

Tom 8

Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego



NAUCZYCIEL GEOGRAFII WOBEC WYZWAŃ REFORMOWANEJ SZKOŁY





PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 8

NAUCZYCIEL GEOGRAFII WOBEC WYZWAŃ REFORMOWANEJ SZKOŁY



**WORKS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION COMMISSION
POLISH GEOGRAPHICAL SOCIETY
Volume 8**

GEOGRAPHY TEACHER REGARDING THE CHALLENGES OF THE REFORMED SCHOOL

Sosnowiec 2018



**PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 8**

NAUCZYCIEL GEOGRAFII WOBEC WYZWAŃ REFORMOWANEJ SZKOŁY

Sosnowiec 2018

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Oddział Katowicki**

**Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk o Ziemi w Sosnowcu**

Recenzenci:

prof. UP dr hab. Danuta Piróg, prof. UKW dr hab. Zbigniew Podgórski, dr Mariola Tracz,
dr Magdalena Wilczyńska-Wołoszyn, prof. dr hab. Zbigniew Zwoliński

Redaktorzy tomu:

Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat

Rada Redakcyjna:

Joanna Angiel, Eyüp Artvinli, Maria Groenwald, Adam Hibszer, David Lambert,
Marten Lößner, Wiktor Osuch, Iwona Piotrowska, Danuta Piróg, Sławomir Piskorz,
Florian Plit, Zbigniew Podgórski, Elżbieta Szkurłat, Anke Uhlenwinkel, Jaroslav Vavra

Projekt okładki:

Paweł Kramarz

Fotografia na okładce:

Karolina Wróbel

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków:
Komisji Edukacji Geograficznej PTG

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Sosnowiec 2018

ISBN 978-83-934983-5-2
ISSN 2543-5590

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

Druk i oprawa:
Perfekt Druk, Poznań

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Introduction	9
Część I. Nowa podstawa programowa geografii jako potencjalne narzędzie zmian w kształceniu geograficznym	11
Part 1. A new core curriculum of geography as potential tools for changes in geographical education	11
<i>Elżbieta Szkurlat, Adam Hibszer, Iwona Piotrowska, Tomasz Rachwał</i>	
Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań	13
The core curriculum of geography is the source of teacher's challenges ..	31
<i>Iwona Piotrowska</i>	
Technologie geoinformacyjne w podstawie programowej – wyzwanie dla nauczyciela geografii	33
Geoinformation technologies in the core curriculum – a challenge for the geography teacher	48
<i>Bożena Wójtowicz, Agnieszka Świętek</i>	
Geografia po reformie – zmiany zakresu treści kształcenia w podstawie programowej a ich dobór w podręcznikach szkolnych	51
Geography after the reform – changes in the scope of the content of education in the core curriculum and their selection in school textbooks	67
<i>Teresa Sadoń-Osowiecka</i>	
Co to znaczy wychowanie patriotyczne? Interpretacja założeń podstawy programowej geografii i wypowiedzi studentów	69
What does it mean a patriotic education? Interpretation of the core curriculum in geography and student statements	88
Część II. Rola nauczyciela w procesie zmian edukacji geograficznej. .	89
Part 2. The role of the teacher in the process of changing geographic education	89
<i>Wiktor Osuch</i>	
Reforma systemu edukacji a nowe kompetencje nauczycieli geografii	91
The reform of the education system and new competences of geography teachers	104
<i>Maria Groenwald</i>	
Wybrane aspekty decydowania przez nauczycieli geografii w świetle paradygmatów dydaktycznych	107
Selected aspects of decision-making by geography teachers in the light of didactic paradigms	119
<i>Joanna Angiel</i>	
Osobowość i autorytet nauczycieli geografii – wpływ na życie uczniów, obecnych studentów geografii	121
Personality and authority of geography teachers – impact on students' life, current geography students	136

Małgorzata Cichoń

Samocena studentów, doktorantów i nauczycieli geografii w zakresie osobowości 137

Self-assessment of students, phd students and teachers of geography in the scope of personality 150

Część III. Aktualne wyzwania edukacji geograficznej 151**Part 3. Current geographical education challenges 151***Agnieszka Świętek*

Korelacja międzyprzedmiotowa geografii i wiedzy o społeczeństwie oraz możliwości jej realizacji w nowej szkole podstawowej 153

Geography and civics – their intersubject correlation and how it can be achieved in new elementary school 167

Jakub Sypniewski

Tam, gdzie nie sięga przestrzeń geograficzna. Kosmos w szkole, kosmos w podstawie? 169

Where the geographical expanse ends. space in school, space in core curriculum? 180

Roksana Zarychta

Technologie geoinformacyjne na lekcjach geografii – propozycje praktyczne 181

Geoinformation technologies in geography lessons from the point of view of the new core curriculum 191

Wojciech Wiecki

Pułapki edukacji geograficznej. Refleksje nauczyciela geografii 193

Geographic educational trap 199

Część IV. Propozycje rozwiązań metodycznych do zajęć w terenie . 201**Part 4. Proposals for methodological solutions for field activities . . 201***Michał Zatorski*

Praktyczne aspekty realizacji zajęć terenowych z geografii w nowej reformowanej szkole – rozwiązania organizacyjne i metodyczne 203

Practical aspects of the implementation of fieldwork from geography in a new reformable school – organizational and methodic solutions 217

David Abramowicz

Innowacyjny przykład wytyczania ścieżek dydaktycznych z udziałem społeczności lokalnej na przykładzie geograficznej i przyrodniczej ścieżki dydaktycznej na Szachtach w Poznaniu 219

An innovative example of guidance of didactic paths with local society on the example of geographical and natural didactic path on Szachty area in Poznań 230

Education to sustainable and responsible tourism in school geography . . 248

Joanna Szczęsna

Edukacja do turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej w ramach geografii szkolnej 233

WSTĘP

Każda reforma szkolnictwa, niezależnie od słuszności założeń i argumentów za jej przeprowadzeniem, przynosi nowe wyzwania zarówno dla nauczycieli, jak organów prowadzących szkoły oraz dla instytucji i osób zajmujących się procesem kształcenia.

Najistotniejszym ogniwem zmian programowych towarzyszących reformie oświaty są nauczyciele, gdyż w pierwszej kolejności odczuwają jej skutki. Ich akceptacja nowych ujęć programowych oraz zaangażowanie we wprowadzanie zadekretowanych celów, treści i wymagań ma niebywałe znaczenie dla skuteczności reform.

Autorzy tomu 8 prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego podjęli zamiar ukazania kontekstu działań, które wyzwała wśród nauczycieli geografii kolejna reforma edukacji i towarzyszące jej zmiany podstawy programowej. Rozpoczyna je pogłębiona refleksja autorów podstawy programowej geografii nad obszarami zmian edukacyjnych, wynikających z wprowadzanej reformy oświaty, filozofią zmian w podstawie programowej z zakresu geografii, w kontekście nowych wyzwań, wobec których staje nauczyciel geografii, zakończona konkluzją dotyczącą obszarów wsparcia pracy nauczyciela.

Z uwagi na konieczność sprostania przez współczesną szkołę wyzwaniom cywilizacyjnym i technologicznym, szczególne miejsce poświęcono w prezentowanym tomie wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, technologii geoprzestrzennych i GIS oraz dokonano analizy porównawczej treści i efektów kształcenia dotyczących zastosowania technologii geoinformacyjnych, zapisanych w starych i nowych podstawach programowych geografii. Rozważania kończy stwierdzenie, że wprowadzenie do podstawy programowej geografii zagadnień GIS, jako zapisu obowiązującego, umożliwia kształcenie dostosowane do rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego XXI w.

Analiza porównawcza dostępnych na rynku wydawniczym podręczników szkolnych do geografii dla VII klasy szkoły podstawowej, ocenianych od strony założeń dydaktycznych i wychowawczych nowej podstawy programowej geografii, pozwoliła sformułować bardzo ważny i zarazem smutny wniosek, że treści podręczników nie nawiązują w większości do nowych koncepcji dydaktycznych i powielają w dużej mierze stare treści; w wielu działach nowych podręczników nadal dominuje encyklopedyzm. To słabe dostosowanie podręczników do nowej podstawy programowej sprawia, że nauczyciel staje przed zadaniem realizacji wielu nowych wymagań podstawy programowej bez należytego wsparcia tego nadal bardzo ważnego środka dydaktycznego, jakim jest podręcznik.

W tomie przedstawiono także kwestie osobowości i autorytetu nauczycieli geografii, wiążąc je szerzej z wartością osoby, a zatem z filozofią i pedagogiką personalistyczną (wychowaniem personalistycznym). Różne sposoby widzenia patriotyzmu i humanistyczne ujęcia geografii stanowią tło dla interpretacji zapisów nowej podstawy programowej w zakresie wychowania patriotycznego, pokazując jej możliwości oraz konsekwencje bezrefleksyjnej realizacji jej treści. Rozważania uzupełnione są o analizę wypowiedzi studentów – przyszłych nauczycieli – na temat patriotyzmu i wychowania patriotycznego.

Ważnym elementem podniesienia jakości kształcenia geograficznego wydaje się stałe monitorowanie procesu doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, a zwłaszcza studiów podyplomowych z geografii i kształtowania kompetencji wśród przyszłych nauczycieli geografii.

Niektóre teksty nowego tomu ukazują rolę nauczyciela w procesie zmian edukacji geograficznej, kolejne jej wyzwania, szczególnie w kontekście ujęć praktycznych, w tym propozycje rozwiązań metodycznych w trakcie zajęć terenowych z uczniami. Zaprezentowano też przegląd i ocenę wybranych stron internetowych o charakterze geoinformacyjnym, które mogą zostać wykorzystane na lekcjach, zarówno przy realizacji tematów z zakresu geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej.

Adam Hibszer, Elżbieta Szkurlat

INTRODUCTION

Any reform of education, regardless of the validity of the assumptions and arguments for its implementation, brings new challenges for both teachers and school authorities as well as for institutions and persons involved in the education process.

The most important link of program changes accompanying the reform of education are teachers, because they are affected by its effects in the first place. Their acceptance of new programming approaches and their commitment to implementing decreed goals, content and requirements is of paramount importance to the effectiveness of reforms.

The authors of the eighth volume of the work of the Geographical Education Commission of the Polish Geographical Society have undertaken action to show the context of activities that triggers another education reform and accompanying changes in the core curriculum among geography teachers. It begins with a deep reflection of the geography core curriculum authors over the areas of educational change resulting from the introduced reform of education, the philosophy of changes in the geography core curriculum, in the context of new challenges for which the geography teacher becomes, ended up with the conclusion of the teacher's work support areas.

Due to the necessity for the modern school to meet the civilization and technological challenges, a special place was devoted to the presented use of information and communication technologies, geospatial technologies and GIS, and a comparative analysis of content and learning outcomes regarding the use of geo-information technologies, stored in the old and new core curriculum geography. The considerations end with the statement that the introduction of geography of GIS issues to the core curriculum as an obligatory record enables education to adapt to the civilization and technological development of the 21st century.

Comparative analysis of geographic textbooks available on the publishing market for the seventh grade of primary school, assessed from the teaching and educational assumptions of the new geography curriculum, made it possible to formulate a very important and sad conclusion that textbooks do not mostly refer to new didactic concepts and reproduce largely old content; in many branches of new textbooks the dominance of encyclopedism remains. This poor adaptation of the textbooks to the new core curriculum makes the teacher face the task of implementing many new requirements of the core curriculum without proper support in the course of using this still very important didactic means, namely the textbook.

The volume also presents the issues of the personality and authority of geography teachers, associating them more broadly with the value of the Person, and therefore with personalistic philosophy and pedagogy (personalistic education). Different ways of seeing patriotism and humanistic views of geography are the background for the interpretation of the provisions of the new core curriculum in

the field of patriotic education, showing its possibilities in this area and pointing to the consequences of the unreflective implementation of its content. The considerations are supplemented with the analysis of students' statements – future teachers on patriotism and patriotic education.

Constant monitoring of the teacher education and improvement process seems to be an important element of improving the quality of geographic education, especially post-graduate studies in geography and shaping competences among future geography teachers.

Some texts of the new volume show the teacher's role in the process of changing geographic education, its subsequent challenges, especially in the context of practical approaches, including proposals for methodological solutions during field activities with students. A review and evaluation of selected geoinformation websites that can be used in lessons, both in the implementation of topics in the field of physical geography and in socio-economic, was also presented.

Adam Hibszer, Elżbieta Szkurlat

Część I

NOWA PODSTAWA PROGRAMOWA GEOGRAFII JAKO POTENCJALNE NARZĘDZIE ZMIAN W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Part 1

A NEW CORE CURRICULUM OF GEOGRAPHY AS POTENTIAL TOOLS FOR CHANGES IN GEOGRAPHICAL EDUCATION

Elżbieta Szkurłat, Adam Hibszer,
Iwona Piotrowska, Tomasz Rachwał

PODSTAWA PROGRAMOWA GEOGRAFII ŹRÓDŁEM NAUCZYCIELSKICH WYZWAŃ

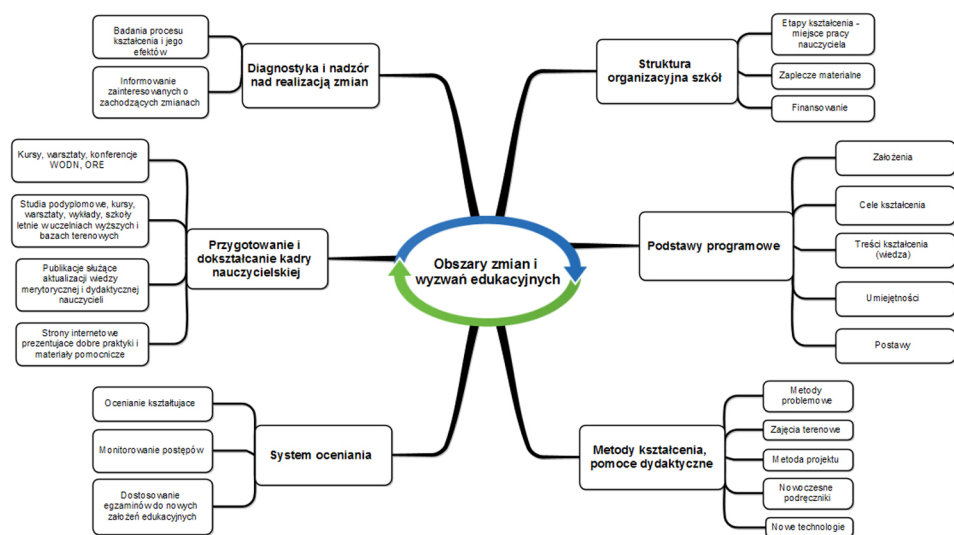
WPROWADZENIE

Doświadczenia przeprowadzanych dotychczas w Polsce reform oświaty pokazują szereg ich braków, a większość zawartych w dokumentach programowych propozycji nie zostaje wprowadzona w życie, stanowiąc usprawiedliwienie kolejnych rewolucji oświatowych. Świadczyć to może nie tylko o niestarannym ich przygotowaniu, słabości samych reform, ale i braku działań mających na celu kompleksowe wprowadzanie ich do praktyki szkolnej. Tymczasem rzeczywista zmiana w edukacji nie wynika ani z przebudowy systemu organizacyjnego szkolnictwa, ani z nowych zapisów podstaw programowych, ani kolejnych serii podręczników czy unowocześnienia pomocy dydaktycznych. Zakres uwarunkowań skuteczności reformy jest bardzo szeroki, a jej efekty uzależnione od jakości zmian zachodzących w wielu edukacyjnych obszarach. Ciągłe zbyt mało docenianym elementem określającym skuteczność reform jest akceptacja zmian przez nauczycieli, a także ich zaangażowanie i przygotowanie do wprowadzenia zadekretowanych zmian. Każda reforma, niezależnie od słuszności założeń i argumentów za jej przeprowadzeniem podawanych przez władze oświatowe, niewiele zmienia, jeśli nie ma nauczycieli gotowych do jej wprowadzenia, rozumiejących jej sens, cele, istotę. Z drugiej strony, każda reforma szkolnictwa stanowi ogromne wyzwanie dla nauczycieli, dlatego warto byłoby spojrzeć na cały kontekst nauczycielskich działań i postrzegać w sposób całościowy ich uwarunkowania. Artykuł ten ma na celu przeprowadzenie pogłębionej refleksji nad zmianami edukacyjnymi, wynikającymi z aktualnie wprowadzanej reformy oświaty, filozofią zmian w nowej podstawie programowej (NPP) z zakresu geografii, w kontekście nowych wyzwań, wobec których staje nauczyciel geografii. Ostatecznym efektem tej refleksji jest konkluzja dotycząca obszarów wsparcia pracy nauczyciela geografii w sprostaniu tym wyzwaniom.

OBSZARY ZMIAN I WYZWAŃ EDUKACYJNYCH

Aby wyartykułowane w dokumentach programowych założenia, cele i wymagania mogły znaleźć swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej, istotne jest określenie obszarów działań edukacyjnych w zakresie zmian i wyzwań, których te zmiany dotyczą. Poniżej podjęto próbę identyfikacji tych obszarów oraz wyróżnienia ich głównych składowych (ryc. 1).

W dotychczasowych reformach oświaty w Polsce szczególnie lekceważonym elementem było przygotowanie nauczycieli oraz diagnostyka stanu i efektów wprowadzanych zmian. Aby nie popełniać wcześniejszych błędów, potrzebne jest całościowe spojrzenie na wszystkie obszary, których dotyczą zmiany, oraz sukcesywna poprawa tego, co wymaga naprawy, przy równoległe prowadzonym monitoringu działań towarzyszących wprowadzanej w szybkim tempie reformie. Doświadczenia poprzednich reform ukazują, że wdrażaniu zmian mogą towarzyszyć różne błędy, wynikające głównie z braku zrozumienia „filozofii” reformy przez nauczycieli, którzy w największym stopniu są odpowiedzialni za jej wdrażanie w praktyce szkolnej.



Ryc. 1. Obszary zmian i wyzwań edukacyjnych
Fig. 1. Areas of change and educational challenges

KONSTRUKCJA I JĘZYK ZAPISU PODSTAWY PROGRAMOWEJ Z GEOGRAFII

Konstrukcja i język zapisu podstawy programowej wynika w części z przyjętych świadomie założeń edukacyjnych, ale przede wszystkim z zastanych i zewnętrznie określonych ograniczeń. Niewątpliwą trudnością jest język efektów kształcenia, obowiązujący w związku z przyjętymi po akcesji Polski do Unii Europejskiej Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK). Ten język wymagań wynika bezpośrednio z systemu bolońskiego i zaleceń Parlamentu Europejskiego z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008 r.). Zgodnie z tymi zaleceniami wszelkie dokumenty programowe zawierać mają efekty uczenia się, czyli „to, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się” (*Europejskie Ramy...* 2009, s. 3). Zapis wymagań w języku efektów kształcenia stanowi precyzyjne określenie tego, czego szkoła zobowiązana jest nauczyć każdego przeciętnego ucznia. Ten język zapisu został wprowadzony do dokumentów oświatowych w Polsce pod koniec 2008 r. w formie nowych podstaw kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17) i dlatego też z wielu – niezależnych od MEN – względów rezygnacja z niego obecnie byłaby bardzo trudna, a nawet wręcz niemożliwa. Trzeba też zauważyć, że ta forma zapisu wyjątkowo dobrze wpisuje się w przyjęty w Polsce system egzaminów zewnętrznych – pozwala ona w sposób precyzyjny określić wymagania egzaminacyjne i zrezygnować z wprowadzonych jeszcze w latach 90. standardów egzaminacyjnych. Nauczyciele w zdecydowanej większości przyjęli z aprobatą szczegółowo opisane wymagania programowe – pomagają im one dość dokładnie przewidzieć składowe egzaminów i zaplanować pracę z uczniami. Niestety, sytuacja ta ma również wiele niekorzystnych następstw, takich jak: uczenie „pod egzaminy”, uniformizację działań edukacyjnych, brak twórczego zaangażowania nauczycieli w tworzenie własnej wizji kształcenia, brak uwzględniania lokalnych warunków, powielanie gotowych wzorców itp.

Mając na uwadze powyższe ograniczenia, starano się w tworzeniu nowej podstawy programowej z geografii godzić wymóg precyzyjności zapisów z pozostawieniem nauczycielowi możliwie największego zakresu samodzielności w kształtowaniu procesu edukacji geograficznej. Istotnym założeniem konstrukcyjnym podstawy programowej jest dwuczłonowość zapisu w każdym z działów: na początku każdego działu zostały wyartykułowane treści kształcenia (ogólna tematyka), a pod nimi doprecyzowane, odpowiadające im, wybrane, wiodące, priorytetowe wymagania szczegółowe. Treści kształcenia informują bardzo ogólnie o zagadnieniach, których dotyczyć może materiał realizowany podczas zajęć. Daje to nauczycielowi pewną swobodę w doborze treści lekcji (Hibszler i in. 2017, Piotrowska i in. 2017, Szkurlat i in. 2017a, b). Natomiast należy wyraźnie podkreślić, że wymagania szczegółowe wyrażone właśnie w języku efektów kształcenia, określone tuż pod ogólnie sformułowanymi zapisami treści, odnoszą się w znakomitej większości do umiejętności, które mogą być kształtowane na podstawie

różnie dobranych treści. Dają przy tym nauczycielowi na ogół możliwość wyboru źródeł informacji, doboru metod kształcenia i form pracy z uczniem, przy jednoczesnym tworzeniu warunków do konstruowania przez uczniów spójnej struktury wiedzy geograficznej i perspektywy osiągnięcia efektów kształcenia na zadowalającym poziomie. Godzenie wymaganego obecnie języka efektów kształcenia oraz szczegółowych celów kształcenia z daniem pełnej swobody nauczycielowi w zakresie samodzielnego kształtowania programu – nie jest w pełni możliwe, a w świetle współczesnej rzeczywistości szkolnej – wydaje się również niekoniecznie wskazane ani też oczekiwane przez nauczycieli. Starano się ponadto tak formułować zapisy podstawy programowej, aby były one zrozumiałe, konkretne i precyzyjne, aby mogły dobrze służyć różnym podmiotom biorącym udział w procesie kształcenia: uczniom, nauczycielom, rodzicom oraz egzaminatorom. Nie sposób nie zwrócić w tym miejscu uwagi na to, że zakres swobody wiąże się bezpośrednio z odpowiedzialnością – ogólność podstawy programowej nie powinna być źródłem niepokoju o ostateczne efekty kształcenia, przyczyną chaosu czy okazją do nierzetelnej pracy. Obok potrzeby wolności zarówno uczeń, jak i nauczyciel potrzebuje wyznaczonych bardziej lub mniej wyraźnych granic. Te granice w przypadku dużego zróżnicowania przygotowania korzystających z podstawy programowej nie mogą być ani zbyt szeroko, ani zbyt wąsko nakreślone.

Wymienione pod ogólnie ujętymi treściami, powiązane z nimi wymagania szczegółowe, należy traktować jako efekt, do którego osiągnięcia (i tylko tego) powinien czuć się zobowiązany zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Ogólność sformułowań dotyczących treści pozwala nauczycielowi na samodzielny ich dobór w taki sposób, aby z jednej strony było możliwe przy ich wykorzystaniu kształtowanie określonych umiejętności, a z drugiej – nie powodowało to nadmiernego obciążenia dużym zakresem wiedzy. Pomimo wzrostu liczby wymagań nie ma zagrożenia braku czasu na ich realizację, gdyż ich liczba wynika z dążenia do precyzyjności, a nie rozszerzania zakresu treści. Nie zawsze pojedynczy punkt wymagań szczegółowych oznacza, że należy przeznaczyć na jego realizację pełną godzinę lekcyjną. W konstruowaniu, doborze i zakresie wymagań szczegółowych starano się uwzględniać realny czas pozostający do dyspozycji nauczyciela i – co bardzo istotne – kierowano się zasadą, że realizacja zaplanowanych wymagań nie wypełnia całości czasu przewidzianego na zajęcia w danej klasie. Zestawienie najważniejszych wymagań, przy zachowanej rezerwie czasowej, powinno sprzyjać większej samodzielności nauczyciela w doborze tematyki zajęć oraz pozwolić mu na rozszerzenie treści kształcenia zgodnie z możliwościami uczniów, ich zainteresowaniami, preferencjami, potrzebami. Ostatecznie jednak taka forma zapisu wymagań szczegółowych stawia uczniów i nauczycieli przed następującymi, istotnymi wyzwaniami:

- a. koncentrowania się na kształtowaniu umiejętności;
- b. doboru i ograniczenia zakresu treści do tych, które najlepiej służyć mogą kształtowaniu tych umiejętności;
- c. dokonania rozpoznania dotychczasowego poziomu wiedzy i doświadczeń uczniów po to, aby jak najlepiej dostosować działania uczniów do rozwoju ich wiedzy i kompetencji;

- d. rezygnacji z transmisyjnego przekazu informacji oraz z dominacji podających metod „nauczania” geografii wskutek wyartykułowania w podstawie programowej obowiązujących umiejętności;
- e. rezygnacji ze znanych i „przepracowanych” pomocy metodycznych w postaci gotowych scenariuszy lekcji i znanych już nauczycielowi treści podręczników, ponieważ dotychczasowe metody kształcenia, a przede wszystkim praktykowanie przekazu informacji nie odpowiada przyjętej w nowej podstawie programowej koncepcji kształcenia geograficznego.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA EDUKACYJNE W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Podstawa programowa z geografii nawiązuje do ogólnych założeń edukacyjnych zawartych w preambule dokumentu programowego (*Rozporządzenie MEN...* 2017, s. 1–5, 2018, s. 2–6) oraz rozszerza je o te, które zostały przyjęte i zaakceptowane w toku licznych dyskusji w gronie dydaktyków i nauczycieli geografii przed przystąpieniem do prac nad podstawą programową z geografii (Szkurlat i in. 2016). Założenia te (ryc. 2) stanowiły fundament dla formułowanych w następnej kolejności celów ogólnych i celów szczegółowych kształcenia geograficznego. Ich wyartykułowanie oraz pogłębiona refleksja nad ich treścią ma podstawowe znaczenie dla zrozumienia i zaakceptowania bardziej szczegółowych zapisów podstawy jako ważnych wyznaczników praktyki szkolnej.



Ryc. 2. Ogólne założenia edukacyjne w nowej podstawie programowej geografii
Fig. 2. General educational assumptions in the new geography core curriculum

Podstawowym zadaniem szkoły jest wspieranie uczącego się w rozwoju własnym, rozpoznawaniu jego predyspozycji, rozbudzaniu i podtrzymywaniu naturalnej ciekawości poznawczej, rozwijaniu zainteresowań. Sprzyjać rozwojowi ucznia powinno stawianie jasno określonych wymagań, inspirowanie i zachęcanie do ich realizacji. Duże znaczenie ma także stopniowanie trudności, zachęcanie do ich pokonywania, budowanie poczucia własnej wartości, satysfakcji z osiągnięć, sprzyjanie ambitnym planom.

Takie postawy wiążą się również z pielęgnowaniem w toku edukacji szkolnej szacunku do pracowitości, wysiłku, systematyczności, wytrwałości, wierności podjętym postanowieniom (Kłakówna i in. 2011).

Właściwe byłoby przypisywanie większego znaczenia postępowi ucznia w indywidualnym nabywaniu wiedzy i umiejętności niż dążeniu do tego, aby wszyscy uczniowie osiągnęli ten sam poziom, niezależnie od wyjściowego stanu wiedzy i aktualnego, jednostkowego tempa rozwoju każdego z nich. W rozwoju osobowym niezwykle ważna jest pomoc nauczyciela w rozpoznawaniu predyspozycji każdego ucznia oraz wspomaganie go w ich wykorzystaniu.

W założeniach ogólnych kształcenia geograficznego (Szkurląt i in. 2016) przyjęto jako podstawowe podejście humanistyczno-personalistyczne, tj. orientację filozoficzno-pedagogiczną zakładającą budowanie człowieczeństwa w młodym człowieku. Według tej perspektywy ideał człowieka oparty jest „na prawdzie o istocie człowieczeństwa, o dobru i pięknie, ideału podkreślającego doskonalenie siebie i służby innym” (Olbrycht 2002, s. 11). Kluczowym pojęciem dla pedagogiki humanistyczno-personalistycznej jest pojęcie osoby, w którym: „Osoba ludzka jest to jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno-duchowy podmiot zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny i społeczny w celu harmonijnego wzbogacania siebie i innych...” (Granat 1985, s. 69–70). Szczególną rolę w konstytuowaniu osoby odgrywa wolność i wybór podstawowych wartości, wśród których prawda, dobro i piękno nadają swoisty, metafizyczny sens człowiekowi jako osobie (Kiepas 1996). Personalistyczna koncepcja człowieka, w której eksponowane miejsce zajmują wartości najwyższe – prawda, dobro i piękno – jest trudna do powszechnego zaakceptowania i przyjęcia w aktualnej rzeczywistości szkolnej, ale to nie znaczy, że nie może stać się celem godnym wszelkich wysiłków. Z podejściem humanistycznym nierozzerwalnie związane jest kształcenie aksjologiczne – kształcenie ku wartościom najwyższym, decydującym o wyjątkowej pozycji człowieka w świecie. Wśród wielu warunków pójścia w stronę takiego kształcenia ważna jest refleksja nauczyciela nad samym sobą, własną hierarchią wartości, powołaniem oraz wspieranie uczniów w odnajdywaniu przez nich tych wartości w sobie.

Dla rozwoju ucznia jest istotne, aby szkoła była miejscem doświadczania przez niego podmiotowego traktowania. Podmiotowość jest aktywnym, celowym i świadomym uczestniczeniem w rzeczywistości. Na tyle, na ile to racjonalne, uczący się powinni mieć możliwość dokonywania wyboru, kształtowania własnej ścieżki rozwoju, mając przy tym równocześnie świadomość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i przyjmowanych postaw. Jest bardzo istotne, aby zakres sfery wolności szedł w parze z poszerzaniem sfery odpowiedzialności. Bardzo ważnym wyznacznikiem podmiotowości ucznia są relacje nauczyciel–uczeń,

rodzice–nauczyciel–uczeń, dyrekcja szkoły–nauczyciel. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu tych relacji ma tworzenie klimatu dialogu oraz wzajemnego szacunku ucznia i nauczyciela. Wiele zależy przy tym od autorytetu nauczyciela, którego źródłem może być przede wszystkim jego życiowa mądrość, wiedza, doświadczenie, zaangażowanie, wysokie standardy moralne.

Pomimo tego, że od tak dawna powszechnie znane są argumenty psychologów, pedagogów oraz dydaktyków za odejściem od transmisji wiedzy i encyklopedycznego jej przekazu, w praktyce edukacyjnej ciągle bardzo trudno jest zrezygnować zarówno z treści, jak metod, pomocy szkolnych, które ten przekaz sankcjonują. Dlatego rodzi się pytanie o to, co musiałoby się wydarzyć, aby dokonało się nareszcie odejście od wiary w skuteczność transmisji wiedzy na rzecz pomocy uczniom w uczeniu się, jak korzystać z różnych źródeł wiedzy, jak skutecznie dokonywać jej selekcji, porządkowania, przetwarzania, prezentowania po to, aby informacje służyły przede wszystkim doskonaleniu w rozumowaniu – zasadnemu, racjonalnemu wnioskowaniu, określaniu związków i zależności, uogólnianiu, tworzeniu twierdzeń o prawdziwościach. Ilość współczesnych informacji jest tak duża, że uczeń jest w stanie poznać tylko ich pewien, raczej niewielki zakres. Nie oznacza to zgody na ignorowanie podstawowej wiedzy czy rezygnacji z korzystania z zasobów informacji, ale podstawowe znaczenie ma odpowiedź na pytanie, czemu te informacje mają służyć? Czy mają one służyć kształtowaniu pamięci odtwórczej czy eksponowaniu osobowego, ludzkiego wymiaru edukacji i wrodzonych, przynależnych tylko człowiekowi predyspozycji jego mózgu? Dlatego tak ważne jest właściwe odczytanie eksponowanych w wymaganiach programowych umiejętności wykrywania oraz interpretowania związków i zależności, rozpoznawania i wyjaśniania relacji między zjawiskami i procesami. Dążenie do nabywania kompetencji odpowiadających logicznemu, racjonalnemu rozumowaniu nie oznacza również rezygnacji z interpretacji emocjonalnych, etycznych, wartościowania zjawisk czy kontemplacji (Szkurłat i in. 2017a, b).

Wielką wartością, z którą mamy do czynienia w pracy z uczniem, jest jego naturalna ciekawość świata. Jest ważne, abyśmy ją cenili, unikali jej tłumienia i dążyli świadomie do jej pogłębiania. Istotne przy tym jest tworzenie dobrego klimatu do zadawania pytań przez uczniów oraz poważne ich traktowanie i umiejętne wykorzystanie do potwierdzania głębokiego sensu ich formułowania. Afirmacja ciekawości poznawczej ucznia wymaga przy tym od nauczyciela udzielania wychowankom skutecznej pomocy w poszukiwaniu rzetelnych odpowiedzi na nurtujące ich problemy i stawiane przez nich pytania. To ona będzie decydować o tym, na ile ta ciekawość poznawcza będzie podtrzymywana przez kolejne lata nauki, a nawet o dalszym prawidłowym przebiegu procesu kształcenia i samokształcenia. Drogą do rozwijania potrzeb poznawczych wychowanków jest identyfikowanie ich zainteresowań, motywowanie do ich pogłębiania poprzez tworzenie sytuacji pozwalających na wykazanie się przez uczniów swoją dodatkową wiedzą oraz stosowanie różnych form jej nagradzania.

Ogromnym problemem współczesnej, nie tylko polskiej, szkoły stało się uczenie „pod egzaminy”, a co gorsza – bardzo często uczenie „pod testy”. Ten mechanizm jest tak silny i powszechny, że powoduje unicestwienie wszelkich innych

motywów uczenia się, wyzwala niezgodne z etyką praktyki, prowadząc do odhumanizowania procesu edukacji oraz zawężenia zakresu kształcenia do materiału sprawdzalnego metodą testową. Wydaje się, że w polskim systemie egzaminacyjnym niedoceniany jest wpływ koncepcji egzaminów, treści i form zadań egzaminacyjnych na dobór treści, metody i formy pracy uczniów i nauczycieli, a w konsekwencji na jakość i efekty kształcenia.

Powinno nam również zależeć na tym, aby uczeń widział i rozumiał związek pomiędzy poznawaną i pogłębianą przez niego wiedzą a otaczającą go rzeczywistością i życiem codziennym. Dlatego tak ważne jest ciągle nawiązywanie do tego, co bliskie, doświadczane przez ucznia, aktualne. Ogromne znaczenie ma przy tym nieustanne rozpoznawanie stanu wiedzy wyjściowej uczniów – jest to istotne ze względu na stopniowanie trudności, respektowanie zasady przystępności, ale przede wszystkim możliwość konstruowania wiedzy – włączania przez ucznia nowej wiedzy w struktury wiedzy już posiadanej. Praktyka życia codziennego powinna być zatem istotnym punktem odniesienia do działań edukacyjnych, a także ich inspiracją i weryfikacją. Bardzo pożądanym aspektem praktyki edukacyjnej byłaby niewielka chociażby możliwość wpływania przez uczących się na otaczającą ich rzeczywistość (Kłakówna i in. 2011).

KONCEPCJA I FUNDAMENTALNE CELE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Koncepcja kształcenia geograficznego oparta została na przedstawionych powyżej ogólnych założeniach edukacyjnych oraz przekonaniu, że współczesna edukacja geograficzna powinna odwoływać się zarówno do najlepszych polskich tradycji edukacyjnych, kontynuacji tego, co najbardziej wartościowe w jej dotychczasowym dorobku, jak i uwzględniać aktualne potrzeby i wyzwania stwarzane przez szybko postępujące zmiany kulturowo-cywilizacyjne, ekonomiczne i geopolityczne w polskim społeczeństwie oraz na świecie (Szkurlat i in. 2016). Najważniejsze elementy tej koncepcji oraz fundamentalne cele kształcenia geograficznego przedstawiono na rycinie 3.

Wyjściowym założeniem podstawy programowej z geografii zarówno w szkole podstawowej, jak i w liceum jest przyjęcie, że głównym celem edukacyjnym geografii jest integrowanie wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Jest to walor geografii zbyt mało eksponowany i wykorzystywany w argumentowaniu rangi geografii na poziomie edukacji szkolnej oraz, co niezwykle istotne, na poziomie akademickim. Ogromną stratą dla geografii jako dziedziny wiedzy jest pomijanie wskutek tego jej roli w tworzeniu całościowego obrazu świata (Hibszer i in. 2017, Piotrowska i in. 2017, Szkurlat 2017b). Najlepszą drogą do osiągnięcia tego celu jest identyfikowanie oraz rozumienie powiązań zachodzących w środowisku przyrodniczym oraz relacji przyroda–człowiek. Rozumienie współzależności zjawisk powoduje, że geografia staje się – jak pragnął Wacław Nałkowski (zob. Sadoń-Osowiecka 2011,

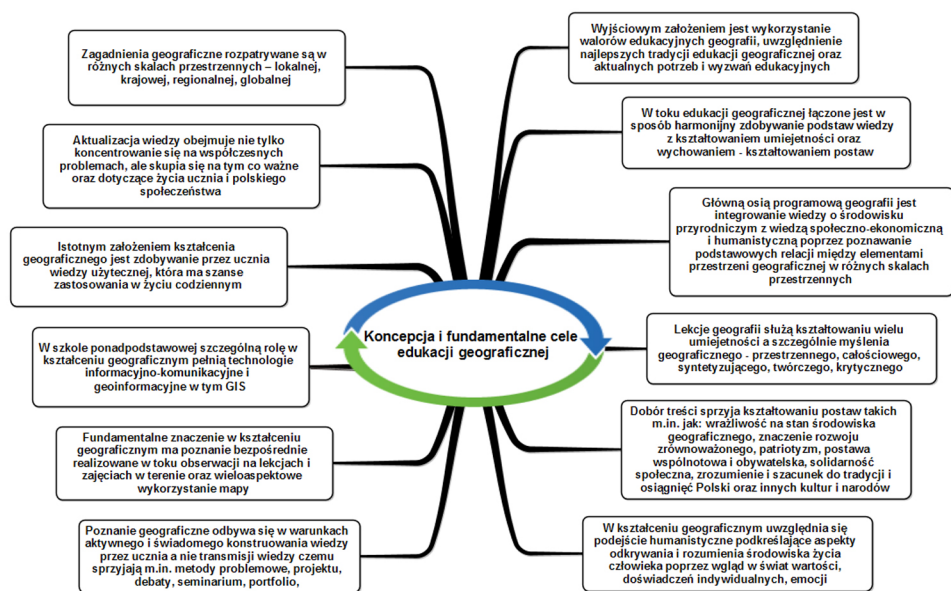
Szkurlat 2011) – „geografią rozumową” pozwalającą widzieć, że jakkolwiek ingerencja w jeden z elementów środowiska oznacza konsekwencje dla wielu innych jego elementów, czyli kształtowanie „zmysłu geograficznego” (Wilczyński 2011). Dzięki ujęciom relacyjnym podlega również kształtowaniu umiejętność argumentacji, wielostronnej oceny zagadnienia – w miejsce bezkrytycznego przyjmowania skrajnych, jednostronnych interpretacji zjawisk i procesów.

Geografia w nowej koncepcji edukacji szkolnej winna sprzyjać poszukiwaniu odpowiedzi na ważne pytania, odnoszące się do problemów współczesnej egzystencji człowieka, jego funkcjonowania w środowisku przyrodniczym, społeczno-gospodarczym i politycznym, tak aby zapewnić orientację młodych ludzi w narastających powiązaniach we współczesnym świecie.

Nowa podstawa programowa w szczególny sposób sprzyja kształtowaniu umiejętności. Bardzo wiele zapisów podstawy obliguje do kształtowania u uczniów (kluczowej dla rozumienia relacji przyroda–człowiek) umiejętności określania związków i zależności zachodzących między poszczególnymi elementami środowiska geograficznego. Do innych bardzo ważnych umiejętności, których kształtowanie umożliwiają zapisy nowej podstawy programowej, należy:

- krytyczne i twórcze myślenie – formułowanie hipotez, ich weryfikowanie i rozwiązywanie problemów;
- ocenianie i wartościowanie zjawisk, formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, dokonywanie uogólnień, przewidywanie, prognozowanie.

Kolejnym istotnym założeniem podstawy programowej jest wykorzystanie walorów wychowawczych geografii. Dobór treści w podstawie programowej



Ryc. 3. Koncepcja i fundamentalne cele edukacji geograficznej
Fig. 3. The concept and fundamental goals of geographic education

sprzyja m.in. kształtowaniu takich postaw, jak: rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Kształtowane powinny być także postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej, rozumienie pozautilitarnych wartości wybranych elementów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna.

Zalecane jest wprowadzanie do edukacji geograficznej elementów podejścia humanistycznego – pozwalającego na wgląd w świat wartości, indywidualnych doświadczeń i emocji, który może być pomocny m.in. w pełniejszym odkrywaniu i rozumieniu środowiska życia człowieka. Ujęcia humanistyczne sprzyjać powinny rozwijaniu myślenia refleksyjnego i kontemplacji (dostrzegania m.in. piękna i harmonii, brzydoty i chaosu, empatii i znieczulenia na potrzeby człowieka). Renesans edukacyjnych walorów myślenia refleksyjnego w nauczaniu geografii stwarza szansę dla bardziej humanistycznej wizji rzeczywistości. Do wymagań, które odwołują się do podmiotowości człowieka i humanistycznych ujęć w jego relacji ze środowiskiem geograficznym, należą w podstawie programowej m.in.:

- kulturowa interpretacja postrzegania przestrzeni,
- diagnozowanie etycznego wymiaru życia człowieka,
- wartościująca, wieloaspektowa ocena miejsca życia,
- próba rozpoznania indywidualności cech miejsc i miast oraz wyjaśnienia zróżnicowania więzi mieszkańców z nimi,
- ocena poziomu zaspokojenia potrzeb ludzi w wybranych regionach świata,
- dostrzeganie różnorodności wartości krajobrazu,
- pozautilitarne postrzeganie środowiska geograficznego.

Takie podstawowe pojęcia geograficzne, jak „region”, „przestrzeń geograficzna”, „miejsce”, a przede wszystkim „krajobraz”, akcentując potrzebę całościowego poznania geograficznego, mogą pomóc w rozumieniu wzajemnych powiązań świata ludzkiego ze światem przyrody (choćby pod kątem postępującego procesu nieodwracalnych, negatywnych zmian w środowisku przyrodniczym).

W edukacji geograficznej istotne jest odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego. Najbardziej kształcącymi metodami nauczania są te, które aktywizują ucznia, umożliwiając mu konstruowanie wiedzy poprzez samodzielne obserwowanie, analizowanie, porównywanie, wnioskowanie, ocenianie, projektowanie i podejmowanie działań sprzyjających rozwiązywaniu problemów. Ważne jest stosowanie różnego rodzaju form ćwiczeniowych (praca z mapą, ilustracjami, tekstem źródłowym), metod aktywizujących (m.in. graficznego zapisu, drzew decyzyjnych, metody problemowej, dyskusji, metody stolików zadaniowych – JIGSAW, analizy SWOT) oraz metod waloryzacyjnych, w tym eksponujących (*Rozporządzenie MEN...* 2017, s. 119).

Poznanie geograficzne powinno się odbywać w warunkach aktywnego i świadomego konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie transmisji wiedzy, czemu

mają służyć metody problemowe, projekty, seminarium, debaty i in. (*Rozporządzenie MEN...* 2018, s. 189–190). Podstawowymi metodami badawczymi umożliwiającym uczniowi poznawanie środowiska geograficznego są obserwacje bezpośrednie i pomiary. Wykorzystanie wymienionych metod wynika z faktu, że szczególną rolę w edukacji geograficznej pełnią zajęcia w terenie. Pozwalają one na kształtowanie umiejętności zastosowania podstawowych metod badawczych, takich jak wywiady, badania ankietowe czy analiza kartograficzna, które służą konstruowaniu wiedzy ucznia w procesie bezpośredniego poznawania rzeczywistości.

Zapis w podstawie programowej o obowiązku prowadzenia zajęć w terenie stanowi pewnego rodzaju „novum”. Nowa podstawa programowa (NPP) wprowadza do wymagań zakresu podstawowego i rozszerzonego w szerszym niż dotychczas ujęciu przygotowanie ucznia do prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie. Zatem zajęcia terenowe są nowym obowiązkowym wymogiem realizacji podstawy programowej z geografii (*Rozporządzenie MEN...* 2017, s. 118). Szkoła powinna zapewnić warunki do bezpiecznego prowadzenia przez uczniów prac badawczych oraz obserwacji terenowych. Główną ideą obserwacji i badań terenowych jest kształtowanie u uczniów nawyku obserwowania środowiska geograficznego, ukazywanie ogromnych możliwości wykorzystania wyników tych obserwacji do rozumienia zjawisk i procesów zachodzących w środowisku, w którym uczeń żyje.

Na szczególną uwagę w NPP zasługuje mocny akcent na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych (GIS) w poznawaniu świata, pozyskiwaniu oraz tworzeniu zbiorów danych przestrzennych, ich analizy i prezentacji. Stosowanie technologii geoinformacyjnych i aplikacji GIS zdecydowanie rozszerza możliwości sfery poznawczej ucznia, a w powiązaniu z wybranymi elementami geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej czyni z geografii nowoczesną dziedzinę wiedzy.

Podstawa programowa stwarza ramy do wprowadzania w kształceniu geograficznym podstaw wiedzy praktycznej, przydatnej w życiu codziennym (Szkurlat i in. 2017a, s. 25). Jej zapisy mają przyczyniać się do pogłębionego rozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym, jego oceny w zamieszkiwanej miejscowości, poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu przestrzennego w miejscach swego życia.

Ze względu na stopień trudności zjawisk i procesów fizycznogeograficznych, a przede wszystkim abstrakcyjność wiedzy ogólnej, przyjęto, że nie należy wprowadzać osobnego działu geografii fizycznej ogólnej w szkole podstawowej. Założono, że na tym etapie najlepiej jest uczyć na konkretnych przykładach – dlatego została wzmocniona rola geografii regionalnej, dzięki czemu podstaw geografii fizycznej można uczyć w łatwiejszy, poglądowy sposób na przykładzie wybranych regionów. W klasie szóstej omawiana jest geografia Europy, ze szczególnym zaakcentowaniem geografii sąsiadów Polski. Zmiana polega tu na innym ujęciu treści – ważne jest przybliżenie i uwypuklenie istoty zagadnienia na konkretnym przykładzie, a nie jego szczegółowe omawianie w odniesieniu do całego kontynentu. Podobne założenie dydaktyczne zostało przyjęte w klasie ósmej, w której

geografia regionalna ma sprzyjać pogładowemu kształceniu, na wybranych przykładach krajów położonych w różnych częściach świata, a nie poznaniu geografii poszczególnych kontynentów. Nowością w klasie siódmej jest nieco inne ujęcie środowiska przyrodniczego oraz społeczno-gospodarczego i kulturowego Polski: część zagadnień zaleca się analizować na tle Europy, gdyż wiele procesów – nie tylko fizycznogeograficznych, ale także społecznych czy gospodarczych – nie zamyka się w ramach granic administracyjnych naszego kraju (Szkurlat i in. 2017b, s. 30).

Zrozumienie i przyjęcie właściwej „filozofii” kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym z pewnością pomoże nauczycielom realizować cele omówione skrótowo powyżej. Jest to koncepcja, która będzie tylko w niewielkim zakresie transpozycją wiedzy naukowej, jednak dostosowaną do możliwości uczniów. Zadaniem edukacji szkolnej jest takie wybranie i przedstawienie treści, które umożliwi poznawanie środowiska geograficznego regionów.

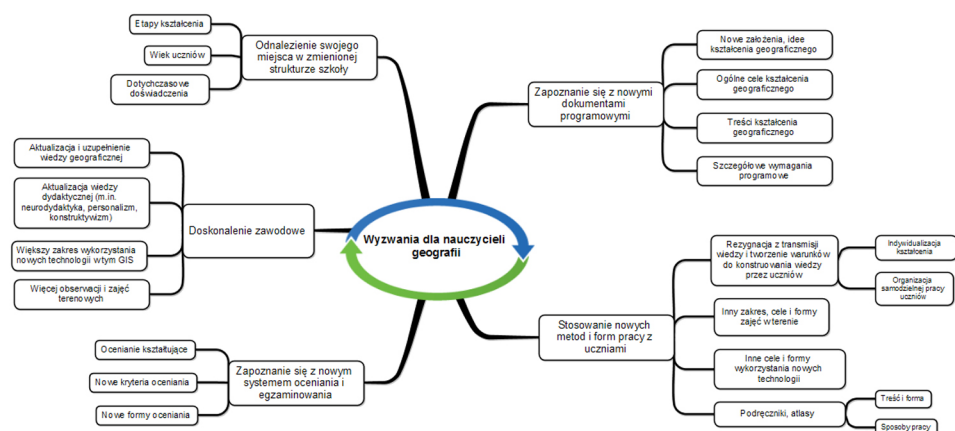
Zmianom podlegają również elementy, na które w podstawach programowych kładzie się większy akcent. Czy to na ujęcie regionalne, czy też studium przypadków, poprzez które przybliża się zjawiska, procesy czy działalności zachodzące w różnych strefach klimatycznych lub regionach. Ważne jest jednak uświadomienie roli, jaką pełni geografia jako nauka i przedmiot szkolny, oraz to, jakie mają być efekty takiego kształcenia.

PODSTAWA PROGRAMOWA ŹRÓDŁEM WYZWAŃ DLA NAUCZYCIELA GEOGRAFII

Wprowadzenie nowej podstawy programowej zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej wiąże się z szeregiem sytuacji problemowych nie tylko natury organizacyjnej. Niewątpliwie podstawa programowa może stwarzać bardzo duże, różnorodne wyzwania dla nauczycieli geografii (ryc. 4). Dotyczyć one mogą m.in.: odnalezienia miejsca w zmienionej strukturze szkoły, zapoznania się z nowymi dokumentami programowymi, stosowania nowych metod i form pracy z uczniami. Dlatego też tak dużego znaczenia nabiera obecnie wsparcie nauczyciela w radzeniu sobie z tymi i innymi wyzwaniami poprzez różne formy doskonalenia: merytorycznego i dydaktycznego.

Odnalezienie swojego miejsca w zmienionej strukturze szkoły i przygotowanie się do zmian

Każda kolejna reforma, szczególnie jeśli nie jest to tylko reforma programowa, to czas niepokoju dla wielu nauczycieli. Często wiąże się z obawami o dalsze zatrudnienie, ze zmianą miejsca pracy, koniecznością rozwiązywania nowych problemów natury organizacyjnej, zwłaszcza w sytuacji łączenia lub przekształcania szkół. Ta konieczność dostosowywania się nauczycieli do obecnych zmian wynikających z wprowadzania nie tylko nowej podstawy programowej, ale podobnie jak



Ryc. 4. Wyzwania dla nauczycieli geografii jako efekt zmiany podstawy programowej
Fig. 4. Challenges for geography teachers as the effect of changing the core curriculum

osiemnaście lat temu, zmian struktury systemu edukacji, rodzi sytuację pełną obaw i trudności. Ale każdy nauczyciel w swojej pracy co jakiś czas spotyka się z nowymi sytuacjami, do których musi się dostosować, odpowiednio przygotować, a trudności przezwyciężyć. Jednakże w czasie wdrażania NPP powinien liczyć na pomoc organów zarządzających, dyrektorów, doradców, a przede wszystkim dydaktyków geografii.

Kluczowe jest zapoznanie się ze zrozumieniem z nowymi podstawami programowymi, nie tylko celami, treściami i szczegółowymi wymaganiami, ale również z warunkami realizacji, co należy traktować jako podstawowe wyzwanie stojące przed każdym nauczycielem.

Stosowanie nowych metod i form pracy z uczniem

Niezbędnym warunkiem powodzenia we wdrażaniu nowej podstawy programowej jest odejście od standardowych, podających metod kształcenia. Angażujące ucznia aktywizujące metody i formy codziennej pracy z nim są konieczne zarówno na lekcjach geografii w klasopracowni, jak i w trakcie zajęć terenowych. Nauczyciel, który w umiejętny sposób wykorzysta środowisko geograficzne otoczenia szkoły lub miejsca zamieszkania ucznia do osiągania jasno sprecyzowanych celów zajęć w terenie, przy okazji posługując się mapami oraz technologiami geoinformacyjnymi, stwarza szanse na odejście od transmisji wiedzy na rzecz samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów.

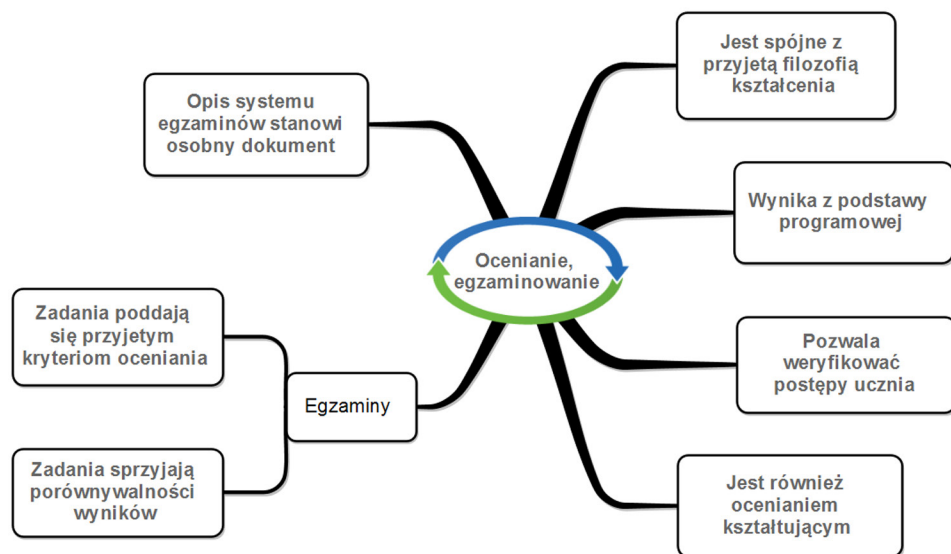
Stosowane w edukacji geograficznej materiały pomocnicze, a przede wszystkim podręczniki, nie mogą być sprzeczne z przyjętą koncepcją kształcenia geograficznego, nie mogą zaprzeczać istocie geografii, szkodzić uczniom i nauczycielom m.in. przez nadmiar materiału faktograficznego czy też brak możliwości pełnienia wielu ważnych funkcji edukacyjnych (zwłaszcza funkcji badawczej

i samokształceniowej). Być może dobrym pomysłem byłoby opracowanie dokumentu – „podstawy podręcznikowej” – jako wykładni nowej koncepcji kształcenia, określającej zgodnie z duchem czasu zasady tworzenia podręczników. Zawarte w nim byłyby standardy podręcznika geograficznego skierowane do wydawców, autorów, rzeczoznawców podręczników geograficznych oraz do nauczycieli geografii.

Zapoznanie się z nowym systemem oceniania i egzaminowania

Bardzo ważne w procesie kształcenia jest ocenianie pracy ucznia, zarówno podczas każdej jednostki lekcyjnej, jak i w ujęciu semestralnym czy egzaminacyjnym (ryc. 5). Powinno ono być spójne z filozofią kształcenia, wynikać z podstawy programowej oraz pozwalać weryfikować postępy ucznia.

Na podstawie obserwacji praktyki szkolnej należy stwierdzić, że egzaminy niezwykle silnie determinują charakter kształcenia. Wprowadzenie w Polsce egzaminów zewnętrznych, bardzo duże wzmocnienie ich znaczenia poprzez bezpośrednie uzależnienie dostępu na studia od wyników matury oraz uzależnienie miejsca w rankingu szkół od wyników egzaminów osiągniętych przez uczniów danej szkoły, doprowadziły do patologicznego wprost „uczenia pod egzaminy”. Co gorsza, nie pod racjonalnie zaplanowane i opracowane formy egzaminów, ale „pod testy”. Podobnie jak w przypadku podręczników wskazane jest opracowanie osobnego dokumentu – wykładni egzaminów odpowiadających przyjętej filozofii kształcenia geograficznego, spójnego z podstawą programową.



Ryc. 5. Założenia oceniania i egzaminowania
Fig. 5. Assumptions of assessment and examination

Niezależnie od egzaminów ważną rolę odgrywa proces monitorowania i oceniania postępów edukacyjnych uczniów (Konarzewski 1999, Niemierko 2002, Szyling 2010, Cichoń, Piotrowska 2017). Proces monitorowania jest złożony i obejmuje: diagnozowanie mocnych i słabych stron ucznia; określanie mocnych i słabych stron stosowanych metod kształcenia; dokumentowanie tego, co uczeń wie; rejestrowanie tempa postępów w nauce; motywowanie do uczenia się i systematycznej pracy; kształtowanie postaw oraz wychowanie. Szczególne znaczenie przypisuje się informacji zwrotnej formułowanej przez nauczyciela, która jest podstawą oceniania kształtującego. Ocenianie kształtujące jest definiowane jako „częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać”.

Odpowiednio przygotowana i przekazana informacja zwrotna motywuje ucznia do uczenia się, umożliwia poznanie i zdiagnozowanie poziomu wiedzy i nabytych umiejętności, określenie braków oraz podpowiada sposoby ich uzupełnienia, przy jednoczesnym stałym dowartościowywaniu uczącego się. W zależności od przyjętej formy proces oceniania mogą wspomagać różne aplikacje interaktywne (Cichoń, Piotrowska 2017).

Zatem efektywne ocenianie kształtujące wymaga od nauczyciela stałego monitorowania postępów ucznia, stosowania różnorodnych metod kształcenia oraz podejść do oceniania, udzielania informacji zwrotnych, a także stymulowania aktywności ucznia.

Doskonalenie zawodowe (doksztalcenie nauczycieli)

Jak powiedział Hugo Kołłątaj, znakomity reformator systemu polskiej edukacji w czasach Komisji Edukacji Narodowej, reformę należy rozpocząć od „wydoskonalenia nauczycieli, ale w myśl nowych koncepcji edukacyjnych”, aby „znalazłszy się w przeciwieństwie z nauczycielami, nie oburzałyby umysłów obywatelskich” (za: Kłakówna i in. 2011, s. 34). Tak stało się pod koniec XVIII w. kiedy nauczyciele nawet bardzo przychylni reformie często nie mogli uczestniczyć w jej wprowadzaniu, bo nie posiadali ku temu odpowiedniego przygotowania.

Tak jak w pracy z uczniami zasadą powinno być konsekwentne odejście od transmisji wiedzy od nauczyciela czy podręcznika do ucznia, tak również w doskonaleniu nauczycieli niezbędne jest tworzenie warunków, aby nauczyciele sami przekładali nowe zapisy podstawy programowej na konkretne rozwiązania praktyczne, tworzyli własne, dostosowane do własnej osobowości i swoich uczniów koncepcje lekcji, sposoby kształtowania umiejętności czy okazje do uczniowskich refleksji.

Już w 2007 r. w edukacyjnych programach europejskich przyjęto założenie, że „nauczyciele są kluczami do wprowadzania zmian” (*Szkoły na miarę XXI wieku* 2007). Jednocześnie powinni być pośrednikami pomiędzy szybko zmieniającym się światem a uczniami. Dlatego też podnoszenie i doskonalenie kompetencji nauczyciela wiąże się ściśle ze stałym zainteresowaniem własnym rozwojem,

aktualizowaniem wiedzy geograficznej, przyrodniczej oraz tej zintegrowanej z innymi przedmiotami, znajomością ucznia, jego wiedzy, również zainteresowań i możliwości (Piotrowska 2010). Doskonalenie kompetencji nauczyciela jest to odpowiednie pokierowanie pracą doprowadzającą do twórczego rozwijania zdolności uczniów, stosowania różnorodnych metod aktywizujących, samodzielności w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, samodzielności w porównywaniu i dokonywaniu wyborów (np. podręczników). Według S. Feiman-Nemser (1983) nauczyciel powinien dążyć do biegłości (nauczyciel-ekspert). Nauczyciele są więc osobami, które przede wszystkim organizują przestrzeń do uczenia się uczniów, wykorzystując do tego nowoczesne metody i narzędzia pracy (Piotrowska 2010). Zatem obserwowane zmiany powinny wpłynąć na dalszy rozwój nauczycieli poprzez stosowanie nowoczesnych technologii przy założeniu, że pokolenie cyfrowe charakteryzuje się wysokimi umiejętnościami technologicznymi (Piotrowska 2011), urozmaicanie metod nauczania, współpracę z uczniami oraz podkreślanie konieczności kształcenia przez całe życie. Takim działaniom oraz efektom powinna służyć nowa podstawa programowa.

PODSUMOWANIE

Podjęte działania, których efektem jest opracowanie nowych podstaw programowych obejmujących wszystkie etapy kształcenia, respektowały przyjęte wcześniej założenia, idee oraz cele. Reasumując, należy szczególnie podkreślić, że:

- istnieje potrzeba zapewnienia zgodności założeń, filozofii kształcenia geograficznego z metodyką pracy, z działaniami dydaktycznymi nauczyciela, szeroko rozumianą praktyką szkolną;
- podstawowym wymogiem skuteczności zaplanowanych zmian w edukacji geograficznej jest podjęcie działań w różnych obszarach i kierunkach wsparcia nauczycieli w rozumieniu wprowadzanych zmian oraz czynnego, dokonywanego przez nich samych przekładania nowych zapisów programowych na własną praktykę edukacyjną;
- istnieje potrzeba zachowania wysokich standardów wymagań w zakresie jakości materiałów dydaktycznych dopuszczanych czy wprowadzanych do użytku szkolnego, gwarantujących ich zgodność z założeniami edukacyjnymi przyjętymi w podstawie programowej;
- wymagania programowe mają pomagać nauczycielowi w planowaniu pracy z uczniami, ukierunkowywać jego wysiłek, a nie ograniczać jego podmiotowość, twórcze pomysły i działania;
- pomimo pewnej swobody pozostawionej nauczycielom w zakresie doboru szczegółowych treści kształcenia, konieczne jest unikanie chęci zbytniego rozszerzenia treści w stosunku do wymagań zapisanych w NPP w nawiązaniu do dotychczasowego doświadczenia i przyzwyczajień, gdyż może to spowodować zbyt duże obciążenie uczniów i niechęć do geografii, a w skrajnych wypadkach uniemożliwi wręcz realizację wszystkich za-

- pisów podstawy programowej, czasem bardzo ważnych, ale znajdujących swoje miejsce na realizację pod koniec roku szkolnego w danej klasie;
- konieczne jest, aby przyjmowane przez nauczycieli sposoby i kryteria oceniania oraz egzaminowania (w tym szczególnie zewnętrznego w postaci egzaminu po ósmej klasie i maturalnego) odpowiadały przyjętej filozofii kształcenia geograficznego, w większym stopniu kładąc nacisk na sprawdzanie umiejętności zaliczanych do szeroko pojmowanego myślenia geograficznego niż wyposażenie uczniów w wiedzę o charakterze faktograficznym z poszczególnych subdyscyplin (działów) geografii;
 - niezbędna jest szeroka informacja prowadząca do rozumienia przez uczniów, nauczycieli, rodziców istoty geografii, znaczenia i wartości wiedzy i umiejętności geograficznych;
 - trzeba zwrócić uwagę na korelacje międzyprzedmiotowe, konieczne w tym zakresie wydaje się porozumienie z nauczycielami innych przedmiotów, zwłaszcza przyrodniczych (biologia, fizyka, chemia), matematyki, historii i wiedzy o społeczeństwie, a w szkole ponadpodstawowej także podstaw przedsiębiorczości;
 - zalecane są dobrze zaplanowane, przygotowane i przeprowadzone badania dotyczące rozumienia oraz realizacji zmian w zakresie filozofii kształcenia geograficznego, wymagań programowych, ale też, co bardzo ważne, jakości podręczników, sposobów pracy z uczniami, form zajęć, sposobów oceniania postępów ucznia, zachowania standardów, form i wyników egzaminów.

LITERATURA

- Cichoń M., Piotrowska I., 2017, *Aplikacje interaktywne wspomagające proces oceniania kształtującego*, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurląt (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 7: 117–128.
- Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2009, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, DOI: 10.2766/25471.
- Feiman-Nemser S., 1983, *Learning to teach*, [w:] L.S. Schulman, G. Sykes (red.), *Handbook of teaching and policy*, Longman, New York.
- Grant W., 1985, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań.
- Hibszar A., Piotrowska I., Rachwał T., Szkurląt E., 2017, *Warunki realizacji nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Geografia klasy V–VIII*, *Geografia w Szkole*, 1: 35–37.
- Kiepas A., 1996, *Personalizm – idee, stanowiska, konsekwencje*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.) *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 48–57.
- Kłakówna Z., Kołodziej P., Waligóra J., 2011, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk.
- Konarzewski K., 1999, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2: 49.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Olbrycht K., 2002, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Piotrowska I., 2000, *Geografia a praktyka szkolna w nowym systemie edukacyjnym*, [w:] *Geografia w reformowanym systemie szkolnictwa*. Nowoczesna Szkoła, 3: 39–47.
- Piotrowska I., 2010, *Rola dydaktyki geografii w kształceniu twórczego nauczyciela*, [w:] A. Kwartera, P. Cieśla (red.), *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, UP, Kraków, s. 136–144.
- Piotrowska I., 2011, *Pokolenie cyfrowe w szkole XXI wieku*, 8: 45–49.
- Piotrowska I., Hibszer A., Szkurlat E., Rachwał T., 2017, *Nowa podstawa programowa z geografii w szkole podstawowej – komentarze i odpowiedzi do opinii*, *Geografia w Szkole*, 2: 18–21.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Sadoń-Osowiecka T., 2011, *Wacław Nałkowski jako prekursor konstruktywistycznego podejścia do edukacji geograficznej*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 2: 78–89.
- Szkoły na miarę XXI wieku*, 2007, Dokument roboczy Służb Komisji, Komisja Wspólnot Europejskich UE, Bruksela.
- Szkurlat E., 2011, *Idee Wacława Nałkowskiego a współczesna dydaktyka*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 2: 110–117.
- Szkurlat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, *Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej*, *Geografia w Szkole*, 5: 18–22.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017a, *Komentarz do podstawy programowej geografia na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem; szkoła podstawowa, geografia*, ORE, Warszawa, s. 24–36.
- Szkurlat E., Piotrowska I., Hibszer A., Rachwał T., Wieczorek T., 2017b, *Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum – ogólne założenia i warunki realizacji*, *Geografia w Szkole*, 3: 26–31.
- Szyling G., 2010, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, s. 118–129.
- Wilczyński W., 2011, *Czym jest zmysł geograficzny?* *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 2: 98–109.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008, s. 1–7).

PODSTAWA PROGRAMOWA GEOGRAFII ŹRÓDŁEM NAUCZYCIELSKICH WYZWAŃ

Streszczenie

W artykule przedstawiono pogłębioną refleksję nad obszarami zmian edukacyjnych, wynikających z aktualnie wprowadzanej reformy programowej i organizacyjnej oświaty w Polsce. Szczególny nacisk położony został na filozofię zmian w nowej podstawie programowej z zakresu geografii dla ośmioletnich szkół podstawowych i „nowych” szkół ponadpodstawowych w kontekście współczesnych wyzwań, wobec których staje nauczyciel geografii. Zwrócono uwagę na trudności, jakie napotykają nauczyciele geografii w reformowanej szkole oraz wskazano na możliwości wsparcia ich w sprostaniu tym wyzwaniom. Podkreślono konieczność zapoznania się z zapisami nowej podstawy programowej, duże znaczenie doboru metod kształcenia i środków dydaktycznych oraz dokształcania nauczycieli, szczególnie w zakresie nowych technik geoinformacyjnych. Ważne jest także przyjęcie takich sposobów oceniania i egzaminowania, które będą sprzyjały wdrażaniu zmian i rozwijały umiejętności uczniów w zakresie myślenia geograficznego. Zwrócono w tym aspekcie uwagę na zalety oceniania kształtującego. W podsumowaniu wskazano najistotniejsze elementy, które warunkują efektywne wdrożenie nowej podstawy programowej do praktyki szkolnej.

Słowa kluczowe: cele kształcenia geograficznego, nowa podstawa programowa, nauczyciel geografii, reforma programowa oświaty, wyzwania edukacyjne

THE CORE CURRICULUM OF GEOGRAPHY IS THE SOURCE OF TEACHER'S CHALLENGES

Summary

The article presents in-depth reflection on the areas of educational changes resulting from the currently implemented program and organizational reform of education in Poland. Particular emphasis was placed on the philosophy of changes in the new core curriculum in the field of geography for eight-year primary schools and “new” secondary schools in the context of contemporary challenges faced by a geography teacher. Attention was drawn to the difficulties faced by geography teachers in the reformed school and the possibility of supporting them in meeting these challenges. The necessity to become acquainted with the provisions of the new core curriculum was emphasized, the importance of the selection of teaching methods and didactic measures as well as the training of teachers, especially in the field of new geoinformation techniques. It is also important to adopt such assessment and examination methods that will support the implementation of change and develop students' geographical thinking skills. In this aspect, attention was paid to the advantages of formative assessment. The summary indicates the most important elements that determine the effective implementation of the new core curriculum for school placement.

Key words: goals of geographic education, new core curriculum, geography teacher, program reform of education, educational challenges

Iwona Piotrowska

TECHNOLOGIE GEOINFORMACYJNE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ – WYZWANIE DLA NAUCZYCIELA GEOGRAFII

„Szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje”.
Albert Camus

WPROWADZENIE

Intensywny rozwój technologiczny, nieograniczony dostęp społeczeństwa do urządzeń cyfrowych oraz olbrzymich zasobów informacyjnych, możliwość korzystania z nich oraz tworzenia nowych, wpływają na przemiany człowieka, w tym jego umiejętności operacyjne oraz różnorodne kompetencje (Tapscott 2009, Dylak 2009, Piotrowska 2011a). Szczególnie rozwój systemów cyfrowych oraz wprowadzenie Systemów Informacji Geograficznej (GIS) zdeterminowały nowe możliwości postrzegania świata i prowadzenia wielowymiarowych analiz. Taka sytuacja powoduje konieczność przygotowania młodego człowieka do innego życia. Za to przygotowanie odpowiada system kształcenia, który powinien być monitorowany i dostosowywany do zmian cywilizacyjnych. Zatem co jakiś czas zachodzi konieczność wprowadzania jego modyfikacji, ponieważ współczesny młody człowiek jest bardziej otwarty na nowe technologie niż jego rówieśnik sprzed kilku lat, a należąc do pokolenia cyfrowego, charakteryzuje się wysokimi umiejętnościami technologicznymi (Piotrowska 2011b, c). Oczekuje się więc takiego kształcenia i przygotowania w zakresie różnorodnych umiejętności i kompetencji kluczowych, które pozwolą mu na sprawne działanie w społeczeństwie w przyszłości. Od wielu już lat kolejne reformy systemu edukacji wprowadzają do procesu kształcenia nowelizacje zakresu merytorycznego i modyfikacje metodyczne w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, również geografii. Badania naukowe dostarczają informacji na temat efektów takich zmian, potwierdzając słuszność podejmowanych prac nad udoskonalaniem podstaw programowych zmierzających do osiągnięcia oczekiwanego poziomu kształcenia (Piotrowska 2000, 2011b, c, Hibszer i in. 2017, Piotrowska i in. 2017, Szkurlat i in. 2017a, b, c). Przedmiotem predestynowanym do pełniejszego włączania technologii informacyjnych w kształceniu przyszłych obywateli odznaczających się umiejętnością spostrzegania, wnikliwej obserwacji środowiska przyrodniczego oraz wyjaśniania zachodzących w przestrzeni

procesów jest geografia. Jako dyscyplina naukowa zajmuje się badaniem środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego, analizowaniem, wyjaśnianiem zachodzących zjawisk i przebiegających procesów oraz prognozowaniem zmian naturalnych i spowodowanych działalnością człowieka.

Wzbogacenie geografii o technologie informacyjne umożliwiło rozwój geoinformacji jako dyscypliny naukowej w obrębie nauk geograficznych, która według Z. Zwolińskiego (2009a) redefiniuje i rozwija dotychczasowe, uznane i przyjęte koncepcje, teorie i poglądy nauk geograficznych w kategoriach informatycznych, tym samym dając nowe możliwości interpretacyjne. Geograf zajmujący się geoinformacją zbiera, pozyskuje, gromadzi, przetwarza, przesyła, analizuje oraz interpretuje dane geoprzestrzenne. Podstawy do wykształcenia takich umiejętności są możliwe do zrealizowania w szkole, w której uczeń może poprzez swobodę posługiwania się urządzeniami cyfrowymi z większym zainteresowaniem pogłębiać wiedzę geograficzną. Czy współczesna szkoła stwarza takie możliwości kształcenia? Odpowiedź na to pytanie stanowi niniejsze opracowanie, którego celem jest analiza porównawcza treści i efektów kształcenia dotyczących zastosowania technologii geoinformacyjnych, zapisanych w podstawach programowych kształcenia ogólnego geografii w szkole XXI w. (*Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r., (...) z dnia 21 maja 2001 r., (...) z dnia 15 stycznia 2009 r., (...) z dnia 14 lutego 2017 r. oraz (...) z dnia 30 stycznia 2018 r.*).

GIS WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

„Systemy geoinformacyjne, tradycyjnie nazywane systemami informacji geograficznej (GIS), oferują nową jakość informacji, uwzględniając lokalizację obiektów i zjawisk na Ziemi oraz praktycznie nieograniczone możliwości analiz przestrzennych, raportowania, zestawiania i wizualizacji dowolnie wyselekcjonowanych danych. Jest to jedno z najnowocześniejszych narzędzi informatycznych, radykalnie zmieniające poziom i możliwości procesów decyzyjnych, usług publicznych czy automatyzacji projektowania w środowiskach sieciowych” (Woźniak 2004). Od lat 70. XX w. pojawiały się co jakiś czas próby zdefiniowania GIS, wyjaśniające sens, przybliżające i ułatwiające jego rozumienie. Były one rozwijane i wzbogacane poprzez włączanie efektów wypracowanych przez naukę. Niezależnie od sformułowania definicji każda ujmowała GIS jako działalność, dzięki której ludzie mogą: *mierzyć* aspekty zjawisk i procesów geograficznych; *reprezentować* te pomiary, zwykle w formie komputerowej bazy danych, aby podkreślić przestrzenne tematy, jednostki i relacje; *działać* na tych reprezentacjach, aby uzyskać więcej pomiarów i odkryć nowe relacje poprzez integrację odmiennych źródeł oraz *przekształcać* te reprezentacje tak, aby były zgodne z innymi strukturami jednostek i relacji (Chrisman 1996).

Znaczenie GIS we współczesnym świecie jest nie do przecenienia. Liczne opracowania podnoszące jego rolę w kształceniu i rozwoju świadczą o coraz większym zastosowaniu w różnych dziedzinach i działalności (Gaździcki 2006, 2009,

Zwoliński 2009a, b, 2010, Jażdżewska 2015, Jażdżewska i in. 2015). Z uwagi na dynamiczny rozwój GIS, jego zastosowań, a przede wszystkim interdyscyplinarny charakter, powstało (jak piszą Zwoliński 2010, Gaździcki i in. 2018) zamieszanie terminologiczne, m.in. w zakresie edukacji. W związku z różnym niekiedy rozumieniem GIS i odmiennymi jego określeniami zaistniała konieczność uporządkowania terminów, czego podjęli się wymienieni powyżej autorzy w artykule pt. *Aktualne aspekty edukacji geoprzestrzennej w Polsce*, opublikowanym w 2018 r. Stwierdzili, że nadal funkcjonuje zróżnicowanie w nazewnictwie w zależności od obszaru lub kraju: informacja przestrzenna, informacja geoprzestrzenna, termin geoinformacja zaproponowany jako następstwo zamiany systemów informacji geograficznej (GISystems) na naukę o informacji geograficznej (GIScience) czy technologia informacji geoprzestrzennej. Jednocześnie utrzymano termin Systemy Informacji Geograficznej (ang. *Geographic Information Systems*) z uwagi na jego stosowanie w cyklicznych już wydarzeniach, takich jak GIS Day, GIS w nauce czy GIS w edukacji. Ch. Chen i Y. Wang (2015), J. Gaździcki i in. (2018) wprowadzili termin edukacji geoprzestrzennej (*geospatial education*) rozumianej jako edukacja w zakresie nauki i technologii informacji geoprzestrzennej. Zwrócili szczególną uwagę na „wielopoziomowość, wielodyscyplinarność i wielotematyczność rozwoju edukacji geoprzestrzennej”.

Technologie geoinformacyjne są ściśle związane z pozyskiwaniem informacji/danych, ich przechowywaniem, przetwarzaniem, analizą, udostępnianiem oraz wizualizacją. Stąd geoinformacja obejmuje definiowanie, odczytywanie i obrazowanie związków, które zachodzą między obiektami i zjawiskami w przestrzeni geograficznej. Dzięki temu możliwa jest interpretacja takich zagadnień, jak lokalizacja, warunki, tendencje, prawidłowości oraz przeprowadzanie modelowania. Zastosowania technologii informacji geoprzestrzennej są bardzo zróżnicowane i wszechstronne, dotyczą szerokiego spektrum zjawisk oraz działalności człowieka w środowisku przyrodniczym. Aby społeczeństwo mogło funkcjonować w świecie, w którym podstawą jest pozyskiwanie informacji geoprzestrzennej oraz jej przetwarzanie, konieczna jest właściwa w takim zakresie edukacja zapewniająca nie tylko określony zakres merytoryczny, ale przede wszystkim wykształcenie odpowiednich umiejętności.

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I GIS W EDUKACJI

System edukacji stanowi podstawowy układ społeczny w każdym państwie, ponieważ ponosi odpowiedzialność za przygotowanie i wyposażenie absolwentów szkół w wiedzę, wykształcenie umiejętności i postaw, które w przyszłości pozwolą im znaleźć odpowiednie miejsce w świecie, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca na rynku pracy (Piróg, Piróg 2007, Piotrowska 2011a, Osuch 2012, Piróg 2012, 2014, Cichoń, Piotrowska 2018).

Termin edukacja najczęściej jest rozumiany jako działanie ludzkie, którego celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka (Okoń 1998).

W innym opracowaniu W. Okoń (2007) stwierdził, że są to procesy i oddziaływania, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, odpowiednio do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. R. Scharfenberg (1998, za: Rajkiewicz i in. 1998) wyjaśnił, że edukacja to stały proces przekazywania wiadomości, umiejętności, systemów wartości i norm społecznych, dziedzictwa kulturowego danej społeczności z udziałem różnych instytucji społecznych, np. szkół. Natomiast Z. Kwieciński (1990) określił edukację jako procesy i oddziaływania umożliwiające rozwój człowieka. Według S. Golinowskiej (2000) edukacja jest najważniejszym wyzwaniem dla przyszłości danego społeczeństwa. Powołując się na teorię *human capital*, traktuje edukację jako warunek działania czynników wzrostu, a tym samym rozwoju człowieka, ponieważ kiedy jest on wykształcony, ma większe możliwości dalszego rozwoju i zaspokajania aspiracji.

Wobec tego szkoła musi sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym i technologicznym, szczególnie w zakresie nowoczesnych technologii, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz technologii geoinformacyjnych, geoprzestrzennych, GIS. Dlatego też od wielu już lat w przestrzeni edukacyjnej w Polsce działają instytucje, taki jak np. Esri o charakterze międzynarodowym zajmująca się aplikacjami GIS w różnych przedsięwzięciach, a jej odpowiednik Esri Polska (oprócz tworzenia aplikacji) uczestniczy także w organizowaniu szkoleń, warsztatów oraz konferencji. Na stronie internetowej Esri France widnieje nawet określenie „inteligencja geograficzna” (*l'intelligence géographique*) odnoszące się do wszelkich umiejętności związanych z przestrzenią, i nie tylko poruszaniem się w niej, ale jej badaniem i analizowaniem z wykorzystaniem narzędzi GIS. To bardzo dobrze koresponduje z wyróżnianą przez H. Gardnera (1983) teorią wielorakiej inteligencji, traktowaną jako największe odkrycie nauk społecznych XX w. H. Gardner wyróżnił 8 typów inteligencji, a wśród nich inteligencję przyrodniczą i wizualno-przestrzenną.

Kolejnym przedsięwzięciem związanym z GIS jest istniejąca od wielu już lat w Polsce Akademia EduGIS (<http://www.edugis.pl>) prowadzona przez Centrum Informacji o Środowisku UNEP/GRID w Warszawie, która integruje uczniów i nauczycieli w nabywaniu niezbędnych umiejętności technologicznych. Efektem realizacji tego projektu jest publikacja *GIS w szkole. Poradnik dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych* (2011), prezentująca przykłady zastosowań GIS w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i będąca inspiracją dla nauczycieli. Ponadto publikowane są opracowania naukowe dotyczące zagadnień GIS oraz propozycje jego wykorzystania w edukacji geograficznej (Piotrowska 1996, Nita, Waga 2004, Krocak 2012, 2014, Głowacz 2015, Hibszer, Szkurlat (red.) 2015, Piotrowska, Cichoń 2015, Samulowska, Wyka 2015).

Skoro przyjmuje się, że szkoła musi sprostać wyzwaniom współczesności (*Szkoły na miarę XXI wieku* 2007), powinna ona odpowiednio kształcić młodzież i stwarzać jej warunki do rozwijania szczególnie kompetencji kluczowych, do których zalicza się: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne, podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się,

kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową. Wszystkie kompetencje są niezwykle ważne i przygotowują do dalszego życia w społeczeństwie (Perrenoud 1997, Osuch 2002, Osuch 2010, Osuch, Tracz 2010, Piotrowska 2011a, Cichoń, Piotrowska 2012). Jednak wśród wymienionych warto zwrócić uwagę na te, których nabycie wiąże się z GIS, technologią informacyjno-komunikacyjną oraz geoinformacyjną. Są to kompetencje naukowo-techniczne oraz informatyczne.

