



Prace Monograficzne  
Komisji Edukacji Geograficznej  
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

**EDUKACJA GEOGRAFICZNA**  
**REFLEKSJE – WYZWANIA – BADANIA**  
*Wybrane aspekty*



**EDUKACJA GEOGRAFICZNA  
REFLEKSJE – WYZWANIA – BADANIA**

*Wybrane aspekty*

*Elżbiecie Szkurlat –  
przewodniczącej Komisji Edukacji Geograficznej PTG  
w latach 2008–2023*

*Koleżanki i Koledzy*



PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO  
Tom 13

Maria Adamczewska, Joanna Angiel,  
Irena Dybska-Jakóbkiewicz, Barbara Dziecioł-Kurczoba,  
Maria Groenwald, Adam Hibszer, Mirosław Mularczyk,  
Iwona Piotrowska, Danuta Piróg,  
Teresa Sadoń-Osowiecka, Mariola Tracz

# EDUKACJA GEOGRAFICZNA REFLEKSJE – WYZWANIA – BADANIA

*Wybrane aspekty*

GEOGRAPHICAL EDUCATION  
REFLECTIONS – CHALLENGES – STUDIES

*Selected aspects*

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań 2023

**Polskie Towarzystwo Geograficzne  
Komisja Edukacji Geograficznej**

**Recenzenci:**

dr Jolanta Rodzoś, prof. UMCS  
dr hab. Bożena Wójtowicz, prof. UP

**Fotografia na okładce:**

Joanna Angiel

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków  
Komisji Edukacji Geograficznej PTG

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, 2023

ISBN 978-83-7986-481-2

Bogucki Wydawnictwo Naukowe  
ul. Górna Wilda 90, 61-576 Poznań  
e-mail: [biuro@bogucki.com.pl](mailto:biuro@bogucki.com.pl)

Druk i oprawa:  
PerfektDruk

## Spis treści

Wprowadzenie.....	7
1. Refleksje .....	9
O myśleniu przestrzennym w kształceniu geograficznym .....	11
O geograficznej wędrówce ku konstruktywistycznym ujęciom edukacji .....	28
O nauczycielach nauczycieli i mistrzach .....	40
2. Wyzwania .....	53
Nauczyciel geografii – kreatywny sprawca czy bierny odtwórca? .....	55
Kształtowanie postaw, przekonań i wartości w edukacji geograficznej, czyli o celach wychowawczych geografii .....	66
Poznanie swojej miejscowości i własnego regionu – edukacja regionalna jako wyzwanie w edukacji geograficznej .....	79
Edukacja geograficzna dla zrównoważonego rozwoju .....	88
3. Badania .....	101
Postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego .....	103
Zadania niesprawiające uczniom trudności na egzaminie maturalnym z geografii .....	120
Kontrola i ocena osiągnięć uczniów w kształceniu geograficznym: ewolucja pojęć, celów i funkcji .....	133
Literatura .....	147
Spis rycin .....	167
Spis tabel .....	167
Autorzy monografii .....	168



## WPROWADZENIE

W Polsce, od lat 90. XX w., geografia jako przedmiot nauczania musiała potwierdzić swoją przydatność i wartość edukacyjną, co doprowadziło do odnowienia programów nauczania, zmian w podejściu do nauczania tego przedmiotu w praktyce szkolnej oraz powstania nowych koncepcji teoretycznych. Efektem tych działań jest istnienie od 2017 r. geografii w postaci odrębnego przedmiotu w klasach 5–8 szkoły podstawowej (w sumie w wymiarze pięciu godzin tygodniowo), a w szkołach ponadpodstawowych w klasach 1–3 (w ogólnym wymiarze czterech godzin). Uczniowie realizujący w szkołach średnich zakres rozszerzony geografii otrzymują dodatkowo sześć godzin i kontynuują naukę tego przedmiotu również w klasie czwartej. To istotna zmiana względem lat 1999–2017.

W kontekście częstych zmian oświatowych, które zachodziły w ostatnim ćwierćwieczu, oddziałując na geografię jako przedmiot szkolny oraz jej miejsce w edukacji, warto zastanowić się nad wybranymi zagadnieniami współczesnej edukacji geograficznej w Polsce oraz jej istotą. W niniejszym opracowaniu proponujemy omówić je, ogniskując się wokół trzech osi tematycznych:

- refleksji nad teoretycznymi założeniami współczesnej edukacji geograficznej oraz jej celach;
- wyzwani, przed którymi staje edukacja geograficzna w odniesieniu do treści kształcenia (lokalne, regionalne, globalne), koncepcji geograficznej edukacji regionalnej i ekologicznej w kontekście zrównoważonego rozwoju oraz związanej z nimi realizacji celów wychowawczych, a także przygotowania nauczycieli geografii do stawania się w tej dziedzinie mistrzem i przewodnikiem dla ucznia;
- badań w odniesieniu do postrzegania geografii jako przedmiotu szkolnego przez uczniów, osiągnięć uczniów z geografii w świetle wyników egzaminów zewnętrznych (matury z geografii), kontroli i oceny osiągnięć uczniów z wiedzy geograficznej.

Tych kilka problemów stało się okazją do zaprezentowania subiektywnego spojrzenia na różne, wybrane aspekty edukacji geograficznej w Polsce na początku drugiej dekady XXI w. Opracowanie to stanowi uzupełnienie refleksji oraz dyskusji geografów, dydaktyków geografii oraz nauczycieli geografii różnych szczebli edukacyjnych i typów szkół mających miejsce podczas dorocznych konferencji Komisji Edukacji Geograficznej PTG.

Zapraszamy do lektury niniejszej monografii nauczycieli różnych poziomów kształcenia, geografów oraz studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela geografii, zachęcając równocześnie do dyskusji w zakresie podejmowanych tematów.

Autorzy





# 1. REFLEKSJE



## O MYŚLENIU PRZESTRZENNYM W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Geografia jest nauką chorologiczną, czyli taką, w której przestrzeń jest początkiem wszelkiego poznania, budowania wiedzy o świecie, a zjawiska w nim występujące są opisywane właśnie w odniesieniu do niej (Schatzki 1991, Soja 2010). Kontekst przestrzenny zwany ontologią przestrzenną stanowi niekwestionowany fundament badań geograficznych i decyduje o odrębności tej dyscypliny naukowej (Lisowski 2005). Jest on umieszczany w centrum dyskusji metodologicznych i stanowi w nich platformę jednoczącą poglądy na temat przedmiotu badań geografii, wyrażane przez specjalistów reprezentujących różne subdyscypliny (m.in. Lisowski 2005, 2014, Wójcik 2016). Również człowiek jest bez wątpienia istotą przestrzenną. W niej bowiem żyje, działa, ją zmienia. Przestrzeń determinuje codzienne funkcjonowanie ludzi, którzy od samego początku budowali wiedzę o niej z różnych powodów i dla różnych celów (Soja 2010, Lejman 2013). Jedną z pierwszych aktywności ludzi wobec przestrzeni było gromadzenie informacji na jej temat, z których budowali zasób wiedzy niezbędny do egzystowania. Aktem działania ludzi było, kolejno, zajmowanie przestrzeni, jej przekształcanie i wpływanie na nią. Dlatego między przestrzenią a człowiekiem jest relacja szczególna i nierozzerwalna, w której *przestrzeń nie stoi naprzeciw człowiekowi*, lecz – z wzajemnością – go kształtuje (Heidegger 1974, s. 147).

Do dobrej i owocnej relacji człowieka z przestrzenią konieczne jest jej gruntowne poznanie. To bowiem, gdzie się rzeczy „dzieją”, ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia, dlaczego „się dzieją” i w jaki sposób przebiegają (Warf, Arias 2008). Umiejętność dostrzegania procesów i zjawisk oraz ich doświadczania jest swoistą sztuką „czytania przestrzeni” (Kaczmarek 2019). W celu interpretacji „prze czytanej” przestrzeni można, tak w nauce, jak i w edukacji, przyjąć różne punkty widzenia. Można ją pojmować wyłącznie jako miejsce, gdzie zachodzą wydarzenia. Można prezentować ujęcie subiektywistyczno-aksjologiczne, które J. Angiel (2016b) nazwała „nakładaniem okularów geograficznych”. Wreszcie, można potraktować ją w kontekście relatywistyczno-atrybutywowistycznym, myśląc o niej w układzie relacji zachodzących pomiędzy składnikami. Bez względu na przyjęty sposób, nabywaniu oraz doskonaleniu umiejętności tego czytania i interpretowania „prze czytanej treści” powinna służyć edukacja geograficzna na wszystkich szczeblach. Dlatego, jeśli przyglądamy się kształceniu geograficznemu w triadowym refleksyjno-inspiracyjno-działaniowym ujęciu, to konieczne jest szersze i pogłębione dociekanie nad myśleniem o przestrzeni. Zasadne jest

przede wszystkim sprecyzowanie, co pojęcie myślenia przestrzennego w edukacji geograficznej oznacza i czy można nazwać je umiejętnością, kompetencją nabywaną przez podmiot, czy też jest raczej talentem lub zdolnością, z którą się rodzi. Namysłu wymaga wreszcie i to, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, można oceniać poziom opanowania myślenia przestrzennego (Piróg, Świętek 2021).

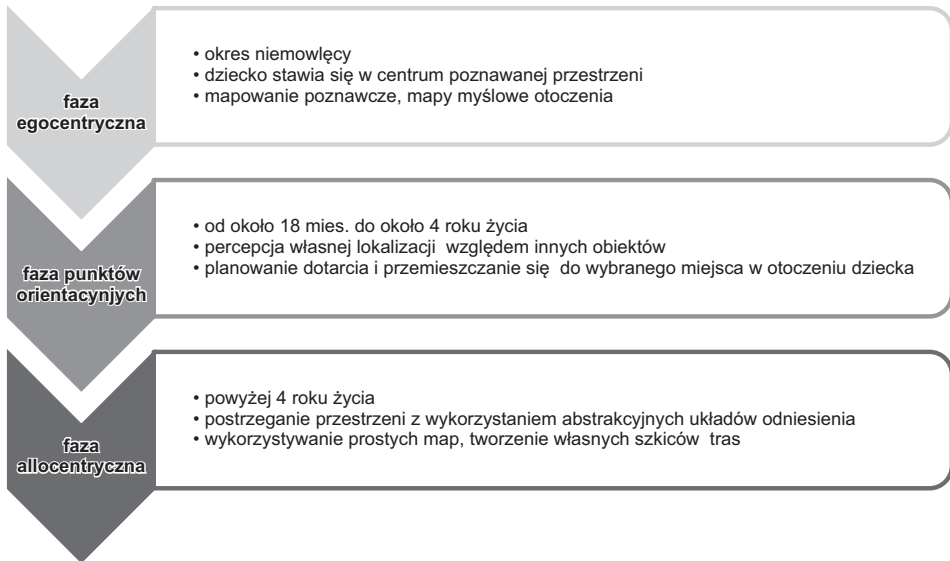
## EWOLUCJA POGLĄDÓW NA TEMAT MYŚLENIA PRZESTRZENNEGO

Literatura tematu wskazuje, że kształtowanie naukowych poglądów dotyczących myślenia przestrzennego w kontekście procesów nauczania/uczenia się trwa co najmniej od lat 70. XX w. Zagadnienie to nadal jest żywo dyskutowane przez specjalistów reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Zanim jednoznacznie zdefiniowano myślenie przestrzenne, w pracach z zakresu dydaktyki geografii w odniesieniu do operacji myślowych dotyczących przestrzeni najczęściej stosowanymi terminami, traktowanymi jak synonimy, były: myślenie przestrzenne, myślenie geoprzestrzenne, inteligencja przestrzenna czy umiejętności przestrzenne (ang. *thinking spatially*, *geospatial thinking*, *spatial intelligence*, or *spatial ability*) (Huynh, Sharpe 2013). Szerokiej dyskusji poddano to, czym są operacje myślowe człowieka dotyczące przestrzeni, w tej przestrzeni prowadzone. Uważano, że mogą to być dyspozycje wrodzone, zdolności, jak również, że mają one zdecydowanie charakter rozwojowy. Uznawano, że umiejętności dotyczące poruszania się w przestrzeni, a zwłaszcza orientacja przestrzenna, to zdolności naturalne, czyli wynikające z działania czynników genetycznych, niezależnych od podmiotu (Reykowski 1977). Zaliczano zdolność przestrzenną do składników inteligencji jako jej oddzielny komponent (np. Thurstone 1938, Alder 2000, Gardner 2002). Optykę patrzenia na operacje myślowe człowieka związane z poznawaniem, poruszaniem się i pojmowaniem przestrzeni najbardziej zmieniła koncepcja rozwoju poznawczego J. Piageta. Dowiódł w niej, że nie są one jedynie dyspozycją wrodzoną. Lepsze rozumienie przez ucznia/dziecko zjawisk i otaczającej je rzeczywistości następuje wraz z jego rozwojem psychofizycznym. O tym, jak szybko dziecko opanuje w praktyce operowanie pojęciami związanymi z orientacją przestrzenną, zdecyduje zarówno jego poziom intelektualny, jak i warunki środowiskowe, w których się rozwija (Piaget 1966). Za kreowanie dogodnych warunków odpowiedzialny jest system kształcenia, czyli szkoła i nauczyciele. Tym samym, niejako na edukacji spoczywa obowiązek działań na rzecz rozwoju umiejętności przestrzennych. Wiele w zakresie tego, co w praktyce powinny oznaczać te działania, wyjaśniają prace R.G. Golledge'a i in. (2008). Ustalono w nich, że każdy człowiek zaczyna budowanie myślenia przestrzennego od tzw. poziomu wyjściowego. Następnie, przy sprzyjających warunkach, przechodzi przez kolejne etapy rozwoju lub – w przypadku ich braku – zatrzymuje się w tym procesie. W fazie inicjalnej odbywa się rozpoznanie obiektów w przestrzeni, określenie ich położenia i wielkości. Potem dochodzi do rozpoznania

relacji pomiędzy przedmiotami oraz zjawiskami, zarówno w ujęciu czasowym, jak i przestrzennym. Zwiększa się skala, odległości w przestrzeni, a dostrzegane relacje są bardziej złożone (Golledge i in. 2008). Te ustalenia potwierdziły badania psychologów dziecięcych, którzy stwierdzili, że inteligencja przestrzenna ma charakter ewolucyjny i adaptacyjny. Rozwojowość zakłada, że operacje myślowe i zachowania przestrzenne są zdecydowanie odmienne w okresie niemowlęctwa, dzieciństwa i dorosłości (Liben 2006). Elementy tego rodzaju myślenia zaczynają się rozwijać w bardzo wczesnym dzieciństwie i mogą gromadzić się oraz rozbudowywać przez całe życie, wykazując przy tym trójfazowość (Bullens i in. 2010, Robson 2012).

Wyróżniono trzy główne fazy rozwoju umiejętności przestrzennych wynikające ze sposobu, w jaki człowiek postrzega swoje położenie w przestrzeni. Pierwsza to faza egocentryczna. Przynależy ona do okresu niemowlęcego, kiedy dziecko stawia się w centrum poznawanej przestrzeni, czyli postrzega ją wyłącznie w odniesieniu do siebie samego i swojego stanowiska (Quinn 2011). Z czasem, kiedy dzieci zaczynają odkrywać świat, raczkując, aktywizują również proces mapowania poznawczego i opracowują w ten sposób mapy myślowe przestrzeni wokół nich. Wówczas, statystycznie rozpoczyna się to od ok. osiemnastego miesiąca życia, zaczyna się tzw. faza punktów orientacyjnych. Dziecko zaczyna postrzegać się w relacji do konkretnych obiektów w środowisku i wykorzystywać je do lokalizacji, planowania trasy dotarcia do wybranego miejsca (Bullens i in. 2010). Następnie wyodrębnia się fazę allocentryczną. W niej człowiek patrzy na przestrzeń, stosując abstrakcyjne układy odniesienia, w tym wykorzystuje obrazy symboliczne, czyli mapy (Robson 2012). Stwierdzono, że już w wieku czterech lat niektóre dzieci potrafią poruszać się po mieście z wykorzystaniem prostych rysunków przypominających mapy, na których rzeczy widać raczej w rzucie z boku niż z góry. Proces kształtowania umiejętności myślenia przestrzennego rozpoczyna się od lokalizowania obiektów, miejsc za pomocą określeń „blisko/daleko od” oraz „w sąsiedztwie/obok”. Wraz z wejściem dziecka w system edukacyjny zaczynają dominować określenia wykorzystujące nazwy kierunków geograficznych, wartości długości i szerokości, nazwy własne itp. (Scholz i in. 2014). Dzieci same zaczynają rysować „mapy”, mieszając ze sobą plany obiektów widziane z góry i z boku. Potem, w zależności od potrzeb adaptacyjnych, są w stanie i czytać i tworzyć bardziej zaawansowane obrazy, na których za pomocą symboli, prezentują fragmenty przestrzeni oraz są w stanie się w niej sprawnie poruszać (Blaut, McCleary, Blaut 1970, Newcombe 2010). Tempo rozwoju tych umiejętności jest ściśle zależne od częstotliwości interakcji podmiotu z przestrzenią (patrz ryc. 1).

W ostatnich latach badania z zakresu neurodydaktyki wykazały dodatkowo, że ludzki mózg jest wyposażony w różne struktury do przetwarzania informacji przestrzennej oraz że zdolności myślenia przestrzennego są oparte na niezliczonej ilości neurologicznych systemów, z których wszystkie zbiegają się, dając spójne subiektywne poczucie przestrzeni. Oznacza to, że każdy człowiek ma wszelkie umocowania, by takie umiejętności nabyć, rozwijać i stosować (Żylińska 2013, Piróg, Świętek 2021).



Ryc. 1. Fazy rozwoju umiejętności przestrzennych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bullens i in. 2010, Quinn 2011, Robson 2012.

## MYŚLENIE PRZESTRZENNE W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ – UJĘCIA TEORETYCZNE

Mimo tych ustaleń, brak porządku terminologicznego, w tym zwłaszcza wynikające z niego synonimiczne traktowanie zdolności oraz umiejętności, zdecydowanie ograniczała możliwość porównania wyników badań nad myśleniem przestrzennym w kształceniu geograficznym. To skutkowało nieznacznym przyrostem teorii porządkującej praktyczne działania optymalizujące kształcenie w rozważanym zakresie. Dlatego bardzo dużą rolę w rozwoju nauki w tym obszarze odegrała publikacja *Learning to Think Spatially* wypracowana przez zespół ekspercki National Research Council (NRC 2006, Uttal, Cohen 2012, Jo 2018). To pierwsza praca z zakresu dydaktyki geografii, która definiuje myślenie przestrzenne w kontekście edukacyjnym. Określa je jako: *Wiedzę o przestrzeni geograficznej wraz z umiejętnością rozumienia i dostrzegania zależności pomiędzy obiektami w niej zlokalizowanymi. [Myślenie przestrzenne] może i powinno być używane w życiu codziennym, w miejscu pracy i edukacji oraz w nauce do tego, aby rozumieć i rozwiązywać te problemy, które przede wszystkim poprzez przestrzeń jako środek do wyjaśnień, mogą być pojęte i rozwikłane* (NRC 2006, s. 12, tłum. własne).

Definicja ta, po pierwsze, akcentuje, że myślenie przestrzenne jest złożonym efektem kształcenia, czyli kombinacją wiedzy i wielu umiejętności kognitywnych. Staje się w ten sposób kompetencją i to kompetencją swoistą, zwaną też kompetencją wyróżniającą. Po drugie, podnosi kwestie przełożenia wymienionych

efektów kształcenia na działania praktyczne wpływające na przestrzeń. Człowiek myślący przestrzennie poznaje i rozumie otaczający go świat nie dla samej wiedzy i kognitywnych operacji myślowych, ale by świat ten zmienić/rozwijać. Po trzecie, choć myślenie przestrzenne nie powinno być przypisane immanentnie do konkretnej dyscypliny naukowej, to z uwagi na cel i przedmiot badań geografii jako nauki jest fundamentem efektywnego procesu kształcenia geograficznego i w nim powinno zająć ważne miejsce. Kluczowe umiejętności geograficzne na każdym szczeblu edukacji odnoszą się bowiem do „odczytywania” przestrzeni jako tła, czynnika i skutku wszystkich zjawisk oraz procesów poznawanych w toku edukacji (Bednarz, Lee 2019).

Podejście do „czytania” przestrzeni z perspektywy poznawania jej cech jasno wskazuje, że wymaga ono wielu operacji myślowych z trzech współwystępujących i przenikających się kategorii<sup>1</sup>. Pierwsza to tzw. myślenie w przestrzeni (ang. *thinking in space*). Jest ono rozumiane jako wykorzystanie wiedzy o cechach przestrzeni w praktycznych działaniach życiowych człowieka. Myślenie przestrzenne w tej kategorii ma duży związek z orientacją przestrzenną. Często obejmuje aktywności ułatwiające realizację codziennych zadań, takich jak wyszukiwanie drogi i nawigacja w terenie. Stosuje się je także w innych prozaicznych czynnościach, jak np. montaż mebli czy pakowanie bagażnika samochodu. Druga kategoria to myślenie o przestrzeni (ang. *thinking about space*). Koncentruje się na naukowym zrozumieniu struktury i funkcji zjawisk geograficznych zarówno w skali mikro (budowa atomu), jak i w ujęciu globalnym, jak np. skutki globalnego ocieplenia klimatu na świecie. Trzecia kategoria to myślenie przestrzenną (ang. *thinking with space*), czyli takie, które służy do interpretowania nieprzestrzennych cech ich lokalizacją właśnie (Anthamatten 2010). Przestrzeń jest wtedy kluczem i drogą do wyjaśniania liczb, symboli, zachowań ludzkich, decyzji politycznych itp. Ta kategoria, w sposób najbardziej zaawansowany, łączy wiedzę (naukową) z rozumieniem procesów i zjawisk w formule przyczynowo-skutkowej, uprawniającej do konkluzji i prognoz. Takie ujęcie myślenia o przestrzeni, w przestrzeni i przestrzenną jest drogą do odkrywania związków i relacji pomiędzy strukturami przestrzennymi, budowania modeli czy wzorców oraz formułowania problemów i poszukiwania ich rozwiązań. Pozbawia ono proces rozumowania granic i niejako go uwalnia (Uhlenwinkel 2014). W ramie tej nie należy pominąć żadnej z cech przestrzeni, tj.: ciągłości, skończoności, oporu, wypełnienia, zróżnicowania, struktury, dostępności, wartości, dynamiki oraz funkcji (Olenderek 2008). Wyznaczają one zakresy wiedzy, które uczeń/student poznaje, oraz operacji myślowych, które wykonuje, aby eksplorować przestrzeń w wymiarach wynikających z wymienionych cech. Każda z cech dookreśla treści i umiejętności, które należy uwzględnić tak w procesie kształcenia, jak i oceny efektów kształcenia u ucznia/studenta. Zgłębienie cechy wypełnienia przestrzeni wymaga głównie

<sup>1</sup> Dostrzec można wyraźną analogię z założeniami A. Lisowskiego (2005, 2014), że koncepcje przestrzeni w geografii ograniczają się do trzech sfer: przedmiotu poznania, instrumentu pomiaru relacji oraz zasobu oddziałującego w złożony sposób na relacje społeczne.



poznania faktów dotyczących jej składowych, czyli elementów stałych (zabudowa), ciekłych (wody śródlądowe) oraz gazowych (skład powietrza). Dynamika dotyczy zmienności i rozwoju przestrzeni, która może następować pod wpływem czynników naturalnych oraz antropogenicznych. Wiedza staje się narzędziem do rozumienia tempa i kierunków tych zmian. Ale już cecha zróżnicowania, odnosząca się do nierównomiernego wysycenia przestrzeni przez elementy naturalne lub wytwory działalności człowieka, wchodzi w sferę zrozumienia powodów tej nierównomierności i kognitywnych umiejętności ich wyjaśnienia. Z nią, w ścisłym związku, występuje struktura, czyli podział na mniejsze podprzestrzenie, zazwyczaj jako różnego rodzaju regionalizacje. Oprócz zasobu informacji, do poznania przestrzeni w tym wymiarze konieczna jest analiza oraz porównywanie. Ciągłość wynika z faktu, że poznawana przestrzeń nie jest wyizolowana z innych przestrzeni, z którymi sąsiaduje. Pozostaje z nimi w relacji o różnej skali oraz zakresie, oddziałuje na nie i sama jest poddawana oddziaływaniu. Skutkuje to w procesie poznania przestrzeni dostrzeganiem i interpretowaniem stwierdzonych relacji między składnikami i czynnikami. Struktura i ciągłość determinują cechę funkcji przestrzeni, tj., rolę, którą odgrywa, i zadania, jakie konkretna przestrzeń pełni dla innych podprzestrzeni. Dostępność odnosi się do kwestii tego, jak przestrzeń może być powszechnie wykorzystywana, aby nie naruszała praw innych jej użytkowników. Skończoność przestrzeni to jej wartość niematerialna, wyczerpywalność, niezastępowalność innym dobrem i niemożność jej wytworzenia. Poznanie tych dwóch cech wymaga pogłębionej refleksji i oceny jej wartości dla człowieka. Ze skończonością wiąże się wartość przestrzeni, pojmowana w zarówno kategoriach materialno-rynkowych, jak i w zakresie kulturowym, ekologicznym, infrastrukturalnym. Niezbędna jest wówczas, podobnie jak przy cesze oporu, czyli kosztów transportu towarów lub ludzi pomiędzy przestrzeniami, operacja oceniania, porównywania, szacowania, obliczania itp. (Olenderek 2008 za: Piróg, Świętek 2021).

Podjęto rozważania na temat zbioru umiejętności budujących tak zdefiniowane myślenie. Ich zakresy, wraz z egzemplifikacjami pytań skutecznie weryfikujących i pozwalających diagnozować poziom zaawansowania ucznia pod względem myślenia przestrzennego, wypracowali Phil i Carol Gersmehlowie (Gersmehl, Gersmehl 2006, 2007, 2011). Są to: lokalizowanie (określanie położenia), charakteryzowanie cech, opisywanie powiązań z innymi przestrzeniami, porównywanie, wyjaśnianie wpływu/oddziaływania (jednego miejsca na drugie), grupowanie, hierarchizowanie, wyjaśnianie przyczyn, wykrywanie prawidłowości, wykrywanie związków (relacji). Suma wymienionych operacji myślowych, towarzyszących nabywaniu tych umiejętności oraz ujawniająca się w trakcie ich oceny, wysyca wytyczne zawarte w definicji myślenia przestrzennego. Powinny one, w tym zakresie, stanowić wykładnię celów kształcenia geografii na wszystkich poziomach edukacji.

Kształtowanie kompetencji myślenia przestrzennego jest procesem długotrwałym, który powinien rozpoczynać się od stawiania pytań elementarnych, takich jak: *Co?*, *Gdzie?*, i postępować w kierunku pytań złożonych, tj.: *Dlaczego?*, *Jak?*. W każdym momencie i etapie konstruowania myślenia przestrzennego, bez

względem na to, czy pasuje się on bliżej pytań elementarnych, czy złożonych, należy uwzględnić elementy z trzech zakresów, czyli pojęć przestrzennych, narzędzi i sposobów ich prezentacji oraz rozumowania.

Samo pojęcie przestrzeni jest definiowane przez jej właściwości, takie jak wymiarowość, odległość (bliskość i separacja), które tworzą mierzalny w kilometrach, odstępach czasowych lub w odniesieniu do różnych obiektów, układ. W puli pojęć przestrzennych znajdują się więc: lokalizacja, odległość, powierzchnia, orientacja w terenie, granice, jednostki podziału (np.: administracyjnego, regionów fizycznogeograficznych, regionu). Narzędzia do prezentacji odnoszą się do korzystania z różnego rodzaju map i obrazów przedstawiających poznawane pojęcia przestrzenne.

Rozumowanie [przestrzenne] interpretowane jest jako proces pozyskiwania informacji zwanych danymi wejściowymi o poznawanej przestrzeni. Kolejno obejmuje ich przetwarzanie polegające na analizie struktury, związków przyczynowo-skutkowych oraz doprowadzeniu do uzyskania wyników, które w tym przypadku oznaczają przewidywanie, uogólnianie, formułowanie prawidłowości (Uhlenwinkel 2014, Zwartjes i in. 2017).

Bazując na ustaleniach psychologów rozwojowych, stwierdzono, że nabywanie umiejętności myślenia przestrzennego jest najbardziej efektywne, kiedy każde zajęcia są wyraźnie zaprojektowane tak, aby zaspokoić potrzeby entuzjastów, prowokować częściowo zainteresowanych i skłaniać niechętnych do wykonania zadań z puli poświęconej wymienionym umiejętnościom. Innymi słowy, należy – bez wyjątku wobec bazowego poziomu zaangażowania uczniów i wobec tematu zajęć, form organizacji lekcji, typu lekcji – realizować zadania/e wymagające uruchomienia neurologicznego potencjału, który każdy człowiek w tym zakresie ma. Uczniowie mogą uczyć się, jak myśleć przestrzennie, dzięki właściwym dla wieku, stopnia zaawansowania w rozwijaniu tej umiejętności zadaniom oraz pytaniom dostosowanym do kluczowych komponentów myślenia przestrzennego. Konsekwentne planowanie zajęć, nakierowane najpierw na nabywanie, rozwijanie, a potem ocenianie tych umiejętności, jest zalecanym sposobem na włączenie myślenia przestrzennego na stałe w operacje myślowe nie tylko w ramach zajęć szkolnych, ale i w życie codzienne (Zwartjes i in. 2017).

Procedura budowania oraz sprawdzania osiągnięć uczniów z zakresu myślenia przestrzennego i ocenianie konkretnych umiejętności budujących finalnie to myślenie odbywać się powinna poprzez konkretne typy pytań. I tak, lokalizowanie weryfikowane jest przede wszystkim w toku pytań z puli: *Gdzie się znajduje?, Co tam się znajduje?*. Powinny im towarzyszyć pytania dotyczące charakterystyki cech miejsca, sąsiedowania z innymi miejscami oraz powiązań między nimi. Do sprawdzenia umiejętności porównywania miejsc, dostrzegania ich wzajemnego wpływu oraz oddziaływania na inne miejsca zalecane są pytania typu: *Ze względu na co miejsca są podobne lub różne?* Istotne, przy sprawdzeniu umiejętności porównywania, jest także uwzględnienie komponentu doboru właściwych źródeł informacji. Ten aspekt sprawdza się poprzez polecenie: *Z których map należy skorzystać, by skutecznie porównać miejsca?* Aby zweryfikować umiejętności klasyfikacji lokalizacji według przyjętych kryteriów, stawiane są pytania dotyczące tego, które z miejsc są do

siebie podobne, z jakiego powodu i czy na podstawie tych podobieństw można je grupować. Stopień opanowania umiejętności objaśniania przyczyn oraz mechanizmów zmienności procesów i zjawisk w przestrzeni jest określany z wykorzystaniem tzw. pytań wprost, np.: *Co jest przyczyną zmian?* Umiejętności grupowania weryfikuje się pytaniami wymagającymi wyszukania elementów/cech uprawniających do łączenia danych miejsc na podstawie konkretnego kryterium, np.: *Które miejsca (w innych miastach, wsiach, regionach, krajach, na innych kontynentach) mają podobną sytuację (potencjał) i dlatego mogą mieć podobne warunki do rozwoju/kierunki zmian?* (Piróg, Świętek 2021). Zweryfikowanie umiejętności wykrywania cech, elementów czy czynników w przestrzeni, których układ jest nieprzypadkowy, wykazuje powtarzalność i wzorzec/model, a potem formułowania ich w postaci prawidłowości jest możliwe za pomocą pytań typu: *Czy te procesy/wydarzenia są do siebie podobne/przebiegają podobnie i dlaczego?* (patrz tab. 1).

Tabela 1. Zakresy działań sprzyjających kształtowaniu oraz pytań służących weryfikowaniu umiejętności myślenia przestrzennego

Umiejętność	Cel i działania	Pytania weryfikujące umiejętności
1. Lokalizowanie	Demonstrowanie umiejętności opisywania lokalizacji ludzi, miejsc i procesów w sposób bezwzględny (np. z użyciem współrzędnych geograficznych) lub względny (np. w sąsiedztwie, w znacznym oddaleniu).  Korzystanie z map w celu określania za ich pomocą: kierunków geograficznych, długości i szerokości geograficznej, nazw geograficznych (podziałów administracyjnych, politycznych, regionów).	<i>Gdzie się znajduje...?</i>
2. Określanie warunków	Charakteryzowanie cech diagnostycznych, tj. takich, które można zobaczyć, usłyszeć, powąchać, smakować oraz cech ilościowych (dane statystyczne).  Opisywanie elementów składowych.	<i>Co jest w tym miejscu? Jakie to jest?</i>
3. Powiązania	Dostrzeganie powiązań naturalnych i antropogenicznych jednego miejsca w przestrzeni z innymi (np. leżą nad tą samą rzeką, łączy je linia kolejowa itp.).  Omawianie sposobu/ów, w jaki jedno miejsce jest powiązane z innymi.	<i>Czy to miejsce jest powiązane z innymi miejscami?</i>

Umiejętność	Cel i działania	Pytania weryfikujące umiejętności
4. Porównanie	Określanie podobieństw oraz różnic pomiędzy dwoma elementami w zakresie: – położenia, wielkości – budowy, struktury – procesów itp.	<i>Ze względu na co miejsca są podobne lub różne? Z których map należy skorzystać, by skutecznie porównać miejsca?</i>
5. Wpływ	Określanie skali/siły, charakteru, rodzaju wpływu jednego miejsca na drugie.  Waloryzowanie wpływu (korzystny/niepożądany) jednego miejsca na drugie.	<i>Jak wpływa na inne obszary/miejsca?</i>
6. Grupowanie/ regionalizacja	Wskazywanie elementów/cech uprawniających do łączenia danych miejsc (według kryterium).  Grupowanie miejsc podobnych do siebie (pod jakimś względem): – zatrudnienia, rolnictwa, odsetka osób mieszkających w miastach itp.	<i>Które miejsca są do siebie podobne? Czy można je pogrupować? Czy, a jeśli tak, to jak, można narysować granicę pomiędzy jedną a drugą grupą miejsc (na podstawie zdjęcia satelitarnego, mapy, danych statystycznych)?</i>
7. Hierarchizowanie	Strukturyzacja miejsc.  Identyfikacja przestrzennej hierarchii, wskazywanie, gdzie w tej hierarchii pozycjonuje się dane miejsce.	<i>Gdzie miejsce pozycjonuje się w hierarchii innych miejsc?</i>
8. Wyjaśnianie przyczyn	Wyjaśnianie istoty powodów zmian w danej lokalizacji oraz zmian w różnych lokalizacjach zachodzących pod wpływem tych samych czynników.	<i>Co jest przyczyną zmian?</i>
9. Wyjaśnianie związków	Wykazywanie podobieństwa w czynnikach działających na miejsca; określanie, na ile mają te same uwarunkowania przestrzenne.	<i>Dlaczego te miejsca tak wyglądają, zmieniają się, wpływają (na), funkcjonują? Które miejsca (w innych miastach, wsiach, krajach, na innych kontynentach) mają podobną sytuację (potencjał) i dlatego mogą mieć podobne warunki (rozwoju)/kierunki zmian? Które cechy/zjawiska/procesy mają tendencję do współwystępowania? Czy te specyficzne/wyróżniające się elementy mają tendencję do występowania/współdziałania?</i>

Umiejętność	Cel i działania	Pytania weryfikujące umiejętności
10. Prawidłowości	Dostrzeżenie i scharakteryzowanie tych cech/elementów/czynników, których układ jest nieprzypadkowy, wykazuje powtarzalność, wzorzec/model.	<i>Czy miejsca funkcjonują, zmieniają się w konkretny (modelowy) sposób? Dlaczego/pod jakim względem te procesy/wydarzenia są podobne, przebiegają podobnie?</i>

Źródło: Piróg, Świętek 2021, s. 134–135.

