



PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 7

**EDUKACJA GEOGRAFICZNA
WOBEC PROBLEMÓW
WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA**



WORKS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION COMMISSION
POLISH GEOGRAPHICAL SOCIETY

Volume 7

GEOGRAPHIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROBLEMS OF THE MODERN WORLD

Lublin 2017



PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO

Tom 7

EDUKACJA GEOGRAFICZNA WOBEC PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Lublin 2017

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Oddział Lubelski**

**Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej
Pracownia Dydaktyki Geografii**

Recenzenci:

prof. UG dr hab. Maria Groenwald, prof. UP dr hab. Danuta Piróg

Redaktorzy tomu:

Jolanta Rodzoś, Elżbieta Szkurłat

Rada Redakcyjna:

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

Projekt okładki:

Paweł Kramarz

Fotografia na okładce:

z zasobów Internetu

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków:

Komisji Edukacji Geograficznej PTG

oraz

Wydziału Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej UMCS w Lublinie

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Lublin 2017

ISBN 978-83-934983-4-5

ISSN 2543-5590

Przygotowanie do druku, opracowanie graficzne, skład:

Bogucki Wydawnictwo Naukowe

Druk i oprawa:

Uni-Druk

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Introduction	11
Część I. Geografia szkolna w kontekście zmian edukacyjnych	15
Part 1. Geography in school education in the context of educational changes	15
<i>Krystyna Kusiak</i>	
Uczeń uczący się uczyć – nienowe spojrzenie spod znaku dydaktycznego alfabetu	17
Student willing to learn – not unusual approach to education	26
<i>Joanna Angiel</i>	
Geograficzne postrzeganie świata przez pryzmat wiedzy, doświadczeń oraz dziedzictwa geograficznego	27
Geographical perception of the world from the perspective of knowledge, experience and geographical heritage	38
<i>Iwona Piotrowska</i>	
Geograficzne kształcenie w poznawaniu i rozumieniu zróżnicowania kulturowego na świecie (kręgi kulturowe, geografia myślenia)	39
Geographical education in learning and understanding cultural difference in the world (cultural circles, the geography of thought)	51
<i>Elżbieta Szkurlat, Monika Forys</i>	
Wybrane regiony geograficzne świata i ich mieszkańcy w wyobrażeniach łódzkich gimnazjalistów	53
Perception of selected geographical regions of the world and their inhabitants by middle school students	74
<i>Irena Dybska-Jakóbkiewicz</i>	
Kryzys współczesnej edukacji regionalnej w Polsce na przykładzie badań porównawczych w województwie świętokrzyskim	77
The crisis of contemporary regional education in Poland on the example of comparative research in the Świętokrzyskie region	87
Część II. Nowe metody i środki kształcenia w świetle współczesnych wyzwań edukacyjnych	89
Part 2. New methods and educational tools in the context of modern educational challenges	89
<i>Joanna Szcześnie</i>	
Klasycznie czy nowoczesnie uczyć geografii – ocena efektywności metod kształcenia na podstawie wyników eksperymentu pedagogicznego	91
How to teach geography, in classical or modern way – results of pedagogical experiment	102

Katarzyna Puławska

Walory studiów przykładowych w świetle doboru treści do lekcji geografii
dotyczących wybranych problemów współczesnego świata 103

The advantages of *case studies* in the light of the election of content for
geography lessons on selected problems of the modern world 116

Małgorzata Cichoń, Iwona Piotrowska

Aplikacje interaktywne wspomagające proces oceniania kształtującego .. 117

Interactive applications supporting formative assessment 128

Paweł Pytka, Paweł Wojtanowicz

Fotokod QR nowym sposobem przekazu informacji w edukacji 129

QR code as a new way of information transfer in education 137

**Część III. Praca nauczyciela geografii z uczniami o różnych
potrzebach edukacyjnych 139**

**Part 3. Work of the geography teacher with students of different
educational needs 139**

Mariola Tracz, Remigiusz Puzyna

Wybrane sposoby stymulacji sensorycznej młodzieży o specjalnych
potrzebach edukacyjnych w procesie kształcenia geograficznego 141

Some ways of sensory stimulation students with special needs education
in the geography teaching 157

Zbigniew Podgórski, Małgorzata Sikorska

Olimpiada geograficzna – bilans dokonań 159

The geography Olympiad – statement of achievements 173

Afiliacje 175

WSTĘP

Zachodzące w coraz szybszym tempie zmiany, zarówno w samym systemie edukacyjnym, jak i w całej rzeczywistości społecznej, kulturowej i gospodarczej współczesnego świata sprawiają, że istnieje potrzeba pogłębionej refleksji nad tym jak w tych nowych uwarunkowaniach cywilizacyjnych funkcjonuje szkolna edukacja geograficzna oraz jakie ma być jej miejsce i znaczenie w przyszłości. Jednym z ważniejszych problemów jest zatem kwestia głębszego rozumienia sensu i roli geografii szkolnej, wydobycia tego, co jest jej istotą, oraz wykorzystania jej wartości kształcących i aplikacyjnych w przygotowaniu młodego pokolenia do sprawnego funkcjonowania w nowoczesnym świecie. Niniejszy tom poświęcony jest tym właśnie problemom. Prezentuje różne koncepcje teoretyczne, właściwe dla współczesnej edukacji geograficznej, ale także wyniki badań empirycznych oraz doświadczenia praktyczne wskazujące zarówno jej słabości, jak i możliwości ugruntowania jej potencjału edukacyjnego.

Monografia rozpoczyna się od refleksji na temat ucznia. Rozważania odnoszące się do jego miejsca w systemie szkolnym i trudności bycia podmiotem w procesie nauczania-uczenia się otwierają dyskusję o problemach szczegółowych dotyczących współczesnej edukacji geograficznej. Tę część z kolei rozpoczyna rozdział na temat myślenia geograficznego, którego istotą zawsze było łączenie różnych geograficznych wątków, ujęć i elementów w jedno całościowe spojrzenie na Ziemię, jej środowisko geograficzne, na żyjącego i działającego w nim człowieka wraz z całym zapleczem kulturowym. W nawiązaniu do pięknych tradycji edukacyjnych okresu międzywojennego oraz bogatego dziedzictwa myśli dydaktycznej wielkich geografów tamtego okresu, współczesna szkolna geografia i akademicka dydaktyka geografii stwarzają dobrą perspektywę kontynuowania ujęć całościowych i przyczynowo-skutkowych oraz rozwijania umiejętności patrzenia i myślenia komplementarnego, które uważane jest za wielką wartość geografii. W rozdziale dotyczącym geograficznego postrzegania świata podjęto próbę opisanie istoty takiego geograficznego postrzegania oraz „bycia” współczesnym geografem w kontekście tradycji geografii, a także w odniesieniu do opinii obecnych studentów geografii, przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Jak przekonuje autorka tego opracowania, geografia to nie tylko poznawanie i przedstawianie faktów, to przede wszystkim poszukiwanie wielorakich związków i kontekstów w obrębie poznawanej rzeczywistości. Takie podejście stanowi siłę zarówno samej dyscypliny badawczej, jak i reprezentującego ją przedmiotu szkolnego, ponieważ coraz bardziej złożona rzeczywistość wymaga jej umiejętnego interpretowania i wyjaśniania.

Jednym z istotnych problemów współczesnego świata podjętym w prezentowanym tomie 7 Prac KEG PTG jest edukacja kulturowa, która stanowi kolejne bardzo ważne wyzwanie współczesnej szkoły wynikające głównie z intensywnych ruchów migracyjnych. Szczególnego znaczenia nabiera rozumienie potrzeby i gotowość prowadzenia dialogu międzykulturowego. Jego podejmowanie następuje

aktualnie wielu problemów szczególnie u osób o ukształtowanym, często konserwatywnym patrzeniu na „obcych”. W tym kontekście niezwykle ważnym zadaniem szkoły staje się edukacja umożliwiająca poznanie i rozumienie zróżnicowania kulturowego współczesnego świata przez młodsze pokolenia. Zróżnicowanie to wyraża się istnieniem wyraźnych kręgów kulturowych o odmiennych zasadach, tradycjach i poziomie rozwoju społecznego oraz technologicznego. Przedstawiona w jednym z rozdziałów charakterystyka wybranych kultur stanowi dobry materiał dla nauczycieli geografii pozwalający na lepsze rozumienie przyczyn zróżnicowanego postrzegania świata oraz wartości, którymi kierują się określone społeczeństwa.

W dobie bardzo łatwego dostępu do informacji coraz większego znaczenia nabiera rzetelna wiedza geograficzna dotycząca różnych regionów świata, zwłaszcza dla młodego pokolenia, które w niedalekiej przyszłości będzie miało wpływ na kształtowanie relacji z „innymi”, nie tylko w skali własnego kraju, ale również Europy i świata. Jednym z zadań szkolnej edukacji geograficznej jest zatem świadome dążenie do tworzenia klimatu dialogu oraz kształtowania postaw i poglądów nieobciążonych stereotypowym myśleniem o odległych regionach i zamieszkujących je społeczeństwach, ich sytuacji, dorobku, kulturze. Wyniki badań empirycznych dotyczące wyobrażeń gimnazjalistów odnoszących się do znajomości położenia, warunków życia człowieka, cech mieszkańców, poziomu rozwoju wybranych regionów świata ukazują, w jak dużym stopniu wyobrażenia geograficzne są obciążone stereotypami płynącymi ze środków masowego przekazu i jak odpowiedzialna staje się w tym kontekście rola geografii szkolnej.

Szereg wniosków odślanających niekorzystne zmiany w edukacji szkolnej zawierają również wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej na temat percepcji zamieszkiwanego przez nią regionu. Zakres wiedzy uczniów o rodzimym regionie, percepcja jego zasięgu i oddziaływania oraz świadomość własnej tożsamości okazują się niewystarczające. Autorka badań analizuje przyczyny tego stanu rzeczy, wśród których niebagatelną rolę przypisuje zmianom rangi i miejsca edukacji regionalnej w kolejnych reformach edukacyjnych w Polsce oraz wynikającym z tych zmian celom i sposobom realizacji treści regionalnych na lekcjach geografii.

Nowe wyzwania dla geografii szkolnej wynikają nie tylko z potrzeby stałego weryfikowania edukacyjnych funkcji geografii i doboru treści kształcenia uwzględniających aktualne problemy współczesnego świata, ale również z konieczności potrzeby stałego diagnozowania procesu dydaktycznego, warsztatu pracy nauczyciela, weryfikowania metod i środków kształcenia geograficznego. Druga część tomu 7 Prac KEG PTG poświęcona jest zatem prezentacji wyników badań mających na celu weryfikację efektywności stosowania wybranych metod i środków kształcenia, kryteriów ich doboru i oceny przydatności w kształceniu geograficznym. Bardzo ciekawe wyniki uzyskano w badaniu eksperymentalnym, którego przedmiotem była ocena efektywności różnych rozwiązań dydaktycznych, zastosowanych w kształtowaniu podstawowych pojęć geograficznych związanych z krajobrazem. Rezultaty eksperymentu są dość zaskakujące, ponieważ pokazują większą efektywność tradycyjnych metod i środków kształcenia

niż tych bardziej nowoczesnych. Jednak zarówno w tym jak i kolejnym rozdziale prezentującym wyniki mikrobadań dydaktycznych, dotyczących wykorzystania metody studiów przykładowych oraz oceny przez uczniów różnych sposobów ujęć treści geograficznych, można znaleźć potwierdzenie, że uczniowie przyzwyczajeni do tradycyjnych metod i form kształcenia – sprzyjających głównie asymilacji wiedzy – gorzej sobie radzą z jej opanowaniem w sytuacjach problemowych, wymagających większej koncentracji uwagi, samodzielności, aktywności czy kreatywności. Nasuwa się w tym miejscu wniosek, że zaledwie kilka lat uproszczonej, opartej na faktografii edukacji wystarczy, by uczniowie ulegli manierze najprostszyc, podających form przekazu wiedzy traktując geografię jako zbiór encyklopedycznych oderwanych od siebie faktów.

W tomie ukazano też możliwości wykorzystania na lekcjach geografii nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Autorzy jednego z rozdziałów przedstawiają propozycję zastosowania w procesie kształcenia aplikacji interaktywnych, służących upogłdowieniu procesów i zjawisk, w celu zainteresowania ucznia, usprawnienia jego procesów myślowych, zdobywania sprawności praktycznego działania oraz rozwijania wyobraźni. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że wykorzystanie odpowiednio dobranych narzędzi interaktywnych podczas procesu oceniania kształtującego zwiększa koncentrację uczącego się, jego zaangażowanie oraz zrozumienie realizowanych treści. W tym kontekście interesujący może być rozdział zawierający autorskie propozycje wykorzystania w edukacji geograficznej QR-kodów, w których na niewielkiej, zadrukowanej powierzchni można zawrzeć względnie dużą ilość różnego typu informacji. Według autorów rozdziału, QR-kody wyróżniają się szczególną innowacyjnością, a dla uczniów mogą być bardzo atrakcyjną formą przekazu wiedzy, sprzyjającą zwiększeniu efektywności kształcenia. Możliwość zastosowania tego rozwiązania potęguje fakt, że młodzież na bieżąco śledzi nowości w technikach mobilnych i korzysta z nich na co dzień.

W prezentowanej monografii znalazły się również teksty odnoszące się do ważnego zadania współczesnej szkoły, jakim jest wsparcie uczniów z dość zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi: uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz uczniów zdolnych – uczestników Olimpiady Geograficznej. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi istotne jest określenie możliwości oddziaływania kształcenia geograficznego na pobudzenie stymulacji sensomotorycznej uczniów, uchwycenie istoty trudności w uczeniu się oraz prawnych i organizacyjnych aspektów procesu kształcenia tych uczniów. W ostatnim tekście przedstawiono znaczenie Olimpiady Geograficznej, która od prawie pół wieku stanowi dla wielu uczniów zainteresowanych geografją ważną okazję do rozwoju geograficznych zainteresowań, uzdolnień i umiejętności.

Niniejszy tom dedykowany jest wszystkim, którym bliska jest myśl o przyszłości geografii szkolnej. Przez całe stulecia był to przedmiot, który służył społeczeństwu jako wycinek edukacji dostarczający wszechstronnej wiedzy o świecie. Rozpowszechnienie środków gromadzenia i udostępniania informacji, w tym internetu, z całą pewnością przewartościowało jego rolę, podobnie jak innych przedmiotów szkolnych. Jego znaczenie informacyjne zmalało, ale pozostał wciąż

ogromny potencjał kształcący, który wynika z faktu, że geografia jest dziedziną wiedzy pozwalającą zrozumieć mechanizmy funkcjonowania systemów przyrodniczych, ekonomicznych i politycznych, uczącą myślenia i praktycznego działania. Być może nie jest już „oknem na świat”, ale wciąż odpowiada na pytanie „dlaczego?”. Jak pokazuje prezentowany materiał, stoją przed nią nowe zadania oraz możliwości rozwoju.

INTRODUCTION

Due to increasingly rapid changes, both in the educational system itself and in the entire social, cultural, and economic reality of the modern world, a need occurs for a thorough reflection on the functioning of school education in geography in the new conditions of civilisation, and on its position and importance in the future. One of the most important issues is therefore deeper understanding of the sense and role of school geography, identification of its core, and using its educational and applicative values in the preparation of the young generation for efficient functioning in the modern world. The study focuses on these problems. It presents different theoretical concepts specific for modern geographic education, but also results of empirical studies and practical experiments showing both its weaknesses and possibilities of strengthening its educational potential.

The monograph begins with a reflection on the student. The analysis of their place in the school system and difficulty of being a subject in the teaching-learning process opens a discussion regarding detailed problems concerning modern geographic education. This part begins with a chapter on geographic thinking that has always been based on connecting different geographic threads, approaches, and elements into one holistic approach to the Earth, its geographic environment, and man living and providing activity in the environment, together with the entire cultural heritage. In reference to the beautiful educational traditions of the inter-war period and rich heritage of the didactic thought of great geographers of the time, modern school geography and academic geography didactics offer a good perspective of continuation of holistic and cause-and-effect approaches, and development of the ability of complementary perception and thinking that is considered very valuable in geography. The chapter concerning geographic perception of the world presents an attempt to describe the essence of such geographic perception, and “being” a modern geographer in the context of tradition of geography and in reference to the opinions of the present geography students preparing for the teaching profession. The author of the study argues that geography is not only the investigation and presentation of facts, but most importantly it is search for multiple relations and contexts within the explored reality. Such an approach provides for the strength of the scientific discipline itself as well as the school subject representing it, because the increasingly complex reality requires its skilful interpretation and explanation.

One of the serious problems of the modern world discussed in the presented VII Volume of Papers of KEG PTG is cultural education. It offers another very important challenge of the modern school, particularly resulting from intensive migration movements. The understanding of the need and readiness for intercultural dialogue is gaining special importance. Its undertaking currently causes many problems, particularly in the case of persons with an established, often conservative perception of “others”. In this context, a very important task of the school becomes education permitting learning and embracing the cultural

diversity of the modern world by younger generations. The diversity is expressed by the existence of evident cultural circles with different rules, traditions, and level of social and technological development. The characteristics of selected cultures presented in one of the chapters constitutes good material for geography teachers permitting better understanding of the causes of the variable perception of the world and values cultivated in particular societies.

In the times of easy access to information, diligent geographic knowledge concerning different regions of the world is gaining increasing importance, particularly for the young generation which in the foreseeable future will have influence on shaping relations with “others” not only at the scale of their own country, but also Europe and the world. One of the tasks of geographic school education is therefore conscious striving for creating the atmosphere of dialogue and shaping attitudes and beliefs not affected by stereotypes on distant regions and their communities, their situation, heritage, and culture. Results of the empirical research concerning secondary school students’ knowledge of the location, conditions of human life, features of residents, and level of development of selected regions of the world show a high degree of affecting the geographic depictions by stereotypes originating from mass media, and the level of responsibility of geography taught in schools in this context.

A number of conclusions exposing negative changes in school education also include results of empirical research conducted among secondary school youth regarding the perception of their region of residence. The scope of knowledge of students concerning their home region, perception of its range and influence, and awareness of own identity prove to be insufficient. The author of the study analyses the causes of such a situation. High importance is ascribed to changes in the rank and position of regional education in consecutive educational reforms in Poland and the resulting objectives and ways of implementation of regional contents in geography classes.

New challenges for school-taught geography result not only from the need of constant verification of educational functions of geography and selection of contents of education concerning current problems of the modern world, but also from the necessity of continuous diagnosis of the didactic process, teacher’s workshop, and verification of methods and tools of geographic education. The second part of Volume VII of Papers of KEG PTG therefore focuses on the presentation of results of research aimed at the verification of the effectiveness of application of selected methods and tools of education, criteria of their selection, and assessment of usefulness in geographic education. Very interesting results were obtained in the experimental study regarding the assessment of effectiveness of different didactic solutions applied in the determination of basic geographic terms related to landscape. The results of the experiment are quite surprising, because they show higher effectiveness of traditional methods and tools of education in comparison to more modern ones. According to this and the next chapter, presenting results of didactic micro-research concerning the application of the case study method and students’ assessment of different approaches to geographic content, students are accustomed to traditional methods and forms of

education – particularly favouring assimilation of knowledge. They do worse with its acquiring in problem situations requiring more focus, independence, activity, or creativity. This suggests that only several years of simplified education based on cartography is sufficient for students to become accustomed to the simplest presentation-based forms of knowledge transfer, and to treat geography as a collection of encyclopaedic disconnected facts.

The publication also presents the possibilities of use of modern technological solutions in geography classes. The authors of one of the chapters propose the use of interactive applications in the educational process. They facilitate forming opinions on processes and phenomena for the purpose of gaining interest of the student, facilitating their thinking processes, acquiring practical skills, and development of the imagination. The conducted research shows that the application of properly selected interactive tools during the creative assessment process enhances the concentration of the learner, their involvement, and understanding of the learned content. In this context, the chapter presenting the author's proposals of application of QR codes in geographic education can prove interesting. Their small printed area can include a relatively high amount of different types of information. According to the authors of the chapter, QR codes are characterised by particular innovativeness, and can be a very attractive form of knowledge transfer for students, facilitating the effectiveness of education. The possibility of application of the solution is facilitated by the fact that youth keeps up to date with mobile solutions and uses them daily.

The presented monograph also includes texts referring to an important task of the modern school, namely support of students with quite varied educational needs: students with special educational needs, and gifted students – participants of the Geographic Olympiad. In the case of students with special educational needs, it is important to determine the potential effect of geographic education on the sensorimotor stimulation of students, to present the essence of learning difficulties, as well as legal and organisational aspects of the educational process of such students. The last text shows how the Geographic Olympiad has been offering an important opportunity for development of geographic interests, talents, and skills for almost half a century.

The presented volume is dedicated to everyone concerned about the future of school-taught geography. For centuries, it has been a subject serving society as a fragment of education providing comprehensive knowledge on the world. The popularisation of tools of collection and disclosure of information, including the internet, certainly has shifted its role, similarly as that of other school subjects. Its information importance decreased, but a vast educational potential still remains. It results from the fact that geography is a knowledge discipline allowing for understanding of the mechanisms of functioning of environmental, economic, and political systems, teaching thinking and practical action. It may not be the “window to the world” anymore, but it still answers the question “why?”. As shown by the presented material, it faces new tasks and possibilities of development.

Część I

**GEOGRAFIA SZKOLNA W KONTEKŚCIE
ZMIAN EDUKACYJNYCH**

Part 1

**GEOGRAPHY IN SCHOOL EDUCATION
IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL CHANGES**

Krystyna Kusiak

UCZEŃ UCZĄCY SIĘ UCZYĆ – NIENOWE SPOJRZENIE SPOD ZNAKU DYDAKTYCZNEGO ALFABETU

WPROWADZENIE

Obserwacja rzeczywistości edukacyjnej ostatnich lat prowadzi do refleksji, że w pędzie poszukiwania nowości (przyznając różnorodnej natury innowacjom z założenia wyższą rangę niż sprawdzonym rozwiązaniom) zapominamy o tym, co już wiemy i co niemal „na gotowo” czeka na zastosowanie, a co ciągle stosowane nie bywa. Warto zaznaczyć, że nie chodzi o zachwyt nad tradycją uświęconą czasem i przyzwyczajeniami, lecz o zasady, które nie tylko są stale aktualne, ale które zyskują nowe znaczenie w związku z wymaganiami współczesnego świata. W tej perspektywie zdecydowano się przyjrzeć uczeniu się jako aktywności ucznia w procesie kształcenia szkolnego.

UCZEŃ – W KRĘGU PEDAGOGICZNYCH OCZYWISTOŚCI

Dobrym wprowadzeniem do podjętych rozważań są słowa Z. Baumana, który pisze: „Aby rzeczy mogły przykuć naszą uwagę i dostąpić uważnego zbadania, trzeba je najpierw wyrwać z otępiającego, przytulnego, lecz błędnego kręgu codziennej rutyny. Aby móc w ogóle pomyśleć o ich faktycznym zbadaniu, należy je w pierw wyodrębnić i spojrzeć na nie z dystansu. Już na samym początku trzeba rozprawić się z mitem ich »zwyczajności«. A wtedy ukryte w nich tajemnice, liczne a głębokie, to wszystko, co okazuje się dziwne i zagadkowe, gdy tylko stanie się przedmiotem naszego namysłu – odsłoni się przed nami i pozwoli się poznać” (Bauman 2011, s. 9).

To, na czym chcę skupić uwagę czytelnika, to osoba ucznia. „Wydzierając ją” niejako z kręgu oczywistości, która „do minimum redukuje poczucie pokory i zwątpienia” (Nalaskowski 2009, s. 19), chcę wykazać, że zrozumienie, kim i po

co się jest, będąc uczniem, obliguje do zmiany myślenia o kluczowych zadaniach współczesnego kształcenia szkolnego i – w tym – o zadaniach nauczycieli.

Za – skądinąd niepozbawionym jako uogólnienie słuszności – stwierdzeniem, że „uczeń to dziecko w szkole” (Konarzewski, 1995, s. 91), ciągnie się łańcuch niewypowiedzianych znaczeń. Główne z nich dotyczy „szkolności” sytuacji. Posługując się nim, można ulec złudzeniu – i w praktyce wielu mu ulega – że samo wstąpienie do szkoły i bycie w niej sprawia, iż osoba staje się uczniem. Tymczasem przypisanie komuś roli czy nadanie nazwy nie sprawia, że ktoś tę rolę podejmuje i może być w określony sposób nazywany. W słowie „uczeń” jest zakodowany przede wszystkim sens, że to osoba, która się uczy. Jeśli jednak nie zauważymy, że aby robić coś (i, co ważne, robić skutecznie) trzeba się tego nauczyć, wówczas zatrzyma nas kolejne milczące założenie, że wypełniając zadania szkolne, uczeń automatycznie uczy się uczyć albo raczej gromadzi w toku kształcenia takie doświadczenia, które sprawiają, że umie się uczyć.

O istnieniu, sile oddziaływania i powszechności tego złudzenia świadczy wiele możliwych do udokumentowania negatywnych zjawisk, jak choćby powszechność syndromu wyuczonej bezradności w sytuacji uczenia się w warunkach szkolnych (Sędek 1995, Ciżkowicz 2009). Nauczyciele bardzo często nastawieni na warunkowanie czynności uczniów własnymi poleceniami nie dostrzegają, że nawet całkiem sprawne działanie i zadowalające rezultaty to raczej owoc zachowań reaktywnych, z rzadka towarzyszy im usamodzielniająca świadomość relacji między działaniem a efektem i poczucie kontroli osobistej nad wykonywanymi czynnościami (Chomczyńska-Rubacha 2008, s. 245–246, Klus-Stańska 2010, s. 224). W badaniach przeprowadzonych z udziałem uczniów klas trzecich szkoły podstawowej uzyskano obraz potwierdzający tę refleksję. Zdecydowanie ponad połowa badanych trzecioklasistów twierdzi np. że: aby mieć dobre oceny, trzeba mieć dużo szczęścia, ucząc się, należy myśleć o tym, o co może zapytać nauczyciel, niepowodzenia zdecydowanie zniechęcają ich do dalszej nauki, ucząc się, nie muszą się skupiać (Kusiak 2016, 82 i nast.).

Kolejną oznaką trudności uczniów z kontrolą nad własnym uczeniem się są ich wypowiedzi na wszystkich szczeblach kształcenia wskazujące na odbieranie przez nich uczenia się jako ciężaru pozbawionego atrakcyjności i sensu, a także wskazujące na trudność interpretowania wiedzy i bycia w szkole jako wspierających realizację celów życiowych (Meighan 1993, s. 30 i nast., Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 131). Jeśli zauważyć, że zwykle nie lubimy robić tego, co słabo nam wychodzi, a słabo nam wychodzi to, co jest słabo opanowane, nad czym nie panujemy intelektualnie i wykonawczo, łatwo dostrzeżemy, że świadome nauczanie uczenia się jest obszarem kształcenia szkolnego, któremu należałoby poświęcić więcej uwagi.

Bardzo wyrazistym sygnałem dopełniającym argumentację są – globalnie rzecz ujmując – niskie wyniki kształcenia. Poświadczają je zarówno uwagi nauczycieli, jakimi dzielą się w trakcie prowadzonych z nimi rozmów, a także (i to ze względu na pozajednostkową skalę trudniej zlekceważyć) niezadowalające rezultaty egzaminów kończących kolejne szczeble kształcenia (zob. sprawozdania zamieszczone na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej – www.cke.edu.pl oraz raporty PISA – www.ifispan.waw.pl/pisa/raport.html).

UCZENIE SIĘ JAKO WYMAGANIE WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Dlaczego w umiejętności uczenia się widzi się aż taką – nieomal autoteliczną – wartość? Otóż kluczowego uzasadnienia dostarcza niebudząca już dziś wątpliwości dynamika zmian w świecie i wynikająca z niej niepewność i nieokreśloność zadań z jakimi przyjdzie się mierzyć obecnym uczniom. Jak zauważają socjologowie żyjemy w świecie, w którym „konsekwencje nowoczesności stają się bardziej radykalne i uniwersalne niż wcześniej” (Giddens, za: Sztompka 2010, s. 576), w świecie, w którym „myśl, że wykształcenie może być produktem, który należy zdobyć i zachować po wieczne czasy” (Bauman 2011, s. 151), należałoby zastąpić edukacyjnym zadaniem kształtowania „osobowości nowoczesnej”, którą cechuje m.in. otwartość na zmianę i innowacje, poczucie mocy podmiotowej, a także przywiązywanie wagi do własnej edukacji w kontekście samodoskonalenia i autonomizacji (Sztompka 2010, s. 565).

Jedną z niewielu sensownych odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata jest zatem umiejętność uczenia się. W takiej rzeczywistości, o jakiej mowa, uczenie się musi zyskiwać ponadadaptacyjny wymiar, a to z kolei znaczy, że w starych szkołach musi dojść do autentycznego i praktycznego dowartościowania kształtowania kompetencji uczenia się jako konstruktów o szerokim dodatnim niespecyficznym transferze.

Głos taki nie należy do edukacyjnych nowości. O dowartościowanie nauczania uczenia się postulowano bowiem dotychczas w wielu dokumentach opracowanych przez organizacje międzynarodowe, takie jak np. UNESCO oraz zajmujące się edukacją organa Unii Europejskiej. Wymienia się w nich kompetencje uczenia się w liczbie filarów edukacji czy też kompetencje kluczowych (Edukacja..., 1998, eur-lex.europa.eu/legal-content/pl). Polscy ustawodawcy, kierując się tą myślą również zamieszczali w kolejno obowiązujących podstawach programowych dotyczących różnych szczebli kształcenia uwagi, że umiejętność uczenia się oraz rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych należy do najważniejszych zdobywanych przez ucznia i jako taka warunkuje sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (zob. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Dz.U. z 2012 r. poz. 977 i inne).

Dlaczego zatem mamy do czynienia ze wspomnianymi trudnościami? W moim przekonaniu można wskazać dwie główne przyczyny. Jedną to – trochę zwalniającą z myślenia i usypiającą – brak na poziomie programów kształcenia odrębnych czy też włączonych w programy przedmiotowe fragmentów dotyczących wiedzy o uczeniu się człowieka czy sprzyjających rozwijaniu umiejętności świadomego uczenia się, jak się uczyć, a także związany z tym brak narzędzi pomiaru i oceny osiągnięć uczniów w tym obszarze kompetencji. Drugą natomiast to przekonanie wielu nauczycieli, że ich powinności dotyczą przede wszystkim „realizacji”¹

¹ Traktuję to określenie jako wyjątkowo niefortunnie określające charakter pracy nauczyciela z uczniami w kontekście założonej treści kształcenia.

treści programowych i towarzysząca temu nieświadomość czy może niepewność, co właściwie i jak w ramach wiodącego obszaru treści mogliby robić i po czym mieliby poznać, że uczniowie osiągają pożądane rezultaty w zakresie kompetencji uczenia się. Chcąc wskazać kierunki namysłu, postaram się objaśnić, czym jest uczenie się, co konstytuuje podmiotowe kompetencje uczenia się, oraz zasugerować możliwe obszary dydaktyczno-wychowawczych powinności.

CO TO ZNACZY UCZYĆ SIĘ – PYTANIE O NATURĘ PROCESU

W opracowaniach psychologicznych uczenie się określa się jako regulacyjny proces nabywania wiedzy, który polega na takim odbiorze i przetworzeniu informacji, które prowadzą do wytworzenia względnie trwałej reprezentacji rzeczywistości kodowanej w pamięci długotrwałej w postaci wewnętrznie uporządkowanej i powiązanej struktury (Włodarski 1996, s. 32, zob. Nęcka i in. 2007, s. 25, 60, 137, 163 i in., Łukaszewski 2009, s. 163).

Natura tego procesu nie jest jednorodna i każdy z wymienionych elementów uczenia się bywa opisywany jako zależny od treści, charakteru uruchamianych procesów intelektualnych, udziału świadomości w zarządzaniu ich przebiegiem, właściwości i kontrolowalności efektów, do jakich prowadzi, a także – co warto podkreślić za psychologami rozwojowymi – od osobniczych właściwości podmiotu uczącego się. Właściwości te mogą być rozumiane zarówno jako względnie trwałe oraz bieżące osiągnięcia rozwojowe w każdej ze sfer osobowości (poznawczej, emocjonalnej, społecznej itd.) oraz jako zasoby indywidualnych doświadczeń tworzących podłoże do postrzegania i interpretacji doświadczeń nowych (zob. Bee 2004, Brzezińska 2005, Nęcka i in. 2007, Włodarski 1996, Łukaszewski 2008, 2008). Żeby zrozumieć wspomnianą heterogeniczność wystarczy przyjrzeć się charakterystykom typów wiedzy. Ich opisy są konstruowane poprzez odwołanie do wymienionych elementów, ale – jak zastrzegają ich autorzy – nie stanowią kategorii rozłącznych, a odróżnienie w praktyce udziału i charakteru poszczególnych elementów jest co najmniej trudne jeśli nie niemożliwe².

Wiedza deklaratywna (zwana inaczej: jałową, reprodukcyjną, zimną, narracyjną, wiedzą „wiem, że”) to inaczej wiedza o faktach (zob. Łukaszewicz 1980, Nęcka

² Jak możemy przeczytać w opracowaniach psychologicznych, odmienne sposoby nabywania wiedzy deklaratywnej i proceduralnej stanowią jedynie definicyjną podstawę ich wyodrębnienia i nie udowadniają jednocześnie, „że różne są też sposoby przechowywania, wewnętrzna struktura czy też mechanizmy wydobywania wiedzy określonego rodzaju”. Podobnie rzecz się ma, jeśli weźmie się pod uwagę czynnik świadomości i jawności przebiegu i skutków uczenia się: „Możemy być nieświadomi ani tego, że w ogóle czegoś się uczymy, ani tego, czego się nauczyliśmy. (...) Możemy być świadomi faktu, że się uczymy, ale nieświadomi skutków i efektów uczenia się. (...) Możemy być również świadomi i tego, że się uczymy, i tego, czego się nauczyliśmy – ale dopiero w wyniku procesu wtórnego, który polega na transformacji wiedzy niejawną w jawną” (Nęcka i in. 2007, s. 138, 148).

1987, Koziński 1997). Nabywana jest ona w sposób zwany dyskretnym, a polegający na włączaniu (asymilowaniu) w struktury wiedzy, jakimi dysponuje uczący się, nowych informacji (faktów z zakresu wiedzy ogólnej, epizodycznej bądź autobiograficznej). Odbywać się to może zarówno w wyniku świadomego nastawienia na zdobywanie i zapamiętywanie (podmiot chce wiedzieć), jak i w wyniku procesów nieświadomych i niekontrolowanych celowo przez uczącego się (coś zostaje w głowie). Ponieważ wiedza tego typu zawiera wyraźny komponent semantyczny, jest stosunkowo łatwa do werbalizacji i jej wydobywanie ma zasadniczo charakter wolicjonalny (Nęcka i in. 2007, s. 138, 660).

Wiedza proceduralna (zwana inaczej: operacyjną bądź wiedzą „wiem, jak”) obejmuje zarówno wykonawcze (motoryczne), jak poznawcze (umysłowe) strategie realizacji czynności. Nabywana jest w toku treningu dzięki wielokrotnemu powtarzaniu czynności lub proceduralizacji polegającej na przekształcaniu jawnej wiedzy deklaratywnej (reguł i przepisu działania) w niejawne programy działania (sterujące samym wykonaniem czynności). Jest ona z reguły dość trudna do werbalizacji, ale wykonawczo uruchamia się dość szybko – nawet automatycznie, tj. z pominięciem namysłu nad tym, co i jak ma być wykonane (Nęcka i in. 2007, s. 138, 648, 660).

Wiedza „wiem, że wiem” (metawiedza) związana jest zasadniczo z zarządzaniem i wykorzystywaniem wiedzy o własnej wiedzy. Jest wynikiem poznawczej obróbki danych (informacji i procedur), a w szczególności wnioskowania. O tym typie wiedzy zdaje się pisać R.D. Tennyson (1991, s. 79), kiedy w poznawczym paradygmacie uczenia się wyodrębnia typ wiedzy zwanej kontekstową (wiem „kiedy i dlaczego” użyć wiedzy „że” i „jak” oraz wiem „coś” łącznie z „czymś”). Jej istotą jest – zależne od kryteriów dokonywania selekcji zawartych w strukturze organizacyjnej wiedzy – rozumienie, kiedy i dlaczego wybrać te a nie inne pojęcia czy reguły. Autor (podobnie zresztą jak wielu innych) akcentuje w tym typie wiedzy rolę świadomości. Jednak nie można w rozumieniu natury metawiedzy pomijać sugestii autorów podręcznika *Psychologii poznawczej*, którzy piszą: „Metawiedza może także ujawniać się bez uświadomienia jej sobie, kiedy człowiek np. podejmuje pewne zadania, a inne pomija, a jeśli je już podejmuje, to za pomocą preferowanych przez siebie stylów poznawczych, uwzględniających swoje poznawcze i temperamentalne »wyposażenie«. Preferencje te wydają się wynikać z jakiegoś rodzaju metawiedzy” (Nęcka i in. 2007, s. 139).

Inną perspektywę przy próbie wyodrębniania typów wiedzy pozwala przyjąć uwzględnienie – wykorzystywanego już do wyżej prezentowanych opisów – czynnika jej „obserwowalności” czy inaczej dostępności świadomości jej posiadacza i użytkownika (por. Łukaszewski 2009, s. 164). Chodzi o typ wiedzy jawnej i niejawnej.

Wiedza jawna to ta, która – niemal bezwyjątkowo – jest dostępna świadomości i jako taka jest dość łatwo aktualizowana (także werbalizowana lub demonstrowana) oraz która w wymagających tego okolicznościach daje się dość sprawnie wykorzystywać. Nabywana jest ona bezpośrednio, głównie w toku (zorganizowanej i podporządkowanej potrzebie osiągnięcia określonych celów) nauki szkolnej, akademickiej czy zawodowej (Nęcka i in. 2007, s. 144).

Wiedzą niejawną natomiast nazywa się tę, która choć nie jest dostępna (całkowicie lub w części) świadomości i werbalizacji czy demonstracji, ma wpływ na procesy przetwarzania informacji i działania. Istniejące różnice – choć dotyczące „(...) raczej kontekstu i tradycji badań w pewnym paradygmacie, a nie istoty rzeczy” (Nęcka i in. 2007, s. 141) – pozwalają mówić o dwóch jej rodzajach. A mianowicie o *implicit knowledge* i *tacit knowledge* (wiedzy niejawnej i milczącej). Pierwsza z nich nabywana jest w wyniku mimowolnego uczenia się, tzn. takiego, „które nie stanowi odpowiedzi na polecenie ani nie wynika z samodzielnie powziętej intencji”, a także „odbywa się bez udziału świadomych strategii uczenia się i bez zamiaru nabycia wiedzy” (Nęcka i in. 2007, s. 145). Jej właściwością jest, że może być dostępna we fragmentach bądź wtórnie uświadomiona dzięki stymulującemu działaniu procesów werbalizacji wywoływanych pytaniami lub zadaniami, a jej poziom i obecność ujawnia się najczęściej „w procesie rozwiązywania problemów i podejmowaniu decyzji w sytuacjach mniej lub bardziej podobnych do sytuacji, w której nastąpiło uczenie się” (Nęcka i in. 2007, s. 144, 145, 147, 148, 660). Drugi wymieniony rodzaj buduje się w wyniku indywidualnych doświadczeń w toku sytuacji nieprogramowanych i, choć ukryta, to mając charakter proceduralny, ujawnia się głównie w strategiach działania (Nęcka i in. 2007, s. 144, 660).

Podsumowując w pedagogicznym duchu powyższe rozważania, możemy posłużyć się określeniem istoty procesu uczenia się, które formułuje J. Uszyńska-Jarmoc. Autorka pisze, że „uczenie się jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz” i „polega na świadomym lub nieświadomym, spontanicznym lub kierowanym z zewnątrz zbieraniu doświadczeń poznawczych, społecznych i praktycznych; w sytuacjach zaplanowanych i niezaplanowanych, następnie na ich opracowywaniu (rekonstruowaniu lub dekonstruowaniu) i na ich podstawie konstruowaniu nowej wiedzy o sobie samym i o świecie” (Uszyńska-Jarmoc 2012, s. 262).

UCZEŃ PRZYGOTOWANY DO UCZENIA SIĘ

W kontekście powyższych rozważań warto podjąć próbę wskazania takich właściwości, jakie powinna posiadać osoba, którą moglibyśmy uznać za potrafiącą się uczyć. Kompetencje uczenia się – jak zresztą wszystkie inne – to wielowymiarowy, trudny do pełnej operacjonalizacji konstrukt³. Składają się nań wzajemnie wzmacniające się wymiary tego, co się wie, umie zrobić i jaką się ma motywację do działania i myślenia w określony sposób, tj. zespolone ze sobą dyspozycje o poznawczym, wykonawczym i emocjonalno-wolicjonalnym charakterze (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 87–88 i in.).

³ Do innych właściwości kompetencji należy to, że są stopniowalną kategorią podmiotową lokującą się w przestrzeni meta-, o nieostrych brzegach (Kusiak 2016, s. 71–72).

W opracowaniach pedagogicznych i psychologicznych wymienia się wiele czynników składających się na kompetencje uczenia się. Należy do nich m.in. (zob. Uszyńska-Jarmoc 2012, s. 258–259; eur-lex.europa.eu...):

- dysponowanie wiedzą na temat procesu uczenia się: jego natury, przebiegu i uwarunkowań oraz ściśle z tym związana umiejętność krytycznego odnoszenia się do własnych możliwości i działań w tym zakresie – w tym świadomość własnych słabych i mocnych stron jako osoby uczącej się;
- rozumienie bieżących i dalekich celów uczenia się oraz zdolność obejmowania ich autorefleksją zarówno w perspektywie osobistych, zindywidualizowanych potrzeb, jak i zewnętrznych wymagań;
- ciekawość poznawcza, która prowokuje do samodzielnego, intencjonalnego podejmowania uczenia się;
- aktywność poznawcza rozumiana jako zdobywanie i odkrywanie wiedzy we wszelkich jej odmianach oraz poszukiwanie i wykorzystywanie różnych źródeł wiedzy;
- rozwinięte i świadomie rozwijane dyspozycje poznawcze: uwaga, pamięć i myślenie, a także – wywodzące się z poziomu metawiedzy – rozumienie i kontrolowanie własnych procesów myślowych i pamięciowych;
- dbałość o utrwalanie efektów uczenia się;
- umiejętność dostosowywania własnego systemu uczenia się do zadań, okoliczności i celów, tj. np. dokonywanie wyboru najskuteczniejszych i najbardziej oszczędnych metod uczenia się, a także świadomość własnych preferencji w tym zakresie;
- krytyczne i refleksyjne wykorzystywanie wcześniejszych doświadczeń w zakresie uczenia, efektów swojej pracy oraz informacji zwrotnych formułowanych przez inne osoby do oceny skuteczności własnego systemu uczenia się;
- nastawienie na wykorzystywanie umiejętności uczenia się w różnorodnych sytuacjach życiowych;
- umiejętność organizowania środowiska uczenia się (czasu, miejsca i środków) stosownie do własnych potrzeb, możliwości i zakładanych do osiągnięcia celów;
- pozytywna wewnętrzna motywacja do uczenia się i wiara we własne możliwości;
- postawa pracy rozumiana jako wytrwałość w uczeniu się, zdolność do samodyscyplinowania się, a także konsekwencja w pokonywaniu możliwych trudności oraz koncentracja na przebiegu i efektach tego procesu;
- postrzeganie uczenia się jako procesu o zarówno indywidualnej, jak i społecznej naturze.

PODSUMOWANIE

Kształtowanie tak wieloskładnikowo rozumianej kompetencji uczenia się dokonuje się przez lata edukacji szkolnej (choć trzeba pamiętać, że nie tylko) przede wszystkim w toku codziennych zdarzeń na pojedynczych lekcjach. Uczestnictwo

w tym procesie powinno dawać każdemu uczniowi szansę na zbieranie konstruktywnych doświadczeń dotyczących choćby: przydatności uczenia się w ogóle; roli własnej aktywności, krytycyzmu i kontroli w procesie uczenia się; wielości źródeł wiedzy i metod jej zdobywania; strategii utrwalania i wykorzystywania wiedzy; roli osób dorosłych i rówieśników w procesie uczenia się; związku uczuć i zaangażowania emocjonalnego z przebiegiem i efektami uczenia się (por. Meighan 1993, s. 71–72). To, czy tak się w istocie stanie, zależy od tego, czy i jak uwzględnione zostaną w toku procesu kształcenia fundamentalne prawidła dydaktyki – i tu sygnalizowany w drugim członie tytułu opracowania powrót do tego, co znane. W szczególności chodzi o te z nich, które odnoszą się do: formułowania i wykorzystania celów kształcenia; tworzenia wielostronnie aktywizujących sytuacji dydaktycznych sprzyjających przetwarzaniu informacji, ich rozumieniu i trwałości zapamiętywaniu, a także stosowaniu; budowania poczucia podmiotowości, autokontroli i pozytywnej motywacji do uczenia się; kształtowania i utrzymywania uwagi uczniów; wykorzystywania wiedzy uprzedniej i osobistej w uczeniu się; przygotowywania do analizy, selekcjonowania, strukturyzacji i syntetyzowania wiadomości; utrwalania wiedzy i umiejętności; udzielania informacji zwrotnych i wzmocnień w sytuacji uczenia się; kontroli i oceny przebiegu oraz efektów uczenia się; organizacji zespołowej i indywidualnej (w tym także zindywidualizowanej) pracy uczniów; tworzenia organizacyjnych i materialnych warunków uczenia się oraz diagnozy i terapii niepowodzeń (Kusiak 2016, s. 97–98).

Każdy z wymienionych obszarów składa się w praktyce na nierozdzieloną rzeczywistość edukacyjną. Może jednak – z pożytkiem dla wdrażanych działań – być przedmiotem osobnej i pogłębionej refleksji. Dowodzi tego lektura – do czego zachęcam – licznych opracowań, jak choćby tych autorstwa: R.I. Arends (1995), K. Konarzewskiego (1995), K. Kruszewskiego (1995), Cz. Kupisiewicza (2000), W. Okonia (2003), M. Taraszkiewicz (2003), E. Czerniawskiej i M. Ledzińskiej (2007), B. Niemierko (2007), M. Chomczyńskiej-Rubachy (2008), C. Plewki i M. Taraszkiewicz (2010) czy D. Klus-Stańskiej (2012). W nich – i wielu, wielu innych – znajdziemy uzasadnienia, reguły i egzemplifikacje jak kształtować praktykę sprzyjającą uczeniu się uczenia.

LITERATURA

- Arends R.I., 1995, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Bauman Z., 2011, *Świat nieprzychylny edukacji*, [w:] 44 listy ze świata płynnej nowoczesności, Wydawnictwo Literackie.
- Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i Ska, Poznań.
- Brzezińska A. (red.), 2005, *Portrety psychologiczne człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Chomczyńska-Rubacha M., 2008, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 240–269.
- Ciżkowicz B., 2009, *Wyuczona bezradność młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

- Czerepaniak-Walczak M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń.
- Czerniawska E., Ledzińska M., 2007, *Jak się uczyć?* Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała.
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2012, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Konarzewski K., 1995, *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa.
- Konarzewski K. (red.), 1995, *Sztuka nauczania*, t. II, *Szkoła*, PWN, Warszawa.
- Kozielecki J., 1997, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.), 1995, *Sztuka nauczania*, t. I, *Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 2000, *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa.
- Kusiak K., 2016, *Poczucie kompetencji uczenia się dzieci kończących edukację wczesnoszkolną*, [w:] T. Parczewska (red.), *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Łukaszewicz R., 1980, *Szanse człowieka wobec edukacji*, Nauczyciel i Wychowanie 2.
- Łukaszewski W., 2008, *Wielkie pytania psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Łukaszewski W., 2009, *Relacyjna teoria osobowości – reaktywacja czy galwanizacja zwłok?* [w:] J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii*, GWP, Gdańsk.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Nalaskowski A., 2009, *Pedagogiczne złudzenia, zmyslenia, fikcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nęcka E., 1987, *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Wydawnictwo UW, Kraków.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2007, *Psychologia poznawcza*, ACADEMICA wyd. SWPS, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Okoń W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Plewka C., Taraszkiewicz M., 2010, *Uczymy się uczyć*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział w Szczecinie, Szczecin.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).
- Sędek G., 1995, *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii, Warszawa.
- Sztompka P., 2010, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Taraszkiewicz M., 2003, *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa.
- Tennyson R.D., 1991, *Poznawczy paradygmat uczenia się przystosowany do technologii kształcenia*, Kwartalnik Pedagogiczny 2.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2012, „Rozumiem siebie i szkołę, umiem i chcę się uczyć” – metauczenie się dziecka w świetle wyników badań jakościowych, [w:] M. Kowalik-Ołubińska (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 256–282.
- Włodarski Z., 1996, *Psychologia uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- www.cke.edu.pl

www.ifispan.waw.pl/pisa/raport.html
eur-lex.europa.eu/legal-content/pl

UCZEŃ UCZĄCY SIĘ UCZYĆ – NIENOWE SPOJRZENIE SPOD ZNAKU DYDAKTYCZNEGO ALFABETU

Streszczenie

Nieodzownym elementem refleksji nad współczesną edukacją powinien być namysł nad rolą jej odbiorcy, czyli ucznia. Rozumienie, kim on jest i czym jest sam proces uczenia się, jest czynnikiem warunkującym rezultaty działań edukacyjnych w nie mniejszym stopniu niż kwalifikacje nauczyciela i szeroko rozumiane warunki kształcenia. Uczenie się to nieustający proces zmagania się z ułożeniem w spójną całość doświadczeń i wyobrażeń już nabytych oraz nowych treści docierających z różnych źródeł. Proces ten jest zjawiskiem złożonym, zależnym od cech osoby uczącej się oraz od charakteru treści. Jego planowanie powinno uwzględniać obydwie grupy zmiennych. Nauczyciel oprócz wiedzy merytorycznej związanej z tematyką lekcji i znajomości zasad dydaktycznych musi mieć świadomość, że uczeń występuje jako osoba ucząca się, poznająca dopiero własne możliwości, zdobywająca doświadczenie w autorefleksji oraz konstruktywnym ocenianiu skuteczności sposobów uczenia się. Uczenie się jest kompetencją ważną dla osiągnięcia celów edukacji szkolnej, ale jednocześnie jednym z jej celów warunkujących sprawne funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: uczeń, proces uczenia się, współczesna edukacja

STUDENT WILLING TO LEARN – NOT UNUSUAL APPROACH TO EDUCATION

Summary

Reflection on the role of the student in the teaching-learning process should be necessary element of the discussion on the contemporary education. Understanding who he is and what the learning process is itself is a factor of a big importance, influencing the results of educational activities to such a big extent as the teacher's qualifications and broadly understood learning conditions. Learning is a constant process of struggling how to combine previous experiences and ideas with already acquired knowledge coming from various sources. This process is a complex phenomenon, depending on the characteristics of the learner and the nature of the teaching material. Its planning should take into account both groups of variables. The teacher must be aware that the student is a learner, that means a person who is only acquiring learning skills. He explores his own abilities, gains experience in self-reflection and constructive assessment of the effectiveness of learning methods. Learning competences are important to achieve the goals of school education but at the same time they are one of its goals determining the successful life of people in the modern world.

Key words: student, learning, modern education

Joanna Angiel

GEOGRAFICZNE POSTRZEGANIE ŚWIATA PRZEZ PRYZMAT WIEDZY, DOŚWIADCZEŃ ORAZ DZIEDZICTWA GEOGRAFICZNEGO

WPROWADZENIE

Geografia jest według mnie nie tylko dziedziną nauki i przedmiotem szkolnym, ale także pewną filozofią, podejściem do życia oraz doświadczeniem i drogą życiową. Dzięki niej wypracowuje się specyficzny sposób patrzenia na świat. Geograf, poprzez rozpoznanie istoty geografii oraz metod, jakimi się można i należy w niej posługiwać, zdobywa możliwości przybliżania się do prawdy o świecie, odkrywania istniejącego w nim dobra i piękna. Czy istnieje zatem coś, co można byłoby określić jako geograficzne postrzeganie świata? Z pewnością tak, doświadczamy przecież tego niejednokrotnie, chociażby w zetknięciu z ludźmi innej profesji.

GEOGRAFICZNE POSTRZEGANIE ŚWIATA

Przechodząc od ujęcia fenomenologicznego do ujęć bardziej formalnych, należy stwierdzić, że geograficzne postrzeganie świata jest m.in. efektem edukacji geograficznej, w wyniku której człowiek zdobywa umiejętności i konstruuje swoją wiedzę potrzebną do rozumienia otaczającego świata. Istotny jest tu nie tylko proces kształcenia, ale także cechy osobowościowe, motywacje człowieka do otwierania się na świat, ciekawość świata (rozumianego jako bliski, dalszy i bardzo daleki).

O geograficznym postrzeganiu świata, które można też określić jako geograficzną percepcją świata, nie napisano nigdzie w sposób dosłowny, ujmując rzecz w takie właśnie uszczegółowione sformułowanie. Jest ono, być może, mało precyzyjne, ale oddaje istotę tego, o czym wie i co odczuwa niejeden geograf. Słowo geograficzne wskazuje mianowicie na pewien filtr percepcyjny: kulturowy i zawodowy, przez który postrzegane jest środowisko geograficzne, krajobrazy, miejsca,

obszary itp. Geograficzne postrzeganie jest zatem specyficzną percepcją świata przez człowieka wyposażonego w wiedzę geograficzną oraz posiadającego pewne umiejętności geograficzne. Wiedza geograficzna jest tu warunkiem niezbędnym, ale nie jedynym. Jest nim także dar wyobraźni i intuicji, którą można by nazwać intuicją geograficzną. Łącznie z wiedzą geograficzną stanowią one tzw. zmysł geograficzny rozumiany w sensie metaforycznym (załącznik: Nałkowski 1920, Romer 1969, Wilczyński 1996, 2011, Pulinowa 2009).

O geograficznym postrzeganiu świata możemy się dowiedzieć pośrednio z tekstów geograficznych, w których przywołano, czym jest geografia, na czym polega jej istota i specyfika, kim jest geograf, jakie są pola poznawcze, badawcze geografii, ich ramy, jakie istnieją narzędzia i metody, którymi się posługuje, jakimi umiejętnościami powinien dysponować geograf itp. Brzmiały one wyraźnie w wybranych tekstach geografów – naszych poprzedników (patrz załącznik) oraz w niektórych tekstach współczesnych geografów, w tym dydaktyków geografii.

Poprzez określenie geograficzne postrzeganie świata rozumiem nie tylko jego poznawanie przez zmysł wzroku, ale i inne zmysły, a także przez pewien charakterystyczny dla geografa tok myślenia i rozumowania (m.in. przyczynowo-skutkowy), zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi. Pytania te znaleźć można w Międzynarodowej Karcie Kształcenia Geograficznego przedstawionej przez Komisję Edukacji Geograficznej Międzynarodowej Unii Geograficznej (1992 r.). Brzmiały one: gdzie to jest? jakie to jest? dlaczego to jest takie? dlaczego to jest tu? jak tym gospodarować dla dobra środowiska oraz ludzi? Stanowią pewien kanon, ukierunkowujący na geograficzne postrzeganie świata. Jego uzupełnieniem mogą być również słowa kluczowe stosowane w geografii, takie jak: region, środowisko geograficzne, krajobrazy, przestrzeń fizycznogeograficzna, przestrzeń kulturowa, zróżnicowanie przestrzenne, zmienność, relacje człowiek–środowisko itp.

W dydaktyce geografii istniała od dawna i nadal istnieje potrzeba nawiązywania do dziedzictwa geograficznego jako swego skarbcza o pojemnej zawartości i dużym znaczeniu naukowym i kulturowym. Jest ono rozumiane jako dziedzictwo duchowe, w tym myśli skierowane na istotę samej geografii, bycia geografem oraz specyfikę geograficznej percepcji świata. Dobrze jest wraz ze studentami powracać do owego dziedzictwa, aby je odczytywać we wciąż nowych kontekstach, dokonywać refleksji, odpowiadać na pytania o aktualność idei i ich sformułowań w dzisiejszych realiach. Ma to na celu nabycie przekonania, że idzie się w dobrym kierunku wyznaczonym przez poprzedników, a kontynuowanym przez nas w wielopokoleniowym łańcuchu (Pulinowa 2006).

W podręcznikach dydaktyki geografii dla studentów i nauczycieli znajdziemy co prawda rozdziały poświęcone historii polskiej dydaktyki geografii, ale z racji konieczności skrótego jej przekazu są to najczęściej jedynie wykazy nazwisk oraz zbiór dokonań poszczególnych osób. Na tej podstawie rzadko ma się okazję do poznania ich myśli, rozsmakowania się w niektórych tekstach ich autorstwa, dokonania głębszych refleksji nad przekazem międzypokoleniowym dotyczącym geografii, w tym – dydaktyki geografii.

Celem niniejszej pracy jest przywołanie istoty geografii wyrażonej przez geografów – naszych mistrzów z poprzednich pokoleń – oraz zaprezentowanie jej

postrzegania przez obecnych studentów geografii. Ich porównanie i zestawienie daje możliwość uzupełnień w współczesne aspekty, ujęcia syntetycznego oraz pozycjonowania refleksji na ten temat.

CELE BADAWCZE

Jednym z celów wykładów pt. *Edukacja geograficzna – inspiracje, powołanie i sztuka* prowadzonych na Uniwersytecie Warszawskim było takie ukierunkowanie studentów, aby: 1) odpowiedzieli na pytanie o sedno, istotę edukacji geograficznej, 2) uzmysłowili sobie własne doświadczenie geograficznego postrzegania świata (lub jego braku), 3) zdali sobie sprawę ze swojej roli w kontynuowaniu dziedzictwa geograficznego poprzez szkolną edukację geograficzną lub popularyzację geografii. Ważne było, by dotarli oni do tekstów m.in. W. Nałkowskiego, E. Romera, S. Pawłowskiego, L. Sawickiego i odkryli sami owo dziedzictwo, w tym – przesłanie edukacyjne związane z geografiami. Pracą zaliczeniową był esej pt. *Twoje geograficzne postrzeganie świata*, w którym należało określić, czym jest owo postrzeganie, przedstawić w tym kontekście swoje oraz napisać, kto miał na nie wpływ i w jaki sposób ten wpływ się dokonywał. Niejednokrotnie studenci opisywali rozmaite wydarzenia i miejsca, które prowadziły ich do nabywania geograficznego postrzegania świata, odnajdywali ową specyficzną percepcję w edukacji geograficznej, dzięki walorom poznawczym, kształcącym i wychowawczym geografii prowadzącym do wszechstronnego rozwoju człowieka.

