

Tom 6

Prace Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego



NOWE PROBLEMY I METODY BADAŃ PROCESU KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO





PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 6

**NOWE PROBLEMY
I METODY BADAŃ
PROCESU KSZTAŁCENIA
GEOGRAFICZNEGO**



WORKS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION COMMISSION
POLISH GEOGRAPHICAL SOCIETY
Volume 6

NEW PROBLEMS AND RESEARCH METHODS IN GEOGRAPHY EDUCATION

Poznań 2016



**PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 6**

NOWE PROBLEMY I METODY BADAŃ PROCESU KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Poznań 2016

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Oddział Poznański**

**Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej**

Recenzenci:

prof. UP dr hab. Wacław Cabaj, dr Maria Kucharska

Redaktorzy tomu:

Iwona Piotrowska, Elżbieta Szkurlat

Rada Redakcyjna:

Joanna Angiel, Maria Groenwald, Adam Hibszer, David Lambert,
Marten Lößner, Wiktor Osuch, Iwona Piotrowska, Sławomir Piskorz,
Florian Plit, Zbigniew Podgórski, Elżbieta Szkurlat, Anke Uhlenwinkel

Projekt okładki:

Paweł Kramarz, Marek Angiel

Fotografia na okładce:

Piotr Angiel

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM w Poznaniu

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG
Poznań 2016

ISBN 978-83-934983-3-8
ISSN 2543-5590

Przygotowanie do druku, opracowanie graficzne, skład:
Bogucki Wydawnictwo Naukowe

Druk i oprawa:
Uni-Druk

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Introduction	13
Część I. Metody badań procesu kształcenia geograficznego	17
Part 1. Research methods in geography education	17
<i>Maria Groenwald</i>	
Odpowiedzialność badacza za badania naukowe oraz wynikające z nich wnioski	19
Responsibility for decisions taken by researchers of geography education	33
<i>Elżbieta Szkurlat</i>	
Metodologia badań jakościowych w dydaktyce geografii zorientowanej humanistycznie	35
Methodology of qualitative research in the human-oriented geography education	50
<i>Katarzyna Puławska</i>	
Metoda triangulacji – założenia teoretyczne i możliwości zastosowania w badaniach dydaktyczno-geograficznych	51
Triangulation method – theoretical assumptions and applicability in the research on geography teaching	64
<i>Florian Plit</i>	
O jakości badań ankietowych w dydaktyce geografii	65
On the quality of survey studies in the didactics of geography	75
<i>Mariola Tracz</i>	
Badania zainteresowań geograficznych młodzieży – przykłady strategii metodologicznych	77
Studying students' interests in geography – examples of methodological strategies	92
Część II. Nowe problemy w procesie kształcenia geograficznego ...	95
Part 2. New problems in geography education	95
<i>Małgorzata Cichoń, Iwona Piotrowska</i>	
Neurodydaktyka w procesie kształcenia geograficznego	97
Neurodidactics in the process of geographical education	112

Anna Dubownik, Małgorzata Sobańska

Ocena efektów pracy z uczniem zdolnym w zakresie nauk geograficznych jako nowy problem badań procesu kształcenia 115

Evaluation of the effects of working with gifted students in the field of geographical sciences as a new issue of research education process 123

Alina Awramiuk-Godun, Janusz Górny

Treści nauczania geografii a kształtowanie postaw młodzieży wobec masowych migracji 125

Teaching contents of geography versus formation of young people's attitude to mass migrations 142

Katarzyna Dacy-Ignatiuk

Metoda ankietowa jako narzędzie zbierania informacji wśród nastolatków na temat edukacji regionalnej w mieście Tychy 143

Survey as a tool for gathering information about regional education among teenagers in Tychy 155

Część III. Metody i środki dydaktyczne w procesie kształcenia geograficznego 157

Part 3. Methods and didactic means in geography education 157

Joanna Angiel

„Metoda krajoznawcza” Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem 159

The “sightseeing method” of Gustaw Wuttke – reflections and comparison with the contexts of the Renaissance and contemporary times 168

Wiktor Osuch, Remigiusz Pacyna

Rola nowoczesnych środków dydaktycznych w skutecznym nauczaniu geografii w gimnazjum 169

The role of modern teaching aids in the efficient geography education in gymnasium (lower secondary school) 180

Izabella Łęcka, Agata Markowska

Ocena zastosowania w szkole ponadgimnazjalnej w Polsce nowego narzędzia ESPONu – HyperAtlasu, jako propozycji zapewnienia porównywalności procedur kształcenia geograficznego w różnych krajach Unii Europejskiej 185

Using ESPON hyperatlas in Polish secondary school – a proposal to ensure comparability of geography education procedures in the EU states 199

Arkadiusz M. Tomczyk, Dominika Jasik

Edukacja przyrodnicza w podręczniku *Nasz elementarz* 201

Environmental education in the coursebook *Nasz elementarz* 210

Część IV. Geograficzne projekty edukacyjne	211
Part 4. Geographical education projects	211
<i>Magdalena Ratajczak-Szczerba</i>	
Zajęcia terenowe (fieldwork) w kształceniu geograficznym	213
Fieldwork in geography education	223
<i>Lucyna Przybylska</i>	
Dlaczego (nie) zapisałeś się na tutoring? Motywy (nie) zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną studentów geografii Uniwersytetu Gdańskiego	225
Why have you (not) enrolled for tutoring? Geography students' motives of (no) involvement in a new educational offer at the University of Gdańsk .	238
<i>Zbigniew Podgórski, Przemysław Charzyński, Tomasz Sojka</i>	
Projekt międzynarodowych praktyk dydaktycznych w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli geografii	239
International teaching practices in pre-service training of geography teachers	258
<i>Karolina Dudek-Rączka, Natalia Łukasiewicz</i>	
Obywatel świata	259
Citizen of the world	269
Afiliacje	271

WSTĘP

Proces kształcenia realizowany na każdym poziomie edukacyjnym stanowi podstawę rozwoju społeczeństwa. Bez jego odpowiedniego zorganizowania, przeprowadzania, przyjętych strategii, a przede wszystkim badań i wypracowywanych teoretycznych założeń nie będzie spełniał określonych zadań oraz pokładanych w nim oczekiwań. Właściwie i prawidłowo prowadzony jest jednym z czynników wpływających na rozwój i funkcjonowanie Gospodarki Opartej na Wiedzy. Jak zauważa S. Golinowska (2000) „Edukacja staje się jednym z najważniejszych, jeśli nie najważniejszym wyzwaniem przyszłości dla (...) społeczeństwa i państwa. Wynika to ze znaczenia edukacji dla rozwoju zarówno ekonomicznego, bo zgodnie z teorią human capital, wiedza jest warunkiem uruchomienia i absorpcji czynników wzrostu, jak i szerzej – rozwoju ludzkiego, bo człowiek wykształcony ma większe możliwości wyboru i szansę rozwoju swoich talentów oraz zaspokojenia aspiracji”.

Dlatego ważne jest podejmowanie badań naukowych nad procesem kształcenia, rozważań dotyczących nowych problemów, a także poszukiwanie i stosowanie metod badawczych, które pozwolą na dokładniejsze poznanie uwarunkowań tego procesu. Czynnikami decydującymi o jego przebiegu są stosowane strategie, metody oraz środki dydaktyczne, a całości dopełniają geograficzne projekty edukacyjne. Powyższe zagadnienia są przedmiotem dyskusji, których wyrazem jest tematyka artykułów tworzących poszczególne rozdziały kolejnego tomu Prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego.

W rozdziale poświęconym metodom badań procesu kształcenia geograficznego zwrócono uwagę na odpowiedzialność za decyzje, które podejmuje badacz w swojej pracy naukowej. Sytuacje wymagają od niego określonych decyzji o organizacji badań, ale również poczucia odpowiedzialności za cel, przebieg oraz wykorzystanie ich wyników. Odpowiedzialność badacza jest postrzegana jako wartościowa jego cecha, ideał, ku któremu powinien on zmierzać. Ważnym zagadnieniem jest metodologia badań ilościowych i jakościowych podejmowanych w dydaktyce geografii. Przyjmuje się, że badania w zakresie dydaktyki geografii należą do społeczno-humanistycznej dziedziny, której właściwością jest spojrzenie humanistyczne. Szczególne więc miejsce zajmują badania jakościowe co wynika z faktu, że zbádanie wielu edukacyjnych zagadnień nie jest możliwe przy użyciu tylko metod ilościowych stosowanych powszechnie w naukach przyrodniczych. Ponieważ zaawansowanie metodologiczne danej dyscypliny naukowej jest istotnym kryterium oceny poziomu jej rozwoju ważna jest racjonalna krytyczna ocena przydatności oraz świadomość waleorów i ograniczeń badań ilościowych i jakościowych stosowanych w dydaktyce geografii. Ta świadomość jest podstawą wnioskowania o równoprawne stosowania w badaniach dydaktyczno-geograficznych obydwu podejść badawczych, jak również ich łączenia poprzez stosowanie tzw. triangulacji metodologicznej.

Metoda triangulacji postrzegana jest najczęściej jako łączenie metod ilościowych z jakościowymi. Efektem jej stosowania jest możliwość uzyskiwania różnych

wyników, zarówno zbieżnych, jak i niespójnych, a nawet sprzecznych. W takich przypadkach badania zawsze są wartościowe, a sama procedura pozwala na wyciąganie konstruktywnych wniosków. Triangulacja metodologiczna w polskiej literaturze nazywana pluralistycznym podejściem badawczym, daje nowe możliwości do prowadzenia badań oraz wieloaspektowego potraktowanie zjawisk z zastosowaniem metod jakościowych.

Badania naukowe w dydaktyce geografii stanowią kluczowy aspekt rozwoju tej dyscypliny. Dydaktycy geografii od lat interesują się także metodami socjologicznymi, w tym sondażem diagnostycznym, którego przykładem są badania ankietowe umożliwiające poznawanie procesu kształcenia. Podstawowym zagadnieniem jest jednak trudność w doborze reprezentatywnej próby, jak również w prowadzeniu badań porównawczych, np. w innych krajach, niemożność uwzględnienia wielu istotnych czynników mających wpływ np. na wyniki nauczania, takich jak sytuacja rodzinna (ochrona danych osobowych). Dlatego też tak istotna jest z jednej strony świadomość ograniczeń a z drugiej potrzeby doskonalenie warunków stosowania metody sondażu diagnostycznego.

Jednym z mało rozpoznanych zagadnień w dydaktyce geografii jest problematyka zainteresowań geograficznych wśród dzieci i młodzieży oraz czynników je warunkujących. Są to indywidualne zainteresowania geograficzne uczniów oraz działania dydaktyczne podejmowane przez nauczyciela w procesie kształcenia. Informacji na ten temat dostarczają badania empiryczne, raporty i doniesienia z badań nad zainteresowaniami, które umożliwiają poznanie stosowanych strategii metodologicznych w polskiej i światowej dydaktyce geografii.

Nowe problemy w procesie kształcenia geograficznego w kolejnym rozdziale są reprezentowane przez zróżnicowane zagadnienia, takie jak aplikacja założeń neurodydaktyki, dostrzeganie ucznia zdolnego i ocena efektów pracy z takim uczniem, kształtowanie postaw młodzieży wobec masowych migracji czy edukacji regionalnej. W nowym świetle proces kształcenia geograficznego ujmuje neurodydaktyka, nauka dzięki której od lat 80. XX wieku podkreśla się, że punktem wyjścia dla tego procesu jest poznanie ludzkiego mózgu oraz aktywizowanie potencjału obu półkul mózgowych ucznia. Zadaniem neurodydaktyki jest dostarczenie nauczycielom, studentom, uczniom, jak i rodzicom informacji na temat przebiegu procesu nauczania-uczenia się oraz zapamiętywania. Najważniejszymi założeniami neurodydaktyki są ciekawość poznawcza, zapamiętywanie przez działanie, przetwarzanie informacji na głębszym, tzn. semantycznym poziomie, wyzwianie kreatywności, szukanie nowych rozwiązań, stawianie hipotez i ich weryfikowanie oraz wykorzystywanie neuronów lustrzanych. Nauka jest aktem woli a nie przymusu, a neurony uczą się tylko wtedy, gdy same znajdują ku temu przekonujące argumenty. Dzięki neuroobrazowaniu edukacja staje przed szansą zweryfikowania stosowanych od wielu lat metod nauczania, dostosowania systemu edukacji do sposobu funkcjonowania mózgu i wypracowania nowej kultury edukacyjnej (Wellenreuther 2009).

Ważnym zagadnieniem jest ocena efektów pracy z uczniem zdolnym w zakresie nauk geograficznych, którą przedstawiono na przykładzie przygotowań do Olimpiady Geograficznej. Na podstawie badań wykazano, że wielkie sukcesy

w Olimpiadzie Geograficznej uczniów jednej z wybranych szkół w niedużym stopniu wpływały na wybór kierunków studiów i późniejszą pracę zawodową. Większość finalistów i laureatów olimpiady brała w niej udział z powodu możliwości dalszego rozwoju. Stwierdzono, że bardzo trudno jest prowadzić badania dotyczące efektów pracy z uczniem uzdolnionym geograficznie, bo zdolności w zakresie nauk geograficznych nie determinują ściśle drogi zawodowej.

Dobór treści kształcenia geograficznego w kontekście potrzeby kształtowania postaw młodzieży wobec masowych migracji to zagadnienie bardzo ważne i wpasowujące się w aktualną sytuację geopolityczną. Destabilizacja polityczna niektórych krajów Bliskiego Wschodu oraz Afryki wywołała tak dużą falę przemieszczeń ludności do wybranych państw Europy, że doszło w nich do kryzysu migracyjnego. Podjęto zatem badania treści geograficznych, które się odnoszą do zjawiska masowych migracji, w tym uchodźstwa, zawartych w podstawie programowej i podręcznikach szkolnych. Przeprowadzono badania sondażowe wśród uczniów gimnazjum i liceum oraz studentów. Na ich podstawie stwierdzono, że uczniowie i studenci potrafią wymienić regiony świata i kraje, z których przybywają migranci, trafnie oceniają ich motywacje oraz mają ugruntowaną opinię na temat omawianych zjawisk. Jednak zadaniem kształcenia geograficznego powinno być w większym stopniu zwracanie uwagi na relacje oraz różnice i podobieństwa między kulturami, ponieważ tylko rzetelna wiedza pozwala na uniknięcie bezpodstawnych uprzedzeń i stereotypów.

Równie ważnym zagadnieniem jest podejście nastolatków do edukacji regionalnej, które określono w wyniku badań ankietowych na temat postrzegania przestrzeni miasta przez jej mieszkańców, w szczególności młodzieży oraz określenia siły i rodzaju ich więzi z przestrzenią miejską. Ważny jest właściwie skonstruowany program edukacji regionalnej, realizowany w szkole, który odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw młodzieży w odniesieniu do miejsca zamieszkania.

Niezwykłe istotnym zagadnieniem w procesie kształcenia są stosowane metody i środki dydaktyczne, którym poświęcono kolejny rozdział. Przykładem może być „metoda krajoznawcza” Gustawa Wuttkego, którą należy uznać jako określoną drogę myślenia o edukacji geograficznej i wychowaniu młodzieży. Zawiera ona cele i elementy charakterystyczne dla takich metod, jak projekt edukacyjny, obserwacja ukierunkowana, pogadanka, esej, przy jednoczesnej całościowej percepcji oraz ujęciu aksjologicznym. Przedstawiono ją w kontekście twórczej drogi Leonarda da Vinci (*droga 7 kroków*), jednocześnie dostrzegając w niej ważne dziedzictwo dydaktyki geografii oraz dydaktyki przyrody.

Wiele miejsca w dydaktyce poświęca się roli nowoczesnych środków dydaktycznych w skutecznym kształceniu geograficznym, a szczególnie tym związanym z rozwojem technologii cyfrowej, jak komputerów czy tabletów. Wyniki eksperymentalnych badań pilotażowych dotyczących przyrostu i trwałości wiedzy oraz umiejętności kształtowanych za pomocą multimedialnych środków dydaktycznych pozwoliły na stwierdzenie, że podnoszą one skuteczność lekcji geografii. Innym przykładem może być aplikacja internetowa HyperAtlas ESPON (*Europejska Sieć Obserwacyjna Rozwoju Terytorialnego i Spójności Terytorialnej*), innowacyjny interaktywny atlas geograficzny stanowiący propozycję jego wykorzystania w szkołach

średnich w różnych krajach Unii Europejskiej. Kolejnym przedstawionym przykładem jest podręcznik „Nasz elementarz” stosowany w edukacji przyrodniczej w polskiej szkole podstawowej. W obu przypadkach podjęto badania diagnozujące opinie nauczycieli i określenie ich przydatności w kształceniu.

Szczególne miejsce w procesie dydaktycznym zajmują w ostatnich latach geograficzne projekty edukacyjne. Niektóre z nich mogą być realizowane poprzez ćwiczenia terenowe (zielona szkoła, jednodniowe wycieczki, rajdy, jednodniowe lekcje w terenie), stanowiące przykład bardzo efektywnej i satysfakcjonującej metody kształcenia geograficznego, podczas której uczniowie prowadzą własne badania naukowe. Przykładem tak realizowanego kształcenia są szkoły IB (Międzynarodowej Matury) funkcjonujące także w Polsce. Na podstawie badań stwierdzono, że jest to aktywność przynosząca duże korzyści dla samego ucznia, ale także dla współpracy w klasie i dla nauczyciela. Kolejnym przykładem jest tutoring wykorzystywany w procesie kształcenia na różnych poziomach edukacji, szczególnie wzmacniający jakość kształcenia akademickiego w toku studiów geograficznych. Badania pozwoliły na wykazanie stopnia zainteresowania studentów tutoringiem oraz określenie przyczyn uczestnictwa w tego typu zajęciach (takich jak między innymi: osobowość tutora, chęć własnego rozwoju, pogłębienie wiedzy).

Do ważnych zagadnień należy aspekt działań praktycznych, którego przykładem może być Projekt Międzynarodowych praktyk dydaktycznych w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli geografii. W programach takich jak Comenius, Erasmus, Erasmus+ jednym z najważniejszych celów jest mobilność edukacyjna uczniów, studentów, kadry, nauczycieli, w tym także nauczycieli akademickich oraz kandydatów na nauczycieli. Praktyki pedagogiczne stanowią płaszczyznę konfrontacji w warunkach szkolnej rzeczywistości wiedzy kierunkowej, pedagogicznej i praktycznej.

Interesującym przykładem jest projekt „Obywatel Świata” realizowany przez Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział Warszawski, częściowo sfinansowany przez Urząd m.st. Warszawa. Projekt powstał w odpowiedzi na potrzeby nauczycieli niejednokrotnie mających trudności z przedstawieniem stosunkowo nowych czy trudnych ideologicznie zagadnień, jakimi są procesy globalizacji lub podziału świata. W ramach projektu zaproponowano warsztaty przeprowadzone przez studentów i doktorantów w szkołach, wykłady dla uczniów na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych, grę edukacyjną oraz materiały dydaktyczne dla nauczycieli.

Przekazujemy zatem tom, który w swojej zawartości zwraca uwagę na nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego. Prowadzenie badań naukowych w obszarze dydaktyki geografii jako dyscypliny naukowej wpisuje się w zakres merytoryczny i jest efektem stałego jej rozwoju poprzez podejmowanie nowych pól badawczych, obserwowanie i wyjaśnianie zjawisk i procesów geograficznych występujących w różnych skalach przestrzennych.

Iwona Piotrowska, Elżbieta Szkurlat

INTRODUCTION

Education is the basis for the development of a society. Without proper organisation and implementation, without the adoption of appropriate strategies, and above all without academic research through established theoretical assumptions, education does not meet its specific tasks and does not fulfil expectations. Correctly and properly run, education is one of the factors affecting the development and functioning of the 'Knowledge Economy'. As Golinowska (2000) comments, "Education is becoming one of the most important, if not the most important, challenge for the future [...] society and the state. This is due to the importance of education for economic development as, according to the theory of human capital, knowledge is a prerequisite for the commissioning and absorption of growth factors, as well as – more broadly – human development, because an educated person has more choices and opportunities to develop talents and meet aspirations".

That is why it is important to undertake research into the educational process and discussion relating to new issues, as well as to explore and use research methods which allow for a more accurate understanding of the determinants of this process. The factors determining the course of education include applied strategies, methods and teaching aids complemented by geographical educational projects. These issues are widely discussed, illustrated by the topics of the articles making up the individual chapters of this volume published by the 'Commission for Geographical Education of the Polish Geographical Society'.

The chapter on methods highlights the responsibility for decisions taken by researchers in their academic work. Specific situations require decisions on organising research, but also a sense of responsibility for the research goals, their course and the use of the results. Responsibility is seen as a valuable feature, the ideal toward which a researcher should travel. An important issue is the methodology of quantitative and qualitative research in the teaching of geography. It is assumed that teaching-learning geography belongs to social and humanistic fields whose property is a humanistic view of the world. This is why qualitative research occupies a special place as it examines a number of educational issues not possible solely through the quantitative methods commonly used in the natural sciences. Since the methodological advancement of the discipline is an important criterion in assessing the level of its development, rational and critical evaluation of the usefulness of both the quantitative and qualitative research methods used in teaching-learning geography is important, as well as an awareness of their advantages and limitations. This awareness is the basis for advocating the equal use of both approaches, as well as interconnecting them through the use of the so-called methodological triangulation.

The triangulation method is most frequently seen as a combination of quantitative and qualitative methods. The result is the chance of obtaining results both convergent and inconsistent, or even contradictory. In such cases tests are always

valuable and the procedure itself helps draw meaningful conclusions. Methodological triangulation, in the Polish specialist literature known as a pluralistic research, offers new opportunities for research using qualitative methods.

Research is a key aspect of development. For years geography educators have been interested in sociological methods, including diagnostic surveys an example those enabling reflection on the learning process. The main issues, however, include of which is the difficulty in selecting a representative sample, problems with conducting comparative studies, e.g. in other countries, as well as an inability to take into account many important factors affecting learning outcomes such as the family situation (personal data protection). That is why it is so important on the one hand to be aware of the limitations and, on the other, the need to improve conditions for applying diagnostic survey methods.

One poorly identified issue is that of the geographical interest of children and adolescents and their determinants. These are the individual geographical interests of pupils and the activities undertaken by the teacher in the teaching process. Information is provided by empirical and practical research as well as reports that enable the methodological strategies used in Polish and world geography teaching to be seen.

The next chapter presents diverse new issues in teaching-learning geography such as applying the assumptions of neuro-didactics, working with a gifted student and evaluating the effects, and shaping the attitudes of young people towards mass migration and regional education. The discipline that has been shedding new light since the 1980s is neuro-didactics, according to which the human brain needs understanding and the potential of both the brain's hemispheres needs activating. The goal of neuro-didactics is to provide teachers, students, pupils and parents with information about the teaching-learning process and memorisation. The main assumptions of neuro-didactics are curiosity, motivation, remembering by engagement, deep processing information, i.e. at the semantic level, triggering creativity, finding new solutions, formulating hypotheses and their verification, and the use of mirror neurons. Learning is an act of will, and not coercion, and neurons learn only if they themselves find convincing arguments for doing so. With neuro-imaging, education faces an opportunity to verify the teaching methods used for many years, adapt the education system to the functioning of the brain, and develop a new educational culture (Wellenreuther 2009).

One important issue is to assess the effects of working with gifted students in geography shown through preparations for the Geography Olympiad. Research has shown that the great successes of the students from one school did not significantly influence their choices for higher education and subsequent professional careers. Most of the finalists and laureates took part because of the opportunity for further development. It was found that it is very difficult to undertake research on the effects of working with geographically gifted students, because the skills do not precisely determine their future career.

The selection of content, in the context of the need to shape the attitudes of the young towards mass migration, is a very important issue in the current geopolitical situation. Political instability in certain countries of the Middle East and

Africa has caused such a large wave of migration to some European countries that it has evoked a crisis. Therefore, research has been undertaken into the geographic content relating to mass migration (including that of refugees) in the curriculum and in coursebooks. Surveys were made and it was found that students were able to identify the world regions and countries from which migrants come, and accurately assess their motivations; they also demonstrated received opinions. However, geography teaching should draw more attention to relationships as well as the differences and similarities between cultures, because only reliable knowledge allows the avoidance of unfounded prejudices and stereotypes.

An equally important issue is the attitude of teenagers to regional education; this was determined as a result of a survey on the perception of a city by its residents, especially the young. This study also documented the strength and nature of their relationship with urban space. A properly structured regional education program, implemented in a school which plays an important role in shaping the attitudes of the young towards their place of residence is vital.

Extremely important issues in the educational process are the methods and teaching aids described in the next chapter. An example is the 'sightseeing method' of Gustaw Wuttke, which should be considered as a specific way of thinking about geographical education and the upbringing of young people. It includes aims and elements specific as an educational project, focused observation, talks, and essays together with a comprehensive perception and axiological perspective. This method is presented in the context of the career of Leonardo da Vinci (*7-step roadmap*) in recognising an important legacy for teaching geography and the natural sciences.

A lot of space is devoted to the role of modern teaching aids in effective geography education, especially those associated with digital technology such as computers or tablets. The results of experimental pilot studies on the growth and durability of the knowledge and skills showed that they raise the effectiveness of geography lessons. Another example is a web application, HyperAtlas, of the ESPON (European Observation Network for Territorial Development and Cohesion), an innovative interactive geographical atlas which constitutes a proposal for its use in schools in different countries of the European Union. Another example is a textbook "Nasz elementarz" used in environmental education in Polish primary schools. In both cases, research was undertaken to diagnose the opinions of teachers and determine the usefulness of these resources in education.

In recent years a special place in the teaching-learning process has been taken by geographical educational projects. Some may be implemented through field work ('green school', day trips, rallies, one-day outdoor lessons); they pose an example of a very effective and satisfactory way of teaching-learning geography, during which students undertake their own research. An example of such education are the IB schools (International Baccalaureate) operating in Poland. Based on research, it was found that such activities greatly benefit the students, but class cooperation and the teacher as well. Another example is the tutoring used in the process of education at different levels, which especially enhances the quality of higher education in geography. It demonstrated the level of interest of

students in tutoring and the reasons for participating (such as the personality of the tutor, the desire for development, the deepening of knowledge).

Among important issues there is also the aspect of practical action, an example of which may be the project for international teaching practice in pre-service training and the extended education of teachers of geography. In programs such as Comenius, Erasmus and Erasmus+ one of the most important goals is educational mobility of students, support staff and teachers, including both academic and trainees. Teaching practice provides a platform for content against the pedagogical and practical skills in the conditions of a school.

An interesting example is the project 'Citizen of the World' carried out by the Warsaw Branch of the Polish Geographical Society, co-funded by the Warsaw city authorities. The project was developed in response to the needs of the teachers who often have difficulty presenting the relatively new and ideologically difficult issues of globalisation. The project includes a workshop led by the university under and post-graduate students in schools, lectures for pupils at the Faculty of Geography and Regional Studies, an educational game as well as a resource for teachers.

We give therefore this volume, whose content draws attention to new issues and research methods in geographical education. Conducting academic research in the teaching and learning of geography as an academic discipline is the result of its continuous development by undertaking new fields of research, observation and the explanation of geographical processes found at different spatial scales.

Iwona Piotrowska, Elżbieta Szkurlat

(Translated by Aleksandra Zaparucha)

Część I

**METODY BADAŃ PROCESU KSZTAŁCENIA
GEOGRAFICZNEGO**

Part 1

**RESEARCH METHODS IN GEOGRAPHY
EDUCATION**

Maria Groenwald

ODPOWIEDZIALNOŚĆ BADACZA ZA BADANIA NAUKOWE ORAZ WYNIKAJĄCE Z NICH WNIOSKI

WPROWADZENIE

W licznych opracowaniach poświęconych zasadom prowadzenia badań, w tym z zakresu edukacji geograficznej, zwraca się uwagę na konieczność podporządkowania postępowania poznawczego określonym procedurom, wymogom, nakazom i zakazom metodologicznym. Wszystkie one kierowane są do badacza, który za podejmowane decyzje ponosi odpowiedzialność. W znaczeniu nadawanym przez etykę **odpowiedzialność** oznacza możliwość i gotowość badacza do ponoszenia konsekwencji prowadzonych badań, do wzięcia na siebie dobrych i złych skutków dokonywanych w ich trakcie własnych wyborów, decyzji oraz postępowania (Jonas 1996, s. 167–170)¹. Wszystkie odcienie znaczeniowe przypisywane tej wartości łączy struktura: **ktoś** (jest odpowiedzialny) – **za coś** – **przed kimś** (przed czymś) – **na podstawie czegoś** (Perkowska 2001, s. 16). Można zatem powiedzieć, że badacz jest odpowiedzialny – **za** realizowane badanie – **przed**: (a) sobą samym; (b) osobami w nim uczestniczącymi; (c) wykorzystującymi jego wyniki do dalszych badań lub opierającymi na nich decyzje dotyczące dalszego działania – **na podstawie** norm, którymi ów badacz kieruje się w związku z tym badaniem. Zarówno metodologia, jak i etyka wskazują dwojakiego rodzaju źródła stanowienia owych norm: po pierwsze – osobę badacza; po drugie – instancje zewnętrzne ustalające normy poza nim, między innymi opisane w standardach badań (2007; 2014), w których szczególnie wyraźnie wyartykułowane jest znaczenie nadawane trafności – najwyżej cenionej własności badań (Standardy... 2007, Standards... 2014). Stąd w opracowaniu zamierzam podjąć zagadnienie: czy i jak teoria trafności wspiera badacza w odpowiedzialności za decyzje podejmowane podczas badań naukowych. Analiza tej kwestii wymaga przywołania najnowszych koncepcji

¹ Zwraca tu uwagę wolność badacza w podejmowaniu decyzji odnośnie do celu i przedmiotu badań, doborów: (a) metod badań; (b) próby badawczej; (c) metod analiz; (d) możliwych płaszczyzn interpretacji. By posiadana przez niego wolność decydowania w tych zakresach nie przekształciła się w samowolę, nałożono na niego także powinność/obowiązek bycia badaczem odpowiedzialnym (Filek 1996).

trafności, gdyż w jej współcześnie stosowanych podejściach odpowiedzialność zajmuje poczesne miejsce.

O TEORII TRAFNOŚCI BADAŃ I ODPOWIEDZIALNOŚCI BADACZA

Zainteresowanie teorią trafności, jako bardzo ważnym aspektem badań, ma swój początek w psychologii, której zależało na dokonywaniu pomiarów nieskażonych wpływem czynników zakłócających, wskazywanych jako źródło błędów pomiaru. Pierwsze publikacje na ten temat pojawiły się już ponad sto lat temu, gdy w 1904 roku Edward L. Thordike opisał własności trafnej skali, a w roku 1923 Walter S. Monroe zdefiniował trafność jako „stopień niezmienności relacji pomiędzy wynikami testu a mierzonymi umiejętnościami” (Skorupiński 2012, s. 17). Wówczas uważano, że osiągnięcie trafności umożliwiające przede wszystkim wysokiej jakości narzędzia pomiaru (czyli testy), w związku z czym zainteresowania skupiono głównie na nich. Z upływem czasu w badaniach nad trafnością uwagę nadal koncentrowano na testach i – na przykład – w 1954 r. Anne Anastasi określała ją jako stopień, w jakim test mierzy to, co zamierza mierzyć (Skorupiński, s. 18). Jednak już w kolejnych latach w zakresie badań nad trafnością dochodzi do zmiany jej rozumienia i zamiast wskazywania jej jako właściwości decydującej o wartości testów (Skorupiński, s. 12), określa się ją jako właściwość interpretacji wyniku. To nowe ujęcie znajduje odzwierciedlenie w (sparafrasowanym) pytaniu Lee Cronbacha: „Jak trafne jest to badanie dla decyzji, którą zamierzam podjąć?” (Skorupiński 2005, s. 136). Odpowiedź uświadamia, że zadaniem nowej formuły trafności staje się precyzowanie relacji między „stopniem teoretycznego i empirycznego uzasadnienia interpretacji wyników pomiaru”, na które współcześnie zwraca uwagę Samuel Messick.

Definicja trafności Samuela Messicka

Sformułowaną przez S. Messicka koncepcję trafności przywołuję z uwagi na jej unitarny charakter oraz możliwość stosowania zarówno w badaniach opartych na metodach ilościowych, jak i korzystających z metod jakościowych. Rozbudowaną definicję trafności ujmuje się jako strategię walidacyjną (sąd wartościujący), umożliwiającą określenie stopnia, w jakim dane empiryczne i teoria wspierają adekwatną i właściwą interpretację wyników (Messick 2005, s. 475). Złożoną zawartość treściową tego wielowymiarowego pojęcia² S. Messick przedstawia

² Messick (2005, s. 386) definiuje trafność jako „zintegrowany proces oceny stopnia, w jakim dowody empiryczne i rozważania natury teoretycznej potwierdzają adekwatność i poprawność interpretacji oraz programów działania wyprowadzonych na podstawie wyników testowych czy innych sposobów oceny”.

w formie macierzy postępującej, zgodnie z którą wszystkie analizowane aspekty trafności (opisane w polach: A, B, C) kumulują się w obrębie społecznych konsekwencji badań (pole D) (tab. 1). Tym samym składową jednoczącą jej poszczególnych wymiary jest trafność teoretyczna, która leży u podstaw kolejnych aspektów trafności i w ich obrębie jest rozwijana.

Tabela 1. Zunifikowane pojęcie trafności

Table 1. Unified concept of validity

Wymiary trafności wg S. Messicka		Funkcja lub następstwo badania	
		Interpretacja wyników badania	Użycie wyników badania
Uzasadnienie badania	Na podstawie dowodów trafności	Trafność teoretyczna (A)	(A) + relewantność i użyteczność (B)
	Na podstawie społecznych konsekwencji interpretacji i zastosowania postępowania badawczego	(A) + aksjologiczne implikacje określenia konstruktów, a także teorii i ideologii, stanowiących podstawę interpretacji (C)	(A) + (B) + (C) + oszacowanie aktualnych i potencjalnych społecznych konsekwencji badania (D)

Źródło: Messick (2005, s. 480).

Warto zaznaczyć, że ta koncepcja znajduje zastosowanie przede wszystkim w tych badaniach edukacyjnych (i społecznych), których celem jest sformułowanie oceny lub osądu, niezbędnego podjęcia decyzji. Natomiast znaczenie doboru odpowiednich argumentów wspierających badacza w decyzjach natury metodologicznej dostrzega Michael Kane, który jednak podkreśla, że idee S. Messicka stanowią fundament jego koncepcji trafności; dlatego w prezentacji Kane'owskiego ujęcia trafności wykorzystuję tabelaryczną konstrukcję wprowadzoną przez Messicka (tab. 2).

Definicja trafności Michaela Kane'a

Prace nad rozwinięciem teorii trafności Michael Kane rozpoczął przed niespełna trzydziestu laty, zwracając uwagę na potrzebę walidacji interpretacji i użycia wyników badania edukacyjnego, dokonywanej za pomocą dwojakiego rodzaju argumentów: interpretacyjnego i walidacyjnego. Argument **interpretacyjny**, który nazwał potem argumentem **użytkowania**, podkreśla kwestie:

1. Dostarczenia uzasadnień dla decyzji podejmowanych przez: (a) badaczy na etapach: projektowania i realizowania badań, analizowania oraz interpretowania wyników; (b) użytkowników badań (Kane 2013).
2. Ewaluatywnego charakteru tych działań badaczy, których celem jest dostarczenie odpowiednich i dobrze uzasadnionych argumentów na wszystkich etapach planowania, realizowania i interpretowania badania.

Drugi rodzaj **argumentu** – **walidacyjny** – dotyczy konieczności dostarczenia dowodów (empirycznych i teoretycznych) uzasadniających wybór obranej

interpretacji wyników badań. Tym samym przynosi on ocenę scalonego argumentu interpretacyjnego (pole D) (Skorupiński 2013, s. 22) i może być traktowany jako kolejna przesłanka przemawiająca za wpisaniem tej koncepcji w model macierzy postępującej (tab. 2).

Tabela 2. Aspekty trafności argumentacyjnej Michaela Kane’a
Table 2. Aspects of Michaela Kane’s argumentative validity

Wymiary trafności wg M. Kane’a		Funkcja lub następstwo badania	
		Interpretacja wyników badania	Użycie wyników badania
Uzasadnienie badania	Na podstawie dowodów trafności	Argument interpretacyjny dotyczący założeń teoretycznych (A)	(A) + argument interpretacyjny dotyczący użytkowania (B)
	Na podstawie społecznych konsekwencji interpretacji i zastosowania postępowania badawczego	(A) + argument interpretacyjny formułowany z perspektywy odmiennych stanowisk etycznych (C)	(A) + (B) + (C) + argument walidacyjny (D)

Źródło: opracowanie własne.

W praktyce stosowane argumenty: interpretacyjny i walidacyjny przybierają formę dyskursu (Daszkiewicz 2003, s. 70–71), co oznacza, że badacz odwołuje się do: (a) określonych podejść teoretycznych; (b) wiedzy zdroworozsądkowej lub potocznej; (c) ideologii; (d) „**normatywności**” **decyzji politycznych** kształtujących oblicze szkoły i edukacji; (e) własnego statusu społeczno-ekonomicznego, uwikłania w relacje interpersonalne itd. (Klus-Stańska 2009, s. 35); (f) posiadanej wiedzy z zakresu geografii, pedagogiki czy innych dyscyplin oraz metodologii badań; (g) podstawy programowej oraz odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych i oświatowych (Starego 2012, s. 26). Jednak zawsze o kształcie badawczego dyskursu decyduje osoba prowadząca badania i dlatego na niej spoczywa odpowiedzialność za ich jakość.

Kwestia odpowiedzialności badacza

Uwzględnienie wyeksponowanej przez M. Kane’a możliwości sięgania po zróżnicowane argumenty podczas podejmowania decyzji badawczych wymaga zwrócenia uwagi na odpowiedzialność ponoszoną przez badacza za owe postanowienia. Podobnie jak w przypadku dwu definicji trafności, formułę odpowiedzialności i nadawanych jej odcieni znaczeniowych (opisanych na s. 1) przedstawiam w formie macierzy postępującej, w której u podstaw poszczególnych wymiarów odpowiedzialności leży odpowiedzialność podmiotowa (pole A), ponoszona przez badacza za prowadzone badania wobec siebie samego. Jest ona znaczącą składową odpowiedzialności społecznej (pola: B i C) badacza wobec innych osób i instytucji (Filek 1996, s. 34). I wreszcie (podobnie jak w przypadkach dwu schematów trafności) wszystkie aspekty jego odpowiedzialności znajdują zwieńczenie w obrębie

odpowiedzialności historycznej (pole D) za krótko- i długofalowe skutki badań oraz decyzji podejmowanych w oparciu o nie (tab. 3).

Tabela 3. Zunifikowane pojęcie odpowiedzialności
Table 3. Unified concept of accountability

Aspekty odpowiedzialności badacza edukacji geograficznej		Funkcja lub następstwo badania	
		Interpretacja wyników badania	Użycie wyników badania
Uzasadnienie badania	Na podstawie dowodów trafności	Odpowiedzialność podmiotowa (A)	(A) + odpowiedzialność społeczna badacza wspierana „Standardami badań” (B)
	Na podstawie społecznych konsekwencji interpretacji i zastosowania postępowania badawczego	(A) + odpowiedzialność społeczna badacza regulowana przez nieformalne i sformalizowane kodeksy etyczne (C)	(A) + (B) + (C) + odpowiedzialność historyczna (D)

Źródło: opracowanie własne

Z przedstawionej powyżej analizy wynika, że poszczególne aspekty trafności badań oraz odpowiedzialności prowadzącego je badacza są ze sobą powiązane, co umożliwia analizowanie ich jako współwystępujących ze sobą (w obrębie poszczególnych pól: A, B, C, D).

ASPEKTY TRAFNOŚCI I ODPOWIEDZIALNOŚCI BADACZA

W analizie poszczególnych wymiarów trafności badań³ każdorazowo wychodzę od odpowiedniego aspektu trafności unitarnej S. Messicka (od trafności teoretycznej poczynając, na konsekwencyjnej kończąc), by w obrębie każdego z nich wskazać (niektóre) kwestie wymagające rozstrzygnięcia przez badacza oraz argumenty, którymi swoje decyzje może uzasadniać (za Kane’em). Analizując trafność badań, przedstawiam też znaczeniowe odcienie odpowiedzialności za nie. Poszczególne etapy analizy ujmuję w porządku właściwym macierzy postępującej (od pola A do D).

Odpowiedzialność za decyzje podejmowane na rzecz zapewnienia trafności teoretycznej

Analizę otwiera **trafność teoretyczna**, w koncepcji S. Messicka leżąca u podstaw myślenia o kolejnych wymiarach trafności. Jest kierowanym do badacza

³ W przywoływanych przykładach badań opieram się przede wszystkim na publikacjach zebranych w trzech tomach Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG.

czytelny wymogi nakładającym nań obowiązek uzasadnienia paradygmatycznego (ontologicznego i epistemologicznego) prowadzonych badań poprzez nałożenie wymogu udzielenia odpowiedzi na pytania:

- **po co? (ze względu na co?)** są one prowadzone;
- **co?** będzie przedmiotem badania;
- **w odniesieniu do czego?** zostanie dokonany osąd (ocena);
- **jak?** to badanie będzie realizowane.

Odpowiadając na każde z tych pytań, badacz sięga po odpowiednie (w myśl koncepcji Kane'a) argumenty interpretacyjne dotyczące (obranych) założeń teoretycznych po to, by podejmować kolejne decyzje, za które poniesie odpowiedzialność podmiotową.

„Po co?"/„ze względu na co?”

To **pytanie o cel**; kieruje ono uwagę badacza na fakt intencjonalności prowadzonych przez niego badań, jest jego myślą przewodnią (Zamojski 2010). Argumenty dobierane dla uzasadnienia obranych celów badania są stanowione przez:

1. **Badacza** (jako jednostkę, osobę); wówczas te cele odzwierciedlają jego indywidualną wolę poznania jako cel sam w sobie. Dla tak określonych celów właściwe są zwroty: „obrałem”, „moją intencją jest” itd. Wtedy też ów badacz w pełni ponosi odpowiedzialność za realizację badania (tak sformułowane cele przyświecają pracom, na przykład, dydaktyków geografii: Angiel 2014, s. 73, Wilczyńskiej-Wołoszyn 2014, s. 59, Głowacza 2014, s. 121, Szkurłat, Baarovej 2014, s. 153).
2. **Instytucję, grupę społeczną**, która „myśli za” jednostkę, wskazuje jej, co i jak badać, przy czym celem owego badania jest ocena stopnia realizacji lub osiągnięcia założonego rezultatu (Groenwald 2011a, s. 55–66, Piotrowska 2011, s. 97–110). W takim przypadku badacz zostaje uprzedmiotowiony, gdyż ma być jedynie sprawnym i bezrefleksyjnym wykonawcą. Równocześnie personalna anonimowość zlecniodawców owych badań chroni ich przed koniecznością ponoszenia odpowiedzialności. Przykładem ilustrującym takie sytuacje są egzaminy zewnętrzne, podczas których nie sposób wskazać, kto był autorem arkuszy egzaminacyjnych ani kto potem sprawdzał odpowiedzi uczniów i jak rzetelnie to robił (Szczęsna 2011, s. 67–80, Dubiecka i in. 2006).

„Co?”

Odpowiedź na to pytanie w istocie dotyczy przedmiotu badania, a argumenty przemawiające za jego wyborem i nadawanym znaczeniem treściowym są wyprawdane z takich źródeł teoretycznych, jak:

- obrany **model ontologiczny**⁴ i wpisana weń wizja człowieka, a więc czy stanowi on **element struktury świata vs źródło zmiany** (np. Wilczyński 2011, Piotrowska 2014);
- wskazana **teoria kształcenia**; korespondując z przyjętymi uprzednio założeniami ontologicznymi, dostarcza ona uzasadnień dla wyboru kształcenia, np.: **tradycyjnego vs konstruktywistycznego** (np. Dobosik 2012, s. 258, Dacy-Ignatiuk, Oleksiuk 2014);
- założenia dotyczące **uczenia się**, np.: **transmisyjne vs samodzielne** (samo-kształcenie) (Sadoń-Osowiecka 2011, s. 41–52);
- **badany zakres wiedzy**, np.: **wąski** i obejmujący wyłącznie program nauczania vs **szeroki** i dopuszczający elementy wiedzy pozaszkolnej (Dobosik 2012, s. 245–246, Podgórski, Charzyński 2014);
- **uwzględnienie w badaniu kontekstu kształcenia vs wyeliminowanie go z badań**⁵.

Jak widać, badacz ma możliwość dokonywania wyboru szeregu założeń teoretycznych, w związku z czym ponosi za nie odpowiedzialność.

„W odniesieniu do czego?”

Messickowska trafność teoretyczna obejmuje także konieczność **uzasadnienia kryterium** dokonywanego osądu lub oceny danych empirycznych i wiąże się z (bardziej bądź mniej uświadamianymi): (a) otwartością poznawczą pozbawioną przyjętego *apriori* punktu odniesienia – w badaniach jakościowych; (b) ustaleniem wzorca lub innego empirycznie obranego kryterium porównawczego – w przypadku badań ilościowych; tym **wzorcowym konstruktem** jest pewna postulowana właściwość ludzi (rodzaj atrybutu), na której temat badacz przyjmuje założenie, że ujawni się w toku prowadzonego badania, np. mogą nim być cele bądź wymagania edukacyjne (Tomczyk 2014). Z racji (wielorako uwarunkowanej) zmienności treści celów i wymagań programowych oraz dynamiki przemian społecznych i politycznych, konstrukty muszą być poddawane sukcesywnej **walidacji**, będącej eksperckim sądem wartościującym, budowanym w oparciu o argumenty uzasadniające, czy np.:

- istotnie obrany przedmiot badania jest „aktywny” podczas poznawania; argumentami są dane empiryczne zebrane podczas obserwacji badanych w trakcie realizacji badań;
- model punktowania odzwierciedla strukturę czynności związanych z testowaną dziedziną;

⁴ Przyjmując rozumienie paradygmatu, bazując na pracy T.S. Kuhna (2009) oraz definicji Malewskiego (2010, s. 174), jako „zespołu kulturowo ugruntowanych przekonań podzielanych w danym czasie przez wspólnotę uczonych na temat badanej rzeczywistości oraz metodologicznie prawomocnych sposobów jej eksploracji”.

⁵ Pod pojęciem kontekstu uczenia się uwzględnia się m.in. dysfunkcje, uwarunkowania środowiskowe, np.: miejsce zamieszkania (miasto/wieś), status społeczno-ekonomiczny rodziny, sukcesy na konkursie i in. (Dobosik 2012, s. 257).

- można dokonać generalizacji interpretacji wyników badania na inne sytuacje, zadania, grupy uczniów;
- relacje między wynikami badań odpowiadają przyjętej teorii (Cronbach 2005, s. 278–281).

„Jak?”/„za pomocą czego?”

Oto pytanie, które w istocie dotyczy epistemologicznych założeń możliwości poznania: (a) procesu; (b) wyników edukacji geograficznej oraz – stosownie do przyjętych założeń ontologicznych – zadecydowania, czy badania będą realizowane jako:

- zobiektywizowane vs subiektywne;
- ilościowe vs jakościowe.

Znamienna jest tu pewna swoboda badacza w doborze: po pierwsze, preferowanego schematu badań; po drugie, stosowanych metod i narzędzi (adaptowanych, konstruowanych samodzielnie, wykorzystania już istniejących i opracowanych na użytek innych badań). Stosowane na tym etapie argumenty interpretacyjne mogą pochodzić z wypowiedzi badanych lub innych osób zainteresowanych tym badaniem, w których:

- (a) interpretują zastosowaną metodę; ich osądy nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji, w której wyniki badania prowadzą do sformułowania decyzji o selekcji (np. wyniki matury decydują o przebiegu rekrutacji na studia, np. Hibszer i in. 2012, s. 75–98);
- (b) komentują wyniki badań (Cichoń, Piotrowska 2012, Hibszer i in. 2012);
- (c) analizują założenia (np. teoretyczne, pragmatyczne czy zdroworozsądkowe), leżące u podstaw rozumowania i planowanego formułowania wniosków (np. Głowacz 2014).

Wszystkie zarysowane powyżej aspekty trafności teoretycznej oraz stosowane w jej obrębie argumenty interpretacyjne łączy osoba badacza, który ponosi **odpowiedzialność podmiotową**, przejawiającą się jako samoodpowiedzialność (Schebler 2004, s. 27) **za**: (a) dobór teoretycznych kontekstów prowadzonych badań oraz wzajemne dopełnianie się teorii z edukacyjną empirią; (b) łączenie w prowadzonych badaniach wiedzy z zakresu: metodologii badań, geografii, pedagogiki czy innych dyscyplin; (c) kompetencje badawcze przejawiające się w adekwatnym do celu badania doborze metod (i narzędzi); (d) refleksyjność i krytyczność wobec własnych działań poznawczych. Ponosi ją **przed** sobą samym **na podstawie**: sumienia oraz woli dokonywania samooceny podejmowanych kroków badawczych, zwłaszcza tych, które prowadzą do sformułowania ocen i osądów.

Odpowiedzialność za dobór argumentów na rzecz relewantności i stosowności badania

Relewantność i stosowność – w modelu S. Messicka „nadbudowane” na trafności teoretycznej (pole B) – w koncepcji M. Kane’a zyskują miano argumentu

interpretacyjnego użytkowania, natomiast w obrębie odpowiedzialności jej społeczny aspekt wspierają normy stanowione przez metodologiczne standardy badań. Przywołana tu **relewantność** (zgodność) oznacza wymóg dostarczenia dowodów potwierdzających m.in. stosowność badania ze względu na realizowany cel czy reprezentatywność treści zadań w odniesieniu do wybranej dziedziny. Tu uwagę badacz zwraca także na zawartość treściową konstruktu (wzorca) oraz implikowaną nią możliwość zastosowania dla niego wielu miar, wymagających użycia adekwatnych do nich metod, w myśl zasady: wiele cech–wiele metod (Cronbach 2005, s. 326–328). Argumentów potwierdzających wymóg zgodności mogą dostarczyć:

- triangulacja (Flick 2011, Angiel 2014, s. 74);
- analiza relacji pomiędzy testem (lub kwestionariuszem) a miarą kryterialną, dokonana w terminach korelacji i regresji (Skorupiński 2013, s. 20);
- opinie ekspertów;
- analiza wypowiedzi użytkowników (realizatorów badań, badanych) na temat: własności konstrukcyjnych narzędzi, przedmiotu badania, zasadności decyzji opartych na wynikach badań.

Na rzecz kolejnej cechy, **stosowności**, przemawiają argumenty odwołujące się do:

- użyteczności procedur badawczych obranych w danych okolicznościach, co m.in. wymaga uwzględnienia ograniczeń poszczególnych metod badawczych oraz błędów najczęściej popełnianych przez badaczy;
- korzyści z wykorzystania wyników badań w dalszym procesie decyzyjnym;
- zysków materialnych, np. wysokiego kosztu badania uniemożliwiającego zastosowanie triangulacji;
- zgodności z aprobowanym systemem wartości.

Odpowiedzialność badacza za spełnienie wymogu relewantności i użyteczności badania jest **odpowiedzialnością społeczną**, nie tylko za siebie samego przed sobą samym, ale również przed światem zewnętrznym za postępowanie wobec innych osób, społeczeństwa i instytucji. Znamienne jednak jest to, że przyjęcie (nieuchronne w badaniach edukacyjnych) odpowiedzialności wobec świata zewnętrznego wiąże się z koniecznością rezygnacji (w różnym zakresie) z własnej wolności na rzecz podporządkowania się normom stanowionym społecznie (Nowicka-Kozioł 2007, s. 15). W tym przypadku owe normy przyjmują formę publikowanych standardów badań, zawierających porady, nakazy i zakazy, np.: *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007), *Standards for educational and psychological testing* (2014).

Odpowiedzialność za aksjologiczne implikacje badań

W obrębie Messickowskich konsekwencji aksjologicznych badań edukacyjnych (pole C) ujawniają swoją obecność argumenty interpretacyjne formułowane z perspektywy odmiennych stanowisk etycznych (co zauważa M. Kane). Odpowiedzialność za dokonywane w ich obrębie wybory jest odpowiedzialnością

społeczną ponoszoną przez badacza na podstawie nieformalnych kodeksów etycznych.

Warto zauważyć, że aksjologiczne konotacje badania ujawniają się poprzez:

- treść jego celu;
- wplatane w to badanie ideologie⁶ na temat natury ludzkiej czy społeczeństwa;
- stosowane nazwy własne, np.: badania lub tytułu testu, albo widoczne w opisach konstruktów (np. czytanie mapy ze zrozumieniem czy rozumienie czytanej mapy);
- interpretację wyników.

Najwyraźniej w badaniach edukacyjnych wybrzmiewają te wartości, które są społecznie akceptowane i zarazem wskazywane przez badanych jako znaczące, czyli: **sprawiedliwość, odpowiedzialność, uczciwość (lub nieoszukiwanie)** podczas badań (Groenwald 2011b, s. 111–119). Argumenty pomocne w rozstrzygnięciu dylematów moralnych doświadczanych na drodze ku tym wartościom badacz może odnaleźć w koncepcjach etyki (formalistycznych lub konsekwencjalistycznych) i jedynie od jego woli będzie zależało to, czy się do nich odwoła oraz poszuka uzasadnień dla dokonywanych wyborów (Groenwald 2011b, s. 69–73). Ponadto wsparcia w ponoszeniu odpowiedzialności za decyzje badawcze udzielają kodeksy etyczne, jak np.: *Etyka zawodu psychologa* (Brzeziński i in. 2008), *Praktyka psychologiczna w świetle standardów etycznych* (Brzeziński, Toeplitz-Winiewska 2004), *Kodeksy etyczne* (Niemierko 2009, s. 44–45).

Odpowiedzialność za aktualne i potencjalne konsekwencje badania

W polu społecznych konsekwencji badania (pole D) „spotykają się”: szacowane aktualne i potencjalne skutki społeczne (podnoszone przez Messicką), argumentacja walidacyjna (z modelu Kane’a) oraz odpowiedzialność historyczna za zaplanowane i niezamierzone konsekwencje interpretacji oraz wykorzystania wyników badania (Nowicka-Kozioł 2007, Niemierko 2009, s. 149–153).

Na tej płaszczyźnie jak przestroga wybrzmiewają możliwe skutki błędnych decyzji badacza prowadzące do:

- posługiwania się wadliwymi procedurami badawczymi oraz złej jakości narzędziami, które nie tylko wzbudzają wobec nich nieufność społeczną, ale też przyczyniają się do rozrastania błędnego koła nieufności (Hanyga 2008);
- dostarczania nieprawdziwych informacji na temat badanych osób, wobec których na tej podstawie będą podejmowane ważne decyzje;
- tworzenia błędnego obrazu badanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej;
- włączania fałszywych danych empirycznych do naukowego krwioobiegu.

Argument walidacyjny stosowany na tym etapie ustalania trafności obejmuje analizę argumentów interpretacyjnych, jakimi badacz posługiwał się na

⁶ Ideologie edukacyjne w tym opracowaniu są rozumiane jako zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę osób na temat formalnych ram edukacji, np. tradycyjna, postępową itd. (Sadoń-Osowiecka 2011, s. 49–50).

poszczególnych etapach postępowania badawczego. Jest zatem argument walidacyjny rodzajem krytycznej ewaluacji argumentów interpretacyjnych, która zawiera: wyjaśnienia, prognozy, generalizacje, ekstrapolacje, decyzje, wnioski z teorii itd. Kryteriami stosowanymi w tej walidacji mogą być:

- klarowność, spójność i wiarygodność argumentów interpretacyjnych;
- ocena stopnia akceptowalności alternatywnych argumentów interpretacyjnych;
- ewaluacja niezamierzonych następstw i efektów ubocznych badań, prowadzona np.: metodą szacowania i porównywania potencjalnych zagrożeń płynących z użycia różnych metod (narzędzi badawczych) bądź interpretowania wyników z perspektywy odmiennych stanowisk etycznych;
- skonfrontowanie uzyskanych wyników badania z niepomysłnymi konsekwencjami ujawnionymi po jakimś czasie (Skorupiński 2013, s. 23).

Badacz, który dokonuje walidacji argumentów, ponosi **odpowiedzialność historyczną**, gdyż podejmując decyzję, bazuje na wcześniejszych danych. A równocześnie ma na uwadze to, że konsekwencje jego aktualnie dokonywanych rozstrzygnięć będą doświadczane w przyszłości. Stąd odpowiedzialność historyczna jest niczym pomost rozpięty między przeszłością a przyszłością i stanowi świadectwo troski badacza o jakość prowadzonych badań oraz wnioski, które na ich podstawie zostaną sformułowane.

NIEUCHRONNOŚĆ ODPOWIEDZIALNOŚCI BADACZA. WNIOSKI

Kwestia odpowiedzialności osoby prowadzącej badania naukowe jest zagadnieniem rozpatrywanym nie tylko w obrębie etyki, ale także w ramach metodologii badań, w której przede wszystkim znajduje odzwierciedlenie w teorii trafności. Przypominają o niej też dwie najnowsze koncepcje trafności: S. Messicka i M. Kane’a, w których podkreśla się: (a) rolę badacza podejmującego decyzje odnośnie do prowadzonych badań; (b) spoczywający na nim obowiązek uwzględniania konsekwencji tych decyzji już na etapie planowania i w związku z tym ponoszenie za nie odpowiedzialności. W przedstawionej (w tym opracowaniu) analizie wyróżnia się wyraźnie kilka znaczeń nadawanych odpowiedzialności. Są to:

- **odpowiedzialność uniwersalna**, która przybiera postać odpowiedzialności za badania wplecione w uniwersalną triadę aksjologiczną; świadomy jej badacz zmierza do odkrywania prawdy poprzez badania realizowane w trosce o dobro człowieka i zachowanie (pomnażanie) piękna świata (Jedynak 2008, s. 61–75);
- **ucieczka od odpowiedzialności**, sytuowana w opozycji do wielowymiarowej odpowiedzialności uniwersalnej; źródłem owej ucieczki według J. Tischnera (2001, s. 73–75) są: moralna bezsilność, udawanie niewiedzy, aksjologiczna dezorientacja lub bezradność rekompensowana strategią oskarżania innych;
- **odpowiedzialność rozumiana jako „puste znaczące”**, czyli – jak pisze Lac-lau (2004, s. 76) – obecna jako to, co nieobecne, a znak owej nieobecności

staje się właśnie pustym znaczącym, czyli „elementem znaczącym, lecz bez elementu znaczonego” (Laclau 2004, s. 76).

W świetle każdego ze znaczeń nadawanych odpowiedzialności, jest ona postrzegana jako wartościowa cecha badacza, ideał, ku któremu zmierza lub dążyć powinien. Nawet jeśli okazuje się celem trudno dostępnym lub wręcz nieosiągalnym:

- (a) nadal pozostaje warunkiem koniecznym zapewniania trafności badaniom naukowym, z myślą o ich długofalowych konsekwencjach;
- (b) wciąż przypomina o głęboko ludzkim sensie wszelkich badań, gdyż ze względu na człowieka są projektowane, przez niego realizowane i przede wszystkim jemu mają służyć.

LITERATURA

- Angiel J., 2014, *Edukacja w Kraju Kwitnącej Wiśni*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Brzeziński J., Toeplitz-Winiowska (red.), 2004, *Praktyka psychologiczna w świetle standardów etycznych*, Wyd. SWPS, Warszawa.
- Brzeziński J. i in., 2008, *Etyka zawodu psychologa*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Cichoń M., Piotrowska M., 2012, *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź–Toruń.
- Cronbach L., 2005, *Ustalanie trafności testu*, przeł. M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dacy-Ignatiuk K., Oleksik I., 2014, *Wyprawy i obozy naukowe jako alternatywna forma uczenia się przez działanie – przykład dobrej praktyki nauczycieli ZS nr 1 w Tychach*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Daszkiewicz M., 2003, *Znaczenie i zawartość „argumentu” oraz jego rola w ustalaniu trafności i komunikowaniu wyników egzaminu*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Dobosik B., 2012, *Wiedza i umiejętności geograficzne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach, 2011–2015*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź–Toruń.
- Dubiecka A., Szaleniec H., Węziak D., 2006, *Efekt egzaminatora w egzaminach zewnętrznych* (www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Efekt_egzaminatora.pdf; dostęp: 12.12.2015).
- Filek J., 1996, *Ontologizacja odpowiedzialności*, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków.
- Flick U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Głowacz A., 2014, *Umiejętności kształcone za pomocą podręczników do geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech (Saksonii)*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna*

- na świecie i w Polsce – wybrane problemy, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Groenwald M., 2011a, *Egzamin jako wielofunkcyjne narzędzie rozliczania efektów kształcenia*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 1, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź.
- Groenwald M., 2011b, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Hanyga K., 2008, *Błędne koło nieufności. Rozmowa z prof. Januszem Czapińskim*, Sprawy Nauki, 4 (http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=704&Itemid=35; dostęp: 12.12.2015).
- Hibszar A., Tracz M., Hibszar B., 2012, *Diagnoza motywów wyboru studiów geograficznych w Polsce – ujęcie regionalne*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź–Toruń.
- Jedynak A., 2008, *Odpowiedzialność w globalnej wiosce*, Wyd. Naukowe Semper, Warszawa.
- Jonas H., 1996, *Zasada odpowiedzialności*, przeł. M. Klimowicz, Wyd. Platan, Kraków.
- Kane M.T., 2013, *Validating the interpretations and uses of test scores*, Journal of Educational Measurement, 50: 1–73.
- Klus-Stańska D., 2009, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Kuhn T.S., 2009, *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostromęcka, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- Laclau E., 2004, *Dlaczego puste znaczące mają znacznie dla polityki*, przeł. A. Sypniewska, [w:] E. Laclau (red.), *Emancypacje*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWB, Wrocław.
- Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Messick S., 2005, *Trafność oceny psychologicznej*, przeł. M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Niemierko B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowicka-Kozioł M., 2007, *Mądrość i głupota – refleksja nad sposobem dochodzenia do prawdy* [w:] M. Nowicka-Kozioł (red.), *Człowiek – wartości – pedagogika*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Perkowska H., 2001, *Filozoficzne konteksty rozumienia fenomenu odpowiedzialności moralnej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Piotrowska I., 2011, *Efekty dydaktyczne w dwujęzycznym nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 1, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź.
- Piotrowska I., 2014, *Okulografia w badaniach postrzegania i konstruowania wiedzy geograficznej*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Podgórski Z., Charzyński P., 2014, *Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz

- (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011, *Inspiracje pedagogiczne i psychologiczne w dydaktyce geografii*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 1, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź.
- Scheler M., 2004, *Fragmenty o odpowiedzialności. Przypisywanie a odpowiedzialność*, przeł. J. Filek, [w:] J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku. Teksty źródłowe*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Skorupiński P.M., 2005, *Walidacja konstruktów*, [w:] M. Groenwald, G. Szyling, M. Daszkiewicz (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, Wyd. Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Skorupiński P.M., 2012, *Trafność teoretyczna pomiaru osiągnięć uczniów w koncepcji Nowej Matury z języka polskiego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Skorupiński P.M., 2013, *Modele trafności pomiaru*, [w:] M. Karwowski (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych*, Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa (<http://docplayer.pl/3265491-Wydawnictwo-instytutu-filozofii-i-socjologii-polskiej-akademii-nauk-edukacyjna-wartosc-dodana.html>; dostęp: 30.10.2015).
- Standards for educational and psychological testing*, 2014, AERA, Washington.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, 2007, przeł. E. Hornowska, GWP, Gdańsk.
- Starego K., 2012, *Dyskurs*, [w:] M. Cackowska i in. (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szczęśna J., 2011, *Osiągnięcia uczniów z zakresu geografii u progu gimnazjum*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 1, Wyd. Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź.
- Szkurlat E., Baarová B., 2014, *Kierunki zmian w akademickim kształceniu geograficznym w Czechach i w Polsce*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Tomczyk A.M., 2014, *Motywy wyboru klas geograficznych w wybranych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Tischner J., 2001, *Wobec wartości*, Wyd. „W drodze”, Poznań.
- Wilczyńska-Wołoszyn M.M., 2014, *Edukacja geograficzna w australijskim systemie kształcenia*, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wilczyński W., 2011, *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Zamojski P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ BADACZA ZA BADANIA NAUKOWE ORAZ WYNIKAJĄCE Z NICH WNIOSKI

Streszczenie

W opracowaniu analizuję ogólne założenia dotyczące odpowiedzialności badacza za prowadzone badania naukowe i wnioski formułowane na ich podstawie. Jako punkt wyjścia do myślenia o aspektach tej odpowiedzialności obieram najnowsze koncepcje trafności: unitarnej S. Messicka i argumentacyjnej M. Kane'a. W ich świetle ujawnia się ona jako odpowiedzialność: podmiotowa, społeczna i historyczna, za: decyzje podejmowane na rzecz zapewnienia trafności teoretycznej; dobór argumentów na rzecz relewantności i stosowności badania; jego aksjologiczne implikacje oraz aktualne i potencjalne konsekwencje społeczne. Wyłonione w toku analizy sytuacje wymagające od badacza podjęcia decyzji o kształcie i przebiegu badania: (1) wskazują na różnorodność jego postaw wobec autonomii poznawczej; (2) przekładają się na zróżnicowanie znaczeń nadawanych przez niego odpowiedzialności, rozumianej jako: (a) odpowiedzialność uniwersalna, (b) ucieczka od odpowiedzialności, (c) odpowiedzialność będąca „pustym znaczącym”.

Słowa kluczowe: odpowiedzialność badacza za decyzje o kształcie i przebiegu badania, trafność badań w koncepcjach: S. Messicka, M. Kane'a, konsekwencje badań naukowych

RESPONSIBILITY FOR DECISIONS TAKEN BY RESEARCHERS OF GEOGRAPHY EDUCATION

Summary

In the paper I analyse general assumptions concerning the researcher's responsibility for scientific studies conducted and inferences drawn from it. I take as the starting point and as the basis for reflection on aspects of this responsibility the latest validity concepts: S. Messick unitary validity and M. Kane's argumentative validity. In their light it shows as subjective, social and historic responsibility for: decisions made to ensure theoretical validity, selection of arguments in favour of the relevance and adequacy of research, its axiological implications and current and potential social consequences. The situations derived through the analysis, requiring the researcher to undertake a decision on the shape and course of research, (1) point to the variety of the variety of their positions with regard to cognitive autonomy, (2) translate into the diversity of meanings assigned to their responsibility construed as (a) general responsibility, (b) an escape from responsibility, (c) responsibility being "the empty meaningful".

Key words: researcher's responsibility for decisions on shape and course of research in S. Messick's and M. Kane's concepts, consequences of scientific research

Elżbieta Szkurląt

METODOLOGIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH W DYDAKTYCE GEOGRAFII ZORIENTOWANEJ HUMANISTYCZNIE

WPROWADZENIE

Metodologia określana jest jako nauka o metodach działalności naukowej, sposobach przygotowania oraz prowadzenia studiów i badań naukowych, opracowywania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalania w mowie i piśmie osiągnięć nauki (Okoń 2004). Wyróżnia się metodologię ogólną, zajmującą się ogólnymi problemami metod i systemów naukowych, oraz metodologię szczegółową, badającą metody i systemy wybranych dyscyplin i subdyscyplin nauk. W poziomie metodologii szczegółowej upatruje się istotne kryterium oceny stanu danej dyscypliny naukowej oraz oceny jakości i efektów prowadzonych badań. Obok takich uwarunkowań, jak stan kadr naukowych, społeczne zainteresowanie, poziom organizacyjny, właśnie poziom zaawansowania metodologicznego wyznacza tendencje dominujące w badaniach naukowych, ich jakość i efekty (Chojnicki 1999, Lewowicki 2006). Należy przyznać, że dydaktyka geografii, będąc subdyscypliną stosunkowo młodą, nie dysponuje rozwiniętą, własną metodologią oraz że cechuje ją wiele zaniedbań w stosowaniu ogólnych zaleceń metodologicznych. Drogą do przezwyciężenia tej słabości dydaktyki geografii jako subdyscypliny geografii może być właśnie rozwój i wyższy poziom metodologii badań dydaktycznych. Dlatego też w dążeniu do poprawy statusu naukowego dydaktyki geografii potrzebny jest szczególny namysł nad jej kondycją i zaawansowaniem metodologicznym. Jest to tym bardziej zasadne, że w literaturze dydaktyczno-geograficznej brakuje bardziej wnikliwego spojrzenia i dyskusji na ten temat. Wyjątek stanowi opublikowany kilkanaście lat temu artykuł Marii Groenwald zawierający ogólną charakterystykę metodologii badań dydaktyczno-geograficznych (Groenwald 2004). Brak dyskusji metodologicznej w obrębie dydaktyki geografii owocuje również monotonią w doborze metod. Pogłębia tę monotonię fakt, że dobór metod w prowadzonych przez dydaktyków geografii badaniach opiera się najczęściej na metodologii geografii jako nauki. Tymczasem w geografii, zaliczanej do nauk przyrodniczych, dominuje ilościowa – „twarda” – metodologia. O ile w geografii fizycznej jest ona jak najbardziej uzasadniona,

to już w geografii społeczno-ekonomicznej metodologia ilościowa nie powinna być (i na szczęście nie jest) jedyną uznaną. Z dominacji metodologii ilościowej próbuje wyjść geografia społeczna mająca z natury charakter humanistyczny. Ponieważ jednak geografia scjentystyczna uczyniła w drugiej połowie XX w. model ilościowy modelem wszelkiej wiedzy geograficznej, doprowadziło to do dominacji badań ilościowych w geografii społeczno-ekonomicznej oraz miało wpływ na dobór metod badań w dydaktyce geografii. Pomimo że humanizm jest niezbędnym i nieredukowalnym aspektem geografii i był on zawsze żywy w tradycji geograficznej (Jędrzejczyk 2001), w okresie rozkwitu scjentyzmu był kwestionowany przez wielu badaczy, a metody jakościowe uznawane za niespełniające kryterium naukowości.

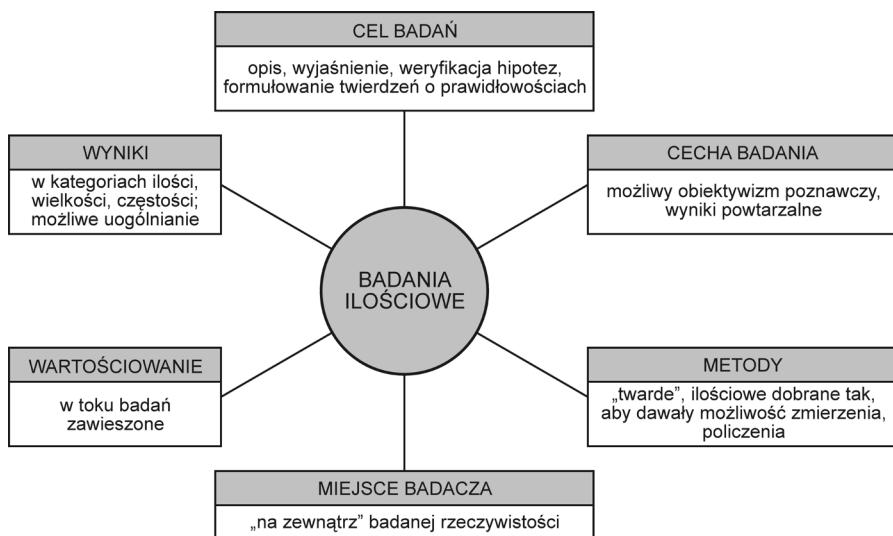
W niniejszych rozważaniach przyjmuję, że badania w zakresie dydaktyki geografii należą do społeczno-humanistycznej dziedziny badań, której właściwością jest spojrzenie humanistyczne, oraz że zbadanie wielu edukacyjnych zagadnień nie jest możliwe przy użyciu metod ilościowych, opartych na założeniach filozofii pozytywistycznej, ale w wielu przypadkach ma głębszy sens przy użyciu metod, które dostarcza humanistyczna metodologia jakościowa. Ze względu na znikome wykorzystanie strategii jakościowej w badaniach dydaktyczno-geograficznych oraz nieobecność w literaturze przedmiotu, przyjęto, że celem artykułu jest przedstawienie założeń i konstytutywnych cech metodologii badań jakościowych. Omówiono w nim również podstawowe techniki i metody gromadzenia danych jakościowych, uwarunkowania ich doboru oraz interpretacji wyników. Podjęta została także próba krytycznego oglądu metod jakościowych, tj. wskazania ich walorów i ograniczeń przy uwzględnieniu specyfiki badań dydaktyczno-geograficznych. Zawarte w pracy rozważania natury teoretycznej i praktycznej oparte zostały na literaturze metodologicznej z zakresu pedagogiki, socjologii, geografii humanistycznej oraz na własnych doświadczeniach zdobytych w toku prowadzonych badań empirycznych (Szkurłat 2002, 2004). Badania te dotyczyły tożsamości terytorialnej i społecznej, związków z miejscem zamieszkania, percepcji miasta i były prowadzone za pomocą wywiadów pogłębionych, tekstów pisanych przez osoby badane (esejów), map mentalnych.

PODSTAWOWE RÓŻNICE W ZAŁOŻENIACH METODOLOGICZNYCH BADAŃ IŁOŚCIOWYCH I JAKOŚCIOWYCH

Czym różnią się metodologie ilościowa i jakościowa?

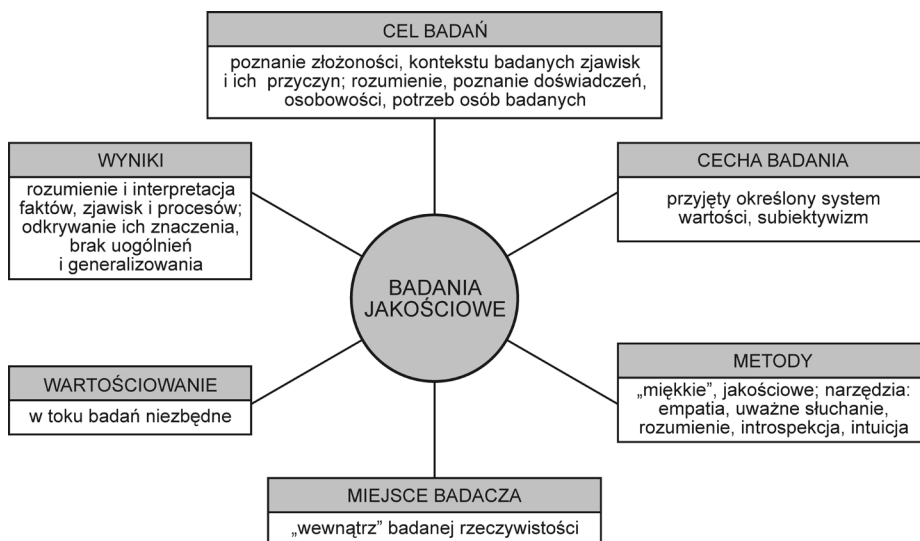
Badania jakościowe i ilościowe różnią się zasadniczo przedmiotem, celem badań, sposobem definiowania problemu badawczego, wyjaśnianiem, metodami badawczymi, sposobem analizy wyników. Ponieważ w kolejnym rozdziale zostanie przedstawiona bardziej szczegółowa charakterystyka metodologii jakościowej w celu wprowadzenia i uchwycenia podstawowych różnic strategii ilościowej

i jakościowej, poniżej zestawiono tylko główne założenia badań ilościowych i jakościowych (ryc. 1, 2). Te dwie drogi badawcze mogą być traktowane jako przeciwstawne i konkurencyjne lub jako komplementarne, pozwalające badać rzeczywistość szkolną na różne wzajemnie uzupełniające się sposoby (Konarzewski 2000, Pilch, Bauman 2010).



Ryc. 1. Główne założenia badań ilościowych (opracowanie własne)

Fig. 1. Key assumptions of quantitative research (own elaboration)



Ryc. 2. Główne założenia badań jakościowych (opracowanie własne)

Fig. 2. Key assumptions of qualitative research (own elaboration)

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

Metodologia dydaktycznych badań jakościowych przyjmuje inną definicję i rozumienie **przedmiotu badań** niż jest to realizowane w badaniach ilościowych. Strategia ilościowa implikuje inny przedmiot badań niż strategia jakościowa (Pilch, Bauman 2010). Dlatego też pewne tematy mogą być przedmiotem głównie badań ilościowych, a inne przedmiotem badań jakościowych. W badaniach jakościowych podejmowane są problemy wykraczające poza to, co „obiektywne”, mierzalne – przedmiotem badań są często wartości, przeżycia, refleksje, doświadczenia. W badaniach z zakresu pedagogiki i dydaktyki ma to szczególne znaczenie, gdyż podejmowane są w nich zagadnienia związane z osobistymi doświadczeniami, emocjami, uczuciami, funkcjonowaniem człowieka wśród innych oraz z relacjami z innymi. Przedmiotem badań dydaktycznych w ujęciu jakościowym są naturalne interakcje w środowisku szkolnym, rodzinie, uczelni. Obiektem badań jest świat społeczny, ale też często indywidualna historia ludzkiego życia (Pilch 1995, Rubacha 2005, Pilch, Bauman 2010).

Badacz jakościowy poznaje nie tylko fakty, ale i kontekst, okoliczności, otoczenie, znaczenie, skutki różnorodnych zdarzeń. Co istotne, badane zjawisko poddaje się oglądowi z różnych punktów widzenia. Kontekst badanych zjawisk powinien być uwzględniany dlatego, że zachowania ludzkie mogą być rozumiane tylko w określonych warunkach – okolicznościach życia społecznego, otoczenia przyrodniczego, społecznego, w tym szczególnie kulturowego. Ponieważ celem badania nie jest wyjaśnianie zależności, lecz rozumienie polegające na odsłanianiu i przyjmowaniu poznawanej rzeczywistości, ujmowanie zjawisk w kontekście pomaga lepiej ją rozumieć. Badacz jakościowy analizuje rzeczywistość tworzoną i przekształcaną w wyniku aktywnej postawy badanych, przyjmuje ich punkty widzenia. Prowadzący badania uczestniczy w sytuacjach edukacyjnych, które zachodzą w naturalnych warunkach, dotyczą rzeczywistych procesów i zjawisk, które nie są tworzone lub modyfikowane na potrzeby badań. Jest naturalne, że w toku badań o orientacji jakościowej nawiązywany jest bezpośredni kontakt z badanymi. Badacz „wchodzi w interakcje” z badanymi, ale nie próbuje kreować sytuacji, lecz uczestniczy w nich na prawach szeregowego członka grupy – rozmawia z badanymi, robi to, co oni. Mówi się, że badacz żyje życiem badanych (Wyka 1990, Rubacha 2005). Ważnym celem badacza jest odkrywanie przeżyć wewnętrznych innych osób, odtwórcze doświadczanie sytuacji poprzez przyjęcie punktów widzenia badanych osób. Efektem tak prowadzonych badań jest wejście w życie osób badanych – oczywiście na tyle, na ile względy etyczne i osoba badana na to pozwalają. Takie empatyczne rozumienie i pogłębione poznanie przeżyć osób badanych jest możliwe, ponieważ ci, którzy prowadzą badania, i ci, którzy są poddani badaniom, żyją w tym samym kręgu kulturowym i są w jakiś istotny sposób do siebie podobni (Jędrzejczyk 2001).

W badaniach jakościowych problemy badawcze formułowane są w sposób ogólny, nie ma w nich szczegółowo określonych zależności i twierdzeń o prawdziwościach. Uzyskane w badaniach jakościowych wyniki są „miękkie”, nie dają

podstaw do uogólnień, nasycone są subiektywnością zarówno badanych osób, jak i samego badacza. Można je odnosić jedynie do czasu, miejsca i okoliczności, w których zostały zarejestrowane (Kwieciński, Śliwerski 2005). Nie oznacza to ich mniejszej wartości niż uogólniających sądów formułowanych w badaniach ilościowych. Ich wartość związana jest z pogłębionym poszukiwaniem sensu zachowań oraz okoliczności umożliwiającymi zrozumienie wielu faktów, które na początku badań wydają się niezrozumiałe. Jak wskazują T. Pilch i T. Bauman, „są takie problemy, których stawianie w badaniach prowadzonych metodami ilościowymi jest mało odkrywcze poznawczo...” (Pilch, Bauman 2010, s. 281), gdyż w ich trakcie badacz uzyskuje wyniki, potwierdzające jedynie to, co przewidywał, konstruuując narzędzie obserwacji, czyli to, co było mu wcześniej znane.

W badaniach edukacyjnych jakościowych niezbędna jest odmienna niż w naukach przyrodniczych relacja podmiot i przedmiot badań – przedmiot poznania nie jest wobec podmiotu zewnętrzny, lecz podmiot i przedmiot poznania są elementami wzajemnie uwarunkowanymi, uzupełniającymi się. Przedmiotem badań jest określone zagadnienie, a zarówno badacz, jak badany przyjmują stanowiska podmiotu. Badany jest poinformowany o celu badania. Między badanym i badającym istnieje wyjątkowa dwustronna relacja: podmiot – badacz oraz podmiot – badany oddziałują na siebie wzajemnie, wpływając na treść badania (Wyka 1990). Istotną okolicznością badawczą jest dialog badacza z osobą badaną – partnerska, dwustronna wymiana myśli, klimat porozumienia, zainteresowania, przyjaznej wymiany poglądów. Badacz ma świadomość własnej subiektywności, własnego wpływu na treść i przebieg badania oraz wpływu badania na jego postrzeganie. Przyjmuje on istotne założenie badawcze, że obiektywizm nie jest możliwy (Pilch 1995).

Badania jakościowe prowadzone są na małych populacjach, gdyż pole obserwacji jest rozległe, a zwraca się w nich uwagę na szczegóły. Badacz jakościowy najczęściej świadomie wybiera osobę badaną (nie jest ta osoba losowana). Może nią być również osoba zaprzyjaźniona czy polecana przez kogoś znajomego. Badacz może dysponować pewną wiedzą o badanym – zatem wybór osoby lub osób badanych jest celowy. Ponieważ w badaniach jakościowych rezygnuje się z reprezentatywności próby (nie dąży się do uogólnień) oraz rzetelności (rozumianej jako możliwość uzyskania tożsamego wyniku przy powtórzeniu), o doborze badanych decydują względy merytoryczne (Pilch 1995). Rezygnacja z rzetelności w badaniach jakościowych wynika z założenia wyjątkowości i niepowtarzalności doświadczeń osób badanych oraz danej sytuacji badawczej.

W toku badań jakościowych wiedza nie jest tylko tym czymś, co jest odkrywane, ale także tym, co jest konstruowane przez badanego. Jeśli prowadzony jest wywiad pogłębiony, to badany bardzo często w trakcie badań dokonuje analizy, wnioskowania, uogólniania, przez co tworzy wiedzę – konstruuje ją. W badaniach jakościowych ważne, a nawet niezbędne jest wartościowanie, gdyż przyjmuje się, że system przyjętych wartości ma znaczenie dla lepszego zrozumienia badanej rzeczywistości.

W jakościowym nurcie badań **język opisu** danych jest subiektywny i jest językiem badanego. W toku badań jakościowych badanej osobie nie jest narzucany

język naukowy i posługiwanie się językiem badacza. Słownictwo często wyraża, pokazuje doświadczenia badanych osób. Dlatego pozwala się badanemu na używanie języka jemu właściwego. Bywa on podobny do języka potocznego, ale też może być zbliżony do języka literackiego (Wyka 1990, Rubacha 2005). Język związany jest z kontekstami badanych zdarzeń, zjawisk. Zawiera niematematyczne, pozailościowe sposoby opisu – prezentacji wyników badanych faktów, zjawisk i procesów.

Inaczej niż w badaniach ilościowych wygląda w badaniach jakościowych **organizacja badań**. Badania nie są najczęściej szczegółowo planowane (Rubacha 2005, Pilch, Bauman 2010). W badaniach jakościowych nie stawia się hipotez i nie narzuca z góry przyjętych schematów, gdyż hipotezy ograniczają pole badania. Badacz przyjmuje postawę „naiwną poznawczą”, to znaczy zawieszenia, odsunięcia na plan dalszy swoich przekonań i sądów, aby nie przesłaniały horyzontu badanego zjawiska. Różni to badania jakościowe od ilościowych, w których istnienie hipotezy określa dość wyraźnie kierunek poszukiwań (Pilch, Bauman 2010). W niektórych przypadkach hipoteza uznawana jest za szkodliwą, gdyż może ona kreować nieprawdziwy obraz badanej rzeczywistości. W badaniach jakościowych stosuje się otwarte sposoby gromadzenia danych – badania są zaplanowane w formie bardzo ogólnego zarysu, schematu, projektu badania i są prowadzone w sposób elastyczny w zależności od kierunku ich przebiegu, narracji osoby badanej. Taki tok postępowania badawczego pozwala na podejmowanie problemów mało znanych, zaledwie intuicyjnie odczuwanych, niepozwalających na formułowanie precyzyjnych hipotez (Pilch, Bauman 2010). Cechą badań jakościowych jest uważne słuchanie i rozumienie badanych osób (i siebie). Badacz jest „wewnątrz” – nie ustawia się „poza” badaną rzeczywistością – on jest w niej „zanurzony”. Badacz rezygnuje z roli eksperta (Wyka 1990).

Specyficzny przedmiot badań jakościowych wymaga użycia **specjalnych narzędzi i metod**. Nie stosuje się w ich toku ustrukturyzowanych (ujednoliconych) metod i narzędzi badawczych (Rubacha 2005, Pilch, Bauman 2010). Głównym narzędziem badań jest osoba badacza, a nie schematy, wzory, instrukcje. Ważnym instrumentem badawczym jest wyobraźnia i intuicja badacza. To one pozwalają na przekraczanie granicy racjonalności i stawianie pytań niestereotypowych, oryginalnych, mogących prowadzić do nowych odkryć. Użytecznymi „narzędziami” poznania są introspekcja, subiektywne podejście do badanej rzeczywistości oraz empatia, która pozwala badającemu uważnie słuchać, wczuwać się w świat rozmówcy. Umożliwia to badaczowi patrzenie na rzeczywistość z perspektywy badanej osoby – jej osobowości, sytuacji, doświadczeń, systemu wartości, potrzeb. Według M. Dziewieckiego słuchanie empatyczne polega na tym, by dać się wprowadzić do świata myśli i przeżyć drugiego człowieka (Dziewiecki 2003).

Badania jakościowe cechuje odmienny sposób **analizy i interpretacji danych**. Stosuje się najczęściej niematematyczne sposoby analizy badanych faktów, zjawisk i procesów. Nie prowadzi się analizy danych standardowymi metodami statystycznymi. Podstawowe znaczenie ma narracyjna interpretacja danych, które bardzo często mają postać tekstu, a nie zestawień liczbowych jak w badaniach ilościowych. Nie czeka się też z przetwarzaniem informacji, aż zbierze się wszystkie dane, lecz nieustannie analizuje narastającą ilość tekstów. W toku badań

jakościowych badacz ciągle weryfikuje swoje przedsięwzięcie badawcze w świetle poprzednich etapów badań i podejmuje decyzje metodologiczne, jak postępować w następnym etapie. Sprawdza on również w trakcie badań, czy stosowane dotąd metody, kategorie i teorie pasują do obiektu badań. Teoria nie jest bowiem w tym nurcie badawczym przyjmowana na etapie początkowym (podczas planowania badań), ale jest końcowym efektem. Preteoria formułowana w pierwszym okresie prowadzenia badań jest podczas kolejnych ich etapów wielokrotnie weryfikowana i modyfikowana. Dlatego nazywa się ją ugruntowaną (*grounded theory*). Taki sposób postępowania został po raz pierwszy opracowany i opisany w 1967 r. przez Barneya Glasera oraz Anselma Straussa w książce *The Discovery of Grounded Theory*, a spopularyzowany w Polsce przez K. Koneckiego (Konecki 2000) oraz wydane w Polsce prace jej twórców (Glaser, Strauss 2009).

Interpretacja wyników polega głównie na narracji dotyczącej efektów badań, okoliczności, a nawet wrażeń odnoszonych podczas prowadzonych badań. Podstawowymi kategoriami badawczymi są rozumienie (nie zależności przyczynowo-skutkowe) oraz interpretacja faktów, zjawisk i procesów. Rozumienie związane jest z odkrywaniem znaczeń, jakie nauczyciele, wychowawcy, uczniowie, rodzice przypisują faktom, zjawiskom i procesom dydaktycznym.

W badaniu jakościowym od początku zakłada się, że badacz jest „stroną” poprzez nakładanie własnych znaczeń i subiektywnej interpretacji. Przyjmuje się, że badacz, poruszając się w sferze kultury i idei tworzonych przez niego samego, nie może być bezstronny. Zawsze narzuca swoje poglądy, choćby doborem tematów czy segmentacją rzeczywistości – „badacz nie ucieka od własnych wrażeń, uczuć i wartości, lecz wprost przyznaje, że badanie to ciąg jego osobistych wyborów” (Konarzewski 2000, s. 25).

W podejściu jakościowym uznaje się doświadczenia badanego za podstawowe źródło danych. Może być nim również własne doświadczenie prowadzącego badania. Ogromne jest znaczenie biografii badacza. W badaniach jakościowych przyjmuje się, że to, kim jest badacz, ma znaczenie dla otrzymanych wyników. Potrzebna jest zatem w opisie metody charakterystyka biograficzna badacza.

METODY BADAŃ JAKOŚCIOWYCH ORAZ ZBIERANIA DANYCH

Stosowane są w odniesieniu do nich różne określenia. Nazywane są: etnograficznymi, uczestniczącymi, fenomenologicznymi, hermeneutycznymi, interpretacyjnymi, miękkimi, wartościującymi, relatywistycznymi, naturalnymi, terenowymi. Podobnie duże zróżnicowanie dotyczy podziałów metod badań i zbierania danych. Poniżej przedstawione zostaną podziały metod badań jakościowych różnych autorów zawarte w pracach z zakresu metodologii badań jakościowych w pedagogice (tab. 1). Podana też zostanie zwięzła charakterystyka poszczególnych metod. Ponieważ część badaczy odróżnia rodzaje badań (odnoszą się one głównie do celów i treści badań) od metod gromadzenia danych, zostały one w tabeli odpowiednio wyróżnione.

Tabela 1. Metody badań jakościowych oraz zbierania danych według autorów różnych prac z zakresu metodologii badań jakościowych w pedagogice

Table 1. Qualitative research methods and data collection by various authors works on the methodology of qualitative research in pedagogy

Anna Wyka (1993), Tadeusz Pilch (1995)	Krzysztof Konarzewski (2000)	Stanisław Palka (2006)	Tadeusz Pilch, Teresa Bauman (2010)
Metody jakościowe: 1. otwarty wywiad pogłębiony 2. metoda biograficzna 3. obserwacja uczestnicząca 4. jakościowa anali- za treści	Rodzaje badań: – studium przypadku – badania etnograficzne – badania historyczne Metody zbierania danych: 1. obserwacja jakościowa 2. wywiad indywidualny 3. wywiad zbiorowy 4. przeszukiwanie archiwów	Metody badań jakościowych: 1. obserwacja uczestnicząca 2. wywiad swobodny 3. analiza treści dokumentów oso- bistych, archiwów 4. metoda biograficzna 5. badania w działaniu	Rodzaje badań: – badania etnograficzne – studium przypadku – badania biograficzne – badania fenome- nograficzne – badania w działaniu Metody zbierania materiałów: 1. obserwacja uczestnicząca 2. otwarty wywiad pogłębiony 3. dyskusja grupowa

Badania jakościowe rodowód swój czerpią z badań etnograficznych. Stąd w niektórych opracowaniach badania jakościowe są opisywane jako etnograficzne: termin ten odnosi się zarówno do głównej metody, jak i do zestawu metod badań. Etnografia stanowi jakby matrycę dla badań jakościowych jako podstawowa forma badań społecznych.