## MYŚLENIE PRZESTRZENNE W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ – UJĘCIA APLIKACYJNE

Zidentyfikowane ustalenia o charakterze teoretycznym zostały przeniesione do praktyki edukacji geograficznej. Na ich podstawie sformułowano generalne wytyczne dotyczące planowania kształcenia i oceniania myślenia przestrzennego. W tym nurcie działań za najistotniejsze osiągnięcie należy uznać opracowanie tzw. trójwymiarowej taksonomii myślenia przestrzennego (Jo, Bednarz 2009, 2014b, Bednarz, Lee 2011). Miała ona doniosłe znaczenie dla rozwoju teorii i praktyki edukacji geograficznej, bo chociaż powszechnie znane i dotąd aplikowane różne taksonomie celów stanowiły ramę koncepcyjną strukturyzowania umiejętności (także w geografii), to żadna z nich nie była – co oczywiste – poświęcona aspektowi myślenia przestrzennego.

Trzy wymiary w taksonomii odnoszą się do:

- (1) pojęć dotyczących przestrzeni;
- (2) operacji myślowych pozwalających na pełne poznanie (cech) przestrzeni, które w tym celu albo wymagają wykorzystania narzędzi do prezentacji danych, albo mogą się odbyć bez nich;
- (3) procesów rozumowania doprowadzających do nabycia umiejętności.

Koncepcja taksonomii osadzona została na następujących założeniach:

- nabycie umiejętności myślenia przestrzennego jest procesem fazowym, a każda z faz obejmuje inne działania i operacje kognitywne (ang. *input – processing-output*);
- terminy, pojęcia, fakty dotyczące przestrzeni mają charakter hierarchiczny, począwszy od bazowych (najprostszych), ku bardziej złożonym, po kompleksowe (ang. *non spatial – spatial primitives – simple spatial – complex spatial*);
- umiejętności myślenia przestrzennego mogą być sumą różnorodnych operacji myślowych przeprowadzonych na podstawie danych ilościowych, jakościowych, przestrzennych i nieprzestrzennych lub bez skorzystania z nich (ang. *non use – use*).

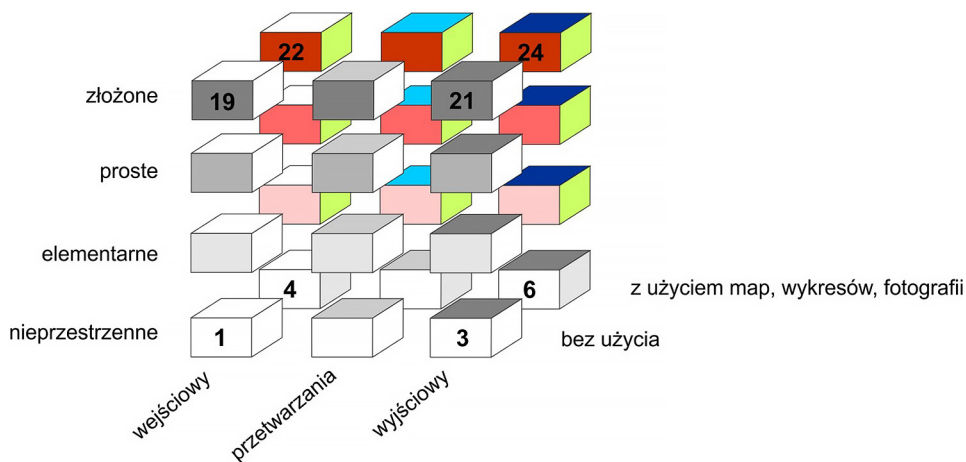
Zgodnie z tymi założeniami, aby ustrukturyzować w taksonomii kategorię procesów poznawczych, przyjęto trzystopniowy model myślenia zaproponowany przez A.L. Costę (2001). Pierwszy poziom myślenia – wejściowy (ang. *input level*)

odpowiada takim procesom poznawczym, jak rozpoznawanie, definiowanie, identyfikowanie, przypominanie i wymienianie. Są to więc czynności potrzebne do zebrania informacji poprzez zmysły lub wymagające przywołania informacji z pamięci. Procesy poznawcze na tym poziomie niekoniecznie oznaczają rozumowanie, ale stanowią podstawę do zdobycia wiedzy niezbędnej do przeprowadzenia rozumowania. Na poziomie drugim, czyli przetwarzania (ang. *processing level*), uczący się analizują, klasyfikują, wyjaśniają lub porównują informacje zdobyte na etapie wejściowym. Ten rodzaj myślenia powiązany jest z rozumowaniem, ponieważ wymaga nadania sensu zebranym informacjom i dlatego wychodzi poza procesy poziomu wejściowego. Trzeci poziom myślenia (ang. *output level*), odnosi się do tworzenia nowej wiedzy z informacji uzyskanych z dwóch pierwszych poziomów. Odbywa się w toku oceniania, uogólniania i konkludowania. Tego rodzaju procesy charakteryzują się najwyższym poziomem trudności i złożoności.

Zakres wiedzy o przestrzeni, koniecznej do budowania myślenia przestrzennego, zaczerpnięto z taksonomii R.G. Golledge'a (2002). W niej wyróżnione zostały cztery grupy pojęć. Są to pojęcia przestrzenne: elementarne, proste, złożone i abstrakcyjne. Pojęcia elementarne (ang. *spatial primitives*) to te, które opisują podstawowe i fundamentalne właściwości istnienia obiektów w przestrzeni, takie jak lokalizacja, położenie lub wielkość. Pojęcia proste (ang. *simple spatial*) dotyczą zbioru elementarnych pojęć przestrzennych w relacji położenia do innych pojęć tego samego typu (np. odległość to odstęp między lokalizacjami), kierunków, przemian, granic, kształtu itp. Złożone pojęcia przestrzenne (ang. *complex spatial*) to takie, które wynikają z zespołów zbiorów prostych pojęć przestrzennych, np. „sieć” rozumiemy jako zbiory połączonych lokalizacji. Z połączenia elementarnych pojęć przestrzennych i prostych pojęć przestrzennych wychodzą bardziej złożone i abstrakcyjne pojęcia, np. pojęcie „hierarchii”. Powstaje ono z połączenia „lokalizacji” i „wielkości” z „łącznością”. Z kolei pojęcia nieprzestrzenne to takie, które nie określają żadnej właściwości istnienia w przestrzeni, np. produkt narodowy brutto (PNB), zagrożenia naturalne lub populacja.

W taksonomii wydzielono dwie podkategorie w ramach narzędzi do prezentacji [danych]: wykorzystanie i brak wykorzystania, tj. dane zadanie/pytanie albo wymaga od ucznia/studenta skorzystania z [narzędzia do] prezentacji, albo nie. Nie opracowano żadnych ram do klasyfikacji prezentacji pod względem ich złożoności, np. podział na mapy, wykresy, diagramy, uznając, że jest on związany z konkretnym tematem zajęć, wiekiem ucznia i stylem pracy nauczyciela i nie może podlegać jednoznacznej klasyfikacji. Dlatego też, mimo że pojęcia przestrzenne teoretycznie można byłoby poddać podziałowi w zależności od narzędzi do prezentacji [danych], takiej klasyfikacji nie opracowano (Piróg, Świętek 2021). Wszystkie te komponenty myślenia przestrzennego przedstawione są w trójwymiarowej strukturze składającej się z dwudziestu czterech komórek (patrz ryc. 2).

Stopień zaawansowania myślenia przestrzennego weryfikuje się u ucznia/studenta sprawdzeniem umiejętności udzielenia przez niego właściwej odpowiedzi na pytania/zadania reprezentujące zakresy myślenia przestrzennego przynależne jednej z komórek w taksonomii. Każda komórka jest niepowtarzalna, unikalna oraz swoista pod względem zawartego w niej zestawu trzech komponentów



Ryc. 2. Trójwymiarowa taksonomia myślenia przestrzennego w edukacji geograficznej  
 Źródło: Piróg, Świętek 2021 za: Jo, Bednarz 2009.

myślenia przestrzennego. Przykładowo komórka nr 1 odnosi się do pojęć nieprzestrzennych. W związku z tym nie przewiduje wykorzystania narzędzia do prezentacji danych i zakłada proces poznawczy na poziomie wejściowym. Z kolei komórka nr 24 oznacza złożone pojęcie przestrzenne, wykorzystanie narzędzia do prezentacji danych i proces poznawczy na poziomie wyjściowym. Dlatego z całą pewnością odpowiada myśleniu przestrzennemu najwyższego rzędu. W praktyce formułowania zadań służących ocenie poziomu opanowanych umiejętności myślenia przestrzennego oznacza to np., że pytaniem właściwym dla komórki nr 1 jest: *Wyjaśnij, co to jest okres wegetacyjny*. Okres wegetacyjny to pojęcie nieprzestrzenne. Aby odpowiedzieć na to pytanie, nie trzeba wykorzystywać narzędzi do prezentacji danych. Uczniowie przywołują jedynie definicję tego terminu, co wymaga procesu poznawczego na poziomie wejściowym. Pytaniem zgodnym z komórką nr 10 może być: *Na mapie hipsometrycznej Polski cyframi od 1 do 5 zaznaczono obszary; połącz je z pasującymi do nich dominującymi formami rzeźby terenu przedstawionymi na fotografiach*. Pytanie to weryfikuje wiedzę na temat pojęcia lokalizacji, będącego elementarnym pojęciem przestrzennym, wykorzystuje narzędzia do prezentacji (mapa, fotografie) i angażuje proces poznawczy na poziomie wejściowym: wybór = identyfikacja cechy. Z kolei pytaniem z zakresu złożonych pojęć przestrzennych, pasującym np. do komórki nr 19 i diagnozującym myślenie przestrzenne, jest pytanie typu: *Zdefiniuj gęstość zaludnienia*. Gęstość to złożone pojęcie przestrzenne, ale do jego zdefiniowania nie trzeba wykorzystywać narzędzi do prezentacji danych. Jest to proces poznawczy na poziomie wejściowym. Wreszcie np. pytanie: *Przestudiuj mapę religii świata; sformułuj dwa wnioski dotyczące rozmieszczenia wyznawców religii* wymaga znajomości złożonego pojęcia przestrzennego (rozmieszczenia). Wykorzystuje narzędzie do prezentacji danych i angażuje proces poznawczy na poziomie wyjściowym (uogólnienie), dlatego przypisuje się je do komórki nr 24 (patrz ryc. 2).

Za pomocą taksonomii można budować pytania, w których zintegrowane są wszystkie trzy komponenty myślenia przestrzennego oraz takie, w których zawarte są tylko dwa lub jeden z elementów. Komórki w taksonomii oznaczone kolorem szarym wskazują na niepełne myślenie przestrzenne, bo zawierają tylko jeden lub dwa komponenty tego wymagającego procesu myślowego. Z drugiej strony są komórki zaznaczone kolorami i wskazują na pytania angażujące myślenie przestrzenne w zakresie dwóch lub wszystkich (trzech) komponentów. Mimo że pytania i zadania mieszczące się w komórkach szarych są podczas lekcji nieuniknione i konieczne, to nie są one wystarczające, by jedynie na podstawie odpowiedzi na nie stwierdzić, że uczeń/student opanował myślenie przestrzenne nawet w najbardziej elementarnym zakresie. Pytania powinny być wybierane w taki sposób, aby uczniowie mieli do czynienia również z operacjami kognitywnymi wymagającymi zintegrowania wszystkich komponentów myślenia przestrzennego.

Z taksonomii wyłania się zatem pełny zestaw umiejętności, które powinny być sprawdzone oraz ocenione w zakresie myślenia przestrzennego. Dlatego może i powinna być ona dla nauczycieli geografii drogowskazem w projektowaniu zadań oraz pytań prowadzących do diagnozy i oceny poziomu opanowania myślenia przestrzennego przez uczniów/studentów. Jest doskonałą pomocą w projektowaniu banku pytań do kontroli ustnej, integrujących w sobie trzy komponenty myślenia przestrzennego. Jest też przydatna, co ustalono w toku badań, przy projektowaniu pytań wykorzystywanych do sprawdzania osiągnięć uczniów poprzez testy (Piróg, Świętek 2021).

Narzędzia do oceniania poziomu kompetencji myślenia przestrzennego to osobny obszar poszukiwań naukowych. Zaowocowało to praktycznymi, choć ciągle niewystarczającymi badaniami (Ormand i in. 2017, Bednarz, Lee 2019). Dotąd bowiem w tym nurcie badawczym dominowały prace dotyczące treści sprzyjających rozwijaniu myślenia przestrzennego u uczniów (np.: Bodzin i in. 2014, Cheung i in. 2011, Kerski i in. 2013, Metoyer, Bednarz 2017) oraz metod optymalizujących to myślenie (m.in.: Ishikawa 2013, Jo, Bednarz 2009, Jo, Bednarz 2011). Bardzo skromny i jednocześnie wskazywany jako najpilniejszy kierunek dalszych badań to stan wiedzy nad ocenianiem efektów kształcenia myślenia przestrzennego (Jo 2018). Geografowie zajmujący się edukacją już od początku lat 90. XX wieku próbowali uzupełnić tę lukę, szukając wysokiej jakości narzędzi do diagnozy oraz oceny myślenia przestrzennego. Początkowo zwrócili się w kierunku szerokiego wachlarza psychometrycznych testów zdolności przestrzennych opracowanych w przeważającej części przez psychologów poznawczych. Nie spełniały one jednak wymagań specyfiki geografii jako nauki i przedmiotu kształcenia z trzech powodów. Po pierwsze, takie testy stwierdzały tylko poziom poprawności oraz biegłości operacji myślowych w małej, tzw. stolikowej skali. Geografowie nie byli przekonani, że wykazane zdolności przestrzenne przy działaniach w małej skali można będzie przełożyć na zrozumienie procesów i zjawisk w skali regionalnej, krajowej itp. Tymczasem najczęściej potrzebne są właśnie ujęcia wielkoskalowe (Golledge 2002). Po drugie, testy psychometryczne miały na celu zmierzenie zdolności zwykle skupiających się na dwóch aspektach: wizualizacji i orientacji przestrzennej. Po trzecie, nie jest to narzędzie służące ocenie



w rozumieniu szkolnym i w skali ocen, lecz diagnozie potencjału tych umiejętności u uczniów/studentów (Ishikawa, Montello 2006, Ishikawa 2013).

Potrzeba badania zarówno zdolności przestrzennych, jak i konstruowania wiarygodnych narzędzi do formalnej oceny myślenia przestrzennego zaowocowała wypracowaniem wystandaryzowanego testu umiejętności myślenia przestrzennego STAT (ang. Spatial Thinking Ability Test). Bazuje on na komponentach myślenia przestrzennego wypracowanych przez P. i C. Gersmehlów i trójwymiarowej taksonomii L. Jo i R. Bednarza. Test STAT osadzono na następujących założeniach:

1. Myślenie przestrzenne to proces kognitywny. W kształceniu i ocenianiu tej szczególnej kompetencji należy zmierzać do maksymalizacji zadań wymagających działań przestrzennych zamiast ich słownych charakterystyk.
2. Typologia zadań ma uzasadnienie psychometryczne i opiera się na wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej oraz behawioralnej.
3. Techniczne cechy zadań ściśle korelują z ustaleniami z zakresu psychologii i neurodydaktyki. Z uwagi na te fakty w zadaniach stosuje się krótkie teksty oraz wykresy, mapy, ryciny wyłącznie w kolorystyce czarno-białej.
4. Długość testu (liczba zadań) wynika z ograniczeń praktycznych, tj. czasu koniecznego do jego rozwiązania (zakładana długość trwania jednostki lekcyjnej: 40 minut).

Test składa się z szesnastu pytań wielokrotnego wyboru. Są w nim pytania weryfikujące myślenie przestrzenne w zakresie orientacji w terenie. Sprawdzenie tej umiejętności odbywa się poprzez nawigację po mapie drogowej za pomocą wskazówek dojazdu do celu podróży. Następnie występują zadania dotyczące poprawnego czytania różnego rodzaju map tematycznych. Kolejne pytania służą ocenie umiejętności wybrania przez ucznia idealnej lokalizacji inwestycji na podstawie danych o cechach obszaru, przedstawionych na różnych mapach. Potem uczeń rozwiązuje zadanie weryfikujące umiejętność zwizualizowania sobie informacji przedstawionych na obrazach przestrzennych jako graficzny zapis matematyczny w formie wykresu. W teście są też pytania sprawdzające umiejętność przejścia z wizualizacji dwuwymiarowej na trójwymiarową, opartą na mapach topograficznych czy przewidywaniach efektów „nakładania” na siebie różnych warstw z przestrzenną informacją geograficzną. Test – we fragmentach – został opublikowany w pracach I. Jo, R. Bednarz i L. Lee (Jo, Bednarz 2009, 2014b, Bednarz, Lee 2011). Aplikacje założeń STAT do praktyki szkolnej wraz z weryfikacją jej przydatności można znaleźć np.: w artykule B. Tomaszewskiego i in. (2015).

Dzięki teoretycznie umocowanej koncepcji i strukturze testu oraz empirycznym badaniom weryfikującym jego przydatność do działań praktycznych w kształceniu geograficznym, ocena myślenia przestrzennego z zadania nieoczywistego, niekiedy uważanego za niemożliwe, stała się faktem i oczywistością. Każdy nauczyciel, na podstawie wzorcowej struktury, może opracować test przeznaczony dla konkretnego działu nauczania i grupy wiekowej uczniów. Skala ocen wynika z wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Taki test może zarówno wyłącznie diagnozować poziom poszczególnych komponentów myślenia przestrzennego, jak i oceniać tę kompetencję ucznia w formie wymiernej. Może być też pomocny

nauczycielowi w refleksji nad stopniem złożoności i trudności pytań sprawdzających konkretną umiejętność, które przygotował (Flynn 2018).

W ostatnich latach empirycznie zweryfikowano także przydatność innych technik kształtowania i oceniania myślenia przestrzennego. Są wśród nich: gestykulowanie, szkicowanie predykcyjne oraz samoocena umiejętności orientacji przestrzennej (Ormand i in. 2017). Kształtowanie i weryfikacja umiejętności myślenia przestrzennego poprzez gesty to metoda zalecana przede wszystkim przez kognitywistów oraz dydaktyków zajmujących się kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. Broaders i in. 2007, Singer i in. 2008, Goldin-Meadow 2011). Gestykulacja jest mechanizmem odciążania poznawczego. Oznacza to, że pozwala uczniowi „wykonać” część pracy umysłowej rękami, uwalniając w ten sposób ścieżki neuronowe w mózgu i tworząc dogodną przestrzeń dla innych funkcji kognitywnych. W badaniu J.S. Herrera i E.M. Riggs (2013) stwierdzili, że dzięki temu uczniowie m.in.: częściej prawidłowo wskazują kierunki świata – używając gestów zamiast wypowiedzi werbalnej (Piróg, Świętek 2021).

Szkicowanie/rysunek odręczny, a także mapy wyobrażeniowe od dawna są ważnym elementem kształcenia geograficznego (Winklewski 1969). Częściej był on dotąd wykorzystywany przez nauczycieli do opisu, wyjaśnienia procesu niż jako sposób oceny umiejętności myślenia przestrzennego. Literatura wskazuje, że w tym zakresie największą wartość mają szkice lokalizacji oraz szkice predykcyjne. Pierwsze są narzędziem do kształtowania i oceny umiejętności lokalizowania obiektów w przestrzeni, drugie – do analizowania przyczyn i przewidywania skutków procesów w przestrzeni. W praktyce edukacyjnej np. przekroje geologiczne często pojawiały się w arkuszach maturalnych z geografii. Uczeń mierzył się wówczas z identyfikacją procesów i kolejnością ich wystąpienia, co doprowadziło do powstania konkretnego przekroju. W przypadku wykorzystania wydarzeń geologicznych do oceny umiejętności przestrzennych wskazuje się na zadania polegające na wykonaniu przez ucznia przekrojów dla kilku lokalizacji na podstawie stosownych map geologicznych, dostarczających informacji o procesach, które w nich wystąpiły. Mogą być to też zadania polegające na dorysowaniu dalszych warstw w przekroju, które powstałyby pod wpływem różnych procesów w różnych miejscach (lokalizacjach).

Szkice nie tylko mogą być podstawą do oceny tej umiejętności, ale pokazują procesy myślowe ucznia, które doprowadzają go do udzielenia konkretnej odpowiedzi. Tym samym mają dużą wartość diagnozującą dla nauczyciela, bo ujawniają ewentualne błędy w rozumowaniu ucznia/studenta i doprecyzowują zakresy wiedzy o przestrzeni, które należy pogłębić czy uzupełnić. Badania dotyczące wykorzystania szkicowania w naukach o Ziemi wykazały, że zwłaszcza szkicowanie predykcyjne w połączeniu z natychmiastową informacją zwrotną, dotyczącą ich poprawności, może być wysoce skutecznym narzędziem do osiągnięcia celów kształcenia (Gagnier i in. 2015). Ważną zaletą weryfikacji myślenia przestrzennego poprzez szkice jest brak ograniczeń wiekowych. Mogą być stosowane zarówno u młodszych uczniów szkoły podstawowej, jak i wśród studentów.

Chociaż holistyczną ocenę kompetencji myślenia przestrzennego u ucznia jest w stanie prawidłowo przeprowadzić w zasadzie jedynie nauczyciel

z zastosowaniem testu typu STAT, to ważnym dopełnieniem refleksji nad tą umiejętnością jest wykonanie przez ucznia/studenta testu samooceny wybranych komponentów tego myślenia. Do tego celu służą tzw. testy samoopisowe, tj. takie, w których uczeń/student ocenia (za pomocą skali) charakter i częstość swoich zachowań w określonej sytuacji. W przypadku myślenia przestrzennego dotyczą one przede wszystkim kwestii orientacji w terenie. Trafność i rzetelność a tym samym przydatność takich samoocen dla nauczyciela, który chciałby te wyniki wykorzystać do ewaluacji i porównań z ocenami numerycznymi, po raz pierwszy przeprowadzono już blisko 50 lat temu. Zadawano wówczas badanym uczniom proste pytanie: *Jak dobra jest twoja orientacja przestrzenna?*, prosząc o jej oszacowanie w skali 1–7 (gdzie 1 oznacza bardzo słaba a 7 – doskonała). Weryfikacja trafności samoocen w stosunku do oceny sumującej odbywała się poprzez testy polegające na wyobrażeniu sobie, że uczeń znajduje się w konkretnym punkcie na terenie kampusu i wskazuje z niego trasy dotarcia do różnych obiektów, także położonych na kampusie. Zgodność samoocen uczniów z ocenami nauczyciela była bardzo wysoka (Hegarty i in. 2002).

Dotychczas w literaturze związanej z edukacją geograficzną opublikowano jeden, naukowo zweryfikowany test samoopisowy do samooceny orientacji przestrzennej, zwany testem SOD (ang. *sense of direction*) (Hegarty i in. 2002). Jest to narzędzie uniwersalne, które może być zastosowane u uczniów i studentów bez względu na ich wiek czy kierunek kształcenia. Składa się z 27 pytań, ułożonych tak, że ok. połowa z nich ma formę pytań pozytywnych, a połowa negatywnych. Przykładami pytań typu pozytywnego są np.: *Bardzo dobrze szacuję odległości, Zwykle pamiętam nową trasę, którą pokonałam/em tylko raz, Kiedy myślę o mojej okolicy, to często, lokalizując różne elementy środowiska przyrodniczego czy budynki, drogi itp., używam nazw kierunków świata (północ, południe, wschód, zachód)*. W puli pytań typu negatywnego znajdują się np.: *Łatwo gubię się w obcym mieście, Nie lubię dawać komuś wskazówek, jak gdzieś dotrzeć, Zwykle pozwalam komuś innemu zająć się planowaniem trasy wspólnej wyprawy*. Osoby odpowiadają na pytania z zastosowaniem skali 1–7. Jeden oznacza „Zdecydowanie się zgadza”, a 7 – „Zdecydowanie się nie zgadza”. Podliczenie testu przebiega w ten sposób, że wyższe wartości (punkty z samooceny) oznaczają wyższą samoocenę. Podsumowania punktacji dokonuje uczeń pod kierunkiem nauczyciela. Należy bowiem pamiętać, aby w toku podliczania wyników prawidłowo odwrócić punktację pozycji pozytywnie stwierdzonych, tzn.: wyższa punktacja oznacza zawsze pozytyw, nawet jeśli pytania są z puli stwierdzeń negatywnych (Hegarty i in. 2002, 2006).

Wykonywanie testów samoopisowych w zakresie orientacji przestrzennej jest polecane w edukacji geograficznej, ponieważ może ono spełnić wielorakie funkcje, w tym:

- poprzez samoocenę zwiększa szansę na autorefleksję nad poziomem opanowania tych umiejętności i ułatwia przyjęcie przez ucznia oceny sumującej, którą proponuje mu nauczyciel;
- udowadnia i uświadamia praktyczny charakter umiejętności geograficznych, które mogą być przydatne uczniowi do konkretnych działań w jego codziennym funkcjonowaniu poza szkołą;

- dla nauczyciela jest przydatnym narzędziem do prowadzenia oceniania kształtującego i orientującego (Piróg, Świętek 2021).

Przedstawione w tym rozdziale koncepcyjne i praktyczne ramy konstruowania i weryfikowania poziomu opanowania kompetencji myślenia przestrzennego wypełniają luki dorobku z zakresu dydaktyki geografii w dwojaki sposób. Po pierwsze, gruntują teoretycznie i aplikacyjnie miejsce zagadnień dotyczących myślenia przestrzennego w geografii jako przedmiocie kształcenia. Po drugie, mogą stanowić receptę na osiągnięcie zadowalających efektów kształcenia w zakresie wyobraźni/myślenia przestrzennego u uczniów oraz studentów, których niedostatki już w latach 60. XX w. podkreślał R. Mochnacki. Jako przyczynę stwierdzonych braków wówczas diagnozował *wadliwe kierowanie myśleniem w trakcie nauczania geografii* (Mochnacki 1962, s. 221). Przedstawione wskazówki i empirycznie zweryfikowane narzędzia pozwalają na planowanie, realizację i ocenę tego procesu w sposób właściwy i skuteczny.

## O GEOGRAFICZNEJ WĘDRÓWCE KU KONSTRUKTYWISTYCZNYM UJĘCIOM EDUKACJI

W zapisach dotyczących warunków i sposobu realizacji założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w zakresie geografii wskazano, że *wykorzystanie walorów edukacyjno-wychowawczych geografii i realizacja zakładanych osiągnięć ucznia może zachodzić tylko w warunkach aktywnego i świadomego konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie transmisji wiedzy od nauczyciela do ucznia oraz istotne jest odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego. Najbardziej kształcącymi metodami nauczania są te, które aktywizują ucznia, umożliwiając mu konstruowanie wiedzy* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.).

Podstawa programowa jest dokumentem, na podstawie którego nauczyciele podejmują działania edukacyjne. Działania te są swego rodzaju praktykami kulturowymi, zawierającymi często nieuświadomiane, ukryte mechanizmy, mocno zakorzenione w szkolnej codzienności i dlatego te *praktyki kulturowe cechują pewna inercja i opór tradycji* (Klus-Stańska 2018, s. 27), mimo wiedzy nauczycieli na temat nowych podejść dydaktycznych. Dlatego, z racji uwikłania polskiej szkoły w kulturę dydaktyczną od dziesięcioleci związaną z paradygmatami obiektywistycznymi – normatywnym, od lat 80. także z paradygmatem instrukcyjnym, a ostatnio neurodydaktyką (Klus-Stańska 2018), istotne jest wyjaśnienie pojęcia konstruowania wiedzy, źródeł konstruktywizmu edukacyjnego, nieoczywistego kontekstu jego funkcjonowania oraz prześledzenia dróg, które wiodły i które współcześnie mogą wieść ku konstruktywistycznym ujęciom edukacji geograficznej. Drogi te czasem są tylko wydeptanymi ścieżkami, czasem kończą się na bezdrożach, rozwidlają się, krzyżują, są pełne zakrętów i rzadko zdarzają się na nich proste odcinki. Wbrew pozorom, z konstruktywistycznej, nieautorytarnej perspektywy, te poszukiwania różnych dróg – wahania, wątpliwości, uzależnione od aktualnych uwarunkowań społecznych, kulturowych, politycznych, rezultatów badań naukowych – są naturalnie wpisane w myślenie o edukacji. Zatem nie chcemy, by potraktowano konstruktywizm jako obowiązujący, niezmienny, jednolity paradygmat. Właśnie po to, by mógł służyć refleksji nad edukacją i jej zmianom – adekwatnym do postrzegania zmian warunków, w jakich funkcjonuje szkoła, i po to, by nie stał się podobny do stereotypów *łatwych teorii pedagogicznych, gdyż pozostawione bez krytycznego myślenia, natychmiast przeradzają się one w uzurpatorskie ideologie prowadzące do totalnej gry w fałsz, do tworzenia wielkiego pozoru wychowania* (Szkudlarek 1992, s. 4).

Szkoła stanowi pewną rzeczywistość społeczną, która – z perspektywy konstruktywistycznej – nie jest czymś zewnętrznym wobec jednostek tworzących społeczeństwo, nie jest zastanym przez nie obiektywnym środowiskiem, w które wrastają dzięki socjalizacji (realizm socjologiczny), jak chciał É. Durkheim, ale – w tej perspektywie – jest społecznie konstruowana, uzgadniana jako konsensus między różnymi sposobami postrzegania, doświadczania wszystkiego, co się dzieje *za pomocą myślenia zdroworozsądkowego przez zwykłych ludzi, żyjących pośród bliźnich i powiązanych z nimi różnorodnymi interakcjami* (Schütz 2008, s. 6). Ci „zwykli ludzie” (także nauczyciele geografii i ich uczniowie) są działającymi podmiotami (aktorami<sup>2</sup> na scenie społecznej), zdolnymi nie tylko biernie przystosowywać się (socjalizować) do zastanych warunków, ale jako podmioty aktywnie zmieniać je; tworzyć społeczną rzeczywistość dzięki językowi i międzyludzkiej komunikacji. W ten sposób, *jakkolwiek społeczeństwo jawi się jako sfera obiektywnych faktów, w istocie tworzą je działania, w których wyrażają się subiektywne znaczenia* (Berger, Luckmann 2010, s. 28).

## JAKI JEST ŚWIAT, KAŻDY WIDZI?

Zarówno dydaktyka normatywna, jak i dydaktyka instrukcyjna (Klus-Stańska 2018) wpisują się w ideologię transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 2000), zakładającej, że celem edukacji jest wprowadzenie w kulturę (w tym dorobek naukowy) ludzkości. Drogą do osiągnięcia tego celu jest przekaz odgórnie uznanej za prawomocną wiedzy, w następstwie czego wiedza ta ma być przyswojona przez uczniów. Kanon wiedzy uznanej za ważną ustala się poza uczniem i właściwie też poza nauczającym go nauczycielem. Rolą nauczyciela jest przekazanie wiedzy (dobranie metod nauczania) w taki sposób, by uczeń odtworzył ją w odpowiedniej postaci. U podłoża tych koncepcji leżą postulaty behawioryzmu, zakładające „zewnątrzsterowność”, reaktywność ucznia. Ważne są więc wyznaczone odgórnie cele, treści i efekty nauczania/uczenia się jako realizacja celów. Miarą efektu edukacji jest przedstawienie wiedzy w założony sposób. W takim ujęciu świat pojawiający się w umyśle na skutek uczenia się (także aktywnego, ale kierowanego przez nauczyciela) jest lustrzanym odbiciem, założonej jako obiektywna, rzeczywistości (Sadoń-Osowiecka 2009). Odnosząc się do tytułu rozdziału, świat winien być widziany przez wszystkich jednakowo, a jego znaczenie jednoznaczne, *za optymalny przyjmuje się efekt: „taka sama wiedza w każdym umyśle”* (Klus-Stańska 2019, s. 9). Taki właśnie obiektywistyczny ład świata przekłada się na porządek

<sup>2</sup> Pojęcie aktora w polskiej literaturze socjologicznej powstało w wyniku tłumaczenia angielskiego *actor*, pochodzącego od czasownika *act* – działać. Nie jest więc równoznaczne z pojęciem aktora w języku polskim, oznaczającego kogoś odgrywającego rolę zdefiniowaną scenariuszem napisanym przez kogoś innego. Pierwotnie słowo *actor* było więc tłumaczone jako działający, by oddać jego podmiotowy, sprawczy charakter (Niżnik 2010, s. X).

i usystematyzowanie edukacji, której przebieg jest wytyczony *a priori* przez zhierarchizowane instytucje oświatowe (Angeł i in. 2018).

Podjęcie konstruktywistyczne, które jednak, podobnie jak obiektywizm, nie jest jednolite, zakłada, że wiedza konstruowana jest indywidualnie w umyśle każdego z nas na bazie przedwiedzy (wiedzy osobistej, przedrozumienia), czyli systemu wyobrażeń na temat świata powstałych w ciągu życia, zależnych od kontekstu ich powstawania: indywidualnych czynników biologicznych, warunków społecznych, kulturowych itp., a nawet przyrodniczych. Interpretacji doświadczanych faktów możemy dokonywać także dzięki społecznym interakcjom. Obraz świata w umyśle jest zawsze indywidualną interpretacją, niemożliwe jest przedstawienie świata samego w sobie. Według konstruktywistów wiedza ludzka nie dotyczy obiektywnego świata, bo jest on niedostępny bezpośredniemu poznaniu, ale *dotyczy konstruktów wytwarzanych przez umysły ludzkie* (Kuźma 2006, s. 3) lub (jak w teorii systemów N. Luhmanna) system. Nie istnieje zatem obiektywna wiedza funkcjonująca poza osobistymi strukturami wiedzy jednostki, wiedza zawsze jest „czyjaś” (Klus-Stańska 2002). Dzięki przedwiedzy i aktualnemu doświadczeniu wytwarzane są różne modele świata, a nie sam świat. W związku z tym konstruktywizm, nie pytając o istotę świata (jaki jest świat?), jest antyontologiczny (Kuźma 2006). Zamiast tego stawia się pytanie dotyczące nie-bytu (świata) – ale wiedzy o świecie: „W jaki sposób świat jest postrzegany?”, zwracając uwagę na relatywność wiedzy (przez kogo?, w jakich okolicznościach?, w jakim momencie?). Nadawane znaczenia są niestałe, tworzone indywidualnie, zależne od kontekstu, „pulsujące”. W miejsce uniwersalnego pojęcia prawdy używa się więc kategorii wiabilności (spójności teorii, osiągnięcia równowagi, pasowania do określonych warunków, użyteczności). Ta antyontologiczność stanowi fundamentalną różnicę między podejściem obiektywistycznym, w którym wiedza jest reprezentacją świata, a konstruktywizmem, w którym wiedza jest (tymczasowym) konstruktem nie tyle przybliżającym obraz świata, ile pozwalającym w nim funkcjonować (w tym momencie). Wbrew pozorom ukształtowane w umyśle modele świata nie są dowolne: *Nie mogą postępować dowolnie, ponieważ świat stawia mi opór, nie mogę myśleć dowolnie, ponieważ to może się nie sprawdzi. (...) Dowolność zostaje zatem przewyżniona przez doświadczenie oporu* (Luhmann 2006, s. 37).