Obecnie nadszedł czas, by „pozszywać” wątki zawarte w tamtych esejach z wątkami przywołanymi przez studentów uczęszczających na zajęcia bloku pedagogicznego, których celem jest „stawanie się” nauczycielami geografii. Eseje zebrane kiedyś i powstałe obecnie dały możliwość rozeznania pojęciowego zakresu rozumienia, a także zakresu intuicyjnego odczuwania przez studentów geografii, czym jest geograficzne postrzeganie (percepcja) świata. Badania przeprowadzono w latach 2009–2012 w grupie 78 studentów geografii uczęszczających na zajęcia bloku pedagogicznego oraz słuchaczy (nauczycieli nie geografów, którzy zamierzali „stawać się” geografami i nauczycielami geografii) studiów podyplomowych z geografii na Uniwersytecie Warszawskim. Wyznaczone zostały zatem następujące cele:

- określenie, czym było kiedyś dla geografów „geograficzne” postrzeganie świata, a czym jest w obecnych czasach dla studentów geografii,
- określenie podobieństw oraz różnic między nimi,
- dokonanie refleksji nad rozwijaniem tej umiejętności oraz zaproponowanie ćwiczeń umożliwiających podjęcie takiej refleksji przez studentów.

W nawiązaniu do tych celów sformułowano następujące pytania badawcze:

- 1) Na czym polegało geograficzne postrzeganie świata naszych poprzedników – geografów, w czym się ono wyrażało?
- 2) Jaka jest w tym kontekście dzisiejsza geograficzna percepcja świata przez młodych ludzi – studentów geografii – potencjalnych nauczycieli tego przedmiotu

w szkole? Czy jest podobna do przekazów z przeszłości, a jeśli tak, to w czym, jeśli nie – to czym się od nich różni?

- 3) W jaki sposób na zajęciach z dydaktyki geografii umożliwić studentom dostrzeżenie istoty owego postrzegania, a następnie jak pobudzać i rozwijać stosowne umiejętności?

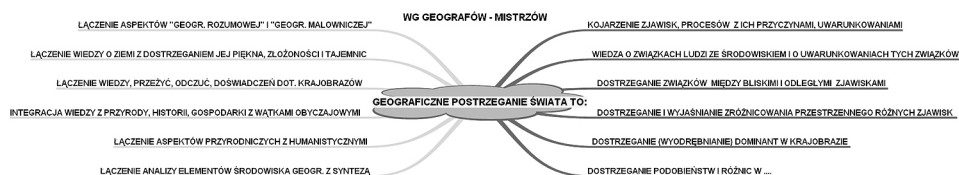
WYNIKI BADAŃ I REFLEKSJE

Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie, przeanalizowano wybrane teksty P. Vidala de la Blache'a, W. Nałkowskiego, E. Romera, L. Sawickiego, S. Pawłowskiego, G. Wuttkego, W. Wilczyńskiego (załącznik). Najważniejsze sformułowania, które odnosiły się bezpośrednio lub pośrednio do „geograficznego postrzegania świata”, pogrupowano w zbiory i zaprezentowano na „schemacie myśli” (ryc. 1). Podobnie przeanalizowano studenckie eseje, z których wyodrębniono stosowne określenia, pogrupowano je w zbiory (kategorie) i zamieszczono na rycinie 2. Zarówno określenia przywoływane przez a) geografów – mistrzów (dalej – oznaczenie GM), jak i b) studentów geografii (dalej – oznaczenie SG) można było zawrzeć w dwóch zbiorach.

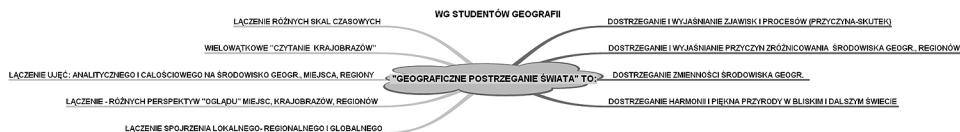
Pierwszy zbiór dotyczy: zróżnicowania środowiska geograficznego i zmian w nim zachodzących, zjawisk, procesów, ich uwarunkowań, relacji człowiek–środowisko, związków przyczynowo-skutkowych. W zawartych tu określeniach zwracano uwagę na wiedzę geograficzną (np. kojarzenie zjawisk i procesów z ich przyczynami i uwarunkowaniami) i na kwestie metodologiczne (np. celowej obserwacji; dostrzegania i wyjaśniania m.in. przyczyn zróżnicowania, zmian zachodzących w czasie itp.), a także umiejętność znajdowania podobieństw i różnic np. w sposobie zagospodarowania obszaru.

Drugi zbiór określał wiązał się z umiejętnościami łączenia np. wiedzy i doświadczeń, odczuć; ujęć analitycznych i syntetycznych (z naciskiem położonym na konieczność tego drugiego aspektu wobec nasilania się rozdrobnienia tematycznego); aspektów przyrodniczych i społecznych (humanistycznych).

Porównując opisy geograficznego postrzegania świata dokonane przez profesorów – geografów (ryc. 1) oraz przez studentów geografii (ryc. 2), widzimy różnicę ilościową i jakościową w użytych sformułowaniach. Przez profesorów przywołany został pełny (jak na tamte czasy) jego obraz i co interesujące – nadal



Ryc. 1. Geograficzne postrzeganie świata według geografów – naszych mistrzów (badania i opracowanie własne)



Ryc. 2. Geograficzne postrzeganie świata według studentów geografii WGSR UW (badania i opracowanie własne)

aktualny, po wielu latach od napisania tekstów. Widoczna jest w nich także symetria użytych określeń ze zbioru pierwszego oraz drugiego, przejawiająca się w dostrzeganiu przez GM umiejętności dotyczących obserwacji, kojarzenia, wyjaśniania – z umiejętnościami integracji ujęć, łączenia różnych aspektów, wiązania wiedzy ze sztuką oraz wiedzy z doświadczeniami i intuicją itp. Niektóre sformułowania użyte przez GM i SG są podobne. Odnoszą się one do dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz dostrzegania i wyjaśniania przyczyn zróżnicowania środowiska geograficznego, krajobrazów, miejsc, regionów. I jedni, i drudzy jako element geograficznego postrzegania świata uznali łączenie ujęć analitycznych z ujęciami całościowymi (syntezami).

Ale istnieją i różnice: GM widzą w geograficznym postrzeganiu świata umiejętności łączenia ze sobą także innych elementów i ujęć niż wyrazili to SG, np. a) łączenia wiedzy, doświadczeń, przeżyć itp., b) łączenia aspektów przyrodniczych z humanistycznymi, c) ujęć rozumowych („geografia rozumowa”) z ujęciami artystycznymi („geografia malownicza”). SG natomiast dostrzegli potrzebę łączenia ujęć lokalnych, regionalnych i globalnych oraz łączenie różnych skal czasowych jako wartości poznania geograficznego. Używane przez nich określenia dotyczące różnych perspektyw „oglądu” miejsc, regionów – odnieść można zarówno do perspektyw przestrzennych, jak i czasowych. Studenci zwrócili też uwagę na to, że geograficzne postrzeganie wiąże się z wielowątkowym i wielowarstwowym „czytaniem krajobrazów”.

Nałożenie dwóch wizji: MG i SG powoduje wzbogacenie treści i różnych punktów widzenia, głównie pod względem czasu, w którym dokonana została refleksja. Obie wersje wraz z trzecią (połączoną) stanowią dobrą kanwę do dalszych uzupełnień, modyfikacji i rozważań oraz refleksji prowadzonych w różnych grupach geografów (także – studentów, na ćwiczeniach z dydaktyki geografii, patrz tekst dalszy). Według mnie, zawarte w nich określenia można uzupełnić o jeszcze jedną kwestię ważną z punktu widzenia percepcji geograficznej, a mianowicie – dostrzeganie wartości (obiektywnych i subiektywnych) środowiska geograficznego, krajobrazów, miejsc, regionów. Można się jej w jakiejś mierze doszukać w tekście W. Wilczyńskiego (1996) zamieszczonym w załączniku, w zapisie: „łączenie wiedzy o Ziemi z dostrzeganiem jej piękna, złożoności i tajemnic”. Brzmi to natomiast już wyraźnie w innych pracach tego autora (Wilczyński 2009, 2011).

Uwagę zwraca fakt, że oba obrazy geograficznego postrzegania świata (wg GM i według SG) są wynikiem prac zespołowych. W przypadku studentów użyte w esejach sformułowania, które można było przyjąć jako „istotne” dla geograficznego postrzegania świata, były na ogół nieliczne (ich liczba wynosiła 2–3).

Dopiero ich pełne zestawienie, pogrupowanie, skategoryzowanie i uogólnienie – dało widoczny, zadowalający efekt.

Rzeczowniki odczasownikowe użyte w określeniach, czym jest geograficzne postrzeganie świata (np. obserwowanie, kojarzenie, ujmowanie, dostrzeganie, łączenie), wskazują na podjęte przez geografa działania i ich końcowe efekty. Warty podkreślenia jest fakt, że te zasady, sformułowane przez geografów przed 50–100 laty, są w dużej mierze aktualnymi drogowskazami – celami kierunkowymi i przedmiotowymi. Te, które zostały sformułowane i dodane przez studentów, są nimi także. Ponadto, ponieważ zostały one określone na jednym z pierwszych wykładów z dydaktyki, poprzedzających wykład na temat celów edukacyjnych, można je zatem traktować jako ważną wiedzę („przedwiedzę”) o pryncypiach geografii – swojego rodzaju bazę wyjściową, na której można budować dalsze kształcenie dydaktyczno-geograficzne w duchu ujęć konstruktywistycznych.

GEOGRAFICZNE POSTRZEGANIE ŚWIATA – ĆWICZENIA DLA STUDENTÓW GEOGRAFII

W kreowaniu wizji geograficznego postrzegania świata przez studentów geografii i jednocześnie potencjalnych nauczycieli – proponuję ćwiczenie składające się z siedmiu kroków dydaktycznych.

Krok 1: Samodzielne, indywidualne dochodzenie przez studentów geografii do sformułowania, czym jest (na czym polega) „geograficzne postrzeganie świata”. Refleksje: czy mogą stwierdzić, że stało się ono już ich udziałem oraz skonstatowanie dzięki komu, czemu nabyli tę umiejętność oraz – w jaki sposób można ją dalej rozwijać.

Krok 2. Praca w parach – wzajemne poznanie efektów pracy – możliwość uzupełnienia efektów swojej pracy o ważne elementy, sformułowania, których wcześniej nie odnotowano.

Krok 3. Prezentacje studenckie, których efektem jest obraz grupowy zagadnienia. Wizualnym efektem tej części ćwiczenia jest szkic myśli (mindmapping) wykonany przez prowadzącego zajęcia, podobny do szkicu na rycinie 2. Omówienie i podsumowanie pracy i jej efektów.

Krok 4. Kolejna możliwość weryfikacji i uzupełnienia przez studentów swoich własnych szkiców myśli.

Krok 5. Praca (w mniejszych grupach lub jednej większej) z tekstami dotyczącymi „istoty edukacji geograficznej” napisanymi przez geografów, naszych mistrzów (por. załącznik, ale np. bez wydzielenia grup tekstów i nadanych im tytułów). Podkreślenie przez studentów najważniejszych myśli, kryteriów; pogrupowanie ich według różnych tematów, zagadnień – nadanie tytułów utworzonym zbiorom. Dokonanie syntezy (schemat myśli GM, ryc. 1).

Krok 6. Możliwość ponownej weryfikacji, uzupełnień schematów myśli.

Krok 7. Dyskusja nad: 1) aspektem merytorycznym pracy, 2) aspektem organizacyjnym pracy oraz płynące z tego wnioski. Omówienie i podsumowanie całej pracy i jej efektów – wspólna ocena ćwiczeń i wnioski końcowe.

Na kolejnych zajęciach warto wrócić do gotowych, indywidualnych i grupowych sformułowań (np. w formie mindmappingu) i zestawić je (porównać pod względem treści) z zapisami w podstawie programowej (głównie wstępem i komentarzami do realizacji edukacji geograficznej w szkole podstawowej), a także tekstami: W. Wilczyńskiego (2009, 2011) na temat wartości edukacji geograficznej i „zmysłu geograficznego” oraz M. Degórskiego (2009) na temat ponadczasowych wartości geografii.

NAUCZYCIEL GEOGRAFII – ŚWIADECTWO „BYCIA GEOGRAFEM” I PRZYKŁAD GEOGRAFICZNEGO POSTRZEGANIA ŚWIATA

Jako geografowie i dydaktycy pragniemy przekazać kolejnym pokoleniom młodych ludzi – uczniów i studentów – istotę geografii i „bycia geografem”, odkrywając między innymi przed nimi owo geograficzne postrzeganie świata, którego jesteśmy „nosicielami”. Stajemy się dla nich zatem obrazem i świadectwem – co to znaczy „być geografem”. Warto w tym miejscu przywołać jeden ze stylów kształcenia – zwany wyzwajającym, w którym nauczyciel służy uczniowi jako wzór w dochodzeniu do prawdy o świecie oraz w szukaniu i odnajdywaniu piękna i dobra w świecie. Materiałem nauczania jest w tym przypadku maniera dochodzenia do tego, czyli właśnie – nauczycielskie świadectwo (Fenstermacher, Soltis 1998, Angiel 2007). Tym świadectwem mogą i powinny być także odwołania do geograficznego postrzegania świata wielkich mistrzów geografów, których jesteśmy spadkobiercami i dziedzicami (Pulinowa 2009).

W dydaktyce geografii było i jest to dziedzictwo pieczołowicie przechowywane. Jako geografowie dydaktycy pozostaliśmy wierni wielu ideom i ideałom przekazanym nam poprzez tę międzypokoleniową „szkołę myślenia geograficznego”. Jest wśród nich idea jedności (spójności) geografii jako element tego dziedzictwa oraz jedna z wartości geografii (Wilczyński 1996, 2009, 2011, Degórski 2009, Janicki 2009, Pulinowa 2009). Jest ona mocno zapisana w edukacji geograficznej – zarówno szkolnej, jak i akademickiej (w tej drugiej – poprzez przedmiot dydaktyka geografii).

WNIOSKI

W edukacji geograficznej na różnych etapach kształcenia nadal podejmowane są próby łączenia różnych geograficznych wątków, ujęć, elementów w jedno – CAŁOŚCIOWE SPOJRZENIE dotyczące Ziemi, środowiska geograficznego, żyjącego

i działającego w nim człowieka (jego kondycji mentalnej i cywilizacyjnej) oraz ich wzajemnych związków. Szkolna GEOGRAFIA i akademicka DYDAKTYKA GEOGRAFII wciąż stanowią rękojmię dalszego trwania ujęć całościowych i przy czynowo-skutkowych w geografii, będących jej niezaprzeczalnymi wartościami. Należy kontynuować tę drogę, przywołując uczniom i studentom jej cele, wartości oraz podkreślać wagę ciągłości poprzez nawiązywanie do wspomnianych idei wyrażanych przez naszych poprzedników.

ZAŁĄCZNIK WYBRANE CYTATY DOTYCZĄCE GEOGRAFICZNEGO POSTRZEGANIA ŚWIATA

O „zmyśle geograficznym”

„Mając do czynienia wciąż z całym chaosem zjawisk, które trzeba porządkować, wynajdywać ich związki, geografia kształci zdolność kojarzenia, wynajdywania podobieństw i różnic, upatrywania związków między najodleglejszymi na pozór najbardziej obcymi sobie zjawiskami – tak, że zdolność tę można by nazwać zmysłem geograficznym” (Nałkowski 1920, s. 75).

„Chodzi tu mianowicie o wyrobienie tego, co nazwałbym zmysłem geograficznym. Zmysłem geograficznym jest to, gdy ktoś z chaosu geograficznych warunków, towarzyszących danemu zjawisku, potrafi wyróżnić te, które są jego główną przyczyną” (Nałkowski 1920, s. 75).

„Właściwości, które uprawniają do pracy geograficznej i umożliwiają ją, polegają bądź na wielostronnym wykształceniu zawodowym, pobudzającym do odnajdywania stosunków i związków geograficznych, bądź na pewnym zmyśle geograficznym, objawiającym się w zdolności do obserwacji wielostronnej, połączonej z bezpośrednią pracą konstruktywną, syntezą (...) środowiska geograficznego” (Romer 1969, s. 157–158).

„Zmysł geograficzny jest tym, co pozwala nam w panoramie krajobrazu ująć wszystko jednocześnie w kontekście wszystkiego, zintegrować w ramach pewnego terytorium wiedzę przyrodniczą, historyczną, ekonomiczną z wątkami obyczajowymi, a nawet mitami i legendami. Zmysł geograficzny jest więc środkiem uzyskania najpełniejszej wiedzy o ziemskiej rzeczywistości, ukazując jej piękno i złożoność, odsłaniając jej bogactwo i tajemnice. (...) Jest on wypadkową wszystkich przeżyć, doświadczeń, odczuć i wiedzy, jaką posiadamy na temat krajobrazów, wśród których przyszło nam żyć, i tych, które znamy tylko pośrednio” (Wilczyński 1996, s. 97).

O obserwacji, spostrzegawczości, związkach przyczynowo-skutkowych i... o!śnieniach

„Cała geografia opiera się na obserwacji. Geograf winien wcześniej zacząć kształcić zmysł spostrzegawczy i winien nauczyć się odróżniać to, co jest ważne, od tego, co mniej ważne. (...) Obserwacjom dokonywa się w czasie podróży

badawczych. Podróże są nieodzowne dla geografa. W czasie podróży czyni się spostrzeżenia nad związkami zjawisk i nad ich rozmieszczeniem w przestrzeni. W tym różni się geograf od badaczy innych, że bada związki i bada stosunki przestrzenne zjawisk” (Pawłowski, s. 72–73).

„Geografia (szkolna – przyp. J.A.) ma nie tylko znaczenie praktyczne, ale jest nauką, która kształci umysł dziecka pod względem formalnym. Uczy bowiem obserwować zjawiska i uczy wykrywać przyczynowe związki między nimi. (...) Wymaga to pewnych sił intelektu, aby te związki wykrywać. Geografia wyrabia te siły i rozwija je” (Pawłowski 1938, s. 81).

„Geografia jest jedną z tych nauk, która wyrabia w wysokim stopniu spostrzegawczość. Uczy bowiem odbierać wrażenia zmysłowe bezpośrednio. (...) Geografia uczy patrzeć i rozglądać się w otoczeniu” (Pawłowski 1938, s. 84).

O metodzie krajoznawczej

„Zagadnienia rodzące się z obserwacji rozrastają się i wiążą z innymi – zdawałoby się nie mającymi z nimi wiele wspólnego. Każdy fakt tłumaczy się całym środowiskiem, a środowisko częściowo i tym faktem dopasowanym do otoczenia, przystosowanym do niego. Dostrzec ten stosunek, ten ład to jest zrozumieć konsekwencję i odczuć piękno otoczenia, piękno krajobrazu, poznać oblicze danego zakątka naszej ziemi” (Wuttke 1961, s. 21).

„Spostrzegawczość połączona z rozwagą, z zastanawianiem się nad każdym dostrzeżonym faktem, zwłaszcza nad tym, na który się dotychczas nie zwracało najmniejszej uwagi – staje się źródłem zdziwienia, podziwu, »ośnienia« (Wuttke 1961, s. 10).

O porządku edukacji geograficznej i o zasadzie dominanty

„Porządek nauczania geografii krajów jest tradycją uświęcony. Wychodzi się od natury, a przychodzi do kultury. Ale ... jeśli w takiej krainie, jaką u nas jest Śląsk, na pierwszy plan wybija się, gdy chodzi o związki człowieka z przyrodą, węgiel, to nauczanie geografii owej krainy około tego zjawiska winno się skupiać” (Pawłowski 1938, s. 87).

O spojrzeniu całościowym

„Geografia jest nauką dualistyczną co do treści, gdyż bada przyrodę i człowieka, ale jest monistyczną co do formy i metody, ponieważ jej zadaniem jest właśnie przyczynowe wiązanie obu. Tym sposobem geografia zajmuje stanowisko pośrednie między naukami humanistycznymi a przyrodniczymi i, jak słusznie zauważono, dopomaga do przerzucenia mostu przez lukę między dwoma działami umiejętności i przyczynia się do jednolitości światopoglądu” (Nałkowski, źródło: Romer 1969, s. 107).

„Geografia zmusza nas do logicznego i zgodnego związania w organiczną całość obydwu punktów widzenia: humanistycznego i przyrodniczego, uczy nas patrzeć równocześnie oczyma humanisty i przyrodnika. W szkole geografia staje się tym sposobem nauką centralną” (Sawicki 1932, s. 2–4).

„Geografia jest wytłumaczeniem rozumowym, w którym części są oświetlone przez całość i w którym znajomość wszystkich części jest niezbędna do poznania całości. (...) Geografia, pozostając sobie wierną, bada społeczeństwa ludzkie w związku z ziemią i wydobywa, o ile to tylko możliwe, wszystkie warunki, w których się rozwijały” (Vidal de la Blache, źródło: Romer 1969, s. 116–117).

„Geografia jako nauka dąży do uogólnień – praw, szuka związków między zjawiskami zachodzącymi na powierzchni Ziemi, a nie zbiorem luźnych faktów. Dąży do syntezy ogółu zjawisk, z jakimi spotyka się człowiek w życiu, lecz nie jest bynajmniej kompilacją tych nauk, które analitycznie badają poszczególne dziedziny życia. Nie jest syntezą nauk, lecz samodzielnie dąży do syntezy życia. Pragnie wyjaśnić stosunek człowieka do przeogromu wszechświata i odwrotnie: wpływ jego na człowieka ukazać pragnie” (Wuttke, Podręczna encyklopedia pedagogiczna, hasło: Geografia, za: Michalczyk 1990, s. 35).

O geografii rozumowej i malowniczej

„Oprócz geografii (...) rozumowej, dodać należy geografii malowniczą: będzie to malownicze, artystyczne odtwarzanie krajobrazowego charakteru pewnego kraju (...), przejście od nauki do sztuki – sztuka na naukowo-geograficznym zrozumieniu oparta” (Nałkowski 1920, s. 14).

LITERATURA

- Angiel J., 2012, *Na geograficznych ścieżkach życia. Eseje geograficzne*, Wyd. Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin, Warszawa.
- Angiel J., 2007, *Style nauczania w edukacji geograficznej czyli pytania o cele i wartości*, [w:] B. Wójtowicz (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia geograficznego*, UJK, Kielce.
- Degórski M., 2009, *Ponadczasowe wartości geografii jako dyscypliny naukowej*, [w:] G. Janicki, M. Łanczont (red.), *Geografia i wartości*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Delors J., 1998, *Edukacja. Jest w niej zawarty skarb*, Raport UNESCO, SOP, Toruń.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., 1998, *Style nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Fleszarowa R., 1945, *Historia ziarnka piasku*, Seria przyrodnicza, PZWS, Warszawa.
- Janicki G., 2009, *Wartości poznawcze geografii*, [w:] G. Janicki, M. Łanczont (red.), *Geografia i wartości*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Nałkowski W., 1920, *Zarys metodyki geografii*, Wyd. M. Arcta, Warszawa.
- Nałkowski W., 1968, *Dydaktyka geografii*, Warszawa.
- Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica „Atlas”, Lwów–Warszawa.
- Pulinowa M.Z., 2009, *O potrzebie odbudowywania ciągłości dziedzictwa geograficznego*, [w:] G. Janicki, M. Łanczont (red.), *Geografia i wartości*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Romer E., 1969, *O geografii rozważania historyczne i metodologiczne*, Prace Wrocławskiego Tow. Nauk., Seria B, 153, Wrocław.
- Sawicki L., 1932, *Zarys ogólnej geografii ziem polskich*, Kraków.

- Szkurlat E., 2011, *Kontynuacja idei dydaktycznych Wacława Nałkowskiego we współczesnej dydaktyce geografii*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 2, 105, Kraków.
- Wilczyński W., 1996, *Geografia jako sztuka edukacji*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Wilczyński W., 2009, *Edukacyjny potencjał geografii*, [w:] G. Janicki, M. Łanczot (red.), *Geografia i wartości*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Wilczyński W., 2011, *Czym jest zmysł geograficzny?* *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 2, Kraków.
- Wuttke G., 1961, *Uwagi o metodach krajoznawczych w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu*, t. III, SWOKT, Warszawa.

ŹRÓDŁA

- Kierski F., 1923, *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, hasło: *geografia, metodyka*, Lwów–Warszawa.
- Kociszewski P., 2009, *Moje geograficzne widzenie świata*, *GEOPRZEGLĄD*, Uniwersytecka Gazeta Geograficzna, 1, WGSR UW, Warszawa.
- Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej, Komisja Edukacji Geograficznej Międzynarodowej Unii Geograficznej, 1992, *Geografia w Szkole*, 3, 4, 1994, WSiP, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami, Szkoła podstawowa*. Geografia, MEN, ORE, Warszawa, 2017.

GEOGRAFICZNE POSTRZEGANIE ŚWIATA PRZEZ PRYZMAT WIEDZY, DOŚWIADCZEŃ ORAZ DZIEDZICTWA GEOGRAFICZNEGO

Streszczenie

W artykule przedstawiono, czym jest geograficzne postrzeganie świata w ujęciu fenomenologicznym. Poszukiwania sedna takiego postrzegania przeprowadzono na podstawie wypowiedzi geografów z poprzednich pokoleń – naszych mistrzów (m.in. W. Nałkowskiego, S. Pawłowskiego, G. Wuttkego). Zostały one zestawione z wypowiedziami studentów geografii Uniwersytetu Warszawskiego (badania sondażowe w latach 2009–2012). Na tej podstawie określono występujące w nich podobieństwa i różnice oraz poczyniono stosowne refleksje.

Przedstawiono autorską dydaktyczną ścieżkę prowadzącą do uświadamiania i rozwijania wśród studentów geografii (a także nauczycieli geografii) wizji geograficznego postrzegania świata. Kreowanie takiego postrzegania, będącego zarówno elementem geograficznego dziedzictwa, jak i wyróżnikiem geografii (i geografów), powinno być jednym z głównych celów dydaktyki przedmiotowej.

Słowa kluczowe: geografia, percepcja geograficzna, dziedzictwo geograficzne, edukacja geograficzna

GEOGRAPHICAL PERCEPTION OF THE WORLD FROM THE PERSPECTIVE OF KNOWLEDGE, EXPERIENCE AND GEOGRAPHICAL HERITAGE

Summary

The article presents what geographical perception of the world is according to phenomenological approach. The search for the substance of such perception was based on statements by former generations of geographers – our masters (i.a. W. Nałkowski, S. Pawłowski, G. Wuttke). They were juxtaposed next to statements by geography students of the University of Warsaw (survey research conducted in 2009–2012). On these grounds the similarities and differences were determined and appropriate reflections were made.

The author presents original educational path leading to the awareness and development of the vision of geographical perception of the world among geography students, as well as teachers. Creating such perception, which is both the element of geographical heritage and distinguishing feature of geography (and geographers), should be one the main goals of teaching methodology.

Key words: geography, geographical perception, geographical heritage, geographical education

Iwona Piotrowska

GEOGRAFICZNE KSZTAŁCENIE W POZNAWANIU I ROZUMIENIU ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO NA ŚWIECIE (kręgi kulturowe, geografia myślenia)

„Trzy czwarte nieszczęść i nieporozumień na świecie zniknęłyby,
gdybyśmy weszli w buty naszych przeciwników
i zrozumieli ich punkt widzenia”
Gandhi

WPROWADZENIE

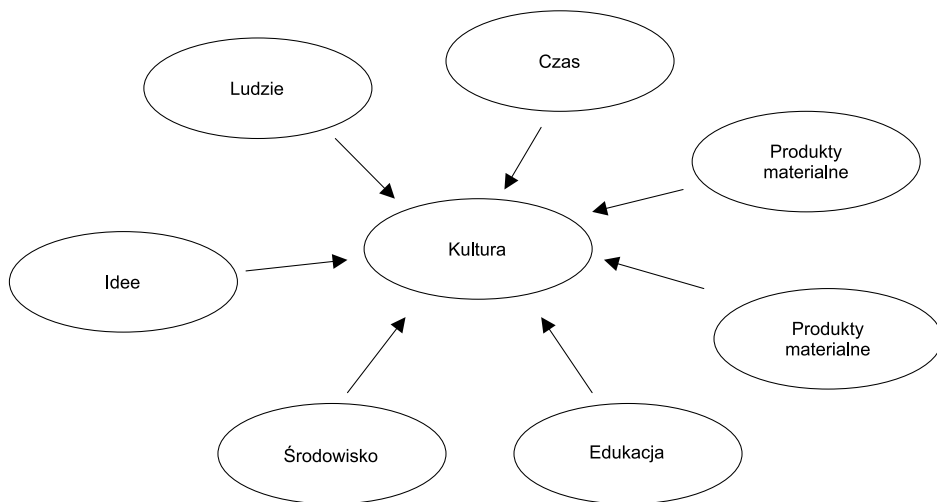
W XXI w. dostrzega się duży potencjał szeroko pojmowanej edukacji, która umożliwi wykształcenie społeczeństwa oraz rozwój gospodarki opartej na wiedzy (Edukacja w Europie, 2003). Przyjmuje się, że ważną rolę w tym procesie kształcenia społeczeństwa może spełniać geografia, rozpatrywana zarówno jako dyscyplina naukowa, jak i przedmiot nauczania, ponieważ badając przestrzeń geograficzną, umożliwia wyjaśnianie przyczyn i skutków jej przyrodniczego oraz społeczno-gospodarczego zróżnicowania. Interesujące pytanie postawił Antoine de Saint-Exupéry w powieści *Mały Księżę* (1943, 2000): „A kto to jest geograf? To mędrzec, który wie, gdzie się znajdują morza, rzeki, miasta, góry i pustynie”. Jednak warto zwrócić uwagę na to, że geografia jest dyscypliną wykraczającą poza tylko nazywanie i lokalizowanie obiektów geograficznych. Obejmuje badanie, analizowanie, wyjaśnianie, prognozowanie, modelowanie oraz kształcenie. Dzięki geografii możliwe jest kształcenie umiejętności postrzegania, oceniania oraz wyjaśniania procesów i zjawisk występujących w środowisku geograficznym, w różnorodnych skalach przestrzennych, czasowych i kulturowych. Wyjątkowym walorem tej dyscypliny jest holistyczne podejście w badaniach dotyczących zarówno środowiska, jak i działalności człowieka, a dostrzeganie przyrodniczych i kulturowych elementów ułatwia wyjaśnianie przemian zachodzących w wybranej przestrzeni geograficznej (Piotrowska 2010).

W roku 1989 na konferencji w Palermo określono trzy postulaty: 1) intensyfikację nauczania języków obcych (nowożytnych), 2) nauczanie geografii z uwzględnieniem zmienionej sytuacji w Europie oraz 3) akcentowanie w programach wiedzy o wspólnej przeszłości Europy i procesach przemian cywilizacji europejskiej (Ryba 1992). Podkreślono rangę geografii jako dyscypliny, która może także wyjaśniać i pomagać w rozumieniu zmian zachodzących w krajach i społeczeństwach. Na szczególną uwagę w kontekście edukacji europejskiej zasługują zaproponowane kompetencje kluczowe, które muszą się znaleźć w programach kształcenia we wszystkich systemach edukacyjnych krajów w Europie. Należą do nich: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz 8) **świadomość i ekspresja kulturowa** (Polska na tle... 2006). Nabycie wymienionych kompetencji przez młodych ludzi umożliwi im podejmowanie różnych działań w swoim przyszłym życiu (Piotrowska 2009, Cichoń, Piotrowska 2012). Szczególnie zagadnienia geografii społeczno-gospodarczej stwarzają doskonałą okazję do rozbudowywania elementów interkulturowych, uwypuklania zagadnień specyficznych i skomplikowanych, które determinują pokojowe istnienie współczesnego świata. Obserwacja różnorodnych kultur i krajów pokazuje, że bardzo łatwo naruszyć to niezależne współistnienie (Piotrowska 2010).

Zatem celem artykułu przeglądowego jest przedstawienie zróżnicowania kulturowego na świecie, które jest wynikiem odmiennych warunków geograficznych, środowiskowych, a także historycznych czy mentalnych. W geografii wyróżnia się pojęcie kręgów kulturowych, determinowanych położeniem geograficznym, łączących określone cechy i elementy kulturowe dotyczące języka, religii, kultury materialnej oraz poziomu rozwoju społecznego i technologicznego, które tworzyły się w wyniku ewolucji trwającej czasem kilkaset i więcej lat. W artykule przedstawiono podstawowe informacje dotyczące wydzielanych kręgów kulturowych na świecie, a także wyjaśniono ich znaczenie i sens. Charakterystyka kręgów kulturowych pozwoli na zrozumienie innego postrzegania świata oraz odmiennych wartości, którymi kierują się ich przedstawiciele. Ułatwić to może też wyróżniana geografia myślenia Richarda E. Nisbetta (2011). W takim kontekście wyzwaniem może być kształcenie geograficzne na różnych poziomach edukacji, które umożliwi poznanie i zrozumienie tego zróżnicowania. Wobec tego oraz wobec różnych wydarzeń, które obserwuje się na arenie międzynarodowej, tym bardziej przed współczesną szkołą i nauczycielami pojawia się zadanie odpowiedniego kształcenia, zrozumienia i uwrażliwienia na pojawiające się problemy.

KULTURA. GEOGRAFIA KULTURY

Termin *kultura* jest pojęciem wieloznacznym i wywodzi się z języka łacińskiego *culturus agria* (uprawa ziemi), oznaczając dbanie, kształcenie lub pielęgnowanie.



Ryc. 1. Elementy kultury

Źródło: opracowano na podstawie J. Szczepański (1963), A. Kłoskowska (1983), S. Bednarek (1995).

Fig. 1. Elements of culture

Source: Based on J. Szczepański (1963), A. Kłoskowska (1983), S. Bednarek (1995).

Zgodnie z definicją, kulturę należy rozumieć jako wytwór myśli i działalności człowieka lub jako całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości przekazywanego z pokolenia na pokolenie (Słownik języka polskiego, sjp.pwn.pl/sjp/kultura;2565197.html; encyklopedia.pwn.pl). Zatem jest to system wyuczonych oraz przekazywanych i zobiektywizowanych wartości, norm, wzorów zachowań, idei oraz wierzeń, wyrażający się w materialnych i niematerialnych wytworach wspólnych dla danej zbiorowości na pewnym etapie jej historycznego rozwoju, wytworzonych w toku współdziałania ludzi (Szczepański 1963, Kłoskowska 1983, Bednarek 1995). Kulturę budują ludzie, ich historia, wspólny język, idee wyrażane w wartościach, wiedzy i wzorcach myślenia, zwyczaje, tradycja, kuchnia, muzyka, literatura, ubiór, edukacja oraz wynikająca z jej poziomu technologia (ryc. 1).

Kultura wpływa na postrzeganie czasu oraz na komunikację pozawerbalną. Czas jest wartością bezcenną, jednak jego postrzeganie jest uwarunkowane przede wszystkim właśnie kulturowo (np. Hiszpanie mają tendencje do nawet kilkugodzinnych spóźnień, natomiast w Japonii takie zachowanie jest niedopuszczalne i nawet 2-minutowa zwłoka może być przyczyną zerwania rozmów biznesowych). Różne zbiorowości społeczne i ich członkowie, niezależnie od wielkości, rodzaju i umiejscowienia w przestrzeni, mają własne kultury. Kultura wpływa na ich codzienne życie i formy jego społecznego zorganizowania, gospodarkę oraz sposoby zagospodarowania przestrzeni geograficznej. Poznanie i zrozumienie kultury społeczeństw jest kluczem do wyjaśnienia społecznych zachowań i działań, które nadają określonej przestrzeni (regionom, miejscom) niepowtarzalny charakter. Kultura określa wszelkie formy świadomości społecznej, w tym również

tę związaną z własnym miejscem zamieszkania, regionem i krajem, określaną jako tożsamość terytorialna (Szkurlat 2004, Maik i in. 2005, Maik, Rembowska, Suliborski 2006).

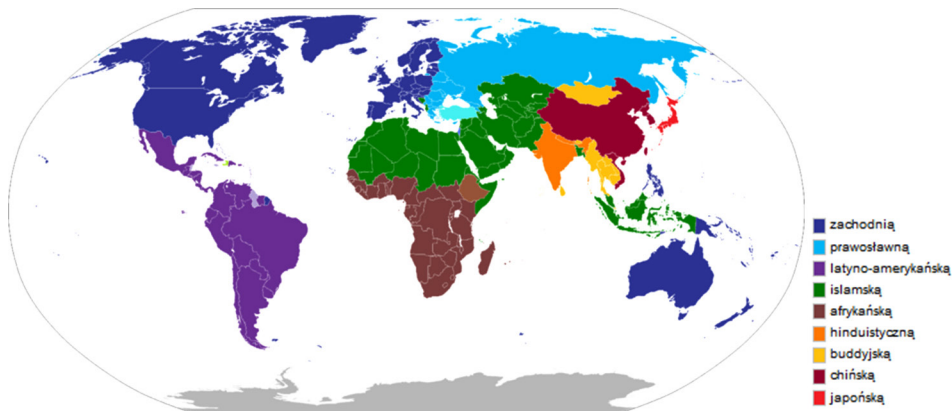
Dyscypliną w zakresie nauk geograficznych, którą interesuje materialna i niematerialna treść przestrzeni, regionu czy krajobrazu, rozpatrywaną z punktu widzenia człowieka jako twórcy i użytkownika, jest geografia kultury. Geografia kultury, według jednej z kilku definicji, zajmuje się pięcioma głównymi zagadnieniami: regionem kulturowym, dyfuzją kulturową, ekologią kultury, integracją kulturową i krajobrazem kulturowym. Według innej, w zakres geografii kultury wchodzi przestrzenny wymiar kultury. Ważne zastosowanie ma w geografii kultury analiza symboli i znaków (Czeczczynski 2007). Kultura badana przez geografów pozwala zrozumieć, w jaki sposób ludzie postrzegają, wartościują i użytkują przestrzeń zależnie od ich potrzeb, a także co te potrzeby warunkuje. Specyfika zagospodarowania, fizjonomii i działalności ludzi w miastach i regionach na świecie jest przede wszystkim pochodną kultury, a geografowie kultury potrafią zróżnicowanie to opisać i wyjaśnić. Kulturowe spojrzenie daje więc możliwość całościowego ujęcia procesów, których źródła należy szukać w ludzkich sposobach myślenia i działania, co w efekcie rzutuje na sposób postrzegania świata.

KRĘGI KULTUROWE (CYWILIZACYJNE)

Kultury na świecie są bardzo zróżnicowane, a na podstawie ich cech wspólnych lub podobnych wyróżniono kręgi kulturowe (cywilizacyjne). Etnograficzne pojęcie zostało wprowadzone przez zwolenników szkoły kulturowo-historycznej (Kulturkomplex; kompleks kulturowy L. Frobeniusa, F. Graebnera i B. Ankermanna, 1905) na oznaczenie zespołu cech kulturowych powstałych w tym samym czasie i na tym samym terenie, współwystępujących i niezmiennych w ciągu dłuższego okresu historycznego (Encyklopedia PWN). Krąg kulturowy jest to wspólnota posługująca się tym samym systemem wartości (religia oraz tradycja), tym samym lub podobnym językiem oraz podobną historią (przeszłością), strukturą społeczną, obyczajami oraz światopoglądem.

Na podstawie tych założeń politolog amerykański Samuel Huntington na początku lat 90. XX w. stworzył teorię geopolityczną, początkowo przedstawioną w artykule pt. *Zderzenie cywilizacji?* (1993), potem opublikowaną w pracy *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego* (1996). Wydzielił kilka kręgów kulturowych (ryc. 2), stwierdzając, że pomiędzy nimi może dochodzić do poważnych konfliktów (ryc. 3). Podobne wnioski można przeczytać w opracowaniach K. Dobrowolskiego (1964) oraz K. Kwaśniewskiego (1982).

Podkreślił także, że po zakończeniu zimnej wojny, kiedy to przyczyną konfliktów były spory ideologiczne, głównymi kośćmi niezgody będą spory religijno-kulturowe. Uważał również, że cywilizacja Zachodu systematycznie traci swoje wpływy we współczesnym świecie, a działaniami koniecznymi zapobiegającymi jej marginalizacji musi być pojednanie i ściślejsza współpraca dwóch

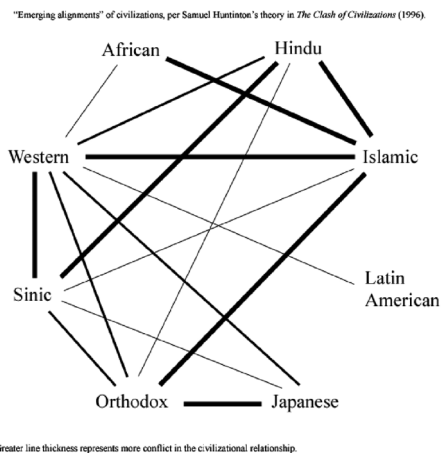


Ryc. 2. Kręgi kulturowe (cywilizacyjne) według Samuela Huntingtona (*Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, 1996)

Źródło: www.google.pl/search?q=kr%C4%99gi+kulturowe+mapa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewjivqPyiPvLahVD2RoKHT0OBKMQsAQIGw&biw=1366&bih=657#imgrc=o6yhAVRbQq8VWM%3A.

Fig. 2. The circles culture Samuel Huntington (*The clash of the civilisations and the rethinking of World order*, 1996)

Source: www.google.pl/search?q=kr%C4%99gi+kulturowe+mapa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewjivqPyiPvLahVD2RoKHT0OBKMQsAQIGw&biw=1366&bih=657#imgrc=o6yhAVRbQq8VWM%3A.



Ryc. 3. Częstotliwość konfliktów między cywilizacjami według Samuela Huntingtona (*Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, 1996)

Źródło: mcanoblog.wordpress.com/2010/09/26/analyse-du-choc-des-civilisations-de-samuel-huntington.

Fig. 3. Frequency of the clash Samuel Huntington (*The clash of the civilisations and the rethinking of World order*, 1996)

Source: mcanoblog.wordpress.com/2010/09/26/analyse-du-choc-des-civilisations-de-samuel-huntington.

najważniejszych ogniw tej cywilizacji, Europy i Stanów Zjednoczonych Ameryki. S. Huntington (1996) twierdził, że społeczeństwa jednoczące się poprzez wspólną ideologię lub historię, lecz podzielone cywilizacyjnie, skazane są zazwyczaj na rozpad lub silne wstrząsy.

Warto zwrócić uwagę na najważniejsze cechy wybranych kręgów. **Cywilizacja zachodnia** charakteryzuje się dużą wolnością jednostek, swobodą wyrażania poglądów, rządami prawa, czego efektem jest intensywność badań, innowacyjność i przedsiębiorczość. **Cywilizacja prawosławna** wywodzi się z Bizancjum i wyróżnia się większą centralizacją rządów i rozbudowaną biurokracją. Współczesna **cywilizacja afrykańska** znajduje się pod ogromnym wpływem europejskim, ponieważ mocarstwa kolonialne pozostawiły swój język, system prawny oraz religię. Bardzo silne więzy rodzinne i plemienne nadal oddziałują na sposoby rządzenia państwami. Według S. Huntingtona (1996) **cywilizacja islamska** stoi w opozycji do europejskiej, co widoczne jest w ograniczaniu wolności religijnej, gospodarczej czy osobistej. Nie jest w niej rozdzielona sfera religijna i świecka. **Cywilizacje chińska** oraz wywodząca się z niej **japońska** cechują się słabym oparciem w religii, za to silnie rozwiniętą hierarchicznością, tradycjonalizmem i zespołowością działań. Priorytetem jest dobro całej społeczności, a nie korzyści indywidualne. Dlatego też takie podejście zdecydowało o sukcesach ekonomicznych Chin, Japonii czy Korei Południowej oraz społeczności chińskich i wietnamskich na całym świecie. Dla przedstawicieli tego kręgu kulturowego wspólna praca, a także lojalność wobec grupy czy firmy stanowią podstawę działania. Ważne są dla nich dalekosiężne cele, a nie natychmiastowy sukces, dlatego też plany opracowuje się na długie lata. Natomiast niechęć do wyróżniania się, choćby poprzez prezentację odrębnych opinii, ogranicza innowacyjność. Również w **tradycji hinduistycznej** większe znaczenie ma dobro ogółu niż jednostki. Kultura ta charakteryzuje się silnym podziałem społeczeństwa na kasty, co powoduje wielkie nierówności społeczne i bardzo ogranicza możliwości ich zmniejszenia. Jakikolwiek próby awansu ekonomicznego odbierane są jako podważanie usankcjonowanego religijnie porządku świata. **Cywilizacja buddyjska** opiera się na dążeniu do nirwany poprzez ograniczenie potrzeb, medytacje i samodoskonalenie. Jej podejście znajduje się w opozycji na przykład do zachodniego konsumpcjonizmu.

Model S. Huntingtona jest krytykowany za nieuwzględnienie wewnętrznego zróżnicowania w poszczególnych kręgach kulturowych oraz wyznaczenie ścisłych granic zamiast stref przejściowych. Na podstawie propozycji przedstawionych jego założeń pojawiły się kolejne opracowania i głosy, także krytyczne (Rogaliński 2010). Krytycy teorii „zderzenia cywilizacji” zwracają uwagę na wewnętrzną niejednorodność cywilizacji oraz występowanie wielu konfliktów wewnątrzcywilizacyjnych.

Na zróżnicowanie społeczeństw zwrócił także uwagę R. D. Lewis (2006), który wyróżnił trzy grupy kultur (ryc. 4). Pierwsza grupa – aktywna liniowo – jest skoncentrowana na faktach, procedurach, szanuje czas. Pracownik tej **grupy** trzyma się wcześniejszego planu, koncentruje się na jednej sprawie, w negocjacjach przechodzi od razu do istoty sprawy, natomiast w wypowiedziach ogranicza liczbę słów i gestykulacje do minimum, jednocześnie dotrzymuje terminów.



Ryc. 4. Modele kulturowe według Richarda Lewisa

Źródło: www.google.pl/search?q=Model+kulturowy+Lewisa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiRuJbJ_frLahVFuBQKHSSYctwQsAQINQ&biw=1366&bih=657#img-c=qZRshCbthr9kQM%3A.

Fig. 4. Models of cultures by Richarda Lewis

Source: www.google.pl/search?q=Model+kulturowy+Lewisa&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiRuJbJ_frLahVFuBQKHSSYctwQsAQINQ&biw=1366&bih=657#img-c=qZRshCbthr9kQM%3A.

Druga – multiaktywna – docenia dialog, relacje międzyludzkie, emocje, które stanowią priorytet. Przedstawiciel tej grupy dużo mówi, robi wiele rzeczy na raz, ma tylko zarys planu. Pokazuje emocje, również językiem ciała. W jego pojęciu czas jest rozciągliwy. Natomiast grupę trzecią – reaktywną – kształtują osoby słuchające, dążące do zgody, unikające konfrontacji, nastawione na szukanie kompromisów. Dobro grupy uważają za ważniejsze od dobra jednostki. Za wszelką cenę unikają utraty twarzy. Priorytetem tej grupy jest współpraca.

Pomiędzy tymi wyraźnie zarysowanymi grupami znajdują się społeczeństwa mieszane, w których charakterystyczne cechy nie są tak dominujące. Można określić, że są to kultury przejściowe, w których pojawiają się cechy typowe dla kilku z nich.

GEOGRAFIA MYŚLENIA

W zależności od kręgu kulturowego zachowania ludzi bardzo się różnią. Poznanie specyfiki funkcjonowania środowiska geograficznego w danym kraju

jest niezwykle ważne i konieczne. Ale jednocześnie należy zdawać sobie sprawę z tego, że środowisko i warunki życia wpływają na procesy postrzegania i poznawania, systemy przekonań, ogólny rozwój oraz edukację. Bardzo cennych informacji na ten temat dostarcza książka Richarda E. Nisbetta (2011) *Geografia myślenia*, która wyjaśnia genezę działań, w tym edukacji, podejmowanych m.in. w państwach azjatyckich, np. w Chinach: „Kolektywistyczny, oparty na współzależności charakter społeczeństw azjatyckich jest spójny z (...) szerokim, uwzględniającym kontekst widzeniem świata i ich przekonaniem o złożoności zdarzeń, które zależą od wielu czynników. Jest to podejście holistyczne, akcentujące relacje między zdarzeniami i obiektami, dążące do harmonii na różnych płaszczyznach, do jednolitości (stąd zamiłowanie do muzyki monofonicznej)”. R.E. Nisbett (2011) wychodzi z założenia, że geolokalizacja jest czynnikiem decydującym o kształtowaniu się ludzkiego sposobu kojarzenia, postrzegania, analizowania, wnioskowania itp. Stwierdza, że na różnice mentalne (w myśleniu) oddziałuje środowisko przyrodnicze, struktura społeczna i gospodarka. Miejsce, w którym mieszkamy, wychowujemy się, wywiera olbrzymi wpływ na to, jak postrzegamy, jak poznajemy, myślimy i kim dzięki temu jesteśmy. Postawił wiele interesujących pytań, które warto przytoczyć:

„Dlaczego w starożytnej Grecji rozwinęła się geometria, a w Chinach dominowały studia z zakresu algebry i arytmetyki?

Co umożliwiła mieszkańcom Azji Wschodniej znacznie lepszą zdolność śledzenia zależności między zdarzeniami?

Dlaczego mieszkańcy Zachodu i Wschodu inaczej postrzegają wpływ środowiska na zachowanie człowieka?

Dlaczego dzieci w Ameryce i Europie Zachodniej szybciej przyswajają rzeźbowniki, podczas gdy dzieci mieszkańców Azji Wschodniej lepiej radzą sobie z czasownikami?”.

Poszukiwania odpowiedzi pozwolą na lepsze zrozumienie procesu rozwoju mieszkańców poszczególnych regionów świata. Na podstawie prowadzonych badań i obserwacji R.E. Nisbett (2011) rozpoznał i określił przyczyny różnic między kulturą Zachodu a kulturą Wschodu, których początków należy szukać w założeniach głównych filozofów i nurtów filozoficznych mających wpływ na rozwój (tab. 1).

Zestawione w tabeli charakterystyki opisują zróżnicowanie obydwóch kultur. Różne położenie geograficzne i odmienne warunki przyrodnicze zadecydowały o wykształceniu się innego postrzegania świata. Obie kultury kształtowały się i rozwijały, pozostając pod wpływem innego podejścia filozoficznego. Dlatego też dostrzeżenie różnic i rozumienie ich przyczyn jest niezwykle ważne szczególnie we współczesnym świecie, ponieważ może ułatwiać komunikację między ludźmi, zrozumienie i poszanowanie odmienności, bez narzucania własnych interpretacji świata.

Warto przytoczyć w tym miejscu także opracowanie D. Matsumoto i L. Juang (2007), w którym zestawili najważniejsze widoczne **różnice kulturowe**:

Hierarchia vs egalitaryzm, czyli kto ma prawo się wypowiadać i podejmować decyzje (za najbardziej egalitarne uważa się społeczeństwa skandynawskie,

ale wysoki poziom egalitaryzmu odnotowuje się również w Niemczech, Austrii, Wielkiej Brytanii).

Stosunek do czasu, czyli na ile umówiona godzina spotkania ma znaczenie; jak postrzegany jest czas (czas linearny, czas multiaktywny i czas cykliczny).

Komunikacja bezpośrednia albo unikanie konfrontacji, czyli na ile możemy sobie pozwolić na szczerość w kontaktach międzyludzkich.

Nastawienie na wyniki albo na relację, czyli czy warto angażować się w pogawędkę o rodzinie.

Różnice kulturowe widoczne są też w procesie komunikacji. Okazuje się wówczas, że sposoby wyrażania myśli, stawiania pytań czy zwracania się do innych osób nie są uniwersalne, a wynikają właśnie z kultury. Zatem świadomość tych

Tabela 1. Podstawowe charakterystyki różnicujące kulturę Zachodu i kulturę Wschodu
Table 1. The basics characteristics between West civilization and East civilization

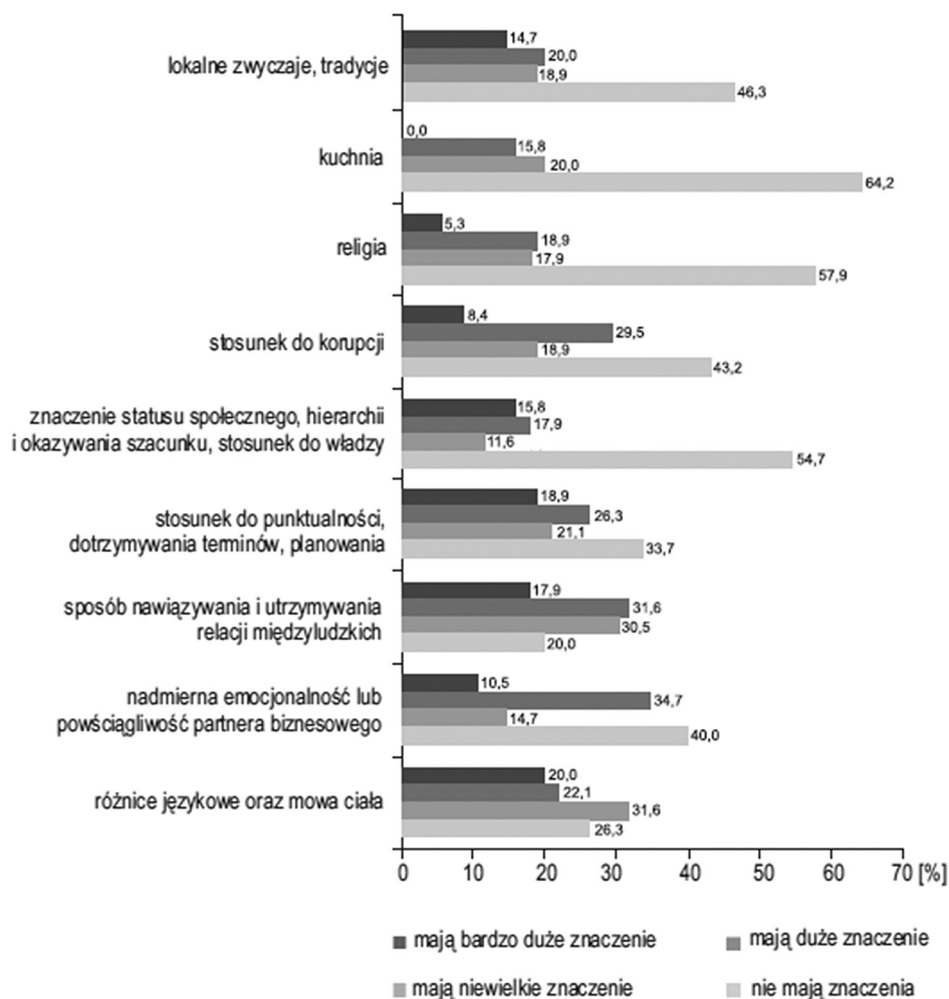
Kultura Zachodu	Kultura Wschodu
Arystoteles	Konfucjusz
Filozofia bardziej analityczna, skoncentrowana na obiektach	Filozofia opierała się na poszukiwaniu związków i współzależności
Osobista sprawczość (jednostka może i powinna decydować o swoim życiu)	Harmonia/sprawczość zbiorowa
Myślenie o sobie w liczbie pojedynczej (indywidualistyczna perspektywa)	Ujmowanie siebie w relacji z innymi
Niezależność	Współzależność (wspólnota)
Dyskusja, umiejętność argumentowania, negocjacje	Brak polemiki, brak umiejętności argumentowania; tendencja do dopasowywania się
Myślenie analityczne	Myślenie holistyczne (całościowe)
Inna uwaga i percepcja – obiekty niezależne od otoczenia	Inna uwaga i percepcja – łączenie obiektów z otoczeniem
Błąd atrybucji ¹	
Szukanie winy/przyczyn w sobie	Szukanie winy/przyczyn w otoczeniu, w zależnościach
Złożoność świata i nadzwyczajność	
„A nie mówiłem...!”, czyli błąd perspektywy czasu	Unika się takiego sformułowania
Dwa obrazy świata	Jeden obraz
Świat jest linią	Świat jest kołem
Człowiek niezależną jednostką	Człowiek w sieci relacji i zależności

*Bardzo interesujący jest błąd atrybucji, który ma ścisły związek z kulturą. Definiuje się go jako przejawianą przez obserwatorów skłonność, aby przy interpretacji czyjś zachowania przeceniać znaczenie czynników osobowych, a bagatelizować rolę sytuacji. To błędne odczytanie motywów czyjś zachowania nazywa się podstawowym błędem atrybucji (Myers 2003). Sposób myślenia ludzi Zachodu zachęca do upatrywania przyczyn zachodzących zdarzeń nie w okolicznościach, ale w osobach, w przeciwieństwie do ludzi Wschodu, dla których każde zachowanie i działanie wynika z otoczenia i jest zależne od innych.

Źródło: oprac. na podstawie R.E. Nisbett (2011).
Source: R.E. Nisbett 2011.

różnic jest również ważna, aby unikać nieporozumień szczególnie w sytuacjach współpracy czy przebywania w innych krajach.

Interesujące badania naukowe dotyczące różnic kulturowych w podejmowaniu działalności zagranicznej przez polskie przedsiębiorstwa przeprowadziła A. Kuźmińska-Haberla (2014). Wynika z nich, że największe znaczenie we współpracy zagranicznej ma „nawiązywanie i utrzymywanie relacji międzyludzkich, nadmierna emocjonalność lub powściągliwość partnera, stosunek do czasu i punktualności oraz język werbalny i niewerbalny. (...) Najmniej znaczącym elementem kultury przy prowadzeniu działań biznesowych jest kuchnia (...)