Zatem argumentami za włączeniem GIS do edukacji geograficznej w szkole, równoległe z wyżej wymienionymi kompetencjami, są: posługiwanie się danymi przestrzennymi; kształcenie myślenia przyczynowo-skutkowego (relacyjnego); kształcenie myślenia przestrzennego; możliwość szybkiej i rzetelnej identyfikacji oraz kwantyfikacji zjawisk przyrodniczych i społeczno-gospodarczych; precyzyjniejsze rozpoznawanie granic, zasięgów zjawisk i procesów o różnym charakterze oraz monitorowanie aktualnego stanu i zmian zachodzących w środowisku przyrodniczym. Zastosowanie technologii geoinformacyjnych stwarza uczniom, szczególnie tym, którzy reprezentują tzw. pokolenie cyfrowe (Piotrowska 2011b), możliwość twórczego myślenia i działania poprzez aktywne, nowoczesne technologicznie poznawanie oraz dokumentowanie procesów i zjawisk, zarówno w najbliższym otoczeniu, jak i w bardzo zróżnicowanych skalach przestrzennych, od lokalnej, poprzez regionalną, po globalną. Stosowanie GIS i najnowszych technologii ma pomagać w rozwijaniu zainteresowania uczniów różnymi aspektami zachodzącymi w środowisku geograficznym. Ma im pomagać w odkrywaniu, że narzędzia technologiczne, którymi się bardzo sprawnie posługują (smartfony, iphony, tablety) wraz z aplikacjami internetowymi, doskonale się nadają do prowadzenia obserwacji podczas przebywania w terenie, poznawania i badania realnego środowiska, które wraz z wykorzystaniem technologii płynnie przechodzi w rzeczywistość wirtualną, rzeczywistość rozszerzoną. P. Milewski (2014) proponuje wprowadzenie gier i rzeczywistości rozszerzonej do lekcji geografii, podczas których nauczyciel i uczeń będą posługiwali się technologiami mobilnymi.

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE I GIS W PODSTAWACH PROGRAMOWYCH GEOGRAFII

W poprzednich podstawach programowych z lat 1999 i 2001 w zakresie geografii w gimnazjum formułowane były zapisy dotyczące 1) celów kształcenia traktowanych jako wymagania ogólne, 2) treści nauczania traktowanych jako wymagania oraz 3) osiągnięć. W podstawie z 2008 r. obejmującej już wszystkie poziomy edukacyjne od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, po szkołę ponadgimnazjalną, wprowadzono zapis celów i treści w języku efektów kształcenia, którego przyjęcie było wynikiem przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Taki zapis został zalecony przez Parlament Europejski w dniu 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady*, Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008 r.). W Polsce

ten język efektów kształcenia wprowadzono do dokumentów oświatowych pod koniec roku 2008 w kolejnych podstawach kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie MEN...* 2008). Porównując podstawy programowe z różnych krajów europejskich, obserwuje się pewną unifikację sposobu określania efektów kształcenia, które wynikają z celów kształcenia w poszczególnych systemach oświatowych. Cel edukacyjny definiowany jest jako świadomie określony, przewidywany i sformułowany wynik działalności dydaktycznej, czyli efekt pracy ucznia. Natomiast efekt uczenia się należy interpretować jako „to, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się” (*Europejskie Ramy...* 2008, s. 3). Tak sformułowany zapis stanowi więc precyzyjne określenie tego, czego szkoła zobowiązana jest nauczyć każdego, przeciętnego ucznia.

Po przeprowadzeniu analizy porównawczej zapisów celów i efektów kształcenia dotyczących zagadnień odnoszących się tylko do technologii informacyjnych i GIS w nauczaniu geografii w dotychczasowych podstawach programowych geografii w Polsce z roku 1999, 2001 i 2008, zestawiono je w tabeli 1, ukazując różnice w ich formułowaniu. W podstawie programowej z 2008 r. wyraźnie jest widoczne to precyzyjne ujęcie, które jest bardziej szczegółowe niż we wcześniejszych podstawach.

Analizując zawartość merytoryczną treści, a tym bardziej efekty i umiejętności związane z nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, należy stwierdzić, że było ich niewiele. Trzeba jednak pamiętać, że były to początki rozwoju tych technologii w Polsce. Zatem były to pierwsze, bardzo ograniczone próby wprowadzania nowoczesnych elementów organizowania informacji oraz zapoznawania młodzieży z GIS, który jeszcze w 2008 r. niezbyt poprawnie określano jako Geograficzne Systemy Informacyjne. W 1999 r. z uwagi na wprowadzenie do szkoły przedmiotu TIK (technologia informacyjno-komunikacyjna) zdecydowanie bardziej te treści były akcentowane. Dopiero w podstawie programowej z 2001 r. dla szkoły ponadgimnazjalnej wprowadzono po raz pierwszy termin GIS (tab. 1). Nie przekładało się to na realne zagadnienia merytoryczne. Intencją autorów podstawy było zasygnalizowanie istnienia systemów informacyjnych stanowiących jedno ze źródeł poznawania środowiska przyrodniczego. W taki sam sposób traktowali to zagadnienie autorzy ówczesnych podręczników geografii.

W opracowaniu kolejnych, a zatem i obecnych podstaw programowych geografii (2017 i 2018) również zastosowano zapis w języku efektów kształcenia. Dyskusja na temat stopnia szczegółowości oraz przydatności tak sformułowanych zapisów wydaje się obecnie niepotrzebna. Nauczyciele oraz twórcy różnych opracowań dydaktycznych w większości zaakceptowali takie ujęcie. Cele ogólne mają duży stopień ogólności, natomiast treści wymagań są bardzo konkretne, jednoznaczne, precyzyjne. Według założeń autorów powinny one ułatwić nauczycielom realizację zajęć dydaktycznych.

W tabeli 2 zamieszczone zostały wybrane z całej podstawy programowej treści oraz wymagania dotyczące tylko GIS i technologii geoinformacyjnych. Szczególną uwagę zwraca fakt znacznego zwiększenia liczby tych efektów w porównaniu z poprzednimi podstawami. Obok samej terminologii nowością tej podstawy są konkretne wymagania powiązane z określonym zakresem merytorycznym.

Tabela 1. Technologie informacyjne i GIS w nauczaniu geografii w podstawach programowych z 1999, 2001 i 2008 r.
Table 1. Information technologies and GIS in teaching geography in the core curriculum of 1999, 2001 and 2008

	PODSTAWA PROGRAMOWA 1999 r. (Dz.U. 1999 nr 14, poz. 129)	PODSTAWA PROGRAMOWA 2008 r. (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17)
Szkoła (ogólnie)	Nauczyciele tworzą uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności: 5) poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną.	Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą: 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.
Geografia gimnazjum	Osiągnięcia 6. Korzystanie z możliwie różnych źródeł informacji.	Cele kształcenia – wymagania ogólne I. Uczeń potrafi korzystać z (...) technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu gromadzenia, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych. Treści nauczania – wymagania 4) uczeń przedstawia, np. w formie prezentacji multimedialnej...
Geografia szkoły ponadgimnazjalna	PODSTAWA PROGRAMOWA 2001 r. (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625) Nauczyciele stwarzają uczniom warunki do nabywania wymienionych niżej umiejętności: 5) poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, efektywne posługiwanie się komputerami i metodami informatyki. Osiągnięcia 3. Korzystanie z różnorodnych źródeł informacji geograficznej: (...) Internetu, GIS-u i innych.	Zakres podstawowy Treści nauczania – wymagania: 9) uczeń wyjaśnia, na czym polegają zmiany zachodzące na rynku pracy w skali globalnej i regionalnej, wynikające z rozwoju nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zakres rozszerzony Cele kształcenia – wymagania ogólne IV. Pozyskiwanie, przetwarzanie oraz prezentowanie informacji na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, w tym również technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz Geograficznych Systemów Informacyjnych (GIS). Treści nauczania – wymagania Źródła informacji geograficznej. Uczeń: 8) korzysta z technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu pozyskiwania, przechowywania, przetwarzania i prezentacji informacji geograficznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129; Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625; Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
Source: own study based on Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129; Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625; Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

Tabela 2. Technologie informacyjne i GIS w nauczaniu geografii w podstawach programowych z 2017 i 2018 r.
Table 2. Information technologies and GIS in teaching geography in the core curriculum of 2017 and 2018

PP 2017 r. Geografia szkoła podstawowa	Realizacja celów kształcenia geograficznego powinna odbywać się przez: 2) traktowanie mapy (w tym cyfrowej) jako podstawowego źródła informacji oraz pomocy służącej kształtowaniu umiejętności myślenia geograficznego; 3) wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do pozyskiwania, gromadzenia, analizy i prezentacji informacji o środowisku geograficznym i działalności człowieka.	2) traktowanie mapy (w tym cyfrowej) jako podstawowego źródła informacji oraz pomocy służącej kształtowaniu umiejętności myślenia geograficznego; 3) wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do pozyskiwania, gromadzenia, analizy i prezentacji informacji o środowisku geograficznym i działalności człowieka.	ZAKRES PODSTAWOWY Cele kształcenia – wymagania ogólne II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. Korzystanie z planów, map fizycznogeograficznych i społeczno-gospodarczych, fotografii, zdjęć lotniczych i satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.	ZAKRES ROZSZERZONY Cele kształcenia – wymagania ogólne I. Wiedza geograficzna. 4. Zaznajomienie z geoinformacyjnymi narzędziami analizy danych geograficznych. 5. Rozumienie możliwości wykorzystania technologii geoinformacyjnych w poznawaniu świata i identyfikowaniu złożonych problemów środowiska geograficznego. II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. 3. Wykonywanie podstawowych map z wykorzystaniem narzędzi GIS. Wykorzystanie narzędzi GIS w analizie i prezentacji danych przestrzennych.	2) traktowanie mapy (w tym cyfrowej) jako podstawowego źródła informacji oraz pomocy służącej kształtowaniu umiejętności myślenia geograficznego; 3) wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do pozyskiwania, gromadzenia, analizy i prezentacji informacji o środowisku geograficznym i działalności człowieka.
PP 2018 r. Geografia szkoła ponadpodstawowa	Treści nauczania – wymagania szczegółowe Źródła informacji geograficznej, technologie geoinformacyjne oraz metody prezentacji danych przestrzennych... Uczeń: 6) wykazuje przydatność fotografii i zdjęć satelitarnych do pozyskiwania informacji o środowisku geograficznym oraz interpretuje ich treść; 7) określa współrzędne geograficzne za pomocą odbiornika GPS; 8) podaje przykłady wykorzystania narzędzi GIS do analizy różnicowania przestrzennego środowiska geograficznego. ... Uczeń: korzysta z map cyfrowych dostępnych w internecie w analizie sieci osadniczej wybranych regionów świata.	Treści nauczania – wymagania ogólne II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. Korzystanie z planów, map fizycznogeograficznych i społeczno-gospodarczych, fotografii, zdjęć lotniczych i satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.	ZAKRES PODSTAWOWY Cele kształcenia – wymagania ogólne II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. Korzystanie z planów, map fizycznogeograficznych i społeczno-gospodarczych, fotografii, zdjęć lotniczych i satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.	ZAKRES ROZSZERZONY Cele kształcenia – wymagania ogólne I. Wiedza geograficzna. 4. Zaznajomienie z geoinformacyjnymi narzędziami analizy danych geograficznych. 5. Rozumienie możliwości wykorzystania technologii geoinformacyjnych w poznawaniu świata i identyfikowaniu złożonych problemów środowiska geograficznego. II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. 3. Wykonywanie podstawowych map z wykorzystaniem narzędzi GIS. Wykorzystanie narzędzi GIS w analizie i prezentacji danych przestrzennych.	Treści nauczania – wymagania szczegółowe I. Metody badań geograficznych i technologie geoinformacyjne: wywiady, badania ankietowe, analiza źródeł kartograficznych, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych do pozyskiwania, tworzenia zbiorów, analizy i prezentacji danych przestrzennych. Uczeń: 3) stosuje wybrane metody kartograficzne do prezentacji cech ilościowych i jakościowych środowiska geograficznego i ich analizy z użyciem narzędzi GIS; 4) wykorzystuje odbiornik GPS do dokumentacji prowadzonych obserwacji; 5) wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne i geoinformacyjne do pozyskiwania, przechowywania, przetwarzania i prezentacji informacji geograficznych;
Geografia szkoła ponadpodstawowa	Treści nauczania – wymagania szczegółowe Źródła informacji geograficznej, technologie geoinformacyjne oraz metody prezentacji danych przestrzennych... Uczeń: 6) wykazuje przydatność fotografii i zdjęć satelitarnych do pozyskiwania informacji o środowisku geograficznym oraz interpretuje ich treść; 7) określa współrzędne geograficzne za pomocą odbiornika GPS; 8) podaje przykłady wykorzystania narzędzi GIS do analizy różnicowania przestrzennego środowiska geograficznego. ... Uczeń: korzysta z map cyfrowych dostępnych w internecie w analizie sieci osadniczej wybranych regionów świata.	Treści nauczania – wymagania ogólne II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. Korzystanie z planów, map fizycznogeograficznych i społeczno-gospodarczych, fotografii, zdjęć lotniczych i satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.	ZAKRES PODSTAWOWY Cele kształcenia – wymagania ogólne II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. Korzystanie z planów, map fizycznogeograficznych i społeczno-gospodarczych, fotografii, zdjęć lotniczych i satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych.	ZAKRES ROZSZERZONY Cele kształcenia – wymagania ogólne I. Wiedza geograficzna. 4. Zaznajomienie z geoinformacyjnymi narzędziami analizy danych geograficznych. 5. Rozumienie możliwości wykorzystania technologii geoinformacyjnych w poznawaniu świata i identyfikowaniu złożonych problemów środowiska geograficznego. II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce. 3. Wykonywanie podstawowych map z wykorzystaniem narzędzi GIS. Wykorzystanie narzędzi GIS w analizie i prezentacji danych przestrzennych.	Treści nauczania – wymagania szczegółowe I. Metody badań geograficznych i technologie geoinformacyjne: wywiady, badania ankietowe, analiza źródeł kartograficznych, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych do pozyskiwania, tworzenia zbiorów, analizy i prezentacji danych przestrzennych. Uczeń: 3) stosuje wybrane metody kartograficzne do prezentacji cech ilościowych i jakościowych środowiska geograficznego i ich analizy z użyciem narzędzi GIS; 4) wykorzystuje odbiornik GPS do dokumentacji prowadzonych obserwacji; 5) wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne i geoinformacyjne do pozyskiwania, przechowywania, przetwarzania i prezentacji informacji geograficznych;

Geografia szkoła ponadpodstawowa	XIV. Regionalne zróżnicowanie środowiska przyrodniczego Polski... Uczeń: 10) korzystając z danych statystycznych i aplikacji GIS, dokonuje analizy stanu środowiska w Polsce i własnym regionie oraz przedstawia wnioski z niej wynikające; ... Uczeń: projektuje wraz z innymi uczniami trasę wycieczki uwzględniając wybrane grupy atrakcji turystycznych w miejscowości lub regionie oraz realizuje ją w terenie, wykorzystując mapę i odbiornik GPS.	V. Dynamika procesów geologicznych i geomorfologicznych... Uczeń: 8) dostrzega prawidłowości w rozmieszczeniu zjawisk i procesów geologicznych na Ziemi, wykorzystując technologie geoinformacyjne. XV. Zróżnicowanie społeczno-kulturowe Polski... Uczeń: 8) analizuje przestrzenne zróżnicowanie preferencji wyborczych Polaków, wykorzystując technologie geoinformacyjne i dyskutuje nad przyczynami tego zróżnicowania; XVI. Elementy przestrzeni geograficznej i relacje między nimi we własnym regionie – badania i obserwacje terenowe. Uczeń: na podstawie obserwacji oraz dostępnych materiałów źródłowych (np. miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego, geoportalu, zdjęć satelitarnych) wyróżnia główne funkcje i dokonuje oceny zagospodarowania terenu wokół szkoły; 5) wykorzystując dane GUS oraz narzędzia GIS, analizuje strukturę użytkowania gruntów rolnych na terenach wiejskich lub gruntów zabudowanych i urbanizowanych na terenach miejskich własnego regionu; XVIII. Problemy środowiskowe współczesnego świata... Uczeń: 6) wykorzystuje zdjęcia satelitarne i lotnicze oraz technologie geoinformacyjne do lokalizowania i określania zasięgu katastrof przyrodniczych.
---	---	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie Dz.U. 2017, poz. 356; Dz.U. 2018, poz. 467.

Source: own study based on Dz.U. 2017, poz. 356; Dz.U. 2018, poz. 467.

Te przykładowe sposoby zapisu (pełna lista znajduje się w tab. 2) pokazują, do jakich treści uczeń powinien umieć zastosować odpowiednie oprogramowania GIS czy też aplikacje internetowe o funkcjonalności GIS. Wielokrotnie pojawia się termin narzędzia geoinformacyjne, do których obok oprogramowania GIS należą także mapy interaktywne, aplikacje mapowe, geoportale czy urządzenia nawigacji satelitarnej.

ZNACZENIE WŁĄCZENIA TEMATYKI GIS DO PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Podstawa programowa, uwzględniając w tak znacznym zakresie GIS, wymusza nową jakość kształcenia. Z pewnością w początkowym czasie będzie to stanowiło bardzo duże wyzwanie przede wszystkim dla nauczycieli geografii i konieczność doksztalcania się. Jednak zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego (LLL), to stałe doskonalenie się i aktualizowanie zarówno wiedzy, jak i ujęć metodycznych jest wpisane w zawód nauczyciela.

Można postawić pytanie: *Jakie zalety i korzyści dla kształcenia wynikają z tak przyjętej filozofii większego włączenia treści informacji przestrzennej, geoinformacji, GIS do obecnych podstaw programowych geografii?* Patrząc perspektywicznie, należy stwierdzić, że będą one znaczne. W zakresie podstawowym i rozszerzonym ważną rolę przypisuje się nadal źródłom informacji geograficznej, umożliwiającym uczniom kształtowanie umiejętności wyszukiwania wiadomości o różnych zjawiskach, procesach i obiektach geograficznych w różnych skalach przestrzennych, od lokalnej po globalną. Te umiejętności w połączeniu ze stosowaniem technologii geoinformacyjnych umożliwiają przetwarzanie pozyskanych danych statystycznych i przestrzennych. A taka umiejętność wyszukiwania informacji oraz jej przetwarzania jest podstawą rozwoju osobistego ucznia i tym bardziej przyda się mu w przyszłości.

Wielką wagę w edukacji geograficznej przywiązuje się do zajęć terenowych. Na poziomie rozszerzonym geografia przygotowuje ucznia do stosowania różnych metod badawczych, takich jak bezpośrednie pomiary w terenie, badania ankietowe, analiza kartograficzna, co w połączeniu z technologią informacyjno-komunikacyjną i geoinformacyjną oznacza pozyskiwanie, tworzenie zbiorów danych przestrzennych oraz ich analizę i prezentację.

Zatem na czym szczególnym polega wykorzystanie przez ucznia technologii geoinformacyjnych (w tym GIS) w poznawaniu świata i wykrywaniu zależności w środowisku geograficznym? Wydaje się, że znajomość i zastosowanie technologii geoinformacyjnych i aplikacji GIS czyni z geografii bardziej nowoczesną dyscyplinę oraz poszerza możliwości sfery poznawczej ucznia. Do najczęściej obserwowanych umiejętności rozwijanych w uczniach przez stosowanie technologii geoinformacyjnych należą:

1. wyszukiwanie wybranych lokalizacji na mapie,
2. wyszukiwanie danych i informacji w geoportalach,

3. pobieranie informacji i dokumentów z różnych źródeł,
4. obsługa narzędzia mapy (nawigacja po mapie),
5. analiza zdjęć lotniczych i satelitarnych,
6. ocena aktualności i wiarygodności danych,
7. wykorzystywanie aplikacji z zasobów Internetu,
8. określanie powiązań i współwystępowania w przestrzeni,
9. wykorzystanie uzyskanych informacji oraz danych do opracowania prezentacji multimedialnej.

Wśród umiejętności związanych z danymi przestrzennymi i wykorzystywaniem baz danych należy wymienić ich klasyfikowanie, sortowanie oraz formułowanie zapytań, czyli przeszukiwanie danych za pomocą kryteriów według wartości czy atrybutów danych. Do najczęściej spotykanych należą: korzystanie z aplikacji Google Earth, geoportali, z aplikacji mapowych (OpenStreet Map, Google Maps) do zapoznania się z planami miast, przeglądanie zdjęć satelitarnych, korzystanie z programu Global Mapper, oprogramowania Mapinfo, ArcGIS, Quantum GIS do przeglądania danych przestrzennych oraz analizy np. uwarunkowań rozwoju przestrzennego wybranego miasta, wykonywanie pomiarów odległości i powierzchni za pomocą aplikacji Google Earth czy też wykonywanie profilu hipsometrycznego przy użyciu narzędzia Geocontext-Profilier. Ponadto wyszukiwanie jakichkolwiek informacji przestrzennych, takich jak zjawiska meteorologiczne, dotyczące powodzi, sieci transportu, PKP, oferty kulturalne, muzea, oferty usługowe itp. Te operacje współczesny człowiek wykonuje bardzo często. Zatem informacja geoprzestrzenna nas otacza, tylko trzeba w umiejętny sposób ją wykorzystać.

PODSUMOWANIE

Wprowadzenie zagadnień GIS do podstawy programowej geografii jako zapisu obowiązującego umożliwia kształcenie dostosowane do rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego XXI w. Dlatego wykorzystanie cyfrowych technologii stwarza okazję do kształtowania i doskonalenia kompetencji informatycznych i włączania ich w zakres edukacji geograficznej. Przyczynia się do rozwoju myślenia komputacyjnego w rozwiązywaniu problemów. Jednocześnie pojawia się możliwość kształcenia geograficznego w wirtualnym środowisku, co nie powinno oczywiście zastąpić bezpośredniego poznawania w terenie, w środowisku geograficznym. Jednak w przypadku poznawania odległych regionów wykorzystanie technologii geoinformacyjnych zadanie to zdecydowanie ułatwia. Operowanie pozyskanymi danymi oraz metadanymi umożliwia ich analizę i syntezę. Natomiast możliwość tworzenia wizualizacji trójwymiarowych, 3D, wpływa na lepszą pogładowość, skuteczność i efektywność nauczania geografii w powiązaniu z jej atrakcyjnością. Uwzględniając powyższe argumenty, należy stwierdzić, że pojawienie się w podstawach programowych treści oraz efektów kształcenia odnoszących się do GIS i technologii geoinformacyjnych jest zasadne, a młody człowiek reprezentujący

pokolenie cyfrowe sprostą postawionym wymagom i zadaniom. Włączenie technologii cyfrowej do geografii może wzmocnić jej potencjał jako przedmiotu szkolnego oraz zwiększyć przekonanie o przydatności w życiu.

LITERATURA

- Chen Che-Ming, Wang Yao-Hui, 2015, *Geospatial Education in High Schools: Curriculums, Methodologies, and Practices*, [w:] O. Muñiz Solari, A. Demirci, J. Schee (red.), *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World*, Advances in Geographical and Environmental Sciences, Springer, Tokyo, s. 66–76.
- Chrisman N.R., 1996, *GIS as social practice*, Technical Report, 96-7: D9-D11. National Center for Geographic Information and Analysis, Santa Barbara.
- 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.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2018, *Level of academic and didactic competencies among students as a measure to evaluate geographical education and preparation of students for the demands of the modern labour market*, *Quaestiones Geographicae*, 37(1): 73–86, DOI: 10.2478/quageo-2018-0006.
- Dylak S., 2009, *Nauczyciel wobec uczniowskiego uwikłania w sieci* (<http://www.ckp.edu.pl/konferencja/wyklady.html>; dostęp: 15.09. 2011).
- Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2009, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, DOI: 10.2766/25471.
- Gardner H., 1983, *Frames and mind: theory of multiple intelligence*. Basic Books, New York.
- Gaździcki J., 2006, *Zakres tematyczny dziedziny geoinformacji jako nauki i technologii*, *Roczniki Geomatyki (Annals of Geomatics)*, PTIP, Warszawa, 4(2): 15–27.
- Gaździcki J., 2009, *Studia wyższe w dziedzinie geoinformacji: aspekty modernizacji w Polsce*, *Roczniki Geomatyki* 7(3): 7–18.
- Gaździcki J., Gotlib D., Jażdżewski I., Zwoliński Z., 2018, *Aktualne aspekty edukacji geoprzestrzennej w Polsce*, *Roczniki Geomatyki*, 16, 3: 235–240.
- GIS w szkole. Poradnik dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*, 2011, Centrum Informacji o Środowisku UNEP/GRID, Warszawa.
- Głowacz A., 2015, *Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 5: 73–88.
- Golinowska S., 2000, *Polityka społeczna. Koncepcje–instytucje–koszty*, Wydawnictwo Poltext.
- Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Szkurlat E., 2017, *Warunki realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego geografia klasy V–VIII*, *Geografia w Szkole*, 1: 35–37.
- Hibszer A., Szkurlat E. (red.), 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4.
- Jażdżewska I. (red.), 2015, *GIS in Higher Education in Poland. Curriculums, Issues, Discussion (GIS w szkolnictwie wyższym w Polsce. Programy, problemy, dyskusja)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Jażdżewska I., Werner P., Zwoliński Z., 2015, *Current state and future perspectives of university education of GIS and geoinformation in Poland (Stan i perspektywy kształcenia w zakresie GIS*

- i geoinformacji w Polsce na uniwersyteckich kierunkach geograficznych), [w:] I. Jażdżewska (red.), *GIS in Higher Education in Poland. Curriculums, Issues, Discussion*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–23.
- Krocak R., 2012, *Systemy Informacji Geograficznej w szkole*, Geografia w Szkole, 5: 6–10.
- Krocak R., 2014, *Global Mapper – profesjonalny program geoinformacyjny*, Geografia w Szkole, 1: 25–27.
- Kwieciński Z., 1990, *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*, Kwartalnik Pedagogiczny, 4.
- Milewski P., 2014, *Gry i rzeczywistość rozszerzona: lekcje geografii z wykorzystaniem technologii mobilnych*, Geografia w Szkole, 2: 32–34.
- Nita J., Waga J.M., 2004, *GIS w nauczaniu geografii: projekt TERRA-INFO-0597: możliwość wykorzystania baz danych*, Geografia w Szkole, 3: 15–22.
- Okoń W., 1998, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Osuch W., 2002, *Kształcenie nauczycieli geografii o różnych specjalnościach w świetle reformy systemu edukacji a kompetencje nauczyciela geografii*, [w:] J. Kitowski (red.), *Czynniki i bariery regionalnej współpracy transgranicznej – bilans dokonań*, Rzeszów, s. 567–580.
- Osuch W., 2010, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, Prace Monograficzne, 570, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
- Osuch W., 2012, *Sylwetka absolwenta studiów geograficznych a jego kompetencje (studium porównawcze)*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 2: 171–191.
- Osuch W., Tracz M., 2010, *Kompetencje zawodowe nauczycieli geografii a współczesne wymagania oświatowego rynku pracy*, [w:] B. Sitarska, K. Jankowski, R. Drob (red.), *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 81–94.
- Perrenoud Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- Piotrowska I., 1996, *Wykorzystanie Geograficznych Systemów Informacyjnych w nauczaniu geografii*, [w:] J. Jarowiecki, S. Piskorz (red.), *Różne drogi kształcenia i doskonalenia nauczycieli geografii*, AP, Kraków, s. 136–143.
- Piotrowska I., 2000, *Geografia a praktyka szkolna w nowym systemie edukacyjnym*, [w:] *Geografia w reformowanym systemie szkolnictwa*, Nowoczesna Szkoła, 3: 39–47.
- Piotrowska I., 2011a, *Influence of education transformation on improving key competence in geography teaching*, Prace i Studia Geograficzne, 48: 27–40.
- Piotrowska I., 2011b, *Pokolenie cyfrowe w szkole XXI wieku*, Pedagogia, 8: 45–49.
- Piotrowska I., 2011c, *Nowoczesne technologie multimedialne w dydaktyce nauk przyrodniczych*, [w:] G. Słoń (red.), *Nowoczesne technologie w dydaktyce*, Wydawnictwo Politechniki Świętokrzyskiej, Kielce, s. 266–272.
- 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, Łódź, 4: 67–85.
- Piotrowska I., Hibszer A., Szkurlat E., Rachwał T., 2017, *Podstawa programowa z geografii w szkole podstawowej. Komentarze i odpowiedzi do opinii nadesłanych w ramach konsultacji*, Geografia w Szkole, 2: 18–21.
- Piróg D., 2012, *Aspiracje i plany zawodowe młodzieży akademickiej w Polsce na przykładzie studentów geografii*, [w:] A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, Wyd. Impuls, Kraków, s. 125–144.
- Piróg D., 2014, *Pierwsza praca po studiach: oczekiwania osób kończących edukację akademicką a stan rzeczywisty na przykładzie absolwentów kierunku geografia*, [w:] D. Kotlorz (red.),

- Edukacja w świetle przemian współczesnego rynku pracy – wybrane problemy*, Studia Ekonomiczne, 197/14.
- Piróg D., Piróg S., 2007, *Pożądane umiejętności absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych na rynku pracy w procesie przemian społeczno-gospodarczych w Polsce*, [w:] J. Lach, M. Borowiec, T. Rachwał (red.), *Procesy transformacji społeczno-gospodarczej i przyrodniczych struktur przestrzennych*, Wyd. Naukowe AP, Kraków.
- Rajkiewicz A., Supińska J., Książkowski M. (red.), 1998, *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Katowice.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Samulowska M., Wyka E., 2015, *Nauczanie z wykorzystaniem narzędzi GIS – przykłady rozwijania umiejętności analizowania informacji przestrzennych*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 5: 89–104.
- Scharfenberg R., 1998, *Kwestia zdrowia*, [w:] A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Książkowski (red.), *Polityka społeczna. Materiały do studiowania*, Katowice.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017a, *Podstawa programowa przedmiotu geografia; II etap edukacyjny: klasy IV–VIII*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, geografia*, ORE, Warszawa, s. 11–24.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017b, *Komentarz do podstawy programowej geografia na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, geografia*, ORE, Warszawa, s. 24–36.
- Szkurlat E., Piotrowska I., Hibszer A., Rachwał T., Wieczorek T., 2017c, *Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum – ogólne założenia i warunki realizacji*, *Geografia w Szkole*, 3: 26–31.
- Szkoły na miarę XXI wieku*, 2007, Dokument roboczy Służb Komisji, Komisja Wspólnot Europejskich UE, Bruksela.
- Tapscott D., 2009, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat* (<http://dontapscott.com/books/grown-up-digital/>; dostęp: 28.10.2011).
- Woźniak J., 2004, *Kształcenie i upowszechnianie wiedzy w zakresie systemów geoinformacyjnych*, Polskie Towarzystwo Informacji Przestrzennej, *Roczniki Geomatyki*, II, 3.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008, s. 1–7).

- Zwoliński Z., 2009a, *Rozwój myśli geoinformacyjnej*, [w:] Z. Zwoliński (red.), *GIS – platforma integracyjna geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 9–21.
- Zwoliński Z. (red.), 2009b, *GIS – platforma integracyjna geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Zwoliński Z., 2010, *O homologiczności polskiej terminologii geoinformacyjnej*, [w:] Z. Zwoliński (red.), *GIS – woda w środowisku*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 21–30.

Źródła internetowe

- <http://dontapscott.com/books/grown-up-digital/> (dostęp: 28.10.2011).
- http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx (dostęp: 28.10.2011).
- https://www.researchgate.net/publication/303913389_Current_state_and_future_perspectives_of_university_education_of_GIS_and_geoinformation_in_Poland.

TECHNOLOGIE GEOINFORMACYJNE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ – WYZWANIE DLA NAUCZYCIELA GEOGRAFII

Streszczenie

Intensywny rozwój technologiczny, nieograniczony dostęp społeczeństwa do urządzeń cyfrowych oraz olbrzymich zasobów informacyjnych, możliwość korzystania z nich oraz tworzenia nowych, wpływają na jeszcze bardziej intensywnie przemiany człowieka, w tym jego umiejętności operacyjne oraz różnorodne kompetencje. Szczególnie rozwój systemów cyfrowych oraz wprowadzenie Systemów Informacji Geograficznej (GIS) zdeterminowały nowe możliwości postrzegania świata i prowadzenia wielowymiarowych analiz. Taka sytuacja powoduje konieczność przygotowania młodego człowieka do innego życia. Za to przygotowanie odpowiada system kształcenia, który powinien być monitorowany i dostosowywany do zmian cywilizacyjnych. Zatem co jakiś czas zachodzi potrzeba wprowadzania jego modyfikacji, ponieważ współczesny młody człowiek, należąc do pokolenia cyfrowego, charakteryzuje się wysokimi umiejętnościami technologicznymi. Oczekuje się więc takiego kształcenia i przygotowania młodzieży w zakresie różnorodnych umiejętności i kompetencji kluczowych, które pozwolą jej na uczestnictwo w sprawnym działaniu w społeczeństwie w przyszłości. Od wielu już lat kolejne reformy systemu edukacji wprowadzają do procesu kształcenia nowelizacje zakresu merytorycznego i modyfikacje metodyczne w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, również geografii. Przedmiotem predestynowanym do pełniejszego włączania technologii informacyjnych w kształcenie przyszłych obywateli odznaczających się umiejętnością spostrzegania, wnikliwej obserwacji środowiska przyrodniczego oraz wyjaśniania zachodzących w przestrzeni procesów jest geografia. Jako dyscyplina naukowa zajmuje się badaniem środowiska przyrodniczego, analizowaniem, wyjaśnianiem zachodzących zjawisk i przebiegających procesów oraz prognozowaniem zmian. Wzbogacenie geografii o technologie informacyjne umożliwiło rozwój geoinformacji jako dyscypliny naukowej w obrębie nauk geograficznych. Geograf zajmujący się geoinformacją zbiera, pozyskuje, gromadzi, przetwarza, przesyła, analizuje oraz interpretuje dane geoprzestrzenne. Podstawy do wykształcenia takich umiejętności są możliwe do zrealizowania w szkole, w której uczeń może poprzez swobodę posługiwania się urządzeniami cyfrowymi z większym zainteresowaniem pogłębiać wiedzę geograficzną. Uwzględniając powyższe uwarunkowania, należy stwierdzić, że celem artykułu

jest analiza porównawcza treści i efektów kształcenia dotyczących wykorzystania technologii geoinformacyjnych, zapisanych w starych i nowych podstawach programowych kształcenia ogólnego geografii. Znaczenie GIS we współczesnym świecie jest nie do przecenienia, a liczne opracowania podnoszące jego rolę w kształceniu i rozwoju świadczą o coraz większym zastosowaniu w różnych dziedzinach i działalności. Wobec tego szkoła musi się starać sprostać wyzwaniom cywilizacyjnym i technologicznym, szczególnie w zakresie nowoczesnych technologii, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz technologii geoinformacyjnych, geoprzestrzennych, GIS. Wprowadzenie zagadnień GIS do podstawy programowej geografii jako zapisu obowiązującego umożliwia kształcenie dostosowane do rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego XXI w.

Słowa kluczowe: GIS, technologie geoinformacyjne, kompetencje, podstawa programowa geografii

GEOINFORMATION TECHNOLOGIES IN THE CORE CURRICULUM – A CHALLENGE FOR THE GEOGRAPHY TEACHER

Summary

Intensive technological development, unrestricted access of the society to digital devices and huge information resources, the possibility of using them and creating new ones, result in more and more intensive changes of people, including their operational skills and various competences. In particular, the development of digital systems and the introduction of *Geographic Information Systems* (GIS) have determined new possibilities of perceiving the world and conducting multidimensional analyses. Such a situation makes it necessary to prepare a young person for another life. This preparation is the responsibility of the educational system, which should be monitored and adapted to the changes in civilization. Therefore, from time to time it is necessary to modify it, because modern young people belonging to the digital generation are characterized by high technological skills. It is therefore expected that young people will be educated and prepared in the field of various skills and key competences, which will enable them to function efficiently in the future society. For many years now, successive reforms of the educational system have introduced amendments to the substantive scope of the educational process and methodological modifications in all subjects, including geography and nature. Geography is a predestined subject for better inclusion of information technologies in the education of future citizens with the ability to perceive, closely observe the natural environment and explain the processes taking place in the space. As a scientific discipline, it deals with researching the natural environment, analysing and explaining the occurring phenomena and processes, and forecasting changes. It is therefore the study of geographical space together with the human activity undertaken in it. The enrichment of geography with information technologies has made it possible to develop *geoinformation* as a scientific discipline within geographical sciences. A geographer dealing with *geoinformation* collects, acquires, gathers, processes, transmits, analyses and interprets *geospatial data*. The basis for the development of such skills can be learnt in school, where the student can, through the freedom to use digital devices with greater interest, deepen his or her geographical knowledge. Taking into account the above mentioned conditions, the aim of the article is a comparative analysis of the content and learning outcomes concerning the application of

geoinformation technology, provided for in the new core curriculum of general geography education. The importance of GIS in the contemporary world cannot be overestimated, and numerous studies raising its role in education and development testify to its increasing use in various fields and activities. Therefore, the school must try to meet the challenges of civilization and technology, especially in the field of modern technologies, information and communication technologies and *geoinformation technology*, *geospatial data*, and GIS. The introduction of GIS issues to the core curriculum of geography as a binding requirement helps to offer education adapted to the civilizational and technological development of the 21st century.

Key words: GIS, Geographic Information Systems, the geoinformation technology, the competence, the core curriculum

Bożena Wójtowicz, Agnieszka Świętek

GEOGRAFIA PO REFORMIE – ZMIANY ZAKRESU TREŚCI KSZTAŁCENIA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ A ICH DOBÓR W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

„Podstawy programowe, które dziś zostaną podpisane, są nowoczesne, choć szanujące przeszłość i historię. (...) Będziemy uczyć przedmiotowo, wzmacniając wiedzę, powtarzając wiedzę, dając czas na rozwój młodemu człowiekowi”.
(wypowiedź Minister Edukacji Narodowej Anny Zalewskiej z dn. 14 lutego 2017 r.)

WPROWADZENIE

14 lutego 2017 r. podpisane zostało nowe rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w nowej, ośmioklasowej szkole podstawowej. Bieżąca reforma oświaty, jak zwykle w Polsce przeprowadzana w bardzo szybkim tempie, przyniosła zmiany zarówno organizacyjne, jak i treściowe w kształceniu geograficznym. Ciężar właściwego wdrożenia, niejednokrotnie szczytnych założeń nowej podstawy, spoczywa na nauczycielach geografii i nie jest ono możliwe bez dogłębnej analizy i doboru właściwych środków dydaktycznych przez nauczycieli. Ta ważna kwestia stała się przedmiotem rozważań autorek w niniejszym artykule.

Treści geograficzne w szkole podstawowej po zakończeniu okresu wdrażania reformy występować będą na przyrodzie w IV klasie, a następnie na geografii w klasach V–VIII (dotychczas występowały w sześcioletnich szkołach podstawowych na przyrodzie w klasach IV–VI i na geografii w klasach I–III gimnazjum). Głównym celem niniejszego artykułu jest analiza zakresu i zmian treści kształcenia w zakresie geografii, jakie przyniosła ze sobą omawiana reforma oświaty. Drugim celem było prześledzenie, czy wprowadzone zmiany znalazły swoje odzwierciedlenie w nowych (na razie nielicznych) podręcznikach do zreformowanej geografii. Krótki czas na przygotowanie nowych materiałów dydaktycznych wzbudził bowiem u autorek obawy, czy rzeczywiście korzystanie z nich pozwoli na realizację nowych założeń programowych. Dla osiągnięcia wskazanych celów autorki dokonały analizy porównawczej zapisów podstaw programowych

kształcenia ogólnego w zakresie geografii (dotychczasowej i nowej) oraz analizy porównawczej czterech podręczników szkolnych do geografii w szkole podstawowej, dostępnych na ten moment na rynku wydawniczym. Punktem odniesienia dla przeprowadzonych analiz były najważniejsze założenia dydaktyczne i wychowawcze nowej podstawy programowej do geografii.

ZAŁOŻENIA DYDAKTYCZNE I WYCHOWAWCZE NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ DO GEOGRAFII

Analiza treści nowej podstawy programowej do geografii i komentarzy jej autorów pozwala na wskazanie kilku koncepcji dydaktycznych, które starali się oni wdrożyć w system kształcenia geograficznego przy okazji reformy oświaty.

Pierwszą ideą leżącą u podstaw jej konstrukcji jest holizm. Wpisując się dobrze w jego założenia, geografia szkolna umożliwia uczniom rozumienie współczesnego świata całościowo, jako systemu, wraz z jego powiązaniem regionalnymi i lokalnymi oraz dynamicznymi procesami gospodarczymi i społecznymi zachodzącymi na tle zjawisk przyrodniczych. Całościowe rozumienie świata, jakie winno być celem kształcenia geograficznego, autorzy nowej podstawy realizują zarówno w działach geografii regionalnej, jak i w dziale XI dotyczącym relacji pomiędzy elementami środowiska.

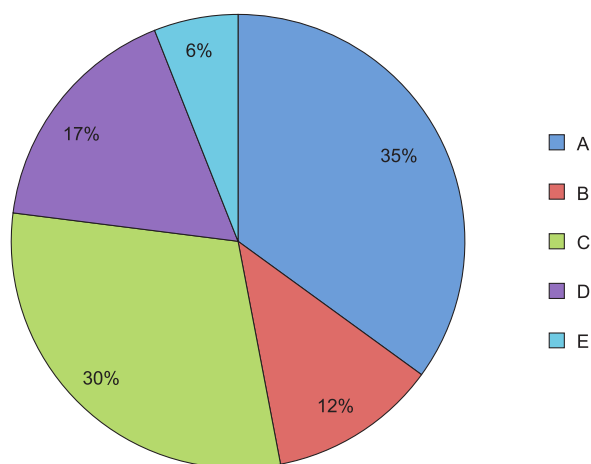
Kolejną ideą uwzględnioną w podstawie programowej jest utylitaryzm, zakładający praktyczność zdobywanej wiedzy i umiejętności oraz chęć odejścia od encyklopedyzmu, który hołduje pamięciowemu przyswajaniu wiedzy i schematyzmowi jej przedstawianiu.

Sposobem na weryfikację tych słusznych teoretycznych założeń w praktyce jest analiza ilościowa kategoryzacji treści kształcenia zawartych w nowej podstawie programowej. Autorki określiły kategorię każdego z celów kształcenia w nowej podstawie według zmodyfikowanej taksonomii B. Niemierki. Cele przydzielano do pięciu kategorii: A – zapamiętywanie wiadomości, B – rozumienie wiadomości, C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych, E – cele wychowawcze. Stworzona na podstawie analizy kategoryzacji struktura celów kształcenia wykazuje, że autorzy starali się zachować równowagę pomiędzy ilością zdobywanej wiedzy i umiejętnościami. Celów z zakresu wiedzy i jej rozumienia (A i B) ilościowo jest dokładnie tyle samo, ile celów w zakresie umiejętności (C i D) – po 47%. Pozostałe 6% stanowią cele wychowawcze.

Zgodnie z tym podziałem należy więc stwierdzić, że w myśl nowej podstawy kształcenie umiejętności geograficznych i formalnych jest równie ważne co zdobywanie wiedzy geograficznej. Tak postawione cele kształcenia dają szansę na realizację wspomnianej przez autorów w komentarzu idei „geografii rozumowej” Wacława Nałkowskiego, rozwijania u uczniów myślenia geograficznego, przyczynowo-skutkowego przez odkrywanie i analizę zależności w środowisku geograficznym.

W komentarzach do podstawy programowej autorzy odwołują się również do koncepcji personalizmu pedagogicznego, zakładając, że nauka geografii w nowych założeniach powinna być narzędziem rozwoju osobowego, ukierunkowującym ucznia ku wartościom, rozumieniu siebie i świata (przez umiejętne zdobywanie i przetwarzanie informacji, krytyczne i twórcze myślenie). W wymiarze praktycznym zdobywana wiedza i umiejętności powinny być przekazywane w myśl nowej podstawy w trzech kontekstach: zasady zrównoważonego rozwoju, edukacji regionalnej i edukacji patriotycznej. Przyświecająca rozważaniom geograficznym zasada zrównoważonego rozwoju ma przygotowywać młodych ludzi do racjonalnego gospodarowania w środowisku na rzecz wysokiej jakości życia przyszłych pokoleń. Edukacja regionalna, jako integralna część geografii, wyróżniana w osobnych działach dotyczących poznania własnego regionu i „małej ojczyzny” ma odzwierciedlać dydaktyczną zasadę poznawania świata od najbliższej okolicy, realizując cel budowania wiedzy o własnym miejscu zamieszkania oraz poczucia lokalnego patriotyzmu. Patriotyzm w skali ogólnokrajowej z kolei jest celem idei edukacji patriotycznej realizowanej zarówno w działach na temat geografii Polski, jak i w licznych odwołaniach i porównaniach do ojczyzny w innych działach.

Ważną, zdaniem autorek, ideą, jaka niestety nie znalazła odbicia w treściach kształcenia i nie została wspomniana przez autorów podstawy w komentarzu, jest idea integracji europejskiej. Brak jakichkolwiek odniesień do tak ważnej z punktu widzenia gospodarki Polski i Europy kwestii jest zdaniem autorek znaczącym niedopatrzeniem.



Ryc. 1. Struktura celów kształcenia zawartych w nowej podstawie programowej do geografii według zmodyfikowanej taksonomii B. Niemierki uzupełnionej o kategorię E (cele wychowawcze)

Źródło: opracowanie własne.

Fig. 1. The structure of educational objectives contained in the new core curriculum for geography according to the modified taxonomy of B. Niemierki supplemented with category E (educational objectives)

Source: own study.

ZMIANY ZAKRESU I ROZKŁADU TREŚCI GEOGRAFICZNYCH W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Reforma systemu szkolnego niesie ze sobą zmiany zarówno idei dydaktycznych, etapów edukacyjnych i przedmiotów, jak i treści kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych. Dotyczy to też kształcenia w zakresie geografii oraz przyrody, zawierającego obok innych dyscyplin przyrodniczych elementy kształcenia geograficznego. Po reformie systemu kształcenia uczniowie z tematyką geograficzną spotykają się po raz pierwszy na lekcjach przyrody w szkole podstawowej. Cztery działy, realizowane przez uczniów na tym przedmiocie, jakie należy uznać za silnie geograficzne, to: *Ja i moje otoczenie*, *Orientacja w terenie*, *Obserwacje*,

Tabela 1. Porównanie stopnia szczegółowości zapisów treści kształcenia w dotychczasowej i nowej podstawie programowej do geografii w szkole podstawowej

Table 1. Comparison of the level of detail of the content of education in the current and new core curriculum for geography in primary school

Dział	Dotychczasowa podstawa programowa	Nowa podstawa programowa
VIII	Sąsiedzi Polski – różnicowanie geograficzne, przemiany. Uczeń: 1) charakteryzuje i porównuje, na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, środowisko przyrodnicze krajów sąsiadujących z Polską; wykazuje ich różnicowanie społeczne i gospodarcze; 2) wyjaśnia przyczyny dynamicznego rozwoju gospodarczego Niemiec; 3) przedstawia współczesne przemiany społeczne i gospodarcze Ukrainy; 4) wykazuje różnicowanie przyrodnicze, narodowościowe, kulturowe i gospodarcze Rosji; 5) przedstawia główne cechy środowiska przyrodniczego, gospodarki oraz formy współpracy z krajem będącym najbliższym sąsiadem regionu, w którym uczeń mieszka.	Sąsiedzi Polski: przemiany przemysłu w Niemczech; dziedzictwo kulturowe Litwy i Białorusi; środowisko przyrodnicze i atrakcje turystyczne Czech i Słowacji; problemy polityczne, społeczne i gospodarcze Ukrainy; różnicowanie przyrodnicze i społeczno-gospodarcze Rosji; relacje Polski z sąsiadami. Uczeń: 1) charakteryzuje przemiany w strukturze przemysłu w Niemczech na przykładzie Nadrenii Północnej-Westfalii; 2) projektuje trasę wycieczki po Litwie i Białorusi uwzględniającej wybrane walory środowiska przyrodniczego i kulturowego; 3) przedstawia przykłady atrakcji turystycznych i rekreacyjno-sportowych Czech i Słowacji; 4) rozumie problemy polityczne, społeczne i gospodarcze Ukrainy; 5) wykazuje różnicowanie środowiska przyrodniczego i charakteryzuje gospodarkę Rosji; 6) charakteryzuje relacje Polski z krajami sąsiadującymi; 7) rozumie potrzebę kształtowania dobrych relacji Polski z jej sąsiadami.

Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

doświadczenia przyrodnicze i modelowanie oraz *Najbliższa okolica*. Działy te realizowane są na przyrodzie w klasie 4. Przyrodę uszczuplono natomiast o inne zagadnienia geograficzne, dotychczas występujące w działach: *Krajobrazy Polski i Europy*, *Ziemia we wszechświecie*, *Lądy i oceany* oraz *Krajobrazy świata*. Działy te zostały przeniesione do treści kształcenia geografii w klasach V–VIII. W ostatecznym kształcie obecna podstawa programowa do geografii liczy łącznie osiemnaście działów (ryc. 2, tab. 2).

Największe zmiany w porównaniu do dotychczasowej podstawy programowej poczyniono w zakresie treści należących do dotychczasowych działów: *Mapa* i *Wybrane zagadnienia geografii fizycznej*. Treści obu działów zostały rozbite do realizacji „przy okazji” osiągania innych celów i rozsiane po innych działach. Najwięcej treści dawnego działu *Mapa* znajdziemy w obecnym dziale *Mapa Polski*:

„I. Mapa Polski: mapa ogólnogeograficzna, krajobrazowa, turystyczna (drukowana i cyfrowa), skala mapy, znaki na mapie, treść mapy. Uczeń:

- 1) stosuje legendę mapy do odczytywania informacji oraz skalę mapy do obliczania odległości między wybranymi obiektami;
- 2) rozpoznaje na mapie składniki krajobrazu Polski;
- 3) czyta treść mapy Polski;
- 4) czyta treść mapy lub planu najbliższego otoczenia szkoły, odnosząc je do elementów środowiska geograficznego obserwowanych w terenie” (*Rozporządzenie MEN...* 2017).



Ryc. 2. Proces zmian zakresu treści geograficznych w nowej podstawie programowej do szkoły podstawowej
Źródło: opracowanie własne.

Fig. 2. The process of changing the scope of geographic content in the new core curriculum to primary school
Source: own study.

Tabela 2. Rozkład treści kształcenia geografii w poszczególnych klasach szkolnych
 Table 2. Distribution of the content of geography education in individual school classes

Klasa	Układ treści proponowany przez twórców nowej podstawy programowej do geografii (proponowana przez autorów podstawy liczba godzin)	Liczba godzin	Układ treści proponowany przez autorki artykułu (proponowana przez autorki artykułu liczba godzin)	Liczba godzin
V	Mapa Polski Krajobrazy Polski Łądy i oceany na Ziemi Krajobrazy świata	2 13 2 9	Ruchy Ziemi, Ziemia w układzie słonecznym Łądy i oceany na Ziemi Krajobrazy świata Krajobrazy Polski	5 2 9 10
VI	Ruchy Ziemi, Ziemia w układzie słonecznym Współrzędne geograficzne Geografia Europy Sąsiedzi Polski	5 4 11 6	Geografia Europy Sąsiedzi Polski Mapa Polski Współrzędne geograficzne	11 6 4 5
VII	Środowisko przyrodnicze Polski na tle Europy Społeczeństwo i gospodarka Polski na tle Europy Relacje między elementami środowiska geograficznego na przykładzie wybranych regionów Polski Własny region Mała ojczyzna	13 2 14 7 4	Środowisko przyrodnicze Polski na tle Europy Społeczeństwo i gospodarka Polski na tle Europy Relacje między elementami środowiska geograficznego na przykładzie wybranych regionów Polski Własny region Mała ojczyzna	13 2 14 7 4
VIII	Wybrane problemy i regiony geograficzne Azji 8 Wybrane problemy i regiony geograficzne Afryki 7 Wybrane problemy i regiony geograficzne Ameryki N i S 7 Wybrane problemy i regiony geograficzne Australii i Oceanii 2 Geografia obszarów okołobiegunowych 2	8 7 7 2 2	Wybrane problemy i regiony geograficzne Azji Wybrane problemy i regiony geograficzne Afryki Wybrane problemy i regiony geograficzne Ameryki N i S Wybrane problemy i regiony geograficzne Australii i Oceanii Geografia obszarów okołobiegunowych	8 7 7 2 2

Źródło: opracowanie własne.

Source: own study.

Zdecydowanie mniejszą koncentracją charakteryzują się natomiast treści dawnego działu: *Wybrane zagadnienia geografii fizycznej*, rozdzielone i przeniesione do realizacji w trakcie omawiania innych zagadnień. Przykładem może być poniższy dział geografii regionalnej nowej podstawy programowej:

„XV. Wybrane problemy i regiony geograficzne Afryki: (...)

1) opisuje i wyjaśnia cyrkulację powietrza w strefie międzyzwrotnikowej, wykazując jej związek z rozmieszczeniem opadów;

- 2) wyjaśnia na podstawie map tematycznych istnienie strefowości klimatyczno-roślinno-glebowej w Afryce;
- 3) wyjaśnia związki między warunkami przyrodniczymi a możliwościami gospodarowania w strefie Sahelu oraz przyczyny procesu pustoszczenia (...)”(*Rozporządzenie MEN...* 2017).

W myśl nowej podstawy programowej zagadnienia dotyczące mapy i zagadnienia z zakresu geografii fizycznej nie pojawiają się jako osobne działy, lecz mają one charakter niejako służebny (co niekoniecznie oznacza, że mniej ważny!) w stosunku do innych treści. Znajomość mapy i umiejętność jej różnorodnego wykorzystania pojawia się jako cel w wielu różnych tematycznie działach. Posługiwanie się mapą jest słusznie traktowane jako środek do realizacji innych celów, a nie cel sam w sobie. Wiedza z zakresu geografii fizycznej znajduje natomiast zastosowanie na lekcjach geografii regionalnej, na których różnorodne zjawiska objaśniane są w konkretnym środowisku ich występowania (jak w powyższym dziale XV), nie zaś jako osobne zagadnienia, jak było to w dotychczasowej podstawie.

W przypadku pozostałych jedenastu działów podstawy programowej do geografii nie zmieniono znacząco zakresu treści w porównaniu z dotychczasową podstawą, lecz silnie uszczegółowiono cele kształcenia. Dobrym przykładem skali doprecyzowania, jakiego dokonano, jest poniższe zestawienie treści działu VIII – *Sąsiedzi Polski* w dotychczasowej i nowej podstawie programowej. Zabieg ten sprawi, że młodzież w różnych szkołach w Polsce będzie realizować bardzo zbliżone treści, a swoboda nauczycieli geografii w doborze zagadnień do lekcji będzie silnie ograniczona, czego efekty dydaktyczne są dyskusyjne. Spowoduje to bowiem „ujednolicenie” poznawanych przez uczniów w całej Polsce zagadnień z jednej strony (co jest korzystne choćby z punktu widzenia pomiaru dydaktycznego), a z drugiej zmniejszy możliwość wykorzystywania na lekcji przykładów bliższych uczniowi, mieszkającemu w różnych częściach Polski odmiennych przecież pod względem przyrodniczym i gospodarczym, co sprzyjałoby poznaniu.

Zupełnie nowym, świetnym z kolei pomysłem, jaki pojawił się w obecnej podstawie programowej do geografii, jest dział XI *Relacje między elementami środowiska geograficznego na przykładzie wybranych obszarów Polski*. Dział ten, będący kwintesencją geograficznego, a więc relacyjnego myślenia o elementach środowiska (i roli ludzkiego gospodarowania nim), daje nauczycielowi i uczniowi możliwość wykorzystania wiedzy i umiejętności do analizy i zrozumienia zjawisk występujących w konkretnych obszarach Polski, np.:

„Uczeń: (...)”

- 2) analizuje warunki przyrodnicze i pozaprzyrodnicze sprzyjające lub ograniczające produkcję energii ze źródeł nieodnawialnych i odnawialnych oraz określa ich wpływ na rozwój energetyki na przykładzie województw pomorskiego i łódzkiego;
- 3) identyfikuje związki między rozwojem dużych miast a zmianami w strefach podmiejskich w zakresie użytkowania i zagospodarowania terenu, stylu zabudowy oraz struktury ludności na przykładzie obszarów metropolitalnych Warszawy i Krakowa;

4) wyjaśnia wpływ migracji na strukturę wieku i zmiany w zaludnieniu na obszarach wiejskich na przykładach wybranych gmin województw zachodniopomorskiego i podlaskiego (...)”(*Rozporządzenie MEN...* 2017).

Podsumowując zmiany treści, jakich dokonano, należy więc stwierdzić, że na osiemnaście działów nowej podstawy programowej do geografii, w siedmiu dokonano znaczących zmian, a w jedenastu przeformułowano cele kształcenia. Tematy nowych działów podstawy zestawiono w tabeli 2.

Prócz zakresu treści istotną zmianą, jakiej wprowadzenie postulują twórcy nowej podstawy programowej, już nie w samym dokumencie, lecz w komentarzu do niego, jest rozkład omawianych treści. Autonomia polskich nauczycieli w rozkładzie i doborze układu treści geograficznych, metod kształcenia i środków dydaktycznych w procesie kształcenia jest zapisana w polskim prawie oświatowym. Postulaty autorów podstawy co do układu są więc jedynie wskazówką, do której nauczyciele mogą, ale nie muszą się zastosować w przeciwieństwie do konieczności realizacji treści zawartych w podstawie programowej, co jest ich obowiązkiem.

W tabeli 2 zaprezentowano rozkład treści kształcenia zaproponowany przez autorów nowej podstawy programowej do geografii w szkole podstawowej oraz autorską propozycję jego zmiany. W nawiasach zapisano liczby godzin lekcyjnych przewidzianych na dział, zgodny z ramowym programem nauczania. W klasach V, VI i VIII przewidziano 26 godzin na lekcje geografii, a w klasie VII – 60 godzin. Zgodnie z planem autorów podstawy lekcje geografii powinny rozpocząć się w klasie od poznania zagadnień związanych z mapą poprzez dział *Mapa Polski*. Następnie uczniowie poznają krajobrazy Polski, lądy i oceany na Ziemi, a na końcu krajobrazy świata. Klasę VI uczniowie rozpoczynają od poznania ruchów Ziemi, a następnie przechodzą do współrzędnych geograficznych. W drugiej części roku poznają geografę Europy, a na końcu sąsiadów Polski.

Autorki uważają powyższy układ za chaotyczny tematycznie, przedstawiają więc w poniższej tabeli własną strukturę układu treści geograficznych w tych dwóch klasach. Proponują rozpocząć kształcenie geograficzne od umiejscowienia Ziemi w wyobraźni ucznia w Układzie Słonecznym, a następnie stopniowe zbliżanie się do bliższej mu okolicy w myśl zasady dydaktycznej od ogółu do szczegółu. Zagadnienia astronomiczne są dla uczniów bardzo ciekawe, więc rozpoczęcie od nich dodatkowo podniesie motywację młodzieży do podjęcia nauki przedmiotu. Po poznaniu miejsca Ziemi we wszechświecie i jej ruchów naturalnie można przejść do analizy powierzchni lądów i oceanów, a następnie występujących na nich krajobrazów, w skali świata, a na końcu – Polski, jako wycinka zaprezentowanej rzeczywistości. Klasę VI należy rozpocząć od geografii Europy, następnie skupić się na sąsiadach Polski, a wreszcie na jej mapie. Działem, który zdaniem auterek musi towarzyszyć *Mapie Polski*, jest kończący tę klasę dział *Współrzędne geograficzne*. Taki układ pozwala na jednoczesne zachowanie logiki następujących po sobie tematów, jak również uwzględnia postulowane przez autorów podstawy nierozpoczynanie kształcenia od współrzędnych geograficznych, gdyż badania wykazują, że klasa V to za wcześnie, by uczniowie mogli tę tematykę opanować. Rozwój możliwości percepcyjnych uczniów umożliwia sprawne przyswojenie kwestii współrzędnych i skali dopiero w klasie VI. Ponadto dokonano

drobnej korekty godzinowej – skrócono dział *Krajobrazy Polski* o 3 godziny (do wystarczających zdaniem autorek na tę tematykę 10 godzin), a „zaoszczędzone” godziny dodano do *Mapy Polski* i *Współrzędnych geograficznych* w klasie VI, mając na uwadze trudności uczniów i czasochłonność ćwiczeń z pracy z mapą (w szczególności z określaniem współrzędnych i obliczeń na podstawie skali). Stworzony układ uwzględnia argumenty autorów podstawy, a jednocześnie jest spójniejszy tematycznie.

Autorki zgadzają się natomiast z rozkładem treści zaproponowanym przez autorów podstawy dla klasy VII i VIII. W klasie VII uznają za słuszną realizację działów dotyczących środowiska przyrodniczego, a następnie społeczeństwa i gospodarki Polski na tle Europy. Działy te stanowią dobrą podstawę do realizacji najciekawszego działu podstawy (XI) dotyczącego relacji zachodzących w środowisku zjawisk na przykładzie Polski. Zgodnie z zasadą dydaktyczną „od ogółu do szczegółu” następuje przejście do omawiania regionu ucznia, a na końcu klasy VII – jego „małej ojczyzny”. Cykl kształcenia na tym etapie edukacyjnym słuszenie kończy geografia kontynentów świata w klasie VIII, na której uczeń ma okazję wykorzystać dotychczas zdobytą wiedzę geograficzną w ramach geografii regionalnej, która bazuje przecież na kompilacji i egzemplifikacji wiedzy geograficznej z różnych subdyscyplin geograficznych w konkretnych miejscach i zjawiskach.

WERYFIKACJA ZAKŁADANYCH ZMIAN W NOWYCH PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH DO GEOGRAFII

Zarówno same treści geograficzne, jakie znalazły się w nowej podstawie programowej do geografii, jak i ich rozkład nie przyniesie jednak pożądanych zmian w kształceniu geograficznym, jeśli nie przemyśłą i nie wdrożą ich nauczyciele geografii. Jako osoby kierujące procesem kształcenia uczniów, posiadające pewną autonomię w tej kwestii, biorą na siebie prawo kształtowania i ciężar odpowiedzialności za przyszłą wiedzę i umiejętności uczniów.

Jednym z ważnych elementów procesu kształcenia jest dobór materiałów dydaktycznych, za pomocą których będzie się ono odbywać. Dla nauczycieli najważniejszymi z nich są szkolny podręcznik i program nauczania. Szukając odpowiedzi na pytania: czy zmiana będzie realna? czy treści będą rzeczywiście nowe?, dokonano weryfikacji wskazanych zmian w nowych podręcznikach szkolnych do klasy VII nowej szkoły podstawowej. W analizie uwzględniono jedynie cztery (wszystkie, jakie były dostępne na rynku w momencie powstawania artykułu) nowe podręczniki popularnych wydawnictw, dopuszczone do użytku szkolnego przez MEN. Analiza wskazanych aspektów nowej podstawy programowej i ich zastosowania w podręcznikach szkolnych wykazała, że treści przedstawione w analizowanych podręcznikach przyjmują różne formy, w zależności od wydawnictwa i działu: niektóre są w znacznej części zmienione, inne mało zmienione, a czasem dokonano w nich jedynie kosmetycznych zmian. Najczęściej niestety są to raczej dotychczasowe podręczniki przeznaczone dla uczniów gimnazjum,

Spis treści	
1. Podstawy geografii	
Rodział dodatkowy	
1. Czym zajmuje się geografia?	6
2. Wpływ geograficzny	8
3. Obraz Ziemi na mapie	13
Podsumowanie	19
Sprawdź się!	20
2. Środowisko przyrodnicze Polski	
1. Położenie i granice Polski	22
2. Przyszłość geologiczna Polski	27
3. Góry w Europie i w Polsce	30
4. Złóżyska na obszarze Polski	35
5. Ukształtowanie powierzchni	39
6. Skłapy i surowce mineralne	43
7. Czynniki kształtujące klimat Polski	49
8. Cechy klimatu Polski	52
9. Rzeki w Polsce i w Europie	57
10. Morze Bałtyckie	62
11. Głębokość	69
12. Łązy w Polsce	72
13. Ochrona środowiska przyrodniczego	75
Podsumowanie	80
Sprawdź się!	81
3. Ludność i urbanizacja w Polsce	
1. Mapa polityczna Europy i podział administracyjny Polski	84
2. Zmiany liczby ludności Polski i Europy	87
3. Struktura pld i wieku	92
4. Rozmieszczenie ludności	95
5. Migracje	97
6. Struktura narodowościowa, etniczna i wyznaniowa	101
7. Struktura zatrudnienia i bezrobocie	108
8. Urbanizacja	113
Podsumowanie	119
Sprawdź się!	120
4. Rolnictwo i przemysł Polski	
1. Warunki rozwoju rolnictwa	124
2. Produkcja rolna	128
3. Produkcja zwierzęca	131
4. Zmiany w polskim przemyśle	134
5. Energetyka	138
6. Gospodarka miska	142
Podsumowanie	145
Sprawdź się!	146
5. Usługi w Polsce	
1. Rodzaje usług, Transport i łączność	148
2. Turystyka	153
3. Handel	158
Podsumowanie	161
Sprawdź się!	162
6. Zanieczyszczenie środowiska przyrodniczego Polski	
1. Zanieczyszczenie środowiska przyrodniczego	164
Podsumowanie	168
Sprawdź się!	168
7. Relacje między elementami środowiska geograficznego	
1. Ochrona przeciwpowodziowa	170
2. Wskaźniki produkcji energii z różnych źródeł	175
3. Rozwój dużych miast i zmiany w strukturze podmiejskiej	178
4. Migracje i zaludnienie i struktura wieku na obszarach wiejskich	181
5. Wpływ zmian politycznych i gospodarczych po 1989 roku na strukturę zatrudnienia	184
6. Wpływ transportu na rozwój przemysłu i usług	187
7. Wpływ woliw przyrodniczych i kulturowych na rozwój turystyki	190
Podsumowanie	194
Sprawdź się!	195
8. Mój region i moja ojczyzna	
1. Pomaj region, w którym mieszkam	198
2. Moja mała ojczyzna	206
Sprawdź się! – klucz odpowiedzi	212
Dane statystyczne	214
Indeks	221
Spis treści	
I. Środowisko przyrodnicze	
1. Położenie, granice i obszar Polski	6
2. Podział administracyjny	10
3. Złóżyska na obszarze Polski	15
4. Skłapy i surowce mineralne	20
5. Ukształtowanie powierzchni	24
6. Klimat	28
7. Wody powierzchniowe i podziemne	34
8. Morze Bałtyckie	39
9. Głębokość	45
10. Świat roślin i zwierząt	49
Ochrona przyrody	54
Podsumowanie	54
Sprawdź się!	55
II. Ludność i urbanizacja	
1. Liczba ludności i jej zmiany	58
2. Struktura pld i wieku ludności	61
3. Rozmieszczenie ludności	64
4. Migracje	68
5. Struktura zatrudnienia. Problemy rynku pracy	69
6. Struktura narodowościowa, Społeczności etniczne	72
7. Urbanizacja	75
Podsumowanie	80
Sprawdź się!	81
III. Rolnictwo i przemysł	
1. Warunki rozwoju rolnictwa	84
2. Produkcja zwierzęca	88
3. Produkcja rolna	90
4. Zmiany w polskim przemyśle	92
5. Energetyka	96
6. Gospodarka miska	99
Podsumowanie	102
Sprawdź się!	103
IV. Usługi	
1. Podział usług	106
2. Transport lądowy	110
3. Transport wodny i lotniczy	114
4. Handel	117
5. Turystyka	119
Podsumowanie	122
Sprawdź się!	123
V. Polska w świecie	
1. Miejsce Polski w świecie	128
Podsumowanie	130
Sprawdź się!	130
VI. Degradacja środowiska przyrodniczego	
1. Zanieczyszczenie środowiska przyrodniczego	132
Podsumowanie	136
Sprawdź się!	136
VII. Przegląd regionów geograficznych	
1. Podział	138
2. Pojezierza	144
3. Niziny Środkowopolskie	150
4. Wyżyny Polskie	156
5. Kotliny Podkarpackie	162
6. Karpaty	166
7. Sudety	172
8. Mój region – moja mała ojczyzna	178
Podsumowanie	182
Sprawdź się!	183
Sprawdź się! – klucz odpowiedzi	185
Dane statystyczne	186

Ryc. 3. Spis treści w podręczniku do geografii dla klasy VII i dla III klasy gimnazjum
Fig. 3. Table of contents in the geography textbook in class VII and in the textbook for the 3rd grade of middle school

„przerobione” nieznacznie na potrzeby reformy (zwracają na to uwagę również korzystający z nich nauczyciele, z którymi autorki przeprowadziły kontrolnie kilka wywiadów). W efekcie w większości szkół w Polsce w VII klasie szkoły podstawowej uczniowie uczą się praktycznie z tego samego podręcznika geografii, co obecna III lub II klasa gimnazjum. Analiza wykazała, że podręczniki nawet w spisie treści niewiele różnią się od tych, które mają dziś gimnazjaliści w III klasie. Na rycinie 3 przedstawiono przykładowe dwa spisy treści w podręcznikach: nowym dla klasy VII szkoły podstawowej i starym dla klasy III gimnazjum, świadczące o tym, jak bardzo zbliżone są to materiały.

Same spisy treści nie odzwierciedlają oczywiście stopnia ich „wewnętrznych” zmian w zakresie doboru treści kształcenia w poszczególnych rozdziałach. Dokonano więc ich szczegółowej analizy i porównania. Potwierdziła ona, że w podręcznikach do klasy VII nie dokonano większych zmian, a w wielu przypadkach nawet nie pokuszono się o aktualizację treści. Tekst został w dużej mierze przekopiowany ze starego podręcznika geografii do gimnazjum (tab. 3). Poniżej dla przykładu zacytowano fragmenty z podręczników do klasy VII i gimnazjum. Dobrze ukazują one bardzo niewielki zakres poczynionych zmian.

Tabela 3. Przykładowe zestawienie treści demograficznych w podręcznikach do geografii w klasie III gimnazjum i VII szkoły podstawowej, popularnego wydawnictwa
Table 3. Sample list of demographic content in geography textbooks in grade 3 junior high school and grade 7 primary school, popular publishing house

Podręcznik do geografii do III klasy gimnazjum	Podręcznik do geografii do VII klasy szkoły podstawowej
Ile nas było, jest i będzie? Liczba ludności świata w 2011 r. przekroczyła 7 mld osób. Najludniejszy kraj – Chiny (ryc. 14.1) – zamieszkuje ponad 1,3 mld mieszkańców, czyli ok. 0,6 mld więcej niż w całej Europie. Ludność Europy liczy ok. 705 mln, co stanowi zaledwie 10,3% ludności całego świata Początkowo wzrost zaludnienia następował bardzo powoli. Dużą śmiertelność powodowały choroby, wojny oraz niski poziom higieny. Do wzrostu liczby ludności przyczyniły się m.in. wynalezienie narzędzi, rozwój rolnictwa i rewolucja przemysłowa oraz postęp naukowo-techniczny. W XIX w. liczba ludności świata osiągnęła 1 mld, jej dynamiczny wzrost nastąpił jednak dopiero w XX w. Jego przyczyną był wysoki przyrost naturalny, który charakteryzował się tym, że dużo więcej ludzi rodziło się niż umierało.	Ilu nas było, jest i będzie? Liczba ludności świata w 2015 r. przekroczyła 7,3 mld osób. Najludniejszy kraj świata – Chiny – zamieszkuje obecnie ponad 1 mld 380 mln mieszkańców, czyli prawie dwa razy tyle, ile w całej Europie. Ludność Europy liczy ok. 709 mln, co stanowi zaledwie niecałe 10% ludności świata. Początkowo wzrost zaludnienia następował bardzo powoli. Dużą śmiertelność powodowały choroby, wojny oraz niski poziom higieny. Do wzrostu liczby ludności przyczyniły się m.in. wynalezienie narzędzi, rozwój rolnictwa, rewolucja przemysłowa i postęp naukowo-techniczny (szczególnie rozwój medycyny). W XIX w. liczba ludności świata osiągnęła 1 mld, jej dynamiczny wzrost nastąpił jednak dopiero w XX w. Przyczyną tego był wysoki przyrost naturalny – dużo więcej ludzi rodziło się, niż umierało.

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wybranego podręcznika.

Szczegółnej analizie poddano również tzw. „dział wyjątkowy” będący novum w podstawach programowych do geografii: **XI. Relacje między elementami środowiska geograficznego na przykładzie wybranych obszarów Polski**. Analiza wykazała, że we wszystkich podręcznikach w jego przypadku zrealizowano cele nowej podstawy programowej, lecz działy te zawierają zbyt dużo informacji, dominuje w nich opis, występuje mało porównań, często nieaktualne dane. Zbyt mało dają one okazji do praktycznego wykorzystania wiedzy, a w niektórych dominuje encyklopedyzm. Nie realizują one poza tym celów wychowawczych (tab. 4).

Tabela 4. Dział XI. Relacje między elementami środowiska geograficznego na przykładzie wybranych obszarów Polski w nowych podręcznikach geografii dla klasy VII szkoły podstawowej
Table 4. Section XI. Relations between elements of the geographical environment on the example of selected areas of Poland in the new geography textbooks for the 7th grade of primary school

Podręczniki	Sposób realizacji nowych założeń
1	– zrealizowano założenia podstawy programowej – dział zawiera zbyt dużo informacji (elementy encyklopedyzmu) – dominuje opis i bardzo mała liczba porównań – występują nieaktualne dane z 2014 r. (np. zatrudnienie w przemyśle) – zbyt mało praktycznego wykorzystania wiedzy
2	– zrealizowano założenia podstawy programowej – układ treści rozpoczyna się od przedstawienia przykładów (mapa terenów zagrożonych powodziami) – uwzględniono sposoby zapobiegania tym zjawiskom – pojawia się <i>Geografia w praktyce</i> – co należy uznać za bardzo wartościowe – dział jest rzeczywiście wyjątkowy – w pozostałych działach większość treści przekopiowano z gimnazjalnej wersji dotychczasowego podręcznika
3	– zrealizowano założenia podstawy programowej – dział zawiera zbyt dużo informacji – dominuje encyklopedyzm (podano w nim aż 13 definicji) – za bezcelowe należy uznać przedstawienie bardzo szczegółowo historii powodzi w 1997 r. – za bezcelowe należy uznać przedstawienie mapy usłonecznienia w Polsce z 2005 r. – zbyt duża ilość niepotrzebnych rysunków schematycznych, np. rysunek ukazujący pracę elektrowni szczytowo-pompowej itd.
4	– realizowano założenia podstawy programowej – dział zawiera zbyt dużo informacji (elementy encyklopedyzmu) – występuje aspekt praktyczny – pojawiają się ciekawe polecenia polegające na ocenach i porównaniach – występują nieaktualne dane liczbowe – brak realizacji celów wychowawczych

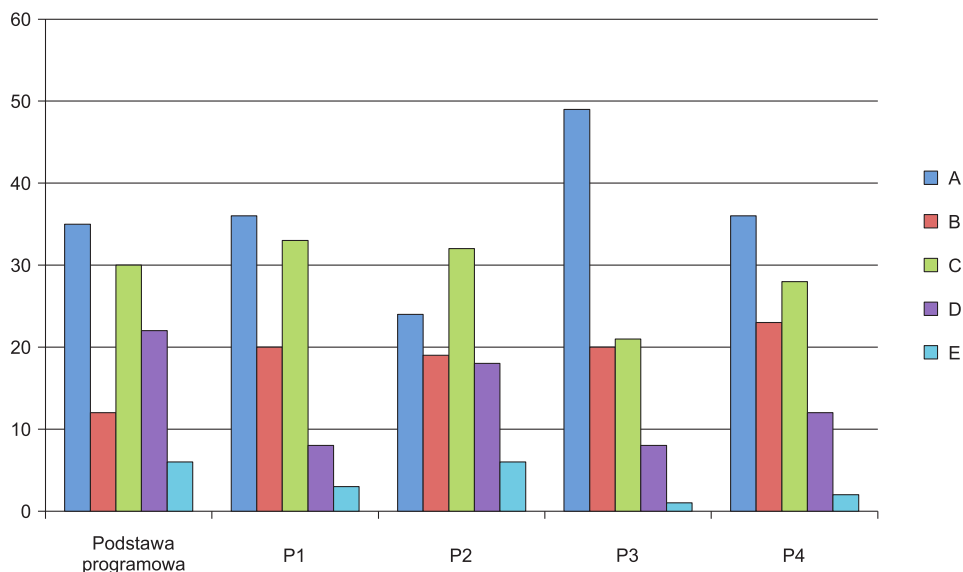
Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

Analizie poddano również przyjęte w podręcznikach układy treści. Według założeń podstawy programowej w doborze treści geograficznych powinna być stosowana zasada stopniowania trudności oraz spiralny układ skorelowanych międzyprzedmiotowo treści programowych. W rozpatrywanych podręcznikach założenia te zostały zrealizowane tylko częściowo. Nadal można w nich bowiem zauważyć nastawienie na przekaz informacji oraz ustrukturyzowanej wiedzy, z uwzględnieniem jednak samodzielnych obserwacji i rozwiązywania problemów przez ucznia, by kształcić umiejętność użycia zdobytej wiedzy w praktyce. Zaproponowany spiralny układ treści dobranych celowo, by wspomagały rozwój zdolności poznawczych ucznia, został w nowych podręcznikach wykorzystany szczątkowo, by nie powiedzieć wcale. Ewidentnie można natomiast dostrzec w nich egzemplaryzm w dwóch odsłonach. Problemowej, w której materiał nauczania ułożono w sposób ogniskowy, a nie systematyczny, przez co uczeń przyswoi niezbędne wiadomości, a na ich podstawie odkryje istotę procesu, oraz schematycznej, w której wiedza przekazywana jest w sposób uporządkowany za pomocą (uwaga jw.) egzemplarzy tematycznych (przykładów reprezentatywnych dla danego tematu).

W podręcznikach występuje nadal zbyt dużo definicji, nazw i liczb. W niektórych z nich ich liczba jest wręcz oszałamiająca, np. w jednym z podręczników do klasy VII w dziale 2 *Ludność* (s. 81–115) występują 22 definicje, liczne wzory do obliczeń: gęstości zaludnienia, przyrostu naturalnego, współczynnika przyrostu naturalnego, salda migracji oraz przyrostu rzeczywistego ludności i liczne dane statystyczne (łącznie 30). Przedstawione zostały one w postaci: jedenastu tabel, siedmiu wykresów, dwunastu diagramów, trzech schematów i jedenastu map. Dane te są nieaktualne i dotyczą różnych lat (2011, 2014, 2015, tylko dwie informacje z 2016), przez co nie można ich wykorzystać do dokonywania analiz porównawczych.

Z analizy rodzajów treści zawartych w podręcznikach wynika, że w trzech na cztery z nich przeważają treści kategorii A (zapamiętanie wiadomości). W podręczniku P3 stanowią one niemal 50% treści. Najmniejszy jest udział treści z kategorii D (stosowanie wiadomości w sytuacjach złożonych/problemowych). Treści z kategorii B stanowiły we wszystkich podręcznikach około 20% z nich. Treści związane z umiejętnościami (kategoria C) zwykle zajmowały około 30% całości (z wyjątkiem podręcznika P3 – ok. 21,3%). Stosowanie wiedzy w sytuacjach problemowych (kategoria D) miało znaczący udział w podręczniku P2 (ok. 19%), a w pozostałych podręcznikach – 8–11%. Realizację celów wychowawczych (kategoria E) potraktowano marginalnie. Jedynie w podręczniku P2 stanowią one około 6% treści, co jest zgodne z proporcjami wynikającymi z nowej podstawy programowej.

Dla podsumowania podjętych rozważań warto dokonać porównania struktur treści kształcenia geograficznego w nowej podstawie programowej do geografii ze strukturą treści zawartych w nowych podręcznikach do geografii (klasa VII) według zmodyfikowanej taksonomii B. Niemierki. Wynika z niej, że struktury kategorii treści podstawy programowej i podręczników w przypadku dwóch z nich: P2 i P3 są zupełnie inne, a w przypadku P1 i P4 zbliżone, przy czym największą



Ryc. 4. Struktura treści w nowej podstawie programowej i nowych podręcznikach do geografii – studium porównawcze według zmodyfikowanej taksonomii B. Niemierki uzupełnionej o kategorię E (cele wychowawcze)

Źródło: opracowanie własne.

Fig. 4. Content structure in the new core curriculum and new geography textbooks – comparative study according to the modified taxonomy of B. Niemierko supplemented with the E category (educational goals)

Source: own study.

zgodność z charakterem rozkładu treści poszczególnych kategorii z podstawy zachowano w podręczniku P1.

Analiza treści podręczników do geografii dostępnych na rynku wydawniczym wykazała zatem, że pomimo zmian struktury treści w podstawie programowej w strukturze treści większości przygotowanych do jej realizacji podręczników nadal przeważają treści skłaniające do nauczania podającego. Nauczanie geografii w oparciu o nowe podręczniki może więc ciągle powodować, że geografia szkolna będzie posądzana o encyklopedyzm.