Wiodącą metodą etnograficzną jest **obserwacja uczestnicząca** (nazywana też etnograficzną lub naturalistyczną). Jest to obserwacja bezpośrednia, w czasie której obserwator (badacz) bierze udział w badanym procesie jako członek badanej zbiorowości (Okoń 2004). Pierwowzorem są badania polskiego antropologa Bronisława Malinowskiego, twórcy szkoły antropologii kulturowej, który na podstawie własnego dwuletniego doświadczenia w badaniu społeczności Wysp Trobriandzkich sformułował postulaty i reguły dla badaczy prowadzących badania metodą obserwacji uczestniczącej (Malinowski 2005). W toku tych badań badacz bierze bezpośredni udział w życiu osób badanych. Jego uczestnictwo może być jawne (potrzeba dłuższego czasu, aby badani zaczęli zachowywać się naturalnie) lub niejawne (badacz jest jednym z badanych).

Według Konarzewskiego (2000) obserwacja etnograficzna ma cztery cechy wspólne:

- realny teren i miejsce – dane dotyczą ludzi w codziennych sytuacjach;
- uczestnictwo – środowisko badanych jest również środowiskiem badacza; trzeba tutaj dodać, że uczestnictwo jest stopniowalne – najwyższy stopień

uczestnictwa to życie wśród badanych, pełne zaangażowanie w obserwowanej sytuacji (wg Wyki jest to tzw. badanie przez wspólne doświadczanie);

- zmiany ogniska obserwacji – zmiany punktu widzenia (kontekstu);
- samoobserwacja – obserwator nie tylko obserwuje badanego (badanych), ale również siebie samego (swoje emocje, skłonność do przyjmowania perspektywy badanych, własne refleksje, asymilowanie się).

W obserwacji uczestniczącej wyróżnia się następujące etapy (Konarzewski 2000):

- orientacja wstępna – stworzenie sytuacji problemowej, pokazującej zarys struktury problemu, identyfikacja pojawiających się sytuacji, naturalne konteksty, znaczenia nadawane przez badanych;
- wyodrębnienie elementów zogniskowanych – wyodrębnienie, wybór (zawężenie) i bardziej szczegółowe precyzowanie przedmiotu badań; kierunek badań nadają obserwowane zdarzenia;
- etap selektywny – próba zrozumienia i wyjaśnienia wyników obserwacji zogniskowanej.

Dane zebrane podczas obserwacji etnograficznej dokumentuje się w formie opisu.

Odmianą obserwacji uczestniczącej jest **obserwacja zdarzeń krytycznych** (Konarzewski 2000), czyli tylko tych wybranych zdarzeń, które zdaniem obserwatora wyjątkowo dobrze odpowiadają celowi badań.

K. Konarzewski (2000) oraz T. Pilch i T. Bauman (2010) odróżniają **badania etnograficzne** (jako rodzaj badań) od obserwacji uczestniczącej jako metody badań. Przypisują oni badaniom etnograficznym wiodący kulturowy aspekt oraz dążenie do wiernego opisu poznawanej rzeczywistości kulturowej poprzez holistyczne badanie życia codziennego w określonej organizacji lub grupie społecznej. Natomiast obserwację uczestniczącą traktują jako metodę zbierania materiałów badawczych. Według Konarzewskiego badania etnograficzne w edukacji powinny być prowadzone zgodnie z kilkoma zasadami i następującym ogólnym schematem:

- wybór terenu,
- nawiązanie kontaktu,
- zbieranie danych przy zastosowaniu głównie obserwacji etnograficznej i wywiadu,
- końcowa analiza (zalecana jest triangulacja źródeł),
- doniesienie, które przedstawia teorię badanego terenu lub zjawiska na tle szczegółowego opisu faktów (Konarzewski 2000).

Inną często stosowaną metodą badań jakościowych w pedagogice jest **otwarty wywiad pogłębiony** (Wyka 1993, Pilch, Bauman 2010). Nazywany też jest metodą dialogową. Badacz nie ustala przed badaniem dokładnego brzmienia pytań, ale wyraźnie określa ich problematykę. Pytania ukazują tylko kierunki zainteresowań badacza, inspirują rozmowę, nie stanowią jednak ram, poza które nie można wykroczyć w trakcie wywiadu i nie determinują przebiegu badania. Ten zależy od kontekstu, nastroju, który wytwarza się podczas badania. Otwarty wywiad pogłębiony ma formę rozmowy, w której badany „oprowadza badacza po

swoim życiu”, snuje opowieść (Pilch 1995). Nie unika się podczas takiej rozmowy pytań sugerujących, prowokujących, a nawet drażliwych. Bywa, że temat wymaga kilku spotkań i wypada uprzedzić badanego, że zajmie to sporo czasu. W literaturze zwraca się uwagę na pięć cech wywiadu pogłębianego:

- równość – badacz i badany przyjmują to samo miejsce (nie ma lepiej wiedzącego badacza i mniej świadomego badanego) – obie strony mają wpływ na przebieg dialogu;
- współzależność – uczestnicy dialogu są od siebie wzajemnie zależni, badacz często zmienia swój pogląd pod wpływem wypowiedzi badanego;
- wspólnota – bardzo ważna jest atmosfera dialogu, prowadząca do więzi pomiędzy jego uczestnikami;
- uczestnictwo – w dialogu aktywnie uczestniczą obydwie strony;
- integralność – uczestnicy dialogu angażują w rozmowę całą swoją osobowość (Łukasiewicz 1979). Ponieważ w wywiadzie pogłębianym ważne jest zaufanie, często badacz jest rekomendowany osobom badanym przez osoby trzecie (badacz szuka „dojścia” do badanego). Ze względu na to, że wywiad pogłębiany wymaga wysokich kompetencji i dobrej komunikacji z badanym, badania przeprowadza badacz sam (Pilch, Bauman 2010).

Do wywiadów niestandardyzowanych (podobnie jak wywiad pogłębiony) należy **wywiad swobodny** (Palka 2006). Jest to ukierunkowana rozmowa, której celem jest zebranie informacji od odpowiednio dobranych osób (respondentów). W niektórych badaniach wykorzystuje się częściowo kwestionariusz wywiadu. Jest to metoda, która bardzo często odwołuje się do subiektywnych doznań i osobistych wypowiedzi (Okoń 2004). Zebrane informacje poddawane są odpowiedniemu opracowaniu ilościowemu i/lub jakościowemu. Wyróżnia się m.in.: wywiad narracyjny, wywiad etnograficzny, dyskusję grupową.

Wywiad narracyjny to słowna rekonstrukcja doświadczeń osoby badanej. Badany orientuje się, że prowadzący badania jest zainteresowany wszystkim, co dana osoba wie o przedmiocie badań (pełna historia, szczegóły); wie też, że jego wypowiedź będzie w jakiś sposób dokumentowana. Narracja badanego jest formą i okazją do autorefleksji. Narracji badanego nie przerywa się żadnymi pytaniami ani komentarzami. Sam badany decyduje, kiedy zakończyć narrację. Narracje bywają długie, zawierają często opisy stanów emocjonalnych. Badający dokonuje również obserwacji zachowań niewerbalnych badanego (Konarzewski 2000, Pilch, Bauman 2010).

Zebrany w wywiadzie narracyjnym materiał poddaje się szczegółowej analizie przebiegającej w 3 fazach:

- spisanie narracji (wydarzeń, przeżyć, zachowań, skutków) wraz z naniesieniem własnych uwag obserwacyjnych
- sporządzenie strukturalnego zapisu narracji – łączenie ww. elementów w logiczną, spójną całość – stworzenie podstawy pracy badawczej;
- wyjaśnienie problemu badawczego w oparciu o zebrany materiał narracyjny.

Protokół z wywiadu narracyjnego bywa bardzo obszerny, czasem trudny w ustrukturyzowaniu i interpretacji, a wiele danych może pozostać niewykorzystanych.

Wskazuje się na istnienie kilku odmian, rodzajów wywiadu narracyjnego a także wyróżnia się kilka faz jego przebiegu. Odmianą wywiadu narracyjnego jest wywiad z zastosowaniem fotografii.

Wywiad etnograficzny może być traktowany jako wstępny etap lub uzupełnienie obserwacji uczestniczącej (etnograficznej). Obejmuje najczęściej rozmowę na temat terenu swoich badań, pozwala zrozumieć analizowaną rzeczywistość oraz dokonać głębszego wglądu w badaną rzeczywistość. Osobliwością wywiadu etnograficznego jest to, że badacza mniej interesuje osoba rozmówcy niż wiedza, która on posiada (Konarzewski 2000).

Wywiady różnią się pod względem stopnia standaryzacji. Opisane wyżej należą do wywiadów niestandaryzowanych. W wywiadzie standaryzowanym (typowym dla badań ilościowych) poszczególne osoby udzielają odpowiedzi w niemal identycznych warunkach, co powoduje, że odpowiedzi są porównywalne, można je zliczać i ujmować statystycznie.

K. Konarzewski (2000) wyróżnia trzy odmiany **wywiadu zbiorowego**: wywiad grupowy, narrację grupową, grupę tematyczną. W wywiadzie grupowym oczekuje się odpowiedzi na postawione pytania. Taki wywiad przyspiesza zbieranie danych. W narracji grupowej podobnie jak w wywiadzie narracyjnym snuta jest opowieść o własnym życiu. Metodzie grupy tematycznej wyróżnionej przez Konarzewskiego odpowiada wymieniona przez T. Pilcha i T. Bauman (2010) **dyskusja grupowa** traktowana jako rozmowa niewielkiej liczby osób na określony temat. Odbywa się ona w warunkach naturalnych (np. grupie studenckiej podczas zajęć). Badacz pełni rolę moderatora. Uczestnicy dyskusji wytwarzają specyficzną społeczną sytuację, w której mogą ujawniać się nieartykułowane w innych sytuacjach poglądy i opinie (Pilch, Bauman 2010).

Studium przypadku to według K. Konarzewskiego (2000) schemat badania jakościowego, które zmierza do stworzenia jednostkowej teorii zjawiska ogólnego. Celem badań jest dokładny opis badanego (osoby, zjawiska) z możliwie różnych stron z uwzględnieniem różnych jego aspektów. Wiedza uzyskana podczas badania przypadku pozwala jedynie na stwierdzenie, że „tak bywa”, a nie, że „tak jest”. Mimo to studium przypadku jest cenioną za granicą metodą (w Polsce stosowana jest rzadko) ze względu na to że daje głębszą wiedzę niż masowe i powierzchniowe badanie przeglądowe (np. stosowana często w Polsce monografia pedagogiczna), szczególnie w sytuacji, gdy interesujące zjawisko jest wyjątkowe (np. uczeń trudny).

Odmianą studium przypadku jest **metoda biograficzna** (Wyka 1993, Palka 2006, Pilch, Bauman 2010). W pedagogice polega ona na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje edukacyjne. Badania biograficzne związane są ze szczególnymi jednostkami, których historia życia jest na tyle znacząca, że można z niej dowiedzieć się czegoś ważnego o człowieku i o świecie, w jakim on żyje lub żył (Pilch, Bauman 2010).

Przeszukiwanie archiwów to metoda analizy dokumentów, którymi nazywane są materialne ślady celowej działalności ludzi, np. dyplomy, fotografie, dzienniki lekcyjne, protokoły, napisy, pamiętniki (Konarzewski 2000). Taką metodą badawczą Palka (2006) nazywa **analizą treści dokumentów osobistych**,

archiwów. Podstawą jakościowej analizy tekstu może być autobiografia, wiersz, notatka prasowa, wypowiedź. Obejmuje ona analizę zawartych w dokumencie myśli oraz rekonstrukcję przekonań jego twórcy.

Badanie w działaniu (ang. *action*). W pedagogice nastawione są one na badanie rozwojowe polegające na opracowaniu programu zmian i ich wywołaniu w obrębie zjawisk i procesów pedagogicznych sprzyjających ich polepszeniu (Palka 1989, Pilch, Bauman 2010). Badacz nie tylko jest „zanurzony” w badanym zjawisku, ale poprzez swoją aktywną postawę próbuje je przekształcić. W skład cyklu badań rozwojowych wchodzi:

- sformułowanie procesu badawczego,
- opracowanie programu zmian,
- wdrażanie programu do praktyki,
- ewaluacja programu,
- określenie użyteczności praktycznej, sformułowanie uogólnień,
- upowszechnienie programu (Palka 2006).

Badania w działaniu są nastawione na przekształcanie praktyki i można je uznać za pewną, naukowo-badawczą formę (a nawet strategię) innowacji pedagogicznej.

Badania fenomenograficzne rejestrują różne sposoby percepcji zjawisk wyrażanych przez jednostki w pojęciach, co pozwala na ustalanie znaczeń nadawanych przez badanych różnym zjawiskom. Badani opisują różne sposoby doświadczania świata, przez co można określić, jak świat jest przez te jednostki rozumiany. Celem badań fenomenograficznych jest opis natury doświadczenia ludzkiego (Pilch, Bauman 2010).

WALORY I OGRANICZENIA METOD JAKOŚCIOWYCH

Walory

1. Stwarzają wyjątkowe możliwości „wglądu w duszę” osób badanych.
2. Zawierają często wypowiedzi bardzo szczere, osobiste, zaskakujące bogactwem spostrzeżeń, głębią refleksji, wrażliwością na piękno, brzydotę, cierpienie, problemy społeczne (np. eseje studentów i uczniów nt. *Widok z mojego okna – odczucia i refleksje*. Czym jest dla mnie miasto w którym mieszkam?, *Moja więź z miejscem, w którym mieszkam*).
3. Zarówno badany, jak i prowadzący badania jakościowe angażuje nie tylko postrzeganie, obserwację, myślenie, uogólnianie, ale też emocje, intuicję.
4. Wyróżniają się tym, że umożliwiają rozumienie wielu obserwowanych faktów, zjawisk. Ukazują kontekst badanych zjawisk, czego nie dają metody ilościowe.
5. Nie narzucają badanym „języka” odpowiedzi, dzięki czemu badacz może poznać dodatkowe aspekty badanego problemu, nieprzewidziane w celach i hipotezach badawczych.

6. Możliwe jest dotarcie do osobowości badanego, poznanie złożoności badanych zjawisk i ich wieloprzyczynowości.
7. Wyniki tych badań otwierają nowe perspektywy, burzą stereotypy, często zaskakują.
8. Zjawiska rozpoznawane są w warunkach naturalnych, niezmienianych, niemodyfikowanych na potrzeby prowadzonych badań.
9. Badane osoby traktowane są w sposób podmiotowy i partnerski, badacz liczy się z ich kompetencjami.

Ograniczenia metod jakościowych

1. Wyniki tych badań są trudne do uogólnienia (Rubacha 2005, Palka 2006). Należy je traktować jako zasadne, miarodajne w odniesieniu do konkretnego miejsca i czasu, w których zostały zarejestrowane. Przesądza o tym kontekst badanych zjawisk i uwarunkowany cechami badacza sposób widzenia, rozumienia i interpretowania badanej rzeczywistości (Palka 2006). Ich wartość z punktu widzenia sprawdzalności, powtarzalności nie jest doniosła.
2. Subiektywizm wynikający z pełnego zaangażowania badacza w sytuacje badawcze. Może to oznaczać, że świadomie lub nieświadomie narzuca badanym swój punkt widzenia.
3. Brak obiektywności i reprezentatywności badanej próby, fragmentaryczność.
4. Duży wpływ na zakres i treść zebranego materiału ma osobowość badanego.
5. Istnieje problem wypowiedzi stereotypowych i przyjmowania postaw społecznie akceptowanych.
6. Badaniom towarzyszą problemy natury etycznej związane z upublicznieniem wyników badań. Nie jest to jednak tylko problem metodologii jakościowej.

PODSUMOWANIE

Ze swej natury pedagogika jako dziedzina społeczna o profilu humanistycznym jest predysponowana do badań realizowanych według modelu badawczego stosowanego w naukach humanistycznych. Jeśli zgodzimy się, że dydaktyka geografii ma również społeczno-humanistyczny profil badań, to powinna w szerszym wymiarze stosować jakościową metodologię.

Ponieważ w poziomie metodologii badań upatruje się istotne kryterium oceny stanu danej dyscypliny naukowej oraz oceny jakości i efektów prowadzonych badań, dla rozwoju dydaktyki geografii jako subdyscypliny geografii niezwykle istotna jest identyfikacja i ocena wykorzystanych metod oraz dążenie do lepszego ich doboru oraz wypracowania zasad ich stosowania. Ważne jest również to, że w świetle aktualnych przepisów prawnych dotyczących stopni naukowych dydaktycy geografii nie mogą do procedury habilitacyjnej i doktorskiej przygotowywać prac na stopień z zakresu dydaktyki – tym samym nie rozwijają w tych pracach

metodologii badań dydaktycznych. Pisząc prace na stopień z zakresu geografii fizycznej lub ekonomicznej, stosują metodologię ilościową, którą przenoszą następnie do badań w zakresie dydaktyki. Dlatego też w badaniach dydaktyków geografii można często zauważyć niepotrzebne „mnożenie” liczby przeprowadzonych ankiet, po to tylko, aby sprostać tzw. próbie (reprezentatywności), podczas gdy po kilku czy kilkunastu ankietach ujawnia się badana kwestia i należałoby pójść głębiej w wyjaśnienie, rozumienie problemu poprzez stosowanie procedury jakościowej.

Jak starano się wyżej wskazać, badania jakościowe i ilościowe różnią się zasadniczo przedmiotem, celem badań, sposobem definiowania problemu badawczego, wyjaśnianiem, metodami i technikami badawczymi oraz sposobem analizy i interpretacji wyników. Te dwie drogi badawcze mogą być traktowane jako przeciwstawne i konkurencyjne lub jako komplementarne, pozwalające badać rzeczywistość na różne wzajemnie uzupełniające się sposoby. Na tle analizy konstytutywnych cech badań jakościowych, ich walorów i ograniczeń oraz w świetle własnych doświadczeń badawczych autorka zdecydowanie opowiada się za równoprawnym stosowaniem w badaniach dydaktyczno-geograficznych obydwu podejść badawczych, a nawet ich komplementarnym łączeniem w szerzej realizowanych tematach badań edukacyjnych poprzez wykorzystanie tzw. triangulacji metodologicznej (więcej w: Puławska 2016).

LITERATURA

- Chojnicki Z., 1999, *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Dziewiecki M., 2003, *Empatia a wychowanie*, Wychowawca, 5.
- Groenwald M., 2004, *Metodologia badań prowadzonych w dydaktyce geografii*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków.
- Glaser B., Strauss A., 2009, *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*, WTS, Kraków.
- Jędrzejczyk D., 2001, *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe – metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., 2005, *Pedagogika*, 1, *Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lewowicki T., 2006, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M., 2006, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łukasiewicz P., 1979, *Dialog jako metoda badawcza*, Teksty, 5.

- Malinowski B., 2005, *Argonauci zachodniego Pacyfiku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Palka S., 2006, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Palka S., 1989, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Puławska K., 2016, *Metoda triangulacji – założenia teoretyczne i możliwości zastosowania w badaniach dydaktyczno-geograficznych*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, 6, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Rubacha K., 2005, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szkurlat E., 2002, *Ankiety i prace biograficzne jako narzędzia badań w geografii społecznej*, [w:] H. Rogacki (red.), *Możliwości i ograniczenia zastosowań metod badawczych w geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarce przestrzennej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wyka A., 1990, *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach*, Kultura i Społeczeństwo, 1.

METODOLOGIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH W DYDAKTYCE GEOGRAFII ZORIENTOWANEJ HUMANISTYCZNIE

Streszczenie

Ponieważ w poziomie metodologii badań upatruje się istotne kryterium oceny stanu danej dyscypliny naukowej oraz oceny jakości i efektów prowadzonych badań, dla rozwoju dydaktyki geografii jako subdyscypliny geografii niezwykle istotna jest identyfikacja i ocena wykorzystanych metod oraz dążenie do bardziej optymalnego ich doboru oraz wypracowania zasad ich stosowania. W publikacji przyjęto założenie, że badania w zakresie dydaktyki geografii należą do społeczno-humanistycznej dziedziny badań, której właściwością jest spojrzenie humanistyczne. Przyjęto również tezę, że zbadanie wielu edukacyjnych zagadnień nie jest możliwe przy użyciu metod ilościowych, opartych na założeniach filozofii pozytywistycznej. Ze względu na znikome wykorzystanie strategii jakościowej w badaniach dydaktyczno-geograficznych oraz jej nieobecność w literaturze przedmiotu, przyjęto, że celem artykułu jest przedstawienie metodologicznych podstaw badań jakościowych, omówienie założeń i konstytutywnych cech tej metodologii na tle metodologii ilościowej. Zaprezentowano w nim też główne rodzaje metod badań jakościowych i gromadzenia danych oraz podstawowe wymagania ich stosowania, doboru i interpretacji wyników. Podjęta została także próba krytycznego oglądu metod jakościowych, tj. wskazania ich walorów i ograniczeń. W artykule starano się wykazać, czym różnią się badania jakościowe od ilościowych pod względem przedmiotu, celu badań, sposobu definiowania problemu badawczego. Na tle analizy konstytutywnych cech badań jakościowych, ich walorów i ograniczeń oraz w świetle własnych doświadczeń badawczych, autorka zdecydowanie opowiada się za równoprawnym stosowaniem w badaniach dydaktyczno-geograficznych obydwu podejść badawczych, a nawet ich komplementarnym łą-

zeniem w szerzej realizowanych tematach badań edukacyjnych poprzez stosowanie tzw. triangulacji metodologicznej.

Słowa kluczowe: badania jakościowe, metodologia, dydaktyka geografii

METHODOLOGY OF QUALITATIVE RESEARCH IN THE HUMAN-ORIENTED GEOGRAPHY EDUCATION

Summary

The level of research methodology is considered to be an important indicator of the state of a scientific discipline and the quality and effects of research itself. Therefore it must be admitted that for further development of geography education as a subdiscipline of geography it is necessary to identify and evaluate the methods used by the researchers in order to optimize their selection and to work out general rules of their application. In the paper the author is making an assumption that the works in geography education belong to the socio-humanistic field of research whose characteristic is more human-oriented approach. Moreover the author assumes that deeper examination of many educational problems is not possible with the aid of solely quantitative methods based on the positivist philosophies. Considering the fact that qualitative strategies are still marginally applied in geography didactics and are almost absent in the literature, the paper is aimed to present the methodological basis of qualitative research including its underlying assumptions as well as essential features of methodology in comparison to quantitative paradigm. Furthermore, the paper presents the main types of methods used in qualitative research along with the rules concerning their selection, application, data collection process and interpretation of the results. The author is also attempting to look more carefully and critically at the advantages and limitations of the qualitative methods. Lastly, the paper contains a comparison between quantitative and qualitative methods as far as their research object, aims and ways of formulating research problems are concerned. In the light of the analyses of the constitutive features of qualitative research methods, having regarded their assets and drawbacks and having used her own experience as a researcher, the author postulates more equal usage of both paradigms in the research in the field of geography education. On top of this, the author recommends complementary use of quantitative and qualitative approaches through so-called methodological triangulation.

Key words: qualitative research, methodology, geography education

Katarzyna Puławska

METODA TRIANGULACJI – ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA W BADANIACH DYDAKTYCZNO-GEOGRAFICZNYCH

WPROWADZENIE

Podając badania naukowe, dydaktycy geografii wybierają spośród wielu metod te, które uważają za najbardziej trafne ze względu na zakładane cele i przyjęty przedmiot badań. Celowe łączenie metod jakościowych oraz ilościowych jest rzadko spotykane, a jeszcze rzadziej opisywane, uzasadniane oraz oceniane. Tymczasem zarówno w polskiej, jak i w zagranicznej literaturze pedagogicznej spotykamy się z pojęciem tzw. triangulacji metodologicznej, tj. wzajemnego uzupełniania się metod ilościowych oraz jakościowych.

Początkowo strategia łączenia metod w badaniach naukowych określana była różnymi terminami: D.T. Cambell i D.W. Fiske (1959) nazywali ją metodą konwergencji (*converget method*), multimetodą (*multimethod*), metodą wielu ścieżek (*multitrait method*) oraz operacjonizmem złożonym (*multiple operationism*). W kolejnej pracy Webb i in. (1966) skorzystali z geodezyjnego określenia triangulacja (*triangulation*). Poza terminem *triangulation* współcześnie w literaturze anglojęzycznej pojawiają się także określenia *multi-methods* (Brewer, Hunter 2006) – łączenie kilku metod z tej samej grupy – i *mixed methods* (Teddle, Tashakkori 2009, Johnson, Christensen 2014) – łączenie metod ilościowych oraz jakościowych. Triangulacja jest pojęciem nadrzędnym w stosunku do wyżej wymienionych terminów. W polskiej literaturze przedmiotu o założeniach metodologicznych triangulacji piszą m.in. Konecki (2000), K. Konarzewski (2000) oraz S. Palka (2011). Łobocki (2006) zamiast terminu „triangulacja” stosuje „pluralistyczne podejście badawcze”. Od metodologicznego puryzmu odeszli T. Bauman i T. Pilch (2010), opowiadając się za badaniami jakościowo-ilościowymi. O założeniach i problemach triangulacji w naukach społecznych piszą ponadto T. Wieczorek (2014) oraz A.V. Cicourel (za: Mokrzycki 1984).

Należy na wstępie wyjaśnić, że zasadność łączenia metod ilościowych i jakościowych związana jest z rozumieniem pojęcia „metodologia”. W Polsce dominuje traktowanie metodologii jako „wiedzy o metodach badania naukowego

i zasadach posługiwania się nimi” (Pilch, Bauman 2010, s. 269). Za takim rozumieniem terminu „metodologia” opowiadają się także m.in. M. Łobocki (1999) oraz K. Konarzewski (2000). W tym kontekście metody jakościowe oraz ilościowe rozumiane są jako dwie uzupełniające się grupy metod badawczych. Tylko przy tym założeniu możliwe jest łączenie tych dwóch rodzajów metod w jednym badaniu naukowym. Drugie podejście traktuje metodologię jako „rodzaj wiedzy o społecznych celach poznania naukowego i prawomocnych strategiach ich realizacji, wówczas przyjmuje się, że obejmuje ona ontologiczną (...), epistemologiczną (...) i metodyczną (...) wiedzę o sposobach poznawania świata” (Pilch, Bauman 2010, s. 269). W tym rozumieniu metodologii łączenie metod ilościowych i jakościowych jest nieuzasadnione, ponieważ ich założenia wzajemnie się wykluczają. Każda ze strategii ma z założenia inny przedmiot, cel badań, a także sposób badania, definiowania i analizowania wyników.

Celem pracy jest zatem zaprezentowanie metody triangulacji w świetle literatury polskiej oraz anglojęzycznej z uwzględnieniem jej założeń, typów i możliwych do uzyskania wyników. Omówione zostaną też jej mocne i słabe strony. W ostatniej części przytoczone zostaną przykłady zastosowania metody triangulacji oraz własna propozycja autorki wykorzystania tej metody w badaniach dydaktycznych.

POCZĄTKI TRIANGULACJI

Pierwotnie metodą triangulacji posługiwano się w badaniach geodezyjnych oraz w nawigacji. Została ona wynaleziona w 1615 r. przez Snella van Royena – holenderskiego astronoma i matematyka. Dzięki odkryciu twierdzenia sinusów (zwanego na jego cześć twierdzeniem Snelliusa) obliczył promień ziemski, mierząc odległość pomiędzy dwoma punktami znajdującymi się na tym samym południku (na podstawie stworzonej przez siebie bazy trójkątów), ale różniącymi się o 1° szerokości geograficznej. Metodę tę nazwał triangulacją. Dziś triangulację stosuje się do bardzo dokładnego ustalania położenia punktów, mierzenia dużych obszarów oraz do konstruowania map topograficznych (sjp.pl/triangulacja; 20.10.2015; www.geosilesia.pl/pomiar-triangulacyjny; dostęp: 20.10.2015; <http://www.thefamous-people.com/profiles/willebrord-snell-528.php>; dostęp: 9.02.2016).

Pierwsi pojęcia „triangulacja” w innym kontekście niż geodezyjno-nawigacyjny użyli Donald T. Campbell oraz Donald Fiske (*triangulation, multimethod, multitrait*) w swojej pracy pt. *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix* wydanej w 1959 roku w „Psychological Bulletin”. Była to wówczas metafora kombinacji różnych metod i narzędzi stosowanych w wielu następujących po sobie pomiarach ilościowych używanych w psychologii. Później łączenie metod przywoływali w swoich pracach socjologicznych Webb i in. (1966), Smith (1975) oraz N.K. Denzin (1978). Ten ostatni jest najczęściej cytowany. N.K. Denzin dostrzegał w triangulacji strategię polegającą na łączeniu różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod, technik, materiałów, perspektyw

i obserwatorów w metodologii badań jakościowych. Wyróżnił cztery typy triangulacji oraz analizował zalety, trudności i ograniczenia wynikające z zastosowania tej metody (Denzin 1978, Jick 1979, Mathison 1988).

Typy triangulacji

1. **Data triangulation** (Denzin 1978)/**triangulacja danych** (Konecki 2000)/**źródło danych** (Palka 2011)/**źródło** (Filipowska 2014) – polega na wykorzystaniu w badaniach wielu źródeł danych w celu lepszego poznania badanego obiektu lub zjawiska. Początkowo triangulacja danych była ściśle związana z obserwacją uczestniczącą (Pilch 1995), w której to badacz wchodzi w określone środowisko społeczne i obserwuje je od wewnątrz. Dlatego też N.K. Denzin sugerował, aby pewne zjawiska społeczne badać **w czasie**, tj. wykorzystać dane pochodzące z różnych momentów, lat lub okresów. Na przykład, aby zbadać efektywność szkolenia dla nauczycieli, należy obserwować ich w różnych porach dnia, w różnych dniach roku lub w wybranych momentach w ciągu kilku lat. Równolegle obserwacja powinna odbywać się **w kilku różnych miejscach**, np. w klasie podczas lekcji, w pokoju nauczycielskim oraz w trakcie zebrania z rodzicami (Mathison 1988). Dopiero wówczas badacz-obszawator ma pełniejszy obraz sylwetki nauczyciela i może wyciągnąć wnioski dotyczące efektywności szkolenia. Wykorzystując różne źródła (w różnym miejscu i czasie), w celu poznania rzeczywistości obserwator weryfikuje prawdziwość swojej hipotezy znacznie dokładniej. Palka (2011) także pisze o konieczności poddawania analizie zarówno źródeł osobowych, jak i materialnych. Nie dostrzega natomiast aspektu zmian w czasie, które też warto uwzględnić w wielu badaniach.
2. **Investigator triangulation** (Denzin 1978)/**triangulacja badacza** (Konecki 2000)/**badaczy** (Palka 2011)/**badaczy** (Filipowska 2014) – dobrym zabiegiem według N.K. Denzina jest prowadzenie badań przez kilku obserwatorów równocześnie lub równolegle (Denzin 1978). Ten rodzaj triangulacji jest często wykorzystywany w badaniach naukowych, ponieważ wiele z nich wymaga połączenia sił kilku naukowców w procesie zbierania danych. Problemem jest zawsze dobór osób oraz przydzielenie im ról. W bardziej złożonych badaniach główny badacz musi mieć pełen obraz zjawiska, a w tym przypadku często potrzebne są dodatkowe pytania i dane. Jeden badacz ma pełną świadomość, czego potrzebuje i w jaki sposób chce to uzyskać. Powierzając zadanie wielu osobom, musi mieć świadomość różnic indywidualnych pomiędzy obserwatorami – ich dociekliwością, podejściem oraz dokładnością przekazu informacji. W badaniach międzynarodowych, np. PISA, w których porównywane są umiejętności uczniów, bierze udział bardzo wielu badaczy, którzy mimo szczegółowych wytycznych mogą różnić się pod wieloma względami i wpływać na uzyskiwane wartości oraz jakość danych.
3. **Methodological triangulation** (Denzin 1978)/**triangulacja metodologiczna** (Konecki 2000)/**podejść badawczych i metod** (Palka 2011)/**metod**

(Filipowska 2014) – jest najczęściej omawianym typem triangulacji. Odwołuje się do stosowania w badaniach wielu metod badawczych równocześnie. Można wyróżnić dwa podtypy:

- **Triangulacja w obrębie jednej metody** (*within-method triangulation* lub *multimethod*). S. Palka (2011) nazywa to „triangulacją metod”. Jest ona często stosowana przez psychologów i socjologów. Np. badanie poziomu inteligencji wykonuje się za pomocą kilku różnych testów na inteligencję. N.K. Denzin uważa, że to podejście ma ograniczoną efektywność, ponieważ tak naprawdę bada problem lub zjawisko tym samym narzędziem. Może to pogłębić naszą wiedzę na temat badanego zjawiska, problemu lub osoby, jednak nie weryfikuje się wzajemnie, ponieważ ma te same słabości metodologiczne (Denzin 1978). D.T. Jick (1979) pisze, że *within-method triangulation* jest istotnym elementem weryfikacyjnym (*cross-check*) w celu uzyskania spójności i wiarygodności w obrębie jednej metody.
- **Triangulacja międzymetodyczna** (*between-methods triangulation* lub *mixed method*), czyli wykorzystująca kilka zupełnie różnych od siebie metod, uważana za lepszą od wyżej opisanej. S. Palka (2011) nazywa to „triangulacją podejść badawczych”, natomiast M. Łobocki (2006) „pluralistycznym podejściem badawczym”. Ponadto S. Palka wyróżnia triangulację rodzajów badań oraz triangulację ujęć interdyscyplinarnych. Triangulacja metod przez wielu badaczy rozumiana jest jako **uzupełnianie badań ilościowych jakościowymi**. M. Łobocki podkreśla, że „przeprowadzane badania ilościowe [badacz] stara się uzupełnić i ubogacić badaniami jakościowymi, a badania jakościowe badaniami ilościowymi” (2006, s. 16). W pluralistycznym podejściu badacz nie nastawia się jedynie na pomiar faktów czy zjawisk, lecz także na ich szczegółowy opis oraz interpretację. Stosowanie natomiast wyłącznie badań ilościowych nie daje pełnego obrazu tych zjawisk, w których centrum znajduje się człowiek wraz ze swymi przekonaniami, historią jednostki, sytuacją społeczną i tłem kulturowym (Filipowska 2014). Wykorzystując metody jakościowe, badacz „wchodzi” głębiej w badane środowisko, nie generalizuje, lecz bada konkretny przypadek, przygląda mu się pod różnymi kątami i stara się go zrozumieć. M. Łobocki (2006) uważa, że nadrzędnym celem badań jest holistyczne poznanie badanego zjawiska lub problemu. Wzajemne uzupełnianie się metod ilościowych i jakościowych to nie jedyna właściwa interpretacja założeń N.K. Denzina. Nadrzędną zaletą stosowania wielu podejść metodologicznych jest fakt, że słabości jednej metody mogą być zweryfikowane inną metodą. W ten sposób można wyeliminować wątpliwości płynące z wyników uzyskanych za pomocą jednego narzędzia i uzupełnić je innym. Próba dogłębnego zrozumienia zjawiska poprzez interakcje z badanymi może pomóc w lepszej interpretacji wyników uzyskanych w toku badania ilościowego. D.T. Jick (1979) podkreśla, że ten rodzaj triangulacji dowodzi zewnętrznej prawomocności uzyskanych wyników.

Badania ankietowe przeprowadzone wśród uczniów dotyczące np. metod wykorzystywanych przez nauczyciela geografii podczas lekcji mogą

znacznie odbiegać od tego, co nauczyciel powie w wywiadzie swobodnym badaczowi, lub od tego, co badacz zauważy w trakcie obserwacji uczestniczącej. Należałoby zatem połączyć te metody, aby uzyskać rzeczywisty obraz zjawiska. Zastosowanie tylko jednej metody, tak jak punkt widzenia tylko jednej osoby, będzie subiektywne, a zatem obciążone błędem. Jak pisze K. Konecki (2000), triangulacja umożliwia podwójne lub wielokrotne porównywanie. Dzięki temu badacz zyskuje szerszy wzorzec interpretacji oraz potwierdza lub neguje „realność” obserwowanych faktów w sensie logicznym.

Połączenie metod jakościowych i ilościowych według D.T. Jicka (1979) pomaga usystematyzować obserwacje, opracować łatwe do przeliczania schematy kodowania danych. Czasami niezbędne jest zakodowanie danych jakościowych, by porównać je z danymi ilościowymi. W swojej pracy magisterskiej (Kowalska 2012) autorka artykułu opracowała np. system kodowania danych jakościowych uzyskanych w wywiadach pogłębionych, a następnie przedstawiła je na mapie za pomocą metody bonitacji punktowej (wyniki pracy opublikowano w czasopiśmie „Turystyka” 22, 1). S. Palka (2011) podkreśla, że w badaniach pedagogicznych oraz dydaktycznych część zjawisk poddaje się badaniom ilościowym, to jest: mierzeniu i liczeniu, ale interpretację można uzyskać tylko na drodze empatii i dialogu, które pomagają lepiej poznać badany podmiot, jakim są uczniowie czy nauczyciele. Świat przeżyć emocjonalnych uczniów jest niemierzalny, ma jednak ogromny wpływ np. na osiągane wyniki w nauce. W badaniach należy zatem głębiej spoglądać w problem, indywidualne historie czy charakter badanych jednostek.

4. **Theoretical triangulation** (Denzin 1978)/**triangulacja teoretyczna** (Konecki 2000)/**teorii** (Filipowska 2014)/**teorii** (Palka 2011) – polega na nieograniczaniu się przez badacza wyłącznie do interpretacji wyników na podstawie jednej teorii, lecz wykorzystaniu kilku teorii psychologicznych, socjologicznych, filozoficznych lub pedagogicznych równocześnie. Daje to możliwość zrozumienia, interpretacji oraz wyjaśniania zjawiska z punktu widzenia różnych teorii i podejść. Jest to najtrudniejszy i najrzadziej stosowany typ triangulacji (Palka 2011).

WYNIKI OTRZYMYWANE PRZEZ ZASTOSOWANIE TRIANGULACJI

Zastosowanie triangulacji w badaniach nie ma na celu wyłącznie ukazania, że kilka metod lub źródeł potwierdza założenia badacza. Uzyskanie rozbieżnych wyników to dla badacza także istotna informacja. W literaturze obcojęzycznej częściej niż w polskiej zwraca się uwagę na naturę otrzymywanych rezultatów. K. Konecki (2000) wskazuje, że w wyniku zastosowania triangulacji badacz może mieć pewne wątpliwości co do interpretacji danych lub problem z zestawieniem

sprzecznych wyników, jednak ich nie systematyzuje. Píše on o „potwierdzaniu” lub „negowaniu” „realności” obserwowanych faktów i zjawisk w sensie logicznym. S. Mathison (1988) prezentuje szczegółowo trojaką naturę efektów, jakie może uzyskać każdy badacz:

1. **Zbieżność (*convergence*)** – jeśli dane z różnych źródeł lub efekty zastosowania kilku metod dają spójny obraz zjawiska i jedne znajdują potwierdzenie w drugih, wtedy mówimy o konwergencji wyników. Dla przykładu: badania ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli geografii dotyczące czasu poświęconego na pracę z mapami podczas lekcji pokrywają się z wynikami otrzymanymi na drodze obserwacji uczestniczącej. Wówczas mamy do czynienia ze zbieżnością wyników uzyskanych dwoma metodami (np. jedną ilościową i jedną jakościową). Dzięki temu wyniki są bardziej wiarygodne, a badacz pewniejszy swoich obserwacji i wniosków z nich płynących.
2. **Niespójność (*inconsistency*)** – wyniki badań prowadzonych wielotorowo nie są idealnie zbieżne, ale też nie wykluczają się wzajemnie. Na przykład: w wywiadzie swobodnym nauczyciele zadeklarowali, że wykorzystują globus na co drugiej lekcji. W toku obserwacji uczestniczącej badacz oszacował wykorzystanie globusa na około 30% zajęć. Taki wynik nie jest rozczarowującym końcem działań badacza, lecz powinien prowadzić do dalszych pogłębionych badań, aby wyjaśnić, z czego wynikają te różnice. Być może nauczyciel inaczej zaplanował lekcje, jednak nie zdążył wszystkiego zrealizować. Być może część lekcji z różnych powodów się nie odbyła, zatem aby zdążyć z realizacją programu, zrezygnował z pewnych ćwiczeń. Bądź też są działy, podczas których omawiania globus jest na każdej lekcji, a podczas omawiania innego działu użycie globusa nie znajduje w ogóle zastosowania. Powodów może być bardzo wiele. Stosując kilka różnych metod, badacz może znaleźć odpowiedź na to pytanie.
3. **Sprzeczność (*contradictory*)** – bywa, że wyniki uzyskiwane przez badacza są nie tylko niespójne, ale sprzeczne ze sobą. Jest to dość trudna sytuacja dla badacza, jednak i ona powinna prowadzić do pewnych wniosków. Wynik może sugerować, że należy wykonać dodatkowe badania, poznać lepiej historię badanego zjawiska lub zmienić badany obiekt. Na przykład badanie efektywności pracy pewnego nauczyciela, który nauczał geografii w IB (*International Baccalaureate* – Program Matury Międzynarodowej) najpierw w Hiszpanii, a następnie w Polsce, może wykazać się, że jego uczniowie w jednym kraju zdali maturę znacznie lepiej, a w drugim gorzej mimo stosowania tych samych metod. Wówczas badacz powinien zastanowić się, czy na taką sytuację nie miały wpływu: kultura, styl życia, podejście do nauki lub system edukacji, w którym wyrosli badani uczniowie i ich wcześniejsze doświadczenia. Badania ilościowe (np. wyniki matur) warto wtedy uzupełnić innymi metodami jakościowymi, aby dotrzeć do przyczyn takiej sytuacji.

MOCNE I SŁABE STRONY TRIANGULACJI

Zarówno D.T. Jick (1979), S. Mathison (1988), jak i K. Konecki (2000) podają **wiele zalet stosowania metody triangulacji**, zwłaszcza triangulacji danych i metod. D.T. Jick (1979) sugeruje badaczom uzupełnianie metod statystycznych badaniami terenowymi. Dzięki połączeniu metod ilościowych oraz jakościowych można otrzymać wiarygodniejsze wyniki, zbieżne z rzeczywistością. Triangulacja pozwala badaczowi być bardziej pewnym uzyskanych wyników. Jak pisze K. Konecki (2000) „liczba zastosowanych metod ma moc perswazyjną”. Poprzez wykorzystanie kilku metod lub źródeł równocześnie badacz może dostrzec pewne niespójności, jak też potwierdzić „realność” swoich wyników. Takiej możliwości nie daje użycie wyłącznie jednej metody. Ponadto, badając zjawisko wielotorowo, badacz zwiększa swą odporność na krytykę. Jeśli stosujemy tylko jedną metodę, opinia publiczna może łatwo podważyć istotność wyników, podkreślając ich subiektywizm i spojrzenie wyłącznie z jednego punktu widzenia (Palka 2011).

Triangulacja nie zakłada wyższości metod jakościowych nad ilościowymi ani odwrotnie. Ponieważ w dydaktyce geografii stosuje się w dużej mierze metody ilościowe (które przejęto z badań geografii fizycznej), artykuł ten ma na celu także ukazanie zasadności powszechniejszego stosowania metod jakościowych. Tym bardziej, że dydaktyka geografii znajduje się bliżej pedagogiki oraz geografii społecznej, a zatem powinna czerpać raczej z metodologii humanistycznej oraz korzystać w większej mierze z metod jakościowych. Zgodnie z tym, co pisze E. Szkurlat (2016), ponieważ nie istnieje możliwość otrzymania tytułu doktora ani doktora habilitowanego dydaktyki geografii, a dydaktycy są oceniani przez geografów (także fizycznych), starają się oni korzystać z metodologii powszechnej w geografii. W ten sposób dydaktyka geografii nie wypracowała własnej metodologii i funkcjonuje w wewnętrznym konflikcie. Celem triangulacji jest taki dobór metod, aby się wzajemnie uzupełniały, dając holistyczne spojrzenie na badany problem lub zjawisko (Łobocki 2006). Świadome łączenie metod w dydaktyce geografii otwiera przed nią nowe perspektywy. Wykonując badania statystyczne, otrzymujemy wiele danych trudnych do jednoznacznej interpretacji. Uzupełniając badanie obserwacją uczestniczącą lub wywiadem pogłębionym możemy dotrzeć do sedna sprawy, poznać historię, opinie, punkt widzenia badanego, potwierdzić lub zweryfikować hipotezę. Diesing (1971, za: Jick 1979) wskazuje, że metody ilościowe i jakościowe nie są dwoma rozłącznymi sposobami badań, lecz znajdują się na dwóch końcach kontinuum metod, a ich kombinacja daje nowe sposoby na dochodzenie do prawd naukowych. Różne punkty widzenia są istotnym walorem triangulacji. Szczególnie w dydaktyce, w której wyniki testów, badania ankietowe czy statystyczne ujęcie umiejętności uczniów są dla wielu badaczy niewystarczające. Aby wyciągać trafne wnioski, należy przeprowadzić dodatkowe wywiady z uczniami, rodzicami, nauczycielami, dyrektorami lub obserwacje uczestniczące. K. Konecki (2000) zauważa, że w wywiadach oraz podczas obserwacji badacz może uzyskać dane, których ujawnienia baliby się respondenci lub są tak naturalne i oczywiste dla nich, że nie piszą tego w ankietach. Mogą stać się one doskonałym uzupełnieniem

zastosowanych metod ilościowych i pomóc odpowiedzieć na nurtujące badacza pytania o przyczyny pewnych zjawisk (Konecki 2000). Użycie metod ilościowych i jakościowych może rzucić nowe światło na problem i pomóc w wyjaśnieniu niezrozumiałych informacji bądź wypełnić luki pomiędzy nimi. Ważne jest jednak rozważenie, czy różne metody lub dane powinny być zebrane i analizowane równocześnie czy też triangulacja będzie prowadzona wielostopniowo i krok po kroku będzie pozwalała badaczowi zagłębić się w problem. Zastosowanie jednej metody, np. ankietowej, według D.T. Jicka (1979), może być przypadkowym wynikiem statystycznym, natomiast wykorzystując kilka metod, utwierdzamy się w przekonaniu o prawdziwości otrzymanych wyników lub uzyskujemy istotne informacje o niespójności albo rozbieżności danych uzyskanych z różnych źródeł. Triangulacja jest sposobem na weryfikację wiarygodności wyników badań.

Jak pisze D.T. Jick (1979), dzięki zastosowaniu triangulacji badacz może pokazać swą kreatywność, pomysłowość w konstruowaniu narzędzi, znaleźć nowe ścieżki badawcze oraz przedstawić nowe spojrzenie na problem. Jest to okazja do kreatywnego łączenia tradycyjnych metod z niekonwencjonalnymi lub zupełnie nowymi pomysłami autora badań. A tylko otwarcie się na nowości i przyzwolenie na popełnianie błędów pozwala nauce pójść o krok do przodu.

Triangulacja nie jest jednak metodą pozbawioną wad. S. Mathison (1988) podkreśla, że ogromnym mankamentem triangulacji jest trudność w dokładnym odtworzeniu badań oraz ich porównywaniu. Badania prowadzone są w określonych warunkach, na wybranych podmiotach, z zastosowaniem wielu metod i źródeł, jednak powtórzenie przez innego badacza całego skomplikowanego procesu jest bardzo trudne. Dlatego też tak ważna jest publikacja wyników oraz publiczna dyskusja. Niestety, jak pisze D.T. Jick (1979), niektóre czasopisma naukowe publikują badania opierające się na określonych metodach, co przyczynia się do promowania jednej ścieżki badawczej (*purity of method*). Zastosowanie różnych metod lub wykorzystanie kilku źródeł nie jest przepisem na otrzymanie spójnej teorii lub jasną weryfikację hipotezy. To badacz łączy metody, skrupulatnie je dobiera, analizuje i wysnuwa wnioski. Dlatego, jak pisze W. Olsen (2004), w nauce nie istnieje obiektywny obserwator. Każde podejście jest obciążone subiektywizmem badacza.

Każdy naukowiec, rozpoczynając badania, mierzy się z pytaniami: jakie metody ze sobą łączyć? w jakich proporcjach? którą uznać za ważniejszą? czy wyniki uzyskiwane z wykorzystaniem różnych źródeł lub metod traktować jako równie ważne, czy jedno są bardziej wiążące od drugich? Według D.T. Jicka (1979) nie istnieje model idealnego łączenia i „ważenia” metod. Ich poziom istotności oraz doboru pozostaje subiektywnym podejściem badacza. Dlatego tak istotne jest **szczegółowe i klarowne uzasadnienie wyboru metod oraz sposobu ich połączenia w jednym badaniu naukowym**. Bez tych informacji trudno o właściwe zrozumienie badania przez odbiorców oraz konstruktywną krytykę. Zatem subiektywizm doboru metod i danych przez badacza jest postrzegany jako minus triangulacji. Niewłaściwy dobór metod może doprowadzić do zaskakujących wyników lub nieścisłości. Choć najważniejsza jest interpretacja wyników przez badacza, który także w tym momencie ma okazję do krytycznej oceny swojej pracy.

Umiejętność krytycznego spojrzenia na siebie i swoje badania jest również waleczym badacza. Jak pisze Weiss (1968, za: Jick 1979), dobór metod jest „tworzeniem ramy do badań”, próbą złożenia wielu puzzli w całość, a badacz jest kreatorem tej przestrzeni.

Triangulacja nie może być uzasadnieniem wyboru ulubionej metody badacza. Wprost przeciwnie: powinna być okazją do otwarcia się na różne podejścia i zgłębiania ich walorów, aby wybrać najlepszy wariant. Zarówno Weiss, Jick (1979), jak i S. Palka (2011) podkreślają, że nawet najlepsze metody nie dadzą dobrych wyników, jeśli nie są one ugruntowane teoretycznie i uzasadnione. Aby dobrze pojmować, wyjaśniać oraz interpretować zjawiska i fakty, warto odnosić się do różnych teorii (np. teorii wychowania, teorii kształcenia itd.) oraz wykorzystywać koncepcje teoretyczne z różnych dziedzin, np. nauk socjologicznych, pedagogicznych, psychologicznych oraz filozoficznych.

Na koniec należy też podkreślić, że triangulacja nie jest uniwersalną strategią, która znajduje uzasadnienie w każdym przypadku. Są aspekty, które najdogodniej badać jedną metodą ilościową lub za pomocą konkretnej metody jakościowej i łączenie ich nie przyczyni się do zwiększenia wiarygodności wyników. Najważniejsza jest kreatywność badacza, właściwy dobór metody do badanego zjawiska oraz wnikliwa analiza i interpretacja danych.

PRZYKŁADY ZASTOSOWANIA METODY TRIANGULACJI

Metoda triangulacji jest chętnie wykorzystywana w naukach humanistycznych, w których w centrum badanych zjawisk znajduje się człowiek, a dane liczbowe nie odzwierciedlają w pełni badanych zjawisk. Wówczas badacze poszukują różnych metod, które mogłyby się uzupełniać i najczęściej jest to połączenie metod ilościowych (badania ankietowe) oraz jakościowych (obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny). Z triangulacji chętnie korzystają: psychologowie, socjologowie, antropolodzy, pedagodzy, a powinni także dydaktycy. W dydaktyce geografii są spotykane przypadki zastosowania triangulacji, choć często badacze nie opisują wystarczająco szczegółowo procesu doboru metod oraz sposobu i celu ich łączenia. W artykule przytoczone zostaną dwa przykłady z literatury polskiej oraz autorska propozycja wykorzystywania triangulacji w badaniach z zakresu dydaktyki geografii.

Elżbieta Szkurlat, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany*, 2004

W swojej pracy habilitacyjnej *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany* E. Szkurlat (2004) świadomie posłużyła się metodą triangulacji metodologicznej oraz danych, aby dokładniej przyjrzeć się przedmiotowi badań. Jak pisze autorka, zastosowanie wyłącznie jednej metody byłoby nieadekwatne do tak złożonego i zróżnicowanego wewnętrznie przedmiotu i celu badań, jakim są więzi

terytorialne i społeczne młodzieży. Spośród metod ilościowych E. Szkurlat wybrała kwestionariusz ankiet. W badaniach ankietowych użyto także *within-method triangulation*, posługując się dwoma różnymi ankietami: pierwsze badania wykonano wśród młodzieży licealnej mieszkającej w ośmiu dużych polskich miastach. Druga ankietę została przeprowadzona wśród młodzieży szkolnej w Łodzi i stanowiła rozszerzenie badań prowadzonych za pomocą wyżej wskazanej ankiety – dotyczyła rozumienia pojęć takich, jak „patriotyzm lokalny” i „mała ojczyzna”. E. Szkurlat uzupełniła badania ilościowe badaniami jakościowymi (*between-methods triangulation*). W tym celu przeanalizowała około 400 esejów napisanych przez łódzką młodzież licealną na temat Łodzi, dokonując ich kodowania, wielowątkowej analizy, interpretacji. Przyjrzała się również wnikliwie pracom malarskim i fotograficznym młodzieży, nagrodzonym w konkursie o Łodzi. Swoje wnioski oparła na przeprowadzonych badaniach, a także obserwacjach własnych. E. Szkurlat podkreśla w pracy, że ważne było dla niej holistyczne ujęcie zjawiska. Autorka postawiła sobie za cel nie tylko opracowanie danych ilościowych, ale przede wszystkim zrozumienie przeżyć, doświadczeń oraz stanów świadomości młodych mieszkańców miast. Dlatego też potrzebowała wielu źródeł danych: kwestionariuszy ankiet, fotografii, rysunków, esejów oraz analizy bogatej literatury.

Joanna Angiel, *Rzeka Wisła, jej wartości, percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, 2011

Innym przykładem zastosowania triangulacji w badaniach z zakresu edukacji geograficznej jest praca J. Angiel (2011) *Rzeka Wisła, jej wartości, percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*. J. Angiel oparła swoje badania na połączeniu metod kameralnych i terenowych, świadomie korzystając z założeń triangulacji. Najpierw przeanalizowała dostępną literaturę (naukową, piękną, popularyzatorską), materiały kartograficzne i fotograficzne dotyczące Wisły oraz podręczniki szkolne do przyrody i geografii. Był to pierwszy etap badań, który pozwolił zaplanować badania terenowe. W całym toku badań metody ilościowe i jakościowe były traktowane jako komplementarne i równoważne. Badania sondażowe przeprowadzone zostały w wybranych 17 szkołach zlokalizowanych wzdłuż biegu Wisły w jej bezpośrednim sąsiedztwie. W ramach sondażu diagnostycznego J. Angiel przeprowadziła także wywiady z nauczycielami geografii uczącymi w tych szkołach. Dokonała też obserwacji bezpośrednich Wisły – na wybranych odcinkach – w kontekście jej rozmaitych wartości oraz uczestniczyła w trzytygodniowym rejsie badawczym po Wiśle, który pozwolił na weryfikację i aktualizację wiedzy autorki. Dzięki tak kompleksowemu podejściu do tematu percepcji Wisły przez młodzież szkolną, wnioski płynące z pracy są bardziej wiarygodne. Jak podkreśla sama autorka, zestawienie wskaźników i współczynników w tabelach nie wystarczy, by w pełni opisać i zrozumieć proces percepcji indywidualnej i zbiorowej. Potrzebny był bezpośredni kontakt z młodzieżą, zebranie prac pisemnych na temat Wisły oraz szkiców przebiegu rzeki. J. Angiel dokonała również kwantyfikacji pewnych danych jakościowych. Dzięki zakodowaniu odpowiedzi uczniów stworzyła liczne wykresy i zestawienia.

Zarówno E. Szkurlat (2004), jak i J. Angiel (2011) mają świadomość ograniczeń płynących z zastosowania triangulacji w swoich badaniach. Podkreślają fakt, że żaden badacz nie jest w pełni obiektywnym obserwatorem – zawsze jest on częścią badanej rzeczywistości. Każde z użytych narzędzi ma również swoje słabe strony.

Autorska propozycja zastosowania metody triangulacji w badaniach dydaktyczno-geograficznych

Autorka niniejszego artykułu proponuje wykorzystanie metody triangulacji danych i metod w celu sprawdzenia, jaka jest rola i skuteczność studiów przypadku (*case study*) w nauczaniu geografii regionalnej w szkole ponadpodstawowej w Polsce i w Wielkiej Brytanii (badania porównawcze). Aby dogłębnie poznać to zagadnienie, zakłada się przeanalizowanie dokumentów tj. założeń systemu nauczania w Polsce i w Wielkiej Brytanii, a także założeń programowych nauczania geografii, oraz podjęcie próby zidentyfikowania miejsca geografii w tych systemach i ustalenia zbieżności i rozbieżności pomiędzy nimi. Kolejnym etapem jest przeanalizowanie najbardziej popularnych podręczników wykorzystywanych w obu krajach w celu weryfikacji stopnia wykorzystania oraz formy występujących w nich studiów przykładowych, a następnie przeprowadzenie ankiet porównawczych wśród uczniów i nauczycieli dotyczących postrzegania tej metody. Najważniejszym jednak elementem powinien być eksperyment dydaktyczny, jakim jest poprowadzenie lekcji z zastosowaniem *case study* w Polsce oraz w Wielkiej Brytanii. Eksperyment powinien zostać poprzedzony hospitacjami oraz wywiadami pogłębionymi z wybranymi nauczycielami. Badania należy uzupełnić analizą literatury. Jak pisze M. Łobocki (2006), badania jakościowe i ilościowe winny się uzupełniać i ubogacać wzajemnie. Podaje on eksperyment dydaktyczny jako przykład, w którym dane niezależne poddaje się opisowi i analizie jakościowej, a zmienne zależne badaniom ilościowym.

WNIOSKI

W polskiej literaturze przedmiotu triangulacja postrzegana jest najczęściej jako łączenie metod ilościowych z jakościowymi. Teoria triangulacji zaprezentowana w artykule ma za zadanie ukazać triangulację jako znacznie obszerniejsze zagadnienie. Przytoczono zarówno oryginalne angielskie nazewnictwo, jak i zestawiono różne polskie tłumaczenia wybranych terminów związanych z triangulacją. Nowym elementem jest podkreślenie możliwości uzyskiwania różnych wyników poprzez zastosowanie metody triangulacji oraz ukazanie sposobów analizy tych wyników. Badania, które prowadzą zarówno do wyników zbieżnych, jak i niespójnych, a nawet sprzecznych, są badaniami wartościowymi, z których należy wyciągnąć konstruktywne wnioski.

Literatura anglojęzyczna dotycząca triangulacji jest znacznie obszerniejsza niż polska. W większości bazuje ona jednak na oryginalnym podziale triangulacji według N.K. Denzina (1978), natomiast S. Palka (2011) wyróżnił dodatkowe typy triangulacji (podejść badawczych, rodzajów badań oraz ujęć interdyscyplinarnych). Zwrócono także uwagę na różnicę pomiędzy triangulacją w obrębie jednej metody i triangulacją międzymetodyczną. Ta ostatnia w polskiej literaturze przedmiotu często nazywana jest łączeniem metod ilościowych i jakościowych lub pluralistycznym podejściem badawczym.

Na Zachodzie łączenie metod jest wykorzystywane znacznie częściej, w Polsce zyskuje ono popularność w ostatnich latach. Najchętniej stosowane jest w badaniach pedagogicznych oraz psychologicznych, z których to nauk czerpie także dydaktyka. Zwolennicy metod ilościowych, którzy funkcjonują też w obrębie geografii, nie uznają metodologii jakościowej jako wartościowej naukowo. Temu wpływowi ulegają również nierzadko dydaktycy geografii, którzy podporządkowują się metodologii wykorzystywanej w geografii. Dlatego w artykule zaprezentowano przykłady użycia triangulacji oraz zaproponowano możliwości wdrożenia tej metody w badaniach z zakresu dydaktyki geografii. Daje to nowe możliwości prowadzenia badań i przyjrzenia się zjawiskom wieloaspektowo z szerszym zastosowaniem metod jakościowych.

Mając świadomość zarówno zalet, jak i wad łączenia metod, należy do badań z wykorzystaniem triangulacji podchodzić z rozumą i wnikliwie przeanalizować dobór metod, źródeł czy teorii. Bardzo ważny jest dobór metod i danych do badań oraz określenie, czy wyniki uzyskiwane z wykorzystaniem różnych źródeł lub metod możemy traktować jako równoważne. Jest to wybór trudny i musi być dobrze uzasadniony. Do badacza należy też poddanie tych wyników wnikliwej analizie oraz interpretacji.

LITERATURA

- Angiel J., 2011, *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Brewer J., Hunter A., 2006, *Foundations of multimethod research: Synthesizing styles*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Campbell D.T., Fiske D.W., 1959, *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*, Psychological Bulletin, 56: 81–105.
- Cicourel A.V., 1984, *Etnometodologia*, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjencystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 269–270.
- Denzin N.K., 1978, *The Research Act*, 2nd ed., New York.
- Jick D.T., 1979, *Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action*, Administrative Science Quarterly, 24: 602–611.
- Johnson R.B., Christensen L.B., 2014, *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Sage, Los Angeles, CA.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana.*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kowalska K., 2012, *Próba syntetycznej oceny atrakcyjności turystycznej regionu na przykładzie Karelii Północnej (Finlandia)*, Turyzm, 22, 1.

- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe, metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
- Łobocki M., 1999, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M., 2006, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mathison S., 1988, *Why triangulate?*, Educational Researcher, 17, 2: 13–17.
- Olsen W., 2004, *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantative Methods Can Really Be Mixed*, [w:] M. Holborn (red.), *Developments in Sociology*, Causewat Press, Ormskirk.
- Palka S., 2011, *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*, Przegląd Pedagogiczny, 1.
- Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 72.
- Pilch T., Bauman T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Smith H.W., 1975, *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.
- Szkurłat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szkurłat E., 2016, *Metodologia badań jakościowych w dydaktyce geografii zorientowanej humanistycznie*, [w:] *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 6, Bogucki Wyd. Nauk., Poznań, s. 35–50.
- Teddle C., Tashakkori A., 2009, *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Webb E.J., Campbell D.T., Schwartz R.D., Sechrest L., 1966, *Unobtrusive Measures: Non-reactive Research in the Social Sciences*, Rand McNally, Chicago.
- Wieczorek T., 2014, *Triangulacja metod w badaniach społecznych*, Zagadnienia Społeczne, 1(1).

Strony internetowe

- sjp.pl/triangulacja – internetowy słownik języka polskiego (dostęp: 20.10.2015)
- www.geosilesia.pl/pomiar-triangulacyjny – firma prowadząca pomiary geodezyjne (dostęp: 20.10.2015)
- Filipowska E., 2014, *Triangulacja w badaniach pedagogicznych* [online], Warszawa (dostęp: 20.10.2015)
- <http://www.thefamouspeople.com/profiles/willebrord-snell-528.php> (dostęp: 9.02.2016)
- <http://www-groups.dcs.st-and.ac.uk/~history/Biographies/Snell.html> (dostęp: 09.02.2016)

METODA TRIANGULACJI – ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE I MOŻLIWOŚCI ZASTOSOWANIA W BADANIACH DYDAKTYCZNO-GEOGRAFICZNYCH

Streszczenie

W opracowaniu została zarysowana krótko historia ewolucji pojęcia „triangulacja” w metodologii badań pedagogicznych i psychologicznych. Przybliżono w nim także podział triangulacji według N.K. Denzina, K. Koneckiego, E. Filipowskiej, D.T. Jicka oraz S. Pal-ki. Każdy z czterech typów triangulacji: danych, badacza, metodologiczna oraz teore-

tyczna został poddany ocenie oraz przytoczono przykłady jego zastosowania znalezione w literaturze.

Wykorzystanie triangulacji w badaniach naukowych może prowadzić do uzyskania wyników zbieżnych lub rozbieżnych, a nawet sprzecznych. Niewiele informacji można o tym znaleźć w polskojęzycznej literaturze przedmiotu. Dlatego też, czerpiąc ze źródeł anglojęzycznych zwrócono uwagę na naturę uzyskiwanych wyników oraz sposoby ich interpretacji i zestawiania np. sprzecznych wyników. Niezależnie od wyników badacz powinien swoje badania podsumować konkretnymi wnioskami lub dążyć do pogłębienia badań.

W opracowaniu przytoczono problemy, z jakimi zmagają się badacze korzystający z triangulacji, oraz ukazano jej wyjątkowe walory. Najważniejsza wydaje się możliwość uzupełnienia metod ilościowych jakościowymi oraz wielotorowe spojrzenie na badane zjawisko. Problemem jest niepowtarzalność badań oraz brak algorytmu łączenia metod. Badacz korzystający z triangulacji powinien mieć świadomość i jednych, i drugich.

Na zakończenie przedstawiono dwa przykłady zastosowania triangulacji w badaniach dydaktyków geografii (Szkurlat, Angiel), a także propozycję autorki połączenia danych i metod.

Słowa kluczowe: triangulacja, triangulacja danych, triangulacja metod, metody badań, pluralistyczne podejście badawcze

TRIANGULATION METHOD – THEORETICAL ASSUMPTIONS AND APPLICABILITY IN THE RESEARCH ON GEOGRAPHY TEACHING

Summary

The article describes a short history of the term “triangulation” in pedagogical and psychological methodology. Additionally, it presents the division of triangulation as defined by N.K. Denzin, K. Konecki, Filipowska and S. Palka. Each of four types of triangulation i.e., data, investigator, methodological and theoretical has been evaluated and some examples of them were provided.

The application of triangulation in a scientific research can lead to convergence, inconsistency or even contradictory results. However, as of yet, not much attention has been devoted to this topic in Polish literature. Therefore, based on English sources, the article focuses on the nature of the scientific findings, their interpretation, and presentation of contradictory outcomes. Regardless of the results, they should be followed up by either a meaningful conclusion or they should lead to a deeper investigation of the problem.

Not only does the article present the exceptional values of triangulation but is also describes the obstacles that the researchers can encounter. One of its most important qualities is the fact that quantitative and qualitative methods are complementary. The next one is the multitrait approach. The fault of triangulation, however, is its uniqueness and lack of an algorithm that would combine several methods. Every researcher that uses triangulation needs to be aware of its advantages and disadvantages.

In the final part we are provided with two examples that come from the research conducted by geographical didactics (Szkurlat and Angiel). In addition, the author presents her idea how to merge data and methods.

Key words: triangulation, data triangulation, methodological triangulation, multi-methods, mixed methods

Florian Plit

O JAKOŚCI BADAŃ ANKIETOWYCH W DYDAKTYCE GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Upraszczając, w dydaktyce geografii w Polsce wyróżnić można dwa okresy: mistrzowski i matematyczny (metamatematyczny). Wacław Nałkowski, Eugeniusz Romer, Gustaw Wuttke czy Maria Czekańska nie prowadzili sformalizowanych badań naukowych z zakresu dydaktyki. Oni byli humanistami, dydaktykę traktowali jako sztukę, *ars*, a z otoczeniem dzielili się swymi obserwacjami i doświadczeniami. Ich rozważania miały w dużej mierze dedukcyjny charakter. W ich głos wśluchiowano się ze względu na osobisty autorytet. Jednak w wyniku jednoznacznego przypisania geografii do nauk przyrodniczych, radykalnie mniejszego zainteresowania dydaktyką ze strony „sław” geograficznych oraz wyodrębnienia dydaktyki geografii jako oddzielnej subdyscypliny pojawiło się dążenie do uczynienia z niej nauki, m.in. do budowy teoretycznych podstaw metodycznych i do uściślenia metod badawczych, w znacznej mierze poprzez promowanie wnioskowania indukcyjnego. Naukowy bądź paronaukowy charakter dydaktyki geografii miał sprawić, by głos jej przedstawicieli był słyszalny i szanowany, a oni sami mieli dostęp do czasopism i awansów naukowych. Oddziaływania czynników merytorycznych i pozamerytorycznych zmierzały w tym samym kierunku. Autor próbuje ukazać, jak trudne do spełnienia okazały się owe postulaty.

RYGORY NIE DO SPEŁNIENIA

Ujęcia statystyczne w dydaktyce geografii wykorzystywane są od lat kilkudziesięciu, w pewnej mierze wywodzą się ze sprawozdawczości i statystyki szkolnej. Najłatwiej było je zastosować do analizy wyników nauczania (efektów kształcenia, osiągnięć ucznia itd.). Opis statystyczny znajdujemy np. w rozprawach doktorskich M. Wilczyńskiej (1982; Wilczyńskiej-Wołoszyn) i B. Wójtowicz (1991). Jednak jeszcze do końca lat 90. XX wieku powstawały rozprawy doktorskie typowe dla klasycznego nurtu dydaktyki, mające charakter opisowy, bazujące na obszernym przeglądzie literatury poddawanej analizie logicznej. Przykładami mogą

być prace M. Augustyniaka (1996) czy A. Hibszer (1999). W pracach tych często stosowaną techniką argumentacji jest odwoływanie się do przykładów, ale brakuje analizy, na ile przykłady te są powszechne. Brakuje ujęć ilościowych, dlatego zarzut subiektywizmu w zasadzie jest nie do obalenia (ale też nie do udowodnienia). Z biegiem lat coraz powszechniej od dydaktyków geografii wymagano stosowania sformalizowanych metod analizy, przy czym postulaty te płynęły nie tylko z kręgów geografów „branżowych”, ale i od pedagogów oraz „metodyków ogólnych” („szkoła niemierkowska”). Jednak na dydaktyków oddziaływały także inne nurty – postulat humanizacji geografii i podmiotowego, personalistycznego traktowania ucznia. Dlatego w badaniach zainteresowano się przede wszystkim metodami socjologicznymi – w tym sondażem diagnostycznym. Zwraca na to uwagę m.in. D. Piróg (2010), dostrzegając rosnącą liczbę (i odsetek!) referatów odwołujących się do sondażu diagnostycznego na obradach sekcji dydaktycznej na corocznych zjazdach PTG.

Dydaktyków geografów interesują w dużej mierze podobne zagadnienia jak pedagogów, dotyczące np. struktury wiedzy, efektywności nauczania, metod dydaktycznych i ich dostosowania do wieku ucznia, obiektywizacji oceniania itd., są jednak dwie istotne różnice. Pierwsza wynika z faktu, że są to dydaktycy **geografii**, zatem interesują ich zagadnienia specyficzne dla nauczania geografii (np. zastosowanie map, zajęcia terenowe), druga wynika z faktu, że są to nie tylko dydaktycy, ale i **geografowie**, zatem interesuje ich przestrzenne zróżnicowanie zjawisk, np. różnice między województwami, wsią i miastem itd. Do poznania takich właśnie zagadnień badania ankietowe świetnie się nadają.

Podejmując badania naukowe, należy jednak przestrzegać fundamentalnych ich rygorów. Te zaś w przypadku prac dydaktyków geografii są w zasadzie niemożliwe, bądź bardzo trudne do spełnienia.

Przykład rygoru nie do spełnienia stanowi kanon jedynej różnicy J.S. Milla¹ (1962). Oznacza on, że gdybyśmy chcieli wnioskować np. o lepszej skuteczności określonej metody nauczania, powinniśmy przeprowadzić badania w dwóch **identycznych** klasach (szkołach), w których uczyłby taki sam (najlepiej ten sam) nauczyciel, lekcje prowadzone byłyby o tej samej godzinie (kwestia uczniowskiej koncentracji), taka sama byłaby liczba uczniów, ich zdolności intelektualne, warunki mieszkaniowe, sytuacja rodzinna, aktualny stan zdrowia, stresy związane z wymaganiami innych nauczycieli itd. (liczbę warunków koniecznych do spełnienia można mnożyć niemal w nieskończoność). Wszystko to są ważne czynniki wpływające na uzyskane wyniki. Jediną różnicę stanowiłoby zastosowanie określonej metody w konkretnej klasie (szkole). Nieprzypadkowo w recenzjach rozpraw doktorskich z dydaktyki geografii często padają zarzuty, że „należałoby uwzględnić jeszcze następujące czynniki...”. Zgłaszany postulat jest równie słuszny, co nierealny, przy czym nie chodzi tu tylko o mnogość owych czynników. Wiele ważnych informacji ma charakter poufny, trudno np. polecić dzie-

¹ W rzeczywistości można mówić o czterech kanonach, ponieważ kanon jedyne-
go wspólnego czynnika i kanon jedynej różnicy można traktować łącznie jako inną (od-
wrotną) formę zapisu.

ciom, by w ankiecie zaznaczały, czy ich rodzice aktualnie się rozwodzą, czy jedno z nich jest alkoholikiem. Nawet ewentualne pytania o sytuację materialną muszą być formułowane delikatnie i w sposób pośredni (oczywiście, wiedza dziecka może być niepełna, optymalne byłoby dołączanie do każdej uczniowskiej ankiety PIT-ów, tylko co wtedy zrobić z anonimowością i z „szarą strefą”?). Zapewnienie pełnej porównywalności, a zarazem statystycznej istotności próby jest po prostu niemożliwe.

By pozyskać dane ankietowe, do szkół trzeba wejść, a to stanowi poważną barierę. Podstawową zasadą obiektywności sądów w badaniach naukowych jest niezależność obiektu badań od badacza². W badaniach ankietowych podkreśla się to szczególnie często. Nawet w przypadku braku zależności formalnej ankietowani często udzielają, świadomie bądź podświadomie, odpowiedzi zgodnych z tym, co – jak sądzą – zadowoliliby badacza. Tymczasem zdarza się, że dydaktycy prowadzą badania w szkołach, w których sami uczą. Na ogół fakt ten starając się ukryć. Oczywiście, można odwołać się do argumentu, że zajmują się problematyką, która jest im szczególnie bliska, której niuanse znają. Co gorsza, w niektórych takich pracach pojawia się wartościowanie, a to już złamanie podstawowej zasady, że nikt nie może być sędzią we własnej sprawie – *Nemo iudex in causa sua*.

Interesujące jest przyjrzenie się, z jak ogromnymi trudnościami w uzyskaniu danych do analizy, z ich nieporównywalnością borykali się autorzy artykułów i rozpraw naukowych z dydaktyki geografii. Dostrzec tu można wyraźną ewolucję, poczynwszy od rozprawy D. Piróg (2003a), po ostatnie dysertacje habilitacyjne.

PRZYKŁADY BADAŃ ANKIETOWYCH PROWADZONYCH PRZEZ DYDAKTYKÓW GEOGRAFII

Początki zmuszają do refleksji, gdyż obrazują problemy, z którymi borykamy się do dziś. D. Piróg (2003a) przygląda się edukacji europejskiej w wybranych gimnazjach (20 gimnazjów, 1320 uczniów) w województwie małopolskim, interesuje się wiedzą uczniów o innych członkach UE. Ta część jest solidnie udokumentowana, ale w dysertacji w formie uzupełnienia przytoczono też informacje o jednej (!) szkole w Niemczech (19 uczniów). Nie lepiej jest z drugim przykładem, dotyczącym Wielkiej Brytanii (30 uczniów). Przykładów tych nie sposób uznać za reprezentatywne, bowiem szkół tych nie dobierano losowo, lecz pod kątem możliwości uzyskania informacji przez autorkę, w dodatku były to szkoły ze znaczącym udziałem dzieci imigrantów. Dlatego łatwo sformułować można opinię, że wartość naukowa takich porównań jest żadna, bowiem próba jest niereprezentatywna i statystycznie nieistotna. Sama autorka jest ostrożna: „... świadoma

² Restrykcyjne spełnienie tego rygoru nie jest w ogóle możliwe, bo o pełnej niezależności mówić możemy jedynie w przypadku, gdy między podmiotem badającym a obiektem badanym nie zachodzą żadne relacje. Wówczas jednak o istnieniu obiektu... w ogóle nie wiemy. Lecz taka niezależność zawsze pozostaje ideałem, do którego należy dążyć.

skromnej liczebności badanych populacji z Hamburga i Winchesteru, lecz nawet taka ilość respondentów wymagała wielomiesięcznych zabiegów, aby uzyskać zgodę na przeprowadzenie badań” (Piróg 2003b, s. 59). Stwierdzenie, że „przykład nie jest dowodem” ma dziś w naukach przyrodniczych charakter niemal paradygmatu naukowego. Warto jednak przypomnieć, że i przykład może być traktowany jako dowód, chociaż tylko w znaczeniu, iż może być inaczej (dialektyczna zasada „wszystko, co jest, jest możliwe”). Niewiele to, ale okazuje się, że polska dydaktyka geografii nie ma ani możliwości finansowych, ni organizacyjnych³, by prowadzić na szerszą skalę badania porównawcze za granicą. Także w Polsce do dziś w doborze szkół (kohort) kierujemy się w dużej mierze kontaktami osobistymi. Wprawdzie uczestnictwo w CKE, OKE, Olimpiadzie Geograficznej lub w programie PISA umożliwi nam dostęp do dużej puli danych, ale tylko krajowych i to gromadzonych w konkretny sposób i na wybrane tematy, na co wpływ mamy znikomy.

Jeśli w pracach naukowych chcemy wyznaczać nowe kierunki (a tego pragniemy i tego się od nas oczekuje), jesteśmy zdani na własne siły, by zdobyć materiały, które poddamy następnie statystycznej obróbce. Ograniczone możliwości rzutują bądź na ograniczenie wiarygodności wyników (istotności statystycznej), bądź też na możliwość uogólniania i siłę prognostyczną badań.

Po pierwsze, dydaktycy geografii nie dokonują, co byłoby najbardziej wskazane, losowego doboru próby, gdyż nie mają ani możliwości technicznych przeprowadzenia losowania uczniów, ani swobodnego dostępu do wybranych grup szkół i uczniów. Decydują się na dobór celowy, niekiedy wręcz **przypadkowy**. Mamy tu dwa podejścia. W pierwszym tak zawężamy problematykę badawczą, by móc objąć badaniami całą (lub prawie całą) populację, dążymy do indukcji enumeracyjnej zupełnej! Badania takie są wąskie, lecz staramy się, by były one pogłębione. W drugim dobieramy możliwie zróżnicowane przykłady, zakładamy, że są one reprezentatywne dla określonych sytuacji i na podstawie uzyskanych **przykładowych** wyników przeprowadzamy wnioskowanie dedukcyjne.

Za modelowe dla pierwszego podejścia uznać można liczne prace magisterskie, np. Grudzińskiej (2007). Badania ograniczono do wyników egzaminów maturalnych uczniów z jednej szkoły, następnie porównano je z wynikami ogólnokrajowymi. Ale podobne cechy znajdziemy i w innych pracach, np. w rozprawie I. Piotrowskiej (2012). Metoda sondażu diagnostycznego dostarczyła 234 formularze ankiet, z których zdecydowana większość pochodzi z klas dwujęzycznych polsko-francuskich z I LO w Poznaniu⁴. Przy znikomej liczbie szkół i uczniów uczących się geografii dwujęzycznie, po polsku i po francusku, uzyskane wyniki uznać trzeba za wielce wiarygodne, ale możliwość dokonywania uogólnień na ich podstawie pozostaje niewielka, bowiem tylko część spostrzeżeń odnieść można do dwujęzycznego nauczania geografii w Polsce prowadzonego w innych języ-

³ Przede wszystkim wiąże się to z faktem, że szkoły bardzo niechętnie dopuszczają zagranicznych badaczy do swoich uczniów.

⁴ Zarówno I. Piotrowska (2012), jak M. Byca (2014) przeprowadziły ankiety wśród nauczycieli uczących dwujęzycznie w szkołach nieobjętych badaniami.

kach, np. po polsku i po angielsku. Także mało liczebna ankieta przeprowadzona w szkole w Annonay we Francji ma wyłącznie wartość przykładu. Zauważmy jednak, że autorka, świadoma tych niedoskonałości, nie uczyniła z sondażu diagnostycznego głównego punktu swych rozważań, kluczową rolę w rozprawie odegrały kwestie terminologiczne.

Próbowała tak natomiast uczynić M. Byca (2014). Liczba szkół, w których mamy dwujęzyczne nauczanie geografii po polsku i po angielsku, jest znacznie większa, autorka próbowała nawiązać kontakt i przeprowadzić badania we wszystkich. Idąc w kierunku enumeracji zupełnej, ale też chcąc choć częściowo realizować kanon jedynej różnicy, wprowadziła istotne ograniczenie: ten sam nauczyciel naucza geografii w porównywanych klasach dwujęzycznych i w klasycznych „polskich”. Próba objęcia badaniami całej populacji skończyła się fiaskiem, gdyż część szkół odmówiła udziału. W tej sytuacji, chociaż wykazane różnice są statystycznie istotne, rodzą się zastrzeżenia dotyczące możliwości uogólnienia wyników na te szkoły, które badaniom się nie poddały⁵. Można domniemywać, że tylko niektóre uczyniły tak z wygodnictwa, a pozostałe obawiały się wyników, chciały coś ukryć.

Na pozór znacznie liczniejszą populację przebadala G. Barwinek (2009). Czy była to enumeracja zupełna, skoro punkt wyjścia stanowiły zagregowane wyniki z gimnazjów? Takie podejście umożliwia porównanie wyników z formalnymi kwalifikacjami nauczyciela, ale to tylko część zapowiadanych w tytule „uwarunkowań”. O pozostałych wnioskowanie było bardzo pośrednie. Wybór województwa świętokrzyskiego wynikał z dostępności materiałów, trudno zatem powiedzieć, czy próba jest reprezentatywna i na ile stwierdzone prawidłowości charakterystyczne są dla całego kraju.

W sondażach diagnostycznych prowadzonych przez dydaktyków geografii przeważa jednak podejście polegające na doborze licznych i/lub zróżnicowanych przykładów. Można tu wymienić np. prace M. Cichoń (2004), E. Szkurłat (2004), M. Mularczyka (2011), J. Angiel (2011), A. Awramiuk (2007), Z.T. Gajowniczka (2013), A. Hibszer (2013), D. Rucińskiej (2009), B. Wójtowicz, ale zarówno autorów, jak i ich prac mamy o wiele więcej. Populacja, o której chce się wnioskować, jest na tyle liczna, że z założenia rezygnuje się z przebadania jej całej. W najprostszej wersji następuje ograniczenie do dwóch szkół: jednej na wsi, drugiej w mieście, bądź też do niezbyt licznych grup młodzieży na różnych poziomach kształcenia, np. pierwsza klasa licealna, ostatnia klasa licealna, studenci pierwszego roku geografii. Prace takie mogą być błyskotliwe, można do nich spektakularnie odwołać się w dyskusji, ale z metodycznego punktu widzenia pod ich adresem zgłosić można wiele zastrzeżeń: badana próba w żadnym wypadku nie jest reprezentatywna, nie są spełnione kanony J.S. Milla itd. W gruncie rzeczy autorzy oczekują, że uwierzy się im, ich kompetencjom i autorytetowi, podobnie jak dydaktykom geografii z pierwszej połowy XX w. Czy jednak oznacza to, że są to prace bezużyteczne? W żadnym wypadku! Należy jedynie traktować je jako prace

⁵ O przyczynach niskiej responsywności w sondażu diagnostycznym pisała też D. Piróg (2010).

sygnałizujące problem zapewne znacznie powszechniejszy niż opisana próba, czasem alarmujące, mogące inicjować ewentualne dalsze analizy. Przykładowo przeprowadzone w paru ledwie szkołach badania A. Awramiuk (2007) pozwoliły zauważyć, że w konkretnych sytuacjach klasyczny model rozwoju przestrzennych stref poznawanych przez uczniów, spopularyzowany przez M.Z. Pulinową (np. Pulinowa 1994), ulega istotnym deformacjom⁶. Informacje te wykorzystał już np. F. Plit (2008), który jednak nie podjął żadnych dalszych badań w tym zakresie. Kolejnych przykładów podobnych sytuacji dostarczyły badania Z.T. Gajowniczka (2014).

Przykładem doboru **licznych** przypadków jest opracowanie M. Mularczyka (2011). Badając zmiany postaw uczniów wobec geografii jako przedmiotu nauczania, przebadano populacje: 200 uczniów z klas 7–8 z trzech szkół podstawowych w Kielcach w roku 1989, 211 uczniów z 2 i 3 klasy z 9 gimnazjów w województwie łódzkim (3 z Łodzi, 3 z Piotrkowa Trybunalskiego, 3 z obszarów wiejskich) w roku 2002, zaś w roku 2009 – 231 uczniów z 2 i 3 klasy gimnazjów w Białymstoku (3 gimnazja), Mińsku Mazowieckim (3) i z wiejskich terenów województwa podlaskiego (3). W sumie mamy 642 uczniów, interesujące spostrzeżenia i ogromne problemy w porównywaniu wyników. W każdym z tych trzech okresów sięgnięto po szkoły z innych regionów kraju. Dążąc do pewnej porównywalności badano młodzież w tym samym wieku, zawsze uwzględniano duże miasto (ale czy można Łódź, zdecydowanie większą, porównywać z Kielcami lub z Białymstokiem?), natomiast miasta średniej wielkości (Piotrków Trybunalski, Mińsk Mazowiecki) i gimnazja wiejskie uwzględniano tylko w latach 2002 i 2009. Autor bada zmiany w czasie, ale socjolodzy i psycholodzy z powodzeniem zakwestionowałyby wyniki, zwracając chociażby uwagę na fakt, że postawy uczniów wobec przedmiotu bardzo silnie zależą od osobowości nauczyciela, a tu badano szkoły, w których uczyli różni nauczyciele. Jednak mimo tych zastrzeżeń trzeba stwierdzić, że uzyskany obraz jest nad podziw logiczny, a tendencje wyraźne. Co więcej, podziwiać należy autora za to, że konsekwentnie wykorzystywał różne okazje, by porównywalność była jak największa i by prowadzonymi w jednym kierunku badaniami objąć całe dwudziestolecie.

Jeśli chodzi o celowy dobór próby, warto zwrócić też uwagę na prace J. Angiel (2011) i Z.T. Gajowniczka (2014). J. Angiel badała percepcję Wisły przez młodzież licealną uczącą się w miastach leżących nad tą rzeką. Miasta były różnej wielkości, duże i małe, rozmieszczone w równej niemal odległości od siebie, od źródeł aż po ujście. Z każdego miasta, niezależnie od wielkości, wybierano jedno liceum, leżące w bezpośrednim sąsiedztwie Wisły. Była to zatem próba celowa, ale

⁶ Praca A. Awramiuk zasługuje na uwagę z jednego jeszcze, bardzo ważnego względu natury warsztatowej. Jest jedną z nielicznych napisanych przez dydaktyków geografii, w której wyraźnie zaznaczono, że przed przeprowadzeniem właściwego sondażu diagnostycznego przeprowadzono – w innej szkole – badania próbne, sprawdzono, czy uczniowie rozumieją kwestionariusz ankiety, ile czasu zajmuje jego wypełnienie i wprowadzono niezbędne modyfikacje. Wymóg zalecany we wszystkich podręcznikach dotyczących sondażu diagnostycznego, a nie zawsze przestrzegany.

nie zachowano zasady, by liczebność prób pochodzących z poszczególnych miast była proporcjonalna do liczebności populacji, nie przeprowadzono też ważenia. Dlatego trudno wnioskować, czy np. odpowiedzi młodzieży z małych miejscowości różnią się jakościowo od tych z dużych miast, czy wiedza w górnym biegu rzeki jest inna niż w dolnym, czy występują różnice między poszczególnymi kuratoriami itd. Świadoma tych ograniczeń autorka unika porównań. Zyskując poprawność metodyczną, akceptuje ona w ten sposób utratę informacji. Z tego względu niemal jedyne, co rysuje się wyraźnie, to ogromne kłopoty młodzieży z przedstawieniem biegu Wisły na mapie konturowej, czasem niewiedza, gdzie rzeka ta ma źródła i ujście. Do kwestii tej J. Angiel chętnie zresztą nawiązywała w innych publikacjach.

Z kolei Z.T. Gajowniczek (2014) weryfikuje hipotezę, że optymalnym obszarem odniesienia w edukacji regionalnej w gimnazjum może być gmina wiejska bądź miejsko-wiejska, gdyż to ona odpowiada obszarowi, z którym najczęściej utożsamia się młodzież w tym wieku jako z „własnym” regionem. Ale do weryfikacji tak sformułowanej tezy („może być”) wystarczy znalezienie jednego potwierdzającego ją przykładu, zaś falsyfikacja nie jest możliwa bez indukcji enumeracyjnej zupełnej. Autor przeprowadził badania próbne, a następnie wybrał 11 gmin położonych w różnych regionach historyczno-kulturowych Polski, unikając jednak gmin leżących w bezpośrednim sąsiedztwie dużych aglomeracji miejskich i na obszarach pograniczy etnicznych. Ich rozmieszczenie nie jest równomierne – wyraźnie uprzywilejowano dawną Kongresówkę, a tereny leżące najdalej od miejsca zamieszkania autora potraktowano po macoszemu (trudności logistyczne). W wybranych gminach – dążenie do enumeracji zupełnej – ankietami objęto praktycznie całą młodzież gimnazjalną i wszystkich nauczycieli, wszystkich regionalistów, przeprowadzono wywiady z władzami. Jednak ankiety wśród dorosłych mieszkańców były wprawdzie liczne, lecz dość przypadkowe. Zgromadzony materiał jest ogromny i różnorodny. Wyniki potwierdziły ostrożnie sformułowaną hipotezę, co więcej – pokazały, że wiejska bądź miejsko-wiejska gmina może być optymalną jednostką odniesienia w bardzo wielu przypadkach. Ale celowy dobór gmin uniemożliwił odpowiedź na pytanie, jak powszechna jest ta prawidłowość (poza tym, że wiemy, iż jest ona powszechna), nie ma też jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jak dokonywać wyboru owych gmin, które mogą być „najlepszymi jednostkami odniesienia”.

Doskonałym przykładem tego, jak trudno zapewnić porównywalność danych uzyskanych z sondażu diagnostycznego, jest rozprawa A. Hibszer (2013). Istotną jej część stanowią badania ankietowe dotyczące postaw wobec idei ochrony przyrody i funkcjonowania parków narodowych, przeprowadzone wśród młodzieży w gminach, których część owe parki zajmują. Są to gminy bardzo odmienne. Z jednej strony mamy podwarszawską gminę Izabelin, której około 90% zajmuje park narodowy, a mieszkańcy to w dużej mierze pracownicy naukowcy (w tym związani z ochroną przyrody), personel ośrodka dla dzieci niewidomych (Laski), warszawiacy, którzy wynieśli się za miasto, by być „bliżej natury” (i pensjonariusze domów spokojnej starości, ale ci dzieci w wieku szkolnym nie mają). W gminie tej z parkiem narodowym obcuje się na co dzień, ale ze względu na specyfikę

pracy dorosłych i dobrą infrastrukturę, np. rekreacyjną, dostępną dla młodzieży, jest to obcowanie bezkolizyjne. Z drugiej strony mamy rolnicze gminy województwa lubelskiego, których niewielki tylko fragment wchodzi w skład parku, a mieszkańcom wsi dalej od niego położonych obecność parku jest po prostu obojętna. Mamy wreszcie społeczności gminne, których interesy, co najmniej te krótkoterminowe, ewidentnie kolidują z interesami ochrony przyrody. Różnice między populacjami są na tyle duże, że bez głębokiej ich analizy wszelkie wnioski płynące z porównania są co najmniej dyskusyjne, a w badaniach zapewne należałoby wykorzystać różne, ale kompatybilne kwestionariusze ankiet, zaś następnie metody analizy wieloczynnikowej. Tyle tylko, że to wymaga zespołu badawczego, czasu i funduszy.

PODSUMOWANIE

Różne warianty sondażu diagnostycznego są coraz częściej stosowane przez dydaktyków geografii. Z jednej strony sami dostrzegliśmy zalety tych metod, z drugiej – tego oczekują od nas i decydenci nauki, i społeczeństwo, w którym najbardziej logiczna nawet argumentacja nie okaże się przekonującą, o ile nie poprą jej ciągi liczbowe. Jednak nasze badania prowadzone są zwykle w sposób rozproszony i bardzo skromnymi środkami, co rzutuje na sposób doboru próby – nie jest on dokonywany losowo, nie jest to próba reprezentatywna, ale zwykle zróżnicowana próba celowa, czasem zbliżona do reprezentatywnej, lecz niekiedy przypadkowa. Równocześnie metody analizy zgromadzonego materiału są z reguły bardzo proste, ograniczone głównie do opisu statystycznego, niekiedy analizy korelacji, nie zawsze nawet bada się jej istotność. Wszystko to prowadzi do kwestionowania wartości badań i wiarygodności wyników przez socjologów i geografów społecznych. Są to zastrzeżenia zasadne. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że:

- przedmiotem badań dydaktyków jest tak złożona rzeczywistość ludzka, że uwzględnienie wszystkich zmiennych, które mogą mieć charakter wyjaśniający, dokonanie takiego doboru próby, by zachować zgodność z kanonem jedynej różnicy bądź doboru reprezentatywnej próby losowej, to zadania po prostu niewykonalne;
- informacje o wielu istotnych zmiennych dotyczących uczniów i nauczycieli objęte są przepisami o ochronie danych osobowych bądź innymi przepisami ograniczającymi i przez to niemożliwe do wykorzystania;
- w badaniach dydaktyków geografii zaznacza się wyraźny postęp, zarówno jeśli chodzi o zasady doboru próby, jak i stosowanie metod statystycznych;
- skoro uzyskane dane mają jedynie przybliżony, orientacyjny charakter, to wybór prostych metod jest w pełni uzasadniony, natomiast metod wyrafinowanych mija się z celem, bowiem oznacza konstruowanie klasycznego przyrządu do mierzenia tygrysa z *Męczeństwa Piotra Oheya* Sławomira Mroźka, tworząc jedynie pozory naukowości.