Ryc. 5. Elementy kultury najbardziej problematyczne w ekspansji zagranicznej

Źródło: A. Kuźmińska-Haberla (2014).

Fig. 5. The elements of culture in the foreign expansion

Source: A. Kuźmińska-Haberla (2014).

i religia” (Kuźmińska-Haberla 2014). Jak stwierdza autorka, różnice nie przeszkadzają w podejmowaniu współpracy, jednak nie są wystarczająco znane i rozumiane przez pracowników firm i przedsiębiorstw. Dlatego też prowadzone są szkolenia z tego zakresu. Wydaje się wobec tego, że przedmiotem już na etapie szkolnym, który zapozna i wyjaśni zróżnicowanie społeczno-przestrzenne, jest właśnie geografia.

PODSUMOWANIE

Ważne jest opanowanie podstawowych informacji dotyczących wydzielanych kręgów kulturowych, w ramach których żyją społeczeństwa na świecie, a także umiejętność wyjaśniania ich znaczenia i sensu. Ich rzetelna charakterystyka pozwoli na zrozumienie innego postrzegania świata oraz innych wartości, którymi kierują się ich przedstawiciele. W takim kontekście wyzwaniem może być kształcenie geograficzne na różnych poziomach edukacji, które ułatwi poznanie i rozumienie tego zróżnicowania. Im wcześniej takie kształcenie się pojawia w edukacji, tym większa jest szansa na wychowanie młodych ludzi, którzy będą znali i rozumieli współczesny świat. Wobec tego przed szkołą i nauczycielami pojawia się zadanie prowadzenia procesu kształcenia w odpowiedni sposób, w którym podkreślane będą postawy zrozumienia dla innych kultur, zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów.

LITERATURA

- Bednarek S., 1995, *Pojmowanie kultury i jej historii we współczesnych syntezach dziejów kultury polskiej*, Wrocław.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2012, *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurłat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Łódź–Toruń, 2: 151–168.
- Czepczyński M., 2007, *Podjęcia badawcze w nowej geografii kultury* [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz.
- De Saint-Exupéry A., 2000, *Mały Książę*, Wyd. ALGO, Toruń.
- Dobrowolski K., 1964, *Théorie du désaccord de civilisation*, La Pologne au VIIe Congrès International des Sciences Anthropologiques et Ethnologiques Ossolineum, Wrocław.
- Huntington S.P., 2007, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, WWL Muza, Warszawa.
- Huntington S.P., 2008, *Zderzenie cywilizacji*. Spectrum, MUZA, Warszawa.
- Kłoskowska A., 1983, 2007, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kuźmińska-Haberla A., 2014, *Różnice kulturowe w podejmowaniu działalności zagranicznej przez polskie przedsiębiorstwa. Rozważania w świetle badań empirycznych*, International Business and Global Economy, UG, Gdańsk, 33: 530–542.

- Kwaśniewski K., 1982, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Lewis R.D., 2006, *When cultures collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey Publishing, Boston–London.
- Maik W., Rembowska K., Suliborski A. (red.), 2006, *Człowiek w badaniach geograficznych, Podstawowe Idee i Koncepcje Geograficzne*, 2, WSG, Bydgoszcz.
- Maik W., Rembowska K., Suliborski A. (red.), 2005, *Terytorium, region, miejsce – czas i przestrzeń w geografii*, Podstawowe Idee i Koncepcje Geograficzne, 4, WSG, Bydgoszcz.
- Matsumoto D., Juang, L., 2007, *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk.
- Myers D.G., 2003, *Psychologia społeczna*, Wyd. Zysk i S-ka, Warszawa.
- Nisbett R.E., 2009, 2011, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* Mistrzowie Psychologii, Smak Słowa, Sopot.
- Orłowska E. (red.), 2002, *Kultura jako przedmiot badań geograficznych*, 1, 2, PTG, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Piotrowska I. 2009, *Wartości poznawcze i aplikacyjne geografii w nauczaniu dwujęzycznym*, [w:] G. Janicki, M. Łanczot (red.), *Geografia i wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 156–162.
- Piotrowska I., 2010, *Rola dydaktyki geografii w kształceniu twórczego nauczyciela*, [W]: A. Kwartera, P. Cieśla (red.), *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, UP, Kraków, 136–144.
- Polska na tle innych państw członkowskich UE w realizacji Programu Edukacja i szkolenie 2010*, 2006, Materiał opracowany przez MEN, Departament Współpracy Międzynarodowej, Warszawa.
- Rembowska K., 2002, *Kultura w tradycji i we współczesnych nurtach badań geograficznych*, UŁ, Łódź.
- Rogaliński P., 2010, *Eksplozje potęgi Zachodu* (przeładdziennikarski.pl, 19 maja 2010; dostęp: 12.07.2017).
- Ryba R., 1992, *Toward a European Dimension in Education, Intention and Reality in European Community Policy and Practice*, *Comparative Education Review*, 36, 1.
- Szczepański J., 1963, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem: uwarunkowania, przemiany*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Źródła elektroniczne

- mecanoblog.wordpress.com/2010/09/26/analyse-du-choc-des-civilisations-de-samuel-huntington/
- pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Clash_of_Civilizations.png
- www.contrepoints.org/2012/03/02/71456-huntington-vs-fukuyama-retour-sur-le-choc-des-civilisations
- www.google.pl/search?q=Model+kulturowy+Lewisa&tbnm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewiRuJbJ_frLahVFuBQKHSSYctwQsAQINQ&biw=1366&bih=657#imgrc=qZRshCbthr9kQM%3A

GEOGRAFICZNE KSZTAŁCENIE W POZNAWANIU I ROZUMIENIU ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO NA ŚWIECIE (kręgi kulturowe, geografia myślenia)

Streszczenie

Zróżnicowanie kulturowe na świecie jest wynikiem odmiennych warunków geograficznych, środowiskowych, a także historycznych czy mentalnych. W geografii wyróżnia się pojęcie kręgów kulturowych, determinowanych położeniem geograficznym, łączących określone cechy i elementy kulturowe dotyczące języka, religii, kultury materialnej oraz poziomu rozwoju społecznego i technologicznego, które tworzyły się w wyniku ewolucji trwającej czasem kilkaset lat. W artykule przedstawiono podstawowe informacje na temat wydzielanych kręgów kulturowych na świecie, a także wyjaśniono ich znaczenie i sens. Charakterystyka kręgów kulturowych pozwoli na zrozumienie innego postrzegania świata oraz innych wartości, którymi kierują się ich przedstawiciele. Ułatwić to może także geografia myślenia. W takim kontekście wyzwaniem może być kształcenie geograficzne na różnych poziomach edukacji, które umożliwi poznanie i rozumienie tego zróżnicowania. Wobec tego przed współczesną szkołą i nauczycielami pojawia się zadanie właściwego kształcenia przy zachowaniu odpowiedniej postawy zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

Słowa kluczowe: kształcenie geograficzne, kultura, zróżnicowanie kulturowe na świecie, kręgi kulturowe, geografia myślenia

GEOGRAPHICAL EDUCATION IN LEARNING AND UNDERSTANDING CULTURAL DIFFERENCE IN THE WORLD (cultural circles, the geography of thought)

Summary

Cultural diversity in the world is the result of different geographical, environmental, historical or mental conditions. In geography, there is a notion of cultural circles, determined by geographic location, which combine certain cultural features and elements related to language, religion, material culture, and the level of social and technological development that was created over hundreds of years of evolution. The article presents basic information about the world's cultural circles, as well as their meaning. This characteristics of cultural circles will make understanding the different perceptions of the world and the values that their representatives follow possible. It can also be facilitated by the geography of thinking. In this context, the challenge may be geographical education at different levels that will help to know and understand this diversity. Therefore, contemporary school and teachers, as well as their students, face the task of proper education and the right attitude to it.

Key words: geographical education, culture, cultural diversity in the world, culture circles, the geography of thought

Elżbieta Szkurłat, Monika Foryś

WYBRANE REGIONY GEOGRAFICZNE ŚWIATA I ICH MIESZKAŃCY W WYOBRAŻENIACH ŁÓDZKICH GIMNAZJALISTÓW

WPROWADZENIE

Dokonujące się w coraz szybszym tempie zmiany cywilizacyjne prowadzą do zmniejszenia dystansu pomiędzy mieszkańcami odległych miejsc na Ziemi, a rozwój nowych technologii informacyjnych potencjalnie sprzyja zdobywaniu wiedzy o odległych miejscach, regionach, mieszkańcach, społecznościach i ich działaniach. Wypada również zakładać, że lekcje geografii i wszelkie pomoce dydaktyczne, w tym podręczniki, powinny w stopniu zasadniczym wpływać pozytywnie na kształtowanie u młodego pokolenia obrazu świata, który dobrze odzwierciedla realną rzeczywistość. W ostatnim czasie szczególnego znaczenia nabiera – głównie za sprawą intensywnych ruchów migracyjnych – dialog międzykulturowy. Jego prowadzenie nastrocza aktualnie wiele problemów szczególnie u osób o ukształtowanym, często konserwatywnym patrzeniu na „obcych”, zwłaszcza, że postawy i zachowania części migrantów są trudne do zaakceptowania, a nawet mają prawo budzić kategoriyczny sprzeciw. Tym większego znaczenia nabiera rzetelna wiedza dotycząca odległych regionów świata wśród młodego pokolenia, które w niedalekiej przyszłości będzie miało wpływ na kształtowanie relacji z „innymi” nie tylko w skali własnego kraju, ale również Europy i świata. Jednym z zadań szkolnej edukacji geograficznej jest zatem świadome dążenie do tworzenia klimatu dialogu oraz kształtowania postaw i poglądów nieobciążonych stereotypowym myśleniem o odległych regionach, społeczeństwach, ich sytuacji, dorobku, kulturze.

CEL I OPIS METODY BADAŃ

Autorki prezentowanych poniżej badań postawiły sobie zadanie identyfikacji i oceny obrazu wybranych regionów świata wśród młodzieży gimnazjalnej, a dokładniej zbadania, jak uczniowie łódzkich gimnazjów spostrzegają zróżnicowanie regionalne świata, główne cechy środowiska geograficznego, dorobek i cechy

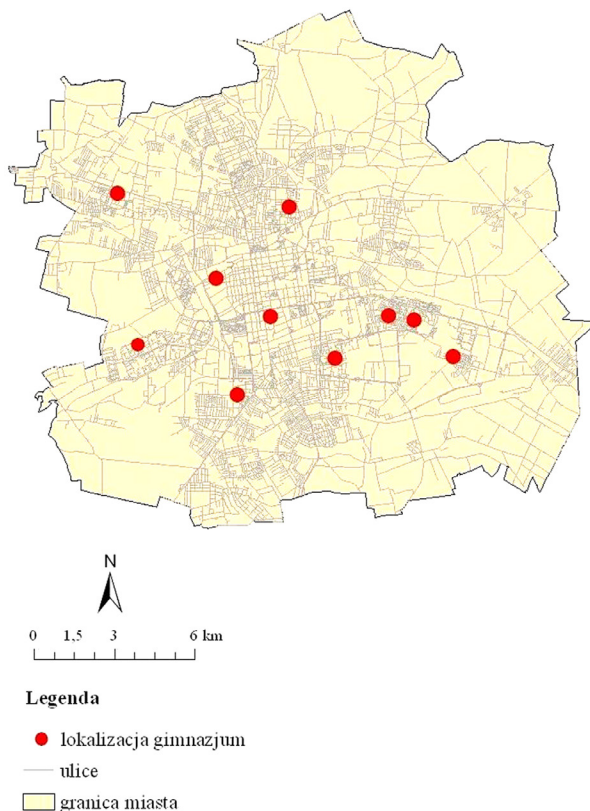
kulturowe mieszkańców wybranych regionów. Do ważnych szczegółowych celów badań należało szukanie odpowiedzi na następujące pytania: Jak młodzież gimnazjalna wyobraża sobie środowisko przyrodnicze, warunki życia, cechy kulturowe mieszkańców wybranych regionów świata? Jakie stereotypy można dostrzec w wyobrażeniach uczniów i czy te stereotypy mają znamiona pewnych prawidłowości? Czy istnieje w wyobrażeniach i opiniach uczniów, tak typowe dla mieszkańców naszego kręgu kulturowego, europocentryczne widzenie regionów i ich mieszkańców? W jakim stopniu odpowiadają rzeczywistości wyobrażenia przestrzenne uczniów, odnoszące się do wielkości i granic badanych regionów? Czy w świetle analizy treści podręczników i wypowiedzi uczniów na temat źródeł ich wiedzy geograficznej można w przybliżonym przynajmniej zakresie określić główne czynniki mające wpływ na treści wyobrażeń młodzieży gimnazjalnej?

Odpowiedzi na postawione wyżej pytania mogą pomóc w bardziej adekwatnym do aktualnych potrzeb wyznaczaniu celów, treści, procesu kształcenia geograficznego, a nauczycielom w lepszym przygotowaniu uczniów do życia w zmieniającym się świecie, do pełniejszego rozumienia skomplikowanych procesów zachodzących w różnych regionach świata, wzajemnych zależności, a przede wszystkim kształtowania bardziej zgodnego z rzeczywistością postrzegania odległych regionów i ich mieszkańców. Idee badania wyobrażeń, percepcji i postaw młodzieży wobec miejsc, regionów i ich mieszkańców można odnaleźć w licznych jak dotąd publikacjach o tematyce dydaktyczno-geograficznej, wychowawczej i społeczno-geograficznej (Rykiel 1989, Jałowiecki 1996, Mordwa 2003, Szkurłat 2004, Szkurłat 2007, Angiel 2011, Awramiuk-Godun, Górny 2016). Wszystkie te prace dotyczą jednak percepcji najbliższego regionu (własnego regionu ucznia) bądź percepcji regionów Polski. Inspirację doboru niektórych metod prowadzonych badań stanowiły m.in. prace z zakresu psychologii poznania (Gurycka 1994, Gurycka 1998), geografii społecznej (Słodczyk 1984, Zajac 2010), jak również nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego (Rodzoo 2009).

W badaniach przyjęto prezentowane w pracach psychologów rozumienie wyobrażeń jako „obrazów przedmiotu lub sytuacji, które w danej chwili nie oddziałują na narządy zmysłowe człowieka, a które opierają się na uprzednio poczynionych spostrzeżeniach i fantazji” (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996) oraz podobnie definiowane pojęcie w pracach pedagogów: „wyobrażenie – umysłowa reprezentacja, odzwierciedlenie w świadomości obrazów rzeczy, zdarzeń, miejsc, zjawisk i procesów spostrzeganych przez daną osobę w przeszłości, a które nie są w danej chwili dostępne narządowi zmysłów” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 197).

Badania zostały przeprowadzone wśród 216 uczniów uczęszczających do 10 łódzkich gimnazjów.

Kryterium doboru szkół było ich w miarę równomierne rozmieszczenie na terenie miasta oraz korzystanie przez uczniów z tego samego podręcznika. Założono, że taki dobór szkół może pozwolić na uchwycenie pewnych prawidłowości dotyczących treści wyobrażeń uczniów na temat wybranych regionów świata oraz ewentualnie zorientować się, jak treść podręcznika geograficznego wpływa na kształtowanie obrazu świata wśród gimnazjalistów.



Ryc. 1. Rozmieszczenie łódzkich gimnazjów, w których przeprowadzono badania
Źródło: opracowanie własne.

Fig. 1. Distribution of the middle schools in Łódź covered by the surveys
Source: own elaboration.

Podstawową metodą badań wyobrażeń wybranych regionów była ankieta audytoryjna, w której pytania nawiązywały do subiektywnej wizji regionów i obrazu ich mieszkańców. Wyobrażenia, wiedza, opinie były badane przy wykorzystaniu metody dyferencjału semantycznego, pytań otwartych, map pamięciowych rysowanych przez badanych uczniów, metody zasięgów. Ta ostatnia forma, w której uczniowie zostali poproszeni o odtworzenie na mapach granic regionów, pozwoliła uzyskać wgląd w wyobrażenia uczniów dotyczące położenia i wielkości poszczególnych regionów. Ankieta miała charakter anonimowy.

Badania zostały przeprowadzone wśród uczniów klas trzecich gimnazjum. Badano wyobrażenia na temat następujących regionów: Sahel, Bliski Wschód, Brazylia, Stany Zjednoczone, Europa Południowa, Australia. Pytania dotyczyły wyznaczenia zasięgu (orientacyjnych granic) wybranych regionów geograficznych na mapie konturowej świata, skojarzeń z danymi regionami, wartościowania warunków życia w regionach, jak również cech ich mieszkańców. Część pytań miała charakter pytań otwartych, a część pytań zamkniętych. Posłużono się

skalą dyferencjału semantycznego oraz skalą liczbową wartości bezwzględnych, według których gimnazjaliści oceniali regiony i mieszkańców pod względem różnych cech. Ankieta zawierała również pytania metryczkowe, odnoszące się do poci, posiadanych i wykorzystywanych pomocy naukowych, źródeł, z których uczniowie czerpią podstawowe informacje na temat regionów świata, preferowanych przedmiotów szkolnych, oceny z przedmiotu geografia i statusu społeczno-zawodowego rodziców.

Do sporządzenia bazy danych oraz analizy wyników posłużono się pakietem statystycznym SPSS Statistics oraz arkuszem kalkulacyjnym Excel, natomiast do opracowania map zasięgów regionów – programem ArcGIS.

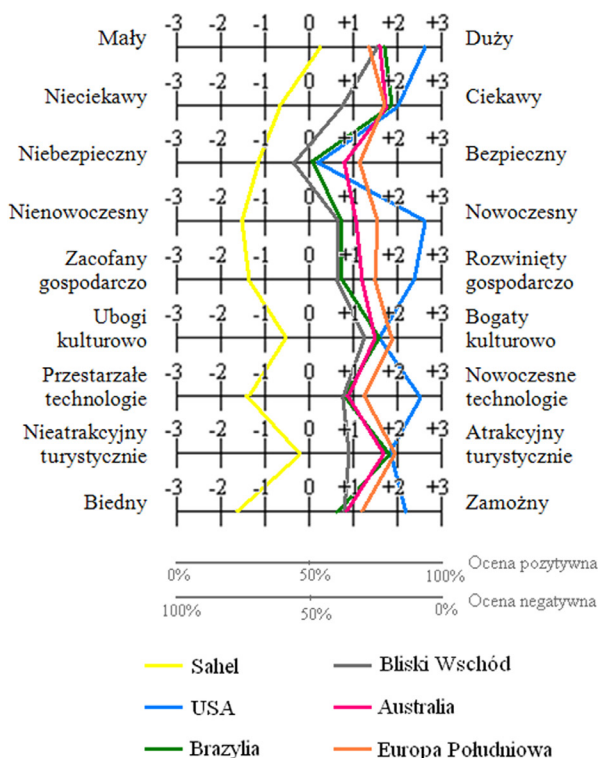
WYNIKI BADAŃ

Dominujące cechy regionów i warunki życia w wybranych regionach w opinii gimnazjalistów

W celu zbadania sposobu wartościowania przez uczniów różnych aspektów warunków życia mieszkańców wybranych regionów geograficznych świata posłużono się dyferencjałem semantycznym. Podczas badania uczniowie zostali poproszeni o ocenę danych regionów geograficznych poprzez wskazanie odpowiedniej wartości (od -3 do +3) oraz wybór pomiędzy jej pozytywnym a negatywnym wydźwiękiem (bezpieczny – niebezpieczny, zamożny – biedny itd.). Wyniki wszystkich ocen wskazanych przez respondentów zostały uśrednione i zamieszczone na skali dyferencjału (ryc. 2).

Najbardziej widoczną cechą badanych regionów jest negatywna ocena Sahelu nieomal pod wszystkimi względami. Szczególnie często podkreślane jest przez uczniów ogólne zacofanie regionu, niski poziom gospodarki i technologii, a także ubóstwo. Kolejnym regionem, który raczej negatywnie oceniono, był Bliski Wschód, szczególnie pod względem bezpieczeństwa. Pomimo że region znajduje się wśród tych, których ocena lokuje się pośród dodatnich wartości, w zestawieniu z pozostałymi czterema regionami wypada najgorzej. Pozytywów Bliskiego Wschodu doszukują się uczniowie w wielkości zajmowanego obszaru i bogactwie kulturowym. Generalnie Bliski Wschód został uznany za średnio ciekawy, średnio postępowy, słabo rozwinięty gospodarczo i technologicznie oraz średnio zamożny.

Nieco inaczej niż Bliski Wschód uczniowie ocenili Brazylię, szczególnie jej atrakcyjność pod względem kulturowym i turystycznym. Więcej niż Brazylii uczniowie przypisali pozytywnych cech Australii. Region ten uznali za ciekawy, bogaty kulturowo i atrakcyjny turystycznie. Zaliczono go do grupy tych, które są względnie niezamożne, słabo rozwinięte gospodarczo, z niskim poziomem nowoczesnych technologii. Stosunkowo wysoko oceniono Europę Południową. Pomimo że zajmuje niedużą powierzchnię, jest średnio zamożna, jednak wyróżnia się atrakcyjnością turystyczną, bogactwem kulturowym, wysokim poziomem



Ryc. 2. Ocena regionów geograficznych przez gimnazjalistów pod względem dominujących cech regionów

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 2. Evaluation of geographical regions by middle school students based on predominant characteristics of the regions

Source: elaborated based on own studies.

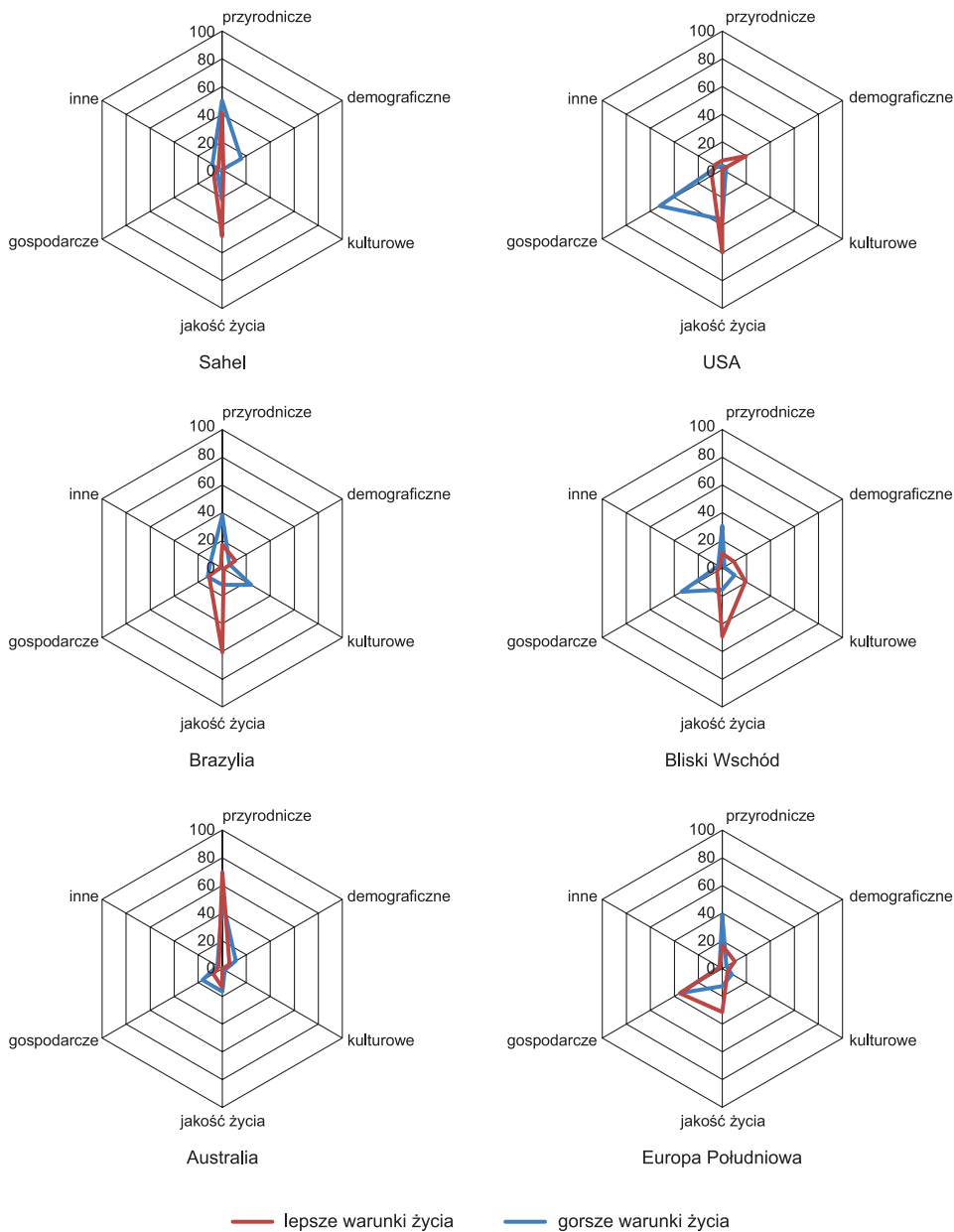
rozwoju gospodarczego i technologicznego. Została uznana za najbezpieczniejszy region spośród pozostałych analizowanych regionów. Zdecydowanie najwięcej pozytywnych cech przypisano Stanom Zjednoczonym. Zwrócono uwagę głównie na nowoczesność, dużą powierzchnię, rozwiniętą gospodarkę, a także ogólne bogactwo kraju. Razem z Brazylią, Australią i Europą Południową kraj ten zaliczono do grupy najciekawszych, bogatych kulturowo oraz atrakcyjnych turystycznie. Jedynym mankamentem Stanów Zjednoczonych jest według gimnazjalistów to, że jest to jedno z najbardziej niebezpiecznych miejsc na świecie. Analiza wyników pozwala stwierdzić, że wiedza gimnazjalistów na temat badanych regionów nie odbiega od stereotypowych wyobrażeń i nie wskazuje na szczególną rolę lekcji geografii w kształtowaniu ich obrazów jako bardziej zbliżonych do rzeczywistości.

W prezentowanych badaniach podjęto próbę określenia poziomu rozumienia przez gimnazjalistów podstawowych zależności pomiędzy cechami środowiska geograficznego a warunkami życia mieszkańców badanych regionów. W pytaniu

typu otwartego poproszono uczniów o podanie potencjalnych czynników wpływających (pozytywnie bądź negatywnie) na warunki życia mieszkańców regionów. Forma pytania sprzyjała większemu zróżnicowaniu odpowiedzi, a ich treść wskazuje na dużą powierzchowność wiedzy oraz odbiegające od rzeczywistości wyobrażenia. Przedstawione przez uczniów w odpowiedziach czynniki zostały podzielone na następujące grupy: przyrodnicze, demograficzne, kulturowe, gospodarcze, ogólna jakość życia, inne (ryc. 3).

Z wypowiedzi części uczniów wynika, że mieszkańcom Sahelu sprzyjają warunki przyrodnicze – związane są one z wysoką temperaturą („ciepło”, „gorąco”). Dla innych uczniów jednak charakterystyczne warunki („pustynie”, „mało wody”, „sucho”) negatywnie wpływają na życie mieszkańców. Cechy mieszkańców („są uprzejmi wobec siebie”, „tolerancyjni”) oraz sytuacja demograficzna („mało ludzi”) zostały uznane za te czynniki, które pozytywnie oddziałują na życie mieszkańców. Z tych i innych wypowiedzi uczniów wynika, że nie zawsze rozumieją pytanie dotyczące czynników oraz dość często myślą czynniki i skutki. Sama jakość życia mieszkańców została zdecydowanie negatywnie oceniona i to ona wpłynęła na przekonanie uczniów, że mieszkańcom tego regionu „nie żyje się lepiej”. Tę sytuację przypisuje się takim zjawiskom, jak: „bieda”, „wojna”, „mało jedzenia i wody”, „zacofanie”, „brak dostępu do elektroniki”. Padło też stwierdzenie, że: „nie ma tam godnych warunków życia”. Ponadto uczniowie uznali, że w warunkach, które powszechnie uznaje się za trudne, niesprzyjające, można wskazać pewne pozytywy: „żyją zgodnie z naturą”, „nie mają prądu i Internetu, dzięki czemu mają więcej czasu”, „nie ma spalin”, „nie trzeba się martwić o kradzieże”, a dzięki temu można liczyć na „spokój”. Uczniowie pamiętają również o pomocy zewnętrznej dla mieszkańców Sahelu: „jest im oferowana pomoc”. Uogólniając, należy przyznać, że wiedza uczniów na temat Sahelu jest niska, a obraz regionu niespójny i niezgodny z rzeczywistością.

Krańcowo inaczej oceniają uczniowie warunki życia w Stanach Zjednoczonych. Pozytywy dostrzegają głównie w: „rozwinętej gospodarce”, „przemysle wysokiej technologii” i „nowoczesności” oraz „lepszemu życiu”, które związane jest m.in. z „wielkimi możliwościami rozwijania się”, co w konsekwencji prowadzi do „wielu możliwości pracy” i w końcu do „bogactwa”. Zwrócono uwagę, iż mieszkańcy mają „lepsze życie” dzięki temu, że „mają wygody”, „dużo rozrywki”, „dobrze rozbudowaną medycynę”. Te pozytywy osłabione są przez następujące warunki: „życie w wielkim mieście”, np.: „smog”, „wojny gangów”, „ataki terrorystyczne”, „coraz więcej aut” oraz to, co powoduje, iż jest „niebezpieczne”. Uczniowie zauważają również: „pośpiech”, „dużą rywalizację” czy wręcz „wyścig szczurów”. Wśród czynników związanych z ludnością i jej cechami warto zwrócić uwagę na to, że Amerykanie według gimnazjalistów to „tolerancyjni ludzie”, którzy są „przedsiębiorczy” i „otwarceni”. Jednak „przeludnienie” i to, że „mieszkają wśród różnych narodów” uznano za coś, co obniża jakość życia w tym „nowoczesnym technologicznie oraz zamożnym” kraju. Uczniowie poruszyli również inną kwestię, która nie została zaliczona do wcześniej wymienionych grup czynników. Dotyczy ona sytuacji politycznej, którą oceniono pozytywnie głównie dzięki „dobremu ustrojowi politycznemu”, „dobremu rządowi” oraz temu, że „są więksi



Ryc. 3. Czynniki decydujące o warunkach życia mieszkańców w poszczególnych regionach w opinii gimnazjalistów

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 3. Factors determining the living conditions of inhabitants of respective regions according to middle school students

Source: elaborated based on own studies.

i silniejsi”. Niemniej jednak „manipulacja polityczna” oraz to, że „prowokują wojny”, została oceniona przez uczniów negatywnie.

Pozytywną ocenę warunków życia mieszkańców Brazylii przypisano walorom przyrodniczym oraz kulturowym. Szczególną uwagę zwrócono na „ciepło”, „piękne krajobrazy” i „wielkie lasy”. Druga grupa czynników pozytywnie postrzeganych koncentrowała się głównie wokół „ciekawej kultury” opartej na tradycji „karnawału”, który „urozmaica ich kraj”. Negatywnie oceniono warunki życia mieszkańców, gdzie kluczową rolę odgrywa „bieda”, „przestępczość i patologia”. Zaskakujące okazało się przywołanie problemu „rozwarstwienia społeczeństwa”, które przejawia się tym, że „są tam ogromne różnice – luksusowe hotele stoją tuż obok faweli”. Przykład ten okazuje się szczególnie ważny, gdyż wykazuje, jak dużą rolę w procesie uczenia się odgrywa materiał ilustracyjny podręcznika, z którego uczniowie korzystali podczas lekcji geografii. Chodzi tu o wspomnianą fotografię, na której ukazane jest bliskie sąsiedztwo dwóch skrajnych rzeczywistości – biedy i bogactwa. Pod względem gospodarczym uczniowie pozytywnie ocenili atrakcyjność turystyczną regionu („jest tam ładnie”) i to właśnie tę gałąź gospodarki uznali za przewodnią, uznając, iż to dzięki niej kraj ma szansę na rozwój („rozwinęta turystyka”).

Region Bliskiego Wschodu wyróżnia się spośród pozostałych omawianych regionów tym, że negatywne cechy przypisuje się obok jakości życia, cechom kulturowym, podczas gdy w pozostałych regionach czynnik ten był często pomijany. Na jakość życia negatywnie wpływają, według opinii uczniów, takie zjawiska, jak: „wojna”, „bieda”, „wiele konfliktów zbrojnych”. Zdecydowana większość odpowiedzi nawiązywała do „nieustannych” konfliktów i towarzyszącemu im „terroryzmowi”. Gimnazjaliści stwierdzili, że występują istotne dysproporcje jakości życia kobiet i mężczyzn: „kobietom się żyje gorzej, bo mają ograniczone prawa” czy wręcz „kobiety nie mają praw”. Uczniowie negatywnie oceniają „podporządkowanie kobiet mężczyznom”. Zwrócili uwagę również na obowiązujące tam prawo, zgodnie z którym istnieją „kary śmiertelne”. Ważnym aspektem okazało się pejoratywne zabarwienie opisu czynników kulturowych, w których kluczową rolę odgrywa dominująca religia regionu – „islam”. Podkreślano często, że jest to „rygorystyczna religia” i towarzyszą jej „konflikty religijne”. Godna uwagi jest opinia, w której już samo to, iż jest to „inna kultura”, powoduje, że w takim miejscu są gorsze warunki życia. Pozytywne cechy przypisano przede wszystkim warunkom gospodarczym, wśród których główną rolę odgrywają „nowoczesne technologie”, „turystyka”, świadczące, że jest to „bogaty, dość rozwinięty” region. Wśród pozytywów część uczniów wyróżniła „rozwinęta kulturę”, towarzyszące jej „bogactwo kulturowe” oraz „religijność”. Pozytywnym aspektem przyrodniczym jest w opinii uczniów występowanie „złóż ropy naftowej” i „gazu”.

Jak wspomniano, uczniowie mieli stosunkowo często problem z właściwą lokalizacją regionu Bliskiego Wschodu, wobec czego pojawiały się takie określenia czynników wpływających na warunki życia jego mieszkańców, jak: „śnieg”, „zimne części wschodu”, a nawet: „blisko Polski”, „centrum Europy”.

W ocenie uczniów specyfika warunków życia w Australii polega na tym, że zarówno lepszych, jak i gorszych składowych warunków życia mieszkańców

upatrują oni w czynnikach przyrodniczych. Z jednej strony „ciepły klimat” i bogactwo świata zwierzęcego („kangury”, „koralowce”) pozytywnie wpływają na warunki życia, natomiast z drugiej – obszar zajmują „wielkie pustynie” oraz istnieje „niebezpieczeństwo związane ze zwierzętami”. Jeśli chodzi o jakość życia, szczególną zaletę przypisano oddaleniu kontynentu do pozostałych i pewnej izolacji – takie położenie „z dala od zgiełku” powoduje, że panuje tam „spokój i cisza”, jest „mniej patologii”. Jednocześnie jest tam „pięknie i nowocześnie”, jest „praca” i „zapewniona opieka”. Wszystko to w połączeniu z „wysokim poziomem życia” powoduje, że panują tam „dobre warunki do życia”. Z drugiej strony, ze względu na to, że jest „mało miast, mało terenów zabudowanych”, obszar ten jest „słabo zurbanizowany”, co skutkuje „problemem komunikacyjnym”. Negatywnie na jakość życia oddziałują m.in. „bieda” i „bezrobocie”, a także „mało wody i pożywienia”. Pozytywów doszukano się w „małym zaludnieniu” oraz cechach kulturowych mieszkańców („tolerancyjne społeczeństwo”, „mili ludzie”). Zwraca uwagę zróżnicowanie stanowiska uczniów w odniesieniu do oceny poziomu rozwoju gospodarczego: jedni uczniowie uznali, że region ten cechuje się „rozwinętą technologią”, panują tam „dobre warunki gospodarcze”, inni zaś stwierdzili, że przez „brak funduszy na modernizację państwa”, jest ono „słabo rozwinięte technologicznie”.

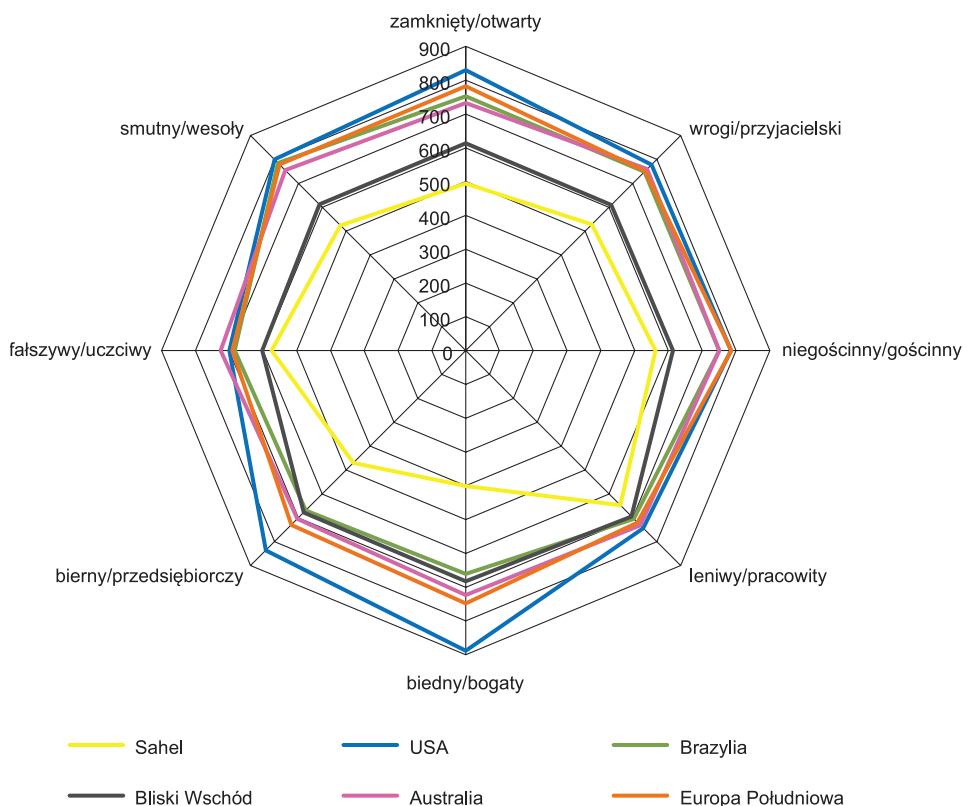
W opinii uczniów lepsze warunki życia mieszkańcy Europy Południowej zawdzięczają przede wszystkim czynnikom przyrodniczym oraz gospodarczym. Te pierwsze związane są głównie z „ciepłym/przyjemnym klimatem” i obecnością „Morza Śródziemnego”. Druga grupa czynników nawiązuje w pierwszej kolejności do „dobrze rozwiniętej turystyki”, która jest postrzegana zarówno w pozytywach jak i negatywach. Także „możliwość kształcenia się”, „dobra praca” oraz „duże miasta” powodują, że panują tam „sprzyjające warunki życia”. Aczkolwiek z drugiej strony mieszkańcy borykają się z takimi problemami, jak „bieda”, „bezrobocie”, „duża przestępczość”.

Z powyższej analizy wyłaniają się pewne specyficzne elementy i pewne prawidłowości w obrazach analizowanych regionów. Sahel jednoznacznie powiązany jest z obrazem pustyni, gdzie „brak warunków do życia”, jednak mieszkańcy mogą przetrwać dzięki swej „pracowitości”. Życie w Stanach Zjednoczonych można uznać za lepsze dzięki „giełdzie” i temu, że jest to „światowa potęga”, ponieważ zapewnia swoim mieszkańcom „wysoki poziom życia”, co jest zakłócone problemem „przestępczości”. Brazylia to miejsce cechujące się „miłą i sympatyczną kulturą i atmosferą”, jednak przyćmiewane jest przez problemy, które dotyczą tamtejszej ludności, takie jak m.in. „przeludnienie”, „gangi”, „bezrobocie”. Uczniowie są świadomi znaczenia lasu równikowego w Brazylii dla życia na Ziemi („zielone płuca Ziemi”). Bliski Wschód utożsamiany jest przede wszystkim z konfliktami zbrojnymi, głównie o podłożu religijnym, wobec czego wzbudza to w uczniach poczucie, że jest tam „niebezpiecznie”, jednak zasoby surowców energetycznych zapewniają rozwój regionu. Australia z kolei jest zapamiętana zwłaszcza jako miejsce charakteryzujące się pewnym „oddzieleniem, oddaleniem od innych kontynentów”, dzięki czemu możliwy jest „rozwój przyrody bez ingerencji człowieka”, jednak występuje tam „niebezpieczeństwo związane ze zwierzętami”.

Europa Południowa to region turystyczny, który zawdzięcza swój rozwój sprzyjającym warunkom przyrodniczym („klimat”, „krajobrazy”), ale zamieszkujących ją ludzi dotyka wiele problemów („nie ma swobody”, „kradzieże i wyzysk”).

Obraz mieszkańców wybranych regionów

W badaniach poproszono gimnazjalistów o wyrażenie opinii o mieszkańcach każdego z badanych regionów (ryc. 4). Posłużono się pięciostopniową skalą, gdzie ocena „1” oznaczała niską siłę danej cechy mieszkańca, zaś „5” – najwyższą, o wysokiej sile. Wzięto pod uwagę typowe cechy człowieka, np. otwartość i zamknięcie, umiejętność radzenia sobie w życiu codziennym (pracowitość, przedsiębiorczość) oraz nastawienie do innych ludzi (życzliwość, gościnność, uczciwość). Dla ułatwienia cechy te ujęto w postaci par dwóch przeciwstawnych cech,



Ryc. 4. Siła cech mieszkańców poszczególnych regionów w ocenie gimnazjalistów
Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 4. The power of characteristics of inhabitants of respective regions according to middle school students
Source: elaborated based on own studies.

np. bogaty – biedny, wesoły – smutny itd. Im niższa wartość przypisanej przez uczniów oceny, tym siła tej cechy była niższa. Pytanie dotyczące tego zagadnienia brzmiało w sposób następujący: „Oto lista par określeń człowieka. Oceń mieszkańców każdego regionu w 5-stopniowej skali, biorąc pod uwagę każdą cechę. Np. 1 – bardzo biedny, 2 – biedny, 3 – średnio zamożny, 4 – bogaty, 5 – bardzo bogaty”. Zebrane wyniki zsumowano, dzięki czemu otrzymano ocenę natężenia danej cechy.

Zestawienie danych bezwzględnych (wartość siły cechy) jednego regionu na tle innych pozwoliło określić jego ocenę względem pozostałych. Im bliżej środka wykresu, tym siła cechy jest niższa, im bliżej zewnętrznej części wykresu – wyższa. Generalnie można też przyjąć, że im bliżej środka wykresu, tym większe znaczenie w ocenie mają cechy o zabarwieniu pejoratywnym (wrogość, niegościnność, lenistwo itd.), im dalej od środka – cechy o wydźwięku pozytywnym (przyjacielskość, gościnność, pracowitość itd.).

Z wykresu wynika, że najbliżej środka wykresu byli (i uzyskali najmniej punktów) mieszkańcy Sahelu, natomiast najdalej znaleźli się mieszkańcy Stanów Zjednoczonych. Stosunkowo niską punktację uzyskali również mieszkańcy Bliskiego Wschodu. Mieszkańcom pozostałych regionów przypisano głównie wyższe oceny.

Biorąc pod uwagę udział odpowiedzi związanych z niskimi ocenami, regionowi Sahelu i Bliskiego Wschodu przypisuje się najwięcej negatywnych cech. Pozostałe regiony mają stosunkowo niewiele niskich ocen. Pod każdym względem Afrykańczycy zostali najgorzej ocenieni. Na pierwszym miejscu zwrócono uwagę na biedę – ocenę „1” lub „2” w przypadku tego regionu wskazało prawie $\frac{3}{4}$ respondentów. Pomimo że takie cechy, jak pracowitość i przedsiębiorczość, z reguły są ze sobą związane, w tym przypadku nastąpiło ich wyraźne oddzielenie i rozróżnienie, przy czym zarzuca się im brak podjęcia inicjatywy w działaniu. To społeczeństwo zamknięte i przez prawie co drugiego ucznia uznane za smutne i wrogo nastawione.

Mieszkańcom Bliskiego Wschodu przypisano nieco mniej negatywnych ocen. Zwrócono uwagę głównie na zamknięcie i wrogość tamtejszych ludzi. Uznano przy tym, że są oni nieszczerzy i smutni.

Pozostałe regiony cechują się znacznie mniejszą częstością występowania negatywnych ocen, przy czym dodatkowo występowały pewne wahania – w przypadku jednych cech konkretnego regionu wartości przybierały większą wartość, innych – mniejszą. I tak w odniesieniu do mieszkańców Europy Południowej podawana jest w wątpliwość szczerść oraz pracowitość. U Australijczyków dostrzega się pewną wrogość, zamknięcie, bierność oraz lenistwo. Brazylijczycy są w opinii uczniów biedni, bierni i nieszczerzy. Stany Zjednoczone są regionem o najmniejszym udziale ocen niskich. Najwięcej ocen „1” i „2” związanych było z lenistwem oraz fałszywością. Niemniej jednak widać znaczące idealizowanie mieszkańców Stanów Zjednoczonych. Porównanie wyników dotyczących cech poszczególnych regionów, warunków życia, cech mieszkańców pozwala zauważyć wyraźne prawidłowości w wyobrażeniach i opiniach uczniów co do poszczególnych regionów – niestety cechuje je powierzchowny, stereotypowy charakter.

Tabela 1. Skojarzenia gimnazjalistów na temat wybranych regionów geograficznych świata
 Table 1. Associations of middle school students concerning selected geographical regions of the world

Region	Skojarzenia – kategorie i przykłady	Udział (%) odpowiedzi
Sahel	pustynia (susza, pustynny obszar, upał, brak wody, Sahara, piasek, „duża” temperatura)	59
	bieda (bieda, nędza)	21
	Afryka	16
	inne (Arabowie, Murzyni, islam, wojny)	4
USA	znane osoby (Barack Obama, gwiazdy światowego kina)	20
	Ameryka Północna	10
	rozwinięta gospodarka (rozwinięte państwo, jedno z największych mocarstw teraźniejszego świata, dobrze rozwinięta gospodarka, dobrobyt, rozwinięty kraj, największa gospodarka świata, nowoczesność, liczące się państwo, największe mocarstwo świata, największe PKB, wysoka gospodarka i technologia, najbardziej znana potęga)	10
	bogactwo (bogate państwo, państwo bogaczy, pieniądze)	8
	miasta (Nowy Jork, Waszyngton, Hollywood, Las Vegas, drapacze chmur, wielkie światowe metropolie, autostrady, dużo budynków)	8
	stany (Stany Zjednoczone)	7
	inne (duży kraj, Wielki Kanion, McDonalds, Statua Wolności, nowy świat, dolar, flaga z gwiazdkami, niepodległe państwo od 1776 r., kapitalizm, imperializm, WTC, kukurydza, Central Park)	37
Brazylia	karnawał (taniec, samba, ciekawa kultura, państwo z interesującą kulturą)	25
	piłka nożna (sport, Ronaldinio, Mistrzostwa Świata w Piłce Nożnej)	19
	las tropikalny (Amazonka, puszcza, czyste środowisko, dżungla, rośliny, las, drzewa, tropikalny klimat, Amazonia, płuca świata, zielone płuca świata)	14
	Rio de Janeiro	12
	bieda (bieda, slumsy)	8
	Ameryka Południowa	5
	inne (kraj bardzo zaludniony, Martyna, Cejrowski, gangi, religia, Chrystus na górze, przestępczość, ludzie o ciemniejszej karnacji, Buenos Aires)	17

Region	Skojarzenia – kategorie i przykłady	Udział (%) odpowiedzi
Bliski Wschód	błędne (Indianie, Rosja, Ukraina, Meksyk, western, kowboj, Chiny, Japonia, chłód, Czarnobyl, Dzikie Zachód)	32
	ropa naftowa (OPEC, ropa naftowa)	21
	kraje arabskie (Turcja, Syria, Arabia Saudyjska, Liban)	11
	konflikty, wojna (wojny, terroryzm, żołnierze, konflikty zbrojne)	9
	islam (dżihad, islam, muzułmanie)	8
	bieda	6
	pustynia	3
	inne (Azja, bogactwo, zacofanie, rozwinięty przemysł, konie, dziwni ludzie)	10
Australia	kangur	63
	przyroda (rafa koralowa, koala, pająki, koralowce, przyroda, piękny malowniczy kontynent pełen pięknych zwierząt występujących tylko tam, węże i pająki, Wielka Pustynia Wiktorii, upał, ciepły klimat)	20
	inne (antypody, kontynent, bumerang, surfing, osoby o ciemnej karnacji)	17
Europa Południowa	kraj (Włochy, Hiszpania, najbiedniejsze kraje Europy, państwa, Czarnogóra, Bułgaria, Bałkany, Grecja, Chorwacja, Turcja, ciepłe kraje)	36
	morze (plaże, ciepłe czyste morze, Morze Śródziemne, Lazurowe Wybrzeże)	19
	turystyka (kurorty wypoczynkowe, kurorty, dużo turystów, wakacje)	9
	miasto (Rzym, Ateny, Wenecja, miasta, piękne miasta)	6
	inne (religia, oliwki, zawsze jest tam ciepło, włoskie jedzenie, gościnność, zabytki, historie starożytne, roślinność śródziemnomorska, mało opadów)	30

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.
Source: elaborated based on own studies.

Wyniki badań pierwszych skojarzeń pokazują także często, jak błędne są wyobrażenia gimnazjalistów dotyczące położenia geograficznego regionów (Bliski Wschód, Sahel).

Zasięgi regionów w wyobrażeniach gimnazjalistów

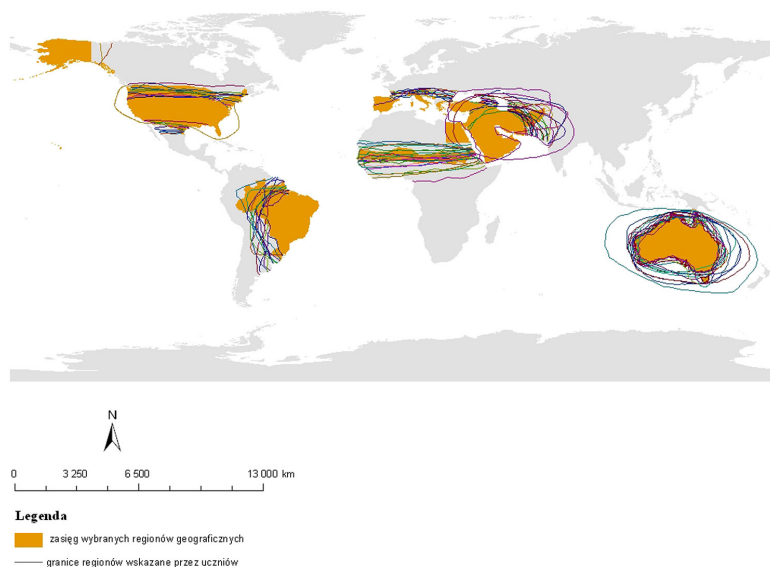
W toku badań uczniowie zostali poproszeni o wskazanie również granic zasięgów wybranych regionów świata. Badani mieli do dyspozycji mapę konturową świata. Zadaniem uczniów było wykreślenie przebiegu granic danych regionów geograficznych.

Wykonane przez uczniów mapy zasięgów wykazują się bardzo dużym zróżnicowaniem stopnia poprawności. Można też zauważyć pewne prawidłowości w kreśleniu zasięgu regionów. W ramach ich identyfikowania mapy pamięciowe uczniów podzielono na cztery następujące kategorie:

- o zasięgach regionów zbliżonych do rzeczywistych – wyznaczone przez respondentów granice regionów nieznacznie odbiegały od rzeczywistych (ryc. 6);
- z zasięgami błędnymi – większymi od rzeczywistych, przy czym obszar rzeczywisty mieścił się w obrębie obszaru wyznaczonego przez ucznia (ryc. 7);
- z zasięgami błędnymi – mniejszymi od rzeczywistych – zasięgi wyznaczone przez respondentów obejmowały obszary mniejsze od rzeczywistych, przy czym obszar wyznaczony przez respondenta był generalnie poprawnie ułożony (ryc. 8);
- inne z błędnie wskazanymi zasięgami – wyznaczone przez respondentów zasięgi, które znacznie odbiegały od rzeczywistych granic regionów, często zlokalizowane zostały na innych kontynentach, w innych częściach świata itd.

Dla pełniejszego zobrazowania tendencji wskazań w tabeli 2 przedstawiono udział poszczególnych zasięgów wyznaczonych przez uczniów.

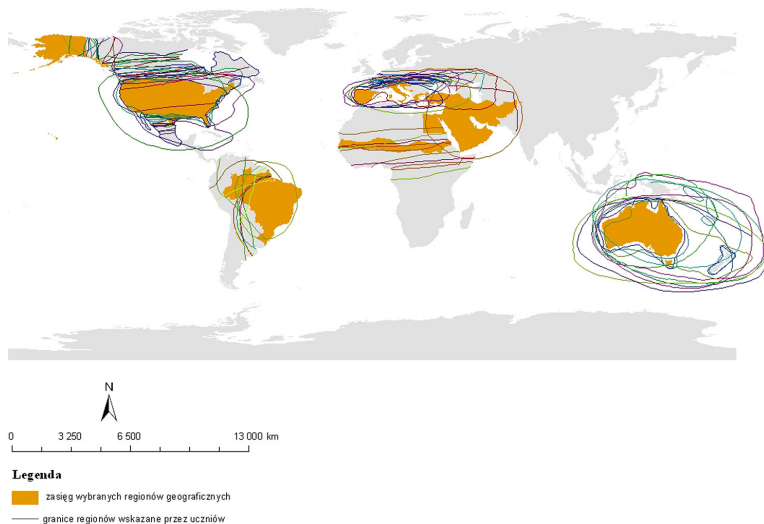
W tabeli 2 uwzględniono brak wskazania granic regionów, dzięki czemu można zauważyć, że uczniowie mieli największy problem ze wskazaniem położenia Sahelu. Z kolei najmniej trudności sprawiło im wyznaczenie granic Australii, co może być spowodowane zapamiętaniem tego regionu jako jednego z kontynentów.



Ryc. 6. Wyznaczone przez gimnazjalistów zasięgi regionów zbliżone do rzeczywistych
 Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 6. Ranges of regions indicated by middle school students that are close to actual ranges

Source: elaborated based on own studies.

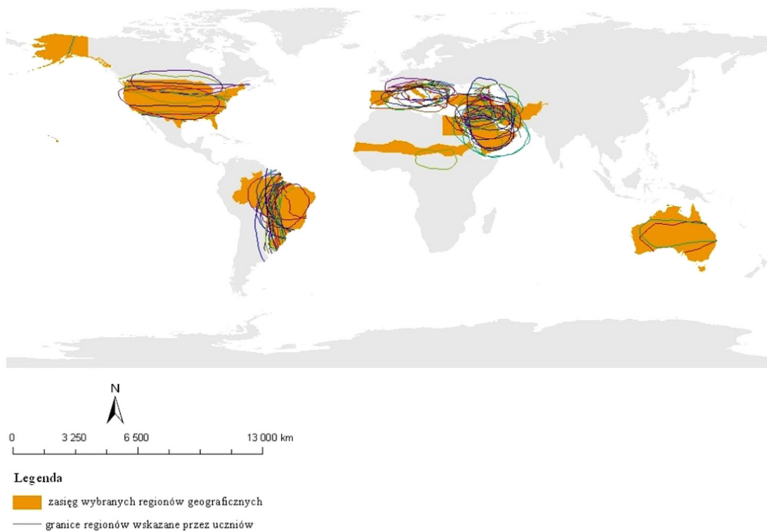


Ryc. 7. Wyznaczone przez gimnazjalistów błędne zasięgi regionów – większe od rzeczywistych

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 7. Ranges of regions wrongly indicated by middle school students – larger than actual ranges

Source: elaborated based on own studies.



Ryc. 8. Wyznaczone przez gimnazjalistów błędne zasięgi regionów – mniejsze od rzeczywistych

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 8. Ranges of regions wrongly indicated by middle school students – smaller than actual ranges

Source: elaborated based on own studies.

Tabela 2. Poprawność zasięgów regionów wyznaczonych przez gimnazjalistów
 Table 2. Correctness of the ranges of regions indicated by middle school students

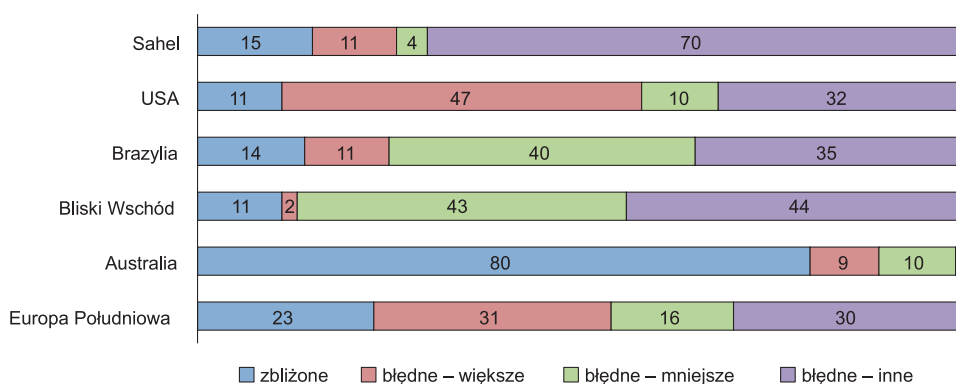
Zasięgi	Regiony						
	Sahel	Stany Zjednoczone	Brazylia	Bliski Wschód	Australia	Europa Południowa	
Zbliżone	12	10	12	8	70	20	
Błędne	większe	9	41	9	2	7	27
	mniejsze	4	9	34	34	8	14
	inne	60	29	30	35	2	26
Brak odpowiedzi	15	11	14	21	12	14	

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.
 Source: elaborated based on own studies.

Analizie poddano udział odpowiedzi ze względu na to, jaką tendencję wykazywały wskazane przez uczniów zasięgi poszczególnych regionów. To, jaki trend towarzyszył wskazaniom zasięgów poszczególnych regionów, ilustruje wykres na rycinie 9.

