

POLSKA AKADEMIA NAUK
INSTYTUT GEOGRAFII I PRZESTRZENNEGO ZAGOSPODAROWANIA
im. Stanisława Leszczyckiego

POLSKIE TOWARZYSTWO GEOGRAFICZNE

DOKUMENTACJA GEOGRAFICZNA nr 38

GEOGRAFIA WE WSPÓŁCZESNYM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA

redakcja

Rafał Wiśniewski

Wiesława Gierańczyk



WARSZAWA 2008

57. Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego
Białowieża, 10-15 września 2008 r.

Organizatorzy zjazdu

Oddział Akademicki – Polskie Towarzystwo Geograficzne
Oddział Białostocki – Polskie Towarzystwo Geograficzne
Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. Stanisława Leszczyckiego PAN
Uniwersytet w Białymstoku
Politechnika Białostocka

Recenzenci

Elżbieta Szkurłat, Adam Hibszer, Marek Więckowski
Przemysław Śleszyński, Mariusz Kowalski

Redakcja edytorska

Maria Bednarek, Aleksandra Deręgowska
Barbara Jaworska, Dariusz Świątek, Rafał Wiśniewski

Publikacja została dofinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Druk

Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego
ul. Konfederacka 6, 30-306 Kraków

SPIS TREŚCI

Maria Groenwald, Florian Plit, Jolanta Rodzoś, Elżbieta Szkurłat, Mariola Tracz.....	5
Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce	
Maria Adamczewska	18
Rola obszarów przyrodniczo cennych w edukacji geograficznej na przykładzie województwa łódzkiego	
Dariusz Ignatiuk, Katarzyna Dacy-Ignatiuk.....	24
Rola miejsc przyrodniczo cennych na obszarze zurbanizowanym w procesie budowania świadomości ekologicznej młodzieży	
Daniela Maj.....	28
Praca z uczniem zdolnym	
Alina Awramiuk	33
Zasięg przestrzenny obszaru znanego gimnazjalistom z południowo-wschodniej części województwa podlaskiego	
Magdalena Jodłowska.....	41
Percepcja treści kartograficznych na różnych etapach nauczania – wybrane obserwacje	
Witold Warcholik.....	47
Gry GPS w edukacji szkolnej	
Barbara Dzięcioł-Kurczoba	54
Przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego i matury z geografii w Polsce	
Joanna Angiel.....	61
Czym jest Wisła dla licealistów w miastach nadwiślańskich	
Marta Bobiatyńska	67
Efektywność nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych, realizujących program matury międzynarodowej (International Baccalaureate Diploma Programme – IB DP)	
Mariola Tracz.....	72
Znaczenie geografii jako przedmiotu ogólnokształcącego na przełomie XX i XXI wieku – studium przypadku	

Jan Bolanowski.....	79
Edukacja ponadpodstawowa a poziom rozwoju gospodarczego państw Oceanii w latach 1985–2005	
Wiktor Osuch.....	89
Kształcenie nauczycieli geografii w nowym systemie studiów w świetle założeń Deklaracji Bolońskiej (w wybranych ośrodkach akademickich w Polsce)	
Danuta Piróg.....	97
Rola geograficznej edukacji akademickiej w kształtowaniu postaw otwartości kulturowej studentów	

RAPORT O STANIE GEOGRAFII SZKOLNEJ W NOWYM SYSTEMIE OŚWIATY W POLSCE

MARIA GROENWALD, FLORIAN PLIT, JOLANTA RODZOŚ
ELŻBIETA SZKURŁAT, MARIOLA TRACZ

Komisja Edukacji Geograficznej
Polskie Towarzystwo Geograficzne

Wprowadzenie

Demokratyzacja życia społecznego i gospodarczego po 1989 r. oraz włączenie się naszego państwa w procesy integracji europejskiej zaowocowały zmianą myślenia o kształceniu i wychowaniu. Krytyce poddany został obowiązujący wcześniej model edukacji ukierunkowany na przekazywanie dużej ilości wiedzy encyklopedycznej i przedmiotowe traktowanie ucznia. Utworzone w 1991 r. Biuro do Spraw Reformy Szkolnej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej opracowało nową koncepcję kształcenia. Przebudowie uległy filozoficzne i pedagogiczne podstawy kształcenia i wychowania oraz zmieniono strukturę organizacyjną szkoły. Wprowadzona 1 września 1999 r. reforma systemu szkolnego w znaczący sposób zmieniła dotychczasową organizację procesu nauczania/uczenia się geografii. Odejście od jednego, centralnego programu nauczania umożliwiło autorom programów, a zwłaszcza nauczycielom, opracowanie programów dostosowanych do możliwości uczniów, posiadanej bazy dydaktycznej oraz własnych doświadczeń. Równocześnie postawiło przed nauczycielami nowe wyzwania związane z egzaminami zewnętrznymi i wyborem podręczników szkolnych.

W niniejszym raporcie przedstawiono wstępną analizę stanu geografii szkolnej w nowym systemie edukacyjnym w Polsce. Rozpoznaniu poddano: pozycję geografii jako przedmiotu nauczania w szkole, teoretyczne założenia współczesnej edukacji geograficznej, programy nauczania i podręczniki, osiągnięcia uczniów na egzaminach zewnętrznych, kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii oraz rozwój i osiągnięcia współczesnej dydaktyki geografii.

Pozycja geografii w nowym systemie oświaty

Po wprowadzeniu reformy szkolnej w Polsce zmieniła się pozycja geografii w planach nauczania. W szkole podstawowej nie ma przedmiotu o nazwie geografia. Nie oznacza to jednak, że uczniowie tego poziomu nauczania nie spotykają się z treściami geograficznymi. Wybrane zagadnienia zawarte są w podstawie programowej i programach nauczania zintegrowanego w klasach I–III (np. miejsce zamieszkania, obrazy z życia dzieci w innych krajach) oraz w znacznie szerszym zakresie w klasach IV–VI, w ramach wprowadzonego kształcenia blokowego (np. orientacja w terenie, szkic, plan, mapa, krajobraz najbliższej okolicy, wybrane krajobrazy świata). Dotychczas istniejące przedmioty tj. geografii, biologię, fizykę i chemię, zastąpiono blokiem przedmiotowym o nazwie *Przyroda*, który łączy wybrane treści z tych dziedzin wiedzy. Głównymi argumentami

przemawiającymi za takim rozwiązaniem, było dążenie do odejścia na tym poziomie edukacyjnym od tzw. sztywności wiedzy oraz przejście do kształtowania u uczniów całościowego – holistycznego obrazu świata. Pomimo, że zakres treści geograficznych (w tym dotyczących zagadnień społeczno-gospodarczych) w bloku *Przyroda* nie jest węższy niż był przed reformą, to jednak fakt, że nosi on nazwę odnoszącą się do przyrodoznawstwa, oraz to, że mogą go uczyć biolodzy, fizycy i chemicy powoduje, że powszechnie odczuwane jest obniżenie rangi geografii na tym poziomie edukacyjnym. Wprowadzenie zintegrowanego bloku przedmiotowego *Przyroda*, wymusiło na szeroką skalę podjęcie kształcenia i doksztalcenia nauczycieli. Chociaż większość polskich geografów nie akceptuje w polskiej szkole takiego rozwiązania funkcjonującego w innych krajach, to jednak powrót do geografii jako osobnego przedmiotu w szkole podstawowej jest obecnie mało realny. Jest to tym bardziej źle oceniane, że inne przedmioty, takie jak: język polski, historia, muzyka, plastyka, tworzyły początkowo również bloki przedmiotowe, ale wyodrębniły się z nich.

Geografia jako samodzielny przedmiot występuje w gimnazjum w wymiarze 4 godzin w 3-letnim cyklu kształcenia. W szkołach ponadgimnazjalnych: liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, geografia została umieszczona wśród przedmiotów wchodzących w zakres kształcenia ogólnego, obowiązkowego dla wszystkich uczniów i przeznaczono na jej nauczanie 3 godziny w 3-letnim cyklu kształcenia. W tych klasach liceów ogólnokształcących, w których uczniowie wybiorą ten przedmiot na egzaminie maturalnym, istnieje możliwość zwiększenia liczby godzin nauczania (od 2 do 5). W zasadniczych szkołach zawodowych wszystkich uczniów obejmuje nauczanie przedmiotu *Geografia z kształtowaniem i ochroną środowiska* w wymiarze 1 godziny w cyklu kształcenia. Ponadto niektóre treści z zakresu geografii pojawiają się też w ramach innych przedmiotów, przede wszystkim w *Podstawach przedsiębiorczości* i *Wiedzy o społeczeństwie*.

Analizując pozycję geografii w ramowym planie nauczania należy stwierdzić, że ma ona taką samą pozycję jak inne przedmioty przyrodnicze: biologia, chemia, fizyka z astronomią, ale znacznie niższą niż historia, zarówno w gimnazjach, jak i szkołach ponadgimnazjalnych. Z punktu widzenia wartości edukacyjnych jakich dostarcza geografia (obok j. polskiego i historii), odgrywających istotną rolę zwłaszcza w rozumieniu wielu zjawisk i procesów współczesnego świata oraz w kształtowaniu świadomości narodowej, obecna ranga tego przedmiotu w planach nauczania budzi zaniepokojenie w środowisku geografów.

Teoretyczne założenia współczesnej edukacji geograficznej

Obranie personalizmu jako podstawy działań edukacyjnych szkoły oznaczało zwrot w podejściu do uczniów, nauczycieli i rodziców. Celem kształcenia uczyniono wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości. Dobro dziecka, rozumiane jako przygotowanie go do samodzielnego i odpowiedzialnego życia, potraktowano jako zadanie priorytetowe. Dlatego dokonano reorientacji celów kształcenia, podkreślając konieczność kształtowania postaw i umiejętności.

Holizm w kontekście edukacyjnym jest ideą utożsamianą z całościowym rozumieniem i opisywaniem świata. Według tej koncepcji świat stanowi pewną całość, uporządkowany system, którego części składowe pozostają w stosunku do siebie w określonych relacjach (Jakubowski, 1996; Pulinowa, 1996). Przyjęcie holizmu jako podstawy metodologicznej współczesnej edukacji geograficznej oznaczało konieczność odejścia od wąskiego, specjalistycznego opisu rzeczywistości na rzecz budowania spójnych struktur wiedzy o świecie. Głównym celem szkoły stało się przedstawianie uczniom syntetycznego obrazu świata oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów zachodzących w sferze przyrody i kultury.

Filozofia holistyczna odnosiła się nie tylko do treści kształcenia, ale wywarła także wpływ na postrzeganie ucznia w procesie kształcenia. Zwrócono bowiem uwagę na potrzebę całościowego rozwoju dziecka, opartej na aktywności wszystkich sfer jego osobowości: od rozwoju fizycznego, przez intelektualny, po emocjonalny. Jedną z podstawowych zasad kształcenia uczyniono dbałość o wielostronny rozwój ucznia.

Przemiany zachodzące w naszym kraju wywołały dyskusję nad kształtem geografii szkolnej. Już od początku lat 80. XX w. była ona krytykowana za dogmatyzm, upolitycznienie i utratę walorów kształcących. Geografowie postulowali taką zmianę koncepcji kształcenia, która przywróciłaby ich przedmiotowi rolę wyjaśniającą świat i rozwijającą osobowość ucznia (m.in.: Pulinowa, 1985; Zając, 1990; Dylkowa, 1991). Zmiany ustrojowe umożliwiły podjęcie otwartej i głębokiej dyskusji na temat teoretycznych podstaw tego przedmiotu. Forum do wymiany poglądów stała się Komisja Dydaktyki Geografii PTG (Pulinowa, 1991) i Oddziały Edukacji Geograficznej (Lubelska, 1999).

Nową koncepcję edukacji geograficznej zbudowano na podstawie analizy teoretycznego i praktycznego dorobku dydaktyki geografii. Wykorzystano założenia edukacji geograficznej okresu międzywojennego oraz uwzględniono aktualne propozycje nauk pedagogicznych oraz przyrodoznawstwa. W nowym modelu geografii szkolnej za podstawę aksjologiczną obrano trzy wartości: *prawdę, dobro i piękno* (Pulinowa, 1994, 1996; Piskorz, 1996). Przyjęto też do realizacji założenia pedagogiki personalistycznej i filozofii holistycznej. W rezultacie powstała koncepcja o następujących założeniach:

- nadrzędnym celem kształcenia jest dobro ucznia rozumiane jako jego wewnętrzny rozwój i przygotowanie go do sprawnego funkcjonowania w życiu. W związku z tym, priorytetowym zadaniem jest pomoc uczniowi w rozumieniu współczesnego świata oraz kształtowanie postaw i różnych umiejętności, które pozwolą młodemu człowiekowi radzić sobie w nowych sytuacjach;
- uczeń jest nadrzędnym elementem względem materiału nauczania, metod i narzędzi pracy. Organizacja procesu kształcenia, czyli dobór treści, metod, środków dydaktycznych oraz języka komunikacji powinien odbywać się stosownie do możliwości percepcyjnych ucznia oraz jego zainteresowań. Wiedza szkolna powinna być uproszczona w stosunku do wiedzy naukowej;
- poszczególne sfery osobowości ucznia funkcjonują w sposób komplementarny i w procesie poznawczym każda z nich jest przydatna. Należy więc stosować różnorodne metody kształcenia pobudzające zarówno intelekt, jak aktywność fizyczną, emocjonalną oraz uruchamiające wszystkie zmysły;
- obraz świata przedstawiany uczniowi powinien mieć spójny charakter. Mało przydatny jest więc model nauczania oparty na prezentacji dorobku poszczególnych dziedzin geografii. Pożądanymi kierunkami działań, dającymi możliwość poznania nie tylko odosobnionych faktów, ale całych mechanizmów różnorodnych procesów jest:
 - unikanie nadmiaru informacji,
 - łączenie poszczególnych zagadnień w logiczne struktury,
 - ukazywanie przyczynowo-skutkowych, czasowych i funkcjonalnych powiązań pomiędzy przedstawianymi zjawiskami,
 - osadzanie nowopoznanych wiadomości w kontekście wiedzy uprzednio posiadanej;
- uczeń powinien poznawać relacje pomiędzy różnymi komponentami środowiska geograficznego, w tym także pomiędzy człowiekiem a przyrodą. Przyroda powinna być przedstawiana jako wartość;
- wiedza szkolna powinna nawiązywać do doświadczeń życiowych ucznia. Wskazane jest przekładanie poznawanych faktów na konkretne sytuacje z najbliższego otoczenia ucznia. Zwiększa to użyteczność wiedzy i motywuje młodzież do dalszego wysiłku poznawczego.

Realizacja podstaw teoretycznych odbywa się poprzez odpowiednią konstrukcję programów kształcenia, podręczników oraz przyjęcie określonego stylu nauczania. Stopień urzeczywistnienia założeń jest zróżnicowany. Ich przetransponowanie na poziom praktyki nie odbywa się bowiem w sposób automatyczny. Jest to długi i trudny proces wymagający zrozumienia potrzeby przemian oraz pracy nad zmianą sposobu myślenia o uczeniu i zadaniach szkoły wobec niego.

Podstawa programowa, programy nauczania i podręczniki do geografii

Obowiązującymi dokumentami są podstawy programowe i programy nauczania. Dla szkół podstawowych i gimnazjów podstawa programowa została zatwierdzona 27 listopada 1998 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, a dla szkół ponadgimnazjalnych 26 lutego 2002 r. (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla ...*, 1998; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, 2002). Podstawa programowa określa zadania szkoły, cele edukacyjne i osiągnięcia dla wyznaczonych przedmiotów nauczania i ścieżek edukacyjnych, ale nie precyzuje ich dla poszczególnych klas. Każdy przedmiot i ścieżki edukacyjne opisane są w ujednoliconym schemacie: zadania szkoły w zakresie realizacji danego przedmiotu, cele edukacyjne, treści kształcenia i osiągnięcia. Zapisy te są jednak bardzo ogólne, np. w gimnazjalnej podstawie programowej zapisano następujące treści kształcenia: 3. *Interakcja Ziemia – Człowiek* oraz 6. *Źródła konfliktów i próby ich rozwiązywania (na wybranych przykładach)*. Brak dodatkowych wskazówek powoduje, że nie wiadomo, które rodzaje interakcji czy konfliktów mają być przedmiotem nauczania. Autorzy programów i podręczników intuicyjnie zakładają, że należy uwzględnić międzynarodowe konflikty zbrojne, zagadnienia dotyczące nierówności społecznych, głodu i nędzy lub konflikty „człowiek-przyroda”. Nie wiadomo też, jaka ma być skala rozpatrywanych zagadnień.

W podstawie programowej nie sprecyzowano, ile czasu należy poświęcić na realizację poszczególnych treści (tylko w przypadku gimnazjum istnieje zapis, że geografii Polski należy poświęcić minimum

1/3 czasu nauczania geografii). Podstawa programowa określa minimalną liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie określonego przedmiotu na danym etapie kształcenia. Dyrektor dysponuje określoną liczbą godzin, które może dodatkowo przeznaczyć na nauczanie różnych przedmiotów lub modułowe nauczanie ścieżek międzyprzedmiotowych. Godziny te, z różnych względów, w tym finansowych, bywają niewykorzystane. Bardzo często dyrektorzy – zwykle pod presją rodziców – przeznaczają je na nauczanie języków obcych, informatyki, zajęcia wyrównawcze, niekiedy na kółka zainteresowań. Bardzo rzadko bywają one wykorzystywane w celu nauczania geografii.

Podstawa programowa jest dokumentem wyjściowym do opracowywania programów nauczania. Zatwierdzeni przez MEN recenzenci określają zgodność danego programu z podstawą programową. Ogólnikowość zapisów w podstawie pozwala autorom programów na znaczną swobodę w jej interpretacji. W większości przypadków programy nauczania zgłaszane są przez grona ludzi związanych z wydawnictwami i za ich pośrednictwem. Po zatwierdzeniu programy nauczania stają się własnością publiczną i dowolne wydawnictwo, także dowolna osoba niezwiązana z wydawnictwem, może przygotowywać podręcznik. Podręczniki wymagają zatwierdzenia przez Ministerstwo – podstawą są pozytywne recenzje rzeczoznawców z danej dziedziny oraz recenzja językowa. Recenzentów mianuje Minister na podstawie ich dorobku naukowego i doświadczenia dydaktycznego. Wyboru dokonuje się spośród osób rekomendowanych przez ośrodki i towarzystwa naukowe. Obecnie Ministerstwo dokonuje też wyboru tych osób z listy recenzentów, które mają ocenić konkretny podręcznik. Wydawnictwo nie powinno mieć na to żadnego wpływu, nie powinno nawet wiedzieć, kto jest recenzentem. Z kolei recenzent nie powinien znać nazwiska osoby, której pracę recenzuje. Niestety, zasady te nie zawsze są zachowane.

Od 1999 r. do nauczania przyrody w szkole podstawowej oraz geografii w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej zostało zatwierdzonych kilkadziesiąt programów. Ministerstwo Edukacji Narodowej dopuściło do użytku szkolnego (stan na 1 maja 2008 r.) 28 programów nauczania przyrody w szkole podstawowej, 24 programy geografii dla gimnazjum, 21 dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum oraz 9 programów nauczania geografii z ochroną i kształtowaniem środowiska w zasadniczych szkołach zawodowych. Ponadto 1 program w uzupełniającym liceum ogólnokształcącym lub w technikum uzupełniającym, 1 program przyrody w szkole podstawowej specjalnej oraz 2 programy geografii w gimnazjum specjalnym.

Teoretycznie może zdarzyć się sytuacja, że nauczyciel w gimnazjum ma w klasie 28 dzieci, z których każde uczyło się według innego programu. Rzeczywista liczba kombinacji jest mniejsza, gdyż niektóre programy i podręczniki mają zasięg lokalny. W rezultacie do gimnazjum trafia młodzież o bardzo zróżnicowanej wiedzy i umiejętnościach geograficznych. Gimnazjum powinno wyrównywać różnice poziomu, dlatego też nauczyciel często musi uczyć geografii od podstaw. Również w liceum nauczyciel bardzo często spotyka się z analogiczną sytuacją. Jest mało prawdopodobne, aby ktokolwiek miał pełne rozeznanie co do jakości dopuszczonych do użytku podręczników z przyrody i geografii.

Wyboru podręczników dokonuje nauczyciel danego przedmiotu lub dyrekcja szkoły, kierując się różnymi względami. Istotną rolę odgrywają przede wszystkim względy finansowe. Wiele wydawnictw stosuje system premiowania szkół, które do wszystkich przedmiotów wybiorą podręczniki danego wydawnictwa. Różnorodność tytułów podręczników dostępnych na rynku oznacza niskie nakłady większości z nich, czego konsekwencją jest wysoka cena jednostkowa. Podręczniki geografii należą do drogiej także ze względu na bogatą szatę graficzną i konieczność dokonywania częstych aktualizacji, głównie zagadnień społeczno-ekonomicznych.

Oprócz podręczników wydawnictwa przygotowują obszerny zestaw materiałów dydaktycznych dla nauczycieli i uczniów. Do najczęściej opracowywanych należą: zeszyty ćwiczeń, atlasy (zarówno do szkół określonego poziomu, jak też „ogólne”), wyciągi z roczników statystycznych i tablice geograficzne, szkolne słowniki terminów geograficznych i encyklopedie tematyczne, przykładowe arkusze maturalne, zestawy testów wraz z odpowiedziami, zestawy foliogramów, konspekty lekcji, kasety. Niektóre wydawnictwa prowadzą porady internetowe. Nakłady tych publikacji (oprócz zeszytów ćwiczeń i niektórych atlasów) są znacznie niższe niż podręczników i często przynoszą wydawnictwom straty. Są one traktowane jako element promocji w walce o zwiększenie nakładów podręczników, dlatego zwykle dostosowane są do konkretnego podręcznika (układ treści, odsyłacze do konkretnych stron, sprawdziany z ciekawostek podanych w podręczniku itp.). Wymienione „pomoce dydaktyczne” nie są kontrolowane i reprezentują bardzo różny poziom. Tylko niektóre podlegają recenzjom, przy czym recenzentów wybierają wydawnictwa. Mogą to być zarówno osoby o wysokich kwalifikacjach dydaktycznych (np. pracownicy zakładów dydaktyki geografii, ośrodków metodycznych), jak i pracownicy naukowcy – wybitni specjaliści w wąskiej dziedzinie nauki, ale niepotrafiący ocenić poprawności podręcznika pod względem dydaktycznym.

Ogólnikowość sformułowań w podstawach programowych, różnorodność programów, podręczników i wszelkich pomocy dydaktycznych stawia nauczyciela przed koniecznością wyboru, do którego nie zawsze jest przygotowany. Bardzo ważnym kryterium wyboru programu i podręcznika do geografii stają się informatory wydawane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i przygotowane przez wydawnictwa zestawy testów.

Osiągnięcia uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności geograficznych na egzaminach zewnętrznych

Aktualnie w polskim szkolnictwie funkcjonują dwa systemy oceniania: wewnętrzny i zewnętrzny. Ocenianie wewnętrzne to bieżące ocenianie osiągnięć ucznia dokonywane przez nauczyciela danego przedmiotu. To drugie ma miejsce podczas egzaminów zewnętrznych obejmujących:

- egzaminy obowiązkowe: sprawdzian po szóstej klasie i egzamin gimnazjalny;
- egzaminy nieobowiązkowe – egzamin maturalny (dla absolwentów liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących, techników uzupełniających).

Pod auspicjami Komisji Edukacji Geograficznej PTG powstała praca pt. *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002–2006* pod red. A. Hibszer i T. Michalskiego (2007), w której przedstawiono zagadnienia związane z geograficzną częścią sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Dydaktycy geografii zwrócili uwagę na niekorzystną z punktu widzenia nauczania geografii koncepcję egzaminu gimnazjalnego. W ciągu 5 lat funkcjonowania egzaminów zewnętrznych w gimnazjum, uczniowie sprawdzani byli wyłącznie z wiedzy i umiejętności z zakresu geografii fizycznej. Autorzy wskazali także zagadnienia, które uczniom tego poziomu sprawiają największe trudności.

Egzamin maturalny z geografii jako egzamin zewnętrzny funkcjonuje obowiązkowo od 2005 r. Pierwszy egzamin maturalny z geografii w formie pisemnej miał miejsce w 2002 r., ale z powodu zmiany koncepcji egzaminu dojrzałości wprowadzonej przez MEN, przystąpiła do niego niewielka grupa uczniów (2652 osób).

Geografia może być zdawana na maturze jako przedmiot obowiązkowy na poziomie podstawowym lub rozszerzonym, lub jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. W latach 2005–2007 odsetek uczniów wybierających geografię na egzaminie maturalnym zwiększył się z 21% (2005) do 37% (2007). Geografia jest zatem najczęściej wybieranym przedmiotem na egzaminie obowiązkowym. Dużą popularnością cieszy się wśród uczniów techników i liceów profilowanych, mniejszą wśród uczniów liceów ogólnokształcących (tab. 1).

Tabela 1. Odsetek uczniów zdających wybrane przedmioty obowiązkowe na egzaminie maturalnym w latach 2005–2007

Przedmiot	Ogółem			Liceum ogólnokształcące			Liceum profilowane			Technikum		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007
biologia	23	24	27	20	25	33	18	25	25	-	19	17
historia	19	14	14	20	19	20	10	8	7	-	5	4
geografia	21	29	37	17	21	30	34	38	42	-	45	49
matematyka	26	18	19	28	21	24	20	11	10	-	14	13
WOS	10	13	28	10	11	29	13	15	28	-	15	25

Źródło: opracowano na podstawie: *Matura 2005, 2006, 2007. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, 2005, 2006, 2007*, CKE, Warszawa.

Absolwenci liceów ogólnokształcących w większości wybierali egzamin z geografii na poziomie rozszerzonym (ok. 70% absolwentów), natomiast wśród uczniów z techników i liceów profilowanych odsetek ten był niższy (tab. 2). Na wybór poziomu zdawanych przedmiotów decydujący wpływ mają wymagania rekrutacyjne uczelni, z których wiele wymaga zdanych egzaminów na poziomie rozszerzonym z dwóch przedmiotów¹. To oznacza, że decyzje uczniów liceów ogólnokształcących o wyborze rozszerzonego programu geografii

¹ Informacja o wynikach matura 2007. www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki07mat/sprawozdanie_ogolne_a.pdf.

jako przedmiotu zdawanego na maturze, były na ogół przemyślane i dostosowane do wymagań stawianych przez uczelnie. Natomiast przez większość uczniów techników i liceów profilowanych geografia traktowana jest jako przedmiot umożliwiający zdanie egzaminu maturalnego. Taki wynik wskazuje, iż uczniowie uznają ten przedmiot jako mało przydatny przy rekrutacji na wyższe uczelnie.

Tabela 2. Odsetek zdających geografię wg poziomu egzaminu

Wyszczególnienie	2006		2007	
	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Ogółem	55	45	72	28
Liceum ogólnokształcące	30	70	51	49
Liceum profilowane	74	26	89	11
Technikum	78	22	93	7

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Matura 2005, 2006, 2007. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, 2005, 2006, 2007, CKE, Warszawa.*

Tabela 3. Zdawalność egzaminu maturalnego z geografii na poziomie podstawowym w latach 2005–2007

OKE	Województwo	2005		2006		2007	
		zdało (%)	średni wynik (%)	zdało (%)	średni wynik (%)	zdało (%)	średni wynik (%)
Gdańsk	kujawsko-pomorskie	88,5	55,6	95,5	55,1	88,0	42,0
	pomorskie	90,9	53,2	94,9	54,5	87,0	41,0
Jaworzno	śląskie	93,3	53,7	94,7	54,0	83,5	39,9
Kraków	lubelskie	92,0	51,8	94,2	54,5	79,6	38,6
	małopolskie	89,9	52,6	96,3	56,3	84,5	41,7
	podkarpackie	89,4	51,8	96,0	55,5	83,3	40,4
Łomża	podlaskie	91,6	56,0	96,7	55,8	81,1	39,0
	warmińsko-mazurskie	93,3	52,6	92,9	53,2	76,9	38,0
Łódź	łódzkie	90,9	53,8	94,6	54,2	74,5	36,7
	świętokrzyskie	88,7	51,8	88,5	49,9	76,6	36,8
Poznań	lubuskie	91,6	52,6	96,2	56,7	74,3	33,1
	wielkopolskie	94,6	54,9	96,6	57,4	80,5	35,8
	zachodniopomorskie	91,0	51,7	95,7	56,1	78,2	35,3
Warszawa	mazowieckie	93,1	56,6	96,5	59,4	85,2	41,1
Wrocław	dolnośląskie	91,0	51,0	94,3	54,7	75,2	36,1
	opolskie	89,1	50,9	95,7	55,8	79,4	38,1
ogółem		91,5	53,2	95,2	55,5	81,0	38,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Matura 2005, 2006, 2007. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, 2005, 2006, 2007, CKE, Warszawa.*

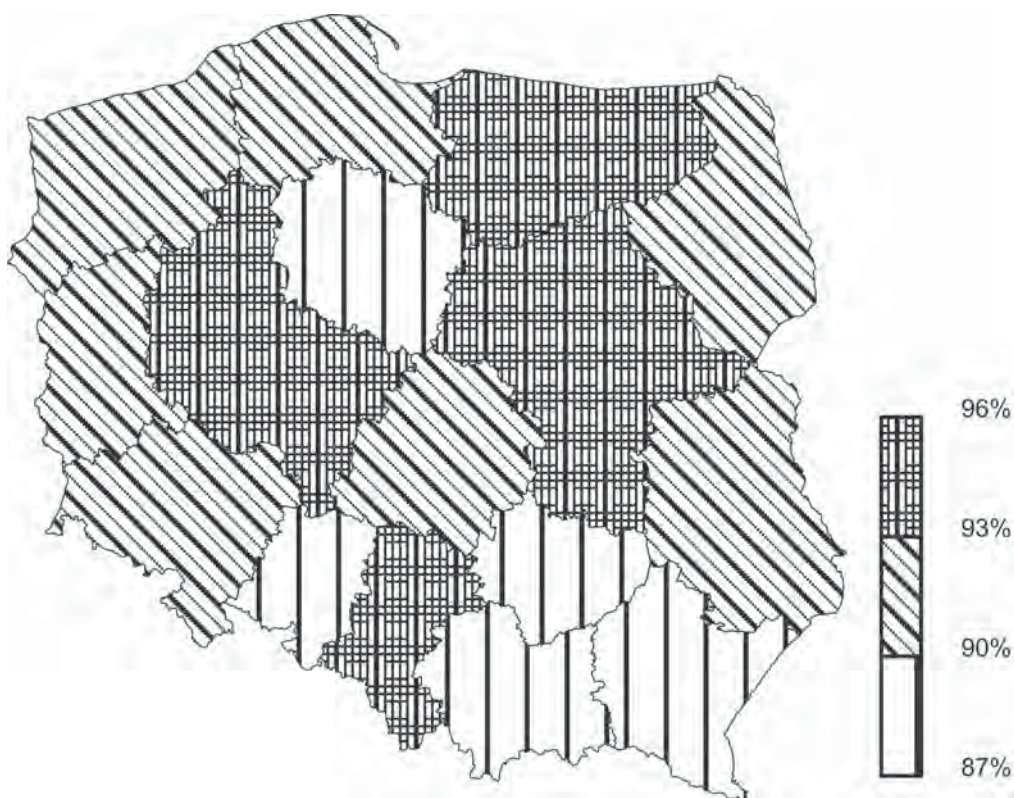
Zdawalność egzaminu maturalnego z geografii, przy 30% progu zaliczenia na poziomie podstawowym, jest stosunkowo wysoka i wynosi ok. 95%. Spośród pięciu najczęściej wybieranych przedmiotów na egzaminie obowiązkowym, geografia znajduje się na drugim miejscu po *Wiedzy o społeczeństwie*. W 2005 r. najwyższą zdawalność egzaminu z geografii odnotowano w liceach ogólnokształcących (98%), niewiele

niższą w technikach (94%) i liceach profilowanych (92%). Średni wynik uzyskiwany przez uczniów w latach 2005–2007 był zróżnicowany. Najwyższy uzyskali zdający na poziomie podstawowym w 2006 r. – 55,5% i 44,4% na poziomie rozszerzonym, a najniższy w 2007 r. – 38%. W okresie obowiązywania egzaminu maturalnego z geografii w nowej formule, najwyższe średnie wyniki uzyskiwali uczniowie z województw: mazowieckiego, małopolskiego oraz kujawsko-pomorskiego (tab. 3, ryc. 1, 2). Wyjaśnienie przestrzennego zróżnicowania średniego wyniku egzaminu maturalnego z geografii w skali kraju wymaga podjęcia dodatkowych badań².

Mimo wysokiego wskaźnika zdawalności matury z geografii w latach 2005–2007, opanowanie niektórych umiejętności sprawiało uczniom trudność. Do podstawowych należą:

- czytanie poleceń zadań ze zrozumieniem oraz udzielanie zwięzłej, precyzyjnej odpowiedzi;
- wykonywanie obliczeń na podstawie mapy turystycznej;
- rozumienie i stosowanie terminów geograficznych;
- znajomość metod prezentacji zjawisk oraz umiejętność wykorzystywania dołączonych do zadań materiałów źródłowych³;
- praktyczne wykorzystanie wiedzy (np. chronologiczne porządkowanie podanych wydarzeń, rozwiązywanie problemów w różnych skalach czasowych i przestrzennych).

Zdający na poziomie rozszerzonym zadowalająco rozwiązywali zadania wymagające wykorzystania wiedzy, gorzej rozwiązywali zadania z zakresu wiadomości i ich rozumienia. Lepiej opanowali wiadomości z geografii społeczno-ekonomicznej niż z geografii fizycznej, gdzie największą trudność sprawiały zagadnienia z zakresu geologii, geomorfologii, geografii gleb oraz z astronomicznych podstaw geografii⁴.

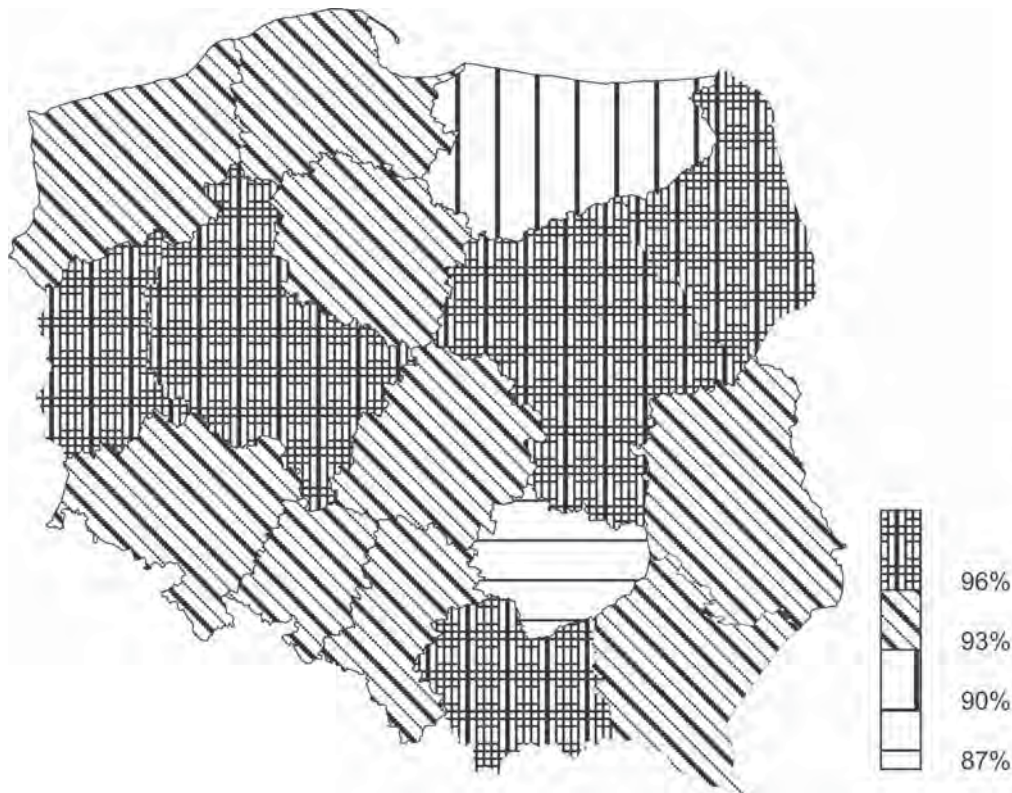


Ryc. 1. Zdawalność egzaminu maturalnego z geografii na poziomie podstawowym w 2005 r.
Źródło: opracowanie własne (M. Tracz) na podstawie: *Matura 2005. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze*, 2005 CKE, Warszawa.

² Wstępne wyniki tych badań prezentowane są w niniejszym tomie w artykule B. Dzięcioł-Kurczoby.

³ *Matura 2005. Przedmioty matematyczno – przyrodnicze.*, 2005, CKE, Warszawa. www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki/mat_przyrodniczy.pdf – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

⁴ *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki07mat/sprawozdanie_ogolne_a.pdf – ostatnio dostępne: lipiec 2008.



Ryc. 2. Zdawalność egzaminu maturalnego z geografii na poziomie podstawowym w 2006 r.
 Źródło: opracowanie własne (M. Tracz) na podstawie: *Matura 2006. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze, 2006 CKE, Warszawa.*

Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii

Kształcenie nauczycieli geografii odbywa się w 12 ośrodkach akademickich w kraju, w tym w 10 uniwersytetach i 2 akademiach pedagogicznych. Zachodzące przemiany społeczno-gospodarcze i zmiany w oświacie spowodowały zmiany strukturalne i programowe w kształceniu akademickim nauczycieli. Jednym z ich przejawów było wprowadzenie przez MEN standardów kształcenia nauczycieli (rozporządzenie MEN z 18.04.2002 r.). Ujednoliciły one kształcenie w odniesieniu do liczby godzin przeznaczonych na przedmioty psychologiczno-pedagogiczne, dydaktykę przedmiotową i praktyki pedagogiczne. Równocześnie wprowadzono nowe przedmioty: emisja głosu oraz technologie informacyjne w nauczaniu (Piróg i inni, 2007).

Kolejna zmiana w koncepcji edukacji nauczycieli wynikała wraz z wprowadzeniem założeń Deklaracji Bolońskiej w polskim szkolnictwie wyższym. Istotnym jej elementem jest wprowadzenie studiów dwustopniowych (trzyletnich licencjackich i dwuletnich magisterskich). Kolejne standardy kształcenia (rozporządzenie MEN z 2004 r.) wprowadziły dwustopniowe i dwupredmiotowe kształcenie nauczycieli. Kolejna modernizacja standardów kształcenia przygotowana przez MEN (projekt z 15.02.2008 r.), która miała wejść w życie od roku akademickiego 2007/08, nie została ostatecznie zaakceptowana w dyskusji społecznej i zatwierdzona przez MEN.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela, realizowane według wymagań Ministerstwa, stwarza szereg problemów merytorycznych, organizacyjnych i finansowych. O tych problemach dyskutowano podczas konferencji pt. „Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w drodze do jednoczącej się Europy” w 2004 r. w Krakowie. Do głównych ograniczeń w kształceniu studentów zaliczono:

- ciągle zmiany rozporządzeń i niepewność utrzymania aktualnych standardów kształcenia nauczycieli;
- fakultatywność procesu kształcenia nauczycielskiego i zagrożenie dodatkową odpłatnością (w tym również dla studentów studiów stacjonarnych);

- nadmierne godzinowe obciążenie studentów specjalności nauczycielskiej (przedmioty związane z drugą specjalnością – ok. 400 godzin, przedmioty psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyki przedmiotowe – ok. 400 godzin, praktyki pedagogiczne ciągłe – 180 godz. i ćwiczenia terenowe z dydaktyki geografii);
- brak funduszy na pomoce dydaktyczne odpowiadające współczesnym standardom kształcenia (sprzęt audiowizualny, komputery, zakup aktualnych podręczników i literatury).

Wprowadzenie studiów dwustopniowych, szczególnie w zakresie kształcenia nauczycieli, budzi pewne wątpliwości. O ile w przypadku kierunków technicznych rozwiązanie to może być zasadne, to w przypadku studiów typu uniwersyteckiego ta koncepcja kształcenia wydaje się mało racjonalna. Natomiast propozycja wprowadzenia dwuprzedmiotowości w kształceniu nauczycieli wydaje się korzystnym rozwiązaniem, ze względu na większe możliwości znalezienia pracy w szkole przez absolwentów geografii, przy zmniejszającej się liczbie godzin tego przedmiotu. Podobne rozwiązania funkcjonują od lat w niektórych krajach Europy (np. Austria, Niemcy), gdzie drugi wybrany przez studenta przedmiot obejmuje kształcenie na poziomie licencjatu (Osuch, 2007). Kwestią budzącą wątpliwości opracowanej koncepcji jest jakość przygotowania nauczycieli geografii do wykonywania zawodu. Badania diagnostyczne prowadzone przez W. Osuchę (2007) w uczelniach austriackich i niemieckich wykazały, iż takie rozwiązania nie służą pełnemu przygotowaniu merytorycznemu i dydaktycznemu przyszłych nauczycieli.

Wprowadzenie dwuprzedmiotowego kształcenia nauczycieli wiąże się z dużym wyzwaniem organizacyjnym i kadrowym dla zakładów/pracowni dydaktyki geografii. Są to zazwyczaj małe jednostki, o skromnej bazie kadrowej i lokalowej, bez większej perspektywy na rozwój kadry w zakresie dydaktyki geografii i dydaktyki drugiego przedmiotu. Problematiczne jest pogodzenie obowiązku rozwoju naukowego (przy bardzo częstym braku akceptacji dla badań w dziedzinie dydaktyki geografii) ze zdobywaniem niezbędnej praktyki nauczycielskiej, przygotowaniem z zakresu pedagogiki, psychologii oraz stałym aktualizowaniem wiedzy geograficznej.

Z kolei proponowane standardy kształcenia geograficznego, zwłaszcza drugiego stopnia, nie odpowiadają potrzebom i wyzwaniom stawianym nauczycielom geografii. Wielu dydaktyków geografii (Jelonek, 2004; Kucharska, 2004; Szkurlat, 2004) zwraca uwagę, że zagadnienia geograficzne uwzględnione w obecnej podstawie programowej i programach nauczania są inne, niż zakres wiedzy geograficznej przekazywanej w czasie studiów. W edukacji akademickiej zakłada się poznawanie szczegółowej wiedzy analityczno-faktograficznej co sprawia, że studenci dysponują szeroką wiedzą z poszczególnych dyscyplin geograficznych, natomiast w pracy nauczycielowi potrzebne jest ujęcie całościowe, ukazujące relacje zachodzące między człowiekiem a środowiskiem przyrodniczym. Dla dobra realizacji założeń kształcenia geograficznego niezbędne wydaje się (zarówno na poziomie szkolnym, jak i akademickim) ujednoczenie wizji geografii jako nauki i przedmiotu edukacji szkolnej.

Oddzielnym zagadnieniem pozostaje doskonalenie i doksztalcanie nauczycieli geografii. Obecnie w systemie doradztwa metodycznego i doksztalcania nauczycieli dominują rozwiązania lokalne. System doradztwa pedagogicznego podległy samorządom, pokazuje różnorodne modele w zakresie rozwiązań organizacyjnych i finansowych. Brak jest jednolitych i czytelnych kryteriów merytorycznych wyboru doradców metodycznych, którzy służyliby pomocą i doświadczeniem nauczycielom geografii, zwłaszcza zaczynającym pracę w zawodzie. Doradcy metodyczni powinni mieć możliwość szerszej współpracy z terenowymi sekcjami dydaktyki geografii oraz Komisją Edukacji Geograficznej PTG. Istnieje potrzeba uruchomienia w szerszym zakresie szkoleń przedmiotowych dla doradców metodycznych, organizowanych przez uczelnie i organizacje geograficzne, a nie tylko przez wydawnictwa.

Sytuacja współczesnej dydaktyki geografii

Wiodącą funkcją dydaktyki geografii jest prowadzenie badań naukowych dotyczących szeroko rozumianego procesu kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Wprowadzenie reformy systemu oświatowego w Polsce w latach 90. XX w. było impulsem do podjęcia przez dydaktyków geografii nowych tematów badań naukowych. Okres ten zaowocował dorobkiem o dużych walorach teoretyczno-poznawczych oraz praktycznych w większości ośrodków naukowych (tab. 3).

Główna myśl teoretyczna i przedmiot badań empirycznych współczesnej dydaktyki geografii związane są z taką koncepcją kształcenia geograficznego, która sprzyja realizacji zasady całościowego rozwoju dziecka, idei harmonii pomiędzy poszczególnymi sferami osobowości uczniów, przygotowaniu ich do funkcjonowania we współczesnym świecie, rozumienia procesów zachodzących w środowisku przyrodniczym i społeczno-gospodarczym oraz wzajemnych powiązań pomiędzy nimi. Do ważniejszych osiągnięć teoretycznych

i praktycznych dydaktyki geografii w ostatnich latach należy: przesunięcie celów edukacji w stronę kształtowania umiejętności, preferowanie ujęć problemowych, przełamywanie schematyzmu w nauczaniu geografii regionalnej, urzeczywistnienie komplementarnego ujmowania treści i przedstawianie przestrzeni jako złożonej całości, zwrot ku edukacji regionalnej i wykorzystanie wychowawczych wartości geografii.

Tabela 3. Główne kierunki i ośrodki badań dydaktyczno-geograficznych w latach 90. XX i początku XXI w.

Główne kierunki badań	Główne ośrodki badań*
Założenia filozoficzne kształcenia geograficznego	UŚ, AP
Teoretyczne podstawy kształcenia geograficznego i przyrodniczego	UŚ, AP, UMCS, UŁ, UAM
Cele kształcenia geograficznego	AP, UŚ, UŁ, UMCS, AŚ, UAM
Dobór i układ treści nauczania geografii	AP
Programy nauczania geografii	AP, UW, UŚ, UMCS, UŁ
Strukturyzacja wiedzy geograficznej uczniów	AP, UŁ, UJ
Kształtowanie pojęć	AP, UŁ, UW, UAM
Badanie wyników kształcenia geograficznego	AP, UŁ, UW, UŚ
Kształtowanie i kontrola umiejętności	UŁ, AP, UAM, UMCS, UJ
Nauczanie przyrody	UŚ, UMCS, UŁ, UAM, UMK, UG
Nauczanie geografii społeczno-ekonomicznej	UŁ, AP, UW.
Nauczanie geografii regionalnej	UŁ, UMCS, UW, UŚ, AŚ, UAM
Edukacja regionalna	UŚ, UG, UŁ, UMK, UMCS, AŚ, UW, UAM
Edukacja ekologiczna (środowiskowa)	UŚ, UMCS, UŁ, UJ, AP w Słupsku, UW, AŚ, UAM
Metody nauczania geografii	AP, UG, UŚ, UMK, UŁ, UMCS, UW, UAM
Podręcznik geograficzny – koncepcja, wykorzystanie	AP, UMCS, UŁ, UW, UMK, UW.
Mapa w nauczaniu geografii	UŁ, UW, UMCS, UAM
Gry dydaktyczne w nauczaniu geografii	UŚ, AP, UŁ, UW, UAM
Wykorzystanie środków dydaktycznych i technik komputerowych w nauczaniu geografii	AP, UW, UMK, UMCS, UG, UAM
Lekcje i zajęcia terenowe	UMK, AP, AŚ, UŁ, UMCS, UW., UAM
Ścieżki dydaktyczne w nauczaniu geografii	AŚ, UAM, UW
Historia dydaktyki geografii	AP, UŚ, UMCS, UŁ, UW, UW.
Sylwetka nauczyciela geografii	AP, UŁ, UW, UAM
Kształcenie nauczycieli	AP, UŁ, UŚ, UW, UJ, UMCS, UW., UAM
Dydaktyka geografii w szkole wyższej	AP

* AP – Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie, UŚ – Uniwersytet Śląski, UŁ – Uniwersytet Łódzki, UMCS – Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej, UW – Uniwersytet Warszawski, UMK – Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, UAM – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UJ – Uniwersytet Jagielloński, UW. – Uniwersytet Wrocławski, UG – Uniwersytet Gdański, AP w Słupsku – Akademia Pedagogiczna w Słupsku, AŚ – Akademia Świętokrzyska w Kielcach (od marca 2008 r. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Źródło: opracowano na podstawie: Piskorz i Zajac 1976; Piskorz i Tracz 1999–2000; Rodzoś, 2002.

Zmiany ustrojowe, reforma szkolnictwa i intensyfikacja badań naukowych sprawiły, że nastąpiło wyraźne ożywienie w piśmiennictwie z zakresu dydaktyki geografii. Liczba publikacji systematycznie wzrastała

w okresie 1990–2004 (1990–1994: ok. 700 publikacji, 1995–1999: ok. 1100, 2000–2004: ok. 1500). Większość z nich stanowią publikacje z następujących działów:

- szkolne podręczniki geografii, przyrody i podstaw przedsiębiorczości;
- kontrola i ocena uczniów w zakresie wiedzy i umiejętności geograficznych;
- metody, formy i systemy nauczania geografii;
- cele i programy nauczania geografii.