PODSUMOWANIE

Wdrażana obecnie w Polsce reforma szkolnictwa niesie ze sobą zarówno nagłaśniane w mediach zmiany organizacyjne, jak i zmiany treści kształcenia, które wpłyną znacząco na wykształcenie młodego pokolenia. Wykorzystanie szans, jakie daje nowa podstawa programowa do geografii, wymaga nade wszystko pochylenia się nad skuteczną realizacją jej założeń, w tym w szczególności nad podręcznikami szkolnymi do geografii. Wymagają one dogłębnej merytorycznej

oceny i wyciągnięcia wniosków przed publikacją następnych części do kolejnych klas szkolnych. Analiza musi być prowadzona nie tylko w kontekście oceny tego, czy zawarte są w nich nowe punkty podstawy programowej, ale przede wszystkim czy realizowane są cele ogólne i założenia dydaktyczne wskazane przez autorów podstawy programowej. Bez analizy i refleksji nad ideą zmian znów pojawiają się istotne zagrożenia w postaci mechanicznej realizacji treści i ich nadmiernego uszczegółowienia. Autorki w niniejszym artykule podjęły się analizy zmian treści kształcenia geograficznego w nowej podstawie programowej i analizy treści czterech (jedynych dostępnych w tym momencie) podręczników do geografii do nowej szkoły podstawowej.

Analiza założeń dydaktycznych nowej podstawy wykazała, że w jej tworzeniu kierowano się koncepcjami: holizmu, utylitaryzmu i personalizmu pedagogicznego. Zakres treści ujęty w podstawie pozwala realizować kształcenie geograficzne z uwzględnieniem zasady zrównoważonego rozwoju, za pomocą edukacji regionalnej i edukacji patriotycznej. Z punktu widzenia dydaktyki zachowano równowagę pomiędzy celami kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności.

Zakres treści zawartych w podstawie programowej jest słuszny. Na szczególne docenienie zasługuje zmiana w postaci potraktowania mapy jako narzędzia poznania w różnych działach geografii (a nie jak dotychczas jako osobnego „rozdziału”) oraz wprowadzenie nowego działu XI traktującego o relacjach w środowisku geograficznym, stanowiącego kwintesencję geografii. Autorki nie zgadzają się natomiast z proponowanym przez autorów podstawy, a prezentowanym w komentarzu do niej, rozkładem treści nauczania, przedstawiając własny pomysł układu treści. Analiza wykazała, że zakres treści geograficznych w nowej podstawie programowej nie został znacząco zmieniony (nieco rozszerzony o dział XI), lecz cele kształcenia uszczegółowiono. Dobór treści został oparty na słusznych założeniach ideowych i dydaktycznych.

Celem badawczym artykułu było również stwierdzenie, czy dostępne podręczniki szkolne realizują założenia nowej podstawy programowej do geografii. Analiza treści podręczników wykazała, że nie nawiązują one w większości do nowych założeń dydaktycznych i powielają w dużej mierze stare treści. W wielu działach nowych podręczników nadal występuje dominacja starego profilu uczenia się – encyklopedyzmu. Wiedza typu „wiedzieć, że...” (definicje i liczby) dominuje nad wiedzą typu „wiedzieć, jak i dlaczego...”, co odzwierciedla dokonana przez autorki analiza struktury celów kształcenia według zmodyfikowanej taksonomii B. Niemierko.

Autorki z racji określonego celu badawczego artykułu pochyliły się jedynie nad dostosowaniem podręczników do nowej podstawy. Pragną jednak zasygnalizować, że przedmiotem osobnej pracy naukowej winna stać się dogłębna analiza treści podręczników. Już pobieżna wykazuje bowiem, że niektóre treści są niedostosowane do możliwości psychofizycznych uczniów w klasie VII. W podręcznikach miejscami zauważyć można izolacjonizm (brak powiązania treści z realiami życia codziennego), a także historyzm (wiedza o przeszłości dominuje nad wiedzą o teraźniejszości i przyszłości). Zbyt rzadko uwzględniane są potrzeby przyszłościowe społeczeństwa, a prawie wcale – prognozy.

Wspomniane jedynie przez autorki kwestie i inne zagadnienia powinny stać się polem badań dydaktyków geografii i obiektem zainteresowań autorów podręczników. Brak znaczących zmian w podręcznikach do klasy VII w porównaniu z podręcznikami do gimnazjum pozwala bowiem sądzić, że autorzy i wydawnictwa uznali, że nie ma potrzeby pisać zupełnie nowych podręczników i dokonali zaledwie ich mechanicznej korekty. Autorki mają nadzieję, że wynikało to z ograniczonego czasu i tempa wprowadzania reformy.

LITERATURA

Geografia. Podręcznik. 7 szkoła podstawowa, 2017, Wyd. WSiP.

Geografia. Podręcznik dla szkoły podstawowej, 2017, Wyd. Operon.

Planeta Nowa Podręcznik do geografii dla klasy siódmej szkoły podstawowej, 2017, Wyd. Nowa Era.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

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. 2012, poz. 977). *Teraz geografia. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, 2017, Wyd. SOP Oświatowiec, Toruń.

Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, *Geografia. Szkoła podstawowa. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania* (<https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/Geografia/>).

GEOGRAFIA PO REFORMIE – ZMIANY ZAKRESU TREŚCI KSZTAŁCENIA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ A ICH DOBÓR W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Streszczenie

Obecna reforma oświaty w Polsce, jak zazwyczaj w naszym kraju, wprowadzana jest w bardzo szybkim tempie i przynosi znaczące zmiany w całym szkolnictwie, zarówno organizacyjne (likwidacja 6-klasowych szkół podstawowych i gimnazjów na rzecz 8-klasowych szkół podstawowych), jak i merytoryczne polegające na zmianach podstaw programowych wszystkich przedmiotów szkolnych. Autorki skupiają się w artykule na zakresie zmian, jakie zaszły w kształceniu geograficznym w wyniku reformy na poziomie szkoły podstawowej. Dokonały analizy porównawczej zapisów podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie geografii (dotychczasowej i nowej) oraz analizy porównawczej czterech podręczników szkolnych do geografii w szkole podstawowej, dostępnych na ten moment na rynku wydawniczym. Punktem odniesienia dla przeprowadzonych analiz były najważniejsze założenia dydaktyczne i wychowawcze nowej podstawy programowej do geografii.

Analiza założeń dydaktycznych nowej podstawy wykazała, że w jej tworzeniu kierowano się koncepcjami: holizmu, utylitaryzmu i personalizmu pedagogicznego. Zakres treści ujęty w podstawie pozwala realizować kształcenie geograficzne z uwzględnieniem zasady zrównoważonego rozwoju, za pomocą edukacji regionalnej i edukacji patriotycznej. Nie został znacząco zmieniony w porównaniu do poprzedniej wersji (nieco rozszerzony o dział XI), lecz cele kształcenia uszczegółowiono. Autorki uznają dobór treści nowej podstawy za zasadny, lecz nie zgadzają się z proponowanym przez autorów podstawy, a prezentowanym w komentarzu do niej, rozkładem treści nauczania, proponując własny pomysł układu treści.

Analiza treści podręczników wykazała z kolei, że nie nawiązują one w większości do nowych założeń dydaktycznych i powielają w dużej mierze stare treści. W wielu działach nowych podręczników nadal występuje dominacja starego profilu uczenia się – encyklopedyzmu. Wiedza typu „wiedzieć, że...” (definicje i liczby) dominuje nad wiedzą typu „wiedzieć, jak i dlaczego...”, co odzwierciedla dokonana przez autorki analiza struktury celów kształcenia według zmodyfikowanej taksonomii B. Niemierko. Autorki zamykają artykuł zasygnalizowaniem kierunków dalszych zakresów analiz, jakie powinny zostać podjęte w celu podniesienia jakości podręczników do geografii.

Słowa kluczowe: nowa podstawa programowa, treści kształcenia, geografia, podręczniki

GEOGRAPHY AFTER THE REFORM – CHANGES IN THE SCOPE OF THE CONTENT OF EDUCATION IN THE CORE CURRICULUM AND THEIR SELECTION IN SCHOOL TEXTBOOKS

Summary

The current educational reform in Poland, as it usually happens in our country, has been initiated at a very quick pace and it introduces the significant changes throughout the educational system. Such changes involve both organizational (the transformation of primary schools lasting for 6 years and junior high schools/gymnasiums lasting for 3 years into primary schools lasting for 8 years) and content-related changes dealing with the core curriculum, that is particular syllabuses of all school subjects. In the article, the authors focus on the range of changes that have taken place in the geographical education as a result of the reform of the primary-school level. The authors have made the comparative analysis of the core syllabus in the field of geography (the previous and the new ones) and the comparative analysis of four geography textbooks in the primary school that are available at the moment on the market. The reference point concerning the conducted analyses tends to involve the most important didactic and educational assumptions of the new core syllabus for geography.

The analysis of the didactic assumptions of the new core syllabus has shown that in its creation, the concepts of holism, utilitarianism and pedagogical personalism were applied to. The range of the contents included in the core allows the realisation of the geographical education taking into account the principle of sustainable development owing to the regional education and the patriotic one. The range of geographical contents in the new core syllabus has not been considerably changed (only slightly extended to introduce the new section, i.e. XI); however, the aims of the education have been significantly clarified in detail. The authors consider the choice of the contents in the field of the new core

syllabus as valid, though, they do not accept the proposed by the authors of the core and presented in the comments, the teaching contents, suggesting their own ideas dealing with the arrangement of such contents.

The analysis of the contents of the textbooks confirmed, though, that they mostly do not refer to the new didactic objectives and repeat mainly the old contents. In many chapters of the new textbooks, the dominance of the so-called old teaching-learning profile – encyclopedism can be observed. The knowledge, such as “know that...” (definitions and numbers) dominates over the knowledge characterised as “know how and why...” which reflects the conducted analysis of the construction of educational aims according to the modified taxonomy of B. Niemierko. The article is concluded by the authors’ suggestions of the further ranges of the analysis to be undertaken in order to improve the quality of geography textbooks.

Key words: new core curriculum/syllabuses, educational contents, geography, textbooks/handbook

Teresa Sadoń-Osowiecka

CO TO ZNACZY WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE? INTERPRETACJA ZAŁOŻEŃ PODSTAWY PROGRAMOWEJ GEOGRAFII I WYPOWIEDZI STUDENTÓW

WPROWADZENIE

Patriotyzm we współczesnej debacie publicznej zazwyczaj kojarzony jest ze znajomością postaci historycznych, rocznic, powstań narodowych. J. Kop (2008) zwróciła uwagę na całkowite pomijanie geografii jako przedmiotu szkolnego ważnego z punktu widzenia edukacji patriotycznej i preferowanie w ówczesnych mediach i opiniach ministerialnych historii i języka polskiego jako przedmiotów szkolnych szczególnie istotnych dla wychowania patriotycznego. Być może jest to przejaw polityki, zwanej „historyczną”, nagłaśnianej w mediach, która stała się elementem „wspólnej wiedzy kulturowej” (Brzozowska 2014). Wiedza ta dotyczy „nie tylko znanych wydarzeń, ale także podejmowanych działań, zwyczajów, rytuałów, wydarzeń medialnych, wzorców zachowań społecznych i praktyk kulturowych oraz podstawowych pojęć i znaczeń” (Brzozowska 2014, s. 36), a „wiedza i działanie poszczególnych jednostek są zależne od tego, czy inni wiedzą to samo i postępują tak samo” (Brzozowska 2014, s. 35). Inną przyczyną może być zakwalifikowanie geografii jako przedmiotu szkolnego do grupy przedmiotów przyrodniczych razem z fizyką, chemią, biologią, bez uwzględnienia jej specyfiki i społeczno-humanistycznego wymiaru. W potocznym zaś ujęciu geografia zajmuje się odległymi krajami (choć omawia się w szkole także geografę Polski).

Znamienne jest, że na co dzień – w szkole, w potocznym dyskursie i politycznej debacie – patriotyzm zdaje się pojęciem oczywistym, zrozumiałym „samo przez się”, transparentnym, w związku z czym nie wymaga dookreślenia. Na złożoność i wielowymiarowość współczesnego pojęcia wychowania patriotycznego wskazują publikacje, które pojawiły się po jednej z poprzednich reform edukacji, proponujące w ramach wychowania patriotycznego kształtowanie postaw: propaństwowych, obywatelskich, narodowych, kosmopolitycznych czy nawet proekologicznych (Mularczyk 2008). Ta różnorodność celów wychowania

patriotycznego, wynikająca z różnego rozumienia patriotyzmu, nie znajduje odzwierciedlenia w codziennym przekazie medialnym. Wydaje się też, że w potocznym rozumieniu nawet to zróżnicowanie celów jest tylko zewnętrznym przejawem oczywistej „miłości ojczyzny” i nie wynika z głębszych przemyśleń, świadomości swoistych filozofii (różnych sposobów rozumienia) patriotyzmu prowadzących do tak sformułowanych celów.

Literatura dotycząca pojęcia patriotyzmu prezentuje wielość rozumienia, podejść, filozofii, powodując, że trudno w tak krótkim artykule uwzględnić całą różnorodność i głębię przemyśleń autorów na ten temat. Koniecznością więc staje się choćby jedynie zasygnalizowanie problemu (z racji objętości tekstu) i wskazanie na nieoczywistość tego pojęcia.

W obecnej reformie edukacji (tak zresztą jak i w poprzednich, poczynając od 1999 r.) dużą wagę przywiązuje się do wychowania patriotycznego. Dziś geografia stała się jednym z przedmiotów nauczania, który w założeniach może służyć realizacji tego celu. W związku z tym ważne jest postawienie pytania: jakiego patriotyzmu uczyć się mogą uczniowie na lekcjach geografii? Jest to zarazem pośrednio pytanie o to, jakiej geografii uczyć się mogą uczniowie. Pewną odpowiedź może dać analiza zapisów nowej podstawy programowej, a z drugiej strony interpretacja wypowiedzi studentów – przyszłych nauczycieli geografii, będących obrazem ich sposobu myślenia o patriotyzmie, wyrosłym z różnorodnych doświadczeń (rodzinnych, edukacyjnych i wychowawczych, uwarunkowanych kulturowo).

Żeby mówić o patriotyzmie w geografii, zacznę od pokazania jego złożoności, przeanalizowania różnych perspektyw ujęcia tej „kłopotliwej miłości”, jak nazwała patriotyzm M. Brzozowska (2014), i jego możliwych relacji z geografią szkolną.

RÓŻNORODNOŚĆ UJEĆ PATRIOTYZMU A EDUKACJA GEOGRAFICZNA

Z punktu widzenia rozważań o patriotyzmie na lekcjach geografii warto zwrócić uwagę na etymologię słowa patriotyzm, które zawiera człon *patriae* pochodzący od *pater* (ojciec), a oznaczający w języku greckim ojczyznę – ziemię ojców (zatem pewne terytorium). Podobnie formułowane są słowa oznaczające ojczyznę w innych językach (angielski *fatherland*, niemiecki *Vaterland* czy francuski termin *patrie*). Te uproszczone rozważania o etymologii słowa patriotyzm pozwalają na wyróżnienie dwóch aspektów pojęcia ojczyzny: historycznego (jako dziedzictwo, ojcowizna, spuścizna po przodkach) i terytorialnego, geograficznego (terytorium, gdzie żyli przodkowie). Taka interpretacja została pogłębiona o indywidualny i społeczny wymiar: „Najpierw jest to ziemia, po której stąkam, i historia, którą obejmuję swoją własną pamięcią. To jest fakt pierwotny. Ale równie pierwotne, towarzyszące mu, jest to, że moja historia rozszerza się w historię wspólną, a ziemia – we wspólną ziemię. [...] ci, którzy wraz ze mną poczuwają się do wspólnoty

w ziemi i wspólnoty w historii, są moim narodem. Naród, wspólnota jest tym czynnikiem, który «uczłowieczył» czy zhumanizował na swoją miarę czas i przestrzeń» (Stróżewski 2009, s. 96).

Interpretacja ta nawiązuje do koncepcji regionu V. de la Blache'a jako *paysage humains* zawierającego w sobie dziedzictwo kulturowe nierozłączne ze środowiskiem przyrodniczym. Kultura i przyroda, splatając się ze sobą w ciągu wieków, uwarunkowały styl życia, sposób myślenia – *genre de vie*. Cechy terytorium wynikają z – nie tylko praktycznego – ale także mentalnego i emocjonalnego funkcjonowania w nim ludzi, tworzących – z racji wspólnego *genre de vie* – społeczności.

W ujęciach krytycznych geografii humanistycznej proponuje się łączne rozpatrywanie czasu i przestrzeni, wzajemnego oddziaływania (*interplay*) historii i geografii, wymiaru wertykalnego i horyzontalnego bycia w świecie (Soja 1989, s. 10). Mówi się o potrójnej dialektyce przestrzeni, czasu i życia społecznego (*social being*), prowadzącej do „reteoretyzowania” (*re-theorization*) relacji między historią, geografią i współczesnością (Soja 1989, s. 12). Uwzględnianie przestrzeni w historycznych i historii w geograficznych rozważaniach nadaje im głębi. Takie podejście może też rzutować na rozumienie patriotyzmu jako postawy wobec ojczyzny w różnych, nie tylkoznaczonych datami historycznymi, wymiarach. Przykładem podobnie postrzeganego patriotyzmu, choć w odniesieniu do społeczeństwa, a nie terytorium, o różnych wymiarach przestrzennych i historycznych, nawet ponadpokoleniowym, może być wypowiedź J. Nowaka-Jeziorańskiego: „Patriotyzm jest uczuciem miłości, które można właściwie przyrównać do miłości rodzinnej, przywiązania do swoich najbliższych, z tym oczywiście, że ono jest bez porównania szersze, obejmuje nie tylko grono ludzi najbliższych, współcześnie żyjących, ale także całą wielką wspólnotę ludzi zamieszkujących tę samą ziemię. Ponadto jego wymiar jest bez porównania większy niż jakiegokolwiek innego uczucia ludzkiego, bo sięga w przeszłość i przyszłość. Ta wspólnota obejmuje nie tylko ludzi dziś żyjących, ale również wszystkie pokolenia poprzednie, a także przyszłe. To jest wymiar wybiegający poza życie jednego człowieka” (za: Ogrodzka-Mazur 2013, s. 123).

S. Ossowski (1984) zwrócił uwagę na ograniczenie terminu „ojczyzna” tylko do dziedzictwa kulturowego ze względu na to, że „pierwotny sens nie wytrzymał konkurencji ze znaczeniem, które słowu «ojczyzna» nadało patos i inną wagę gatunkową” (Ossowski 1984, s. 22). Opisywany przez Ossowskiego nacisk na dziedzictwo kulturowe może wiązać się z tworzeniem pewnej przestrzeni mitycznej, która wynika z ludzkiej potrzeby konstruowania symboli zgodnie z istotą Cassirerowskiego *animal symbolicum* (za: Sepkowski 2006, s. 142). To symbole obok metafor i analogii „zapewniają jedność ludzkiego doświadczenia. I (...) pomagają zaspokoić wiele potrzeb, w tym potrzebę sensu zjawisk otaczającego nas świata” (Sepkowski 2006, s. 143).

S. Ossowski wydzielił dwa rodzaje patriotyzmu, różniące się relacją człowieka do terytorium, które uznawane jest za ojczyznę, i związane z tymi odmianami patriotyzmu – dwa rodzaje ojczyzn:

- patriotyzm wynikający z bezpośredniego, osobistego stosunku jednostki do środowiska, „w którym spędziło się życie albo znaczną część życia,

czy wreszcie okres szczególnie podatny na tworzenie się trwałych więzi emocjonalnych, przede wszystkim okres dzieciństwa”; „opiera się na bezpośrednich przeżyciach jednostki względem ojczystego terytorium i na wytworzonych przez te przeżycia nawykach” (Ossowski 1984, s. 26); ten rodzaj patriotyzmu odnosi się do ojczyzny prywatnej;

- patriotyzm wynikający z przekonań jednostki „o jej uczestnictwie w pewnej zbiorowości” i oparty na przekonaniu, „że jest to zbiorowość terytorialna związana z tym właśnie obszarem” (Ossowski 1984, s. 26); odnosi się to do ojczyzny ideologicznej.

Ojczyzna prywatna może być różna dla każdej jednostki, a jej zasięg przestrzenny też może być różny, w zależności od doświadczeń. Warto zwrócić uwagę, że ojczyzna prywatna odpowiada znaczeniowo niemieckiemu określeniu *Heimat* czy angielskiemu *homeland*, budzącemu skojarzenia z ciepłem i bezpieczeństwem domu rodzinnego. Ojczyzna ideologiczna natomiast jest jednakowa dla wszystkich. Obejmuje większe terytorium niż ojczyzna prywatna.

Pojęcie ojczyzny prywatnej ze związanym z nim ładunkiem emocjonalnym i subiektywnym, indywidualnym postrzeganiem jej obszaru rodzi skojarzenie z Tuanowskim pojęciem miejsca, obecnym w humanistycznych ujęciach geografii, w którym kryterium wydzielenia granic nie są wymiary fizyczne, ale sfera emocjonalna – poczucie swojskości czy zakorzenienia, dające poczucie bezpieczeństwa.

Dla S. Ossowskiego ojczyzna ideologiczna jest pewnym konglomeratem różnych ojczyzn prywatnych, a to, jaką postawę przyjmujemy wobec ojczyzny ideologicznej, zależy od naszych relacji z ojczyzną prywatną; w ideologii narodowej nie pojawiają się rozbieżności między ojczyzną osobistą a ideologiczną. Związane jest to według Ossowskiego z „tendencją do rozszerzania ojczyzny prywatnej na cały obszar ojczyzny ideologicznej, albo inaczej tendencją «uprywatnienia» ojczyzny ideologicznej” (Ossowski 1984, s. 40).

Nawiązanie osobistej relacji możliwe jest według Ossowskiego dzięki podejmowaniu wycieczek; budowaniu stosunku do ojczyzny na podstawie swego rodzaju interpolacji odwiedzanych miejsc i (z psychologiczno-pedagogicznej perspektywy) włączaniu tej wiedzy do systemu wiedzy osobistej. Nie chodzi o ujednolicanie obrazu ojczyzny na podstawie tych jednostkowych doświadczeń, ale raczej o tworzenie świadomości różnorodności w ramach wspólnoty społecznej. Doskonale ilustruje to fragment wiersza *Roztocze*, napisanego przez Joannę Angiel – dydaktyka geografii:

„Nie jest to moja mała ojczyzna,
A mimo to, gdy mówię «Roztocze»
Czuję, że zawiera się w nim
Mój obraz Polski” (Angiel 2012, s. 49).

W świetle ujęć V. de la Blache czy Yi Fu Tuana krajobraz jest emanacją m.in. natury, historii, tradycji. W edukacji geograficznej nie musi chodzić tylko o identyfikowanie, klasyfikowanie, analizowanie czy kartowanie obiektów jak w tradycyjnej geografii. Podobnie jak w malarstwie czy literaturze możemy odczytywać

wielowarstwowość krajobrazu, pamiętając, że krajobraz nie jest światem, jaki widzimy; jest konstrukcją, kompozycją tego świata. Każdy z nas widzi ten świat inaczej. Krajobraz jest w tym wypadku sposobem widzenia świata (Cosgrove 1988, s. 13). I nie tylko krajobraz, ale sposób widzenia go wynika z osobistej historii, związanej z dziejami, kulturą, gospodarką, relacjami społecznymi; z osobistym doświadczeniem i emocjami. Uświadomienie sobie tego może mieć wpływ na poczucie własnej tożsamości, ale też rozumienie siebie i innych (innych narracji na temat krajobrazu), co może chronić zarówno od ksenofobii, jak i nieuprawnionego w tym kontekście poczucia wyższości lub niższości.

Takie podejście ma też sens dydaktyczny, jeśli sięgniemy do fenomenologicznego pojęcia „świata przeżywanego” (*Lebenswelt*) Husserla, które „wskazuje na wzajemną zależność myślenia filozoficznego, naukowego i codziennego doświadczenia, dziedzin dotąd tak ostro oddzielanych. Pojęcie to ujawnia też radykalnie zależności rozumienia od wspólnoty, w której rozumienie to się rodzi. Inaczej mówiąc zakorzenienie człowieka w jego świecie codziennym (...) poprzez aktywne w nim uczestniczenie tworzy ów «świat przeżywany», który jest zarazem przedrozumieniem, czyli niezbywalnym warunkiem każdego sensownego (rozumiejącego) bycia w świecie” (Frankiewicz 1997, s. 28). Świat życia według Habermasa jest całością, zawierającą w sobie nierozdzielony świat natury, świat kultury, świat społecznych interakcji, a w związku z tym „świat życia” można objaśniać jedynie opowiadając o nim, jakby odwołując się do intuicji, używając potocznego języka, lecz nie teoretycznie” (Frankiewicz 1997, s. 31). „Świat życia” czy „świat przeżywany”, według K. Kossak-Główczewskiego, powinien być podstawą edukacji regionalnej (Kossak-Główczewski 1997, s. 20–21). Przykładem takiego sposobu myślenia może być fragment wiersza *Podlasie* Joanny Angiel:

„Spójrz na ludzi tu mieszkających
To bank lokalnego patriotyzmu
I sztuki życia razem,
Choć czasem tak *różnie*...
Zatrzymaj się, spójrz na nich pogodnie,
Oni opowiedzą Ci niejedną historię
ciekawszą niż film z serialu,
bo swoją, bo autentyczną...” (Angiel 2012, s. 56).

Inaczej jest, gdy zamiast edukacji regionalnej pojawia się tzw. „regionalizacja nauczania” (Kossak-Główczewski 1997), legitymizująca zastane struktury władzy (czy też grupy dominacji uzurpujące sobie prawo do dominacji nad miejscową społecznością) poprzez nasycanie istniejących programów nauczania treściami regionalnymi wyznaczanymi „z zewnątrz”. „Regionalizacja nauczania”, prowadzona zamiast edukacji regionalnej, powoduje degradację kultury etnicznej, a w rezultacie także narodowej (Kossak-Główczewski 1997, s. 21). Te konsekwencje wydają się zrozumiałe, jeśli wziąć pod uwagę przedstawiony przez Ossowskiego proces budowania ojczyzny ideologicznej na podstawie relacji z ojczyzną prywatną. Według K. Kossak-Główczewskiego „regionalizacja nauczania”

(przeciwstawna do koncepcji tworzenia ojczyzny ideologicznej Ossowskiego), może prowadzić do „separatyzmów, zamknięć i adaptacji do wartości wybieranych przez regionalne grupy dominacji (...). Edukacja taka prowadzi do blokad osobowościowych jednostek i grup lokalnych (...); nauczanie tedy zatrzymuje się na poziomie rytuału, obrzędowości i jednorodnej kultury oraz wyselekcjonowanej wiedzy o regionie, narodzie i świecie ogólnoludzkim” (Kossak-Główniczewski 1997, s. 21).

Za nawiązanie do koncepcji edukacji regionalnej (w pozytywnym jej znaczeniu) można by uznać propozycję i wprowadzenie na lekcjach geografii Polski w klasie VIII dodatkowych podręczników edukacji regionalnej (dotyczących województw – wówczas jeszcze w liczbie 49) na początku lat 90. XX w. Pomysłodawcą był autor podręcznika do geografii Polski w klasie VIII Jan Mordawski (1994a). Uczniowie poza opracowywaniem podanych treści dotyczących własnego województwa, poruszających zagadnienia przyrodnicze, społeczne, gospodarcze, mogli przeprowadzać i opracowywać własne badania środowiska i społeczności swego miasta czy wsi, np.: wykonać plan na podstawie rekonesansu terenowego z zaznaczonymi ważnymi obiektami, proponować naprawę zaobserwowanych zjawisk („... zaznacz miejsca, w których drastycznie naruszono równowagę środowiska (...). Na drugim arkuszu przedstaw własny plan zagospodarowania...”), zaprojektować wycieczkę, przeprowadzić wśród sąsiadów ankietę na temat ich etnicznej (kaszubskiej) tożsamości, tłumaczyć na język polski znany uczniowi tekst w języku kaszubskim (Mordawski 1994b, zob. Mordawski 1999). Ta praca uczniów mogła pomóc im nadać osobiste znaczenie miejscu ich zamieszkania i codziennym doświadczeniom z nim związanym.

Edukacja regionalna (nie – regionalizacja nauczania), by budować więź z regionem, musi zaczynać się od wiedzy osobistej uczniów, w której zawiera się też ich „świat przeżywany”, dając możliwość „swobodnej ekspresji”. Może tak, jak wyraziła to Joanna Angiel:

„Nikt mnie nie uczył małej ojczyzny,
nie przemawiał patriotycznie.
Ona była cały czas we mnie,
Rosła ze mną w przestrzeni –
Od podwórka na zewnątrz, ku miastu:
Przez osvajanie, doświadczalnie namacalne,
Starte łokcie, poranione kolana,
Ręce umazane gliną, cegłą, węglem...” (Angiel 2012, s. 16).

Przedstawione powyżej rozważania o tworzeniu relacji między ojczyzną prywatną a ideologiczną nawiązują do zasady poznawania J.A. Komeńskiego: od bliskiego do dalekiego, czy też: od znanego do nieznanego. Wskazują na rolę krajoznawstwa i edukacji geograficznej w umożliwianiu budowania patriotyzmu do ideologicznej ojczyzny. W tym miejscu warto przypomnieć, że koncepcje edukacji geograficznej w wielu krajach bazują na tej zasadzie. Uczeń poznaje najpierw najbliższą okolicę (można przyjąć, że jego ojczyznę prywatną, czy tzw. „małą

ojczyznę”), by na tej podstawie budować wiedzę (a możliwe, że i patriotyzm) o innych regionach na zasadzie porównań z tym, co bliskie, znane (np. w brytyjskim National Curriculum). Taką zasadę przyjęła też M. Pulinowa (1994), konstruując model stref (kręgów) uczniowskiego poznawania. Przestrzenne strefy wyznaczają kolejne etapy uczenia się geografii przez uczniów w miarę zbierania doświadczeń z coraz to odleglejszych rejonów:

- strefa bezpośrednio poznawana, doświadczana w sposób ciągły (kolejno: dom→dzielnica→miejscowość) – ojczyzna prywatna Ossowskiego,
- strefa okresowo poznawana, z którą uczeń styka się podczas wycieczek i dłuższych wyjazdów (kolejno: region→kraj) – wytwarzanie osobistego kontaktu z całym obszarem ojczyzny ideologicznej („uprywatnienie”) według Ossowskiego,
- strefa poznawana za pośrednictwem różnych mediów (kontynent→głob).

Dotychczasowe rozważania służyły pokazaniu związków między patriotyzmem a geografiami w dydaktycznych aspektach. Mając na uwadze nieoczywistość pojęcia patriotyzm, warto zaprezentować przynajmniej niektóre koncepcje patriotyzmu z zakresu publicystyki, nauk społecznych i humanistycznych. Ich percepcja przez osoby związane ze szkołą może rzutować na postać wychowania patriotycznego.

Najbardziej wyróżniającą się kategorią wśród odmian patriotyzmu jest patriotyzm romantyczno-martyrologiczny (Nikitorowicz 2013) – związany z ideą wolności narodowej, walki o niepodległość, męczeństwa i świadomością wyjątkowości narodu polskiego (por. Walicki 1991 – romantyczna koncepcja patriotyzmu, Nowak 2006 – patriotyzm niepodległościowo-imperialny, za: Brzozowska 2014, s. 22–23). Innymi kategoriami są: patriotyzm cywilizacyjny (Nikitorowicz 2013) – związany z codziennym działaniem na rzecz dobra współczesnej ojczyzny (por. Nowak 2006 – patriotyzm modernizacyjny, za: Brzozowska 2014, s. 23), patriotyzm jako wierność woli narodowej (Walicki 1991, por. Nowak 2006 – patriotyzm republikański, za: Brzozowska 2014, s. 22–23) – ojczyzna jako wspólnota obywateli; nawiązanie do idei demokratycznych (dziedzictwo demokracji szlacheckiej); umiłowanie wolności – połączenie idei „suwerenności państwa z wolnością polityczną w państwie i z «aktywnym obywatelstwem», to jest z aktywnym z niej korzystaniem” (Walicki 1991, za: Brzozowska 2014, s. 22).

Biorąc pod uwagę poczucie więzi społecznych, J. Nikitorowicz (2013, s. 41) wyróżnia: patriotyzm narodowy – charakteryzujący się poczuciem więzi z własną grupą etniczną lub narodową, który może w skrajnych przypadkach prowadzić do nacjonalizmu, uznającego wyższość własnej nacji czy grupy etnicznej; patriotyzm państwowy – więź z państwem, w którego obrębie funkcjonują różne grupy etniczne; patriotyzm europejski – więź z kulturą europejską, powstałą na bazie kultury greckiej i rzymskiej, chrześcijaństwa, judaizmu. W tym ostatnim przypadku nie chodzi o negację pojęcia ojczyzny, ale świadomość wspólnych z innymi krajami korzeni cywilizacyjnych. Z tym związane jest pojęcie patriotyzmu obywatelskiego, który stanowi postawę „racjonalną, konstruktywną i otwartą wobec tych wszystkich wartości, których źródłem mogą być dla nas inne narody, i obejmuje tych, którzy deklarują się jako lojalni obywatele kraju, choć mogą mieć

również inne tożsamości” (Woźniakowski 2010). Na przeciwnym biegunie sytuowany jest patriotyzm etniczny (plemienny), który „ma charakter instynktowny, a nie racjonalny, gloryfikuje wspólnotę pochodzenia, skłania się do postaw zamkniętych i niebezpiecznie zbliża się do nacjonalizmu” (Woźniakowski 2010). Patriotyzm sentymentalny, wynikający „tylko” z uczucia, patriotyzm „łatwy”, niezwiązany z intelektem i świadomym wyborem, nie służy ojczyźnie. Narzucanie patriotyzmu może skutkować traktowaniem go jako sloganu, frazesu, z którym nie wiążą się głębsze treści. Dążenie do tego, by patriotyzm miał głębsze umocowanie, wyrażają słowa: „przyszłość [patriotyzmu] zależy od tego (...), czy potrafimy udowodnić młodemu, że nie jest to postawa anachroniczna, lecz dobrze współgrająca z wyzwaniem współczesności. Że droga do uniwersalności prowadzi zawsze przez lokalność, a pójście na skróty prowadzi jedynie na manowce” (Merta 2005, za: Woźniakowski 2010).

Patriotyzm dojrzały wymaga świadomego wyboru, ma charakter wolicjonalny. Ten wybór postawy patriotycznej wynika z głębokiej wiedzy i przemyśleń; wymaga „moralnej sprawności” (Woźniakowski 2010): „Wydaje się (...), że autentyczna, dojrzała miłość ojczyzny jest ostatecznie sprawą wyboru. Przychodzi taki moment, kiedy muszę powiedzieć, że chcę tego, kim jestem, jako członek tego, a nie innego narodu. Jest to wybór niekiedy trudny, wybór wymagający nieustannego ponawiania: uczyniwszy na wieki wybór, w każdej chwili wybierać muszę” (Bocheński, 1942, za: Ogrodzka-Mazur 2013, s. 126).

Zaprzeczeniem takiej podmiotowej, wymagającej osobistego intelektualnego namysłu, koncepcji patriotyzmu wydaje się koncepcja „interesu narodowego” (Walicki 1991, za: Brzozowska 2014), która zakłada „bezwzględne podporządkowanie wolności obywatelskich dobru narodu, miarą słuszności polityki zaś jest jej skuteczność z punktu widzenia interesów narodu” (Brzozowska 2014, s. 23). W pewnych dziejowych momentach może być ona uzasadniona, ale jednocześnie ta koncepcja wymaga podejmowania autorytarnych decyzji o tym, co jest dobrem; może w niektórych wypadkach być instrumentalnym działaniem służącym wzmocnieniu władzy, wykluczając dialog społeczny i, tak jak stwierdzał Kossak-Głównicki, powodując „blokady osobowościowe”. Tymczasem nawiązując do słów Bocheńskiego, „sam rozum, jako wiodący do prawdy, nie ma natury imperatywnej, ale perswazyjnej; działa poprzez bezgłośny dialog, jaki się wiezie z samym sobą; tylko ci, którzy nie są zdolni do myślenia, potrzebują przymusu” (Arendt 1996, s. 93).

Ku jakiemu patriotyzmowi w takim razie może kierować szkoła? Odwołanie zarówno do przeszłości, jak i teraźniejszości, poczucia odpowiedzialności, skierowanie ku patriotyzmowi „kosmopolitycznemu”, otwartemu na innych, znajdziemy we współczesnej definicji wychowania patriotycznego, według której celem tego wychowania jest „jak najlepsze przygotowanie do służby własnemu narodowi i krajowi; polegające na kształtowaniu przywiązania i miłości do kraju ojczystego, jego przeszłości i teraźniejszości, kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za jego wszechstronny rozwój i miejsce wśród innych krajów, na uświadamianiu obowiązków wobec własnego kraju” (Okoń 2004, s. 448).

KONCEPCJA PATRIOTYZMU W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (2017) wychowanie patriotyczne stawia jako jeden z najważniejszych celów. Termin „patriotyzm” pojawia się w sformułowaniach celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej: „wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele)”.

Można by interpretować ten zapis dwojako:

- 1) patriotyzm i szacunek dla tradycji jako jedna z preferowanych wartości obok innych (ofiarności, współpracy... itd.) – wówczas patriotyzm kojarzymy z pamięcią o przeszłości, poszanowaniem tradycji, budując patriotyzm bliski podejściu romantyczno-martyrologicznemu;
- 2) patriotyzm i szacunek do ojczyzny związany ściśle z ofiarnością, współpracą, solidarnością..., prowadzący do poczucia zakorzenienia, bezpieczeństwa, bycia z innymi ludźmi („budowanie relacji społecznych sprzyjających rozwojowi ucznia”), w myśl którego ojczyzna stanowi wspólnotę obywateli – tworzenie swego rodzaju ojczyzny ideologicznej, a nieodłącznym atrybutem patriotyzmu jest działanie na rzecz dobra wspólnego, co mogłoby nawiązywać do idei patriotyzmu modernizacyjnego czy cywilizacyjnego, patriotyzmu na czas pokoju.

Druga interpretacja może być uzasadniona przez następny cel kształcenia zapisany w podstawie programowej: „wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej”. Poczucie tożsamości jest warunkiem istnienia świadomego patriotyzmu, a tożsamość indywidualna jest wynikiem między innymi uwarunkowań kulturowych związanych z regionalnością i etnicznością (por. Nisbett 2013), które budują także świadomość narodową. Poczucie tożsamości indywidualnej można wiązać z „ojczyzną prywatną” Ossowskiego (lub Tuanowskim miejscem), która jest bazą dla tworzenia „ojczyzny ideologicznej” (Ossowski 1984). Poczucie więzi społecznej i przynależności do pewnego terytorium może rodzić potrzebę wspólnego działania dla dobra wspólnego. Tożsamość nie może być nadana; tworzona jest indywidualnie poprzez „bycie w świecie”, ale sens tego bycia może być wzmocniony zarówno w sensie emocjonalnym poprzez docenienie prywatnych, także „podwórkowych”, doświadczeń uczniów, jak i pogłębianie wiedzy dotyczącej miejsc w Tuanowskim znaczeniu.

W podstawie programowej dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej znalazły się stwierdzenia dotyczące zadań szkoły, w których mowa jest o rozwijaniu „postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań

na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią” (*Podstawa programowa...* 2017, 2018). Gdyby oddzielić przy interpretacji tekstu każde zdanie z przytoczonego fragmentu, znaczenie postawy patriotycznej mogłoby zostać odniesione tylko do naiwnego, potocznego, niepogłębionego pojęcia patriotyzmu, a nawet, przy tylko literalnym odczytaniu, niezwiązane z postawą obywatelską czy społeczną. Oderwane od kontekstu stwierdzenia o wzmacnianiu poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, mogłyby sugerować patriotyzm narodowy (etniczny czy też plemienny według Woźniakowskiego 2010), który może w skrajnych przypadkach wzmacniać postawy nacjonalistyczne. Jeśli jednak potraktujemy ten akapit jako nierozzerwalną całość, postawy: obywatelska, patriotyczna i społeczna przeplatają się, objaśniają i uzasadniają nawzajem. Postawa patriotyczna jest tu jednocześnie wyrazem zaangażowania społecznego i obywatelskiego, zbliżając się znaczeniowo do patriotyzmu modernizacyjnego czy patriotyzmu jako „wierności woli narodowej” W. Walickiego (1991), nawiązującego do idei demokratycznych, w których ojczyzna jest wspólnotą obywateli, aktywnie korzystających z wolności politycznej (działania na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, akceptacja i szacunek dla innych). Na pozór niezwiązane z postawą patriotyczną zdania dotyczące postaw ekologicznych (szacunek do przyrody, zrównoważony rozwój) w tej drugiej interpretacji nabierają patriotycznego znaczenia w kontekście działań dla dobra wspólnego i dziedzictwa, którym jest także środowisko przyrodnicze, co uzasadnia umieszczenie ich w jednym akapicie wraz ze stwierdzeniami dotyczącymi wspierania postawy patriotycznej.

Podobnie zinterpretować można zapisy podstawy programowej dotyczące geografii w szkołach ponadpodstawowych: „Dobór treści w podstawie programowej sprzyja między innymi kształtowaniu takich postaw, jak: rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Kształtowane powinny być także postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowania postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej” (*Podstawa programowa...* 2018). Zwraca tu uwagę ujęcie patriotyzmu w różnych skalach przestrzennych – typowo geograficzne – od lokalnej do globalnej (ponadnarodowej), co prowadzi do ujęć patriotyzmu od lokalnego, poprzez regionalny, do narodowego i europejskiego (kosmopolitycznego). Jako cel edukacji geograficznej zapisano m.in.: „przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej”. Ale, ponownie, wydzielenie postaw: patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej mogłoby sugerować tylko patriotyzm rozumiany jako narodowy, a nie patriotyzm obywatelski, cywilizacyjny czy europejski. Jakkolwiek Polska jest krajem prawie jednolitym etnicznie, to jednak w skrajnych przypadkach ktoś mógłby to odczytać jako zanegowanie możliwości postawy patriotycznej w odniesieniu do ludzi innych narodowości, mieszkających w Polsce, traktujących ją jako ojczyznę – wspólnotę społeczną i działających na rzecz wspólnej „małej” lub „dużej” ojczyzny, wykazując się tym samym patriotyzmem obywatelskim. Przeciwwagą dla tego rodzaju nadinterpretacji jest zapis

o przełamywaniu „stereotypów i kształtowaniu postaw solidarności, szacunku i empatii wobec Polaków oraz przedstawicieli innych narodów i społeczności”.

W takim kontekście i w kontekście zmian rozwojowych, charakterystycznych dla ludzi wkraczających w dorosłość, można by interpretować sformułowanie celów edukacji geograficznej w liceach i technikach dotyczących takich umiejętności, jak: „ocenianie zjawisk i procesów politycznych, społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata”, „przewidywanie skutków działalności gospodarczej człowieka w środowisku geograficznym”, „krytyczne, odpowiedzialne ocenianie przemian środowiska przyrodniczego oraz zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej”. Takie kompetencje mogłyby w przyszłości służyć patriotyzmowi obywatelskiemu czy modernizacyjnemu poprzez odniesienie zjawisk i procesów do różnych sytuacji (np. politycznych, gospodarczych, społecznych, kulturowych), różnych punktów odniesienia (np. rozważania z punktu widzenia interesów różnych grup społecznych, stron konfliktu, skal przestrzennych i czasowych itp.) i pokazywanie nieoczywistości prostych ocen typu: lepsze–gorsze, najwyższej–najniższej usytuowane w rankingu. Pewna relatywizacja ocen ma w tym kontekście duże znaczenie zarówno w sferze poznawczej, jak i wychowawczej. Pozwala na głębsze rozumienie (co nie zawsze oznacza zgadzanie się) zjawisk i procesów zarówno ze sfery społeczno-politycznej, kulturowej, ekonomicznej, jak i znaczenia zjawisk i procesów przyrodniczych. Docenienie „inności” własnego kraju wynikającej z różnych uwarunkowań (od położenia poczynając poprzez procesy historyczne, uwarunkowania środowiska naturalnego, uwarunkowania kulturowe, sytuację społeczno-polityczno-ekonomiczną itp.) może prowadzić do budowania poczucia tożsamości związanej z ojczyzną ideologiczną. Taka edukacja nie narzuca patriotyzmu, nie stwarza sytuacji przymusu bycia patriotą, ale może sprzyjać refleksji nad wyborem, sprzyjać patriotyzmowi dojrzałemu, który, według słów Jacka Bocheńskiego (za: Ogrodzka-Mazur 2013), wymaga właśnie nieustannego wyboru.

Podobnie interpretować można zapisy odnoszące się do edukacji geograficznej w szkole podstawowej i uzasadnienie miejsca w niej wychowania patriotycznego: „Treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej. Istotne jest w niej odniesienie do różnych skal przestrzennych (dom, miejscowość, region, kraj) i czasowych (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość). Ważne zadanie geografii szkolnej kształtującej postawy patriotyczne i poczucie dumy z bycia Polakiem powinno być realizowane za pomocą działań dydaktycznych służących zdobyciu rzetelnej wiedzy na temat dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego Polski oraz jej miejsca w Europie i świecie. Ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu oraz kraju ojczystego, stanowi we współczesnym świecie fundament rozumienia innych narodów i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości” (*Podstawa programowa...* 2017). Można odnieść ten fragment do koncepcji ojczyzny prywatnej Ossowskiego i budowania na tej podstawie patriotyzmu do ojczyzny ideologicznej, a nawet wyjścia poza terytorium własnego kraju: „kształtowanie pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym, a także z całą planetą

Ziemią” (*Podstawa programowa...* 2017). Można przypuszczać, że ta globalna więź konstruowana jest na podobnej zasadzie jak proces budowania więzi z ojczyzną ideologiczną – na podstawie naturalnej więzi z ojczyzną prywatną. Niezbędne przy tym może być wykorzystanie idei miejsca Tuana, zwracającej uwagę także na emocjonalny, subiektywny wymiar postrzegania (dom, miejscowość), co potwierdza jeden z zapisów podstawy dotyczący postaw: „rozwijanie zdolności percepcji najbliższego otoczenia i miejsca rozumianego jako «oswojona» najbliższa przestrzeń, której nadaje pozytywne znaczenia”.

W zacytowanym wcześniej fragmencie Polska widziana jest też w sieci powiązań, nieodzownych dla funkcjonowania społeczeństw współczesnego świata. Odniesienie do skal przestrzennych i czasowych można traktować jako nawiązanie do myśli Nowaka-Jeziorańskiego, cytowanej w poprzednim rozdziale, w której patriotyzm obejmuje całą społeczność zamieszkującą jakieś terytorium, społeczność żyjącą wcześniej, tę teraźniejszą, ale także i przyszłą. Te powiązania przestrzenno-czasowe mogą być nawiązaniem do koncepcji regionu V. de la Blache z holistycznym ujęciem, zwłaszcza jeśli przyjmiemy, że „wartość edukacyjna geografii jako przedmiotu szkolnego wynika z integrowania wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Takie holistyczne i zarazem relacyjne ujęcie sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Pomaga mu stworzyć całościowy obraz świata i kraju ojczystego, łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody z racjonalnością naukowego poznania, rozwijać umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego i oceny działalności w nim człowieka, **kształtować pozytywny obraz Polski i więzi zarówno z małą, jak i dużą ojczyzną**” (*Podstawa programowa...* 2017; pogrubienie T.S.O.). Podkreślone sformułowanie, zwłaszcza dotyczące więzi z małą i dużą ojczyzną potwierdza interpretację, według której edukacja geograficzna nie narzuca patriotyzmu, ale może wspomagać budowanie go na podstawie więzi z najbliższym otoczeniem, która pojawia się niezależnie od szkolnej edukacji. Edukacja nie tyle powinna mówić o patriotyzmie, ile wskazywać ku niemu drogę, bez gwarancji, że uczeń będzie chciał nią zmierzać. Jednak szansa na taki wybór będzie zwielokrotniona, jeśli nie unieważni się osobistych doświadczeń ucznia, zgodnie ze stwierdzeniem Merty, „że droga do uniwersalności prowadzi zawsze przez lokalność, a pójście na skróty prowadzi jedynie na manowce” (Merta, za: Woźniakowski 2010).

Podobne wątpliwości (co nie oznacza negacji tych zapisów) budzi sformułowanie dotyczące postaw: „kształtowanie poczucia dumy z piękna ojczystej przyrody i dorobku narodu (różnych obiektów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego własnego regionu i Polski, krajobrazów Polski, walorów przyrodniczych, kulturowych, turystycznych oraz sukcesów polskich przedsiębiorstw na arenie międzynarodowej)”. Poszukiwanie źródeł sukcesów polskich przedsiębiorstw może służyć rozumieniu procesów ekonomicznych i społecznemu zaangażowaniu, co zadeklarowano zresztą w podstawie programowej dla geografii w szkole podstawowej: „rozwijanie postawy współodpowiedzialności za stan środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszłego rozwoju społeczno-kulturowego i gospodarczego «małej ojczyzny», własnego regionu i Polski”.

Wszystkie te wartościowe walory wychowawcze mogą zostać zaprzepaszczone między innymi dlatego, że geografii w ujęciu humanistycznym nie poświęca się wiele miejsca w kształceniu akademickim. Jej założenia, tak współgrające ze współczesnymi ideami edukacyjnymi, zakładającymi wychodzenie od osobistego doświadczenia ucznia, mogą nie być rozumiane przez nauczycieli przyzwyczajonych do egzekwowania „obiektywnej” wiedzy łatwej do sprawdzenia i ocenienia (wypunktowania). Także dlatego, że choć podstawa zakłada „przełamywanie stereotypów” w odniesieniu do uczniów, myślenie nauczycieli o edukacji geograficznej może pozostać stereotypowe, schematyczne, wynikające z kultury edukacyjnej, w jakiej funkcjonował nauczyciel. Z drugiej strony najbardziej szczerne zakładane cele trudne są do realizacji, zwłaszcza w obszarach związanych z emocjami. Wpływa na nie zbyt wiele czynników, a szkoła, by być w zgodzie z założeniami o podmiotowości ucznia, nie może wymagać od wszystkich uczniów przyjęcia jednokowej, z góry określonej postawy. Byłby to pozór, a nie rzeczywiste wychowanie.

Podsumowując, podstawa programowa stwarza warunki do wspierania postaw patriotycznych, nie narzucając ich. Jednak realizacja podstawy wymaga od nauczyciela zwrócenia uwagi na ucznia, uważności, wrażliwości, odejścia od stereotypów, refleksyjności.

WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE WEDŁUG STUDENTÓW

W celu poznania poglądów studentów, którzy przeszli szkolną edukację ze ścieżką wychowanie patriotyczne, a w przyszłości mogą mieć związek z edukacją, poprosiłam o swobodne wypowiedzi pisemne na następujące pytania:

- Czy wychowanie patriotyczne powinno być realizowane w szkole?
- Jeśli tak, to dlaczego i w jaki sposób mogłoby przebiegać?
- Jeśli nie, to dlaczego?

W podtekście tych pytań liczyłam na uzyskanie odpowiedzi także na inne pytania badawcze:

- Czym jest patriotyzm według studentów?
- Jaki rodzaj patriotyzmu jest preferowany w ich wypowiedziach?
- Jak studenci postrzegają patriotyczny aspekt edukacji geograficznej?

W badaniu wypowiedziało się anonimowo 84 studentów. Byli to studenci zarówno kierunku geografia (III rok studiów licencjackich i I rok studiów magisterskich) na Uniwersytecie Gdańskim, jak i studenci kierunku krajoznawstwo i turystyka historyczna (I rok studiów licencjackich) na tymże uniwersytecie, którzy w przyszłości mogą mieć związek z działaniami edukacyjnymi. Starałam się przeprowadzić badanie na początku prowadzonych przeze mnie z nimi zajęć, by ograniczyć wpływ mojego sposobu myślenia na ich wypowiedzi, co, wydaje się, nie w pełni się udało i sam fakt prowadzenia przeze mnie przedmiotu dydaktyka geografii mógł sugerować już „oczekiwane” czy „prawidłowe” (w pojęciu studentów) odpowiedzi.

Badanie ma charakter jakościowy i bazuje na metodologii interpretatywnej. Analizując wypowiedzi studentów, podzieliłam je na kategorie, które odnosiły

się do różnych aspektów poruszanych problemów. W cytowanych wypowiedziach zachowano oryginalny styl, formę gramatyczną, interpunkcję, ortografię.

Charakterystyczne są wypowiedzi osób (7), które nie udzieliły odpowiedzi na zadane pytania, umieściły natomiast pozornie obojętne, ale, przy głębszym namyśle, niosące odmienne znaczenia komentarze na swoich kartkach i spowodowały niedosyt poznawczy badaczki w zakresie pogłębienia tych wypowiedzi, pozostawiając je z wysoce subiektywnymi interpretacjami prowokowanymi częściowo przez lekturę wypowiedzi pozostałych studentów:

- kategoria „nie mam zdania na ten temat” może sugerować, że osoby te oczekują konkretnych wskazówek i mogą bezrefleksyjnie realizować założenia wychowania patriotycznego przedstawione przez innych; taka interpretacja może też prowadzić do uznania tej kategorii jako reprezentacji „patriotyzmu ślepego” według Parkera z charakterystycznymi dla niego postawami instrumentalnymi (Czerniewska 2013, s. 83);
- indywidualizm: „nie interesuje mnie to”, „to nie jest dla mnie ważne” – może to też być jedynie pozór braku zainteresowania wynikający ze swego rodzaju buntu przeciw narzucaniu oficjalnych znaczeń i niedocenianiu indywidualnych odczuć związanych z prywatną ojczyzną, przeciw pewnej przemocy symbolicznej (być może związanej z doświadczeniami szkolnymi, np. obowiązkiem uczestniczenia w szkolnych akademiach „ku czci”) lub też niezgody na populistyczną, medialną wersję patriotyzmu, graniczącego niekiedy z nacjonalizmem;
- niewyjaśniona niemożność: „niestety, nie mogę tego zrobić” – można by to potraktować jako wyraz świadomości złożoności problemu respondenta albo obawy przed udzieleniem „nieprawidłowej” odpowiedzi.

Kategoriami wewnętrźnie złożonymi, które wyłoniły się w wyniku odpowiedzi na pierwsze pytanie, są:

- Brak „przymusu” patriotyzmu – patriotyzm związany z wychowaniem (nie – tresurą) w środowisku rodzinnym: „myślę, że takie wychowanie jest niepotrzebne, ponieważ szkoła powinna skupić się na nauczaniu, a wychowanie patriotyczne to zadanie należące do najbliższej rodziny”; „... przede wszystkim rodzice własną postawą – tym jak żyją, jakie wartości przyjmują i pielęgnują – powinni nauczać swoje dzieci”; „Zachowania patriotyczne powinny być nauczone lub też nie nauczone w domu, przez rodziców, natomiast szkoła nie powinna nikomu narzucać żadnych postaw patriotycznych”; „... myślę, że narodowe wychowanie patriotyczne powinno leżeć w kwestii wychowania przez rodziców, a szkoła może stanowić jedynie dopełnienie (poprzez lekcje historii, języka polskiego czy WOS-u)” – w tej ostatniej wypowiedzi zwraca uwagę brak geografii pośród wymienianych szkolnych przedmiotów nauczania.
- Patriotyzm jako wolny wybór: „Urodzenie się w danym kraju nie świadczy o obowiązku poczucia patriotyzmu. Jest to kwestia indywidualna i nie powinna być narzucana przez żadne placówki wychowawcze. Obywatel może być informowany, ale sam musi dokonać świadomego wyboru. Nie da się nauczyć uczucia patriotyzmu” – można tu wyraźnie odczytać powtórzenie

myśli Bocheńskiego o dojrzałym patriotyzmie jako wyborze; „Ja osobiście nie zostałam wychowana w patriotycznej rodzinie. Nikt mi nic nie narzucał, w szkole też. Uważam, że jest to indywidualny temat każdego z nas”; „... zagadnienia te powinny być poruszane na lekcjach historii i języka polskiego. Nauczyciele powinni zachęcać uczniów do czytania polskiej literatury, ale nie na zasadzie zmuszania, ponieważ to może ich zniechęcić” – tu także jako przedmioty uprawnione do budowania patriotyzmu pojawiają się tylko język polski i historia; w następnej wypowiedzi zwraca uwagę negacja szkolnej wersji narzucania patriotyzmu, dodatkowo autor nawiązuje do globalizacji we współczesnym świecie: „Moim zdaniem wychowanie patriotyczne w szkole nie jest potrzebne, a przynajmniej nie w takim pompacyjnym (czasami wręcz przerysowanym) stylu, z jakim ja się spotkałam. Przynależność narodowa, poczucie dumy narodowej to odczucia indywidualne, tracące na znaczeniu wraz z rozwojem globalnych połączeń międzynarodowych, unifikacji państw i zacierania się granic...” – znaczenia w tej wypowiedzi nabiera patriotyzm europejski czy nawet globalny.

- Patriotyzm jako nakaz i powinność: „Moim zdaniem wychowanie patriotyczne ma sens. Jesteśmy obywatelami Polski, więc każdy powinien znać jej historię, kulturę, tradycję, hymn. W szkole powinno się uczyć miłości do ojczyzny” – ta wypowiedź nawiązuje do patriotyzmu symbolicznego, charakteryzującego się stosunkowo abstrakcyjnym przywiązaniem do narodu i jego podstawowych wartości (Czerniawska 2013, s. 83); „Uważam, że wychowanie patriotyczne jest ważne i potrzebne. (...) Powinno się walczyć o to, by dzisiejsza młodzież chciała i umiała tak zabiegać o to, co im się należy. W szkołach powinny być obchodzone święta patriotyczne, powinno się mówić o wartości godła. Na historii trzeba podawać przykłady bohaterstwa. Powinno się uczyć szacunku do podstawowych wartości oraz do symboli” – tu zwraca uwagę pewien egocentryzm i roszczeniowość (walka o to, „co im się należy”), rodzący też pewne obawy o zagrożenia (skoro walka, to musi być też druga strona, z którą trzeba walczyć); obok patriotyzmu symbolicznego podobnie jak w poprzedniej wypowiedzi pojawiają się więc elementy patriotyzmu ślepego, związanego z postrzeganiem świata zewnętrznego jako niosącego zagrożenia (Czerniawska 2013, s. 83); z drugiej strony można doszukiwać się tu aspektu patriotyzmu związanego z poczuciem bezpieczeństwa (stabilnością, ochroną społeczeństwa przed zagrożeniami, ale też ochroną związków z innymi ludźmi i samego siebie), poczuciem przynależności i przywiązaniem do tradycji (Czerniawska 2013, s. 82–83).

Te ostatnie przytaczane wypowiedzi wiążą się też z odpowiedzią na pytanie, w jaki sposób może być realizowane wychowanie patriotyczne i jaki patriotyzm preferują studenci. Wyróżniono w tym zakresie następujące kategorie:

- Równowaga – brak indoktrynacji: „uważam, że nie jest to niezbędna część wychowania, ale może nieść ze sobą pozytywne aspekty, więc może warto wprowadzać pewne elementy wychowania patriotycznego w szkole w sposób obiektywny, spokojny (tak, aby nie wchodzić w skrajności ani nie przekazywać dzieciom subiektywnych własnych opinii o państwie i historii)”

– można to zinterpretować jako umożliwianie uczniom konstruowania własnego pojęcia patriotyzmu; „Istotne jest, aby już od najmłodszych lat wpajać dzieciom piękno, uniwersalizm naszego kraju. Jednak jak w wielu dziedzinach naszego życia nie należy popadać w skrajności. Nie można zmuszać, mówić «tak i tak». Należy pokazać, wytłumaczyć, **odpowiadać na pytania...**” (podkreślenie T.S.O.); „... Powinno przedstawić się prawdę, fakty o narodzie, ale bez próby kreowania konkretnej postawy...”.

- Patriotyzm vs nacjonalizm: „... powinno być realizowane w rozsądny sposób, bez budzenia w człowieku pobudek skrajnie nacjonalistycznych”; „... wychowanie patriotyczne nie może jednak obejmować poglądów nacjonalistycznych, powinno też uczyć szacunku wobec innych narodów, tolerancji i akceptacji”; „wychowanie w patriotyzmie pozwoli też na uniknięcie popadania w skrajności. Jeśli zostanie ono przeprowadzone odpowiednio, człowiekowi staną się obce rasizm czy ksenofobia. Nie będzie też widział niczego pozytywnego w postawie nacjonalistycznej. Bo w końcu patriotyzm to nie nienawiść do innych narodów, lecz miłość do własnego”; „... lekcje w szkołach powinny uczyć, co jest dobrem, a co złem, ponieważ nie każdy objaw «patriotyzmu» jest dobry”.
- Patriotyzm obywatelski: „... należy przekazać im wartości patriotyczne, aby byli dobrymi obywatelami, którzy chcą głosować w wyborach, chcą wiedzieć, co się dzieje w kraju”; „... może to pomóc w kształtowaniu poczucia swego rodzaju odpowiedzialności za własne działania względem ojczyzny, co w dzisiejszych czasach może poniekąd przekładać się nawet na budowanie postaw obywatelskich, ukazywać istotę bycia człowiekiem uczciwym względem prawa i w stosunkach społecznych z innymi”.
- Patriotyzm „historyczny” (romantyczno-martyrologiczny): „Młodzi ludzie ucząc się historii narodu polskiego, uczestnicząc w historycznych wydarzeniach mogą poznać swoje korzenie”; „... wychowanie w duchu patriotyzmu pozwala nam poznać przeszłość naszego kraju oraz czcić bohaterów narodowych z dawnych lat...”.
- Patriotyzm jako poczucie więzi społecznych i tolerancja (uczestnictwo w pewnej zbiorowości): „... patriotyzm jest ważną częścią wychowania oraz przynależności do grupy; ... jeśli chodzi o aspekt przynależności do grupy, to mamy pewną liczbę osób, które szanują inne narodowości oraz są w pewnym stopniu oddane swojemu i dbają o jego dobro”; „... takie wychowanie uczy szacunku do ludzi, przede wszystkim do ludzi, którzy zmagali się z prześladowaniem. Kształtowanie więzi społecznych jest niezbędnym aspektem rozwoju człowieka”; „Szkoły powinny uczyć nie tylko historii, ale również tolerancji dla człowieka i Ojczyzny”; „Bardzo miłym obrazkiem są mecze reprezentacji, kiedy to hymn śpiewają wszyscy, mali i dumi, z uśmiechem na ustach. To pokazuje szacunek i miłość do ojczyzny” – wypowiedź może być potraktowana jako ilustracja przywołanego wcześniej stwierdzenia Skarżyńskiej (za: Nikitorowicz 2013, s. 34) o lokowaniu „siebie w szerszej zbiorowości, dostrzeganiu związków między Ja i My”.

Tylko kilka wypowiedzi nawiązało do patriotyzmu na lekcjach geografii:

- Patriotyzm „geograficzny”: „... na geografii temat ten może być poruszany np. poprzez lokalizację na mapie obszarów ważnych historycznie, wycieczki do tych miejsc, połączone z omawianiem kwestii geograficznych, np. krajobrazu czy ukształtowania powierzchni” – jakkolwiek mowa tu o geografii, poruszono głównie aspekt historyczny; „... na geografii wychowanie patriotyczne powinno być powiązane z edukacją regionalną”; głębsze aspekty porusza następująca wypowiedź: „... edukacja patriotyczna powinna być wprowadzona w szkole w formie zajęć o tematyce ochrony środowiska, otoczenia. Powinno się przewartościować pojęcie patriota na nieco nowocześniejsze spojrzenie, nie tylko znajomość historii, ale również podnoszenie świadomości dotyczącej wydarzeń aktualnych”.

Większość badanych zgadza się na obecność wychowania patriotycznego w szkole, ale nie zgadza się na narzucanie go. Według nich patriotyzm powinien być raczej budowany w oparciu o wiedzę na temat historii Polski i jej powiązań ze współczesnym światem. Jednak doświadczenia młodych ludzi powodują, że rzadko to budowanie wiąże się z lekcjami geografii. Patriotyzm w wypowiedziach studentów reprezentowany jest od elementarnego, powierzchownego poziomu polegającego na znajomości hymnu, godła, flagi Polski po głębokie przemyślenia na temat jego znaczenia dla rozwoju człowieka, wielowymiarowych połączeń między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością oraz możliwością własnych wyborów. Niektóre wypowiedzi pozwalają przypuszczać, że pojęcie patriotyzmu zostało „wdrukowane” przez przekaz medialny. Nieobecny prawie zupełnie jest aspekt patriotyzmu prywatnego związany z podejściami w geografii humanistycznej i budowania na tej podstawie patriotyzmu ojczyzny ideologicznej.

PODSUMOWANIE

Wypowiedzi studentów skonfrontowane z interpretacją podstawy programowej dają nadzieję, że wykorzystane zostaną możliwości wspomagania rozwoju ucznia, którego elementem może być postawa patriotyczna. Chociaż wypowiedzi studentów nie są do końca zbieżne z ujęciem wychowania patriotycznego według podstawy programowej, patriotyzm w ich wypowiedziach nie wiąże się raczej z terytorium i rzadko przywoływana jest geografia w kontekście wychowania patriotycznego. Zapisy podstawy w zakresie geografii, nawiązujące do idei krajobrazu, regionu, miejsca i małej ojczyzny, nie sugerują narzucania idei patriotyzmu, ale wskazują na możliwość jego budowania. Nie powielają martyrologiczno-romantycznego ujęcia patriotyzmu. Bliższe są ujęciu patriotyzmu obywatelskiego, otwartego. Wątpliwości budzi natomiast naturalne budowanie patriotyzmu na podstawie osobistych emocjonalnych relacji ucznia z małą ojczyzną ze względu na brak świadomości u studentów – przyszłych nauczycieli geografii – metodologii geografii humanistycznej i podejść dydaktycznych bazujących na przedwiedzy czy też wiedzy osobistej ucznia. Może to być wskazówką dla ich kształcenia.

LITERATURA

- Angiel J., 2012, *Na geograficznych ścieżkach życia*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin, Warszawa.
- Arendt A., 1996, *Wola*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Brzozowska M., 2014, *Kłopotliwa miłość. Patriotyzm w polskich dyskursach publicystycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Cosgrove D., 1988, *Social Formation and Symbolic Landscapes*, The University of Wisconsin Press, Wisconsin.
- Czerniewska M., 2013, *Patriotyzm – jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Erikson E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Warszawa.
- Frankiewicz W., 1997, *Kategoria „świata życia” w pedagogii Celestyna Freineta*, [w:] W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kop J., 2008, *Jak na lekcjach geografii kształtować postawę patriotyczną?*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee–tradycje–wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec.
- Kossak-Główczewski K., 1997, *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogia Freineta*, [w:] W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.), *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Mordawski J., 1994a, *Geografia Polski dla klasy VIII*, Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk.
- Mordawski J., 1994b, *Geografia województwa gdańskiego. Podręcznik pomocniczy do nauki geografii w kl. VIII*, Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk.
- Mordawski J., 1999, *Geograficzna edukacja regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Mularczyk M., 2008, *Postawy nauczycieli geografii wobec wychowania patriotycznego*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee–tradycje–wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec.
- Nikitorowicz J., 2013, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nisbett R.E., 2013, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Ogrodzka-Mazur E., 2013, *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, [w:] J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ossowski S., 1984, *O ojczyźnie i narodzie*, PWN, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, załącznik nr 2, Dz.U. nr 356 (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/>; dostęp: 14.10.2017).

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, 2018, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, załącznik nr 1, Dz.U. nr 467 (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>; dostęp: 14.10.2017).
- Pulinowa M., 1994, *Teoretyczne podstawy szkolnej geografii*, Czasopismo Geograficzne, 65, 3–4: 357–367.
- Sepkowski A., 2006, *Przestrzenie mityczne Polaków w dobie globalizacji*, [w:] E. Ponczek, A. Sepkowski (red.), *Cywilizacyjna tożsamość europejska a polski patriotyzm*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, Włocławek.
- Soja E., 1989, *Post Modern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Theory*, Verso, Bristol.
- Stróżewski W., 2009, *O pojęciu patriotyzmu*, [w:] J. Sadowski (red.), *Oblicza patriotyzmu*, Ignatianum – Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Walicki A., 1991, *Trzy patriotyzmy: trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, Res Publica, Warszawa.
- Woźniakowski H., 2010, *Patriotyzm aktualnego etapu*, Znak, 664 (<http://www.miesiecznik.znak.com.pl/6642010henryk-wozniakowskipatriotyzm-aktualnego-etapu/>; dostęp: 20.10.2017).

CO TO ZNACZY WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE? INTERPRETACJA ZAŁOŻEŃ PODSTAWY PROGRAMOWEJ GEOGRAFII I WYPOWIEDZI STUDENTÓW

Streszczenie

Autorka podejmuje analizę pojęcia patriotyzmu i jego miejsca w edukacji geograficznej. Pojęcie patriotyzmu w literaturze z zakresu nauk społecznych (np. w pracach S. Ossowskiego) współgra z ujęciami geografii humanistycznej (np. V. de la Blache’a, Yi Fu Tuana). Dlatego edukacja geograficzna może sprzyjać tworzeniu się postaw patriotycznych, zarówno w skali lokalnej, regionalnej, państwowej, jak i ponadnarodowej. Warunkiem jest odniesienie do „świata przeżywanego”. Te różne sposoby widzenia patriotyzmu i humanistyczne ujęcia geografii stanowią tło dla interpretacji zapisów nowej podstawy programowej w zakresie wychowania patriotycznego, pokazując jej możliwości w tej kwestii oraz wskazując na konsekwencje bezrefleksyjnej realizacji jej treści. Rozważania uzupełnione są o analizę wypowiedzi studentów – przyszłych nauczycieli – na temat patriotyzmu i wychowania patriotycznego. Dominuje w nich stereotypowa wizja wychowania patriotycznego związana głównie z symbolami narodowymi, bohaterami i znajomością wydarzeń historycznych. Studenci właściwie nie wiążą patriotyzmu z edukacją geograficzną.

Słowa kluczowe: patriotyzm, miejsce, edukacja geograficzna, geografia humanistyczna, podstawa programowa

WHAT DOES IT MEAN A PATRIOTIC EDUCATION? INTERPRETATION OF THE CORE CURRICULUM IN GEOGRAPHY AND STUDENT STATEMENTS

Summary

The author interprets concepts of the patriotism and its place in geographical education. The term of patriotism in social science works (e.g. S. Ossowski) is related to humanistic geography approaches (eg. V. de la Blache, Yi Fu Tuan). Because of it geographical education can built the patriotic attitudes in different scales: local, regional, country and beyond. Provided that it will reference to Husserl's *die Lebenswelt*. These different views of the patriotism and humanistic geography are the background of an interpretation Polish National Curriculum. This interpretation shows possibilities of patriotic education and implication of unreflective realisation it. Students' pronouncements about patriotism and patriotic education complete these reflections. Their vision of patriotism is stereotypic, related to national symbols, heroes and knowing about historic facts only. Actually patriotism is not related to geographical education for them.

Key words: patriotism, place, geographic education, humanistic geography, core curriculum

Część II

ROLA NAUCZYCIELA W PROCESIE ZMIAN EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Part 2

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF CHANGING GEOGRAPHIC EDUCATION

Wiktor Osuch

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI A NOWE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Problematyka reform w systemach edukacyjnych w wielu krajach była przedmiotem żywych dyskusji wśród szerokiego gremium społeczeństwa, zwłaszcza wśród polityków, władz oświatowych i nauczycieli, ale także rodziców, a nawet uczniów. Proponowane zmiany dotyczą spraw wyjątkowo ważnych, bo wieloletniego procesu przygotowywania młodego pokolenia do dorosłego życia i odpowiedniego zaplanowania kariery edukacyjno-zawodowej. Wprowadzenie nowych rozwiązań systemowych wymaga szczegółowego przygotowania, szeregu analiz, symulacji i konsultacji społecznych, a zwłaszcza dużych nakładów finansowych. Od akceptacji społecznej zależy powodzenie wprowadzanych rozwiązań. Nie należy zapominać, że przy tak gruntownej reformie proponowane zmiany dotyczą wszystkich przedmiotów nauczania na wielu poziomach edukacyjnych i powinny być należycie osadzone i wkomponowane w całość procesu wychowawczego szkoły.

Tematyka zmian w kształceniu geograficznym w szkole stała się w Polsce przedmiotem wielu dyskusji nie tylko dydaktyków geografii, pedagogów, administratorów oświaty, ale i nauczycieli na różnych poziomach edukacji, by dokonane rozwiązania były efektywne, innowacyjne, sprzyjały wszechstronnemu rozwojowi ucznia, rozwijaniu pasji geograficznej uczniów i zapotrzebowaniu społecznemu. Jednocześnie by nie powodowały niepotrzebnych wątpliwości w zakresie celowości, stawianych zadań, a nawet wzmocniły rangę geografii jako przedmiotu nauczania w systemie edukacyjnym.

Celem niniejszego opracowania jest analiza niektórych uwarunkowań i wyzwań, jakie stoją nie tylko przed „nowym kształceniem geograficznym”, ale i nauczycielami, w tym nauczycielami geografii, którzy będą uczyć geografii w obliczu reformy systemu edukacji. Szczególnie warto zwrócić uwagę na możliwości wykształcenia dodatkowych kompetencji nauczycieli, wynikających z nowej podstawy programowej, a mogących przyczynić się do nowoczesnego kształcenia uczniów.

FILOZOFIA ZMIAN EDUKACYJNYCH – UWAGI DOTYCZĄCE EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ „PRZED REFORMĄ”

Jednym z istotnych problemów w przeprowadzanych zmianach edukacyjnych jest brak lub bardzo krótki czas przeznaczony na konsultacje społeczne, co powoduje, że analiza i ocena proponowanych zmian jest bardzo powierzchowna, ograniczona do hasłowych sformułowań zamieszczonych w programie nauczania, a nie sięgająca głębiej, do „filozofii”, nowego sposobu myślenia. Należy pamiętać, że także sami nauczyciele często przy wprowadzaniu szybkich i gruntownych zmian nie czują się komfortowo, myślą raczej o zachowaniu własnego miejsca pracy i własnym rozwoju zawodowym i nie są skłonni do udzielania szczegółowych opinii i sugestii w zakresie programu nauczania czy konkretnych, szczegółowych tematów edukacji geograficznej. Choć konsultacje z nauczycielami-praktykami wydają się naprawdę wartościowe i konieczne, nie zawsze są możliwe do przeprowadzenia. Przy wdrażaniu obecnej reformy systemu edukacji można odnieść wrażenie, że zwłaszcza czynni nauczyciele, w tym nauczyciele geografii, nie byli początkowo zainteresowani szczegółami proponowanych rozwiązań. W wielu krajach przy wprowadzaniu zmian w systemach kształcenia stosowano badania ankietowe wśród szerokiej grupy nauczycieli, aby nie tylko poznać ich zdanie na temat proponowanych rozwiązań, ale także zapytać o bardzo szczegółowe rozwiązania.

Przykładowo, o nowych kierunkach, możliwościach i zmianach w szkolnej geografii w Nowej Zelandii pisał M. Fastier (2013), który wykorzystał nie tylko badania ankietowe wśród nauczycieli, ale również wywiady z dyrektorami instytutów geografii do oceny precyzyjnie proponowanych zmian. Warto zauważyć, że przedmiot geografii jest nauczany w Nowej Zelandii jako przedmiot do wyboru wśród uczniów w wieku 11–13 lat na poziomie 6–8.

Ciekawym i jednocześnie ważnym oraz niezbędnym rozwiązaniem było pokazanie całościowej koncepcji „geograficznego myślenia”, aby potem przejść do szczegółowych rozwiązań. Niezwykle ważną koncepcję „myślenia geograficznego” w programie nauczania geografii w Australii zaprezentował A. Maude (2013). Według Maude’a dla pełnego obrazu „geograficznego myślenia” i analizy należy uwzględnić następujące elementy: miejsce, przestrzeń, środowisko, połączenie, równowagę, skalę i przemiany.

Według włoskiego dydaktyka geografii G. De Veccisa (2016) konieczne wydaje się głębsze spojrzenie w przeszłość, na historię już przeprowadzanych zmian, aby mieć szerszy pogląd na proponowane aktualne pomysły i rozwiązania. Co ciekawe, proponując reformę kształcenia licealnego we Włoszech, De Veccis dokonał analizy zmian w szkołach średnich na przestrzeni ponad stu lat. Ciekawa wydaje się analiza relacji przedmiotów geografii i historii i pokazania pewnych możliwości integracji treści kształcenia, choć końcowa ocena jest krytyczna (De Veccis 2016).

W polskiej nowej podstawie programowej zaproponowano realizację treści geograficznych i korelacje z innymi przedmiotami, w tym zwłaszcza z przedmiotami przyrodniczymi: fizyką, matematyką, chemią i biologią. Przykładowo

korelacja geografii i fizyki dotyczy np. problematyki astronomicznych podstaw geografii, następstw ruchów Ziemi, oddziaływania grawitacyjnego Słońca i Księżyca, procesów i zjawisk zachodzących w atmosferze, mechanizmów ruchu wody morskiej, procesów wewnętrznych Ziemi czy ruchów masowych (*Rozporządzenie MEN...* 2018).

Powodem dużych zmian w programie geografii w japońskiej szkole stała się wielka tragedia związana z trzęsieniem ziemi i tsunami w Japonii w 2011 r. Zwrócono uwagę na przyczyny, skutki i zapobieganie takim katastrofom, o czym pisali K. Ohnishi i H. Mitsuhashi (2013). Zdziwienie może budzić fakt, że to właśnie w Japonii wcześniej w edukacji geograficznej nie wyeksponowano należycie treści dotyczących skutków katastrof oraz możliwości ich przewidywania i zapobiegania takim skutkom.

W poprzedniej reformie systemu edukacji w Polsce w 1999 r. największa krytyka reform dotyczyła skrócenia cyklu kształcenia w ówczesnej szkole podstawowej z 8 lat do 6 i wprowadzenia nowego poziomu edukacji – gimnazjum jako 3-letniej szkoły obowiązkowej. Ze szkoły podstawowej usunięto przedmioty nauczania typu akademickiego – geografię, biologię, fizykę oraz chemię. W ich miejsce w klasach IV–VI szkoły podstawowej wprowadzono przyrodę. Liczba godzin dla przyrody nie rekompensowała strat dla nauczycieli wspomnianych czterech przedmiotów, którzy zmuszeni byli przekwalifikować się, poprzez realizację studiów podyplomowych, do nauczania przyrody lub przejścia do nowo tworzącego się gimnazjum. Okazało się, że liczba godzin nauczania tych przedmiotów w gimnazjum wynosi tylko po 4 dla trzyletniego cyklu. Najbardziej na tej zmianie „stracili” nauczyciele biologii i geografii, dla których strata godzinowa była największa. Przykładowo nauczyciel geografii uczący tylko w szkole podstawowej „nowej przyrody” stracił 4 godziny. W korzystniejszej sytuacji był nauczyciel geografii uczący jednocześnie w nowej szkole podstawowej przyrody i nowym gimnazjum geografii, który utrzymał podobną liczbę godzin, jednak dodatkowo musiał się dokształcać na studiach podyplomowych i pracować w dwóch szkołach jednocześnie. Należy jednak pamiętać, że ten nauczyciel geografii, ucząc przyrody, spowodował konieczność odejścia do gimnazjum nauczyciela biologii, fizyki lub chemii, dla których już zabrakło etatu.

Uczniom odebrano nie tylko możliwość rozwijania kompetencji w zakresie geografii, poszerzenia horyzontów oraz rozwijania pasji geograficznej. Skutkiem tych zmian stało się na kolejne lata ugruntowane przekonanie o niskiej randze przedmiotu geografia.

Geografia w obligatoryjnym dla wszystkich uczniów gimnazjum nauczana była (do 2017 r.) w wymiarze czterech godzin w 3-letnim cyklu kształcenia. Taki sam wymiar godzinowy dotyczył innych przedmiotów przyrodniczych: biologii, fizyki i chemii. Zatem ranga wszystkich przedmiotów z grupy przyrodniczych na tym etapie kształcenia była jednakowo niska. Dodatkowo na małą liczbę godzin z geografii nałożyły się niekorzystne zmiany demograficzne, w efekcie których tworzone mniejszą liczbę oddziałów klasowych w szkole, co zmusiło nauczycieli geografii do uzupełniania etatu w innych placówkach edukacyjnych. Nauczyciele geografii zostali zmuszeni do zdobywania dodatkowych kwalifikacji do nauczania

drugiego przedmiotu, by utrzymać się w zawodzie. Według M. Tracz i A. Świętek (2014) zjawisko to uwidaczniało się zwłaszcza w małych miejscowościach, gdzie oferta edukacyjna nadal była i jest mocno ograniczona. Sytuacja ta także obecnie (w 2018 r.) jest podobna, ponieważ nauczyciele z małych, wiejskich szkół co roku stają przed problemem braku godzin do pensum i konieczności sięgania po „godziny” odchodzących na emeryturę nauczycieli. Współcześnie niejednokrotnie ważnym motywem podjęcia studiów podyplomowych przez nauczycieli jest wybór właśnie takiego przedmiotu, którego nauczyciel przechodzi na emeryturę. W przypadku podejmowania studiów podyplomowych z geografii w latach 2016–2018 ten motyw wśród nauczycieli był dominujący, co potwierdzają też badania W. Osucha i D. Piróg (2015).

Niemало głosów w dyskusji w ostatnich latach dotyczyło krytyki realizowanej koncepcji kształcenia przyrodniczego w szkole podstawowej. Uwagi odnosiły się do trudności uczniów w kształtowaniu kompetencji z przedmiotów przyrodniczych w klasach gimnazjum. J. Szczęśna (2011) na podstawie wyników badań osiągnięć uczniów z zakresu geografii przed rozpoczęciem edukacji w gimnazjum doszła do wniosku, że integracja treści przyrodniczych w szkole podstawowej wpłynęła na obniżenie u uczniów poziomu kompetencji szczegółowych związanych z przedmiotami przyrodniczymi, w tym z geografją. Ponadto kształcenie w ramach przyrody słabo przygotowywało do dalszej edukacji geograficznej w gimnazjum, co wynikało z niewystarczającego kształcenia umiejętności poznawczych i praktycznych. Badania te potwierdziły ogólne przekonanie nauczycieli, że szczególnie treści geograficzne i biologiczne w ramach nauczania przyrody były niewystarczające dla dalszej edukacji geograficznej i biologicznej w gimnazjum. Należy zaznaczyć, że biolog uczący przyrody często spłycał treści geograficzne, w których czuł się mniej kompetentny niż geograf i odwrotnie. Nauczycielami przyrody w szkole podstawowej zostawali czynni nauczyciele różnych przedmiotów (preferowani byli biolodzy, geografowie, chemicy i fizycy), którzy ukończyli dodatkowo 2- lub 3-semestralne studia podyplomowe.