Uczenie się w koncepcji konstruktywistycznej nie może być więc tylko przyswojeniem wiedzy, ponieważ poznając inną wiedzę (wiedzę kogoś innego), na jej podstawie tworzy się własny model, adekwatny do indywidualnych struktur wiedzy. Uczenie się polega na porównywaniu *różnych sposobów postrzegania jednej i tej samej treści kształcenia oraz sprawdzenie różnych modeli tego samego doświadczenia* (Uljens 2006, s. 19), dzięki czemu uczenie się staje się społeczne. Można badać różne sposoby ujmowania treści, porównywać sposoby odczuwania, różnie przedstawiać problemy, wypróbować różne proponowane warianty, kwestionować i ponownie poszukiwać. W takim uczeniu się nie chodzi o osiągnięcie efektu w postaci jednej ustalonej odpowiedzi, ale ważny jest sam proces *w jaki jednostka dokonuje interpretacji i próbuje nadać znaczenie temu, co się dzieje i jest aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się, świadomie próbującego przetwarzać i kategoryzować strumień informacji odbieranych z zewnętrznego świata* (Fontana 1998,

s. 161). Trudno zatem „zadać” uczniom określony poza nimi obraz świata. W taki sposób uczeń staje się podmiotem edukacji – osobą wolną, niezależną, bytem i cielesnym, i duchowym, samoistnym, autonomicznym, twórczym, a zarazem odpowiedzialnym; osobą, która myśląc, nie zawęży się tylko do tego, co jednostkowe, ale transgresyjną, wychodzącą poza dostarczone informacje (Angiel i in. 2018, Bruner 1978, Obuchowski 2007).

Dydaktyka konstruktywistyczna została zaliczona do paradygmatu konstruktywistyczno-interpretatywnego (Klus-Stańska 2018), który lepiej niż paradygmat obiektywistyczny odpowiada *złożonej, wielowarstwowej i składającej się z niepowtarzalnych sytuacji rzeczywistości szkolnej* (Klus-Stańska 2018, s. 111). Doskonale wpisuje się w ideologię progresywizmu według L. Kohlberga i R. Mayer (2000), stawiającą rozwój jako cel wychowania. O ile ideologia transmisji kulturowej odnosi się do zasobu „odpowiedniej” wiedzy, jaką ma zdobyć uczeń, to w ideologii progresywizmu uczeń jest podmiotem edukacji, która ma przyczynić się do jego indywidualnego rozwoju. Dla transmisji kulturowej odpowiednią metaforą umysłu jest metafora maszyny (dostarczenie informacji na „wejściu” przy odpowiednich bodźcach powoduje powstanie określonego efektu), natomiast dla progresywizmu adekwatna jest metafora dialektyczna (rozwój polegający na reorganizacji struktur psychicznych wynikających ze wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska).

## ŹRÓDŁA KONSTRUKTYWIZMU EDUKACYJNEGO

Konstruktywizm edukacyjny współcześnie znajduje uzasadnienie w psychologii poznawczej i neuronauce. Może to sugerować podobieństwo do neurodydaktyki, która także bazuje na teoriach neuronauki, odnoszących się do funkcjonowania mózgu. Jednak zwraca się uwagę, że wyjaśnienia neurodydaktyki bliższe są metodologii nauk biologicznych i, jakkolwiek nacisk kładziony jest na uczenie się, a nie nauczanie, to w podejściu neurodydaktycznym nie jest ważne to, **czego** mają uczyć się uczniowie, ale **jak** mogą swoje uczenie się usprawnić (Klus-Stańska 2018). Dlatego w szkolnej praktyce neuronauka może służyć zarówno realizacji celów odgórnie narzucanych programów, przedstawiających obiektywną wiedzę (obiektywizm), jak i wspomagać osiągnięcie własnych celów poznawczych uczniów (konstruktywizm). To biologiczne, instrumentalne, mechanicystyczne podejście odnoszące się do mózgu sytuuje neurodydaktykę w nurcie obiektywistycznym. Można by zaryzykować stwierdzenie, że o ile neurodydaktyka czerpie z nauki o działaniu mózgu jako narządu, to inspiracją dla konstruktywizmu jest raczej funkcjonowanie umysłu, jakkolwiek umysł jest ściśle z mózgiem powiązany i oddziałują na siebie wzajemnie. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa zajmującego się uzależnieniami psychiatry na temat roli umysłu, a jego argumenty mogą być zastosowane w teorii dydaktycznej: *Domena neurobiologii należy do mózgu, od przyczyn fizycznych, do mechanizmów stojących za naszymi myślami i emocjami. Domena psychologii, królestwo umysłu, należy do ludzi – ich pragnień, intencji, ideałów i niepokojów.*



One obydwie są konieczne do pełnego zrozumienia tego, dlaczego postępujemy tak, jak postępujemy (Satel 2021, s. 1).

Mimo tych różnic zalecenia neurodydaktyki warto przytoczyć, bo mają one od dawna zastosowanie także w edukacji konstruktywistycznej (choć tu odnoszą się do ucznia-osoby, a nie do jego mózgu):

- mózg nie jest zaprojektowany, by dawać z siebie wszystko
- dla działania mózgu ważny jest kontekst społeczny
- w procesach uczenia się kluczową rolę odgrywają emocje
- mózg jest zainteresowany sytuacjami dla niego nowymi
- mózg nie jest zaprojektowany, by reagować na formalne instrukcje i podlegać zewnętrznemu podporządkowaniu (Klus-Stańska 2018, s. 100–101).

A oto, dla porównania, odpowiadające powyższym zaleceniom wnioski z wcześniejszych badań psychologów poznawczych uzasadniających podejście konstruktywistyczne:

- Praktyczne wykorzystanie wiedzy jest możliwe, gdy wiedza z przekazu jest niepełna i wymaga osobistego przekonstruowania jej, by osiągnąć cel praktyczny. Natomiast przy pełnym „wycuczeniu” możliwe jest tylko odtwarzanie wiadomości (na podstawie badań Materskiej 1978, Sadoń-Osowiecka 2009, s. 44).
- Wzajemne uczenie się uczniów prowadzi do lepszych rezultatów niż nauczycielskie nauczanie (Klus-Stańska 2018, s. 162).
- Zarówno apatia, jak i przyjemność intelektualna wpływają na poziom wykonania zadań intelektualnych (Sadoń-Osowiecka 2009, s. 45, Kossowska 2004, s. 55); Uczniowie mają naturalną ciekawość świata i skłonności badawcze (Klus-Stańska 2018, s. 149).
- Kluczową rolę w uczeniu się odgrywa konflikt poznawczy (Piaget 1981, s. 177); Warunkiem skutecznego uczenia się jest odpowiedni dobór zadań sprzyjających uczeniu się. Muszą one wyzwalać konflikty poznawcze (Klus-Stańska 2018, s. 149).
- Działania uczniów nie wymagają każdorazowego poprzedzania przekazem i instrukcjami nauczyciela. Taki przekaz może skutecznie wygasić gotowość i zdolność uczniów do korzystania z własnych zasobów poznawczych (Klus-Stańska 2018, s. 149).

Za prekursorów konstruktywizmu w edukacji uważa się J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera. Każdy z nich nieco inaczej przedstawiał rozwój poznawczy. Według Piageta dziecko to samotny naukowiec, eksplorujący, badający środowisko i na tej podstawie tworzący schematy poznawcze. Podczas eksploracji środowiska może napotkać nowe zdarzenia, zjawiska nie pasujące do utworzonych wcześniej schematów. Pojawia się wówczas konflikt poznawczy odgrywający istotną rolę w rozwoju. Konieczne więc jest przeorganizowanie schematów poznawczych tak, by nowe, niepasujące do dotychczasowych schematów zdarzenie mogło zostać włączone w system wiedzy. Można to przedstawić następująco: zdarzenie – konflikt poznawczy – akomodacja – asymilacja. Po tym procesie można mówić o chwilowym równoważeniu struktur poznawczych (do doświadczenia następnego dysonansu poznawczego). W ten sposób rodzi się nowe, różne od dotychczasowego widzenie świata. Im bogatsze w różnorodne bodźce środowisko, tym rozwój może następować szybciej. Piagetowi te procesy poznawcze przypominały rozwój nauki, kiedy to odkrywanie nowych obszarów wiedzy prowadzi

jednocześnie, zamiast jej pewności, do pojawiania się ciągle nowych problemów badawczych (Piaget 1981).

Warto w tym miejscu przypomnieć o antyontologiczności konstruktywizmu i niestałości znaczeń nadawanych światu. Piaget kładł nacisk na rolę czynników biologicznych (wrodzonych), co spowodowało określenie stadiów rozwoju poznawczego ściśle związanych z wiekiem: stadium sensomotoryczne (praktyczne, poprzedzające mowę) – do 1,5–2 lat; stadium przedoperacyjne – od 3 lat; stadium operacji konkretnych (dotyczących przedmiotów, początki logiki oraz moralnych i społecznych uczuć, współdziałania) – od 7–8 roku życia; stadium operacji formalnych (abstrakcyjnych operacji intelektualnych) – od 11–12 roku życia (Piaget, Inhelder 1993). Późniejsze badania dowiodły jednak, że te stadia rozwoju poznawczego nie tyle związane są z wiekiem, ile z ilością różnorodnych doświadczeń. Jeśli uwzględnić „ludzkie odczuwanie”, chęć zrozumienia, to nie ma istotnych różnic między dorosłymi a dziećmi, jeśli chodzi o operacje logiczne (Donaldson 1986).

Nieco inaczej ujmował rozwój poznawczy L. Wygotski, który większą rolę niż Piaget przypisywał relacjom społecznym i kulturze. To otoczenie społeczne i kulturowe wpływa na obraz świata tworzony w umyśle na podstawie doświadczanych interakcji, a jednocześnie jednostka wpływa także na otoczenie społeczne. Wydaje się, że już w latach 20. XX w. Wygotski stwierdził to, co sugeruje neurodydaktyka w stosunku do ludzkiego mózgu (*dla działania mózgu ważny jest kontekst społeczny*). Według Wygotskiego rozwój poznawczy wiąże się z procesem wrastania w kulturę. Przystawanie kultury, złożonej i bogatej, na którą składają się także osiągnięcia nauki, nie może odbywać się samodzielnie, jak w koncepcji Piageta. W tworzeniu pojęć biorą udział dwa procesy: z jednej strony uczeń tworzy pojęcia spontaniczne, wynikające z codziennego życia – przetwarzanie dół – góra, z drugiej strony następuje transmisja pojęć naukowych dzięki osobom wiedzącym lepiej (niekoniecznie musi być to nauczyciel) – przetwarzanie góra – dół. Przekaz wiedzy w zetknięciu z pojęciami spontanicznymi (tworzonymi indywidualnie, podobnie jak w koncepcji Piageta) nie jest kopiowany w umyśle, ale tworzy nową jakość dzięki „filtrówi” pojęć spontanicznych. *Nauczanie tworzy nowe struktury umysłowe i rozwija wyższe procesy życia psychicznego. Nauczanie, które czasami wydaje się oczekiwać na rozwój, jest w istocie jego zdecydowaną siłą napędową (...). Asymilacja całości ludzkiego doświadczenia w procesie nauczania jest najważniejszą, specyficzną ludzką formą rozwoju umysłowego w ontogenezie* (Leontiew, Łuria za: Forman, Cazden 1995, s. 148). Ważną rolę w procesach przyswajania kultury i w interakcjach odgrywa mowa. To dzięki niej porządkujemy doświadczenia, myślimy i komunikujemy się (Wygotski 1989). Istotne w teorii Wygotskiego jest pojęcie strefy najbliższego rozwoju, czyli różnicy między *rzeczywistym rozwojem dziecka, który przebiega dzięki samodzielnemu rozwiązywaniu problemów* a *wyższym poziomem potencjalnego rozwoju, przebiegającego dzięki rozwiązywaniu problemów pod kierunkiem ludzi dorosłych lub we współpracy z bardziej kompetentnymi rówieśnikami* (Wygotski za: Cole 1995, s. 30). Nauczyciel w tej koncepcji staje się uważnym badaczem stref najbliższego rozwoju swoich uczniów, by wspomóc ich rozwój poznawczy.

Ta nauczycielska diagnoza służy stawianiu zadań wymagających bardziej zaawansowanej wiedzy niż ta aktualna.

O ile w koncepcji Piageta dominowały czynniki naturalnego rozwoju (osobistego doświadczenia), a w koncepcji Wygotskiego czynniki kulturowe, to teoria J. Brunera godzi te dwa stanowiska. Według niej równorzędną rolę w rozwoju odgrywa zarówno osobiste doświadczenie (Piaget), jak i kultura (Wygotski). Czyli – jak nazywa je K. Stemplewska-Żakowicz (1996) – czynnik zmiany (zmiana struktur myślenia dzięki doświadczeniu) i czynnik konserwacji (przekaz kulturowy), które przeplatają się (np. przekaz kulturowy może być źródłem nowego doświadczenia i nadawania mu osobistego sensu).

Główne pojęcia w teorii Brunera to:

- kategoryzacja i system kodowania, implikujące uczenie się przez odkrywanie związków między kategoriami, stymulujące myślenie (wydaje się to szczególnie istotne w przypadku edukacji geograficznej);
- myślenie narracyjne (sekwencyjne, krok po kroku, potoczne, nastawione na działanie, wywodzone ze szczegółów, opowieść, „porywający dramat”) – nadawanie własnego znaczenia w zależności od osobistych doświadczeń (szczególnie ważne w humanistycznych ujęciach geografii);
- myślenie paradygmatyczne (systemowe – kategoriałne, naukowe) – uogólnianie, logiczne strukturyzowanie;
- rusztowanie (*scaffolding*) – tworzenie rusztowania to przeorganizowywanie nieznanego uczniom problemu tak, by byli w stanie samodzielnie go rozwiązać poprzez: wzmacnianie elementów zadania możliwych do samodzielnego opanowania i odpowiednie modyfikowanie pozostałych części problemu. Działania nauczyciela: wzbudzenie zainteresowania, redukcja alternatyw działania ucznia, podtrzymywanie orientacji na cel, ukazywanie krytycznych aspektów w procesie rozwiązywania zadania, kontrolowanie stanów emocjonalnych, demonstrowanie różnych sposobów działania (Brzezińska 2006);
- reprezentacje poznawcze: enaktywna (dominująca w okresie niemowlęcym – ruchowa), ikoniczna (dominująca w dzieciństwie – korzystanie z obrazów, diagramów, używanie cyfr itp.), symboliczna (adolescencja – wykorzystywanie pojęć abstrakcyjnych), które, jakkolwiek dominują w różnych okresach życia, przewijają się przez całe życie i stosowane są w zależności od rozwiązywanego problemu (Brzezińska 2006).

Pokazanie tych różnych ujęć konstruktywizmu uzasadnia edukację odbywającą się w niejednorodnych warunkach, sięgającą do różnych źródeł (nie tylko podręczników), zwracającą uwagę na indywidualność ucznia przy jednoczesnym zapewnieniu bogatych interakcji społecznych. Rola nauczyciela to badanie rozwoju poznawczego każdego ucznia, wspomaganie go i projektowanie dla niego zadań adekwatnych do aktualnych możliwości rozwojowych, a nie rola „właściciela”, „dystrybutora” i egzekutora wiedzy.

Przedstawienie tych koncepcji może rozwiać wątpliwości dotyczące płytkości wiedzy uzyskanej w wyniku edukacji konstruktywistycznej, która wcale nie unieważnia, wbrew potocznym opiniom, dorobku kulturowego ludzkości, ale wykorzystuje go w inny sposób niż w tradycyjnym ujęciu. Wiedza nie służy do

odtworzenia na egzaminach, ale do twórczego interpretowania, pogłębiania i problematyzowania nowych doświadczeń, nadając im inne znaczenia. W tym sensie rozwija „wyższe procesy życia psychicznego” i uwewnętrznia (internalizuje) wiedzę mogącą pochodzić też z przekazu. Różnorodna wiedza (kultura, teorie) stanowi lustro, w których odbijają się nowe zdarzenia, być może tak, jak czynione jest w badaniach naukowych podejmujących hermeneutyczną interpretację rzeczywistości (Groenwald 2011). Wtedy właśnie te same fakty w różnych sytuacjach mogą mieć różne znaczenie, a proces uczenia się może trwać całe życie.

## WOKÓŁ KONSTRUOWANIA GEOGRAFICZNEJ WIEDZY W SZKOLE

Sposób widzenia geografii jako przedmiotu szkolnego może sprzyjać lub nie konstruowaniu wiedzy geograficznej. D. Klus-Stańska (2002), opisując funkcjonowanie uczniów w szkole Żak, wymieniła jeden przedmiot, który nie poddawał się konstruowaniu, bo był zdominowany przez wiedzę nazewniczą, nieproblematyczną, wymagającą pamięciowego opanowania. Tym przedmiotem była geografia. Potwierdza to potoczny obraz geografii w szkole, jakkolwiek sami geografowie mogliby być oburzeni takim traktowaniem ich przedmiotu – dziedziny interdyscyplinarnej, łączącej (przynajmniej teoretycznie) nauki przyrodnicze i społeczne, podejścia pozytywistyczne i humanistyczne (Groenwald 2015). Ta multidyscyplinarność geografii i dzięki temu możliwość uruchamiania Brunerowskiego myślenia zarówno paradygmatycznego, jak i narracyjnego (humanistycznego) powinna sprzyjać wielostronnemu oglądowi świata, samodzielnym uczniowskim eksploracjom, badaniom i konfrontowaniu wiedzy z aktualnymi wydarzeniami na świecie – konstruktywistycznej edukacji geograficznej. W taki sposób ujmuje to Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej z 2016 r., podkreślając, że perspektywa geograficzna pomaga pogłębić rozumienie wielu współczesnych wyzwań, np. zmian klimatu, problemów żywnościowych, źródeł energii, nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych, urbanizacji, a uczenie się geografii oparte na osobistych doświadczeniach pomaga formułować problemy, rozwija intelektualne zdolności i nawiązuje do źródeł ludzkich emocji (International Charter on Geographical Education 2016). Jednym z kluczowych problemów badawczych rekomendowanych w geograficznych badaniach edukacyjnych jest pytanie o wiedzę osobistą czy też tzw. naiwną (Lachowicz-Tabaczek 2004) uczniów (*What are their misperceptions and preconceptions?*, International Charter... 2016, s. 6), z której powinna wynikać każda edukacja oparta na założeniach konstruktywizmu.

W polskiej geograficznej tradycji dydaktycznej konstruktywistyczne ujęcia wydają się funkcjonować od początku XX w., dyktowane intuicją wynikającą zarówno z rozległej wiedzy ogólnej, jak i wnikliwej obserwacji swoich uczniów oraz rozumienia złożoności i nieoczywistości struktury wiedzy geograficznej przez takich nauczycieli jak E. Romer czy W. Nałkowski (Sadoń-Osowiecka 2006, 2009, 2011a, Michalczyk 1999, Rodzoś 1999). Jeśli wziąć pod uwagę geografię

humanistyczną uwzględniającą rolę emocji, to źródeł konstruktywizmu w edukacji geograficznej można też doszukać się już w XIX-wiecznych pracach W. Pola. Geografia humanistyczna w swoich holistycznych ujęciach, uwzględniających emocjonalność, a w związku z tym unikatowość jednostkowego poznania, wpisuje się w idee konstruowania świata. To ujęcie było obecne w szkole do lat 60. XX w. Myśli zawarte w pracach dydaktycznych S. Niemcówny czy S. Pawłowskiego na początku XX w. wskazują na intelektualne rozważania problemów świata z różnych punktów widzenia. Jednak pamiętać trzeba, że filozofia owych czasów odwołuje się do uniwersalnych, nierelatywnych, wartości – Arystotelesowskiej triady: Prawda – Dobro – Piękno. Struktura szkolnej wiedzy geograficznej miałaby odpowiadać strukturze wiedzy akademickiej i podobnie budowana: od dostrzeżenia faktów i zjawisk, do budowania uogólnień i dzięki temu *odstania nam się nauka w stanie jakby płynnym, w jej wiecznej problematyczności, która ją zmusza do nieustannego rozszerzania ram wyjaśnianego przez nią doświadczenia, a w jej ogniu bądź przepalają się i hartują, bądź, przeciwnie, roztopiają się kryształy systemu naukowego* (Hessen 1997, s. 363). Nie może to być więc nauka pamięciowa, ale właśnie polegająca na konstruowaniu i nadawaniu osobistych znaczeń.

Kontynuatorem tej tradycji polskiej geografii, związanej z intelektualizmem i doceniającej samodzielność myślenia ucznia, był w latach powojennych m.in. G. Wuttke. Wyrazem takiego podejścia do ucznia i do geografii jako nauki dynamicznej, związanej z badaniem i interpretowaniem aktualnych zdarzeń jest wypowiedź dotycząca zastosowania metody porównawczej: *Metoda porównawcza (...) przy zastosowaniu postulatu samodzielności ucznia, zbliża go jeszcze bardziej do życia współczesnego i jego instytucji (...). Rozszerzający się stale horyzont daje coraz to nową podniecie do myślenia samodzielnego, twórczego, badawczego* (Wuttke 1963, s. 29). Innym geografem zwracającym uwagę na tworzenie bogatego środowiska uczenia się, służącego całościowemu rozwojowi ucznia, był J. Winklewski, który twierdził, że *szkoła, która ogranicza nauczanie podstaw geografii wyłącznie do podręcznika, odbiera uczniom wiele okazji do głębokich przeżyć, zarówno intelektualnych, jak i emocjonalnych, którym towarzyszy zapał i radość z odkrywania faktów oraz praw, a nierzadko także twórcza inicjatywa i zdumiewająca pomysłowość* (Winklewski 1988, s. 13). M. Pulinowa zwracała uwagę na sferę emocji, która odgrywa ważną rolę motywacyjną i rozwojową. Według niej personalizm jest podstawą myślenia o edukacji geograficznej służącej rozwojowi: *Sfera samopoznania ucznia łączy się z jego życiem wewnętrznym, emocjami, intuicją. Jest to element niedoceniany (...). Wypływa on z przesłanek filozofii humanistycznej, tu – personalizmu, w którym dziecko kształcone jest nie tylko w kategoriach umysłu, ale z pełnią jego uczuć. W tym ujęciu przyjmuje się założenie, że człowiek tylko uporządkowany, świadomy swego miejsca na Ziemi może się prawidłowo rozwijać. Wymaga to stworzenia uczniowi warunków do namysłu i kontemplacji. Geografia (...) posiada tu wyjątkowe walory* (Pulinowa 1991, s. 281). Dla A. Dylikowej dynamizm wiedzy geograficznej dający możliwość różnej interpretacji faktów i zjawisk stanowi o wartości geografii jako przedmiotu szkolnego: *Ograniczenie nauczania geografii wyłącznie do pokazywania faktów i do ich opisu, bez ich głębszej interpretacji, prowadzi do zubożenia treści tej nauki i do pozbywania jej tak dla niej istotnego aspektu dynamicznego, a jednocześnie do zatracenia jej*

wartości edukacyjnych (Dylikowa 1991, s. 153). M. Wilczyńska-Wołoszyn odwołuje się w swoich publikacjach i wystąpieniach do wiedzy osobistej ucznia oraz koncepcji budowanych przez niego jako podstawy dalszego uczenia i, jakkolwiek nie używała terminu konstruktywizm, wyraźnie się nim inspirowała. M. Groenwald zwracała uwagę, że konstruktywizm może *przyczynić się do świadomego uczenia się, (...) może wprowadzić atmosferę poznawania, wątpienia, dążenia do własnych odkryć i wreszcie osiągnięcia niezależności poznawczej* (Groenwald 2005, s. 25), ale obserwując realia szkolnej edukacji geograficznej, wątpiła w możliwości wykorzystania tych walorów na lekcjach geografii.

Właściwie wszystkie geograficzne prace dydaktyczne od połowy XX wieku podkreślają wielką rolę samodzielnej aktywności w uczeniu się. Nie zawsze jednak można utożsamiać te ujęcia z konstruktywizmem. Aktywizm, metody aktywizujące, nauczanie programowane bliższe są raczej technologicznemu (instrukcyjnemu) nurtowi obiektywistycznemu (jak efektywnie nauczyć tego, czego chcemy, żeby uczeń się nauczył?) i kierowaniem uczenia się ucznia ku zamierzonym i dokładnie określonym efektom, nastawionym na osiągnięcie wyraźnie zdefiniowanej wiedzy akademickiej.

Lata 90. XX wieku to przełom nie tylko polityczny, ale także przełom w polskiej szkole. Człowiek stał się podmiotem. Krytykowano brak holistycznych ujęć edukacji geograficznej i dominację „kartezjańsko-newtonowskiego wzorca opisu naukowego” (Suliborski 1991). Reforma edukacji z 1999 roku zmierzała do tego, żeby kształt edukacji zależał od najważniejszych podmiotów: uczniów i nauczycieli. Pojawiła się przestrzeń do realizacji różnych koncepcji dydaktycznych. Wrazem tego była podstawa programowa, znacznie różniąca się od poprzedniej. Dlatego warto przytoczyć w całości zawarty w niej zapis treści kształcenia w zakresie geografii dla gimnazjum:

1. *Ziemia jako część Wszechświata*, 2. *Ziemia jako środowisko życia, jej historia i obraz współczesny*, 3. *Interakcja Ziemia – człowiek*, 4. *Gospodarowanie zasobami naturalnymi Ziemi*, 5. *Współczesne przemiany gospodarcze, społeczne i polityczne na kontynentach i w wybranych państwach*, 6. *Zróżdła konfliktów i próby ich rozwiązywania na wybranych przykładach*, 7. *Potencjał naturalny, ludnościowy, gospodarczy i kulturowy Polski (na treści dotyczące Polski należy zarezerwować nie mniej niż 1/3 czasu przeznaczonego na geografę w gimnazjum)*, 8. *Polska na tle Europy i świata*, 9. *Problemy integracyjne na świecie, w Europie i w Polsce*, 10. *Przykłady ochrony krajobrazu na świecie i w Polsce* (Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r., s. 612). Osiągnięcia zapisano nie językiem efektów, ale ogólnie, tak by mogły być użyteczne w różnych kontekstach, zwracając uwagę na umiejętności całościowego widzenia regionów i miejsc, ich lokalizowania na powierzchni Ziemi i na mapach, gromadzenia, interpretowania i prezentowania wiedzy geograficznej, oceniania różnego rodzaju działalności ludzi (w tym własnej), przewidywania zmian, stosowania wiedzy geograficznej w życiu (Rozporządzenie MEN... 1999). Taki zapis podstawy programowej umożliwiał obieranie indywidualnych celów przez uczniów i nauczycieli, adekwatnych tu i teraz. Wiedza geograficzna nie musiała być taka sama dla wszystkich, mogła zaspokajać potrzeby różnych uczniów, uruchamiać myślenie, być dla nich sensowna i wreszcie wiązać się w całość (przynajmniej

w założeniach). Podstawa programowa dawała szansę na prawdziwie konstruktywistyczne nauczanie. Jednocześnie jednak wymagała otwartości nauczycieli na potrzeby uczniów oraz podkreślała odpowiedzialność, konieczność samodzielnego myślenia nad własną koncepcją geografii, ciągłego uczenia się nauczycieli. Dla jednych była to upragniona wolność niosąca satysfakcję z wybierania własnych dróg, podobna radości artysty z tworzenia unikalnego dzieła. Dla innych oznaczała katorżniczą pracę, tym bardziej, że na nauczycielach ciążyła odpowiedzialność za wyniki ich uczniów na egzaminach zewnętrznych. Nie byli przygotowani na taką wolność, bo do tej pory realizowali program założony z góry, jasno określający, co mają umieć uczniowie i jak do tego doprowadzić.

Podjęto zatem prace nad nową podstawą programową, zawierającą jednocześnie standardy egzaminacyjne, co ułatwiało nauczycielom przygotowanie uczniów do egzaminów. Razem z tym jednak zagubiono walor swobody w doborze zagadnień adekwatnych do aktualnych wydarzeń i użyteczności geografii w interpretowaniu tu i teraz. Także uczeń i jego poznawcze potrzeby sprzyjające indywidualnemu rozwojowi mogłyby zejść na dalszy plan. W szczególności zakreślonych umiejętnościach mógłby się też zgubić humanistyczny walor geografii w szkole. Pojawiły się więc publikacje zwracające uwagę na ten aspekt (np. Angiel 2011, Szkurłat 2004a).

Autorzy najnowszej wersji podstawy programowej zwracają uwagę na instytucjonalne ograniczenia sformułowań podstawy programowej, związane z prawodawstwem UE i dostrzegają przedstawione powyżej wątpliwości: *Nauczyciele w zdecydowanej większości przyjęli z aprobatą szczegółowo opisane wymagania programowe – pomagają im one dość dokładnie przewidzieć składowe egzaminów i zaplanować pracę z uczniami. Niestety, sytuacja ta ma również wiele niekorzystnych następstw, takich jak: uczenie „pod egzaminy”, uniformizację działań edukacyjnych, brak twórczego zaangażowania nauczycieli w tworzenie własnej wizji kształcenia, brak uwzględniania lokalnych warunków, powielanie gotowych wzorców* (Szkurłat i in. 2018, s. 15). Zachęcają nauczycieli do uwzględnienia w kształceniu ucznia jako osoby i jego rozwoju poznawczego. W jaki sposób jednak przebiegać będzie edukacja geograficzna w szkołach? Czy determinacja nauczycieli pozwoli na wyjście poza dostarczone informacje i pomoc w budowaniu własnej wiedzy uczniów, pogłębionej nie tylko dzięki teorii poznawanej na lekcjach, ale i dzięki ich własnym poszukiwaniom i refleksji, nieograniczonej do technicznych umiejętności (choć i one są ważne) oraz wymogów egzaminacyjnych?

## PODSUMOWANIE: MIĘDZY AKADEMICKOŚCIĄ A ZABAWĄ

Wydaje się, że we współczesnej szkole dominują dwa przeciwstawne podejścia: z jednej strony przekonanie, że szkoła powinna być tylko przyjemna i niewymagająca wysiłku, z drugiej, że powinna egzekwować zasób wiedzy umocowanej w kulturze ogólnoludzkiej. Żadne z nich nie może być utożsamiane z konstruktywistycznym podejściem. W szkole uczeń się uczy. Szkoła powinna mu

to umożliwić, a nie hamować jego rozwój. Umożliwianie to zapewnienie zróżnicowanych warunków do nauki (zajęcia terenowe, wizyty w instytucjach naukowych, kulturalnych, możliwość pytania i stawiania problemów badawczych, korzystanie z różnych źródeł informacji – książek, atlasów, internetu, ale także podręczników szkolnych albo, w razie potrzeby akademickich, czasopism, rozważanie problemów poruszanych w środkach masowego przekazu, tworzenie własnych opracowań). Czasem to nauczyciel może być źródłem uczniowskiej wiedzy. Główną jego rolą jest niepozostawianie ucznia samego z jego wiedzą osobistą. Nauczyciel jest badaczem uczniowskiej wiedzy i jej spójności oraz dopasowania do wiedzy kulturowej. Konstruktywizm nie polega na beztrudnej zabawie i konstruowaniu dowolnej teorii. Nie służy też egzekwowaniu odtwarzania cudzych myśli. Wymaga ciągłego myślenia i zastanawiania się, zmian w rozumieniu zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Tak pojmowany nie spłyca, ale pogłębia wiedzę, przyczyniając się do rozwoju uczniów i nauczycieli.



## O NAUCZYCIELACH NAUCZYCIELI I MISTRZACH

Chaos, niepewność, relatywizm oraz zamęt w różnych dziedzinach życia rozszalały się potężnie i zbierają swoje żniwo zarówno w rozchwianej i słabnącej gospodarce, jak i w życiu społecznym oraz kulturowym, które jest odzwierciedleniem kondycji człowieka obecnych czasów. *Każdy zaś kryzys w swej istocie jest zawsze kryzysem prawdy* (Gadacz 1988, s. 85). „Choroba” ta nie omija, rzecz jasna, także nauczycieli i uczniów. Potrzebują oni swoich przewodników i mistrzów, którzy poprowadzą ich przez trudny czas do właściwego celu, zarówno w odniesieniu do krótkiego dystansu, jak i całego życia.

W. Stróżewski określa cel życia człowieka jako ideę człowieczeństwa (*humanitas*), znaną już w starożytności. Píše o niej: *Wszędzie tam, gdzie mówimy: „prawdziwy człowiek”, myślimy naprawdę o człowieku, który zrealizował swe człowieczeństwo* (Stróżewski 1992, s. 37). Oznacza to bycie człowiekiem spełnionym w życiu. Taką możliwością dostrzeżenia i przyjęcia tego, a zarazem poznania siebie jest „przestrzeń wychowania”. Rozumiana jest ona jako szansa odkrycia możliwości realizowania człowieczeństwa oraz samorealizacji wspartej przez obecność i towarzyszenie odpowiedniego przewodnika (nauczyciela, mistrza). Mistrz nie pozwala uczniowi tkwić zbyt długo na rozdrożu i we właściwej chwili oraz sytuacji odstawia przed nim w rozmaity sposób ścieżki umożliwiające rozwój wspomnianego człowieczeństwa. Dzieje się to podczas wspólnej drogi prowadzącej ku „prawdzie, dobru i pięknu” (Gadacz 1991, Adamczyk 2008). Ale jednocześnie na tej drodze mistrz nie prowadzi ucznia *za rękę* – ku ubezwłasnowolnieniu, ale: poddaje różne kwestie pod rozwagę, proponuje, stawia pytania, podaje przykłady, równocześnie szanując i dając pełną wolność.

Celami niniejszego rozdziału jest:

- a) przedstawienie różnych dróg i możliwości służenia szkolnym nauczycielom (w tym nauczycielom geografii) na drodze ich rozwoju zawodowego oraz szerzej – ukierunkowanego na pełen rozwój człowieka także w innych aspektach;
- b) przywołanie niektórych postaci odgrywających tę służebną rolę i określanych jako nauczyciele nauczycieli czy też mistrzowie;
- c) uświadomienie czytelnikom potrzeby szukania takich osób i wzorów, podążania ich tropami lub może lepiej – swoimi ścieżkami, ale w ich obecności, a także z pełną świadomością własnej autonomii, niepowtarzalności (tożsamości) i niezależności oraz konieczności samorealizacji.

## O STAWANIU SIĘ I BYCIU NAUCZYCIELEM

Żeby móc „być” nauczycielem szkolnych nauczycieli, najlepiej wpiersw samemu doświadczyć roli nauczyciela. Początki stawania się nauczycielem zaczynają się najczęściej po studiach wyższych, a więc w okresie młodości, kiedy to następuje rozeznanie własnych możliwości, talentów, drogi życiowej zgodnej z zamiłowaniem i powołaniem. Wtedy też młody nauczyciel doznaje zazwyczaj pierwszych radości na tej drodze, ale niestety, często także i różnorodnych problemów związanych z pracą i służbą uczniom, ich kształceniem i wychowaniem, trudności w ich rozumieniu, ukierunkowaniu ku wartościom, ale także tych połączonych z szukaniem własnej drogi i tożsamości w powołaniu nauczycielskim (Kwiatkowska 2005, Angiel 2018). O ważnej społecznej pracy nauczyciela mówi się niejednokrotnie. *Zawód nauczyciela należy do tych zawodów, którego przedstawiciele cechuje [powinna cechować] świadomość służby społecznej, wyjątkowego powołania, w tym także stania na straży obowiązujących systemów normatywnych. Od nauczycieli wymaga się nie tylko wysokich kwalifikacji zawodowych, ale również odpowiednich postaw i zachowań moralnych. Praca nauczyciela ma to do siebie, że wiele zależy od niego samego, od jego zalet, sprawności, uzdolnień, kwalifikacji moralnych. W pracy tej decydującą rolę odgrywa czynnik osobowy stosunku między nim a uczniem. Tej wyjątkowej relacji, w której manifestuje się cała osobowość nauczyciela, osobowość bogata, dojrzała, moralnie odważna, bogata w miłość* (Kutrowska 2008, s. 49). Jednakże pracy tej (służby) często się nie ceni, co jest zauważalne zwłaszcza w obecnych czasach zamętu hierarchii wartości, społecznego rozedrgania i roszczeniowości. A przecież oczywiste i od dawna wiadome jest, że *takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie* (J. Zamojski), a owo *chowanie* jest zadaniem wspólnym – rodziców, nauczycieli, wychowawców.