W końcu lat 90. XX w., wraz z wprowadzeniem bloku przedmiotowego *Przyroda*, pojawiło się wiele publikacji poświęconych jego nauczaniu. Najliczniejszy dział publikacji dydaktycznych (ok. 14%) stanowią szkolne podręczniki geografii, przyrody i podstaw przedsiębiorczości. Obserwowany w ostatnich kilkunastu latach wzrost liczby publikacji podręcznikowych związany jest ze zmianą strukturalną i programową szkolnictwa, pojawieniem się nowych przedmiotów oraz wydawaniem kilku podręczników do tej samej klasy. Mocną stroną wydawanych obecnie podręczników jest ich dobra jakość edytorska, natomiast słabością ich jakość merytoryczna. Wiąże się to ze zbyt liberalnym systemem zatwierdzania podręczników oraz brakiem publikowanych krytycznych opinii o używanych podręcznikach (Piskorz, 2008). Użytecznym, aczkolwiek nie pozbawionym braków, wydawnictwem ukazującym opublikowany dorobek z zakresu dydaktyki geografii są opracowywane w Zakładzie Dydaktyki Geografii Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, kolejne tomy *Bibliografii Dydaktyki Geografii* obejmujące publikacje z lat 1918–2004. Jak twierdzi inicjator i główny autor tego wydawnictwa profesor Sławomir Piskorz „do pilnych zadań należy opracowanie najstarszej części bibliografii za XVIII – XIX w. oraz tomu obejmującego publikacje czasów najnowszych tj. po 2004 r.” (Piskorz 2001, 2008). Autorami o najliczniejszym dorobku publikacji z zakresu dydaktyki geografii są pracownicy naukowo-dydaktyczni szkół wyższych.

W analizowanym okresie dydaktycy geografii zorganizowali kilkadziesiąt konferencji naukowych poświęconych problemom związanym z nauczaniem geografii w zreformowanym systemie oświaty, kształceniem i doszkadzaniem nauczycieli geografii, koncepcją podręcznika geograficznego, edukacją regionalną, nauczaniem przyrody i geografii Polski. Największą aktywnością wykazały się ośrodki akademickie z Torunia, Sosnowca i Krakowa.

Wraz z rozwojem badań wzrasta liczba prac magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych o tematyce dydaktyczno-geograficznej. Na szczególną uwagę zasługuje fakt uzyskania w latach 1990–2004 17 stopni doktora w zakresie dydaktyki geografii, 3 stopni doktora habilitowanego oraz 1 tytułu profesora. Profesor Sławomir Piskorz oraz dr hab. Maria Pulinowa byli w rozpatrywanym okresie promotorami największej liczby prac doktorskich i magisterskich z dydaktyki geografii. Kontynuowana w latach 90. XX w. intensywna działalność badawcza i organizacyjna prowadzona przez dydaktyków geografii, doprowadziła do powołania we wszystkich ośrodkach akademickich wydzielonych jednostek organizacyjnych, zajmujących się prowadzeniem badań i przygotowaniem pedagogicznym studentów geografii. Uzyskanie w 1998 r. przez dr hab. S. Piskorza tytułu profesora nauk o Ziemi w zakresie dydaktyki geografii przyczyniło się do usankcjonowania dydaktyki geografii jako dyscypliny naukowej.

W Polsce istnieje 12 jednostek zajmujących się dydaktyką geografii: 1 katedra (UW), 4 zakłady (AP, AŚ, UŚ, UŁ) i 7 pracowni (UG, UJ, UMCS, UAM, UMK, AP, UW). W jednostkach tych zatrudnionych jest łącznie 30 osób, w tym 2 profesorów tytularnych, 4 profesorów uczelnianych, 17 doktorów i 8 magistrów. W ostatnich latach nastąpiła zmiana jakościowa kadry, zwiększyła się bowiem liczba tytularnych profesorów i doktorów przy równoczesnym zmniejszeniu się liczby asystentów (Tracz i Osuch 2008). Ze względu na wprowadzony do szkoły podstawowej nowy przedmiot (*Przyroda*), niektóre jednostki rozszerzyły zakres prowadzonych badań (AP, UAM, UW).

Rozwój dydaktyki geografii jako interdyscyplinarnej nauki teoretyczno-praktycznej cechuje znaczący udział aspektów utylitarnych, będących odpowiedzią na potrzeby społeczne tj. potrzebę edukacji szkolnej, a częściowo również uniwersyteckiej. Taki kierunek badań nie zawsze był oceniany pozytywnie, a nawet stał się podstawą odmawiania dydaktyce geografii rangi dyscypliny naukowej. Pogląd ten nie znajduje jednak uzasadnienia w świetle takich wiodących cech współczesnej dydaktyki geografii jak:

- kształtowanie się metodologicznej tożsamości oraz odrębności w zakresie przedmiotu badań;
- dorobek naukowo-badawczy wyrażający się kilkoma tysiącami publikacji;
- liczne prace doktorskie i rosnąca w ostatnim czasie liczba prac habilitacyjnych o tematyce geograficzno-dydaktycznej;
- tradycje dydaktyki geografii jako samodzielnego przedmiotu na studiach uniwersyteckich;
- ciągłość merytoryczna i organizacyjna uczelnianych jednostek o profilu dydaktyczno-geograficznym;
- pełnienie przez uczelniane jednostki organizacyjne o profilu dydaktyczno-geograficznym szeregu istotnych funkcji o charakterze naukowym, edukacyjnym, utylitarnym, społecznym, popularyzatorskim.

Wnioski

Przedstawiony przegląd najważniejszych problemów geografii w nowym systemie oświaty w Polsce, pozwala na sformułowanie następujących wniosków końcowych:

- geografia w planach nauczania zajmuje pozycję równorzędną z przedmiotami przyrodniczymi;
- mało precyzyjne sformułowania w podstawie programowej w zakresie celów, treści i osiągnięć z geografii dają dużą swobodę interpretacji autorom programów i podręczników;
- duża liczba programów nauczania i podręczników do geografii wymaga szczególnego przygotowania nauczycieli w procesie edukacyjnym;
- renesans geografii na egzaminach maturalnych, zwłaszcza w liceach profilowanych i technikach, wskazuje na społeczne zapotrzebowanie na wiedzę geograficzną;
- nowe wyzwania stawiane nauczycielom wymagają modernizacji systemu kształcenia w zakresie dydaktyki geografii, zarówno pod względem geograficznym, jak i dydaktycznym;
- intensywny rozwój badań naukowych w dziedzinie dydaktyki geografii, bogaty dorobek naukowo-badawczy, rosnąca liczba stopni i tytułów naukowych, różnorodne funkcje pełnione przez uczelnie jednostki organizacyjne o profilu dydaktyczno-geograficznym wskazują na intensywny rozwój dydaktyki geografii jako odrębnej dyscypliny naukowej, której często odmawia się tej rangi i należnego uznania w środowisku akademickim.

Literatura

- Dylikowa A., 1991, *Nowe kierunki myślenia geograficznego. U progu zmiany systemu edukacji*, Geografia w Szkole, 3, s. 147–153.
- Jakubowski M., 1996, *O myśleniu filozoficznym i poszukiwaniu zasad porządkujących wiedzę geograficzną*, [w:] M. Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, PWN, Warszawa, s. 68–84.
- Jelonek A., 2004, *Refleksje zawodowe starego nauczyciela*, [w:] M. Tracz, Z. Zioto (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, GEOINFO, Kraków.
- Hibszler A., Michalski T. (red.), 2007, *Geografia na zewnętrznych egzaminach 2002–2006*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin.
- Kucharska M., 2004, *Nowe problemy w kształceniu nauczycieli geografii*, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i Krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wyd. Nauk. AP, Kraków, s. 30–36.
- Lubelska M., 1999, *Etapy prac nad reforma szkolną w latach 1992–1998*, *Kwartalnik Geograficzny*, 2 (6), s. 41–43.
- Matura 2005. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze*, 2005, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki/mat_przyrodniczy.pdf – ostatnio dostępne: lipiec 2008.
- Matura 2006. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze*, 2006, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl
- Matura 2007. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze*, 2007, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl
- Osiągnięcia maturzystów w roku 2007, sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*, 2007, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki07mat/sprawozdanie_ogolne_a.pdf – ostatnio dostępne: lipiec 2008.
- Osuch W., 2007, *Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli a kompetencje przyszłych nauczycieli geografii*, [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielecki Oddział PTG, Kielce.
- Piróg D., Tracz M., Osuch W., 2007, *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w świetle Deklaracji Bolońskiej*, [w:] B. Starska, R. Droba, K. Jankowski (red.), *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Piskorz S., 1996, *Rola i zadania polskiego nauczyciela geografii na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] J. Jarowiecki, S. Piskorz. (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*, COMSN przy WSP w Krakowie, Kraków, s. 144–152.
- Piskorz S., 2001, *Wyniki analizy piśmiennictwa z zakresu dydaktyki geografii za lata 1918–1999*, *Czasopismo Geograficzne*, t. LXX, 3–4, s. 401–409.
- Piskorz S., 2008, *Polskie piśmiennictwo z zakresu dydaktyki geografii w latach 1995–2004*, [w:] A. Hibszler, *Polska dydaktyka geografii. Idee-tradycje-wyzwania*, Wydawnictwo Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 121–129.

- Piskorz S., Zając S., 1976, *Bibliografia dydaktyki geografii*, T. I., T. II. – 1985., T. III – 1996., T. IV – 2008., Wyd. Nauk. WSP, Kraków.
- Piskorz S., Tracz M., 1999–2000, *Słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii*, Suplement, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Dz. U. Nr 51, poz. 458, z późniejszymi zmianami].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*, zatwierdzona 27 listopada 1998 r., Ministerstwo Edukacji Narodowej, z późniejszymi zmianami.
- Pulinowa M. Z., 1985, *Refleksje nad „prześciowym” programem geografii w IV i V klasie szkoły podstawowej*, [w:] *O nauczaniu geografii. Z zagadnień dydaktyki współczesnej*, Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 66–79.
- Pulinowa M. Z., 1991, *Komisja dydaktyki geografii PTG – bieżące prace i zamierzenia*, *Geografia w Szkole*, 4 (221), s. 253–255.
- Pulinowa M. Z., 1994, *Teoretyczne podstawy szkolnej geografii*, *Czasopismo Geograficzne*, t. 65, 3–4, s. 357–369.
- Pulinowa M. Z. (red.), 1996, *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*, WSiP, Warszawa.
- Rodzoś J., 2002, *O badaniach naukowych w dydaktyce geografii*, [w:] J. Kitowski (red.), *Czynniki i bariery regionalnej współpracy transgranicznej – bilans dokonań*, Uniwersytet Rzeszowski, Oddział Rzeszowski PTG, Rzeszów.
- Szkurłat E., 2004, *Kształcenie nauczycieli geografii w świetle różnic programu kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym i akademickim*, [w:] W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i Krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wyd. Nauk. AP, Kraków, s. 65–67.
- Tracz M., Osuch W., 2008, *Instytucjonalny rozwój polskiej dydaktyki geografii*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee-tradycje-wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 111–120.
- Zając S., 1990, *Czym jest, a czym powinna być geografia w szkole*, *Geografia w Szkole*, 5, s. 252–263.

ROLA OBSZARÓW PRZYRODNICZO CENNYCH W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA ŁÓDZKIEGO

MARIA ADAMCZEWSKA

Zakład Dydaktyki Geografii, Uniwersytet Łódzki
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
madamczewska@geo.uni.lodz.pl

Zarys treści. W artykule zaprezentowano ścieżki edukacyjne znajdujące się w granicach parków krajobrazowych woj. łódzkiego oraz ukazano sposób ich wykorzystania i przydatność w edukacji geograficznej i regionalnej. Na podstawie badań ankietowych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych próbowano ustalić stopień znajomości obszarów cennych przyrodniczo w regionie zamieszkania uczniów oraz wykorzystanie obszarów chronionych w procesie poznawania własnego regionu. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z pracownikami parków krajobrazowych próbowano określić stopień korzystania z zajęć terenowych przez szkoły.

Słowa kluczowe: obszary przyrodniczo cenne, woj. łódzkie, ankieta

Wprowadzenie

Walory obszarów przyrodniczo cennych wykorzystywane są powszechnie w edukacji ekologicznej, ale także w edukacji geograficznej i regionalnej (Janowski, 2003). Kształtowanie tożsamości regionalnej zaczyna się od identyfikacji z miejscami, które lubimy, które mają dla nas dodatni ładunek emocjonalny. Często jednym z pierwszych tego typu miejsc są obiekty przyrodnicze, np. ulubione miejsce nad rzeką, jeziorem, ulubiona ścieżka, droga w lesie, parku, jakiś pagórek z widokiem na okolicę itp. Bardzo istotna jest znajomość tych terenów, a przede wszystkim wiedza na temat rodzaju działalności i sposobu w jaki człowiek powinien ją prowadzić, by zachować piękno krajobrazu. Stanowi to przedmiot edukacji szkolnej na wszystkich jej etapach. Człowiek od najmłodszych lat powinien uczyć się obcowania z przyrodą i jak w niej funkcjonować, aby zachować równowagę. Szczególnie pomocne w realizacji tych celów są ścieżki edukacyjne istniejące na obszarach cennych przyrodniczo.

Województwo łódzkie jest jednym z czterech województw w Polsce (obok woj. opolskiego, śląskiego i warmińsko-mazurskiego), na terenie których nie ma parków narodowych¹. Nie oznacza to jednak, że brak tu obszarów cennych przyrodniczo – w granicach województwa położonych jest 7 parków krajobrazowych, 89 rezerwatów przyrody i prawie 3,5 tys. pomników przyrody (*Raport o stanie...*, 2007).

Najstarszy park krajobrazowy województwa – Załęczański PK², jest jednocześnie jednym z najstarszych w Polsce, utworzonym w 1978 r. W kolejnych latach powstały: Bolimowski PK (1986 r.)³, Przedborski PK (1988 r.)⁴, PK Międzyrzecza Warty i Widawki (1989 r.), Sulejowski PK (1994 r.), Spalski PK (1995 r.) i najmłodszy PK Wzniesień Łódzkich (1996 r.).

Ścieżki edukacyjne w parkach krajobrazowych województwa łódzkiego

Na terenach najbardziej wartościowych przyrodniczo wytyczono ścieżki edukacyjne, które prezentują najcenniejsze obiekty przyrodnicze, jak i obiekty związane z działalnością człowieka⁵. Najwięcej ścieżek edukacyjnych (15) wytyczono w Bolimowskim Parku Krajobrazowym (Rąkowski, 2004). Są to ścieżki leśne i przyrodniczo-kulturowe (Bernat, 1995; Pytliński, 2007): „Ruda – Chlebacz”, „Dolina Rawki”, „Jesionka – Łubno”, „Droga Łowicka”, „Zielona Szkoła – Kopanicha – Rawka”, „Droga Leśników”, „Skrajem Puszczy Bolimowskiej”, „Nieborów – Siwica – Arkadia”, ścieżki botaniczne: „Szlakiem Wielkich Polan”, „Szlakiem osadników leśnych”, „Szlak żyrardowski”, ścieżki faunistyczne: „Kręgowce lądowe Polany Siwica”, „Ścieżka entomologiczna w dolinie Rawki – owady lądowe”, „Ścieżka entomologiczna w dolinie Grabinki – owady wodne”, „Rokita – ostoja bobrów”. Oprócz ww. przygotowywane są kolejne trzy ścieżki dydaktyczne: „Nad Korabiewką”, „Las Żyrardowski” i „Nad Rawką”. W Załęczańskim PK wytyczono 4 ścieżki edukacyjne: ścieżka dydaktyczna „Ośrodek” na terenie Ośrodka Szkoleniowo-Wypoczynkowego ZHP „Nadwarciański Gród” w Załęczu Wielkim, leśna ścieżka dydaktyczna „Źródełko”, geologiczna ścieżka dydaktyczna „Wielki Łuk Warty” (4 trasy), przyrodnicza ścieżka dydaktyczna „Załęczański Łuk Warty” (4 trasy). W PK Wzniesień Łódzkich wytyczono 3 ścieżki edukacyjne⁶: ścieżka przyrodniczo-leśna w Lesie Łagiewnickim, ścieżka historyczno-przyrodnicza w Lesie Łagiewnickim, ścieżka edukacyjna w uroczysku Dobieszaków. W Przedborskim PK wytyczono dwie ścieżki edukacyjne (Wnuk, 1998)⁷: leśna ścieżka edukacyjna w Nadleśnictwie Przedbórz i ścieżka dydaktyczna w rezerwach przyrody „Bukowa Góra” i „Murawy Dobromierskie”.

W pozostałych PK wyznaczono po jednej ścieżce edukacyjnej:

- w Sulejowskim PK: ścieżka przyrodniczo-leśna „Uroczysko Kaleń” (Kurowski, 1998);
- w Spalskim PK: ścieżka przyrodniczo-leśna „Lasy Spalskie”;
- w PK Międzyrzecza Warty i Widawki: ścieżka przyrodniczo-dydaktyczna „Rezerwat Winnica – Starorzecze w Siemiechowie”.

Na terenie parków krajobrazowych woj. łódzkiego zdecydowanie dominują ścieżki edukacyjne o charakterze przyrodniczym. Najmniej jest ścieżek przyrodniczo-kulturowych, które odgrywają większą rolę w edukacji geograficznej i regionalnej. Jedynie w Bolimowskim PK, Załęczańskim PK, PK Wzniesień Łódzkich i w sąsiedztwie Przedborskiego PK wytyczono ścieżki umożliwiające poznanie walorów zarówno przyrodniczych, jak i kulturowych.

¹ Na terenie woj. łódzkiego formę ochrony przyrody w postaci parku narodowego reprezentuje enklawa Kampinoskiego Parku Narodowego – Ośrodek Hodowli Żubrów w Smardzewicach (Książ). W 1934 r. utworzono tu rezerwat przyrody, który w latach 70. XX w. przeszedł pod zarządek Kampinoskiego Parku Narodowego.

² Częściowo położony na terenie woj. śląskiego.

³ Częściowo położony na terenie woj. mazowieckiego.

⁴ Częściowo położony na terenie woj. świętokrzyskiego.

⁵ W opracowaniu przedstawiono ścieżki istniejące w parkach krajobrazowych, natomiast ścieżki położone poza nimi, znajdujące się głównie w gestii lasów państwowych, w niniejszym opracowaniu nie były rozpatrywane.

⁶ Kolejna ścieżka edukacyjna – uroczysko Tadzina-Szymaniszki, jest opracowywana.

⁷ Projektowano wytyczenie kolejnych ścieżek edukacyjnych, jednak na chwilę obecną nie zostały one w pełni zrealizowane – utworzono jedynie dwie ścieżki przyrodniczo-historyczne w Przedbórz (już poza granicami Przedborskiego PK) i w fazie końcowej jest ścieżka przyrodnicza „Osobliwości Góry Kozłowej”. Pozostałe, projektowane ścieżki to: Ścieżki edukacyjne w Kluczewsku (2 trasy), Olesznie, Górach Mokrych, we wsi Borowa (2 trasy), w Żeleźnicy (2 trasy), Dobromierzu (2 trasy), Krzętowie, Lasocinie, ścieżka edukacyjna „Biały Brzeg” oraz geologiczna ścieżka edukacyjna w Rogalowie.

W przypadku ścieżek przyrodniczych (z wyłączeniem ścieżek botanicznych i faunistycznych) warto byłoby poszerzyć zakres realizowanych treści o zagadnienia typowo geograficzne. Poznawanie środowiska przyrodniczego powinno obejmować wszystkie jego elementy. Obecnie główne akcenty położone są na poznawanie przyrody żywej, natomiast takim elementem jak gleba, wody, skały, formy ukształtowania powierzchni, nie zawsze poświęca się należyłą uwagę.

Sposoby funkcjonowania ścieżek edukacyjnych w terenie i ich wykorzystanie

Znaczenie ścieżek edukacyjnych zależy w dużej mierze od sposobu ich funkcjonowania i zorganizowania w terenie. Część ścieżek została opracowana i wytyczona poprzez umieszczenie specjalnych tablic informacyjnych, na których zaprezentowano wiadomości dotyczące obiektów przyrodniczych i kulturowych znajdujących się na trasie. Tablice te umożliwiają uczestnikom zajęć terenowych samodzielne poznanie walorów przyrodniczych i antropogenicznych danego regionu.

Inną formą funkcjonowania ścieżek jest opracowanie przewodników metodycznych do zajęć np. w postaci zeszytów lub folderów. Ścieżki tego typu zazwyczaj nie mają oznakowania w terenie. Jedynie na trasie niektórych z nich zaznaczone są punkty postojowe (np. drewniane słupki z numerem punktu), przy których uczniowie powinni dokonać obserwacji poszczególnych elementów środowiska geograficznego, a następnie wykonać odpowiednie zadania.

Obydwa wymienione wcześniej sposoby funkcjonowania ścieżek mają zalety. Nauczyciel, w każdym dogodnym dla siebie czasie może przeprowadzić tego typu zajęcia samodzielnie. W przypadku ścieżek pozbawionych specjalnego oznakowania w terenie, korzystanie z nich wymaga większego nakładu pracy ze strony nauczyciela (a często również dokładniejszego przygotowanie merytorycznego i doświadczenia w prowadzeniu zajęć terenowych). Tego typu ścieżki często prowadzą przez tereny rezerwatów. Przebywanie w ich granicach zazwyczaj możliwe jest tylko w obecności osoby uprawnionej (pracownika parku, strażnika przyrody, leśnika). Ograniczona dostępność tego typu ścieżek decyduje z jednej strony o słabszym ich wykorzystaniu, a poprzez to o mniejszym znaczeniu w edukacji, z drugiej jednak strony uczestniczenie w zajęciach prowadzonych pod okiem specjalistów, na terenach niedostępnych dla szerokiego grona odbiorców, stanowi dla uczniów ważną lekcję.

Wyniki badań przeprowadzonych w parkach krajobrazowych potwierdzają następującą tezę – zapotrzebowanie na zajęcia na ścieżkach dydaktycznych (ćwiczenia terenowe, warsztaty czy wycieczki tematyczne) zlokalizowanych parkach i ich okolicach jest bardzo duże. W Bolimowskim PK corocznie w zajęciach edukacyjnych bierze udział prawie 3 tys. osób (w 2007 r. – 2693 osoby, w 2006 r. – 2828 osób⁸). Rocznie jest to od 50 do 60 grup, przy czym występuje wyraźna sezonowość – zajęcia terenowe odbywają się głównie w okresie wiosny, lata i w pierwszych miesiącach jesieni.

Podobnie kształtuje się sytuacja w innych parkach krajobrazowych województwa. W Załęczańskim Parku Krajobrazowym i Parku Krajobrazowym Międzyrzecza Warty i Widawki, w sezonie pracownicy obsługują około 50 grup. Należy jednak zaznaczyć, iż większość grup korzysta z zajęć w Załęczańskim PK. Decyduje o tym większe zróżnicowanie środowiska przyrodniczego, większa liczba ścieżek umożliwiająca poznanie walorów parku, jak również dostępność zaplecza noclegowo-żywieniowego w Ośrodku Harcerskim „Nadwarciański Gród”.

Duże zainteresowanie zajęciami terenowymi potwierdzają także pracownicy PK Wzniesień Łódzkich – jeśli chcieliby przeprowadzić zajęcia dla wszystkich zgłaszających się grup wówczas (w sezonie) musieliby prowadzić 2–3 cykle zajęć każdego dnia. Z tego też względu pierwszeństwo w zajęciach mają uczniowie ze szkół położonych w granicach parku.

Zajęcia terenowe w zależności od tematyki, wieku i sprawności uczestników mogą przybierać formę zajęć autokarowych, pieszych, rowerowych, kajakowych czy nawet konnych. Większość opracowanych ścieżek edukacyjnych stanowią ścieżki piesze, które można przebyć w czasie od 1 do 4 godzin. Czas przeznaczony na realizację zadań na ścieżce edukacyjnej jest bardzo istotny, szczególnie w przypadku młodszych uczniów. Ponadto nabywanie umiejętności korzystania z mapy w terenie, prowadzenia obserwacji, propagowanie

⁸ Na podstawie danych z rocznych zestawień sporządzonych przez Bolimowski Park Krajobrazowy.

aktywnego poznawania okolicy, a także spacerów, wycieczek rowerowych czy spływów kajakowych jako sposobu spędzania czasu wolnego, jest również wartościowe.

Oprócz typowych zajęć terenowych na ścieżkach edukacyjnych, wycieczek tematycznych przybliżających walory przyrodnicze i kulturowe parków i ich okolic, prowadzone są także inne rodzaje zajęć dla uczniów. Są to m.in. biegi patrolowe czy okolicznościowe rajdy np. z okazji „Pierwszego Dnia Wiosny”, „Dnia Ziemi”, „Sprzątania Świata”, rajd ekologiczny „Nadwarciański szlak”. Organizowane są również konkursy, np. Bolimowski PK od 12 lat współorganizuje konkursy edukacyjno-ekologiczne z okazji Dnia Ziemi im. Jana Bernata dla uczniów szkół podstawowych (konkursy wiedzy, plastyczne) i młodzieży w wieku gimnazjalnym (konkursy wiedzy, fotograficzne, przygotowanie filmu na wskazany temat itp.). Jednym z najważniejszych konkursów jest ogólnopolski konkurs „Poznajemy Parki Krajobrazowe Polski”, skierowany do uczniów gimnazjów z gmin, które wchodzą w skład parków krajobrazowych i ich otulin, z wyjątkiem miast wojewódzkich (wyjątek nie dotyczy szkół z dzielnic objętych granicami parku krajobrazowego). W poszczególnych etapach (I–V) uczniowie mają za zadanie wykazać się wiedzą na temat parku krajobrazowego położonego w granicach ich gminy, następnie parków województwa, a w finale – kraju.

W okresie zimowym prowadzone są zajęcia stacjonarne w szkołach w postaci rozmów, warsztatów, wykładów i prelekcji z pokazem przeżrocy, projekcją filmów itp. Tematyka zajęć dotyczy aspektów przyrodniczych, kulturowych, działalności człowieka na obszarach chronionych i w ich najbliższym otoczeniu. Cykle prelekcji mają za zadanie m.in. przygotować uczniów do obserwacji bezpośrednich w trakcie zajęć terenowych.

Na terenach parków krajobrazowych i w ich sąsiedztwie zajęcia edukacyjne prowadzone są nie tylko przez pracowników parków, lasów państwowych, ośrodków doskonalenia nauczycieli, czy Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznych, ale także przez inne instytucje tj. ZHP czy stowarzyszenia. W obrębie PK Wzniesień Łódzkich działalność edukacyjną prowadzą m.in.: Stowarzyszenie „ONJATY”, Stowarzyszenie Zielona Szkoła, Pracownia Edukacji Ekologicznej przez Sztukę.

Uczestnicy zajęć

Parki krajobrazowe oferują szeroki zakres tematyczny prowadzonych zajęć edukacyjnych, zarówno stacjonarnych jak i terenowych, przystosowanych dla uczniów na wszystkich etapach kształcenia. Najczęściej jednak odbiorcami są uczniowie gimnazjów i szkół podstawowych, położonych na terenie parku lub w jego bliskim sąsiedztwie. W przypadku parków dysponujących zapleczem noclegowym i gastronomicznym przygotowanym do przyjęcia zorganizowanych grup turystycznych, okazuje się, że zasięg przestrzenny uczestników zajęć nie jest ograniczony wyłącznie do miejscowości położonych w jego granicach i sąsiedztwie, ale obejmuje także uczniów z bardziej oddalonych miejscowości.

Sytuacja taka ma miejsce szczególnie w Załęczańskim PK i Bolimowskim PK. W Załęczańskim PK znajduje się Harcerski Ośrodek Szkoleniowo-Wypoczynkowy „Nadwarciański Gród”, który od 1997 r. został włączony do Sieci Terenowych Baz Edukacji Ekologicznej „Zielona Szkoła”. Korzystna lokalizacja w malowniczym zakolu Warty, całoroczny kompleks noclegowo-gastronomiczny i dobrze wyposażone zaplecze dydaktyczne sprawiły, że do Załęcza Wielkiego przybywają uczniowie nie tylko z Wielunia, Działoszyna, Rudnik, ale i z Łodzi, Pabianic, Sieradza, Skierniewic, Piotrkowa Trybunalskiego, Częstochowy, Opola, Katowic, Zabrza, Chorzowa, Poznania i innych miast kraju. Rocznie ponad 7,5 tys. uczniów przybywających do Załęcza ma szansę uczyć się geografii poprzez bezpośrednie obserwacje, doskonalić umiejętność korzystania z mapy (np. podczas biegów na orientację), odkrywać walory przyrodnicze i kulturowe parku, obcować z przyrodą, a poprzez to kształtować w sobie postawę odpowiedzialności za środowisko i szacunku.

Na terenie Bolimowskiego PK taką funkcję pełni Pracownia Terenowa Dyrekcji Bolimowskiego Parku Krajobrazowego⁹ działająca do 2007 r. w Budach Grabskich (obecnie w gestii ZUM Skierniewice), Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej realizujące program „Zielona Szkoła” w porozumieniu z Dyrekcją Bolimowskiego PK i Ośrodkiem Metodycznym w Skierniewicach. Korzystna lokalizacja parku w pobliżu dwóch największych aglomeracji kraju i wybitne walory sprawiły, że w zajęciach „zielonych szkół” uczestniczą uczniowie ze Skierniewic, Bolimowa, Łowicza, Żyrardowa, Rawy Mazowieckiej, jak również z Łodzi, Brzezin, Kuluszek, Warszawy, Grodziska Mazowieckiego, Płocka i innych miast.

⁹ Działania Dyrekcji Bolimowskiego PK w sferze edukacji były wielokrotnie nagradzane m.in. w 1996 r. przez Urząd Kultury Fizycznej i Turystyki w konkursie na najciekawsze inicjatywy kreujące nowoczesną turystykę w Polsce, a także w latach późniejszych – 1999 r., 2000 r.

Znajomość walorów przyrodniczych i kulturowych parków krajobrazowych wśród uczniów wybranych szkół ponadgimnazjalnych

Przeprowadzone badania ankietowe wśród uczniów kilku szkół ponadgimnazjalnych z terenu woj. łódzkiego miały za zadanie określić stopień znajomości walorów przyrodniczych i kulturowych miejsca ich zamieszkania i najbliższego regionu. Wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż ankietowani uczniowie mieszkający w bliskim sąsiedztwie lub bezpośrednio na terenie parków krajobrazowych, posiadają większą wiedzę niż ich rówieśnicy ze szkół oddalonych od obszarów objętych ochroną przyrodniczą. Uczniowie z Tomaszowa Mazowieckiego, Skierniewic, Łodzi potrafili wskazać zarówno obszary i pojedyncze obiekty przyrodnicze podlegające ochronie, zlokalizowane w ich najbliższym regionie, jak i na terenie całego województwa. Poprawnie też opisywali środowisko przyrodnicze swego regionu (np. znajomość sieci rzecznej, cech ukształtowania terenu). Wskazywali, że jednym ze źródeł ich wiedzy na temat własnego regionu były m.in. lekcje w terenie, wycieczki i rajdy (najczęściej piesze). Podkreśla to znaczenie terenów objętych ochroną przyrodniczą w procesie edukacji.

Natomiast ankietowani uczniowie z miejscowości bardziej oddalonych od parków krajobrazowych częściej mieli problemy z wymienieniem obszarów cennych przyrodniczo i charakterystyką środowiska przyrodniczego własnego regionu. Mniejsze dysproporcje odnosiły się do wiedzy na temat walorów antropogenicznych – okazało się, że sąsiedztwo parków krajobrazowych nie wpływa znacząco na znajomość obiektów kultury materialnej regionu. Pokazuje to, że obszary podlegające ochronie odgrywają większą rolę w edukacji przyrodniczej, geograficznej niż kulturowej, o czym świadczy też niewielka liczba ścieżek edukacyjnych o charakterze kulturowym (jedynie cztery na terenie parków oraz dwie w Przedborzu – już poza granicami Przedborskiego PK).

Podsumowanie

Ścieżki edukacyjne dzięki pełnieniu funkcji poznawczej, kształcącej i wychowawczej powinny być jak najczęściej wykorzystywane w praktyce szkolnej. Trudno jednak precyzyjnie określić stopień ich wykorzystania przez szkoły, ponieważ nie jest prowadzona odpowiednia dokumentacja. Informacje o udziale uczniów w zajęciach terenowych znajdują się zazwyczaj tylko w dziennikach szkolnych. Jedynie na podstawie danych z parków krajobrazowych, z Regionalnych Centrów Edukacji Ekologicznej i z nadleśnictw można określić liczbę, zróżnicowanie wiekowe i przestrzenne uczestników oraz dominującą tematykę zajęć. Wyniki badań wskazują, iż ze ścieżek edukacyjnych najczęściej korzystają uczniowie szkół położonych w granicach parków i ich najbliższym sąsiedztwie. Są to przede wszystkim dzieci i młodzież ze szkół podstawowych i gimnazjów. Najczęściej realizowane zagadnienie dotyczą ochrony środowiska, typów zbiorowisk roślinnych, związków i zależności pomiędzy elementami środowiska przyrodniczego i wpływu działalności człowieka na to środowisko. W następnej kolejności należy wymienić wycieczki prezentujące walory turystyczne (przyrodnicze i antropogeniczne) parków. Mniejsze zainteresowanie jest tematyką związaną z wodami, rzeźbą terenu czy budową geologiczną. Zagadnienia te, uznawane za trudne, realizowane są głównie przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych, którzy stanowią najmniej liczną grupę uczestników zajęć terenowych w parkach krajobrazowych.

Ścieżki edukacyjne, szczególnie na obszarach cennych przyrodniczo, pełnią potencjalnie bardzo ważną rolę. Ukazują w formie pogłądowej zróżnicowanie i związki pomiędzy poszczególnymi elementami środowiska przyrodniczego, relacje między środowiskiem przyrodniczym a działalnością człowieka, kształtują postawę całościowego postrzegania i odpowiedzialności za środowisko, w którym uczniowie żyją. Jednak potencjał edukacyjny ścieżek nie jest w pełni wykorzystywany – wynika to przede wszystkim z ograniczonej dostępności do nich, jak i z zainteresowania samych nauczycieli realizacją zajęć w tej formie.

Tereny najbardziej cenne przyrodniczo w woj. łódzkim (parki krajobrazowe) zgrupowane są przede wszystkim w dolinach rzek: Pilicy, Warty i Widawki, Rawki oraz na obszarach Wyżyny Wieluńskiej, Przedborskiej i w strefie krawędziowej Wzniesień Łódzkich. Rozmieszczenie parków krajobrazowych, głównie w części wschodniej i południowo-zachodniej, wpływa na ograniczoną dostępność do ścieżek edukacyjnych uczniów z pozostałych terenów województwa, a przez to na słabsze wykorzystanie ścieżek. Dostępność ścieżek uzależniona jest także od sposobu ich zorganizowania w terenie: ścieżki oznakowane w terenie, z planszami

i tablicami informacyjnymi stwarzają większą szansę ich wykorzystania przez nauczycieli (ale też przez turystów, spacerowiczów) niż te nieoznakowane.

Z kolei pracownicy parków preferują ścieżki nieoznakowane, z opracowanymi przewodnikami dydaktycznymi, ponieważ nie zaburzają one naturalnego środowiska wprowadzaniem elementów obcych, jakimi są tablice informacyjne, zazwyczaj znacznych rozmiarów. Ponadto przewodniki dydaktyczne zawierają więcej informacji niż tablice, przez co zajęcia prowadzone z ich wykorzystaniem powinny być merytorycznie bogatsze.

Zróżnicowane formy zajęć edukacyjnych na terenach cennych przyrodniczo woj. łódzkiego, jak i wielość instytucji prowadzących te zajęcia oraz liczba uczniów biorących w nich udział, świadczą o dużym znaczeniu tych obszarów w procesie kształcenia, głównie na etapie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Szczególnie ważną rolę edukacji geograficznej i regionalnej odgrywają: Załęczański PK, Bolimowski PK oraz PK Wzniesień Łódzkich. Załęczański PK i Bolimowski PK dzięki długim i chlubnym tradycjom, przyciągają do siebie uczniów nie tylko z terenu woj. łódzkiego, ale i innych województw. Natomiast PK Wzniesień Łódzkich odgrywa szczególną rolę dla tych dzieci i młodzieży z Brzezin, Strykowa a przede wszystkim Łodzi, które na co dzień mają utrudniony kontakt z przyrodą. Aby ścieżki edukacyjne na terenach cennych przyrodniczo pełniły większą rolę w edukacji geograficznej i regionalnej, powinny traktować kompleksowo środowisko przyrodnicze i silniej (niż ma to miejsce obecnie) akcentować znaczenie elementów abiotycznych środowiska. Wówczas ukazywanie związków i zależności pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a działalnością człowieka będzie pełne.

Literatura

- Bernat J., 1995, *Ścieżki przyrodnicze Bolimowskiego Parku Krajobrazowego*, Dyrekcja Bolimowskiego Parku Krajobrazowego, Skierniewice.
- Janowski I., 2003, *Rezerваты przyrody i ich wykorzystanie w edukacji regionalnej*, [w:] M. Śmigielska, J. Słodczyk (red.), *Edukacja geograficzno-przyrodnicza w dobie globalizacji i integracji europejskiej*, PTG, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Kurowski J. K., (red.), 1998, *Sulejowski Park Krajobrazowy*, ZNPK.
- Pytliński S., 2007, *Ścieżka dydaktyczna. Nieborów – Siwica – Arkadia*, Dyrekcja Bolimowskiego Parku Krajobrazowego, Skierniewice.
- Rąkowski G. (red.), 2004, *Parki krajobrazowe w Polsce*, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa.
- Raport o stanie ochrony środowiska w województwie łódzkim w 2006 roku*, praca zbiorowa, 2007, Inspektorat Ochrony Środowiska, Łódź.
- Wnuk Z. (red.), 1998, *Przedborski Park Krajobrazowy*, ZNPK.

THE ROLE OF ENVIRONMENTALLY VALUABLE REGIONS IN THE GEOGRAPHICAL EDUCATION, EXEMPLIFIED BY THE ŁÓDZKIE VOIVODESHIP

Abstract. The article presents educational paths located in landscape parks in Łódzkie Voivodeship, as well as utilization of educational paths and their usefulness in geographical and regional education. A poll survey undertaken among secondary school students led to attempt at estimating the level of knowledge about environmentally valuable areas in the region of residence of the students and the level of utilization of protected areas in learning about own region. Based on a set of polls held among landscape parks' workers the author attempted to estimate the level of utilization of field lessons by schools.

Key words: environmentally valuable areas, Łódzkie Voivodeship, poll

ROLA MIEJSC PRZYRODNICZO CENNYCH NA OBSZARZE ZURBANIZOWANYM W PROCESIE BUDOWANIA ŚWIADOMOŚCI EKOLOGICZNEJ MŁODZIEŻY

DARIUSZ IGNATIUK¹, KATARZYNA DACY-IGNATIUK²

¹ Wydział Nauk o Ziemi, Uniwersytet Śląski
ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec
d.ignatiuk@op.pl

² Zespół Szkół nr 1 w Tychach
ul. Wejchertów 20, 43-100 Tychy
dacy.ignatiuk@op.pl

Zarys treści. Obcowanie z przyrodą jest bardzo istotnym elementem rozwoju młodego człowieka. Pomaga kształtować jego wrażliwość, poczucie estetyki, wzmacnia odczuwanie wartości innego niż materialny styl życia. Miejszem takiego obcowania z przyrodą w terenie zurbanizowanym może stać się park miejski. W niniejszej pracy autorzy przedstawiają możliwości, jakie stwarza park miejski w procesie budowania świadomości ekologicznej młodzieży, na przykładzie Parku Północnego w Tychach (śląskie).

Słowa kluczowe: park miejski, świadomość ekologiczna, lekcje w terenie

Dlaczego park miejski?

Gdy na jednej z lekcji geografii w klasie pierwszej liceum ogólnokształcącego poproszono o wskazanie dowolnego obszaru cennego pod względem przyrodniczym, zlokalizowanego jak najbliżej szkoły, padały różne odpowiedzi. Uczniowie wymieniali najbliższe położone parki krajobrazowe oraz rezerваты przyrody. Wskazano nawet użytek ekologiczny, zlokalizowany na obrzeżu miasta – choć tak naprawdę autor wypowiedzi nie do końca wiedział, co jest w tym miejscu szczególnego. Nikt nie zwrócił uwagi na fakt, iż taki właśnie przyrodniczo cenny obszar znajduje się w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły. To jeden z parków miejskich.

Obcowanie z przyrodą jest bardzo istotnym elementem rozwoju młodego człowieka. Pomaga kształtować jego wrażliwość, poczucie estetyki, wzmacnia odczuwanie wartości innego niż materialny styl życia. Ludzie urodzeni i wychowani w dużym mieście najczęściej kojarzą kontakt z przyrodą z wyjazdem poza miasto, np. do parku narodowego, lub przynajmniej rezerваты przyrody. Często jest przeświadczenie, iż przyroda miasta jest uboga, a zaprojektowane przez człowieka parki, skwery, czy pasy zieleni osiedlowej, są wyłącznie jej namiastką.

Błąd takiego rozumowania można łatwo dostrzec wybierając się na spacer do najbliższego parku. Rośliność nasadzona ręką człowieka, z biegiem czasu staje się siedliskiem fauny, niejednokrotnie bardzo zróżnicowanej pod względem gatunkowym. Najczęściej zwraca się uwagę na ptaki. Jeśli jednak obserwator zada sobie trochę trudu, zauważy również innych przedstawicieli fauny.

Po takim spacerze nasuwa się jeden ważny wniosek, który jest odpowiedzią na pytanie: dlaczego nikt spośród uczniów klasy przyrodniczej nie potrafił wskazać najbliższego parku miejskiego jako miejsca cennego przyrodniczo? Odpowiedź nasuwa się natychmiast – młodzież nie bierze pod uwagę, że to miejsce może mieć wartość przyrodniczą. Można pójść w tym rozumowaniu dalej: skoro uczniowie nie widzą istniejącej na obszarze parku bioróżnorodności, nie będą jej szanować. Tu zaczyna się zadanie nauczyciela: obudzić w uczniach świadomość ekologiczną, ukazując bogactwo świata przyrody, występujące na terenie miasta.

W Parku Północnym w Tychach, na obszarze przyrodniczo cennym z punktu widzenia nauczyciela-przyrodnika, przeprowadzono zajęcia terenowe mające na celu zwrócenie uwagi na bioróżnorodność parków i skwerów miejskich.

Charakterystyka obszaru badań

Tychy to duże, ponad 130-tysięczne miasto, położone w centralnej części województwa śląskiego, w południowej części konurbacji górnośląskiej. Od północy miasto graniczy ze stolicą województwa – Katowicami. Pod względem administracyjnym, Tychy stanowią gminę miejską (miasto na prawach powiatu). Charakteryzują się stosunkowo luźną zabudową – gęstość zaludnienia wynosi ok. 1600 os. na km² i ma tendencję malejącą (*Tychy w liczbach*, 2002; *Plan rozwoju lokalnego miasta Tychy*, 2004).

Miasto jest położone na granicy dwóch dużych krain geograficznych: Wyżyny Śląskiej i Kotliny Oświęcimskiej (Równina Gostyni w części południowej obszaru). Ukształtowanie powierzchni jest mało urozmaicone (250–280 m n.p.m.) w większości teren ma charakter równinny, ze spadkami rzędu 3%. Sieć wodną tworzą: rzeka Gostynia (lewobrzeżny dopływ Wisły) w części południowej miasta oraz jej dopływy: Potok Tyski w części centralnej i Mleczna na północy. W ten sposób w krajobrazie miasta wyraźnie widać naprzemianległe położone garby i obniżenia (Czaja i in., 1996).

Współczesne Tychy powstały w II połowie XX w. jako miasto-sypialnia dla rozwijającego się Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego. Po ulokowaniu we wschodniej części miasta podstrefy Katowickiej Specjalnej Strefy Ekonomicznej, Tychy stały się miastem przemysłowym.

Od początku zamysłem architektów było zapewnienie możliwości wypoczynku mieszkańcom miasta – stąd duża ilość zieleni miejskiej w centrum. Obecnie w Tychach znajduje się 18 parków, skwerów i innych terenów zielonych, zajmujących łącznie ok. 150 ha powierzchni.

Park Północny zlokalizowany jest na północ od centrum miasta (Śródmieście), na osiedlu E. Obszar parku ograniczony jest od południa ulicą Edukacji, od północy Potokiem Tyskim, zaś od wschodu i zachodu przez zabudowania osiedli mieszkaniowych E i F oraz (od północnego wschodu) dawnym przysiółkiem Zawień.

Teren parku uformowano w latach 60. XX w. Podstawą do jego założenia był kompleks stawów hodowlanych, które ciągnęły się wzdłuż doliny Potoku Tyskiego w stronę Bierunia. Z czasem większość z nich osuszono i na ich miejscu utworzono nowe formy zagospodarowania. Tak powstała ulica Bielska oraz rynek wokół najstarszego w mieście (XVII w.) kościoła p.w. Św. Marii Magdaleny w Starych Tychach (informacja ustna M. Lipok-Bierwiaczonek, 2008).

Stawy zlokalizowane w Parku Północnym utworzyli mieszkańcy Zawień. Na groblach posadzono dęby, gdyż ludzie wierzyli, że ich korzenie dobrze „trzymają ziemię”. Pozostałością po tej działalności są zachowane do dziś nazwy ulic Zawień (np. ulica Rybna), zaś szpaler dębowy jest jednym z piękniejszych akcentów w parku. Wokół stawów uformował się naturalny zagajnik, złożony głównie z dębów i lubiącej wilgoć olszy czarnej (Lipok-Bierwiaczonek, 2006).

Według pierwotnych założeń na obszarze tym miał powstać kompleks parkowy z małą architekturą: basenem, klombami kwiatowymi i akcentami rzeźbiarskimi (Adamczewska-Wejchert, Wejchert, 1995). Z braku funduszy projekt zarzucono, ograniczając się do założenia trawników, oczyszczenia terenu z zarośli i uzupełnieniu istniejącego drzewostanu o nowe gatunki: brzozę, jabłoń ozdobną, cisy, modrzewie i jałowce. Do dziś pozostały jedynie brzozy i modrzewie – pozostałe gatunki zginęły wyparte przez ekspansywną olszę i dęby. Nie bez wpływu na to było również silne zawilgocenie terenu. Z czasem kompleks parkowy powrócił do swego pierwotnego, leśnego charakteru (Buszman i in., 1996).

Park Północny jako potencjalny obiekt badań nad środowiskiem

Początek zainteresowania autorów Parkiem Północnym sięga wiosny 2005 r. Poszukiwano miejsca na przeprowadzenie zajęć przyrodniczych w terenie dla grupy młodzieży uczącej się w innowacyjnej klasie przyrodniczo-krajoznawczej IV LO w Tychach. Miejsce to miało być położone w pobliżu szkoły, aby w ciągu dwóch jednostek lekcyjnych można było tam dotrzeć, przeprowadzić zajęcia i wrócić do budynku na resztę lekcji. Odpowiednie badania zdecydowano przeprowadzić w Parku Północnym.

Aby lepiej poznać miejsce przyszłych zajęć terenowych i zapoznać się z jego walorami, przeprowadzono wstępną wizję lokalną. Obrzeża kompleksu parkowego porastają zawiłe gajowe, które należą do najbardziej charakterystycznych, wczesnowiosennych roślin runa lasów liściastych. Zawilec gajowy należy do geofitów – bylin zimujących w postaci kłączy, korzeni, bulw lub cebul, które wykorzystują do szybkiej wegetacji okres wczesnej wiosny, kiedy na drzewach brak jeszcze liści, co umożliwia dobre oświetlenie dna lasu. Występuje na glebach lekko kwaśnych i siedliskach świeżych, wilgotnych (www.lonicera.hg.pl). Zawilec gajowy jest rośliną leśną, pojawienie się tego gatunku w parku miejskim było możliwe jedynie dzięki podstawom jego założenia.

Kolejne obserwacje dostarczyły ciekawych spostrzeżeń. W parku występuje kilkanaście gatunków ptaków (m. in. gołąb grzywacz, kwiczoły, kowalik, dzięcioły), w tym wielka różnorodność ptactwa wodnego, zaś w obrębie stawów żaby i ropuchy (jeden z akwenów to cenne miejsce rozrodu płazów, opatrzone stosowną tablicą).

Jednym ze sposobów zainteresowania młodzieży wybranym zagadnieniem jest oddziaływanie na emocje. Dlatego też zdecydowano o przeprowadzeniu pierwszych zajęć w parku w okresie kwitnienia zawilców, które niewątpliwie należą do wczesnowiosennych atrakcji, jakie oferuje Park Północny. Cel został osiągnięty – młodzież zainteresowała się bioróżnorodnością tego obszaru.

