

Tom 1

**Prace Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego**



**EFEKTY KSZTAŁCENIA
GEOGRAFICZNEGO
NA RÓŻNYCH
POZIOMACH EDUKACJI**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



**PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 1**

**EFEKTY KSZTAŁCENIA
GEOGRAFICZNEGO
NA RÓŻNYCH
POZIOMACH EDUKACJI**



Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Łódź 2011



**WORK GEOGRAPHICAL EDUCATION COMMISSION
POLISH GEOGRAPHICAL SOCIETY
Volume 1**

EFFECTS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION AT DIFFERENT TEACHING LEVELS



Łódź University Press
Łódź 2011

Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Łódzki
Zakład Dydaktyki Geografii
Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie
Sekcja Dydaktyki Geografii

Recenzent
Zbigniew Podgórski

Redaktorzy tomu
Mariola Tracz, Elżbieta Szkuła

Rada Redakcyjna
Florian Plit, Sławomir Piskorz, Maria Zofia Pulinowa,
Elżbieta Szkuła, Zdenek Szczyrba, Bożena Wójtowicz

Skład i przygotowanie do druku: Anna Araszkievicz

Projekt okładki: Paweł Kramarz

Fotografia na okładce: Tomasz Michniowski

Wydrukowano z gotowych materiałów

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011

ISBN 978-83-7525-714-4

Druk i oprawa:
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Część I	
PROBLEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO	13
Jolanta RODZOŚ	
Efekty i efektywność w edukacji szkolnej – rozważania teoretyczne	15
Elżbieta SZKURŁAT	
Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce	29
Teresa SADOŃ-OSOWIECKA	
Inspiracje psychologiczne i pedagogiczne w dydaktyce geografii	41
Część II	
EDUKACJA GEOGRAFICZNA W ŚWIETLE EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH	53
Maria GROENWALD	
Egzamin jako wielofunkcyjne narzędzie rozliczania efektów kształcenia	55
Joanna SZCZĘSNA	
Osiągnięcia uczniów z zakresu geografii u progu gimnazjum	67
Barbara DZIĘCIOŁ-KURCZOBA	
Przyczyny zróżnicowania przestrzennego efektów kształcenia geograficznego w świetle wyników egzaminu maturalnego	81
Iwona PIOTROWSKA	
Efekty dydaktyczne w dwujęzycznym nauczaniu geografii	97
Marta BOBIATYŃSKA	
Analiza wyników kształcenia geograficznego uczniów realizujących program matury międzynarodowej – studium przypadku	111
Ewa JAWORSKA	
Innowacyjne elementy programu matury międzynarodowej z geografii	123
Część III	
JAKOŚĆ AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO	135
Adam HIBSZER, Mariola TRACZ	
Studia geograficzne w Polsce po wprowadzeniu Deklaracji Bolońskiej	137
Danuta PIRÓG	
Rodzaje specjalności w geograficznym kształceniu akademickim w Polsce – moda czy odpowiedź na potrzeby rynku pracy	153

Elżbieta SZKURŁAT, Maria ADAMCZEWSKA, Arkadiusz GŁOWACZ, Karolina SMĘTKIEWICZ	
Jakość kształcenia geograficznego w szkole wyższej w opinii studentów	163
Wiktor OSUCH	
Efektywność akademickiego kształcenia kompetencji na studiach podyplomowych z geografii	181
Lucyna PRZYBYLSKA	
Ćwiczenia terenowe zwierciadłem osiągniętych celów kształcenia akademickiego	191
Literatura	201
Afiliacje	213

CONTENS

Introduction	11
Part 1	
QUALITY PROBLEMS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION	13
Jolanta RODZOŚ	
Effects and effectiveness in school education – theoretical consideration	15
Elżbieta SZKURŁAT	
Problems of geographical education quality against a background of changes in academic education in Poland and Europe	29
Teresa SADOŃ-OSOWIECKA	
Psychological and pedagogical inspiration in geography didactics	41
Part 2	
GEOGRAPHICAL EDUCATION UNDER EXTERNAL EXAMS	53
Maria GROENWALD	
Examination as a multifunctional tool used for reckoning the effects of education	55
Joanna SZCZĘSNA	
Students' achievements in geography on the threshold of junior high school	67
Barbara DZIĘCIOŁ-KURCZOBA	
Reasons for spatial diversification of the effects of geographical education in the light of the school-leaving exam results	81
Iwona PIOTROWSKA	
Didactical effects in the bilingual teaching of geography	97
Marta BOBIATYŃSKA	
Analysis of the effects of geography teaching at the international baccalaureate diploma programme school – case study	111
Ewa JAWORSKA	
The innovative elements of geography in the international baccalaureate diploma programme	123
Part 3	
THE QUALITY OF GEOGRAPHICAL EDUCATION AT UNIVERSITY LEVEL	135
Adam HIBSZER, Mariola TRACZ	
Higher education in geography after the introduction of Bologna Declaration in Poland	137

Danuta PIRÓG	
Types of specializations in geography in higher education in Poland – fashion or an answer for the needs of employers	153
Elżbieta SZKURŁAT, Maria ADAMCZEWSKA, Arkadiusz GŁOWACZ, Karolina SMĘTKIEWICZ	
Quality of geographical higher education in the opinion of students	163
Wiktor OSUCH	
The effectiveness of academic competences education at post-graduate studies in geography	181
Lucyna PRZYBYLSKA	
Students` fieldwork as a mirror of achieving university education goals	191
Literature	201
Affiliations	213

WSTĘP

Geografia jest nauką zrozumienia i zgody pomiędzy narodami
(S. Pawłowski 1938)

Zagadnienie jakości kształcenia stanowi obecnie jeden z ważniejszych tematów związanych z edukacją. Jakością kształcenia zainteresowane są szerokie kręgi poczynając od władz oświatowych, przez instytucje naukowe, pracodawców, społeczeństwo, po uczestników procesu kształcenia – uczniów i studentów. We współczesnym społeczeństwie sukcesy człowieka w różnych dziedzinach życia w sposób wydatny zależą od wiedzy i umiejętności, jakie on posiada. Dlatego tematyka efektów kształcenia staje się zagadnieniem ważnym, wymagającym wnikliwej analizy i konkretnych przedsięwzięć w sferze praktyki edukacyjnej nie tylko na poziomie szkół, ale także uczelni wyższych. Jest ona przedmiotem badań przedstawicieli różnych dyscyplin nauki. Szczególne zadania na tym polu mają dydaktycy geografii, bowiem badają i analizują uwarunkowania wpływające na proces kształcenia geograficznego oraz wynikające z uwarunkowań zewnętrznych (przemian cywilizacyjnych, społecznych itp.) i wewnętrznych związanych m.in. z rozwojem geografii jako nauki, aktualnymi programami kształcenia geograficznego.

Z chwilą podjęcia reformy systemowej i programowej pojawiły się możliwości dotarcia do informacji o wynikach osiągnięć uczniów danego poziomu nauczania poprzez wprowadzenie obowiązkowych egzaminów zewnętrznych. Tym samym możemy dokonywać szczegółowych badań i analiz związanych z nauczaniem geografii i jego jakością. Również zmieniający się rynek pracy i jego potrzeby są istotnym wyzwaniem dla uczelni w przygotowaniu absolwenta w zakresie wiedzy, umiejętności i potrzebnych kompetencji.

Przekazujemy Czytelnikom pierwszy tom Prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego. Wspólnym wyznacznikiem zbioru opracowań tworzących niniejszy tom jest próba określenia miejsca i roli badań nad jakością kształcenia geograficznego na różnych poziomach nauczania. Istotną kwestią jest odpowiedź na pytania:

1. W jaki sposób edukacja geograficzna odpowiada na współczesne wyzwania wynikające z rozwoju cywilizacyjnego przejawiające się w zakresie formułowanych celów i treści nauczania?

2. Jakie problemy ontologiczne, metodologiczne i organizacyjne związane są z badaniem procesu nauczania-uczenia się geografii oraz jego jakości i efektywności?

3. Jak pod wpływem zewnętrznych przemian współczesnego świata zmienia się podejście do jakości akademickiego kształcenia geograficznego?

Opracowania zamieszczone w tomie podzielono na trzy grupy ze względu na ich tematykę. Wprowadzający charakter mają rozprawy odnoszące się do określenia wpływu rozwoju geografii i pedagogiki na koncepcję edukacji geograficznej wyrażoną w programach nauczania i ich znaczenia dla jakości geograficznego kształcenia. Bardziej szczegółowy wymiar mają opracowania dotyczące badania jakości kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym. Różna była skala przeprowadzonych badań. Jedna grupa prac obejmuje swym zasięgiem terytorium całego kraju, druga ukazuje pewne ogólne zjawiska na przykładzie procesów zachodzących na szczeblu jednego poziomu kształcenia lub regionu. Rozwinięciem wymienionych zagadnień jest prezentacja problemów związanych z akademickim kształceniem geograficznym wynikającym ze zmian społeczno-ekonomicznych zachodzących aktualnie w Europie i w Polsce. Ukazano stan akademickiego kształcenia i jego istotne elementy oraz efekty działań podejmowanych w zakresie podniesienia jego jakości.

W przedstawionym tomie nacisk położono na określenie znaczenia pojęć „efekty kształcenia”, „jakość kształcenia” w odniesieniu do szkolnej edukacji geograficznej i akademickiego kształcenia geografów oraz na poznanie i interpretację kierunków zmian warunkujących ich istotę.

Autorami opracowania są głównie dydaktycy geografii z ośrodków uniwersyteckich kształcących geografów i nauczycieli geografii.

Elżbieta Szkurlat, Mariola Tracz

INTRODUCTION

The quality of teaching is nowadays one of the most important issues connected with education and it is the matter of interest from wide circles, from educational authorities, through scientific institutions, employers and society, up to the participants of the process of education – pupils and students. In contemporary society, a human being's achievements in various fields of life in large measure depend on the knowledge and skills they possess. The results of teaching, therefore, have become a crucial matter, involving a detailed analysis and specific undertakings in the sphere of educational practice, both in schools and universities. They are, as well, the object of researches carried out by various sciences' representatives. Special tasks in this field fall to educationalists of geography who study and analyse conditioning of the process of teaching geography, i.e. both external conditioning (changes of civilization, social transformations, etc.) and internal ones connected among others with geographical content, development geography, programme of geography.

The introduction of system and curricular reform gave opportunity to gain information about a certain level of education students' results through bringing in obligatory external examinations. It allows to carry out detailed researches and analyses connected with teaching geography and its quality. Moreover, the altering job market and its needs present a major challenge for universities to equip their graduates with necessary knowledge, skills and competences.

This is the first volume of Dissertations of Geographical Education Committee (KEG) of Polish Geographical Society. A joint measure of the compilation of dissertations and articles put in the present volume is an attempt to determine the position and the role of studies on geography teaching's quality on various levels of education. An important issue is to find the answers to the following questions:

1. How does geography education react to the contemporary challenges resulting from civilization development with regard to aims and content of teaching?

2. What ontological, methodological and organizational problems are connected with the research on the process of teaching-learning geography as well as its quality and effectiveness?

3. How is an attitude to academic geography education's quality changing under the influence of external transformations of contemporary world?

In terms of subject matter, the studies featured in the volume have been divided into three groups. The dissertations of introductory character treat of determining the influence of geography and pedagogy's development on the conception of geography education expressed in syllabuses and their impact on the quality of teaching geography. The studies on researching the quality of teaching geography on the level of school education have more specific dimension. The range of researches differed between one another. One group of studies covers all the state territory whilst the other presents some general phenomena on the examples of processes taking place at a certain level of education or region. The expansion of the mentioned above questions concerned the problems of academic geography education resulting from socioeconomic changes occurring in Europe and in Poland. It presented the condition of academic education, its vital elements and the effects of actions taken to improve its quality.

The study focuses on determining the sense of terms: effects of education and quality of education, both in relation to teaching geography in school and academic training for geographers, as well as studying and interpreting the directions of changes determining their substance.

The authors of the study are mainly geography educationalists from university centers training geographers and geography teachers.

Elżbieta Szkurlat, Mariola Tracz

Część I

**PROBLEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA
GEOGRAFICZNEGO**

Part 1

**QUALITY PROBLEMS
OF GEOGRAPHICAL EDUCATION**

Jolanta Rodzoś

EFEKTY I EFEKTYWNOŚĆ W EDUKACJI SZKOLNEJ – ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

WPROWADZENIE

Problematyka jakości kształcenia stanowi obecnie jeden z bardziej popularnych tematów związanych z edukacją. Jest to problem, którym zainteresowane są szerokie kręgi społeczeństwa, począwszy od ucznia, który jest podmiotem kształcenia, przez instytucje naukowe zgłębiające mechanizmy procesu nauczania-uczenia się, po podatników finansujących działalność edukacyjną oraz pracodawców, których sukces finansowy uzależniony jest od kompetencji zatrudnionej kadry. Można powiedzieć, że jest to kluczowy problem współczesności. W społeczeństwie informacyjnym jakość życia człowieka, jego sukcesy w różnych dziedzinach życia w sposób wydatny zależą od wiedzy i umiejętności, jakie ten człowiek posiada. Dlatego problem efektów kształcenia staje się problemem niezwykle ważnym, wymagającym wnikliwej analizy i konkretnych przedsięwzięć w sferze praktyki szkolnej.

W. Okoń (1998) zauważył, że w dydaktyce wzrost zainteresowania tym zagadnieniem nastąpił dopiero w latach 60. XX w. Pomimo że działalności edukacyjnej zawsze towarzyszyła refleksja na temat jakości kształcenia, wcześniej większą uwagę skupiano na samym procesie nauczania-uczenia się, jego elementach i czynnikach niż na konkretnych wynikach osiąganych przez ucznia. Symptodem zmian w tym zakresie były międzynarodowe badania wyników kształcenia obejmujące młodzież 12 państw, które przeprowadzono w latach 1959–1961 pod patronatem UNESCO. Zapoczątkowały one cykliczność badań wiedzy i umiejętności uczniów w skali międzynarodowej i poszczególnych państw (Okoń 1998). Polskie badania z tego okresu, w związku z rozwojem nowej technologii kształcenia utrzymane były w nurcie optymalizacji procesu edukacyjnego. Przedmiotem zainteresowania był więc nie tyle uczeń i jego kompetencje, ile skuteczność różnych rozwiązań metodycznych. Wyniki nauczania były wykorzystywane przede wszystkim do oceny określonych

środków dydaktycznych, metod lub form pracy. Pomiaru wyników kształcenia dokonywano drogą eksperymentu pedagogicznego. W dydaktyce geografii jednymi z pierwszych poważnych badań tego typu były badania S. Piskorza (1971) nad wartością nauczania problemowego i pracy grupowej w ramach geografii szkolnej. Dały one pogląd na temat walorów tej metody, a także dostarczyły obiektywnych informacji na temat trudności w jej stosowaniu na różnych poziomach kształcenia.

W polskiej rzeczywistości problem jakości kształcenia stał się niezwykle istotny pod koniec XX w., w związku z przejściem z gospodarki centralnie planowanej na gospodarkę rynkową. Rzeczywiste kompetencje człowieka nabrały wówczas znaczenia. Po reformie systemu edukacji w 1999 r. do szkół wprowadzono egzaminy zewnętrzne sprawdzające osiągnięcia ucznia na każdym etapie edukacyjnym. Wyniki tych egzaminów stały się istotne ze względu na obranie ich jako głównego kryterium selekcji szkolnej przesądzającej o losach ucznia na kolejnych etapach edukacji. Zwłaszcza istotny stał się egzamin maturalny, który przyjęto jako podstawę rekrutacji uczniów na studia wyższe. Jednocześnie po raz pierwszy w dziejach polskiej szkoły pojawiła się możliwość porównania wyników osiąganych w poszczególnych placówkach na terenie gminy, województwa, a nawet całego kraju. Z jednej strony okazało się to elementem motywującym dla środowisk szkolnych, skłaniającym do stałego doskonalenia procesu kształcenia. Z drugiej zaś strony porównywalność wyników dała impuls do tworzenia rankingów szkół. Liczba punktów zdobyta przez uczniów na egzaminie zewnętrznym stała się więc głównym, a w skrajnych przypadkach jedynym kryterium oceny poszczególnych placówek.

OD EFEKTÓW DO EFEKTYWNOŚCI – PRÓBA UPORZĄDKOWANIA POJĘĆ

W dyskusjach nad edukacją zarówno w ujęciu potocznym, jak i naukowym występuje wiele pojęć bliskoznacznych, używanych w celu określenia rezultatów działalności szkoły. Często te same pojęcia używane są w różnych znaczeniach i odwrotnie – to samo zjawisko opisywane jest przy użyciu różnych określeń. Analiza literatury pedagogicznej pozwala wyróżnić dwie główne grupy pojęć, związanych z opisem wyników kształcenia. W pierwszej grupie występują terminy podstawowe: efekty, wyniki, osiągnięcia, kompetencje. W drugiej zaś wymienić można pojęcia bardziej złożone, typu: efektywność, skuteczność i jakość. Są to pojęcia powszechnie stosowane w różnych dziedzinach nauki, a także w życiu codziennym. Rozwój teorii i praktyki edukacyjnej przyniósł

niektórym z nich nowe, swoiste znaczenia, w związku z czym konieczna staje się dokładna analiza każdego z nich.

A. **Rezultaty – wyniki – efekty – kompetencje.** Według *Słownika języka polskiego* (1998) słowo „efekty” jest znaczeniowo tożsamy z pojęciem wyniku i rezultatu, z tym że ma ono lekkie zabarwienie pozytywne. Przypisywane jest sytuacji opisującej dobre rezultaty. Z kolei „osiągnięcie” według tego samego słownika znaczy to, co zostało osiągnięte, zdobyte, ale też wynik wybitny, sukces. „Kompetencje” z kolei to zakres uprawnień, lub ogół czyjejs wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności.

Nieco inaczej używane są wymienione pojęcia w naukach pedagogicznych. W sensie ogólnym każde z tych pojęć opisuje całość tego, czego nauczył się uczeń w trakcie swojej edukacji. Tak więc można powiedzieć, że **efekty kształcenia** to rezultaty lub wyniki procesu nauczania-uczenia się albo **osiągnięcia ucznia**. Każde z tych pojęć ma jednak swoje dodatkowe, indywidualne zastosowanie.

Terminem najbardziej ogólnym, a zarazem najbardziej neutralnym, są „rezultaty”. Można bowiem mówić o dobrych lub złych rezultatach w odniesieniu do pracy ucznia, klasy, nauczyciela, szkoły. Pojęcia „wyniki” z kolei najczęściej używa się w kontekście ilościowej oceny tego, czego nauczył się uczeń. Są więc wyniki sprawdzianu, egzaminu, wyniki osiągnięte przez konkretnego ucznia, klasę lub szkołę. Podawany jest wynik średni, maksymalny lub minimalny, wyrażany jest w postaci stopni szkolnych lub w skali procentowej.

Rozpowszechnienie pojęcia „osiągnięcia ucznia” jest natomiast przykładem nadania nowego znaczenia istniejącemu terminowi w celu nazwania nowej kategorii rzeczywistości. Reforma systemu edukacji z 1999 r. podkreślała konieczność upodmiotowienia ucznia w procesie kształcenia. Propagowała koncepcję szkoły, w której najważniejszym celem jest rozwój ucznia. Punktem wyjścia wszelkich działań edukacyjnych stało się określenie tego, co uczeń powinien umieć po zakończeniu danego zakresu kształcenia. Ten wykaz zaplanowanych umiejętności nazwano osiągnięciami szkolnymi. Opis założonych osiągnięć zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129) stał się obowiązkowym elementem zarówno zapisów podstawy programowej, jak i programów nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych. Przewidywane osiągnięcia były wykazem umiejętności merytorycznych i formalnych przeznaczonych do opanowania na danym poziomie kształcenia. Powszecznym stało się używanie tego terminu nie tylko do wykazu planowanych umiejętności, ale również do opisu tego, czego uczeń faktycznie się nauczył.

Pojęcie efektów kształcenia szczególne znaczenie zyskało wraz z reformą w 2009 r. Zostało zaczerpnięte z europejskiej praktyki edukacyjnej (odpo-

wiednik angielskiego *learning outcomes*). W chwili obecnej jest to kluczowy termin polskiego systemu edukacji. Definiowany jest jako opis tego, co uczeń powinien wiedzieć, rozumieć i umieć zrobić po zakończeniu danego etapu kształcenia. Jest to pojęcie w dużym stopniu zbieżne z rozpowszechnionym wcześniej pojęciem osiągnięć szkolnych. Zaznaczyć jednak należy, że termin „osiągnięcia” był stosowany głównie w odniesieniu do umiejętności, natomiast „efekty kształcenia” to całokształt tego, co uczeń wie i umie wykonać po zakończeniu danego etapu kształcenia. Nowe podstawy programowe dla wszystkich przedmiotów zostały więc zapisane w postaci oczekiwanych efektów kształcenia. Precyzyjnie określają wiedzę i umiejętności przewidziane do opanowania przez uczniów. Są to jednocześnie dokumenty regulujące zakres treści na egzaminach zewnętrznych po każdym etapie kształcenia.

Zmiany w polskiej szkole są wynikiem zmian w europejskim systemie. Nastawienie działań szkoły na efekty kształcenia jest aktualnym kierunkiem polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej. Ma to swoje dwa zasadnicze cele. Pierwszym z nich jest podnoszenie jakości kształcenia. Dokładne określenie tego, co uczeń powinien umieć po zakończeniu danego etapu kształcenia, ma ściślej ukierunkować kształcenie na ucznia i jego rozwój. Po drugie, jest to element spajający szkolnictwo całej Europy. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej promują ideę precyzyjnego określania efektów kształcenia dla każdego z etapów nauczania w celu ułatwienia porównywalności świadectw i dyplomów na poziomie ponadpaństwowym. Zaleca się więc, aby efekty kształcenia były podstawą wszelkich programów nauczania. W 2008 r. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły koncepcję europejskich ram kwalifikacji, które zawierają ogólny wykaz przewidywanych efektów kształcenia dla poszczególnych poziomów edukacji, począwszy od szkoły podstawowej, aż po studia doktoranckie. Nawiązując do tego dokumentu, poszczególne państwa tworzą krajowe ramy kwalifikacji opisujące wymagania dla poszczególnych szczebli szkolnictwa. Konstruowanie programów nauczania dla wszystkich etapów edukacyjnych według efektów kształcenia ułatwia więc porównywalność różnych systemów kształcenia i zapewnia spójność systemu edukacji całej Unii Europejskiej, niezależnie od specyfiki szkolnictwa w poszczególnych państwach.

W kontekście niniejszych rozważań, objaśnienia wymaga jeszcze pojęcie kompetencji. W polskim tłumaczeniu dokumentów unijnych (Europejskie Ramy Kwalifikacji) pojawia się bowiem stwierdzenie, że efekty kształcenia wyrażane są w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Tymczasem w polskiej dydaktyce powszechny jest pogląd, że kompetencje to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Co prawda, istnieją pewne rozbieżności w szcze-

głównym definiowaniu tego pojęcia, ale wynika z nich, że kompetencje są czymś nadrzędnym w stosunku do umiejętności i wiedzy. J. Zawadowska (1999) w materiałach propagujących nową filozofię edukacyjną określa je jako umiejętności wyższego rzędu, które powstają w wyniku zintegrowania dużej liczby drobnych umiejętności. Podkreśla, że nabywanie kompetencji jest zadaniem wyższego rzędu niż kształtowanie pojedynczych umiejętności. Według E. Goźlińskiej (1997) kompetencja jest potencjalną umiejętnością ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania lub predyspozycją do jego wykonania. W. Furmanek (1997) przyjmuje, że kompetencje wyrażają się w zdolnościach i gotowości do wykorzystania posiadanych umiejętności w konkretnych sytuacjach życiowych bądź zawodowych.

Podobne podejście reprezentowane jest w literaturze zagranicznej. Według J. Coolahana (2005), kompetencje to ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach lub skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych. F.E. Weinert (2001, za Sielatycykim 2005) definiuje je jako system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych do osiągnięcia określonego celu. Z powyższego wynika, że określenie efektów kształcenia w kategorii wiedzy, umiejętności i kompetencji nie jest właściwe. Kompetencje są funkcją efektów kształcenia, ich wskaźnikiem, ale nie kategorią równorzędną z wiedzą i umiejętnościami. J. Romainville (1996, za: www.eurydice.org.pl) zwraca jednak uwagę, że francuski termin *competence* pierwotnie stosowano wężej, w kontekście kształcenia zawodowego, na określenie zdolności do wykonania danego zadania. Również S. Adam (2004) zauważa, że pojęcie „kompetencje” bywa rozumiane jako sprawności nabyte w trakcie szkolenia. Jeśli by tak pojmować kompetencje, jako zdolność o charakterze praktycznym, to ujmowanie efektów w kategorii wiedzy, umiejętności i kompetencji nabiera sensu. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej nie wydaje się jednak słuszny kierunek takiego zawężania treści ogólnie przyjętego pojęcia, zwłaszcza też jakichkolwiek objaśnień, jak to ma miejsce w unijnych dokumentach dotyczących nowej filozofii edukacyjnej.

W definicji efektów kształcenia przyjętej w wymienionych dokumentach brakuje natomiast odniesienia do motywacyjnej sfery procesu kształcenia, do postaw ucznia, jego przekonań, wartości. Tymczasem są one, podobnie jak wiedza i umiejętności, rezultatem oddziaływań edukacyjnych. W polskiej dydaktyce zawsze były mocno akcentowane. Pomimo że są one trudne do zmierzenia i oceny, wydaje się, że powinny być traktowane jako pełnoprawna kategoria efektów kształcenia, obok wiedzy i umiejętności.

B. Efektywność a skuteczność kształcenia. Jednym z kluczowych pojęć edukacyjnych doby współczesnej stała się efektywność kształcenia. Pojęcie to jest używane często do oceny pracy szkoły lub nauczyciela. Analiza literatury pedagogicznej z drugiej połowy XX w. (Denek 1983a, Denek 1983b, Leja, Skrzydlewski 1983) pozwala sądzić, że efektywność, podobnie jak i sam problem wyników kształcenia, przez wiele lat były postrzegane głównie w kontekście czysto dydaktycznym, jako polepszanie procesu kształcenia ze względu na ideały kształcenia, na stały obowiązek unowocześniania pracy szkoły. Problem ten nabierał znaczenia w okresach przełomowych dla metodyki nauczania, w momentach, kiedy pojawiały się nowe teorie lub nowe możliwości techniczne, nowe rozwiązania metodyczne bądź organizacyjne. Obecnie efektywność kształcenia stała się ważnym problemem z powodów społecznych i ekonomicznych. Po pierwsze, jest to pożądana cecha edukacji ze względu na konieczność zapewnienia uczniowi określonych kompetencji, które są mu potrzebne do życia w wymiarze osobistym, zawodowym i społecznym. Po drugie, efektywna szkoła to inwestycja opłacalna z gospodarczego punktu widzenia. Absolwenci przygotowani do potrzeb rynku pracy, zdolni do odpowiedniej aktywności zawodowej i społecznej są stymulatorem rozwoju gospodarczego państw i regionów (Schultz 1981).

Efektywność kształcenia to pojęcie, które definiowane jest w różny sposób. Zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze znane jest jej rozumienie jako stopnia realizacji założonych celów dydaktycznych (Fraser 1994, Jeruszka 2000, Ryl-Zaleska 2005). Inaczej mówiąc, efektywność kształcenia jest miarą zgodności efektów kształcenia z założonymi celami, miarą stopnia osiągania celów. Przy takim podejściu efektywność może być wyrażona wzorem:

$$E = \frac{W_2 - W_1}{W_{max} - W_1} \times 100\%$$

gdzie:

- E – efektywność procesu dydaktycznego,
- W_1 – wynik pomiaru kompetencji ucznia przed procesem dydaktycznym,
- W_2 – wynik pomiaru kompetencji po zakończeniu procesu dydaktycznego,
- W_{max} – możliwy maksymalny wynik pomiaru kompetencji ucznia po zakończeniu procesu kształcenia.

Tak wyliczona efektywność przyjmuje wyniki w przedziale 0–100% i jest tym większa, im większą wartość osiąga wynik. Wydaje się jednak, że takie ujęcie bliższe jest potocznemu rozumieniu skuteczności niż efektywności. Według *Słownika języka polskiego PWN* (1998), skuteczny, to inaczej dający

pożądane wyniki, oczekiwany rezultat. Również w prakseologii oraz teorii organizacji i zarządzania pojęcie to jest ściśle powiązane ze stopniem osiągania przewidzianych celów (Denek 1983a). Kształcenie, które daje pożądane, zgodne z założonymi celami wyniki, należałoby więc nazywać skutecznym.

W starszej literaturze przedmiotu efektywność kształcenia bywa określana jako stosunek opanowanego przez ucznia materiału do ilości czasu zużytego na naukę (Mazur 1964, Pankiewicz 1969). Taki sposób rozumienia tego pojęcia wynika z metodycznego podejścia do problemu, ukierunkowanego na ocenę organizacyjnej strony kształcenia. Rozwiązanie pozwalające na najszybsze opanowanie materiału jest uważane za najbardziej efektywne. Jednak podobnie jak w poprzednim przypadku, bardziej odpowiednim pojęciem byłaby tutaj skuteczność lub wydajność, niż efektywność.

W polskiej literaturze najszerszą definicję, poprawną z prakseologicznego punktu widzenia, podaje K. Denek (1980, 2003). Podkreśla on, że w definiowaniu pojęcia „efektywność” należy wziąć pod uwagę dwa wymiary procesu kształcenia: efekty oraz nakłady poniesione na ich osiągnięcie. Efekty to zakres, poziom i trwałość wiedzy opanowanej przez ucznia, umiejętności jej zastosowania, a także przekonania, postawy i zainteresowania, które nabywa uczeń w procesie kształcenia. Nakłady zaś to czas poświęcony na naukę, wkład pracy nauczyciela i ucznia oraz wydatki finansowe poniesione na uzyskanie określonych efektów. Kierując się tym tokiem rozumowania, można powiedzieć, że efektywne kształcenie to takie, które daje maksymalne efekty przy minimalnych nakładach. Istnieją więc dwie drogi zwiększania efektywności: jedna to podnoszenie efektów, druga zaś to zmniejszanie nakładów. Gdyby kierować się tym tokiem myślenia, można dojść do wniosku, że nie zawsze szkoła uzyskująca lepsze wyniki jest szkołą bardziej efektywną. Jeśli koszty uzyskania tych wysokich wyników są duże, to efektywność spada. Tak więc szkoła, która zainwestowała w wyposażenie dydaktyczne, w kształcenie nauczycieli i dodatkowe zajęcia dla ucznia, mimo wzrostu rezultatów kształcenia uzyska niższą efektywność niż placówka o podobnych wynikach, ale przy zdecydowanie mniejszych nakładach. Okazuje się więc, że stosowanie pojęcia efektywności jako wskaźnika jakości kształcenia jest niekoniecznie uzasadnione.

Praktyczna użyteczność pojęcia efektywności jako stosunku wyników do nakładów kształcenia jest niewielka również dlatego, że samo określenie tak rozumianej efektywności jest bardzo trudne. O ile ocena uzyskanych efektów jest jak najbardziej możliwa, o tyle wyliczenie nakładów poniesionych na kształcenie, włącznie z wkładem pracy nauczyciela i ucznia jest niezwykle trudne. Z powyższych względów badania nad efektywnością w polskiej edukacji nie istnieją. Podejmowane są badania efektywności rozumianej jako stopień

realizacji założonych celów w określonym czasie. W tym przypadku analiza efektywności wymaga pomiaru kompetencji ucznia przed procesem kształcenia i po jego zakończeniu. Im większa jest różnica między nimi, tym efektywność kształcenia uważana jest za większą. Ponieważ z prakseologicznego punktu widzenia jest to skuteczność, należałoby mówić o badaniach skuteczności, nie zaś efektywności.

Trudności w zdefiniowaniu pojęcia efektywność rzutują też na niejasność określenia „efektywna szkoła”. Ogólnie można powiedzieć, że pojęcie to przy swojej wieloznaczności ma zdecydowanie pozytywne zabarwienie. Efektywne kształcenie jest kształceniem na odpowiednio wysokim poziomie, które daje pożądane rezultaty. K. Denek (2003) pyta: „Co robić, żeby kształcić nowocześniej, lepiej, pełniej i skuteczniej, czyli efektywniej?” Tak więc w powszechnym rozumieniu efektywna szkoła to dobra szkoła, skuteczna w swoim działaniu, zapewniająca uczniom kompetencje w odpowiednim zakresie i na odpowiednim poziomie.

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA I JEJ OCENA

We wszystkich dziedzinach życia siłą napędową staje się filozofia jakości. Jakość okazała się również dominantą teorii i praktyki pedagogicznej (Jeruszka 2002). Świadectwem tego są chociażby reformy systemu szkolnego, częstsze i bardziej intensywne niż w okresach minionych. Wszystkie zmiany, czy to w zakresie metodycznym, czy organizacyjnym, tłumaczone są dążeniem do polepszenia jakości kształcenia. W związku z dynamicznym rozwojem społeczno-ekonomicznym edukacja jest pod stałym naciskiem, aby uczyć więcej, lepiej, szybciej, aby młodzi ludzie mogli sprostać wyzwaniom współczesności i jednocześnie z sukcesem tworzyć lepsze jutro.

Pojęcie jakości należy do kategorii pojęć potocznych, używanych w różnych kontekstach, a jednocześnie trudnych do ścisłego zdefiniowania. Zdecydowanie łatwiej jest ustalić kryteria oceny jakości, niż sprecyzować zakres znaczeniowy tego pojęcia. M. Woodhead (1998) twierdzi, że próby określenia jakości przypominają szukanie złota na końcu tarczy – można zmierzać w odpowiednim kierunku, jednak dotarcie tam nie jest możliwe.

Zdaniem S. Wlazło (1999), jakość pracy szkoły przekłada się na zadowolenie klientów ze spełnienia przez tę edukację standardów. Klientów szkoły stanowią uczniowie, rodzice i pracodawcy. Standardy natomiast to zespół pożądanych cech w zakresie nauczania i wychowania, które w danym okresie wydają się potrzebne do sprawnego funkcjonowania człowieka na różnych płaszczyznach

życia. Wynika z tego, że ocena jakości zawsze musi uwzględniać kontekst sytuacyjny. W różnych okresach i w różnych miejscach funkcjonują zazwyczaj odmienne oczekiwania i potrzeby w stosunku do szkoły, wynikające z różnych realiów społecznych, politycznych, gospodarczych i technologicznych. Określanie jakości kształcenia powinno odbywać się w ścisłym nawiązaniu do tych realiów. Nie można oceniać jakości uprzednich systemów szkolnych na podstawie kryteriów współczesnych.

Określenie jakości kształcenia jest procesem bardzo trudnym i złożonym. Wymaga wielopłaszczyznowej ewaluacji pracy szkoły, obejmującej zarówno całokształt rezultatów kształcenia, jak i warunki uzyskiwania tych rezultatów (Jeruszka 2002). Zasadniczym ogniwem tej ewaluacji jest ocena efektów kształcenia. Sprawdzeniu powinna podlegać całość osiągnięć szkolnych, a więc nie tylko wiedza ucznia i jego umiejętności przedmiotowe, ale także szereg umiejętności ogólnych, ponadprzedmiotowych, takich jak sprawność komunikacyjna, zdolność pracy w zespole, zdolność radzenia sobie w sytuacjach problemowych, czy stopień wdrożenia do stałego samodoskonalenia. Chodzi tu nie tylko o ich zakres, ale także trwałość oraz przydatność, adekwatność do potrzeb, zgodność z osiągnięciami nauki. Określanie jakości pracy szkoły wymaga też oceny efektów wychowawczych, czyli rozwoju świadomości ucznia, jego przekonań, postaw, czy zachowań w konkretnych sytuacjach.

Drugim elementem oceny jakości pracy szkoły powinny być warunki, w jakich przebiega proces kształcenia i wychowania. Ważną kwestią wydają się nie tylko warunki materialne, ale i atmosfera panująca w szkole, relacje uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, podejście szkoły do zaistniałych w niej problemów edukacyjnych i społecznych oraz sposób ich rozwiązywania. Należy też ocenić kompetencje zawodowe nauczycieli, ich zaangażowanie w sprawy ucznia i szkoły, aktywność na polu dydaktycznym i wychowawczym. Ważnym zadaniem jest poznanie opinii i odczuć uczniów o szkole i jej oddziaływaniu, a także satysfakcję nauczycieli i rodziców. Wydaje się przy tym, że ocena ilościowa jest tu niewystarczająca. Nie wszystkie zjawiska pozwalają się bowiem zmierzyć. Konieczne są więc ujęcia jakościowe, uzupełniające wyniki pomiaru poszczególnych elementów. Badanie jakości pracy szkoły powinno zawierać również analizę losów absolwentów. Ich funkcjonowanie po zakończeniu danego etapu kształcenia, zwłaszcza w szkole średniej jest istotnym wskaźnikiem zdobytych przez ucznia kompetencji.

W ocenie jakości pracy szkoły niezwykle ważna jest kwestia wkładu szkoły w uzyskanie konkretnych rezultatów. Należy odpowiedzieć na pytanie, na ile efekty kształcenia są wynikiem oddziaływań szkoły, a w jakim stopniu zależą od czynników pozaszkolnych. System edukacyjny ma wiele uwarunkowań, które

bezpośrednio lub pośrednio wpływają na charakter uzyskiwanych efektów kształcenia. Według J. Kozielskiego (1962) występują trzy grupy czynników oddziałujących na rezultaty nauczania-uczenia się. Są to czynniki techniczne (materialne) w postaci wyposażenia dydaktycznego ucznia i szkoły, czynniki organizacyjne (metody i formy pracy, liczebność klas, rozkład zajęć, czas przeznaczony na nauczanie itp.) oraz subiektywne w postaci zdolności poznawczych uczniów. Również współczesna dydaktyka podkreśla, że edukacja to dynamicznie działający system różnych elementów, wśród których istotne znaczenie mają komponenty pozaszkolne. R. Dolata (2007) wśród czynników rzutujących na wyniki kształcenia wymienia trzy grupy:

- uwarunkowania szkolne, w postaci kwalifikacji i zaangażowania nauczycieli, metod pracy oraz zaplecza dydaktycznego,
- czynniki społeczne, takie jak kapitał kulturowy i społeczny rodziny oraz wpływ grupy rówieśniczej,
- cechy indywidualne uczniów, czyli ich zdolności, i uprzednie osiągnięcia szkolne.

Choć brak jest szerszych badań na temat wpływu czynników pozaszkolnych na efekty kształcenia, praktyka pokazuje, że istnieją szkoły, które pomimo intensywnych starań, pokaźnego dofinansowania i ogromnego zaangażowania nauczycieli osiągają niższe efekty od innych placówek właśnie ze względu na środowisko społeczne, z którego wywodzą się uczniowie. Dotyczy to zwłaszcza szkół podstawowych i gimnazjów, które w odróżnieniu od liceów mają mniejsze możliwości selekcji kandydatów. Uczniowie często pozbawieni są motywacji i dobrych wzorców ze strony otoczenia społecznego. Sukcesem jest, że uczęszczają do szkoły i zdobywają elementarną wiedzę. Wysiłek szkoły włożony w nauczanie i wychowanie tej młodzieży jest duży, ale wymierne rezultaty w postaci wyników na egzaminach zewnętrznych są niskie. Nierzadkie są też sytuacje odwrotne, kiedy osiągnięcia uczniów są na wysokim poziomie, mimo dużo mniejszego wkładu szkoły w ich uzyskanie. Ponadprzeciętny poziom intelektualny młodzieży, jej duży zasób wiedzy i umiejętności zdobyte na poprzednim poziomie kształcenia oraz wysokie aspiracje, poparte niemałą pracą własną, korzystnie wpływają na wyniki uzyskiwane w trakcie trwania danego cyklu kształcenia oraz na końcowych egzaminach zewnętrznych.

W celu określenia faktycznego wkładu szkoły w uzyskane rezultaty stosowana jest **edukacyjna wartość dodana** (EWD). Jest to wskaźnik przyrostu kompetencji ucznia w danym okresie czasu (Jakubowski 2007). Podstawą jego szacowania jest porównanie wyników na początku lub przed rozpoczęciem danego etapu kształcenia z wynikami po jego zakończeniu. W polskich warunkach potrzebnych informacji dostarczają egzaminy zewnętrzne przeprowadzane po

szkole podstawowej, gimnazjum i liceum lub technikum. Charakter tych wyników pozwala na zastosowanie względnych wskaźników EWD. Przyjmuje się, że wyniki egzaminu na niższym szczeblu są miarą potencjału edukacyjnego ucznia i na tej podstawie prognozuje się wyniki egzaminu na kolejnym etapie kształcenia. Rezultat faktyczny uzyskany przez ucznia na tym egzaminie porównywany jest następnie z prognozą. Odchylenie faktycznego wyniku *in plus* w stosunku do prognozy świadczy o wysokiej skuteczności kształcenia na wyższym etapie i o istotnym wkładzie szkoły w uzyskany rezultat. Jak podkreśla R. Dolata (2007), EWD eliminuje wpływ czynników środowiskowych zdolności ucznia, ponieważ uprzednie osiągnięcia, na podstawie których dokonano prognozy, są uwarunkowane tymi samymi czynnikami co wynik końcowy.

Należy jednak zauważyć, że EWD nie eliminuje wszystkich czynników pozaszkolnych. Nie ujmuje bowiem efektów uzyskanych przez uczniów na zajęciach pozaszkolnych, typu korepetycje lub kursy przedmiotowe, tak popularnych wśród ambitnych maturzystów, niezależnie od wymagań szkoły. Trzeba przyznać, że zastosowanie EWD przynajmniej w pewnym stopniu pozwala w określeniu wkładu szkoły w uzyskiwane przez uczniów rezultaty. Jest to wskaźnik bardzo pomocny w ocenie jakości pracy szkoły, ale należy pamiętać, że odnosi się tylko do rezultatów egzaminów zewnętrznych, a te sprawdzają tylko wiedzę i umiejętności przedmiotowe. Tymczasem cele edukacji szkolnej są zdecydowanie szersze.

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych i możliwość porównywania wyników uzyskanych przez poszczególne szkoły zapoczątkowało proceder oceny jakości pracy szkół na podstawie wyników tych egzaminów. Placówki uzyskujące dobre wyniki utożsamiane są z dobrą jakością, natomiast te, w których rezultaty są gorsze, otrzymują miano złych szkół. Duży wkład w rozpowszechnianie takiego sposobu oceny szkół ma prasa, która w bardzo łatwy sposób konstruuje i publikuje rankingi szkół na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych, nadając im niepodważalny charakter. Zaznaczyć jednak należy, że najczęściej pod uwagę brane są surowe, nieprzetworzone wyniki egzaminów.

K. Denek (1980) zwracał uwagę, że badanie efektywności nie jest równoznaczne z pomiarem osiągnięć ucznia w sensie oceny jego wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Tym bardziej nie może być z nim utożsamiana ocena jakości pracy szkoły. Pomiar kompetencji jest częścią badań nad jakością kształcenia. Błędym postępowaniem jest więc budowanie opinii o jakości szkół tylko na podstawie egzaminów zewnętrznych, tym bardziej na podstawie wyników surowych, bez oceny roli poszczególnych czynników warunkujących określone rezultaty. Egzaminy zewnętrzne są niezwykle istotnym elementem współczesnej edukacji. Pozwalają w sposób jednolity oceniać wiedzę i umiejętności uczniów

na danym poziomie kształcenia. Dają możliwość porównania rezultatów kształcenia w różnych szkołach. Mobilizują zarówno ucznia, jak i nauczyciela do starań o uzyskanie jak najlepszych wyników. Nie dostarczają jednak wszystkich potrzebnych informacji do oceny jakości pracy szkół. Sprawdzają bowiem tylko wiedzę i umiejętności przedmiotowe. Nie określają rezultatów wychowawczych, nie kontrolują rozwoju osobowego ucznia, jego umiejętności społecznych, rozwoju zainteresowań, zadowolenia z pracy szkoły. Nie oceniają też wkładu szkoły w uzyskane rezultaty, nie biorą pod uwagę licznych czynników społecznych i ekonomicznych warunkujących poziom uzyskanych wyników. Nie charakteryzują więc jakości pracy szkoły.

Powyższe wnioski nie oznaczają, że zestawienia wyników egzaminów zewnętrznych, czy konstruowanie list szkół według tych wyników należy traktować jako działania nieprawidłowe. Tego typu przedsięwzięcia są jak najbardziej dopuszczalne i potrzebne. Niesłuszne jest jednak utożsamianie wyników uzyskanych przez poszczególne szkoły na egzaminach zewnętrznych jako bezpośrednią i jedyną miarę jakości pracy tych szkół. Należy jeszcze raz mocno wyartykułować wniosek sformułowany za K. Denkiem (1980), że pomiar wyników kształcenia jest częścią badań nad jakością tego kształcenia.

PODSUMOWANIE

Na podstawie przeprowadzonej analizy wynikają następujące wnioski. Pierwszy jest taki, że pojęcia podstawowe funkcjonujące w sferze edukacji są niedoprecyzowane i używane bywają w różnym znaczeniu. Prowadzi to do szeregu nieporozumień. Problem pogłębiany jest czasem przez dosłowne tłumaczenie terminów z języków obcych, bez wnikania w konteksty językowe i kulturowe. Drugim wnioskiem jest to, że niektóre ze stosowanych pojęć nabierają szczególnego znaczenia na użytek konkretnych idei lub sytuacji. Kiedy te idee wygasają, ustępują miejsca innym, znaczenie tracą też eksponowane wcześniej pojęcia. Zauważyć też można, że w polskiej edukacji bardzo silny jest obecnie nurt europejski. Polski system edukacyjny, włączając się w realizację idei unijnych, przyjmuje wraz z nimi cały bagaż pojęć z nimi związanych.

Wielu pedagogów i dydaktyków geografii uważa, że badanie efektywności nie jest równoznaczne z pomiarem osiągnięć ucznia w sensie oceny jego wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Tym bardziej nie może być z nim utożsamiana ocena jakości pracy szkoły. Pomiar kompetencji jest częścią badań nad jakością kształcenia. Błędem byłoby budowanie opinii o jakości szkół tylko na podstawie

egzaminów zewnętrznych, tym bardziej na podstawie wyników surowych, bez oceny roli poszczególnych czynników warunkujących określone rezultaty.

Egzaminy zewnętrzne są niezwykle istotnym elementem współczesnej edukacji. Dostarczają informacji o pewnych elementach procesu kształcenia w odniesieniu do zakładanych celów edukacyjnych. Powszechność egzaminów pozwala na zgromadzanie danych, które dają podstawy do przeprowadzania badań o efektywności kształcenia, w tym i geograficznego. Niesłuszne jest jednak traktowanie wyników uzyskanych przez poszczególne szkoły na egzaminach zewnętrznych jako bezpośredniej i jedynej miary jakości pracy tych szkół.

EFEKTY I EFEKTYWNOŚĆ W EDUKACJI SZKOLNEJ - ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

Streszczenie

Niniejsze opracowanie porusza zagadnienie oceny jakości pracy szkoły. Jest to problem kluczowy dla współczesnej edukacji, zwłaszcza w kontekście europejskich procesów integracyjnych. Na skutek zderzenia różnych systemów pedagogicznych pojawiło się wiele pojęć opisujących zjawiska składające się na jakość kształcenia. Są one niedoprecyzowane i rozumiane bywają w różny sposób. Wątpliwości mogą też budzić sposoby oceny jakości pracy szkoły oparte głównie na wynikach egzaminów zewnętrznych. Pomijają one efekty wychowawcze i nie określają wkładu szkoły w uzyskanie określonych wyników. Opracowanie stanowi próbę uporządkowania strony pojęciowej oraz krytycznej analizy wybranych sposobów pomiaru jakości kształcenia.

Słowa kluczowe: efekty kształcenia, osiągnięcia, kompetencje, efektywność kształcenia.

EFFECTS AND EFFECTIVENESS IN SCHOOL EDUCATION - THEORETICAL CONSIDERATION

Summary

Quality of education is one of the major problems of contemporary education. In the Polish reality, it is usually determined on the basis of the results of external examinations, which take place at the end of each key stage. Number of points earned by students on this exam has become a major, in extreme cases, the only criterion for evaluation of individual schools. This means that the quality of education is associated with learning outcomes in knowledge and skills covered by the curriculum. So, it is not considered a real contribution to the school in achieving specific results, but the whole of the factors that determine the final outcome of education. This approach is incorrect, unfair school students receiving less talented, less ambitious, or from poorer back-

grounds. Social environment plays a large role in shaping the learning outcomes. There is therefore a need for revision of the previously used approaches. This article cites several arguments for this thesis, while arranging a series of concepts related to the quality of school work.

Key word: learning outcomes, effectiveness, competences, effects education.

Elżbieta Szkurłat

PROBLEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO NA TLE ZMIAN W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM W EUROPIE I W POLSCE

*Jakość – to sposób myślenia, który powoduje,
że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań.*
(W.E. Deming)

WPROWADZENIE – USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Wyjściowym problemem oceny jakości kształcenia na poziomie akademickim jest samo rozumienie pojęcia „jakość kształcenia”. Według *Wielkiej encyklopedii powszechnej* (2002) w najogólniejszym rozumieniu słowo „jakość” oznacza – „stopień doskonałości produktu”. W odniesieniu do kształcenia studenta nie brzmi taka definicja najzręczniejsz, niemniej jednak doskonałość podmiotu kształcenia, jakim jest student, wskazuje na pewien ideał osiągania efektów tego kształcenia. Jest to zatem rozumienie z gruntu idealistyczne, gdyż tę doskonałość produktu w procesie kształcenia dość trudno osiągnąć, chyba że zrobimy zastrzeżenie odnoszące się do określonych osiągnięć – możliwie najlepszych w danych warunkach. Wtedy jednak zaczynamy mówić raczej o **efektywności kształcenia**, którą rozumie się jako relację osiągniętych efektów kształcenia w odniesieniu do nakładów (czasu, pracy, kosztów).

W dyskusjach na temat jakości, w tym również jakości kształcenia, przywołuje się ostatnio inne rozumienie jakości prezentowane przez E. Deminga (Bonstingl 1999), który „jakość” definiuje jako to „...co zadowala, a nawet zachwyca klienta”. W takim rozumieniu edukacja przestaje być misją, a zaczyna być traktowana w kategoriach rynkowych. Student traktowany jest jak klient, którego poziom zadowolenia z procesu kształcenia określa jakość tego kształcenia.

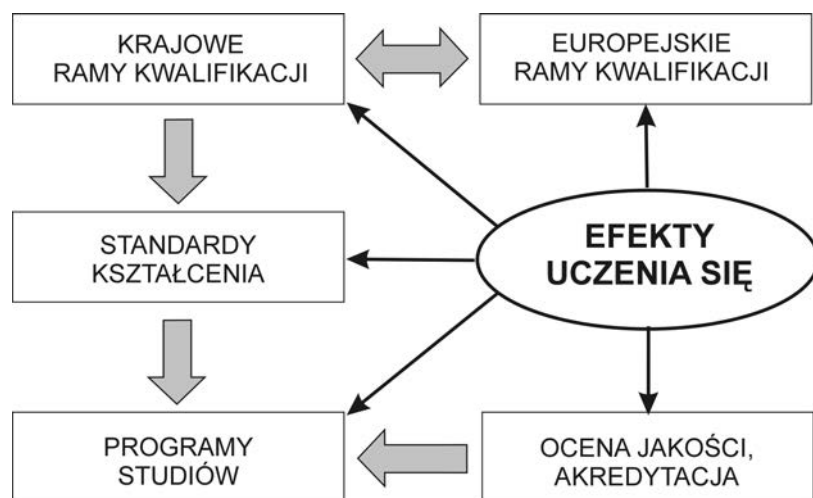
Najbardziej wyważoną definicją jakości kształcenia wydaje się być ta, która wskazuje na stopień wykorzystania możliwości studenta, nauczycieli akademickich i warunków materialnych do wspierania wszechstronnego rozwoju podmiotu kształcenia. Warto również zwrócić uwagę na to, że kształcenie jest procesem, a w ocenie tego procesu należy uwzględniać wiele kryteriów dotyczących zakładanych celów kształcenia, warunków jego przebiegu, jego ograniczeń, a przede wszystkim skutków, tj. **efektów kształcenia**. W wielu aktualnie pojawiających się publikacjach, dyskusjach, efekty kształcenia określane są jako to, co uczący się powinien umieć zrobić po zakończeniu okresu kształcenia, a czego wcześniej wykonać nie potrafił (Kraśniewski 2009, Saryusz-Wolski 2009). Efekty kształcenia na poziomie akademickim mogą być: ogólne, dziedzinowe, szczegółowe. Cechą konstytutywną efektów kształcenia powinna być ich mierzalność. Zaleca się ostatnio, aby opis efektów kształcenia stanowił podstawowy element budowy wszelkich programów nauczania. Kluczowe kategorie opisu efektów kształcenia studenta miałyby stanowić: **wiedza, umiejętności, postawy**.

KIERUNKI ZMIAN W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM W EUROPIE

Procesy integracyjne, sprzyjające coraz większej mobilności studentów i absolwentów polskich uczelni, wymuszają potrzebę uważniejszego przyglądania się kształceniu akademickiemu na Zachodzie. Od kilku lat w Europie następuje zmiana sposobu myślenia o kształceniu. Coraz większą uwagę przywiązuje się do efektów kształcenia akademickiego, tj. tego, co absolwent wie i potrafi, a nie jak jest kształcony, a szczególnie jakie są treści nauczania i liczba godzin na nie przeznaczonych. **Efekty uczenia się stają się nowym paradygmatem kształcenia** (Kraśniewski 2009). Nastawienie na efekty kształcenia pociąga za sobą propozycję nowej drogi kształtowania programów studiów. Zakłada ona również pewną spójność kształcenia, którą zainicjował tzw. Proces Boloński (ryc. 1).

Głównym „spoiwem” nowego paradygmatu kształcenia miałyby być tzw. krajowe ramy kwalifikacji kompatybilne z europejską ramą kwalifikacji. Ramy kwalifikacji mają określać kluczowe kwalifikacje, tj. pojedyncze elementy struktury wiedzy, umiejętności, postawy, pokazujące ścieżki kształcenia wspólne dla różnych dziedzin nauki, niezależne od typu szkoły, wyznaczane przez pracowników uczelni, studentów, ale również inne zainteresowane efektami

kształcenia podmioty, np. pracodawców. Kwalifikacja to formalny wynik procesu oceny i walidacji przeprowadzonej przez właściwy organ potwierdzający, że osoba ucząca się uzyskała efekty uczenia się (kompetencje) zgodne z określonymi standardami (dyplom, świadectwo, certyfikat). Narzędzia europejskich i krajowych ram kwalifikacji stanowią **deskryptory (opisy wymagań)** zawierające ogólne stwierdzenia określające zakładane efekty kształcenia na każdym stopniu edukacji na poziomie wyższym.



Ryc. 1. Elementy nowego paradygmatu kształcenia akademickiego według A. Kraśniewskiego
Źródło: A. Kraśniewski (2009)

Europejskie (w tym bolońskie) ramy kwalifikacji zawierają wspólny system odniesienia, który wiąże krajowe ramy kwalifikacji. Uniwersytety w Europie zaczynają wyrażać swoje oferty edukacyjne poprzez prezentowanie kształtowanych u studentów kompetencji i umiejętności. Unia Europejska popiera różnorodne inicjatywy, które pomagają zwrócić się ku kompetencjom i efektom kształcenia. Aby racjonalnie określać cele kształcenia i tworzyć listy kompetencji kluczowych, prowadzi się międzynarodowe badania. Dotyczą one m.in. ustalenia, jakie kompetencje są wymagane od absolwentów na międzynarodowym rynku pracy. W tabeli 1 zaprezentowano dwie listy rankingowe kompetencji kluczowych, których znaczenie rośnie na rynku pracy w ostatnich latach. Zostały one określone na podstawie badań prowadzonych w ramach projektu: „Tuning Educational Structures in Europe” oraz wyników badań projektu „Hegesco” (Żyra 2009).

Tabela 1. Ranking kompetencji kluczowych,
których znaczenie rośnie na rynku pracy

Według wyników badań „Tuning Educational Structures in Europe”	Według wyników badań „Hegesco”
1. Zdolność do analizy i syntezy	1. Umiejętność mówienia i pisania w językach obcych
2. Umiejętność stosowania wiedzy w praktyce	2. Umiejętność współpracy z ludźmi z różnych grup kulturowych
3. Zdolności organizowania i planowania	3. Korzystanie z komputera i Internetu
4. Komunikacja słowna i pisemna w języku ojczystym	4. Innowacyjność
5. Znajomość drugiego języka	5. Efektywna praca z innymi
6. Elementarna znajomość technik komputerowych	6. Umiejętność uczenia się
7. Umiejętności badawcze	7. Wiedza specjalistyczna
8. Zdolność uczenia się	8. Zdolność do koordynacji działań
9. Umiejętność pozyskiwania i analizowania informacji z różnych źródeł	9. Myślenie analityczne
10. Umiejętności krytyczne i samokrytyczne	10. Umiejętność prezentacji na forum publicznym
11. Zdolność adaptacji do nowych sytuacji	11. Zdolność do działania pod presją
12. Kreatywność	12. Wiedza o różnicach kulturowych
13. Umiejętność rozwiązywania problemów	13. Umiejętność pisania memoriałów, raportów
14. Zdolność podejmowania decyzji	14. Zmysł krytyczny
15. Umiejętność współpracy w grupie	15. Zdolność do jasnego przekazywania informacji
16. Łatwość kontaktów międzyludzkich	16. Zdolność mobilizacji innych
17. Zdolności przywódcze	17. Umiejętność dostrzegania nowych możliwości
18. Zdolność pracy w zespole interdyscyplinarnym	18. Znajomość innych dziedzin i dyscyplin
19. Umiejętność porozumienia się z ekspertami z innych dziedzin	
20. Docenianie różnorodności i wielokulturowości	
21. Rozumienie kultur i zwyczajów obcych krajów	
22. Zdolność do samodzielnej pracy	
23. Tworzenie projektów i zarządzanie	
24. Inicjatywa i pomysłowość	
25. Świadomość etyczna	
26. Przywiązywanie wagi do jakości	
27. Wola sukcesu	
28. Podstawowa wiedza ogólna	

Źródło: J. Żyra (2009).

Krajowe ramy kwalifikacji to narzędzie służące do opisu i klasyfikowania kwalifikacji ze względu na poziomy osiągnięć scharakteryzowane wedle przyjętych w danym kraju zestawów kryteriów, mających jednak jasne odniesienia do ram europejskich. Przykładem opisu krajowych ram kwalifikacji może być odnosząca się do szkolnictwa wyższego niemiecka rama kwalifikacji (Jabłkowska 2009), która przewiduje następujące wymagania wobec poziomu **studiów I stopnia**:

1. Aspekty formalne: studia trwają 3, 3,5 lub 4 lata; przypisane są do nich 180, 210 lub 240 ECTS. Wszystkie typy studiów uprawniają do rozpoczęcia studiów MA (II stopnia).

2. Wiedza i zdolności rozumienia absolwentów wykraczają znacznie poza poziom, który dopuszcza do studiów wyższych.

3. Absolwenci mają szeroką i spójną wiedzę oraz zdolność rozumienia podstaw własnej dyscypliny nauki.

4. Potrafią w sposób krytyczny odnosić się do najważniejszych teorii, założeń i metod ich programu studiów i są w stanie pogłębiać i poszerzać swą wiedzę. Ich wiedza, zdolność rozumienia odpowiadają stanowi badań w studiowanej przez nich dyscyplinie. Ponadto dysponują wiedzą z zakresu kilku pogłębionych obszarów, w których zapoznali się z najnowszym stanem badań (Jabłkowska 2009).

Przedstawione wyżej wymagania ogólne na poziomie **studiów licencjackich** uzupełnia następujący wykaz efektów kształcenia w formie osiągniętych kompetencji:

1. Kompetencje operacyjne:

– potrafią zastosować w wykonywanym zawodzie wiedzę i zdolność rozumienia;

– potrafią rozwiązywać problemy, formułować i rozwijać argumenty w ramach swojej dyscypliny.