Dydaktycy geografii w coraz większym stopniu zdają sobie sprawę z istniejących ograniczeń prowadzonych przez nich badań ankietowych i innych metod sondażu diagnostycznego. Równocześnie trzeba jednak podkreślić, że są to badania bardzo cenne, a ich wyniki **sygnalizują istotne problemy** związane nie tylko z dydaktyką geografii, ale też z funkcjonowaniem polskiej szkoły, a nawet całego społeczeństwa.

LITERATURA

- Angiel J., 2011, *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa.
- Augustyniak M., 1996, *Dynamiczne oblicze Ziemi*, Wydział Nauk o Ziemi, Uniwersytet Śląski, Sosnowiec (rozprawa doktorska).
- Awramiuk A., 2007, *Percepcja własnego regionu przez uczniów a edukacja regionalna*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa (rozprawa doktorska); zmieniona wersja wydana: Awramiuk A., 2009, *Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Barwinek G., 2009, *Osiągnięcia edukacyjne z geografii i ich uwarunkowania (w świetle wyników egzaminów zewnętrznych w gimnazjach województwa świętokrzyskiego)*, Wydział Geograficzno-Biologiczny Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (rozprawa doktorska).
- Byca M., 2014, *Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa (rozprawa doktorska).
- Cichoń M., 2004, *Zajęcia terenowe w edukacji geograficznej i regionalnej*, Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań (rozprawa doktorska).
- Gajowniczek Z.T., 2014, *Gmina wiejska i miejsko-wiejska w Polsce jako obszar odniesienia w edukacji regionalnej*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa (rozprawa doktorska).
- Grudzińska K., 2007, *Motywacja wyboru geografii oraz analiza wyników egzaminów maturalnych z tego przedmiotu na przykładzie I Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Konopnickiej w Suwałkach*, Zakład Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski (praca magisterska).
- Hibszer A., 1999, *Mała ojczyzna jako obiekt poznania geograficznego w edukacji szkolnej*, Wydział Nauk o Ziemi, Uniwersytet Śląski, Sosnowiec (rozprawa doktorska).
- Hibszer A., 2013, *Parki narodowe w świadomości i działaniach społeczności lokalnych*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Mill J.S., 1962, *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*, PWN, Warszawa.
- Mularczyk M., 2011, *From fascination to indifference – changes in students' attitudes toward geography as a school subject in 1989–2009*, *Prace i Studia Geograficzne*, 48/Prace Instytutu Geografii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, 18, 87–95.
- Piotrowska I., 2012, *Kształtowanie pojęć geomorfologicznych w dwujęzycznym nauczaniu geografii fizycznej*, *Studia i Prace z Geografii i Geologii* 24, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Piróg D., 2003a, *Potrzeby i możliwości optymalizacji edukacji europejskiej w gimnazjum (na przykładzie badań w wybranych gimnazjach województwa małopolskiego)*, Wydział Geograficzno-Biologiczny Akademii Pedagogicznej im. Hugona Kołłątaja w Krakowie (rozprawa doktorska).

- Piróg D., 2003b, *Stan wiedzy i postawy uczniów polskich, brytyjskich i niemieckich wobec procesów integracyjnych w Europie*, [w:] M. Śmigielska, J. Słodczyk (red.), *Edukacja geograficzno-przyrodnicza w dobie globalizacji i integracji europejskiej*, Polskie Towarzystwo Geograficzne – Uniwersytet Opolski, Opole, s. 59–65.
- Piróg D., 2010, *Sondaż diagnostyczny w badaniach z zakresu dydaktyki geografii – wybrane determinanty responsywności*, [w:] S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym*, 58. Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 1, s. 415–425, Łódź.
- Plit F., 2008, *Obszar poznawany przez ucznia i jego deformacje. W nawiązaniu do kręgów poznawania przestrzeni M. Z. Pulinowej*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec, s. 44–50.
- Pulinowa M.Z., 1994, *Propozycje założeń programowych międzyprzedmiotowej edukacji środowiskowej*, *Geografia w Szkole*, 4: 225–230.
- Rucińska D., 2009, *Ekstremalne zjawiska przyrodnicze w edukacji geograficznej w szkołach gimnazjalnych i licealnych*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa (rozprawa doktorska).
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wilczyńska M., 1982, *Rezultaty nauczania geografii za pomocą map w świetle wyników olimpiad geograficznych*, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych UW, Warszawa (rozprawa doktorska).
- Wójtowicz B., 1991, *Operacjonalizacja celów kształcenia i ich wpływ na wyniki nauczania-uczenia się o krajobrazach w klasach czwartych i piątych szkoły podstawowej*, Wydział Geograficzno-Biologiczny, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie (rozprawa doktorska).

O JAKOŚCI BADAŃ ANKIETOWYCH W DYDAKTYCE GEOGRAFII

Streszczenie

W dydaktyce geografii w Polsce wyróżnić można dwa okresy: mistrzowski (schyłek XIX i niemal cały XX w.) i metamatematyczny (ostatnie dziesięciolecia). W wyniku jednoznacznego przypisania geografii do nauk przyrodniczych oraz wyodrębnienia dydaktyki geografii jako oddzielnej subdyscypliny geografii pojawiło się dążenie do uczynienia z niej nie ars, lecz science, m.in. poprzez budowę teoretycznych podstaw metodycznych i uściślenie metod badawczych, w znacznej mierze promując wnioskowanie indukcyjne. Dydaktycy geografii zainteresowali się przede wszystkim metodami socjologicznymi – w tym sondażem diagnostycznym. W artykule przeanalizowano przykłady szeregu prac, zwłaszcza doktorskich, z dydaktyki geografii, w których stosowano sondaż diagnostyczny. Zwrócono uwagę na trudności w doborze reprezentatywnej próby w Polsce, trudności w prowadzeniu badań porównawczych w innych krajach, niemożność uwzględnienia wielu istotnych czynników mających wpływ m.in. na wyniki nauczania, np. dotyczących sytuacji rodzinnej (ochrona danych osobowych). Orientacyjny charakter danych wyjściowych uzasadnia stosowanie prostych metod ich statystycznej analizy. Zwrócono uwagę na fakt, że dydaktycy geografii w coraz większym stopniu zdają sobie sprawę z istniejących ograniczeń i doskonaliły metody prowadzonych badań ankietowych. Mimo pewnych braków, badania te są cenne, a ich wyniki sygnalizują istotne problemy związane zarówno z geografiami, jak i z funkcjonowaniem polskiego szkolnictwa.

Słowa kluczowe: dydaktyka geografii, badania ankietowe, bariery, reprezentatywność, ewolucja

ON THE QUALITY OF SURVEY STUDIES IN THE DIDACTICS OF GEOGRAPHY

Summary

Two periods can be distinguished in the domain of teaching of geography in Poland: the masters' period (end of the 19th century and almost whole of the 20th century), and the meta-mathematical period (the most recent decades). Due to the unambiguous assignment of geography to natural sciences, and separation of didactics of geography as a self-standing sub-discipline of geography, the tendency appeared towards making out of it not an art (*ars*), but science (*scientia*), in particular – through construction of theoretical methodological foundations and adding of precision to the research methods, largely promoting induction-based reasoning. Persons involved in didactics of geography got first of all interested in the sociological methods – including the diagnostic surveys. The paper analyses a number of examples of studies, especially the doctoral dissertations, from the domain of didactics of geography, in which the diagnostic survey technique has been applied. Attention was paid to the difficulties with the selection of the representative samples in Poland, to difficulties in carrying out the comparative studies in other countries, to incapacity of accounting for numerous essential factors, which exert influence on, for instance, the outcomes from the teaching process, like, e.g., those related to the family situation (due to protection of personal data). The rough character of the original data justifies the use of simple methods of their statistical analysis. It is noted in the paper that the persons, involved in teaching of geography, are aware of the existing limitations and try to perfect the methods of the survey studies they conduct. Despite their shortcomings, such studies are very valuable, with their results signalling the essential problems, associated both with the subject of geography, and with the functioning of the Polish educational system.

Key words: Polish didactics of geography, evolution, diagnostics survey, statistical analysis

Mariola Tracz

BADANIA ZAINTERESOWAŃ GEOGRAFICZNYCH MŁODZIEŻY – PRZYKŁADY STRATEGII METODOLOGICZNYCH

WPROWADZENIE

W dyskusji o edukacji i roli, jaką odgrywa w kształceniu i wychowaniu, coraz częściej wskazuje się na niedostatek działań służących pobudzaniu uczniów do uczenia się. Część pedagogów jest zdania, że szkoła jest instytucją, która zamiast rozwijać zainteresowania młodzieży, raczej przyczynia się do ich zmniejszania, a nawet odbierana jest jako miejsce swoistej nudy (Kozielski 1987). Z raportu OECD z 2000 r. (w ramach realizowanego programu PISA – badanie efektywności nauczania 15-latków) wynika, że dla blisko 25% badanych uczniów szkoła jest miejscem, w którym nie chcą przebywać. Z kolei badania M. Dudzikowej (1993) wykazały, że 2/3 uczniów szkół średnich nie ma wewnętrznej motywacji do kształcenia się i pracy nad sobą. Dane te wskazują na istnienie luki między założeniami procesu kształcenia odwołującego się do rozwoju emocjonalnego i intelektualnego ucznia a efektami ich realizacji w praktyce szkolnej.

Jednym z mało rozpoznanych zagadnień w dydaktyce geografii jest problematyka rozwoju zainteresowań geograficznych wśród dzieci i młodzieży oraz czynników je warunkujących. Wiedzę na temat indywidualnych zainteresowań geograficznych uczniów, a także wpływu podejmowanych przez nauczyciela działań dydaktycznych w procesie nauczania-uczenia się geografii na ich rozwój można czerpać niemal wyłącznie z badań empirycznych. Raporty i doniesienia z badań nad zainteresowaniami są także cennym źródłem danych o jakości procesu kształcenia geograficznego oraz jego wartościach wychowawczych. Zainteresowanie uczniów problematyką lekcyjną to ważne zadanie dla każdego nauczyciela. Jest to szczególnie istotne obecnie, ponieważ w wielu krajach obserwuje się zmniejszającą się rangę geografii jako nauki i przedmiotu szkolnego (Brown 2001, Groenwald i in. 2008, Tracz 2008, Homoki, Sütő 2014).

ISTOTA ZAINTERESOWAŃ I MODEL BADAŃ NAD ZAINTERESOWANIAM

Termin zainteresowania jest różnie definiowany w literaturze. Etymologicznie słowo zainteresowanie wywodzi się z j. łacińskiego – *inter essere*, co oznacza być w środku. Najogólniej przez zainteresowanie rozumie się „upodobanie do zajmowania się określonymi zagadnieniami, rzeczami, sprawami, wydarzeniami, zamięłowanie, zaciekawienie (ciekawość)” (Słownik... 2004, s. 910). W literaturze psychologicznej zainteresowania rozpatrywane są dwójako:

- jako charakterystyczne cechy osobowości, czyli zainteresowania osobiste,
- jako pojawiające się pod wpływem oddziaływania środowiska, czyli zainteresowania sytuacyjne (Krapp 1992, 1999).

Zgodnie z założeniami koncepcji psychologii poznawczej zainteresowania to specyficzne nastawienia poznawcze i emocjonalne na przedmioty i zjawiska otaczającego świata. Według psychologów, interpretujących zainteresowanie z punktu widzenia czynnika emocjonalnego, przez zainteresowanie należy rozumieć specyficzne nastawienie poznawcze człowieka do zjawisk i rzeczywistości (Słoniowska 1959). Inna grupa psychologów zwraca uwagę, że w zainteresowaniach istotnym czynnikiem jest trwała i czynna postawa jednostki odczuwającej potrzebę poznawania nieznanego przedmiotu (Baley 1933, Szewczuk 1975, Sillamy 1994). Natomiast badacze rozpatrujący zainteresowania z punktu widzenia procesu motywacji definiują je jako stan organizmu motywujący określone reakcje na pewne bodźce polegające na przedłużaniu lub aktywnym ich poszukiwaniu (Tomaszewski 1972, Reykowski 1977, Brophy 2004).

W zaprezentowanych podejściach do rozumienia pojęcia zainteresowań przebiegają trzy elementy: mobilizacja uwagi, czynnik emocjonalny i orientacja na działanie. Syntezę tych trzech elementów składowych zawiera definicja funkcjonalna zainteresowań autorstwa A. Guryckiej. Według tej autorki „zainteresowanie jest to właściwość psychiczna przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającym się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, tj.: dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków zależności między nimi, w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz w przeżywaniu różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy” (Gurycka 1989, s. 23–24).

Z kolei D.E. Supera (1972) wprowadził do literatury definicję operacyjną zainteresowań. Wyróżnił on zainteresowania: wyrażane, okazywane, testowane i inwentaryzowane. Zainteresowania wyrażane określają to, o czym badany mówi, że jest dla niego interesujące. Zainteresowania okazywane zostają stwierdzone na podstawie obserwacji danej osoby, zaś zainteresowania inwentaryzowane wykrywane są na podstawie odpowiedzi akceptującej lub negującej określoną czynność lub przedmiot przez badaną osobę.

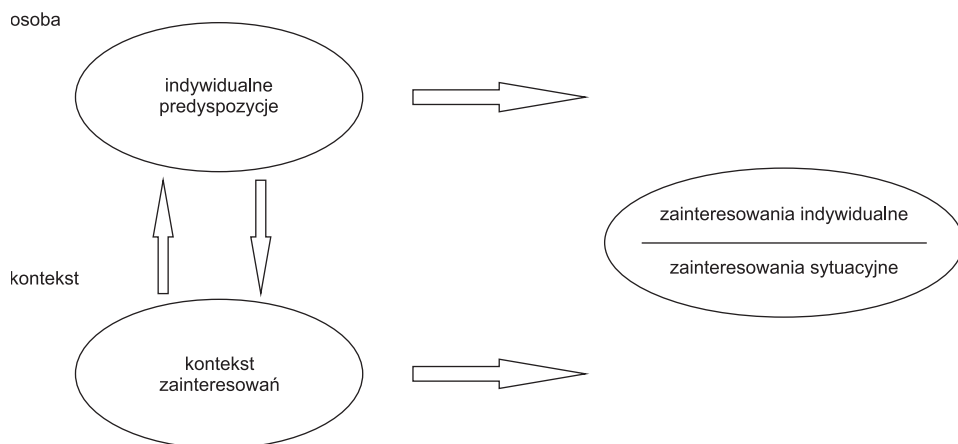
W psychologii wyraźnie odróżnia się zainteresowanie od zaciekawienia. Zaciekawienie jest wzbudzone przez nowe i silne podniety, powodujące skupienie uwagi mimowolnej, ale cechuje je mała trwałość, bowiem zanika, gdy podniety przestają działać.

Wybitny polski pedagog B. Nawroczyński (1929, s. 4) nazywa zainteresowanie pobudką do uczenia się, która musi tkwić w uczącej się jednostce. Natomiast W. Okoń (2007) uważa zainteresowania za wyuczony składnik zachowania, nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności dziecka.

Zainteresowania geograficzne to rodzaj zainteresowań ukierunkowany na treści powiązane z dziedziną wiedzy – geografią. Dydaktyka geografii odbywa się bez precyzyjnej definicji tego terminu. Autorzy podejmujący tę tematykę na ogół zdawkowo definiują zainteresowania geograficzne. W większości przypadków są one interpretowane w takim znaczeniu, w jakim się mówi ogólnie, że coś jest interesujące. Przyjęcie kryterium treści zainteresowań geograficznych powodować może ponadto rozróżnienie ich ze względu na poznawaną problematykę geograficzną (np. geografia społeczna, geografia fizyczna, geografia ludności) lub konkretny region poznania (np. kontynent lub kraj), krajobraz (np. górski, morski, nizinny). Jak widać na przytoczonych przykładach, granice podziału są nieostre.

Często w dydaktyce geografii używa się określenia percepcja. Percepcję traktuje się raczej jako proces społeczny, którego istota polega na poznawczym strukturyzowaniu bodźców pochodzących z szeroko rozumianego środowiska, na które wpływ wywierają intelektualne predyspozycje i cechy kulturowe jednostki. Takie rozumienie terminu „percepcja” pokrywa się z psychologicznym terminem „poznanie” (cognition). W dydaktyce geografii percepcji przypisuje się bardziej ogólne znaczenie obejmujące poznanie w szerokim sensie (z percepcją, myśleniem, wyobrażeniami itp.), a także uczucia, znaczenia i wartościowanie.

W pedagogice problematyka zainteresowań stanowi istotny element procesu kształcenia i wychowania. Jest ona stale rozwijana począwszy od teorii nauczania Herberta, poprzez teorię rozwoju osobowości J. Deweya, aż po koncepcję kształcenia wielostronnego W. Okonia. W funkcjonujących teoriach nauczania zainteresowania postulowane są nie tylko jako element motywacyjny w procesie efektywnego kształcenia, ale jako istotny kierunek w rozwoju osobowości człowieka (Herbert 1806, Dewey 1913, Krapp 1992, Okoń 2006). Przełom lat 60–70. XX w. przyniósł wzrost zainteresowania psychologów tematyką zainteresowań. Opublikowane prace J. Supera i innych stanowiły cenny materiał dla rozwoju teorii zainteresowań, głównie rozpoznawania predyspozycji zawodowych młodzieży. W polskim piśmiennictwie naukowym niezwykle cenne są opracowania A. Góryckiej, prezentujące psychologiczno-pedagogiczną perspektywę rozwoju zainteresowań w procesie kształcenia. Ustalono, że w przebiegu rozwoju zainteresowań człowieka obserwujemy kilka faz, począwszy od własnej aktywności poznawczej wczesnego dzieciństwa, efektów nauki szkolnej po wybór zawodu dającego przyszłą satysfakcję materialną i społeczną. Jest to mocno powiązane z rozwojem intelektualnym i aktywnym poznawaniem oraz rozumieniem otaczającej rzeczywistości (Gurycka 1989). Wypracowany został teoretyczny model rozwoju zainteresowań (tzw. naturalistyczny). Zakłada on, że rozwój zainteresowań polega na doskonaleniu się wrodzonych funkcji, a zainteresowania są stałe i doskonalą się w przebiegu życia. Model ten nadaje wcześnie diagnozowanym zainteresowaniom moc predykcyjną, tzn. wiedząc, czym interesuje się małe dziecko, możemy prognozować czym będzie się interesować w dorosłości. Wiedza ta może być



Ryc. 1. Model konceptualizacji badań nad zainteresowaniami indywidualnymi według A. Krappa (2002)

Fig. 1. Conceptual Framework that Organizes Research on Interest by A. Krapp (2002)

wykorzystana np. do wyboru profilu klasy, kierunku studiów itp. Niestety model ten ma istotne ograniczenie, gdyż otoczeniu (środowisku) przypisuje niewielką rolę w rozwoju lub zmianie zainteresowań.

Dalsze badania nad zainteresowaniami prowadzone w latach 90. XX w., szczególnie nad uwarunkowaniami rozwoju zainteresowań indywidualnych, przyczyniły się do poszerzenia wiedzy o strukturze zainteresowań, oddziaływaniach środowiska na ich rozwój. A. Krapp (1992, 2002) opracował model badań nad zainteresowaniami, uwzględniając indywidualne predyspozycje osoby i społeczny kontekst ich rozwoju (ryc. 1) – Person-Object Conception of Interest (POI). Pozwoliło to na rozpoznanie wieloczynnikowej struktury zainteresowań indywidualnych i czynników środowiskowych warunkujących ich rozwój.

BADANIA ZAINTERESOWAŃ GEOGRAFICZNYCH MŁODZIEŻY

W dydaktyce geografii zarówno w Polsce, jak i innych krajach problematyką zainteresowań zajmowano się sporadycznie. W ostatnich dwóch dekadach odnotowano wzrost publikacji o zainteresowaniach uczniów geografą jako przedmiotem szkolnym. Studium dostępnej literatury daje podstawy do stwierdzenia, że rozważania nad rozwojem zainteresowań geograficznych uczniów w procesie kształcenia ogniskowały się wokół następujących zagadnień:

- postaw uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego,
- rangi geografii jako przedmiotu szkolnego w ocenie uczniów,
- czynników wpływających na rozwój zainteresowań geograficznych,
- zainteresowania uczniów treściami nauczania.

Pierwsze publikacje poruszające tematykę zainteresowań geograficznych uczniów pojawiły się już w latach 30. XX w. Starano się odpowiedzieć na jedno z podstawowych pytań: w jaki sposób zainteresować uczniów tym, czego uczą się na lekcjach geografii. Autorzy wskazywali na potrzebę zastosowania w praktyce szkolnej różnorodnych metod nauczania (dzisiaj określanych jako metody aktywizujące). Przykładowo Góralski (1927) proponował metody, które ułatwiłyby uczniom przyswajanie nazw i pojęć geograficznych oraz danych statystycznych, uwalniając proces ten od monotonnego i nudnego „zakuwania”. J. Stoeker (1936) zaprezentował sposoby budzenia zainteresowań geograficznych, szczególnie wartościowe z dydaktycznego punktu widzenia, m.in.: gry geograficzne, lekturę geograficzną, film o tematyce geograficznej, przygotowywanie przez uczniów gazetki ściennej, gromadzenie zbiorów krajoznawczych. Z kolei W. Wyszkowski (1963) przedstawił propozycje rozbudzania zainteresowań geograficznych uczniów poprzez wykorzystanie na lekcji modeli oraz ćwiczeń terenowych.

Jedne z pierwszych badań zainteresowań młodzieży szkół średnich w Polsce zostały przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1932 r. przez pracowników Zakładu Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem S. Baleya, w związku z prowadzonymi pracami nad reformą programów nauczania. Były to badania ankietowe na temat stosunku uczniów do przedmiotów nauki szkolnej obowiązkowej i nadobowiązkowej, a drugą część badań poświęcono rozpoznaniu zainteresowań historycznych młodzieży. Badaniami objęto młodzież z klas I–VIII z 10 szkół średnich i ich nauczycieli.

Kolejne wyniki badań empirycznych nad zainteresowaniami geograficznymi opublikowano na przełomie lat 60./70. XX w. Badania pilotażowe były podejmowane m.in. w USA (Brook 1977), W. Brytanii (Naish 1972), w Niemczech (Bauer 1969, Schrettenerunner 1969) oraz w Polsce (Piskorz 1971). Były to prace podejmowane z kilku perspektyw: stosunku uczniów do geografii oraz diagnozy efektywności wybranych działań dydaktycznych nauczycieli w rozwijaniu zainteresowań. Studia te, choć prowadzone na małych grupach badawczych, uwiaryściły istnienie silnego związku między wiekiem uczniów a siłą zainteresowań geograficznych. Stwierdzono stosunkowo duże zainteresowanie treściami geograficznymi uczniów w młodszym wieku szkolnym (9–11 lat), natomiast wraz z wiekiem ono malało (w szkołach średnich). Badania psychologiczne nad rozwojem zainteresowań tematycznych uczniów wskazują na istnienie pozytywnej zależności między wiekiem ucznia a siłą zainteresowań przyrodniczych. Generalnie im młodszy uczeń, tym bardziej ciekawy świata (Górycka 1989). Również współczesne badania potwierdzają tę prawidłowość (Norman, Harrison 2004). Z kolei S. Piskorz (1971) na drodze badań empirycznych nad metodą nauczania problemowego w grupach wykazał, że po lekcjach przeprowadzonych tą metodą wzrosło zainteresowanie uczniów geografą. Inne badania wskazują, że istotny wpływ na kształtowanie zainteresowań uczniów geografą ma osoba nauczyciela geografii, postrzeganie przez uczniów użyteczności wiedzy geograficznej oraz motywacja nauczycieli do prowadzenia zajęć w terenie (Mularczyk 1992, Nakło 2004, Zieliński 2007, Göcke 2009, Tracz 2011a).

W latach 90. XX w. oraz na początku XX w. wielu krajach świata, w tym i w Polsce, miały miejsce istotne zmiany w systemach szkolnych i programach nauczania. Nie pozostało to bez wpływu na pozycję przedmiotów, w tym geografii w planach nauczania. Dało to impuls do podjęcia badań pilotażowych nad deklarowanymi przez uczniów zainteresowaniami przedmiotami szkolnymi (Błasiak, Godlewska 1994, Rulke 1996, Rappe i in. 1998, Elbanowska 2010), w tym także nad geografią (Groenwald 1998, Mularczyk i in. 2001, Biddulph, Adey 2003, 2004, Grad, Grzyb 2006, *Student...* 2007, Tomal 2010, Hibszer 2011, Mularczyk, Kowalska 2011, Tracz 2011b, Ozdemir 2012, Lawal i in. 2014). Wyniki wskazują, że generalnie geografia postrzegana jest przez uczniów jako przedmiot interesujący. Jednak deklarowane zainteresowanie geografią jest zróżnicowane w poszczególnych krajach, a także typach szkół. Waha się ono w granicach od 35% (Rappe i in. 1998, Rulke 1991) do ponad 80% (Nakło 2004, Zielińska, Zieliński 2007, Tomal 2010, Ozdemir 2012, Lowal i in. 2014).

Kolejna grupa badań ogniskowała się wokół rangi geografii jako przedmiotu szkolnego w porównaniu do innych przedmiotów. Generalnie uczniowie w USA przypisywali geografii bardzo niską wartość edukacyjną (McTeer 1979, Sanck, Petersen 1998), a w Polsce, Czechach, Niemczech i Turcji jedną z wyższych w grupie przedmiotów przyrodniczych (Okuranstifa 1975, Kopeć 2006, Elbanowska 2010, Tracz 2011a, Ozdemir 2012). Jednocześnie z badań wynika, że chłopcy częściej deklarują pozytywne nastawienie do geografii i przypisują temu przedmiotowi wyższą rangę edukacyjną (Weinburgh 1995, Colley, Comber 2003, Weeden 2005, Kubiak i in. 2012).

W ostatnich latach przeprowadzono kilka badań nad zainteresowaniem uczniów przedmiotami szkolnymi w kontekście dalszego wyboru ścieżki edukacyjnej i przyszłego zawodu. Ciekawe poznawczo wyniki przedstawiają międzynarodowe badania ROSE (Relevance of Science Education – Znaczenie Nauczania Przedmiotów Ścisłych, 2003–2005), których celem było poznanie poglądów i nastawienie uczniów do przedmiotów ścisłych i przyrodniczych. Badania przeprowadzono na grupie uczniów 15-letnich (pod koniec nauki w szkole średniej). W państwach UE uczestniczących w badaniu w klasach ostatnich szkoły średniej (niższego poziomu) 57% uczniów miało bardzo pozytywne nastawienie do biologii, 55% – do nauk o ziemi, 42% – do chemii, a 38% – do fizyki (Sjøberg, Schreiner 2010). Z kolei z raportu OECD pt. *Evolution of Students Interest in Science and Technology Studies Policy* (2006) wynika, że im bardziej gospodarczo jest rozwinięty kraj, tym niższa jest aproba uczniów dla nauk przyrodniczych oraz mniej młodzieży jest zainteresowane kierunkami przyrodniczymi i technicznymi. Natomiast badania pilotażowe nad zainteresowaniami polskiej młodzieży geografią wskazują na małe zainteresowanie uczniów studiami geograficznymi, mimo częstego wyboru tego przedmiotu na egzaminie maturalnym (Kurczaba-Dzięcioł 2010, Tracz 2011a, Wójtowicz, Tracz 2011). Równocześnie badania nad motywami wyboru studiów geograficznych przeprowadzone wśród studentów geografii wykazały, że właśnie zainteresowania geografią wyniesione ze szkoły są jednym z często wskazywanych motywów wyboru tego kierunku studiów (Hibszer i in. 2012, Awramiuk-Godun, Mularczyk 2012).

Stosunkowo mało badań poświęcono rozpoznaniu zainteresowania uczniów treściami programowymi. Niezwykle cenne poznawczo są badania niemieckich dydaktyków nad indywidualnymi zainteresowaniami geograficznymi uczniów gimnazjów, które obejmowały m.in. tematykę, regiony świata oraz poznawane zależności przyrodnicze i społeczno-gospodarcze (Hammer, Hammer 2011), a także nad strukturą zainteresowań geograficznych. Ustalono, że zainteresowania treściami geograficznymi uczniów znacznie odbiega od wyobrażeń nauczycieli geografii i twórców programów. W Polsce tak szerokich badań nad geograficznymi treściami nauczania nie prowadzono. Dotychczasowe ustalenia wskazują, że w grupie najczęściej wymienianych przez uczniów interesujących ich tematów znalazły się zagadnienia z geografii regionalnej świata (wiedza o kontynentach i państwach), z geografii fizycznej (np. środowisko przyrodnicze Ziemi, problemy ochrony i kształtowanie środowiska przyrodniczego) (Szymielińska-Pietraszek 2010, Tracz 2011a).

Kwerenda studiów wskazuje, że badania nad zainteresowaniami uczniów geografiami mają różną skalę czasową, a większość ma zasięg lokalny lub regionalny. Obejmują one jedną szkołę (podstawową, szkołę średnią) lub grupę wiekową – kilka szkół danego typu. Mają one najczęściej charakter jednorazowy, co nie pozwala na uchwycenie zmienności zainteresowań badanych wraz z upływem czasu. Wyjątkiem są tu badania w ramach projektów badawczych realizowanych przez różne instytucje (zakłady naukowe, ośrodki metodyczne, organizacje międzynarodowe). Większość analiz dotyczących zainteresowań geograficznych przeprowadzana jest na bardzo ogólnym poziomie, a do efektywnych studiów nad uwarunkowaniami rozwoju indywidualnych zainteresowań geograficznych potrzebne są dane pogłębione, tj. np. płeć, inteligencja, rodzina, rówieśnicy, nauczyciel, podręcznik, lekcje geografii, treści nauczania, media. Dopiero taki zestaw danych może pomagać w budowaniu strategii motywujących uczniów do uczenia się geografii.

WYBRANE PROBLEMY METODOLOGICZNE BADAŃ NAD ZAINTERESOWANIAMİ GEOGRAFICZNYMI

Badanie zainteresowań nie jest łatwe, gdyż dotyczy sfery psychicznej, intelektualnej i motywacyjnej człowieka. Poznawanie to utrudnia także różnorodność podejść do rozumienia istoty zainteresowania, czego wyrazem jest wielość definicji. Ma to wpływ na stosowaną przez badaczy strategię metodologiczną, a tym samym na wiarygodność uzyskiwanych wyników. Biorąc pod uwagę cel badań, w poznawaniu zainteresowań możemy wyróżnić cztery podejścia do ich poznawania wynikające z przyjętej definicji funkcjonalnej zainteresowań D.E. Supera (1972).

W dydaktyce geografii większość badań nad zainteresowaniami odnosi się do rozpoznania zainteresowań wyrażanych. Do ich zdiagnozowania autorzy najczęściej wykorzystują metodę ankiety i technikę kwestionariusza, w których poprzez

pytania ustne lub pisemne uzyskują od badanych informacje na temat ich zainteresowań geograficznych. Najczęściej zainteresowania są interpretowane w takim znaczeniu, w jakim się mówi, że coś jest interesujące. W przypadku stałych zainteresowań wyrażanych przez młodzież ich przyczyn doszukuje się w różnych czynnikach, np.: talentach, poparciu rodziny lub wpływach innych osób (np. nauczyciela, grupy rówieśniczej), procesie kształcenia itp. Należy jednak zauważyć, że zebrany za pomocą ankiet materiał badawczy nie oddaje w pełni obiektywnego obrazu zainteresowań geograficznych uczniów. Wynika to między innymi z dużej zmienności zainteresowań, zwłaszcza wyrażanych przez młodzież, braku precyzyjnych wypowiedzi dotyczących zainteresowań, a także rozumienia przez badanych pojęć zainteresowanie, zaciekawienie, zamiłowanie. Dlatego w badaniach diagnozujących wyrażane zainteresowania istotne jest stosowanie różnorodnych krzyżujących się ze sobą i kontrolujących się wzajemnie metod i technik badawczych. Pozwoli to na weryfikację zebranych danych. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej mamy przykłady strategii badań ankietowych nad zainteresowaniami wyrażanymi, w których autorzy, aby dotrzeć do wiarygodnych informacji, stosowali obok ankiety ogólnej także inne metody i narzędzia badawcze, np. wywiad (z uczniami, nauczycielami), obserwację lekcji, wypracowania o zainteresowaniach, kwestionariusz zainteresowań czytelnich, testy wiadomości, analizę dokumentacji szkolnej itp. (Baley 1933, Gurycką, 1961, 1989). Współcześnie niektórzy badacze posługują się także techniką genetycznych historii zainteresowań (Genetic Interest History – GIH) D. Fryera. Polega ona na introspekcyjnej penetracji biografii badanego za pomocą odpowiednio ułożonej instrukcji. Badacz, opracowując odpowiednią instrukcję, zmusza badanego do zatrzymania uwagi na pewnych określonych fazach z jego życia, takich jak dzieciństwo, pójście do szkoły, nauka w szkole podstawowej, gimnazjum itp. Tekst instrukcji powinien być tak zredagowany, aby stworzyć dużą ilość bodźców dla pamięci badanego, która pozwoli na przypomnienie mu ubiegłych lat w określonym czasie (np. 15 min). Następnie poleca się badanemu wymienienie w odpowiedniej kolejności (porządek ważności) zainteresowań, które w danym okresie badany przejawiał. Zgromadzone tą techniką dane posłużą do opracowania indywidualnych historii zainteresowań, a ich suma da obraz badanej grupy uczniów (Klichowski 2011). Technika ta stwarza możliwość uchwycenia wpływu czynników środowiska na stan i zmianę zainteresowań badanych.

Równie istotnym elementem strategii badań nad zainteresowaniami wyrażanymi jest przeprowadzenie badań dystansowych, które umożliwiają uchwycenie ewentualnej zbieżności lub zmienności zainteresowań uczniów, szczególnie gdy diagnozuje się zainteresowanie przedmiotami szkolnymi, stosunku uczniów do nich, ale także do wydarzeń, treści nauczania. Dotychczasowe badania psychologów i pedagogów dowodzą, że zmienność zainteresowań uczniów w badaniach zasadniczych i dystansowych waha się nawet do 30% (Gurycka 1961).

Kwerenda dostępnej literatury z zakresu dydaktyki geografii wykazała dominację metody ankiety i techniki kwestionariusza stosowanych w badaniu zainteresowań geograficznych uczniów, mimo że mają one znaczne ograniczenia poznawcze. Badając zainteresowania geograficzne uczniów, w tym przedmiotem

geografia, autorzy opracowują odpowiedni kwestionariusz ankiety. Podstawą teoretyczną konstrukcji tego narzędzia jest poznawcza teoria postaw i zainteresowań (POI). Badając postawy uczniów wobec przedmiotów szkolnych, przyjmuje się najczęściej trójwymiarowy model, zgodnie z którym postawa wyraża się w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i działaniowym (Knap 2002). W zakresie **komponentu poznawczego** postawy wobec geografii badacze najczęściej pytają uczniów o to, czy zauważają, interesują się, poznają, coś ich ciekawi. W poszczególnych pytaniach wskazuje się na konkretne treści z geografii (np. chcą poznawać inne kraje itp.). Z kolei **komponent emocjonalny** obejmuje postawy ucznia wobec przedmiotu/osoby, uczucia, motywy, potrzeby, aspiracje związane z poznawanymi treściami (np. lubię, podziwiam, uważam za przydatne itp.). Pytania najczęściej odnoszą się do emocjonalnego nastawienia uczniów do uczenia się geografii, ulubionych przedmiotów szkolnych, nauczyciela geografii, przydatności wiedzy geograficznej, zainteresowań czytelniczych itp. Natomiast **komponent działania** mierzony jest odpowiedziami na pytania o włączanie się ucznia do podejmowanych inicjatyw wynikających z jego zainteresowania przedmiotem szkolnym (np. konkurs/olimpiada geograficzna, czytanie literatury z geografii, oglądanie filmów itp.). Zastosowanie w ankiecie ogólnej na temat zainteresowań komponentu poznawczego informuje badającego o wiedzy ucznia w zakresie geografii. Komponent emocjonalny opisuje jego konkretne uczucia, emocje i motywy, natomiast komponent działania – podejmowane zachowania i postępowania; umożliwia uzyskanie w ten sposób obrazu dodatkowych ingrediencji ucznia.

Na ogół dydaktycy geografii w konstruowanych ankietach skupiają się na jednym lub dwóch komponentach (emocjonalnym, poznawczym), natomiast mało uwagi poświęcają komponentowi działania. Również nie stosują metod i technik weryfikujących prowadzone badania nad zainteresowaniami, poprzestając na badaniach podstawowych – ankietach. Tym samym zebrane dane o zainteresowaniach geograficznych nie oddają w miarę obiektywnego ich stanu. A przecież można tu wykorzystać szeroką gamę metod i technik, np. ukierunkowane wypracowania pisemne, kwestionariusz czytelniczy, arkusz obserwacji lekcji, test wiadomości, wywiady z nauczycielami, analizę dokumentacji czy chociażby znaną od lat 30. XX w. dydaktyce geografii technikę tzw. skrzynki pytań, umożliwiającą poznanie aktualnych zainteresowań geograficznych uczniów (Chomicz 1938, Radłowicz 1963). Istotnym uchybieniem metodologicznym przy stosowaniu metody ankiety jest ignorowanie przez badaczy badań dystansowych. Powinny być one przeprowadzone na ankietowanej populacji po upływie np. 3 do 6 miesięcy. Dzięki temu zabiegowi badawczemu możemy uchwycić zmienności zainteresowań uczniów i pośrednio czynniki je warunkujące.

Równie cenne z poznawczego punktu widzenia są badania nad zainteresowaniami geograficznymi okazywanymi. Obserwacja zachowań badanych, np. związanych z wyborem profilu klasy, uczestnictwem w konkursach/olimpiadach geograficznych lub wyborem przyszłego zawodu, pozwala wykryć zainteresowania okazywane. Tego typu zainteresowania wyrażają się w działaniu. Są one często przedmiotem badań osób zajmujących się doradztwem zawodowym, które posługują się ankietami personalnymi w celu pozyskania szczegółowych

informacji o zajęciach pozazawodowych kandydata. Na niektórych uczelniach (amerykańskich, brytyjskich) w arkuszach podaniowych często umieszczano pytania o upodobaniach studenta (np. spędzanie wolnego czasu, działalność społeczna), które mogły korzystnie zaważyć na przyjęciu studenta na wybrany kierunek studiów. Podobne działania prowadzone są na tzw. uczelniach o światowej renomie wobec studentów z zagranicy starających się o przyjęcie na studia. Na podstawie listu intencyjnego kandydata, a zwłaszcza zawartych w nim informacji uzasadniających wybór kierunku i uczelni, podejmowane są decyzje rekrutacyjne. W dydaktyce geografii badania nad zainteresowaniami okazywanymi należą do rzadkości. Dotyczyły one m.in. wyboru profilu klasy geograficznej (Tomczyk 2014) lub motywów wyboru studiów geograficznych i nauczycielskich (Hibszer i in. 2012). Dane zbierane o zainteresowaniach geograficznych wyrażanych opierały się głównie na kwestionariuszu ankiety, co stanowiło w pewnym stopniu ograniczenie do zebrania pogłębionych informacji o tego typu zainteresowaniach geograficznych badanych.

W badaniach zainteresowań stosuje się także specjalne testy wiadomości i umiejętności (uwagi i pamięci), które służą zbieraniu informacji o zainteresowaniach badanych. Najczęściej są one wykorzystywane do diagnozowania zdolności uczniów. Stosując tę metodę, powinniśmy na wstępie określić szczegółowe cele diagnozy oraz dokonać krytycznej oceny narzędzia diagnostycznego pod kątem tego celu. Testy te powinny spełniać wiele warunków, tj. zawierać zadania o odpowiedniej formie (nie tylko zamknięte), o odpowiedniej konstrukcji, powinna być zachowana proporcja pomiędzy zadaniami sprawdzającymi wiedzę i umiejętności, o szerszym zakresie wiedzy niż przewiduje program i właściwie dobranym czasie na rozwiązanie. Nie są one często stosowane w praktyce. Wynika to m.in. z trudności w konstrukcji takiego testu oraz interpretacji uzyskanych wyników. Jeśli badany wykazał wysoki poziom wiadomości na dany temat (np. historia życia na Ziemi), może to świadczyć o jego zdolnościach lub być wynikiem doświadczenia życiowego, a nie tylko zainteresowań. Należy zatem ostrożnie podchodzić do wyników i ocen ze sprawdzianów jako kryteriów diagnozowania zainteresowań uczniów. Natomiast mogą być one wykorzystane jako metoda kontrolująca w strategii badań nad zainteresowaniami geograficznymi.

Również badanie osiągnięć w konkursach i olimpiadach geograficznych może być przydatne w diagnozowaniu zainteresowań. Jednak podobnie jak w metodzie testu wiadomości i umiejętności, również w tym przypadku występują określone ograniczenia poprawnej ich diagnozy. W ocenie osiągnięć ucznia w konkursach i olimpiadach należy brać pod uwagę m.in.: zasady i cele przyjęte przez organizatorów, warunki wstępne przystąpienia do konkursu (olimpiady), wkład pracy ucznia włożonej w przygotowanie się do konkursu, osiągnięcia innych uczestników konkursu oraz ewentualne dalsze plany edukacyjne związane z geografą. Za nowatorskie w tym zakresie uznać należy badania prowadzone przez M.M. Wilczyńską (1979) nad losami edukacyjnymi laureatów i finalistów pierwszych olimpiad geograficznych oraz szczegółowe analizy zadań olimpijskich prowadzone przez J. Flisa (1976) i D. Licińską (1992) na łamach „Geografii w Szkole”, a także rozważała B. Jokiela (1979) o roli olimpiady w rozwoju uczniów uzdolnionych.

Ponadto w analizie uwarunkowań zainteresowań geograficznych mogą być brane pod uwagę oceny szkolne jako jeden z wyznaczników wiedzy uczniów i dalszego rozwoju edukacyjnego. Oceny szkolne nie są wyznacznikiem zainteresowań uczniów, mogą jedynie służyć jako dodatkowy miernik i być pomocne w określaniu zainteresowań. Na ogół badacze uwzględniają oceny szkolne, które uzyskał uczeń z ostatniego ukończonego okresu szkolnego lub z końca roku szkolnego.

Zupełnie pomijana w badaniach zainteresowań geograficznych uczniów jest metoda obserwacji. Obserwacja to celowe postrzeganie, gromadzenie i interpretowanie poznawanych danych. Może być skutecznym narzędziem poznawania i rozumienia procesu rozwoju zainteresowań geograficznych uczniów tylko wtedy, gdy spostrzegać i rejestrować będziemy to, co rzeczywiście zaszło – co uczeń mówi i robi, nie zaś to, co zawierają opinie i sądy obserwatora. Ważne jest więc przygotowanie odpowiedniego kwestionariusza, który pozwoli w trakcie obserwacji uchwycić zachowania klasy i poszczególnych uczniów w zakresie ich aktywności poznawczej i motywacyjnej. W toku lekcji uczniowie różnią się stopniem inicjatywy i aktywności intelektualnej, mają silną lub słabą motywację do realizacji zadań wyznaczonych przez nauczyciela, co przejawia się w ich postawie i zachowaniu. Rejestracja tych postaw i zachowań jest cennym źródłem informacji o przejawach zainteresowania tematyką lekcji, stosunku do nauczyciela i stosowanych przez niego rozwiązań metodycznych. W badaniach nad zainteresowaniami geograficznymi metoda ta, jako uzupełniająca, może być szczególnie przydatna, gdy badamy zainteresowania uczniów jednej szkoły (np. podstawowej, gimnazjum). Obserwacja kilku/kilkunastu lekcji geografii z wykorzystaniem kwestionariusza daje szansę na zebranie i weryfikację informacji zgromadzonych w drodze badań ankietowych. Niestety wielu autorów badań o tym zapomina.

W badaniach nad inwentaryzowanymi zainteresowaniami stosuje się odpowiednio opracowany kwestionariusz (tzw. kwestionariusz inwentarza) zawierający wiele różnych pytań wymagających akceptacji lub odrzucenia przez badanego. Zawarte w nim pytania dotyczą szerokiego zakresu tematycznego (nazw zawodów, przedmiotów szkolnych i uniwersyteckich, rozrywek i ulubionych czynności, cech społecznych i psychologicznych itp.), które pozwalają na opis samego siebie w różnych kategoriach. Pierwszy kwestionariusz inwentarza do badania tego typu zainteresowań opracował Strong, a jego oryginalna wersja zawierała 400 pytań. Metoda ta pozwala na poznanie upodobań, zachowań badanego w określonych sytuacjach oraz odkrywa dobre strony, jakie ankietowany widzi w pewnych zawodach. Tak zebrany materiał empiryczny stanowi źródło informacji i daje podstawy do wyprowadzania wartościowych sądów. Najczęściej ta metoda wykorzystywana jest raczej przez psychologów, w dydaktyce geografii nie była do tej pory stosowana w badaniach nad zainteresowaniami geograficznymi. Niektórzy badacze pewnych jej elementów używają do opracowania kwestionariusza ankiety, grupując pytania w pewne zespoły tematyczne oraz wykorzystując skalę Likerta do mierzenia natężenia zainteresowań badanych.

Reasumując, możemy stwierdzić, że dobór metody i techniki badawczej ma istotny wpływ na uzyskany wynik opisujący stan zainteresowań geograficznych uczniów. Psycholodzy zwracają szczególnie uwagę na dobór odpowiedniej

techniki ze względu na wiek badanych, np. dla młodzieży w wieku dorastania najwyższą przydatność wykazują techniki pisemne, kwestionariusze z zestawem pytań, które nie stawiają badanych w kłopotliwej sytuacji.

PODSUMOWANIE

W polskim piśmiennictwie geograficznym i pedagogicznym poglądy dotyczące rozbudzania zainteresowań geograficznych i czynników je warunkujących miały dotychczas charakter teoretyczno-intuicyjny uzupełniony wyrywkowymi badaniami empirycznymi. Opublikowano wiele prac diagnozujących i opisujących nieprawidłowości w realizacji procesu nauczania tego przedmiotu w zakresie stosowanych metod kształcenia i środków dydaktycznych przez nauczycieli, które w sposób istotny nie sprzyjały osiąganiu planowanych efektów, a pośrednio nie pobudzały zainteresowań geograficznych uczniów. Natomiast model psychologiczno-pedagogicznych uwarunkowań rozwoju zainteresowań indywidualnych nie doczekał się pełnej empirycznej weryfikacji, a jego cząstkowe elementy są rozproszone w literaturze. Brakuje opracowań przeglądowych porównawczych i uogólniających na temat zainteresowań geograficznych, czego świadectwem jest chociażby brak definicji, czym są zainteresowania geograficzne.

Do lat 60. XX w. poglądy dotyczące zainteresowań geograficznych wyprowadzane były głównie z obserwacji praktyki szkolnej. Nauczyciele, starając się wyjść naprzeciw pojawiającym się problemom dydaktycznym związanym z odbiorem przez uczniów treści nauczania, poszukiwali nowych rozwiązań metodycznych. Na przełomie lat 60./70. XX w. podejmowane były już prace o charakterze teoretyczno-empirycznym, dostarczające informacji o stosunku uczniów szkół podstawowych i średnich do geografii. Współczesne badania nad zainteresowaniami geograficznymi wpisują się w nurt pedagogiki zainteresowań bazujących na empirycznych studiach prowadzonych od lat 70. XX w. Analizy te dotyczą ponadto głównie stosunku uczniów do geografii oraz treści zainteresowań uczniów – zupełnie pomijają ich rozwojowy aspekt, który jest szczególnie istotny z dydaktycznej i wychowawczej perspektywy. W badaniach empirycznych nad zainteresowaniami geograficznymi uwidoczniły się też błędy metodologiczne popełniane przez badaczy, które uniemożliwiły zebranie pełnych i w miarę obiektywnych danych. Wielu badaczy pomija stosowanie różnorodnych krzyżujących się ze sobą i kontrolujących się wzajemnie technik badawczych, opierając się wyłącznie na jednej metodzie: ankiecie i technice kwestionariusza. Nie są prowadzone badania dystansowe, co znacznie utrudnia ustalenie zmienności zainteresowań geograficznych uczniów. Badanie tak złożonej materii, jaką są zainteresowania geograficzne, wymaga bardziej starannego opracowania i przygotowania adekwatnego do zakładanego celu strategii badawczej.

W kontekście przemian cywilizacyjnych współczesnego świata i edukacji warto na nowo podjąć dyskusje i badania empiryczne nad szczegółową kwestią zainteresowań geograficznych uczniów i studentów geografii. Z racji chociażby tego,

że jest to jeden z popularniejszych przedmiotów maturalnych, a z drugiej strony małego zainteresowania młodzieży studiowaniem geografii, warto zmierzać do określenia specyfiki zainteresowań geograficznych. Rozwój zainteresowań jest uwarunkowany różnymi czynnikami, do których zalicza się m.in.: indywidualne cechy jednostki, programy kształcenia oraz działania dydaktyczne nauczyciela. Jeśli myślimy o zamierzonym wpływie dydaktyczno-wychowawczym, którego celem głównym ma być odpowiednie modelowanie przebiegu rozwoju zainteresowań, to należy organizować aktywności dzieci i młodzieży tak, aby sprzyjały one ich pogłębianiu. Po drugie dobra znajomość procesu rozwoju osobowościowego i intelektualnego dzieci i młodzieży pozwala na diagnozowanie możliwości oddziaływania dydaktycznego w kierunku rozwoju indywidualnych zainteresowań oraz unikanie wielu błędów i zaniedbań dydaktycznych w tym zakresie. Po trzecie badanie zainteresowań, ze względu na istniejące różnice terminologiczne, wymaga opracowania modelu badań, który będzie uwzględniał zakładane cele badawcze w zakresie poznania procesów powstawania i rozwoju zainteresowań uczniów geografii.

LITERATURA

- Adey K., Biddulph M., 2001, *The influence of pupil perceptions on subject choice at 14+ in geography and history*, Educational Studies, 27(4): 439–450.
- Awramiuk-Godun A., Mularczyk M., 2012, *Motywy wyboru studiów geograficznych. Analiza porównawcza dwóch ośrodków akademickich Warszawy i Kielc*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2: 99–112.
- Baley S., 1933, *Opracowanie wyników ankiet*, Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne, 4.
- Biddulph M., Adey K., 2003, *Perceptions v. reality: pupils' experiences of learning in history and geography at key stage 4*, The Curriculum Journal, 14(3): 291–303.
- Biddulph, M., & Adey, K., 2004, *Pupil perceptions of effective teaching and subject relevance in history and geography at key stage 3*, Research in Education, 71: 1–8.
- Błasiak W., Godlewska M., 1994, *Wyniki badań nad zainteresowaniem uczniów szkolnymi przedmiotami nauczania*, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, 162, Prace Socjologiczne, III.
- Brophy I., 2004, *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa.
- Brook D.I., 1977, *Student's attitudes towards geography*, Journal of Social Studies Research, 1: 60–69.
- Brown P., 2001, *The erosion of geography*, The Guardian, 20 November (<http://www.theguardian.com/education/2001/nov/20/schools.artsandhumanities>).
- Chomicz A., 1938, *Geograficzno-przyrodnicza skrzynka pytań*, Praca Szkolna, 1/2.
- Colley, A., Comber, C., 2003, *School subject preferences: age and gender differences revisited*, Educational Studies, 29(1): 59–67.
- Elbanowska-Cieniuchowska S., 2010, *Zainteresowania młodzieży przedmiotami ścisłymi*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Flis J., 1976, *Olimpijskie refleksje*, Geografia w Szkole, 3: 133–140.
- Gogulski K., 1927, *Znaczenie nazw i liczb w geografii i zainteresowanie dzieci dla nich*, Przyjaciel Szkoły, 4.

- Grad N., Grzyb U., 2006, *Geografia w oczach licealistów*, [w:] K. Zawada, (red.), *XX Ogólnopolski Zjazd Studentów Kół Naukowych Geografów Święta Katarzyna 21–22.04.2006*, Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. J. Kochanowskiego, Kielce, s. 24–28.
- Groenwald M., Plit F., Rodzoś J., Szkurlat E., Tracz M., 2008, *Raport o stanie szkolnej edukacji geograficznej*, Dokumentacja Geograficzna, 38: 5–17.
- Gurycka A., 1961, *Metody badań zainteresowań*, [w:] A. Gurycka (red.), *Zainteresowania uczniów. Problemy psychologiczne i pedagogiczne*, cz. I, PZWS, Warszawa.
- Gurycka A. 1989. *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. WSiP, Warszawa.
- Hammer I., Hammer M., 2011, *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts*, Selbstverlag des HGD, 46.
- Hibszer A., 2011, *Perceiving geography a school subject by pupils of lower secondary school (in the cities of Silesian voivodeship)*, *Prace i Studia Geograficzne*, 48: 97–109.
- Hibszer A., Tracz M., Hibszer B., 2012, *Diagnoza motywów wyboru studiów geograficznych w Polsce – ujęcie regionalne*. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej*, 2: 75–98.
- Homoki E., Sütő L., 2014, *Studying the public opinion of geography as a subject and its knowledge elements: case study of Hungary*, *Journal of Baltic Science Education*, 13, 4: 508–522.
- Jokiel B., 1979, *Szansa dla uzdolnionych i zainteresowanych geografią/refleksje na marginesie olimpiad geograficznych*, *Chowanna*, 1: 30–39.
- Klichowski M., 2011, *Rozwój zainteresowań uczniów a Płynna Nowoczesność Zygmunta Bauma*, *Studia Edukacyjne*, 15.
- Kozielski J., 1987, *Edukacja poza nudą i lękiem*, Odra, 10.
- Krapp A., 1992, *Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung*, [w:] A. Krapp, M. Prezel (red.), *Interesse, Lernen, Leistung- Neuere Ansätze der pädagogischen-psychologischen Interesseforschung*, München.
- Krapp A., 1999, *Interest, motivation and learning*. *European Journal of Psychology of Education*, 14: 23–40.
- Krapp A., 2002, *An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT*, [w:] E.L. Deci, R.M. Ryan (red.), *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.
- Kurczaba-Dzięcioł B., 2010, *Przyczyny zróżnicowania przestrzennego efektów kształcenia geograficznego w świetle wyników egzaminu maturalnego*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej*, 1: 81–96.
- Lawal R.M., Dora A.O., Julius G., 2014, *Factors influencing secondary school students' attrition in geography in Esan West Local Government Area, Edo State, Nigeria*, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2): 154–161.
- Licińska D., 1992, *O rozwiązywaniu zadań olimpijskich*, *Geografia w Szkole*, 5: 293–297.
- Mularczyk M., 1992, *Postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego*, *Geografia w Szkole*, 2: 122–125.
- Mularczyk M., 2011, *From fascination to indifference – changes in students attitudes towards geography as a school subject in 1989–2009*, *Prace i Studia Geograficzne*, 48.
- Mularczyk M., Kowalska A., 2003, *Postawy gimnazjalistów wobec geografii szkolnej*, *Geografia w Szkole*, 5: 272–276.
- Nagło E., 2004, *Podstawowe czynniki wpływające na stosunek uczniów do geografii jako przedmiotu nauczania*, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, s. 97–99.
- Norman M., Harrison L., 2004, *Year 9 students' perceptions of school geography*, *Teaching Geography*, 29(1): 11–15.
- Okoń W., 2006, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN Warszawa.

- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okuranstifa A.N., 1975, *A pilot study of Nigerian pupil's attitude toward and achievement in a programmed unit of geography*, Journal of Negro Education, 44: 538–546.
- Ozdemir U., 2012, *High school students' attitudes towards geography courses*, World Applied Sciences Journal, 17(3): 340–346.
- Piskorz S., 1971, *Nauczanie problemowe w grupach na lekcjach geografii*, PZWS, Warszawa.
- Radwiłowicz R., 1962, *Zainteresowania geograficzne uczniów klas V–VII w świetle pytań młodzieży*, Geografia w Szkole, 4.
- Rappe A., Szaleniec H., Szmigel M.K., 1998, *Badanie kompetencji matematycznych w opinii uczniów klas ósmych*, Hejnal Oświatowy.
- Reykowski J., 1977, *Z zagadnień psychologii motywacji*. WSiP, Warszawa.
- Rulka J., 1991, *Przemiany świadomości historycznej młodzieży*, WSP, Bydgoszcz.
- Sack D., Petersen J.F., 1998, *Children's attitudes toward geography. A Texas case study*. Journal of Geography, 97: 123–131.
- Sillamy N., 1994, *Słownik psychologii*, Książnica, Katowice.
- Śloniewska H., 1959, *Psychologiczna analiza zainteresowania*, Wyd. PTPN, Poznań.
- Słownik języka polskiego*, t. 4, 2004, PWN, Warszawa.
- Sjöberg S., Schreiner C., 2008, *Young People, Science and Technology. Attitudes, Values, Interests and Possible Recruitment* (<http://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg-ERT-background-Brussel-s2Oct08.pdf>).
- Stoecker J., 1936, *Jak zainteresować ucznia geografją*, Przyjaciel Szkoły, 17.
- Stott T., Howard R., Linnett R., 1997, *What influences students' choice of geography at GCSE? Teaching Geography*, 22(4): 192–193.
- Student perceptions of geography, earth & environmental sciences (GEES)*, 2007, Final Report for Schools Helen King, Higher Education Academy Subject Centre for Geography, Earth & Environmental Sciences.
- Super D.E., 1972, *Psychologia zainteresowań*, PWN, Warszawa.
- Szewczuk W. (red.), 1975, *Psychologia: zarys podręcznikowy*, WSiP, Warszawa.
- Szmielińska-Pietraszek P., 2012, *Źródła informacji w aspekcie kształcenia geograficznego (wyniki badań w szkołach podstawowych)*, Słupskie Prace Geograficzne, 9: 143–153.
- Tomaszewski T. (red.), 1972, *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Tomal N., 2010, *High school students' attitudes towards geography and the questions they wonder about*. Scientific Research and Essays, 5(13): 1729–1733 (<http://www.academicjournals.org/SRE>).
- Tomczyk A.M., 2014, *Motywy wyboru klas geograficznych w wybranych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 3: 220–230.
- Tracz M., 2008, *Znaczenie geografii jako przedmiotu ogólnokształcącego na przełomie XX i XXI w.* Dokumentacja Geograficzna, 38: 72–78.
- Tracz M., 2011a, *Interest in geography and its studies among students of post-secondary schools*, Prace i Studia Geograficzne, 48: 79–86.
- Tracz M., 2011b, *Popularność przedmiotów przyrodniczych w ocenie uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] M. Nodzyńska (red.), *Metody motywacyjne w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*, Zakład Chemii i Dydaktyki Chemii. Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, s. 56–61.
- Trend R.D., 2005, *Individual, situational and topic interest in Geoscience among 11- and 12-year-old children*, Research Papers in Education, 20(3): 271–302.
- Weeden P., 2007, *Students' perceptions of geography: decision-making at age 14*, Geography 92(1): 62–73
- Weinburgh M., 1995, *Gender differences in student attitudes towards science: a metanalysis of the literature from 1970 to 1991*, Journal of Research in Science Teaching, 32(4): 387–398.

- Wilczyńska M.M., 1979, *Losy laureatów i finalistów*, [w:] *Olimpiada Geograficzna I–III*, WSIP, Warszawa.
- Wołoszynowa L., 1976, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Wyszkowski W., 1963, *Budzenie zainteresowań i przeżyć na lekcjach geografii*, Geografia w Szkole, 2.
- Zajac S., 1991, *Motywowanie uczniów na lekcjach geografii*, Geografia w Szkole, 1.
- Zielińska A., Zieliński A., 2007, *Edukacyjne znaczenie przedmiotu geografia w ocenie uczniów 23 Gimnazjum w Kielcach*, [w:] B. Wójtowicz (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia geograficznego*, Akademia Świętokrzyska, Kielce, s. 81–88.

BADANIA ZAINTERESOWAŃ GEOGRAFICZNYCH MŁODZIEŻY – PRZYKŁADY STRATEGII METODOLOGICZNYCH

Streszczenie

Celem opracowania jest przegląd badań nad zainteresowaniami geograficznymi i stosowanych strategii metodologicznych w polskiej i światowej dydaktyce geografii. Przedstawiono najważniejsze nurty badawcze i dorobek metodologiczny w tej dziedzinie. Pierwsze publikacje na temat zainteresowań geograficznych pojawiły się w latach 30. XX w. Kolejna faza zainteresowań tą problematyką miała miejsce w latach 60. oraz 90. XX w. Analiza wykazała, że większość prowadzonych studiów nad zainteresowaniami geograficznymi dotyczyła: postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego, wpływu metod kształcenia i treści nauczania na rozwój zainteresowań. Dominującą metodą stosowaną w badaniach nad zainteresowaniami geograficznymi jest ankieta. Metoda ta pozwala na diagnozę zainteresowań wyrażanych. Jako narzędzie badawcze najczęściej wykorzystuje się kwestionariusz ankiety. Jednostronność metodologii nierzadko nie pozwala na ustalenie w miarę obiektywnego stanu zainteresowań geograficznych badanych oraz czynników wpływających na zmienność postaw uczniów wobec przedmiotu geografia. Na ogół badania nad zainteresowaniami geograficznymi prowadzone są na małych próbach badawczych, co utrudnia dokonywanie uogólnień. Brakuje badań o charakterze podłużnym, które pozwoliłyby na uchwycenie wpływu rozwoju osobowego ucznia oraz oddziaływań środowiska dydaktycznego na poziom zainteresowań geograficznych. Ten aspekt jest szczególnie istotny z dydaktycznej i wychowawczej perspektywy.

Słowa kluczowe: geografia, strategia badań, zainteresowania, zainteresowania geograficzne

STUDYING STUDENTS' INTERESTS IN GEOGRAPHY – EXAMPLES OF METHODOLOGICAL STRATEGIES

Summary

The aim of this paper is to review research on geographical interests and methodological strategies used in the Polish and world geography education. Author presents the most

important trends in research and methodological achievements in this area. The first publications on geographic interests emerged in the 30s of the twentieth century. The next phase of the interests that issues took place in 60s and 90s. The analysis showed that the majority of studies conducted over the geographical interests involved: the attitude of students to the geography as a school subject, the impact of training methods on the development of cognitive interests and content. Questionnaire is predominating method applicable in research over geographic interests. This method allows for the diagnosis of interest expressed. As a research tool most commonly used tests The methodology used often does not allow to determine the strength and intensity of interests in geography as a subjects and factors influencing the variability of students' attitudes towards the geography. Majority studies on the geographical interests are usually conducted on small samples that makes difficult executing of generalization. It scants a longitudinal study, which would capture the impact of the student's personal development, and interaction educational effects on the level of interest in geography. This aspect is particularly important from didactic and educational prospects.

Key words: geography, research strategy, interests, geographical interests

Część II

NOWE PROBLEMY W PROCESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Part 2

NEW PROBLEMS IN GEOGRAPHY EDUCATION

Małgorzata Cichoń, Iwona Piotrowska

NEURODYDAKTYKA W PROCESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

„Jeżeli dzisiejszych uczniów
uczysz tak samo jak tych wczoraj,
pozbawiasz ich jutra”

J. Dewey

WPROWADZENIE

Właściwym punktem wyjścia dla procesu kształcenia geograficznego jest poznanie ludzkiego mózgu, ponieważ, jak pisze niemiecki neurodydaktyk Spitzer (2007), mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela. Nauka jest aktem woli, a nie przymusu, neurony zaś uczą się tylko wtedy, gdy same znajdują ku temu przekonujące argumenty. Dzięki neuroobrazowaniu edukacja staje przed szansą zreweryfikowania wykorzystywanych od wielu lat metod nauczania, dostosowania systemu edukacji do sposobu funkcjonowania mózgu i wypracowania nowej kultury edukacyjnej (Wellenreuther 2009). W nauce pojawił się zatem nowy termin „neurodydaktyka”, której zadaniem jest dostarczenie nauczycielom, studentom, uczniom oraz rodzicom informacji na temat przebiegu procesu nauczania-uczenia się oraz zapamiętywania. Jednak w zupełnie nowym ujęciu.

Głównym celem artykułu jest przedstawienie założeń neurodydaktyki i sposobów jej wprowadzania oraz akcentowania w sytuacjach kształcenia geograficznego. Należy na wstępie zauważyć, że rozważania na temat procesu nauczania-uczenia się i zapamiętywania nie są niczym nowym, a opracowania teoretyczne dotyczące tego procesu, poparte działaniami praktycznymi, były już przedmiotem wielu wcześniejszych badań i publikacji. S. Piskorz (1997) w *Zarysie dydaktyki geografii*, W. Okoń (1998) we *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej* czy R.I. Arends (1995) w książce *Uczymy się nauczać* przedstawili podstawowe uwarunkowania, zasady i przebieg procesu kształcenia, zwracając jednocześnie uwagę na działania zarówno nauczycieli, jak i uczniów. B. Joyce i in. (1999) opracowali *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, które przenoszone na grunt określonych poziomów edukacyjnych odzwierciedlają proces dydaktyczny i wpływają na jego efektywność. Z. Czaińska i Z. Wojtkowicz (1999) zwracały uwagę na stosowanie aktywizujących metod nauczania w edukacji geograficznej, które mają angażować ucznia

do pracy i inspirować do twórczego podejścia. S. Dylak (2005) w *Konstruktywizmie z perspektywy doskonalącego się nauczyciela* podjął temat działań nauczyciela i ucznia, natomiast D. Klus-Stańska (2010) w pracy *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* przedstawiła, w jaki sposób można ją przełożyć na działania dydaktyczne. Jeżeli w tych rozważaniach uwzględnimy uwarunkowania wynikające z rozwoju cywilizacyjno-technologicznego, należy przytoczyć kolejne artykuły, takie jak *Nauczyciel wobec uczniowskiego uwikłania w sieci* (Dylak 2009), *Pokolenie cyfrowe w szkole XXI wieku* (Piotrowska 2011a), *Nowoczesne technologie multimedialne w dydaktyce nauk przyrodniczych* (Piotrowska 2011b) czy *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego* (Piotrowska, Cichoń 2015). Ważną publikacją jest *Architektura wiedzy w szkole*, w której S. Dylak (2013) wyraźnie zwraca uwagę na sposób funkcjonowania nauczyciela w szkole w procesie kształcenia, stwierdzając dobitnie, że to właśnie nauczyciel organizuje pracę i jest architektem wiedzy ucznia.

Wobec tego to nowe ujęcie dyscypliny, jaką jest neurodydaktyka i jej główne założenia, wynika z badań w dziedzinie poznawania funkcjonowania mózgu. Zdobyte wszystkich wcześniejszych opracowań są nadal aktualne, jednak obecnie zostały wzmocnione i uargumentowane poprzez eksperymentalne badania naukowe nad mózgiem prowadzone już od lat 80. XX w. Pojęcie neurodydaktyki zostało po raz pierwszy wprowadzone pod koniec lat 80. XX w. przez niemieckiego dydaktyka matematyki Gerharda Preiße, natomiast w latach 90. tematem tym zainteresował się Gerhard Friedrich (Friedrich, Preiß 2003). W języku angielskim używa się terminu *brain based learning*, co oznacza nauczanie przyjazne mózgowi. Niezależnie od tego, jakie będą stosowane terminy, zadaniem dydaktyków jest stworzenie takich koncepcji dydaktycznych, które opierając się na wnioskach płynących z neuronauk, pozwolą lepiej wykorzystać potencjał uczniów, a przez to uczynią proces kształcenia bardziej efektywnym i przyjemnym poprzez uświadomienie sobie określonych prawidłowości. Dzięki osiągnięciom tych nauk pojawia się możliwość lepszego zapamiętywania, kojarzenia oraz przetwarzania informacji.

Za P. Sawińskim (2005) można przyjąć, że neurodydaktyka to sztuka organizowania nauczania i doskonalenia się bazująca na:

- wiedzy o budowie, funkcjach i integracji mózgu,
- wiedzy o preferencjach sensorycznych,
- różnicach w funkcjonowaniu półkul mózgowych,
- profilach dominacji półkuli mózgowej,
- stylach uczenia się,
- właściwych reakcjach w sytuacji stresu,
- różnych typach pamięci.

Uwzględniając powyższe cele i założenia oraz świadomość rozwoju obu półkul mózgu, neurodydaktyka powinna inspirować tradycyjną dydaktykę i pomagać w lepszym zrozumieniu procesu kształcenia. Efekty podejmowanych badań nad przełożeniem na praktyczne ich zastosowanie w edukacji prezentowane są w następujących pracach: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*

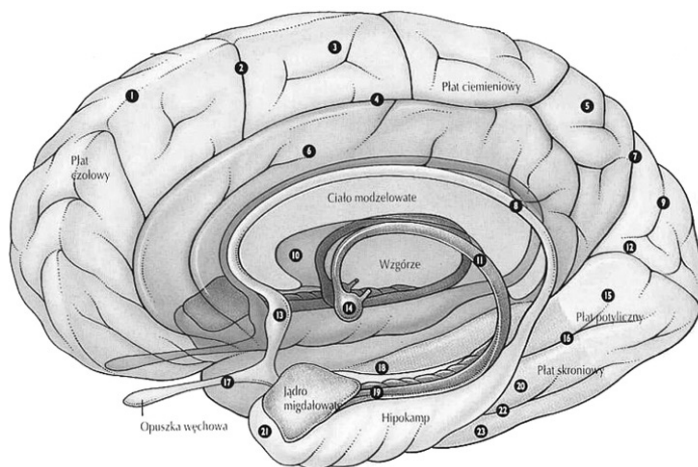
(Żylińska 2013), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się* (Sikorski 2015) czy *Budząca się szkoła* (Rasfeld, Breidenbach 2015).

BUDOWA MÓZGU

Jednym z elementów budujących ludzki mózg jest hipokamp, będący niedużą strukturą umieszczoną w płacie skroniowym kory mózgowej kresomózgowia (ryc. 1). Jest to element układu limbicznego odpowiedzialny głównie za pamięć. Hipokamp odgrywa ważną rolę w przenoszeniu informacji z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej oraz orientacji przestrzennej. Mentalnym miejscem, w którym operacja przechowywania się odbywa, jest pamięć robocza, a jej neuronalnym odpowiednikiem – grzbietowo-boczna kora przedczołowa mózgu (Field 2012).

Pamięć robocza kory przedczołowej jest modulem mentalnym odpowiedzialnym za zdolność do myślenia i wyciągania wniosków, zarządzania dużymi ilościami informacji w sposób szybki i wydajny oraz generowania interesujących pomysłów i skutecznych strategii działania. Bez pamięci roboczej nie ma inteligencji płynnej, pozwalającej umysłowi na przystosowanie się do nowych, złożonych i pełnych wyzwań środowisk życiowych.

Innym ważnym elementem układu limbicznego jest ciało modzelowate, czyli pęk aksonów pokrytych osłonką mielinową (rodzaj komórek glejowych), przez które komunikują się ze sobą obie półkule. Dobrze działające ciało modzelowate ma wpływ na przebieg procesów myślowych. Dzięki badaniom mózgu wiadomo, że np. nauka gry na instrumencie prowadzi do szybkiej mielinizacji aksonów (Field



Ryc. 1. Hipokamp, ciało migdałowate i ciało modzelowate

Fig. 1. Hippocampus, amygdala and corpus callosum

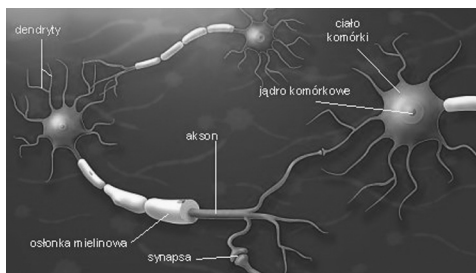
Zródło: <https://www.fizyka.umk.pl>.

2012). Doświadczalne badania naukowe prowadzone od lat 80. XX w., umożliwiły stwierdzenie, że uszkodzenie hipokampu w znacznym stopniu upośledza u zwierząt zdolności uczenia się.

Budowa neuronu

Neuron składa się z ciała komórki, jednego długiego aksonu i wielu dendrytów (ryc. 2). Na ramionach niektórych neuronów powstają liczne wypustki, zakończone synapsami, a ich zadaniem jest odbieranie danego rodzaju informacji. Liczba dendrytów jest zależna od aktywności danej jednostki.

Uwzględniając potrzeby swoich właścicieli, mózgi tworzą sieć, która jest optymalnie dostosowana do rodzaju podejmowanych zadań. Często i intensywnie wykorzystywane szlaki są przez całe życie rozbudowywane, a nieużywane mózg usuwa. Obecnie uważa się, że proces uczenia się polega na tworzeniu obwodów przez neurony, które w tym samym czasie przekazują impulsy, oraz na zmianie siły połączeń synaptycznych. Często używane synapsy się rozrastają i efektywniej przesyłają impulsy. Przez ostatnie 100 lat uważano, że zdolność komunikowania się ze sobą, a więc przesyłania informacji mają jedynie neurony. Zdaniem M. Spitzera (2007) jeden neuron potrafi generować do 300 impulsów na sekundę. Wobec tego to powstawanie sieci neuronów o zwiększonym przewodnictwie jest podstawą uczenia się i zapamiętywania.



Ryc. 2. Budowa neuronu
Fig. 2. Structure of a neuron
Źródło: www.edukator.pl.

Ważną rolę w procesach uczenia się obok neuronów odgrywają komórki glejowe, które tworzą tzw. osłonkę mielinową dla aksonów (Blakemore, Frith 2008). Na podstawie badań eksperymentalnych współcześnie wiadomo, że grubość mieliny decyduje o szybkości przesyłania impulsów. Badania R.D. Fielda (2012) pokazują, że im bogatsze środowisko i intensywniejsze procesy uczenia się, tym grubsza warstwa mieliny.

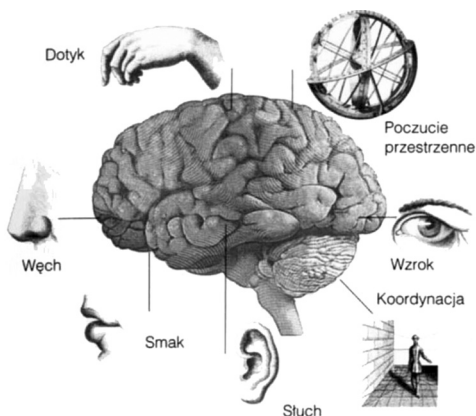
Mózgowe reprezentacje zmysłów

Każdy zmysł ma w korze mózgu swoją reprezentację (ryc. 3). Bodźce odbierane przez oczy przetwarzane są w płacie potylicznym, a te wyłapywane przez uszy, bodźce akustyczne, wysyłane są do kory słuchowej w płacie skroniowym. W każdej chwili do wszystkich naszych zmysłów dociera tak duża ilość informacji, że nasz mózg nie jest w stanie ich wszystkich przetworzyć. Selekcja jest zatem koniecznością. Szacuje się, że zmysły człowieka zbierają w ciągu sekundy ponad

11 milionów bitów. W każdym momencie organ ten odrzuca, zgodnie z regułą głębi logicznej Bennetta, miliony bitów po to, aby osiągnąć specjalny stan zwany „świadomością”.

W pierwszej kolejności przetwarzane są bodźce, które uznane zostają za nowe i z jakiegoś powodu istotne. Dlatego warto pamiętać, że mózg ewolucyjnie został przygotowany do selekcji informacji i koncentrowania się na tych, które z jego subiektywnego punktu widzenia mają największe znaczenie (ryc. 3). To oznacza, że mózg każdego z nas reaguje inaczej. Ta różnica nie dotyczy bodźców, tylko przetwarzania w mózgu. Im więcej zmysłów bierze udział w procesie uczenia się, tym więcej struktur zostaje pobudzonych i zmuszonych do współpracy, a to prowadzi do lepszego zapamiętywania (Żylińska 2013). Już na przełomie XVI/XVII w. w swoim dziele *Didactica magna* Jan Amos Komeński (XVI/XVII w.) pisał o poznaniu polisensorycznym (Komeński 1956). Dlatego planując proces nauczania-uczenia się, nie można zapominać o systemach reprezentacji sensorycznej według Bandlera, Grindera (za: Rose, Nicholl 2003 oraz Taraszkiewicz, Rose 2006), na które się składają modalności: wizualna, audytywna i kinestetyczna (ryc. 4).

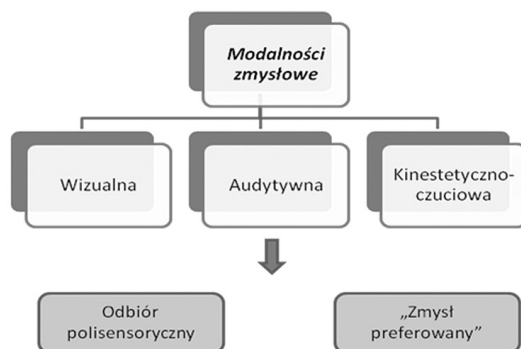
Poznanie polisensoryczne nazywane złotą regułą Komeńskiego jest podstawą uczenia się w każdej sytuacji. Zatem o skuteczności uczenia się decydują uwarunkowania, takie jak: połączenia neuronowe, procesy akomodacyjne i asymilacyjne w mózgu oraz wielozmysłowa percepcja.



Ryc. 3. Mózgowe reprezentacje zmysłów

Fig. 3. Brain representations of senses

Źródło: <https://www.fizyka.umk.pl>.



Ryc. 4. Systemy reprezentacji sensorycznej według Bandlera i Grindera

Fig. 4. Systems of sensory representation, after Bandler and Grinder

Źródło: Piotrowska 2016; opracowano na podstawie Rose, Nicholl, 2003, Taraszkiewicz, Rose 2006.

PROPOZYCJA WYKORZYSTANIA ZASAD NEURODYDAKTYKI W PROJEKTOWANIU PROCESU KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Według M. Żylińskiej (2013) mózg sam wybiera z zalewającej nasze zmysły fali bodźców to, co może okazać się dla niego przydatne. Sam się tworzy, kierując się doświadczeniem tysięcy lat ewolucji, oraz decyduje, kiedy uruchomić swoją aktywność i zapisać istotne dla niego fakty w sieci 100 miliardów neuronów. Jest wciąż aktywnym detektorem nowości, preferuje to, co nietypowe, natomiast jeśli czegoś nie uzna za ważne, odrzuca bez wahania. Natura nie przystosowała go (jakby chciało wielu nauczycieli) do gromadzenia informacji niczym dysk pamięci komputera. I chociaż pojemność ma sporą (pojemność pamięci długoterminowej wynosi 1,4 petabajta, co obrazowo można przyrównać do 2 mln płyt CD), to jednak samo utrwalanie danych jest procesem żmudnym. Dlatego mózg woli uogólniać, wynajdywać reguły i dopasowywać je do rzeczywistości. Rozwija się w działaniu znacznie dynamiczniej niż poprzez bierną obserwację. I wyjątkowo ważny jest fakt, że mózg uczy się przede wszystkim od innych (taka właściwość jest możliwa dzięki obecności neuronów lustrzanych). Zatem żaden podręcznik, nawet ten najlepszy, tablet ani tablica interaktywna nie aktywuje tak naszego mózgu, jak drugi człowiek.

M. Żylińska (2013) zwraca też szczególną uwagę na „rolę iskry w oku”, na biologiczne podłoże ciekawości poznawczej i zachwytu, które są warunkami zasadniczymi w procesie kształcenia. Pragmatyczny mózg pyta: „Po co mi to”? Zatem pojawiają się zasadnicze pytania: „Jak włączyć mózg?” oraz „Jak zagonić neurony do nauki?” Pytania te są kluczowe dla nauczycieli, a znalezienie na nie odpowiedzi z pewnością pomoże w podniesieniu efektywności kształcenia. Dlatego też wśród uwarunkowań, które „włączają mózg” do pracy M. Żylińska wymienia następujące:

1. Uczenie się powinno być wielozmysłowe i elastyczne, ponieważ im więcej zmysłów zaangażowanych jest w proces poznawania, tym więcej „reakcji” zachodzi w mózgu.
2. O efektywności uczenia się decyduje także systematyczność oraz logiczne wiązanie treści.
3. Należy pamiętać o odpoczynku, ponieważ mózg potrzebuje przerwy, aby mógł sprawnie przetworzyć, stabilizować i utrwalić wszystkie odebrane informacje.

PROPOZYCJA NAUCZANIA PRZYJAZNEGO MÓZGOWI. TEMAT: WĘGIEL BRUNATNY – BOGACTWO CZY PRZEKLEŃSTWO¹

Presja antropogeniczna według A. Richlinga i J. Solona (2002) to każdy świadomy lub nieświadomy, celowy lub przypadkowy bodziec ze strony społeczeństwa

Tabela 1. Zmiany środowiska przyrodniczego pod wpływem eksploatacji węgla brunatnego
Table 1. Changes in environment under the influence of exploitation brown coal

Teren górniczy	
Obszar przedgórniczy	Obszar pogórniczy
Ukształtowanie terenu i wody powierzchniowe	
Rzeźba ukształtowana najczęściej w wyniku procesów glacialnych i fluwioglacjalnych zlodowacenia środkowopolskiego. Powierzchnię nad złożem stanowi wysoczyzna morenowa płaska oraz wysoczyzna falista i pagórkowata.	W krajobrazie pojawiają się nowe formy terenu w postaci zwałowiska zewnętrznego, o dużej powierzchni, stromych zboczach, niewyrównanej wierzchowinie oraz zwałowisko wewnętrzne równopoziomowe. W bezpośrednim sąsiedztwie zwałowiska znajduje się fragment wkopu otwierającego, zawodnionego i pełniącego funkcję osadnika wód kopalnianych. Pojawiły się nowe elementy sieci hydrograficznej: rowy odwadniające, osadnik wód kopalnianych (brudnych), odprowadzalniki.
Budowa geologiczna i wody gruntowe	
W powierzchniowej budowie geologicznej występują najczęściej warstwy skał trzeciorzędowych, głównie, neogeńskich piasków drobnoziarnistych z soczewami węgla brunatnych, piasków pylistych oraz ilów, mułków i piasków ilastych. Przykryte w czwartorzędzie osadami lodowcowymi i wodnolodowcowymi reprezentowanymi przez gliny piaszczyste i zwarte gliny zwałowe (rdzawe i szare), iły oraz piaski fluwioglacjalne, żwiry, głazy narzutowe. W dolinach cieków i obniżeniach występują holocenijskie torfy, gytie, utwory organogeniczne.	Proces urabiania, transportu i zwałowania utworów występujących w nadkładzie spowodował przemieszanie gruntów: ilów, glin piaszczystych i zwałowych, głazów narzutowych, piasków i żwirów, a w efekcie nieodwracalne przekształcenie pierwotnej budowy geologicznej, w tym zniszczono wszystkie struktury hydrogeologiczne w piętrze czwartorzędowym. Zmianom struktury towarzyszą zmiany właściwości fizycznych i mechanicznych gruntów – rozluźnienie, zbrylenie, rozdrobnienie, wzrost ścisłości. Na skutek wytworzenia się leja depresji został obniżony poziom zwierciadła wód gruntowych w odległości od kilku do kilkunastu kilometrów od złoża. W sytuacji kiedy wody podziemne w poziomach wgłębnych są zasolone, dojdzie do napływu wód słonych z podłoża mezozoicznego do płytszych systemów wodonośnych.

¹ Tytuł zaczerpnięty z tekstu J. Przybyłka (2015, s. 35–49).

Teren górniczy	
Obszar przedgórniczy	Obszar pogórniczy
Użytkowanie ziemi	
Najczęściej jest to obszar rolniczy z przewagą pól uprawnych i niewielkim udziałem łąk i pastwisk. Zdarzają się kompleksy leśne oraz grunty antropogeniczne.	W wyniku eksploatacji węgla brunatnego następuje wysiedlenie ludności, dezorganizacja połączeń infrastrukturalnych. W krajobrazie następują trwałe zmiany sposobu użytkowania terenu zajętego przez wyrobisko, a potem wypełniające je zwałowisko wewnętrzne oraz urządzenia towarzyszące kopalni. W strukturze użytkowania następuje wzrost udziału gruntów antropogenicznych oraz lesistości w wyniku rekultywacji zwałowiska zewnętrznego i wewnętrznego.

Źródło: K. Fagiewicz, M. Szulc (2014), J. Przybyłek (2015).

wywołujący skutki w środowisku przyrodniczym. Opisuując działania o charakterze antropogenicznym w ekologii krajobrazu, zwraca się uwagę na to, że mogą one przybierać dwojaką postać. W pierwszym przypadku są to specyficzne formy oddziaływania, np. wprowadzenie do środowiska związków chemicznych niewystępujących w przyrodzie, tworzenie form antropogenicznych itp. W drugim przypadku jest to modyfikacja procesów naturalnych, ich intensywności, czasu działania i zasięgu (Richling, Solon 2002). Istota antropogenizacji krajobrazu polega na przekształcaniu obiektów naturalnych, ograniczaniu lub zastępowaniu ich przez obiekty techniczne, substancje, procesy i struktury przestrzenne z uwzględnieniem uwarunkowań przyrodniczych, historycznych, politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturowych. Efektem tych procesów jest przekształcanie krajobrazu naturalnego i powstanie krajobrazu kulturowego. Krajobraz kulturowy można więc rozumieć jako odzwierciedlenie ewolucyjnie narastających umiejętności i możliwości człowieka w stosunku do wykorzystania i przeobrażenia środowiska (Hildebrandt-Radke 2013). Według A. Richlinga i J. Solona (2002) występują trzy rodzaje użytkowania przestrzeni: biogeniczne, technogeniczne oraz geogeniczne związane z kopalnictwem podziemnym i odkrywkowym.

Eksploatacja węgla brunatnego powoduje nieodwracalne skutki w środowisku geograficznym (tab. 1). Pierwszym etapem jest ściągnięcie nadkładu, który stanowią utwory geologiczne zalegające nad złożem, a które po wydobyciu kopaliny tworzą nowe formy terenu, czyli zwałowiska nadpoziomowe, podpoziomowe lub równe rzędnej otaczającego terenu zwane hałdami. Drugim elementem trwale zdegradowanym są struktury hydrogeologiczne w piętrze czwartorzędowym, niezwykle cenne dla gospodarki wodnej. Zmienia się także użytkowanie terenu oraz układ sieci rzecznej. Obszary pogórnicze podlegają rekultywacji. Zagospodarowanie terenów zrehabilitowanych otwiera możliwości rozwoju nowych funkcji gospodarczych, przy czym najczęściej jest to rozwój turystyki wodnej.

NAUCZANIE PRZYJAZNE MÓZGOWI

Opiera się na ciekawości poznawczej

Ludzie mają naturalną potrzebę autonomicznego działania i jeśli są jej pozbawieni, tracą zainteresowanie i przestają się angażować. Sprowadzanie nauki do pośpiesznego, mechanicznego „przerabiania” programu pozbawia szkołę spontaniczności i atrakcyjności. W niesprzyjającym środowisku, w atmosferze stresu i pośpiechu ciekawość wygasa. Stawiając na pierwszym miejscu wymagania, a pomijając zainteresowania uczniów, niszczyliśmy delikatny mechanizm pchający ludzi ku poznawaniu świata (Żylińska 2013). Dlatego bardzo ważny jest początek zajęć/lekcji, aby skierować uwagę uczniów na nowy temat. Interesującym i dobrym rozwiązaniem jest obserwacja i praca z filmem (ryc. 5). Film jako środek dydaktyczny może być samodzielnie nakręcony przez nauczyciela czy ucznia lub też pozyskany z zasobów internetu. Można korzystać z obserwacji zdjęć, jednak wykorzystanie obrazu dynamicznego prowadzi do wytworzenia nowych połączeń w mózgu.

Warto pamiętać, aby przed obejrzeniem filmu zadać uczniom pytania, na które mają szukać odpowiedzi podczas projekcji. Z kolei po obejrzeniu filmu powinno się sprawdzić stopień zrozumienia zagadnienia, ponieważ jeśli zadaniem procesu kształcenia jest stworzenie spójnej struktury wiedzy, uczniowie muszą zrozumieć dany problem.



Kopalnia Węgla Brunatnego Bełchatów

Ryc. 5. Kopalnia węgla brunatnego w Bełchatowie

Fig. 5. Brown-coal mine in Bełchatów

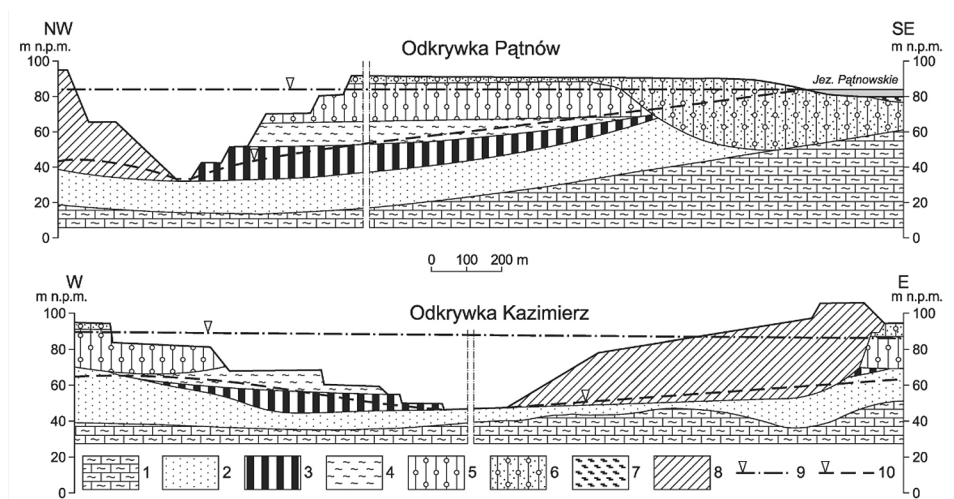
Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=surBANua4mU>.

Ukierunkowane jest na zapamiętywanie przez działanie

Samodzielne działania wymagają przywołania uczuć oraz emocji. Uczniowie ożywiają się i uaktywniają, gdy mogą wykorzystać własny potencjał. Z zakresu zdobyczy dydaktyki konstruktywistycznej należy stosować metody aktywizujące. Każda aktywność pozostawia ślad w reprezentacji neuronowej. W sytuacji kiedy zaczyna się robić coś, czego się nie umie, powoduje to odpowiednią aktywność mózgu. Szereg różnych prób doprowadza do powstania nowych połączeń i podejmowania trudniejszych aktywności. Jednak same chęci nie wystarczą, a impulsem do pracy mózgu są kolejne aktywności.

Zadaniem ucznia będzie odszukanie podanych terminów geograficznych, takich jak wyrobisko i hałda, w dowolnych źródłach informacji (słowniku, podręczniku lub w zasobach internetu), następnie zapoznanie się z ich definicją oraz zaznaczenie tych form na przygotowanym poniżej przekroju hydrologicznym.

Ponadto uczeń może określić, jaki element środowiska geograficznego, oprócz rzeźby terenu, ulega przekształceniu podczas górniczej eksploatacji odkrywkowej. Zastosowanie metody burzy mózgów pozwoli uczniom na określenie konsekwencji środowiskowych i gospodarczych wynikających z sytuacji hydrologicznej przedstawionej na rycinie 6.