Po spacerze w parku i pobieżnym zapoznaniu się z jego walorami, uczniowie (podzieleni na grupy) otrzymali zadanie opracowania jak najpełniejszej listy osobliwości przyrodniczych parku. Zadanie miało formę konkursu. Uczniowie podeszli do zadania z wielkim zaangażowaniem. Odwiedzili Urząd Miasta w poszukiwaniu informacji o zagospodarowaniu przestrzennym, robili samodzielne wycieczki w poszukiwaniu interesujących roślin i zwierząt, uwieczniali je na fotografiach i własnoręcznych rysunkach. Efektem ich zaangażowania były prace o różnym charakterze (albumy, opracowania w formie monografii), prezentujące historię, współczesne zagospodarowanie oraz przyrodę Parku Północnego. Uczniowie wskazali na gniazdowanie wielu ptaków, m. in. dzięcioła dużego i małego, drozda śpiewaka, kowalika, kulczyka, kwiczoła, wrony siwej, sójki i pełzaczka ogrodowego oraz występowanie puszczyka. Przy stawach gnieźdzą się m. in. łąbędzie nieme, łyski, kaczkę krzyżówki. Swoje miejsca rozrodu mają ropucha szara i żaba zielona. Uczniowie zwrócili także uwagę na zagrożenia, jakie niesie obecność ludzi na tym obszarze oraz zaproponowali, jak należy zapobiegać niszczeniu tego cennego miejsca. Tym samym główny cel zadania został osiągnięty – park miejski stał się dla grupy uczniów – mieszkańców miasta – obiektem cennym pod względem przyrodniczym, a co się z tym wiąże, godnym ochrony. Świadomość ekologiczna u uczniów wyraźnie wzrosła.

Zajęcia praktyczne powtórzono w 2007 r. z kolejną grupą młodzieży. I tym razem efekty pracy były bardzo zadowalające, autorom zaś dostarczyły materiałów do porównań i bazy dla przyszłych projektów.

W czerwcu 2007 r. Koło Miejskie Polskiego Klubu Ekologicznego zorganizowało warsztaty w Parku Północnym, w których uczestniczyli również uczniowie, pracujący uprzednio przy projekcie. Celem warsztatów było skatalogowanie drzewostanu parku. Równocześnie dostarczyły one kolejnych informacji na potwierdzenie tezy o dużej bioróżnorodności terenów zieleni miejskiej. Wyraźnie dominuje olsza czarna (podkreśla to wilgotny charakter siedliska), z pozostałych gatunków zaobserwowano m. in. dąb szypułkowy, buk zwyczajny, kasztanowiec, grab pospolity, klon zwyczajny i klon jawor, wierzbę kruchą, brzozę brodawkowatą, olszę szarą, topolę osikę, lipę szerokolistną, modrzew europejski oraz jeden okaz dębu bezszypułkowego o obwodzie w pierśnicy 320 cm (Dziekońska, 2007).

Podsumowanie

W kolejnym roku szkolnym nastąpi dokonanie wstępnego podsumowania dwuletniej pracy i wytyczenie celów na przyszłość. Spośród klas przyrodniczo-krajoznawczych IV LO został wyłoniony zespół, który zajmuje się próbą dokonania waloryzacji obszaru parku pod kątem przydatności dla celów edukacyjnych. Pla-

nuje się opracowanie ścieżki dydaktycznej, rozpoczynając od opisu charakterystyki roślinności runa i fauny parku oraz klasyfikacji występujących siedlisk. Kolejny etap pracy zespołu obejmie aspekt kulturowy tego miejsca – odnalezienie i udokumentowanie powiązań między przyrodą a gospodarką stawową dawnych mieszkańców tych terenów.

Do kolejnych zadań będzie należało zbadanie innych obszarów na terenie miasta, w których zaobserwowano ciekawostki przyrodnicze, m.in. las bukowy z okazami liczącymi ponad 400 cm w pierśnicy i rzekotką drzewną, mokradła między Tychami a Katowicami, z żurawiami i stadem danieli.

Główny cel przeprowadzonych działań – zwrócenie uwagi młodzieży na bioróżnorodność parku miejskiego, a pośrednio, podniesienie świadomości ekologicznej grupy mieszkańców miasta – został osiągnięty. Zdobyte w ten sposób doświadczenie uczy młodzież chronić własną „małą ojczyznę”.

Literatura

- Adamczewska-Wejchert H., Wejchert K, 1995, *Jak powstawało miasto. Monografia planowania*, Tychy.
- Buszman B., Parusel J., Kopia K., Świerad J., 1996, *Szata roślinna i świat zwierzęcy*, [w:] M. Szczepański (red.), *Tychy – monografia miasta 1939–1993*, Rada Gminy Tychy, Tychy, s. 32–58.
- Czaja S., Radosz J., 1996, *Charakterystyka miejskiego środowiska przyrodniczego*, [w:] M. Szczepański (red.), *Tychy – monografia miasta 1939–1993*, Rada Gminy Tychy, Tychy, s. 17–31.
- Dziekońska E., 2007, *Warsztaty nr 1: Park Północny w Tychach – analiza drzewostanu*, [w:] E. Dziekońska (red.), *Drzewa w mieście. Materiały seminaryjne i poseminaryjne*, Polski Klub Ekologiczny Okręg Górnośląski – Koło Miejskie w Tychach, Tychy, s. 100–105.
- Lipok-Bierwiazzonek M, 2006, *Tychy są pełne zieleni*, <http://miasta.gazeta.pl/katowice> – ostatnio dostępne: październik 2006.
- Plan rozwoju lokalnego miasta Tychy*, 2004, oprac. Urząd Miasta Tychy, Tychy.
- Program Ochrony Środowiska dla Miasta Tychy*, 2003, oprac. SOZOPROJEKT Sp. z o.o., Katowice.
- Tychy w liczbach*, 2002, oprac. Wydział Rozwoju Miasta i Przygotowania Inwestycji Urzędu Miasta Tychy, Tychy.
- Wywiad przeprowadzony przez uczniów klasy 2F IV LO w Tychach z dyrektorem Muzeum Miejskiego dr M. Lipok-Bierwiazzonek, 2008.
- Załącznik do *Uchwały nr 0150/XII/253/07 Rady Miasta Tychy z dnia 27 września 2007 r. w sprawie przystąpienia do sporządzenia miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego dla obszaru obejmującego 10 terenów w mieście Tychy, teren nr 5 – Park Północny*, Tychy.
- http://www.lonicera.hg.pl/pom/anem_nem.html – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

THE IMPACT OF NATURAL AREAS SITUATED AMONG URBAN AREAS ON ENVIRONMENTAL AWARENESS OF YOUNG PEOPLE

Abstract. Contact with nature is an essential element of a young person's development. It helps shaping sensitivity, sense of beauty and makes open to values other than strictly materialistic. A park can provide contact with nature in the urban environment. In this paper, the authors present their own, as well as their students' development towards environmental awareness. It was possible through experiencing the biodiversity of the school's nearby area, namely the North Park in Tychy.

Key words: urban park, North Park in Tychy (Silesia Region), ecological awareness, field lessons

PRACA Z UCZNIEM ZDOLNYM

DANIELA MAJ

Zespół Szkół Nr 1 im. Jana Pawła II
ul. Jana Pawła II 13, 26-400 Przysucha
daniela175@op.pl

Zarys treści. Artykuł przedstawia zagadnienia związane z pracą z uczniem zdolnym. Autorka wykorzystując zarówno swoje 40-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, jak i literaturę przedmiotu, przybliży pojęcie i sposoby rozpoznawania uczniów zdolnych, zasady i formy pracy z takimi dziećmi i młodzieżą, wskazując, iż opieka nad uczniem zdolnym powinna obejmować nie tylko sferę intelektualną, ale również emocjonalną i społeczną.

Słowa kluczowe: uczeń zdolny, cechy ucznia zdolnego, formy pracy z uczniem zdolnym

Uczniom zdolnym poświęca się w systemach edukacyjnych różnych społeczeństw szczególnie wiele uwagi, troski, zabiegów i środków, gdyż dostrzegając tkwiący w nich potencjał intelektualny, wiąże się z nim nadzieje wyjątkowego wkładu w rozwój nauki, kultury, osiągnięć i sukcesów danego kraju. Niestety system polskiego szkolnictwa nie jest zasadniczo nastawiony na identyfikowanie i wspomaganie rozwoju uczniów zdolnych. O pracy z uczniem zdolnym niewiele mówi się również w literaturze dydaktyczno-geograficznej. Tymczasem sposób traktowania przez nauczycieli geografii uczniów zdolnych i praca z nimi, wpływa na podejmowane przez nich decyzje dotyczące dalszego kształcenia. Może wpływać również na to, ilu zdolnych, absolwentów szkół średnich autentycznie zainteresowanych geografią, podejmie studia geograficzne

Autorka posiadając 40-letni staż pracy i mając w swoim dorobku nauczycielskim około 100 olimpijczyków i wielu laureatów różnych konkursów, postanowiła w niniejszym opracowaniu podzielić się doświadczeniami i obserwacjami z pracy z uczniem zdolnym.

Pojęcie i cechy ucznia zdolnego

Zdolności to indywidualna dyspozycja każdego człowieka. O uczniach zdolnych mówimy w odniesieniu do jednostek przejawiających wysoki poziom zdolności ogólnych lub posiadających jakąś zdolność specjalną w sferze określonej działalności umysłowej. Pojęcie „uczeń zdolny” służy również do określenia jednostek, które pod względem zdolności intelektualnych przewyższają swoich rówieśników (Eby i Smutny, 1998).

Podejmowane w literaturze próby określenia cech charakterystycznych ucznia zdolnego zwracają uwagę na takie własności jak:

- ponadprzeciętny intelekt;
- wysoka inteligencja (może zaznaczać się zarówno we wszystkich lub tylko w niektórych dziedzinach);
- zdolność do efektywnego oraz szybszego uczenia się i opanowania szerszego zakresu materiału;

- znacznie wyższy od przeciętnego poziom myślenia abstrakcyjnego;
- przejawianie wysokiego poziomu myślenia analitycznego;
- wyniki uczenia się obejmują rozumienie materiału, szukanie związków przyczynowo-skutkowych, sięganie po dodatkowe informacje, bogatsze skojarzenia i argumentacje;
- wrażliwość na problemy i wytrwałość w ich rozwiązywaniu; przeżywanie satysfakcji z rozwiązywania problemów i pokonywania trudności intelektualnych;
- oryginalność w myśleniu i działaniu, szybka reakcja na nowe pomysły;
- umiejętność świadomego kierowania własnymi procesami umysłowymi;
- zdolność do samodzielnej i efektywnej pracy, wytrwałość w uczeniu się;
- różnorodność celów uczenia się i zaspokajania ciekawości, zainteresowań i ambicji;
- posługiwanie się słownikami, encyklopediami, czytanie prasy;
- bogatsze niż u rówieśników słownictwo, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym, łatwość w posługiwaniu się językiem geograficznym, zdolność wnikliwej obserwacji, wyobraźnia przestrzenna;
- różne i liczne zainteresowania, w tym zainteresowanie problemami natury człowieka i świata, problemami i koncepcjami filozoficznymi, wydarzeniami politycznymi;
- większe poczucie humoru, łatwiejsze dostrzeganie komicznych aspektów rzeczywistości (Sękowski, 2001).

Uczeń zdolny to jednak nie tylko pozytywy. Bywa również, że jest to uczeń trudny, egoistyczny, skłonny do dominacji i rywalizacji. Narcyzm, nadmierna pewność siebie, trudności w znoszeniu porażki przyczyniają się do łatwego popadania w konflikty z otoczeniem i agresywnego zachowania. Negatywnymi cechami uczniów zdolnych są też: skłonność do izolacji, samotność, skrytość, lenistwo, wysoki stopień znerwicowania, brak identyfikacji z grupą. Trudności z koncentracją i brak cierpliwości objawiają się gwałtownymi zachowaniami ucznia.

Jak rozpoznać zdolnych uczniów?

Wysoki procent uczniów zdolnych nie wykorzystuje swoich możliwości umysłowych w nauce szkolnej. Niewyróżniający się w nauce uczniowie zdolni mogą nie być identyfikowani jako jednostki zdolne, bowiem wymaga to rozpoznania specyficznych właściwości ich myślenia i uczenia się, których po uczeniu o słabych czy przeciętnych wynikach w nauce na ogół nie spodziewają się ani nauczyciele, ani rodzice.

Do wykrywania zdolności intelektualnych służą wypracowane przez psychologię testy inteligencji, zdolności i osobowości (Partyka, 1999). Najlepiej jednak poznaje się zdolności przez obserwację uczniów. Jest wiele metod i sposobów rozpoznawania zdolności uczniów, ale najskuteczniejsze to: wyniki sprawdzianów wiadomości i umiejętności, osiągnięcia w konkursach i olimpiadach, nominacje ekspertów, nauczycieli, rodziców, rówieśników. Istotą tych działań jest: obserwować uczniów, często z nimi rozmawiać i zachęcać do aktywności.

Rozpoznanie ucznia zdolnego nie jest proste. Do najczęstszych błędów popełnianych przez nauczycieli należą:

- ignorowanie przejawów zdolności, brak akceptacji, obawa przed podważaniem swoich kompetencji;
- zaniechanie stymulowania zdolności z powodów obiektywnych: brak przygotowania, brak warunków i środków;
- przekonanie, że uczeń zdolny i tak sobie poradzi;
- mylenie ucznia pracowitego z uczniem zdolnym;
- realizacja programów kształcenia dostosowanych do potrzeb uczniów średnich, przez co nie poświęca się wystarczającej uwagi uczniom zdolnym.

Zasady pracy z uczniem zdolnym

Uczeń zdolny wymaga specjalnej opieki i zwiększonego zaangażowania ze strony nauczyciela. To nauczyciel prowadzi, podpowiada, ukierunkowuje młodego człowieka. Rozumie jego potrzeby związane ze specyfiką jego zdolności, wspiera niezależność i samodzielność, stosuje różnorodne strategie oceniania i nagradzania, a nawet promowania.

Nauczyciel kreuje sprzyjające i wspierające procesy uczenia się, środowisko kładzie nacisk na współpracę w procesie uczenia się, inspiruje i motywuje ucznia do nauki. W razie potrzeb redukuje napięcia i lęki, pomaga przezwyciężyć problemy związane z funkcjonowaniem społecznym, dba o rozwój sfery emocjonalnej ucznia, wspiera i podkreśla jego oryginalność i indywidualność (Partyka, 1999). Ponadto, a może przede wszystkim, nauczyciel powinien szanować ucznia.

Do istotnych zasad pracy z uczniem zdolnym należy:

- cenić twórcze myślenie uczniów;
- chwalić za oryginalne pomysły i proponowane rozwiązania;
- nie narzucać sztywnych schematów myślenia i postępowania;
- stwarzać atmosferę twórczą w klasie oraz sytuacje wymagające twórczego myślenia;
- walczyć z nudą i apatią;
- stwarzać okresy zarówno aktywności, jak i spokoju;
- udostępniać środki do realizacji pomysłów;
- popierać zwyczaj pełnej realizacji pomysłów;
- popierać zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach;
- kształtować u ucznia wiarę we własne możliwości;
- pobudzać aktywność uczniów.

Bardzo ważną zasadą postępowania jest promowanie osiągnięć ucznia. Można to czynić poprzez: prezentację osiągnięć w mediach, organizowanie wystaw prac uczniowskich, organizowanie „kącika laureata i finalisty”, przyznawanie honorowych tytułów, nominowanie do nagrody, stypendium (np. Szkolny NOBEL, nagroda dyrektora), wykorzystanie podczas realizacji tematów na lekcjach prac uczniów zdolnych, wpisywanie informacji o osiągnięciach ucznia do kroniki szkoły, wpis do Złotej Księgi Laureatów.

Formy pracy z uczniem zdolnym

Jako sprawdzone, dobre sposoby postępowania nauczyciela z uczniem zdolnym można wskazać działania, w których nauczyciel:

- rozumie potrzeby ucznia związane ze specyfiką jego zdolności;
- wspiera niezależność i samodzielność ucznia;
- kładzie nacisk na różnorodność oddziaływań;
- stosuje różnorodne strategie oceniania i nagradzania;
- kreuje środowisko sprzyjające i wspierające proces uczenia się;
- kładzie nacisk na współpracę z uczniem w procesie uczenia się oraz wzajemne wsparcie, zaufanie i dialog;
- redukuje napięcia i lęki, zwłaszcza u ucznia-perfekcjonisty w swojej działalności;
- dba o rozwój sfery emocjonalnej ucznia;
- pomaga przezwyciężyć problemy związane z funkcjonowaniem społecznym, z koncentracją uwagi, dezorganizacją w nauce;
- adekwatnie diagnozuje zdolności i potrzeby ucznia;
- docenia i kształtuje uczniowską wrażliwość, prezentuje w określonych sytuacjach postawę współczucia i empatii.

Podczas lekcji nauczyciel powinien różnicować treści i wymagania w stosunku do uczniów w klasie. Zlecanie zadań indywidualnych, stawianie problemów i rozszerzanie listy zadań pozwala na tworzenie indywidualnych programów nauczania dla różnych grup w danej klasie oraz opiekę nad uczniami zdolnymi. Chodzi o to, aby uczeń nie tylko przyswajał nowe informacje i zdobywał umiejętności, ale także przetwarzał te informacje, operował nimi i tworzył oryginalne rozwiązania, tworzył coś nowego.

Uczeń zdolny może być asystentem przedmiotowym, prowadzić zajęcia w klasach młodszych, przygotowywać referaty, analizować i prezentować literaturę z danej dziedziny.

Poza lekcjami proces nauczania można urozmaicać poprzez uczestnictwo ucznia zdolnego w kołach zainteresowań (a nawet prowadzenie zajęć), konkursach, olimpiadach, spotkaniach z ekspertami, pracownikami naukowymi, podróżnikami. Dobrą okazją do promowania i dawania satysfakcji uczniowi zdolnemu są wycieczki przedmiotowe i krajoznawcze. Ciekawą formą są również zajęcia w grupie programowo wyższej oraz udział w wykładach prowadzonych na uczelniach wyższych.

Należy jednak pamiętać, że uczeń zdolny to często człowiek zbuntowany, nadpobudliwy, lękliwy i mający poczucie małej wartości. Rolą nauczyciela jest pomoc uczniowi zdolnemu również w sferze emocjonalno-

-społecznej poprzez kształcenie umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami lub cechami własnej osobowości. Wiele zachowań ma związek właśnie z osobowością ucznia i od niej zależy wybór metod i form pracy z uczniem zdolnym.

Tabela 1. Cechy ucznia zdolnego związane z jego osobowością

Osobowość sukcesu:	Osobowość porażki:
<ul style="list-style-type: none"> – zrozumienie – odwaga – życzliwość – własna godność – zaufanie do siebie – samoakceptacja 	<ul style="list-style-type: none"> – frustracja – agresywność – niepewność – osamotnienie – rozterka – pustka – uraza

Źródło: obserwacje autora.

Nauczyciel, który troszczy się o ucznia zdolnego powinien interesować się również sytuacją rodzinną wychowanka. Nie może mu być również obojętna sytuacja materialna ucznia.

Nauczyciel prowadzący ucznia zdolnego powinien być przede wszystkim pasjonatem, aby „zarażać” innych zainteresowaniem do geografii. Jest to praca niełatwa, wymagająca systematyczności, konsekwencji w postępowaniu, ciągłego doskonalenia i podnoszenia swoich kwalifikacji, ale jest to również praca emocjonująca i satysfakcjonująca. Uczeń zdolny „rozwija” nauczyciela, mobilizuje go do doksztalcania, podnoszenia własnych kwalifikacji i wyszukiwania odpowiedzi na trudne pytania. Dobry, mądry, nauczyciel cieszy się z faktu, że może pracować z uczniem zdolnym.

Wnioski

1. Pozostawienie uczniów zdolnych własnemu losowi stanowi stratę nie tylko dla samych uczniów, ale również dla określonych zdolnościami ucznia dziedzin wiedzy i całego społeczeństwa.
2. Istotnym zadaniem współczesnej szkoły powinno być identyfikowanie uczniów zdolnych oraz wspieranie ich rozwoju.
3. Opieka nad uczniem zdolnym powinna obejmować nie tylko sferę intelektualną, ale również sferę emocjonalno-społeczną ucznia.
4. Do głównych zasad pracy nauczyciela z uczniem zdolnym należy:
 - utrzymanie wysokiego poziomu kształcenia, stawianych mu zadań i zapewnienie poczucia sensu spełnienia przez niego wysokich wymagań;
 - zbliżenie nauczania do procesu badawczego, aby było ono dla ucznia wyzwaniem intelektualnym;
 - indywidualne traktowanie ucznia poprzez odpowiedni dobór treści, metod, form organizacyjnych pracy;
 - docenianie osiągnięć ucznia;
 - traktowanie ucznia z życzliwością i szacunkiem.
5. Szkoła powinna współpracować z rodzicami uczniów zdolnych, aby wspomagać ich w rozwijaniu zdolności ucznia.

Literatura

- Eby J.W., Smutny J.F., 1998, *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży*, [tłum. z ang K. Konarzewski], WSiP, Warszawa.
- Sękowski A., 2001, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Partyka M., 1999, *Zdolni, utalentowani, twórczy: poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, CMPPP MEN, Warszawa.

WORK WITH ABLE STUDENT

Abstract. The paper focuses on issues in work with able student. The author, based on her experiences from 40 years of work with students, as well as on available literature, presents notions and methods for recognising able students, ways and forms of work with able children and young people, concluding that such work should focus not only on intellectual, but also on emotional and social areas of student's development.

Key words: able student, methods of able student recognition, forms of work with able student

ZASIĘG PRZESTRZENNY OBSZARU ZNANEGO GIMNAZJALISTOM Z POŁUDNIOWO-WSCHODNIEJ CZĘŚCI WOJEWÓDZTWA PODLASKIEGO

ALINA AWRAMIUK

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski
Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
alina.awramiuk@uw.edu.pl

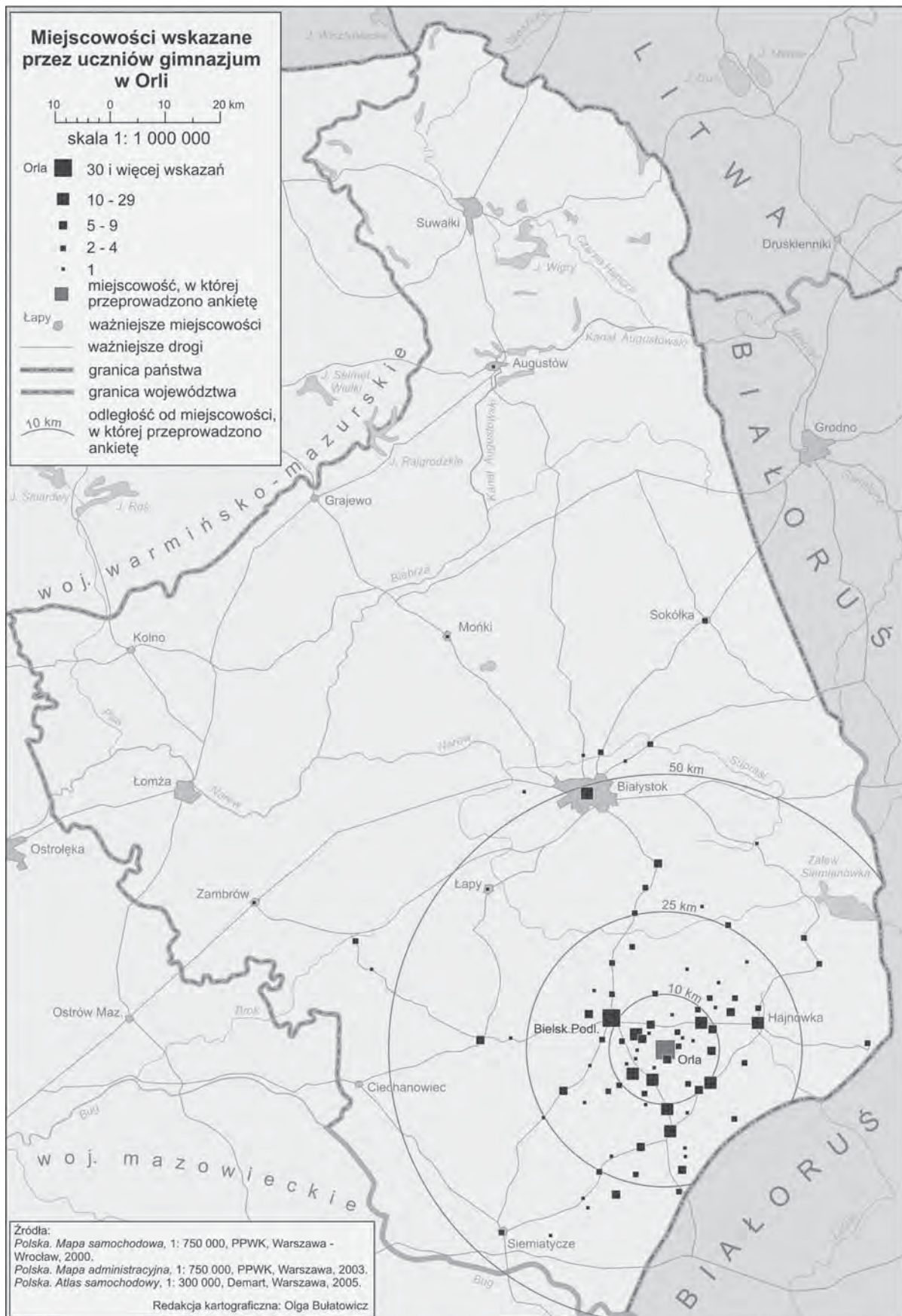
Zarys treści. W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych wśród gimnazjalistów zamieszkujących południowo-wschodnią część województwa podlaskiego. Celem badań było sprawdzenie, które miejscowości są znane i odwiedzane przez uczniów i na tej podstawie określenie zasięgu obszaru, po którym poruszają się uczniowie. Zidentyfikowanie wyobrażeń uczniów o najbliższym otoczeniu może być wykorzystane do zaplanowania procesu nauczania geografii i przyrody, w zakresie przygotowania zajęć terenowych, opracowania lekcji o „własnym” regionie.

Słowa kluczowe: miejscowości znane uczniom, województwo podlaskie, mapy sygnaturowe

Wprowadzenie

W procesie kształcenia szczególną uwagę zwraca się na dostosowanie działań dydaktyczno-wychowawczych do możliwości poznawczych uczniów, które w największym stopniu uwarunkowane są poziomem rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży (Harwas-Napierała i Trempała, 2004). Na możliwości poznawcze dzieci wpływ ma również indywidualny „obraz świata”, czyli to, jak uczniowie postrzegają otaczającą rzeczywistość, jak rozumieją pojęcia potoczne i naukowe, co już znają i dokąd docierają. Dziecięcy „obraz świata” jest tworzony w trakcie codziennych doświadczeń, a następnie modyfikowany w procesie kształcenia (Małkiewicz, 2005). W nauczaniu geografii i przyrody odwołanie do tego, co jest już uczniom znane i bliskie, ma szczególne znaczenie. Poznanie wyobrażeń uczniów o własnym otoczeniu, zidentyfikowanie tego, co uczniowie już znają, po którym obszarze się poruszają, może ułatwić przygotowanie zajęć terenowych, a także zaplanowanie lekcji o „własnym” regionie. Zwraca na to uwagę wielu dydaktyków geografii, m.in. Pulinowa (1994) oraz Angiel (2004).

Na procesy poznawcze człowieka wpływ ma wiele czynników, m.in. biologiczne (wiek, płeć), kulturowe (rodzina, rówieśnicy), indywidualne, związane z cechami osobowości (aspiracje poznawcze, ciekawość świata).



Ryc. 1. Miejscowości wskazane przez uczniów gimnazjum w Orli
Źródło: ryciny 1–3 – opracowanie własne na podstawie badań sondażowych.

Duże znaczenie ma również miejsce zamieszkania, np. charakter i wielkość osiedla (miasto – wieś, centrum – peryferie). Na kształtowanie wyobrażeń przestrzennych ma zatem wpływ zarówno środowisko społeczne, jak i fizyczne, w którym dorasta dziecko (Kowalczyk, 1992).

W artykule zaprezentowano wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród 246 gimnazjalistów z kilku szkół położonych w południowo-wschodniej części województwa podlaskiego. Głównym celem badań było sprawdzenie, które miejscowości są znane i odwiedzane przez uczniów, a następnie określenie zasięgu i charakteru obszaru, po którym poruszają się uczniowie (Awramiuk, 2007).

Badani uczniowie zostali poproszeni o zaznaczenie na fragmencie mapy województwa podlaskiego miejscowości, które znają i często odwiedzają. Jeśli miejscowość (miejscowości) nie znalazła się na przygotowanym arkuszu mapy, uczniowie mogli wpisać ją w wyznaczonym miejscu w ankiecie. Na podstawie wskazań uczniowskich opracowano mapy sygnaturowe prezentujące rozkład (przestrzenny i ilościowy) miejscowości, które znają i odwiedzają uczniowie. Dodatkowo na mapach zaznaczono trzy strefy (okręgi) o promieniu 10 km, 25 km i 50 km od miejscowości, w której przeprowadzono badania. Uzyskane „obrazy” – zestawienia wskazań uczniowskich – pozwoliły w przybliżeniu określić zasięg i charakter obszaru znanego uczniom, po którym się on poruszają oraz dokąd docierają, gdy wyjeżdżają z miejscowości zamieszkania.

Szkoły, w których przeprowadzono badania, zlokalizowane były w miejscowościach różnej wielkości: tj. w dużym mieście (Białymstoku), mieście średniej wielkości (Bielsku Podlaskim) oraz we wsi gminnej (Orli). Dwa gimnazja: w Bielsku Podlaskim oraz w Orli prowadzą dodatkowe nauczanie języka białoruskiego, jako języka ojczystego białoruskiej mniejszości w Polsce. Badany obszar – południowo-wschodnia część woj. podlaskiego – odznacza się bowiem wyraźnym zróżnicowaniem narodowościowo-religijnym.

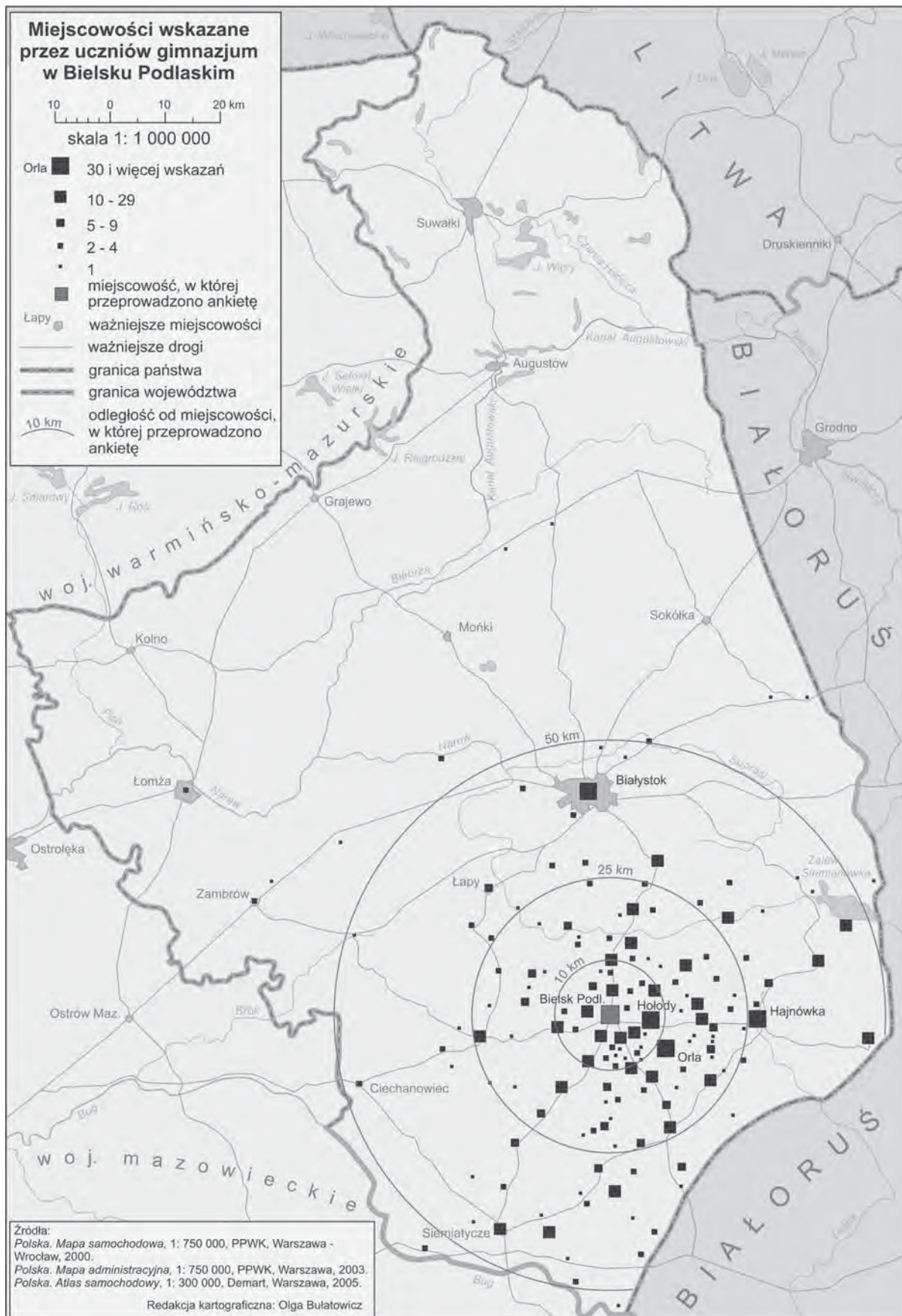
Miejscowości znane uczniom mieszkającym na wsi

Zestawienie pierwsze (ryc. 1) prezentuje wskazania uczniów szkoły wiejskiej w Orli. Analiza wskazań uczniowskich pokazała, że uczniowie zaznaczali na arkuszu mapy województwa podlaskiego średnio około 10 miejscowości. Najwięcej wskazań uzyskała miejscowość, w której zlokalizowana była szkoła, tj. wieś Orla, którą wskazało 39 z 44 badanych uczniów. Ponadto 30 uczniów zaznaczyło również Bielsk Podlaski położony w odległości ok. 12 km od Orli; dziewięć miejscowości uzyskało od 10 do 29 wskazań.

Jeśli przyjrzymy się rozmieszczeniu wskazywanych przez uczniów miejscowości to zauważymy, że najwięcej z nich znalazło się w odległości do 25 km od szkoły. Ponadto wskazane miejscowości tworzą w miarę zwarty obszar. Pięć z dziewięciu najczęściej zaznaczanych przez uczniów miejscowości (wsie: Malinniki, Gredele, Dubicze Cerkiewne, Parcewo, Zbucz) znajduje się w odległości do 10 km od wsi gminnej. W strefie 10–25 km znalazły się pozostałe cztery, najczęściej wskazywane miejscowości: trzy miasta (Bielsk Podlaski, Hajnówka i Kleszczele) oraz wieś Suchowolce. Stosunkowo niewiele miejscowości wskazali uczniowie w strefie 25–50 km, a znikoma tylko liczba miejscowości (pojedyncze wskazania) pojawia się w odległości powyżej 50 km (11 miejscowości).

Obszar wyłaniający się ze wskazań uczniowskich jest stosunkowo mały i dość zwarty. Analizując rozmieszczenie miejscowości zaznaczanych przez uczniów wyraźnie widać, że część z nich zlokalizowana jest wzdłuż szlaków komunikacyjnych: Białystok – Bielsk Podlaski – Kleszczele, Białystok – Bielsk Podlaski – Hajnówka. Ogólnie można wnioskować, że większość badanych uczniów szkoły wiejskiej porusza się po względnie niewielkim obszarze sięgającym ok. 25 km od szkoły. Spośród kilku miast położonych w pobliżu wsi Orla najczęściej wskazywany jest Bielsk Podlaski, częściej niż miasto wojewódzkie – Białystok, które uzyskało porównywalną liczbę wskazań jak Hajnówka i Kleszczele (od 10 do 29). Uczniowie szkoły w Orli najłatwiej docierają do Bielska Podlaskiego, gdyż jest on położony stosunkowo blisko wsi, a ponadto jest największym po Białymstoku ośrodkiem miejskim na tym terenie.

Ze wskazań uczniowskich wynika zatem, iż młodzież ze szkoły wiejskiej w Orli najczęściej wskazywała miejscowości położone w pobliżu szkoły. Należy zaznaczyć, iż badani uczniowie w dużym stopniu dojeżdżają do szkoły z pobliskich wsi. Ponad połowa, tj. 25 z 44 badanych uczniów (56,8%), codziennie dojeżdża do szkoły, między innymi z Malinnik, Koszel, Paszkowszczyzny, Dydul, Redut. Fakt ten ma niewątpliwie wpływ na wskazania uczniów, a co za tym idzie na zasięg obszaru, po którym uczniowie się poruszają.



Ryc. 2. Miejscowości wskazane przez uczniów gimnazjum w Bielsku Podlaskim

Miejscowości znane uczniom mieszkającym w mieście średniej wielkości (Bielsku Podlaskim)

Kolejne zestawienie (ryc. 2) prezentuje wskazania uczniów z gimnazjum w Bielsku Podlaskim. Również w tym przypadku uczniowie wskazywali średnio po kilkanaście miejscowości, przy czym różnice między poszczególnymi uczniami często były bardzo duże (od kilku wskazań na jednej mapie do kilkudziesięciu). Najwięcej wskazań (30 i więcej) otrzymały następujące miejscowości: Białystok, Hajnówka, Orla, Hołody. Również Bielsk Podlaski został zaznaczony przez zdecydowaną większość uczniów (89 respondentów). Wśród miejscowości najczęściej wskazywanych przez uczniów znalazły się zatem dwa miasta: Białystok i Hajnówka oraz trzy wsie. Te ostatnie położone są w niewielkiej odległości od Bielska Podlaskiego (5–10 km). Stosunkowo liczną grupę stanowią miejscowości, które uzyskały od 10 do 29 wskazań (28 miejscowości).

Analiza rozkładu przestrzennego miejscowości wskazywanych przez uczniów pokazała, że najczęściej miejscowości skupia się w strefie do 25 km. Kilkanaście miejscowości znalazło się w odległości powyżej 25 km, w tym 8, które uzyskały od 10 do 29 wskazań i jedna (miasto Hajnówka), którą wskazało 30 i więcej uczniów. Nieliczne wskazane przez pojedynczych uczniów miejscowości znalazły się w odległości powyżej 50 km od Bielska Podlaskiego.

Zestawienie (ryc. 2) pokazuje, że większość miejscowości koncentruje się na wschód od Bielska Podlaskiego. Natomiast dużo mniej miejscowości zlokalizowanych jest na zachód od miasta. Wyraźnie jest to widoczne w strefie powyżej 25 km. Świadczy to o swoistej „deformacji przestrzennej” obszaru, po którym poruszają się uczniowie. Miejscowości nie są rozmieszczone równomiernie wokół Bielska Podlaskiego, ale ich zagęszczenie obserwujemy we wschodniej części obszaru. Widać również, że granica państwa stanowi wyraźną barierę, poza którą nie sięga obszar znany uczniom. Również w tym przypadku wskazywane miejscowości położone są wzdłuż kilku szlaków komunikacyjnych: Białystok – Bielsk Podlaski – Siemiatycze, Bielsk Podlaski – Hajnówka – Białowieża, Bielsk Podlaski – Kleszczele – Grabarka – Siemiatycze.

W przypadku gimnazjalistów z Bielska Podlaskiego wyraźnie widać, iż na wskazania uczniowskie duży wpływ ma specyfika szkoły i środowiska lokalnego, z którego wywodzą się uczniowie. Większość uczniów uczęszczających do zespołu szkół z białoruskim językiem nauczania należy do mniejszości białoruskiej wyznania prawosławnego. Natomiast wskazywane przez uczniów miejscowości (wsie) są w dużej mierze zamieszkałe właśnie przez społeczność prawosławną deklarującą przynależność do mniejszości białoruskiej, rzadziej ukraińskiej lub też określającą się mianem ludności „tutejszej”.

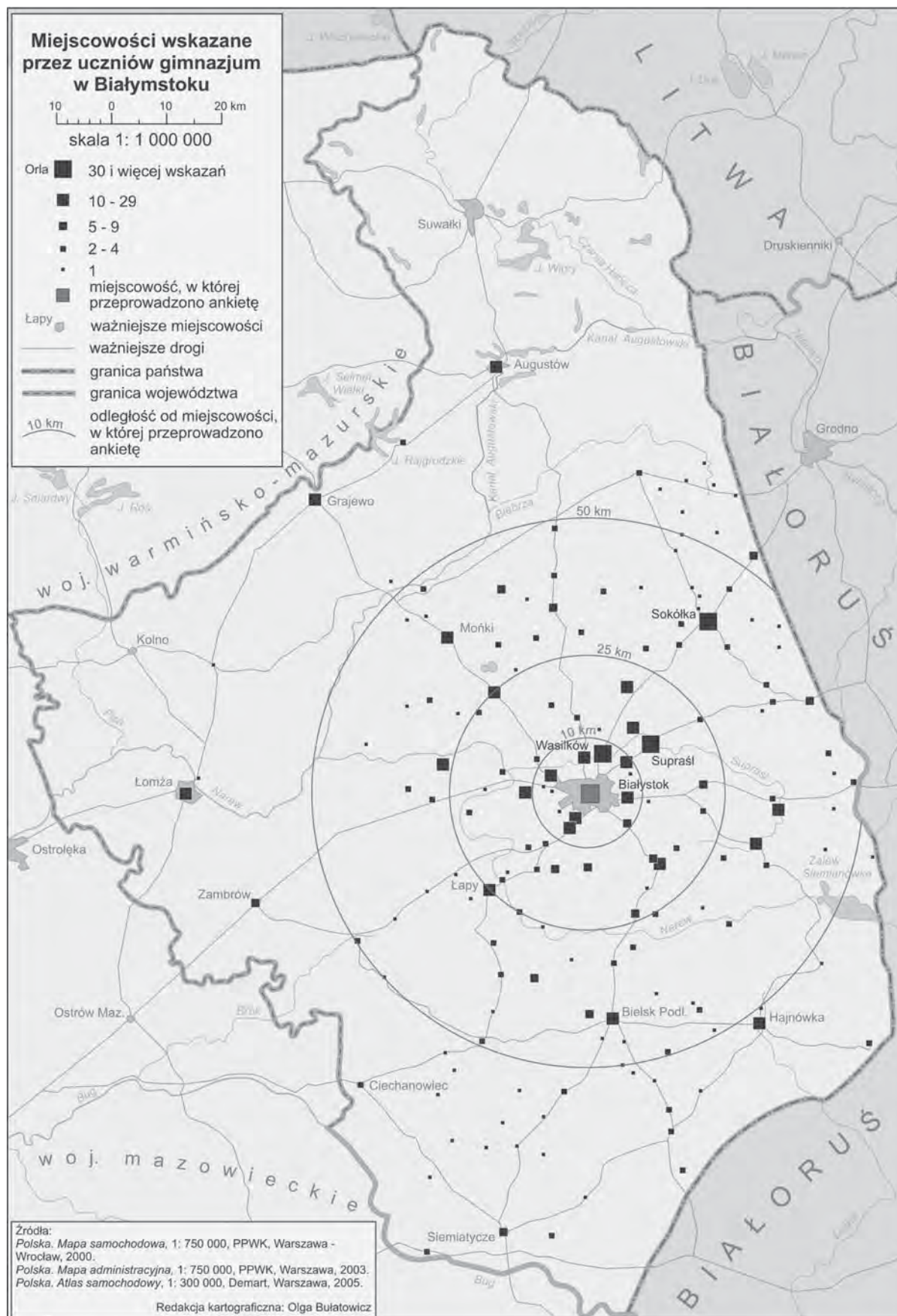
Ogólny obraz wyłaniający się na podstawie wskazań uczniów ze szkoły w Bielsku Podlaskim pokazuje, że miejscowości, które są najczęściej odwiedzane przez badanych uczniów, skupiają się w strefie do 25 km. Zestawienie pokazuje również, że obszar znany uczniom jest dość zwarty.

Miejscowości znane uczniom mieszkającym w dużym mieście (Białymstoku)

Ostatnie zestawienie (ryc. 3) przedstawia rozmieszczenie miejscowości wskazywanych przez uczniów szkoły gimnazjalnej w Białymstoku. Już na pierwszy rzut oka widać wyraźną różnicę w obrazie, który wyłania się na podstawie wskazań uczniów z największego miasta, w porównaniu do wcześniejszych zestawień dokonanych dla miasta średniej wielkości – Bielska Podlaskiego i wsi gminnej – Orli.

Gimnazjaliści z Białegostoku, w porównaniu z uczniami z pozostałych miejscowości, wskazywali średnio 9 miejscowości, niewiele mniej niż w pozostałych dwóch przypadkach. Najwięcej wskazań, nie licząc Białegostoku, uzyskały trzy miejscowości: Wasilków, Supraśl i Sokółka. 10 miejscowości uzyskało od 10 do 29 wskazań. W tym przypadku jednak najliczniejszą grupę stanowią miejscowości, które były wskazane tylko raz, to jest aż 93 miejscowości.

Miejscowości znane i odwiedzane przez gimnazjalistów z Białegostoku rozmieszczone są w miarę równomiernie w całej strefie o zasięgu do 50 km. Miejscowości wskazywane częściej niż raz, skupiają się jednak w najbliższym sąsiedztwie Białegostoku. Najczęściej uczniowie wskazywali: Wasilków, Jurówce, Fasty, Choroszcz, Kleosin, Księżyno, Grabówkę. W przypadku miejscowości wskazywanych jednostkowo



Ryc. 3. Miejscowości wskazane przez uczniów gimnazjum w Białymstoku

zauważyć można pewne skupienie na północ od Białegostoku, wzdłuż granicy z Białorusią, oraz na południe między Bielskiem Podlaskim a Siemiatyczami (ryc. 3). Na podstawie wskazań uczniów z Białegostoku widać, że dość liczna jest też grupa miejscowości, które znalazły się poza strefą 50 km. Pojawiły się tu również miasta, które uzyskały wysoką liczbę wskazań (od 10 do 29), tj.: Augustów, Grajewo, Łomża, Rajgród czy Siemiatycze. Widoczne są również dwa wyraźne obszary o mniejszej liczbie wskazań, – na zachód od Białegostoku (okolice Łomży) oraz na północ od Augustowa (tereny położone już na krańcach województwa podlaskiego i trudno dostępne komunikacyjnie). Ponadto uczniowie z gimnazjum w Białymstoku, oprócz miejscowości znajdujących się w województwie podlaskim, wskazywali również miasta położone w innych częściach kraju (np. Warszawę, Kraków, Gdańsk, Gdynię), a także w innych krajach (np. Brukselę, Pragę, Chicago).

Podsumowanie

Opracowane zestawienia pokazują wyraźne zróżnicowanie rozmieszczenia miejscowości, do których docierają uczniowie, zależnie od miejsca, w którym zlokalizowana jest szkoła. Na ich podstawie można wnioskować o wielkości i zasięgu obszaru, który znają uczniowie. Analiza rozkładu przestrzennego miejscowości wskazywanych przez uczniów oraz liczebności wskazań pozwala również wnioskować o sile wpływu miasta lub miejski w regionie – oddziałuje na dużo większy obszar i przyciąga mieszkańców z odleglejszych miejscowości, niż np. Bielsk Podlaski.

Najmniejszy obszar uzyskano na podstawie wskazań uczniów szkoły wiejskiej co świadczy o tym, iż poruszają się oni po zdecydowanie mniejszym obszarze, niż uczniowie szkół miejskich. Większość miejscowości wskazana przez uczniów gimnazjum w Orli zlokalizowana jest w strefie do 25 km. W przypadku średniej wielkości miasta, również najwięcej miejscowości znajduje się na obszarze do 25 km, ale również i w strefie 25–50 km pojawiło się kilkanaście miejscowości o wysokiej liczbie wskazań. Największy obszar przedstawia zestawienie opracowane na podstawie wskazań uczniów szkoły w Białymstoku. Wyraźnie widać, że uczniowie z Białegostoku docierają do miejscowości położonych najdalej względem miejsca zamieszkania. Dodatkowo, uzyskane zestawienia (mapy sygnaturowe) pokazują, że miejscowości znane uczniom nie są rozmieszczone równomiernie wokół miejsca zamieszkania. Może wynikać to ze specyfiki środowiska, z którego wywodzą się badani uczniowie.

Przystępując do przygotowania procesu dydaktycznego z geografii i przyrody warto mieć na uwadze fakt, iż to, co już uczniowie znają i dokąd docierają, może bardzo się różnić w zależności od ich miejsca zamieszkania. Doświadczenia i wyobrażenia uczniów można wykorzystać w nauczaniu geografii, m.in. planując zajęcia terenowe, czy też lekcje o „własnym” regionie.

Literatura

- Angiel J., 2004, *Refleksje geograficzne na temat tzw. „map mentalnych”*, Geografia w Szkole, 1, s. 13–18.
- Awramiuk A., 2007, *Percepcja własnego regionu przez uczniów a edukacja regionalna*, rozprawa doktorska, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), 2004, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kowalczyk A., 1992, *Percepcja środowiska miejskiego przez dzieci (na przykładzie Warszawy)*, [w:] B. Jałowiecki, H. Libura (red.), *Percepcja i waloryzacja środowiska naturalnego i antropogenicznego*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 257–271.
- Małkiewicz E., 2005, *Pojęcia potoczne i naukowe a proces nauczania*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Przyroda w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, CODN, Warszawa, s. 95–106.
- Pulinowa M.Z., 1994, *Propozycje założeń programowych międzyprzedmiotowej edukacji środowiskowej*, Geografia w Szkole, 4, s. 225–230.