Bardzo obszerne badania w zakresie realizacji studiów podyplomowych z przyrody organizowanych na Wydziale Geograficzno-Biologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, w tym analizę profilu absolwenta studiów w latach 2000–2016 przeprowadzili W. Osuch i D. Piróg (2016). Autorzy dokonali szczegółowej analizy demograficznej oraz przestrzennej absolwentów tych studiów.

Równie obszerne oraz wartościowe badania w zakresie funkcjonowania geografii jako przedmiotu szkolnego w liceum przeprowadziła M. Adamczewska (2014). Autorka stwierdziła spadek rangi geografii jako przedmiotu nauczania, ale także i dyscypliny naukowej. Szczegółowe podsumowanie licealnej edukacji geograficznej przeprowadzone z wykorzystaniem analizy SWOT wypadło negatywnie. Zauważono znacznie więcej zagrożeń i słabych stron niż szans i mocnych stron. Do słabych stron zaliczono: zakończenie edukacji geograficznej po pierwszej klasie liceum, niewystarczającą liczbą godzin przeznaczonych na realizację poziomu podstawowego oraz brak treści z geografii fizycznej w programie nauczania geografii w pierwszej klasie i bardzo ograniczoną rolę geografii Polski. Zagrożeniem jest spadek poziomu wiedzy geograficznej w społeczeństwie

oraz wiedzy o kraju ojczystym, jak również wzrost anonimowości uczniów. Co ważne, zauważono niepokojący (nawet z roku na rok) wzrost liczby zwalnianych nauczycieli geografii, bowiem wybór konkretnego profilu klasy i tym samym poziomu rozszerzonego jest uzależniony od ilości chętnych uczniów (Adamczewska 2014). Nie sposób nie zgodzić się z wynikami badań prowadzonych przez Adamczewską w liceach oraz ogólnie znanymi doświadczeniami nauczycieli geografii w tym zakresie. Znaczna liczba godzin przeznaczona na poziom rozszerzony była pozytywnie oceniana, to samo dotyczyło dynamicznego, problemowego i globalnego podejścia w nauczaniu geografii, możliwości poznania i zrozumienia otaczającego świata, różnych kultur, ukształtowania postaw otwartości, możliwości solidnego przygotowania do egzaminu maturalnego (Adamczewska 2014). Wcześniej o szansach geografii, a zwłaszcza łatwości zainteresowania ucznia treściami oraz możliwości podejmowania kluczowych problemów współczesnego świata – integracji europejskiej, globalizacji oraz rozwoju zrównoważonego, a także przydatności geografii w kształtowaniu wielu kompetencji, pisali m.in. J. Rodzoś i in. (2008).

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI GEOGRAFII NA PRZYKŁADZIE NAUCZYCIELI STUDIÓW PODYPLOMOWYCH

Studia podyplomowe kwalifikacyjne dla nauczycieli w ostatnim czasie budzą wiele kontrowersji. Dotyczą one możliwości zdobycia kwalifikacji do nauczania dodatkowego przedmiotu w krótkim czasie (2 lub 3 semestrów), a prowadzone są przez różne instytucje, organizacyjnie są bardzo zróżnicowane i są traktowane po prostu komercyjnie.

Z drugiej jednak strony musi istnieć możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji dla czynnych nauczycieli, aby mogli sprostać sytuacji na dynamicznie zmieniającym się edukacyjnym rynku pracy. Nowe przepisy i standardy kształcenia nauczycieli wprowadzane w związku z obecnymi zmianami mają tę formę studiów wkrótce sprecyzować i uporządkować. Stopień aktywności zawodowej, motywy podejmowania aktywności, jak również preferencje nauczycieli geografii były przedmiotem analiz procesu doskonalenia i doksztalcania zawodowego nauczycieli geografii m.in. przez W. Osucha i D. Piróg (2015).

Z badań D. Piróg i R. Janii (2013) wynika, że młodsi stażem nauczyciele geografii (do 5 lat) preferują bardziej studia podyplomowe kwalifikacyjne oraz kursy kwalifikacyjne w celu zdobycia dodatkowych kwalifikacji (potwierdzonych zaświadczeniem bądź dyplomem), zaś starsi stażem nauczyciele uczestniczą chętniej w szkoleniach, konferencjach oraz doradztwie metodycznym. Poważnymi barierami w podejmowaniu aktywności w zakresie doskonalenia i doksztalcania są wysokie koszty szkoleń oraz brak możliwości „pogodzenia” terminów szkoleń z pracą zawodową.

Autor niniejszej publikacji, przeprowadzając pilotażowe badania ankietowe wśród 30 uczestników studiów podyplomowych z geografii w 2018 r., a jednocześnie

chcąc dokonać porównania procesu kształcenia na studiach podyplomowych, nawiązał częściowo do wcześniejszych swoich badań z 2010 r. (Osuch 2010).

Współcześnie młodszy stażem nauczyciele widzą pozytywniej sytuację na edukacyjnym rynku pracy w związku z reformą. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli przyrody pracujących w szkole podstawowej lub biologii w gimnazjum (przekształcanym w szkołę podstawową). Nauczyciele ci widzą dużą szansę na uzupełnienie pensum i pełny etat.

Starszy stażem nauczyciele nie widzą pozytywnych stron, bardziej z konieczności podjęli się realizacji studiów podyplomowych lub „na wszelki wypadek”. Nie widać generalnie entuzjazmu z wprowadzanych zmian – raczej przeważa pragmatyzm. Co ciekawe, wśród uczestników studiów podyplomowych obecnie spotyka się dużą grupę nauczycieli z długim stażem pracy (powyżej 20 lat), co niejako nie w pełni potwierdza spostrzeżenia D. Piróg i R. Janii (2013) w tym zakresie.

Wszyscy uczestnicy studiów podyplomowych opłacają studia z własnych środków, ewentualnie częściowo uzyskują wsparcie szkoły i samorządu lokalnego. Nie ma przypadku całkowitego pokrycia kosztów studiów, co stanowi też pewną poważną barierę w podejmowaniu szeroko rozumianego procesu dokształcania, o którym wspominają D. Piróg i R. Jania (2013).

Głównym motywem podjęcia studiów podyplomowych jest konieczność uzupełnienia etatu w szkole, w której dotychczas pracują, często połączona z odejściem na emeryturę dotychczasowego nauczyciela geografii. Dodatkowym motywem są zainteresowania geograficzne przejawiane często od lat, choć realizowane dopiero pod wpływem konieczności zdobycia dodatkowych uprawnień do uzupełnienia pensum.

Autor niniejszego opracowania analizował wielokrotnie wyniki badań w zakresie kształtowania kompetencji wśród studentów tego typu studiów, zwłaszcza z geografii (Osuch 2010). Badania przeprowadzono wtedy wśród grupy 36 studentów studiów podyplomowych z geografii, a kompetencje podzielono na cztery grupy:

- kompetencji merytorycznych z zakresu geografii (I),
- kompetencji z dydaktyki geografii (II),
- kompetencji dydaktycznych z zakresu pedagogiki społeczno-opiekuńczej (III),
- kompetencji z zakresu znajomości przepisów prawa oświatowego (IV).

Wtedy postawiono hipotezy, które w świetle prowadzonych ówczesnie badań, zweryfikowano. Przyjęto hipotezę, w której założono, że nauczyciele o dłuższym stażu pracy, wyższym stopniu awansu zawodowego wykształcili kompetencje w zdecydowanie większym stopniu, niż nauczyciele o bardzo krótkim stażu, bez większego doświadczenia, z niższym stopniem awansu zawodowego. Potwierdzają to wyniki zestawu kompetencji uzyskanych z IV, III i II grupy. Wyniki właśnie tych zestawów kompetencji mogą świadczyć o doświadczeniu i stażu pracy nauczyciela. Studenci geografii studiów podyplomowych (czynni nauczyciele różnych przedmiotów) uzyskali średnio następujące wyniki z poszczególnych części: 125 pkt (I część), 72 pkt (II część), 55,8 pkt (III część), 35,9 pkt (IV część). W sumie nauczyciele studiów podyplomowych uzyskali średnio 289 pkt (Osuch 2010, s. 170).

Nauczyciele, którzy odbywali studia podyplomowe z geografii, zdecydowanie słabiej wykształcili kompetencje niż czynni nauczyciele geografii. Wynik był niższy aż o około 80 pkt. Na tak słabe wyniki w zakresie wykształcenia kompetencji wpływ miały następujące czynniki:

- bardzo słabe wyniki uzyskanych kompetencji merytorycznych z zakresu geografii, maksymalnie można było uzyskać aż 200 pkt (wyniki były o ok. 55 pkt niższe od wyników czynnych nauczycieli geografii),
- niższe wyniki w zakresie wykształconych kompetencji z dydaktyki geografii (o ok. 14–16 pkt od czynnych nauczycieli geografii, choć bardzo zróżnicowanych – od 40 pkt do 93 pkt),
- nieznacznie niższe wyniki wykształconych kompetencji z zakresu znajomości przepisów prawa oświatowego w stosunku do czynnych nauczycieli geografii o około 3 pkt,
- podobne wyniki zaobserwowano w zakresie wykształcenia kompetencji dydaktycznych z zakresu pedagogiki społeczno-opiekuńczej (Osuch 2010, s. 170).

Niestety, z analizy dotyczącej kształcenia kompetencji wśród studentów studiów podyplomowych można wysnuć jeszcze jeden wniosek, że zajęcia teoretyczne na uczelni z przedmiotów kierunkowych (geografii) nie były w stanie wyrównać poziomu z zakresu wykształconych kompetencji u młodych stażem nauczycieli i starszych, co oznacza, że ich efektywność na studiach podyplomowych była i prawdopodobnie nadal w większości ośrodków kształcących nauczycieli na studiach podyplomowych jest niewielka.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI A ZAŁOŻENIA NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Niezwykłe ważnym aspektem, ale jednocześnie niepokojącym, przy podjętej reformie systemu edukacji, wydaje się konieczność wykształcenia pewnych nowych kompetencji przez nauczycieli. Nauczyciele geografii, a zwłaszcza nauczyciele w liceum, raczej nie wykazują obaw dotyczących tych zmian, choć powinni się nimi zainteresować już teraz. W nowej podstawie programowej zapisano bowiem istotne zmiany dotyczące nowych, koniecznych do wykształcenia kompetencji uczniów. Brak tych obaw może wynikać z przekonania, że nowa podstawa programowa zacznie obowiązywać w liceum dopiero za dwa lata i będzie stopniowo obejmować kolejne klasy. Pewnie dlatego uznano, że nie ma powodów do pośpiechu i przejmowania się problemem już dzisiaj. Można domniemywać, że wielu nauczycieli ma także sceptyczny pogląd na temat nowej podstawy programowej sądząc, że nie będzie w pełni wdrożona, bo nie wszystkie szkoły są na to przygotowane. Istotnym argumentem może być brak dostępu do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych, jak również choćby do pracowni komputerowych w szkole.

Autor niniejszej publikacji przeprowadził szerokie badania ankietowe wśród różnych grup czynnych nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli w zakresie wybranych kompetencji z dydaktyki geografii (Osuch 2010). Istotne, z punktu widzenia aktualnych zmian, wydały się wtedy kompetencje dotyczące zaplanowania i przeprowadzenia geograficznych badań terenowych oraz prezentowania wyników analiz geograficznych różnymi metodami kartograficznymi. W 2010 r. nie tylko nie wdrażano, ale nawet do końca nie poznano możliwości szerszego wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu geograficznym w szkole.

Kolejnym przykładem kompetencji wyeksponowanej w nowej podstawie programowej, jak również wskazywanej przy niemal każdej zmianie programowej jest prowadzenie geograficznych lekcji w terenie. W cytowanych już badaniach (Osuch 2010) kompetencje w zakresie planowania i przeprowadzenia geograficznych badań terenowych w sposób bardzo dobry wykształciło tylko 31% nauczycieli gimnazjów, a dalsze 29% przyznało, że wykształciło w stopniu dobrym. Prawie 6% nie potrafiło zaplanować ani przeprowadzić takich zajęć, a niemal 12% robiło to w sposób nieudolny, zaś około 23% w sposób przeciętny (na ocenę 3). Wśród nauczycieli liceum tę umiejętność na poziomie bardzo dobrym wykształciło niespełna 15% nauczycieli, a tylko 29% przyznało, że w stopniu dobrym. Ponad 10% nie potrafiło zaplanować ani przeprowadzić takich zajęć, a prawie 17% uznało, że przeprowadza te zajęcia w sposób nieprofesjonalny (ocena 2), a około 29% na ocenę 3. Niestety, równie niskie wyniki uzyskano wśród studentów, którzy nie mieli doświadczenia w prowadzeniu zajęć terenowych, choć właściwie na bieżąco uczestniczyli w regionalnych i przedmiotowych ćwiczeniach terenowych (Osuch 2010, s. 130).

Trudno wytłumaczyć zaistniałą sytuację, tym bardziej że aż 90% czynnych nauczycieli geografii przyznało, iż na zajęciach na uczelni miało możliwość kształtowania tej umiejętności. Prawdopodobnie coraz liczniejsza grupa nauczycieli geografii z przyczyn organizacyjnych unika zajęć terenowych, a zmieniające się programy (ograniczanie realizacji celów i treści kształcenia) powodują, że nadal trudno zrealizować zaplanowane na bieżąco cele i zadania w ciągu całego roku szkolnego. Z hospitacji lekcji studentów, odbywających praktyki zawodowe w liceum, można wnioskować, że lekcje terenowe należą do rzadkości i najczęściej nie odbywają się w czasie przeznaczonym na zajęcia kameralne w szkole.

Wyniki badań ankietowych z 2018 r. uzyskane przez W. Osuchę potwierdzają, że nauczyciele uczestniczący w studiach podyplomowych jednak widzą duże możliwości realizacji zajęć terenowych, chociaż z drugiej strony są świadomi skomplikowanej procedury (może nieco „na wyrost”) i trudności w organizacji takich zajęć.

Kompetencje w zakresie korzystania z różnych źródeł wiedzy geograficznej oraz kompetencje dotyczące interpretacji i przetwarzania danych statystycznych zostały podobnie ocenione, zarówno przez nauczycieli, jak i studentów, a nieco słabiej zaprezentowali się jedynie studenci studiów podyplomowych (choć w tym przypadku dominują oceny dobre). W odniesieniu do kompetencji dotyczących prezentowania wyników analiz geograficznych różnymi metodami

kartograficznymi rezultaty były nieznacznie gorsze: 65% ocen bardzo dobrych wśród czynnych nauczycieli gimnazjum, 52% nauczycieli liceum, 36% studentów stacjonarnych, a tylko 3% studentów podyplomowych uzyskało najwyższe oceny (Osuch 2012). Liczne przykłady, zwłaszcza wśród studentów studiów podyplomowych w zakresie braku nabycia tej kompetencji, prowadzą do refleksji na temat konieczności stworzenia odpowiednich warunków do nabycia tej ważnej dla przyszłego nauczyciela geografii kompetencji na zajęciach kameralnych z przedmiotu kartografia i topografia.

Oprócz systematycznego korzystania z atlasu, ściennych map geograficznych oraz zasobów kartograficznych Internetu, szczególną rolę autorzy nowej podstawy programowej pragną przypisać wykorzystaniu technologii geoinformacyjnych (GIS). Stosowanie technologii geoinformacyjnych i aplikacji GIS ma czynić z geografii nowoczesną dyscyplinę oraz rozszerzyć możliwości sfery poznawczej ucznia. Zaplanowano bardzo ambitne cele oraz wskazano umiejętności, które uczeń będzie rozwijał poprzez stosowanie technologii geoinformacyjnych. Należą do nich, m.in.:

- wyszukiwanie wybranych lokalizacji na mapie;
- wyszukiwanie danych i informacji w geoportalach;
- pobieranie informacji i dokumentów z różnych źródeł;
- obsługa narzędzia mapy (nawigacja po mapie);
- analiza zdjęć lotniczych i satelitarnych i wnioskowanie na ich podstawie;
- ocena aktualności i wiarygodności danych;
- wykorzystywanie aplikacji Google Earth;
- określanie prawidłowości lub przypadkowości w rozmieszczeniu zjawisk w przestrzeni geograficznej – określanie powiązań i współwystępowania w przestrzeni;
- wykorzystanie uzyskanych informacji oraz danych do prezentacji multimedialnej (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*).

Szkoda, że autorzy programu nie zwrócili uwagi na potrzebne kompetencje nauczycieli geografii w tym zakresie, które dzisiaj są niestety bardzo ograniczone. Zapewne wkrótce pojawią się realne możliwości wykształcenia tych kompetencji na dodatkowych kursach dla nauczycieli i studiach podyplomowych dla nauczycieli.

Należy zwrócić uwagę, że dydaktycy geografii w ostatnich latach podjęli się szczegółowej analizy możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole. W ramach prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego w 2015 r. opublikowano dwa tomy (pod red. A. Hibszer i E. Szkurląt) podejmujące tematykę teoretycznych aspektów stosowania technologii komunikacyjno-informacyjnych w edukacji oraz rozwiązań praktycznych w charakterze diagnozy istniejącego stanu oraz dyskusji i oceny.

O szerokich możliwościach zastosowania komputerów w nauczaniu geografii zarówno w końcu XX w., jak i współcześnie pisał Z. Podgórski (2015). Autor pokazał m.in. skuteczność użycia tablicy interaktywnej oraz projektora multimedialnego w osiągnięciu celów lekcji we wszystkich kategoriach. Na szczególną uwagę zasługują badania dotyczące diagnozy stopnia wykorzystania tablicy interaktywnej

w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Co ważne, wyniki badań określają wysoką efektywność procesu dydaktycznego z zastosowaniem tego środka (Rolf-Murawska, Podgórski 2010). Ciekawe badania eksperymentalne tablicy interaktywnej na konkretnych lekcjach geografii w szkole ponadgimnazjalnej z podziałem na grupy eksperymentalną i kontrolną przeprowadzili Z. Podgórski i T. Sojka (2007, 2011). Autorzy udowodnili, że wykorzystanie tablicy interaktywnej i projektora multimedialnego pozytywnie wpływa na skuteczność edukacyjną w odniesieniu do celów kształcenia ze wszystkich kategorii taksonomicznych oraz określili relacje pomiędzy stosowaniem tablicy interaktywnej, rzutnika multimedialnego i realizacją celów kształcenia konkretnych kategorii taksonomicznych.

O roli multimediiów oraz e-podręczników w edukacji pisały I. Piotrowska i M. Cichoń (2015), wskazując na konieczność celowego i rozsądnego wykorzystania tych środków, co pozwala połączyć wiedzę merytoryczną, metodyczną i jednocześnie informatyczną. O przykładowym zastosowaniu multimediiów w gimnazjum w Łodzi pisały M. Adamczewska i I. Pawelczyk (2015), pokazując coraz większe zainteresowanie zarówno uczniów, jak i nauczycieli tym środkiem dydaktycznym. Zalety i wady multimedialnego geograficznego atlasu świata przedstawili W. Osuch i R. Pacyna (2015). Publikacja ta pokazuje korzyści płynące z posługiwania się atlasem zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela.

B. Dobosik (2015) dokonała szczegółowej analizy ówczesnej podstawy programowej w aspekcie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Co ciekawe, spośród przedmiotów przyrodniczych jedynie w nauczaniu fizyki nie korzysta się z TIK. O technologiach informacyjno-komunikacyjnych w programie studiów geograficznych traktuje publikacja D. Piróg (2015). Autorka w części teoretycznej przeanalizowała model wdrażania TIK na studiach nauczycielskich, a w części praktycznej przedstawiła wyniki samooceny studentów w kształtowaniu kompetencji w zakresie TIK. Wyniki te na niektórych uczelniach wyższych, kształcących przyszłych nauczycieli geografii są dalece niezadowalające, a podjęta dyskusja uwzględniająca poważne bariery w wykorzystaniu TIK jest krytyczna.

Teoretyczne i praktyczne aspekty zastosowania GIS w edukacji geograficznej omówił A. Głowacz (2015). Autor przedstawił model rozwoju kompetencji w odniesieniu do poszczególnych poziomów zastosowania GIS w kształceniu geograficznym. To model istotny dla nauczyciela, ponieważ pokazuje kolejne fazy rozwoju kompetencji. Praktyczne użycie ciekawej aplikacji mapowej GIS na lekcjach geografii zaprezentowały M. Samulowska i E. Wyka (2015), wskazując na coraz większe zainteresowanie GIS na lekcjach historii i WOS-u, a także przykłady na zajęciach ze studentami.

Z punktu widzenia przyszłego nauczyciela, a jednocześnie zapotrzebowania nauczycieli geografii w zakresie dokształcania wartościowe badania przedstawiły J. Szczęsna i L. Gawrysiak (2015). Autorzy podkreślili jednak niedoinwestowanie polskiej szkoły pod względem bazy materialnej, jak również niewielkie zainteresowanie nauczycieli badaniami ankietowymi, co może sugerować powszechną nieznamość technologii komunikacyjno-informacyjnych.

Problematykę e-learningu w geograficznym kształceniu akademickim podjęła E. Szkurłat (2015), traktując zdalne nauczanie jako wyzwanie, dla którego społeczność akademicka: nauczyciele akademicy, studenci, władze uczelni czy informatycy, musi znaleźć najkorzystniejsze rozwiązania.

Nadal poważnym problemem polskiej edukacji geograficznej wydaje się brak wykształcenia kompetencji posługiwania się literaturą obcojęzyczną wśród nauczycieli. O kompetencjach w zakresie korzystania (a właściwie niekorzystania) z literatury obcojęzycznej przez nauczycieli geografii pisano już wielokrotnie (Osuch 2010, 2012). Niestety problem ten nie został do dzisiaj należycie wyeksponowany, także w nowej podstawie programowej. W badaniach z 2010 r. tylko około 8% nauczycieli przyznało, że nabyło tę kompetencję w sposób bardzo dobry. W gimnazjum aż 43% nie wykształciło tej kompetencji wcale, czyli nie zna żadnego języka obcego, a dalsze 8% przyznaje, że zna bardzo słabo. Niestety podobne wyniki uzyskano wśród nauczycieli liceum – 42% nauczycieli geografii nie posługuje się żadnym językiem obcym, a kolejne 17% bardzo słabo. Prawdopodobnie w zakresie korzystania z literatury obcojęzycznej aktualnie niewiele się zmieniło. Należy jednak przypomnieć, że nadal jednym z warunków awansu zawodowego na stopień nauczyciela dyplomowanego (stałe aktualnym) jest potwierdzona znajomość języka obcego.

POSDUMOWANIE

Zaplanowane i szybko wprowadzane od 2017 r. dogłębne zmiany w systemie edukacyjnym w Polsce są wręcz rewolucyjne i dotyczą praktycznie wszystkich poziomów kształcenia – od przedszkola, szkoły podstawowej do liceum, a nawet studiów wyższych.

W tych zmianach uczestniczą uczniowie, nauczyciele i rodzice, którzy mają bardzo różne, a nawet diametralnie odmienne zdania na temat reformy czy też niektórych jej elementów. Od dobrego przygotowania zarówno koncepcji kształcenia geograficznego, jak i nauczycieli geografii realizujących te założenia zależy powodzenie tych przemian, a tym samym wzrost znaczenia geografii w systemie edukacyjnym.

Trzeba jednak pamiętać, że powodzenie i realizacja tych zmian zależy od kompetencji nauczyciela geografii. Czy zwiększą zainteresowanie młodych ludzi geografą, czy ranga geografii jako przedmiotu nauczania wzrośnie, czy uczniowie wykształcą pożądane kompetencje na wysokim poziomie, okaże się niedługo. Ważne, aby uczniowie mogli w przyszłości sprostać wyzwaniom dynamicznie zmieniającego się rynku pracy w Polsce i krajach europejskich, a wysokie i stale rozwijane kompetencje nauczycieli, w tym także z zakresu wykorzystania technologii komunikacyjno-informacyjnych, skutecznie im w tym pomogły.

LITERATURA

- Adamczewska M., 2014, *Geografia w zreformowanym liceum – doświadczenia nauczycieli z Łodzi i województwa łódzkiego*, [w:] B. Wójtowicz, W. Osuch (red.), *Innowacje w kształceniu geograficznym*, Annales Universitatis Peadagogiscae Cracoviensis. Studia Geographica VI, 162: 207–216.
- Adamczewska M., Pawelczyk I., 2015, *Multimedia w kształceniu geograficznym – przykład gimnazjów w Łodzi*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4: 151–167.
- De Vecchis G., 2016, *Geography in Italian Licei*, Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING), 1: 105–112.
- Dobosik B., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wybranych programach nauczania geografii i przyrody*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4: 87–105.
- Fastier M., 2013, *Curriculum Development in New Zealand: New directions, Opportunities and Challenges for School Geography*, Review of International Geographical Education Online RIGEO, 3, 3: 241–251.
- Głowacz A., 2015, *Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 5: 73–88.
- Maude A., 2013, *The Vision of Geography Underlying The Australian Geography Curriculum*, Review of International Geographical Education Online RIGEO, 3, 3: 252–265.
- Ohnishi K., Mitsuhashi H., 2013, *Geography Education Challenges Regarding Disaster Mitigation in Japan*, Review of International Geographical Education Online RIGEO, 3, 3: 230–240.
- Osuch W., 2010, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, Prace Monograficzne 570, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Osuch W., 2012, *Changes in university education of geography students in Poland against the competences of geography teachers*, Europäische Kooperationen. Europäische Perspektiven, 4: 71–85.
- Osuch W., Pacyna R., 2015, *Multimedialny geograficzny atlas świata – walory i funkcje edukacyjne*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 5: 107–120.
- Osuch W., Piróg D., 2016, *Changes in the Polish education system and professional-demographic profile of teachers gaining qualifications at the Pedagogical University (UP) to teach Natural Sciences from 2000 to 2016*, [w:] M. Nodzyńska, W. Kopek-Putała (red.), *Teaching of Science Subjects in Higher & Highest Education*, Pedagogical University of Cracow, Kraków, s. 164–173.
- 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, Łódź, 4: 67–85.
- Piróg D., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na nauczycielskich studiach geograficznych – rozważania teoretyczne i wyniki badań*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technolo-*

- gie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. *Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4: 109–121.
- Piróg D., Jania R., 2013, *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli geografii jako instrument dostosowania się do aktualnych wyzwań rynku pracy*, [w:] D. Piróg, M. Tracz (red.), *Współczesne obszary badań w dydaktyce geografii*, Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica, IV, 148: 72–83.
- Podgórski Z., 2015, *Komputery w nauczaniu geografii – ujęcie retrospektywne i współczesne*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4: 27–47.
- Podgórski Z., Sojka T., 2007, *Tablica interaktywna nowym narzędziem dydaktycznym wspomagającym nauczanie geografii*, Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych, Biuletyn PSNPP, 23: 42–47.
- Podgórski Z., Sojka T., 2011, *Praktyczne wykorzystanie tablicy interaktywnej w nauczaniu wybranych zagadnień z geografii fizycznej*, Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych, Biuletyn PSNPP, 37: 27–32.
- Rodzoń J., Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2008, *Transformacje geografii szkolnej*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii Idee–tradycje–wyzwania*, Prace Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, 47: 99–108.
- Rolf-Murawska M., Podgórski Z., 2010, *Interaktywnie na tablicy. W poszukiwaniu zastosowań tablicy interaktywnej do nauczania geografii*, Geografia w Szkole, 5: 53–60.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, nr 189, poz. 467).
- Samulowska M., Wyka E., 2015, *Nauczanie z wykorzystaniem narzędzi GIS – przykłady rozwijania umiejętności analizowania informacji przestrzennych*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4: 89–104.
- Szczęsna J., 2011, *Osiągnięcia uczniów z zakresu geografii i progu gimnazjum*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, 1: 67–79.
- Szczęsna J., Gawrysiak L., 2015, *Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności związanych z TIK oraz ograniczenia w korzystaniu z narzędzi informatycznych*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4: 123–135.
- Szkurlat E., 2015, *E-learning w geograficznym kształceniu akademickim – szanse, wyzwania, zagrożenia*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 5: 55–71.
- Tracz M., Świętek A., 2014, *Zmiany programowe nauczania geografii w rzeczywistości szkolnej na przykładzie gimnazjum*, [w:] B. Wójtowicz, W. Osuch (red.), *Innowacje w kształceniu geograficznym*, Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica, VI, 162: 53–66.

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI A NOWE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI GEOGRAFII

Streszczenie

W niniejszej publikacji dokonano analizy wybranych uwarunkowań mających wpływ na kształtowanie kompetencji nauczycieli geografii w aspekcie wprowadzanej reformy systemu edukacji. Istotnym elementem analizy jest nowa podstawa programowa, która stanowi ważny wyznacznik dla wykształcenia nie tylko przyszłych kompetencji uczniów, ale także nauczycieli geografii. W artykule odniesiono się do niektórych wyników badań nabytych kompetencji nauczycieli, wskazując na ich niezadowalające rezultaty sprzed lat, potrzebę bieżących, kolejnych badań w tym zakresie oraz nowe kompetencje, wynikające z zaplanowania nowych treści kształcenia geograficznego. Ważnym elementem podniesienia jakości kształcenia geograficznego wydaje się stałe monitorowanie procesu do kształcania i doskonalenia nauczycieli, a zwłaszcza studiów podyplomowych z geografii, i kształtowania kompetencji wśród tej grupy przyszłych nauczycieli geografii. Zwrócono też uwagę na kompetencje z zakresu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu geograficznym i konieczności ich nabywania zarówno przez czynnych nauczycieli geografii, jak i studentów studiów podyplomowych. Dyskusje i sugestie dotyczące zastosowania nowych technologii w edukacji geograficznej były już podjęte kilka lat temu przez Komisję Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego. Aktualnie niektóre propozycje zostały wykorzystane do konstrukcji nowej podstawy programowej.

Słowa kluczowe: nauczyciel geografii, kompetencje, technologie informacyjno-komunikacyjne

THE REFORM OF THE EDUCATION SYSTEM AND NEW COMPETENCES OF GEOGRAPHY TEACHERS

Summary

This paper analyses selected conditions influencing the process of shaping of competences of teachers of Geography in the aspect of the introduced reform of the education system. An important element of the analysis comprises the "new core curriculum" which proves to be a significant determinant for shaping not only the future competences of students, but also teachers of Geography. The analysis presented in the article refers to some results of research concerning the development of teachers' competences, indicating their unsatisfactory results from years ago, the need for an ongoing, subsequent research in this area, as well as drawing attention to new competences resulting from planning new content of geographic education. A vital element of improving the quality of geographic education seems to be a constant monitoring of the process of training and profession retraining of teachers, especially Geography postgraduate studies and shaping competences among this group of prospect teachers of Geography. The analysis likewise focuses upon the competence in use of information and communication technologies in geographic education and the need to acquire them by both active teachers of Geography and post-graduate students. Discussions and suggestions regarding use of new technologies in geographic

education have already been taken by Commission of Geographic Education of Polish Geographical Society several years ago. Currently, some proposals have been used to construct the “new core curriculum”.

Key words: a teacher of Geography, competences, information and communication technologies

Maria Groenwald

WYBRANE ASPEKTY DECYDOWANIA PRZEZ NAUCZYCIELI GEOGRAFII W ŚWIETLE PARADYGMATÓW DYDAKTYCZNYCH

WPROWADZENIE

Wprowadzenie kolejnej nowej podstawy programowej, będącej jednym z podstawowych aktów prawa oświatowego, nakłada na nauczycieli obowiązek kształcenia zgodnego z zawartymi w niej zapisami (*Podstawa programowa* 2017). Czy jednak konieczność podporządkowania się jej zwalnia ich z samodzielności decydowania o przebiegu i kształcie edukacji geograficznej? Postawienie takiego pytania jest zasadne, zważywszy, że – zgodnie z definicją – decydowanie ma miejsce wówczas, gdy osoba dokonuje nielosowego wyboru spośród możliwych działań w celu rozwiązania konkretnego problemu (Flajsztok i in. 2013, s. 45). A tych w szkolnej codzienności nie brakuje, co potwierdzają badania B. Niemierki (2013, s. 13–15), z których wynika, że w ciągu jednego dnia pracy z uczniami nauczyciel podejmuje decyzje około tysiąca razy, a więc szybko i przy niepełnej informacji, czerpanej głównie z wiedzy zdroworozsądkowej i doświadczenia pedagogicznego. W tej sytuacji wydaje się uzasadnione rozpatrzenie w niniejszym opracowaniu wybranych aspektów nauczycielskiego decydowania, takich jak: (1) Czego ono dotyczy i kto – w świetle paradygmatów dydaktycznych – podejmuje decyzje? (2) W oparciu o jakie kryteria i w jaki sposób decyduje? (3) Jakie ryzyko ponosi w związku z samodzielnym decydowaniem?

CO JEST PRZEDMIOTEM DECYZJI I KTO JE PODEJMUJE?

W decydowaniu istotne okazuje się uświadomienie przez nauczyciela, pisze J. Brophy (2002, s. 20), „co” będzie poddane jego działaniu i „po co” do niego przystąpi, co oznacza posiadanie wiedzy o przedmiocie i celu decydowania oraz o skutecznych sposobach osiągnięcia go. Do najczęstszych przedmiotów decyzji

należą: cele i treści kształcenia, metody pracy z uczniami, a także stawiane im wymagania. Jednakowoż próba zilustrowania tych przedmiotów przykładami ze szkolnej rzeczywistości (podanymi w dalszej części tekstu) ujawnia ich różnorodność, wynikającą z leżących u ich podstaw odmiennych założeń ontologicznych i epistemologicznych praktyk edukacyjnych nauczycieli geografii. Ta wielorakość wynika też ze specyficznego usytuowania dydaktyki geografii, na pograniczu nauk przyrodniczych i społecznych, dlatego w analizie zagadnień związanych z decydowaniem nie wystarczy przyjęcie założenia o współwystępowaniu paradygmatów: obiektywistycznego i interpretatywnego (Kuhn 2011, Rainko 2011). Konieczne jest uwzględnienie jeszcze jednej perspektywy paradygmatycznej: paradygmatu transformatywnego (Fenstermacher, Soltis 2000, Angiel 2017, Klus-Stańska, w druku). Wieloparadygmatyczny charakter dydaktyki geografii oraz edukacji geograficznej w szkole w pewnym uproszczeniu ilustruje tabela 1.

W zależności od paradygmatycznej perspektywy, określone przedmioty nauczycielskiego decydowania cechuje odmiennność przejawiająca się w języku, czyli

Tabela 1. Wybrane aspekty kształcenia w świetle paradygmatów dydaktyki
Table 1. Selected aspects of education in the light of didactic paradigms

Aspekty kształcenia	Paradygmaty dydaktyki		
	obiektywistyczny	interpretatywno-konstruktywistyczny	transformatywny
Zamysł/wizja (idea) przyświecająca kształceniu	wdrażanie	proces rozwoju	krytyczne angażowanie się
Decyzje dotyczące kształcenia (przedmiot decyzji): a) określenie celu b) dobór treści c) wybór metod d) spodziewane efekty	a) wdrażanie, transmisja b) treści zapisane w podstawie programowej i podręczniku c) metody podające d) spełnienie wymagań programowych i egzaminacyjnych	a) wspieranie, wspomaganie ucznia w rozwoju b) od wiedzy potocznej do naukowej c) eksperymenty, wycieczki, badania otaczającego świata d) postęp, zmiana w uczniowskich kompetencjach	a) wyzwalanie umysłu ucznia z ograniczeń stereotypów, schematów b + c) niechęć do projektowania dydaktycznego, projekt zajęć: elastyczny, budowany wokół aktualnych problemów i kontrowersji d) zaangażowanie, rozumienie świata, autonomia/emancypacja
Kto decyduje	pozornie nauczyciel, w istocie – władze oświatowe; decyzje zewnętrzne; nauczyciel – adaptacyjny technik	decyzje oddolne, wewnętrzne, głos ucznia znaczący; nauczyciel – refleksyjny praktyk	symetryczne uczenie się od siebie nauczyciela i uczniów; nauczyciel – transformatywny intelektualista

Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

sposobie, w jaki w każdym z podejść „mówi się” o kształceniu, roli ucznia i nauczyciela itd. Na przykład treści kształcenia w paradygmacie obiektywistycznym są wyznaczane przez program (i podręcznik), w interpretatywno-konstruktywistycznym są one podporządkowane procesowi wspierania ucznia w przechodzeniu od strefy aktualnego rozwoju do najbliższego, od wiedzy potocznej do naukowej, zaś w transformatywnym przede wszystkim są generowane przez aktualne problemy czy wydarzenia współczesnego świata.

Na pytanie, kto decyduje, w każdym z ujęć paradygmatycznych wskazywany jest nauczyciel jako osoba odpowiedzialna za przebieg i kształt pracy z uczniami, ale prezentująca zróżnicowane kompetencje. I tak dla edukacji: (a) transmisyjnej odpowiedni jest adaptacyjny technik, (b) konstruktywistycznej – refleksyjny praktyk, (c) emancypacyjnej – transformatywny intelektualista (Kwaśnica 2003, s. 300–305, Szempruch 2013). Poniższe przykłady ilustrują zróżnicowane paradygmatycznie decyzje nauczycieli o przebiegu lekcji geografii.

Przykład 1. Kształcenie tradycyjne czy postępowe

Różne podejścia do kształcenia widoczne są w opisanym przez K. Puławską (2017) przypadku lekcji geografii w gimnazjum dwujęzycznym. Nauczanie-uczenie się jest tam prowadzone zgodnie z programem, co jednak nie zwalnia nauczycielki z podejmowania szeregu decyzji, między innymi z wyboru podręcznika – polskiego lub brytyjskiego. W tym pierwszym (Nowa Era) temat: *Chiny – najludniejszy kraj świata* (sześć stron) mógłby sugerować analizę zagadnień demograficznych. Tak jednak nie jest, gdyż w rzeczywistości zawiera on: informacje o powierzchni, liczbie ludności, języku, walucie, problemach demograficznych, gospodarce, uzupełnione mapami tematycznymi, ilustracjami. W efekcie bogactwo zagadnień nie tworzy spójnego konstruktów. Uczeń otrzymuje kondensat treści do biernego przyswojenia, co świadczy o obiektywistycznym podejściu do kształcenia, zorientowanym na transmisję wiedzy przez nauczyciela i podręcznik oraz jej przyswajanie przez uczniów. Z kolei w drugim z podręczników, brytyjskim, tekst (dwustronicowy) na temat *Zmniejszanie populacji w Chinach* jest spopularyzowany i skoncentrowany na tym zagadnieniu, ilustrowany mapami, wykresami, wymaga od uczniów samodzielności w dochodzeniu do wiedzy, wraz z możliwością korzystania z wiedzy osobistej. Interpretatywizm jest więc tu wyraźny.

Mimo że oba podejścia do kształcenia wykazują spójność z podstawą programową, ostatecznie do nauczyciela należy podjęcie decyzji i dokonanie wyboru nie tylko podręcznika, lecz przede wszystkim zadecydowanie o celu tych zajęć. A więc czy na lekcjach geografii uczniowie mają doskonalić się w biernym przyswajaniu wiedzy czy w jej poszukiwaniu, czyli czy ich uczenie się ma przebiegać „po śladzie” czy „w poszukiwaniu śladu” (Klus-Stańska 2002, s. 221–222).

Przykład 2. Jedna lekcja, dwa paradygmaty

Interesujący przypadek lekcji bazującej na uczniowskich wyobrażeniach o regionach świata opisuje E. Szkurląt (2018); interesujący, gdyż podczas niej ma miejsce kształcenie osadzone na dwu paradygmatach, co widoczne jest w dwojakiego rodzaju celach: o krótko- i długofalowej realizacji. Pierwszy z nich, cel krótkofalowy, wpisuje się w założenia konstrukttywizmu i skupia na poznaniu uczniowskich stref aktualnego rozwoju po to, by w toku zajęć wesprzeć ich w przechodzeniu do stref rozwoju najbliższego (Wygotski 1971, Sadoń-Osowiecka 2009, Filipiak 2011). Zdiagnozowanie wyobrażeń gimnazjalistów o regionach zostało potraktowane jako punkt wyjścia do edukacji „bardziej adekwatnej do aktualnych potrzeb, treści programowych. [Diagnozowanie ponadto] pomaga nauczycielom w lepszym przygotowaniu uczniów do życia w zmieniającym się świecie, do pełniejszego rozumienia skomplikowanych procesów zachodzących w różnych regionach świata, wzajemnych zależności, a przede wszystkim bardziej zgodnego z rzeczywistością postrzegania odległych regionów i ich mieszkańców” (Szkurląt 2017). Jak już wspomniałam, zajęcia te mają równocześnie prowadzić do celu o charakterze bardziej długofalowym, wpisującym się w paradygmat transformatywny. W jego ramach zaplanowano kształcenie „do tworzenia klimatu dialogu oraz kształtowania postaw i poglądów nie obciążonych stereotypowym myśleniem o odległych regionach, społeczeństwach, ich sytuacji, dorobku, kulturze” (Szkurląt 2017). Warto zwrócić uwagę, że i w tym przykładzie (podobnie jak w nr 1) cele lekcji wykazują spójność z podstawą programową, ale o metodach ich osiągnięcia decyduje nauczyciel.

Przykład 3. Zajęcia osadzone w paradygmacie transformatywnym

Edukacja geograficzna wpisująca się w założenia paradygmatu transformatywnego (tab. 1) w polskiej szkole pojawia się incydentalnie, natomiast znacznie większe możliwości otwierają się przed nią na etapie kształcenia wyższego, czego przykładu dostarcza J. Angiel (2017) przedstawiająca autorską ścieżkę dydaktyczną, która ma prowadzić do uświadamiania i rozwijania wśród studentów geografii (a także nauczycieli geografii) wizji geograficznego postrzegania świata, którego nosicielami są nauczyciele. Jak pisze: „[Dla uczniów, dla studentów] stajemy się obrazem i świadectwem – co to znaczy «być geografem». Zaangażowany w pracę naukową i dydaktyczną nauczyciel-pasjonat, swoją postawą (bez przymuszania) pokazuje bezsens budujących bariery stereotypów, stanowi dla ucznia/studenta wzór w dochodzeniu do prawdy o świecie oraz w poszukiwaniu wbudowanych wń piękna i dobra. Materiałem nauczania jest w tym przypadku maniera dochodzenia do tych wartości, czyli właśnie – nauczycielskie świadectwo” (Angiel 2007).

W każdym z przytoczonych przykładów (1–3) na pierwszy plan został wysunięty aspekt decydowania nauczyciela o kształcie i jakości jego pracy z uczniami prowadzonej w ramach edukacji geograficznej. Ale ponadto w przypadkach nr 2

i 3 w proces decydowania było wpisane nauczycielskie uczenie się *ex post*, możliwe dzięki refleksyjności nad własnym warsztatem pracy rozwijanym poprzez badania nad działaniem (Gołębniak 2013).

W OPARCIU O JAKIE KRYTERIA I W JAKI SPOSÓB NAUCZYCIEL DECYDUJE?

Jakie kryterium decyzji?

Instytucjonalne osadzenie nauczycieli udaremnia im odrzucenie zaleceń reformy programowej, ale – jak widać na podstawie przytoczonych powyżej przykładów – do nich należą decyzje dotyczące tego, „po co” (cel) odbywa się kształcenie geograficzne, w oparciu o jakie treści, stosowane metody itd. Istotne w tym decydowaniu jest kryterium, którym kierują się, dokonując wyborów. Może ono być kryterium: normatywnym lub deskryptywnym (opisowym). W przypadku **kryterium normatywnego** punktami odniesienia są normy, spośród których nauczyciele najczęściej odwołują się albo do określonych modeli czy wzorców, skonstruowanych a priori, albo do norm funkcjonujących w społecznej codzienności. Dla nauczycieli geografii podstawowe jest kryterium formalnoprawne, czyli ministerialny program kształcenia. Ale już jego praktyczną wykładnię stanowią podręczniki, karty pracy oraz przewodniki metodyczne. Trzeba jednak pamiętać, że są one rodzajem tłumaczenia, próbą „przełożenia” rządowego programu na język konkretnych czynności nauczycielskich. Przykładem takiego tłumaczenia jest poradnik dla nauczycieli do podręcznika *Planeta Nowa* (Tuz, Dziedzic 2017). Proponowany w nim rozkład materiału nauczania dla klasy 7 cechuje m.in.: drobniawa operacjonalizacja celów, podział treści na każdą jednostkę lekcyjną, precyzyjnie zaplanowane: procedury osiągania celów oraz określone środki dydaktyczne. Zupełnie pomija się ucznia, jego możliwości intelektualne, zainteresowania, potrzeby; w tym sensie w przewodniku ucznia nie ma, choć paradoksalnie jest on opracowany z myślą o nauczaniu go. Mimo tego braku program wraz z oprzyrządowaniem dydaktycznym uzyskał bardzo pozytywną opinię ekspercką (Schmidt 2017). Czy w pracy z uczniami nauczyciel oprze się na zapisanych w poradniku pseudonormach geograficznej edukacji, czy może sięgnie po inne kryteria – to także jego decyzja.

Tymczasem szkolna codzienność dostarcza przykładów potwierdzających ogromne przywiązanie nauczycieli do nauczania zgodnego z treściami podręczników i zaleceniami poradników. Można było przekonać się o tym w pierwszych tygodniach września 2017 r., gdy ich niedostatek bądź nawet chwilowy brak spowodował w szkołach niemały chaos (Barejka 2017, Kwolek 2017, Orszulak 2017). Zarazem jednak ów deficyt uruchomił przymusowy proces nauczycielskiego decydowania dydaktycznego, w którym mogli wykazać się innowacyjnością, bądź przeciwnie – bazować na doświadczeniu zawodowym i utartych schematach pracy na lekcji.

Innym kryterium normatywnym są zwyczaje, obyczaje, mniej lub bardziej zakotwiczone w rzeczywistości społecznej i najczęściej niespisane w formie kodeksów. Określają one zalecane zachowania osób podejmujących decyzje (Woźniak 2013, s. 8–9). Tu nawiążę do przypadku kształcenia z przykładu nr 1 i opisanego w nim porównania treści dwu podręczników: polskiego i brytyjskiego, z których treści były dobierane przez nauczyciela. Jak się bowiem okazało, schematyzm podręcznika polskiego bardziej odpowiadał gimnazjalistom, gdyż już do niego przywykli i uznali za normę, niż sproblematyzowane treści podręcznika brytyjskiego. Czy zatem nauczyciel jako kryterium swojej decyzji przyjmie ich oczekiwania kształcenia utartym torem, czy też postanowi odejść od stereotypu i prowadzić je niestandardowo i niebanalnie?

W opozycji do osadzonego obiektywistycznie decydowania normatywnego sytuuje się decydowanie **deskryptywne** (opisowe), które pozwala na tworzenie modeli opisowych realnych zachowań (grup) ludzi podejmujących decyzje. Najczęściej – z wykorzystaniem kryterium porównawczego, właściwego dla paradygmatu konstruktywistyczno-interpretatywnego. Zgodnie z nim, punkty odniesienia znajdują się w obrębie grupy, zatem osąd formułowany w oparciu o to kryterium cechuje relatywizm, przykładowo obecny w zdarzeniu opisanym przez E. Szkurłat (2017). Inną sytuacją, w której ma miejsce stosowanie kryterium deskryptywnego, jest szkolne ocenianie – niezależnie od tego, w jakim stopniu uczeń sprostał wymaganiom programowym, nauczyciel może oceniać dokonany przez niego postęp w zakresie wiedzy geograficznej lub określonej umiejętności.

Odmianę kryterium deskryptywnego odnajdujemy również podczas nauczycielskiego decydowania rozpatrywanego przez pryzmat paradygmatu transformatywnego. Stosowanymi w nim punktami odniesienia mogą być:

- wzorzec osobowy nauczyciela łączący w sobie zalety człowieka i pedagoga, jak np. w przykładzie nr 3 (Anieli 2017);
- wartości moralne cenne dla danego nauczyciela, zwłaszcza miejsce zajmowane w ich hierarchii przez sprawiedliwość społeczną, wolność, tolerancję, zaufanie i in. (Groenwald 2008);
- indywidualnie przez pedagoga rozumiany sens edukacji geograficznej.

Również i w tym przypadku doboru kryteriów decyzji ostateczny wybór należy wyłącznie do nauczyciela.

Jakie decydowanie – rutynowe czy refleksyjne?

Ponieważ w ciągu dnia nauczyciel podejmuje wiele decyzji, nie może każdej z nich poprzedzać pełnym diagnozowaniem. Tak więc ze względu na sposób ich podejmowania wyróżnia się decydowanie: rutynowe i refleksyjne. **Decydowanie rutynowe**, nawykowe, ma miejsce w okolicznościach typowych, powtarzalnych, znanych nauczycielowi tak dobrze, że – jak sądzi – nie ma potrzeby gromadzenia o nich nowych informacji. Rozstrzygnięcia dokonuje w związku z tym dość szybko – co można postrzegać jako zaletę, bo w oparciu o wiedzę zdroworozsądkową, doświadczenie życiowe oraz zawodowe lub wyuczone schematy postępowania

(Woźniak 2013, s. 11). Natomiast wadą rutyny jest niechęć do wprowadzania zmian w kształceniu, nawet tych zaleconych przez nową podstawę programową. Kieruje się bowiem w pracy z uczniami przede wszystkim własnymi rozwiązaniami dydaktycznymi, jego zdaniem – niezawodnymi od lat. Tym samym ustanowionemu przez siebie samego i na własny użytek edukacyjnemu pseudo-standardowi nadaje znaczenie ważniejsze niż rządowym standardom edukacyjnym.

Rutyna może być również źródłem decyzji błędnych, gdyż niepodpartych rozeznaniami przedmiotu i sytuacji. Ponadto wprowadza ona monotonię do wykonywanej przez nauczyciela profesji i staje się czynnikiem prowadzącym do wypalenia zawodowego. Ale z drugiej strony, chroni przed ryzykiem porażki, możliwej podczas postępowania wynikającego z braku doświadczenia.

Dla **decydowania refleksyjnego** typowy jest brak i rutyny, i obowiązujących norm edukacyjnych, zastąpionych refleksyjnością nauczyciela, właściwą konstruktywistycznemu podejściu do kształcenia. Tu, w gromadzeniu informacji niezbędnych dla podejmowania trafnych decyzji, ważne okazuje się diagnozowanie uczniowskich kompetencji, istotne dla określenia ich aktualnych stref rozwoju oraz planowania działań ukierunkowanych na intelektualną wędrówkę ku strefom najbliższego rozwoju. Przypadkiem ilustrującym potrzebę diagnozowania wspierającego decydowanie refleksyjne jest przykład nr 2 (Szkurlat 2017).

W świetle paradygmatu transformatywnego istotnymi cechami nauczycielskich decyzji dotyczących kształcenia jest krytyczność wobec dysfunkcji: edukacyjnych, społecznych, politycznych, a także sceptycyzm wobec oczywistych rozwiązań (Angiel 2015). Decyzje są zorientowane na uruchomienie działań na rzecz zmiany. Przykładem refleksyjności w nauczaniu–uczeniu się geografii jest m.in. wykorzystanie w niej dzieł sztuki jako źródeł wiedzy geograficznej (Piotrowska 2014).

JAKIE JEST RYZYKO DECYDOWANIA?

Podejmowanie decyzji nieuchronnie, nawet w sytuacji decydowania refleksyjnego, wiąże się z niepewnością dokonanego wyboru, w czym istotną rolę odgrywa kontekst sytuujący decydowanie w zróżnicowanych uwarunkowaniach: od pewności poprzez ryzyko aż do całkowitej niepewności. Wymienione jako pierwsze, decyzje nauczyciela geografii **w warunkach pewności**, wpisują się w paradygmat obiektywistyczny i tradycyjne kształcenie, jako że zapadają dzięki ustalonej a priori jednoznacznej strategii postępowania wyznaczonej przez cele zewnętrzne, określone w programie nauczania geografii oraz przełożone na język treści podręcznika i przewodnika metodycznego. Z jednej strony wyznaczają one jasne reguły postępowania, uwalniając nauczyciela z konieczności samodzielnego postanawiania o kształcie edukacji. Ale zarazem z drugiej – zniechęcają go do poszukiwania alternatywnych rozwiązań oraz narzucają podporządkowanie nawet wówczas, gdy z jakimiś postanowieniami się nie zgadza. Dobrowolnie przystając na dość wąski margines swobody nauczania, kieruje się racjonalnością adaptacyjną (Tyszka 2010, s. 30, 43, 75). Warto jednak w decydowaniu realizowanym

w warunkach pewności dostrzec istnienie niewielkich (ale znaczących w nauczycielskiej codzienności) możliwości dokonywania tzw. wyborów „małych” – na małą skalę, niezagrażających płynności funkcjonowania instytucji czy systemu, takich jak np. przeprowadzenie zajęć w terenie (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014) czy wprowadzenie nowej metody pracy na lekcji (Piotrowska, Cichoń 2015). Choć i tu nie sposób wykluczyć możliwości pojawienia się nieprzewidywalnych zdarzeń podczas nauczania-uczenia się (Flajsztok i in. 2013, s. 47–51), zaburzających pewność realizacji edukacyjnych zamierzeń. Stąd bliższe realiom pracy nauczyciela wydają się decyzje w warunkach ryzyka albo niepewności.

Decyzje w warunkach ryzyka oznaczają dokonywanie wyborów w sytuacjach, w których działanie zostało podjęte, lecz jego skutki są niepewne (Tyszka 2010, s. 26). Z perspektywy nauczyciela ryzyko pojawia się wraz z poszerzaniem pola uczniowskiej samodzielności w uczeniu się, powiązanej z relatywnie mniejszą rangą nadawaną programowi nauczania z geografii. Gdy aktywność leży wyłącznie po stronie nauczyciela i lekcje opierają się na transmisji wiedzy, wówczas ich scenariusz jest przewidywalny. Ale kiedy o przebiegu zajęć znacząco decydują aktywne działania uczących się – co ma miejsce w konstruktywistycznym podejściu do kształcenia – wtedy dużo trudniej przewidzieć jego efekty, czego przykład podaje E. Szkurlat (2017) w opisie przypadku nr 2. By zminimalizować ryzyko decydowania i zarazem zwiększyć prawdopodobieństwo zmiany w uczniowskich kompetencjach, nauczyciel jest skłonny w swoich rozstrzygnięciach uwzględniać opinie ekspertów bądź rady osób znaczących, postrzeganych jako autorytety (Tyszka 2010,

Tabela 2. Wybrane aspekty decydowania o edukacji geograficznej w świetle paradygmatów dydaktyki

Table 2. Selected aspects of deciding on geographic education in the light of didactic paradigms

Aspekty kształcenia	Paradygmaty dydaktyki		
	obiektywistyczny	interpretatywno-konstruktywistyczny	transformatywny
Kryterium rozstrzygania	normatywne: (a) w oparciu o przyjęte a priori modele kształcenia; (b) zakotwiczone w prawie oświatowym i normach społecznych	profesjonalizm nauczyciela uwzględniającego możliwości, zainteresowania i postępy ucznia	dla ucznia: ideał osobowy nauczyciela; dla nauczyciela: (1) wartości moralne i społeczne: sprawiedliwość, wolność, tolerancja itd; (2) istota, sens, sedno geografii
Sposób podejmowania decyzji	rutynowy. Nauczyciel jednoosobowo postanawia, oznajmia	refleksyjny. Negocjowanie, dialog nauczyciela z uczniami i sobą samym	uwzględnianie głosu i mądrości ucznia
Kontekst decydowania	w warunkach pewności	w warunkach ryzyka	w warunkach niepewności (pełnej)

Źródło: opracowanie własne.
Source: own study.

s. 297). Jednak najczęściej podczas dokonywania wyboru pomocne okazują się heurystyki, np. zakotwiczenia, reprezentatywności, dostępności czy tzw. „różowych okularów”. Co prawda, mogą one prowadzić do rozwiązań jedynie zadowalających, a nie optymalnych, niemniej za ich stosowaniem przemawiają: szybkość decydowania i minimalny wysiłek umysłowy wkładany w wybór działania z puli gotowych zestawów (Tyszka 2010, s. 262–263, Goodwin, Wright 2011, s. 33).

Decyzje w warunkach niepewności (całkowitej) dotyczą sytuacji, w których skutki rozpatrywanych działań są w pełni nieprzewidywalne, losowe, a więc i całkowicie niepewne. Losowość zaś polega na tym, że decydujący potrafi określić zbiór wyników, lecz nie wie, który z tych wyników pojawi się jako skutek decyzji. Sytuacjami nacechowanymi dużym prawdopodobieństwem nieprzewidywalności są te, w których: (a) wyniki zależą od wolnej decyzji i nauczyciela, i ucznia; (b) osoby podejmujące decyzję wzajemnie na siebie wpływają. Ta niepewność jest wpisana w niestandardowe kształcenie, powiązane z paradygmatem transformatywnym, jak w przykładzie opisywanym przez J. Angiel (2017) czy nauczaniu geografii w oparciu o dzieła sztuki (Piotrowska 2014).

PODSUMOWANIE

Poruszona w opracowaniu kwestia decydowania nauczycieli nie tylko pokazuje jego immanentną obecność w edukacyjnej codzienności, ale też uświadamia znaczenie tych postanowień dla uczących się, jako że dziś dokonywane przez pedagogów rozstrzygnięcia mają wymiar długofalowy i przekładają się na uczniowskie biografie. Wielodyscyplinarne zakorzenienie dydaktyki geografii i edukacyjnych praktyk nauczycieli tego przedmiotu pozwala spojrzeć na ich decyzje przez pryzmat leżących u ich podstaw założeń, jakie decydujący przyjmują bardziej lub mniej świadomie. Mam tu na myśli: (a) preferowane przez każdego z nich wartości indywidualnie hierarchizowane; (b) przeświadczenia o uporządkowaniu świata (np. stały vs w nieustającej zmienności); (c) przekonanie o strukturze społecznej i własnym oraz uczniów statusie; (d) nadawane znaczenia wiedzy geograficznej w życiu. Uwzględnienie tych „wyznaczników” umożliwia ujęcie decydowania z perspektywy trzech paradygmatów: obiektywistycznego, interpretatywno-konstruktywistycznego, transformatywnego.

W podejściu obiektywistycznym decyzje nauczyciela w zakresie edukacji geograficznej mają na celu podporządkowanie uczenia się normom zewnętrznym, np. wymogom podstawy programowej. Ale mimo tego, że cele i treści kształcenia są przez nią wyznaczone, ostatecznie to nauczyciel rozstrzyga o zakresie ich przyswojenia przez uczniów, o stosowanych metodach pracy, kryteriach ocen i wielu innych aspektach, przy czym własną arbitralność postrzega jako optymalną strategię pracy z wychowankami. W wymiarze długofalowym stosowane systematycznie kształcenie tradycyjne skutecznie wdraża młodzież do zewnątrzsterowności, niewielkiej lub braku samodzielności, funkcjonowania w warunkach zależności i określonego porządku społecznego.

Poprzez decyzje zakorzenione w założeniach konstruktywizmu w uczeniu-nauczaniu nacisk zostaje położony na aktywne zdobywanie wiedzy (samodzielnie lub z innymi) przez uczniów, realizowane w ramach programu całonocnego uczenia się. Zgoda nauczyciela na uczniowskie dyskusje, argumentowanie swoich punktów widzenia, nie tylko wspomaga wychowanków w dostrzeganiu wartości własnej autonomii, ale też uczy jej budowania i umacniania w kolejnych latach życia.

Istnieje także, widoczna w podejściu transformatywnym, możliwość realizacji takiej edukacji geograficznej, w której w pełni wybrzmiewa głos ucznia (Babicka-Wirkus, Groenwald 2018), traktowanego jak partnera współdecydującego o podejmowanych zagadnieniach. Takie decydowanie uwrażliwia wychowanków na wartości: autonomii, zaangażowania i potrzeby otoczenia, a uzyskane w szkole kompetencje okażą się niezbędne w ich przyszłej pracy zawodowej czy w aktywności na rzecz lokalnego środowiska (Hibszter 2008). Jednak początkowo inicjatorem tych działań jest zawsze nauczyciel i dopiero z czasem jego współpraca z uczniami nabiera bardziej partnerskiego wymiaru.

Zarysowane powyżej trzy drogi edukacji geograficznej nie wyczerpują wszystkich możliwości jej prowadzenia, niemniej pokazują, że decyzja o tym, którą z nich wybrać w pracy z uczniami, należy przede wszystkim do nauczyciela. To on postanawia, w jaki sposób nauczanie-uczenie się będzie realizowane, on rozstrzyga o tym, jakie ono będzie. Nawet jeśli sceduje decydowanie na program kształcenia i podręcznik – też dokonuje wyboru. I dlatego za tę, oraz wszystkie inne swoje decyzje, ponosi odpowiedzialność. A jest to nie tylko odpowiedzialność za jakość edukacji geograficznej, ale także za jej długofalowe konsekwencje, doświadczane i przez uczniów, i przez siebie samego.

LITERATURA

- Angiel J., 2007, *Style nauczania w edukacji geograficznej czyli pytania o cele i wartości*, [w:] B. Wójtowicz (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia geograficznego*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Angiel J., 2015, *Szkice myślowe jako obrazy struktury myśli – ich wykorzystanie w edukacji geograficznej*, [w:] A. Hibszter, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 5: 13–27.
- Angiel J., 2017, *Geograficzne postrzeganie świata przez pryzmat wiedzy, doświadczeń oraz dziedzictwa geograficznego*, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Lublin, 7: 27–38.
- Babicka-Wirkus A., Groenwald M., 2018, *Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem*, Problemy Wczesnej Edukacji, 1(40).
- Baręcka P., 2017, *Brak podręczników? Wydawcy wskazują, w czym tkwi problem* (<https://wiadomosci.wp.pl/brak-podrecznikow-wydawcy-wskazuja-w-czym-tkwi-problem-6162865206912641a>; dostęp: 5.09.2017).
- Brophy J., 2002, *Motywowanie uczniów do nauki*, przeł. K. Kruszewski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- 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 PTG, Łódź, 3: 191–204.
- Fenstermacher G.D, Soltis J.F, 2000, *Style nauczania*, przeł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa.
- Filipiak E., 2011, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Flajsztok I., Męczyńska A., Michna A., 2013, *Zarządzanie publiczne. Nieprogramowalne decyzje w jednostkach oświatowych*, Wyd. Difin, Warszawa.
- Gołębniak B.D., 2013, *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, [w:] H. Cervinkowa, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Goodwin W., Wright G., 2011, *Analiza decyzji*, przeł. P. Matyja, Wyd. Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
- Groenwald M., 2008, *Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee–tradycje–wyzwania*, Prace WNoZ UŚ, 47: 70–77.
- Hibszer A., 2008, *Komunikacja społeczna jako sposób przezwycięzania konfliktów społecznych w parkach narodowych (wybrane przykłady)*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego PTG, 10: 579–592 (<http://www.krajobraz.kulturowy.us.edu.pl/publikacje/artykuly/zarzadzanie/hibszer.pdf>; dostęp: 20.12.2017).
- Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (w druku), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kuhn T., 2011, *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Ostrołęcka. Wyd. Aletheia, Warszawa.
- Kwaśnica R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwolek G., 2017, *Reforma edukacji. „Wielka niewiadoma”. „Nie unikniemy chaosu”. Jest odpowiedź MEN* (<http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-reforma-edukacji-wielka-niewiadoma-nie-unikniemy-chaosu-jest-nId,2431652>; dostęp: 5.09.2017).
- Niemierko B., 2013, *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność? Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 4(64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Orszulak T., 2017, *Burza wokół podręczników szkolnych* (<https://wiadomosci.wp.pl/burza-wokol-podrecznikow-szkolnych-zalewska-odbija-pileczke-szkoly-nie-zglaszaly-kuratorom-zadnych-problemow-6162797006685825a>; dostęp: 5.09.2017).
- Piotrowska I., 2014, *Dziela sztuki jako źródła wiedzy geograficznej*, *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, S1(51) (<http://www.ebis.ibe.edu.pl>; dostęp: 14.12.2017).
- 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 Komisje Edukacji Geograficznej PTG, Łódź, 4.
- Puławska K., 2017, *Metoda studiów przypadkowych na lekcjach geografii na przykładzie wybranych problemów współczesnego świata*, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisje Edukacji Geograficznej PTG, Lublin, 7: 103–116.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego, 2017 (Dz.U. nr 2; www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/D2017000035601.pdf; dostęp: 14.12.2017).

- Rainko S., 2011, *Dwa paradygmaty*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Schmidt Z., 2017, *Opinia o programie nauczania geografii dla szkoły podstawowej – Planeta Nowa*, 2017 (<http://www.dlanauczyciela.pl/27349,opinia-o-programie-nauczania-geografii-w-szkole-podstawowej-planeta-nowa-skan-pdf>).
- Szempruch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, OW Impuls, Kraków.
- Szkurlat E., 2017, *Wybrane regiony geograficzne świata i ich mieszkańcy w wyobrażeniach łódzkich gimnazjalistów*, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisje Edukacji Geograficznej PTG, Lublin, 7: 53–75.
- Tuz E., Dziedzic B., 2017, *Rozkład materiału nauczania – Planeta Nowa 7*, Wyd. Nowa Era (<http://www.dlanauczyciela.pl/27349,rozklad-materialu-nauczania-planeta-nowa-7-pdf>; dostęp: 23.11.2017).
- Tysza T., 2010, *Decyzje. Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Woźniak A., 2013, *Decyzje w warunkach współzawodnictwa*, Wyd. CeDeWu, Warszawa.
- Wygotki L.S., 1971, *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, [w:] L.S. Wygotki (red.), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Zarycki T., 2008, *Wybrane kategorie analizy dyskursu w badaniu tożsamości peryferyjnej*, [w:] A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.

WYBRANE ASPEKTY DECYDOWANIA PRZEZ NAUCZYCIELI GEOGRAFII W ŚWIELE PARADYGMATÓW DYDAKTYCZNYCH

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych aspektów decydowania przez nauczycieli geografii oraz ukazanie znaczenia, jakie ma ono dla jakości edukacji geograficznej. Treść opracowania koncentruje się na przedstawieniu – w świetle podstawowych paradygmatów dydaktyki: obiektywistycznego, konstruktywistyczno-intepretatywnego, transformatywnego – wybranych elementów nauczycielskiego decydowania, takich jak:

1. świadomość przedmiotu decyzji, (np. celów, treści, metod kształcenia) obieranego na drodze decydowania: (a) instytucjonalnego; (b) osobistego;
2. dobór kryteriów decyzji: (a) normatywnego (podstawa programowa i in.); (b) porównawczego (np. wiedza osobista nauczyciela);
3. sposoby podejmowania decyzji: (a) refleksyjne; (b) rutynowe;
4. wpływ kontekstu decyzji na rozstrzyganie w sytuacjach: (a) pewności; (b) ryzyka; (c) niepewności (całkowitej).

Z analizy wynika, że decydowanie przez nauczyciela jest immanentnie wpisane w proces edukacji geograficznej, a za dokonywane wybory ponosi on odpowiedzialność przede wszystkim wobec uczniów i siebie.

Słowa kluczowe: zakresy nauczycielskiego decydowania, szkolna edukacja geograficzna, paradygmaty dydaktyki

SELECTED ASPECTS OF DECISION-MAKING BY GEOGRAPHY TEACHERS IN THE LIGHT OF DIDACTIC PARADIGMS

Summary

The aim of the paper is to outline selected aspects of decision-making by geography teachers and to its significance for the quality of geography education. The content of the paper focuses on presenting – in the light of basic paradigms of didactics: objectivist, constructive-interpretative, transformative – selected elements of teacher decision-making, such as:

1. awareness of the decision's subject matter, (e.g. objectives, content, teaching methods) selected by way of (a) institutional; (b) personal decision-making;
2. selection of criteria of decisions: (a) normative (core curriculum et al.); (b) comparative (e.g. teacher's personal knowledge);
3. ways of taking decisions: a) reflexive; (b) routine-based;
4. impact of the decision's context on resolutions in situations of: (a) certainty; (b) risk; (c) (complete) uncertainty.

It follows from the analysis that the teacher's decision-making is immanently inscribed in the process of geographical education, whilst the responsibility for the choices made is borne by the teacher with regards to himself and pupils.

Key words: scopes of teachers' decision-making, school geography education, paradigms of didactics

Joanna Angiel

OSOBOWOŚĆ I AUTORYTET NAUCZYCIELI GEOGRAFII – WPŁYW NA ŻYCIE UCZNIÓW, OBECNYCH STUDENTÓW GEOGRAFII

(czyli kim warto być (lub się stawać!)
oraz co (u)mieć w trudnych czasach
kolejnej reformy oświatowej)

WPROWADZENIE

Od 1 września 2017 r. nauczyciele w Polsce przeżywają kolejną rewolucję szkolnictwa. Ich środowisko jest podzielone pod względem opinii dotyczących podjętych zmian (ich sensowności oraz zakresu); dotyczą one bezpośrednio uczniów, rodziców, nauczycieli. Ci ostatni (myślę tu szczególnie o nauczycielach geografii) przeżywają trudny czas konieczności zmian w sposobie myślenia o celach edukacyjnych, treściach kształcenia geograficznego, stawianych wymaganiach, metodach i formach realizacji treści kształcenia. Jednocześnie ze zmianami w podstawie programowej postępują zmiany i trudności organizacyjne, częstokroć nauczyciele stają przed problemem łączenia etatów w różnych placówkach szkolnych. Wszystko to, wraz z wciąż panoszącą się w oświacie ogromną biurokracją, wywołuje obawy, stres, częstokroć zniechęcenie oraz frustrację przenoszoną na innych ludzi (w tym zwłaszcza uczniów), a także na inne obszary życia.

Niniejszy artykuł poświęcony jest nauczycielom i dotyczy czegoś bardziej trwałego niż ważne podstawy programowe (te lub inne), a mianowicie ich autorytetu i pozytywnej osobowości, które szczególnie mocno i trwale oddziałują na uczniów. Jest to praca w części teoretyczna (poruszająca zagadnienia osobowości), w części zaś empiryczna (autorytetu nauczyciela i jego wpływu na decyzje życiowe uczniów). Przyczyny tego dualizmu wyjaśnione zostały w dalszej części pracy. Celem napisania artykułu jest pobudzenie do refleksji na temat siły sprawczej tej sfery. Może on, poprzez przytoczone wyniki badań i wnioski, służyć studentom geografii przygotowującym się do pełnienia roli nauczyciela geografii oraz samym nauczycielom geografii w refleksji nad własnymi cechami, reprezentowanymi postawami oraz szeroko pojętym rozwojem, w tym właśnie aspekcie. Uświadomi także możliwości oddziaływania osobowości i autorytetu nauczyciela

na uczniów pod względem podejmowanych przez nich decyzji życiowych i ich realizacji, a zatem wpływu na ich drogi życiowe.

OSOBOWOŚĆ I AUTORYTET NAUCZYCIELA

Osobowość i autorytet wiąże się nierozłącznie z wartością osoby. To zagadnienie stanowi główny wątek kierunku myślenia filozoficznego, jakim jest personalizm reprezentowany m.in. przez J. Maritaina, E. Mouniera, K. Wojtyłę. Jego mocne odzwierciedlenie odnajdujemy w pedagogice personalistycznej, w tym wychowaniu i ujęciach personalistycznych oraz edukacji aksjologicznej (Olbrycht 1996, 2002). Kanonem tej pedagogiki jest „postawa poznawania i szacunku wobec wychowanka, dobrowolność i przekonywanie w procesie wychowania, a do tego kontakt osobowościowy – przy postawie otwartości, szczerości i prawdy wobec niego” (Homplewicz 2000, s. 114).

Osobowość zawodowa, w tym osobowość nauczyciela, ma związek z powołaniem. Określenia, czym jest owo powołanie nauczycielskie, jakimi cechami charakteru i zasadami moralnymi oraz sposobami kształcenia młodego pokolenia ma się kierować nauczyciel, znajdziemy w *Kodeksie Etyki Nauczycielskiej* (1995). Powinien on być dla nas, nauczycieli, inspiracją oraz nieustającą zachętą do troski i dbałości o stronę moralną naszego postępowania wobec uczniów, nawet w najmniejszym wymiarze.

Termin osobowość używany jest w różnych znaczeniach, a także definiowany niejednolicie. W ujęciu pedagogicznym najczęściej oznacza on zespół stałych cech i właściwości oraz procesów psychofizycznych, odróżniających danego człowieka od innych, mający wpływ na organizację jego zachowania, stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w sposobie reagowania emocjonalnego w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w ukierunkowaniu na cele i wartości. Owe w miarę stałe mechanizmy zachowania się człowieka są wynikiem rozwoju osobowości, w którym szczególnie ważną rolę odgrywają pierwsze lata jego życia (Okoń 1987, s. 215, Lasota, Pisarzowska 2016).

Autorytet w ujęciu socjologicznym rozumiany jest (i tak będzie też traktowany w niniejszym opracowaniu) jako uznanie, prestiż: osób, grup społecznych czy instytucji. Wiąże się on z cenionymi przez społeczeństwo wartościami (Nowa encyklopedia... 1995, s. 292). Z pojęciem autorytetu łączy się bardzo często postać mistrza (w tym mistrza-nauczyciela). On to z reguły jest autorytetem, ale oprócz tego „promieniuje mistrzostwem”. Jest ono wynikiem „zgodności znawstwa z osobowością, uznawanymi i realizowanymi wartościami” (Stróżewski 2007, Olbrycht 2009, s. 32).

Można wyróżnić rozmaite rodzaje autorytetu nauczyciela, w tym np.: a) wyzwalający (budujący), b) ujarzmiający, c) intelektualny, d) osobowy (moralny). Istnieje również autorytet wewnętrzny (zwany nieformalnym), ma go nauczyciel, który jest szanowany przez swoich uczniów ze względu na swoje cechy osobowościowe, a także wiedzę i różnego rodzaju umiejętności. Takiemu nauczycielowi

uczniowie sami się podporządkowują (Kazimierowicz 2014a, s. 35). Budowanie autorytetu zachodzić może w sytuacji pozytywnego wzajemnego oddziaływania nauczyciela na uczniów, ale i uczniów na nauczyciela, dzięki czemu możliwe jest powstanie edukacyjnego dialogu w duchu wzajemnego zrozumienia, akceptacji, zaufania, szacunku, życzliwości (Kopczewski i in. 2012, s. 277–278, Kazimierowicz 2014a, s. 35).

Warto zwrócić też uwagę na to, że autorytet, jego powstawanie, trwanie i oddziaływanie jest pewnego rodzaju zawoalowaną tajemnicą. Natomiast jego upadek jest widoczny i niemal namacalny (Kazimierowicz 2014b, s. 282).

Zagadnienia znaczenia autorytetu i osobowości nauczycieli pozostają ważne i aktualne w trudnych czasach szybkich przemian zachodzących w polskiej szkole oraz zmian społeczno-kulturowych młodego pokolenia (Bednarska 2009). Są istotne w obecnych czasach: relatywizmu, informacyjnego chaosu oraz zamętu dotyczącego różnorodnych wartości.

Predyspozycje i cechy osobowościowe modelowego nauczyciela przedstawiano wielokrotnie w różnych publikacjach z zakresu pedeutologii i psychologii. Początki zainteresowań tą problematyką sięgają czasów Komisji Edukacji Narodowej (opracowanie Grzegorza Piramowicza *O powinności nauczyciela*); późniejsze, pogłębione refleksje na ten temat dostępne w polskiej literaturze przedmiotu znajdziemy w pracach J.W. Dawida (koncepcja obrazu idealnego nauczyciela), Z. Myślakowskiego i S. Szumana (podejmująca temat talentu pedagogicznego) czy też M. Kreuza i S. Baleya (weryfikujących i uzupełniających poprzednie prace oraz przedstawiających kwestie dotyczące osobowości nauczyciela), a także M. Grzegorzewskiej (rozbudowana, pełniejsza charakterystyka osobowości nauczyciela). Ich przegląd znajdziemy w licznych opracowaniach z zakresu dydaktyki ogólnej (np. Okoń 1962, 2003).

Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się z wielką odpowiedzialnością za drugiego człowieka. Służba i posłannictwo nauczyciela polega nie tylko na tym, że ma on kształcić, ale nade wszystko – wskazywać drogę swoim uczniom (Rudniański 1980, Rumiński 1997, s. 59). Osoba będąca autorytetem pełni rolę przewodnika, który umożliwia i ułatwia innym poszukiwania własnej drogi życiowej (Melibruda 1986, s. 173, Kozak 2009, s. 83). Aby to było możliwe, „nauczyciel musi tę drogę sam w sobie odnaleźć” (Pulinowa 1992), a także w jakiejś mierze sam taką drogą podążać.

Oczywista powinna być zatem potrzeba dbałości nauczycieli o ustawiczne kształtowanie swojej osobowości i wielostronne doskonalenie się. Podstawą autorytetu i pozytywnego oddziaływania na uczniów-wychowanków w równym stopniu jest to, **co się wie oraz co się umie**, jak i to, **kim się jest** – jakim się jest człowiekiem (Encyklopedia Pedagogiczna, s. 445). Istnieje też znacząca, choć trudna do wyjaśnienia różnica między „posiadaniem autorytetu”, a „byciem autorytetem”. „Jeśli mówimy, że ktoś ma autorytet, przypisujemy mu go z pewną ostrożnością, obawiając się niejako, że nie jest to cecha bezwzględna i stała, a więc, że można ją utracić (...). Powiedzieć o kimś, że «jest autorytetem» znaczy znacznie więcej: wszelka ostrożność jest tu niepotrzebna, zastrzeżenia – zbędne. «Być autorytetem» znaczy być nim bezwzględnie, a więc zespolić sprawność

w uprawianiu dziedziny swej wiedzy czy sztuki ze swoją osobowością, że jedna nie może istnieć bez drugiej” (Stróżewski 2008, s. 110).

Zagadnienia dotyczące autorytetu i osobowości nauczyciela były i są podejmowane również przez dydaktyków geografii w publikacjach z tego zakresu (Werwicki 1979, Dylikowa 1990, Michalczyk 1990, Pulinowa 1992, Piskorz 1997), w tym w skryptach dla studentów (m.in. Podgórski 1997). Są one też niejednokrotnie tematem zajęć m.in. w ramach uniwersyteckich wykładów i ćwiczeń z dydaktyki geografii dla przyszłych nauczycieli.

Oprócz takich cech osobowości nauczycieli, jak pozytywne cechy charakterologiczne oraz pedagogiczne czy też cechy uwzględniające stosunek do ucznia (i szerzej – innych ludzi, różnych społeczności, społeczeństwa), istotna jest kultura osobista nabywana (i uwewnętrzniana oraz uzewnętrzniana) głównie w procesie wychowania w domu rodzinnym. Drugim miejscem jej tworzenia w okresie młodzieńczym może i powinna być szkoła (Werwicki 1979). Według mnie, kolejnym może i powinna być, już w życiu dorosłym – uczelnia wyższa¹.

Z osobowością, autorytetem nauczyciela nieodłącznie związane są jego postawy. Można przyjąć, że są to względnie trwałe tendencje nauczyciela do wartościowania kogoś, np. ucznia, lub czegoś, np. przedmiotu, zjawiska, zdarzenia (Wojciszke 2002). Warto zapoznać się z badaniami i ich wynikami dotyczącymi postaw nauczycieli i uczniów w kontekście kształcenia geograficznego (Groenwald 2006).

W wielu publikacjach z zakresu psychologii, pedagogiki oraz dydaktyki (w tym dydaktyki geografii) znajdziemy różne zestawienia cech nauczyciela charakteryzującego się pozytywną osobowością właściwą człowiekowi mającemu być przewodnikiem młodego człowieka. Dla przykładu przytoczmy dwa uzupełniające się przykłady ich opisania odnośnie do nauczyciela geografii: „Powinien on posiadać takie cechy osobowe jak: serdeczność, sprawiedliwość. Osobowość nauczyciela geografii cechuje się: zaangażowaniem, przodownictwem, żywością wyobraźni, zdolnością sugestywnego oddziaływania, ciekawością świata, zamiłowaniami podróżniczymi, kolekcjonerstwem i kulturą ogólną” (Werwicki 1979, za: Piskorz 1997). „Z osobowością wiąże się także kontaktowość, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć i nastawienie psychiki na zewnątrz (...). Duże znaczenie ma zgodność postępowania z głoszonymi przez niego poglądami. Zgodność ta decyduje o autorytecie nauczyciela” (Kądziołka 1997, s. 193).

Warto zacytować stwierdzenie B. Nawroczyńskiego, które mogłoby stać się głównym mottem niniejszego artykułu: „Osobowość nauczyciela jest pierwszorzędny czynnik kształtującym. Żadne też programy, żadne pomoce szkolne, żadne pomysły organizacyjne nie mogą jej zastąpić w nauczaniu” (Nawroczyński 1987, s. 179, Pulinowa 1992, s. 17). Niejednokrotnie myśl tę i jej główne przesłanie przypominała i rozwijała M.Z. Pulinowa w artykułach, wystąpieniach

¹ Nie wszyscy jednak podzielają zdanie, że uczelnia powinna także wychowywać (Kostera, Rosiak 2005, s. 20).

naukowych oraz spotkaniach z nauczycielami. Jest on, moim zdaniem, wciąż aktualny także w obecnej sytuacji oświatowej².

Należy zwrócić uwagę, że oddziaływania wychowawcze oraz dydaktyczne wymagają zróżnicowanych cech osobowościowych nauczyciela. I tak może być on znakomitym dydaktykiem, a jednocześnie kiepskim wychowawcą (Dylikowa 1990)³.