Ryc. 6. Schematyczne przekroje hydrogeologiczne przez odkrywki Pątnów i Kazimierz (wg Blechacza, Karpy 1969)

Legenda: 1 – margle górnej kredy; 2 – podwęglowe piaski drobnziarniste miocenu; 3 – węgiel brunatny; 4 – iły poznańskie; 5 – gliny zwałowe; 6 – gliny zwałowe piaszczyste; 7 – gytie i torfy; 8 – zwałowisko wewnętrzne; 9 – pierwotne zwierciadło wody; 10 – zwierciadło wody obniżone na skutek drenażu

Fig. 6. Hydrogeological cross-sections across the Pątnów and Kazimierz opencast mines (after Blechacz, Karpa 1969)

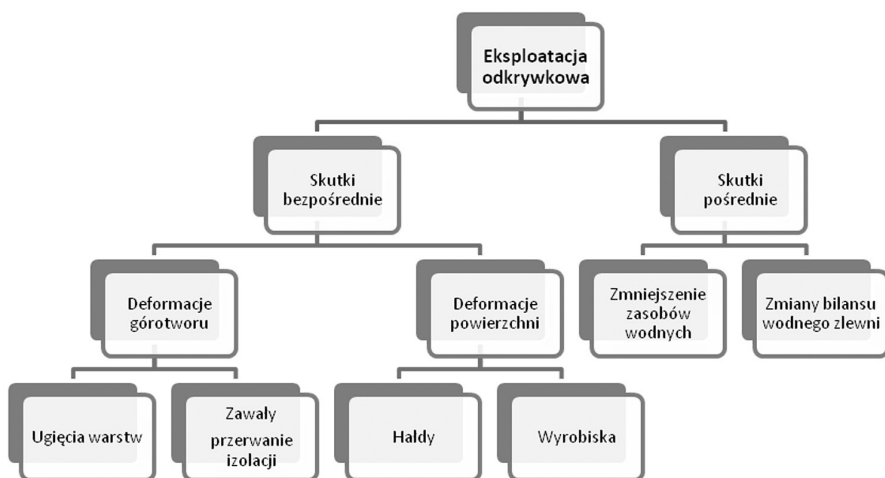
**Zmierza do przetwarzania i wyciągania ogólnych reguł,
dzięki czemu pozwala przetwarzać informacje na głębszym,
tzn. semantycznym poziomie**

Efektywność nauczania zależy przede wszystkim od trzech czynników: motywacji, czasu poświęconego danemu zagadnieniu oraz głębokości przetwarzania informacji. Przetwarzanie informacji powinno odbywać się na poziomie semantycznym, czyli odnoszącym się do znaczenia słów. Głębokość przetwarzania informacji pozostaje w związku z pamięcią. Rozwiązywanie zadań polegających na recepcji lub reprodukcji aktywizuje mózg w dużo mniejszym stopniu niż w przypadku zadań otwartych, wymagających głębokiego przetwarzania. Najlepsze efekty osiąga się wtedy, gdy uczniowie sami formułują zadania (Żylińska 2013). Dlatego uczniowie, korzystając ze zdobytej wiedzy powinni stworzyć schemat przyczynowo-skutkowy lub mapę myśli przedstawiającą skutki działalności górniczej, w której pierwszym elementem jest np. eksploatacja odkrywkowa (ryc. 7).

To powinno uświadomić uczniom lub studentom, jakiego rodzaju skutki górniczej działalności odkrywkowej mogą wystąpić w środowisku geograficznym, zarówno te bezpośrednie wpływające na rzeźbę terenu, jak i pośrednie dotyczące zasobów wodnych całego obszaru, na którym znajduje się kopalnia odkrywkowa.

**Wyzwała kreatywność, uczy szukania nowych rozwiązań,
stawiania hipotez oraz ich weryfikowania**

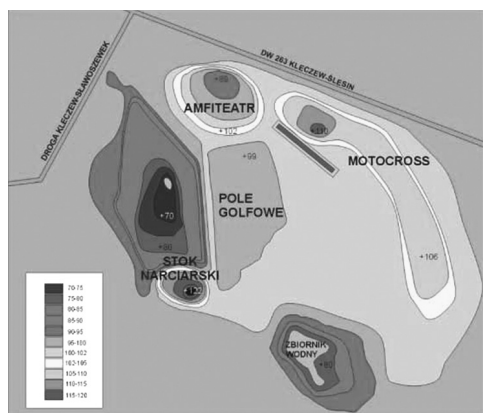
Efektywna nauka wymaga dobrych relacji w środowisku szkolnym i poczucia bezpieczeństwa. Tylko wtedy uczniowie mają odwagę, aby zadawać pytania



Ryc. 7. Skutki eksploatacji odkrywkowej w środowisku geograficznym

Fig. 7. The effects of opencast mining in a geographical environment

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 8. Przykładowe proponowane zagospodarowanie terenów pogórnich odkrywki Józwin II A

Fig. 8. Examples of the proposed ways of development of the former area of the Józwin II A opencast mine

Źródło: <http://geoland.pl/dodatek/infrastruktura-srodowisko-energia-10/rekultywacja-i-zagospodarowanie-terenow-pogornicznych-wegla-brunatnego>.

i formułować własne hipotezy. Strach przed popełnieniem błędu nie sprzyja rozwojowi samodzielnego myślenia. Najlepszym wsparciem jest wiara w możliwości ucznia (Żylińska 2013) i tworzenie kreatywnego środowiska.

Zdaniem K. Robinsona (2015) kreatywność nie jest procesem liniarnym, w którym najpierw trzeba opanować wszystkie niezbędne umiejętności. Kreatywna praca w każdej dziedzinie wymaga zdolności i wiedzy, jednak ważne jest zainteresowanie i wyobraźnia. Dlatego dobrym zadaniem dla uczniów rozwijającym obydwie półkule może być zespołowe stworzenie modelu przestrzennego lub planu zagospodarowania wyrobiska czy hałdy (ryc. 8).

Wykorzystuje silne strony mózgu, w tym neurony lustrzane oraz umożliwia każdemu wykazanie się posiadanymi talentami i uzdolnieniami

Sieci neuronów lustrzanych uczą się przez obserwację i naśladowanie (Roth 2011). Wykorzystujący potencjał struktur lustrzanych proces uczenia się przebiega w sposób spontaniczny i automatyczny. Aby zaktywizować sieci neuronów lustrzanych, należy dostarczyć uczniom wielu różnych wzorców działania i umożliwić wchodzenie w różne role. Oznacza to rezygnację z podejścia werbalnego i możliwie częste opuszczanie murów szkoły, tak aby zajęcia edukacyjne odbywały się w warunkach terenowych.

Proponowanym zadaniem dla uczniów może być przygotowanie i przeprowadzenie badań ankietowych oraz wywiadów wśród mieszkańców na temat skutków eksploatacji odkrywkowej. Przykładowe pytania: Jakie zmiany zaobserwowano w krajobrazie pogórnym? O ile metrów obniżył się poziom wody w studniach gospodarskich? Jaka jest propozycja rekultywacji terenów pokopalnianych? Odpowiednio opracowane pytania do kwestionariusza ankiety umożliwiają uzyskanie wielu informacji dotyczących odbioru istnienia kopalni odkrywkowej oraz konsekwencji dla środowiska.

Innym przykładem działania uczniów może być włączenie ich poprzez metodę projektu w szersze działania edukacyjne związane z górnictwem odkrywkowym

(Cichoń, Piotrowska 2012, Szkurlat 2012). Bardzo kształcącym zadaniem będzie również wykonanie posteru przedstawiającego skutki eksploatacji odkrywkowej, poprzez który ludność może sprzeciwić się powstaniu nowej kopalni, w taki sposób, jak to zrobili mieszkańcy w gminie Gostyń (ryc. 9).

Opracowanie posteru jest działaniem bardzo twórczym i aktywnym niezależnie od poziomu edukacyjnego (Piotrowska 2008a, b). Pozwala na kształcenie ważnych umiejętności, takich jak: organizacja pracy uczniów; odpowiedni dobór treści i materiału ilustracyjnego; selekcja informacji opisujących obiekt geograficzny, zjawisko lub proces; porządkowanie informacji; właściwe rozplanowanie i czytelność; wyrażanie myśli w sposób zwięzły oraz poczucie estetyki i harmonii związanej z tworzoną dziełem.



Ryc. 9. Poster będący reakcją mieszkańców na powstanie nowej kopalni w gminie Gostyń
Fig. 9. Poster created by inhabitants in response to the opening of a new mine in Gostyń commune

PODSUMOWANIE

Skoncentrowanie się w ostatnich kilkunastu latach na wysokich osiągnięciach szkolnych spowodowało wzrost oczekiwań oraz wymagań społecznych w stosunku do nauczyciela, szczególnie w zakresie metod nauczania (Cichoń 2011). Badania naukowe nad skutecznością wybranych metod nauczania (m.in. Piotrowska 2008b, Cichoń 2010, 2011, Cichoń, Piotrowska 2012, Piotrowska 2012) zakładają, że łączenie odmiennych metod zwiększa prawdopodobieństwo wykształcenia różnych kompetencji na wyższym poziomie. Okazuje się jednak, że zastosowanie określonej metody nauczania już nie wystarczy, problem bowiem tkwi w niewłaściwym aktywizowaniu potencjału obu półkul. Należy tak realizować tematy, aby rozwijać jednocześnie obydwie półkule, wiedząc, że półkula lewa odpowiada za rozumienie mowy, logiczne myślenie czy analizę, z kolei prawa za wyobraźnię, całościowe postrzeganie i umiejętności interpersonalne. Tak jak to przedstawiono przy temacie *Węgiel brunatny – bogactwo czy przekleństwo*. Autorki zdają sobie sprawę z ograniczeń czasowych w systemie klasowo-lekcyjnym, dlatego zaproponowana w opracowaniu koncepcja metodyczna najbardziej odpowiada blokowemu ujęciu treści. Taka realizacja treści pozwala lepiej wykorzystać potencjał uczniów, a przez to czyni proces kształcenia bardziej efektywnym i ciekawym. Warto więc

uwzględnić poznanie wielozmysłowe oraz akcentować je w sytuacjach kształcenia geograficznego.

Należy jednak zaznaczyć, że podstawą skutecznego procesu nauczania-uczenia się są odpowiednie relacje nauczyciel-uczeń oraz atmosfera życzliwości i zrozumienia. Autorki zgadzają się z opinią M. Żylińskiej (2012), że to szkoły muszą przystosować się do możliwości, wydolności i stylu pracy neuronów uczniów, a kraj, który pierwszy dostosuje swój system edukacyjny do sposobu funkcjonowania uczniowskich mózgów, lepiej wykorzysta ich potencjał i uzyska znaczną przewagę ekonomiczną. Dlatego osoby odpowiedzialne za przygotowanie nowej reformy oświaty powinny odpowiednio spożytkować wiedzę na temat funkcjonowania mózgu i stworzyć system edukacyjny bardziej „przyjazny neuronom”.

LITERATURA

- Arends R.I., 1995, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Blakemore S.J., Frith U., 2008, *Jak uczy się mózg*, Wyd. UJ, Kraków.
- Blechacz J., Karpa Z., 1969, *Odwadnianie kopalń węgla brunatnego w rejonie Konina*, Przew. 41 Zjazdu Pol. Tow. Geol., Wyd. Geol. Warszawa, s. 151–160.
- Cichoń M., 2010, *Znaczenie osadnictwa i asymilacji kulturowej Bambrów w rozwoju społeczno-gospodarczym miasta Poznania*, [w:] M. Mularczyk (red.), *Miasto w edukacji geograficznej*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 71–80.
- Cichoń M., 2011, *Efektywność zajęć terenowych a kształtowanie umiejętności jako przyczynek do dyskusji na temat poziomu nauczania w warunkach wzrastających oczekiwań społecznych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3: 119–132.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2012, *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź–Toruń, 2: 151–168.
- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, SOP, Toruń.
- Dylak S., 2005, *Konstruktywizm z perspektywy doskonalącego się nauczyciela*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Nauczanie przyrody – wybrane zagadnienia*, CODN, Warszawa, s. 65–84.
- Dylak S., 2009, *Nauczyciel wobec uczniowskiego uwikłania w sieci* (<http://www.ckp.edu.pl/konferencja/wykłady.html>; dostęp: 10.06.2011).
- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Fagiewicz K., Szulc M., 2014, *Wpływ eksploatacji węgla brunatnego na strukturę przestrzenną i funkcjonowanie systemów krajobrazowych (na przykładzie odkrywki Władysławów)*, *Przegląd Górniczy*, 7: 150–157.
- Field R.D., 2012, *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Friedrich G.U., Preiß G., 2003, *Neurodidaktik. Bausteine für eine Brückenbildung zwischen Hirnforschung und Didaktik*, *Pädagogische Rundschau*, März/April, 57. Jahrgang: 181–199.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., 1999, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Komeński J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum, s. 118–145.
- Hildebrandt-Radke I., 2013, *Pradziejowa i wczesnohistoryczna antropopresja i jej zapis w środowisku przyrodniczym na przykładzie regionu środkowej Obry (Wielkopolska)*, Seria i Prace z Geografii i Geologii, 30, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Okoń W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Piotrowska I., 2008a, *Jak nauczać i zainteresować geografiami Polski wykorzystując metodę posteru*, [w:] F. Plit (red.), *Dylematy nauczania geografii Polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, *Prace i Studia Geograficzne*, 39: 93–99.
- Piotrowska I., 2008b, *Methods of bilingual geography employing a film, a mind map and a poster*, [w:] K. Donert, P. Charzyński, Z. Podgórski (red.), *Bilingual Geography – aims, methods and challenges*. Geography in European Higher Education. Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Liverpool–Toruń, 5: 42–48.
- Piotrowska I., 2011a, *Pokolenie cyfrowe w szkole XXI wieku*. PEDAGOGIA, 8: 45–49.
- Piotrowska I., 2011b, *Nowoczesne technologie multimedialne w dydaktyce nauk przyrodniczych*, [w:] G. Słoń (red.), *Nowoczesne technologie w dydaktyce*, Wydawnictwo Politechniki Świętokrzyskiej, Kielce, s. 266–272.
- Piotrowska I., 2012, *Kształtowanie pojęć geomorfologicznych w dwujęzycznym nauczaniu geografii fizycznej*, *Studia i Prace z Geografii i Geologii*, 24: 1–187.
- Piotrowska I., Cichoń M., 2015, *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 4: 67–85.
- Piotrowska I., 2016, *Brain's GPS – not only for geographer*, [w:] P. Charzyński, K. Donert, Z. Podgórski (red.), *Mapping the world – spatial skills in bilingual education*. Geography in European Higher Education, 20: 167–177.
- Piskorz S., 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przybyłek J., 2015, *Węgiel brunatny – bogactwo czy przekleństwo południowo-zachodniej Wielkopolski*, *Przegląd Wielkopolski*, 3: 35–49.
- Rasfeld M., Breidenbach S., 2015, *Budząca się szkoła*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.
- Richling A., Solon J., 2002, *Ekologia krajobrazu*, PWN, Warszawa.
- Robinson K., 2015, *Kreatywne szkoły oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wyd. Element, Kraków.
- Rose C., Nicholl M.J., 2003, *Ucz się szybciej na miarę XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza LOGOS, Warszawa.
- Roth G., 2011, *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- Sawiński P., 2005, *Czy zakres zmian w naszych szkołach jest wystarczający?* Dyrektor Szkoły, 7/8.
- Sikorski W., 2015, *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Dobra Literatura, Słupsk.
- Spitzer M., 2007, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa.
- Szkurlat E., 2012, *Metody kształcenia geograficznego w kontekście zakładanych efektów kształcenia*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 2: 135–150.
- Taraszkiewicz M., Rose C., 2006, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, cz. I. Transfer Learning Sp. z o.o., Gdańsk.
- Wellenreuther M., 2009, *Forschungsbasierte Schulpädagogik, Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*, Baltmannsweiler.
- Żylińska M., 2012, *Jak wykorzystać w szkole potencjał mózgu?* (<http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl/wp/>; dostęp: 12.09.2016).
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń.

Strony internetowe

<https://www.fizyka.umk.pl> (dostęp: 10.11.2015)

www.edukator.pl (dostęp: 10.11.2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=surBANua4mU> (dostęp: 10.11.2015)

https://www.mos.gov.pl/g2/kategoriaPliki/2009_04/3fb2d95c8ebc97b245307f-393824f5bf.pdf (dostęp: 10.11.2015)

<http://geoland.pl/dodatek/infrastruktura-srodowisko-energia-10/rekultywacja-i-zagospodarowanie-terenow-pogornicznych-wegla-brunatnego> (dostęp: 10.11.2015)

<https://www.google.pl/search?q=stop+kopalni+protest&source> (dostęp: 10.11.2015)

NEURODYDAKTYKA W PROCESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Streszczenie

Opracowanie prezentuje najważniejsze założenia neurodydaktyki. Opierają się one na: ciekawości poznawczej, zapamiętywaniu przez działanie, przetwarzaniu informacji na głębszym, tzn. semantycznym poziomie, wyzwalaniu kreatywności, szukaniu nowych rozwiązań, stawianiu hipotez i ich weryfikowaniu oraz wykorzystywaniu neuronów lustrzanych. Przyjęcie powyższych założeń w procesie nauczania-uczenia się pozwala nauczycielowi aktywizować potencjał obu półkul mózgowych ucznia, przy czym półkula lewa odpowiada za rozumienie mowy, logiczne myślenie czy analizę, z kolei prawa za wyobrażenie, całościowe postrzeganie i umiejętności interpersonalne. Wiedza o pracy mózgu nie wystarczy jednak aby zwiększyć skuteczność nauczania, należy bowiem zastosować jeszcze odpowiednie metody, tak aby nauczanie stało się przyjazne mózgowi. Temu służy przedstawiona w artykule propozycja metodyczna do zrealizowania przy temacie *Węgiel brunatny – bogactwo czy przekleństwo*.

Słowa kluczowe: neurodydaktyka, proces kształcenia, edukacja geograficzna, propozycja metodyczna

NEURODIDACTICS IN THE PROCESS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION

Summary

This paper presents the main assumptions of neurodidactics. They rest on: cognitive curiosity, remembering through action, processing information at a deeper, semantic level, inducing creativity, searching for new solutions, constructing and verifying hypotheses, and the use of mirror neurons. The adoption of those assumptions in the teaching-learning process helps the teacher to activate the potential of both hemispheres of a pupil's brain, with the left hemisphere responsible for the understanding of speech, logical thinking and analysis, and the right one for imagination, holistic perception, and interpersonal skills. However, the knowledge of how the brain works is not enough to enhance the efficiency of instruction; it is also necessary to use appropriate methods so as to make teaching

brain-friendly. This is the purpose of the methodological proposal presented in the paper, which is supposed to be employed when discussing the topic “Brown-coal”.

Key words: neurodidactics, educational process, geographical education, methodological proposal

Anna Dubownik, Małgorzata Sobańska

OCENA EFEKTÓW PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM W ZAKRESIE NAUK GEOGRAFICZNYCH JAKO NOWY PROBLEM BADAŃ PROCESU KSZTAŁCENIA

WPROWADZENIE

Tworząc programy nauczania czy też scenariusze poszczególnych lekcji w zakresie określonych nauk, formułuje się efekty kształcenia. Określa się, co uczeń powinien wiedzieć, jakie zadania potrafić wykonać oraz jakie złożone problemy rozumieć. Niezwykle ważne jest zatem sprawdzenie, czy założone efekty zostały osiągnięte, a jeśli tak, to na jakim poziomie. Techniki i narzędzia pomiaru są konstruowane, sprawdzane i modyfikowane tak, żeby jak najlepiej badały efekty kształcenia dostosowane do programów nauczania. Tymczasem niezwykle trudno jest znaleźć sposób badania efektów pracy z uczniem zdolnym na przykład w zakresie nauk geograficznych. Niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie propozycji badania efektów pracy z uczniem zdolnym geograficznie na przykładzie pracy z uczniami I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu w latach 1974–2014.

Żeby osiągnąć cel pracy, sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jak zbadać efekty pracy z uczniem zdolnym geograficznie?
2. Czy efektem tej pracy jest rywalizacja i odniesienie sukcesu w Olimpiadzie Geograficznej?
3. Czy przygotowanie do olimpiady wywołuje wszechstronny rozwój ucznia?
4. Czy efektem pracy z uczniem zdolnym geograficznie jest: wybór kierunku studiów zgodny ze swoimi zainteresowaniami, ukończenie studiów czy też podjęcie pracy w swoim zawodzie?
5. Czy zdolności w zakresie nauk geograficznych determinują drogę zawodową czy raczej otwierają umysł?

MODEL PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM W ZAKRESIE NAUK GEOGRAFICZNYCH

Istnieje wiele definicji ucznia zdolnego w literaturze pedagogicznej, tym mianem określa się uczniów przewyższających wiedzą i umiejętnościami swoich rówieśników. Zatem wyodrębnienie spośród zbiorowości uczniów zdolnych zależy również od poziomu rozwoju intelektualnego otoczenia wskazanych uczniów. Oczywiście można odnosić osiągnięcia badanych uczniów do średniej wyników nauczania, uzyskiwanych w całym kraju, ale początkowo uczniowie porównywani są na tle klasy i szkoły (Limont 2004). Autorki niniejszego artykułu przyjęły definicję za *Nowym słownikiem pedagogicznym*, określającą ucznia zdolnego jako ucznia osiągającego lepsze wyniki od swoich rówieśników, w przypadku gdy zachowane są jednakowe dla wszystkich warunki pracy, lub uzyskujący te same co inni wyniki przy mniejszym wysiłku (Okoń 2004). Biorąc pod uwagę ucznia zdolnego w zakresie nauk geograficznych, stwierdzić należy za E. Szkurlat i in. (2014), że uczniowie uzyskujący na lekcjach geografii lepsze wyniki od swoich rówieśników, czyli ukierunkowani na tę dziedzinę poznania, wykazują umiejętności i zainteresowania geograficzne. Często jednak zdarza się tak, że uczniowie postrzegani przez nauczyciela jako szczególnie uzdolnieni geograficznie są po prostu zdolni ogólnie, a ich zainteresowanie geografią wynika z pasji rodziców lub rodzeństwa czy też z częstych podróży z rodziną.

Wyodrębnienie uczniów ogólnie zdolnych, zwłaszcza zainteresowanych zagadnieniami geograficznymi, jest na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej wyjątkowo trudne, mimo że wtedy powinny się już krystalizować wybory zawodowe uczniów. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę na uczniów charakteryzujących się ciekawością poznawczą, spostrzegawczością i dojrzałością. Uczniowie zdolni są zainteresowani, a wręcz podekscytowani nowymi problemami, które odkrywają i chcą rozwiązać w wyniku intelektualnych dociekań. W szkole ponadgimnazjalnej uczeń uzdolniony geograficznie nie może mieć problemów z określaniem prawidłowości przestrzennych oraz rozpoznaniem tendencji zmian demograficznych, środowiskowych czy ekonomicznych. Taki uczeń ma zdolność samodzielnego doboru metod badawczych do analizowanego problemu, sam planuje tok postępowania, jak również dobiera metody prezentacji wyników badań. Wykorzystuje wiedzę z innych dziedzin i wiąże fakty, dochodząc do konkretnych wniosków. Ponadto prawidłowo konstruuje wypowiedzi geograficzne, posługując się przy tym sprawnie terminologią geograficzną (Szkurlat i in. 2014).

Uczniowie zdolni wymagają szczególnej uwagi nauczycieli danego przedmiotu, oczywiście bez straty dla realizacji programu nauczania dla całej zbiorowości uczniów. Dlatego często nauczyciele proponują uczniom zajęcia dodatkowe odbywające się po lekcjach i mające formułę kół zainteresowań. Podczas takich zajęć nauczyciel powinien motywować uczniów, cenić ich twórcze myślenie – nie wyznaczać schematów a raczej wskazywać kierunek poszukiwań oraz udostępniać lub polecać środki do realizacji ich pomysłów. Jednym z elementów kształtowania rozwoju uczniów zdolnych jest pobudzanie aktywności i kształtowanie wiary we

własne umiejętności. Żeby te cele osiągnąć nauczyciele często prowokują uczniów do wzięcia udziału w konkursach przedmiotowych bądź konkursach wiedzy interdyscyplinarnej. Najbardziej prestiżowym konkursem dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych, zainteresowanych geografią, jest Olimpiada Geograficzna, której pierwsza edycja odbyła się w 1975 r. Konkurs składa się z trzech etapów. Zawody I stopnia to jest etap szkolny i polega na przygotowaniu pod kierunkiem nauczyciela pracy badawczej na jeden z tematów opublikowanych przez Komitet Główny Olimpiady. Tematyka prac oferowana uczestnikom jest z zakresu zarówno geografii fizycznej, jak i geografii społeczno-ekonomicznej. Praca oparta na własnych badaniach terenowych jest doskonałą okazją do poszerzenia wiedzy i umiejętności oraz okrycia w sobie pasji badawczej w zakresie nauk geograficznych. Zawody II stopnia (okręgowe) składają się z trzech części: weryfikacji nadesłanych prac I etapu, zawodów pisemnych oraz zawodów ustnych polegających na zaprezentowaniu pracy z I etapu. Część ustna zawodów odbywa się z udziałem publiczności. Zawody III stopnia (finałowe) obejmują część pisemną, obowiązkowe zajęcia terenowe i część ustną. Najlepsi uczestnicy zawodów finałowych otrzymują tytuł laureata Olimpiady Geograficznej, czego konsekwencją jest wynik równy 100% na maturze z geografii. Udział ucznia w olimpiadzie, ale przede wszystkim przygotowania do tych zawodów, są swoistym wyzwaniem zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Poziom trudności pytań na zawodach okręgowych, jak i finałowych znacznie wykracza poza program nauczania w szkole ponadgimnazjalnej. Zdarza się, że studenci kierunków geograficznych mają problemy z prawidłowym rozwiązaniem testów olimpijskich.

Nie do przecenienia są również części ustne zawodów, które wymagają od uczestników dobrego przygotowania merytorycznego, ale także swobody wypowiedzi przed publicznością oraz refleksu. Zajęcia terenowe pozwalają sprawdzić umiejętności pracy w grupie. Zawody składające się na Olimpiadę Geograficzną są tak zaprojektowane, żeby rozwijać i sprawdzać wszechstronną wiedzę i umiejętności uczniów. Samo przygotowanie do niej ponadprzeciętnie rozwija uczniów i nauczycieli (Szkurlat 2014).

PRZEBIEG PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM W NAUCZANIU GEOGRAFII W I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM IM. KAROLA MARCINKOWSKIEGO W POZNANIU

Autorki miały przyjemność opracować strategię pracy z uczniem uzdolnionym geograficznie, współpracując w jednym zespole przedmiotowym w I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu w latach 2007–2014. Spośród rozbudowanej listy konkursów przedmiotowych i interdyscyplinarnych oferowanych na poziomie krajowym i regionalnym postanowiono szczegółowo przeanalizować autorski schemat postępowania podczas przygotowywania uczniów do startu w Olimpiadzie Geograficznej, konkursie wymagającym najwyższego poziomu wiedzy geograficznej.

Założeniem schematu postępowania była zasada integracji kompetencji nauczycieli wchodzących w skład zespołu przedmiotowego. Zespół ten stanowiły początkowo trzy osoby: klimatolog, geomorfolog oraz geograf społeczno-ekonomiczny, następnie do zespołu dołączył geograf transportu będący również specjalistą od turystyki i rekreacji. Dodatkowo poproszono o merytoryczne wsparcie nauczycieli chemii, fizyki, biologii i historii, podczas opracowywania zagadnień z geografii fizycznej i historycznej. Uczniowie, którzy wyrazili ochotę uczestniczenia w kole geograficznym, zostali zakwalifikowani do zajęć na podstawie testu kompetencji, swoim zakresem wykraczającego poza program nauczania geografii w szkole. Następnie każdego roku, kiedy były publikowane tematy prac badawczych I etapu Olimpiady Geograficznej, uczniowie zgodnie ze swoimi zainteresowaniami byli dzieleni na grupy badawcze prowadzone przez nauczycieli-specjalistów z danego zakresu. Nie miało znaczenia, z którym z nauczycieli uczeń ma lekcje geografii w normalnym cyklu szkolnym. Nauczyciel-opiekun pracy starał się nakierowywać ucznia przy wyborze obszaru badań, omawiał plan badań terenowych i nadzorował pracę uczniów. Następnie gotowe prace badawcze były oceniane przez przynajmniej dwóch nauczycieli z zespołu, niebędących bezpośrednim opiekunem. Werdykt całej komisji był przesyłany do Komitetu Okręgowego jako zgłoszenie uczestników olimpiady z „Marcinka”. Tam prace były ponownie oceniane. A następnie publikowano listę uczniów zakwalifikowanych do II etapu olimpiady.

Wtedy zaczynał się również drugi etap przygotowań. Oczywiście równocześnie z pisanem pracy uczniowie zostali wyposażeni w zestaw literatury, który mógł pomóc im przygotować się merytorycznie do testów II etapu. Zwykle na trzy miesiące przed zawodami okręgowymi prace z literaturą i testami z poprzednich edycji konkursu intensyfikowały się. Podobnie opieka nad pracami badawczymi, poszczególne zagadnienia były dyskutowane w całej grupie uczniów z odpowiednim nauczycielem-specjalistą. Uczniowie, ucząc się, przygotowywali ciekawsze tematy jako prezentacje oraz w formie skryptu dla pozostałych uczniów. Nie wprowadzano na tym etapie rywalizacji między zawodnikami.

Mimo że do części ustnej zawodów II stopnia nie dostawali się zwykle wszyscy uczniowie, założono, że warto przygotować do tego całą grupę. Trzeba było wybrać 10 slajdów i na ich podstawie omówić założenia, metody oraz wyniki swojej pracy badawczej, napisanej na I etapie olimpiady. Na miesiąc przed zawodami cała grupa uczniów stawała przed tym zadaniem. Przygotowane prezentacje były referowane na spotkaniach koła geograficznego. Tworzono wewnętrzną komisję konkursową złożoną z nauczycieli, ale również z uczniów. Założono, że jeśli uczniowie oceniają się wzajemnie – uczą się zwracać uwagę na istotne niedociągnięcia własnej wypowiedzi. Komisja ta tworzyła ranking, na tym etapie istotne było współzawodnictwo uczniów. Oczywiście nadrzędnym celem było, żeby wszyscy poznali tajniki skutecznych wystąpień publicznych, zarówno odpowiedniej kolejności omawianych zagadnień, jak i poprawności merytorycznej i językowej wypowiedzi, ale także swobody mówienia i przyciągania uwagi audytorium.

Procedura pracy z uczniami zakwalifikowanymi do zawodów finałowych powtarzała się. Zwykle do III etapu olimpiady dostawały się dwie lub trzy osoby.

W takim kameralnym gronie spotykano się częściej niż raz w tygodniu. Wewnątrzszkolny regulamin pozwalał uczniom uczestnikom olimpiad przedmiotowych na indywidualne kształtowanie czasu pracy na innych niż kierunkowy przedmiotach. Uczeń w porozumieniu z poszczególnymi nauczycielami ustalał np. odroczenie terminów niektórych zaliczeń, tak by móc wykorzystać całe swoje siły na merytoryczne przygotowanie do etapu finałowego. Tak jak wcześniej tak i teraz odbywało się to pod kierunkiem całego zespołu przedmiotowego geografów w „Marcinku”.

Wszyscy uczestnicy koła geograficznego od początku roku szkolnego mieli możliwość udziału w licznych wycieczkach dydaktycznych na terenie Poznania oraz poza miastem. Na mocy patronatu Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych nad klasami Columbus (matematyczno-geograficznymi), zainteresowani mogli uczestniczyć w zajęciach zaplanowanych dla studentów z konkretnych tematów. Uczniowie wybierali uczestnictwo w wykładach oraz w ćwiczeniach. Niektórzy razem ze studentami zdobywali zaliczenie z tych przedmiotów. Ponadto w ramach spotkań koła uczniowie uczyli się poprzez wykorzystanie obecnie dostępnych geograficznych gier i aplikacji edukacyjnych. Parę razy w semestrze organizowali sobie zawody z wykorzystaniem interdyscyplinarnych, elektronicznych quizów wiedzy.

Wszystkie te aktywności wprowadzały atmosferę twórczego myślenia, uczenia się przez rozwijanie zainteresowań oraz zdrową rywalizację.

BADANIE EFEKTÓW PRACY Z UCZNIEM UZDOLNIONYM GEOGRAFICZNIE

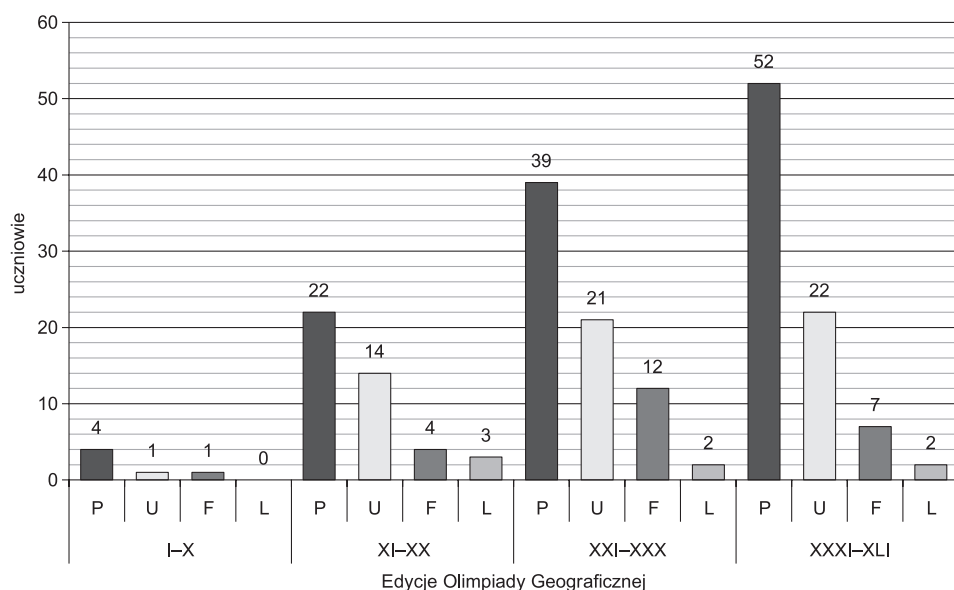
Wyniki Olimpiady Geograficznej

Największą trudnością było zawsze zbadanie efektów pracy z owymi uczniami uzdolnionymi w zakresie nauk geograficznych. Autorki zdają sobie sprawę, że nie można skwantyfikować wszystkich efektów pracy poprzez prześledzenie sukcesów uczniów „Marcinka” we wszystkich edycjach Olimpiady Geograficznej. Poszczególne edycje różnią się bowiem poziomem trudności publikowanych tematów prac badawczych, pytań w testach olimpijskich oraz liczbą i poziomem osiągnięć innych uczestników olimpiady w całym kraju. Jednak ze względu na zaproponowany schemat przygotowań do tego właśnie konkursu, posługując się danymi z Komitetu Okręgowego Olimpiady Geograficznej w Poznaniu, przeanalizowano liczebność i udział uczniów badanej szkoły w całej zbiorowości uczestników olimpiad z Okręgu Poznańskiego. Dane, które pozyskano, dotyczyły wszystkich czterdziestu jeden edycji Olimpiady Geograficznej, odbywających się w latach 1975–2015.

Na rycinie 1 przedstawiono liczebność uczniów startujących w zawodach pi-semnych (P), (zakwalifikowani na podstawie pozytywnie ocenionych prac badawczych), a następnie w części ustnej (U), okręgowego (II) etapu olimpiady.

Przedstawiono także liczebność finalistów i laureatów z III, czyli centralnego etapu Olimpiady Geograficznej. Wskazane charakterystyki zaprezentowano w układzie dekad edycji konkursu. Widać wyraźnie, że liczba uczniów biorących udział w etapie okręgowym jest najwyższa w ostatnim jedenastoleciu, kiedy to w „Marcinku” zaczął się kształtować omawiany wcześniej schemat postępowania dydaktycznego z uczniami szczególnie uzdolnionymi geograficznie. Wypracowany schemat postępowania działa również w obecnej edycji olimpiady, można zatem stwierdzić, że motywuje on uczniów do wykonania pracy badawczej, która pozytywnie przechodzi weryfikację. Nie można natomiast powiedzieć, że schemat przyczynił się do największej liczby finalistów i laureatów, ponieważ takich sukcesów było więcej w poprzedniej badanej dekadzie edycji olimpiad.

Analizę wyników poszczególnych edycji Olimpiady Geograficznej wśród uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Poznaniu odniesiono do sukcesów z całego Okręgu Poznańskiego. Okazało się, że wśród finalistów i laureatów z całego



Ryc. 1. Liczebność uczniów I Liceum Ogólnokształcącego w Poznaniu w poszczególnych edycjach Olimpiady Geograficznej

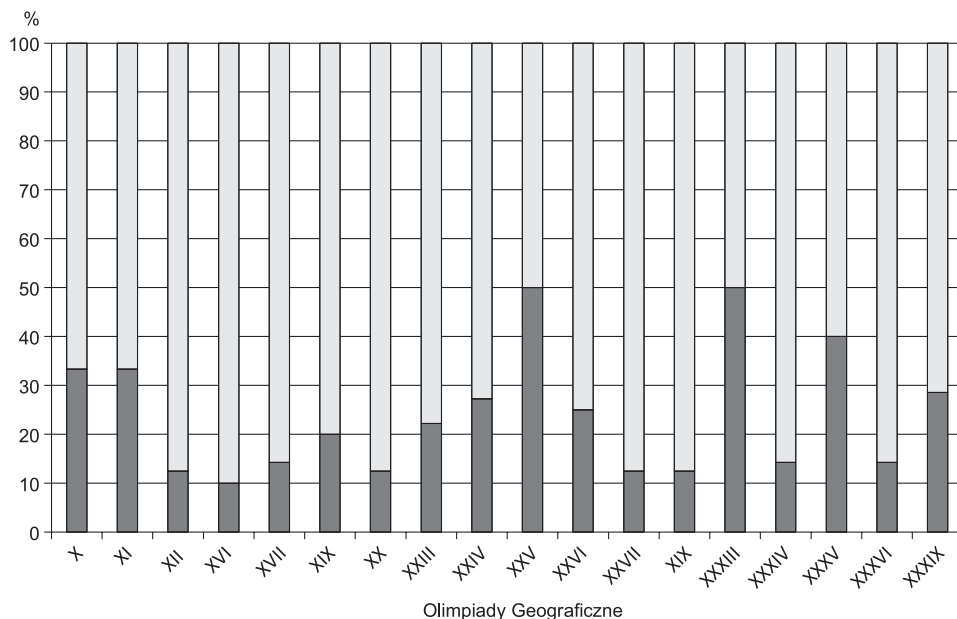
Legenda: P – zawody pisemne etapu II (okręgowego) Olimpiady Geograficznej, U – zawody ustne etapu II (okręgowego) Olimpiady Geograficznej, F – finaliści etapu III (centralnego) Olimpiady Geograficznej, L – laureaci etapu III (centralnego) Olimpiady Geograficznej

Fig. 1. The number of students of the The Karol Marcinkowski Secondary School form Poznan (called “Marcinek”) in various editions of the Geography Olympiad

Legend: P – competition written stage II Geography Olympiad, U – competitions oral phase II Geography Olympiad F – finalists stage III (central) Geography Olympiad, L – winners of stage III (central) Geography Olympiad

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z Komitetu Okręgowego Olimpiady Geograficznej w Poznaniu.

Source: own study based on data obtained from the District Committee of the Geography Olympiad in Poznan.



Ryc. 2. Udział uczniów „Marcinka” wśród finalistów i laureatów Olimpiady Geograficznej w Okręgu Poznańskim

Fig. 2. The share of students of “Marcinek” among the finalists and winners of Geography Olympiad in District of Poznań

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z Komitetu Okręgowego Olimpiady Geograficznej w Poznaniu.

Source: own study based on data obtained from the District Committee of the Geography Olympiad in Poznań.

okręgu dwukrotnie uczniowie „Marcinka” stanowili połowę wszystkich (por. ryc. 2), natomiast trzykrotnie ponad 30% wszystkich wybitnych geografów. Trzeba też nadmienić, że początkowo Okręg Poznański obejmował swoim zasięgiem przestrzennym obszar dzisiejszego województwa wielkopolskiego oraz lubuskiego. Warto również zauważyć, że w skali Polski Okręg Poznański niestety nie charakteryzuje się najwyższą liczbą finalistów i laureatów badanej olimpiady.

Rola geografii w wyborze kierunków studiów

Przedstawione wyniki badań starano się poprzeć studiami przypadku. Postawiono zapytać dziewięciu ostatnich finalistów i laureatów Olimpiady Geograficznej, jak poradzi sobie na rynku edukacyjnym oraz na rynku pracy. Bo czy skuteczne aplikowanie na studia, a następnie podjęcie pracy w wyuczonym zawodzie nie jest miarą efektów pracy z uczniami zdolnymi? Spośród dziewięciu badanych tylko trzy osoby podjęły i skończyły z sukcesem studia na kierunkach geograficznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wszystkie te osoby podjęły naukę na III stopniu studiów, mając przed sobą rozwój kariery

naukowej. Dwie osoby były równocześnie laureatami Olimpiady Chemicznej i Fizycznej, postanowiły więc wybrać kierunek studiów związany z nowoczesnym przemysłem i transportem, realizowany na technicznych uczelniach w Szwajcarii i Wielkiej Brytanii. Dwie kolejne osoby wybrały kierunki oferowane przez Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu. Natomiast jedna osoba jest obecnie uczniem klasy matematyczno-informatycznej w liceum, ponieważ, kiedy została finalistą Olimpiady Geograficznej, uczęszczała do Gimnazjum Dwujęzycznego, które wraz z I Liceum Ogólnokształcącym im. Karola Marcinkowskiego stanowi Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Poznaniu.

Ta krótka analiza pozwala stwierdzić, że badani uczniowie, zwłaszcza zainteresowani geografią, rozwijają się na gruncie wielu innych dyscyplin. Nie zawsze przystępują do konkursu, by studiować nauki geograficzne – wydaje się, że ich motywacją jest raczej własny, interdyscyplinarny rozwój.

PODSUMOWANIE

Niniejsze opracowanie miało na celu przedstawienie propozycji oceny efektów pracy z uczniem uzdolnionym geograficznie na przykładzie zajęć z uczniami I LO w Poznaniu. Zaprezentowano również wypracowany przez zespół przedmiotowy system przygotowań do Olimpiady Geograficznej, będącej najbardziej prestiżowym od 41 lat konkursem dla uczniów ponadgimnazjalnych z zakresu nauk geograficznych. Zaproponowano współpracę nauczycieli poprzez połączenie ich indywidualnych kompetencji i kierowanie kontrolowaną rywalizacją podopiecznych uczniów.

Wykazano, że pomimo wielkich sukcesów absolwentów „Marcinka” w zakresie nauk geograficznych w ostatniej dekadzie tylko 1/3 z nich podjęła studia geograficzne. Szczególne zdolności w dziedzinie nauk geograficznych występują u uczniów z wieloma zainteresowaniami, co skutkuje często wyborem innego kierunku studiów. Uczestnicy Olimpiady Geograficznej startują w zawodach dla własnej satysfakcji. Poziom trudności zadań olimpijskich oraz czas, jaki trzeba poświęcić na przygotowanie pracy i studia literaturowe, bardzo znacząco odbiega od wymagań szkolnych, a nawet akademickich, co powoduje, że Olimpiada Geograficzna nie jest konkurencyjna wobec wielu atrakcyjnych konkursów, dających „indeks” na prestiżowe uczelnie. Wybierają ją uczniowie szczególnie zainteresowani geografią.

LITERATURA

- Limont W., 2010, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Towarzystwo Pedagogiczne, Sopot.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Szkurlat i in., 2014, *Praca z uczniem uzdolnionym geograficznie. Poradnik dla nauczycieli*. Pracownia C&C Sp. z o.o., Warszawa.
- Świtalski E., 1985, *Szkolne koła geograficzne i krajoznawczo-turystyczne*, WSiP, Warszawa.

Strony internetowe

www.olimpiadageograficzna.edu.pl Olimpiada Geograficzna

OCENA EFEKTÓW PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM W ZAKRESIE NAUK GEOGRAFICZNYCH JAKO NOWY PROBLEM BADAŃ PROCESU KSZTAŁCENIA

Streszczenie

Celem opracowania jest przedstawienie propozycji badania efektów pracy z uczniem zdolnym geograficznie na przykładzie pracy z uczniami I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu w latach 1974–2014. Zaprezentowano autorski system przygotowań do Olimpiady Geograficznej, w którym uczestniczył zespół nauczycieli-specjalistów z różnych dziedzin nauk geograficznych, przyrodniczych oraz historycznych.

Wykazano, że wielkie sukcesy w Olimpiadzie Geograficznej uczniów „Marcinka” w niedużym stopniu determinowały ich wybór kierunków studiów i późniejszej pracy zawodowej. Większość finalistów i laureatów olimpiady brała w niej udział dla rozwoju interdyscyplinarnego oraz dla własnej satysfakcji. Stwierdzono zatem, że bardzo trudno jest zbadać efekty pracy z uczniem uzdolnionym geograficznie, bo zdolności w zakresie nauk geograficznych nie determinują ściśle drogi zawodowej, a raczej otwierają umysł.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, nauki geograficzne, proces kształcenia, Olimpiada Geograficzna

EVALUATION OF THE EFFECTS OF WORKING WITH GIFTED STUDENTS IN THE FIELD OF GEOGRAPHICAL SCIENCES AS A NEW ISSUE OF RESEARCH EDUCATION PROCESS

Summary

The aim of the study is to present proposals for measure the results of working with talented students in geography on the example of working with students from The Karol Marcinkowski High School in Poznan in the years 1974–2014. The paper presents original system of preparation for the Geographical Olympics by a team of teachers-specialists in various fields of geographical sciences, natural sciences and history.

It has been shown that the great successes in the Geographical Olympics of graduates in a small extent was determined by their choice of fields of study and subsequent work. Most of the finalists and winners of the Olympics took part in it for the interdisciplinary development and for their own satisfaction. It was concluded that it is very difficult to study the effects of working with talented pupil, because capacities of geographical sciences do not determine the closely career, but rather open mind.

Key words: talented student, geographical sciences, process of education, Geographical Olympics

Alina Awramiuk-Godun, Janusz Górny

TREŚCI NAUCZANIA GEOGRAFII A KSZTAŁTOWANIE POSTAW MŁODZIEŻY WOBEK MASOWYCH MIGRACJI

WPROWADZENIE

W krajach europejskich obserwowany jest obecnie masowy ruch migracyjny o skali niespotykanej od czasu II wojny światowej. Migracje te są związane przede wszystkim z destabilizacją polityczną krajów Bliskiego Wschodu wywołaną wojną domową w Syrii oraz wojną z tzw. państwem islamskim w Syrii i Iraku. Do Europy przybywają również mieszkańcy Afryki – zwłaszcza z Libii ogarniętej wojną domową po obaleniu Muammara al-Kaddafiego oraz z poddanej dyktaturze Erytrei. Jednocześnie wielu imigrantów pochodzi ze słabiej rozwiniętych państw Półwyspu Bałkańskiego, takich jak Serbia, Albania i Kosowo. Imigranci przybywają przede wszystkim do bogatych krajów Europy Zachodniej i Północnej, które zapewniają bezpieczeństwo, a także możliwość poprawy sytuacji materialnej. Szacuje się, że w 2015 r. przybyło do nich nawet 1 mln uchodźców i migrantów ekonomicznych.

Zjawisko masowej migracji i jego potencjalnych konsekwencji wywołuje wśród mieszkańców Europy wiele dyskusji, która szczególnie widoczna jest w różnego rodzaju mediach. Często podkreślane są obawy i możliwe zagrożenia wynikające z napływu uchodźców i migrantów ekonomicznych do Europy. Istotne wydaje się więc pytanie o rolę szkoły w kształtowaniu postaw wobec tych zjawisk i w przygotowaniu uczniów do życia w bardziej zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie. Opinie oraz odczucia uczniów i studentów dotyczące obserwowanych we współczesnym świecie zjawisk i procesów społeczno-ekonomicznych były inspiracją do przygotowania niniejszego opracowania.

Podstawowym celem pracy jest określenie roli, jaką obecnie odgrywa i powinna odgrywać w przyszłości szkoła, a zwłaszcza nauczanie geografii, w kształtowaniu postaw młodzieży wobec zjawiska migracji i jego konsekwencji. Cel ten zostanie zrealizowany poprzez analizę treści nauczania geografii odnoszących się do zjawiska masowych migracji, a zwłaszcza uchodźstwa, które są zawarte w podstawie programowej oraz podręcznikach szkolnych. Ponadto realizacji celu pracy służą badania sondażowe przeprowadzone wśród uczniów gimnazjów i liceów

oraz wśród studentów. Choć w pewnym stopniu sprawdzono w nich wiedzę na temat przedmiotowego zagadnienia, to przede wszystkim pozwolono badanym przedstawić własną opinię na temat zjawiska masowych migracji oraz roli otoczenia, w tym szkoły, w jej kształtowaniu. Stąd zdecydowano się na zastosowanie w pracy głównie metod o charakterze jakościowym.

Podjęcie zagadnienia masowych migracji wydaje się istotne nie tylko ze względu na wagę i aktualność problemu, ale także konieczność przygotowania najmłodszej części społeczeństwa do życia w nowej rzeczywistości, której elementem będzie większe zróżnicowanie kulturowe. Ponadto problematyka ta ważna jest z punktu widzenia nauczycieli różnych przedmiotów, którzy są współodpowiedzialni za kształtowanie postawy młodzieży wobec wielokulturowości.

ZAGADNIENIA ZWIĄZANE Z MIGRACJAMI I UCHODŹSTWEM ZAWARTE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Geografia jest przedmiotem nauczaniem obowiązkowo na III etapie edukacyjnym (szkoła gimnazjalna) oraz w zakresie podstawowym lub rozszerzonym na IV etapie edukacyjnym (szkoła ponadgimnazjalna). Obowiązująca podstawa programowa przyjęta została w grudniu 2008 r., natomiast w sierpniu 2012 r. została nieznacznie zmodyfikowana w zakresie przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo nauczanego na IV etapie edukacyjnym. Cele kształcenia i treści nauczania geografii oraz zalecane warunki i sposób realizacji są zawarte w załączniku do *Rozporządzenia Ministra Edukacji narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2012, poz. 977).

Podstawa programowa przedmiotu geografia dla gimnazjów w wymaganiach ogólnych formułuje cztery zasadnicze cele kształcenia. Jednym z nich jest kształtowanie postaw w procesie dydaktycznym, które zakłada, że „uczeń rozwija w sobie (...) patriotyzm i poczucie tożsamości (lokalnej, regionalnej, narodowej) przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i społeczności – ich systemów wartości i sposobów życia”. Wprawdzie cel ten nie odwołuje się bezpośrednio do masowych migracji, ale pośrednio dotyczy ich konsekwencji, czyli m.in. zjawiska wielokulturowości. Można zatem wnioskować, że jednym z celów nauczania geografii na poziomie gimnazjalnym jest kształtowanie wśród uczniów postaw tolerancji, które przejawiają się szanowaniem i rozumieniem odmienności kulturowych.

Jeden z punktów wymagań szczegółowych określających treści nauczania geografii w gimnazjum w części dotyczącej relacji człowiek–przyroda–gospodarka w wybranych regionach świata wiąże się bezpośrednio z przyczynami i skutkami obserwowanych obecnie ruchów migracyjnych. Wynika z niego, że w toku edukacji geograficznej uczeń powinien umieć scharakteryzować „region Bliskiego Wschodu pod kątem cech kulturowych, zasobów ropy naftowej, kierunków i poziomu rozwoju gospodarczego i wskazać miejsca konfliktów zbrojnych”. Jak jednak wskazano we wprowadzeniu, migranci przybywający masowo do dobrze

rozwiniętych krajów Europy nie pochodzą wyłącznie z krajów Bliskiego Wschodu, ale także z Afryki oraz z gorzej rozwiniętych części starego kontynentu. Zatem lekcje na ten temat wymagałyby od nauczyciela przedstawienia szerszego kontekstu. Ponadto podjęcie rozpatrywanej problematyki umożliwia lekcje dotyczące ludności Polski. Wymagania szczegółowe precyzują, że uczeń powinien umieć odczytywać „wielkość i główne kierunki migracji z Polski i do Polski”.

Na czwartym etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym uczeń zdobywa wiadomości odnoszące się do samego zjawiska migracji. Podstawa programowa określa, że uczeń „klasyfikuje migracje, podaje ich przyczyny i ocenia skutki tego zjawiska [oraz] charakteryzuje współczesne kierunki emigracji Polaków i czynniki wpływające na atrakcyjność niektórych państw dla imigrantów”. Z politycznymi aspektami przyczyn migracji wiąże się punkt podstawy programowej, w którym stwierdzono, że uczeń powinien „wyjaśniać współczesne zmiany na mapie politycznej świata”. W podstawie programowej dla liceum zaakcentowany jest również aspekt różnicowania kulturowego świata i jego konsekwencji – uczeń bowiem powinien wyjaśniać „znaczenie kultury i tradycji regionalnych w procesie różnicowania się regionów pod względem rozwoju społecznego i gospodarczego”.

Analizowaną problematykę odnajdujemy też w tej części zapisów podstawy programowej, która dotyczy zakresu rozszerzonego nauczania geografii na IV etapie edukacyjnym. Jednym z czterech celów kształcenia określonych w wymaganiach ogólnych dla tego etapu jest analiza i wyjaśnianie problemów demograficznych społeczeństw. W rozwinięciu tego celu zapisano, że uczeń „charakteryzuje dynamikę i różnicowanie procesów ludnościowych, wiążąc zagadnienia demograficzne z czynnikami przyrodniczymi i rozwojem cywilizacyjnym [oraz] wykorzystuje do analiz informacje o aktualnych wydarzeniach na świecie”.

W wymaganiach szczegółowych dla IV etapu edukacyjnego uwzględnione zostały konkretne treści nauczania związane z geografią ludności. Zgodnie z zapisami podstawy programowej uczeń powinien umieć scharakteryzować „przyczyny i konsekwencje migracji ludności w różnych państwach”. Ponadto „charakteryzuje strukturę etniczną i narodowościową ludności świata” oraz „różnicowanie religijne ludności świata i ocenia wpływ religii na postawy społeczne i gospodarkę”. Na etapie tym uczniowie poznają także „przyczyny i przebieg konfliktów zbrojnych w wybranych regionach współczesnego świata”.

Podsumowując, należy stwierdzić, że na każdym etapie edukacyjnym, na którym naucza się geografii, w treści podstawy programowej pojawiają się zagadnienia, które dają podstawę do lepszego rozumienia przyczyn i konsekwencji masowych migracji zachodzących współcześnie na świecie. W najpełniejszym wymiarze pojawiają się one w zakresie rozszerzonym edukacji w szkole ponadgimnazjalnej. Tam bowiem zagadnienia z zakresu geografii ludności przedstawiane są w sposób najbardziej obszerny i wieloaspektowy. By zrozumieć w pełni przyczyny, przebieg i możliwe skutki współczesnych wędrowek ludności, należy zdobyć wiedzę nie tylko na temat klasyfikacji migracji, różnicowania narodowościowego i religijnego świata oraz miejsc toczących się konfliktów zbrojnych, ale także rozumieć powiązania wszystkich wymienionych aspektów ze środowiskiem przyrodniczym i działalnością gospodarczą. Niestety, biorąc pod

uwagę kształtowanie postaw, wzmianka o tym, że jest to konieczne też w procesie kształcenia geograficznego, pojawia się jedynie w przypadku poziomu gimnazjum. Zasygnalizowano tam konieczność uwzględnienia w toku kształcenia działań wpływających na postawy uczniów wobec innych kultur, z którymi zetknięcie się może być jedną z konsekwencji migracji.

W rozdziale podstawy programowej opisującym zalecane warunki i sposób jej realizacji autorzy wskazują, że na III etapie edukacyjnym należy położyć nacisk na zagadnienia z zakresu geografii regionalnej, które są ciekawsze na tym etapie kształcenia. Na ich podstawie uczeń ma poznawać podstawy geografii ogólnej zarówno fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej, którym na tym etapie przypisano mniejsze znaczenie. Zwraca się także uwagę na konieczność odnoszenia omawianych zagadnień do Polski. Obydwa te zalecenia istotnie wiążą się z możliwościami przedstawienia gimnazjalistom na lekcjach przyczyn i skutków oraz ogromnej skali zachodzących obecnie ruchów migracyjnych.

Wśród zaleceń dla IV etapu edukacyjnego znalazło się sformułowanie, że „wybór tematów ilustrujących (...) zagadnienia [społeczne, gospodarcze i przyrodnicze] powinien ulegać zmianie w zależności od wagi i aktualności problemów, które pojawiają się we współczesnym świecie”. Ponadto autorzy podkreślają, że charakter tych problemów, „ich występowanie, zasięg terytorialny i wpływ na rozwój państw i regionów jest tak duży, że zmieniają one sytuację społeczną, gospodarczą, polityczną, kulturową oraz stan środowiska naturalnego miejsc i regionów”. Przekazywane zatem przez nauczyciela wiadomości powinny być możliwe aktualne oraz rzetelne, co jest niezwykle istotne w związku z często występującym chaosem informacyjnym towarzyszącym bieżącym wydarzeniom, na których temat wiedza nie została usystematyzowana i poddana syntezie.

Warto również zwrócić uwagę na komentarz do podstawy programowej z geografii autorstwa Mirosławy Czerny i Elżbiety Szkurłat. Wskazano w nim, że celem autorów nowej podstawy było pokazanie geografii jako dyscypliny, która „dostarcza uczniowi dynamicznej, stale zmieniającej się i użytecznej w życiu codziennym wiedzy” (*Podstawa programowa z komentarzem*, s. 177). Na wątek aktualności zwrócono uwagę także w innym fragmencie komentarza: „Młody człowiek, który ma dostęp do nowoczesnych źródeł informacji, każdego dnia dowiaduje się o nowych wydarzeniach politycznych (np. wojnach, zamachach terrorystycznych, tworzeniu się bloków integracyjnych i sojuszy), gospodarczych (...), społecznych i kulturalnych (nielegalnych imigrantach do Unii Europejskiej (...)) i w środowisku naturalnym (...), które stanowią przedmiot badań geografii i powinny stanowić także przedmiot nauczania tej dyscypliny” (*Podstawa programowa z komentarzem*, s. 178). W dzisiejszych czasach, kiedy dostęp do wiedzy nie jest już większym problemem i gdy szczegółowe informacje można uzyskać łatwo i szybko, inna jest także rola nauczyciela geografii. Nie jest on już jedynym dysponentem wiedzy, która ma charakter unikatowy. Powinien on stać się raczej przewodnikiem wśród informacji dotyczących współczesnego świata, osobą umożliwiającą porządkowanie wiedzy o globalnych zmianach i wspierającą krytyczną analizę informacji pochodzących z różnych źródeł, a także pomagającą kojarzyć fakty, zachodzące między nimi zależności i przewidywać możliwe konsekwencje.

ZAGADNIENIA ZWIĄZANE Z MIGRACJAMI I UCHODŹSTWEM ZAWARTE W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Choć niewątpliwie rola nauczyciela w procesie dydaktycznym należy do najistotniejszych, to trudna do przecenienia jest też rola podręcznika, zwłaszcza że uczeń często pracuje z nim samodzielnie, przede wszystkim ugruntowując swoją wiedzę. W pracy podjęto analizę sposobu prezentacji treści związanych z migracjami, a szczególnie uchodźstwem, w podręcznikach szkolnych służących nauczaniu geografii w gimnazjach i szkołach średnich. Rozważono także, czy i w jaki sposób podręczniki uwzględniają dynamikę zachodzących zmian oraz czy ułatwiają kształtowanie postaw wobec migrantów i wyrobienie własnego zdania na temat możliwych konsekwencji masowych migracji. Analizie poddano dwanaście podręczników geografii, w tym cztery przeznaczone dla uczniów gimnazjum i osiem przeznaczonych dla uczniów liceum (sześć z zakresu podstawowego i dwa z zakresu rozszerzonego).

Podręczniki dla uczniów gimnazjum w części poświęconej Azji podejmują temat środowiska, społeczeństwa i gospodarki krajów położonych na Bliskim Wschodzie. W podręczniku *Planeta Nowa 2* (Szczypiński, Wójtowicz 2014) opisano konflikty zbrojne, które toczyły się lub wciąż się toczą w tym regionie (konflikt izraelsko-palestyński, wojna w Iraku). Wskazano, że ważną ich przyczyną są aspekty religijne, w tym konflikt między przedstawicielami dwóch odłamów islamu – szyitami i sunnitami. Jednak ich konsekwencje sprowadzono jedynie do wymiaru gospodarczego: „Konflikty na Bliskim Wschodzie mają globalne znaczenie, a ich nasilanie się jest przyjmowane z obawą na całym świecie. Każda wojna skutkuje bowiem wzrostem cen ropy naftowej na światowym rynku” (Szczypiński, Wójtowicz 2014, s. 143). Nie poruszono aspektu migracji wywołanych wojną ani konsekwencji dla życia społecznego miejscowej ludności, przyjmując raczej perspektywę odległego obserwatora. W tej części podręcznika wyjaśniono także wpływ religii na życie muzułmanów, opisując ich religijne obowiązki, dietę oraz charakter relacji rodzinnych i społecznych. Zauważono też (na podstawie odstępstw od rygorystycznych zasad dotyczących ubioru), że w niektórych krajach regionu powoli wzrasta rola kobiet. Jak pokazują badania (Górak-Sosnowska 2011), sposób prezentacji odległych kultur poprzez pryzmat folkloru i tradycji, w oderwaniu od realiów społecznych, i podkreślanie zwłaszcza najbardziej odmiennych i egzotycznych elementów kultury, powoduje tworzenie zbitek znaczeniowych i utrwalenie stereotypów na temat danej grupy. Ze względu na ograniczoną objętość podręczników i dużą liczbę podejmowanych w nich zagadnień, trudno jednak spodziewać się w nich pogłębionych charakterystyk innych kręgów kulturowych.

Aspekt gospodarczy w przypadku Bliskiego Wschodu jest również uwypuklony w podręczniku *Puls Ziemi 2* (Dobosik i in. 2010). Choć i tu znajduje się mapa przedstawiająca konflikty międzynarodowe i wewnętrzne oraz miejsca ważniejszych ataków terrorystycznych w tej części świata, to w tekście poświęcono temu zagadnieniu zdecydowanie mniej miejsca. Podobnie jak w przypadku wcześniej omówionego podręcznika, z globalnych konsekwencji konfliktów na

Bliskim Wschodzie wymieniono jedynie wpływ na ceny ropy naftowej. Ponadto dostrzeżono zaangażowanie państw z innych części świata w rozstrzyganie konfliktów. Sporo uwagi poświęcono wpływowi islamu na życie społeczne i gospodarkę. W ramach kończących rozdział ćwiczeń zaproponowano uczniowi znalezienie informacji, które pozwolą wyjaśnić, dlaczego na Bliskim Wschodzie tak często dochodzi do konfliktów zbrojnych i zamachów terrorystycznych. Mocne akcentowanie w wymienionych podręcznikach gospodarczych skutków konfliktów wynika zapewne z faktu, że powstawały one w momencie, gdy do Europy nie przybywała tak liczna grupa imigrantów jak obecnie (podręczniki powstały przed wybuchem wojny w Syrii). Także podstawa programowa wymaga od ucznia jedynie umiejętności wskazywania na mapie miejsc konfliktów.

Warto podkreślić fakt, że choć podstawa programowa tego nie wymaga, w podręcznikach do geografii dla klasy trzeciej gimnazjum przywołanych wcześniej serii – *Planeta Nowa 3* (Szubert 2014) i *Puls Ziemi 3* (Malarz 2012) – znajdują się rozdziały na temat struktury narodowościowej w Polsce, a w drugim z wymienionych także struktury religijnej mieszkańców naszego kraju. Dzięki temu tradycyjnemu ujęciu i pełnej charakterystyce zagadnień z zakresu geografii ludności uczniowie zyskują świadomość, że na terenie zasadniczo jednolitej narodowościowo Polski żyją przedstawiciele mniejszości narodowych i etnicznych. W obydwu podręcznikach zwrócono też uwagę, że we wcześniejszych okresach Rzeczpospolita była krajem wielonarodowościowym, co wynikało m.in. z tolerancji religijnej. W podręczniku *Puls Ziemi 3* zaproponowano uczniom ustalenie, gdzie najbliższe miejsca ich zamieszkania znajduje się świątynia innego wyznania niż rzymskokatolickie, co pośrednio może przyczynić się do kształtowania postawy otwartości.

W podręcznikach do geografii w zakresie podstawowym przygotowanych dla szkół ponadgimnazjalnych migracjom na świecie poświęcone są oddzielne rozdziały. Zostały w nich przedstawione podstawowe pojęcia dotyczące migracji – ich rodzaje i klasyfikacje ze względu na różnorodne kryteria (np. czas trwania, przyczyny, stopień dobrowolności, zasięg). Ponadto wymieniane są w nich pozytywne i negatywne konsekwencje migracji, najczęściej oddzielnie odniesione do krajów emigracyjnych i imigracyjnych. W podręczniku *Po prostu geografia* (Łęcka, Mularczyk 2012) wskazano na budzące kontrowersje w Europie skutki imigracji, jakimi są rozszerzanie się zasięgu islamu oraz zagrożenie dla stabilności politycznej państwa przyjmującego w przypadku zbyt dużego napływu cudzoziemców w krótkim czasie. W podręczniku tym przedstawiono ciekawy podział migrantów ze względu na ich plany życiowe i strategie migracyjne (bociany, chomiki, buszujący, łososie), który w przystępny sposób odnosi się do znanej uczniom rzeczywistości. W podsumowaniu autorzy zachęcają uczniów do wyrażenia opinii, w jaki sposób przyjazd do pracy imigrantów z Europy Wschodniej wpływa na sytuację społeczno-gospodarczą Polski, dzięki czemu wskazują, że także Polska jest krajem atrakcyjnym dla określonych grup migrantów. Uczniom zaproponowano również poszukanie negatywnych i pozytywnych aspektów migracji w odniesieniu do regionu ich zamieszkania.

W podręczniku *Tylko geografia* (Kop i in. 2012) zauważono, że to arabskie kraje Zatoki Perskiej od połowy lat 70. XX w. przyciągały na wielką skalę do pracy

obcokrajowców w związku z rozwojem wydobycia i sprzedaży ropy naftowej i gazu ziemnego. Nie podjęto jednak tematu uchodźstwa wywołanego sytuacją polityczną i skupiono się raczej na migracjach zagranicznych Polaków. Podobnie zagadnienie migracji ujęte zostało w dwóch seriach podręczników wydawnictwa Operon – *Odkrywamy na nowo. Geografia* (Kurek 2012) oraz *Ciekawi świata. Geografia* (Zaniewicz 2012). Bardzo szczegółowo opisano w nich najważniejsze migracje historyczne. W podręcznikach tych na przykładzie mieszkańców Kosowa poruszono także zagadnienie uchodźstwa. W drugim z nich zwrócono uwagę na problemy, z jakimi borykają się uchodźcy zamieszkujący tymczasowe obozy. Jednym z zadań zaproponowanych w podręczniku z serii *Ciekawi świata* jest odszukiwanie informacji na temat konfliktu w Kosowie, a następnie ułożenie przyczynowo-skutkowego ciągu wydarzeń wyjaśniającego zjawisko uchodźstwa tamtejszej ludności. Ciekawe rozwiązanie, które pozwala na uniknięcie dezaktualizacji, zastosowano w podręczniku z serii *Odkrywamy na nowo*. Poproszono w nim uczniów o scharakteryzowanie migracji politycznych na przykładzie wybranego regionu świata, w którym obecnie występuje konflikt.

Poprzez wprowadzenie pojęcia *boat people* problem nielegalnej imigracji poruszyli autorzy podręcznika *Oblicza geografii* (Uliszak, Wiedermann 2012). W podręczniku zaznaczono, że ze względu na bardzo zły stan techniczny i przeładowanie wielu łodzi, którymi przemieszczają się imigranci, wiele takich ucieczek kończy się tragicznie. Przywołana też została włoska wyspa Lampedusa, która od momentu wybuchu wojny domowej w Libii stała się celem migracji tysięcy osób z tego kraju (Mikołajewski 2015). Najszerzej zagadnienia związane z uchodźstwem i procedurą uzyskiwania azylu politycznego przedstawione zostały w podręczniku *Geografia XXI wieku* (Wiecki, Stachowska 2012). Przywołano w nim liczby uchodźców na poszczególnych kontynentach oraz ze względu na kraj pochodzenia. Wspomniano także zjawisko uchodźstwa wewnętrznego. Dodatkowo wyczerpująco skomentowano konsekwencje migracji, które w większości innych podręczników były jedynie wymienione. Zauważono narastanie konfliktów na tle kulturowym, religijnym oraz w kwestii oskarżeń o zajmowanie miejsc pracy między ludnością miejscową a napływową. Wspomniano o zaostrzaniu polityki imigracyjnej rządów oraz o deportacjach nielegalnych imigrantów. Zwrócono również uwagę na to, że celem rządów, które rewidują swoje polityki, staje się doprowadzenie do większej asymilacji ludności napływowej. W ramach zadań do samodzielnego wykonania autorzy zaproponowali, by uczeń zastanowił się, z jakimi problemami imigranci mogą spotkać się w nowej ojczyźnie.

W podręcznikach do geografii w zakresie rozszerzonym układ treści związany z masowymi migracjami jest podobny do tego w podręcznikach dla poziomu podstawowego. W podręczniku *Oblicza geografii 2* (Rachwał 2013) szczegółowo opisano rodzaje migracji i ich skutki. Zagadnienie uchodźstwa zostało potraktowane w nim jednak marginalnie, choć uczniowi zaproponowano odwiedzenie strony internetowej Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (UNHCR). Tematyce tej poświęcono nieco uwagi również w rozdziałach poświęconych konfliktom zbrojnym – uchodźstwo wymieniono jako jeden z ich skutków. W podręczniku *Oblicza geografii 2* pojawiają się odniesienia do

najbardziej aktualnych wydarzeń – arabskiej wiosny, której konsekwencją jest wojna domowa w Libii i Syrii. Skupiono się jednakże bardziej na opisie ich przebiegu niż możliwych skutków. Więcej miejsca poświęcono zagadnieniu uchodźstwa w podręczniku *Geografia dla maturzysty 2* (Kop i in. 2013), w którym wydzielono sześć jego rodzajów – uchodźstwo ekonomiczne, ekologiczne, religijne, polityczne, wojenne i etniczne. W rozdziale dotyczącym konfliktów poproszono ucznia o odszukanie informacji na temat tego, w jaki sposób społeczność międzynarodowa pomaga ofiarom wojen domowych i konfliktów zbrojnych. Kolejne zadanie natomiast dotyczyło określenia wpływu konfliktów zbrojnych na pogłębianie się różnic między bogatymi a biednymi krajami świata.

Podsumowując analizę treści wybranych podręczników, należy stwierdzić, że ich autorzy wypełniają zadania postawione przed nimi przez podstawę programową i w różnym zakresie przedstawiają zagadnienia związane z masowymi migracjami i uchodźstwem wywołanym względami politycznymi. W gimnazjum zwraca się uwagę na niestabilność polityczną wybranych krajów Bliskiego Wschodu i Afryki. W szkole ponadgimnazjalnej omawia się zróżnicowanie kulturowe i religijne ludności świata, rodzaje i skutki migracji, w tym uchodźstwa, a także regiony, w których toczą się konflikty. Treści te są prezentowane w zakresie proporcjonalnym do tego, jaki jest ich udział w podstawie programowej. Ponadto są przedstawiane w sposób atrakcyjny dla młodzieży, poparty licznymi przykładami odnoszącymi się do aktualnej sytuacji. Ze względu na cykl wydawniczy i niezwykle dynamiczną sytuację międzynarodową podręczniki nie zawsze są jednak w pełni aktualne. Stąd rola w uświadamianiu uczniom niezwykle dynamiki zachodzących zmian spoczywa na nauczycielu, choć należy pamiętać, że współcześnie uczniowie mają najczęściej bardzo dobry dostęp do aktualnych informacji.

Z reguły dość bogaty materiał faktograficzny w podręcznikach umożliwia z pewnością podjęcie refleksji i wyrobienie przez ucznia własnego zdania na temat możliwych konsekwencji masowych ruchów migracyjnych. W zdecydowanie mniejszym stopniu autorzy podręczników podejmują się kształtowania podstaw wobec migrantów, choć trzeba przyznać, że uwrażliwiają uczniów na los uchodźców i podkreślają konieczność niesienia pomocy humanitarnej oraz rozwojowej ludności państw słabiej rozwiniętych i ogarniętych konfliktami. W omawianych podręcznikach nie podjęto jednak zagadnień związanych z rodzajem i wielkością pomocy niesionej innym krajom przez Polskę.

POSTAWY MŁODZIEŻY WOBEC ZJAWISKA MASOWEJ MIGRACJI DO EUROPY

Badanie wiedzy i postaw dotyczących masowych ruchów migracyjnych zachodzących w Europie zostało przeprowadzone w październiku i listopadzie 2015 r. Część odpowiedzi została zatem udzielona przed zamachami terrorystycznymi, których dokonano w Paryżu w dniu 13 listopada tegoż roku, a część już po tych wydarzeniach. Badaniem objęto grupę 230 osób, z czego 61,3% stanowiły

kobiety, a 38,7% mężczyźni. W badaniu wzięło udział 40 studentów Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego uczestniczących w zajęciach z dydaktyki przyrody, 83 uczniów Społecznego Gimnazjum nr 1 im. św. Urszuli Ledóchowskiej w Poznaniu oraz 107 uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu.

Badanie polegające na udzieleniu anonimowej pisemnej odpowiedzi na postawione przez autorów pytania miało charakter sondażowy. Jego celem było poznanie opinii uczniów i studentów, stąd pytania miały przede wszystkim charakter otwarty. Biorąc pod uwagę planowanie procesu kształcenia, ważniejsze bowiem wydaje się to, co uczniowie w ogóle na dany temat myślą, niż to, jakie podglądy wśród nich przeważają. Uzyskane odpowiedzi często trudno jednoznacznie skategoryzować, a wyniki przedstawić w postaci określonej w procentach struktury, co zresztą nie było celem badania. Z tego względu zaprezentowane zostaną wybrane odpowiedzi uczniów i studentów, które najlepiej odzwierciedlają zróżnicowanie ich opinii. Liczby przywołanych głosów nie należy jednak przekładać na ich rzeczywisty udział w całej strukturze udzielonych odpowiedzi. Ponadto ze względu na nielosowy dobór próby i przeprowadzenie badania jedynie w trzech jednostkach, wyników nie można uogólniać na całą populację gimnazjalistów, licealistów oraz studentów w Polsce.

Dwa pierwsze pytania (patrz załącznik) związane były z wiedzą na temat współczesnych, masowych migracji do bogatych krajów Europy. W pierwszym z nich zapytano o miejsce pochodzenia migrantów. Właściwie wszyscy badani odpowiadali prawidłowo, choć różny był stopień szczegółowości. Niektórzy podawali jedynie kontynenty (Azja, Afryka), inni regiony (Bliski Wschód), ale najwięcej osób wymieniało konkretne kraje, takie jak Syria (zdecydowanie największa liczba odpowiedzi), a także Afganistan, Algieria, Egipt, Erytrea, Irak, Iran, Jemen, Libia, Maroko, Oman, Somalia, Pakistan, Turcja. Niektórzy uczniowie wskazywali, że imigranci pochodzą z terytorium kontrolowanego przez ISIS (państwo islamskie) lub obszarów, na których prowadzona jest walka z islamistami. Pojawiły się też pojedyncze odpowiedzi wskazujące na to, że państwami emigracyjnymi są także kraje europejskie: Albania, Serbia i Ukraina.

W drugim pytaniu poproszono uczniów i studentów o wskazanie powodów, dla których imigranci przybywają do Europy. Zdecydowana większość odpowiadała, że przyczyną jest wojna, konflikt polityczny lub ogólnie niestabilna sytuacja w ich kraju („z powodu wojny, głodu, niepokoju, braku środków do życia”, „szukają bezpiecznego miejsca do życia”, „uciekają przed wojną i terroryzmem” oraz „przed prześladowaniami religijnymi”). Znaczna grupa wskazywała również na czynniki ekonomiczne, wymieniając je na równi z wojną lub uznając je za czynnik podstawowy. Badani odpowiadali, że migranci chcą poprawić swoją sytuację materialną i znaleźć pracę. Dość często pojawiały się w odpowiedziach stwierdzenia, że migranci przyjeżdżają do Europy po to, by otrzymywać zasiłki i wtedy uczniowie najczęściej wyraźnie zaznaczali, że nie są oni uchodźcami, tylko imigrantami.

W kilku odpowiedziach pojawiły się kwestie kulturowe, w których wskazywano chęć zwiększenia wpływów kultury islamskiej („szerzą islam, często brutalnie”, „chcą podporządkować sobie tereny w celu wprowadzenia dominacji ich

religii”). Choć większość uczniów i studentów, którzy poruszyli ten wątek, zastrzega, iż jest to zjawisko marginalne to niektórzy badani utożsamiają migracje ze zwiększeniem zagrożenia terroryzmem i stawiają znak równości między migrantami (uchodźcami) a muzułmanami i w konsekwencji terrorystami („przybywają do Europy, aby zabijać ludzi”). Niektórzy wskazują jednak, że potencjalni terroryści, którzy mogą znaleźć się wśród uchodźców, zostali wysłani przez ISIS (przybywają „realizować cele grup terrorystycznych, przez które niektórzy z nich zostali wysłani”). Sytuacja, w której wszyscy migranci postrzegani są jako potencjalni terroryści jest niepokojąca, ponieważ może powodować wzrost konfliktów na tle narodowościowym i wzrost agresji wobec osób o odmiennym wyglądzie, religii, kulturze, które często wcale nie pochodzą z kręgu kultury arabskiej. W ostatnich miesiącach zauważalny jest wzrost liczby incydentów w Polsce polegających na atakach na osoby odmiennych narodowości. Przyjmowanie postaw agresywnych wymaga więc jednoznacznej reakcji ze strony nauczyciela.

Kolejne postawione uczniom i studentom pytanie dotyczyło tego, skąd czerpią oni wiedzę na temat zjawiska masowych migracji. Najczęściej wskazywanymi źródłami były telewizja i internet, a nieco rzadziej rodzice i pozostali członkowie rodziny, co oznacza, że tematy te są poruszane w domach uczniów i studentów. Część badanych wskazywała także na szkołę oraz kolegów i znajomych. W najmniejszym stopniu wśród odpowiedzi uczniów reprezentowane były prasa i radio. Dodatkowo wśród odpowiedzi studentów jako źródła informacji o migracjach wymieniano uczestnictwo w debacie, szkoleniu dla dziennikarzy i doświadczenia osobiste.

Pytanie czwarte dotyczyło przedmiotów, na których poruszane były tematy związane z masowymi migracjami. Uczniowie gimnazjum najczęściej wymieniali edukację dla bezpieczeństwa, geografę, historię, wiedzę o społeczeństwie, ale niekiedy także język polski, język angielski i religię. Tylko w jednej z sześciu klas objętych badaniem wymieniono lekcję wychowawczą, która wydaje się dawać najlepsze możliwości kształtowania postaw uczniów. Uczniowie liceum wskazywali przede wszystkim geografę i wiedzę o społeczeństwie oraz zorganizowany przez szkołę specjalny wykład. Niekiedy pojawiały się odpowiedzi wskazujące również inne przedmioty – wiedzę o kulturze, język polski, religię. Niektórzy z uczniów zaznaczali, że rozmów na lekcjach, które dotyczą migracji, jest zbyt mało i że powinny być prowadzone np. na lekcjach z historii i społeczeństwa. Studenci jako przedmioty, na których poruszano kwestię migracji, wskazywali: geografę polityczną, regionalizmy we współczesnym świecie, zachowania przestrzenne.

Uczniów i studentów poproszono też o odpowiedź (wraz z uzasadnieniem) na pytanie, jaką decyzję odnośnie do imigrantów podjęliby, będąc członkami polskiego rządu – tzn. czy przyjęliby ich czy nie. Wielu uczniów przyjęłoby imigrantów, zwłaszcza jeśli są uchodźcami, ze względu na to, że są to ludzie, których sytuacja jest bardzo trudna („nie można zostawiać ludzi w potrzebie”, „są to osoby potrzebujące pomocy”, „współczuję tym ludziom, a w przyszłości chciałabym móc zawsze liczyć na odwzajemnienie pomocy”).

Większość uczniów i studentów gotowych przyjąć imigrantów stawia jednak szereg warunków. Najczęściej pojawiające się sformułowania dotyczą ograniczenia

ich liczby, szczegółowej weryfikacji i sprawdzania tożsamości, tak by nie wpuścić do kraju potencjalnych terrorystów („tylko tych, którzy by przeszli odpowiednie testy psychologiczne”, „po pełnej weryfikacji”, „przyjąć, ale tych uciekających przed wojną, rodziny z dziećmi, nie fanatyków islamskich”, „tylko kobiety, dzieci, osoby starsze [oraz] osoby niepełnosprawne”, „w pierwszej kolejności przyjmowałabym chrześcijan, (...) tylko kobiety i dzieci, mężczyźni powinni wrócić i walczyć o swój kraj”). Ponadto wielu uczniów byłoby skłonnych przyjąć migrantów wyłącznie ze wschodniej Europy (Ukraina, Białoruś), czyli z bliższego nam kręgu kulturowego niż z Bliskiego Wschodu. Oznaczałoby to jednak zgodę na przyjęcie raczej migrantów ekonomicznych niż uchodźców. Przykład innych wypowiedzi pokazuje, jak przedmiotowo mogą być potraktowani migranci – „przyjęłabym tylko osoby sprawdzone, które przydałyby się w Polsce”, „imigranci podejmują się prac »mało ambitnych«, takich, których Polacy nie chcą już wykonywać”.

Kilkoro uczniów wskazało, że rozpatrywana liczba osób, którą Polska miałaby przyjąć, jest niewielka („kilkanaście tysięcy osób, o których mowa w rozmowach z UE, to żadna ilość w skali 38-milionowego narodu”, „proponowana liczba migrantów jest (...) w praktyce prawie niezauważalna”). Niektórzy podkreślali także to, że przyjęcie imigrantów pozwoli utrzymać wysoką pozycję Polski w Europie („trzeba wspólnie z Europą, która bardzo nam pomaga, podejmować solidarne decyzje”, „myślę, że wydatki z budżetu są warte utrzymania dobrych relacji z innymi krajami UE”, „inne państwa pomagały Polakom, gdy ci byli w złej sytuacji”). Wyraźnie mniej zwolenników przyjęcia imigrantów było wśród studentów – zdecydowanie za przyjęciem opowiedziała się tylko jedna osoba („Przyjąć – drugiej osobie trzeba pomóc, wyciągnąć rękę. Ponadto jest w tej chwili spadek [przyrostu] naturalnego, więc w przyszłości będą potrzebne dodatkowe ręce do pracy”).

Wielu uczniów i większość studentów odpowiadała, że nie przyjęłaby imigrantów, uzasadniając swoje zdanie konkretnymi powodami i ewentualnymi zagrożeniami, jakie mogą się z tym wiązać. Najczęściej wskazywano trudną sytuację ekonomiczną Polski – „nie stać nas”, „władze powinny w pierwszej kolejności zadbać o wewnętrzne sprawy Polski, np. dofinansowanie biednych rodzin”, „nie chciałbym, aby nasze pieniądze były przeznaczone dla uchodźców, którzy mieliby lepiej i łatwiej niż niektórzy Polacy, którzy ciężko pracują”. Uczniowie i studenci wymieniają też wśród argumentów za nieprzyjmowaniem imigrantów zbyt duże różnice kulturowe, które mogą ich zdaniem doprowadzić do napięć i konfliktów religijnych („[przyjęcie migrantów] doprowadziłoby (...) do zamieszek między imigrantami i Polakami”, „Polska nie jest przygotowana pod względem mentalnym, ponieważ boimy się tego, co jest obce”). Zdaniem niektórych badanych obecność imigrantów mogłaby prowadzić do zaniku naszej kultury („bałabym się, że nie będą mniejszością i zaczną domagać się równych praw w Polsce”, „za kilkanaście lat (...) [nieznajomość] Koranu będzie skutkowałą egzekucją na środku ulicy w Warszawie”). Pojawiły się także wypowiedzi radykalne, pełne niechęci, takie jak: „Nasz kraj jest niszczonej przez Polaków, a wpuszczanie obcej cywilizacji jeszcze mocniej go spustoszy. Ponadto nie mamy na nich pieniędzy, a oni i tak chcą do Niemiec”.

Część wypowiedzi uczniów sprzeciwiających się imigracji uzasadniona jest obawami o możliwość przeprowadzenia w Polsce zamachów terrorystycznych – „zbyt duże zagrożenie terrorystyczne, poza tym to [są] mężczyźni gotowi do walki, więc czemu nie walczą na terenie swojego kraju, a uciekają, zostawiając kobiety i dzieci”, „nie [należy] przyjmować [imigrantów, ponieważ] obecnie nie ma dobrego systemu odróżniania uchodźców od immigrantów czy terrorystów”. Niektórzy z uczniów przyznają, że ich stosunek do immigrantów uległ zmianie – „po ostatnich wydarzeniach nie jestem dobrze nastawiony do immigrantów”, „po ostatnich wydarzeniach w Paryżu jestem nastawiona bardzo sceptycznie”. Ale niektórzy z nich zauważają, że „zagrożenia terrorystycznego nigdy nie uda się całkowicie wykluczyć, istnieje [ono] również poza tematem uchodźców”. Na uwagę zasługuje także wypowiedź, w której zasygnalizowane zostało znaczenie edukacji międzykulturowej skierowanej zarówno do Polaków, jak i immigrantów: „Ważnym aspektem jest edukacja obu społeczeństw w zakresie różnic kulturowych i tolerancji w celu zmniejszenia niepotrzebnych uprzedzeń. Nie można odciąć się i być obojętnym na problemy migrantów”.

Wśród odpowiedzi na pytanie o przyjmowanie immigrantów właściwie (poza kilkoma przypadkami) nie pojawiały się takie, w których uczniowie nie mieli określonego zdania. Świadczy to o tym, że zjawiska masowych migracji nie są im obojętne i mają na ich temat najczęściej ugruntowaną opinię. Tym większym wyzwaniem może być więc próba wpłynięcia na nią przez pedagogów.

Pytanie szóste dotyczyło tego, co może zmienić się w Polsce w efekcie napływu do naszego kraju dużej liczby osób innej narodowości, religii i kultury. Wielu uczniów zauważa, że niewielka liczba immigrantów właściwie nie miałaby wpływu na życie społeczne w Polsce („przybędzie ich zbyt mało, by miało to poważniejsze skutki”). Niektórzy uczniowie i studenci dostrzegają możliwość zajścia pozytywnych zmian w wyniku przyjęcia migrantów – np. wzrostu poziomu tolerancji („Polacy mogą się przekonać, że inne narodowości, religie i kultury nie są złe, że mogą wiele wnieść do naszego życia”, „mam nadzieję, że Polska bardziej by się otworzyła”, „społeczeństwa multikulturowe to naprawdę dobra sprawa”). W nurcie podobnych opinii znalazła się również następująca: „Może pojawić się więcej mikroprzedsiębiorstw oferujących np. jedzenie z tamtej części świata. Nasza kultura (muzyka, literatura) może zostać wzbogacona ich nurtami”.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego pytania pojawiły się obawy, że może dochodzić do konfliktów na tle narodowościowym i niepokojów społecznych. Studenci wskazywali m.in., że „wzrośnie różnorodność kulturowa – może dojść do konfliktów na tle religijnym”. Wielu uczniów, zwłaszcza gimnazjum, wskazywało, że powstałyby miejsca modlitwy, przede wszystkim meczety, i że Polacy zostaliby obciążeni kosztami ich wybudowania. Wielu badanych wskazuje, że może wzrosnąć bezrobocie, bo imigranci zajęliby miejsca pracy. Pojawiały się także wypowiedzi skrajne – w wyniku napływu immigrantów „wszystko zostanie zniszczone” oraz: „Przyszliby tu i zrobili to samo co ze swoim krajem. To są szczury uciekające z tonącego statku, w którym same przegryzły kadłub”.

Ponownie podkreślane było niebezpieczeństwo zaniku polskiej kultury, spowodowane chęcią dominacji i narzucenia swoich wzorców kulturowych przez

napływającą ludność. Świadczą o tym następujące opinie: „[Nastąpi] podział społeczeństwa polskiego, ekspansja »obcej« kultury i religii, która może doprowadzić do prób dominacji w Polsce” oraz: „wielu ludzi, w tym ja, obawia się, że imigranci będą chcieli rządzić, wprowadzić swoje obyczaje”.

Takie postawy studentów mogą świadczyć o niskiej wartości ich poczucia tożsamości regionalnej i narodowej, skoro obawiają się zaniku własnej kultury. Jest to pole do działań dydaktycznych i wychowawczych edukacji regionalnej i patriotycznej. Niektóre z odpowiedzi wskazywały, że problem leży nie tylko po stronie przybyszów, ale też po stronie polskiego społeczeństwa, które cechuje „mała tolerancja i ksenofobia, [a] konflikty wywołane [są] brakiem wiedzy o różnicach międzykulturowych Europejczyków i ludności napływającej”. Pojawiają się też postawy rezygnacji: „Chciałabym móc powiedzieć, że napływ osób innej kultury mógłby spowodować wzrost tolerancji i otwarcia na różnorodność, ale słysząc opinie osób z mojego otoczenia, zaczynam wątpić, czy jest to możliwe”. Jeden z badanych stwierdził, że obecność imigrantów w naszym kraju „nie zmienia zbyt dużo, bo i tak zostaną zgębnieni i wypędzeni przez Polaków”.

Ostatnie zadane uczniom i studentom pytanie dotyczyło tego, czy wiedza, którą posiadają na temat masowych migracji i ich konsekwencji, jest ich zdaniem wystarczająca i pozwala im na wyrobienie własnej opinii. Badanych w tym pytaniu poproszono również o ocenienie roli szkoły lub uczelni w kształtowaniu tej opinii. Zdania uczniów były podzielone – spora część uważa, że ma wystarczająco dużo informacji, by ukształtować swoją opinię, a z drugiej strony bardzo wielu uczniów dostrzega, że ich wiedza jest niewystarczająca. Jednakże większość uczniów zarówno z pierwszej, jak i drugiej grupy stwierdza, że szkoła ma istotne zadania w tym zakresie i spodziewa się, że będzie dostarczać rzetelnej wiedzy na ten temat. Uczniowie uważają, że „szkoła powinna przedstawić argumenty za i przeciw” i „przedstawić różne zdania”. Niektórzy z badanych podkreślają wiarygodność uzyskiwanych w szkole informacji – „nauczyciele w szkole mogą nam przedstawić szerszy zakres informacji, niż dowiadujemy się np. z Internetu, w którym często wypisywane są nieprawdziwe informacje”.

Wielu badanych zauważa, że szkoła ma istotną rolę w kształtowaniu ich opinii na temat masowych migracji, ponieważ rozmawiają o tych sprawach z rówieśnikami. Część uczniów ocenia pozytywnie rolę szkoły w zakresie kształtowania ich postaw („szkoła pomaga mi zaakceptować uchodźców”) i zauważa jednocześnie, że „szkoła dostarczyła mi dużo wiedzy, ale ta nie może się równać z poznaniem takiej osoby”. Stąd zapewne pojawiają się pomysły uczniów, że „szkoła mogłaby zorganizować spotkania z imigrantami”. Niektórzy z uczniów zarzucają natomiast instytucji szkoły, że „nie przedstawia powagi sytuacji”. Zdarzają się także opinie, że szkoła „nie powinna nic robić, ponieważ dzieci i tak nie mają na to wpływu” albo że szkoła „nie powinna się wtrącać w sprawy polityczne”. Są one jednak w zdecydowanej mniejszości.

Studenci oceniają swą wiedzę w zakresie masowych migracji jako zdecydowanie słabszą. Prawdopodobnie wynika to z większej świadomości, jak złożone są to zagadnienia. Większość z nich stwierdza, że uczelnia w kształtowaniu ich opinii na temat migracji nie pełni znaczącej roli. Odosobnione są głosy wskazujące, że

„uczelnia pomaga w (...) [kształtowaniu opinii], ponieważ na zajęciach poruszamy te tematy”. Inna osoba doceniła rolę uczelni ze względu na to, że „wraz z kolegami może podyskutować o zachodzących zjawiskach”. Jeden badany student stwierdził: „Moja wiedza jest wystarczająca, ale to dlatego, że sam się tym interesuję. Nie podoba mi się, że część mediów fałszuje informacje”.