Krańcowo różne problemy ze znajomością położenia regionów mieli uczniowie w przypadku Sahelu i Australii – najtrudniej było im wyznaczyć prawidłowo wąską strefę Sahelu, a najłatwiej Australię wyznaczyć granicami lądowo-morskimi kontynentu. Znamienne są prawidłowości dotyczące większego lub mniejszego zasięgu regionów, a przede wszystkim powtarzająca się ich zbieżność z pozytywną lub negatywną oceną.

Prawie połowa odpowiedzi (47%) wskazywała obszar Stanów Zjednoczonych jako większy niż w rzeczywistości. Bardzo często błędny i z reguły większy zasięg zaznaczano także dla Europy Południowej. Granice regionów Bliskiego Wschodu i Brazylii częściej wskazywano błędnie i najczęściej jako mniejsze. Największym odsetkiem wyznaczonych zasięgów zbliżonych do rzeczywistych cechuje



Ryc. 9. Procentowy udział zasięgów regionów wskazanych przez uczniów
 Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 9. Percentage of ranges of regions indicated by students
 Source: elaborated based on own studies.

się Australia, gdyż uczniowie nie mieli problemów z identyfikacją kontynentalnej części regionu.

Rezultaty badań potwierdzają wcześniej dokonaną waloryzację wybranych regionów: wskazanie zasięgów granic Stanów Zjednoczonych oraz Europy Południowej większych niż w rzeczywistości może wynikać z tego, że regiony te mogą być pozytywnie oceniane przez młodzież. Dzięki określeniu granic bardzo zbliżonych do rzeczywistych w przypadku Australii, zarówno wiedza, jak i wartościowanie może być bliższe rzeczywistości. Bardzo duża część błędnych wskazań położenia Sahelu przysparza z pewnością trudności w przypisaniu mu prawidłowych cech oraz jednoznacznej ocenie warunków życia bądź cech mieszkańców. Z kolei negatywne odczucia mogą towarzyszyć wyznaczaniu zasięgu granic Brazylii i Bliskiego Wschodu. Niewątpliwie wyniki przeprowadzonych badań świadczą o słabej znajomości mapy wśród gimnazjalistów. Niezwykle istotna wydaje się wyraźna korelacja pomiędzy nieznaną położenia a błędnymi wyobrażeniami gimnazjalistów dotyczącymi różnych cech środowiska geograficznego.

Potencjalne czynniki wpływające na kształtowanie wyobrażeń o wybranych regionach świata

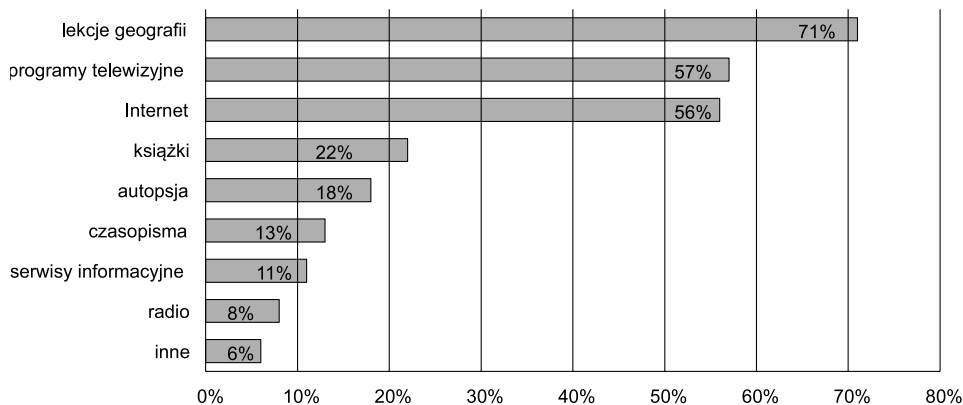
Określenie, w jakim stopniu podręcznik wpływa na wyobrażenia uczniów, jest stosunkowo trudne i wymagałoby szerszych badań. Porównano jedynie strukturę treści tematów w podręczniku. Założono, że istotne znaczenie ma ilość miejsca, jaką poświęca się danemu tematowi: im więcej miejsca zajmuje dane zagadnienie, tym więcej informacji i bogatsze wyobrażenia z nim związane. Analizie poddano liczbę stron zajmowanych przez dany temat w całej strukturze podręcznika, a także w strukturze wybranych regionów.

Tabela 3. Procentowy udział miejsca poświęconego poszczególnym regionom w podręczniku

Table 3. Percentage of space devoted to respective regions in the school book

Temat/wybrany region	Udział tematu w ogólnej strukturze podręcznika [%]	Udział tematu w strukturze wybranych regionów [%]
<i>Pierwsze mocarstwo świata – USA</i>	4,7	25,00
<i>Czarne złoto Bliskiego Wschodu</i>	3,4	18,75
<i>Australia – kontynent na antypodach</i>	3,4	18,75
<i>Zielone płuca świata – Brazylia</i>	3,4	18,75
<i>Turystyczne bogactwo Europy Południowej</i>	2,3	12,5
<i>Sahel – pasterstwo czy pustynia?</i>	1	6,25

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.
Source: elaborated based on own studies.



Ryc. 10. Podstawowe źródła informacji dla uczniów

Źródło: opracowano na podstawie badań własnych.

Fig. 10. Basic sources of information for students

Source: elaborated based on own studies.

Jak widać w tabeli 3 miejsce, jakie autorzy poświęcili poszczególnym regionom, różni się znacząco. Temat USA zajął czterokrotnie więcej miejsca od Sahelu, który potraktowano marginalnie.

Poszukiwano również podstawowych źródeł informacji, które stanowią pewnego rodzaju fundament tworzenia się wyobrażeń. Pomimo że według uczniów głównym źródłem ich wiedzy o regionach świata są lekcje geografii, to do ważnych źródeł wyobrażeń należą także środki masowego przekazu, z których chętnie korzystają (ryc. 10).

Podczas badań pytano uczniów o posiadane przez nich pomoce naukowe. Zdecydowana większość posiada pomoce w tradycyjnej wersji – książki, atlasy, encyklopedie, jednak z ich wypowiedzi wynika, że bardzo chętnie sięgają do nowych mediów – są one dla nich bardziej atrakcyjne, a dostęp wygodniejszy.

PODSUMOWANIE

Zakres wiedzy o badanych regionach geograficznych wśród uczniów jest zdecydowanie zróżnicowany i podobnie zróżnicowany jest obraz warunków życia, obraz mieszkańców oraz opinie na ich temat. W wyobrażeniach regionów wyróżnić można pewne dominanty percepcyjne, stereotypowe skojarzenia z regionem, odzwierciedlające przypisywane mu pozytywne lub negatywne cechy.

Wyniki badań pozwalają sformułować następujące wnioski:

- wszelkiego rodzaju braki informacji, a szczególnie luki w podstawowej wiedzy o warunkach przyrodniczych lub cechach kulturowych, wywołują u uczniów negatywne wyobrażenia, powodując niekiedy wrogie nastawienie do przedstawicieli innych kultur i ich sposobów życia;

- wyobrażenia gimnazjalistów na temat środowiska przyrodniczego, cech kulturowych, poziomu rozwoju gospodarczego wybranych regionów noszą znamiona stereotypów, a ich siła jest na tyle duża, że edukacja szkolna i praca nauczyciela geografii nie były w stanie ich zmienić;
- w opiniach wyrażanych przez uczniów można zauważyć europocentryczne spojrzenie i wartościowanie środowiska życia i mieszkańców różnych regionów świata według konsumpcyjnego modelu życia;
- dobór i zakres treści podręcznika ma istotny wpływ na treść wyobrażeń uczniów, przy czym bardzo ważna jest atrakcyjność sposobu przekazywania wiedzy o świecie – dlatego wiedza o odległych regionach świata i posiadane wyobrażenia uczniów pochodzą w znacznej części z interesujących dla nich, przystępnych, popularnych programów podróżniczych;
- część uczniów chętnie sięga do nowoczesnych, dodatkowych źródeł informacji, dlatego zdobywa bogatsze informacje i zyskuje pełniejsze wyobrażenia na temat odległych części świata;
- pozytywna, wyższa ocena jakości życia i cech kulturowych badanych regionów i ich mieszkańców, prowadzi do tego, że wyznaczane przez uczniów zasięgi obszarów zajmują większą powierzchnię niż w rzeczywistości;
- wyobrażenia to bardzo trudny przedmiot badań – zasadniczo nie jest możliwa jednoznaczna ich identyfikacja i na tyle pełny wgląd w ich treść, by można było precyzyjnie ocenić ich zgodność z rzeczywistością.

Pomimo stosowania różnorodnych metod badań wyobrażeń uczniów nie jest możliwe jednoznaczne określenie ich treści, poprawności. Również zakres przeprowadzonych badań nie daje na tyle pełnego wglądu w wiedzę i wyobrażenia uczniów, aby można pokusić się o uzasadnione uogólnienia. Pomimo tych mankamentów podjęta próba poznania obrazu wybranych regionów świata wśród gimnazjalistów ukazuje dominujące elementy wyobrażeń uczniów odnoszące się do ich położenia, warunków życia człowieka, cech mieszkańców, poziomu rozwoju i źródeł ich pochodzenia. Ukazuje również, w jak dużym stopniu wyobrażenia geograficzne gimnazjalistów są obciążone stereotypami, jak znaczącą rolę w tworzeniu takiego obrazu pełnią środki masowego przekazu. Wgląd w treść wyobrażeń może stanowić cenny materiał diagnozujący wiedzę i postawy uczniów, być pomocny w adekwatnym planowaniu celów i działań edukacyjnych prowadzących do lepszego przygotowania uczniów do życia w zmieniającym się, zróżnicowanym regionalnie oraz kulturowo świecie.

LITERATURA

- Angiel J., 2011, *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, Uniwersytet Warszawski Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 1996, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Gurycka A., 1994, *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży – geneza*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne – Pracownia Wydawnicza, Warszawa–Olsztyn.

- Gurycka A., Neef T., Tarnowski A., 1998, *Jak ludzie spostrzegają swój świat*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jałowiecki B., 1996, *Świadomość regionalna młodzieży licealnej*, [w:] B. Jałowiecki (red.), *Oblicza polskich regionów*, Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego UW, Warszawa.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mordwa S., 2003, *Wyobrażenia przestrzeni miast Polski Środkowej na podstawie badań grupy młodzieży licealnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rodzoś J., 2009, *Słowo w podręczniku szkolnym*, [w:] J. Rodzoś, P. Wojtanowicz (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Lublin.
- Rykiel Z., 1989, *Wyobrażenia i stereotypy Śląska*, [w:] Z. Rykiel (red.), *Struktury i procesy społeczno-demograficzne w regionie katowickim*, Prace Geograficzne IG i PZ PAN, 151.
- Ślódzcyk J., 1984, „*Mapy mentalne*” i ich zastosowanie w badaniach geograficznych, *Czasopismo Geograficzne*, 55.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania i przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szkurlat E., 2007, *Psychologiczne i kulturowe uwarunkowania percepcji środowiska*, [w:] M. Madurowicz (red.), *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej*, POLIGRAF Joanna Goś, Warszawa.
- Zając M., 2010, *Percepcja przestrzeni miejskiej*, [w:] M. Madurowicz (red.), *Wartościowanie współczesnej przestrzeni miejskiej*, Warszawa.

WYBRANE REGIONY GEOGRAFICZNE ŚWIATA I ICH MIESZKAŃCY W WYOBRAŻENIACH ŁÓDZKICH GIMNAZJALISTÓW

Streszczenie

W artykule przyjęto założenie, że jednym z zadań szkolnej edukacji geograficznej wobec wyzwań współczesnego świata jest świadome dążenie do tworzenia klimatu dialogu oraz kształtowania postaw i poglądów nieobciążonych stereotypowym myśleniem o odległych regionach, społeczeństwach, ich sytuacji, dorobku, kulturze.

Dlatego jako istotny cel badań postawiono sobie zadanie identyfikacji i oceny obrazu percepcyjnego wybranych regionów świata wśród młodzieży gimnazjalnej poprzez zbadanie, jak uczniowie gimnazjów postrzegają różnicowanie regionalne świata, główne cechy środowiska geograficznego, dorobek i cechy kulturowe mieszkańców wybranych regionów. Podstawową metodą badań percepcji wybranych regionów wśród uczniów była ankieta audytoryjna, w której pytania nawiązywały do subiektywnej wizji regionów i obrazu ich mieszkańców. Wyobrażenia, wiedza, opinie były badane przy wykorzystaniu metody dyferencjału semantycznego, pytań otwartych, map pamięciowych rysowanych przez uczniów, metody zasięgow.

Wyniki badań pozwalają sformułować m.in. następujące wnioski:

1. wszelkiego rodzaju braki informacji, a szczególnie luki w podstawowej wiedzy o warunkach przyrodniczych lub cechach kulturowych, wywołują u uczniów negatywne wyobrażenia, powodując niekiedy wrogie nastawienie do przedstawicieli innych kultur, i ich sposobów życia;

2. wyobrażenia gimnazjalistów na temat środowiska przyrodniczego, cech kulturowych, poziomu rozwoju gospodarczego wybranych regionów noszą znamiona stereotypów, a ich siła jest na tyle duża, że edukacja szkolna i praca nauczyciela geografii nie są w stanie ich zmienić;
3. w opiniach wyrażanych przez uczniów można zauważyć spojrzenie i wartościowanie jakości życia i mieszkańców różnych regionów świata według konsumpcyjnego, euro-pocentrycznego modelu życia;
4. pozytywna, wyższa ocena jakości życia i cech kulturowych badanych regionów i ich mieszkańców, prowadzi do tego, że wyznaczane przez uczniów zasięgi obszarów zajmują większą powierzchnię niż w rzeczywistości.

Wyobrażenia uczniów to bardzo trudny przedmiot badań – zasadniczo nie jest możliwa jednoznaczna ich identyfikacja i na tyle pełny wgląd w ich treść, by można było precyzyjnie ocenić ich zgodność z rzeczywistością. Pomimo tych mankamentów wgląd w treść wyobrażeń może stanowić cenny materiał diagnozujący wiedzę i postawy uczniów, być pomocny w adekwatnym programowaniu celów i działań edukacyjnych prowadzących do lepszego przygotowania uczniów do życia w zmieniającym się, zróżnicowanym regionalnie i kulturowo świecie.

Słowa kluczowe: wyobrażenia, regiony świata, edukacja geograficzna, gimnazjum

PERCEPTION OF SELECTED GEOGRAPHICAL REGIONS OF THE WORLD AND THEIR INHABITANTS BY MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Summary

The underlying assumption of the paper is that one of the tasks of geography classes taught in schools in relation to challenges posed by the contemporary world is a conscious attempt at creating the climate of a dialogue and at shaping attitudes and beliefs free of stereotypical views about remote regions, communities, their situation, possessions and culture.

Therefore, a significant study objective was identifying and evaluating middle school youth's perceptions of the world's regions by investigating how middle school students see regional differentiation of the world, main geographical characteristics, possessions and culture of the inhabitants of selected regions. The students' perceptions of selected regions were basically investigated by means of a random survey with questions making reference to a subjective vision of respective regions and their inhabitants. Perceptions, knowledge and opinions were surveyed by means of the semantic differential, open-ended questions, memory maps drawn by students, and the method of ranges.

The results of surveys make it possible to formulate, among other things, the following generalizing conclusions:

1. any type of deficiency of information and, in particular, gaps in basic knowledge about natural conditions or cultural characteristics, bring up the students' negative associations, perceptions and attitudes towards representatives of other cultures and their ways of life;
2. the views of middle school students on the natural environment, cultural characteristics, and the level of economic development of selected regions tend to be stereotypical

and they are powerful enough to withstand school education and the efforts of geography teachers;

3. the opinions expressed by students present views and evaluations of the quality of life and the inhabitants of different regions of the world based on a consumer-oriented Eurocentric lifestyle model;
4. positive, higher evaluation of the quality of life and cultural characteristics of the inhabitants of the analyzed regions leads to the fact that the ranges of areas indicated by students are larger than they are in real life.

Students' perceptions are a very difficult area of study – generally, it is impossible to identify them unanimously and gain insight that would be thorough enough for the purposes of precise assessment of their conformity with real life. Despite such drawbacks, insight in such perceptions can be a valuable material for diagnosing the level of knowledge and attitudes of students, helping to adequately programme educational goals and activities in order to ensure better preparation of students to living in the changing world differentiated by regions and culture.

Key words: perceptions, regions of the world, middle school students

Irena Dybska-Jakóbkiewicz

KRYZYS WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI REGIONALNEJ W POLSCE NA PRZYKŁADZIE BADAŃ PORÓWNAWCZYCH W WOJEWÓDZTWIE ŚWIĘTOKRZYSKIM

Na całym świecie od wielu lat obserwujemy ożywione zainteresowanie problematyką regionalną. Także w Polsce, szczególnie w przemianach społeczno-gospodarczych po roku 1989, mocno zauważalny jest renesans regionalizmu. Wraz z wszechobecną globalizacją odczuwamy jednocześnie silną potrzebę identyfikacji, znalezienia własnej tożsamości. Zjawisko to określane jest różnorodnie: jako przebudzenie etniczne, powrót do korzeni, zakorzenienie w małej ojczyźnie itd. Nurt ten wyraźnie daje się zaobserwować w naszym kraju także i w procesie kształcenia.

25 września 1994 r. na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury we Wrocławiu uchwalono *Kartę regionalizmu polskiego*. Karta określa 11 zasad, których przestrzeganie ma przyczynić się do prawidłowego rozwoju społecznego i politycznego kraju. Jedną z nich jest wprowadzenie zmian w systemie edukacji (Bednarek 1999). Do pracy szkół odnosił się punkt 6 ww. dokumentu, w którym zapisano: „Szczególna rola w podtrzymaniu i kształtowaniu świadomości lokalnej i regionalnej przypada systemowi edukacji. Programy nauczania szkół wszystkich szczebli powinny szeroko uwzględniać tematykę regionalną”.

W 1999 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło do programów szkolnych (w szkołach podstawowych i gimnazjach) ścieżkę edukacyjną *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie* (1995). Miała ona za zadanie wyposażać młodego człowieka w zasób wiedzy o najbliższym otoczeniu, a więc dostarczać zasadniczych informacji na temat szeroko pojętej problematyki ekologicznej, gospodarczej, społecznej, politycznej, historycznej i kulturalnej środowiska, w którym żyje i mieszka uczeń oraz jego rodzina, a także kształtować postawy przywiązania do okolicy i regionalnego (lokalnego) patriotyzmu. W tym czasie można było zauważyć wielkie poruszenie wśród wydawców oraz nauczycieli. Powstało wiele programów kształcenia w zakresie edukacji regionalnej opracowywanych w różnych regionach oraz poradników dotyczących realizacji tejże edukacji. Regionalizm przestał być tylko myślą, ideą wyłącznie specjalistów w warsztatach naukowych, stał się natomiast treścią działań, źródłem inspiracji

w społecznościach lokalnych, w prywatnych „małych ojczyznach”, w historyczno-kulturowych regionach (Skorowski 1999).

W grudniu 2008 r. została zatwierdzona nowa podstawa programowa, która weszła w życie z dniem 30 stycznia 2009 r. W zapomnienie odejść miały tzw. ścieżki międzyprzedmiotowe, w tym edukacja regionalna. Treści ścieżek na powrót miały być wplecione w programy poszczególnych przedmiotów szkolnych, co jednak nie w pełni zostało zrealizowane. Zainteresowanie wydawców i części metodyków tą tematyką gwałtownie zmalało. Ale czy zmieniły się potrzeby edukacyjne uczniów?

Tematyka regionalna pozostała nadal obecna w szkołach, stanowiąc ważny element nauczania biologii, geografii, historii, języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie, a także przyrody w klasach IV–VI. Obecnie nauczyciele borykają się z wieloma problemami w realizacji edukacji regionalnej. Między innymi muszą sami poszukiwać materiałów dydaktycznych, których liczba uległa ograniczeniu, a jakość zapewne obniżeniu, ponieważ przestały działać formalne kryteria ich zatwierdzenia. Nadal nie wiadomo, który obszar przyjąć za obowiązujący w nauczaniu o regionie. Problem ten istniał od dawna i w bardzo dużej mierze rzucał na trudności w realizacji ścieżki międzyprzedmiotowej w czasie, gdy obowiązywała ona formalnie. W przeszłości i obecnie wynika on z niedostatecznego rozpoznania regionalnych tożsamości Polaków. Zanim więc zaczniemy uczyć uczniów o ich własnym regionie, musimy najpierw zapytać się ich, co nim jest, z jakim (a przede wszystkim: z którym) regionem się utożsamiają, czy potrafią go nazwać lub w przybliżeniu określić jego granice (Plit 2007). Jedne z pierwszych badań dotyczących owych preferencji w Polsce zostały przeprowadzone przez E. Szkurłat (2004), M. Mularczyka (2005), później podjęte m.in. przez A. Awramiuk (2009) i Z. T. Gajowniczką (2014).

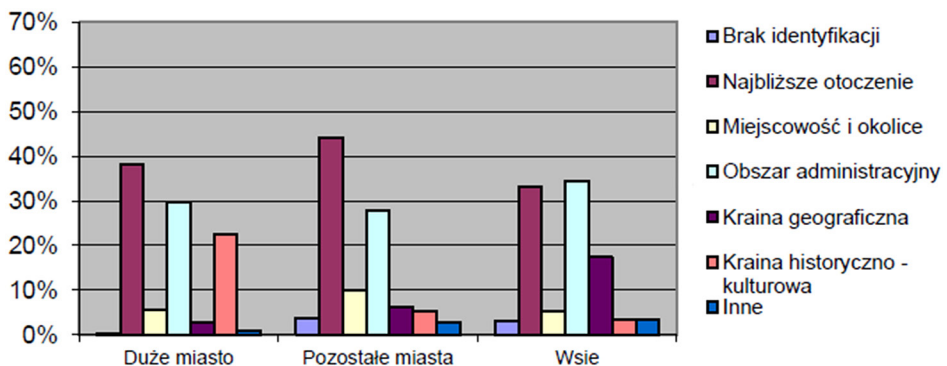
Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań empirycznych w zakresie percepcji regionu, przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej z województwa świętokrzyskiego. Jest jednocześnie próbą analizy sposobu realizacji edukacji regionalnej na lekcjach geografii oraz jej wpływu na wyobrażenia „własnego regionu” przez uczniów. Analiza wykonana została w oparciu o badania kwestionariuszowe, które odbyły się w szkołach gimnazjalnych w dwóch przekrojach czasowych. Pierwszy etap miał miejsce w latach 2005–2007, drugi zaś – w 2015 r. Taki zakres czasowy pozwolić miał na uchwycenie zmian w percepcji, a także efektów wprowadzenia „nowej” podstawy programowej, która wprawdzie zlikwidowała międzyprzedmiotową ścieżkę edukacyjną *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, ale zarazem deklarowała, że jej cele, treści i efekty kształcenia nie znikną, lecz będą realizowane na innych przedmiotach, a zwłaszcza na geografii. Badania przeprowadzono wśród 2116 gimnazjalistów z klas I–III i 58 nauczycieli gimnazjów województwa świętokrzyskiego. Szkoły, w których odbyły się sondaże, zlokalizowane były w miejscowościach różnej wielkości: w mieście wojewódzkim (Kielce), w średniej wielkości miastach powiatowych, w małych miastach oraz wsiach gminnych

„WŁASNY REGION” W WYOBRAŻENIACH UCZNIÓW SZKÓŁ WOJEWÓDZTWA ŚWIĘTOKRZYSKIEGO

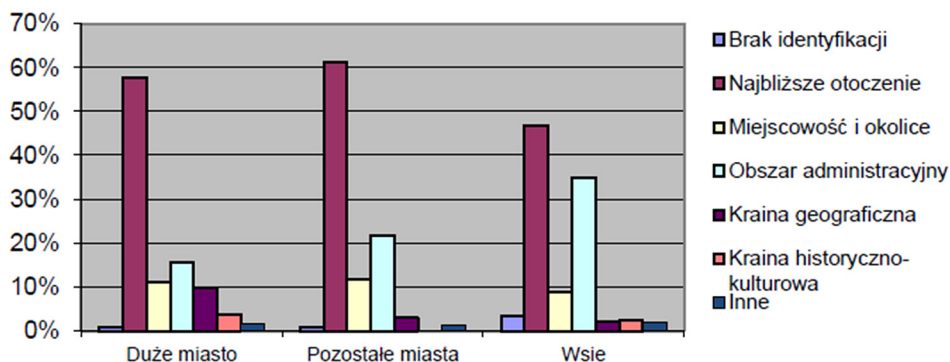
W celu sprawdzenia, jak uczniowie gimnazjów województwa świętokrzyskiego rozumieją określenie „własny region” oraz z którym obszarem go utożsamiają, zadano respondentom następujące pytanie: „Który obszar uważasz za »swoj region«?” Pytanie to miało formę otwartą. Uczniowie mogli więc wpisywać dowolne kategorie przestrzeni, które kojarzyły im się z tym określeniem. Z tego powodu zróżnicowanie odpowiedzi było bardzo duże. Wskazywano różne miejsca, poczynając od najbliższego otoczenia, np. domu, podwórka, ulicy, osiedla, poprzez miejscowość, gminę, województwo, aż po krainy historyczno-kulturowe, a nawet cały kraj i świat. Po zapoznaniu się z odpowiedziami wydzielono siedem kategorii obszarów odzwierciedlających różne poziomy ogólności w postrzeganiu „własnego regionu”. Były to:

1. Brak poczucia tożsamości regionalnej (brak odpowiedzi lub odpowiedzi „nie wiem”, „żaden”).
2. Najbliższe otoczenie (np. „pokój”, „dom”, „podwórko”, „ulica”, „osiedle”, „najbliższy”, „moje miejsce zamieszkania” itp.).
3. Miejscowość oraz najbliższe jej okolice.
4. Obszar administracyjny („gmina”, „powiat”, „województwo”).
5. Kraina geograficzna („Góry Świętokrzyskie”, „Niecka Nidziańska”, „Wyżyna Kielecka”, „Wyżyna Kielecko-Sandomierska”).
6. Kraina historyczno-kulturowa (np. „ziemia świętokrzyska”, „Kieleccyzna”, „region świętokrzyski”).
7. Inne (np. „obszar, który znam”, „mój obszar”, „obszar, w którym mieszkają moi przyjaciele”, „Polska”, „cały świat”).

Na rycinach 1 i 2 zobrazowano rozkład odpowiedzi ankietowanych uczniów na pytanie: „Który obszar uważasz za »swoj region«?” w zależności od miejsca zamieszkania.



Ryc. 1. Poziomy ogólności w rozumieniu pojęcia „własny region” u uczniów według lokalizacji szkoły (badania 2005–2007)



Ryc. 2. Poziomy ogólności w rozumieniu pojęcia „własny region” u uczniów według lokalizacji szkoły (badania 2015)

Analizując uzyskane w pierwszym etapie badań (lata 2005–2007) dane, można stwierdzić, że uczniowie w największym stopniu utożsamiają się z najbliższym otoczeniem (39,8%). Duży udział w odpowiedziach ma też obszar administracyjny (30%). W przypadku uczniów szkół wiejskich jest to głównie gmina. W zestawieniu odpowiedzi uczniów duży procent odpowiedzi ma też kraina historyczno-kulturowa (największy udział w dużym mieście – 22,4%). Wśród odpowiedzi najczęściej pojawia się region świętokrzyski. Zauważalna wśród odpowiedzi respondentów jest też kraina geograficzna. Największy udział tej kategorii zaznacza się w szkołach wiejskich – 17,4%, gdzie najczęściej uczniowie wymieniali Góry Świętokrzyskie. Znaczny udział kategorii „kraina historyczno-kulturowa” wśród odpowiedzi można zaś wiązać z podejściem nauczycieli kieleckich gimnazjów w tym czasie do edukacji regionalnej.

W drugim etapie badań (w roku 2015) okazało się, że uczniowie nadal w największym stopniu utożsamiają się z najbliższym otoczeniem (głównie swoją miejscowością), co więcej – udział tej kategorii jest zdecydowanie większy niż w latach 2005–2007. We wszystkich miastach takiej odpowiedzi udzieliło aż około 60% respondentów, mniej w szkołach wiejskich – 46,8%. Co czwarte dziecko uznało za „swoją region” obszar administracyjny. Najwięcej tych wskazań było nadal wśród uczniów szkół wiejskich – prawie 35%. Ci gimnazjaliści ponownie najczęściej wskazywali gminę, zdecydowanie rzadziej województwo. Powiat wciąż praktycznie nie zaistniał w deklaracjach uczniowskich. Jest on im obcy, na co warto zwrócić uwagę ze względu na fakt, że niebawem uczniowie ci ukończą gimnazja, a znaczna ich część kontynuować będzie naukę w miastach powiatowych, zatem na terenie, który uważają za obcy. Na podkreślenie zasługuje fakt, że dużo mniejszy niż 10 lat wcześniej, wręcz znikomy procent ankietowanych, utożsamiał się z krainą historyczno-kulturową (1,5%) i krainą geograficzną (3,6%). W średnich i małych miastach w ogóle zabrakło deklaracji identyfikacji z krainą historyczno-kulturową.

Przedstawione wyniki badań pozwalają stwierdzić, że zmniejszył się obszar, z którym utożsamiają się uczniowie. Badani gimnazjaliści, identyfikując „własny

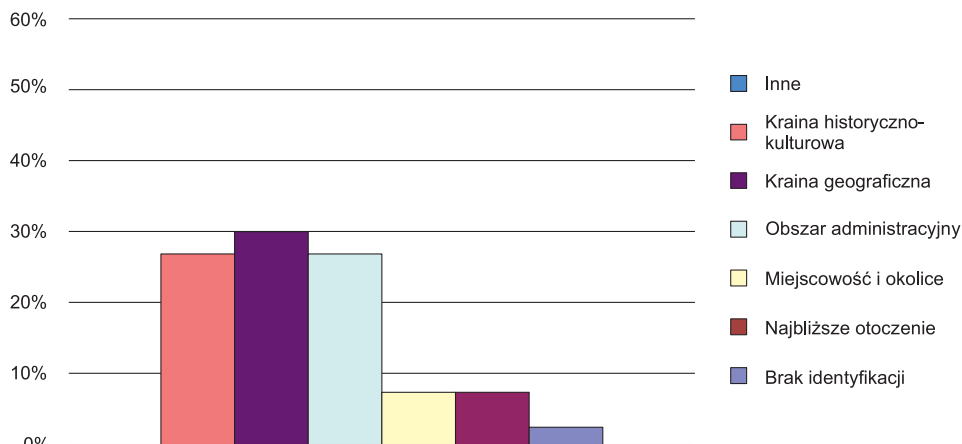
region”, w coraz większym stopniu odnoszą się głównie do przestrzeni najbliższej, najbardziej znanej, przeżywanej na co dzień, gdzie zaspokajane są ich bieżące potrzeby życiowe. Taka ogólna prawidłowość maskuje jednak wewnętrzne różnice, trzeba bowiem równocześnie zauważyć, że zwiększył się obszar, który uczniowie szkół wiejskich uznają za „swoj”. Częściej niż w pierwszym etapie badań ci właśnie ankietowani wskazywali obszar administracyjny, w tym głównie gminę. Świadczyć to może o tym, że gminy, które są samodzielnymi jednostkami administracyjnymi, coraz wyraźniej organizują swoją przestrzeń, a uczniowie fakt ten postrzegają i akceptują. Powstaje coraz więcej gminnych obiektów kulturalnych i sportowo-rekreacyjnych, gdzie młodzież może spędzać wolny czas. Natomiast gimnazjaliści z miejskich szkół w nowszych badaniach identyfikują się z mniejszym obszarem niż poprzednio – często z osiedlem bądź osiedlami, gdzie mieszkają i gdzie znajduje się szkoła, ale przede wszystkim ze swoim miastem. Natomiast to, co najbardziej zwraca uwagę podczas analizy przedstawionego materiału, to fakt, że znacznie zmniejszyła się liczba uczniów, którzy w odpowiedzi na pytanie: „Który obszar uważasz »swoj region«?”, wskazali na krainę historyczno-kulturową. Liczba tych wskazań spadła sześciokrotnie – w latach 2005–2007 krainę historyczno-kulturową wskazało 9% uczniów, zaś w 2015 r. już tylko 1,5%. Może to świadczyć o kryzysie edukacji regionalnej zaistniałym po zlikwidowaniu ścieżek edukacyjnych w szkołach.

EDUKACJA REGIONALNA W SZKOŁACH WOJEWÓDZTWA ŚWIĘTOKRZYSKIEGO

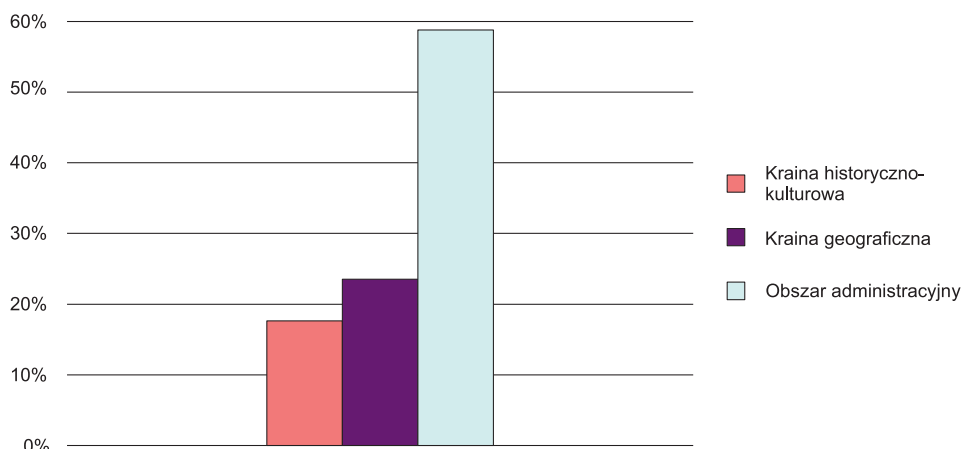
W celu określenia, czy i w jakim stopniu edukacja regionalna jest obecna w szkołach gimnazjalnych województwa świętokrzyskiego, przeprowadzono badania sondażowe wśród nauczycieli. Pierwsze pytanie, które zadano wówczas nauczycielom, brzmiało tak samo, jak to zadane uczniom – „Który obszar uważa Pan(i) za »swoj region«?”.

Uzyskane w latach 2005–2007 wyniki badań wskazują, że ankietowani w największym stopniu utożsamiali się z krainą geograficzną (30%), głównie z Górami Świętokrzyskimi oraz z Niecką Nidziańską (ryc. 3). Stosunkowo duży był też udział odpowiedzi wskazujących na krainę historyczno-kulturową (27%). Najczęściej nauczyciele wymieniali tutaj region świętokrzyski, ziemię świętokrzyską, ziemię kielecką. Tyle samo respondentów (27%) za „swoj region” uznaje obszar administracyjny, głównie województwo, znacznie rzadziej gminę. Niewielki odsetek ankietowanych wskazał miejscowość i okolice (7%) oraz najbliższe otoczenie (7%).

Wyniki uzyskane w drugim etapie badań wskazują, że ankietowani w największym stopniu utożsamiają się z obszarem administracyjnym (59%), przede wszystkim z województwem (ryc. 4). Co czwarty badany za „swoj region” uważa krainę geograficzną, pozostali (17%) – krainę historyczno-kulturową. Na pytanie, czy jest to ten sam obszar, który za „swoj region” uznają ich uczniowie,



Ryc. 3. Poziomy ogólności w rozumieniu pojęcia „własny region” u nauczycieli (badania 2005–2007)

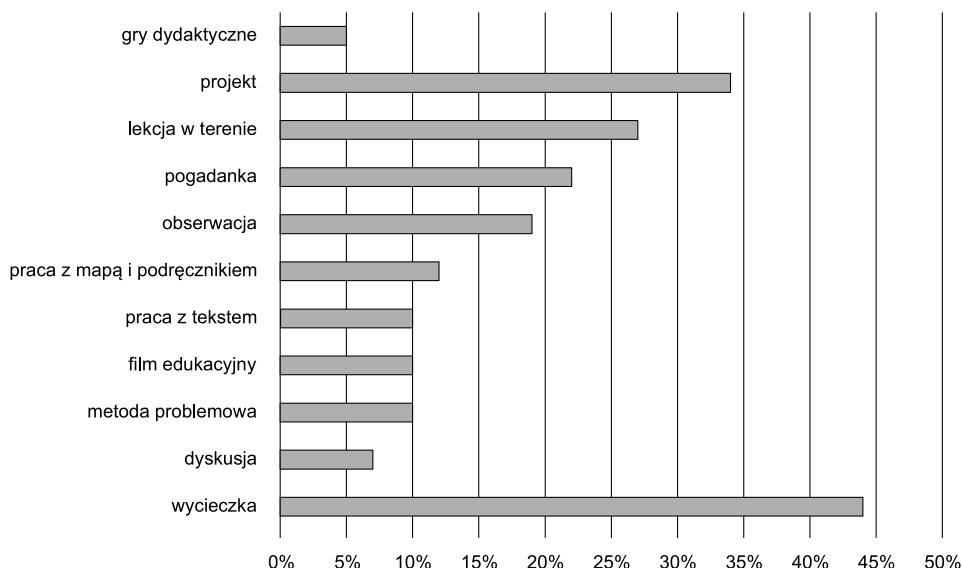


Ryc. 4. Poziomy ogólności w rozumieniu pojęcia „własny region” u nauczycieli (badania 2015)

nauczyciele w zdecydowanej większości (77%) odpowiadają, że tak. Pozostali odpowiedzieli, że nie wiedzą, z którym obszarem utożsamiają się ich uczniowie. W ankiecie z lat 2005–2007 pytania tego nie postawiono.

Kolejne pytanie skierowane do nauczycieli brzmiało: „Do jakiego obszaru odnosi się Pani/Pan na lekcjach geografii w realizacji edukacji regionalnej?”. Prawie połowa badanych (47%) odpowiedziała, że odnosi się do województwa. 1/4 respondentów – do krainy geograficznej (Góry Świętokrzyskie). Dla nielicznych punktem odniesienia jest gmina, miejscowość i jej okolice, a także... cała Polska. Tak więc jest to obszar znacznie większy od tego, który za „własny” uznają uczniowie.

W celu sprawdzenia, za pomocą których metod nauczyciele realizowali cele edukacji regionalnej, poproszono respondentów o wymienienie trzech najczęściej

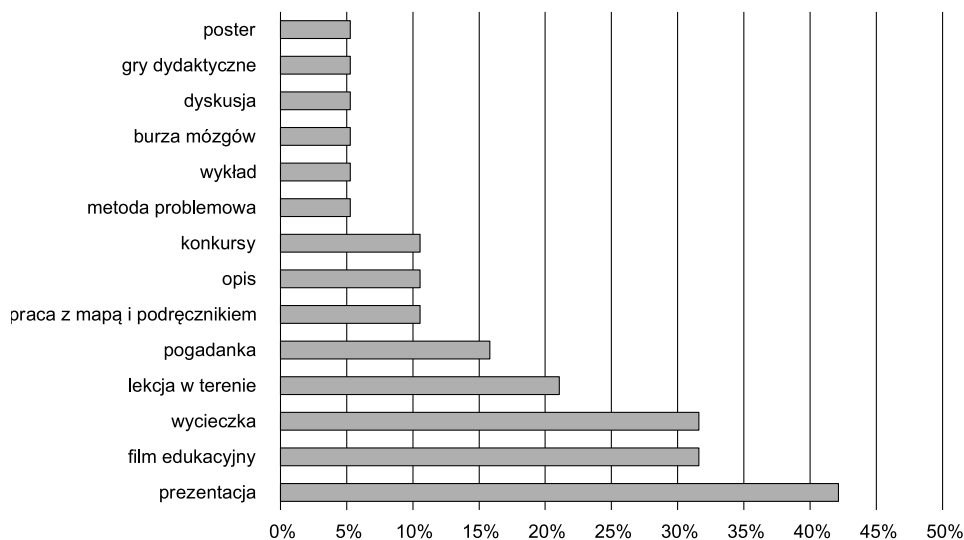


Ryc. 5. Metody i formy nauczania stosowane przez nauczycieli w realizacji edukacji regionalnej (badania 2005–2007)

stosowanych przez nich metod nauczania. Wśród udzielonych odpowiedzi znalazły się nie tylko metody, ale również formy pracy i techniki nauczania (ryc. 5). Analiza ankiet pozwala zauważyć, że najczęściej stosowaną przez nauczycieli metodą stanowił projekt. Wskazało na nią 34% ankietowanych. Popularną metodą była także pogadanka (22%), następnie obserwacja (19%) i praca z mapą (12%). Rzadko stosowane metody, wybrane przez 5–10% nauczycieli, to: metoda problemowa, dyskusja, praca z tekstem, metody waloryzacyjne, gry dydaktyczne. Biorąc pod uwagę formy pracy wykorzystywane przez nauczycieli w edukacji regionalnej, prawie połowa badanych (44%) wymieniła wycieczkę, a 27% lekcję w terenie. Oprócz tego nauczyciele wskazywali techniki nauczania ułatwiające dyskusję: mapy mentalne, analizę SWOT czy metaplan.

Trudno wyobrazić sobie edukację regionalną bez zajęć w terenie. Ta forma nauczania daje uczniom możliwość lepszego poznania regionu, swojego miejsca zamieszkania. Niewielu badanych nauczycieli (10%) przyznało się do tego, że w ciągu roku ani razu nie prowadziło zajęć z zakresu edukacji regionalnej w terenie. Znaczny odsetek ankietowanych (37%) realizował je 2–3 razy w roku, 8 osób (tj. 17%) – 4–5 razy i tyle samo (17%) – 1 raz, pozostałe osoby od 6 do 10 razy¹.

¹ Niestety takiego pytania nie skierowano do uczniów. Tymczasem badania Markowskiej (2012) wykazały bardzo duże różnice między nauczycielskimi i uczniowskimi deklaracjami. Markowska wysunęła przypuszczenie, że nauczyciele podają łączną liczbę zajęć w terenie, które przeprowadzili ze wszystkimi nauczonymi przez nich klasami w ciągu roku szkolnego, uczniowie – liczbę tych, w których sami uczestniczyli. Z punktu widzenia jakości procesu dydaktycznego tylko ta druga liczba ma znaczenie.



Ryc. 6. Metody i formy nauczania stosowane przez nauczycieli w realizacji edukacji regionalnej (badania 2015)

Do metod najczęściej stosowanych w realizacji edukacji regionalnej przez nauczycieli badanych w roku 2015 należą prezentacje (wymieniło je 47% respondentów), filmy edukacyjne (35%), wycieczki (35%), lekcje terenowe (24%), pogadanki (18%). Rzadziej wykorzystywane metody, wybrane przez 6–12% nauczycieli, to: opis, praca z mapą i podręcznikiem oraz konkursy. Sporadycznie stosowane w edukacji regionalnej metody, wskazane przez mniej niż 10% nauczycieli, to: metoda problemowa, wykład, burza mózgów, dyskusja, gry dydaktyczne i postery (ryc. 6).

Na pytanie skierowane do nauczycieli, ile razy w ciągu roku prowadzili zajęcia z edukacji regionalnej w terenie, niestety, jeden na czterech ankietowanych odpowiedział, że ani razu. Stanowi to wyraźnie zaznaczoną, negatywną zmianę w porównaniu ze stanem w latach 2005–2007. Również co czwarty powiedział, że 2 razy w ciągu roku, a co piąty – 4 razy. Przyczyną tego zjawiska może być brak obowiązkowych ścieżek międzyprzedmiotowych, których prawidłową realizację zapewniały przede wszystkim zajęcia terenowe.

Opierając się na wynikach sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli, można stwierdzić, że edukacja regionalna była (10 lat temu) i jest obecna w szkołach województwa świętokrzyskiego. W latach 2005–2007 obowiązywały ścieżki międzyprzedmiotowe, w tym *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*. Z badań wynika, że nauczyciele realizowali cele edukacji regionalnej, które w dużej mierze odpowiadały treściom tej ścieżki. Stosowali różne formy i metody nauczania, głównie wycieczki, lekcje w terenie oraz projekt, pogadankę, obserwację i pracę z mapą.

Badana grupa nauczycieli geografii wysoko oceniła sposób realizacji zadań edukacji regionalnej w swoich szkołach. Dostrzegali oni jednak spore przeszkody

utrudniające to zadanie, przede wszystkim zbyt małą liczbę godzin geografii oraz brak środków finansowych.

Z analizy zebranego w 2015 roku materiału wynika, że edukacja regionalna nadal jest obecna w szkołach województwa świętokrzyskiego, a nauczyciele deklarują, że realizują jej cele. Są to jednak głównie cele dotyczące wiadomości, brak natomiast celów kształcących umiejętności i działania. Edukacja regionalna odbywa się najczęściej w postaci prezentacji multimedialnych i filmów, rzadziej niż 10 lat temu nauczyciele organizują wycieczki i lekcje w terenie, a co czwarty ankietowany odpowiedział, że ani razu nie prowadził zajęć terenowych.

Badani nauczyciele dostrzegają zarówno wady, jak i zalety realizacji edukacji regionalnej poprzedniego i obecnego układu. Podsumowując jednak zmiany zachodzące wraz z kolejnymi reformami edukacji, można stwierdzić, że prawie wszyscy ankietowani uważają, iż są to zmiany na niekorzyść tej edukacji. Ilustrację tych opinii nauczycieli stanowi zwięzła wypowiedź jednego z nich: „Co reforma – tym mniej edukacji regionalnej”.

PODSUMOWANIE

Dość powszechne są opinie, że coraz mniej uwagi poświęca się edukacji regionalnej w szkole i że nie ma tam dla niej miejsca. Takie też spostrzeżenia mieli badani nauczyciele geografii. W roku 1999 wprowadzono do programu nauczania ścieżki edukacyjne, w tym *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*. Podstawa programowa zmieniła się jednak w roku 2009 i od tej pory pod określeniem „nowej podstawy programowej” stanowi przedmiot rozmów i seminariów dla nauczycieli. Czy założenia systemowe, które pojawiły się chociażby w programie *Dziedzictwo kulturowe w regionie* (1995) wspieranym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej od 1995 roku i rozwijanym na terenie całego kraju, mają dzisiaj rację bytu? Dlaczego tak pręźnie rozwijająca się edukacja regionalna w różnych rejonach Polski obecnie przeżywa regres? Być może przyczyn należy dopatrywać w ciągłych zmianach zachodzących w polskim systemie edukacji. Historia już wielokrotnie pokazała, że rewolucje rzadko dają pozytywne i trwałe zmiany, natomiast najkorzystniejsze efekty uzyskuje się w wyniku ewolucji (Reńda 2010). Podobnie twierdził Jan Flis, który w wywiadzie, na pytanie dotyczące reformy oświaty na początku lat 90., odpowiedział: „Wciąż robimy rewolucję. Jestem zwolennikiem powolnej ewolucji, doszlifowywania programów, a nie jakichś rewolucyjnych zmian” (Banaśkiewicz-Cabaj, Cabaj 2007).

Region świętokrzyski postrzegany jest jako region o słabo wykształconej tożsamości regionalnej, słabo rozpoznawalnym zarówno zewnątrz, jak i niespójnym wewnątrz własnym wizerunkiem (Zarycki, Tucholska 2004). Warto więc to ważne narzędzie, którym dysponuje szkoła – edukację regionalną – wykorzystać w budowaniu tożsamości regionalnej młodych mieszkańców regionu oraz w przygotowaniu ich do życia w społeczności lokalnej (Hibszler 2010).

LITERATURA

- Awramiuk A., 2009, *Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Banaśkiewicz-Cabaj K., Cabaj W., 2007, *Rozważania Jana Flisa o nauczaniu geografii*, Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Bednarek S. (red.), 1999, *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie w zreformowanej szkole*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie – założenia programowe*, 1995, MEN, Warszawa.
- Gajowniczek Z.T., 2014, *Gmina wiejska i miejsko-wiejska w Polsce jako obszar odniesienia w edukacji regionalnej*, rozprawa doktorska, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Hibszer A., 2010, *Geograficzna koncepcja edukacji regionalnej (wybrane zagadnienia)*, [w:] E. Szkurlat (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 101–113.
- Mularczyk M., 2005, *Związek mojego miasta z regionem*, *Geografia w Szkole*, 2: 96–100.
- Plit F., 2007, *Region, regionalizm, geografia regionalna*, [w:] J.L. Olszewski (red.), *Profesorowi Jerzemu Ćmakowi w osiemdziesiątą rocznicę urodzin*. Seria Jubileuszowa, Instytut Geografii AŚ, Kielce.
- Reźda W., 2010, *Reforma i co dalej...*, *Foton*, 110: 53–56.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17; www.prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017).
- Skorowski H., 1999, *Znaczenie wartości kultury regionalnej w procesie rozwoju i wychowania młodego pokolenia*, [w:] S. Bednarek (red.), *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Wydawnictwo DTSK Silesia, Wrocław.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania, przemiany*, *Rozprawy Habilitacyjne Uniwersytetu Łódzkiego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Zarycki T., Tucholska A., 2004, *Region, którego miało nie być. Paradoksy tożsamości województwa świętokrzyskiego w kontekście krajowym i europejskim*, [w:] W. Łukowski (red.), *Tożsamość regionów w Polsce w przestrzeni europejskiej*, materiały z konferencji *Regiony, regionalizm i Unia Europejska* zorganizowanej przez Wolny Sojusz Europejski/Zielonych i Ruch Autonomii Śląska dnia 17.03.2003 w Katowicach, Katowice, s. 76–89.

KRYZYS WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI REGIONALNEJ W POLSCE NA PRZYKŁADZIE BADAŃ PORÓWNAWCZYCH W WOJEWÓDZTWIE ŚWIĘTOKRZYSKIM

Streszczenie

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań empirycznych w zakresie percepcji regionu, przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej z województwa świętokrzyskiego. Jest jednocześnie próbą analizy sposobu realizacji edukacji regionalnej na lekcjach geografii oraz jej wpływu na percepcję „własnego regionu” przez uczniów. Analiza wykonana została w oparciu o badania, które odbyły się w szkołach gimnazjalnych w dwóch przekrojach

czasowych. Pierwszy etap miał miejsce w latach 2005–2007, drugi zaś – w 2015 r. Wyniki badań wskazują, że edukacja regionalna była i jest obecna w szkołach gimnazjalnych województwa świętokrzyskiego. Jest jej jednak znacznie mniej niż wtedy, gdy funkcjonowały ścieżki międzyprzedmiotowe. Takie też spostrzeżenia mieli badani nauczyciele geografii. Nauczyciele chętnie korzystają ze współczesnych technik informatycznych i multimedialnych podczas przekazywania wiedzy o regionie. Rzadziej jednak wychodzą w teren. Również ograniczenie zasięgu „własnego regionu” uczniów, które okazało się wynikiem prezentowanych w niniejszej pracy badań, uwiarygodnia tezę, że istnieje kryzys edukacji regionalnej w szkołach.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, edukacja geograficzna, własny region, percepcja

THE CRISIS OF CONTEMPORARY REGIONAL EDUCATION IN POLAND ON THE EXAMPLE OF COMPARATIVE RESEARCH IN THE ŚWIĘTOKRZYSKIE REGION

Summary

This article discusses the results of empirical research into the perception of one's own region. The research was conducted among lower secondary-school pupils from the Świętokrzyskie region. The research also constitutes an attempt at an analysis of the way of implementing regional education during geography lessons and its impact on the perception of “one's own region” by the pupils. The analysis was based on the research conducted in lower secondary schools in two timespans. The first one encompassed the years 2005–2007, while the second one was the year 2015. The results of the research indicate that regional education was and it still is implemented in lower secondary schools in the Świętokrzyskie region. However, nowadays, there is much less regional education than at times when intersubject educational paths were implemented. Such observations were also expressed by geography teachers. The teachers willingly take advantage of contemporary IT and multimedia technologies to convey the knowledge about the region. However, they less frequently conduct field lessons. In addition, the restriction of the breadth of pupils' perception of “their own region”, a conclusion reached after conducting the research, corroborates the thesis that there exists a crisis of regional education at schools.

Key words: regional education, geography education, one's own region, perception

Część II

**NOWE METODY I ŚRODKI KSZTAŁCENIA
W ŚWIETLE WSPÓŁCZESNYCH
WYZWAŃ EDUKACYJNYCH**

Part 2

**NEW METHODS AND EDUCATIONAL TOOLS
IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL
CHALLENGES**

Joanna Szczęsna

KLASYCZNIE CZY NOWOCZEŚNIE UCZYĆ GEOGRAFII – OCENA EFEKTYWNOŚCI METOD KSZTAŁCENIA NA PODSTAWIE WYNIKÓW EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

WPROWADZENIE

Ostatnie 25-lecie to okres intensywnych przemian polskiego szkolnictwa, które dotyczą wszystkich płaszczyzn jego funkcjonowania, począwszy od podstaw teoretyczno-filozoficznych, przez zmiany strukturalno-organizacyjne szkoły po praktyczną organizację procesu kształcenia. Szczególnie dużo innowacji zaszło w sferze organizacji procesu dydaktycznego. Warsztat pracy nauczyciela wzbogacił się o nowe „narzędzia” w postaci wielu metod i technik kształcenia, zapożyczonych z dydaktyk przedmiotowych krajów zachodnich. Poza tym rozwój technologii multimedialnych pozwolił znacznie poszerzyć gamę środków dydaktycznych. Nowe rozwiązania metodyczne niewątpliwie uatrakcyjniają pracę na lekcji. Obecnie w środowisku nauczycieli istnieje dość powszechne przekonanie, że im bardziej nowatorskie rozwiązania w zakresie metod i środków dydaktycznych stosuje nauczyciel, tym lepsze wyniki kształcenia osiąga. Tymczasem, jak pokazują badania prowadzone przez autorkę, tradycyjne sposoby realizacji treści i organizacji zajęć, ale zastosowane w sposób maksymalnie angażujący ucznia, dają lepsze efekty kształcenia niż nowoczesne rozwiązania dydaktyczne.

CEL I METODY BADAŃ

Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w szkołach podstawowych w ramach przedmiotu przyroda.

Celem badań było określenie efektywności różnych rozwiązań dydaktycznych w kształtowaniu podstawowych pojęć geograficznych z zakresu krajobrazu, w ramach działu tematycznego: *Krajobraz najbliższej okolicy*. Badania przeprowadzono

metodą eksperymentu pedagogicznego, w wariantcie czterech grup równoległych. Jest to zmodyfikowana przez autorkę metoda grup równoległych według koncepcji M. Łobockiego (1999). W przypadku opisywanych badań nie wprowadzono oddzielnej grupy kontrolnej, tylko porównywano efekty kształcenia osiągnięte przez poszczególne grupy eksperymentalne z wynikami pozostałych grup. Taki wariant techniki eksperymentalnej wynikał z głównego celu badań, który zakładał określenie skuteczności zaproponowanych rozwiązań dydaktycznych w kształtowaniu pojęć związanych z krajobrazem.

Eksperymentem pedagogicznym objęto klasy IV szkół podstawowych. Wzięło w nim udział ponad 300 uczniów. Badania przeprowadzono na początku roku szkolnego 2010/2011 (wrzesień/październik), kiedy uczniowie rozpoczynają kształcenie w zakresie przyrody, dlatego nie poznali jeszcze pojęć związanych z krajobrazem. Takie działania podjęto w celu zapewnienia wszystkim uczestnikom eksperymentu „równego startu” pod względem terminu i przygotowania merytorycznego. Cały eksperyment wraz ze sprawdzianem kontrolnym trwał około półtora miesiąca.

Na potrzeby eksperymentu przygotowano cztery różne koncepcje wprowadzania pojęć z zakresu krajobrazu i kształtowania umiejętności. Wszystkie zaproponowane metody są dobrze znane i powszechnie stosowane przez nauczycieli przyrody, a wykorzystane środki dydaktyczne pozwalają na zobrazowanie wdrażanych treści. Każdy wariant eksperymentu realizowano z udziałem około 80 uczniów, przy czym dobór wariantu dla poszczególnych klas dokonany został losowo.

Pierwszy wariant eksperymentu opierał się na zajęciach terenowych jako podstawowej metodzie pracy. Zajęcia te miały w całości charakter aktywizujący. Uczniowie uczestniczyli w zdobywaniu wiedzy w sposób twórczy poprzez: obserwację, badania organoleptyczne oraz elementy badań laboratoryjnych, pomiary i zabawy dydaktyczne. Wszystkie treści bloku tematycznego *Krajobraz najbliższej okolicy* zostały zrealizowane bezpośrednio w badanym terenie.

Trzy pozostałe koncepcje zajęć realizowane były w szkole, ale wszystkie zawierały materiał poglądowy, dotyczący tego samego obszaru.

Drugi wariant eksperymentu jako metodę wiodącą zakładał pracę z tekstem źródłowym. Tekst zawierał szereg informacji dotyczących krajobrazu najbliższej okolicy, a jego uzupełnienie stanowiły fotografie.

Na potrzeby trzeciej grupy eksperymentalnej nakręcono film edukacyjny (wg scenariusza autorki), za pomocą którego uczniowie mogli prowadzić obserwację pośrednią najbliższego otoczenia. Film zawierał podkład dźwiękowy w postaci komentarza słownego, przedstawionego przez lektora, oraz odgłosów naturalnych, charakterystycznych dla aktualnie pokazywanego fragmentu przestrzeni. Film podzielony został na odrębne sekwencje (trwające po kilka minut), odpowiadające częściom tematycznym, które autorka zaplanowała do realizacji w ramach całego działu *Krajobraz najbliższej okolicy*.

Czwarty wariant eksperymentu również wykorzystywał obserwację pośrednią jako główną metodę kształcenia, ale zastosowany materiał obrazowy – przeźrocza – miał charakter statyczny, a odpowiedni komentarz prezentowany był przez nauczyciela.