SPATIAL RANGE OF AREA FAMILIAR TO STUDENTS FROM SOUTH-EASTERN PART OF PODLASKIE VOIVODESHIP

Abstract. The paper presents results of the research carried out among lower-secondary school pupils living in the south-eastern part of Podlaskie Voivodeship. The aim of the study was to check which places are known to and visited by them, and subsequently to identify the size of the area they are familiar with. Knowledge of the pupils' idea of their vicinity may be used in planning geography or natural science education process, e.g. in preparing field lessons or lessons about "own" region.

Key words: places familiar to pupils, Podlaskie Voivodeship, signature maps

PERCEPCJA TREŚCI KARTOGRAFICZNYCH NA RÓŻNYCH ETAPACH NAUCZANIA – WYBRANE OBSERWACJE

MAGDALENA JODŁOWSKA

Studenckie Koło Naukowe Geografów, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
magda.jod@interia.pl

Zarys treści. W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w szkołach podstawowych, gimnazjach oraz liceach, dotyczących poziomu percepcji wybranych zagadnień kartograficznych realizowanych w ramach treści nauczania przewidzianych podstawą programową przyrody, geografii i przysposobienia obronnego. Zwrócono uwagę na fakt ograniczonego dostępu uczniów do pomocy dydaktycznych, braki w podstawowych umiejętnościach z zakresu kartografii i topografii, w znacznym stopniu uniemożliwiające właściwą interpretację treści mapy oraz ograniczone możliwości konfrontacji wiedzy kartograficznej w terenie.

Słowa kluczowe: mapa topograficzna, skala, rysunek poziomicowy, współrzędne geograficzne

Wstęp i opis badanej próby

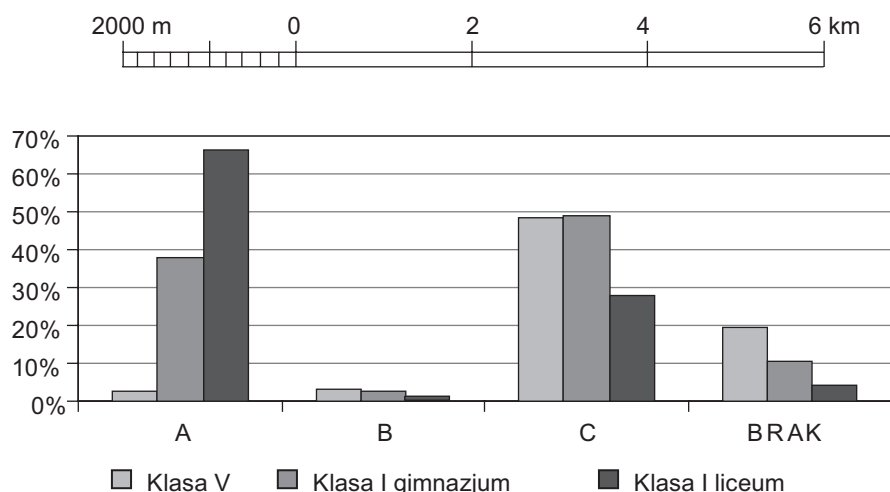
Umiejętność posługiwania się mapą, istotnym środkiem dydaktycznym, powinna cechować każdego ucznia. Nauczyciele często zapominają, że mapa „*jest jednym z najważniejszych narzędzi geografii, zarówno dla uczonego jak i uczącego się tej nauki*” (Wuttke, 1968, s. 17). Przy powszechności różnych typów analogowych i cyfrowych map, a także ogólnym przeświadczeniu, że każdy z nas potrafi czytać mapę, należy się zastanowić, czy wiąże się z tym także umiejętność właściwego interpretowania oraz wnioskowania na podstawie obrazu kartograficznego. Jak wynika z doświadczeń nauczycieli i licznych opracowań dydaktyków, coraz częściej mamy do czynienia z tzw. analfabetyzmem kartograficznym (Horodyski, 1999; Opach, 2004).

Poniższe opracowanie jest próbą odpowiedzi na pytanie, na ile terminy, takie jak: mapa topograficzna, skala, rysunek poziomicowy, czy też rozciągłość geograficzna, niezwykle istotne w prowadzeniu różnego rodzaju analiz przestrzennych, są rozumiane i wykorzystywane w praktyce przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Za pomocą kwestionariusza ankietowego przebadano grupę 440 uczniów z terenu powiatu nowosądeckiego, z losowo wybranych szkół. Badaną populację stanowili uczniowie z następujących etapów kształcenia: II etap – klasa V, III etap – klasa I gimnazjum, etap IV – klasa I liceum. Wyboru dokonano ze względu na czas, w jakim treści kartograficzne są realizowane na danym etapie kształcenia. Ankieta

główna, składająca się z 25 pytań dla uczniów w klasie piątej i 30 dla uczniów gimnazjum i liceum, została poprzedzona ankietą wstępną na grupie 98 osób (sprawdzającą właściwy dobór pytań). Badania uzupełniono ankietą dla nauczycieli, których uczniowie wypełniali kwestionariusze, jak również analizą podręczników przyrody geografii i przysposobienia obronnego (Jodłowska, 2007).

Badanie treści kartograficznych

Pierwsza grupa pytań dotyczyła skali (Flis, 1973; Paślawski, 1995; Cabaj i Urbańska, 2000). Podstawowy problem, jaki został zauważony w zakresie tego tematu, to nieznanomość takich pojęć jak: skala w postaci mianowanej i podziałka liniowa (ryc. 1). Uczniowie nie potrafili ani rozróżnić tych pojęć, ani podać przykładu skali w postaci mianowanej (poprawne odpowiedzi stanowiły tu odpowiednio: klasa V – 14%, gimnazjum – 41%, liceum – 56%). Bardziej niepokoją jednak odpowiedzi uczniów na pytanie zilustrowane na ryc. 2. Zaobserwowano w tym przypadku brak jakiejkolwiek wiedzy z zakresu roli, jaką odgrywa skala mapy. Ponad 60% uczniów gimnazjów i liceów uważa, że skala mapy może wyrażać zarówno pomniejszenie jak i powiększenie. Nie powinno to jednak nikogo dziwić, ponieważ 53% gimnazjalistów uważa lekcje o skali za nieciekawą, a 46% za niezrozumiałą. W klasie piątej 51% uczniów uznaje lekcje o skali za niezrozumiałą. Pytania dotyczące tego zagadnienia dobitnie odsoniły braki uczniów z zakresu kontaktu z mapą topograficzną oraz ćwiczeń terenowych z jej użyciem.



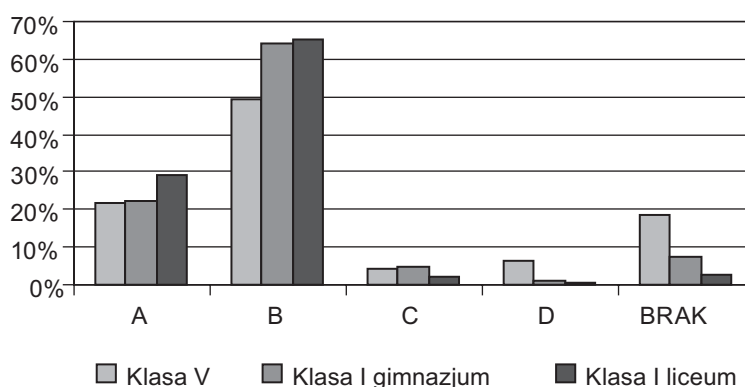
Ryc. 1. Co przedstawia rysunek?

A. Podziałkę liniową B. Linijkę C. Skalę w postaci mianowanej

Źródło: ryciny 1–5 – opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych.

Na pytanie o umiejętność posługiwania się mapą topograficzną, ponad 40% uczniów w klasie V, a w gimnazjum 39%, stwierdza, że takiej mapy nie zna (ryc. 3). Zapytani o sposoby orientowania mapy w terenie, uczniowie wykazali dobrą wiedzę z zakresu wyznaczania kierunku północnego w terenie. Były to jednak odpowiedzi „wyjęte” z podręczników, z których korzystają uczniowie w trakcie realizacji omawianych zagadnień. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż uczniowie nie zawsze kojarzą słowo *poziomica* wyłącznie z wysokością n.p.m. Uczniowie, zwłaszcza w gimnazjach i liceach, powszechnie wyrażają chęć zastosowania poziomic na mapie klimatycznej do pokazania wielkości opadów lub zmiany temperatury związanej z wysokością, czy też na mapie glebowej, aby oddzielić kolejne warstwy gleby. Widoczne są braki „obycia” uczniów z tego typu mapami i prezentowanymi na nich zjawiskami. Należy tu jednak wyraźnie zaznaczyć, że zagadnienia związane z rysunkiem poziomicowym, przekazywane uczniom na danym etapie kształcenia, zostały przez nich uznane za trudne, bądź bardzo trudne.

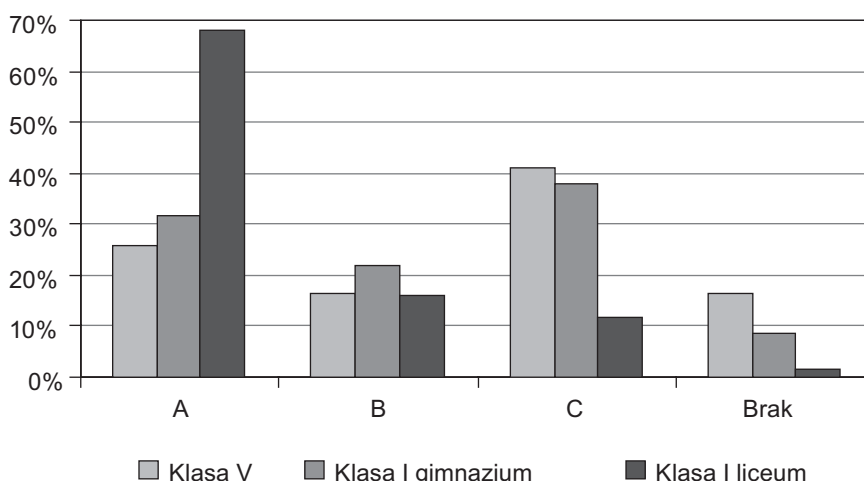
Pytanie z grupy zagadnień związanych ze współrzędnymi geograficznymi, z którym uczniowie nie potrafili sobie poradzić, dotyczyło rozciągłości geograficznej danego obszaru fizycznogeograficznego. Na pytanie, czy znają pojęcie rozciągłości geograficznej południkowej i równoleżnikowej, zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści w ponad 70% udzielili odpowiedzi twierdzącej. W klasie V odpowiedzi twierdzącej udzieliło 35%



Ryc. 2. O czym informuje nas skala mapy zapisana w postaci liczbowej i mianowanej?

- A. Ile razy dana odległość na mapie jest mniejsza od odległości w terenie.
 B. Ile razy odległość na mapie została pomniejszona lub powiększona w stosunku do odległości w terenie.
 C. Tylko o zmniejszeniu długości.
 D. Inna odpowiedź.

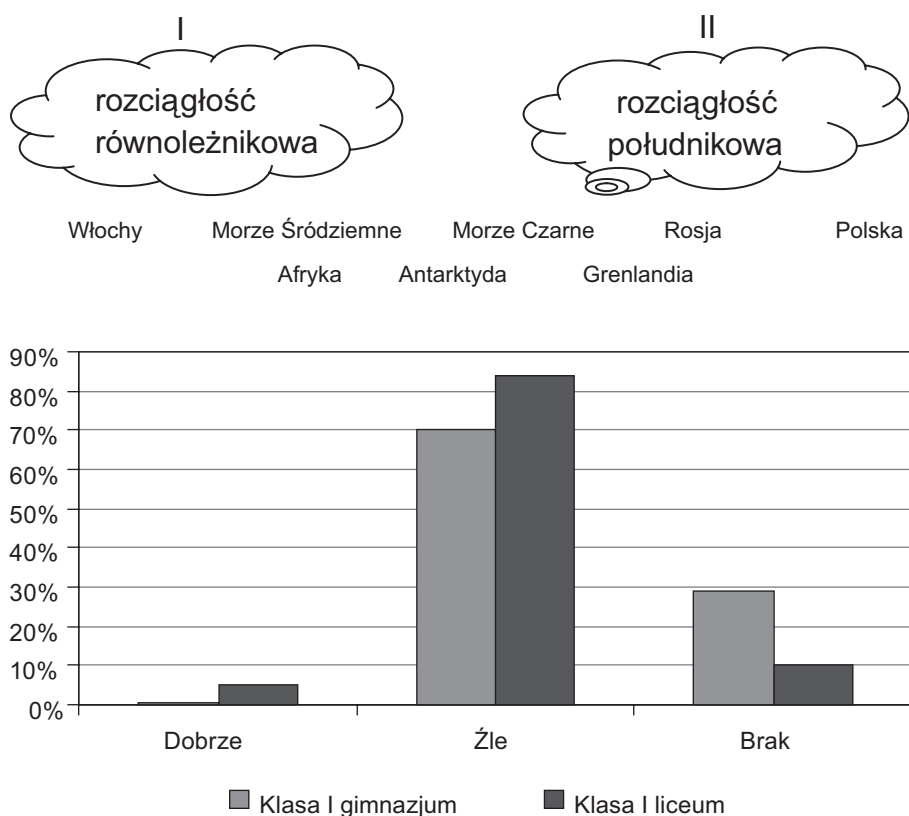
uczniów – jak wiadomo zagadnienia związane ze współrzędnymi geograficznymi są dla uczniów na tym etapie rozwojowym zbyt abstrakcyjne (Augustyniak, 2002; Błasiak, 2005). Umiejętności badanej grupy w tym zakresie ilustrują ryc. 4 i 5.



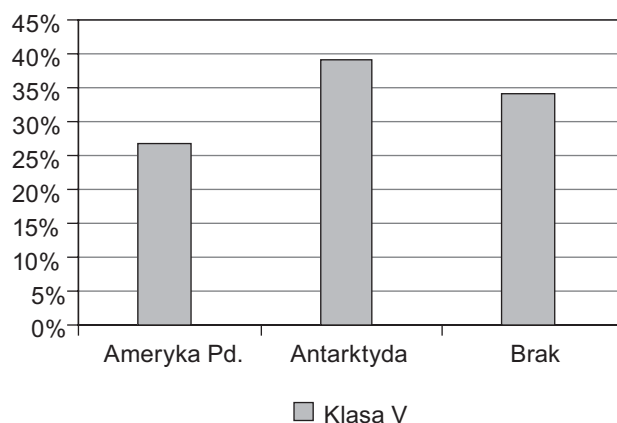
Ryc. 3. Czy potrafisz posługiwać się mapą topograficzną?

- A. Tak B. Nie C. Nie znam takiej mapy.

Ze wszystkich treści kartograficznych, o które pytano gimnazjalistów i licealistów w ankiecie, odwzorowania kartograficzne są przez nich uznawane za najbardziej nieprzydatne i niezrozumiałe. Treści te 46% gimnazjalistów uważa za bardzo trudne, a 16% za trudne. Dla liceum wartości te wynoszą odpowiednio 17% i 36%. Jedno z pytań z zakresu odwzorowań kartograficznych dotyczyło mapy, którą powinien wybrać pilot do nawigacji i choć poprawne odpowiedzi stanowiły w gimnazjum ponad 50%, a w liceum 67%, to w uzasadnieniach, jakich udzielali uczniowie, wykazali się brakiem wiedzy o siatkach kartograficznych. Bardzo często w swych odpowiedziach potwierdzali, iż wyboru danej siatki dokonali ze względu na proste południki w przypadku mapy z odwzorowaniem Lamberta i Mercatora (można wnioskować, iż południki kojarzone były tylko z liniami prostymi). Warto też zwrócić uwagę na stwierdzenia uczniów, iż wyboru siatki Mercatora dokonali ze względu na występującą tu siatkę geograficzną (kolejny dowód na brak wiedzy na temat powstawania siatek kartograficznych) lub uznawali tę mapę za zobrazowanie linii zmian czasu na kuli ziemskiej. W tym miejscu należy nadmienić, iż uczniowie zapytani o wybranie innej nazwy dla siatki topograficznej spośród możliwych odpowiedzi: kartograficzna, kilometrowa, geograficzna, tylko w około 15% przypadków (zarówno w gimnazjach, jak i w liceach) udzielili poprawnej odpowiedzi (siatka kilometrowa).



Ryc. 4. Obszary fizycznogeograficzne o większej rozciągłości równoleżnikowej połącz z pierwszą chmurką I, a te o rozciągłości południkowej z drugą II



Ryc. 5. Który z kontynentów: Ameryka Południowa czy Antarktyda ma większą rozciągłość geograficzną południkową?

Wnioski

Zaprezentowane powyżej przykłady, stanowiące tylko niewielką część badanych zagadnień, pozwalają przypuszczać, że uczniowie nieradzący sobie z podstawowymi zagadnieniami z zakresu omawianych treści nauczania, będą mieli problemy z praktycznym wykorzystaniem mapy. Potwierdzają to m.in. wyniki matur z geografii (Soja, Wieczorek, 2005; Wieczorek i inni, 2007). Trudno wymagać od ucznia dokonywania właściwej analizy mapy topograficznej, jeżeli nie rozumie, co to jest poziomica lub nie potrafi dokonać

właściwego wyboru mapy o odpowiedniej skali. Wiedza w tym zakresie jest o tyle istotna, o ile wybór mapy o odpowiedniej skali pozwala dokonać analiz i pomiarów z określoną dokładnością (Grygorenko, 1998; Stankiewicz, 1999; Paślawski, 2003).

Przyczyn zaistniałej sytuacji, tj. braku podstawowej wiedzy z zakresu treści kartograficznych, która w dużym stopniu utrudnia uczniom dokonywanie właściwych analiz i wnioskowania na podstawie mapy, należy upatrywać w złożonym zespole czynników. Uczniowie mają ograniczony dostęp do podstawowych pomocy dydaktycznych istotnych z punktu widzenia prezentowanych treści nauczania (tab. 1). Jest to, obok braku czasu, najczęściej wymieniana przez nauczycieli przyczyna niewykorzystywania, tak propagowanej m. in. przez Nałkowskiego, zasady pogłębienia (Wuttke, 1968). Nauczyciele często wychodzą z założenia, iż wszyscy uczniowie posiadają inteligencję logiczno-matematyczną, związaną m. in. z umiejętnością abstrakcyjnego myślenia oraz inteligencję przestrzenno-mechaniczną – osoby obdarzone tym rodzajem inteligencji mają zdolność myślenia obrazowego oraz potrafią korzystać z map, diagramów itd. (Warczak, 2006). Znamiennym wydaje się fakt, iż nauczyciele w bardzo sporadycznych przypadkach stwarzają uczniom możliwość konfrontacji wiedzy kartograficznej w terenie, nie należy także zapominać o wciąż powtarzających się błędach w prezentowaniu zagadnień kartograficznych, jakie zawierają podręczniki do przyrody, geografii i przysposobienia obronnego.

Tabela 1. Realizacja zagadnień kartograficznych na poszczególnych etapach kształcenia

Pytanie	Szkoła podstawowa – przyroda (4 nauczycieli)		Klasa I gimnazjum – geografia (3 nauczycieli)		Klasa I liceum i technikum – geografia (3 nauczycieli)	
	TAK	NIE	TAK	NIE	TAK	NIE
	Liczba odpowiedzi		Liczba odpowiedzi		Liczba odpowiedzi	
Czy uczniowie mają możliwość wykonywania ćwiczeń w terenie?*	1	3	1	2	0	3
Czy uczniowie mają możliwość wykonywania pomiarów na mapie?	2	2	3		3	
Czy uczniowie mają możliwość korzystania z pomocy dydaktycznych?	Busoli		1			
	Kompasu	3	2			
	Mapy topograficznej najbliższej okolicy	1	3		2	
	GPS Niwelatora szkolnego Programów komputerowych np.: do wizualizacji rzeźby terenu	1			2	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych.

*pomiar długości, wysokości względnej wzniesienia, orientowanie mapy w terenie, wyznaczenie swego położenia przy użyciu busoli lub kompasu, itd.

Literatura

- Augustyniak M., 2002, *Współrzędne geograficzne w nauczaniu przyrody*, [w:] Z. Ziolo (red.), *Edukacja geograficzna w reformowanej szkole. Teoria i praktyka*, Nowoczesna Szkoła, 8, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 75–79.
- Błasiak W., 2005, *Przygoda z przyrodą. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza "Krzysztof Pazdro", Warszawa.
- Cabaj W., Urbańska A., 2000, *Jeszcze raz o podziałce, zwłaszcza o podziałce liniowej*, *Geografia w Szkole*, 4, s. 203–207.

- Flis J., 1973, *O podziałce kartograficznej*, *Geografia w Szkole*, 5, s. 269–271.
- Grygorenko W., 1998, *Mapa topograficzna jako instrument kształcenia i wychowania obywatelskiego*, *Geografia w Szkole*, 1, s. 33–37.
- Horodyski B., 1999, *Nauczanie kartografii na I roku studiów geograficznych (cykl ćwiczeń kameralnych i terenowych)*, [w:] *Kartografia w polskim systemie edukacyjnym*, Materiały Ogólnopolskich Konferencji Kartograficznych, Tom 21, Słupsk, s. 61–64.
- Jodłowska M. 2007, *Ocena poziomu percepcji wybranych treści kartograficznych przez uczniów na różnych etapach kształcenia*, Kraków, maszynopis pracy magisterskiej.
- Opach T., 2004, *Tu mieszkam*, *Geografia w Szkole*, 5, s. 21–26.
- Paślawski J., 1995, *Kilka uwag na temat skali i podziałki*, *Geografia w Szkole*, 4, s. 108–111.
- Paślawski J., 2003, *Mapy topograficzne na rynku z perspektywy potrzeb szkoły*, *Geografia w Szkole*, 1, s. 15–19.
- Soja J., Wieczorek T., 2005, *Dlaczego Hanka nie weszła na Babią Górę? Trudności uczniów zdających maturę z geografii*, *Geografia w Szkole*, 6, s. 25–32.
- Stankiewicz M., 1999, *Znaczenie map topograficznych w nauczaniu geografii oraz kształtowaniu wiedzy o swoim regionie*, [w:] *Kartografia w polskim systemie edukacyjnym*, Materiały Ogólnopolskich Konferencji Kartograficznych, Tom 21, Słupsk, s. 37–44.
- Wieczorek T., Soja J., Rokosz W., 2007, *Matura z geografii. Popularna, chociaż wcale niełatwa*, *Geografia w Szkole*, 6, s. 48–54.
- Wuttke G., 1968, *Wacław Nałkowski. Dydaktyka geografii – wybór pism*, Polskie Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Warczak B., 2006, *Drama w nauczaniu przyrody integracja – międzyprzedmiotowa. Sposoby uatrakcyjniania lekcji przyrody*, I Konferencja dydaktyczna nauczycieli przyrody, Nowy Sącz, maszynopis powielony, s. 19–25.

PERCEPTION OF CARTOGRAPHIC INFORMATION ON VARIOUS STAGES OF EDUCATION

Abstract. The paper presents results of studies conducted in primary schools, lower secondary schools and secondary schools, concerning the level of perception of selected cartographic content within the Nature, Geography and Defence Training curricula. The study brought attention to limited access to educational aids, lack of basic skills in cartography and topography resulting in inability to interpret the map content properly, and limited ability to compare the cartographic data with the corresponding area.

Key words: topographic map, scale, contour lines, geographical location

GRY GPS W EDUKACJI SZKOLNEJ

WITOLD WARCHOLIK

Instytut Geografii, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
warwitek@ap.krakow.pl

Zarys treści. W artykule przedstawiono zabawy terenowe i gry geoinformacyjne, oparte na satelitarnych pomiarach nawigacyjnych, uzupełniające ofertę edukacyjną szkoły w zakresie nauczania geografii i przyrody. Wykazano, iż mogą one modyfikować warsztat nauczyciela w zakresie realizacji treści przygotowujących ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Przy ograniczonych możliwościach nauczyciela w zakresie wykorzystania narzędzi geoinformacyjnych w ramach lekcji, gry zaspokajają rzeczywiste zapotrzebowanie uczniów na informację o terenie.

Słowa kluczowe: gra, GPS, geoinformacja

Wstęp

Już na etapie edukacji szkolnej zauważalne jest zainteresowanie uczniów kompleksową informacją o terenie, zarówno o tym najbliższym, dobrze znanym młodemu człowiekowi, w którym mieszka i uczy się, jak i o tym mniej znanym, z którym wiąże plany wakacyjne, jak i o tym bardzo odległym, którym jest tylko teoretycznie zainteresowany. Przygotowanie młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym powinno obejmować m.in. kształcenie w zakresie praktycznych umiejętności szybkiego pozyskania i przetwarzania danych przestrzennych. Z punktu widzenia nauczyciela istotne staje się wyegzekwowanie od uczniów np. umiejętności posługiwania się urządzeniami umożliwiającymi szybką orientację w terenie, pomocnymi w odpowiedziach na pytania: „Gdzie się znajduję?”, „W jakim kierunku mam się przemieszczać, by dotrzeć do określonego celu?”, „Jaki dzieli mnie od niego czas marszu?”.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wybrane gry terenowe i zabawy geoinformacyjne, w większości przypadków oparte na satelitarnych pomiarach nawigacyjnych, których wykorzystanie w ramach szkolnych lekcji geografii i przyrody lub zajęć pozalekcyjnych może poprawić skuteczność praktycznego kształcenia geoinformacyjnego. Artykuł jest także próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu gry prowadzone z wykorzystaniem nowoczesnych technologii pozyskiwania, analizy i wizualizacji danych przestrzennych mogą zmieniać warsztat nauczyciela w zakresie realizacji treści przygotowujących ucznia do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.

Współczesna szkoła coraz wyraźniej dostrzega potrzebę doboru odpowiednich środków dydaktycznych, wykorzystujących zaangażowanie emocjonalne uczniów i zainteresowanie możliwością działania. Wykorzystaniu tego typu metod nauczania musi jednak towarzyszyć pełna świadomość ich zastosowania w określonej

sytuacji pedagogicznej i ukierunkowanie na uzyskiwanie najlepszych efektów (Bobrzyńska, 2007). Udział w grach GPS (Global Positioning System) wiąże się z wyposażeniem uczestników w moduł GPS i cyfrowy aparat fotograficzny. W moduły GPS wyposażone są zarówno ręczne nawigatory satelitarne, jak i notebooki, telefony komórkowe, zegarki, czy aparaty fotograficzne. Istnieje także możliwość podłączenia modułu GPS z wyżej wymienionymi urządzeniami drogą przewodową (np. USB) lub bezprzewodową (np. Bluetooth). Istnieje zespół zasad ogólnych dotyczących wszystkich niżej wymienionych gier i zabaw, m.in. warunek, iż urządzenia nawigacyjne powinny pracować w układzie współrzędnych WGS-84, standardowym dla odbiorników GPS. Nauczyciel koordynujący grę powinien pamiętać o sprawdzeniu ustawień układu odniesienia urządzeń nawigacyjnych, by uniknąć „błędnego” położenia poszukiwanych punktów, sięgającego nawet kilkuset metrów przy zastosowaniu innych, lokalnych układów współrzędnych. Przy wielu składowych błędach pomiaru GPS, wynikających także z błędów standardowych systemu (Warcholik, 2002) jak i z indywidualnej specyfikacji użytego sprzętu nawigacyjnego, pomysłodawcy poniższych gier założyli stumetrowy dopuszczalny błąd określenia współrzędnych lokalizowanych obiektów. W oficjalnych wersjach gier punkty uzyskiwane przez zawodników są sumowane i zestawiane w postaci łącznego rankingu danego gracza. Na stronach internetowych poświęconym grom istnieje możliwość podglądu m.in. karty każdego gracza wyznaczającej jego osiągnięcia, szczegółowych anglojęzycznych wyjaśnień dotyczących zasad danej gry (w ostatnich latach są one sukcesywnie tłumaczone na język polski), warunków bezpieczeństwa graczy, a także korzystania z tematycznych internetowych list dyskusyjnych, publikacji na temat gier, tablic ogłoszeń, prezentowania własnych opinii oraz wymiany doświadczeń poprzez dostęp do e-maili wszystkich zarejestrowanych uczestników zabaw.

Gry i zabawy geoinformacyjne są dowodem na to, iż nowoczesne technologie mogą zaspokajać potrzeby związane, ogólnie mówiąc, z chęcią „przeżywania przygód”. W wielu przypadkach wykazują istotne podobieństwa z grami „treasure hunt”, spopularyzowanymi w Polsce począwszy od książek dla dzieci, przykładowo z przygodami Peppą Pig (Astley, Baker, 2003), do bardzo szerokiej gamy gier komputerowych.

Wybrane przykłady gier i zabaw GPS

Chronologicznie przegląd zabaw z wykorzystaniem GPS należy zacząć od projektu poszukiwań przecięć południków i równoleżników o wartościach całkowitych (*Degree Confluence Project*). Zapoczątkowany on został w 1996 r. w Stanach Zjednoczonych przez Alexa Jarretta, który wyznaczył pierwszy węzeł siatki, odnotowując ten fakt na oficjalnej stronie zabawy: www.confluence.org. Na początku 2008 r. spenetrowanych zostało prawie 5300 węzłów pierwszego rzędu i 500 drugiego rzędu, co udokumentowano ponad 70 tysiącami fotografii wykonanych w 177 krajach świata (41 węzłów leżących na obszarze Polski zostało spenetrowanych do 2001 r.).

Ścisłe wytyczne dotyczą dokumentacji fotograficznej przesyłanej na oficjalny portal zabawy, na którą składają się m.in. zdjęcia: miejsca węzłowego, uczestników zabawy, odbiornika z wyświetlonymi współrzędnymi oraz opis, w którym wymaga się krótkiej charakterystyki miejsca przecięcia. Uczeń przed wyruszeniem w teren, oprócz pozyskania ze strony internetowej szczegółowych informacji na temat kraju, w obrębie którego znajdują się określone węzły, może skorzystać z internetowej książki planów, w ten sposób umożliwiając sobie konstruowanie spotkań z innymi graczami w wyznaczonych węzłach.

Druga w kolejności gra – *geocaching*, jest najbardziej spopularyzowana na świecie. Na początku 2008 r. na oficjalnej stronie zabawy (www.geocaching.com) zarejestrowanych było ponad pół miliona skrzynek funkcjonujących na wszystkich kontynentach. Wspomniany portal podaje, iż tygodniowo ponad 40 tysięcy uczestników zabawy przesyła drogą internetową informacje o prawie 300 tysiącach lokalizacji skrzynek. Wyruszając na poszukiwania, uczniowie wprowadzają do swoich odbiorników GPS współrzędne geograficzne skrzynki wybranej z którejś ze stron internetowych *geocachingu*, przy czym często tego typu portale zawierają dodatkowe podpowiedzi dla poszukiwaczy, jak skala trudności zdobycia skrzynki, czy też informacje, przy której elewacji budynku się znajduje, czy jest wysoko czy nisko nad ziemią, a niekiedy są to zdjęcia okolicy i dane o zawartości paczki, możliwościach dojazdu. Osoby, które odnalazły skrzynkę umieszczają z kolei w Internecie barwne opisy wydarzeń, jakie towarzyszyły poszukiwaniom, zdjęcia oraz informacje, co z paczki zabrano i co nowego włożono. Uczestnik zabawy może również przenieść skrzynkę w inne miejsce, podając na witrynie internetowej gry jej nowe położenie. Nauczyciel koordynujący zabawę, podobnie jak w innych grach GPS, powinien bezwzględnie przestrzegać zasad bezpiecznego poruszania się graczy w terenie, skrzynki powinny być ogólnodostępne, lokalizowane poza terenami chronionymi i prywatnymi, jednocześnie należy

zwrócić także uwagę, by nie były dobrze widoczne, ułatwiając odnalezienie przypadkowym przechodniom. Gracze starają się także zwracać uwagę na niebezpieczeństwo potraktowania skrzętnie ukrytej skrzynki jako obiektu podejrzenia wyglądającego, mogącego spowodować wezwanie służb ratowniczych i policji (Jakubińska, 2005). *Geocaching* został dodatkowo uatrakcyjniony przez tzw. *travel bug* – aluminiową blaszkę z wrysowanym robakiem i wygrawerowanym numerem, zwykle dołączoną do jakiegoś przedmiotu (np. maskotki), której odnalezienie każdorazowo zgłaszane jest na portalu *geocaching.com*. Istnieje możliwość pozostawienia blaszki o funkcji identyfikacyjnej w odnalezionej skrzynce i wtedy jest ona nierozzerwalnie związana z historią przemieszczeń tego „skarbu” lub też przeniesienia identyfikatora do innej skrzynki (fakt ten należy zarejestrować na wspomnianym portalu), dzięki czemu istnieje możliwość śledzenia trasy, jaką *travel bug* przemierza z jedną lub kilkoma skrzynkami i historii związanych z jego podróżą. Między innymi ze względu na znaczne koszty zakupu blaszek identyfikacyjnych, polscy uczestnicy *geocachingu* rozpropagowali niekomercyjny i otwarty system rejestracji skrzynek (www.geolutins.com).

Analizując zjawisko *geocachingu* nie można pominąć nawiązań do zabawy o nazwie *letterboxing*, nie wymagającej od nauczyciela wyposażenia uczniów w odbiorniki GPS, która funkcjonowała zanim system ten stał się dostępny publicznie. W *letterboxingu*, spopularyzowanym dziś na całym globie, gracze lokalizują położenie skrzynek na podstawie opisowych wskazówek podanych na witrynie internetowej zabawy lub materiałach udostępnionych przez jej organizatora, często poszerzonych o fotografie, mapy i inne materiały ułatwiające poszukiwania. Nauczyciel zainteresowany tą grą powinien wyposażać uczniów w osobiste dzienniki, w których będą wbijać pieczęć znajdującą się w znalezionej skrzynce oraz w osobistą pieczęć, którą z kolei potwierdzą odnalezienie punktu w dzienniku znajdującym się w skrzynce. Coraz popularniejszą odmianą zabawy, zwłaszcza w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Francji, Niemczech, Włoszech i w Czechach, staje się tzw. „*urban letterboxing*”, w której uczestnicy przemieszczają się według wskazówek zaczerpniętych ze stron internetowych tej wersji *letterboxingu* w gęszczy ulic wielkich miast.

Źródłem inspiracji do scenariusza lekcji może być także grupa gier miejskich stanowiących połączenie elementów *role-playing games (RPG)* z *geocachingiem* lub *letterboxingiem*. Przykładem mogą być organizowane na terenie Warszawy imprezy „Enigma Warsaw”, w których dzięki specjalnemu scenariuszowi, zawierającemu zadania do rozwiązania i wykonania w terenie, oparte na konkretnych lokalizacjach obiektów, fotografiach, zdjęciach lotniczych czy też mapach tematycznych, uczestnicy zapoznają się ze skomplikowanymi losami stolicy. Ta gra łączy w sobie także inne elementy, m.in. praktyczne wykorzystanie technik budowania zespołu, negocjacji i myślenia analitycznego.

Elementów *geocachingu* można dopatrywać się w spopularyzowanym także wśród polskich uczniów, a funkcjonującym od 2001 r. na świecie *bookcrossingu*, polegającym na celowym pozostawieniu książek na tzw. „półkach” lub w przypadkowych miejscach (ławka w parku, tramwaj), aby znalazca mógł ją przeczytać i przekazać kolejnym czytelnikom, poprzez tzw. „uwalnianie książek”. Idea uwalniania setek tysięcy pozycji książkowych ma na celu podniesienie poziomu czytelnictwa w różnych krajach, ale także kształtowanie przekonania o wyższości dzielenia się nad posiadaniem, znajdowanie przyjaciół o podobnych zainteresowaniach. Opiera się na kilku prostych zasadach: książki mają wklejone karteczki z numerem identyfikacyjnym BIP i adresem strony internetowej, na której po wpisaniu kodu znalazca dowiaduje się, kto książkę przed nim „uwolnił” i co o niej sądzi. Po przeczytaniu danej pozycji książkowej uczestnik *bookcrossingu* ponownie odwiedza jedną z witryn internetowych zabawy, przypisuje ją do jednej z zarejestrowanych „półek” o określonej lokalizacji, ewentualnie tworzy własną półkę nadając jej określone miejsce w terenie lub też wybiera jedną z alternatywnych opcji, np. przekazanie znajomemu lub pozostawienie na ławce, w autobusie miejskim itp.

W kolejnej z gier geoinformacyjnych – *geodashingu* – należy wybrać punkt z listy *dashpointów* umieszczonych na stronie internetowej gry, następnie odnaleźć go w terenie i sporządzić sprawozdanie odnalezionego punktu (ryc. 1). W grze mogą brać udział zespoły, składające się maksymalnie z 5 uczniów. W sprawozdaniu identyfikacja punktu może być poszerzona o barwne opisy z procesu namierzania *dashpointu*, co nie wpływa na wynik, ale jest ciekawe dla innych graczy poszukujących tego punktu. Pomocne są fotografie, które można umieścić na stronie internetowej w odpowiednim folderze, przy czym powinny w pierwszym planie przedstawiać obiekt, bez potrzeby umieszczania w nim widoku nawigatora GPS. Uczestnik lub zespół, który pierwszy dotrze do punktu otrzymuje trzy punkty, kolejny dwa punkty, a pozostali, którzy znajdą dany *dashpoint* – jeden. Rycina 1, oprócz hasła przewodniego jednej z comiesięcznych edycji zabawy, ilustruje korzyści, jakie niesie uczestnictwo w grach geoinformacyjnych, a mianowicie: możliwość nabywania umiejętności posługiwania się lokalizatorami internetowymi, pozyskiwania danych z map cyfrowych, ortofotomap i map hybrydowych. Tego typu narzędzia są dostępne dla uczniów poprzez odpowiednie odsyłacze we wszystkich oficjalnych wersjach gier.

Geodashing Game 82
 Lover of the Meadows April 1-31, 2008

Therefore am I still
 A lover of the meadows and the woods,
 And mountains; and of all that we behold
 From this green earth.
 —
 William Wordsworth

Map sources:

- Google Maps
- MapQuest street maps
- MultiMap street maps
- TopoZone topo maps (US only)
- Marky's TerraServer Viewer (US only)
- Montana State University's Graphical Locator (US only)
- US Census Bureau's Tiger street map (US only)
- GomeiaCanada (Canada)
- WhereAreWe street maps (New Zealand)
- MapionBB street maps (Japan)
- Kartapaikka street maps (Finland)
- GeoHack Map sources
- Geody Geographic Search Engine
- ACME Mapper
- JeFep.com Waypoint Converter
- Trig Tools Coordinate Converter (best in UK)
- Boulter.com Coordinate Converter, Maps and Info

GD82-LYYS
 Latitude: 49.7296 (N 49° 43.776)
 Longitude: 20.1054 (E 020° 06.324)
 Near: Węglówka, Poland
 More [Map Links](#)
 Nearby [Dashpoints](#)

This dashpoint should be visited only during the month of April, 2008.
 Visits before or after that month will receive zero points.

Ryc. 1. Geodashing jako źródło nabywania umiejętności posługiwania się lokalizatorami
 Źródło: www.gpsgames.org

GeoVexilla jest grą, w której kula ziemską „zastępuje arenę sportową”, a losowo wybrane flagi wyświetlają się na mapie świata. Gdy gracz zbierze pierwszą flagę, czyli odwiedzi miejsce, które ona reprezentuje z dokładnością do 100 m i prześle sprawozdanie, wyświetlają się kolejne 4 flagi, które powinien zdobyć. Flagi są obiektami wirtualnymi, niewystępującymi w terenie, pochodzą ze wszystkich krajów świata, ich rozmieszczenie jest przypadkowe i przeciętnie funkcjonują w danym punkcie do 15 dni. Karta wyników z poszukiwanymi flagami może być także uzupełniana na zasadzie wymiany flag z innymi graczami z różnych części globu. Jedna zgromadzona flaga jest odpowiednikiem jednego punktu, druga dwóch, aż do wartości 31 punktów za komplet 5 flag. Odnalezienie i opisanie flagi spoza zbieranej 5-elementowej listy, automatycznie otwiera nowy zbiór do zdobycia. Podobnie jak w *geodashingu* listy rankingowe ogłaszane są co miesiąc, funkcjonuje też lista wszechczasów, przy czym nagrodą jest wyłącznie osobista satysfakcja uczestników.

Celem gry *geogolf* jest próba osiągnięcia każdego z 9 lub 18 punktów o danych współrzędnych, stanowiących odpowiedniki dołków w golfie, ale po najkrótszej drodze, zapisanej przy użyciu odbiornika GPS. Gra w wersji oficjalnej rozpoczyna się po wpisie do rejestru na stronie internetowej gry, a rozkład 9 dołków golfowych (trasa do 12 km) lub 18 dołków (trasa ponad 12 km) generowany jest w zależności od podanego przez gracza punktu początkowego i maksymalnej odległości, jaką jest w stanie pokonać. Kolejne *waypointy* (dołki) są wybrane przez komputer na chybił trafił, stąd mogą być one rozmieszczone zarówno w terenie zurbanizowanym, jak i na pustkowiach, przy czym system stara się ominąć tereny dużych jezior i obszarów morskich. Odległości pomiędzy punktami są wyznaczane przez odbiornik GPS na podstawie współrzędnych każdego otworu, a umieszczone na stronie internetowej przeliczane na liczbę dołków według specjalnych tabel. *Geogolf* jest kolejną zabawą, w której sukces dydaktyczny w dużej mierze zależy od indywidualnej inwencji twórczej nauczyciela. Modyfikacja istniejących oficjalnych zasad zabawy może odbywać się poprzez zastąpienie przypadkowo rozmieszczonych „dołków” konkretnymi obiektami terenowymi, zarówno naturalnymi jak i kulturowymi, istotnymi z punktu widzenia nauczania interdyscyplinarnego. Zabawa nabiera dodatkowych walorów rywalizacji, gdy dwóch lub większa liczba graczy, np. z jednej klasy lub sąsiadujących szkół, stara się pokonać tę samą trasę. Interesujące wydaje się także porównanie wyników graczy rywalizujących w różnych obszarach, w kontekście występowania terenów łatwiej lub trudniej dostępnych.

Shutterspot to gra, w której jedna grupa uczestników zajmuje się fotografowaniem obiektów, określaniem ich współrzędnych, przygotowaniem opisów i umieszczaniem takiego pakietu informacji w Internecie,

a drugi zespół poszukuje miejsc, z których wykonano zdjęcie. Gdy po znalezieniu poszukiwanej lokalizacji jego współrzędne zostaną przesłane na stronę internetową zabawy i położenie znajdzie się w granicach błędu 100 metrów, obiekt zostaje uznany za „zaliczony”. W poszukiwaniach, oprócz zdjęcia i opisu miejsca, pomocna jest wyszukiwarka podająca dane przybliżonej lokalizacji (kod pocztowy, kraj, region itp.) oraz zespół lokalizatorów internetowych. *Shutterspot* jest przykładem zabawy, w której uczeń jako potencjalny gracz, aby odnaleźć sfotografowany obiekt (ryc. 2) posługuje się różnymi źródłami informacji, ma możliwość wykazania się określoną wiedzą i umiejętnościami, m. in. czytaniem rysunku mapy analogowej lub cyfrowej, orientacją mapy, szacowaniem odległości, przeliczaniem odległości w skali mapy lub zdjęcia lotniczego, posługiwaniem się busolą itp. Zabawa staje się doskonałym poligonem doświadczalnym rzeczywistych umiejętności ucznia w zakresie treści geograficznych, których teoretyczne podstawy nabywa w szkole.

Shutterspot Details
Login here

Name: Railwaytrack to the PKiN
Owner: Johnny224

Country: Poland
Region: Mazowieckie
Near: Odolany

Disguised location (WGS84):
N 52° 09.943 E 20° 48.874

Photo taken: 2006-02-26
Difficulty: 2 out of 5
Terrain: 2 out of 5
Shutterspot environment: placed without permission
Average rating: not enough logs to calculate
Waypoint: SH00D8

Maps (warning: ShutterSpot location is disguised)
Nearest: ShutterSpots
Watches: Johnny224
Ignores: 0

Player: Johnny224
Email this player

Geodashing Hunts:	1	Rank: 391 of 630
Geodashing Points:	3	Rank: 358 of 630
Geocaches Hidden:	12	Rank: 13 of 134
Geocaches Found:	21	Rank: 5 of 153
GeoPoker Cards:	0	Rank: 161 of 161
GeoGolf Rounds:	0	Rank: 114 of 114
Average Strokes:	N/A	Rank: 114 of 114
MinuteWar Flags:	0	Rank: 207 of 207
ShutterSpots Owned:	16	Rank: 7 of 107
ShutterSpots Found:	1	Rank: 53 of 96
GeoVexilla Points:		Rank: 83 of 82

Overall rating: 29%
Rank: 45 of 5044

Leaders

- 1 BOB
- 2 Tom Arneson
- 3 Batona
- 4 McMeanderer
- 4 harleydavidsonandy
- 6 chaosmanor

Ryc. 2. Przykładowy punkt przeznaczony do odnalezienia w grze shutterspot i ranking uczestnika gier GPS
Źródło: www.gpsgames.org

Udział w grach i zabawach GPS wiąże się z koniecznością zachowania zasad bezpieczeństwa ich uczestników. Realizacja poszczególnych zadań odbywa się w bardzo zróżnicowanych warunkach terenowych, powinna być bezwzględnie poprzedzona analizą warunków pogodowych, charakteru terenu, a uczestnicy muszą mieć świadomość swojej fizycznej kondycji. Istotna jest również świadomość praw własności prywatnej i reguł dostępu do własności publicznej. Część gier w wersji oryginalnej GPS Games oparta jest na przypadkowo wybranych punktach, mogą więc być one zlokalizowane w rejonach tras komunikacyjnych, na skarpach w pobliżu akwenów wodnych, w miejscach prowadzenia prac budowlanych itp. Istotną kwestią jest uświadomienie ucznia, iż informacja na dowolnej stronie gier, zamieszczona przez któregoś z uczestników, nie może być wiążąca w sensie zachowania zasad bezpieczeństwa. Dobrze przygotowany uczestnik gier geoinformacyjnych nie powinien wychodzić w teren sam, powinien być wyposażony, oprócz odbiornika GPS i aparatu fotograficznego, w narzędzie do kopania, rękawiczki, lornetkę, kompas, ale przede wszystkim latarkę, odpowiednią odzież, obuwie i termos.

W miarę popularyzacji gier geoinformacyjnych, coraz liczniejsi ich uczestnicy, zwłaszcza *geocachingu*, zgłaszają przykłady negatywnego wpływu graczy na środowisko. Oprócz bezdyskusyjnych przejawów wandalizmu, pośrednią przyczyną degradacji otoczenia mogą być źle zdefiniowane wskazówki dotyczące „skarbu”. Przykładowo opis punktu w pobliżu miejsca na ognisko lub betonowego muru, może się okazać dla szukającego wyborem pomiędzy grupą kilku miejsc po wypalonych ogniskach lub podmurówką rozległego budynku, dodatkowo „skarby” często oczekują na swoich znalazców nawet kilka lat, stąd zagospodarowanie otoczenia może się istotnie zmieniać.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej szerokie spektrum terenowych zabaw i gier geoinformacyjnych, przy zachowaniu podstawowych zasad bezpieczeństwa uczestników, jest możliwe do realizacji na różnych poziomach kształcenia, zarówno w ramach zajęć prowadzonych w ramach tematów lekcji, jak i poprzez zajęcia pozalekcyjne. Wykorzystanie technologii satelitarnej do pozyskiwania danych o położeniu oraz ich późniejsza analiza i wizualizacja, oprócz oczywistych korzyści nauczyciela w postaci przyswojenia przez wychowanków zasad posługiwania się urządzeniami z zakresu geoinformacji, jak odbiornik GPS, lokalizator internetowy, ortofotomapa itp., umożliwia kształtowanie u uczniów umiejętności rozwiązywania konkretnych problemów z zakresu geoinformacji. Efektywność zastosowania gier i zabaw geoinformacyjnych w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych w dużej mierze zależy od postawy nauczyciela w zakresie dostosowania zabaw do tematów realizowanych w ramach programów nauczania, odpowiedniego doboru środków dydaktycznych, instrumentów pomiarowych, właściwej organizacji przebiegu zabaw i dostosowania ich do poziomu intelektualnego uczniów. W świetle obowiązujących programów nauczania z zakresu geografii, w minimalnym stopniu zawierających treści z zakresu nowoczesnych metod pozyskiwania danych przestrzennych, a także przy ograniczonych możliwościach nauczyciela w zakresie realizacji tych treści, pozalekcyjne gry geoinformacyjne stanowią istotną alternatywę. Kluczowy wydaje się praktyczny aspekt powyższych przedsięwzięć, zdecydowanie bardziej efektywny z punktu widzenia kształcenia geoinformacyjnego na tle niewielkiej wiedzy teoretycznej realizowanej w ramach wspomnianych programów nauczania. Gry i zabawy GPS prowadzone mogą być także w ramach szkolnych lekcji geografii i przyrody, uzupełniając ofertę programową. Rozwijają one indywidualne zainteresowania uczniów, niejednokrotnie swobodnie posługujących się odbiornikiem GPS, inwentaryzujących przestrzeń geograficzną za pomocą fotografii, powszechnie wykorzystujących narzędzia internetowe, wychodząc naprzeciw ich rzeczywistym zapotrzebowaniom na geoinformację. Istotne jest, aby nauczyciel nie ograniczał zagadnień geoinformacyjnych do treści teoretycznych, ale też w przypadku zajęć praktycznych nie sprowadzał swojego wychowanka do roli operatora „czarnej skrzynki” (Warcholik, 2004). Gry geoinformacyjne dodatkowo dają możliwość konfrontacji wyników indywidualnych pomiarów z wynikami rówieśników, np. poprzez tematyczne listy dyskusyjne. Do podstawowych ich zalet zaliczyć należy także fakt, iż są dostępne dla każdego entuzjasty, co pozwala uczniom i nauczycielom z niewielkich ośrodków na uczestnictwo w ogólnoswiatowych projektach, np. *Degree Confluence Project*. Wymienione wyżej przedsięwzięcia mieszczą się w definicji zabawy (Golka, 2004). Przeswajanie, utrwalanie wiedzy i nabywanie umiejętności odbywa się w atmosferze swobody, bez stresu i napięć. Zabawy te łączą w sobie także inne elementy, jak praktyczne wykorzystanie technik organizacji, budowania zespołu i pracy w nim, negocjacji i myślenia analitycznego. Kształtują umiejętności marketingowe, m.in. w zakresie promocji określonych miejsc, np. poprzez przemyślaną lokalizację fotografii w grze *shutterspot*, czy też skrzynek w *geocachingu*. Większość gier można rozpatrywać w kategoriach sportowych, pozwalając nauczycielowi kształtować wśród uczniów zdrową rywalizację z zachowaniem zasad *fair play*.