W dzieleniu się wiedzą, doświadczeniem, refleksjami z drugim człowiekiem liczy się nie tylko SŁOWO, ale CZŁOWIEK je wypowiadający – jego osobowość, autorytet, a także filozofia jego życia (Angiel, Szkurłat 2008). Osobowość nauczyciela kształtuje się m.in. na skutek doświadczeń zawodowych, pojawiających się trudności – sposobów ich rozwiązania oraz szukania i odnajdywania dróg. Zależy też od uwarunkowań zewnętrznych, jak i sprzyjających uwarunkowań wewnętrznych, m.in. określonych cech czy też wyznawanych wartości (Okoń 1987, Lasota, Pisarzowska 2016, Angiel 2018). *Osobowość nauczyciela ma związek z powołaniem. Określenia, czym jest powołanie nauczycielskie, jakimi cechami charakteru i zasadami moralnymi oraz sposobami kształcenia młodego pokolenia powinien się kierować nauczyciel, znajdziemy w Kodeksie Etyki Nauczycielskiej (1995). Powinien on być dla nas – nauczycieli, inspiracją oraz nieustającą zachętą do troski i dbałości o stronę moralną naszego postępowania wobec uczniów, nawet w najmniejszym wymiarze* (Angiel 2018, s. 122).

Jako nauczyciele uczy my dzieci i młodzież, jak się uczyć, ale również sami uczy my się, jak kształcić (edukować) uczniów, w jaki sposób i poprzez jakie formy działań wspomagać ich w samorozwoju (w tym – samokształceniu), w braniu odpowiedzialności za siebie, swoje czyny i własny rozwój (Arends 1998, Fisher 1999, Paris, Ayers 1997, Pearson 1994, Perrot 1995). Ponieważ każdy uczeń jest

nieporównywalnym bytem, należy strzec jego niepowtarzalnej osobowości i jej służyć (oraz z nią współpracować) – jest to podstawowe przesłanie idei personalizmu (Homplewicz 2000). Niektórzy nauczyciele, najczęściej już jako zaawansowani stażem, doznają czasem dotkliwego, długotrwałego zmęczenia, a niekiedy i wypalenia zawodowego (Anczewska i in. 2005, Erenkfeit i in. 2012). W trudnych realiach polskiej szkoły traci się niejednokrotnie zapał do nauczycielskiej służby, przychodzi znużenie i przygnębienie – nauczyciel zadaje sobie pytania o sens, cel, wartości i skuteczność swej pracy.

O modelowych sylwetkach nauczycieli (w tym geografii), ich funkcjach, świadomości zadań na co dzień, o cechach osobowych, relacjach z uczniami, jak też o doskonaleniu zawodowym, w tym samokształceniu, napisano wiele artykułów i publikacji dydaktycznych z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyk przedmiotowych. Odnośnie do nauczycieli geografii na ten temat pisali m.in.: A. Werwiczki (1979), A. Dylikowa (1990), J. Michalczyk (1990, 1999), J. Kądziołka (1996), S. Piskorz (1997), M. Groenwald (2008) i J. Angiel (2018).

## O DORADCACH METODYCZNYCH I GRUPACH WSPARCIA

W okresie własnej aktywności nauczycielskiej warto (powinno się?) mieć tzw. grupę wsparcia (dzielenia się). Składa się ona zazwyczaj z koleżanek i kolegów nauczycieli (nie zawsze i nie tylko geografii), w tym też np. doradcy metodycznego nauczycieli (geografii, przyrody). Praca ta przynosi wiele radości i satysfakcji, także dzięki nawiązywaniu serdecznych i trwałych więzi międzyludzkich. Człowiek czuje się wtedy *wśród swoich*, chce dzielić się doświadczeniem, poznając także doświadczenia innych nauczycieli, ich przeżycia zawodowe – zarówno pozytywne, jak też negatywne. Daje to możliwość niesienia pomocy nauczycielom, co przynosi radość i satysfakcję. Praca doradcy metodycznego jest zaszczytną służbą wobec nauczycieli geografii. Wiąże się z różnymi zadaniami, jak np.: a) diagnozowanie potrzeb nauczycieli, planowanie współpracy z nimi i niesienie im pomocy b) dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem, c) inspirowanie nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych, d) doskonalenie własnego warsztatu pracy, e) współpraca z instytucjami i organizacjami edukacyjnymi, f) wspieranie nauczycieli w doborze programów kształcenia lub tworzeniu własnych programów, g) wspieranie pracy szkół, h) realizowanie własnych i wspieranie nauczycielskich projektów edukacyjnych<sup>3</sup> itp.

<sup>3</sup> [https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/19839747/koncepcja\\_doradztwa\\_metodycznego\\_2016.pdf/e4ecf461-e498-6070-e775-532506a388ea?t=1634553161661](https://edukacja.um.warszawa.pl/documents/66399/19839747/koncepcja_doradztwa_metodycznego_2016.pdf/e4ecf461-e498-6070-e775-532506a388ea?t=1634553161661)

## O NAUCZYCIELACH SZKOLNYCH I AKADEMICKICH ORAZ ICH WZAJEMNYCH ZWIĄZKACH

Istnieje też szczytna tradycja wspierania merytorycznego i dydaktycznego szkolnych nauczycieli geografii przez nauczycieli akademickich – dydaktyków geografii. Postrzegają oni proces kształcenia i wychowania w szerszej perspektywie naukowo-badawczej i dydaktycznej. Spotykają niejednokrotnie na drodze zawodowej tzw. poszukujących nauczycieli i w wyniku wzajemnego otwarcia się na nowe doświadczenia oraz zaangażowanie i współpracę (merytoryczną, dydaktyczną) tworzą się między nimi ściślejsze więzi nie tylko zawodowe, ale interpersonalne. Niejednokrotnie szkolni nauczyciele uczestniczą w rozmaitych warsztatach, seminariach, konferencjach i innych zajęciach prowadzonych przez nauczycieli akademickich. W przypadku geografii ważną formą wspólnych zajęć są zajęcia terenowe aranżowane przez nauczycieli akademickich, w czasie których następuje nie tylko pogłębianie wiedzy i dzielenie się doświadczeniami dydaktycznymi, ale i zacieśniają się niejednokrotnie wyżej wspomniane więzi<sup>4</sup>. Takie wspólne „bycie w drodze” owocuje także różnorodnymi umiejętnościami dydaktycznymi oraz poczuciem, że nie jest się samemu na nauczycielskiej ścieżce życia i zawsze można liczyć na koleżeńską pomoc.

Nauczyciele akademicy stają się niejednokrotnie przewodnikami dla szkolnych nauczycieli, przed którymi otwierają różne nieuczęszczane jeszcze przez nich ścieżki – merytoryczne i dydaktyczne. Mogą nimi być np. nowe teorie naukowe, idee czy też ujęcia dydaktyczne, które są możliwe i wskazane do zastosowania w szkolnej praktyce. Istnieje konieczność rozwijania umiejętności wsłuchiwania się przez nauczyciela akademickiego w różne potrzeby szkolnych nauczycieli, a ponadto nieodzowne jest ich obustronne interpersonalne otwarcie się prowadzące do wzajemnego poznania i zrozumienia. Najważniejsze i kluczowe jest bowiem osobowe SPOTKANIE prowadzące do DIALOGU. Warto podkreślić, że takie spotkania i dialog owocują obopólnie, obficie i zazwyczaj długotrwałe (Kaszuba 2008).

Czasami spotkanie, poznawanie nauczyciela geografii oraz dalsza współpraca z nim rozpoczyna się podczas studenckich praktyk dydaktycznych, realizowanych w szkole, w której jest on zatrudniony. Wiąże się to niejednokrotnie z obecnością nauczyciela akademickiego na hospitacjach lekcji prowadzonych przez studentów, wspieraniem i pomaganiem im w prowadzeniu praktyk czy też objęciem praktykantów szeroko rozumianą uwagą (troską) i pomocą przez obu nauczycieli: i szkolnego, i akademickiego.

Wielokrotnie szkolni nauczyciele geografii uczestniczą w zajęciach na uniwersytecie (wykładach, seminariach, zajęciach terenowych) prowadzonych z myślą o nich przez nauczycieli akademickich. Przychodzą oni także ze swoimi uczniami

<sup>4</sup> Takimi niezapomnianymi wspólnymi zajęciami były np. warsztaty terenowe pt. *Edukacja geograficzna w terenie w ujęciu humanistycznym* w Kępnej w Beskidzie Niskim w czerwcu 2019 r.

na przeznaczone dla nich wykłady. Obopólne kontakty nawiązują się niejednokrotnie także podczas konferencji naukowo-dydaktycznych organizowanych co roku przez Komisję Edukacji Geograficznej PTG<sup>5</sup>. Podobnych dróg i możliwości spotkań oraz zacieśniania więzi jest oczywiście wiele.

## O NAUCZYCIELACH NAUCZYCIELI

Nauczyciele akademicy, pracując na rzecz środowiska nauczycielskiego, często stają się dla szkolnych nauczycieli kimś ważnym z punktu widzenia możliwości pogłębienia własnej wiedzy geograficznej i dydaktycznej, zmiany sposobu i kierunku myślenia czy też działania. Obejmują swoją wiedzą i wieloaspektowym doświadczeniem zakresy badawczo-dydaktyczne, dostrzegają niejednokrotnie różne procesy i zjawiska w szerszych lub innych (inaczej postrzeganych) perspektywach. Słysz się czasem o niektórych z nich, że są nauczycielami nauczycieli, ale nie jest to na ogół ich własne określenie (Angeł, Szkurłat 2008). To środowisko nauczycieli szkolnych, z którymi pracują, określa ich tym mianem, doceniając ich wiedzę, oddanie, empatię i zaangażowanie w dzielenie się z nimi wiedzą merytoryczną i dydaktyczną oraz zawodowym doświadczeniem. Nie wystarczy jednak wygłaszanie nawet najlepszych, porywających wykładów czy też prowadzenie wspaniałych warsztatów dydaktycznych dla nauczycieli, żeby zasłużyć na takie określenie. Z tym „tytułem” wiąże się OSOBA i osobowość, a także dar bycia z drugim człowiekiem i wewnętrzna potrzeba służenia mu!

Nauczyciel nauczycieli to ktoś, kto nie tylko ukierunkowuje na rozmaite strategie, metody i formy, ale także na różne nowe idee wyrosłe na gruncie dydaktyki ogólnej – w tym odnoszące się również do dydaktyki geografii. Daje im także świadectwo, że te idee mają odzwierciedlenie w jego życiu zawodowym, odnoszą się do warsztatu jego pracy, przynosząc dobre owoce. Jego oddziaływania zewnętrzne nie mają jednak w żadnej mierze charakteru dyrektywnego, ale powinny *pobudzać i chronić dobre działania tak, aby wszystko, co dobre w człowieku, nie było wymuszane z zewnątrz, a powstawało w nim samym, rodząc jego samego dla siebie i w nim się przejawiając* (Bułgakow 2005, s. 31–32). W inny bowiem sposób, z pominięciem wolności, nie może być w pełni osiągnięty cel doskonalenia i rozwoju przynoszący radość i satysfakcję. Nauczyciel nauczycieli to nie tylko ktoś bardziej doświadczony na nauczycielskiej ścieżce zawodowej, ale także na drodze naukowo-dydaktycznej – ktoś, kto idzie ścieżką zawodową, zarówno naukową, jak i dydaktyczną, przy czym ta druga służy nie tylko studentom, lecz i nauczycielom.

Tak było w przypadku Profesor Marii Z. Pulinowej, którą nauczyciele geografii określali jako swoją nauczycielkę („Nasza Pani Profesor”), czyli nauczycielkę nauczycieli. Była **przewodnikiem**, który nie ciągnie, ale wskazuje właściwy kierunek, **odkrywcą**, który dzieląc się dokonanymi przez siebie odkryciami, daje równolegle szanse na własne odkrycia, **inspiratorem** nowych działań, który nie

<sup>5</sup> Patrz strona: <http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/>

przeraża i nie przytłacza ogromem i zakresem zadań do wykonania, człowiekiem, który umie słuchać i słyszy innych, KIMŚ poświęcającym się bez reszty służbie nauczycielom geografii (Hibszer 2008, Angiel, Szkurląt 2008). Wcześniej takimi przewodnikami, odkrywcami i inspiratorami było wiele innych osób, które zostały w pamięci nauczycieli geografii jako ich wspaniali nauczyciele, np. Gustaw Wuttke (Michalczyk 1990) czy też Jan Flis, Zdzisław Batorowicz lub Stanisław Zajac (Piskorz, Tracz 1999).

Wokół takiej osoby tworzy się zazwyczaj nieformalna grupa nauczycieli, którzy chcą uczestniczyć w przeznaczonych dla nich zajęciach oraz spotkaniach. W ten sposób powstaje większa lub mniejsza grupa bez żadnych narzuconych ram formalnych, żadnych zewnętrznie określonych programów kształcenia nauczycieli pracujących już w szkole. Nie jest to jednak grupa, którą cechuje układ: dawcy – biorcy, ale raczej konfiguracja: dawcy – dawcy. Korzyści płynące z tej wspólnoty są obopólne (w tym wzajemne obdarowywanie się swoim doświadczeniem w obrębie sztuki kształcenia). Nauczyciel nauczycieli poświęca się szeroko rozumianemu wspomagananiu szkolnych nauczycieli, otwieraniu ich na nowe aspekty i ujęcia poznawcze i dydaktyczne. Ale równocześnie i częstokrotnie uczy się także od nich, bowiem wzbogaca swoją wiedzę dzięki m.in. dzieleniu się przez nich różnymi doświadczeniami zawodowymi, problemami, sytuacjami dydaktycznymi oraz wychowawczymi. Następuje wtedy, wcześniej wspomniane, wzajemne obdarzanie i uczenie się. *Obdarzanie obopólne opisuje współzależność, wskutek której obie strony interakcji (...) stanowią dla siebie źródło inspiracji i nieustannego rozwoju. W jej wyniku rodzi się też głęboka przyjaźń między nimi, motywowana przeświadczeniem o potrzebie wzajemnego kontaktu i wsparcia, równocześnie jednak dająca przestrzeń do budowania samodzielności i nabierania poczucia kompetencji* (Zakrzewska-Oleędzka, Markowska-Manista 2019, s. 237). Zachodzi ono najczęściej w dialogu i we wspólnocie nauczycieli (czy też studentów jako przyszłych nauczycieli) z ich nauczycielem (czy też mistrzem). Pisała o tym M.Z. Pulinowa w tekście *O dokonywaniu wyborów: Po mojej habilitacji (...) pojawiło się pytanie: I co dalej? Czy rozwijać się pionowo, uprawiając jak dotychczas geomorfologię oraz zdobywając coraz to wyższe tytuły naukowe? Czy poszerzać swą wiedzę w kierunku poziomym, podejmując inne poszukiwania? Czemu chciałabym dalej służyć – czy tylko naukom o Ziemi? Czy również człowiekowi? Odpowiedź była prosta: człowiekowi, któremu przełożę nabywaną przez lata wiedzę geograficzną na bardziej zrozumiały język. I tu się zaczęła najbardziej autentyczna, największa przygoda mojego życia: służba nauczycielska studentom – przyszłym nauczycielom. Stworzyło mi to wielką szansę dla formowania wspólnoty nauczycielskiej* (Pulinowa 2008).

Jeśli chodzi o tych nauczycieli akademickich, którzy są określanymi jako nauczyciele nauczycieli, to ich służba nie jest sformalizowana, ale płynąca z potrzeby serca i chęci dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, a nie jedynie „realizowania kolejnych zadań do wykonania” czy też pięcia się po drabinie ludzkiego uznania i chwały. W stawaniu się nauczycielem nauczycieli istotna jest nie tylko wiedza merytoryczna (przedmiotowa) i dydaktyczna (pedagogiczna), ale umiejętności (zdolności) bycia z drugim człowiekiem, wczuwania się w jego stan wewnętrzny, jego przeżycia (empatia) czy też umiejętność słuchania zwrotnego. Jest to

też niejednokrotnie dzielenie się swoim światem wartości – dla których warto żyć, którym warto służyć. Takie osoby w akademickim środowisku nauczycielskim towarzyszą i wspierają nauczycieli geografii na ścieżkach ich rozwoju nie tylko zawodowego, ale i niejednokrotnie rozwoju mentalnego, w tym duchowego; ukierunkowują (często także poprzez własny przykład) do szeroko pojętej pracy nad sobą, by w trudnych obecnie czasach konsumpcjonizmu i zamętu aksjologicznego „bardziej być”, także poprzez podejmowanie właściwych decyzji przynoszących dobre owoce edukacyjne, w tym wychowawcze (Delors 1998). *Chodzi o rozwój osób, a nie tylko o mnożenie rzeczy, którymi osoby mogą się posługiwać. Chodzi o to, aby – jak to sformułował współczesny myśliciel (...) – nie tyle „więcej mieć”, ile „bardziej być* (Jan Paweł II 1979). *Pytanie jednak, które uporczywie powraca, dotyczy tego co najistotniejsze: czy człowiek jako człowiek w kontekście tego postępu staje się lepszy, duchowo dojrzałszy, bardziej świadomy godności swego człowieczeństwa, bardziej odpowiedzialny, bardziej otwarty na drugich* (Jan Paweł II 1979). *Życie jest talentem (por. Mt 25,14–30) powierzonym nam, aby go przekształcać, pomnażać i czynić darem dla innych* (Jan Paweł II 1996).

## O MISTRZACH

Czasami (i nie automatycznie) tacy nauczyciele akademicy, o jakich mowa była na poprzednich stronach, określani są jako **mistrzowie**. Mistrz szczególnie jest powołany do tego, by powierzone mu talenty pomnażać, przekształcać w szeroko pojęte dobro oraz czynić owe talenty darem dla innych. Na ogół (najczęściej) mówi się o formalnych mistrzach w odniesieniu do rzemieślników i sportowców, a także, mniej formalnie, a uznaniowo – do artystów (maestro). Według niektórych wiązanie postaci mistrza z nauczycielem, pomimo bogatych tradycji pod tym względem, występuje rzadko (Olbrycht 1998), według innych *pytanie dotyczące relacji: mistrz – uczeń jest aktualne wszędzie tam, gdzie jest mowa o kształceniu innych* (Strelau 2016, s. 17). Mistrz jest uosobieniem ideału – osobą, która ma rozległą i głęboką wiedzę oraz oddziałuje osobowością i autorytetem na innych, jest wzorem do naśladowania.

Człowiek znajduje się wciąż na drodze własnego rozwoju, jest nieustannie w stadium stawania się. *Sens tego stawania się leży w tym, by człowiek z osoby, jaką jest przez swoją naturę, przekształcił się w osobowość* (podkr. autor – JT), *to znaczy by doszedł do pełnego rozkwitu swych władz duchowych i cielesnych. Im bardziej człowiek jest osobowością, tym bardziej jest człowiekiem* (Tischner 1997, s. 9). Zgodnie z etyką chrześcijańską, *rozwój człowieka od indywiduum do osobowości dokonuje się dzięki temu, że człowiek skieruje swe życie ku najwyższej wartości, tj. ku Bogu, i dzięki temu odda drugiemu to, co mu się należy. Dzięki uruchomieniu obydwu mechanizmów życia wewnętrzznego: miłości do Boga i miłości do ludzi, jednostka staje się osobowością* (Tischner 1997, s. 10).

Dzięki spotkaniom z mistrzem<sup>6</sup> doznajemy częstokroć „olśnienia” (np. poznawczego czy też duchowego), które powinno być przez nas przemienione w jakieś dobro, powinno wydać dobry owoc (zmianę? dzieło? czyn? wejście na drogę ku...?). To olśnienie (np. istota rzeczy, ukierunkowanie, naprowadzenie) zaistnieć może np. poprzez myśl, słowo, obraz, pytanie, działanie, przykład itp. (patrz np. Madurowicz 2019). Mistrz to zazwyczaj ktoś, kto pociąga za sobą innych (tutaj: nauczycieli, uczniów – studentów), otwiera ich np. na drogi dotąd nieuczęszczane lub mniej znane, ktoś, kto czuje się odpowiedzialny w jakiejś mierze za nich, za ich rozwój naukowy, ale i za rozwój w głębszym sensie – kształtowanie postaw, służenie wartościom (np. prawdzie, słowu, szeroko pojętemu dobru ludzi, pięknu świata). Jest to osoba, której zależy nie tylko na rozwoju i doskonaleniu warsztatu zawodowego (np. artystycznego, naukowego, dydaktycznego), ale i na rozwoju człowieczeństwa – osobowości; cechuje ją również zazwyczaj zainteresowanie drugą osobą i troska o nią. Jest to ktoś, kto mówi prawdę, uważnie słucha, rozważa, towarzyszy drugiemu w jego drodze i rozwoju, wymaga wiele zarówno od siebie, jak i od innych (Mitręga 2018). Wreszcie, co bardzo ważne i wyróżniające, mistrz to ktoś nienarzucający swojego zdania, nienakazujący, jak trzeba myśleć, jak działać, ale... stawiający pytania, podsuwający różne słowa, teksty do przemyślenia, rozważenia itp. Ktoś, kto najczęściej nie proponuje gotowych rozwiązań, ale mówi o nich i otwiera innym oczy na nie. Jak podkreśla filozof krakowski W. Stróżewski: *Mistrzem czynią człowieka uczniowie. (...) Mistrzem jest ten, który rzeczywiście jest czy był dla nas autorytetem, który nas wiele nauczył*<sup>7</sup>. Sądzę jednak, że mistrz niekoniecznie musi mieć swojego ucznia, aby mieć taki status. Bywa bowiem, że ktoś nawiązuje do publikacji naukowych, w tym osiągnięć badawczych wybitnego autorytetu (uznanego mistrza) w danej dziedzinie, którego być może nigdy nie spotkał. Jeżeli w jego osiągnięciach naukowych ujawnia się wpływ wspomnianego autorytetu (np. w ujęciach teoretycznych czy metodologii badań naukowych), to można traktować go jako swojego mistrza.

Mistrz nie poucza, nie koryguje ścieżek, ale stanowi ewidentny przykład do naśladowania dla innych. Ci „inni” mają jednak wolną wolę oraz rozum i wykazują albo chęć podążania podobną ścieżką<sup>8</sup>, albo dystans. Mistrz niejednokrotnie umożliwia dostrzeżenie u siebie rozmaitych braków (wiedzy czy też umiejętności), a może i wędrowek na skróty. A jednocześnie nie wytyka innych, nie ośmiesza, nie drwi oraz nie wywyższa się, nie pretenduje do bycia wszechwiedzącym. Potrafi sam *stanąć w prawdzie* i w pokorze wobec własnej człowieczej ułomności i niedoskonałości. *Odnaleźć brak to uczynić krok do odnalezienia siebie. Dotyczy to także wszelkiego typu autorytetów, zwalniając je z fikcyjnego rytualizowania, bolesnego*

<sup>6</sup> Zaznaczyć przy tym należy, że nie tylko dzięki spotkaniom z nim, ponieważ czasami i z innymi ludźmi „przypadkowo” spotkanymi (piszę to określenie w cudzysłowie, bowiem nie ma przypadków – są to dane nam szanse i okazje do... (np. poznawania..., odkrywania..., rozwijania..., czynienia...) wyznaczające cel i określające niezbędne działania).

<sup>7</sup> za: Strelau J. 2016, s. 17.

<sup>8</sup> Nie jest to jednak „wędrowka po śladach”, ale indywidualna, własna droga.



zwykle dla adresatów ich działań i nagminnego u nauczycieli, terapeutów etc., pozoru własnej pełnej sprawności, pewności, zaradności, zdolności objęcia całości dziedzictwa kulturowego (np. wiedzy w danym zakresie). Dziś już takie autorytety są niemożliwe, a te, które o tym nie wiedzą, stają się jednocześnie śmieszne i groźne, a dokładniej – niebezpieczne w swojej śmieszności, z jakiej nie zdają sobie sprawy, mimo oporu uczniów w klasie, obywateli wobec władzy (Witkowski 2009, s. 23). Może w takim przypadku zdarzyć się, niestety, że autorytet mistrza stanie się autorytaryzmem, despotyzmem, tyranią (Lenzen 2003).

Ale także bycie pod opieką mistrza i na wspólnej z nim drodze może niekiedy uśpić uczniów, rozleniwic ich na drodze własnych poszukiwań, dociekań. Bo wiemy *potrzebę ulegania właśnie wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowania decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortem inaczej niż pod skrzydłami kogoś/czegoś lechczącego naszą próżność czy poczucie przynależności do siły i wzniosłości* (Witkowski 2019, s. 23). Jak wiadomo, najlepszy nawet mistrz nie zawsze wszystkich porywa, nie do wszystkich dociera. W ewidentny sposób (i drastyczny, bo prowadzący do śmierci męczeńskiej) widzimy to na przykładzie Chrystusa i Judasza, ale także i innych uczniów, którzy od niego odchodzili, bo go nie rozumieli, nie pojmowali jego słów i nauczania, bali się życiowej moralnej oraz duchowej wysoko ustawionej poprzeczki. Chrystus jest Mistrzem mistrzów. Nie musiał studiować ani kończyć mistrzowskich kursów, nie przechodził też drogi zawodowej do stawania się nauczycielem czy Mistrzem! On nim był. Mówił o sobie, że jest Drogą, Prawdą i Życiem. Był Nauczycielem, Mistrzem i wielokrotnie tak do Niego się zwracano (Rabbi, Rabbuni)<sup>9</sup>.

Mistrz nie musi także prowadzić długich wywodów, czasami stawia krótkie pytania czy też frazy do przemyślenia – refleksji. Stają się one niejednokrotnie pogłębieniem naszego postrzegania świata (zewnątrznego i wewnętrznego). Czynnione wówczas konkluzje rzutują na nasze życie, a przychodzą czasem dzięki kilku tylko słowom powiedzianym przez mistrza – powodując nagłe olśnienie. Podobnego olśnienia można doznać dzięki słowom profesora A. Szczeklika. Pokazują one drogę dochodzenia do prawdy i jej wartości, a przez to także osobę i osobowość tego znakomitego lekarza. Profesor w jednym z wywiadów powiedział: *Nauka jest tylko jednym ze sposobów dochodzenia do prawdy. I lekarz, i naukowiec czytają dwie książki. Jedna to księga natury, a druga to Biblia. Pogodzenie tych dwóch ksiąg nie jest wcale proste, ale może być nieco mniej trudne, jeśli się pomyśli, że obie te książki mogła pisać ta sama ręka* (Szczeklik 1997, s. 265).

Istnieje też czasem mistrz, który kieruje się w życiu określonymi wartościami i wprowadza uczniów w ich świat. Nie jest on jednak (tylko) liderem, ekspertem czy coachem, który zna się na danej dziedzinie i może być doradcą, ale jedynie w wąskim zakresie. Taki mistrz jest wzorem życiowym. Istnieje grupa ludzi (np. uczniów), którzy w swoich wyborach życiowych powołują się na jego

<sup>9</sup> Znane są słowa przestrzegające przed pychą i nadużywaniu tego tytułu. „Nie chcecie również, żeby was nazywano mistrzami, bo jeden jest tylko wasz Mistrz, Chrystus” (Mt 23,10).

autorytet, uzasadniając swoje decyzje stwierdzeniem: on tak by zrobił! (Kłoczowski 1996-1998).

Narzuca się pytanie, czy każdy badacz lub nauczyciel akademicki jest, czy też może być, mistrzem? Nie jest rzeczą przypadku, że humaniści i przedstawiciele nauk społecznych w rozważaniach nad istotą i rolą mistrza w nauce i nauczaniu uniwersyteckim odwołują się do Kazimierza Twardowskiego. On nie tylko głosił poglądy poświęcone temu zagadnieniu, on je także realizował (Strelau 2016). Mówił o tym aspekcie papież Jan Paweł II podczas wizyty w Polsce w 1991 r.: *Młody człowiek jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno, na inne wartości duchowe. Młody człowiek pragnie odnaleźć siebie samego, dlatego szuka, czasem burzliwie szuka, prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją* (Jan Paweł II, Włocławek, 1991). Zawsze będą potrzebni i cenieni tacy nauczyciele (wychowawcy) i mistrzowie – którzy żyją w ten właśnie sposób. J. Strelau zwraca również uwagę, że *bliska współpraca, obcowanie z profesorem, o którym możemy powiedzieć, że jest mistrzem w rozumieniu Twardowskiego, sprzyja kształtowaniu takich interakcji i relacji między mistrzem a uczniem, które pozwalają na bliższe poznanie warsztatu badawczego mistrza, jego potencjału intelektualnego, a także osobowości i zasad postępowania* (Strelau 2016, s. 17).

W wersji nieformalnej mistrz oznacza kogoś, kogo się podziwia, ma się do niego szacunek, uznaje się jego doskonałość (Olbrycht 1998). Z pewnością chodzi tu także o człowieka, którego pragnie się naśladować, uznaje się za autorytet. W obrębie świata naukowego wyróżnia się kilka rodzajów autorytetów, z których trzy, według J. Strelaua, są najistotniejsze. *Pierwszy to autorytet zdobyty dzięki wybitnym osiągnięciom badawczym, tworzeniu teorii, nowych systemów pojęć. Wynika z zasługi badacza dla rozwoju wiedzy naukowej. Drugi to autorytet zdobyty dzięki stworzeniu wielkiej szkoły, wykształceniu wybitnych uczniów. Klasycznym przykładem jest tu Szkoła Lwowsko-Warszawska Kazimierza Twardowskiego. (...) Trzeci to autorytet moralny, przejawiający się w przestrzeganiu zasad i norm etycznych* (Strelau 2016, s. 17). Zestawienie warunków koniecznych i wystarczających do bycia mistrzem oddaje wypowiedź W. Stróżewskiego. Jest to:

- przekazywanie hierarchii wartości, w tym – miejsca w niej tego, czemu poświęcił się dany człowiek i jego uczniowie;
- przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie działań mistrza przez jego uczniów;
- nienarzucanie poglądów i rozstrzygnięć;
- nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów;
- życzliwość i gotowość udzielania uczniom pomocy oraz poświęcanie im własnego czasu (za: Olbrycht 1998).

Znaczące w swej prostocie i oddające w pełni tę ideę jest stwierdzenie W. Stróżewskiego, że warunkiem wystarczającym do bycia mistrzem czy też jego stawaniem się jest radość z kontaktu z uczniami i ich sukcesów. Tylko to i... aż to! O tej uzewnętrznianej przez mistrza radości świadczą także niejednokrotnie nie tylko wypowiedzane słowa, ale i... jego oczy, z których emanuje owa radość – odbija się w nich jak w zwierciadle. Dzieje się tak, ponieważ jest ona wpięrowa uwewnętrzniona, a następnie uwewnętrzniona w spojrzeniu. Wynika z szacunku i miłości

do drugiego człowieka, stawania w postawie „bardziej być”, o której wspomniano wcześniej. Ale podczas wzajemnych kontaktów oraz serdecznych dialogów także i w oczach uczniów (studentów i nauczycieli) odczytać można radość z poczucia wspólnoty i kontaktów mistrz – uczeń. Napisała o tym M.Z. Pulinowa w wierszu *O radości*, którego fragment brzmi: *Istnieją tacy ludzie na Ziemi / przy których nasze oczy / nabierają szczególnego blasku, / ręce otwierają się / w geście dziękczynnym, / a całą postać naszą / wypełnia czysta radość*<sup>10</sup>.

Według niektórych mistrz realizuje dwie misje. Po pierwsze, oddziałuje na swoich uczniów oraz pobudza ich do poszukiwania i kształtowania nowych zdolności, jak też do usprawniania tych, które już mają. Te działania i oddziaływania określić można jako misję dydaktyczną. Ale równocześnie także *zachęcając do pogłębiania swojej wrażliwości i rozwijając kulturę osobistą w sferze wytwórczej, mistrz pełni funkcje wychowawcze* (Górniewicz 2017, s. 10).

M. Dudzikowa, pedagog, profesor nauk humanistycznych oraz nauczyciel akademicki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu używała (przedstawionego już wcześniej w tym tekście) określenia obdarzanie obopólne<sup>11</sup>, które doskonale opisuje współzależność, dzięki której mistrz i uczeń stanowią wzajemnie źródło inspiracji i nieustannego rozwoju. *W jej wyniku rodzi się też głęboka przyjaźń między mistrzem a uczniem, motywowana przeświadczeniem o potrzebie wzajemnego kontaktu i wsparcia, równocześnie jednak dająca przestrzeń do budowania samodzielności i nabierania poczucia kompetencji* (Zakrzewska-Oleędzka, Markowska-Mannista 2019, s. 237). O geograficznych mistrzach oraz o możliwości poznawania ich warsztatu badawczego M.Z. Pulinowa napisała: *Na początku tej uroczystej lekcji geografii pragnę złożyć wyrazy wdzięczności moim wielkim mistrzom z dwóch klasycznych szkół geograficznych na północnym przedpolu łuku karpackiego: krakowskiej i lwowskiej: prof. Janowi Flisowi, prof. Marii Dobrowolskiej oraz prof. Alfredowi Jahnowi. Przywołuję też pamięć twórców tych szkół – Eugeniusza Romera i Ludomira Sawickiego. U wszystkich tych mistrzów zachwylił mnie jasny dyskurs i przejrzysty warsztat badawczy* (Pulinowa 2008).

Coraz częściej zwraca się również uwagę na fakt, że ten model oddziaływania i wyżej przedstawione relacje mistrz – uczeń, niegdyś obecne na uniwersytetach, dzisiaj wyraźnie zanikają. Kształcenie studentów odbywa się niejednokrotnie masowo, kontakt z nimi przybiera niekiedy formę e-mailową lub poprzez zajęcia on-line, zachęca się wykładowców do stosowania e-learningu, kolokwia i egzaminy przeprowadzane są często w formie testów (Strelau 2016) itp. Coraz częściej można spotkać się z poglądem, że zadaniem wykładowcy uniwersyteckiego nie jest zwracanie uwagi na pewne oczywiste niegdyś i respektowane bez zastrzeżeń

<sup>10</sup> Tekst pochodzi z rękopisu otrzymanego od prof. M.Z. Pulinowej; zamieszczony on też został w artykule J. Aniel i E. Szkurat (2008).

<sup>11</sup> Obdarzanie obopólne jest określeniem, którego używała prof. Maria Dudzikowa do opisanego relacji między uczestnikami Letniej Szkoły Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

zasady dobrego wychowania (*savoir-vivre*) (Gentile 2018<sup>12</sup>; Kostera, Rosiak 2005). Obecnie w wychowaniu młodego człowieka brakuje na ogół bezpośredniego kontaktu z mistrzem, który by mu towarzyszył w drodze komplementarnego rozwoju. Jedną z przyczyn jest *technizacja w działaniu, utylitarne kreowanie myśli, wąskie i wyspecjalizowane patrzenie na naukę, nawet bez szczególnego jej zrozumienia, byle przyniosła korzyści. Niestety, co podkreśla T. Gadacz, równocześnie brakuje ukierunkowania życia na refleksję i rozwój duchowy. Życie współczesne ma być natychmiastową realizacją pragnień. Nieobecna jest w nim cnota cierpliwości i trudu. Jest to problem, który dotyczy dorosłych i młodzieży. Zatem postarajmy się zrozumieć, jak mocno odeszliśmy od prawdziwego procesu wychowawczego, od pracy nad sobą, od obecności mistrza. Ponosimy konsekwencje odejścia od relacji uczeń – mistrz w procesie wychowawczym* (Hibner 2013, s. 60). Zwraca się też często uwagę na kryzys wartości (m.in. Duma 2020), w tym szczególnie dotyczący Europy Zachodnią. Twierdzi się, że im bardziej i szybciej społeczeństwa się bogacą, tym uboższe staje się ich życie duchowe (Mastalski 2015). W tym kontekście zasadne jest stawianie pytania, jakie zadał prof. J. Strelau „Czy minęła już era mistrzów?” i próba szukania na nie odpowiedzi na uniwersytetach, jak też odnajdywania tam (jeszcze?) mistrzów – pytania o ich drogę, wyznaczone cele, sens działania i wartości, jakimi żyją.