2. Kompetencje systemowe:

– umiejętność zdobywania istotnych informacji, ich oceny i interpretacji;

– umiejętność formułowania ocen bazujących na naukowym oglądzie, które uwzględniają społeczne, naukowe i etyczne wnioski;

– umiejętność dalszego uczenia się.

3. Umiejętności komunikacyjne:

– umiejętność formułowania stanowiska w ramach własnej dyscypliny i obrony tego stanowiska;

– umiejętność wymiany poglądów, informacji, konkluzji w swoim środowisku zawodowym.

Studia II stopnia mają, według niemieckiej ramy kwalifikacji, prowadzić do następujących efektów kształcenia w zakresie kompetencji:

1. Kompetencje operacyjne – potrafią zastosować wiedzę i zdolność rozumienia w rozwiązywaniu nieznanym sobie i nowych problemów, w nowych sytuacjach, które związane są z ich dyscypliną w szerokim lub interdyscyplinarnym kontekście.

2. Kompetencje systemowe:

– integracja wiedzy i umiejętność syntezy; umiejętność formułowania naukowych sądów i podejmowania decyzji także na podstawie niekompletnych przesłanek; uwzględnianie przy tym konsekwencji społecznych, naukowych i etycznych, które wynikają z podejmowania decyzji;

– umiejętność samokształcenia;

– umiejętność tworzenia samodzielnych naukowych lub praktycznych projektów – samodzielnie lub na podstawie przesłanek z zewnątrz.

3. Kompetencje komunikacyjne:

– umiejętność przekazywania wiedzy, także osobom spoza dyscypliny;

– umiejętność wymiany doświadczeń, problemów i idei na naukowym poziomie;

– umiejętność przejęcia odpowiedzialności za pracę w zespole (Jabłkowska 2009).

Trzeci etap kształcenia, tj. studia doktoranckie, mają według niemieckiej, krajowej ramy kwalifikacji kształtować:

1. Kompetencje operacyjne – umiejętność formułowania i realizowania kompleksowych zadań badawczych.

2. Kompetencje systemowe:

– rozpoznawanie zadań i zagadnień badawczych;

– umiejętność przeprowadzania krytycznej analizy i syntezy kompleksowych zadań badawczych i idei;

– przyczynianie się do rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy w kontekstach kulturowych, społecznych i naukowych w naukowym i pozanaukowym środowisku zawodowym.

3. Kompetencje komunikacyjne:

– umiejętność przedstawiania i dyskusowania wyników badań w środowisku naukowym i umiejętność ich popularyzacji w środowisku pozanaukowym;

– umiejętność kierowania zespołem (Jabłkowska 2009).

W przedstawionej niemieckiej ramie kwalifikacji osiągnięte kompetencje zostały pogrupowane według trzech głównych rodzajów: operacyjne, systemowe i komunikacyjne. Podział ten odpowiada zasadniczo proponowanym przez

OECD rodzajom kompetencji: działanie samodzielne, użycie narzędzi, interakcja w grupie (Żyra 2009).

KIERUNKI ZMIAN W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM W POLSCE

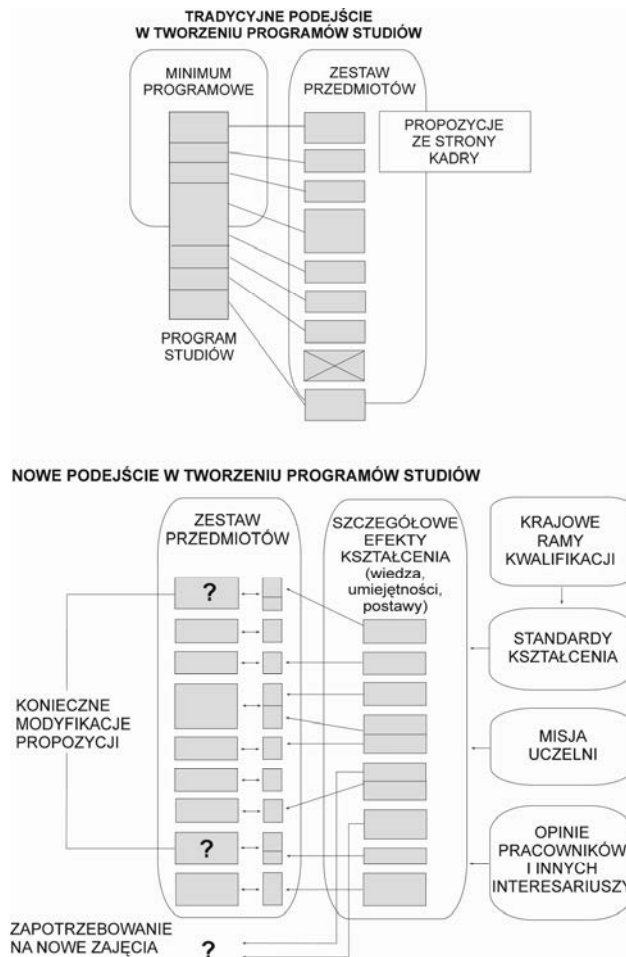
W dokumencie wydanym przez MNiSW 12 marca 2009 r. mowa jest również o nowym modelu zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce oraz poprawie jakości kształcenia m.in. poprzez następujące okoliczności:

1. Kompetencje komunikacyjne – większe ukierunkowanie oceny jakości kształcenia na sprawdzenie, czy proces kształcenia gwarantuje osiągnięcie założonych efektów oraz ocenę stopnia ich realizacji.

2. Uczelnie będą mogły samodzielnie określać kierunki prowadzonych studiów. Programy będą wyłączone z obowiązkowego standardu kształcenia określonego rozporządzeniem ministra. Warunkiem będzie zdefiniowanie efektów kształcenia zgodnie z ogólnymi zasadami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji.

MNiSW przewiduje zasadnicze zmiany w formie zapisu i procedurze tworzenia programów kształcenia. Dotyczą one przede wszystkim formułowania i opisu pożądanych efektów kształcenia z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy (zwłaszcza dla studiów I stopnia), większe zaangażowanie stowarzyszeń zawodowych i pracodawców w tworzenie programów studiów, wymóg określenia efektów kształcenia w opisie każdego przedmiotu, możliwość uzyskania przez studenta punktów ECTS przypisanych danemu przedmiotowi, jeśli osiągnie on założone efekty kształcenia. Zasadniczej zmianie ma ulec procedura tworzenia programów studiów: podejście tradycyjne, w którym minima programowe były podstawą doboru zestawu przedmiotów i ich treści ma zastąpić nowe podejście, w którym punkt wyjścia w tworzeniu programu studiów stanowi krajowa struktura kwalifikacji, misja uczelni, opinie pracodawców oraz szczegółowe efekty kształcenia (wiedza, umiejętności, postawy). Te właśnie kryteria jako wyjściowe mają decydować o doborze przedmiotów i ich treściach programowych.

Przy tworzeniu programów studiów kolejnymi etapami postępowania powinno być: określenie celów kształcenia, określenie efektów uczenia się, przypisanie punktów ECTS do efektów uczenia się. Cele kształcenia to szeroki, ogólny opis intencji nauczania, wskazują na to, co zamierza się zawrzeć w przedmiocie nauczania. Pisane są zwykle z punktu widzenia nauczyciela – inicjatora edukacji.



Ryc. 2. Model konstrukcji programów studiów
 Źródło: A. Kraśniewski (2009)

Efekty uczenia to specyfikacja tego, co student/absolwent powinien umieć, rozumieć, potrafić zademonstrować po ukończeniu danego etapu kształcenia, to jest po uzyskaniu przypisanych do tego etapu punktów ECTS. Efekty uczenia powinny być zdefiniowane tak, aby były obserwowalne i mierzalne, tzn. aby można było sprawdzić ich osiągnięcie. Do opisu efektów kształcenia powinny być stosowane tzw. czasowniki operacyjne wskazujące wprost na opanowane kompetencje. W zależności od specyfiki studiowanej dyscypliny lista tych czasowników może być inna, aczkolwiek część z nich ma charakter uniwersalny i może występować w opisie różnych przedmiotów.

GŁÓWNE PROBLEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO NA POZIOMIE AKADEMICKIM

Aby racjonalnie kształtować odpowiadające nowym wyzwaniom programy studiów geograficznych, opisywać „po nowemu” efekty geograficznego kształcenia akademickiego, tworzyć nowe kierunki studiów i formułować cele kształcenia stanowiące odpowiedź na potrzeby aktualnego rynku pracy, potrzebna jest szeroka, poparta argumentami dyskusja geografów na te tematy (Liszewski, Suliborski 2006). Tymczasem geograficzne środowisko naukowe, uznając prowadzenie badań podstawowych za swój priorytetowy cel, rzadko podejmuje dyskusję nad geograficznym kształceniem akademickim, wyrażając co najwyżej dezaprobatę wobec jakości i efektów szkolnej edukacji geograficznej. Zapomina się przy tym, że to przecież nie kto inny, tylko kształceni studenci jako absolwenci ośrodków akademickich uczą w szkołach geografii, opracowują arkusze maturalne i przygotowują uczniów do matury. Co ważne, to nie nauczyciele, ale właśnie pracownicy wyższych uczelni uczestniczą głównie w tworzeniu ciągle nowych i ciągle źle ocenianych szkolnych programów kształcenia geograficznego. Szeroko akceptowana w szkole potrzeba ewaluacji procesu kształcenia na poziomie akademickim zasadniczo nie występuje (poza prowadzoną z zewnątrz akredytacją).

W świetle przedstawionych wyżej zmian zachodzących w kształceniu studentów w Europie, planowanych zmian w kształceniu akademickim w Polsce oraz zmniejszania się liczby kandydatów na studia geograficzne w związku z niekorzystną sytuacją demograficzną, wydaje się, że istnieje absolutna i pilna potrzeba permanentnej ewaluacji całego procesu uniwersyteckiego kształcenia geograficznego. Troska o jakość kształcenia wymaga zadbania o jakość całego procesu kształcenia. Działania zmierzające do zmiany i poprawy jakości muszą dotyczyć nie tylko nowego opisu efektów kształcenia, ale obejmować cały proces geograficznego kształcenia, tj.: etap tworzenia idei i ogólnych założeń kształcenia geograficznego, formułowania celów akademickiego kształcenia, jasne sformułowanie opisu sylwetki absolwenta, tworzenia programów kształcenia, opisów efektów kształcenia (sylabusów przedmiotów), monitorowania realizacji programów, diagnozowania wyników kształcenia, korygowania zmian wprowadzonych w procesie kształcenia. Główne etapy ewaluacji to:

1. Zdefiniowanie nowych założeń procesu akademickiego kształcenia geograficznego łącznie z wyartykułowaniem mierzalnych celów, które mają być osiągnięte.

2. Wprowadzenie zmian w kierunkach kształcenia geograficznego oraz zmian programowych, w tym:

- dyskusja nad sylwetką absolwenta studiów geograficznych I, II i III stopnia; opisu sylwetki absolwenta nie mogą stanowić niewiele mówiące ogólności, ale jasno określone wymagania uwzględniające kluczowe kompetencje nabywane w toku edukacji na danym etapie kształcenia; nie można pomijać przy tym coraz powszechniejszych studiów doktoranckich;

- uwzględnienie nowych warunków tworzenia programów studiów geograficznych wynikających ze swobody uczelni w kształtowaniu nowych kierunków i programów studiów; sytuacja ta stwarza szanse, ale również niesie zagrożenia;

- zmiana jakości i sposobu formułowania sylabusów przedmiotów.

Dotychczasowa praktyka akcyjnego opracowywania sylabusów w sytuacji kontroli zewnętrznej (akredytacji) wymaga zastąpienia systematycznym, inicjowanym i podejmowanym przez prowadzącego przedmiot doskonaleniem opisu przedmiotu. Opis przedmiotu powinien stanowić swoistą „wizytówkę” prowadzącego przedmiot, która czytana przez studenta pokaże mu, czego nauczy się w toku jego realizacji i z czego będzie rozliczany na egzaminie. Potrzebna jest zasadnicza zmiana proporcji w opisie przedmiotów pomiędzy dominującym dotychczas opisem wiedzy (treści kształcenia) a opisem kształtowanych umiejętności. W opisie kompetencji niezbędne staje się stosowanie tzw. czasowników operacyjnych. Przykładowo do opisu efektów kształcenia stosowane mogą być m.in. następujące czasowniki operacyjne:

- poziom wiedzy, m.in. student: przedstawia, opisuje, wylicza, definiuje...;

- poziom umiejętności, m.in.:

- a) rozumienia, student: wyjaśnia, porównuje, wykazuje związek, dokonuje klasyfikacji, formułuje twierdzenie o prawidłowości, uogólnia;

- b) zastosowania, student: rozwiązuje, stosuje, demonstruje, oblicza, organizuje, proponuje;

- c) oceny, student: opiniuje, ocenia, rekomenduje, podaje „za i przeciw”;

- d) prognozowania, student: prognozuje, podaje skutki, przewiduje;

- poziom postaw, m.in. student: troszczy się o jakość środowiska i jego zachowanie dla przyszłych pokoleń, rozumie znaczenie postaw i wartości w podejmowaniu decyzji dotyczących środowiska przyrodniczego i warunków życia człowieka, jest gotowy do stosowania wiedzy i umiejętności geograficznych właściwie i odpowiedzialnie w życiu prywatnym, zawodowym i publicznym.

3. Diagnozowanie jakości i efektów kształcenia geograficznego. Można je realizować przez wykorzystanie różnych źródeł ewaluacji, takich jak:

- badania wśród absolwentów: losy absolwentów, zatrudnienie, opinie absolwentów nt. jakości kształcenia geograficznego i pożądaných zmian w kierunkach, programach, metodach akademickiego kształcenia geograficznego;
 - opinie pracodawców i instytucji zatrudniających absolwentów geografii;
 - analiza udziału treści i zajęć praktycznych w kształceniu geograficznym, udział praktyków w kształceniu studentów;
 - ewaluacja celów i metod kształcenia geograficznego na podstawie informacji pozyskanych od studentów: arkuszy oceny zajęć, badań kwestionariuszowych jakości kształcenia;
 - ocena roli i jakości zajęć terenowych w kształceniu geograficznym;
 - ewaluacja zajęć na podstawie badań kwestionariuszowych i informacji uzyskanych od nauczycieli akademickich, doktorantów;
 - analiza wyników egzaminów, wymagań wobec prac i egzaminów dyplomowych – ocena ich koncepcji, poziomu i jakości;
 - analiza dokumentów i statystyk dotyczących tzw. odsiewu studentów na poszczególnych latach studiów, powtarzania roku, pozostawania na studiach II i III stopnia, wyboru specjalizacji;
 - określenie słabych i mocnych stron kształcenia geograficznego.
4. Weryfikacja i korygowanie działań. Podnoszenie jakości kształcenia jest procesem ciągłym, co więcej wymaga konieczności udziału całej społeczności akademickiej w projektowanych oraz wdrażanych zmianach. Wymaga również nieustannie prowadzonej autodiagnozy, autoanalizy, autorefleksji i samooceny.

PODSUMOWANIE

Pozytywne zmiany w kształceniu geograficznym mogą być prowadzone tylko przy systemowym, całościowym myśleniu, wspólnej wizji tworzonych zmian oraz gotowości nauczycieli akademickich do stosowania praktyki dialogu i dyskusji. Niezbędny jest przy tym nieustanny proces zespołowej refleksji, ocena dokonań i dotychczasowych zasad postępowania, z myślą o tym, co dobre dla geografii i tych, których kształcimy. Troska o jakość kształcenia wymaga kreatywności i przeniesienia akcentu z reagowania na zaistniałe stany rzeczy na ich przewidywanie, adekwatnie do zmian otoczenia, nowych potrzeb, okoliczności, możliwości i uwarunkowań. Wiąże się z tym gotowość do kwestionowania własnych, dotychczasowych modeli myślowych, przekonań, wyobrażeń i stereotypów, otwartość na zmiany oraz chęć doskonalenia w pełnieniu tak ważnej społecznie misji, jaką pełni nauczyciel akademicki.

PROBLEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO NA TLE ZMIAN W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM W EUROPIE I W POLSCE

Streszczenie

Procesy integracyjne sprzyjające większej mobilności studentów i absolwentów polskich uczelni oraz zmiany zachodzące na polskim rynku pracy wymagają nowego myślenia o kształceniu studentów. Podobnie jak od kilku lat w Europie, ostatnio w Polsce coraz większą uwagę przywiązuje się do efektów kształcenia akademickiego. Wymaga to zmian w programach kształcenia, sposobie ich tworzenia, redagowaniu sylabusów przedmiotów, ale co najistotniejsze, nowego podejścia do procesu kształcenia, wymagań wobec studentów, sposobów kontroli ich osiągnięć. Wśród oczekiwanych efektów kształcenia zmieniają się proporcje pomiędzy przekazywaniem wiedzy a kształceniem umiejętności, a szczególnie kompetencji bardziej przydatnych na rynku pracy. Wymaga to od geografów zdefiniowania nowych założeń procesu akademickiego kształcenia geograficznego: wyartykułowania mierzalnych celów, które mają być osiągnięte, dyskusji nad sylwetką absolwenta studiów geograficznych, opracowania nowych programów studiów, stałego diagnozowania jakości i efektów kształcenia.

Słowa kluczowe: efekty kształcenia, ramy kwalifikacji, kompetencje, programy kształcenia, akademickie kształcenie geograficzne.

PROBLEMS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION QUALITY AGAINST A BACKGROUND OF CHANGES IN ACADEMIC EDUCATION IN POLAND AND EUROPE

Summary

The integration processes conducing the mobility of students and graduates of Polish universities, the changes in the Polish labour market require new thinking about training students. Likewise in Europe in the recent years, in Poland more and more attention is paid to the effects of academic education. This demands further changes in the course programmes and syllabi – the way they are constructed, edited but above all it demands a new approach to the learning-teaching process. Among the expected effects of training there is a major change in the proportion between subject knowledge and skills – especially those desired in the labour market. Also geographers are required to define new assumptions of university geographical education such as: formulating measureable objectives to be attained, discussing new geography graduate profile, working out new course programmes, permanent diagnosing the quality and effects of university training.

Key word: training objectives, qualifications framework, competences, training programmes, geographical university training.

Teresa Sadoń-Osowiecka

INSPIRACJE PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE W DYDAKTYCE GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Dydaktyka geografii jako dydaktyka szczegółowa mieści się z jednej strony na pograniczu geografii jako dyscypliny naukowej, a z drugiej – dydaktyki ogólnej, subdyscypliny pedagogiki, rozumianej jako sztuka uczenia i teoria kształcenia. W obrębie dydaktyki geografii dziedziny te przenikają się wzajemnie, tworząc nową jakość wymagającą głębokiej znajomości zarówno zagadnień geograficznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych, które dotyczą głównych podmiotów kształcenia – uczniów, ale też nauczycieli oraz całego skomplikowanego, niejednorodnego kontekstu edukacji (m.in. kulturowego, społecznego, politycznego, ekonomicznego). Chodzi raczej o świadomość ontologicznych i epistemologicznych założeń niż szczegółowy zakres treści tych dyscyplin, który może być różnie ujmowany w zależności od przyjętych założeń i kontekstów edukacyjnych. W takim rozumieniu dydaktyka geografii staje się dziedziną interdyscyplinarną, wymagającą szczególnych ujęć.

Dydaktyka geografii często utożsamiana jest potocznie z metodyką geografii i oba terminy stosowane są zamiennie. Dla zrozumienia intencji tego opracowania konieczne jest rozróżnienie tych pojęć. Metodyka ma węższe znaczenie i zawiera się w pojęciu dydaktyka geografii. Dotyczy sposobu, **technologii** kształcenia, strategii, metod i technik nauczania konkretnych treści geograficznych, podczas gdy pojęcie „dydaktyka geografii” jest odpowiednikiem raczej **metodologii** kształcenia geograficznego z całym teoretycznym zapleczem, z pewnego rodzaju filozofią edukacji, teorią wynikającą z badania praktyki edukacyjnej. Wprowadzenie zmiany nazwy przedmiotu na studiach przygotowujących nauczycieli geografii (a także innych przedmiotów) z metodyki geografii na dydaktykę tego przedmiotu miało być w założeniu odzwierciedleniem zmian w pedagogice i dydaktyce ogólnej po przełomie w latach 90. XX w., które spowodowały (przynajmniej w teorii) wyzwolenie „z obowiązku jednakowego

myślenia i technologicznego projektowania ludzkich zachowań” (Klus-Stańska 2009, s. 12). W pedagogice i dydaktyce ogólnej nastąpił czas pluralizmu w miejsce jednej obowiązującej, wprowadzanej odgórnie doktryny pedagogicznej.

Dydaktyka geografii służy pomocą w tworzeniu przez uczniów ich własnej spójnej wizji świata. O wartości edukacyjnej i wychowującej roli geografii jako dziedziny wiedzy powstało wiele publikacji, poczynając od prac W. Nałkowskiego po współczesne opracowania dotyczące ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych podstaw geografii (np. Wojtanowicz 2006, Janicki, Łanczont 2009). Dotyczą one przede wszystkim treści geograficznych. Mało jest publikacji w obrębie dydaktyki geografii zwracających uwagę na zmiany, jakie zaszły w psychologii i pedagogice ostatnich lat (choć mających źródła w polskiej tradycji pedagogicznej) i ich zastosowanie na gruncie dydaktyki geografii. Choć i dawniej padały stwierdzenia: „Sposoby nauczania geografii pozostają w ścisłym związku z rozwojem geografii jako nauki, dydaktyki ogólnej i psychologii. Postępy czynione w tych naukach wprowadzały z biegiem czasu nowe treści do geografii będącej przedmiotem nauczania i zmuszały do dokonywania zmian w stosowanych metodach nauczania.” (Winklewski 1977, s. 5), to dziś musimy jeszcze wziąć pod uwagę także wielość podejść w tych naukach i nauczyć się poruszać wśród wielu teorii. W zależności od przyjętych założeń ontologicznych i epistemologicznych różnie mogą być rozumiane efekty edukacji, w tym także geograficznej.

Właśnie ze względu na rolę, jaką może odgrywać geografia w tworzeniu demokratycznego, wykształconego społeczeństwa, nie można pozbawiać dydaktyki geografii teoretycznego zaplecza współczesnej dydaktyki ogólnej. Jak stwierdził J. Winklewski, mówiąc jeszcze o metodyce geografii, „dostarcza ona metodyce materiału do szerszych uogólnień i wniosków dydaktycznych, dzięki czemu uzyskuje się jednolitość metodologiczną, niezbędną przy rozpatrywaniu procesu kształcenia” (Winklewski 1977, s. 5).

Często jako jedyne prawomocne teorie naukowe traktuje się administracyjne dyrektywy i według nich „wdraża się” treści geograficzne w szkole, pozostając przy jedynej wizji edukacji, tak jak miało to miejsce przed latami 90. XX w. To zaspokajanie „administracyjnych wyobrażeń, wykreowanych przez reformę i jej założenia prowadzi do «jałowych postulatów», a myślenie życzeniowe zarządców reformy mylone jest z rzeczywistością” (Klus-Stańska 2009, s. 12). Tymczasem współczesna dydaktyka pozwala na wielość perspektyw, z jakich można patrzeć na edukację: „w obszarze dydaktyki mamy do czynienia z pluralizmem koncepcji kształcenia, tworzonych w odmiennych kontekstach kulturowo-historycznych i [...] osadzonych w zróżnicowanych perspektywach pojmowania człowieka jako podmiotu/przedmiotu oddziaływań procesu kształcenia,

rozumienia istoty jego rozwoju oraz projektowania pożądaných form społecznego uczestnictwa jednostki, stanowiących efekt zarówno rozwoju, jak i oddziaływań procesu kształcenia” (Męczkowska 2009, s. 51). Takie też perspektywy zostaną bardzo ogólnie w tym opracowaniu przedstawione, rysując zaledwie ich mapę w małej skali, z nadzieją na wzbudzenie chęci bardziej szczegółowego poznania zaprezentowanych obszarów. Należy zwrócić uwagę, że nie są to idee bezpośrednio „do stosowania” i nie gwarantują skuteczności czy efektywności, niezależnie od tego, jak będziemy tę efektywność definiować, ale raczej służą refleksji, namysłowi nad edukacją.

CZY TEORIA PEDAGOGICZNA JEST POTRZEBNA PRAKTYCE EDUKACYJNEJ?

Jeśli sięgnąć po opinie nauczycieli, to okazuje się, że według niektórych badań tylko 24% z nich ocenia teorię jako przydatną. Większość natomiast stwierdza, że teoria pedagogiczna nie jest potrzebna w nauczaniu (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 61). Oczekuje zamiast tego gotowych recept, pozwalających rozwiązywać wszystkie problemy, i uczyć „efektywnie”, traktując te recepty jako teorię nauczania. Tymczasem rzeczywistość edukacyjna jest złożona. Trudno w ogólnej teorii uwzględnić wszystkie zmienne, dotyczące konkretnej klasy szkolnej i przypadki każdego ucznia i nauczyciela, mających swoje własne indywidualne historie życia i uwikłanych także w szereg innych zewnętrznych zależności. Brakuje świadomości, że teoria tworzona jest także przez praktykę edukacyjną i razem – teoria wraz z praktyką – stanowią sprzężenie zwrotne, przy czym teoria pozwala na ogląd codzienności w innym świetle. Teoria wynika z badania przeszłej praktyki edukacyjnej i może być ewaluowana przez obecną praktykę.

Warto przy tym zdać sobie sprawę, że „świat widziany przez teorie naukowe tworzy inną reprezentację (edukacji jako fragmentu rzeczywistości – przypis T.S.-O.) w umysłach ludzi niż świat, który ludzie widzą przez pryzmat własnych interesów i preferencji, podporządkowanych realizacji określonych wartości. Brak należytej troski o przewyciężenie tej dychotomii może spowodować [...] rozbieżność między «teoriami» o edukacji a praktyką, wynikającą z wiedzy potocznej” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 52). Wiedza potoczna daje poczucie pewności i oczywistości, pozwala wierzyć, że świat jest taki, jaki się nam wydaje, zawiesza wątpliwości (*Wielka encyklopedia powszechna*, t. 25, s. 317, za: Hejnicką-Bezwińską 2008).

Nieświadomość teoretyczna nauczycieli sprzyja formułowaniu postulatów, misji, wizji i projektowaniu na ich podstawie warunków kształcenia jako panaceum na wszystkie bolączki szkoły. Bez nawiązywania do psychologicznych teorii uczenia się czy socjologii wiedzy (Klus-Stańska 2008, s. 13), które problematyzują wiedzę, wskazują na jej wielokontekstowość, podkreślają indywidualny charakter budowania jej w umyśle¹ i nie dają oczywistych rozwiązań dotyczących „prawidłowego” nauczania. Potoczne wyobrażenia dotyczące edukacji w ogóle i edukacji geograficznej jako sposobie przekazywania jednoznacznej wiedzy naukowej tworzą proste i jednoznaczne recepty na „właściwe” nauczanie. Tymczasem „współczesna teoria poznania odchodzi od pewności jako naczelnej cechy wartościowego poznania” (Kmita 1987, s. 716, za: Hejnicką-Bezwińską, 2008). Wiedza jest prawdopodobna, uzasadniona w określonym kontekście (Kmita, 1987, za: Hejnicką-Bezwińską, 2008).

Znajomość teorii pozwala nauczycielowi na stawianie się podmiotem edukacji, świadomie podejmującym decyzje, krytycznym w ich ocenie, z refleksją nad nimi i ich skutkami dotyczącymi różnych sfer. Dzięki teorii nauczyciel może stać się „refleksyjnym praktykiem w działaniu”. Może także świadomie sięgać do ontologicznych i epistemologicznych założeń własnych koncepcji edukacyjnych, sytuując je w szerszym kontekście i dzięki temu lepiej rozumieć działania edukacyjne i postępowanie własnych uczniów. Wiedza o filozoficznych założeniach koncepcji edukacyjnych może ustrzec przed biernym wykonywaniem poleceń przedstawianych jako jedynie słuszne postępowanie prowadzące do naprawy edukacji. Pomoże „bronić się przed «bełkotem», który usiłuje wpisać się w autorytet nauki i z niego korzystać” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 249). Może sprzyjać kreatywności i twórczości, nie pozwalając jednocześnie na indoktrynowanie i manipulację. Choć otwarte pozostanie pytanie zadane przez T. Hejnicką-Bezwińską (2008, s. 51): „W co trzeba wyposażyc ludzi – szczególnie uczestników celowościowych procesów edukacyjnych – w jakie środki obrony i ochrony, by radzili sobie z ideologicznymi «uwodzeniami» i skutkami innych manipulacji, wpisujących się w zjawisko szeroko pojmowanej inżynierii społecznej?” Dzięki refleksji częściej może padać pytanie o sens narzucanych odgórnie działań. Nie tylko: „jak zrealizować dyrektywę?”, ale przede wszystkim „dlaczego?”, „co, dzięki działaniu, zostanie osiągnięte?”. Dopiero te pytania mogą implikować następne o sposób działania w danym kontekście środowiskowym i kulturowym. Z kolei działanie edukacyjne może być analizowane w świetle różnych teorii.

¹ Wyłączyć tu należy podejście behawiorystyczne, które zwraca uwagę na widoczne reakcje na bodźce, bez uwzględniania wewnętrznych procesów tworzenia wiedzy.

Znajomość teorii nie może polegać tylko na odtwarzaniu jej i „wdrażaniu” (wtedy teoria stałaby się doktryną), ale na krytycznym przyglądaniu się jej w praktyce, co powoduje z kolei, że praktyka może wzbogacać i współtworzyć teorię.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że rola teorii w praktyce to: a) obrona przed manipulowaniem i indoktrynowaniem, b) tworzenie samoświadomości podmiotów edukacji – nauczycieli oraz c) refleksja nad własną praktyką („refleksyjny praktyk w działaniu”).

CELE A EFEKTY EDUKACJI

Znajomość różnych teorii psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych na temat edukacji nie ułatwia nauczycielowi funkcjonowania we współczesnej szkole, gdzie wymaga się jednoznaczności i realizowania polityki oświatowej. Nie ułatwia też zadania badaczowi, który musi rozpoznawać założenia leżące u podstaw przyjętego modelu kształcenia, często w rzeczywistości rozbieżne z głoszonymi deklaracjami. Pozwala jednak na rozumienie złożoności świata edukacji.

Z jednej strony w licznych publikacjach metodycznych zwraca się uwagę, że nauczyciel musi być skuteczny, uczyć efektywnie, z drugiej – nie mówi się nic, jak ta efektywność może być rozumiana, co jest jej podstawą. Czy polegać ma tylko na „zrealizowaniu podstawy programowej albo (w lokalnym kontekście) programu tak, by uczeń w odpowiedniej sytuacji przywoływał żadaną, ściśle określoną wiedzę, którą łatwo sprawdzić i zweryfikować? W tym wypadku kryterium oceny programów i dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego „przesuwa się” z wartości prawdy ku pragmatycznemu kryterium skuteczności” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 51). Efektem jest osiągnięcie założonego celu, najlepiej wyrażonego operacyjnie, co pozwala na jednoznaczną ocenę jego osiągnięcia.

Czy też „efektywność” edukacji ma polegać na rozwijaniu twórczych umiejętności radzenia sobie z nowymi problemami, które niesie toczące się życie, a które trudno ocenić podczas szkolnego egzaminu? W tym wypadku trzeba pamiętać, że radzenie sobie z problemami², także poznawczymi, wymaga znajomości teorii, choć często sama teoria nie jest bezpośrednio werbalizowana. Jest tylko inaczej stosowana niż w szkolnych zadaniach. Raczej podobnie jak

² Trudno objąć to terminem umiejętności wykorzystywanym w technologicznym nurcie edukacji.

czynią to naukowcy przyjmujący pewne wstępne założenia i traktujący je jako oczywiste. Nieuzasadnione wydaje się w tym kontekście oddzielanie wiedzy od umiejętności i narzekanie, że współczesna szkoła „nie uczy, bo nastawiona jest tylko na umiejętności”. Efekty edukacji to, jak stwierdza T. Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 145), „pewien potencjał reakcji” obecny w umysłach ludzi, związany z „gromadzeniem danych, informacji i wiedzy, kodowaniem owych zasobów, przetwarzaniem ich w celu wytworzenia wiedzy dającej się zastosować do racjonalnego rozwiązania konkretnego problemu praktycznego lub teoretycznego, czyli bycia mądrym”.

Sprawdzenie „efektu” radzenia sobie z używaniem wiedzy na co dzień jest odroczone w czasie i nieograniczone tylko do sytuacji szkolnego egzaminowania. Pośrednio można np. wnioskować o tego rodzaju „efektach” edukacji geograficznej i przyrodniczej, słuchając wypowiedzi osób, które skończyły już edukację (obejmującą przecież także geografie), na temat np. zmian klimatu³ czy podejmowania decyzji lokalizacyjnych.

Takie dylematy nie są niczym nowym. K. Sośnicki stawiał problem istoty kształcenia, prezentując opozycyjne względem siebie podejścia: „statyzm” i „dynamizm” dydaktyczny (Sadoń-Osowiecka 2009a, s. 14). Statyzm dydaktyczny rozumiał jako osiągnięcie ostatecznego celu nauczania, jakim jest „wykształcenie stanowiące stały zasób umysłowy na całe życie i nie podlegające w swoich zasadniczych składnikach na przyszłość żadnym zasadniczym przekształceniom” (Sośnicki 1959, s. 45). Daje to uczącemu się (może się okazać, że złudne) poczucie bezpieczeństwa i pewności wiedzy. K. Sośnicki łączy ten system dydaktyczny z konserwatyzmem: „Nowe pokolenie doszedłszy do stanu umysłowego, uznanego za dostosowany do poziomu panującej kultury i panującego ustroju, ma już trwać na tym poziomie. Jego zadaniem jest przekazać ten sam poziom następnemu pokoleniu, które znów ma w nim trwać bez zmiany” (Sośnicki 1959, s. 44). Dynamizm dydaktyczny według K. Sośnickiego zakłada, że „kształcenie jest procesem nie zakończonym, a przemiana umysłu i jego rozwój mają trwać nadal. Odbywa się ono przez całe życie człowieka, nie dochodząc nigdy do zamkniętego rezultatu” (Sośnicki 1959, s. 44). Dynamizm warunkuje więc rozwój kultury i rozwój społeczny. Jest typowy dla „liberalistycznych i postępowych systemów dydaktycznych”. Łączy się z „indywidu-

³ Zwraca uwagę nieznaną pojęciu klimatu i nieumiejętność rozróżniania zjawisk pogodowych od klimatycznych. W wypowiedziach np. prezenterów telewizyjnych dominuje ujmowanie zjawisk „tu i teraz” jako dowodów na np. efekt cieplarniany (gdy w grudniu nie ma śniegu) lub jako jego zaprzeczenie (gdy po ciepłym grudniu następuje tej samej zimy mroźny styczeń).

alizmem i wolnością kształcenia się jednostki według własnych motywów pochodzących «od wewnątrz»»; wyzwala „wewnętrzne umysłowe siły ucznia”. Nie daje jednak poczucia pewności; „łączy się zarazem z ciągłym niepokojem umysłowym uczącego się, z niezadowoleniem z tego, co się już zdobył, i dążeniem do uzyskania dalszych nowych osiągnięć w wykształceniu [...]. Kształcący się widzi przed sobą nieskończoną dal, do której kresu nie dotrze. Ta dalekość i nowość wciąż odsłaniających się przed nim horyzontów oraz niepokój niewiedzy budzi w nim nowe pragnienia wiedzy i nowe ideały wykształcenia” (Sośnicki 1959, s. 45). Ta wieczna „pytajność” wiedzy nie da się po prostu zweryfikować testem szkolnych umiejętności. Nie daje prostych, dających się jednoznacznie określić efektów, bo jej celem jest właśnie stawianie przez uczącego się kolejnych dalszych celów dążenia do wiedzy. A efekt przyjęciu takiego założenia jest ciągle niezadowolający dla samego wiecznego ucznia; nie – dla szkoły jako instytucji.

Dynamizm dydaktyczny wydaje się być szczególnie pożądanym w edukacji geograficznej, obejmującej zmienny w czasie i przestrzeni świat w wielu aspektach (m.in. przyrody, kultury, polityki, gospodarki). Poszukiwanie wzajemnych związków między nimi i między ich przestrzennym rozmieszczeniem uwarunkowane jest też kulturowo i politycznie. Związki te mogą być rozpatrywane z różnych punktów widzenia i zmieniać się w czasie, czego świadomość powinni mieć uczniowie kończący szkołę (i nauczyciele ich uczący). Nie można zatem traktować edukacji geograficznej jako edukacji zamkniętej, kończącej się zdobyciem określonej, niezmiennej wiedzy i ograniczonej tylko do zasobu narzędzi poznawania i analizowania świata (choć jest to warunek niezbędny w edukacji). Samo posiadanie narzędzi nie zawsze powoduje ich używanie, choć mu sprzyja. Tymczasem efektywność bywa w warunkach szkolnych sprawdzana tylko właśnie w zakresie posiadania narzędzi i realizacji, jak mówi W. Fontana (1998) „celów popisowych”, a nie „dydaktycznych.”

W tej perspektywie można postawić także pytania o rozumienie roli edukacji we współczesnym świecie: albo jako narzędzia podporządkowanego interesom praktycznym i technicznym – statyzm K. Sośnickiego – albo jako czynnika sprawczego świadomego uczestnictwa w zmianie społecznej i we własnym rozwoju (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 6) – dynamizm K. Sośnickiego. Te pytania nasuwają skojarzenie „ze sporem między sofistami, preferującymi praktyczny wymiar kształcenia (szkolenie zawodowe i specjalistyczne) i w związku z tym przekazywanie wiedzy użytecznej «tu i teraz», a Sokratesem i Platonem, podkreślającymi samodzielność w poszukiwaniu dróg poznania prowadzących do doskonalenia siebie” (Sadoń-Osowiecka 2009a, b, s. 14). Można by zastanowić się więc nad sformułowaniami podstawy programowej kształcenia ogólne-

go, gdzie z jednej strony jest mowa o wszechstronnym rozwoju ucznia, a z drugiej – o pragmatycznym przygotowaniu do wykonywania zawodu. („Strategia uczenia się przez całe życie wymaga umiejętności podejmowania ważnych decyzji – poczynając od wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, kierunku studiów lub konkretnej specjalizacji zawodowej, poprzez decyzje o wyborze miejsca pracy, sposobie podnoszenia oraz poszerzania swoich kwalifikacji, aż do ewentualnych decyzji o zmianie zawodu” – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, załącznik 4 do Rozporządzenia MEN z 23 grudnia 2008 r., w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 15 stycznia 2009, poz. 17). Co prawda mówi się o tym w myśl hasła o „uczeniu się przez całe życie”, które jednak w tym kontekście wydaje się polegać na kończeniu kolejnych kursów kwalifikacyjnych, uczeniu się dzięki motywacji zewnętrznej (choć zapewne u niektórych będzie to skutkowało także rozwojem wewnętrznym), a nie doskonaleniu intelektualnemu w ogóle, z pobudek wewnętrznych, często związanym z indywidualnym, nieformalnym uczeniem się.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że „dynamizm dydaktyczny” nie wyklucza możliwości uczynienia z uczniów, w efekcie tak rozumianej edukacji, kreatywnych pracowników w przyszłości, zgodnie ze stwierdzeniem Arystotelesa: „myśleć mądrze i dochodzić do poznania jest samo przez się pożądane przez człowieka [...] i jest również pożyteczne dla życia praktycznego; nic bowiem nie przedstawia się nam jako dobre, jeżeliśmy tego nie rozważyli i mądrze wykonali” (Arystoteles 2010, s. 21).

IDEOLOGIE WYCHOWANIA

Pytania postawione w poprzednim rozdziale warto rozpatrzyć w kontekście koncepcji edukacyjnych, przedstawionych przez L. Kohlberga i R. Mayer (2000) (tab. 1). Pomogą one uświadomić sobie rolę ucznia i nauczyciela i konsekwencje obranej ideologii wyrażające się w rozumieniu wiedzy i sposobu postępowania z nią, a w konsekwencji sposobu traktowania ucznia jako obiektu działań edukacyjnych i obrazującego osiągnięte swego rodzaju efekty: albo jako niesamodzielnego, wymagającego stałej opieki człowieka („romantyzm”), albo jako posłusznego, wypełniającego wymagania pracownika (z drugiej strony jednak musi być ktoś wydający polecenia, wiedzący lepiej, co sprzyja autorytaryzmowi władzy), pozostającego w kręgu wiedzy zastanej i nieprzekraczającego jej

(transmisja kulturowa), albo jako twórczego samodzielnego podmiotu (progresywizm).

Tabela 1. Założenia ideologii wychowania według L. Kohlberga i R. Mayer (2000) w relacji do innych wybranych koncepcji pedagogicznych oraz psychologicznych

Prądy ideologii i wychowania według L. Kohlberga i R. Mayer		
Romantyzm	Transmisja kulturowa	Progresywizm
Modele i strategie wychowania		
Naturalistyczne modele wychowania; strategie „zasobu cnót” (wrodzonych) lub pożądanых cech	Modele środowiskowe (obiektywistyczne); strategie oparte na akademickich osiągnięciach; strategia przepowiadania sukcesu	Model postępu idei w dyskursie i konwersacji; strategia logiki rozwojowej, stymulacji rozwoju osobowego
Teorie psychologiczne		
Rozwój jako dojrzewanie	Teoria asocjacyjna lub teoria zależności środowiskowych	Teoria poznawczo-rozwojowa lub interakcjonistyczna teoria rozwoju
Metafory rozwoju umysłu		
Metafora organicznego wzrostu (naturalne dojrzewanie przy zapewnieniu optymalnych warunków środowiskowych poprzez stadia o ustalonych wzorach)	Metafora maszyny (dostarczenie informacji na „wejściu” przy odpowiednich bodźcach powoduje powstanie określonego efektu na „wyjściu”)	Metafora dialektyczna (rozwój polegający na reorganizacji struktur psychicznych wynikających ze wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska)
Metafory nauczyciela i ucznia		
Ogrodnik i roślina	Inżynier i produkt	Osoba i osoba
Rodzaje pedagogiki według Z. Sońnickiego		
Pedagogika jako nauka przyrodnicza, proces wychowania jako „proces przekształcania się psychicznej strony człowieka w związku z rozwojem jego organizmu	Pedagogika jako nauka zbliżona do nauk technicznych – „wychowanie uważa się teraz za proces, w którym dąży się do uzyskania z góry powziętych, określonych celów”	Pedagogika jako nauka humanistyczna – wychowanie jako proces „rzeczywisty, związany z życiem człowieka”, pozostający w związku z procesami „przyrodniczymi”, ale przede wszystkim psychiczny, polegający na tworzeniu struktur wiedzy i tworzeniu na ich podstawie „uogólnień”

Konceptje psychologiczne człowieka według J. Kozielskiego		
Konceptja psychodynamiczna (uzależnienie od sił wewnętrznych, emocji, nieświadomej motywacji – człowiek niesamodzielny, wymagający opieki; przedmiot)	Behawiorystyczna („człowiek zewnętrzsterowny”, „jednowymiarowy”, kształtowany przez bodźce według z góry założonego planu; przedmiot)	Poznawcza (człowiek samodzielny, „twórczy i innowacyjny”; podmiot)
Systemy dydaktyczne		
Nauczanie inspirowane „nową socjologią oświaty	„Bankowy” system edukacji P. Freire Edukacja monologiczna według D. Klus-Stańskiej (2002)	Edukacja dialogowa według D. Klus-Stańskiej (2000) edukacja emancypacyjna; nauczanie inspirowane „nową socjologią oświaty”

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L. Kohlberg, R. Mayer (2000), Z. Sośnicki, (1959), J. Kozielski (1996), T. Sadoń-Osowiecka (2009a, b).

Jakkolwiek przedstawione ideologie i wzajemne relacje między nimi są dużymi uproszczeniami, pozwalają na analizę procesu kształcenia i przewidywania możliwych do osiągnięcia dalekosiężnych efektów poznawczych i społecznych edukacji, także geograficznej.

PODSUMOWANIE

W kontekście przedstawionych poglądów można zastanowić się nad koncepcją polskiej edukacji, ciągle reformowanej, odwołującej się do szczytnych ideałów. Zwraca uwagę rozdźwięk między deklarowanymi założeniami filozofii personalistycznej, sytuującej człowieka z jego umysłem, ale także z całą jego emocjonalnością, uczuciowością w centrum edukacji, deklaracjami dotyczącymi podmiotowości ucznia, jego całościowego kształcenia („wszechstronny rozwój ucznia”), deklaracjami dotyczącymi „całozyciowego kształcenia”, odwołaniami do Białej Księgi i Raportu Delorsa („uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby być”), sugerującymi progresywistyczne ujęcie, a samym założeniem najważniejszego dokumentu wyznaczającego kierunek edukacji – podstawy programowej. Podstawa programowa ogranicza sposób i zakres zdobywanej wiedzy (wbrew wstępnym deklaracjom) poprzez m.in. operacyjne sformułowanie celów kształcenia. Realizacja idei progresywistycznej przy pomocy narzędzi transmisji kulturowej powodować może osiągnięcie celów

przeciwnych do tych deklarowanych jako ideologiczna podstawa edukacji – osiągnięcie tylko wiedzy ściśle obramowanej i wytyczonej. Głównym celem takiej edukacji jest uzyskanie jak najwyższej oceny za spełnienie wymagań – nauczenie się określonego wycinka wiedzy.

Stwierdzenie, że mamy teraz jasno określone cele, które ułatwiają ocenę, sugeruje, że celem edukacji jest uzyskanie oceny, a nie pomoc w tworzeniu tożsamości człowieka-ucznia odpowiedzialnego za siebie i swoje czyny. Uprzedmiotawia także nauczyciela, ograniczając skuteczność nauczania do wypełnienia administracyjnych poleceń. Dlatego dla podmiotowości nauczyciela i ucznia ważna jest znajomość teorii nauczania i umiejętność krytycznego jej rozpatrywania w aspekcie stawianych celów kształcenia, celów młodych ludzi, jak i celów stawianych sobie przez nauczycieli oraz w odniesieniu do sposobu codziennych działań po to, by rozpoznawać ideologie, do których przynależą.

Refleksyjne przyglądanie się funkcjonowaniu uczniów i nauczycieli oraz założeniom polityki oświatowej, połączone z umiejętnością sytuowania tych przejawów egzystowania szkoły w obrębie określonych ideologii, pozwala na świadomy i pogłębiony namysł nad skutkami edukacyjnymi wszystkich szkolnych zdarzeń.

INSPIRACJE PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE W DYDAKTYCE GEOGRAFII

Streszczenie

Przedstawiono niektóre współczesne teorie i poglądy dotyczące istoty oraz funkcjonowania wiedzy, uczenia się w perspektywie przede wszystkim psychologicznej i pedagogicznej, ale także filozoficznej. Na ich tle przedstawiono wybrane podejścia badawcze geografii jako dyscypliny naukowej i możliwości pluralistycznego podejścia do edukacji geograficznej w szkole. Wskazano na rolę i znaczenie geografii jako przedmiotu „wychowującego”. Jednocześnie poddano analizie z zaprezentowanych punktów widzenia administracyjne założenia dotyczące edukacji, kładąc szczególny nacisk na edukację geograficzną.

Słowa kluczowe: pluralizm edukacyjny, wiedza szkolna, rola geografii.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INSPIRATION IN GEOGRAPHY DIDACTICS

Summary

The paper presents some of theories and views about the essence and performing the knowledge and about learning in pedagogical, psychological and philosophical

prospects. On this background the author presents some of research approaches of the geography as scientific discipline and possibilities pluralistic approaches to geographical education at the school. The author shows the role and the sense of geography as educational subject. From presenting points of views the author analyses and deconstructed the government educational assumptions, special geographical education.

Key words: educational pluralism, school knowledge, the role of geography.

Część II

**EDUKACJA GEOGRAFICZNA
W ŚWIETLE EGZAMINÓW
ZEWNĘTRZNYCH**

Part 2

**GEOGRAPHICAL EDUCATION
UNDER EXTERNAL EXAMS**

Maria Groenwald

EGZAMIN JAKO WIELOFUNKCYJNE NARZĘDZIE ROZLICZANIA EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

WPROWADZENIE

Podjęcie refleksji nad kształceniem geograficznym w kategorii jego efektywności jest zaproszeniem do osadzenia dyskusji o edukacji w kontekście ekonomii i ekonomicznej racjonalności. A w ramach tejże, do skupienia się nad skutkami („zyskami” bądź „stratami”), jakie dla edukacji geograficznej spowodowały reformowane od 1991 r. działania dydaktyczne i wychowawcze (czyli „nakłady”), które – z myślą o ich opłacalności – powinno mierzyć się po to, by szacować i porównywać skuteczność pracy uczelni, szkół, nauczycieli i uczniów. Wraz z reformą systemu oświaty, realizacją zadań związanych z mierzeniem skuteczności kształcenia – obejmującym przygotowanie narzędzi, przeprowadzenie pomiaru i opracowanie sprawozdań o poziomie osiągnięć uczniów – powierzono instytucjom zewnętrznym wobec szkoły, czyli Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i komisjom okręgowym, formą tego sprawdzania uczyniono zaś egzamin. Czym on jest?

O EGZAMINIE

J. Pieter (1993) egzaminem nazywa „planowane i społecznie przewidywane, normowane i kontrolowane sposoby sprawdzania zdobytych przez uczniów pewnych całości wiedzy szkolnej. [...] oceny to mniej lub więcej obiektywne wyrazy wartościowania wyników egzaminu, pośrednio zaś domniemanego stanu wiadomości, umiejętności lub sprawności, przystosowane do społecznie (nawykowo, obyczajowo, administracyjnie) ustalonej skali”. E. Putkiewicz (2004) podkreśla, że egzamin jest aktem jednorazowym, w związku z czym jego wyniki są ostateczne, a więc nie podlegają negocjacom i nie ma możliwości odwołania się od nich. W świetle tych definicji, egzamin zostaje wpisany w poczet metod

poznania, które epistemologia nazywa poznaniem empirycznym, z jego metodycznym racjonalizmem, intersubiektywizmem i obiektywizmem, pozwalającymi uniknąć zarówno indywidualnego, jak i społecznego solipsyzmu (Kuhn 2009). To poznawanie opiera się na paradygmacie normatywnym, który m.in. za podstawę analizy przyjmuje wzorzec – życzeniowo-idealistyczne wyobrażenie badanej postaci, nieraz treściowo uboższe od osoby realnie istniejącej (Kostera 2003).

Wzorcem skonstruowanym na użytek egzaminów są standardy wymagań egzaminacyjnych – apriorycznie przyjęte reprezentacje wychowanków, opisujące pewien „wzorcowy” zasób uczniowskich wiadomości i umiejętności, w obrębie których są oni poznawani (Muszyński 2001). Na etapie analizy wyników egzaminacyjnych do tych reprezentacji diagnozowana rzeczywistość jest odnieszona i ujmowana w formie „zwięzłych opisów osiągnięć uznanych za niezbędne na danym szczeblu szkoły” (Niemierko 2000). Standard może być konstruktem jedno- lub wielopoziomowym. Ten pierwszy prezentuje wiarę, że wszystkim uczniom (w całym kraju), na danym szczeblu kształcenia uda się sprostać sformułowanym względem nich oczekiwaniom; obowiązuje on na sprawdzianie, egzaminie gimnazjalnym oraz na egzaminie zawodowym. Z kolei wielopoziomowy układ wymagań jest budowany na podstawie wymagań hierarchicznie uporządkowanych, przy założeniu, że opanowanie wyższych poziomów jest możliwe po opanowaniu poziomów niższych (Niemierko 2002); wymagania dwupoziomowe, bo obejmujące poziom podstawowy oraz poziom rozszerzony, aktualnie obowiązują na egzaminie maturalnym.

Egzaminacyjne standardy wymagań to rodzaj normy, ustalonej w wyniku społecznego konsensusu osiągniętego na drodze negocjacji ekspertów, czyli doświadczonych dydaktyków, nauczycieli geografii, doradców metodycznych. Są one świadectwem ich podporządkowania się nakazom prawa stanowionego, gdzie podstawowym aktem prawnym, na podstawie którego są uchwalane pozostałe regulacje, jest Ustawa o systemie oświaty (z 7.09.1991 r.). Nakłada ona na szkoły obowiązek zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, natomiast nauczanie i wychowanie – respektujące chrześcijański system wartości – zaleca oprzeć na uniwersalnych zasadach etyki. Te ogólnie zarysowane cele dookreśla „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”, dokument będący podstawą do opracowania programu kształcenia z zakresu geografii, na którym opierają swoją pracę nauczyciele geografii. A ponieważ „Podstawa programowa” (Dz.U. 2009, nr 4) celem kształcenia czyni dążenie ku wartościom takim, jak: wiarygodność, odpowiedzialność, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi i inne, należałoby oczekiwać, że te wartości, obok prawdy, dobra, piękna, oraz holizmu i personalizmu, staną się

podstawą edukacji geograficznej (Groenwald i in. 2008). Tymczasem w zapisie obowiązujących obecnie podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie geografii na szczeblu gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, wartości „wyższe” pojawiają się incydentalnie i raczej pełnią funkcję swoistych „ozdobników”, bez których dokumenty o randze „Podstawy programowej kształcenia z zakresu geografii” istnieć nie powinny. Natomiast tym, co stanowi rzeczywistą istotę tych dokumentów, okazuje się ogrom drobiazgowo zaplanowanych treści nauczania, pełniących funkcję wymagań szczegółowych (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

Nad przestrzeganiem owych normatywnych ustaleń pieczę sprawują: kuratorzy oświaty oraz odpowiednie organy; w szkole obowiązek ten spoczywa na dyrektorach placówek oraz na innych nauczycielach zajmujących stanowiska kierownicze (Ustawa o systemie oświaty z 1991 r.). Wszyscy, wywiązując się z nałożonego na nich zadania nadzorowania, sięgają po coroczne sprawozdania o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia, opracowane na podstawie wyników egzaminów (MP 2008, nr 86, poz. 760); egzaminów, dla których podstawą przeprowadzania są standardy wymagań egzaminacyjnych (Dz.U. nr 90, poz. 846). Zdaniem B. Niemierko (2001, s. 31), standardy są wprowadzane w sytuacji, w której „nie panujemy nad jakością osiągnięć uczniów, co w dzisiejszym, mocno konkurencyjnym świecie stanowi istotną wadę edukacji”. Dlatego – kontynuuje – „formułowanie wymagań programowych jest działaniem na korzyść uczniów; wyjaśnia im (oraz ich nauczycielom), co powinno być opanowane, umożliwia organizację nauczania na odpowiednim dla nich poziomie i pozwala dobierać zadania egzaminacyjne, które dają im wysoką szansę powodzenia” (Niemierko 2001, s. 35).

Nad realizacją programu edukacji geograficznej oraz nad wysoką wydajnością kształcenia pieczę sprawują wykwalifikowani pracownicy – nauczyciele, którzy – pisze P. Bourdieu – zanim podjęli pracę w szkole, sami zostali odpowiednio do reprodukcji i uwieczniania kultury zaprogramowani, stając się „najbardziej doskonałym produktem systemu produkcji, którego odtwarzanie do nich należy” (Bourdieu, Passeron 2006). Efektywność ich pracy jest tym większa, im silniej ukierunkowują swoje oddziaływania na spełnienie norm kształcenia. Ma więc ona (ta praca) charakter działania instrumentalnego, bo zmierzającego do osiągnięcia zaplanowanego wyniku, którego odchylenie od obowiązującej całą populację uczniów tej samej normy jest mierzone podczas egzaminu wystandaryzowanym narzędziem (testem). Co więcej, dzięki zobjektywizowaniu pomiaru skuteczności kształcenia możliwe staje się także porównywanie każdego z każdym i to w skali całego kraju.

EGZAMIN JAKO NARZĘDZIE WIELOFUNKCYJNE

Tym, co charakteryzuje narzędzie – pisze T. Gadacz (2009), powołując się na E. Cassiera – jest jego poręczność. Wobec tego egzamin – jako narzędzie – staje się przydatny wtedy, gdy pełni określone funkcje, które – będąc „pierwotnymi formami myślenia i warunkami możliwości każdego faktu naukowego – ustanawiają serię relacji za pomocą apriorycznych aktów wiązania i separacji”. W odniesieniu do egzaminów, pełnione przez nie funkcje pozwalają na uporządkowanie pewnych, wybranych (konkretnych) składowych procesu kształcenia (P. Natorp nazwałby je elementami ilościowo-jakościowymi), pozostających wobec oceniania zewnętrznego w relacji przyczynowości i współoddziaływania. Prócz porządkowania, możliwe staje się także dokonywanie analiz bądź syntez oraz formułowanie hipotez (Gadacz 2009, s. 114) dotyczących przewidywania przyszłych losów dzieci i młodzieży jako krótko- i długofalowych konsekwencji oceniania zewnętrznego. Będąc narzędziem przydatnym i użytecznym dla uczniów, nauczycieli, rodziców oraz zarządzających oświatą, egzamin w związku z tym powinien pełnić określone funkcje – najogólniej: dydaktyczną, wychowawczą oraz społeczną.

Wymieniona jako pierwsza, **funkcja dydaktyczna** (nazywana też informacyjną), ma dla oceniania szczególne znaczenie, gdyż za pośrednictwem punktów uzyskanych za rozwiązanie testu jest przekazywana informacja o wyniku egzaminu jako efekcie kształcenia. Dociera ona do osób tym wynikiem zainteresowanych, czyli do uczniów, nauczycieli, rodziców, a także do jednostek prowadzących szkoły, do nadzoru oświatowego, a nawet do społeczności lokalnych (Śliwerski, Milerski 2000). Znając ów wynik, wszyscy będą mogli podjąć działania zmierzające do podniesienia jakości kształcenia w zakresie tych wiadomości i umiejętności, których poziom opanowania mierzy test. Na powiązanie funkcji informacyjnej z **funkcją diagnostyczną egzaminu**, zwraca uwagę S. Racinowski (1966) i określa tę drugą jako informację potrzebną dla podjęcia stosownego działania dydaktyczno-wychowawczego, czyli jako informację o opóźnieniach, błędach w wiedzy, o posiadanych przez uczniów umiejętnościach, ale i też o jakości pracy nauczyciela. Tu jednak należy podkreślić, że w przypadku egzaminów zdawanych na zakończenie poszczególnych etapów kształcenia, możliwości wyrównania braków w wiedzy i umiejętnościach praktycznie nie ma.

Poprzez **funkcję wychowawczą** ujawnia się możliwość motywowania ucznia do podjęcia (lub podtrzymania) działań oraz do formułowaniu samooceny. To wieńczące egzamin ocenianie może być identyfikowane z nagradzaniem i ka-

ranie – „wzmacnianiem pożądanym i tłumieniem niepożądanych form zachowania się ucznia” (Konarzewski 1999) oraz z wywieraniem presji na nauczycieli. Pragnienie uzyskania wysokiego wyniku może do uczenia się zachęcać, czyniąc je uczeniem się dla oceny, które marginalizuje lub eliminuje uczenie się wpływające z zainteresowania, z zamiłowania do wiedzy, czy z radości, jaką daje jej poszukiwanie (Altszuler 1960). Podczas uczenia się „dla stopnia” pojawia się lęk przed wynikiem niskim – forma ostrzeżenia przed porażką. W generowanej przez egzamin sytuacji zagrożenia, uczniowie mają się różnych strategii, pozwalających im przetrwać, a więc, po pierwsze, wybierają przedmiot, który powszechnie uchodzi za niewymagający długotrwałego uczenia się na poziomie podstawowym i za łatwo zdawalny, jak geografię, której wskaźnik zdawalności na maturze jest najwyższy spośród wszystkich przedmiotów; po drugie – uciekają się do oszustwa i np. uzyskują nieuczciwie zaświadczenie o dysleksji – nie mając jej, a na egzaminie ustnym z języka polskiego prezentują opracowania nie przez siebie przygotowane. Pod wpływem egzaminacyjnej presji znajdują się także nauczyciele; świadomi tego, że przez pryzmat wyniku będzie oceniana ich skuteczność nauczania. Starają się więc, by była jak najwyższa, co powoduje, że w procesie kształcenia pierwszymi czynią te wiadomości i umiejętności, które sprawdza test. Aczkolwiek czyniąc tak, niespostrzeżenie pogłębiają swoje konformistyczne postawy wobec zarządzeń zwierzchników, widząc w takim postępowaniu możliwość zminimalizowania niekorzystnych dla siebie społecznych skutków egzaminacyjnej selekcji.