Literatura

- Astley N., Baker M., 2005, *Treasure Hunt*, Wyd. Ladybird, London.
- Bobrzyńska E., 2007, *Rola metody gier dydaktycznych w nauczaniu przyrody w szkole podstawowej*, [w:] A. Surdyk (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier*, t. I, Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 199–207.
- Golka M., 2004, *Pojmowanie zabawy*, [w:] J. Grad, H. Mamzer (red.), *Karnawalizacja. Tendencje ludyczne w kulturze współczesnej*, Poznań, s. 11–24.
- Jakubicka P., 2005, *Współrzędne skarbu*, *Nawi*, 7 (9), s. 6–7.
- Warcholik W., 2002, *Ręczny odbiornik GPS na zajęciach z przyrody – zalety i niebezpieczeństwa* [w:] A. Kazubski (red.), *Interdyscyplinarne nauczanie przedmiotów przyrodniczych*, Wyd. UMK, Toruń, s.178–180.
- Warcholik W., 2004, *Współczesna geoinformacja a środki dydaktyczne w nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Kraków, s. 183–190.
- www.confluence.org – ostatnio dostępne: lipiec 2008.
- www.geocaching.com – ostatnio dostępne: lipiec 2008.
- www.geolutins.com – ostatnio dostępne: lipiec 2008.
- www.gpsgames.org – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

THE GPS GAMES USE IN SCHOOL EDUCATION

Abstract. The paper presents terrain and geoinformative games based on navigational measurements. They may be used at different levels of educational process. It was proved that they can expand educational aids available to teacher, preparing the pupils for living in information society. In the light of the current geography curricula and limited opportunities for applying their content during regular lessons, the games fulfil the demand for education in geoinformation.

Key words: game, GPS, geoinformation

PRZESTRZENNE ZRÓŻNICOWANIE WYNIKÓW EGZAMINU GIMNAZJALNEGO I MATURY Z GEOGRAFII W POLSCE

BARBARA DZIĘCIOŁ-KURCZOBA

Wydział Nauk Geograficznych, Uniwersytet Łódzki
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
basikd@geo.uni.lodz.pl

Zarys treści. Celem artykułu jest porównanie zróżnicowania wyników egzaminów: gimnazjalnego (zdawanego w latach 2002–2004) i maturalnego (zdawanego w latach 2005–2007). Dotychczasowe badania dotyczące egzaminu gimnazjalnego wykazały, że w Polsce występuje zróżnicowanie wyników: regionalne oraz pomiędzy miastem a wsią. Artykuł pokazuje przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminu maturalnego i matury z geografii w Polsce, które nawiązuje również do zróżnicowania wyników egzaminu gimnazjalnego. Jednak duży wpływ na przestrzenne zróżnicowanie wyników matury ma struktura typów szkół zlokalizowanych w danych jednostkach administracyjnych.

Słowa kluczowe: matura, geografia, Polska, diagnostyka edukacyjna

Wstęp

Reforma systemu edukacji w Polsce wprowadziła system egzaminów zewnętrznych: sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu maturalnego. Przedmiotem zainteresowania jest przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminów gimnazjalnego oraz maturalnego. Pierwszy z nich składa się z dwóch części: humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. Matura z kolei, to egzamin kończący naukę w szkole ponadgimnazjalnej, czyli liceum ogólnokształcącym (LO), liceum profilowanym (LP), technikum (T), liceum uzupełniającym (LU) i technikum uzupełniającym (TU). Podstawowym źródłem informacji dotyczącym wyników egzaminów zewnętrznych są: Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) oraz Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE). Wyniki egzaminu gimnazjalnego oraz ich zróżnicowanie, również przestrzenne, zostały opracowane i przedstawione w raportach i sprawozdaniach CKE, OKE, a także w raportach zleconych przez CKE oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej (szersze badania w tym zakresie prowadzone są również w Instytucie Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania Polskiej Akademii Nauk – IGI PAN).

Celem artykułu jest ukazanie przestrzennego zróżnicowania wyników egzaminu maturalnego (również matury z geografii) na tle wyników egzaminu po gimnazjum. W artykule wzięto pod uwagę dane dotyczące wyników egzaminów gimnazjalnych z lat 2002–2004 oraz wyniki egzaminów maturalnych z lat 2005–2007.

Taki dobór przedziału czasowego opracowania wynika z dwóch przyczyn. Pierwsze trzy roczniki młodzieży zdającej egzamin gimnazjalny były pierwszymi trzema rocznikami zdającymi maturę. Również wymienione roczniki egzaminu gimnazjalnego mają najszersze opracowanie wyników w literaturze. W artykule dużo uwagi poświęcono wynikom egzaminu maturalnego z geografii, gdyż jest to jeden z najczęściej wybieranych przedmiotów obowiązkowych na maturze.

Rozmieszczenie szkół ponadgimnazjalnych i zróżnicowanie ich typów (nie wszystkie kończą się egzaminem maturalnym) powoduje, że przestrzenne zróżnicowanie wyników matury dla gmin i powiatów jest uzależnione od istnienia szkół kończących się egzaminem maturalnym w danej jednostce administracyjnej oraz od struktury ich typów. Na przykładzie województwa łódzkiego sprawdzono, że w wielu gminach nie ma szkół, w których kształcenie kończy się maturą, dlatego uczniowie muszą dojeżdżać do bardziej oddalonych ośrodków. Natomiast wyniki matury w powiatach są uzależnione od struktury typów szkół istniejących w tych jednostkach administracyjnych. Stąd wyniki matury przedstawiano najczęściej w układzie województw.

Wyniki matury zostały zaprezentowane głównie dla 2007 r., gdyż dopiero do tej sesji maturalnej przystąpili uczniowie wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych kończących kształcenie maturą. W sesji wiosennej matury 2007 r. wprowadzono istotne zmiany dotyczące sposobu jej zdawania na poziomie rozszerzonym. W latach 2005 i 2006 maturzyści wybierali poziom rozszerzony dodatkowo, po obowiązkowo napisanym poziomie podstawowym. W 2007 r. maturzyści wybierali poziom rozszerzony zamiast poziomu podstawowego. Konsekwencją tak przeprowadzanych egzaminów maturalnych jest trudność porównywania wyników matury dla poziomu podstawowego. Porównywanie poziomu rozszerzonego w tych latach jest też utrudnione, gdyż nie było 30-procentowego progu zaliczenia pracy. W 2007 r. pojawił się ten próg uniemożliwiający zdawanie egzaminu na poziomie rozszerzonym osobom słabo przygotowanym lub nieprzygotowanym (wcześniej maturzyści nie ponosili żadnej konsekwencji przystąpienia do egzaminu na poziomie rozszerzonym).

Przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminów gimnazjalnych

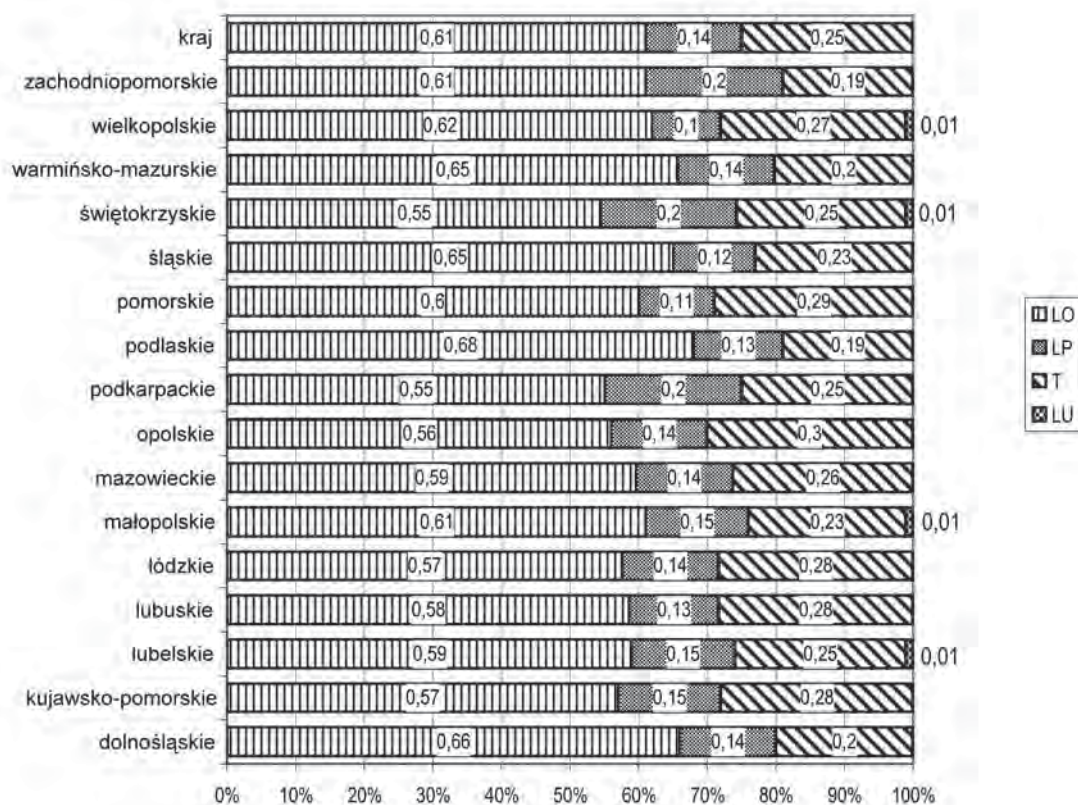
Badania dotyczące przestrzennego zróżnicowania wyników egzaminów gimnazjalnych prowadzone przez CKE, OKE oraz IGiPZ PAN wykazują, że występuje duże zróżnicowanie regionalne, nawiązujące do historycznie ukształtowanych regionów społeczno-gospodarczych (Śleszyński, 2003, 2004; Czapiewski, Śleszyński, 2007). Lepsze wyniki uzyskują uczniowie zamieszkali na obszarach dawnego zaboru austriackiego (Galicja) i rosyjskiego (Kongresówka). Natomiast uczniowie zamieszkujący tzw. Ziemię Zachodnie i Północne osiągają wyniki gorsze. Podział regionalny jest lepiej widoczny w przestrzennym zróżnicowaniu wyników części matematyczno-przyrodniczej, postrzeganej jako trudniejsza. Uznaje się, że ludność zasiedziła, o lepiej rozwiniętych więziach społecznych, przywiązana do własności prywatnej jest bardziej odpowiedzialna za swój los i wykształcenie swoich dzieci. Wpływa to pozytywnie na wyniki egzaminu gimnazjalnego młodszego pokolenia (Galicja, Kongresówka).

Istnieje również silny, negatywny związek wyników tego egzaminu z poziomem bezrobocia. Zjawisko to jest szczególnie widoczne na obszarach, gdzie bezrobocie jest związane z likwidacją PGR-ów (tzw. Ziemię Odzyskane). Tam, na skutek przesiedleń po II wojnie światowej, ludność nie zdążyła wytworzyć, ani rozwinąć więzi społecznych. Została ona przyzwyczajona do opiekuńczej roli państwa, wręcz „wyręczania” rodziców, stąd wyniki egzaminu gimnazjalnego są niskie. W ten sposób utrwalana jest bieda i zacofanie (Śleszyński, 2003, 2004; Czapiewski, Śleszyński, 2007).

Duży wpływ na wyniki egzaminu gimnazjalnego ma miejsce zamieszkania ucznia. Uczniowie mieszkający w dużych aglomeracjach lub w ich pobliżu osiągają lepsze wyniki niż ich koledzy mieszkający na obszarach wiejskich, oddalonych od dużych miast. Przykładem są aglomeracje Warszawy, Krakowa, Gdańska czy Poznania (Śleszyński, 2003, 2004).

Przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminów maturalnych

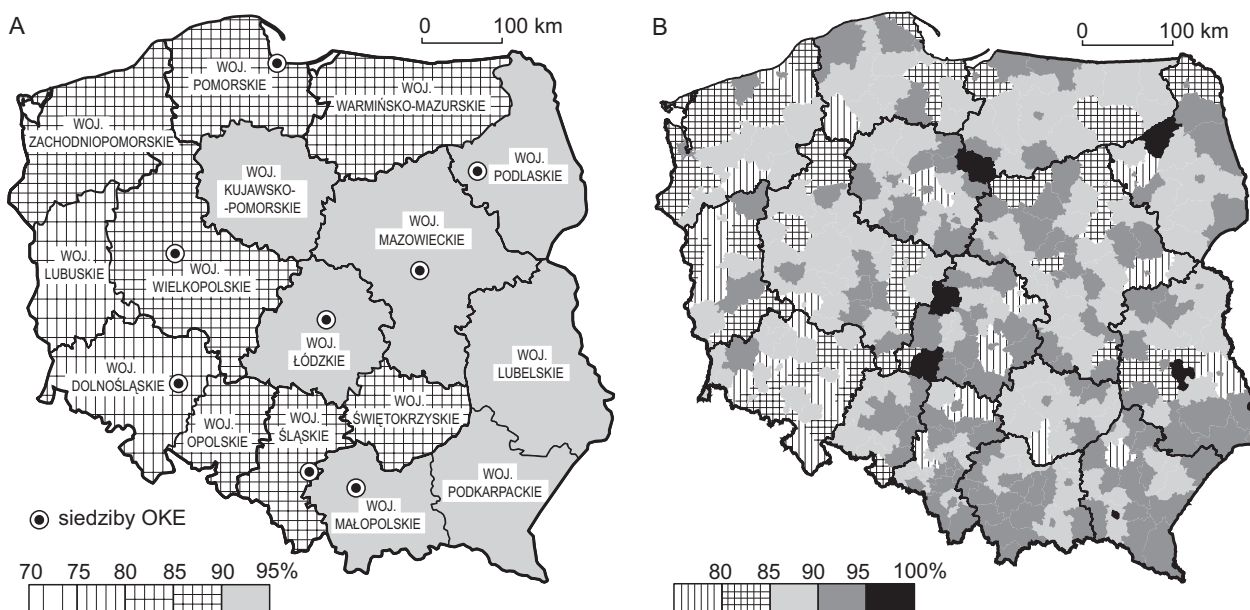
W przypadku egzaminu maturalnego analizie poddano przestrzenne rozmieszczenie zdawalności matury (odsetek osób, które otrzymały świadectwo maturalne), zdawalności matury z geografii (odsetek osób, które uzyskały wynik co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania z geografii) oraz średnie wyniki matury z geografii.



Ryc. 1. Odsetek uczniów w poszczególnych typach szkół w województwach w 2007 r.

Źródło: *Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007.*

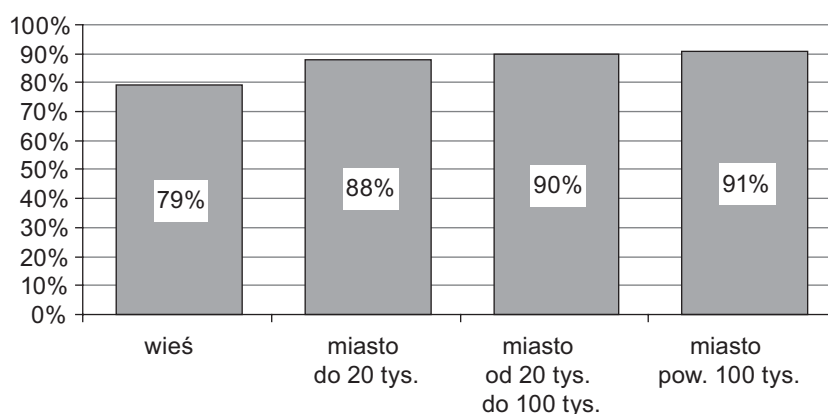
Przeanalizowano również odsetek uczniów zdających maturę w poszczególnych typach szkół na poziomie województw (ryc. 1). Z powyższego zestawienia wynika, że ze względu na wielkość grupy, na wyniki matury mają wpływ głównie uczniowie uczęszczający do liceów ogólnokształcących i technik. Przeprowadzone badania dotyczące województwa łódzkiego wskazują, że wyniki matury na poziomie powiatów zależą od liczebności maturzystów uczęszczających do poszczególnych typów szkół.



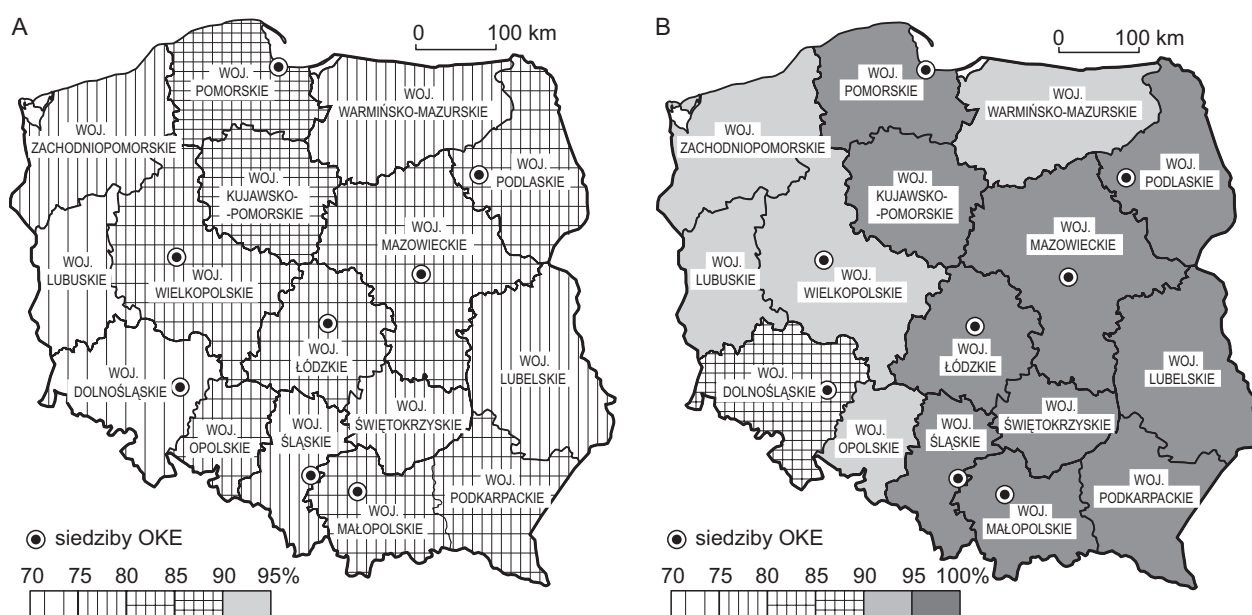
Ryc. 2. Zdawalność matury w 2007 r. wg województw (A) oraz wg powiatów (B)

Źródło: ryc. 2–7 – opracowanie własne na podstawie danych z CKE i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych.

Pierwszym wskaźnikiem ukazującym przestrzenne zróżnicowanie wyników matury jest jej zdawalność. W latach 2005–2007 zróżnicowanie tego wskaźnika było duże. Mniejszy odsetek młodzieży otrzymał świadectwa maturalne w województwach położonych w Polsce północnej i zachodniej (ryc. 2 A). Niższa od średniej krajowej zdawalność matury utrzymuje się od 2006 r. w województwie świętokrzyskim. Analiza zdawalności na poziomie powiatów ukazuje rozwarstwienie pomiędzy szkołami położonymi w miastach powiatowych i otaczających je powiatach. Zdawalność w miastach powiatowych jest na ogół zdecydowanie wyższa (ryc. 2 B). Potwierdza to ryc. 3, która wskazuje, że najniższa zdawalność matury występuje na wsi, a najwyższa w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Wydaje się, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest struktura typów szkół zlokalizowanych w ośrodkach różnej wielkości. Odwołując się do szczegółowych danych dla województwa łódzkiego stwierdzono, że w małych ośrodkach, zwłaszcza wiejskich, znajduje się więcej szkół przygotowujących do pracy głównie w rolnictwie, mniej szkół o profilu ogólnokształcącym, osiągających bardzo dobre wyniki. Szkoły (najczęściej licea ogólnokształcące) osiągające najlepsze wyniki zlokalizowane są najczęściej w dużych miastach. Potwierdzają to zarówno wyniki matury, jak i rankingi szkół średnich prowadzone od wielu lat przez polskie gazety. Konsekwencją istnienia szkół osiągających dobre wyniki są migracje do szkół miejskich zdolnej młodzieży z obszarów wiejskich.

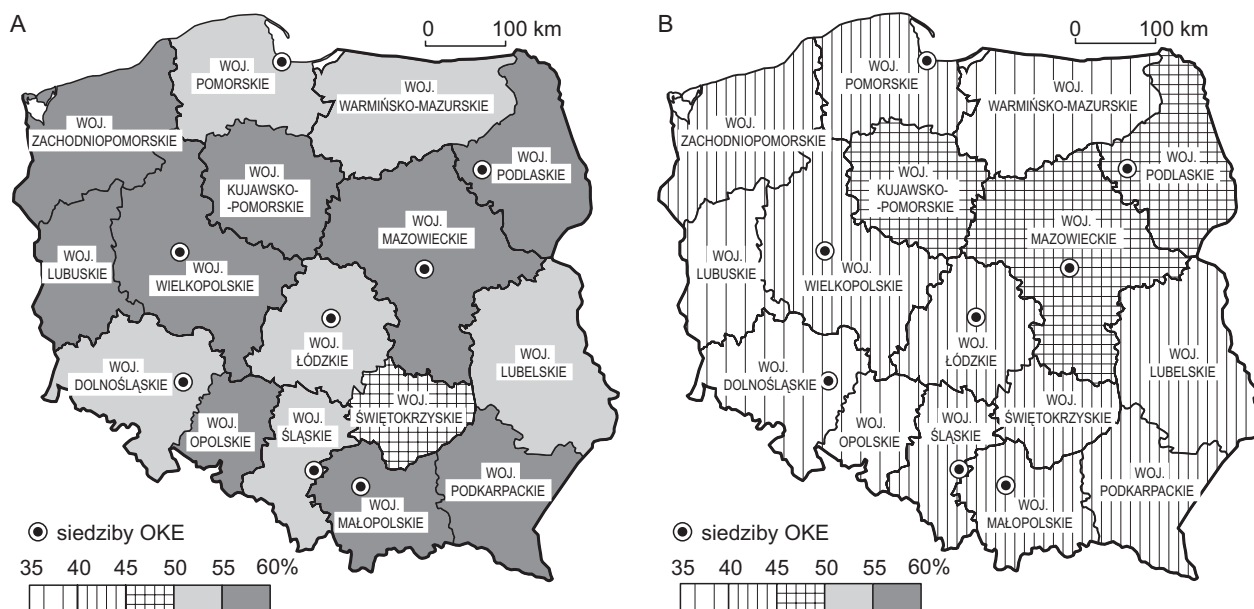


Ryc. 3. Zdawalność matury w Polsce w 2007 r. z uwzględnieniem wielkości ośrodka



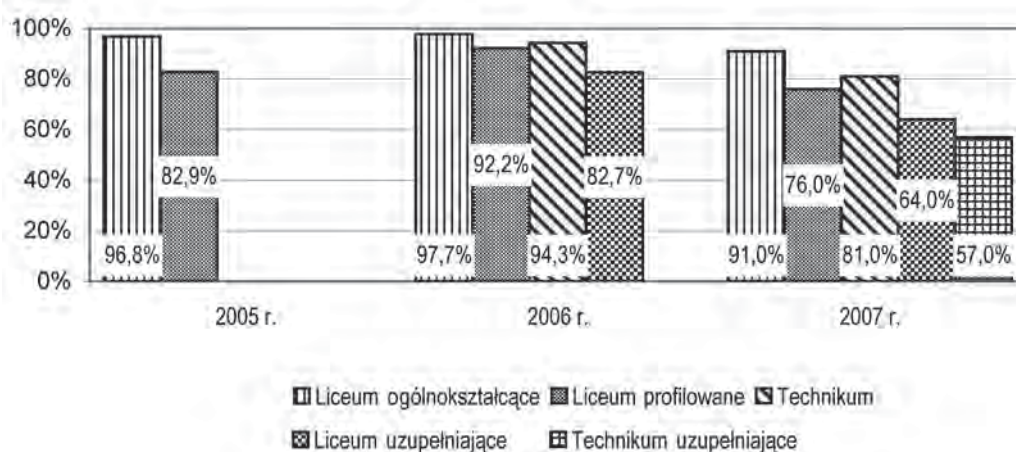
Ryc. 4. Zdawalność matury z geografii w 2007 r. wg województw (jako przedmiot obowiązkowy A – poziom podstawowy, B – poziom rozszerzony)

Trudno dokonać porównania przestrzennego zróżnicowania zdawalności matury z geografii pomiędzy poszczególnymi latami (2005, 2006, 2007) ze względu na zmiany, które wprowadzano w sposobie przeprowadzania egzaminu – głównie w 2007 r. (zostały opisane wcześniej) oraz jego punktowania. Rycina 4 wskazuje, że niższa zdawalność częściej pojawia się w województwach położonych na północy oraz zachodzie kraju, np. w woj. zachodniopomorskim, dolnośląskim, lubuskim. Przestrzenne zróżnicowanie zdawalności geografii wskazuje na regionalny podział wyników dla trudniejszego – rozszerzonego poziomu (w latach 2005 i 2006 zróżnicowanie to nie było widoczne, gdyż odnosiło się tylko do poziomu podstawowego).



Ryc. 5. Średnie wyniki egzaminu maturalnego z geografii w Polsce w 2006 r.
(A – poziom podstawowy, B – poziom rozszerzony)

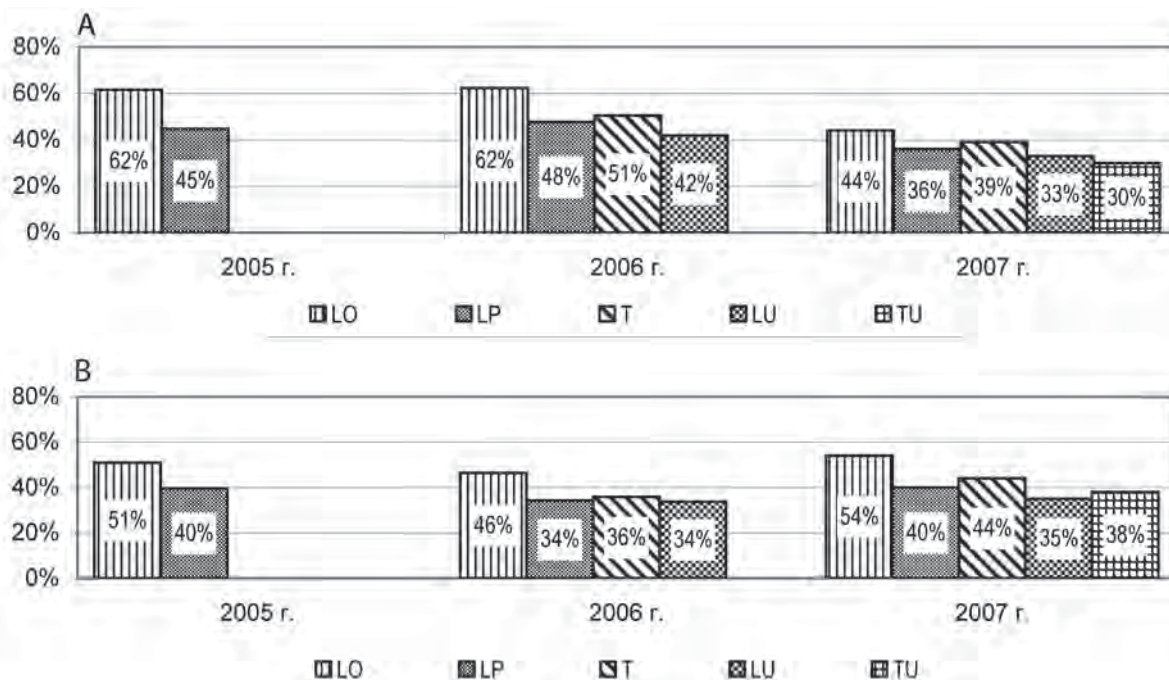
Średnie wyniki matury z geografii na poziomie rozszerzonym również potwierdzają, istniejący dla sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego, podział regionalny (ryc. 5). Średnie wyniki matury z geografii dla poziomu podstawowego mało różnicują uczniów – dobre wyniki osiągają też uczniowie województw położonych w Polsce północnej i zachodniej.



Ryc. 6. Zdawalność matury z geografii w Polsce w poszczególnych typach szkół

Wydaje się, że przestrzenne zróżnicowanie wyników matury jest trudniejsze do uchwycenia na poziomie jednostek administracyjnych, ponieważ młodzież wybiera określony typ szkoły po ukończeniu gimnazjum.

Powoduje to silniejsze zróżnicowanie wyników matury w obrębie typów szkół, które zlokalizowane są w różnych miejscowościach. Najwyższe wskaźniki zdawalności uzyskują uczniowie liceów ogólnokształcących oraz techników, najniższe – uczniowie liceów i techników uzupełniających (ryc. 6). Taka zależność jest też widoczna w przypadku średnich wyników z geografii (ryc. 7).



Ryc. 7. Średnie wyniki matury z geografii w latach 2005–2007 z uwzględnieniem typu szkoły (A – poziom podstawowy, B – poziom rozszerzony)

Analiza ryc. 6 i 7 wskazuje, że matura przeprowadzana w 2007 r. spowodowała obniżenie odsetka zdawalności i średnich wyników z geografii na poziomie podstawowym (wyniki z lat 2005–2006 są zawyżone przez uczniów, którzy zdawali poziom rozszerzony). Wybór poziomu rozszerzonego zamiast podstawowego przez maturzystów w 2007 r. (uczniowie pisali tylko jeden arkusz, skróceniu uległ też czas zdawania egzaminu) mógł przyczynić się również do podwyższenia średnich wyników z geografii na poziomie rozszerzonym w stosunku do poprzednich lat. Zatem ten sposób zdawania egzaminu lepiej różnicuje uczniów zdających poziom podstawowy i rozszerzony.

Wnioski

1. Przestrzenne zróżnicowanie wyników matury nawiązuje do przestrzennego zróżnicowania wyników egzaminu gimnazjalnego. Widoczne jest zróżnicowanie pomiędzy regionami historycznymi oraz miastami i obszarami pozamiejskimi.
2. Na poziomie maturalnym zróżnicowanie regionalne jest lepiej widoczne przy zastosowaniu mierników określających większy stopień trudności np. zdawalność matury, czyli wynik powyżej 30% możliwych do uzyskania punktów z trzech przedmiotów, czy średnie wyniki matury dla poziomu rozszerzonego. Na podobną zależność wskazuje Śleszyński (2003) w stosunku do egzaminu gimnazjalnego.
3. Struktura typów szkół decyduje o zróżnicowaniu wyników egzaminu maturalnego. Ma na nią wpływ wielkość ośrodka, w którym zlokalizowana jest szkoła – najlepsze wyniki osiągają uczniowie zdający maturę w miastach o liczbie ludności powyżej 100 tysięcy osób.

Literatura

Dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (<http://www.cke.edu.pl> – ostatnio dostępne: czerwiec 2008).

Czapiewski K.Ł., Śleszyński P., 2007, *Geografia zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych*, Egzamin. Biuletyn badawczy CKE, 11, s. 52–79 (<http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=365&Itemid=179> – ostatnio dostępne: czerwiec 2008).

Dane Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (http://www.cke.edu.pl/index.php?option=com_weblinks&Itemid=4&catid=7 – ostatnio dostępne czerwiec 2008).

Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007, 2007, CKE, Warszawa (<http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=247&Itemid=147> – ostatnio dostępne: czerwiec 2008).

Śleszyński P., 2003, *Uwarunkowania zróżnicowań przestrzennych wyników egzaminu gimnazjalnego w 2002 r.*, opracowanie wykonane dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, IGiPZ PAN, Warszawa (http://www.igipz.pan.pl/miasto/zbiory/egz_gim_2002_igipz_pan.pdf – ostatnio dostępne: czerwiec 2008).

Śleszyński P., 2004, *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu dla szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych w latach 2002–2004*, opracowanie wykonane dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, IGiPZ PAN, Warszawa (<http://www.men.gov.pl/oswiata/archiwum/archiwum.php> – ostatnio dostępne: czerwiec 2008).

SPATIAL DIFFERENCES IN THE RESULTS OF THE LOWER SECONDARY SCHOOL LEAVING GEOGRAPHY EXAM AND SECONDARY SCHOOL LEAVING GEOGRAPHY EXAM IN POLAND

Abstract. The aim of this article is to compare the differences in the results of two types of exams: lower secondary school leaving exam – after gymnasium (taken between 2002–2004) and secondary school leaving exam (taken between 2005–2007). The research on the results of the lower secondary school leaving exam has revealed considerable differences between regions, as well as between the urban and rural areas. The article also shows regional differences in the results of the secondary school leaving geography exam, that seem to coincide with the results of lower secondary school leaving exam (after gymnasium). It also indicates a large impact of the school structure in a given administrative units on the aforementioned differences.

Key words: secondary school leaving exam, geography, educational diagnostics, Poland

CZYM JEST WISŁA DLA LICEALISTÓW W MIASTACH NADWIŚLAŃSKICH

JOANNA ANGIEL

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski
Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
j.angiel@uw.edu.pl

Zarys treści. W artykule przedstawiono fragmenty wyników badań przeprowadzonych, w latach 2005–2008 na temat percepcji rzeki Wisły przez licealistów z 11 miast nadwiślańskich. Dotyczyły one skojarzeń z rzeką, wiedzy na jej temat oraz świadomości jej wartości przyrodniczej (ekologicznej) oraz kulturowej. Diagnoza ta posłużyła do wyciągnięcia wniosków odnoszących się do edukacji geograficznej w szkole, określonej jako „edukacja ku wartościom”.

Słowa kluczowe: rzeka Wisła, wartości Wisły, percepcja rzeki, edukacja geograficzna

Wstęp

Wisła i jej dolina, na długich odcinkach jej przebiegu przez, Polskę stanowi obszary cenne z punktu widzenia przyrodniczego. Wystarczy przypomnieć unikatowe walory przyrodnicze i znaczenie ekologiczne doliny środkowej Wisły, czy też ujściowego jej odcinka. Obszary te, a także dolina Górnej Wisły, Małopolski Przełom Wisły oraz Dolina Dolnej Wisły odgrywają szczególną rolę w odniesieniu do życia ptaków. Uznane zostały za ich ostoję o randze europejskiej, określono je jako obszary specjalnej ochrony ptaków – OSO (zgodnie z tzw. „Dyrektywą Ptasią”) i włączono do europejskiej sieci *Natura 2000* (Chylarecki i Sawicki, 2003; Sawicki, 2003; Symonides, 2008). Na całej długości doliny Wisły istnieją zróżnicowane warunki morfologiczne, tworzące istną mozaikę siedliskową, dzięki której, gniazduje tu około 76% gatunków lęgowych ptaków zanotowanych w Polsce (Gacka-Grzesikiewicz i Cichocki, 2001; Chylarecki i Sawicki, 2003). Wartość doliny Wisły i samej Wisły polega też m.in. na tym, że stanowią one korytarz ekologiczny (migracyjny) nie tylko dla ptaków, ale dla innych, zwłaszcza dużych zwierząt zamieszkujących terytorium Polski. Wskazuje się też na dużą wartość przyrodniczą (różnorodność biologiczną) i krajobrazową nadwiślańskich lasów lęgowych, przetrzebionych w wyniku działalności gospodarczej.

Wisła i jej dolina to nie tylko obszary o wybitnych walorach przyrodniczych, ale też tereny o bogatej, zróżnicowanej kulturze, tradycjach, zwyczajach i obyczajach, często związanych z rzeką, z życiem nad nią oraz pracą – wykonywaną na samej rzece, tuż nad jej brzegami lub w jej pobliżu. Związki człowieka z przyrodą, w tym przypadku z rzeką, były w okresie przedindustrialnym bliskie, wręcz organiczne

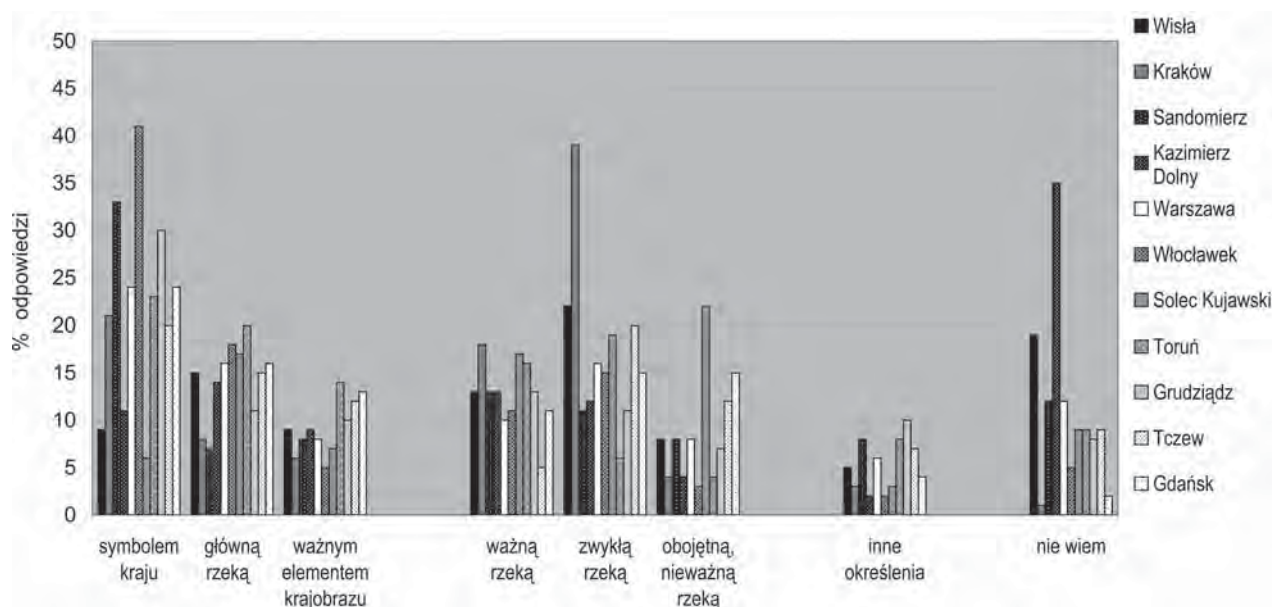
(Pulinowa, 1996). Zmieniały się jednak wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym i izolowaniem się człowieka od przyrody, przechodząc czasem do związków obojętnych.

Rzeka Wisła to także, a może i przede wszystkim, dla wielu Polaków symbol Polski, jej historii – śpiewamy o niej w hymnie narodowym. Dla innych, jest to element polskiego krajobrazu, często dostrzegany głównie jako składnik krajobrazu własnego miasta. Jeszcze innym Wisła kojarzy się z nadanym jej określeniem „królowa polskich rzek”.

Badania i ich wyniki

Autorka postanowiła sprawdzić, czym jest rzeka Wisła dla licealistów w wybranych miastach nadwiślańskich. Wybrano 11 miast zróżnicowanych pod względem liczby ludności oraz położenia wzdłuż biegu Wisły. Są to: Wisła, Kraków, Sandomierz, Kazimierz Dolny, Warszawa, Włocławek, Toruń, Solec Kujawski, Grudziądz, Tczew i Gdańsk. W wyborze szkół przyjęto zasadę, by były one zlokalizowane możliwie jak najbliżej Wisły. W ten sposób wybrano jedenaście szkół licealnych. Badania przeprowadzono w latach 2005–2008 wśród uczniów klas II licealnych (w każdej szkole nie mniej niż 4–5 klas). Opisane badania są tylko częścią większego projektu. Stosując metodę sondażu diagnostycznego (i kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego), uzyskano odpowiedzi na pytania: czym jest Wisła dla licealistów, czy Wisła jest dla nich ważna z ekologicznego punktu widzenia, czy znają oni tradycje kulturowe związane z rzekami. Dowiedziano się także, skąd pochodzi ich wiedza na temat tej rzeki. Wyniki te otrzymano na podstawie ponad 1200 zrealizowanych ankiet.

Pierwszym zadaniem uczniów było uzupełnienie zdania: „Wisła płynąca przez Polskę jest dla mnie...”. Wyniki przedstawione na ryc. 1 uwiadoczniają bardzo duże zróżnicowanie odpowiedzi. Dominujące było stwierdzenie, że jest ona symbolem Polski, choć zdania były na ten temat podzielone. Dla większości badanych licealistów z Krakowa (40%) jest ona zwykłą rzeką, a obojętną dla przeszło 20% uczniów z Solca Kujawskiego. Na uwagę zasługuje dość znaczny odsetek uczniów z Kazimierza Dolnego (36%) oraz z Wisły (ok. 20%), którzy nie mieli zdania na ten temat.

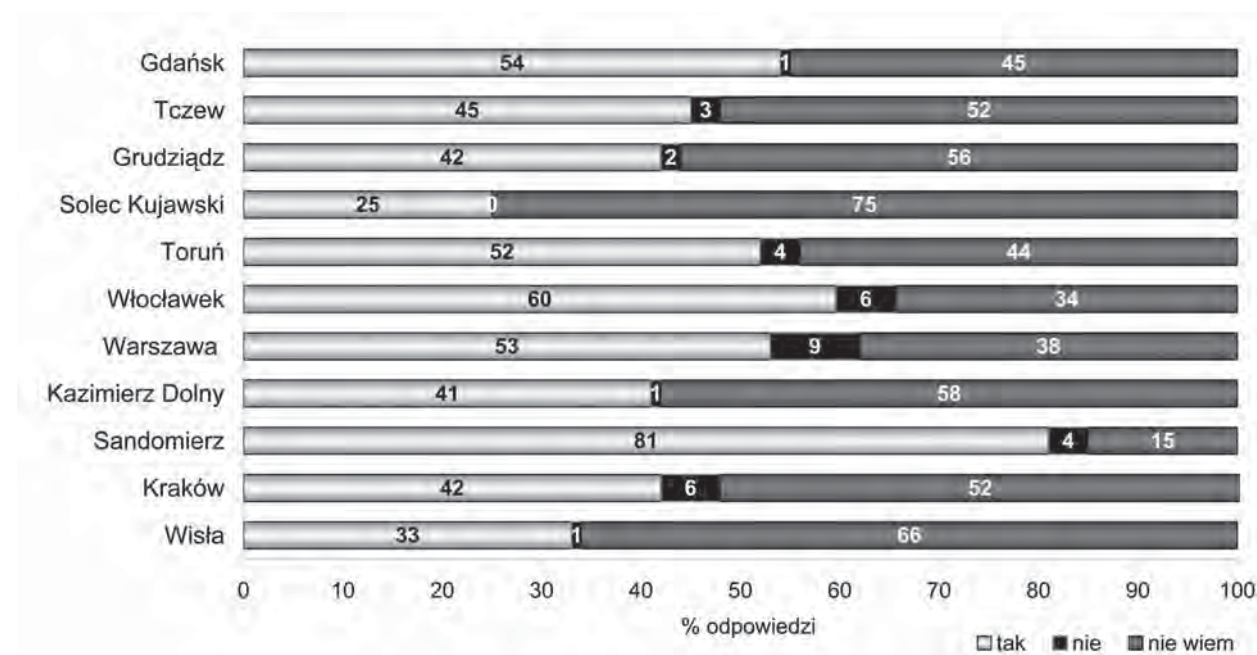


Ryc. 1. „Wisła płynąca przez Polskę jest dla mnie...” – określenia (uzupełnienia zdania) użyte przez licealistów z miast nadwiślańskich

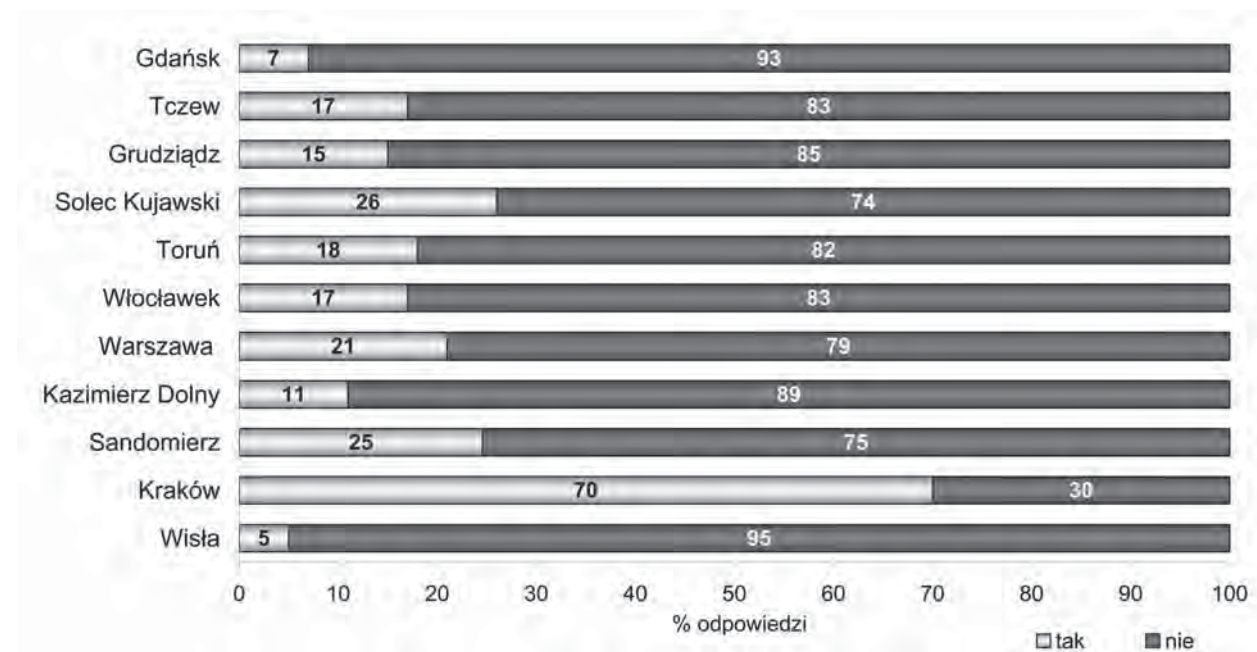
Źródło: ryciny 1–4 – badania własne.

Interesująco przedstawiają się odpowiedzi na pytanie dotyczące ekologicznej wartości rzeki Wisły (ryc. 2). Zaskakujący jest fakt, że ponad połowa badanych respondentów z Wisły, Krakowa, Kazimierza Dolnego, Tczewa, Grudziądza i Solca Kujawskiego (75%) nie wie, czy jest ona pod tym względem ważna. Nie wie tego także około 40% licealistów z Warszawy, Torunia i Gdańska. Wyjątkiem są pod tym względem uczniowie

z Sandomierza (80% pozytywnych odpowiedzi). A zatem z tego punktu widzenia efekty edukacji ekologicznej są bardzo słabe.