Nauczyciele szkolni czują się niejednokrotnie osamotnieni, przepracowani, sfrustrowani wobec ogromu zadań na nich nakładanych; są też czasem zagubieni wobec częstych zmian w oświacie, reform szkolnictwa. Szczególnie wtedy potrzebują wsparcia we wspólnocie innych nauczycieli – kolegów (którzy przebywają podobną drogą), a także kogoś, kto pomoże im nie tylko przejść przez ten trudny czas, ale zachęci, zmobilizuje również do dalszego rozwoju. Poszukują oni (i oczekują) kogoś, przy kim będą się czuli bezpiecznie, rozumiani, autonomiczni, ale też inspirowani do wysiłku. Wysiłkiem tym jest dalsza twórcza praca, własny rozwój, w tym poszukiwanie etosu. I tu dochodzi do głosu etyka: *Właśnie etyka ze swym głęboko idącym apelem chce zmieniać ludzkie sposoby bycia. Wzywa ona człowieka, by odkrył, co jest jego etosem, i by to, co odkrył, uczynił własnym sposobem bycia. Odkryć swój etos znaczy w jakiejś mierze przestać powielać stereotypy. A przestać powielać stereotypy znaczy zdobyć się na twórczość. Chodząc własnymi ścieżkami, człowiek buduje swój etos. Co nie znaczy, że hasłem etosu jest oryginalność. Są „sposoby bycia, które pozwalają ludziom na ciągłe zmiany postaw i są sposoby bycia, które na coś podobnego nie pozwalają. Odnosimy wrażenie, że jakby sposób bycia był w nas czymś trwalszym niż postawa, czymś bardziej źródłowym, miejscem, gdzie postawy tworzą się i obumierają. Postawy przemijają, ale sposób bycia pozostaje* (Tischner 1997, s. 96). Mistrz ujawnia swój sposób bycia, poglądy, swoje credo, własne postawy życiowe, a także szeroko pojęty warsztat pracy. Jednocześnie zachęca uczniów do „wypłynięcia na głębiej” w celu poszukiwań wartości, odkrywania własnych celów życiowych i refleksji nad możliwościami i sposobami ich osiągnięcia. Mistrz prowadzi ze swoimi uczniami dialog, a nie wykład. Mówił o tym do nauczycieli Jan Paweł II w Łowiczu 4 czerwca 1999: *Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy. Stoicie*

<sup>12</sup> Patrz także źródła: <http://eeia.samorząd.p.lodz.pl/index.php/files/large/d2a5b0bf9ce045d>.

przed trudnym i poważnym wyzwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni szukają wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. (...) Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie (VII Pielgrzymka... 1999, s. 195). Przywołajmy też, cytowane już wcześniej przez nas słowa papieża, ale teraz – w innym już odniesieniu: *Młody człowiek jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno, na inne wartości duchowe. Młody człowiek pragnie odnaleźć siebie samego, dlatego szuka, czasem burzliwie szuka, prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją* (Jan Paweł II, Włocławek 1991). Dlatego zawsze będą potrzebni tacy ludzie – jako ci, którzy żyją takimi wartościami.

Nauczyciele nauczycieli geografii, czy też mistrzowie, przekazują następnemu pokoleniu idee, przesłania, które niejednokrotnie odziedziczyli od poprzedników – swoich mistrzów. Oto przykład jednego z nich. *Stawiam pytania, które są zadaniem dla moich młodszych kolegów, badaczy pogranicza przyroda – człowiek. W ich ręce przekazuję losy mojej małej, własnej, prywatnej myśli geograficznej, której początek otrzymałam w spadku od wielkich mistrzów. Pamiętajcie młodzi przyjaciele, że geografia to piękna nauka, syntetyzująca wiedzę o planecie Ziemi; planecie, która dawno, dawno temu przyjęła gościnnie człowieka – istotę rozumną, posiadającą wolę i umiejętność czynienia refleksji* (Pulinowa 2008).

Misją mistrza jest nie tylko ujawnianie uczniom własnego warsztatu pracy (stosowanych narzędzi, metod, technik), ale także warstw, z których składa się ten warsztat – zaczynając od najprostszych, a kończąc na finezyjnych i skomplikowanych. Chodzi też o uświadomienie różnych, komplementarnych płaszczyzn rozwoju: intelektualnego, emocjonalnego i duchowego – w tym własnego świata wartości i ich hierarchii (Tischner 1984, Angiel 1996b). Można być wybitnym naukowcem, badaczem i autorytetem w jakiejś dziedzinie, ale nie być mistrzem dla innych. W przypadku mistrza nieodzowne jest coś, co określić można umiejętnością i radością wspólnego z uczniami *wędrowania* ku wyznaczonym celom i wartościom oraz oddziaływania rozumianego jako dobre *promieniowanie*. Bycia dla nich darem – przykładem, świadectwem i wsparciem w drodze rozwoju – inspiracją i szansą.

Dobrze jest samemu szukać i odnaleźć swego mistrza (i Mistrza), który będzie światłem w mrokach dzisiejszego świata, nadzieją i kompasem w chaosie oraz lękach. Takiego, który wymaga, a jednocześnie raduje się z postępów, odkryć i sukcesów ucznia. Idzie z uczniem (niekoniecznie przed nim), a uczeń wie i czuje, że jest rozumiany, akceptowany i miłowany.

## **2. WYZWANIA**



## NAUCZYCIEL GEOGRAFII – KREATYWNY SPRAWCA CZY BIERNY ODTWÓRCA?

Aktywność nauczyciela na polu edukacji geograficznej, jego zaangażowanie w pracę z uczniami oraz rozwijanie pedagogicznego profesjonalizmu (Gołębniak, Zamorska 2014) w istocie dotyczą kwestii sprawstwa, określanego przez J. Brunera jako *zdolność do zainicjowania oraz ukończenia czynności* (Bruner 2010, s. 58). Stanowi ono świadectwo wykonania czynności poprzedzających działanie, czyli najpierw zastanowienie się nad nim, następnie dokonanie wyboru opcji najlepszej bądź najbardziej słusznej, po czym podjęcie decyzji. Inicjująca je refleksyjność jest opisywana jako skłonność lub zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń poprzez uruchamianie takich aktywności mentalnych, jak: planowanie, ćwiczenie, zastanawianie się, decydowanie, przeżywanie na nowo, nadawanie priorytetów, wyobrażanie sobie, wyjaśnianie, szacowanie kosztów działania (Hejnicka-Bezwińska 2008, Archer 2013). Refleksyjność nie ma charakteru permanentnego, pojawia się natomiast w momencie zablokowania działań rutynowych przez sytuacje trudne, które przykładowo wymagają wyboru wartości lub rekonstrukcji dotychczasowej wiedzy (Arends 1994, s. 46). Pozyskane dzięki nim nowe dane lub wiedza zostają włączone do już zdobytych struktur poznawczych, tworząc nowe powiązania wiedzy z działaniem, zmieniające się pod jej wpływem. Ostatecznie triada: refleksyjność – decyzyjność – sprawczość pozwalają jednostce działającej doświadczyć siebie jako człowieka – refleksyjnego, sprawcy zdolnego zarządzać nie tylko własną osobą w ramach samodoskonalenia się (sprawstwo wewnętrzne), ale też oddziaływać na otaczający świat (sprawstwo zewnętrzne). W kontekście powyższej definicji pojawia się pytanie o sprawstwo nauczycieli geografii i działania podejmowane na jego rzecz.

### USTALENIA METODOLOGICZNE

W ramach rozpoznania tak postawionego problemu postanowiono wyłonić oblicza sprawczości<sup>13</sup> z danych przedstawionych w wybranych artykułach „Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG” opublikowanych w latach 2011–2020. Jako

<sup>13</sup> Pojęcia sprawstwa i sprawczości w niniejszym opracowaniu, podobnie jak w literaturze przedmiotu, stosuje się zamiennie.



metodę przydatną w ich studiowaniu obrano analizę danych zastanych, czyli takich, *których cel powstania nie był nigdy celem badawczym, a mimo to korzystają z nich różni badacze* (Świderek 2013, s. 33). W ich kwerendzie przydatna okazała się technika pracy z tekstem stosowana w fenomenografii, gdyż – podobnie jak w tym podejściu badawczym – pozwoliła ona na odkrycie kategorii opisujących przejawy nauczycielskiego sprawstwa.

Praca nad tekstami objęła trzy etapy: (1) redukcję polegającą na wyodrębnieniu fragmentów będących opisami sprawstwa; (2) pogrupowanie ich albo ze względu na treści najbardziej względem siebie kontrastowe, albo najbardziej podobne i utworzenie w ten sposób kategorii odpowiadających domenie opisywanego zjawiska – jednorodnej pod względem znaczenia nadawanego sprawstwu (Jurgiel 2009, Jurgiel-Aleksander 2016); (3) sformułowanie wniosków (Miles, Huberman 2000, Peräkylä 2009, Urbaniak-Zajac 2016). Zastosowane w analizie podejście B. Chyrowicz (2013) nazywa „od dołu do góry”, co oznacza, że nie rozpoczyna się jej od ogólnych reguł, lecz przeciwnie – skupia uwagę na społecznej praktyce, która prowadzi do sformułowania wniosków uwzględniających kontekst zdarzeń znacznie szerszy niż miałyby to miejsce w formalnej dedukcji. Rozpatrywanie zdarzeń w powiązaniu z towarzyszącym im kontekstem nie tylko lepiej oddaje ich złożoność, ale też staje się impulsem do wprowadzenia zmian. Cytowane fragmenty tekstów wyróżniono kursywą, a ich źródła umieszczono w bibliografii.

## **ODMIANY SPRAWSTWA NAUCZYCIELI GEOGRAFII. ANALIZA DANYCH ZASTANYCH**

Analiza teksów opublikowanych we wszystkich numerach „Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG” (dalej nazywanych: Pracami KEG) ujawnia zróżnicowanie edukacyjnych działań nauczycieli ze względu na status ontyczny, pozwalający na konceptualizację wiedzy o sposobach doświadczania własnego sprawstwa i siebie samych jako sprawców: (1) potencjalnych, (2) realnie działających, (3) biernych.

### **Nauczyciel geografii – sprawca potencjalny**

W pracy dydaktycznej przed nauczycielem rozpościera się przestrzeń możliwości i wyzwań, powinności i obowiązków wywodzących się z dwu rozłącznych „światów życia”: wewnętrznych przeżyć oraz zorientowanych opozycyjnie wobec nich stymulatorów „z zewnątrz”, spoza jego osoby (Habermas 1999). Potencjalna refleksja rozpatrywana jako proces wewnętrzny może przyjmować formę mentalnego dialogu nauczyciela z sobą samym, w ramach którego dokonuje on subiektywnych ocen, osądów lub formułuje opinie odnoszone do kryterium sumienia. Kierując myślenie w głąb własnej świadomości, ma możliwość odkrywania aktualnego horyzontu „Ja” oraz zdolności do oddolnego kreowania własnego świata życia – osobistego i zawodowego (Chrost 2017, Chudy 2006), którego owoce w przyszłości (bliższej bądź dalszej) przyjmą formę podejmowanych przez

niego działań (Chrost 2017, Kwaśnica 2003). W Pracach KEG charakterystyka nauczyciela potencjalnie refleksyjnego ukazuje go jako człowieka poszukującego, dążącego do *poznania otaczającego świata lub wypracowania własnego stylu, (...) [którym] kieruje chęć osiągnięcia, zdobycia, odnalezienia, odkrycia czegoś. Inspirowana jest zarówno wewnętrznymi impulsami poznawczymi, jak i zewnętrznymi działaniami, wydarzeniami, zjawiskami czy procesami przyrodniczymi* (Piotrowska 2020, s. 133). Ewentualne niebezpieczeństwo ograniczenia refleksji do własnego świata życia zostaje usunięte dzięki równoważeniu jej z refleksją w horyzoncie bytu (Chudy 2006) rozpatrywanym na styku osoby nauczyciela i otoczenia doświadczanego w skali od mikro – najbliższej przestrzeni, po makro – w wymiarze globalnym. Tym samym w codziennej pracy nauczyciela może pojawić się dialektyka refleksyjności wewnętrznej z zewnętrzną, ich wzajemne przenikanie się, prowadzące do budowania przez niego dydaktycznej autonomii, ale w relacji do środowiska (społecznego, gospodarczego, kulturowego itd.) (Archer 2013). Autorzy tekstów zamieszczonych w Pracach KEG dostrzegają potencjał oddolnego decydowania przez nauczycieli o przebiegu kształcenia, ale i też nie pomijają w nich dialektyki nauczycielskiego „Ja” ze światem zewnętrznym, przykładowo reprezentowanym przez podstawę programową. Pokazują, że z jednej strony stwarza ona warunki do podejmowania określonych treści *nie narzucając ich*, ale zarazem, z drugiej strony, jej realizacja *wymaga od nauczyciela zwrócenia uwagi na ucznia, uważności, wrażliwości, odejścia od stereotypów, refleksyjności* (Sadoń-Osowiecka 2018, s. 81).

Szerokie spektrum możliwego działania stawia nauczyciela geografii przed wyborem różnych scenariuszy pracy z uczniami i własnej roli w każdym z nich. Potencjalność jej kreacji rozciąga się między byciem pedagogiem poszukującym: organizującym warunki uczenia się, refleksyjnym praktykiem i architektem wiedzy ucznia, a bezkrytycznym wykonawcą odgórnych poleceń. Wielość odmian jego sprawstwa odzwierciedla przywołana w Pracach KEG myśl W.A. Warda: *Słaby nauczyciel – opowiada. Dobry nauczyciel – wyjaśnia. Bardzo dobry nauczyciel – demonstruje. Genialny nauczyciel – inspiruje* (za: Piotrowska 2020, s. 133). Potencjalność działania może dotyczyć, np. zmiany metod kształcenia, ta jednak, jak stwierdza autorka opracowania, jest uzależniona od takich czynników, jak: *indywidualne preferencje nauczyciela, specyfika szkoły i klasy, zasobność zaplecza dydaktycznego pracowni geograficznej i in.* (Dzięcioł-Kurczoba 2020, s. 72). Decyzja, czy dane działanie ostatecznie zostanie podjęte, czy odrzucone z powodu realnych bądź domniemych uwarunkowań, podkreśla wpisane w sprawstwo prawdopodobieństwo jego zaistnienia, a następnie przekształcania go w realną pracę z uczniami. Jednak, jak wynika z tekstów pomieszczonych w Pracach KEG, ta praca jest realizowana w różnych zakresach, implikowanych zróżnicowanymi przyczynami.

### Nauczyciel – sprawca realnie działający

W obrębie tej kategorii, ze względu na odmienne ontycznie usytuowanie przesłanek do działania, opierając się na analizowanych artykułach opublikowanych w Pracach KEG, można wyróżnić: (A) nauczyciela – sprawcę kreatywnego oraz (B) nauczyciela – poddającego się kierowaniu.

## Nauczyciel – sprawca kreatywny

Nauczyciel przedstawiany w tej podkategorii oddolnie inicjuje działania podejmowane w ramach edukacji geograficznej, czyniąc to:

- indywidualnie – w ramach sprawstwa podmiotowego, w dalszej części tekstu będzie on nazywany sprawcą autonomicznym;
- zespołowo – poprzez sprawstwo wspólnotowe, dalej opisany jako nauczyciel – członek kształcenia zespołowego.

## Nauczyciel – sprawca autonomiczny

Sprawstwo nauczyciela – autonomicznego podmiotu – cechuje indywidualna zdolność i gotowość do kreatywności w kształceniu geograficznym. Trafnie oddają ją słowa W. Myśliwskiego przywołane w jednym z tekstów: *Najciężej jest ruszyć. Nie dojsć, ale ruszyć. Dać ten pierwszy krok. Bo ten pierwszy krok nie jest krokiem nóg, lecz serca. To serce najpierw rusza, a dopiero nogi za nim zaczynają iść. A na to nie tylko trzeba siły, ale i przeznaczenia, żeby przemóc serce i powiedzieć: to ruszam* (za: Angiel 2020, s. 124). Opisują one nauczyciela-sprawcę, po pierwsze, jako samostanowiący podmiot zorientowany na ustawiczny samorozwój, nieustający w *refleksyjności nad sobą samym, własną hierarchią wartości, powołaniem oraz wspieraniem uczniów w odnajdywaniu w sobie najwyższych wartości* (Szkurlat, Hibszer 2019, s. 13). Po drugie, jako profesjonalistę wciąż rozwijającego własne kompetencje m.in. w zakresie prowadzenia badań własnych (Przybylska 2016), jako wspierającego uczniów doradcę i mentora, budzącego ich motywację wewnętrzną, wiarę w siebie i własne możliwości, zdolnego zaciekawic i zainspirować do działania (Dacy-Ignatiuk i in. 2020). Cenna okazuje się także umiejętność pozostawienia uczniowi decyzji o wyborze najkorzystniejszej dla niego drogi i tempa uczenia się (Dacy-Ignatiuk i in. 2020, s. 31), stymulowania jego aktywności (Dacy-Ignatiuk i in. 2020, s. 12), jak również dawania świadectwa własną *postawą otwartości wobec uczących się i świata* (Angiel 2020, s. 118), bycia niekrytykanckim partnerem gotowym do dyskusji (Ratajczak-Szczerba 2016).

Na lekcjach geografii **sprawstwo podmiotowe** przejawia się w niestandardowym kształceniu geograficznym, obejmującym m.in.:

- słuchanie oraz obserwowanie *opowieści miejsc, odkrywanie ich swoistości* (Angiel 2019, s. 37), ich odpominanie, *spoglądanie na krajobraz okiem i sercem* (Angiel 2019, s. 38);
- geopoetykę: *podróże śladami książek, miejskie gry literackie, tworzenie map i przewodników literackich* (Rybicka 2019, s. 51);
- włączanie do kształcenia geograficznego wybranych dzieł sztuki z gatunku malarstwa krajobrazowego (Piotrowska 2020);
- dzielenie się *przemysleniami o ćwiczeniach (pracy) terenowych (fieldwork)* (Ratajczak-Szczerba 2016, s. 214).

Nauczyciel – autonomiczny sprawca, otwarty na wyzwania (Ratajczak-Szczerba 2016, s. 218), odpowiedzialny za wszelkie przejawy autonomicznego sprawstwa dydaktycznego (Groenwald 2016), sięgający po koncepcje teoretyczne (Sadoń-Osowiecka 2011) – jest opisywany nie tylko w kategoriach pedagogicznego

ideału, lecz również osoby realnie istniejącej, która samostanowi o edukacji geograficznej prowadzonej w swojej klasie, szkole i środowisku. To pasjonat, którego jednak – jak wynika z tekstów – nie spotyka się nazbyt często.

### Nauczyciel jako członek zespołowego kształceniu

Istotną cechą opisywanego w jednym z rozdziałów w Pracach KEG działania zespołowego jest zainicjowanie go, a następnie zrealizowanie przez zespół, który w ramach **sprawstwa wspólnotowego** wychodzi poza ustalone schematy kształcenia, poza obowiązujące normy społeczne i oświatowe. Z analizowanych opracowań wynika, że w budowaniu złożonej z uczniów i nauczycieli **wspólnoty uczących się** (Groenwald 2019) istotną rolę odgrywają:

- zaangażowanie w działania w sferze publicznej, przejawiające się w aktywności w organizacjach pozarządowych i ruchach społecznych nie tylko z racji pasji, ale też zdobytego przygotowania merytorycznego (Piróg 2011, Osuch 2012);
- dostrzeganie spójności (braku konfliktu) z założeniami podstawy programowej takich działań edukacyjnych, jak wyprawy i obozy naukowe, organizowane wspólnie z uczniami (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014);
- zdolność czerpania z ofert ośrodków edukacji nieformalnej, np. centrów nauki, instytucji kultury, festiwali naukowych i wielu innych (Podgórski, Charzyński 2014);
- *interakcje między uczestnikami procesu kształcenia* (Cichoń, Piotrowska 2017, s. 121);
- *wsparcie ze strony dyrekcji szkoły, władz i społeczności lokalnej* (Zarychta 2018, s. 208–209);
- *otwartość ze strony instytutów naukowych i przedsiębiorstw przemysłowych* (Zarychta 2018, s. 214).

Autorzy analizowanych prac przyznają zarazem, że ostatecznie wszystko zależy od kreatywności nauczycieli, których tak opisują: *W tej szkole istnieje grupa nauczycieli – zapaleńców, którzy nie zważając na obwarowania biurokratyczne i inne przeszkody, starają się realizować podstawę programową w sposób empiryczny (...). Należy nadmienić, że nie byłoby takich możliwości, gdyby nie pozytywne nastawienie do innowacji dyrekcji szkoły* (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014, s. 195). Zbiorowe sprawstwo umożliwia włączenie do edukacji geograficznej takich działań, jak:

- realizację autorskiego międzyprzedmiotowego programu kształcenia przy współpracy nauczycieli historii, języka polskiego, matematyki, geografii, fizyki, chemii, biologii, w którym przewidziano m.in. 1–3 dni obligatoryjnych zajęć terenowych: *wycieczek geograficznych, ścieżek dydaktycznych, warsztatów terenowych* (Zatorski 2018, s. 209);
- stosowanie nowych metod: edukatorium, metody projektu, *jigsaw*, stwarzających uczniom i nauczycielowi *przestrzeń współpracy przy dążeniu do wspólnego celu, pracy w grupie, odejścia od rywalizacji* (Dacy-Ignatiuk i in. 2020, s. 32–36);
- tworzenie szkolnego ogrodu odzwierciedlającego krajobraz kulturowy *przez wspólnotę uczniów i nauczycieli przyrody, geografii, biologii* (Dacy-Ignatiuk i in. 2020, s. 39);

- wytyczenie geograficznej ścieżki dydaktycznej; projekt opracowany przez studentów został zweryfikowany podczas zajęć terenowych z udziałem uczniów lokalnej szkoły, po czym *przekazany do zaopiniowania lokalnym władzom samorządowym, finansującym go* (Abramowicz 2018, s. 221);
- organizowanie *wycieczek krajoznawczo-dydaktycznych jako formy realizacji podstawy programowej* (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014, s. 195).

Znamienne, że wszystkie opisane w Pracach KEG przejawy sprawczości zbiorowej dotyczą głównie zajęć w terenie, podczas których – dosłownie i w przenośni – znikają mury ograniczające kreatywność studentów, nauczycieli, uczniów, innych członków szkolnej społeczności oraz instytucji (Abramowicz 2019). W otwartej przestrzeni działania odkrywają wartości jednoczące ich w zbiorowym sprawstwie, jak: współodpowiedzialność za proces kształcenia (Sypniewski 2018) bądź jego prospektywna orientacja (Abramowicz 2018).

### Nauczyciel jako sprawca kierowany (z zewnątrz)

W publikacjach zamieszczonych w Pracach KEG podejmowane są również kwestie przeszkód czy wręcz barier ograniczających kreatywność nauczycieli geografii. Ich pochodzenie jest opisywane dwojako: po pierwsze, jako wyływająca z wewnętrznego przeświadczenia potrzeba zachowania bardzo dużej ostrożności w samodzielnym działaniu i podejmowanie go dopiero po uzyskaniu aprobaty znaczących innych, np. nauczycieli z dłuższym stażem pracy w zawodzie lub dyrekcji szkoły. Takie pozytywne zaopiniowanie planowanej innowacji, bądź zniechęcenie do niej, z jednej strony chroni przed potencjalnym popełnieniem błędu, ale z drugiej strony paraliżuje przed choćby próbą podjęcia działań odbiegających od tradycyjnej dominacji nauczania nad uczeniem się czy *poszukiwania jak najlepszych rozwiązań metodycznych, przynoszących efekty edukacyjne i wychowawcze* (Tracz, Puzyna 2017, s. 155). Decyzja o rezygnacji z działania zostaje powzięta najpierw na poziomie mentalnym, dlatego do jego podjęcia w ogóle nie dochodzi, o czym można wnioskować na podstawie opisu sytuacji przedstawionej w jednym z tekstów: *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* (Tracz, Puzyna 2017, s. 153). Mimo słusznego spostrzeżenia autorów opracowania o relatywnym charakterze potencjalnych przeszkód, logika niemożności okazuje się dla nauczycieli nie do przewyciężenia. Do takiego wniosku skłania jedno z opublikowanych w Pracach KEG doniesień badawczych, zgodnie z którym *największy problem stanowi zmiana myślenia nauczyciela. To nauczyciel musi „wyjść z pudełka” przyzwyczajonej rutyny i zacząć szukać alternatywnych dróg dochodzenia do wiedzy, wykorzystujących zmiany zachodzące w otoczeniu. Zmiana myślenia dorosłych o roli szkoły pociągnie za sobą zmianę u uczniów* (Adamczewska 2020, s. 42).

Jako drugie źródło obaw zniechęcających nauczycieli do kreatywności można wskazać zewnętrzne, stanowione poza nim regulacje oświatowe, wymagania społeczne, których spełnienie przedkładają ponad inne argumenty. Zalicza się do nich m.in.: (a) redukcję aspiracji zawodowych i ograniczanie ich do awansu

zawodowego w zamian za całonocny rozwój w zawodzie; (b) podporządkowanie wypływające z troski o *zachowanie własnego miejsca pracy* (Osuch 2018, s. 92); (c) uwikłanie edukacji geograficznej w egzaminy szkolne. Do takiej konstatacji skłaniają opracowania, w których rozpatrywana jest ta problematyka. Wynika z nich, że refleksyjność nauczycieli geografii bywa ograniczana do *aprobaty szczegółowo opisanych wymagań programowych*, [ponieważ] *pomagają im one dość dokładnie przewidzieć składowe egzaminów i zaplanować pracę z uczniami*. Niestety, *sytuacja ta ma również wiele niekorzystnych następstw, takich jak: uczenie „pod egzaminy”, uniformizację działań edukacyjnych, brak twórczego zaangażowania nauczycieli w tworzenie własnej wizji kształcenia, brak uwzględniania lokalnych warunków, powielanie gotowych wzorców itp.* (Szkurłat i in. 2018, s. 15–16). Niewykluczone, zdaniem autorów jednego z opracowań, że kształcenie zawężone do materiału sprawdzanego metodą testową może w konsekwencji prowadzić do odhumanizowania procesu edukacji (Szkurłat i in. 2018, s. 20). Wtedy też, czego dowodzą badania R. Zarychty, dochodzi do odwrócenia kolejności w realizacji oficjalnej strategii edukacji, zgodnie z którą winna ona przebiegać w porządku: (1) od analizy podstawy programowej, (2) programu nauczania, (3) podręczników, po (4) dobór zbiorów zadań i (5) przegląd arkuszy egzaminacyjnych, na rzecz jego lustrzanego odbicia, czyli zapoznania się arkuszami egzaminacyjnymi i prowadzenia nauczania opartego na nich, a dopiero na końcu na porównanie ich z wytycznymi podstawy programowej (Zarychta 2018, s. 187).

Konsekwencją refleksyjności ograniczonej do samokontrolowania zgodności działania z wytycznymi zewnętrznymi jest:

- ugruntowanie działań rutynowych wynikające z przeświadczenia, iż są one bezpieczne, co tłumaczy się m.in. tym, że *także sami nauczyciele często przy wprowadzaniu szybkich i gruntownych zmian nie czują się komfortowo* (Osuch 2018, s. 92);
- podtrzymanie stabilności nauczycielskiego świata życia, jego pewności niezaskakującej niespodziankami, (czasem) trudnymi do pokonania przeszkodami;
- zamknięcie w tradycji swojego mikroświata, np. poprzez kształcenie transmisyjne; jego wybór umożliwia zachowanie ciągłości edukacji geograficznej w formie niezmiennianej od lat, co wobec dynamicznych przemian świata wokół czyni taką edukacją anachroniczną.

Z tych publikacji zamieszczonych w Pracach KEG, w których opisano przypadki niepogłębionej refleksyjności nauczyciela, wynika, że jego działanie zostaje podjęte w odpowiedzi na zewnętrzne zalecenia, indywidualnie interpretowane jako obowiązek prowadzenia kształcenia w myśl podstawy programowej i innych rozporządzeń oświatowych lub powielania warsztatu dydaktycznego zaobserwowanego w czasach, gdy sam był uczniem albo też jako dążenie do sprostania wymaganiom społecznym. Odejście od stereotypu nauczyciela, który został wyniesiony z czasów własnego uczenia się, okazuje się trudne zwłaszcza dla pedagogów o krótkim stażu pracy. Wraz z doświadczeniem z ich strony niepewności w prowadzonym działaniu dydaktycznym pojawia się potrzeba potwierdzenia przez inne znaczące osoby (np. dyrektora, kolegi o dłuższym stażu) słuszności podejmowanych w tym zakresie decyzji, ich aprobaty lub pochwał. Przez M. Archer rozpatrywana tu kategoria sprawstwa kierowanego (z zewnątrz) jest określana

mianem sprawstwa pierwotnego „grzecznych dzieci”, gdyż podobnie jak one, obierający je nauczyciele w pracy zawodowej kierują się oczekiwaniami i wskazaniami osób uznawanych za „ważniejsze” od nich.

Wśród publikowanych w Pracach KEG analizach podstawy programowej niektóre prowadzone są w kontekście namysłu nad refleksyjnością nauczyciela i perspektywą jej pogłębienia (lub pobudzenia). Pokazują one, że dokonane w tym dokumencie zapisy:

- uzasadniają *potrzebę stosowania w edukacji geograficznej kształcenia poszukującego oraz aktywnych form i metod poznania* (Szkurłat 2020, s. 25);
- zachęcają do *możliwie największego zakresu samodzielności w kształtowaniu procesu edukacji geograficznej* (Szkurłat i in. 2018, s. 13), zwłaszcza *świadomości pewnej swobody w doborze treści lekcji* (Szkurłat i in. 2018, s. 15).

Ów zakres tzw. pewnej swobody nie jest więc nieograniczony i może być przez nauczycieli wykorzystany w różnym zakresie, w tym ograniczony do minimum, co wiąże się ze zgodą na bycie kierowanymi. Niewykluczone więc, że jako osoby niesamodzielne w pracy dydaktycznej takiej samej uległości oczekują ze strony uczących się, co dostrzeżono w pracy opisującej przebieg zajęć na uczelni, realizowanych w formie e-learningu. Wypowiadający się nauczyciele prezentowali dwojakiego rodzaju postawy wobec nich: nieliczni docenili tę formę, ale głównie spotkała się ona z krytyką z powodu, jak twierdzili badani, utraty centralnej pozycji w procesie kształcenia, zmniejszenia *kontroli nad studentem w trakcie rozwiązywania przez niego zadania* (Kot 2015, s. 32) oraz niemożności dyscyplinowania go i przymuszania do uczenia się (Kot 2015, s. 35). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że osobami doświadczającymi uczenia się jako sprawstwa odgórnie kształtowanego i kontrolowanego byli studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela.

## NAUCZYCIEL JAKO BIERNY I BEZRADNY UCZESTNIK EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Jako przyczynę nauczycielskiej bierności wskazuje się doświadczanie bezradności wobec sytuacji i zdarzeń na tyle złożonych, że mimo poszukiwania w myślach jakiegoś rozwiązania, osoba nie znajduje go i z tego powodu nie podejmuje działania. To prowadzi do wzmożonej dezorientacji i poczucia tzw. pękniętej refleksyjności, której źródłami mogą być, np.:

- przypadkowe wydarzenie biograficzne albo przywołane z pamięci traumatyczne wydarzenie z przeszłości, które staje się barierą paraliżującą działanie;
- propagowany (zwłaszcza przez teorię kształcenia) imperatyw bycia pedagogiem refleksyjnym implikujący dążenie do monitorowania siebie, innych ludzi (uczniów, nauczycieli) i zachodzących między nimi relacji, niemożliwy w praktyce do zrealizowania w sytuacji zewnętrznego nacisku na prowadzenie działań rutynowych;
- życie w społeczeństwie informacyjnym, w którym – paradoksalnie – im silniej jest zglobalizowana komunikacja, tym bardziej osoby czują się społecznie od-

izolowane. Podkreśla się przy tym, że w im większym stopniu komunikacja jest masowa, tym staje się ona mniej ludzka, a im szersza, tym bardziej zawęża doświadczanie drugiego człowieka jako osoby. W efekcie wzmagający się dystans w relacjach przekłada się na rezygnację z szukania wsparcia w trudnych sytuacjach u innych ludzi (Chrost 2018, Archer 2013);

- atrofia systemów aksjonormatywnych; wzmagają ją lęk przed utratą pracy wyobrażaną jako skutek niekonwencjonalnego kształcenia, stąd nauczyciel wybiera postępowanie zachowawcze.

Ta konstatacja pojawiła się po lekturze tekstów opublikowanych w Pracach KEG, których autorzy dostrzegają m.in., jak *ogromnym problemem współczesnej, nie tylko polskiej, szkoły stało się uczenie „pod egzaminy”, a co gorsza – bardzo często uczenie „pod testy”. (...) Wydaje się, że w polskim systemie egzaminacyjnym niedoceniany jest wpływ koncepcji egzaminów, treści i form zadań egzaminacyjnych na dobór treści, metody i formy pracy uczniów i nauczycieli, a w konsekwencji na jakość i efekty kształcenia* (Szkurlat i in. 2018, s. 19–20). Wewnętrzne przeświadczenie o obowiązku kształcenia „pod test” skutkuje zablokowaniem refleksyjności, a jego konsekwencją staje się sprawstwo zaniechane, najogólniej oznaczające powstrzymanie się od działania, które na podstawie formalnie spoczywających na nauczycielu zobowiązań powinno mieć miejsce. W przypadku nauczycieli geografii ten rodzaj sprawstwa tworzy obszerną kategorię analityczną charakteryzującą pedagoga świadomie rezygnującego z działania na rzecz bierności. Na jego portret kreślony na podstawie tekstów pomieszczonych w Pracach KEG składają się m.in.:

- nierealizowanie lub pozorowanie zajęć terenowych (Ratajczak-Szczerba 2016, Dzieciół-Kurczoba 2020) spowodowane: zbyt krótkim czasem trwania lekcji (tylko 45 minut) oraz troską o bezpieczeństwo uczniów w terenie (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2013). Autorzy opracowań podnoszących ten problem stwierdzają, że lekcje poza klasą: (a) *stanowią dla przeciętnego nauczyciela znaczące wyzwanie, którego większość nie podejmuje z obawy przed przykrymi konsekwencjami* (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2013, s. 194); (b) *bywają postrzegane jako forma ucieczki od lekcji w szkole* (Koman 2015, s. 202);
- (nie)korzystanie z TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych) będące skutkiem decyzji: *albo ignorować nowe technologie informacyjno-komunikacyjne w praktyce szkolnej, albo pójść z duchem czasu i podjąć się wyzwania, żeby z nich korzystać* (Samulowska, Wyka 2015, s. 102). Autorzy prac, podejmując tę kwestię, sygnalizują, że sięganie po TIK na lekcjach geografii odbywa się na poziomie relatywnie niskim, a jeden z wypowiadających się o niej jako najbardziej prawdopodobną przyczynę niekorzystania z TIK wskazał blokadę mentalną określonej grupy nauczycieli. Stwierdza ponadto, iż znacznie mniejszą barierą jest wyposażenie szkół w środki dydaktyczne (Koman 2015);
- niepełne rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów. Ten wniosek został odnotowany w jednym z rozdziałów Prac KEG po zebraniu opinii nauczycieli uczestniczących w badaniu, w którym przedstawili przeszkody, z jakimi na co dzień mierzą się w kształceniu. Zaliczyli do nich trudności: (a) *dydaktyczne, jak przeładowana podstawa programowa, zbyt mały wymiar godzin, niedostatek czasu na lekcji*; (b) *organizacyjne, w tym zbyt liczne klasy, brak pracowni przed-*



- miotowej lub jej niedoposażenie; (c) schematyzm pracy nauczyciela, brak lub niedostatek jego wiedzy praktycznej i metodycznej, a także obowiązek rozliczania się z realizacją tematów; (d) małą samodzielność uczniów (Barwinek 2020). Do tej listy (w innym opracowaniu) dodawane jest niekorzystanie z literatury obcojęzycznej przez nauczycieli z powodu nieznaomości języka (Osuch 2012);
- niepodejmowanie prób docierania do zagadnień przemilczanych lub marginalizowanych, określanych mianem geografii ciszy, w związku z czym w niektórych podręcznikach trwa ona niezakłócona mimo kolejnych reform oświaty (Świątek 2019);
  - nieuczestniczenie nauczycieli w konsultacjach poprzedzających wprowadzanie zmian w podstawie programowej. Zdaniem autora analizującego ów problem, ta absencja jest spowodowana: (a) zbyt krótkim czasem wyznaczonym na przedstawienie opinii, co sprawia, że analiza i ocena proponowanych w tej podstawie zmian jest bardzo powierzchowna; (b) koncentracją na *zachowaniu własnego miejsca pracy i własnym rozwoju zawodowym, (...) [nie zaś na] udzielaniu szczegółowych opinii i sugestii w zakresie programu nauczania czy konkretnych, szczegółowych tematów edukacji geograficznej*; (c) niewielkim zainteresowaniem (lub jego brakiem) podstawą programową w momencie dyskusji nad *szczegółami proponowanych rozwiązań* (Osuch 2018, s. 92); (d) przeświadczeniem o nieskuteczności zgłaszania propozycji zmian programowych.