W **społecznej funkcji egzaminów** znajduje odzwierciedlenie wpływ egzaminów na samoocenę oraz na relacje uczeń–społeczeństwo, które – zdaniem Z. Lisieckiej i K. Stróżyńskiego (2001) – można zawęzić do osób najbliższych uczniowi, do jego kolegów, nauczycieli, innych członków społeczności szkolnej, rodzinnej, lokalnej. W obrębie tych właśnie społeczności – w związku z zewnętrznym ocenianiem – przebiegają procesy kontroli, różnicowania i stratyfikacji oraz selekcji. Kontroli, gdyż poprzez zobiektywizowany egzamin jest sprawdzane, w jakim zakresie zinstytucjonalizowane szkolnictwo, będąc narzędziem przekazu kultury, wywiązuje się z realizacji celów kształcenia wyznaczonych mu przez społeczeństwo (Noizet, Caverni 1988) oraz jak pomaga zachować międzypokoleniową ciągłość „przystosowując właściwych ludzi na właściwe stanowiska” (Pieter 1993). Zarazem ów przymus opanowania geograficznych wiadomości i umiejętności w zakresie przewidzianym standardami egzaminacyjnych wymagań jest przejawem wpisanego w transmisję kulturową kształcenia adaptacyjnego, „reprezentowanego – jak pisze L. Kohlberg – przez technologię wychowawczą i modyfikacje behawioralne” (Kohlberg, Mayer 1993). W ostateczności prowadzi ono nie tylko do różnicowania uczniów, nauczycieli oraz

placówek, ale także do ich **stratyfikowania** ze względu na zajmowaną w egzaminacyjnych rankingach pozycję. To z kolei wiąże się z **selekcyjną funkcją egzaminu**, która ujawnia się podczas rekrutacji uczniów do szkół ponadgimnazjalnych. Co więcej, egzamin okazuje się być nie tylko narzędziem selekcji, ale również narzędziem stygmatyzacji i wykluczania uczniów osiągających niskie wyniki.

Z funkcją wychowawczą i społeczną wiąże się **wartościująca funkcja egzaminu**, w związku z tym, że jego wynik jest postrzegany jako dobro, którym może być kontynuacja kształcenia w prestiżowej szkole, zapowiedź wysokiego statusu społecznego w dorosłości. W związku z tym egzamin staje się skutecznym środkiem do tego celu wiodącym. Zarazem takie ukierunkowane na sukces nauczanie-uczenie się sytuuje kształcenie na płaszczyźnie utylityzmu, gdzie sukces jest postrzegany jako cel edukacji, wynik z testu – jako wskaźnik efektywności, a egzamin – narzędzie pozwalające tę efektywność obiektywnie zmierzyć i porównać z wynikami uzyskanymi przez uczniów w całym kraju. Z perspektywy utylityzmu (Hołówka 2001), egzaminacyjny wynik zostaje pokazany jako dobro, które jest konkretnym dobrem dla kogoś, a nie dobrem samym w sobie, oraz – co szczególnie cenne – są dostarczone jasne i przekonujące argumenty zachęcające do jego osiągnięcia. Dzięki nim i uczniom, i nauczycielowi łatwiej podejmować decyzje, tym bardziej, że ze skuteczności swojego działania zostaną rozliczeni.

ROZLICZALNOŚĆ I JEJ SKUTKI

Decyzja o wprowadzeniu oceniania zewnętrznego była decyzją administracyjną, która społeczność szkolną postawiła przed faktem dokonanym, traktując „zarówno nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców – z racji istniejącego obowiązku szkolnego – [jako] «własność państwową». [W związku z tym] [...] nauczyciel – jako pracownik państwowy, uczeń i jego rodzice – podlegli realizacji ustanowionego przez państwo obowiązku szkolnego, [musieli] się oddać do dyspozycji władzy, która działała z mocy prawa” (Śliwerski 2008). Władzy, która pragnie znać i kontrolować osiągnięcia uczniów, szkół i pracowników (Potulicka 1996). A przy tym za sprawą prowadzonej przez egzaminy selekcji wyznosi i utrwała te społeczne preferencje wartości, które aktualnie dominujący system społeczno-polityczny wytwarza, kontroluje i hołubi. Szkoła zaś owe wartości oraz ideologie reinterpreteruje i racjonalizuje, po czym uprawomocnia w postaci wewnętrznych kodeksów, statutów czy regulaminów,

zobowiązujących społeczność szkolną do ich przestrzegania w poszczególnych placówkach. Zarazem jednak poprzez te regulacje, status uprawomocnionych zyskują reprodukowane nierówności społeczne.

Jaką jest ona szkołą? **Szkołą** skoncentrowaną na wyniku kształcenia i na technicznych parametrach optymalizacji efektywności, w której uczeń i nauczyciel są uprzedmiotowieni oraz zniewoleni nakazem podporządkowania się władzy oświatowej i pedagogicznemu nadzorowi. Choć – jak pisze D. Klus-Stańska (2002) – innej niż taka nauczyciele sobie nie wyobrażają. To szkoła, w której celem działania nie jest dążenie do rozwijania wychowanka poprzez edukację, lecz uzyskanie wysokiego wyniku egzaminacyjnego, co powoduje, że w nauczaniu-uczeniu się główny „akcent pada [...] nie na proces uczenia się, lecz na jego wynik” (Niemierko 2000). Jego osiągnięcie usprawiedliwia kształcenie-jako-sprawowanie-władzy-nad-ludźmi. Usprawiedliwia także szkołę, która z instytucji edukacyjnej przekształca się instytucję „społecznej kontroli” i opiera swoją działalność na odgórnie narzuconych przez władzę nakazach, rozporządzeniach, normach, standardach, regulaminach i biurokratycznych procedurach, ustanowionych przez zewnętrzne agendy kontroli (Czerepaniak-Walczak 2006), takie jak centralna i okręgowe komisje egzaminacyjne. Aby uzyskać miano „dobrej”, podejmuje działania, które są jej zlecane lub do których od lat czuje się powołana; do tych drugich m.in. należy przekazywanie kultury odziedziczonej z przeszłości. To przywiązanie do transmisji jest tak silne, że nawet innowacje wnoszone przez reformy ulegają w obrębie nauczycielskich systemów dydaktycznych przeformułowaniu, zmieniając owe systemy w ograniczonym stopniu (Bourdieu, Passeron 2006). Jeśli dominował w nich autorytaryzm, z postrzegany przezeń jako wartościowe: posłuszeństwem, odtwórczością, uczeniem się dla stopni, rywalizacją itd., to ocenianie zewnętrzne owe cechy może tylko pogłębić.

Nauczyciele, stojąc na straży oświatowych reguł, odgrywają rolę funkcjonariuszy i mocą władztwa wynikającego z pozycji zajmowanej w szkolnej hierarchii, autorytarnie oddziałują na niżej zhierarchizowanych wychowanków, zazwyczaj biernych i niestawiających oporu, zezwalających na traktowanie siebie jako środków do realizacji czyichś celów (Śliwerski 2001). Aczkolwiek zarazem przez jednych i drugich to ubezwłasnowolnienie jest rozumiane jako zwolnienie z odpowiedzialności za jakość i sens edukacji. I skądinąd nie mogą jej ponosić, skoro treści kształcenia i standardy wymagań zostały narzucone, a oni na te decyzje nie mieli żadnego wpływu (Hessen 1997). Jednak obserwując szkolną rzeczywistość, wydaje się, że ów brak wolności i przymus prowadzenia kształcenia ukierunkowanego na wynik, ani uczniom, ani nauczycielom nie doskwierają, skoro przeciwko nim się nie burzą ani nie stawiają oporu. Jedni

postępują tak dlatego, że są wewnętrznie przekonani o bezwzględny i bezdyskusyjny obowiązek podporządkowania się rozporządzeniom władz oświatowych. Inni dlatego, że w posłuszeństwie widzą drogę do uniknięcia kary wymierzonej przez społeczeństwo tym, których działalność cechuje niska skuteczność dydaktyczna; karą zaś może być: utrudniony awans zawodowy, praca w podrzędnej szkole, opinia „słabego” nauczyciela itd. By tego uniknąć, podejmują kształcenia „pod” i „przez” test, co prowadzi do programowego redukcjonizmu. Skoro jednak rozliczanie obejmuje określone wiadomości oraz umiejętności, nie widzą korzyści w nauczaniu i utrwalaniu tych, które poza standard wybiegają, doprowadzając tym samym do przemieszczenia celów kształcenia i zewnętrznego sprawdzania. Oto sprawdzanie osiągnięć uczniów przestaje służyć uczącym się oraz ulepszaniu jakości kształcenia; przeciwnie, kształcenie – choć pierwotne względem oceniania – staje się takim, jakiego wymagają egzaminacyjne standardy. Dzięki nim niektórzy nauczyciele nawet odkrywają, że nareszcie wiedzą, czego mają nauczać, w związku z czym ukierunkowanie na test traktują jako „moralny nakaz orientowania nauczania na maksymalizację szans uczniów na doniosłych egzaminach” (Nitko 1998).

Uczniowie w egzaminacyjnym wyniku, który daje przepustkę do uczelni, widzą podstawowy warunek życiowego sukcesu. Wobec reglamentacji miejsc w placówkach wysoko zhierarchizowanych w tabelach rankingowych, rywalizacja pomiędzy chętnymi do uczenia się w nich staje się nieunikniona. Mają bowiem świadomość korzyści, jakie przynosi ukończenie prestiżowej szkoły czy uczelni. By je urzeczywistnić, nabywają biegłości w rozwiązywaniu testów, wymuszają na nauczycielach przygotowanie do egzaminu, a po lekcjach uczęszczają na korepetycje (najlepiej na te, które prowadzą nauczyciele-egzaminatorzy) lub na kursy przedegzaminacyjne. Ponadto ocenianiu zewnętrznemu przypisują tak ważne wartości, jak sprawiedliwość i obiektywizm, co umacnia byt egzaminów w systemie edukacji, a reforma systemu oświaty znajduje w nich uprawomocnienie.

Zarazem egzaminom zostaje przypisana funkcja narzędzia niezbędnego do rozliczania: uczniów – z opanowania umiejętności i wiadomości przewidzianych standardami wymagań egzaminacyjnych; nauczycieli – z nauczania pod egzamin; szkół – ze stworzenia warunków sprzyjających jak najlepszemu przygotowaniu wychowanków do testu. Jednak w dążeniu do kształcenia zgodnego ze standardem, wszyscy stają się świadectwem reprodukcji społecznej, utrwalanej przez kolejne egzaminy (zamykające poszczególne etapy kształcenia). Przy pomocy twardej, liczbowych danych, egzaminowani zostają umieszczeni w stosownym miejscu na krzywej Gaussa rozkładu normalnego i sklasyfikowani w skali ogólnokrajowej. Także szkoły są ustawiane w zhierarchizowanym

porządku, w którym nie uwzględnia się środowiskowych uwarunkowań ich pracy. Są wśród nich takie, które skupiają głównie uczniów z niskimi wynikami z egzaminów na niższym szczeblu kształcenia; te zazwyczaj nie mają szans na podniesienie lokaty w staninach w kolejnych edycjach egzaminów. Znowu uczniowie i szkoły przodujące w rankingu zawsze będą powielają egzaminacyjny sukces, gdyż podczas rekrutacji przyjmują uczniów z najwyższą punktacją. Jak widać, reprodukcja czy to sukcesu, czy porażki, okazuje się być immanentną cechą egzaminów.

Podmiotami zainteresowanymi rozliczeniem uczniów i szkół są instytucje „inwestujące” w oświatę siły i środki. Poprzez egzaminy pragną otrzymywać systematycznie informacje o tym, w jakim stopniu łożone na edukację siły i środki „zwracają się” w postaci wychowanków, wykształconych zgodnie z oczekiwaniami i potrzebami instytucji finansujących edukację. Posiadając tę wiedzę, mogą sprawować kontrolę nad przebiegiem kształcenia, zwłaszcza wywierać presję na te placówki, które zajmują niższą pozycję w egzaminacyjnym rankingu. Podejmowane przez nadzór działania prowadzą się do poprawiania jakości oświaty przez mechanizmy rozliczania szkół na podstawie wymiernych, bo uzyskanych dzięki egzaminom, wskaźników. Tu jednak dochodzi do nadużyć i niewłaściwej interpretacji egzaminacyjnych wyników. Obecnie to zjawisko stało się problemem na tyle ważkim, że podjęto poszukiwania metod zmniejszających rolę surowych wyników egzaminacyjnych. Wdrażaną obecnie jest szacowanie edukacyjnej wartości dodanej (EWD), wskaźnika o ekonomicznym rodowodzie, który po przeniesieniu na grunt edukacji jest wykorzystywany do szacowania efektywności kształcenia, rozumianej jako przyrost wiedzy uczniów uzyskany w wyniku danego procesu edukacyjnego. Zakłada się, że wprowadzenie EWD pozwoli na złagodzenie negatywnych skutków konkurencji między szkołami (przeciwdziała zjawisku nazywanemu „spijaniu śmietanki”) oraz zmniejszy poczucie frustracji nauczycieli pracujących w środowiskach o niekorzystnych cechach społeczno-ekonomicznych (Dolata 2007). Doceniając zalety EWD, nie sposób nie dostrzec, że wprowadzenie tego wskaźnika do edukacji jest jeszcze jednym dowodem na podporządkowanie jej ekonomicznej racjonalności.

O ROZTERKACH, NA ZAKOŃCZENIE

Zalegalizowanie systemu zewnętrznego oceniania jako instrumentu polityki oświatowej ułatwiło ingerencję państwa w wychowanie. Ingerencję, przed którą (już w XIX w.) przestrzegał twórca utylitaryzmu J.S. Mill, widząc w wycho-

waniu państwowym „sposób kształtowania ludzi na tę samą modłę; jest [nią] ta, która odpowiada życzeniom panującego rządu” i uzasadniał: „bo rząd zamiast wzmacniać działalność i siły jednostek i grup, zastępuje je swoją działalnością. [Tymczasem] państwo, które pomniejsza swoich obywateli, aby byli posłusznymi narzędziami w jego rękach [...] przekona się, że nie można dokonać żadnych wielkich rzeczy z małymi ludźmi” (Mill 2005). Współcześnie interwencjonizm państwowy w sprawy edukacji, nie tylko niepotrzebnie potęguje władzę rządzących, a za sprawą ekspansywnej biurokracji prowadzi do ubezwłasnowolnienia szkół oraz instytucji edukacją kierujących i ją wspierających, jak kuratoria czy ośrodki metodyczne. Nakładająca się na to presja praw rynku i ideologii liberalnej – zdaniem K. Szafraniec (2002) – spycha edukację „w obszary minimalistycznie pojmowanej racjonalności adaptacyjnej, w dyskurs technokratyczny zdominowany kategorią efektywności (defektywności?) [...] [gdzie] nie zadaje się pytań «po co» i «w imię jakich wartości»”.

Przykłady tego dostrzegalne są w geograficznej edukacji, w której kształcenie jest aktualnie prowadzone na podstawie treści uporządkowanych na wzór wymagań programowych, spójnych ze standardami wymagań egzaminacyjnych. Co prawda, dzięki takiemu podejściu wzrasta skuteczność kształcenia, pewność nauczycieli co do trafności dopasowania treści nauczania-uczenia się do egzaminacyjnych zadań, ale zarazem gdzieś umykają – wskazane jako konieczne w edukacji geograficznej – holizm i personalizizm (Pulinowa 2000, Rodzół i in. 2008). Także dobro ucznia zostaje zrozumiane jako wykształcenie zgodne z zewnętrznymi wymaganiami i przedłożone nad „dobro rozumiane jako jego wewnętrzny rozwój” (Pulinowa 2000). W realizacji przeładowanego materiałem programu, z trudem godzonej z przygotowaniem do testu, brakuje czasu na dobór treści i środków stosownie do możliwości percepcyjnych ucznia oraz jego zainteresowań. Prócz przykładów przywołanych powyżej można by podać wiele innych, świadczących o istnieniu rozdźwięku między teoretycznymi założeniami współczesnej edukacji geograficznej a regulacjami prawa oświatowego, podstawą programową kształcenia ogólnego oraz tym, co się na co dzień dzieje w klasie szkolnej.

Pojawiające się rozbieżności są niczym dwie różne drogi nauczania-uczenia się geografii. Podążający jedną z nich dostrzegają i cenią zalety wprowadzenia systemu egzaminów zewnętrznych i korzyści, jakie dzięki nim odnoszą uczniowie, nauczyciele i wreszcie sam przedmiot. Znowu ich adwersarze znajdują argumenty wskazujące na szkody, jakie wprowadzenie egzaminów przynosi. Choć jedni i drudzy wypowiadają się z różnych stanowisk, jest coś, co ich łączy. To troska o dobro uczniów, o dobro nauczycieli, o dobro geografii jako przedmiotu szkolnego. Tocząc ze sobą dyskusje (a czasem i spory), przekazując

różne racje, wskazują na zagrożenia czyhające i na tych zafascynowanych efektywnością, jak i na tych zapatrzonych w wartości wyższe; natomiast istnieniem rozdźwięku zaświadcza, że nadal poszukują rozwiązań edukacyjnych problemów. Te bowiem – wbrew zapewnieniom ministrów o sukcesach reformy, na przekór pewności ekonomistów o istnieniu mechanizmów pozwalających podnosić efektywność kształcenia – co i raz się ujawniają i domagają rozwiązania. Są wyzwaniem, przed którym każdego dnia, niezależnie od zapadających na najwyższych szczeblach decyzji, staje nauczyciel – rozliczany, uprzedmiotowiany, krytykowany za błędy popełnione i domniemane. Szukający porady, wsparcia w instytucjach oświatowych, na uczelniach, kursach i studiach doszkalających, wśród innych nauczycieli, metodyków, w literaturze i Internecie. Gdzie je znajduje?

EGZAMIN JAKO WIELOFUNKCYJNE NARZĘDZIE ROZLICZANIA EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

Streszczenie

W opracowaniu podjęto refleksję nad kształceniem geograficznym w kategorii jego efektywności. Ukazano egzamin jako narzędzie pełniące funkcję dydaktyczno-wychowawczą i społeczną. Przedstawiono także egzamin jako narzędzie wspomagające instytucje oświatowe w pomiarze i ocenie osiągnięć pracy uczniów, nauczycieli i szkół. Zwrócono uwagę na pozytywne i negatywne skutki wprowadzonych obligatoryjnie standardów wymagań egzaminacyjnych, egzaminów zewnętrznych, testów egzaminacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja, egzamin, efektywność, edukacja geograficzna.

EXAMINATION AS A MULTIFUNCTIONAL TOOL USED FOR RECKONING THE EFFECTS OF EDUCATION

Summary

In this paper I reflect on geographic education and describe it in terms of teaching-learning effectiveness, evaluated through an examination. I present examinations as a tool that serves the didactic, educational and social function. They are also presented as tools helping institutions which invest energy and resources in schooling to measure and clear accounts with students, teachers and schools for the work they do. Positive and negative consequences of such accounts-clearance have long-term effects on the persons partaking in examinations; among other effects, social inequalities are reproduced by exam differentiation, competition is intensified, "test-oriented" teaching leads to curriculum reductions and becomes a means for obtaining a high examination score, raised to a quality of the greatest value.

Key words: education, examination, accountability, effectiveness, geographic education.

Joanna Szczęsna

OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW Z ZAKRESU GEOGRAFII U PROGU GIMNAZJUM

WPROWADZENIE

Reforma edukacyjna wprowadzona w 1999 r. dokonała zasadniczych zmian w kształceniu przyrodniczym. Nawiązując do holistycznej koncepcji środowiska, na poziomie szkoły podstawowej zintegrowano treści czterech przedmiotów: geografii, biologii, chemii i fizyki w ramach jednego przedmiotu – przyroda. Tym samym geografia jako samodzielny przedmiot rozpoczyna się dopiero na poziomie gimnazjum. W zakresie przyrody jest jednak duży udział treści geograficznych – stanowią one prawie połowę wszystkich treści przewidzianych dla przedmiotu w Podstawie programowej... (2002). Na tym etapie uczniowie zdobywają podstawy wiedzy geograficznej, poznają terminologię i kształcą elementarne umiejętności obserwacyjno-pomiarowe. Tylko dla tego etapu edukacyjnego Podstawa programowa przewiduje obowiązkowe zajęcia terenowe realizowane w najbliższym otoczeniu, które mają służyć poznawaniu podstawowych elementów środowiska wraz z ich wzajemnymi powiązaniem, a także procesów i zjawisk zachodzących w tymże środowisku. Uczeń na przyrodzie powinien wykształcić podstawowe umiejętności w zakresie posługiwania się różnymi rodzajami map oraz orientacji w terenie.

Drugi etap edukacyjny jest jedynym, na którym treści geograficzne przedstawione są w ujęciu krajobrazowym, stanowiąc uproszczone odzwierciedlenie osiągnięć nauki o krajobrazie – jednej z najdłużej rozwijających się subdyscyplin geografii. Na przyrodzie uczniowie poznają typologie krajobrazów wydzielone według różnych kryteriów oraz podstawy regionalizacji fizyczno-geograficznej Polski. Odbywający się w ramach przyrody etap kształcenia geograficznego jest zatem bardzo istotny w przygotowaniu ucznia do kolejnych poziomów nauki. Od tego, w jakim stopniu i zakresie opanuje on wiadomości i umiejętności geograficzne w szkole podstawowej, zależy jego start edukacyjny w gimnazjum.

Sukcesy ucznia, lub ich brak, w dużym stopniu zależą nie tylko od wysiłku, który on sam wkłada w naukę przedmiotu, ale również od przygotowania i zaangażowania nauczyciela oraz ogólnych warunków kształcenia. Funkcja nauczyciela przyrody jest szczególnie odpowiedzialna, ponieważ na jego przedmiocie uczniowie zdobywają *de facto* podstawy czterech przedmiotów wyodrębniających się na poziomie gimnazjum. Tymczasem kształcenie nauczycieli przyrody przebiega inną drogą niż specjalistów pozostałych przedmiotów. Na poziomie studiów wyższych nie ma odrębnego kierunku przyroda, co najwyżej w ramach specjalności nauczycielskiej innych studiów, np.: biologii, geografii, chemii, można zdobyć uprawnienia do nauczania także tego przedmiotu. Jest to jednak praktyka ostatnich kilku lat i uczelnie opuszczają dopiero pierwsi absolwenci takich studiów. Praktykujący nauczyciele przyrody posiadają zazwyczaj wykształcenie akademickie w zakresie jednej z dziedzin przyrodniczych (zdarzają się nawet absolwenci szkół wyższych o profilu rolniczym), a nawet pozaprzyrodniczych, uzupełnione o studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny do nauczania przyrody. W każdym przypadku wykształcenie kierunkowe rzutuje na sposób interpretacji i realizacji treści nauczania w ramach przyrody. Geograf zawsze pozostanie specjalistą przede wszystkim od treści geograficznych, biolog od biologicznych itd. Ważnym czynnikiem wpływającym na przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela przyrody jest sposób realizacji form doksztalcania zawodowego, ponieważ jednak nie ma ministerialnych standardów kształcenia w zakresie tej dyscypliny, istnieje duża dowolność w zakresie programów i sposobu organizacji zajęć. Ponadto wymiar godzinowy studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych na ogół nie przekracza, lub nieznacznie przekracza, wymagane 350 godzin, co stanowi dość małą liczbę, biorąc pod uwagę obszerność tematyki przyrodniczej. W efekcie, zróżnicowane warunki kształcenia nauczycieli mogą się przekładać na sposób pracy z uczniami.

Dodatkowym czynnikiem różnicującym jest bardzo szeroka oferta podręczników szkolnych i programów nauczania przyrody, prezentujących odmienny dobór i układ treści nauczania.

EDUKACJA GEOGRAFICZNA W NAUCZANIU PRZYRODY

Uczniowie rozpoczynający naukę geografii w gimnazjum rekrutują się z różnych szkół podstawowych, należy więc zakładać, że ich kształcenie przyrodnicze przebiegało w odmiennych warunkach. Mimo to powinni oni osiągnąć

umiejętności oraz zasób wiedzy geograficznej określone przez podstawę programową z przyrody. Spośród 14 planowanych osiągnięć ucznia zawartych w Podstawie programowej (2002), aż siedem ma bezpośredni związek z geografiami, a pięć odnosi się do wszystkich przedmiotów przyrodniczych (tj. 2, 3, 4, 6):

1. Całościowe postrzeganie rzeczywistości przyrodniczej.
2. Obserwowanie przyrodniczych składników środowiska i ich opis.
3. Gromadzenie i integrowanie wiedzy koniecznej do opisywania zjawisk przyrody.
4. Dostrzeganie walorów przyrodniczych najbliższego regionu, znajomość prawnie chronionych obiektów i obszarów przyrodniczych.
5. Dostrzeganie zależności między czynnikami środowiska przyrodniczego i kulturowego.
6. Wyjaśnianie zjawisk fizycznych i astronomicznych.
7. Dostrzeganie wpływu działalności człowieka na środowisko przyrodnicze.
8. Orientowanie się w terenie.
9. Czytanie i interpretowanie map, wykresów, tabel.
10. Rozwiązywanie prostych zadań problemowych dotyczących miejsca zamieszkania i okolicy.
11. Dostrzeganie kulturowych walorów najbliższego regionu.

Z 21 haseł, określających treści nauczania zaplanowane do realizacji, połowa to zagadnienia geograficzne:

1. Opis miejsca zamieszkania (formy terenu, skały, wody, gleba, roślinność).
2. Warunki życia ludzi w najbliższym otoczeniu.
3. Orientacja w terenie, szkic, plan, mapa.
4. Krajobraz najbliższej okolicy – obserwacje i opisy:
 - a) składniki naturalnego krajobrazu,
 - b) sposoby zagospodarowania obszaru,
 - c) ludzie i kultura,
 - d) zależność życia ludzi od czynników przyrodniczych i pozaprzyrodniczych.
5. Krajobrazy nizinne, wyżynne i górskie:
 - a) środowisko i jego zagospodarowanie (na przykładzie wybranych krajobrazów Polski),
 - b) krajobrazy naturalne i przekształcone przez człowieka,
 - c) przykłady pozytywnego i negatywnego zagospodarowania przestrzeni,
 - d) krainy Polski.
6. Wybrane krajobrazy świata:
 - a) lądy i kontynenty,
 - b) oceany.
7. Pogoda i klimat, obserwacje meteorologiczne.

8. Wpływ człowieka na środowisko przyrodnicze.
9. Ziemia w Układzie Słonecznym, obserwacje astronomiczne.
10. Podróże i odkrycia geograficzne.

Powyższe zestawienie osiągnięć i treści nauczania pokazuje, że rola i udział geografii w przyrodzie są znaczne.

GEOGRAFICZNE OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW PO SZKOLE PODSTAWOWEJ

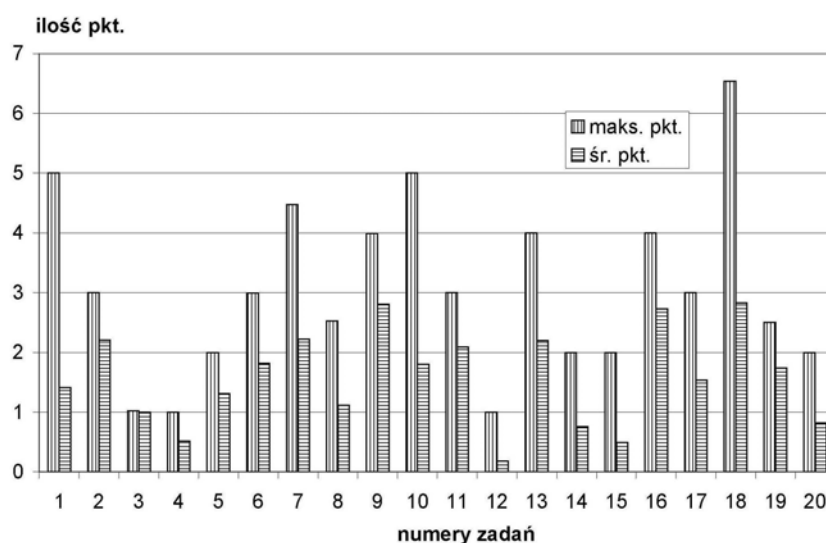
Sprawdzian po szkole podstawowej w niewielkim stopniu weryfikuje wiadomości i umiejętności z geografii, więc na jego podstawie trudno wnioskować o przygotowaniu ucznia z zakresu tego przedmiotu. W celu bardziej szczegółowej oceny osiągnięć geograficznych wypracowanych w szkole podstawowej przeprowadzono badania diagnostyczne uczniów rozpoczynających naukę geografii w gimnazjum. Badania pozwoliły na zrealizowanie poniższych celów:

- ocenę geograficznych osiągnięć ucznia po szkole podstawowej w odniesieniu do treści kształcenia ujętych w podstawie programowej;
- określenie warunków kształcenia geograficznego ucznia w ramach przyrody w szkole podstawowej oraz oczekiwania ucznia co do warunków kształcenia w gimnazjum;
- ocenę tzw. motywacji przedmiotowej, czyli stosunku ucznia do geografii jako przedmiotu nauczania, zainteresowania tematyką geograficzną w ogóle oraz wysiłku wkładanego w naukę przedmiotu.

Jako narzędzie badawcze do realizacji celu pierwszego zastosowano test osiągnięć składający się z 20 zadań różnego typu – otwartych: krótkiej odpowiedzi i z luką oraz zamkniętych: typu prawda – fałsz; „na dobieranie” i wielokrotnego wyboru. Przy konstrukcji testu osiągnięć wykorzystano zadania występujące w różnych podręcznikach i zeszytach ćwiczeń do przyrody, a więc z założenia dostosowanych do poziomu uczniów szkoły podstawowej. Cele drugi i trzeci osiągnięto z wykorzystaniem ankiety zawierającej 16 pytań. Badania przeprowadzono na początku roku szkolnego 2009/2010 w sześciu lubelskich gimnazjach. Poddano im 170 uczniów, którzy uczęszczali do ponad 20 różnych szkół podstawowych.

Za poprawne wykonanie 20 zadań testu można było uzyskać 61 punktów. Wyniki uczniów uzyskane za poszczególne zadania pokazują, że w większości przypadków są one znacznie niższe od maksymalnej liczby możliwej do uzyskania (ryc. 1). Średnia liczba punktów uzyskanych przez uczniów wynosi 24, czyli nieco ponad 30% możliwych do zdobycia, niemniej zanotowano znaczne

różnice zarówno między pojedynczymi uczniami, jak i grupami uczniów uczęszczających do różnych szkół. Maksymalny wynik uzyskany przez ucznia wyniósł 80% punktów, a tylko kilkunastu nieznacznie przekroczyło próg 60%. Na podstawie otrzymanych wyników obliczono wskaźnik łatwości dla poszczególnych zadań testowych (ryc. 2), który odzwierciedla stosunek średniej liczby otrzymanych punktów do liczby możliwej do uzyskania za każde zadanie. Tylko w przypadku siedmiu zadań testu wskaźnik łatwości wynosił powyżej 50%, co świadczy o tym, że test okazał się dla większości uczniów trudny.

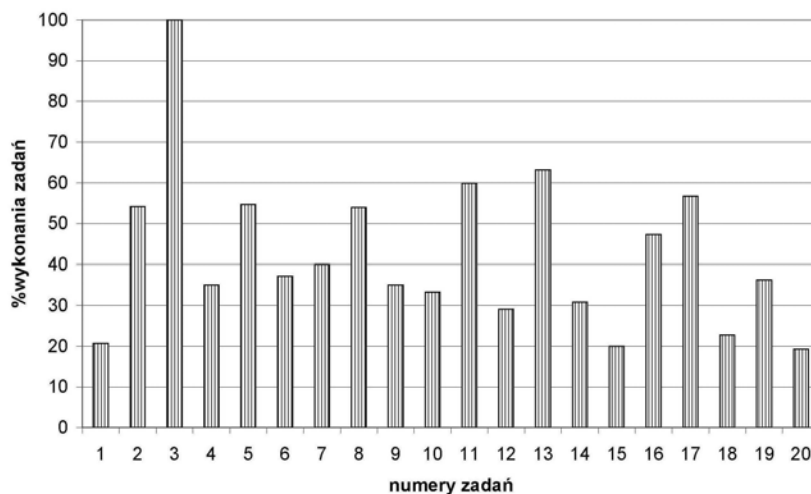


Ryc. 1. Średnia liczba uzyskanych punktów w stosunku do maksymalnej za poszczególne zadania
Źródło: opracowanie własne

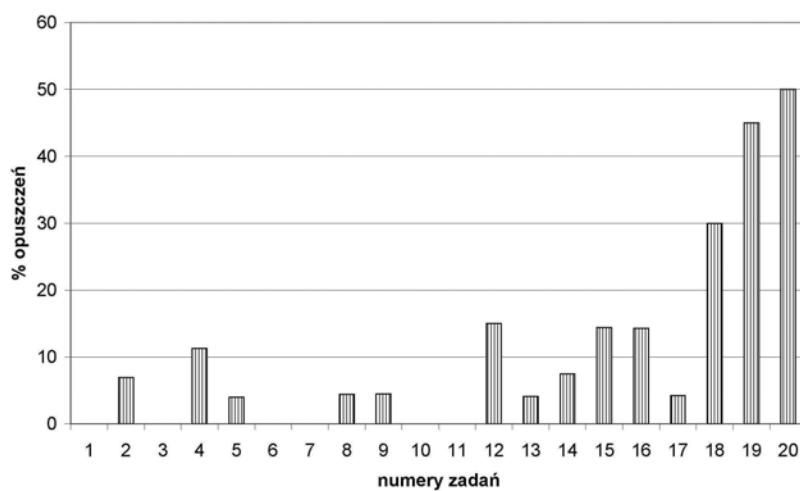
Dość znaczny jest także odsetek opuszczeń zadań, czyli niepodejmowania przez uczniów próby ich rozwiązania (ryc. 3), sięgający w przypadku końcowych poleceń nawet 50%. Widoczny jest wzrost liczby opuszczeń właśnie w zadaniach drugiej połowy testu. Możliwe są dwie przyczyny takiego stanu rzeczy: niewystarczająca ilość czasu na wykonanie wszystkich zadań i zmęczenie uczniów w końcowej fazie sprawdzianu oraz trudność zadań. Większość poleceń wymagających czytania i interpretowania map oraz wykresów znajduje się właśnie w drugiej części testu.

Najwięcej problemów przysporzyły uczniom zadania wymagające umiejętności czytania i interpretowania informacji z map i wykresów – najniższy poziom rozwiązywalności (ok. 20%) dotyczy zadań tego standardu wymagań. O ile odczytywanie danych, np. z wykresu – klimatogramu (zadanie 13) – było

dla uczniów stosunkowo proste, o tyle ich interpretacja, wymagająca skojarzenia z cechami danego typu klimatu, okazała się zadaniem bardzo trudnym. Należy zatem wnioskować, że tego typu umiejętności nie zostały opanowane przez uczniów w szkole podstawowej.



Ryc. 2. Wskaźnik łatwości zadań testowych
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 3. Wykres opuszczeń zadań testowych
Źródło: opracowanie własne

Równie słabo poradzili sobie uczniowie z odczytywaniem współrzędnych geograficznych na mapie (zadanie 15; średni wynik 0,4 punktu na 2 możliwe do uzyskania), chociaż w przypadku tego zadania widoczne było duże zróżnicowanie otrzymanych wyników. Pewna grupa uczniów wykonała to zadanie poprawnie, co świadczy o tym, że w części szkół podstawowych nauczyciele wypracowali tę umiejętność u uczniów. Posługiwanie się mapą topograficzną, w tym: odczytywanie wysokości względnej i bezwzględnej, rozpoznawanie rzeźby terenu na podstawie rysunku poziomicowego, przeliczanie odległości na podstawie skali, większość uczniów opanowała w stopniu niedostatecznym, średnia liczba punktów otrzymanych za to zadanie wyniosła 1,1 na 3 punkty możliwe, a frakcja opuszczeń osiągnęła 7%. W przypadku tego zadania również widoczne było spore zróżnicowanie jakości rozwiązań uzależnione od tego, do której szkoły podstawowej uczęszczali uczniowie.

Na podobnie niskim poziomie uczniowie wykonali zadanie dotyczące prognozowania pogody. Na podstawie danych z mapy mieli określić zmiany w pogodzie. Najczęściej określali tylko bieżące warunki atmosferyczne, nie potrafili natomiast przewidzieć żadnych zmian. W tym przypadku brak zrozumienia polecenia wskazuje na to, że uczniowie nie wykonywali podobnych zadań na przyrodzie.

Podstawowa znajomość mapy świata jest u niektórych uczniów tak ograniczona, że problem stanowiło dla nich nawet określenie (na mapie w odcieniach szarości), które obszary należą do lądów, a które do oceanów. Natomiast wskazanie elementów linii brzegowej (półwysep, zatoka), wysp i archipelagów oraz mórz różnego typu okazało się zadaniem bardzo trudnym (zadanie 16). Tylko 6% uczniów wykonało je poprawnie, średnia liczba uzyskanych punktów wyniosła poniżej 50%, duży był także współczynnik opuszczeń zadania – 15%. W przypadku tego polecenia wyniki uczniów z różnych szkół podstawowych były znacznie zróżnicowane. Można zatem wyciągnąć wniosek, że w części szkół uczniowie na lekcjach przyrody mieli tylko sporadyczny kontakt z mapą.

W teście diagnostycznym zamieszczono serię zadań dotyczących krajobrazu: najbliższej okolicy, Polski i świata (zadania 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11). Ogólnie rzecz biorąc, w poszczególnych zadaniach z tej grupy należało przyporządkować cechy środowiska do odpowiedniego typu krajobrazu, a także określić wpływ człowieka na przekształcenia krajobrazu oraz możliwości gospodarowania w różnych warunkach środowiska. Te zadania zostały wykonane na poziomie wyższym niż zadania do map, zwłaszcza wskazywanie przykładów wpływu człowieka na zmiany w krajobrazie i ich ocena. Zdecydowanie gorzej uczniowie charakteryzowali różne typy krajobrazu. Wskaźnik łatwości tych zadań wahał się od 20% do prawie 60%. Wyjątek stanowi wynik otrzymany przez uczniów

w zadaniu 3, które prawie wszyscy rozwiązali prawidłowo. Dopasowanie nazwy krajobrazu (spośród podanych) do przedstawionego na fotografii krajobrazu okazało się dla uczniów łatwą czynnością.

W teście zamieszczono także zadanie wymagające oceny warunków życia ludności w miejscu zamieszkania uczniów, czyli w Lublinie, według określonych kryteriów (zadanie 20). Średnia liczba punktów za to zadanie była niska, a frakcja opuszczeń bardzo wysoka, co wskazuje, że uczniowie nie opanowali umiejętności wartościowania i samodzielnego precyzowania wniosków.

Zadanie, dające dużą swobodę formułowania myśli i ocen, dotyczyło walorów przyrodniczych i kulturowych regionu, w którym żyją uczniowie. Należało podać pięć dowolnych przykładów takich walorów, które mogą stanowić atrakcję turystyczną dla osób spoza Lubelszczyzny. Wskaźnik łatwości tego zadania wyniósł poniżej 40%, duży był także odsetek opuszczeń, co jest dość zaskakującym wynikiem, bo zadanie było łatwe.

Stosunkowo dobrze uczniowie opanowali wiadomości z zakresu wielkich odkryć geograficznych. Wskaźnik łatwości zadania, które sprawdzało znajomość tych treści, wynosił prawie 60%, ale trzeba zauważyć, że było to polecenie wymagające czysto odtwórczych działań. Zadanie o podobnym charakterze, dotyczące budowy Układu Słonecznego i zachodzących w nim zjawisk, zostało wykonane już zdecydowanie gorzej – uczniowie zdobyli niespełna 30% punktów możliwych do otrzymania.

Podsumowując wyniki testowej części badań diagnostycznych, należy stwierdzić, że poziom osiągnięć geograficznych uczniów po szkole podstawowej jest niski. Uczniowie słabo opanowali większość umiejętności określonych przez podstawę programową. Zadania, które bazowały na prostym rozumowaniu lub zadania odtwórcze wypadły lepiej. Zadania wymagające konkretnych umiejętności geograficznych, rozwiązywania problemów, wyjaśniania zjawisk, interpretacji faktów, rozwiązywanie zdecydowanie gorzej.

Spośród osiągnięć sformułowanych w podstawie programowej uczniowie stosunkowo najlepiej opanowali:

- dostrzeganie wpływu działalności człowieka na środowisko przyrodnicze; dostrzeganie kulturowych walorów swojego regionu;

- obserwowanie przyrodniczych składników środowiska i ich opis.

Najłatwiej uczniowie wykształcili umiejętności:

- czytania i interpretowania map, wykresów i tabel;

- rozwiązywania prostych zadań problemowych;

- wyjaśniania zjawisk.

Wyniki otrzymane w poszczególnych zadaniach przez uczniów różnych szkół miały często znaczną rozpiętość, co świadczy o tym, że warunki kształ-

cenia przyrodniczego w tych placówkach także były zróżnicowane. Analizując sposób rozwiązywania zadań testu, można sformułować bardziej ogólne stwierdzenie dotyczące rozwoju umiejętności umysłowych uczniów po szkole podstawowej. Można zauważyć, że poziom tych umiejętności jest generalnie niski. Wiele poleceń testu dało się dość łatwo wykonać, posługując się prostą dedukcją. Widoczne jest, że uczniowie w szkole podstawowej w ogóle dość rzadko rozwiązywali zadania wymagające wykorzystywania umiejętności umysłowych, ponieważ dobrze radzą sobie tylko z zadaniami odtwórczymi, mającymi najniższą wartość edukacyjną, natomiast te, które wymagają wyższych umiejętności myślenia, są wykonywane na poziomie niższym od potencjalnych możliwości ucznia trzynastoletniego. W tym wieku procesy poznawcze, takie jak: analiza, synteza, porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie i wnioskowanie, powinny już być względnie dobrze rozwinięte, ponieważ umysł jest dostosowany do wykonywania operacji abstrakcyjnych (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża 1977). W wieku lat 11–12 człowiek wkracza w tzw. stadium rozwoju operacji formalnych, kiedy to struktury poznawcze osiągają pełną dojrzałość. Potencjalna jakość rozumowania i myślenia młodego człowieka jest już wtedy wysoka (Wadsworth 1998). Oczywiście warunkiem skutecznego posługiwania się umiejętnościami umysłowymi jest ich wcześniejsze wykształcenie np. poprzez wykonywanie odpowiednich zadań. Stąd ogromna rola nauki szkolnej, która daje pole dla rozwoju czynności poznawczych (Wołoszynowa 1982). Wyniki testu pokazują, że ta sfera nie jest jednak wystarczająco stymulowana na etapie szkoły podstawowej.

W myśl teoretycznych założeń współczesnej edukacji ma ona służyć rozwojowi osobowości ucznia, przygotowaniu go do życia m.in. poprzez rozwiązywanie problemów, które to życie przed nim stawia, wdrożeniu do samokształcenia i kształcenia ustawicznego. Aby realizacja tych postulatów była możliwa, należy ucznia stymulować i przyzwyczajać do stałej aktywności intelektualnej oraz do samodzielności w myśleniu i podejmowaniu decyzji. Pożądane jest osiągnięcie stanu, w którym aktywność umysłowa ucznia stanie się jego wewnętrzną potrzebą, kiedy będzie on ją podejmował samorzutnie, nie przymuszany zewnętrznymi wymaganiami (Matczak 2003). Tymczasem praktyka szkolna niestety często znacznie odbiega od postulatów nowoczesnego nauczania. Przystawanie wiadomości i reguł nierzadko jest w dalszym ciągu zasadniczym elementem kształcenia, co jest wyraźnie widoczne w wynikach omówionych badań testowych.

WARUNKI KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ I MOTYWACJA PRZEDMIOTOWA UCZNIÓW

Druga część badań diagnostycznych dotyczyła warunków kształcenia geograficznego w ramach przyrody oraz zainteresowania i motywacji do uczenia się geografii w gimnazjum i była realizowana drogą ankiety. Wyniki ankiety wykazały, że uczniowie uczęszczający do poszczególnych szkół podstawowych korzystali z podręczników siedmiu różnych wydawnictw edukacyjnych. Analiza zawartości tych podręczników wykazuje, że treści geograficzne mają w nich różny zakres i ujęcie, co może się przekładać na zasób wiedzy i umiejętności ucznia.

Jeśli chodzi o dobór metod pracy i środków dydaktycznych stosowanych na lekcjach przyrody, to jest on bardzo urozmaicony i oczywiście uzależniony od tematu lekcji. Wśród stosowanych metod uczniowie wymieniali: pracę z książką i atlasem, pogadankę, obserwacje pośrednie modeli i okazów, pokazy (w tym prezentacje multimedialne), dyskusję, zajęcia muzealne i terenowe oraz inne. Mimo wszystko, jeśli chodzi o częstotliwość stosowania, przeważają metody tradycyjne: praca z podręcznikiem i atlasem, wykonywanie zadań w zeszytach ćwiczeń oraz pogadanka.

Tylko 36% badanych uczniów uczestniczyło podczas lekcji przyrody w zajęciach terenowych. Jest to bardzo zastanawiające, biorąc pod uwagę, że obowiązek prowadzenia zajęć w najbliższej okolicy wynika z podstawy programowej. Wiele treści, których realizacja jest przewidziana w tym dokumencie, wymaga prowadzenia obserwacji w terenie, np.: opis miejsca zamieszkania, krajobraz najbliższej okolicy, warunki życia ludzi w najbliższym otoczeniu, orientacja w terenie, obserwacje meteorologiczne, wpływ człowieka na środowisko przyrodnicze. Ponadto prowadzenie z uczniami różnego typu obserwacji jest praktyczną realizacją zasady pogłębienia, jednej z naczelných reguł kształcenia przyrodniczego i jednocześnie warunkiem jego skuteczności (Jurkowski 1979).

Można się zatem spodziewać, że większość uczniów nie opanowała metodyki prowadzenia obserwacji bezpośrednich oraz umiejętności posługiwania się mapą w terenie, a są to elementarne umiejętności, które uczeń po szkole podstawowej powinien posiadać.

Przyroda jest postrzegana przez większość uczniów jako przedmiot interesujący i lubiany, a treści geograficzne są odbierane szczególnie pozytywnie oraz uważane za niespecjalnie trudne. W przypadku pytań dotyczących stosunku emocjonalnego uczniów do przyrody, w tym do geografii, widoczne było zróżnicowanie odpowiedzi w zależności od szkół, do których uczęszczali

uczniowie. Grupy uczniów z tych samych szkół odpowiadały podobnie. Mało interesujące (w opinii uczniów) zajęcia z przyrody przekładały się najczęściej na niechęć do przedmiotu i odwrotnie, tam gdzie przedmiot określany był jako ciekawy, uczniowie deklarowali pozytywny stosunek do nauki geografii i przyrody oraz zainteresowanie szeroko pojętą tematyką przyrodniczą. Ci uczniowie najczęściej wskazywali także na przydatność wiedzy geograficznej w życiu.

Bardzo duże znaczenie dla stosunku ucznia do przedmiotu ma osobowość nauczyciela. Prawie 60% uczniów wskazało, że interesujące zajęcia prowadzone przez sympatycznego i kompetentnego nauczyciela stanowią największą motywację do uczenia się geografii.

Na pytania dotyczące oczekiwań uczniów odnośnie do metodyki prowadzenia zajęć oraz wykorzystywanych środków dydaktycznych, odpowiedzi są w zasadzie identyczne, niezależnie od szkoły, do której uczęszczali ankietowani. Najbardziej pożądane są lekcje urozmaicone, realizowane z wykorzystaniem zróżnicowanych metod i środków dydaktycznych, przy czym uczniowie kładą nacisk na nowoczesne środki multimedialne, jak: filmy, prezentacje i animacje, a także programy komputerowe. Jest to zrozumiałe – współczesna młodzież, sprawnie posługująca się najnowocześniejszą technologią i przyzwyczajona do możliwości, które ona stwarza, wymaga także od szkoły, aby dostosowała narzędzia kształcenia do realiów nowoczesności. Zresztą bogata oferta takich środków dydaktycznych jest dostępna na rynku edukacyjnym, problemem pozostaje natomiast umiejętność i możliwości ich wykorzystywania na lekcjach przez nauczycieli.

Uczniowie chętnie uczestniczyliby w ramach kształcenia geograficznego w formach innych niż lekcyjne, np. zajęciach muzealnych, wycieczkach i ćwiczeniach terenowych oraz zajęciach laboratoryjno-doświadczalnych, spotkaniach z ciekawymi ludźmi (np. podróżnikami, ekspertami z różnych dziedzin). Szeroki zakres tematyczny geografii stwarza takie możliwości.

PODSUMOWANIE

Wyniki badań przedstawionych w opracowaniu pokazują, że geografia jako przedmiot szkolny oraz dziedzina wiedzy jest na ogół postrzegana przez uczniów jako interesująca i potrzebna w życiu. Mimo to edukacja geograficzna realizowana w ramach przedmiotu przyroda w szkole podstawowej nie spełnia swojego zadania w zakresie kształtowania osiągnięć zaplanowanych w podstawie programowej na ten etap nauczania. Zarówno poziom wiedzy geograficznej,

jak i umiejętności uczniów są niezadowolające. Faktem jest, że pewne treści nauczania realizowane są wyłącznie na poziomie szkoły podstawowej, a nawiązując do nich, uczeń może wykształcić konkretne umiejętności. Zatem jeżeli nie zostaną one wypracowane na niższym etapie edukacyjnym, są niewielkie możliwości uzupełnienia ich na etapach wyższych.

Badania wykazały także spore zróżnicowanie wyników osiągnięć uczniów. Świadczy to o tym, że warunki kształcenia w konkretnej szkole, na które składać się może: dobór podręcznika, organizacja lekcji i przygotowanie merytoryczne oraz metodyczne nauczyciela, mają wpływ na poziom wiadomości i umiejętności ucznia. Wyniki testu osiągnięte przez uczniów uczęszczających do szkół, gdzie przyrody uczyli nauczyciele z przygotowaniem kierunkowym w zakresie geografii są wyższe, zwłaszcza jeśli chodzi o typowo geograficzne umiejętności, jak czytanie i interpretacja map oraz wykresów. Ten fakt potwierdza znaczenie wykształcenia nauczyciela w kształtowaniu osiągnięć ucznia.

Konkludując, należy stwierdzić, że integracja treści przyrodniczych na poziomie szkoły podstawowej wpłynęła ogólnie na obniżenie u uczniów poziomu kompetencji szczegółowych, związanych z konkretnymi przedmiotami przyrodniczymi. Kształcenie w ramach przyrody słabo przygotowuje uczniów do dalszej nauki geografii w gimnazjum, ponieważ w niewystarczającym stopniu kształtuje u nich niezbędne umiejętności poznawcze i praktyczne.

OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW Z ZAKRESU GEOGRAFII U PROGU GIMNAZJUM

Streszczenie

Wiedza i umiejętności opanowane przez uczniów z przedmiotu przyroda są podstawą do dalszego kształcenia w gimnazjum z biologii, geografii, fizyki i chemii. Dlatego wiedza wyniesiona przez uczniów z tego przedmiotu determinuje ich osiągnięcia z przedmiotów przyrodniczych na wyższym poziomie – gimnazjum. Sprawdzian po szkole podstawowej w niewielkim stopniu weryfikuje wiadomości i umiejętności z geografii więc na jego podstawie trudno wnioskować o przygotowaniu ucznia z zakresu tego przedmiotu. W celu określenia poziomu wiedzy i umiejętności geograficznych przeprowadzono badania diagnostyczne uczniów rozpoczynających naukę geografii w gimnazjum w Lublinie. Badania obejmowały test z wiedzy i umiejętności geograficznych ujętych w podstawie programowej z przyrody oraz ankietę dotyczącą motywacji uczenia się geografii.

Słowa kluczowe: edukacja geograficzna, przyroda, osiągnięcia, motywacja.

**STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN GEOGRAPHY ON THE THRESHOLD
OF JUNIOR HIGH SCHOOL****Summary**

Knowledge and skills obtained by students at natural science classes become a basis for education in individual natural science subjects separated in junior high school: biology, geography, physics and chemistry. Therefore, the basics learnt within the subject of natural science determine, to a large degree, the educational start of students on a higher level of education. In order to assess students' geographical achievements after primary school in more detail, a diagnostic study was carried out among students beginning geographical education in junior high school. The study consisted of two parts – a test and a survey concerning the conditions of geographical education in primary school and motivation to learn this subject. The study was carried out among students of first forms from junior high schools in Lublin. A detailed analysis of the results is presented in the article.

Key words: geographical education, natural science, achievements, subject motivation.

Barbara Dziecioł-Kurczoba

PRZYCZYNY ZRÓŻNICOWANIA PRZESTRZENNEGO EFEKTÓW KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W ŚWIETLE WYNIKÓW EGZAMINU MATURALNEGO

WPROWADZENIE

Ukazanie zróżnicowania efektów kształcenia geograficznego na poziomie egzaminu maturalnego stało się możliwe po wprowadzeniu w Polsce systemu egzaminów zewnętrznych. Ich wdrożenie związane było z reformą krajowego systemu edukacji. Zewnętrzny, testowy i powszechny egzamin maturalny przeprowadzono po raz pierwszy w 2005 r. W konsekwencji pojawiły się nowe wskaźniki efektów kształcenia oraz możliwości oceny efektów kształcenia geograficznego.

Uczniowie kończący naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, uzupełniających lub absolwenci wcześniejszych roczników są zobowiązani, przed przystąpieniem do egzaminu maturalnego, do złożenia w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej deklaracji dotyczącej wybieranych przedmiotów. Dzięki temu jest możliwa szczegółowa analiza populacji zdających ten egzamin oraz analiza wyboru przedmiotów maturalnych, których dokonują maturzyści, i dokładniejsze przyjrzenie się tzw. **wybieralności**. Termin ten dotyczy danego przedmiotu maturalnego (języków obcych oraz grupy przedmiotów do wyboru) i jest przedstawiony jako odsetek maturzystów, którzy wybrali dany przedmiot na egzaminie. Wybieralność np. geografii świadczy o jej „popularności”. Na zamiar kontynuowania nauki na studiach wyższych, związanych ze zdawaniem przedmiotem maturalnym, generalnie wskazuje wybieralność poziomu rozszerzonego z tego przedmiotu.

Kolejnymi wskaźnikami efektów kształcenia są:

– **zdawalność** – liczba lub odsetek maturzystów przystępujących do matury z danego przedmiotu obowiązkowego, którzy uzyskali przynajmniej 30%

punktów możliwych do otrzymania na danym poziomie (zdawalność przedmiotu) albo zdali egzamin maturalny jako całość (zdawalność matury);

– **średni wynik** – podawany w procentach ze względu na różną maksymalną liczbę punktów, które maturzysta może otrzymać za rozwiązanie arkuszy egzaminacyjnych ze zdawanych przedmiotów.

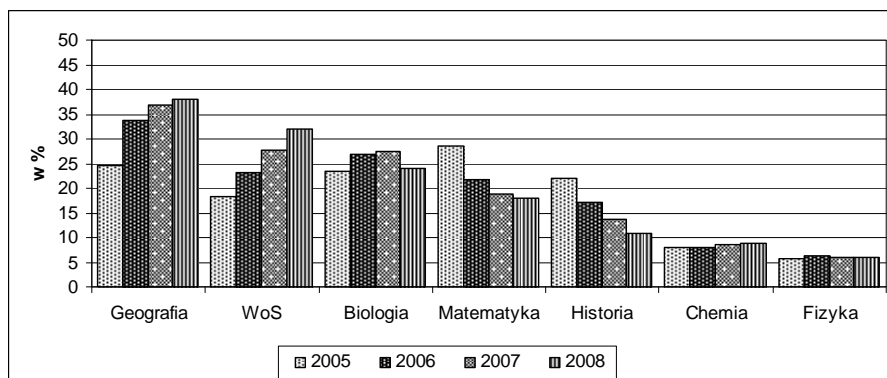
Analiza efektów kształcenia nie byłaby możliwa bez danych, które są udostępniane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) oraz Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE) w postaci raportów i/lub sprawozdań publikowanych po każdej wiosennej sesji maturalnej. Trudności, które pojawiły się podczas zbierania danych, dotyczyły głównie niejednorodności danych publikowanych przez OKE oraz braku ich ciągłości w okresie poddanym badaniom, czyli latach 2005–2008.

Efekty kształcenia geograficznego, jak wspomniano, zostały przedstawione z wykorzystaniem opisanych wyżej wskaźników. Porównano również wyniki egzaminu maturalnego z geografii do zdawalności matury jako całości oraz do wyników uzyskanych przez maturzystów z innych przedmiotów.

WYBIERALNOŚĆ PRZEDMIOTÓW MATURALNYCH

Pierwszy z opisanych wskaźników efektów kształcenia, czyli wybieralność, przybierał dla geografii wartości najwyższe w latach 2006–2008 (ryc. 1). Popularność geografii rosła w kolejnych latach; od prawie 25% w 2005 r. do 38% w 2008 r. Przedmiotem o wysokim odsetku wybieralności, wzrastającym w przedstawionym okresie od 18% w 2005 r. do 32% w 2008 r. jest wiedza o społeczeństwie (WoS). Wskaźnik wybieralności pozostawał na niskim, ale wyrównanym poziomie dla chemii (8–9%) i fizyki (6%), natomiast obniżał się w przypadku historii (z 22% do 11%) i matematyki (z 29% do 18%). Wzrost popularności geografii i wiedzy o społeczeństwie należy wiązać z zakresem tematyki, która jest bliska życiu oraz dotyczy współczesnych wydarzeń. Są to jednocześnie przedmioty łatwiejsze w mniemaniu maturzystów od matematyki czy historii, których wybieralność zdecydowanie zmniejsza się. Jednocześnie geografia jest przedmiotem, który stanowi podstawę lub jest uwzględniany podczas naboru na różne kierunki studiów. W Uniwersytecie Łódzkim takimi kierunkami są: geografia, turystyka i rekreacja, ochrona środowiska, gospodarka przestrzenna, stosunki międzynarodowe, administracja, ekonomia, finanse i rachunkowość, zarządzanie, logistyka, stosunki międzynarodowe czy politologia. Do popularności geografii jako przedmiotu maturalnego zdaniem M. Tracz

(2008) przyczyniło się również wprowadzenie nowej formuły egzaminu maturalnego.

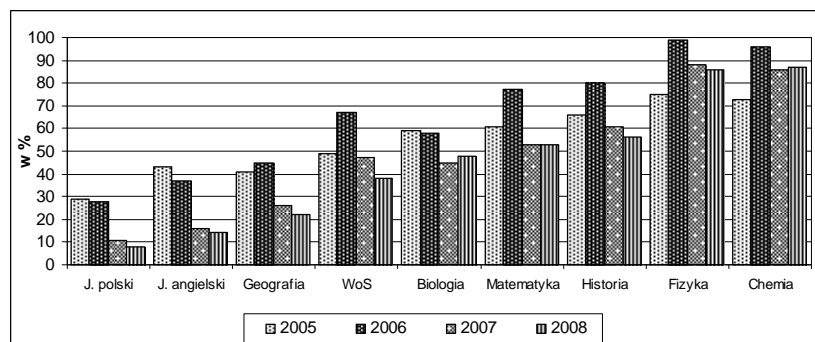


Ryc. 1. Wybieralność geografii i innych przedmiotów maturalnych w latach 2005–2008 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z egzaminu maturalnego za lata 2005–2008

Wybieralność poziomu rozszerzonego (PR) przedmiotów zdawanych na egzaminie maturalnym ilustruje rycina 2, na której widoczny jest spadek wybieralności tego poziomu od 2007 r., kiedy to dokonano rozdziału poziomów egzaminu maturalnego (wprowadzono zdawalność przedmiotu również na poziomie rozszerzonym). Dlatego dalsza analiza będzie dotyczyć tylko tych dwóch roczników, czyli lat 2007 i 2008. Języki, które absolwenci zdawali obowiązkowo (język polski, język angielski), były wybierane głównie na poziomie podstawowym, natomiast wśród przedmiotów do wyboru (zarówno obowiązkowych, jak i dodatkowych) sytuacja była nieco inna. Poziom rozszerzony był wybierany przez mniej niż 50% maturzystów z przedmiotów takich, jak geografia, wiedza o społeczeństwie czy biologia. Z matematyki poziom ten wybierało nieco ponad 50% zdających przedmiot i kilka procent więcej z historii. Natomiast z fizyki i chemii zdający wybierali przede wszystkim poziom rozszerzony (ponad 80% zdających te przedmioty).