Ryc. 2. Czy Wisła jest ważna z ekologicznego punktu widzenia? Odpowiedzi licealistów z miast nadwiślańskich

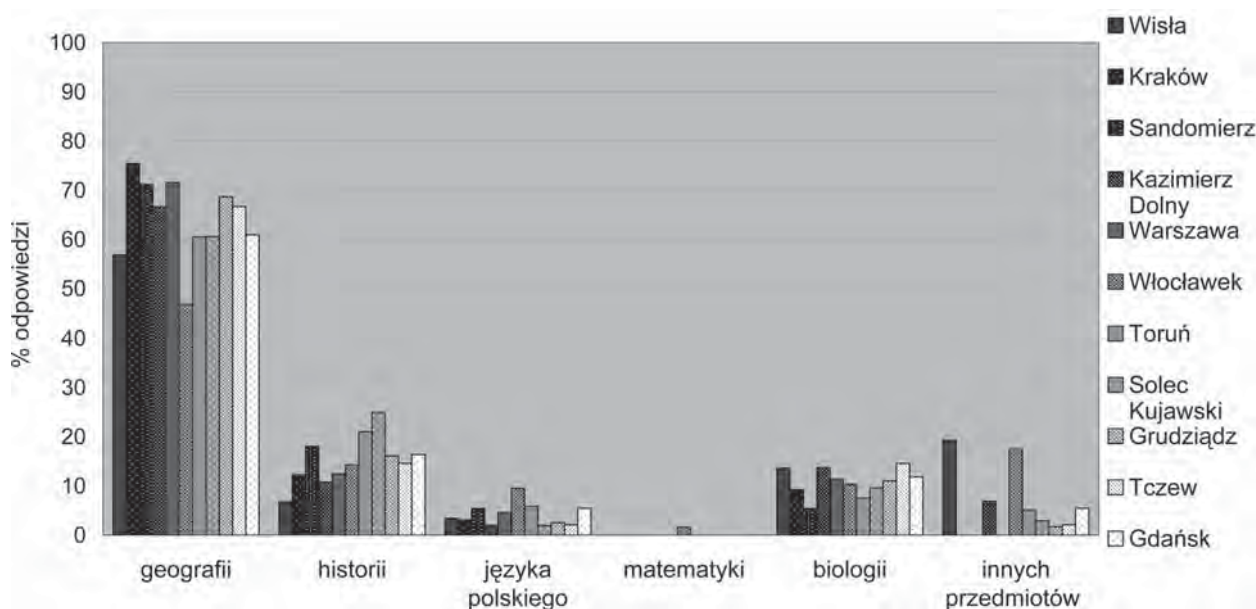


Ryc. 3. Czy znasz tradycje kulturowe związane z Wisłą? Odpowiedzi licealistów z miast nadwiślańskich

Zapytani o znajomość tradycji kulturowych związanych z rzekami (w tym Wisłą), znajomością taką wykazało się 70% uczniów z Krakowa, co czwarty licealista z Sandomierza i Solca Kujawskiego oraz co piąty z Warszawy (ryc. 3). W Krakowie, nad brzegami Wisły, obchodzony jest co roku, w noc świętojańską, zwyczaj puszczania wianków na rzece. Opisywali go uczniowie z Krakowa jako barwne święto, które w pewien sposób tworzy (lub wzmacnia) więzi mieszkańców Krakowa z rzeką Wisłą. Około 80–95% licealistów nie słyszało o żadnych tradycjach kulturowych związanych z rzekami.

Autorkę interesowało, skąd pochodzi uczniowska wiedza dotycząca Wisły (choć czasem można byłoby mówić raczej o niewiedzy). Otóż według uczniów zdobywają ją oni sami, poprzez własne obserwacje i „bywanie nad Wisłą” (około 20–30% odpowiedzi) oraz w szkole (również ok. 20–30%; jedynie w przypadku uczniów z Gdańska jest to ok. 38% odpowiedzi). Tylko około 10% uczniów nauczyło się czegoś o Wiśle od swoich rodziców, a ok. 5% od swoich dziadków (którzy często nie mieszkają w tym samym mieście). Zapytani wprost o to, czy dowiedzieli się czegoś na temat Wisły od swoich nauczycieli, twierdzącej odpowiedzi udzieliło ok. 60% uczniów z Wisły, Krakowa, Warszawy oraz ponad 80% uczniów w przypadku Sandomierza, Kazimierza Dolnego i Grudziądza.

Tych uczniów, którzy stwierdzili, że ich wiedza pochodzi z przekazu nauczycieli, zapytano o to, jakiego przedmiotu uczyli owi nauczyciele. Z wyników zaprezentowanych na ryc. 4, wynika, że od ok. 50% (uczniowie z Włocławka) do 75% uczniów wskazało na nauczycieli geografii. Nauczyciele historii (drugie miejsce) i biologii (miejsce trzecie) zostali dostrzeżeni pod tym względem przez około 5–25% uczniów. Jest to dowodem na to, że nauczyciele geografii zwracają uwagę uczniów na Wisłę, choć w nikłym stopniu korzystają z jej bliskiego sąsiedztwa, by prowadzić nad jej brzegami zajęcia terenowe. Z odpowiedzi uczniów wynika, że mimo bliskości rzeki, w zajęciach terenowych nad Wisłą uczestniczyło maksymalnie ok. 30–40% uczniów (dotyczy to szkół w Grudziądzu, Wiśle i Sandomierzu). Licealiści z wybranych szkół w Gdańsku, Tczewie, Solcu Kujawskim oraz Krakowie twierdzą, że nie uczestniczyli w zajęciach terenowych (tylko kilka osób z odpowiedzią twierdzącą, tłumacząc, że myśleli wówczas o lekcjach w-f).



Ryc. 4. Od nauczycieli jakich przedmiotów pochodzi Twoja wiedza na temat Wisły?
Odpowiedzi licealistów z miast nadwiślańskich

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań świadczą o dostrzeganiu przez licealistów rzeki Wisły jako symbolu narodowego lub jako „królowej polskich rzek”, ale są także dowodem braku świadomości jej wartości ekologicznej oraz kulturowej.

Rozwój obszarów przyrodniczo cennych, takich jak dolina Wisły, rozumiany w kontekście rozwoju zrównoważonego, możliwy jest pod warunkiem uświadomienia społeczeństwu (zwłaszcza społecznościom lokalnym) jego zasad, konieczności racjonalnego w nim uczestnictwa oraz mądrego korzystania z dobra, jakim są takie tereny. Trzeba zatem w edukacji geograficznej skierować uwagę na właściwe relacje człowiek – przyroda (środowisko geograficzne), najlepiej poprzez wskazanie przykładów takich postaw. Dla większości Polaków ostatnim etapem edukacyjnym jest szkoła ponadgimnazjalna. Mniej miejsca poświęca się wtedy

edukacji ekologicznej i regionalnej, więcej – przygotowaniu uczniów do matury. Jest to jednak ostatnia możliwość oddziaływania szkoły na młodych ludzi poprzez edukację skierowaną ku wartościom, m.in. ekologicznym. Mając świadomość dostrzeżenia przez respondentów wkładu pracy nauczycieli geografii w procesie „wiślanej edukacji”, warto – z „podwójną energią” – prowadzić zajęcia terenowe na takich obszarach jak dolina Wisły (czego brakowało – jak wynika z badań), aby wywołać lub jeszcze wyraźniej wzmocnić świadomość ich wartości, zwłaszcza przyrodniczej i kulturowej.

Miejsca podobne do tych, które przedstawiono na fot. 1, swoimi walorami estetycznymi „mówią same za siebie”. Warto obejrzeć je bezpośrednio w terenie, ujrzeć ich piękno, uświadomić sobie różne funkcje rzeki oraz odpowiedzieć na pytania: „jaka jest Wisła, którą widzę przed sobą; czym ona jest dla mnie; jakie wywołuje we mnie uczucia”. Edukacja „o Wiśle nad Wisłą”, może stać się wówczas autentycznym przeżyciem, a nie tylko teoretycznym przekazem zamkniętym w podręcznikowym tekście. Wymaga to jednak ukierunkowanej obserwacji, otwartości oraz pogłębionej refleksji (Angiel, 2005, 2007 a, b). Przede wszystkim jednak wymaga od nauczycieli i uczniów decyzji wyjścia za próg nadwiślańskiej szkoły, dostrzeżenia tego elementu środowiska geograficznego, który dominuje na danym terenie i skierowania tam swych kroków. A to...? A to Wisła właśnie...



Fot. 1. Dolina środkowej Wisły – jeden z najcenniejszych przyrodniczo obszarów Polski

Literatura

- Angiel J., 2005, *Wisła w edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego*, Włocławskie Centrum Edukacji Ekologicznej, Włocławek.
- Angiel J., 2007a, *Postrzeganie rzeki Wisły jako wartości przyrodniczej i kulturowej w aspekcie edukacji geograficznej* [w:] *Doliny rzeczne. Przyroda – Krajobraz – Człowiek*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego PTG, 7, Sosnowiec, s. 245–254.
- Angiel J., 2007b, *Wisła i jej brzegi – skarb czy problem? Zajęcia geograficzne nad rzeką*, *Geografia w Szkole*, 4, s. 19–26.
- Chylarecki P., Sawicki G., 2003, *Ostoja ptaków. Dolina Śródkowej Wisły, Obszary Specjalnej Ochrony*, Wyd. Askon, Warszawa.
- Gacka-Grzesikiewicz E., Cichocki Z., 2001, *Program ochrony dolin rzecznych w Polsce*, IOŚ, Warszawa.
- Pulinowa M. Z., 1996, *Człowiek – Ziemia. Relacja zmienna w czasie*, [w:] M. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 16–27.
- Sawicki G., 2003, *Ostoja ptaków. Ujście Wisły. Obszary Specjalnej Ochrony*, Wyd. Askon, Warszawa.
- Symonides E., 2008, *Ochrona przyrody*, Wyd. UW, Warszawa.

VISTULA AS PERCEIVED BY THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS FROM VISTULIAN TOWNS

Abstract. The paper presents fragments of the research held between 2005 and 2008 among secondary school students from 11 towns located on the Vistula River. The subject of the research was their perception of the River. Tested were: pupils' associations with and knowledge about the river, as well as their awareness of its ecological and cultural value. The results allowed for conclusions related to school geographical education, defined as "education towards values".

Key words: Vistula river, values of Vistula, perception of the river, geographical education

EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA GEOGRAFII W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH, REALIZUJĄCYCH PROGRAM MATURY MIĘDZYNARODOWEJ (INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME – IB DP)

MARTA BOBIATYŃSKA

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski
Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
mbobiatynska@uw.edu.pl

Zarys treści. Liczne w ostatnich latach konferencje naukowe, których tematyką przewodnią są koncepcje kształcenia geograficznego w aspekcie integracji naszego kraju z Unią Europejską, a także możliwość uczestniczenia przez nauczycieli w szkoleniach zagranicznych w ramach programów edukacyjnych (między innymi Comenius, Arion), na których zapoznawani są z metodami nauczania w krajach europejskich pozwala przeprowadzić szczegółowe badania porównawcze efektywności nauczania geografii według różnych programów kształcenia. W Polsce już prawie trzydzieści szkół ponadgimnazjalnych realizuje program matury międzynarodowej (IB), gdzie poszczególne przedmioty (w tym także geografia) nauczane są w języku angielskim. Poniższy artykuł przedstawia propozycję metodologii badań porównawczych efektywności nauczania geografii według programu matury międzynarodowej (IB) oraz polskiego programu dla szkół ponadgimnazjalnych.

Słowa kluczowe: geografia, matura międzynarodowa, efektywność nauczania, standaryzacja

Wstęp

Egzamin maturalny z geografii przeprowadzany według standardów International Baccalaureate Organization (IBO) jest obecny w polskich szkołach ponadgimnazjalnych od 1993 r., kiedy to dwa licea ogólnokształcące – XXXIII im. Mikołaja Kopernika w Warszawie i III im. Marynarki Wojennej w Gdyni – uzyskały akredytację wspomnianej wyżej organizacji, a także pozwolenie Ministerstwa Edukacji Narodowej na przeprowadzanie tej formy egzaminu maturalnego. Przez wiele lat były to jedyne państwowe szkoły w Polsce realizujące program matury międzynarodowej (IB). Roczna liczba abiturientów z certyfikatem IB wynosiła wówczas około 60 osób, z których nieliczni kontynuowali naukę na wyższych uczelniach za granicą. Większość, po zdaniu

egzaminów wstępnych, studiowała w Polsce. Program matury międzynarodowej realizowany był na zasadzie eksperymentu. Nic więc dziwnego, że nie budził większego zainteresowania zarówno wśród dydaktyków, jak i w środowisku nauczycielskim (ponadgimnazjalnym i akademickim). Sytuacja uległa zmianie wraz z początkiem obecnej dekady. Perspektywa rychłego przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, związana z nią potrzeba edukacji międzynarodowej, kładącej nacisk na znajomość języków obcych – szczególnie języka angielskiego, większa niż poprzednio dostępność do zagranicznych uczelni wyższych spowodowały, że od kilku lat obserwujemy ciągły wzrost liczby szkół ponadgimnazjalnych w kraju, w których realizowany jest program IB. W Warszawie i jej najbliższych okolicach jest ich 11 (w tym 9 niepublicznych) (tab.1).

Tabela 1. Szkoły realizujące program matury międzynarodowej (IB) w Warszawie i jej okolicach, stan maj 2008 r.

Nazwa szkoły	Data wprowadzenia programu IB	Status szkoły
XXXIII Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika	luty 1993	państwowa
American School of Warsaw (Konstancin-Jeziorna)	sierpień 1993	prywatna
The British School, Warsaw	styczeń 2001	prywatna
Prywatne Liceum Ogólnokształcące nr 32	listopad 2003	prywatna
I Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Jam Saheba Digvijay Sinhji	marzec 2004	społeczna
LIV Prywatne Liceum Ogólnokształcące Sióstr Nazaretanek	październik 2004	prywatna
Zespół Szkół Ogólnokształcących im. Pawła z Tarsu (Józefów)	październik 2004	prywatna
II Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego	marzec 2005	państwowa
Meridian International School	kwiecień 2006	prywatna
International American School	maj 2006	prywatna
International European School Warsaw	luty 2007	prywatna

Źródło: opracowanie własne na podstawie www.ibo.org.

Dla części szkół niepublicznych wprowadzenie programu IB było sposobem na przyciągnięcie uczniów, gdy prywatne i społeczne szkolnictwo ponadgimnazjalne zaczęło przeżywać kryzys, a wiele liceów zostało zamkniętych z powodu braku chętnych.

Tabela 2. Szkoły państwowe realizujące program matury międzynarodowej w Polsce, stan maj 2008 r.

Nazwa szkoły	Data wprowadzenia programu IB	Miasto
XXXIII Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika	luty 1993	Warszawa
III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej	wrzesień 1993	Gdynia
V Liceum Ogólnokształcące im. gen. Jakub Jakuba Jasińskiego	kwiecień 1997	Wrocław
III Liceum Ogólnokształcące im. Bohaterów Westerplatte	styczeń 2001	Gdańsk
II Liceum Ogólnokształcące im. Gen. Zamoyskiej i H. Modrzejewskiej	luty 2002	Poznań
I Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica	kwiecień 2004	Lublin
II Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego	marzec 2005	Warszawa
Zespół Szkół nr 4, IX Liceum Ogólnokształcące	marzec 2006	Bydgoszcz
IV Liceum Ogólnokształcące im. Emilii Szczanieckiej	kwiecień 2007	Łódź
VI Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego	styczeń 2008	Kielce

Źródło: opracowanie własne na podstawie www.ibo.org.

Wzrost liczby szkół państwowych realizujących program matury międzynarodowej (obecnie jest ich 10 w 9 miastach Polski) (tab. 2), a zarazem wzrost liczby abiturientów (około 400 rocznie) oraz fakt, iż środo-

wisko akademickie stanęło przed problemem opracowania sposobu rekrutacji kandydatów na studia wyższe zarówno na podstawie polskiego świadectwa maturalnego, jak i na podstawie świadectwa matury międzynarodowej, uzasadnia podjęcie badań nad efektywnością nauczania geografii w programie matury międzynarodowej oraz w polskim programie dla szkół ponadgimnazjalnych, prowadzonych w wybranych szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce.

Metodologia badań

Podstawą badań są sprawdziany, składające się z tych samych zadań dla obu grup uczniów – uczących się geografii wg polskiej podstawy programowej oraz wg programu matury międzynarodowej.

Pierwszym etapem opracowywania sprawdzianów był wybór treści kształcenia. Jakkolwiek w przypadku nauczania geografii według standardów IB istnieje tylko jeden program, będący zarazem zbiorem wymagań egzaminacyjnych, to w przypadku klas z polską podstawą programową liczba programów nauczania jest dość duża, a ich wybór subiektywny, gdyż zależy od konkretnego nauczyciela. Tym samym, słuszne wydaje się użycie treści wymagań egzaminacyjnych (maturalnych), sformułowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, jako podstawy do konstruowania sprawdzianów. To one, a nie programy nauczania często stanowią dla nauczyciela podstawowy dokument, którym kieruje się nauczając geografii.

Struktura programu nauczania geografii IB została przedstawiona w innych publikacjach (m.in. Bobiatyńska, 2004), dlatego nie będzie ona stanowić części niniejszego opracowania. Poniżej przedstawiono przykłady treści kształcenia, realizowanych w obu typach klas w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce (tab. 3).

Tabela 3. Przykładowe treści kształcenia realizowane w programie polskim i programie matury międzynarodowej

Lp.	Wymagania egzaminacyjne – – polska matura	Wymagania egzaminacyjne – – matura międzynarodowa
1.	Zdający potrafi scharakteryzować zróżnicowanie rozmieszczenia ludności w Polsce i na świecie.	Zdający potrafi scharakteryzować rozmieszczenie ludności w skali świata, ale także bardziej szczegółowo – w skali krajów (wybranych).
2.	Zdający potrafi klasyfikować migracje według różnych kryteriów.	Zdający potrafi wytłumaczyć rodzaje migracji w zależności od ich przyczyn i celów.
3.	Zdający potrafi wyjaśnić najistotniejsze założenia teorii (modelu) cyklu demograficznego.	Zdający potrafi opisać i wytłumaczyć zmiany zachodzące w poszczególnych fazach cyklu demograficznego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Informatora o egzaminie maturalnym z geografii od roku 2008, 2007* oraz *IBO, Diploma Programme, Geography, First examinations 2005, 2001*.

Jednym z ważniejszych zagadnień będzie zbadanie, w jakim stopniu program nauczania geografii IB pozwala na nauczanie treści programowych z zakresu geografii regionalnej Polski oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie polscy uczący się geografii według programu IB znają zagadnienia z zakresu geografii Polski w takim samym stopniu, jak uczniowie klas z polską podstawą programową?

Konstrukcja programu nauczania geografii IB nie narzuca doboru konkretnych przykładów państw, czy regionów. Przytoczone w tabeli 3 przykłady treści kształcenia geograficznego wskazują, iż uczeń powinien znać rozmieszczenie ludności w wybranych krajach świata. Nie precyzują natomiast, w których. Swoboda doboru przykładów pozostawiona jest nauczycielowi, a często samemu uczniowi. Istnieje zatem prawdopodobieństwo, że uczniowie klas z maturą międzynarodową wszędzie tam, gdzie program geografii na to pozwala, nauczą się przykładów z zakresu geografii Polski. Wybierając te treści kształcenia, których efektywność nauczania poddana zostanie badaniom, szczególną uwagę poświęcono tym dotyczącym Polski.

Kolejnym etapem był dobór zadań do wykorzystania w pracy badawczej. Konskwencją wyboru treści egzaminacyjnych zawartych w informatorze maturalnym z geografii, jest wybór zadań z arkuszy egzaminacyjnych przeprowadzonych w latach poprzedzających badanie. Zadania takie uwzględniają standardy egzaminacyjne sformułowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

Kluczowe znaczenie dla standaryzacji wyników, która umożliwi ich porównywanie i analizę, był optymalny dobór uczniów. Przy doborze badanej próby uwzględniono czynniki zewnętrzne, które mogą spowodować zniekształcenie wyników. Wśród nich należy wymienić następujące:

- program matury międzynarodowej w Polsce jest przeznaczony dla młodzieży uzdolnionej; często na jedno miejsce w klasie IB kandyduje około 10 osób, nie można zatem porównywać efektów nauczania geografii w programie IB z efektami nauczania tego przedmiotu w pozostałych szkołach ponadgimnazjalnych;
- uczniowie klas z programem matury międzynarodowej dokonują wyboru przedmiotów po pierwszej klasie liceum; można więc zakładać, że jeśli wybrali geografę, to dlatego, że jest to dla nich przedmiot interesujący;
- warto również wspomnieć o liczbie godzin tygodniowo przeznaczonych na realizację programu geografii w klasach IB (4 godziny w klasie na poziomie podstawowym i 6 godzin w klasie na poziomie rozszerzonym, przy odpowiednio 3 i 6 godzinach w cyklu kształcenia w klasach z polską podstawą programową); Czynniki te powodują, iż wybór szkół, w których przeprowadzenie badań jest uzasadnione, ograniczony jest do tych jednostek, gdzie:
 - ten sam nauczyciel uczy w klasach z programem matury międzynarodowej (IB) oraz w klasach z polską podstawą programową (minimalizacja nie wymienionego powyżej wpływu czynnika zewnętrznego jakim jest subiektywny dobór treści kształcenia, np. wybór przykładów państw);
 - uczniowie w klasach polskich uczą się geografii na poziomie rozszerzonym (przy założeniu, że jest to młodzież zainteresowana tym przedmiotem);
 - istnieje możliwość poszerzania horyzontów myślowych w ramach zajęć pozalekcyjnych z zakresu geografii (minimalizacja różnic w ilości godzin przeznaczonych na kształcenie geograficzne).

Wnioski

Powyższy artykuł nie wyczerpuje tematu, a jedynie stanowi wstęp do dyskusji nad metodologią badań efektywności nauczania geografii w szkołach, które realizują program matury międzynarodowej. Autorka zaznaczyła, że bardzo ważne jest zbadanie, czy uczniowie polscy uczący się geografii według programu IB znają zagadnienia z zakresu geografii Polski w takim samym stopniu, jak uczniowie klas z polską podstawą programową. Biorąc pod uwagę fakt, iż obie grupy absolwentów często kontynuują naukę w polskich uczelniach wyższych, istotne wydaje się porównanie, czy ich wiedza jest podobna – wszak zagadnienia z zakresu geografii Polski dominują na polskim egzaminie maturalnym.

Niewątpliwie standaryzacja wyników badań, umożliwiająca ich porównanie, stanowi duży problem. Należy jednak przypuszczać, iż liczba szkół realizujących program IB w Polsce będzie w dalszym ciągu rosła, a być może wkrótce zaczną być stosowane również inne zagraniczne programy nauczania. Tym samym wzrastać będzie konieczność posiadania wiedzy na temat efektywności kształcenia geograficznego przy wykorzystaniu innych niż polska podstaw programowych.

Literatura

Bobiatyńska M., 2004, *Nauczanie geografii w Programie Matury Międzynarodowej*, Geografia w Szkole, 3, s. 139–142.

IBO, Diploma Programme, Geography, First examinations 2005, 2001, International Baccalaureate Organization, Cardiff.

Informator o egzaminie maturalnym z geografii od roku 2008, 2007, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

Strona internetowa International Baccalaureate Organization: <http://www.ibo.org> – ostatnio dostępne: czerwiec 2008.

EFFECTIVENESS OF GEOGRAPHY TEACHING AT SCHOOLS AUTHORIZED TO PROVIDE INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME

Abstract. Large number of conferences concentrating on different ways of Geography teaching in context of Poland's accession to the European Union, opportunities to participate in teachers' training abroad (e.g. Comenius, Arion) and consequently getting acquainted with teaching methods used in various European countries, allow to conduct detailed research, comparing effectiveness of geography teaching through different curricula. In Poland there are more than twenty schools authorized to provide International Baccalaureate Diploma Programme (IB DP), where all the subjects, including geography, are taught in English. This paper proposes methodology for research on effectiveness of geography teaching in IB DP and in Polish secondary school curriculum.

Key words: Geography, International Baccalaureate Diploma Programme, teaching effectiveness, standardization

ZNACZENIE GEOGRAFII JAKO PRZEDMIOTU OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO NA PRZEŁOMIE XX I XXI WIEKU – STUDIUM PRZYPADKU

MARIOLA TRACZ

Instytut Geografii, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej
ul. Podchorążych 2, 30-085 Kraków
mtracz@ap.krakow.pl

Zarys treści. W artykule ukazano pozycję geografii jako przedmiotu nauczania w liceach ogólnokształcących w okresie 1948–2002 na przykładzie najstarszych liceów ogólnokształcących w Krakowie. Przedmiotem analizy były ramowe plany i programy nauczania, aktualna podstawa programowa oraz liczba uczniów zdających egzamin maturalny z geografii w starej i nowej formule. Celem podjętych badań było ukazanie wpływu przeprowadzanych reform systemu edukacji na pozycję geografii jako przedmiotu w liceach ogólnokształcących.

Słowa kluczowe: geografia, nauczanie-uczenie się geografii, studium przypadku

Wstęp

Zachodzące przemiany społeczne i ustrojowe w znaczący sposób wpływały na funkcjonowanie systemu oświaty w Polsce. Wielokrotnie podejmowane w okresie 1948–1999 reformy strukturalne systemu szkolnictwa, mające na celu jego doskonalenie i dostosowanie do wymagań współczesności, wywarły wpływ na koncepcję kształcenia. Geografia jako przedmiot nauczania, który obligatoryjnie do nauczania został wprowadzony za czasów Komisji Edukacji Narodowej, w różnym zakresie wypełniała założenia wyznaczone poprzez naczelną cele kształcenia. Podjęte badania miały na celu ukazanie, jak zmieniała się pozycja geografii w szkole średniej ogólnokształcącej na przełomie XX i XXI w., oraz jakie były przyczyny tych zmian. Głównymi celami badań było ustalenie:

- jak zmieniła się pozycja geografii w planach nauczania liceum ogólnokształcącego w wyniku wprowadzanych reform systemu edukacji w Polsce w latach 1948–1999,
- jaką popularnością cieszyła się geografia na egzaminach maturalnych w starej i nowej formule w badanych liceach krakowskich.

W badaniach posłużono się techniką badania dokumentów. Materiałów źródłowych do analizy dostarczyły obowiązujące programy nauczania geografii w liceach ogólnokształcących z lat 1948–1991, podstawa programowa kształcenia ogólnego z 2002 r., sprawozdania z przebiegu egzaminu dojrzałości i posiedzeń

rad pedagogicznych trzech najstarszych liceów ogólnokształcących w Krakowie, tj. I LO im. B. Nowodwor-
skiego (założone w 1586 r.), II LO im. J. III Sobieskiego (założone w 1883 r.) i III LO im. J. Kochanowskie-
go (założone w 1906 r.). W wyborze szkół kierowano się przede wszystkim tradycją kształcenia, opiniami
o wysokim poziomie nauczania oraz ich lokalizacją. Wybrane do badań licea ogólnokształcące zalicza-
ne są do tzw. „5 najlepszych liceów” w Krakowie. I i II LO zlokalizowane są w śródmieściu (Stare Miasto),
a III LO w dzielnicy Nowa Huta.

Geografia w planach nauczania liceum ogólnokształcącego w latach 1948–2002

Liczba godzin, która jest przeznaczona na nauczanie danego przedmiotu odzwierciedla jego rolę w re-
alizacji naczelnych i kierunkowych celów kształcenia. Analizując liczbę godzin wyznaczoną w planach na-
uczania geografii, dostrzegamy wyraźnie jej malejącą rangę jako przedmiotu ogólnokształcącego (tab. 1).
W utworzonej w 1948 r. 11-letniej szkole ogólnokształcącej, z 7-klasową szkołą podstawową, funkcjonują-
cą do 1961 r. dla poziomu liceum obejmującego klasy VIII–XI przewidziano 2 godz. geografii tygodniowo,
a dla klasy IX, aż 3 godziny. W planie przejściowym nauczania z roku szkolnego 1950/51 obowiązującym do
1966 r. geografii nauczano w wymiarze 2 godz. tygodniowo w klasie VIII i XI oraz 3 godz. w klasie IX. Nato-
miast w klasie XI wprowadzono po 2 godz. geologii tygodniowo oraz jedną godzinę astronomii. Od 1966 r.
do klasy XI wprowadzono zajęcia fakultatywne, w tym także z geografii. Kolejna zasadnicza reorganizacja
szkoły średniej opartej na 8-klasowej szkole podstawowej rozpoczęła się w 1967 r. Wprowadzona została
nowa numeracja klas licealnych I–IV. W planach nauczania przewidziano po 3 godz. tygodniowo geografii
w klasach I i II oraz 1 godz. astronomii w klasie IV. Kolejnej korekty dokonano w 1970 r. wprowadzając po
2 godz. geografii tygodniowo w klasach I–III. W planie nauczania z 1984 r. liczba godzin geografii w liceum
ogólnokształcącym zmniejszyła się z 6 do 5. Na nauczanie geografii w klasach I i II przewidziano 1 godzinę
w tygodniu oraz 2 godziny w klasie III. Natomiast w klasach o profilu matematyczno-fizycznym wyznaczo-
no po 2 godz. geografii w klasach I–II i 1 godz. w klasie III. Z kolei w 1990 r. dla klasy I i II przewidziano po
1 godz. geografii tygodniowo, dla klasy III – 2 godz., a w klasie IV – 1 godz. oraz 2 godz. zajęć fakultatyw-
nych. Zajęcia fakultatywne przeznaczone były w większości szkół dla uczniów wybierających dany przedmiot
do egzaminu maturalnego. Na podstawie przeprowadzonej analizy materiałów źródłowych – siatek godzin
– ustalono, że liczba godzin przeznaczona na nauczanie geografii w badanych liceach była zgodna z pla-
nami nauczania z lat 1950–1990.

Tabela 1. Geografia w planach nauczania liceów ogólnokształcących w latach 1948–2002

Rok	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV
1948	2 godz. (kl. VIII)	3 godz. (kl. IX)	2 godz. (kl. X)	2 godz. (kl. XI)
1950	2 godz. (kl. VIII)	3 godz. (kl. IX)	2 godz. (kl. X)	2 godz. geologii (kl. XI)
1964	2 godz. (kl. VIII)	3 godz. (kl. IX)	2 godz. (kl. X)	1 godz. astronomii (kl. XI)
1967	3 godz.	3 godz.	-	1 godz. astronomii
1970	2 godz.	2 godz.	2 godz.	-
1984	1 godz.	1 godz.	2 godz.	1 godz.
1990	1 godz.	1 godz.	2 godz.	1 godz.
2002 / LO, LP, T/	3 godz. w trzyletnim cyklu kształcenia			-

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wróbel T. (red.), 1985;
Podstawa programowa kształcenia z dnia 18.02.2002, MENiS.

Od 2002 r. w ramowym planie nauczania dla szkoły ponadgimnazjalnej (liceum ogólnokształcące, liceum
profilowane, technikum), kończącej się egzaminem maturalnym, przewidziano 3 godz. geografii w trzyletnim
cyklu kształcenia. Ze względu na swobodę dyrektorów w układaniu siatki godzin dla poszczególnych przed-
miotów wynikającej z podstawy programowej, liczba godzin geografii w poszczególnych klasach może być

różna. Analizowane siatki godzin w badanych trzech liceach krakowskich pokazują dowolność rozłożenia godzin nauczania geografii w różnych profilach klas (tab. 2). Najczęściej spotykanym rozwiązaniem jest nauczanie geografii w klasie I i II. Jest to niekorzystne dla pozycji geografii, gdyż uczniowie np. z profili matematycznych, którzy chcieliby wybrać geografję na egzaminie maturalnym, muszą sami w III klasie wykonać dużo pracy, aby przygotować się do egzaminu. Jednocześnie pojawiła się większa swoboda w powoływaniu nowych profili, co sprzyja zwiększeniu liczby godzin na nauczanie geografii. W klasach o wyraźnie określonym profilu np. turystycznym, ekonomicznym lub z rozszerzonym programem geografii, przedmiot ten jest nauczany w wymiarze co najmniej 2 godz. tygodniowo w klasach I–III. Należy jednocześnie nadmienić, że klasy o profilu turystycznym i ekonomicznym cieszą się dużym zainteresowaniem w badanych liceach.

Tabela 2. Liczba godzin geografii według profili klas w wybranych krakowskich liceach ogólnokształcących w roku szkolnym 2007/2008

Profil klasy	I LO			II LO			III LO		
	Liczba godzin geografii			Liczba godzin geografii			Liczba godzin geografii		
	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. I	Kl. II	Kl. III	Kl. I	Kl. II	Kl. III
humanistyczny	1	2	-	1	2	-		1	2
humanistyczno-dziennikarski							-	1	2
klasyczny	1	2	-	1	2	-			
biologiczno-chemiczny	2	1	-	2	1	-		1	2
matematyczno-fizyczny	2	1	-						
matematyczno-chemiczny	1	2	-						
matematyczno-geograficzny	3	3	3	2					
matematyczno-informatyczny	-	2	1		1	-			
ekonomiczny							2	2	2
turystyczny							2	2	3
z rozszerzonym programem: matematyki, geografii, wos				3	3	3			

Źródło: opracowanie własne na podstawie: siatki godzin dla poszczególnych klas z I, II i III LO w Krakowie.

Na podstawie zmian wprowadzonych w planach nauczania dla liceum ogólnokształcącego w latach 1948–2002 widać, że ranga geografii ulegała ciągłemu obniżaniu, czego wyrazem było m.in. zmniejszanie liczby godzin tego przedmiotu przy każdej korekcie planów nauczania. Największą liczbę godzin geografii w ciągu tygodnia w szkole średniej ogólnokształcącej uwzględniały plany nauczania z lat 1948–1970. Od 1984 r. można zaobserwować systematycznie zmniejszającą się liczbę godzin geografii w planach nauczania. Cechą charakterystyczną jest to, że im wyższa klasa szkoły średniej, tym na ogół mniej czasu przeznaczano na nauczanie/uczenie się geografii. W zaistniałej sytuacji zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają poczucie, że geografia jest przedmiotem drugoplanowym, skoro na jej nauczanie przeznaczano niewielką liczbę godzin. Równocześnie wprowadzenie fakultatywnie nowych przedmiotów, np.: wiedza o społeczeństwie, ochrona środowiska, które zawierają duży wymiar treści geograficznych świadczą o tym, że geografia nie jest uznawana przez władze oświatowe za przedmiot, który odpowiada na współczesne potrzeby społeczne, a tym samym nie wnosi istotnego wkładu w realizację wyznaczonych celów edukacyjnych (Zajac, 1990). W sporządzanych raportach o stanie edukacji w Polsce (*Raport o stanie oświaty...*, 1973; *Raport o stanie i kierunkach...*, 1989), pod adresem geografii padały krytyczne uwagi, wskazujące iż geografia jest przykładem przedmiotu nastawionego wyłącznie na zapoznawanie uczniów z bardzo obszernym materiałem faktograficznym. Jednocześnie dydaktycy ogólni wskazywali na ogromną trudność metodologiczną nauczania/uczenia się geografii ze względu na odmienny przedmiot poznania treści z geografii fizycznej i geografii społeczno-ekonomicznej (Okoń, 1987). W aktualnie obowiązujących podstawach programowych geografia wchodzi w zakres kształcenia przyrodniczego, nie wymienia się jej w ogóle w zakresie kształcenia historycznego i społecznego. Takie usytuowanie geografii zmniejsza jej rolę jako przedmiotu interdyscyplinarnego, łączącego treści dotyczące środowiska przyrodniczego i działalności człowieka (Piróg i inni, 2003; Tracz, 2008).

Zmniejszenie liczby godzin przeznaczonych na nauczanie geografii obserwujemy także w innych krajach dawnego bloku wschodniego. W czasopiśmie *International Research in Geographical and Environmental Education* z 2003 geografowie z Czech, Ukrainy, Polski, Słowacji, Słowenii oraz Węgier przedstawili szczegółową sytuację geografii w systemie edukacji poszczególnych krajów i przyczyny zmniejszenia liczby godzin geografii w szkole (Reznickova 2003; Fodor 2003; Piróg, Tracz, 2003; Tolmaci, Tomaciova, 2003; Lipovsek 2003, Nemerkenyi 2003). Do istotnych czynników obniżających rangę geografii zaliczono m.in.: koncepcje kształcenia geograficznego nastawione na ukazanie dorobku państw socjalistycznych, nieznające odzwierciedlenia w nowej sytuacji politycznej, wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania (informatyki, obsługi komputerów), zwiększenie liczby godzin na nauczanie języków obcych.

Tabela 3. Uczniowie zdający egzamin maturalny z geografii w starej formule w wybranych krakowskich liceach ogólnokształcących

Rok szkolny	I LO			II LO			III LO		
	Liczba maturzystów	Zdający geografię		Liczba maturzystów	Zdający geografię		Liczba maturzystów	Zdający geografię	
		ogółem	%		ogółem	%		ogółem	%
1978/79	152	17	11,2	150	3	2	184	41	22,3
1979/80	136	15	11,0	147	11	8	157	31	19,7
1980/81	109	7	6,4	-	-	-	160	27	16,9
1981/82	-	-	-	-	28	-	161	25	15,5
1982/83	134	6	4,5	-	-	-	137	15	10,9
1983/84	-	-	-	-	-	-	138	8	5,8
1984/85	109	-	-	-	-	-	137	24	17,5
1985/86	110	-	-	-	-	-	110	22	20,0
1986/87	113	17	15	-	-	-	130	9	6,9
1987/88	122	17	13,9	-	-	-	152	26	17,1
1988/89	142	20	14,0	-	-	-	165	18	10,9
1989/90	129	3	2,9	-	-	-	174	18	10,3
1990/91	159	24	15,0	-	28	-	174	18	10,3
1991/92	173	-	-	-	21	-	170	15	8,8
1992/93	200	-	-	-	26	-	198	11	5,5
1993/94	195	-	-	-	24	-	192	24	12,5
1994/95	158	-	-	-	24	-	230	41	17,8
1995/96	205	13	6,4	-	19	-	217	19	8,7
1996/97	223	-	-	-	21	-	184	18	9,8
1997/98	199	7	3,5	-	18	-	159	20	12,6
1998/99	200	13	6,5	-	24	-	231	32	13,8
1999/00	-	-	-	-	26	-	194	28	14,4
2000/01	209	19	9,1	-	22	-	195	36	18,5
2001/02	270	19	7,0	-	28	-	218	38	17,4
2002/03	246	21	8,5	-	-	-	267	39	14,6
2003/04	346	40	11,6	-	-	-	240	31	12,9
RAZEM	4679	258	5,5	-	-	-	4540	644	14,1

Źródło: opracowano na podstawie: Brzezina S., 1998; *Sprawozdanie z przebiegu egzaminu dojrzałości III LO w Krakowie z lat 1975–2004; Sprawozdania z posiedzeń Rad Pedagogicznych II LO w Krakowie z lat 1964–1980.*

Geografia na egzaminie maturalnym w starej i nowej formule

Jedną z istotnych miar rangi geografii w szkole jest liczba uczniów wybierających ten przedmiot na egzaminie maturalnym. W badanym okresie kilkakrotnie zmieniano formułę egzaminu dojrzałości. Geografia była w grupie przedmiotów do wyboru i uczniowie mogli ją zdawać w formie egzaminu ustnego, a od 1973 r. w ramach części ustnej egzaminu maturalnego mogli przygotować pracę pisemną, którą następnie prezentowali podczas egzaminu ustnego. Analiza dokumentacji egzaminu maturalnego w badanych liceach krakowskich wykazała, że forma pisemna (przygotowanie pisemnej pracy) egzaminu maturalnego z geografii była sporadycznie wybierana przez uczniów, a uzyskiwane przez nich wyniki na maturze dość niskie. Zmiana formuły egzaminu maturalnego, wprowadzona w roku szkolnym 2004/2005, umożliwiła zdawanie geografii w formie pisemnej jako przedmiotu do wyboru na egzaminie maturalnym.

Analiza materiałów źródłowych krakowskich liceów ogólnokształcących dostarczyła ważnych informacji o liczbie uczniów wybierających geografii na egzaminie maturalnym w starej i nowej formule egzaminu. Z analizy tej wynika, że geografia w drugiej połowie XX w. cieszyła się zmiennym zainteresowaniem wśród maturzystów (tab. 3). Porównując liczbę maturzystów zdających geografii ustnie na maturze w latach 80. i 90. należy stwierdzić, że utrzymywała się ona na zbliżonym poziomie. W roku szkolnym 1979/80 zdających geografii na egzaminie maturalnym w I LO było 11% (15 osób) maturzystów, w II LO – 8% (11 osób), a w III LO – 19,7% (31 osób). Z kolei w roku szkolnym 1990/91 liczba uczniów zdających geografii ustnie na egzaminie maturalnym w I LO wynosiła 15% abiturientów (24 osoby), w II LO – 14% (28 uczniów) a w III LO – 13% (18 osób) ogółu maturzystów.

Z chwilą wprowadzenia nowej formy egzaminu maturalnego w 2005 r. liczba uczniów wybierających geografii na maturze w badanych szkołach uległa zmianie (tab. 4). W roku szkolnym 2006/2007 geografii na egzaminie maturalnym wybrało w I LO 17% abiturientów, podobny odsetek uczniów zdawał egzamin pisemny z geografii w II LO, a w III LO geografii wybrało 21% maturzystów. To, ilu uczniów wybiera geografii na egzaminie maturalnym, uwarunkowane jest różnymi czynnikami. Jak wykazały badania prowadzone nad motywami wyboru geografii na egzaminie maturalnym wśród uczniów krakowskich liceów ogólnokształcących, do istotnych należą: zainteresowanie geografii (ok. 20%) oraz kryteria rekrutacyjne na wyższe uczelnie – ok. 18% (Piróg i inni, 2007). Rozwój kierunków ekonomicznych w Polsce pod koniec lat 90. wpłynął na zwiększenie liczby uczniów wybierających na maturze geografii w latach 1998–2004 w badanych liceach. Nie bez znaczenia pozostaje także sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela i podejmowane przez niego działania służące rozwijaniu zainteresowań geograficznych u uczniów. Przejawem zainteresowania geografii wśród uczniów jest m.in. ich udział w olimpiadzie geograficznej. W badanych liceach liczba uczniów biorących udział w olimpiadzie nie jest duża. W latach 1975–1981 w zawodach okręgowych brało udział ok. 10 uczniów w każdym z badanych liceów. Uczniowie z II LO zostali laureatami i finalistami olimpiady w 1981 r., a z III LO laureatami i finalistami w 1976 r. (Folfasińska-Małota i inni, 2006). Należy zatem stwierdzić, że zmiana formy (z ustnej na pisemną), standardu egzaminu maturalnego z geografii oraz ocenianie zewnętrzne prac przyczyniło się do zwiększenia popularności tego przedmiotu wśród uczniów badanych liceów.

Tabela 4. Uczniowie zdający pisemny egzamin maturalny z geografii w wybranych krakowskich liceach ogólnokształcących

Rok szkolny	I LO			II LO			III LO		
	Maturzyści ogółem	Zdający geografii		Maturzyści ogółem	Zdający geografii		Maturzyści ogółem	Zdający geografii	
		P	R		P	R		P	R
2004/05	376	55	46	-	23	21	295	39	36
2005/06	332	35	34	-	30	26	302	70	66
2006/07	304	5	48	-	9	32	300	12	51

Źródło: opracowano na podstawie: *Biuletyn Informacyjny OKE w Krakowie* 2006, 2007.

Objaśnienia: P – poziom podstawowy, R – poziom rozszerzony

Podsumowanie

Z analizy planów i programów nauczania geografii oraz sprawozdań z przebiegu egzaminu maturalnego z geografii wynika, że:

- liczba godzin przeznaczona na nauczanie geografii w latach 1948–2002 w liceum ogólnokształcącym uległa znaczącemu zmniejszeniu. Jest to nie tylko tendencja występująca w Polsce, ale także w części krajów dawnego bloku wschodniego;
- liczba godzin geografii w poszczególnych liceach jest zgodna z obowiązującą podstawą programową, ale bardzo zróżnicowana w poszczególnych profilach klas w badanych szkołach;
- liczba uczniów w badanych liceach ogólnokształcących, którzy zdawali geografię w nowej formule jest większa, niż zdających geografię w starej formule. Wyniki te pokazują, że w liceach ogólnokształcących geografia jest wybierana przez uczniów, którzy mają sprecyzowane zainteresowania geograficzne oraz wybierają kierunki studiów, na których wymagany jest egzamin z geografii;
- przeprowadzone badania i ich wyniki należy traktować jako wstępne rozpoznanie. Podobne badania należy przeprowadzić na większej próbie badawczej składającej się z większej liczby liceów ogólnokształcących i reprezentujących nie tylko uczniów szkół wielkomiejskich, ale także w małych miastach.

Literatura

- Biuletyn Informacyjny 2006*, OKE Kraków.
- Biuletyn Informacyjny 2007*, OKE Kraków.
- Brzezina S., 1998, *Nowodworskie Rocznice*, Wyd. AD Laborem, Kraków.
- Fodor G., 2003, *The State of Teaching Geography in Ukraine since the Change of Political Regime*, International Research in Geographical and Environmental Education, 12, 2, s. 186–190.
- Folfasińska-Małota A., Gałuszko M., Wirtel J., Bobak B., 2006, *100-lecie III Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Kochanowskiego w Krakowie*, Monografia szkoły, Kraków.
- Lipovsek I., 2003, *Changes in Geographical Education During the Last 15 Years in Slovenia*, International Research in Geographical and Environmental Education, 12, 2, s. 182–185.
- Nemerkenyi A., 2003, *The Status of Geography in the Hungarian Education System*, International Research in Geographical and Environmental Education, 12, 2, s. 155–163.
- Okoń W., 1987, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Piróg D., Tracz M., 2003, *The Status of Geography in the Polish Education System*, International Research in Geographical and Environmental Education, 12, 2, s. 164–170.
- Piróg D., Tracz M., Gurgul B., 2007, *Motywy wyboru geografii na maturze a wyniki egzaminu maturalnego – studium przypadku*, [w:] B. Niemierki, K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 664–673.
- Podstawa programowa kształcenia z dnia 18.02. 2002*. MENiS, Warszawa.
- Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej, Geografia, Projekt Min. Oświaty*, 1950, PZWS, Warszawa.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego tymczasowy, klasy VIII-XI, Min. Oświaty*, 1966, PZWS, Warszawa.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego klasy I-IV, Geografia, Min. Oświaty*, 1970, PZWS, Warszawa.
- Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum, Min. Oświaty i Wychowania*, 1984, WSiP, Warszawa.
- Program nauczania liceum ogólnokształcącego, Geografia, MEN*, 1990, WSiP, Warszawa.
- Raport o stanie oświaty w PRL*, 1973, PWN, Warszawa.
- Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, 1989, PWN, Warszawa-Kraków.
- Reznickova D., 2003, *Geographical Education in Czechia: The Past, Present and Future*, International Research in Geographical and Environmental Education, 12, 2, s. 148–154.
- Sprawozdania z posiedzeń Rad Pedagogicznych II LO w Krakowie z lat 1964–1980*, maszynopis.
- Sprawozdania z przebiegu egzaminu dojrzałości w III LO w Krakowie z lat 1975–2004*, maszynopis.
- Tolmaci L., Tolmaciova T., 2003, *Geographical Education at Slovak Schools*, International Research in Geographical and Environmental Education, 12, 2, s. 177–181.
- Tracz M., 2008, *Edukacja geograficzna w okresie transformacji*, [w:] *Problemy transformacji społeczno-ekonomicznych i przyrodniczych struktur przestrzennych*, Wyd. Nauk AP Kraków, s. 611–616.

Wróbel T. (red.), 1985, *Idee przewodnie w programach nauczania szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978*, WSiP, Warszawa.

Zajac S., 1990, *Cele nauczania geografii*, Wyd. WSP, Kraków.

IMPORTANCE OF GEOGRAPHY AS A SECONDARY SCHOOL SUBJECT AT THE TURN OF THE 20TH AND 21ST CENTURY – A CASE STUDY

Abstract. The article discusses the role of geography in secondary schools in 1948–2002. Secondary school geography curriculum was reformed several times in this period. The completion of these reforms combined with weakening position of geography education. Analysis of status of geography in the oldest secondary schools in Kraków shows a tendency to limit the role of geography in the national curriculum.

Key words: geography, geography teaching, case study

EDUKACJA PONADPODSTAWOWA A POZIOM ROZWOJU GOSPODARCZEGO PAŃSTW OCEANII W LATACH 1985–2005

JAN BOLANOWSKI

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski
ul. Karowa 20, 00-324 Warszawa
j.j.bolanowski@student.uw.edu.pl

Zarys treści. W artykule zbadano związek pomiędzy poziomem edukacji ponadpodstawowej a wysokością PKB na mieszkańca w wyspiarskich państwach i terytoriach zależnych Oceanii. Dokonano analizy przebiegu zmian udziału uczniów szkół średnich i studentów w społeczeństwie oraz wysokości PKB na mieszkańca w latach 1985–2005. Następnie porównano przebieg zmian wszystkich wskaźników.

Słowa kluczowe: edukacja, Oceania, PKB per capita

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie: czy w wyspiarskich państwach Oceanii istnieje zależność pomiędzy wykształceniem społeczeństwa a poziomem rozwoju gospodarczego. Wydaje się, że zjawiska te są ze sobą powiązane i korelacja powinna być dostrzegalna. Roboczo przyjęto hipotezę, że istnieje dodatnia zależność pomiędzy poziomem wykształcenia mieszkańców danego państwa a poziomem rozwoju gospodarczego. Sytuacja taka występuje bowiem w większości krajów rozwiniętego świata. Ze względu na specyfikę regionu, izolację społeczeństw i położenie na peryferiach współczesnego świata, należy uwzględnić możliwość uzyskania zaskakujących rezultatów. Różnice w środowisku geograficznym, strukturze społecznej oraz historii, a także olbrzymie rozproszenie państw Oceanii, pozwalają przewidywać dużą różnorodność wyników.