Odpowiedzi uczniów i studentów na postawione im pytania wskazują, że w zasadzie nie ma osób, którym temat masowych migracji byłby obojętny. Jedna i druga grupa badanych osób chętnie i szczerze przedstawiła swoją opinię w tej sprawie. Przywołane wyżej przykłady wskazują, jak bardzo zróżnicowane były odpowiedzi, a zarazem nastawienie uczniów – od umiarkowanie pozytywnego do skrajnie negatywnego. Ze względu na dużą jednolitość narodową i religijną polskiego społeczeństwa za zrozumiałe można uznać obawy uczniów i studentów i ich strach przed obcą kulturą, zwłaszcza w kontekście wydarzeń w innych krajach – niepokojów społecznych na tle etnicznym, samobójczych zamachów oraz ataków terrorystycznych. Szkoła powinna dostarczać kompletnej, rzetelnej wiedzy, starając się zachować bezstronność, gdyż jest to warunkiem zyskania zaufania uczniów. Niepokojące są jednak odpowiedzi i postawy, w których występuje agresja i pogarda wobec migrantów. Wiedząc, że takie opinie pojawiają się wśród uczniów, pedagog, niezależnie od swoich przekonań, nie może pozostać wobec nich obojętny i zostawić ich bez komentarza i refleksji.

PODSUMOWANIE

W momencie gdy na świecie zachodzą wydarzenia mogące mieć szereg konsekwencji o charakterze społecznym, politycznym i gospodarczym, a które równocześnie mogą znacząco wpłynąć na sytuację w Polsce, nie wolno tego pominąć w procesie dydaktycznym. Jednym z zadań i zarazem wielką szansą szkolnej edukacji geograficznej jest takie kształcenie młodzieży, które pozwoli jej na lepsze zrozumienie skomplikowanych procesów społeczno-gospodarczych występujących we współczesnym świecie – ich złożoności, wzajemnej zależności oraz konsekwencji, jakie ze sobą niosą. Geografia powinna pomagać uczniom i studentom rozumieć dynamicznie zmieniający się świat i ułatwiać odnalezienie się w nim. Warto w tym miejscu przypomnieć słowa profesora Stanisława Pawłowskiego: „Geografia jest nauką porozumienia i zgody między narodami. Nieraz już wśród geografów rodzi się apostołowie hasła uniwersalizmu ziemskiego i braterstwa ludów. Geografia w wielkich swoich działach, jakimi są kartografia, geografia fizyczna i geografia człowieka, spełniała i spełnia ważną rolę jednoczenia ludzkości. Gmach geograficznej wiedzy, zbudowanej wspólnym wysiłkiem narodów świata, służy wszystkim. (...) Geografia ma wielkie zasługi w służbie ludzkości i dla ludzkości” (Pawłowski 1934, za: Jackowski i in. 2014).

Można stwierdzić, że podstawa programowa przedmiotu geografia zawiera pewien zakres treści związanych z masowymi migracjami, jednak w zdecydowanie większej mierze powinna zwracać uwagę na ich możliwe konsekwencje.

Ponadto zagadnienia odnoszące się do konfliktów międzynarodowych powinny być traktowane wieloaspektowo. Większy nacisk, zarówno w podstawie programowej jak i w podręcznikach szkolnych, należy położyć na zadanie, jakim jest kształtowanie postaw uczniów. Wskazówek dotyczących możliwości poprowadzenia poszerzających wiedzę, przełamujących stereotypy, a zarazem atrakcyjnych w formie zajęć poszukiwać można w materiałach stosowanych w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej.

Odwołanie się do wiedzy uczniów i rozpoznanie ich postaw jest niezwykle przydatne w procesie kształcenia. Względem zagadnienia masowych migracji, które wywołują wiele różnorodnych emocji, stanowi to jednak spore wyzwanie. Uzyskane w trakcie badania odpowiedzi uczniów i studentów pozwalają nauczycielowi dowiedzieć się, jaki mają oni stosunek do omawianego zagadnienia, ale także zmuszają do konfrontacji z wiedzą uczniów, która często jest nierzetelna i stanowi zbiór potocznych opinii („we Francji już jest więcej ludności ciemnej niż białej”, „ani się obejrzymy, a będzie w Polsce więcej meczetów niż kościołów”). Przeprowadzenie takiego wywiadu wśród własnych uczniów może zaowocować bardziej świadomym i przemyślanym przygotowaniem zajęć, które w rezultacie lepiej przygotują uczniów do zmian zachodzących zarówno w skali globalnej, jak i ich lokalnym środowisku. Niewątpliwie zdecydowana większość odpowiedzi wskazuje na obawy związane z bezpieczeństwem, ale równocześnie postawa niechęci, pogarda czy ksenofobia powinny spotykać się ze zdecydowaną reakcją nauczyciela.

LITERATURA

- Dobosik B., Hibszler A., Soja J., 2010, *Puls Ziemi 2*, Nowa Era, Straszyn.
- Górka-Sosnowska K., 2011/2012, *Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „Innych”*, Kwartalnik Kolegium Społeczno-Ekonomicznego Studia i Prace, SGH, 4: 51–66.
- Kop J., Kucharska M., Szkurlat E., 2012, *Tylko geografia*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Łódź.
- Kop J., Kucharska M., Szkurlat E., 2013, *Geografia dla maturzysty 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Kurek S., 2012, *Odkrywamy na nowo. Geografia*, Operon, Gdynia.
- Łęcka I., Mularczyk M., 2012, *Po prostu geografia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Malarz R., 2012, *Puls Ziemi 3*, Nowa Era, Warszawa.
- Mikołajewski J., 2015, *Wielki przypływ*, Wydawnictwo Dowody na Istnienie, Warszawa.
- Pawłowski S., 1934, *Na zamknięcie Międzynarodowego Kongresu Geograficznego w Polsce*, *Gazeta Polska*, 6, 241, za: Jackowski A., Bilśka-Wodecka E., Sołjan I., 2014, *80 lat minęło... XIV Kongres Międzynarodowej Unii Geograficznej w Warszawie, 23–31.08.1934*, *Przegląd Geograficzny*, 86, 1: 115–130.
- Podstawa programowa przedmiotu geografia z komentarzem*, Ministerstwo Edukacji Narodowej (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf>; dostęp: grudzień 2015).
- Rachwał T., 2013, *Oblicza geografii 2*, Nowa Era, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

Szczypiński D., Wójtowicz M., 2014, *Planeta Nowa 2*, Nowa Era, Warszawa.

Szubert M., 2014, *Planeta Nowa 3*, Nowa Era, Warszawa.

Uliszak R., Wiedermann K., 2012, *Oblicza geografii*, Nowa Era, Warszawa.

Wiecki W., Stachowska B., 2012, *Geografia XXI wieku*, Wydawnictwo LektorKlett, Poznań.

Zaniewicz Z., 2012, *Ciekawi świata. Geografia*, Operon, Gdynia.

ZAŁĄCZNIK

WZÓR ANKIETY PRZEPROWADZONEJ WŚRÓD UCZNIÓW I STUDENTÓW

Drogi Uczniu (Studencie),

Poniżej znajdują się pytania dotyczące współczesnych, masowych migracji do Europy o niespotykanej dotychczas skali. Zjawisko to wywołuje liczne dyskusje dotyczące konsekwencji tych ruchów. W komentarzach dotyczących tego zjawiska podkreślane są zwłaszcza zagrożenia i obawy związane z napływem imigrantów. Prosimy Cię o odpowiedź na poniższe pytania oraz wyrażanie opinii na temat masowych migracji.

Ankieta jest anonimowa, posłuży wyłącznie do celów naukowych.

1. Skąd pochodzą imigranci masowo napływający w ostatnich miesiącach do Europy?
2. Z jakich powodów przybywają oni do Europy?
3. Skąd dowiedziałeś/-łaś się o tym zjawisku? Możesz wskazać kilka odpowiedzi.
 - a) Telewizja
 - b) Internet
 - c) Prasa
 - d) Rodzice/rodzina
 - e) Koledzy/koleżanki/znajomi
 - f) Szkoła
 - g) Inne źródła
4. Jeśli w szkole (na uczelni) poruszane były tematy dotyczące masowych migracji, to wpisz nazwę przedmiotu/przedmiotów (zajęć) na którym/których była o tym mowa.
5. Gdybyś był członkiem polskiego rządu, jaką decyzję podjąłbyś w sprawie migrantów: przyjąć czy nie. Swoją odpowiedź uzasadnij.
6. Co, Twoim zdaniem, może zmienić się w Polsce w efekcie napływu do naszego kraju dużej liczby osób innej narodowości/religii/kultury?
7. Czy Twoim zdaniem wiedza, którą posiadasz jest wystarczająca i pozwala Ci wyrobić własną opinię na temat masowych migracji, zwłaszcza ich konsekwencji? Jaka jest rola szkoły (uczelni) w kształtowaniu Twojej opinii? Odpowiedź uzasadnij.

TREŚCI NAUCZANIA GEOGRAFII A KSZTAŁTOWANIE POSTAW MŁODZIEŻY WOBEC MASOWYCH MIGRACJI

Streszczenie

Destabilizacja polityczna niektórych krajów Bliskiego Wschodu oraz Afryki wywołała tak dużą falę przemieszczeń ludności do wybranych państw Europy, że doszło w nich do kryzysu migracyjnego. Zjawisku temu i jego konsekwencjom towarzyszy wiele kontrowersji. Jest ono przedmiotem licznych debat i zainteresowania uczniów, co wpłynęło na podjęcie tego tematu. W pracy dokonano analizy i oceny treści nauczania geografii, które odnoszą się do zjawiska masowych migracji, w tym uchodźstwa, zawartych w podstawie programowej i podręcznikach szkolnych. Przedstawiono także wyniki sondażowych badań przeprowadzonych wśród uczniów gimnazjum i liceum w Poznaniu oraz studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w których sprawdzono ich wiedzę i opinię dotyczącą omawianego zjawiska, a także rolę szkoły w jej kształtowaniu.

Podstawa programowa przedmiotu geografia na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym obejmuje treści dotyczące konfliktów zbrojnych toczących się na Bliskim Wschodzie, zróżnicowania kulturowego ludności świata oraz migracji, choć nie wskazuje bezpośrednio zagadnienia uchodźstwa. Wyłącznie na poziomie gimnazjalnym w podstawie programowej akcentuje się konieczność kształtowania postaw tolerancji i otwartości. Omawiane zagadnienia są w podręcznikach przedstawiane rzetelnie i w sposób, który uatrakcyjnia odbiór, choć brak w nich miejsca na pogłębioną analizę, przez co nie sposób uniknąć uproszczeń. Mimo starań niektórych autorów mających na celu uwrażliwienie uczniów na los uchodźców temat ten jest potraktowany z reguły marginalnie.

Badania sondażowe pokazały, że uczniowie i studenci potrafią wymienić regiony świata i kraje, z których przybywają migranci, i raczej trafnie oceniają ich motywacje. Mają oni zasadniczo ugruntowaną opinię na temat omawianych zjawisk. Równocześnie niemal wszyscy wskazują, że zaangażowanie szkoły i wyższej uczelni w przekazywanie rzetelnej wiedzy na temat migracji powinno być większe. Bardzo podzielone są opinie na temat tego, czy Polska powinna przyjmować imigrantów. Ci uczniowie, którzy są nastawieni do tej idei pozytywnie, z reguły stawiają jednak szereg warunków. Praktycznie wszyscy badani mają wiele obaw i najczęściej przewidują negatywne konsekwencje tej decyzji. Niemniej znaczna ich część nie chce pozostać obojętna na los uchodźców. Wobec tego zadaniem kształcenia geograficznego powinno być w większym stopniu zwracanie uwagi na relacje oraz różnice i podobieństwa między kulturami, bowiem tylko rzetelna wiedza pozwala na uniknięcie kreowania bezpodstawnych uprzedzeń.

Słowa kluczowe: migracje, uchodźstwo, treści kształcenia geograficznego, podstawa programowa, podręczniki szkolne, postawy młodzieży

TEACHING CONTENTS OF GEOGRAPHY VERSUS FORMATION OF YOUNG PEOPLE'S ATTITUDE TO MASS MIGRATIONS

Summary

Political destabilisation in some of the Middle East and African countries has triggered such a wave of migrants to certain European states that they have faced migration crisis. This phenomenon and its consequences have been shrouded in controversies and they have been a subject of numerous debates and pupils' interest. Hence, this paper carries out an analysis and evaluation of the teaching contents of geography which refer to the phenomenon of mass migrations, including exile, comprised in the core curriculum and school textbooks. In addition, the present paper encapsulates the results of surveys carried out among the secondary school and high school pupils in Poznań and students of the University of Warsaw. The polls have verified their knowledge and opinion about the abovementioned phenomenon and the role of school in the formation of young people's attitudes.

The core curriculum of geography course on the level of secondary and post-secondary school contains the issues of warfare in the Middle East, cultural diversity of the population and migration. However, it does not clearly indicate the question of exile. Exclusively on the level of secondary school, the core curriculum accentuates that it is essential to form tolerance and openness. The issues under discussion are reliably presented in the textbooks and depicted in a manner that makes the perception more attractive. None the less, textbooks lack the deepened analysis and for this very reason it is impossible to escape the simplification of the problem. Despite the efforts of some authors who aim at making the pupils more sensitive to the fate of refugees, the subject is treated marginally. The polls have shown that pupils and students can list the regions of the world and countries from which the migrants arrive and they rather accurately evaluate refugees' motivations. Essentially, although young people have a well-based opinion on the debated phenomenon, nearly all of the respondents point out that schools and universities should be more involved in imparting reliable knowledge on the migration. The opinions whether or not Poland should host migrants are extremely divided. Those pupils who are positive to the idea of receiving migrants mostly impose a number of conditions. Practically all respondents demonstrate numerous fears and most often they foresee negative consequences of the decision. However, a considerable part of them does not want to be indifferent to the fate of refugees. Accordingly, the aim of teaching geography should be to pay more attention not only to the relations, but also similarities and differences between the cultures since only reliable knowledge enables us to avoid the creation of unjustified bias.

Key words: migrations, exile, teaching contents of geography, core curriculum, school textbooks, young people's attitudes

Katarzyna Dacy-Ignatiuk

METODA ANKIETOWA JAKO NARZĘDZIE ZBIERANIA INFORMACJI WŚRÓD NASTOLATKÓW NA TEMAT EDUKACJI REGIONALNEJ W MIEŚCIE TYCHY

WPROWADZENIE

Edukacja regionalna ma w nauczaniu geografii bogatą historię. Jak zauważa A. Hibszer (1996, 2010), od początku tworzenia się na ziemiach polskich systemu edukacji w układzie klasowo-lekcyjnym najbliższe otoczenie ucznia stanowiło ważny instrument poznania geograficznego. Koncepcje nauczania Jana Amosa Komeńskiego, Stanisława Staszica, czy Wacława Nałkowskiego oparte były na różnie pojmowanym „własnym regionie” – najbliższym otoczeniu ucznia – jako podstawie poznawania przyrody, kultury i sposobów gospodarowania człowieka. Również powojenni dydaktycy geografii położyli duży nacisk na poznanie „własnego regionu”, co znajdowało i nadal znajduje odzwierciedlenie, w mniejszym lub większym stopniu, w zapisach programowych na wszystkich etapach kształcenia.

Pojęcie „regionu” jest różnie definiowane. W koncepcji geografii szkolnej, w odniesieniu do przestrzeni najbliższej miejscu zamieszkania ucznia, stosuje się termin „własny region”, czyli „... bliższą lub dalszą przestrzeń, z którą utożsamia się uczeń” (Hibszer 2010). Tak rozumiany „własny region” może mieć różne granice, w zależności od wielkości przestrzeni, z którą uczeń czuje się związany. Można uznać, że podstawą przyjęcia regionu jako „własny” są więzi ucznia z miejscem, które z kolei są odzwierciedleniem postrzegania miejsca i tworzenia wyobrażeń o nim (Szkurlat 2004).

Edukacja regionalna ma na celu ukształtowanie w uczniach poczucia tożsamości regionalnej, która powinna stać się podstawą ich zaangażowania w funkcjonowanie własnego środowiska. Bardzo istotne w tym procesie jest wzmacnianie więzi ucznia z „własnym regionem” jako miejscem w przestrzeni.

Przeglądu istniejących koncepcji edukacji regionalnej dokonał w swojej pracy doktorskiej Z. Gajowniczek (2014). Z badań autora wynika, że dotąd nie powstał jednolity, uniwersalny model edukacji regionalnej. Autor, proponując własny model, skupia się na uczniach gimnazjum, pojęcie „regionu” sprowadzając do obszaru położonego w granicach gminy (Gajowniczek 2014). Choć koncepcja ta oparta

została na badaniach w obrębie małych gmin miejskich i miejsko-wiejskich, wydaje się jednak godna przeanalizowania i ewentualnego zastosowania również w przypadku większych miast. Jest ona – w opinii autorki artykułu – warta rozważenia w specyficznie ukształtowanej, wielokulturowej przestrzeni miejskiej, jaką stanowią Tychy.

Tychy to ponadstutysięczne miasto w województwie śląskim, w południowej części aglomeracji katowickiej. Zainicjowany w latach 50. XX w. poprzez rozwój Nowych Tychów napływ ludności zróżnicowanej kulturowo, zapoczątkował zmiany w strukturze demograficznej miasta, które pociągnęły za sobą zmiany kulturowe (Szczepański 1996). Wydaje się, że tradycyjnie pojmowana edukacja regionalna, która wiąże tożsamość regionalną z historią wspólnymi korzeniami, tradycjami, językiem, nie jest adekwatna dla obszaru o wielokulturowej genezie, jakim są współczesne Tychy. Lepszym punktem wyjścia do budowania tej relacji jest przestrzeń miasta „tu i teraz”, czyli ukształtowana w określonym środowisku przyrodniczym przez oddziaływanie na nią wielu, również stosunkowo niedawnych, zdarzeń historycznych i odrębnych kultur.

Zainteresowania autorki idą w kierunku zdiagnozowania postrzegania przestrzeni miasta przez jej mieszkańców, w szczególności młodzieży, oraz określenia siły i rodzaju ich więzi z przestrzenią miejską. Badania planuje się przeprowadzić wśród starszej młodzieży gimnazjalnej. Grupa ta jest objęta powszechną edukacją obowiązkową, co daje możliwość uzyskania informacji pochodzących z różnych środowisk i grup społecznych. Z drugiej strony gimnazjaliści w klasie trzeciej to grupa już na tyle ukształtowana, by umieć wyrażać własne zdanie, formułować opinie oraz oceniać i wartościować obiekty materialne, przestrzeń i relacje w niej zachodzące. Wyniki badań będą punktem wyjścia do próby opracowania koncepcji edukacji regionalnej dla miasta Tychy. Jako główne narzędzie planuje się wykorzystać metodę ankietową.

Celem niniejszego opracowania jest próba oceny zastosowania metody ankietowej jako narzędzia zbierania informacji wśród młodzieży, na podstawie przeprowadzonych badań wstępnych na temat regionu i edukacji regionalnej w mieście Tychy.

TYCHY JAKO „WŁASNY REGION” I EDUKACJA REGIONALNA W MIEŚCIE TYCHY – DIAGNOZA WSTĘPNA

Cele i metodyka badań

Badania wstępne w obrębie zarysowanej wyżej problematyki zostały przeprowadzone przez autorkę w listopadzie 2015 r. na grupie uczniów jednej ze szkół tych, z zastosowaniem ankiety.

Cele badań mieściły się w dwóch kategoriach. Cel poznawczy obejmował wstępne przyjrzenie się stosunkowi młodzieży do przestrzeni miasta, w którym mieszkają, rozumieniu pojęcia regionu oraz roli edukacji regionalnej w ocenie

uczniów. Drugim celem było zweryfikowanie zasadności zastosowania metody ankietowej jako narzędzia zbierania informacji wśród młodzieży.

Kwestionariusz ankiety (załącznik) złożony był z 14 pytań, z czego 2 miały charakter pytań metryczkowych. W metryczce uwzględniono płeć oraz wiek ankietowanej osoby, a także miejsce zamieszkania i urodzenia (Tychy jako miasto rodzinne). Ankieta nie była szczególnie rozbudowana ze względu na wstępny charakter badań. Użyto w większości pytań zamkniętych (8 pytań zamkniętych, 4 otwarte). Zebrane dane miały charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Zdecydowano się na takie rozwiązanie po analizie atutów i wad obydwu grup metod, przedstawionych w literaturze metodologicznej badań społecznych i oświatowych (Konarzewski 2000, Babbie 2004, Runge 2007). W opinii autorki metody te uzupełniają się i ich wspólne zastosowanie daje pełniejszy obraz badanego problemu, niż wykorzystanie tylko jednej z nich.

W badaniu uczestniczyli uczniowie losowo wybranych klas Zespołu Szkół nr 1 w Tychach w wieku 15–17 lat. Na ogół byli to uczniowie gimnazjum, w części również licealiści. W Zespole Szkół nr 1 uczą się młodzież z różnych części miasta. Można zatem przyjąć, że uzyskane wyniki są w większym stopniu reprezentatywne dla miasta niż w przypadku wyboru do badań typowego gimnazjum rejonowego. Atutem był też fakt, że autorka opracowania jest nauczycielką geografii w wybranej szkole, zatem przeprowadzenie badań nie wiązało się z dodatkowymi problemami natury organizacyjnej.

Badanie odbyło się na początku listopada 2015 r., w ciągu dwóch dni. Uczniowie wypełniali ankiety na lekcji geografii lub podczas zajęć z wychowawcą, przeznaczając na to 15 minut. Aby wyniki badań były jak najbardziej reprezentatywne, ankietowanym osobom nie udzielano w trakcie pracy żadnych informacji ani wyjaśnień. Jedynie przed rozpoczęciem poproszono ich o rzetelne wypełnienie zadań otwartych; zaakcentowano, aby nawet w sytuacji dla nich problematycznej nie zostawiali pustego miejsca, lecz wpisali rodzaj problemu (np. „nie wiem” lub „nie rozumiem pytania”). Prowadzący ankietowanie zwrócili uwagę uczniom na ważność tych pytań dla wyników badania. Prośby takiej nie skierowano do jednej z badanych klas, aby uzyskać punkt odniesienia przy porównaniu wyników (grupa kontrolna).

Po badaniu dokonano wstępnej analizy zebranego materiału. Odrzucono prace uczniów mieszkających poza Tychami oraz kilka prac niekompletnych. Do dalszych analiz przyjęto wypowiedzi wyłącznie mieszkańców miasta Tychy, co dało łącznie 118 osób (44% – dziewczęta, 56% – chłopcy). Dla 85% z nich Tychy to miasto rodzinne.

Wyniki badań

Czy ankieta to dobra metoda zbierania informacji wśród młodzieży?

Próba weryfikacji

Metoda ankietowa jest szeroko stosowana w badaniach edukacyjnych. Używają jej zarówno nauczyciele i pedagodzy szkolni, jak i organy prowadzące czy inne

instytucje edukacyjne, poczynając od szkoły podstawowej, na maturzystach kończąc. Wnioski płynące z analizy ankiet są brane pod uwagę przy planowaniu procesu kształcenia przedmiotowego, diagnozowaniu problemów wychowawczych czy też podejmowaniu decyzji o profilowaniu klas w szkołach. Częste wykorzystywanie tej metody powoduje, że nie jest ona dla uczniów czymś nowym, przez co nie występują zazwyczaj problemy z wypełnieniem kwestionariusza. Z drugiej jednak strony należy się zastanowić, czy metody tej nie stosuje się w szkołach zbyt często, co może owocować znużeniem respondentów, przejawiającym się w lekceważeniu problemu i w konsekwencji wypełnianiu arkusza bez należytej uwagi i rzetelności. Problem ten szczególnie dotyczy pytań otwartych, przy których od respondenta wymagana jest refleksja i umiejętność komunikatywnego sformułowania odpowiedzi. Rodzi to pytanie o jakość informacji zebranych w ten sposób od uczniów. W celu zweryfikowania problemu wyodrębniono cztery pytania kluczowe, na które poszukano odpowiedzi w materiale zebranym podczas badań.

1. Czy młodzież z należytą powagą podchodzi do wypełnienia kwestionariusza?

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Zanim podejmie się próbę oceny, należałoby określić wskaźniki, które dadzą osobie analizującej informacje o rzetelności odpowiedzi. Można to uzyskać, stosując np. pytania kontrolne, jednak powoduje to zwiększenie ilości pytań w ankiecie. Z wieloletniego doświadczenia autorki jako nauczycielki wynika, że w przypadku młodzieży dobrym wskaźnikiem są pytania otwarte. Uczniowie, którzy je pomijają, zazwyczaj nierzetelnie podchodzą również do pytań zamkniętych. Zatem te arkusze, w których wypowiedzi własne ankietowanego są rzetelne, można z dużą dozą prawdopodobieństwa ocenić pozytywnie i przyjąć do analiz.

2. Jak sprawić, by młodzież nie pomijała pytań otwartych?

Wstępnie autorka założyła, że młodzież niechętnie odpowiada na pytania otwarte, wymagające wysiłku intelektualnego. W pewnym stopniu przewidywania te się potwierdziły – grupę ankiet trzeba było odrzucić ze względu na brak odpowiedzi na pytania otwarte. Zauważono jednak, że prośba skierowana do ankietowanych przed rozpoczęciem pracy dała pozytywny efekt: w klasach, do których ją skierowano, pustych ankiet było bardzo mało, a w części prac przyjętych do analiz pojawia się wyjaśnienie braku odpowiedzi („nie wiem”, „nie ma takiego miejsca” itp.). W klasie, w której nie przedstawiono uczniom prośby, odsetek pustych ankiet był znacząco wyższy.

3. Czy wiek ankietowanych uczniów pełni znaczącą rolę w formułowaniu odpowiedzi na pytania otwarte?

Po analizie wszystkich ankiet nie stwierdzono takiej zależności. Jakość odpowiedzi uczniów młodszych (15 lat) nie odbiega od wypowiedzi uczniów starszych (17 lat). Można zatem przyjąć, że badania ankietowe w docelowej grupie wiekowej 15–16 lat (III klasa gimnazjum) będą stanowiły wiarygodne źródło informacji.

4. Czy sformułowania w ankiecie nie sprawiły uczniom problemów z odpowiedzią?

Ponieważ autorka opracowania to nauczycielka z długoletnim stażem, od początku jako kluczowe traktowane było takie sformułowanie pytań, aby jak

najlepiej dostosować je do etapu rozwojowego młodzieży. Dlatego pytania zostały sformułowane w prostym języku i skierowane bezpośrednio, w drugiej osobie liczby pojedynczej. Znacząca większość ankietowanych odpowiedziała na wszystkie pytania, pomimo braku dodatkowych informacji w trakcie wypełniania ankiety. Można zatem przyjąć, że forma pytań była prawidłowo dostosowana do wieku respondentów.

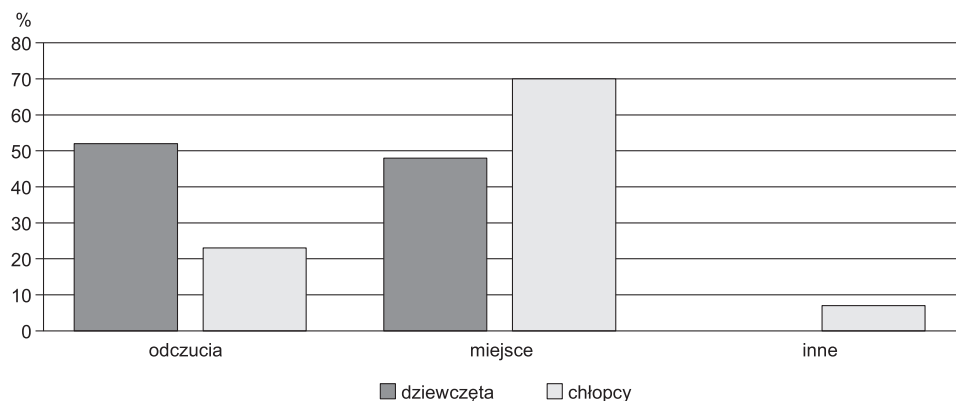
Pojęcie „własnego regionu” i edukacja regionalna w opinii badanych uczniów

Głównym celem badań było zebranie informacji na temat pojmowania „własnego regionu” przez młodzież oraz zdiagnozowanie istnienia więzi z miastem zamieszkania.

1. Pojęcie „własny region” w opinii uczniów

Na wstępie poproszono ankietowanych o określenie, jak rozumieją oni pojęcie „własny region”. Było to pytanie otwarte, zatem przeprowadzona analiza miała charakter jakościowy. Wykazała ona, że udzielone odpowiedzi można zaliczyć do trzech kategorii: „miejsce”, „odczucia” oraz „inne”. Do pierwszej grupy zaklasyfikowano te odpowiedzi, w których kluczowe jest odniesienie do miejsca (np. „w którym się wychowałem”, „które dobrze znam”, „w którym mieszkam” itp.). W kategorii drugiej wiodące są odczucia względem miejsca – najczęstsze odpowiedzi to „miejsce, w którym dobrze się czuję”. Do trzeciej kategorii zaliczono pozostałe odpowiedzi, które nie spełniają kryteriów dwóch poprzednich. Analizując wyniki, można zauważyć przewagę skojarzenia „własnego regionu” z miejscem. Wyraźne są różnice w odpowiedziach dziewcząt i chłopców. Rozkład odpowiedzi przedstawiono na rycinie 1.

W pytaniu zamkniętym, w którym należało określić obszar kojarzący się z „własnym regionem” (pyt. 2), 46% ankietowanych skojarzyło to pojęcie



Ryc. 1. Co rozumiesz pod pojęciem „własny region”?

Rozkład odpowiedzi pogrupowanych w kategorie, podział według płci respondentów

Fig. 1. What does “the own region” mean to you?

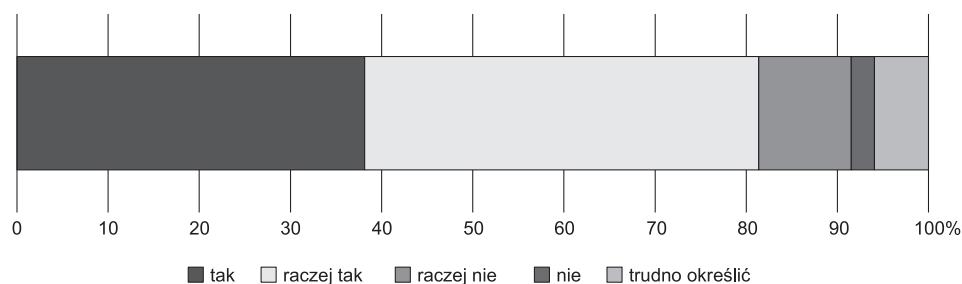
Distribution of answers grouped into categories, according to gender of the respondents

z miastem, w którym mieszka. Po 1/4 ankietowanych wskazało na obszar większy (województwo – 27%) i mniejszy (dzielnica – 24%). Tylko 3 osoby wskazały inną możliwość – Górny Śląsk. Wyniki potwierdzają, że miasto Tychy jako miejsce w przestrzeni jest traktowane przez mieszkającą w nim młodzież jak „własny region”, zatem może stanowić zakres zainteresowania edukacji regionalnej.

2. Tychy jako „własny region”

Kolejna grupa pytań miała za zadanie sprawdzić, czy młodzież czuje więź z miastem swojego zamieszkania, jaka jest w jej ocenie siła tej więzi oraz wskazać miejsca znaczące w mieście.

Rozkład odpowiedzi na pytania o poczucie więzi z Tychami przedstawiono na rycinach 2–4. Większość ankietowanych (81%) zaznacza swoją więź z Tychami (ryc. 2). Widać tu pewne różnice między chłopcami i dziewczętami – chłopcy są bardziej stanowczy w swoich deklaracjach i częściej wybierają odpowiedź „tak”, podczas gdy dziewczęta preferują „raczej tak” (ryc. 3). Ponad 50% młodzieży wskazuje na dużą siłę swojej więzi z miastem, zaś tylko 8% określa tę siłę jako



Ryc. 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy czujesz się związana/y z Tychami?”

Fig. 2. “Do you feel connected with Tychy?” Distribution of answers.

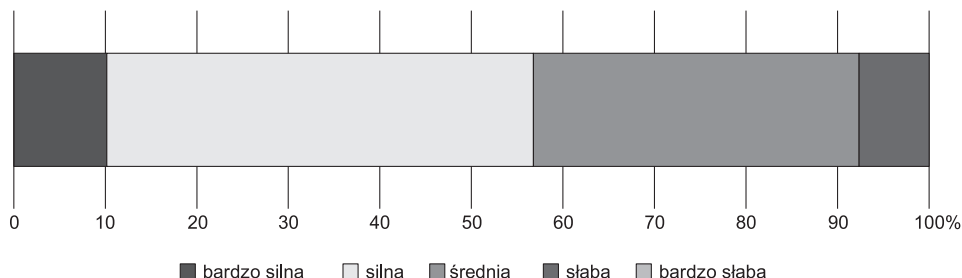


Ryc. 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy czujesz się związana/y z Tychami?”.

Odpowiedzi twierdzące, podział według płci respondentów

Fig. 3. “Do you feel connected with Tychy?” Distribution of answers.

Affirmative responses only, according to gender of the respondents



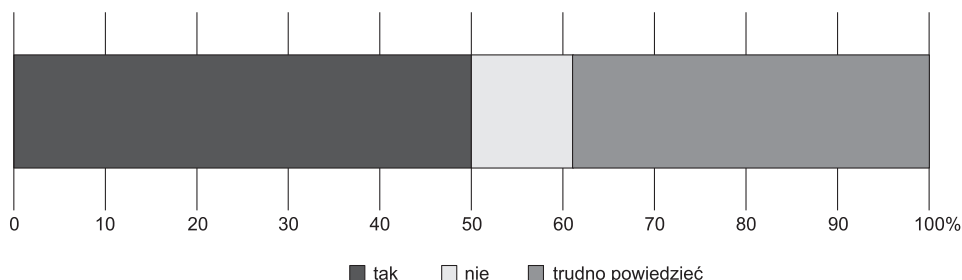
Ryc. 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie o siłę więzi z Tychami (pyt. 4)

Fig. 4. Distribution of answers to the question about strength of ties with Tychy (q. No. 4)

„słabą” (ryc. 4). Nikt nie wybrał odpowiedzi „bardzo słaba”. Można zatem wnioskować, że miasto stanowi pewną wartość w życiu jego młodych mieszkańców.

W nieco bardziej ogólnym pytaniu 5 poproszono młodzież o wskazanie w mieście czegoś, co je wyróżnia od innych miast. Analiza jakościowa odpowiedzi wykazała dominację miejsc (np. Paprocany) i charakterystycznych dla miasta cech (np. dużo zieleni, dobra komunikacja, trolejbusy). Część respondentów wskazała również na szczególną cechę, nazwaną „klimatem” miasta. Pojęciem tym młodzież określiła nieuchwytnie „coś” w otoczeniu, co sprawia, że żyje im się w nim dobrze i bezpiecznie, a co jest wypadkową relacji człowieka z przestrzenią, w której żyje.

Pytanie kończące grupę dotyczącą miasta Tychy miało na celu sprawdzenie, czy młodzież widzi w mieście zamieszkania miejsca, które można potraktować jako znaczące. Miejsca znaczące to te fragmenty przestrzeni, które zostały dobrze poznane i są powiązane z doświadczeniem indywidualnym lub całej zbiorowości, zatem mogą stanowić elementy więziotwórcze z przestrzenią miasta (Szkurlat 2004). W ankiecie zadano pytanie o miejsca, które można potraktować jako symboliczne. Dla respondentów pytanie to okazało się dość trudne – prawie 40% nie było w stanie odpowiedzieć na nie kategorycznie (tak – nie) i wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć” (ryc. 5). Istotny jest jednak fakt, że połowa ankietowanej młodzieży widzi symbole w przestrzeni miasta. Znaczący jest rozkład odpowiedzi



Ryc. 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie o istnienie miejsc symbolicznych w Tychach (pyt. 5)

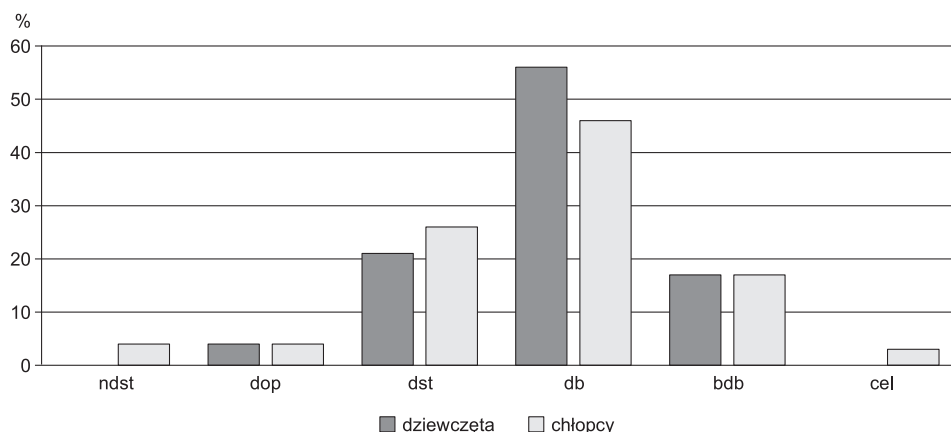
Fig. 5. Distribution of answers to the question about the existence of symbolic places in Tychy (q. No. 5)

w części drugiej pytania, które miało charakter otwarty. Najczęściej wymieniane były: Browary Książęce, kościół pw. Marii Magdaleny, plac Baczyńskiego, Hotel „Piramida”, „Żyrafa”, budynek mieszkalny „Brama Słońca” oraz miejsca kojarzące się z klubem sportowym GKS Tychy: nowy stadion piłkarski i stadion zimowy. W kilku wypowiedziach jako symbol miasta pojawił się pomnik Ryszarda Riedla, wokalisty tyskiej grupy „Dżem”. Analizując odpowiedzi, można zauważyć, że dla młodzieży w przestrzeni miasta ważne są nie tylko elementy istniejące tu od wieków (browar, kościół), ale też powstałe już w okresie tworzenia się Nowych Tychów. Znamienny jest fakt, że symbolem miasta stała się „Żyrafa”, czyli socjalistyczny Pomnik Walki i Pracy. Tej drugiej nazwy, znanej dorosłym mieszkańcom miasta, młodzi ludzie już nie pamiętają, a sam pomnik nie kojarzy im się negatywnie z okresem PRL, a z imprezami plenerowymi, organizowanymi w jego pobliżu.

3. Wiedza o regionie w opinii uczniów

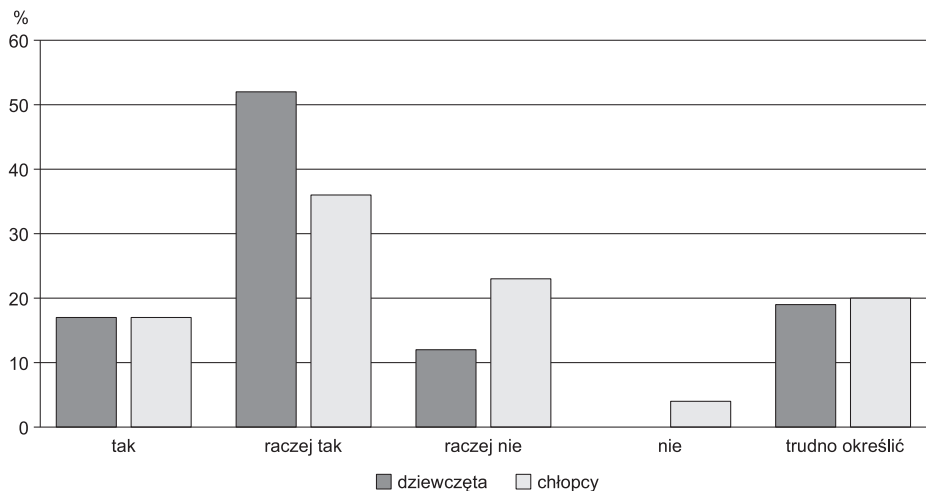
Jako że docelowym planem autorki jest podjęcie próby przygotowania programu edukacji regionalnej dla miasta Tychy, ankieta opracowana była przede wszystkim z myślą o wstępnym zdiagnozowaniu obecnego stanu wiedzy uczniów o regionie, określeniu źródeł tej wiedzy oraz zainteresowaniu młodzieży jej pozyskiwaniem. Dla ustalenia poziomu wiedzy o regionie poproszono respondentów o samoocenę (ryc. 6). Do wskazania własnego poziomu wiedzy o regionie zastosowano znaną uczniom skalę ocen szkolnych.

W opinii samych uczniów ich wiedza o regionie jest na dobrym poziomie. Co ciekawe, lepiej stan własnej wiedzy oceniają chłopcy. Z kolei dziewczęta są bardziej zainteresowane pozyskiwaniem tej wiedzy – wśród odpowiedzi „raczej nie” i „nie” przeważają chłopcy (ryc. 7). Może to mieć związek zarówno z samooceną (wyższa ocena u chłopców), jak i większym zainteresowaniem tą tematyką wśród dziewcząt.



Ryc. 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie o samoocenę wiedzy o regionie. Skala ocen szkolnych, podział według płci respondentów

Fig. 6. Distribution of answers to the question about self-evaluation of knowledge about region. School marks, answers according to gender of the respondents

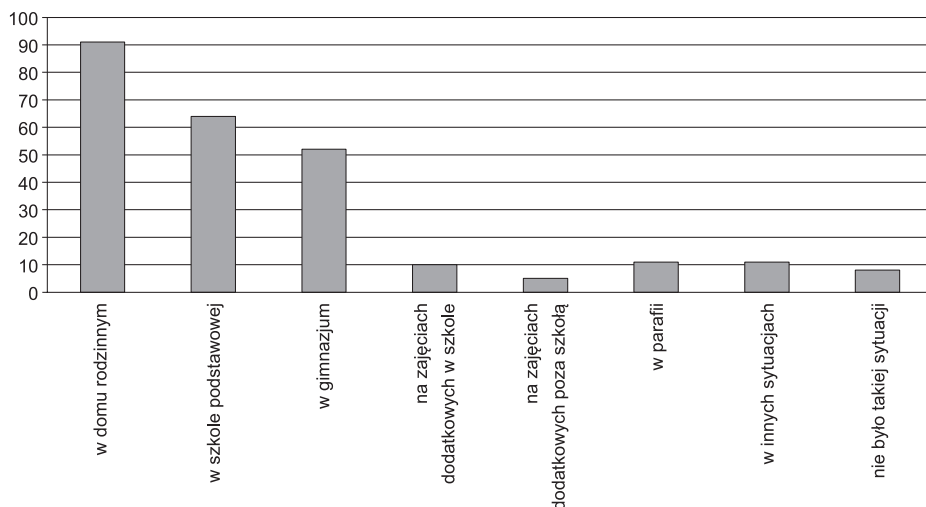


Ryc. 7. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy chciałabyś/chciałbyś wiedzieć o własnym regionie więcej, niż wiesz?”. Podział według płci respondentów

Fig. 7. Distribution of answers to the question: “Would you like to know more about your region?” Answers according to gender of the respondents

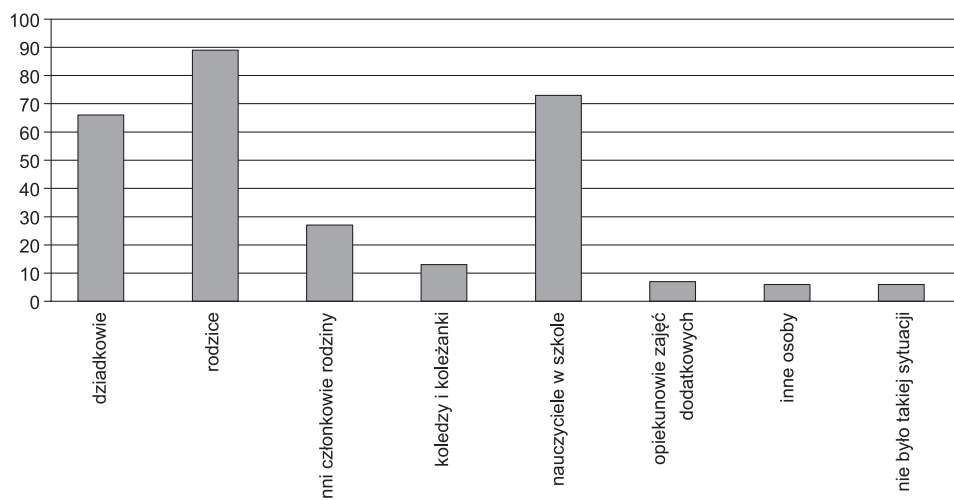
Interesująco przedstawiają się odpowiedzi na pytania o źródła wiedzy o regionie (ryc. 8, 9).

Na obydwu diagramach wyróżniają się dwa źródła wiedzy o regionie: dom i szkoła. Choć na pierwszym miejscu w przypadku miejsca plasuje się dom



Ryc. 8. Rozkład odpowiedzi na pytanie o miejsce zdobywania wiedzy o regionie. Na skali pionowej liczebność wskazań

Fig. 8. Distribution of answers to the question about where respondents learnt about their region. Number of answers on the vertical scale



Ryc. 9. Rozkład odpowiedzi na pytanie o osoby, które były źródłem wiedzy o regionie.
Na skali pionowej liczebność wskazań

Fig. 9. Distribution of answers to the question about persons who were the sources of knowledge about region. Number of answers on the vertical scale

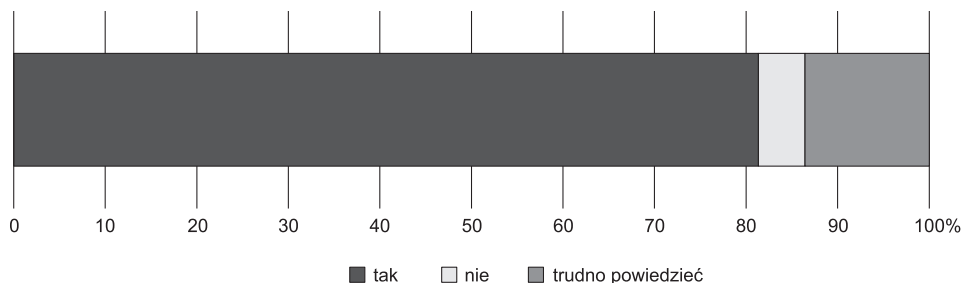
rodzinny, który wymieniło prawie 80% respondentów, to sumarycznie najwięcej wskazań przypada na szkołę (łącznie szkoła podstawowa i gimnazjum to 116 wskazań). Z kolei w przypadku osób będących źródłem wiedzy o regionie zaznacza się dominacja rodziny (dziadkowie, rodzice, inni członkowie rodziny to łącznie 182 wskazania). Ponad 70% respondentów wskazało nauczycieli. Wśród innych odpowiedzi wyróżniała się jedna, wskazująca osobę bezdomną jako dostarczyciela informacji o mieście.

Należy zwrócić uwagę, że większość (ponad 90%) ankietowanej młodzieży miała styczność z edukacją regionalną w różnych formach.

Za istotne autorka uznała pytania dotyczące celowości zdobywania wiedzy o regionie. Na pytanie, czy poznawanie własnego regionu jest ważne w życiu młodego człowieka, ponad 82% respondentów odpowiedziało twierdząco, a jedynie dla 5% nie ma to żadnego znaczenia (ryc. 10). Interesujące są wypowiedzi uczniów uzasadniające wybór odpowiedzi twierdzącej (pytanie 11 w ankiecie). Wśród nich na szczególną uwagę zasługują wyjątki z opisów, zamieszczone w poniższym zestawieniu:

- warto wiedzieć różne rzeczy o regionie, zawsze mogą się przydać;
- bo lepiej jest wiedzieć więcej o miejscu, gdzie spędza się czas;
- żeby rozumieć ludzi i ich decyzje;
- każdy powinien być świadomy, jaką historię ma miejsce, w którym się mieszka;
- pomaga to stworzyć więź z miejscem zamieszkania;
- jak można nic nie wiedzieć o miejscu, gdzie się mieszka?

Rola edukacji regionalnej jest zatem nie do przecenienia w kształtowaniu więzi z miejscem i tożsamości regionalnej młodzieży.



Ryc. 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy uważasz, że poznawanie własnego regionu jest ważne w życiu młodego człowieka?”

Fig. 10. Distribution of answers to the question: “Do you think learning about your region is important in young people's life?”

PODSUMOWANIE

Cele opisanego w tekście badania ankietowego obejmowały zagadnienia związane z rolą edukacji regionalnej w kształtowaniu więzi z miejscem zamieszkania (miastem Tychy) oraz próbą oceny metody ankietowej jako narzędzia zbierania informacji wśród młodzieży.

Z przeprowadzonych analiz oraz doświadczeń autorki w pracy nauczyciela wynika, że metoda ankietowa stanowi dobre źródło pozyskania informacji od młodzieży gimnazjalnej. Aby jednak uzyskany materiał był jak najbardziej wiarygodny, konieczne jest spełnienie kilku warunków. Arkusz ankiety powinien być tak skonstruowany, aby wypełnienie go nie wymagało od ucznia skupienia przez czas dłuższy niż jednostka lekcyjna (45 minut), czyli do którego przyzwyczajony jest w szkole. Pytania otwarte, wymagające dużego skupienia i wysiłku intelektualnego, powinny być ograniczone do minimum. Ważne jest, aby sformułowania w kwestionariuszu zapisane były w języku zrozumiałym dla ucznia, zaś wszystkie polecenia wyjaśnione w sposób jednoznaczny. Istotne jest również, aby młodzież rozumiała cel badania, dlatego ważne jest wprowadzenie w jego tematykę i podkreślenie ważności. Tak przygotowane badanie powinno dać bogaty i wiarygodny materiał do analiz i wnioskowania.

Z odpowiedzi na ankietę wyłania się ciekawy obraz młodych mieszkańców miasta Tychy. Są to ludzie utożsamiający się z Tychami jako miejscem zamieszkania, czujący więź z miastem i mający świadomość znaczenia wiedzy o regionie, w którym się żyje, dla rozwoju jednostki. Młodzież widzi potrzebę powiększania swojej wiedzy o miejscu, w którym żyje. Z analiz wynika niezbicie, że to dom i szkoła odpowiadają za wiedzę młodzieży o regionie. Niewielu ankietowanych wskazało inne źródła tej wiedzy, takie jak parafia czy zajęcia dodatkowe.

Uzyskane wyniki stanowią jedynie wstępną diagnozę problemu, który wymaga dalszych działań na większą skalę. W przyszłości planuje się przeprowadzenie szerszych badań na większej grupie respondentów, obejmującej uczniów klas III wszystkich gimnazjów tyskich. Jednak już na tym etapie można stwierdzić, że

właściwie skonstruowany program edukacji regionalnej, realizowany w szkole, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw młodzieży w odniesieniu do miejsca zamieszkania. Warto zatem podjąć się próby jego opracowania dla miasta Tychy.

LITERATURA

- Babbie E., 2004, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gajowniczek Z.T., 2014, *Gmina wiejska i miejsko-wiejska w Polsce jako obszar odniesienia w edukacji regionalnej*, praca doktorska wyd. nakładem autora, Warszawa.
- Hibszer A., 1996, „Mała Ojczyzna” w nauczaniu geografii, *Czasopismo Geograficzne*, 1: 93–106.
- Hibszer A., 2010, *Geograficzna koncepcja edukacji regionalnej (wybrane zagadnienia)*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej*, Łódź.
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Runge J., 2007, *Metody badań w geografii społeczno-ekonomicznej – elementy metodologii, wybrane narzędzia badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Szczepański M.S., *Mieszkańcy Nowego Miasta 1950–1993*, [w:] Tychy. Monografia miasta, Tychy.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

METODA ANKIETOWA JAKO NARZĘDZIE ZBIERANIA INFORMACJI WŚRÓD NASTOLATKÓW NA TEMAT EDUKACJI REGIONALNEJ W MIEŚCIE TYCHY

Streszczenie

Metoda badań ankietowych na dobre zagościła w szkole. Jest narzędziem często używanym przez nauczycieli, pedagogów szkolnych i organy prowadzące, poczynając od szkoły podstawowej, na maturzystach kończąc. Wnioski płynące z analizy ankiet są brane pod uwagę przy planowaniu procesu kształcenia przedmiotowego, diagnozowaniu problemów wychowawczych czy też podejmowaniu decyzji o profilowaniu klas w szkołach. Należałoby jednak zadać sobie pytanie o jakość uzyskanych w ten sposób informacji. Zainteresowania autorki opracowania idą w kierunku zdiagnozowania postrzegania przestrzeni miasta przez jej mieszkańców, w szczególności młodzież, oraz określenia siły i rodzaju ich więzi z przestrzenią miejską. Jako główne narzędzie badawcze przewiduje się wykorzystanie ankiet. W opracowaniu autorka podejmuje próbę oceny wiarygodności metody ankietowej w przypadku uczniów gimnazjum, korzystając z przeprowadzonych przez siebie badań wstępnych w zakresie edukacji regionalnej na obszarze miasta Tychy. Uzyskane wyniki stanowią wstęp do planowanych dalszych działań na większą skalę. Jednak już na tym etapie można stwierdzić, że właściwie skonstruowany program edukacji regionalnej, realizowany w szkole, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw młodzieży w odniesieniu do miejsca zamieszkania.

Z przeprowadzonych analiz oraz doświadczeń autorki w pracy nauczyciela wynika, że metoda ankietowa stanowi dobre źródło pozyskania informacji od młodzieży gimnazjalnej. Konieczne jest jednak spełnienie kilku warunków, aby uzyskany materiał był jak najbardziej wiarygodny i mógł stanowić podstawę do uogólnień.

Słowa kluczowe: metoda ankietowa, edukacja regionalna, percepcja miasta, Tychy

SURVEY AS A TOOL FOR GATHERING INFORMATION ABOUT REGIONAL EDUCATION AMONG TEENAGERS IN TYCHY

Summary

The method of survey is well-known nowadays in education. It is a tool often used by teachers, other educators or school authorities, in all types of school. The conclusions of analysis of surveys are taken into account during planning education process, school problems diagnosing or making decisions about class profiles. But one should ask if information gathered this way are reliable.

The author is interested in diagnosing of city space perception by its dwellers, especially teenagers, and determining the strength and kind of their ties with municipal space. Questionnaires are planned as a main research tool. The author in this study tries to evaluate the credibility of this method used among middle school students, using her preliminary researches about regional education.

The results of studies are considered as an opening for bigger researches in the future. But even now one can determine that the proper curriculum of regional education plays a significant role in forming attitudes of young people in relation to their place of living. It can be said, on the basis of current analysis and the author's experience as a teacher, that the method of survey is a good way of gathering information from middle school students. However some necessary conditions must be met to make gathered material as much reliable as possible.

Key words: survey, regional education, perception of the city, Tychy

Część III

**METODY I ŚRODKI DYDAKTYCZNE W PROCESIE
KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO**

Part 3

**METHODS AND DIDACTIC MEANS IN
GEOGRAPHY EDUCATION**

Joanna Angiel

„METODA KRAJOZNAWCZA” GUSTAWA WUTTKEGO – PORÓWNANIA I REFLEKSJE Z RENESANSOWYM ORAZ WSPÓŁCZESNYM KONTEKSTEM

WPROWADZENIE

Jedną z cech człowieka żyjącego we współczesnym świecie jest bieg, pęd, nieoglądanie się za siebie, często także w odniesieniu do przeszłości (Kołakowski 2000). Młodych ludzi, myślę tu głównie o mieszkańcach Polski, nierzadko cechuje brak wiedzy (czasem i pokory) wobec dokonań poprzednich pokoleń, niedostrzeganie tak pojętego dziedzictwa (w tym intelektualnego i poznawczego) jako wartości, która tworzy naszą tożsamość. Tym bardziej warto je przywoływać. Na interesującym nas polu geograficznym – w edukacji geograficznej – jest na kogo się powoływać. Galeria wielkich polskich geografów jest pokaźna, często podczas konferencji dydaktycznych przypominane są ich dzieła, cenne myśli oraz refleksje.

Proponuję w tym kontekście spotkanie z prof. Gustawem Wuttkem cytowanym wielokrotnie i nazywanym przez wielu geografów Mistrzem (J. Michalczyk, M. Pulinowa, E. Szkurłat, A. Hibszer, J. Angiel). Spotkań z mistrzami nigdy nie jest za wiele. Zaprosimy nań wobec tego także Leonarda da Vinci. Inspiracją do tego toku postępowania była z jednej strony znana publikacja prof. G. Wuttkego odkrywająca jego postawę badawczą i opisująca stosowaną przez niego „metodę krajoznawczą” (Wuttke 1961), a z drugiej – książka o drodze myśli i działań oraz o geniuszu Leonarda da Vinci (Gelb 2014). Dzięki temu spotkaniu zestawimy sposoby dochodzenia do prawdy o świecie i jego piękna przez dwóch mistrzów z różnych czasów oraz innych dziedzin. Porównamy je również z tzw. nowoczesnymi metodami dydaktycznymi i przedstawimy w ich kontekście wnioski dotyczące dydaktyki przyrody i geografii.

„METODA KRAJOZNAWCZA” I JEJ ISTOTA

Aby scharakteryzować „metodę krajoznawczą”¹ nazwaną w ten sposób przez samego jej twórcę – prof. Gustawa Wuttkego, celowe jest zobaczenie profesora oczami wyobraźni w terenie, pochylonego na mazowieckiej wydmie nad kępą trawy szczotliczy siwej, obserwującego jej budowę i barwę, opowiadającego poglądowo o jej przystosowaniu do trudnych warunków glebowych i o znaczeniu w danym środowisku geograficznym i na określonej formie powierzchni terenu. Albo gdy prowadzi podobne refleksje na temat rosnącego blisko szczotliczy jej sąsiada – rozchodnika czy też miło pachnącej sąsiadki – macierzanki. Innym przykładem jest obserwacja cech charakterystycznych i specyficznych elementów budowy marchwi zwyczajnej, która po tym wywodzie nie jest już wcale dla uczestników wyprawy „zwyczajna”. Profesor stwierdzi:

inaczej teraz patrzymy na ten sam „kwiat”. Niepokojące pozostaje pytanie: Jak to się stało? Nie potrafimy go umieścić na tle naszego poznania, w siatce naszych logizmów. Toteż przejdzie niejeden nad tym faktem do porządku, choć takich zadziwień każdy kwiat, każdy stwór posiada miliony. Należy się zainteresowania. Szukajcie – znajdziecie (Wuttke 1961, s. 18).

Nie są to jednak zwyczajne opowiadki przyrodnicze o roślinach. Profesor dostrzega i analizuje nie tylko poszczególne rośliny w miejscu ich życia, ale uruchamia myślenie syntetyczne; ujawnia drogę poznawania danego obiektu na podstawie obserwacji, a następnie przechodzi do interpretacji i uogólnień. Warty podkreślenia jest ów indukcyjny porządek postępowania – tok rozpoczynający się od wieloaspektowej obserwacji, np. obiektów, zjawisk, prowadzonej w najbliższym otoczeniu ucznia, w okolicy szkoły czy też domu. G. Wuttke jest przy tym nie tylko wnikliwym badaczem, który zadaje pytania, a następnie uruchamia i unaocznia wewnętrzny i zewnętrzny warsztat badawczy, obserwuje bacznie dany element i na podstawie wyników obserwacji odpowiada na postawione przez siebie pytania. Uwagę zwraca fakt, że nie tylko przeprowadza proces analizy i syntezy naukowej, ale że nie pomija przy tym doznań estetycznych, mówi o nich głośno, przekazuje swoje odczucia dotyczące kolorystycznego piękna kołnierza utkanego z danych gatunków roślin na wydmie.

Mamy tu do czynienia z uzewnętrznieniem i „nagłośnieniem” przez profesora procesu myślenia naukowego, myślenia badawczego mającego na celu pokazanie uczestnikom procesu dochodzenia do prawdy o środowisku i jego elementach, o przystosowaniach oraz wzajemnych związkach (geografia rozumowa). dopełnieniem – jakże ważnym – jest jednocześnie pokazanie piękna (umożliwienie jego doświadczenia) oraz słowne i niemal dosłowne „odmalowanie obrazów”

¹ Według współczesnej dydaktyki (Piskorz 1997, s. 72) opisany sposób rozumowania i wnioskowania nie jest traktowany jako metoda, lecz pewien tok postępowania (oraz układ treści kształcenia) prowadzący od obserwacji szczegółów do uogólnień oraz do odnalezienia prawidłowości (układ indukcyjny).

będących częścią krajobrazów polskich (geografia malownicza). Dostrzeżenie piękna polskich krajobrazów prowadzi do umiłowania ojczyzny, które rozmaicie może się wyrażać:

gdy w ten sposób młodzież zapozna się ze swoim środowiskiem – być może wzбудzi się w niej stosunek do kraju uczuciowy, miły, miłosny. Dopiero wtedy można mówić o miłości ojczyzny, o patriotyzmie. A nawet może nie mówić, bo oczy samym swoim odmiennym błyskiem wyjawiają ten intymny stosunek do ziemi i człowieka zamieszkującego tę rodzinną ziemię – ojczystą (Wuttke 1961).

Idąc polną, piaszczystą drogą, profesor bierze do ręki ziarno piasku, które podane zostaje wnikliwym obserwacjom i refleksjom. Staje się ono przedmiotem analizy, a następnie namysłu mającego na celu dociekanie jego genezy – poprzez tworzenie prawdopodobnych scenariuszy jego powstania, a następnie dalszego istnienia i bycia pożytkiem. Poprzez pokazanie zjawisk, w których ziarno piasku „brało udział”, przedstawiona zostaje dynamika czasowa (por. Pulinowa 1996, s. 229).

Ziarno piasku staje się również pretekstem do tworzenia ciągów przyczynowo-skutkowych² zawierających elementy geologii, geomorfologii, hydrologii, klimatologii, gleboznawstwa, ale także budownictwa czy etnografii. Uzmysławia to jednocześnie różne punkty widzenia, różną percepcję ziarna jako obiektu badawczego i przedmiotu refleksji wynikającą z odmiennych filtrów percepcyjnych ludzi o różnych zawodach i specjalizacjach. Ponadto wskazuje na możliwość scalenia tych obrazów w całość, co jest przecież możliwe np. w przyrodoznawstwie, geografii i... krajoznawstwie.

Przykłady podane, zdaje się dostatecznie jasno charakteryzują, na czym polega metoda krajoznawcza w poznawaniu swego kraju. Zagadnienia rodzące się z obserwacji rozrastają się i wiążą z innymi – zdawałoby się nic nie mającymi wspólnego. Każdy fakt tłumaczy się całym środowiskiem, a środowisko częściowo i tym faktem dopasowanym do otoczenia, przystosowanym do niego. Dostrzec ten stosunek, ten ład – to jest zrozumieć konsekwencje i odczuć piękno otoczenia, krajobrazu, poznać oblicze danego zakątka naszej ziemi. To jest właśnie zadaniem krajoznawstwa (Wuttke 1961, s. 20–21).

To jest także z całą pewnością zadaniem geografii – celem edukacji geograficznej.

Należy jeszcze raz podkreślić, że istotna jest tu obserwacja w terenie, ogląd całościowy, szeroko- i wieloaspektowy, niezamykający się tylko na metodzie analizy i „szkiełka i oka” (Wilczyński 1996, Zajac 1996).

² Ziarno piasku – skała – jej pochodzenie – przeszłość geologiczna – wewnątrz Ziemi – rozżarzona magma – „ciasto skalne” – ruchy skorupy ziemskiej – wypiętrzanie gór – zmiana warunków – przeobrażenia – czynniki wewnętrzne i zewnętrzne – piasek – wydmy – złoże – skała macierzysta – gleba; piasek – zaprawa murarska – tynk – mury – wany dom.

Nazwa „metoda krajoznawcza” wskazuje, że wiąże się ona ze „znawstwem” kraju, znajomością rozmaitych zjawisk i procesów przyrodniczych, społecznych, kulturowych zachodzących na obszarze Polski. Stanowi ona również w jakiejś mierze element dziedzictwa dydaktyków geografii. Gdy wciąż, nieco zakompleksieni, poszukujemy w obecnych czasach tożsamości geografii i wartości edukacji geograficznej, warto pamiętać o „metodzie krajoznawczej”, która ma wyraźny wydźwięk geograficzny³ i tożsamościowy.

PORÓWNANIE „METODY KRAJOZNAWCZEJ” Z WYBRANYMI, OBECNIE STOSOWANYMI METODAMI EDUKACYJNYMI

„Metodę krajoznawczą” prof. G. Wuttkego można zestawić z kilkoma metodami nauczania-uczenia się geografii stosowanymi obecnie w szkołach. Ów sposób poznawania środowiska geograficznego, zwany wówczas „metodą” zawiera w sobie pewne cechy kilku dalej w tekście wymienionych metod i dróg poznawczych. Jest z jednej strony ich specyficznym konglomeratem, a z drugiej – wykracza poza nie specyfiką geograficznego myślenia, wyjaśnionego przez jej autora.

Pod pewnym względem jest to sposób postępowania badawczego bliski metodzie szkolnego projektu (Królikowski 2000) stosowanego w edukacji geograficznej (Angiel, Szarzyńska 2003, 2006). Dostrzec tu można podobieństwo następujących celów (możliwości dydaktycznych): a) budzenia zainteresowania własnym otoczeniem, b) identyfikowania zjawisk, procesów, problemów, c) całościowego postrzegania zjawisk, procesów, a także miejsc, regionów, d) dostrzegania relacji między elementami środowiska i działalnością człowieka w różnych skalach przestrzennych, e) formułowania pytań, hipotez, f) planowania i realizacji geograficznych badań terenowych, g) prezentowania wyników pracy badawczej. Zbieżność celów jest zatem duża, jednakże „metoda krajoznawcza” obejmuje ich znacznie więcej niż metoda projektu.

„Metoda krajoznawcza” związana jest ściśle z obserwacją, której celem jest m.in. dostrzeżenie (rozpoznanie) w wybranym elemencie środowiska geograficznego cech charakterystycznych, jego zróżnicowania, a także zmienności. Wymaga to pewnych warunków zewnętrznych i wewnętrznych, np. skupienia się na wybranych elementach (obiektach), umiejętności wyodrębnienia ich z całości (np. ze środowiska geograficznego), zaciekawienia np. ich konstrukcją, barwą, budową, a następnie postawienia pytań, poddania obiektów skrupulatnej analizie, syntezy, odpowiedzi na wcześniejsze pytania itd. Do tych ostatnich potrzebna jest, oprócz samej obserwacji, wiedza przedmiotowa (know how), a jeśli jej nie posiadamy – wiedza o tym, gdzie znaleźć jej źródła, aby „wiedzieć” (know where). Metoda krajoznawcza nie opiera się wyłącznie na zmyśle wzroku, ale także i słuchu, węchu, dotyku. Jej elementem nie jest więc tylko obserwacja w terenie, a raczej

³ Chociaż określenie krajoznawcza nie jest równoznaczne z określeniem geograficzna, jest jednak związane z geografiami Polski.

należy mówić o wielozmysłowym doświadczaniu np. wybranego elementu środowiska. Charakterystyczne jest także dla tego sposobu myślenia i postępowania wiązanie aspektów przyrodniczych z szeroko pojętymi zagadnieniami społecznymi, w tym kulturowymi oraz gospodarczymi.

Można dopatrzeć się w „metodzie krajoznawczej” G. Wuttkego pewnych cech i elementów pogadanki prowadzonej w terenie, przypominającej specyficzny wykład z elementami dialogu z uczestnikami zajęć.

Jeśli tej narracji nie słyszymy, tak jak to było dane nauczycielom, z którymi wędrował profesor, a tylko czytamy tekst wykładu – mamy do czynienia z interesującym esejem i możliwością wykorzystania go jako źródła inspiracji do własnych obserwacji czynionych w terenie: czy to szczerblichy, czy innych elementów środowiska – np. różnych gatunków zwierząt, a także rzeki, jej nurtu, niesionego nim materiału, procesów rzecznych itp.

Z tego pobieżnego przeglądu i porównań wynika, że „metoda krajoznawcza”, mimo wykazanych podobieństw nie jest równoznaczna z żadną z wymienionych metod – wykracza poza nie. Tym czymś, co ją różni od nich, jest pokazanie drogi wiodącej do pewnego sedna (celu) edukacji geograficznej – dostrzeganie powiązań elementów środowiska geograficznego (krajobrazu), jak też jego całości – systemu – oraz zarejestrowanie różnych faz czasowych, zmienności i dynamiki. Jej istotą jest również, jak to trafnie ujął autor – poszukiwanie ładu.

PORÓWNANIE METODY KRAJOZNAWCZEJ Z METODĄ SIEDMIU KROKÓW LEONARDA DA VINCI

Książka M. Gelba *Myśleć jak Leonardo da Vinci* (2014)⁴ jest ukierunkowaniem na sposoby poznawania i dochodzenia do wartości uniwersalnych, jakimi są prawda i piękno, po to, by móc się nimi kierować w życiu i by stanowiły one dalsze inspiracje odkrywcze i twórcze. Jest to priorytetowy cel uczenia się przez całe życie. Skoro poznaliśmy sposób myślenia prof. Gustawa Wuttkego, przyjrzyjmy się drodze, jaką wiedzie nas mistrz Leonardo, aby móc zestawić i porównać obie ścieżki myślowe, odkryć w nich różnice i podobieństwa, a także poczynić refleksje nad naszymi drogami – ciągami myślowymi i metodami, które proponujemy naszym uczniom i studentom w ramach edukacji geograficznej z myślą o ich rozwoju.

Oto droga – etapy myślenia oraz działania Leonarda da Vinci – prowadząca do poznawania świata, w tym jego różnorodnych elementów, zjawisk i procesów.

Krok 1 jest wzbudzeniem w sobie/uczniach ciekawości świata, dociekaniem prawdy o nim, a jednocześnie poznawaniem (studiowaniem) i kontemplacją jego piękna (*curiosita*).

Krok 2 polega na stawianiu pytań i szukaniu na nie odpowiedzi – sprawdzaniu własnej wiedzy na drodze doświadczeń, a następnie weryfikowaniu

⁴ Autor bazuje na bogatej literaturze naukowej (w tym psychologicznej) dotyczącej geniuszu Leonarda da Vinci.

wstępnych odpowiedzi; jest także – konsekwentnym postępowaniem (dyscypliną), nieustawianiem w wytrwałości i gotowości do uczenia się na błędach (*dimostrazione*).

Krok 3 polega na ćwiczeniu, a następnie wytworzeniu twórczej postawy związanej z wyostrzaniem zmysłów; w efekcie tego dochodzi się do wypracowania swojego sposobu (metody) na wzmacnianie doznań, które prowadzą z kolei do ukierunkowanego, a zarazem wielopłaszczyznowego postrzegania (*sensazione*).

Krok 4 dotyczy procesu, którego wynikiem jest zgoda na wieloznaczności i niepewność na drodze poznawania (*sfumato*).

Krok 5 (*arte/scienza*) polega na podjęciu zadań prowadzących do angażowania w pracy umysłowej całego mózgu (obu jego półkul, odpowiedzialnych za różne aspekty postrzegania świata), czyli do myślenia całym mózgiem, dążeniu do równoważenia aspektów logicznych z tymi, za które odpowiada wyobrażenia (łączenia logiki i wyobraźni, nauki i sztuki); owo równoważenie było bardzo wyraźne w dziełach Leonarda da Vinci, w tym – wynalazkach.

Krok 6 wiąże się z ćwiczeniem i kształtowaniem oburęczności (*corporalita*); jest także pewnym uszczegółowieniem, wzmocnieniem kroku poprzedniego.

Krok 7 wymaga wejścia na drogę poznawania i rozumienia więzi łączących elementy oraz zjawiska i mechanizmy (*connessione*); wymaga to też ćwiczeń w uruchamianiu myślenia systemowego (Gelb 2014, s. 9).

Z przeglądu wyżej przedstawionej drogi dochodzenia do prawdy o świecie i dostrzegania jego piękna oraz porównania jej z drogami Gustawa Wuttkego wynika, że 6 spośród 7 kroków Leonarda da Vinci dostrzec można z całą pewnością w „metodzie krajoznawczej” Gustawa Wuttkego! Co do jednego – kroku 6 – nie możemy być pewni, czy profesor kształtował oburęczność w celu uruchamiania w pracy umysłowej potencjału całego mózgu. Jednakże i bez tej pewności można skonstatować, że był on niezwykle wrażliwy na barwy, na piękno – przy jednoczesnym analitycznym dociekaniu do prawdy. Nie ma zatem wątpliwości co do tego, że uruchamiany był przez to potencjał całego mózgu, czego efektem jest m.in. jego „metoda krajoznawcza” (patrz krok 5). Krok 6 jest ważnym ćwiczeniem mającym na celu udoskonalanie właśnie takiej pracy. Warto przy tym przypomnieć, że 5 i 6 krok są w obecnych czasach wzmocnione i w pewien sposób „uprawomocnione” poprzez wyniki badań nad pracą mózgu oraz ich wykorzystanie w neurodydaktyce, co prowadzi w praktyce do tzw. nauczania-uczenia się przyjaznego mózgowi (Żylińska 2013).

RÓWNOWAŻENIE DRÓG I METOD POZNAWANIA ŚWIATA ORAZ METOD NAUCZANIA-UCZENIA SIĘ GEOGRAFII

„Metoda krajoznawcza” współcześnie na pozór tylko może wydawać się staromodna i niepasująca do edukacji dzisiejszego pokolenia „dzieci sieci” („cyfrowych tubylców”). Wręcz przeciwnie. Z całą pewnością należy ją stosować w edukacji geograficznej młodego pokolenia, ponieważ jest oryginalną drogą poznawania

świata, podobnie jak renesansowa droga myślenia Leonarda da Vinci. Odzwierciedla specyficzny – geograficzny – sposób myślenia o świecie (środowisku geograficznym), przybliżania się do prawdy i odczuwania piękna. Jest to jednocześnie styl uczenia, który można (należałoby) uznać za dziedzictwo geograficzne!

„Metoda krajoznawcza” stanowi pewien tok pracy i działania, który w obecnej edukacji geograficznej może posłużyć do równoważenia stosowania modnych i bardzo lubianych przez młodzież technik informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Z drugiej strony istnieje możliwość wzbogacenia jej poprzez częściowe wykorzystanie w niej, czy obok niej, TIK. Jako przykład niechaj posłużą zajęcia terenowe, podczas których, w ich trzech etapach: 1) pomysł i przygotowanie zajęć, 2) zajęcia właściwe, 3) opracowanie wyników i przedstawienie rezultatów – zastosujemy różne metody i techniki, dążąc do ich równoważenia w powyżej określonym znaczeniu. W etapie pierwszym warto skorzystać np. i ze ścieżki myślowej Leonarda da Vinci, a także Gustawa Wuttkego, natomiast w celu poszukiwania źródeł wiedzy – z różnych metod i technik, w tym i TIK. Interesujące byłoby też zastosowanie na tym etapie nauczania-uczenia się wyprzedzającego (Dylak 2013). Podczas zajęć właściwych w terenie, w zetknięciu ze światem rzeczywistym, a nie oglądanym czy opisywanym przez kogoś, oddałabym (w uzasadnionych tematycznie przypadkach) pierwszeństwo „metodzie krajoznawczej”, traktując ją jako wiodący sposób (tok) rozumowania badawczego⁵; nie wykluczałabym w razie potrzeby znalezienia dodatkowych źródeł informacji, np. poprzez „łączenie się z siecią” (zbiory biblioteczne, zbiory muzealne itp.). Wyobrażam sobie również zastosowanie rozmaitych gier dydaktycznych w terenie, których kanwą mentalną, merytoryczną i poszukiwawczą byłaby „metoda krajoznawcza”. Natomiast w przypadku braku wiedzy uczestników na dany temat możliwe (potrzebne) byłoby korzystanie z „banku wiedzy” dostępnego w internecie, na wskazanej przez nauczyciela stronie, portalu itp. W etapie trzecim – opracowań i prezentacji możliwości szerokiego korzystania z technik informacyjno-komunikacyjnych nie wymagają chyba głębszych uzasadnień. Owo przeplatanie się technik i metod, jednakże z „metodą krajoznawczą” jako trzonem zajęć w terenie, jest warte przemyślenia i... stosowania.

W dzisiejszym świecie, w którym coraz częstsze, a może już i dominujące wśród młodych ludzi staje się myślenie globalne oraz myślenie dedukcyjne, warto dla zrównoważenia wykorzystać w edukacji geograficznej tok indukcyjny w poznawaniu świata najbliższego, oglądanego „tu”, a nie tylko „tam” – świata na wyciągnięcie dłoni, za progiem szkoły, domu. Stanowi to odniesienie zarówno do idei krajoznawstwa, jak i edukacji regionalnej.

⁵ Oczywiście w przypadku tematów odpowiednich do jego zastosowania.

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Zrealizowanie programu nauczania zgodnego z podstawą programową jest w pracy nauczycieli zasadniczą kwestią. Z tego są oni głównie rozliczani przez dyrekcje szkół i urzędników oświatowych, a także przez... rodziców uczniów. Warto jednak pamiętać, że mechanizmy biurokracji najeżone przepisami, sztywnymi zarządzeniami i rozporządzeniami jak kolcami skutecznie miażdżą zapał, wyobraźnię, pozytywne emocje. Prowadzą także często do rezygnacji zajęć w terenie (szczególnie wtedy, gdy nie ma odgórnego zapisu, że są one obowiązkowe).

Najczęstszą wymówką i usprawiedliwieniem nieprowadzenia zajęć terenowych przez nauczycieli geografii jest stwierdzenie, że nie ma na to czasu, bo tak napięty jest program nauczania. Studenci geografii pytani przeze mnie, czy uczestniczyli w takich zajęciach, w zdecydowanej większości (ok. 90–95%) odpowiadają negatywnie. Nie dano im możliwości dochodzenia do wiedzy o środowisku geograficznym w środowisku geograficznym, konstruowania wiedzy, np. dotyczącej krajobrazów, gdy się je ma przed oczami (nie na filmie), otwierania oczu na piękno i dobro, jakie są ich udziałem. Zajęcia w terenie dla studentów geografii – kandydatów na nauczycieli – są równie ważne jak zajęcia w sali komputerowej. Powinny je też moim zdaniem wyprzedzać. Tylko w ten sposób jako nauczyciele akademicki możemy w jakiejś mierze zrekompensować to, czego studenci wcześniej, będąc jeszcze uczniami, nie doświadczyli w szkole (Angiel 2007). W przygotowaniu i realizacji zajęć terenowych warto wziąć pod uwagę „metodę krajoznawczą” jako charakterystyczny sposób i tok myślenia poszukującego – odnoszącego się do zagadnień geograficznych.

Należy też prowadzić edukację geograficzną zrównoważoną pod względem m.in. stosowania metod tzw. dawnych i nowych. Polegać może ona np. na łączeniu „metody krajoznawczej” z atrakcyjnymi dziś dla uczniów metodami i technikami informacyjno-komputerowymi; dobrze jest korzystać przy tym z najnowszych wyników badań neurodydaktyki – z metod kształcenia przyjaznych mózgowi (angażowania poprzez nie obu półkul mózgu) po to, by uwolnić zarówno intelekt, jak i emocje, pobudzić myśli, ale i wyobraźnię. Warto przy tym naśladować mistrzów z różnych epok i dziedzin w przybliżaniu się do prawdy, dostrzeganiu dobra i piękna. Stosowany przez nich tok postępowania poznawczego i jego układ sprzyjają rozwojowi zarówno inteligencji logiczno-matematycznej (IQ), jak i inteligencji emocjonalnej. Świadczą o tym konkluzje wyprowadzone z najnowszych badań z dziedziny neurodydaktyki (Żylińska 2013).

LITERATURA

- Angiel J., 2007, *Lekcje w terenie. Skuteczna forma kształcenia geograficznego*, Geografia w Szkole 4, Warszawa.
- Angiel J., Szarzyńska A., 2003, *Tworzymy szkołę przyjazną środowisku. Metoda projektów*, Fundacja GAP, Olsztyńskie Centrum Edukacji Ekologicznej, Olsztyn.

- Angiel J., Szarzyńska A., 2006, *Metoda projektu w edukacji geograficznej*, Geografia w Szkole 6, Warszawa.
- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Poznań.
- Gelb M.J., 2014, *Myśleć jak Leonardo da Vinci*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Kołąkowski L., 2000, *O barbarzyństwie*, [w:] *Rozmowy na koniec wieku*, cz. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Królikowski J., 2000, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Piskorz S., 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Pulinowa M.Z., 1996, *Stawanie się kamienia*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Wilczyński W., 1996, *Geografia jako sztuka edukacji* [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Wuttke G., 1961, *Uwagi o metodach krajoznawczych w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu*, Wydawnictwa Kuratorium Oświaty, Warszawa.
- Zając S., *W nauczaniu geografii ważne nie tylko „mędrca szkiełko i oko”*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka*, Wydawnictwa UMK, Toruń.

„METODA KRAJOZNAWCZA” GUSTAWA WUTTKEGO – PORÓWNANIA I REFLEKSJE Z RENESANSOWYM ORAZ WSPÓŁCZESNYM KONTEKSTEM

Streszczenie

W artykule przedstawiono cele i istotę tzw. „metody krajoznawczej” autorstwa Gustawa Wuttkego (1887–1975) – przyrodnika, geografa, dydaktyka geografii, człowieka o szerokich horyzontach myślowych i badawczych. Jest ona przedmiotem wielu wcześniejszych prac i rozważań dydaktycznych. Znana jest głównie starszemu pokoleniu dydaktyków geografii. Nie należy jej obecnie traktować jako „metodę” (dlatego zastosowano cudzysłów), ale uznać jako istotną drogę myślenia, tok rozumowania geograficznego. Przywołano jej istotę i wartości, zestawiono i porównano jej cele i założenia z takimi metodami kształcenia, jak projekt edukacyjny, obserwacja ukierunkowana, pogadanka, esej. Stwierdzono, że zawiera ona cele i elementy cechujące wymienione metody, łączy je, a jednocześnie wykracza poza nie całościową percepcją oraz ujęciem aksjologicznym. Wykazano możliwości jej zastosowania łącznie z modnymi obecnie technikami informacyjno-komunikacyjnymi. Jednocześnie przedstawiono ją w kontekście twórczej drogi Leonarda da Vinci (droga 7 kroków), której jest ona pewną egzemplifikacją. Przywołano ją w nowym świetle, dostrzegając w niej ważne dziedzictwo dydaktyki geografii oraz dydaktyki przyrody. Dziedzictwo – które należy kontynuować, chronić i eksponować w obecnym świecie relatywizacji wartości i kryzysu ich przeżywania. Przywoływać także – wobec współcześnie odczuwanego kryzysu tożsamości geografii.

Słowa kluczowe: metody dydaktyczne, „metoda krajoznawcza”, dydaktyka geografii

THE “SIGHTSEEING METHOD” OF GUSTAW WUTTKE – REFLECTIONS AND COMPARISON WITH THE CONTEXTS OF THE RENAISSANCE AND CONTEMPORARY TIMES

Summary

Summary. The article presents the aims and essence of so called sightseeing method by Gustaw Wuttke (1887–1975) – a naturalist, geographer, geography didactician and a broad-minded researcher. It is a subject of numerous works and didactic considerations, however, mainly the older generations of geography didacticians are familiar with it. Therefore, the author recovers its essence and values, correlates and compares its aims and assumptions with such educational methods as educational project, directed observation, lecture, or essay. The author states that it combines the aims and elements characteristic for those methods, it connects them, but at the same time it is beyond their scope with its all-encompassing perception and axiological approach. There are possibilities of applying it together with fashionable contemporary information and communication techniques. At the same time, it is presented in the context of Leonardo da Vinci’s seven principles, which it exemplifies. It is perceived in a new light with simultaneous recognition as a legacy of geography and natural science didactics. A legacy which should be continued, protected and exposed in contemporary world of relativization of values and crisis in experiencing them; which should be evoked in view of crisis of the identity of geography.

Key words: didactic methods, “sightseeing method”, didactic of geography

Wiktor Osuch, Remigiusz Pacyna

ROLA NOWOCZESNYCH ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH W SKUTECZNYM NAUCZANIU GEOGRAFII W GIMNAZJUM

WPROWADZENIE

Przed wieloma laty geografia jako nauka stanowiła ogniwo integrujące wiedzę i umiejętności z różnych dyscyplin, aby stworzyć jeden spójny obraz otaczającej nas rzeczywistości. Niestety wraz z rozwojem nauki geografia utraciła swoją holistyczną spójność na rzecz coraz to większej fragmentaryzacji na różnorakie subdyscypliny. Idea holizmu pozostała jedynie w szkolnej geografii, która za pomocą różnorodnie dobranych treści kształcenia próbuje budować u młodych ludzi jeden, spójny obraz całego świata.

Z biegiem lat ramy organizacyjne całego procesu kształcenia ulegają zmianom, które wynikają z podejmowanych kolejnych reform systemu oświaty, a służą dostosowaniu edukacji do zmieniających się potrzeb społeczeństwa. Niestety, geografia szkolna z trudnościami adaptuje się do nowych realiów, o czym świadczą opinie uczniów na jej temat. Geografia zdaniem jej początkujących adeptów jest przedmiotem nudnym, na którym trzeba zapamiętać wiele trudnych pojęć. Dużo zależy od nauczyciela i jego aktywności w organizacji procesu kształcenia, „bo ażeby w kimś zapalić isierkę ducha edukacji geograficznej, najpierw samemu trzeba płonąć”.

W dobie społeczeństwa informacyjnego przed edukacją geograficzną stało kolejne ważne zadanie. Wiąże się ono ze zmianami organizacyjnymi, niewynikającymi jedynie ze zmian systemowych, a z realiów i potrzeb społeczeństwa informacyjnego. Nowoczesne technologie stały się symbolem społeczeństwa informacyjnego, a umiejętność posługiwania się nimi kluczowym czynnikiem pracy. Współczesna szkoła, aby dobrze przygotować młodych ludzi do życia, powinna wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w swoim warsztacie dydaktycznym. Literatura przedmiotu wskazuje wiele waleorów nowoczesnych środków dydaktycznych. Wśród nich za najważniejszy uznano funkcję motywacyjną uczniów do zdobywania wiedzy. Większość tych zalet skupia się na organizacji procesu dydaktycznego. Autorzy artykułu postanowili pójść o krok dalej i sprawdzić, jak nowoczesne środki dydaktyczne wpływają na skuteczność kształcenia

geograficznego w dobie społeczeństwa informacyjnego. Czy powtarzana opinia o dużej skuteczności nowoczesnych technologii w edukacji jest prawdziwa na gruncie edukacji geograficznej? Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie stało się głównym celem prowadzonych przez autorów badań.

ROLA KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Społeczeństwo XXI w. określa się mianem społeczeństwa informacyjnego. Oznacza to, że wiedza i informacja oraz sposoby ich tworzenia, gromadzenia, dystrybucji i wykorzystania zajmują centralną pozycję w społeczeństwie. Powstanie społeczeństwa informacyjnego wiąże się ze zmianami w sposobie komunikacji, a co za tym idzie – kreowaniem nowych narzędzi przekazu informacji (Siemieniecki 2008). Styl życia człowieka w dużej mierze zależy od tego, w jaki sposób przetwarza on informację. Marshall McLuhan (2004) wysunął tezę, że człowiek, kształtując narzędzia, za ich pomocą kształtuje siebie. Człowiek świadomie wytwarza nowe narzędzia oraz je nieustannie udoskonala w celu poprawy jakości życia ludzi. M. McLuhan podkreślił również, że technika nie tylko przekształca, ale także niszczy dotychczasowe środowisko człowieka (Łoska 2001). Stwierdzenie to wskazuje na istnienie sprzężenia zwrotnego. Z jednej strony mamy człowieka wytwarzającego nowoczesne technologie, a z drugiej – nowoczesne technologie kreujące styl życia człowieka. W tym układzie obydwa elementy wzajemnie na siebie oddziałują, kreując nową rzeczywistość. Teoria M. McLuhana wskazuje bardzo ważny aspekt badawczy, a mianowicie nowoczesne technologie i ich wpływ na życie człowieka. To człowiek jest twórcą technologii, wykreował ją, ale jak wskazuje teoria determinizmu technologicznego, teraz technologia kształtuje człowieka na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Młodzi ludzie, którzy urodzili się w społeczeństwie informacyjnym, są kształtowani przez nowoczesne technologie. Dla nich jest to środowisko naturalnej egzystencji, a czasy, kiedy dostęp do telefonów komórkowych czy komputerów nie był tak powszechny jak obecnie, są bardzo odległą przeszłością, którą znają jedynie z opowiadań. Dlatego ważnym kierunkiem badawczym, również w dydaktyce geografii, powinny być nowoczesne środki dydaktyczne jako narzędzia optymalizujące proces kształcenia oraz jako środki służące skutecznemu kształtowaniu wiedzy i umiejętności.

W myśl przedstawionych założeń determinizmu technologicznego autorzy poszukiwali odpowiedzi na pytania, kim jest uczeń społeczeństwa informacyjnego, jakie posiada cechy osobowości oraz w jaki sposób podchodzi do procesu edukacji. Światopogląd nastolatka w dużej mierze jest kształtowany przez mass media, kulturę popularną oraz ideę konsumpcji. Uczeń społeczeństwa informacyjnego jest bardzo pragmatyczny (często na lekcji nauczyciele słyszą pytania: „A po co nam to potrzebne?”), łatwo się komunikuje, jest tolerancyjny, a jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec idei jakiegokolwiek zaangażowania – głębszego uczestnictwa. Żyje w globalnym społeczeństwie, nastawionym na szybką

dynamikę zmian. Z drugiej strony mamy cechy ucznia żyjącego w społeczeństwie informacyjnym stworzone przez kognitywistów, którzy położyli podwaliny pod koncepcję kształcenia multimedialnego. Według kognitywistów taki uczeń jest ciekawy świata, przetwarza informacje docierające z różnych źródeł (najczęściej multimediów), aktywnie i samodzielnie zdobywa informacje, jest gotów przyjąć postawę badacza rzeczywistości. Przedstawiony obraz ucznia społeczeństwa informacyjnego pokazuje nowy paradygmat w edukacji – że dzisiejszy uczeń żyjący w wirtualnym świecie, który został ukształtowany przez multimedialną rzeczywistość, ma naturalną zdolność jej wykorzystania i przetwarzania. Edukacja powinna teraz spożytkować te umiejętności, które opanował uczeń w procesie kształcenia.

Naczelnym celem edukacji jest zapewnienie młodemu pokoleniu wielostronnego rozwoju i przygotowanie go do dorosłego życia (Zajac 1991). Nie możemy zapominać, do jakiego życia przygotowujemy uczniów, z jaką rzeczywistością przyjdzie się im zmierzyć w przyszłości. Jest to bardzo trudne zadanie dla całego systemu oświaty. Edukacja geograficzna stanowi jedno z ogniw procesu kształcenia. Od swojego początku kształciła u uczniów holistyczną wizję świata. Wizję jakiego świata ma kształcić obecnie? Jest to pytanie, na które nie da się udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Jednym z elementów edukacji, w tym geograficznej, przygotowujących uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, są multimedia. Literatura przedmiotu wskazuje wiele walorów kształcenia multimedialnego. Takim walorem jest na przykład podnoszenie atrakcyjności lekcji, sprawiając, że nie jest ona nudna. Uczniowie, którzy korzystają z multimediów na lekcji, są bardziej aktywni, dzięki czemu cały proces dydaktyczny przebiega sprawniej. Istotną rolę kształcącą komputerów w nauczaniu-uczeniu się geografii potwierdzają wyniki badań Z. Podgórskiego (2007), a wagę zastosowania nowoczesnych technologii w grach terenowych – badania M. Tracz i W. Warcholika (2013). Jak wskazują prowadzone badania, to wszystko prawda. Lecz czy to jest głównym celem procesu kształcenia? Zdecydowanie nie. Wykorzystując nowoczesne technologie w procesie kształcenia, przygotowujemy uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Interdyscyplinarne spektrum treści kształcenia i umiejętności, jakie są kształtowane na lekcjach geografii w dobie społeczeństwa informacyjnego, stanowią bez wątpienia bardzo duży walor edukacji geograficznej. Dzięki realizacji zaplanowanych treści kształcenia przy użyciu nowoczesnych technologii uczniowie nie tylko nabywają umiejętności ich obsługi, lecz przede wszystkim zdolności do samodzielnego zdobywania wiedzy i jej odbioru z multimedialnych źródeł oraz interdyscyplinarnego rozwiązywania problemów.