Zebrane dane pozwalają wyciągnąć następujące wnioski. Przedmioty, które były wybierane na egzaminie maturalnym najchętniej (geografia, wiedza o społeczeństwie, biologia), były zdawane przez przeważający odsetek maturzystów na poziomie podstawowym, natomiast przedmioty mało popularne (fizyka, chemia) zdawane były przez większość maturzystów na poziomie rozszerzonym. Wnioski te potwierdzają badania przeprowadzone w ośrodku krakowskim (Piróg, Tracz, Gurgul 2007).



Ryc. 2. Wybór poziomu rozszerzonego z geografii i innych (wybranych) przedmiotów na egzaminie maturalnym w latach 2005–2008 (w %)

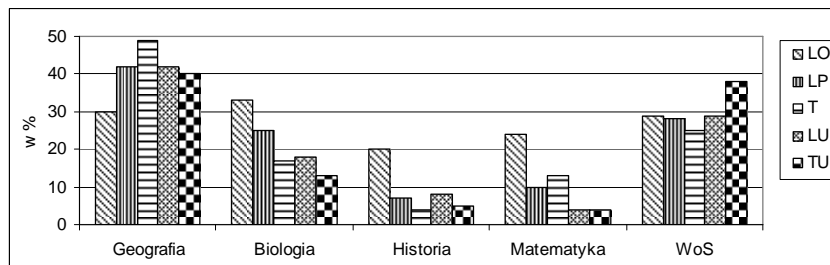
Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z egzaminu maturalnego za lata 2005–2008

Zróóżnicowanie efektów kształcenia geograficznego, jak wspomniano na wstępie, zostanie w dalszej części opracowania przedstawione zgodnie z czynnikami, które je powodują.

WPLYW TYPU SZKOŁY NA WYNIKI EGZAMINU MATURALNEGO

Geografia była przedmiotem szczególnie chętnie zdawanym na egzaminie maturalnym w typach szkół innych niż liceum ogólnokształcące (ryc. 3). Taka dysproporcja w wyborach przedmiotów maturalnych nie występowała wśród innych przedmiotów (ryc. 3). Wręcz przeciwnie – przedmioty wybierane przez mniejszy odsetek maturzystów (matematyka, historia czy biologia) wyraźnie częściej zdawane były w liceach ogólnokształcących niż w pozostałych typach szkół.

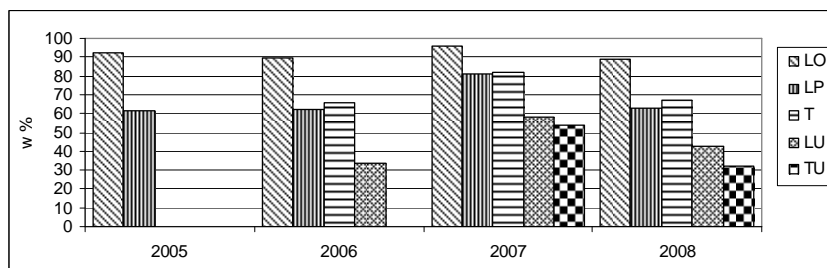
Zdawalność matury, czyli egzaminów obowiązkowych (ryc. 4), była najwyższa w liceach ogólnokształcących i przewyższała z reguły o ponad 20% wyniki uczniów z pozostałych typów szkół. Podobnie kształtowała się zdawalność geografii i innych przedmiotów maturalnych przedstawionych na rycinie 5. Najwyższe wartości uzyskali uczniowie liceów ogólnokształcących, nieco niższe wartości absolwenci techników i liceów profilowanych. W liceach i technicach uzupełniających poziom zdawalność poszczególnych przedmiotów był najniższy spośród typów szkół występujących w Polsce. Należy pamiętać, że w kraju grupa absolwentów kończących szkoły uzupełniające jest najmniej liczna, dlatego np. maturę z matematyki na poziomie rozszerzonym nie zdawał w kraju nikt lub wynik był zindywidualizowany (ryc. 5).



LO – liceum ogólnokształcące, LP – liceum profilowane, T – technikum, LU – liceum uzupełniające, TU – technikum uzupełniające

Ryc. 3. Wybieralność geografii i wybranych przedmiotów na egzaminie maturalnym w różnych typach szkół w 2007 r. (w %)

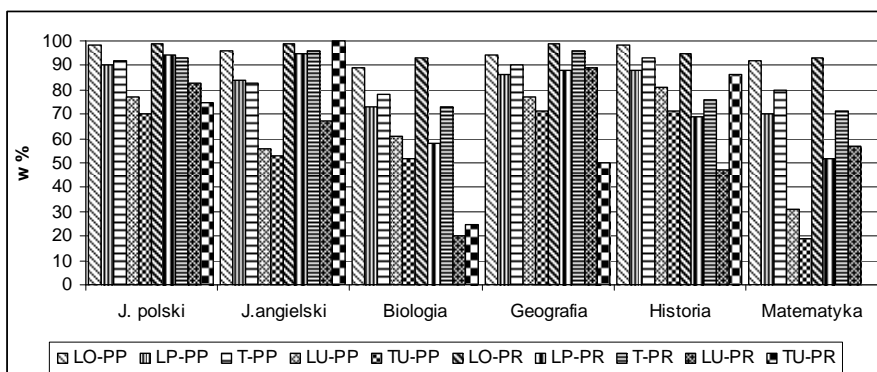
Źródło: opracowanie własne na podstawie „Osiągnięć maturzystów w roku 2007”



Oznaczenia typów szkół – patrz ryc. 3

Ryc. 4. Zdawalność matury w różnych typach szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań z egzaminu maturalnego za lata 2005–2008

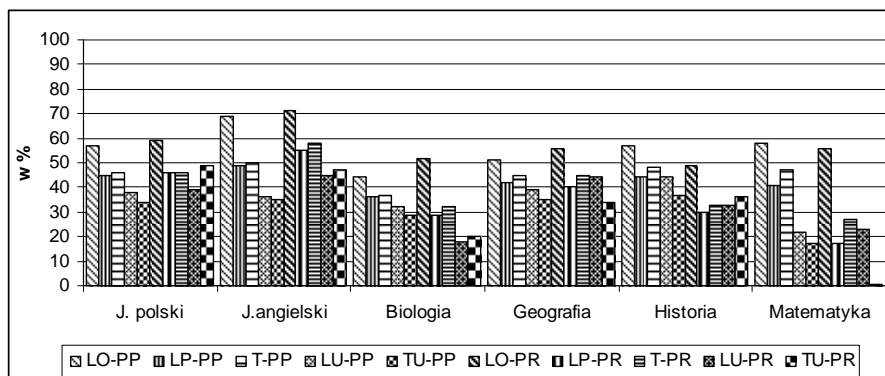


PP – poziom podstawowy, PR – poziom rozszerzony, oznaczenia typów szkół – patrz ryc. 3

Ryc. 5. Zdawalność egzaminu pisemnego z geografii i wybranych przedmiotów z uwzględnieniem typu szkoły i poziomu egzaminu w 2008 r. (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Osiągnięć maturzystów w roku 2008”

Podobne zależności jak dla zdawalności występują także dla średniego wyniku egzaminu maturalnego z wybranych przedmiotów (ryc. 6). Najwyższe średnie wyniki uzyskiwali uczniowie liceów ogólnokształcących, a najniższe absolwenci szkół uzupełniających. Średnie wyniki z geografii z poziomu podstawowego nie były szczególnie wysokie, np. w liceach ogólnokształcących niższe średnie wyniki uzyskali tylko uczniowie zdający biologię. Wyższe średnie wyniki uzyskali absolwenci zdający poziom rozszerzony z geografii, np. w liceach ogólnokształcących otrzymali średni wynik wyższy niż zdający biologię, historię i matematykę. Zatem maturzyści, wybierając geografję na poziomie podstawowym, chcieli jedynie zdać egzamin maturalny. Ich średnie wyniki były zdecydowanie niższe niż uczniów zdających poziom rozszerzony w tym samym typie szkoły.



Oznaczenia poziomów egzaminu i typów szkół – patrz ryc. 3 i 5

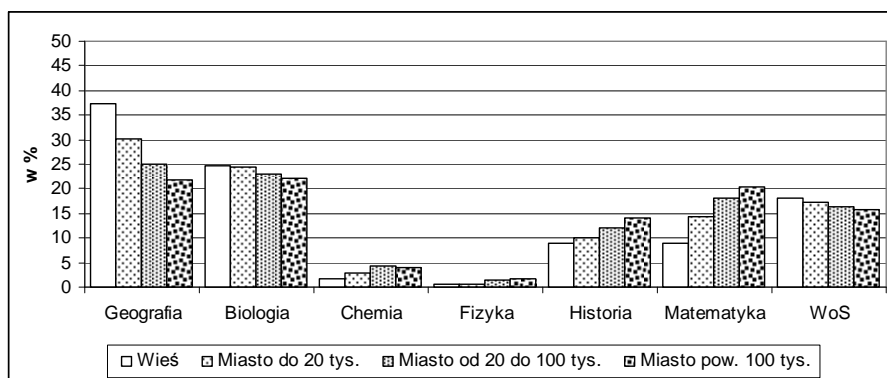
Ryc. 6. Średnie wyniki z egzaminu pisemnego z geografii i wybranych przedmiotów z uwzględnieniem typu szkoły i poziomu egzaminu w 2008 r. (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Osiągnięć maturzystów w roku 2008”

Można zatem stwierdzić, że geografia stała się przedmiotem popularnym (szczególnie w typach szkół innych niż licea ogólnokształcące) ze względu na łatwość jej zdania, a tym samym łatwość zdania matury (podobną funkcję na egzaminach maturalnych pełniła wiedza o społeczeństwie). W konsekwencji uczniowie nie uzyskiwali wysokiego średniego wyniku z geografii. Prawdopodobnie popularność tego przedmiotu była wynikiem kalkulacji maturzystów opartych na wynikach matury z tego przedmiotu z lat wcześniejszych. Egzamin maturalny z geografii w latach 2005–2008 charakteryzował wyrównany poziom trudności arkuszy, co przypuszczalnie przyczyniło się do wzrostu jego wybieralności. Motywy wyboru tego przedmiotu dobrze różnicuje typ szkoły.

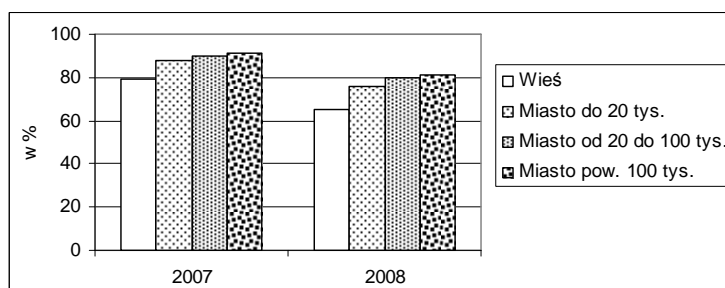
WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI A WYNIKI MATURY

Następnym czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie wyników egzaminu maturalnego jest wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła ponadgimnazjalna (ryc. 7). Uczniowie szkół wiejskich najchętniej wybierali na egzaminie maturalnym geografię i biologię oraz wiedzę o społeczeństwie, najrzadziej zdawali fizykę i chemię. Wraz ze wzrostem wielkości miejscowości, w której uczyli się maturzyści, odsetek uczniów wybierających geografię, biologię i wiedzę o społeczeństwie malał, rósł natomiast odsetek zdających fizykę, chemię, historię czy matematykę.



Ryc. 7. Wybieralność geografii i wybranych przedmiotów na egzaminie maturalnym w 2007 r. z uwzględnieniem wielkości miejscowości, w której zlokalizowano szkołę ponadgimnazjalną (w %)

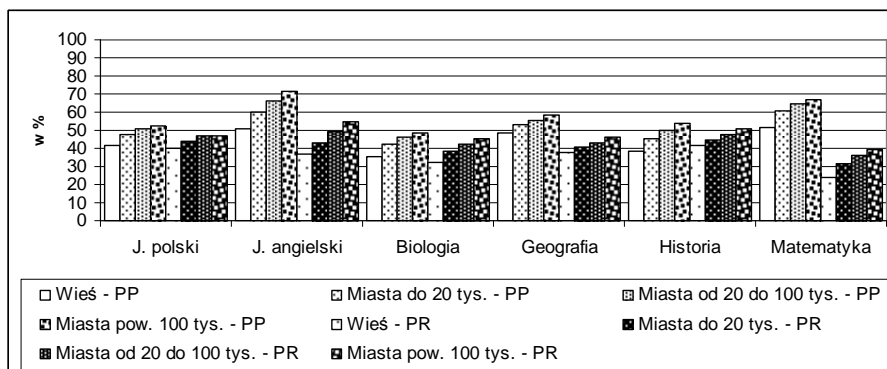
Źródło: opracowanie własne na podstawie „Osiągnięć maturzystów w roku 2007”, s. 160



Ryc. 8. Zdawalność matury w latach 2007–2008 z uwzględnieniem wielkości miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Osiągnięć maturzystów w roku 2007” i „Osiągnięć maturzystów w roku 2008”

Wyniki zdawalności matury (ryc. 8) oraz wartości średnich wyników z wybranych przedmiotów (ryc. 9) jednoznacznie wskazują, że absolwenci szkół wiejskich uzyskiwali wyniki najniższe. Zarówno wartości zdawalności matury, jak i średnie wyniki wybranych przedmiotów wzrastały w miarę powiększania się miasta, w którym zlokalizowana jest szkoła ponadgimnazjalna.



PP – poziom podstawowy, PR – poziom rozszerzony

Ryc. 9. Średnie wyniki matury w 2006 r. według wybranych przedmiotów obowiązkowych z uwzględnieniem wielkości miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Egzaminu maturalnego 2006” oraz sprawozdań: „Matura 2006” Przedmioty humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze i języki obce

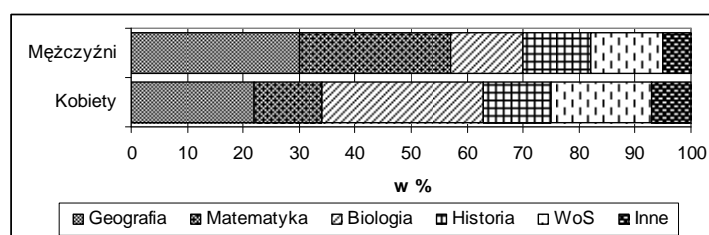
Rosnące średnie wyniki absolwentów szkół wiejskich i miejskich wraz ze wzrostem wielkości miejscowości były wyraźne dla wszystkich przedmiotów oraz obydwu zakresów – podstawowego i rozszerzonego (ryc. 9). Największe różnice występują na osi miasto-wieś, a zdecydowanie mniejsze pomiędzy miastami różnej wielkości.

WPLYW PŁCI NA WYNIKI EGZAMINU MATURALNEGO

Udział dziewcząt i chłopców w liczbie uczniów danego typu szkoły dokonuje się w momencie wyboru przez młodzież szkoły ponadgimnazjalnej. W szkołach dla młodzieży (liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikach) w roku szkolnym 2007/2008 kobiety stanowiły 52,3%, a mężczyźni 47,7%. Odwrotną przewagę obserwowano w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych dla dorosłych, gdzie mężczyźni stanowili 62,7%, a kobiety 37,3%. Zatem młodym kobietom bardziej zależy na wykształceniu niż mężczy-

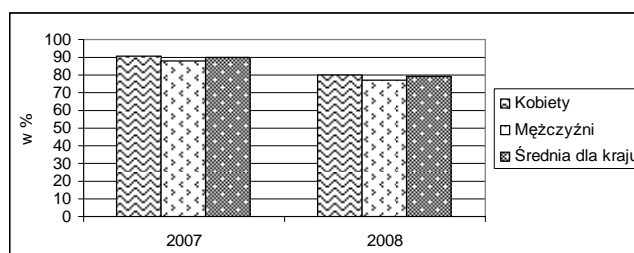
znom, choć i oni, już jako dorośli, starają się je uzupełniać. Opisane proporcje pomiędzy liczbą kobiet i mężczyzn potwierdzają się dla populacji maturzystów.

Zróżnicowanie ze względu na płeć wystąpiło przy wyborze przedmiotów obowiązkowych na egzaminie maturalnym w 2007 r. (ryc. 10). Kobiety chętniej niż mężczyźni decydowały się zdawać takie przedmioty, jak biologia i wiedza o społeczeństwie, natomiast wśród mężczyzn większą popularnością cieszyły się geografia i matematyka. Największe dysproporcje w opisywanym wskaźniku pomiędzy kobietami i mężczyznami wystąpiły dla biologii i matematyki.



Ryc. 10. Wybieralność geografii i wybranych przedmiotów obowiązkowych na egzaminie maturalnym w % w 2007 r. z uwzględnieniem płci zdających
Źródło: „Osiągnięcia maturzystów w roku 2007”, s. 164

Różnice w skali kraju występują pomiędzy płciami także dla zdawalności egzaminu maturalnego (ryc. 11). W latach 2007 i 2008 wystąpiły różnice w poziomie zdawalności matury; były one niewielkie, ale wyższe o 3% dla kobiet. Brak szczegółowych zestawień dla przedmiotów maturalnych uniemożliwia dalsze analizy.



Ryc. 11. Zdawalność egzaminu maturalnego z uwzględnieniem płci zdających w latach 2007–2008 (w %)

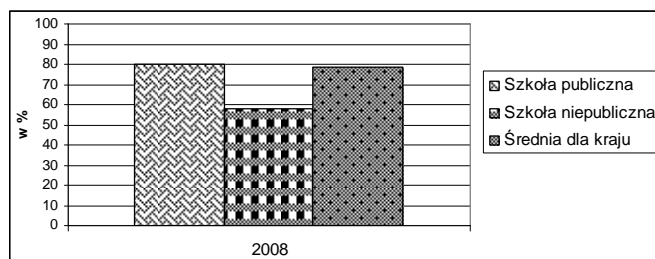
Źródło: opracowanie własne na podstawie „Osiągnięć maturzystów w roku 2007” i „Osiągnięć maturzystów w roku 2008”

Zebrane dane wskazują, że młode Polki przywiązują większą wagę do gruntownego wykształcenia. To również one generalnie osiągają lepsze wyniki na egzaminie maturalnym, choć wybierają inne przedmioty obowiązkowe niż męż-

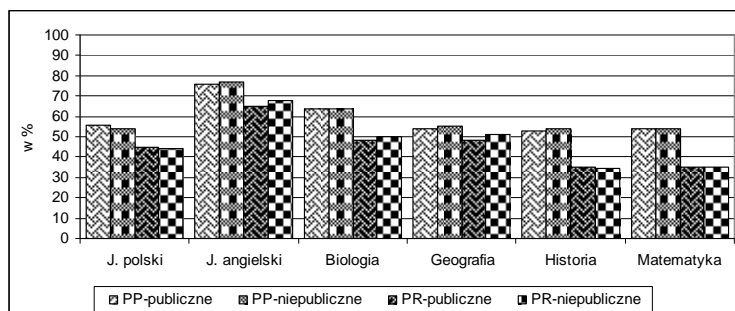
czyżni. Natomiast część mężczyzn woli najpierw zdobyć zawód (w zasadniczych szkołach zawodowych przeważają mężczyźni) i rozpocząć pracę zawodową, a na później odłożyć dokończanie się. Wniosek ten potwierdza wyższy odsetek mężczyzn w szkołach dla dorosłych.

STATUS SZKOŁY A WYNIKI MATURY

Do czynników różnicujących wyniki, oprócz typu szkoły, zalicza się również charakter szkoły (publiczna lub niepubliczna). Dane o tym czynniku są niepełne m.in. dlatego, że odsetek uczniów uczęszczających do szkół niepublicznych w kraju jest niewielki – stanowi kilka procent. W 2008 r. opublikowano wyniki zdawalności, które uzyskali uczniowie w szkołach publicznych i niepublicznych („Osiągnięcia maturzystów w roku 2008”). Różnica w poziomie zdawalności wyniosła aż 22% na korzyść szkół publicznych (ryc. 12), w których wskaźnik tylko nieco przewyższał średnią dla kraju. Fakt ten potwierdza niewielki wpływ wyników uczniów ze szkół niepublicznych na wyniki matury w kraju.



Ryc. 12. Zdawalność egzaminu maturalnego w 2008 r. w podziale na szkoły publiczne i niepubliczne (absolwenci rocznika 2008) (w %)
Źródło: „Osiągnięcia maturzystów w roku 2008” s. 17



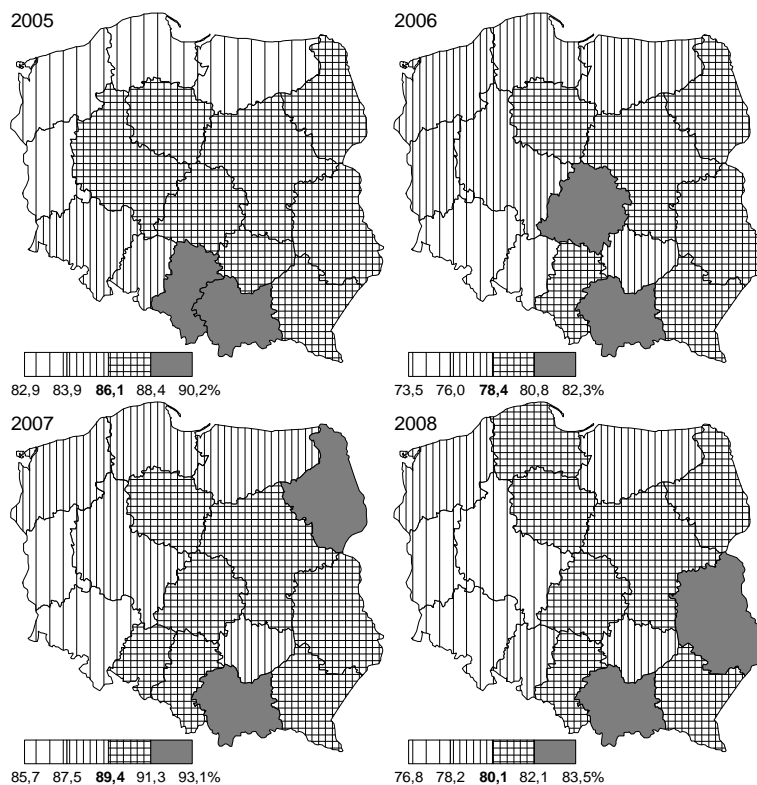
Ryc. 13. Średnie wyniki egzaminu maturalnego z wybranych przedmiotów w podziale na szkoły publiczne i niepubliczne w 2005 r. (w %)
Źródło: „Matura 2005”, s. 16

Wartości średnich wyników między szkołami publicznymi i niepublicznymi (ryc. 13) w przypadku wszystkich przedmiotów w 2005 r. różnią się na danym poziomie nie więcej niż o 2–3%. Wyniki na poziomie podstawowym są w szkołach publicznych niższe niż w szkołach niepublicznych dla języka angielskiego, geografii i historii oraz podobne w obydwu typach szkół dla biologii i matematyki. Na poziomie rozszerzonym w szkołach niepublicznych wyniki wyższe niż w szkołach publicznych osiągnęli uczniowie z geografii, języka angielskiego i biologii. Z matematyki wyniki były porównywalne, natomiast z historii niższe niż w szkołach publicznych.

INNE CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA ZRÓŻNICOWANIE PRZESTRZENNE WYNIKÓW MATURY Z GEOGRAFII

Zdawalność matury z geografii nie wykazuje wyraźnego zróżnicowania przestrzennego w Polsce. Zróżnicowanie takie wykazuje zdawalność matury (ryc. 14). Wyniki wyższe od średniej dla województw uzyskali uczniowie województw leżących w części centralnej oraz we wschodniej Polsce, natomiast wyniki o niższych wartościach zdawalności od średniej dla województw osiągnęli maturzyści w zachodniej i północnej części kraju. Niskie wartości uzyskali również uczniowie województw: świętokrzyskiego, opolskiego oraz wielkopolskiego. Zróżnicowanie takie nawiązuje do przestrzennego rozkładu wyników sprawdzianu po szkole podstawowej oraz egzaminu gimnazjalnego, których wyniki zostały szczegółowo opracowane m.in. przez P. Śleszyńskiego (2004). Ze szczegółowej analizy wartości zdawalności egzaminu maturalnego wynika, że różnica pomiędzy województwami, w których uczniowie uzyskali najwyższe i najniższe wartości zdawalność matury w danej sesji stanowi kilka procent (7,3% w 2005 r., 8,8% w 2006 r., 6,4% w 2007 r., 6,7% w 2008 r.).

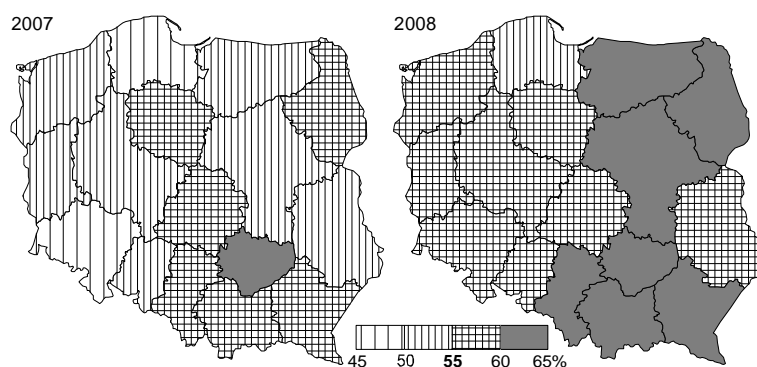
Na zróżnicowanie średnich wyników w województwach najczęściej wpływały wyniki uczniów, którzy zdawali poziom rozszerzony. Przeważnie byli to maturzyści posiadający szerszy zakres wiedzy. Przedmiotem różnicującym jest również geografia na poziomie rozszerzonym – ryc. 15 i 16 (wyraźnego zróżnicowania nie zauważa się dla zdawalności oraz średnich wyników poziomu podstawowego z geografii). Dzieje się tak dlatego, że arkusze egzaminacyjne zawierają zarówno zadania z geografii społeczno-ekonomicznej, wymagające wiedzy ogólnej, często bardzo aktualnej, oraz zadania np. związane z ruchami Ziemi czy skalą mapy, wymagające umiejętności matematycznych i wyobraźni przestrzennej.



2007 r. – wartości zdawalności uwzględniają osoby, które otrzymały świadectwa maturalne na mocy „amnestii maturalnej”

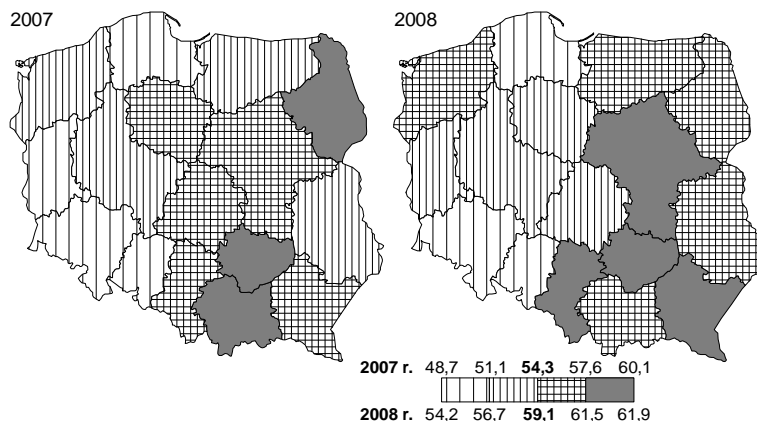
Ryc. 14. Zdawalność egzaminu maturalnego w województwach w latach 2005–2008 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań CKE z egzaminu maturalnego za lata 2005–2008



Ryc. 15. Średnie wyniki matury z geografii z poziomu rozszerzonego według województw w latach 2007–2008 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z CKE i OKE



Ryc. 16. Odchylenie średnich wyników matury z geografii z poziomu rozszerzonego według województw od wartości średniej w latach 2007–2008 (w %)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z CKE i OKE

Zatem szeroki i zróżnicowany zakres tematyki zadań geograficznych może być przyczyną dużego różnicowania wiedzy i umiejętności maturzystów. Zróżnicowanie przestrzenne średnich wyników matury z geografii na poziomie rozszerzonym jest podobne do zróżnicowania przestrzennego zdawalności matury, które z kolei nawiązuje do historycznych podziałów Polski. Najwyższe wyniki uzyskują uczniowie na obszarze dawnej „Kongresówki” oraz Galicji. Przynależność tych terenów po rozbiorach do Rosji i Austrii spowodowały, że nie podlegały one takim zmianom, jak Ziemie Północne i Zachodnie. Zachowana została bardziej tradycyjna struktura własności na wsi, nie było również gwałtownych ruchów migracyjnych (Bański, Kowalski, Śleszyński 2002). Dlatego są to tereny, które cechują się w skali Polski większą zasiedziałością ludności, ugruntowanymi tradycjami, silniej rozwiniętymi więziami społecznymi, a także większym przywiązaniem do własności prywatnej. Niższe wyniki egzaminu maturalnego uzyskali absolwenci zamieszkali na terenach Ziem Zachodnich i Północnych, które kilkakrotnie w ostatnich stuleciach podlegały różnym zmianom struktury. Pierwsze cechy odrębności Ziem Zachodnich i Północnych powstały już w XVIII w., kiedy to przynależały do państwa pruskiego. W tym czasie Wielkopolska i Pomorze Gdańskie należały już do bardzo dobrze rozwiniętych gospodarczo obszarów państwa polskiego. Po 1815 r. tereny te zostały przyłączone do Prus. Do momentu odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r. były obszarem państwa pruskiego, na którym rozwijało się rolnictwo wielkoobszarowe, wykorzystujące pracowników najemnych, czyli robotników rolnych. Gospodarstwa te zostały upaństwowione po II wojnie światowej, stając się Państwowymi Gospodarstwami Rolnymi (Bański, Kowalski, Śleszyński 2002).

Powyższe zmiany historyczne znajdują odzwierciedlenie w rozdrobnieniu gospodarstw rolnych. W województwach, w których występuje największa liczba osób pracujących w rolnictwie (Bober i in. 2007, s. 33), czyli na 1 rolnika przypada najmniejsza powierzchnia użytków rolnych (południowo-wschodnia Polska), maturzyści uzyskują wyższe wyniki. Potwierdza to wniosek, że wyższe wyniki matury związane są z ludnością bardziej konserwatywną, kultywującą tradycje rodzinne. Podobne wnioski wyciągnięto na podstawie badań dla niższych etapów kształcenia (Bański, Kowalski, Śleszyński 2002, Herbst, Herczyński 2002, Śleszyński 2003a, b, 2004, 2007). Natomiast Ziemie Zachodnie i Północne charakteryzował do 1989 r. duży udział w użytkach rolnych gruntów Państwowych Gospodarstw Rolnych. Istnienie przez długi czas własności państwowej lub spółdzielczej na tych terenach, a wcześniej pracowników najemnych, spowodowało u zamieszkałej tam ludności zmniejszenie przywiązania do własności prywatnej, często także odpowiedzialności za własny los. Została ona przyzwyczajona do opiekuńczej roli i do wręcz „wyręczania” rodziców przez państwo w kwestii m.in. edukacji dzieci. Postawa wielu mieszkańców tych ziem stała się „roszczeniowa”. Zmiany, które nastąpiły po 1989 r., spowodowały powstanie trudnej sytuacji gospodarczej na tych terenach oraz wysokiego bezrobocia strukturalnego i przyczyniły się do obniżenia stopy życiowej mieszkańców (Herbst, Herczyński 2002), co znalazło odzwierciedlenie w niższych wynikach matury.

W opracowaniu przedstawiono tylko niektóre czynniki wpływające na zróżnicowanie wyników egzaminu maturalnego i matury z geografii. Na opisane wyniki wpływa wiele czynników, które nakładają się na siebie, stąd wynikają trudności w określeniu wpływu pojedynczych czynników. Dalszych badań wymagają m.in. czynniki bezpośrednio związane z uczniem oraz jego rodziną i środowiskiem, w którym wzrasta.

PRZYCZYNY ZRÓŻNICOWANIA PRZESTRZENNEGO EFEKTÓW KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W ŚWIETLE WYNIKÓW EGZAMINU MATURALNEGO

Streszczenie

Szczegółowe badanie zróżnicowania efektów kształcenia geograficznego w Polsce stało się możliwe na poziomie egzaminu maturalnego dopiero od 2005 r., kiedy to wprowadzono pierwszy zewnętrzny, testowy i powszechny egzamin maturalny. Wskaźnikami tych efektów są: wybieralność, zdawalność i średnie wyniki egzaminu maturalnego z geografii. W opracowaniu przedstawiono zróżnicowanie wyników matury z geografii w Polsce w latach 2005–2008, z uwzględnieniem poziomu egzaminu

(podstawowego – PP i rozszerzonego – PR). Wyniki matury z geografii przedstawiono w porównaniu z innymi, wybranymi przedmiotami oraz zdawalnością matury. Podjęto próbę ukazania roli geografii na egzaminie maturalnym. Wskazano też czynniki, które powodują zróżnicowanie wyników egzaminu maturalnego z geografii. Należą do nich: typ szkoły ponadgimnazjalnej, w której uczył się maturzysta, wielkość miejscowości, w której zlokalizowano szkołę ponadgimnazjalną, płeć maturzysty, status szkoły oraz grupa czynników społeczno-ekonomicznych, m.in. zasiedziałość ludności. Wskazano również na podobieństwo czynników wpływających na regionalne zróżnicowanie wyników matury z geografii do czynników warunkujących zróżnicowanie wyników egzaminów po szkole podstawowej i gimnazjum.

Słowa kluczowe: matura z geografii, egzamin maturalny, wyniki matury, czynniki warunkujące wyniki matury, zróżnicowanie przestrzenne wyników matury.

REASONS FOR SPATIAL DIVERSIFICATION OF THE EFFECTS OF GEOGRAPHIC EDUCATION IN THE LIGHT OF THE SCHOOL-LEAVING EXAM RESULTS

Summary

Detailed research in spatial diversification of the effects of geographic education in Poland has become possible since introducing first comparable external exams throughout the country in 2005. They have been estimated by the choice, the pass rate and the average school-leaving exam results in geography. In the article the results of the school-leaving exams between 2005 and 2008 have been presented in detail both at standard level and extended level of Matura exams. The results of geography exams have been shown in comparison with other subjects as well as the pass rate for all Matura examinations. Moreover, there has been an attempt made to define the role of geography as a school-leaving exam subject. The article identifies factors determining spatial diversification of the exam results, which seem to be as follow: type of school, size of the town/ city, sex, school status (state, or private) plus a number of other social, economic and cultural factors including the lack of mobility. There has also been a similarity found between factors determining regional diversification of school-leaving exam results in geography and those influencing the exam results after primary school and middle school (gymnazjum).

Key words: school-leaving exam in geography, school-leaving exam results, factors determining Matura exam results, spatial diversification of Matura exam results.

Iwona Piotrowska

EFEKTY DYDAKTYCZNE W DWUJĘZYCZNYM NAUCZANIU GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Istniejące w polskim systemie edukacji nauczanie dwujęzyczne (bilingwalne) zostało oficjalnie wprowadzone od roku szkolnego 1991/1992. Jako pierwsze powstały klasy dwujęzyczne z językiem francuskim, utworzone w liceach posiadających tradycję w nauczaniu tego języka (Piotrowska 2007). W następnych latach powstawały kolejno klasy z językiem angielskim, niemieckim i hiszpańskim. Podstawą organizowania klas dwujęzycznych w szkołach były porozumienia zawarte między Ministerstwem Edukacji Narodowej RP a odpowiednimi instytucjami z krajów współpracujących. Szczególnie jest to widoczne w umowach polsko-francuskich i polsko-hiszpańskich.

Definiując nauczanie dwujęzyczne, zgodnie ze stanem prawnym, jest to nauczanie w języku polskim oraz w jednym z języków obcych przedmiotów szkolnych, odpowiednio do ramowych planów nauczania dla danego etapu edukacyjnego (Multańska 2002). Według założeń muszą to być co najmniej dwa przedmioty tzw. niejęzykowe, do których należą m.in. geografia fizyczna i ekonomiczna świata. W przypadku geografii Polski, realizacja toku nauczania musi zawsze musi odbywać się w języku polskim. W dwujęzycznym nauczaniu stosuje się dwa języki jako równorzędne, a jego efektem jest zdobycie kompetencji merytorycznych (geograficznych), językowych, komunikacyjnych, a także interkulturowych.

W Polsce funkcjonuje obecnie ok. 160 szkół z oddziałami klas dwujęzycznych. W liceach ogólnokształcących, a także w gimnazjach i sporadycznie w szkołach podstawowych istnieją klasy z językami: angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpańskim i włoskim, jako drugim językiem nauczania (Multańska 2002). W ostatnich latach problematyka dwujęzycznego nauczania objęła także mniejszości narodowe, takie jak: Białorusini, Czesi, Litwini, Rosjanie, Słowacy czy Ukraińcy (Tracz 2007). Problematyką bilingwalizmu interesują się

najczęściej nauczyciele i rodzice kultur pogranicza, przedstawiciele mniejszości etnicznych lub użytkownicy posługujący się kilkoma językami obcymi. Warto zwrócić uwagę, że szczególnie w obecnych czasach, przy znacznej możliwości migracji ludności spowodowanej poszukiwaniem oraz podejmowaniem pracy w innych krajach i osiedlaniem się, tematyka dwujęzyczności, a nawet wielojęzyczności staje się niezwykle ważna. Zatem geografia, jako dyscyplina naukowa i przedmiot nauczania w szkole, może pomóc poznać i zrozumieć problemy wynikające z odmienności środowiskowej, kulturowej czy etnicznej (Piotrowska 2009). Dwujęzyczne nauczanie geografii w odniesieniu do mniejszości narodowych w określonym państwie może sprzyjać także kształtowaniu postaw tożsamości narodowej oraz respektowaniu innych kultur. Według Ch. Fridricha (2007) można wówczas jednocześnie mówić o międzykulturowym nauczaniu geografii, przy zachowaniu nauczania przedmiotowego.

RODZAJE BILINGWALIZMU

Bilingwalizm lub dwujęzyczność traktuje się jako zdolność jednostki do posługiwania się dwoma kodami językowymi (językami) i ich korelatami (Duverger 2005). Używa się wówczas w sposób alternatywny dwóch języków, uzależniając ich stosowanie od odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej, w której włącza się zamiennie jeden lub drugi język (*Encyklopedia pedagogiczna* 2004). M. Strachanowska (2002) stwierdza, że dwujęzyczność może stanowić most do Europy. Z. Dzięgielewska-Pecyńska (2008) wyróżnia następujące **rodzaje bilingwalizmu**: a) bilingwalizm współrzędny – słowa z dwóch języków są całkowicie oddzielone i mają inne znaczenie; b) bilingwalizm złożony – jedno wspólne znaczenie dla dwóch słów; c) bilingwalizm podporządkowany – jeden język (ojczysty, L1) jest już opanowany, a drugi (L2) jest w trakcie akwizycji. Wówczas język ojczysty pełni funkcję pośrednią w procesie nauczania, umożliwiając tłumaczenie.

Bilingwalizm podporządkowany został wprowadzony do systemu jako efekt nauczania formalnego i występuje poza obszarem, gdzie jest używany L2. Jak podaje Z. Dzięgielewska-Pecyńska (2008), nazywa się go dwujęzycznością szkolną i w takiej postaci występuje obecnie w polskim systemie oświaty. Dwujęzyczność szkolna jest realizowana w różnorodny sposób, przy stosowaniu wielu metod, w zależności od szkoły, programu, języka oraz wykształcenia nauczycieli. Jak zauważył L. Gajo (2007) powstał więc nowy typ nauczyciela przedmiotu niejęzykowego w sekcji dwujęzycznej, którego praca jest trochę surrealistyczna, trudna, czasem mało „naturalna”. Pojawiają się więc kluczowe

pytania: w jakich proporcjach operować językami L1 i L2 na lekcjach przedmiotów niejęzycznych, w tym geografii? w jaki sposób uczyć?

Na początku lat 90. XX w. wypracowano interesujące metodologicznie podejście do nauczania dwujęzycznego, w którym kluczową rolę odgrywa integracja, zatem nauczanie przedmiotów zintegrowane jest z nauką języka. Rozwinął się więc EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Language Étrangère, we Francji od 1992 r.) oraz CLIL (Content and Language Integrated Learning, w Anglii od 2000 r.). W Polsce ten typ nauczania określa się mianem zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego i traktuje się jako wiodący sposób nauczania określonej dyscypliny w obcym języku (Mentz 2008, Papaja 2008). Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe polega na nauczaniu przedmiotów niejęzycznych nie w obcym języku, lecz wraz z językiem obcym i poprzez język obcy. Oznacza to konieczność przyjęcia bardziej zintegrowanego podejścia zarówno do nauczania, jak i do uczenia się, które wymaga od nauczycieli zwrócenia szczególnej uwagi nie tylko na to, jak powinno się uczyć języków, ale także na cały proces nauczania wszystkich przedmiotów. Przy tak przyjętej idei nauczania, głównymi celami dwujęzycznego nauczania geografii są (Iluk 2000, Piotrowska 2007):

- opanowanie treści i umiejętności przedmiotowych – geograficznych,
- opanowanie przez uczniów dwóch języków na równym poziomie,
- uzyskanie kompetencji w zakresie języka docelowego,
- osiągnięcie dwukulturowej, a nawet interkulturowej kompetencji.

Przeprowadzane międzynarodowe badania pokazują, że uczniowie klas dwujęzycznych wykazują większą motywację do nauki, bogatszy zakres słownictwa, pewność i poprawność w posługiwaniu się słownictwem, a także umiejętność alternatywnego wyrażania się oraz większą samodzielność i wytrwałość w pracy (Iluk 2000). Zaprezentowany typ nauczania stanowi zatem dla nauczyciela oraz dla uczniów interesujące wyzwanie edukacyjne (Piotrowska 2008b). Tym bardziej jest to istotne, że od wielu już lat mówi się o konstruktywnej postawie nauczyciela, o poszukiwaniu nowych form realizacji sytuacji dydaktycznych, tak więc istnienie różnojęzycznej grupy uczniowskiej może wzmocnić te dążenia.

EFEKTY DYDAKTYCZNE DWUJĘZycznego NAUCZANIA GEOGRAFII

Ważną umiejętnością człowieka, szczególnie podkreślaną w obecnych czasach, jest umiejętność uczenia się szybkiego i efektywnego (Taraszkiewicz, Rose 2006). Kształcenie w tym kierunku umożliwi szkoła i świadomy tego

nauczyciel. Jednakże, aby osiągnąć założone w przedsięwzięciu dydaktycznym efekty wynikające z celów, należy zwrócić szczególną uwagę na wybór stosowanych metod dwujęzycznego nauczania geografii.

Efektywność procesu dydaktycznego to pojęcie, które w literaturze nie zostało jednoznacznie zdefiniowane. Najczęściej spotyka się pojęcia bliskoznaczne, odnoszące się do efektywności szkoleń pracowniczych. W badaniach efektywności procesów dydaktycznych powinno się określić podstawowe pytania, na jakie należy odpowiedzieć: czy proces dydaktyczny bezpośrednio wpływa na rozwój kompetencji osób uczących się? czy nabyta wiedza, umiejętności i postawy ucznia są zgodne z celami dydaktycznymi, jak również z oczekiwaniami? Definiując pojęcie „efektywność” należałoby rozumieć je jako rezultat działalności, określony przez stosunek uzyskanego efektu do nakładu (Szymczak 1978). J. Penc (1997), określając efektywność organizacyjną, która wydaje się dość bezpośrednią analogią do efektywności procesu, używa również innego pojęcia „sprawność”. Przez efektywne nauczanie-uczenie się należy rozumieć maksymalną zdolność ucznia do przyswajania danej, potrzebnej wiedzy, a także prawidłowe jej wykorzystanie w określonym czasie. Dlatego też istotne jest zbadanie tej efektywności podczas działań dydaktycznych, w trakcie pracy ucznia, przy zastosowaniu wybranych metod i strategii nauczania.

Procedura badawcza, którą zastosowano w celu określenia efektów dydaktycznych w dwujęzycznym (polsko-francuskim) nauczaniu geografii na poziomie liceum na przykładzie wybranych treści edukacyjnych, obejmowała następujące etapy:

1. Etap I, podczas którego zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Przeprowadzono badania ankietowe wśród 80 uczniów klas pierwszych I jednego z liceum ogólnokształcącego, w którym geografia jest nauczana dwujęzycznie, po polsku i francusku (Piotrowska 2007). Postawione w ankietach pytania dotyczyły znaczenia geografii w procesie nauczania, stosowanych metod dwujęzycznego nauczania, trudności napotykaných w procesie nauczania oraz nazwania umiejętności kształtowanych w trakcie lekcji geografii. Uczniowie podawali także wady i zalety dwujęzycznego nauczania.

2. Etap II, podczas którego dokonano wyboru treści geograficznych i metod kształcenia. Badanie efektywności dwujęzycznego nauczania geografii przeprowadzono po zrealizowaniu zagadnień dotyczących działalności rzek, wód podziemnych, mórz, wiatru, lodowców i lądolodów. Do realizacji postawionego celu wybrano pojęcia geograficzne z zakresu geomorfologii, reprezentujące czynniki rzeźbotwórcze oraz procesy i powstające formy. Na podstawie analizy dokonano rozpoznania występujących treści i pojęć geograficznych w aktual-

nych podręcznikach przeznaczonych dla szkół średnich oraz opracowano bazę pojęciową w języku francuskim, uwzględniającą najważniejsze procesy i formy.

3. Etap III, podczas którego na podstawie analizy ankiet wybrano dominujące metody nauczania, takie jak obserwacja, dyskusja, praca z tekstem geograficznym oraz poster. Zgodnie z nimi realizowano wybrane treści merytoryczne, przy czym największe znaczenie przypisano przygotowaniu posterów, jako wiodącej aktywizującej metodzie nauczania. Z uwagi na trudność jednoznacznej klasyfikacji posteru przyjęto określenie posteru jako graficznego przedstawienia własnych badań czy też poszukiwania różnorodnych wiadomości, wykorzystującego tekst i obraz. Typowy poprawnie skonstruowany poster powinien zawierać elementy zarówno tekstowe, jak i graficzne. Przyjmuje się, że mogą być również postery wyłącznie tekstowe lub wyłącznie graficzne. Niemniej z punktu widzenia dydaktycznego, lepsze jest uwzględnienie tekstu oraz ilustracji. Uwzględniając fakt, że większość populacji funkcjonuje według wzrokowego systemu sensorycznego (Taraszkiewicz, Rose 2006), uczniowie uczą się i zapamiętują znacznie więcej informacji postrzeganych wzrokiem, warto więc dobrać takie metody, które będą stwarzały do tego okazję. Dlatego też zaletą posteru jest jego duża pogładowość. Całość poprawnie opracowanego posteru dopełnia odpowiednia kompozycja. Do najważniejszych umiejętności kształtowanych poprzez stosowanie posteru na lekcjach geografii należą (Piotrowska 2008a, c): odpowiedni dobór treści i materiału ilustracyjnego, selekcja informacji opisujących obiekt geograficzny, zjawisko lub proces, porządkowanie informacji, właściwe rozplanowanie i czytelność, wyrażanie myśli w sposób zwięzły i konkretny, wyczuwanie estetyki i harmonii, a także odpowiednia organizacja pracy uczniów.

Oczekiwany efektami nauczania przy zastosowaniu tej metody było poznanie przez uczniów pojęć geograficznych zarówno w języku polskim, jak i francuskim; rozumienie zachodzących procesów; rozpoznawanie form związanych z działalnością niszczącą i budującą poszczególnych czynników; operowanie nazwami form i podawanie przykładów w różnych skalach przestrzennych. Etap tworzenia posterów był dokładnie monitorowany; obserwowano zaangażowanie, pomysłowość oraz wkład pracy uczniów w konstrukcję całości posteru.

4. Etap IV polegał na opracowaniu narzędzia pomiaru osiągnięć, tj. testu, jego przeprowadzeniu oraz ocenie jakościowej i ilościowej testu. Badanie efektów dydaktycznych, czyli opanowania treści merytorycznych i umiejętności wykształconych przy zastosowaniu zaproponowanych metod nauczania, przeprowadzono na podstawie pomiaru dydaktycznego, którym objęto klasę wspomnianą już szkoły średniej.

Po przeprowadzeniu testu dokonano analizy ilościowej zadań, zgodnie z założeniami B. Niemierki (1999), oraz opracowano standardowe wskaźniki statystyczne. Rozpoznano zadania, które sprawiały uczniom największą trudność, określono poziom łatwości zadań, ogólny wynik testu, a także na jego podstawie wskazano efekty dydaktyczne wykształcone w procesie nauczania dwujęzycznego.

ANALIZA ILOŚCIOWA ZADAŃ POZWALAJĄCA NA OKREŚLENIE EFEKTÓW DYDAKTYCZNYCH

Analiza statystyczna umożliwiła ustalenie wartości sprawdzianu na podstawie jego wyników. Ilościową analizę zadań oparto na punktowych wynikach zadań w określonej grupie uczniów i polegała ona na obliczaniu oraz interpretacji następujących wskaźników statystycznych (Niemierko 1999) wyników testowania:

A. Frakcja opuszczeń zadania – liczba opuszczonych zadań; jest to pomocniczy wskaźnik poprawności dydaktycznej i stosowności danego zadania. Nie powinna przekraczać wartości 0,15. Przyczynami niskiej frakcji opuszczeń może być brak czasu, trudne zadania, zła konstrukcja lub błędy w zadaniu.

B. Łatwość zadania – jest to stosunek liczby punktów uzyskanych przez daną grupę uczniów za rozwiązanie danego zadania, do liczby punktów możliwych do uzyskania

$$px = \Sigma x / nk,$$

gdzie:

px – łatwość zadania,

Σx – suma punktów uzyskanych za rozwiązanie zadania przez n uczniów,

n – liczba uczniów testowanych,

k – maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania przez jednego ucznia za rozwiązanie zadania.

Wskaźnik ten służy do wykrywania zadań wadliwych (usterka w konstrukcji zadania, zła klasyfikacja poziomu wymagań zadania) oraz określenia poziomu osiągnięć szkolnych uczniów (im wyższe p , tym czynność przez uczniów jest lepiej opanowana).

C. Moc różnicująca zadania – czyli zdolność zadania do rozróżniania uczniów według ich ogólnych osiągnięć z wybranego zakresu programowego, a także do odróżnienia uczniów dobrych (tych, którzy uzyskali wysokie wyniki testu) od słabych (tych, którzy osiągnęli niskie wyniki). Jeżeli określone zadanie rozwiązują zarówno uczniowie dobrzy, jak i słabi (lub go nie rozwiązują), to ma

ono niewielką moc różnicującą. Zadanie testowe ma dużą moc różnicującą tylko wtedy, kiedy rozwiązują je uczniowie najlepsi. Moc różnicująca zadania testowego jest korelacją wyników zadania z wynikami testu, w którym mieści się to zadanie, a współczynnik korelacji (r Pearsona) zawiera się w przedziale $1-(-1)$. Jeżeli moc różnicująca jest ujemna, to informuje o błędzie dydaktycznym w zadaniu (wykrywanie zadań wadliwych). Natomiast duża moc różnicująca zapewnia wysoką rzetelność testu. Zatem tylko zadania trudne i umiarkowanie trudne mogą dobrze różnicować. Wpływ na moc różnicującą zadania uwarunkowana jest łatwością zadania, rodzajem kryterium, a także długością danego testu.

Analiza ilościowa zadań testu A i B. W tabeli 1 zestawiono wyniki uczniów w punktach z testu A i B.

Tabela 1. Wyniki uczniów piszących test A i B

Uczeń	Test A							Test B						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
	4	1	1,4	1	1	2,5	1,4	4	1	1	0,5	1	1,5	1
1	4	1	1,2	1	1	2,5	1,3	3,5	0,9	0,7	1	1	1,5	1
2	4	1	1,5	1	0,9	2	1	3,5	0,8	0,7	1	1	1,5	1
3	3,7	1	1,5	1	0,9	2,2	0	4	1	0,5	0,8	0,1	1,5	1
4	3,8	0,8	1,4	1	0,9	1,5	0,9	3,5	1	0,7	0,8	0,8	1,5	0,5
6	3,8	1	0,5	0,8	0,7	2,5	0,8	4	0,9	0,3	0,5	0,8	1,2	1
7	4	0	1,2	1	1	2,5	0	3,7	1	0,7	0,9	0,9	1	0,5
8	3,2	1	1	0,5	0,8	2,5	0	3,7	0,9	0,5	1	1	0,5	1
9	3,5	1	0,5	1	0,9	2	0	3,7	0,5	0,5	1	0,9	1	1
10	3	1	1	0,6	0,8	2	0	3,9	1	0,8	0,3	1	1	0,5
11	3,5	1	1	0,6	1,5	1,3	0,6	3,5	1	0,1	0,3	0,4	1	1
12	3,5	0	0,6	1	0,5	2	0	3	1	0,5	0,1	0	1	0,1
13	3,2	1	1	0,5	1	0,5	0,3	2,8	0,9	0,4	0,1	0	1	0,2
14	2,8	0	0,8	0,8	0,6	2	0	2	0	0	0	0	0	0
15	1,9	1	0	0,4	0,8	1,2	0	-	-	-	-	-	-	-
16	2	1	0	0	0	1,5	0	-	-	-	-	-	-	-
17	1,5	0,1	0,2	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-

	Test A							Test B						
a	17	14	15	15	15	16	5	14	13	13	13	11	13	13
b	0	3	1	1	0	0	10	0	0	0	0	1	0	0
c	0	0	1	1	2	1	2	0	1	1	1	2	1	1
d	0	0	0,06	0,06	0,11	0,06	0,11	0	0,07	0,07	0,07	0,14	0,07	0,07
px	0,81	0,75	0,59	0,71	0,75	0,72	0,22	0,87	0,85	0,35	0,59	0,63	0,72	0,7
r	0,95	0,36	0,76	0,85	0,80	0,76	0,68	0,92	0,65	0,73	0,76	0,78	0,77	0,80

Oznaczenia wskaźników: a) odpowiedzi prawidłowe, b) odpowiedzi błędne, c) zadania opuszczone, d) frakcja opuszczeń, px) łatwość zadania, r) moc różnicująca.

Źródło: opracowanie własne.

Zróżnicowanie wskaźnika mocy różnicującej (r). W dalszej części przeprowadzono analizę wskaźnika mocy różnicującej w celu określenia poprawności skonstruowanych zadań, sprawdzających wiedzę uczniów (tab. 2).

Tabela 2. Zróżnicowanie wskaźnika mocy różnicującej (r)

Moc różnicująca	0,60–1,00	0,30–0,59	0,0–0,30	- 0,1–1,0
Wskaźnik r	Zadanie dobrze i bardzo dobrze różnicujące	Zadanie średnio różnicujące	Zadanie słabo różnicujące	Zadanie wadliwie skonstruowane
Numer zadania	Test A: 1, 2, 4, 5, 6, 7	2	-----	-----
	Test B: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	-----	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zróżnicowania wskaźnika mocy należy stwierdzić, że zadania w teście A i B były skonstruowane poprawnie.

Łatwość / trudność zadań (px). Analiza objęła także ocenę zadań pod kątem ich trudności, jakie stanowiły dla uczniów (tab. 3).

Tabela 3. Łatwość zadań (px)

Łatwość zadań (px)	Zadania trudne 0,20–0,49	Zadania umiarkowanie trudne 0,50–0,69	Zadania łatwe 0,70–0,89	Zadania bardzo łatwe
Numer zadania	Test A: 7	A: 3	A: 1, 2, 4, 5, 6	-----
	Test B: 3	B: 4, 5	B: 1, 2, 6, 7	-----

Źródło: opracowanie własne.

Średnia łatwość testu wyniosła 0,64–0,67, a frakcja opuszczeń nie przekroczyła wskaźnika 0,15. Wystąpiły zadania zarówno trudne, umiarkowanie trudne, jak i łatwe (ryc. 1). Obecność w teście zadań łatwych jest konieczna, ponieważ są niezbędne do uzyskania oceny dopuszczającej, szczególnie dla uczniów słabych, albo takich, którzy nie posiadają wymaganej wiedzy i umiejętności.

Zadania trudne

3. Nommez et expliquez la formation des types des dunes.

Quel processus forme les dunes?

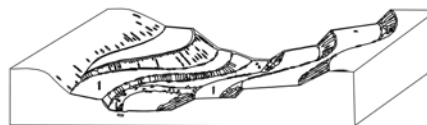


Zadania umiarkowanie trudne

4. Les sables et les blocs que l'eau des rivières entraine, frottent le fond du lit et l'allondissent.

Comment s'appelle ce processus?

Decrivez le dessin, nommez les formes et expliquez ce processus.



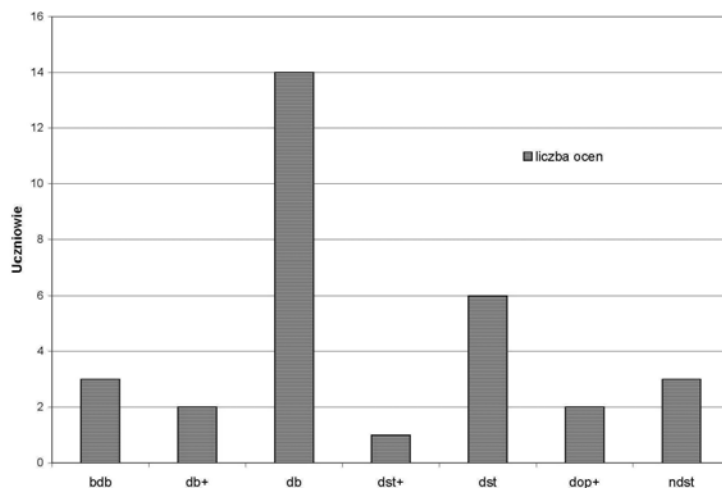
Zadanie 3 dotyczy działalności wiatru i rozpoznania typów wydmy;
zadanie 4 – działalności erozyjnej rzek i powstawania teras

Ryc. 1. Przykłady zadań trudnych i umiarkowanie trudnych z testu B

Źródło: opracowanie własne

Uwzględniając wszystkie otrzymane wskaźniki, stwierdzono, że zadania zaproponowane w testach zostały poprawnie skonstruowane, stanowiąc tym samym podstawę do zbadania efektów dydaktycznych.

Po przeanalizowaniu zadań i ocenieniu prac zgodnie z ustalonymi kryteriami, opracowano wyniki, które przedstawia wykres (ryc. 2).