Obszarem opisywanym w tym artykule jest 18 jednostek politycznych leżących w Oceanii, z których połowę (9) stanowią niepodległe państwa: Fidżi, Kiribati, Nauru, Papua-Nowa Gwinea, Samoa, Tonga, Tuvalu, Vanuatu i Wyspy Salomona, 4 to państwa stowarzyszone z USA (Federacyjne Stany Mikronezji, Palau, Wyspy Marshalla) i z Nową Zelandią (Wyspy Cooka), kolejne 4 to terytoria zależne Francji (Nowa Kaledonia, Polinezja Francuska) oraz USA (Guam i Samoa Amerykańskie), a także Hawaje będące jednym ze stanów USA. Cechą wspólną tych terytoriów jest położenie na tropikalnych wyspach Pacyfiku, stosunkowo niewielka liczba ludności, pozwalająca jednak na rozwijanie infrastruktury edukacyjnej oraz co najmniej częściowo

niezależne władze. Pomijając różnice w oficjalnym statusie politycznym, organizmy te są w niniejszym opracowaniu nazywane wyspiarskimi terytoriami Oceanii. Zakres czasowy badań obejmuje lata 1985–2005.

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie o związek pomiędzy edukacją ponadpodstawową a poziomem rozwoju gospodarczego w Oceanii, posłużono się metodą analityczną. Dla wybranych państw i terytoriów zależnych regionu zgromadzono materiał statystyczny, dotyczący udziału uczniów szkół średnich i studentów w społeczeństwie oraz wskaźnika PKB *per capita*. Następnie prześledzono zmiany, które dokonały się w latach 1985–2005. Wykorzystane dane statystyczne pochodzą głównie z roczników statystycznych państw świata: *The Europa World Yearbook*, *UNESCO Statistical Yearbook*, *Statistical Yearbook UN* oraz ze źródeł internetowych. Wiarygodność wspomnianych pozycji książkowych jest wysoka z uwagi na prestiż wydających je organizacji. Niestety, często nie podają one danych liczbowych dla terytoriów Oceanii. Serie danych dla analizowanych wskaźników zostały uzupełnione dzięki witrynom internetowym oficjalnych urzędów statystycznych poszczególnych wyspiarskich terytoriów Oceanii i zamieszczonych tam opracowaniach. Niewielka dostępność danych statystycznych utrudniała dokonanie całościowej analizy.

Edukacja ponadpodstawowa w Oceanii

Uwarunkowana geograficznie i trwająca przez większą część historii izolacja wyspiarskich terytoriów Oceanii wywarła silne piętno na charakterze oświaty na tych terenach. Przez stulecia „edukacja na wyspach Pacyfiku była bardzo podobna do występującej wszędzie tam, gdzie ludzie żyli w małych samowystarczalnych społecznościach dysponując prymitywną techniką. Była to głównie nauka poprzez praktykę, niesformalizowane szkolenie przez rodziców i pozostałych krewnych uzupełniona o obserwowanie i przyswajanie wierzeń, wartości i tradycji obowiązujących we wspólnocie” (Crocombe, 2001, s. 237). Dopiero przybycie Europejczyków przyczyniło się do ukształtowania systemów oświaty we współczesnym ich rozumieniu.

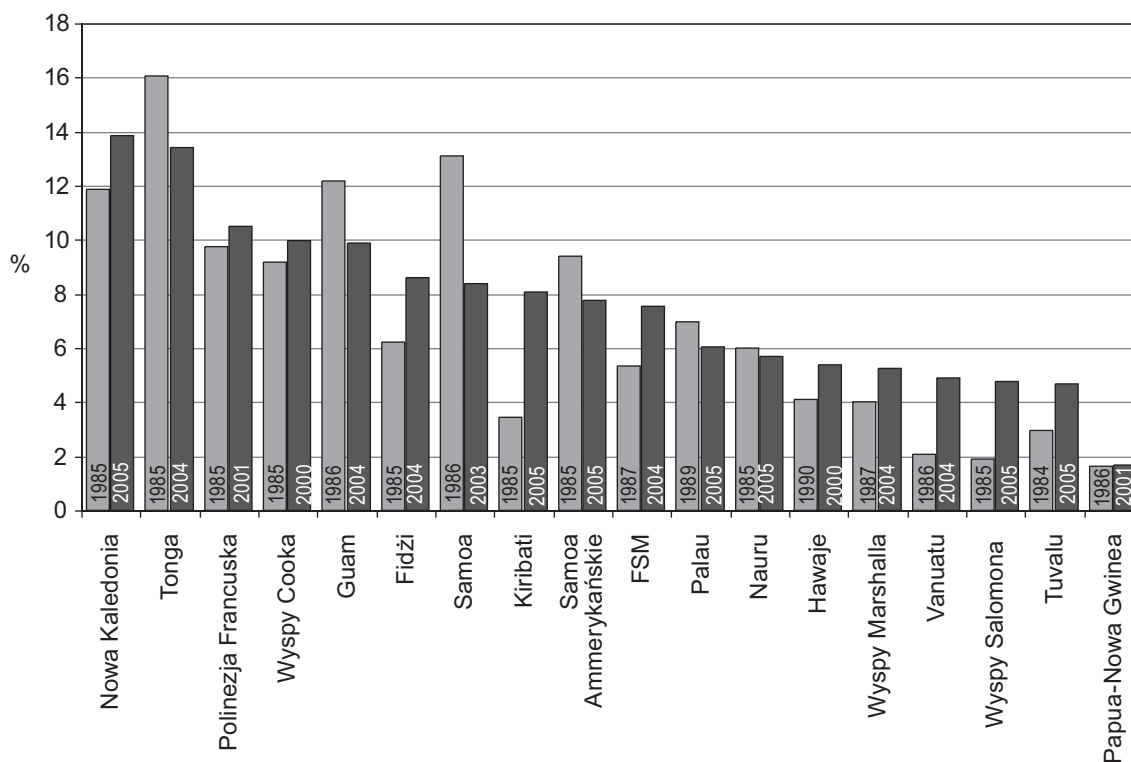
Przeszłość kolonialna i związane z nią wpływy państw wysokorozwiniętych spowodowały przejęcie różnych wzorców edukacji przez poszczególne terytoria wyspiarskie. Czynniki gospodarcze i społeczne determinowały proces rozwoju infrastruktury, kadry oraz wzrostu zainteresowania edukacją wśród młodzieży. Efektem tego jest olbrzymie zróżnicowanie poziomu oświaty i wykształcenia społeczeństwa pomiędzy jednostkami politycznymi, ale również wewnątrz nich między poszczególnymi archipelagami i wyspami. Charakterystyczną cechą Oceanii jest duży udział związków wyznaniowych w prowadzeniu placówek edukacyjnych. Istotną rolę pełnią również zagraniczne bazy wojskowe (Guam, FSM, Polinezja Francuska) (Crocombe, 2001, s. 239) oraz spółki wydobywcze (Papua-Nowa Gwinea). Kondycja sektora oświaty publicznej jest bardzo zróżnicowana w zależności od zamożności terytoriów i prowadzonej przez ich władze polityki w tym zakresie. Dla wielu państw stworzenie własnego rozwiniętego systemu szkolnictwa jest sprawą prestiżu, dotyczy to zwłaszcza zakładania uniwersytetów. Jednak „standardy nauczania rosną szybciej w terytoriach zależnych niż w niepodległych państwach, ponieważ metropolie dysponują większymi zasobami, szerszą kadram i lepszą infrastrukturą edukacyjną.” (Crocombe, 2001 s. 240). Dodatkowo mieszkańcy państw zależnych mają możliwość uprzywilejowanego dostępu do studiów za granicą, jednak wyjazdy w celach edukacyjnych są powszechne w całym opisywanym regionie. Sytuacja ta jest powiązana ze zmniejszającymi się wydatkami na oświatę w wielu państwach. Na Wyspach Salomona w latach 1975–1991 udział wydatków na cele edukacyjne budżecie państwa zmniejszył się z 14,7% do 7,9%, zaś na Samoa z 20% (w 1970 r.) do 10,7% w 1990 r. (*UNESCO Statistical Yearbook*, 1999).

Zmiany udziału uczniów szkół średnich w społeczeństwie

O poziomie rozwoju edukacji średniej, jej popularności, powszechności, a pośrednio także o jej dostępności, świadczy odsetek uczniów szkół średnich w społeczeństwie. Ze względu na krótki czas trwania edukacji drugiego stopnia (od 4 do 8 lat), odsetek uczniów szkół średnich podatny jest na zmiany związane z wpływem aktualnej sytuacji społecznej i gospodarczej, a także demograficznej. W przypadku niektórych państw Oceanii widoczne są duże wahania, dochodzące do niemal 3% udziału w społeczeństwie na rok (Samoa, Tonga). Trudno określić, na ile wahania te związane są z rzeczywistymi procesami, a nie ze zmianą źródła danych statystycznych lub sposobu ich gromadzenia. Należy zwrócić uwagę, że ze względu na różnice w definiowaniu „edukacji średniej” w źródłach statystycznych oraz odmienne systemy kształcenia w poszczegól-

nych państwach i terytoriach zależnych, na potrzeby niniejszego artykułu za uczniów szkół średnich uznano osoby wskazane w angielskojęzycznych źródłach statystycznych jako uczęszczające do szkół typu *secondary, general secondary, vocational, vocational & technical, teacher training, medical, junior high* i *senior high*. Wszystkie zgromadzone dane liczbowe odnośnie tego wskaźnika zawiera tabela 1.

Zmiany udziału uczniów szkół średnich w społeczeństwie wyraźnie różnią się w poszczególnych wyspiarskich terytoriach Oceanii. Biorąc pod uwagę wartości początkowe i końcowe w opisywanym okresie, wartości tego wskaźnika wzrosły w 12 terytoriach, zmalały zaś w 6 (ryc. 1). Największe zmiany miały miejsce w Kiribati, Vanuatu i Wyspach Salomona (ponad dwukrotny wzrost wartości wskaźnika) oraz na Samoa (spadek o 1/3 wartości). W pozostałych terytoriach skala zmian była wyraźnie mniejsza.



Ryc. 1. Zmiany udziału uczniów szkół średnich w społeczeństwie wyspiarskich terytoriów Oceanii

Źródło: *The Europa World Yearbook, UNESCO Statistical Yearbook*, <http://www.statsfiji.gov>, <http://www.nso.gov.pg>, <http://www.spc.int/prism/>, <http://www.isee.nc>, <http://www.palau.gov.net>, <http://www.hawaii.gov/dbet/info/economic/>, http://www.adoc.info/DOC_stats/yrbks.htm – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

Zmiany wartości wskaźnika wykazywały na duże zróżnicowanie w poszczególnych terytoriach. Stały trend wzrostowy wystąpił jedynie na Hawajach, Nowej Kaledonii, Vanuatu i Wyspach Marshalla. W pozostałych terytoriach udział uczniów szkół średnich w społeczeństwie podlegał wahaniom, lecz w przypadku żadnego terytorium nie można wyrokować o jednoznacznym trendzie spadkowym. W kilku terytoriach najwyższe wartości występowały we wczesnych latach 90. XX w. (Polinezja Francuska, Wyspy Cooka, Tonga, Guam), a w następnych latach wartości wskaźnika malały. W przypadku Samoa, analogiczna sytuacja jest wynikiem reformy systemu oświaty i skróceniem edukacji średniej z 7 do 5 lat. Istnieją obszary charakteryzujące się stabilnym poziomem wartości tego wskaźnika (np. Palau) oraz takie, w których wartości szybko wzrastały w latach 90. XX w., a następnie uległy stabilizacji (Vanuatu, Tuvalu, FSM). Bardzo interesujący, a zarazem nietypowy przebieg zmian udziału uczniów szkół średnich w populacji zaobserwowano w Kiribati – stały trend wzrostowy do 2003 r., a w dwóch następnych latach gwałtowny spadek wartości. Trudno wskazać na przyczyny, mogące decydować o tym stanie rzeczy.

Znaczące różnice dotyczą ponadto wartości wskaźnika i skali zmian. Najniższe wartości wskaźnika występują w państwach Melanezji, zaś najwyższe w Polinezji. Największy udział uczniów szkół średnich w społeczeństwach występował w terytoriach zależnych od Francji (Nowa Kaledonia, Polinezja Francuska), mniej w państwach stowarzyszonych z Nową Zelandią (Wyspy Cooka) i USA (Guam i Samoa Amerykańskie). Niskie wartości dla Hawajów związane są z zaledwie czteroletnim okresem klasyfikowanym jako edukacja

Tabela 1. Udział uczniów szkół średnich w społeczeństwach terytoriów Oceanii

Rok	Uczniowie szkół średnich (%)																	
	Fidzi	FSM	Guam	Hawaje	Kiribati	Nauru	Nowa Kaledonia	Palau	Papua-Nowa Gwinea	Polinezja Francuska	Samoa	Samoa Amerykańskie	Tonga	Tuvalu	Vanuatu	Wyspy Cooka	Wyspy Marshalla	Wyspy Salomona
1985	6,22				3,44	5,99	11,86			9,74		9,41	16,07			9,16		1,88
1986	6,41		12,17				12,22		1,63		13,11				2,07			1,97
1987		5,36			3,32													1,91
1988					4,01			6,98		10,41		7,13			2,35	12,33		
1989	6,52				4,15		12,79		1,86		6,48		15,42					1,70
1990			9,80	4,10	4,17		12,58		1,82	10,82		7,79	15,41	3,82			4,53	1,92
1991	7,99		10,61		4,48				1,90	12,78		8,52	14,45	2,80	2,98		4,49	1,92
1992	8,76		13,17		4,60				1,77		8,47		17,00	2,06			4,26	2,01
1993			11,34		4,76				1,98		8,75		16,90	3,24			4,57	1,94
1994			10,58	4,32	5,03				2,08		7,75	6,43		3,68		11,55	4,77	2,07
1995	9,23	6,43	10,94		5,58				1,93	12,95	8,04	6,08					4,67	2,11
1996	9,34		10,87		5,85		12,75				7,54			3,86	2,93		4,88	
1997	9,40	5,83	10,91		5,85						7,95			4,41	3,40		4,94	
1998	9,33	6,08	10,38		7,89		13,81	6,18		7,98	7,98		13,62	4,52	3,68		5,04	
1999		5,32	10,25		8,86	5,59	13,49	6,08	1,57	7,85	7,85		14,87	4,90	3,94		5,24	
2000	8,54	6,25	10,48	5,37	10,95	5,37	13,48	6,02		7,93	7,93	8,11	14,91	4,91	4,54	9,99	5,08	
2001		7,02	10,24		11,82	5,45	13,66	6,11	1,68	10,51	7,74	7,36	13,35	5,58	4,33		5,13	
2002		7,60	10,26		12,92	5,71		5,98		8,01	8,01	7,00	14,42	4,79	4,75		5,36	4,96
2003	8,60	7,54	10,33		10,11	5,71		6,31		8,40	8,40	7,13	14,39	5,02	4,61		5,37	4,93
2004	8,59	7,56	9,87		8,09	5,51	13,86	5,72			7,01	7,01	13,40	4,66	4,91		5,27	4,62
2005								6,03			7,77							4,77

Źródło: The Europa World Year Book, UNESCO Statistical Yearbook, <http://www.nso.gov.pg>, <http://www.statstiji.gov.fj>, <http://www.spc.int/prism/>, <http://www.isee.nc/>, <http://www.palau.gov.net/stats/>, <http://www.hawaii.gov/dbedt/info/economic/>, http://www.asdoc.info/DOC_Stats/yrbks.htm – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

Tabela 2. Udział studentów w społeczeństwach terytoriów Oceanii

Rok	Studenci (%)																		
	Fidzi	FSM	Guam	Hawaje	Kiribati	Nauru	Nowa Kaledonia	Palau	Papua-Nowa Gwinea	Polinezja Francuska	Samoa	Samoa Amerykańskie	Tonga	Tuvalu	Vanuatu	Wyspy Cooka	Wyspy Marshalla	Wyspy Salomona	
1985	0,32					1,09		2,02	0,19		0,36	2,13	0,96						
1986		0,86		4,93															0,14
1987				4,85															0,14
1988				4,85	0,86							2,32							
1989				4,76			0,61												
1990				4,86															
1991	1,06		2,61	4,97															0,58
1992				5,09		0,79				0,44									
1993			2,96	5,18															
1994		1,38		5,22															2,21
1995				5,33					0,34										
1996				5,20							0,40								
1997				4,98															
1998		1,38	5,31	4,84		0,87													
1999	1,16	1,61	5,22		2,48	0,90													
2000		1,87	4,37	6,58	1,79	0,99													
2001		2,12	5,51																
2002		2,21	8,58																
2003		2,42	5,86																
2004	5,03	2,51	6,52																5,01
2005	4,49					1,27													

Źródło: The Europa World Year Book, UNESCO Statistical Yearbook, <http://www.statsfiji.gov.fj>, <http://www.nso.gov.pg>, <http://www.isee.nc/>, <http://www.spc.int/prism/>, <http://www.hawaii.gov/dbedt/info/economic/>, http://www.asdoc.info/DOC_Stats/yrbks.htm – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

Tabela 3. PKB per capita wyspiarskich terytoriów Oceanii

Rok	PKB per capita (dane w USD)																	
	Fidzi	FSM	Guam	Hawaje	Kiribati	Nauru	Nowa Kaledonia	Palau	Papua-Nowa Gwinea	Polinezja Francuska	Samoa	Samoa Amerykańskie	Tonga	Tuvalu	Vanuatu	Wyspy Cooka	Wyspy Marshalla	Wyspy Salomona
1985	1632	1249		19222	306		5551		694	7978	543		594	559	889	1438	1128	593
1986	1825	1327		20487	315		7651		749	11841	573		711	543	844	1950	1402	520
1987	1652	1545		21838	328		9316		868	12821	634		783	647	878	2697	1501	506
1988	1548	1920		23831	440		12793		988	13164	755		924	702	1005	3054	1643	589
1989	1740	2169		25967	478		13243		940	12581	693		1013	690	966	2904	1615	576
1990	1691	2351		28647	514	5401	14954		831	15189	713		1053	673	1024	3051	1664	554
1991	1791	2516	19581	29539	544		15354		956	14955	759		1262	751	1171	3255	1528	589
1992	1904	2484	20823	30385	528	4604	16783	4795	1058	16060	777		1280	713	1149	3872	1618	606
1993	2189	2031	20456	30634	441	3973	16695	4659	1224	16794	1050		1484	1040	1202	4302	1869	696
1994	2408	2013	20659	30530	520	3984	16120	4987	1275	17735	1189		1657	1223	1281	5074	2006	774
1995	2592	2083	20091	30557	596	3767	18792	5552	1075	19150	1220		1773	1240	1412	5365	2205	854
1996	2719	2333	19598	30703	633	3710	18254	6166	1190	18877	1372		1894	1383	1427	5367	2006	911
1997	2694	1952	19709	30988	606	3284	16290	6306	1094	16668	1492		1861	1420	1399	4962	1880	932
1998	2081	1835	18899	30899	536	2774	15295	6288	825	16464	1395		1639	1399	1259	3882	1872	881
1999	2317	1812	16625	31914	613	2836	14485	5970	716	15950	1307	7858	1495	1362	1219	4235	1856	933
2000	2031	2023	16575	33167	538	2702	12455	6076	729	13955	1301	8382	1430	1204	1164	4295	1896	791
2001	2058	2053	16250	34228	516	2518	12607	6194	640	13692	1339	7880	1281	1253	1095	4591	1855	733
2002	2284	2056		35220	571	2784	13261	6520	620	14540	1450	8122	1377	1421	1083	5559	1862	594
2003	2780	2038		37162	700	3582	15846	6602	737	17612	1731	8149	1590	1838	1259	7394	1833	540
2004	3229	2072	18984	39804	815	4322	17538	6717	824	19605	1968	8638	1930	2141	1405	8945	1797	585
2005				42119														

Źródło: The Statistical Yearbook UN, <http://www.statemaster.com>, <http://www.unescap.org>, <http://www.spc.int/prism/> <http://www.statemaster.com>, <http://www.census.gov>
 – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

średnia. Spośród państw niepodległych wysokimi wartościami wskaźnika odznaczają się Tonga, Samoa, Fidżi i Kiribati. Zmiany udziału uczniów szkół średnich w społeczeństwie odbywały się w większości terytoriów w stosunkowo niewielkim zakresie. Największe zmiany zaszły w Kiribati, Federacyjnych Stanach Mikronezji oraz na Fidżi.

Zmiany udziału studentów w społeczeństwie

Kolejnym wskaźnikiem świadczącym o poziomie edukacji jest udział studentów w społeczeństwie. W przeciwieństwie do edukacji średniej, w przypadku studiów wyższych problem różnic w definiowaniu pojęcia nie rzutuje w tak dużym stopniu na porównywalność danych dla różnych państw. Edukacja wyższa nie jest obowiązkowa w żadnym z omawianych terytoriów. Studia można podejmować w dowolnym wieku, po ukończeniu szkoły średniej. Czas trwania nauki uzależniony jest nie tylko od funkcjonującego systemu oświaty, ale także od indywidualnych decyzji studentów. Na potrzeby niniejszego artykułu za studentów uznano osoby wskazane w angielskojęzycznych źródłach statystycznych jako studiujące w placówkach typu: *higher, tertiary, post-secondary, college, university, medical* oraz *overseas higher centres*. Dostępność danych statystycznych jest dla tego wskaźnika niewielka i bardzo zróżnicowana dla poszczególnych państw i terytoriów zależnych (tab. 2). W związku z brakiem materiału statystycznego przeprowadzenie szczegółowej analizy dla wszystkich terytoriów wydaje się niemożliwe. Należy natomiast zwrócić uwagę na kilka spostrzeżeń, które wynikają z analizy dostępnych danych.

Wyraźnie widoczna jest ogromna (ponad sześćdziesięciokrotna) różnica pomiędzy najwyższą (8,58% – Guam 2002 r.) a najniższą (0,14% – Wyspy Salomona 1987 r.) wielkością udziału studentów w społeczeństwie. Na czołowych pozycjach w omawianym regionie wyraźnie dominują terytoria amerykańskie (zwłaszcza Guam i Hawaje) lub do niedawna powiązane z USA (Federalne Stany Mikronezji), a także Fidżi, przy zdecydowanie gorszej pozycji kolonii francuskich. W związku z brakiem pełnych danych statystycznych, o przebiegu zmian w większości badanego okresu można wnioskować jedynie dla 6 jednostek politycznych. Dla dwóch z nich można stwierdzić stabilny poziom wartości wskaźnika (Hawaje i Samoa Amerykańskie), a w pozostałych wzrost (Fidżi, Nowa Kaledonia, Guam i Federacyjne Stany Mikronezji).

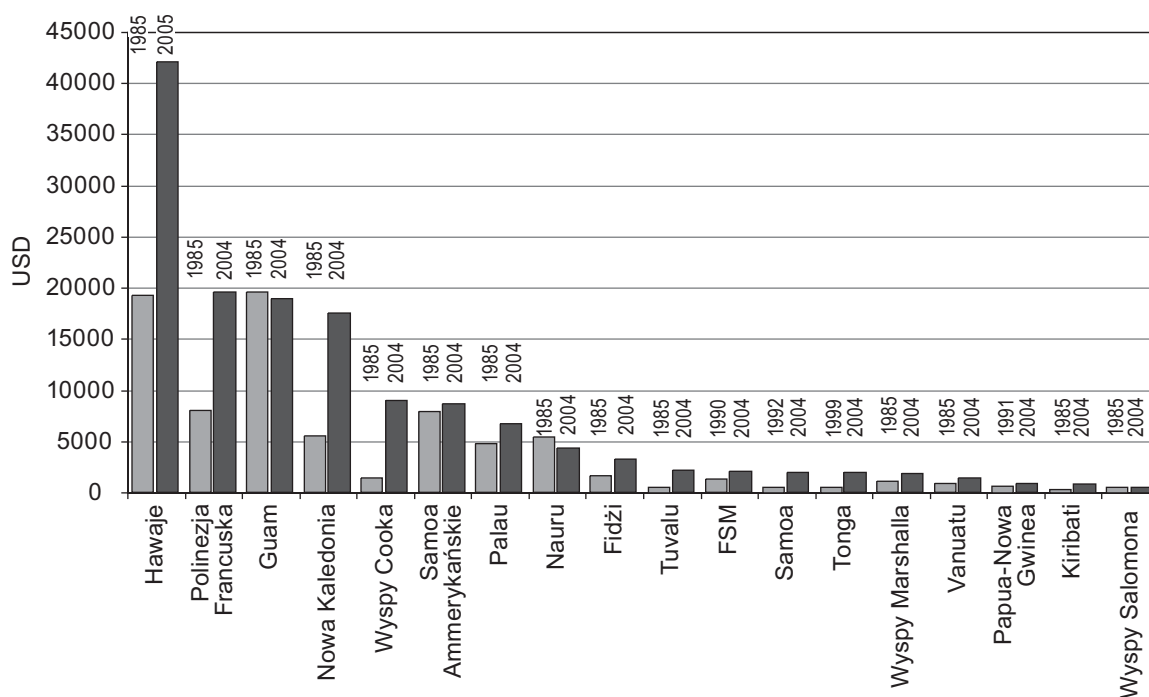
Zmiany wartości PKB per capita

Rozproszenie państw Oceanii, skutkujące silną izolacją, różnice środowiskowe, społeczno-gospodarcze, odmienna historia i sytuacja polityczna są powodem olbrzymiego zróżnicowania ich poziomu rozwoju gospodarczego. Dysproporcje te przekładają się na różnice w wartości PKB *per capita*. Jedną z wad tego powszechnie stosowanego wskaźnika jest uzyskanie przybliżonych wartości związane z korzystaniem z szacunkowych danych. Wynikają z tego duże różnice pomiędzy poszczególnymi źródłami statystycznymi wynoszące niekiedy kilkadziesiąt procent. Łączenie danych pochodzących z różnych źródeł obarczone byłoby dużym ryzykiem popełnienia znaczącego błędu. Niezwykle istotne było więc znalezienie źródła danych, które obejmowałoby możliwie duży zasięg terytorialny i czasowy, jak również prezentowało wiarygodne dane. Rocznik statystyczny wydawany przez Organizację Narodów Zjednoczonych (*Statistical Yearbook UN 1993, 2000 i 2006*) spełniał te kryteria. Pochodzi z niego zdecydowana większość danych wykorzystanych w analizie (tab. 3).

Zmiany wartości PKB w wyspiarskich terytoriach Oceanii wykazuje mniejszą różnorodność, niż w przypadku opisanych powyżej wskaźników edukacyjnych. Porównując wartości początkowe i końcowe w opisywanym okresie, wzrost wartości zanotowano w 15 z 18 analizowanych jednostek politycznych (ryc. 2). Największy (ponad sześciokrotny) względny wzrost wartości wskaźnika miał miejsce na Wyspach Cooka, czterokrotny wzrost odnotowano na Tonga, Tuvalu i Samoa. Największy wzrost wartości PKB *per capita* wystąpił na Hawajach (23 tys. USD), Nowej Kaledonii (12 tys. USD) i Polinezji Francuskiej (11,5 tys. USD). Odnotowane spadki wysokości PKB *per capita* były względnie niewielkie – największe w Nauru (20%).

Pod względem rozpiętości wartości, PKB *per capita* wyspiarskich terytoriów Oceanii odznacza się jeszcze większym zróżnicowaniem niż udział studentów w społeczeństwie. Obok zamożnych państw i terytoriów

zależnych istnieją jednostki zaliczane do najbiedniejszych na świecie. Najwyższe wartości wskaźnika wystąpiły w Hawajach, Guam, Polinezji Francuskiej i Nowej Kaledonii, najmniejsze zaś w Kiribati, Wyspach Salomona i Papui-Nowej Gwinei. Najbogatsze terytorium (Hawaje) w 1985 r. odznaczało się PKB wyższym niemal 63 razy od najbiedniejszego (Kiribati). W 2004 r. dysproporcje powiększyły się do tego stopnia, że najbogatsze Hawaje dystansowały najbiedniejsze Wyspy Salomona aż 68 razy. Ciekawym spostrzeżeniem jest, że dla 14 z 17 państw maksimum wartości odnotowano w połowie lat 90. XX w. (niewidoczne jedynie dla Hawajów, Nauru i Guam), toteż dla 5 z opisywanych terytoriów ostatni rok nie odznaczał się najwyższą wartością w historii. Również skala wzrostu PKB w poszczególnych krajach była bardzo zróżnicowana, od kilku do ponad 600%.



Ryc. 2. Zmiany wartości PKB per capita w wyspiarskich terytoriach Oceanii

Źródło: *The Statistical Yearbook UN, 1992, 2000, 2006*, <http://statemaster.com>, <http://www.unescap.org>, <http://www.spc.int/prism/>, <http://www.census.gov> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

Zależności między zmianami w edukacji a zmianami PKB *per capita*

Dla większości państw i terytoriów zależnych Oceanii związek pomiędzy zmianami w wartościach wskaźników edukacyjnych a wysokością PKB na mieszkańca jest niewyraźny lub niepewny. W kilku przypadkach zmiany udziału uczniów szkół średnich w społeczeństwie przebiegały w zbliżony sposób do charakteru zmian PKB *per capita* (Papua-Nowa Gwinea, Fidżi, Samoa Amerykańskie, Polinezja Francuska) lub z niewielkimi odstępstwami (Tuvalu, Kiribati). W opisywanym okresie wartość PKB *per capita* wzrosła w zdecydowanej większości (15) terytoriów. Choć z pozoru podobna sytuacja miała miejsce w przypadku udziału uczniów szkół średnich w społeczeństwie (12), zaszyły tu jednak przeważnie mniejsze zmiany ilościowe. Charakterystyczne dla większości terytoriów wysokie wartości PKB *per capita* w połowie lat 90. XX w. nie są powiązane z podobnymi do siebie zmianami wskaźników edukacyjnych. Najsilniejszą zależnością, wynikającą z przeprowadzonej analizy, jest związek pomiędzy poziomem edukacji a zamożnością państwa rozpatrywany w porównaniu ze wszystkimi terytoriami regionu, a mianowicie, terytoria o niskich wartościach wskaźników edukacyjnych nie odznaczają się wysokim PKB na mieszkańca (z wyjątkiem Nowej Kaledonii w przypadku udziału studentów w społeczeństwie).

Podsumowanie i wnioski

Analiza zgromadzonego materiału statystycznego nie potwierdziła jednoznacznie głównej hipotezy. Dodatnia zależność pomiędzy przebiegiem zmian wartości wskaźników edukacyjnych a PKB *per capita* wystąpiła zaledwie dla kilku terytoriów i odznaczała się zbliżonymi zmianami wskaźników w tych samych latach. Taki charakter zmian wskazywałby raczej, że przyczyną jest wzrost zamożności społeczeństwa, a skutkiem większy nabór do szkół. Zależność odwrotna związana byłaby z pewnym opóźnieniem potrzebnym na dokończenie nauki i wejście na rynek pracy efektywniejszych pracowników.

Wyraźne w większości terytoriów wyższe wartości PKB *per capita* w połowie lat 90. XX w. stanowią dobry punkt odniesienia do badania powiązań z innymi wskaźnikami. Dla analizowanych wskaźników edukacyjnych nie odnaleziono równie wyraźnych podobieństw w przebiegu zmian dla całego okresu. Wystąpienie maksimum wartości PKB na mieszkańca mniej więcej w połowie opisywanego przedziału czasowego, umożliwia z dość dużym poziomem pewności odrzucenie hipotezy głównej, dotyczącej dodatniego wpływu edukacji na wysokość PKB *per capita*. Najbardziej prawdopodobny wydaje się brak istotnych powiązań między tymi wskaźnikami.

Przyczyny takiej sytuacji mogą mieć różne podłoże. Dysproporcje pomiędzy rozwojem gospodarczym terytoriów, różnice w historii, sytuacji politycznej i społecznej mogą determinować charakter wpływu edukacji na wysokość PKB *per capita*. Innymi słowy, zjawiska te są ze sobą powiązane, jednak w każdym terytorium zależność ta przejawia się w odmienny sposób. Korelacje mogły pozostać niewidoczne ze względu na dominujący udział studiów zagranicznych oraz rosnące znaczenie form kształcenia na odległość. Należy także wspomnieć o wadach wskaźnika PKB *per capita*. Bazując na kursach międzynarodowej wymiany walut, w niewielkim stopniu uwzględnia on sytuację na rynku wewnętrznym, przez co możliwe jest zafałszowanie rzeczywistego wzrostu poziomu życia mieszkańców.

Możliwa wydaje się sytuacja, w której wykształcona ludność nie ma wielkich możliwości zwiększenia efektywności gospodarki terytoriów wyspiarskich ze względu na niskie zapotrzebowanie na wyższej jakości dobra i usługi. W rolnictwie, rybołówstwie oraz obsłudze ruchu turystycznego z powodzeniem może pracować ludność o niskich kwalifikacjach (zwłaszcza jeśli znajomość języka angielskiego jest powszechna). Kolejną przyczyną, na którą warto zwrócić uwagę, jest oferta programowa szkół wyższych. W Oceanii dużą popularnością cieszą się seminaria duchowne i studia teologiczne, podobnie popularna jest filozofia (Budrewicz, 2004). Trudno spodziewać się wzrostu kwalifikacji na rynku pracy osób wykształconych na tych kierunkach. Prawdopodobnie nie bez wpływu pozostaje emigracja osób wykształconych. Należy również pamiętać, że znaczna część społeczeństw Oceanii to narody o krótkiej niepodległej historii, w których sytuacja gospodarcza i społeczna nie zdążyła się w ostateczny sposób uformować.

Wśród tylu wątpliwości, prawdziwą pozostaje teza o bardzo dużym zróżnicowaniu Oceanii zarówno pod względem edukacyjnym, jak i ekonomicznym. Odmienne systemy kształcenia, struktury gospodarcze i społeczne determinują odmienne procesy i przemiany. Optymistycznym wnioskiem płynącym ze zgromadzonego w niniejszym opracowaniu materiału statystycznego jest spostrzeżenie, że w większości terytoriów Oceanii (choć w różnym stopniu) poprawiły się w opisywanym okresie zarówno warunki gospodarcze, jak i oświatowe. Dynamika procesów zmian w tych dziedzinach nie została zakończona, a prawdopodobnie w najbliższych latach będzie nabierać na sile. Możliwe, że dłuższy okres badawczy pozwoli na wskazanie charakteru wzajemnych powiązań edukacji ponadpodstawowej i rozwoju gospodarczego terytoriów wyspiarskich Oceanii.

Literatura

- Budrewicz O., 2004, *Druga strona Księżyca – Przygody na wyspach Pacyfiku*, National Geographic Society, Warszawa.
- Crocombe R., 2001, *The South Pacific*, University of The South Pacific, Suva.
- The Europa World Year Book*, 1987, 1992, 1995, 1998, 2001, 2004, Europa Publications Ltd, London.
- The Statistical Yearbook UN*, 1992, 2000, 2006, United Nations, New York.
- UNESCO Statistical Yearbook*, 1999, United Nations, New York.
- <http://www.statsfiji.gov> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.
- <http://www.nso.gov.pg> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.
- <http://www.spc.int/prism> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

<http://www.isee.nc> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

<http://www.palaugov.net> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

<http://www.hawaii.gov/dbet/info/economic> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

http://www.adoc.info/DOC_stats/yrbks.htm – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

<http://statemaster.com> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

<http://www.unescap.org> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

<http://www.census.gov> – ostatnio dostępne: kwiecień 2007.

POST-PRIMARY EDUCATION AND THE LEVEL OF ECONOMIC DEVELOPMENT IN THE COUNTRIES OF OCEANIA IN 1985–2005

Abstract. The article presents a study on correlation between post-primary education level and GDP per capita in Oceania. Subject to analysis were changes in secondary and tertiary education enrolment rates as well as GDP per capita of countries and dependencies from the region in 1985–2005. Development of all the indicators was subsequently analyzed and compared.

Key words: Education, Oceania, GDP per capita

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI GEOGRAFII W NOWYM SYSTEMIE STUDIÓW W ŚWIETLE ZAŁOŻEŃ DEKLARACJI BOŁOŃSKIEJ (W WYBRANYCH OŚRODKACH AKADEMICKICH W POLSCE)

WIKTOR OSUCH

Instytut Geografii, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
wiktor_osuch@wp.pl

Zarys treści. Niniejszy artykuł przedstawia rezultaty wstępnych badań nad kształceniem geografów w Polsce, w tym nauczycieli geografii, w okresie wprowadzania założeń Deklaracji Bolońskiej. Ujawniają one duże zróżnicowanie w procesie kształcenia geografów, programów i planów studiów geograficznych oraz pokazują wiele oryginalnych rozwiązań organizacyjnych. Nie brak też pewnych wątpliwych rozwiązań, jak również od lat nieskutecznych działań, które powinny zostać w najbliższym czasie zweryfikowane i poprawione. Analizą objęto następujące uczelnie wyższe kształcące geografów: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Akademię Pedagogiczną im. KEN w Krakowie oraz Akademię Pomorską w Słupsku.

Słowa kluczowe: kształcenie geografów, nauczyciel geografii, kompetencje, praktyki pedagogiczne

Wprowadzenie

Obecnie w naszym kraju zachodzą istotne zmiany strukturalne w kształceniu akademickim, wynikające z realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej. Dlatego też od roku 2007/2008 we wszystkich wyższych uczelniach kształcących m.in. geografów obowiązuje dwustopniowy system kształcenia. Sytuacja ma stworzyć studentom i kandydatom na studia geograficzne nowe możliwości edukacyjne i zawodowe, w tym swobodniejszy wybór kierunku studiów i specjalności oraz podjęcie decyzji co do dalszej drogi kształcenia (na studiach drugiego stopnia). Poszczególne wyższe uczelnie (wydziały i instytuty) kształcące geografów w ostatnim czasie dokonały zarówno gruntownych zmian planów studiów, jak i programów nauczania.

Deklaracja Bolońska prezentuje także nowy paradygmat kształcenia nauczycielskiego, w którym bardzo istotne miejsce zajmuje strategia uczenia się przez nauczanie (*learning upon teaching*), która oznacza:

Tabela 1. Ranking przydatności w pracy umiejętności formalnych absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych w opinii badanych pracodawców

Umiejętności formalne	Skala 1–10										SUMA (wagi)*
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Znajomość zasad zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce	6	5	2		2	2			2	2	153
Umiejętność posługiwania się technologiami informacyjnymi	2	4	3	4	4	1		2		1	145
Umiejętność wyszukiwania informacji w różnych źródłach	2	2	4	3	1	2	1		3	4	128
Wykorzystanie przygotowania teoretycznego w działaniach praktycznych	7	3		1					2	2	114
Odpowiedzialność	1	4	1	1	2	3	2	2		1	104
Kreatywność	4		2	3			2	2	3	1	102
Troska o jakość efektu pracy			1	1	7	2	3	1	1	1	87
Umiejętność rozwiązywania problemów		1	1	1	3		4	1	3		70
Znajomość języków obcych	2	3	1	1					1	1	67
Planowanie i zarządzanie czasem			2	3	1	2	2	1	1		67
Umiejętność pracy w grupie		2	1		2	2	2		1	1	61
Umiejętność analizy i syntezy procesów i zjawisk	1	2	2	1		1	1				60
Efektywna komunikacja interpersonalna			1	1	3		2	5		2	60
Otwartość na nowe zadania			1	3		2	2	1	1	2	57
Umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji		1	2	2		2	1				53
Zachowanie zasad etyki pracy	1		1			2	1	2	1	1	43
Dokładność i precyzja w wykonywanych zadaniach					1	2	2	2		1	32
Umiejętność szybkiego dostosowania się do nowych sytuacji			1			1	1	1	1	3	29
Umiejętność realizacji zadań interdyscyplinarnych						2	1		1		17
Otwartość na pracę w międzynarodowym gronie				1				2	1		16
Zdolność krytycznego myślenia i oceny siebie i innych			1						1	1	13
Umiejętność przekazywania wiedzy w prosty i komunikatywny sposób				1				2			13
Znajomość zasad prowadzenia badań terenowych	1									1	12
Sprawność w pisemnym i ustnym posługiwaniu się językiem ojczystym					1			2			12
Umiejętność realizacji zadań związanych z dyscypliną nauk geograficznych						1			2		11
Szacunek dla innych kultur, ras, wyznań								1	1	1	8
Zmysł przedsiębiorczy									1		3
Umiejętność planowania i realizowania projektów										1	2
Umiejętności badawcze											0
Zdolności przywódcze											0
Ostrożność											0

*wagi: pozycje od 1 do 10 odpowiednio 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 pkt
 Źródło: opracowanie D. Piróg, S. Piróg na podstawie badań ankietowych.

- nabywanie kompetencji poprzez praktyczne działania studenta w toku kursów akademickich;
- nabywanie kompetencji poprzez ich praktyczne eksponowanie przez nauczyciela akademickiego podczas prowadzonych przez niego kursów (np.: zamiast zaznajamiania studenta z wybraną metodą kształcenia geograficznego osobiście przeprowadzać zajęcia z zastosowaniem tej metody);
- doskonalenie kompetencji w toku odbywania praktyk zawodowych (Salgueiro, 2005).

Bardzo interesujące badania pilotażowe, dotyczące efektywności dotychczasowej koncepcji kształcenia na kierunkach geograficznych w kontekście zatrudnienia ich absolwentów, przeprowadzili D. Piróg i S. Piróg (2007) w Krakowie i strefie podmiejskiej Krakowa (tab. 1). Wykazały one, iż bez względu na miejsce zatrudnienia, absolwenci i pracodawcy wyraźnie podkreślali bardzo dużą umiejętność działań praktycznych. Jest to wskazanie, by w toku studiów majoryzować zajęcia praktyczne, zarówno poprzez odpowiednią liczbę godzin przeznaczanych na ich odbycie, jak i przez sposób ich zaliczania.

Kolejną umiejętnością, którą respondenci ocenili wysoko i jednocześnie uznali ją za dobrze wykształcaną na studiach, było wyszukiwanie informacji. Należy więc nadal kłaść duży nacisk na rozwijanie tej kompetencji poprzez poszerzenie zakresu źródeł tych informacji.

Jako ważną na dzisiejszym rynku pracy, lecz nie w pełni opanowaną przez absolwentów kompetencję, respondenci podkreślili posługiwanie się technologiami informacyjnymi oraz sprawną komunikację interpersonalną. W dobie społeczeństwa informacyjnego oraz dominacji sektora usług, kompetencje te są i będą niezbędne w uzyskaniu niemal każdej pracy. W celu podniesienia konkurencyjności absolwentów na rynku pracy, zajęciom rozwijającym szczególnie intensywnie te umiejętności należy zapewnić znaczące miejsce w strukturze zajęć na każdym kierunku studiów, w tym na nauczycielskich studiach geograficznych.

W kontekście istniejących problemów i wyzwań wszystkie instytucje oświatowe, w tym uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli geografii powinny, zarówno z powodów etycznych, jak i ekonomicznych, dostosowywać swoją ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy. Uzyskane powyniki badań powinny być wykorzystane w modernizowaniu planów i programów nauczania po to, aby wypracować model kształcenia umożliwiający uczniom/studentom zdobycie kompetencji, czyniących ich konkurencyjnymi podmiotami w procesie poszukiwania, utrzymywania i ewentualnej zmiany miejsca zatrudnienia. Kompetencje zdobywane w toku nauczycielskich studiów geograficznych są cenione nie tylko w placówkach edukacyjnych, ale i w innych miejscach pracy absolwentów (Piróg D., Piróg S., 2007).

Aktualna sytuacja kształcenia nauczycieli geografii w Polsce

W Polsce jest czternaście wyższych uczelni kształcących geografów różnych specjalności, w tym także kształcących przyszłych nauczycieli geografii. Są to: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, Akademia Pedagogiczna im. KEN w Krakowie oraz Akademia Pomorska w Słupsku.

W Instytucie Geografii krakowskiej Akademii Pedagogicznej podjęto badania nad procesem kształcenia geografów w Polsce. Na podstawie wstępnie przeprowadzanych badań ankietowych i uzyskanych niektórych wyników można stwierdzić, że wszystkie wymienione ośrodki wprowadziły dwustopniowy system studiów. W niektórych uczelniach system ten funkcjonuje już od kilku lat, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych. W innych wprowadzany jest stopniowo, bez pośpiechu, a nawet z wewnętrznymi oporami, szczególnie tam, gdzie odsetek wyboru studentów specjalności nauczycielskiej lub bloku psychodaktycznego jest dość wysoki.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela w większości wyższych uczelni kształcących geografów jest dobrowolne. Jednak zastanawia fakt, że w uczelniach pedagogicznych z długą tradycją kształcenia nauczycieli, np. w krakowskiej Akademii Pedagogicznej, o wielkiej liczbie absolwentów uczelni pracujących w szkołach różnego szczebla w regionie i o wysokiej pozycji w rankingach szkół wyższych pedagogicznych, odchodzi się od kształcenia nauczycieli na rzecz lansowania zbyt wielu kierunków i specjalności nienauczycielskich. Bynajmniej nie chodzi tu wyłącznie o wzbogacenie oferty edukacyjnej kierunków, co z pewnością jest pożądane, lub też dostosowanie się do aktualnego, lokalnego rynku pracy. Dziwi taka sytuacja, bowiem wiele uniwersytetów dąży obecnie do kształcenia nauczycieli, poszerzając właśnie w tym zakresie swoje oferty, a nawet nie rezygnuje z obowiązkowego kształcenia nauczycieli geografii, np. UMK w Toruniu.

Aktualnie według standardów kształcenia nauczycielskiego (*Projekt z dnia 15.02.2007 r.*) kurs przedmiotów kształcenia nauczycieli został określony na 390 godzin, w tym 105 godzin zajęć dydaktyki głównego przedmiotu – geografii – i 60 godzin z dydaktyki drugiego przedmiotu. We wszystkich dotychczas przeanalizowanych programach i planach studiów, kształcenie nauczycielskie jest przewidziane na pierwszym stopniu kształcenia. Wyjątek stanowi Uniwersytet Jagielloński, gdzie struktura kształcenia nauczycieli jest inna, ściśle powiązania z funkcjonowaniem ogólnouczeniowego Studium Pedagogicznego. Studenci realizują zajęcia z psychologii i pedagogiki w studium i po zaliczeniu tych przedmiotów kontynuują dydaktykę geografii i praktyki pedagogiczne w Instytucie Geografii i Gospodarki Przestrzennej. Przedmioty bloku nauczycielskiego realizowane są na drugim stopniu kształcenia. To rozwiązanie, choć zupełnie inne od pozostałych ośrodków akademickich kształcących geografów, powoduje, że studenci po drugim stopniu studiów będą mogli nauczać geografii także w szkole ponadgimnazjalnej. Ten przykład nie jest zgodny z ogólnymi założeniami Deklaracji Bolońskiej i przyjętymi standardami, ale z od lat wypracowaną koncepcją i tradycjami kształcenia nauczycieli w Studium Pedagogicznym.

W Instytucie Geografii krakowskiej Akademii Pedagogicznej opracowano ofertę studiów pierwszego i drugiego stopnia na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Po pierwszym roku studiów pierwszego stopnia studenci geografii mają możliwość wyboru jednej z następujących specjalności:

- nauczycielskiej (geografia z przyrodą, geografia z podstawami przedsiębiorczości, geografia z wiedzą o społeczeństwie);
- nienauczycielskiej (geografia z ochroną i kształtowaniem środowiska, geografia z przedsiębiorczością i gospodarką przestrzenną, geografia z turystyką).

Propozycja wprowadzenia dwuprzedmiotowości w kształceniu przyszłych nauczycieli wydaje się korzystnym rozwiązaniem ze względu na większe możliwości znalezienia pracy w szkole przez absolwentów tych kierunków. Nauczyciel konkurencyjny na rynku pracy, to nauczyciel co najmniej dwóch przedmiotów. Istotne znaczenie w nowych programach i planach studiów, ale też w ofercie edukacyjnej, odgrywa sylwetka absolwenta. Wyznacza bowiem kompetencje, które będzie musiał wykształcić przyszły nauczyciel i wymagania, którym będzie musiał sprostać.

Poniżej przedstawiono przykładowy blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego dla kierunku geografia z wiedzą o społeczeństwie (tab. 2).

Tabela 2. Blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego
– studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia na kierunku geografia z wiedzą o społeczeństwie

Lp.	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin			Semestr
		ogółem	wykład	ćwiczenia	
1.	Wprowadzenie do psychologii	30	15	15	1
2.	Psychologiczne podstawy wychowania i nauczania	35	20	15	2
3.	Koncepcje i praktyki nauczania	40	30	10	2
4.	Koncepcje i praktyki wychowania	40	20	20	3
5.	Komunikacja interpersonalna	15	-	15	3
6.	Wybrane koncepcje kształcenia geograficznego	45	15	30	3
7.	Emisja głosu	15	-	15	4
8.	Profilaktyka, diagnoza i terapia pedagogiczna	20	10	10	4
9.	Dydaktyka geografii	75	15	60	4
10.	Dydaktyka wiedzy o społeczeństwie	60	15	45	5
11.	Profilaktyka zdrowotna i pierwsza pomoc	20	10	10	5
12.	Prawne i etyczne aspekty zawodu nauczyciela	10	10	-	5
RAZEM		405	160	245	

Źródło: opracowano na podstawie planów 3-letnich studiów stacjonarnych Instytutu Geografii AP w Krakowie.