W ramach eksperymentu zrealizowano 12 tematów/zagadnień pozwalających w sposób spójny i kompleksowy przedstawić podstawowe pojęcia związane z krajobrazem. Wszystkie materiały do zajęć były przygotowane przez autorkę w oparciu o środowisko w miejscu zamieszkania uczniów. Komplet materiałów dydaktycznych dla każdej grupy eksperymentalnej zawierał także: karty pracy dla uczniów do każdego tematu z urozmaiconymi zadaniami oraz scenariusze zajęć dla nauczycieli ze szczegółowymi wytycznymi do prowadzenia lekcji. Niezależnie od wariantu eksperymentu zastosowanego w każdej badanej grupie, starano się maksymalnie zaktywizować udział ucznia w procesie dydaktycznym poprzez zróżnicowane zadania dydaktyczne i stwarzanie sytuacji problemowych. Eksperyment pedagogiczny realizowali nauczyciele przyrody – autorka pełniła rolę obserwatora procesu dydaktycznego.

Eksperyment był poprzedzony testem diagnostycznym, którego wyniki porównano z testem końcowym przeprowadzonym po eksperymencie. Skuteczność zastosowanych rozwiązań dydaktycznych badano za pomocą testu osiągnięć, który zawierał zadania różnego typu (otwarte i zamknięte), opracowane na podstawie klasyfikacji B. Niemierki (1999). Test miał charakter różnicujący – posłużył do porównania wyników osiągniętych przez poszczególne grupy eksperymentalne.

Zadania testowe dotyczyły wszystkich pojęć szczegółowych wchodzących w zakres pojęcia krajobrazu, wprowadzonych w ramach eksperymentu. Sprawdzano znajomość elementów krajobrazu, umiejętność określania związków i zależności między nimi, rozpoznawania czynników wpływających na kształtowanie krajobrazu, stosowania typologii w odniesieniu do krajobrazu i jego elementów oraz określania roli człowieka w przekształcaniu krajobrazu. W teście znalazły się także zadania, które poprzez zastosowanie skali ocen (Łobocki 1999) pozwoliły określić stosunek emocjonalny uczniów do krajobrazu własnej okolicy.

WYNIKI EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO – UWAGI OGÓLNE

Projekt eksperymentu wzbudził duże zainteresowanie nauczycieli, ponieważ do tychczas nie dysponowali oni materiałem dydaktycznym związanym z najbliższym terenem, który nadawałby się do bezpośredniego wykorzystania na lekcjach. Sposób opracowania treści merytorycznych, urozmaicone zadania dla uczniów ujęte w formę kart pracy do poszczególnych tematów oraz szczegółowe wskazówki do prowadzenia zajęć i sama ich koncepcja spotkały się z aprobatą nauczycieli. Deklarowali oni chęć wykorzystywania zaproponowanych materiałów także po zakończeniu eksperymentu.

Szczególnie istotne są jednak zachowania uczniów, którzy spontanicznie reagowali, oglądając na fotografiach, przeźroczach czy filmie miejsca bliskie sobie i znane z codziennych obserwacji. Na każdym etapie pracy widoczne było zaskoczenie dzieci, wynikające z faktu, że najbliższe im otoczenie stało się przedmiotem naukowo-dydaktycznego opracowania, a wszystkie zawarte w nim informacje

da się łatwo skonfrontować z rzeczywistością. Wcześniej uczniowie nie mieli do czynienia z podobnymi pomocami dydaktycznymi i można stwierdzić z przekonaniem, że przygotowane na potrzeby eksperymentu materiały wpłynęły motywująco na postawę uczniów i ich chęć do pracy. Wszyscy uczniowie, niezależnie od tego, w którym wariancie badań uczestniczyli, z zainteresowaniem przyjęli zaproponowane działania.

Obserwacje przebiegu eksperymentu w pełni potwierdziły opinie nauczycieli, zamieszczone w ankiecie poprzedzającej eksperyment pedagogiczny, odnośnie zajęć terenowych. Istnieje szereg trudności organizacyjnych, pogodowych i innych, które uniemożliwiają planową realizację założeń tych zajęć. W przypadku klas pracujących w terenie czas trwania eksperymentu znacznie się wydłużył właśnie ze względu na wspomniane utrudnienia. Należy także zauważyć, że zdolność koncentracji dzieci 10-letnich jest jeszcze dość ograniczona, a obecność na otwartej przestrzeni dostarcza szeregu bodźców rozpraszających, co negatywnie wpływa na skupienie uwagi uczniów. W takiej sytuacji często dochodzi do tego, że uczniowie zamiast treści istotnych zapamiętują z pracy terenowej informacje o ubocznym znaczeniu. Warto również wspomnieć, że spośród pozostałych grup eksperymentalnych w największym skupieniu pracowała grupa wykorzystująca tekst źródłowy, a największe zainteresowanie opracowywanymi treściami wykazywała grupa bazująca na filmie.

WYBRANE WYNIKI JAKOŚCIOWE EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

Efektywność kształcenia osiągniętą z wykorzystaniem poszczególnych strategii kształcenia zastosowanych w eksperymencie zbadano za pomocą testu sprawdzającego. Test zawierał 34 zadania o bardzo zróżnicowanym charakterze, podzielone na trzy części (test wykonywano w trzech transzach, aby nie zmęczyć zaledwie dzieci). Były to zadania otwarte, wymagające definiowania lub wyrażenia własnej opinii ucznia, różnorodne zadania otwarte krótkiej odpowiedzi oraz zadania zamknięte. Zadania od 1 do 3 dotyczyły pojęcia krajobrazu oraz podziału jego elementów na naturalne i kulturowe; zadania 4–6 dotyczyły ukształtowania terenu i form rzeźby; zadania 7–13 odnosiły się do skał i gleb (od ogólnych pojęć do szczegółów związanych z najbliższą okolicą); zadania 14–15 wiązały się z formami występowania wody w krajobrazie i jej działalności; zadania 16–18 dotyczyły roślinności i zwierząt w krajobrazie; zadanie 19 obejmowało wpływ pogody na krajobraz; zadania 20–22 odnosiły się do czynników kształtujących krajobraz; zadania 23–25 odnosiły się do wpływu krajobrazu na działalność człowieka; zadania 26–27 dotyczyły typologii krajobrazów; zadania 28–30 odnosiły się do kwestii oceny wpływu człowieka na krajobraz, a zadania 31–34 – oceny przekształceń krajobrazu najbliższej okolicy.

Rozwiązania testu sprawdzającego, przeprowadzonego po eksperymencie pedagogicznym, wykazują znaczne zróżnicowanie w poziomie opanowania

podstawowych pojęć związanych z krajobrazem w obrębie poszczególnych badanych grup (wyniki procentowe otrzymane za rozwiązanie poszczególnych zadań przedstawiono na rycinie 1). W przypadku niektórych pojęć dobór konkretnych metod i środków dydaktycznych nie wpłynął znacząco na efekty kształcenia. Natomiast w innych sytuacjach widoczne są wyraźne różnice zarówno w treści, jak i zakresie pojęć oraz umiejętności ich zastosowania. Należy zauważyć, że odpowiedzi na pytania testowe, udzielane przez uczniów pracujących w klasie, na ogół nie wykraczały poza informacje zawarte w materiałach pomocniczych.

Pojęcia związane z krajobrazem były najlepiej definiowane i charakteryzowane przez grupy uczniów pracujące w oparciu o tekst źródłowy i zajęcia terenowe. Zadania odnoszące się konkretnie do krajobrazu najbliższej okolicy, mające za podstawę obserwację, były gorzej wykonywane przez uczniów pracujących z tekstem, ale także z filmem i przeźrocami niż przez uczniów uczestniczących w zajęciach terenowych. Jednakże wiedza ogólna na temat krajobrazu była u uczniów pracujących w terenie na niższym poziomie niż u uczniów pracujących w oparciu o tekst, a w niektórych przypadkach również w oparciu o film i przeźrocza. Zdecydował tu prawdopodobnie brak odpowiedniej bazy/kontekstu teoretycznego, który zawierały materiały wykorzystywane w klasie. W materiale tekstowym dla uczniów pracujących w klasie, a także komentarzach do filmu i przeźroczy zawarte były szczegółowe wyjaśnienia poszczególnych pojęć, tymczasem w terenie uczniowie bazowali na własnych obserwacjach i ustnym przekazie nauczyciela.

Zadania sprawdzające znajomość czynników i mechanizmów procesów kształtujących krajobraz nastęrczyły uczniom największych trudności, co szczególnie wyraźnie zaznaczyło się w grupach pracujących w oparciu o przeźrocza i filmy. Słabe wyniki uczniów w tym zakresie są prawdopodobnie spowodowane niedostatecznie rozwiniętym myśleniem abstrakcyjnym i przyczynowo-skutkowym u młodszych dzieci.

Najpełniejsze rozwiązania zadań przedstawiła grupa wykorzystująca tekst źródłowy, ale przedstawiane odpowiedzi miały w dużym stopniu charakter odtwórczy. Ta grupa osiągnęła najlepsze wyniki zwłaszcza w tych zadaniach, w których można było w sposób bezpośredni zastosować wiadomości zawarte w tekście. Uczniowie dobrze poradzili sobie z pytaniami i poleceniami wymagającymi definiowania i rozumienia pojęć, zjawisk i procesów oraz porządkowania informacji według określonych kryteriów.

Grupa dzieci pracująca w terenie przedstawiła pełniejsze, swobodniejsze i o wiele bardziej zróżnicowane odpowiedzi, zawierające szczegóły pochodzące z samodzielnych obserwacji. Pozytywny wpływ zajęć terenowych jest dostrzegalny szczególnie w odniesieniu do pojęć abstrakcyjnych, np.: zależności w krajobrazie. Na podstawie udzielanych w teście odpowiedzi można stwierdzić, że obraz środowiska, który się kształtuje w umysłach dzieci obcujących z nim w sposób bezpośredni, jest bardziej pełny, częściowo także dzięki informacjom zdobywanym w sposób niezamierzony. To samo stwierdzenie odnosi się do podstawowych pojęć dotyczących krajobrazu. Te pojęcia, które znalazły swoją podstawę w obserwacjach bezpośrednich, są na ogół bogatsze w treść i mają większy zakres. Zajęcia terenowe okazały się owocne w kwestii kształtowania takich umiejętności,

jak porównywanie i rozróżnianie obiektów oraz ich rozpoznawanie na podstawie charakterystycznych cech.

Grupy eksperymentalne, wykorzystujące podczas zajęć przeźrocza lub film, osiągnęły generalnie gorsze wyniki sprawdzianu. Wyjątek stanowią zadania, w których należało się wykazać umiejętnością argumentowania. W nich uczniowie obu grup osiągnęli wyższe wyniki niż pozostałe grupy eksperymentalne. W tym przypadku pozytywny wpływ na kształtowanie pojęć miał w głównej mierze wykorzystany materiał obrazowy, w którym pewne zależności i relacje zachodzące w krajobrazie były wyeksponowane i uzasadnione. Film, czyli obraz ruchomy, okazał się najmniej efektywny, jeśli chodzi o wychwycenie najistotniejszych elementów krajobrazu, bardziej skuteczny był obraz statyczny. Zdecydowały o tym prawdopodobnie ograniczone jeszcze możliwości percepcyjne 10-letnich uczniów, u których analiza szybko zmieniającego się, ruchomego obrazu nie jest dostatecznie wydajna.

Badania wykazały, że wszystkie grupy uczniów, poza pracującą z tekstem, po eksperymencie oceniły atrakcyjność krajobrazu najbliższej okolicy gorzej niż przed eksperymentem, co potwierdza opinię E. Szkurląt (2004), że miejsca lepiej poznane są gorzej oceniane.

Podsumowując jakościową analizę wyników sprawdzianu końcowego, można stwierdzić, że niezależnie od realizowanego w eksperymencie wariantu metodycznego, u uczniów nastąpił znaczny rozwój pojęć w stosunku do poziomu wyjściowego. Stopień opanowania pojęć przedmiotowych, opartych na konkretnej podstawie wyobraźniowej, osiągnął bardzo wysoki poziom. Natomiast pojęcia abstrakcyjne nie zostały jeszcze dostatecznie ukształtowane, na co znaczący wpływ może mieć wiek i cechy psychofizyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym, kiedy to myślenie abstrakcyjne dopiero się rozwija.

WYBRANE WYNIKI ILOŚCIOWE EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

Wyniki eksperymentu pedagogicznego poddano także analizie statystycznej, z której wyłączono jedno zadanie otwarte, niepodlegające ocenie punktowej, ponieważ treść pytania dotyczyła subiektywnej oceny emocjonalnej krajobrazu w miejscu zamieszkania.

Na potrzeby określenia poprawności rozwiązywania zadań i porównania wyników między grupami eksperymentalnymi autorka wyznaczyła współczynnik średniej rozwiązywalności zadania (R_{sr}), czyli współczynnik procentowy, obliczony jako stosunek średniej ilości punktów zdobytych za zadania do maksymalnej liczby punktów możliwych do zdobycia za te zadania, pomnożony przez 100%. Wskaźnik jest niewielką modyfikacją średniej ważonej (Ostasiewicz i in. 1999). Im wartość współczynnika jest bliższa wartości 100%, tym lepsze wyniki otrzymali za to zadanie uczniowie.

$$R_{sr} = \frac{\sum_{i=0}^{\max} X_i \times W_i}{W_{\max}} \times 100\%$$

x_i – frakcja procentowa ilości uczniów wybierających „i”-tą wersję odpowiedzi;
 w_i – liczba punktów otrzymanych za „i”-tą wersję odpowiedzi;
 w_{\max} – maksymalna liczba punktów za zadanie.

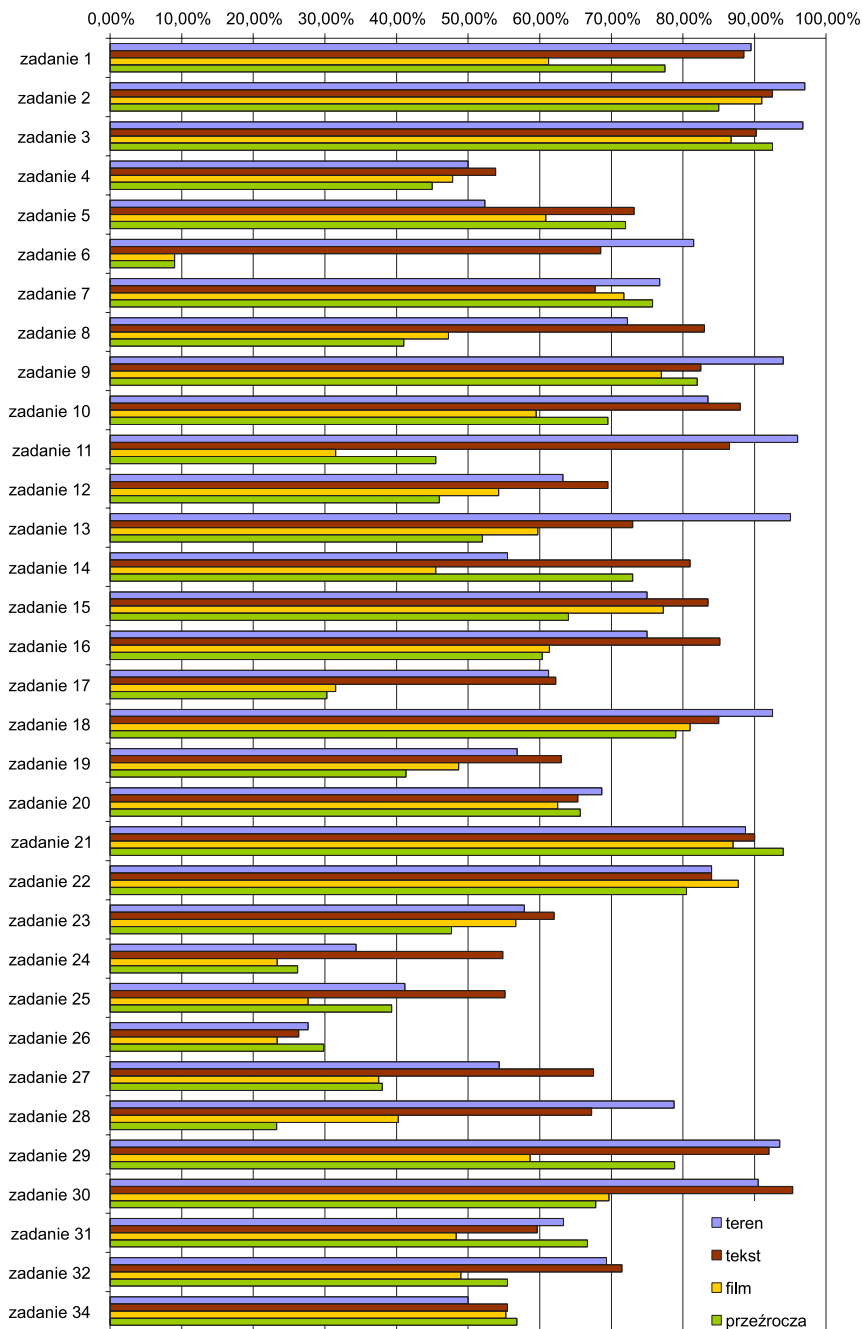
Zestawienie wartości współczynnika średniej rozwiązywalności zadania (R_{sr}), osiągnięte w poszczególnych grupach eksperymentalnych, przedstawiono na rycinie 1.

Z zestawienia wynika, że najwyższe wartości współczynnika R_{sr} zostały osiągnięte w zadaniach: 2, 3, 9, 11, 13, 18, 21, 29, 30 i wynoszą ponad 90%, nie dotyczy to jednak wszystkich badanych grup. Zadania te odnoszą się do podstawowych pojęć związanych z elementami krajobrazu oraz ich typologią. Absolutnie najwyższą wartość współczynnika średniej rozwiązywalności (97%) osiągnęła grupa eksperymentalna biorąca udział w zajęciach terenowych. Wartość ta odnosi się do zadań 2 i 3, dotyczących rozpoznawania i podziału elementów krajobrazu. Znacznym udziałem zadań o wysokiej rozwiązywalności charakteryzuje się grupa, która korzystała w eksperymencie z tekstu źródłowego. Mimo, że ten zespół nie osiągnął absolutnie najwyższych wartości współczynnika rozwiązywalności, to ponad połowa zadań sprawdzianu została wykonana przez uczniów tej grupy na poziomie R_{sr} przewyższającym 70%, a dla 15 zadań wskaźnik rozwiązywalności był wyższy niż we wszystkich pozostałych zespołach. Grupa pracująca z tekstem źródłowym uzyskała najlepsze przeciętne wyniki testu, a poziom rozwiązywalności wszystkich zadań był najbardziej wyrównany, co świadczy o dużej skuteczności pracy z tekstem niezależnie od realizowanych treści.

Grupa „terenowa” osiągnęła najwyższe wartości współczynnika R_{sr} spośród wszystkich grup w 11 zadaniach, a w 13 zadaniach osiągnęła wartość współczynnika R_{sr} na poziomie ponad 80%. Opisywana grupa eksperymentalna charakteryzuje się szczególnie wysokimi wynikami rozwiązywalności zwłaszcza w tej części zadań, których treść bazowała w sposób bezpośredni na obserwacji terenowej.

W przypadku wielu zadań współczynnik rozwiązywalności dla grupy „terenowej” i „tekstowej” kształtował się w sposób zbliżony. Podobną korelację, ale na niższym poziomie, widać w rozwiązywalności zadań przez grupy pracujące na bazie filmu i przeźroczy. Ogólnie wyniki obu tych grup są niższe niż grup „tekstowej” i „terenowej”, ponadto w obu tych grupach zauważalne jest duże zróżnicowanie współczynnika R_{sr} w poszczególnych zadaniach. Oznacza to, że strategie kształcenia oparte na wykorzystaniu środków obrazowych są niejednakowo skuteczne w odniesieniu do różnych treści związanych z krajobrazem. Najlepsze bezwzględne wyniki testu uzyskała grupa pracująca z filmem.

Na podstawie wyników testu rangowego U Manna-Whitneya (Ferguson, Takané 2004) ustalono, że rozwiązania metodyczne w zakresie wprowadzania pojęć dotyczących krajobrazu, oparte na zajęciach terenowych i tekście źródłowym dają podobne efekty kształcenia, a wyniki testu sprawdzającego osiągnięte przez



Ryc. 1. Wartości współczynnika średniej rozwiązywalności zadania (R_{sr}) w poszczególnych grupach eksperymentalnych
 Źródło: Opracowanie własne.

uczniów są wysokie. Podobnie zbliżone efekty, ale na znacznie niższym poziomie daje kształcenie w oparciu o film i przeżycia.

Wyniki analizy statystycznej testu sprawdzającego w pełni potwierdzają obserwacje poczynione podczas realizacji eksperymentu pedagogicznego oraz jakościową ocenę rozwiązań poszczególnych zadań testowych.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzony przez autorkę eksperyment pedagogiczny pozwolił ocenić skuteczność kilku rozwiązań metodycznych w kształtowaniu pojęć związanych z krajobrazem. Wyniki badań wskazują, że dobór metod i środków dydaktycznych ma istotny wpływ na treść i zakres utworzonych pojęć oraz umiejętność posługiwania się nimi przez uczniów. Jest to szczególnie widoczne przy niektórych grupach treści.

Wyniki otrzymane po przeprowadzeniu testu sprawdzającego wykazały wysoką skuteczność zajęć terenowych w tworzeniu elementarnych pojęć dotyczących krajobrazu. W tym przypadku dobre efekty kształcenia były spodziewane. Obserwacja bezpośrednia, która stanowi podstawowy element pracy w terenie, należy do metod aktywizujących o dużej wartości dydaktycznej. Jej szczególną rolę w poznawaniu środowiska i tworzeniu pojęć u dzieci dydaktycy oraz psychologowie podkreślają od dawna. W. Okoń we *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej* (1987) pisze: „Działalność poznawcza oparta na bezpośrednim poznawaniu rzeczywistości ma fundamentalne znaczenie. [...] zasadniczym przedmiotem poznania ludzkiego są nie wiadomości o świecie, lecz sam świat [...] tym samym rozstrzyga się kwestię źródła poznania. Tym źródłem nie może być podręcznik [...]”. Przedstawione powyżej stanowisko jest bardzo powszechne. Tymczasem badania wskazują, że metody pracy oparte na tekście źródłowym dają porównywalnie wysokie (a w przypadku niektórych treści nawet lepsze) efekty kształcenia. W eksperymencie pedagogicznym właśnie grupa wykorzystująca tekst osiągnęła najlepsze ogólne wyniki sprawdzianu dotyczącego pojęć związanych z krajobrazem najbliższej okolicy. Taki stan rzeczy może wynikać z faktu, że metody pracy oparte na tekście są najczęściej stosowane w praktyce szkolnej, uczniowie są do nich przyzwyczajeni i opanowali tę technikę lepiej niż przy zastosowaniu innych metod i środków kształcenia. Otrzymane wyniki mogą też świadczyć o tym, że odpowiednio dostosowany do potrzeb i możliwości ucznia tekst może mieć pozytywny i bardzo znaczący udział w procesie tworzenia pojęć. Mimo że praca z tekstem zaliczana jest do metod podających, uważanych za najmniej efektywne w kształceniu, to odpowiednio ukierunkowana, podporządkowana rozwiązywaniu zadań dydaktycznych, nabiera charakteru aktywizującego i przynosi dobre rezultaty dydaktyczne. Ponadto warunki, które można stworzyć w klasie podczas pracy z tekstem, sprzyjają skupieniu oraz lepszemu kontrolowaniu własnej uwagi, co podnosi skuteczność uczenia się. Brak możliwości pełnej koncentracji, ze względu na obecność wielu bodźców rozpraszających ucznia (zwłaszcza ucznia

w tak młodym wieku), stał się prawdopodobnie jedną z głównych barier w osiągnięciu najwyższej efektywności kształtowania pojęć związanych z krajobrazem podczas zajęć terenowych. Ponadto zajęcia terenowe są w praktyce szkolnej stosowane zbyt rzadko, aby dzieci nabyły odpowiednie nawyków praktycznej pracy w terenie. Zajęcia te były dla nich ekscytującą nowością, przez co uczniowie skupiali się być może bardziej na samym fakcie udziału w tej niecodziennej sytuacji niż na problematyce zajęć. Skłania to do wniosku, że aby efektywnie wykorzystać pracę w terenie, należy takie zajęcia stosować regularnie, tak aby dzieci mogły przywyknąć do stylu i technik pracy poza ławką szkolną, na otwartej przestrzeni i aby zminimalizować efekt wyjątkowości, a przez to nadmiernej ekscytacji i rozpraszania uczniów, uzyskać zaś efekt większego skupienia na samej pracy.

Ostatecznie ogólne wyniki sprawdzianu końcowego były w grupie „terenowej” nieco niższe niż w grupie pracującej z tekstem. Wszystkie te spostrzeżenia prowadzą do wniosku, że dobry podręcznik do przyrody, w którym realizuje się przemyślaną koncepcję edukacji krajobrazowej, uzupełniony o dodatkowe teksty i fotografie, odnoszące się do konkretnego obszaru (miejsca zamieszkania ucznia), może być ważnym narzędziem w kształtowaniu podstawowych pojęć związanych z krajobrazem, szczególnie w sytuacji jeżeli możliwości pracy z uczniem w terenie są ograniczone.

Pomiędzy wynikami dwóch omówionych grup eksperymentalnych i dwóch pozostałych grup (wykorzystujących przeźrocza i film) jest spora różnica. Spośród wszystkich badanych zespołów najsłabsze osiągnięcia w zakresie zarówno opanowania pojęć, jak i posługiwania się nimi wykazała grupa pracująca z filmem, a grupa wykorzystująca przeźrocza uzyskała tylko nieco wyższe wyniki. Taki stan rzeczy wskazuje na to, że obserwacja bezpośrednia prowadzona w terenie oraz praca z tekstem mogą pełnić rolę wiodącą w procesie kształtowania pojęcia krajobrazu, natomiast obserwacja pośrednia z wykorzystaniem filmu lub przeźroczy powinna stanowić ogniwo uzupełniające. Rozwiązania metodyczne oparte na obserwacji pośredniej dały wysokie efekty kształcenia w odniesieniu tylko do niektórych pojęć związanych z krajobrazem. Film dydaktyczny może mieć szczególne znaczenie przy prezentacji zjawisk i procesów, jeżeli nie jest możliwa ich bezpośrednia obserwacja w warunkach naturalnych. Istotnym czynnikiem wpływającym na skuteczność edukacyjną filmu jest odpowiednie zaplanowanie czynności nauczyciela i uczniów oraz sposobu projekcji do realizowanej tematyki (Fischer, Moos 1982). Wartościowym rozwiązaniem informacyjnym może być połączenie prezentacji filmu i przeźroczy, ponieważ analiza niektórych treści wymaga obrazów statycznych, np. wyróżnianie elementów krajobrazu czy porównywanie cech obiektów. Obecne możliwości techniczne pozwalają także na wprowadzenie do filmu dydaktycznego elementów animowanych, takich jak: rysunki schematyczne, różnorodne znaki i symbole, które podnoszą percepcję obrazu filmowego (Frątczak 1989). Film jest bardzo szczególnym narzędziem dydaktycznym, które można skonstruować na wiele sposobów. Układ montażowy filmu, odpowiedni dobór bliższych i dalszych kadrów, możliwość zastosowania tzw. stop-klatki oraz właściwy podkład dźwiękowy są to cechy, które w znaczącym stopniu wpływają na odbiór przekazu filmowego (Lewicki 1964, Frątczak

1989). Tak więc istotne znaczenie dla funkcji dydaktycznej filmu ma jego profesjonalne wykonanie.

Obecnie uzupełnieniem środków dydaktycznych służących do obserwacji pośredniej, takich jak: film, przeźrocza czy fotografie, lub ich zamiennikiem mogą być prezentacje multimedialne, które pozwalają na połączenie wszystkich dostępnych technik obrazowania oraz animacje komputerowe.

Badania wykazały, że każde z rozwiązań metodycznych zastosowanych w eksperymencie może dawać dobre wyniki w zakresie kształtowania pewnych pojęć. Wyniki sprawdzianu końcowego wskazują, które metody i środki dydaktyczne są najodpowiedniejsze dla realizacji poszczególnych treści krajobrazowych, co pozwala na opracowanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych do wykorzystania w praktyce, opartych na połączeniu najlepszych elementów każdego z wariantów weryfikowanych poprzez badania eksperymentalne.

LITERATURA

- Ferguson G.A., Takane Y., 2004, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- Fiszler A., Moos J., 1982, *Film dydaktyczny w procesie nauczania – uczenia się*, [w:] W. Kołodziejczyk, T. Paliński (red.), *Materiały ogólnopolskiego sympozjum metodycznego*, Polskie Stow. Filmu Nauk., Łódź.
- Frątczak J., 1989, *Skuteczność niektórych cech wizualnych filmu, jako komunikatu dydaktycznego*, [w:] M. Butkiewicz (red.), *Film dydaktyczny w procesie kształcenia i wychowania*, WSiP, Warszawa.
- Lewicki B.W., 1964, *Wprowadzenie do wiedzy o filmie*, Ossolineum, Wrocław.
- Łobocki M., 1999, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 1987, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Ostasiewicz S., Rusnak Z., Siedlecka U., 1999, *Statystyka. Elementy teorii i zadania*, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Wrocław.
- Szkurłat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem*, Wyd. Uniw. Łódzkiego, Łódź.

KLASYCZNIE CZY NOWOCZEŚNIE UCZYĆ GEOGRAFII – OCENA EFEKTYWNOŚCI METOD KSZTAŁCENIA NA PODSTAWIE WYNIKÓW EKSPERYMENTU PEDAGOGICZNEGO

Streszczenie

Ostatnie 20-lecie to okres intensywnych przemian strukturalnych, filozoficznych, programowych i dydaktycznych w polskiej szkole. Szczególnie dużo zmian zaszło w sferze organizacji procesu dydaktycznego. Warsztat pracy nauczyciela wzbogacił się o wiele nowych, zapożyczonych z krajów zachodnich, metod i technik kształcenia, a rozwój nowoczesnych technologii multimedialnych pozwolił znacznie poszerzyć gamę środków dydaktycznych, które można zastosować na lekcjach. Obecnie istnieje przekonanie, że im bardziej nowo-

czesne rozwiązania w zakresie metod i środków stosuje na lekcjach nauczyciel, tym lepsze wyniki kształcenia osiąga.

Artykuł prezentuje wyniki eksperymentu pedagogicznego, przeprowadzonego w szkołach podstawowych w ramach przedmiotu przyroda. Jego celem była ocena efektywności różnych rozwiązań dydaktycznych, zastosowanych w kształtowaniu podstawowych pojęć geograficznych związanych z krajobrazem. Wyniki eksperymentu są dość zaskakujące, ponieważ pokazują większą efektywność tradycyjnych metod i środków kształcenia nad bardziej nowoczesnymi.

Słowa kluczowe: krajobraz, metody kształcenia, efektywność kształcenia, eksperyment pedagogiczny

HOW TO TEACH GEOGRAPHY, IN CLASSICAL OR MODERN WAY – RESULTS OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Summary

Last 25 years is a period of intense changes of structure, philosophy, curriculum and teaching in Polish schools. Especially a lot of changes happened in the sphere of organization of the teaching process. Teacher workshop included a lot of new, borrowed from Western countries, training methods and techniques, and the development of modern multimedia technology has allowed significantly expand the range of educational resources that can be used in the classroom. Currently, there is a belief that the more modern teaching methods and means teacher uses in the classroom, the better results achieves in the students education process.

This paper presents the results of pedagogical experiment, carried out in primary schools in the field of the nature. His object was to assess the effectiveness of different teaching methods and aids, used in the development of basic geographical concepts related to the landscape. The experimental results are quite surprising, because they show greater effectiveness of traditional methods of education than the more modern.

Key words: landscape, teaching methods, effectiveness of education, pedagogical experiment

Katarzyna Puławska

**WALORY STUDIÓW PRZYKŁADOWYCH
W ŚWIETLE DOBORU TREŚCI DO LEKCJI
GEOGRAFII DOTYCZĄCYCH WYBRANYCH
PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA****WPROWADZENIE**

„Nie ma innego przedmiotu szkolnego, który więcej cierpi pod ciężarem obfitości materiału niż geografia” pisał w 1960 r. w swojej pracy pt. *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundenterricht* H. Knübel (za: Piskorz 1982, s. 130). Ponad pół wieku później jego słowa wydają się wciąż aktualne. Kolejne pokolenia nauczycieli geografii i uczniów nadal borykają się z nadmiarem informacji w podręcznikach, pomimo zakładanego w kolejnych podstawach programowych ograniczania ich zakresu i sugerowania położenia większego nacisku na kształtowanie umiejętności. Jak pisał w 1985 r. S. Zajac: przy ciągle dużym zakresie treści brakuje nadal czasu na kształtowanie umiejętności. Jak postulowano od dawna (Piskorz 1997) oraz jak wskazują aktualne zalecenia dydaktyczne (*Podstawa programowa przedmiotu geografia...* 2009, Szkuřłat 2012, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego...* 2017), w kształceniu geograficznym kluczowe stają się dziś metody samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy z wykorzystaniem różnych materiałów źródłowych, które przygotowują ucznia do roli samodzielnego obserwatora i interpretatora rzeczywistości. Jedną z takich metod jest metoda studiów przykładowych, która może służyć „uwalnianiu nauczania geografii od nadmiaru materiału informacyjnego” (Zajac 1985, s. 239). Przedstawione powyżej problemy (nadmiar wiedzy faktograficznej, podające metody i formy kształcenia, niewielkie znaczenie metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy, mały nacisk na kształcenie umiejętności) wskazują na potrzebę zwrócenia większej uwagi na istotę i walory studiów przykładowych w kształceniu geograficznym i uzasadniają przyjęcie ich jako głównego przedmiotu rozważań i poszukiwań w niniejszej publikacji.

W literaturze anglojęzycznej spotykamy określenia: *case study*, *a case*, *case method*, *a case study method* oraz *sample study* (Popil 2011, s. 205). Natomiast w literaturze polskojęzycznej najczęściej spotyka się określenia: metoda studiów przykładowych (Piskorz 1997) lub studium przypadku, studium przykładowe (Szkuřłat 2012).

Metoda studiów przykładowych jest dość powszechnie stosowana w prawie, ekonomii, socjologii czy medycynie (Christensen 1981, Boehrer, Linsky 1990). W edukacji geograficznej jest ona popularna zwłaszcza w Wielkiej Brytanii oraz Niemczech (Piskorz 1982, 1997). Jak zauważają jednak S. Piskorz (1982), S. Zając (1985) oraz E. Szkurłat (1988, 2014), polska literatura geograficzno-dydaktyczna na temat studiów przykładowych jest skąpa, a stosowanie w praktyce szkolnej znikome. Studia przykładowe jako metodę najszerzej opisał S. Piskorz (1982) w artykule pt. *Egzemplaryzm i studia przykładowe w nauczaniu geografii (w świetle studiów literatury i badań własnych)*. Później krótko scharakteryzował ją także w *Zarysie dydaktyki geografii* (Piskorz 1997). Na temat założeń i walorów metody pisali też S. Zając (1985) oraz E. Szkurłat (2012). Częściej prezentowane są przykładowe lekcje z wykorzystaniem metody studiów przypadku, m.in.: M. Poręba, A. Alfred (1985), E. Szkurłat (1988) czy E. Szkurłat i in. (2014, s. 85–94, 106–117). Można znaleźć również powołania na trzy studia przypadku (opisane przez N.J. Graves) prezentowane w pracy *O nauczaniu geografii* wydanej przez PZWS w 1970 r. Jest to jednak tłumaczenie opracowania UNESCO, zatem są to przykłady autorów zachodnich. W 2012 r. na polskim rynku pojawił się podręcznik pt. *Czas na geografię* autorstwa B. Lenartowicz i M. Wójcik, w którym termin studia przykładowe, jest stosowany dość często, ale ujęcia treści odnoszące się do niego słabo oddają idee i założenia tej metody, a ponadto podręcznik ten jest rzadko wykorzystywany. Te publikacje to wciąż zbyt mało, aby zrozumieć i docenić wartość metody studiów przypadku, uzmysłowić jej istotę i przekonać do wprowadzenia do praktyki edukacyjnej.

W artykule starano się uzasadnić, dlaczego warto wykorzystywać metodę studiów przykładowych na lekcjach geografii, a także przedstawić, jak postrzega tę metodę grupa uczniów poddana mikrobadaniu. „Przez mikrobadania rozumiemy usystematyzowaną refleksję nauczycieli na temat pracy z uczniami (procesu uczenia i nauczania) i funkcjonowania szkoły” (strona internetowa IBE; dostęp: 7.12.2017). Według Systemu Ewaluacji Oświaty „mikrobadania to badania prowadzone przez samych nauczycieli w klasach” w celu sprawdzenia efektów swojej pracy (www.npseo.pl; dostęp: 7.12.2017). Autorka postanowiła sprawdzić, jak metodę studium przykładowego postrzegają jej uczniowie. Mikrobadanie polegało na analizie porównawczej 4 lekcji: dwóch z wykorzystaniem metody studiów przypadku w oparciu o brytyjski podręcznik, oferujący odpowiedni zakres i ujęcie treści dostosowane do wykorzystania opisywanej metody, oraz dwóch lekcji z użyciem innych metod i podręcznika polskiego. Jako temat tych lekcji przyjęto jeden z istotnych problemów współczesnego świata: przyczyny i skutki wybranych procesów demograficznych. W przeprowadzonym mikrobadaniu próbowano ocenić, czy dzięki tej metodzie uczniowie lepiej zrozumieli rozpatrywany problem i czy była to dla nich atrakcyjna metoda uczenia się geografii. Ponadto uczniowie zostali poproszeni o porównanie opracowań tematów lekcji w podręczniku polskim oraz brytyjskim, w którym metoda *case study* jest stosowana bardzo często. Celem było poznanie opinii uczniów na temat dwóch różnych sposobów prezentacji wybranych zagadnień. Na podstawie szczegółowych studiów literatury, obserwacji uczniów podczas pracy na prowadzonych przez siebie lekcjach oraz

wyników mikrobadań dokonano w artykule zestawienia zalet metody studium przykładowego oraz wyróżniono główne trudności w jej stosowaniu.

CELE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO A METODA STUDIÓW PRZYKŁADOWYCH

W komentarzu do podstawy programowej do geografii w gimnazjum z roku 2009 napisano, że jednym z celów kształcenia geograficznego jest uczenie młodzieży geograficznego myślenia. „Kształcenie myślenia odbywać się powinno poprzez aktywność ucznia i wykonywanie czynności umysłowych, w toku których wykonuje on szereg operacji myślowych, takich jak: analizowanie, syntetyzowanie, porównywanie, klasyfikowanie, abstrahowanie i uogólnianie” (*Podstawa programowa przedmiotu geografia...* 2009, s. 180). W najnowszej podstawie programowej do nauczania geografii w szkole podstawowej, zamieszczonej na stronie ORE, jej autorzy napisali m.in.: „Istotnym założeniem edukacji geograficznej jest zdobywanie i pogłębianie przez ucznia wiedzy użytecznej w połączeniu z kształtowaniem umiejętności przydatnych w życiu codziennym” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego...* 2017, s. 1). Podstawa programowa, zarówno starsza z 2009, jak i nowa z 2017 r., zachęcają do stosowania metod samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy. Na podstawie własnej praktyki nauczycielskiej oraz w świetle bogatej, zagranicznej literatury dydaktyczno-geograficznej (Christensen 1981, Boehrer, Linsky 1990, Boehrer 1994, Grant 1997), przyjęto w niniejszej publikacji założenie, że metoda studiów przykładowych doskonale wpisuje się w te wymagania.

METODA STUDIÓW PRZYKŁADOWYCH W ŚWIETLE LITERATURY

W 1979 r. inżynierowie G. Kardos i C.O. Smith (s. 42) napisali, że studium przypadku to „przykład aktywności, wydarzenia lub problemu, który zawiera realną lub hipotetyczną sytuację i pokazuje złożoność, jaką spotkalibyśmy w rzeczywistości. Studium przypadku wykorzystuje się, aby pokazać skomplikowaną rzeczywistość oraz jej wpływ na ludzkie decyzje” (tłum. autora). Analiza studium przypadku wymaga zastosowania posiadanej wiedzy oraz umiejętności myślenia w rzeczywistych sytuacjach. Ucząc się w oparciu o metodę studiów przykładowych, trzeba analizować, stosować wiedzę, szukać przyczyn i wyciągać wnioski. Zachęca to uczniów do wcielania się w role i określone sytuacje.

S. Piskorz (1982, s. 127, 1997, s. 96–97) podkreśla, że jest to metoda samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy z zastosowaniem różnorodnych materiałów edukacyjnych. Dzięki jej wykorzystaniu uczniowie uczą się samodzielnie formułować wnioski, odkrywać zależności i prawidłowości, tworzyć wyobrażenia oraz konstruować teorie wyjaśniające. Studia przykładowe mogą służyć kształtowaniu

pojęć oraz być podstawą do uogólnień. Wśród zalet studiów przykładowych wymienia także „przeciwdziałanie przeładowaniu materiałem nauczania” (Piskorz 1982, 1997, s. 97) oraz wzbudzanie zainteresowania uczniów. Jeszcze w latach 70. ubiegłego wieku S. Piskorz opracował projekt programu nauczania geografii dla kl. IV i V oraz wraz z S. Zającem kilkanaście rozdziałów wdrożeniowego podręcznika dla kl. V. Pod jego kierunkiem powstało także kilka prac magisterskich na temat metody studiów przypadku. W artykule *Egzemplaryzm i studia przykładowe (w świetle studiów literatury i badań własnych)* (Piskorz 1982) przekonywał o możliwości i konieczności wdrożenia do geografii tej metody nauczania (jako jednej z wielu, nie jedynej). Powoływał się przy tym na dzieła M. Wagensteina z 1954, H. Knübel z 1960 r. czy tłumaczenie opracowania UNESCO *O nauczaniu geografii* z 1970 r. Jego postulaty w praktyce szkolnej nie zostały jednak uwzględnione.

S. Piskorz (1982, s. 127) zauważa, iż metoda studiów przykładowych jest postrzegana dwojako. Bądź to jako „teoria doboru i układu treści w programach szkolnych” (a tym samym w podręcznikach), bądź jako metoda nauczania (a nawet „nowy sposób kształcenia”, s. 130) służąca zaciekawieniu uczniów geografią i „przewycięzeniu obfitości materiału” (s. 130).

W 1985 r. w *Geografii w Szkole* ukazał się artykuł S. Zająca traktujący o zaletach metody studiów przykładowych i zachęcający do korzystania z nich. W tym samym zeszycie opublikowano przykład lekcji z wykorzystaniem tej metody – napisany przez B. Porębę i A. Żołnierza. W 1988 r. również w *Geografii w Szkole* przykład innej lekcji opublikowała E. Szkurłat.

Ta sama autorka zalecając stosowanie metody studium przykładowego w podstawie programowej przedmiotu geografia z 2009 r., krótko ją definiuje: „(...) jest to szczegółowe studium jednostki (regionu, jednostki administracyjnej, miasta, wsi, gospodarstwa rolnego, innych obiektów geograficznych) dobrze reprezentujące cechy, zjawiska, procesy relacje przyroda–człowiek, typowe dla większych obszarów. Założeniem tej metody jest samodzielne poznawanie przykładowej jednostki przez uczniów, korzystających z przygotowanych przez nauczyciela materiałów źródłowych” (*Podstawa programowa przedmiotu geografia...* 2009, s. 190). Píše o niej także w artykule *Metody kształcenia geograficznego w kontekście zakładanych efektów kształcenia*, definiując ją w następujący sposób: „Polega na szczegółowej analizie konkretnego przypadku, wydarzenia, a następnie wyciąganiu wniosków, dokonywaniu porównań, uogólnień” (E. Szkurłat 2012, s. 144). Wyróżnia też jej trzy typy, podaje jej walory oraz trudności związane z jej wykorzystaniem. Są to jedne z nielicznych prób zdefiniowania studium przykładowego w polskiej literaturze z zakresu dydaktyki geografii. Znacznie łatwiej znaleźć ogólną definicję studium przypadku w artykułach psychologicznych, medycznych czy publikacjach dotyczących działań biznesowych (Christensen 1981, Boehrer, Linsky 1990, Boehrer 1994, Merseth 1996, Popil 2011). W przewodniku do nauczania geografii do matury międzynarodowej, w której *case studies* są wykorzystywane niemal na każdych zajęciach, są one zdefiniowane bardzo krótko, jako „szczegółowy, zlokalizowany przykład poddawany dyskusji” (IB Guide 2009). Zgodnie z tą definicją, na podstawie dobrze dobranego przykładu problemu, zjawiska lub sytuacji nauczyciel może – w oparciu o odpowiednio dobrane materiały

źródłowe – poprowadzić z uczniami głęboką i ciekawą dyskusję na lekcji, wspierając ich w szukaniu przyczyn zaistniałej sytuacji oraz możliwych rozwiązań.

Jak wynika z anglojęzycznych artykułów naukowych (Grant 1997, Popil 2011) oraz własnego doświadczenia autorki (która często korzysta z tej metody przygotowując uczniów do matury międzynarodowej), stosowanie studiów przykładowych na lekcjach geografii przynosi liczne korzyści. Przede wszystkim uczy poszukiwania przyczyn zaistniałych sytuacji, które mogą być bardzo złożone lub wymagać sięgania do historii oraz wskazywania skutków. Jest to tzw. nauczanie przez analogię. Problemy mogą być podobne w różnych częściach świata – należy wówczas rozważyć, czy gdzieś już zastosowane rozwiązanie ma w analizowanym przez nas przypadku także szansę powodzenia. Jest to jednym z celów tej metody, jednak dobry nauczyciel-przewodnik uzmysławia równocześnie młodym ludziom, że istnieją różnice pomiędzy regionami geograficznymi czy warunkami życia ludzi, które każdorazowo należy uwzględnić (Grant 1997). Stosując studia przykładowe, istotne jest, aby uczniowie nie tylko przyglądali się opisanym przypadkom, ale aby wspólnie poszukiwali nowych rozwiązań tych problemów, myśleli kreatywnie, wychodzili poza schematy i otwierali się na niebanalne pomysły. Taka lekcja uczy nie tylko myślenia analitycznego, ale również porównawczego, oceny poprawności własnego wnioskowania, współpracy gdyż w grupie łatwiej dostrzec wady i zalety proponowanych przez poszczególne osoby rozwiązań.

Bardzo proste studia przykładowe można stosować już w najmłodszych klasach (dzieci uczą się m.in. poprzez analogię dzięki neuronom lustrzanym; Żylińska 2013, s. 118–165), w starszych natomiast można przechodzić do coraz bardziej złożonych sytuacji oraz do tzw. otwartych epizodów, które nie sugerują rozwiązań, ale dają możliwość rozwijania kreatywnego myślenia i pracy grupowej.

Dzięki wykorzystaniu konkretnych, odnoszących się do rzeczywistości przykładów metoda ta pozwala uczniom dostrzec użyteczność, realność zdobywanej wiedzy.

STUDIA PRZYKŁADOWE JAKO KRYTERIUM DOBORU I UKŁADU TREŚCI W POLSKICH I BRYTYJSKICH PODRĘCZNIKACH

Autorka pracuje w prywatnej szkole dwujęzycznej, w której do polskiej podstawy programowej można włączać treści z podstawy brytyjskiej, korzystać z materiałów anglojęzycznych oraz porozumiewać się na lekcjach równocześnie w dwóch językach. Dzięki temu, że uczniowie mają do czynienia z podręcznikami brytyjskimi do geografii, autorka postanowiła wykorzystać je w prezentowanym niżej mikrobadaniu.

W celu lepszego zrozumienia różnic w konstruowaniu tematów w polskim i brytyjskim podręczniku poniżej przybliżono sposób prezentacji wybranego zagadnienia demograficznego w dwóch wybranych książkach.

Tabela 1. Porównanie doboru treści w polskim i brytyjskim podręczniku na przykładzie problemów demograficznych w Chinach

	Polski podręcznik	Brytyjski podręcznik
Temat w podręczniku	Chiny – najludniejszy kraj świata	Zmniejszanie populacji w Chinach
Ilość stron	6 stron	2 strony A4
Analizowane zagadnienia	Podstawowe informacje o Chinach, liczba ludności Chin, program kontroli urodzeń, nierównomierne rozmieszczenie ludności, przemysł, PKB, eksport, migracje wieś–miasto, rolnictwo, dynamiczny rozwój miast	Polityka demograficzna Chin, przyczyny i skutki tej polityki, dysproporcja płci, przyrost naturalny, struktura wiekowa społeczeństwa
Tekst	Bardzo dużo, dominuje, objaśniający	Niewiele, wprowadzający
Liczba map	3 mapy	1 mapa
Liczba wykresów	2 wykresy	1 wykres
Liczba tabel	brak	1 tabela
Liczba innych form prezentacji graficznej	3 zdjęcia	1 linia czasu
Liczba poleceń	4 pytania podsumowujące	5 poleceń, w każdym po 3–4 podpunkty

Źródło: opracowanie własne.

Sformułowanie tematu: *Chiny – najludniejszy kraj świata* w jednym z polskich podręczników sugeruje, że uczniowie będą zajmowali się zagadnieniami demograficznymi, jednak w rzeczywistości obejmuje on wiele innych zagadnień dotyczących Chin. Temat zaprezentowany jest na sześciu stronach. Pierwsza strona zawiera szereg podstawowych informacji o tym kraju, takich jak: powierzchnia, liczba ludności, język, waluta itd. Przedstawione są one w układzie encyklopedycznym. Pół strony zajmuje ogólnogeograficzna mapa Chin, z której można odczytać najbardziej podstawowe informacje. Kolejna strona poświęcona jest omówieniu historii szybkiego przyrostu naturalnego Chin oraz krótkiej informacji, na czym polegał program kontroli urodzeń. Na tej stronie znajduje się też niewielki wykres prezentujący liczbę ludności Chin i tempo przyrostu naturalnego w latach 1962–2008 oraz zdjęcie plakatu *Rodzina z jednym dzieckiem*. Strona trzecia poświęcona jest nierównomiernemu rozmieszczeniu ludności na obszarze Chin i omówieniu przyczyn takiego stanu rzeczy. Aby lepiej uzmysłowić to uczniom, zamieszczono na tej stronie mapę rozmieszczenia ludności Chin. Na następnej stronie znajduje się opis sytuacji gospodarczej oraz przedstawione są poszczególne sektory, eksport i PKB tego kraju. Tu również znajduje się zdjęcie Muru Chińskiego, a także wykres porównujący PKB Chin, USA oraz Japonii. Na piątej stronie widnieje mapa gospodarcza Chin prezentująca produkcję

CASE STUDY 3a Reducing population in China

The population problem

Since 1949 the Chinese Communist Party (CCP) has ruled China. Until the early 1970s the CCP encouraged fast growth in population growth. Indeed between 1949 and 1970 the Chinese leaders encouraged its people to have large families. He believed that more people create a stronger China and that, in the event of war with the USA, more people would ensure victory. By the early 1970s, however, it was clear that there would not be enough food, jobs or services to cope with the rapidly growing population. A drastic solution was needed. In 1980 the one-child policy was introduced to control population growth.

Task 1

Study Source A

- State the birth rate, death rate and natural population change for 1965.
- How had these changed by 2007? Use data in your answer.
- How did China's population change between 1950 and 2007? How might it change between 2005 and 2020?

Task 2

Study Sources A and B

- Describe the changes in population 1959 to 1961.
- Suggest reasons for these changes.
- Give three reasons why the CCP encouraged large families after 1963.
- What did the 'Later, Longer, Fewer' policy aim to do?

Consequences of the 'One family, one child' policy

China has the world's biggest national population, with 1.3 billion people. But the population is unbalanced. There are about 86 girls for every 100 boys in China. The desire for a boy is part of Chinese culture. The belief that only a son can carry on the family line and had proper ceremonies of remembrance of ancestors dates back thousands of years. For rural areas boys are also preferred for farm work and looking after their ageing parents.

Where are the girls?

In some rural areas where boys are needed to help on the farm and care for their ageing parents, a second child is allowed if the first is a girl.

Some more distant parts west of a girl's birth. This way they can go again to live with a new wife.

Some nomadic tribes, especially girls, have been sold, abandoned or sent to live in orphanages.

Parents who have two children of a different sex are allowed to have a second child. They are born to avoid being 'Bare'. Others join a second child with relatives.

Complete families have had to have a second child. This has led to an increase in the number of children who have not had a second child. They could also adopt children if they had the first only child.

China's population by age-group (est. millions)

Age	1950	1995	2010	2025	2050
50+	87	209	322	526	631
20-49	228	594	665	597	529
5-19	165	320	290	278	247
0-4	76	103	93	86	78
Total	556	1226	1380	1487	1485

Task 3

Study Source C

- Name one province with:
 - fewer than 80 girls per 100 boys
 - more than 90 girls per 100 boys
- How does the distribution of provinces with the fewest girls compare with those with the most girls?
- The areas with the most girls are often rural farming areas. What problems might this cause for farming traditions in China?

Task 4

Study Source D

- Draw a graph to represent this data.
- By how much is it estimated that population will grow between 1950 and 2050? Is there evidence that the population will achieve stability?
- What is expected to happen to the 0-4 and the 50+ age groups over this period?
- Suggest problems that China's rulers will face in 2050 if these estimates are correct. How could these be overcome?

Task 5

Write down three statements that support the 'One family, one child' policy, and three that are against it as a way of controlling population. What do you think? Justify your answer.

A timeline of population events

1950-62 CCP introduces 'The Great Leap Forward' 1-year plan an attempt to industrialise and modernise that the change in party implemented. Famine and drought killed 100 million, causing 20 million deaths through disease and starvation.

1962-70 Communist government large-scale famine in China changed. Agricultural revolution in 1960s cuts the urban population by 60 million.

1970-82 'One family one child' policy restricts population growth using sterilisation. China opens to reform. Four key areas: industry, agriculture, defence, science and technology.

1980-2008 Population growth is reduced from 2.4% to 1%. Average fertility in 2008 down to 1.7 children per woman. The one-child policy has prevented the need for China to open up 300 million extra hectares. Some raising policy in 21st century. Rural families may have two children.

1950 No major change in population. CCP introduced population control.

1959-61 Communist government large-scale famine in China changed. Agricultural revolution in 1960s cuts the urban population by 60 million.

1970-82 'One family one child' policy restricts population growth using sterilisation. China opens to reform. Four key areas: industry, agriculture, defence, science and technology.

Ryc. 1. Temat Ograniczanie liczby ludności Chin

Źródło: brytyjski podręcznik *Geography IGCSE* (Cambers, Sibley 2010, s. 18–19).

rolną i przemysłową. Na tej stronie opisano też, dlaczego Chińczycy migrują ze wsi do miast. Temat podsumowuje akapit *A jednak kraj rolniczy?* oraz dodatkowa ramka przedstawiająca dynamicznie rozwijające się miasto Chongqing. U dołu strony zamieszczono cztery pytania dla uczniów, z czego dwa odnoszą się do sytuacji demograficznej, jedno do procesów migracyjnych i jedno do zagadnień gospodarczych.

Zupełnie inaczej temat ten przedstawiono w podręczniku brytyjskim (ryc. 1, tab. 1). Temat *Reducing population in China* (Ograniczanie liczby ludności Chin) zamieszczono na dwóch stronach (jak każdy temat w tej książce) formatu A4. Połowę miejsca zajmują polecenia dla uczniów umieszczone w fioletowych ramkach: „opisz...”, „zaproponuj...”, „wyjaśnij...”, „nazwij...”, „narysuj...” itp. Ponadto zamieszczono jedną dużą mapę Chin z podziałem na prowincje ilustrującą, w których regionach jest więcej chłopców niż dziewcząt, a w których mniej. Wokół mapy widnieją dodatkowe ramki z informacjami do analizy. W tym temacie znalazł się także duży wykres prezentujący liczbę urodzeń, zgonów oraz przyrost ludności (przyrost naturalny uczeń musi odczytać lub obliczyć samodzielnie). Wykres obejmuje lata 1950–2020. Ciekawym zabiegiem jest ukazanie historii polityki demograficznej kraju za pomocą linii czasu. Na drugiej stronie znajduje się również tabela przedstawiająca strukturę ludności, do której nawiązuje polecenie

dla uczniów, aby na jej podstawie narysowali wykres. Tekstu jest bardzo mało, zaledwie dwa krótkie akapity wprowadzające.

Porównując zatem treść obydwu podręczników, należy zauważyć, że w brytyjskim jest zdecydowanie mniej tekstu, nie dotyczy on treści wykresów ani map, a jedynie wprowadza krótko w temat. W polskim podręczniku dominuje tekst opisowo-objaśniający. Właściwie uczeń nie musi nad niczym się zastanawiać, gdyż wszystko jest w nim dokładnie opisane i wyjaśnione. Korzystając z brytyjskiego podręcznika, uczeń nie może bazować jedynie na tekście – jest niejako zmuszony, by analizować rysunki, wykresy i tabele, dyskutować o tym w klasie, a być może także sięgnąć do innych źródeł, co jest zgodne z założeniami metody studiów przykładowych. Brytyjski podręcznik zmusza do myślenia, rozwiązywania zadań, tworzenia wykresów i samodzielnego formułowania wniosków, a nie tylko do czytania tekstu. Pytania umieszczone w polskim podręczniku służą podsumowaniu tego, co uczeń przeczytał i sprawdzeniu, czy zrozumiał czytany tekst. W polskim podręczniku jest więcej zdjęć i map, jednak do żadnej z nich nie ma poleceń ani pytań. Jest to pole do działania dla nauczyciela, ale uczeń pozostawiony z tym tematem sam w domu może mieć trudność w pełnej i prawidłowej interpretacji materiału graficznego.