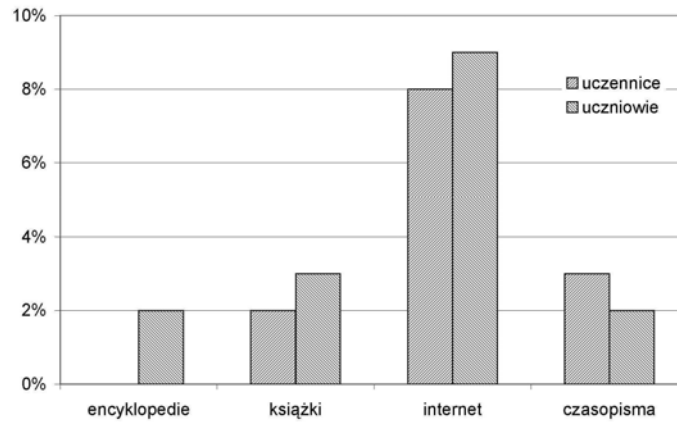


Ryc. 2. Rozkład wyników (ocen szkolnych) z testów A i B

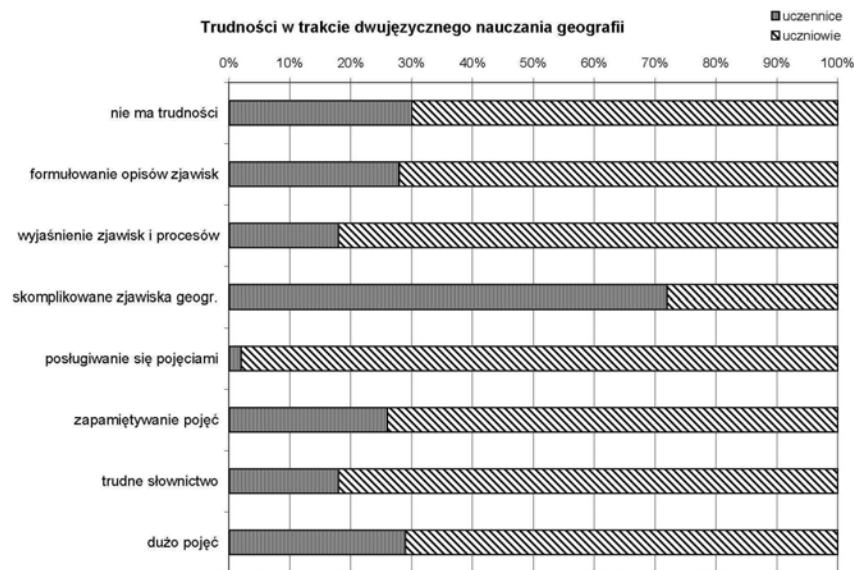
Źródło: opracowanie własne

Rozkład wyników (efektów dydaktycznych) wszystkich uczniów biorących udział w badaniu wykazuje rozkład zbliżony do normalnego; 52% uczniów otrzymało oceny dobre, a 10% bardzo dobre. Statystyczny uczeń otrzymał: średnio 8,25 punktu, co stanowi 66% możliwych do uzyskania punktów, środkowy uczeń (mediana) otrzymał 8,7 punktu, czyli 69% możliwych do uzyskania, najczęstszym wynikiem uczniów (modalna) jest 8,6 i 8,7 punktów (układ dwumodalny). Przy odchyleniu standardowym równym 2,44 punktu 52% uczniów osiągnęło wynik z przedziału 8,7–11 punktów, 6,5% uczniów – wynik niższy niż 4,4 punktu.

W trakcie procesu nauczania-uczenia się, jak i przygotowywania się do testu, uczniowie korzystają z różnorodnych źródeł, gdzie mogą znaleźć wiadomości geograficzne. Najczęściej sięgają do internetu (ryc. 3), co należy tłumaczyć umiejętnościami informatycznymi, łatwością obsługi i otwartością na wszystkie nowości technologiczne. Pokolenie młodych ludzi nazywa się dzisiaj właśnie pokoleniem cyfrowym (Tapscott 2008, Dylak 2009, Piotrowska, w druku).



Ryc. 3. Źródła informacji geograficznych wykorzystywanych przez uczniów klas dwujęzycznych
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 4. Trudności uczniów w dwujęzycznym nauczaniu geografii
Źródło: opracowanie własne

Jednocześnie należy zauważyć trudności, jakie pojawiają się w dwujęzycznym nauczaniu geografii (ryc. 4). W większości dotyczą one pojęć geograficznych, ich stosowania w praktyce, posługiwania się przy wyjaśnianiu zjawisk i procesów. Baza pojęciowa geograficzna w języku francuskim odpowiada

pojęciom polskim, jednakże konieczność zapamiętywania w dwóch językach stanowi dla uczniów czasem dużą trudność.

PODSUMOWANIE

Według J.P.B. Allena (1983) w nauczaniu dwujęzycznym powinno występować podejście funkcjonalno-analityczne, gdzie proces uczenia zachodzi w związku z zadaniami, które nie są w pierwszym rzędzie zadaniami językowymi. L. Gajo (2001) mówi o podejściu „pragmatycznym”, stawiającym na pierwszym miejscu przetwarzanie umiejętności językowych podczas pracy nad zadaniami z poszczególnych przedmiotów, w tym geografii (nauczanie zadaniowe).

Strategia nauczania w klasach dwujęzycznych jest podporządkowana celom kognitywnym, a jednym z jej elementów jest stosowanie zarówno języka ojczystego, jak i języka obcego. Obecnie prowadzone badania nad efektywnością procesu dydaktycznego zakładają, że jedną z postaci efektywności jest skuteczność oznaczająca, że rezultat jest zgodny z celem działania (Ryl-Zaleska 2005). Tę względną efektywność procesu dydaktycznego można zdefiniować poprzez relację określoną różnicą pomiędzy wynikiem pomiaru kompetencji ucznia po procesie dydaktycznym a wynikiem pomiaru kompetencji ucznia przed procesem dydaktycznym (Ryl-Zaleska 2005). Również zaproponowana edukacyjna wartość dodana (EWD) może stanowić miarę efektywności nauczania w danej szkole oraz pokazać, jaki jest udział szkoły i nauczyciela w procesie kształcenia i wynikach nauczania (czyli efekty ucznia). Warto więc wziąć pod uwagę powyższe miary w dalszych badaniach nad efektami dwujęzycznego nauczania geografii.

EFEKTY DYDAKTYCZNE W DWUJĘZCZNYM NAUCZANIU GEOGRAFII

Streszczenie

Najważniejszą umiejętnością człowieka, szczególnie podkreślaną obecnie, jest umiejętność uczenia się szybkiego i efektywnego oraz umiejętność komunikowania się w różnych językach. Jednym z przedmiotów uwzględniających te tendencje jest geografia, a dodatkowym wyzwaniem edukacyjnym może być dwujęzyczne jej nauczanie. Powstaje więc specyficzna sytuacja dydaktyczna, w trakcie której atrakcyjność tego typu nauczania oraz ukazywanie wielu możliwości zastosowania wiedzy i lepszego rozumienia otaczającego świata, podnosi jego efektywność. Opracowanie przedstawia sposoby pomiaru efektywności dwujęzycznego nauczania geografii, odnosząc do podstawowych

wskaźników otrzymywanych podczas badań testowych, w kontekście treści merytorycznych.

Słowa kluczowe: nauczanie bilingualne, nauczanie geografii, geografia.

DIDACTIC EFFECTS IN THE BILINGUAL TEACHING OF GEOGRAPHY

Summary

The present-day system of instruction offers the school and the teacher various challenges resulting from civilisational advances. Apart from competence in the subject matter and methods, also important are information and communication skills. Both the teacher and the pupil should meet those requirements, indispensable in further activity. One of the subjects encouraging those tendencies is geography. Because of the more ready access to information, both in its traditional version but primarily in the electronic media, and the reduction in the distance and time that people need to communicate, the effects of geographical instruction (i.e. knowledge, skills and attitudes) should be more permanent. The bilingual teaching of geography creates a specific didactic situation. The attractiveness of bilingual teaching, the conviction that it offers greater possibilities of the application of knowledge and a better understanding of the world, additionally enhance its effectiveness.

Key word: bilingual teaching, teaching geography, geography.

Marta Bobiatyńska

ANALIZA WYNIKÓW KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO UCZNIÓW REALIZUJĄCYCH PROGRAM MATURY MIĘDZYNARODOWEJ – STUDIUM PRZYPADKU

GEOGRAFIA W SZKOLE DWUJĘZYCZNEJ Z ODDZIAŁAMI MIĘDZYNARODOWYMI

W analizowanej szkole istnieje 18 oddziałów, po sześć na każdym poziomie kształcenia. W klasach pierwszych wszystkie są oddziałami dwujęzycznymi, w tym jedna to klasa pre-IB (przygotowująca do programu IB, ale realizująca przedmioty według polskiej podstawy programowej). W klasach drugich – pięć oddziałów dwujęzycznych z polską podstawą programową oraz jeden oddział z programem IB liczący zazwyczaj 42 uczniów (powstaje z przekształcenia klasy pre-IB). W klasach trzecich kontynuowane są ścieżki programowe z klasy drugiej.

W klasie pre-IB geografia nauczana jest według podstawy programowej na poziomie podstawowym. Uczniowie mają trzy godziny lekcyjne geografii w tygodniu. Ze względu na dwujęzyczność, jedna z lekcji w tygodniu odbywa się z podziałem na grupy.

W klasach dwujęzycznych z polską podstawą programową z geografii na poziomie rozszerzonym przedmiot ten jest nauczany w wymiarze sześciu godzin lekcyjnych w cyklu kształcenia (dwie godziny tygodniowo na każdym poziomie, w tym jedna lekcja w tygodniu z podziałem na grupy). Na każdym poziomie kształcenia są trzy oddziały z rozszerzoną podstawą programową z geografii. Pozostałe dwa oddziały z polską podstawą programową to oddziały, w których geografia nauczana jest na poziomie podstawowym w wymiarze trzech godzin lekcyjnych realizowanych tylko w klasie pierwszej.

W tej szkole geografia jest przedmiotem często wybieranym przez uczniów na egzaminie maturalnym zarówno w klasach z polską podstawą programową,

jak i w programie matury międzynarodowej (tab. 1). W ciągu ostatnich pięciu sesji egzaminacyjnych 66% uczniów klas z programem matury międzynarodowej wybrało geografię na poziomie HL i SL. Wskaźnik ten dla klas z polską podstawą programową jest niższy – 25%, ale też liczba przedmiotów, które uczniowie mogą wybrać na egzaminie maturalnym, jest znacznie większa niż w klasie z programem matury międzynarodowej.

Tabela 1. Liczba uczniów zdających geografię na maturze w sesjach z lat 2005–2009

Rok	Liczba maturzystów w klasie IB	Liczba zdających geografię – PR	Liczba zdających geografię IB (poziom HL, SL)
2005	36	21	18
2006	40	39	29
2007	42	36	26
2008	41	28	15
2009	45	41	31
Ogółem	204	165	119

Objaśnienia: PR – poziom rozszerzony, HL – zakres rozszerzony, SL – zakres podstawowy.

Źródło: opracowanie własne.

Także prognozy dotyczące sesji egzaminacyjnej (maj 2010 r.) potwierdzają popularność tego przedmiotu – chęć zdawania geografii zadeklarowało ponad 60 maturzystów z klas z polską podstawą programową (blisko połowa ogółu maturzystów) i 24 osoby z klasy z programem matury międzynarodowej (ok. 60% uczniów z tej klasy).

WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH

Badania przeprowadzono w okresie od lutego do marca 2009 r. w trzech klasach:

- w klasie drugiej z programem matury międzynarodowej (klasa 2 IB);
- w klasie trzeciej z programem matury międzynarodowej (klasa 3 IB);
- w klasie trzeciej z polskim programem nauczania na poziomie rozszerzonym (klasa 3p).

We wszystkich klasach objętych badaniami zajęcia z geografii były prowadzone przez tego samego nauczyciela. Badaniami testowymi (testem nauczy-

cielskim) i ankietowymi zostali objęci uczniowie przystępujący do matury z tego przedmiotu w 2009 r.

Głównym celem badań ankietowych było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie na lekcjach geografii poznają geografję Polski. Ponadto szczegółowej ocenie podlegały lekcje geografii w zakresie treści kształcenia oraz wyposażenia zajęć w środki dydaktyczne. Do szczegółowej analizy zostały wybrane odpowiedzi na następujące pytania:

- czy geografia jest ważna dla Twojej przyszłej kariery zawodowej?
- uważasz, że geografia jest przedmiotem: a) „na myślenie”; b) „na pamiętanie”?
- czy na lekcjach geografii poznajesz geografję Polski?
- czy masz poczucie, że na geografii uczysz się potrzebnych rzeczy?

Ponadto wykorzystano także odpowiedzi na pytania dotyczące oceny poszczególnych działów geografii nauczanych na lekcji w zakresie przydatności treści i ich aktualności i przystępności.

W klasie drugiej z programem matury międzynarodowej w badaniach uczestniczyło 23 uczniów (z 24 uczących się w tej klasie). Ośmioro spośród nich to uczniowie realizujący program w zakresie rozszerzonym (HL). W momencie przeprowadzania badań identyczne były liczba godzin geografii i programy nauczania w tej klasie dla obu grup uczniów (uczących się na poziomie rozszerzonym i tych realizujących zakres podstawowy – SL).

Uczniowie klasy 2 IB odpowiedzieli, iż na lekcjach poznają geografję Polski w stopniu dostatecznym (3,13 na poziomie HL i nieco mniej, bo 2,93 na SL). Jednocześnie wskazali, iż w obrębie tematów dotychczas realizowanych na lekcjach najwięcej treści z zakresu geografii Polski poznali w dziale „Population” (geografia ludności) – 4,25 na poziomie HL i 3,75 na poziomie SL. Rozbieżności w wynikach pomiędzy uczniami uczącymi się geografii na poziomach HL i SL mogą wynikać z różnego ich stopnia zaangażowania w zajęcia lekcyjne. Wskazuje na to dosyć znaczna różnica w ocenie wagi geografii dla przyszłej kariery zawodowej (4,75 – na poziomie HL i 2,07 na poziomie SL).

W ocenie przydatności poszczególnych treści kształcenia w obu grupach lepsze oceny uzyskują zagadnienia z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej niż z zakresu geografii fizycznej. Ocena tych drugich jest szczególnie niska wśród uczniów na poziomie SL (najniższa ocena – 2,25 dla tematu Arid environments (obszary suche), najwyższa ocena 4,38 dla tematyki związanej z Ecosystems (ekosystemy) i Climatic changes (zmiany klimatyczne). Uczniowie na poziomie HL nieco wyżej ocenili przydatność zagadnień z zakresu geografii fizycznej (najniższa ocena – 3,63; najwyższa 4,75). Warty podkreślenia jest fakt, iż podobnie jak wśród uczniów na SL najniższą oraz najwyższą

ocenę uzyskały te same zagadnienia (odpowiednio Arid environments i Climatic changes). Różnice w ogólnej ocenie tematów z zakresu geografii fizycznej i geografii społeczno-ekonomicznej między uczniami na poziomie SL i HL najprawdopodobniej wynikają z faktu, iż ci pierwsi, wybierając geografię w klasie z programem matury międzynarodowej, wiedzą, iż nie będą uczyć się geografii fizycznej. Jak wynika z przeprowadzonych z uczniami wywiadów bardzo często jest to ich motywacją do wyboru tego przedmiotu na niższym poziomie zaawansowania.

W klasie trzeciej z programem matury międzynarodowej w badaniach uczestniczyło 21 uczniów (z 31 uczących się w tej klasie). Czternaścioro spośród nich to uczniowie realizujący program w zakresie rozszerzonym (HL). Podobnie jak w klasie drugiej, w momencie przeprowadzania badań program nauczania i liczba godzin geografii w tej klasie były identyczne dla obu grup uczniów (uczących się na poziomie rozszerzonym i tych realizujących zakres podstawowy SL).

Uczniowie klasy 3 IB odpowiedzieli, iż na lekcjach poznają geografię Polski w stopniu dostatecznym (3,00 na poziomie HL i 3,06 na SL). Wśród tematów zrealizowanych na lekcjach najwięcej treści z zakresu geografii Polski wystąpiło w dziale Population (geografia ludności) – 4,00 na poziomie HL i 3,82 na poziomie SL.

Geografia zdaniem uczniów klasy maturalnej IB jest przedmiotem mało istotnym dla przyszłej kariery zawodowej (2,50 na poziomie HL i 3,82 na SL). Mimo to uczniowie wskazali, iż geografia jest „przedmiotem nowoczesnym” (4,38 – HL i 4,59 SL), wymagającym na równi wiedzy pamięciowej oraz umiejętności wnioskowania i rozumowania.

Szczegółowa ocena zakresu poszczególnych treści kształcenia geograficznego, podobnie jak w przypadku klasy 2 IB, wskazała, iż uczniowie niechętnie uczą się geografii fizycznej, uważając ją za mało nowoczesną i przydatną (ocena ok. 3,00). Za najbardziej przydatne i nowoczesne wśród treści z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej uznali zagadnienie Globalisation (procesy globalizacji i geografia turystyki) – przydatność treści oceniona na 5,11 – HL i 5,41 – SL. Warty podkreślenia jest fakt, iż uczniowie klasy 3 IB w momencie przeprowadzania badań zakończyli już realizację programu nauczania geografii w tej klasie. Na dwa miesiące przed egzaminem maturalnym większość z nich dokonała wyboru konkretnego kierunku studiów i w realny sposób oceniła zarówno przydatność samej geografii dla przyszłej kariery zawodowej, jak i przydatność poszczególnych treści kształcenia. Geografia w programie matury międzynarodowej, jako przedmiot z grupy nauk społecznych, traktowany był przez nich jako nauka o świecie współczesnym, stosunkach międzynarodowych i geografii

politycznej. Natomiast w ich ocenie nie pasowała do całości obowiązkowa dla uczniów na poziomie HL geografia fizyczna, która kończy dwuletni kurs geografii w programie IB.

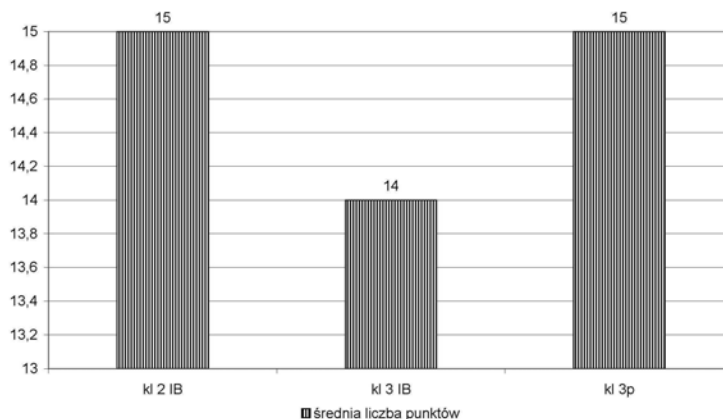
Badania zostały przeprowadzone także w klasie maturalnej z polską podstawą programową (klasa 3p) – uczniowie z tej klasy zdawali egzamin maturalny z geografii na poziomie rozszerzonym. W porównaniu z uczniami klas z programem matury międzynarodowej uczniowie klasy 3p ocenili geografię jako przedmiot istotny dla przyszłej kariery zawodowej (3,86). Wysoką ocenę uzyskały treści z zakresu geografii Polski (5,00), co jest oczywistą konsekwencją realizacji tych treści na lekcjach w klasie maturalnej. Warto zauważyć, iż w przeciwieństwie do uczniów klas IB, maturzyści z klasy 3p uznali, iż geografia jest przedmiotem wymagającym wiedzy pamięciowej. Mimo to uważają, że jest to przedmiot dość nowoczesny (4,14) zarówno w zakresie treści z geografii fizycznej (4,26), jak i geografii społeczno-ekonomicznej (4,00).

OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW Z ZAKRESU GEOGRAFII POLSKI

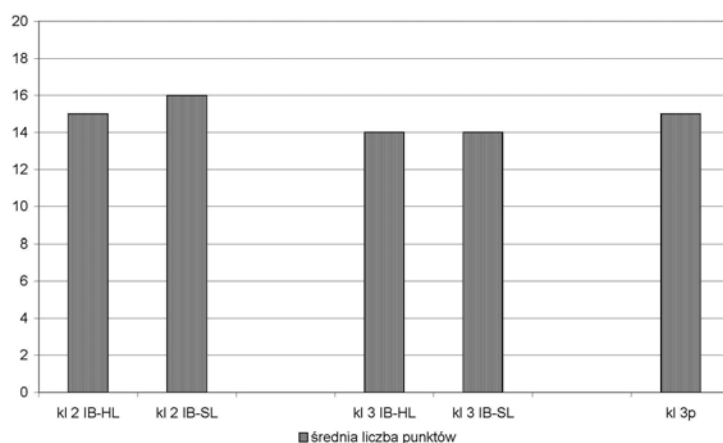
A. Geografia fizyczna Polski. Uczniowie rozwiązywali test składający się z zadań wybranych z arkuszy maturalnych z geografii opracowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną z minionych sesji egzaminacyjnych. Sprawdzenia składał się z ośmiu zadań sprawdzających wiedzę z zakresu: geologii (zadanie 1), geomorfologii (zadanie 2), hydrologii (zadanie 3), geografii gleb (zadanie 4), parków narodowych Polski (zadania 5–6), szaty roślinnej Polski (zadanie 7) i klimatu Polski (zadanie 8).

Średnie wyniki uzyskane przez poszczególne klasy są do siebie zbliżone (ryc. 1). Najwyższy wynik uzyskali uczniowie z klasy 2 (z programem matury międzynarodowej) i klasy 3 (z polską podstawą programową), a najniższy uczniowie z klasy 3 IB.

Również wyniki na poszczególnych poziomach zaawansowania (HL, SL) w dwóch klasach z programem matury międzynarodowej nie odbiegają od siebie znacząco (ryc. 2). Warto zauważyć, iż uczniowie z klasy 2 IB, realizujący program geografii na poziomie podstawowym, uzyskali najwyższy wynik spośród całej grupy badanych uczniów. Prawidłowością dotyczącą tych uczniów jest to, iż wszyscy uczyli się także biologii na poziomie zaawansowanym, co mogło wpłynąć na zasób ich wiedzy z zakresu geografii fizycznej.



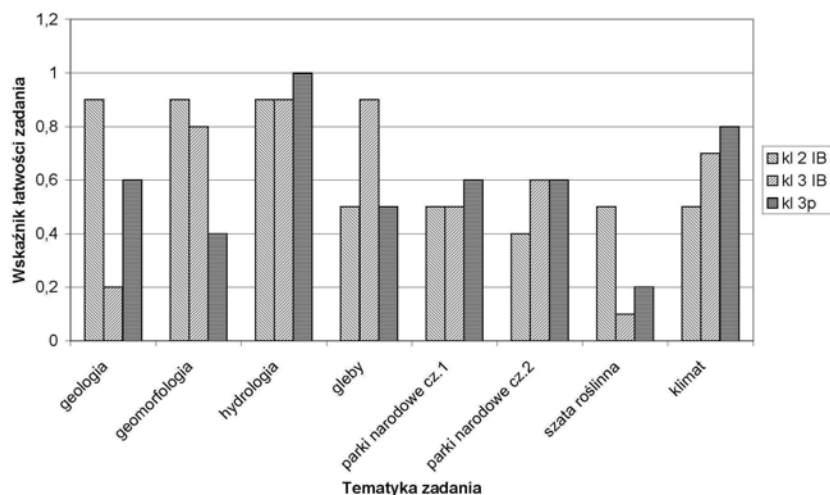
Ryc. 1. Średnie wyniki testu Geografia fizyczna Polski
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 2. Średnie wyniki testu Geografia fizyczna Polski
z uwzględnieniem poziom SL i HL
Źródło: opracowanie własne

Dla wszystkich zadań zawartych w sprawdzianie z geografii fizycznej Polski obliczono wskaźnik „łatwości” zadania. Interpretacja wskaźnika potwierdza analizę surowych danych (ryc. 3). Na osiem zadań, dla uczniów z klasy 2 IB, aż trzy (zadania 1–3) były bardzo łatwe, cztery (zadania 4–5, 7–8) – umiarkowanie trudne, a tylko jedno trudne (zadanie 6). Dla uczniów z klasy 3 IB tylko dwa zadania były bardzo łatwe (zadania 3–4), dwa – łatwe (zadania 2, 8), dwa umiarkowanie trudne (zadania 5–6) i jedno bardzo trudne (zadanie 1). Dla uczniów z klasy 3p tylko dwa zadania (zadania 3 i 8) były odpowiednio bardzo

łatwe i łatwe. Pozostałe okazały się trudne (zadanie 2) i umiarkowanie trudne (zadania 1, 4–7). Pomimo tych różnic średni wynik ogólny z testu dla obu grup nie różni się aż tak bardzo i wynosi mniej niż 1 punkt (14,9 na poziomie HL i 15,8 na poziomie SL).



Objaśnienia: 1,0 – zadanie bardzo łatwe; 0,0 – zadanie bardzo trudne

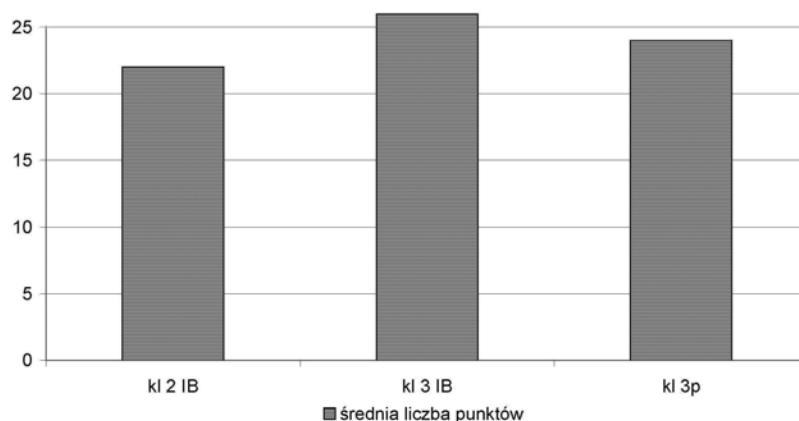
Ryc. 3. Wskaźniki łatwości zadań z testu Geografia fizyczna Polski

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując analizę surowych wyników i wskaźnika łatwości zadań, należy zwrócić uwagę na to, iż nieoczekiwanie uczniowie z klasy 2 z programem matury międzynarodowej osiągnęli wyższy wynik od pozostałych dwóch klas. Jak już wspomniano we wcześniejszej części opracowania, uczniowie tej klasy wskazali, iż w rozwiązywaniu wielu zadań pomocna była wiedza zdobyta na lekcjach biologii na poziomie rozszerzonym (w klasie IB jest to 6 godzin zajęć w tygodniu). Zgodnie z przypuszczeniem, najniższy wynik osiągnęli uczniowie z klasy 3 IB, którzy treści z geografii fizycznej Polski mieli w pierwszej klasie liceum, a więc ponad dwa lata wcześniej, i to w zakresie bardzo okrojonym (poziom podstawowy). Niepokojący jest wynik osiągnięty przez uczniów klasy 3 z polskim programem nauczania geografii, których średni wynik testu wprawdzie był wyższy od uzyskanego przez rówieśników z klasy z programem matury międzynarodowej, ale większość zadań w teście okazała się umiarkowanie trudna. Uczniowie w klasie 3p zapoznawali się z treściami z zakresu geografii fizycznej Polski w pierwszej klasie liceum. Upływ czasu mógł być więc przyczyną niezbyt wysokiego wyniku osiągniętego przez tę grupę maturzystów.

B. Geografia ludności Polski. Tak jak w przypadku treści z geografii fizycznej Polski, test z tematyki związanej z geografią ludności składał się z zadań wybranych z arkuszy maturalnych przygotowanych przez CKE w minionych sesjach egzaminacyjnych. Sprawdzały one wiedzę i umiejętności: analizy piramidy płci i wieku ludności Polski (zadania 1–4), procesu starzenia się ludności Polski (zadania 5–6), obliczania wskaźników demograficznych (zadania 7–8, 10, 13), analizy wykresu przedstawiającego fazy rozwoju demograficznego Polski (zadania 9, 11–12), znajomości mniejszości narodowych (zadanie 14) i zróżnicowania przestrzennego salda migracji (zadanie 15).

Najwyższy średni wynik osiągnęli uczniowie klasy 3 z programem matury międzynarodowej – 26 punktów na 31 możliwych do uzyskania (ryc. 4). Najniższy (22 punkty) uczniowie klasy 2 IB.



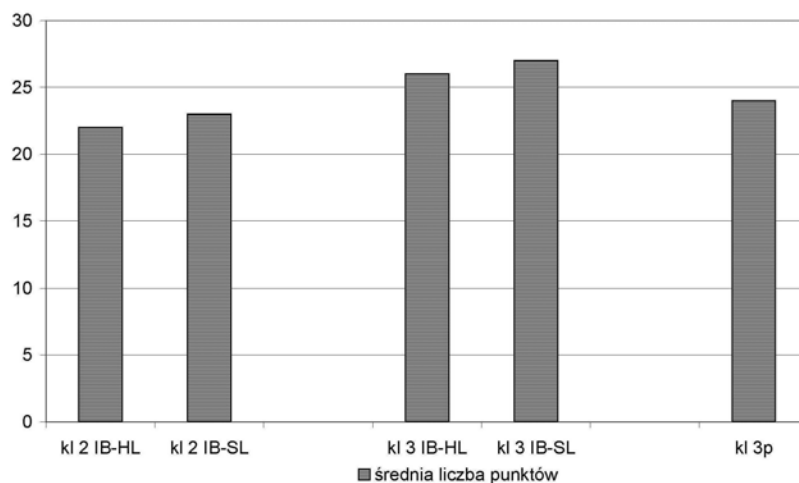
Ryc. 4. Średnie wyniki testu Geografia ludności Polski
Źródło: opracowanie własne

Wyniki uwzględniające podział klas z maturą międzynarodową na poziomy zaawansowania HL i SL ujawniły niewielkie różnice na korzyść grupy uczniów uczących się geografii na poziomie podstawowym (ryc. 5).

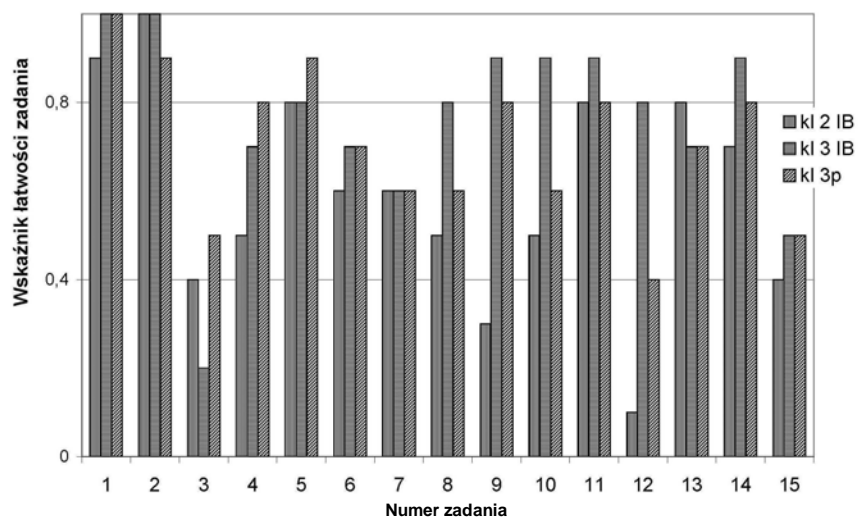
Analiza wskaźnika łatwości zadań (ryc. 6) potwierdza, iż dla uczniów klasy 3 IB test był najłatwiejszy – sześć zadań okazało się bardzo łatwych (zadania 1–2, 9–11, 14). Oznacza to, iż uczniowie z tej klasy bardzo dobrze opanowali umiejętność analizy wykresów i map oraz formułowania na tej podstawie wniosków.

Dla grupy maturzystów z klasy 3p zaledwie trzy zadania były bardzo łatwe (zadania 1–2, 5), a dla uczniów z klasy 2 z programem matury międzynarodowej tylko dwa (zadania 1–2). Najtrudniejsze były zadania otwarte. Na przykład zadanie 3 dotyczące wyjaśnienia przyczyn spadku liczby ludności Polski w pewnych

przedziałach wiekowych – dla uczniów z klasy 3 IB było to zadanie bardzo trudne (wskaźnik 0,2), trudne dla klasy 2 IB (0,4) i umiarkowanie trudne dla klasy 3p (0,5).



Ryc. 5. Średnie wyniki testu Geografia ludności Polski z uwzględnieniem poziom SL i HL
Źródło: opracowanie własne



Objaśnienia: 1,0 – zadanie bardzo łatwe; 0,0 – zadanie bardzo trudne

Ryc. 6. Wskaźniki łatwości zadań z testu Geografia ludności Polski
Źródło: opracowanie własne

Podobnie zadanie 12 (na podstawie wykresu sformułuj wniosek odnoszący się do kształtowania się przyrostu naturalnego ludności Polski i określ przyczyny zaobserwowanych w każdym z okresów tendencji) – dla uczniów klasy 2 IB wskaźnik łatwości wyniósł 0,1 (zadanie bardzo trudne), dla klasy 3p – 0,4 (zadanie trudne). Bardzo dobrze z tym zadaniem poradzili sobie uczniowie klasy 3 IB (0,8 – zadanie łatwe), co potwierdza ich wysokie umiejętności w zakresie analizowania wykresów i wnioskowania.

PODSUMOWANIE

Przedstawione wyniki badań wskazują, iż jakkolwiek istnieją różnice zarówno w ocenie geografii jako przedmiotu szkolnego, jak i w wiedzy uczniów klasy z polską podstawą programową oraz klas z programem matury międzynarodowej w zakresie geografii Polski, to nie są one w omawianej szkole duże.

Program matury międzynarodowej umożliwia nauczanie geografii Polski, kształtuje te same umiejętności, co u uczniów w klasach z polskim programem. Niemały wpływ na zbliżone wyniki uczniów obu typów klas ze sprawdzianów ma niewątpliwie dobór treści kształcenia dokonany przez nauczyciela (m.in. autorski program nauczania geografii w klasie pre-IB zakładający realizację tematów z zakresu geografii Polski). Oczywiście przedstawiono wyniki badań tylko z jednej szkoły realizującej program matury międzynarodowej w Polsce. Takich szkół jest 30. Obecnie w trakcie opracowywania są wyniki badań z innych placówek w Polsce posiadających oddziały międzynarodowe. Dopiero ich kompleksowa analiza pozwoli uzyskać pełniejszy obraz stanu wiedzy oraz kształconych umiejętności z zakresu geografii, a przede wszystkim geografii Polski wśród uczniów szkół realizujących program matury międzynarodowej.

ANALIZA WYNIKÓW KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO UCZNIÓW REALIZUJĄCYCH PROGRAM MATURY MIĘDZYNARODOWEJ – STUDIUM PRZYPADKU

Streszczenie

Celem opracowania jest przedstawienie wyników osiągnięć uczniów z zakresu geografii Polski zapisanych w podstawie programowej. W badaniu brali udział uczniowie realizujący polską podstawę programową oraz uczniowie realizujący program międzynarodowej matury z geografii. Opracowanie przedstawia efekty kształcenia

geograficznego w nauczaniu bilingualnym na przykładzie jednej ze szkół realizującej program IB.

Słowa kluczowe: program międzynarodowej matury, geografia Polski, efektywność kształcenia.

**ANALYSIS OF THE EFFECTS OF GEOGRAPHY TEACHING
AT THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA
PROGRAMME SCHOOL- CASE STUDY**

Summary

For the last few months research was provided among Polish students in schools authorized to provide International Baccalaureate Diploma Programme. Its aim was to investigate perception of Geography in both – IB Diploma Programme and Polish National Curriculum classes and to check, if IB Diploma Programme students in Poland know geography of Poland as well as those following Polish National Curriculum. This paper presents a case study of one of the bilingual schools in Poland.

Key words: International Baccalaureate Diploma Programme, geography of Poland, teaching effectiveness.

Ewa Jaworska

INNOWACYJNE ELEMENTY PROGRAMU MATURY MIĘDZYNARODOWEJ Z GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Program matury międzynarodowej (*IB Diploma Programme*) jest dwuletnim kursem przygotowującym uczniów szkół ponadgimnazjalnych do egzaminu maturalnego według opracowanych założeń *International Baccalaureate*. Tematyka programu uwzględniająca aspekt geograficzny w literaturze polskiej zaczęła się pojawiać już pod koniec lat 90. ubiegłego wieku, kiedy to niektóre szkoły publiczne oraz niepubliczne zaangażowały się w realizację programu IB. Jednak większość tych prac dotyczyła założeń, celów oraz treści, które obejmuje program nauczania geografii w IB (Kosakowski 2002, Bobiatyńska 2004). Na bazie doświadczeń autorki i innych nauczycieli zaangażowanych w realizację programu matury międzynarodowej z geografii podjęto się ukazania istoty innowacyjności tego programu. Głównym celem podjętych badań było ustalenie elementów stanowiących o innowacyjności programu matury międzynarodowej z geografii i określenie warunków ich adaptacji do programów nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce celem poprawy jakości kształcenia geograficznego. Przedmiotem badań były treści nauczania geografii w programie polskim i IB oraz wybrane sposoby realizacji celów kształcenia w programie IB, które są zbyt mało powszechne w tradycyjnym polskim systemie. W szczególności skupiono się na wykorzystaniu modeli, rozbudowanych przykładów, tzw. *case studies*, w angażowaniu ucznia w proces kształcenia i w ułatwieniu mu zrozumienia poznawanych zjawisk i procesów.

Autorka podjęła się analiz na podstawie doświadczeń własnych i innych nauczycieli zaangażowanych w nauczanie w programie matury międzynarodowej. W badaniach wykorzystano jakościowe metody badań. Było to przede wszystkim studium przypadku. W październiku 2009 r. badaniem objęto grupę 17 uczniów z III Liceum Ogólnokształcącego w Gdańsku realizującego program IB oraz 23 nauczycieli pracujących w systemie IB (z całej Polski). Przeprowa-

dzono badania ankietowe. W kwestionariuszu ankiety zamieszczono pytania dotyczące m.in. wskazania elementów innowacyjnych programu IB, propozycji wprowadzenia wybranych elementów do polskiego programu i podania przyczyn trudności wprowadzenia tych elementów. Ponadto przeprowadzono wywiad ukierunkowany, który pozwolił na zebranie wypowiedzi uczniów na temat ich spostrzeżeń oraz uwag co do realizacji treści z wykorzystaniem teorii i modeli oraz *case studies*. Wykorzystano też metodę analizy dokumentów, tj. polskiej podstawy programowej oraz materiałów programu IB – przewodników, arkuszy maturalnych, raportów (Heinz-Hermann 2007).

PORÓWNANIE TREŚCI NAUCZANIA GEOGRAFII W PROGRAMIE IB Z POLSKĄ PODSTAWĄ PROGRAMOWĄ

W programie IB, podobnie jak w polskiej podstawie programowej, pojawiają się treści zarówno z geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej. Inne są jednak proporcje przewidzianego czasu i doboru treści na realizację poszczególnych zagadnień. Zestawienie treści nauczania geografii w programie matury międzynarodowej obowiązujące na egzaminach maturalnych w latach 2003–2010 oraz od sesji egzaminacyjnej w 2011 r. pokazuje dominację treści z zakresu geografii ekonomicznej (tab. 1). Z zestawienia wynika, że nie wszyscy uczniowie realizujący program IB są zobligowani do zgłębiania wiedzy na temat poszczególnych działów tematycznych. W myśl założeń programu tylko część kluczowa, tzw. *core theme* musi być zrealizowana zarówno na poziomie podstawowym (*standard level*), jak i rozszerzonym (*higher level*). O wyborze opcji decyduje nauczyciel, często za aprobatą uczniów. Opcje te według nowych zasad obowiązujących od 2009 r. muszą być zrealizowane w liczbie 2 na poziomie standardowym i 3 na poziomie rozszerzonym. Ponadto na poziomie rozszerzonym wprowadzono dodatkowy dział dotyczący najbardziej aktualnych zagadnień globalnych. Tematyka geograficzna w dużym stopniu wiąże się z przyjętymi w 2000 r. przez 192 członków ONZ Milenijnymi Celami Rozwoju (ang. Millennium Development Goals), jakie kraje zobowiązały się osiągnąć w ramach Projektu Milenijnego ONZ.

Analiza treści nauczania i przewidywanych osiągnięć ucznia zawartych w polskiej wersji podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz w przewodniku IB pozwala stwierdzić, że część zagadnień i osiągnięć jest wspólna dla obu systemów edukacyjnych z uwagi na specyfikę przedmiotu. W przypadku polskiego systemu omawia się więcej działów tematycznych zarówno na poziomie rozszerzonym, jak i podstawowym, lecz odbywa się to pobeżnie, a treści są

uboższe. Mała liczba godzin przeznaczona na nauczanie geografii nie pozwala na pełne rozwijanie umiejętności krytycznego podejścia do prezentowanych problemów i zagadnień, a konieczność realizacji obszernych treści przez nauczyciela skutkuje raczej dominacją faktograficznego nauczania. Z kolei w systemie matury międzynarodowej znacznie mniej jest działów tematycznych, zwłaszcza z geografii fizycznej. Jednak w dwuletnim cyklu kształcenia 6 godzin przeznaczonych dla poziomu rozszerzonego i 4 godziny dla poziomu podstawowego zapewniają omawianie poszczególnych zagadnień „w głąb”, a nie „wszerz”, przy wykorzystaniu modeli i *case studies*, rozwijając jednocześnie krytyczne myślenie.

Tabela 1. Treści nauczania geografii w programie matury międzynarodowej z lat 2003–2010 i od 2011

Egzaminy maturalne w latach 2003–2010		Egzaminy maturalne od 2011
Core Theme / (Część kluczowa) (SL/HL)		Part 1. Core Theme – patterns and change / (Część kluczowa) (SL/HL)
-	Population, Resources & Development / Ludność, zasoby naturalne i rozwój gospodarczy	1. Population in transition / Przemiany ludnościowe 2. Disparities in wealth and development / Różnicowanie poziomu bogactwa i rozwoju gospodarczego 3. Patterns in environmental quality and sustainability / Jakość środowiska i rozwój zrównoważony 4. Patterns in resource consumption / Wykorzystanie zasobów naturalnych
Optional Themes (Opcje)		Part 2. Optional Themes (Opcje)
Sekcja A	Drainage basins and their management / Procesy w obrębie zlewni i zarządzanie nią	A. Freshwaters – issues and conflicts / Wody śródlądowe – wybrane zagadnienia i konflikty
	Coasts and their management / Wybrzeża i zarządzanie nimi	B. Oceans and their coastal margins / Oceany i ich strefy przybrzeżne
	Arid environments and their management / Obszary pustynne i zarządzanie nimi	C. Extreme environments / Skrajne środowiska
	Lithospheric processes and hazards / Procesy w obrębie litosfery i zagrożenia naturalne	D. Hazards and disasters – risk assessment and response / Zagrożenia i katastrofy – ocena ryzyka i odpowiedź na nie
	Ecosystems and human activity / Ekosystemy a działalność ludzka	E. Leisure, sport and tourism / Wypoczynek, sport i turystyka
		F. The geography of food and health / Geografia żywienia i zdrowia

	Climatic hazards and change / Zagrożenia klimatyczne i zmiany klimatu	G. Urban environments / Środowiska miejskie
Sekcja B	Contemporary issues in geographical regions / Współczesne problemy na przykładzie wybranego regionu geograficznego	
	Settlements / Osadnictwo	
	Productive activities: aspects of change / Działalność produkcyjna: aspekty zmian	
	Globalisation / Globalizacja	
Sekcja C	Topographic mapping / Mapy topograficzne	
-	-	Part 3. HL extension – global interactions 1. Measuring global interactions / Mierzenie globalnych interakcji 2. Changing world – the shrinking world / Zmieniający się świat – kurczenie się świata 3. Economic interactions and flows / Interakcje ekonomiczne 4. Environmental change / Zmiany środowiskowe 5. Sociocultural exchanges / Zagadnienia społeczno-kulturowe 6. Political outcomes / Skutki przemian politycznych 7. Global interactions at the local level / Globalne interakcje w skali globalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Syllabus Diploma Programme, International Baccalaureate Organization 2001 (for first examinations in 2003); Geography guide (first examinations 2011), International Baccalaureate Organization 2009.

System IB nie pozwala na ciągłą realizację tych samych zagadnień. Geografia w szczególności powinna uwzględniać dynamiczne zmiany polityczne i społeczno-gospodarcze we współczesnym świecie. W programie matury międzynarodowej co kilka lat zmieniany jest sylabus, z czym wiąże się zmiana treści nauczania, co przedstawiono w tabeli 1. Nowy przewodnik IB, będący odpowiednikiem polskiej podstawy programowej kształcenia ogólnego w od-

niesieniu do części geograficznej, ściśle precyzuje m.in. sylwetkę ucznia IB, naturę przedmiotu, jego związki z „teorią wiedzy”, rozwijane umiejętności, a przede wszystkim skupia się na przedstawieniu szczegółowych celów i treści nauczania wraz z komentarzami do każdego działu. Opisana jest struktura egzaminu zewnętrznego oraz wszelkie wskazówki dotyczące wykonania i oceny badań terenowych dokonywanej przez nauczyciela i weryfikowanej przez egzaminatorów zewnętrznych.

Tabela 2. Porównanie treści nauczania dotyczących migracji zawartych w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz w przewodniku IB

Podstawa programowa z geografii dla szkoły ponadgimnazjalnej z 2002 r.		Przewodnik IB	
Ludność	Uczeń charakteryzuje przyczyny i konsekwencje migracji ludności w różnych państwach	Przemiany ludnościowe	Omów przyczyny migracji zarówno przymusowych, jak i dobrowolnych Dokonaj analizy wewnętrznych i zewnętrznych migracji, biorąc pod uwagę ich geograficzne znaczenie (społeczno-ekonomiczne, polityczne i środowiskowe) dla miejsca pochodzenia migrantów i destynacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie podstawy programowej i *Geography guide* (first examinations 2011), International Baccalaureate Organization 2009.

Zmiany zachodzą też w polskim systemie, lecz mają inny charakter. Najnowsza reforma programowa, która wprowadzona zostanie do szkół średnich od września 2012 r., zakłada nowe cele kształcenia i treści nauczania z poszczególnych przedmiotów. Analizując treści z zakresu geografii w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz w przewodniku IB, zauważa się, że wiele sformułowań polskiej podstawy jest zbyt ogólnych (tab. 2), niedopracowanych bądź nieprzemyślanych i stwarza wiele możliwości interpretacji korzystających z niej nauczycieli.

MODELE A ROZUMIENIE RZECZYWISTOŚCI

Niezmiernie ważną rolę w systemie IB odgrywa odejście od nauczania fakto-geograficznego. Uczeń zapoznaje się wprawdzie z definicjami i teoriami, lecz teo-

retyczne podstawy mają tylko pomóc zrozumieć istotę zagadnienia. Pełnemu zrozumieniu charakteru i dynamiki procesów służą liczne modele. Umiejętność interpretacji modeli oparta na silnych fundamentach teoretycznych pozwala na poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych, krytyczne wyciąganie wniosków, obserwowanie zjawisk i procesów oraz trendów w określonym czasie, ocenę zmian. W programie matury międzynarodowej uczeń chociażby z zakresu osadnictwa poznaje modele struktury przestrzennej miast, model „rdzeń–obrzeża” (*core–frame model*) odnoszący się do dzielnicy centralnej, model grawitacji Reilly’ego i wiele innych. Każdy z tych modeli dotyczy innego zagadnienia, lecz wszystkie są uproszczonym obrazem rzeczywistości, bardziej namacalnej i zrozumiałej dla ucznia. Warte zwrócenia uwagi jest przeanalizowanie etapów kształcenia z wykorzystaniem modeli tak, by pomóc uczniowi zrozumieć złożoną rzeczywistość.

Kształcenie z wykorzystaniem modeli obejmuje kilka etapów. Na przykładzie modeli struktury przestrzennej miast wyróżniono następujące etapy:

- prezentację założeń modelu i przybliżenie celu jego stworzenia,
- opis modelu miasta wraz z charakterystyką poszczególnych stref funkcjonalnych,
- charakterystykę konkretnego przykładu miasta i analizę studium przypadku (*case study*), wraz ze zdjęciami, planami, mapami, szczegółowymi modelami miast,
- krytyczną ocenę zastosowania modelu,
- próby odniesienia modeli do analizy znanych uczniowi miast lub nawiązywanie do wybranych stref funkcjonalnych.

Dobór metod i technik kształcenia stosowanych na lekcjach z wykorzystaniem modeli pozostawia się do wyboru nauczyciela, lecz można zaobserwować pewien wspólny mechanizm dla kształcenia w systemie IB. Uczeń, poznając teoretyczne podstawy, zdobywa zrozumienie dla opracowanych teorii lub wręcz przeciwnie – krytycznie ocenia nawet sam fakt stworzenia modelu, bądź same założenia. Pyta więc: Dlaczego takie założenia? Po co ten model? Co z tego wynika? Komu służy model?

Znaczny zasób wiedzy teoretycznej i motywacja mogą zmobilizować ucznia do krytycznego spojrzenia na teorie i chęć poszukiwania przykładów miast prezentowanych za pomocą modeli. Zastosowanie z kolei przykładów konkretnych miast jest próbą odniesienia modeli do znanych uczniowi z doświadczenia miast, a tym samym praktycznym wykorzystaniem własnych obserwacji i spostrzeżeń. Na koniec uczeń powinien być zachęcony do wyrażenia własnej opinii na temat modeli. Uczy się tym samym wyrażania własnego zdania, na co kładzie się nacisk w systemie IB. „Niezbędne podstawy wiedzy zdobywa się w trakcie

nauczania poprzez stopniowe dochodzenie do prawdy, logiczne powiązanie obserwacji zjawisk, z ich rejestracją, a przede wszystkim poprawne wyciąganie wniosków” (Winklewski 1988).

Opisując etapy kształcenia z wykorzystaniem modeli, można zaobserwować proces poznawania rzeczywistości obiektywnej przedstawionej m.in. przez M. Czekańską (1959): „Pierwsze ogniwo tego procesu stanowi spostrzeganie przedmiotów i zjawisk w otaczającej nas przyrodzie. Spostrzeganie może być powiązane z obserwacją, obserwować bowiem – to znaczy spostrzegać. [...] Na podstawie spostrzegania tworzą się odpowiednie wyobrażenia, te zaś są podłożem, na którym kształtują się w umyśle dziecka pojęcia geograficzne”. M. Czekańska (1959) podkreśliła też złożoność zjawisk i procesów oraz, że „w wielu wypadkach nie ma możliwości poznania ich, czyli kształtowania wyobrażeń i pojęć geograficznych na podstawie bezpośredniego spostrzeżenia. Dlatego ważna jest w nauczaniu geografii nie tylko obserwacja przyrody, lecz stosowanie różnych pomocy naukowych, celowo dobranych obrazów, filmów i modeli, a także barwnych, pięknych opisów, ilustrujących bądź umożliwiających odtworzenie niedostępnych dla obserwacji przedmiotów i zjawisk”.

Modele znane są też w polskim systemie edukacyjnym, lecz nie wszyscy nauczyciele wykorzystują je w wyżej opisany sposób. Ograniczenia czasowe sprawiają, że brakuje głębszej refleksji nad ich zastosowaniem. Poza tym nauczyciele geografii, realizujący program IB, w ankietach wskazali, że anglojęzyczne podręczniki w przeciwieństwie do polskich zawierają znacznie więcej modeli, które wraz z opisami i obrazami mogą być wykorzystane w zadaniach aktywizujących podczas lekcji. Także dominujące na egzaminie maturalnym IB pytania otwarte motywują uczniów do zaadoptowania modeli do potrzeb ich pisemnych odpowiedzi.

WYKORZYSTANIE STUDIÓW PRZYPADKU (*CASE STUDIES*) I PRZYKŁADÓW (*EXAMPLES*)

Swoboda nauczyciela w selekcji bogatych materiałów źródłowych i powszechne wykorzystanie studium przypadku (ang. *case studies*) i mniej rozbudowanych przykładów (ang. *examples*), zapewnia uczniom znacznie lepszą drogę do zrozumienia złożoności świata. Według przewodnika IB (2009) *case study* jest szczegółowym, osadzonym w przestrzeni złożonym przykładem do dyskusji i analizy zagadnień. Wyselekcjonowane przykłady powinny być aktualne, tzn. powinny wystąpić w ciągu życia ucznia, gdyż bieżące badania i raporty generalnie zapewniają więcej danych i informacji.

Na egzaminie maturalnym najwyżej oceniane są zadania wymagające rozbudowanej wypowiedzi na podstawie studium przypadku lub stosowanie kilku krótszych opisów miejsc lub wydarzeń (*examples*). Przykładem może być zadanie z arkusza drugiego egzaminu IB z 2008 r. Jego treść była następująca: „Używając specyficznych studiów przypadku, przeanalizuj przyczyny, skutki i reakcje na ruchy masowe związane z działalnością człowieka”. Tego typu zadania stanowią dla uczniów dodatkową motywację do zgłębiania np. przyczyn migracji proponowanych do analizy przez D. Waugh (2005) „Turcy w Niemczech”, „Migracyjne ruchy regionalne w Wielkiej Brytanii”, czy też analizowania „Przyczyn i skutków trzęsień ziemi w Kobe lub w San Francisco” opisanych przez D. Hydman (2006). Z kilku wypowiedzi uczniów wynika, że stosowanie *case studies* wydaje się być naturalnym elementem lekcji geografii według programu IB, ułatwiającym zobrazowanie zagadnień. Świadczą o tym ich wypowiedzi: „...dzięki *case studies* łatwiej mi się uczyć i zapamiętywać lekcje”; „*case studies* zmuszają mnie do myślenia...”, „na lekcjach często są *case studies* po przedstawieniu teorii”.

Rozmowy z uczniami pozwoliły ustalić, że w klasach realizujących polską podstawę rzadko analizowano problemy za pomocą różnorodnych materiałów na podstawie studium przypadku. Podanie przykładu obrazującego zagadnienie polegało z reguły na wskazaniu nazwy np. państwa czy krainy geograficznej.

INNOWACYJNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W PROGRAMIE IB

Ankiety przeprowadzone wśród uczniów z klas realizujących program IB i nauczycieli pozwoliły na uzyskanie informacji o wartościach nauczania i uczenia się według założeń tego programu i jego cechach, które sprawiają, że jest on innowacyjny. Wypowiedzi pogrupowano według podanych cech:

1. **Kształtowanie światopoglądu** – przykładowe wypowiedzi: „inne postrzeganie otaczającego świata wnosi wiele nowego do światopoglądu młodego człowieka”; „uczeń dowiaduje się o różnicach kulturowych”, „dokonuje się oceny wydarzeń z różnych perspektyw, opisanych przez różnych autorów”; „rodzi się tzw. świadomość kulturowa (*cultural awarness*)”, „porównuje się różne kultury z kulturą własnego kraju”, „rodzi się refleksja nad własną kulturą w trakcie poznawania kultury innego kraju”.

2. **Różne reakcje na nowe, czasem nieznane dotąd treści** – przykładowe wypowiedzi: „w gimnazjum widziałem pewne zagadnienia inaczej”, „niektóre treści rodzą długie dyskusje”, „nie zgadzam się czasami z niektórymi opiniami

zagranicznych autorów, a emocje ułatwiają mi zapamiętanie całych lekcji”, „niektóre klasyfikacje są inne niż polskie przez co uzupełniam swoją wiedzę”, „lekcje rozwijają krytyczne myślenie”.

3. **Dostrzeganie w języku obcym narzędzia poznawania świata** – przykładowe wypowiedzi: „codzienne stosowanie języka angielskiego pozwala mi sięgać do literatury zagranicznej”, „praktyczne stosowanie języka w codziennych sytuacjach sprawia, że uczniowie chętniej sięgają do źródeł zagranicznych”.

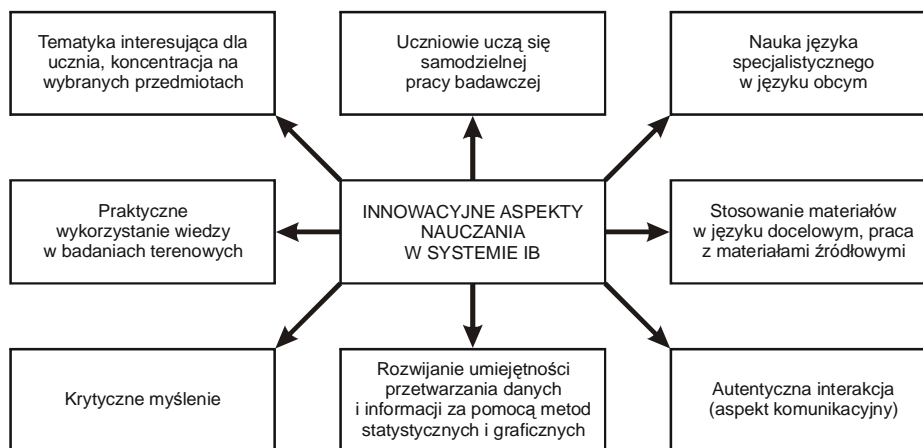
4. **Kształtowanie się postaw szacunku i tolerancji poprzez próby zrozumienia odmienności świata** – przykładowe wypowiedzi: „łatwiej jest mi identyfikować się z problemami ludzi na świecie”, „szanuję poglądy innych”.

5. **Rozwijanie umiejętności** znajdowania związków przyczynowo-skutkowych, głównie przy użyciu rozbudowanych przykładów.

6. **Różnice metodologiczne w pracy z uczniami z klas IB i nierealizujących tego programu** – przykładowe wypowiedzi: „lekcje są inne, bogate w obrazy, opisy”, „przy małej liczbie osób w grupie łatwiej stosować metody aktywizujące”, „wprowadza się wiele zajęć praktycznych, laboratoryjnych, badań w terenie”, „samodzielne wykonywanie opracowań przez uczniów przy użyciu statystyki”.

7. **Nauka specjalistycznego języka** w języku docelowym (*target language*).

Na podstawie uzyskanych informacji przedstawiono graficzne ujęcie innowacyjności kształcenia programu IB z geografii (ryc. 1).



Ryc. 1. Innowacyjne aspekty kształcenia w programie matury międzynarodowej z geografii

Źródło: opracowanie własne

PODSUMOWANIE

Wskazując wybrane różnice metodologiczne pomiędzy systemami polskim i matury międzynarodowej z geografii autorka wskazała te wartości systemu IB, które warto byłoby przenieść do polskiego systemu. Ankietowani nauczyciele zdają sobie sprawę z przeszkód we wdrażaniu w polskich klasach pewnych elementów, czy zasad obowiązujących w systemie IB, w który zaangażowani są najczęściej uczniowie ambitni, pragnący w przyszłości podjąć naukę na renomowanych uczelniach polskich i zagranicznych, stosunkowo płynnie posługujący się językiem obcym. Zbyt liczne klasy, niedofinansowanie szkół, zbyt mała liczba godzin przedmiotu, zróżnicowanie ambicji i zdolności wśród samych uczniów, to tylko kilka z podstawowych przeszkód. Nauczyciele wskazywali też na trudności wynikające ze „skostniałej tradycji polskiego systemu”, „trudności wśród wielu młodych Polaków do krytycznego myślenia”, „braku samodzielności w organizowaniu procesu uczenia się”.

Nowa reforma programowa świadczy o dostrzeganiu konieczności poprawy jakości kształcenia. W przypadku geografii jakość ta może być podniesiona nie tylko poprzez zmianę zapisów w podstawie programowej, lecz przede wszystkim poprzez zmianę postrzegania roli nauczyciela geografii w nowoczesnym nauczaniu oraz większe zaangażowanie ucznia w osiąganiu celów. Badania terenowe i ich opracowanie z wykorzystaniem metod statystycznych, wymagające formułowania hipotez i celów, powszechne wykorzystanie modeli, rozbudowanych studiów przypadku i przykładów, odcinanie się od nauczania faktograficznego, rozwijanie krytycznego myślenia, czy umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych to elementy szczególne, które powinny być włączone do zajęć geograficznych prowadzonych nie tylko przez nauczycieli-pasjonatów.

INNOWACYJNE ELEMENTY PROGRAMU MATURY MIĘDZYNARODOWEJ Z GEOGRAFII

Streszczenie

Autorka, wykorzystując wieloletnie doświadczenie w nauczaniu zarówno w systemie IB, jak i w tradycyjnym polskim systemie, podjęła próbę wskazania różnic metodycznych w pracy z uczniami. Dzięki wywiadam z nauczycielami i uczniami oraz ankietom możliwe było wykazanie tych zalet programu IB, które decydują o jego innowacyjności i nowatorskim podejściu do nauczania i uczenia się. Systemy IB i polski ulegają przemianom. Autorka wskazuje kierunki zmian poprzez analizę sylabusów IB

oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadpodstawowych.