Nowy projekt kształcenia dwuprzedmiotowego licencjatu na kierunku „geografia z wiedzą o społeczeństwie” wydaje się atrakcyjną ofertą dla przyszłych nauczycieli geografii i wiedzy o społeczeństwie w gimna-

zjum. Nowym rozwiązaniem organizacyjnym będą musiały sprostać dwa instytuty (Instytut Geografii i Instytut Nauk Społecznych). Prawdopodobnie takich rozwiązań organizacyjnych będzie w przyszłości dużo więcej.

Organizacyjnie prostsze w realizacji jest połączenie geografii z przyrodą. Najczęściej dotyczy ono jednego instytutu lub katedry, a nieliczne zajęcia są zlecane innym kierunkom. To dość częsta oferta instytutów lub katedr geografii w Polsce, gdyż geografia jest nauczana na poziomie gimnazjum, a przyroda w szkole podstawowej. Takie rozwiązanie jest korzystne zwłaszcza w zespołach szkół w małych miejscowościach, gdzie nie ma wyraźnego podziału na szkoły podstawowe i gimnazja.

Mniej zrozumiałe, z racji korzyści płynącej bezpośrednio dla nauczyciela, wydaje się połączenie geografii z podstawami przedsiębiorczości. Przedmiot „podstawy przedsiębiorczości” występuje w szkole ponadgimnazjalnej, a student po studiach pierwszego stopnia nie uzyskuje prawa do nauczania na tym poziomie kształcenia. Zmuszony niejako zostaje do podjęcia studiów drugiego stopnia na kierunku geografia z podstawami przedsiębiorczości, gdyż tylko wtedy te uprawnienia nabędzie. Taką ofertę studiów uzupełniających magisterskich o tej specjalności znajdzie w Instytucie Geografii AP w Krakowie.

Pomimo, iż przedstawione oferty są niezwykle interesujące dla kandydatów na studia, zastanawia fakt braku możliwości wyboru dla studentów geografii jako drugiego przedmiotu biologii lub historii. Korelacje treści kształcenia w szkole pomiędzy geografią a biologią oraz geografią a historią, jak również związki pomiędzy tymi dyscyplinami nauk, wydają się wręcz oczywiste i mają długą tradycję. Prawdopodobnie przyczyną takiej sytuacji są względy organizacyjne, które na razie uniemożliwiają swobodny wybór drugiego kierunku studiów, a zarazem przedmiotu kształcenia. Od lat w krajach Europy Zachodniej stosuje się z powodzeniem dość szerokie rozwiązania dotyczące wyboru drugiego kierunku kształcenia spośród jak największej palety przedmiotów, tak aby korelowały z zainteresowaniem studenta i możliwością znalezienia pracy w szkole. W najbliższym czasie okaże się, czy poszczególne uczelnie wyższe kształcące geografów stworzą wystarczająco bogatą ofertę wyboru drugiego przedmiotu, czy też z obawy przed bardzo dużymi wyzwaniem organizacyjnymi stawianymi wówczas dziekanatom, nie będzie możliwości wyboru drugiego kierunku lub będzie on bardzo ograniczony.

Następnym zagadnieniem wymagającym szerszego przeanalizowania są praktyki zawodowe (pedagogiczne) w szkole. W zakresie wymiaru godzinowego praktyk regulują to przepisy (*Projekt z dnia 15.02.2007 r.*). Znacznie większe problemy pojawiają się przy szczegółach ich realizacji. Najczęściej dotyczą one nie zawsze sprecyzowanej instrukcji co do liczby samodzielnie przeprowadzonych lekcji na praktyce. Na ogół student geografii w czasie 4-tygodniowej praktyki przeprowadza około 20 samodzielnych lekcji, pozostały wymiar praktyki przeznaczają na lekcje hospitowane, omawiane wspólnie z nauczycielem-opiekunem, uczestnictwo w zebraniach z rodzicami, spotkanie z pedagogiem szkolnym, dyrekcją, itd. Nie wszystkie instytuty czy katedry geografii stosują takie precyzyjne wymagania. Wyjątkowo zdarzają się przypadki mało precyzyjnych wymagań dla studentów, np. braku minimalnych wymiarów samodzielnie prowadzonych lekcji, co powoduje, że student prowadzi na praktyce tylko 5 lekcji. Taka sytuacja wymaga niezwłocznej korekty i wyraźnego sprecyzowania.

Poważnym problemem jest nie zawsze wystarczający nadzór nad realizacją praktyk w szkołach przez pracowników uczelni. Problem ten poruszany od lat, niestety nie doczekał się w wielu przypadkach kompleksowego rozwiązania. Pracownicy hospitują studentów rzadko, prawie wyłącznie w mieście, gdzie zlokalizowana jest uczelnia, gdyż brak jest środków finansowych na delegacje, a bardzo skromny skład osobowy zakładów czy pracowni dydaktyki, nie pozwala na hospitacje i dojazd do miejsc praktyk licznych studentów. Bywa także, że w związku z dużym rozproszeniem szkół, w ogóle nie jest możliwa hospitacja praktyk studentów.

W ośrodkach akademickich kształcących przyszłych nauczycieli geografii ten odsetek jest różnicowany, a bywa, że zdecydowanie niższy, zwłaszcza wśród studentów studiów niestacjonarnych, którzy odbywają praktykę w sposób nieciągły. Jedną z przyczyn jest brak należytego wynagrodzenia dla pracowników ze strony uczelni, głównie niskim ryczałtem, rzadko godzinami wliczanymi do pensum. Ten problem wymaga szybkiego rozwiązania w wielu uczelniach.

Poniżej przedstawiono przykładowe rozwiązanie dotyczące realizacji praktyk w Instytucie Geografii AP w Krakowie (tab. 3) uwzględniające także praktykę śródroczną i lekcje prowadzone przez studenta.

Praktyka zawodowa (pedagogiczna) z zakresu geografii oraz zajęć opiekuńczo-wychowawczych realizowana będzie w systemie ciągłym przez 5 tygodni (wrzesień/październik), natomiast praktyka zawodowa pedagogiczna z przyrody w systemie nieciągłym przez 4 tygodnie (w terminie od stycznia do maja). Do wymiaru praktyk pedagogicznych (tab. 3) dolicza się 30 godzin zajęć praktycznych w szkole realizowanych w ramach kursów: psychologiczne podstawy wychowania i nauczania (2 godziny), koncepcje i praktyki wychowania (5 godzin), dydaktyka geografii (15 godzin), dydaktyka wiedzy o społeczeństwie (8 godzin) jako „ćwiczenia praktyczne w szkole” z liczby godzin (ćwiczeń) z tabeli 2.

Kolejnym zagadnieniem wymagającym naświetlenia jest sytuacja kadrowa w zakładach lub pracowniach dydaktyki geografii. Stan kadry jest bardzo skromny, ograniczony najczęściej do 3–4 pracowników, głównie doktorów zatrudnionych na stanowisku adiunkta.

Tabela 3. Praktyki zawodowe (pedagogiczne)
– studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia na kierunku geografia z wiedzą o społeczeństwie

Lp.	Nazwa praktyk	Godziny zajęć		Tygodnie	Semestr
		ogółem	prowadzone przez studenta		
1.	Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu geografii oraz zajęć opiekuńczo-wychowawczych	100 (70+30)	40 (30+10)	5	5
2.	Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu wiedzy o społeczeństwie	60	20	4	6
RAZEM		160	60	9	

Źródło: opracowano na podstawie planów 3-letnich studiów stacjonarnych Instytutu Geografii AP w Krakowie.

W nielicznych przypadkach sytuacja kadrowa tych jednostek jest lepsza i w swoim składzie jednostki te mają profesora, który w swoich badaniach naukowych zajmuje się dydaktyką geografii. Na podstawie dotychczasowych analiz najkorzystniejsza sytuacja jest w Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Łódzkim, UMK w Toruniu, Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz Uniwersytecie Śląskim. W Uniwersytecie Jagiellońskim aktualnie jest tylko jeden adiunkt w Pracowni Dydaktyki Geografii. Zdecydowana większość zakładów i pracowni dydaktyki geografii funkcjonuje w obrębie instytutów lub katedr geografii. Sami pracownicy i wykładowcy uznają, że takie rozwiązanie jest najwłaściwsze i nie należy tego zmieniać. Choć jeszcze kilka lat temu zwolennicy modelu uniwersyteckiego uważali, że przedmioty te powinny być realizowane w ramach międzywydziałowego studium pedagogicznego, ze względu na niższe koszty kształcenia studentów, a także, mniej lub bardziej jawnie postulowali „wypchnięcie” dydaktyki z instytutów czy katedr. Ostatnio jednak zdecydowanie więcej głosów zyskuje koncepcja funkcjonowania zakładów czy pracowni dydaktyk szczegółowych w strukturach katedr czy instytutów.

Przedmioty psychologiczne prawie zawsze prowadzone są przez wykładowców spoza instytutu czy katedry geografii, jedynie w Uniwersytecie Śląskim zatrudniony jest psycholog – starszy wykładowca, co należy uznać za pożądane. Natomiast pedagogika lub przedmioty pokrewne coraz częściej prowadzone są przez dydaktyków. Takie rozwiązanie staje się coraz korzystniejsze, ze względu na mniejsze koszty ponoszone przez instytut, a studenci widzą większą korelację pomiędzy poszczególnymi przedmiotami bloku nauczycielskiego oraz odpowiedzialniej traktują zajęcia dydaktyczne. Na podstawie szczegółowych badań przeprowadzonych kilka lat temu ustalono, że w większości badanych wówczas ośrodków akademickich kształcących przyszłych nauczycieli geografii, zajęć z przedmiotów psychologia i pedagogika nie prowadzili etatowi pracownicy instytutów czy katedr geografii. Takie rozwiązanie w rzeczywistości nie prowadziło do poważnego traktowania tych zajęć przez studentów oraz do profesjonalnego podejścia pracowników naukowych do swoich obowiązków (Osuch, 2006).

Prawie wszyscy pracownicy zakładów lub pracowni dydaktyki geografii mają za sobą doświadczenie w pracy w różnych typach szkół. Nie wydaje się właściwe, aby w zakładach czy pracowniach dydaktyki podejmowały zatrudnienie osoby niemające żadnego doświadczenia w pracy w szkole. W przypadku pracowników zatrudnianych bezpośrednio po studiach w uczelni, praktyczne doświadczenie zdobywali w pierwszych latach pracując równolegle jako asystenci w uczelni i nauczyciele. Zatrudniano także wyróżniających się nauczycieli szkół, którzy w trakcie pracy w szkole prowadzili aktywnie badania naukowe i byli zaangażowani w szereg ciekawych projektów i przedsięwzięć. Ponadto nie wydaje się korzystne, aby zajęcia dydaktyczne na specjalnościach nauczycielskich prowadzili wykładowcy nierozumiejący realiów współczesnej szkoły, a wiedzę o szkole i szeroko rozumianej dydaktyce czerpiący wyłącznie z informacji zasłyszanych od znajomych czy członków rodziny, np. dzieci czy wnuków.

Niepokojącym zjawiskiem wydaje się dość powszechne splotanie przez niektórych nauczycieli akademickich roli zajęć z dydaktyk przedmiotowych do napisania poprawnego konspektu lekcji. Niewielkie, najczęs-

ciej epizodyczne doświadczenia (raczej przygody) z dydaktyką tych osób, polegające np. na współautorstwie podręcznika szkolnego, często jest przyczyną zawężania roli dydaktyki w procesie edukacyjnym.

Program dydaktyki przedmiotowej obejmuje bardzo szeroką problematykę, m.in.: cele i treści kształcenia, analizę i ocenę wybranych programów nauczania, podręczników i ścieżek edukacyjnych, metody i formy kształcenia, dobór i wykorzystanie dostępnych środków dydaktycznych, wybrane formy pracy uczniów, ewaluację osiągnięć uczniów, konstruowanie testów i sprawdzianów, kompetencje nauczyciela geografii oraz elementy warsztatu pracy nauczyciela.

W latach 1950–2007 zaledwie 3 rozprawy habilitacyjne pracowników dydaktyki geografii zakończyły się sukcesem. W AP w Krakowie, AŚ w Kielcach (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy) oraz na Uniwersytecie Łódzkim obroniono 32 rozprawy doktorskie (najwięcej w AP w Krakowie), 1005 prac magisterskich (333 w AP w Krakowie, 278 na Uniwersytecie Gdańskim i 182 na Uniwersytecie Warszawskim) (Tracz i Osuch, 2008).

Zakończenie

Od wielu lat geografowie traktują dydaktykę bardziej jako „sztukę” niż naukę, co powoduje zamknięcie drogi awansu adiunktom do habilitacji. Nieliczni, którzy rozumieją realia i potrzeby współczesnej szkoły, nie są w stanie przekonać o tym decydentów. Podobna sytuacja występuje nie tylko w Polsce, ale i w Czechach i Słowacji, gdzie dodatkowo w bardzo krótkim czasie w latach 90. XX w. przeprowadzono szereg habilitacji z dydaktyki geografii przez pracowników nauki nie zajmujących się profesjonalnie dydaktyką. W efekcie na długie lata pozostawiono wrażenie niezbyt wysokiej jakości prezentowanych rozpraw, do czego przysłużyli się często sami geografowie. Proponowany obecnie trzeci stopień kształcenia studentów-kandydatów na nauczycieli (w myśl założeń Deklaracji Bolońskiej) w zakresie studiów doktoranckich z dydaktyki geografii wydaje się także niezbyt realny. W wyniku przeprowadzonych badań ankietowych we wszystkich uczelniach kształcących geografów nie stwierdzono, aby pracownicy zakładów lub pracownicy dydaktyki geografii mieli otwarte przewody habilitacyjne z dydaktyki geografii. Jedynie w Uniwersytecie Warszawskim prowadzone są studia doktoranckie ze specjalizacją dydaktyka geografii i prawdopodobnie w najbliższych latach pojawi się możliwość habilitacji dla dydaktyków geografii, choć w programie studiów brak jest dydaktyki szkoły wyższej. W UMK w Toruniu na studiach doktoranckich w programie są przewidziane warsztaty metodyczne w liczbie 30 godzin.

Ze względu na ograniczoną objętość publikacji, do druku zaprezentowano tylko wybrane aspekty przygotowania przyszłych nauczycieli geografii w nowych warunkach kształcenia.

Literatura

- Osuch W., 2006, *Formation Geography Professional Competences – candidates for teachers in selected universities in Poland, Germany, Slovakia and Czech Republic*, Geograficka Revue, 2, UMB Banská Bystrica, s. 558–565.
- 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-gospodarcze i przyrodnicze struktur przestrzennych*, Wyd. Nauk. AP Kraków.
- Salgueiro T.B., 2005, *Geography programs and Bologna*, [w:] *Changing horizons in geography education*, Herodot Network, Liverpool-Toruń, s. 102–106.
- Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela (projekt) z dnia 15.02.2007*, www.rgsw.edu.pl/files/active/0/stand_nauczycieli20070301 – ostatnio dostępna: lipiec 2008.
- Tracz M., Osuch W., 2008, *Instytucjonalny rozwój polskiej dydaktyki geografii*, [w:] A. Hibszer (red.) *Polska dydaktyka geografii-idee-tradycje-wyzwania*, Prace Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, nr 47, Sosnowiec, s. 111–120.

THE GEOGRAPHY TEACHERS' EDUCATION WITHIN THE NEW STUDY SYSTEM AND THE BOLOGNA PROCESS ASSUMPTIONS (IN SELECTED UNIVERSITIES AND COLLEGES IN POLAND)

Abstract. This article presents an initial analysis of Polish geographers' education process, particularly geography teachers' education, during implementation of the Bologna Declaration guidelines. The most important elements in implementation of the guidelines will be the introduction of two stages and two subjects of teachers' studies, removing obstacles limiting mobility of students and academic workers, and cooperation in ensuring the suitable quality of education. The initial research shows differences in geographers' education process, different study programmes and curricula and existence of some original developing projects. There are also some ineffective and impractical approaches established, which should be corrected as soon as possible. Besides the suggested organizational and programming changes, crucial will be determination of the influence of these changes on developments of knowledge and professional competences, and preparation for teaching two subjects in order to achieve competitiveness on the labour market and attract employers.

Key words: geographers education, geography teacher, competences, teaching practice

ROLA GEOGRAFICZNEJ EDUKACJI AKADEMICKIEJ W KSZTAŁTOWANIU POSTAW OTWARTOŚCI KULTUROWEJ STUDENTÓW

DANUTA PIRÓG

Instytut Geografii, Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
dbutryn@ap.krakow.pl

Zarys treści. Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie wyników badań dotyczących:

- opinii studentów geografii na temat kursów, obejmujących w swojej koncepcji tematycznej wybrane zagadnienia z szeroko rozumianej geografii Europy, które ich zdaniem dały im szansę najlepszego merytorycznego przygotowania w tym zakresie i które chcieliby wprowadzić, poszerzyć lub wyeliminować z programu studiów,
- deklarowanej otwartości kulturowej studentów oraz dokonanie rankingu czynników determinujących poziom tej otwartości, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu edukacji akademickiej.

Słowa kluczowe: kursy akademickie, otwartość kulturowa, poziom akceptacji, sondaż diagnostyczny, studenci geografii

Wprowadzenie

Przestrzeń, w której obecnie przyszło nam żyć, jest coraz częściej przestrzenią wielokulturową. Wynika to m.in. z zachodzących procesów integracyjnych w Europie, otwarcia granic, możliwości podejmowania legalnej pracy za granicą, studiowania i doksztalcania się w innym kraju.

Różne grupy narodowościowe, etniczne, wyznaniowe, egzystują na tym samym terytorium i często chcą lub muszą wchodzić ze sobą w różnego rodzaju relacje. Efektywność tych relacji jest uzależniona od wzajemnego poszanowania stylów życia, uznawanych wartości i dążenia do nawiązywania i utrzymywania sprawiedliwych stosunków międzyludzkich, tj. wykazania aktywnej tolerancji (Grzybowski, 2008).

Jest bardzo prawdopodobne, że współczesny student będzie żył i pracował w miejscu/grupie wielokulturowej, stąd przygotowanie go do funkcjonowania w takim otoczeniu wydaje się kluczowym zadaniem dla edukacji akademickiej. W nowoczesnie pojmowanej geografii to czynnik ludzki jest uznawany jako ten, który intensywnie kształtuje każdą sferę życia gospodarczego, politycznego i społecznego. To postawy, zachowania, przekonania, determinują jakość relacji z drugim człowiekiem, podejmowanie bądź odrzucenie możliwości współpracy, jakość i efektywność tejże kooperacji, wpływ działań ludzi na otaczającą ich

przestrzeń. Współpraca międzyludzka odbywa się w przestrzeni, którą najgłębiej znają i potrafią właściwie czytać geografowie.

O skuteczności kontaktów i współpracy między kulturami decydują m.in.: wiedza na temat innych narodów, indywidualne cechy osobowości podmiotów, poziom tolerancji i akceptacji inności, zrozumienie dla ludzi odmiennych od nas na wielu płaszczyznach życia społecznego.

Do niepowodzeń w wymienionym zakresie najintensywniej przyczynia się egocentryzm, stereotypowe widzenie świata i ludzi, znikomy kontakt z innymi i nieznajomość języków obcych (Ratajczak, 2006).

Wyniki badań

Skoro podstawą scharakteryzowanego przygotowania jest zarówno zdobycie przydatnej wiedzy w tym zakresie, jak i wykształcenie postawy otwartości kulturowej, to tym większa otwartość spodziewana jest u ludzi młodych studiujących geografię, bowiem wybrana przez nich dyscyplina naukowa stwarza ogromne szanse wykształcania u nich światłego i otwartego stosunku do przedstawicieli innych narodów.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w 2007 r. wśród 191 studentów IV roku geografii 5 dużych polskich uczelni wyższych w: Kielcach, Krakowie, Sosnowcu, Warszawie i Wrocławiu, których celem było, m.in.:

1. poznanie opinii studentów geografii na temat kursów, obejmujących w swojej koncepcji tematycznej wybrane zagadnienia z szeroko rozumianej geografii Europy, które ich zdaniem:
 - dały im szansę najlepszego merytorycznego przygotowania w tym zakresie,
 - chcieliby wprowadzić, poszerzyć lub wyeliminować z programu studiów;
2. zbadanie deklarowanej otwartości kulturowej studentów oraz dokonanie rankingu czynników determinujących poziom tej otwartości, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji akademickiej.

Ponadto, przeanalizowano siatki studiów i wykaz kursów wymienianych przez badanych studentów na ich uczelniach. Jak wynika z analizy tych dokumentów, studenci wymienionych ośrodków objęci są różnymi programami studiów i mają możliwość zapoznawania się z tematyką europejską na wielu kursach. W badanych uczelniach liczba godzin obowiązkowych zajęć dydaktycznych o tematyce, która według badanych studentów dotyczyła edukacji europejskiej, oscylowała pomiędzy 195 (UŚ) a 405 godzin (AP).

W strukturze przedmiotowej kursów akademickich ujawniają się zarówno podobieństwa, jak i różnice. W każdej badanej uczelni studenci uczestniczą w kursach geografii: politycznej (15–30 godzin zajęć), społecznej (30–60 godzin) i regionalnej (45–120 godzin). Różnice dotyczą na ogół 1 lub 2 kursów, które pokazują indywidualne spojrzenie kadry naukowej na potrzeby edukacyjne studentów geografii w XXI w. Przykładem może być np.: Akademia Pedagogiczna w Krakowie i Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach, które proponują kursy z zakresu integracji europejskiej, oraz Uniwersytet Warszawski, na którym prowadzony jest kurs: dziedzictwo kulturowe i polityczne Europy (www.wgrs.uw.edu.pl; www.wnoz.us.edu.pl; www.wsp.krakow.pl; www.geogr.uni.wroc.pl; www.pu.kielce.pl).

Różnorodność i wysoki poziom merytoryczny kursów w toku studiów powinien być jednym z ważniejszych czynników warunkujących zarówno poziom wiedzy, jak i charakter postaw młodzieży akademickiej w sferach percepcji terytorium, kultury oraz identyfikacji i poczucia tożsamości.

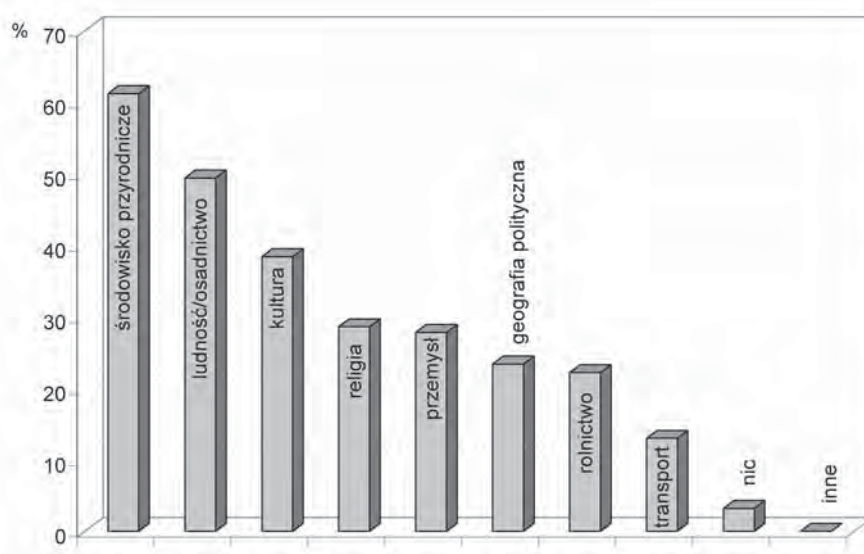
Jak wynika z analizy przeprowadzonych badań, największą wiedzę o szeroko pojętej Europie studenci zdobyli z zakresu środowiska przyrodniczego Europy – łącznie 116 osób, – 61% wskazań, następnie z zakresu ludności i osadnictwa w Europie – 94 osoby, – 49,2%. Wśród badanych uczelni największy odsetek wskazań na środowisko przyrodnicze odnotowano na Uniwersytecie Warszawskim (31 osób, – 86,1%), zaś na zagadnienia ludności i osadnictwa na Uniwersytecie Śląskim (25 osób, 64,1% wskazań).

Najlepiej przygotowani z zakresu kultury Europy czują się studenci AP w Krakowie (26 osób, – 65% wskazań) i studenci Uniwersytetu Wrocławskiego (28 osób, – 61% wskazań) (ryc. 1).

Przeprowadzone badania dowodzą, że indagowani studenci chcieliby albo poszerzyć zakres tematyczny niektórych kursów, albo wprowadzić nowe kursy do swoich programów studiów, jako potrzebne i interesujące dla nich w ramach wymiaru europejskiego.

Największym zainteresowaniem respondentów cieszy się tematyka związana z szeroko pojętą kulturą (łącznie 102 osoby, – 53,4% wskazań), zwłaszcza wśród studentów z Wrocławia (67,4% wskazań), oraz z religii Europy (łącznie 37,8% wskazań), głównie wśród studentów z Krakowa (45%). Jako uzasadnienie swojego wyboru badani studenci podawali wysoką atrakcyjność tych treści ze względu na bliski związek z człowie-

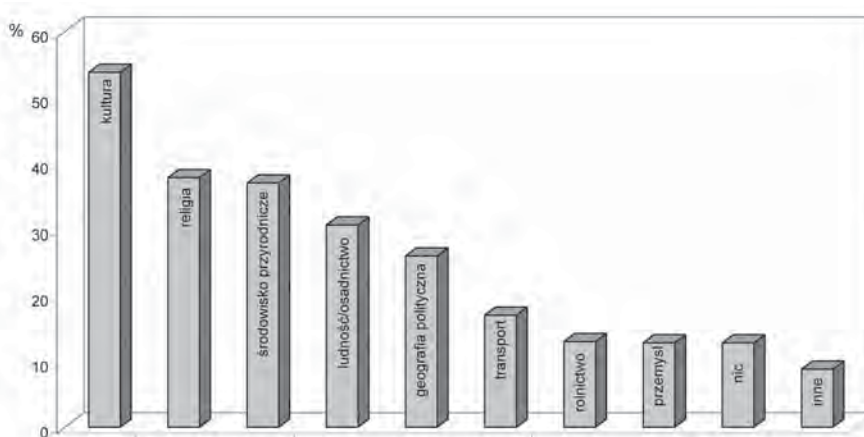
kiem i jego życiem codziennym oraz przydatność w podróżowaniu i życiu towarzyskim (podczas spotkań jako częsty temat dyskusji towarzyskich) (ryc. 2).



Ryc. 1. Kursy, które w opinii badanych studentów umożliwiły im najlepsze poznanie geografii Europy

Źródło: ryciny 1–4 – opracowanie własne.

Badani studenci w zdecydowanej większości (135 osób, – 71,4%) uznali, iż w ich toku studiów nie ma kursów z zakresu wymiaru europejskiego, które chcieliby wyeliminować z programu studiów. Nieliczne wskazania dotyczące potrzeby redukcji lub eliminacji kursów dotyczyły głównie geografii politycznej Europy (25 osób, – 13,1%), geografii gospodarczej Europy (21 osób, – 11%) oraz rolnictwa w Europie (19 osób, – 10%). W uzasadnieniu swoich wskazań respondenci podkreślali encyklopedyczny charakter wymienionych kursów lub ich małą przydatność, zarówno w pracy nauczyciela geografii, jak i podczas ich osobistych wyjazdów do innych krajów Europy.

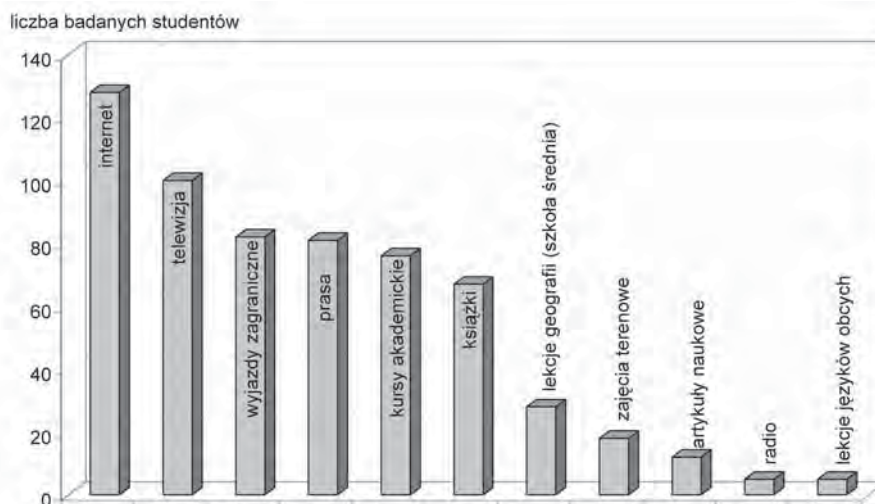


Ryc. 2. Kursy z zakresu geografii Europy, które badani studenci chcieliby wprowadzić do programu studiów lub poszerzyć ich zakres tematyczny

Studiowanie to proces intensywnego, indywidualnego i intelektualnego rozwoju każdego studenta. Indywidualizm w samodoskonaleniu powoduje, iż źródłami wiedzy studentów, również w wyżej wymienionym zakresie, są nie tylko obowiązkowe kursy odbywane w toku kształcenia uniwersyteckiego.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, w hierarchii wykorzystywanych źródeł wiedzy w ramach edukacji europejskiej, pierwsze miejsce zajmuje internet (128 osób, – 67% przypisało mu pierwsze miejsce), który jest

dla nich szybkim, łatwo dostępnym i atrakcyjnym źródłem informacji geograficznej. Na kolejnych miejscach znalazły się: telewizja (100 osób, – 52,3% przypisało jej drugie miejsce), podróże zagraniczne (82 osoby, – 43% przypisało im trzecie miejsce) oraz prasa (81 osób, – 42,4% przypisało czwarte miejsce). Zajęcia kursowe na studiach geograficznych zajęły w tym rankingu piąte miejsce (67 osób, – 35%).



Ryc. 3. Deklarowane źródła wiedzy o Europie wśród badanych studentów

Uzyskane wyniki badań powinny być przyczynkiem do refleksji władz uczelni, zwłaszcza kadry naukowo-dydaktycznej, nad możliwościami wzmocnienia pozycji edukacji akademickiej w efektywnym i atrakcyjnym zapoznawaniu studentów z problemami współczesnego świata, do których niewątpliwie należą zagadnienia o tematyce europejskiej. W dobie społeczeństwa informacyjnego internet niewątpliwie pozostanie tym medium, które będzie zajmować czołowe miejsce w hierarchii źródeł wiedzy o Europie. Należy więc próbować wykorzystywać jego możliwości w toku kształcenia uniwersyteckiego na poszczególnych kursach, by zapewniając studentom geografii rzetelną i użyteczną wiedzę oraz umiejętności, optymalizować ich przygotowanie do życia i funkcjonowania w zjednoczonej Europie, a tym samym zapewnić kursom akademickim wyższe miejsce w hierarchii deklarowanych przez polskich studentów źródeł wiedzy w ramach edukacji europejskiej.

Uwarunkowania poziomu otwartości kulturowej badanej młodzieży

Poziom otwartości kulturowej zbadano, wykorzystując skalę poziomu akceptacji i skalę dystansu skonstruowaną według założenia kwestionariusza E. Bogardusa.

Respondentów zapytano, jak blisko, w wymiarze relacji społecznych, chcą oni dopuścić do siebie przedstawicieli innych narodów. Płaszczyzną kontaktów była: rodzina, sąsiedztwo, edukacja, pomoc medyczna, praca i przywództwo. Stosunek młodzieży akademickiej do wymienionych narodowości badano za pomocą pytania:

„Przedstawicieli których narodowości widziałbyś w swoim życiu w następujących rolach:

– małżonka, współmieszkańca (w akademiku, na stacji), sąsiada (w bloku, na osiedlu), kolegi, nauczyciela, lekarza, szefa, głowy państwa”

Respondenci wyrażali swój stosunek poprzez wpisanie przy przedstawicielu każdej narodowości odpowiednio: 2 – chcę, 1 – jest mi to obojętne, 0 – nie chcę, -1 – nie życzę sobie kategorycznie jakiegokolwiek kontaktu odnośnie wymienionej roli i charakteru relacji z przedstawicielem tego narodu (postawa skrajnie negatywna wyrażana w zdecydowanej formie).

Wskaźnik poziomu akceptacji (otwartości) dla przedstawicieli narodów był obliczany jako suma punktów przypisanych im w wymienionych rolach, podzielona przez liczebność populacji badanej młodzieży. Mógł on przyjąć wartości w przedziale od 2 do -1 (Piróg, 2008).

Przeprowadzone badania wskazały, że stopień otwartości wobec przedstawicieli innych narodów¹ jest uwarunkowany przez szereg czynników, m.in.: płeć, miejsce studiowania, poczucie tożsamości, ocenę pozycji Polski w Europie, częstotliwość wyjazdów zagranicznych oraz wiedzę i stosunek do innych narodów.

Płeć wpływa w nieznacznym stopniu na odbiór i stopień otwartości wobec innych narodów. Kobiety okazały się bardziej otwarte (0,87) i mniej skrajne w swoich deklaracjach (od 1,0 do 0,57) niż mężczyźni przy średniej wartości wskaźnika 0,75, który osiągał bardziej skrajne wartości w zależności od narodowości (od 0,43 do 1,0).

Poziom akceptacji był różny w poszczególnych badanych uczelniach. Największą deklarowaną otwartość odnotowano wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego (1,03) oraz Uniwersytetu Wrocławskiego (0,92), a najmniej otwarci na kontakt i egzystencję z obcymi w badanych rolach oraz poziomach relacji byli studenci z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach (0,66). W niemal wszystkich uczelniach największy dystans studenci zadeklarowali wobec Turków (tylko na Uniwersytecie Wrocławskim zajęli oni przedostatnie miejsce, tam największą niechęć do kontaktów zanotowano wobec Rumunów).

Największą sympatią respondenci obdarzyli przede wszystkim Szwedów (Kraków, Kielce, Sosnowiec), Hiszpanów (Warszawa) oraz Brytyjczyków (Wrocław).

Istotnym czynnikiem kształtującym stosunek do innych narodowości jest tożsamość społeczno-kulturowa, która obejmuje trzy wymiary: kulturowo-etniczny, społeczny oraz religijny. Jednym ze wskaźników etniczno-kulturowego wymiaru tożsamości jest identyfikacja terytorialno-kulturowa, która wyraża się w poczuciu łączności z danym terytorium, tj. miejscowością zamieszkania, województwem, miastem, w którym podmiot studiuje, krajem lub całą Europą (Mamzer, 2003; Szwed, 2003).

Badana młodzież w większości czuje się przede wszystkim Polakami (41,5% wskazań) oraz Europejczykami (23,3% wskazań). Kolejno czują się oni mieszkańcami swojego województwa (14,3%) oraz miasta, w którym studiują (12,7%). Tylko 8,2% wskazań dotyczyło silnej więzi z miejscowością, z której pochodzili respondenci. Zaobserwowano widoczne dysproporcje w deklaracjach studentów w tym zakresie wśród badanych ośrodków akademickich. Największą grupą studentów, którzy identyfikowali się przede wszystkim ze swoją ojczyzną i wybierali odpowiedź „jestem Polakiem”, pochodziła z ośrodka kieleckiego 66,7% wskazań. Na drugim miejscu z 47,7% wskazań uplasowali się studenci z Warszawy.

Największy odsetek badanych identyfikujących się z Europą odnotowano w ośrodku warszawskim (28,2% wskazań), podobnie w ośrodku krakowskim (25,3%) i wrocławskim (23,2%). Najmniej studentów czuje się Europejczykami w Kielcach (9,5% wskazań).

Wśród respondentów najsilniejszą deklarowaną więź z województwem zanotowano w Sosnowcu (22,9% wskazań) oraz w Krakowie (18,4%). Ponadto, najsilniejszą więź z miejscowością, z której pochodziła młodzież, wykazali studenci z Sosnowca (13,3% wskazań).

Czynnik tożsamości terytorialnej wpływa zatem na stosunek do obcych. Przeprowadzone badania wskazują, że najbardziej otwarci na przedstawicieli innych narodów w różnych rolach są ci respondenci, którzy deklarowali przynależność do Europy (0,94) oraz miasta akademickiego (0,90), a najmniej otwarci są studenci deklarujący tożsamość Polaka (0,82).

Indagowani zostali również poproszeni o określenie obecnego miejsca Polski w Europie. Ponad połowa młodzieży (58,6%) wybrała odpowiedź „jesteśmy w Europie”, w tym najczęściej tę odpowiedź wybierali studenci ze stolicy (72,2%) oraz z Krakowa (69,2%). Około 1/3 studentów stwierdziła, że zmierzamy do Europy, argumentując swoje stanowisko dużo niższym standardem życia w Polsce, odzwierciedlającym się zarówno w dużym odsetku osób bezrobotnych, niskich płacach, niskim poziomie różnego rodzaju usług, niskim poziomie infrastruktury (zwłaszcza sieci drogowej), jak i postawach ludności wobec wszelkiej odmienności i korzystania z dóbr kultury.

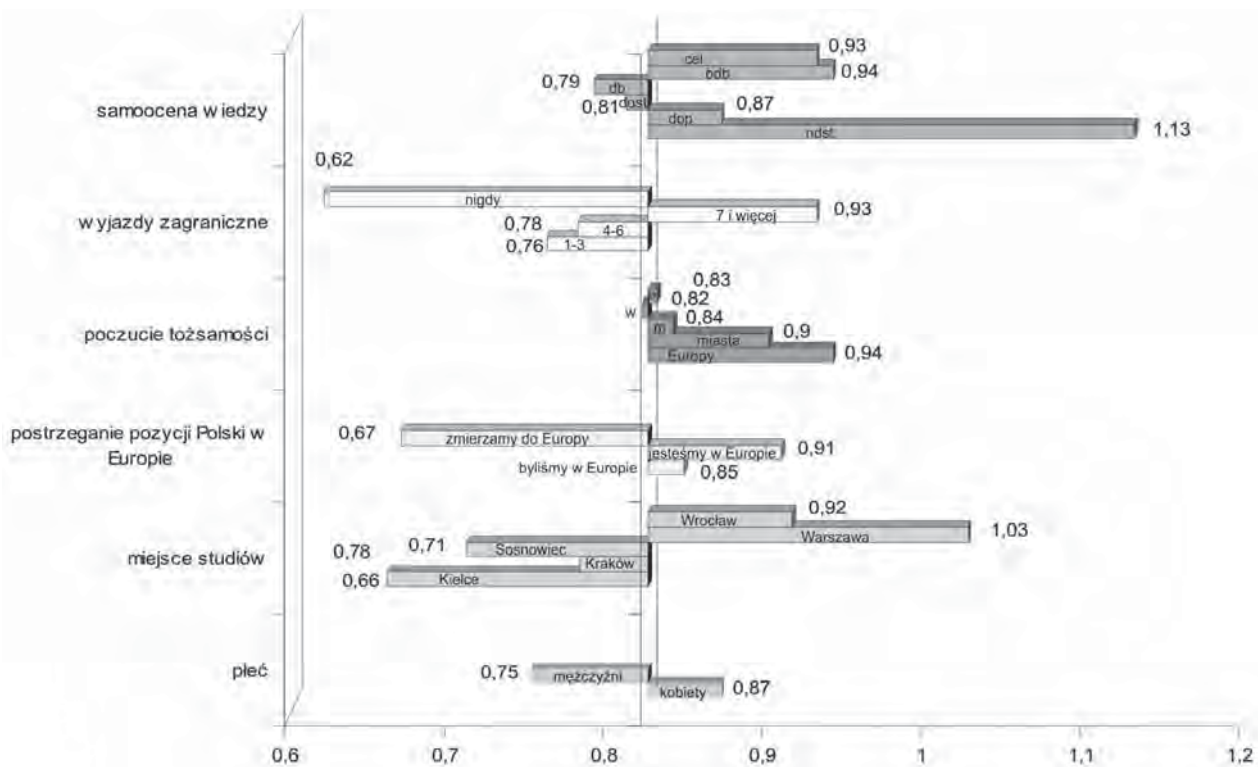
Badania pokazały, że ta ocena pozostaje w związku ze stopniem otwartości na inne narody. Im pewniej indagowani czują się w Europie, tym bardziej są otwarci na obcych (0,91 dla osób wskazujących „jesteśmy w Europie” i 0,67 dla tych, których zdaniem do Europy zmierzamy).

¹ Do badań wybrano 14 narodowości, kierując się następującymi przesłankami: wytypowano przedstawicieli sąsiadów Polski (Niemcy, Czechy, Ukraina i Rosja), przedstawicieli narodów zamieszkujących różne części Europy (Europa Południowa – Grecja, Rumunia; Europa Zachodnia – Francja, Hiszpania, Holandia, Wielka Brytania; Europa Północna – Szwecja; Europa Środkowa – Austria, Węgry). Ponadto do badań włączono Turcję – kraj najbardziej odległy kulturowo od Polski, ale czynnie starający się o akcesję do UE.

Na nasz stosunek do obcych ma także wpływ na kontakt z nimi. Badana grupa młodzieży wydaje się szczególnie predestynowana do częstych wyjazdów zagranicznych, zarówno za względu na młody wiek, w którym na ogół notuje się największą mobilność ludności, jak i ze względu na kierunek studiów.

Przeprowadzone badania pokazują, że istotnie grupa ta cechowała się dość częstymi wyjazdami zagranicznymi: ponad 38% studentów była za granicą więcej niż 7 razy, zaś 22,5% studentów było za granicą 4–6 razy. Znaczną grupę stanowią osoby, które dotychczas wybrały się za granicę 1–3 razy (34,6%), a tylko 4,7% jeszcze nigdy nie wyjeżdżało z Polski. Najbardziej mobilni okazali się respondenci z Wrocławia i Sosnowca, zaś najmniej mobilni są studenci z Kielc. Studenci najczęściej jako powód swoich wyjazdów podawali: turystykę (144 wskazań) i rozrywkę (122 wskazania). Rzadziej motywem wyjazdu była wizyta u rodziny lub znajomych (47 wskazań), praca (35 wskazań) oraz edukacja (25 wskazań).

Przeprowadzone badania wskazują na znaczący wpływ częstotliwości kontaktów zagranicznych na stopień otwartości młodzieży. Im częściej studenci wyjeżdżali z kraju i mieli możliwość bezpośredniego kontaktu z kulturą i mieszkańcami innych krajów, tym wskaźnik otwartości wzrastał. Osoby, które przebywały za granicą 7 lub więcej razy, zadeklarowali swoją otwartość na poziomie średnio 0,93, tj. obojętnego przyzwolenia na kontakt z przedstawicielami tych narodów w badanych rolach. Studenci, którzy odbyli od 1 do 3 oraz od 4 do 6 podróży, określili swoją otwartość na kontakt na niemal identycznym poziomie (odpowiednio 0,76 i 0,78). Znacznie niższy wskaźnik zarejestrowano u osób, które dotychczas nie wyjeżdżały za granicę (0,62).



Ryc. 4. Czynniki wpływające na deklarowany przez studentów stopień otwartości kulturowej

Indagowana młodzież w zdecydowanej większości oceniła swoją wiedzę z zakresu szeroko rozumianej geografii i kultury Europy na poziomie dobrym (81 osób, 42%) i dostatecznym (35%). Tylko 2 osoby uznały swą wiedzę za niedostateczną, a 3 osoby uznały, że są celująco zaznajomione z geografiami Europy².

Samoocena nie pozostaje także bez wpływu na deklarowany poziom akceptacji innych narodów i waha się od wskaźnika 1,13 dla osób, które oceniły swą wiedzę na niedostateczną, przez 0,87 (dla osób z oce-

² Rzeczywisty poziom wiedzy tych osób nie jest przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu, jednak autorka pragnie nadmienić, że deklaracje studentów w znacznym stopniu odbiegają od realnych wyników – na niektórych uczelniach na korzyść, na innych na niekorzyść respondentów.

ną dopuszczającą), 0,81 (dla osób z oceną dostateczną), 0,79 (dla osób z oceną dobrą) po odpowiednio 0,94 i 0,93 dla osób z oceną bardzo dobrą i celującą. Najwyższy, poziom akceptacji deklarowany przez osoby z najniższą notą, może mieć przynajmniej dwa powody. Pierwszy z nich to duża otwartość, nieprzemodelowana przez zasób wiedzy i świadomość różnic kulturowych, które mogą być dużym wyzwaniem w codziennych relacjach z drugim człowiekiem (np. nieświadomość wpływu religii na model funkcjonowania rodziny). Drugim powodem może być także postawa dużej ufności i ciekawości, traktowania każdego nowego spotkania i relacji z drugim człowiekiem jako przygody.

Zarejestrowany spadek stopnia otwartości u osób z notą dopuszczającą, dostateczną i dobrą oraz wzrost u osób z najwyższymi notami również może być wielorako uwarunkowany. Być może niski, fragmentaryczny zasób wiedzy powoduje zbyt powierzchowne wnioski respondentów, utrwalanie się u nich negatywnych stereotypów wobec innych narodów, a dopiero gruntowne zapoznanie się z różnorodnością kulturową pozwala na większą jej akceptację. Autorka opracowania zdaje sobie jednak sprawę, że przedstawione przez nią uzasadnienie zbadanych zmian może być zarówno bliskie prawdy jak i nieprawdziwe.

Na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że czynnikiem mającym największy wpływ na deklarowany przez respondentów poziom akceptacji przedstawicieli różnych narodów w omawianych rolach społecznych miały kolejno:

1. samoocena wiedzy z zakresu geografii i kultury Europy,
2. miejsce studiowania,
3. częstotliwość wyjazdów zagranicznych studentów.

Marginalne znaczenie zanotowano w odniesieniu do czynnika płci, poczucia tożsamości i oceny miejsca Polski w Europie (ryc. 4).

Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone badania należy stwierdzić, że solidne merytoryczne przygotowanie oraz otoczenie (rodzina, przyjaciele), „klimat” miasta, grupa rówieśnicza, atmosfera uczelni, mają największą siłę wzmacniającą lub osłabiającą otwartość kulturową młodzieży akademickiej. Ponadto ważnym czynnikiem budującym dużą otwartość względem przedstawicieli innych narodów jest bezpośrednio i indywidualne doświadczenie kontaktu z drugim człowiekiem, które pozwala na oswojenie obcości, zniwelowanie obaw i porzucenie negatywnych stereotypów. Pośrednim kontaktem ze światem i jego mieszkańcami była i jest nadal zdobywana przez nas wiedza, która może poszerzać horyzonty myślowe, a tym samym otwierać podmiot na poznawany świat.

Na podstawie niniejszych badań można uznać, że edukacja akademicka powinna odgrywać ważną rolę w kreowaniu poziomu otwartości kulturowej studentów. W procesie opracowywania kursów akademickich należy zwrócić szczególną uwagę, by zagadnienia z tzw. grupy tematycznej wymiaru europejskiego stanowiły istotny element ich programów. Szanse zwiększenia otwartości kulturowej młodzieży akademickiej poprzez rzetelną edukację europejską powinny być wykorzystane w procesie wcielania założeń Deklaracji Bolońskiej, zwłaszcza w zakresie promocji mobilności studentów i kadry naukowców.

Literatura

- Grzybowski P. P., 2008, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mamzer H., 2003, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań.
- Piróg D., 2008, *Pomiar przekonań i postaw w procesie realizacji edukacji międzykulturowej – propozycja metodologiczna*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, UŚ, Sosnowiec, s. 138–146.
- Ratajczak M., 2006, *Komunikacja międzykulturowa – wybrane zagadnienia*, [w:] M. Ratajczak (red.), *Pomiędzy kulturami. Szkice z komunikacji międzykulturowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 11–22.
- Szwed R., 2003, *Tożsamość a obcość kulturowa*, Wyd. KUL, Lublin.
- www.geogr.uni.wroc.pl – ostatnio dostępne: lipiec 2008.
- www.pu.kielce.pl – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

www.wgrs.uw.edu.pl – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

www.wnoz.us.edu.pl – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

www.wsp.krakow.pl – ostatnio dostępne: lipiec 2008.

THE ROLE OF UNIVERSITY GEOGRAPHICAL EDUCATION IN CREATING STUDENTS' CULTURAL OPENNESS

Abstract. In this article the author presents the results of research, the main aim of which was to find out:

- the sources of knowledge about Europe among Polish geography students: which university courses (according to the surveyed students) gave them best knowledge about the European dimension; what university courses do they want to be introduced to, or eliminated from, their academic programme;
- the level of cultural openness of these students and hierarchy of factors influencing the level of the openness.

To meet these aims the author used a diagnostic opinion poll. The research was held during social events of geography students communities in five big Polish universities: in Katowice, Kielce, Kraków, Warsaw and Wrocław.

Key words: academic courses, cultural openness, diagnostic opinion poll, geography students, acceptance level