BADANIA SKUTECZNOŚCI I TRWAŁOŚCI WIEDZY

Obecnie, gdy dostęp do informacji jest powszechny, kluczowym elementem edukacji, w tym geograficznej, jest kształtowanie u uczniów umiejętności ich selekcjonowania, wartościowania oraz wykorzystania w określonym celu, a nade

wszystko kształtowania ze zdobytych informacji wiedzy. Współcześnie, kiedy do większości ludzi dociera duża ilość informacji, należy dokonać wyboru tylko tych, które będą wykorzystane wielokrotnie, jako obiekty odniesienia, a nie chwilowo, do krótkotrwałego zapamiętania (Osuch 2013). Wielu nauczycieli zastanawia się, jak z ogromu informacji wyselekcjonować te wartościowe i w jaki sposób je przekazać, aby skutecznie osiągnąć zaplanowane cele kształcenia.

Skuteczność kształcenia jest rozumiana przez autorów jako stopień osiągnięcia przez uczniów zaplanowanych celów kształcenia w procesie dydaktycznym. W dobie kształtowania się społeczeństwa informacyjnego ważnym aspektem badawczym staje się skuteczność procesu kształcenia wspomagane go nowymi technologiami. Polskie badania z tego zakresu, związane z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych, dotychczas utrzymane były w nurcie optymalizacji procesu dydaktycznego (Rodzół 2011). Uzasadniony staje się fakt prowadzenia badań skuteczności procesu kształcenia geograficznego w odniesieniu do kompetencji uczniów. To stwierdzenie dotyczące naczelnego celu kształcenia wydaje się słuszne, gdyż przez nowoczesne multimedia szkoła powinna przygotowywać uczniów do życia w świecie coraz bardziej zdominowanym przez nowoczesne technologie.

Proces uczenia się jest podstawową formą działalności człowieka w każdych warunkach (Anderson 1998). Jest on ściśle związany z wielką zdolnością ludzkiego mózgu jaką jest zapamiętywanie. Na proces kodowania informacji w pamięci składają się trzy etapy: nabywanie, przechowywanie i wydobywanie informacji. Ten ostatni etap jest uzależniony od trwałości informacji, a ujmując rzecz dokładnie – od umiejętności jej wydobywania. Trwałość pamięci jest zbieżna z najbardziej dokuczliwą jej właściwością, czyli zapominaniem (Wawer, Wawer 2013). Proces ten od dawna skupiał uwagę badaczy, jednakże dotychczasowe badania nie dały jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jak i dlaczego zapominamy. W psychologii pamięci wyróżniono dwie teorie dotyczące procesu zapominania. Pierwszą jest teoria zanikania śladów, która mówi, że z upływem czasu dochodzi do rozpadu śladu pamięciowego, w przypadku gdy nie jest on przypominany – i dlatego informacje stają się nieosiągalne. Kolejna teoria, zwana teorią hamowania, wskazuje na to, że niektóre ślady pamięciowe zakłócają odtwarzanie innych, czyli do śladów pamięciowych nie ma już dostępu (Henderson 2005). Pierwsze badania nad pamięcią prowadził Ebbinghaus (1885), który wykreślił krzywą zapominania. Wyniki jego badań wskazują, że z upływem czasu tempo zapominania jest duże, a następnie się stabilizuje. Teoria ta była krytykowana przez wielu badaczy, jednak zapoczątkowała szereg badań nad trwałością pamięci.

EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY W POMIARZE SKUTECZNEGO KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO – BADANIA PILOTAŻOWE

Autorzy obrali sobie za główny cel badawczy sprawdzenie, jak nowoczesne, multimedialne środki dydaktyczne wpływają na skuteczność kształcenia geograficznego. Metodą wykorzystaną w badaniach jest eksperyment pedagogiczny. Ma ona istotne znaczenie w badaniach z zakresu nauczania-uczenia się geografii, gdyż pozwala na sprawdzenie z dużą dozą prawdopodobieństwa praktycznej przydatności różnych koncepcji usprawniających proces dydaktyczno-wychowawczy (Piróg 2004), skuteczności prowadzonych działań oraz efektów podejmowanych inicjatyw dydaktycznych lub wychowawczych. Autorzy przeprowadzili badania eksperymentalne z wykorzystaniem techniki grup równoległych. W każdej z grup odbyły się trzy lekcje geografii dotyczące wybranych problemów współczesnego świata. Pierwszy był problem wody w Afryce Subsaharyjskiej, regionie o niskim rozwoju społeczno-gospodarczym. Drugi wątek tematyczny dla kontrastu obejmował problemy mieszkańców wielkich miast świata, regionów o wysokim rozwoju społeczno-gospodarczym. Ostatnim poruszonym zagadnieniem była kwestia antropopresji na środowisko przyrodnicze, która występuje niezależnie od poziomu rozwoju krajów/regionów wyrażonego w produkcji odpadów komunalnych.

Głównym celem eksperymentu pedagogicznego było wykrycie związków przyczynowo-skutkowych między zmienną niezależną a elementami badanego układu (Łobocki 2010). Zmienną niezależną były nowoczesne środki dydaktyczne i ich wpływ na skuteczność procesu kształcenia, zaś zmienną zależną wyniki testu szkolnego, który rozwiązywali uczniowie w celu późniejszego pomierzenia przyrostu i trwałości opanowanej wiedzy oraz umiejętności. W każdej z grup lekcje zostały tak zorganizowane, ażeby wykluczyć jak największą ilość zmiennych niezależnych. Starano się zachować takie czynniki, jak pora odbywania się zajęć, czas przeznaczony na realizację poszczególnych ogniw lekcji, treści kształcenia, metody dydaktyczne. Elementem, który mógł wpłynąć na wyniki badań w eksperymencie, była osoba eksperymentatora. W grupie kontrolnej zajęcia i poszczególne etapy testowania przeprowadzała kobieta, natomiast w grupie eksperymentalnej mężczyzna. W celu jak największego ograniczenia oddziaływania osoby prowadzącej na wyniki badań opracowano szczegółowe plany postępowania badacza na lekcji, ze ścisłym określeniem poruszanych zagadnień oraz czasu, jaki zostanie poświęcony na każdy wątek tematyczny. Eksperymentatorzy po każdej lekcji wypełniali również arkusz obserwacji, w którym zapisywali ewentualne wykroczenia poza ramy organizacyjne procesu badawczego, zachowania uczniów oraz nieprzewidziane elementy lekcji, które były niezbędne do prawidłowego przeprowadzenia każdej z nich. Organizacja wzorcowego eksperymentu pedagogicznego, w którym wpływ na jego wynik ma jedna zmienna niezależna, w warunkach szkolnych jest niemożliwa, dlatego też autorzy uznali, że wprowadzą drugiego eksperymentatora przy zachowaniu pozostałych czynników. W innym

przypadku zachowano by jedynie czynnik związany z osobą prowadzącą badania, a zmianie uległyby pozostałe czynniki, zwłaszcza pora prowadzonych zajęć, co mogłoby skutkować tym, że uczniowie z grupy, która wcześniej odbywała zajęcia, przekazywaliby informacje na temat poruszanych treści kształcenia, co w efekcie mogłoby znacznie zaburzyć pracę drugiej grupy.

Do badań pilotażowych zostali wybrani uczniowie drugiej klasy jednego z krakowskich gimnazjów, gdyż obecnie na ten etap edukacyjny jest położony cały nacisk obowiązkowego kształcenia geograficznego. Dobór uczniów do grup nie odbył się na drodze randomizacji, lecz był celowy. W badaniach eksperymentalnych, a w szczególności z zakresu skuteczności procesu kształcenia według autorów jest to ważny zabieg, który wpływa na przebieg procesu dydaktycznego. Uczniowie zostali podzieleni na dwie równoliczne grupy, o podobnym poziomie wiedzy i umiejętności. Podziału dokonano na podstawie testu diagnozującego przeprowadzonego przez nauczyciela geografii uczącego w tej szkole na początku roku szkolnego, obejmującego poziom opanowanych treści kształcenia oraz kompetencji po pierwszej klasie gimnazjum z geografii.

POMIAR SKUTECZNOŚCI KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO WSPOMAGANEGO NOWOCZESNYMI ŚRODKAMI DYDAKTYCZNYMI – WYNIKI BADAŃ

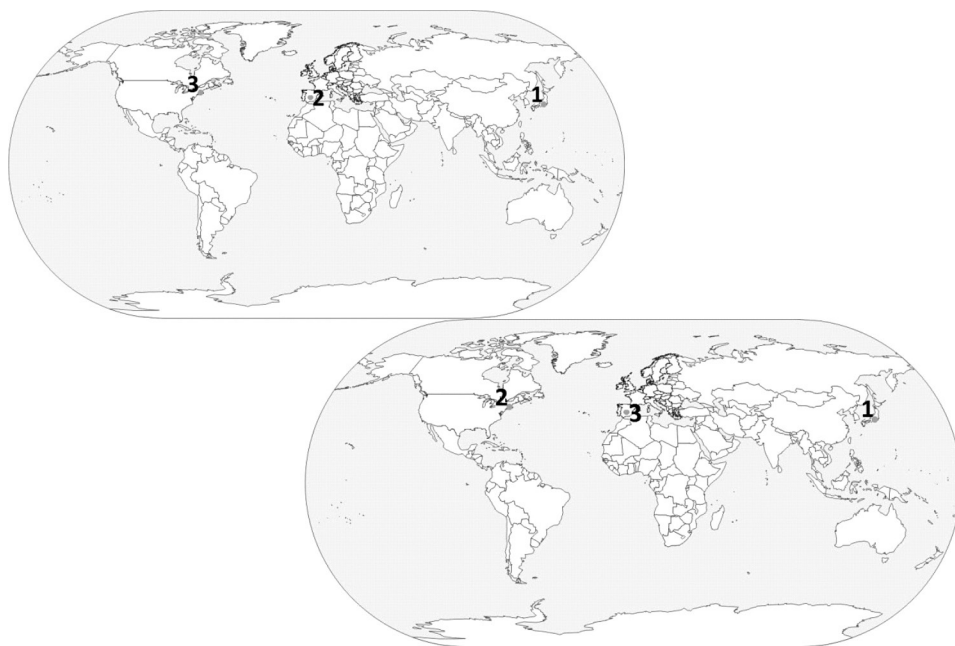
Ważnym etapem postępowania badawczego był pomiar osiągnięć edukacyjnych uczniów. W tym celu opracowano test osiągnięć szkolnych. Test składał się z 11 zadań otwartych i zamkniętych o różnym stopniu trudności. W teście główny nacisk położono na sprawdzenie umiejętności korzystania z informacji. Uczniowie mieli za zadanie z podanych informacji oraz samodzielnie zdobytej wiedzy na lekcjach sformułować wnioski, proponować rozwiązania dotyczące podanych problemów czy chociażby uszeregować ciąg przyczynowo-skutkowy. Poszczególne próby testowania odbyły się w pięciu etapach:

1. Etap I – pretest – test wiedzy uczniów biorących udział w eksperymencie przed przystąpieniem do realizacji treści kształcenia objętych badaniem (załącznik 1).
2. Etap II – posttest – test wiedzy uczniów przeprowadzony bezpośrednio po omówieniu materiału edukacyjnego.
3. Etap III – test trwałości I – test przeprowadzony po 24 godzinach od zakończenia eksperymentu w celu ustalenia wzrostu/ubytku wiedzy.
4. Etap IV – test trwałości II – test przeprowadzony po 7 dniach od zakończenia eksperymentu w celu ustalenia wzrostu/ubytku wiedzy.
5. Etap V – test przeprowadzony po 31 dniach od zakończenia eksperymentu w celu ustalenia wzrostu/ubytku wiedzy.

Na podstawie dwóch pierwszych etapów sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów biorących udział w badaniu ustalono przyrost wiedzy w poszczególnych grupach badawczych, natomiast pozostałe etapy posłużyły do wstępnego określenia tempa wzrostu/ubytku wiedzy i umiejętności w badanych grupach. Literatura

przedmiotu nie wskazuje ścisłych ram czasowych sprawdzania trwałości wiedzy. Zależą one od celu i charakteru badań. Po przeprowadzonych konsultacjach z psychologami oraz dydaktykami autorzy określili terminy sprawdzania trwałości wiedzy. Wynikają one z analiz częstości występowania elementów sprawdzających wiedzę szkolną uczniów (kartkówek i sprawdzianów). Kartkówka jest to forma zbiorowego kontrolowania, która obejmuje fragmentaryczny wycinek wymagań programowych, co w efekcie przekłada się na niepełny obraz osiągnięć edukacyjnych uczniów. Sprawdzian, zwany również testem, obejmuje swoim zakresem większą część treści kształcenia (np. jeden dział z podręcznika) i daje pełny obraz opanowanych przez uczniów wiadomości i umiejętności z kontrolowanego zakresu (Piskorz 1997). Każda z tych form kontroli wiedzy i umiejętności w warunkach szkolnych występuje minimum raz w tygodniu – kartkówka i raz w miesiącu – sprawdzian. Taki dobór rozpiętości czasowej poszczególnych prób testowania wydaje się zasadny z racji charakteru badań, które obejmują trwałość wiedzy i umiejętności przekazywanych w warunkach szkolnych.

Uczniowie podczas kolejnych etapów testowania rozwiązywali test obejmujący te same zagadnienia. Jednakże w celu uniknięcia rozwiązywania przez uczniów testu „na pamięć” każdorazowo dokonano technicznej dekonstrukcji jego zawartości poprzez zmianę kolejności zadań, zmianę wyglądu czcionki, koloru map, rycin. Przykład tych zmian przedstawiono na rycinie 1, na której dokonano zamiany kolejności cyfr przy kolejnych miastach, które uczniowie mieli podpisać.



Ryc. 1. Przykład zmian zastosowanych w testach sprawdzających

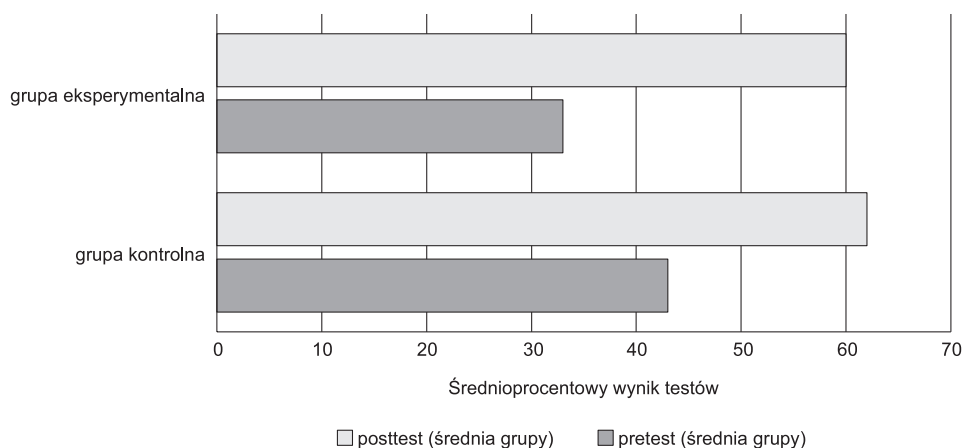
Fig. 1. An example of the changes applied in tests of

Źródło: opracowanie własne.

Uczniowie również przez cały czas trwania badań nie poznali prawidłowych odpowiedzi do testu w celu wyeliminowania „uczenia się na własnych błędach”.

Pierwszym elementem świadczącym o skutecznym kształceniu jest wskaźnik przyrostu wiedzy. W tym celu autorzy na podstawie wyników I i II etapu testowania obliczyli wartość przyrostu wiedzy w poszczególnych grupach badawczych. Jak wskazują wyniki badań (ryc. 2), wyższy o 11% wynik testu na wejście (pretest) uzyskała grupa kontrolna. Po przeprowadzeniu lekcji obejmujących kolejny element procesu badawczego uczniowie przystąpili do rozwiązania testu na wyjście (posttest). Grupa kontrolna znów osiągnęła wyższy o 3% wynik niż grupa eksperymentalna. Porównując wyniki testów w poszczególnych grupach, stwierdzono, że chociaż grupa kontrolna uzyskała wyższe wyniki poszczególnych testów, przyrost wiedzy w tej grupie był o 6% niższy niż w grupie eksperymentalnej.

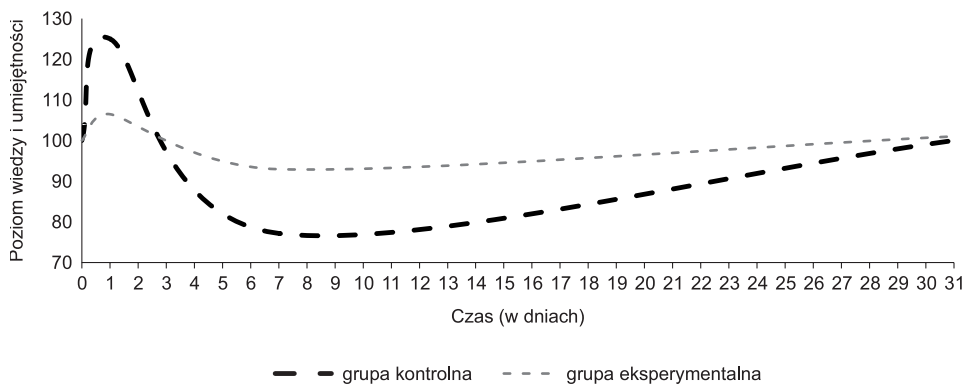
Kolejnym etapem sprawdzania skuteczności multimedialnych środków dydaktycznych w kształceniu geograficznym było określenie trwałości wiedzy i umiejętności. W tym celu autorzy na podstawie wyników badań pilotażowych wykreślili krzywe trwałości wiedzy geograficznej. Wyniki badań zaprezentowano na rycinie 3. W obliczeniach za stan wyjściowy wiedzy i umiejętności (maksymalny osiągnięty przez uczniów) obrano średni wynik każdej z grup posttestu i oznaczono go jako 100%. Wyniki kolejnego testu były obliczane w stosunku do testu go poprzedzającego zgodnie z hipotezą rozpadu śladu pamięciowego, przy czym ostatni ślad pamięciowy to stan wiedzy i umiejętności, który pozostał w pamięci człowieka. Na podstawie analizy krzywych w grupie kontrolnej, w której wykorzystywano tradycyjne środki dydaktyczne, po pierwszym dniu od zakończenia przeprowadzanych lekcji stwierdzono duży przyrost wiedzy i umiejętności w stosunku do grupy eksperymentalnej i wyniósł on 20%. Z upływem czasu zauważono w tej grupie szybki spadek poziomu wiedzy i umiejętności, który w grupie eksperymentalnej przebiegał znacznie wolniej. Ostatni etap testowania po 31 dniach



Ryc. 2. Przyrost wiedzy i umiejętności w poszczególnych grupach badawczych

Fig. 2. Gain knowledge and skills in different research groups

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań eksperymentalnych.



Ryc. 3. Krzywa trwałości wiedzy geograficznej I

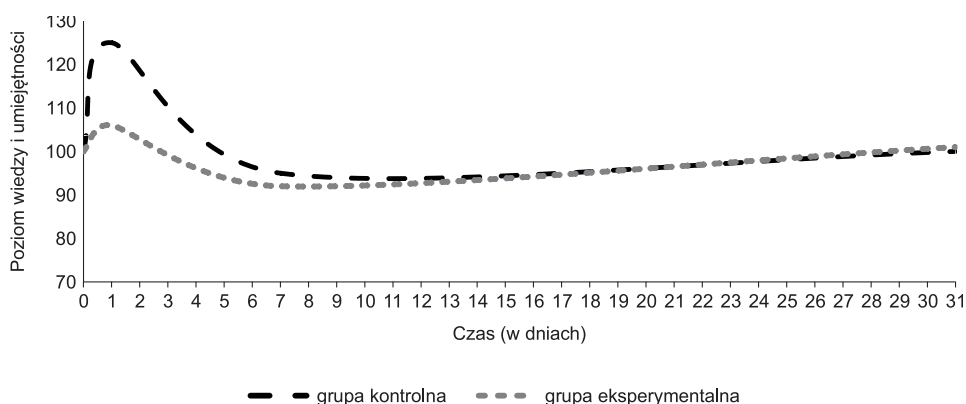
Fig. 3. Curve durability of geographic knowledge I

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań eksperymentalnych.

od przeprowadzenia badań wskazał niewielki przyrost wiedzy w stosunku do ostatniej próby testowania na korzyść grupy eksperymentalnej.

Na rycinie 4 przedstawiono również krzywe trwałości wiedzy geograficznej wykreślone na podstawie tych samych wyników badań, jednak według innych kryteriów. W literaturze przedmiotu można także spotkać opis procedury obliczania wyników badań trwałości wiedzy, w których kolejne próby testowania zawsze są odnoszone nie do wyników testów je poprzedzających, a do testu na wyjściu, który stanowi końcowy poziom wiedzy i umiejętności u badanych.

Analizując ten wykres, można stwierdzić, że wyniki obliczone według tej procedury w dużej mierze odpowiadają wynikom na rycinie 3. W tym przypadku również zaobserwowano szybsze tempo zapominania wiedzy i umiejętności w grupie kontrolnej. Jednakże z upływem czasu poziom trwałości stopniowo się wyrównywał w obydwu grupach.



Ryc. 4. Krzywa trwałości wiedzy geograficznej II

Fig. 4. Curve durability of geographic knowledge II

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań eksperymentalnych.

Zaprezentowane wyniki przyrostu i trwałości wiedzy geograficznej, której nabywanie było wspomagane nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, pochodzą z badań pilotażowych, których celem była standaryzacja narzędzi badawczych oraz sprawdzenie organizacji procesu badawczego. Jednakże wyniki te dały przesłanki do prowadzenia dalszych rozważań nad tym zagadnieniem. Obecnie trudno jest odnieść się do tych wyników i stwierdzić, czy są one zgodne z prawdą. Podczas realizacji procesu badawczego, oprócz osoby eksperymentatora, która mogła mieć duży wpływ na przedstawione rezultaty, pojawiły się również inne błędy, takie jak chociażby organizacja sal lekcyjnych w trakcie kolejnych etapów kontroli. Zastanawiający jest fakt, że z upływem czasu w obydwu grupach badawczych zaobserwowano wzrost wiedzy i umiejętności. Jak wskazują dotychczasowe wyniki badań, które co prawda są krytykowane w gronie psychologów, z upływem czasu poziom wiedzy i umiejętności maleje. Prawdopodobnie poziom dekonstrukcji poszczególnych testów nie był wystarczający i uczniowie za każdym razem rozwiązywali je na pamięć. Autorzy poddają przedstawione przesłanki dalszej weryfikacji w kolejnych grupach badawczych.

PODSUMOWANIE I WSTĘPNE WNIOSKI

Na podstawie studiów literatury oraz analizy wyników badań pilotażowych autorzy wysunęli szereg wstępnych wniosków. W grupie eksperymentalnej, która korzystała na lekcjach z multimedialnych środków dydaktycznych, zauważono większy przyrost wiedzy oraz wolniejszy spadek jej trwałości w porównaniu z grupą kontrolną, która w pierwszej fazie badania trwałości uzyskała znaczny wzrost wiedzy i umiejętności, jednakże z biegiem czasu postępował w tej grupie szybszy ubytek wiedzy i umiejętności. Z upływem czasu poziom kompetencji wśród badanych się wyrównał, jednakże grupa eksperymentalna wykazała nieznaczną przewagę nad grupą kontrolną.

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano kolejne sugestie i uogólnienia dotyczące organizacji badań oraz pomiaru trwałości wiedzy i umiejętności.

W zakresie organizacji badań sformułowano uogólnienia:

- uczniowie nie są informowani o udziale w badaniu, gdyż ta informacja może mieć wpływ na ich uczestnictwo w zajęciach;
- dobór i podział grupy badawczej jest celowy, służy wyrównaniu poziomu pracy uczniów w poszczególnych grupach;
- przed przystąpieniem do badań trzeba sprawdzić i zabezpieczyć wszystkie elementy organizacyjne badań, które mogą wpłynąć na wyniki eksperymentu (zmiany w organizacji funkcjonowania szkoły – dostępność sal lekcyjnych, nieobecność nauczycieli wspomagających, sprawność sprzętu, który będzie wykorzystywany podczas lekcji, wyposażenie sal lekcyjnych;
- proces badawczy wymaga dużego nakładu pracy osoby organizującej badania, przekładającego się na szczegółowe opracowanie planu badań oraz narzędzi dydaktycznych i pomiarowych.

W zakresie pomiaru przyrostu i trwałości wiedzy i umiejętności sformułowano uogólnienia:

- uczniowie nie są informowani o kolejnych terminach rozwiązywania testów, jeśli zakładamy, że przedmiotem pomiaru będzie naturalny ubytek wiedzy i umiejętności w czasie;
- uczniowie nie są informowani o wynikach poszczególnych prób testowania, aby uniknąć uczenia się na własnych błędach;
- każdorazowo podczas pomiarów przyrostu i trwałości wiedzy i umiejętności powinno się przygotowywać dekonstrukcję testu poprzedniego (zmiany techniczne), aby uniknąć wypełniania testu przez uczniów „na pamięć”.

Zaprezentowane w niniejszym artykule wstępne wyniki badań oraz uogólnienia stanowią w dużej mierze podstawy do formułowania hipotez, które będą rozwijane w dalszej części badań własnych autorów. Zagadnienie skuteczności kształcenia w dobie powszechnego dostępu do informacji wydaje się zasadnym kierunkiem badawczym, a w szczególności na gruncie dydaktyki geografii. Subdyscyplina ta ma duże możliwości weryfikacji przedstawionych zagadnień z racji różnorodności treści kształcenia, środków i metod dydaktycznych, którymi się posługuje.

LITERATURA

- Anderson J.R., 1998, *Uczenie się i pamięć – integracja zagadnień*, tłum. Ewa Czerniewska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Henderson J., 2005, *Pamięć i zapominanie*, tłum. Ewa Wojtych, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Loska K., 2001, *Dziedzictwo McLuhana – między nowoczesnością a ponowoczesnością*, RABID, Kraków.
- Łobocki M., 2010, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Osuch W., 2013, *Źródła wiedzy geograficznej i środki dydaktyczne – wyniki badań kompetencji nauczycieli geografii*, Czasopismo Geograficzne, 84(1–2): 53–63.
- Podgórski Z., 2007, *Wybrane aspekty badań nad stosowaniem komputerów w nauczaniu geografii*, Geografia w Szkole 2: 31–38.
- Piróg D., 2004, *Możliwości wykorzystania schematów czynnikowych do badań eksperymentalnych z zakresu dydaktyki geografii*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Wydawnictwo GOEINFO Krakowski Zespół Ekspertów Sp. z o.o., Kraków, s. 112–118.
- Piskorz S (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rodzoń J., 2011, *Efekty kształcenia a jakość pracy szkoły – rozważania teoretyczne*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG – Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Poligrafia Inspektorów Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków, s. 47–57.
- Siemieniecki B. (red.), 2008, *Pedagogika medialna 1 – podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Tracz M., Warcholik W., 2013, *Zabawy i gry terenowe z GPS – geocaching*, Geografia w Szkole, 6: 25–29.
- Wawer R., Wawer M., 2013, *Trwałość wiedzy w procesie kształcenia*, Engram, Warszawa.
- Zajac S., 1991, *Cele nauczania geografii*, Prace Monograficzne 128, Wydawnictwo Naukowe WSP Kraków.

ROLA NOWOCZESNYCH ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH W SKUTECZNYM NAUCZANIU GEOGRAFII W GIMNAZJUM

Streszczenie

Rola nowoczesnych środków dydaktycznych w procesie kształcenia jest obecnie tematem wielu dyskusji. Geografia jako przedmiot szkolny, zważywszy na swój bogaty dorobek naukowy, ma wiele możliwości wprowadzenia nowoczesnych technologii do procesu kształcenia. Zmieniający się paradygmat edukacji w społeczeństwie informacyjnym, mówiący o tym, jak spożytkować umiejętności uczniów w zakresie korzystania z komputerów, tabletów oraz innych zdobyczy ery cyfrowej, stawia przed nauczycielami wyzwanie doboru treści kształcenia, metod i środków dydaktycznych. Istotnym elementem doboru poszczególnych składowych lekcji są poprzedzające je badania, aby nauczyciel miał pewność, że zastosowane przez niego metody i środki dydaktyczne przyniosą oczekiwane rezultaty. Skuteczność kształcenia jest ważnym zagadnieniem prowadzonych zabiegów dydaktycznych. W artykule zaprezentowano wyniki eksperymentalnych badań pilotażowych dotyczących przyrostu i trwałości wiedzy oraz umiejętności przekazywanych za pomocą multimedialnych środków dydaktycznych. Z analiz wstępnych wynioskowano, że nowoczesne pomoce dydaktyczne podnoszą skuteczność lekcji geografii, przekładając się na zwiększenie przyrostu wiedzy oraz lepszą jej trwałość w czasie. Stwierdzenie to napa-
wa optymizmem, zwłaszcza w kontekście podnoszenia znaczenia edukacji geograficznej w przygotowywaniu młodych ludzi do życia w nowoczesnym społeczeństwie.

Słowa kluczowe: środki dydaktyczne, geografia w gimnazjum, eksperyment

THE ROLE OF MODERN TEACHING AIDS IN THE EFFICIENT GEOGRAPHY EDUCATION IN GYMNASIUM (LOWER SECONDARY SCHOOL)

Summary

The role of modern teaching aids in the process of education is currently the subject of much debate. Geography as a school subject, due to its great scientific achievements, has many opportunities to introduce modern technology into the teaching process. The changing paradigm of education in the information society, talking about how to use students' skills using computers, tablets, and other trappings of the digital age confronts teachers with the challenge of selecting educational content, methods and teaching aids for the lesson. Appropriate research is an important element in the selection of individual components for the lesson, it also ensures that chosen methods and teaching aids will create the expected results. The effectiveness of education is an important issue of conducted educational procedures. The article presents the results of experimental pilot studies on the growth and sustainability of knowledge and skills that are transmitted via multimedia teaching aids. Preliminary analyses concluded that modern teaching aids raise the effectiveness of geography lessons resulting in increased knowledge growth with improved durability. This statement gives rise to optimism increasing importance of geographical education in the preparation of young people for life in a modern society.

Keywords: teaching aids, geography in lower secondary school, experiment

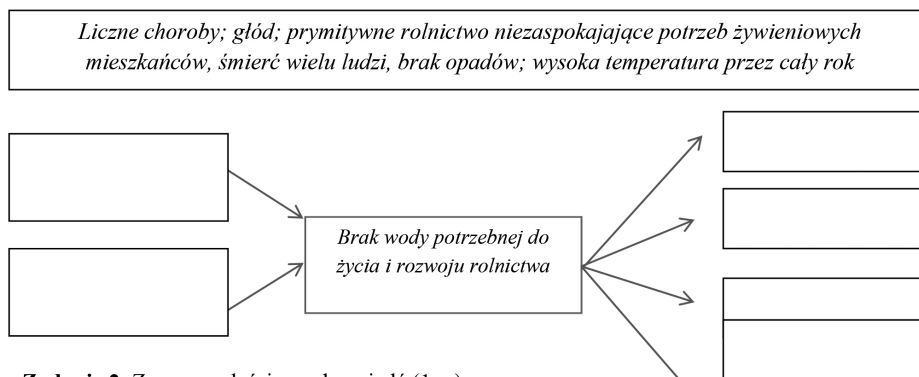
Załącznik nr 1 – Wybrane problemy współczesnego świata – test wiedzy i umiejętności

--	--	--

Kod ucznia

Test składa się z 11 zadań. Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadania dokładnie zapoznaj się z jego poleceniem, a następnie czytelnie zapisz rozwiązanie.

Zadanie 1. Uzupełnij brakujące miejsca odpowiednimi określeniami podanymi w ramce, tak aby powstał logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy (6 p.).



Zadanie 2. Zaznacz właściwą odpowiedź (1 p.).

Brak wody w krajach północnej Afryce jest konsekwencją występowania klimatu

- a) polarnego
- b) zwrotnikowego
- c) równikowego
- d) umiarkowanego

Zadanie 3. O jakim obszarze jest mowa w opisie? (1 p.).

Obszar ten cechuje się nie tylko niskimi opadami w ciągu roku i wysoką temperaturą. Jego głównym problemem jest stały wzrost liczby ludności, którzy cierpią na wiele chorób związanych z brakiem dostępu do wody i pożywienia.

- a) puszcza amazońska,
- b) pustynia lodowa,
- c) sahel,
- d) hale wysokogórskie.

Zadanie 4. Na poniższej mapie przedstawiono obszary w Afryce, które zmagają się z niedoborem wody, która jest niezbędnym elementem życia każdego człowieka. Zaznacz na mapie trzy kraje (cyframi od 1 do 3) oraz napisz ich nazwy w podane miejsca. (6p.)

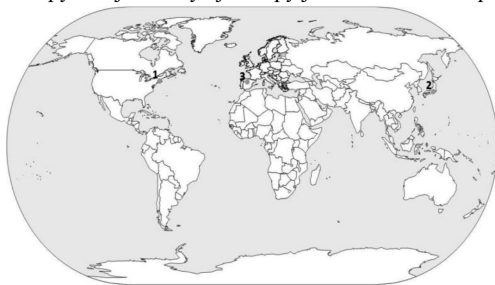


1

2

3

Zadanie 5. Na mapie zaznaczono 3 największe aglomeracje miejskie Ameryki Północnej, Europy i Azji. Odczytaj z mapy jakie to miasta i napisz ich nazwy (6 p.).



1

2

3

Zadanie 6. Podaj 3 cechy wielkich aglomeracji miejskich (3 p.).

-
-
-

Zadanie 7. Spośród podanych wybierz ten zestaw, w którym zawarto przejawy urbanizacji (1 p.):

- a) rozbudowa istniejących miast, zakładanie nowych miast, przekształcanie wsi w miasta,
- b) przekształcanie wsi w miasta, zamykanie istniejących miast, przesiedlanie ludności,
- c) płodozmian, zakładanie nowych miast, rozbudowa istniejących miast.

Zadanie 8. Wypisz trzy główne problemy wielkich aglomeracji miejskich świata (3 p.)

-
-
-

Zadanie 9. Oceń czy podane stwierdzenie jest prawdziwe (P) lub fałszywe (F) (3 p.)

Kraje Europy zachodniej wytwarzają więcej odpadów komunalnych niż kraje Europy wschodniej

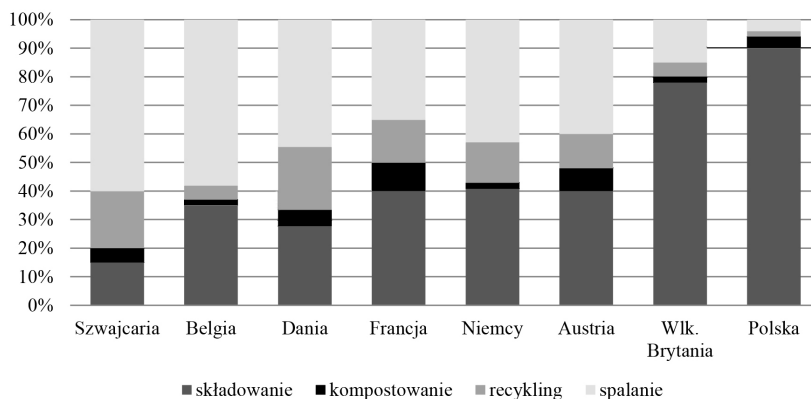
Najwięcej odpadów komunalnych w przeliczeniu na mieszkańca jest wytwarzane w krajach o niższym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczym

W Polsce wytwarza się ok. 300 kilogramów śmieci rocznie w przeliczeniu na mieszkańca, z czego aż 90% jest poddanych recyklingowi

Zadanie 10. Zaproponuj 3 rozwiązania, które pomogą rozwiązać problem nadmiernej ilości śmieci na Kuli Ziemskiej (3 p.).

-
-
-

Zadanie 11. Na podstawie wykresu sformułuj wniosek dotyczący ponownego przetwarzania odpadów w krajach Europejskich (1 p.)



Izabella Łęcka, Agata Markowska

**OCENA ZASTOSOWANIA W SZKOLE
PONADGIMNAZJALNEJ W POLSCE NOWEGO
NARZĘDZIA ESPONU – HYPERATLASU,
JAKO PROPOZYCJI ZAPEWNIENIA
PORÓWNYWALNOŚCI PROCEDUR
KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W RÓŻNYCH
KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ**

WPROWADZENIE

W 2013 r. zainicjowano we Francji międzynarodowy, europejski projekt *Hyper-Atlas at school*, w ramach którego zaadaptowano na użytek szkolny innowacyjny internetowy, interaktywny atlas geograficzny oraz przeprowadzono pilotażową próbę jego zastosowania na lekcjach geografii w wybranych szkołach średnich w krajach Unii Europejskiej. Nadrzędnym celem projektu było zaproponowanie wspólnego dla wszystkich państw UE narzędzia, ujednoliciającego procedury kształcenia w zakresie dysproporcji rozwoju społeczno-ekonomicznego w poszczególnych krajach i w różnych skalach.

Działanie to zainicjował francuski Punkt Kontaktowy ESPON (Europejskiej Sieci Obserwacyjnej Rozwoju Terytorialnego i Spójności Terytorialnej) wraz z Uniwersytetem Paris Diderot 7 przygotowując nowe narzędzie – HyperAtlas. W listopadzie 2013 r., do drugiego etapu projektu, polegającego na pilotażowym zastosowaniu nowego narzędzia na lekcjach geografii oraz ocenie jego przydatności w procesie nauczania, zaproszono dydaktyków i nauczycieli z Grecji, Hiszpanii, Polski, Rumunii i Słowenii.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania pilotażowego przeprowadzonego w Polsce na tle analogicznych działań wykonanych w pozostałych państwach oraz ocena użyteczności HyperAtlasu na lekcjach geografii, z propozycjami jego modyfikacji, mającymi na celu zniwelowanie ewentualnych niejasności i błędów.

CO TO JEST HYPERATLAS?

Aplikacja HyperAtlas powstała w ramach działania ESPON – Europejskiej Sieci Obserwacyjnej Rozwoju Terytorialnego i Spójności Terytorialnej (ang. *European Observation Network for Territorial Development and Cohesion*).

Program ESPON współfinansuje Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego oraz, ze środków własnych, państwa członkowskie Unii Europejskiej wraz z państwami partnerskimi: Islandią, Liechtensteinem, Norwegią i Szwajcarią. Głównym zadaniem programu jest (i było od momentu powstania) wspieranie polityki spójności terytorialnej i harmonijnego rozwoju Europy. ESPON ma dostarczać wiedzę wykraczającą poza powszechnie znane fakty i tradycyjne analizy sporządzane przez Komisję Europejską oraz wspierać rozwój ogólnoeuropejskiej polityki spójności. Jego działanie ma umożliwiać przepływ informacji, efektów, analiz i scenariuszy, wspierających rozwój regionów, miast i lokalnych terytoriów w Unii Europejskiej. W efekcie działania ESPONU oczekuje się łatwiejszej mobilizacji kapitału terytorialnego i rozwoju możliwości, przyczyniających się do poszerzenia i zacieśniania europejskiej współpracy terytorialnej oraz poprawy konkurencyjności Europy na tle świata (Polski Punkt Kontaktowy ESPON).

Aby przybliżyć informacje (głównie statystyczne) dotyczące rozwoju lokalnego i regionalnego potencjalnym użytkownikom, wdrożono projekt *ESPON on the Road*, którego głównym celem jest upowszechnianie wyników badań projektów programu ESPON przy wykorzystaniu zarówno tradycyjnych, jak i bardziej innowacyjnych metod i narzędzi, co, zgodnie z intencją twórców, ma doprowadzić do wzmocnienia powiązań pomiędzy zasobami ESPON a sytuacją lokalną.

Jednym z takich nowoczesnych narzędzi analitycznych jest właśnie ESPON HyperAtlas. Ma on innowacyjną formę – nie jest to tylko interaktywny atlas ani system informacji geograficznej. Jest to aplikacja internetowa, której pierwsza wstępna wersja powstała w 2006 r., przed upowszechnieniem smartfonów i tabletów. Obecnie użytkownik może bezpośrednio korzystać z już utworzonych plików dostępnych na stronie internetowej (ESPON HyperAtlas) lub utworzyć własny plik, pobierając program i dane źródłowe.

HyperAtlas opiera się na wielopoziomowych analizach przestrzennych, których myślą przewodnią jest założenie, że sytuacja społeczno-gospodarcza danego regionu/terytorium powinna być oceniana ze względu na jego lokalizację oraz w relacji z otaczającymi terenami. Ocena obserwowanych zjawisk będzie się różnić w zależności od przyjętej skali analizy. Inaczej będzie prezentował się rozwój województwa mazowieckiego na tle kraju, a inaczej rozwój tego województwa, gdy jednocześnie wydzielimy informacje dla należących do niego gmin, a jeszcze inaczej, gdy ujrzymy jego poziom rozwoju na tle analogicznych jednostek terytorialnych w całej UE.

HyperAtlas jest narzędziem pomocnym w zrozumieniu różnic i nierówności w Europie. Dzięki niemu lokalne organy decyzyjne w łatwy sposób mogą porównać i ocenić miejsce rodzimego regionu na szczeblu europejskim, krajowym

i lokalnym według szeregu wskaźników, takich jak: PKB w przeliczeniu na jednego mieszkańca, stopa bezrobocia, starzenie się społeczeństwa, poziom edukacji itp.

Obrazowanie wskaźników można przeprowadzić na kilku poziomach terytorialnych według tzw. NUTS (Klasyfikacji Jednostek Terytorialnych do Celów Statystycznych obowiązującej w krajach Unii Europejskiej).

Wspólna dla Unii klasyfikacja została ustanowiona w celu zbierania, opracowania i rozpowszechniania porównywalnych danych dla określonych statystyk regionalnych. Służy również kształtowaniu regionalnych polityk krajów UE i jest niezbędna do przeprowadzania analiz stopnia rozwoju społeczno-gospodarczego regionów. Klasyfikacja NUTS dzieli terytorium gospodarcze krajów członkowskich Unii Europejskiej (NUTS 0) na 3 poziomy podstawowe: NUTS 1–NUTS 3.

Niestety, dla Polski i innych państw członkowskich Unii Europejskiej spoza „starej piętnastki” (UE15) nie ma kompletu danych na poziomie NUTS 3.

NUTS 1 – regiony (6 jednostek – grupują jednostki szczebla wojewódzkiego)	
NUTS 2 – województwa (16 jednostek)	
NUTS 3 – podregiony (66 jednostek – grupują jednostki szczebla powiatowego)	

Ryc. 1. Klasyfikacja Jednostek Terytorialnych do Celów Statystycznych (NUTS) w Polsce
Fig. 1. Classification of Polish Territorial Units for Statistics (NUTS)

Źródło: Główny Urząd Statystyczny.

OPIS PROJEKTU

Do badania w ramach projektu *HyperAtlas at school* zaproszono, poza Francją (reprezentowaną przez Caroline Leininger-Frézal): Grecję (Maria Pigaki), Hiszpanię (Rafael de Miguel), Polskę (Izabella Łęcka i Agata Markowska), Rumunię (Isabella Botez) oraz Słowenię (Boštjan Rogelj). W grupie tej tylko Agata Markowska i Boštjan Rogelj są aktywnymi nauczycielami.

Poza zapoznaniem uczniów szkół ponadgimnazjalnych z samym narzędziem projekt zakładał, że dzięki niemu, poprzez obserwację i przetwarzanie informacji, mogą oni poznać i zrozumieć nierówności w obrębie Unii Europejskiej. Zakładano, że po przeprowadzeniu lekcji uczniowie będą potrafili odpowiedzieć nie tylko na pytania: gdzie zachodzą nierówności i w jakich sferach zachodzą nierówności, ale przede wszystkim dlaczego występują nierówności w Unii Europejskiej.

W marcu 2014 r. nastąpiło pierwsze spotkanie na Uniwersytecie Paris Diderot, na którym obecni byli przedstawiciele ww. państw oraz UMS RIATE (Interdyscyplinarnej Sieci dla Rozwoju i Spójności Terytoriów w Europie i jej okolicach). Uczestnicy zostali zapoznani z możliwościami technicznymi i funkcjonowaniem narzędzia HyperAtlas, metodami pozyskiwania danych i opracowywania podstawowych wskaźników. Każdy z przedstawicieli udzielił informacji dotyczących nauczania geografii w swoim kraju, zarówno w kontekście tematycznym, jak i wymiaru godzin przeznaczonych na ten przedmiot na poszczególnych poziomach edukacyjnych. Podobieństwa można dostrzec pomiędzy podstawami programowymi Polski i Słowenii, Francji i Hiszpanii (geografia łączona w bloku z historią) oraz Grecji i Rumunii. W przypadku ostatnich dwu państw na poziomie szkoły średniej II stopnia edukacja geograficzna nie jest prowadzona. Na podstawie badań pilotażowych przeprowadzonych w listopadzie 2013 r., w dwóch szkołach (jedna w Paryżu, druga w Atenach) ustalono ramy czasowe i główne założenia projektu.

Od kwietnia do maja 2014 r. partnerzy projektu pracowali nad przygotowaniem materiału dydaktycznego dla nauczycieli (w tym opracowano tłumaczenia instrukcji obsługi na języki narodowe; tłumaczenie na język polski wykonała Karolina Dudek-Rączka, doktorantka na Uniwersytecie Warszawskim) i do przeprowadzenia eksperymentów dydaktycznych w swoich krajach, bazując na podstawach programowych oraz, tak jak w przypadku Polski, na wymaganiach (sylabusie) do egzaminu maturalnego.

Na ponownym spotkaniu, w maju 2014 r., przypomniano lekcje z zastosowaniem HyperAtlasu w Grecji i we Francji. Swoimi doświadczeniami z dwóch eksperymentów (w szkole prywatnej – katolickiej i państwowej – multikulturowej) podzielił się także przedstawiciel Hiszpanii. Najważniejszym celem majowego spotkania było jednak dopracowanie celów projektu i procedur przeprowadzenia eksperymentów, w tym skonstruowanie kart pracy. Aktywni nauczyciele, czyli przedstawiciele Słowenii i Polski, proponowali, aby dostosować je do podstawy programowej w poszczególnych krajach, jednak pozostali uczestnicy eksperymentu opowiedzieli się za opracowaniem wspólnych (ujednoliconych) kart pracy. Oczekiwano, że do wspólnego unijnego narzędzia odpowiednie będą wspólne

karty pracy. Ponadto zakładano, że przy takich założeniach eksperymentu łatwiej będzie porównać uzyskane korzyści edukacyjne. Bazą do sformułowania kart pracy stały się pytania wykorzystane w badaniu pilotażowym w Hiszpanii (tab. 1).

Zgodnie z ustaleniami, w czerwcu 2014 r. przeprowadzono, w warunkach zbliżonych do normalnego funkcjonowania klasy, eksperymenty dydaktyczne w Polsce, Rumunii i Słowenii, a wypełnione przez uczniów karty pracy oraz zaprojektowane mapy zebrano do analizy.

Otrzymane od licealistów materiały zostały opracowane na podstawie ujednoliconego dla wszystkich krajów schematu (arkusz programu Excel) przygotowanego przez Caroline Leininger-Frézal i Marię Pigaki. Składały się nań pytania dotyczące m.in. dostrzegania przez uczniów przestrzennych dysproporcji w obrębie Unii Europejskiej w zakresie zmian wartości poszczególnych wskaźników w latach 2006–2011, w tym wskaźników wybieranych przez uczniów do tworzenia map itp. (tab. 2).

Tak opracowane karty pracy, a także zdjęcia oraz filmy dokumentujące eksperyment, stały się podstawą omówienia wyników badania. Spotkanie podsumowujące wyniki eksperymentu miało miejsce w paryskiej Stacji Naukowej Polskiej Akademii Nauk, w listopadzie 2014 r., na które nie przybyli jednak reprezentanci Rumunii i Hiszpanii.

Tabela 1. Ujednolicona karta pracy

Table 1. Unified worksheet

1	Kilka czynników (społecznych, gospodarczych, edukacyjnych itp.) może pomóc w ocenie poziomu rozwoju danego kraju. Wybierz jeden lub kilka wskaźników, które mogą być pomocne przy ocenie rozwoju społecznego i gospodarczego w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Uzasadnij swój wybór.
2	Który poziom terytorialny odzwierciedla/ukazuje trzy podziały terytorialne reprezentowane w HyperAtlas (NUTS 0; NUTS 1; NUTS 2)?
3	NUTS 0: Który kraj ma w roku 2011 najwyższe i najniższe PKB w przeliczeniu na jednego mieszkańca (<i>per capita</i>) oraz HDI? Poniżej podaj co najmniej 3 przyczyny tych różnic.
4	NUTS 0: Wskaż państwa, które charakteryzują się podobnym poziomem rozwoju. Wypisz je i określ ich poziom rozwoju w stosunku do innych regionów.
5	NUTS 2: W 2011 roku, na poziomie NUTS 2 możesz zaobserwować te same miejsca, tym razem w skali regionalnej. Czy regiony zostały określone tak samo? Co możesz wywnioskować?
6	Który region z pytania 4 doznał największej ewolucji w latach 2006–2011?
7	Jak myślisz, co spowodowało te zmiany?
8	Opisz jak zmienił się Twój kraj w latach 2006–2011 pod kątem wartości wskaźnika: – PKB <i>per capita</i> – HDI
9	Jeśli to Ty decydowałbyś o działaniach zmierzających do wyrównania poziomu życia wszystkich obywateli UE, co byś zaproponował?
10	Po wykonaniu analizy i na podstawie wcześniejszych obserwacji zaprojektuj mapę (wraz z legendą), która obrazować będzie różnice w rozwoju regionów Unii Europejskiej.

Tabela 2. Pytania do analizy kart pracy uczniów
Table 2. Questions for analysis of students' worksheets

Nr pytania w karcie pracy ucznia	Pytania do analizy
1	Jakie cztery wskaźniki wybierał najczęściej uczeń?
2	Czy uczeń rozumie, czym są jednostki NUTS?
3	Czy uczeń właściwie odczytał informacje przestrzenne? Jakiego wyjaśnienia udzielił uczeń?
4	Czy uczeń właściwie odczytał informacje przestrzenne? Czy uczeń zidentyfikował nierówności? Jakie regiony zidentyfikował uczeń?
5	Czy uczeń zidentyfikował różnice na poziomie NUTS 2? Jakiego wyjaśnienia udzielił uczeń?
6	Jakie regiony zidentyfikował uczeń? Jakiego wyjaśnienia udzielił uczeń?
7	Czy uczeń właściwie odczytał informacje przestrzenne?
8	Jakie są propozycje ucznia? Czy uczeń użył formy „my” lub „ja”, czy też używał formy bezosobowej?

EKSPERYMENT W POLSCE

Eksperyment dydaktyczny w Polsce odbył się w I Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi im. Bolesława Limanowskiego w Warszawie. Wzięły w nim udział dwie klasy drugie z rozszerzoną geografią, uczone przez tego samego nauczyciela. Eksperyment przeprowadziły: Agata Markowska, Izabella Łęcka i Karolina Dudek-Rączka.

Zgodnie z założeniami projektu, lekcje z wykorzystaniem narzędzia HyperAtlas odbyły się w czerwcu, dwa tygodnie i tydzień przed zakończeniem roku szkolnego.

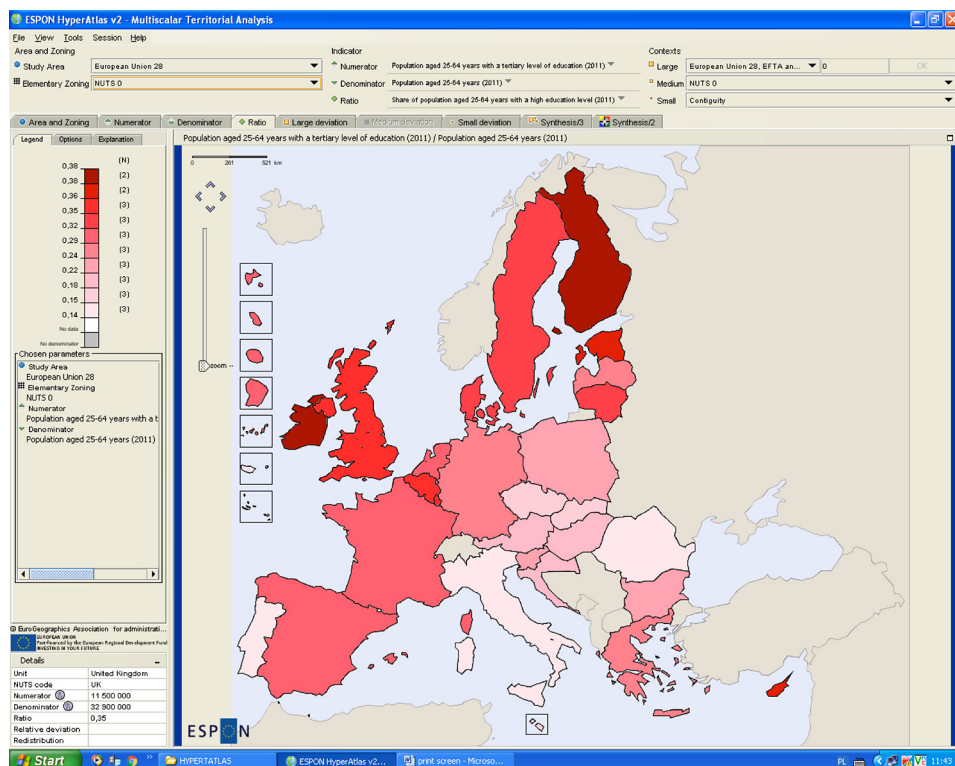
Grupę pierwszą (10 czerwca 2014 r.) stanowili uczniowie z klasy geograficzno-społecznej. Liczyła ona 30 osób, w związku z czym uczniowie musieli pracować w parach ze względu na ograniczoną liczbę komputerów.

Uczniowie klasy integracyjnej tworzyli o połowę mniejszą, bo tylko 15-osobową grupę. Część uczniów charakteryzowała się dysfunkcjami, takimi jak ADHD, ADD, dziecięce porażenie mózgowe czy zespół Aspergera. Niewielka liczebność uczniów na tych zajęciach pozwoliła na indywidualną pracę przy komputerach. Lekcja odbyła się 17 czerwca 2014 r.

Na początku pracy z pierwszą grupą wystąpiły problemy techniczne – nie można było *on-line* załogować się do HyperAtlasu. Pomimo wcześniejszego sprawdzenia przez nauczyciela możliwości uruchomienia narzędzia bezpośrednio ze strony ESPON (zakończonego powodzeniem), w dniu przeprowadzania eksperymentu

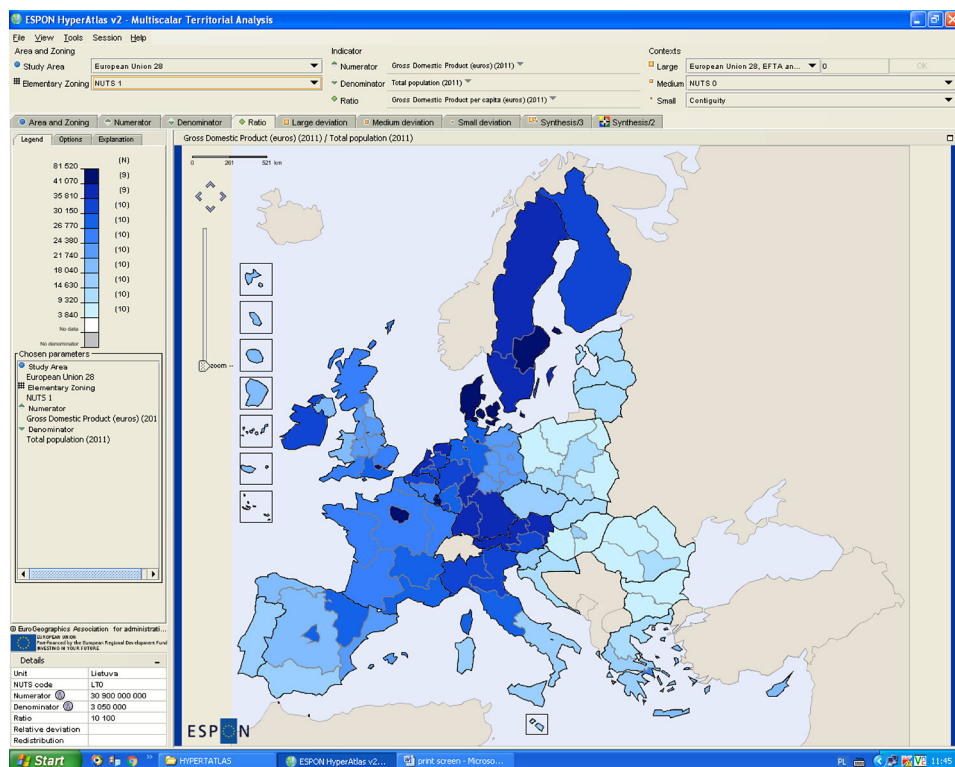
nie udało się tego zrobić. Trzeba było zainstalować program i pliki do pracy na każdym komputerze z osobna. Nie wiadomo, czy stało się tak na skutek uaktualnień na stronie ESPON, czy też ze względu na ustawienia prywatności i zabezpieczeń szkolnych komputerów. W drugiej grupie komputery i oprogramowanie przygotowano przed lekcją. W obu przypadkach zatem nie udało się zastosować wersji *on-line*.

W obu grupach zajęcia trwały dwie godziny lekcyjne. W czasie pierwszej godziny nauczyciel demonstrował uczniom narzędzie HyperAtlas za pomocą rzutu ekranu swojego komputera na duży ekran, co okazało się pomocnym rozwiązaniem przy tłumaczeniu opcji i możliwości zastosowania programu. Druga godzina natomiast to praca uczniów (samodzielna lub w parach) polegająca na uzupełnianiu kart pracy. Narzędzie wzbudziło zainteresowanie uczniów, ponieważ sami mogli wizualizować wyniki swojej pracy w postaci mapy (ryc. 2–5). Uczniowie odczuwali wyraźną satysfakcję z faktu, że takie same zadania przy użyciu aplikacji HyperAtlas wykonują ich rówieśnicy z innych części Europy. Dodatkowo była to nietypowa lekcja geografii – przeprowadzona w pracowni komputerowej.



Ryc. 2. Udział ludności z wyższym wykształceniem w grupie ludności w wieku 25–64 lat w jednostce NUTS 0, mapa uzyskana przez uczniów

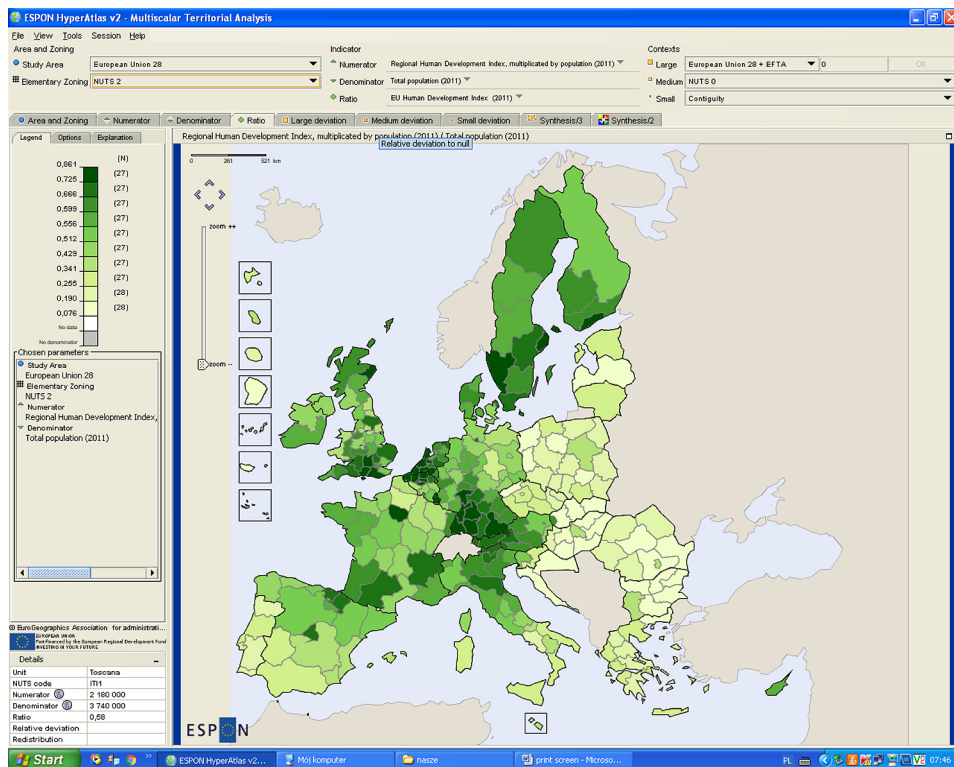
Fig. 2. Share of population aged 25–64 years with a high education level in the unit NUTS 0, the map obtained by students



Ryc. 3. PKB *per capita* w jednostce NUTS 1, mapa uzyskana przez uczniów
 Fig. 3. GDP *per capita* in the unit NUTS 1, the map obtained by students

Być może ze względu na różnice w liczebności obu grup lub też ze względu na inny temperament każdej z klas, zajęcia w każdej z grup wyglądały zupełnie inaczej. Grupa pierwsza była bardzo gwarna i wykazała się dużym zaangażowaniem w badanie technicznych możliwości programu. Jej uczestnicy chętnie zapoznawali się z poszczególnymi wskaźnikami, tworzyli własne (np. udział osób z wyższym wykształceniem w grupie osób w wieku 25–64 lat, przewidywana średnia długość życia), zmieniali legendę, jednostki NUTS itp. Mniej entuzjazmu wzbudziły w uczniach klasy geograficzno-społecznej karty pracy. Być może, gdyby zadanie było realizowane pojedynczo i każdy uczeń pracował indywidualnie, ułatwiłoby to prowadzenie zajęć.

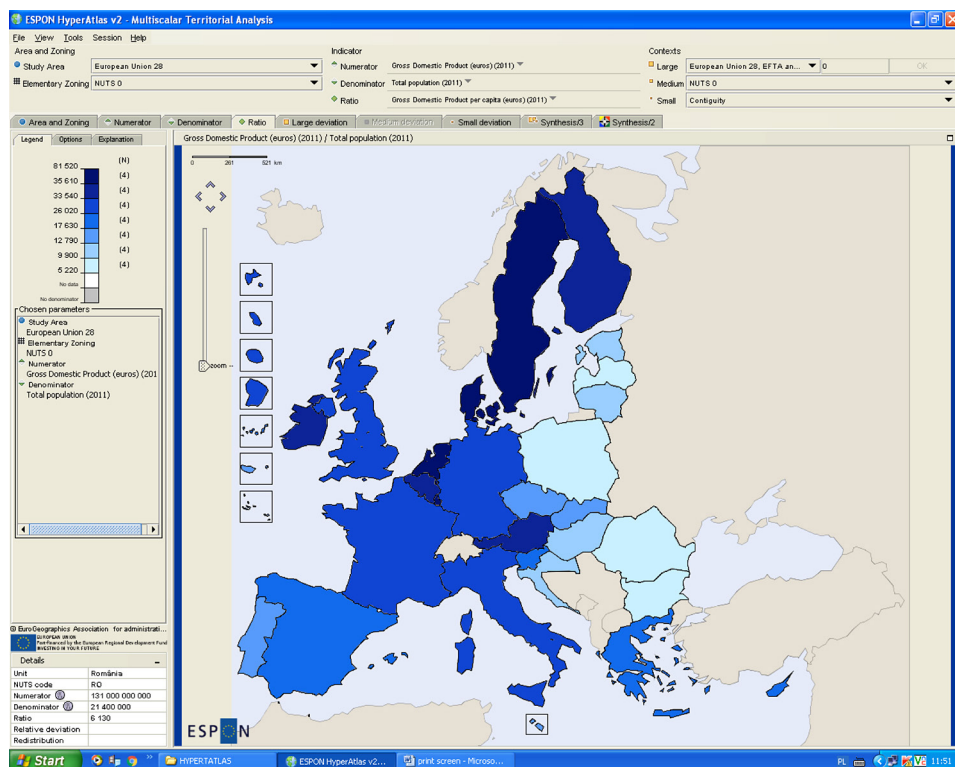
Z dużo większym skupieniem i koncentracją, pomimo dysfunkcji, pracowali uczniowie z klasy integracyjnej. Zainteresował ich HyperAtlas i jego funkcje, bardzo zaangażowali się w uzupełnianie kart pracy, zadając wiele pytań i odkrywając niedoskonałości narzędzia, na którym pracowali, np. przy wykonaniu analiz związanych z rokiem 2006 dostępna była niepełna wersja programu, co utrudniło analizę danych według klucza w karcie zadań.



Ryc. 4. Wskaźnik HDI w jednostce NUTS 2, mapa uzyskana przez uczniów
Fig. 4. EU Human Development Index in the unit NUTS 2, the map obtained
by students

Obie grupy uczniów stwierdziły, że zadania zaproponowane na karcie pracy były zbyt łatwe, jak chociażby ocena wskaźników PKB i HDI. Wprawdzie uczniom nie udało się skończyć zadań przed końcem lekcji, ale nie stanowiły one dla większości wystarczająco ambitnego wyzwania. Przez część grupy zostały nawet odebrane jako trywialne, gdyż treści programowe poruszane w zadaniu były uczniom znane zarówno z pierwszej, jak i z drugiej klasy liceum. Odpowiedzi udzielane przez uczniów były najczęściej wyczerpujące i analityczne. Potrafili oni dostrzec zarówno dysproporcje pomiędzy państwami Unii Europejskiej na różnych płaszczyznach (społecznej, demograficznej, ekonomicznej), jak i zauważyć związki przyczynowo-skutkowe, tj. wyjaśnić taki stan rzeczy historią, położeniem geograficznym, wielkością państwa i warunkami gospodarczymi.

Dla części uczniów problem stanowił fakt, że HyperAtlas jest narzędziem w języku angielskim. Rozwiązaniem mógłby być słowniczek rozdany każdemu uczniowi.



Ryc. 5. PKB *per capita* w jednostkach NUTS 0, mapa uzyskana przez uczniów
Fig. 5. GDP *per capita* in the unit NUTS 0, the map obtained by students

EKSPERYMENTY W INNYCH PAŃSTWACH

Jak wcześniej wspomniano, pierwsze próbne eksperymenty dydaktyczne z wykorzystaniem narzędzia HyperAtlas zostały przeprowadzone we Francji i Grecji jesienią 2013 r. Każdy z nich przebiegał w innym wymiarze czasowym, z innymi kartami pracy i innym zakresem przestrzennym (Pigiaki, Leininger-Frézal 2014). Eksperymenty zostały powtórzone, z ujednoliconymi już kartami pracy, po spotkaniu w maju 2014 r.

W eksperymencie we Francji wzięło udział 27 uczniów z paryskiej szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie pracowali w sali komputerowej w parach, po uprzedniej lekcji wprowadzającej. HyperAtlas jako narzędzie nie sprawiał uczniom większych problemów, jednakże nie do końca rozumieли oni wszystkie wskaźniki, gdyż dopiero je poznawali. Swoje wnioski, często syntetyczne, opierali głównie na HDI oraz PKB *per capita*. Na tej podstawie wydzielali w obrębie Unii Europejskiej regiony o podobnym poziomie życia, nie umiejąc jednak wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje.

W powtórny greckim eksperymencie wzięło udział 35 uczniów (25+10) z dwóch szkół ponadgimnazjalnych II stopnia, na którym to etapie nie odbywa się już kształcenie geograficzne, więc zajęcia miały formę projektu naukowego. Pierwsza ze szkół to Eksperymentalna Szkoła Ponadgimnazjalna Uniwersytetu Ateńskiego, druga – Prywatna Szkoła Ponadgimnazjalna Donkas. W obu przypadkach uczniowie pracowali w grupach, w salach komputerowych, z wykorzystaniem tabletów. Główne uwagi zgłoszone przez stronę grecką to fakt, że uczniowie, poza własnym krajem, nie dostrzegają regionów i operują tylko nazwami państw (NUTS 0), a także mają problem z wyjaśnieniem przyczyn dysproporcji. Zasugerowano również, że greccy uczniowie nie czują się obywatelami Europy, gdyż w swoich wypowiedziach używali najczęściej form bezosobowych. Chętnie natomiast wykonywali mapy, co może być związane z kładzeniem dużego nacisku na edukację kartograficzną w greckich szkołach.

Zarówno przedstawiciele Grecji, jak i Francji byli zadowoleni z wykorzystania aplikacji HyperAtlas do nauczania treści geograficznych.

Bardziej krytyczny punkt widzenia, zbliżony do polskiego, reprezentował przedstawiciel Słowenii, gdzie zajęcia zostały przeprowadzone w formie dwóch osobnych warsztatów. Pierwszy – teoretyczny – zaznajamiał uczniów z problematyką nierówności w obrębie Unii Europejskiej, wskaźnikami i jednostkami NUTS. W drugiej części uczniowie zapoznali się z narzędziem HyperAtlas i wykonywali karty pracy oraz mapy. Podobnie jak w Polsce, nie ograniczyli się do wyboru wskaźników HDI czy PKB *per capita* do obrazowania nierówności, ale wybierali inne, np. stopę bezrobocia. Z łatwością także wybierali regiony o podobnym poziomie rozwoju czy opisywali zmiany, jakie zaszły w Słowenii. Podobnie jak licealiści z Polski umiejętnie wyjaśniali przyczyny zróżnicowania społeczno-ekonomicznego Unii Europejskiej.

Ze strony słoweńskiej padły ważne pytania, które, częściowo, pokrywały się z wątpliwościami ze strony polskiej:

- Jakie są cele i pytania badawcze projektu?
- Czy w ramach projektu mają być dokonywane analizy ilościowe czy jakościowe?
- Jaki jest cel używania HyperAtlasu na lekcjach?

Niestety, nic nie wiadomo o szczegółach i wnioskach z eksperymentów dydaktycznych, jakie odbyły się w Hiszpanii i Rumunii.

WNIOSKI

Aplikację HyperAtlas można określić mianem globalnego narzędzia do globalnych podsumowań. Może pomóc, zarówno uczniom, jak i nauczycielom, w lepszym poznaniu przestrzennego zróżnicowania społeczno-gospodarczego regionów w Europie. Zastosowanie aplikacji niewątpliwie pozwala zobaczyć uczniom geografę jako dyscyplinę nowoczesną. Wprowadzenie multimedialnego narzędzia do zajęć zwiększa atrakcyjność lekcji geografii i stymuluje kreatywność młodzieży. W przypadku uczniów z Polski praca na tej samej aplikacji w wielu

szkołach w Unii Europejskiej wzmocniła poczucie bycia Europejczykiem. Jednak z zastosowaniem HyperAtlasu wiąże się też ograniczenia.

Należy podkreślić, że nie w każdej szkole można bez problemu przeprowadzić lekcję w sali komputerowej (brak komputerów, zbyt stary sprzęt, brak aktualizacji oprogramowania) oraz że nie każdy nauczyciel czuje się swobodnie, wykorzystując multimedia w czasie lekcji. Ponadto wobec nieustannych problemów z realizacją podstawy programowej zbyt krótki czas na przeprowadzenie zajęć uniemożliwi wykorzystanie funkcji zaawansowanych aplikacji HyperAtlas i wyeksponowane zostaną jedynie wskaźniki proste. Każdy nauczyciel chcący zastosować to narzędzie musiałby opracować własną kartę pracy, gdyż **ujednolicone karty pracy wykorzystane w eksperymentach dydaktycznych, przy różnych podstawach programowych, są niepraktycznym narzędziem dydaktycznym.**

Tabela 3. Analiza SWOT zastosowania narzędzia dydaktycznego, jakim jest HyperAtlas
Table 3. SWOT analysis of the use of didactic tool – HyperAtlas

Silne strony	Słabe strony
1. Zastosowanie aplikacji internetowej w nauczaniu szkolnym geografii jest atrakcyjne dla uczniów, skupia ich zainteresowanie i uwagę 2. Ujednolicone narzędzie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych we wszystkich krajach UE daje porównywalne szanse edukacyjne dla różnych kulturowo środowisk szkolnych 3. Bazowanie na tych samych danych statystycznych na lekcjach geografii w różnych krajach UE ułatwia interpretację istniejących dysproporcji w rozwoju społeczno-gospodarczym w różnych skalach i różnych relacjach 4. Świadomość wśród uczniów korzystania z ujednoliconego narzędzia (HyperAtlasu) i podobnych kart pracy wspiera wzrost europejskiej tożsamości 5. Wnikliwie analizowane dane pozwalają na podjęcie prób oceny rozwoju tzw. małych ojczyzn na tle kraju i UE, wspierając „dobre inicjatywy”	1. Brak dobrze wyposażonej sali komputerowej uniemożliwia efektywne przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem aplikacji internetowej 2. Działania w trybie <i>off-line</i> wymagają chęci i umiejętności nauczyciela w zakresie IT 3. Brak kompletu danych dla wszystkich państw Unii Europejskiej na poziomach NUTS 0–NUTS 3; brak danych statystycznych dla NUTS 3 w krajach „nowej Unii” ogranicza bardziej wnikliwą analizę 4. Konieczność oczekiwania na wprowadzenie nowych danych do aplikacji powoduje, że uczniowie z krajów „nowej Unii” czują się rozczarowani, bowiem nie widać szybkich postępów w wyrównywaniu rozwoju regionów 5. Zastosowanie równych przedziałów porządkujących wartości wskaźników być może powinno zostać zastąpione przedziałami delimitowanymi z zastosowaniem histogramów

Szanse	Zagrożenia
1. Zastosowanie HyperAtlasu może stać się impulsem do inicjowania wspólnych programów w zakresie nauczania geografii w różnych krajach UE 2. W takiej sytuacji presja wywierana na narodowe urzędy statystyczne w krajach nowej Unii będzie obligowała te kraje do prowadzenia znacznie wnikliwszych cenzusów na poziomie coraz mniejszych administracyjnych jednostek terytorialnych 3. Powszechne wykorzystanie HyperAtlasu wymusi konieczność szybkiego wprowadzania jak najnowszych informacji statystycznych, co w dalszej kolejności okaże się wsparciem dla podejmowanych projektów wyrównywania dysproporcji rozwojowych	1. Brak dobrego merytorycznego przygotowania nauczyciela do pracy z wykorzystaniem informacji Eurostatu zawartych w aplikacji HyperAtlas może spowodować błędy w interpretacji uzyskanych informacji 2. Uczniowie, nie odnajdując prawdziwych związków przyczynowo-skutkowych, a jedynie je odgadując, nie poszerzają swojej wiedzy 3. Uczniowie, próbując tworzyć swoje własne wskaźniki społeczne lub ekonomiczne, potrzebują silnego wsparcia nauczyciela, w przeciwnym wypadku łatwo skłaniają się ku zabawie – im dziwniejszy wskaźnik (merytorycznie niepoprawny), tym bardziej interesujący

Źródło: opracowanie własne.

Źle opracowane przedziały skali kartogramu zostały bardzo szybko zauważone przez uczniów. Na przykład na mapie obrazującej wskaźnik PKB *per capita* (ryc. 5) Polska i Rumunia znajdują się w tym najniższym przedziale, pomimo prawie dwukrotnie wyższej wartości tego wskaźnika w Polsce, zaś Węgry w kolejnej, choć mają zbliżone wartości do Polski. Na szczęście tabela umieszczona w lewym dolnym rogu aplikacji umożliwia dokładniejszą analizę danych statystycznych niż prezentuje to kartogram.

Ważne jest, aby przy korzystaniu z aplikacji HyperAtlas kształtować w uczniach umiejętność krytycznej oceny danych statystycznych i nieprzyjmowania wyników bezrefleksyjnie (kartogram „wie lepiej”). Istotna jest także nieustanna kontrola nauczyciela, gdyż jej brak może prowadzić do tworzenia przez uczniów nielogicznych wskaźników i utwierdzać ich w przekonaniu, że są właściwe.

Niewątpliwie aplikacja HyperAtlas jest obiecująca, jednak w obecnej postaci i w formie użytej w eksperymencie dydaktycznym **jeszcze jest nieprzydatna do zastosowania w nauczaniu geografii** ani jako narzędzie do zapewnienia porównywalności procedur kształcenia geograficznego we wszystkich krajach Unii Europejskiej, ani jako narzędzie „narodowych” analiz.

LITERATURA

- ESPON HyperAtlas (www.espon.eu/main/Menu_ToolsandMaps/ESPONHyperAtlas; dostęp: 25.05.2014).
- Główny Urząd Statystyczny (stat.gov.pl/statystyka-regionalna/jednostki.../klasyfikacja-nuts/; dostęp: 9.06.2014).
- Pigaki M., Leininger-Frézal C., 2014, *Enseigner les disparités socio-spatiales avec HyperAtlas: le cas de l'Union Européenne*, Didáctica Geográfica, 15: 79–107.
- Polski Punkt Kontaktowy ESPON (www.espon.pl; dostęp: 15.12.2015).

OCENA ZASTOSOWANIA W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ W POLSCE NOWEGO NARZĘDZIA ESPONU – HYPERATLASU, JAKO PROPOZYCJI ZAPEWNIENIA PORÓWNYWALNOŚCI PROCEDUR KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W RÓŻNYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

Streszczenie

W tekście przedstawiono międzynarodowy, europejski projekt *HyperAtlas at school*, którego celem było rozpowszechnienie użycia aplikacji internetowej – narzędzia programu ESPON – w szkołach średnich. Przybliżono działanie HyperAtlasu, który może służyć jako narzędzie badań przestrzennych dysproporcji rozwojowych. Następnie opisano przebieg i efekty eksperymentów dydaktycznych z wykorzystaniem ww. narzędzia we Francji, Grecji, Hiszpanii, Polsce, Rumunii i Słowenii.

Eksperymenty, przeprowadzone w oparciu o ujednolicone karty pracy uczniów, sprawdzały umiejętności uczniów w zakresie czytania danych statystycznych, analizy przestrzennej i dostrzegania dysproporcji społeczno-ekonomicznych na poziomie regionalnym w Unii Europejskiej.

Jednocześnie współpraca z przedstawicielami innych krajów członkowskich ukazała duże zróżnicowanie w nauczaniu geografii, zarówno w wymiarze godzin, jak i zakresu treści kształcenia. Dlatego też ujednolicone karty pracy wykorzystane w eksperymentach dydaktycznych, przy różnych podstawach programowych, okazały się niepraktycznym narzędziem dydaktycznym. Ponadto aplikacja HyperAtlas, chociaż obiecująca, jest w obecnej formie nieprzydatna do zastosowania w nauczaniu geografii, ani jako narzędzie do zapewnienia porównywalności procedur kształcenia geograficznego we wszystkich krajach Unii Europejskiej, ani jako narzędzie „narodowych” analiz.

Słowa kluczowe: eksperyment dydaktyczny, projekt międzynarodowy, dysproporcje przestrzenne, HyperAtlas, ESPON, Unia Europejska

USING ESPON HYPERATLAS IN POLISH SECONDARY SCHOOL – A PROPOSAL TO ENSURE COMPARABILITY OF GEOGRAPHY EDUCATION PROCEDURES IN THE EU STATES

Summary

This article shows an international, European project *HyperAtlas at school*, the purpose of which was to popularize the use of ESPON program tools in secondary schools.

It presents the application itself that can be used as a spatial research tool, but primarily describes teaching experiments – geography lessons using the tools in France, Greece, Spain, Poland, Romania and Slovenia.

Experiments conducted on the basis of standardized student worksheets looked into the statistics literacy, spatial analysis and the ability to recognize the socio-economic disparities at the regional level in the European Union.

The cooperation with representatives of other EU member countries showed large variation in teaching geography, both in time and the content of education. Therefore, standardized worksheets used in the teaching experiments at different curricula, proved to be an impractical didactic tool, and the HyperAtlas application, although promising, is still unsuitable to use in teaching geography or as a tool to ensure the comparability of procedures of geographical education in all countries of the European Union.

Key words: teaching experiment, international project, spatial disparities, HyperAtlas, ESPON, the European Union

Arkadiusz M. Tomczyk, Dominika Jasik

**EDUKACJA PRZYRODNICZA W PODRĘCZNIKU
NASZ ELEMENTARZ****WPROWADZENIE**

We wrześniu 2014 r. uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej otrzymali podręcznik *Nasz elementarz*, z którego zgodnie z założeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej będą korzystać trzy kolejne roczniki. Podstawą prawną powyższej reformy jest ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014 poz. 811), która wprowadziła znaczące zmiany w dotychczasowym systemie wyboru przez nauczycieli podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych. Podstawą realizacji powyższej ustawy jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lipca 2014 r. (Dz.U. 2014 poz. 902) w sprawie udzielenia dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. (Dz.U. 2014 poz. 909) w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika. Powyższe akty prawne wprowadzają nowe zasady wyboru przez nauczycieli podręczników, materiałów edukacyjnych i materiałów ćwiczeniowych, a także gwarantują uczniom szkół podstawowych i gimnazjów bezpłatny do nich dostęp w celu realizacji obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego. Realizacja opisanej reformy została rozłożona na lata 2014–2017. W roku szkolnym 2014/2015 w darmowy podręcznik z punktu widzenia rodzica zostali wyposażeni tylko uczniowie klas pierwszych szkoły podstawowej. Z kolei w roku szkolnym 2017/2018 zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum uczniowie będą korzystać z podręczników bezpłatnych z punktu widzenia rodzica. Wyposażenie uczniów klas I–III szkoły podstawowej w podręczniki do edukacji: polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej należy do obowiązków ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Natomiast ustalenie innego podręcznika niż ten zapewniony przez MEN wymaga zgody organu prowadzącego szkołę, który pokrywa koszty jego zakupu. W pierwszym roku reformy 96% szkół skorzystało z rządowego podręcznika, a do uczniów trafiło łącznie 568 tys. egzemplarzy podręcznika. Jak podaje Kancelaria Premiera¹, 101 mln zł zaoszczędzili rodzice.

¹ <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/aktualnosci/początek-wielkiej-zmiany-w-szkolach-darmowy-podrecznik-i-system-dotacji.html>

Podręcznik *Nasz elementarz* po raz pierwszy do szkół został wprowadzony we wrześniu 2014 r. Autorkami części I i II są Maria Lorek oraz Lidia Wollman, natomiast części III i IV Maria Lorek, Barbara Ochmańska oraz Lidia Wollman. Wydawcą podręcznika jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podręcznik został podzielony na cztery tematyczne części odnoszące się do miesięcy i zmian zachodzących w przyrodzie:

- część I – jesień, obejmuje miesiące: wrzesień, październik, listopad;
- część II – zima, obejmuje miesiące: grudzień, styczeń, luty;
- część III – wiosna, obejmuje miesiące: marzec, kwiecień;
- część IV – lato, obejmuje miesiące: maj, czerwiec.

Pierwsza część podręcznika (jesień) składa się z 46 tematów umieszczonych na 92 stronach. W ramach 20 tematów realizowana jest edukacja przyrodnicza, aczkolwiek tylko w 4 tematach jest ona przewodnią. Edukacja przyrodnicza najczęściej realizowana jest wraz z edukacją społeczną (19 tematów) oraz polonistyczną (14 tematów). Tematy z zakresu edukacji przyrodniczej zostały przedstawione na 36 stronach. Wśród tematów można wymienić m.in. *W parku*, *Listopadowa pogoda*, *W jak woda* oraz *Ciepło, zimno*. Druga część podręcznika (zima) obejmuje 45 tematów rozmieszczonych na 92 stronach. Elementy edukacji przyrodniczej zawiera 12 tematów. W 8 tematach edukacja przyrodnicza jest wiodącą, natomiast w 1 była realizowana tylko edukacja przyrodnicza. W niniejszej części edukacja przyrodnicza najczęściej jest realizowana z edukacją polonistyczną (7 tematów) oraz matematyczną i społeczną (po 5 tematów). Elementy edukacji przyrodniczej zawierają takie tematy, jak: *Poznajemy świat za pomocą zmysłów*, *Tydzień*, *Kalendarz pogody* oraz *Planeta Ziemia*. W trzeciej części (wiosna) przedstawiono 45 tematów na 92 stronach. Edukacja przyrodnicza jest realizowana w ramach 17 tematów, a w 8 tematach jest ona wiodącą. W tej części edukacja przyrodnicza najczęściej jest powiązana z edukacją polonistyczną (13 tematów) oraz artystyczną (10 tematów). Tematy przyrodnicze rozpisano na 34 stronach. Elementy edukacji przyrodniczej zostały zawarte m.in. w tematach: *Poznajemy ślimaki*, *Spotkania z wiosną* oraz *Eksperymentujemy*. W ostatniej, czwartej części podręcznika (lato) przedstawiono 36 tematów na 76 stronach. Edukacja przyrodnicza jest realizowana w 12 tematach, a w 3 jest wiodącą, przy czym jeden dotyczył tylko edukacji przyrodniczej. W ostatniej części podręcznika edukacja przyrodnicza została przedstawiona na 26 stronach i najczęściej jest realizowana z edukacją polonistyczną (8 tematów). Wśród tematów przyrodniczych można wymienić takie, jak: *Wisła*, *Jak powstaje tęcza* oraz *Krążenie wody w przyrodzie*.

Zgodnie z komentarzem² do podstawy programowej uczeń, kończąc pierwszą klasę szkoły podstawowej, osiąga następujące cele:

1. W zakresie rozumienia i poszanowania świata roślin i zwierząt:
 - rozpoznaje rośliny i zwierzęta żyjące w takich środowiskach przyrodniczych, jak: park, las, pole uprawne, sad i ogród (działka);
 - zna sposoby przystosowania się zwierząt do poszczególnych pór roku: odloty i przyloty ptaków, zapadanie w sen zimowy;

² <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/lc.pdf>.

- wymienia warunki konieczne do rozwoju roślin i zwierząt w gospodarstwie domowym, w szkolnych uprawach i hodowlach itp.; prowadzi proste hodowle i uprawy (w szczególności w kąciку przyrody);
 - wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta środowisku: niszczenie szkodników przez ptaki, zapylanie kwiatów przez owady, spulchnianie gleby przez dżdżownice;
 - zna zagrożenia dla środowiska przyrodniczego ze strony człowieka: wypalanie łąk i ściernisk, zatrucie powietrza i wód, pożary lasów, wyrzucanie odpadów i spalanie śmieci itp.; chroni przyrodę: nie śmieci, szanuje rośliny, zachowuje ciszę w parku i w lesie, pomaga zwierzętom przetrwać zimą i upalne lato,
 - zna zagrożenia ze strony zwierząt (niebezpieczne i chore zwierzęta) i roślin (np. trujące owoce, liście, grzyby) i wie, jak zachować się w sytuacji zagrożenia;
 - wie, że należy oszczędzać wodę; wie, jakie znaczenie ma woda w życiu człowieka, roślin i zwierząt;
 - wie, że należy segregować śmieci; rozumie sens stosowania opakowań ekologicznych.
2. W zakresie rozumienia warunków atmosferycznych:
- obserwuje pogodę i prowadzi obrazkowy kalendarz pogody;
 - wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę w radiu i w telewizji, i stosuje się do podanych informacji o pogodzie, np. ubiera się odpowiednio do pogody;
 - nazywa zjawiska atmosferyczne charakterystyczne dla poszczególnych pór roku, podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody;
 - zna zagrożenia ze strony zjawisk przyrodniczych, takich jak: burza, huragan, powódź, pożar, i wie, jak zachować się w sytuacji zagrożenia.

CEL I METODY BADAŃ

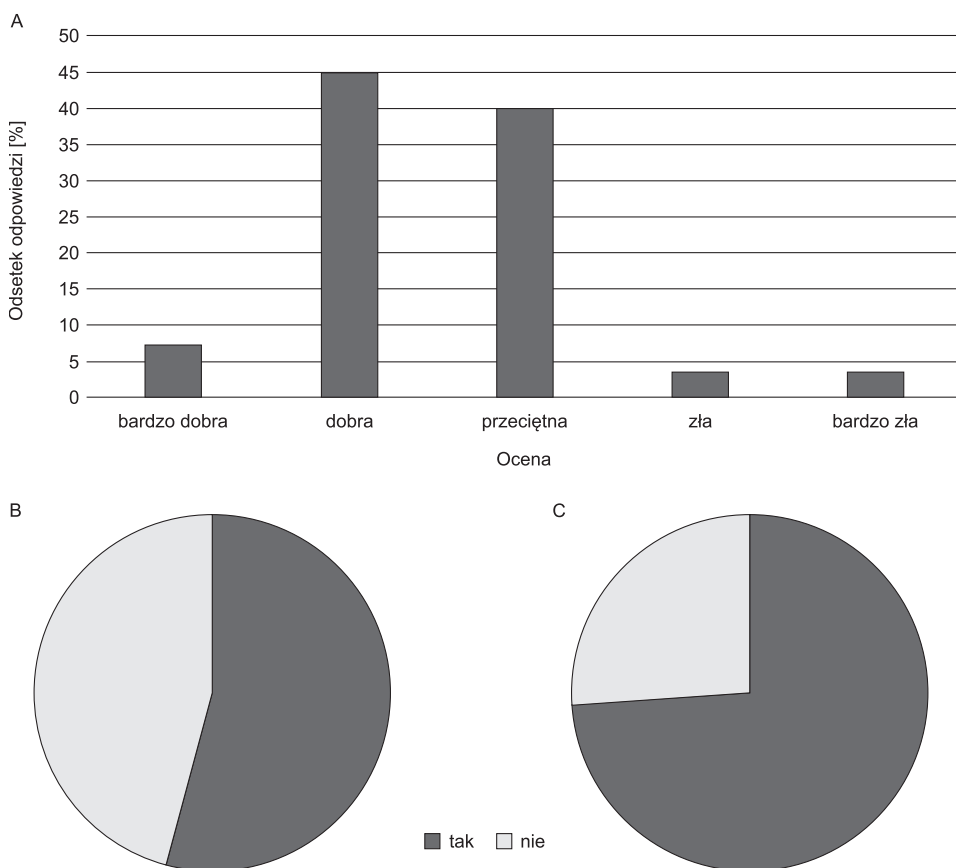
Celem było zbadanie opinii nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego na temat edukacji przyrodniczej przedstawionej w podręczniku *Nasz elementarz*. W związku z tym podstawową metodą zastosowaną w niniejszej pracy było badanie ankietowe przeprowadzone w czerwcu oraz we wrześniu 2015 r. wśród nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego. Badana grupa respondentów była pierwszym rocznikiem nauczycieli, którzy pracowali z podręcznikiem przygotowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W roku 2016 planowane jest objęcie badaniami kolejnych szkół. Badaniom poddano 80 nauczycieli, w tym zaledwie 2 mężczyzn. Najliczniejszą grupę (50%) stanowili nauczyciele ze stażem pracy 21–30 lat. W szkołach miejskich pracowało 79% ankietowanych. Średnia liczba uczniów w klasie w miastach wynosiła 22, natomiast na wsi 18.

W badaniach zastosowano kwestionariusz ankietowy składający się z szesnastu pytań. Sześć pytań otwartych odnosiło się do stopnia integracji poszczególnych treści nauczania, mocnych i słabych stron treści przyrodniczych zawartych w podręczniku, tematów realizowanych podczas zajęć terenowych i doświadczeń wykonywanych na zajęciach w sali lekcyjnej oraz częstości ich realizacji, a także

ogólnych uwag o podręczniku. Natomiast dziesięć pytań zamkniętych dotyczyło m.in. ogólnej oceny podręcznika, układu treści nauczania w podręczniku oraz stopnia opanowania przez uczniów treści podstawy programowej po wykorzystaniu podręcznika.