Z powyższego zestawienia ujęć tego samego tematu w dwóch różnych podręcznikach wynika, że sposób, w jaki sformułowany i zaprezentowany jest temat w podręczniku, implikuje jego treść oraz sposób wykorzystania. W brytyjskim podręczniku problem postawiony jest już w temacie. Materiały wykorzystane do poprowadzenia lekcji spełniają kryteria stawiane egzemplarycznemu doborowi treści i służą realizacji zajęć na temat wybranego problemu. Metoda studiów przykładowych opiera się na analogii i jej zadaniem jest ukazanie pewnych kwestii na konkretnym przykładzie. Brak tekstu objaśniającego, przy dużej ilości materiału ilustracyjnego i zadań, umożliwia samodzielne dochodzenie uczniów do wiedzy. Takiej koncepcji nie dostrzega się w polskim podręczniku, ponieważ treść lekcji nie jest skoncentrowana wokół jednego aspektu. Przy okazji problemów demograficznych omawiana jest też gospodarka, rolnictwo, przemysł i procesy urbanizacyjne. S. Piskorz (1982, s. 131), broniąc wyjątkowości metody studiów przykładowych pisze, że „powinno się akcentować osobiwą, za każdym razem inną tematykę. Raz szczegółowo należy potraktować klimat i roślinność (...), innym razem życie mieszkańców i jego przejawy w budownictwie (...)”. Taka koncepcja doboru treści kształcenia odpowiada idei geografii „rozumowej” Wacława Nałkowskiego (Nałkowski 1920), a także wizji geografii innych wielkich geografów okresu międzywojennego (Pawłowski 1938). S. Zając (1985) podkreśla, że „mamy często do czynienia z wielką obfitością materiału informacyjnego, który mają sobie przyswoić uczniowie” (s. 239), uogólnione opisy są dla uczniów zbyt abstrakcyjne, a przez to nieciekawe, studia przypadku natomiast przeciwdziałają encyklopedyzmowi, są łatwiejsze do zrozumienia, a przez to ciekawsze. Zamiast poznania powierzchownego uczeń wnika w temat głęboko i szczegółowo.

Mikrobadanie

Na przełomie października i listopada 2016 r. w kl. II (10-osobowej) i III gimnazjum (8-osobowej) zostały przeprowadzone lekcje na temat wybranych problemów demograficznych świata (tab. 2) w oparciu o podręcznik brytyjski i polski.

Po tygodniu przeprowadzono krótkie badanie ankietowe (10 os. z kl. II gimn. i 8 os. z kl. III gimn.) oraz bezpośredni wywiad pogłębiony (swobodny) z uczniami biorącymi udział w mikrobadaniu. Przedmiotem badania był wpływ sposobów prezentacji wybranych tematów demograficznych w podręczniku polskim oraz brytyjskim, a także metody, za pomocą której zostały omówione tematy, na zakres poznania i opinie uczniów.

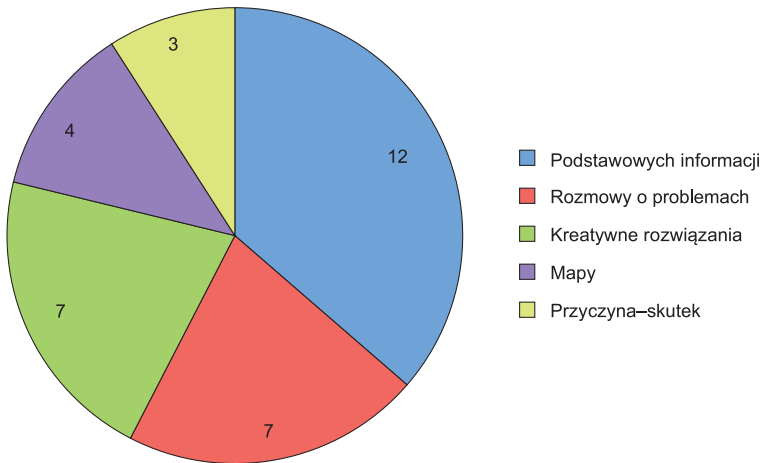
Kwestionariusz ankiety składał się z dziesięciu pytań oraz z metryczki. Osiem pytań było zamkniętych, natomiast dwa miały charakter otwarty. W pytaniach zamkniętych proszono uczniów o zaznaczenie między innymi, która lekcja była ciekawsza, który układ treści w podręczniku jest bardziej przystępny oraz jakie są ich oczekiwania od lekcji geografii. W pytaniach otwartych poproszono uczniów o wypunktowanie najciekawszych i najmniej ciekawych tematów poznanych na podstawie podręcznika polskiego oraz brytyjskiego.

Badani uczniowie preferują układ treści, jaki prezentowany jest w polskim podręczniku. Przyszają, że jest on bardziej uporządkowany, systematyczny i wprowadza informacje od podstawowych do coraz bardziej szczegółowych. Ankietowani podkreślali, że jako młodzi ludzie chcą być powoli wprowadzeni w temat i mieć informacje z różnych dziedzin dotyczące danego kraju (tj. ekonomii, gospodarki, polityki, demografii itp.). Podręcznik brytyjski przedstawia zupełnie inną strukturę. Tam, ponad wszechstronną wiedzę na temat danego kraju, nacisk położony jest na omówienie jednego wybranego problemu (w tym przypadku: demograficznego) i bardziej szczegółowe zapoznanie się z danym tematem. Akceptacja danego układu treści w polskim podręczniku wynika zapewne z przyzwyczajenia uczniów, tradycyjnej, przyjętej w polskich podręcznikach formy opisowej. Na podstawie wyników ankiety można przyjąć, że większość uczniów oczekuje od lekcji geografii, że pozna podstawowe, ogólne wiadomości z zakresu geografii. Może to być istotną przesłanką do sformułowania wniosku, że również wśród uczniów ukształtowany został obraz geografii jako przedmiotu, który przede wszystkim informuje uczniów, nie kształci zaś umiejętności i postaw. Pomimo takich oczekiwań wobec treści podręcznika, część uczniów pragnie jednak na lekcjach geografii dyskutować o bieżących problemach, a także chce uczyć się kreatywnego rozwiązywania problemów geograficznych. Pojedynczy uczniowie

Tabela 2. Schemat mikrobadania

Klasy	1. Lekcja	2. Lekcja
Kl. II gimnazjum	Chiny – najludniejszy kraj świata (podręcznik Nowej Ery)	Spadek liczby ludności w Rosji (CS) (podręcznik brytyjski)
Kl. III gimnazjum	Ograniczanie liczby ludności Chin (CS) (podręcznik brytyjski)	Europa się starzeje (podręcznik Nowej Ery)

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 2. Czego badani uczniowie oczekują od lekcji geografii?

Źródło: opracowanie własne na podstawie mikrobadania.

wskazali, że geografia głównie ma ich nauczyć posługiwania się mapą i pracy z nią oraz określać przyczyny i skutki zjawisk (ryc. 2).

Pozwalając przyrzeć się dokładnie brytyjskiemu podręcznikowi i umożliwiając porównanie go z polskim, autorce zależało, aby uczniowie wskazali tematy, które są według nich atrakcyjne w brytyjskim podręczniku, natomiast brakuje ich w naszym – polskim. Wśród treści, które chcieliby włączyć do polskiego podręcznika, dominują te, które dotyczą najbardziej aktualnych zagadnień. Uczniowie obydwu klas chcieliby, aby w podręczniku było więcej tematów odnoszących się do bieżących problemów na świecie, różnorodności kultur, uchodźców i współczesnych procesów migracyjnych. Pojawiają się też takie propozycje, jak: Korea Północna, kraje egzotyczne, kosmos, turystyka, problem wyżywienia ludności świata czy wybrane zagadnienia polityczno-ekonomiczne. Są to tematy stwarzające okazje do poprowadzenia lekcji metodą studiów przypadkowych, podobnie jak w systemie brytyjskim.

Wyniki mikrobadania były zaskakujące. Metoda studiów przypadkowych nie była dla uczniów ani lepsza, ani gorsza od innych najczęściej stosowanych (pogadanka, metody aktywizujące). Uznali ją za ciekawą i odmienną wobec zwykle wykorzystywanych metod. Natomiast z obserwacji własnych autorki wynika, że metoda studiów przypadkowych została przez uczniów łatwo zaakceptowana, a lekcje przeprowadzone z jej zastosowaniem przebiegły pomyślnie. Uczniowie byli dociekliwi, zadawali wiele pytań, poszukiwali przyczyn oraz sposobów na rozwiązanie wybranych problemów. Dyskusja była ożywiona, a młodzież zaangażowana. Przy tak małym badaniu trudno mówić o sprawdzeniu efektywności metody, niewątpliwie jest to jednak przyczynek do dalszych badań. S. Piskorz (1982) ubolewał nad brakiem empirycznych prób zastosowania tej metody oraz szerszej analizy literatury zagranicznej. W tym zakresie wciąż pozostaje wiele do zrobienia.

PODSUMOWANIE

Metoda studiów przykładowych jest wartościową metodą, której walory dydaktyczne wskazują, że powinna być częściej stosowana na lekcjach geografii w Polsce. Obecne na rynku podręczniki do geografii nie sprzyjają takiemu ujmowaniu tematów. Metoda studiów przykładowych jest podstawowym sposobem samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez uczniów, bardzo często stosowanym w Wielkiej Brytanii i w Niemczech. Polska podstawa programowa nauczania geografii z 2009 r., mimo że zachęca do stosowania tej metody (w komentarzu do podstawy), nie stwarza ku temu zbyt wielu okazji. W nowej podstawie z 2017 r. znalazło się więcej zapisów sugerujących analizę wybranych studiów przypadku. W mikrobadaniu, które autorka przeprowadziła w klasach, w których uczy, okazało się, że metoda studiów przykładowych jest dla uczniów atrakcyjna, jednak są bardziej przyzwyczajeni do systematycznego zdobywania podstawowych informacji na podstawie podręcznika niż przyczynowo-skutkowego myślenia. Dlatego też rolą nauczyciela jest tworzenie okazji do bardziej twórczej, samodzielnej pracy uczniów na lekcji poprzez metody sprzyjające aktywnemu, kreatywnemu poznawaniu w oparciu o ciekawe materiały źródłowe. Metoda studiów przykładowych sprzyja takiej edukacji.

Poniżej zestawiono walory metody studiów przykładowych i krótko omówiono także pewne kłopoty związane z jej stosowaniem. Zalety tej metody dostrzegają: C.R. Christensen (1981), S. Piskorz (1982, 1997), S. Zając (1985), J. Boehrer, M. Linsky (1990), E. Szkurłat (2009 – komentarz do podstawy programowej i 2012) czy I. Popil (2011). Walory te zauważono w trakcie własnej, wieloletniej praktyki, podczas której stosowana jest metoda studiów przykładowych. Pewne jej aspekty udało się dostrzec w opiniach uczniów poddanych mikrobadaniu.

Zestawienie zalet metody studiów przykładowych:

- Jest to metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy (zalecana zarówno w starej, jak i nowej podstawie programowej z geografii).
- Dzięki wykorzystaniu przykładów dotyczących istniejących problemów urealnienia i upraktycznienia wiedzę geograficzną.
- Sprzyja „przeciwdziałaniu przeładowaniu materiału nauczania” (S. Piskorz 1982, s. 132).
- Sprzyja głębokiej i ciekawej dyskusji na lekcji.
- Pobudza do kreatywnego analizowania i rozwiązywania problemów.
- Pomaga zastosować wiedzę w praktyce.
- Pozwala lepiej zrozumieć otaczający uczniów złożony współczesny świat.
- Pozwala poznać inne kultury.
- Ukazuje zróżnicowanie regionalne świata.

Metoda ta uczy:

- dokonywania porównań i uogólnień,
- formułowania wniosków i konstruowania teorii wyjaśniających,
- odkrywania zależności i prawidłowości,
- podejmowania decyzji i wielostronnej oceny zjawisk,

- poszukiwania przyczyn wskazanych sytuacji i zdarzeń,
- wcielania się w role i sytuacje,
- współpracy i wymiany pomysłów,
- korzystania z różnorodnych materiałów edukacyjnych.

Problemy związane z metodą studiów przykładowych:

- trudność związana z doбором idealnego studium przykładowego (częste wątpliwości co do ich reprezentatywności) (Piskorz 1982, 1997, Zając 1985),
- czasochłonne przygotowania nauczyciela do lekcji (brakuje dobrej bazy studiów przykładowych w języku polskim, istnieją jednak takie materiały w języku angielskim),
- trudności z dotarciem do materiałów źródłowych (wg Zająca 1985), według autorki w dobie internetu są one coraz mniejsze, zatem argument jest nieaktualny,
- wątpliwości, czy wystarczy, aby uczeń o pewnych krajach wiedział tylko to, co je łączy z innymi (np. problem niżu demograficznego), nie zdobywając o nich ogólnych informacji (Piskorz 1982),
- zbyt trudne dla przeciętnego ucznia (Piskorz 1982), S. Zając (1985) twierdzi, że studia przykładowe są łatwiejsze dla uczniów,
- ryzyko uprawiania dyletantyzmu przez nauczycieli (Piskorz 1982, wg autorki zależy to od dobrego przygotowania nauczycieli, podręcznika i materiałów pomocniczych),
- zrywanie z nauczaniem systematycznym (Piskorz 1982), polemika nad tym argumentem trwa od czasów Wacława Nałkowskiego, tj. około 100 lat,
- nie nadają się do realizacji każdego celu i tematu lekcji.

Metoda studium przykładowego ma wiele walorów i powinna być bliska rzeczywistości uczniów, skupiając ich uwagę na realnych problemach jak najbardziej aktualnych, ważnych, dotyczących ich samych i wpływających na ich życie obecnie lub w przyszłości. Nauka na przykładach rzeczywistych miejsc, zjawisk, procesów i społeczności jest tym, co przyciąga uczniów i rozbudza w nich zainteresowanie przedmiotem. Uczniowie chętnie przyglądają się, jak żyją inni ludzie, coraz więcej podróżują, dostrzegają różnice kulturowe i próbują zrozumieć otaczający ich świat. Niejednokrotnie jest im ciężko pojąć otaczającą ich rzeczywistość, potrzebują przedyskutować swoje pomysły i obserwacje, posłuchać, jak na dany problem patrzą inni i co o tym sądzi nauczyciel. Bycie mentorem w tych sytuacjach jest niełatwe, często wymaga umiejętności prowadzenia dyskusji, zapobiegania konfliktom oraz ukazywania, że nie ma tylko jednego słusznego rozwiązania i jednego punktu widzenia.

LITERATURA

- Boehrer J., 1994, *On teaching a case*, International Studies Notes, 19(2): 13–19.
 Boehrer J., Linsky M., 1990, *Teaching with cases: learning to question*, [w:] M. Svinicki (red.), *The Changing Face of College Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco, s. 41–57.
 Cambers G., Sibley S., 2010, *Cambridge IGCSE. Geography*, Cambridge University Press.

- Christensen C.R., 1981, *Teaching and the Case Method*, Harvard Business School Press Cambridge, MA.
- Grant R., 1997, *A claim for the case method in the teaching of geography*, *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2): 171–185.
- IBE (eduentuzjasci.pl/konkursy/110-badanie/613-laboratorium-mikrobadan-ibe.html; dostęp: 07.12.2017).
- International Baccalaureate. Diploma programme. Geography guide*, 2009, Peterson House, Cardiff.
- Kardos G., Smith C.O. (1979, marzec), *On writing engineering cases*, [w:] *Proceedings of ASEE National Conference on Engineering Case Studies*, Ottawa, Ontario, Canada, s. 42–50.
- Knübel H., 1960, *Exemplarische im Erdkundeunterricht*, Braunschweig.
- Lenartowicz B., Wójcik M., 2012, *Geografia na czasie (podręcznik/zakres podstawowy/szkoły ponadgimnazjalne)*, Nowa Era.
- Merseth K.K., 1996, *Cases and Case Methods in Teacher Education*, [w:] J.P. Sikula (red.), *Handbook of Research on Teacher Education*, wyd. II, Macmillan, New York, s. 722–744.
- Nałkowski W., 1920, *Zarys metodyki geografii*, Wyd. M. Arcta, Warszawa.
- Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica „Atlas”, Lwów–Warszawa.
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Warszawa, PWN.
- Piskorz S., 1982, *Egzemplaryzm i studia przykładowe w nauczaniu geografii (w świetle literatury i badań własnych)*, [w:] *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 77: 127–140.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Geografia*, 2017 (new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/geografia.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf /; dostęp: 4.11.2017).
- Podstawa programowa przedmiotu geografia. III etap edukacyjny*, 2009 (men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf; dostęp: 04.11.2017).
- Popil I., 2011, *Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method*, *Nurse Education Today* 31: 204–207.
- Poręba M., Żołnierz A., 1985, *Lekcja w klasie VIII na temat: związek rzeźby Beskidów z budową geologiczną*, *Geografia w Szkole*, 3: 247–252.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej...* (dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1; dostęp: 4.11.2017).
- System Ewaluacji Oświaty: Nadzór Pedagogiczny* (www.npseo.pl/data/various/files/tree/wymaganie11.pdf; dostęp: 7.12.2017).
- Szkurląt E., 1988, *Rolnictwo śródziemnomorskie – lekcja w kl. VII (studium przykładowe)*, *Geografia w Szkole* 3: 169–175.
- Szkurląt E., 2012, *Metody kształcenia geograficznego w kontekście zakładanych efektów kształcenia*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurląt (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej*, 2: 135–150.
- Szkurląt E., Głowacz A., Adamczewska M., Dziecioł-Kurczoba B., 2014, *Praca z uczniem uzdolnionym geograficznie. Poradnik dla nauczycieli*, ORE, Warszawa.
- Wagenstein M., 1954, *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der Höhren Schule*, Hamburg.
- Zajac S., 1985, *Zastosowanie studiów przykładowych w nauczaniu geografii Polski*, *Geografia w Szkole*, 3: 239–241.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń.

WALORY STUDIÓW PRZYKŁADOWYCH W ŚWIETLE DOBORU TREŚCI DO LEKCJI GEOGRAFII DOTYCZĄCYCH WYBRANYCH PROBLEMÓW WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Streszczenie

W artykule przybliżono kilka definicji metody studiów przypadkowych oraz szereg jej walorów. Autorka przeprowadziła mikrobadań w dwóch klasach, aby porównać dwa podejścia do sposobów prezentacji wybranych tematów demograficznych. Uczniowie dokonali oceny poznanych dwóch różnych metod pracy z podręcznikiem i sposobów przedstawienia treści w podręcznikach polskim i brytyjskim. Z przywiązania do tradycyjnej formy podręcznika wynika fakt, że uczniowie oczekują od lekcji geografii przede wszystkim wiedzy faktograficznej. Zbyt mało jest okazji do myślenia przyczynowo-skutkowego czy kreatywnego rozwiązywania problemów. Autorka przyjrzała się także bliżej wybranym tematom w podręczniku brytyjskim oraz polskim i porównała sposób prezentacji informacji w nich zawartych na wybranym przykładzie. Polski podręcznik jest źródłem informacji, które może opanować uczeń nawet niebędący na lekcji w szkole, natomiast podręcznik brytyjski wymaga analizy informacji, dyskusji i samodzielnego wnioskowania.

THE ADVANTAGES OF CASE STUDIES IN THE LIGHT OF THE ELECTION OF CONTENT FOR GEOGRAPHY LESSONS ON SELECTED PROBLEMS OF THE MODERN WORLD

Summary

The article acquaints the readers with several definitions of a *case study* method and a number of its advantages. The author conducted a survey in two groups to compare two methods of teaching based on two selected demographic topics. The students were asked not only about the attractiveness of those lessons, but also about their impressions about the form of presentation of these two topics in different schoolbooks: the Polish one and the British one. They were asked to express their opinions which topics in the aforementioned schoolbooks are interesting and which are not. Polish teaching traditions have a huge influence on students who believe they will be given primarily factual knowledge on Geography lessons instead of application knowledge. That is why there should be more cause-effect thinking or creative problem-solving on the lessons. The author also looked closer at a selected topic in the British and Polish textbooks and compared its presentation. The Polish textbook is a source of basic information the student can possess even on their own in case of school absence, while the British textbook requires the analysis of the information contained, discussion and making conclusions.

Małgorzata Cichoń, Iwona Piotrowska

APLIKACJE INTERAKTYWNE WSPOMAGAJĄCE PROCES OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

WPROWADZENIE

Współczesny etap rozwoju cywilizacyjnego określa się mianem rewolucji naukowo-techniczno-informatycznej. Obserwuje się więc dynamiczny rozwój technologii obecnej we wszystkich dziedzinach życia oraz podejmowanie inicjatyw odnoszących się także do działań edukacyjnych na różnych poziomach (Ostrowska, Sterna 2015). Włączanie osiągnięć technologicznych do edukacji jest efektem realizacji wielu programów, zarówno międzynarodowych, np. *Strategia Lizbońska*, *Proces Boloński* czy *Szkoły na miarę XXI wieku*, jak i krajowych, np. *Interklasa*, *Cyfrowa Szkoła*, *Edukacja i Szkolenie 2010* itp. Ich podstawowym założeniem jest wykształcenie społeczeństwa opartego na wiedzy (GOW), społeczeństwa informacyjnego, które sprawnie korzysta z technologii. W wymienionych programach zakłada się, że w procesie kształcenia „nauczyciele są kluczami do wprowadzania zmian”, a ich zaangażowanie drogą do sukcesu każdej szkoły (*Szkoły na miarę XXI wieku* 2007, Piotrowska 2010, 2011, Piotrowska, Cichoń 2015). W związku z tym są pośrednikami pomiędzy szybko zmieniającym się światem a uczniami.

Wraz z rozwojem technik informacyjnych proces kształcenia powinien być wspomagany odpowiednio dobranymi narzędziami. Warto powołać się na wypowiedź B. Gatesa, który stwierdził: „Z własnego doświadczenia wiem, o ile skuteczniejsza staje się nauka, gdy pod ręką znajdują się odpowiednie narzędzia – i jak trudno jest się uczyć, gdy brak dobrych źródeł informacji”¹. Tymi odpowiednimi narzędziami dla dydaktyków i nauczycieli geografii mogą być środki dydaktyczne. Zgodnie z definicją podaną w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia (2017) środki dydaktyczne to przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania–uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych. Zdaniem W. Skrzydlewskiego (1990) ich znaczenie odnosi się do takiej organizacji procesu kształcenia, który będzie gwarantował jak najlepsze wyposażenie w kompetencje, niezbędne na danym etapie edukacyjnym. Natomiast według E. Goźlińskiej i F. Szlosek (1997) materiały dydaktyczne to nośniki informacji wraz z zarejestrowanymi na nich komunikatami. Przykładem mogą być przeźrocza, foliogramy,

¹ cieciura.net/ua/cytaty_ua.html

nagrania audio i wideo, filmy oraz programy komputerowe, których odtwarzanie wymaga określonego środka technicznego. W. Okoń (2017) wydzielił trzy kategorie środków dydaktycznych. Pierwszą z nich są środki proste, do których należą środki słowne (podręczniki, teksty drukowane) oraz proste środki wzrokowe (modele, reprodukcje obrazów, mapy). Drugą z kategorii są środki złożone, m.in. mechaniczne środki wzrokowe (aparaty fotograficzne, mikroskopy, oscyloskopy, teleskopy), środki słuchowe (gramofony, radia, np. CB, magnetofon) oraz środki łączące wzrok ze słuchem (telewizor, wideo, komputer). Trzecią grupę stanowią środki automatyzujące uczenie się, np. laboratoria, maszyny dydaktyczne czy komputery. Żaden z wymienionych powyżej środków dydaktycznych nie ma jednak zdolności do wzajemnego oddziaływania na siebie przez komunikujące się strony. Nie są więc one interaktywne. Zatem jednym z narzędzi interaktywnych mogą być aplikacje.

Aplikacja interaktywna to przykład oprogramowania, dzięki któremu użytkownik posiada jednoczesną zdolność do odbierania informacji i reagowania na nie, co ma bezpośredni wpływ na to, co widzi na ekranie monitora². Aplikacje umożliwiają interakcje użytkowników za pośrednictwem globalnej sieci. Do działania aplikacji nie zawsze jest jednak potrzebne połączenie z internetem. Coraz częściej aplikacje tworzy się tak, aby umożliwiały normalną pracę w tak zwanym trybie offline i jedynie synchronizowały zawartość po podłączeniu do internetu. Powszechna już komunikacja odbywająca się na portalach społecznościowych zachęca producentów do tworzenia nowych interaktywnych aplikacji, także do zastosowania w edukacji.

Najbardziej znanym narzędziem możliwym do wykorzystywania w kształceniu na różnych poziomach edukacyjnych jest Google Maps. Jest to narzędzie powszechnie znane i proste w obsłudze. W połączeniu z Google Maps można stosować odbiorniki GPS, które pozwalają na tworzenie interaktywnych gier miejskich czy wprowadzenie geocatchingu. Od kilku lat stosowana jest także aplikacja Google Street View, która umożliwia uczniowi wirtualny spacer po każdym miejscu na kuli ziemskiej. Dzięki pełnej swobodzie ruchu może nie tylko zwiedzać przedstawioną lokalizację, ale także, korzystając z innych aplikacji, wchodzić w interakcję ze znajdującymi się w niej obiektami. Oferta interaktywnych edukacyjnych aplikacji jest bardzo szeroka i dostępna³. Jednak dużo trudniej znaleźć wartościową aplikację interaktywną przydatną w procesie monitorowania postępów uczniów/studentów.

Dlatego celem artykułu jest zwrócenie uwagi na ważność procesu monitorowania postępów w kształceniu i ocenianiu na różnych etapach edukacji geograficznej oraz omówienie znaczenia informacji zwrotnej formułowanej przez nauczyciela jako podstawy oceniania kształtującego. Właściwie zbudowana i przekazana informacja zwrotna motywuje ucznia/studenta do uczenia się, umożliwia poznanie i zdiagnozowanie poziomu wiedzy i nabytych umiejętności, określenie braków oraz zaproponowanie sposobów ich uzupełnienia, przy

² www.akademainspire.pl/niezbednik

³ www.e-mentor.edu.pl/aps/lista www.edukator.pl/Aplikacje-interaktywne

jednoczesnym dowartościowywaniu uczącego się. W zależności od przyjętej formy proces oceniania mogą wspomagać przykładowe aplikacje interaktywne zaprezentowane w opracowaniu.

OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

Jednym z założeń reformy z 1999 r. była kontrola osiągnięć na różnych etapach kształcenia (Niemierko 2002, Cichoń 2011). Wykorzystywanie wyników egzaminów zewnętrznych, a także obciążenie szkół obowiązkiem klasyfikowania zgodnie z ujednoczoną skalą stopni szkolnych stało się zdaniem G. Szyling (2008) obszarem trudnej do przewyżczenia presji. Celem działalności nauczyciela nie było już, tak jak w ujęciu tradycyjnym, przekazanie wiadomości i kształtowanie postaw, a jedynie osiągnięcie najwyższych wyników nauczania. Dominujące stało się ocenianie sumujące oparte na testach. Według J. Brunera (2005) ograniczanie się do jednego modelu uczenia się powoduje, że proces kształcenia staje się nieautentyczny.

Jednym z ważniejszych elementów procesu kształcenia jest monitorowanie postępów edukacyjnych uczniów lub studentów. Jest to działanie złożone, polegające przede wszystkim na:

- diagnozowaniu mocnych i słabych stron ucznia/studenta,
- określeniu mocnych i słabych stron stosowanych metod kształcenia,
- dokumentowaniu tego, co uczeń/student wie,
- rejestrowaniu tempa postępów w nauce,
- motywowaniu do uczenia się i systematycznej pracy,
- kształtowaniu postaw oraz wychowaniu, gdyż oddziałuje na uczucia i wolę z uwzględnieniem zaangażowania, staranności oraz wkładu pracy.

W procesie monitorowania postępów uczących się najczęściej przeprowadza się kartkówkę na początku zajęć lub pretest i na tej podstawie ocenia ich pracę. Według D. Fontany (1998) nauczyciele zazwyczaj oceniają, lecz nie diagnozują, przede wszystkim z powodu presji czasu i nacisku na wyniki. Takie nastawienie skutkuje tym, że dla uczniów czy studentów istotą nauki jest zdobywanie stopni, a nie wiedzy. W związku z tym podczas kształtowania umiejętności i pogłębiania wiedzy warto zrezygnować ze stopni na rzecz informacji zwrotnej. Takie podejście jest charakterystyczne dla **oceniania kształtującego**. W raporcie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ocenianie kształtujące jest definiowane jako „częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać”.

Nauczyciel, który stosuje ocenianie kształtujące:

1. określa cele lekcji i formułuje je w języku zrozumiałym dla ucznia/studenta,
2. ustala wraz z uczniem/studentem kryteria oceniania,
3. formułuje pytania kluczowe,
4. stosuje efektywną informację zwrotną,

5. wprowadza samoocenę i ocenę koleżeńską,
6. buduje atmosferę uczenia się.

Schemat/cykl postępowania nauczyciela w ocenianiu kształtującym według G. Szyling (2010) wygląda następująco: nauczanie – sprawdzanie – powtórne nauczanie – powtórne sprawdzanie, w którym ocenianie kształtujące przyjmuje zazwyczaj formę pisemnego testu, jest przeprowadzane po ściśle określonej fazie nauczania. Wyniki takiego sprawdzianu, traktowane jako informacja zwrotna dla nauczyciela, który nigdy nie wykorzystuje ich do porównywania uczniów między sobą, są zestawiane z ustalonymi *a priori* standardami, stanowiącymi idealny wzorzec oczekiwanych osiągnięć. Dla osób, które nie opanowały w wystarczającym zakresie podstawowych celów programowych, nauczyciel opracowuje cykl działań uzupełniających wiedzę i korygujących popełniane błędy, przygotowując je w ten sposób do kolejnego sprawdzianu z tego samego zakresu treści kształcenia. Pełne przyswojenie przez wszystkich uczniów zakładanych celów nauczania traktowane jest jako warunek przystąpienia całej klasy do realizacji kolejnej części programu.

S. Brookhart (2009) twierdzi, że rolą nauczyciela jest taka organizacja procesu kształcenia, aby uczniowie mogli „rozwinąć zdolność monitorowania własnej pracy w toku rzeczywistego działania” oraz nauczyli się strategii poznawczych, które pozwolą im samodzielnie regulować czy modyfikować uczenie się, a więc budować własne, coraz doskonalsze struktury wiedzy. Aby to osiągnąć, nauczyciel powinien „dać uczniom środki (informację o tym, gdzie są ze względu na cel uczenia się i co jest jeszcze przed nimi), motyw (poczucie, że naprawdę potrafią wykonać następny krok, bo rozumieją, co mają robić) i okazję (szansę uczynienia następnego kroku w osiągnięciach)” (Brookhart 2009). Pomocne materiały nauczyciele mogą uzyskać w serwisie poświęconym ocenianiu kształtującemu⁴.

Podstawą oceniania kształtującego jest informacja zwrotna, która zawsze powinna zawierać cztery elementy:

1. wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia/studenta,
2. odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony studenta,
3. wskazówki, w jaki sposób student powinien poprawić tę konkretną pracę,
4. wskazówki, w jakim kierunku uczeń/student powinien dalej pracować.

Informacja zwrotna powinna być natychmiastowa i często stosowana. Zdaniem J.W. Pellegrino i in. (2001) osoby rozwijają umiejętności znacznie szybciej, jeśli od razu otrzymają informacje zwrotne o poprawności tego, co zrobiły. Informacja zwrotna powinna być konkretna, czyli odnosić się do zakładanych celów. Badania wykazują, że informacje zwrotne są skuteczne, jeśli uczniowie i studenci otrzymują je w odniesieniu do celów czy poziomu nauczania (Harks i in. 2013). Informacja zwrotna powinna zaczynać się od pozytywnej opinii i być dostosowana do możliwości jej przyjęcia z wykluczeniem negatywnej osobistej informacji oceniającego. Badania przeprowadzone przez S. Sipple (2007) pokazują, że 70% studentów preferowało otrzymywanie opinii w formie komentarza dźwiękowego.

⁴ www.ceo.org.pl/pl/ok

Zatem informacja zwrotna powinna wspierać, gdyż zdaniem G. Lee i D.L. Schallert (2008) studenci są wtedy bardziej skłonni do współpracy.

Efektywne ocenianie kształtujące wymaga od nauczyciela stałego monitorowania postępów ucznia/studenta, stosowania różnorodnych metod kształcenia oraz podejść do oceniania, udzielania informacji zwrotnych czy stymulowania aktywności ucznia/studenta. Każda z tych czynności jest rzeczywistą, autentyczną realizacją oceniania kształtującego, ale przede wszystkim kreowaniem środowiska dydaktycznego. Ważną rolę w tworzeniu optymalnych warunków do uczenia się odgrywają interakcje z innymi uczestnikami procesu kształcenia: nauczycielem, który reprezentuje wiedzę naukową, oraz rówieśnikami, tak aby sprzyjały wystąpieniu konfliktu poznawczego oraz korygowaniu błędnego myślenia. Takie ujęcie pozwala według D. Klus-Stańskiej (2010) wyjaśnić interaktywność procesu nauczania/uczenia się. Powyższe podejście sprawia, że informacja zwrotna o przebiegu i wyniku uczenia się konkretnego ucznia/studenta przyjmuje w ocenianiu kształtującym najczęściej postać komentarza wspierającego rozwój jego kompetencji poznawczych i społecznych, a zatem trudno ją zamknąć w ramach stopnia szkolnego czy sumy punktów. Według G. Szyling (2010) empirycznego uzasadnienia dostarczają temu wnioski między innymi wyniki badań eksperymentalnych, opublikowanych przez R. Buttler (za: Black i in. 2006), według których orientacja uczniów na wykonanie zadania pojawia się wtedy, gdy informacja zwrotna o wyniku uczenia się przyjmuje formę komentarza bez stopnia. Pociąga to za sobą zarówno przyrost motywacji do uczenia się, jak i przyrost osiągnięć. Zdaniem P. Black i W. Dylan (1998) ocena kształtująca może być potężnym narzędziem wspierającym kształcenie, jeśli jest stosowana we właściwy sposób. Może pomóc wszystkim uczniom, choć najbardziej sprawdza się wśród osób z niskimi osiągnięciami. Uczniowie chcą pracować skutecznie pod warunkiem, że nie będą porównywani z innymi. Zdaniem K. Konarzewskiego (1999) porównywanie z innymi prowadzi do reprodukcji nierówności społecznych.

APLIKACJE INTERAKTYWNE W OCENIANIU KSZTAŁTUJĄCYM

Stosowanie oceniania kształtującego to proces polegający na monitorowaniu postępów całej grupy lub kierowaniu pytań do wszystkich uczniów/studentów, dlatego warto rozważyć zastosowanie **systemu CRS**, który funkcjonuje na wielu uniwersytetach od kilku lat. Jest to system odpowiedzi podczas lekcji, czasami nazywany osobistym systemem odpowiedzi lub systemem reagowania studentów (ang. *Classroom Response Systems „Clickers”* – CRS). CRS polega na użyciu przez studenta nadajnika ręcznego, który podaje sygnał o częstotliwości radiowej do odbiornika podłączonego do komputera nauczyciela. Program komputerowy zbiera odpowiedzi i wyświetla wyniki „głosowania” na wspólnym ekranie. Stosowanie CRS pozwala na:

- utrzymanie uwagi studentów podczas wykładu lub spotkania,
- zachęca do aktywnego udziału w trakcie wykładu oraz ćwiczeń,

- tworzy bezpieczną przestrzeń dla nieśmiałyh studentów,
- sprawdza, co uczniowie/studenti rozumieją z realizowanych treści.

Do oceniania kształtującego wykorzystującego CRS można zastosować kahoot (kahoot.com) i mentimeter (www.mentimeter.com). Są to aplikacje interaktywne, które nie wymagają żadnych urządzeń. Potrzebna jest tylko strona internetowa oraz uczniowie i studenci posiadający smartfony, laptopy lub tablety. Badania przeprowadzone przez C.R. Graham i in. (2007) wykazały, że użycie tego typu aplikacji zaangażowało studentów podczas zajęć dydaktycznych. Ponadto udowodniły, że studenci korzystający z anonimowych systemów odpowiedzi wykazują znacznie wyższy poziom uczestnictwa w zajęciach niż studenci korzystający ze standardowych metod kontroli. R.H. Kay i A. Le Sage (2009), powołując się na swoje badania, stwierdzili, że korzystanie z tego typu aplikacji ma wpływ na uwagę i udział w zajęciach, na interakcje i jakość uczenia się oraz na ocenianie. Warto podkreślić, że aplikacje oparte na CRS pozwalają nie tylko na testowanie wiedzy studentów, ale przede wszystkim zrozumienie bieżącego materiału.

Można wydzielić kilka rodzajów pytań stosowanych za pomocą wymienionych powyżej aplikacji interaktywnych:

- a. konceptualne – sprawdzają zrozumienie ważnych pojęć oraz wyobrażenia uczniów/studentów, pomagają w klasyfikacji i wyjaśnianiu różnych koncepcji,
- b. aplikacyjne – wymagają podejmowania decyzji lub wyboru w danym scenariuszu, łączenia treści przedmiotu z sytuacjami rzeczywistymi,
- c. krytyczne – uwzględniają analizę relacji między koncepcjami lub dokonywanie ocen opartych na kryteriach,
- d. osobiste – obejmują opinie i doświadczenia studentów w zakresie etyki, prawa czy moralności,
- e. monitorujące – określają postępy w procesie kształcenia.

Jednym z elementów oceniania kształtującego jest **ocena koleżeńska i samoocena**. Ocenę koleżeńską można przećwiczyć, korzystając z gier edukacyjnych, których podstawą jest współpraca w grupie. Według M. Pivec i O. Dziabenko (2004) intencją kształcenia, także akademickiego, wykorzystującego gry on-line, jest zajęcie się nowym, bazującym na technologiach informacyjnych i telekomunikacyjnych, podejściem do dydaktyki i zarazem dostarczenie studentom nowych możliwości nabywania umiejętności i kompetencji, których później będą potrzebować w pracy zawodowej. Gry edukacyjne uczą studentów, jak wykorzystać nabytą wiedzę, oraz umożliwiają zdobycie w wirtualnym świecie doświadczeń, które w przyszłości mogą kształtować wzorce zachowań i bezpośrednio wpływać na ich reakcje. Studenci są zachęceni do wykorzystania wiedzy z różnych dziedzin, tak aby wybrać właściwe rozwiązanie lub podjąć decyzję. Mogą również sprawdzić, jak wynik gry zmienia się wraz z ich działaniami i decyzjami. Studenci mogą się kontaktować z innymi członkami zespołu, dyskutować między sobą, tym samym poprawiając m.in. umiejętności interpersonalne. M. Pivec i O. Dziabenko (2004) proponują UniGame. Opis teoretyczny, sposób użycia i proponowany model gry jest dostępny na stronie internetowej⁵.

⁵ www.unigame.net

Natomiast samoocenę można przeciwzyć, także stosując gry edukacyjne⁶. Za pomocą aplikacji można monitorować zrozumienie i zapamiętanie podstawowych faktów czy pojęć. Dodatkowo wykorzystanie map pozwala na sprawdzenie, czy studenci orientują się w położeniu geograficznym wybranych obiektów. Szeroki wybór **ćwiczeń interaktywnych** oraz gier (w tym wykreślanki, puzzle, krzyżówki) znajduje się w aplikacji LearningApps.org⁷. LearningApps.org jest projektem badawczo-rozwojowym Wyższej Szkoły Pedagogicznej PHBern, tworzonym we współpracy z Uniwersytetem w Moguncji i Uniwersytetem Nauk Stosowanych w Zittau/Görlitz. Portal, na którym znajdują się aplikacje, istnieje od 2011 r. i jest dostępny w 20 językach. Ciekawym uzupełnieniem procesu oceniania mogą być materiały umieszczone na platformie Scholaris⁸. Wykorzystanie powyższych platform obserwuje się w codziennej praktyce nauczycieli geografii, a zebrane zostały przez M. Ostrowską i D. Sternę (2015) m.in. w publikacji *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*.

W ocenianiu kształtującym ważnym elementem jest podawanie uczniom/studentom wskazówek, w jakim kierunku powinni oni dalej pracować. W tym celu dla nauczyciela pomocna może okazać się darmowa aplikacja FreeMind, oprogramowanie open source i jednocześnie wieloplatformowe narzędzie do tworzenia tzw. map myśli. Twórcami map myśli (ang. *mindmapping*) byli T. Buzan i B. Buzan (1977). T. Buzan w latach 70. XX w. opracował podstawy teoretyczne map myśli, które nawiązywały do współczesnych badań mózgu. Ponieważ odzwierciedlają one naturalne i wielowymiarowe procesy myślowe, zaproponował mapy myśli jako nowoczesną metodę strukturalnego zapisu i zarządzania informacją (Piotrowska 2006). R. Fisher (1999) proponuje także inne nazwy mapy myśli, takie jak mapa mentalna, mapa pojęciowa, mapa skojarzeń, mapa wyobrażeń, mapa pamięci, mapa wiedzy, mapa logiczną, sieć pojęć czy też uporządkowanie graficzne. Mapa myśli polega na wizualnym i graficznym opracowywaniu problemu, pojęcia, zjawiska, sytuacji czy zdarzenia z wykorzystaniem słów, rysunków i symboli. Zapis nie jest linearny, lecz oparty na reakcji łańcuchowej skojarzeń, ilustruje więc spiralność oraz złożoność myślenia i symultaniczne istnienie zjawisk i procesów. Każdy proces polegający na przedstawieniu myślenia w postaci graficznej R. Fisher (1999) nazywa kreśleniem map poznawczych, czyli wizualną i graficzną prezentację związków między pojęciami oraz uporządkowaną strukturę zależności. Na mapach pojęcie kluczowe jest węzłem, w którym skupiają się połączenia. Wyraźnie widać związki i zależności między pojęciami (ideami), a sam proces kreślenia mapy jest otwarty (można dodawać nowe elementy). Według R. Fishera (1999) mapy mentalne mogą mieć różne struktury, które ułatwią przedstawianie i uporządkowanie informacji: a) mapa hierarchii pojęć (opracowanie sieci semantycznej według hierarchii), b) mapa wiedzy (uczenie się) i c) uporządkowanie graficzne (graficzne sposoby organizowania informacji). Mapa mentalna różni się zdecydowanie od mapy w tradycyjnym rozumieniu (Piotrowska 2006)

⁶ www.gry-geograficzne.pl www.grypuzzle.pl/puzzle-mapy-puzzle

⁷ learningapps.org

⁸ scholaris.pl/resources/zasoby

i, jak pisze J. Angiel (2004), sama nazwa wprowadza sporo zamieszania. Jednakże uwzględniając wszystkie zalety, należy stwierdzić, że mapa w takim ujęciu staje się nowoczesną techniką pracy, zarządzania i uczenia się, wykorzystującą właściwości umysłu, który lepiej zapamiętuje wrażenia wizualne. W porównaniu z tradycyjnym zapisem mapy myśli wyglądają atrakcyjniej i mimo, że pozornie zawierają mniej treści, umysł z łatwością potrafi odtworzyć z nich wszystkie potrzebne informacje. Spojrzenie na stworzoną w ten sposób mapę wyzwała różne skojarzenia, dzięki czemu łatwiej przypomnieć sobie przyswajane wiadomości. W tym sensie proces tworzenia mapy myśli jest mnemotechniką. Stosowanie na zajęciach m.in. aplikacji FreeMind pozwala z jednej strony monitorować zrozumienie treści przez studenta, a z drugiej pomaga studentowi określić mocne i słabe strony opanowania wybranego zagadnienia.

Do komunikacji ze studentem można wykorzystać popularne **komunikatory internetowe**, takie jak Facebook Messenger, aqg, Miranda IM czy Gadu-Gadu, które mają wiele możliwości, aby bez ograniczeń przekazywać informacje. Jedną z największych zalet komunikacji z wykorzystaniem komunikatorów internetowych jest brak opłat za prowadzenie rozmów bez względu na to, czy są to rozmowy tekstowe, głosowe czy wideorozmowy. Obecnie aplikacje te wykorzystywane są nie tylko w życiu codziennym do komunikacji ze znajomymi czy rodziną, ale również podczas pracy. Korzystając z komunikatorów internetowych, warto zastosować techniki oceny w klasie (**ang. Classroom Assessment Techniques – CAT**). CAT są to krótkie zadania najczęściej pod koniec wykładów lub ćwiczeń mające na celu monitorowanie osiągnięć studentów⁹. Jedną z tych technik jest *Muddiest Point*. Pod koniec zajęć studenci proszeni są o zapisanie na komunikatorze internetowym tego, co uważają za najslabszy (niezrozumiały) punkt czy zagadnienie podczas wykładu lub ćwiczeń. Zebrane wypowiedzi nauczyciel analizuje i na następnych zajęciach ponownie wyjaśnia. Dzięki takim informacjom zwrotnym od studentów można sprawdzić, jakie zagadnienia są dla nich niezrozumiałe. Kolejną techniką oceny w klasie jest *Punctuated Lectures*. Studenci po wysłuchaniu wykładu lub pokazu mają zastanowić się nad tym, co pomogło im w zrozumieniu przedstawionych treści lub je utrudniło. W zasobach internetu można znaleźć wiele innych interesujących aplikacji możliwych do wykorzystania na zajęciach dydaktycznych, m.in. www.classtools.net czy Vocaroo.com.

PODSUMOWANIE

Pomimo starań podejmowanych w obszarze dydaktyk szczegółowych i diagnostyki edukacyjnej na rzecz doskonalenia procesu ustalania i komunikowania oceny, pomimo włączenia się do tych prac instytucji profesjonalnie zajmujących się ocenianiem, w opinii M. Groenwald (2010) niedosyt sprawiedliwości wciąż pozostaje, silniej doświadczany przez uczniów niż przez nauczycieli. Najnowsze

⁹ cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/cats

tendencje określają, że w procesie monitorowania postępów uczniów/studentów warto zastosować koncepcję oceniania kształtującego, która jest wyraźnie nastawiona na budowanie pozytywnej motywacji i wiary w siebie poprzez przekazywanie informacji zwrotnej bez stosowania stopnia szkolnego. Badania potwierdzają, że odpowiednie dobranie narzędzi interaktywnych podczas procesu oceniania kształtującego zwiększa koncentrację uczącego się, jego zaangażowanie oraz zrozumienie realizowanych treści. Nauczyciel w ocenianiu kształtującym powinien zadbać o stworzenie odpowiednich warunków pracy ucznia/studenta, tak aby swobodnie i anonimowo nawigował po wybranych funkcjach. Samodzielne korzystanie przez ucznia z określonych aplikacji interaktywnych nie tylko ułatwia procesy myślowe, pomaga w zdobywaniu sprawności praktycznego działania oraz rozwija wyobraźnię, ale przede wszystkim ogranicza występowanie uczucia wstydu wśród uczących się. Zdaniem M. Groenwald (2015) wstyd wśród uczniów czy studentów pojawia się wtedy, gdy oceniający nie respektuje standardów metodologicznych, lecz także zapomina o standardach moralnych i o obowiązujących normach społecznych.

LITERATURA

- Angiel, J., 2004, *Refleksje geograficzne na temat tzw. map mentalnych*, Geografia w Szkole, 1: 13–18.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., 2006, *Jak oceniać, aby uczyć*, Biblioteka Akademii SUS, Civitas, Warszawa.
- Buzan, T., Buzan, B., 1977, *Mapy twoich myśli*, Ravi, Łódź.
- Fisher, R., 1999, *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa.
- Black P., Dylan W., 1998, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, Phi Delta Kappan, 80(2): 139–148.
- Brookhart S., 2003, *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, Educational Measurement, Issues and Practice, 4: 5–12.
- Brookhart S. (red.), 2009, *Educational Measurement: Issues and Practices*, No. 1.1–2.
- Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- Cichoń M., 2011, *Efektywność zajęć terenowych a kształtowanie umiejętności jako przyczynek do dyskusji na temat poziomu nauczania w warunkach wzrastających oczekiwań społecznych*, Kwartalnik Pedagogiczny, 3: 119–132.
- Fontana D., 1998, *Psychologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Goźlińska E., Szlosek F., 1997, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr, Radom.
- Graham C.R., Tripp T.R., Seawright L., Joeckel G.L., 2007, *Empowering or compelling reluctant participators using audience response systems*, Active Learning in Higher Education, 8: 233–258.
- Groenwald M., 2010, *Patchworkowa sprawiedliwość oceniania*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmi-giel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, s. 163–172.
- Groenwald M., 2015, *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczania go przez uczniów*, Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych Kwartalnik, 1: 63–82.

- Harks B., Rakoczy K., Hattie J., Besser M., Klieme E., 2013, *The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness*, *Educational Psychology*, 34: 269–290.
- Kay R.H., LeSage A., 2009, *Examining the benefits and challenges of using audience response systems: a review of the literature*, *Computers & Education* 53: 819–827.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Konarzewski K. 1999, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2: 49.
- Lee G., Schallert D.L., 2008, *Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom*, *Written Communication*, 25: 506–537.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 2017, *Nowy Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ostrowska M., Sterna D. 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Pellegrino J.W., Chudowsky N., Glaser R., (red.), 2001, *Knowing what students know. The science and design of educational assessment*. National Academy Press, Washington, DC.
- Pivec M., Dziabenko O., 2004, *Model gry edukacyjnej dla potrzeb kształcenia online grup studenckich*, *E-mentor*, 2(4).
- Piotrowska I., 2006, *Mapy numeryczne i mentalne w badaniach i prezentacji zmian użytkowania ziemi*, [w:] W. Komornicki, Z. Podgórski (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii*, Geografia Społeczno-Ekonomiczna. Dydaktyka. Dok. Geograf., 33: 201–205.
- Piotrowska I., 2010, *Rola dydaktyki geografii w kształceniu twórczego nauczyciela* [w]: A. Kwartera, P. Cieśla (red.), *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, UP, Kraków, s. 136–144.
- Piotrowska I., 2011, *Influence of education transformation on improving key competence in geography teaching*, *Prace i Studia Geograficzne*, 48: 27–40.
- Program Edukacja i szkolenie 2010*, 2006, MEN, Warszawa.
- Piotrowska I., Cichoń M., 2015, *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, 4: 67–85.
- Sipple S., 2007, *Ideas in practice: Developmental writers' attitudes toward audio and written feedback*, *Journal of Developmental Education*, 30, 3: 22–31.
- Skrzydłowski W., 1990, *Technologia kształcenia, przetwarzanie informacji, komunikowanie: zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Poznań.
- Szyling G., 2008, *Strategia przejścia czy przetrwania? Czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Szyling G., 2010, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, s. 118–129.

Źródła elektroniczne

www.akademiainspire.pl/niezbednik
kahoot.com
www.mentimeter.com
www.gry-geograficzne.pl
www.grypuzzle.pl/puzzle-mapy-puzzle
learningapps.org/

cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/cats
www.classtools.net
www.Vocaroo.com

APLIKACJE INTERAKTYWNE WSPOMAGAJĄCE PROCES OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO

Streszczenie

Ostatnie trzydziestolecie to czas rewolucji naukowo-techniczno-informatycznej, która przejawia się w dynamicznym rozwoju technologii obecnej we wszystkich dziedzinach życia oraz włączaniu osiągnięć technologicznych do edukacji na różnych poziomach jako efekt realizacji wielu programów międzynarodowych i krajowych. Podstawowym ich założeniem jest wykształcenie społeczeństwa opartego na wiedzy i społeczeństwa informacyjnego, które sprawnie korzysta z technologii. Wraz z rozwojem technik informacyjnych proces kształcenia powinien być wspomagany odpowiednio dobranymi narzędziami, traktowanymi jako środki dydaktyczne. Przykładem środków dydaktycznych mogą być aplikacje interaktywne stanowiące jednocześnie jedno z narzędzi. Aplikacje interaktywne są to programy działające zarówno na urządzeniach stacjonarnych, jak i mobilnych i prezentujące w interaktywny sposób treści multimedialne. Wejście w interakcję odbywa się poprzez innowacyjne systemy sterowania. Dzięki temu aplikacje interaktywne w rozwijającym się społeczeństwie informacyjnym odgrywają coraz większą rolę, nie wyłączając z tego społeczności nauczycieli. Aplikacje interaktywne pomocne są w procesie kształcenia, w sprawności praktycznego działania oraz rozwijają wyobraźnię. Ponadto aplikacje interaktywne pozwalają uczniowi/studentowi na swobodne i anonimowe przedstawienie stopnia zrozumienia zrealizowanego materiału. Na podstawie badań stwierdza się, że zastosowanie odpowiednio dobranych narzędzi interaktywnych podczas procesu oceniania kształtującego zwiększa koncentrację uczącego się, jego zaangażowanie oraz wzrost zrozumienia realizowanych treści. Wartościowa aplikacja interaktywna pozwala nauczycielowi na bieżące monitorowanie postępów uczniów czy studentów oraz przekazywanie skutecznej informacji zwrotnej. Właściwie zbudowana i przekazana informacja zwrotna motywuje ucznia/studenta do uczenia się, umożliwia poznanie i zdiagnozowanie poziomu wiedzy i nabytych umiejętności, określenie braków oraz zaproponowanie sposobów ich uzupełnienia, przy jednoczesnym dowartościowywaniu uczącego się. W zależności od przyjętej formy proces oceniania mogą wspomagać wybrane aplikacje interaktywne, takie jak system CRS *Classroom Response Systems* „*Clickers*”, gry edukacyjne, ćwiczenia interaktywne, mapy myśli, komunikatory internetowe, techniki oceny w klasie, np. *Classroom Assessment Techniques* – CAT (krótkie zadania pod koniec wykładów lub ćwiczeń mające na celu monitorowanie osiągnięć studentów), *Muddiest Point* (zapisanie tego, co słuchacze uważają za najsłabszy (niezrozumiały) punkt czy zagadnienie podczas wykładu lub ćwiczeń) czy *Punctuated Lectures* (informacja od uczącego się, co pomogło mu w zrozumieniu przedstawionych treści lub je utrudniło).

Słowa kluczowe: kształcenie, narzędzia informacyjne, aplikacje interaktywne, ocenianie kształtujące, informacja zwrotna

INTERACTIVE APPLICATIONS SUPPORTING FORMATIVE ASSESSMENT

Summary

The last thirty years have been the time of the scientific and technological revolution. It manifests itself in the dynamic development of technology in all areas of life. This includes technological advances in education, so the learning process should be supported by appropriately selected tools as teaching resources. Examples of educational means may be interactive applications, which are most often used in the education process. However, they are underestimated in the assessment process. The basic assumption of formative assessment is to provide feedback on the level of knowledge or skills acquisition by the pupil or student without the use of grades. Based on the research, it is found that the use of appropriately selected interactive tools during the formative assessment increases the learner's concentration and engagement as well as understanding of the content. In the teacher's work, interactive applications play educational, prognostic and motivational roles. The Classroom Response Systems (CRS) 'Clickers', educational games, interactive exercises, mind maps and instant messengers are worth the effort to monitor student achievement.

Key words: education, interactive applications, formative assessment, feedback, Classroom Response Systems

Paweł Pytka, Paweł Wojtanowicz

FOTOKOD QR NOWYM SPOSOBEM PRZEKAZU INFORMACJI W EDUKACJI

WPROWADZENIE

Rozwój cywilizacji najwyraźniej uwidaczniający się w licznych wynalazkach technologicznych ułatwia codzienne funkcjonowanie człowieka przełomu XX/XXI w. Wśród oferowanych rozwiązań technicznych na pierwszy plan wysuwają się urządzenia mobilne. Należą do nich: telefony komórkowe, iPfony, iPady, tablety itp. Wraz z nimi równie dynamicznie rozwijają się technologie zapisu, przesyłania, udostępniania i odczytywania szeroko pojętej informacji. Dostępne tego typu rozwiązania, dotychczas w głównej mierze wykorzystywane do celów komercyjnych, stopniowo zaczęto stosować jako narzędzia wspomagające proces edukacyjny. Godny uwagi jest również fakt, że implementacja technologii mobilnych w proces nauczania-uczenia się ma coraz szersze grono entuzjastów, nie tylko wśród teoretyków, ale przede wszystkim praktyków (Susono, Shimomura 2006, Wexler i in. 2008, Saravani, Clayton 2009, Law, So 2010, So 2011). Obserwowany proces, stopniowo wkraczający także w realia polskiej szkoły, wydaje się naturalną odpowiedzią na postulaty *Podstawy programowej kształcenia ogólnego...*, która zakłada m.in. szerokie wykorzystywanie technologii informacyjnych (IT) niemalże na każdym etapie edukacyjnym. Wśród tego typu narzędzi, powszechnie stosowanych urządzeń oraz aplikacji komputerowych, swoje miejsce znalazły także fotokody QR. Możliwości ich wykorzystania przez nauczycieli oraz uczniów przedstawiono w niniejszym opracowaniu.

FOTOKOD QR – INFORMACJE OGÓLNE

Fotokod QR¹ (QR kod) to dwuwymiarowy kod symboliczny (ryc. 1). Został on opracowany w roku 1994 przez japońską firmę Denso-Wave (Denso 2010).

¹ Skrót QR pochodzi od wyrażenia Quick Response (ang. szybka odpowiedź). Symbolika kodów QR w roku 2000 została włączona do standardów ISO, odnoszących się do zarządzania serwisem IT (*Information Technology*), pod numerem ISO/IEC18004.



Ryc. 1. Przykładowy fotokod QR, zawierający informacje o tytule oraz autorach niniejszego opracowania

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem generatora fotokodów www.qr-online.pl.

stępnionych na wielu stronach internetowych (np.: www.qr-online.pl, pl.qr-code-generator.com, www.generatorqr.pl/index.html) bądź odpowiednich aplikacji zainstalowanych przez zainteresowanego użytkownika jednostki komputerowej o dowolnym systemie operacyjnym. Niezależnie od wyżej wymienionych sposobów tworzenia fotokodów QR, konieczne jest określenie rodzaju kodowanych informacji. Obecnie powszechnie dostępne są następujące funkcje:

- tzw. „dowolna treść” – zakodowana treść wyświetlana jest na ekranie urządzenia dekodującego,
- wizytówka – wyświetlają się informacje w formie wizytówki,
- „adres URL” – wyświetla się adres strony internetowej oraz zakładka do przejścia na tę stronę internetową (bez konieczności ręcznego wpisywania adresu),
- „adres e-mail” – wyświetla się adres e-mail oraz zakładka do przejścia do aplikacji umożliwiającej wysłanie wiadomości e-mail (bez konieczności ręcznego wpisywania adresu wiadomości),
- „e-mail” – wyświetla się treść wiadomości e-mailowej i jej adresata oraz zakładka do automatycznego wysłania tej wiadomości e-mailowej (bez konieczności ponownego wpisywania treści oraz adresata),
- „SMS” – wyświetla się treść SMS wraz z numerem, na który ma być wysłany,



Ryc. 2. Porównanie kodu kreskowego i kodu QR

Źródło: www.qrcode.com/en/qrfeature.html.