Słowa kluczowe: program międzynarodowej matury, innowacyjność, studium przypadku.

THE INNOVATIVE ELEMENTS OF GEOGRAPHY IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE DIPLOMA PROGRAMME

Summary

There are different ways of reaching aims and developing specific skills in the International Baccalaureate Diploma Programme and in the traditional Polish education system. In both programmes physical and socio-economic geography is included in the curriculums, but the proportion of content of these two branches is different. The author, using some years of experience in teaching in both programmes, attempts to present methodological differences in work with students in these programmes. Thanks to interviews and questionnaires, it was possible to show these advantages of the Diploma Programme that decide about its innovative character. Both programmes have changed. The author presents the direction of changes by analyzing the IB and Polish guides.

Key words: International Baccalaureate Diploma Programme, innovation, a case study.

Część III

**JAKOŚĆ AKADEMICKIEGO
KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO**

Part 3

**THE QUALITY OF GEOGRAPHICAL
EDUCATION AT UNIVERSITY LEVEL**

Adam Hibszer, Mariola Tracz

STUDIA GEOGRAFICZNE W POLSCE PO WPROWADZENIU DEKLARACJI BOLOŃSKIEJ

WPROWADZENIE

Zmiany, jakie dokonują się w systemie kształcenia na poziomie wyższym od lat transformacji ustrojowej i gospodarczej w kraju, wynikają z wielu przyczyn. Do istotnych należy zaliczyć przyznanie uczelniom na początku lat 90. ubiegłego stulecia daleko idącej autonomii w zakresie form kształcenia i doboru treści programowych. Wiedzę o zmianach w zakresie studiów geograficznych, w tym kształcenia nauczycieli geografii z tego okresu zaprezentowano w „Raporcie na temat kształcenia geografów na wyższych uczelniach w Polsce, w tym kształcenia nauczycieli geografii” (Jelonek 1996a). Raport ten został opracowany przez Zespół Kierunkowy Geografii Centralnego Ośrodka Metodycznych Studiów Nauczycielskich, istniejący przy ówczesnej WSP w Krakowie, na zlecenie MEN. Badania ankietowe przeprowadzono w 1995 r. wśród wszystkich uczelni prowadzących studia geograficzne. Raporty wykonane także dla innych kierunków studiów stały się podstawą do prac podjętych przez MEN nad standardami kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów, w tym i kształcenia geografów. Głównym celem opracowanych „standardów nauczania” było ujednoczenie liczby godzin i zakresu treści programowych kształcenia kierunkowego w poszczególnych uczelniach. Powołana Państwowa Komisja Akredytacyjna wymusiła na wszystkich uczelniach doprowadzenie do zgodności programów z rozporządzeniami Ministerstwa.

Równoległe z pracami nad standardami kształcenia przebiegały działania związane z wprowadzeniem Strategii Lizbońskiej i aplikacji Deklaracji Bolońskiej wprowadzającej zmiany systemu studiów z cyklu jednolitych pięcioletnich studiów na cykl dwustopniowy (3-letnie studia licencjackie + 2-letnie studia magisterskie) oraz studia doktoranckie (4-letnie). Ministerstwo przygotowało

„standardy kształcenia” dla nowego cyklu kształcenia, w których określiło minimalne liczby godzin dla studiów licencjackich (ok. 1800) i studiów magisterskich (ok. 900) oraz zakres przedmiotów podstawowych (210 godz.) i kierunkowych (450 godz.). Nowy cykl kształcenia został wprowadzony obligatoryjnie w roku akademickim 2007/2008, jednak część uczelni realizowała to rozwiązanie już od roku 2003/2004. Dyskusja nad organizacją i koncepcją programową studiów geograficznych w nowym cyklu kształcenia była m.in. przeprowadzona na II Forum Geografów w Sosnowcu (Liszewski, Suliborski 2005). Autorzy określili główne założenia, które należy uwzględnić przy tworzeniu programów studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich na kierunku geografia oraz zakres ogólnych umiejętności absolwentów studiów geograficznych danego cyklu.

CEL I ZAKRES BADAŃ

Wprowadzenie zróżnicowanych cykli kształcenia w stosunku do dotychczas prowadzonych jednolitych studiów magisterskich, wybór różnorodnych specjalizacji i dobrowolny wybór kształcenia w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela geografii, a ponadto pojawienie się uczelni prywatnych kształcących geografów stały się inspiracją do podjęcia badań nad organizacją i zakresem kształcenia geografów w Polsce. Punktem odniesienia dokonanej analizy są dane zamieszczone w „Raporcie na temat kształcenia geografów na wyższych uczelniach w Polsce, w tym kształcenia nauczycieli geografii” (Jelonek 1996a) i opracowania T. Czyż (2008) na temat kształcenia geografów. Wiedza o zmianach, jakie zaszły, i analiza stanu obecnego są warunkiem koniecznym do wypracowania opinii o jakości kształcenia akademickiego na kierunku geografia. Przedmiotem badań są formy organizacyjne i plany nauczania na kierunku geografia. Celem podjętych badań było:

- ustalenie liczby ośrodków prowadzących kształcenie geografów oraz ich usytuowania w strukturze organizacyjnej uczelni,
- porównanie aktualnych systemów i cykli kształcenia geografów, w tym także w zakresie kształcenia nauczycieli geografii,
- porównanie liczby godzin przeznaczonych na kształcenie geograficzne na studiach licencjackich, magisterskich i doktoranckich,
- porównanie liczby godzin przeznaczonych na kształcenie nauczycieli na studiach licencjackich i magisterskich.

Autorzy swoje rozważania oparli na materiałach zebranych za pomocą ankiety i wywiadów oraz informacjach zawartych na stronach internetowych uczelni,

z Informatora Nauki Polskiej (2009), Informatora Geografii Polskiej (2007). Punktem odniesienia rozważań są dane za rok akademicki 2008/2009.

UCZELNIE WYŻSZE W POLSCE KSZTAŁCĄCE GEOGRAFÓW

Z zebranych materiałów wynika, iż geografia jako kierunek studiów był prowadzony w 16 uczelniach (tab. 1). W porównaniu z 1994/1995 r. liczba uczelni prowadzących studia geograficzne wzrosła o cztery. W stosunku do liczby szkół, które powstały i funkcjonują w kraju chociażby w ostatnich 10 latach, nie jest to liczba duża. W okresie 1996–2009 kierunek geografia uruchomiono w jednej uczelni publicznej – na Uniwersytecie im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (dawnej WSP) i dwóch szkołach niepublicznych: Szkole Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie i Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Jeśli chodzi o usytuowanie kierunku geografia w strukturach danych uczelni, to w dwóch ośrodkach funkcjonują samodzielne wydziały geograficzne: Uniwersytet Warszawski (Wydział Geografii i Studiów Regionalnych) i Uniwersytet Łódzki (Wydział Nauk Geograficznych), w obrębie których wyróżnione są katedry/instytuty i zakłady. W pozostałych uczelniach geografia funkcjonuje jako wydział/instytut w ramach: nauk o ziemi (UŚ, UAM), biologii i nauk o ziemi (UMK, UMCS), nauk matematyczno-przyrodniczych (UHP Kielce, AP Słupsk), nauk geograficzno-biologicznych (UJ, UP Kraków, UW.) oraz nauk oceanograficzno-geograficznych (UG). Osiem ośrodków prowadzących kierunek geografia (UJ, UW, UŁ, UMCS, UŚ, UAM, UMK, UG) ma pełne uprawnienia do przeprowadzania przewodów habilitacyjnych i profesorskich z zakresu geografii, a tym samym możliwość uruchamiania studiów doktorskich z geografii. W porównaniu z 1995 r., dla którego istnieją dane, nastąpił wzrost liczby jednostek geograficznych mających pełne prawa akademickie (Informator Geografii Polskiej 2009).

SYSTEMY I CYKLE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW GEOGRAFII

Kształcenie studentów prowadzone jest w systemie studiów stacjonarnych (dziennych) w 14 uczelniach i w systemie studiów niestacjonarnych w 13 szkołach wyższych (tab. 1). Nie są prowadzone studia wieczorowe z geografii, natomiast studia podyplomowe (najczęściej kwalifikacyjne, np. do nauczania

geografii, przyrody) prowadzone były w większości uczelni. W roku akademickim 2008/2009 odnotowano funkcjonowanie czterech cykli kształcenia studentów geografii:

- studiów I stopnia /licencjackich/,
- studiów II stopnia /magisterskich/,
- 5-letnich jednolitych studiów magisterskich,
- studiów doktoranckich.

Pierwszy cykl obejmuje kształcenie studentów w ramach trzyletnich studiów I stopnia, nazywanych studiami licencjackimi. Ten cykl kształcenia obligatoryjnie został wprowadzony przez ministerstwo w roku 2007/2008. Jednak część uczelni kształcących geografów wdrożyła to rozwiązanie już pod koniec lat 90. ubiegłego wieku (Jelonek 1996b). Studia geograficzne I stopnia były uruchomione w systemie stacjonarnym we wszystkich 14 uczelniach państwowych, a w systemie studiów niestacjonarnych w 11 publicznych uczelniach oraz jednej uczelni niepublicznej (tab. 1).

Tabela 1. Uczelnie kształcące geografów według systemu studiów i cykli kształcenia w roku akademickim 2008/2009

Nazwa uczelni	Studia stacjonarne				Studia niestacjonarne			
	5-letnie jednolite	I stopnia 3-letnie	II stopnia 2-letnie	doktoranckie	5-letnie jednolite	I stopnia 3-letnie	II stopnia 2-letnie	doktoranckie
AP Słupsk	+**	+	-	-	+***	+	-	-
UAM	+**	+	-	+	+**	+	-	-
UG	-	+	+	+	-	+	+	-
UHP Kielce	-	+	+	-	-	+	+	-
UJ	-	+	+	+	-	+	+	-
UKW Bydgoszcz	+***	+	-	-	+***	+	-	-
UŁ	-	+	+	+	-	+	+	+
UMCS	+**	+	-	+	-	+	+	-
UMK	+*	+	+	+	+*	+	+	-
UP	+***	+	-	-	+*	+	+	-
USz.	+***	+	-	-	-	-	-	-
UŚ	-	+	+	+	-	+	+	+

UW	***	+	-	+	+	-	+	+
UWr.	-	+	+	-	-	-	-	-
SWPR Warszawa	-	-	-	-	-	+	-	-
WSG Bydgoszcz	bd	bd	bd	-	bd	bd	bd	-

Objaśnienie: * rok V, ** rok IV i V, *** rok III, IV, V, bd – brak danych.

Źródło: opracowanie własne

Drugi cykl to 2-letnie studia II stopnia, tzw. magisterskie. Ten cykl realizowany był w systemie studiów stacjonarnych w siedmiu uczelniach publicznych, które wdrożyły studia 2-stopniowe przed rokiem 2008/2009. Natomiast w systemie studiów niestacjonarnych studia II stopnia były uruchomione przez wszystkie uczelnie publiczne, a w badanym roku funkcjonowały w dziewięciu uczelniach. Fakt ten wskazuje, że na studiach niestacjonarnych został wcześniej uruchomiony cykl studiów geograficznych 2-stopniowy, postulowany m.in. w Strategii Lizbońskiej. Z kolei trzeci cykl obejmuje kształcenie studentów geografii w ramach jednolitych 5-letnich studiów geograficznych. Ten cykl studiów, wprowadzony w 1981 r., ulega naturalnemu zanikowi, ze względu na realizację Deklaracji Bolońskiej. Był jeszcze prowadzony w ośmiu uczelniach państwowych i obejmował starsze roczniki: od III do V r. studiów (tab. 1). Natomiast studia doktoranckie w zakresie geografii prowadzone są w ośmiu ośrodkach (UJ, UW, UŁ, UMCS, UŚ, UAM, UMK, UG).

Na podstawie przeprowadzonej analizy systemów i cykli kształcenia w poszczególnych jednostkach można stwierdzić, że część uczelni równolegle prowadziła od dwóch do czterech cykli kształcenia. Od roku 2008/2009 wszystkie uczelnie prowadzące studia geograficzne przeszły na cykl kształcenia 2-stopniowego, a 5-letnie (jednolite) magisterskie studia geograficzne ulegają zanikowi.

PLANY STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH

Jeżeli chodzi o liczbę godzin przeznaczoną na kształcenie geograficzne, to zgodnie ze standardami kształcenia obciążenie czasowe (liczba godzin) – obligatoryjne na studiach I stopnia w wymiarze minimum 1800 godz. – przeznaczone jest na:

- przedmioty podstawowe (stanowiące podstawę wiedzy służącej realizacji kształcenia kierunkowego, w liczbie nie mniejszej niż 210 godz.),
- przedmioty kierunkowe (stanowiące kanon wiedzy geograficznej w liczbie nie mniejszej niż 450 godz.),
- przedmioty specjalizacyjne (określone dla każdej specjalizacji indywidualnie przez uczelnie),
- zajęcia terenowe i praktykę zawodową.

Na podstawie zebranych materiałów uzupełnionych wywiadami trudno porównać liczbę godzin przeznaczonych na kształcenie geograficzne na poziomie studiów I stopnia (licencjackich) w poszczególnych uczelniach. Niektóre uczelnie stosują wskaźniki punktowe, np. UJ, a nie godzinowe, ponadto przesłane przez respondentów zestawienia nie zawsze uwzględniały podane w ankiecie kryteria. Na podstawie zebranych danych ustalono podstawowe obciążenie godzinowe studentów w odniesieniu do standardów kształcenia w poszczególnych uczelniach państwowych. Niestety nie udało się tego zestawić dla uczelni niepublicznych, gdyż nie uzyskano pełnych informacji.

Na studiach I stopnia (stacjonarnych) obciążenie czasowe studentów jest zróżnicowane i waha się od ok. 1800 godz. do 2253 godz. (tab. 2). W grupie przedmiotów podstawowych w 11 uczelniach odnotowano zwiększoną liczbę godzin na ich nauczanie w stosunku do minimum wyznaczonego standardami. W pięciu uczelniach zwiększenie godzin wynosiło co najmniej 60 godz. w odniesieniu do standardów (UG, UAM, UMCS, UKW, USz.), w dwóch kolejnych o ponad 100 godzin (UŚ, UW), a w dwóch nawet o ponad 300 godz. (UMK, UWr.). Tylko trzy uczelnie nie zwiększyły w planach nauczania wymiaru godzin przedmiotów podstawowych (AP w Słupsku, UJ i UŁ). Znacznie większe różnice istnieją w grupie przedmiotów kierunkowych. Liczba godzin przeznaczona na realizację przedmiotów kierunkowych w planach nauczania wynosi od 565 (UJ) do 1455 (UWr.). W pięciu uczelniach liczba godzin na przedmioty kierunkowe została zwiększona o co najmniej 100% (UMCS, UMK, UW, UWr., USz.).

Najmniejszy wymiar godzin na realizację przedmiotów kierunkowych występuje w siatkach studiów jednej uczelni (UJ). Istniejące dysproporcje w liczbie godzin przedmiotów kierunkowych mogą utrudniać przenoszenie się studentów w czasie studiów na inne uczelnie z powodu różnic programowych. Również może to powodować zróżnicowanie w przygotowaniu merytorycznym studentów geografii, a zwłaszcza tych, którzy zdecydują się na wybór studiów nauczycielskich.

Tabela 2. Liczba godzin przeznaczonych na realizację kształcenia geograficznego na studiach stacjonarnych I stopnia (3-letnich) w roku akademickim 2008/2009

Nazwa uczelni	Rodzaje zajęć										Razem	
	Przedmioty podstawowe			Przedmioty kierunkowe			Ćwiczenia terenowe	Praktyki zawodowe	Standardy	Ogółem		
	Standardy	Liczba godz. realizowana	Różnica	Standardy	Liczba godz. realizowana	Różnica						
AP Słupsk	210	210	0	450	760	+310	198	3 tyg.	1800	-		
UAM	210	270	+60	450	840	+390	336	10 dni	1800	-		
UG	210	270	+60	450	bd	-	312	3 tyg.	1800	2054		
UHP Kielce	210	240	+30	450	750	+300	296	90 godz.	1800	1801		
UJ	210	210	0	450	565	+115	250	-	1800	180 pkt ECTS		
UKW Bydgoszcz	210	285	+75	450	765	+315	218	3 tyg.	1800	-		
UŁ	210	210	0	450	885	+435	210	3 tyg.	1800	1935		
UMCS	210	280	+70	450	1440	+990	306	3 tyg.	1800	-		
UMK	210	605	+395	450	1256	+805	360	40 g.	1800	2253		
UP	210	255	+45	450	867	+417	210	3 tyg.	1800	1839		
USz.	210	300	+90	450	1455	+1005	280	bd	1800	-		
UŚ	210	315	+105	450	840	+390	498	-	1800	1990		
UW	210	315	+105	450	1080	+630	232	bd	1800	-		
UWr.	210	750	+540	450	1350	+900	552	bd	1800	-		

Objaśnienie: bd – brak danych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie informatorów uczelnianych o kierunku studiów oraz ankiet.

Na zajęcia terenowe przeznaczają się od 198 godz. (AP Słupsk) do 552 godz. (UWr.). Średnia liczba godzin przeznaczana na tego rodzaju zajęcia wynosi 304 godz. Część uczelni znacznie ogranicza zajęcia terenowe ze względów ekonomicznych. Praktyki zawodowe z geografii zostały wprowadzone przez standardy kształcenia i są realizowane od niedawna na kierunku geografia. W badanym roku praktyki zawodowe nie zostały uwzględnione w planach studiów dwóch uczelni (UJ i UŚ).

Z kolei na przedmioty specjalizacyjne przeznaczają się przeciętnie 400–500 godz. (najmniejsze obciążenie – 410 godz. w UP Kraków, UHP Kielce, najwyższe – 500 godzin w UJ, UŚ). Większość uczelni oferuje studentom kierunku geografia różnorodne specjalizacje odpowiadające zazwyczaj możliwościom kadrowym jednostki, a często także modom rynku pracy na daną specjalizację (np. geografia z turystyką, geografia z podstawami przedsiębiorczości) lub nowy kierunek otwierany na wydziale (turystyka i rekreacja, gospodarka przestrzenna). Szczegółowe informacje o oferowanych specjalizacjach i specjalnościach na studiach geograficznych znajdują się w opracowaniu D. Piróg zamieszczonym w niniejszym opracowaniu. Niemniej na podstawie wstępnej analizy można postawić tezę, że są one bardzo zróżnicowane w poszczególnych uczelniach. Ta duża różnorodność z jednej strony pokazuje różnorodność zainteresowań badawczych geografii jako kierunku studiów, ale w ocenie części geografów jest właśnie słabością geografii (Łoboda 2004).

Uzasadnione jest zatem pytanie: Czy standardy kształcenia na studiach I stopnia z geografii i ich praktyczna realizacja w poszczególnych jednostkach poszły we właściwym kierunku? Czy oferta poszczególnych specjalizacji i specjalności jest poprzedzona analizą potrzeb lokalnego i ponadregionalnego rynku pracy? Odpowiedzi na te pytania wymagają podjęcia szczegółowych badań.

Odnosnie do obciążenia czasowego studentów stacjonarnych studiów geograficznych II stopnia to przedstawia się ono następująco (tab. 3). W grupie przedmiotów podstawowych w trzech uczelniach odnotowano zwiększoną liczbę godzin na ich nauczanie w stosunku do minimum wyznaczonego standardami kształcenia, tj. w Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Wrocławskim i Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Kielcach. Większe różnice istnieją w grupie przedmiotów kierunkowych. Liczba godzin przeznaczona na realizację przedmiotów kierunkowych w planach nauczania wynosi od 220 (UŚ) do 915 godz. (UMK). Należy zaznaczyć, iż w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie od 1995 r. studenci mają możliwość wyboru przedmiotów, student jest zobligowany do wyboru dodatkowych przedmiotów związanych z wybraną specjalizacją.

Tabela 3. Liczba godzin przeznaczonych na realizację kształcenia geograficznego na studiach stacjonarnych II stopnia (magisterskich) w roku akademickim 2008/2009

Nazwa uczelni	Przedmioty podstawowe		Przedmioty kierunkowe		Ćwiczenia terenowe	Praktyki zawodowe
	Standardy	Liczba godz. realizowana	Standardy	Liczba godz. realizowana		
AP Słupsk	60	*	150	*	-	-
UAM	60	60	150	465	64	-
UG	60	195	150	780	120	3 tyg.
UHP Kielce	60	75	150	225	80	3 tyg.
UJ	60	60	150	270	120	-
UKW Bydgoszcz	60	60	150	-	-	-
UŁ	60	60	150	425	34	3 tyg.
UMCS	60	60	150	370	24	3 tyg.
UMK	60	60	150	915	24	-
UP	60	60	150	-	-	-
USz.	60	*	150	*	-	-
UŚ	60	60	150	220	36 (specjal. + 120 mgr)	30 godz. (praktyki pedagog.)
UW	60	*	150	*	-	-
UWr.	60	180	150	534	24	-

Objaśnienie: * – w badanym roku nie prowadzono studiów II stopnia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiet.

Dlatego liczba godzin kształcenia z przedmiotów kierunkowych jest wyższa niż podana w obligatoryjnych planach nauczania. Zainteresowany student szczegółowe informacje znajdzie w informatorze – Geografia. Zasady i program studiów. Katalog kursów – publikowany dla danego roku akademickiego.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI GEOGRAFII

Kształcenie nauczycieli geografii na poziomie studiów I i II stopnia jest dobrowolne. Nawet uczelnie pedagogiczne zrezygnowały z obligatoryjności kształcenia pedagogicznego. Kształcenie pedagogiczne wybiera średnio 30% studentów kształcących się w systemie studiów dziennych i ok. 20–30% studiów niestacjonarnych, ale zróżnicowanie pomiędzy poszczególnymi uczelniami jest bardzo duże (tab. 4). W analizowanym roku, tj. 2008/2009, nie prowadziły kształcenia nauczycieli geografii dwie uczelnie (UKW w Bydgoszczy i UMCS). Przygotowanie do zawodu nauczyciela geografii w większości uczelni prowadzone było przez wydziały/instytuty geografii. W trzech uczelniach (UJ, USz i UW.) przygotowanie pedagogiczne odbywa się w ramach ogólnouczelnianego Studium Pedagogicznego, z tym że dydaktykę geografii prowadzą Instytuty Geografii. Na podstawie danych uzyskanych z dziekanatów wynika, że w roku akademickim 2008/2009 kształciło się 5720 studentów w systemie studiów dziennych, w tym kształcenie pedagogiczne wybrały 1803 osoby (31%). Zebrane dane wskazują, że nauczycielskie studia geograficzne wybiera ok. 30% studentów kształconych w systemie studiów stacjonarnych i ok. 20% studentów niestacjonarnych. W stosunku do roku akademickiego 1994/1995 liczba studentów podejmujących kształcenie nauczycielskie na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych zmniejszyła się znacząco. I tak wówczas średnio 40% studentów studiów dziennych wybierało kształcenie pedagogiczne, przy ogólnej liczbie studentów 4651, a na studiach niestacjonarnych ok. 80% (Jelonek 1996b).

Zgodnie z obligatoryjnymi standardami kształcenia nauczycieli (MEN 2004) kształcenie to na studiach I stopnia jest dwuprzedmiotowe i powinno obejmować ok. 400 godzin zajęć pedagogiczno-dydaktycznych oraz 180 godz. praktyk pedagogicznych.

Jednostki prowadzące przygotowanie studentów geografii do zawodu nauczyciela na poziomie licencjatu najczęściej oferują kształcenie w zakresie geografii i przyrody (siedem uczelni), w jednej uczelni jest geografia z biologią lub chemią do wyboru (UMK w Toruniu) i geografia z historią (UHP w Kielcach). Natomiast dwie uczelnie pedagogiczne (UP i UHP) przygotowały większą ofertę przedmiotów do wyboru, najczęściej blisko spokrewnionych z geografiami: geografia z podstawami przedsiębiorczości, geografia z wiedzą o społeczeństwie, geografia z przyrodą. Tylko w UJ studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego mogą wybrać tylko geografię, natomiast przygotowanie do drugiego przedmiotu, np. przyrody, jest możliwe w ramach funkcjonującego Studium Pedagogicznego UJ.

Tabela 4. Studenci przygotowujący do zawodu nauczyciela geografii i drugiego przedmiotu w ramach studiów I stopnia – licencjackich w roku akademickim 2008/2009

Nazwa uczelni	Przedmiot podstawowy i do wyboru – studia I stopnia	Cykl i system kształcenia			Liczba studentów			
		Studia jednolite (5-letnie)	Studia I stopnia (3 letnie)	Studia II stopnia (2-letnie)	Studia stacjonarne kształconych pedagogicznie	Studia niestacjonarne ogółem	kształconych pedagogicznie	
AP Słupsk	geografia z przyrodą	+	+	-	454	106	138	30
UAM	geografia z przyrodą	+	+	-	264	131	206	22
UG	geografia z przyrodą	-	+	+	623	90	108	30
UHP Kielce	geografia z przyrodą, geografia z historią, geografia z WOS, geografia z podstawami przedsiębiorczości	-	+	+	491	222	194	37
UJ	geografia	-	+	+	398	120	215	40
UKW Bydgoszcz	geografia	-	-	-	-	-	-	-
UŁ	geografia z przyrodą	-	+	-	661	62	204	42
UMCS	geografia z przyrodą	-	-	-	360	-	46	-
UMK	geografia z biologią lub chemią	+ (tylko V rok)	+	+	481	124	102	0
UP	geografia z przyrodą, geografia z WOS, geografia z podstawami przedsiębiorczości	+ (tylko III, IV i V rok)	+	-	495	435	428	76
USz.	geografia	+	+	-	68	34	-	-
US	geografia z przyrodą	-	+	+	461	318	243	74
UW	geografia	+	+	-	480	43	80	-
UWr.	geografia	-	+	+	484	118	100	-
Razem					5720	1803	2064	351

Objaśnienie: * – jako odpłatne w Międzywydziałowym Studium Kształcenia Pedagogicznego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ankiet.

Obecnie kształcenie nauczycieli geografii odbywa się według dwóch modeli:

a) w ramach studiów geograficznych specjalności nauczycielskiej, którą wybierają studenci najczęściej od pierwszego roku; model ten funkcjonuje w uczelniach pedagogicznych (Uniwersytet Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, Akademia Pomorska) oraz niektórych uniwersytetach (Uniwersytet Łódzki),

b) w ramach bloku pedagogicznego oferowanego dla studentów studiów geograficznych różnych specjalności (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Gdański).

W dwóch uczelniach studia nauczycielskie są odpłatne, tj. w Uniwersytecie Szczecińskim i Uniwersytecie Jagiellońskim.

Tabela 5. Liczba godzin przeznaczonych na realizację przedmiotów pedagogicznych na studiach I stopnia w roku akademickim 2008/2009

Uczelnia	Psychologia	Pedagogika	Dydaktyka geografii	Dydaktyka drugiego przedmiotu	Inne przedmioty pedagogiczne	Praktyki pedagogiczne
AP Słupsk	30/30	30/30	90/60	30/30	150	180
UAM	30/30	30/30	60/90*	-	60	180
UG	30/30	30/30	50/100	165	90	180
UHP Kielce	30/30	15/45	30/60	15/45	30	180
UJ	15/75	30/60	30/40	-	30	75
UŁ	45/15	45/15	45/75	15/60	45	180
UMK	30/30	30/30	45/60	60	60	150
UP	40/35	40/35	30/90	15/60	65	180
USz.	30/45	30/45	30/90	30	30	150
UŚ	45/45	30/30	60/90*	-	60	180
UW	30/30	30/30	45/60	-	75	180
UWr.	30/30	30/30	45/75	-	45	150

Objaśnienia: *- łącznie z dydaktyką geografii i dydaktyką przyrody, bd – brak danych.
Źródło: opracowanie własne.

Analiza wymiaru zajęć z zakresu kształcenia nauczycielskiego na studiach I stopnia wskazuje, że w większości uczelni zachowane jest minimum godzin określonych standardami pedagogicznego kształcenia studentów (tab. 5). W dwóch uniwersytetach (Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza) liczba godzin zajęć z dydaktyki geografii i drugiego przedmiotu jest najniższa. Zróżnicowana jest także liczba zajęć z innych przedmiotów pedagogicznych, w tym obligatoryjnych emisji głosu i prawa oświatowego. Najwięcej godzin zajęć z tej grupy jest realizowane w Akademii Pomorskiej, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Warszawskim, a najmniej w Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Kielcach oraz Uniwersytecie Szczecińskim.

PODSUMOWANIE

Uzyskane w drodze badań ankietowych, wywiadów oraz studium literatury informacje można uznać za w pełni reprezentatywne dla badanego okresu, chociaż nie zawsze stopień ich dokładności, zwłaszcza jeśli chodzi o dane liczbowe będzie stuprocentowy. Niestety autorom nie udało się uzyskać planów studiów doktoranckich oraz danych o planach studiów w uczelniach niepublicznych prowadzących studia geograficzne.

Jak wynika z przeprowadzonej analizy planów nauczania, w większości uczelni kształcących geografów wymiar godzin jest zgodny ze standardami MNiSW, w niektórych tylko nieco wyższy. Okazało się, że przyjęte standardy kształcenia spełniają raczej funkcję administracyjną, bowiem wymuszają na uczelniach formalne dostosowanie liczby godzin zajęć do obowiązujących standardów.

Idea przemieszczania się studentów i studiowania geografii w różnych ośrodkach w kraju (np. w ramach programu MOST, Erasmus), ze względu na znaczne różnice liczby godzin i nazw przedmiotów występujących w planach studiów jest trudna do realizowania. Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela uległo zasadniczej zmianie. Wprowadzenie dwustopniowych i dwupredmiotowych studiów wymaga ogromnego wysiłku organizacyjnego i programowego.

Kształcenie nauczycieli geografii na poziomie studiów I stopnia (licencjackich) i studiów II stopnia jest dobrowolne. Nawet uczelnie pedagogiczne zrezygnowały z obligatoryjności kształcenia pedagogicznego. Kształcenie w zakresie przedmiotów pedagogicznych na studiach dziennych i zaocznych w wymiarze godzin jest jednakowe i na ogół zgodne z ustawowo określonymi przez

MEN standardami z 2004 r. Zdecydowanie ujednoliconą została sprawa praktyk pedagogicznych, gdyż większość ośrodków praktyki realizuje w wymiarze zalecanym w standardach kształcenia nauczycieli.

Niepokój budzi wprowadzanie przez niektóre ośrodki odpłatności za studia nauczycielskie na studiach stacjonarnych, co może spowodować dalszy spadek zainteresowania studentów geografii wyborem tej specjalności. Równocześnie takie podejście wskazuje, iż kształcenie nauczycieli geografii w uniwersytetach jest na marginesie akademickiego kształcenia geograficznego. Również może być odbierane przez studentów jako mniej ważne, co może niekorzystnie wpłynąć na jakość kształcenia nauczycieli geografii.

Postulowanie kierunku zmian zaprezentowane w opracowaniu odnosiły się głównie do organizacji kształcenia nauczycieli. Jak zaznaczyli autorzy raportu wykorzystane narzędzie badawcze nie pozwoliło na ocenę doboru przedmiotów kierunkowych. Niemniej zauważono, że przy swobodnym kształtowaniu programów studiów i dużym wymiarze zajęć fakultatywnych, absolwenci niektórych uniwersytetów nie będą mieli wystarczającego przygotowania z przedmiotów, których treści znajdują się w programach geografii szkolnej. Również wprowadzenie szerokiej oferty specjalizacji już na studiach licencjackich może prowadzić do dalszego zachwiania fundamentalnej idei kształcenia geograficznego, ukazującego geografę jako naukę przyrodniczo-humanistyczną. Już dzisiaj w obowiązujących standardach kształcenia, a zwłaszcza w opisie sylwetki absolwenta, można dostrzec te niekorzystne zmiany. Podążanie w kierunku modelu kształcenia specjalistycznego, zwłaszcza na poziomie licencjackim, może prowadzić do chaosu w społecznym i edukacyjnym postrzeganiu geografii.

STUDIA GEOGRAFICZNE W POLSCE PO WPROWADZENIU DEKLARACJI BOŁOŃSKIEJ

Streszczenie

W opracowaniu przedstawiono zmiany w kształceniu geograficznym, jakie zaszły w Polsce po wprowadzeniu Deklaracji Bolońskiej. Analizie poddano systemy i cykle kształcenia geografów, w tym także w zakresie kształcenia nauczycieli geografii oraz liczby godzin przeznaczonych na kształcenie geograficzne na studiach licencjackich i magisterskich. Zebrany w drodze wywiadów i ankiet materiał źródłowy stał się podstawą do określenia trendów zmian, jakie zaszły w akademickim kształceniu geograficznym w Polsce w okresie 1994/1995–2008/2009.

Słowa kluczowe: geografia, studia geograficzne, kształcenie geograficzne.

**HIGHER EDUCATION IN GEOGRAPHY AFTER THE INTRODUCTION
OF BOLOGNA DECLARATION IN POLAND**

Summary

This article presents analysis of changes which have taken in the system of higher education of geography are result of realization of the guidelines the Bologna Declaration. The quantitative analysis of the curriculum geography studies – bachelors and masters degree, also geography teaching training in Poland in all universities. The study concerned mainly to characterize the trends in academic geography studies in Poland in period 1994/1995–2008/2009.

Key words: geography, geography study, teaching geography.

Danuta Piróg

RODZAJE SPECJALNOŚCI W GEOGRAFICZNYM KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM W POLSCE - MODA CZY ODPOWIEDŹ NA POTRZEBY RYNKU PRACY

WPROWADZENIE

Polski system kształcenia akademickiego przeżywa obecnie wieloaspektowe zmiany, które owocują zarówno dobrymi, jak i mniej pożądanymi efektami. Już od początku lat 90. XX w. zauważamy dynamiczny rozwój szkolnictwa akademickiego, w tym kształcenia geograficznego (Zmarzłowski, Jałowicki 2008). Rozwój ten przejawia się przede wszystkim we wzrastającej liczbie studentów. W roku akademickim 1990/1991 w Polsce studiowało 394 000 osób, a w roku 2007/2008 było to aż 1 937 000 osób. Przyrost liczby osób studiujących cieszy, daje bowiem szansę na podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa. Tym samym do niedawna uniwersytety miały nadmiar chętnych do studiowania geografii.

Ogromne zainteresowanie młodzieży kształceniem na poziomie akademickim w ogóle, w tym na kierunku geografii w Polsce miało wiele przyczyn. Jedną z nich była transformacja gospodarki i wzmocnienie roli usług. Przemiany te ujawniły nadmiar niskokwalifikowanej siły roboczej i niedobór osób przygotowanych do pracy w nowoczesnych gałęziach gospodarki. Wysokie kwalifikacje, szeroką wiedzę, odpowiednie umiejętności najłatwiej można zdobyć w trakcie studiów wyższych. Nadto na bardzo duże zainteresowanie studiowaniem w omawianym okresie miał wpływ fakt, że wówczas szkoły średnie kończyła młodzież wyżu demograficznego. Istotną przyczyną było także aspirowanie coraz większej liczby młodzieży do grupy inteligencji, uzupełnianie wykształcenia przez osoby w wieku średnim, często zmuszone przez pracodawców lub sytuację na rynku pracy do dokończania. W tym okresie w Polsce powstało wiele prywatnych płatnych szkół wyższych, które oferowały możliwość studiowania

niemal każdej chętnej osobie, stawiając bardzo niski próg wymagań rekrutacyjnych lub przyjmując na swoje studia wszystkie osoby z maturą. Szkoły te stały się więc przepustką do kształcenia dla młodzieży, która nie została przyjęta na bardziej wymagające uczelnie państwowe. Tworzono także filie szkół wyższych w mniejszych miastach, co umożliwiło podjęcie studiów tej części osób, których nie byłoby stać na zamieszkanie i studiowanie z dala od domu.

Ukazując tło przemian edukacji akademickiej w Polsce z perspektywy niemal 20 lat doświadczeń, nie można jednak nie zaznaczyć, że tak imponujący wzrost liczby studentów w Polsce w dużej mierze „był alternatywą dla wzrostu bezrobocia” (Denek 2004, s. 19).

Zjawisko spontanicznego przyrostu osób było komfortowe dla państwowych uczelni wyższych i nie prowokowało ich do reform programowych, strukturalnych itd. Uczelnie państwowe, oferujące bezpłatne studia dzienne i będące znacznie bardziej prestiżowe niż uczelnie prywatne, w zasadzie miały nadmiar kandydatów w stosunku do liczby miejsc, którymi dysponowały, stąd zarówno oferta programowa, jak i proces rekrutacji nie miał znamion marketingowych.

SPECJALNOŚCI NA KIERUNKU GEOGRAFIA

Geografia w Polsce miała silną pozycję w kształceniu wyższym i była przedmiotem bardzo chętnie wybieranym przez młodzież. Obecnie geografia, chociaż nadal jest bardzo lubiana przez uczniów, czyli potencjalnych kandydatów na studia geograficzne, traci na prestiżu jako przedmiot akademicki. Tradycyjny, nie zawsze dopasowany do potrzeb współczesnego rynku pracy, model studiów geograficznych przyczynił się do postrzegania geografii jako przepustki do pracy w zawodach nisko płatnych lub wręcz do tego typu studiów, który nie sprzyja zatrudnieniu na trudnym polskim rynku pracy. To spowodowało spadek liczby chętnych do studiowania geografii. Dodatkowo zaczęła maleć liczba kandydatów na studia, spowodowana niżem demograficznym. Taka sytuacja wymusiła na władzach akademickich zintensyfikowaną refleksję nad koncepcją geografii akademickiej, połączoną z gruntowaną reformą programową. Nadto Polska w 2004 r. została przyjęta do struktur Unii Europejskiej, a tym samym do nowej rzeczywistości społeczno-gospodarczej i politycznej, oraz została zobligowana do wdrażania założeń Deklaracji Bolońskiej. Były to poważne bodźce do zmian programowych geograficznego kształcenia akademickiego w Polsce, czego owocem było wprowadzenie w 2007 r. nowych standardów kształcenia geograficznego.

Można zaryzykować tezę, iż zarysowana powyżej sytuacja powoduje, że konkurowanie między uczelniami wyższymi nabiera nowego wymiaru. Uczelnie bardzo intensywnie zabiegają o zainteresowanie kandydatów na studia w różny sposób, począwszy od modernizowania swoich programów kształcenia, propozycje różnorodnych kierunków i specjalności oraz szerokiej kampanii reklamowej tejże oferty, a skończywszy niejednokrotnie na obniżaniu wymagań w procesie rekrutacji. Obserwujemy powolną, ale wyraźną ewolucję uniwersytetów w stronę modelu rynkowego, co wyraża się w ograniczaniu kształcenia ogólnego, ukierunkowaniu oferty edukacyjnej na dziedziny preferowane przez odbiorców, nastawienie wyłącznie na potrzeby i oczekiwania odbiorców edukacyjnych usług tych uczelni. Trendy te można zauważyć w całym szkolnictwie wyższym. Niestety, studia literatury wykazały, iż otwieranie nowych specjalności nie jest korelowane na drodze badań z rzeczywistymi potrzebami rynku pracy.

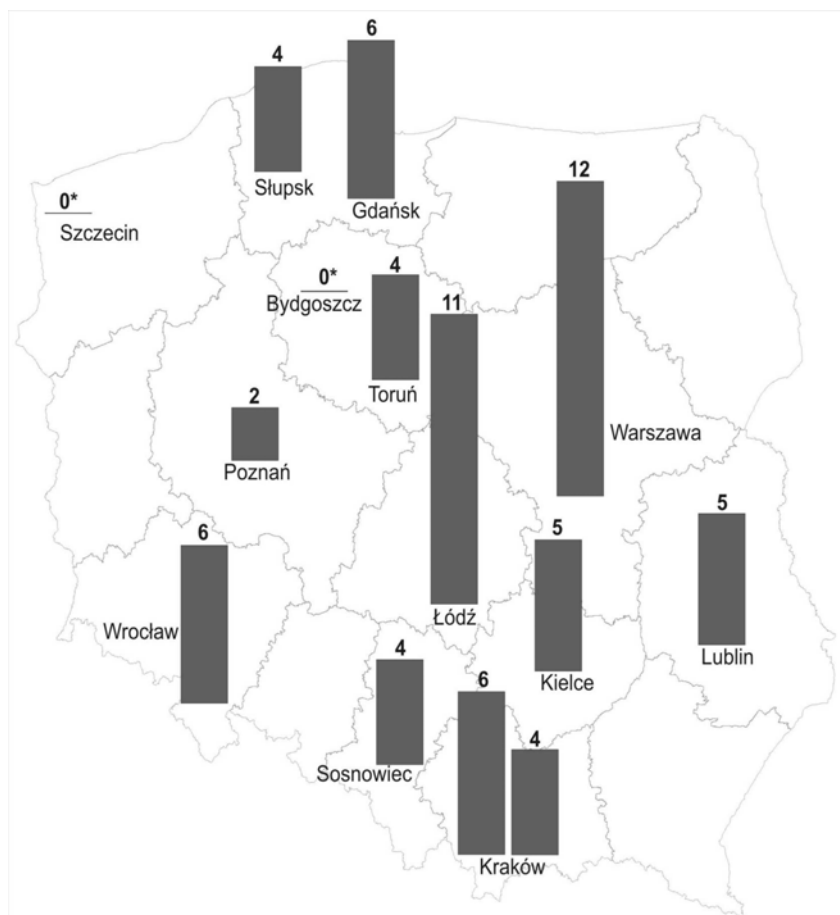
Przedmiotem prezentowanych badań była oferta specjalności na kierunku geografia w Polsce na wszystkich uczelniach państwowych w roku akademickim 2009/2010. Celem badań było dokonanie analizy oferty specjalności na kierunku geografia w Polsce na wszystkich uczelniach państwowych w ujęciu ilościowym, przestrzennym i koncepcyjnym oraz próba określenia trendów w ofertach kształcenia geograficznego w zakresie proponowanych specjalności.

W realizowaniu postawionego celu badawczego posłużono się metodą analizy dokumentów, tj. ofertą specjalizacji na wszystkich uniwersytetach, zaprezentowaną na stronach internetowych instytutów lub wydziałów, które zajmują się akademickim kształceniem geograficznym.

W miarę rozwoju i ewolucji wszelkich dziedzin nauki oraz rynków pracy z nimi związanych zmieniły się zainteresowania studentów i ich potrzeby edukacyjne związane z późniejszym znalezieniem pracy. Wychodząc naprzeciw tym zmianom, uczelnie, projektując swoje plany studiów i programy nauczania, stworzyły studentom i kandydatom na studia nowe możliwości edukacyjne i zawodowe, w tym swobodniejszy wybór kierunków studiów i specjalności (Osuch 2002, Osuch, Tracz, Piróg 2008).

Od kilkunastu lat stopniowo na wielu uczelniach w Polsce wprowadza się specjalności na studiach geograficznych i obecnie oferta edukacyjna geografii w tym zakresie na wszystkich państwowych uczelniach w Polsce w obrębie studiów w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym jest bardzo bogata. Jest to zjawisko naturalne, wysoki poziom naukowo-techniczny i organizacyjny warunków pracy, lawinowy wzrost informacji, tempo rozwoju i starzenia się wiedzy sprawiają bowiem, że kształcenie dziś musi być ukierunkowane na specjalistyczne kompetencje (Gielarowska 1988).

Ogółem w roku akademickim 2009/2010 na wszystkich uczelniach, na których znajdują się wydziały bądź i instytuty geografii, oferuje się 68 specjalności (ryc. 1).



Ryc. 1. Liczba oferowanych specjalności na kierunku geografia według uczelni
 Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze stron internetowych uczelni: www.amu.edu.pl; www.geografia.apsl.edu.pl; www.geo.uj.edu.pl; www.geo.ujk.edu.pl; www.geo.ukw.edu.pl; www.geo.uni.lodz.pl; www.geo.uni.torun.pl; www.geo.univ.gda.pl; www.geo.up.krakow.pl; www.geogr.uni.wroc.pl; www.umcs.lublin.pl; www.us.szc.pl; www.wnoz.us.edu.pl; www.student.wgsr.uw.edu.pl

Można je podzielić na specjalności w zakresie:

- geografii fizycznej (np.: hydrologia, geomorfologia z elementami sedymentologii, meteorologia i klimatologia), społeczno-ekonomicznej (geografia społeczno-ekonomiczna, geografia społeczna),

- geografii regionalnej (geografia morza, geografia krajów rozwijających się, geografia regionalna),
- turystyki (geografia z turystyką, geoturystyka, geografia turystyki, geografia regionalna turystyki),
- planowania przestrzennego (geografia z przedsiębiorczością i planowaniem przestrzennym, geografia z planowaniem i zagospodarowaniem przestrzennym, geografia z gospodarką przestrzenną),
- ochrony środowiska (geografia z ochroną środowiska, geografia fizyczna i kształtowanie krajobrazu, geoekologia i kształtowanie krajobrazu),
- specjalności nauczycielskich (geografia z biologią, z chemią, z fizyką, z przyrodą, z podstawami przedsiębiorczości, z wiedzą o społeczeństwie oraz z historią);
- inne (np.: geoinformatyka, kartografia, gospodarka i polityka samorządowa).

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, iż jednostki prowadzące kierunek geografia w Polsce oferują kształcenie geograficzne w obrębie różnych specjalności i stosują pięć podstawowych koncepcji w tym zakresie:

A. Możliwość studiów geograficznych nauczycielskich lub nienauczycielskich i specjalizowanie się w wybranym przez studenta zakresie zarówno na studiach I, jak i II stopnia.

B. Możliwość studiów geograficznych nauczycielskich lub nienauczycielskich i specjalizowanie się w wybranym przez studenta zakresie, przy czym specjalizacja nauczycielska rozpoczyna się już od studiów I stopnia, natomiast specjalizacje nienauczycielskie są realizowane na studiach II stopnia.

C. Możliwość studiów geograficznych I i II stopnia, wyłącznie nienauczycielskich w zakresie różnych specjalności.

D. Możliwość studiów geograficznych I i II stopnia, wyłącznie nienauczycielskich, lecz specjalności realizowane są aż na studiach II stopnia.

E. Możliwość studiowania geografii bez specjalności lub wybór innego kierunku studiów, oferowanego przez instytut geografii, np.: gospodarki przestrzennej, turystyki, ochrony środowiska.

Należy dodać, iż większość uczelni, które zakwalifikowano do wymienionych modeli kształcenia, oferuje prócz specjalności na kierunku geografia inne kierunki studiów, najczęściej geologię, gospodarkę przestrzenną oraz turystykę i rekreację.

EGZEMPLIFIKACJE

Model A. Jest to model najbardziej rozpowszechniony, przyjęto go bowiem w pięciu uczelniach: Akademii Pomorskiej w Słupsku, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Kielcach, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie i w Uniwersytecie Wrocławskim.

Na Wydziale Nauk Geograficznych UŁ w ramach studiów licencjackich na kierunku geografia prowadzone są dwie specjalności nienauczycielskie – geografia ogólna oraz monitoring i kształtowanie środowiska (z odrębnym naborem od początku studiów) i jedna specjalność nauczycielska – geografia z przyrodą, także z odrębnym naborem od początku studiów. Na studiach II stopnia realizowane są specjalności: klimatologia i ochrona atmosfery, gospodarka przestrzenna i planowanie przestrzenne, geografia urbanistyczna, geografia polityczna, historyczna i studia regionalne, geografia kultury i rozwoju regionalnego, monitoring i kształtowanie środowiska, turystyka i rekreacja, gospodarka przestrzenna.

Uniwersytet Pedagogiczny jako najlepsza uczelnia kształcąca kandydatów na nauczycieli geografii oferuje swoim studentom studia nauczycielskie I stopnia w zakresie trzech specjalności, tj. geografii z: przyrodą; podstawami przedsiębiorczości, wiedzą o społeczeństwie i możliwość ich kontynuacji na studiach II stopnia. Ci kandydaci, którzy nie zamierzają poszukiwać pracy w zawodzie nauczyciela, mogą wybrać także spośród trzech specjalności nienauczycielskich: geografii z turystyką, z ochroną środowiska i z przedsiębiorczością oraz gospodarką przestrzenną (Osuch 2008).

W Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Kielcach kandydaci do zawodu nauczyciela mogą wybrać geografię z przyrodą lub historią, a pozostali studenci mają do wyboru te same specjalności, co studenci UP. We Wrocławiu student może wybrać specjalność nauczycielską geografia z biologią lub z historią bądź specjalność nienauczycielską, np.: kartografię, geografię regionalną i geografię turystyki.

Model B. Taką koncepcję realizuje się w dwóch uczelniach, tj.: na Uniwersytecie Gdańskim oraz Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Na Uniwersytecie Gdańskim studenci w zakresie specjalności nauczycielskiej wybierają na I stopniu studiów albo geografię z przyrodą, albo z przedsiębiorczością, natomiast specjalizacje dla studentów niezainteresowanych specjalnością nauczycielską mogą być przez nich wybierane dopiero na II stopniu studiów i wówczas wyboru dokonują spośród: geografii społeczno-ekonomicznej, geomorfologii i paleografii czwartorzędu, hydrologii i ochrony wód.

W Toruniu osoby zainteresowane zawodem nauczyciela specjalizują się w zakresie geografii z biologią lub chemią, a inni wybierają na II stopniu specjalność geografia fizyczna i geoinformacja lub planowanie i zagospodarowanie przestrzenne.

Model C. Ten model realizują dwa instytuty geografii: w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu student w ramach kierunku geografia może już od pierwszego roku wybrać pomiędzy specjalnością geoinformacja a specjalnością kształtowanie środowiska. Uniwersytet Jagielloński daje studentowi możliwość wyboru spośród czterech specjalności, czyli geografii fizycznej, geografii społeczno-ekonomicznej, geografii z gospodarką przestrzenną i rozwojem regionalnym, geografii z turystyką.

Model D. Taką koncepcję zauważamy w trzech uniwersytetach: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Uniwersytet Warszawski oferuje aż 12 specjalności, przy czym wszystkie specjalności są przewidziane dopiero na studiach II stopnia. Wówczas znajdą coś dla siebie zarówno pasjonaci geografii fizycznej: klimatologia i ochrona atmosfery, geomorfologia z elementami sedymentologii, geoekologia z elementami kształtowania krajobrazu, geografia fizyczna, jak i geografii społecznej i turystyki: geografia turystyki, geografia krajów rozwijających się, geografia społeczno-ekonomiczna. Nadto jest oferowana dość rzadka w Polsce specjalność kartografia i geoinformatyka.

UMCS w Lublinie proponuje cztery specjalności na studiach II stopnia: geografię fizyczną i kształtowanie krajobrazu; hydroklimatologię, ochronę i kształtowanie środowiska, geografię ekonomiczną i gospodarkę przestrzenną, kartografię i geoinformację.

W scharakteryzowanych uczelniach istnieje możliwość przygotowania się do pracy w zawodzie nauczyciela, wybierając na studiach II stopnia specjalność dydaktyka geografii (lub na UMCS nauczanie geografii i fizyki).

Model E. Taka wizja kształcenia występuje w dwóch instytutach geografii, tj. Uniwersytecie Szczecińskim i Uniwersytecie im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Wszystkie scharakteryzowane rodzaje specjalności wydają się być interesujące, ale rzadko wypływają z rzeczywistej analizy potrzeb rynku pracy. Studia literatury wykazały, że oferta programowa na studiach geograficznych w Polsce nie jest poparta wielkoskalowymi badaniami rzeczywistych potrzeb rynku pracy. Jedyne opublikowane badania w tym zakresie dotyczą pożądaných przez pracodawców kompetencji absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych na rynku pracy w Krakowie i w strefie podmiejskiej (Piróg, Piróg 2007).

Wciąż w Polsce są liczni zwolennicy takiego poglądu, iż studia powinny kształcić nie zgodnie z potrzebami rynku pracy, ale zgodnie z zainteresowaniami młodzieży. Sytuacja, w której student kształci się w kierunku, który mu najbardziej odpowiada, wydaje się być rozwiązaniem idealnym. Według J. Paśko (2008), stwierdzenie to nie sprawdza się, kiedy odnosimy je do tak dużej, jak obecnie, liczby studentów. Uważa on, że duża liczba chętnych jest niejednokrotnie wynikiem mody, a nie pasji. Nadto masowe kształcenie wymaga odpowiednio dużych nakładów finansowych. Według niego akademicki poziom kształcenia nie może wyłącznie mieć na uwadze teź konkurencyjności na rynku pracy. Winien zachować swój akademicki charakter, tzn. wyposażać studenta w wiedzę ogólną i przygotowywać do pracy badawczej.

Konkurencyjność absolwenta na rynku pracy wynika w dużym stopniu nie tylko z poziomu jego wiedzy i kompetencji, ale obecnie z samooceny swoich możliwości konkurowania o dane stanowisko pracy z absolwentami innych uczelni (Maguire, Guyer 2004). Warto więc zadać pytanie, czy studenci geografii w XXI w. postrzegają studia jako czas samorealizacji, czy teź liczą na umocnienie własnych szans na trudnym rynku pracy. Studia literatury wskazują na wyraźną lukę w polskich opracowaniach z zakresu dydaktyki szkoły wyższej w tym nurcie badawczym.

PODSUMOWANIE

Podsumowując przeprowadzone badania, należy stwierdzić, że oferta programowa studiów geograficznych jest bardzo szeroka, ma wiele mocnych stron, choć nie można zapominać o jej wadach. Oferowane kandydatom specjalności są ciekawe, różnorodne i dają szansę na pozyskanie wiedzy i realizowanie indywidualnych pasji oraz zainteresowań poszczególnych studentów. Studenci mogą wybierać z palety licznych specjalności na studiach I stopnia i dowolnie kierować swoim wyborem studiów II stopnia.

Słabszą stroną realizowanej koncepcji jest skupienie większej uwagi na przekazywanie studentom przede wszystkim szerokiej wiedzy w toku studiów, nie zaś na wypracowywanie kompetencji formalnych, bowiem ogniwo praktycznego kształcenia nadal nie jest majoryzowane w konstrukcji procesu dydaktycznego. Ciągłe bardzo słabą stroną kształcenia geograficznego w Polsce jest badanie potrzeb rynku pracy wobec przyszłych absolwentów studiów geograficznych i nieustanne modyfikowanie programu studiów w tym kierunku, co zapewniałoby im większe szanse na znalezienie zatrudnienia w wybranej przez siebie specjalności.

**RODZAJE SPECJALNOŚCI W GEOGRAFICZNYM KSZTAŁCENIU
AKADEMICKIM W POLSCE – MODA CZY ODPOWIEDŹ
NA POTRZEBY RYNKU PRACY**

Streszczenie

Postępujący rozwój we wszystkich naukach i ewolucja na rynku pracy powodują, że zainteresowania studentów i ich edukacyjne potrzeby się zmieniają. Dostrzegając te zmiany, uniwersytety i szkoły wyższe przygotowują nowe oferty edukacyjne dla przyszłych studentów, zwłaszcza bogaty wybór specjalności. Te zmiany dotyczą także studentów geografii. W opracowaniu dokonano analizy oferty specjalności na kierunku geografia w Polsce na wszystkich uczelniach państwowych w ujęciu ilościowym, przestrzennym i koncepcyjnym oraz próby określenia trendów w ofertach kształcenia geograficznego w zakresie proponowanych specjalności w roku akademickim 2009/2010.

Słowa kluczowe: geografia, uniwersytet, rynek pracy.

**TYPES OF SPECIALIZATIONS IN GEOGRAPHY IN HIGHER
EDUCATION IN POLAND – FASHION OR AN ANSWER
FOR THE NEEDS OF EMPLOYERS**

Summary

Along with the development and evolution in all disciplines of science and labour markets, the interests of students and their educational needs mainly connected with finding jobs have also changed. To meet these challenges universities and academies created a new educational and professional possibilities for their students, especially a rich choice of majors and specialities. These changes encompasses also students of geography. This paper presents a quantitative, spatial and conceptative analysis the proposal of specialities on geography studies in Poland in all state universities in school year 2009/2010. The purpose of this study was to characterize the trends in offered specialities during geographical studies in Poland.

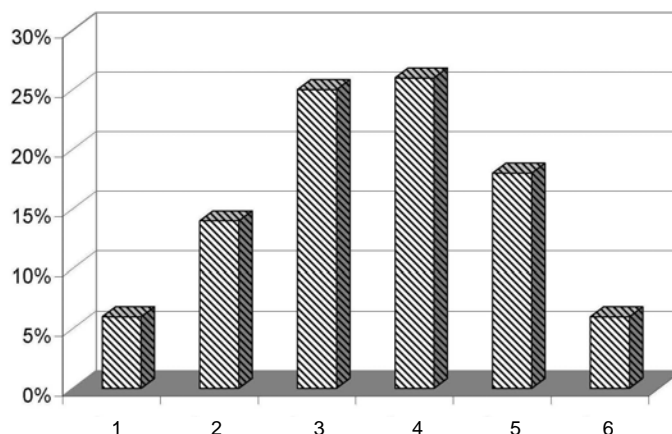
Key words: geography, university, labour markets.

Elżbieta Szkurłat, Maria Adamczewska, Arkadiusz Głowacz,
Karolina Smętkiewicz

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W SZKOLE WYŻSZEJ W OPINII STUDENTÓW

WPROWADZENIE

Klasyczne kształcenie uniwersyteckie, kładące nacisk na wyposażenie studentów w szeroką i gruntowną wiedzę, staje się aktualnie niewystarczające, by zapewnić naszym absolwentom udany start w życiu zawodowe. Taką szansę daje połączenie wiedzy z określonymi umiejętnościami oraz postawami, ale wymaga to zasadniczych zmian w koncepcji, jakości i efektywności kształcenia w szkole wyższej. Wprowadzanie tych zmian, ich racjonalność i skuteczność wymagają zdiagnozowania obecnej sytuacji, w tym również oceny jakości kształcenia geograficznego w szkole wyższej. Podejmując próbę takiego zdiagnozowania jakości kształcenia geograficznego w łódzkim ośrodku akademickim w opinii studentów, uwzględniono następujące aspekty kształcenia: programy i plany kształcenia, realizację procesu kształcenia, przygotowanie zawodowe, bazę dydaktyczną, relacje nauczyciel akademicki–student oraz obsługę administracyjną studentów. Badania przeprowadzono wśród studentów stacjonarnych: III roku studiów licencjackich (79 osób), I i II roku studiów uzupełniających magisterskich (150 osób) oraz w grupie doktorantów (17 osób). Podstawowe narzędzie badawcze stanowiła anonimowa ankieta, w której dominowały pytania zamknięte, w których zastosowano skalę od 1 do 6, gdzie wartość 1 oznaczała oceną najniższą, wartość 6 – oceną najwyższą. Zakres średnich arytmetycznych wartości ocen dla poszczególnych aspektów kształcenia zawiera się w badanej grupie w przedziale 1,75–4,91. Natomiast rozkład wszystkich ocen jest bardzo zbliżony do rozkładu normalnego. Średnia arytmetyczna wszystkich ocen wyniosła 3,55, co pozwoliło określić ogólną jakość kształcenia na poziomie średnim (ryc. 1).



1 – b. niska, 2 – niska, 3 – dostateczna, 4 – dobra, 5 – b. dobra, 6 – wyjątkowo dobra

Ryc. 1. Procentowy udział poszczególnych ocen

Źródło: opracowanie własne

Najwyższe oceny przyznawali częściej studenci studiów licencjackich, najbardziej krytyczni byli natomiast studenci studiów uzupełniających magisterskich.

PROGRAMY I PLANY KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Przeciętna punktów przyznanych programom i planom kształcenia geograficznego przez studentów różnych etapów studiów (licencjackich, uzupełniających magisterskich, doktoranckich) wynosi najczęściej 3,5. Dotyczy to doboru i sekwencji przedmiotów oraz proporcji pomiędzy różnymi formami zajęć (ćwiczeniami, wykładami, konwersatoriami itp.). Natomiast niżej studenci ocenili możliwość kształtowania własnego profilu kształcenia oraz możliwości podjęcia stażu/studiów za granicą – ocena niska (2,95 i 2,77).