Z badań opublikowanych w Pracach KEG, zorientowanych m.in. na rozpoznawanie trudności doświadczanych przez nauczycieli geografii w pracy z uczniami, wynika ponadto, że przyczynami ograniczającymi ich sprawstwo są: zmieniające się programy, zwłaszcza odnotowane w nich ograniczenia czasu realizacji celów i treści kształcenia (Osuch 2018), jak również *niedoinwestowanie polskiej szkoły pod względem bazy materialnej* (Osuch 2018, s. 100). Jeszcze inną przeszkodą okazuje się brak dostępu do autorskich materiałów dydaktycznych opracowywanych przez nauczycieli akademickich (Szkurlat 2015), a także malejąca liczba godzin dydaktycznych – ich wymiar na przestrzeni lat jest sukcesywnie redukowany do minimum (Osuch 2018).

Reasumując analizę prac umożliwiających wyłonienie kategorii sprawstwa zaniechanego jako cechy charakteryzującej typ nauczyciela bezradnego, można zauważyć, że przyczyny tej bierności są przez niego lokowane poza własną osobą i opisywane jako różnorodne przeszkody stwarzane przez otoczenie (społeczne, prawo oświatowe, edukacyjną codzienność itp.). Choć opisywany w artykułach nauczyciel z jednej strony postrzega je jako bariery blokujące dydaktyczną aktywność, z drugiej strony przyznaje, że samodzielnie i z własnej woli nie podejmuje działań na rzecz wprowadzenia zmian w niesatysfakcjonującym go i przez niego realnie prowadzonym kształceniu geograficznym.

## PODSUMOWANIE

Analiza tekstów opublikowanych w Pracach KEG ukazuje zróżnicowany wizerunek powiązanego z refleksyjnością sprawstwa nauczycieli geografii, prowadzącego

różnymi drogami do profesjonalizacji praktyki kształcenia (Gołębniak 2014) oraz własnego samorozwoju, dokonywanych albo dzięki sprawstwu inicjowanemu oddolnie (indywidualnie bądź zespołowo), albo poza osobą pedagoga. W wymienionym jako pierwszy przypadku nauczycielskie sprawstwo może przyjmować jedną z dwu form: sprawstwa autonomicznego lub sprawstwa zbiorowego, przy czym jako sprawca autonomiczny nauczyciel prezentuje się jako podmiot prowadzący krytyczną autorefleksję, samodzielnie zarządzający własną aktywnością umysłową oraz rozwojem profesjonalnym i osobowym. Natomiast będąc członkiem wspólnoty, np. szkolnej społeczności, aktywnie współpracuje z innymi. Dzięki decyzjom prowadzącym do sprawstwa indywidualnego-podmiotowego lub zbiorowego-wspólnotowego: (a) przestrzeń jego refleksji poszerza się o zdolność wyobrażania sobie alternatywnych rozwiązań edukacyjnych; (b) on sam staje się architektem przestrzeni społecznej, którą kreuje bądź z własnej woli odtwarza (Archer 2013); (c) edukacja geograficzna polegająca na konstruowaniu wiedzy w umyśle przestaje być modelem teoretycznym, ale nabiera wymiaru praktycznych działań inicjowanych dzięki decyzjom nauczyciela.

Obok sprawstwa podejmowanego oddolnie, z tekstów wyłania się także jego odmiana kształtowana przez systemowe rozwiązania kierujące przebiegiem edukacji geograficznej oraz aktywnością uczestniczących w niej uczniów i nauczycieli. Bierność w podporządkowaniu się im wypływa, jak wynika z doniesień badawczych opublikowanych w Pracach KEG, z: (a) poczucia niepewności nauczycieli, ich niewystarczającego zaufania do własnych zdolności do samodzielnego decydowania o niektórych aspektach kształcenia; (b) lęku przed podjęciem ryzyka, jakie nieuchronnie wiąże się z wprowadzaniem innowacji dydaktycznych; (c) obawy przed niedostatecznym przygotowaniem uczniów do egzaminu zewnętrznego; (d) nieufności wobec innych osób jakkolwiek powiązanych z edukacją geograficzną, w tym także wobec uczniów. Budowana na tych przesłankach refleksyjność nie ma możliwości zaistnienia w pełni, stąd jako słuszne podpowiada podjęcie wyłącznie działań zgodnych z odgórnymi wytycznymi, co sprzyja zawężeniu spektrum sprawstwa dydaktycznego do spełniania wymagań oświatowych i odtwarzania edukacyjnych scenariuszy.

W niektórych spośród analizowanych opracowań pojawiały się wypowiedzi świadczące o doznawaniu przez nauczycieli uczucia edukacyjnej bezradności, którą z jednej strony chcieliby zmienić, ale z drugiej strony – nie umiając tego dokonać, są wobec niej bierni, co prowadzi do tzw. sprawstwa zaniechanego. Trzeba jednak zaznaczyć, że wyodrębnione w niniejszym opracowaniu „modelowe” odmiany sprawstwa: potencjalnego, autonomicznego, kierowanego bądź zaniechanego, w realnej pracy nauczyciela z uczniami przeplatają się, tworząc zróżnicowane, dynamicznie zmieniające się mozaiki działań przyczyniających się do doświadczenia satysfakcji z wędrowania po ścieżkach edukacji geograficznej – zarówno tych już istniejących, jak i tych dopiero odkrywanych.

# KSZTAŁTOWANIE POSTAW, PRZEKONAŃ I WARTOŚCI W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ, CZYLI O CELACH WYCHOWAWCZYCH GEOGRAFII

W *Zasadach nauczania* B. Nawroczyński (1957) zwrócił uwagę na ścisły związek nauczania z wychowaniem, podkreślając, iż podczas procesu kształcenia zachodzą zmiany nie tylko w umyśle uczącego się, ale również w jego poglądach, przekonaniach, zainteresowaniach, zamiłowaniach, nastawieniach, aspiracjach, emocjach oraz gotowości do działania praktycznego. Oznacza to, iż w kształceniu oprócz aspektu poznawczego, który wiąże się z rozwojem intelektualnym człowieka, uwzględniany jest też aspekt emocjonalny, powiązany z rozwojem emocjonalnym i wolicjonalnym. Wspomniany aspekt poznawczy dotyczy wiadomości i umiejętności, zaś aspekt emocjonalny obejmuje uczucia, motywy, postawy i wartości, które mobilizują wychowanków do stosownych reakcji (Niemierko 2000). Według M. Groenwald (2006) w kształceniu geograficznym aspekty te są komplementarne, bowiem są ze sobą mocno powiązane, nawzajem na siebie oddziałują, a w podejmowanych czynnościach edukacyjnych powinny być równoważone. Wielu badaczy podkreśla, iż w edukacji geograficznej wciąż dominuje rozwijanie sfery poznawczej uczących się kosztem wspierania rozwoju ich sfery emocjonalnej (m.in. Groenwald 2006, Szkurlat i in. 2016, 2018). Kształtowanie postaw, a czasami nawet przekonań uczniów poprzez treści geograficzne jest nie zawsze świadomie realizowane przez nauczycieli geografii. Ponadto, nauczyciele geografii własnymi postawami, wyborami czy działaniami także oddziałują wychowawczo na uczniów, kształtując ich poglądy. Wśród dyskutowanych problemów kształcenia geograficznego, wynikających z wyzwań współczesnego świata, zagadnienie wartości na lekcjach geografii w szkole powinno znaleźć ważne miejsce.

Celem niniejszego opracowania jest refleksja nad kształtowaniem postaw i przekonań – wpływania na system wartości uczniów w edukacji geograficznej. Nosi ona znamiona subiektywizmu i zawiera pewne uogólnienia, a przedstawione tu oceny należy traktować jako przyczynek do dyskusji nad rolą geografii jako przedmiotu szkolnego w kształtowaniu sfery emocjonalnej i duchowej uczniów.

## IDEE PERSONALIZMU I HUMANIZMU W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Współczesna koncepcja kształcenia geograficznego osadza swoje założenia teoretyczne w ideach personalizmu i humanizmu, eksponując w procesie kształcenia i wychowania rozwiązania dydaktyczne ukierunkowane na rozwój intelektualny, emocjonalny i duchowy ucznia (Pulinowa 1994b, Angiel 1996b, Szkurłat 2004b, Rodzoś i in. 2008, Sadoń-Osowiecka 2011b, Szkurłat i in. 2016, Szkurłat, Hibszer 2019).

Zarówno w *Zarysie koncepcji szkolnej edukacji geograficznej* (Szkurłat i in. 2016), jak też założeniach ogólnych aktualnej podstawy programowej geografii (2017 i 2018) przyjęto podejście humanistyczne, to jest orientację filozoficzno-pedagogiczną zakładającą rozwijanie człowieczeństwa w każdym uczniu. Wiąże się ono bezpośrednio z personalizmem, czyli taką perspektywą poznawczą, w której centrum jest osoba (*persona*) oraz jej dobro i rozwój. W personalistycznym ujęciu procesu wychowania nadrzędny jest ustawiczny rozwój osoby i temu podporządkowane są wszystkie cele i działania. Otwarcie na nieustanny rozwój pozwala młodemu człowiekowi na coraz pełniejsze doświadczanie i wyrażanie swojej istoty jako osoby. Życie człowieka zawiera się zasadniczo pomiędzy „sobą aktualnym” a „sobą możliwym” poprzez ciągłe przekraczanie siebie – ustawiczne zwracanie się ku dobru i osiąganie coraz wyższego stopnia uczestnictwa w nim (Adamski 2005). Początek rozwoju tkwi w dążeniu do doskonalenia siebie, zgodnie z podstawowym prawem preferowania tego, co lepsze. W tym ujęciu edukacja oparta jest na prawdzie o istocie człowieczeństwa – ideale podkreślającym doskonalenie siebie również poprzez służbę innym. Zgodnie z orientacją filozoficzną właściwą **personalizmowi** osoba jest to jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno-duchowy podmiot zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny i społeczny w celu harmonijnego wzbogacania siebie i innych (Olbrycht 2002). W nurcie pedagogiki personalistycznej eksponuje się osobę ludzką jako podmiot zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania. Afirmuje się jego godność, rozumność, wolność, zdolność do miłości każdej osoby, bowiem każdy podmiot osobowy ma w sobie walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszystkich wartości materialnych, ekonomicznych i społeczno-politycznych (Nowak 2006). Idea personalizmu stara się wyjaśnić istotę bycia człowiekiem za pomocą kategorii ściśle związanych z tym, co prawdziwie ludzkie: z doświadczeniem, egzystencją, relacjami, w których jednostka żyje i działa (Adamski 2005). Szczególną rolę w konstytuowaniu osoby odgrywa wolność i wybór podstawowych wartości, wśród których prawda, dobro i piękno nadają najwyższy, metafizyczny sens człowiekowi jako osobie (Kiepas 1996).

Z podejściem humanistyczno-personalistycznym nierozzerwalnie związane jest kształcenie aksjologiczne – kształcenie ku wartościom decydującym o wyjątkowej pozycji człowieka w świecie. Personalistyczna koncepcja człowieka, w której eksponowane miejsce zajmują wartości najwyższe – prawda, dobro i piękno, jest bardzo wymagająca zarówno dla nauczyciela, jak również ucznia, ale może

i powinna stać się celem godnym wszelkich wysiłków. Wśród wielu warunków realizowania idei personalizizmu ważna jest refleksja nauczyciela nad samym sobą, własną hierarchią wartości, powołaniem oraz wspieranie uczniów w odnajdywaniu w sobie najwyższych sensów. Sam bowiem rozwój, doskonalenie osoby wychowanka musi stanowić jego dzieło, owoc jego wysiłków – należy zachęcić go zatem do przyjęcia aktywnej postawy wobec kluczowych wartości. Musi je tak przepracować, aby stały się jego własnością, wzbogaciły go wewnątrznie, uczyniły zdolnym do wyboru dobra i jego współtworzenia, gdyż *wychowanie personalistyczne jest wychowaniem do wolności: do wolności wyboru dobra* (Adamski 2005, s. 15).

Istotne zatem, aby w szkole uczeń doświadczał podmiotowego traktowania. Podmiotowość polega na aktywnym, celowym i świadomym uczestniczeniu w rzeczywistości. Na tyle, na ile to racjonalne, uczący się powinni mieć możliwość dokonywania wyboru, kształtowania własnej ścieżki rozwoju, bogacenia osobowości, równocześnie zyskując świadomość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i przyjmowanych postaw. Jest bardzo istotne, aby zakres wolności odpowiadał sferze odpowiedzialności. Wyznacznikiem podmiotowości ucznia są wielostronne relacje: nauczyciel – uczeń, rodzice – nauczyciel – uczeń, dyrekcja szkoły – nauczyciel. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu tych relacji ma tworzenie klimatu dialogu oraz wzajemnego szacunku ucznia i nauczyciela (Olbrycht 2022). Wiele zależy od autorytetu nauczyciela, wynikającego przede wszystkim z jego życiowej mądrości, wiedzy, doświadczenia, zaangażowania i wysokich standardów moralnych.

Odzwierciedlenie wspomnianych powyżej idei dostrzegamy w *Zarysie koncepcji szkolnej edukacji geograficznej* (Szkurlat i in. 2016) – dokumencie opracowanym w ramach Komisji Edukacji Geograficznej PTG, który stanowił istotny zaczyn prac nad wizją kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji szkolnej przy okazji reformy systemu oświaty z 2017 r. Czytamy w nim m.in.: *Właściwie prowadzona edukacja geograficzna kreuje też warunki powstawania (inspiruje powstawanie) pozytywnych, emocjonalnych (i duchowych) więzi ucznia z krajem ojczystym, z najbliższym otoczeniem społecznym i przyrodniczym („małą ojczyzną”, własnym regionem), w jakimś stopniu z całą planetą Ziemią. Jak żaden inny przedmiot, geografia stwarza możliwości i korzyści płynące z: tworzenia całościowego obrazu świata poprzez łączenie wiedzy o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-gospodarczą, łączenia naukowej racjonalności z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody; kształtowania umiejętności interpretacji otaczającego nas środowiska, zjawisk i procesów oraz oceny działalności człowieka w środowisku przyrodniczym, poznawania i nauczania zagadnień bliskich uczniowi, uczenia selekcji informacji i syntezy – łączenia świata przyrody i kultury oraz sfery intelektu ze sferą emocjonalną i duchową – m.in. tworzenia pozytywnego obrazu i więzi ucznia z krajem ojczystym. Czyni to geografię, jako przedmiot szkolny, szczególnie przydatną w procesie wychowawczym* (Szkurlat i in. 2016, s. 18).

Spośród zagadnień o treściach wychowawczych w aktualnej koncepcji kształcenia geograficznego ujmowane są zagadnienia dotyczące m.in. rozumienia współczesnego świata, użyteczności wiedzy w życiu codziennym, kształcenia na rzecz edukacji ekologicznej, kształcenia wielokulturowego, kształtowania postawy patriotyzmu i poczucia tożsamości. Wiedza geograficzna o Polsce oraz innych

regionach i ich mieszkańcach daje podstawy do kształtowania patriotyzmu i poczucia dumy z osiągnięć cywilizacyjnych Polski, jej różnorodności przyrodniczej, wielowymiarowego dorobku kulturowego i ekonomicznego. Taka postawa w dobie ożywionych kontaktów międzyludzkich ułatwia przewyżnianie alienacji, zagubienia i kompleksów, wyzwala poczucie własnej wartości, wzmacnia wspólnotę, sytuując ją w szerszym globalnym kontekście.

W innym miejscu tego opracowania czytamy: *Wykorzystaniu walorów edukacyjno-wychowawczych (geografii) (...) sprzyjać powinny m.in. następujące cele ogólne kształcenia geograficznego: **Uczyć się geografii, aby być (rozвивać cechy osobowości decydujące o człowieczeństwie)**. Realizacja tego celu odbywa się poprzez kształtowanie różnych aspektów osobowości, charakteru, poznawania siebie, wydobywanie i rozwijanie zdolności, talentów tkwiących w uczniu; rozwijanie wrażliwości na piękno przyrody, potrzebę zachowania ładu przestrzennego, poczucia estetyki, pomoc w odkrywaniu, pobudzaniu i wzmacnianiu potencjału twórczego ucznia, ćwiczenie uwagi i pamięci asocjacyjnej (a nie pamięci odtwórczej), nabywanie umiejętności pozwalających na rozwiązywanie problemów zgodnie z ukształtowanym systemem wartości, w tym – opartym na zasadach zrównoważonego rozwoju (Szkurlat i in. 2016, s. 19).*

### Kształtowanie postaw i wartości w podstawie programowej geografii

Odzwierciedleniem istniejących koncepcji kształcenia geograficznego są zapisy podstawy programowej geografii. Zawarte w nich założenia dotyczące kształtowania postaw i przekonań uczniów odnaleźć można zarówno w preambule (wprowadzeniu) do podstawy programowej, jak też w wymaganiach ogólnych – celach kształcenia (tab. 2) i wymaganiach szczegółowych – treściach nauczania (tab. 3) na każdym etapie edukacyjnym oraz w opisach warunków realizacji podstawy programowej.

Tabela 2. Wybrane cele kształcenia – wymagania ogólne odnoszące się do elementów wychowawczych w *Podstawie programowej geografii do szkoły podstawowej* (2017) oraz *Podstawie programowej geografii do liceum i technikum* (2018)

Geografia w szkole podstawowej
1. Rozpoznawanie swoich predyspozycji i talentów oraz rozwijanie pasji i zainteresowań geograficznych.
2. Łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody oraz dziedzictwem kulturowym ludzkości.
3. Przyjmowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozumienie potrzeby racjonalnego w nim gospodarowania.
4. Rozwijanie w sobie poczucia tożsamości oraz wykazywanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej.
5. Kształtowanie poczucia dumy z piękną ojczystej przyrody i dorobku narodu (różnych obiektów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego własnego regionu i Polski, krajobrazów Polski, walorów przyrodniczych, kulturowych, turystycznych oraz sukcesów polskich przedsiębiorstw na arenie międzynarodowej).

6. Kształtowanie pozytywnych – emocjonalnych i duchowych – więzi z najbliższym otoczeniem, krajem ojczystym, a także z całą planetą Ziemią.
7. Rozwijanie zdolności percepcji najbliższego otoczenia i miejsca rozumianego jako „oswojona” najbliższa przestrzeń, której (uczeń?) nadaje pozytywne znaczenia.
8. Rozwijanie postawy współodpowiedzialności za stan środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszłego rozwoju społeczno-kulturowego i gospodarczego małej ojczyzny, własnego regionu i Polski.
9. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postawy szacunku, zrozumienia, akceptacji i poszanowania innych kultur przy jednoczesnym zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego narodu i własnej tożsamości.

<b>Geografia w szkole ponadpodstawowej</b>
Zakres podstawowy
1. Rozwijanie zainteresowań geograficznych, budzenie ciekawości świata
2. Docenianie znaczenia wiedzy geograficznej w poznawaniu i kształtowaniu przestrzeni geograficznej.
3. Dostrzeganie aplikacyjnego charakteru geografii.
4. Podejmowanie refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody, krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz osiągnięciami cywilizacyjnymi ludzkości.
5. Rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, ochrony elementów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz konieczności rekultywacji i rewitalizacji obszarów zdegradowanych.
6. Przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej.
7. Kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym.
8. Kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla tradycji, kultury i osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej oraz dla ludzi innych kultur i tradycji.
9. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postaw solidarności, szacunku i empatii wobec Polaków oraz przedstawicieli innych narodów i społeczności.
Zakres rozszerzony
1. Rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna.
2. Kształtowanie przekonania o użyteczności edukacji geograficznej dla osobistego rozwoju człowieka oraz aktywności społecznej.
3. Rozumienie pozautilitarnych wartości elementów środowiska geograficznego i krajobrazów.
4. Docenianie znaczenia dóbr kultury i zasobów przyrody w życiu człowieka, rozumienie konieczności racjonalnego ich użytkowania i ochrony.
5. Rozwijanie poczucia odpowiedzialności za stan i jakość środowiska geograficznego, kształtowanie ładu przestrzennego oraz przyszły rozwój społeczno-kulturowy i gospodarczy własnego regionu, Polski i świata.
6. Uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego i ponadnarodowego.

7. Przekonanie o potrzebie odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim na rzecz rozwoju lokalnego, regionalnego oraz Polski.
8. Rozumienie potrzeby tworzenia równych szans w rozwoju społecznym i gospodarczym dla różnych obszarów w Polsce i na świecie oraz konieczności stosowania zasady pomocniczości.

Tabela 3. Wybrane treści nauczania – wymagania szczegółowe odnoszące się do elementów wychowawczych w *Podstawie programowej geografii do szkoły podstawowej* (2017) oraz *Podstawie programowej geografii do liceum i technikum* (2018)

<b>Geografia w szkole podstawowej</b>
Uczeń:
– przyjmuje postawę szacunku wobec środowiska przyrodniczego i kulturowego Polski.
– przyjmuje postawę szacunku i zrozumienia innych kultur przy zachowaniu poczucia wartości dziedzictwa kulturowego własnego kraju.
– rozumie potrzebę kształtowania dobrych relacji Polski z jej sąsiadami.
– przyjmuje postawę współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego Polski.
– jest świadomy tego, że może mieć w przyszłości wpływ na rozwój społeczno-gospodarczy i kulturowy Polski.
– identyfikuje się z małą ojczyzną i czuje się współodpowiedzialny za kształtowanie ładu przestrzennego i jej rozwój.
– wykazuje postawy ciekawości i poszanowania innych kultur i religii.
– przełamuje stereotypy w postrzeganiu Afryki.
<b>Geografia w szkole ponadpodstawowej</b>
Zakres podstawowy
Uczeń:
– kształtuje wyobrażenie o ogromie i złożoności Wszechświata, obserwując ciała niebieskie na zdjęciach i mapach kosmosu, prowadzi obserwacje gwiazdozbiorów nieba północnego, dostrzega piękno i harmonię wszechświata oraz Ziemi widzianej z kosmosu.
– przedstawia piękno, potęgę oraz dynamikę zmian zachodzących w atmosferze, wyjaśnia przyczyny tych zmian, ukazuje ich zagrożenia i skutki w formie prezentacji fotograficzno-opisowej.
– przyjmuje postawę współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego Ziemi.
– uzasadnia konieczność działań na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego w Polsce, określa możliwości własnego zaangażowania w tym zakresie oraz przedstawia różne formy ochrony przyrody w Polsce i własnym regionie.
– prezentuje wartości obiektów stanowiących dziedzictwo kulturowe Polski na przykładzie wybranego regionu lub szlaku turystycznego.



Zakres rozszerzony
Uczeń:
– rozumie istotę identyfikowania zależności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych i czasowych między elementami przestrzeni geograficznej, argumentowania, wnioskowania i formułowania twierdzeń o prawidłowościach.
– przyjmuje postawę współodpowiedzialności za przyszłość planety Ziemi.
– podaje argumenty przemawiające za potrzebą zharmonizowania stylu budownictwa z istniejącym krajobrazem przyrodniczym i kulturowym.
– dostrzega wartość partycypacji społecznej w działaniach na rzecz rozwoju lokalnego i regionalnego, w tym poprawy jakości życia.
– analizuje dane dotyczące regionalnego zróżnicowania ubóstwa, formułuje i weryfikuje hipotezy dotyczące jego przyczyn, proponuje działania na rzecz ograniczania biedy i wykluczenia społecznego w Polsce oraz wykazuje znaczenie solidarności społecznej w rozwiązywaniu tego problemu.
– identyfikuje współczesne przykłady prześladowań na tle religijnym, w tym noszące znamiona ludobójstwa.
– uzasadnia potrzebę przeciwdziałania dyskryminacji rasowej, ksenofobii i innym formom nietolerancji na świecie oraz przedstawia przykłady wpływu wykluczania grup ludności na życie społeczne i gospodarcze państw.

W preambule podstawy programowej geografii w szkole podstawowej można przeczytać m.in.: *Wartość edukacyjna geografii jako przedmiotu szkolnego wynika z integrowania wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Takie holistyczne i zarazem relacyjne ujęcie sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia. Pomaga mu stworzyć całościowy obraz świata i kraju ojczystego, łączyć refleksję nad pięknem i harmonią świata przyrody z racjonalnością naukowego poznania, rozwijać umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego i oceny działalności w nim człowieka, kształtować pozytywny obraz Polski i więzi zarówno z małą, jak i dużą ojczyzną* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 24). Nawiązanie do kształtowania postaw i przekonań dostrzec można nawet we fragmencie wstępu odnoszącym się do zajęć prowadzonych w terenie, gdzie zapisano: *zajęcia [te] powinny przyczyniać się do zrozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania, oceny zamieszkiwanego środowiska, poczucie odpowiedzialności za tworzenie ładu i piękna w miejscach swego życia* (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 24). O wychowawczej roli geograficznych treści we wprowadzeniu do podstawy programowej świadczą też następujące zapisy: *Treści geograficzne stwarzają doskonałą okazję do prowadzenia edukacji patriotycznej. Istotne jest w niej odniesienie do różnych skali przestrzennych (dom, miejscowość, region, kraj) i czasowych (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość). Ważne zadanie geografii szkolnej kształtującej postawy patriotyczne i poczucie dumy z bycia Polakiem powinno być realizowane za pomocą działań dydaktycznych służących zdobyciu rzetelnej wiedzy na temat dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego Polski oraz jej miejsca w Europie i świecie. Ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu oraz kraju ojczystego, stanowi we współczesnym świecie fundament rozumienia innych narodów*

*i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości (Rozporządzenie MEN... 2017, s. 24). Dopełnieniem zapisów akcentujących wychowawcze walory geografii jest treść preambuły do podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych, której dłuższy fragment warto także przytoczyć: Nowa podstawa programowa tworzy ramy do zdobywania wiedzy przydatnej w życiu codziennym, kształtowania szeregu umiejętności oraz pozytywnych postaw ucznia w odniesieniu do własnego kraju i środowiska, w którym żyje. (...) Kolejnym ważnym założeniem podstawy programowej jest wykorzystanie walorów wychowawczych geografii. Dobór treści w podstawie programowej sprzyja między innymi kształtowaniu takich postaw, jak: rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Kształtowane powinny być także postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowania postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej, rozumienie pozautilitarnych wartości wybranych elementów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r., s. 15).*

Przywołane zapisy podstawy programowej geografii, zarówno z wymagań ogólnych i z wymagań szczegółowych, jak też fragmenty jej preambuły, świadczą o istotnej roli, jaką sprawom wychowawczym nadają jej autorzy. Podkreślane wartości wpisują się w potrzeby współczesnego świata, a ich realizacja na lekcjach geografii może pomóc w przygotowaniu młodego pokolenia Polaków do życia w zróżnicowanym świecie. Szczególnie należy zauważyć, iż w podstawie programowej geografii wyeksponowane zostało podejście humanistyczne podkreślające przede wszystkim aspekty odkrywania i rozumienia przez człowieka środowiska jego życia. Takie zapisy są zbieżne z aktualnymi ideami edukacji geograficznej oraz koncepcjami kształcenia opracowanymi przez dydaktyków tego przedmiotu. Zdaniem autorów podstawy programowej, zapisy odnoszące się do zagadnień wychowawczych nie tylko są możliwe do realizacji w ramach szkolnej edukacji geograficznej, ale wręcz są konieczne do osiągnięcia celów kształcenia geograficznego.

## **KSZTAŁTOWANIE POSTAW I WARTOŚCI POPRZEZ TREŚCI GEOGRAFICZNE W OPINII STUDENTÓW GEOGRAFII**

Obecne koncepcje geografii szkolnej nawiązują do bogatego dorobku polskich dydaktyków geografii oraz tradycji myśli pedagogicznych. Różne są tego przejawy w kształceniu geograficznym, w tym także w podejściu do realizacji celów wychowawczych edukacji geograficznej. Należy zauważyć, iż w Polsce od lat 90. XX w. w praktyce szkolnej, zwłaszcza w szkole podstawowej, ponownie wzrasta zainteresowanie koncepcjami ruchu pedagogicznego, który pojawił się w Europie na przełomie XIX i XX w., zwanego Nowym Wychowaniem. Jego głównym celem

było odnowienie szkoły poprzez ukierunkowanie procesu kształcenia i wychowania „bardziej na ucznia” poprzez działania metodyczne nauczyciela odwołujące się do natury dziecka i uwzględniające jego potrzeby, a odrzucające rutynę i rygorizm (Miksza, Łatacz 2004). Także wielu nauczycieli geografii wprowadziło do procesu nauczania tego przedmiotu metody C. Freineta, R. Steinera oraz M. Montessori – przedstawicieli wspomnianej szkoły pedagogicznej. Jednym z powodów tego zainteresowania jest zmiana paradygmatu kształcenia polegająca na eksponowaniu podmiotowości ucznia w procesie kształcenia, co wymusza większe dostosowanie jego organizacji do indywidualnych potrzeb uczącego się.

Koncepcja nauczania Marii Montessori (1871–1950) istnieje od ponad 100 lat, jednak w polskim kształceniu geograficznym jej założenia są stosunkowo mało poznane i upowszechnione. W okresie międzywojennym (1918–1939) m.in. M. Polackówna (1925, 1929) zwróciła uwagę na możliwości wykorzystania istniejących twórczych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych jeszcze za czasów Komisji Edukacji Narodowej w tworzeniu planów nauczania geografii oraz uwzględniania nowych trendów pedagogicznych i geograficznych w doborze treści nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej. Na podstawie dotychczasowych studiów można wnioskować, że nieliczni metodycy nauczania geografii i nauczyciele odwoływali się do założeń nowych nurtów pedagogicznych, eksponując wartości humanistyczne i uwzględniając potrzeby rozwojowe ucznia. Warty odnotowania jest wkład zjazdów Polskich Nauczycieli Geografii (zwłaszcza zjazdu odbytego 1928 r. w Poznaniu), podczas których akademicy i praktycy (nauczyciele) dyskutowali m.in. idee rozumowego nauczania geografii, pobudzania aktywności poznawczej i emocjonalnej uczniów oraz prezentowano nowe pomoce dydaktyczne (Szkurłat 2008). Efektem tych działań było wprowadzenie do praktyki szkolnej wycieczek geograficznych, lekcji w terenie, tworzenie pracowni geograficznej oraz stosowanie planu daltońskiego na lekcjach geografii, którego twórcą była H. Parkhurst (1928) (Woźniowski 1929, Wuttke 1963, 1965, Bibliografia... 1976, Michalczyk 1999, Piskorz, Tracz 2016, Guz 2000). Wybitny metodyk i nauczyciel geografii G. Wuttke – autor modelowej koncepcji pracowni geograficznej – rozpowszechnił w praktyce szkolnej indukcyjny porządek postępowania jako drogę do poznawania przez ucznia najbliższego otoczenia poprzez obserwację obiektów i zjawisk, a następnie wyprowadzanie wniosków i uogólnień (Michalczyk 1990, Angiel 2016a). Rozwój szkolnych kół krajoznawstwa, w które zaangażowali się nauczyciele geografii, stworzył warunki do integracji wiedzy przyrodniczej, geograficznej i historycznej o miejscu zamieszkania, regionie i ojczyźnie (Szkurłat 2008). Niestety, powojenne programy kształcenia poprzez analityczne ujęcie materiału, w którym każdy przedmiot stanowił odrębną całość, bez dbałości o przenikanie się wiedzy interdyscyplinarnej, w istotny sposób ograniczał podmiotowe podejście do ucznia (Pulinowa 1994b).

Współczesna zmieniająca się wciąż edukacja geograficzna w polskiej szkole jest z jednej strony z pewnością efektem nakładania się elementów różnych koncepcji kształcenia, zarówno dobrych wzorców, jak i, niestety, niedobrych przyzwyczajień, a także wyzwań współczesności. Z drugiej strony mocno akcentowana jest w niej potrzeba kształtowania różnych praktycznych umiejętności oraz

kompetencji przydatnych w codziennym życiu i funkcjonowaniu w społeczeństwie doby naukowo-technicznej (Rozporządzenie MEN... 2008, 2017, 2018). W tym kontekście interesujące może być poszukanie odpowiedzi na pytanie o realizację w szkole celów wychowawczych oraz kształtowanie postaw i wartości poprzez treści geograficzne, skierowane do studentów geografii specjalności nauczycielskiej, a więc osób, które z jednej strony są absolwentami szkół zobowiązanych do realizacji założeń wychowawczych geografii w myśl przedstawionych powyżej idei, z drugiej strony – ci młodzi ludzie przygotowują się do pracy w charakterze nauczycieli geografii. Studenci na zajęciach z dydaktyki geografii, mając możliwość pisemnego wypowiedzenia się na ten temat, podzielili się refleksjami przytoczonymi poniżej.