Podobnie jak kody kreskowe, które są powszechnie stosowane na wszelkiego rodzaju produktach, także fotokody QR umożliwiają przekaz różnego typu informacji.

Zaletą fotokodów QR jest możliwość zakodowania znacznie większej ilości znaków niż w przypadku kodów paskowych. O ile standardowy kod paskowy umożliwia zakodowanie maksymalnie 20 znaków numerycznych, to kod typu QR może zawierać do 7089 cyfr lub 4296 znaków w postaci liter lub/i cyfr (Denso 2010). Ponadto ta sama ilość informacji w kodzie QR zajmuje o 1/10 mniej miejsca w porównaniu z tradycyjnym kodem kreskowym (ryc. 2).

Generowanie fotokodów QR możliwe jest za pomocą generatorów udostępnionych na wielu stronach internetowych (np.: www.qr-online.pl, pl.qr-code-generator.com, www.generatorqr.pl/index.html) bądź odpowiednich aplikacji zainstalowanych przez zainteresowanego użytkownika jednostki komputerowej o dowolnym systemie operacyjnym. Niezależnie od wyżej wymienionych sposobów tworzenia fotokodów QR, konieczne jest określenie rodzaju kodowanych informacji. Obecnie powszechnie dostępne są następujące funkcje:

- tzw. „dowolna treść” – zakodowana treść wyświetlana jest na ekranie urządzenia dekodującego,
- wizytówka – wyświetlają się informacje w formie wizytówki,
- „adres URL” – wyświetla się adres strony internetowej oraz zakładka do przejścia na tę stronę internetową (bez konieczności ręcznego wpisywania adresu),
- „adres e-mail” – wyświetla się adres e-mail oraz zakładka do przejścia do aplikacji umożliwiającej wysłanie wiadomości e-mail (bez konieczności ręcznego wpisywania adresu wiadomości),
- „e-mail” – wyświetla się treść wiadomości e-mailowej i jej adresata oraz zakładka do automatycznego wysłania tej wiadomości e-mailowej (bez konieczności ponownego wpisywania treści oraz adresata),
- „SMS” – wyświetla się treść SMS wraz z numerem, na który ma być wysłany, oraz zakładka do automatycznego wysłania tego SMS (bez konieczności ponownego wpisywania treści SMS oraz numeru adresata).

Do odczytu fotokodów QR służą z kolei odpowiednie skanery lub urządzenia mobilne z zainstalowaną

odpowiednią aplikacją. Wśród nich znajdują się przede wszystkim telefony komórkowe, iPhone'y oraz iPady. Podstawowym wymogiem technicznym względem stosowanych urządzeń mobilnych jest wyposażenie ich w cyfrowy aparat fotograficzny. Możliwe jest także dekodowanie drukowanych QR kodów przez urządzenia stacjonarne wyposażone w kamerę. Gdy kod przyjmuje formułę pliku graficznego, wówczas można go odczytać, wykorzystując odpowiedni program.

Dekodowanie treści z fotokodów QR następuje za pomocą odpowiedniej aplikacji zainstalowanej w urządzeniu odczytującym. Takie oprogramowanie dostępne jest na wielu stronach internetowych, np.: reader.kaywa.com lub www.i-nigma.com. W przypadku korzystania z urządzeń mobilnych podczas instalacji oprogramowania z internetu nasze urządzenie (tj. jego model i typ) najczęściej zostaje automatycznie rozpoznane. Również automatycznie dobierane jest przez system najbardziej optymalne oprogramowanie.

Niezależnie od zastosowanego oprogramowania, aby odczytać informacje z QR kodu, konieczne jest uruchomienie aplikacji i „zeskanowanie” fotokodu QR aparatem fotograficznym urządzenia, z którego korzystamy. Program odkoduje zawarte w symbolu treści i pokaże je na wyświetlaczu urządzenia. Na kolejnym etapie pracy z fotokodem QR uzyskane treści możemy zapisać w pamięci urządzenia. Posłużyć one mogą do dalszych czynności poznawczych, do których należy przetwarzanie informacji oraz formułowanie nowych twierdzeń.

ZASTOSOWANIA QR KODÓW W EDUKACJI

Pierwsze zastosowania QR kodów w edukacji pojawiły się w Japonii. Początkowo fotokody wraz z urządzeniami mobilnymi były używane jako wsparcie w korzystaniu z zasobów internetowych (Chaisatien, Akahori 2007). Bardzo szybko znalazły nowe zastosowanie jako narzędzie w ewaluacji procesu nauczania (Susono, Shimomura 2006). Z kolei Liu i in. (2007) opracowali system QR kodów będących podstawą systemu wspierającego uczenie się języka angielskiego opartego na wykorzystaniu ogólnodostępnych urządzeń przenośnych (telefony komórkowe, palmtopy itp.).

Ciekawe rozwiązanie zaproponowali również Huang i in. (za: Law, So 2010). Fotokody zostały wykorzystane przez grupę nauczycieli przy wprowadzaniu zagadnień z zakresu nauk przyrodniczych wśród uczniów szkoły podstawowej. Uczniowie poznawali w ten sposób między innymi florę swojej najbliższej okolicy. Przykładowo skanowali oni fotokod QR umieszczony na drzewie i poprzez automatyczne połączenie z internetem uzyskiwali szczegółowe informacje o danym taksonie. Wykonawcy eksperymentu przeprowadzili test poprzedzający oraz posttest w celu weryfikacji skuteczności zastosowanej metody. Wyniki badań, które zostały opisane w cytowanej publikacji, pozytywnie zaskoczyły zarówno nauczycieli, jak i samych pomysłodawców.

Kolejne innowacyjne rozwiązanie edukacyjne w zakresie wykorzystania QR kodów zaproponowali S. Stefano i G. Rizzo (2009). Autorzy ci, projektując układ

PERIODIC TABLE OF THE ELEMENTS

GROUP
1 IA 2 IIA 3 IIIB 4 IVB 5 VIB 6 VIIB 7 VIIIB 8 9 10 11 IB 12 IIB 13 IIIA 14 IVA 15 VA 16 VIA 17 VIIA 18 VIIIA

PERIOD
1 2 3 4 5 6 7

Color Of The Atom Shows State Of Matter
Black = Solid
Red = Liquid
Blue = Gas
Grey = Unknown

Group IUPAC → 13 IIIA ← **Group CAS**

Relative Atomic Mass → 10.811

Border Shows Natural Occurrence

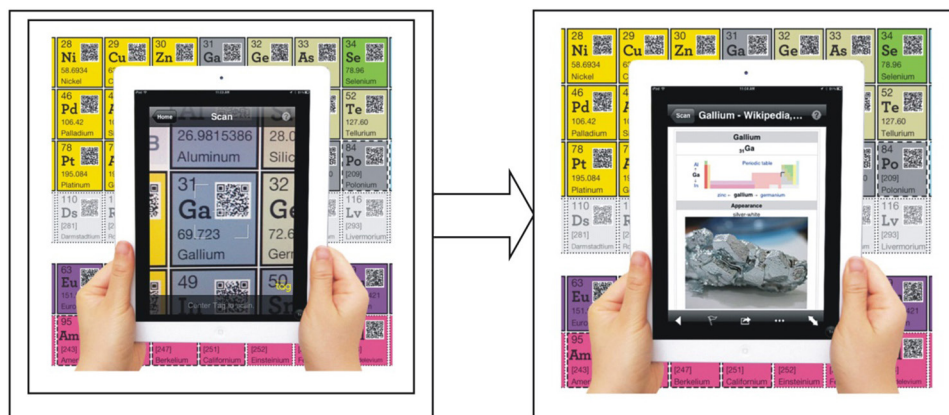
Metals **Nonmetals**

Alkali Metals **Alkaline Earth Metals** **Inner Transition Metals** **Transition Metals** **Post-Transition Metals** **Metalloid** **Other Non-Metals** **Halogenes** **Noble Gases** **Unknown Chemical Properties**

Ryc. 3. Układ okresowy pierwiastków z QR kodami

Źródło: blog.walls360.com/periodic-table-wall.

okresowy pierwiastków, dodatkowo zaopatrzyli go w kody QR (ryc. 3). Umieszczony przy każdym pierwiastku fotokod QR umożliwił odbiorcy (w tym przypadku uczniowi) przekierowanie na stronę popularnego serwisu internetowego



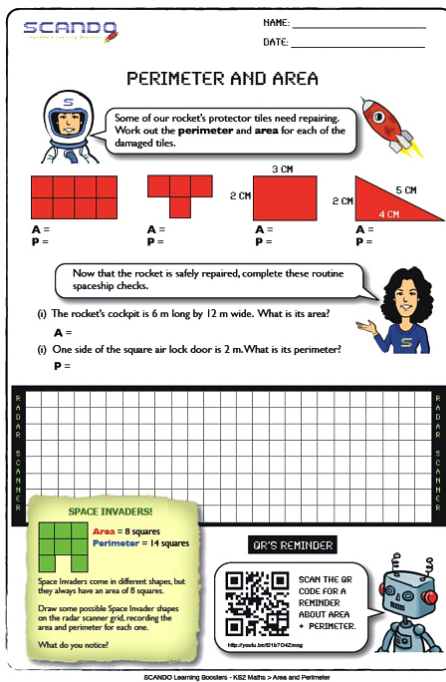
Ryc. 4. Dodatkowe informacje o pierwiastku uzyskane po użyciu QR kodu

Źródło: blog.walls360.com/periodic-table-wall.

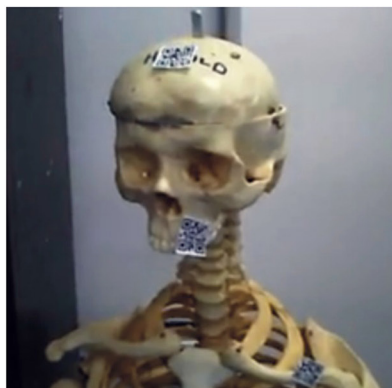
Wikipedia, z którego mógł on uzyskać szczegółowe informacje dotyczące danego pierwiastka (ryc. 4).

Interesującą propozycję wykorzystania QR kodów w procesie nauczania-uczenia się zaprezentowano na jednym z blogów internetowych (www.dotrythisathome.com/free-resources/). Obok bogatej, względnie tradycyjnej oferty metodycznej, zawiera ona przykładowe karty pracy dla uczniów szkoły podstawowej z nadrukowanym fotokodem (ryc. 5). Zeskanowanie QR kodu umożliwi uruchomienie filmu z zasobów internetowych, który krok po kroku objaśnia procedurę wykonywania ćwiczenia.

QR kody stosowane są również przez samych uczniów jako wsparcie w ich uczeniu się. Przykładem może być pomysł J. Robinsona (2009), który dla ułatwienia poznania układu kostno-szkieletowego człowieka wykorzystał fotokody QR, naklejając je na poszczególne jego elementy. Jeszcze inny pomysł na zastosowanie QR kodów zasugerował D. Mitchell (2010), według którego kod QR mógłby stanowić dodatek/uzupełnienie samodzielnie zredagowanej przez ucznia notatki w jego zeszyte przedmiotowym. Oba sposoby wykorzystania symboliki QR, umożliwiając



Ryc. 5. Karta pracy z QR kodem kierującym do zasobów internetowych
Źródło: www.dotrythisathome.com/free-resources/.



Ryc. 6. QR kody jako wsparcie w nauce określonych treści
Źródło: www.youtube.com/watch?v=sV-e0qolrt8; mrmitchell.heathfieldcps.net/2010/10/21/qr-codes-in-my-class/.



Ryc. 7. *W 80 dni dookoła świata* J. Verne'a uzupełnione o QR kody (A) oraz informacje, które można uzyskać za ich pomocą (B)

Źródło: www.cla.purdue.edu/research/clusters/digital_humanities.html.

uzyskanie dodatkowych informacji z zasobów internetowych, mogą przyczynić się do zwiększenia efektywności samodzielnej pracy ucznia (ryc. 6).

QR kody stosowane są również w publikacjach książkowych. Umożliwiają one między innymi skorzystanie z wersji elektronicznej danej książki w wirtualnej bibliotece czy też z odnośników do dodatkowych materiałów multimedialnych. Ciekawym przykładem może być pozycja Juliusza Verne'a *W 80 dni dookoła świata* uzupełniona przez Sorin Matei o kody QR (ryc. 7A). Fotokody umożliwiają dostęp do zasobów internetu zawierających: audiobooki, filmy powiązane z tą powieścią, interaktywne mapy (ryc. 7B), a nawet internetowe grupy dyskusyjne związane z tą książką. Jest to bogate i atrakcyjne uzupełnienie czytanej powieści. Stanowiąc też może formę przyjemnej edukacji geograficznej.

Powyżej przedstawiono jedynie kilka przykładów z bogatej oferty zastosowań QR kodów w edukacji. Wiele innych pomysłów prezentowanych jest w zasobach internetu. Do ich odnalezienia, poznania i wykorzystania zachęcają autorzy niniejszego opracowania.

PROPOZYCJE NOWYCH ZASTOSOWAŃ QR KODÓW W EDUKACJI

W niniejszym rozdziale zaprezentowano autorskie propozycje wykorzystania QR kodów w edukacji, które pogrupowano tematycznie na: zastosowania w zorganizowanym procesie edukacyjnym w klasie oraz w domu, w grach dydaktycznych oraz w logistycznej pracy nauczyciela. Przedstawiono krótki opis każdej z innowacji.

Pierwszą grupę stanowią propozycje związane bezpośrednio z procesem uczenia-nauczania się w klasie bądź w domu. Wygenerowane QR kody mogą być przekazywane uczniom w formie wydruku bądź w trakcie prezentacji multimedialnych. Należy ponadto zwrócić uwagę, że ten sposób przekazu zapewnia, iż uzyskane informacje (np. definicje bądź treści zadań) będą jednolite u każdego z uczniów. Nie zostaną one zakłócone zewnętrznymi czynnikami procesu percepcji.

Proponuje się następujące nowe wdrożenia fotokodów QR w procesie nauczania-uczenia się:

1. **QR-definicja.** Główne definicje i pojęcia można zawrzeć w formie fotokodu QR i przekazać uczniom. Daje to uczniom możliwość zapisu tego rodzaju treści również w wersji elektronicznej na urządzeniach mobilnych i wykorzystania ich w codziennym życiu bez konieczności sięgania po źródła drukowane bądź pisane.
2. **QR-zadanie.** Treści zadań dydaktycznych, ich fragmenty lub odnośniki internetowe do dodatkowych informacji koniecznych do rozwiązania zadania mogą być prezentowane w formie fotokodu. Podobną formę może mieć zadana praca domowa. Uczniowie nabywają bądź doskonalą w ten sposób umiejętność zdobywania informacji, wykorzystując nowe rozwiązania z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych.
3. **QR-podsumowanie.** Kluczowe informacje związane z tematem lekcji w formie fotokodu mogą być przechowywane w pamięci urządzeń mobilnych i np. przekazywane drogą elektroniczną do uczniów, którzy nie mogli być obecni na lekcji, np. z powodu choroby.
4. **QR-mapa.** Treści klasycznych map drukowanych bądź map ściennych mogłyby być uzupełnione o fotokody QR, które zawierać miałyby odsyłacze do stron internetowych nawiązujących swą treścią tekstowo-graficzną do danego miejsca bądź regionu. Niewielkie wymiary fotokodu nie zaburzałyby czytelności mapy przy jednoczesnym przekazie dość znacznej ilości informacji.

W przyjmowanych przez nauczycieli strategiach kształcenia względnie często wykorzystuje się gry dydaktyczne. Mogą one być realizowane nie tylko w ramach zajęć lekcyjno-klasowych, ale również w ramach szerokiej gamy zajęć terenowych. W ich organizacji obok tradycyjnych rozwiązań metodycznych można pokusić się o zastosowanie fotokodów QR zastępujących klasyczny przekaz literowy. Uatrakcyjniając grę, równocześnie stanowiąc mogą doskonałe narzędzie pozwalające przećwiczyć umiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi. Szczególną propozycją wykorzystania kodów QR w grach edukacyjnych jest **QR-questing** – gra dydaktyczna oparta na metodzie questingu². QR kody w tego rodzaju zabawach mogłyby znajdować się na załączonych mapach, być umieszczone w odpowiednich punktach trasy na charakterystycznych, istotnych obiektach. Odkodowanie symbolu umożliwiłoby rozwiązanie zagadki i przejście do kolejnego etapu gry.

QR kody mogą być też stosowane w pracy logistycznej nauczyciela. Przykładowo istotne informacje dla rodziców uczniów w formie fotokodu drukowanego lub w wersji elektronicznej umożliwiłyby ich przekaz w sposób szybki i jednolity dla każdego z rodziców. Również teksty ogłoszeń dla uczniów prezentowane w formie fotokodów QR mogą stanowić pewnego rodzaju zabezpieczenie przed

² Metoda questingu opiera się na poznawaniu regionu/miejscowości/miejsca według przewodnika napisanego najczęściej w formie wiersza, zawierającego w sobie zagadki. Ich rozwiązywanie prowadzi do rozszyfrowania hasła głównego będącego zwińczeniem gry.

odczytaniem ich przez osoby niepowołane. Dają one ponadto możliwość zawarcia odnośników do stron internetowych rozszerzających ich treść.

Sposobów wykorzystania QR kodów w edukacji, które można by zaproponować, jest bardzo wiele. Praktycznie ogranicza je jedynie wyobraźnia człowieka oraz zdroworozsądkowe podejście w myśl zasady, by forma nie przerosła treści.

PODSUMOWANIE

Podstawa programowa nauczania ogólnego... zarówno na II, jak i III poziomie edukacyjnym zakłada stosowanie technologii informacyjnych w procesie nauczania-uczenia się. Ich wykorzystanie służące przede wszystkim do pierwszego etapu pełnego procesu poznania, jakim jest gromadzenie informacji, może zwiększyć efektywność procesu nauczania. Sprzyja temu postawa samych uczniów otwartych na nowinki technologiczne. Nie jest żadnym odkryciem, że dzieci i młodzież chętniej podejmą trud pracy na lekcji, kiedy do odkrywania tajemnic świata zaproponuje się im atrakcyjne narzędzie. Powyższe przesłanki skłaniają do szerokiego stosowania w pracy szkolnej nowoczesnych technologii, w tym QR kodów wraz z urządzeniami mobilnymi. Przegląd zasobów internetowych ukazuje mnogość sposobów ich wykorzystania. Istotnym wyzwaniem dla nauczycieli przy stosowaniu QR kodów jest weryfikacja rzetelności przekazywanych informacji, szczególnie w zasobach internetowych. Ponadto należy pamiętać, że nawet najnowsze technologie nigdy nie zastąpią osobowej interakcji: uczeń–nauczyciel.

LITERATURA

- Chaisatien P., Akahori K., 2007, *Demonstration of an Application on 3G Mobile Phone and Two Dimension Barcode in Classroom Communication Support System*, [w:] C. Montgomerie, J. Seale (red.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007*, Chesapeake, VA:ACE (EDMEDIA 2007), s. 3330–3336.
- Denso 2010, *QR code features* (www.qrcode.com/en/qrfeature.html; dostęp: listopad 2012).
- Law C., So S., 2010, *QR codes in education*, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1): 85–100.
- Liu T., Tan T., Chu Y., 2007, *2D Barcode and Augmented Reality Supported English Learning System*, *Proceeding of the 6th IEEE/ACIS International Conference on Computer and Information Science*, IEEE Computer Society, s. 5–10.
- Mitchell D., 2010, *QR codes in my class* (mrmitchell.heathfieldcps.net/2010/10/21/qr-codes-in-my-class/; dostęp: listopad 2012).
- Robinson J., 2009, *Learning the human skeleton with QR-codes* (www.youtube.com/watch?v=sV-e0qolrt8; dostęp: listopad 2012).
- Saravani S., Clayton J., 2009, *A conceptual model for the educational deployment of QR codes*, [w:] *Same places, different spaces*, *Proceedings ASCILITE Auckland 2009*, Materiały konferencyjne Nowa Zelandia.

- So S., 2011, *Beyond the simple codes: QR codes in education*, [w:] *Ascilite 2011: Changing Demands, Changing Directions*, Materiały pokonferencyjne, Hobart, Tasmania, Australia.
- Stefano S., Rizzo G., 2009, *QR-code Periodic Table of Elements* (www.nerdnews.it/2009/03/17/qr-code-periodic-table-of-elements/; dostęp: listopad 2012).
- Susono H., Shimomura T., 2006, *Using Mobile Phones and QR Codes for Formative Class Assessment* [w:] A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González and J. Mesa González (red.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, vol. II. FORMATEX, Bajadoz, Hiszpania.
- Wexler S., Brown J., Metcalf M., Rogers D., Wagner E., 2008, *360° Report: Mobile learning*, eLearning Guild, Santa Rosa, USA.

FOTOKOD QR NOWYM SPOSOBEM PRZEKAZU INFORMACJI W EDUKACJI

Streszczenie

Rozwój cywilizacyjny umożliwia coraz nowsze formy przekazu informacji. Wśród nich szczególną innowacyjnością wyróżniają się technologie mobilne wykorzystujące fotokody QR. Na ich niewielkiej, zadrukowanej powierzchni można zawrzeć względnie dużą ilość różnego typu informacji. Możliwość zastosowania tego rozwiązania potęguje fakt, że młodzież na bieżąco śledzi nowości w rozwiązaniach mobilnych i korzysta z nich na co dzień. Artykuł przedstawia dotychczasowe sposoby oraz autorskie propozycje wykorzystania QR kodów w edukacji. To nowoczesne narzędzie może być atrakcyjną dla ucznia formą przekazu informacji, przez co może zwiększyć efektywność proponowanych działań edukacyjnych.

Słowa kluczowe: fotokody, QR kody, edukacja, technologia informacyjno-komunikacyjna

QR CODE AS A NEW WAY OF INFORMATION TRANSFER IN EDUCATION

Summary

The development of civilization can ever newer forms of communication. Among them are characterized by innovative mobile technologies that use QR photo codes in which a small area of the printed can include a lot of different information. The applicability of this solution let that young people keeps you up to date news in the mobile solutions and use them every day. This paper presents current methods and proposals for the use QR-codes in education. This innovative tool can be an attractive form of communication for the student, which can increase the effectiveness of educational activities.

Keywords: fotocodes, QR-codes, education, ICT

Część III

**PRACA NAUCZYCIELA GEOGRAFII Z UCZNIAMI
O RÓŻNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH**

Part 3

**WORK OF THE GEOGRAPHY TEACHER WITH
STUDENTS OF DIFFERENT EDUCATIONAL
NEEDS**

Mariola Tracz, Remigiusz Puzyna

„Trzeba trafić do zmysłów, przez zmysły do umysłu,
a od umysłu do ręki i mowy”

J.A. Komenský (1638)

WYBRANE SPOSOBY STYMULACJI SENSORYCZNEJ MŁODZIEŻY O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

WSTĘP

W dobie intensywnego przyrostu wiedzy oraz gwałtownego rozwoju technologii informacyjnych przed współczesną edukacją stają coraz to nowe wyzwania. Szybki przyrost wiedzy prowadzi do różnego rodzaju napięć między możliwościami percepcyjnymi uczniów a formułowanymi celami edukacyjnymi i osiągnięciami szkolnymi, powodując często kształtowanie się negatywnego stosunku młodzieży do wymagań szkoły (Okoń 1996). Problem ten nie omija też geografii. Przedmiot, który wcześniej łączył w spójną całość różne fragmenty otaczającej nas rzeczywistości, dziś z trudem realizuje szlachetną ideę holizmu (Piskorz 2008, Rodzós i in. 2008). Podejmowane są próby wypracowania rozwiązań metodycznych, które mają pomóc nauczycielom przekazać geograficzną wiedzę, a uczniom zdobywać nowe kompetencje. System szkolnictwa powinien przygotować młodych ludzi do dorosłego życia i umożliwić im wszechstronny rozwój, a opisywać to powinny naczelne i przedmiotowe cele kształcenia (Zajac 1991, Niemierko 2016). Każdy nauczyciel stara się jak najlepiej przygotować swoich uczniów do dorosłości, wprowadzając ich w tajniki rozumienia świata. Zastanawiają się oni, jakie rozwiązania zastosować, aby ich praca przełożyła się na jak najlepsze efekty edukacyjne. Z drugiej strony napotykają różne przeszkody, które muszą pokonać. Jedną z nich są różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe u uczniów, stanowiące pewien rodzaj bariery w procesie uczenia się.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie wartości kształcenia geograficznego w stymulowaniu aktywności poznawczej i emocjonalnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie gier terenowych. W oparciu o studium literatury polskiej i zagranicznej przedstawiono zdiagnozowane przez psychologię trudności w uczeniu się uczniów oraz ich odniesienie do kształcenia geograficznego poparte badaniami pilotażowymi. Badania przeprowadzono na grupie 32 uczniów z dysfunkcjami dyslektycznymi (12 osób z klasy I, 11 osób z klasy II i 9 osób z klasy III) w gimnazjach z klasami integracyjnymi na terenie Krakowa. Celem badań było ustalenie trudności tej grupy uczniów w uczeniu się geografii. W ankiecie zastosowano pytania otwarte, a dotyczyły one m.in. sposobu organizacji pracy na lekcji, form zajęć, które pomagają uczniom w uczeniu się, treści geograficznych sprawiających im największe trudności w uczeniu się, preferowanych sposobów oceny osiągnięć z geografii, zainteresowań i samopoczucia w grupie rówieśniczej. Badania ankietowe uzupełniono o wywiady przeprowadzone wśród nauczycieli geografii w badanych szkołach. Pozwoliły one autorom na rewizję wyboru metod kształcenia istotnych z punktu widzenia dostosowania procesu nauczania geografii do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

UCZNIOWIE O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH – USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Termin trudności w uczeniu się wprowadził do pedagogiki specjalnej S. Kirk w 1963 r. Pod tym terminem rozumiał zaburzenia, które ujawniają się u dzieci w rozwoju języka, mowy i opanowaniu umiejętności czytania oraz komunikacji, niezbędnych w nawiązywaniu interakcji społecznych. Do tej grupy nie zaliczał dzieci niesprawnych sensorycznie (niewidomych i głuchych) i dzieci upośledzonych umysłowo. Obecnie termin rozumiany jest znacznie szerzej i dotyczy bardziej zróżnicowanej grupy zaburzeń. W literaturze wyróżnia się trzy ich grupy. Pierwszą stanowią zaburzenia rozwojowe. Jest to grupa zaburzeń wieku dziecięcego, charakteryzująca się poważnym zniekształceniem funkcjonowania społecznego, poznawczego, ruchowego i językowego. Do zaburzeń rozwojowych należą: niesłyszenie, niedosłyszenie, niewidzenie, niedowidzenie, niepełnosprawność ruchowa, upośledzenie umysłowe, autyzm, niepełnosprawności sprzężone, choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania (Bogdanowicz 1994). Z kolei odchylenia rozwojowe są to indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, niebędące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas ich trwania. Zalicza się do nich m.in. inteligencję niższą niż przeciętna. Specyficzne trudności w uczeniu się to rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych i zaburzenia w uczeniu się, które nie są spowodowane niskimi możliwościami intelektualnymi, słabym poziomem dydaktycznym szkoły lub czynnikami kulturowymi (Spionek 1985, Brzezińska 1992, Bogdanowicz 2000, Cytowska, Wilczury 2005). W praktyce szkolnej funkcjonuje pojęcie: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Termin ten odnosi się do grupy uczniów,



Ryc. 1. Zakres pojęcia uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Brzezińska 1992, Bogdanowicz 2000.
 Fig. 1. The scope of the concept a student with special educational needs

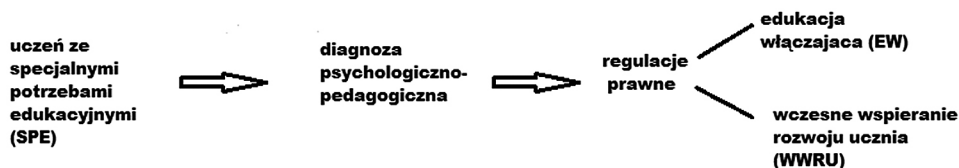
którzy nie mogą sprostać wymaganiom obowiązującego programu kształcenia. Cechują ich znaczne trudności w uczeniu się. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie adekwatnego do ich możliwości programu nauczania, specyficznych metod dostosowanych do ich potrzeb, zdolności i ograniczeń. Wielu pedagogów zalicza do tej grupy, także uczniów zdolnych, którzy wymagają odpowiedniej organizacji procesu dydaktycznego związanego ze swoimi predyspozycjami intelektualnymi i emocjonalnymi (ryc. 1). Takie szerokie rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych wynika z przyjętej w polskiej pedagogice idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów.

W literaturze polskiej problem trudności w uczeniu się, często określany jako niepowodzenia szkolne, stał się przedmiotem licznych badań. Wyróżniono cztery grupy czynników wpływające na trudności uczniów w uczeniu się. Są one zależne od:

- ucznia (niewłaściwe sposoby uczenia się, braki materiału z wcześniejszych okresów; nieumiejętność przeprowadzania operacji umysłowych, np.: obserwowanie, wnioskowanie i porównywanie);
- nauczyciela (nie stosuje skutecznych metod nauczania-uczenia się; nie likwiduje braków w wiedzy uczniów; nie wzbudza u uczniów zainteresowań poznawczych);
- programu kształcenia (uczeń spotyka się z nowymi treściami, często zupełnie obcymi; treści odbiegają od doświadczeń życiowych ucznia, słownictwo staje się coraz bardziej naukowe);
- stosowanych form, metod i środków realizacji programu (podręczniki przedstawiające treści nauczania w sposób mało atrakcyjny; duży stopień abstrakcyjności treści; Pólturzycki 1985, Gładyszewska 2009).

PRAWNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Podstawowym aktem prawnym regulującym kwestię kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami jest ustawa o systemie oświaty z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015



Ryc. 2. Wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami szkolnymi w systemie szkolnym

Fig. 2. Supporting students with special school needs in the school system

poz. 357). W myśl jej zapisów szkoły są zobligowane do dostosowania organizacji, treści i metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a uczniowie mają zapewnioną możliwość korzystania z opieki psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej oraz nauczyciela – asystenta wspomagającego (Ustawa... 2015). Szczegółowo te kwestie reguluje rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. (Dz.U. 2015 poz. 1113) określając organizację kształcenia specjalnego w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Natomiast rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. dotyczące warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów precyzuje zapisy związane z ocenianiem i egzaminowaniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tj.: konieczność dostosowania przez nauczycieli wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, stosowanie oceny opisowej na każdym poziomie kształcenia. Ponadto reguluje formy i warunki egzaminu, do którego przystępuje uczeń z dysfunkcją, określa dokumenty opisujące zakres dostosowania wymagań (Dz.U. 2015 poz. 843). Inne rozporządzenia MEN regulują kwestie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532), zasady działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 199) oraz działania w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2013 poz. 1237). Ma to na celu stworzenie całościowego systemu wspomaganie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie jego kształcenia (ryc. 2).

Z badań J. Kornatowskiej (1985) wynika, że częstość występowania specjalnych trudności w uczeniu się czytania, pisania i liczenia szacuje się na około 30% populacji ludzi, a w Polsce około 12–14% dzieci w wieku szkolnym. Według badań międzynarodowych, częstość występowania dysleksji o umiarkowanym nasileniu ocenia się na około 10%, zaś cięższe przypadki dysleksji, tzw. głębokiej, szacuje się na około 4% populacji (Kornatowska 1985). Z danych zebranych przez autorów ze stron MEN wynika, że w roku szkolnym 2015/2016 około 10% uczniów posiadało opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych z racji różnego rodzaju trudności. Wykaz wydanych opinii jest raczej wskaźnikiem poziomu świadomości zjawiska trudności w uczeniu się dziecka w danym rejonie kraju niż istotnie informuje o częstości jego nasilenia. Natomiast praktyka szkolna wykazuje, że liczba uczniów mających trudności jest wyższa, bowiem nie wszyscy uczniowie, np. z grupy odchyleń rozwojowych, udają się do poradni specjalistycznych.

UCZEŃ Z ORZECZENIEM W ZAKRESIE SPECJALNYCH POTRZEB EDUKACYJNYCH – CO TO OZNACZA W PRAKTYCE?

W polskiej szkole często się mówi o obniżeniu wymagań edukacyjnych z racji posiadanej przez ucznia opinii o trudnościach w uczeniu się. Podejście takie jest błędne, gdyż wymagania mają zostać dostosowane do potrzeb ucznia, ale nie obniżone. Z obniżeniem wymagań edukacyjnych mamy do czynienia tylko wówczas, gdy dziecko ma orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z racji różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych. Większość dzieci i młodzieży z takimi zaburzeniami realizuje obowiązek szkolny w szkole specjalnej. W szkole ogólnokształcącej najczęściej mamy do czynienia z uczniami, którzy posiadają opinie o dysfunkcjach rozwojowych. Jest to nierzadko powodem nieporozumień między nauczycielami i rodzicami w interpretacji zapisu opinii wystawionej przez poradnię. W opinii wskazuje się i opisuje owe trudności i wyznacza kierunek pracy z dzieckiem, które w rezultacie podczas egzaminów końcowych będzie pisało ten sam test, jaki piszą jego koledzy bez dysfunkcji, tylko w określonych i dostosowanych dla niego warunkach. Nauczyciele przez odpowiednio dobrane zabiegi dydaktyczne mają pomóc uczniowi pokonać te trudności edukacyjne, aby w rezultacie w pełni opanował program nauczania i przygotował się do dorosłego życia. Niestety w praktyce szkolnej często opinia staje się „barierą ochronną”, swoistego rodzaju parasolem, chroniącym ucznia przed obowiązkami wynikającymi z realizacji programu nauczania. Jeśli uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest zwolniony z pewnych czynności na lekcjach, które nierzadko wynikają z uległości nauczycieli wobec roszczeń rodziców, to w efekcie nie wypracuje pewnych kompetencji i uzyska niższy wynik na egzaminie, co zmniejsza jego szanse na dalszą efektywną edukację. Z drugiej strony zapisy sformułowane przez specjalistów w opiniach niejednokrotnie ujęte są raczej w trybie domniemania, a nie pewności, czego przykładem są sformułowania: „zaleca się, aby”. A oto fragment takiej opinii:

„(Kuba 3 klasa gimnazjum) – zaleca się, aby nie odpytywać ucznia przy całej klasie, tylko po lekcji sam na sam z nauczycielem, gdyż uczeń stresuje się przed klasą i przez to nie może odpowiadać na zadane przez nauczyciela pytania”.

Według tych zaleceń nauczyciel, chcąc poprosić ucznia o odczytanie fragmentu tekstu, powinien wcześniej zadać mu ten fragment do przeczytania w domu, a następnie do odczytania przed klasą. Jeśli owe zalecenia potraktujemy dosłownie, to w ten sposób całkowicie zwolnimy ucznia z realizacji pewnych zadań, np. spontanicznych wystąpień na forum grupy. Nauczyciel powinien respektować zapisy orzeczenia, ale jego zadaniem jest wypracowanie rozwiązań metodycznych, które umożliwią opanowanie pewnych umiejętności i pokonanie trudności, jakie występują u ucznia. Posiadana wiedza i doświadczenie dydaktyczne nauczyciela mają istotne znaczenie w omijaniu owych „raf” zawartych w opiniach.

ZABURZENIA INTEGRACJI SENSORYCZNEJ I WARTOŚCI TERAPEUTYCZNE PRZEDMIOTÓW SZKOLNYCH

Integracja sensoryczna zarówno u dzieci, jak i u dorosłych może przebiegać w sposób nieprawidłowy. Do problemów zalicza się m.in.: trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisania, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Uważa się, że zaburzenia te mają dwojaki charakter. Niektóre są uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego). Drugie są konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, proces wychowania, czynniki psychogenne). Trudności w uczeniu się są przedmiotem badań przedstawicieli wielu dziedzin nauki – medycyny, psychologii i pedagogiki (Cytowska, Wilczury 2005).

Proces modulacji to umiejętność hamowania lub wzmacniania aktywności neuronalnej w celu utrzymania jej w harmonii ze wszystkimi innymi funkcjami układu nerwowego. Najczęściej spotykane zaburzenia integracji sensorycznej to nadmierna reaktywność na bodźce sensoryczne (nadwrażliwość sensoryczna) oraz niedostateczna reaktywność (podwrażliwość). Nadwrażliwość występuje wówczas, gdy próg pobudliwości jest obniżony i wystarczy niewielka stymulacja, aby ten układ pobudzić. Podwrażliwość natomiast występuje wtedy, gdy próg pobudliwości jest podwyższony i potrzebna jest większa siła i liczba działających bodźców. Gdy mózg nie otrzymuje odpowiedniej ilości bodźców z narządów zmysłów, jego komórki nerwowe nie są stymulowane i ulegają apoteozie, tak jak sadzonki gdy mają zbyt małą ilość wody. Nadzieją dla obumarłych neuronów i ich wpływu na rozwój integracji sensorycznej są badania nad plastycznością nerwową, czyli zdolnością mózgu i całego systemu nerwowego do rozwoju zmian i lepszego funkcjonowania. Dlatego ważnym elementem procesu kształcenia jest nieustanna stymulacja narządów zmysłów, co przekłada się na regenerację zdolności mózgu i zwiększa szanse edukacyjne (tab. 1).

Dlatego też praca nad problemami uczenia się powinna występować na wszystkich przedmiotach szkolnych, gdyż każdy z nich dotyczy innych treści i wykorzystuje odmienne środki dydaktyczne, które stanowią swoiste narzędzia terapeutyczne, z których istnienia często nie zdajemy sobie sprawy. Nauczyciel w procesie przygotowania do zawodu powinien być zapoznany z tym zagadnieniem, aby w pracy dydaktycznej świadomie i odpowiedzialnie organizować proces kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nieuzasadnione jest tłumaczenie, że na jeden przedmiot przeznaczona jest 1 godzina tygodniowo, a na inny 5, więc niech to zrobi ktoś, kto ma więcej godzin, czy też zrzucanie całego ciężaru na nauczycieli prowadzących zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Jeśli chcemy odnieść sukces na tej płaszczyźnie, to wszyscy nauczyciele z pełną świadomością i odpowiedzialnością za rozwój młodych ludzi powinni respektować i wdrażać zalecenia poradni podczas prowadzonych zajęć z uczniami wymagającymi takiej pomocy.

Tabela 1. Przykłady zaburzeń integracji sensorycznej dzieci i młodzieży oraz zalecane wsparcie terapeutyczne
 Table1. Examples of sensory integration disabilities of students and recommended therapeutic support

Rodzaj zaburzeń	Przejawy	Działania terapeutyczne
Zaburzenia funkcji słuchowo-językowych (dysgrafia, dysleksja, dysortografia)	<ul style="list-style-type: none"> - trudności z zapamiętywaniem (np. nazw geograficznych, terminologii, nazwisk bohaterów i odkrywców) - trudności z opanowaniem hierarchicznego układu informacji - trudności w orientacji w czasie (daty, kolejność wydarzeń) 	<ul style="list-style-type: none"> - więcej czasu na przypomnienie dla uczniów - częstsze powtórzenia i utrwalanie materiału - stosowanie technik skojarzeniowych ułatwiających zapamiętywanie - stosowanie metod aktywizujących, angażujących jak najwięcej zmysłów (ruch, dotyk, wzrok, słuch) - stosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych
Zaburzenia funkcji wzrokowo-przestrzennych, integracji percepcyjno-motorycznej i lateralizacji (funkcjonalnej przewagi prawej strony ciała nad lewą)	<ul style="list-style-type: none"> - trudności z czytaniem szkiców, planów i map - trudności z orientacją w przestrzeni (wskazywanie kierunków na mapie i w terenie, obliczanie stref czasowych, określanie położenia geograficznego itp.) - trudności z organizacją przestrzenną, odczytywaniem schematów i rysunków - trudności z zapisem i zapamiętaniem kolejności zdarzeń na schematach 	<ul style="list-style-type: none"> - zwiększenie udziału ćwiczeń kształtujących formalnie - stosowanie metod aktywizujących, angażujących wyobraźnię (np. ekspresja, praca z mapą i podręcznikiem, puzzle) - stosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych
Trudności ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> - odtwarzanie sekwencji ruchów, rzut piłką 	<ul style="list-style-type: none"> - stosowanie różnorodnych i atrakcyjnych ćwiczeń
Nadpobudliwość psychoruchowa	<ul style="list-style-type: none"> - trudności z koncentracją uwagi - przelotność zainteresowań - trudności z analizą i syntezą - trudności z systematycznością 	<ul style="list-style-type: none"> - stwarzanie warunków do konstruktywnego wyładowania energii - stosowanie różnorodnych strategii motywacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Mass (1988), Sionek (1989), Bogdanowicz (1994).

W praktyce nauczyciele często preferują realizację treści kształcenia, a więc sytuację, w której niestety to przedmiot szkolny jest podmiotem edukacji, a nie uczeń. Jednak to uczeń jest indywidualną jednostką o swoistych potrzebach edukacyjnych. Ta koncentracja uwagi nauczyciela na programie, nieuwzględnianie różnic indywidualnych między uczniami, jedynie dorywcza kontrola rezultatów kształcenia – to przejawy pewnego błędnego rozumienia istoty procesu kształcenia. Dodatkowo takiemu podejściu sprzyja funkcjonujący system oceniania pracy szkoły. Obecnie pracę dydaktyczną szkoły ocenia się wyłącznie przez pryzmat wyników egzaminów, a nauczyciela rozlicza się z realizacji podstawy programowej. Natomiast zapomniany o tym, kogo uczymy, gdyż najważniejsze jest to, czego uczymy i co może być przedmiotem egzaminu. Podejście to wypacza istotę pomiaru dydaktycznego, ukierunkowując go jedynie na „rozliczanie z efektów”, a nie na pogłębioną refleksję nad oceną głównego celu edukacji – rozwijanie młodego człowieka.

INTEGRACJA SENSORYCZNA I JEJ WPŁYW NA PROCES KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO – W ŚWIETLE LITERATURY I BADAŃ PILOTAŻOWYCH

Znajomość teoretycznych podstaw zaburzeń integracji sensorycznej wyjaśnia trudności i niepowodzenia szkolne u dzieci na wszystkich etapach rozwoju. Integracja sensoryczna jest to określenie procesów percepcji zmysłowej. Są to procesy, dzięki którym do mózgu docierają informacje ze wszystkich zmysłów (Mass 1998). Teoretyczne podstawy integracji sensorycznej stworzyła A. Jean Ayers (1986), która opisała deficyty integracji sensorycznej i ich wpływ na trudności szkolne u dzieci. Obejmują one zaburzenia w rejestrowaniu i przetwarzaniu oraz modulowaniu bodźców w różnych systemach sensorycznych (system słuchowy, wzrokowy, smakowy, dotykowy i węchowy).

Poznanie świata jest możliwe dzięki zmysłom, które dostarczają informacji do naszego systemu nerwowego. Gdybyśmy zostali pozbawieni tej funkcji, wówczas nie istniałby proces uczenia się ani rozwoju. To dzięki zmysłom percypujemy informacje ze świata zewnętrznego, a proces integracji sensorycznej organizuje dostarczone do naszego organizmu wrażenia tak, aby mogły zostać wykorzystane w celowym, zakończonym sukcesem działaniu (Mass 1998). Integracja sensoryczna warunkuje prawidłowe kształcenie wielu umiejętności.

Z dotychczas przeprowadzonych badań pedagogicznych wynika, że wśród uczniów szkół podstawowych i gimnazjów najczęściej pojawiają się trudności w: czytaniu i pisaniu, wynikające z zaburzeń percepcji wzrokowej, słuchowej, zaburzenia funkcji ruchowej – głównie motoryki rąk, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia językowe (Jaklewicz 1982, Bogdanowicz 1994, 2000, 2001). Zaburzenia te utrudniają uczniom prawidłową realizację programu edukacyjnego i wymagają od nauczyciela niejednokrotnie jego modyfikacji stosownie do potrzeb dziecka. Uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi wymagają



Ryc. 3. Etapy działań wspomagające niwelowanie niepowodzeń szkolnych u uczniów
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ayers (1986), Mass (1998).

Fig. 3. Stages of activities supporting the reduction of school failures in students

stosowania specjalnej organizacji procesu nauczania-uczenia się – treści, metod i warunków pracy, dlatego otrzymują z poradni orzeczenia do kształcenia specjalnego. Natomiast w przypadku stwierdzonych zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci i młodzieży zalecane jest wsparcie terapeutyczne ze strony szkoły i rodziców w celu ich eliminacji.

Pilotażowe badania ankietowe przeprowadzone wśród gimnazjalistów z dysleksją na temat trudności w uczeniu się geografii wskazują, że najczęściej dotyczą one:

- uczenia się nazw i terminów geograficznych (np. er geologicznych, skał i minerałów),
- orientacji w terenie, czytania mapy (np. wskazywanie obiektów na mapie ściennej),
- wykonywania obliczeń matematycznych (np. obliczanie odległości z wykorzystaniem skali mapy, określanie współrzędnych geograficznych, obliczanie wskaźników),
- analizy danych liczbowych (odczytywanie wartości, porządkowanie danych wg podanego kryterium, zapamiętanie danych liczbowych, wykonywanie wykresów),
- odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”,
- ustalania przyczyn i skutków zjawisk oraz powiązań między poznanymi faktami oraz formułowania prawidłowości,
- problemów emocjonalnych – trudności w skupieniu uwagi, zmienności nastroju, chwilowego braku motywacji do uczenia się.

Przedstawione przykłady potwierdzają zdiagnozowane w literaturze psychologiczno-pedagogicznej zaburzenia integracji sensorycznej wśród uczniów z dysleksją (tab. 1). Objawiają się one najczęściej trudnościami z zapamiętywaniem faktów geograficznych (np. nazw geograficznych, terminów, procesów), opanowaniem hierarchicznego układu informacji (np. ustalanie przyczyn i skutków, ważności faktów, kolejności wykonywania czynności) i z orientacją w czasie (kolejność wydarzeń). Zdaniem nauczycieli ze szkół, w których prowadzono badania, duże trudności sprawia uczniom z dysleksją (w klasie pierwszej gimnazjum) porządkowanie informacji. Przykładowo mimo posiadanego zasobu faktów, np. znajomości nazw planet Układu Słonecznego, mają problem z uzupełnieniem schematu Układu Słonecznego, gdzie wymaga się uszeregowania planet według

kolejności położenia od Słońca. Również duży kłopot sprawia uczniom grupowanie podanych faktów, kojarzenie wydarzeń, np. wykonanie zadania polegającego na połączeniu w pary podróżników z ich odkryciami.

Druga grupa trudności związana jest z zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych i lateralizacji. Dotyczą one problemów z odczytywaniem informacji zawartych na szkicach, planach i mapach oraz orientacją w przestrzeni. W kształceniu geograficznym umiejętności czytania szkiców, planów, map i orientacja mapy w terenie należą do podstawowych kompetencji. Nauczyciele, organizując proces kształcenia, powinni dla uczniów dyslektycznych przygotować stosowne do ich wieku działania terapeutyczne, umożliwiające opanowanie tych umiejętności w stopniu zadowalającym. Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami geografii wynika, że największe trudności sprawia uczniom czytanie mapy, określanie kierunków geograficznych na mapie, a także odczytywanie współrzędnych geograficznych. Również zaznaczanie lub rozpoznawanie na mapie konturowej wybranych obiektów geograficznych, takich jak np. kontynenty, oceany, wybrane pasma górskie itp.

Trzecia grupa trudności dotyczy zaburzeń sfery emocjonalnej ucznia, tzw. nadpobudliwości psychoruchowej. Przejawia się to często brakiem lub trudnościami w skupieniu się ucznia na lekcji lub na omawianym temacie, brakiem systematyczności w uczeniu się, przelotnością zainteresowania poznawanymi treściami. Według opinii nauczycieli przeciwdziałanie temu wymaga nie tylko indywidualnego dostosowania procesu kształcenia (zadania, polecenia, testy), ale także współpracy z rodzicami. Są uczniowie, których środowisko rodzinne w małym stopniu interesuje się ich osiągnięciami. Na ogół bazują oni tylko na wiadomościach zdobytych na lekcji, rzadko są przygotowani do lekcji i przynoszą przybory szkolne. W takich przypadkach mimo stosownej pracy dydaktycznej wynikającej z potrzeb ucznia nie zawsze udaje się osiągnąć zamierzony cel. W sytuacji gdy rodzice chętnie współpracują z nauczycielem, nawet gdy uczniowie mają duże problemy z koncentracją uwagi i zmiennością motywacji do uczenia się, możliwe jest pobudzenie ich do aktywności podczas lekcji i wykonywania zadań i poleceń. Zdaniem nauczycieli na koncentrację uwagi uczniów pozytywnie wpływa np. prezentowanie treści geograficznych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii, np. ciekawych prezentacji multimedialnych, krótkich animacji wyjaśniających omawiane zjawisko/proces, lub film.

EDUKACJA POLISENSORYCZNA KLUCZEM DO ZWIĘKSZANIA SZANS EFEKTYWNEGO KSZTAŁCENIA NA LEKCJACH GEOGRAFII

W dobie społeczeństwa informacyjnego edukacja szkolna kładzie duży nacisk na wykorzystanie technik informacyjno-komunikacyjnych w swoim warsztacie dydaktycznym. Nowoczesne technologie tak zdominowały współczesne społeczeństwo, że nie wyobrażamy sobie życia bez nich. Pogląd ten doprowadził do

oderwania człowieka od jego pierwotnego środowiska życia, jakim jest środowisko naturalne, wymusił przebywanie w zamkniętych pomieszczeniach, tworząc jednocześnie możliwość stałego dostępu do internetu. Tak zorganizowany tryb życia niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw, które mogą negatywnie wpływać na kształtowanie się osobowości człowieka. Już w XVII w. Jan Amos Komeński pisał: „Każda nauka rozpoczynać się musi od zmysłowych spostrzeżeń, a nie opisu rzeczy słowami”. Człowiek został wyposażony przez naturę w narządy zmysłów, które pozwalają mu na poznanie otaczającej go rzeczywistości w najbardziej pełny sposób. Aby prawidłowo rozwijać wszystkie zdolności od najmłodszych lat, niezbędna jest prawidłowa stymulacja polisensoryczna, tak aby angażować jak największą ilość zmysłów. Jeśli któryś element zostanie pominięty, może dojść do zaburzeń integracji sensorycznej, które później przełożą się na niepowodzenia w edukacji szkolnej dziecka i możliwości pełnego odbioru informacji docierających do niego. Zaburzenia integracji sensorycznej są trwałymi nieprawidłowościami w funkcjonowaniu organizmu, jednak ich skutki da się zniwelować poprzez terapię integracji sensorycznej. Z dotychczas prowadzonych badań i obserwacji praktyki szkolnej wynika, że naczelną zasadą w pracy z uczniami z dysfunkcjami edukacyjnymi, w tym szczególnie z dyslektykami, powinno być stosowanie metod polisensorycznych – wielozmysłowych (Cawley 1977, Bogdanowicz 1994, Mass 1998).

Geografia jako przedmiot szkolny syntetyzuje i łączy wiedzę z wielu dziedzin nauki. Jak żaden z innych przedmiotów, posługuje się bardzo dużą ilością metod i środków dydaktycznych, a co za tym idzie – ma ogromne możliwości stymulujące oraz terapeutyczne wspomaganie rozwoju dziecka. Przedmiot ten w procesie poznania angażuje wiele zmysłów i wpływa stymulująco na rozwój integracji sensorycznej. Do form i metod kształcenia wspomagających stymulację sensomotoryczną uczniów na lekcji geografii należą:

- obserwacja bezpośrednia:
 - lekcje w terenie (dziś często wyparte przez prezentacje multimedialne);
 - zdobywanie wiedzy i umiejętności poprzez przeżywanie i działania;
- gry dydaktyczne m.in. sytuacyjne, symulacyjne, drama:
 - mnemotechniki (do porządkowania, grupowania danych, faktów);
- metody praktyczne:
 - ćwiczenia techniczne (wykonywanie rysunków, diagramów, schematów, posterów, pozwalające zapamiętać fakty i dane);
 - ćwiczenia manualne (konstruowanie modeli, map, pozwalające zrozumieć reguły i zasady).

W świetle badań pilotażowych ustalono, że gimnazjalistom z dysfunkcjami dyslektycznymi łatwiej przyswoić wiedzę geograficzną, jeśli na lekcjach geografii nauczyciele: zapisują ważniejsze informacje na tablicy (45%), ilustrują przedstawiane zagadnienia przykładami za pomocą rysunków i fotografii (12%), stosują luźny zapis skojarzeń uczniów związany z prezentowaną treścią (23%), wykorzystują na lekcji różne mapy, atlas i podręcznik (19%), stosują opowiadanie połączone z dużą ekspresją (39%) oraz stosują ćwiczenia – rozwiązywanie zadań i testów przed sprawdzianem (65%).

W ocenie uczniów zdecydowanie trudniej uczyć się geografii poprzez różne quizy, krzyżówki, pracę w grupach oraz niektóre gry dydaktyczne – np. odgrywanie ról (26%). Na pytanie, w jaki sposób uczą się samodzielnie geografii, najczęściej wskazywali: poprzez czytanie notatek z zeszytu (18%), przeglądanie podręcznika i internetu (22%), rozwiązywanie zadań w zeszycie ćwiczeń (12%), głośnie powtarzanie wiadomości (9%). Nie zostały wymienione przez uczniów metody z grupy praktycznej, typowe dla zajęć terenowych, np. związane z dokonywaniem obserwacji bezpośredniej i pomiarów w terenie. Z rozmowy przeprowadzonej z nauczycielami wynika, że nie są one często stosowane na lekcjach geografii. Jest to spowodowane organizacją pracy szkoły, rozplanowaniem treści kształcenia oraz subiektywnymi czynnikami (np. oceną ich efektywności, liczebnością grupy). W ocenie nauczycieli lekcje w terenie, wycieczki, ścieżki dydaktyczne stwarzają warunki do konstruktywnego spożytkowania energii uczniów. Niejednokrotnie samo wyjście poza budynek szkolny dla wielu uczniów jest pozytywnym bodźcem do aktywności poznawczej, gdyż lekcje w terenie umożliwiają bezpośredni kontakt z naturą, rozwijają zmysł obserwacji i wyobraźnię przestrzenną. Fakt, że lekcja odbywa się poza budynkiem szkolnym, który kojarzy się uczniom niejednokrotnie z rutyną szkolną i nudą, motywuje ich do koncentracji uwagi na przedstawianych zagadnieniach. Sprzyjają temu także stosowane na tych lekcjach metody i techniki z grupy metod praktycznych.

GRY TERENOWE JAKO PRZYKŁAD METODY ROZWIJAJĄCEJ INTEGRACJĘ SENSORYCZNĄ NA LEKCJACH GEOGRAFII

W stosunku do uczniów nadpobudliwych, z zaburzoną koncentracją uwagi stosuje się metody postępowania, które mają na celu przeciwdziałanie negatywnym skutkom nadpobudliwości, manifestującym się w edukacji szkolnej (Nartowska 1982). Najważniejsze zadania to zwiększenie poziomu hamowania w przebiegu procesów nerwowych, stwarzanie dziecku warunków do konstruktywnego wyładowania energii oraz kształtowanie refleksyjności w jego zachowaniu (Górski 1986, Cytowska, Wilczury 2005). Jest to bardzo trudne, wymaga dużego wkładu pracy, pomysłowości, cierpliwości i przemyślanego działania. Należy dobierać ćwiczenia atrakcyjne, budzące zainteresowanie dzieci, wymagające początkowo krótkiego, następnie coraz dłuższego koncentrowania uwagi. Jest bardzo ważne, aby każdą pracę doprowadzić do końca, ucząc dziecko wytrwałości. Właściwe pokierowanie jego aktywnością poprzez zajęcia stwarzające możliwość zaspokojenia potrzeby ruchu i wyładowania energii daje dobre efekty terapeutyczne. Jest przy tym konieczne ujednoczenie wymagań i oddziaływań wychowawczych stosowanych w szkole i w domu. Natomiast dzieci zahamowane psychoruchowo będą wymagały odmiennego podejścia – stosowania form zajęć pobudzających, aktywizujących, rozhamowujących, tj. eliminujących nadmierne napięcia psychiczne i fizyczne (tonus mięśniowy), zajęć zwiększających siłę procesów pobudzania (Czajkowska, Herda 1997, Bogdanowicz 2001).

Rzeczywistość najlepiej można poznać przez obserwację. Zawsze wtedy, gdy jest możliwość nauczania o danym wycinku rzeczywistości poprzez bezpośredni z nią kontakt, nauczyciel powinien ją wykorzystać. Lekcje w terenie nie tylko sprzyjają kształtowaniu wiedzy, ale przede wszystkim praktycznych umiejętności, które powinien posiadać uczeń w toku procesu edukacji dzięki bezpośredniemu kontaktowi z przyrodą i w ramach praktycznych działań (Piskorz 1997, Wilczyńska-Wołoszyn 2000).

Lekcja w terenie odbywa się w najbliższym otoczeniu szkoły, w odległości możliwej do przebycia z uczniami w ciągu kilku minut. Mogą to być lekcje w całości poświęcone realizacji nowych treści kształcenia, powtórzeniowe (ćwiczeniowe) lub poświęcone kontroli osiągnięć edukacyjnych uczniów. Na lekcji w terenie mogą być stosowane odmienne metody i formy organizacji pracy. Częściej jednak niż na lekcjach w klasie powinno się wykorzystywać pracę uczniów w grupach. Każda grupa musi mieć jasno określone zadania i ścisłą instrukcję do ich wykonania.

Niekiedy nauczyciele w imię źle pojętej troski o wyniki nauczania rezygnują z wyjścia z uczniami w teren. Taka forma zajęć zajmuje bowiem więcej czasu, może sprawić kłopoty z dyscypliną lub powodować dekoncentrację uczniów. Nie należy wyolbrzymiać tych trudności. Tematy przedstawiane w sali lekcyjnej mogą wydawać się niesłychanie trudne, abstrakcyjne, a w czasie lekcji w terenie mogą się okazać bardzo przystępne i interesujące. Lekcji w terenie nie należy traktować jako spełnienie programowego obowiązku, lecz jako jeden z efektywniejszych sposobów nauczania-uczenia się przedmiotów przyrodniczych.