Trafność doboru treści realizowanych w trakcie studiów geograficznych oceniono na poziomie średnim (3,75). Czynnikiem podnoszącym ogólną ocenę doboru treści jest wysoko oceniona aktualność poruszanych na zajęciach problemów (4,09), natomiast niedostatek elementów praktycznych w toku zajęć (3,44) jak i zbyt rzadkie uwzględnianie zainteresowań studentów przy doborze tematyki zajęć (3,28) obniżają tę ocenę.

Powszechnie wskazywanym mankamentem dotyczącym doboru treści jest występowanie licznych powtórzeń. Aż 55% studentów uważa, że powtórzenia występują często lub bardzo często, szczególnie zjawisko to dotyczy studiów

uzupełniających. Nikt spośród ankietowanych nie odpowiedział, że powtórzenia nie występują. Najczęściej powtarzane są treści z zakresu metodologii i kierunków badań geograficznych, planowania przestrzennego i gospodarki przestrzennej, filozofii, problemów globalnych. Jako powtarzające się wskazano również szereg innych zagadnień z zakresu zarówno geografii fizycznej, jak i społeczno-ekonomicznej. Pojedyncze osoby wskazały, że powtarzanie treści wynika z interdyscyplinarnego charakteru geografii i w przypadku pewnych przedmiotów powtórzenia są nieuniknione. Przykłady powtórzeń podało 20% badanych.

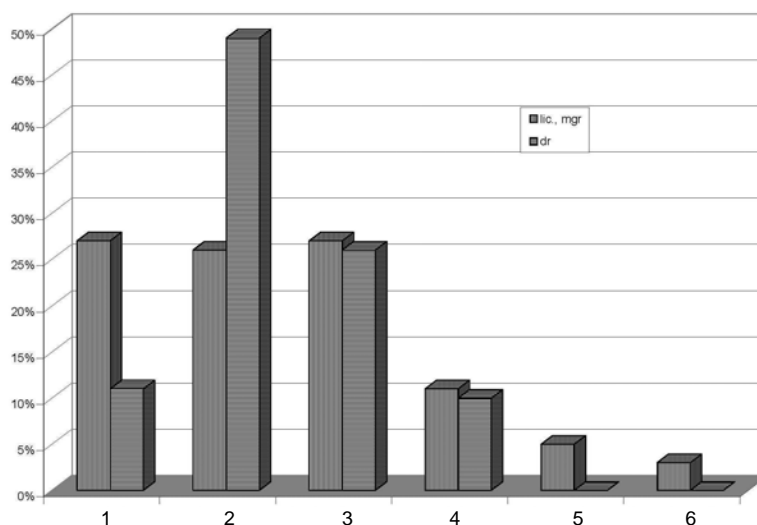
Ocena uwzględniania zainteresowań studentów w procesie kształcenia geograficznego jest mocno zróżnicowana – występuje wysoka korelacja pomiędzy uwzględnianiem zainteresowań studentów a etapem studiów, na którym się znajdują. Im wyższy etap kształcenia, tym zdecydowanie częściej brano pod uwagę są zainteresowania studentów. Zjawisko to potwierdzają oceny uwzględniania zainteresowań studentów w doborze tematów prac licencjackich (ocena średnia 3,7) i magisterskich (ocena bardzo wysoka 4,62). Uwzględnianie zainteresowań słuchaczy motywuje ich do lepszej pracy i powinno być brano pod uwagę w toku całych studiów, a nie tylko na wyższych etapach. Szczególnie ważne jest, by student miał wpływ na temat swojej pracy dyplomowej, ponieważ jej jakość zależy w dużej mierze od zaangażowania wykonawcy. Dlatego też średnią ocenę 3,7 przy aż 32% udziale ocen najniższych (1 i 2) należy uznać za niezadowolającą. Znacznie lepiej sytuacja rysuje się w przypadku tematyki prac magisterskich. Tu, przy ocenie 4,6 i ponad 62% udziale ocen najwyższych (5 i 6) można stwierdzić, że magistranci są zadowoleni z możliwości decydowania o temacie swoich prac dyplomowych.

W przypadku przedmiotów fakultatywnych uwzględnianie zainteresowań studentów ocenione zostało na poziomie średnim (3,39). Spowodowane jest to jednoczesnym, znaczącym udziałem zarówno ocen najwyższych, jak i najniższych. Należy zatem wnioskować, że dobór przedmiotów fakultatywnych oceniany jest bardzo pozytywnie i bardzo negatywnie przez porównywalną liczbę studentów.

Jednym z największych mankamentów kształcenia na studiach geograficznych jest kształcenie językowe (ryc. 2). Studenci studiów licencjackich, uzupełniających i doktoranci ocenili kształcenie językowe nisko, a nawet bardzo nisko, szczególnie jeśli chodzi o wykorzystanie nowoczesnych środków nauczania (2,48) i przygotowanie do zdobycia certyfikatu językowego (2,51).

Studenci geografii nie są również zadowoleni z dostosowania oferty kształcenia językowego do indywidualnych potrzeb studenta oraz z liczebności grup językowych – oceny kształtują się na poziomie niskim: 2,91 i 2,98. Kształcenie

językowe zostało zdecydowanie bardziej surowo ocenione przez doktorantów, co wynikać może z wyższych wymagań wobec skutecznego i efektywnego nauczania języków obcych i z większej świadomości doktorantów, potrzeby dobrze opanowania języków obcych. Równie krytycznie oceniono jakość kształcenia informatycznego oraz GIS. Kształcenie związane z wykorzystaniem programów komputerowych, w tym programów specjalistycznych GIS, w czasie studiów geograficznych oceniane jest na poziomie niskim.



1 – b. niska, 2 – niska, 3 – dostateczna, 4 – dobra, 5 – b. dobra, 6 – wyjątkowo dobra

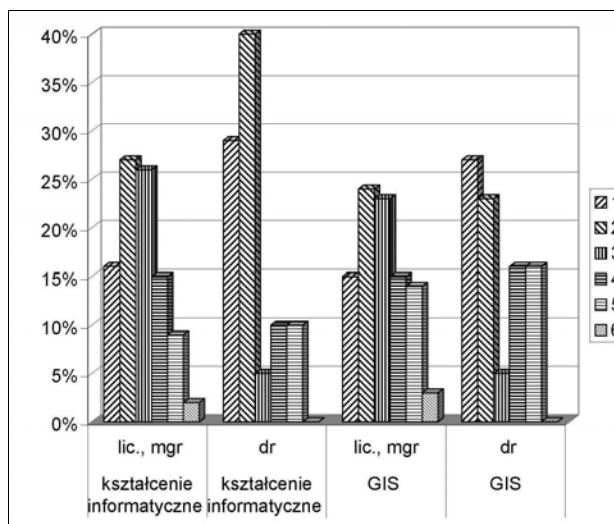
Ryc. 2. Ocena kształcenia językowego na studiach geograficznych UŁ w zakresie wykorzystania w trakcie zajęć nowoczesnych środków nauczania

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowanie jednym z najlepszych aspektów kształcenia geograficznego są ćwiczenia terenowe. Ta forma zajęć i przygotowanie osób je prowadzących zostały ocenione przez ankietowanych bardzo wysoko. Studenci szczególnie docenili przygotowanie merytoryczne kadry – oceny najwyższe: 4,75. Wysokie noty przyznali znajomościom celu i programu zajęć w terenie (ocena wysoka – 4,4). Również zadania przekazane do wykonania w trakcie ćwiczeń okazały się atrakcyjne (ocena wysoka 4,2). W rezultacie ogólna ocena efektywności kształcenia w czasie ćwiczeń terenowych jest także wysoka – 4,4. Mimo to, po raz kolejny ujawnione zostały pewne mankamenty – studenci uznali referaty za nieefektywną formę prowadzenia zajęć w terenie (ocena średnia 3,4), a także dość nisko ocenili zakres wykorzystania wyników badań terenowych do rozwiązywania problemów praktycznych (ocena średnia 3,7). Biorąc pod uwagę

fakt, że studenci sami oceniają referaty jako nieefektywną formę zajęć, a jednocześnie, że jest to forma najczęściej stosowana, należy stwierdzić, że sytuacja wymaga zmiany.

Pozytywną opinię o prowadzących ankietowani powtórzyli w pytaniu dotyczącym jakości wykładów. Wysoko oceniono poziom merytoryczny zajęć wykładowych (ocena dobra 4,2), ich uporządkowanie i logiczny układ (4,1) oraz wskazywanie dodatkowych źródeł wiedzy i literatury (4,01). Nieco surowiej oceniono tempo prowadzonych wykładów (3,54). Po raz kolejny studenci wskazali na ograniczone możliwości dyskusji i wyrażania własnych poglądów (ocena 3,13). Szczególną uwagę należy zwrócić na ocenę efektywności kształcenia podczas zajęć wykładowych wyrażoną w oceną średnią (3,6). Jest to wartość aż o 0,8 niższa niż analogiczna ocena efektywności kształcenia w czasie zajęć terenowych. Być może odczucie niskiej efektywności wynika z braku możliwości dyskusowania i wymiany poglądów.



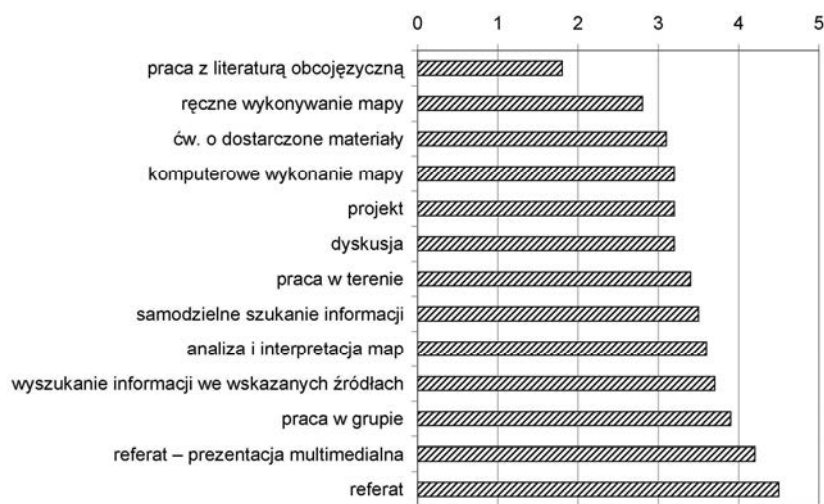
1 – b. niska, 2 – niska, 3 – dostateczna, 4 – dobra, 5 – b. dobra, 6 – wyjątkowo dobra

Ryc. 3. Ocena jakości kształcenia informatycznego i zajęć GIS na studiach geograficznych UŁ
Źródło: opracowanie własne

Niską ocenę studenci wystawili poziomowi innowacyjności zarówno metod, jak i środków wykorzystywanych w procesie kształcenia (odpowiednio 3,1 i 3,2). Pomimo niskiej oceny innowacyjności kształcenia, umiejętności prowadzących w zakresie wykorzystania nowoczesnych środków przekazu oceniane są wyżej (3,6). Również jakość przygotowywanych prezentacji multimedialnych

została lepiej oceniona (3,9). Nadal jednak są to oceny poniżej „dobrej” (ryc. 3). W opiniach studentów widać zatem wyraźne rozgraniczenie oceny umiejętności prowadzących w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii i faktu czy też proporcji, w jakich są one rzeczywiście wykorzystywane.

Rycina 4 przedstawia zestawienie częstości wykonywania różnych zadań przez studentów na polecenie prowadzących. Okazuje się, że najczęściej wykonywanym przez studentów zadaniem jest przygotowanie różnego rodzaju referatów. Z pozycji trzeciej na diagramie można wnioskować, że praca ta przybiera zwykle formę grupowej. Dopiero na dalszych miejscach znalazły się prace terenowe i kartograficzne połączone z samodzielnym zbieraniem informacji. Na uwagę zasługuje fakt, że studenci jedynie czasami proszeni są o udział w dyskusji. Odpowiedź na to pytanie koreluje zatem z wcześniej poruszonym problemem niedostatecznego uwzględniania zainteresowań i opinii studentów podczas zajęć.



Skala pozioma: 1 – nigdy, 2 – bardzo rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często, 6 – zawsze

Ryc. 4. Rodzaj i częstotliwość zadań wykonywanych przez studentów

Źródło: opracowanie własne

Studenci rzadko są też proszeni o ręczne wykonywanie map. O ile przejście od tradycyjnych technik kartograficznych do tych na miarę XXI w. należy uznać za pozytywne zjawisko, o tyle całkowite odejście od ręcznego kreślenia map może rodzić obawy o niepełne wykształcenie studentów w zakresie kartografii, tym bardziej, że przygotowanie mapy przy użyciu specjalistycznych programów komputerowych to zadanie, które studenci wykonują tylko czasami. Zachodzi

więc korelacja pomiędzy częstością wykonywania map za pomocą programów komputerowych a jakością kształcenia informatycznego i GIS. Być może nie tylko słaba znajomość specjalistycznych programów komputerowych ma na to wpływ, ale także mała dostępność sprzętu komputerowego i oprogramowania poza godzinami zajęć (dostępność bazy dydaktycznej omówiona została w dalszej części opracowania).

Badania wskazały, że bardzo rzadko stosowane jest polecenie skorzystania z literatury obcojęzycznej. Wynikać może to albo z przeświadczenia, że studenci nie poradzą sobie z analizą tekstów w językach obcych, albo z niedostatecznego rozeznania prowadzących w piśmiennictwie spoza naszego kraju.

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI I POSTAW W AKADEMICKIM KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Studia geograficzne generalnie sprzyjają kształtowaniu kluczowych umiejętności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej. Studenci studiów licencjackich uznali, iż siedem z dziewięciu wymienionych w pytaniu umiejętności są kształtowane w stopniu wysokim (ocena z przedziału od 4,0 do 4,49), natomiast formułowanie sądów i prowadzenie samodzielnych badań ocenili na poziomie bardzo zbliżonym do wysokiego, przyznając noty 3,94 i 3,95. Dotyczy to przede wszystkim umiejętności współpracy w grupie, stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, komunikacji interpersonalnej i uczenia się.

W ocenie słuchaczy studiów uzupełniających, studia geograficzne w stopniu wysokim sprzyjają kształtowaniu umiejętności współpracy w grupie i komunikacji interpersonalnej. Za mało natomiast jest sytuacji, w trakcie których studenci rozwiązywaliby problemy, prowadzili samodzielne badania, wykorzystywali wiedzę w praktyce, formułowali sądy (oceny średnie).

Odmienna ocena panuje wśród słuchaczy studiów doktoranckich – umiejętności uczenia się, prognozowania i formułowania sądów odgrywają większą rolę niż komunikacji interpersonalnej czy współpracy w grupie. Zaskakuje natomiast fakt, że umiejętność dokonywania ocen (wartościowania) w opinii doktorantów kształtowana jest w najmniejszym stopniu. Spośród wszystkich ankietowanych, najwyższe noty za kształtowanie umiejętności przyznali studenci studiów licencjackich, a najniższe studiów magisterskich.

Studia geograficzne w największym stopniu sprzyjają kształtowaniu postawy samodzielności i kreatywności (oceny wysokie – 4,2 i 4,17), co zgodnie potwierdzają studenci wszystkich etapów kształcenia, przyznając najwyższe oceny. Fakt ten należy uznać za cechę bardzo pozytywną. Niżej, bo na poziomie

średnim, oceniono wpływ studiów na kształtowanie postawy odpowiedzialności za kształcenie własnej ścieżki kształcenia i postawy kształcenia przez całe życie.

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE

Przygotowanie zawodowe absolwentów studiów geograficznych ocenione zostało nisko, a nawet bardzo nisko. Nieznacznie wyżej oceniono przydatność praktyk zawodowych, jednak ocena 2,95 wskazuje, że i w tej kwestii sytuacja wymaga poprawy. Udział osób z doświadczeniem praktycznym w danej dziedzinie wśród prowadzących oceniono najwyżej, jednak są to noty tylko na poziomie średnim (3,28).

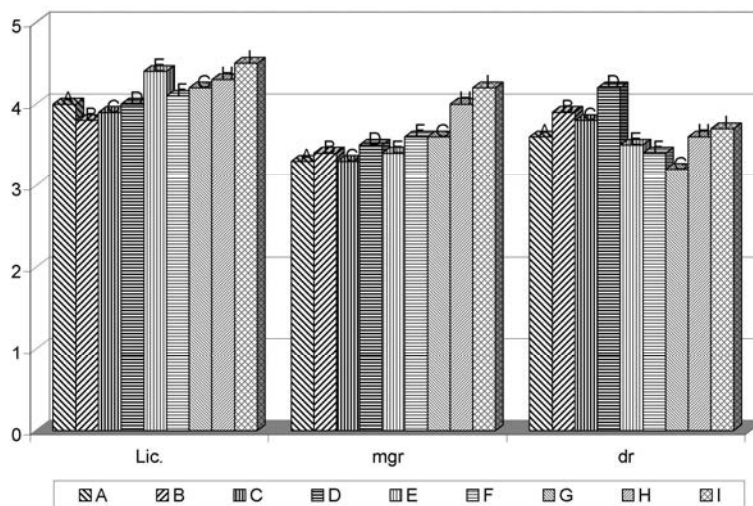
Określając jakość przygotowania zawodowego studentów poprzez umiejętności praktyczne nabyte w trakcie studiów, okazało się, że tylko 69% ankietowanych wskazało takie umiejętności (ryc. 5). Wymienione przez studentów umiejętności można pogrupować na:

- komunikacyjne i ogólne – kreatywność, autoprezentacja, praca w grupie, wyszukiwanie informacji,
- związane z obsługą programów komputerowych – graficznych, statystycznych (m.in. MS Office, Corel, MapInfo, GIS),
- praca w terenie – orientacja w terenie, zbieranie materiałów w terenie, umiejętność prowadzenia wywiadów, korzystania z map i ich interpretacji, kartowania; umiejętność obsługi grup turystycznych, znajomość specyfiki pracy w hotelu, biurze podróży, muzeum, parku narodowym,
- opracowywanie zebranych materiałów, ich analiza, wnioskowanie, interpretacja map geologicznych, przekrojów, prezentacja wyników badań, łączenie faktów, dostrzeganie pozytywnych i negatywnych aspektów konkretnego problemu, zjawiska
- analiza przepisów prawnych, ustaw itp.

Do najczęściej wymienianych umiejętności praktycznych należą: umiejętność współpracy w grupie, komunikacji interpersonalnej, pracy w terenie, opracowywanie zebranych materiałów pod względem kartograficznym i statystycznym.

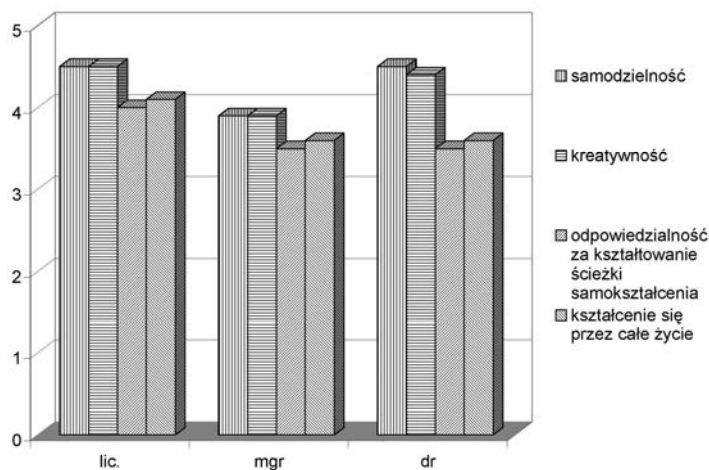
W przypadku studiów magisterskich i doktoranckich pojawiły się konkretne umiejętności dotyczące tworzenia planów zagospodarowania przestrzennego, pisania wniosków, interpretacji przepisów prawnych (głównie dotyczących planowania i ochrony środowiska). Osoby kończące blok pedagogiczny wskazywały na umiejętności związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela (umiejętność pracy w szkole). Bardzo rzadko ankietowani wskazywali na umiejętności językowe. Oprócz umiejętności studenci wymieniali także cechy cha-

rakteru, które ich zdaniem mogą się okazać przydatne w przyszłej pracy zawodowej (samodzielność, kreatywność, elastyczność, wszechstronność, rzetelność, sumienność, odpowiedzialność, staranność, obiektywność i inne) (ryc. 6).



A – rozwiązywanie problemów, B – formułowanie sądów, C – prowadzenie samodzielnie badań naukowych, D – prognozowanie, E – wykorzystanie wiedzy w praktyce, F – ocenianie, G – uczenie się, H – komunikacja interpersonalna, I – współpraca w grupie

Ryc. 5. Kształtowanie umiejętności w procesie akademickiego kształcenia geograficznego
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 6. Kształtowanie postaw w procesie akademickiego kształcenia geograficznego
Źródło: opracowanie własne

Poważnym mankamentem kształcenia geograficznego jest znikomy udział studentów w realizowanych projektach. Tylko 7% ankietowanych uczestniczyło przy realizacji jakichkolwiek projektów (najczęściej w trakcie studiów magisterskich). Organizatorami lub współorganizatorami projektów były: Urząd Miasta Łodzi, Festiwal Działań Miejskich „Miastograf”, Towarzystwo Urbanistów Polskich, Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju, Wodociągi Łódź, Festiwal Explorers, Urząd Gminy w Andrespolu, PAN, UŁ – Akademia Umiejętności.

BAZA DYDAKTYCZNA

Jakość bazy dydaktycznej do kształcenia studentów w ramach studiów geograficznych oceniona została w dużej mierze pozytywnie (ryc. 7). Znaczna część studentów studiów licencjackich i magisterskich oraz doktorantów ocenia pozytywnie wyposażenie sal w sprzęt dydaktyczny (ponad 60% ankietowanych w każdej grupie respondentów). Ponad 50% studentów w obu ankietowanych grupach ocenia pozytywnie zasoby biblioteki wydziałowej oraz mapiarni wydziałowej. Prawie 90% studentów studiów licencjackich i magisterskich oraz ponad 75% doktorantów ocenia pozytywnie zbiory biblioteki uniwersyteckiej, przy czym w obu grupach zdecydowanie przeważają oceny bardzo dobre.

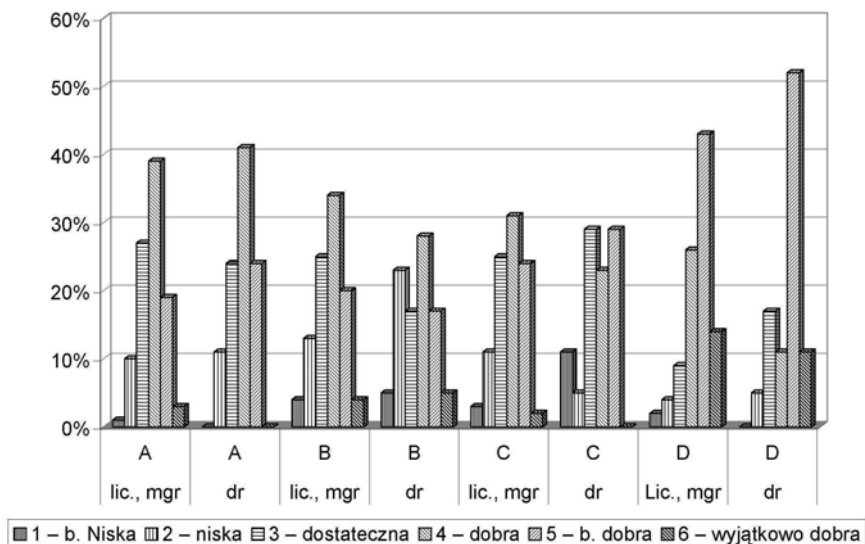
Studenci zarówno I i II stopnia studiów, jak i doktoranci ocenili nisko i dostatecznie następujące elementy organizacji studiów (ryc. 8–9):

- dostęp do sylabusów,
- dostęp do materiałów edukacyjnych publikowanych przez pracowników wydziału m.in. w Internecie,
- dostęp do bezpłatnego Internetu na uczelni,
- dostęp studentów do sprzętu komputerowego i oprogramowania przydatnego w studiach geograficznych (poza zajęciami),
- dostęp do bibliotecznych baz danych.

Z kolei doktoranci najgorzej ocenili (ryc. 9):

- dostęp studentów do sprzętu komputerowego i oprogramowania przydatnego w studiach geograficznych (poza zajęciami),
- dostęp studentów do materiałów edukacyjnych publikowanych przez pracowników wydziału m.in. w Internecie,
- dostęp studentów do bezpłatnego Internetu na uczelni.

Dostęp studentów do informacji związanych z tokiem studiów: planu zajęć, planu sesji, godzin konsultacji itp. oceniony został w obu ankietowanych grupach jako dobry.



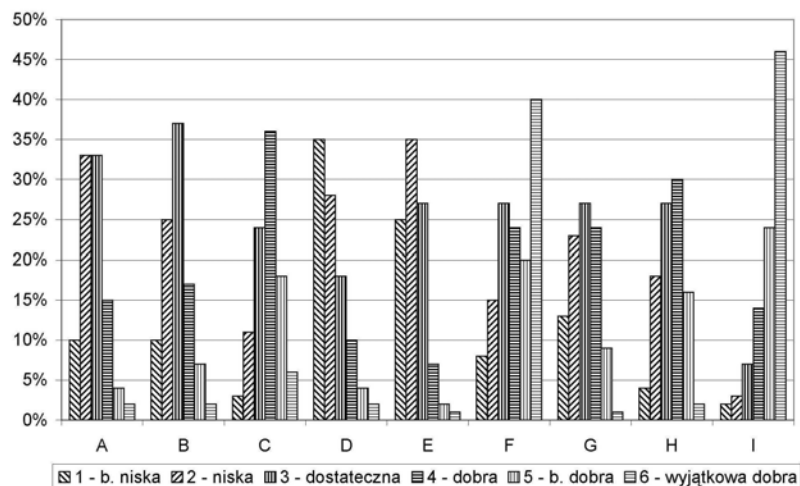
A – wyposażenie sal w sprzęt dydaktyczny, B – zasoby biblioteki wydziałowej,
 C – zasoby mapiarni wydziałowej, D – zasoby biblioteki uniwersyteckiej

Ryc. 7. Ocena jakości bazy dydaktycznej na potrzeby kształcenia geograficznego
 Źródło: opracowanie własne

Dostęp studentów do zbiorów biblioteki wydziałowej (m.in. dostosowanie dni i godzin otwarcia biblioteki na potrzeby studentów) jako dość dobry w ocenie doktorantów, natomiast w ocenie młodszych studentów dostateczny. Dostęp studentów do zbiorów map oceniony został przez studentów obu ankietowanych grup jako dostateczny.

W opinii studentów dostęp do obsługi administracyjnej (dziekanatu) został oceniony najwyższej spośród wszystkich kryteriów oceny studiów, z dużą przewagą nad innymi, ze średnią ocen 4,8 (ryc. 8). W obu grupach ponad 40% studentów wystawiła oceny najwyższe, łącznie oceny pozytywne wskazało zaś 76% doktorantów i 85% studentów studiów licencjackich i magisterskich.

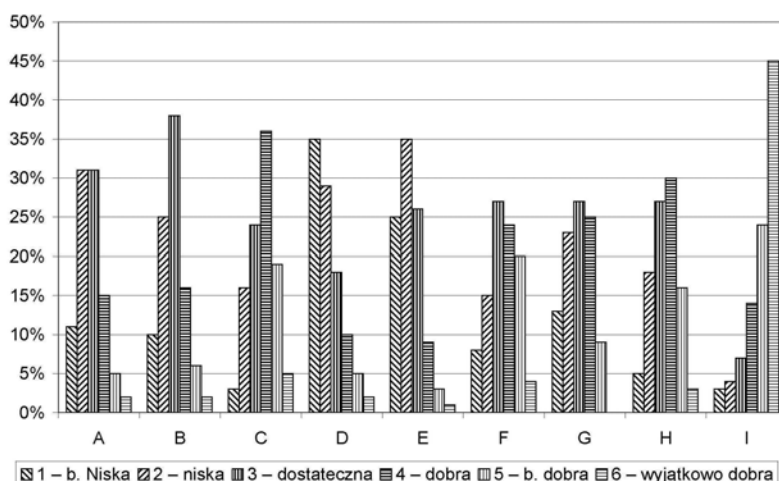
Studenci deklarowali, z wyjątkiem ankietowanych doktorantów, że częściej korzystają z biblioteki wydziałowej niż z uniwersyteckiej. Stosunkowo często (raz w miesiącu; raz w tygodniu) z biblioteki wydziałowej korzystało ponad 75% studentów studiów licencjackich i magisterskich oraz ponad trzy czwarte doktorantów.



Dostępność: A – sylabusów (tj. szczegółowych programów przedmiotów), B – materiałów edukacyjnych publikowanych przez pracowników wydziału m.in. w Internecie, C – informacji związanych z tokiem studiów: planu zajęć, planu sesji, godzin konsultacji itp., D – bezpłatnego Internetu, E – sprzętu komputerowego i oprogramowania przydatnego w studiach geograficznych (poza zajęciami), F – zbiorów biblioteki wydziałowej (m.in. dostosowanie dni i godzin otwarcia biblioteki na potrzeby studentów), G – bibliotecznych baz danych, H – zbiorów map, I – obsługi administracyjnej (dziekanatu)

Ryc. 8. Ocena dostępu bazy dydaktycznej przez studentów geografii studiów licencjackich i magisterskich Uniwersytetu Łódzkiego

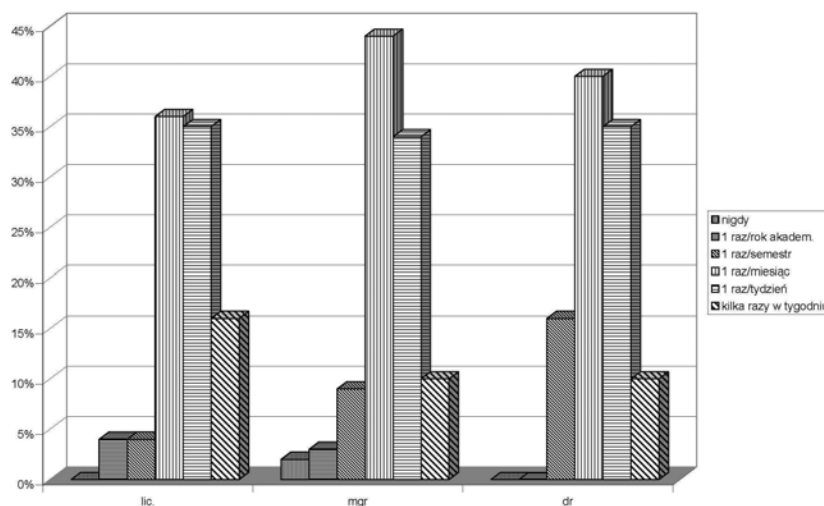
Źródło: opracowanie własne



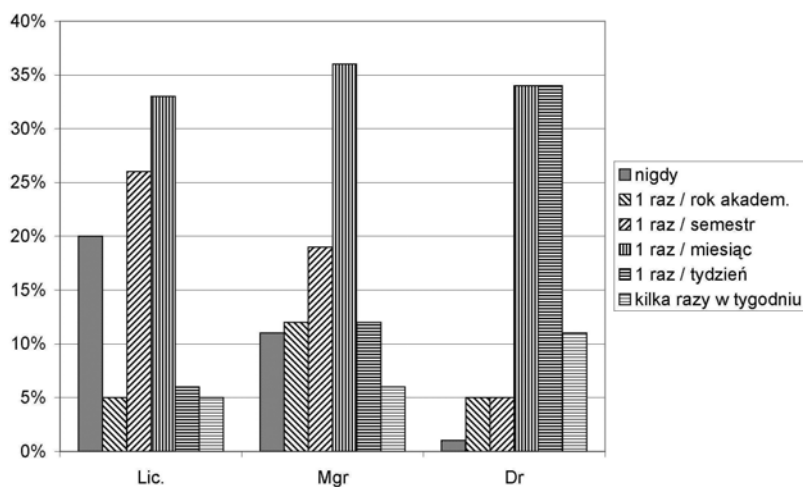
Objaśnienia jak na ryc. 8

Ryc. 9. Ocena bazy dydaktycznej przez doktorantów Wydziału Nauk Geograficznych Uniwersytetu Łódzkiego

Źródło: opracowanie własne



Ryc. 10. Częstotliwość korzystania z zasobów biblioteki wydziałowej
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 11. Częstotliwość korzystania z zasobów biblioteki wydziałowej i BUŁ-y
Źródło: opracowanie własne

Odsetek studentów studiów I i II korzystających z zasobów Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego (BUŁ) z określoną wcześniej częstością był niższy niż w przypadku biblioteki wydziałowej i wynosił 46,4% (ryc. 10–11). Doktoranci

natomiast korzystali równie często z biblioteki uniwersyteckiej, jak i z wydziałowej (łącznie 75% doktorantów korzystało z BUŁ-y raz w miesiącu lub raz w tygodniu). Odsetek osób korzystających bardzo często (kilka razy w tygodniu) z BUŁ-y był też prawie dwukrotnie wyższy wśród doktorantów niż wśród młodszych studentów. Odwrotnie było natomiast w przypadku korzystania z biblioteki wydziałowej przez studentów studiów licencjackich i magisterskich, którzy ponaddwukrotnie częściej deklarowali korzystanie kilka razy w tygodniu niż doktoranci. Warto zauważyć, że żaden z doktorantów nie przyznał, że nigdy nie korzystał ze zbiorów BUŁ-y oraz ze zbiorów biblioteki wydziałowej, natomiast studenci I i II stopnia taką odpowiedź zadeklarowali odpowiednio w ok. 14% i 0,4%.

RELACJE NAUCZYCIEL AKADEMICKI-STUDENT

Badając relacje nauczyciel akademicki–student okazało się, że najlepsze relacje występują między studentami a opiekunami/promotorami ich prac licencjackich/magisterskich. Pomoc opiekuna/promotora w trakcie pisania przez studenta pracy licencjackiej/magisterskiej została oceniona bardzo wysoko (ocena najwyższa: 4,52). Stosunkowo dobrze, ale jednak poniżej oceny dobrej, oceniona została otwartość i życzliwość prowadzących zajęcia (3,87) oraz umiejętność i chęć prowadzenia dialogu ze studentami (3,81). Entuzjazm, zapał, pasję nauczycieli akademickich w prowadzeniu zajęć studenci ocenili na poziomie średnim (3,75), podobnie ocenili studenci punktualne rozpoczynanie i kończenie zajęć (3,59). Mimo iż prowadzący zajęcia generalnie odbierani są jako osoby życzliwe i otwarte, to zbyt rzadko gotowi są przeznaczyć dodatkowy czas studentom czy traktować ich indywidualnie. Równie rzadko odwołują się do doświadczeń, opinii studentów (3,25), a jeszcze rzadziej włączają studentów do prac badawczych i aplikacyjnych (2,72). Jest to zapewne jeden z czynników, który wpływa na średnią, zdaniem studentów, ocenę skuteczności stosowanych przez prowadzących form motywowania (3,18).

W toku badań starano się poznać opinie studentów na temat form kontroli i oceny ich wiedzy i umiejętności. Prawidłowością w doborze form kontroli jest w ostatnich latach odchodzenie od egzaminów ustnych i prowadzenie egzaminów pisemnych, w tym coraz częściej w formie testowej. Studenci generalnie średnio oceniają miarodajność i rzetelność oceny ich osiągnięć. Nieco wyżej oceniają pod tym względem egzamin ustny (3,78) niż pisemny (3,68), aczkolwiek nie wskazują w jakimś znaczącym wymiarze na potrzebę zmiany formy

niektórych egzaminów z pisemnej na ustną. Jednakże jako istotny problem wskazują ściąganie na egzaminach pisemnych.

Dość wysoko ocenili studenci częstotliwość zapoznawania ich z kryteriami zaliczenia zajęć na początku roku/semestru. Znacznie gorzej wypada jednak uzasadnianie przez prowadzących postawionych ocen. Według odpowiedzi udzielonych w ankiecie, prowadzący tylko „czasami” uzasadniają wystawione studentom oceny. Stosunkowo wysoko (na 4 i powyżej) ocenili studenci proces dydaktyczny w części dotyczącej przygotowania pracy dyplomowej. Dotyczy to możliwości wyboru tematu pracy, przygotowania metodologicznego do pisania pracy, pomocy opiekuna/promotora w trakcie pisania pracy licencjackiej i magisterskiej. Również wysoko została oceniona znajomość kryteriów oceny pracy magisterskiej (4,06) i nieco tylko gorzej znajomość kryteriów oceny pracy licencjackiej (3,98).

Istotnym elementem wpływającym na jakość kształcenia jest organizacja procesu kształcenia. Odpowiednie rozplanowanie zajęć, szybki przepływ informacji, możliwość sprawnego załatwienia przez studenta różnych spraw administracyjnych wpływa na ocenę jakości procesu kształcenia. O ile rozkład zajęć pod kątem racjonalnego wykorzystania czasu studentów budzi wiele krytycznych ocen (2,6), o tyle dostęp studentów do obsługi administracyjnej (dziekanatu) oceniany jest bardzo wysoko – 4,9.

SYLWETKA ABSOLWENTA STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH

Według ankietowanych, najważniejszymi cechami, jakim powinien charakteryzować się absolwent studiów geograficznych, są:

- kreatywność,
- szeroki zasób wiedzy – wiedza wszechstronna, całościowa, interdyscyplinarna,
- wiedza praktyczna i umiejętności,
- zdolność logicznego i abstrakcyjnego myślenia,
- otwartość,
- samodzielność,
- inteligencja,
- komunikatywność,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- ciekawość świata,
- zaradność, spryt,
- umiejętność pracy w grupie.

Studenci wskazują zatem na te umiejętności, których znaczenie rośnie na rynku pracy.

PODSUMOWANIE

Na podstawie przeprowadzonych wśród studentów badań ankietowych do mocnych stron kształcenia geograficznego w Uniwersytecie Łódzkim zaliczyć należy przede wszystkim wysoki poziom merytoryczny prowadzonych zajęć oraz wysoką efektywność i atrakcyjność zajęć terenowych. Dobre relacje panujące między kadrami naukowymi a studentami – szczególnie w przypadku promotorów prac dyplomowych, sprzyjają jakości kształcenia, podobnie jak uwzględnianie zainteresowań studentów w wyborze tematu pracy (głównie magisterskich). Dobrze została oceniona znajomość i przejrzystość kryteriów oceniania. Sprzyjanie rozwijaniu postaw takich, jak kreatywność, samodzielność czy umiejętności interpersonalne to kolejne atuty kształcenia geograficznego. Również powszechny dostęp studentów do bogatych zbiorów biblioteki uniwersyteckiej wpływa pozytywnie na jakość kształcenia. Do mocnych stron kształcenia geograficznego w UŁ należy sprawna obsługa administracyjna (praca Dziekanatu) i bardzo przychylna postawa pracowników obsługi administracyjnej w stosunku do studentów.

W celu podniesienia poziomu jakości kształcenia, należy rozpatrzyć jego słabe strony. Przede wszystkim należy wprowadzić więcej zajęć praktycznych i zajęć w terenie, upowszechnić dostęp studentów do sprzętu komputerowego i odpowiedniego, specjalistycznego oprogramowania, a tym samym podnieść poziom kształcenia informatycznego i GIS. Większą uwagę należy zwrócić także na kształcenie językowe, nie tylko w przypadku lektoratów, ale także starać się w szerszym stopniu korzystać z literatury obcojęzycznej w trakcie realizacji zajęć kierunkowych. Wprowadzone zmiany spowodowałyby podniesienie jakości kształcenia, tym samym kwalifikacje przyszłych absolwentów studiów geograficznych w większym stopniu spełniałyby oczekiwania rynku pracy. By to osiągnąć, należy ograniczyć stosowanie referatów podczas zajęć i wprowadzić więcej aktywnych metod kształcenia, np. w postaci projektów. Warto też w większym stopniu angażować studentów w prace aplikacyjne czy badania naukowe. Udział studentów w projektach może okazać się skuteczną formą motywowania do lepszej pracy, a jednocześnie szansą na zdobycie doświadczenia i sprawdzenie swoich dotychczasowych umiejętności.

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W SZKOLE WYŻSZEJ W OPINII STUDENTÓW

Streszczenie

Kształcenie uniwersyteckie, kładące nacisk na wyposażenie studentów w szeroką i gruntowną wiedzę, staje się aktualnie niewystarczające by zapewnić absolwentom udany start w życie zawodowe. Taką szansę daje połączenie wiedzy z kompetencjami /umiejętnościami, ale wymaga to zasadniczych zmian w koncepcji, jakości i efektywności kształcenia w szkole wyższej. Wprowadzanie tych zmian, ich racjonalność i skuteczność wymagają zdiagnozowania obecnej sytuacji, w tym również oceny jakości kształcenia geograficznego w szkole wyższej. Takich badań na szerszą skalę dotychczas nie prowadzono. By ocenić jakość kształcenia geograficznego w UŁ, zostały przeprowadzone badania ankietowe. Badaniami objęto studentów III roku studiów licencjackich, I i II roku studiów uzupełniających magisterskich oraz doktorantów. Ocenie studentów poddano m.in.: programy i plany kształcenia geograficznego, realizację procesu kształcenia, przygotowanie zawodowe, bazę dydaktyczną, obsługę administracyjną studentów. W opracowaniu zaprezentowano wyniki badań i wnioski z nich płynące.

Słowa kluczowe: kształcenie geograficzne, szkoła wyższa, łódzki ośrodek akademicki.

QUALITY OF GEOGRAPHICAL HIGHER EDUCATION IN THE OPINION OF STUDENTS

Summary

In these days traditional university education, emphasizing the transmission of subject knowledge becomes insufficient to ensure the graduates a successful start in their professional life. The chance of such a success is enhanced along with the implementation of the education based on competence rather than pure academic knowledge. Still it requires a profound shift in the overall conception of university education and particularly the amelioration in its quality and effectiveness. The introduction of revolutionary changes ought to be preceded by a thorough diagnosis of the current situation, including the assessment of geographical education at a university. There has been no large-scale research carried out in this matter so far in Poland. In order to investigate the problem of the quality of geography education at the University of Lodz a questionnaire method has been applied. The students of the 3rd year Bachelor's Degree course; 1st and 2nd year Master's and PhD course were asked to express their views and opinions in the poll. The questionnaire embraced the following issues: study programmes, educational process, vocational preparation, equipment quality, administration. In the article the main results and conclusions from the research have been outlined.

Key words: quality of geographical education, university, University of Lodz.

Wiktor Osuch

EFEKTYWNOŚĆ AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI NA STUDIACH PODYPLOMOWYCH Z GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Polskie wyższe uczelnie, w tym uczelnie kształcące geografów i nauczycieli geografii, wdrażają w życie istotne zmiany, które wynikają z realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej. W realizacji tych działań najważniejszymi elementami jest wprowadzenie studiów dwustopniowych i dwuprzedmiotowych nauczycielskich, usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników oraz współdziałanie w zakresie zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia. Wstępne badania pokazują duże zróżnicowanie w procesie kształcenia geografów, programów i planów studiów geograficznych, a także wiele oryginalnych rozwiązań organizacyjnych. Nie brak też pewnych wątpliwych rozwiązań, które powinny zostać w najbliższym czasie zweryfikowane i poprawione. Oprócz proponowanych zmian organizacyjnych i programowych, ważnym elementem podjętego tematu jest określenie wpływu tych zmian na kształtowanie kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych przyszłych nauczycieli. Istotne wydaje się zwrócenie szczególnej uwagi na proces doskonalenia nauczycieli, w tym nauczycieli pragnących uczyć geografii, poprzez realizację studiów podyplomowych. Pomimo realizacji trzysemestralnych studiów podyplomowych z geografii, które w świetle obowiązujących przepisów i rozporządzeń dają uprawnienia do nauczania geografii w gimnazjum, jak i w szkole ponadgimnazjalnej, nasuwa się wiele pytań i wątpliwości dotyczących kształcenia przyszłych geografów, a także kształtowania kompetencji u przyszłych nauczycieli geografii. Realizacja założeń Deklaracji Bolońskiej zakłada m.in. możliwość szybkiego zdobycia dodatkowych uprawnień dla nauczycieli w zakresie zdobycia kwalifikacji do nauczania kolejnego przedmiotu, w tym wypadku geografii.

Autor opracowania, konstruuje zestaw przykładowych kompetencji, koniecznych do wykształcenia przyszłego nauczyciela geografii, dokonał jedno-

cznie szczegółowej analizy i oceny stopnia wykształcenia poszczególnych kompetencji na różnych typach studiów geograficznych. Ze względu na podjęty temat opracowania, w tym konkretnym wypadku ograniczono się do oceny efektywności kształcenia geograficznego na studiach podyplomowych.

WYNIKI BADAŃ

Wyniki podjętych badań ankietowych wśród studentów studiów podyplomowych z geografii w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, dotyczące wykształcenia kompetencji, są zróżnicowane i uprawniają do wyciągnięcia ciekawych wniosków i uogólnień. Wypełniając kwestionariusz dotyczący kompetencji merytoryczno-dydaktycznych zarówno studentów geografii, kandydatów na nauczycieli, jak i nauczycieli geografii, można było uzyskać maksymalnie 415 punktów. Kwestionariusz składał się z czterech części, z których każda dotyczyła innej grupy kompetencji:

- pierwsza część dotyczyła kompetencji merytorycznych z geografii,
- druga część dotyczyła kompetencji dydaktycznych z zakresu dydaktyki geografii,
- trzecia część dotyczyła kompetencji dydaktycznych z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej,
- czwarta część dotyczyła kompetencji z zakresu znajomości prawa oświatowego.

Studenci geografii studiów podyplomowych (czynni nauczyciele różnych przedmiotów) uzyskali średnio następujące wyniki z poszczególnych części:

- 125 punktów (I część), na 200 możliwych do uzyskania;
- 72 punkty (II część), na 100 możliwych;
- 55,8 punktu (III część), na 70 możliwych;
- 35,9 punktu (IV część), na 45 możliwych.

W sumie uzyskano średnio 289,02 punktu (na 415 punktów możliwych do uzyskania). Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, że nauczyciele różnych przedmiotów, odbywający studia podyplomowe z geografii, zdecydowanie słabiej wykształcili kompetencje niż czynni nauczyciele geografii. Ich wynik jest niższy aż ok. 80 punktów. Na tak słabe wyniki w zakresie wykształcenia kompetencji wpływ miały następujące czynniki:

- zdecydowanie bardzo słabe wyniki uzyskanych kompetencji merytorycznych z zakresu geografii, gdzie w dużej liczbie kompetencji można było uzyskać maksymalnie 200 punktów (wyniki oscylowały pomiędzy 74–195 punktów,

przy średniej dużo niższej o ok. 55 punktów od czynnych nauczycieli i wynoszącej 125 punktów),

- niższe wyniki w zakresie wykształconych kompetencji z dydaktyki geografii (o 14–16 punktów i wynoszących średnio 72 punkty, ale bardzo zróżnicowanych – od 40 do 93 punktów),

- nieznacznie niższe wyniki wykształconych kompetencji z zakresu znajomości przepisów prawa oświatowego w stosunku do czynnych nauczycieli geografii o ok. 3 punkty i średnio wynoszących 36 punktów,

- podobne wyniki zaobserwowano w zakresie wykształcenia kompetencji dydaktycznych z zakresu pedagogiki społeczno-opiekuńczej, które średnio wykształcono na 56 punktów.

Wśród 36 przeanalizowanych nauczycieli – słuchaczy studiów podyplomowych – istnieje bardzo duże zróżnicowanie według stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, nauczanych przedmiotów w szkole, typu szkoły, uzyskanych wyników wykształconych poszczególnych kompetencji, czy nawet już w niektórych przypadkach uczenia geografii w szkole. Zaobserwowano zarówno pozytywne przykłady, a dotyczące bardzo dobrego wykształcenia kompetencji wśród studentów podyplomowych, jak i wiele negatywnych, budzących wątpliwości czy nawet kontrowersji, przypadków w zakresie w ogóle podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela.

Wśród najlepszych wyników w zakresie wykształcenia kompetencji należy wyróżnić następujące przykłady:

- nauczyciel nr 124, o 27-letnim stażu, dyplomowany, uczący historii w gimnazjum i szkole podstawowej uzyskał aż 403 punkty (195, 93, 70, 45);

- nauczyciel nr 126, o 23-letnim stażu pracy, dyplomowany, uczący biologii w gimnazjum uzyskał 360 punktów (171, 87, 63, 39);

- nauczyciel nr 110, absolwent Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, aktualnie niepracujący w szkole, uzyskał 358 punktów (175, 89, 66, 28);

- nauczyciel nr 131, o 21-letnim stażu, dyplomowany, uczący biologii w gimnazjum i przyrody w szkole podstawowej uzyskał 347 punktów (165, 78, 59, 45).

Najsłabiej wykształcone kompetencje zanotowano u nauczycieli:

- nr 134, o zaledwie 2-letnim stażu, kontraktowy, uczący biologii w gimnazjum i przyrody w szkole podstawowej uzyskał zaledwie 179 punktów (70, 40, 40, 29);

- nr 101, o 3-letnim stażu, kontraktowy, uczący chemii w gimnazjum i przyrody w szkole podstawowej uzyskał 185 punktów (85, 49, 28, 23);

- nr 130, o zaledwie rocznym stażu, stażysta, uczący biologii i chemii w gimnazjum uzyskał 218 punktów (106, 71, 31, 10).

Z zaprezentowanych kilku przykładów można wyciągnąć jedynie wniosek, że nauczyciele o dłuższym stażu pracy, wyższym stopniu awansu zawodowego wykształcili kompetencje w zdecydowanie większym stopniu niż nauczyciele o bardzo krótkim stażu, bez większego doświadczenia, z niższym stopniem awansu, co zdecydowanie widać na przykładzie wyników uzyskanych z IV, III i II części zestawu kompetencji. Wyniki właśnie tych zestawów kompetencji mogą świadczyć o doświadczeniu i stażu pracy nauczyciela.

Niestety, z przeprowadzonej analizy dotyczącej kształcenia kompetencji wśród studentów studiów podyplomowych można wysnuć jeszcze jeden wniosek – zajęcia teoretyczne w uczelni z przedmiotów kierunkowych (geografii) nie są w stanie wyrównać poziomu z zakresu wykształconych kompetencji u młodych stażem nauczycieli i starszych, co oznacza, że ich efektywność jest niewielka.

Należy nie tylko przeanalizować programy i plany studiów podyplomowych, ale zweryfikować przepisy dotyczące organizacji i prowadzenia studiów podyplomowych, prawdopodobnie nie tylko z geografii. Z nowych przepisów o studiach kwalifikacyjnych wynika, że powinny trwać trzy semestry i liczyć przynajmniej 350 godzin.

Pomimo spełnienia wymaganych standardów realizacji programu zajęć dydaktycznych, nie sposób stwierdzić, że na tych studiach należycie kształtowane są kompetencje merytoryczne z geografii.

Niestety autor niniejszej opracowania nie miał jakichkolwiek możliwości uzyskania dodatkowych informacji dotyczących oceny lekcji prowadzonych przez studentów studiów podyplomowych z geografii, ponieważ w programie studiów podyplomowych nie ma praktyki zawodowej w szkole, co bardzo wyraźnie było postulowane przez pracowników Zakładu Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Co więcej, niektórzy dyrektorzy szkół krytycznie wypowiadają się o studiach podyplomowych, na których taka praktyka nie występuje. W skrajnym przypadku nawet odmówiono absolwentowi takich studiów zatrudnienia. Problem ten wymaga szerszej analizy i oceny, a także zdecydowanie większego naświetlenia. Nie można dopuścić do sytuacji, w której to w świetle obowiązujących złych przepisów, ale zgodnych z realizacją założeń Deklaracji Bolońskiej, a generalnie sprzyjającej procesowi dokształcania, zmiany profilu wykształcenia, prowadzone jest kształcenie studentów bez kształcenia kompetencji w wystarczającym stopniu.

Przykładowo, w wyniku prowadzonych dalszych badań, oceny uzyskane przez studentów studiów stacjonarnych 5-letnich studiów magisterskich są wyższe od studentów studiów podyplomowych z geografii, którzy są czynnymi nauczycielami. Dotyczy to, co prawda tylko kompetencji merytorycznych

z geografii, gdzie różnica dochodzi aż do 40 punktów, ale ma wpływ na końcowy wynik wykształconych kompetencji wyższy o prawie 20 punktów. W tym konkretnym przypadku widać zdecydowaną przewagę tradycyjnego, 5-letniego kształcenia na poziomie magisterskim, od kształcenia podyplomowego, które sprowadza się do trzyletniego wykształcenia nauczyciela geografii.

Słabiej studenci studiów stacjonarnych wykształcili kompetencje dydaktyczne z dydaktyki geografii (o ok. 13 punktów), a w zakresie pozostałych (II i IV zestawu kompetencji) wyniki są prawie zbliżone do studentów studiów podyplomowych. To wynik doświadczenia zawodowego czynnych nauczycieli, którzy osiągają także kolejne stopnie awansu nauczycielskiego.

W zakresie kształcenia poszczególnych kompetencji (w skali od 1 do 5 punktów, gdzie 1 oznacza brak wiedzy i umiejętności w danym obszarze, a 5 pełną wiedzę i umiejętność w tym obszarze) uzyskano następujące wyniki, które upoważniają do wyciągnięcia określonych uogólnień i wniosków. Przykładowo w zakresie kompetencji merytorycznych z geografii (część I) duża część studentów studiów podyplomowych nie wykształciła następujących kompetencji (ocena 1):

- obliczania spadku rzeki (50%),
- rysowania planów, szkiców i profili terenowych (33%),
- wykonania rysunków przedstawiających widome drogi Słońca nad horyzontem w różnych szerokościach geograficznych (36%),
- wykonania rysunków przedstawiających oświetlenie Ziemi w ciągu roku (28%),
- obliczania wysokości Słońca podczas górowania (25%),
- konstruowania i analizy piramidy wieku i płci ludności (28%),
- obliczania wskaźnika przyrostu naturalnego, salda migracji, przyrostu rzeczywistego oraz wskaźnika feminizacji (28%),
- oceniania skutków bezrobocia w Polsce i na świecie (25%),
- oceniania zasobów żywnościowych świata (25%).

Spośród wszystkich kompetencji merytorycznych z geografii, najslabsze wyniki uzyskano w grupie kompetencji „mapa źródłem wiedzy geograficznej”, „astronomiczne podstawy geografii”, „system społeczno-gospodarczy współczesnego świata”. Prawie wszystkie kompetencje z tych grup zostały wykształcone w niewielkim stopniu, najczęściej na ocenę 2–3 punktów. Nieliczne są odpowiedzi, świadczące o wykształceniu kompetencji w stopniu dobrym lub bardzo dobrym i sięgają w sumie około kilkunastu procent. Niestety, niełatwo to przyznać, ale są to ludzie nieznający nie tylko geografii, ale także podstaw geografii. Ponadto można wnioskować o małym zainteresowaniu studentów problematyką współczesnego świata, co w dobie ogólnej dostępności do tele-

wizji, także kablowej i satelitarnej, gazet i Internetu w geografii wydaje się niedopuszczalne i może świadczyć o niezbyt szerokich horyzontach tej grupy studentów. Dziwią takie wyniki, tym bardziej, że spośród ankietowanych była grupa nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie.

Nieco lepsze wyniki w zakresie wykształconych kompetencji uzyskali studenci w zakresie grupy kompetencji „systemu przyrodniczego Ziemi” oraz „człowieka w środowisku”.

Przykładowo, najlepsze wyniki uzyskano w następujących kompetencjach (ocena 5):

- obliczania średniej rocznej temperatury powietrza i amplitudy temperatur (42%),
- rozpoznawania i klasyfikowania podstawowych minerałów i skał (33%),
- wyjaśniania związków łączących człowieka ze środowiskiem naturalnym (39%),
- planowania inicjatyw mających na celu ograniczenie zagrożeń ekologicznych (36%),
- orientowania mapy (36%).

Wśród studentów studiów podyplomowych była także dość liczna grupa czynnych nauczycieli biologii i przyrody, stąd przypuszczalnie wynik wykształcenia tych kompetencji był znacznie wyższy.

Dość wysokie wyniki studenci studiów podyplomowych z geografii uzyskali w zakresie kompetencji dydaktycznych z dydaktyki geografii, jak również dydaktycznych z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (przewaga ocen dobrych i bardzo dobrych). Dla czynnych nauczycieli, którzy właściwie opanowali zagadnienia psycho-dydaktyczne i wypracowali własny warsztat pracy, nie stanowi to żadnego problemu. Niepokojącym faktem może być powszechna nieznamość języków obcych wśród nauczycieli różnych przedmiotów, jak również niestosowanie jakiegokolwiek literatury obcojęzycznej w nauczaniu. Aż 58% studentów studiów podyplomowych przyznało się do takiej sytuacji. Wyniki uzyskane wśród czynnych nauczycieli geografii-opiekunów praktyk studentów geografii są nieco lepsze, ale prawdą jest, że ok. 40–45% nauczycieli geografii nie korzysta z literatury obcojęzycznej w nauczaniu geografii. Autor niniejszego opracowania, prowadząc różne badania dotyczące wykształcenia kompetencji na przestrzeni ok. 8–10 lat, stwierdził, że procentowy udział nauczycieli niekorzystających z literatury obcojęzycznej w nauczaniu geografii, bardzo powoli spada. Prawdopodobnie do zawodu trafiają powoli nauczyciele młodszy, znający lepiej języki obce, niż ich koledzy sprzed kilkadziesiąt lat. Ta sytuacja też jest nie do końca zrozumiała, bowiem jednym z warunków awansu

zawodowego na stopień nauczyciela dyplomowanego jest potwierdzona znajomość języka obcego.

Duże zróżnicowanie wśród studentów studiów podyplomowych można zaobserwować w umiejętności planowania i przeprowadzenia geograficznych badań terenowych. Prawie 17% nie wykształciło tej kompetencji, podczas gdy 20% uważało, że potrafi tego dokonać na ocenę bardzo dobrą. Dla geografa, jak i nauczyciela geografii to niezwykle ważna umiejętność, bez której nie można mówić o profesjonalnych badaniach geograficznych. Z prowadzonych badań wśród nauczycieli lub studentów geografii wynika, że po realizacji praktyk zawodowych w szkołach, a także pierwszych doświadczeniach nauczycielskich w roli nauczyciela stażysty, następuje znaczna poprawa w zakresie wykształcenia tej kompetencji. Szkoda tylko, że nie zawsze można nauczyć się tej umiejętności już na zajęciach teoretycznych w uczelni, a także po odbytych przedmiotowych i regionalnych ćwiczeniach terenowych.

Bardzo dobre wyniki dotyczące wykształcenia kompetencji uzyskano w zakresie:

- opracowania koncepcji pracy wychowawczej zgodnie z preferencjami zespołu klasowego (aż prawie 40% ocen bardzo dobrych),
- zaplanowania organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz spotkań z rodzicami (44% ocen bardzo dobrych),
- informowania uczniów i rodziców o wymaganiach i osiągnięciach szkolnych (58% ocen bardzo dobrych),
- umiejętnego zachęcania uczniów do aktywności pozalekcyjnej (30% ocen bardzo dobrych).

Studenci studiów podyplomowych jako czynni nauczyciele różnych przedmiotów bardzo dobrze wykształcili kompetencje z zakresu znajomości prawa oświatowego. Uczestniczą oni bowiem czynnie w procesie zarówno dokształcania, jak i zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Szczególnie wysokie wyniki uzyskali w wykształceniu następujących kompetencji:

- wyszukiwania przepisów dotyczących wybranych aspektów prawa oświatowego (ok. 80% ocen przynajmniej dobrych),
- znajomości obowiązków i przywilejów wynikających z Karty Nauczyciela (80% ocen przynajmniej dobrych),
- poznania standardów wymagań edukacyjnych (aż prawie 90% ocen przynajmniej dobrych),
- analizowania zadań szkoły oraz treści nauczania i osiągnięć wynikających z podstawy programowej (oceny dobre stanowiły przynajmniej 82% ocen).