*Wychowawczy aspekt nauczania geografii stanowi niezwykle ważne ogniwo w procesie edukacji młodego pokolenia. Nauczyciele powinni mieć na uwadze, iż w dużej mierze to od nich zależy, jak będzie wyglądała przyszłość społeczeństwa. Sposób, w jaki zostanie ukształtowany system moralny, wartości oraz poglądy młodzieży będzie się szczególnie uwidaczniał, gdy pokolenia te wejdą w dorosłe życie i będą istotnie kształtowały sytuację swoich społeczeństw. Nauczyciele powinni podchodzić do wychowania uczniów z ogromną rozważą, gdyż ich poczynania mają duży wpływ na to, w jakim społeczeństwie będą żyć w przyszłości (studentka X, II rok MU).*

*Świadomość nauczycieli na temat wagi, jaką niesie ze sobą aspekt wychowawczy edukacji geograficznej, jest zwykle skąpa. Współcześnie wielu nauczycieli szkół ponadpodstawowych nastawionych jest na ścisłą – niemal mechaniczną – realizację materiału szkolnego, przygotowanie uczniów do sprawdzianów, kartkówek czy egzaminu maturalnego. Taka postawa prowadzi często do zatracenia celów wychowawczych, które powinny być kształtowane w uczniach podczas edukacji. Nauczyciele intensywnie skupiający się jedynie na przekazywaniu wiedzy naukowej mogą zaniedbać wychowawcze aspekty edukacji geograficznej, które odejdą na drugi plan w starciu z wiedzą „niezbędną” do ukończenia szkoły (...) Można być nauczycielem wybitnie przekazującym wiedzę merytoryczną, doskonale wyjaśniającym materiał edukacyjny, a polec w roli wychowawcy (studentka X, I rok MU).*

*Pewnego rodzaju przeszkodę w wykonywaniu działań na rzecz wychowawczych celów edukacji może stanowić szeroko spopularyzowany dostęp do mass mediów, social mediów i nowomowa. Elementy te mają także istotny wpływ na kształtowanie poglądów i wartości młodych ludzi. Sztuką jest, gdy nauczyciel potrafi przebić się przez bodźce kierowane ze wszystkich stron w stronę młodzieży (student X, II rok MU).*

*Kształtowanie postaw, przekonań oraz wartości w przypadku przedmiotu, jakim jest geografia, powinno opierać się zarówno na wiedzy powszechnej, jak i na najnowszych odkryciach geograficznych, które mogą zaburzać dotychczas wypracowaną wiedzę. (...) Obecnie mamy do czynienia w przestrzeni cyfrowej z wieloma niezwyfikowanymi nagłówkami – informacjami ze świata, których nadrzędnym zadaniem jest przyciągnięcie uwagi oraz wywołanie skrajnych emocji (...). Nieprawdziwe lub częściowo nieprawdziwe wiadomości, które posiadają charakter sensacyjny, mający na celu osiągnięcie korzyści finansowych i przykucie naszej uwagi nierzadko odnoszą się do tematów z lekcji geografii, które powinniśmy umieć w prosty sposób skonfrontować. Niestety, szkoła nie uczy nas, jak radzić sobie z natłokiem fake newsów, w efekcie czego stajemy się bardziej podatni na takie informacje (studentka X, I rok MU).*

W celu kształtowania wartości w oparciu o rzetelne źródła naukowe dobrym pomysłem wydaje się przeprowadzanie raz na jakiś czas tzw. debaty oksfordzkiej, w której to uczniowie przy pomocy zdobytej wiedzy oraz wspomagając się internetem próbują przedstawiać argumenty za lub przeciw danemu zagadnieniu. W takim projekcie istotną rolę musiałby sprawować nauczyciel, który weryfikowałby oraz przedstawiał, w jaki sposób wyszukiwać wiarygodne wiadomości/informacji z sieci. Przy utrzymaniu konkretnych zasad rządzących taką debatą wśród uczniów powinno wytwarzać się większe zaangażowanie, a co w połączeniu z odpowiednim wyszukiwaniem wiadomości powinno stworzyć dobre podwaliny pod kształtowanie młodego człowieka, który będzie potrafił skonfrontować się z niepewnymi informacjami z zewnątrz oraz w odpowiedni sposób budować własne przekonania o otaczającym go świecie (studentka X, II rok MU).

Lekcje geografii to idealny czas i miejsce na kształtowanie postaw, przekonań i wartości, które pozwolą uczniom szkół średnich lepiej odnaleźć się w dorosłym życiu i środowisku. Zajęcia z geografii rozwijają dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, piękna i dobra. Uczniowie poprzez treści geograficzne nauczą się m.in. jak dbać o środowisko, szanować ludzi z różnych zakątków świata czy przyjmować postawę patriotyczną i obywatelską. Zostaną także uświadomieni na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego (studentka X, II rok MU).

Poprzez zajęcia terenowe uświadomi się młodego człowieka na przyrodę, krajobraz, ekologię i kształtuje postawy dbania o środowisko. Nauczyciel geografii powinien aktywizować swoich uczniów i uczestniczyć z nimi w takich akcjach, jak: sprzątanie świata, sadzenie drzew czy dokarmianie leśnych zwierząt. Jak najwięcej lekcji powinno prowadzić się w terenie (studentka X, II rok lic.).

Pracując z dziećmi i młodzieżą jako wychowawca kolonijny i animator czasu wolnego, wyjeżdżam podczas wakacji w różne strony Polski. Zawsze, kiedy przeprowadzam swoją część zajęć, przemycam do programu «coś geograficznego». Przygotowuję quizy, gry i rebusy dotyczące miejscowości, w której jesteśmy i opowiadam historię, sama się wcześniej przygotowując. Wierzę i widzę, że poznawanie miejsc, które zwiedzamy, pozwala młodzieży docenić i szanować środowisko, zwracać uwagę na krajobraz i jego przekształcenia. Zawsze rozmawiamy także o ekologii, segregacji śmieci i zanieczyszczeniu środowiska. Na jednym z wyjazdów zrobiliśmy z uczestnikami małe sprzątanie świata i pozbiieraliśmy śmieci w obszarze ośrodka, w którym się zatrzymaliśmy. Byłam dumna z moich uczniów, kiedy podczas sprzątania potępiali śmiecenie i pracowali z zaangażowaniem. Uważam, że takie zajęcia uświadomią uczniów na naturę i środowisko, a także wpłyną na uczniów, którym zdarzało się wyrzucać papierki w parku czy lesie. Na praktykach w szkole często podczas tematów dotyczących różnych krajów pokazuję swoje zdjęcia z podróży, wyszukuje filmy, aby jak najlepiej przybliżyć uczniom omawiane miejsce, tradycje, kulturę i ludzi, którzy tam mieszkają. Poprzez takie zajęcia staram się uświadomić uczniom, jak ważny jest szacunek do drugiego człowieka. Na lekcjach dotyczących krajobrazu, przyrody, różnych zjawisk zaberam uczniów na krótki spacer czy zajęcia w najbliższej okolicy szkoły, aby pokazać im walory tego miejsca. Wierzę, że takie zachowania pozwalają uczniom na lepsze poznanie swojego miejsca zamieszkania i pozwalają się z nim utożsamiać. Staram się prowadzić zajęcia w taki sposób, aby zarazić uczniów swoją geograficzną pasją i pokazać im, że otaczający nas świat jest naprawdę piękny (studentka II rok lic.).

Uczniowie lubią różnych nauczycieli, ale zdecydowanie tych, którzy tworzą miłą atmosferę, którzy nie tylko uczą, ale także wychowują. Którzy lubią to, co robią, i lubią się dzielić

swoją wiedzę i pasją, którzy wymagają od innych tego samego co od siebie (student X, II rok lic).

*Geografia jest przedmiotem, który stawia przed nauczycielem ogromne zadania wychowawcze. Nauczyciel musi przekazać wiadomości, równocześnie kształtując właściwe postawy u uczniów. Aby wykonać to trudne zadanie, musi sam posiadać odpowiednią i szeroką wiedzę, wyrobione nawyki i postawy, kochać ojczyznę. Nie jest to łatwe zadanie. Wymaga przygotowania merytorycznego, metodycznego i niezwykłych cech osobowościowych. Nauczyciel musi pamiętać, że geografia wychowuje, a on jest wychowawcą (student II rok lic).*

*Biorąc pod uwagę moje refleksje i doświadczenia z perspektywy ucznia w szkole odczuwam ogromny niedosyt związany z rozwojem wychowawczym na lekcjach geografii. (...) Obecnie w większym stopniu zwracam uwagę np.: na problemy dzikiej deweloperki poszerzającej swoje wpływy na terenach naszego kraju, zalewającą nas z każdej strony reklamozę, która często przysyłania otaczające nas walory kulturowe, czy betonozę, która praktycznie całkowicie wyparła zielen z historycznych rynków miast. Z czasów szkolnych nie pamiętam, aby mój nauczyciel geografii w jakiś sposób kształtował moje podejście do otaczającego środowiska przyrodniczego (student X, II rok lic).*

Z powyższych wypowiedzi jednoznacznie wynika, że studenci geografii – kandydaci do zawodu nauczyciela tego przedmiotu, dostrzegają walory wychowawcze geografii. Są w stanie wskazać przykłady dobrych praktyk, ale też braki w realizacji celów wychowawczych na lekcjach geografii prowadzonych przez nauczycieli. Cechująca te wypowiedzi różnorodność spojrzeń na aspekty wychowawcze jest z pewnością odzwierciedleniem odmiennych doświadczeń szkolnych, ale stwarza też szansę, iż ci przyszli nauczyciele, realizując cele merytoryczne geografii, będą w stanie włączyć do edukacji geograficznej zagadnienia dotyczące kształtowania postaw i przekonań.

## PODSUMOWANIE

W kontekście przytoczonych powyżej wypowiedzi warto zastanowić się nad następującymi pytaniami: Czy nauczyciele geografii są świadomi możliwości, jakie daje geografia w kształtowaniu uczniowskich zachowań i postaw? Czy podejmują wyzwania związane z kształtowaniem wartości poprzez treści geograficzne omawiane na lekcjach w klasie i na zajęciach terenowych? Czy swoim zachowaniem i własną postawą stanowią wzór godny naśladowania przez młode pokolenie Polaków?

W sytuacji ostrych sporów ideowych dotyczących polską szkołę – rozszerzające się coraz mocniej wśród młodzieży podejście hedonistyczne oraz opacznie rozumianej wolności (bez odpowiedzialności) – prawdopodobnie część nauczycieli geografii pomija aspekty wychowawcze tego przedmiotu, nie chcąc być poświadczonym o „zaangażowanie polityczne” po którejkolwiek stronie. Część kadry nauczycielskiej prawdopodobnie prezentuje własne poglądy jako te, które „powinna” przyjmować młodzież. Brak badań na ten temat nie pozwala przedstawić

faktycznego stanu w szkołach. Podane przykłady bazują wyłącznie na jednostkowych relacjach studentów z praktyk pedagogicznych i wspomnień z czasów szkolnych. To z pewnością jedno z niezagospodarowanych pól w badaniach dotyczących szkolnej edukacji geograficznej.

Przed kilkunastu laty, oceniając przygotowanie nauczycieli do zadań reformowanej polskiej szkoły, M.Z. Pulinowa, zaangażowana w realizację celów geograficznej edukacji ekologicznej i regionalnej poprzez organizację Dni Ziemi w Sosnowcu, napisała: *W wypadku przyrodoznawstwa szkolnego podstawowym celem jest nie tylko wiedza merytoryczna, jak to było dotychczas. Tu chodzi o coś głębszego, o ewolucję postawy współczesnego człowieka wobec przyrody – z antropocentrycznej na bliższą ujęciu całościowemu* (Pulinowa 2003, s. 101). Ta wypowiedź z początku XXI w. może stanowić przesłanie dla nauczycieli realizujących cele wychowawcze nauczania geografii.

# POZNAWANIE SWOJEJ MIEJSCOWOŚCI I WŁASNEGO REGIONU – EDUKACJA REGIONALNA JAKO WYZWANIE W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Wprowadzane zmiany systemu oświaty w Polsce (1999 i 2017 r.), połączone z reformowaniem programów kształcenia w kolejnych latach (1999, 2002, 2008, 2017, 2018), mają za zadanie m.in. przybliżyć uczniom współczesny obraz świata, kierunki jego rozwoju i przygotować ich jak najlepiej do funkcjonowania w nim. Potencjał edukacji geograficznej jest w tym względzie duży. Dobrze wykorzystane walory poznawcze, kształcące, jak i wychowawcze geografii jako przedmiotu szkolnego mogą być szansą na przygotowanie młodych ludzi do odnalezienia się w dorosłym życiu, otaczającej ich rzeczywistości i odpowiedzialnego kształtowania przez nich przyszłego obrazu świata. W aktualnej podstawie programowej geografii dla szkoły ponadpodstawowej przyjęto, że głównym jej celem *jest poznanie własnego kraju i świata jako zintegrowanej całości, w której zjawiska i procesy przyrodnicze oraz społeczno-ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane na zasadzie wzajemnych uwarunkowań* (Szkurlat i in. 2019a). W szkole podstawowej poznawanie świata zaczyna się oczywiście od poznawania miejsca zamieszkania ucznia i jego najbliższej okolicy. Nauczyciele, wprowadzając uczniów w świat zjawisk i procesów geograficznych, odwołują się do ich najbliższego otoczenia, do tego, z czym spotykają się na co dzień, co znają z autopsji. Poczynając od szkoły podstawowej i kierując się głównymi zasadami kształcenia: zasadą elementarności wiedzy, rdzeniowości, wzajemnych powiązań, empiryczności, odnoszą się do przestrzeni najbliższej uczniowi – środowiska lokalnego i regionu (Batorowicz 1970, Pulinowa 1996). Ten sposób „uprawiania” geografii szkolnej ma szczególne znaczenie w kształtowaniu emocjonalnych więzi ucznia ze swoim miejscem zamieszkania i przekłada się na rozbudzanie tożsamości terytorialnej. Edukacja regionalna stanowi nieodzowny element szkolnej geografii, który w zależności od panujących trendów, jest silniej lub słabiej uwidoczniiony w zapisach programowych. To z kolei przekłada się na jej obecność w praktyce szkolnej. W aktualnej podstawie programowej geografii treściami regionalnym (obecnym zarówno na poziomie szkoły podstawowej, jak i ponadpodstawowej) przypisuje się istotną rolę, o czym świadczą choćby takie sformułowania: *Ugruntowana świadomość własnej wartości i korzeni oraz tożsamość terytorialna, kształtowana w procesie poznawania geografii własnego regionu oraz kraju ojczystego, stanowi we współczesnym świecie fundament rozumienia innych narodów i kultur bez obawy o utratę własnej tożsamości* (Podstawa programowa kształcenia



ogólnego z komentarzami. Szkoła podstawowa. Geografia. 2017, s. 10). Mimo to rodzi się pytanie, czy współcześnie tematyka dotycząca małej ojczyzny jest wystarczająco mocno akcentowana, a przede wszystkim podejmowana i realizowana w trakcie zajęć z geografii? A może we współczesnym, bardzo szybko zmieniającym się świecie, z wieloma globalnymi problemami, maksyma „myśl globalnie, działaj lokalnie” (autorstwa René Jules Dubos) za bardzo spowszedniała? Czyżby sama idea regionalizmu, nurtu przeżywającego w Polsce swój renesans od lat 90. ubiegłego wieku, straciła na świeżości? Bez względu na to, w jaki sposób zostanie postawione pytanie o edukację regionalną, która w polskim systemie kształcenia odgrywała bardzo ważną rolę już w okresie międzywojennym, warto zastanowić się, w jakim zakresie, a przede wszystkim w jaki sposób ją realizować, by przynosiła zamierzone cele. Czy wobec powyższego współcześnie edukacja regionalna jest wyzwaniem w dla edukacji geograficznej? Celem rozdziału jest zaprezentowanie roli edukacji regionalnej w polskim systemie oświaty od momentu transformacji (po 1989 r.), poprzez zestawienie zapisów dotyczących edukacji regionalnej w polskim systemie oświaty oraz przykładów działań podejmowanych w trakcie jej realizacji na gruncie szkolnym.

## EDUKACJA REGIONALNA W POLSCE OD 1989 ROKU W ŚWIETLE AKTÓW PRAWNYCH FUNKCJONUJĄCYCH W OŚWIACIE

Na początku okresu transformacji w polskiej oświacie założono, że w procesie kształcenia młodego pokolenia ważną rolę powinna odgrywać edukacja regionalna przygotowująca do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu lokalnej i regionalnej społeczności. Poznanie specyfiki regionu, jego środowiska geograficznego, kultury, historii, lokalnych tradycji i zwyczajów zwiększa poczucie tożsamości terytorialnej młodzieży oraz więzi z miejscem zamieszkania i z regionem. Tworzenie więzi i budowanie pozytywnego wizerunku miejsca zamieszkania daje szansę na pielęgnowanie i pomnażanie regionalnego, a poprzez nie także narodowego dziedzictwa kulturowego, oraz na to, by w przyszłości ci młodzi ludzie w świadomy sposób uczestniczyli w życiu kulturalnym, społecznym, gospodarczym i politycznym środowiska lokalnego, by je rozwijali poprzez aktywizację i integrację społeczności lokalnej. Z tego też względu uznano, że nauczanie o miejscu zamieszkania i regionie powinno odgrywać istotną rolę w kształtowaniu młodego pokolenia i stanowić jeden z głównych priorytetów w polskim systemie edukacyjnym. W Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (MEN) za główne cele kształcenia przyjęto rozwijanie wśród młodzieży *poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultury Europy i świata* (s...). Dodatkowym impulsem do zwrócenia większej uwagi na tematykę dotyczącą małej ojczyzny (w przypadku geografii) było ukazanie się w 1992 r. Międzynarodowej Karty Edukacji Geograficznej. Podkreślano w niej m.in. znaczenie kształcenia

geograficznego w rozwijaniu zrównoważonej tożsamości lokalnej, regionalnej i narodowej. Także w Karcie Regionalizmu Polskiego uchwalonej na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury w 1994 r. zwrócono uwagę na rolę placówek oświatowych w podtrzymywaniu i kształtowaniu świadomości lokalnej i regionalnej poprzez uwzględnianie w szerokim zakresie tematyki regionalnej w programach nauczania wszystkich typów szkół. Naprzeciw tym oczekiwaniom wyszło Ministerstwo Edukacji Narodowej i w roku następnym ogłosiło program „Dziedzictwo Kulturowe w Regionie”. W założeniach przyjęto, iż *ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury* (Dziedzictwo Kulturowe w Regionie 1995, s. 3) stanowi główny cel edukacji regionalnej. W realizacji tego celu za niezbędne uznano:

- 1) wyposażenie ucznia w wiedzę geograficzną, etnograficzną oraz kulturową o własnym regionie w powiązaniu z szerszą rzeczywistością (państwową a nawet międzynarodową);
- 2) wydobycie w procesie edukacji wielorakich wartości tkwiących we własnym regionie w kontekście wartości narodowych i ogólnoludzkich;
- 3) wprowadzenie ucznia w świat wartości środowiska;
- 4) rozbudzanie tzw. tożsamości pluralistycznej poprzez kształtowanie poczucia własnej tożsamości jako *fundamentu tworzenia postaw otwartych, liberalnych, tolerancyjnych, nastawionych na pluralizm różnych ludzkich kultur i ich zrozumienie* (Dziedzictwo Kulturowe w Regionie 1995, s. 4).

Ponadto w wytycznych do realizacji programu uwzględniono zasady nauczania, uwagi metodyczno-organizacyjne, wskazówki dotyczące współpracy ze środowiskiem regionalnym (osoby indywidualne, instytucje kultury, władze lokalne i regionalne itp.) oraz treści, w których zwrócono uwagę m.in.: na nazwę regionu, jego charakterystykę geograficzno-historyczną (relacje człowiek – środowisko i ich zmienność w czasie, różnorodność postrzegania własnego regionu, kierunki jego rozwoju) i oczywiście na dziedzictwo kulturowe. Uwieńczeniem tych działań było zamieszczenie treści regionalnych w podstawach programowych kształcenia ogólnego oraz wprowadzenie ścieżki edukacyjnej<sup>14</sup> (międzyprzedmiotowej) „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” (Rozporządzenie MEN... 1999). W szkołach podstawowych i gimnazjach kształcenie regionalne w ramach ścieżki realizowano od 1999 r., natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych od roku 2002<sup>15</sup>. W podstawach programowych określono cele edukacyjne, zadania szkoły, treści i osiągnięcia uczniów w sposób ogólny, zaznaczając wspólny fundament dla wszystkich szkół w Polsce. Na każdym etapie kształcenia zwracano uwagę na poznanie przez uczniów własnego regionu, dostrzeganie jego

<sup>14</sup> Ścieżka edukacyjna jest to zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym („Biblioteczka Reformy” 2000, s. 27).

<sup>15</sup> W 2002 r. zaczęły funkcjonować nowe typy szkół ponadgimnazjalnych. Wytyczne do realizacji edukacji regionalnej w nowych typach szkół ponadgimnazjalnych zawarte zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu (Rozporządzenie MENiS... 2002 r.).

Tabela 4. Tematyka regionalna w podstawie programowej wiedzy o kulturze, historii i geografii

Wyszczególnienie	Wiedza o kulturze (WOK)	Historia	Geografia
Cele edukacyjne	1*. Przygotowanie do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym oraz bezpośredniego obcowania z dziełami sztuki przez rozwijanie: 4) poczucia tożsamości z kulturą własnego regionu i kraju.	1. Pogłębienie i rozwinięcie wiedzy oraz umiejętności uzyskanych w toku wcześniejszej edukacji w celu lepszej znajomości i rozumienia przeszłości własnego regionu i kraju oraz dziejów świata. 4. Rozwijanie postaw obywatelskich i patriotycznych, poczucia przynależności do wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, grupy etnicznej i narodowej.	4. Przekonanie o potrzebie uczestnictwa w rozwoju własnego regionu i Polski oraz podejmowania działań na rzecz zachowania ich dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego.
Zadania szkoły	4. Rozbudzenie zainteresowania kulturą regionu i lokalnym życiem kulturalnym.		
Treści	3. Związki i zależności pomiędzy różnymi dziedzinami sztuki oraz pomiędzy kulturą narodową i kulturą regionu.	Region 1. Mała ojczyzna a terytorium państwa polskiego. 2. Odrębność i wkład regionu do wspólnej historii. 3. Dziejowe uwarunkowania specyfiki kulturowej regionu. 4. Zabytki historyczne w regionie.	
Osiągnięcia	2. Umiejętność dostrzegania walorów kultury własnego regionu.		

Źródło: Rozporządzenie MENiS... 2002\*\*.

\* Numeracja zgodna z numeracją w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 9 maja 2002 r.

\*\* W zakresie rozszerzonym zagadnienia regionalne uwzględniono najszerszej w WOK.

wartości i rozwijanie tożsamości terytorialnej<sup>16</sup>. W wytycznych uwzględniono realizację edukacyjnej ścieżki regionalnej w ramach nauczania różnych przedmiotów lub bloków nauczania oraz w postaci odrębnych zajęć („Biblioteczka Reformy”, 2000). Zagadnienia związane z tematyką regionalną uwzględnione zostały także w zapisach dotyczących poszczególnych przedmiotów kształcenia, przede wszystkim wiedzy o kulturze, historii i geografii (tab. 4).

## EDUKACJA REGIONALNA W POLSCE W PIERWSZEJ DEKADZIE XXI WIEKU – WDRAŻANIE TEORII DO PRAKTYKI SZKOLNEJ

Opublikowanie i wprowadzenie podstawy programowej ścieżki edukacyjnej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” dla szkoły podstawowej, gimnazjum (1999) i szkół ponadgimnazjalnych (2002) zobligowało szkoły i ich nauczycieli do podjęcia konkretnych działań edukacyjnych. Podstawy teoretyczne do edukacji regionalnej pojawiły się już wcześniej. W pierwszej kolejności powstało wiele opracowań naukowych poświęconych koncepcji edukacji regionalnej, własnego regionu i małej ojczyzny w ujęciu geograficznym (m.in. Pulinowa 1994a, 1996, 1999, 2002, 2004, Angiel 1996a, 2001, Hibszer 1996, 2010, Szkurłat 1998, 1999, 2004, 2010, Dylkowa 1999, Mordawski 1999, Plit 2007). W ślad za nimi zaczęły powstawać programy edukacji regionalnej, które albo obejmowały wszystkie szkolne poziomy kształcenia, albo dotyczyły tylko jednego wybranego poziomu. Nauczyciele korzystali nie tylko z opublikowanych, recenzowanych przez różne wydawnictwa programów edukacji regionalnej, ale zaczęli tworzyć autorskie programy na potrzeby konkretnej szkoły czy nawet klasy. Dodatkowo wzrastająca dostępność internetu przyczyniła się do popularyzacji różnych autorskich materiałów dydaktycznych w postaci konspektów zajęć, scenariuszy, kart pracy czy projektów regionalnych. Zainteresowanie tematyką regionalną znajdowało swoje odzwierciedlenie także w liczbie publikowanych tekstów i materiałów dydaktycznych poświęconych ww. zagadnieniom w czasopiśmie „Geografia w Szkole”. Literatura w tym zakresie była bardzo bogata i zróżnicowana. W kolejnych latach zaczęto podejmować badania naukowe mające na celu m.in. określenie efektów prowadzonej w szkołach edukacji regionalnej (m.in.: Szkurłat 1999, 2004, Rak 2000, Awramiuk 2005, 2009, Mularczyk 2005, Rodzoś 2006, Dybska-Jakóbkiewicz 2007, Adamczewska 2008, 2011, Adamczewska, Szkurłat 2008).

Ze względu na ogólny charakter podstawy programowej, która wskazywała jedynie kierunek koniecznych działań, autorzy programów zyskali dużą autonomię, dzięki czemu programy dla poszczególnych regionów Polski uwzględniały ich specyfikę. W przypadku województwa łódzkiego koncepcja kształcenia regionalnego pt. *Studium wiedzy o regionie. Informator programowy kształcenia regionalnego*

<sup>16</sup> Podstawa programowa ścieżki edukacyjnej „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” stanowi załącznik nr 5 do ww. rozporządzenia.

została opracowana już w roku 1997, dwa lata przed wprowadzeniem reformy programowej szkolnictwa w Polsce. Autorzy informatora: M. Koter – kierownik zespołu, M. Kulesza, S. Liszewski, J. Nalewajko, J. Salm, J. Siciński, A. Suliborski i T. Wieczorek (1997) zamieścili w nim wykaz treści nauczania kształcenia regionalnego w zakresie dziedzictwa kulturowego Łodzi i regionu Polski Środkowej dla wszystkich (ówczesnych) poziomów kształcenia z uwzględnieniem edukacji przedszkolnej. Zasięg terytorialny regionu nazwanego Regionem Polski Środkowej identyfikowano z województwem łódzkim sprzed 1975 roku. Na poziomie przedszkolnym i nauczania początkowego zaproponowano w informatorze listę haseł do realizacji z uwzględnieniem obowiązujących na tych etapach programów nauczania (*Program wychowania w przedszkolu*, nr DKO-4013-1/92, *Środowisko społeczno-przyrodnicze*, nr DKO-4014-1/92). Na poziomie starszych klas szkoły podstawowej i szkoły średniej wyróżniono główne zagadnienia i odpowiadające im treści kształcenia. Informator zawierał ponadto wskazówki metodyczne oraz obszerny wykaz literatury i pomocy dydaktycznych. *Studium wiedzy o regionie* ułatwiło nauczycielom tworzenie własnych programów edukacji regionalnej. Najwięcej z nich oraz dodatkowych materiałów dydaktycznych opracowano dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów. W większości były to programy tworzone na potrzeby konkretnej placówki szkolnej przez pracujących w niej nauczycieli. Programy te, po otrzymaniu pozytywnej opinii Rady Pedagogicznej danej szkoły, były zatwierdzane i dopuszczane do użytku szkolnego. Znaczną ich część publikowano także w czasopismach dydaktycznych bądź na portalach edukacyjnych (np. „Przegląd Edukacyjny”, „Wszystko dla Szkoły”, „Szkolne Wieści”, „Na Sieradzkich Szlakach”). Część materiałów powstała jako efekt studiów podyplomowych, kursów, szkoleń dla nauczycieli, które następnie zostały opublikowane (np. Fiszbak 2002, Derewlana 2004, Muras 2009). Wykorzystywano także materiały z lat wcześniejszych poruszające tematykę regionalną (np. Szkurłat 1992, Mikita 1999). W nawiązaniu do wytycznych zawartych w informatorze i w podstawie programowej ścieżki regionalnej opracowane zostały podręczniki do edukacji regionalnej dla województwa łódzkiego dla wszystkich etapów kształcenia. Koncepcja opracowania serii podręczników do edukacji regionalnej dla Łodzi i regionu Polski Środkowej przedstawiona została przez S. Liszewskiego w 2006 r. Jako pierwsza z serii powstała publikacja do edukacji regionalnej w przedszkolu (Bury i in. 1999). W tym samym roku wydano także podręcznik dla liceum (Koter i in. 1999). Trzeci z serii był podręcznik dla gimnazjum (Koter i in. 2002). W roku 2005 wydano podręcznik dla szkół podstawowych pod redakcją E. Szkurłata.

Mankamentem związanym z realizacją edukacji regionalnej był brak dodatkowego czasu. Zgodnie z pierwotnymi założeniami edukacja regionalna miała odbywać się w ramach wszystkich przedmiotów, na lekcjach wychowawczych, podczas zajęć kół przedmiotowych oraz na innych zajęciach pozalekcyjnych, dlatego też nie przewidziano na nią dodatkowych godzin. Mimo tych utrudnień nauczyciele podejmowali w szkołach i we współpracy z otoczeniem i lokalnym środowiskiem wiele inicjatyw na rzecz edukacji regionalnej. Szczególnie duży zakres tych działań występował w szkołach podstawowych i gimnazjach – oprócz zajęć w szkole, lekcji przedmiotowych, kółek zainteresowań uczniowie brali udział w wycieczkach

tematycznych, zajęciach terenowych, rajdach, lekcjach muzealnych czy spotkaniach i warsztatach w domach kultury. Wśród starszych uczniów – w gimnazjach i w szkołach ponadgimnazjalnych – powszechnie stosowano metodę projektu. Dużym zainteresowaniem wśród uczniów i młodzieży szkół z województwa łódzkiego cieszyły się konkursy dotyczące małej ojczyzny m.in. w postaci konkursów wiedzy, krajoznawczo-turystycznych, plastycznych, literackich. Przykładami takich działań jest Konkurs Wiedzy Geograficzno-Turystycznej o Regionie Łódzkim „Województwo w sercu Polski” dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych organizowany przez Studenckie Koło Naukowe Geografów Turyzmu UŁ „Włóczykije” czy konkurs „Województwo łódzkie – moja mała ojczyzna” organizowany przez nauczycieli ZSP nr 5 w Łodzi oraz dwa inne ówczesne konkursy cieszące się popularnością wśród uczniów i nauczycieli, tj. „Znasz-li swój kraj” (organizator: Zakład Dydaktyki Geografii UŁ) i „A to Polska właśnie” (organizator: Wyższa Szkoła Turystyki i Hotelarstwa w Łodzi), podkreślające akcenty regionalne. Pierwsza dekada XX w. była dobrym czasem dla edukacji regionalnej w polskich szkołach.

## EDUKACJA REGIONALNA W POLSCE PO REFORMIE PROGRAMOWEJ Z ROKU 2009

Wprowadzenie w 2009 r. kolejnej reformy programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) spowodowało usunięcie ścieżek edukacyjnych z podstawy programowej kształcenia ogólnego (w szkołach ponadgimnazjalnych reforma programowa zaczęła obowiązywać od 2012 r.). Treści ścieżek, w tym ścieżki regionalnej, zostały częściowo włączone w programy poszczególnych przedmiotów (biologia, geografia, historia, język polski, wiedza o społeczeństwie), a na poziomie szkoły podstawowej do przyrody, jednak nie tworzyły już one takiej zwartej całości jak wcześniej. Nie zwalniało to jednak szkoły i nauczycieli od podejmowania tematyki regionalnej w procesie kształcenia. W przypadku geografii, mimo iż mała ojczyzna, własny region, nie stanowiły osobno wydzielonych działów, to twórcy podstawy z 2008 r. zalecali, by jak najczęściej nawiązywać do miejsca zamieszkania i regionu ucznia. Szczególnie na III etapie edukacyjnym własny region stanowił bazę, punkt wyjścia do rozważania wielu zagadnień geograficznych. Wskazywano na jak najczęstsze nawiązywanie do regionu, w którym uczeń mieszka, podczas realizacji tematów dotyczących środowiska przyrodniczego, ludności czy gospodarki Polski. Podkreślano znaczenie treści dotyczących własnego regionu w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności: obserwacji, porównania, wnioskowania, projektowania, wartościowania, a jednocześnie kształtowania pożądanych społecznie postaw, takich jak *świadomość wartości i poczucie odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze i kulturowe własnego regionu i Polski; patriotyzm i poczucie tożsamości (lokalnej, regionalnej, narodowej)* (Podstawa programowa z komentarzami... 2009, s. 159).

Koncepcja kształcenia w zakresie edukacji regionalnej w ramach poszczególnych przedmiotów została utrzymana w podstawie programowej z 2017 i 2018 roku (Rozporządzenie MEN... 2017, 2018). W aktualnie obowiązujących podstawach programowych przedmiotu geografia dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej (Rozporządzenie MEN... 2017, 2018) tematykę dotyczącą edukacji regionalnej wyróżniono w postaci odrębnych działów. W szkole podstawowej są to dwa działy realizowane w klasie siódmej: *Własny region: źródła informacji o regionie; dominujące cechy środowiska przyrodniczego, struktury demograficznej oraz gospodarki; walory turystyczne; współpraca międzynarodowa* oraz „Mała ojczyzna”: *obszar, środowisko geograficzne, atrakcyjność, tożsamość*. Natomiast w szkole ponadpodstawowej (liceum i technikum) w zakresie podstawowym odwołania do własnego regionu znajdują się przy wybranych punktach dotyczących regionalnego zróżnicowania środowiska przyrodniczego Polski (dział XIV) i działu społeczeństwo i gospodarka Polski (dział XV) realizowanych w trzeciej klasie. Uczniowie wybierający zakres rozszerzony geografii powinni poznawać własny region, prowadząc badania i obserwacje terenowe poszczególnych elementów przestrzeni geograficznej i określając relacje między nimi (dział XVI). Taki sposób poznawania własnego regionu pozwala uczniom zarówno zdobyć wiedzę o nim, ale także kształcić umiejętności badawcze, dokonywać oceny, wartościowania, prognozowania i jednocześnie kształtować odpowiednie postawy. Ten sposób rozumienia edukacji regionalnej ma dodatkowy atut – ułatwia uczniom zdobycie doświadczenia i umiejętności niezbędnych do przygotowania pracy konkursowej w ramach zawodów I stopnia Olimpiady Geograficznej, co w dalszej perspektywie może przyczynić się do zwiększenia zainteresowania uczniów geografją jako nauką.

Do pełnego zrozumieniu procesów społeczno-ekonomicznych i kulturowych zachodzących w najbliższej, otaczającej uczniów przestrzeni pomocne jest stosowanie ujęć humanistycznych. Określając czynniki, które decydują o sile więzi z miejscem zamieszkania, nie można odnosić się tylko do racjonalnych argumentów, czasem konieczny jest wgląd w świat wyznawanych przez człowieka wartości, przeżyć i doświadczeń z nim związanych. Dostrzeganie miejsc wyróżniających się szczególnym *genius loci* (duchem miejsca) pozwala pełniej identyfikować czynniki prowadzące do zakorzenienia i wpływające na wzrost poczucia tożsamości z danym miejscem. Ten sposób widzenia swojej małej ojczyzny, szukania miejsc wyjątkowych i ważnych jest chętnie przyjmowany przez uczniów. Świadczą o tym prace uczniów nadesłane na konkurs „*Genius loci – uroda miejsca w słowie i obrazie*” towarzyszący Kongresowi Edukacji Geograficznej w 2022 roku zorganizowanemu dla uczczenia obchodów 100-lecia I Zjazdu Nauczycieli Geografii w Łodzi.

Określenie zakresu, metod i form prowadzenia edukacji regionalnej w polskiej szkole jest trudne, choćby ze względu na brak odpowiednich danych. Badania dotyczące tej tematyki podejmowane są sporadycznie. Na przykład badania w województwie świętokrzyskim, przeprowadzone przez I. Dybską-Jakóbkiewicz (2017) w latach 2005–2007 i 2015 r. wskazują, że nauczyciele realizowali cele i zadania edukacji regionalnej głównie w zakresie celów poznawczych. Zmieniły się stosowane metody i formy – w porównaniu do lat 2005–2007 rzadziej organizowane były wycieczki i lekcje w terenie, za to w większym stopniu korzystano z filmów

edukacyjnych i prezentacji multimedialnych. Znamienny był też sześciokrotny spadek identyfikacji uczniów z krainą historyczno-geograficzną jako własnym regionem.

Próbując ocenić współczesny obraz polskiej szkoły, w której edukacja regionalna jest jednym z elementów kształcenia, należy pamiętać o skutkach wywołanych pandemią COVID-19. Zbiegła się ona w czasie z wprowadzaniem zmian programowych do szkół ponadpodstawowych, co znacznie utrudniło realizację wielu postulowanych założeń podstawy programowej. Analiza literatury poświęconej edukacji regionalnej wraz z przykładami działań podejmowanych w trakcie jej realizacji na gruncie szkolnym wskazuje, że po początkowym okresie fascynacji w kolejnych latach zainteresowanie edukacją regionalną było mniejsze niż należałoby się tego spodziewać w świetle obowiązujących zapisów (rozporządzenia, podstawy programowe). W drugiej dekadzie XXI w. liczba publikacji dydaktycznych oraz prac naukowych poświęconych omawianym zagadnieniom gwałtownie spadła. Także w „Geografii w Szkole” – czasopiśmie dla nauczycieli geografii – artykuły poświęcone małej ojczyźnie i własnemu regionowi pojawiały się rzadziej niż w latach wcześniejszych<sup>17</sup>.