WYNIKI BADAŃ

Zaledwie 7,5% ankietowanych nauczycieli oceniło podręcznik *Nasz elementarz* bardzo dobrze, a 45% badanych dobrze (ryc. 1A). Najlepiej rządowy podręcznik oceniali nauczyciele ze średnim stażem pracy wynoszącym 20 lat. Natomiast



Ryc. 1. A. Ogólna ocena podręcznika *Nasz elementarz*, B. Korzystanie w pracy z dodatkowych podręczników (poza podręcznikiem *Nasz elementarz*), C. Korzystanie z pomocy dydaktycznych przygotowanych przez MEN

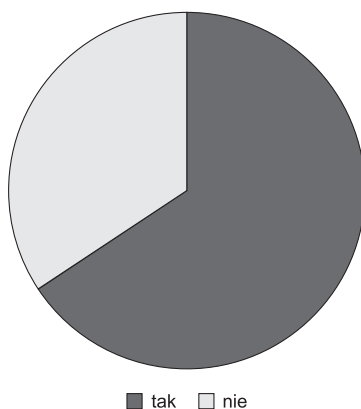
Fig. 1. A. General assessment of textbook *Nasz elementarz*, B. Using extra textbooks at work (except of textbook *Nasz elementarz*), C. Using the teaching materials prepared by MEN

wśród nauczycieli o dłuższym stażu pracy można zauważyć pojawiające się częściej oceny negatywne. Oceny złe i bardzo złe wystawiło 7,5% badanych. 72% nauczycieli deklarowało, że podręcznik jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, jednakże nauczyciele zwracali uwagę na to, że było to uzależnione od poziomu uczniów w danej klasie. Pomimo tego 53,75% respondentów zadeklarowało, że korzystało z innych dodatkowych podręczników (ryc. 1B), wśród których najczęściej wymieniali podręcznik *Tropieciele* WSiP (32,5%) oraz *Moje ćwiczenia* MAC Edukacja/JUKA (17,5%). Z dodatkowych podręczników zdecydowanie częściej korzystali nauczyciele ze stażem pracy powyżej 20 lat, zaś nauczyciele z krótszym stażem wybierali głównie podręcznik rządowy. Z kolei z materiałów dydaktycznych przygotowanych przez MEN korzystało 73% nauczycieli (ryc. 1C).

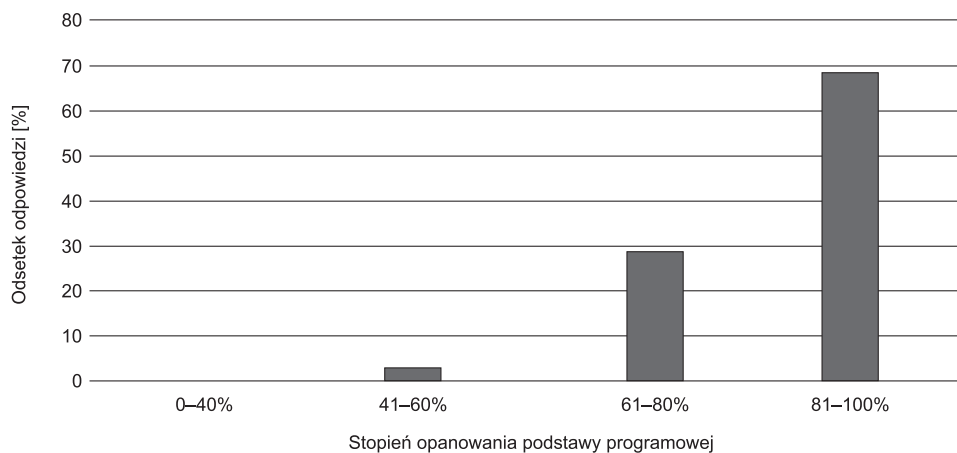
Tylko 67% badanych nauczycieli uważało, że przedstawione treści tworzą logiczną całość (ryc. 2). Wśród 33% negatywnych ocen pojawiały się różne uwagi, m.in. takie, że w części trzeciej podręcznika *Wiosna* występują dwa tematy związane z daną porą roku, po czym pojawiają się tematy dotyczące filmu, teatru, a następnie znów powraca wiosna. Kolejny przykład odnosi się do lekcji poświęconych bajkom, po których pojawia się temat kuchni, przedmiotów używanych dawniej i dziś, a potem występuje bajkowa gra planszowa. Ponadto nauczyciele zwrócili uwagę na chaos treści, pod którym rozumieli brak powiązań między zagadnieniami. Oznacza to, że wiadomości, które uczeń już opanował, nie są wykorzystywane przez niego do poznawania kolejnych partii materiału.

Okolo 70% nauczycieli deklarowało, że po zrealizowaniu podręcznika uczniowie opanowali ponad 80% treści zawartych w podstawie programowej dla pierwszej klasy szkoły podstawowej (ryc. 3). Jednak jedna ankietowana osoba zaznaczyła, że osiągnęła taki wynik dzięki stosowaniu innych podręczników. Tylko 2,5% nauczycieli zadeklarowało, że uczniowie opanowali podstawę programową na poziomie poniżej 60%. Aż 74% stwierdziło, że ilość treści w podręczniku jest zbyt duża, żeby zrealizować je w ciągu roku szkolnego. Zdaniem 6 nauczycieli ilość treści jest zbyt obszerna, dlatego wprowadzanie liter trzeba było rozbić niekiedy na dwa dni. Ponadto jedna nauczycielka zauważyła, że gdy chciała poszerzyć materiał o dodatkowe informacje, nie mogła się zmieścić w bloku tematycznym.

Treści przyrodnicze w podręczniku zostały ocenione przez 74% nauczycieli bardzo dobrze i dobrze, a tylko przez 2,5% złe i bardzo złe (ryc. 4). Wśród mocnych stron nauczyciele wymieniali przede wszystkim bogatą, barwną szatę graficzną (realistyczne zdjęcia zwierząt), dużą liczbę i atrakcyjność proponowanych doświadczeń. Docenili również zobrazowanie sposobu przeprowadzenia

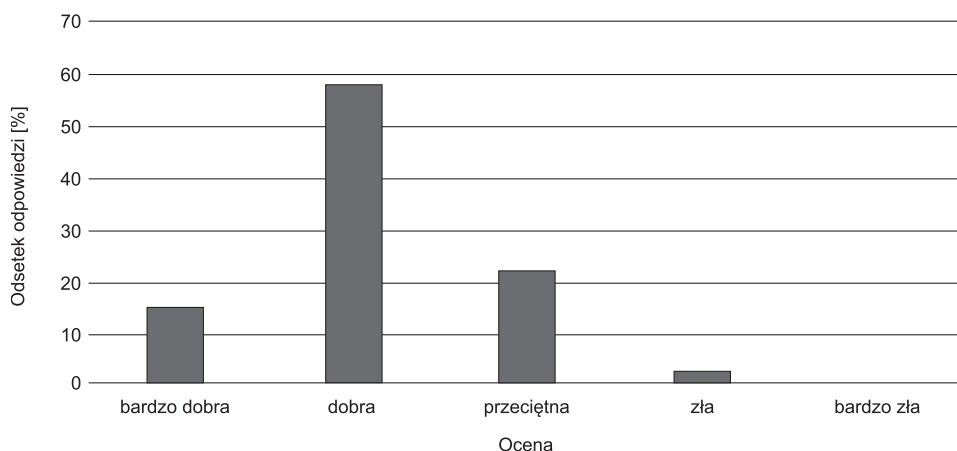


Ryc. 2. Układ treści w podręczniku tworzy logiczną całość
Fig. 2. Layout in the textbook forms logical entity



Ryc. 3. Stopień opanowania przez uczniów wiadomości zawartych w podstawie programowej dla pierwszej klasy

Fig. 3. Level of knowledge of information contained in the core curriculum for first graders



Ryc. 4. Ogólna ocena treści przyrodniczych w podręczniku *Nasz elementarz*

Fig. 4. General assessment of environmental content included in *Nasz elementarz* textbook

eksperymentów. Na trzecim miejscu znalazły się treści przystosowane do potrzeb dzieci. Pod tym stwierdzeniem można rozumieć rozwijanie zainteresowań światem przyrody i najbliższym otoczeniem, ponieważ dzieci w wieku 6–7 lat są ciekawe otaczającego je środowiska. Do słabych stron podręcznika nauczyciele zaliczyli: mało treści przyrodniczych, zbyt trudne i długie teksty oraz szatę graficzną. Nauczyciele, którzy szatę graficzną uznali jednak za wadę, zwracali uwagę na mało realistyczne fotografie o bardzo niewielkich rozmiarach.

Jedną z metod nauczania są zajęcia terenowe, które 100% ankietowanych nauczycieli realizowało wraz ze swoimi uczniami. Do najpopularniejszych tematów należały: obserwacja zmian zachodzących w przyrodzie w poszczególnych porach roku, porównywanie różnych ekosystemów (np. las, łąka, pole, staw), warstwowa budowa lasu oraz sadzenie roślin. Z kolei 97,5% ankietowanych nauczycieli realizowało doświadczenia podczas lekcji, a 2,5% tego nie robiło, gdyż nie miało odpowiednich warunków do ich przeprowadzania oraz materiałów dydaktycznych. Wśród najczęściej przygotowywanych doświadczeń nauczyciele wymieniali: stany skupienia wody, rozwój/hodowlę roślin (np. rzeżuchy czy fasoli) oraz zabarwianie płatków kwiatów.

WYBRANE OPINIE NAUCZYCIELI NA TEMAT PODRĘCZNIKA ORAZ TREŚCI PRZYRODNICZYCH

Pomimo dobrych ocen podręcznika *Nasz elementarz*, nauczyciele mieli sporo uwag oraz zastrzeżeń zarówno do strony merytorycznej, jak i technicznej. Wielu nauczycieli stwierdziło, że sposób przedstawienia wiadomości jest chaotyczny, co często skutkuje brakiem ciągłości pomiędzy nowymi tematami a już zdobytą wiedzą. Respondenci zwrócili również uwagę na słabą jakość wykonania podręcznika, co podważa założenie możliwości korzystania z niego trzech kolejnych roczników. Poniżej przedstawiono kilka wybranych uwag nauczycieli na temat całego podręcznika oraz treści przyrodniczych.

„Tekst w *Naszym elementarzu* jest jednolity, brak podziału na sylaby. Nie ma podziału nawet dla dzieci słabych i ambitniejszych. Wszyscy mają to samo”.

„Jakość podręcznika wymaga poprawy, strony wypadają po pierwszym użyciu przez dzieci”.

„Niezbyt zrozumiała kolejność wprowadzania liter, pierwszą literą jest „a”, a drugą „l”, dziecko powinno raczej najpierw poznać „o”, gdyż na jej bazie kreśli literę „a”. Litera „l” powinna być trochę później, gdyż przynajmniej w przypadku mojej klasy pisanie jej (zwłaszcza wielkiej) stanowiło problem”.

„Ogólny chaos. Elementarz zaprzecza podstawom pedagogiki edukacji wczesnoszkolnej”.

„Brak mapy kraju i zaznaczonych na niej miast przy realizacji tematów związanych z polskimi miastami”.

„W elementarzu dzieci nie mogą pisać, gdyż ma służyć następnemu rocznikowi. Podręcznik zawiera jednak zadania matematyczne wymagające podania brakującej liczby, imienia itp. Aby każde dziecko mogło być aktywne i pracowało, musiałam drukować potrzebne liczby, czy inne elementy, które dzieci zamiast pisać, umieszczały we właściwym miejscu”.

„Zamiast wydawać publiczne pieniądze na drukowanie zbędnych podręczników, warto doinwestować szkoły, gdyż nawet kolorową kredę kupuję z własnych funduszy, pomijając komputer, drukarkę, telewizor i magnetofon”.

PODSUMOWANIE

Podręcznik *Nasz elementarz* składa się z czterech tematycznych części. Najwięcej tematów zawierających elementy edukacji przyrodniczej zawarto w pierwszej (20 tematów) oraz trzeciej (17 tematów) jego części. Natomiast jedynie w drugiej i czwartej części przedstawiono po jednym temacie zawierającym tylko i wyłącznie edukację przyrodniczą. Tematy z elementami edukacji przyrodniczej najczęściej były powiązane z edukacją polonistyczną oraz społeczną, natomiast najrzadziej z edukacją matematyczną.

Nauczyciele zwracali uwagę na to, że stopień trudności jest niedostosowany do etapu rozwoju dziecka. Dziecko 6–7-letnie poznaje już zagadnienia związane z kosmosem czy krążeniem wody, a według nauczycieli są one dla nich zbyt trudne.

Według nauczycieli poszczególne edukacje są zbliżone tematycznie, a treści nawzajem się uzupełniają tak, że temat podstawowy przewija się w treściach poszczególnych edukacji. Jednak pojawiały się też głosy negatywne, mówiące o tym, że treści nauczania w podręczniku charakteryzują się słabą integracją. Nauczyciele stwierdzili, że część matematyczna powinna stanowić osobny podręcznik. Ponadto trudno mówić o integracji, ponieważ część tematów obejmowała tylko jedną edukację. Zwrócono uwagę na zbyt małą ilość treści muzycznych, plastycznych i technicznych.

Nauczyciele krytykowali brak dołączonej do podręcznika płyty CD, na której mogłyby się znajdować różne ćwiczenia interaktywne w formie gier i zabaw komputerowych oraz filmy przyrodnicze spełniające funkcję pomocy dydaktycznej zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

Jedną z najczęściej pojawiających się uwag była opinia, że teksty są zbyt długie i trudne, zdecydowanie niedostosowane do 6-latków. Czytanki zawierają litery, których dzieci jeszcze nie poznały, a treści są niekiedy niezrozumiałe i oderwane od rzeczywistości. Ponadto użyto w nich skomplikowanych wyrazów i pojęć, które trudno jest wyjaśnić pierwszoklasistom. Nauczyciele zmuszeni są do korzystania z dodatkowych podręczników, takich jak np. *Czytamy metodą sylabową*, ponieważ teksty w *Naszym elementarzu* nie mają podziału wyrazów na głoski i sylaby, co zdecydowanie utrudnia naukę czytania dzieciom w wieku 6–7 lat. Pochwalono jednak dobór piosenek i wierszy do realizowanych tematów.

PODZIĘKOWANIA

Autorzy pracy składają podziękowania za udział w badaniach dyrekcji i nauczycielom z następujących szkół: Szkoła Podstawa nr 1 im. Powstańców Wielkopolskich w Krotoszynie, Szkoła Podstawa nr 3 im. Jana Pawła II w Krotoszynie, Szkoła Podstawa nr 4 im. Wojska Polskiego w Krotoszynie, Szkoła Podstawa nr 7 w Krotoszynie, Szkoła Podstawa nr 8 im. Marii Skłodowskiej-Curie

w Krotoszynie, Szkoła Podstawowa im. Mikołaja Kopernika w Biadkach, Szkoła Podstawowa w Gorzupi, Szkoła Podstawowa w Kobiernie, Szkoła Podstawowa im. Jana Brzechwy w Lutogniewie, Szkoła Podstawowa w Smolicach, Szkoła Podstawowa w Kuklinowie, Szkoła Podstawowa w Zalesiu Małym, Szkoła Podstawowa im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli, Szkoła Podstawowa w Zalasewie, Szkoła Podstawowa nr 4 im. gen. Mieczysława Smorawińskiego w Turku, Szkoła Podstawowa nr 1 im. Henryka Sienkiewicza w Turku, Szkoła Podstawowa nr 10 w Lesznie, Szkoła Podstawowa nr 7 im. Erazma z Rotterdamu w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 35 im. Władysława Łokietka w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi im. gen. Oswalda Franka w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 60 im. Wojciecha Bogusławskiego w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 82 im. Księcia Przemysła I w Poznaniu, Szkoła Podstawowa nr 2 im. Teofilii z Działyńskich Szołdrskiej-Potulickiej w Kórniku, Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Benicach, Zespół Szkoła Podstawowa im. Juliana Tuwima i Przedszkole w Kobylinie, Zespół Szkół w Sławsku, Zespół Szkół z Klasami Integracyjnymi i Specjalnymi nr 1 w Poznaniu (Szkoła Podstawowa nr 68), Zespół Szkół w Jankowie Przygodzkim, Zespół Szkolno-Przedszkolny w Słodkowie.

LITERATURA

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lipca 2014 roku w sprawie udzielenia dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe (Dz.U. 2014 poz. 902).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 roku w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręcznika (Dz.U. 2014 poz. 909).
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014, poz. 811).

Strony internetowe

- <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ustawa-podrecznikowa-wchodzi-w-zycie.html>
- <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/aktualnosci/poczatek-wielkiej-zmiany-w-szkolach-darmowy-podrecznik-i-system-dotacji.html>
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf>

EDUKACJA PRZYRODNICZA W PODRĘCZNIKU NASZ ELEMENTARZ

Streszczenie

Celem badań było zdiagnozowanie opinii nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego realizujących podręcznik *Nasz elementarz* w roku szkolnym 2014/2015 na temat edukacji przyrodniczej w nim przedstawionej. Badania przeprowadzono wśród 80 nauczycieli w czerwcu oraz we wrześniu 2015 r. Zastosowano kwestionariusz ankietowy składający się

z szesnastu pytań. Podręcznik *Nasz elementarz* składa się z czterech tematycznych części. Najwięcej tematów zawierających elementy edukacji przyrodniczej znajduje się w pierwszej (20 tematów) oraz trzeciej (17 tematów) części podręcznika. Tylko 7,5% ankietowanych nauczycieli ocenia podręcznik *Nasz elementarz* bardzo dobrze, a 45% badanych dobrze. Z kolei tylko 7,5% respondentów wystawiło ocenę złą i bardzo złą. Nauczyciele najbardziej docenili szatę graficzną oraz możliwość wykonywania ciekawych doświadczeń, natomiast wśród wad podręcznika wymieniali zbyt długie i trudne czytanki, chaos w treści oraz niezrozumiałe sformułowania poleceń i zadań.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, edukacja przyrodnicza, *Nasz elementarz*

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE COURSEBOOK NASZ ELEMENTARZ

Summary

The aim of the study was getting to know the opinions of early childhood education teachers who followed the environmental education programme included in *Nasz elementarz* in school year 2014/2015. The research was carried out among 80 teachers in June and September of 2015. A questionnaire consisting of 16 questions was used during the study. The textbook consists of 4 thematic parts. Most subjects related to environment or nature are included in first (20 topics) and third part (17 topics). 7.5% of respondents assessed *Nasz elementarz* highly, and, to 45% of them, it was good. On the other hand, only 7.5% of the respondents judged it as bad or very bad. The teachers appreciated graphic design and the possibility of carrying out interesting experiments the most, while, among the disadvantages, they mentioned too long and too difficult readings, chaotic content and incomprehensible task descriptions.

Key words: early childhood education, environmental education, *Nasz elementarz*

Część IV

GEOGRAFICZNE PROJEKTY EDUKACYJNE

Part 4

GEOGRAPHICAL EDUCATION PROJECTS

Magdalena Ratajczak-Szczerba

ZAJĘCIA TERENOWE (FIELDWORK) W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

WPROWADZENIE

Ćwiczenia terenowe są jedną z form kształcenia geograficznego na szczeblu akademickim nie tylko w Polsce. Obejmują one zróżnicowany wachlarz aktywności, a głównie ćwiczenia terenowe stacjonarne, podczas których student zapoznaje się z metodyką badań w danej dyscyplinie naukowej. Często student ma szansę uczestnictwa w prowadzonych badaniach naukowych. Inną formą ćwiczeń terenowych są ćwiczenia objazdowe, które mają za zadanie ukazanie zróżnicowania środowiska przyrodniczego i przyczyn tego zjawiska. Czasami istnieje możliwość uczestnictwa w badaniach naukowych prowadzonych w odległych regionach świata (np. studenci Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM biorą udział w badaniach na Spitsbergenie). W obecnych realiach gospodarczych czas oraz miejsce trwania ćwiczeń terenowych uzależnione są od możliwości finansowych ośrodka dydaktycznego i studentów. Ćwiczenia terenowe można również prowadzić w bezpośrednim otoczeniu uczelni. Pokazuje to przykład Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM. Studenci tego Wydziału uczestniczą w szczegółowym rozpoznaniu obszaru, na którym zlokalizowana jest uczelnia. A jest to miejsce szczególne i mało do tej pory rozpoznane. Dokładne rozpoznanie obszaru wzgórz moreny czołowej fazy poznańskiej, południowego odcinka doliny Warty w Poznaniu (tzw. Przełomowego Odcinka Doliny Warty), zlewni Warty na obszarze Poznania, a zwłaszcza Strumienia Różanego, terenu Rezerwatu Żurawniec jest niezbędne w celu uzupełnienia dokumentacji dla planowanego nowego geoparku. W związku z tym uczestnictwo w badaniach najbliższego otoczenia uczelni podczas ćwiczeń terenowych może przynieść studentowi dodatkową satysfakcję, a także szansę zaistnienia naukowego. Poza tym badania i ćwiczenia terenowe prowadzone w mieście, w sąsiedztwie uczelni, nie generują dodatkowych kosztów ani dla uczelni, ani dla studenta. Uczestnicząc w ćwiczeniach terenowych, student ma możliwość weryfikacji wiedzy zdobytej na zajęciach kameralnych, uzupełnienie jej o nowe fakty oraz nabiera doświadczenia w prowadzeniu badań naukowych. Ćwiczenia terenowe są traktowane również jako efektywna i przynosząca satysfakcję metoda nauczania (Kent i in. 1997). Badania wśród studentów nauk przyrodniczych w Wielkiej Brytanii pokazały,

że ćwiczenia terenowe są bardzo satysfakcjonującą i przynoszącą dobre rezultaty metodą kształcenia (Boyle i in. 2007). Większość studentów biorących udział w badaniu była pozytywnie nastawiona do tego typu zajęć, a ich uczucia ulegały wzmocnieniu podczas eksperymentu terenowego.

Na niższych szczeblach edukacji w polskim programie nauczania ćwiczenia terenowe w takich formach, w jakich są realizowane na wyższych uczelniach, nie są prowadzone. W szkole podstawowej oraz gimnazjum wiedza teoretyczna z przedmiotów, takich jak przyroda, geografia, biologia, środowisko społeczno-przyrodnicze, uzupełniana jest często podczas tzw. zielonej szkoły, jednodniowych wycieczek, lekcji w terenie (np. Ratajczak-Szczerba, Olkowska, 2012), lekcji w muzeum, rajdu, gry miejskiej itp. Podobne aktywności można prowadzić w szkole średniej. Realizacja kształcenia poza murami szkoły odbywa się również w ramach edukacji regionalnej. Jednak aktywności te nie są ćwiczeniami terenowymi ani projektami badawczymi sensu stricto. W Polsce obligatoryjne ćwiczenia terenowe są wykonywane jedynie w szkołach Międzynarodowej Matury (International Baccalaureate – IB). Ponieważ autorka pracowała jako nauczyciel geografii przez 9 lat w jednej z poznańskich szkół IB (MM), przytoczone tutaj przemyślenia o ćwiczeniach (pracy) terenowych (fieldwork) są oparte na zdobytych wówczas doświadczeniach i obserwacjach. Należy zauważyć, że ćwiczenia terenowe w tej placówce różnią się od ćwiczeń terenowych nawet na pierwszym stopniu studiów wyższych. Pod względem formy podobne są raczej do ćwiczeń terenowych dyplomowych i pracy dyplomowej (licencjackiej czy magisterskiej) na studiach przyrodniczych.

Zajęcia terenowe, polegające na podejmowaniu własnych badań przez ucznia, prowadzone przy pomocy nauczyciela i wsparciu pozostałych uczniów, przynoszą najwięcej korzyści w kształceniu geograficznym. W niniejszej publikacji autorka pragnie wskazać, jakiego typu zajęcia terenowe przynoszą najwięcej korzyści w kształceniu geograficznym. Wymienione zostaną również korzyści, które można osiągnąć, wprowadzając do programu kształcenia zajęcia terenowe.

Doświadczenia w nauczaniu geografii w szkole IB (MM) na poziomie programu dyplomowego (maturalnego) pokazują, że jest to bardzo satysfakcjonująca i dająca dobre rezultaty metoda kształcenia, możliwa do realizacji w szkołach.

ĆWICZENIA TERENOWE (FIELDWORK) W PROGRAMIE MIĘDZYNARODOWEJ MATURY (IB)

W programie dyplomowym Międzynarodowej Matury (IB) w ramach realizacji programu kształcenia każdego przedmiotu uczeń zobligowany jest do wykonania samodzielnej pracy, tzw. Internal Assessment (IA). W zależności od przedmiotu IA może przybierać formę projektu badawczego (biologia, chemia, fizyka), eksperymentu (biologia, chemia, fizyka), pracy terenowej (fieldwork) (geografia, ekologia). IA jest integralną częścią programu dyplomowego, czyli matury. Jest to obowiązkowa aktywność uczniów. Ocena z IA stanowi do 25% oceny końcowej

(maturalnej) z danego przedmiotu. Jaka jest rola IA w programie MM (IB) w procesie kształcenia geograficznego? Jakimi umiejętnościami powinien posługiwać się uczeń podczas realizacji tego zadania? Uczeń przede wszystkim na podstawie dotychczas zdobytej wiedzy powinien wybrać możliwe do realizacji (do zbadania) zagadnienie, które mieści się w programie kształcenia przedmiotu. Powinien postawić pytanie badawcze i problem badawczy oraz precyzyjnie sformułować hipotezę, dobrać do nich metody, zebrać w terenie materiał badawczy oraz dane archiwalne (tzw. „primary” i „secondary data”), przeanalizować dane przy zastosowaniu odpowiednich metod badawczych, wykonać syntezę, wyciągnąć wnioski oraz dokonać ewaluacji pracy. Wymogi stawiane pracy terenowej (fieldwork) są więc podobne do stawianych pracom licencjackim czy magisterskim. Różnicą jest objętość pracy oraz poziom analizy i syntezy. W sylabusie przedmiotu geografia w programie IB (MM) dostępna jest dla ucznia jasna i klarowna instrukcja oraz wytyczne do projektu. Podążanie za nimi ułatwia w znacznym stopniu wykonanie pracy bądź projektu. Efektem końcowym ćwiczeń terenowych (fieldwork) było pisemne opracowanie, o objętości do 2500 słów (esej). Taka forma wymaga od ucznia pełnego zaangażowania w pracę, rozwoju kreatywności i myślenia twórczego.

TEMATY PODEJMOWANE PRZEZ UCZNIÓW JEDNEJ Z POZNAŃSKICH SZKÓŁ MM (IB)

W programie dyplomowym IB (MM) podstawowym działem geografii, na którego realizację przewidziana jest największa ilość czasu, są treści z zakresu geografii ludności (Population) (Ratajczak-Szczerba 2011; <http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/>). Wiele procesów jest bardzo szczegółowo omawianych, wraz z metodami badawczymi. Dlatego tematy związane z problematyką ruchu ludności są najczęściej wybierane do badań w ramach pracy terenowej. Przykładowe tematy, które były realizowane przez uczniów poznańskiej szkoły IB (MM), zaprezentowano w tabeli 1.

Uczniowie wybierali ciekawe tematy możliwe do realizacji głównie w miejscu zamieszkania, bez konieczności odbywania kosztownych podróży. Uczniowie z rodzin dwunarodowościowych prowadzili badania w Polsce i swojej drugiej ojczyźnie (kraju drugiego rodzica). Okresem i okazją do prowadzenia badań były przerwy wakacyjne i wyjazdy do rodziny. Rodziny dwunarodowościowe i uczniowie z takich rodzin coraz częściej żyją wśród nas i stanowią społeczność szkoły. Warto korzystać z okazji, bo ich doświadczenia dużo wnoszą do realizowanych treści kształcenia. Tematy były ciekawe dla samych uczniów również z racji zainteresowania regionem, w którym mieszkają. Realizacja badań często wzmacniała jeszcze bardziej więź ucznia z miejscem pochodzenia i zamieszkania, pogłębiała wiedzę o regionie, mieście. Takie działania mieszczą się też w założeniach edukacji regionalnej (Zaklikiewicz 2003).

Tabela 1. Zagadnienia realizowane w ramach ćwiczeń terenowych przez uczniów jednej z poznańskich szkół IB (MM)

Table 1. Problems solved during fieldwork in one of the Poznań IB School

Dział	Zasięg/temat ogólny/metoda	Zagadnienie
Migracje	w obrębie aglomeracji	dziennie: do pracy do szkoły okazjonalne: na zakupy do kina do teatru itd.
	w obrębie miasta	do centrów handlowych na pływalnie do kina
	międzynarodowe	wymiana studencka zasięg dwóch wyższych uczelni: Uniwersytetu Medycznego i Politechniki Poznańskiej
	rola roweru w transporcie miejskim	wykorzystanie roweru przez uczniów gimnazjalnych, licealistów i studentów
Geografia ludności	zasięg przestrzenny (przyciąganie – model grawitacji Reilly’go) i preferencje wyborów	wybrane 3 kina w mieście 3 wybrane pływalnie wybrane szkoły średnie centra handlowe dzielnice miasta do zamieszkania
	podział społeczeństwa ze względu na płeć	pozycja kobiet w społeczeństwie w dwóch państwach: Francji i Algierii, Polsce i Turcji*)
	rozwój miasta	zmiany w funkcjonowaniu centrum Międzychodu w ciągu ostatnich 25 lat procesy suburbanizacji i dezurbanizacji w Poznaniu gęstość zaludnienia w mieście i preferencje wyboru miejsca zamieszkania wpływ umocnień Twierdzy Poznań na rozwój miasta rozwój sieci dróg rowerowych w mieście w ostatnich 15 latach
Urbanizacja i osadnictwo	funkcjonowanie miasta	funkcjonowanie głównych ulic handlowych i branż handlowych (tendencja do skupiania/clustering)
Środowisko fluwialne	funkcjonowanie rzek	wpływ prędkości płynięcia i przepływu rzeki w jej środkowym biegu na jej krętość; budowa geologiczna i uziarnienie teras rzeki w jej środkowym biegu
Geologia	typy skał	petrografia frakcji żwirowej i głazowej glin morenowych

*) tematy podejmowali uczniowie z rodzin dwunarodowościowych: polsko-francuskiej i polsko-tureckiej, a realizowali również podczas wyjazdów wakacyjnych i odwiedzin u rodziny.

WYZWANIA I TRUDNOŚCI PRZY REALIZACJI PRACY TERENOWEJ

Uczeń, który do tej pory nie wykonywał pracy terenowej, sfinalizowanej pisemnym opracowaniem (esejem), staje przed szeregiem problemów i wyzwań. Najwięcej trudności uczniom drugiej klasy szkoły średniej (poznajskiej szkoły IB) przed rozpoczęciem prac terenowych sprawiło:

- wybór tematu i problemu badawczego, ponieważ powinny się one mieścić w zakresie programu kształcenia, być możliwe do realizacji w ciągu 1 roku szkolnego oraz przy zastosowaniu dostępnych uczniowi metod badawczych i zasobów finansowych;
- postawienie hipotezy, ponieważ często uczniom brakuje wiedzy oraz doświadczenia, niezbędnych do jej sprecyzowania;
- wybór grupy respondentów oraz miejsca i czasu przeprowadzenia badań terenowych – ankiety bądź wywiadu, ponieważ tego typu działanie (aktywność) jest pierwszym tak poważnym przedsięwzięciem uczniów;
- ułożenie ankiety stosownie do postawionego tematu, problemu i pytania badawczego oraz hipotezy, ponieważ uczniom brakuje doświadczenia;
- wybór odpowiednich metod analitycznych i graficznych.

Pokonaniu tych trudności sprzyja praca w grupie, zespole bądź klasie. Metoda „burzy mózgów” jest bardzo skuteczna. Działanie to aktywizuje całą grupę/klasę, uczy umiejętności prowadzenia dyskusji i szacunku dla cudzych poglądów, często integruje grupę/klasę, uczy wzajemnego pomagania oraz rozszerza horyzonty, wiedzę, pomaga oderwać się od własnego, stereotypowego myślenia i patrzera na otaczającą nas rzeczywistość.

Ogromną pomocą jest wcześniejsza realizacja ogólnoklasowego projektu. Uczniowie poznajskiej szkoły wykonywali również badania w ramach współpracy międzynarodowej z zaprzyjaźnioną szkołą holenderską. Tematy były różne, m.in. rola rowerów w funkcjonowaniu w przestrzeni miejskiej a ochrona środowiska przyrodniczego. Wspólnie realizowany temat dawał uczniom możliwość przetarcia ścieżek badawczych i nadawał działaniu określony kierunek, wzmacniał badawczą pewność siebie, kształtował nawyki badawcze.

ROLA NAUCZYCIELA W REALIZACJI PRACY TERENOWEJ

Rola nauczyciela w programie IB (MM) jest bardzo ograniczona podczas wykonywania przez ucznia pracy terenowej. Z założenia praca ta ma być samodzielną, gdyż stanowi znaczący element oceny egzaminu dyplomowego (maturalnego). Pomoc nauczyciela jest jednak niezbędna w czasie pokonywania początkowych trudności. Nauczyciel powinien zadbać, aby temat pracy, pytania badawcze i hipoteza nie wykraczały poza sylabus (program kształcenia). Powinien również pomóc w doborze respondentów oraz służyć radą w wyborze miejsca i czasu

prowadzenia badań. Aby badania zakończyły się sukcesem, a uczeń nie popełnił rażących błędów merytorycznych, nauczyciel powinien pomóc w ułożeniu ankiety oraz w wyborze metod analitycznych. Miejsca zbierania danych i czas wykonywania prac powinny być tak dobrane, aby nie stanowiły zagrożenia dla zdrowia i życia ucznia. Uczeń powinien gromadzić dane sam. Jedynie przy pracach geologicznych, geomorfologicznych, pomiarach hydrologicznych itp. nauczyciel powinien służyć pomocą. Uczeń powinien samodzielnie analizować dane i pisać pracę. Nauczyciel zobligowany jest do przeczytania gotowej pracy i zweryfikowania jej poprawności z wytycznymi do pracy w sylabusie.

Nauczyciel powinien być otwarty na wyzwania. Wyniki badań terenowych często są zaskakujące zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Wymaga to od nauczyciela chęci, otwartości do podejmowania wyzwań, poszukiwań, poszerzania wiedzy, aby w odpowiednim momencie wesprzeć ucznia. Nauczyciel powinien nauczyć się w delikatny sposób zwracać uwagę uczniowi na jego błędy – raczej sugerować inną drogę bądź rozwiązanie, a nie poprawiać stanowczo. Należy uważać, aby zbyt nie krytykować i nie zniechęcać ucznia w jego dążeniach do finalizacji pracy. Nauczyciel powinien przyjąć postawę partnera gotowego do dyskusji.

KORZYŚCI Z ODBYWANIA ĆWICZEŃ TERENOWYCH

Badania prowadzone w Wielkiej Brytanii (Boyle i in. 2008) wśród studentów nauk o ziemi pokazały, że po odbyciu zajęć terenowych wzrasta liczba osób zadowolonych, pozytywnie nastawionych do tego typu zajęć. Pozytywnie do prac terenowych przed rozpoczęciem badań było 61% studentów, a po ich zakończeniu 87% (Boyle i in. 2008). Doświadczenia wyniesione z pracy z uczniami szkoły średniej IB (MM) w Polsce pokazują podobne reakcje uczniów. Prawie połowa uczniów podchodziła do obowiązku wykonania pracy terenowej z obawą, rezerwą i dystansem, z reguły wyolbrzymiając trudności. Po zakończeniu pracy liczba osób usatysfakcjonowanych tą aktywnością i jej rezultatem wzrastała do prawie 95%.

A. Boyle i in. (2008) podają korzyści, jakie niesie praca terenowa w kształceniu geografii:

- wydobywa (wykształca) pozytywne emocje do działania;
- rozwija społeczne zachowania w grupie;
- przełamuje bariery między nauczycielem a uczniem (studentem);
- daje możliwość zawierania przyjaźni;
- daje możliwość stymulacji do działania i większą motywację;
- powiększa doświadczenie studentów, uczniów i nauczycieli;
- daje większą satysfakcję z procesu kształcenia;
- zwiększa zainteresowanie przedmiotem.

Studenci brytyjscy podawali również i negatywne aspekty pracy terenowej (Boyle i in. 2008):

- ciężka praca w terenie (prace geologiczne i geomorfologiczne);
- czasochłonność pracy;
- nie zawsze akceptowalne towarzystwo, szczególnie podczas wyjazdowych prac terenowych.

O ile powyższe negatywne reakcje i odczucia zauważalne są i wśród studentów polskich uczelni, to w pracy z uczniami szkoły średniej IB (MM) takie odczucia nie występowały. W przypadku uczniów szkoły IB (MM) sam wymóg przygotowania pracy terenowej będącej składową oceny dyplomowej był wystarczającą motywacją do podjęcia tego typu wyzwania.

Prawie 10-letnia współpraca z uczniami dała możliwość zaproponowania następującego zestawu korzyści, jakie wynosi uczeń bądź jakie wynieść może z podjęcia wyzwania, jakim jest praca terenowa.

1. Korzyści intelektualne:

- konfrontacja teorii z praktyką;
- uzupełnienie wiedzy teoretycznej wiedzą praktyczną;
- wzmocnienie lub wyuczenie samodzielnego myślenia – umiejętność stawiania pytań i zadań badawczych, hipotezy, wykonywania analizy i syntezy, wyciągania wniosków i oceny wykonanej pracy (ewaluacja);
- umiejętność przetwarzania dużej ilości danych;
- łączenie wiedzy z innych przedmiotów (matematyka – statystyka, informatyka – tworzenie baz danych, obróbka graficzna);
- konfrontacja wyników badań ze stereotypami myślenia;
- wzmocnienie kreatywności;
- nauka pracy w grupie, udział w dyskusjach, omawianie i konstruowanie hipotez, syntezy („burza mózgów”);
- powiększa doświadczenie badawcze ucznia;
- poznanie i nauczenie się samodzielnej pracy badawczej.

2. Korzyści emocjonalne:

- wyjście na zewnątrz: szkoły, klasy, grupy ludzi, wśród których badacz czuje się bezpiecznie, podręczników, swojego własnego, wykreowanego świata itd.;
- przełamanie własnych barier: nieśmiałości (przeprowadzenie ankiety), braku wiary we własne umiejętności, weryfikacja własnych poglądów, stereotypów myślowych (np.: zmiana patrzenia na rolę kobiety w społeczeństwie – po przeprowadzeniu badań ucznia w dwóch krajach okazało się, że kobiety np. mniej zarabiają na takich samych stanowiskach w porównaniu z mężczyznami nawet w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo, takich jak Francja, rodzinny kraj jednego z uczniów; pogląd o korzystaniu z roweru przez młodzież – badania pokazały, że nie jest to popularny środek komunikacji codziennej, a tylko okazjonalny, weekendowy, rekreacyjny);
- zadowolenie z wykonanej pracy – większość uczniów odczuwała ogromną satysfakcję z wykonanego zadania;
- możliwości zacieśniania przyjaźni między uczniami.

Nie wszystkie typy zajęć terenowych dają możliwości uzyskania tak wielu korzyści. Najwięcej ich czerpią uczniowie uczestniczący w zajęciach terenowych typu IA lub podobnych w programie IB (MM) (tab. 2).

Tabela 2. Korzyści uzyskiwane podczas realizacji zajęć terenowych typu: zielona szkoła, jednodniowa wycieczka, lekcja w terenie, lekcja w muzeum, rajd, gra miejska, zajęcia terenowe typu IA w programie IB (MM)

Table 2. Advantages taken during different types of field works: Green school, one-day excursion, one-day outdoor class, class in museum, raid, city game, fieldwork as Internal Assessment IA acc. to IB Programme

	Zielona szkoła	Jednodniowa wycieczka	Lekcja w terenie	Lekcja w muzeum	Raid	Gra miejska	Zajęcia typu IA
Konfrontacja teorii z rzeczywistością	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Zdobywanie wiedzy praktycznej	tak	czasami	tak	czasami	czasami	czasami	tak
Wzmocnienie/wyuczenie samodzielnego myślenia	czasami	czasami lub nie	czasami, raczej praca w grupie	czasami	czasami	czasami	tak
Zdobywanie umiejętności stawiania hipotezy	czasami	czasami lub nie	tak	nie	nie	nie	tak
Zdobywanie umiejętności stawiania pytań badawczych	czasami	czasami	tak	nie	nie	nie	tak
Zdobywanie umiejętności stawiania zadań badawczych	czasami	czasami	tak	nie	nie	nie	tak
Zdobywanie umiejętności analizowania	czasami/tak	czasami	tak	czasami	nie	nie	tak
Zdobywanie umiejętności syntezowania	czasami/tak	czasami/tak	tak	czasami	nie	nie	tak
Szukanie rozwiązań	tak/czasami	czasami	tak/czasami	tak/czasami	nie	nie/czasami	tak
Łączenie wiedzy z innych przedmiotów	tak/czasami	nie	tak/czasami	nie	nie	nie	tak
Wzmocnienie kreatywności	tak/czasami	czasami	tak/czasami	tak/czasami	czasami	tak/czasami	tak
Nauka pracy w grupie	tak	tak	tak	tak	tak/czasami	tak	tak
Nauka prowadzenia samodzielnej pracy badawczej	czasami	czasami	czasami	czasami	nie	czasami	tak

Poznanie praw i procesów geograficznych poza murami szkoły	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Pokonywanie własnych barier, nieśmiałości	czasami	czasami	czasami	czasami	czasami	czasami	tak
Weryfikacja własnych poglądów, stereotypów myślowych	czasami	czasami	czasami	czasami	czasami	czasami	tak
Powiększanie doświadczenia	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Przełamywanie barier między uczniem a nauczycielem	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Wyzwalanie pozytywnych emocji do działania	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
Nauka podejmowania samodzielnej pracy przez ucznia	czasami	nie	czasami	czasami	nie	nie	tak
Stopień zadowolenia z wykonanego zadania	duży	duży	duży	duży	duży	duży	bardzo duży
Liczba uczniów biorących udział w zajęciach	grupa/klasa	grupa/klasa	grupa/klasa	grupa/klasa	grupa/klasa	grupa/klasa	1 klasa/grupa do konsultacji

Zajęcia terenowe każdego typu, odbywające się poza murami szkoły, dają bardzo dużo korzyści emocjonalnych. Pomagają wzmacniać i wzmacniają relacje i więzi w grupie, między uczniami oraz uczniami i nauczycielem. Są urozmaice- niem procesu kształcenia geograficznego, ponieważ wyzwalały pozytywne emo- cje do działania i dają dużo zadowolenia z włożonego wysiłku i wykonanej pracy. Korzyści, które w tabeli 2 zostały ujęte jako uzyskiwane „czasami”, zdobywa się pod pewnymi warunkami. Przede wszystkim zależą od sposobu prowadzenia za- jęć terenowych. Na przykład w trakcie lekcji w terenie, zielonej szkoły, wycieczki jednodniowej nauczyciel może tak ułożyć program wydarzenia, aby uczniowie musieli lub chcieli stawiać pytania badawcze. Uzyskiwanie pozostałych korzyści wymienionych w tabeli 2 również zależy od sposobu prowadzenia zajęć. W taki właśnie sposób zostały przemyślane i ułożone zajęcia terenowe typu IA w pro- gramie IB (MM). Dlatego uczeń zyskuje bardzo bogaty pakiet korzyści z podej- mowanych działań.

PODSUMOWANIE

Praca terenowa/zajęcia terenowe (fieldwork) są metodą i formą kształcenia, która daje wiele pozytywnych efektów zarówno uczniom, jak i nauczycielowi. Pozytywne efekty w procesie kształcenia przynoszą jedynie ćwiczenia terenowe, w których realizację uczeń jest w pełni zaangażowany. Najmniej efektywną formą zajęć terenowych, przynoszącą korzyści jest jednodniowa wycieczka, gra miejska i rajd. Są to formy niewątpliwie bardzo atrakcyjne, dające dużo radości i możliwości aktywnego odpoczynku od szkolnej rzeczywistości. Lekcja w muzeum może dać sporo korzyści, jeżeli zostanie przygotowana w odpowiedni sposób, pobudzający do kreatywności. To samo dotyczy lekcji w terenie i zielonej szkoły. Wycieczka jednodniowa (czy nawet kilkudniowa) nie przyniesie licznych korzyści, jeżeli będzie polegała na biernym oglądaniu i zwiedzaniu. Wszystkie zajęcia, takie jak: zielona szkoła, wycieczka jednodniowa, lekcja w terenie, lekcja w muzeum, rajd, gra miejska odbywają się w grupach, którymi zazwyczaj są klasy. Dominujący uczniowie (dominujące jednostki) mogą dużo z nich wynieść, natomiast uczniowie nieśmiali znikną w tłumie. Barierą może okazać się niemoc w pokonaniu własnej nieśmiałości. Podczas zajęć terenowych zacieśniają się jednak więzi, pokonywane są bariery między uczniami a nauczycielem oraz między uczniami (o ile towarzystwo jest akceptowalne, co podkreślali studenci brytyjscy; Boyle i in. 2008). Najwięcej korzyści przynoszą zajęcia terenowe typu IA, realizowane w programie IB (tab. 2). Zobligowanie uczniów do podejmowania własnych badań terenowych powoduje, że po obu stronach: uczniów i nauczyciela rozdzielona jest odpowiedzialność za zadania wykonywane na lekcjach z danego przedmiotu. Wyniki badań będące własnością uczniów sprawiają, że czują się oni również gospodarzami danego przedmiotu. To powoduje, że czują większą więź z przedmiotem, grupą, nauczycielem. W rezultacie uczeń jest lepiej przygotowany do samodzielnej pracy.

LITERATURA

- Boyle A., Maguire S., Martin A., Milsom C., Nash R., Rawlinson S., Turner A., Wurthmann S., Conchie S., 2007, *Fieldwork is Good: the Student Perception and the affective Domain*, Journal of Geography In Higher Education, 31, 2: 299–317.
- Kent M., Gilbertson D., Hunt C., 1997, *Fieldwork in geography teaching: a critical review of the literature and approaches*, Journal of Geography In Higher Education, 32: 313–332.
- Ratajczak-Szczerba M., 2011, *Geography in secondary schools IB syllabus vs National (old and new) syllabus – a comparative study*, [w:] K. Donert, P. Charzyński, Z. Podgórski (red.), *Exploring human geography – bilingual approach*, Geography in Higher Education, 15: 100–114.
- Ratajczak-Szczerba M., Olkowska M., 2012, *River action. Its effect on an example of a big and a small river in a town and its vicinity*, [w:] P. Charzyński, K. Donert, Z. Podgórski, (red.), *Bilingual teaching – globalization, regional geography and english integration*, Geography in Higher Education, 16: 101–119.

Zaklikiewicz A., 2003, *Edukacja regionalna a zasady kształcenia*, [w:] E. Orłowska, K. Klementowski (red.), *Kulturowe aspekty badań geograficznych – studia teoretyczne i regionalne*, 4, PTG Oddział Wrocław, Instytut Geografii i Regionalnego Rozwoju Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 314–321.

<http://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> dostęp: 29.12.2015.

ZAJĘCIA TERENOWE (FIELDWORK) W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Streszczenie

Ćwiczenia terenowe są bardzo efektywną i satysfakcjonującą metodą kształcenia geograficznego. Są jedną z obligatoryjnych form w szkolnictwie wyższym, nie tylko w Polsce. W szkołach podstawowych, szkołach gimnazjach i średnich ta forma zajęć nie jest w taki sposób praktykowana. Nauczyciele korzystają z form zajęć, takich jak: zielona szkoła w szkołach podstawowych, jednodniowe wycieczki, rajdy, jednodniowe lekcje w terenie. Ćwiczenia terenowe polegające na prowadzeniu własnych badań przez ucznia nie są formą aktywności praktykowaną w polskich szkołach. Okazjonalnie zdarza się, że uczniowie pracują nad projektem naukowym. Jedyną jednostką, oprócz szkół wyższych, w której uczeń zobligowany jest do wykonania ćwiczeń terenowych, są szkoły IB (Międzynarodowej Matury), które również funkcjonują w Polsce. W obowiązującym tam programie nauczania uczeń musi wykonać taką pracę jako element składowy egzaminu maturalnego. Wieloletnia praca z uczniami pokazała, że jest to aktywność przynosząca duże korzyści dla samego ucznia, ale także dla współpracy w klasie i dla nauczyciela. Jednak zaangażowanie w ćwiczenia terenowe i w pracę napisaną na podstawie uzyskanych w terenie danych jest ogromne zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Uczeń musi pokonać wiele barier, począwszy od własnej nieśmiałości, po wyjście z domu, ze szkoły, od komputera, w teren w celu zbierania danych. Ćwiczenia terenowe są wymagającą formą zajęć także dla nauczyciela, który musi oderwać się od typowych, często szablonowych form pracy w klasie szkolnej, od stereotypowego myślenia o badanym przez ucznia zagadnieniu. Warto jednak podejmować ten trud, bo korzyści dla wszystkich są olbrzymie.

Słowa kluczowe: ćwiczenia terenowe, kształcenie geograficzne, międzynarodowa matura

FIELDWORK IN GEOGRAPHY EDUCATION

Summary

Fieldwork is very effective and given satisfaction educated method in geography. It is one of the mandatory form of classes in the tertiary education, not only in Poland. In primary schools, middle schools and secondary schools fieldworks are not practiced like in higher education, at universities. Teachers exploit very of such forms of outside classes like so called „green school” in primary schools, one-day excursions, raids, one-day outdoor class. A fieldwork understood as collecting data and making research by pupil/student is not a form of activity that is practice at schools. Occasionally students of middle and

secondary schools take part in scientific project. Apart the higher education schools in Poland, secondary school IB (International Baccalaureate Organization Schools) and the diploma programme executed there is the only one where fieldwork is done by students. Student of the IB school on the diploma programme level has to do fieldwork on the geography and a note received is a part of the Baccalaureate (Matura Exam). However, Despite a half of geography student are not contented of the fieldwork, the satisfaction grows after realize the work. There are more advantages than negative aspects. Students learn how to do scientific research, how to analysed data, how to do synthesis. They have to break a lot of barriers, including their shyness, going outside their own stereotype of thinking etc. There are also a lot of benefits for a teacher. Teacher has also go outside a common, cut-and-dried lessons in a classroom, stereotypical thinking etc. However, it is worth to wake such challenge because there are huge benefits.

Key words: fieldwork, educated method in geography, International Baccalaureate Diploma Programme

Lucyna Przybylska

DLACZEGO (NIE) ZAPISAŁEŚ SIĘ NA TUTORING? MOTYWY (NIE) ZAANGAŻOWANIA W NOWĄ OFERTĘ DYDAKTYCZNĄ STUDENTÓW GEOGRAFII UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

WPROWADZENIE

Poruszana w artykule problematyka wpisuje się w stosunkowo nowy w polskiej literaturze naukowej nurt badań i refleksji nad metodą tutoringu i jej przydatnością na różnych szczeblach edukacji (Czekierda 2007, Brzezińska, Rycielska 2009, Pereświat-Sołtan 2011, Brzezińska, Appelt 2013, Krajewska, Kowalczuk-Walendziak 2014, Czekierda i in. 2015). Spośród określeń tutoringu podawanych przez A.J. Brzezińską i L. Rycielską (2009), A. Pereświat-Sołtan (2011) oraz obecnych w najnowszym kompleksowym opracowaniu o metodzie tutoringu i jej wdrażaniu w oświacie, szkolnictwie wyższym i innych płaszczyznach w Polsce (Czekierda i in. 2015) następującą ich kompilację uznano za najbardziej trafną: tutoring to metoda edukacyjna polegająca na regularnych spotkaniach opiekuna z podopiecznym, podczas których dostosowywana jest ścieżka rozwoju tego drugiego w obrębie wspólnie ustalonej jakiejś dziedziny wiedzy czy umiejętności. A. Krajewska i M. Kowalczuk-Walendziak (2014) wskazują podstawy teoretyczne tutoringu w: teoriach rozwoju poznawczego, teoriach współdziałania w uczeniu się, koncepcji doskonałości w rozwoju talentu oraz teoriach dotyczących rozwoju personalnego i profesjonalnego. Z kolei Collegium Wratislaviense, którego kadra przeszkoliła chętnych pracowników Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego, upatruje źródeł i fundamentów metody tutoringu w najstarszej formie edukacji, czyli opartej na relacji mistrz–uczeń, personalizmie, klasycznej koncepcji cnót oraz osiągnięciach psychologii pozytywnej (Fingas 2015).

Przedstawiony w artykule przypadek nowej oferty dydaktycznej w kształceniu akademickim wpisuje się w studia nad jakością kształcenia akademickiego na kierunku geografia (np. Rodzoś, Charzyński 2005, Szkurląt 2011, Szkurląt i in. 2011, Cichoń, Piotrowska 2012). Należy podkreślić, że wprowadzenie tutoringu w roku akademickim 2014/2015 w Instytucie Geografii Uniwersytetu Gdańskiego było jedną z pierwszych tego typu inicjatyw podjętą w Polsce w publicznym

ośrodku akademickim, a pionierską na kierunku geografia¹. Tym samym niniejsze opracowanie traktuje o innowacji, której kontekstem jest stosunkowo młode w kraju zjawisko konkurowania między uczelniami przejawiające się m.in. podnoszeniem konkurencyjności proponowanej oferty kształcenia (Piróg 2014: 118).

Celem artykułu jest identyfikacja motywów zarówno zaangażowania, jak i jego braku w nową ofertę dydaktyczną, jaką jest tutoring, wśród studentów kierunku geografia. Wymiary praktyczne przedstawionych dalej wyników badań można upatrywać w konstruowaniu kampanii upowszechniającej tę nową formę w akademickiej ofercie dydaktycznej w Polsce. Ponadto przypadek tutoringu jako nowości dydaktycznej można interpretować jako typ badań postaw studentów wobec ogólnie pojętej nowości dydaktycznej.

Pokróćce należy wyjaśnić kontekst użycia w artykule pojęcia motywu. Teoretycy motywacji rozróżniają dwa podstawowe rodzaje motywacji: dążenia do czegoś lub unikania czegoś (Franken 2013); niniejszy artykuł dotyczy obu sytuacji. Szukając przyczyn ludzkiego zachowania, psychologowie obok słowa motyw używają takich określeń, jak np.: potrzeba, dyspozycja do działania, pragnienie, cel. Dodać należy, że rozróżnienie terminu motyw i motywacja przyjęto za określeniem A. Hibszer i in. (2012, s. 76): „motywacja jest układem motywów ludzkiego postępowania”.

Wybrana metoda badawcza – sondaż diagnostyczny – jest chętnie wykorzystywana w badaniach z dydaktyki geografii w postaci ankiety bądź wywiadu (Piróg 2010). W pierwszym etapie gromadzenia danych zastosowano ankietę audytoryjną; zebrano wypowiedzi 31 studentów geografii. W przypadku zbierania opinii studentów uczęszczających na tutoring wykorzystano ankietę rozdawaną (poprzez ich nauczycieli zebrano 6 arkuszy wypowiedzi). Obie grupy respondentów były poproszone o anonimową wypowiedź na jedno pytanie otwarte: Dlaczego (nie) zapisałeś się na tutoring? Dodano także (i jedynie), że zebrane opinie posłużą do opracowania naukowego. Badania przeprowadzono w marcu i kwietniu 2015 r. Analizę i interpretację tekstów oparto na wskazówkach tworzenia, tzw. „ugruntowanych w danych opisach” K. Charmaz (2013), oraz metodzie pól semantycznych, przydatnej według D. Piróg (2014b, s. 16) „także w badaniach dotyczących procesu kształcenia, zwłaszcza w takich jego aspektach jak efektywność, jakość i satysfakcja, postrzeganych z punktu widzenia wszystkich podmiotów tego procesu (uczniów/studentów, nauczycieli, rodziców)”.

W pierwszej części artykułu ukazano funkcjonowanie tutoringu w Instytucie Geografii UG oraz skalę zainteresowania ofertą tutoringu na całym Wydziale OiG. Następnie zaś przedstawiono wyniki badań nad motywami zarówno zaangażowania, jak i braku zaangażowania w nową ofertę kształcenia. Artykuł jest kontynuacją badań prezentowanych na Kongresie Geografów i XL Zjeździe PTG

¹ Według informacji uzyskanych podczas II Kongresu Tutoringu w Warszawie w maju 2015 r. tutoring na państwowych uczelniach zaistniał w ostatnich dwu latach na Uniwersytecie Białostockim (2 tutorów), Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (3 tutorów) oraz w roku akademickim 2014/2015 na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego (29 tutorów).

w Lublinie w czerwcu 2015 r. Wtedy skupiono się na motywach zaangażowania w tutoring pracowników Wydziału Oceanografii i Geografii oraz ich podopiecznych z czterech kierunków kształcenia (Przybylska, w druku). Natomiast w niniejszym opracowaniu z jednej strony zawężono badania wyłącznie do grupy studentów i w dodatku jednego kierunku – geografii, z drugiej strony do poprzednich badań nad motywacją dążenia do czegoś dołączono aspekt przeciwny – motywacji unikania.

FUNKCJONOWANIE TUTORINGU W INSTYTUCIE GEOGRAFII

Należy podkreślić, że omawiana w artykule nowa oferta dydaktyczna tutoringu na kierunku geografia jest częścią systemowego wdrażania profesjonalnego systemu tutoringu akademickiego dla studentów Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego nazwanego „TUTOR-WOiG”. Wyróżnić można co najmniej dwie płaszczyzny funkcjonowania tutoringu zarówno w Instytucie, jak i na całym Wydziale. Obok indywidualnych regularnych spotkań tutora z podopiecznym w ramach realizacji wspólnie ustalonego planu i tematyki spotkań, tutoring w Instytucie Geografii dotyczy różnego rodzaju grupowych szkoleń/warsztatów oraz innych inicjatyw wspomagających rozwój właściwego tutoringu, czyli owych regularnych i indywidualnych spotkań ze studentami. Wprowadzanie tutoringu można określić mianem innowacji. Według T. Bauman (2011, s. 270) wprowadzanie innowacji do procesu kształcenia to działanie, „które ma na celu zainaugurowanie i realizowanie procesu zmiany w jakimś obszarze procesu dydaktycznego”. W roku akademickim 2015/2016 na Uniwersytecie Gdańskim podjęto próbę koordynacji funkcjonowania tutoringu na pionierskim pod tym względem Wydziale Oceanografii i Geografii oraz równolegle rozwijanego tutoringu na Wydziale Filologicznym, a także propagowania oferty tutoringu dla chętnych nauczycieli z innych wydziałów. Wymienione działania są realizowane w ramach projektu *Centrum Tutorów UG: nauczyciele nauczycielom (Centrum tutorów UG)*.

Zaangażowani nauczyciele. Tutoring dla nauczycieli

Genezy tutoringu na kierunku geografia należy doszukiwać się w dwóch kapitałach, którymi na początku drugiej dekady XXI w. dysponował Wydział Oceanografii i Geografii: ludzkim i finansowym. Władze dziekańskie kadencji 2012–2016 były głęboko przekonane do potrzeby poprawy jakości kształcenia, w tym szczególnie stworzenia możliwości doszkalania się kadry w zakresie dydaktyki akademickiej. Jasne cele mogły zostać z rozmachem zrealizowane w związku z otrzymaniem w listopadzie 2012 r. funduszy z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach aplikacji do *Konkursu dla podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram*

Kwalifikacji, zwanego konkursem o milion złotych. W wyniku rozpoznania na rynku różnych propozycji kursów dokształcających dla nauczycieli akademickich prodziekan ds. kształcenia dr Ewa Szymczak podjęła decyzję o zawarciu współpracy z Collegium Wratislaviense oferującym warsztaty i wykłady w ramach oferty *Szkoła tutorów*.

Wdrażanie owego systemu rozpoczęto w roku akademickim 2012/2013 od cyklu szkoleń i warsztatów zatytułowanych *Szkoła Tutorów Akademickich*. W kolejnym roku akademickim odbyła się jego druga edycja, także prowadzona przez Collegium Wratislaviense. W sumie 37 osób ukończyło 64-godzinny kurs *Szkoła Tutorów Akademickich* dedykowany Wydziałowi Oceanografii i Geografii (Szymczak, Malinowska 2015). Wśród uczestników byli doktoranci oraz pracownicy dziekanatu, GIS i obu Instytutów: Oceanografii i Geografii (5 pracowników samodzielnych, 18 adiunktów, 4 asystentów, 10 doktorantów). Znamienne, że struktura płci uczestników obu kursów była niesymetryczna (26 kobiet i 11 mężczyzn). Wśród pracowników i doktorantów Instytutu Geografii kursy ukończyło w sumie 20 osób (w tym 9 mężczyzn), czyli około 1/4 jego kadry i doktorantów Instytutu. W roku akademickim 2014/2015 umożliwiono tutorom pogłębienie swoich kwalifikacji na kursie *Praktyk Tutoringu*. Ów kurs II stopnia dla tutorów ukończyło 12 osób (w tym 2 mężczyzn); w owej grupie znalazło się 6 pracowników Instytutu Geografii.

W badanym roku akademickim czynnymi tutorami, czyli prowadzącymi nieobowiązkowe zajęcia nazwane „tutoringiem”, było 18 pracowników Wydziału Oceanografii i Geografii, w tym 9 pracowników Instytutu Geografii. Pozostałe osoby z grupy 37 kończących *Szkołę Tutorów Akademickich* albo nie chciały podjąć pracy tutorskiej, albo nie zostały wybrane przez studentów.

Zaangażowani studenci. Oferta tutoringu dla studentów

Studenci byli rekrutowani do programu w oparciu o ustalone reguły. Zainteresowani mogli zapoznać się z regulaminem, kontraktem tutorskim i potem ewentualnie zdecydować się na przesłanie swojego CV wraz z listem motywacyjnym (*Informacje dla studenta: Tutoring*). Wyjaśniono, że udział w programie zapewni studentowi stałą opiekę tutora przez semestr lub rok akademicki. Współpraca polegać będzie na regularnych spotkaniach tutora ze studentem, w ramach których omawiane będą samodzielnie przygotowane przez podopiecznych eseje na zadany wcześniej temat oraz inne zadania. Poinformowano, że dysponujący odpowiednimi narzędziami tutor w cyklu 8 spotkań w semestrze realizować będzie indywidualny, dostosowany do potrzeb studenta kurs akademicki na wcześniej określony temat przewodni.

Zdecydowano ponadto, że tak skonstruowana oferta dydaktyczna, biorąc pod uwagę aspekty prawno-organizacyjne funkcjonowania Uniwersytetu Gdańskiego, będzie mogła mieć swój oficjalny finał w postaci wpisu do suplementu na dyplomie studenta oraz, co ustalono w kwietniu 2015 r., w postaci certyfikatu sygnowanego przez danego tutora. W czerwcu 2015 r. nastąpiło wręczenie owych

certyifikatów podczas uroczystego zakończenia roku akademickiego na Wydziale Oceanografii i Geografii. Studenci otrzymywali opis nabytych umiejętności, wiedzy i wykazanej postawy podczas tutoringu. Były one dowodem, że tutorzy wykorzystywali obie podstawowe odmiany tutoringu, tzw. naukowy i rozwojowy. Według P. Czekierdy (2015, s. 25 i nast.) tutoring naukowy dotyczy sytuacji, kiedy podopieczny „deklaruje, że wie, co go interesuje i w jakim kierunku rozwoju naukowego chciałby iść”, a tutoring rozwojowy stosowany jest „gdy podopieczny nie wie, co go interesuje, w jakim kierunku chciałby się rozwijać, ale czuje pewną potrzebę rozwoju, oraz w sytuacji gdy bezpośrednio zajmujemy się rozwojem osobistym podopiecznego”.

W semestrze zimowym roku akademickiego 2014/2015 do programu tutoringu zgłosiło się 39 studentów. Po rozmowach kwalifikacyjnych 22 studentów (w tym 5 osób z kierunku geografia) dopuszczono do udziału w pierwszej edycji tutoringu na Wydziale Oceanografii i Geografii. Natomiast w semestrze letnim zapisało się na tutoring o połowę mniej studentów, bo 11 (wśród nowo zapisanych było 3 studentów geografii), ale tyleż samo (11) kończyło cykl 8 spotkań, gdyż jeden semestr (np. wskutek przesuwania spotkań z przyczyn losowych) okazał się niewystarczający. Ta ostatnia sytuacja dotyczyła też 5 studentów geografii zapisanych na tutoring w semestrze zimowym, z których 4 osoby dokończyły tutoring

Tabela 1. Studenci stacjonarni Wydziału Oceanografii i Geografii w roku akademickim 2014/2015

Table 1. The number of students of the Faculty of Oceanography and Geography in the academic year 2014/2015

Wyszczególnienie	Stopień studiów	Liczba studentów	
		ogółem stan na 15.04.2015	uczęszczających na tutoring w roku 2014/2015
Ogółem Wydział	–	1193	32
Ogółem Instytut Geografii	–	765	17
w tym na kierunku			
Geografia	I st.	222	5
	II st.	145	3
Gospodarka przestrzenna	I st.	234	3
	II st.	164	6
Ogółem Instytut Oceanografii	–	402	15
w tym na kierunku			
Geologia	I st.	105	2
Oceanografia	I st.	184	10
	II st.	113	3
Gospodarka wodna i ochrona zasobów wód	I st.	26	0

Źródło: opracowanie własne.

w letnim semestrze, a 1 osoba nie tyle kończyła, ile kontynuowała tutoring u tego samego tutora, pogłębiając obrany wcześniej tematyczny cykl spotkań. W semestrze zimowym tematem spotkań były *Procesy i formy rzeźby polodowcowej*, a w letnim *Identyfikacja form rzeźby polodowcowej z obszaru Pomorza*.

W badanym roku akademickim z oferty tutoringu skorzystało ogółem 32 studentów, czyli jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 1 tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii odgrywa rolę raczej marginalną, bowiem liczba studentów Wydziału według stanu na 15 kwietnia 2015 r. wynosiła 1193 osoby.

Dodać należy, że oferta tutoringu w roku akademickim 2014/2015 spotkała się z podobnym zainteresowaniem wśród studentów Instytutu Geografii (w sumie 17 osób) oraz Instytutu Oceanografii (w sumie 15 osób). Jednakże biorąc pod uwagę liczbę studiujących w obu Instytutach, należy stwierdzić, że większym odsetkiem zaangażowanych w tutoring wyróżniali się studenci Instytutu Oceanografii (3,7%) niż Geografii (2,2%). Zapisywali się wyłącznie studenci studiów stacjonarnych czterech z pięciu kierunków studiów funkcjonujących na Wydziale (geografia, gospodarka przestrzenna, oceanografia, geologia). Największym zainteresowaniem kurs tutoringu cieszył się wśród studentów I stopnia oceanografii, zarówno rozpatrując liczby bezwzględne (10 osób), jak i względne (5,4%). Z kolei biorąc pod uwagę stopień studiów, tutoring wybierali częściej uczestnicy studiów licencjackich (20 osób) niż magisterskich (12 osób).

WYPOWIEDZI STUDENTÓW GEOGRAFII

Analizowane dalej pisemne wypowiedzi studentów na temat motywów zapisania się lub niezapisania na tutoring pozyskano poprzez ankietę audytoryjną oraz rozdawaną podczas indywidualnych zajęć tutorów Instytutu Geografii. Prośba o wypowiedź na pytanie: „Dlaczego (nie) zapisałeś się na tutoring?” skłoniła 37 studentów do wypowiedzi o różnej objętości (1–10 zdań). Wśród studentów geografii na tutoring uczęszczało więcej osób ze studiów I stopnia (5) niż II stopnia (3), w tym 5 mężczyzn i 3 kobiety. Od nauczycieli otrzymano zwrot 6 arkuszy: 3 studentek i 3 studentów.

Natomiast wypowiedzi wyjaśniające fakt niezapisania się na tutoring, zebrane podczas zajęć dydaktycznych autorki niniejszego artykułu (100% responsywności), zostały sformułowane przez: 9 osób z III roku studiów licencjackich, 6 osób z I roku i 15 osób z II roku magisterskich studiów uzupełniających. Struktura płci badanej grupy odzwierciedla strukturę 3 grup laboratoryjnych w dniach, w których przeprowadzano badanie: w sumie 23 kobiety i 7 mężczyzn.

Motywy zaangażowania w tutoring

Studenci geografii uczęszczający na tutoring w swoich wypowiedziach zwracali uwagę przede wszystkim na dwie przyczyny, które sprawiły, że zapisali się na kurs tutoring. Były to wola rozwijania się i poznawania oraz osoba tutora (tab. 2).

Po pierwsze zauważono motywy zapisania się na tutoring, które zostały wyartykułowane poprzez rodziny słów pochodzące od czasowników poznać, rozwijać, zrozumieć, poszerzyć (por. pierwsze siedem motywów z tab. 2). Po drugie zidentyfikowano pośrednie motywy związane z chęcią rozwoju i poznawania: student zapisał się na tutoring także dlatego, że chciał zrobić „coś” w kierunku swojego wykształcenia, „z ciekawości” albo dlatego, że lubi dodatkowe zajęcia, widzi szanse na wejście w środowisko akademickie lub dlatego, że dysponował czasem, który chciał przeznaczyć na rozwój naukowy.

Kilka osób (4 z 6 badanych) wspominało osobę tutora w kontekście relacji, jaka wiązała jeszcze przed zapisaniem się (nić sympatii, wyróżnienie przez zaproszenie), lub w kontekście jego cech (zgodność zainteresowań z zainteresowaniami studenta) czy metody tutoring u kładącej nacisk na indywidualną pracę ze studentem. Interesujące, że tylko jedna osoba pisała o tutorze już w pierwszym zdaniu wypowiedzi, a pozostałe w 2 lub 3 kolejności, po wskazaniach motywacji związanej z rozwojem i poznaniem. To ukierunkowanie na własny rozwój świadczy o dużej potrzebie zaspokojenia głodu informacji, wiedzy, mądrości, czyli upraszczając – głodu treści, jednak dla studentów ważną stymulantą pozostaje także jeden z podstawowych elementów tutoring u – osoba tutora.

Tabela 2. Dwie główne kategorie motywacji zaangażowania w tutoring
Table 2. Two main categories of motivation of involvement in tutoring

Wola rozwijania się i poznawania Student zapisał się, ponieważ	Osoba tutora Student zapisał się, ponieważ
uważa, że tutoring jest „formą rozwoju osobistego i rozszerzania własnych horyzontów” uważa tutoring za „sposób na poszerzenie horyzontów wiedzy i poznania świata z różnej perspektywy” ma chęć zgłębiania wiedzy na interesujący go temat chce zrozumieć siebie i interakcje między innymi ludźmi zamierza poznać coś nowego, co daje korzyści chciałby poszerzać swoją wiedzę widzi szanse na poznanie bliżej specyfiki pracy i zgłębienie warsztatu naukowca chciałby zrobić „coś” w kierunku wykształcenia, umiejętności, „coś”, co wykracza poza program studiów „z ciekawości” lubi dodatkowe zajęcia widzi szanse na wejście w środowisko akademickie dysponował czasem, który chciał przeznaczyć na rozwój naukowy	tutor ma zainteresowania zgodne z planami zawodowymi studenta tutor zaprosił na tutoring studenta; został określony przez studenta jako „zaprzyjaźniony tutor” tutor zdobył popularność na zajęciach terenowych dzięki sposobowi przekazywania przez niego wiedzy „możliwość indywidualnej pracy z tutorem” była dodatkową zachętą

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wypowiedzi pisemne, zwrócono uwagę na kwestię różnicy płci w formie wypowiedzi oraz typach motywów zaangażowania się w tutoring. Okazało się, że wypowiedzi kobiet i mężczyzn nie różniły się ani pod względem długości (2–3 zdania) ani pod względem motywacji. W badanej grupie 3 kobiet i 3 mężczyzn o osobie tutora wspominały po 2 osoby obu płci. O rozwoju, poszerzaniu wiedzy pisały studentki i studenci. Jako ciekawostkę należy traktować identyczny początek wypowiedzi studentów, którzy zaczynali zdanie od „zapisalem się (...)” w porównaniu do zróżnicowanego początku pisemnych wypowiedzi studentek.

Motywy braku zaangażowania w tutoring

Na podstawie wypowiedzi studentów, którzy opisali powody niezaangażowania się w nową ofertę dydaktyczną tutoringu, wyróżniono cztery kategorie motywacji: 1) braku czasu na tutoring, 2) braku potrzeby i sensu tutoringu, 3) braków w przedstawionej ofercie tutoringu oraz 4) dyskomfortu, jaki wiązałby się z zapisaniem się na kurs tutoringu.

Zauważono, że najczęściej „brak czasu” był podawany jako powód niezapisania się na tutoring (tab. 3). Osoby, które go wskazały, często podawały rozszerzone wyjaśnienie, że pracują zarobkowo lub/i mają dużo innych zajęć dodatkowych, są zajęte pisanem pracy dyplomowej licencjackiej bądź magisterskiej. Dwie osoby z II roku magisterskich studiów uzupełniających dodały, że gdyby były na wcześniejszych latach, to by skorzystały z oferty. Następujące wypowiedzi świadczą o wymienionej motywacji dotyczącej braku czasu: „(...) nie mam czasu, będąc na

Tabela 3. Cztery główne kategorie motywacji niezaangażowania się w tutoring
(w nawiasie liczba wskazań)

Table 3. Four main categories of motivation of (non) involvement in tutoring
(in brackets the number of statements)

„nie mam czasu i jestem bardzo zajęty”	Brak czasu (17)	Obawa stresu i dodatkowej pracy (5)	„obawiam się”
wiele zajęć (27): – piszę pracę dyplomową (7) – pracuję (10 wskazań) – innych na uczelni i poza (10)	brak czasu	dyskomfort	Obawa nieznanego (2)
Brak chęci i potrzeby zapisania się (4)	brak potrzeby i sensu	braki w ofercie	Brak odpowiedniej tematyki tutoringu i tutorów (5)
„to jest niepotrzebne”	Brak poczucia sensu tutoringu (2)	Brak wiedzy na temat tutoringu i zapisów (9)	„nie było ciekawej oferty” „nie wiedziałem”

Źródło: opracowanie własne.

5 roku, zajmować się tym, w tej chwili moim priorytetem jest pisanie pracy magisterskiej”; „nie zapisałam się na tutoring, ponieważ nie posiadam wystarczająco dużo dodatkowego wolnego czasu (...)”; „po pierwsze nie miałem czasu z powodu innych obowiązków, przede wszystkim domowych i zarobkowych”.

Niektóre wypowiedzi zawierały kilka motywów, których częścią wspólną jest nakierowanie na kategorię czasu, do której to kategorii zaliczono zarówno stwierdzenia o „braku czasu”, jak i wskazania ukazujące, jak studenci go wypełniają, niejako usprawiedliwiają brak zaangażowania w tutoring niemożnością wygospodarowania czasu ze względu na inne zajęcia, obowiązki, zainteresowania (w tym połowa wskazań odnosiła się do dużej ilości zajęć na uczelni, a połowa do aktywności pozauczelnianych, np. ZHP, nauka języka hiszpańskiego). Zatem badania autorki, choć nie było to ich celem, potwierdzają współczesny obraz życia studenckiego, w którym upowszechniła się praca zarobkowa na wszystkich latach studiów; studenci, w świetle zebranego materiału, należą do grupy społecznej aktywnej, zajętej i zaangażowanej w różne aktywności.

Kończąc omawianie „palety” kategorii motywacji „brak czasu”, należy zwrócić uwagę na nietypowy powód, jaki pojawił się w wypowiedziach dwóch studentek, czyli fakt dużej odległości miejsca zamieszkania jako jeden z powodów, dla którego nie zapisały się na tutoring. Stwierdzenie to wystąpiło w kontekście wypowiedzi szczegółowo opisujących zapracowanie i niedobór czasu na inne, dodatkowe zajęcia, zatem według autorki niniejszego artykułu należałoby odczytywać je jako część kategorii „brak czasu”.

Zgłaszane przez studentów braki w ofercie tutoringu lub braki w dotarciu do niej plasują się na drugim miejscu pod względem częstotliwości wskazań. Jeden z typów „braku” stanowią wypowiedzi świadczące o niedostatku ciekawej oferty tutoringu i/lub tutora, np.: „oferta edukacyjna nie zainteresowała mnie podczas prezentacji w październiku”, „nie zapisałam się na tutoring ze względu na to, że oferta dydaktyczna nie zawierała propozycji z kręgu moich zainteresowań (kultura ukraińska)”. Jedna z kobiet stwierdziła, że zapisała się na tutoring z GIS, ale nie uczęszcza, ze względu na brak wolnego miejsca na tematykę, którą ją interesowała. Rzeczywiście, do kilku tutorów w obu semestrach roku akademickiego 2014/2015 było więcej zgłoszeń niż miejsc. Tworząc ofertę tutoringu dla studentów, założono bowiem, że jeden nauczyciel może mieć pod swoją opieką w semestrze dwóch podopiecznych, aby mógł efektywnie skupić się na indywidualnej ścieżce kształcenia studenta. Inny, znacznie częstszy typ demotywacji (tab. 3), dotyczy deklarowanego braku wiedzy na temat tutoringu i zapisów na niego. O problemie niedoinformowania świadczy też fakt, że jedna z osób napisała, iż o tutoringu dowiedziała się podczas „odpowiedzi na tę ankietę”.

Należy podkreślić, że niektóre wypowiedzi jednego studenta mogły zawierać kilka motywów, które zaliczano do odrębnych grup motywacji. Przykładem jest następująca wypowiedź: „nie wybrałem się na tutoring, ponieważ uważam, że niczego nowego by mnie to nie nauczyło. Siedzenie z opiekunem i mówienie mu o czymś to nic ciekawego i tylko by mnie to stresowało”. W tej krótkiej wypowiedzi ujawniają się trzy opinie o tutoringu: tutoring niczego nowego nie uczy, tutoring nie jest ciekawy, tutoring stresuje. Pierwsze dwa stwierdzenia przyporządkowano

pod kategorię motywacji „braku potrzeby i sensu”. Do tej grupy zaklasyfikowano także wypowiedzi osób albo wyrażających lakonicznie brak chęci, potrzeby, zainteresowania tutoringiem, np. „(...) nie czułam potrzeby zapisania się”, „uważam, że jest to dla mnie niepotrzebne”, albo oceniających tutoring jako nieciekawym, nierozwijający i wręcz niewnoszący „nic nowego” w życie danego studenta, tak jak to zostało ujęte m.in. w następującej wypowiedzi studentki: „(...) tego typu metoda (spotkania z tutorem) nie wniosłaby nic nowego do mojego sposobu nauki czy podejścia do własnego rozwoju osobowości i wiedzy”.

Ponadto zauważono, że niektóre wypowiedzi studenckie łączy element strachu, pewnych obaw. Zidentyfikowano po pierwsze obawę przed nadmiarem pracy i stresem, jaki w mniemaniu studentów wiązałby się z uczęszczaniem na tutoring, oraz, po drugie, obawę przed nieznanym i nieoswojonym. O istnieniu pierwszej świadczą takie wypowiedzi: „strach przed nadmiarem obowiązków”, „wymagania, jakie stawia tutor nie są czymś, co chciałabym robić”. Do tej kategorii zaliczono też przytaczaną wcześniej już wypowiedź o tym, że „siedzenie z opiekunem i mówienie mu o czymś to nic ciekawego i tylko by mnie to stresowało”. Do innego typu obaw zaliczono opinie dwóch osób, które wyraziły niemal tymi samymi słowami, że nie wiedzą, co to jest tutoring oraz że żaden z ich znajomych nie brał udziału w takim kursie. Według autorki wspomniani studenci kierowali się wyłącznie jedną z dwóch podstawowych motywacji – „do unikania czegoś” (Franken 2013), a w tym przypadku pragnęli uniknąć tutoringu postrzeganego jako coś nieznanego i niesprawdzonego przez krąg najbliższych, zaufanych osób. Na koniec należy wspomnieć o nietypowej wypowiedzi-motywie, niepasującym do omówionych wcześniej czterech kategorii motywacji, do którego zaliczono wypowiedź kobiety z III roku studiów licencjackich. Jako powód niezapisania się na tutoring podała, że „przegapiła termin zgłoszeń”.

PODSUMOWANIE

Celem artykułu była identyfikacja motywów zarówno zaangażowania studentów, jak i jego braku w nową ofertę dydaktyczną, jaką jest tutoring, w Instytucie Geografii Uniwersytetu Gdańskiego. Podsumowując, wśród badanych studentów kierunku geografia wyróżniono dwie główne grupy motywacji prowadzące do zapisania się na tutoring: 1) wola rozwijania się i poznawania, 2) osoba tutora. Z kolei w grupie badanych studentów geografii, którzy nie zaangażowali się w tutoring, wyróżniono takie kategorie motywacji, jak: 1) braku czasu na tutoring, 2) braku potrzeby i sensu tutoringu, 3) braków w przedstawionej ofercie tutoringu oraz 4) dyskomfortu, jaki wiązałby się z zapisaniem się na pracochłonny, stresujący lub nieznanym kurs tutoring.

Powyższe wyniki mogą bezpośrednio pomóc w tworzeniu kampanii upowszechniającej tę nową formę akademickiej oferty dydaktycznej w Polsce. W świetle przedstawionych badań należałoby – z uwagi na nowość oferty w skali uczelni i w skali kraju – zwrócić większą uwagę na różne formy dotarcia z informacją

o tutoringu do środowiska studentów. Poza tym pewną sugestią co do przyszłego funkcjonowania kursu tutoringu są wypowiedzi studentów wskazujące na „przystajnego potencjalnego tutora” jako swoisty czynnik zewnętrzny wpływający na ich wybór metody tutoringu. Zidentyfikowana motywacja „woli rozwoju” jest wewnętrzną motywacją studentów, w dużej mierze zależną od zastanych cech osobowości studentów. Powstaje pytanie, na ile podkreślany przez studentów wpływ zaistniałej wcześniej bezpośredniej relacji z tutorem jako motywu zapisania się na tutoring pełni rolę swoistej „kropki nad i” wieńczącej decyzję o zapisaniu się. Czy studenci, którzy wspominali o pozytywnym wrażeniu wyniesionym z kontaktu z tutorem, zapisaliby się na tutoring, gdyby zabrakło tej zewnętrznej stymulacji? Zdaniem autorki w jakości pracy akademików, ich kompetencjach społecznych i profesjonalizmie zawodowym upatrywać należy w dużym stopniu przyszłość zainteresowania ofertą tutoringu na uczelni.

Wybrana w niniejszym opracowaniu metoda sondażu diagnostycznego w odmianie ankiety może być punktem wyjścia do badań czerpiących z metodologii badań jakościowych bądź ilościowych. Według D. Silvermana (2012, s. 151) wywiad w badaniach ilościowych charakteryzują „głównie pytania zamknięte na losowo dobranych próbach”, a badania jakościowe tworzą „pytania »otwarte« skierowane do niewielkich prób”. Podobnie ogólne rozgraniczenie podaje J.W. Creswell (2013, s. 45) w pracy na temat metod ilościowych, jakościowych i mieszanych w projektowaniu badań naukowych, gdy podaje, że „analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku”, wyróżnia badania jakościowe, a pod względem metodologicznym typ ilościowy cechuje „sprawdzanie obiektywnych teorii przez analizowanie relacji pomiędzy różnymi zmiennymi. Zmienne te można mierzyć przy pomocy narzędzi, a uzyskane dane liczbowe poddawać procedurom statystycznym”. Celem niniejszej pracy była identyfikacja motywów, a nie skupienie się na częstotliwości ich występowania w zależności od wybranych cech respondentów. Liczba wskazań poszczególnych motywów w artykule służyła jako uzupełnienie nakreślonego modelu motywacji – nie była więc podstawą analizy (nie) zaangażowania się w tutoring. Według autorki przedstawione opracowanie plasuje się w grupie badań jakościowych.

Tutoring jako nowa forma zajęć we współczesnej ofercie szkół wyższych należy do nowych zagadnień godnych uwagi zarówno dla osób wpływających na kształtowanie programów kształcenia na szczeblu akademickim, jak i dla badaczy zajmujących się dydaktyką szkoły wyższej. Po przeanalizowaniu motywów podjęcia lub niepodjęcia przez studentów nieobowiązkowego kursu tutoringu pojawiają się nowe wątki badawcze warte uwagi i zarazem przyszłych badań. Do rangi problemów badawczych urastają następujące pytania: Co zyskali studenci ze spotkań z tutorem? Co zyskali tutorzy z pracy metodą tutoringu? Niewątpliwie ewaluacja wdrażania od 2012 r. systemu tutoringu akademickiego dla studentów Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego czeka na odrębne opracowanie. O ile tematyka motywacji zaangażowania w tutoring przez nauczycieli była tematem innego opracowania autorki (Przybylska 2015), to jednak interesującym zagadnieniem pozostaje jeszcze kwestia motywów braku

zaangażowania w tutoring części kadry naukowo-dydaktycznej Instytutu Geografii. Wydaje się, że wywiad indywidualny byłby najwłaściwszą techniką do wymienionych grup zagadnień.

LITERATURA

- Bauman T., 2011, *Dydaktyka akademicka a innowacje*, Przegląd Pedagogiczny, 1: 267–276.
- Brzezińska A.I., Appelt K., 2013, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, Forum Oświatowe, 2(49): 13–29 (<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39>).
- Brzezińska A.I., Rycielska L., 2009, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] P. Czekierda, M. Budzynski, J. Traczynski, Z. Zalewski, A. Zembruska (red.), *Tutoring w szkole. Między teoria a praktyka zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław, s. 19–30.
- Charmaz K., 2013, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2012, *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2: 151–168.
- Centrum tutorów UG (<http://www.centrum-tutorow.ug.edu.pl/>).
- Creswell J.W., 2013, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czekierda P., 2007, *Tutoring jako szansa na odnowę misji polskiego uniwersytetu*, [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring: w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa, s. 92–100.
- Czekierda P., 2015, *Czym jest tutoring?*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa, s. 15–36.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M. (red.), 2015, *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa.
- Fingas B., 2015, *Fundamenty i źródła tutoring*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa, s. 37–61.
- Franken R.E., 2013, *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Hibszer A., Tracz M., Hibszer B., 2012, *Diagnoza motywów wyboru studiów geograficznych w Polsce – ujęcie regionalne*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 2: 75–97.
- Informacje dla studenta: Tutoring, Wydział Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego (<http://oig.ug.edu.pl/tutoring>; dostęp: 31.03.2015).
- Krajewska A., Kowalczyk-Wałędzia M., 2014, *Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland*, Higher Education Studies, 4, 3: 9–19.
- Pereświet-Sołtan A., 2011, *Tutoring jako ważny obszar uczenia się dorosłych*, Edukacja Dorosłych, 2: 137–151.
- Piróg D., 2010, *Sondaż diagnostyczny w badaniach z zakresu dydaktyki geografii –wybrane determinanty responsywności*, [w:] S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitarne we współczesnym środowisku geograficznym*, Uniwersytet Łódzki, Łódź, s. 415–425.
- Piróg D., 2014a, *Konkurowanie uniwersytetów na rynku usług edukacyjnych w warunkach kryzysu gospodarczego i nasilających się trudności tranzytacji absolwentów*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 28: 117–130.

- Piróg, D., 2014b, *W poszukiwaniu metodologicznych innowacji w badaniach jakościowych – przykład z analiz przechodzenia absolwentów geografii na rynek pracy*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, 162(VI): 9–18.
- Przybylska L., 2015, *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego – motywy zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio B, vol. 70/1. s. 153–167.
- Rodzoś J., Charzyński P., 2005, *Training geography teachers in Poland with regard to changes in school education*, [w:] K. Donert, P. Charzyński (red.), *Changing Horizons in Geography Education*, Herodot Network, Toruń, s. 65–71.
- Silverman D., 2012, *Prowadzenie badań jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Szkurlat E., 2011, *Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 1: 116–125.
- Szkurlat E., Adamczewska M., Głowacz A., Smętkiewicz K., 2011, *Jakość kształcenia geograficznego w szkole wyższej w opinii studentów*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 1: 147–161.
- Szymczak E., Malinowska M., 2015, *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer, Warszawa, s. 239–244.

DLACZEGO (NIE) ZAPISAŁEŚ SIĘ NA TUTORING? MOTYWY (NIE) ZAANGAŻOWANIA W NOWĄ OFERTĘ DYDAKTYCZNĄ STUDENTÓW GEOGRAFII UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

Streszczenie

Problematyka artykułu wpisuje się w stosunkowo nowy w polskiej literaturze naukowej nurt badań i refleksji nad metodą tutoringu i jej przydatnością na różnych szczeblach edukacji oraz w studiach nad jakością kształcenia akademickiego na kierunku geografia. Celem artykułu jest identyfikacja motywów: 1) zaangażowania się i 2) braku zaangażowania się w tutoring, czyli w nową ofertę edukacyjną w roku akademickim 2014/2015 w Instytucie Geografii Uniwersytetu Gdańskiego.

Najpierw zaprezentowano funkcjonowanie nieobowiązkowego kursu tutoringu w Instytucie Geografii, dalej skalę zainteresowania nim na Wydziale Oceanografii i Geografii (z 1193 studentów Wydziału 32 osoby uczęszczały na tutoring, w tym 8 studentów geografii). Następnie przedstawiono wyniki sondażu diagnostycznego (jedno otwarte pytanie, forma pisemna) przeprowadzonego wśród 37 studentów geografii, w tym wśród 6 osób zapisanych na tutoring.

Badanie wykazało, że studenci zapisywali się na tutoring z dwóch powodów: 1) woli rozwijania się i woli poznawania: 2) z powodu tutora. Z kolei w grupie badanych studentów geografii, którzy nie zaangażowali się w nową ofertę dydaktyczną, wyróżniono takie kategorie motywacji, jak: 1) brak czasu na tutoring, 2) brak potrzeby i sensu tutoringu, 3) braki w przedstawionej ofercie tutoringu oraz 4) dyskomfort, jaki wiązałby się z zapisaniem się na pracochłonny lub nieznany kurs tutoringu. Powyższe wyniki mogą bezpośrednio pomóc w tworzeniu kampanii upowszechniającej tę nową formę w akademickiej ofercie dydaktycznej w Polsce.

Słowa kluczowe: tutoring, geografia, motywy, jakość kształcenia akademickiego

WHY HAVE YOU (NOT) ENROLLED FOR TUTORING? GEOGRAPHY STUDENTS' MOTIVES OF (NO) INVOLVEMENT IN A NEW EDUCATIONAL OFFER AT THE UNIVERSITY OF GDAŃSK

Summary

The issues presented in the article are both part of a relatively new trend in Polish literature on reflection on method of tutoring and its suitability for different levels of education, and study on the quality of academic education in the field of geography.

The aim of the paper is to identify students' motives of involvement and the lack of involvement in tutoring – a new educational offer in the academic year 2014/2015 at the Institute of Geography of the University of Gdańsk, Poland.

First, there is the description of the process of implementation of the voluntary course of tutoring at the Institute of Geography, then the scale of interest of tutoring at the Faculty of Oceanography and Geography (among 1193 students of the Faculty there were 32 people who chose tutoring, of which 8 were students of geography) and finally, the results of the one-question survey (written form) conducted among 37 geography students, including 6 enrolled in tutoring, is presented.

The research revealed that students enrolled in tutoring because of two reasons: 1) the will to develop and the will to know, 2) thanks to tutor. The following categories of motivation were identified in the group of students who did not enroll in the new educational offer of tutoring: 1) the lack of time for tutoring, 2) the lack of need and sense of tutoring, 3) deficiencies in the offer of tutoring and 4) the discomfort which would result from enrolling in a laborious or unknown tutoring course. These results can directly help in creating a campaign disseminating this new form of academic educational offer in Poland.