Z. Podgórski (1997) wyróżnia cztery grupy cech nauczyciela decydujących o jego osobowości. Są to cechy charakterologiczne, cechy określające stosunek do społeczeństwa, cechy pedagogiczne oraz zawodowe. Zestawienie to może pomóc między innymi studentom geografii – przyszłym nauczycielom w autorefleksji i odnajdywaniu tych cech u siebie.

Aby nauczyciel w procesie wychowywania i kształcenia skutecznie oddziaływał na ucznia swoją osobowością i autorytetem, zaistnieć musi między nimi pewna mentalna przestrzeń oraz obopólna chęć wzajemnego „oswajania się”. Powinien to być element osobowego stosunku nauczyciela do ucznia i jednocześnie pozostawienie mu wolności decyzji, wyborów, wartościowania. Proces owego „oswajania”, rozumianego jako obopólne poznawanie się, akceptacja, wzajemne rozumienie się – w sposób poetycki opisany został w powieści *Mały Książę*.

- Co to znaczy „oswajać” – zapytał *Mały Książę*.
- To znaczy „tworzyć związki” – odpowiedział *Lis*.
- Tworzyć związki?
- Oczywiście – rzekł *Lis*. – Jesteś dla mnie tylko małym chłopcem, takim samym jak sto tysięcy innych chłopców. Nie potrzebuję ciebie. A Ty nie potrzebujesz mnie. Dla ciebie jestem po prostu lisem, jak sto tysięcy innych lisów. Ale jeśli mnie oswoisz, będziemy siebie nawzajem potrzebować. Ja stanę się dla ciebie jedyny.

(A. de Saint Exupery, *Mały Książę*)

Proces ów z czasem może zaowocować powstaniem swoistej przestrzeni spotkań i dialogu między nauczycielem a uczniem. Dialog ten stanowią rozmaite „doświadczenia, które tworzą sytuację spotkania. Reżyserem tych sytuacji powinien być nauczyciel, który w ten sposób stymuluje ucznia do aktywnej twórczej pracy nad «stawianiem się» osobą. Szczególną rolę w tej pracy odgrywa osobowa dojrzałość nauczycieli” (Olbrycht 1996, s. 60–61). Decydują tu także z całą pewnością ich talenty pedagogiczne oraz autorytet. Taki nauczyciel jest dla ucznia i wychowanka świadectwem „bycia osobą” oraz trudu ustawicznej pracy nad sobą, polegającej na podejmowaniu ciągłego wysiłku wzrastania pod tym względem. W ten to sposób nauczyciel zyskuje szacunek oraz zaufanie uczniów (Groenwald 2008, s. 71).

² Obecnie zmieniłabym jedynie w nim określenie „nauczanie” na „kształcenie” ze względu na to, że w tym drugim zachodzi także element wychowania.

³ Cytuję dalej w tekście wypowiedź studentki, która opisuje taki przypadek.

BADANIA, ICH PRZEBIEG I WYNIKI

W 2017 r. przeprowadziłam badania dotyczące autorytetu nauczycieli geografii metodą sondażu diagnostycznego. Zdecydowałam, by nie poruszać razem w badaniach właściwych zarówno kwestii osobowości, jak i autorytetu, bowiem wyniki badań pilotażowych⁴ ujawniły, że respondenci traktowali je najczęściej kompatybilnie, a czasem zamiennie. W badaniach właściwych przyjąłm zatem za punkt wyjściowy (przedstawiony studentom przed rozpoczęciem sondażu diagnostycznego) wspomniane wcześniej za W. Stróżewskim ujęcie filozoficzne mówiące, że autorytet nauczyciela jest wynikiem „zgodności znanstwa z osobowością, uznawanymi i realizowanymi wartościami” (Stróżewski 2007).

Respondentami było 67 studentów Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego (I i III rok studiów licencjackich oraz I rok studiów magisterskich), którzy uczęszczali na tzw. blok pedagogiczny⁵. Sondaż dotyczył autorytetu szkolnych nauczycieli geografii, którzy uczyli obecnych studentów tego przedmiotu: ich rozmaitych pozytywnych cech decydujących o ich autorytecie, a także wpływu tych nauczycieli na decyzje życiowe (zawodowe) ówczesnych uczniów, obecnie zaś studentów. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania – jedno otwarte, dwa zamknięte, jedno półotwarte oraz dwa złożone – w jednej części zamknięte, w drugiej otwarte:

- Jak brzmi Twoja definicja „dobrego nauczyciela geografii”?
- Czy spotkałeś na swej drodze życiowej takiego nauczyciela?
- Jeśli tak, to w jaki sposób wpłynął on na Ciebie (Twoje życie)?
- Czy uważasz, że współczesna młodzież potrzebuje nauczycieli będących autorytetami? Uzasadnij swoją odpowiedź.
- Jakimi cechami, według Ciebie, charakteryzuje się nauczyciel posiadający autorytet? Uwaga: był to wybór z 16 podanych cech, ale istniała także możliwość dopisania innych. Sześć najważniejszych według uczniów cech należało ułożyć w ciągu malejącym (rankingu) od 1 do 6.
- Czy Twój nauczyciel geografii był dla Ciebie autorytetem? Jeśli tak, to co o tym decydowało?

90% badanych studentów spotkało w szkole dobrego nauczyciela, który był dla nich autorytetem. W 67% przypadków był to nauczyciel geografii (lub

⁴ Przeprowadzonych miesiąc wcześniej w grupie 33 studentów geografii – studiujących na geograficznym bloku pedagogicznym (II rok studiów licencjackich).

⁵ Jego zaliczenie umożliwia im podjęcie pracy w szkołach jako nauczycielom przyrody (po uzyskaniu licencjatu) oraz geografii (po uzyskaniu magisterium).

Wybór takiej grupy badawczej spowodowany był głównie względami merytorycznymi i dydaktycznymi. Odpowiedzi na pytania wiązały się z problematyką i tematami wykładów, które nastąpiły bezpośrednio po przeprowadzeniu badań i opracowaniu ich wyników; były też motywacją i wstępem do dalszego dialogu na ten temat. Wyniki badań (które przedstawiłam na kolejnych spotkaniach) były tematem studenckiej dyskusji. Mogły też być w następstwie podstawą do autorefleksji, bowiem studenci mieli w bliskiej perspektywie możliwość stawiania się nauczycielami.

nauczyciel przyrody będący po studiach geograficznych). W odniesieniu do 59% respondentów ich nauczyciele geografii (których określili jako „dobrych nauczycieli” i którzy byli dla tych uczniów autorytetami) mieli wpływ na wybór przez nich geografii jako kierunku studiów; mieli zatem wpływ na podejmowane przez nich decyzje zawodowe, a co się z tym wiąże – na ich przyszłe życie i jego kierunki oraz połączone z tym aspekty rozwojowe, w tym kulturowo-społeczne.

81% respondentów było zdania, że współczesna młodzież „potrzebuje” lub też „zdecydowanie potrzebuje” nauczycieli, którzy byliby dla niej autorytetami, a 12% studentów uważało, że takich nauczycieli ona „raczej potrzebuje”. Wyjaśnieniem takich odpowiedzi były stwierdzenia, że jest to nieodzowne w obecnych czasach, gdy niemal wszystko podlega relatywizacji, młody człowiek czuje się zagubiony w świecie chaosu i braku orientacji, co jest dobre, a co złe. Natomiast 7% respondentów stwierdziło, że tacy nauczyciele są całkiem zbędni. W sumie uzyskano 97% pozytywnych odpowiedzi. Podobne wyniki (90%) uzyskał M. Kazimierowicz podczas badań dotyczących potrzeby autorytetu nauczycieli wśród 184-osobowej grupy gimnazjalistów i licealistów oraz uczniów techników (Kazimierowicz 2014).

Według studentów geografii, moich respondentów, najważniejsze kwestie decydujące o tym, że nauczyciel geografii jest (staje się) dla uczniów autorytetem, są następujące:

- 1) posiada on wiedzę geograficzną – 86% wskazań,
- 2) ma charyzmę, jest pasjonatem – 79%,
- 3) inspirowa uczniów do nauki (stawiania pytań, poszukiwań, uczenia się) – 72%,
- 4) posiada duże doświadczenie zawodowe, w tym dydaktyczne: umiejętność przekazywania wiedzy, stosuje zróżnicowane formy zajęć, różne metody i środki dydaktyczne – 46%,
- 5) jest empatyczny względem uczniów – 34%,
- 6) jest w ogóle przykładem dobrego (prawego), odpowiedzialnego człowieka – 29%.

W wyniku przeprowadzonych badań (na podstawie pełniejszych wypowiedzi respondentów) można stwierdzić, że opis „dobrego nauczyciela geografii” (z zachowaniem kolejności rankingowej) powinien brzmieć następująco: jest to człowiek, który:

1. Posiada przede wszystkim wiedzę geograficzną.
Posiada duży zasób wiedzy (jest to wiedza aktualna i nie tylko podręcznikowa); umie ją pogłębować i w interesujący sposób przekazać. Potrafi pomóc uczniom zauważać i rozumieć otaczające ich środowisko geograficzne oraz zachodzące w nim zjawiska. Zwraca uwagę uczniów na zależności przyczynowo-skutkowe zachodzące w środowisku życia człowieka. Łączy treści i zagadnienia geograficzne w wiązki tematyczne i przedstawia je w szerokim kontekście. „Dopiero potem liczą się umiejętności zawodowe, np. umiejętność zaciekawienia przedmiotem i zdolność (umiejętność) przekazywania wiedzy w interesujący sposób”.
2. Posiada pasję i osobowość, inspirowa uczniów do pozytywnych działań.

Sam jest pasjonatem geografii i umie tę pasję rozpalic w uczniach. Potrafi rozbudzić w nich także chęć poznawania świata, w tym odkrywania praw i zjawisk. Umie ich zachęcić do uczenia się geografii. Prowadzi zajęcia w tak interesujący sposób, by uczniowie sami chcieli uczyć się geografii bez przymuszania ich do tego. Inspiruje do samodzielnego uczenia się, dociekania. Swoją osobowością pociąga uczniów i zachęca ich do twórczego, intelektualnego wysiłku.

3. Wykazuje otwarte postawy wobec uczniów, darzy ich szacunkiem, jest empatyczny.

Jest empatyczny względem uczniów, okazuje im uznanie i szacunek⁶, gdy nadarza się do tego właściwa okazja. Jest otwarty na udzielanie merytorycznej pomocy uczniom, ale także wymagający (częściowo chociaż) samodzielnego dochodzenia do rozwiązywania problemów (nie wyręcza ich w tym). Jest to przede wszystkim człowiek, którego podziwia się za to, jak traktuje innych ludzi (w tym – uczniów); to człowiek, który wprowadza dobrą, przyjazną atmosferę na swoich zajęciach.

4. Jest dla uczniów wzorem moralnym i przykładem (wzorem) geografa. Jest i wychowawcą, i nauczycielem. Wychowuje, a nie tylko uczy geografii. Jest przede wszystkim wzorem prawego, odpowiedzialnego człowieka. Jest dla uczniów przykładem Człowieka (przez duże „C”). Jednocześnie jest świadectwem, kim jest geograf (jako człowiek, badacz, podróżnik, odkrywca, nauczyciel).

5. Posiada swój warsztat dydaktyczny; prowadzi zajęcia terenowe.

Stosuje zróżnicowane formy i metody kształcenia oraz zróżnicowane środki dydaktyczne na lekcjach geografii. Umie poglądowo przedstawiać dane zagadnienia. Nie ogranicza się jedynie do przeprowadzania lekcji geografii zgodnie z podstawą programową i programem kształcenia, ale celowo i umiejętnie wykracza poza nie, gdy tego wymaga sytuacja dydaktyczna. Jest to również ten nauczyciel, który skutecznie przygotowuje uczniów do egzaminów, bo to od tego zależy ich przyszłość. Samo zainteresowanie uczniów geografją jest bardzo dobre, ale to za mało. Trzeba spojrzeć na to praktycznie.

Często organizuje i przeprowadza ciekawe lekcje w terenie (niekoniecznie na drugim krańcu Polski!). Niejednokrotnie wychodzi z uczniami w teren, badając (m.in. bacznie obserwując) środowisko geograficzne najbliższej okolicy (jego elementy, zachodzące w nim procesy i zjawiska). A to po to, by jego uczniowie znali je nie tylko z podręcznika, z pośredniego źródła wiedzy, lecz zetknęli się z nimi bezpośrednio – naocznie, a także, co istotne – wielozmysłowo.

Generalnie – przedstawiona powyżej sylwetka „dobrego nauczyciela geografii” jest niemal identyczna z opisem nauczyciela geografii będącego autorytetem dla swoich uczniów. Jest to całkiem zrozumiałe – przecież dobry nauczyciel to właśnie taki człowiek!

⁶ Jeden ze studentów dodał, że taki nauczyciel „nie musi się martwić o dyscyplinę w klasie, bowiem uczniowie także darzą go szacunkiem. Podstawą tego wszystkiego jest jednak jego rzetelna wiedza geograficzna oraz doświadczenie dydaktyczne”.

NAUCZYCIEL GEOGRAFII JAKO AUTORYTET. WYPOWIEDZI – REFLEKSJE BYŁYCH UCZNIÓW

W wypowiedziach studentów geografii, dawnych uczniów nauczycieli geografii, którzy byli dla nich autorytetami, brzmiały różne wątki. Na ogół nie stanowią one jedynie suchego zestawu cech czy też przymiotów, którymi charakteryzowali się ci ludzie. Jest to w dużej mierze refleksyjne opisanie, czego udało im się dokonać w wychowankach, jakie pozytywne zmiany w nich zaszły nie poprzez stosowanie nakazów, kar czy zestawu nagród, ale przez tworzenie zgranego, lubiącego się zespołu, wiedzącego, dokąd podąża i w jakim celu się tam udaje. Oczywiście i przede wszystkim także poprzez wspólne „granie” w tym zespole. Jeden ze studentów, niestety, nie spotkał na swej szkolnej drodze takiego nauczyciela – lidera zespołu, ale „podskórnie” wie i czuje, co można byłoby dzięki takiej współpracy osiągnąć i jaką dużą przyniosłaby ona obopólną satysfakcję. Napisał on, że dobry nauczyciel (nie tylko zresztą geografii) nie krzyczy, nie straszy, nie sprawia, że uczniowie się go boją. Budzi szacunek i uznanie, pomimo (a może i właśnie dlatego), że wymaga od uczniów wiedzy. Ale – co niezwykle ważne w tym przypadku – jednocześnie w różny sposób zachęca ich do jej zdobywania i wpływa w rozmaity sposób i różnymi drogami na samodzielne dochodzenie do niej (np. poprzez wskazywanie im źródeł tej wiedzy). Ten aspekt samodzielności warto wciąż podkreślać, bowiem celem nauczyciela nie jest już od dawna „nauczenie uczniów”, ale sprawienie, że dostrzegą oni sami, iż świat staje się dzięki wiedzy bardziej zrozumiały (zatem bardziej przyjazny?), a życie w nim przynosi większą satysfakcję⁷.

- „Miałem szczęście w życiu, że spotkałem takiego nauczyciela. Zainteresował mnie geografią, pokazał, jak wiele ma ona wątków, które wzajemnie się łączą. Był zaangażowany w swoją pracę, był wyrozumiały ale i wymagający; w każdym uczniu potrafił dostrzec mocne strony i umiał je rozwijać”.
- „To był nauczyciel geografii, który umiał mnie zawsze zainteresować różnymi tematami geograficznymi, przez co od razu zapamiętywałam różne zagadnienia, ale też chciałam dowiedzieć się potem czegoś więcej. W związku z tym – szukałam sama wiedzy na dany temat”.
- „Spotkałam takiego nauczyciela geografii w szkole podstawowej, który wzbudził we mnie szacunek do przyrody i zainteresowania się nią. Otworzył mi też oczy na jej zagrożenia, których JA mogę być (lub jestem) przyczyną poprzez swoje nieprzemyślane zachowania (uwaga: nie ogólnie człowiek, ale właśnie ja i moi koledzy z klasy). Nauczył nas również tego, jak zapobiegać takim sytuacjom. Dotarło do mnie, dzięki niemu, że mam konkretny wpływ na losy świata przyrody”.

⁷ J. Pytlak, *O kształceniu nauczycieli*, Edunews, czerwiec 2017 r. (<https://www.edunews.pl/> – portal na temat nowoczesnej edukacji).

- „Sprawił, że trafiłem na studia geograficzne i udowodnił mi, że geografia jest bardzo szeroką dziedziną wiedzy i każdy, jeśli tylko chce, może w niej znaleźć coś interesującego”.
- „Nauczycielka geografii w gimnazjum sprawiła, że cały «wsiałkłem» w geografę. A nauczycielka w liceum «zaraziła mnie» do geografii jeszcze większą pasją, czego skutkiem jest moje studiowanie na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych”.
- „Mój nauczyciel geografii zmienił moje podejście do nauki tego przedmiotu tak, że sprawiała mi ona olbrzymią przyjemność i dawała satysfakcję z poszukiwania oraz poznawania, bo przynosiły one widoczne, dobre owoce”.

Przychodzi tutaj na myśl refleksja i pytanie: czy jako nauczyciele (geografii) przestaliśmy już stawiać sobie za cel *nauczenie... uczniów*, czy też nadal on w nas mocno tkwi? W dokumentach oświatowych, a także niejednokrotnie w literaturze przedmiotowej nadal on funkcjonuje. Czy zatem *nauczanie* nadal króluje w dzisiejszej szkole? Z moich doświadczeń i obserwacji toku lekcji, form pracy nauczyciela z uczniami oraz stosownych metod (obserwowanych podczas hospitacji lekcji) wynika, że, niestety, tak! Okazało się również, że w dokumentach oświatowych ministerstwa odpowiedzialnego za edukację narodową też trudno było wykorzystać ten zapis. Funkcjonuje on niejednokrotnie jako ważny cel do zrealizowania przez nauczyciela. A przecież, jak napisał student – nauczyciel, który był dla niego autorytetem: wskazywał drogę do własnych poszukiwań oraz skłaniał do dociekań, osobistego poznawania, odkrywania, refleksji...

Inny respondent stwierdza:

– „To mój nauczyciel geografii spowodował, że zacząłem się interesować tą dziedziną i sam sięgać do różnych źródeł informacji. Lekcje geografii to była dla mnie czysta przyjemność. To nie była sprzedawana sucha wiedza, ale to były opowieści geograficzne, które motywowały mnie do mocniejszego zagłębienia się w niektóre zagadnienia”.

Niektórzy studenci napisali dosłownie o osobowości swoich nauczycieli geografii i jej przełożeniu na własne wybory życiowe dokonane na tej podstawie. Oto trzy tego przykłady:

- „W dużej mierze dzięki mej nauczycielce geografii – jej wiedzy i osobowości – moja wiedza z tego zakresu zdecydowanie się pogłębiła, a to z kolei wpłynęło na wybór przeze mnie geograficznego kierunku studiów”.
- „Był to nauczyciel geografii w liceum. Sposób, w jaki prowadził on lekcje (bardzo ciekawe wygłaszanie jej treści) spowodował, że właśnie dzięki niemu zdecydowałam się na studia geograficzne”.
- „Dzięki osobowości mojego nauczyciela geografii jeszcze bardziej polubiłem ten przedmiot (i nauczyciela też!). W wyniku tego postanowiłem kształcić się na studiach geograficznych i swoje życie związać z tą dyscypliną”.

Według większości respondentów dobry nauczyciel geografii to człowiek, który posiada wiedzę geograficzną i dydaktyczną, jego pasją jest geografia, umie tę pasję uzewnętrznić i nią „zarażać” swoich uczniów.

- „Moja nauczycielka geografii była bardzo dobrym nauczycielem. Posiadała nie tylko wiedzę geograficzną, ale widoczne było (i czuło się to na każdej

lekcji), że bardzo lubi geografię. Na pierwszej lekcji zresztą powiedziała nam dlaczego! Zależało jej bardzo na tym, by nas zainteresować tym przedmiotem. I w większości przypadków to się jej udało. Stosowała różne metody pracy z nami, zachęcała do dyskusji, traktowała nas jak partnerów. Pokazywała nam, że wiedza geograficzna jest bardzo przydatna w życiu. Zajęcia z nią wpłynęły w znaczący sposób na moje zainteresowania geografją”.

A oto krótka charakterystyka nauczycielki geografii, która prowadziła lekcje w sposób zróżnicowany pod względem metod i ukierunkowany zwłaszcza na jedną z form pracy. Opisana została jako osoba podziwiana, ale... niebędąca dla respondenta autorytetem. Nie dowiadujemy się jednak z wypowiedzi studentki o jakiego rodzaju jej postawach pisze, że „były one nie do przyjęcia”.

- „Moja nauczycielka geografii wpłynęła na moje zwracanie uwagi na sposoby (formy) prowadzenia lekcji. Stosowała różnorodne metody i angażowała nie tylko nas, uczniów, ale bardzo mocno sama była zaangażowana. Potrafiła dostrzec każdego ucznia, jego mocne i słabe strony, rozwijać te pierwsze, wzmacniać te drugie. Stwarzała też znakomite warunki do pracy grupowej. Ważne było m.in. to, że dobierając nas w grupy, próbowała integrować osoby, które nie miały ze sobą na co dzień kontaktu. Podziwiałam i podziwiam ją między innymi i za to. Jednak nie była ona dla mnie autorytetem ze względu na niektóre postawy, które były według mnie nie do przyjęcia”.

W ten sposób obecni studenci geografii (którzy w przyszłości mogą być i chcą być nauczycielami tego przedmiotu) przedstawiali swoich nauczycieli. Wyniki badań przeprowadzonych w tej grupie wskazują, że osobowość (i autorytet) nauczyciela jest według respondentów kluczową kwestią, gdy chodzi o formację młodego człowieka. Opisane przez studentów sylwetki nauczycieli geografii posiadających pozytywną osobowość oraz będących dla nich autorytetami składają się na pełny wzorzec takiej osoby – dobrego nauczyciela geografii.

Zagadnieniu oddziaływania nauczycieli na uczniów i poprzez to w jakiejś mierze wpływania na ich wybory życiowe (zawodowe) warto też przyjrzeć się poprzez bardziej pełne studium przypadku. Oto jeden z przykładów, ilustrujący, co mówi nauczyciel akademicki, a zarazem dydaktyk geografii a) o swoim nauczycielu geografii, b) o studentce praktykantce sprzed 50 lat oraz c) o swoim wyborze studiów związanym z osobowością jednej z tych osób. Nauczyciel ten często przytacza swoim studentom, przyszłym nauczycielom, ową historię wówczas, gdy zaczynają oni pierwsze praktyki dydaktyczne w szkole. Przykład bowiem ilustruje, ile dobrego może zdziałać nie tylko nauczyciel geografii, ale praktykantka – studentka geografii, która wykazuje się pasją geograficzną (będącą jedną z wyraźnych oznak jej osobowości!).

Opisana poniżej sytuacja miała miejsce w końcu lat 60. XX w. W jednym z liceów ogólnokształcących w Warszawie etatowy, doświadczony nauczyciel geografii prowadził lekcje według jednego, rutynowego, niezmiennającego się planu (pożółkłe kartki jego notatnika, na podstawie którego dyktował uczniom, co należy zapisać do zeszytów – dowodziły, że stosował ten sam sposób kształcenia już od wielu lat). Uczniowie dobrze orientowali się, kiedy i co nastąpi w trakcie kolejnych, nudnych lekcji. Z pewnością nie był to nauczyciel, o którym można było

powiedzieć, że posiada osobowość i autorytet, a tym bardziej, że jest dla uczniów autorytetem. Pewnego dnia zjawiała się na zajęciach z geografii praktykantka – studentka Wydziału Geografii Uniwersytetu Warszawskiego. Udowodniła uczniom, że lekcje tego przedmiotu mogą być fascynujące, zróżnicowane pod względem nie tylko tematyki, ale metod oraz form kształcenia. Dowiodła przede wszystkim, że nauczyciel geografii z pasją i osobowością może być dla nich zjawiskiem, które pozytywnie owocuje w późniejszym ich życiu. Jedną z lekcji były zajęcia dotyczące różnorodności skał, ich rodzajów, cech. Studentka przyniosła wielkie pudło wypełnione okazami skał. Uczniowie uczyli się rozpoznawania ich rodzajów. Byli „wyglodniali” takich właśnie poglądowych metod. Praktykantka z entuzjazmem opowiadała także o studiowaniu geografii oraz o przygotowywaniu się do zawodu nauczyciela, które było dla niej porywającą przygodą intelektualną⁸. Mówiła o sobie, swoich kolegach – studentach geografii – oraz o ich ciekawości świata i własnym rozwoju poprzez studiowanie geografii. Do każdego tematu jako jego podsumowanie stosowała własną narrację, której uczniowie słuchali z zapartym tchem. Czuło się wówczas niemal atmosferę znaną z mentalnej przestrzeni teatru. Lekcję o skałach zakończyła opowieściami o historii różnych typów i rodzajów skał, środowisku i warunkach ich powstawania. Przypominały one znaną z literatury geograficznej historię – esej *Stawanie się kamienia* napisany przez profesor M. Pulinową (1996). Potem, gdy skończyły się lekcje z praktykantką, nigdy więcej geografia nie była postrzegana przez narratorkę jako nudna dziedzina wiedzy, mimo, że zajęcia prowadzone były znowu przez etatowego nauczyciela w rutynowy sposób. Praktykantka bowiem udowodniła poprzez swoją pasję i osobowość – czym może być geografia oraz to, że warto studiować ją na uniwersytecie. Dzięki swojemu pozytywnemu oddziaływaniu spowodowała, że opowiadająca to osoba poszła w jej zawodowe ślady. I chociaż potem nigdy się już nie spotkały – ma ona świadomość, ile dobrego zawdzięcza osobowości owej studentki.

PODSUMOWANIE

W szkole nadal, pomimo reformy, mamy do czynienia m.in. z: racjonalistycznym schematem kształcenia, „światem” wieloprezydentowym, pokawałkowym, bez powiązań jednych zagadnień z innymi. Dostrzegamy w niej często pragmatyzm, mocno utylitarne spojrzenie na rzeczywistość oraz... coraz większą biurokrację, która pochłania nauczycielski czas, który mógłby być przeznaczony dla uczniów. I to nie tylko tych świetnych, i nie tylko tych, których zachowanie

⁸ Zdaję sobie sprawę, że musiała ona mieć wówczas zajęcia z Gustawem Wuttke, ówczesnym kierownikiem Pracowni Metodyki Nauczania Geografii na Wydziale Geografii UW. Spotkanie z taką osobowością z pewnością wpływało na pogłębianie wiedzy geograficznej i dydaktycznej oraz ugruntowywanie własnych pasji w tym kierunku. Wiązało się to niewątpliwie z osobowościowym rozwojem i wzrastaniem, które z wielką siłą oddziałuje na uczniów.

stanowi problem. Częstokroć nadal nie ma w szkole miejsca na twórczość (odtwórczość jest mile widziana), brakuje czasu na wspólne szukanie odpowiedzi na różne ważne dla młodych ludzi pytania, na dostrzeżenie ucznia jako osoby poszukującej swojej drogi życiowej i pytającej, „kim jestem i dokąd mam się udać”. Polska szkoła nie jest też generalnie miejscem przyjaznym dla młodzieży z wielu względów (także na skutek m.in. zagęszczenia, ciasnoty, hałasu, niewłaściwej organizacji przestrzeni, nieprzyjaznych przestrzeni szkolnych i klasowych; Klus-Stańska 2015, s. 48–61). Przykłady można mnożyć... Tym większe i bardziej palące staje się „zapotrzebowanie” na OSOBE I OSOBOWOŚĆ nauczycieli, w tym geografii, którzy stanowią dla uczniów wzór pod względem człowieczeństwa, a jednocześnie dają sobą świadectwo, kim jest nauczyciel (w tym przypadku – geograf). On to bowiem, gdy jest, a także rozwija się i coraz bardziej „staje się” OSOBA, OSOBOWOŚCIĄ I AUTORYTETEM – może zdziałać rzeczy wielkie. Niejednokrotnie decyduje, czasem nie zdając sobie z tego sprawy, o losach i wyborach życiowych (zawodowych) swoich uczniów. Oddziałuje na nich nie tylko poprzez przekaz słowny: to, co mówi, ale także (a czasem głównie) poprzez to, jak mówi, w jaki sposób działa, zachowuje się oraz w jakiej atmosferze, „przestrzeni międzyludzkiej” to się odbywa. Często też wpływa on na to, że zmieniają się nie tylko mentalne przestrzenie i relacje, ale również „uczłowieczone” zostają wspólnie z uczniami często spotykane i negatywnie odczuwane nieludzkie fizyczne przestrzenie w szkole (Klus-Stańska 2015).

I chociaż ważne są z pewnością litery porządku prawnego, oświatowego, w tym szkolnego: rozmaite rozporządzenia, podstawy programowe, programy, to zawsze ponad nimi, nadrzędnie i na szczycie, znajduje się podmiot – OSOBA – nauczyciela i ucznia. Co wydaje się zatem najważniejsze w procesie kształcenia (w tym geograficznego)? Są to z pewnością dobre relacje między nauczycielem a uczniem. Jeśli powstaje pomiędzy nimi przestrzeń z rozumienia oraz zaufania, to w niej zaistnieć może nie tylko „zrealizowanie podstawy programowej”, ale coś o wiele więcej, a mianowicie – stawanie się i wzrastanie, zadzierzgnięcie więzi interpersonalnych, poczucie bycia razem, wspólnoty wędrowania w jednym kierunku i celu.

Czasami zdarza się (bywa), że jest inaczej niż w wyżej opisanej szarżyźnie i kłębowisku rozmaitych niedomagań i bolączek. Istnieją bowiem szkoły, w których pracują nauczyciele potrafiący swoją osobą (i osobowością) sprawić, że rodzą się wśród uczniów zainteresowania, zapala się w nich ogień, który staje się świetnym „zarzewiem” do pracy nad sobą, a także stawania się geografem czy też stawania się nauczycielem geografii.

Jestem przekonana, nie tylko na podstawie przeglądu literatury, ale i własnych obserwacji oraz doświadczeń, że nauczyciel geografii, o którym uczniowie mówią: „posiada autorytet i ma osobowość” (i tak jest w istocie) – przetrwa z nimi niejedną oświatową rewolucję czy ewolucję. I wyjdą z niej umocnieni nie tylko wiedzą geograficzną, ale mądrzejsi wspólnymi doświadczeniami, przeżyciami i przekonani o licznych wartościach tkwiących w samej geografii – szeroko, w tym humanistycznie, pojętej. Będą przekonani także (a może i nade wszystko) – o wartościach swojego nauczyciela geografii jako OSOBY, którą warto

naśladować. Również – zwłaszcza w chwilach zwątpienia w ludzi bądź w siebie – warto przywoływać go poprzez wspomnienia (Golonka 2009).

Uczniowie, pracując z takim nauczycielem, będą mocni poczuciem więzi i przekonania, że w takiej wspólnotcie mogą „góry przenosić” (choć w podstawie programowej nie ma tak brzmiącego zapisu efektu kształcenia geograficznego). Często także będą wiedzieli, że warto nie tylko studiować geografę, ale również kształcić zdolności pedagogiczne, by w przyszłości, tak jak ich nauczyciele, móc być przewodnikami geograficznymi (czy szerzej – życiowymi) dla swoich uczniów. Będą przekonani, że warto i trzeba chodzić z uczniami różnymi ścieżkami niekoniecznie utartymi: zarówno terenowymi, jak i myślowymi.

A zatem należy rozwijać przez całe życie swoje talenty geograficzne i dydaktyczne, jednocześnie wzbogacając osobowość, by w ten sposób móc pociągnąć uczniów na drogę szukania własnych pasji i talentów oraz refleksji nad nimi.

Ważne jest nie tylko to, czego uczysz, ale i w jaki to robisz sposób. Ucz swoich uczniów, jak się mają uczyć; bądź świadectwem, jakimi wartościami warto się kierować w życiu i do czego dążyć.

Uzyskane podczas badań: a) wypowiedzi większości studentów geografii o swoich szkolnych nauczycielach geografii, b) obserwacje tych studentów i doświadczenie ich rozwoju intelektualnego oraz wzrastania osobowościowego na prowadzonych przeze mnie zajęciach, ugruntowują mnie w przekonaniu, że jako przyszli nauczyciele geografii i wychowawcy wydadzą oni obfite, dobre owoce dydaktyczne.

LITERATURA

- Angiel J., 1996, *Świat wartości w mojej pracy nauczycielskiej*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek blżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 64–67.
- Bednarska M., 2009, *Autorytet nauczyciela XXI wieku*, [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 94–105.
- Dylikowa A., 1990, *Osobowość nauczyciela*, [w:] A. Dylikowa (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa, s. 375–386.
- Golonka J., 2009, *Autorytet nauczyciela szkoły średniej w uczniowskich wspomnieniach*, [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 154–169.
- Groenwald M., 2006, *Postawy nauczycieli i uczniów a kształcenie geograficzne*, [w:] K. Kopeć (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia geograficznego na początku XXI wieku*, WSiP, Warszawa, s. 59–67.
- Groenwald M., 2008, *Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee–tradycje–wyzwania*, Prace WNoZ UŚ 47: 70–77.
- Homplewicz J., 2000, *Etyka pedagogiczna*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa, s. 113–114, 157.
- Kazimierowicz M., 2014a, *Nauczyciel autorytetem?*, Nowa Szkoła, 5: 35.
- Kazimierowicz M., 2014b, *Nauczyciel autorytetem – czy to możliwe?* [w:] L. Praweński, B. Urbanek (red.), *Twórczość–kreatywność–nauczyciel*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek, s. 381–390.
- Kądziółka J., 1997, *Nauczyciel geografii*, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 191–194.

- Klus-Stańska D., 2015, *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce–Przestrzeń–Krajobraz. Edukacyjne znaki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 39–61.
- Kodeks Etyki Nauczycielskiej, 1995, Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Warszawa.
- Kostera M., Rosiak A., 2005, *Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić by...*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kozak E., 2009, *Nauczyciel twórcą swojego autorytetu*, [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 83.
- Lasota A., Pisarzowska E., 2016, *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 4, 1 (7): 77–88.
- Melibruda J., 1986, *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Michalczyk J., 1990, *Gustaw Wuttke jako dydaktyk*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Nawroczyński B., 1987, *Dzieła wybrane*, t. II, WSiP, Warszawa, s. 179.
- Nowa encyklopedia powszechna, 1995, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Okoń W., red., 1962, *Osobowość nauczyciela*, Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya, PZWS.
- Okoń W., 1987, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2003, *Poglądy polskich pedagogów na osobowość nauczyciela*, [w:] *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 370–373.
- Okoń W., 2003, *Nauczyciel jako*, [w:] *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, s. 373–379.
- Olbrycht K., 1996, *Uczeń jako osoba*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 58–63.
- Olbrycht K., 2002, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Olbrycht K., 2009, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, s. 7–223.
- Podgórski Z., 1997, *Skrypt do ćwiczeń z dydaktyki geografii*, Toruń, s. 7–9.
- Pulinowa M.Z., 1992, *Rozwój osobowości nauczyciela warunkiem sukcesu przyszłej szkoły*, [w:] R. Domachowski, A. Krzymowska-Kostrowicka (red.), *Modele kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii*, materiały z konferencji, Wyd. Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski, s. 16–22.
- Pulinowa M.Z., 1996, *Stawianie się kamienia*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 229.
- Rudniański J., 1980, *Powołanie nauczyciela*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, mat. z sesji nauk., Ossolineum, Wrocław, s. 559–568.
- Rumiński A., 1997, *Nauczyciel akademicki wobec wartości życiowych*, *Edukacja. Studia. Badaania. Innowacje*, 1: 52–61.
- Stróżewski W., 2007, *Promieniowanie mistrza*, *W Drodze*, 2(402).
- Stróżewski W., 2008, *Mała fenomenologia autorytetu*, [w:] ks. J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, Kraków.
- Tischner J., 1982, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, Poznań, s. 87.
- Werwicki A., 1979, *Modelowa sylwetka nauczyciela geografii*, *Geografia w Szkole*, 5.
- Wojciszke B., 2002, *Człowiek wśród ludzi*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa.

Źródła internetowe

http://www.lasota.up.krakow.pl/files/Osobowosc_nauczyciela.pdf.

Pytlak J., *O kształceniu nauczycieli*, *Edunews*, czerwiec 2017 r. (<https://www.edunews.pl>; dostęp: 6.11.2017).

OSOBOWOŚĆ I AUTORYTET NAUCZYCIELI GEOGRAFII – WPŁYW NA ŻYCIE UCZNIÓW, OBECNYCH STUDENTÓW GEOGRAFII

Streszczenie

W artykule przedstawiono kwestie osobowości i autorytetu nauczycieli geografii, wiążąc je szerzej z wartością Osoby, a zatem z filozofią i pedagogiką personalistyczną (wychowaniem personalistycznym). Przywołano różne rodzaje autorytetu; zwrócono uwagę na znaczenie osobowości i autorytetu we współczesnym świecie, cechującym się relatywizmem oraz zamętem aksjologicznym dotyczącym wartości. Zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów Wydziału Geografii i Studiów Regionalnych UW na temat „dobrego nauczyciela geografii” (jego wiedzy, umiejętności, postaw oraz cech) – człowieka, który jest dla uczniów zarówno świadectwem, jak i przewodnikiem w dążeniu do rozwoju osobowego. Przywołano wypowiedzi studentów dowodzące, że osobowość ich nauczycieli geografii decydowała niejednokrotnie o wyborze przez nich, jako uczniów, dalszej ścieżki życiowej związanej ze studiowaniem geografii. Przytoczono ich wypowiedzi mówiące o tym, co decydowało, że nauczyciele ci stawali się (byli) dla nich autorytetami. W podsumowaniu zwrócono uwagę na potrzebę i istotę budowania przez nauczycieli „przestrzeni serdecznego dialogu”. Dzięki niej może dopiero dokonywać się osobowościowe wzrastanie i wielokierunkowy rozwój. W tym także nastawiony na dany aspekt wiedzy, m.in. geograficznej.

Słowa kluczowe: nauczyciel (geografii), osobowość nauczyciela, autorytet, przestrzeń dialogu, kształcenie geograficzne

PERSONALITY AND AUTHORITY OF GEOGRAPHY TEACHERS – IMPACT ON STUDENTS' LIFE, CURRENT GEOGRAPHY STUDENTS

Summary

The article presents the issues of a geography teacher's personality and authority connecting them with the value of a Person, therefore with personalistic philosophy and pedagogy. The author connoted various types of authority and highlighted the meaning of personality and authority in modern world characterized by relativism and axiological confusion regarding values. The author presented the results of a research among students of University of Warsaw's Faculty of Geography and Regional Studies on the subject of "a good geography teacher" (his/her knowledge, abilities, attitude, but also qualities) – a person, who is both a role model and a guide on a path of personal development. The students' declarations that it was often their teacher's personality that influenced their decisions on studying geography further, as well their statements on what qualities were crucial for the teachers to become authority figures were referred to. In the summary, the author emphasized the need and essence of building the "space of cordial dialogue" by the teachers, as it encourages personal growth and multidisciplinary development, including specific knowledge-oriented development like geography.

Key words: teacher (of geography), teacher's personality, weight, spaces of dialogue, geographical education

Małgorzata Cichoń

SAMOOCENA STUDENTÓW, DOKTORANTÓW I NAUCZYCIELI GEOGRAFII W ZAKRESIE OSOBOWOŚCI

WPROWADZENIE

W zawodzie nauczyciela – jak w żadnym innym – ogromną rolę przypisuje się osobowości. Zdaniem S. Zalewskiej (2013) osobowość to „jądro” bycia nauczycielem. Osobowość jest pojęciem interdyscyplinarnym, dlatego w opracowaniu zastosowano pojęcie wprowadzone przez W. Okonia (1987). Osobowość oznacza zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości. Powstanie tych stałych mechanizmów zachowania się jednostki jest efektem rozwoju osobowości (Okoń 1987). W. Okoń (1995) wskazuje z kolei trzy różne perspektywy, z których można rozważać osobowość pedagoga: pedagogiczną (relacje z uczniem), psychologiczną (cechy osobowe pedagoga) oraz społeczną (postawa społeczna). Wpływ osobowości nauczyciela na rozwój uczniów, na ich postawy i poglądy dostrzeżono stosunkowo dawno, co skłoniło wielu pedagogów do badań poszukujących wzorca osobowości idealnego nauczyciela i do wyodrębnienia tych cech, które warunkują najbardziej efektywny wpływ nauczyciela na ucznia. Jedno z tego typu badań odbyło się w USA, a zostało przeprowadzone przez D.G. Ryansa (1963). Określono, że skutecznie pracujący nauczyciel jest człowiekiem ciepłym, wyrozumiałym, przyjacielskim, odpowiedzialnym, systematycznym, wyposażonym w wyobraźnię i entuzjastycznym. Jeden z najwybitniejszych pedagogów Jan Władysław Dawid twierdził, że wśród niezbędnych cech pedagoga oprócz wiedzy o rozwoju dziecka, chęci poznania go oraz szacunku i zaufania jest chęć samodoskonalenia się, odpowiedzialność, obowiązkowość oraz odwaga moralna. Z kolei Zygmunt Mysłakowski uważał, że pedagog powinien mieć „talent pedagogiczny”, czyli wrodzoną dyspozycję psycho-fizjologiczną,

dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny niż w wypadku zajmowania się czymś innym (Lasota, Pisarzowska 2016). Nie ulega wątpliwości, że poprzez swoją osobowość nauczyciel, tworząc odpowiednie warunki, wywiera istotny wpływ na rozwój uczniów i wychowanków. Według W. Sikorskiego (2015) odpowiednie warunki to bezpieczne środowisko, czyli atmosfera niskiego stresu, przychylności i pozytywnych emocji. Tylko w takich warunkach nowe treści są najlepiej przyswajane. Mówiąc o bezpiecznym środowisku, C.R. Rogers (1991) wyróżnia: postawę nauczyciela, w tym sposób komunikowania się i zachęcania uczniów do pracy, oraz atmosferę w klasie (relacje między nauczycielem a uczniami). Na świadome zachowania nauczyciela wpływa nie tylko przyjęty system wartości, ale także przyjęcie określonej postawy decyduje o sposobie wartościowania. Dla C.R. Rogersa skuteczność jest możliwa, jeśli nauczyciel będzie miał trzy niezmiennie istotne i wymagane cechy osobowości: autentyzm, dojrzałość emocjonalną, zdolności empatyczne (Śliwerski 1998).

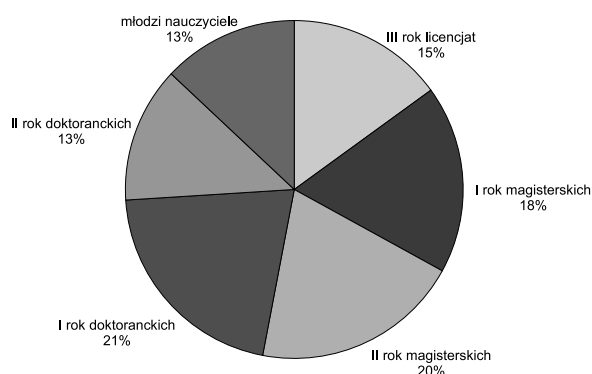
Dojrzałość emocjonalna to według J. Reykowskiego (1973) oraz R. Łapińskiej i M. Żebrowskiej (1979) modyfikacja pierwotnych mechanizmów regulacyjnych opartych na popędach i impulsach emocjonalnych w wyniku socjalizacji. W procesie wychowania osoba dorosła pozbywa się zachowań charakterystycznych dla okresu dzieciństwa i coraz bardziej świadomie uczestniczy w otaczającej rzeczywistości. W relacjach interpersonalnych osoba dojrzała kieruje się rozsądkiem, a nie emocjami. W wyniku oddziaływania różnych bodźców osoba dojrzała wie, w jaki sposób reagować. Z kolei autentyczność to rzeczywiste przekazywanie uczuć i emocji, których w danej chwili naprawdę doznaje nauczyciel. Kiedy działanie będzie zgodne z tym, co mówi nauczyciel, wtedy wskazania nauczyciela będą chętniej i łatwiej stosowane przez ucznia. Empatyczne zrozumienie to zrozumienie stanów emocjonalnych uczniów. Według W. Sikorskiego (2015) istota empatii jest trudnym konstruktem teoretycznym, gdyż z jednej strony jest procesem reagowania, z drugiej to stan wynikający z cech osobowości nauczyciela. Chodzi o to, aby trafnie rozpoznawać i współodczuwać to, co przeżywa druga osoba, uczeń widzi to dzięki neuronom lustrzanym, i to daje mu poczucie bezpieczeństwa.

W związku z tym, że nie prowadzono wcześniej badań w zakresie osobowości geografów, celem opracowania są badania pilotażowe zmierzające do określenia, jakimi cechami osobowości odznacza się współczesny nauczyciel geografii oraz kandydat na nauczyciela geografii, korzystając jednocześnie z wyników badań innych dyscyplin naukowych.

METODYKA BADAŃ

Badania przeprowadzono wiosną 2016 r. na losowo wybranej próbie 60 osób. Wśród badanych było 28 studentów geografii (moduł edukacyjny), 20 doktorantów (bez uprawnień pedagogicznych) i 12 nauczycieli geografii (staż nieprzekraczający 10 lat). Prawie 20% respondentów stanowili mężczyźni. Wszystkich

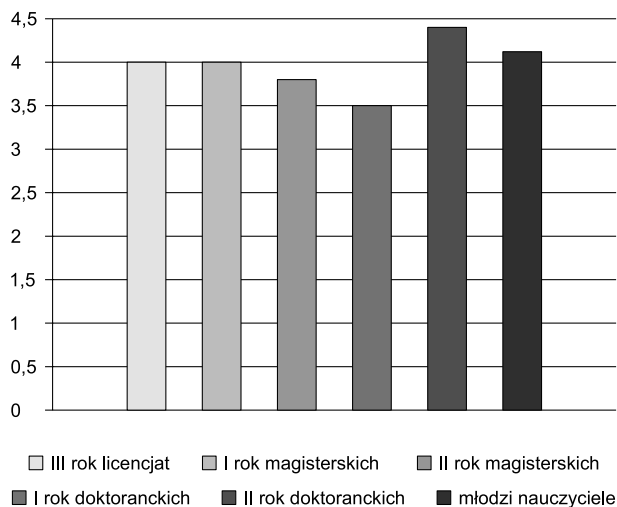
ankietowanych podzielono na 6 grup (ryc. 1). Badania z wykorzystaniem kwestionariusza obejmowały 17 pytań zamkniętych (Rogers 1991). W samoocenie cech osobowości zastosowano skalę punktową od 1 do 5. Ponadto w pytaniu otwartym każdy respondent wskazywał najbardziej pożądane cechy współczesnego nauczyciela geografii.



Ryc. 1. Struktura badanych
Fig. 1. Structure of the respondents

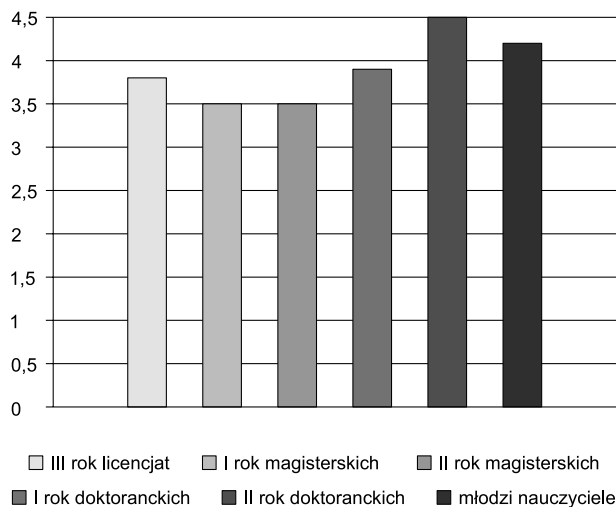
WYNIKI

Samoocena studentów, doktorantów i nauczycieli geografii w zakresie zdolności empatycznych, dojrzałości i autentyczności pokazała, że cechą najlepiej rozwiniętą jest przede wszystkim dojrzałość emocjonalna. Dojrzałość badanych, na którą składa się m.in. umiejętność zachęcania do określonych zachowań (ryc. 2)



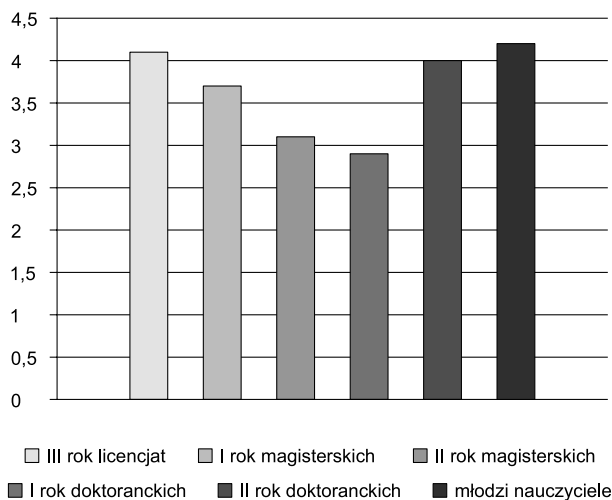
Ryc. 2. Średnie wartości samooceny respondentów w zakresie umiejętności rozbudzania określonego zachowania u uczniów wobec ujawnionego przez nich zainteresowania, ciepła i troskliwości (pytanie 4)

Fig. 2. Average values of the respondents' self-esteem in the area of the ability to arouse a particular behavior of students in the context of their interest, warmth and care (question 4)



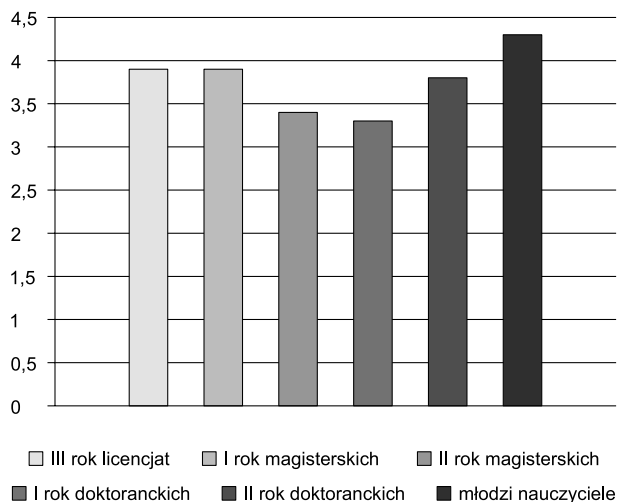
Ryc. 3. Średnie wartości samooceny respondentów w zakresie komunikowania się z uczniami bez uciekania się do dyrektyw (pytanie 12)

Fig. 3. Average values of the respondents' self-assessment in the area of communication with students without recourse to the directives (question 12)



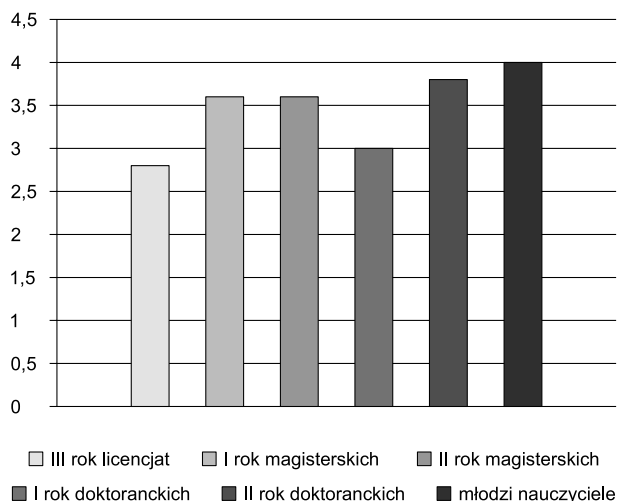
Ryc. 4. Średnie wartości samooceny respondentów w zakresie umiejętności pokazania siebie takimi, jakimi są w rzeczywistości (pytanie 2)

Fig. 4. Average values of the respondents' self-esteem in the area of the ability to show themselves as they really are (question 2)



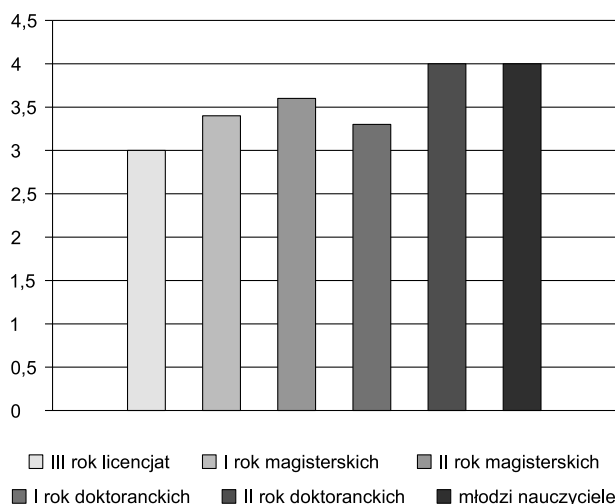
Ryc. 5. Średnie wartości samooceny respondentów w zakresie umiejętności bycia sobą w częstych kontaktach z grupą uczniów (pytanie 3)

Fig. 5. Average values of the respondents' self-assessment in the scope of the ability to be themselves in frequent contacts with a group of students (question 3)



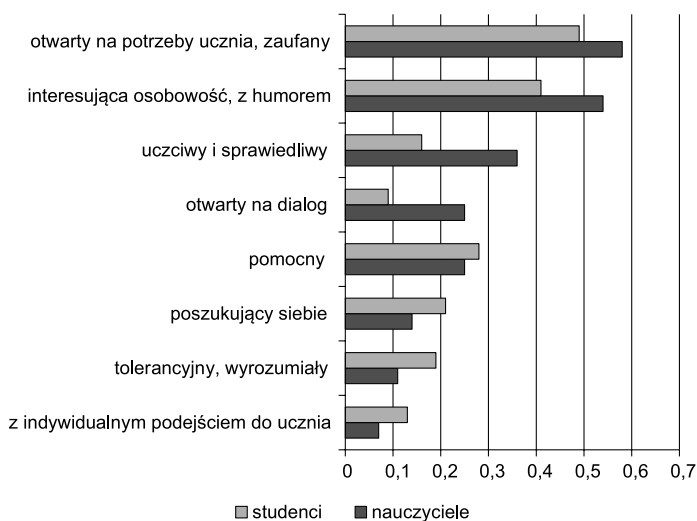
Ryc. 6. Średnie wartości samooceny respondentów w zakresie umiejętności stawiania się nieomylnym arbitrem i krytykiem, wejść i poznać wewnętrzny świat ucznia (pytanie 7)

Fig. 6. Average values of the respondents' self-assessment in the scope of the ability to become an infallible arbiter and critic, to enter and learn about the inner world of the student (question 7)



Ryc. 7. Średnie wartości samooceny respondentów w zakresie umiejętności pobudzania niedorzecznych i dalekich od doskonałości myśli, które stanowią u ucznia podstawę kreatywnego myślenia (pytanie 14)

Fig. 7. The average values of the respondents' self-assessment in the scope of the ability to stimulate absurd and far from perfect thoughts, which are the basis for creative thinking in the student (question 14)



Ryc. 8. Cechy osobowości współczesnego nauczyciela wskazane przez badanych nauczycieli oraz doktorantów i studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela geografii (udział procentowy wszystkich opinii)

Fig. 8. Personality traits of the modern teacher indicated by the surveyed teachers and PhD students and students preparing for the profession of geography teacher (percentage of all opinions)

i komunikowanie się z uczniami bez używania dyrektyw (ryc. 3), wypadła w przedziale od 3,5 pkt do 4,4 pkt na 5 pkt maksymalnie. Wśród respondentów wyżej swoją dojrzałość ocenili nauczyciele i doktoranci.

Drugą cechą, którą badani ocenili wysoko, przyznając od 3,0 do 4,2 pkt, była autentyczność. Wszystkie badane grupy respondentów, dokonując samooceny, w podobny sposób oceniły swoją umiejętność pokazania siebie takimi, jakimi są w rzeczywistości (ryc. 4), oraz umiejętność bycia sobą (ryc. 5). Wśród studentów uczestniczących w module edukacyjnym oraz nauczycieli ta średnia punktów wynosiła 4,0, natomiast poniżej 3,0 pkt przyznali sobie studenci kończący studia lub rozpoczynający studia doktoranckie.

Trzecią cechę, jaką była empatia, respondenci oceniali na podstawie pytań 7 i 14 (ryc. 6, 7). Swoje zdolności empatyczne ocenili średnio w przedziale od 2,7 do 4,0 pkt na 5 pkt. Trudności z empatią są szczególnie widoczne dla tych grup respondentów, które dopiero zaczynają pewien etap kształcenia (studia licencjackie, studia doktoranckie).

Podsumowując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że wyższą samooceną charakteryzują się bardziej nauczyciele niż studenci czy doktoranci. Wśród trzech badanych cech najwyższą oceniono dojrzałość, a najniższą zdolności empatyczne. Wszyscy ankietowani wskazali jednocześnie, że współczesny nauczyciel, aby skutecznie uczył i wychowywał, powinien być przede wszystkim otwarty na potrzeby ucznia (ryc. 8).

DYSKUSJA

Wzorzec nauczyciela i jego cechy osobowości zmieniają się z dekadą na dekadę. W latach 80. XX w. jedną z najbardziej pożądanых cech nauczycieli było m.in. nowatorstwo pedagogiczne. R. Schulz (1989, s. 78–79) pisał: „Trudno wyobrazić sobie twórczą szkołę bez twórczego nauczyciela”, to znaczy poszukującego nowych dróg i metod działania, wystrzegającego się stereotypów, reagującego elastycznie na zmienne potrzeby edukacyjne społeczeństwa i jednostki. Badania przeprowadzone 10 lat później przez L. Kacprzaka (1999) czy J. Kuźmę (2000) pokazują, jak ważna jest dojrzałość empatyczna i emocjonalna nauczyciela (tab. 1). Uczniowie nie nazywają tego dojrzałością, ale umiejętnością wczuwania się w psychikę poprzez życzliwość i wyrozumiałość. W toku wielu badań z lat 90. XX w. określono zbiór najistotniejszych cech, którymi powinien charakteryzować się każdy modelowy nauczyciel szkolny i akademicki. Cechą, która pojawiała się we wszystkich badaniach, była empatia (m.in. Brudnik 1994, Czabański 1997, Grabowski 2000). Badania przeprowadzone na początku XXI w. przedstawiają nauczyciela w roli eksperta, doradcy, przewodnika czy wychowawcy (Różycka 2004), mentora i facylitatora (Nowak 2007). Nie powinno to być zaskoczeniem, skoro od 2 tysięcy lat człowiek, który uczył stosownego zachowania, praktykowania cnót, rozwijania tężyzny fizycznej czy życia w świecie, był nazywany pedagogiem – wychowawcą, ale i przewodnikiem. Natomiast człowiek, który uczył

Tabela 1. Cechy osobowości współczesnego nauczyciela preferowane przez różne grupy zainteresowanych w procesie kształcenia i wychowania uczniów

Table 1. Characteristics of the personality of a contemporary teacher preferred by various groups interested in the process of education and upbringing of pupils

Młodzi nauczyciele ¹	Studenci geografii ²	Uczniowie ³	Uczniowie ⁴	Rodzice ⁵
	Empatyczny	Altruistyczny	Wczuwający się w problemy dziecka	
Zaufany			Godny zaufania, dyskretny, taktowny	
	Otwarty na potrzeby ucznia	Troskliwy, pomocny	Pomocny	Zdystansowany
Tolerancyjny	Tolerancyjny		Wyrozumiały	
Cierpliwy		Życzliwy	Miły, łagodny	Kulturalny
		Obowiązkowy	Odpowiedzialny	
		Opanowany	Opanowany	
Sprawiedliwy		Sprawiedliwy, moralny, sumienny	Sprawiedliwy	Moralny, etyczny
Poszukujący siebie	Poszukujący siebie			Krytyczny wobec siebie

Źródło: ¹badania własne, ²badania własne, ³na podstawie wyników badań L. Kacprzaka (1999), ⁴na podstawie wyników badań J. Kuźmy (2000), ⁵na podstawie wyników badań M. Korbela i J. Burkot (2016)

czytania, pisanie, gry na instrumencie, posługiwanie się mieczem i tarczą, był nazywany nauczycielem (dydaktykiem) – mistrzem. Bez względu na to, jaką rolę przypiszemy współczesnemu nauczycielowi i wychowawcy, badania z ostatnich 30 lat wskazują, że autorytet buduje się nie tylko na głębokiej wiedzy, mądrości życiowej, moralności, ale może przede wszystkim na zrozumieniu potrzeb uczniów, czyli zdolnościach empatycznych, które studenci i doktoranci kierunków geograficznych podczas badania ocenili u siebie najslabiej. Wynika to z tego, że empatia jest wrodzoną dla człowieka predyspozycją, która rozwija się w ciągu życia w bardzo skomplikowaną sferę poznawczo-emocjonalną. Człowiek z czasem rozwija umiejętność odbierania sygnału emocjonalnego od drugiej osoby, bowiem zdobywamy większą wiedzę o myślach, uczuciach, motywach innych ludzi. Kiedy potrafimy znaleźć adekwatny sposób reakcji na swoje empatyczne przeżycia, osiągamy dojrzałość empatyczną. Dojrzałość empatyczna wzrasta wraz z wiekiem i doświadczeniem życiowym, podobnie zresztą jak dojrzałość emocjonalna, dlatego nie jest zaskoczeniem niższa samoocena studentów i doktorantów kierunków geograficznych aniżeli badanych nauczycieli geografii. Według W. Sikorskiego (2015) w dojrzałości chodzi o wytworzenie stosunku uczuciowego wobec ucznia, opartego na trosce i bezwarunkowej akceptacji, ale jednocześnie wolnego

od wdawania się z nim w większe zażyłości. E. Petlák (2008) mówi o darzeniu ucznia ciepłym uczuciem i głęboką ludzką życzliwością. Współczesnego nauczyciela powinien charakteryzować szacunek i troska, przy czym troska rozumiana jako postępowanie pozbawione stosowania klasycznych kar i nagród, zbytniego ingerowania w prawo do niezależności, częstego oceniania i negocjowania sposobów myślenia. Ocena nie może być narzędziem do manipulowania uczniem czy wymuszania zachowań. Dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela geografii dojrzałość oznacza odpowiedzialność za właściwe przygotowanie merytoryczno-metodyczne i wychowawcze, chęć samorozwoju czy norm moralnych oraz bycie tolerancyjnym. Studenci i doktoranci stawiają na własny rozwój i dobry wizerunek wśród uczniów czy rodziców. Z kolei młodzi stażem nauczyciele geografii, mając już większą świadomość zawodu, są ukierunkowani na potrzeby uczniów i najczęściej przez nich wskazywane cechy, m.in. na sprawiedliwość, dialog czy humor (ryc. 8).

Najmniej uwagi w ostatnich 20 latach poświęca się autentycznej postawie nauczyciela. Nawet badani nauczyciele geografii czy studenci nie wskazali tej cechy jako istotnej w praktyce szkolnej. Może dlatego, że osiągnięcie autentyzmu, zgodności z samym sobą, wymaga zdaniem C.R. Rogersa (1991) wnikliwej znajomości własnej psychiki, bycia samym sobą. Zdaniem W. Sikorskiego (2015) nie dla wszystkich nauczycieli autentyzm jest łatwy do uzyskania, bo czy faktycznie wszyscy nauczyciele są skłonni do bycia do końca szczerym w kontaktach z uczniami? Czy są w stanie ujawnić swoje negatywne uczucia, nawet gdyby to miało zaburzyć ich wizerunek dobrych i układnych belfrów? Czy są gotowi na nieskrępowaną dezaprobatę poczynań uczniów? Należy pamiętać, że nie chodzi o surową krytykę negatywnych zachowań ucznia, ale wyrażenie prawdziwych odczuć i nastawień nauczyciela. W edukacji geograficznej jest wiele tematów, w których nauczyciel może być autentycznie wzruszony (temat głodu na świecie), autentycznie zaniepokojony (temat konfliktów zbrojnych) czy autentycznie zaangażowany (segregowanie odpadów). Pytanie, czy chce ujawnić swoje prawdziwe uczucia?

Okazywanie autentycznych odczuć czy nastawień jest bardzo ważne, ponieważ nauczyciel staje się nieświadomie przedmiotem identyfikacji dla uczniów. Identyfikacja jest bowiem jednym z psychologicznych mechanizmów leżących u podstaw nabywania określonych poglądów czy postaw. Należy również podkreślić, że uczniowie identyfikują się z nauczycielem przyjaznym, sprawiedliwym i pobudzającym ich inicjatywę i samodzielność oraz cieszącym się zaufaniem i autorytetem. Badania przeprowadzone przez M. Korbela i J. Burkot (2016) potwierdzają, że cechy osobowościowe nauczyciela stanowią o jego autorytecie. Na podstawie badań autorki stwierdziły, że autorytet nauczyciela wpływa w pozytywny sposób na proces edukacji uczniów. Im obraz cech osobowościowych nauczyciela będzie bardziej zgodny z proponowanym przez młodzież, tym jego wpływ będzie większy i skuteczniejszy.

Słuszne jest stwierdzenie Z. Żukowskiej (1993), że nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to

miłość do dzieci. Jest to szczególnie niełatwe zadanie, kiedy w klasach pojawia się coraz więcej uczniów ze specjalnymi trudnościami. Trudności to zaburzenia w rozwoju języka, mowy i umiejętności czytania oraz komunikacji, niezbędnych do nawiązywania interakcji społecznych. W literaturze wyróżnia się trzy grupy tych trudności (Tracz, Puzyna 2017), są to zaburzenia rozwojowe, odchylenia rozwojowe i specyficzne trudności w uczeniu się. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to osoby, które nie mogą sprostać wymaganiom obowiązującego programu kształcenia. Pojawia się wiele powodów takich trudności, jednym z nich w ostatnich latach jest niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania, wynikające m.in. z niestabilnej sytuacji rodzinnej. W takich warunkach nauczyciel musi wejść w rolę psychologa, mentora, nawet przyjaciela. Stąd, nie bez powodu, nauczyciela traktuje się jako specjalistę w dziedzinie ludzkiego zachowania, którego praca polega na intencjonalnym motywowaniu do jego zmiany w kierunku społecznie pożądanym (Grabowski 2000), dlatego jego osobowość oraz kompetencje: komunikacyjne i interwencyjne (Kyriacou 1991), pragmatyczne i współdziałania (Denek 1998) są bardzo ważne.

Zdaniem W. Osucha (2010) pogłębiające się problemy wychowawcze indukują potrzebę permanentnego rozwoju kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Potwierdzają to badania przeprowadzone wśród nauczycieli geografii w Małopolsce przez D. Piróg i R. Janię (2013). Respondenci chętnie podjęliby doskonalenie w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (40% wskazań). Takie deklaracje wypływają głównie z faktu, że nauczyciele często mają styczność zarówno z uczniami z dysfunkcjami, jak i wybitnie zdolnymi. Wiedza i umiejętności zdobyte na temat organizacji i realizowania procesu dydaktycznego z tymi grupami uczniów podczas studiów są niewystarczające, a liczba takich podopiecznych zdecydowanie wzrasta. Geografowie w licznych badaniach potwierdzili wysoki poziom swoich kompetencji merytorycznych i metodycznych (Osuch 2010, 2012, 2014). Deklarowali także rozwój kompetencji technologicznych (Hibszer, Szkurlat 2015). Jednak zdaniem M. Groenwald (2015) nie mniej ważny niż kompetencje techniczne w pracy nauczyciela geografii jest wymiar duchowy. Preferowane wartości i normy postępowania ujawniają się w obrębie kompetencji praktyczno-moralnych.

W sytuacji, kiedy szkoła coraz częściej staje się miejscem wychowania, powołaniem kadry pedagogicznej jest dawanie świadectwa swoim życiem poprzez dojrzałe decyzje, autentyczne postawy i empatyczne podejście. Podsumowaniem dyskusji będzie definicja taktu pedagogicznego. Według W.I. Strachowa (1970) odpowiednie zachowanie nauczyciela wyraża się w: 1) umiejętności zwracania się do innej osoby zwyczajnie, naturalnym tonem, który świadczy o szczerości, a przy tym bez familiarności; 2) okazywaniu uczniowi zaufania, bez poufałości; 3) umiejętności wyrażania swej prośby bez polecenia i porady, bez narzucania się; 4) oddziaływaniu w formie propozycji; 5) ironii i humorze bez naśmiewania się; 6) rzeczowym i poważnym tonie obcowania, bez wywoływania irytacji; 7) szybkości reakcji bez pośpiechu i błędnych decyzji; 8) umiejętności prowadzenia rozmowy z uczniem bez mentorstwa (Strachow 1970). Pomimo tego, że jest to definicja sprzed 50 lat, stanowi jakże ważną podpowiedź dla rozwoju osobowości każdego nauczyciela.

PODSUMOWANIE

Wyodrębnione przez C.R. Rogersa (1991) cechy osobowości nauczyciela są z całą pewnością przydatne w dzisiejszym skomercjalizowanym świecie, w którym często dzieci pozbawione są koniecznych do ich rozwoju uczuć i odpowiednich kontaktów. Brakuje też wzorców moralnych i etycznych. Dodatkowo zdaniem M. Groenwald (2002) zachodzi niebezpieczeństwo, że wartością nadrzędną dla nauczycieli stanie się awans zawodowy oraz poprawa skuteczności nauczania, a zabraknie czasu na pracę wychowawczą z uczniami, na niespieszne z nimi rozmowy i pełne zrozumienia podejście do ich problemów. Współczesna młodzież doznająca zdaniem W. Sikorskiego (2015) deprywacji emocjonalnej domaga się otwartego traktowania i zgody na wyrażanie swoich przeżyć. W takiej sytuacji młodzi ludzie oczekują od nauczyciela bardziej akceptacji niż zakładania masy chłodnego profesjonalisty. Badania L. Loop i I. Riskam (2016) wskazują, że uczniom należy zapewnić takie wsparcie, jakiego potrzebują. Dlatego coraz częściej podkreśla się emocjonalno-intelektualny stosunek do ucznia, bezinteresowną skłonność nauczyciela do kształtowania i rozwijania indywidualności ucznia, zdolności wczuwania się w jego psychikę.

Osobowość nauczyciela słusznie jest łączona ze skutecznością nauczania, bowiem tylko skrajnie podmiotowe traktowanie ucznia przynosi efekty wychowawcze i dydaktyczne. Wyodrębnione przez C.R. Rogersa (1991) cechy osobowości kompetentnego nauczyciela powinny być bazą do stawania się autentycznym nauczycielem. Zarówno nauczyciele, jak i studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mają świadomość, że stawanie się sobą nie jest łatwą drogą. Może dlatego, jak to określił B. Milerski (2011), spotykające się w procesie wychowawczym osoby są zawsze jednostkami, które nie są „skończonymi” obiektami, lecz zawsze się tworzą poprzez nieustanne odnoszenie się do siebie samych i interpretację. Człowiek egzystuje, dokonując wykładni samego siebie i rzeczywistości. Zawód nauczyciela polega bowiem na świadomym i zorganizowanym kształtowaniu osobowości wychowanków. Działanie nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia jest tym bardziej skuteczne, im bardziej nauczyciel sam podlega procesom rozwojowym, im bardziej jest świadomy siebie, dlatego nauczyciel powinien pamiętać, że aby rozwijać wśród uczniów tak ważne w dzisiejszym świecie dojrzałość i empatię, trzeba samemu być dojrzałym i empatycznym. W literaturze można znaleźć wiele ćwiczeń, które rozwijają te cechy. Należy wykorzystywać każdą okazję do wywoływania współczucia dla innych (Pizarro, Salovey 2002) m.in. poprzez trening współczucia (Klimecki i in. 2014) czy odgrywanie ról (Varkey i in. 2006).

Osobowość nauczyciela jest nadal bardzo aktualnym przedmiotem zarówno refleksji teoretycznych (Hall, Lindzey 1990), jak i badań naukowych. Badania osobowości nauczyciela czy kandydata na nauczyciela nie należą jednak do łatwych. Po pierwsze, nie wszyscy badani chcą lub/i potrafią analizować swój wewnętrzny świat. Po drugie, człowiek jest bezpośrednio dostępny innym poprzez swoje ekspresje życiowe i zdaniem B. Śliwerskiego (2012) nie jest do końca mierzalny, a podejmowane wobec nauczycieli badanie osobowości nie do końca poddaje się procesom standaryzacji i empirycznej operacjonalizacji.

LITERATURA

- Brudnik M., 1994, *Empatia – jej znaczenie w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego*, Kultura Fizyczna, 5–6: 25–27.
- Czabański B., 1997, *O duszy nauczycielstwa wychowania fizycznego*, Życie Akademickie, AWF, Wrocław.
- Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Grabowski H., 2000, *Co koniecznie trzeba wiedzieć o wychowaniu fizycznym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Groenwald M., 2002, *Migawki z życia współczesnej szkoły* (www.geo.uj.edu.pl/publikacje.php).
- Groenwald M., 2015, *Nauczyciel geografii w świecie nowych mediów*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 4: 13–25.
- Hall S., Lindzey G., 1990, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.
- Hibszer A., Szkurłat E. (red.), 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 4.
- Kacprzak L., 1999, *Model nauczyciela kształtującego postawy obywatelskie młodzieży*, [w:] *Doświadczenia i projekcja przyszłości w treściach pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, Materiały z konferencji naukowej WSP Bydgoszcz–Lubostroń, 12–13.10.1999.
- Klimecki O.M., Leiberg S., Ricard M., Singer T., 2014, *Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training*, Soc. Cog. Affect. Neurosci., 9: 873–879.
- Korbelak M., Burkot J., 2016, *Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, Problemy Współczesnej Pedagogiki, 2(1): 7–16.
- Kuźma J., 2000, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kyriacou Ch., 1991, *Essentials Teaching Skills*, Blackwell, Oxford.
- Lasota A., Pisarzowska E., 2016, *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, Pedagogika Przedsz. i Wczesnoszkolna, 41: 77–88.
- Loop L., Riskam I., 2016, *Do children behave better when parents' emotion coaching practices are stimulated? A micro-trial study*, Journal of Child and Family Studies, 25(7): 2223–2235.
- Łapińska R., Żebrowska M., 1979, *Wiek dorastania. Zagadnienie dojrzałości emocjonalnej*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa, s. 720.
- Milerski B., 2011, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wyd. Naukowe ChAT, Warszawa.
- Nowak J., 2007, *Nauczyciel – mentor czy facylitator?*, [w:] E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom, s. 54–58.
- Okoń W., 1987, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 1995, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, wyd. 2. Wyd. Żak, Warszawa, s. 27–61.
- Osuch W., 2010, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, Prace Monograficzne, 5(70), Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
- Osuch W., 2012, *Nauczyciel geografii refleksyjnym praktykiem – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

- Osuch W., 2014, *Kompetencje nauczyciela geografii, a wyzwania współczesnej edukacji*, Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, Kwartalnik 1: 113–130.
- Petlák E., 2008, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Piróg D., Jania R., 2013, *Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli geografii... jako instrument dostosowania się do aktualnych wyzwań rynku pracy*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica, IV, 148: 72–83.
- Pizarro D.A., Salovey P., 2002, *Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior*, [w:] J. Aronson (red.), *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego.
- Reykowski J., 1973, *Osobowościowe i sytuacyjne przesłanki agresji*, Psychologia Wychowawcza, 3: 302–303.
- Rogers C.R., 1991, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- Różycka E., 2004, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Ryans D.G., 1963, *Teacher Personnel*, Review of Educational Research, 33, 4: 415–441.
- Sikorski W., 2015 (red.), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk.
- Strachow I.W., 1970, *Talant uczeniela jak piedadagogiczeskaja sposobnost*, Materiały konferencji po problemie sposobnostiej, Moskwa.
- Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- Śliwerski B., 2012, *Cóż po pedagogice w ponowoczesności?*, Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym, 15/1: 313–323.
- Schulz R., 1989, *Nauczyciel – innowator*, WSiP, Warszawa.
- Tracz M., Puzyna R., 2017, *Wybrane sposoby symulacji sensorycznej młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w procesie kształcenia geograficznego*, [w:] J. Rodzół, E. Szkurłat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 7: 141–157.
- Varkey P, Chutka D.S., Lesnick T.G., 2006, *The Aging Game: improving medical students' attitudes toward caring for the elderly*, J. Am. Med. Dir. Assoc., 7(4): 224–229.
- Zalewska S.L., 2013, *Osobowościowe kompetencje nauczyciela* (http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/02-Augustow_2008.pdf).
- Żukowska Z., 1993, *Nauczyciel: człowiek – pedagog – specjalista*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 4.

SAMOOOCENA STUDENTÓW, DOKTORANTÓW I NAUCZYCIELI GEOGRAFII W ZAKRESIE OSOBOWOŚCI

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza wybranych cech osobowości współczesnych nauczycieli geografii oraz studentów i doktorantów kierunków geograficznych. W pilotażowych badaniach ankietowych wykorzystano pytania zaproponowane przez C.R. Rogersa (1991). Przeprowadzona samooocena wskazuje przede wszystkim na dojrzałość ankietowanych. Ze względu na to, że dojrzałość wzrasta wraz z wiekiem, najwyższe oceny wystawili sobie nauczyciele. Doktoranci, którzy nie mają uprawnień pedagogicznych, ocenili siebie bardziej jako empatycznych niż autentycznych. Trzecią grupą byli studenci – kandydaci przygotowujący się do zawodu nauczyciela geografii. Ich samooocena była na poziomie 3,0–3,5 na 5 pkt maksymalnie. Najsłabiej ocenione zostały zdolności empatyczne. Wynika to

z tego, że empatia jest wrodzoną dla człowieka predyspozycją, która rozwija się w ciągu życia w bardzo skomplikowaną sferę poznawczo-emocjonalną. Bez wątpienia cechy osobowościowe nauczyciela stanowią o jego autorytecie. Im obraz cech osobowościowych nauczyciela będzie bardziej zgodny z proponowanym przez młodzież, tym jego wpływ będzie większy i skuteczniejszy. Zdaniem badanych nauczycieli geografii autorytet buduje się przede wszystkim na zrozumieniu potrzeb uczniów, a w opinii studentów i doktorantów na indywidualnym podejściu do ucznia.

Słowa kluczowe: osobowość, samoocena, dojrzałość, empatia, autentyczność, nauczyciel geografii

SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS, PHD STUDENTS AND TEACHERS OF GEOGRAPHY IN THE SCOPE OF PERSONALITY

Summary

The aim of the article is to analyse selected personality traits of contemporary geography teachers as well as students and doctoral students of geographical directions. The pilot questionnaire studies used the questions proposed by C.R. Rogers (1991). Self-evaluation indicates first of all the maturity of the respondents. Due to the fact that the maturity increases with age, the teachers made the highest marks. Doctoral students who do not have pedagogic qualifications rated themselves as empathic rather than authentic. The third group were students – candidates preparing for the profession of geography teacher. Their self-esteem was at the level of 3.0–3.5 for 5 points maximum. Empathic abilities were rated the least. This is due to the fact that empathy is an innate human predisposition that develops over the course of a very complex cognitive-emotional sphere. Undoubtedly, the teacher's personality traits determine his authority. The teacher's personality traits will be more in line with those proposed by the youth, the greater and more effective the impact will be. According to the surveyed geography teachers, authority is built primarily on understanding the needs of students, and in the opinion of students and doctoral students on an individual approach to the student.

Key words: personality, self-esteem, maturity, empathy, authenticity, geography teacher

Część III

**AKTUALNE WYZWANIA EDUKACJI
GEOGRAFICZNEJ**

Part 3

**CURRENT GEOGRAPHICAL EDUCATION
CHALLENGES**

Agnieszka Świętek

KORELACJA MIĘDZYPRZEDMIOTOWA GEOGRAFII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE ORAZ MOŻLIWOŚCI JEJ REALIZACJI W NOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

„Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań,
które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie,
podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia
stara się za pomocą pytań ujawnić to,
co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć”.

Albert Einstein

WPROWADZENIE

Wdrażana obecnie w polskim systemie oświaty reforma szkolnictwa podstawowego spowoduje zmiany przede wszystkim w zakresie występujących dotychczas przedmiotów szkolnych, ich wymiaru godzinowego i treściach kształcenia, jakie będą w ich ramach realizowane (Tracz, Świętek 2014). Autorzy podstaw programowych do nauczania poszczególnych przedmiotów zawierają w nich ponadto istotne sugestie dotyczące stosowania konkretnych rodzajów metod kształcenia, środków dydaktycznych czy form pracy (Szkurłat i in. 2017). Specyficznym wymogiem (dotyczącym nade wszystko treści, a pośrednio działań dydaktycznych), pojawiającym się w nowej podstawie programowej do szkoły podstawowej, jest stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej. Autorzy dokumentu nie precyzują jednak, treści których przedmiotów należy ze sobą korelować i jaki model kształcenia ma być w tym celu stosowany. Analiza treści kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych na etapie szkoły podstawowej zawartych w nowej podstawie programowej wykazuje, że przedmiotem, którego treści kształcenia stwarzają jedno z największych możliwości korelacyjnych z treściami geograficznymi, jest wiedza o społeczeństwie.

Tematem artykułu jest korelacja międzyprzedmiotowa geografii i wiedzy o społeczeństwie w nowej szkole podstawowej. Celami artykułu są: uzasadnienie wyboru geografii i wiedzy o społeczeństwie jako przedmiotów predysponowanych

do korelowania, wskazanie treści kształcenia geografii i wiedzy o społeczeństwie możliwych do dokonania korelacji międzyprzedmiotowej oraz wskazanie modeli kształcenia umożliwiających jej realizację w szkole podstawowej. Dla osiągnięcia postawionych celów autorka zastosowała:

- analizę źródeł naukowych i założeń dydaktycznych obu przedmiotów;
- analizę i selekcję treści geografii i wiedzy o społeczeństwie zawartych w nowej podstawie programowej do szkoły podstawowej stwarzających możliwości korelacji;
- analizę modeli kształcenia, których zastosowanie umożliwi realizację korelacji geografii z wiedzą o społeczeństwie w szkole podstawowej.