Ważnym elementem informującym o jakości kształcenia powinny być oceny uzyskane z egzaminów, przewidziane w planie i programie studiów podyplo-

mowych. Korzystając z informacji Dziekanatu Wydziału Geograficzno-Biologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, uzyskano wyniki ocen (obliczono średnią arytmetyczną ocen) z poszczególnych egzaminów przez studentów studiów podyplomowych z geografii:

- podstawy kształtowania i ochrony środowiska (4,08),
- geografia społeczna (4,53),
- geografia przemysłu, transportu i usług (4,83),
- geografia regionalna Polski (fizyczna i ekonomiczna) (4,87),
- geografia regionalna świata (3,68),
- dydaktyka geografii (4,6).

Z egzaminu z dydaktyki geografii dominowały oceny bardzo dobre i dobre, co świadczy o wysokim opanowaniu wiadomości i umiejętności z zakresu wykładowanego przedmiotu. Rzeczywiście, w zdecydowanej większości studenci studiów podyplomowych – czynni nauczyciele – nie mieli większych problemów z uzyskaniem wysokich ocen, co potwierdzają badania ankietowe dotyczące wykształconych kompetencji. Autor niniejszego opracowania był jednocześnie autorem i wykonawcą egzaminu z dydaktyki geografii. Egzamin został przeprowadzony jako ustny, co obecnie odbywa się niezwykle rzadko, ze względu na chęć szybkiego przeprowadzenia egzaminu i ograniczony czas wykładowców. Zauważono, że studenci doskonale orientowali się w teorii dydaktyki (potrafili formułować cele, znali różne metody i techniki prowadzenia zajęć, formułowano prawidłowości geograficzne, znali program nauczania i podręczniki). Niestety, w niektórych przypadkach zauważono braki z zakresu wiedzy geograficznej, które nie zawsze pozwoliły dokonać dobrego wyboru konkretnych przykładów. Plan studiów pozbawiony praktyki niezwykle spłyca i ogranicza zakres treściowy przedmiotu. Trudno zatem studentów winić za taki stan ich wiedzy czy zwłaszcza umiejętności praktycznych, których nie mogli nabyć, bo nie było takich możliwości. Stąd właśnie wysokie wyniki za wiedzę teoretyczną i umiejętności.

Według M. Tracz (2008b, s. 225), w kształceniu nauczycieli geografii w czasie zajęć z dydaktyki geografii uwzględniane są następujące elementy:

- wiedza przedmiotowa z dydaktyki geografii i jej zastosowanie (operowanie wiedzą z zakresu systemów dydaktycznych w odniesieniu do nauczania geografii, operowanie wiedzą o celach kształcenia geograficznego, operowanie wiedzą o strategiach i metodach kształcenia geograficznego, operowanie wiedzą o formach i sposobach kontroli osiągnięć uczniów),
- umiejętności nauczania-uczenia geografii (komunikowania, motywowania i zainteresowania uczniów geografią, stosowania różnych strategii nauczania z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych, w tym technologii

informacyjnej, planowania, sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, wykorzystania wiedzy o osiągnięciach uczniów do planowania strategii nauczania),

– umiejętności organizacyjne i zarządzania zespołem klasowym (planowania i organizacji kształcenia, kreowania i wspierania właściwych działań w środowisku klasowym, dostrzegania i uwzględniania potrzeb uczniów),

– rozwój cech osobowościowych nauczyciela geografii (umiejętności współpracy z nauczycielami przedmiotów przyrodniczych w realizacji treści korelujących z geografią, umiejętności analizowania sytuacji dydaktycznych w celu ciągłego doskonalenia umiejętności zawodowych).

Niezrozumiałe wydają się relatywnie wysokie oceny z egzaminów z geografii regionalnej Polski (4,87) oraz geografii przemysłu, transportu i usług (4,83) w stosunku do wykształconych kompetencji geograficznych z zakresu systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata. Ta duża rozbieżność wynika prawdopodobnie z chęci życzliwego, a może i pobłażliwego traktowania studentów studiów podyplomowych (płatnych) – doświadczonych na ogół nauczycieli przez pracowników wyższej uczelni, którzy uważają, że pewne zalety z zakresu opanowania wiedzy i umiejętności merytorycznych z geografii w pracy zawodowej będą szybko nadrobione. Wysoka ocena uzyskana na egzaminie spowoduje w przyszłości przychylną opinię studentów o prowadzonych studiach i zachęci kolejnych do podejmowania większej aktywności w zakresie procesu doksztalcania i doskonalenia na studiach podyplomowych z geografii. Taka sytuacja wydaje się jednak daleka od profesjonalnego traktowania studentów i powoduje błędne wyobrażenie o procesie doksztalcania nauczycieli.

PODSUMOWANIE

Poruszona w przedstawionym opracowaniu problematyka procesu doksztalcania nauczycieli na studiach podyplomowych oraz kształtowania merytorycznych i dydaktycznych kompetencji studentów powinna stanowić impuls do dalszych rozważań zarówno teoretycznych, jak i praktycznych nad szeroko rozumianą efektywnością procesu kształcenia nauczycieli, efektami tego kształcenia, jak również jakością kształcenia w szkole wyższej.

EFEKTYWNOŚĆ AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA KOMPETENCJI NA STUDIACH PODYPLOMOWYCH Z GEOGRAFII

Streszczenie

Polskie uczelnie, w tym uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli geografii, wdrażają w życie istotne zmiany wynikające z realizacji Deklaracji Bolońskiej. Oprócz proponowanych zmian organizacyjnych i programowych, ważnym elementem podjętego tematu jest określenie wpływu tych zmian na kształtowanie kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych przyszłych nauczycieli. Aktualnym zagadnieniem staje się jakość procesu kształcenia nauczycieli, w tym kształcenie nauczycieli na studiach podyplomowych z geografii. Pomimo realizacji trzysemestralnych studiów podyplomowych z geografii, które w świetle obowiązujących przepisów i rozporządzeń dają uprawnienia do nauczania geografii w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej, nasuwa się wiele pytań i wątpliwości dotyczących kształcenia przyszłych geografów, a także kształtowania kompetencji u przyszłych nauczycieli geografii. W opracowaniu zaprezentowano wstępne wyniki opanowania wybranych kompetencji z geografii i dydaktycznych uczestników studiów podyplomowych realizowanych w UP w Krakowie.

Słowa kluczowe: studia podyplomowe, geografia, kompetencje nauczycielskie.

THE EFFECTIVENESS OF ACADEMIC COMPETENCES EDUCATION AT POST-GRADUATE STUDIES IN GEOGRAPHY

Summary

Polish universities, including universities training future geographers and geography teachers, implement significant changes, which result from the realisation of the guidelines of The Bologna Declaration. Apart from the analysis and assessment of organisational and programme changes, an important issue is to determine the influence of these changes on developing subject and didactical competences of future geographers and geography teachers. A crucial problem which should be taken into account is the process of teachers training, including teachers willing to teach geography by the realisation of qualification post-graduate studies. Despite the realisation of post-graduate studies in geography of three terms' duration, which in light of binding regulations and acts, they entitle to teach geography both in lower (gymnasium) and upper secondary school, many questions and doubts arise concerning future geographers training, including also developing their competences. This article presents a preliminary analysis of education of geographers, particularly future teachers at Pedagogical University of Krakow.

Key words: post graduated study, geography, teaching competences.

Lucyna Przybylska

ĆWICZENIA TERENOWE ZWIERCIADŁEM OSIĄGANÝCH CELÓW KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

*Podróżować dla samej podróży – to staniać się bez celu,
uprawiać włóczęgę. Podróżować, aby się uczyć,
to także coś niejasnego: nauka bez określonego
celu i przedmiotu jest niczym*
(Rousseau, za: Wieczorkiewicz 2008, s. 124)

WPROWADZENIE

Niniejsze rozważania powstały na podstawie sprawozdań sporządzonych przez studentów (18 kobiet i 11 mężczyzn) III roku studiów stacjonarnych I stopnia kierunku geografia na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego po odbyciu ćwiczeń terenowych regionalnych „Europa”. Temat ćwiczeń stanowiły „Warunki i czynniki regionalnego zróżnicowania rozwoju społeczno-ekonomicznego Litwy i Łotwy” i taki też założono cel poznawczy: zdobycie podstawowych informacji, identyfikacja związków i zależności oraz wyjaśnienie procesów i zjawisk zachodzących w obu nadbałtyckich krajach. Sprawozdania studentów uświadomiły autorce opracowania, że na szczeblu edukacji akademickiej pozostałe cele edukacji geograficznej są również realizowane i mają one swój „żywy” zapis w postaci wypowiedzi studentów. Sprawozdania miały być bardziej refleksjami z tego, co studenci zobaczyli, przeżyli, co ich poruszyło lub zadziwiło podczas wyjazdu, niż suchym zestawieniem faktów uzyskanych np. podczas wygłaszanych po drodze referatów czy komentarzy prowadzących ćwiczenia, tj. dra Macieja Tarkowskiego i autorki opracowania.

Wyjazd odbył się 16–22 maja 2009 r. Trasa „praktyk objazdowych” obejmowała w Republice Litewskiej: Wilno, Troki, rzekę Niemen, Kłajpedę, Park Narodowy Mierzei Kurońskiej, Kiejdany, sanktuarium Górę Krzyży oraz niezrealizowane punkty programu Kowno i Palangę. Część łotewską stanowiły następujące punkty programu: Kuldiga, Jurmała, Ryga, Cesis, Park Narodowy Gauja.

Uczestnicy ćwiczeń terenowych „Litwa – Łotwa” zwiedzali realną przestrzeń turystyczną, którą skonstruowali sobie częściowo wcześniej za pomocą, np. przewodników turystycznych (tzw. wirtualna przestrzeń turystyczna) i wpływu wyznawanego systemu wartości (tzw. duchowa przestrzeń turystyczna). „Zniekształconą przez różne filtry percepcji”, uświadomioną, zapamiętaną i przyswojoną przestrzeń turystyczną B. Włodarczyk (2007, s. 152) nazwał przestrzenią percepcyjno-mentalną i to ona właśnie, w postaci 1–2-stronicowych sprawozdań studentów, stanowi materiał źródłowy opracowania. Można powiedzieć, że są to „gorące” sprawozdania, gdyż wszyscy studenci dostarczyli je w ciągu kilku dni od przyjazdu do Trójmiasta.

CO PODOBAŁO SIĘ STUDENTOM, A CO NIE? POSTAWA OTWARTOŚCI NA DIALOG

Które miejsca najczęściej wymieniali studenci w sprawozdaniach? Wszyscy komentowali Wilno i Rygę, największe miasta odwiedzane podczas ćwiczeń, w tym siedmiu studentom spodobała się stolica Łotwy znacznie bardziej niż Litwy. Z innych miejsc najczęściej (11 osób) opisywane były „piękne”, „malownicze” wodospady Ventas Rumba nieopodal miasteczka łotewskiego Kuldīga, o wysokości 2 m i szerokości aż 110 m, w sąsiedztwie których w schronisku z widokiem na wodospad zapewniono dwa noclegi. Góra Krzyży koło miasta Szawle została opisana przez siedem osób. Mierzęję Kurońską wspomniało także siedem osób (w tym czterem osobom podobał się spacer na Wzgórze Czarownic, w którym uczestniczył i opowiadał o dawnych wierzeniach i legendach regionu dr Eduardas Spiriajevas z Uniwersytetu w Kłajpedzie, wymieniony przez jedną ze studentek). Kilka sprawozdań (3–5) zawierało spostrzeżenia z zamku w Trokach, miast: Cesis, Jurmała, Kłajpeda, dzielnicy opuszczonych budynków wojskowych i majestatycznej cerkwi w Lipawie, Parku Narodowego Gauja oraz wileńskiego cmentarza na Rossie i Ostrej Bramy. Bez echa przeszły natomiast litewskie Kiejdany.

Niektórzy studenci (8 osób) na początku lub końcu swojego sprawozdania wyrazili uznanie dla organizacji i sprawności przebiegu ćwiczeń terenowych, w tym dwie osoby uznały je za najlepsze, jakie odbyli w toku studiów. Natomiast siedem osób wyraziło swoje niezadowolenie lub żal z różnych punktów programu: „Szkoda tylko, że pogoda nie dopisała i musieliśmy tak szybko to miejsce opuścić” (cmentarz na Rossie), „Teraz pozostały tylko niezapomniane wspomnienia. I jedynie mały cień zawodu, że w Kownie się jednak nie zatrzymaliśmy...”, „Kluczowym błędem był brak zejścia w okolice unikatowej rzeki”

(w Parku Narodowym Gauja). Kilka osób uważało, że należałoby poświęcić więcej czasu na zwiedzanie stolic, szczególnie Rygi. Całkowity brak zadowolenia z wyjazdu na Litwę i Łotwę zgłosiła jedna studentka, twierdząc, że wolałaby zwiedzić inne, ciekawsze kraje.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że omawiane sprawozdania były pracami na zaliczenie, na stopień, i refleksje w nich zawarte są już „przefiltrowane”. Mimo to można zauważyć pewną dozę osobistych doświadczeń, a pochwały dla organizatorów, jak i uwagi krytyczne zawarte w sprawozdaniach świadczą o otwartości na dialog, pozytywnym podejściu do wyrażania swoich odczuć wobec nauczycieli oceniających.

W jednym ze sprawozdań jest dłuższa wypowiedź studentki o tym, że podczas ćwiczeń terenowych często zastanawiali się i dyskutowali nad zagadnieniem poziomu życia Litwinów i Łotyszy w porównaniu z polską rzeczywistością. Dodatkowo obserwacja sposobu wykorzystywania wolnego czasu i rozmowy ze studentami autorki opracowania potwierdziły, że ćwiczenia terenowe są dobrą okazją do spontanicznej pracy w grupie, dialogu, w tym także naukowego, mimo mniej formalnej, pozauczelnianej atmosfery.

ŁAMANIE STEREOTYPÓW, CZYLI CELE EDUKACJI EUROPEJSKIEJ

Pierwsze zdanie jednego ze sprawozdań brzmi następująco: „Jednym z najważniejszych doznań z wyjazdu było zderzenie rzeczywistości ze stereotypami myślenia o nieznanym do tej pory krajach”. Dwie osoby opisały stereotypy dotyczące zachowań ludzkich, np.: „Jeśli chodzi o społeczeństwo Litwy i Łotwy oraz ich nastawienie do Polaków, to nie zauważyłem niechęci mieszkańców wobec turystów, przed którą się przestrzega zwiedzających. Spotkałem się głównie z uśmiechami i pomocą w miejscach publicznych”. Ćwiczenia terenowe były zatem okazją weryfikacji informacji o Unii Europejskiej, doświadczeniach tolerancji i życia w innych krajach, o których to celach i treściach edukacji europejskiej traktują artykuły w pracy T. Michalskiego (2005).

W wypowiedziach studentów obecne są też sformułowania świadczące o zburzeniu stereotypu kraju nieatrakcyjnego turystycznie, czyli odległego i egzotycznego, np.: „dotychczas wydawało mi się, że nie są to kraje atrakcyjne turystycznie, jednak po ćwiczeniach doszłam do wniosku, że są to państwa o bogatych walorach turystycznych.” Kwestię tę zawierają też wypowiedzi studentów przytoczone w dalszej części opracowania.

POSTAWA PATRIOTYCZNA

Oprócz miejsc o wysokich walorach przyrodniczych, program ćwiczeń terenowych, w tym referaty studentów, uwzględniał także miejsca związane z historią Polski, jak np. wileński cmentarz na Rossie. Jedna studentka opisała szerzej przykłady „polskości” Wilna, widocznej w obrzędach religijnych, mowie pań sprzedawczyń i miejsc związanych z kulturą, jak np. Muzeum Adama Mickiewicza. Inna dodała, że „wszędzie czuło się ducha Adama Mickiewicza, aż żałowałam, że w liceum nie przykładałam się do poznawania życiorysu naszego wieszczą narodowego”. Interesujące, że o poecie wspomnieli w sprawozdaniach cztery studentki, a żaden student. Więcej uwag natury socjologicznej zawarto pod koniec opracowania.

U dwóch studentów w sprawozdaniach pojawiły się elementy patriotyczne, umieszczone w jednych z ostatnich zdań: „Odwiedzanie miejsc związanych z historią Polski i ważnych patriotycznie było ciekawym przeżyciem”. Inny student zakończył sprawozdanie mniej ogólnie: „Jeśli chodzi o moje osobiste odczucia, to byłem trochę zaskoczony tak słabym rozwojem infrastruktury w tych krajach, aczkolwiek warto było tam pojechać i się o tym przekonać, gdyż powinno znać się naszych sąsiadów, a i potem docenia się bardziej, że żyje się w Polsce”. Na potrzebę wychowania patriotycznego, że „powinniśmy uczyć dumy i radości z faktu, że jesteśmy Polakami” wskazywał w ostatnich latach m.in. F. Plit (2005, s. 13).

DOŚWIADCZENIE ZWIĄZKU GEOGRAFII Z HISTORIĄ

Obok celu wychowawczego, do którego należą wymienione wcześniej postawy, celem edukacji jest zdobycie wiedzy. Jakie zjawiska i problemy odwiedzanych państw nadbałtyckich obecne są w sprawozdaniach studentów geografii? Duża grupa (11 osób) wypowiedziała się na temat problemów spuścizny po byłym ZSRR. Znamienny jest tu jedyny opis pobytu na litewsko-rosyjskim przejściu granicznym do Sowietska, dawnej Tylży: „Duże wrażenie zrobiło na mnie przejście graniczne nad Niemnem do Tylży – zrujnowane fabryki, szarość i po prostu «radzieckość» dla mojego pokolenia odrobinę egzotyczna i przez to ciekawa”. Inna studentka napisała o Litwie i Łotwie, że może się wydawać, że nie są to miejsca zbyt ciekawe, bo „ani szukać tu wrażeń ekstremalnych, ani egzotycznych”, ale mają „miejsca bogate w zabytki i interesującą historię”. Ćwiczenia terenowe dla młodych ludzi były więc także lekcją historii.

DOŚWIADCZENIE ISTOTY I METOD NAUCZANIA GEOGRAFII

Połowa uczestników zwróciła uwagę na mniejszą gęstość zaludnienia Litwy i Łotwy, widoczną w użytkowaniu ziemi oraz ruchu ulicznym i pieszym w odwiedzanych miastach (np. „szczerze mówiąc zaskoczyło mnie, że mała gęstość zaludnienia będzie tak widoczna w przestrzeni”). Zjawisko to, jak i wcześniej omówioną kwestię przeszłości komunistycznej krajów nadbałtyckich, nie raz komentował podczas drogi prowadzący ćwiczenia M. Tarkowski, co zapewne wpłynęło na częstotliwość wypowiedzi studentów na ten temat zgodnie z wynikami eksperymentu pokazującego, iż wiedza jest trwalsza wtedy, gdy jej przekaz nastąpił po działaniach praktycznych (Stęplewska-Żakowicz 1996, za: Sadoń-Osowiecka 2006).

Fragmety sprawozdań studentów traktujące o przeszłości komunistycznej oraz zagospodarowaniu przestrzennym Litwy i Łotwy zawierają liczby i daty w większym stopniu niż inne poruszane tematy. One też odzwierciedlają, że zakładany cel ćwiczeń został osiągnięty: studenci wykazali się umiejętnością identyfikacji związków i zależności oraz potrafili wyjaśnić procesy i zjawiska zachodzące w obu nadbałtyckich krajach. Jedna ze studentek pochwaliła metodę zwiedzania miast podczas ćwiczeń, określając ją jako „chyba najlepszą z możliwych”: „To było typowo geograficzne poznawanie okolic: plan miasta w dłoń, ewentualnie przewodnik, wcześniej krótki opis, co warto zobaczyć i w trasę. Czułam się wtedy jak prawdziwy geograf”.

P. Bailey (1990, s. 31) twierdził, że nauczanie geografii powinno zaczynać się od obserwowania i porządkowania na każdym szczeblu edukacji” oraz że należy dążyć do ideału, kiedy to uczniowie uczą się „tego przedmiotu w oparciu o własne doświadczenia uzupełniane przez przekazywane im osobiste doświadczenia innych osób”. Odpowiednio poprowadzony przedmiot ćwiczenia terenowe w szkolnictwie wyższym spełnia te wymogi dydaktyczne, mimo że kwestie finansowania ich w ramach bezpłatnych studiów dziennych pozostawiają współcześnie wiele do życzenia.

INTEGRACJA WIEDZY STUDENTA Z WIEDZĄ GEOGRAFICZNĄ

W wypowiedziach pisemnych studentów widoczna jest integracja wiedzy geograficznej z całością wiedzy studenta w postaci częstych porównań miejsc i zjawisk zaobserwowanych w odwiedzanych krajach do bardziej znanych

i wcześniej doświadczonych w ojczyźnie, porównań wiedzy zdobytej w tradycyjny sposób „podający” i w trakcie wyjazdu, „na żywo”: „Miejsca, które zobaczyłem, pozwoliły mi skonfrontować wyobrażenia z rzeczywistością. Zobaczyłem, jak różnie wygląda życie w mniej licznych stolicach (Rydze i Wilnie) i jak różni się od tego, co można zobaczyć w naszej stolicy”. Łotewska Jurmała przypomina studentom Sopot, litewskie Troki zamek w Malborku, a mała liczba ludzi w Wilnie w sobotę wieczór przywołuje skojarzenia z Wejherowem. Dodatkowo dwie osoby porównywały współczesny obraz Litwy, z tym zapamiętanym podczas wcześniejszych prywatnych wyjazdów sprzed kilku lat. Na proces poznawczy wbudowywania wiedzy nabywanej, „kontekście biograficznym i sytuacyjnym zdobywania wiedzy” zwracają uwagę konstruktywiści (Sadoń-Osowiecka 2006, s. 69).

RÓŻNICE PERCEPCJI ŚRODOWISKA GEOGRAFICZNEGO W ZALEŻNOŚCI OD PŁCI

W sprawozdaniach z ćwiczeń terenowych zauważono odmienne zwracanie uwagi na składniki środowiska geograficznego, sferę estetyki, religii i spraw egzystencjalnych w zależności od płci uczestnika wyjazdu. Na elementy roślinne zwróciło uwagę sześć kobiet i jeden mężczyzna w wyrażeniach wyraźnie poetyckich, emocjonalnych, np. „kwitnące kasztanowce i bzy”, „jego (bzu) kwiaty i zapach towarzyszące nam przez cały tydzień”, „piękne, duże kwiaty ogrodowe”, „żółte dywany rzepaków”. Szersze wypowiedzi świadczące o wpływie przyrody na odczucia i refleksje studentów pojawiły się także, gdy studenci wymieniali wodospady w mieście Kuldiga. Widać w nich oddziaływanie środowiska naturalnego na człowieka, jak rzadko człowiek z miasta ma okazję wręcz dotykać przyrody, a które to przeżycia, niekoniecznie będą tylko wspomnieniem poetyckim, ale mogą później stanowić część postawy proekologicznej czy wpływać na preferencje przyszłych wyjazdów turystycznych. O zmianach koncepcji nauczania geografii, w której to powinno być miejsce dla formowania postaw ekologicznych i stwarzania okazji uczniom i warunków do kontemplacji przyrody w bezpośrednich kontaktach z naturą pisała M. Pulinowa (1991, s. 282).

Podobnie jak w przypadku flory, na elementy fauny odwiedzanych państw zwróciły uwagę kobiety. Jedna ze studentek napisała, że zauważyć można było występowanie dużych terenów leśnych i związane z tym występowanie większej liczby zwierzyny, co dało się zauważyć, mijając co jakiś czas stada bądź pojedyncze sarny, lisy czy bociany. Inna zaś nadmieniła, iż oprócz tych wszystkich

elementów geograficznych Litwy i Łotwy zapamięta także „tamtejsze zadziwiające, czarodziejskie koty”. Skaczące łososie przy wodospadzie wymieniły trzy studentki. Dodać trzeba, że wymienione opisy pojawiają się zazwyczaj na końcu sprawozdań, co można traktować jako bardziej osobiste, uzupełniające uwagi. O ile „kolorowe bzy i kwitnące kasztany” opisywały głównie kobiety, o tyle na zieleń miejską i towarzyszące im tereny rekreacyjne w miastach litewskich i łotewskich zwróciły uwagę dwie kobiety i dwóch mężczyzn.

Kolejną sferą życia, której więcej miejsca poświęciły w sprawozdaniach kobiety, są obiekty sakralne. Poszczególne wileńskie kościoły, Ostrą Bramę, wzgórze Trzech Krzyży, cerkiew w Lipawie („Pierwszy raz byłam w cerkwi, wchodząc do środka, od razu można poczuć podniosłą, «inną» atmosferę”) opisały wyłącznie kobiety. Sanktuarium Górę Krzyży pod miastem Szawle wspomniało pięć kobiet i dwóch mężczyzn („Z oddali wrażenie miejsca jest niewielkie, jednak gdy staje się u stóp góry, to przede wszystkim odczuwa się tu ogromną siłę wiary”).

Natomiast komentarz na temat ruchu ulicznego, marek samochodów jest udziałem co drugiego studenta (5) i co trzeciej studentki (6). O ile kobiety zwracały głównie uwagę na stan dróg i natężenie ruchu (np. „Wjeżdżając do Łotwy pogorszył się stan dróg – to moje pierwsze obserwacje”), o tyle w przypadku mężczyzn uwagi na ten temat były obszerniejsze i częściej dotyczyły marek samochodów (np. „Gdyby istniał taki wskaźnik, który określałby na podstawie wieku i standardu samochodów osobowych poziom życia społeczeństwa, to zarówno Litwa, jak i Łotwa byłyby na wyższym poziomie niż Polska”). Dodatkowo jeden mężczyzna pochwalił umiejętności kierowców autobusów.

Ponadto spostrzeżeniami natury socjalno-bytowej podzieliły się wyłącznie kobiety, np. w jednym sprawozdaniu zwrócono uwagę na „ekstremalne warunki sanitarne w okolicach Kłajpedy” (jedyne nocleg w domkach kempingowych). Trzy kobiety były autorkami spostrzeżeń natury kulinarnej, np.: „pyszny obiad” (zamówiony dla wszystkich studentów w lokalnej restauracji), „chleb zarówno litewski, jak i łotewski uważam za najwspanialszy na świecie”, a dwie studentki porównywały ceny w odwiedzanych państwach, np.: z Łotwy zapamiętam również rynek w Lipawie, gdzie można było kupić ogórki kiszone za 5 łatów, co po pomnożeniu przez 6,40 zł daje 32 zł.

Komentarz odnośnie do placówek handlowych poczyniło trzech studentów. Mężczyźni napisali, że o walorach Rygi decydują m.in. „specjalistyczne i małe sklepy” oraz zauważyli brak małych sklepów osiedlowych w litewskich i łotewskich miastach. Z kolei jedna studentka poświęciła akapit w sprawozdaniu na „dobrze zaopatrzone sklepy”: „odniosłam nawet wrażenie, iż centrum handlowe w Kłajpedzie było lepiej zaopatrzone niż niejedno w Gdańsku”.

Ponadto ta sama osoba, jako jedyna z badanej grupy, poczyniła uwagę „ogólnego braku widoku zebrzących, pijanych”.

PODSUMOWANIE

Do podstawowego celu każdej edukacji należy stymulowanie rozwoju poznawczego, „zdobywanie coraz bardziej zaawansowanej i pogłębionej własną refleksją i zrozumieniem wiedzy, która ułatwi w przyszłości poruszanie się w świecie” (Sadoń-Osowiecka, www.pdg.univ.gda.pl). Sprawozdania z ćwiczeń terenowych regionalnych „Litwa – Łotwa” studentów III roku geografii Uniwersytetu Gdańskiego wykazują, że w przypadku tychże studentów spełniany jest cel kształcenia, a przynajmniej pierwsza jego część, gdyż ocenę stopnia ułatwienia życia w przyszłości wystawiamy sobie przeważnie już sami, dopiero w następnych latach. Cytowane w opracowaniu wypowiedzi studentów świadczą o rozwijaniu zdolności poznawczych, takich jak: myślenie, zdolność obserwacji i wyobraźnia.

Prezentowany materiał źródłowy w postaci sprawozdań studenckich pokazuje także starą prawdę, iż proces dydaktyczny jest jednocześnie procesem wychowawczym. Zauważono bowiem wpływ ćwiczeń terenowych na rozwój osobowości: kształtowanie postaw patriotycznych, otwartości na dialog z drugim człowiekiem, porzucanie stereotypów, potrzebę religijności oraz refleksyjnego i emocjonalnego stosunku do przyrody. Jednym słowem ćwiczenia terenowe są bardzo dobrą okazją kształtowania przekonań do ideałów ogólnoludzkich (Zajac 1997). Ponadto sprawozdania studentów ujawniają duże różnice w percepcji środowiska geograficznego w zależności od płci. Różne jego elementy są częściej lub rzadziej, a także mniej lub bardziej obszernie opisywane przez kobiety i mężczyzn.

Po przeanalizowaniu sprawozdań studentów należy stwierdzić, że obrana forma zaliczenia zajęć w postaci „sprawozdania z ćwiczeń terenowych” jest dobrym dopełnieniem części faktograficznej prac studentów, czyli referatów, wygłaszanych najczęściej w autobusie, co koresponduje ze słowami F. Plita (2005, s. 10), iż podstawą wszelkich interpretacji faktów jest znajomość tychże faktów. Forma ta sprawdziła się bardzo dobrze (jedna osoba zrobiła niepoprawnie sprawozdanie i została „dopytana”) i jest godna polecenia, gdyż wtedy tak naprawdę widać, co pozostało w pamięci, jakie są odczucia studentów, na co zwrócili uwagę, czyli które cele kształcenia akademickiego są osiągnięte. W tym miejscu trzeba nadmienić, iż sprawozdania studentów ujawniają braki w opano-

waniu poprawnej polszczyzny i jej zasad, wyniesione zapewne z poprzednich etapów kształcenia. Świadczą o tym liczne błędy stylistyczne oraz interpunkcyjne w analizowanych pracach.

Innym zagadnieniem, czekającym na opracowanie, jest kwestia percepcji turystycznej studentów. W jakim stopniu obecna jest w ich sprawozdaniach terażniejsza tendencja do dominacji odbioru wzrokowego przestrzeni turystycznej (tzw. spojrzenie turystyczne), na którą wskazuje A. Wieczorkiewicz (2008), omawiając relacje z podróży różnych osób? Pozostaje jeszcze pytanie, na ile różne byłyby sprawozdania studentów, gdyby spisywali je na bieżąco, każdego dnia, na kształt pamiętnika z podróży, modnego i wręcz wymaganego od odbywającego podróż dżentelmena w XVI i XVII w?

ĆWICZENIA TERENOWE ZWIERCIADŁEM OSIĄGANÝCH CELÓW KSZTAŁCENIA AKADEMICKIEGO

Streszczenie

W opracowaniu zaprezentowano refleksje studentów III roku geografii Wydziału Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego, uczestniczących w obowiązkowych ćwiczeniach terenowych regionalnych na Litwie i Łotwie. Dokonane obserwacje pracy studentów w czasie zajęć terenowych oraz zebrane samodzielnie wykonane raporty pozwoliły na wyciągnięcie wniosków dotyczących dydaktycznych walorów zajęć terenowych. Równocześnie na podstawie raportów udało się ustalić, jaką wartość dla kształtowania osobowości studentów ma taka forma zajęć.

Słowa kluczowe: cele kształcenia uniwersyteckiego, zajęcia w terenie, Litwa, Łotwa.

STUDENTS' FIELDWORK AS A MIRROR OF ACHIEVING UNIVERSITY EDUCATION GOALS

Summary

The article is based on the written reports made by students of geography of the 3rd year of stationary university education on the Faculty of Oceanography and Geography in the University of Gdansk after coming back from obligatory fieldwork "Lithuania and Latvia". Observations of the author of the article and collected written reports allow to draw the conclusions of organizational, didactic and even sociological origin. Integration of the science of geography with the whole students' knowledge was noticed as well as the influence of the fieldwork on formation of attitudes, also patriotic and the different experience and perception of elements of differentiation of Lithuanian and Latvian life conditions and spatial development according to participants' sex.

Key words: university education goals, fieldwork, Lithuania and Latvia.

LITERATURA

- Adam S., 2004, *Using learning outcomes, Report for United Kingdom Bologna Seminar*: www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09 [pobrano 28.01.2010 r.].
- Allen J.P.B., 1983, *A three-level curriculum model for second-language education*, „The Canadian Modern Language Review”, 40 (1).
- Altszuler I., 1960, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa.
- Arystoteles, 2010, *Zachęta do filozofii*, [w:] *Arystoteles. Zachęta do filozofii. Fizyka*, PWN, Warszawa.
- Bailey P., 1990, *Uczenie geografii: Jak możemy zaktywizować uczniów?* Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Dydaktyków Geografii, UMK, Toruń.
- Bański J., Kowalski M., Śleszyński P., 2002, *Zarys problemów związanych z uwarunkowaniami zróżnicowań przestrzennych wyników sprawdzianu dla uczniów szkół podstawowych w 2002 r.*, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN, Warszawa. Opracowanie wykonane dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie:
http://globus.igipz.pan.pl/miasto/sleszynski/home_pl.htm [pobrano 04.10. 2011 r.].
- Bober M., Bukowski M., Margol J., Zawistowski J., 2007, *Raport o pracy. Opracowanie dla Konfederacji Pracodawców Polskich*, Warszawa .
- Bobiatyńska M., 2008, *Efektywność nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych, realizujących program matury międzynarodowej (International Baccalaureate Diploma Programme – IB DP)*, [w:] *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, 38, Warszawa.
- Bonstingl J., 1999, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, CODN, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 2006, *Reprodukcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzezińska J., Brzeziński A., Elias A. (red.), 2004, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydawnictwo Academica, Warszawa .
- Chojnicki Z., 1999, *O geografii*, [w:] *Geografia polska u progu trzeciego tysiąclecia*, t. 4, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Geografii, Kraków.
- Chojnicki Z., Wróbel A., 1977, *Geografia jako nauka w dobie rewolucji naukowo-technicznej*, „Przegląd Geograficzny”, 39.
- Coolahan J., 2005, *Kompetencje kluczowe*, FRSE, Warszawa.
- Czekańska M., 1959, *Zarys metodyki geografii*, Polskie Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

- Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk.
- Czyż T., 2002, *Rozwój kadry naukowo-dydaktycznej geografów i powiązania ośrodków akademickich w procesie jej kształcenia w Polsce w latach 1990–2000*, „Przegląd Geograficzny”, 74 (1).
- Czyż T., 2008, *Sytuacja kadrowa społeczności akademickiej geografów w Polsce*, [w:] Liszewski S., Łoboda J., Maik W. (red.), *Stan i perspektywy rozwoju geografii w Polsce*, Komitet Nauk Geograficznych PAN, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Denek K., 1980, *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa.
- Denek K., 1983a, *Efektywność jako kategoria technologii kształcenia*, [w:] Januszkiewicz F. (red.), *Efektywność technologii kształcenia*, PWN, Warszawa.
- Denek K., 1983b, *Pomiar wyników czy efektywności kształcenia – czołowy dylemat współczesnej dydaktyki*, [w:] Denek K., Januszkiewicz F., Strykowski W. (red.) *Uczelnia na miarę współczesności*, Poznań.
- Denek K., 2003, *O lepszą jakość procesu kształcenia*, „Vladislavia”, 15, nr 2 online: <http://www.wshe.pl/vladis15/3html> [pobrano 20.10. 2009 r.].
- Denek K., 2004, *Uniwersytet w służbie społeczeństwa wiedzy*, [w:] Kula E., Pękowska M. (red.), *Szkolnictwo wyższe w Europie i w Polsce w świetle założeń i realizacji procesu bolońskiego*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce.
- Dolata R., 2007, *Edukacyjna wartość dodana, czyli jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania*, „Dyrektorzy”, e-czytelnia: www.codn.edu.pl/strutura/prkzo.
- Duverger J., 2005, *Jak powinno wyglądać kształcenie podstawowe i ustawiczne nauczycieli języka francuskiego i przedmiotów niejęzykowych?* [w:] Dziegielewska Z. (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, CODN, Warszawa.
- Dylak S., 2009, *Nauczyciel wobec uczniowskiego uwikłania w sieci*.
- Dylikowa A., 1985, *Zadania geografii w kształtowaniu społeczno-ekologicznego podejścia do zagadnień środowiska życia człowieka*, „Geografia w Szkole”, 38 (1).
- Dziegielewska-Pecyńska Z., 2008, *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i w Europie*, CODN, Warszawa.
- Egzamin maturalny 2006. Wstępna informacja o krajowych wynikach, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl [pobrano 04.10.2011 r.]
- Encyklopedia pedagogiczna*, 2004, t. 1, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*: <http://ec.europa.eu/dgs/education> [pobrano 15. 10. 2009 r.].
- Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Fraser M., 1994, *Quality in higher education: an international perspective*, [w:] Green D. (red.), *What is quality in higher education?*, Open University Press and Society for Research into Higher Education, Buckingham.
- Fridrich Ch., 2007, *Znaczenie mniejszości jako temat w międzykulturowym nauczaniu geografii – analiza z punktu widzenia nauczyciela*, [w:] Osuch W. (red.), *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*, Projekt Comenius 2.1 CENTIME, Kraków.

- Furmanek W., 1997, *Kompetencje. Próba określenia pojęcia*, „Edukacja ogólnotechniczna inaczej”, 8.
- Gadacz T., 2009, *Historia filozofii XX wieku*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Gajek-Kawecka E., 2007, *eTwining, Partnerstwa eTwining w polskich szkołach*, Komisja Europejska, Warszawa.
- Gajo L., 2001, *Immersion, bilingualisme et interaction en classe*, Didier Coll. LAL, Paris.
- Gajo L., 2007, *Czy nauczyciel uczący w sekcji dwujęzycznej to nowy typ nauczyciela?* [w:] Dziegielewska Z. (red.), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*, CODN, Warszawa.
- Gerber R., Chuan G., 2000, *Fieldwork in geography: reflections, perspectives and actions*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Gielarowska D., 1988, *Kierunki przemian w kształceniu i wychowaniu w szkolnictwie wyższym*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 4.
- Goźlińska E., 1997, *Słownik nowych terminów w praktyce szkolnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Groenwald M., Plit F., Rodzoś J., Szkurłat E., Tracz M., 2008, *Raport o stanie geografii*, „Dokumentacja Geograficzna”, 38.
- Heinz-Hermann K., 2007, *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Herbst M., Herczyński J., 2002, *Pierwsza odłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*, Fundacja Klub Obywatelski, Warszawa: <http://www.esep.pl/page4.html> [pobrano 01.10.2010 r.].
- Hessen S., 1997, *Szkoła i demokracja na przełomie*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Hibszer A., 2004, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Uniwersytecie Śląskim*, [w:] Osuch W., Piróg D. (red.), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli geografii w Polsce i krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Hibszer A., Tracz M., 2009, *Training and additional of the science teachers in Poland after changes in educational system*, [w:] Lammanauskas V. (red.), *Development of science and technology education in Central and Eastern Europe*, Siauliai University, Siauliai.
- Hindson J., 2009, *Developing high quality fieldwork for bilingual learning*, [w:] *Fieldwork in geography bilingual teaching*, Bilingual Herodot Workshop, October 2–4, Toruń (tekst niepublikowany).
- Hołówka J., 2001, *Etyka w działaniu*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Hydman D., 2006, *Natural hazards and disasters*, Thomson, Belmont.
- Iluk J., 2000, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/1958*, 1957, Ministerstwo Oświaty, PZWS, Warszawa.

- Jabłkowska J., 2009, *Niemiecka rama kwalifikacji*:
http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/AK_LO_290409.pdf [pobrano 4.10.2011 r.].
- Jakubowski M., 2007, *Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej*, [w:] Dolata R. (red.), *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania*, Wydawnictwo CKE, Warszawa.
- Janicki G., Łanczont M. (red.), 2009, *Geografia i wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Januszkiewicz F., Strykowski W. (red.), 1983, *Uczelnia na miarę współczesności*, Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Jelonek A., 1996a, *Kształcenie geografów w wyższych uczelniach w Polsce, w tym kształcenie nauczycieli geografii*, [w:] Jarowiecki J., Piskorz S. (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcenia nauczycieli geografii*, Instytut Geografii WSP Kraków, COMSN, Komisja Dydaktyki Geografii PTG, Kraków.
- Jelonek A., 1996b, *Raport na temat kształcenia geografów na wyższych uczelniach w Polsce, w tym kształcenia nauczycieli geografii*, Biuletyn CONSM, nr 5, Kraków.
- Jeruszka U., 2000, *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy*, IPiSS, Warszawa.
- Jeruszka U., 2002, *Pomiar wyników a jakość kształcenia zawodowego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Jurkowski A., 1979, *Charakterystyka rozwojowa ucznia*, [w:] *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- Kakietek W., 1985, *Idee przewodnie w nauczaniu geografii w latach 1918–1975*, [w:] Wróbel T. (red.), *Idee przewodnie w programach ogólnokształcący w latach 1918–1975*, WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. (red.), 2008, *Zdolności uczniów*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną*, [w:] Hurlo L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kohlberg L., Mayer R., 1993, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Kohlberg L., Mayer R., 2000, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, IBE, Warszawa.
- Kołodziej-Durnaś A., 2005, *Uwagi o przemianach w rolach nauczyciela i ucznia*, [w:] Waśko P., Wrońska M., Zduniak A. (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*. t. 1, Poznań–Warszawa.
- Konarzewski K., 1999, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2 (172).

- Kostera M., 2003, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kowalczyk J., 2007, *Jak oceniać efektywność działania firmy*, „Biuletyn Rachunkowości i Finansów”, 17.
- Kozielecki J., 1962, *Efektywność procesu nauczania a motywacja*, „Ruch Pedagogiczny”, 1.
- Kozielecki J., 1996, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Kraśniewski A., 2009, *Efekty uczenia się i ich wykorzystanie przy tworzeniu programów studiów*: www.erasmus.org.pl/preview.php/ida/292/.
- Kuhn T.S., 2009, *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Leja L., Skrzydlewski W., 1983, *Problematyka efektywności technologii kształcenia w świetle literatury*, [w:] Januskiewicz F. (red.), *Efektywność technologii kształcenia. Wybrane problemy*, PWN, Warszawa.
- Lisiecka Z., Stróżyński K., 2001, *Szkolne przygotowanie uczniów do egzaminu*, [w:] Niemierko B., Szmigiel K. (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Wydawnictwo Pandit, Kraków.
- Liszewski S., 1999, *Rola geografii w procesie edukacji społeczeństwa polskiego na przestrzeni dziejów*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999, Łódź.
- Liszewski S., Suliborski A., 2006, *Kształcenie geografów na poziomie akademickim w świetle aktualnej dyskusji o jedności geografii*, [w:] Jania J., Jankowski A.T. (red.), *Wpływ rozwoju nauk geograficznych na proces kształcenia społeczeństwa oraz promocję wiedzy geograficznej w Polsce*, Uniwersytet Śląski, Sosnowiec.
- Łoboda J., 2004, *Stan i perspektywy polskiej geografii w opinii geografów*, „Przegląd Geograficzny”, 76 (4).
- Maguire S., Guyer C., 2004, *Preparing geography, earth and environmental science students for employment in the enterprises culture*, „Journal of Geography in Higher Education”, 25 (1).
- Malarz R., 2003, *Puls Ziemi. Podręcznik do geografii dla klasy pierwszej gimnazjum*, Nowa Era, Warszawa.
- Malarz R., 2009, *Puls Ziemi. Podręcznik do geografii dla klasy pierwszej gimnazjum*, Nowa Era, Warszawa.
- Matczak A., 2003, *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Materiały IBO: Examination Papers, May 2008; IB Diploma Programme guide: geography, IBO 2001; IB Diploma Programme Geography guide, IBO, 2009.
- Matura 2005. Sprawozdanie ogólne*, CKE, Warszawa: www.cke.edu.pl [pobrano 01.10.2010 r.].
- Matura 2006. Języki obce nowożytne*, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl [pobrano 04.10.2011 r.].
- Matura 2006. Przedmioty humanistyczne*, CKE, Warszawa: www.cke.edu.pl [pobrano 04.10.2011 r.].

- Matura 2006. Podstawowe informacje*, CKE, Warszawa: www.cke.edu.pl [pobrano 04.10.2011 r.].
- Matura 2006. Przedmioty matematyczno-przyrodnicze*, CKE, Warszawa: www.cke.edu.pl [pobrano 04.10.2011 r.].
- Mazur M., 1964, *Nauczanie programowane*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1.
- Męczkowska-Christiansen A., 2009, *Teoretyzacja relacji między kształceniem a wychowaniem w kontekście rozważań nad ideologicznością dydaktyki*, [w:] Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mentz O., 2008, *Models of bilingual education*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Bilingual geography – aims, methods and challenges. Geography in European higher education*, 5, Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Toruń.
- Michalski T. (red.), 2005, *Edukacja europejska – zarys problematyki*, Bernardinum, Pelplin.
- Mill J.S., 2005, *O wolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Multańska, M., 2002, *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty. Języki obce w szkole – Nauczanie dwujęzyczne*, CODN, Warszawa.
- Muszyński H., 2001, *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, [w:] Niemierko B., Małecki W. (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Niemierko B., 1975, *ABC testów osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2000, *Kształcenie według wymagań*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2001, *Standardy edukacyjne*, [w:] Niemierko B. (red.), *Psychologia oceniania. Standardy edukacyjne. Zastosowania statystyki*, Skrypt nr 1 dla uczestników III Podyplomowego Studium Ewaluacji Dydaktycznej na Uniwersytecie Gdańskim, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, Gdańsk.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Nitko A., 1998, *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*, [w:] Niemierko B., Kowalik E. (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Noizet G., Caverni J.P., 1988, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, PWN, Warszawa.
- Nowacki T., 1994, *Aktywizujące metody w kształceniu*, CODN, Pracownia Doskonalenia nauczycieli Przedmiotów Zawodowych, z. 34, Warszawa.
- Okoń W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Osiągnięcia maturzystów w roku 2007. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2007*, CKE, Warszawa: www.cke.edu.pl [pobrano 01.10.2010 r.].
- Osiągnięcia maturzystów w roku 2008. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w maju 2008 roku*, CKE, Warszawa, www.cke.edu.pl [pobrano 01.10.2010 r.].

- Osuch W., 2002, *Kształcenie nauczycieli geografii o różnych specjalnościach w świetle reformy systemu edukacji a kompetencje nauczyciela geografii*, [w:] Kitowski J. (red.), *Czynniki i bariery regionalnej współpracy transgranicznej – bilans dokonań*, Rzeszów.
- Osuch W., 2008, *Kształcenie nauczycieli geografii w nowym systemie studiów w świetle założeń Deklaracji Bolońskiej (w wybranych ośrodkach akademickich w Polsce)*, „Dokumentacja Geograficzna”, 38.
- Osuch W., Piróg D. (red.), 2004, *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Osuch W., Tracz M., Piróg D., 2008, *Organizacja kształcenia nauczycieli geografii w założeniach Deklaracji Bolońskiej – dylematy i wyzwania*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Pankiewicz S., 1969, *Z badań nad organizacją pracy studentów z podręcznikiem programowanym*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 4.
- Papaja K., 2008, *Content and language integrated learning in geography*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Bilingual geography – aims, methods and challenges. Geography in European higher education*, 5, Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Liverpool–Toruń.
- Paśko J.R., 2008, *Kształcenie dla przyjemności czy dla potrzeb*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Penc J., 1997, *Leksykon biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
- Pieter J., 1993, *Egzaminy*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Piotrowska I., 2007, *Cognitive and application aspects in the bilingual teaching of geography*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Teaching geography in and about Europe. Geography in European higher education*, 4, Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Liverpool–Toruń.
- Piotrowska I., 2008a, *Jak nauczać i zainteresować geografią Polski wykorzystując metodę posteru*, „Prace i Studia Geograficzne Uniwersytetu Warszawskiego”, 39.
- Piotrowska I., 2008b, *Dwujęzyczne nauczanie geografii wyzwaniem edukacyjnym XXI wieku*, [w:] Hibszer A. (red.), *Polska dydaktyka geografii – idee, tradycje, wyzwania*, WNOZ UŚ, Sosnowiec.
- Piotrowska I., 2008c, *Methods of bilingual geography employing a film, a mind map and a poster*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Bilingual geography – aims, methods and challenges. Geography in European higher education*, 5, Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Liverpool–Toruń.
- Piotrowska I., 2009, *Wartości poznawcze i aplikacyjne geografii w nauczaniu dwujęzycznym*, [w:] Janicki G., Łanczot M. (red.), *Geografia i wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Piróg D., Piróg S., 2007, *Pożądane umiejętności absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych na rynku pracy w procesie przemian społeczno-gospodarczych*

- w Polsce, [w:] Lach J., Borowiec M., Rachwał T. (red.), *Procesy transformacji społeczno-ekonomicznych i przyrodniczych struktur przestrzennych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Piróg D., Tracz M., Gurgul B., 2007, *Motywy wyboru geografii na maturze a wyniki egzaminu maturalnego – studium przypadku*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Łomża.
- Piskorz S., 1971, *Nauczanie problemowe w grupach na lekcjach geografii*, PZWS, Warszawa.
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Plit F., 2005, *Czego nauczać na lekcjach geografii?*, [w:] Palmowski T., Kopeć K. (red.), *Współczesne idee i treści w dydaktyce geografii*, Katedra Geografii Rozwoju Regionalnego UG, Gdynia.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Dz.U. nr 4 z 15 stycznia 2009 r., poz. 17.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. nr 51 z 9 maja 2002 r., poz. 458.
- Potrykowski M., Kulikowski R., Łoboda J., Maik W., Rykiel Z., Stryjakiwicz T., 1983, *Główne problemy, wyniki badawcze i funkcje polskiej geografii społeczno-gospodarczej* (referat na Ogólnopolską Konferencję Geograficzną w Rydzynie, powiel.)
- Potulicka E., 1996, *Nowa prawica a edukacja, cz. 2: Reforma edukacji według modelu demokracji rynkowej oraz z perspektywy demokracji liberalno-etycznej i socjaldemokratycznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża C., 1977, *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa.
- Pulinowa M.Z., 1991, *Próba spojrzenia na przeszłość i przyszłość szkolnej geografii*, „Geografia w Szkole”, 5.
- Pulinowa M.Z., 1994, *Teoretyczne podstawy szkolnej geografii*, „Czasopismo Geograficzne”, 65 (3–4).
- Pulinowa M.Z., 1996, *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Pulinowa M.Z., 2000, *Teoretyczne podstawy przyrodoznawstwa w szkole – propozycje wstępne*, „Geografia w Szkole”, 2/3.
- Putkiewicz E., 2004, *Ocenianie szkolne – podejście teoretyczne*, [w:] Pilch J. (red.), *Pedagogika XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Racinowski S., 1966, *Problemy szkolnej oceny*, PZWS, Warszawa.
- Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, 1989, PWN, Warszawa–Kraków
- Raport o stanie oświaty w PRL*, 1973, PWN, Warszawa.
- Rodzoń J. 2002, *Koncepcja szkolnej geografii regionalnej świetle programów kształcenia*, [w:] Nowak M. (red.), *Dydaktyka geografii w UMCS – przeszłość i przyszłość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Rodzoń J., Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2008, *Transformacje geografii szkolnej*, [w:] Hibszer A. (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Prace Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. nr 14 z 1999 r., poz. 129.
- Rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dz.U. nr 90 z 10 kwietnia 2003 r., poz. 846.
- Ryl-Zaleska M., 2005, *Metody oceny efektywności kształcenia online*, Materiały z konferencji Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym: http://www.e-edukacja.net/_referaty/9_e-edukacja.pdf [pobrano 19. 10. 2009 r.].
- Sadoń-Osowiecka T., 2006, *Konstruktywizm obiecującą perspektywą edukacji geograficznej w szkole?* [w:] Kopeć K. (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia geograficznego na początku XXI wieku*, WSiP, Warszawa.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009a, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009b, *Zdolność mimikry czy wiedza przedmiotowa? Zawartość oceny szkolnej na przykładzie geografii*: www.pdg.univ.gda.pl [pobrano 22.10.2009 r.].
- Schultz T.W., 1981, *Investing in people*, University California Press, Berkeley & Los Angeles.
- Sielatycki M., 2005, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy magazyn CODN”, 3.
- Słownik języka polskiego*, 1998, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sprawozdania studentów III roku kierunku geografia z ćwiczeń terenowych regionalnych Europa*, [w:] *Warunki i czynniki regionalnego zróżnicowania rozwoju społeczno-ekonomicznego Litwy i Łotwy*, 16–22.05.2009, w zbiorach Katedry Geografii Rozwoju Regionalnego Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Strachanowska M., 2002, *Interkulturowi czy bilingwalni?* [w:] *Języki obce w szkole – Nauczanie dwujęzyczne*, CODN, Warszawa.
- Szafraniec K., 2002, *Anomia okresu transformacji a orientacje normatywne młodzieży. Perspektywa międzygeneracyjna*, [w:] Mariański J. (red.), *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, WAM, Kraków.
- Szkurlat E., 1992, *Jakiej geografii regionalnej chciałabym uczyć w szkole podstawowej*, „Geografia w Szkole”, 5.
- Szymczak M., (red.), 1978, *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Śleszyński P., 2003a, *Uwarunkowania zróżnicowań przestrzennych wyników egzaminu gimnazjalnego w 2002 r.*, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN, Warszawa. Opracowanie wykonano dla Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie: http://www.igipz.pan.pl/miasto/sleszynski/home_pl.htm [pobrano 01.10.2010 r.].
- Śleszyński P., 2003b, *Geografia edukacji*, „Geografia w Szkole”, 3–4.
- Śleszyński P., 2004, *Ekonomiczne uwarunkowania wyników sprawdzianu szóstoklasistów*: http://www.igipz.pan.pl/miasto/sleszynski/home_pl.htm [pobrano 01.10.2010 r.].
- Śleszyński P., 2006, *Zmiany emigracji z Polski według oficjalnych statystyk w ujęciu przestrzennym po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej*, Biuletyn Migracyjny –

- Dodatek, Nr 10: <http://sites.google.com/site/biuletynmigracyjny/archiwum-pdf> [pobrano 01.10.2010 r.].
- Śleszyński P., 2007, *Środowisko społeczne ucznia a wyniki oceny zewnętrznej w szkołach podstawowych i gimnazjach (2002–2004)*, [w:] Hibszer A., Michalski T. (red.), *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002–2006*, Komisja Edukacji Geograficznej PTG, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B., 2001, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B., 2008, *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie*, t. 4, GWP, Gdańsk.
- Śliwerski B., Milerski B., 2000, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sośnicki Z., 1959, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław.
- Tapscott D., 2008, *Grown up digital. How the net generation is changing the world*: <http://dontapscott.com/books/grown-up-digital/> [pobrano 4.10.2011 r.].
- Taraszkiewicz M., Rose C., 2006, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, cz. 1, Transfer Learning Sp. z o.o., Gdańsk.
- Tracz M., 2007, *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*, [w:] Osuch W. (red.), *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*, Projekt Comenius 2.1 CENTIME, Kraków.
- Tracz M., 2008a, *Znaczenie geografii jako przedmiotu ogólnokształcącego na przełomie XX i XXI wieku – studium przypadku*, „Dokumentacja Geograficzna”, 38.
- Tracz M., 2008b, *Rola i znaczenie dydaktyki geografii w przygotowaniu zawodowym nauczycieli geografii*, [w:] Sujak-Lesz K. (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ustawa o systemie oświaty, rozdz. 1, art. 1 z 7 września 1991 r.
- Wadsworth B.J., 1998, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.
- Waugh D., 2005, *Geography an integrated approach*, Nelson Thornes Ltd, Cheltenham.
- Wieczorkiewicz A., 2008, *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*, Universitas, Kraków.
- Wielka encyklopedia powszechna*, 2002, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Winklewski J., 1977, *Metodyka geografii*, WSiP, Warszawa.
- Winklewski J., 1988, *Nauczanie podstaw geografii*, WSiP, Warszawa.
- Wlazło S., 1999, *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. 1, Wydawnictwo MarMar, Wrocław.
- Włodarczyk B., 2007, *Przestrzeń turystyczna – pojęcie, wymiary, cechy*, „Turyzm”, 17 (1–2).
- Wojtkowicz Z., 1999, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. 1, Wydawnictwo SOP, Toruń.
- Wojtanowicz, J., 2006, *Wartości geografii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Wołoszynowa L., 1975, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Wołoszynowa L., 1982, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Woodhead M., 1998, *Dążenie ku tęczycy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wstępna informacja o krajowych wynikach*, 2008, CKE, Warszawa.
- Zajac S., 1997, *Cele nauczania geografii*, [w:] Piskorz S. (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Zajac S., 1990, *Cele nauczania geografii*, Prace Monograficzne WSP w Krakowie, Wydawnictwo WSP, Kraków.
- Zaparucha A., 2009, *Language skills, neuroscience and statistics*, [w:] *Fieldwork in Geography bilingual teaching*, Bilingual Herodot Workshop, October 2–4, Toruń (tekst niepublikowany).
- Zawadowska J., 1999, *Dlaczego musimy reformować polską oświatę?* [w:] *Program Nowa Szkoła. Projektowanie. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, CODN, Warszawa.
- Zmarzłowski, K., Jałowiecki, P., 2008, *Dynamika zmian liczby studentów i preferencji wyboru kierunku studiów w Polsce w latach 1991–2006*, „Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu”, 10 (1).
- Żyra J., 2009, *Oczekiwania rynku pracy wobec absolwenta szkoły wyższej wyniki badań „Hegesco”*.

STRONY INTERNETOWE

www.amu.edu.pl
www.erasmus.org.pl/s/p/.../JZyra_wyniki_HEGESCO_190609.pdf
www.eurydice.org.pl/files/kkomp_PL.pdf
www.geo.uj.edu.pl
www.geo.ujk.edu.pl
www.geo.ukw.edu.pl
www.geo.uni.lodz.pl
www.geo.uni.torun.pl
www.geo.univ.gda.pl
www.geo.up.krakow.pl
www.geogr.uni.wroc.pl
www.geografia.apsl.edu.pl
www.reformaprogramowa.men.gov.pl
www.student.wgsr.uw.edu.pl
www.umcs.lublin.pl
www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf
www.un.org/millenniumgoals/
www.us.szc.pl
www.wnoz.us.edu.pl

AFILIACJE

Adamczewska Maria, dr

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: madamczewska@geo.uni.lodz.pl

Bobiatyńska Marta, mgr

Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Katedra Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa
e-mail: mbobiatynska@uw.edu.pl

Głowacz Arkadiusz, mgr

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych,
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: areklo@geo.uni.lodz.pl

Groenwald Maria, dr

Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki
Zakład Diagnostyki Edukacyjnej
e-mail: mgroenwald@rubikon.pl

Hibszar Adam, dr

Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk o Ziemi
Zakład Biogeografii i Dydaktyki Geografii
e-mail: adam.hibszar@us.edu.pl

Jaworska Ewa, mgr

Uniwersytet Gdański, Wydział Oceanografii i Geografii,
Pracownia Dydaktyki Geografii, III LO w Gdańsku
e-mail: ewajaworska2@wp.pl

Osuch Wiktor, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: wikosuch@up.krakow.pl, wiktosuch@wp.pl

Piotrowska Iwona, dr

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Geograficzno-Geologiczny
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji
e-mail: ipiotrow@amu.edu.pl

Piróg Danuta, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: dbutry@up.krakow.pl

Przybylska Lucyna, dr

Uniwersytet Gdański, Wydział Oceanografii i Geografii
Katedra Geografii Rozwoju Regionalnego
e-mail: geolp@univ.gda.pl

Rodzół Jolanta, dr

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Geografii
Pracownia Dydaktyki Geografii
email: jrodzos@op.pl

Sadoń-Osowiecka Teresa, dr

Uniwersytet Gdański, Wydział Oceanografii i Geografii
Pracownia Dydaktyki Geografii
e-mail: geotso@ug.edu.pl

Szczęsna Joanna, dr

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Instytut Nauk o Ziemi
Pracownia Dydaktyki Geografii
e-mail: joannaszczesna@tlen.pl

Szkurłat Elżbieta, dr hab., prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych,
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: ela.szkurłat@gmail.com

Tracz Mariola, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: mtracz@up.krakow.pl