Jedną ze współczesnych metod realizacji zajęć terenowych z przedmiotów przyrodniczych są gry terenowe. Jest to połączenie tradycyjnej lekcji w terenie z elementami rozrywki i rywalizacji, czyli włączenie elementów zabawy, które występują w grach dydaktycznych. Jedną z odmian gier terenowych są gry miejskie, coraz powszechniej stosowane w dydaktyce geografii i historii (Kruszewski, 1993, Flemming 1998). Wykorzystuje się w nich przestrzeń miejską jako istotny element poznania oraz rozrywki. Zabawy i gry terenowe ze względu na charakterystyczną specyfikę mogą służyć nie tylko kształtowaniu kompetencji kluczowych zapisanych w podstawie programowej, ale także stymulowaniu sensorycznemu i rozwojowi integracji sensorycznej. Poprzez zadania ukierunkowane na doskonalenie umiejętności poznawania za pomocą różnych narządów zmysłów, głównie wzroku, słuchu, węchu, umiejętności orientacji w terenie oraz innych, np. chód, bieg, skok, ocena odległości, wysokości i szerokości. Najlepszym miejscem do przeprowadzania gier terenowych jest najbliższe otoczenie szkoły (podwórko szkolne, park miejski, rynek itp.). Do realizacji treści kształcenia tą metodą wybiera się obiekty przyrodnicze, kulturowe znajdujące się w otoczeniu szkoły, przygotowując zadania do rozwiązania przez uczestników gry. Gry terenowe miejskie zwykle mają charakter tematyczny (np. *Bocheński Szlak NACL*) albo ogólny (np. *Zamość – la citta ideale*). W każdym z tych przypadków oprócz elementów z historii danego miejsca, znajomości obiektów przyrodniczych i kulturowych (np. style architektoniczne), gry zawierają treści typowo geograficzne związane z orientacją w terenie za pomocą mapy, kompasu itp. Nauczyciel może samodzielnie

zaprojektować grę terenową miejską lub wykorzystać istniejące projekty gier dostępne w wielu miastach Polski (Grelewski, Radojčić 2010, Nowakowska 2011).

W planowaniu lekcji, w której zastosujemy grę terenową, uwzględniamy składniki krajobrazu, np. formy ukształtowania terenu, różnorodność skał podłoża, skupiska drzew, krzewów oraz inne naturalne obiekty. Biorący udział w zabawie uczniowie przemieszczają się z jednego punktu do następnego na podstawie wskazówek ukrytych w zadaniach w punkcie poprzednim. Ważnym elementem każdej gry terenowej jest podkład kartograficzny – plan, mapa. Często są to mapy używane w biegu na orientację, na których uczestnicy mają zaznaczone tylko charakterystyczne obiekty znajdujące się w ich otoczeniu, lub mapy z zasobów Google Maps.

Metoda ta pozwala na sprawną organizację zajęć, gdyż wprowadzony element rywalizacji między uczestnikami wywala bodziec motywacyjny i chęć uzyskania sukcesu – zwycięstwa. Główny proces działania ucznia przebiega etapowo, gra ma „początek” i „koniec”, momenty spadku i wzrostu napięcia, rozgrywa się w określonym czasie i ma finał – nagrodę. Należy jednak podkreślić, że sama wygrana nie może być głównym celem lekcji. Nauczyciel planujący zajęcia z wykorzystaniem gry terenowej powinien tak zaprojektować poszczególne jej etapy, aby uczniowie, którzy będą rozwiązywać kolejne zadania, rozwijali różne kompetencje. Następnym istotnym elementem tej metody nauczania są jednoznacznie określone zasady przeprowadzania gier terenowych – jasno i precyzyjnie opisane.

Organizacja gier terenowych wymaga od nauczyciela dużego wkładu pracy własnej. Przed ustaleniem odpowiedzi na pytania – które treści, gdzie i kiedy będą realizowane – potrzebna jest inspiracja. Pomocne mogą być sugestie tematyki zawarte w podstawie programowej i programie nauczania geografii w danej klasie. Przed rozpoczęciem zajęć nauczyciel musi sprawdzić teren, na którym zajęcia będą prowadzone. Należy określić miejsce rozpoczęcia i zakończenia zabawy. Miejsca, na którym odbywają się zajęcia, powinny być jasno oznakowane, w tym szczególnie punkty, w których ukryte są zadania. Przeprowadzając zajęcia w terenie, szczególną uwagę trzeba zwrócić na zasady bezpieczeństwa. Po zakończonych zajęciach nauczyciel je podsumowuje w terenie lub w klasie. Warto udokumentować przebieg zajęć i dopilnować zebrania wyników obserwacji (kart pracy, notatek, rysunków, szkiców, fotografii itp.). Posłużą one do późniejszego podsumowania zajęć w formie np. wystawy, pracy projektowej, gazetki szkolnej lub prezentacji na stronie internetowej szkoły,

Badania pilotażowe przeprowadzone wśród uczniów z dysfunkcjami potwierdziły, że uczniowie w minimalnym stopniu uczestniczą w zajęciach terenowych z geografii. W przypadku badanej grupy nie było zajęć z wykorzystaniem miejskiej gry terenowej. W tej sytuacji trudno jednoznacznie wnioskować, w jakim stopniu wpłynęły one na pobudzanie sensomotoryczne uczniów z dysfunkcjami. Natomiast badani nauczyciele w wywiadach podkreślili, że zajęcia terenowe istotnie wpływają na zwiększenie wiedzy uczniów o własnym regionie, zrozumienie wprowadzonych wcześniej na lekcjach pojęć oraz na uatrakcyjnienie sposobów przekazywania wiedzy.

PODSUMOWANIE

Specyfika każdego przedmiotu szkolnego jest inna. Kształcone na poszczególnych przedmiotach kompetencje są różne, ale w przypadkach kompetencji kluczowych zbieżne. Przedmioty przyrodnicze z racji poruszanej tematyki (zwłaszcza geografia) mają szczególne walory integracji omawianych treści. Dlatego też geografia powinna być przedmiotem wykorzystującym w określonym zakresie walor terapeutyczny dla dzieci i młodzieży wykazujących trudności edukacyjne.

Zagadnienie integracji sensorycznej staje się kluczowe w przypadku niepowodzeń szkolnych ucznia. Brak zdolności do odbierania informacji, a później do jej kodowania i przetwarzania warunkuje zaburzenia w poznaniu otaczającej nas rzeczywistości, a w efekcie w wykonaniu wielu kluczowych umiejętności. Dlatego też wiedza na temat mechanizmów powstawania zaburzenia, jego objawów jest kluczowa przy prowadzeniu wstępnego rozpoznania-diagnozy przez nauczyciela. Ważne jest, aby nauczyciel potrafił rozpoznać rodzaj zaburzenia dość wcześnie, bo zasadniczym elementem w każdej terapii jest wczesna interwencja.

Dlatego nabycie kompetencji w zakresie rozpoznawania trudności uczniów w uczeniu się i sposobów przeciwdziałania im powinny być obowiązkowe w kształceniu nauczycielskim. Wiedza na ten temat pozwoliłaby nauczycielom na lepsze zrozumienie trudności edukacyjnych, z jakimi zmagają się ich uczniowie, i dostosowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w taki sposób, aby móc przezwyciężać i wypracowywać owe trudności.

Nie istnieje uniwersalna strategia, która byłaby jednakowo skuteczna w przypadku wszystkich uczniów z trudnościami w uczeniu się. Jednak, jak wskazują badania, najwięcej można nauczyć uczniów z takimi problemami, stosując strategię uczenia przez działanie, przeżywanie. Obejmuje ona wiele metod, np. dyskusje, zajęcia i warsztaty terenowe, w tym gry terenowe.

Zajęcia terenowe, podczas których uczeń wielozmysłowo może poznawać rzeczywistość mogą być narzędziem wspomagającym rozwój poprzez stymulację. Są one niezwykle pożądane w przypadku kształcenia geograficznego. Posiadana przez nauczyciela wiedza na temat integracji sensorycznej i wiedza merytoryczno-dydaktyczna z zakresu przedmiotu pozwoli mu na zaprojektowanie odpowiednich zadań dydaktycznych, które będą atrakcyjne dla ucznia, a w konsekwencji mogą przełożyć się na jego sukces.

Podsumowując, należy stwierdzić, że poszukiwanie jak najlepszych rozwiązań metodycznych, przynoszących efekty edukacyjne i wychowawcze, w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga stałego eksperymentowania, tworzenie innowacji programowych i organizacyjnych.

LITERATURA

Ayers J.A., 1991, *Sensory Integration and Child* [w:] *Western Psychological Services*, Los Angeles.

- Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 2000, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria–diagnoza–terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 2001, *Realność dysleksji – historia badań, terminologia, definicje*, t. 1, Wyd. UMCS.
- Brzezińska A., 1992, *Rozwój jako osiągnięcie samodzielności – analiza rozwoju psychospołecznego w okresie dzieciństwa i młodości*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Czajkowska I., Herda K., 1997, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Cawley J., 1981, *Trudności w czytaniu*, [w:] N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa.
- Cytowska B., Wilczury B. (red.), 2005, *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju: konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wyd. Impuls, Kraków.
- Flemming I., 1998, *Gry i zabawy na wycieczkę szkolną*, Wyd. Jedność, Kielce.
- Gładyszewska M., 2009, *Przeciw nierówności: jak uchronić dzieci przed trudnościami szkolnymi*, *Psychologia w Szkole*, 2: 125–134.
- Górski, 1986, *Psychoterapia w wychowaniu*, WSiP, Warszawa.
- Grelewski M., Radojčić V., 2010, *Gry miejskie jako narzędzie edukacji regionalnej na przykładzie gry ŁódźBój*, *Geografia w Szkole*, 4.
- Jaklewicz H., 1982, *Zaburzenia mowy czytanej i pisanej u dzieci*, [w:] J. Szumska (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci*, Warszawa.
- Jurczak A., Ozimek M., 2013, *Wychowanie fizyczne i rekreacja w terenie naturalnym*, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski.
- Kornatowska, J., Łosiowski I., 1985, *Mikrozaburzenia w czynnościach mózgu*, PZNL, Warszawa.
- Kruszewski K., 1993, *Gry dydaktyczne*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa.
- Maas V.F., 1998, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do Teorii Integracji Sensorycznej*, WSiP, Warszawa.
- Nartowska H., 1982, *Dzieci nadpobudliwe ruchowo. Zaburzenia w zachowaniu i trudności szkolne*.
- Nowakowska O., 2011, *Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy*, *Homo Ludens*, 1(3).
- Okoń W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B., 2016, *Samoocena i test. Moje doświadczenia*, Wydawnictwo Akademickie SED-NO, Warszawa.
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Piskorz S., 2008, *Polskie piśmiennictwo z zakresu dydaktyki geografii w latach 1995–2004*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii: idee–tradycje–wyzwania*. Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 121–130.
- Pólturzak J., 1985, *Lekcja w szkole współczesnej*, WSiP, Warszawa.
- Rodzoń J., Szcześnie J., Wojtanowicz P., 2008, *Transformacje geografii szkolnej*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii: idee–tradycje–wyzwania*. Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 99–110.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2015 poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2015 poz. 843).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. 2013 poz. 1257).
- Spionek H., 1973, *Zaburzenia rozwoju uczniów, a niepowodzenia szkolne*, WSiP, Warszawa.
- Wilczyńska-Wołoszyn M.M., 2000, *Dydaktyka geografii: przewodnik do ćwiczeń*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Zajac S., 1991, *Cele nauczania geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, Kraków.

WYBRANE SPOSOBY STYMULACJI SENSORYCZNEJ MŁODZIEŻY O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Streszczenie

Celem opracowania jest pokazanie możliwości oddziaływania kształcenia geograficznego na pobudzenie stymulacji sensomotorycznej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W pierwszej części opracowania w oparciu o literaturę przedstawiono istotę trudności w uczeniu się, prawne aspekty organizacji procesu kształcenia dla uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. W drugiej części analizowano wartość kształcenia geograficznego w stymulacji sensomotorycznej młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz trudnościach w tym zakresie na przykładzie badań przeprowadzonych na grupie uczniów z dysleksją. W trzeciej części zaprezentowano wartość gier terenowych w nauczaniu geografii w kontekście stymulacji sensomotorycznej młodzieży z trudnościami w uczeniu się tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: gry terenowe, kształcenie geograficzne, stymulacja sensomotoryczna, uczniowie z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

SOME WAYS OF SENSORY STIMULATION STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS EDUCATION IN THE GEOGRAPHY TEACHING

Summary

The aim of the study is to present the possibility geographical education in stimulation on sensory students with special educational needs. In the first part of the paper is presented the essence and types of learning disabilities, low aspects on the organization education process for students with different educational needs and difficulties arising there from. In the second part was analyzed explained the value geographical education in sensory stimulation of students with special educational needs and difficulties in this regard. As the example was presented the research conducted on a group of students with dyslexia. The third section is presented the value of city field games in teaching geography in the context of sensory stimulation of students with learning disabilities in this subject.

Key words: field games, sensory stimulation, students with special educational needs, teaching geography

Zbigniew Podgórski, Małgorzata Sikorska

OLIMPIADA GEOGRAFICZNA – BILANS DOKONAŃ

WPROWADZENIE

Od ponad 40 lat Olimpiada Geograficzna upowszechnia wiedzę geograficzną wśród młodzieży szkolnej w Polsce. Inicjatorką rozgrywania przez uczniów szkół średnich wielostopniowych zawodów sprawdzających stan kierunkowej wiedzy i umiejętności była prof. Anna Dylikowa (ryc. 1). Jej nowatorski pomysł spotkał się z uznaniem Polskiego Towarzystwa Geograficznego (PTG), któremu wówczas przewodniczył prof. Stanisław Berzowski. W 1974 r. wniosek Zarządu Głównego PTG o powołanie Olimpiady Geograficznej został pozytywnie rozpatrzony przez Ministra Oświaty i Wychowania. Na mocy tej decyzji powstał Komitet Główny, który uzyskał finansowanie ze środków MOiW, opracował ogólną koncepcję wymagań stawianych zawodnikom, a następnie podjął działania związane z organizacją zawodów (Dylikowa 1975, Sikorska, Becker-Kulińska 2017).

Zawody finałowe I Olimpiady Geograficznej odbyły się w 1975 r. w Łodzi. W latach 1991–2010 merytoryczny zakres Olimpiady wykraczał



Ryc. 1. Prof. dr hab. Anna Dylikowa
(1912–2000)

Źródło: www.olimpiadageograficzna.edu.pl.

Fig. 1. Prof. dr hab. Anna Dylikowa
(1912–2000)

Source: www.olimpiadageograficzna.edu.pl.

poza ramy geografii *sensu stricto* i dodatkowo obejmował problematykę morską, uprzednio realizowaną w ramach konkursu *Młdzież na morzu*, prowadzonego przez pracowników Wyższej Szkoły Morskiej w Szczecinie i Wyższej Szkoły Morskiej w Gdyni oraz przedstawicieli Marynarki Wojennej. We wskazanym okresie zawody finałowe Olimpiady Geograficznej i Olimpiady Nautologicznej odbywały się wspólnie (Szmyd, Uroda 2010). Od 2002 r. równoległe z zawodami finałowymi odbywają się Warsztaty Szkoleniowe dla Nauczycieli Geografii z udziałem około 50 osób. Warsztaty finansowane są przez sponsorów, a tylko część kosztów ponoszą uczestnicy.

Komitet Główny Olimpiady Geograficznej i Olimpiady Nautologicznej ustanowił w dniu 9 lutego 2002 r. Odznakę im. Pani Profesor Anny Dylkowej. Odznaka ta jest przyznawana nauczycielom, którzy wychowali najliczniejsze grono finalistów i laureatów obu olimpiad oraz osobom szczególnie zasłużonym dla rozwoju idei Olimpiady Geograficznej. W latach 2002–2017 odznaczenie otrzymały 82 osoby.

Dążąc do ukazania wkładu Olimpiady Geograficznej w popularyzowanie wiedzy geograficznej wśród młodzieży szkolnej, autorzy niniejszego opracowania dokonali kwerendy i analizy informacji oraz danych statystycznych z zasobów archiwalnych Komitetu Głównego Olimpiady Geograficznej. Ponadto nieocenionym pod tym względem źródłem okazał się manuskrypt publikacji autorstwa Małgorzaty Sikorskiej i Anny Becker-Kulińskiej (2017).

CELE OLIMPIADY GEOGRAFICZNEJ

W okresie ponad 40 lat doprecyzowano założenia Olimpiady. Jej głównymi celami są (*XLIII Olimpiada Geograficzna...* 2016):

- rozbudzanie wśród młodzieży szkolnej zainteresowania geografią i naukami geograficznymi,
- wykrywanie i rozwijanie uzdolnień,
- pobudzanie do twórczego myślenia,
- podnoszenie poziomu wiedzy geograficznej uczniów i umiejętności jej zastosowania w działaniu praktycznym,
- zapewnienie dopływu lepiej przygotowanych do studiów kandydatów do szkół wyższych,
- podnoszenie poziomu nauczania oraz popularyzacja nowych osiągnięć naukowych wśród nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym,
- wyłanianie uczniów-zawodników na zawody i olimpiady międzynarodowe.

Cele osiąmane przez Olimpiadę Geograficzną są w pełni zgodne z celami strategicznymi współczesnej dydaktyki (Anisiewicz 2015), takimi jak: poprawa jakości i efektywności kształcenia, upowszechnienie dostępu do nauki, otwarcie na środowisko i świat, oraz większością celów szczegółowych, takich jak.:

- podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- rozwój kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy;
- powszechny dostęp do technologii informacyjnych;

- tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego;
- wspieranie aktywności obywatelskiej;
- powiązanie ze światem pracy i rozwijanie przedsiębiorczości;
- poprawa sytuacji w zakresie nauczania języków obcych we współpracy europejskiej.

Jednoznacznie pozytywna jest ocena działalności Olimpiady Geograficznej w zakresie kompetencji kluczowych¹, do których należą:

- komunikowanie się w języku ojczystym,
- komunikowanie się w co najmniej dwóch językach obcych,
- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych,
- kompetencje w zakresie technologii informatycznej,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje interpersonalne, obywatelskie oraz etyczne,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturowa.

W programie Olimpiady Geograficznej ważną rolę odgrywa również edukacja środowiskowa. Poszukuje się równowagi między treściami i celami wspólnymi dla wszystkich uczniów a treściami uwzględniającymi aspekty regionalne, lokalne oraz cechy każdej szkoły, przy jednoczesnym zachowaniu możliwości akcentowaniu indywidualnego podejścia do każdego ucznia.

STRUKTURA ORGANIZACYJNA OLIMPIADY GEOGRAFICZNEJ

Zawody konkursowe Olimpiady Geograficznej rozgrywane są na podstawie stosownych przepisów prawnych wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W latach 1974–2009 organizatorem Olimpiady był Komitet Główny powołany przez ZG PTG i działał w ramach wydanego przez MENiS rozporządzenia². Od 2009 r. organizator Olimpiady jest wyłaniany w drodze konkursu ogłaszanego przez MEN. W czterech edycjach konkursu, które ogłoszono do chwili obecnej, MEN powierzało organizację Olimpiady Geograficznej Polskiemu Towarzystwu Geograficznemu. Koordynatorem trzech projektów w latach 2009–2016 była Małgorzata Sikorska, a od roku funkcję tę pełni Tomasz Sawicki. Trójstopniowe zawody przeprowadza Komitet Główny oraz podlegające mu Komitety Okręgowe, współpracujące z Kuratoriami Oświaty i centrami doradztwa metodycznego (ośrodkami edukacji nauczycieli). Całokształtem prac związanych z przygotowaniem i przeprowadzeniem zawodów Olimpiady kieruje Komitet Główny. W jego skład wchodzi około 30

¹ Za rozwijaniem w procesie kształcenia tzw. kompetencji kluczowych opowiedziały się Rada Europy wraz z Parlamentem Europejskim w uchwale z czerwca 2005 r.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad (Dz.U. nr 13 z dnia 18 lutego 2002 r., poz. 125 z późn. zm.).

pracowników uczelni wyższych i Polskiej Akademii Nauk, nauczycieli praktyków oraz młodych geografów – studentów i absolwentów studiów wyższych – reprezentujących liczne grono laureatów. Pierwszą przewodniczącą Komitetu Głównej Olimpiady była Anna Dylkowa (I–XXVI), a kolejnymi: Wojciech Stankowski (XXVII–XXXI), Teresa Madeyska (XXXII–XL), Zbigniew Podgórski (od XLI).

W zawodach startują przede wszystkim uczniowie ze szkół ponadgimnazjalnych, tj. liceów ogólnokształcących i techników, a w mniejszej liczbie – za aprobatą komitetów okręgowych – laureaci konkursów przedmiotowych z geografii, rekomendowanych przez komisje konkursowe oraz uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół zawodowych, jeśli realizują indywidualny program lub tok nauki i uzyskali rekomendację szkoły (*XLIII Olimpiada Geograficzna...* 2016).

W chwili powstania Olimpiady jej strukturę organizacyjną tworzyły: Komitet Główny, Biuro Olimpiady oraz 19 Komitetów Wojewódzkich. W latach 1975–1998 ich liczba zmniejszyła się do 11, co było zgodne z wnioskami oddziałów terenowych PTG. Siedziby Komitetów Okręgowych znajdowały się odpowiednio w: Białymstoku, Gdyni, Lublinie, Łodzi, Katowicach, Koszalinie, Krakowie, Poznaniu, Toruniu³, Warszawie i Wrocławiu. Pod względem terytorialnym Komitety obejmowały nawet kilka województw⁴. W 1999 r. Komitet Główny dostosował tereny działania Komitetów Okręgowych do nowego podziału administracyjnego kraju – powołano 12 Komitetów Okręgowych. Wskutek tych zmian rozpoczęły działalność Komitety Okręgowe z siedzibami w Olsztynie i Szczecinie, a zakończył działalność Komitet Okręgowy w Koszalinie. Zasięg ośmiu Komitetów Okręgowych ograniczał się do jednego województwa, a czterech – do dwóch województw. Komitet Okręgowy w Krakowie obsługiwał teren województw małopolskiego i podkarpackiego, w Łodzi – województw łódzkiego i świętokrzyskiego, w Szczecinie – województw lubuskiego i zachodniopomorskiego oraz we Wrocławiu – województw dolnośląskiego i opolskiego. Na mocy decyzji Komitetu Głównego z 2016 r. wyodrębniły się dwa nowe okręgi z siedzibami w Kielcach i w Rzeszowie, wskutek czego liczba okręgów zwiększyła się do 14 (ryc. 2).



Ryc. 2. Struktura organizacyjna Olimpiady Geograficznej

Źródło: www.olimpiadageograficzna.edu.pl.

Fig. 2. Organizational structure of the Geography Olympiad

Source: www.olimpiadageograficzna.edu.pl.

³ W pierwszym roku funkcjonowania Olimpiady Geograficznej siedziba tego okręgu znajdowała się w Bydgoszczy.

⁴ Przykładowo Komitet Okręgowy w Toruniu obejmował zasięgiem terytorialnym województwa: bydgoskie, płockie, toruńskie i wrocławskie.

FORMUŁA ROZGRYWANIA ZAWODÓW

Zawody Olimpiady Geograficznej mają charakter indywidualny, a udział w nich jest dobrowolny. Ocena zawodników na każdym z trzech etapów jest niezależna.

Zawody I stopnia są organizowane przez Komisje Szkolne na terenie zainteresowanych szkół. Etap ten polega na określeniu stopnia opanowania wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie odpowiadającym zapisom *Podstawy programowej... przedmiotu geografia* dla etapów edukacyjnych III (gimnazjum) i IV (liceum ogólnokształcące – zakres rozszerzony), niezbędnym do uzyskania oceny bardzo dobrej na zakończenie nauki przedmiotu. Egzamin różnicujący może odbywać się zarówno w formie rozmowy kwalifikacyjnej, jak i sprawdzianu pisemnego. Uczniowie, którzy pomyślnie przeszli etap wstępny, samodzielnie (ale pod opieką nauczyciela) wykonują pracę pisemną na jeden z tematów danej edycji Olimpiady Geograficznej. Zawodnicy, pisząc pracę, mogą korzystać z literatury, własnych obserwacji i pomiarów, danych pozyskanych z urzędów i przedsiębiorstw oraz innych źródeł wiedzy geograficznej (Świekatowski 1976, Juźwiuk 1977, Grabowska 2009). Wykonane prace (w formach elektronicznej i wydruku komputerowego) podlegają ocenie Komisji Szkolnej. W przypadku przyznania im 75% punktów możliwych do zdobycia stanowią podstawę kwalifikacji do zawodów wyższego stopnia.

W zawodach II stopnia od uczniów jest wymagany zakres treści nauczania, które odpowiadają zapisom *Podstawy programowej przedmiotu geografia* dla III i IV etapu edukacyjnego (zakres rozszerzony). Wymagany jest poziom wiedzy i umiejętności niezbędny do uzyskania oceny celującej na zakończenie nauki przedmiotu. Zawody II stopnia składają się z trzech części, tj. weryfikacyjnej nadesłanych prac, części pisemnej oraz części ustnej, otwartej dla publiczności. Celem pierwszej części jest dążenie do ujednoczenia oceny prac pisemnych w skali krajowej. Cel ten jest osiągany poprzez weryfikację oceny prac pisemnych przez jurorów działających z ramienia komitetu okręgowego. Zweryfikowane oceny stanowią podstawę kwalifikacji do części pisemnej tych uczniów, których prace osiągnęły próg punktowy ustalony przez Komitet Główny. Zawody części pisemnej i ustnej odbywają się w terminie uzgodnionym z MEN w ciągu 2 dni, w warunkach kontrolowanej samodzielności i oceniane są niezależnie przez 2 jurorów. Zawodnicy, w ramach uczestnictwa w części pisemnej, rozwiązują trzy testy składające się z pytań otwartych i zamkniętych (ryc. 3).

Uzyskany wynik stanowi podstawę kwalifikacji do dalszej części zawodów od 20% do 30% najlepszych uczestników zawodów pisemnych, którzy równocześnie spełnili ustalone przez Komitet Główny kryterium minimalnej liczby punktów. Zawodnicy w części ustnej udzielają odpowiedzi na pytania quizu multimedialnego oraz przedstawiają przed czteroosobowym jury wypowiedź ustną na wylosowany temat. Komitety Okręgowe ogłaszają wyniki całościowe zawodów II etapu w miejscu organizacji zawodów oraz na stronie internetowej.



Ryc. 3. Zawody II stopnia (część pisemna) rozgrywane w III Liceum Ogólnokształcącym im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni

Źródło: Z. Podgórski (14.02.2017).

Fig. 3. Second stage of the competition (written test) taking part in III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej RP in Gdynia

Source: Z. Podgórski (14.02.2017).

Zawody III stopnia (zawody finałowe) są bezpośrednio organizowane przez Komitet Główny⁵. Prawo udziału przysługuje uczniom, którzy w danym roku zostali zakwalifikowani do tych zawodów przez Komitet Główny na podstawie zweryfikowanych wyników zawodów II stopnia oraz tych uczniów, którzy nabyli to uprawnienie w poprzednim roku, ale go z powodów losowych lub udziału w innej Olimpiadzie nie wykorzystali. Uczniów obowiązują treści nauczania, które wykraczają poza zapisy *Podstawy programowej... przedmiotu geografia dla III i IV etapu edukacyjnego* (zakres rozszerzony), ale mieszczą się w zakresie wymaganym do uzyskania najwyższej oceny na egzaminie maturalnym w wariantcie matury rozszerzonej. Ponadto sugerowana jest znajomość zalecanej literatury, bieżących wydarzeń społeczno-politycznych oraz zjawisk o charakterze przyrodniczym (w Polsce i na świecie). Zawody III stopnia składają się z części pisemnej (trzech testów

⁵ Warto podkreślić, że w miarę możliwości zawody organizowane są w taki sposób i w takich miejscach (pomieszczeniach, warunkach terenowych), które nie wykluczają udziału osób niepełnosprawnych.

o konstrukcji zbliżonej do wyżej opisanej), obowiązkowych zajęć terenowych⁶ oraz części ustnej (quizu multimedialnego i wypowiedzi ustnej na wylosowany temat przed czteroosobowym jury). W części pisemnej oraz quizie multimedialnym zadania oceniane są niezależnie przez 2 jurorów. Komitet Główny na podstawie wyników zawodów pisemnych III etapu podejmuje decyzję o dopuszczeniu do ustnej części zawodów 15–25% najlepszych zawodników. Komitet Główny na podstawie wyników zawodów ustnych podejmuje decyzję o przyznaniu najlepszemu uczestnikowi zawodów tytułu laureata⁷. Laureaci Olimpiady Geograficznej, po spełnieniu kryteriów kwalifikacji, mogą brać udział w zawodach i olimpiadach międzynarodowych.



Ryc. 4. Miejsca rozgrywania zawodów finałowych poszczególnych edycji Olimpiady Geograficznej

Źródło: opracowanie własne.

Fig. 4. Locations of the final stage of the Geography Olympiad in particular editions
Source: own material.

OLIMPIADA GEOGRAFICZNA NA TLE WSPÓŁCZESNYCH UWARUNKOWAŃ DEMOGRAFICZNYCH

Na przestrzeni lat zmieniały się uwarunkowania demograficzne rozgrywania Olimpiady Geograficznej. Ponieważ ich dokładne przedstawienie wykracza poza ramy niniejszego opracowania, zdecydowano się jedynie na ich ogólną charakterystykę w odniesieniu do edycji XXXVI–XLIII, tj. tak dobierając lata, by statystyka obejmowała jeszcze ostatni rok wspólnych startów zawodników uczestniczących w Olimpiadzie Geograficznej i Nautologicznej. Zgromadzone dane wskazują na stopniowy spadek liczby uczniów startujących w zawodach I stopnia, co jest przede wszystkim związane z procesem postępującego niżu demograficznego – w tym zmniejszaniem się ogólnej liczby uczniów objętych obowiązkiem szkolnym w Polsce i liczby liceów ogólnokształcących. Skalę tego zjawiska dokumentują wartości: 665,4 tys. uczniów w roku szkolnym 2009/2010 i 474,2 tys. w roku szkolnym 2016/2017 (tab. 1).

⁶ Konkurs terenowy ma charakter drużynowy. Uczniowie pracują w drużynach 4–5-osobowych dobranych losowo. Wyniki zawodów drużynowych nie są wliczane do punktacji indywidualnej (Szymd, Malantowicz 2013).

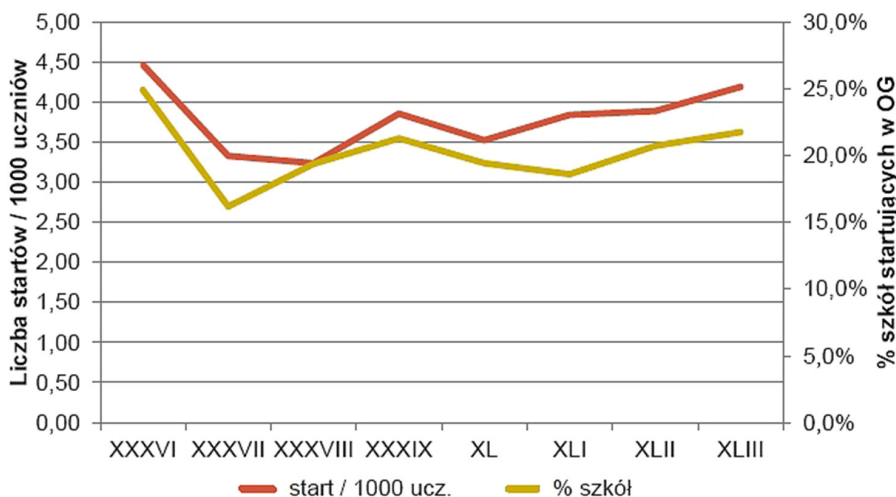
⁷ Tytuł finalisty otrzymuje zawodnik niezakwalifikowany do części ustnej, który w pisemnej części zawodów III etapu uzyskał co najmniej 50% punktów liczonych ze średniej wyników uzyskanych przez trzech najlepszych zawodników tej części zawodów.

Tabela 1. Uwarunkowania demograficzne zawodów I stopnia
Table 1. Demographic background on competitors of the first stage of the Olympiad

	Edycje Olimpiady Geograficznej							
	XXXVI 2009/2010	XXXVII 2010/2011	XXXVIII 2011/2012	XXXIX 2012/2013	XL 2013/2014	XLI 2014/2015	XLII 2015/2016	XLIII 2016/2017
Liczba uczniów startujących	2 925	2 100	1969	2 226	1 923	2 006	1 943	1 986
Liczba uczniów liceów	655 394	631 319	605 156	577 462	545 839	522 494	500 006	474 187
Starty/1000 uczniów	4,46	3,33	3,24	3,85	3,52	3,84	3,89	4,19
Liczba szkół startujących	581	374	445	488	437	411	448	461
Liczba szkół licealnych	2 334	2 313	2 298	2 293	2 250	2 211	2 163	2 120
% szkół startujących	24,9	16,2	19,4	21,3	19,4	18,6	20,7	21,7

Źródło: na podstawie danych MEN, T. Sawicki (2016), A. Gendźwiłł (2017).

Source: based on Ministry of Education data, T. Sawicki (2016), A. Gendźwiłł (2017).



Ryc. 5. Liczba startujących uczniów oraz reprezentowanych szkół w edycjach XXXVI–XLII Olimpiady Geograficznej

Źródło: A. Gendźwiłł (2017).

Fig. 5. Number of students and schools represented in XXXVI–XLII editions of the Geography Olympiad

Source: A. Gendźwiłł (2017).

Ponadto sygnalizowany spadek liczby zawodników (z 2925 w 2009/2010 do 1986 w 2016/2017) jest konsekwencją: rozdziału Olimpiady Geograficznej i Natologicznej, reform strukturalnych i programowych polskiego systemu oświaty, których bezpośrednim następstwem jest ograniczenie nauki w liceum ogólnokształcącym z czterech do trzech lat, zmniejszenie liczby godzin nauki geografii (na rzecz przedmiotu przyroda w gimnazjum), a ponadto wprowadzenie możliwości nauki tego przedmiotu w zakresach podstawowym i/lub rozszerzonym, co ostatecznie nie sprzyja rozbudzaniu zainteresowań geograficznych. Warto jednak zauważyć, że wskazana tendencja ulega wyhamowaniu – i prawdopodobnie XLIII edycja Olimpiady Geograficznej stanowi w tym zakresie przełom. Podstawą tego stwierdzenia są: nieznaczny wzrost liczby zawodników uczestniczących w zawodach (z 1943 do 1986), oraz liczby reprezentowanych szkół (z 448 do 461), a przede wszystkim wzrost odsetka startujących uczniów – z 3,89 do 4,19 na 1000 uczniów (ryc. 5).

Ponadto warto zauważyć, że popularność Olimpiady Geograficznej jest porównywalna z Olimpiadą Biologiczną (w edycji 2013/2014 odpowiednio: OB – 2052 zawodników z 427 szkół i OG – 1923 zawodników z 437 szkół), a zdecydowanie większa niż pozostałych olimpiad przedmiotowych z grupy przyrodniczych: Olimpiady Fizycznej (881 zawodników z 256 szkół), Olimpiady Chemicznej (838 z 246 szkół), Olimpiady Wiedzy Geodezyjnej i Kartograficznej (588 z 51 szkół).

ZAWODNICY OLIMPIADY GEOGRAFICZNEJ

W okresie 43 lat (wrzesień 1974–kwiecień 2017) w I etapie Olimpiady Geograficznej wystartowało 62 040 zawodników. Spośród nich 3097 uczniów, ze względu na kilkakrotny udział, uzyskało 3869 tytułów olimpijczyków. Ogółem przyznano 752 uczniom tytuł laureata oraz 3235 uczniom tytuł finalisty. Wszystkich tych uczniów, reprezentujących 596 szkół z 312 miejscowości, przygotowało 1033 nauczycieli.

Istotną i charakterystyczną cechą olimpiad przedmiotowych, w tym także Olimpiady Geograficznej, jest wielokrotny start zawodników, zakończony przez nich zdobyciem tytułów finalisty i laureata. Z analizy statystyk Olimpiady Geograficznej edycji od I do XLIII wynika, że pięciokrotny tytuł olimpijski (w tym czterokrotny laureata) uzyskał tylko jeden zawodnik (Wojciech Labuda, rozpoczynając cykl pięciu startów w II klasie gimnazjum), natomiast czterokrotny tytuł olimpijski – 23 zawodników, trzykrotny – 126 zawodników, a dwukrotny – aż 503 zawodników. Łączna liczba wielokrotnych olimpijczyków wynosi 653 zawodników.

Wkład poszczególnych szkół w upowszechnianie wiedzy geograficznej jest w skali Polski bardzo zróżnicowany i zależy przede wszystkim od zaangażowania nauczycieli. Łącznie w edycjach Olimpiady Geograficznej aż 17 szkół ma liczbę finalistów i laureatów wynoszącą 35 i więcej zawodników (tab. 3). Największymi sukcesami, wyrażającymi się liczbą 124 zawodników z tytułem finalisty lub

Tabela 2. Uczniowie startujący w zawodach Olimpiady Geograficznej w edycjach XL–XLIII

Table 2. Students taking part in the Geography Olympiads in XL–XLIII editions

Edycja Olimpiady	I etap		II etap		III etap		Wyniki końcowe			
	liczba	liczba	% z I etapu	liczba	% z II etapu	finałiści		laureaci		
						liczba	% z III etapu	liczba	% z III etapu	
XL 2013/2014	1933	1138	58,9	123	10,8	97	78,9	23	18,7	
XLI 2014/2015	2006	1093	54,0	122	11,2	95	77,9	27	22,1	
XLII 2015/2016	1943	1056	54,4	123	11,6	99	80,5	24	19,5	
XLIII 2016/2017	1986	1086	54,7	120	11,0	96	81,4	22	18,6	
Razem I–XLIII	60054			3869		3235	81,1	752	18,9	

Źródło: na podstawie T. Sawicki (2016), A. Gendźwił (2017a, b).

Source: based on T. Sawicki (2016), A. Gendźwił (2017a, b).

laureata, może poszczycić się III Liceum Ogólnokształcące im. Marynarki Wojennej RP w Gdyni. Drugie miejsce w tym rankingu zajmuje II Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego w Warszawie (88 olimpijczyków z tytułami finalisty lub laureata), a trzecie Zespół Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie z Torunia (64 zawodników).

W latach 1979–2017 Komitet Główny Olimpiady Geograficznej przyznał 414 dyplomów uznania 197 najwybitniejszym szkołom.

Najwybitniejsi nauczyciele, których uczniowie zdobyli w czterdziestu trzech edycjach Olimpiady Geograficznej co najmniej 30 tytułów finalisty lub laureata, to: Wiesław Kosakowski z III LO w Gdyni (60), Michał Lis z II LO w Warszawie (55), Arkadiusz Stańczyk z ZS UMK GiLA z Torunia (48), Zbigniew Zygora z II LO w Inowrocławiu i NSD w Strzelnie (41), Jolanta Radgowska z I LO w Łomży (38), Zofia Łapińska z LO w Łapach (37), Tomasz Rydzewski z XIII LO w Szczecinie (37), Tomasz Fabjański z I LO w Chorzowie (36), Krystyna Tomczyk z VI LO w Gdyni (36), Wojciech Olejniczak z VI LO w Bydgoszczy (35), Kazimierz Gmerek z I LO w Koninie (33), Małgorzata Cydejko z VIII LO w Warszawie (33), Marek Wójtowicz z LO Tow. Szk., III LO, LO Kat. Tow. Kult. w Bielsku-Białej (33), Barbara Radzimowska z I i II LO w Sandomierzu (32), Krzysztof Reszczyński z I LO w Suwałkach (32), Marcin Chrabelski z I LO w Łodzi (30). Najaktywniejsi nauczyciele geografii, którzy wypromowali największą liczbę olimpijczyków, otrzymali nagrody Zarządu Głównego lub Oddziału Olimpijskiego Polskiego Towarzystwa Geograficznego, a ponadto 47 nauczycieli zostało uhonorowanych Odznaką im. Pani Profesor Anny Dylikowej.

Tabela 3. Szkoły, z których uczniowie zdobyli najczęściej tytułów laureata i finalisty Olimpiady Geograficznej w edycjach XL–XLII
 Table 3. Schools, which students gained the most titles of laureate and finalist of the Geography Olympiad in XL–XLIII editions

Lp.	Szkoła	Miejscowość	Liczba olimpijczyków
1	III LO im. Marynarki Wojennej RP	Gdynia	124
2	II Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego	Warszawa	88
3	Zespół Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie	Toruń	64
4	VI Liceum Ogólnokształcące im. Obrońców Helu	Gdynia	61
5	XIII Liceum Ogólnokształcące	Szczecin	51
6	I Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika	Łódź	48
7	I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki	Łomża	48
8	II Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej	Inowrocław	46
9	I Liceum Ogólnokształcące im. Juliusza Słowackiego	Chorzów	46
10	Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Szkolnego	Bielsko-Biała	43
11	I Liceum Ogólnokształcące im. Adama Mickiewicza	Łapy	40
12	VIII Liceum Ogólnokształcące im. Króla Władysława IV	Warszawa	39
13	I Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika	Krosno	37
14	VI Liceum Ogólnokształcące im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich	Bydgoszcz	37
15	I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki	Konin	36
16	II Liceum Ogólnokształcące im. Bronisława Taraszkiewicza	Bielsk Podlaski	35
17	II Liceum Ogólnokształcące im. Hetmana Jana Zamoyskiego	Lublin	35

STARTY POLSKICH ZAWODNIKÓW W OLIMPIADACH MIĘDZYNARODOWYCH

Laureaci Olimpiady Geograficznej, zgodnie z przyjętymi zasadami⁸, uzyskują prawo startu w międzynarodowych olimpiadach geograficznych. Należą do nich (Barwiński 2010, 2012, Barwiński i in. 2014, www.olimpiadageograficzna.edu.pl):

International Geography Olympiad (iGeo) – organizowana pod auspicjami Międzynarodowej Unii Geograficznej. W latach 1996–2012 zawody *iGeo* odbywały się co 2 lata (Haga – Holandia, Lizbona – Portugalia, Seul – Korea Płd., Durban – RPA,

⁸ Na przykład na zawodach *Baltic Regional Geography Olympiad (Baltic iGeo)* w 2015 r. w Valmierze na Łotwie Polskę reprezentowało ośmioro uczniów: pięcioro z najwyższymi wynikami z zawodów finałowych i obozu kwalifikacyjnego, najwyższej sklasyfikowanego drugoklasisty, pierwszoklasisty i ucznia gimnazjum.



Ryc. 6. Zawody iGeo rozegrane w Moskwie w 2015 r.

Źródło: dziendobry.tvn.pl/wideo,2064,n/z-olimpiady-wiedzy-przywiezli-zloto,177221.html.

Fig. 6. iGeo competition in Moscow in 2015

Source: dziendobry.tvn.pl/wideo,2064,n/z-olimpiady-wiedzy-przywiezli-zloto,177221.html.

Gdynia – Polska, Brisbane – Australia, Carthage – Tunezja, Tajpej – Tajwan, Kolonia – Niemcy), a później co roku (Kioto – Japonia, Kraków – Polska, Moskwa – Rosja (ryc. 6), Pekin – Chiny). Zawody przeznaczone są dla uczniów w wieku 16–19 lat. W dotychczasowych olimpiadach iGeo (14 edycjach) Polacy wielokrotnie potwierdzali swój wysoki poziom kompetencji geograficznych. Rywalizację drużynową wygrali sześciokrotnie (1996, 1998, 2000, 2004, 2006, 2015 i 2017). Ponadto zdobyli medal srebrny i 2 brązowe. Odnieśli również znaczące sukcesy w klasyfikacji indywidualnej (medale przyznawane od V olimpiady): 2 wyróżnienia, 13 złotych, 9 srebrnych, 12 brązowych.

Central European Regional International Geography Olympiads (CERIGeO). Począwszy od 2003 r., co 2 lata odbywały się Środkowoeuropejskie Olimpiady Geograficzne (Brno Jedovnice – Czechy, Rakov Kocjan – Słowacja, Bratislava – Słowacja, Chorzów – Polska, Brno Jedovnice – Czechy). Zawody te przeznaczone były dla uczniów w wieku 16–19 lat. Brali w nich udział również reprezentanci Polski. Wskutek decyzji Międzynarodowej Unii Geograficznej o corocznej organizacji zawodów CERIGeO (począwszy od 2013 r.), ostatnia edycja odbyła się w 2011 r. W 5 edycjach CERIGeO polscy uczniowie uzyskali drużynowo – 1 pierwsze miejsce, 3 drugie miejsca, 1 trzecie miejsce; indywidualnie – 1 pierwsze miejsce oraz 13 medali: 6 złotych, 2 srebrne, 5 brązowych.

Baltic Regional Geography Olympiad (Baltic iGeo). Zawody *Baltic iGeo*, zorganizowane na Łotwie przez tamtejszy zespół związany z olimpiadą geograficzną, odbyły się dotychczas cztery razy, w latach: 2014, 2015, 2016 i 2017. W 2015 r. Polacy po raz pierwszy wzięli udział w olimpiadzie (w Valmierze na Łotwie), zajmując wysokie pozycje w klasyfikacji indywidualnej. Kolejne drużyny powtórzyły sukces w 2016 i 2017 r. W trzech edycjach *Baltic iGeo* polscy uczniowie zdobyli 7 medali: 2 złote, 5 srebrnych, 4 brązowe.

National Geographic World Championship to międzynarodowe zawody geograficzne rozgrywane od roku 1993 (jedenastokrotnie), co dwa lata. Celem zawodów jest wyłonienie najlepszej drużyny narodowej w zakresie geografii, a także promowanie tej nauki na świecie. W zawodach biorą udział trzyosobowe reprezentacje państw, złożone z uczniów w wieku do 16 lat. Zawody mają charakter drużynowy, a klasyfikacja indywidualna nie jest prowadzona. Polskę na tych zawodach reprezentują najlepsi uczestnicy zawodów finałowych Olimpiady Geograficznej, spełniający kryterium wieku. Po raz pierwszy drużyna Polski wzięła udział w zawodach w roku 2003. W 6 edycjach (Tampa – USA, Budapeszt – Węgry, San Diego – USA, Meksyk – Meksyk, San Francisco – USA, St. Petersburg – Rosja) polscy uczniowie uzyskali 1 trzecie miejsce, 2 czwarte miejsca, 1 szóste miejsce oraz 2 ósme miejsca.

PODSUMOWANIE

Wnikliwe i wyczerpujące przedstawienie roli i znaczenia Olimpiady Geograficznej w ramach krótkiego opracowania jest zadaniem niezwykle trudnym. Wystarczy ponownie przypomnieć, że w 43 edycjach wzięło udział ponad 62 tys. zawodników, liczba przyznanych tytułów olimpijskich sięga już 4 tys., a lista sukcesów międzynarodowych wydłuża się wraz z kolejną edycją. Jednak koncepcja kreowania wizerunku Olimpiady jedynie poprzez wartości liczbowe, aczkolwiek słuszna, nie pozwala w pełni na ukazanie atmosfery, w jakiej odbywa się upowszechnianie wiedzy geograficznej i osiąganie założonych innych celów, wprost prowadzące do wspaniałych zmian osobowości zawodników, nauczycieli, jurorów i działaczy olimpijskich. Autorzy opracowania, sami od dziesiątek już lat zaangażowani w działania olimpijskie, uważają, że są członkami „rodziny olimpijskiej”. Bowiernym wielkim sukcesem jest skupienie się wokół idei prof. Anny Dylikowej osób, które związały się z Olimpiadą po raz pierwszy jako zawodnicy, a obecnie trwają w niej jako nauczyciele olimpijczyków, członkowie Komitetów Okręgowych, Komitetu Głównego itd. Zjawiskiem naturalnym stało się nawiązywanie trwałych, koleżeńskich więzi i przyjaźni, a w przypadkach szczególnych nawet i zawieranie związków małżeńskich. Wiele osób spośród laureatów i finalistów rozwinęło swoje pasje geograficzne, podejmując pracę naukową na wyższych uczelniach i w placówkach PAN. Tak rozumiany bilans dokonań jest bez wątpienia dodatni, ale co ważniejsze (wbrew zasadom ekonomii) – nie został zamknięty.

LITERATURA

- Anisiewicz R., 2005, *Olimpiada Geograficzna w edukacji szkolnej na progu XXI wieku*, [w:] T. Palmowski, K. Kopeć (red.), *Współczesne idee i treści w dydaktyce geografii*, Wydawnictwo „Bernardium”, Gdynia-Pelplin.
- Barwiński M., 2010, *VIII Międzynarodowa Olimpiada Geograficzna*, *Geografia w Szkole*, 5: 30–34.
- Barwiński M., 2012, *IX Międzynarodowa Olimpiada Geograficzna Kolonia 2012*, *Geografia w Szkole*, 5: 14–17.
- Barwiński M., Uroda J., Sawicki T., 2014, *XI Międzynarodowa Olimpiada Geograficzna w Krakowie. 11th International Geography Olympiad in Kraków (Poland)*, iGeo Kraków 12th–18th August 2014, PTG, 30 s.
- Dylikowa A., 1975, *I Olimpiada Geograficzna*, *Poznaj Świat*, 8: 46.
- Gendźwiłł A., 2017a, *Podsumowanie wyników I etapu XLIII Olimpiady Geograficznej* [prezentacja multimedialna z zasobów Komitetu Głównego Olimpiady Geograficznej].
- Gendźwiłł A., 2017b, *Podsumowanie wyników II etapu XLIII Olimpiady Geograficznej* [prezentacja multimedialna z zasobów Komitetu Głównego Olimpiady Geograficznej].
- Grabowska D., 2009, *Praca z uczniem zdolnym w Toruniu w latach 1998–2008 w świetle wyników olimpiad geograficznych*, UMK Toruń [manuskrypt pracy magisterskiej wykonanej pod kierunkiem Z. Podgórskiego w Pracowni Dydaktyki Wydziału Nauk o Ziemi UMK].
- Juźwiuk W., 1977, *Uwagi o przygotowaniu prac pisemnych na olimpiady geograficzne*, [w:] *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół średnich*, IKNiBO, Białystok, s. 115–122.
- XLIII Olimpiada Geograficzna 2016/2017*, 2016, Komitet Główny Olimpiady Geograficznej, Polskie Towarzystwo Geograficzne, Warszawa, 46 s.
- Sawicki T., 2016, *Podsumowanie wyników I etapu XLII Olimpiady Geograficznej* [prezentacja multimedialna z zasobów Komitetu Głównego Olimpiady Geograficznej].
- Sikorska M., Becker-Kulińska A., 2017, *Olimpiada Geograficzna 1974–2013/2014. Olimpiada Nautologiczna 1991/1992–2009/2010*, Komitet Główny Olimpiady Geograficznej, Warszawa [maszynopis z zasobów Komitetu Głównego Olimpiady Geograficznej udostępniony przez autorki].
- Szmyd J., Malantowicz A., 2013, *Olimpiada Geograficzna – zajęcia terenowe w nowej formule*, *Geografia w Szkole*, 1: 34–37.
- Szmyd J., Uroda J., 2010, *Zawody finałowe XXXVI Olimpiady Geograficznej. Supraśl 2010*, *Geografia w Szkole*, 6: 26–40.
- Świekatowski M., 1976, *Uwagi wstępne o pracach nadesłanych na zawody I stopnia II Olimpiady Geograficznej w Okręgu Koszalińskim*, *Geografia w Szkole*, 3: 154–156.
- www.olimpiadageograficzna.edu.pl
- dziendobry.tvn.pl/wideo,2064,n/z-olimpiady-wiedzy-przywiezli-zloto,177221.html

OLIMPIADA GEOGRAFICZNA – BILANS DOKONAŃ

Streszczenie

Od 1974 r. Olimpiada Geograficzna upowszechnia wiedzę geograficzną wśród młodzieży szkolnej w Polsce. Inicjatorką rozgrywania przez uczniów szkół średnich wielostopniowych zawodów, sprawdzających stan kierunkowej wiedzy i umiejętności, była prof. Anna

Dylikowa. W 1974 r. wniosek Zarządu Głównego PTG o powołanie Olimpiady Geograficznej został pozytywnie rozpatrzony przez Ministra Oświaty i Wychowania. Na mocy tej decyzji powstał Komitet Główny, który uzyskał finansowanie ze środków MOiW, opracował ogólną koncepcję wymagań stawianych zawodnikom, a następnie podjął działania związane z organizacją zawodów. Zawody finałowe I Olimpiady Geograficznej odbyły się w 1975 r. w Łodzi. W latach 1991–2010 merytoryczny zakres Olimpiady wykraczał poza ramy geografii *sensu stricto* i dodatkowo obejmował problematykę morską, uprzednio realizowaną w ramach konkursu *Młodzież na morzu*. W okresie ponad 40 lat doprecyzowano założenia Olimpiady. Jej głównymi celami są: rozbudzanie wśród młodzieży szkolnej zainteresowania geografiami i naukami geograficznymi; wykrywanie i rozwijanie uzdolnień; pobudzanie do twórczego myślenia; podnoszenie poziomu wiedzy geograficznej uczniów i umiejętności jej zastosowania w działaniu praktycznym; zapewnianie dopływu lepiej przygotowanych do studiów kandydatów do szkół wyższych; podnoszenie poziomu nauczania oraz popularyzacja nowych osiągnięć naukowych wśród nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym; wyłanianie uczniów-zawodników na zawody i olimpiady międzynarodowe. Cele osiągnięte przez Olimpiadę Geograficzną są w pełni zgodne z celami strategicznymi współczesnej dydaktyki, takimi jak: poprawa jakości i efektywności kształcenia, upowszechnienie dostępu do nauki, otwarcie na środowisko i świat. W okresie 43 lat (wrzesień 1974–kwiecień 2017) w I etapie Olimpiady Geograficznej wystartowało 62 040 zawodników. Spośród nich 3097 uczniów, ze względu na kilkakrotny udział, uzyskało 3869 tytułów olimpijczyków. Ogółem przyznano 752 uczniom tytuł laureata oraz 3235 uczniom tytuł finalisty. Wszystkich tych uczniów, reprezentujących 596 szkół z 312 miejscowości, przygotowało 1033 nauczycieli.

Słowa kluczowe: Olimpiada Geograficzna, cele edukacyjne, zawody wielostopniowe.

THE GEOGRAPHY OLYMPIAD – STATEMENT OF ACHIEVEMENTS

Summary

Since 1974, the Geography Olympiad has spread geographical knowledge among students in Poland. An initiator of the multi-step competition, verifying their skills and knowledge in this regard, was professor Anna Dylikowa. In 1974 the Ministry of Education accepted a motion to start the Geography Olympiad, made by Polish Geographical Society. Based on that decision, the Main Committee was formed, which received funding from the Ministry, developed a general idea of tasks to be covered in the competition and took actions to organize the contest. The final stage of the I Geography Olympiad took place in Łódź in 1975. In 1991–2010 tasks of the Olympiad covered, except geography *sensu stricto*, marine knowledge as well, which previously was verified in a competition 'Youth on the Sea'. During its more than 40 years of existence, the aims of the Olympiad were clarified. The main aims are: encouraging students to take interest in geography and geographical sciences; discovering and developing talents; stimulating creative thinking; improving students' knowledge of geography and ability to use it in everyday life; providing better-prepared candidates for university education; improving the level of teaching and popularization of new scientific discoveries among teachers working with talented students; the selection of students – competitors for international competitions. The aims achieved by the Olympiad are fully in line with strategic aims of contemporary didactics,

such as: improvement of quality and effectiveness of education; spreading access to science, being open to environment and the world. During 43 years (September 1974–April 2017) 62,040 students took part in the first stage of the Geography Olympiad. Among them, 3,097 students, some of which participated multiple times, acquired 3,869 titles of Olympiad. In general 752 students were praised with the title of laureate and 3,235 students with the title of finalist. These students, representing 596 schools from 312 locations, were prepared and instructed by 1,033 teachers.

Key words: Geography Olympiad, educational aims, multi-step competition

AFILIACJE

dr hab. Joanna Angiel

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa
j.angiel@uw.edu.pl

dr Małgorzata Cichoń

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
cichon@amu.edu.pl

dr Irena Dybska-Jakóbkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Matematyczno-Przyrodniczy
Instytut Geografii
ul. Świętokrzyska 15
25-406, Kielce
idybska@ujk.edu.pl

mgr Monika Forys

Przedszkole Specjalne dla Dzieci z Autyzmem w Navicula-Centrum w Łodzi
ul. Krzysztofa Cedry 2
91-129 Łódź
monikaforys90@wp.pl

dr Krystyna Kusiak

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Dydaktyki
ul. Narutowicza 12
20-004 Lublin
k.kusiak@poczta.umcs.lublin.pl

prof. UAM dr hab. Iwona Piotrowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
ul. B. Krygowskiego 10
61-680 Poznań
ipiotrow@amu.edu.pl

prof. UKW dr hab. Zbigniew Podgóski
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Wydział Kultury Fizycznej, Zdrowia i Turystyki
Zakład Kształtowania Krajobrazu
ul. M.K. Ogińskiego 16
85-092 Bydgoszcz
zbigniew.podgorski@ukw.edu.pl

mgr Katarzyna Puławska
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Szkoła Europejska
ul. Tuszyńska 31
93-020 Łódź
kasiakowalska1386@gmail.com

mgr Remigiusz Puzyna
Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków
remigiuszpuzyna@gmail.com

mgr Małgorzata Sikorska
Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komitet Główny Olimpiady Geograficznej
ul. Podbipięty 2
02-732 Warszawa
msikorska@poczta.wp.pl

dr Joanna Szczęsna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej
Pracownia Dydaktyki Geografii
al. Kraśnicka 2cd
20-718 Lublin
joannaszczesna@tlen.pl

prof. UKW dr hab. Elżbieta Szkuřat
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ul. Jana Karola Chodkiewicza 30
85-064 Bydgoszcz
ela.szkuřat@gmail.com

dr Mariola Tracz
Polskie Towarzystwo Geograficzne
Oddział w Krakowie
ul. Podchorążych 2
38-084 Kraków
mtracz-62@o2.pl