TEORETYCZNA ZASADNOŚĆ KORELACJI GEOGRAFII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE

W powszechnie przyjętym rozumieniu korelacja stosowana w szkole dotyczy treści kształcenia. Definicję korelacji uwzględniającą ten jej aspekt znajdziemy choćby w popularnym *Słowniku pedagogicznym* W. Okonia (1984, s. 139) w następującym brzmieniu: „Korelacja w nauczaniu to łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania; merytoryczne wiązanie ich w układy integrujące”. Podobne rozumienie korelacji prezentują również autorzy w nowszych pracach. Według H. Grządziel i in. (2011, s. 3, 4) „Tradycyjne rozumienie korelacji w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów (...). Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących (...)”. A. Zawiślak (2000, s. 88) podkreśla natomiast: „Integracji w procesie kształcenia nie osiąga się jednak przez mechaniczne scalanie, lecz w realizowanym przez nauczyciela procesie dydaktycznym (...)”.

Proces dydaktyczny należy rozumieć jako „uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści oraz takie warunki i środki, jakie służą wywoływaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów kształcenia” (Okoń 2003, s. 133). „Przechodzenie uczniów od poziomu ignorancji do poziomu biegłości w danym zakresie odbywa się dzięki rozmaitym, ale warunkującym się nawzajem czynnościom uczniów i nauczyciela, które z jednej strony opierają się na materiale nauczania, z drugiej wiodą do zmian w wiedzy ucznia, w jego systemie wiadomości i wartości” (Rudak 2012, s. 28). Tak rozumiany proces kształcenia zakłada więc stosowanie korelacji przedmiotowej i międzyprzedmiotowej oraz integracji międzyprzedmiotowej¹. Autorka postanowiła skupić się w artykule na możliwościach korelacji międzyprzedmiotowej geografii i wiedzy o społeczeństwie.

¹ Korelacja przedmiotowa zakłada scalanie treściowe na jednym przedmiocie szkolnym, korelacja międzyprzedmiotowa zakłada scalanie treściowe na co najmniej dwóch przedmiotach, a integracja międzyprzedmiotowa polega na łączeniu zarówno treści, jak i działań dydaktycznych co najmniej dwóch przedmiotów szkolnych.

Możliwość dokonywania skalania treściowego wskazanych przedmiotów wynika z ich zbliżonych rodowodów naukowych oraz podobnych założeń dydaktycznych i wychowawczych.

Merytorycznym źródłem każdego przedmiotu szkolnego jest dziedzina nauk (jedna lub kilka), z jakiej się wywodzi. Dostarcza ona przedmiotowi podstawy w postaci szerokiej wiedzy, z której dokonuje się doboru treści szczególnie wartych uwzględnienia w procesie kształcenia uczniów. Źródłem przedmiotu geografia jest przede wszystkim geografia jako nauka, wraz ze swoimi licznymi i różnicowanymi subdyscyplinami. Źródłami wiedzy geograficznej są również inne nauki, w tym w szczególności nauki przyrodnicze (np. geologia, astronomia, oceanografia) oraz społeczne (np. nauki polityczne, ekonomia, socjologia). Źródłami przedmiotu wiedza o społeczeństwie są nauki społeczne (nauki polityczne, socjologia, komunikacja społeczna, psychologia, ekonomia, prawo) i humanistyczne (historia, filozofia). Naukowe korzenie geografii (w zakresie geografii społeczno-ekonomicznej) i wiedzy o społeczeństwie są więc zbliżone. Powoduje to, że przedmioty te mogą podlegać korelacji w zakresie wybranych treści i umożliwia wykorzystanie wspólnych metod badań naukowych tych dyscyplin jako metod kształcenia.

Podstawą teoretyczną do stosowania korelacji przedmiotów szkolnych są również ich ideowe założenia dydaktyczne i wychowawcze. Na lekcjach geografii podstawą myślenia o celu i organizacji procesu kształcenia jest idea holistycznego ukazywania uczniowi świata, dzięki której zdobędzie on umiejętności i wiedzę o środowisku geograficznym i relacjach pomiędzy jego elementami (a nie jedynie faktograficzną wiedzę o „wycinkach” rzeczywistości). Takie założenie czyni z geografii dziedzinę najbardziej predysponowaną do realizacji korelacji z innymi przedmiotami. Z punktu widzenia założeń dydaktycznych i wychowawczych geografia ma z wiedzą o społeczeństwie wiele wspólnego, czego autorka postara się dowieść w dalszej części artykułu.

Twórcy podstaw programowych do obu przedmiotów zakładają ich utylitaryzm, a więc praktyczność zdobywanej wiedzy, i silnie odchodzą od encyklopedyzmu, charakteryzującego się schematycznym przedstawianiem i pamięciowym przyswajaniem wiedzy. Świadczy o tym konstrukcja celów kształcenia w podstawach programowych obu przedmiotów. W większości zakłada się, że uczeń będzie informacje samodzielnie wyszukiwał, analizował i konstruował z nich użyteczną wiedzę.

W przypadku obu przedmiotów przyjmuje się nadrzędne znaczenie ucznia w procesie kształcenia i skupienie na jego potrzebach i rozwoju. Na wiedzy o społeczeństwie owa koncepcja pozostająca w nurcie personalizmu pedagogicznego wzbogacona jest o elementy socjologizmu pedagogicznego, skupiającego się nie tylko na samej jednostce, lecz dodatkowo na miejscu i roli tej jednostki w różnych grupach społecznych.

Twórcy podstaw programowych za ważny cel kształcenia obu przedmiotów uznają edukację patriotyczną. Za kompatybilne i stwarzające możliwości korelacji obu przedmiotów uznać należy występującą w podstawie programowej do geografii edukację regionalną (której celem jest poznanie własnego regionu

i wzbudzenie do niego przywiązania) i występującą w podstawie programowej wiedzy o społeczeństwie edukację obywatelską (której celem jest z kolei poznanie i wpojenie poczucia przynależności do różnych wspólnot ludzkich – od wspólnot lokalnych po wspólnotę narodową).

Ponadto na obu przedmiotach występują podobne założenia dydaktyczne w odniesieniu do układów treści. W podstawie programowej do geografii postulowana jest koncepcja poznania od najbliższego otoczenia ucznia, a więc stopniowego przestrzennego zwiększania zasięgu poznania. Na wiedzy o społeczeństwie natomiast stosowana jest podobna do niej koncepcja kręgów środowiskowych (*Rozporządzenie MEN...* 2017). Również zakłada ona zwiększanie skali, lecz w poznaniu relacji społecznych (od własnej rodziny, przez grupę rówieśniczą, społeczność lokalną, regionalną, aż po ogół społeczeństwa).

W dużym zakresie wspólne źródła i założenia geografii i wiedzy o społeczeństwie sprawiają, że prawidłowe stosowanie korelacji między tymi przedmiotami nie będzie sprowadzać się do mechanicznego scalania treści, lecz pozwoli na efektywniejsze osiągnięcie zakładanych celów kształcenia obu przedmiotów.

TREŚCI GEOGRAFII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ STWARZAJĄCE MOŻLIWOŚCI KORELACYJNE

Analiza nowych podstaw programowych geografii i wiedzy o społeczeństwie do szkoły podstawowej pozwala stwierdzić, że zawierają one znaczną ilość „kompatybilnych” treści kształcenia (zob. tab. 1). Na obu przedmiotach występują po dwa związane ze sobą bezpośrednio działy oraz pojedyncze rozproszone treści wiedzy o społeczeństwie możliwe do skorelowania z treściami działu X geografii. W tabeli 1 zestawiono najważniejsze treści obu przedmiotów predysponowane do scalenia treściowego.

Realizacja działu XIII geografii – *Mała ojczyzna* oraz działu VI wiedzy o społeczeństwie – *Społeczność lokalna* stwarza duże możliwości korelacji. Treści kształcenia obu przedmiotów nie powtarzają się, a uzupełniają oraz prezentowane są w odmiennych ujęciach. Na obu przedmiotach kładziony jest nacisk na poznanie najbliższego otoczenia ucznia, lecz w innych zakresach. Treści kształcenia geograficznego obejmują poznanie lokalnych walorów środowiska geograficznego (przyrodniczych i kulturowych), rozpoznanie w terenie obiektów charakterystycznych i stanowiących o atrakcyjności „małej ojczyzny” w celu ich prezentacji i projektowania działań na rzecz kształtowania ładu przestrzennego i rozwoju lokalnego. Natomiast zgodnie z założeniami podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie, uczeń ma za zadanie znaleźć i przedstawić informacje na temat swojej gminy, wydarzeń i postaci z jej dziejów, a także rozpoznać problemy społeczności lokalnej. Scalenie powyższych treści i ich wspólna realizacja pozwoli nauczycielom geografii i wiedzy o społeczeństwie zbudować w świadomości uczniów kompleksowy obraz własnej „małej ojczyzny”, uwzględniający jej historię, cechy

Tabela 1. Zestawienie treści kształcenia w zakresie geografii i wiedzy o społeczeństwie zawartych w nowej podstawie programowej do szkół podstawowej umożliwiających zastosowanie korelacji treściowej

Table 1. List of contents of education of geography and knowledge about society contained in the new core curriculum to primary school possible to make a content correlation

GEOGRAFIA	WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE
XIII. „Mała ojczyzna”: obszar, środowisko geograficzne, atrakcyjność, tożsamość. Uczeń: 1) określa obszar utożsamiany z własną „małą ojczyzną” jako symboliczną przestrzeń w wymiarze lokalnym (np. gmina-miasto, wieś, dzielnica dużego miasta lub układ lokalny o nieokreślonych granicach administracyjnych); 2) rozpoznaje w terenie główne obiekty charakterystyczne i decydujące o atrakcyjności „małej ojczyzny”; 3) przedstawia w dowolnej formie (np. prezentacji multimedialnej, plakatu, filmu, wystawy fotograficznej) atrakcyjność „małej ojczyzny” jako miejsca zamieszkania i działalności gospodarczej na podstawie informacji wyszukiwanych w różnych źródłach; 4) projektuje na podstawie własnych obserwacji terenowych działania służące zachowaniu walorów środowiska geograficznego (przyrodniczego i kulturowego) oraz poprawie warunków życia lokalnej społeczności; 5) identyfikuje się z „małą ojczyzną” i czuje się współodpowiedzialny za kształtowanie ładu przestrzennego i jej rozwój.	VI. Społeczność lokalna. Uczeń: 1) wymienia zadania samorządu gminnego; przedstawia główne źródła przychodów i kierunki wydatków w budżecie gminy; 2) przedstawia, jak zorganizowany jest urząd gminy (miasta/dzielnicy); podaje, w jakim wydziale można załatwić wybrane sprawy; przedstawia możliwości załatwienia spraw poprzez e-urząd; posługuje się formularzami urzędowymi – wypełnia wniosek o wydanie tymczasowego dowodu osobistego; 3) wymienia organy stanowiące i wykonawcze w gminie (mieście/dzielnicy); przedstawia, jak są one wybierane i jak mogą zostać odwołane; podaje uprawnienia tych organów; 4) podaje, kto pełni funkcje wójta/burmistrza/prezydenta miasta i przewodniczącego rady gminy/miasta; znajduje w mediach lokalnych informacje na temat publicznych działań osób pełniących funkcje w organach samorządu terytorialnego; 5) znajduje i przedstawia informacje na temat swojej gminy, wydarzeń i postaci z jej dziejów; 6) rozpoznaje problemy społeczne swojej społeczności lokalnej (np. wynikające z sytuacji demograficznej, gospodarczej, infrastrukturalnej); formułuje sądy dotyczące tych problemów.

GEOGRAFIA	WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE
XII. Własny region: źródła informacji o regionie; dominujące cechy środowiska przyrodniczego, struktury demograficznej oraz gospodarki; walory turystyczne; współpraca międzynarodowa. Uczeń: 1) wskazuje położenie swojego regionu geograficznego na mapie Polski; 2) charakteryzuje środowisko przyrodnicze regionu oraz określa jego główne cechy na podstawie map tematycznych; 3) rozpoznaje skały występujące we własnym regionie; 4) prezentuje główne cechy struktury demograficznej ludności i gospodarki regionu na podstawie wyszukiwanych danych statystycznych i map tematycznych; 5) przedstawia w dowolnej formie (np. prezentacji multimedialnej, plakatu, filmu, wystawy fotograficznej) przyrodnicze i kulturowe walory regionu; 6) projektuje trasę wycieczki krajoznawczej po własnym regionie na podstawie wyszukiwanych źródeł informacji oraz w miarę możliwości przeprowadza ją w terenie; 7) wykazuje zależności między elementami środowiska geograficznego na podstawie obserwacji terenowych przeprowadzonych w wybranym miejscu własnego regionu; 8) dyskutuje na temat form współpracy między własnym regionem a partnerskimi regionami zagranicznymi.	VII. Społeczność regionalna. Uczeń: 1) znajduje i przedstawia podstawowe informacje o swoim regionie, wydarzenia i postaci z jego dziejów; lokalizuje własne województwo i powiaty wchodzące w jego skład oraz pozostałe województwa; 2) wymienia zadania samorządu powiatowego i województwa; 3) podaje, w jakim wydziale starostwa powiatowego można załatwić wybrane sprawy; posługuje się formularzami urzędowymi – wypełnia wniosek o paszport (delegatura urzędu wojewódzkiego); 4) wymienia organy stanowiące i wykonawcze samorządu powiatowego i województwa; przedstawia, jak są one wybierane i jak mogą zostać odwołane; podaje zadania tych organów; 5) przedstawia tradycje i zwyczaje swojej społeczności regionalnej.

GEOGRAFIA	WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE
X. 6) porównuje i wyjaśnia różnicowanie narodowościowe, etniczne i wyznaniowe ludności Polski i wybranych państw europejskich.	VIII. 2) wyjaśnia, czym obywatelstwo różni się od narodowości; przedstawia warunki nabycia obywatelstwa polskiego z mocy prawa i wymienia inne formy uznania za obywatela polskiego oraz nadania obywatelstwa polskiego; wymienia konstytucyjne obowiązki obywatela; VIII. 4) wymienia mieszkające w Polsce mniejszości narodowe i etniczne, grupę postępującą się językiem regionalnym oraz grupy migrantów (w tym uchodźców) i lokalizuje miejsca ich zwartego zamieszkiwania; przedstawia – za Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej – prawa przysługujące etnicznym grupom mniejszościowym;
X. 8) porównuje wielkość bezrobocia w Polsce i innych krajach europejskich oraz określa jego przyczyny i skutki w Polsce;	III. 4) charakteryzuje oczekiwane kompetencje wybranych kategorii społeczno-zawodowych i ich miejsce na rynku pracy.
X. 17) jest świadomy tego, że może mieć w przyszłości wpływ na rozwój społeczno-gospodarczy i kulturowy Polski.	III. 5) planuje dalszą edukację, uwzględniając własne zainteresowania, zdolności i umiejętności oraz rady innych osób i sytuację na rynku pracy.
X. 17) jest świadomy tego, że może mieć w przyszłości wpływ na rozwój społeczno-gospodarczy i kulturowy Polski.	IX. 2) przedstawia cele i formy działań organizacji pozarządowych aktywnych w społeczności lokalnej i regionie; wykazuje, że działalność tego typu prowadzi do realizacji różnorodnych potrzeb; IX. 3) przedstawia cele i przykłady działania organizacji społecznych skupiających młodych ludzi w Polsce; wyjaśnia ideę wolontariatu i przedstawia formy działalności wolontariuszy; IX. 4) przedstawia formy wpływania obywateli na decyzje władz samorządowych, przykłady realizacji lokalnych inicjatyw mieszkańców finansowanych z budżetów obywatelskich oraz przedsięwzięć podejmowanych przez młodzieżowe rady gminy/miasta.

Źródło: opracowanie własne.

Source: own study.

przyrodnicze, kulturowe, gospodarcze i społeczne. Oba przedmioty zakładają poszukiwanie przez ucznia informacji o swojej „małej ojczyźnie” w różnych źródłach, ich opracowanie i prezentację.

Prócz wskazanych treści, w dziale VI wiedzy o społeczeństwie uwaga skierowana jest na funkcjonowanie ucznia w sferze administracyjnej społeczności lokalnej. Zgodnie z założeniami działu VI, uczeń ma poznać w jego ramach: zadania samorządu gminnego, budżet własnej gminy, sposób wyboru i kompetencje organów gminy, a także sposób działania urzędu gminy i samodzielnie spróbować załatwić w nim wskazaną przez nauczyciela sprawę. Warto, by owo załatwiane sprawy i projektowane działania nie były wyimaginowane, lecz odnosiły się do rzeczywiście występujących lokalnie potrzeb i problemów, wskazanych wcześniej przez ucznia na lekcjach geografii lub wiedzy o społeczeństwie. Projektując na geografii działania na rzecz poprawy warunków życia lokalnej społeczności, uczeń powinien brać pod uwagę, czy są one realistyczne finansowo (na podstawie poznanego budżetu gminy) i wykonalne z administracyjnego punktu widzenia (na podstawie poznanych kompetencji organów samorządowych).

Dokonując analizy możliwości korelacyjnych, warto nie tylko poszukiwać części wspólnych, lecz zwrócić uwagę na możliwe do wykorzystania różnice pomiędzy przedmiotami. Jednym z celów obu przedmiotów szkolnych jest rozbudzanie u uczniów patriotyzmu lokalnego. Na geografii „mała ojczyzna” zgodnie z założeniami geografii humanistycznej jest „symboliczną przestrzenią w wymiarze lokalnym”. Może to więc być wieś, miasto lub jego dzielnica albo inny obszar o nieokreślonych granicach administracyjnych, z którym uczeń się utożsamia. Na lekcjach wiedzy o społeczeństwie natomiast, na których według podstawy programowej celem prócz rozbudzenia lokalnego patriotyzmu jest również przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie obywatelskim, stosuje się granice administracyjne, a przedmiotem analiz są jednostki samorządu terytorialnego, na których obszarze uczeń mieszka. Ta różnica może być przez nauczycieli geografii i wiedzy o społeczeństwie wykorzystana do osiągania dodatkowych celów kształcenia, takich jak: zrozumienie przez uczniów, w jaki sposób i w jakim celu powstał podział administracyjny kraju, analiza różnic pomiędzy przebiegiem granic administracyjnych i granic etnograficznych/historycznych/kulturowych oraz wskazanie ich konsekwencji, poznanie skutków przynależności swojej „małej ojczyzny” do danej jednostki samorządowej (lub kilku jednostek).

Kolejnymi dwoma działami możliwymi do przeprowadzenia korelacji są odpowiednio: dział XII geografii – *Własny region* oraz dział VII wiedzy o społeczeństwie – *Spółeczność regionalna*. Treści tych działów wykazują analogiczne możliwości korelacji jak dotychczas omówione działy XIII *Mała ojczyzna* oraz VI *Spółeczność lokalna*, gdyż dotyczą one podobnej tematyki, lecz w większej skali. Realizując łącznie cele geografii i wiedzy o społeczeństwie, uczeń zdobędzie różnorodną wiedzę o własnym regionie, obejmującą: jego położenie, cechy środowiska przyrodniczego, kulturowego, cechy struktury demograficznej ludności i gospodarki regionu, ważne wydarzenia i postaci z jego dziejów oraz tradycje i zwyczaje swojej społeczności regionalnej. Cele te uczeń może osiągnąć w trakcie wspólnych zajęć z geografii i wiedzy o społeczeństwie dotyczących własnego regionu, a następnie

zaś dokonać prezentacji zdobytej wiedzy o regionie w wybranej formie (co zakłada podstawa programowa obu przedmiotów), a nawet zaprojektować i odbyć wycieczkę krajoznawczą po własnym regionie, na której wykorzysta i ugruntuje interdyscyplinarną wiedzę.

W dziale *Spółeczność regionalna* podobnie jak w dziale *Spółeczność lokalna* treści wiedzy o społeczeństwie uwzględniają kwestie struktury, zadań i sposobu działania jednostek samorządu terytorialnego – w tym przypadku na szczeblu powiatowym i wojewódzkim. W celach kształcenia geografii działu *Własny region* zakłada się natomiast poznanie przez ucznia form współpracy między własnym regionem a partnerskimi regionami zagranicznymi. Warto więc dokonać korelacji wskazanych treści i uwzględnić kwestię partnerstwa regionalnego z regionami zagranicznymi, rozpatrując różnorodne zadania powiatów i województw. Korelacja ta jest szczególnie ważna dla uczniów na obszarach przygranicznych, gdzie kwestia współpracy władz miejscowości sąsiadujących ze sobą po dwóch stronach granicy wpływa bezpośrednio na życie mieszkańców, lecz równie istotna w innych częściach kraju, ze względu na działanie europejskiego partnerstwa miejscowości.

Prócz wskazanych, istnieje jeszcze kilka rozproszonych treści wiedzy o społeczeństwie w jej podstawie programowej, które można korelować z treściami kształcenia geograficznego działu X *Spółeczństwo i gospodarka Polski na tle Europy* (zob. tab. 1).

Korelacji wymaga zdaniem autorki realizacja treści dotyczących mniejszości narodowych i etnicznych. Na wiedzy o społeczeństwie (VIII.2, VIII.4) uczeń poznaje podstawowe definicje związane z obywatelstwem, mieszkające w Polsce mniejszości narodowe i etniczne, grupy posługujące się językami regionalnymi i grupy migrantów (w tym uchodźców). Wskazuje miejsca ich zamieszkiwania i przysługujące im w Polsce prawa. Na geografii natomiast (X.6) porównuje i wyjaśnia zróżnicowanie narodowościowe, etniczne i wyznaniowe ludności Polski i wybranych państw europejskich. Połączenie treści obu przedmiotów w tym zakresie pozwoli więc uczniowi poznać poszczególne grupy mniejszościowe w Polsce i zrozumieć strukturę narodowościową polskiego społeczeństwa wraz z jej przestrzennym zróżnicowaniem, na tle innych krajów europejskich.

Korelacja wskazana jest również w przypadku poruszanej na obu przedmiotach tematyki rynku pracy i edukacji. Dokonywana na wiedzy o społeczeństwie charakterystyka kompetencji oczekiwanych dla danych kategorii społeczno-zawodowych i ich miejsca na rynku pracy (III.4) powinna być usytuowana w kontekście zapotrzebowania rynkowego. Uczeń powinien wiązać kwestie poziomu i rodzaju swojego wykształcenia z potencjalnym przyszłym zatrudnieniem. W dziale III.5 wiedzy o społeczeństwie zakłada się, że uczeń zaplanuje dalszą edukację, uwzględniając własne zainteresowania, zdolności i umiejętności oraz rady innych osób i sytuację na rynku pracy. Myślenie o własnej przyszłości i sytuacji na rynku pracy powinno być punktem wyjścia do zrozumienia przyczyn i skutków bezrobocia. Bezrobocie powinno być przedstawiane w pierwszej kolejności jako dotkliwie zjawisko społeczne i rozpatrywane wspólnie z omawianiem trudności ze znalezieniem pracy wśród młodych ludzi, niedopasowaniem ofert pracy i warunków płacowych do kwalifikacji i oczekiwań kandydatów na

pracowników. Dopiero w następnym kroku procesu dydaktycznego uczeń powinien rozpatrywać bezrobocie jako zjawisko makroekonomiczne, porównywać jego poziom w Polsce i innych krajach europejskich, co uwzględniają treści geograficzne (X.8). Scalenie owych treści powoduje tworzenie w świadomości ucznia związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy własnymi przyszłymi kwalifikacjami zawodowymi a pozycją na rynku pracy. Wyniki badań wejścia młodzieży na rynek pracy wskazują bowiem, że młodzi ludzie mają trudności z zaplanowaniem ścieżki swej kariery zawodowej, nawet jeśli wiedzą, jaki zawód chcieliby w przyszłości wykonywać. Zupełnie nie znają zapotrzebowania na swój potencjalny zawód, nie wiążąc swoich aspiracji z realiami rynkowymi. Powoduje to problemy ze znalezieniem swego miejsca na rynku pracy (Świętek 2012).

Prócz stosowania korelacji w stosunku do zagadnień związanych z edukacją i rynkiem pracy, ważne jest, by stosować ją również w przypadku zagadnień dotyczących aktywności społecznej i obywatelskiej ucznia. W dziale X geografii postawiono cel w którym czytamy, że uczeń powinien mieć świadomość swojego wpływu na rozwój społeczno-gospodarczy i kulturowy Polski (X.17). Osiągnięcie tego celu przez ucznia wymaga wsparcia ze strony nauczyciela w zakresie wskazywania uczniowi przykładowych form i instytucji, za pomocą których może podejmować działalność społeczną, gospodarczą lub kulturową. Informacje takie zdobędzie na wiedzy o społeczeństwie, której cele kształcenia w dziale IX zakładają poznanie: organizacji pozarządowych aktywnych w społeczności lokalnej i regionie, organizacji społecznych skupiających młodych ludzi w Polsce, wolontariatu i form działalności wolontariuszy, form wpływania obywateli na decyzje władz samorządowych, lokalnych inicjatyw mieszkańców finansowanych z budżetów obywatelskich oraz przedsięwzięć podejmowanych przez młodzieżowe rady gminy/miasta (IX.2–4). Wspólne osiąganie wskazanych celów kształcenia pozwoli więc wzbudzić w uczniach chęć dokonywania pozytywnych zmian we własnym otoczeniu i da im narzędzia do ich realizacji.

MODELE KSZTAŁCENIA GEOGRAFII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE W NOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Istnieją trzy modele kształcenia umożliwiające dokonywanie korelacji w szkole. Należą do nich modele: jednoprezedmiotowy (monodyscyplinarne), wieloprezedmiotowy (multidyscyplinarne) i międzyprezedmiotowy (interdyscyplinarne) (Grondas 1999).

Model jednoprezedmiotowy (monodyscyplinarne) realizowany jest na jednym przedmiocie szkolnym i polega na wplataniu przez nauczyciela wiedzy z innych dziedzin do swojego przedmiotu. Realizacja korelacji według modelu jednoprezedmiotowego (monodyscyplinarne) opierałaby się więc na wzbogacaniu przez nauczyciela geografii swoich lekcji treściami z wiedzy o społeczeństwie (lub odwrotnie). Ten rodzaj korelacji jest najprostsz, nie wymaga od nauczycieli współpracy, a jedynie dobrego rozeznania w treściach kształcenia obu przedmiotów szkolnych.

Przedstawione różnorodne możliwości korelacji geografii i wiedzy o społeczeństwie, jakie stwarza nowa podstawa programowa do szkoły podstawowej, opierają się jednak na założeniu współpracy nauczycieli. Autorka sugeruje więc, by realizować korelację poprzez jeden z dwóch pozostałych modeli kształcenia: wielopreduktowy (multidyscyplinarne) lub międzyprzedmiotowy (interdyscyplinarne).

Model wielopreduktowy (multidyscyplinarne) polega na współpracy nauczycieli przynajmniej dwóch przedmiotów w zespole, w którym dokonują oni analizy i selekcji wspólnych dla swoich przedmiotów treści. Razem decydują w jakiej formie i w jakim zakresie treści będą realizowane na poszczególnych przedmiotach. Dzięki takiemu zabiegowi uczniowie poznają dane zagadnienie z punktu widzenia różnych nauk, dzięki czemu istnieje szansa na zbudowanie w ich umysłach całościowego obrazu rozpatrywanego problemu. W taki sposób z łatwością można byłoby przeprowadzić korelację geograficznego działu XIII *Mała ojczyzna* i VI działu wiedzy o społeczeństwie *Społeczność lokalna*, jak również geograficznego działu XII *Własny region* i VII działu wiedzy o społeczeństwie *Społeczność regionalna*.

Modelem pozwalającym na osiągnięcie największej efektywności w korelacji jest natomiast model międzyprzedmiotowy (interdyscyplinarne), gdyż polega on na współpracy nauczycieli przynajmniej dwóch przedmiotów szkolnych w tworzeniu wspólnej realizacji treści kształcenia. Realizacja taka powoduje budowanie obrazu całościowego danego problemu edukacyjnego poprzez jego ogląd z różnych punktów widzenia w trakcie jednych, wspólnych zajęć. Synchronizacja pracy nauczycieli w czasie jest pełna. Nauczyciele prócz obowiązkowych celów kształcenia dla swoich przedmiotów, dzięki pracy w tej formie mogą osiągać z uczniami dodatkowe cele, takie jak poznawanie bardziej skomplikowanych relacji, związków przyczynowo-skutkowych i poszukiwanie realistycznych rozwiązań w trakcie interdyscyplinarnego rozpatrywania jakiegoś problemu. Na przykład realizując geograficzny cel działu XIII geografii w postaci projektowania przez ucznia działań służących zachowaniu walorów środowiska geograficznego, można jednocześnie realizować cel działu VI wiedzy o społeczeństwie, w ramach którego uczeń uczy się załatwiania spraw urzędowych i poznaje kompetencje poszczególnych organów samorządowych. Zamiast projektować więc czasem nierealne działania na rzecz gminy, mógłby po rozpoznaniu rzeczywistych lokalnych potrzeb przedstawić własny mały pomysł na usprawnienia działania gminy, znaleźć organy odpowiedzialne w gminie za tego typu działania i drogą urzędową zwrócić się o rozpatrzenie swojego wniosku.

Autorka dostrzega kilka możliwości praktycznej realizacji tego modelu w szkole w zakresie korelacji geografii i wiedzy o społeczeństwie. Pierwszym pomysłem jest zaprojektowanie i przeprowadzenie wspólnie z uczniami ścieżki dydaktycznej lub wycieczki szkolnej. W trakcie zajęć terenowych na ograniczonym obszarze można kompleksowo poruszać różne zagadnienia dotyczące np. „małej ojczyzny”. Celowo zaplanowana trasa i kolejno odwiedzane miejsca byłyby dla nauczycieli pretekstem do realizacji poszczególnych celów kształcenia w ramach wspólnej podejmowanego zagadnienia. Wewnątrzszkolnymi formami pozwalającymi



jednoprzedmiotowy (monodyscyplinarny)

- integrowanie wiedzy z innych dziedzin na swoim przedmiocie
- wzbogacaniu własnego przedmiotu o treści innych przedmiotów



wieloprzedmiotowy (multidyscyplinarny)

- budowanie obrazu całości danego problemu edukacyjnego poprzez ogląd z różnych punktów widzenia (holizm)
- współpraca nauczycieli w zespole międzyprzedmiotowym
- dzielenie treści szczegółowych (składowych problemu) pomiędzy przedmioty
- nie ma konieczności synchronizacji nauczania w czasie



międzyprzedmiotowy (interdyscyplinarny)

- budowanie obrazu całości danego problemu edukacyjnego poprzez ogląd z różnych punktów widzenia (holizm)
- współpraca nauczycieli nad tworzeniem wspólnej formy realizacji treści (ustalenia rodzaju scalania np. treściowego i metodologicznego)
- wymaga synchronizacji w czasie

Ryc. 1. Modele kształcenia umożliwiające korelację w praktyce szkolnej

Źródło: opracowanie własne.

Fig. 1. Educational models enabling correlation in school practice

Source: own study.

przeprowadzić korelację międzyprzedmiotową mogą być ponadto zajęcia pozalekcyjne (np. w ramach koła zainteresowań własnym regionem) oraz imprezy szkolne (np. tematyczne dni otwarte *Moja mała ojczyzna*). Wśród różnorodnych form korelacji w ramach modelu multidyscyplinarnego ważne miejsce zajmuje metoda projektu (Frątczak 1981, Chałas 2000, Mikina 2001, Wyszyńska 2011), której stosowanie twórcy podstawy programowej wskazali jako obowiązkowe w szkole podstawowej (w ramach wiedzy o społeczeństwie nawet dwukrotnie).

PODSUMOWANIE

Autorka starała się dowieść zasadności i wskazać możliwości korelacji pomiędzy geografią i wiedzą o społeczeństwie w szkole podstawowej w oparciu o zapisy nowej podstawy programowej.

Realizując pierwszy cel, uzasadniła wybór geografii i wiedzy o społeczeństwie jako przedmiotów predysponowanych do korelowania, wskazując ich zbliżone w pewnych zakresach źródła naukowe i podobne założenia dydaktyczne. Zarówno geografia społeczno-ekonomiczna, jak i wiedza o społeczeństwie są

zakorzenione w naukach społecznych. W obu przedmiotach szkolnych występują ponadto podobne założenia i cele dydaktyczne i wychowawcze: budowanie u ucznia holistycznego obrazu świata, rozbudzanie patriotyzmu, poznanie środowiska (przyrodniczego i społecznego) od najbliższego otoczenia ucznia, utylitaryzm oraz personalizizm pedagogiczny.

Następnie autorka wskazała odpowiednie do przeprowadzania korelacji treści kształcenia geografii i wiedzy o społeczeństwie zawarte w nowej podstawie programowej do szkoły podstawowej. Większość występowała w działach X, XII i XIII geografii oraz działach III, VI, VII, VIII, IX wiedzy o społeczeństwie, przy czym najbardziej oczywiste możliwości korelacyjne stwarzają działy *Mała ojczyzna* i *Spółeczność lokalna* oraz działy *Własny region* i *Spółeczność regionalna*. Wskazane przez autorkę możliwości korelacji treści obu przedmiotów pozwalają na osiągnięcie dodatkowych celów dydaktycznych i wychowawczych przez ucznia. Uczeń zdobywa bowiem bardziej kompleksową wiedzę i poznaje związki przyczynowo-skutkowe w poznawanej rzeczywistości dzięki interdyscyplinarnemu sposobowi podejścia do realizacji treści.

Ostatni cel związany był z praktycznymi możliwościami stosowania korelacji w szkole. Autorka zaprezentowała w artykule trzy modele kształcenia umożliwiające realizację korelacji przedmiotowej geografii i wos w praktyce szkolnej: jednoprzedmiotowy (monodyscyplinarny), wielopredmiotowy (multidyscyplinarny) i międzyprzedmiotowy (interdyscyplinarny). Wśród nich najszerze możliwości korelacyjne stwarza realizacja treści według modelu międzyprzedmiotowego, gdyż zakłada on pełną współpracę nauczycieli i synchronizację realizacji scalanych celów kształcenia w czasie.

LITERATURA

- Chalas K., 2000, *Metoda projektu i jej egemplifikacja w praktyce*, Warszawa.
- Frątczak J., 1981, *Międzyprzedmiotowa korelacja programowych treści środowiska społeczno-przyrodniczego w klasach I-III*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne, 7, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Grondas M., 1999, *Projekt jako narzędzie integracji międzyprzedmiotowej*, [w:] Program „Nowa Szkoła”. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa, Warszawa.
- Grządziel H., Kos-Górczyńska I., Stańczyk A., Szczur H., 2011, *Przewodnik dla nauczycieli w zakresie prowadzenia korelacji przedmiotów ogólnych i zawodowych*, KOWEŻiU, Warszawa.
- Helm J.H., Katz L.G., 2003, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa.
- Mikina A., Zajac B., 2001, *Jak wdrażać metodę projektu?*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Rudak L., 2012, *Proces dydaktyczny w e-nauczaniu*, EduAkcja, 1(3).
- Okoń W., 1984, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Geografia*, 2017, ORE, MEN, Warszawa.

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie, 2017, ORE, MEN, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356/2017).
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, *Geografia. Szkoła podstawowa. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania* (<https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/Geografia/>; dostęp: 20.02.2018).
- Szymański M.S., 2000, *O metodzie projektu*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Świętek A., 2012, *Oczekiwania a realia wejścia ludzi młodych na rynek pracy jako wyzwanie dla edukacji z przedsiębiorczości*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 8: 137–154.
- Tracz M., Świętek A., 2014, *Zmiany programowe nauczania geografii w rzeczywistości szkolnej na przykładzie gimnazjum*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, VI, 162, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Wyszyńska K., 2011, *Czym jest metoda projektu?*, *Życie Szkoły*, 9: 549–552.
- Zawiślak A., 2000, *Czym jest właściwie nauczanie blokowe?*, [w:] K. Waligórski (red.), *Reforma edukacji – realia, szanse, zagrożenia*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz–Wągrowiec, s. 87–94.

KORELACJA MIĘDZYPRZEDMIOTOWA GEOGRAFII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE I MOŻLIWOŚCI JEJ REALIZACJI W NOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest korelacja międzyprzedmiotowa geografii i wiedzy o społeczeństwie w nowej szkole podstawowej. Autorka rozpoczyna artykuł od teoretycznego uzasadnienia doboru przedmiotów, których treści są możliwe do skorelowania, zwracając uwagę na tożsame źródła naukowe i założenia dydaktyczne geografii i wiedzy o społeczeństwie. Następnie autorka wskazuje treści kształcenia geografii i wiedzy o społeczeństwie możliwe do korelacji międzyprzedmiotowej. Na szczególną uwagę wśród nich zasługują działy *Mała ojczyzna* i *Własny region* na geografii oraz *Spółeczność lokalna* i *Spółeczność regionalna* na wiedzy o społeczeństwie. Po wskazaniu treści kształcenia możliwych do przeprowadzenia korelacji autorka analizuje modele kształcenia umożliwiające jej realizację w szkole podstawowej. Wśród nich skupia się na modelu multidyscyplinarnym i interdyscyplinarnym.

Słowa kluczowe: korelacja międzyprzedmiotowa, modele kształcenia: monodyscyplinarny, multidyscyplinarny, interdyscyplinarny

GEOGRAPHY AND CIVICS – THEIR INTERSUBJECT CORRELATION AND HOW IT CAN BE ACHIEVED IN NEW ELEMENTARY SCHOOL

Summary

The paper focuses on the intersubject correlation of geography and civics in new (re-formed) elementary school. The paper opens with a theory-supported rationale explaining the choice of subjects whose contents can be potentially correlated, addressing identical scientific sources and didactic framework of geography and civics. Next, the author identifies the content in the elementary school curriculum for geography and civics with a potential for intersubject correlation. A particular attention should be paid to the following sections: *Little Motherland* and *My Region* (geography) and *Local Community* and *Regional Community* (civics). After identification of the content with a correlation potential, the author analyses educational models with the correlation viability potential in elementary school, Focusing on a multidisciplinary and interdisciplinary models.

Key words: cross-curricular correlation, educational models: monodisciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary

Jakub Sypniewski

TAM, GDZIE NIE SIĘGA PRZESTRZEŃ GEOGRAFICZNA. KOSMOS W SZKOLE, KOSMOS W PODSTAWIE?

WPROWADZENIE

Jesteśmy obywatelami kosmosu¹. Każdy pojedynczy atom, z którego składa się człowiek, był kiedyś fragmentem gwiazdy (Rożek 2012). Próbuąc zrozumieć wszechświat, lepiej poznajemy Ziemię, a w konsekwencji samych siebie. Zarówno światem w skali mikro, nano czy atto, jak i tym w skali mega, giga i tera rządzą te same zasady, działają w nich dokładnie te same prawa fizyki, te same siły, ale nie w taki sam sposób (Rożek 2014). Istnieje natomiast pewien charakterystyczny styl, pewien zasób wspólnych motywów i rozwiązań, które dotyczą w równym stopniu galaktyk, co plam na Słońcu i ziarenek gleby (Lamża 2017). Czymkolwiek jest życie na jakimkolwiek innym poziomie, na poziomie chemii jest to niewiarygodnie proste: węgiel, wodór, tlen, azot, trochę wapnia, szczypta siarki, drobne ilości kilku innych pierwiastków – każdy składnik można znaleźć w pierwszej lepszej aptece – i to wszystko (Bryson 2003).

W ostatnim czasie na rynku wydawniczym notuje się stały wzrost publikacji, poświęconych popularyzacji wiedzy na temat kosmosu. Są to m.in. takie opracowania, jak *Nie mamy pojęcia* (Cham, Whiteson 2017), *Wszechświat krok po kroku* (Lamża 2017), *The Planet Remade* (Morton 2017) – praca dotycząca ziemskiej atmosfery i możliwości manipulowania klimatem czy też powieść sensacyjna osadzona na Księżycu *Artemis* (Weir 2017). Zewsząd napływają informacje na temat aktualnych osiągnięć europejskich i światowych agencji związanych z sektorem kosmicznym – na facebookowych fanpage'ach NASA, ESA, Space Awareness czy portalach internetowych (pulskosmosu.pl, spacescoop.org/pl/scoops,

¹ W tekście pojęcia kosmos i wszechświat stosowane będą zamiennie, co wynika z nazewnictwa agencji, zajmujących się tematyką kosmiczną w Polsce i na świecie, m.in. *European Space Agency* (Europejska Agencja Kosmiczna), *European Space Education Resource Office* (Europejskie Biuro Edukacji Kosmicznej).

uniwersytetdzieci.pl). Tematyka kosmiczna pojawia się także w programie teatru operowego – *Space Opera* Aleksandra Nowaka do libretta Georgija Gospodinowa (światowa prapremiera odbyła się w 2015 r.). Wszechświat nadal inspiruje reżyserów filmowych, czego przykładem może być film *Nowy początek* (2016), który został nominowany do Oscara 2017 w kategorii Najlepszy Film i zdobył Oscara 2017 w kategorii Najlepsza Muzyka.

Tymczasem w szkole malejące zainteresowanie kosmosem w programie przedmiotu fizyka (dawniej fizyka z astronomią) i omawiane ruchy Ziemi w ramach geografii nie zaspokajają w pełni ciekawości uczniów wynikającej z codziennych obserwacji nieba oraz poznawania rzeczywistości, w której funkcjonują. Zawszą są bombardowani kulturowymi reprezentacjami tematyki kosmicznej zarówno na płaszczyźnie kultury popularnej (film *Nowy początek*), jak i kultury wysokiej (*Space Opera* Aleksandra Nowaka). Chociaż zrozumiałe jest umieszczenie tematyki wymagającej obszernego zasobu pojęć i umiejętności na późniejszych etapach edukacyjnych, to jednak podstawa zainteresowań poznawczych jest zawiązywana w szkole podstawowej i w domu rodzinnym (Dylak 2013). Ważne miejsce geografii w edukacji o kosmosie wyraźnie zaznacza Europejskie Biuro Edukacji Kosmicznej (ESERO); w opisie swojej działalności podaje ono geografę jako naukę, która (wraz z fizyką) wprowadza tematykę kosmiczną na lekcjach, jednocześnie zachęcając nauczycieli innych przedmiotów do współpracy w tym obszarze kształcenia (O ESERO 2017).

Zapis nowej podstawy programowej tym bardziej akcentuje rolę geografii we wprowadzaniu tematyki kosmicznej, upatrując jej wyjątkową wartość edukacyjną w dużej części z pełnienia roli przedmiotu integrującego wiedzę o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną (*Rozporządzenie MEN...* 2017). Geografia jest pojmowana jako dyscyplina nauki dotycząca przestrzennego zróżnicowania powłoki ziemskiej oraz wzajemnych związków między jej składnikami a działalnością człowieka (Tkocz 2008). Zdefiniowanie górnej granicy ziemskiej powłoki (przestrzeni geograficznej) nie jest jednak jednoznaczne. Liczni autorzy ustalali symboliczną granicę atmosfery (ergo przestrzeni geograficznej) na różnych wysokościach. Międzynarodowa Federacja Lotnicza jako górną granicę atmosfery, a zatem symboliczną linię, powyżej której atmosfera staje się zbyt rozrzedzona do celów aeronautyki, przyjmuje tzw. linię Kármána przebiegającą na wysokości 100 km (*A brief history of space* 2017). W podręczniku akademickim *Meteorologia i klimatologia* K. Kozuchowskiego (2005) pojawiają się dwie wartości, które wyznaczają górną granicę atmosfery: 10 000 km i powszechnie przyjmowana wartość 1500 km. Zdaniem A. Wosia (2006), jednoznaczne wskazanie przebiegu tej granicy jest właściwie niemożliwe, gdyż ziemska atmosfera nie ma wyraźnej granicy, ponieważ stopniowo przechodzi w przestrzeń międzyplanetarną, a jej pozostałości można odnaleźć nawet na wysokości dziesiątków tysięcy kilometrów. Niedookreślenie górnej granicy zainteresowania geografii jako nauki, a także częsty brak zainteresowania tematyką kosmiczną przez inne przedmioty szkolne rodzi pytanie, czy wszechświat może i powinien być przedmiotem większego zainteresowania nauk geograficznych w zmienionej organizacyjnie szkole podstawowej. Geografię z kosmosem wiąże też ważna

subdyscyplina, geoinformacja, szczególnie akcentowana w nowej podstawie programowej (2017). Projekt monitoringu Ziemi *Copernicus*, prowadzony przez Komisję Europejską we współpracy z Europejską Agencją Kosmiczną ESA (dawny GMES – Global Monitoring for Environment and Security), dostarcza danych satelitarnych, które służą monitorowaniu jakości atmosfery, oceanów, optymalizacji działalności rolniczej czy lepszemu zarządzaniu kłeskami żywiołowymi. Ich wykorzystanie, szczególnie w zarządzaniu kryzysowym, stanowi dla geografii ważne źródło informacji.

CELE I METODY

Głównym celem opracowania jest podkreślenie powiązania między nauczaniem geografii w polskiej szkole i edukacją o kosmosie, z wykorzystaniem strategii nauczania przez naukowe dociekanie/odkrywanie (ang. IBSE – *Inquiry Based Science Education*). W pracy przedstawiono kilka wybranych propozycji edukacyjnych związanych z kosmosem, które wspierają proces kształcenia geograficznego. Analizie poddano dokumenty: nową podstawę programową geografii dla klas V–VIII oraz materiały edukacyjne ESERO-Polska, Sally Ride EarthKAM oraz Space Awareness. Dzięki obserwacji uczestniczącej warsztatów dla nauczycieli i uczniowskich aktywności związanych z kosmosem możliwe stało się rozpoznanie sposobów wykorzystania strategii IBSE. Obserwacja taka stanowi pewien osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora (Łobocki 2000). Jest to metoda charakterystyczna zarówno dla nauk przyrodniczych (w tym nauk geograficznych), jak i pedagogicznych, związana z celowym, planowym i systematycznym postrzeganiem badanego przedmiotu, procesu lub zjawiska (Sztumski 1999). Dodatkowym atutem prowadzonych obserwacji było zastosowanie postawy uczestniczącej.

ZMIANA ORGANIZACYJNA W PROCESIE NAUCZANIA GEOGRAFII – CZAS DO ROZSZERZANIA TREŚCI KSZTAŁCENIA

Uczniowie, rodzice i nauczyciele to grupy społeczne, które często deklarują konieczność zmian w polskim szkolnictwie, niezależnie od tego czy właśnie jesteśmy po czy tuż przed reformą. W systemie edukacji reforma poprzedza reformę, pozostawiając zawsze kluczowe obszary, które wymagają zreformowania. Propozowane obecnie zmiany w szkolnictwie S. Czachorowski (2017) na swoim blogu *Profesorskie gadanie*, określa mianem „zmiany organizacyjnej szkoły”, ukazując modyfikacje w tzw. siatce godzin poszczególnych przedmiotów jako główny punkt reformy edukacji (tab. 1).

Tabela 1. Siatka godzin przedmiotów przyrodniczych w „starej” i „nowej” 8-letniej SP
Table 1. List of natural science hours in the “old” and “new” 8-year Primary School

Publiczna szkoła podstawowa 8-klasowa przed reformą wprowadzającą gimnazja																					
Przedmiot	Biologia					Geografia					Fizyka					Chemia					Łącz- nie
Klasa	4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	4-8
Liczba godzin w tygo- dniu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	1	2	2	-	-	-	2	2	29
Łącznie w roku szkolnym = 1015 godzin																					

Publiczna szkoła podstawowa 6-klasowa oraz 3-letnie gimnazjum																
Przedmiot	Przyroda			Biologia			Geografia			Fizyka			Chemia			Łącz- nie
Klasa	4	5	6	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	4-6 I-III
Liczba godzin w tygodniu	3	3	3	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	25
Łącznie w roku szkolnym = 875 godzin																

Publiczna szkoła podstawowa 8-klasowa po reformie i likwidacji gimnazjów																						
Przedmiot	Przyroda	Biologia					Geografia					Fizyka					Chemia					Łącz- nie
Klasa	4	4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	4	5	6	7	8	4-8
Liczba godzin w tygo- dniu	2	-	1	2	1	1	-	1	1	2	1	-	1	1	1	1	-	-	1	2	1	20
Łącznie w roku szkolnym = 700 godzin																						

Źródło: <http://czachorowski.blox.pl/html/page/4.html>.

W polskiej szkole nadal nie zmieniają się kwestie elementarne, dlatego trudno mówić dzisiaj o dogłębnej reformie. Wciąż aktualne zdają się słowa S. Dylaka (2013) o polskiej szkole, w której przeważa podający styl pracy, preferowanie nauczania bezpośredniego nad nauczaniem pośrednim, nauczanie w boksach, w których ścieśnia się prawie trzydziestu uczniów na całe 45 minut, by mówić około 20 minut o jakimś przedmiocie, a kolejna lekcja to inny przedmiot i tak dalej... Różne spojrzenia na przemiany dokonujące się w szkolnej rzeczywistości nie zmieniają jednego: tego, że prawdopodobnie nie będzie można przygotować młodego pokolenia do dorosłego życia, opierając się na rygorystycznym podziale na przedmioty szkolne i preferowaniu wiedzy nad umiejętnościami. Przyrost wiedzy naukowej i rozwój technologii sprawiają, że reformy szkolnictwa, te czy następne,

już w chwili wejścia w życie tracą na aktualności, a przewidywania dotyczące losu zawodowego uczniów wchodzących w wiek szkolny pokazują, że przyjdzie im pracować w zawodach, które jeszcze nie powstały.

Forma nowej podstawy programowej wspiera autonomię nauczyciela i zachęca go do rozszerzenia treści kształcenia, pozostawiając nauczycielowi możliwość dostosowania problematyki około 20% zajęć z geografii, co wynika z minimalnej liczby godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu. Autorzy podstawy programowej wśród propozycji przeznaczenia wspomnianych 20% zajęć wymieniają rozszerzanie treści kształcenia według własnego wyboru, przeprowadzanie lekcji powtórzeniowych, powtórzeniowo-sprawdzających, realizację projektów czy dodatkowych zajęć terenowych (Podstawa programowa kształcenia ogólnego, 2017, Geografia – klasy V–VIII). Niniejszy artykuł stanowi propozycję zagospodarowania godzin pozostawionych do dyspozycji nauczyciela i rozszerzenia treści kształcenia według własnego wyboru poprzez wprowadzenie tematyki kosmicznej w kontekście nauczania geografii w szkole podstawowej.

NAUCZANIE PRZEZ NAUKOWE DOCIEKANIE

Nauczanie geografii tak samo jak pozostałych przedmiotów ścisłych, poprzez ukazanie ich w kontekście edukacji z wykorzystaniem treści o kosmosie, może prowadzić do zwiększenia zainteresowania uczniów nauką i motywowania ich do samodzielnego poszukiwania wiedzy. Wprowadzanie treści o wszechświecie na lekcjach geografii ma uzasadnienie w strategii nauczania przez naukowe dociekanie/odkrywanie (IBSE). Strategia ta opiera się na modelu cyklu uczenia się tzw. modelu 5E (Bernard i in. 2015, Sypniewski 2015a, 2015b) – *Engage* (zaangażowanie), *Explore* (poszukiwanie), *Explain* (wyjaśnianie), *Extend* (rozwiniecie), *Evaluate* (ewaluacja). Nauczanie przez odkrywanie duże znaczenie przypisuje pierwszemu etapowi cyklu uczenia się – zaangażowaniu. Ma ono na celu wzbudzenie ciekawości i emocjonalnego związania z tematem, co bezpośrednio przekłada się na zaangażowanie. Szczególne znaczenie psychologicznego podłoża ciekawości poznawczej i zachwyty jako warunków zasadniczych w procesie kształcenia akcentuje także M. Żylińska, pisząc o tzw. „roli iskry w oku” (Żylińska 2013, za: Cichoń, Piotrowska 2016). Przykładowo, wprowadzając zagadnienie gleb Polski, można rozwinąć je o dodatkowy aspekt kosmiczny. Wówczas temat lekcji można sformułować zamiast *Gleby Polski* inaczej, np. *Czy w Polsce znajdziemy glebę podobną do gleby marsjańskiej?* Uczniowie mogą porównać właściwości wybranych gleb z Polski z próbką gleby marsjańskiej stworzoną według scenariusza Europejskiego Biura Edukacji Kosmicznej. Temat ten z dużym powodzeniem może być także kontynuowany na lekcji biologii czy chemii, a polegać mógłby na wykrywaniu dowodów obecności życia w marsjańskiej glebie. Takie wielopremiotowe ujęcie tematu daje możliwość rozwinięcia zagadnienia o kolejny cykl, a to z kolei powoduje pewną ciągłość w pogłębianiu wiedzy i nabywaniu umiejętności związanych z konkretnymi przedmiotami szkolnymi.

SEKTOR EDUKACJI O TEMATYCE KOSMICZNEJ W POLSCE

Oferta sektora edukacji kosmicznej w Polsce kierowana zarówno do uczniów, jak i nauczycieli, jest obecnie bardzo bogata. W pracy przedstawione zostaną wybrane propozycje działań edukacyjnych związanych z tematyką kosmiczną, które wspierają proces kształcenia geograficznego przy jednoczesnej realizacji założeń nowej podstawy programowej dla geografii w klasach V–VIII (2017). Za popularyzację kosmosu w nauczaniu odpowiedzialne w Polsce są głównie dwa podmioty: Europejskie Biuro Edukacji Kosmicznej oraz Centrum Nauki Kopernik. Poniżej przedstawiono przykłady oferowanych programów przytaczanych podmiotów.

Sally Ride EarthKAM

Międzynarodowy program Sally Ride EarthKAM skierowany jest do uczniów i nauczycieli wszystkich typów szkół. Przed przystąpieniem do programu autorzy projektu proponują bogatą ofertę scenariuszy lekcyjnych do realizacji w szkole, w celu lepszego przygotowania się do interpretacji zdjęć satelitarnych. Baza scenariuszy (w j. angielskim) jest darmowa i dostępna na stronie internetowej <https://>



Ryc. 1. Przykładowy opis zdjęcia satelitarnego z kwietnia 2017 r.

Źródło: http://images.earthkam.org/main.php?g2_itemId=798963

Fig. 1. A sample description of the satellite image from April 2017

Source: http://images.earthkam.org/main.php?g2_itemId=798963

www.earthkam.org. Po utworzeniu konta i zarejestrowaniu na najbliższą misję (w ciągu roku odbywa się od trzech do pięciu misji) uczniowie otrzymują kody, za pomocą których mogą zwrócić się do Międzynarodowej Stacji Kosmicznej (ISS) o przechwycenie fotografii, wykonanych ze stacji, niemal dowolnego miejsca na Ziemi, nad którym aktualnie ISS odbywa swój lot. Wysokiej rozdzielczości zdjęcia satelitarne, które otrzymuje szkoła, stanowią doskonały materiał do dalszej pracy na lekcji lub w kołach zainteresowań. Fotografie te mogą być wykorzystane do określenia kierunków świata wykonanego zdjęcia, oznaczenia granic państw, rozpoznania i nazwania charakterystycznych obiektów geograficznych, np. zbiorników wodnych, pasm górskich, szczytów górskich, czy też wyznaczenia współrzędnych geograficznych sfotografowanych obiektów (ryc. 1).

Dzięki takim ćwiczeniom uczniowie mają możliwość realizacji szeregu działań, zapisanych w podstawie programowej z geografii, m.in. „wskazują charakterystyczne południki, określają kierunki świata, odczytują położenie matematyczno-geograficzne punktów czy też wykazują zależności między strefowym zróżnicowaniem krajobrazów na Ziemi”.

Projekt ESERO-Polska

Europejskie Biuro Edukacji Kosmicznej ESERO to program edukacyjny Europejskiej Agencji Kosmicznej (ESA), którego koordynatorem w Polsce jest Centrum Nauki Kopernik. Program wspiera polskich nauczycieli w podnoszeniu wiedzy z zakresu tematyki kosmicznej, opracowuje filmy i scenariusze lekcji przeznaczone do realizacji na różnych etapach edukacyjnych, a także przygotowuje uczniów i nauczycieli do uczestnictwa w międzynarodowych konkursach, takich jak np. Astro Pi. Co roku nauczyciele z całej Polski uczestniczą w konferencji *Kosmos w szkole*, aby w praktyce poznawać możliwości wdrażania tematyki dotyczącej kosmosu na zajęciach z różnych przedmiotów. Scenariusze (ryc. 2), wypracowane przy udziale uczestników spotkań, stanowią część ogólnodostępnej bazy materiałów edukacyjnych, z których można korzystać po zarejestrowaniu na stronie internetowej <http://esero.kopernik.org.pl>.

Na szczególną uwagę z punktu widzenia geografii zasługują propozycje zajęć związane z wykorzystaniem technik geoinformacyjnych, m.in. *Teledetekcja – zdjęcia satelitarne w sytuacjach kryzysowych*, *Satelitarne obserwacje Ziemi – przewodnik po wybranych zasobach danych satelitarnych przydatnych do celów dydaktycznych*, *Zmiany z orbity*, *W którym miejscu Ziemi się znajdujesz?* – propozycja zajęć ze skonstruowaniem sekstansu i określaniem szerokości geograficznej czy też film *Mr Copernicus: wprowadzenie do Europejskiego Programu Monitoringu Środowiska*. Proponowane scenariusze zajęć umożliwiają doskonalenie umiejętności orientowania się w terenie zarówno za pomocą nowoczesnych narzędzi, jak i w tradycyjny sposób (np. za pomocą Gwiazdy Polarnej). Dzięki danym uzyskiwanym z programu Copernicus uczniowie mogą lepiej zrozumieć współzależności między elementami środowiska geograficznego i realizować zasadę zrównoważonego rozwoju w wymiarze globalnym, co bezpośrednio wynika z ogólnych celów kształcenia geograficznego



Projekt ESERO-Polska

Scenariusz „Paliwo rakietowe” – Zbuduj raketę

www.esero.kopernik.org.pl

Ryc. 2. Przykładowy temat scenariusza przeznaczony dla uczniów szkoły podstawowej
Źródło: www.esero.kopernik.org

Fig. 2. An example of a lesson scenario for students of the Primary School
Source: www.esero.kopernik.org

w zakresie wiedzy. Z kolei praktyczne umiejętności określania szerokości geograficznej czy analiza zdjęć satelitarnych umożliwiają realizację ogólnych celów kształcenia geograficznego w zakresie umiejętności i stosowania wiedzy w praktyce (*Rozporządzenie MEN...* 2017).

Space Awareness

Celem projektu Space Awareness (www.space-awareness.org/pl/) jest zaciekawienie młodzieży szkolnej w wieku od 8 do 18 lat tematyką związaną z kosmosem, możliwościami kariery zawodowej w tej dziedzinie czy też zwrócenie uwagi na aktualne problemy dotyczące środowiska geograficznego naszej planety. Space Awareness obejmuje cztery bloki tematyczne: *Nasz cudowny Wszechświat*, *Nasza krucha planeta*, *Nawigacja przez wieki* oraz *Dziedzictwo islamu: wędrówki idei*. Każdy z zaproponowanych bloków tematycznych oferuje bogatą bazę scenariuszy i innych materiałów edukacyjnych do realizacji w szkole (tylko w języku angielskim). Uczniowie mogą m.in. zrozumieć mechanizm powstawania i ewoluowania cyklonów tropikalnych, korzystając ze specjalnej aplikacji, lub obserwować wzrost zanieczyszczenia światłem atmosfery przez człowieka na podstawie interaktywnej bazy map. W maju 2017 r. polskie Space Awareness i czeskie ESERO zorganizowały warsztaty dla polskich i czeskich nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, których gospodarzem był Izerski Park Ciemnego Nieba, zlokalizowany w Górach Izerskich na pograniczu polsko-czeskim. W czasie zajęć nauczyciele mieli możliwość przetestowania różnego rodzaju praktycznych ćwiczeń, m.in. konstruowania i testowania wytrzymałości osłon ablacyjnych (ryc. 3), budowy meteorytu,



Ryc. 3. Ćwiczenie: oddziaływanie temperatury na osłonę ablacyjną podczas przejścia obiektu przez ziemską atmosferę
Źródło: Sypniewski (2017).

Fig. 3. Exercise: The influence of temperature on the ablation shield during the passage of the object through the Earth's atmosphere

Source: Sypniewski (2017).

konstruowania rakiet czy prowadzenia nocnych obserwacji nieba za pomocą aplikacji, które są możliwe do zastosowania w nauczaniu w szkole.

Tematyka osłon ablacyjnych, bezpośrednio związana z materiałoznawstwem i właściwościami ciał stałych, może zostać wykorzystana przy okazji omawiania budowy atmosfery na lekcjach geografii. Wysoka temperatura, którą symbolizuje płomień palnika (przy przejściu obiektów przez gazową powłokę Ziemi), z jednej strony utrudnia przelot m.in. statków kosmicznych, z drugiej stanowi barierę ochronną dla ludzkości przed kosmicznymi obiektami (np. meteorytami), o niewielkich rozmiarach.

PODSUMOWANIE

Odejście od metod podających na rzecz kształcenia poszukującego oraz pomoc uczniowi w konstruowaniu własnej wiedzy to akcentowane postulaty nowej podstawy programowej geografii w szkole podstawowej. Uczniowie w szkole nie są klientami, są jej obywatelami i mają w niej konkretne obowiązki, są za nią współodpowiedzialni (Dylak 2013). Współodpowiedzialność uczniowska za proces kształcenia przejawia się także w proponowaniu treści, które mogą służyć ich rozwojowi. Tematyka kosmiczna, tak powszechna w literaturze popularnonaukowej, źródłach internetowych czy kulturze, może być przedmiotem większego

zainteresowania geografii w szkole podstawowej. Szansę taką stwarza nowa podstawa programowa, dając nauczycielowi czas do zagospodarowania według własnego wyboru. Należy podkreślić, że wciąż niewielki jest udział geografów w propozycjach edukacyjnych oferowanych przez polskich partnerów w zakresie edukacji o kosmosie.

W artykule przedstawiono kilka wybranych propozycji działań edukacyjnych, które można realizować na zajęciach geografii w szkole podstawowej, a które nawiązują do wiedzy o wszechświecie. Włączanie tematyki dotyczącej kosmosu wspiera proces kształcenia geograficznego poprzez wprowadzenie treści, które angażują uczniów do samodzielnego poszukiwania wiadomości. Wspólny cel geografii i nauki o kosmosie, jakim jest promowanie metody badawczej, a także inspirowanie młodych ludzi do wybierania w przyszłości zawodów związanych z tymi naukami czy też rozwój kompetencji kluczowych (zgodnych z zaleceniami Parlamentu Europejskiego), jak chociażby rozwój kompetencji naukowo-technicznych czy uczenia się, stanowią dodatkowy argument przemawiający za słusznością wprowadzania tematyki kosmicznej w proces kształcenia geograficznego.

LITERATURA

- Bryson B., 2003, *Krótką historią prawie wszystkiego*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań.
- Cham J., Whiteson D., 2017, *Nie mamy pojęcia. Przewodnik po nieznanym wszechświecie*, Insignis.
- Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2016, *Neurodydaktyka w procesie kształcenia geograficznego*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 6: 97–113.
- Kożuchowski K., 2005, *Meteorologia i klimatologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lamża Ł., 2017, *Wszechświat krok po kroku*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Łobocki M., 2000, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rożek T., 2012, *Nauka to lubię. Od ziarenka piasku do gwiazd*, Wyd. W.A.B., Warszawa.
- Rożek T., 2014, *Kosmos*, Wyd. W.A.B., Warszawa.
- Sypniewski J., 2015a, *Wpływ strategii nauczania przez dociekanie naukowe na rozwój zainteresowań przyrodniczych uczniów oraz nabywanie kompetencji przyrodniczo-geograficznych w toku pozalekcyjnych zajęć* Kółka Przyrodniczego, UAM, Poznań, maszynopis.
- Sypniewski J., 2015b, *Nauczanie przez odkrywanie odpowiedzi na współczesne wymagania w edukacji przyrodniczej*, Przegląd Wielkopolski, 3: 65–68.
- Sypniewski J., 2017, *Izerski Park Ciemnego Nieba*.
- Sztumski J., 1999, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wyd. Śląsk, Katowice.
- Tkocz J., 2008, *Podstawy geografii społeczno-ekonomicznej: wykład teoretyczny*, Podręczniki i Skrypty Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 100, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Źródła internetowe

- A brief history of space*, Institute of Physics (<http://www.iop.org/resources/topic/archive/space/>; dostęp: 12.10.2017).
- Bernard P. i in., 2013, *Podstawy metodologii IBSE*, [w:] I. Maciejowska, E. Odrowąż (red.), *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, cz. 1, Wydział Chemii UJ, Kraków (http://www.zdch.uj.edu.pl/documents/87419401/94513464/1_Podstawy_metodologii_IBSE.pdf; dostęp: 28.12.2017).
- Czachorowski S., *Tydzień cudów, czyli „Co tam, panie, w szkołach słychać?”* (<http://czachorowski.blox.pl/html/page/4.html>; dostęp: 29.08.2017).
- O ESERO (http://esero.kopernik.org.pl/?page_id=4; dostęp: 4.12.2017).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356>; dostęp: 25.01.2018).

TAM, GDZIE NIE SIĘGA PRZESTRZEŃ GEOGRAFICZNA. KOSMOS W SZKOLE, KOSMOS W PODSTAWIE?

Streszczenie

Nauki przyrodnicze, pojmowane w przedmiotowych kategoriach: biologii, chemii, fizyki czy geografii nie sprzyjają konstruowaniu wiedzy w sposób holistyczny. Współczesna reforma szkolnictwa, a w zasadzie zmiana organizacji szkół (Czachorowski 2017), pozostawia pewne dziedziny wiedzy nieformalnym drogom nauczania–uczenia się. Zmniejszone zainteresowanie kosmosem przez fizykę (dawniej fizykę i astronomię) i zorientowanie na ruchy Ziemi przez geografę nie zaspokaja w pełni ciekawości uczniów wynikających z codziennych obserwacji nieba. Chociaż zrozumiałe jest umieszczenie tematyki wymagającej obszernego zasobu pojęć i umiejętności na późniejszych etapach edukacyjnych, to jednak podstawa zainteresowań poznawczych jest zawiązywana w szkole podstawowej i w domu rodzinnym (Dylak 2013).

Forma nowej podstawy programowej wspiera autonomię nauczyciela – zachęca go do rozszerzenia treści kształcenia według własnego wyboru (pozostawiając nauczycielowi możliwość dostosowania problematyki około 20% zajęć). Zwrócenie uwagi na tematykę kosmiczną służy rozwijaniu zainteresowania naukami ścisłymi (w tym naukami geograficznymi).

Głównym celem opracowania jest podkreślenie powiązania między nauczaniem geografii w polskiej szkole i edukacją o kosmosie. Zastosowanie obserwacji uczestniczącej umożliwiło analizę dostępnych dla nauczycieli sposobów rozwijania tematyki kosmicznej i możliwości ich praktycznego stosowania w procesie kształcenia na lekcjach przyrody i geografii. Promowanie metody badawczej przez partnerów edukacji kosmicznej w Polsce, m.in. Europejskie Biuro Edukacji Kosmicznej czy Centrum Nauki Kopernik, w formie gotowych rozwiązań edukacyjnych staje się coraz częściej przedmiotem zainteresowania nauczycieli geografów.

Słowa kluczowe: geografia, atmosfera, kosmos, reforma edukacji, podstawa programowa

WHERE THE GEOGRAPHICAL EXPANSE ENDS. SPACE IN SCHOOL, SPACE IN CORE CURRICULUM?

Summary

Natural sciences in Polish schools divided into biology, chemistry, physics and geography do not help in constructing knowledge in holistic way. Education reform or rather an organizational change of schools (Czachorowski 2017) leaves some areas to informal ways of learning. Physics, without astronomy in its title, and geography, which is focused on Earth movements, do not satisfy students' sky-observation curiosity. Although it is understandable to place a subject requiring large resources of knowledge and skills at latter stages of education, the basis for cognitive interest is established in primary schools and at home (Dylak 2013).

New National Curriculum supports the teacher's autonomy – encourages them to modify the content of education of geography (leaving the teacher the opportunity to adjust the subject of about 20% of the classes). The purpose of teaching about Space in classes (also geography) is to increase students' interest in science.

The main goal of this study is to underline the connection between teaching geography in Polish primary school and Space education. In this paper, the author analyses how teachers can develop space topics and their possibilities of practical usage in the process of education in nature and geography lessons in primary schools. The research method promoted by the Polish partners in space education (including the preparation of lessons plans) such as European Space Education Resource Office or Copernicus Science Centre, is becoming more and more popular also among geography teachers.

Key words: geography, atmosphere, Space, education reform, core curriculum

Roksana Zarychta

TECHNOLOGIE GEOINFORMACYJNE NA LEKCJACH GEOGRAFII – PROPOZYCJE PRAKTYCZNE

WPROWADZENIE

Współcześnie coraz częściej społeczeństwo nazywane jest społeczeństwem informacyjnym. B. Barańska (2004, s. 171) definiuje je jako: „... nowy typ społeczeństwa, kształtujący się w krajach postindustrialnych, w których rozwój technologii osiągnął najszybsze tempo. W społeczeństwie informacyjnym zarządzanie informacją, jej jakość, szybkość przepływu są zasadniczymi czynnikami konkurencyjności zarówno w przemyśle, jak i w usługach... Społeczeństwo staje się społeczeństwem informacyjnym, gdy osiąga stopień rozwoju wymagający stosowania nowych technik gromadzenia, przetwarzania, przekazywania i użytkowania informacji i wytwarza multimedialną strukturę temu służącą – telekomunikacyjną, opartą na światłowodowych infostradach...”. Jednakże wraz z rozwojem technologii informacyjnych, komunikacyjnych oraz informatycznych (tworzą technologie informacyjno-komunikacyjne – TIK; patrz: Hibszer, Szkurłat 2015a, b, Ostrowska, Sterna 2015, Jankun 2017) znaczenia nabiera pojęcie społeczeństwa geoinformacyjnego. Według Internetowego Leksykonu Geomatycznego to „społeczeństwo szeroko korzystające z geoinformacji, która jest uzyskiwana za pomocą powszechnie dostępnych usług infrastruktury geoinformacyjnej”¹. Czym wobec tego jest geoinformacja? Jak podaje Z. Zwoliński (2009, s. 17), „geoinformacja jest nauką redefiniującą i rozwijającą dotychczasowe, uznane i przyjęte koncepcje, teorie i poglądy nauk geograficznych w kategoriach informatycznych, dające nowe możliwości interpretacyjne”. W związku z powyższym można uznać, że geoinformacja jest aktualnie związana z procedurami, które mają na celu wspieranie procesów podejmowania decyzji oraz geomodelowania (Zwoliński 2009).

¹ <http://www.ptip.org.pl> (dostęp: 19.09.2018).

Nowa podstawa programowa z geografii dla szkół ponadpodstawowych uwzględnia wykorzystanie technologii geoinformacyjnych na lekcjach². Tymczasem jak definiować technologie geoinformacyjne? Generalnie uznaje się, że technologie geoinformacyjne są powiązane z systemami informacji geograficznej (GIS), globalnym system lokalizacyjnym (GPS) oraz teledetekcją (RS), które pozwalają na pozyskiwanie, przetwarzanie, gromadzenie i udostępnianie danych, a także ich analizę oraz wizualizację (DiBiase i in. 2006). W dzisiejszych czasach od dzieciństwa u uczniów kształtuje się nawyk korzystania z multimediiów, ponieważ aktywnie użytkują komputery, tablety, smartfony z dostępem do Internetu (robią to intuicyjnie) (Tracz 2015). Jak podaje W. Kulik (2015), jest to tzw. „generacja Z”.

Wobec powyższego z całą pewnością można stwierdzić, że współczesna młodzież posługuje się technologiami geoinformacyjnymi. Jednakże w tym miejscu pojawia się pytanie: w jaki sposób wykorzystać tego typu technologie na lekcjach geografii? Niniejszy artykuł został poświęcony prezentacji zasobów internetowych o charakterze geoinformacyjnym, które mogą posłużyć jako baza dydaktyczna podczas prowadzenia zajęć z geografii w szkołach średnich.

PRZEGLĄD ZASOBÓW INTERNETOWYCH O CHARAKTERZE GEOINFORMACYJNYM

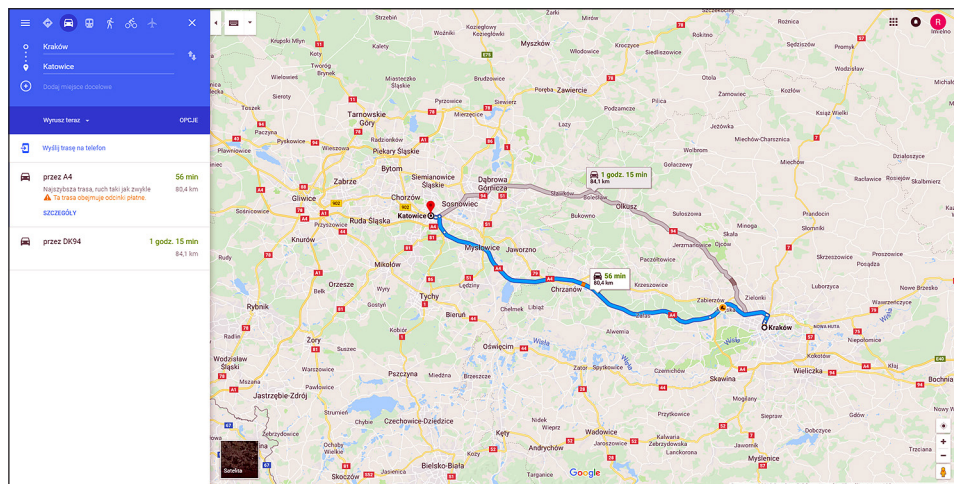
Obecnie istnieje wiele aplikacji, programów i serwisów internetowych, które można wykorzystać na lekcjach geografii oraz zajęciach pozalekcyjnych (por. Cichoń, Piotrowska 2017). Z uwagi na ograniczone ramy objętościowe w niniejszej publikacji omówiono wyłącznie wybrane strony internetowe, przydatne dla nauczycieli geografii, do których dostęp jest bezpłatny³.

Google Maps⁴ jest serwisem internetowym, który pozwala m.in. znaleźć na mapie lub zdjęciu lotniczym konkretne miejsca, obiekty, miejscowości, wytyczać trasy wycieczek pieszych, samochodowych, rowerowych, z wykorzystaniem transportu publicznego czy np. samolotu. Google Maps daje możliwość właściwego zaplanowania wycieczki (np. z Krakowa do Katowic) z uwagi na zamieszczenie wskazówek dojazdu (m.in. czasu potrzebnego na pokonanie danego odcinka,

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018, poz. 467), załącznik nr 1: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, s. 2–7, 15–16, 163–191 (<http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>; dostęp: 19.09.2018).

³ Data dostępu do wszystkich podanych w niniejszym podrozdziale linków to: 19.09.2018.

⁴ <https://www.google.com/maps>



Ryc. 1. Trasa wycieczki samochodowej Kraków-Katowice wygenerowana w Google Maps⁶

Fig. 1. Route of the Kraków-Katowice car trip generated in Google Maps

wchodzącego w skład zaplanowanej trasy)^{5,6} (ryc. 1). Jest to bardzo interesujące z punktu widzenia użytkownika.

Mapy Google pozwalają także na dokonanie pomiaru odległości np. od punktu początkowego do końcowego lub poszczególnych odcinków koniecznych do przebycia. Całość dopełnia możliwość przejrzania zdjęć obiektów/miejsc, które można zobaczyć podczas wycieczki, oraz odbycia wirtualnego spaceru po terenie budzącym nasze zainteresowanie⁵.

Wirtualne wycieczki w obrębie wybranego terenu można odbywać także w oparciu o serwis internetowy **Teleporter**⁷, który zawiera w swojej bazie ogromną liczbę fotografii miejsc z całego świata, np. z Maroka⁸ (fot. 1). Z pewnością posłuży do wyboru ewentualnego kierunku podróży np. podczas wakacji letnich i zimowych.

PIG-PIB (Państwowy Instytut Geologiczny – Państwowy Instytut Badawczy)⁹ uznawany jest za najstarszy instytut naukowy w Polsce, który gromadzi dane geologiczne w imieniu Skarbu Państwa¹⁰. Na stronie internetowej PIG-PIB w zakładce „Dane geologiczne” istnieje możliwość wyboru baz danych o różnych zakresach tematycznych i skorzystania z nich bez opłat¹¹ (tab. 1).

⁵ <https://support.google.com/maps/answer/144349>

⁶ <https://goo.gl/maps/gCUh8pXagF42>

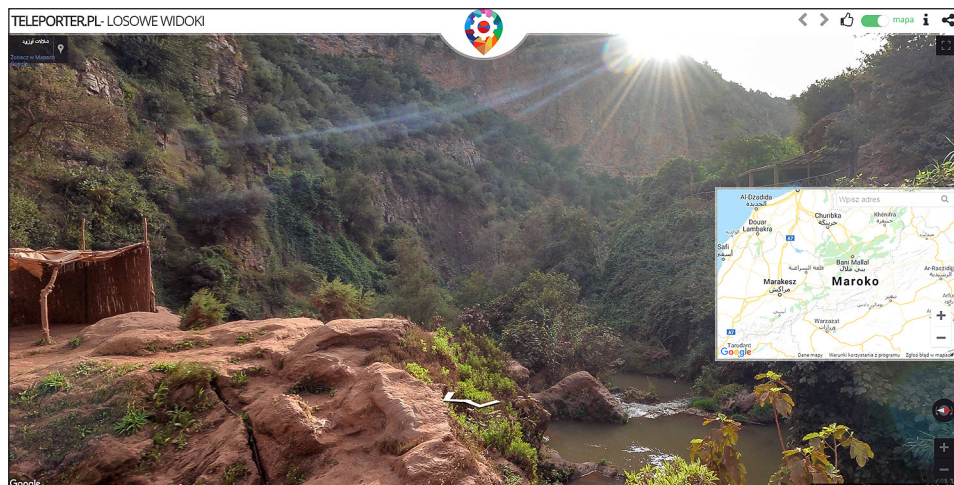
⁷ <https://www.teleporter.pl>

⁸ <https://www.teleporter.pl?s=32.01589003988324&d=-6.721383780241013&h=270&p=0&z=1>

⁹ <https://www.pgi.gov.pl>

¹⁰ <https://www.pgi.gov.pl/o-instytucie-geologicznym.html>

¹¹ <https://www.pgi.gov.pl/dane-geologiczne/geologiczne-bazy-danych.html>



Fot. 1. Krajobraz Maroka w Teleporterze⁸
Photo. 1. The landscape of Morocco in the Teleporter

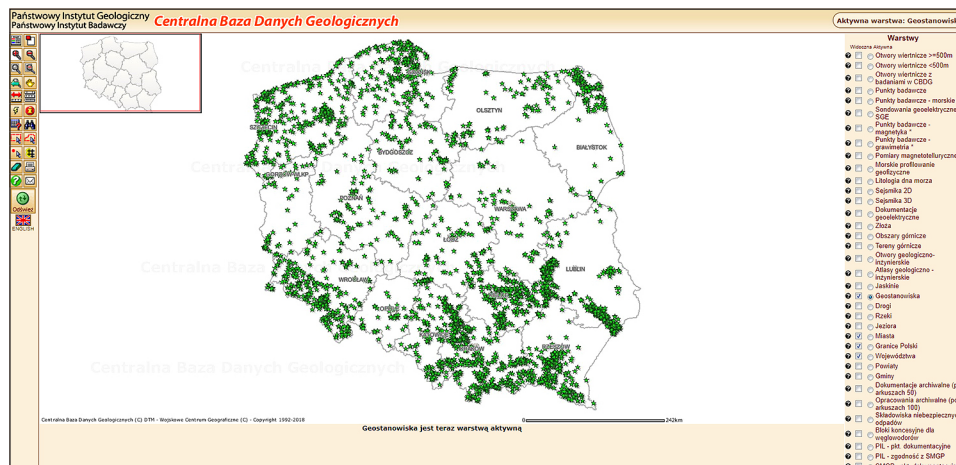
Tabela 1. Bazy danych zaliczane do poszczególnych typów danych dostępne na stronie PIG-PIB¹²

Table 1. Databases included in individual data types available on the PIG-PIB website

Typ danych	Nazwa bazy
Dane geologiczne	Centralna Baza Danych Geologicznych (CBDG)
Dane hydrogeologiczne	Centralna Baza Danych Hydrogeologicznych – Bank HYDRO Monitoring Wód Podziemnych Pobory Główne Zbiorniki Wód Podziemnych (GZWP) Zasoby dyspozycyjne Bank Danych Wód Podziemnych Zaliczonych do Kopalin – Bank Wód Mineralnych Wody lecznicze, mineralne, solanki Mapa Hydrogeologiczna Polski Mapa obszarów zagrożonych podtopieniami
Surowce mineralne	System Gospodarki i Ochrony Bogactw Mineralnych MIDAS Geobaza HAŁDY INFOGEOSKARB Surowce mineralne Polski Kamienie budowlane w Polsce
Dane geośrodowiskowe	Atlasy geochemiczne Baza danych geośrodowiskowych Antropopresja Centralny rejestr geostanowisk Polski Geotopy polsko-litewskiego pogranicza Odpady wydobywcze

Typ danych	Nazwa bazy
Dane geologiczno-inżynierskie	Baza danych geologiczno-inżynierskich i atlasy geologiczno-inżynierskie Geologiczno-inżynierskie uwarunkowania budowy dróg i linii kolejowych Baza danych geologiczno-inżynierskich właściwości fizycznych i mechanicznych gruntów i skał
Dane bibliograficzne	Katalog Bibliotek PIG Bibliografia Geologiczna Polski 1989–2005 Bibliografia Geologiczna Polski od 2006 r.