Key words: tutoring, geography, motives, quality of academic education

Zbigniew Podgórski, Przemysław Charzyński, Tomasz Sojka

PROJEKT MIĘDZYNARODOWYCH PRAKTYK DYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU NAUCZYCIELI GEOGRAFII

WPROWADZENIE

W maju 2004 r. Polska stała się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej. Wydarzenie to niewątpliwie wpłynęło na ilość projektów realizowanych pomiędzy polskimi i zagranicznymi ośrodkami edukacyjnymi na szczeblach od szkoły podstawowej po uczelnie wyższe. Najpopularniejszymi europejskimi programami związanymi z edukacją są m.in. Comenius, Erasmus, Erasmus+. W każdym z wymienionych jednym z najważniejszych celów była mobilność edukacyjna uczniów, studentów, a także kadry, nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich. Program Erasmus (obecnie Erasmus+) ma długą tradycję i był realizowany przez uczelnie wyższe krajów Unii już w latach 80. XX w. Od 1987 r. uczestniczyło w nim 3 mln¹ osób, z czego 250 tys. studentów miało możliwość spędzenia części studiów za granicą lub podjęcia stażu w zagranicznej spółce, co dało im szansę na zwiększenie możliwości znalezienia pracy. Oprócz studentów wymianie tej podlegała również kadra akademicka i administracyjna w liczbie 46,5 tys. osób, co pozwoliło na poprawę jakości nauczania i uczenia się we wszystkich 33 krajach biorących udział w programie. Uczestniczyły w nim też państwa spoza Unii Europejskiej, np. Lichtenstein, Islandia, Norwegia, Szwajcaria i Turcja, a od 2014 r. w ramach Erasmus+ także Macedonia. Od roku akademickiego 1998/1999 do roku 2012/2013 w wymianie wzięło udział 139 557 polskich studentów, a do Polski przyjechało 56 396 obcokrajowców². Na szkolenia wyjechało ponad 30 tys. osób kadry, a około 17 tys. nauczycieli akademickich odbywało w Polsce szkolenia i prowadziło zajęcia. Najczęściej wybieranymi krajami przez studentów były Niemcy, Hiszpania oraz Francja. Na początku projektu uczestniczyło w nim 46 polskich szkół wyższych, a w ostatnim roku Kartę Uczelni Erasmusa miały już 324 uczelnie. Działalność programu została przedłużona do 2020 r. pod nazwą

¹ Dane liczbowe pochodzą z komunikatów prasowych ze stron Komisji Europejskiej (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-657_pl.htm; dostęp: 7.08.2015 r.).

² www.erasmus.org.pl

Erasmus+. Stwarzał on bowiem nie tylko możliwość mobilności długoterminowej w formie semestralnych czy rocznych wyjazdów na studia na uczelnie partnerskie, ale również krótkoterminowej wymiany dzięki podprogramom Kursów Intensywnych (*Intensive Programmes* – IP). Kursy trwały zwykle dwa tygodnie i były przygotowywane przez nauczycieli akademickich z co najmniej trzech uczelni dla grupy 10–60 studentów z tych szkół wyższych. Od 2014 r. wymiana studentów odbywa się też w ramach tzw. Partnerstw Strategicznych, których celem jest wdrażanie i upowszechnianie innowacyjnych rozwiązań w szkołach i na uczelniach, a efektem projektów ma być modernizacja oferty dydaktycznej, jej lepsze dostosowanie do potrzeb społeczeństwa i gospodarki oraz podniesienie jakości kształcenia (www.erasmusplus.org.pl).

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie aktywnej roli Pracowni Dydaktyki i Zakładu Geografii Krajobrazu Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi UMK w realizacji mobilności w ramach wskazanych programów, kontynuowanej od 2013 r. przez Katedrę Gleboznawstwa i Kształtowania Krajobrazu Wydziału Nauk o Ziemi we współpracy z Wydziałem Biologii i Ochrony Środowiska.

PRAKTYKI ZAWODOWE I ICH ROLA

Celem praktyk zawodowych, odbywanych przez kandydatów na nauczycieli, jest zdobywanie umiejętności dydaktycznych z wykorzystaniem metod i środków dydaktycznych oraz zebranie pogłębionych wiadomości dotyczących roli i funkcjonowania placówki oświatowej z punktu widzenia perspektywy przyszłej pracy pedagogicznej (Czekańska 1973, Świtalski 1996). W takim rozumieniu praktyki pedagogiczne stanowią płaszczyznę konfrontacji w warunkach szkolnej rzeczywistości trzech składników wiedzy o zawartości pedagogicznej (ang. *pedagogical content knowledge* – PCK), tj. wiedzy kierunkowej, wiedzy pedagogicznej (z zakresu specjalności zawodowej) i umiejętności praktycznych (Lampiselkä 2008a). Ponadto warto podkreślić, że praktyki stwarzają okazję do szczegółowego zapoznania się z zespołem czynności zawodowych wykonywanych na określonym stanowisku pracy. Ze wskazanych względów nauczycielskie praktyki pedagogiczne są bardzo ważnym składnikiem przygotowania nauczycieli, ponieważ dostarczają powiązania między ich przygotowaniem na uniwersytecie i realnym nauczaniem oraz pracą edukacyjną w szkole (m.in. Czekańska 1973, Świtalski 1996, Podgórski 1997, Nikolov, Mitrova 2003, za: Parkkinen 2008b). Pobyt w szkole daje okazję studentom, by zdali sobie sprawę z poziomu i jakości opanowanej przez siebie kierunkowej wiedzy merytorycznej oraz wiedzy z zakresu dydaktyki, pedagogiki i psychologii. Kontakt z uczniami umożliwia dokonanie krytycznej oceny własnych zdolności, predyspozycji i ambicji w celu bardziej efektywnego przygotowania się do zawodu. Praktyka pedagogiczna stanowi pierwszy moment w ich życiu, gdy traktowani są jak nauczyciele i dlatego niezwykle cenne i pożądane jest, aby pozyskali i zasłużyli na to, co najważniejsze w tym zawodzie – sympatię i szacunek uczniów (Raykova, Nikolov 2008). Nie ulega wątpliwości, że najwięcej

korzyści kandydatom na nauczycieli przynoszą praktyki realizowane w tzw. szkołach ćwiczeń. Niestety liczba ośrodków akademickich dysponujących tego typu szkołami jest zbyt mała.

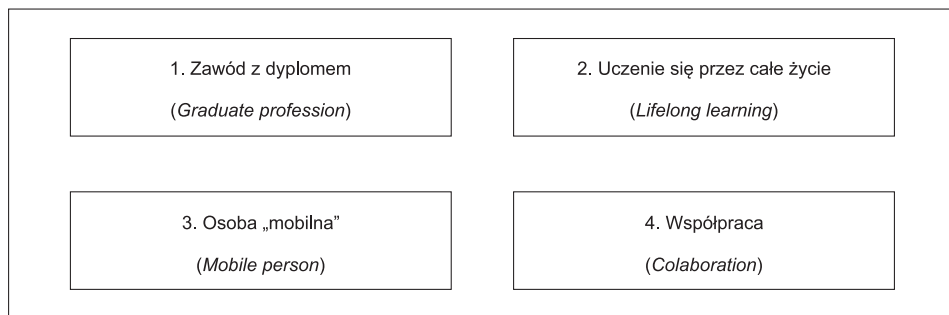
Podobnie jak w przypadku innych specjalności nauczycielskich, także kandydaci na nauczycieli geografii mają możliwość wykształcenia lub doskonalenia zawodowych i pedagogicznych umiejętności w toku praktyk pedagogicznych, w tym: obserwacji i planowania, przygotowania, prowadzenia i oceny lekcji, organizacji i monitorowania pracy uczniów oraz przygotowania dokumentacji związanej z procesem kształcenia. Działalność praktykanta obejmuje pełen tygodniowy wymiar czasu pracy nauczyciela. W tym czasie powinien (Podgórski 1997): prowadzić różne formy pracy dydaktyczno-wychowawczej; realizować program zajęć pozalekcyjnych; zapoznać się z formami współpracy z rodzicami; poznać możliwości działania w środowisku. Już w trakcie pierwszych dni praktyki zawodowej student powinien zapoznać się z organizacją szkoły, zwłaszcza jej strukturą, dokumentami oraz organizacjami uczniowskimi na jej terenie. Ponadto celowe jest poznanie przez niego specyfiki pracy w bibliotece i w świetlicy szkolnej. Szczegółowy zakres czynności obowiązujących studenta podczas praktyki jest różnie formułowany w materiale instruktażowym opracowanym przez wyższe uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli (Błędowski i in. 2011, s. 76). Niemniej jednak „(...) występuje zgodność (choć niekompletna) zapisów funkcjonujących w programach praktyk z wytycznymi zawartymi w aktach prawnych regulujących kwestie organizowania oraz przebiegu praktyk pedagogicznych i kształcenia nauczycieli”. W każdym jednak przypadku zakres zadań studenta jest drobiazgowo omawiany przed rozpoczęciem praktyki, a następnie w formie pisemnej instrukcji zostaje przekazany studentom oraz ich szkolnym opiekunom. Z uogólnienia wyników analizy porównawczej tego typu dokumentów oraz własnych doświadczeń autorów wynika, że studenci kierunków przyrodniczych o specjalnościach nauczycielskich prowadzonych przez uczelnie wyższe w Polsce, podobnie jak w przypadku ich odpowiedników w innych krajach Unii Europejskiej³, zobowiązani są do uzyskania wiedzy i opanowania zbliżonych umiejętności praktycznych, takich jak:

- wykorzystanie w twórczy sposób wiedzy teoretycznej zdobytej w toku studiów kierunkowych oraz z zakresów psychologii, pedagogiki i dydaktyki;
- refleksyjne hospitowanie lekcji z przedmiotu kierunkowego prowadzonych przez opiekuna praktykanta (i ewentualnie lekcji z przedmiotów pokrewnych);
- sporządzanie notatek (sprawozdań) z bezpośrednich obserwacji lekcji;

³ W celu opracowania zestawienia dokonano analizy porównawcze zapisów stosownych dokumentów przy uwzględnieniu trzech podstawowych kryteriów: rola praktyk pedagogicznych w kształceniu przyszłych nauczycieli, cele praktyk pedagogicznych, główne czynności podejmowane podczas praktyk przez studentów. Wykorzystano m.in. publikacje: E. Świtalski (1996), Z. Podgórski (1997, 2000), K. Lis i in. (2009), dotyczące praktyk w zakresie geografii i przyrody oraz publikacje odnoszące się do praktyk pedagogicznych w zakresie fizyki i chemii w czterech krajach będących uczestnikami Projektu EU-TRAIN (Bułgarii, Estonii, Polski i Finlandii), m.in. P. Perkinen (2008a), Z. Raykova, S. Nikolov (2008).

- hospitowanie i prowadzenie zajęć pozalekcyjnych i fakultatywnych;
- obserwowanie różnych metod nauczania w szkole, analizowanie ich i nabycie kompetencji w zakresie wykorzystania tych analiz we własnej praktyce;
- planowanie własnych lekcji, przygotowywanie konspektów (scenariuszy) lekcji, które mają być prowadzone przez studenta,
- prowadzenie lekcji w oparciu o konspekty (lub scenariusze) z użyciem różnych form i metod kształcenia, wcześniej omówione z nauczycielem prowadzącym praktykę;
- poprawianie notatek i zeszytów uczniowskich (zeszytów przedmiotowych lub zeszytów ćwiczeń);
- przygotowanie, przeprowadzenie, poprawienie i ocena różnych form pisemnej kontroli wiadomości i umiejętności uczniów;
- wykorzystanie różnorodnych środków dydaktycznych oraz technologii informacyjnych;
- planowanie i przeprowadzenie demonstracji w sali dydaktycznej oraz obserwacji i pomiarów w terenie;
- samodzielne wykonanie pomocy dydaktycznej uzgodnionej z nauczycielem;
- pełnienie dyżurów w okresie ich wykonywania przez nauczyciela prowadzącego praktykę;
- praca z wykorzystaniem dokumentów szkolnych oraz przygotowanie różnego rodzaju dokumentacji obowiązującej placówkę;
- poznanie specyfiki pracy w różnych typach szkół oraz nauczania przedmiotu kierunkowego w zakresie podstawowym i rozszerzonym;
- planowanie, organizacja, ukierunkowanie i motywowanie niezależnych działań uczniów;
- zapoznanie się z działalnością wychowawcy klasy w zakresie: poznawania wychowanków, organizacji życia klasy szkolnej, koordynacji czynności wychowawczych z młodzieżą i rodzicami;
- analizowanie i ewaluacja procesu nauczania;
- doskonalenie swojego samodzielnego uczenia się;
- śledzenie pracy zawodowej nauczyciela i ścieżek jego awansu zawodowego;
- uczestniczenie w posiedzeniach rad pedagogicznych, w zebraniach rad rodziców, w imprezach okolicznościowych, konferencjach metodycznych dla nauczycieli, jeżeli w czasie trwania praktyki są takie organizowane.

Komisja Europejska podkreśliła znaczenie wymiany – praktyk – w ogólnym programie kształcenia nauczycieli (za: Lampiselkä 2008a). Za realizacją tej idei przemawia sygnalizowany już uprzednio brak istotnych różnic w praktycznym kształceniu nauczycieli, które uniemożliwiałyby opracowanie modelowego programu praktyk pedagogicznych, odpowiadającego zunifikowanym potrzebom poszczególnych państw członkowskich. Dyrektoriat Generalny Edukacji i Kultury Fizycznej Komisji Europejskiej ustalił cztery zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli i instruktorów (Lampiselkä 2008b). Zgodnie z nimi: (1) zawód nauczyciela powinien być zdobywany równolegle z uzyskiwaniem tytułu zawodowego; (2) zawód nauczyciela wymaga uczenia się przez całe życie; (3)



Ryc. 1. Wspólne europejskie zasady dotyczące kształcenia nauczycieli

Fig. 1. Common European rules for Teacher Training

Źródło: opracowano na podstawie J. Lampiselkä (2008a, b)

praktyki pedagogiczne powinny odbywać się w różnych krajach; (4) zawód nauczyciela opiera się na współpracy i badaniach dydaktycznych (ryc. 1).

Zasada pierwsza – uzyskania statusu zawodowego nauczyciela wraz z otrzymaniem dyplomu ukończenia studiów I lub II stopnia⁴ – sprowadza się do uzyskania formalnych kompetencji zawodowych przez studentów – przyszłych nauczycieli, zgodnie z obowiązującymi w tym zakresie przepisami⁵, ale też społecznej i kulturalnej wrażliwości (Lampiselkä 2008b). Zasada druga – uczenia się przez całe życie – obliuguje przyszłego nauczyciela, by rozumiał znaczenie uaktualniania posiadanej wiedzy i pozyskiwania nowej wiedzy oraz zdolności do jej rozwijania w toku całej kariery zawodowej. Zgodnie z trzecią zasadą, student już podczas zdobywania kwalifikacji nauczycielskich dla swojego osobistego rozwoju powinien mieć możliwość praktycznego zapoznania się z pracą nauczyciela w innych krajach UE. Z kolei czwarta zasada podnosi znaczenie współpracy pomiędzy organizacjami i instytucjami, które są zaangażowane w proces kształcenia nauczycieli, w tym głównie znaczenie prowadzenia pedagogicznych projektów badawczych, zorientowanych na identyfikację najlepszych praktyk i na stałe dążenie do zaspokojenia potrzeb rozwijających się społeczeństw (Anon 2005, Donert i in. 2008).

⁴ W związku z podjęciem przez MEN w 2016 r. decyzji o kolejnej reformie systemu edukacji w Polsce należy oczekiwać także zmian w zakresie kształcenia nauczycieli. Jednak, ze względu na wstępny etap reformy, dotychczas nie upubliczniono wiadomości o przewidywanym trybie uzyskiwania kwalifikacji do zawodu nauczyciela.

⁵ S. Piskorz (1996, s. 144) tak to określił: „Nauczyciel geografii – specjalność zawodowa; osoba utożsamiająca się z tym zawodem. Specjalność tę należy rozpatrywać w kategoriach zawodu wyuczonego i zawodu wykonywanego; a. zawód wyuczony – ukończone studia wyższe obejmujące przygotowanie geograficzne i psychologiczno-dydaktyczne; b. zawód wykonywany – kompetentne lub niekompetentne nauczanie geografii w szkole; c. kompetentne nauczanie geografii – efektywne upowszechnianie geograficznej wiedzy, kształtowanie różnych umiejętności merytorycznych i formalnych oraz wdrażanie w określony system wartości i wyrabianie odpowiednich postaw, przez osobę mającą odpowiednie przygotowanie (podane w punkcie a)”.

Dążenie do wdrożenia wskazanych zasad spowodowało zainteresowanie Pracowni Dydaktyki Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi UMK możliwościami współpracy z zagranicznymi ośrodkami naukowymi kształcącymi nauczycieli w zakresie praktycznego przygotowania do zawodu, co szerzej przedstawiono w dalszej części opracowania. Podejmując tego typu współpracę, brano pod uwagę (poza zamiarem wymiany doświadczeń) także fakt braku jednolitego wzorca programu praktyk pedagogicznych dla nauczycieli geografii w Polsce, podczas gdy analogiczny był już w fazie opracowania przez dydaktyków fizyki i chemii (por. Przegiętka, Turło 2008, Turło 2008).

MIĘDZYNARODOWE PRAKTYKI PEDAGOGICZNE NA WYDZIALE NAUK O ZIEMI UMK

Wymiana międzynarodowa, która odbywa się w ramach dużych programów europejskich, pozwala na mobilność kadry i studentów. Nawiązywanie kontaktów międzynarodowych może nastąpić również na poziomie wydziałów, katedr, pojedynczych zakładów czy pracowni. Wąska specjalizacja tych ostatnich (np. jednostek zajmujących się kształceniem nauczycieli) oraz mniejsza formalizacja przynosi o wiele więcej bezpośrednich korzyści od projektów ogólnouczelnianych. Przykładem dobrych praktyk w tym zakresie jest współpraca Wydziału Nauk o Ziemi UMK z Liverpool Hope University. Pomysł na nawiązanie współpracy pojawił się podczas spotkań odbywanych w ramach sieci HERODOT finansowanej ze środków europejskich w latach 2002–2006 (HERODOT Network 103700-CP-1-2004-1-UK-ERASMUS-TN) zrzeszającej kadrę naukowców, której główną misją była promocja i rozwój geografii na wszystkich poziomach edukacyjnych (Donert i in. 2008).

Liverpool Hope University to jedyny w Europie ekumeniczny uniwersytet, ukształtowany według chrześcijańskich zasad, który obejmuje wszystkie jego odłamy i ich nie podważa. Historia jego utworzenia sięga XIX w., gdy w Liverpoolu i Wellington powstały pierwsze szkoły wyższe (S. Katharine's, Notre Dame) umożliwiające kształcenie kobiet. W 1964 r. do tej grupy szkół wyższych dołączyło także Kolegium Nauczycielskie Chrystusa (Christ's College), które było pierwszym koedukacyjnym katolickim kolegium nauczycielskim w Anglii. Na początku lat 80. XX w. wszystkie trzy wymienione szkoły wyższe zostały połączone w Liverpool Institute of Higher Education (LIHE), a tamtejszy arcybiskup nazwał to wydarzenie „znakiem nadziei” (ang. *sign of hope*), nadając instytucji nazwę Liverpool Hope. Dalszy rozwój kadry naukowej i rosnąca liczba studentów sprawiły, że w 2005 r. uczelnia uzyskała status uniwersytetu. Obecnie na uczelni funkcjonują trzy wydziały: Sztuki i Humanistyki (Faculty of Arts and Humanities), Edukacji (Faculty of Education) oraz Nauk Ścisłych (Faculty of Science) z dziewiętnastoma katedrami. Na uczelni można studiować ponad 120 różnych kierunków na studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych oraz kursach kwalifikacyjnych (www.hope.ac.uk).

Współpraca Pracowni Dydaktyki Wydz. BiNoZ (kierowanej przez dr. hab. Z. Podgórskiego) z Liverpool Hope University rozpoczęła się od spotkania w ramach sieci HERODOT. Kontakty nawiązane przez jednego z autorów niniejszej publikacji (dr. hab. P. Charzyńskiego) przyczyniły się w 2007 r. do pierwszej wymiany studentów specjalizacji nauczycielskiej. W lutym wraz z dwoma opiekunami, Davidem Cumberlandem i Helen Gadsby, do Torunia przybyło jedenastu studentów rocznego kursu przygotowującego do zawodu nauczyciela geografii (Postgraduate Certificate in Education – PGCE). Podczas wizyty odwiedzili oni cztery toruńskie szkoły (Licea Ogólnokształcące nr 3, 5, 10 oraz Gimnazjum i Liceum Akademickie – GiLA), co pozwoliło im zapoznać się z systemem edukacji w Polsce oraz z realiami polskich szkół. Próbowali oni również swoich sił, ucząc polskich uczniów, dla których lekcja geografii w języku angielskim z rodowitymi Brytyjczykami była okazją do zwiększenia kompetencji językowych (ryc. 2). Natomiast w przypadku studentów specjalności nauczycielskiej hospitujących prowadzone przez kolegów lekcje – służyła praktycznemu poznaniu, przede wszystkim aktywizujących metod nauczania⁶, m.in. odmian dyskusji – *dyskusji konferencyjnej*, *dyskusji panelowej*, *dyskusji piramidowej (śnieżnej kuli)* – gier dydaktycznych strate-



Ryc. 2. Lekcja geografii prowadzona przez studentkę z Wielkiej Brytanii w toruńskim GiLA (fot. R. Stańczyk, luty 2007 r.)

Fig. 2. Geography lesson carried out by student from UK in Academic Gymnasium and Lyceum in Toruń (fot. R. Stańczyk, February 2007)

⁶ Autorzy jako metodę aktywizującą traktują każdą z metod kształcenia, która wyróżnia się co najmniej jedną spośród następujących rodzajów aktywności: aktywnością poznawczą ucznia o charakterze twórczym, aktywnością emocjonalno-artystyczną, aktywnością praktyczno-techniczną, w której nauczyciel steruje czynnościami odkrywczymi ucznia i je kontroluje (za: Charzyński i in. 2004).

gicznych sytuacyjnych – *metody projektu, drzewka decyzyjnego, metaplanu*, ćwiczeń kształcących formalnie (wyobraźni) – *mapy mentalnej, giełdy pomysłów*; metod studiów przykładowych – *studium przypadku (metody przypadków)*.

Studenci wymienili się również materiałami i spostrzeżeniami dotyczącymi zagadnień objętych tematami ich prac magisterskich. Podczas prezentacji multimedialnych odpowiadali na liczne pytania. Polskich studentów interesowały zagadnienia dotyczące: wykorzystywania tablicy interaktywnej, wycieczek szkolnych, perspektyw absolwentów studiów nauczycielskich na rynku pracy i stosowania różnorodnych środków dydaktycznych podczas lekcji oraz systemu szkolnictwa Wielkiej Brytanii. Brytyjscy goście odwiedzili również siedzibę Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Toruniu, gdzie zapoznali się z polskimi podręcznikami do nauczania geografii. W drodze na lotnisko polskie studentki oprowadziły zagranicznych gości po zamkach w Gniewie i Malborku oraz po staromiejskiej części Gdańska.

W czerwcu tego samego roku nastąpiła rewizyta dziewięciu polskich studentów i dwóch opiekunów, którzy spędzili w Liverpoolu cztery dni (ryc. 3). Podobnie jak to miało miejsce w Polsce, również prowadzili lekcje w szkołach w Wielkiej Brytanii. Pozwoliło to na przełamanie barier językowych i zapoznanie się z obcojęzyczną terminologią dydaktyczną przy tworzeniu materiałów czy konspektów lekcji. Wizyta w szkołach była też okazją do pozyskania informacji na temat brytyjskiego systemu edukacji. Należy ponadto wspomnieć, że każdy wyjazd był cennym doświadczeniem także dla kadry, która poznawała założenia systemów edukacyjnych innych państw oraz wymieniała doświadczenia dydaktyczne.

W 2008 r. nastąpiła kolejna obustronna wymiana. Liczba polskich studentów nie zmieniła się, natomiast liczba Brytyjczyków, którzy przyjechali do Polski, wzrosła z 9 do 17 osób (ryc. 4). W kolejnych latach studenci geografii UMK (o specjalności nauczanie geografii) wyjeżdżali na edukacyjne warsztaty w ramach dwóch projektów IP:

- Expanding Horizons in European Geography Education – ExHEGeT (Lis i in. 2009);
- The Cultural Heritage and Its Sustainability in Europe (CHiSE).

W skład konsorcjum projektu ExHEGeT, którego motywem przewodnim były migracje jako studium przypadku w procesie nauczania geografii, wchodziły następujące uczelnie:

- Uniwersytet Mikołaja Kopernika (instytucja składająca wniosek i zarządzająca projektem, koordynatorem był dr hab. P. Charzyński);
- Gazi University z Ankary, Turcja;
- Babeş-Bolyai University z Klużu-Napoki, Rumunia;
- Liverpool Hope University (tylko 1. rok projektu);
- University of Ljubljana (2. i 3. rok projektu);
- Uniwersytet Wileński (3. rok projektu).

W ramach projektu zorganizowano warsztaty dydaktyczne w Klużu-Napoce (2009), Ankarze (2010) i Lublanie (2011) (<https://sites.google.com/site/charzynskiprzemyslaw/home/projects/exheget>).



Ryc. 3. Poster dokumentujący pierwszy wyjazd studentów geografii UMK do Liverpoolu (2007)

Fig. 3. Poster documenting the first trip of NCU geography students to Liverpool (2007)



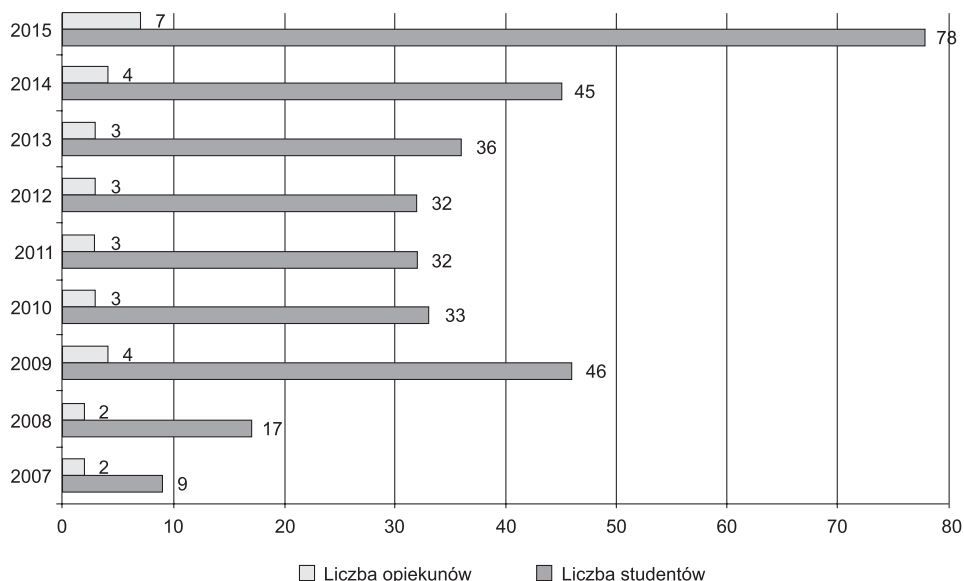
Ryc. 4. Poster dokumentujący drugi z wyjazdów studentów do Liverpoolu (2008)
Fig. 4. Poster documenting the second trip of NCU geography students to Liverpool (2008)

Okres trwania projektu CHiSE (<https://sites.google.com/site/chiseproject/>) to lata 2012–2014. Problematyka koncentrowała się wokół dziedzictwa kulturowego i jego pozycji w programach nauczania geografii i historii w krajach partnerskich. Warsztaty dydaktyczne dla studentów uczelni partnerskich zostały zorganizowane w Toruniu (2012), Lizbonie (2013) i Ankarze (2014). W skład konsorcjum tego projektu wchodziły:

- Gazi University z Ankary, Turcja (instytucja składająca wniosek i zarządzająca projektem, koordynatorem był dr S. Sahin);
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika;
- Uniwersytet Wileński;
- Uniwersytet Lizboński;
- Uniwersytet Masaryka z Brna.

Po roku 2008 współpraca z Hope University z Liverpoolu przybrała kierunek jednostronnej wymiany. Z każdym kolejnym rokiem rosła liczba przyszłych nauczycieli z Wielkiej Brytanii. W latach 2007–2015 liczba studentów z Liverpool Hope University odbywających praktyki w Toruniu zwiększała się – do 78 osób w 2015 r. (ryc. 5). W sumie podczas całego projektu Toruń odwiedziło 328 studentów oraz kilkunastu opiekunów.

Wśród studentów z Anglii uczestniczących w praktykach nauczycielskich w polskich szkołach byli (poza geografami) także słuchacze innych specjalności. Prowadzili zajęcia z wielu przedmiotów, takich jak: przyroda (science), zajęcia artystyczne (performing arts), przedsiębiorczość, religioznawstwo, język



Ryc. 5. Liczba studentów i opiekunów, uczestników praktyk pedagogicznych w latach 2007–2015

Fig. 5. Number of students and tutors, participating in teaching practices in Years 2007–2015

Tabela 1. Szkoły z Torunia, które uczestniczyły w międzynarodowych praktykach nauczycielskich

Table 1. Schools from Toruń participating in the international teaching practices

Rok	Szkoły uczestniczące w projekcie	Liczba szkół	Realizowane przedmioty
2007	III Liceum Ogólnokształcące, V Liceum Ogólnokształcące, X Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie	4	geografia
2008	III Liceum Ogólnokształcące, IV Liceum Ogólnokształcące, V Liceum Ogólnokształcące, X Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie	5	geografia
2009	III Liceum Ogólnokształcące, IV Liceum Ogólnokształcące, V Liceum Ogólnokształcące, X Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja	6	geografia, przyroda*
2010	V Liceum Ogólnokształcące, X Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja, Społeczne Gimnazjum im. J. Słowackiego	5	geografia, przyroda
2011	III Liceum Ogólnokształcące, IV Liceum Ogólnokształcące, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja, Społeczne Gimnazjum im. J. Słowackiego	5	geografia, przyroda
2012	IV Liceum Ogólnokształcące, Społeczne Gimnazjum im. J. Słowackiego, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja	4	geografia, przyroda
2013	IV Liceum Ogólnokształcące, V Liceum Ogólnokształcące X Liceum Ogólnokształcące, Gimnazjum nr 3, Zespół Szkół Gimnazjum i Liceum Akademickie, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja, Społeczne Gimnazjum im. J. Słowackiego	7	geografia, przyroda
2014	IV Liceum Ogólnokształcące, X Liceum Ogólnokształcące, Szkoła Podstawowa nr 7, Gimnazjum nr 8, Gimnazjum nr 10, Gimnazjum nr 24, Społeczne Gimnazjum im. J. Słowackiego, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja, Gimnazjum i Liceum Akademickie	9	zajęcia artystyczne, j. hiszpański, geografia, przyroda, matematyka, historia, j. francuski, j. angielski, muzyka
2015	IV Liceum Ogólnokształcące, VIII Liceum Ogólnokształcące, X Liceum Ogólnokształcące, Gimnazjum nr 24, Społeczne Gimnazjum im. J. Słowackiego, Szkoła Podstawowa nr 7, Gimnazjum i Liceum Akademickie, Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja	8	geografia, przyroda, religioznawstwo, matematyka, muzyka, historia, informatyka, j. francuski, j. hiszpański, j. angielski,

* odpowiednik polskich przedmiotów biologia, chemia, fizyka

Źródło: na podstawie dokumentacji projektu.

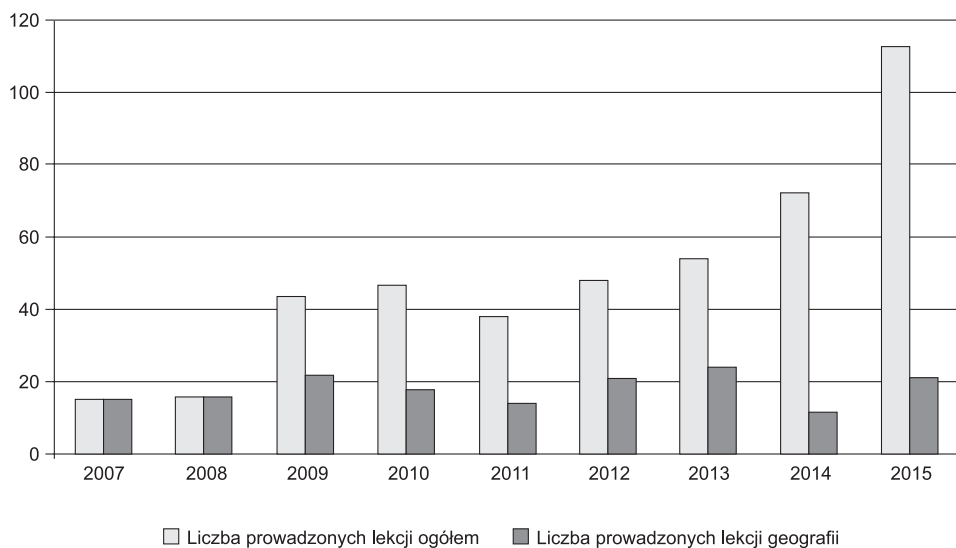
hiszpański, a nawet wychowanie fizyczne (tab. 1). W każdym roku lista przedmiotów ulegała zmianie. W 2014 r. przeprowadzono zajęcia w języku angielskim z dziesięciu różnych przedmiotów w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach ogólnokształcących Torunia. Liczba szkół biorących udział w projekcie wzrosła z czterech w 2007 r. do dziewięciu w 2014 r. Wśród szkół, które od samego początku uczestniczyły w projekcie, był Zespół Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie z Torunia, a dokładniej Liceum Akademickie wielokrotnie ogłaszane przez „Tygodnik Polityczno-Informacyjny Perspektywy” najlepszym liceum ogólnokształcącym w Polsce (www.perspektywy.pl, Podgórski i in. 2012). Swoje zaangażowanie wykazywały też szkoły niepubliczne, np. Społeczne Gimnazjum Stowarzyszenia Edukacja czy Społeczne Gimnazjum nr 7 im. Juliusza Słowackiego. Studenci odbywający praktykę pedagogiczną w ramach projektu mieli okazję porównać państwowy i prywatny typ szkolnictwa w Polsce. Wraz ze wzrastającą liczbą uczestników systematycznie rosła także liczba opiekunów. W ostatnim omówionym roku wymiany przyjechało do Polski siedmioro nauczycieli akademickich różnych specjalności, opiekunów poszczególnych kierunków w ramach kursów PGCE prowadzonych na Liverpool Hope.

W ramach projektu w latach 2007–2015 przeprowadzono w sumie 447 lekcji w języku angielskim z zakresu różnych przedmiotów (ryc. 6). Ich liczba systematycznie wzrastała od 16 w 2007 r. do 113 w 2015. Spośród wszystkich lekcji 163 (37%) były to lekcje geografii.

Podczas lekcji geografii przeważały tematy z zakresu geografii fizycznej (tab. 2). Dotyczyły one głównie zagadnień związanych z rzeźbotwórczą działalnością wód płynących, wód morskich czy wiatru. Popularnymi tematami były również zjawiska wulkaniczne oraz zmiany klimatu. Natomiast zagadnienia z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej obejmowały procesy migracji, rozmieszczenia ludności oraz handlu. W dwóch przypadkach omawiano zagadnienia ogólne odnosząc się do konkretnego regionu na świecie. Na przykładzie huraganu Katrina przedstawiono schemat powstawania i niszczycielskich skutków tego zdarzenia ekstremalnego. Charakterystykę i skutki zjawisk wulkanicznych zaprezentowano uczniom na przykładzie Monserattu – wyspy wulkanicznej położonej w archipelagu Małych Antyli. Większość omawianych zagadnień była zgodna z podstawą programową kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r.*).

KORZYŚCI Z PROJEKTU MIĘDZYNARODOWYCH PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH

Korzyści płynące z międzynarodowych praktyk pedagogicznych dla studentów i nauczycieli akademickich są niewymierne. Podczas każdej praktyki najważniejszą rolę odgrywają studenci, którzy mają do wykonania szereg zadań i czynności. Są one związane z przygotowaniem procesu dydaktycznego poprzez tworzenie przemyślanych koncepcji lekcji i zapisanie ich w formie konspektów, formułowanie celów lekcji oraz przygotowanie materiałów dla uczniów i dobór środków



Ryc. 6. Liczba przeprowadzonych lekcji w ramach międzynarodowych praktyk pedagogicznych w latach 2007–2015

Fig. 6. Number of lessons conducted in the framework of international teaching practices in the years 2007–2015

Tabela 2. Tematy z geografii, realizowane podczas projektu międzynarodowych praktyk
Table 2. Geography topics realized during the project of the international practices

Rok	Tematy lekcji	Liczba lekcji geografii
2007	Rivers/Coastal erosion/Natural hazards/Limestone/Erosion along the Withernsea Coast/Glacial processes/Heritage and identity/Volcanoes/British culture/Hurricanes/Deserts	15
2008	Trade game/Earthquakes/Population game/Plate tectonics/Global warming/Monserrat volcano/National identity/Water supply	16
2009	Plate tectonics/Trade game/Migration/Ecosystems/Urbanisation in LEDC/Urban regeneration/Climate change/Doklands redevelopment	22
2010	Development/Coasts/Rainforests/Climate change/Fair trade	18
2011	Rivers/Volcanoes/Tectonics/Earthquake buildings/Glaciation	14
2012	Rivers/Olympics/Weather systems/Mapwork/Tourism	21
2013	Plate tectonics/Migration/Carbon footprint/Earthquakes/Trade game/Volcano memory/Rainforests adaptations/Distribution of Aids	24
2014	Volcanoes/Global Warming/Hurricane Kathrina /Trade game	12
2015	Urban regeneration/Rainforests/Town planning/Fair trade/Biomes/Glaciation/Rivers	21

Źródło: opracowano na podstawie dokumentacji projektu.

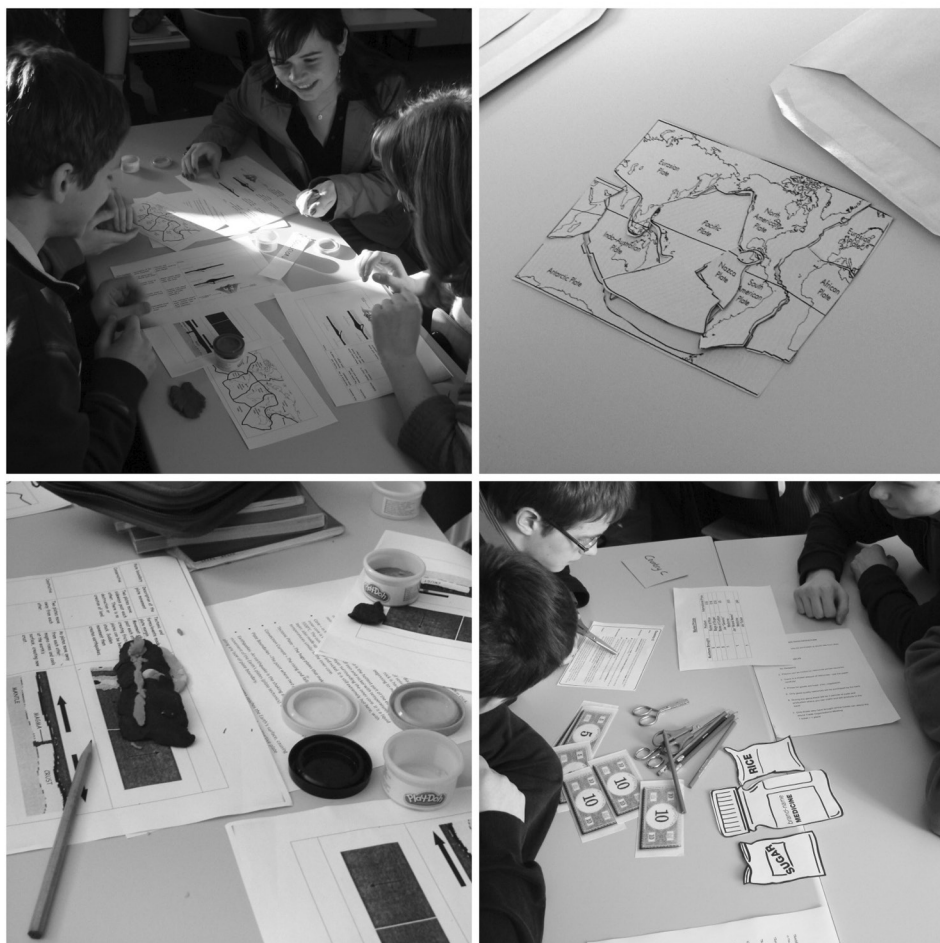
dydaktycznych. Zadania odnoszące się do przebiegu procesu dydaktycznego dotyczą umiejętności dydaktycznych, organizacyjnych i komunikacyjnych. Wszystkie umiejętności demonstrowane przez studentów zagranicznych w obcym środowisku wymagały wielu ćwiczeń. Praca z uczniami z innych krajów była okazją do sprawdzenia wpływu bariery językowej na przebieg nauczania. W dobie otwartych granic i swobodnego przepływu ludności pomiędzy krajami Europy sytuacje, gdy w publicznej szkole pojawiają się uczniowie innych narodowości, są coraz częstsze. Korzyści z organizacji międzynarodowych warsztatów zostały dostrzeżone także przez inspektorów z Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). W raporcie oceniającym program i organizację kursu 'Science' oferowanego przez Liverpool Hope za wielką jego zaletę uznano fakt wymiany w kontekście wzrostu mobilności mieszkańców Unii Europejskiej i zwiększonej emigracji do państw „starej” Unii (Ofsted 2012).

Współpraca przyszłych nauczycieli geografii z różnych krajów UE stanowi dla polskich studentów i nauczycieli doskonałą okazją do zwiększenia kompetencji zarówno z zakresu dydaktyki, jak i komunikacji w obcym języku⁷. Dla jednostek zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli geografii, które jednocześnie współpracują z uczelniami zagranicznymi w zakresie wymiany studentów, to przede wszystkim okazja do wzbogacenia oferty dydaktycznej studiów oraz do przyciągnięcia nowych studentów. Kontakt z obcokrajowcami przyczynił się bezpośrednio do podjęcia decyzji o rozpoczęcia kształcenia w kierunku nauczania bilingwalnego. Przy tak niewielkiej liczbie godzin praktyk dydaktycznych przewidzianych uniwersyteckimi programami kształcenia w Polsce w porównaniu z Anglią (w której kurs nauczycielski przewiduje 120 dni w szkole), każda okazja do obserwacji lekcji i wymiany doświadczeń pomiędzy studentami czy nauczycielami jest zatem niezwykle cenna. Sprzyja ona poznaniu odmiennego podejścia do form i metod nauczania. Poprzez kontakt z różnymi „szkołami” metodycznymi poznaje się praktyczne aspekty wykorzystania metod kształcenia i środków dydaktycznych lub ich odmienne zastosowania, co niewątpliwie wzbogaca warsztat metodyczny nauczyciela. Blisko dziesięcioletnie doświadczenia związane z wymianą pokazują, że strategie nauczania stosowane podczas lekcji przez nauczycieli z Anglii opierają się w dużo większym stopniu na metodach aktywizujących i wykorzystaniu licznych środków dydaktycznych, które angażują uczniów manualnie, a których rola zmalała po upowszechnieniu komputerów i multimediów cyfrowych ze stratą dla kształcenia elementów politechnicznych w nauczaniu geografii (ryc. 7). Pozwalają one uczniowi bardziej zaangażować się w proces nauczania-uczenia się, co nie znaczy, że nadają się na każdą lekcję i we wszystkich grupach wiekowych uczniów. W opinii wszystkich roczników studentów geografii o specjalności nauczycielskiej UMK są one ciekawe, ale użyteczne przede wszystkim w szkole podstawowej do nauczania treści geograficznych (i pozostałych również) w ramach przedmiotu przyroda.

Duże korzyści z międzynarodowych praktyk czerpią uczniowie ze szkół, w których ona się odbywa. Lekcje przedmiotu w języku obcym stwarzają możliwość

⁷ Por. P. Charzyński i in. (2012).

nauki nowego, specjalistycznego słownictwa, a tym samym prowadzą do podniesienia kompetencji językowych. Kontakt z ludźmi z innego kraju oraz z językiem obcym może być przyczyną zwiększenia motywacji do nauki języka obcego. Podobna chęć może się pojawić wśród nauczycieli, którzy również mają bezpośredni kontakt ze studentami prowadzącymi zajęcia w języku obcym oraz ich opiekunami. Spotkania w ramach międzynarodowych projektów służą też poznaniu założeń systemów edukacyjnych poszczególnych państw UE. Pozwala to na wymianę doświadczeń dotyczących różnych obszarów szkolnictwa m.in. technologii informacyjnych, pracy z uczniem zdolnym, pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy ewaluacji szkół i egzaminów zewnętrznych.



Ryc. 7. Środki dydaktyczne stosowane przez brytyjskich studentów podczas lekcji geografii w toruńskich szkołach (2009)

Fig. 7. Educational aids used by British students during geography lessons in Toruń schools (2009)

Wymiana ta umożliwiła wzbogacenie oraz przeniesienie pozytywnych wzorców do naszego systemu edukacyjnego, ale także uniknięcie błędów wynikających z bezrefleksyjnego wprowadzania popularnych na zachodzie rozwiązań edukacyjnych, które niekoniecznie sprawdzą się w polskich realiach. Pozwala ona na lepsze zrozumienie problemów edukacyjnych poszczególnych państw oraz wypracowanie, jak w przypadku projektu EU Train (Przeiętka, Turło 2008), wspólnych zasad kształcenia i praktyk pedagogicznych (w tym międzynarodowych) przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych. Jedną z nich jest uznawanie praktyki pedagogicznej w innym kraju europejskim (Przeiętka, Turło 2008). Wszelkie działania, jakie podejmuje się w tym zakresie, mają wpływ na to, że integracja na płaszczyźnie edukacyjnej, tak ważna dla państw członkowskich UE, następuje w większym stopniu.

LITERATURA

- Anon, 2005, *Questionnaire: Quik Data Collection on Science Teaching – Training of Science Teachers, Teaching Approaches in the Curriculum, Pupil Assessment*, Eurydice European Unit, Brussels.
- Błędowski P., Stopolska J., Wężyk A., 2011, *Raport z analizy desk-research programów praktyk pedagogicznych. Opracowany w ramach projektu „Przez praktykę do zawodu – Program Praktyk Pedagogicznych w Wyższej Szkole Humanitas”*, Oficyna Wyd. „Humanitas”, Sosnowiec.
- Charzyński P., Podgórski Z., Zaklikiewicz A., 2004, *Próba klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, AP w Krakowie, s. 34–44.
- Charzyński P., Stańczyk R., Dombek P., Sahin S., Resnik-Planic T., Ilc M., Sarnowski Ł., 2012, *Międzynarodowe warsztaty dydaktyczne – sposób na zwiększenie kompetencji przyszłych nauczycieli geografii*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2: 211–223.
- Czekańska M., 1973, *Metodyka geografii a praktyka szkolna*, PZWS, Warszawa.
- Donert K., Charzyński P., Stańczyk R., Sojka T., 2008, *The Herodot Network – Geographical step into the future*, [w:] K. Donert, P. Charzyński, Z. Podgórski (red.), *Bilingual Geography. Aims, methods, challenges*, Geography in European Higher Education, 5: 28–32, Liverpool Hope University, Liverpool.
- Lampiselkä J., 2008a, *Towards unified teacher training practice*, [w:] J. Lampiselkä, Z. Raykova (red.), *EU Train. Towards a Common Curriculum for the Teaching Practice of Science Teachers*, University of Helsinki, s. 70–87.
- Lampiselkä J., 2008b, *Dążenie do jednolitej praktyki pedagogicznej*, [w:] J. Turło (red.), *EU Train. Jednolity program praktyki pedagogicznej przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*, UMK, Toruń, s. 59–74.
- Lis K., Charzyński P., Stańczyk R., 2009, *Międzynarodowe praktyki z dydaktyki geografii – warsztaty projektu EXHEGET w Rumunii, Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych*. Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, 29: 44–46.
- Majdoszka A., Bogunia M., 2008, *Final report from the teacher training practice within European Project EU Train*, Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych. Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, 26: 40–41.

- Ofsted, 2012, *Liverpool Hope University Partnership. Initial Teacher Education inspection report*, listopad 2012 (<http://www.hope.ac.uk/pgce/pgcecourses/sciencepgce/>).
- Parkkinen P., 2008a, *Charakterystyka aktualnych praktyk pedagogicznych*, [w:] J. Turlo (red.), *EU Train. Jednolity program praktyki pedagogicznej przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*, UMK, Toruń, s. 34–47.
- Parkkinen P., 2008b, *Description of current teacher training practice*, [w:] J. Lampiselkä, Z. Raykova (red.), *EU Train. Towards a Common Curriculum for the Teaching Practice of Science Teachers*, University of Helsinki, s. 36–55.
- Piskorz S., 1996, *Rola i zadania polskiego nauczyciela geografii na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Różne drogi kształcenia i doskonalenia nauczycieli geografii. Materiały na konferencję naukową 23 i 24 kwietnia 1996 r.*, Wyd. WSP, Kraków, s. 144–152.
- Podgórski Z., 1997, *Skrypt do ćwiczeń z dydaktyki geografii*, Wyd. UMK, Toruń.
- Podgórski Z., 2000, *Interdyscyplinarne Podyplomowe Studium „Przyroda” jako forma doskonalenia zawodowego nauczycieli geografii*, [w:] Z. Ziolo (red.), *Geografia w reformowanym systemie szkolnictwa*, Wyd. Nauk. AP, Kraków, s. 86–92.
- Podgórski Z., Nawrotek E., Stańczyk A., 2012, *Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu – ocena efektywności kształcenia w świetle Ogólnopolskiego Rankingu Liceów i metody edukacji wartości dodanej*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 2: 227–241.
- Przegiętka K., Turlo J., 2008, *Europejski projekt EU Train*, *Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych*. Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, 2: 35–39.
- Raykova Z., Nikolov S., 2008, *Comparison of teacher training practice*, [w:] J. Lampiselkä, Z. Raykova (red.), *EU Train. Towards a Common Curriculum for the Teaching Practice of Science Teachers*, University of Helsinki, s. 56–69.
- Świtalski E., 1996, *Założenia organizacyjne i programowe praktyk przedmiotowo-metodycznych (tzw. „ciągłych”) studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (wersja skrócona i uzupełniona)*, Studium Pedagogiczne UMK, Toruń.
- Turlo J. (red.), 2008, *EU Train. Jednolity program praktyki pedagogicznej przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*, UMK, Toruń.

Strony internetowe

www.erasmusplus.org.pl

www.hope.ac.uk

www.perspektywy.pl

<https://sites.google.com/site/charzynskiprzemyslaw/home/projects/exheget>

<https://sites.google.com/site/chiseproject/>

PROJEKT MIĘDZYNARODOWYCH PRAKTYK DYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU NAUCZYCIELI GEOGRAFII

Streszczenie

Najpopularniejszymi europejskimi programami związanymi z edukacją są m.in. Comenius, Erasmus, Erasmus+. W każdym z wymienionych programów jednym z najważniejszych celów jest mobilność edukacyjna uczniów, studentów, a także kadry, nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich. W niniejszym opracowaniu przedstawiono aktywną rolę Pracowni Dydaktyki i Zakładu Geografii Krajobrazu Wydz. BiNoZ UMK w realizacji mobilności w ramach wskazanych programów. Zadania te od 2013 r. realizowane są przez Katedrę Gleboznawstwa i Kształtowania Krajobrazu Wydziału Nauk o Ziemi we współpracy z Wydziałem Biologii i Ochrony Środowiska.

Celem praktyk zawodowych, odbywanych przez kandydatów na nauczycieli, jest zdobywanie umiejętności dydaktycznych z wykorzystaniem metod i środków dydaktycznych oraz zebranie pogłębionych wiadomości dotyczących roli i funkcjonowania placówki oświatowej z punktu widzenia perspektywy przyszłej pracy pedagogicznej. W takim rozumieniu praktyki pedagogiczne stanowią płaszczyznę konfrontacji w warunkach szkolnej rzeczywistości trzech składników wiedzy o zawartości pedagogicznej (ang. *pedagogical content knowledge* – PCK), tj. wiedzy kierunkowej, wiedzy pedagogicznej (z zakresu specjalności zawodowej) i wiedzy praktycznej

Korzyści płynące z międzynarodowych praktyk pedagogicznych dla studentów i nauczycieli akademickich są niewymierne. Podczas każdej praktyki najważniejszą rolę odgrywają studenci, którzy mają do wykonania szereg zadań i czynności. Są one związane z przygotowaniem procesu dydaktycznego poprzez tworzenie przemyślanych koncepcji lekcji i zapisanie ich w formie konspektów, formułowanie celów lekcji oraz przygotowanie materiałów dla uczniów i dobór środków dydaktycznych. Zadania odnoszące się do przebiegu procesu dydaktycznego dotyczą umiejętności dydaktycznych, organizacyjnych i komunikacyjnych. Duże korzyści z międzynarodowych praktyk czerpią uczniowie ze szkół, w których praktyka się odbywa. Lekcje przedmiotu nauczanego w języku obcym stwarzają możliwość opanowania nowego, specjalistycznego słownictwa, a tym samym prowadzą do podniesienia kompetencji językowych.

Wymiana międzynarodowa w zakresie praktyk pedagogicznych pozwala na lepsze zrozumienie problemów edukacyjnych poszczególnych państw. Umożliwia wzbogacenie oraz przeniesienie pozytywnych wzorców do naszego systemu edukacyjnego, a także uniknięcie błędów wynikających z bezrefleksyjnego wprowadzenia popularnych na zachodzie rozwiązań edukacyjnych, które niekoniecznie sprawdzają się w polskich realiach.

Słowa kluczowe: mobilność nauczycieli, wymiana międzynarodowa, praktyki pedagogiczne

INTERNATIONAL TEACHING PRACTICES IN PRE-SERVICE TRAINING OF GEOGRAPHY TEACHERS

Summary

The most popular European programs related to education include Comenius, Erasmus and Erasmus+. In each of these programs one of the most important goals is learning mobility of school and university students, as well as staff and teachers, including academic teachers. This paper presents an active role of the Teaching Laboratory and the Department of Landscape Geography of the Faculty of Biology and Earth Sciences, Nicolaus Copernicus University, in implementing the above mobility programs. In 2013 these tasks were taken over by the Department of Soil Science and Landscape Management of the Faculty of Earth Sciences in collaboration with the Department of Biology and Environmental Protection.

The aim of the in-service teaching practice completed by trainee teachers is gaining teaching skills with the use of teaching methods and means, as well as collecting in-depth information concerning the role and functioning of the educational institution from the point of view of prospects for a future teaching job. In this sense, teaching practice provides a platform for confrontation, in the conditions of a real school, of three components of the pedagogical content knowledge, i.e. subject matter knowledge, pedagogical knowledge (in the field of professional specialisation), and practical knowledge.

The benefits of international in-service practices for trainee and academic teachers are immeasurable. During each practice the most important task lies primarily with the trainees who have to perform a series of tasks and activities. They are associated with the preparation of the educational process by creating a lesson concept in the form of a lesson plan, formulating lesson objectives, preparing materials for the pupils and selecting teaching materials. The tasks related to the teaching process include teaching, organisational and communication skills. Major benefits of such international teaching practices are drawn by pupils of the schools in which the practice takes place. If taught in a language foreign to pupils, subject lessons enable mastering new, specialised vocabulary, and thereby lead to the improvement of language skills.

International exchange regarding pre-service teaching practice enables better understanding of the educational problems of individual countries taking part in the project. It also makes the enrichment and transfer of positive models to the Polish educational system possible. Moreover, it allows avoiding errors of inconsiderate introduction of educational solutions popular in the West which do not necessarily prove adequate in the Polish realities.

Keywords: mobility of trainee teachers, international exchange, teaching practice

Translated by *Aleksandra Zaparucha*

Karolina Dudek-Rączka, Natalia Łukasiewicz

OBYWATEL ŚWIATA

WPROWADZENIE

Projekt pilotażowy *Obywatel Świata* został przygotowany przez oddział warszawski Polskiego Towarzystwa Geograficznego i był współfinansowany przez Urząd m.st. Warszawy na podstawie otwartego konkursu ofert na realizację zadań publicznych w zakresie oświaty i wychowania w roku 2015. Tytuł zadania brzmiał: *Młodzi obywatele Warszawy*. Skierowany był do nauczycieli i młodzieży ze szkół gimnazjalnych działających na terenie Warszawy.

Projekt powstał w odpowiedzi na potrzeby nauczycieli wiedzy o społeczeństwie i geografii, niejednokrotnie mających trudności z przedstawieniem stosunkowo nowych czy trudnych ideologicznie zagadnień, jakimi są procesy globalizacji, podział świata na Bogatą Północ i Biedne Południe. Zagadnienia te zawarte zostały w *Nowej podstawie programowej z geografii i wiedzy o społeczeństwie* z 2012 r. dla szkół gimnazjalnych. Projekt składał się z dwóch części: dwugodzinnych warsztatów przeprowadzonych przez studentów i doktorantów w szkołach oraz wykładu, na który uczniowie zostali zaproszeni na Wydział Geografii i Studiów Regionalnych. Projekt został przygotowany przez doktorantki Instytutu Studiów Regionalnych i Globalnych WGiSR UW. Na potrzeby warsztatów opracowano scenariusz lekcji, wykorzystujący szereg metod dydaktycznych, a jako pomoc dydaktyczną w utrwalaniu zdobytej wiedzy przygotowano grę edukacyjną. Materiały po zakończeniu warsztatów zostały w szkołach biorących udział w projekcie. Ponadto o unikatowości przedsięwzięcia świadczy fakt, że oprócz dokształcania uczniów i nauczycieli gimnazjalnych miał także rozbudzić zainteresowanie studentów alternatywnymi metodami nauczania.

CELE

Podstawowym celem projektu była chęć przybliżenia młodzieży i nauczycielom społecznego, gospodarczego i politycznego zróżnicowania świata. Wykorzystując treści z podstawy programowej, można dalej kształtować postawy tolerancji

i otwartości, uczyć krytycznego podejścia do stereotypowych poglądów na temat krajów rozwijających się.

Projekt miał pokazać nauczycielom i uczniom, jak przy wykorzystaniu odpowiednich pomocy dydaktycznych efektywnie przekazywać trudne i nowe dla uczniów, a czasem także i dla nauczycieli treści. Dzięki mediom czas i przestrzeń mają coraz mniejsze znaczenie. Przestajemy być tylko obywatelami miejsca, stając się obywatelami świata. Jednak wiedza na temat świata jest nadal niewystarczająca, gdyż opiera się w dużej mierze na stereotypach przekazywanych przez wspomniane media czy z pokolenia na pokolenie. Warto więc burzyć stereotypy i budować prawdziwy obraz świata zaczynając już od najmłodszych lat.

Realizację tych celów umożliwiała *nowa podstawa programowa* z 2012 r. Odpowiednie przykłady znaleźć można zarówno w podstawie programowej geografii, jak i wiedzy o społeczeństwie, dlatego projekt ma charakter interdyscyplinarny. Często w szkołach zdarza się (także w tych biorących udział w projekcie), że nauczyciele geografii, do których przede wszystkim kierowany był projekt, nauczają też wiedzy o społeczeństwie. Projekt zakłada realizację następujących punktów z podstawy programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego (gimnazjum):

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE

Uczeń:

- 2.5. wyjaśnia, jak tworzą się podziały w grupie i w społeczeństwie (np. na „swoich” i „obcych”), i podaje możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji;
- 5.1. przedstawia główne podmioty życia publicznego (obywatele, zrzeszenia obywatelskie, media, politycy i partie, władza, instytucje publiczne, biznes itp.) i pokazuje, jak współdziałają i konkurują one ze sobą w życiu publicznym;
- 6.3. wyszukuje w mediach wiadomości na wskazany temat; wskazuje różnice między przekazami i odróżnia informacje od komentarzy; krytycznie analizuje przekaz reklamowy;
- 8.3. wymienia mniejszości narodowe i etniczne oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) żyjące obecnie w Polsce i przedstawia przysługujące im prawa; na podstawie samodzielnie zebranych materiałów charakteryzuje jedną z tych grup (jej historię, kulturę, obecną sytuację);
- 10.2. wskazuje różnice w sytuacji obywatela w ustroju demokratycznym, autorytarnym i totalitarnym;
- 10.6. wyjaśnia, czym są prawa człowieka i uzasadnia ich znaczenie we współczesnej demokracji;
- 22.1. wyjaśnia, czym zajmuje się ONZ, jej najważniejsze organy (Zgromadzenie Ogólne, Rada Bezpieczeństwa, Sekretarz Generalny) i wybrane organizacje międzynarodowe;

22.2. wskazuje na mapie miejsca najpoważniejszych konfliktów międzynarodowych; omawia przebieg i próby rozwiązania jednego z nich;

23. Problemy współczesnego świata. Uczeń:

- porównuje sytuację w państwach globalnego Południa i globalnej Północy i wyjaśnia na przykładach, na czym polega ich współzależność;
- uzasadnia potrzebę pomocy humanitarnej i angażuje się (w miarę swoich możliwości) w działania instytucji (także pozarządowych), które ją prowadzą;
- wyjaśnia, odwołując się do przykładów, na czym polega globalizacja w sferze kultury, gospodarki i polityki; ocenia jej skutki;
- rozważa, jak jego zachowania mogą wpływać na życie innych ludzi na świecie (np. oszczędzanie wody i energii, przemyślane zakupy);
- ocenia sytuację imigrantów i uchodźców we współczesnym świecie;
- wyjaśnia, co to jest terroryzm i w jaki sposób próbuje się go zwalczać.

GEOGRAFIA

10. Wybrane regiony świata. Relacje: człowiek – przyroda – gospodarka. Uczeń:

- wykazuje, na podstawie map tematycznych, że kontynent Azji jest obszarem wielkich geograficznych kontrastów;
- analizuje wykresy i dane liczbowe dotyczące rozwoju ludnościowego i urbanizacji w Chinach; wyjaśnia, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności na obszarze Chin; podaje kierunki rozwoju gospodarczego Chin oraz wskazuje zmiany znaczenia Chin w gospodarce światowej;
- opisuje kontrasty społeczne i gospodarcze w Indiach; wyjaśnia przyczyny gwałtownego rozwoju nowoczesnych technologii;
- charakteryzuje region Bliskiego Wschodu pod kątem cech kulturowych, zasobów ropy naftowej, kierunków i poziomu rozwoju gospodarczego; wskazuje miejsca konfliktów zbrojnych;
- wykazuje, na przykładzie strefy Sahelu, związek pomiędzy formami gospodarowania człowieka a zasobami wodnymi; uzasadnia potrzebę racjonalnego gospodarowania w środowisku charakteryzującym się poważnymi niedoborami słodkiej wody;
- określa związki pomiędzy problemami żywienia, występowaniem chorób (m.in. AIDS) a poziomem życia w krajach Afryki na południe od Sahary¹.

Podczas przygotowywania merytorycznego warsztatów oraz opracowywania gry planszowej starano się nawiązać do każdego z wymienionych powyżej zagadnień. Celem projektu było także dotarcie do studentów i doktorantów geografii, rozważających pracę dydaktyków. Biorąc udział w projekcie, mieli okazję zapoznać się z przydatnymi metodami nauczania oraz bezpośrednio poznać środowisko szkolne podczas pracy z młodzieżą gimnazjalną jako prowadzący warsztaty.

¹ Źródło: <http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-10-01/podstawa-programowa>.

METODY

Przygotowanie gry

Za merytoryczne opracowanie treści gry dydaktycznej odpowiadał zespół w składzie: mgr Karolina Dudek-Rączka, mgr Natalia Łukasiewicz i mgr Marta Werka, które są doktorantkami Instytutu Studiów Regionalnych i Globalnych WGiSR UW. Treści, które miały być realizowane i utrwalane poprzez rozegranie gry planszowej, zostały podzielone na pytania, zadania oraz postawy. Pytania przygotowano w formie najczęściej testowej i odnosiły się nie tylko do wiedzy przekazanej w pierwszej części warsztatów, ale i wiedzy własnej ucznia. Zadania polegały przede wszystkim na analizie przedstawionych zjawisk na mapach, wykresach, obrazkach. Postawy opracowane zostały w formie opisowej, uczeń miał za zadanie podać przykłady rozwiązania danego zagadnienia, ustosunkowania się do konkretnych poglądów. Ta część była najtrudniejsza do oceny, nie podano odpowiedzi w karcie, pozostawiając ocenę członkom grupy i prowadzącym warsztaty. Gra została opracowana tak, aby była podsumowaniem wcześniej omówionego materiału, przekazywała nowe treści oraz kształtowała postawy.

Oprócz planszy z grą przygotowane zestawy zawierały: karty z pytaniami, zadaniami, postawami, instrukcję, kartę odpowiedzi, żetony, pionki i kostkę do gry. Po przeprowadzonych zajęciach nauczyciel otrzymywał 6 zestawów gry. Gra została zaprojektowana i przygotowana do wydruku pod okiem profesjonalnych grafików, wyglądem nawiązywała do popularnej gry planszowej *Monopoly*.

Przygotowanie warsztatów

W ramach pilotażowego projektu założono przeprowadzenie 28 warsztatów w warszawskich gimnazjach rekrutowanych drogą mailową i za pośrednictwem portali społecznościowych. Następnie wyłoniono spośród zgłoszeń studentów i doktorantów WGiSR do udziału w projekcie. Uczestniczyli oni w szkoleniu mającym przygotować ich do roli prowadzących warsztaty, według przygotowanego scenariusza, omówiono zaproponowane metody i zasady wykorzystania pomocy dydaktycznych. Osoby prowadzące warsztaty: mgr Aleksandra Skrzynecka, lic. Aleksandra Weremczuk, mgr Marta Kaniowska, mgr Marta Werka, mgr Michał Piątkowski, mgr Natalia Łukasiewicz. Natomiast mgr Karolina Dudek-Rączka była odpowiedzialna za redakcję scenariusza i przeprowadzenie szkolenia. Scenariusz był przygotowany z założeniem wykorzystania aktywnych metod pracy, tj. warsztatów. Osoba opracowująca scenariusz posiada odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne do nauczania geografii, realizowała także kursy trenerskie w zakresie pracy metodą warsztatową.

Praca z uczniami

Warsztaty składały się z dwóch części, obejmujących dwie godziny lekcyjne (2×45 min). Pierwsza część stanowiła wprowadzenie, podczas którego wykorzystywane były metody dydaktyczne, tj. pogadanka, dyskusja, burza mózgów, praca z mapą, danymi statystycznymi. Warsztaty rozpoczynały się od podziału na grupy, uczniowie losowali karteczki z konturami kontynentów, siadali przy stoliku, gdzie już przygotowane były mapy konturowe odpowiednich kontynentów wraz z ich mapami politycznymi, tabele z podziałem krajów według PKB per capita oraz kredki w dwóch kontrastowych kolorach. Następnie metodą burzy mózgów uczniowie podawali skojarzenia ze słowem *rozwój* oraz pojęciem *kraje rozwijające się*, które prowadzący spisywali na tablicy. Kolejnym etapem było wprowadzenie lub przypomnienie (w zależności od klasy) pojęcia PKB per capita. Zadaniem uczniów było pokolorowanie krajów według wartości rozgraniczającej, oszacowanej przez Bank Światowy na 11 905 dolarów. Ważne było użycie dwóch kontrastowych kolorów, tak aby ułożona następnie na środku klasy mapa świata była dla wszystkich czytelna. Wybrana osoba sznurkiem oddzielała kraje różniące się wartością PKB per capita według kolorów, na tej podstawie wprowadzano pojęcia: *linia Brandta*, *Biedne Południe*, *Bogata Północ*, tłumaczone było też błędne używanie terminu *Trzeci Świat*. Ostatnie zagadnienie obejmowało wskaźniki syntetyczne, na podstawie HDI. Uczniowie opracowywali też własny syntetyczny wskaźnik rozwoju.

Druga część warsztatów obejmowała rozegranie planszowej gry dydaktycznej, na którą poświęcone było 30 min. Ostatni etap stanowiło podsumowanie: ponownie metodą burzy mózgów uczniowie podawali skojarzenia i terminy poznane podczas pierwszej części i w trakcie gry wokół hasła *kraje rozwijające się*. Uczniowie wypełniali też ankietę ewaluacyjną. Ocenę aktywności uczniów na lekcji prowadzący zostawiali nauczycielom, którzy brali udział w warsztatach. Najczęściej najaktywniejsze osoby dostawały oceny bardzo dobre, natomiast uczniowie, którzy wygrali grę w swojej grupie (zdobywając najwięcej żetonów za poprawne odpowiedzi), otrzymywali plusy.

Przygotowanie i przeprowadzenie wykładów

Zarówno nauczyciele oraz uczniowie biorący udział w projekcie, jak i szkoły spoza Warszawy współpracujące z warszawskim oddziałem Polskiego Towarzystwa Geograficznego zostali zaproszeni do siedziby Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych na specjalne wykłady tematyczne. Wykłady w formie 2×45 min odbyły się w dwóch terminach: 10 i 17 grudnia 2015 r. w godz. 17.00–18.45. Zostały one przygotowane i przeprowadzone przez ekspertów w dziedzinie poruszanych w projekcie zagadnień – dr hab. Izabellę Łęcką i dr Annę Dudek, wykładowców WGiSR UW.

Omawiane treści nawiązywały do warsztatów, szerzej zostały przedstawione wybrane aspekty procesów globalizacji. Podczas pierwszej części dr hab. Izabella Łęcka scharakteryzowała Organizację Narodów Zjednoczonych, omówiła

założenia Milenijnych Celów Rozwoju, które obecnie zastępowane są przez Cele Rozwoju Zrównoważonego, ostatni aspekt dotyczył globalizacji przestępczości oraz sposobów jej przeciwdziałania, co uczniowie uznali za wyjątkowo interesujące. Podczas drugiej części dr Anna Dudek omówiła wpływ globalizacji na środowisko przyrodnicze w krajach rozwijających się na przykładzie handlu rogiem nosorożca, przemytu kości słoniowej, a także przesyłania odpadów niebezpiecznych do tych krajów.

Po wykładach nauczyciele dostali scenariusze lekcji, na podstawie których prowadzone były warsztaty, ponadto nauczyciele ze szkół niebiorących udziału we wcześniejszych etapach projektu otrzymali po 6 zestawów gier.

EWALUACJA PROJEKTU

Ewaluacji projektu dokonano na podstawie ankiet, które uczniowie wypełniali po odbytych warsztatach. Poniżej omówiono wyniki.

1. Oceń poniższe elementy warsztatów

Pierwsze pytanie ankiety dotyczyło oceny przez uczestników w skali od 1 do 5 (gdzie 1 to ocena najniższa, a 5 najwyższa) atrakcyjności i przydatności warsztatów oraz wiedzy zdobytej podczas zajęć.

A. Czy warsztaty były prowadzone w sposób interesujący, ciekawy?

Zdaniem ponad 73% uczestników zajęcia były prowadzone w sposób ciekawy i interesujący. Dla niecałych 8% warsztaty były raczej nudne.

B. Czy podczas warsztatów zdobyłeś(aś) przydatną wiedzę?

Nieco ponad 70% młodzieży biorącej udział w zajęciach stwierdziło, że wiedza nabyta podczas warsztatów była przydatna i wykorzystają ją w przyszłości. Jedynie 13% uczniów uznało te informacje za nieprzydatne. Oczywiście nawet jeśli zdecydowana część uczniów stwierdziłaby, że wiedza z warsztatów jest niepotrzebna, nie wpłynęłoby to na podstawę programową, która zawiera oceniane treści. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie dostrzegają konieczność zdobywania wiedzy o świecie w zglobalizowanej rzeczywistości.

C. Czy prowadzący byli dobrze przygotowani, tzn. mieli wiedzę na temat omawianych zagadnień?

Niemal 90% uczestników warsztatów oceniło, że prowadzący byli dobrze przygotowani do zajęć i mieli odpowiednią wiedzę. To bardzo dobry wynik.

Warto zaznaczyć, że w pytaniu 1 prowadzący zostali najlepiej ocenieni spośród wszystkich czterech komponentów. Wysoka ocena przygotowania prowadzących wynikać może z przeprowadzonego dla nich szkolenia ze scenariusza i 2 spotkań monitorujących w trakcie realizowanych warsztatów oraz z faktu, że byli oni w dużej mierze doktorantami, a zatem osobami studiującymi na trzecim stopniu w skali edukacji wyższej na kierunku geografia.

D. Czy, Twoim zdaniem, tego typu warsztaty są dobrym sposobem zachęcania młodzieży do pogłębiania wiedzy o świecie?

Zapytaliśmy także uczniów o to, czy warsztaty zawierające nietypowe formy pracy i rzadziej stosowane metody dydaktyczne to dobry sposób na zachęcenie młodzieży do zdobywania wiedzy o świecie. Ponad $\frac{3}{4}$ badanych uznało, że warsztaty są dobrą formą zachęcenia uczniów do nauki. Być może warto się zastanowić, czy na stałe do programu szkolnego nie wprowadzić metody warsztatowej.

2. Jak ogólnie oceniasz te warsztaty?

Uczestnicy warsztatów poproszeni o ogólną ich ocenę w skali 5-stopniowej w przeważającej mierze ocenili je bardzo dobrze (176) lub raczej dobrze (201). Neutralnie zajęcia oceniło 39 uczniów, zaś źle 14 (po 7 odpowiedzi raczej źle i bardzo źle). 29 uczestników nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi na pytanie.

Wyniki te mogą cieszyć – pokazują, że zajęcia się podobały i były dobrze przeprowadzone, a scenariusz został właściwie opracowany.

3. Jak oceniasz przeprowadzone w trakcie warsztatów ćwiczenia?

Następnie poproszono uczniów, by wypowiedzieli się o każdej formie proponowanej podczas warsztatów. By uniknąć nieporozumień czy błędnych skojarzeń, ułożono je w pytaniu według kolejności występowania podczas zajęć.

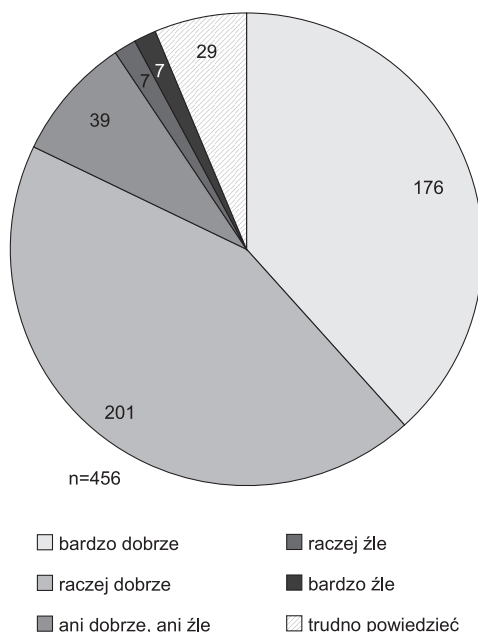
A. Kolorowanie map i linia Brandta

Zadanie w grupach polegające na kolorowaniu map konturowych według wskaźnika PKB per capita dobrze ocenione zostało przez 64% uczniów biorących udział w badaniu, jako średnio interesujące przez nieco ponad 1/3 uczniów (32%). Świadczyć to może o odpowiednim dobraniu formy.

B. Zadanie z laminowanymi rycinami

Blisko połowa ankietowanych (47%) oceniła dobrze zadania z laminowanymi rycinami. Nieco mniej (44%) uznało to zadanie za średnio interesujące. Można zatem uznać, że warto kontynuować tę formę przy okazji kolejnej edycji warsztatów. Należy się także zastanowić, w jaki sposób można nieco urozmaicić zadanie z wykorzystaniem map.

C. Gra planszowa



Ryc. 1. Ogólna ocena warsztatów przez uczniów biorących udział w projekcie
Fig. 1. Overall evaluation of workshops by participating pupils (scale: very good-rather good- neither good nor bad-rather bad-very bad-difficult to say)

Gra planszowa została dobrze oceniona przez 75% uczniów biorących udział w warsztatach. Niewątpliwie pomysł z opracowaniem specjalnej gry planszowej spodobał się uczniom. Jest to forma, którą warto wprowadzać do szkół jako ciekawą pomoc dydaktyczną.

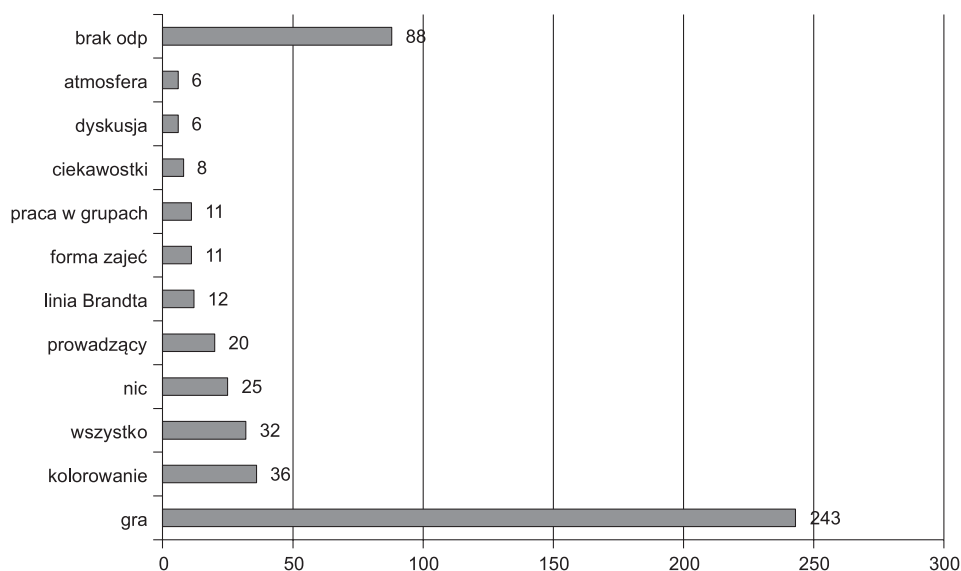
Biorąc pod uwagę powyższe oceny, można dojść do wniosku, że wszystkie formy poddane opinii młodzieży zostały przez nią pozytywnie odebrane. Najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się zadania z laminowanymi rycinami. Zdaniem prowadzących wynikać to może z mniejszego tempa ćwiczenia, które celowo zostało nieco obniżone, by dać uczniom chwilę wytchnienia.

4. Co najbardziej podobało Ci się podczas warsztatów?

Uczniom zostało zadane pytanie otwarte, którego celem było zbadanie, co ich zdaniem było najmocniejszym elementem warsztatów. Niemal jednogłośnie wskazana została gra planszowa. Pozostałe odpowiedzi były zdecydowanie rzadziej wskazywane, ale warto spośród nich wymienić ćwiczenie z kolorowaniem map oraz prowadzących. 32 uczestników odpowiedziało, że wszystko im się podobało, natomiast 25 stwierdziło, że nic.

Uczniowie docenili także formę zajęć, tj. warsztatową, oraz urozmaiconą pracę w grupach, podczas której mogli współpracować oraz wymienić się swoimi opiniami.

5. Czego brakowało Ci podczas warsztatów?



Ryc. 2. Co najbardziej podobało Ci się podczas warsztatów?

Fig. 2. What are you enjoyed the most about workshops? (answers from the top: no answer, atmosphere, discussion, useful information, work in groups, how the classes were prepared, Brandt line, students conducting workshops, nothing, everything, coloring, the game)

Najwięcej uczniów (18), którzy udzielili odpowiedzi na to pytanie wskazało, że zabrakło im kontaktowych i fajnych prowadzących. 12 uczniom w warsztacie niczego nie brakowało, a po 10 uczniów wskazało, że mieli za mało czasu na wykonywanie zadań i brakowało im szerszego omówienia niektórych zagadnień (najczęściej wymieniali „globalizację”). Obie te rzeczy najprawdopodobniej należy uwzględnić w ewentualnej kontynuacji projektu. Trzeba też zwrócić uwagę, że ogrom materiału, który był zaplanowany do przekazania podczas 90 min, wymagał zintensyfikowania działań, scenariusz określał, ile czasu można przeznaczyć na konkretne zagadnienie.

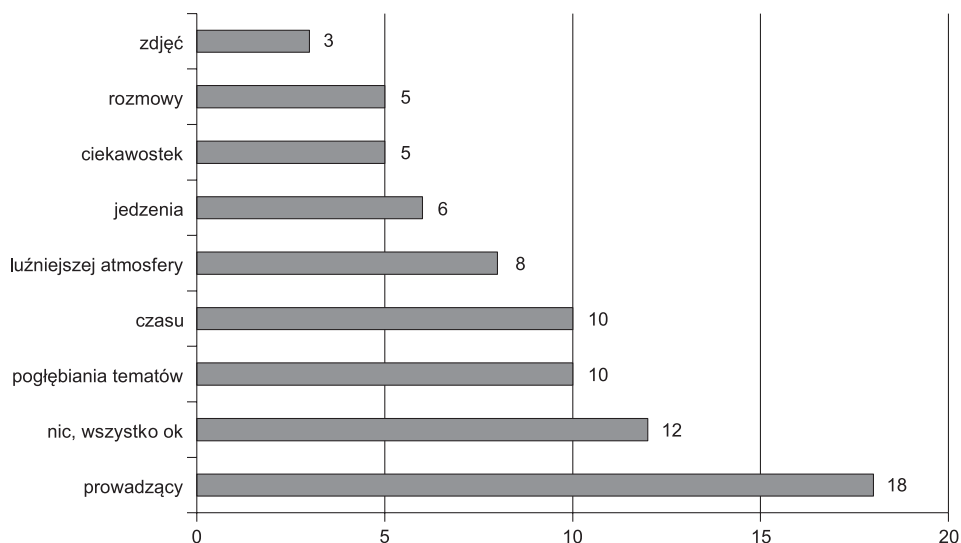
Na pytanie to odpowiedzi udzieliła najmniejsza liczba uczniów, bo zaledwie 38. Warto przypomnieć, że ankiet zebrano 468. Może to świadczyć o zmęczeniu badaniem (choć ankieta była krótka, a i metryczka znajdująca się poniżej tego pytania niemal zawsze była uzupełniona) bądź braku wśród badanych pomysłów na formy, elementy, których im brakowało.

6. Płeć

W badaniu wzięło udział 468 osób. Pierwszą część metryczki wypełniło 450 uczestników warsztatów, z czego 47% stanowiły dziewczyny, zaś 53% chłopcy.

7. Klasa

Nauczyciele mogli zgłosić do udziału w projekcie dowolną klasę gimnazjalną, jednak zdecydowana większość wskazała uczniów klas III (342), co zapewne wynika z faktu, że to właśnie w ostatniej klasie gimnazjum w podstawie programowej zawarte są treści poruszane podczas warsztatów. Dodatkowo w badaniu wzięło udział 77 uczniów klas pierwszych i 38 uczniów klas drugich. Z badania



Ryc. 3. Czego brakowało Ci podczas warsztatów?

Fig. 3. What are you missed the most about the workshops? (answers from the top: photos, conversation, useful information, food, relaxed atmosphere, time, developing of interesting issues, nothing, students conducting workshops)

wynika, że warsztaty spotkały się z pozytywnym odbiorem uczniów. Podobał im się zarówno ich temat, jak i poszczególne ćwiczenia. Sukcesem okazała się specjalnie opracowana i wydana gra planszowa. Uczniowie zwracali uwagę na jej profesjonalny wygląd.

WNIOSKI

Projekt pilotażowy cieszył się dużym powodzeniem wśród uczniów oraz nauczycieli. Dzięki mediom społecznościowym, dotarł do jeszcze większej grupy osób, które mogły na bieżąco śledzić jego przebieg. Oddział warszawski Polskiego Towarzystwa Geograficznego miał za zadanie nawiązanie bliższej współpracy z poszczególnymi szkołami w ramach swoich statutowych obowiązków, do których należą popularyzacja geografii i edukacja geograficzna na wszystkich etapach kształcenia, a także działanie na rzecz rozwoju dydaktyki i praktycznych zastosowań geografii.

W 28 warsztatach przeprowadzonych w listopadzie udział wzięło 607 uczniów z 9 stołecznych szkół oraz 9 nauczycieli. Z założenia projekt sfinansowany przez Urząd m.st. Warszawy, napisany według wymogów konkursowych, miał stanowić interesującą alternatywę wartą włączenia do toku codziennego nauczania. Propozycja ta może być zaakceptowana bądź odrzucona przez nauczycieli i w związku z tym nie narusza istniejącej podstawy programowej, ale może ją wydatnie uzupełnić, uatrakcyjnić.

Nauczyciele, którzy zdecydowali się na udział w projekcie, docenili fakt, że środowisko akademickie wychodzi naprzeciw ich oczekiwaniom, dając przykład praktycznego zastosowania różnych metod nauczania odpowiednio dopasowanych do stosunkowo nowych i często trudnych do zdefiniowania zagadnień (np. globalizacja, problem uchodźstwa, konflikty etniczne i religijne, rodzaje pomocy, organizacje pozarządowe). Zwracano uwagę na konieczność szerszego omówienia aktualnego obecnie problemu uchodźstwa, konfliktów etnicznych i religijnych.

Po udanym przeprowadzeniu pilotażu projekt ma szansę kontynuacji w roku 2016, złożono już ofertę do Urzędu m.st. Warszawy. Po konsultacji z prowadzącymi warsztaty, nauczycielami oraz na podstawie ankiet ewaluacyjnych planowana jest kontynuacja projektu.

OBYWATEL ŚWIATA

Streszczenie

Projekt *Obywatel Świata* realizowany przez oddział warszawski Polskiego Towarzystwa Geograficznego został częściowo sfinansowany przez Urząd m.st. Warszawy. Oparty został na zagadnieniach zawartych w *Nowej podstawie programowej z geografii i wiedzy o społeczeństwie dla szkół gimnazjalnych z 2012 r.* Projekt powstał w odpowiedzi na potrzeby

nauczycieli tych przedmiotów, niejednokrotnie mających trudności z przedstawieniem stosunkowo nowych czy nietatwych ideologicznie zagadnień, jakimi są procesy globalizacji, podział świata na Bogatą Północ i Biedne Południe. Projekt składał się z dwóch części: dwugodzinnych warsztatów przeprowadzonych przez studentów i doktorantów w szkołach oraz wykładu, na który uczniowie zostali zaproszeni na Wydział Geografii i Studiów Regionalnych. Projekt przygotowały doktorantki Instytutu Studiów Regionalnych i Globalnych Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego. Na potrzeby warsztatów opracowano scenariusz lekcji, wykorzystujący szereg metod dydaktycznych, jako pomoc dydaktyczną w utrwalaniu zdobytej wiedzy przygotowano grę edukacyjną. Materiały po zakończeniu warsztatów zostają w szkołach biorących udział w projekcie do dyspozycji nauczycieli. Ponadto o unikatowości przedsięwzięcia świadczy fakt, że oprócz dokształcania uczniów i nauczycieli gimnazjalnych celem projektu było także zainteresowanie studentów alternatywnymi metodami nauczania. W 28 warsztatach przeprowadzonych w listopadzie udział wzięło 607 uczniów z 9 stołecznych szkół oraz 9 nauczycieli. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie pozytywnie ocenili sposób i metody wykorzystane podczas warsztatów oraz wyrazili chęć współpracy z Polskim Towarzystwem Geograficznym w przyszłych latach.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, projekt, gimnazjum, Polskie Towarzystwo Geograficzne

CITIZEN OF THE WORLD

Summary

The Project *Citizen of the World* was held by Warsaw Branch of The Polish Geographical Society and was partly funded by the Capital City of Warsaw Office. Based on the Core Curriculum for lower secondary schools (2012), project refers to new and complex problems, that teachers have to face with. These subjects are e.g. divisions of the World (the Rich North-the Poor South) and other results of globalization processes, immigration, development aid, non-governmental organizations. The main aim of the project was to show teachers effective way to explain maintained issues using different methods such as brainstorm, maps and statistical data analyzing, discussion and finally board game, that were originally invented and developed by group of Ph. D. candidates from The Faculty of Geography and Regional Studies, University of Warsaw. The game itself contains three different types of tasks: questions, exercises and attitudes. Project was divided into two parts, first workshops organized at schools and second, two lectures prepared by academics who are dealing with globalization processes. Finally during November 28 workshops were realized at nine capital city's schools with participation of 607 pupils and nine teachers. Teachers appreciate the practical aspects of the project, they have received didactic support such as lesson plans, board games and other materials. They also highlighted that specific issues such as immigration, ethnic conflicts etc. should be developed. According to the surveys that were filled by students the project was quite successful and should be continued next year.

Key words: civic education, project, lower secondary school, Polish Geographical Society

AFILIACJE

dr hab. Joanna Angiel

Uniwersytet Warszawski

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych

Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej

ul. Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa

j.angiel@uw.edu.pl

dr Alina Awramiuk-Godun

Uniwersytet Warszawski

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych

Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej

ul. Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa

alina.awramiuk@uw.edu.pl

dr Małgorzata Cichoń

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych

Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej

ul. B. Krygowskiego 10

61-680 Poznań

cichon@amu.edu.pl

dr hab. Przemysław Charzyński

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Nauk o Ziemi

Zakład Gleboznawstwa i Kształtowania Krajobrazu

ul. Lwowska 1

87-100 Toruń

pecha@umk.pl

mgr Katarzyna Dacy-Ignatiuk

Zespół Szkół nr 1 w Tychach

ul. Wejchertów 20

43-100 Tychy

Uniwersytet Śląski

Wydział Nauk o Ziemi

ul. Będzińska 60

43-200 Sosnowiec

dacyignatiuk@onet.pl

dr Anna Dubownik

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Wydział Nauk o Ziemi
ul. Lwowska 1
87-100 Toruń
a_dubownik@umk.pl

mgr Karolina Dudek-Rączka

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Instytut Studiów Regionalnych i Globalnych
00-927 Warszawa
ul. Krakowskie Przedmieście 30
karolina@dudek.dk

mgr Janusz Górny

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
janusz@amu.edu.pl

prof. UG dr hab. Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
maria.groenwald@ug.edu.pl

Dominika Jasik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
dominikajasik9@wp.pl

dr hab. Izabella Łęcka

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa
ilecka@uw.edu.pl

mgr Natalia Łukasiewicz

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Instytut Studiów Regionalnych i Globalnych
ul. Krakowskie Przedmieście 30
00-927 Warszawa
natalia.lukasiewicz@student.uw.edu.pl

dr Agata Markowska

I Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Integracyjnymi im. B. Limanowskiego
ul. Felińskiego 15
01-513 Warszawa
agata.markow@gmail.com

dr hab. prof. UP Wiktor Osuch

Uniwersytet Pedagogiczny
Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
wiktor_osuch@wp.pl

Remigiusz Pacyna

Uniwersytet Pedagogiczny
Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
remigiusz.pacyna@gmail.com

prof. UAM dr hab. Iwona Piotrowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
ipiotrow@amu.edu.pl

prof. dr hab. Florian Plit

Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Instytut Geografii
ul. Stefana Żeromskiego 5
25-369 Kielce
fplit@ujk.edu.pl florianplit@wp.pl

prof. UKW dr hab. Zbigniew Podgórski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Wydział Kultury Fizycznej, Zdrowia i Turystyki
Zakład Kształtowania Krajobrazu
ul. M. K. Ogińskiego 16
85-092 Bydgoszcz
zbigniew.podgorski@ukw.edu.pl

dr Lucyna Przybylska

Uniwersytet Gdański
Instytut Geografii
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
geolp@ug.edu.pl

mgr Katarzyna Puławska

Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Szkoła Europejska
ul. Tuszyńska 31
93-020 Łódź
kasiakowalska1386@gmail.com

dr Magdalena Ratajczak-Szczerba

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Instytut Geoekologii i Geoinformacji
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
magdarat@amu.edu.pl

mgr Małgorzata Sobańska

I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego
ul. Bukowska 16
60-811 Poznań
mmsobanska@gmail.com

mgr Tomasz Sojka

Zespół Szkół Gimnazjum i LO im. Prymasa Stefana Kardynała Wyszyńskiego
Dobrzejewice 58 b
87-123 Dobrzejewice
tomeksojka@wp.pl

prof. nadzw. UŁ dr hab. Elżbieta Szkurlat

Uniwersytet Łódzki
Pracownia Dydaktyki Geografii
ul. Kopcińskiego 31
90-142 Łódź
ela.szkurlat@gmail.com

mgr Arkadiusz M. Tomczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Instytut Geografii Fizycznej i Kształtowania Środowiska Przyrodniczego
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
atomczyk@amu.edu.pl

dr Mariola Tracz

Polskie Towarzystwo Geograficzne, Oddział w Krakowie
ul. Podchorążych 2
38-084 Kraków
mtracz-62@o2.pl

ISBN 978-83-934983-3-8
ISSN 2543-5590