Na lekcjach geografii można skorzystać np. z CBDG (Centralna Baza Danych Geologicznych)¹³, w której dokonuje się wyboru jednej lub kilku warstw (są to np. obszary górnicze, rzeki, jeziora, geostanowiska, jaskinie itp.)¹⁴ (ryc. 2).



Ryc. 2. Mapa rozmieszczenia geostanowisk w Polsce uruchomiona w CBDG (w celu uzyskania mapy należy wybrać warstwę „Geostanowiska”)¹⁴

Fig. 2. Map of geospatial distribution in Poland launched in the Central Geological Data Base (in order to obtain the map below, one should select the “Geostanowiska” layer)

Geoportal¹⁵ to portal internetowy, który pełni rolę brokera udostępniającego dane wraz z usługami geoprzestrzennymi¹⁶. W geoportalu krajowym istnieje możliwość dokonania wyboru podkładu mapowego (np. ortofotomapy, topografii itp.). Podobnie jak w przypadku Google Maps można wyszukać interesujące

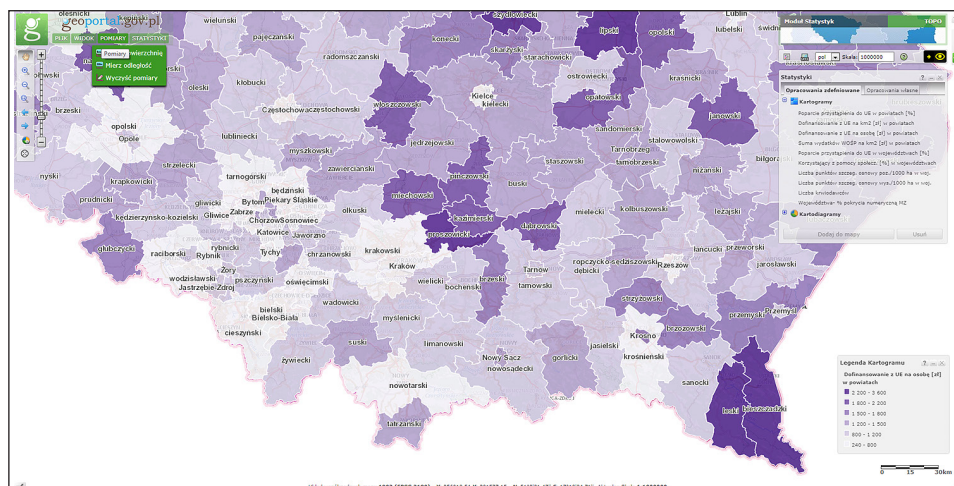
¹² <https://www.pgi.gov.pl/dane-geologiczne/geologiczne-bazy-danych.html> – przetworzone

¹³ <http://baza.pgi.gov.pl>

¹⁴ <http://bazagis.pgi.gov.pl/website/cbdg/viewer.htm>

¹⁵ <https://www.geoportal.gov.pl>

¹⁶ <https://www.geoportal.gov.pl/o-geoportalu/informacje-o-projekcie/informacje-ogolne>



Ryc. 3. Kartogram prezentujący wielkość dofinansowania z UE na osobę [zł] w wybranych powiatach Polski uruchomiony w Geoportalu¹⁸

Fig. 3. from the EU per person [PLN] in selected Polish poviats run at the Geoportal

miejsowości, zmierzyć odległość (np. między punktem A i B, długość dróg itp.), a także dodatkowo powierzchnię (np. zbiornika wodnego itp.). Znajduje się tu moduł statystyk, który umożliwia zaprezentowanie w postaci kartogramów lub kartodiagramów udziału konkretnego miernika w województwach, powiatach (np. dofinansowanie z UE na osobę w powiatach)^{17, 18} (ryc. 3).

ORSIP (Otwarty Regionalny System Informacji Przestrzennej)¹⁹ to portal internetowy, który zapewnia dostęp do informacji przestrzennych odnoszących się do województwa śląskiego^{19,20}. W ORSIP-ie można dokonać wyboru ortofotomapy lub mapy w zależności od kategorii (np. Dane Podstawowe, Geodezja i Kartografia, Transport, Turystyka, Ochrona Środowiska, Przyroda itd.). Możliwe jest tu także (prócz mierzenia odległości i powierzchni) wygenerowanie profilu terenu przebiegającego np. przez Katowice^{21, 22} (ryc. 4).

¹⁷ Zając J., Fijałkowski M., Szczesny J., Grudzień M., Perz P., 2017, *Geoportal.gov.pl w praktyce. Podręcznik użytkownika*, CODGiK (https://www.geoportal.gov.pl/documents/10179/26435/Geoportal-przewodnik_v+3.5.pdf/0f5c4b72-b9d3-4593-8bf7-42b62b20d2e4).

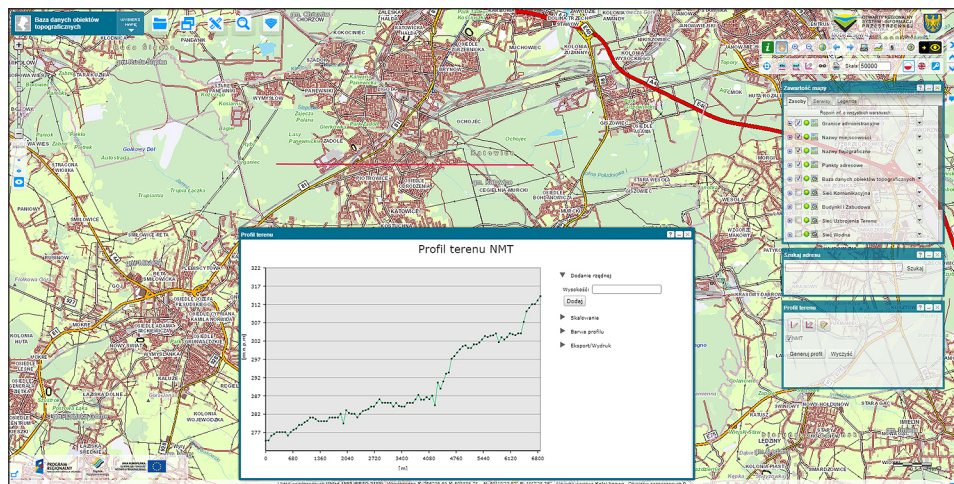
¹⁸ <http://mapy.geoportal.gov.pl/imap/?locale=pl&gui=new&sessionID=4030247>

¹⁹ <http://www.orsip.pl/geoportal>

²⁰ <http://www.orsip.pl/o-projekcie>

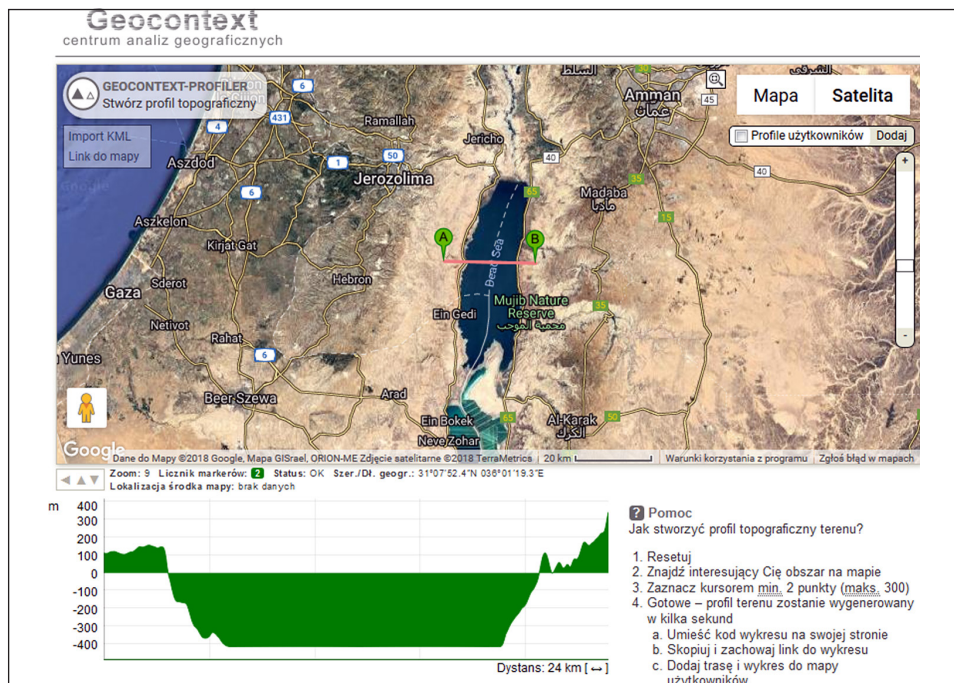
²¹ *ORSIP Otwarty Regionalny System Informacji Przestrzennej. Materiały szkoleniowe*, GISPartner Sp. z o.o., 2013 (http://www.orsip.pl/documents/10716/0/ORSIP_Instrukcja.pdf/9ce92b6d-8daf-4939-b82c-5745a0aa1417).

²² <http://mapy.orsip.pl/imap/?locale=pl&gui=new&sessionID=125554>



Ryc. 4. Fragment mapy województwa śląskiego z profilem terenu Katowic (linia czerwona – linia profilu terenu) uruchomiony w ORSIP-ie (w celu uzyskania profilu terenu należy skorzystać z opcji „Profil terenu”)²²

Fig. 4. A fragment of the map of the Silesian Voivodship with the Katowice area profile (red line – land profile line) launched in ORSIP (in order to obtain the following terrain profile, use the option “Site Profile”)

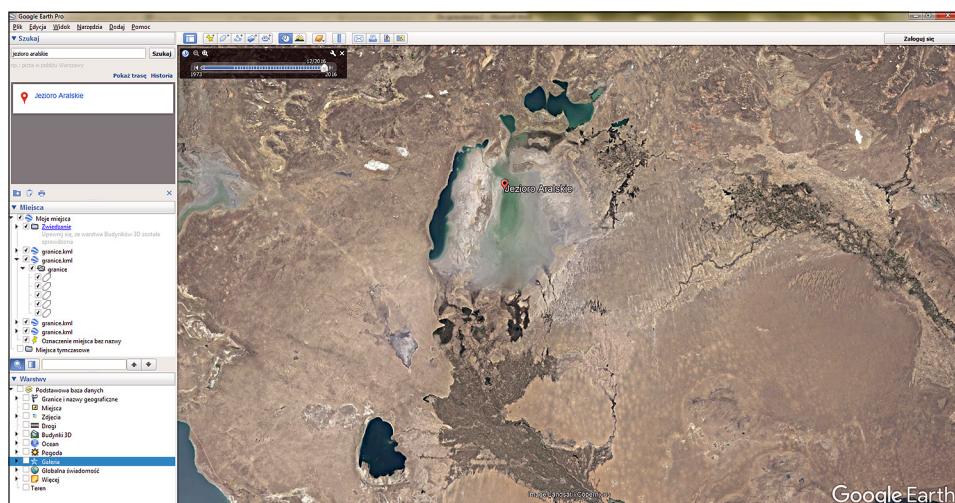


Ryc. 5. Profil topograficzny Morza Martwego wygenerowany w Geocontext²⁴

Fig. 5. A topographic profile of the Dead Sea generated in Geocontext

Profile terenu można również generować z wykorzystaniem narzędzia **Geocontext**²³. Wystarczy wpisać interesujący obiekt/miejsce do wyszukiwarki oraz zaznaczyć punktami przebieg linii profilu (np. profil topograficzny Morza Martwego)²⁴ (ryc. 5).

Google Earth Pro²⁵ to program wyposażony w podobne funkcje do tych, które opisano w wyżej wymienionych portalach internetowych. Dodatkowo daje możliwość: nagrania wycieczki, skorzystania z symulatora lotu, zaimportowania danych z odbiornika GPS, obserwacji Ziemi, nieba, Marsa oraz Księżyca, a także przejrzenia historycznych zdjęć satelitarnych konkretnego obiektu/obszaru z różnych lat (np. Jeziora Aralskiego)²⁶ (ryc. 6). Interesującym dopełnieniem Google Earth jest **Google Earth Engine**²⁷, a w szczególności narzędzie **Timelapse**²⁸, ponieważ pozwala uruchomić krótką animację, na którą składają się archiwalne zdjęcia satelitarne (od 1984 r. do 2016 r.), odnoszące się do zmian krajobrazu danego terenu²⁸.



Ryc. 6. Jezioro Aralskie według stanu na 2016 r. w Google Earth Pro

Fig. 6. The Aral Sea as of 2016 in Google Earth Pro

Portal Geostatystyczny²⁹ jest portalem internetowym, w którym obok opcji wyszukiwania (np. miejscowości) oraz dokonywania pomiarów (np. odległości) możliwe jest m.in. wczytywanie danych odnoszących się do różnych kategorii np. Ludności, Rynku Pracy, Stanu i Ochrony Środowiska, Turystyki itp. Dane

²³ <http://www.geocontext.org/publ/2010/04/profiler/pl/>

²⁴ http://www.geocontext.org/publ/2010/04/profiler/pl/?topo_ha=2018091628639314
²⁵ www.google.com/intl/pl/earth/desktop

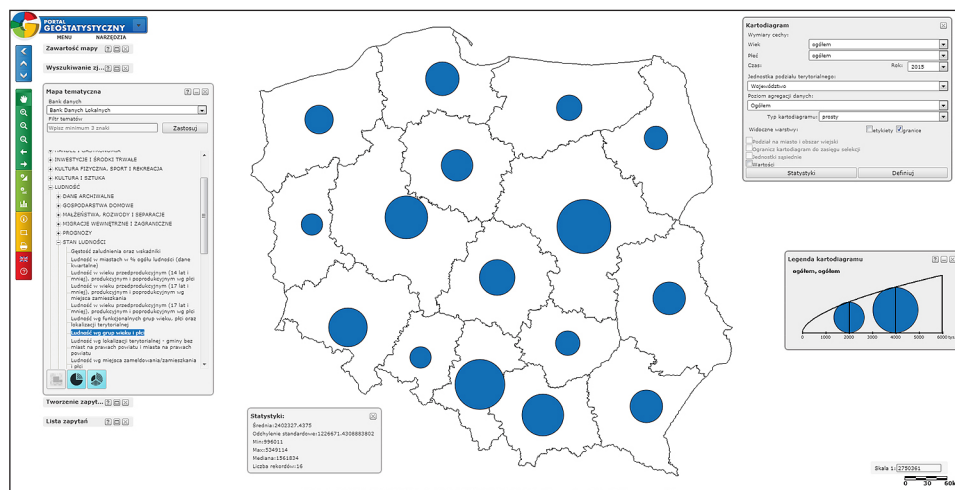
²⁶ Malinowski J., 2013, *Palcem po mapie, czyli przewodnik po Google Earth* (<https://www.chip.pl/2013/10/palcem-po-mapie-czyli-przewodnik-po-google-earth/>).

²⁷ <https://earthengine.google.com>

²⁸ earthengine.google.com/timelapse

²⁹ <https://geo.stat.gov.pl>

wizualizowane są w postaci kartogramu lub kartodiagramu. Całość dopełniają podstawowe statystyki, tj. średnia, odchylenie standardowe, wartość minimalna, maksymalna, mediana^{30,31} (ryc. 7).



Ryc. 7. Kartodiagram prezentujący ludność według grup wieku i płci w poszczególnych województwach w 2015 r. uruchomiony w Portalu Geostatystycznym (w celu uzyskania kartodiagramu należy wybrać kategorie: Ludność – Stan ludności – Ludność według grup wieku i płci; w opcjach kartodiagramu należy wybrać rok)³¹

Fig. 7. A cartodiagram showing the population according to age and gender groups in individual provinces in 2015, launched in the geostatistic Portal (in order to obtain the following card diagram, the following categories should be selected: Population – Population – Population by age and gender groups, in the cartodiagram options, select the year)

Reasumując, wszystkie zaprezentowane w tym podrozdziale strony internetowe są powszechnie dostępne, a ich wykorzystanie na lekcjach geografii z pewnością sprawi przyjemność uczniom. Dzieje się tak za sprawą urządzenia, jakim jest m.in. komputer, którego młodzież używa na co dzień. W efekcie korzystanie z technologii geoinformacyjnych na zajęciach może przyczynić się do szybszego zapamiętywania większej ilości informacji przez uczniów oraz lepszego zrozumienia poruszanych treści, ponieważ dzięki stosowaniu omówionych technologii uaktywniane są różne kanały percepcji (Ostrowska, Sterna 2015).

³⁰ GUS Podręcznik użytkownika. Główny Urząd Statystyczny, 2016 (https://geo.stat.gov.pl/documents/20182/0/Podrecznik_uzytkownika_v2.pdf/a3003f3f-6149-42f8-9c83-408095d81d5a).

³¹ <https://geo.stat.gov.pl/imap/>

PODSUMOWANIE

Współcześnie istnieje dostęp do wielu bezpłatnych serwisów internetowych i programów, które można wykorzystać na lekcjach geografii oraz zajęciach pozalekcyjnych. Zaliczają się do nich m.in.: Google Maps, Teleporter, PIG-PIB, Geoportal, ORSIP, Geocontext, Google Earth Pro, Google Earth Engine, Portal Geostatystyczny itp. W zależności od tematu należy dokonać doboru adekwatnej witryny internetowej, dzięki której można zrealizować cele lekcji zgodne z nową podstawą programową z geografii na poziomie szkoły średniej, przyczyniając się jednocześnie do wzrostu zainteresowania poruszonymi zagadnieniami. Mogą to być tematy zarówno z poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego, związane ze źródłami informacji geograficznej, prezentacją danych przestrzennych, analizą przestrzeni geograficznej oraz zróżnicowania środowiska przyrodniczego itp. Warto mieć na uwadze, że korzystanie z komputera czy tabletu z dostępem do Internetu podczas lekcji sprawia, że młodzież szybciej zapamiętuje przekazywane treści i lepiej je rozumie.

LITERATURA

- Barańska B., 2004, *Czy zmierzamy do społeczeństwa informacyjnego?* [w:] L. Haber (red.), *Spółczesność informacyjna. Wizja czy rzeczywistość?*, II Ogólnopolska Konferencja Naukowa, Kraków, 30 maja 2003 r., 1: 169–176.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2017, *Aplikacje interaktywne wspomagające proces oceniania kształtującego*, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 7: 117–128.
- DiBiase D., DeMers M., Johnson A., Kemp K., Luck A.T., Plewe B., Wentz E. (red.), 2006, *Geographic Information Science & Technology Body of Knowledge*, University Consortium for Geographic Information Science, Association of American Geographers, Washington D.C.
- Hibszer A., Szkurlat E. (red.), 2015a, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 4.
- Hibszer A., Szkurlat E. (red.), 2015b, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 5.
- Jankun M., 2017, *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji geograficznej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Kulik W., 2015, *Generacja Z – wychowani w świecie nowych technologii, uczeni po staremu* (<http://www.benchmark.pl/aktualnosci/generacja-z-wychowani-wsrod-nowych-technologii-uczeni-po-staremu.html>; dostęp: 19.09.2018).
- Ostrowska M., Sterna D., 2015, *Kryteria dobrej praktyki z TIK*, [w:] M. Ostrowska, D. Sterna (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki. O wykorzystywaniu TIK w nauczaniu*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa, s. 40–41.
- Ostrowska M., Sterna D., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.

- Tracz M., 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu i uczeniu się geografii – możliwości i wyzwania*, Prace Studenckiego Koła Naukowego Geografów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 4: 154–166.
- Zwoliński Z., 2009, *Rozwój myśli geoinformacyjnej*, [w:] Z. Zwoliński (red.), *GIS – platforma integracyjna geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 9–21.

TECHNOLOGIE GEOINFORMACYJNE NA LEKCJACH GEOGRAFII Z PUNKTU WIDZENIA NOWEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ

Streszczenie

W nowej podstawie programowej z geografii dla szkół ponadpodstawowych położono nacisk na pojęcie geoinformacji (w szczególności na poziomie rozszerzonym), które staje się coraz popularniejsze. Dzieje się tak za sprawą rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych, komunikacyjnych oraz informatycznych, które tworzą technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). W efekcie społeczeństwo nazywane jest informacyjnym, czasami – geoinformacyjnym. Z geoinformacją można spotkać się wszędzie, np. podczas korzystania z różnych serwisów internetowych, które bazują m.in. na danych przestrzennych. Stąd artykuł ten dotyczy wykorzystania zasobów Internetu na lekcjach geografii. Zaprezentowano ważniejsze strony internetowe o charakterze geoinformacyjnym, które mogą zostać wykorzystane na lekcjach geografii (zarówno przy realizacji tematów z zakresu geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej) oraz w zajęciach dodatkowych.

Słowa kluczowe: geoinformacja, technologie geoinformacyjne, geografia, nowa podstawa programowa z geografii

GEOINFORMATION TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY LESSONS FROM THE POINT OF VIEW OF THE NEW CORE CURRICULUM

Summary

In the new core curriculum of geography for secondary schools emphasis was placed on the concept of geoinformation (in particular at the extended level), which is becoming increasingly popular. This is due to the development of modern information, communication technologies and IT, that create ICT. As a result, a society is called the information society, sometimes – the geoinformation society. With geoinformation can be found everywhere eg. when using a variety of websites, which are based, i.a. on spatial data. Hence, this article refer the use of Internet resources in geography lessons. Presented important websites with a geoinformation character that can be used in geography lessons (both in the implementation of the topics of physical geography and socio-economic geography) and during extracurricular activities.

Key words: geoinformation, geoinformation technologies, geography, new core curriculum of geography

Wojciech Wiecki

PUŁAPKI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ. REFLEKSJE NAUCZYCIELA GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Geografia jako dyscyplina naukowa podlega ciągłym zmianom, a zmiany te przenoszą się na geografę jako przedmiot szkolny. Geografia akademicka od dawna próbuje się zmierzyć z problemami swojej tożsamości i odrębności, własnej specyficznej metodyki i metodologii (Chojnicki 1999, 2004). Na te problemy na poziomie szkolnym nakładają się jeszcze inne, wynikające z pragmatyki szkolnej. Autor, będąc wieloletnim nauczycielem geografii w liceum ogólnokształcącym, chciałby tym tekstem zachęcić innych nauczycieli oraz osoby odpowiedzialne za dydaktykę geografii do refleksji nad specyficznymi problemami geografii szkolnej. Przedstawione w nim przemyślenia nie są oparte na badaniach literaturowych czy własnych badaniach, a jedynie na swojej opinii. Takie podejście jest uprawnione na gruncie nauki. Przypomnieć należy dorobek F. Znanieckiego, który zaproponował uwzględnianie w badaniach socjologicznych „czynnika humanistycznego” co rozumiał jako badanie pojedynczych, osobistych relacji osób.

Celem pracy jest próba odpowiedzi na pytania nurtujące autora oraz z pewnością wielu innych nauczycieli geografii:

- Czy geografia, a szczególności geografia szkolna, przedstawia prawdziwy obraz świata?
- Czy geografia używa właściwego języka do opisu i wyjaśniania świata?
- Co należy zmienić w nauczaniu geografii, jeżeli na dwa poprzednie pytania nie odpowiemy kategorycznie twierdząco?

PUŁAPKA EDUKACYJNA

Metafora pułapki właściwie oddaje sytuację, w których często znajdują się nauczyciele, w tym nauczyciele geografii. Pułapka jest zagrożeniem, którego się nie spodziewamy. Może prowadzić do niekorzystnych efektów polegających na tym,

że uzyskamy taki stan wiedzy czy umiejętności, który rozminie się z naszymi – jako nauczycieli – oczekiwaniami wynikającymi z wymaganych aktami prawnymi zaleceń. Pułapki edukacyjne, jakie w tym artykule przedstawiono, z całą pewnością nie zostały zastawione na nauczycieli z premiedytacją, z założeniem osłabienia edukacji. Są raczej efektem niedostatku refleksji, a właściwie niedostatecznego dyskursu nad powagą tej sfery życia społeczeństwa, która odpowiada za kształtowanie młodych ludzi. Każdy dydaktyk potwierdzi ważną rolę edukacji, która wyposaża uczniów w wiedzę, umiejętności oraz wartości uznawane za uniwersalne. Edukacja, kształtując młodych ludzi, tworzy w istocie społeczeństwo przyszłości. Czym zatem jest to zagrożenie, czy jest ono realne? Pułapka edukacyjna jest to sytuacja, która w sposób nieuświadomiony może doprowadzić do niezaplanowanych efektów nauczania. Jest to sytuacja polegająca na tym, że postępując zgodnie z wymaganiami zawartymi w aktach prawnych regulujących nauczanie geografii, wyposażymy uczniów w wiedzę niewłaściwie ustrukturyzowaną bądź niepraktyczną.

PUŁAPKA PÓŁWYKSZTAŁCENIA

Znakiem współczesnych czasów jest powszechna skolaryzacja. W krajach wysoko rozwiniętych wszyscy ludzie poddani są edukacji. Coraz więcej z nich osiąga najwyższe stopnie edukacji, w tym stopnie naukowe. A mimo to powszechne jest zdanie o niższym poziomie nauczania w porównaniu z poprzednim pokoleniem. Zagrożenie to dostrzegł angielski socjolog R. Scruton (2002), przedstawiając w *Słowniku myśli politycznej* koncepcję półwykształcenia. Zdaniem autora współczesne pokolenie jest formalnie bardzo dobrze wykształcone. Wykształcenie to pozwala na dostrzeganie złożoności świata, ale też na relatywizowanie wartości, kontestowanie wszelkich twierdzeń. Jest to ważne i potrzebne. Do pełnego wykształcenia niezbędny jest jednak jeszcze jeden krok. Wiedza musi służyć jakiemś celowi, nie może być tylko sama dla siebie. Tym celem jest dobro jednostki i społeczności. Tylko taka wiedza, która służy człowiekowi, pozwala rozwiązywać jego problemy, jest warta rozwijania. Tylko pełne wykształcenie łączące w rzeczywisty sposób racjonalny opis świata z wartościami służącymi dobru powinno być celem edukacji. Można przyjąć, że półwykształcenie jest związane z dominacją wśród elity intelektualnej koncepcji postmodernizmu. Świat postmodernistyczny jest światem wielorakich impulsów intelektualnych, traktowanych jako równorzędne. To chaos różnorodności. W takim klimacie łatwo uzyskuje się akceptację, a nawet poklask, prezentując wyrafinowane, błyskotliwe koncepcje, jednak nieweryfikowane (Scruton 2002). Jediną weryfikacją, której można przypisać walor prawdziwości, jest weryfikacja w postaci eksperymentu lub obserwacji. W geografii fizycznej wymóg ten jest powszechnie spełniany. W geografii społecznej i ekonomicznej wyniki obserwacji i eksperymentów poddawane są interpretacji. Taka interpretacja dokonywana jest z perspektywy różnych koncepcji filozoficznych. W nauczaniu geografii te różne spojrzenia powinny znaleźć swoje miejsce.

Realizacja tego postulatu możliwa jest poprzez wyraźne wskazanie w podręcznikach na źródła inspiracji naukowych. Nauczyciele powinni jednak domagać się nie tylko samych koncepcji, ale ich konsekwencji. Powinniśmy uczyć dokonywania wyborów zgodnych z uznanymi wartościami i przewidywania skutków tych wyborów.

PUŁAPKA SEMANTYCZNA

Słowa niosą wiele znaczeń. Niektóre pojęcia używane w geografii mają kilka znaczeń. Definicje podręcznikowe nie zawsze oddają najczęściej stosowane znaczenie terminów. Nazwy mają czasami wiele desygnatów (Wiecki 2006). Przywołajmy chociażby termin deflacja, który jest używany w geografii fizycznej, jak również w geografii ekonomicznej. Źródłosłów wyprowadzony z języka łacińskiego oznacza wywiewać, i w każdej z tych subdyscyplin geografii oznacza co innego. Ale też każdy termin może nieść znaczenia ukryte, nieuświadomione. W praktyce szkolnej na lekcjach geografii nadal używamy pewnych zwrotów niosących takie ukryte znaczenia. Termin siła robocza, najczęściej w znaczeniu tania siła robocza, jest nagminnie stosowany w odniesieniu do pracowników w Polsce. Można go, a nawet trzeba, zastąpić innym, np. niskie koszty pracy, jako niewartościującym kulturowo.

Znaczenie używanych w geografii terminów czasami różni się od znaczeń przypisywanych tym terminom na gruncie innych dyscyplin. Przykładem niech będą takie pojęcia, jak: deflacja, erozja. Zapobiegać temu zagrożeniu powinno się poprzez wyjaśnianie odrębności naukowej różnych dyscyplin i wprowadzanie na lekcjach wspólnego wraz uczniami definiowania pojęć. Procedura taka pozwoli na trwalsze zapamiętanie i zrozumienie zakresu pojęciowego wprowadzanych terminów.

PUŁAPKA METODOLOGICZNA

Istnieje potrzeba wprowadzenia pewnych elementów metodologii nauki do nauczania geografii celem uniknięcia niewłaściwego rozumienia pewnych procesów i zjawisk. Dotyczy to przede wszystkim pojęć, praw i prawidłowości. Prawem możemy określić stałą relację pomiędzy zdarzeniami. Geografia dla wyjaśniania zjawisk i procesów posługuje się prawami zapożyczonymi z innych dyscyplin, przede wszystkim z fizyki i chemii. Formułowane na gruncie geografii zależności mają charakter prawidłowości. Prawidłowość mówi o tym, że na ogół (przeważnie) określona przyczyna wywołuje określony skutek; inaczej, że zależność zachodzi z pewną regularnością (powtarzalnością), ale zdarzają się od niej odstępstwa, np. prawidłowością jest obniżanie się temperatury wraz ze wzrostem wysokości (norma), ale zdarza się inwersja i na określonej wysokości następuje wzrost

temperatury (odstępstwo od prawidłowości). Podkreślanie tych różnic jest istotne dla właściwego zrozumienia geografii.

Przedstawmy kilka przykładów takich prawidłowości.

1. Tektoniczne trzęsienia ziemi występują przede wszystkim na styku płyt litosfery, ale zdarzają się również w obrębie samych płyt, co jest związane ze skomplikowaną budową skorupy ziemskiej, w której występują głęboko zalegające uskoki.
2. Deszcze zenitalne padają na obszarach równikowych zwykle codziennie krótko po południu słonecznym. Nie zawsze jednak tak jest, co jest związane nie tylko z lokalną konwekcją, ale również z kształtowaniem się i przemieszczaniem ośrodków barycznych.
3. W państwach wysoko rozwiniętych wskaźnik przyrostu naturalnego jest niski. Są jednak państwa bogate i należące do cywilizacji zachodniej, w których te wskaźniki są wysokie, jak chociażby USA. Przyczyny takiego zróżnicowania nie mogą być opisywane prostymi, zawsze występującymi zależnościami.

PUŁAPKA AKADEMIZMU

Polega ona na przenoszeniu terminologii, sposobów wyjaśniania znaczeń z praktyki akademickiej do edukacji szkolnej. W warstwie terminologicznej wyraża się to w popełnianiu błędów w definiowaniu, który określa się jako *ignotum per ignotum*, czyli nieznanne przez nieznanne. W takim przypadku definicja jest całkowicie poprawna merytorycznie, ale zupełnie niezrozumiała dla uczniów. Definicje akademickie muszą być bardzo precyzyjne i używać aparatu pojęciowego typowego dla tego poziomu nauki. Niewłaściwe jest jednak ich używanie na niższych poziomach edukacji. Trudne, akademickie definicje sprawiają, że uczniowie ich nie rozumieją.

PUŁAPKA FAŁSZYWYCH HIERARCHII EDUKACYJNYCH

Przyjęło się, a jest to praktyka powszechna, co wynika z doświadczenia autora, traktowanie arkuszy egzaminacyjnych jako ukrytego programu nauczania. Wyraża się to w uznawaniu formuły egzaminów za wyznaczającą pragmatykę szkolną. Nauczyciele uczą pod egzaminy. Jest to nie tylko opinia uczniów, rodziców, ale również samych nauczycieli. Autor jako nauczyciel praktyk nie może ukrywać, że jest także poddany presji środowisk domagających się sukcesu uczniów na egzaminie. W pewnym sensie jest to zrozumiałe. Jak w praktyce pogodzić dwie tendencje, ciekawej formy wiedzy geograficznej i sukcesu na egzaminie? Można by to osiągnąć, chociażby modyfikując kolejność działań wprowadzających nową podstawę programową. Po jej opublikowaniu najpierw, przed podręcznikami, powinien pojawić się sylabus zawierający wyjaśnienie formuły nowych egzaminów,

Tabela 1. Oficjalna i praktycznie stosowana hierarchia edukacyjna w geografii
 Table 1. The official and practically applied educational hierarchy in geography

Oficjalna hierarchia edukacyjna	Praktycznie stosowana hierarchia edukacyjna
1. Podstawa programowa	1. Arkusze egzaminacyjne
2. Program nauczania	2. Zbiory zadań
3. Podręczniki	3. Podręczniki
4. Zbiory zadań	4. Program nauczania
5. Arkusze egzaminacyjne	5. Podstawa programowa

typów zadań. Dopiero później powinny zostać opracowane programy nauczania i podręczniki szkolne. Sprawiłoby to, że ani nauczyciele, ani uczniowie nie czuli by się niekomfortowo, nie wiedząc, jak wiedza i umiejętności będą sprawdzane. W takiej sytuacji, w której wymagania i ich formy będą znane wcześniej, nauczyciel może sobie pozwolić na deklarowaną, ale rzadko praktykowaną autonomię. Zestawienie w tabeli 1 przedstawia wynikający z doświadczenia osobistego oraz informacji pochodzących od innych nauczycieli sposób widzenia źródeł praktyki szkolnej, który możemy określić jako hierarchię edukacyjną.

TYPOLOGIA I OPIS ZAGROŻEŃ

Pragmatyzm a właściwie apragmatyzm

Geografia jako przedmiot szkolny była w przeszłości uznawana za przedmiot ciekawy przede wszystkim dlatego, że była bardzo praktyczna. Dzisiaj wśród uczniów panuje przekonanie o małej praktyczności geografii. Waler ten przypisuje się właściwie jedynie geografii regionalnej. Takie zdanie wyrażają, nie tylko wobec geografii, uczniowie szkoły, w której autor uczy. Postulat praktyczności w podręcznikach szkolnych i nauczaniu geografii jest wołaniem o ciekawą geografę. Jeśli geografia ma być znowu ciekawa dla uczniów, to musi być osadzona w realiach znanych i dostępnych uczniom.

Ideologia

Nauki społeczne, a przecież geografia społeczna i ekonomiczna do takich należą, nie są i nie mogą być wolne od pewnych ujęć ideologicznych. Tymczasem uczniowie, ucząc się geografii, mogą odnieść mylne wrażenie, że prezentowany w podręcznikach obraz świata jest jedyny, obiektywny, pozbawiony ideologicznych inspiracji. Takie spojrzenie jest z natury fałszywe. Szczególnie w geografii społecznej i ekonomicznej należałoby przedstawiać różne koncepcje wyprowadzane z różnych założeń. K. Szmidt (2007) zaleca w tym kontekście stosowanie myślenia dywergencyjnego. Kryterium wyboru tych koncepcji powinno opierać się na

wartościach humanistycznych, racjonalnym myśleniu i skuteczności praktycznych rozwiązań. Ponieważ nie uda się pogodzić sprzecznych czasami koncepcji ekonomicznych i społecznych, warto stosować w nauczaniu metody oparte na debacie.

PODSUMOWANIE

Jak niwelować zagrożenia pułapką edukacyjną?

Jak według autora brzmią odpowiedzi na postawione na początku pytania? Z doświadczenia nauczyciela praktyka wynika, że geografia szkolna, głównie w zakresie społeczno-ekonomicznym, nie daje pełnego obrazu współczesnego świata w całej jego złożoności. Prezentowane są w niej dotychczasowe, czasem liczące nawet kilkadziesiąt lat, wyjaśnienia. Jest to w opinii autora związane z potrzebą poczucia bezpieczeństwa geografów. Treści i ich interpretacja „uświęcone tradycją” są bezpieczne, nie wymagają bowiem głębszej refleksji.

W nauczaniu geografii społecznej i ekonomicznej zagrożeniem jest próba wyjaśniania procesów zachodzących na świecie tylko poprzez najbardziej znane koncepcje. Ponieważ istnieje szersze spektrum wyjaśnień, należy w większym stopniu pokazywać wieloaspektowość zagadnień społecznych i ekonomicznych, stosując na lekcji różnorodne metody nauczania. Taką metodą jest debata. Najbardziej odpowiednim formatem debaty wydaje się debata oksfordzka. W tym formacie spierają się o sformułowaną tezę dwie strony, które muszą wcześniej się przygotować, znajdując argumenty, a następnie przedstawiając je publiczności, klasie. Dopiero na krótko przed debatą zespoły losują strony, dowiadując się, czy są za tezą (propozycja), czy przeciw (opozycja). Metoda ta pozwala rozważyć wiele zróżnicowanych argumentów reprezentujących odmienne spojrzenia na problem sformułowany w tezie.

Na drugie pytanie, o język geografii, znowu szczególnie geografii społeczno-ekonomicznej, odpowiedź jest w istocie podobna. Nadal używamy tego samego zestawu pojęć, i to często w znaczeniu takim samym, jakie miały one kilkadziesiąt lat temu. Język, jakiego używamy, terminy, jakie stosujemy, i znaczenia, jakie im przypisujemy, kreują nasz świat i świat uczniów.

Najistotniejsze dla zmniejszenia zagrożeń w edukacji geograficznej wydaje się kształcenie studentów i nauczycieli. W kształceniu studentów potrzebny jest aspekt praktyczny, czyli stosowanie metodyki i metodologii w działaniu. Jak przełożyć teorię na praktykę? Ciekawym i wartościowym sposobem nauczania jest studium przypadku. Wiele podręczników zawiera już rozdziały prezentujące w takiej formule treści geograficzne. Artykuł jest zaledwie próbą odpowiedzi na trzecie postawione pytanie: co należy zrobić, aby geografia szkolna mogła sprostać wymaganiom współczesności?

LITERATURA

- Chojnicki Z., 1999, *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Chojnicki Z., 2004, *Geografia wobec problemów teraźniejszości i przyszłości*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Kopeć K. (red.), 2006, *Wybrane zagadnienia kształcenia geograficznego na początku XXI wieku*, WSiP, Warszawa.
- Palmowski T., Kopeć K. (red.), 2005, *Współczesne idee i treści w dydaktyce geografii*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia-Pelplin.
- Scruton R., 2002, *Słownik myśli politycznej*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Szmidt K., 2007, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Wiecki W., 2006, *Semantyczna płaszczyzna przekazu w geografii*, [w:] *Wartości w geografii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

PUŁAPKI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Streszczenie

W artykule autor przedstawia zagrożenia związane z edukacją geograficzną, wprowadzając pojęcie pułapki edukacyjnej, definiując ją jako sytuację, która polega na nieuświadomionych czynnościach edukacyjnych prowadzących do niezamierzonych efektów. Autor wymienia kilka takich sytuacji.

Pułapka półwykształcenia polega na tym, że wyposaża się uczniów w wiedzę merytorycznie bardzo szczegółową, która jest oderwana do sfery wartości. Uczniowie potrafią opisać wybrane procesy i zjawiska, ale nie potrafią właściwie określić ich konsekwencji. Pułapka akademizmu polega na stosowaniu terminologii i wyjaśnień pochodzących z poziomu akademickiego, co sprawia, że zagadnienia stają się niejasne dla uczniów. Pułapka semantyczna wynika z tego, że pojęcia mają niejasne, a czasem wręcz ukryte znaczenie, często o charakterze ideologicznym. Pułapka fałszywych hierarchii edukacyjnych polega na tym, że w praktyce szkolnej za najważniejsze uważane są te akty prawne, dokumenty, które nie stanowią podstawy systemu oświaty, ale jego zakończenie. Dla wielu nauczycieli najważniejszym dokumentem edukacyjnym są arkusze egzaminacyjne a nie podstawa programowa.

Słowa kluczowe: pułapka edukacyjna, hierarchie edukacyjne

GEOGRAPHIC EDUCATIONAL TRAP

Summary

In the article, the author presents threats related to geographic education, introducing the concept of educational trap, defining it as a situation which consists of unconscious educational activities leading to unintended effects. The author mentions several kinds of trap.

The half-education trap is based on the fact that students are equipped with very detailed knowledge, which is detached from the sphere of values. Students are able to describe selected processes and phenomena but cannot determine properly their consequences. The academism trap means the use of terminology and explanations from the academic level, which makes the issues unclear for students. The semantic trap is the fact that concepts have a vague and sometimes hidden meaning, often of an ideological nature. The trap of false educational hierarchies means that in the school practice the most important are legal acts, documents that do not constitute the basis of the education system, but its completion. For many teachers the most important educational documents are exam sheets and not the core curriculum.

Key words: educational trap, false educational hierarchies

Część IV

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH DO ZAJĘĆ W TERENIE

Part 4

PROPOSALS FOR METHODOLOGICAL SOLUTIONS FOR FIELD ACTIVITIES

Michał Zatorski

PRAKTYCZNE ASPEKTY REALIZACJI ZAJĘĆ TERENOWYCH Z GEOGRAFII W NOWEJ REFORMOWANEJ SZKOLE – ROZWIĄZANIA ORGANIZACYJNE I METODYCZNE

WPROWADZENIE

Geografia to przedmiot szkolny od lat niesłusznie kojarzony z nadmiarem szczegółowych informacji i szybko dezaktualizujących się danych. Ten encyklopedyczny-no-teoretyczny charakter i stereotypowe wyobrażenie geografii głęboko utrwaliło się w świadomości uczniów i rodziców. Niekiedy nawet sami nauczyciele przedkładają ilość przekazanych informacji nad jakością ich odbioru i zaadaptowania w sytuacjach typowych, nie wspominając już o tych problemowych. Wyjątkiem z pewnością są ci nauczyciele geografii, którzy starają się łączyć teorię z praktyką, pokazywać zastosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w rozumieniu otaczającego nas świata (Janowski 2002, Angiel 2007). Najbardziej preferowaną formą zajęć sprzyjającą osiągnięciu tych celów są ćwiczenia terenowe, które zajmują ważne miejsce w nowoczesnym systemie kształcenia. Nowe podstawy programowe kształcenia ogólnego z geografii dla ośmioletniej szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.*, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.*), zakładają obowiązkową realizację wybranych zagadnień w formie zajęć terenowych. Bazując na własnym doświadczeniu dydaktycznym związanym z realizacją założeń podstawy programowej w nurcie progresywizmu poznawczego podczas pracy w jednej z krakowskich szkół waldorfskich (Zatorski 2016a) oraz długoletniej pracy przewodnickiej, w niniejszym artykule chciałbym zaprezentować pewne praktyczne rozwiązania organizacyjne i metodyczne realizacji zajęć terenowych w szkołach. W ramach badań przeprowadziłem analizę aktualnie obowiązujących aktów prawnych odnoszących się do prawa oświatowego oraz kwerendę literatury dotyczącej ćwiczeń terenowych.

RODZAJE ZAJĘĆ TERENOWYCH

Ćwiczenia terenowe polegają na nabywaniu i zastosowaniu w praktyce umiejętności intelektualnych i technicznych (Wuttke 1968, Berne 1984, Hakke 1986, Świtalski 1990, 2002, Piskorz 1997). Umiejętności intelektualne rozumiane są jako wielokrotne wykonywanie jakiejś czynności dla nabycia wprawy i zyskania sprawności w funkcjonowaniu własnego umysłu i całego ciała (ćwiczenia w rozumowaniu, ćwiczenia retoryczne, ćwiczenia wyobraźni) (Okoń 1975, Winklewski 1977, 1998, Piskorz 1997). Z kolei umiejętności techniczne polegają na zwiększeniu sprawności w posługiwaniu się metodami, technikami i narzędziami stosowanymi w geografii jako nauce (Lubelska 1985, 1991, Piskorz 1997). W dydaktyce geografii wyróżniamy cztery grupy umiejętności technicznych, które można stosować podczas różnego rodzaju ćwiczeń terenowych: umiejętności obserwacji, umiejętności obliczeniowo-pomiarowe, umiejętności obserwacyjno-graficzne i umiejętności obliczeniowo-graficzne (Lubelska 1985, 1991). Zajęcia terenowe mają zatem charakter integrujący wiele metod nauczania (metody podające, metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, metody praktyczne), pozwalają przede wszystkim na wykorzystanie wiedzy i umiejętności geograficznych w wielu sytuacjach problemowych życia codziennego. Jeden z możliwych podziałów zajęć terenowych uwzględniał następujące ich rodzaje: wycieczki geograficzne (całodzienne lub kilkudniowe), lekcje geografii w terenie (podczas pojedynczej jednostki lekcyjnej), ścieżki dydaktyczne, warsztaty terenowe (Świtalski 1990, 2002, Pulinowa 1994, Szmidt 2000). Dodatkowo do zajęć terenowych zaliczyć możemy prace użyteczne dla środowiska, należące do metod służących realizacji zadań wytwórczych i usługowych (choć zaznaczyć trzeba, że możemy je wykonywać także w formie kameralnej). Wszystkie wyróżnione rodzaje ćwiczeń terenowych mają duże znaczenie wychowawcze. Podczas realizacji założeń autorskiego programu nauczania w jednej z krakowskich szkół waldorfskich młodzież miała za zadanie opiekę nad ogródkiem szkolnym (współpraca z nauczycielem ogrodnictwa), samodzielnie przygotowywała do instalacji urządzenia pomiarowe (termometry, barometry) oraz pomagała w przygotowaniu ścieżki geograficznej w najbliższej okolicy szkoły. Tego typu działania miały poza walorami kształcącymi przede wszystkim duże walory wychowawcze (Denek 1989, Podgórski 1997, Czerniak-Czyżniak 2016).

PROBLEMATYKA ZAJĘĆ TERENOWYCH W NAUCZANIU GEOGRAFII

Zajęcia terenowe stanowią nieodłączny element nauczania i uczenia się geografii. Ich walory dydaktyczne i wychowawcze są nie do przecenienia, co podkreślają dydaktycy oraz neurodydaktycy (Winklewski 1977, Berne 1984, Świtalski 1990, Szmidt 2000, Żylińska 2013). Niestety nader powszechnie traktowane są

marginalnie i realizowane w minimalnym wymiarze czasu. Bardzo często takie podejście wiąże się z przeświadczeniem niektórych nauczycieli, że więcej są w stanie nauczyć w tzw. „zamkniętej sali”, korzystając z dobrze ilustrowanego podręcznika i bogatej bazy multimediów (stwierdzenie wynika z doświadczenia autora, choć badania pokazują, że wpływa na to wiele czynników zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych). W ten sposób zajęcia terenowe odbywają się okazjonalnie bądź epizodycznie (niekiedy jednorazowo w ciągu roku szkolnego) i postrzegane są przez uczniów jako czas wolny od lekcji. Takie skojarzenia uczniów dotyczące zajęć w terenie zniechęcają nauczyciela do ich organizowania i prowadzą do jednoznacznych wniosków, że czas poświęcony na naukę w terenie był stracony (uczniowie byli rozproszeni, mało aktywni, nie osiągnięto zakładanych celów).

Wspomniane już walory kształcące i wychowawcze zajęć terenowych są główną przyczyną obligatoryjnego umieszczenia ich w zapisie aktualnej nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego z geografii dla szkół podstawowych (klas V–VIII) oraz dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Ponadto wśród wymagań ogólnych podstawy programowej kształcenia ogólnego z geografii dla klas V–VIII w punkcie drugim (umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce) przyjęto zapis dotyczący „prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie, opracowania i prezentacji wyników, analizowania pozyskanych danych i formułowania wniosków na ich podstawie” (*Rozporządzenie MEN...* 2017). Z kolei w liceum ogólnokształcącym i technikum bezpośrednie obserwacje oraz pomiary powinny być podstawowymi metodami badawczymi umożliwiającymi uczniowi poznawanie środowiska geograficznego (*Rozporządzenie MEN...* 2018). Zapis ten znajduje się w wymaganiach do zakresu podstawowego, a w szerszym wymiarze – do poziomu rozszerzonego (tab. 1). Bez wątpienia ich obecność służy konstruowaniu wiedzy ucznia w procesie bezpośredniego poznawania rzeczywistości (Podgórski 1997, Czerniak-Czyżniak 2016).

Wypracowanie u uczniów umiejętności obserwowania środowiska geograficznego oraz ukazywanie ogromnych możliwości wykorzystania wyników tych obserwacji w rozumieniu zjawisk i procesów zachodzących we współczesnym świecie jest główną ideą prowadzenia obserwacji i zajęć w terenie (Podgórski 1997, Angiel 2007, Czerniak-Czyżniak 2016). Aktualna podstawa programowa mocniej akcentuje konieczność traktowania wiedzy geograficznej jako tej dotyczącej bezpośrednio obserwowanych zjawisk, użytecznej i przydatnej w życiu codziennym. Jej autorzy podkreślają, że zajęcia terenowe powinny przyczyniać się do pogłębionego rozumienia sensu i warunków realizacji zasad zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania w środowisku, znaczenia planowania przestrzennego, poprawy jakości życia człowieka, poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/geografia-podstawa.pdf>, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf).

Tabela 1. Zestawienie zapisów z nowej podstawy programowej kształcenia geograficznego (dla szkół podstawowych V–VIII oraz liceum ogólnokształcącego i technikum), dotyczących obligatoryjnych zajęć terenowych (dział tematyczny i wybrane cele szczegółowe; P – poziom podstawowy, R – poziom rozszerzony)

Table 1. List of entries from the new core curriculum of geographic education (for primary schools V–VIII and general high school and technical secondary school), concerning obligatory field activities (thematic department and selected specific objectives; P – basic level, R – extended level)

Etap edukacyjny	Dział tematyczny	Wybrane cele szczegółowe dotyczące obligatoryjnych zajęć w terenie
Szkoła podstawowa	I. Mapa Polski: mapa ogólnogeograficzna i krajobrazowa, skala mapy, znaki na mapie, treść mapy	– Uczeń czyta treść mapy najbliższego otoczenia szkoły, odnosząc je do elementów środowiska geograficznego obserwowanych w terenie
Szkoła podstawowa	II. Krajobrazy Polski: wysokogórski (Tatry), wyżynny (Wyżyna Krakowsko-Częstochowska), nizinny (Nizina Mazowiecka), pojezierny (Pojezierze Mazurskie), nadmorski (Pobrzeże Słowińskie), wielkomiejski (Warszawa), miejsko-przemysłowy (Wyżyna Śląska), rolniczy (Wyżyna Lubelska)	– Uczeń podczas zajęć realizowanych w terenie dokonuje oceny krajobrazu najbliższego otoczenia szkoły pod względem jego piękna, a także ładu i estetyki zagospodarowania
Szkoła podstawowa	V. Ruchy Ziemi: Ziemia w Układzie Słonecznym, ruch obrotowy i obiegowy, następstwa ruchów Ziemi	– Uczeń wskazuje w terenie miejsca wschodu i zachodu Słońca w różnych porach roku oraz dokonuje pomiaru jego wysokości, – Uczeń wyznacza w terenie współrzędne dowolnych punktów
Szkoła podstawowa	XII. Własny region: źródła informacji o regionie, dominujące cechy środowiska przyrodniczego, struktury demograficznej oraz gospodarki, walory turystyczne, współpraca międzynarodowa	– Uczeń na podstawie dostępnych źródeł informacji, w tym własnych obserwacji terenowych, projektuje trasę wycieczki krajoznawczej po własnym regionie, – Uczeń wykazuje zależności między elementami środowiska geograficznego na podstawie obserwacji terenowych przeprowadzonych w wybranym miejscu własnego regionu
Szkoła podstawowa	XIII. „Mała ojczyzna”: granice, środowisko geograficzne, atrakcyjność, tożsamość	– Uczeń rozpoznaje w terenie główne obiekty decydujące o atrakcyjności „małej ojczyzny”, – Uczeń projektuje na podstawie własnych obserwacji terenowych działania służące zachowaniu walorów środowiska geograficznego (przyrodniczego i kulturowego) oraz poprawie warunków życia lokalnej społeczności

Etap edukacyjny	Dział tematyczny	Wybrane cele szczegółowe dotyczące obligatoryjnych zajęć w terenie
Liceum ogólnokształcące i technikum	I. Źródła informacji geograficznych, technologie geoinformacyjne oraz metody prezentacji danych przestrzennych: mapy, obserwacje, pomiary, fotografie, zdjęcia satelitarne, dane liczbowe, wykresy, graficzna i kartograficzna prezentacja danych przestrzennych (P)	– Uczeń czyta i interpretuje mapy różnej treści oraz jest przygotowany do posługiwania się mapą topograficzną w terenie
Liceum ogólnokształcące i technikum	IV. Dynamika procesów geologicznych i geomorfologicznych: najważniejsze wydarzenia w dziejach Ziemi, minerały, geneza i wykorzystanie skał, główne procesy rzeźbotwórcze i ich efekty (wietrzenie, erozja, akumulacja, ruchy masowe), odkrywka geologiczna, profil gleby (R)	– Uczeń podczas lekcji w terenie rozpoznaje typy skał występujących na powierzchni oraz wykorzystywanych w budownictwie w najbliższej okolicy – Uczeń analizuje podczas zajęć w terenie odkrywkę geologiczną i wnioskuje na jej podstawie o przeszłości geologicznej obszaru – Uczeń wnioskuje o przebiegu procesu glebotwórczego na podstawie obserwacji profilu glebowego podczas zajęć w terenie – Uczeń dokonuje obserwacji i sporządza dokumentację procesów geologicznych i geomorfologicznych zachodzących na zamieszkiwanym przez siebie obszarze oraz przedstawia ich wyniki w formie prezentacji fotograficzno-opisowej
Liceum ogólnokształcące i technikum	XIV. Relacje między elementami przestrzeni geograficznej we własnym regionie: metody i narzędzia badań, techniki geoinformacyjne, źródła danych, obserwacje terenowe (R)	– Uczeń, wykorzystując dane pozyskane w trakcie badań terenowych, analizuje wpływ przedsiębiorstwa przemysłowego lub usługowego na środowisko przyrodnicze, rynek pracy, jakość życia ludności i rozwój gospodarczy najbliższego otoczenia oraz przedstawia wyniki tych analiz w postaci prezentacji lub posteru – Uczeń analizuje dostępność wybranych usług (np. edukacyjnych, zdrowotnych, rekreacyjnych, handlowych) w najbliższej okolicy (ulicy, dzielnicy miasta, wsi) na podstawie badań terenowych z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety albo w powiecie lub regionie na podstawie danych GUS dla gmin z użyciem narzędzi GIS

Etap edukacyjny	Dział tematyczny	Wybrane cele szczegółowe dotyczące obligatoryjnych zajęć w terenie
Liceum ogólnokształcące i technikum		– Uczeń na podstawie obserwacji własnej, dostępnych materiałów kartograficznych (miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego, geoportalu) i zdjęć satelitarnych dokonuje analizy, wyróżnia główne funkcje i ocenia racjonalność zagospodarowania terenu wokół szkoły – Uczeń na podstawie obserwacji terenowych, współczesnych i archiwalnych map oraz fotografii prezentuje zmiany układu przestrzennego i wyglądu zabudowy
Liceum ogólnokształcące i technikum	XV. Zróżnicowanie społeczno-gospodarcze Polski: rozmieszczenie ludności i struktura demograficzna, saldo migracji, struktura zatrudnienia i bezrobocie, urbanizacja i sieć osadnicza, warunki rozwoju rolnictwa, restrukturyzacja przemysłu, produkcja energii elektrycznej, sieć transportowa, handel zagraniczny, atrakcyjność turystyczna (P)	– Uczeń projektuje wraz z innymi uczniami trasę wycieczki uwzględniającą wybrane grupy atrakcji turystycznych w miejscowości lub regionie oraz realizuje ją w terenie

PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ ORGANIZACYJNYCH REALIZACJI ZAJĘĆ TERENOWYCH W SZKOŁACH

Oczywiste wydaje się, że zajęcia terenowe, aby mogły spełnić swoją rolę, muszą być odpowiednio przygotowane i przeprowadzone pod względem organizacyjnym. Według zapisów nowej podstawy programowej z geografii szkoła powinna zapewnić warunki do bezpiecznego prowadzenia przez uczniów prac badawczych oraz obserwacji terenowych. Nauczyciel z kolei w realizacji zajęć terenowych powinien otrzymać wsparcie ze strony dyrekcji szkoły, władz oraz społeczności lokalnej (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/geografia-podstawa.pdf>). Powinien również aktywnie uczestniczyć w tworzeniu odpowiednich warunków organizacyjnych do prowadzenia zajęć terenowych. Z doświadczenia autora jako nauczyciela geografii w szkole waldorfskiej, ale także wieloletniego przewodnika turystycznego i pilota wycieczek wynika, że najkorzystniejsze jest wyłączenie z roku szkolnego czasu na realizację zajęć terenowych z geografii. Autorski program nauczania w szkole waldorfskiej realizowany w roku szkolnym 2016/2017 zakładał zajęcia terenowe w wymiarze od jednego do trzech dni

(ćwiczenia terenowe realizowane w ramach wycieczek geograficznych pełniły również rolę integracyjnych wycieczek klasowych). To pozwalało nauczycielowi na pełną kontrolę działań dydaktycznych oraz organizację ćwiczeń w większym wymiarze godzinowym (bez presji ograniczeń jednostki lekcyjnej). Dodatkowo zapewniło również odpowiednie warunki na intensyfikację rozwoju umiejętności geograficznych, które wpłynęły na zaangażowanie uczniów i ich motywację. Utrzymanie dyscypliny przez nauczyciela prowadzącego zajęcia terenowe było łatwiejsze i zwiększało bezpieczeństwo uczestników. W szkołach publicznych dobrym rozwiązaniem byłaby też realizacja ćwiczeń terenowych podczas np. szkolnych wyjazdów integracyjnych, zielonych szkół, jednodniowych warsztatów lub wyjść w ramach lekcji geografii.

Autorski program nauczania przyrody i geografii realizowany w jednej z krakowskich szkół waldorfskich w roku szkolnym 2016/2017 uwzględniał stopniowe poszerzanie horyzontu poznawczego uczniów już od klasy IV szkoły podstawowej (lekcje przyrody). Wykorzystano w nim różne formy zajęć terenowych (wycieczki geograficzne, ścieżki dydaktyczne, warsztaty terenowe, prace użyteczne dla środowiska) oraz w szerszym stopniu wdrożono korelację międzyprzedmiotową – nawiązanie do tematów m.in. z historii (wielkie odkrycia geograficzne), języka polskiego (opis, opowiadanie, reportaż, esej), matematyki (matematyczne narzędzia analizy danych geograficznych), a także pozostałych przedmiotów przyrodniczych (fizyki, chemii i biologii) (Zatorski 2016a). Realizowany w tej szkole program nauczania był próbą stworzenia spójnego układu treści przyrodniczych i geograficznych. Ich dobór oraz wykorzystywane metody aktywizujące na lekcjach geografii i przyrody podkreślały elementarne znaczenie geografii dla zrozumienia różnorodności panującej na Ziemi. Aktualność treści geograficznych i nawiązanie do jej aplikacyjności, w starszych klasach spowodowało docenienie ogromnego potencjału wiedzy geograficznej we współczesnym świecie. Wiadomości i umiejętności geograficzne są przecież tymi niezbędnymi do korelacji zjawisk przestrzennych wpływających m.in. na środowisko przyrodnicze, konflikty etniczne, preferencje wyborcze, a także kłęski żywiołowe (Zatorski 2016a). Podczas lekcji geografii podkreślano również istotne wartości wychowawcze geografii, m.in. kształtowanie postaw tolerancji wobec grup mniejszościowych (Zatorski 2016b).

Wycieczki geograficzne stanowiły obligatoryjny element edukacji przyrodniczej w klasach IV–VI i geograficznej w pozostałych klasach. Odbываły się one w drugim semestrze, a ich realizacja była wpisana w obowiązki i pensum nauczyciela geografii. Był to system wzorowany na realizacji ćwiczeń terenowych z geografii na poziomie akademickim. Zajęcia odbywały się podczas całodziennych lub kilkudniowych wycieczek geograficznych (w ich trakcie korzystano z ukierunkowanych obserwacji, ścieżek dydaktycznych lub organizowano pracę w formie warsztatów terenowych). W realiach szkół publicznych wyłączenie klasy z kilku miesięcy nauki byłoby niemożliwe, ale uwzględnienie ćwiczeń terenowych w planie pracy szkoły jest jak najbardziej wskazane i uzasadnione (tak jest w przypadku praktyk zawodowych w technikum, jednak w tego typu szkołach praktyki mają nadrzędne znaczenie). W takich warunkach realizacja zajęć terenowych

nie byłaby zaskoczeniem dla nauczycieli innych przedmiotów szkolnych i nie powodowałaby niepotrzebnej dezorganizacji podczas roku szkolnego. Istotna jest również świadomość uczniów dotycząca znaczenia ćwiczeń terenowych, ich roli praktycznej i teoretycznej.

PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ METODYCZNYCH REALIZACJI ZAJĘĆ TERENOWYCH W SZKOŁACH

Odpowiednie przeprowadzenie zajęć terenowych pod względem merytorycznym i metodycznym z pewnością pozwoli na pobudzenie motywacji wewnętrznej uczniów oraz efektywną pracę z nimi. Realizowany autorski program nauczania przyrody i geografii w roku szkolnym 2016/2017 zakładał stopniowe poszerzanie wiedzy na temat otaczającego nas świata podczas zajęć terenowych oraz

Tabela 2. Formy zajęć terenowych z geografii w jednej z krakowskich szkół waldorfskich (rok szkolny 2016/2017) oraz realizowane na nich zagadnienia

Table 2. Forms of fieldwork in geography in one of the Waldorf schools in Cracow (2016/2017 school year) and issues implemented on them

Klasa	Wycieczki geograficzne (1–3 dni) i realizowane na nich zagadnienia	Lekcje geografii w terenie i realizowane na nich zagadnienia	Warsztaty terenowe i realizowane na nich zagadnienia
IV	1) Park Krajobrazowy „Dolinki Podkrakowskie” – Śledzenie trasy marszu – Orientacja mapy w terenie – Budowa i obsługa kompasu – Wyznaczanie azymutu – Szkic terenowy	– Krajoznawstwo – poznawanie geografii i historii najbliższej okolicy (Borek Fałęcki) – Ogród botaniczny (różne siedliska przyrodnicze)	– Terenoznawstwo (orientacja w terenie, umiejętność korzystania z mapy i kompasu) – Rozpoznawanie gatunków drzew liściastych i iglastych (Las Borkowski)
V	2) Park Krajobrazowy „Dolinki Podkrakowskie” – Formy ochrony przyrody – Zrównoważony rozwój – Formy użytkowania terenu – Źródła krasowe – Jakość wód krasowych – Procesy i formy krasowe	– Krajoznawstwo – poznawanie geografii i historii najbliższej okolicy (Zrąb Sowińca i dolina Wisły) – Krakowski ogród zoologiczny (przystosowanie zwierząt do życia w różnych warunkach środowiska geograficznego)	– Rozpoznawanie cech zwierząt świadczących o przystosowaniu się do warunków przyrodniczych

Klasa	Wycieczki geograficzne (1–3 dni) i realizowane na nich zagadnienia	Lekcje geografii w terenie i realizowane na nich zagadnienia	Warsztaty terenowe i realizowane na nich zagadnienia
VI	1) Zrąb Twardowskiego i Bra- ma Krakowska – Geologiczne uwarunkowa- nia rozwoju rzeźby okolic Krakowa – Historia eksploatacji wa- pieni jurajskich w rejonie Krakowa – Rozwój rzeźby krasowej – Antropogeniczne formy rzeźby 2) Kopalnia soli w Bochni i Pogórze Wiśnickie – Geologiczne uwarunko- wania występowania soli kamiennej – Historia kopalni soli i jej znaczenie dla rozwoju gospodarczego – Metody eksploatacji soli kamiennej – Obieg wody w przyrodzie i metody jego badania	– Krajoznawstwo – poznawanie geografii i historii najbliższej okolicy (kamieniołomy wapieni i dawne zakła- dy Solvay) – Zajęcia w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwer- sytetu Jagiellońskiego (wyposażenie laborato- rium IGiGP UJ) – Zajęcia w stacji nauko- wo-badawczej IGiGP UJ w Łazach (prowa- dzone badania i wypo- sażenie laboratorium stacji naukowo-dydak- tycznej UJ)	– Rozpoznawanie cech diagno- stycznych gleby – Obsługa i od- czyt przyrządów pomiarowych w ogródku me- teorologicznym (rola i znacze- nie obserwacji pogody, czynniki pogodotwórcze, urządzenia pomiarowe) – Rozpoznawanie jakości wód (po- miar przewodno- ści elektrolitycz- nej wody, pomiar stopnia mine- ralizacji wody oraz jej skład chemiczny)
I G	1) Beskid Niski – Rezerwat przyrody „Ska- mieniałe Miasto” – przyroda ożywiona i nieożywiona; – Karpacka Troja w Trzcin- icy – rozwój osadnictwa na Pogórzu Karpackim; – Biecz – uwarunkowania rozwoju średniowiecznych miast – Beskid Niski i jego dawna wielokulturowość	– Zajęcia w Instytucie Meteorologii i Gospo- darki Wodnej (metody prognozowania pogo- dy, mapy synoptyczne, praca synoptyka regio- nalnego i lotniczego w biurze prognoz pogody, praca hydro- loga w biurze prognoz hydrologicznych)	– Rozpoznawanie skał i minerałów
II G	– Skansen przemysłu nafto- wego w Bóbrce – rozwój przemysłu w XIX wieku – Centrum Dziedzictwa Szkła w Krośnie – rozwój gospo- darki w XX wieku	– Centrum Kultury Latynoamerykańskiej – Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej Manggha – Nowa Huta i kombinat (rola industrializacji we współczesnym krajobrazie i restruk- turyzacja zakładu przemysłowego)	– Rola mechanicz- nego i biologicz- nego oczysz- czania ścieków (oczyszczalnia ścieków Kujawy) – Pomiar stę- żenia pyłów w Krakowie

Klasa	Wycieczki geograficzne (1–3 dni) i realizowane na nich zagadnienia	Lekcje geografii w terenie i realizowane na nich zagadnienia	Warsztaty terenowe i realizowane na nich zagadnienia
III G	1) Sudety – Zabrze – znaczenie surowców energetycznych w gospodarce, metody eksploatacji – Wrocław – rozwój i funkcje miasta – Kościół Pokoju w Świdnicy – różnicowanie religijne i etniczne Dolnego Śląska – Karpacz – rozwój i funkcje miasta – Karkonosze – geologia i uwarunkowania geologiczne rozwoju rzeźby	– Wycieczka śladami dawnych powodzi w Krakowie (znaki powodziowe) – Wycieczka z Ośrodka Przygotowań Olimpijskich Kolna do klasztoru benedyktynów w Tyńcu (procesy fluwialne)	– Rozpoznawanie i metody przeciwdziałania geozagrożeniom (metody przeciwdziałania zagrożeniom powodziowym i osuwiskowym, rola miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego)
I LO	– Krzeszów i Chełmsko Śląskie – uwarunkowania rozwoju osadnictwa i gospodarka	– Zajęcia w obserwatorium astronomicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego (Układ Słoneczny i ruchy Ziemi, meteoryty, praca w obserwatorium astronomicznym) – Krakowski Park Kulturowy (rozwój Krakowa od średniowiecza po czasy nowożytne) – Nowa Huta (industrializacja i rozwój miasta w okresie socjalizmu) – Ruczaj (procesy suburbanizacji, rozwój sektora B+R, rola miejscowych planów zagospodarowania przestrzennego i zjawisko urban sprawl)	– Obserwacje ciał niebieskich i obsługa urządzeń obserwacyjnych (teleskop)

tematyczne dopasowanie wycieczek do treści lekcji geografii w poszczególnych klasach (tab. 2).

W aktualnej podstawie programowej podkreślono znaczenie odwoływania się do doświadczeń i obserwacji bezpośrednich uczniów w poznaniu nie tylko lokalnych uwarunkowań środowiskowych, ale także innych odległych regionów czy zagadnień dotyczących całego świata (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/geografia-podstawa>). Wskazano, że identyfikacji cech różnych typów i form krajobrazu geograficznego towarzyszyć powinno wartościowanie krajobrazu, dokonywane przy poznawaniu zarówno krajobrazów reprezentujących

harmonię i ład przestrzenny, jak i różnych form jego degradacji lub dewastacji (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf). Realizowane zagadnienia z zakresu geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej (m.in. meteorologii, klimatologii, hydrologii, geomorfologii, gleboznawstwa, demografii, osadnictwa, gospodarki), a także zróżnicowania kulturowego, w czasach powszechnego dostępu do informacji i manipulacji medialnej stają się niezbędne do: obiektywnej oceny sytuacji geopolitycznej, wartościowania stanu środowiska oraz prognozowania zmian w środowisku geograficznym. Istotne znaczenie mają relacje zachodzące między elementami najbliższej przestrzeni geograficznej i ich wpływ na najbliższe otoczenie. W nowej podstawie programowej badania terenowe tego typu powinny być prowadzone przez uczniów w klasie III liceum, obejmując: obserwacje, dokumentowanie ich wyników, wywiady kwestionariuszowe, gromadzenie materiałów źródłowych, wizyty studyjne w wybranym przedsiębiorstwie przemysłowym lub usługowym. Preferowanymi metodami badawczymi podczas zajęć terenowych z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej są: wywiady, badania ankietowe, analiza kartograficzna (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf). Współcześnie niezbędne jest również wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych w tworzeniu zbiorów danych przestrzennych, ich analizie i prezentacji. Obszerny dział podstawy programowej poświęcony poznawaniu relacji między elementami środowiska geograficznego we własnym regionie pozwala, poprzez zajęcia terenowe, na stosowanie metody projektu oraz metody problemowej (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf). Dzięki twórczemu podejściu możliwe będzie kształtowanie u uczniów umiejętności samodzielnego gromadzenia, przetwarzania, prezentacji oraz analizy wyników badań, a także wartościowanie stanu środowiska oraz prognozowania zmian. Zadaniem nauczyciela według założeń nowej podstawy programowej jest przygotowanie uczniów do posługiwania się prostymi metodami i narzędziami badań w terenie. Uczniowie będą mogli wówczas dostrzec, na przykładzie najbliższego otoczenia, powiązania w środowisku geograficznym oraz rozpoznać problemy związane z racjonalnym jego zagospodarowaniem i użytkowaniem, a przede wszystkim przygotować się do świadomego udziału w ich rozwiązywaniu (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf). Warto też poświęcić czas na podsumowanie zajęć terenowych polegające na graficznej, opisowej lub werbalnej prezentacji wyników dokonanych obserwacji, interpretacji, rzetelnej ocenie ich jakości i możliwości wykorzystania (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf). Z pewnością przyczyniłoby się to również do: rozwijania świadomości przestrzennej, dostrzegania relacji pomiędzy środowiskiem przyrodniczym i działalnością człowieka oraz zwiększania popularności geografii jako praktycznego przedmiotu nauczania.

ZAJĘCIA TERENOWE A NEURODYDAKTYKA

Człowiek efektywnie wykorzystuje swoje możliwości jedynie wtedy, gdy uruchamia się motywacja wewnętrzna, czyli gdy tylko napotyka coś ciekawego, intrygującego i przydatnego (Żylińska 2013). Wówczas nasze mózgi same się włączają i inicjują proces efektywnej nauki. Potwierdzają to badania neurodydaktyków, którzy stwierdzili, że nasz mózg uczy się wprawdzie cały czas, ale tylko tego, co dana jednostka uzna za subiektywnie nowe, ważne lub potrzebne (Żylińska 2013). Autorka publikacji *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* sformułowała kilka prawidłowości w nauczaniu, które potwierdzają ogromne znaczenie zajęć terenowych. Stwierdziła ona jednoznacznie, że nasze mózgi:

- są przystosowane do rozwiązywania problemów i przetwarzania informacji, a nie do ich reprodukcji,
- dobrze zapamiętują informacje łączące wiedzę kognitywną z emocjami i aktywnością ciała,
- dużo lepiej kodują w pamięci długotrwałej informacje poznane w bezstresowej, przyjaznej atmosferze,
- uczą się dużo efektywniej w grupie,
- dużo lepiej zapamiętują to wszystko, co ma dla nich praktyczne znaczenie,
- dużo lepiej zapamiętują informacje, które potrafią odnieść do swoich dotychczasowych doświadczeń,
- łatwiej zapamiętują to, co widzą, niż to, co słyszą,
- łatwo zapamiętują to, co mogły poznać dzięki aktywności rąk (ręce mają w mózgu bardzo dużą reprezentację, ich aktywność pobudza więc wiele struktur neuronalnych).

Warto więc podczas lekcji geografii wykorzystywać bogate zaplecze centrów edukacyjnych (m.in. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, Centrum Leonarda da Vinci w Chęcinach, Centrum Dziedzictwa Szkła w Krośnie), a także możliwości, jakie daje nam otwartość ze strony instytucji naukowych i przedsiębiorstw przemysłowych. Dzięki temu jako nauczyciele jesteśmy w stanie zaproponować ćwiczenia terenowe niemal do każdego tematu zajęć. Wszystko zależy od naszej kreatywności i chęci wyjścia z geografii poza mury szkolne. Dobierając właściwe miejsce i rodzaj zajęć terenowych do zaplanowanych celów lekcji, możemy osiągnąć maksimum korzyści (Krzywańska 1999). Wówczas, co podkreślają neurodydaktycy, to, co w sali lekcyjnej jest zazwyczaj niezrozumiałe i trudne, w zerknięciu z otaczającym nas środowiskiem geograficznym okazuje się nieskomplikowane i bardzo oczywiste.

PODSUMOWANIE

Wbrew pozorom realizacja zajęć w terenie, o ile tylko jest z góry zaplanowana i uwzględniona w planie pracy szkoły, nie powinna nieść ze sobą większych

problemów. Należy jednak pamiętać, że ćwiczenia terenowe nie mogą być wydarzeniem okazjonalnym lub epizodycznym. Odpowiednie przeprowadzenie zajęć terenowych pod względem merytorycznym i metodycznym z pewnością umożliwi pobudzenie motywacji wewnętrznej uczniów oraz efektywną pracę z nimi. Wycieczki geograficzne realizowane w jednej z krakowskich szkół waldorskich, pozwoliły uświadomić uczniom, że wiadomości i umiejętności geograficzne są niezbędne do właściwej korelacji zjawisk przestrzennych wpływających m.in. na środowisko przyrodnicze, rozwój społeczno-gospodarczy, kulturę, konflikty etniczne, preferencje wyborcze czy klęski żywiołowe. Zajęcia terenowe z geografii (wycieczki geograficzne, pojedyncze lekcje geografii w terenie, warsztaty terenowe) stanowiły zdecydowanie najbardziej atrakcyjną formę nauczania-uczenia się, były również doskonałą formą aktywności fizycznej, tak niezbędnej dla prawidłowego rozwoju młodego organizmu. Podsumowując, należy jeszcze raz przytoczyć kilka argumentów, dla których warto korzystać z zajęć terenowych:

- Zajęcia w terenie rozbudzają ciekawość poznawczą uczniów wobec otaczającej rzeczywistości oraz wyzwalają ich samorodną aktywność.
- Wiążą teorię z praktyką i rozbudzają ciekawość świata, rozwijają umiejętności analizowania i wnioskowania, dokonywania pomiaru, prowadzenia obserwacji, posługiwania się różnorodnym sprzętem.
- Uczniowie rozwijają w sobie postawę badawczą, przejmują inicjatywę, są otwarci na nowe doświadczenia i przeżycia. Dzięki temu podejmują próby samodzielnego rozwiązania problemu, „chcą” być twórczy.
- Zajęcia terenowe to atrakcyjny sposób zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, sprawiają, że treści programowe są lepiej zapamiętywane i bardziej trwale.
- Zajęcia terenowe kształtują pozytywne postawy wobec środowiska, wyzwalają potrzebę działań proekologicznych.

LITERATURA

- Angiel J., 2007, *Lekcje w terenie. Skuteczna forma kształcenia geograficznego*, Geografia w Szkole, 4: 5–12.
- Berne I., 1984, *Zajęcia w terenie*, WSiP, Warszawa.
- Czerniak-Czyżniak M., 2016, *Kształtowanie zmysłu obserwacji i wyobraźni przestrzennej podczas zajęć terenowych na warszawskim odcinku doliny Wisły*, Problemy Ekologii Krajobrazu, 41: 203–209.
- Denek K., 1989, *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej*, Wyd. PTTK „Kraj”, Warszawa.
- Hakke C., Nonas N., 1986, *Wycieczki i zajęcia terenowe*, WSiP, Warszawa.
- Janowski I., 2002, *Efektywność zajęć terenowych*, [w:] Z. Górka, A. Jelonek (red.), *Geograficzne uwarunkowania rozwoju Małopolski*, IGiP UJ, Kraków.
- Krzywańska J., 1999, *Rodzaje zajęć terenowych*, [w:] R. Olczak, A.U. Warcholińska (red.), *Ochrona środowiska i żywych zasobów przyrody*, Wyd. UŁ, Łódź.
- Lubelska M., 1985, *Kształcenie umiejętności technicznych i sposoby ich sprawdzania w nauczaniu geografii w klasach IV–VIII*, cz. I, tekst, cz. II, *Zbiór zadań i ćwiczeń*, [w:] *Streszczenia prac*

- habilitacyjnych i doktorskich* 1983, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN, Warszawa, s. 96–97.
- Lubelska M., 1991, *Rodzaje umiejętności technicznych kształtowanych w procesie nauczania–uczenia się geografii*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Geograficzne, 87: 131–138.
- Okoń W., 1975, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Piskorz S., 1995, *Zarys dydaktyki geografii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Podgórski Z., 1997, *Rola lekcji w terenie w procesie nauczania i uczenia się geografii*, *Kwartalnik Geograficzny*, 4.
- Podstawa programowa nauczania ogólnego z geografii dla szkoły podstawowej* (<https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/geografia-podstawa.pdf>).
- Podstawa programowa nauczania z geografii dla liceum ogólnokształcącego i technikum* (https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia-liceum-i-technikum_podstawowy-i-rozszerzony-zakres.pdf).
- Pulinowa M.Z., 1994, *Teoretyczne podstawy szkolnej geografii*, *Czasopismo Geograficzne*, 65, 3–4: 357–367.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Szmidt Z., 2000, *Zajęcia terenowe w nauczaniu przyrody, edukacja przyrodnicza na II etapie kształcenia – propozycje metodyczne*, Wyd. SOP, Toruń.
- Świtalski E., 1990, *Zajęcia terenowe w nauczaniu geografii*, [w:] A. Dylikowa (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Świtalski E., 2002, *Zajęcia w terenie w nauczaniu geografii*, Oficyna Wydawnicza „Turpress”, Toruń.
- Winklewski J., 1977, *Metodyka geografii*, WSiP, Warszawa.
- Winklewski J., 1988, *Rysunek w nauczaniu geografii*, WSiP, Warszawa.
- Wuttke G., 1968, *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.
- Zatorski M., 2016a, *Edukacja geograficzna z elementami edukacji antydyskryminacyjnej w szkole waldorfskiej*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 10.
- Zatorski M., 2016b, *Antydyskryminacyjna rola edukacji geograficznej w kształtowaniu postaw tolerancji wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio B, Geographia, Geologia, Mineralogia et Petrographia*, 71, 1: 93–106.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń.

PRAKTYCZNE ASPEKTY REALIZACJI ZAJĘĆ TERENOWYCH Z GEOGRAFII W NOWEJ REFORMOWANEJ SZKOLE – ROZWIĄZANIA ORGANIZACYJNE I METODYCZNE

Streszczenie

W artykule przedstawiono problematykę zajęć terenowych w szkołach oraz propozycje rozwiązań organizacyjnych i metodycznych w nawiązaniu do założeń nowej podstawy kształcenia ogólnego z geografii w szkole podstawowej oraz liceum i technikum. W artykule zawarte są doświadczenia autora związane z realizacją autorskiego programu nauczania przyrody i geografii w jednej z krakowskich szkół waldorfskich w roku szkolnym 2016/2017. Wykorzystano w nim różne rodzaje zajęć terenowych (wycieczki geograficzne, ścieżki dydaktyczne, warsztaty terenowe, prace użyteczne dla środowiska) oraz w szerszym stopniu wdrożono korelację międzyprzedmiotową. Uwzględnił on stopniowe poszerzanie horyzontu poznawczego uczniów już od klasy IV szkoły podstawowej. Układ nauczanych treści i dobór metod aktywizujących na lekcjach geografii i przyrody podkreślał elementarne znaczenie geografii dla zrozumienia różnorodności panującej na Ziemi. Stopniowe poszerzanie wiedzy na temat otaczającego nas świata podczas zajęć terenowych oraz tematyczne dopasowanie wycieczek w drugim semestrze nauki przyczyniło się do: rozwijania świadomości przestrzennej, dostrzegania relacji pomiędzy środowiskiem przyrodniczym i działalnością człowieka oraz zwiększania popularności geografii jako praktycznego przedmiotu nauczania. Wycieczki szkolne stanowiły obligatoryjny element edukacji przyrodniczej w klasach IV–VI i geograficznej w pozostałych klasach. Ich odpowiednie przygotowanie pod względem organizacyjnym oraz przeprowadzenie pod względem merytorycznym i metodycznym pozwoliło na pobudzenie motywacji wewnętrznej uczniów i efektywną pracę z nimi.

Słowa kluczowe: zajęcia terenowe, edukacja geograficzna, wycieczka geograficzna, warsztaty terenowe

PRACTICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF FIELDWORK FROM GEOGRAPHY IN A NEW REFORMABLE SCHOOL – ORGANIZATIONAL AND METHODIC SOLUTIONS

Summary

The article presents the issues of field classes in schools and propositions of organizational and methodological solutions, in relation to the new assumptions of education in geography in primary school as well as high school and technical school. The article contains the author's experience related to the implementation of his own curriculum in one of the Waldorf schools in Cracow in the school year 2016/2017. Various types of field activities were used in it (geographic tours, educational paths, field workshops, useful work for the environment) and cross-curricular correlation has been more widely implemented. It took into account the gradual widening of the cognitive horizon of students from the fourth grade of primary school. Teaching content and selection of activating methods in geography and nature lessons, emphasized the elementary meaning of geography for

understanding the diversity existing on Earth. The gradual expansion of knowledge about the world around us during the field classes, in the second semester contributed to: develop spatial awareness, perceive the relationship between the natural environment and human activities and increasing popularity of geography as a practical subject teaching. School trips were an obligatory element of nature and geographic education. Their proper preparation in terms of organization and carrying out in terms of content and methodology, it allowed to stimulate students' inner motivation and to work effectively with them.

Key words: field classes, geographic education, geographic tours, field workshops

Dawid Abramowicz

INNOWACYJNY SPOSÓB WYTYCZANIA ŚCIEŻEK DYDAKTYCZNYCH Z UDZIAŁEM SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ NA PRZYKŁADZIE GEOGRAFICZNEJ I PRZYRODNICZEJ ŚCIEŻKI DYDAKTYCZNEJ NA SZACHTACH W POZNANIU

WPROWADZENIE

Istotnym zagadnieniem w nauczaniu geografii jest edukacja regionalna, a zwłaszcza angażowanie uczniów w aktywną obserwację i zrozumienie procesów i zjawisk zachodzących w ich otoczeniu. Coraz częściej tworzone są ścieżki dydaktyczne, których głównym celem jest ich wykorzystywanie przez nauczycieli geografii podczas lekcji terenowych (Ciszewska 1990, Szleper 2002, Cichoń 2004). Lekcje na ścieżkach dydaktycznych wspierają kształtowanie u młodych ludzi postaw poszanowania wobec środowiska przyrodniczego, wpływają na budowanie systemu wartości, a także poprzez kierunkową edukację zapobiegają potencjalnej degradacji środowiska w przyszłości (Cichoń 2006, Gasek 2010). Ponadto uczestnicy zajęć prowadzonych na takich ścieżkach mają możliwości konfrontowania wiedzy poznanej w szkole z obiektami i procesami występującymi w przyrodzie (Kozak 2013).

Ścieżki dydaktyczne są trasami wyznaczonymi na wolnym powietrzu (Angiel 2006) o przeciętnej długości od 2 do 6 km (Sławiński 2006) i najczęściej przyjmują dwojaką postać. Według J. Kądziołki (1997) na ścieżkę dydaktyczną składa się wyznaczona koncepcyjnie trasa, wzdłuż której umieszczone są miejsca postojowe wyposażone w tablice informacyjne, a ich treść jest odpowiednio dobrana do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Ścieżki dydaktyczne mogą również przyjmować formę kilkugodzinnego spaceru w terenie, podczas którego na podstawie przygotowanej przez nauczyciela instrukcji uczniowie wykonują zadania służące rozwiązaniu konkretnego problemu. Przygotowane materiały dla uczniów oraz właściwe przewodniki metodyczne mogą być wykorzystywane wielokrotnie (Krzywańska 1999, Adamczewska 2008). Istotne jest, że przebieg ścieżek każdorazowo wynika z występujących w terenie interesujących obiektów, ekosystemów

lub urzekających widoków obejmujących m.in. elementy przyrodnicze i kulturowe (Ciszewska 1990, de la Vega 2004, Angiel 2006, Cichoń 2008, 2009, Piotrowska, Cichoń 2016). Ponadto prowadzone badania informują, że ścieżki dydaktyczne to elementy zagospodarowania terenów cennych przyrodniczo, których występowanie oceniane jest przez ich użytkowników najbardziej pozytywnie (Abramowicz 2016).

Przedmiotem opracowania jest przedstawienie walorów poznawczych i dydaktycznych dwóch ścieżek: geograficznej i przyrodniczej, które zostały utworzone na poeksploatacyjnym terenie Szacht w Poznaniu. Zarówno sposób wytyczenia ścieżek, jak i dobór realizowanych treści stanowią interesujący przykład możliwy do wykorzystania w nauczaniu geografii na etapie edukacji formalnej i nieformalnej. Postulaty o rewitalizacji terenów poeksploatacyjnych i powstaniu ścieżek dydaktycznych były podnoszone w pracach A. Kaniewskiego i in. (1995), J. Borysiak i J. Markiewicz (2005) i D. Abramowicz (2016). Idea ta została zrealizowana w wyniku współpracy studentów geografii UAM, społeczności lokalnej szkoły oraz lokalnych władz samorządowych.

Celem niniejszego opracowania jest dostarczenie informacji o powstałej sieci ścieżek dydaktycznych na terenie Szacht w Poznaniu wraz z propozycją ich wykorzystania podczas zajęć terenowych. Zaprezentowano kolejność działań podjętych na etapie przygotowania koncepcji, co może stanowić inspirację i praktyczne wskazówki dla badaczy chcących przystąpić do samodzielnych prób tworzenia ścieżek na obszarach cennych przyrodniczo. Publikacja jest także przesłanką do tego, aby w proces projektowania ścieżek dydaktycznych włączać społeczność lokalną.

SZACHTY W POZNANIU JAKO OBSZAR CENNY PRZYRODNICZO

Nazwa Szachty pochodzi z języka niemieckiego i oznacza sztolnię (Stępniewska, Abramowicz 2016). Obszar ten położony jest w południowo-zachodniej części Poznania, przy granicy z miastem Luboniem. Obejmuje w szczególności tereny na południe od drogi krajowej nr 5. W podziale regionalnym obszar ten znajduje się w obrębie Poznańskiego Przełomu Warty (Kondracki 2001), natomiast z punktu widzenia sieci hydrograficznej zlokalizowany jest w dolinie Strumienia Junikowskiego, który jest jednym z dopływów rzeki Warty.

Od drugiej połowy XIX w. do pierwszej połowy XX w. prowadzono na terenie Szacht wydobywanie gliny morenowej oraz ilów warwowych. Po zakończonej działalności wydobywczej w połowie XX w. obszar nie został poddany rekultywacji (Markuszczyńska 2007).

Na terenie tym występuje kilkadziesiąt zbiorników wodnych sztucznego pochodzenia, cechujących się stromo nachylonymi stokami i na ogół płaskim dnem (Graf i in. 1995). Rzeźba urozmaicona jest przez liczne urwiska, groble i stok wzniesienia morenowego. Pozostałą część terenu stanowią dobrze zachowane fitocenozy półnaturalne, szczególnie las o charakterze łąkowym, zbiorowiska

wodne glinianek, zbiorowiska szuwarowe, łąkowe i murawy (Jackowiak 1995, Michałowska 2005). Obszar zamieszkiwany jest przez liczne populacje ptaków, ssaków, płazów i ryb.

O jego walorach przyrodniczych świadczą występujące tu dawniej formy ochrony przyrody, takie jak użytek ekologiczny Kopanina I i Kopanina II (obecnie nieistniejące), a także plany utworzenia nowego użytku ekologicznego. Rozważa się też możliwość utworzenia geostanowiska oraz ustanowienia pomników przyrody. Jak podają M. Stępniewska i D. Abramowicz (2016), obecnie głównymi sprawcami przeobrażeń krajobrazu są mieszkańcy Poznania, dla których Szachty stają się miejscem realizowania różnorodnych form wypoczynku na świeżym powietrzu.

KONCEPCJA ŚCIEŻEK DYDAKTYCZNYCH

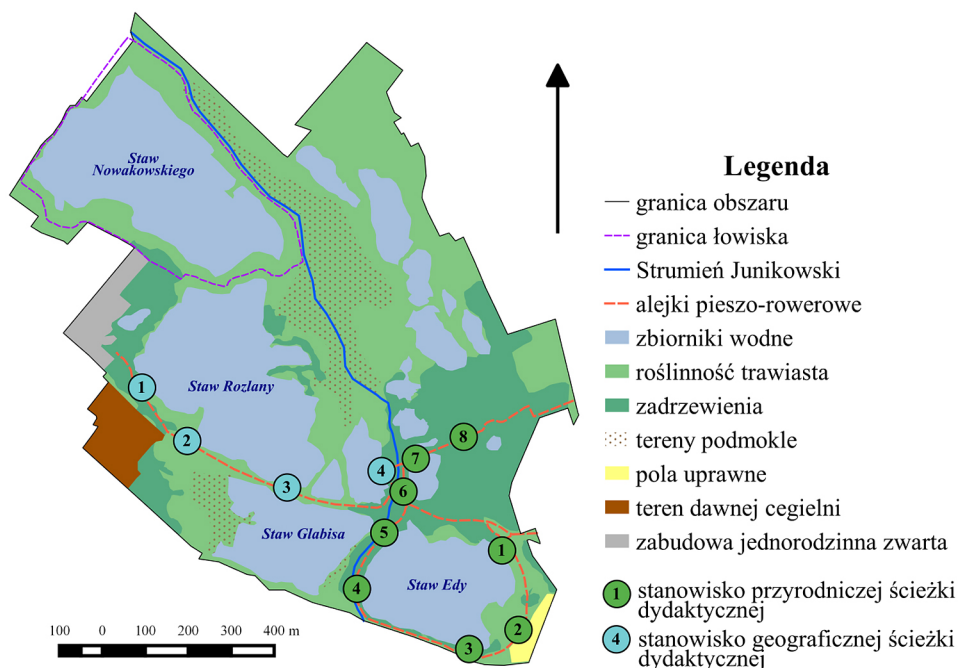
Impulsem do utworzenia ścieżek dydaktycznych na obszarze Szacht był projekt studencki realizowany w ramach zajęć z dydaktyki geografii na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zadaniem grupy studentów było przygotowanie koncepcji ścieżki dydaktycznej na wybranym terenie. Koncepcja w pierwotnym założeniu łączyła aspekty geograficzne i przyrodnicze, eksponując specyfikę Szacht.

Projekt był następnie kontynuowany przez studentów pod kierunkiem autora niniejszego opracowania. Zorganizowano tzw. Dzień Tożsamości Regionalnej w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w Poznaniu, w trakcie którego przeprowadzono prelekcje dla uczniów o małej ojczyźnie, a także zajęcia obejmujące zagadnienia ochrony środowiska przyrodniczego. Ponadto zorganizowano zajęcia terenowe, podczas których uczniowie zostali oprowadzeni zgodnie z wytyczoną trasą. Po zajęciach terenowych doprecyzowano przebieg trasy, stanowiska lokalizacji tablic oraz zakres merytoryczny ścieżek, biorąc pod uwagę szczególnie spostrzeżenia uczestniczących nauczycieli oraz obserwacje uczniów.

Po zajęciach terenowych dokonano weryfikacji trasy i uszczegółowiono koncepcję wraz z wytycznymi technicznymi oraz pytaniami aktywizującymi. Kolejnym etapem było przekazanie przygotowanej propozycji do Zarządu Zieleni Miejskiej w Poznaniu oraz jednostek pomocniczych miasta Poznania: Rady Osiedla Fabianowo-Kotowo i Rady Osiedla Świerczewo, które następnie zapewniły finansowanie wykonania tablic. Na zlecenie Zarządu Zieleni Miejskiej opracowano szczegółowe materiały opisowe do tablic, wykonano grafikę oraz zakupiono i ustawiono tablice.

Koncepcję przebiegu ścieżek na obszarze Szacht w Poznaniu przedstawiono na mapie (ryc. 1).

Zakupione tablice zostały rozmieszczone w miejscach wskazanych w koncepcji. Obie ścieżki zostały oddane do użytku lokalnej ludności na początku 2017 r.



Ryc. 1. Przebieg ścieżek dydaktycznych na tle pokrycia terenu Szacht w Poznaniu
Źródło: opracowanie własne.

Fig. 1. The course of didactic paths on the background of land cover of Szacht area
Source: author work.

TREŚCI TABLIC PRZEDSTAWIONE W KONCEPCJI

Na każdej z tablic znajdują się treści przedmiotowe oraz treści dydaktyczne i pomocnicze. Treściami przedmiotowymi są: tytuł, mapa orientacyjna, informacja o rodzaju ścieżki, logo lub informacja o jednostce finansującej oraz informacja o autorach. W skład tego rodzaju treści wchodzi również: informacja ogólna o tematyce stanowiska, rycina lub fotografia związana ze stanowiskiem, a także opisy lub schematy przedstawiające uniwersalne procesy, zjawiska lub teorie naukowe, m.in. dynamika zmian sieci hydrograficznej, schemat strefy roślinności jeziornej lub schemat rocznej cyrkulacji wody w jeziorze.

Treści dydaktyczne i pomocnicze obejmują przede wszystkim sformułowane zadanie do wykonania w terenie zapisane w dolnej części tablicy oraz odnośnik do strony internetowej (tzw. kod QR). Na stronie zostałyby zamieszczone dodatkowe zadania dla uczestników ścieżek, zbiór ciekawostek, fotografii i wykaz polecanej literatury, co jest szczególnie pomocne dla nauczycieli geografii, biologii i przyrody. Przykładowa tablica wykonana na podstawie koncepcji została przedstawiona na fotografii 1.



Fot. 1. Przykładowa tablica na geograficznej ścieżce dydaktycznej – stanowisko nr 1
Źródło: fot. D. Abramowicz.

Phot. 1. An example of didactic board in geographical didactic path
Source: D. Abramowicz.

Propozycje zadań z opisem trasy, metod nauczania oraz efektów nauczania zostały zestawione w odrębnym przewodniku metodycznym.. Obecnie podejmowane są działania w celu opublikowania przewodnika metodycznego i jego przekazania lokalnym szkołom.

GEOGRAFICZNA ŚCIEŻKA DYDAKTYCZNA

Geograficzna ścieżka dydaktyczna została wytyczona wzdłuż grobli oddzielającej zbiorniki, dawnej odkrywki wydobywania gliny morenowej i ilów warwowych. Podczas działalności wydobywczej grobla stanowiła ciąg, którym transportowano surowiec do cegielni, a także łączyła posiadłość zarządcy cegielni z budynkami przemysłowymi. Dodatkowym walorem ścieżki jest występująca obecnie infrastruktura spacerowa oraz budowa wieży widokowej zaplanowana na rok 2018.

Ścieżka składa się z czterech stanowisk, które zostały zlokalizowane w północnej i centralnej części obszaru i zaproponowane do realizacji po stronie osiedla Fabianowo-Kotowo. Długość trasy wynosi około 0,9 km. Tematyka geograficzna

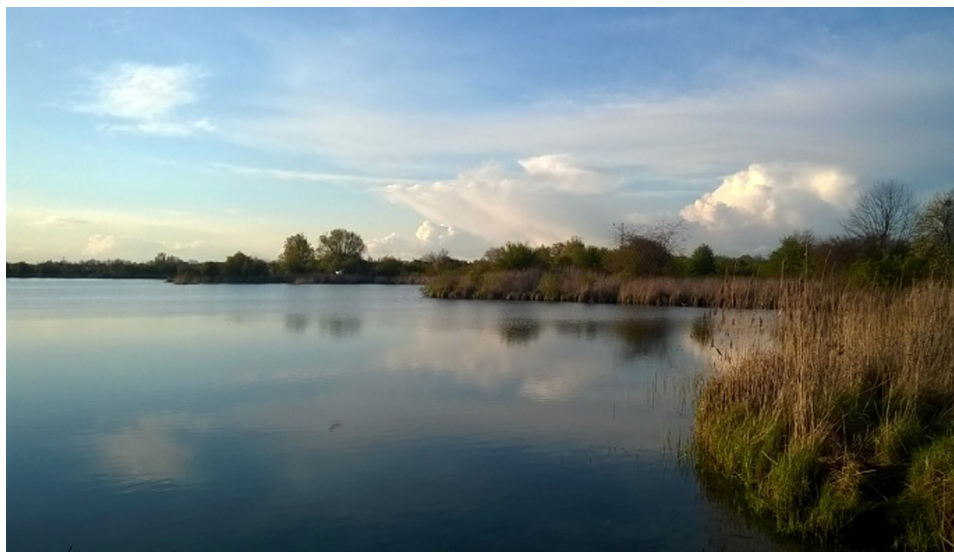


Fot. 2. Pozostałości po cegielni

Źródło: D. Abramowicz.

Phot. 2. Remains of a brickyard

Source: D. Abramowicz.



Fot. 3. Widok na Staw Rozlany

Źródło: D. Abramowicz.

Phot. 3. The view of the Rozlany pond

Source: D. Abramowicz.

dotyczy szczególnie zagadnień związanych z działalnością przemysłową, eksploatacją surowców, formami terenu, zwłaszcza zbiornikami powyrobowiskowymi (fot. 1) i krajobrazem (fot. 2, 3). Opis treści poruszanych na poszczególnych stanowiskach zawiera tabela 1.

Tabela 1. Ogólny zarys treści oraz zaproponowane zadania na geograficznej ścieżce dydaktycznej

Table 1. A outline of the content and proposed tasks on the geographic didactic path

Stanowisko 1. Położenie Szacht i zbiorniki wodne	
Treść	Zadanie
– położenie geograficzne, – charakterystyka zbiorników wodnych, – omówienie procesu rocznej cyrkulacji wody w jeziorze, – wykazanie antropogenicznego pochodzenia obszaru i sposobu wykorzystania pozyskiwanych surowców	<i>Wyjaśnij w ujęciu historycznym, jaki był cel prowadzonej eksploatacji surowców mineralnych w sąsiedztwie Poznania.</i>
Stanowisko 2. Historyczna działalność przemysłowa na terenie Szacht	
Treść	Zadanie
– rys historyczny działalności przemysłowej, – historyczne zmiany geometrii zbiorników wodnych związane z działalnością przemysłową, – omówienie występujących pozostałości infrastruktury historycznej	<i>Zaproponuj działania, jakie należałoby podjąć w celu ochrony występujących na Szachtach walorów kulturowych i przyrodniczych.</i>
Stanowisko 3. Krajobraz i ekosystemy Szacht	
Treść	Zadanie
– przedstawienie tematyki krajobrazu, – omówienie zagadnienia sukcesji oraz roślinności rzeczywistej i aktualnej, – podkreślenie dominacji krajobrazu antropogenicznego	<i>Na podstawie informacji przedstawionych w tekście oraz własnej wiedzy odnajdź i wskaż przykłady miejsc występowania sukcesji pierwotnej i wtórnej.</i>
Stanowisko 4. Dolina Strumienia Junikowskiego	
Treść	Zadanie
– opis doliny Strumienia Junikowskiego na tle sieci hydrograficznej najbliższej okolicy oraz opis lokalnej sieci hydrograficznej, – omówienie podejmowanych form ochrony przyrody w dolinie Strumienia Junikowskiego w latach ubiegłych	<i>Na podstawie obserwacji doliny Strumienia Junikowskiego wyjaśnij, jaki jest cel budowy urządzeń piętrzących wodę na ciekach wodnych.</i>

Źródło: opracowanie własne.
Source: author work.

PRZYRODNICZA ŚCIEŻKA DYDAKTYCZNA

Przyrodnicza ścieżka dydaktyczna wytyczona została wokół Stawu Edy, gdzie szczególnie widoczne są ślady działalności bobra europejskiego, a także gdzie występuje ostoja ryb. W otoczeniu ścieżki znajduje się również największy kompleks zadrzewień (fot. 4), w którym stwierdzono występowanie wielu gatunków traszek. Natomiast strefa brzegowa stawów porośnięta jest roślinnością łęgową (fot. 5) i obserwuje się proces zarastania płytkich zbiorników wodnych.

Ścieżka składa się z ośmiu stanowisk, które zostały zlokalizowane w południowej i wschodniej części obszaru i zaproponowane do realizacji po stronie osiedla Świerczewo. Długość trasy wynosi około 1,2 km. Zakres merytoryczny ścieżki przyrodniczej obejmuje zagadnienia dotyczące głównie flory i fauny obszaru. Treść tablic przedstawiono w tabeli 2.

PODSUMOWANIE

Wykonane w 2017 r. na terenie Szacht w Poznaniu dwie ścieżki dydaktyczne umożliwiają prowadzenie zajęć terenowych w ramach lekcji geografii i przyrody, co powinno zostać wykorzystane przez lokalne szkoły i jednostki kształcące studentów. Szczególnie cenne powinno być zachęcenie nauczycieli przyrody



Fot. 4. Fragment Stawu Parkowego Dużego
Źródło: D. Abramowicz.

Photo. 4. The part of Large Park pond
Source: D. Abramowicz.



Fot. 5. Roślinność przybrzeżna stawów parkowych

Źródło: D. Abramowicz.

Photo. 5. The coastal vegetation of park ponds

Source: D. Abramowicz.

Tabela 2. Ogólny zarys treści oraz zaproponowane zadania na przyrodniczej ścieżce dydaktycznej

Table 2. A outline of the content and proposed tasks on the natural didactic path

Stanowisko 1. Charakterystyka przyrodniczo-historyczna Szacht	
Treść	Zadanie
– ogólny opis położenia, – ogólna charakterystyka flory i fauny, – nawiązanie do historii działalności wydobywczej i antropogenicznego pochodzenia terenu	Na podstawie mapy Szacht wskaż geograficzne kierunki podczas wędrówki przyrodniczą ścieżką dydaktyczną.
Stanowisko 2. Owady Szacht	
Treść	Zadanie
– opis ogólnych uwarunkowań występowania owadów, – opis wybranych gatunków, – omówienie cyklu przeobrażenia zupełnego motyla	Na podstawie przedstawionych informacji oraz własnej wiedzy wskaż miejsca występowania największej ilości owadów.
Stanowisko 3. Ryby Szacht	
Treść	Zadanie
– ogólny opis ichtiofauny, – opis wybranych gatunków, – omówienie budowy ciała ryby	Wyjaśnij rolę ryb roślinożernych oraz ryb drapieżnych w zbiornikach wodnych.

4. Roślinność wodna i strefy roślinności zbiorników słodkowodnych	
Treść	Zadanie
– strefy roślinności zbiorników słodkowodnych przedstawione w układzie graficznym, – charakterystyka najważniejszych roślin wodnych	<i>Na podstawie obserwacji roślinności słodkowodnej w Stawie Edy wyjaśnij, na czym polega proces zarastania jezior.</i>
Stanowisko 5. Ssaki Szacht	
Treść	Zadanie
– ogólny opis ssaków, – opis wybranych gatunków, – przedstawienie tropów i śladów	<i>Wykonaj dokumentację fotograficzną tropów i śladów zwierząt, jakie odnajdziesz w trakcie wędrówki po Szachtach.</i>
Stanowisko 6. Ptaki Szacht	
Treść	Zadanie
– krótki opis ptaków i środowisk ich występowania, – opis wybranych gatunków, – omówienie dymorfizmu płciowego u ptaków	<i>Zastanów się, w jaki sposób cechy budowy ciała perkoza dwuczubego i sikory modrej umożliwiają przystosowanie się do życia w zamieszkiwanych przez nie siedliskach.</i>
Stanowisko 7. Płazy Szacht	
Treść	Zadanie
– ogólny zarys występowania płazów, – opis wybranych gatunków, – omówienie cyklu rozwojowego żaby	<i>Wyjaśnij, jaką rolę u płazów pełni śluz.</i>
Stanowisko 8. Roślinność leśna Szacht	
Treść	Zadanie
– opis leśnych formacji roślinnych przedstawiony w układzie graficznym wraz ze wskazaniem wybranych gatunków roślin	<i>Na podstawie zdobytej wiedzy oraz obserwację miejsca, w którym się znajdujesz, wykonaj szkic pięter lasu w najbliższej okolicy.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Source: author work.

i geografii z lokalnych szkół, aby regularnie wykorzystywali oni wytyczone trasy ścieżek dydaktycznych do przeprowadzenia zajęć terenowych z geografii, biologii na terenie Szacht w Poznaniu.

Opisany w niniejszym opracowaniu sposób powstania ścieżek stanowi jednocześnie wartościową propozycję dla ośrodków akademickich zajmujących się kształceniem studentów w zakresie edukacji geograficznej i przyrodniczej. Powinien zachęcić do podobnego angażowania studentów w tworzenie infrastruktury dydaktycznej. Istotnym elementem opracowania jest zaproponowanie szeroko przeprowadzonych konsultacji nad przygotowaniem zarówno przebiegu ścieżek, jak i ich treści, czego przykładem jest włączenie studentów, uczniów lokalnej szkoły, nauczycieli oraz przedstawicieli władz samorządowych.

LITERATURA

- Abramowicz D., 2016, *Świadczenia ekosystemowe jako przesłanka do zagospodarowania terenów poeksploatacyjnych. Przykład Szacht w Poznaniu*, praca magisterska wykonana w Zakładzie Geografii Kompleksowej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Adamczewska M., 2008, *Rola obszarów przyrodniczo cennych w edukacji geograficznej na przykładzie województwa łódzkiego*, [w:] R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, 38: 18–23.
- Angiel J., 2006, *The role of didactic trails in geographical education in Poland*, *Miscellanea Geographica*, 12: 277–286.
- Cichoń M., 2004, *Zajęcia terenowe w edukacji geograficznej i regionalnej*, Biblioteka UAM, Poznań, maszynopis.
- Cichoń M., 2008, *Postrzeganie krajobrazu na geograficznych ścieżkach dydaktycznych*, *Przegląd Geograficzny*, 80, 3: 443–459.
- Cichoń M., 2009, *Ocena i wybór terenu w projektowaniu geograficznych ścieżek dydaktycznych*, *Geografia w Szkole*, 1, Wyd. Raabe, Warszawa, s. 28–34.
- Ciszewska H., 1990, *Ścieżka dydaktyczna*, [w:] A. Dylikowa (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa, s. 89–102.
- de la Vega A.G., 2004, *El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje*, *Didáctica Geográfica*, 6: 79–95.
- Gasek R., 2010, *Ścieżka dydaktyczna jako forma poznania najbliższej przestrzeni geograficznej ucznia – na przykładzie ścieżki dydaktycznej w miejscowości Zalas*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 1.
- Graf R., Kaniecki A., Ziętkowiak Z., 1995a, *Charakterystyka wód powierzchniowych*, [w:] A. Kaniecki (red.), *Dorzecze Strumienia Junikowskiego. Stan obecny i perspektywy*, Wyd. Sorus, Poznań.
- Jackowiak B., 1995, *Wstępna charakterystyka szaty roślinnej doliny Strumienia Junikowskiego*, [w:] A. Kaniecki (red.), *Dorzecze Strumienia Junikowskiego. Stan obecny i perspektywy*, Wyd. Sorus, Poznań.
- Kaniecki A., Burchardt L., Kasprzak K., Ptaszyk J., 1995, *Podsumowanie interdyscyplinarnych badań w zlewni Strumienia Junikowskiego*, [w:] A. Kaniecki (red.), *Dorzecze Strumienia Junikowskiego. Stan obecny i perspektywy*, Wyd. Sorus, Poznań.
- Kądziołka J., 1997, *Wycieczka szkolna*, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Kondracki J., 2001, *Geografia regionalna Polski*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozak A., 2013, *Obszary chronione możliwością rozwoju turystyki edukacyjnej a przykładzie ścieżek przyrodniczo-edukacyjnych „Bużny Most” i „Nadbużańskiej Łęgi”*, *Problemy Ekologii Krajobrazu*, 34: 111–116.
- Krzywańska J., 1999, *Rodzaje zajęć terenowych*, [w:] R. Olaczek, A. Warcholińska (red.), *Ochrona środowiska i żywych zasobów przyrody*, Łódź.
- Markuszewska I., 2007, *Funkcjonowanie oraz zagospodarowanie obszarów przemysłowych związanych z eksploatacją surowców ilastych ceramiki budowlanej*, *Krajobrazy Przemysłowe i Poeksploatacyjne*, Komisja Krajobrazu Kulturowego Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 6: 115–125.
- Michałowska A., 2005, *Struktura przestrzenna flory roślin naczyniowych doliny rzecznej dużego miasta na przykładzie Strumienia Junikowskiego w Poznaniu*, praca magisterska wykonana w Zakładzie Taksonomii Roślin Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

- Piotrowska I., Cichoń M., 2016, *Wybrane stanowiska prezentujące dawny i obecny stan środowiska geograficznego doliny Warty i Ostrowa Tumskiego*, [w:] T. Strykiewicz (red.), *Ostrów Tumski w Poznaniu w perspektywie geograficznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 59–72.
- Sławiński W., 2006, *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stępniewska M., Abramowicz D., 2016, *Spółeczna percepcja i korzystanie ze świadczeń ekosystemowych miejskich terenów poeksploatacyjnych. Przykład Szacht w Poznaniu*, *Ekonomia i Środowisko*, 4(59).
- Szleper I., 2002, *Ścieżka dydaktyczna Komprachcice-Ochodze*, [w:] H. Paciej (red.), *Dziedzictwo kulturowe w regionie – edukacja regionalna*, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Oddział Regionalny PTTK Śląska Opolskiego, Regionalna Pracownia Krajoznawcza, Opolski Klub Krajoznawców, Opole.
- Weryfikacja granic terenów cennych przyrodniczo – byłych użytków ekologicznych Kopanina I i Kopanina II w celu wyróżnienia terenów predysponowanych do objęcia ochroną, z uwzględnieniem wprowadzenia w ich sąsiedztwie (teren ZKO) funkcji sportowej, 2005, Miejska Pracownia Urbanistyczna w Poznaniu, Poznań.

INNOWACYJNY SPOSÓB WYTYCZANIA ŚCIEŻEK DYDAKTYCZNYCH Z UDZIAŁEM SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ NA PRZYKŁADZIE GEOGRAFICZNEJ I PRZYRODNICZEJ ŚCIEŻKI DYDAKTYCZNEJ NA SZACHTACH W POZNANIU

Streszczenie

Ścieżki dydaktyczne, zwłaszcza o tematyce geograficznej i przyrodniczej, stanowią wartościowe źródło wiedzy o najbliższym otoczeniu, ale także są przydatnym środkiem w nauczaniu geografii. Celem niniejszego opracowania jest dostarczenie informacji o powstałej sieci ścieżek dydaktycznych na terenie Szacht w Poznaniu oraz o innowacyjnych działaniach, które podjęto w celu ich utworzenia. Ważną rolę w powstaniu ścieżek miało włączenie społeczności lokalnej i akademickiej oraz zorganizowanie wydarzenia z udziałem uczniów miejscowej szkoły. Publikacja może stanowić inspirację do tego, aby podjąć inicjatywę samodzielnego projektowania ścieżki dydaktycznej z zastosowaniem zaproponowanych wytycznych.

Słowa kluczowe: ścieżka dydaktyczna, edukacja geograficzna, Szachty w Poznaniu

AN INNOVATIVE EXAMPLE OF GUIDANCE OF DIDACTIC PATHS WITH LOCAL SOCIETY ON THE EXAMPLE OF GEOGRAPHICAL AND NATURAL DIDACTIC PATH ON SZACHTY AREA IN POZNAŃ

Summary

Didactic paths, especially those related to geography and nature, are a valuable source of knowledge about the immediate environment, but also are a useful tool in teaching geography. The aim of this paper is to provide information about the created network

of didactic paths in the Szachty area in Poznań and about innovative activities that were undertaken to create them. An important role in the creation of paths was to involve the local and academic community and to organize a event with the participation of students from the school. The publication can inspire to design the educational path using the proposed guidelines.

Key words: didactic trail, geographical education, Szachty in Poznań

Joanna Szczęsna

EDUKACJA DO TURYSTYKI ZRÓWNOWAŻONEJ I ODPOWIEDZIALNEJ W RAMACH GEOGRAFII SZKOLNEJ

WPROWADZENIE

Koncepcja rozwoju zrównoważonego, inaczej trwałego rozwoju czy ekorozwoju, ma tradycje sięgające XVIII w. i pierwotnie odnosiła się do jednej z najstarszych form gospodarowania człowiekiem, czyli leśnictwa. Po raz pierwszy tego sformułowania użył Hans Carl von Carlowitz, określając warunki eksploatacji drzewostanu leśnego (Paschalis-Jakubowicz 2011). Stopniowo, wraz z rozwojem gospodarczym, a w szczególności rozwojem przemysłu i jego negatywnymi skutkami, idea zrównoważonego rozwoju obejmowała coraz więcej sfer funkcjonowania człowieka w środowisku. Szeroka koncepcja zrównoważonego rozwoju została wypracowana przez Światową Komisję ds. Środowiska i Rozwoju i zawarta w raporcie pt. *Nasza wspólna przyszłość* opublikowanym w 1987 r. (*Our Common Future...* 1987). Raport otworzył nowy etap w świadomości społecznej, w którym dostrzega się i respektuje potrzeby człowieka i środowiska w wielu płaszczyznach i szerokiej skali czasowej. Współcześnie rozwój zrównoważony jest definiowany jako rozwój, który zaspokaja podstawowe potrzeby wszystkich ludzi oraz zachowuje, chroni i przywraca zdrowie i integralność ekosystemu Ziemi, bez zagrożenia możliwości zaspokojenia potrzeb przyszłych pokoleń i bez przekraczania długookresowych granic pojemności ekosystemu Ziemi (Stappen 2006). Zrównoważony rozwój stanowi ważny element systemu prawa międzynarodowego i krajowego, w Polsce zasada zrównoważonego rozwoju zyskała rangę konstytucyjną i została zapisana w art. 5 Konstytucji RP oraz w ustawie – *Prawo ochrony środowiska*.

Turystyka jako zjawisko społeczne, polegające na czasowej zmianie miejsca pobytu osób, w różnorodnych celach i formach, rozwija się od starożytności, ale dopiero w drugiej połowie XX w. przybrała charakter masowy, głównie ze względu na rozwój środków transportu. Na przełomie XX i XXI w. turystyka stała się jedną z najdynamiczniej rozwijających się dziedzin gospodarki światowej. Upowszechnienie turystyki dość szybko zaowocowało negatywnymi konsekwencjami

w postaci degradacji substancji przyrodniczej, historyczno-kulturowej oraz środowiska społecznego w obszarach recepcji turystycznej (Szczęsna, Wojtanowicz 2014). W efekcie dyskusji nad przyszłością turystyki zrodziła się nowa koncepcja rozwoju tej branży, zakładająca minimalizację ingerencji w środowisko przyrodniczo-kulturowe oraz optymalizację kontaktów ze społecznościami lokalnymi (Durydiwka i in. 2010, Zaręba 2010).

Propagowany współcześnie styl uprawiania i organizacji turystyki jest nazywany **turystyką zrównoważoną**, ponieważ wpisuje się w koncepcję rozwoju zrównoważonego. Turystyka zrównoważona zakłada respektowanie i ochronę zasobów naturalnych i kulturowych, a także poszanowanie tożsamości, tradycji i stylu życia społeczności lokalnych w obszarach recepcji turystycznej, przy jednoczesnym wspieraniu ich rozwoju społeczno-ekonomicznego (Pawlikowska-Piechotka 2009). Główne cechy turystyki zrównoważonej to m.in.: poszanowanie, zachowanie i rewitalizacja zasobów przyrodniczych i dziedzictwa historyczno-kulturowego; bazowanie na lokalnych zasobach przyrodniczych, kulturowych i społecznych; dywersyfikacja celów i atrakcji turystycznych; pozytywny wpływ na rozwój społeczny i ekonomiczny obszarów recepcji turystycznej; rozwój poznawczy – turystów i lokalnej społeczności (<https://www.tourismmarketing.co>). Zatem podstawą turystyki zrównoważonej jest zachowanie równowagi pomiędzy potrzebami turystów, środowiska przyrodniczego i lokalnych społeczności (Niezgoda 2008).

Ogromne znaczenie zrównoważonego rozwoju branży turystycznej dla środowiska i społeczeństwa znalazło swoje potwierdzenie w ogłoszeniu, na mocy rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ (A/RES/70/193), roku 2017 Międzynarodowym Rokiem Zrównoważonej Turystyki dla Rozwoju. Jest to dowodem uznania ogromnego potencjału przemysłu turystycznego, dostarczającego w tej chwili 10% światowych przychodów oraz 30% zysku z eksportu usług, a jednocześnie wyrazem nadziei na przyszły wkład turystyki w redukcję obszarów biedy na świecie oraz w promocję wzajemnego zrozumienia i dialogu międzykulturowego. Najnowsze statystyki mówią o 1,2 mld podróży zagranicznych odbywanych każdego roku i czyniących turystykę jedną z najbardziej rozwojowych dziedzin gospodarki światowej (<http://www.unesco.pl/687/>). Głównym celem Międzynarodowego Roku Zrównoważonej Turystyki dla Rozwoju było zwiększenie świadomości społeczeństw na temat znaczenia turystyki dla zrównoważonego rozwoju. Obchody Roku miały zachęcić wszystkie strony do podejmowania wspólnych działań, które sprawią, że turystyka stanie się motorem pozytywnych zmian na świecie. Skoordynowane działania na rzecz zrównoważonej turystyki, rozwijane zgodnie z założeniami celów zrównoważonego rozwoju, przyczynią się do osiągnięcia równej pozycji kobiet i mężczyzn, chronienia i zachowania ekosystemów i bioróżnorodności, a także do ochrony dziedzictwa naturalnego i kulturowego. Turystyka, która nikogo nie wyklucza, może pogłębić wspólne zrozumienie i wspierać wysiłki w budowie kultury pokoju (<http://www.unic.un.org.pl/>).

Oprócz określenia turystyka zrównoważona w terminologii naukowej funkcjonuje pojęcie **turystyki odpowiedzialnej**. Zasady turystyki odpowiedzialnej zostały sformułowane podczas konferencji zorganizowanej w 2002 r. przez

Partnerstwo na rzecz Odpowiedzialnej Turystyki oraz Western Cape Tourism, w której brali udział przedstawiciele różnych grup interesu z branży turystycznej. Zasady te zapisano w postaci tzw. Deklaracji z Kapsztadu (<http://responsibletourismpartnership.org/icrt/>). W jej świetle turystykę odpowiedzialną należy rozumieć jako turystykę, której celem jest zapewnienie zrównoważonego rozwoju w sferze społecznej, kulturowej, ekonomicznej i środowiskowej, co oznacza minimalizację negatywnych wpływów, a maksymalizowanie pozytywnych, takich jak: wzrost zatrudnienia i poprawa warunków życia lokalnych społeczności, podtrzymywanie dziedzictwa historyczno-kulturowego oraz bioróżnorodności na obszarach recepcji turystycznej. Pomimo że w założeniu zarówno turystyka zrównoważona, jak i turystyka odpowiedzialna dążą do tego samego celu, czyli zrównoważonego rozwoju w turystyce, to występuje pomiędzy tymi pojęciami różnica funkcjonalna. Termin turystyka zrównoważona odnosi się do ogólnych zasad funkcjonowania sektora turystycznego, natomiast określenie turystyka odpowiedzialna odwołuje się do postaw i konkretnych zachowań wszystkich stron zaangażowanych w proces organizacji i uczestnictwa w turystyce. Można zatem powiedzieć, że turystyka odpowiedzialna polega na wdrażaniu zasad turystyki zrównoważonej w życie. To przekazywanie teorii w praktykę jest największym wyzwaniem branży turystycznej. O ile bowiem idee i zasady turystyki zrównoważonej są w większości środowisk zaangażowanych w turystykę rozumiane i akceptowane, to zdecydowanie gorzej sytuacja przedstawia się na poziomie praktycznej realizacji założeń teoretycznych, czyli ich wdrażania w życie przez organizatorów i uczestników turystyki. Na tym tle rysuje się bardzo głęboka potrzeba edukacji społecznej na rzecz turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej (Szczęsna, Wojtanowicz 2014).

Grupą szczególnie ważną w procesie edukacji dla turystyki są dzieci i młodzież. W kontekście współczesnej powszechności turystyki, wszystkie dzieci i młodzież to zarówno aktualni, jak i przyszli klienci branży turystycznej, a część z nich stanowić będzie zaplecze przyszłych kadr zawodowych dla tej dziedziny gospodarki. A zatem przyszłe losy rozwoju turystyki światowej leżą w rękach kształcących się dzisiaj, najmłodszych członków społeczeństwa.

Podstawy ogólnego wykształcenia każda jednostka społeczna zdobywa w ramach obowiązkowej edukacji szkolnej. Tylko te wiadomości, umiejętności i postawy, które uczeń nabędzie w ramach edukacji obowiązkowej, można uznać za upowszechnione w społeczeństwie. Zatem aby rozwinąć powszechną świadomość dotyczącą konieczności wdrażania w praktyce zasad turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej, treści z tego zakresu powinny być obecne w edukacji szkolnej. Wśród przedmiotów szkolnych geografia, z racji swojego zakresu tematycznego i stosowanych metod pracy, wydaje się idealnym polem do wdrażania koncepcji turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej – zarówno od strony teoretycznej (na lekcjach w klasie), jak i praktycznej w ramach turystyki szkolnej.

CEL I METODA BADAŃ

Głównym celem badań przedstawionych w niniejszym opracowaniu jest ocena, czy współczesna szkolna edukacja geograficzna w Polsce daje podstawy do zrozumienia pojęcia turystyki zrównoważonej i pozwala ukształtować w świadomości ucznia postawę odpowiedzialnego uczestnika, a w przyszłości być może także organizatora turystyki.

Podstawową metodą badawczą jest analiza dokumentów. W celu realizacji zaplanowanego zadania przeanalizowano obowiązujące obecnie w polskiej szkole podstawy programowe z zakresu nauczania geografii – tzw. „stare podstawy” do gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych (*Rozporządzenie MEN...* 2012) oraz nowe podstawy do zreformowanej szkoły podstawowej (*Rozporządzenie MEN...* 2017) i szkół ponadpodstawowych (*Rozporządzenie MEN...* 2018), pod kątem treści i celów kształcenia, dotyczących turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej – ich zakresu i aktualności oraz możliwości kształtowania poprzez te treści świadomości wpływu turystyki na środowisko przyrodnicze i społeczno-kulturowe, a także rozwijania właściwych postaw odpowiedzialnego turysty wśród dzieci i młodzieży.

Dodatkowo w opracowaniu przedstawiono propozycje działań edukacyjnych w zakresie turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej, które można wdrażać w ramach zajęć geograficznych na lekcjach oraz w terenie. Ponadto przedstawiono rolę turystyki szkolnej jako nieodzownego ogniwa w procesie kształtowania świadomości i właściwych postaw ucznia w zakresie turystyki odpowiedzialnej.

EDUKACJA DO TURYSTYKI ZRÓWNOWAŻONEJ W GEOGRAFII SZKOLNEJ

Geografia z racji swojej specyfiki, jako dyscypliny zajmującej się zarówno środowiskiem przyrodniczym, jak i funkcjonowaniem człowieka w tym środowisku, jak żaden inny przedmiot daje szerokie, teoretyczne i praktyczne, podstawy do rozumienia współczesnego świata i zachodzących w nim zjawisk oraz przygotowuje do świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania w nim. Wskazują na to chociażby wybrane cele edukacji geograficznej, zawarte w podstawach programowych tego przedmiotu, np.:

- zdobywanie przez uczniów użytecznej w życiu wiedzy o środowisku przyrodniczym i działalności człowieka;
- zdobywanie umiejętności i postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie;
- rozumienie i realizacja zasad zrównoważonego rozwoju;
- przygotowanie młodzieży do racjonalnego gospodarowania w środowisku, kształtowania go jako przestrzeni przyjaznej człowiekowi, chronionej przed degradacją;

- wskazywanie pozytywnych przykładów tworzenia ładu i piękna w otoczeniu, poznawanie wpływu własnych działań na środowisko (*Rozporządzenie MEN...*, 2012, 2017, 2018).

Geografia i turystyka mają ściśle i wielopłaszczyznowe związki, jako że turystyka rozwija się w przestrzeni geograficznej i na nią oddziałuje, a geografia jako dyscyplina naukowa bada środowisko, zjawiska przyrodnicze, społeczne i ekonomiczne, które w nim zachodzą, w tym także zjawisko turystyki. Cele edukacji turystycznej, czyli przygotowanie społeczeństwa do realizacji turystyki zgodnie z koncepcją rozwoju zrównoważonego, są w wielu aspektach zbieżne z celami edukacji geograficznej, dlatego geografia szkolna wydaje się przedmiotem szczególnie predysponowanym do ich realizacji.

Wyniki analizy obowiązujących podstaw programowych z zakresu geografii, na różnych poziomach edukacyjnych, pozwalają stwierdzić, że treści związane z turystyką są obecne na każdym etapie nauczania tego przedmiotu. Natomiast ich ukierunkowanie konkretnie na turystykę zrównoważoną wygląda różnie w zależności od poziomu kształcenia, okresu opracowania i wydania podstaw programowych.

W nowej podstawie programowej do geografii dla szkół podstawowych (*Rozporządzenie MEN...* 2017) można wskazać następujące treści, które w sposób bezpośredni lub pośredni są związane z turystyką:

Uczeń:

- w terenie dokonuje oceny krajobrazu (...) pod względem jego piękna, ładu, estetyki zagospodarowania;
- przyjmuje postawę szacunku wobec środowiska przyrodniczego oraz rozumie potrzebę mądrego w nim gospodarowania;
- wykazuje związki między rozwojem turystyki w południowej Europie a warunkami przyrodniczymi i dziedzictwem kultury śródziemnomorskiej;
- przedstawia wybrane walory środowiska przyrodniczego i kulturowego jako przykłady atrakcji turystycznych krajów sąsiadujących z Polską;
- dokonuje refleksji nad pięknem oraz potrzebą zachowania walorów dziedzictwa przyrodniczego;
- charakteryzuje na przykładach walory turystyczne Polski (...);
- określa wpływ walorów przyrodniczych Półwyspu Bałtyckiego oraz dziedzictwa kulturowego Małopolski na rozwój turystyki na tych obszarach;
- rozpoznaje w terenie obiekty decydujące o atrakcyjności „małej ojczyzny”;
- projektuje (...) działania służące zachowaniu walorów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz poprawie warunków życia społeczności lokalnej;
- identyfikuje się z „małą ojczyzną” i czuje się odpowiedzialny za jej piękno i rozwój.

Z analizy powyższych treści wynika, że na etapie szkoły podstawowej pojęcie turystyki zrównoważonej, w ramach geografii, nie jest wprowadzane. Natomiast przeznaczone do realizacji treści kształcenia mają pośrednio związek z tą problematyką. Jest wyraźnie dostrzegalne ukierunkowanie refleksji ucznia na problematykę poszanowania środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturowego,

konieczność mądrego gospodarowania wszelkimi zasobami i poprawę warunków życia społeczności lokalnej. Są to treści wchodzące w zakres turystyki zrównoważonej. Ponadto podstawa programowa, wśród planowanych osiągnięć ucznia, przewiduje kształtowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego, co w odniesieniu do turystyki wpisuje się w postawę turysty odpowiedzialnego, choć ten kazus nie jest wyartykułowany wprost w omawianym dokumencie. Na uwagę zasługuje także fakt, że podstawa programowa promuje aktywną, twórczą postawę ucznia w projektowaniu działań zmierzających do zachowania walorów środowiska i poprawy warunków życia społeczności. W praktyce można te zalecenia realizować także w odniesieniu do turystyki.

Zupełnie inne podejście do kwestii turystyki prezentuje tzw. „stara” podstawa programowa, choć przecież wprowadzona do realizacji w nieodległej przeszłości, bo w roku 2012 (*Rozporządzenie MEN... 2012*). W podstawie programowej do geografii dla gimnazjum można wskazać następujące treści mające związek z turystyką:

Uczeń:

- posługuje się w terenie planem, mapą;
- projektuje i opisuje trasy podróży (...);
- przedstawia, np. w formie prezentacji multimedialnej, walory turystyczne wybranego regionu geograficznego (...);
- wykazuje związki między rozwojem turystyki w południowej Europie a warunkami przyrodniczymi i dziedzictwem kultury śródziemnomorskiej;
- prezentuje opracowaną na podstawie map, przewodników, Internetu trasę podróży po Europie.

Powyższy zapis pokazuje, że na etapie gimnazjum problematyka turystyki w geografii powinna być omawiana tylko z punktu widzenia oceny walorów i wykorzystania środowiska przyrodniczego i kulturowego na potrzeby turystyki, natomiast kwestie jej negatywnego wpływu na to środowisko i zagadnienia związane z turystyką zrównoważoną nie są w ogóle poruszane. Wydaje się to znaczącym brakiem, ponieważ problematyka zrównoważonego rozwoju w turystyce jest obecna w literaturze, mediach i świadomości społecznej już od początku XXI w. Z bardziej szczegółowej analizy podstawy programowej geografii w gimnazjum wynika, że pojęcie zrównoważonego rozwoju w ogóle, nie tylko w odniesieniu do turystyki, jest na tym etapie zupełnie pominięte.

Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, zgodnie z tym samym aktem prawnym, realizowane są następujące treści powiązane w sposób bezpośredni lub luźny z turystyką i rozwojem zrównoważonym:

Uczeń:

- zakres podstawowy
 - charakteryzuje wybrane obszary intensywnie zagospodarowane turystycznie na świecie;
 - identyfikuje skutki rozwoju turystyki dla środowiska przyrodniczego;
 - formułuje problemy wynikające z eksploatacji zasobów (...);
 - potrafi przewidzieć przyrodnicze i pozaprzyrodnicze skutki zakłóceń równowagi ekologicznej;

– zakres rozszerzony

- omawia podstawowe zasady zrównoważonego rozwoju i ocenia możliwości ich realizacji w skali lokalnej, regionalnej i globalnej.

Z przedstawionego powyżej zapisu wynika, że problematyka turystyki *sensu stricto* zajmuje niewiele miejsca w edukacji geograficznej na etapie ponadgimnazjalnym i jest ona obecna tylko na poziomie podstawowym. Kwestie wpływu turystyki na środowisko są rozważane w odniesieniu jedynie do środowiska przyrodniczego, natomiast problematyka zrównoważonego rozwoju jest poruszana tylko na poziomie rozszerzonym i w sposób uogólniony, bez odniesienia do konkretnych dziedzin gospodarowania człowiekiem. W podstawie programowej na poziomie podstawowym jest przewidywane kształtowanie u ucznia kompetencji prognozowania skutków zakłóceń równowagi ekologicznej, jednak bez wskazania konkretnych przypadków takich zakłóceń. Teoretycznie daje to szansę, ale nie gwarantuje, omawiania także przykładów z dziedziny turystyki.

Znacznie więcej miejsca problematyce turystyki, w tym turystyce zrównoważonej, poświęcono w nowej podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych z roku 2018 (*Rozporządzenie MEN... 2018*). Nieco słabiej treści z tego zakresu są reprezentowane w geografii na poziomie szkoły branżowej I stopnia (*Rozporządzenie MEN... 2017*), gdzie turystyki w sposób bezpośredni dotyczą tylko dwa hasła:

Uczeń:

- opisuje zmiany w funkcji obszarów wiejskich na wybranych przykładach (np. w Unii Europejskiej, w regionach turystycznych w państwach rozwijających się); potrafi wyjaśnić szanse i zagrożenia dla środowiska przyrodniczego i mieszkańców poszczególnych regionów, wynikające z procesów przemian zachodzących na terenach wiejskich;
- charakteryzuje wybrane obszary intensywnie zagospodarowywane turystycznie na świecie; wyjaśnia, dlaczego zmieniają się kierunki wyjazdów turystycznych Polaków; identyfikuje skutki rozwoju turystyki dla środowiska przyrodniczego.

Problematyka wpływu turystyki na otoczenie sprowadza się głównie do zmian środowiska przyrodniczego, choć przy umiejętnym doborze treści zajęć można na nich omówić także kwestie szans i zagrożeń dla społeczności lokalnych w miejscach recepcji turystycznej, wynikających z rozwoju tej branży. W podstawie programowej dla szkoły branżowej I stopnia jest także umieszczony cały dział dotyczący problematyki zrównoważonego rozwoju. Niestety w dziale tym nie ma zagadnień nawiązujących wprost do turystyki, natomiast teoretycznie można je włączyć do treści lekcji przy realizacji niektórych, bardziej ogólnych haseł.

Natomiast w podstawie programowej dla liceów, techników i szkoły branżowej II stopnia problematyka turystyki jest obecna w szerokim zakresie, co pokazują przedstawione poniżej wybrane hasła z zakresu geografii. Zagadnienia te dotyczą w sposób bezpośredni turystyki lub pozwalają na realizację treści z tego zakresu przy innych, bardziej ogólnych hasłach.

Poziom podstawowy – uczeń:

- na podstawie danych statystycznych i map formułuje wnioski na temat atrakcyjności wybranych regionów turystycznych świata;
- analizuje wpływ dynamicznego rozwoju turystyki na środowisko geograficzne oraz podaje możliwości stosowania w turystyce zasad zrównoważonego rozwoju;
- analizuje przykłady degradacji krajobrazu kulturowego miast i terenów wiejskich, wyjaśnia rolę planowania przestrzennego w jego kształtowaniu i ochronie oraz wskazuje możliwości pozytywnych działań własnych i rówieśników, zapobiegających niszczeniu krajobrazów kulturowych Polski;
- identyfikuje konflikty interesów w relacji człowiek–środowisko i rozumie potrzebę ich rozwiązywania;
- podaje przykłady proekologicznych rozwiązań (...) podejmowanych na wybranych obszarach
- projektuje wraz z innymi uczniami trasę wycieczki uwzględniającą wybrane grupy atrakcji turystycznych w miejscowości lub regionie i realizuje ją w terenie.

Poziom rozszerzony – uczeń:

- wyróżnia rodzaje usług turystycznych oraz wyjaśnia przyczyny i skutki społeczno-kulturowe i gospodarcze szybkiego ich rozwoju na świecie;
- korzystając z danych statystycznych, analizuje rolę usług turystycznych w rozwoju regionów świata;
- przedstawia rolę turystyki i krajoznawstwa w poznawaniu zróżnicowania i piękna krajobrazów kulturowych Polski oraz ich promowaniu w kraju i za granicą;
- podaje przykłady działań dążących do zmniejszania dysproporcji w rozwoju gospodarczym państw i regionów świata oraz dokonuje ich krytycznej oceny;
- ocenia wpływ korporacji transnarodowych na społeczeństwa, gospodarki i środowisko przyrodnicze państw i regionów świata.

Z powyższego zestawienia widać, że zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym w treściach nauczania geografii są obecne zagadnienia związane z turystyką, jej rolą w rozwoju gospodarczym współczesnego świata, w tym także problematyką zrównoważonego rozwoju w turystyce. Ponadto wśród osiągnięć ucznia są uwzględnione umiejętności wymagające krytycznego myślenia w ocenie działalności człowieka w środowisku geograficznym i projektowania działań zgodnych z zasadami zrównoważonego rozwoju, co daje przyczynek do kształtowania u młodego człowieka postawy odpowiedzialności za przyszłe losy świata, w skali od lokalnej do globalnej.

Na podstawie analizy wszystkich obecnie obowiązujących podstaw programowych z zakresu geografii, dla poszczególnych etapów kształcenia, można stwierdzić, że wraz z ostatnimi zmianami programowymi nastąpił znaczący postęp, jeśli chodzi o krzewienie idei zrównoważonego rozwoju w szkolnej edukacji geograficznej, w tym także w zakresie turystyki zrównoważonej.

WDRAŻANIE IDEI TURYSTYKI ZRÓWNOWAŻONEJ W RAMACH EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ – ROZWIĄZANIA METODYCZNE

Wśród wszystkich przedmiotów szkolnych geografia dysponuje bodaj najszerszym warsztatem dydaktycznym, poczynając od teoretycznych zajęć w klasopracowni, przez różne typy zajęć terenowych i badawczych, po turystykę szkolną. Każda z wymienionych form zajęć stwarza możliwości krzewienia idei rozwoju zrównoważonego, w tym zrównoważonej turystyki. Turystyka jest zjawiskiem powszechnym, w którym każdy uczeń uczestniczy już od dzieciństwa, dlatego tak ważne jest kształtowanie świadomości wpływu turystyki na środowisko przyrodnicze i społeczno-kulturowe oraz rozwijanie postawy odpowiedzialnego turysty od najwcześniejszych etapów edukacji. Tak więc w ramach zajęć geograficznych, warto przy realizacji różnych treści wskazywać związki z turystyką i podkreślać aspekty jej wpływu na środowisko przyrodnicze, kulturowe, społeczne i rozwój ekonomiczny. Jak pokazały wyniki analizy podstaw programowych, wiele zawartych w nich zagadnień stwarza możliwości nawiązania do turystyki i jej rozwoju zgodnego z ideą zrównoważonego rozwoju.

Rozwój turystyki i jego szeroko pojęte konsekwencje jest tematem problemowym, dlatego w jego realizacji na zajęciach powinno się sięgać po rozwiązania metodyczne umożliwiające analizę i dyskusję, np.: różne formy dyskusji wraz z wizualizacją ich wyników (metaplan, drzewko decyzyjne); studia przypadku pokazujące zarówno pozytywne, jak i negatywne przykłady rozwoju turystyki; gry i symulacje. Jedną z najefektywniejszych pod względem wychowawczym i poznawczym współczesnych metod kształcenia, stawiających na samodzielność i kreatywność ucznia, jest metoda projektu. Daje ona szerokie możliwości wykorzystania treści związanych z turystyką, zwłaszcza jeśli jest stosowana w wariancie mieszanym jako połączenie projektu badawczego z projektem działania (Mikina, Zając 2006). W części badawczej możliwe jest opracowanie zagadnień teoretycznych, np.: warunków rozwoju turystyki, skutków jej oddziaływania na środowisko przyrodnicze, historyczno-kulturowe, społeczne i rozwój ekonomiczny, zasad turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej, natomiast w części praktycznej uczniowie mogą projektować i organizować formy turystyki uwzględniające te zasady.

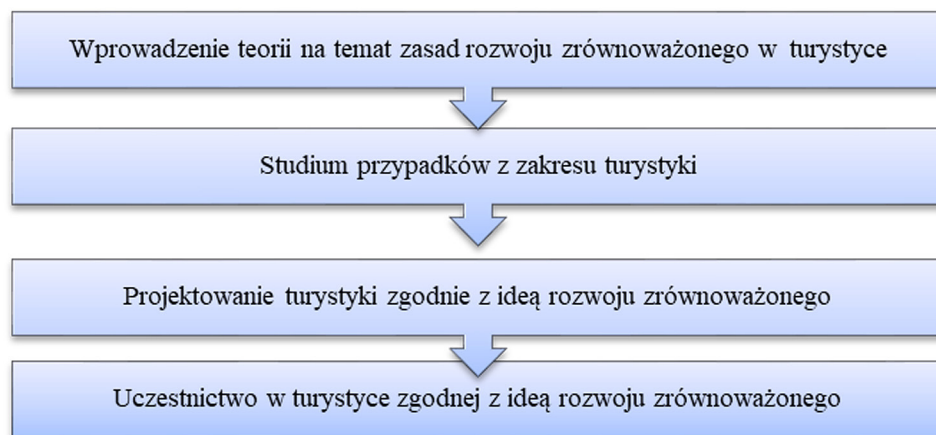
Najlepszym sposobem upowszechniania turystyki odpowiedzialnej, zgodnej z koncepcją zrównoważonego rozwoju, jest praktyczne uczestnictwo w takich formach turystyki. Geografia szkolna stwarza ku temu warunki, ponieważ do zalecanych form organizacji pracy w ramach tego przedmiotu należą różne formy zajęć terenowych. Podczas ćwiczeń terenowych, zorganizowanych w destynacjach turystycznych, uczniowie mogą prowadzić obserwacje i inne typy badań (np. ankiety, wywiady) dotyczące tego, jak turystyka wpływa na różne aspekty środowiska i życia człowieka. Materiału poglądowego może też dostarczyć wyjazd studyjny zorganizowany do miejsc, w których turystyka rozwija się zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju i niezgodnie z nią. Organizacja takich zajęć

zależy w pełni od zaangażowania nauczyciela, ponieważ gotowej oferty podobnych wyjazdów nie uda się znaleźć w standardowych propozycjach biur podróży, zajmujących się turystyką szkolną.

Samodzielnie przeprowadzone podczas zajęć w terenie badania i obserwacje będą świetnym przyczynkiem do późniejszej dyskusji i projektowania przez uczniów działań praktycznych związanych z turystyką. Natomiast doskonałym zwieńczeniem całego procesu poznawczego byłoby samodzielne zaprojektowanie przez uczniów, a potem uczestnictwo w imprezie turystycznej zaplanowanej i zrealizowanej zgodnie z założeniami turystyki zrównoważonej.

W ramach wdrażania idei turystyki zrównoważonej podczas procesu dydaktycznego oraz kształtowania postawy ucznia jako turysty odpowiedzialnego można zaproponować nauczycielowi dwie drogi, które pokazują schematy na rycinach 1, 2.

Model pierwszy można potraktować jako model dedukcyjny. Zakłada on wyjście od teorii dotyczącej idei zrównoważonego rozwoju w turystyce i przez pryzmat jej założeń analizę konkretnych przypadków (pozytywnych i negatywnych) rozwoju turystyki, a następnie przejście do praktyki, czyli projektowania turystyki zgodnie z omówioną koncepcją oraz uczestnictwo w zaprojektowanej formie wyjazdu. Drugi model edukacyjny, który można nazwać indukcyjnym, przedstawia inną drogę wdrażania koncepcji turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej w kształceniu geograficznym. W tym wariantcie etapem wstępnym jest uczestnictwo w turystyce, połączone z prowadzeniem badań i obserwacji rozwoju funkcji turystycznej w wybranej destynacji, następnie analiza wyników tych badań pod kątem wpływu turystyki na środowisko przyrodnicze, społeczno-kulturowe

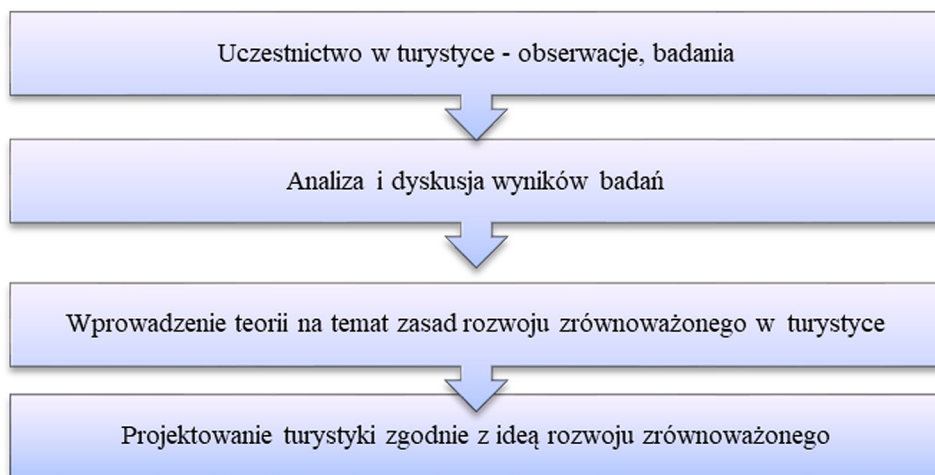


Ryc. 1. Model dedukcyjny wdrażania idei turystyki zrównoważonej w edukacji geograficznej – od teorii do praktyki

Źródło: opracowanie własne.

Fig. 1. The deductive model of implementing the idea of sustainable tourism in geographic education – from theory to practice

Source: own study.



Ryc. 2. Model indukcyjny wdrażania idei turystyki zrównoważonej w edukacji geograficznej – od praktyki do teorii
Źródło: opracowanie własne.

Fig. 2. The inductive model of implementing the idea of sustainable tourism in geographic education – from practice to theory
Source: own study.

i rozwój ekonomiczny – wskazywanie zjawisk negatywnych i pozytywnych wynikających z rozwoju turystyki. Kolejnym krokiem w tym modelu jest poznanie przez uczniów zasad zrównoważonego rozwoju w turystyce, a końcowym projektowanie turystyki zgodnie z tymi zasadami. Oba warianty mogą być modyfikowane w zależności od warunków i możliwości realizacji w danej szkole i z daną grupą uczniów. Na przykład w wariancie pierwszym można zrezygnować z etapu wyjazdu na zaprojektowaną przez uczniów imprezę turystyczną, jeśli jej organizacja byłaby utrudniona, choć wartość poznawcza i wychowawcza takiego wyjazdu jest bezcenna, bo pozwala w praktyce zweryfikować koncepcje teoretyczne. W drugim wariancie można etap wyjazdu turystycznego poprzedzić etapem wprowadzania teorii na temat turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej, aby ukierunkować późniejsze obserwacje i badania terenowe uczniów na konkretne aspekty funkcjonowania turystyki. W każdym przypadku istotne jest, aby w procesie dydaktycznym stworzyć uczniom warunki do samodzielnego analizowania, wnioskowania i projektowania działań w zakresie rozwoju turystyki, bo tylko takie podejście daje możliwość kształtowania uczniów jako świadomych i odpowiedzialnych uczestników i organizatorów turystyki. Zaproponowane modele organizacji procesu kształcenia mogą być wykorzystane do opisanych powyżej celów, jak również w innych okolicznościach dydaktycznych do rozwijania umiejętności formalnych ucznia, w tym myślenia przyczynowo-skutkowego.

PODSUMOWANIE

Turystyka jest współcześnie jedną z najprężniej rozwijających się dziedzin gospodarki i aktywności społecznej. Dlatego tak istotne jest, aby przygotować społeczeństwo do realizacji turystyki (z poziomu turysty i organizatora turystyki) zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju. Aby osiągnięcie tego celu było możliwe, konieczna jest szeroka edukacja społeczeństwa. Im wcześniej jest ona podjęta, tym większa jest szansa na zaszczepienie idei zrównoważonego rozwoju w świadomości społecznej. Geografia, jako przedmiot szkolny, z racji swojego zakresu tematycznego i stosowanych metod pracy, jest bardzo dobrym polem do wdrażania koncepcji turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej – zarówno od strony teoretycznej (na lekcjach w klasie), jak i praktycznej w ramach zajęć terenowych i turystyki szkolnej.

Wyniki analizy obowiązujących podstaw programowych do nauczania geografii umożliwiają sformułowanie wniosku, że dzięki najnowszej reformie programowej treści z zakresu turystyki zrównoważonej zostały wprowadzone do programu nauczania, choć samo pojęcie zrównoważonego rozwoju, w tym zrównoważonej turystyki, pojawia się dopiero na etapie szkoły ponadpodstawowej. Biorąc pod uwagę fakt, że koncepcja zrównoważonego rozwoju jest obecnie jedną z naczelnych zasad rozwoju gospodarczego świata, wydaje się, że pojęcie to powinno się pojawić w nauczaniu już wcześniej. Zadowalający jest natomiast fakt, że wśród planowanych osiągnięć ucznia wyszczególniono umiejętności wymagające krytycznego myślenia, przewidywania konsekwencji zdarzeń, wnioskowania i projektowania, co pozwala mieć nadzieję, że uczeń będzie lepiej rozumiał zjawiska zachodzące w otaczającym go świecie, a w przyszłości będzie go organizował w sposób bardziej świadomy, odpowiedzialny i zgodny z założeniami zrównoważonego rozwoju. Nie ma natomiast w podstawie programowej treści, które gwarantowałyby ukształtowanie u uczniów postawy odpowiedzialnego turysty, choć istniejące zapisy dają taką możliwość przy odpowiednim ukierunkowaniu przez nauczyciela prowadzonych zajęć.

W „starej”, choć jeszcze obowiązującej, podstawie programowej, treści związane ze zrównoważonym rozwojem mają niewielki udział w materiale nauczania i pojawiają się dopiero na etapie szkoły ponadgimnazjalnej. Zaś w odniesieniu do turystyki pojęcie to nie występuje w ogóle. „Nowa” podstawa programowa znacznie bardziej odpowiada potrzebom współczesnej edukacji. Podejmuje w sposób aktualny i wszechstronny problematykę zrównoważonego rozwoju (także w aspekcie turystyki) i lepiej przygotowuje ucznia do odpowiedzialnego funkcjonowania w dzisiejszym świecie.

Geografia szkolna ma wyjątkowo szeroki warsztat dydaktyczny, na który składają się różne typy zajęć, zarówno kameralnych, jak i terenowych. Bardzo zróżnicowana tematyka podejmowana na lekcjach geografii pozwala na zastosowanie różnorodnych metod i technik pracy. Przy realizacji treści związanych ze współczesnym rozwojem turystyki szczególnie przydatne będą metody aktywizujące ucznia do samodzielnego myślenia i wnioskowania: metody dyskusji, studia

przypadków, gry i symulacje czy metoda projektu. Pozwalają one uczniowi na głębszą refleksję i bardziej wnikliwą analizę problemów, a co za tym idzie – lepsze ich rozumienie, przewidywanie konsekwencji i planowanie właściwych działań.

Specyficzny rodzaj zajęć edukacyjnych w nauczaniu geografii stanowią zajęcia terenowe. Dają one szczególne możliwości prowadzenia badań w realnym środowisku, obserwacji faktów i zjawisk takimi, jakie w rzeczywistości są. Dlatego ten typ zajęć szczególnie nadaje się do zastosowania w analizie problemów rozwoju turystyki. Dobierając odpowiednie, pozytywne i negatywne, przykłady rozwoju funkcji turystycznej, można na ich przykładach zorganizować wartościowy proces badawczy w postaci studiów przypadku, w który będą zaangażowani uczniowie. Przygotowanie zajęć tego typu wymaga dużego nakładu pracy, zaangażowania i znajomości problemu ze strony nauczyciela, a także sporo wysiłku organizacyjnego, ale wartość edukacyjna i wychowawcza takich zajęć jest nie do przecenienia. Problemem współczesnej polskiej szkoły jest jednak słaba realizacja zajęć terenowych w edukacji – brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli, obawy przed tego typu zajęciami, trudności organizacyjne i biurokratyzowanie procedur. „Nowa” podstawa programowa, w której zajęcia terenowe z geografii stanowią bardzo istotną składową procesu dydaktycznego, zdaje się uwzględniać te problemy, a jej zapisy obligują nauczyciela do przeprowadzenia takich zajęć. Problemem pozostaje sama organizacja zajęć, zwłaszcza ich umieszczenie w planie lekcji, koszty i kwestie techniczne. Drugi aspekt to przygotowanie do organizacji zajęć terenowych samych nauczycieli geografii pod względem merytorycznym, metodologicznym i narzędziowym. W tym zakresie pomoc nauczycielom powinny nieść lokalne ośrodki metodyczne, ośrodki akademickie i wydawnictwa szkolne.

We współczesnym polskim szkolnictwie zdecydowanie niedocenianym ogniwem procesu dydaktycznego jest turystyka szkolna. Zniesienie w latach 90. XX w. opieki PTTK nad szkolnymi kołami krajoznawczo-turystycznymi spowodowało w zasadzie upadek ruchu krajoznawczo-turystycznego w szkołach. Natomiast urynkowienie turystyki szkolnej i przeniesienie odpowiedzialności za jej organizację na biura turystyczne skutkuje znacznym pogorszeniem jakości merytorycznej wyjazdów turystycznych dzieci i młodzieży szkolnej. Mają one niższą wartość wychowawczą i edukacyjną, ponieważ w małym stopniu albo wcale nie uwzględniają wymagań programowych szkoły oraz nadrzędnych celów turystyki szkolnej. Znikomy jest także udział merytoryczny nauczycieli, zarówno w opracowywaniu programu wyjazdów, jak i samej ich realizacji, która spoczywa na pilotach wycieczek i lokalnych przewodnikach turystycznych. Ponadto organizowane typy wyjazdów turystycznych są w głównej mierze ograniczone do wycieczek krajoznawczo-turystycznych, inne formy turystyki szkolnej spotykane są rzadko. Tymczasem turystyka szkolna z natury rzeczy jest doskonałym polem do prowadzenia badań i obserwacji związanych z rozwojem funkcji turystycznej i może być wykorzystana jako narzędzie do realizacji treści nauczania z tego zakresu, a także do wdrażania idei zrównoważonego rozwoju w turystyce. Uczestnictwo w turystyce szkolnej jest też najlepszą okazją do kształtowania u uczniów postawy odpowiedzialnego turysty. Aby jednak można było efektywnie wykorzystać turystykę szkolną do wskazanych celów, należy przywrócić jej właściwą rangę w edukacji

szkolnej i zmienić warunki organizacji. Turystyka szkolna powinna być ogniwem procesu dydaktycznego, a nie tylko okazją do rekreacji (choć i ten cel turystyki jest istotny i nie należy go pomijać), dlatego powinna uwzględniać wymagania programowe, a w proces jej organizacji i realizacji powinni być aktywnie zaangażowani nauczyciele i uczniowie. Dopóki za organizację turystyki szkolnej będą odpowiadać wyłącznie firmy turystyczne, zajmujące się działalnością komercyjną i niezwiązane bezpośrednio ze szkolnictwem, realizacja powyższych założeń nie będzie możliwa. Drugą przeszkodą jest biurokratyzowanie działań organizacyjnych odnoszących się do turystyki szkolnej. Wprowadzane ostatnio nakazy i ograniczenia w tym zakresie skutecznie hamują wszelką inicjatywę nauczycieli, jeśli chodzi o samodzielne organizowanie wyjazdów turystycznych dla dzieci i młodzieży.

Konkludując, można stwierdzić, że w obecnej sytuacji, dzięki zmianom w podstawach programowych kształcenia, istnieją dobre teoretyczne warunki do wprowadzania idei zrównoważonego rozwoju turystyki w ramach geografii szkolnej. Natomiast zdecydowanie gorzej wygląda kwestia badań i obserwacji terenowych, związanych z rozwojem turystyki, zarówno w ramach przedmiotowych zajęć terenowych, jak i turystyki szkolnej. A zatem uczeń ma zapewnione dobre warunki do zdobywania wiedzy teoretycznej z zakresu turystyki zrównoważonej, ale znacznie gorsze do prowadzenia samodzielnych badań i obserwacji oraz kształtowania postawy odpowiedzialnego turysty w praktyce. Tymczasem aby proces kształcenia ucznia w dziedzinie turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej miał charakter pełny i pozwalał uczniowi na zdobycie zarówno teoretycznej wiedzy, jak i praktycznych umiejętności oraz nabycie właściwych postaw, konieczne jest połączenie pracy w klasie z zajęciami terenowymi. Możliwe warianty organizacji pracy ucznia, łączącej zajęcia kameralne i terenowe, przedstawiają modele opisane w poprzednim rozdziale.

LITERATURA

- Durydiwka M., Kowalczyk A., Kulczyk S., 2010, *Definicja i zakres pojęcia „turystyka zrównoważona”*, [w:] A. Kowalczyk (red.), *Turystyka zrównoważona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mikina A., Zając B., 2006, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli gimnazjów, liceum i szkoły zawodowej*, Wyd. IMPULS, Kraków.
- Nieżgoda A., 2008, *Rola różnych koncepcji i form rozwoju turystyki w dążeniu do celów rozwoju zrównoważonego*, *Turyzm*, 18(2): 75–85.
- Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*, 1987, United Nations.
- Paschalis-Jakubowicz P., 2011, *Teoretyczne podstawy i realizacja idei zrównoważonego rozwoju w leśnictwie*, *Problemy Ekorozwoju*, 6, 2: 101–106.
- Pawlikowska-Piechotka A., 2009, *Zagospodarowanie turystyczne i rekreacyjne*, *Novae Res* – Wydawnictwo Innowacyjne, Gdynia.

- Piotrowska I., Cichoń M., 2016, *Wybrane stanowiska prezentujące dawny i obecny stan środowiska geograficznego doliny Warty i Ostrowa Tumskiego*, [w:] T. Stryjakiewicz (red.), *Ostrów Tumski w Poznaniu w perspektywie geograficznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 59–72.
- 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. 2012, poz. 977).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Stappen R.K., 2006, *A Sustainable World is Possible. Der Wise Consensus: Problemlösungen für das 21 Jahrhundert*, Impuls – dokument Manuskript, 1.2: 27–28.
- Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2014, *The Role of National Parks in Promoting Sustainable and Responsible Tourism*, *Barometr Regionalny. Analizy i Prognozy*, 12, 4: 19–25.
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska (Dz.U. 2001, nr 62, poz. 602).
- Zaręba D., 2010, *Ekoturystyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Źródła internetowe

- <http://www.unic.un.org.pl/aktualnosci/miedzynarodowy-rok-zrownowazonej-turystyki-dla-rozwoju-2017/3059> (dostęp: 1.07.2018).
- <http://responsibletourismpartnership.org/icrt/> (dostęp: 1.07.2018).
- <http://www.unesco.pl/687/> (dostęp: 5.07.2018).
- <https://www.tourismmarketing.co.za/sustainable-tourism-important/> (dostęp: 29.06.2018).

EDUKACJA DO TURYSTYKI ZRÓWNOWAŻONEJ I ODPOWIEDZIALNEJ W RAMACH GEOGRAFII SZKOLNEJ

Streszczenie

Jednym z podstawowych zadań dzisiejszej geografii szkolnej jest przygotowanie młodego człowieka do odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku przyrodniczym i społecznym. Wśród różnych koncepcji dotyczących rozwoju współczesnego świata jedną z dominujących jest idea zrównoważonego rozwoju. Obejmuje ona wiele sfer funkcjonowania człowieka, w tym turystykę – jedną z najprężniej rozwijających się współcześnie dziedzin gospodarki i aktywności społecznej. Aby przygotować społeczeństwo do realizacji turystyki zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju konieczna jest edukacja. Im wcześniej jest ona podjęta, tym większa jest szansa na zaszczepienie idei zrównoważonego rozwoju w świadomości społecznej.

Geografia, jako przedmiot szkolny, z racji swojego zakresu tematycznego i stosowanych metod pracy, jest idealnym polem do wdrażania koncepcji turystyki zrównoważonej i od-

powiedzialnej – zarówno od strony teoretycznej (na lekcjach w klasie), jak i praktycznej w ramach zajęć terenowych i turystyki szkolnej.

W niniejszym opracowaniu przedstawione zostały założenia teoretyczne turystyki zrównoważonej; poddano ocenie obowiązujące podstawy programowe nauczania geografii na różnych etapach edukacji, pod kątem wskazania treści i celów kształcenia, które stwarzają warunki do realizacji tematyki związanej z turystyką zrównoważoną, a także zaproponowano rozwiązania metodyczne, które pozwolą w sposób efektywny je wdrażać. W szczególnie sposób wyeksponowana została rola turystyki szkolnej w propagowaniu idei zrównoważonego rozwoju w turystyce i kształtowania u młodych ludzi postawy turysty odpowiedzialnego. Ponadto przedstawiono główne problemy merytoryczne i organizacyjne, które mogą stanąć na przeszkodzie efektywnej realizacji założeń edukacji do turystyki zrównoważonej w polskiej szkole.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój w turystyce, turystyka odpowiedzialna, edukacja geograficzna, turystyka szkolna

EDUCATION TO SUSTAINABLE AND RESPONSIBLE TOURISM IN SCHOOL GEOGRAPHY

Summary

One of the basic tasks of today's school geography is to prepare a young person for responsible functioning in the natural and social environment. Among the various concepts concerning the development of the contemporary world, one of the dominant is the idea of sustainable development. It covers many spheres of human functioning, including tourism – one of the most dynamically developing areas of economy and social activity. To prepare the society for the implementation of tourism in accordance with the concept of sustainable development, education is necessary. The sooner it is taken, the greater the chance of instilling the idea of sustainable development in public awareness. Geography, as a school subject, due to its thematic scope and applied methods of work, is an ideal field for the implementation of a sustainable and responsible tourism concept – both from the theoretical (classroom) and practical as part of field activities and school tourism.

This study presents theoretical assumptions for sustainable tourism; the current core curriculum for teaching geography at various stages of education was assessed, with a view to identifying the content and objectives of education, which lay the foundations for implementing sustainable tourism, and proposed methodological solutions that will allow them to be implemented effectively. The role of school tourism in the promotion of the idea of sustainable development in tourism and shaping the attitude of responsible tourists in a special way was highlighted in a special way. In addition, the main substantive and organizational problems that may prevent the effective implementation of educational objectives for sustainable tourism in the Polish school are presented.

Key words: sustainable development in tourism, responsible tourism, geographical education, school tourism

AFILIACJE

mgr Dawid Abramowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
dawid.abramowicz@amu.edu.pl

dr hab. Joanna Angiel

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. Krakowskie Przedmieście 30
00-927 Warszawa
j.angiel@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

prof. UG dr hab. Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
maria.groenwald@ug.edu.pl

dr hab. Adam Hibszer

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk o Ziemi
ul. Będzińska 60
41-200 Sosnowiec
adam.hibszar@us.edu.pl

prof. UP dr hab. Wiktor Osuch

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
wiktor_osuch@wp.pl

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

dr Tomasz Rachwał

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Geografii
Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
tomasz.rachwal@up.krakow.pl

dr Teresa Sadoń-Osowiecka

Uniwersytet Gdański
Wydział Oceanografii i Geografii
Pracownia Dydaktyki Geografii
ul. Bażyńskiego 4
80-309 Gdańsk
geotso@ug.edu.pl

mgr Jakub Sypniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
jaksyp@amu.edu.pl

dr Joanna Szczęsna

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej
Zakład Edukacji Geograficznej i Turystycznej
al. Kraśnicka 2cd
20-718 Lublin
joannaszczesna@tlen.pl

prof. UKW dr hab. Elżbieta Szkurlat

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ul. Jana Karola Chodkiewicza 30
85-064 Bydgoszcz
ela.szkurlat@gmail.com

dr Agnieszka Świętek

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
aswietek@up.krakow.pl

mgr Wojciech Wiecki

I Liceum Ogólnokształcące im. K. Marcinkowskiego
ul. Bukowska 16,
60-809 Poznań
wojciech.wiecki@gmail.com

prof. UP dr hab. Bożena Wójtowicz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
wojtowic@up.krakow.pl

dr Roksana Zarychta

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Geografii
Zakład Geoinformacji i Badań Geośrodowiskowych
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków
roksana.zarychta@up.krakow.pl

mgr Michał Zatorski

Uniwersytet Jagielloński
Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej
ul. Gronostajowa 7
30-387 Kraków
zatorski.mz@gmail.com

ISBN 978-83-934983-5-2
ISSN 2543-5590