W zaleceniach i wytycznych do realizacji aktualnej podstawy programowej geografii w jeszcze silniejszym stopniu niż wcześniej podkreślana jest rola zajęć terenowych, prowadzenia badań i aktywności uczniów. Działania te mają służyć dostrzeganiu powiązań zachodzących w środowisku geograficznym, jak i problemów wynikających z racjonalnego gospodarowania nim oraz przygotowania uczniów do ich świadomego rozwiązywania (Szkurlat i in. 2019b). We wcześniejszych działaniach edukacyjnych kładziono mniejszy nacisk na problemy aktualne i bezpośrednio dotyczące młodzieży i jej przyszłego funkcjonowania w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Nie było to korzystne, ponieważ budowanie tożsamości terytorialnej i przygotowywanie młodych ludzi do pełnienia funkcji przyszłych gospodarzy danego regionu nie może opierać się głównie na przeszłości. Konieczne jest rozpoznanie współczesnych problemów regionu – środowiskowych, gospodarczych, społecznych, w tym kulturowych, oraz możliwych kierunków jego dalszego rozwoju poprzez określenie szans i barier, jego mocnych i słabych stron. Warto też pamiętać, że oprócz samych zapisów i uregulowań prawnych wprowadzanie zmian wymaga czasu oraz osób odpowiednio zmotywowanych do takich działań. To właśnie dobrze przygotowani, zaangażowani w swoją pracę nauczyciele geografii z pasją i charyzmą są w stanie rozbudzać ciekawość swoich podopiecznych, rozwijać ich umiejętności, kształtować postawy szacunku, solidarności społecznej i odpowiedzialności za miejsce, z którego pochodzą i w którym żyją.

<sup>17</sup> Wybrane przykłady artykułów dotyczących własnego regionu lub małej ojczyzny z lat 2018–2021: *Moje miasto – Pabianice. Metoda projektu na geografii* (Szmidt 2018), *Rajd krajoznawczy – atrakcyjny sposób na poznawanie najbliższej okolicy* (Szmidt 2019), *Tu zaczyna się Warszawa. Z Warsaw i Sawą na Bródnowskim Grodzisku* (Karcz 2020), *Poznajemy własny region – wirtualna wycieczka geograficzna na przykładzie Ziemi Łódzkiej* (Szmidt 2021).



## EDUKACJA GEOGRAFICZNA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Edukacja geograficzna uwzględniająca założenia zrównoważonego rozwoju jest niezwykle ważna, szczególnie współcześnie, w czasach szybkich i dynamicznych przemian technologicznych, cywilizacyjnych, mentalnych, a przede wszystkim środowiskowych. Człowiek niezależnie od tego, że jest biorcą wszystkich zasobów istniejących na Ziemi i ma do nich nieograniczony dostęp, jest jednocześnie zobowiązany do sensownego zarządzania nimi oraz całym środowiskiem geograficznym. XXI w. obfituje w wyzwania różnorodnej natury, począwszy od przyrodniczych, poprzez technologiczne, po edukacyjne. Dlatego też wychodząc z założenia, że edukacja powinna opierać się na czterech zasadach (filarach): *uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać i uczyć się, aby być* (Delors 1998), należy szczególną uwagę poświęcić geograficznemu kształceniu w zakresie nie tylko ochrony środowiska przyrodniczego, ale też prawidłowego gospodarowania nim w kontekście zrównoważonego rozwoju. Niezależnie od przyjętego formalnego definiowania pojęcia zrównoważonego rozwoju, warto najpierw się zastanowić nad elementami składowymi tego wyrażenia, aby zrozumieć jego sens, specyfikę i znaczenie dla współczesnego świata. Słowo ‘zrównoważony’ według *Słownika języka polskiego* PWN (<https://sjp.pwn.pl>) oznacza spokojny, opanowany. Świadczy o takich cechach jak umiejętność zachowania spokoju, a zrównoważyć oznacza doprowadzić do stanu równowagi lub zapewnić równowagę. Wśród najpopularniejszych wyrazów bliskoznacznym występują przymiotniki: spokojny, dojrzały, poważny, równomierny, jednakowy, systematyczny, stały, jednostajny, rozważny. Drugi człon – ‘rozwój’ – oznacza rozkwit, progres, intensyfikację, wzrastanie, ekspansję, doskonalenie się, rozwijanie się, zwiększanie się, przyrost, dynamizację. W takim ujęciu można przyjąć, że zrównoważony rozwój oznacza stały, jednakowy rozkwit. Dylematem jednak jest skala przestrzenna tego rozkwitu oraz to, czy wszystkie regiony/kraje na świecie mogą i są w stanie sprostać takiemu wzrastaniu.

Idea zrównoważonego rozwoju została przedstawiona w Raporcie Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju z 1987 r. *Nasza wspólna przyszłość*, w którym przyjęto, że *jest to rozwój społeczno-ekonomiczny, który zaspokajając potrzeby współczesnych społeczeństw, nie będzie jednocześnie ograniczał możliwości rozwojowych przyszłych pokoleń. Zakłada równoległy rozwój gospodarki, społeczeństwa i środowiska* (<https://www.teraz-srodowisko.pl>). Termin zrównoważony rozwój został wprowadzony

i zdefiniowany w 1987 r. w cytowanym raporcie przez Gro Harlem Brundtland, norweską polityk i lekarkę.

Należy zastanowić się, jaka powinna być edukacja dotycząca zrównoważonego rozwoju oraz kto i w jaki sposób powinien kształcić do świadomego oraz mądrego rozwoju. Fundamentem działań mających zapewnić zrównoważony rozwój na świecie jest system edukacji, który stanowi podstawowy układ społeczny w danym państwie ponoszący odpowiedzialność za wyposażenie absolwentów szkół w wiedzę, umiejętności i postawy, które w przyszłości pozwolą im znaleźć odpowiednie miejsce na rynku pracy. Edukacja, czyli świadome, zorganizowane działanie ludzkie, którego celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka (Okoń 1998). Z. Kwieciński (1990) traktuje edukację jako procesy i oddziaływania przyczyniające się do rozwoju człowieka (w tym jego własny wysiłek) lub efekty tych procesów albo ogół instytucji i praktyk społecznych mających na celu oświatę, wychowanie, przystosowywanie czy edukowanie. W takim ujęciu wyjątkowo ważne miejsce w tym systemie zajmuje edukacja geograficzna, dzięki której młody człowiek jest przygotowywany do holistycznego postrzegania, rozumienia i wyjaśniania wszystkich zachodzących we współczesnym świecie zjawisk i procesów. Edukacja geograficzna podnosząca kwestie zrównoważonego rozwoju będzie dotyczyła uwarunkowań kluczowych dla współczesnego świata, jego przebieg w ujęciu ilościowym, jakościowym oraz przestrzennym.

## KONCEPCJA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU W UJĘCIU ZAŁOŻEŃ I DOKUMENTÓW PRAWNYCH

Koncepcja zrównoważonego rozwoju po jej zdefiniowaniu w 1987 r. w Raporcie Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju *Nasza wspólna przyszłość* została doprecyzowana w kluczowych dokumentach przyjętych w 1992 r. na Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” w Rio de Janeiro: Deklaracji w sprawie środowiska i rozwoju oraz Agenda 21 (Konferencja Szczyt Ziemi). Deklaracja przedstawia 27 zasad, które określają prawa i obowiązki państw sygnatariuszy w dążeniu do realizacji zrównoważonego rozwoju. Natomiast Agenda 21 składa się z 4 części, tj. zagadnień socjalnych i ekonomicznych, ochrony zasobów naturalnych i zarządzania nimi, wzmacniania roli grup społecznych i organizacji oraz sposobów realizacji rozwoju zrównoważonego, i jest jednocześnie rozwinięciem deklaracji poprzez sformułowanie konkretnych zaleceń dla państw i organizacji dotyczących szczegółowych problemów, które należy rozwiązywać przy realizacji tak rozumianego rozwoju. Zalecenia obejmują np. walkę z ubóstwem, dynamikę demograficzną, ochronę zdrowia ludzi, ochronę środowiska przyrodniczego, zarządzanie zasobami powierzchni Ziemi czy gospodarkę odpadami. Wymienione dokumenty stanowią podstawę wszystkich międzynarodowych aktów prawnych określających strategię zrównoważonego rozwoju w ujęciu globalnym, regionalnym, lokalnym, w odniesieniu do sektorów gospodarki czy instytucji. W takim założeniu również edukacji.

W 1993 r. Unia Europejska przyjęła V Program Ochrony Środowiska i Rozwoju Zrównoważonego, na bazie którego w państwach członkowskich zaczęto opracowywać programy zrównoważonego rozwoju przeznaczone dla krajów, gmin, przedsiębiorstw itp. W 1998 r. Rada Państw Morza Bałtyckiego (CBSS, ang. *Council of the Baltic Sea States*) przyjęła Agendę Bałtyk 21, w której wymieniono 7 sektorów o kluczowym znaczeniu dla rozwoju regionu, tj. rolnictwo, energetykę, rybołówstwo, leśnictwo, przemysł, turystykę oraz transport. Zasadniczym i przełomowym momentem z punktu widzenia edukacji i kształcenia młodzieży było przyjęcie w 2000 r. przez ministrów edukacji jedenastu krajów nadbałtyckich Deklaracji haskiej – Agendy 21 w sprawie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w regionie Morza Bałtyckiego. Od tego momentu zagadnienia widziane przez pryzmat tak rozumianego rozwoju były włączane do programów kształcenia.

W maju 2001 r. Komisja Wspólnot Europejskich przedstawiła komunikat *Zrównoważona Europa dla lepszego świata: strategia zrównoważonego rozwoju Unii Europejskiej*. Zawierał on spis głównych zagrożeń zrównoważonego rozwoju Europy, akcentując m.in.: globalne ocieplenie spowodowane emisją gazów cieplarnianych, wielopokoleniową biedę, marginalizację i wykluczenie niektórych grup społecznych, starzenie się populacji, dramatyczne przyspieszenie utraty różnorodności biologicznej, szybki wzrost ilości odpadów, niszczenie gleb czy zagęszczenie transportu. Prace zmierzające do uświadomienia ludziom możliwych zagrożeń przewidywanych w scenariuszach rozwojowych zaowocowały przyjęciem w 2001 r. w Göteborgu przez Radę Europy na podstawie tego dokumentu strategii UE na rzecz zrównoważonego rozwoju. Kolejnym działaniem podczas konferencji Szczyt Ziemi w Johannesburgu 2002 r. była ocena dotychczasowych osiągnięć we wdrażaniu zasad zrównoważonego rozwoju i przyjęcie deklaracji, w której państwa zobowiązały się do ich przestrzegania. Ponieważ zagadnienie właściwego gospodarowania środowiskiem przyrodniczym stanowi zasadniczy przejaw zrównoważonego rozwoju, w styczniu 2004 r. Komisja Wspólnot Europejskich przedstawiła kolejny komunikat *Stymulowanie technologii w kierunku zrównoważonego rozwoju: plan działania Unii Europejskiej w zakresie technologii środowiskowych* (Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rozwoj-zrownowazony;3969442.html>).

Polska zaakceptowała wszystkie ustalenia europejskie dotyczące zrównoważonego rozwoju. Od 1993 r. współpracuje z Komisją Zrównoważonego Rozwoju ONZ (UNCSD, ang. *United Nations Commission on Sustainable Development*) i przygotowuje roczne raporty z realizacji Agendy 21. Szczególnym dokumentem rangi prawa podstawowego jest także zapisanie zrównoważonego rozwoju w Konstytucji RP z 1997 r. Art. 5 ustawy zasadniczej precyzuje: *Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju*.

W 2000 r. Sejm RP uchwalił, a następnie rząd przyjął do realizacji, dokument pt. *Długookresowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju – Polska 2025*. Kolejnym krokiem było uchwalenie 27 kwietnia 2001 r. ustawy Prawo ochrony środowiska, w którym przedstawiono zasady ochrony środowiska oraz warunki

korzystania z jego zasobów z uwzględnieniem wymagań zrównoważonego rozwoju (Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001...). W dziale I art. 1 zawarto m.in. następujący zapis: *Ustawa określa zasady ochrony środowiska oraz warunki korzystania z jego zasobów, z uwzględnieniem wymagań zrównoważonego rozwoju, a w szczególności: Zrównoważony rozwój – rozumie się przez to taki rozwój społeczno-gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych, w celu zagwarantowania możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych społeczności lub obywateli zarówno współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń.* Natomiast w Ustawie z 27 marca 2003 r. o planowaniu i zagospodarowaniu przestrzennym postanowiono przyjąć zrównoważony rozwój, obok ładu przestrzennego, jako podstawę przestrzennych działań administracyjno-gospodarczych.

Zatem ideę zrównoważonego rozwoju można przedstawiać jako efekt zachodzącej ewolucji koncepcji postępu, od technokratycznie pojmowanego wzrostu gospodarczego (produkcja, konsumpcja, postęp technologiczny), poprzez ekorozwój (rozwój planowany i realizowany z uwzględnieniem możliwości i skutków środowiskowych), do współczesnego wielodyscyplinarnego i humanitarnego rozumienia tego zagadnienia (Powszechna Deklaracja Praw Człowieka), w którym podmiotem jest człowiek, a przede wszystkim jego prawo do zdrowego i produktywnego życia w zgodzie z naturą, sprawiedliwości międzypokoleniowej, samorealizacji jednostki (Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rozwoj-zrownowazony;3969442.html>). Rozwój zrównoważony można także postrzegać jako alternatywę globalizacji.

Działania zgodne z wytycznymi zależą od możliwości, sytuacji oraz poziomu rozwoju państw i regionów. Aby można było realizować te potrzeby, należy: 1) globalnie chronić środowiska przyrodnicze; 2) zachować solidarność w relacjach między różnymi krajami, zwłaszcza między bogatymi i ubogimi, a także solidarność z przyszłymi pokoleniami; 3) traktować czynniki ekonomiczne, polityczne, społeczne i ekologiczne jako zależne od siebie. W taki właśnie sposób edukacja geograficzna traktuje systemowo i relacyjnie wszystkie elementy środowiska przyrodniczego, na które oddziałuje człowiek.

## CELE ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU, KLUCZOWE FILARY, ZASADY

Cele Zrównoważonego Rozwoju (ang. *Sustainable Development Goals* – SDGs) to plan działania na rzecz przemian i przeobrażeń świata, w którym potrzeby obecnego pokolenia mogą być zaspokojone w sposób zrównoważony, z szacunkiem dla środowiska oraz z uwzględnieniem potrzeb przyszłych pokoleń. Stanowią one kontynuację Celów Milenijnych, a o ich opracowaniu zdecydowali przedstawiciele państw członkowskich ONZ podczas Konferencji Narodów Zjednoczonych w sprawie Zrównoważonego Rozwoju, która odbyła się w czerwcu 2012 r. w Rio de Janeiro.

Natomiast na szczycie w Nowym Jorku w dniach 25–27 września 2015 r. przywódcy krajów członkowskich ONZ podpisali dokument *Przekształcania naszego świata: Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju – 2030*. Zawiera on 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju i związanych z nimi 169 działań, które mają być osiągnięte przez wszystkie strony, rządy państw, organizacje międzynarodowe, organizacje pozarządowe, sektor nauki i biznesu, a także obywateli (ryc. 3).



Ryc. 3. Cele Zrównoważonego Rozwoju

Źródło: <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/cele-zrownowazonego-rozwoju>.

Koncentrują się one wokół 5 obszarów: ludzie, planeta, dobrobyt, pokój, partnerstwo (ang. 5 x P: *people, planet, prosperity, peace, partnership*). Stanowią one podstawę nowej Agendy 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju świata, uwzględniającej aspekt ekonomiczny, społeczny i środowiskowy. Plan ten wskazuje najważniejsze wyzwania współczesnych czasów. Przedstawia wizję budowy lepszego świata z korzyścią dla mieszkańców planety oraz jego naprawy. Realizację

założeń globalnej agendy rozwojowej przez Polskę monitoruje Ministerstwo Rozwoju i Technologii. Natomiast w wymiarze międzynarodowym działania krajów rozwijających się na rzecz wypełniania Agendy 2030 wspiera Ministerstwo Spraw Zagranicznych w ramach *Polskiej pomocy*.

Zrównoważony rozwój pochodzi z połączenia dwóch słów, które wspólnie określają model organizacji społeczeństwa. Przez rozwój rozumie się poprawę funkcjonowania społeczeństwa (gospodarczego, społecznego itp.), natomiast termin zrównoważony (ang. *sustainable*) charakteryzuje coś, co trwa, co jest stabilne i odporne. Zatem połączenie tych dwóch pojęć umożliwia zdefiniowanie zrównoważonego rozwoju jako poprawę funkcjonowania i organizacji społeczeństwa, aby było ono stabilne w czasie i jednocześnie jak najefektywniej zaspokajało potrzeby współczesne, z zachowaniem dla przyszłych pokoleń.

Zrównoważony rozwój zakłada sposób organizacji społeczeństwa oparty na trzech zasadniczych filarach:

1. Jakość środowiskowa działalności człowieka w celu ograniczenia wpływu na środowisko oraz zachowania ekosystemów i zasobów naturalnych w perspektywie długoterminowej.
2. Sprawiedliwość społeczna zapewnia wszystkim członkom społeczeństwa dostęp do podstawowych zasobów i usług (edukacja, zdrowie, żywność, mieszkanie itp.) w celu zaspokojenia potrzeb ludzkich, zmniejszenia nierówności i utrzymania spójności społecznej;
3. Efektywność ekonomiczna poprzez ograniczenie skrajnego ubóstwa i zapewnienie jak największej liczbie osób zatrudnienia w działalności gospodarczej dającej godziwe wynagrodzenie.

W związku z tym zrównoważona gospodarka to rozsądne zarządzanie działalnością człowieka bez szkody dla niego i środowiska. Te trzy filary składają się na wyzwania, które należy podjąć, aby osiągać zrównoważony rozwój. Jednocześnie, aby wykształcić bardziej zrównoważone społeczeństwo, filarom tym przyporządkowano podstawowe zasady rozwoju. Należą do nich:

- niezbywalne prawo człowieka do korzystania ze środowiska i jego zasobów; ochrona środowiska dla przyszłych pokoleń;
- obowiązek ochrony ekosystemów i różnorodności biologicznej przez każde państwo;
- obowiązek wprowadzania krajowych i międzynarodowych norm środowiskowych oraz monitoringu środowiska;
- obowiązek prowadzenia ocen konsekwencji dla środowiska zamierzonych działań gospodarczych (oceny oddziaływania na środowisko);
- udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów środowiskowych innym państwom;
- wymienianie informacji w zakresie ochrony środowiska i racjonalnego korzystania z jego zasobów.

Innymi słowy, interpretując te zasady, można je określić jako solidarność między krajami, ostrożność w decyzjach, zaangażowanie wszystkich oraz odpowiedzialność każdego człowieka. W zależności od krajów zasady te mogą być trudne do realizowania. Niemniej jednak ważne jest kształtowanie bardziej

zrównoważonego modelu społeczeństwa. Do głównych potencjalnych aktorów działań na rzecz zrównoważonego rozwoju mogą należeć: obywatele, instytucje edukacyjne: szkoły, kolegia, szkoły średnie, uniwersytety, kampusy, stowarzyszenia i kluby, firmy, władze lokalne: miasta, regiony oraz poszczególne państwa. Natomiast do oceny stopnia realizacji rozwoju zrównoważonego lub zgodności przedsięwzięć z zasadami rozwoju zrównoważonego służą ilościowe i jakościowe mierniki, różniące się od istniejących i tradycyjnych (stosowanych np. w celach statystycznych) wskaźników ekonomicznych lub ocen i standardów środowiskowych.

Przyjęte Cele Zrównoważonego Rozwoju są kluczowe dla całego świata i powinny być prawidłowo rozumiane przez wszystkich ludzi, dorosłych oraz młodych (studentów, uczniów). Niestety nie jest tak, czego przykładem mogą być badania prowadzone przez M. Leiva-Bronda i in. (2022) wśród hiszpańskich studentów. Wielu studentów uniwersytetu w Walencji stwierdziło, że są świadomi tych 17 celów, ale większość nie rozumie ich w pełni. Mimo to uważają, że są one ważne w ich codziennym życiu. Autorzy badań stwierdzają, że znalezienie powiązań między Celami Zrównoważonego Rozwoju a codziennymi zainteresowaniami jest konieczne, aby osiągnąć postęp w ich dalszej realizacji. Proponują więc promowanie świadomości znaczenia Celów Zrównoważonego Rozwoju poprzez np. rynek agroekologiczny, oszczędzanie energii i działania w zakresie współpracy rozwojowej. Konieczność podejmowania edukacji dla zrównoważonego rozwoju, jak i odpowiedniego przygotowania nauczycieli potwierdzają także badania prowadzone przez M.A. Puertas-Aguilar i in. (2022) oraz R. Ammoneit i in. (2022). Szczególnie badania prowadzone wśród studentów geografii Philipps-Universität w Marburgu w Niemczech pokazują wpływ edukacji geograficznej na profesjonalne nauczanie o zrównoważonym rozwoju (Ammoneit i in. 2022).

## **EDUKACJA GEOGRAFICZNA I ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ GEOGRAFII ORAZ INNYCH DOKUMENTACH**

Geografia jest dziedziną wiedzy, która w sposób szczególny zaspokaja jedną z specyficznych potrzeb cechujących gatunek ludzki, tzn. potrzebę uogólnionego poznania świata. Należy z tym wiązać fakt, że jest ona jedną z najstarszych nauk, sięgającą swymi początkami najwcześniejszych etapów rozwoju myśli ludzkiej (Wilczyński 2011). Geografia to nauka badająca powłokę Ziemi, jej przestrzenne zróżnicowanie pod względem przyrodniczym i społeczno-gospodarczym oraz związki, które zachodzą pomiędzy środowiskiem przyrodniczym a działalnością społeczeństw. S. Leszczycki traktował geografę jako naukę o przestrzennym zróżnicowaniu struktur fizycznogeograficznych i społeczno-ekonomiczno-geograficznych oraz ich wzajemnym powiązaniu. Natomiast wybitny filozof I. Kant stwierdził, że żadna dziedzina wiedzy nie może się z geografą równać pod względem użyteczności edukacyjnej: „nic nie jest w stanie tak oświecić zdrowy ludzki

umysł, jak właśnie geografia” (za: Bergsten 1988, s. 69, przeł. W. Wilczyński). Według W. Nałkowskiego *geografia kształci par excellence zdolność kojarzenia, upatrywania podobieństw i różnic, odnajdywania związków pomiędzy najodleglejszymi, na pozór najbardziej obcymi zjawiskami – tak iż zdolność tę możnaby nazwać zmysłem geograficznym* (Nałkowski 1925, s. 27). Ta naturalna zdolność do całościowego oglądu świata, podniesiona przez W. Nałkowskiego do rangi zmysłu, stanowi według niego podstawę wiedzy geograficznej. Zatem edukacja geograficzna odgrywa pierwszorzędną rolę w poznawaniu świata oraz jego rozumieniu i wyjaśnianiu obserwowanych zjawisk i procesów. Powinna kształtować umiejętności obrazujące wspomniany powyżej zmysł geograficzny. Do tych umiejętności, zapisanych w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły ponadpodstawowej (Rozporządzenie MEN... 2018), należą:

- lokalizowanie obiektów i zjawisk oraz ocenianie ich z różnych punktów widzenia,
- dostrzeganie, obserwowanie, rozumienie i wartościowanie zjawisk oraz procesów przyrodniczych i społeczno-gospodarczych zachodzących w środowisku lokalnym, regionalnym i globalnym w ich wzajemnych relacji,
- wyjaśnianie przyczyny i skutków zróżnicowania przyrody oraz życia i działalności człowieka,
- diagnozowanie przydatności środowiska przyrodniczego dla potrzeb człowieka, a także przewidywanie kierunków zmian (pozytywnych i negatywnych), jakie zachodzą w środowisku przyrodniczym w wyniku działalności gospodarczej człowieka,
- dostrzeganie piękna przyrody i tkwiących w niej wartości, a także odczuwanie potrzeby oszczędnego wykorzystywania i ochrony zasobów naturalnych Ziemi,
- podejmowanie decyzji dotyczących rozwiązań problemów lokalnych, regionalnych i globalnych,
- działania samodzielne w środowisku geograficznym i angażowanie się w problemy własnego regionu.

Jak stwierdza J. Granados-Sánchez (2022), edukacja geograficzna jest dyscypliną, która bada większość zagadnień związanych z Celami Zrównoważonego Rozwoju i ma do odegrania znaczącą rolę. Aktualne debaty na temat zrównoważonego rozwoju i edukacji geograficznej sugerują, że nauczyciele geografii integrują zrównoważony rozwój na różne sposoby, ale nie wszystkie podejścia mają taki sam wpływ na transformację. Z tego wynika, że niezależnie od krajów, edukacja geograficzna wszędzie ma taką samą możliwość oddziaływania na postępowanie i świadomość kształcenia w zakresie zrównoważonego rozwoju. Opracowane zasady zrównoważonego rozwoju są dla nauczycieli geografii i przyrody istotne w aspekcie koncepcji systemowego i holistycznego ujmowania środowiska geograficznego. Zgodnie z deklaracjami międzynarodowymi aspekty ochrony środowiska przyrodniczego, dbałość o planetę, najbliższe otoczenie, poszanowanie zasobów, racjonalne nimi gospodarowanie jest wpisane w edukację geograficzną. Jej efektem jest także umiejętność gromadzenia i integrowania wiedzy koniecznej



do opisywania zjawisk oraz dostrzegania przyrodniczych i kulturowych walorów regionów w różnych skalach przestrzennych.

W związku z powyższym, zagadnienie zrównoważonego rozwoju jest także obecne w polskiej podstawie programowej geografii dla szkół ponadpodstawowych (Rozporządzenie MEN... 2018). Jej autorzy wyraźnie wyartykułowali wymagania zawarte w zakresie rozszerzonym, które mają się przyczynić do pogłębio- nego rozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym, jego oceny w miejscu zamieszkania, poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu przestrzennego w miejscach swojego życia. Szczególnie jest to widoczne w rozdz. XIX *Uwarunkowania przyrodnicze gospodarczej działalności człowieka na przykładzie wybranych obszarów*; pkt. 3. *Uczeń prezentuje przykładowe sposoby pokonywania przyrodniczych ograniczeń działalności gospodarczej człowieka i ocenia ich zgodność z zasadami zrównoważonego rozwoju*. W zakresie podstawowym wymienionej podstawy nie pojawia się pojęcie zrównoważonego rozwoju, jednak zapis w pkt. 10 w części XIII wyraźnie do tego nawiązuje: *Uczeń przyjmuje postawę współodpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego Ziemi*. Zatem w tym zapisie odzwierciedlają się zarówno cele (ochrona środowiska naturalnego), jak i jedna z zasad (odpowiedzialność każdego człowieka).

W ustawie Prawo ochrony środowiska (Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001...) wyraźnie wybrzmiewa zrównoważony rozwój w kontekście edukacji. W dziale VIII, pt. Edukacja ekologiczna, badania z zakresu ochrony środowiska oraz reklama, w art. 77 widnieją następujące zapisy:

1. *Problematykę ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju uwzględnia się w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół.*
2. *Obowiązek, o którym mowa w ust. 1, obejmuje również organizatorów kursów prowadzących do uzyskania kwalifikacji zawodowych.*

Oznacza to, że działania edukacyjne dotyczące zrównoważonego rozwoju są umocowane prawnie i koniecznie powinny być włączane w proces kształcenia.

Koncepcje praktycznego włączania idei zrównoważonego rozwoju do edukacji, tym bardziej geograficznej, wiążą się z różnymi strategiami i metodami kształcenia. Wszystkie dążą do integracji wiedzy, akcentują podejście holistyczne, a przede wszystkim wymagają świadomej i twórczej postawy. B. Wójtowicz w 2010 roku stwierdzała, że *proces włączania idei zrównoważonego rozwoju do nauki geografii zachodzi zbyt wolno w stosunku do potrzeb, w sposób niekiedy przypadkowy* (Wójtowicz 2010, s. 175) Z perspektywy kilkunastu już lat problematyka zrównoważonego rozwoju widoczna jest w większości działań edukacyjnych i podejść gospodarczych.

## PRZYKŁADY GEOGRAFICZNYCH DZIAŁAŃ EDUKACYJNYCH DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

1. Program UNEP/GRID-Warszawa (<http://gridw.pl/>) jest ośrodkiem afiliowanym przy United Nations Environment Programme, UNEP (Program Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Środowiska) i od 1991 r. realizuje w Polsce misję UNEP. Merytorycznie nawiązuje do edukacji dla zrównoważonego rozwoju, a poprzez partnerstwo „Razem dla środowiska” wspiera, inspirując partnerów w działaniach. Ta inicjatywa na rzecz realizacji środowiskowych Celów Zrównoważonego Rozwoju jest odpowiedzią na potrzebę budowy w Polsce przyjaznego klimatu oraz najlepszych warunków do osiągnięcia celów szczególnie odnoszących się do zagadnień środowiskowych. W ramach UNEP-GRID powstają różnorodne projekty, jak np. Re:Generacja, Eco-Miasto, Karpaty Łączą – ochrona Torfowisk Orawsko-Nowotarskich.
2. Program GLOBE – *Global Learning and Observations to Benefit the Environment*, ([www.globe.gov](http://www.globe.gov)) to międzynarodowy program badawczo-edukacyjny umożliwiający poznawanie globalnych zagadnień środowiskowych przez młodzież, nauczycieli, naukowców oraz członków lokalnych społeczności. Jego celem jest podnoszenie umiejętności badawczych oraz promocja naukowego podejścia do badania zjawisk przyrodniczych, kształtowanie świadomości ekologicznej i zaangażowanie w ochronę środowiska.
3. Włączanie się Polskiego Towarzystwa Geograficznego do działań edukacyjnych poprzez organizowanie konkursów oraz warsztatów (np. przygotowanie esejów lub wystaw fotograficznych dotyczących zrównoważonego rozwoju).
4. Podejmowanie edukacji poprzez wykorzystanie metody projektów, na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, akcentującej działania dotyczące np. ochrony środowiska geograficznego w skali lokalnej, turystyki zrównoważonej czy działalności rolniczej i przemysłowej.
5. Działania edukacyjne na poziomie szkoły wyższej, poprzez odpowiedni dobór przedmiotów i uwypuklenie problemów środowiskowych, umożliwiają kształcenie studentów, także przyszłych nauczycieli, jako ludzi o gruntownych podstawach merytorycznych oraz umiejętności rozumienia otaczającego środowiska przyrodniczego. Spośród przedmiotów realizowanych w ramach wyżej omawianego kształcenia na jednym z wydziałów geograficznych w Polsce należy wymienić m.in.: Geografia skażeń i zaburzeń w środowisku przyrodniczym, Gospodarka odpadami, Kompleksowa ocena oddziaływania na środowisko, Konflikty: człowiek – środowisko przyrodnicze, Kształtowanie i ochrona środowiska, Ocena i wycena zasobów przyrodniczych, Ocena oddziaływania na środowisko, Ochrona środowiska w gospodarce przestrzennej, Podstawy prawne ochrony i zarządzania środowiskiem, Polityka ekologiczna, Praktyczne aspekty oceny środowiska przyrodniczego, Zagospodarowanie obszarów poprzemysłowych i poeksploatacyjnych, Zagrożenia i ochrona środowiska abiotycznego czy Zagrożenia i walka a hałasem. Tak prowadzone kształcenie z położeniem akcentów na przygotowanie merytoryczne i kompetencje

związane z działaniami w zakresie oceny stanu środowiska przyrodniczego w odniesieniu do aspektów oddziaływania człowieka zapewni właściwe podejście do zrównoważonego rozwoju i rozumienie konieczności jego wprowadzenia oraz respektowania.

Według J. Granados-Sánchez (2022), powołując się na raport *GUNi. Higher Education in the World 4* z 2011 roku na temat zrównoważonego rozwoju w szkolnictwie wyższym, stwierdzono, że wprowadzanie zagadnień zrównoważonego rozwoju do szkolnictwa jest powolne, w odniesieniu do powagi sytuacji, w jakiej znajduje się ludzkość. Koniecznie zatem należy to zmienić. Przyczynami takiej sytuacji są: brak większościowego wpływu na społeczność edukacyjną, istniejący opór do zmiany *status quo* oraz konserwatywność, mała pomysłowość rozwiązań. Edukacja i systemy edukacyjne nie rozumieją prawdziwego wyzwania, jakim jest zrównoważony rozwój, zatem powinna głęboko przekształcić samą siebie poprzez wprowadzanie niewielkich zmian w istniejących przedmiotach kształcenia. Oznacza to także zmiany w zarządzaniu, sposobie nauczania i uczenia się, łączenia się ze społecznością oraz tworzenia i badania wiedzy. Zmiany te nie powinny być dokonywane w izolacji, ale w sposób zintegrowany z holistyczną wizją.

S. Sterling (2004) użył metafory góry lodowej, aby przypomnieć, że zmiana praktyki nauczania to tylko wierzchołek koniecznych przemian. Według V. Odell i in. (2020) nauczyciele i pracownicy akademicy muszą przyjąć bardziej holistyczną i systemową wizję, która prowadzi do zmiany etycznej. Paradigmatyczna zmiana sprawiłaby, że ludzie zwróciliby się ku zrównoważonemu stylowi życia i odsunęliby się od edukacji, która przygotowuje do ekonomicznego stylu życia. Umożliwiłoby to również zmianę polityczną, w której edukacja przestanie być postrzegana jako produkt, a stanie się indywidualnym i zbiorowym procesem, który może pomóc ludziom uczyć się przez całe życie i przekształcać się. V. Odell i in. (2020) stwierdzili ponadto, że praktyka edukacyjna zmieniłaby swoją metodologię oraz sposób nauczania i relacji, dbając o domenę afektywną, dotyczącą systemu wartości i kształtowania osobowości, i przechodząc od nauczania transmisyjnego do partycypacyjnego, aktywnego uczenia się, pomoże projektować i budować świat, w jakim ludzie chcą żyć.

## PODSUMOWANIE

Zrównoważony rozwój jest bardzo ważnym zagadnieniem i problematyką widoczną w skali globalnej. Tylko wspólne działania podejmowane w różnych regionach i krajach zmierzające do podniesienia świadomości w tym zakresie umożliwią osiągnięcie założonych celów. Młodsze pokolenia będą musiały radzić sobie z coraz większymi problemami, ponieważ mimo iż tematyka ta jest znana od dziesięcioleci, stała się istotna dopiero w ostatnich latach. Konieczność podejmowania odpowiedniej edukacji geograficznej w zakresie zrównoważonego rozwoju jest pilna. Zespół autorów R. Ammonet i in. (2022), poprzez badanie potencjału różnych modułów geograficznych w celu zaspokojenia tej potrzeby kształcenia,

pokazuje korzyści płynące z modułów praktycznych. Dostosowanie specjalistycznych modułów teoretycznych do kompetencji nauczania w zakresie zrównoważonego rozwoju jest także wyzwaniem, natomiast akcentowanie badań i uczenia się może mieć kluczowe znaczenie dla odpowiedniego włączenia problematyki tego rozwoju do edukacji geograficznej. Takie metody z powodzeniem poprawiają kompetencje geograficzne i umiejętności w zakresie zrównoważonego rozwoju. Według badaczy, umiejętności naukowe i umiejętności badawcze są również najczęściej wymienianymi umiejętnościami uczenia się w geograficznych koncepcjach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.



### **3. BADANIA**



## POSTAWY UCZNIÓW WOBEC GEOGRAFII JAKO PRZEDMIOTU SZKOLNEGO

Geografia, podobnie jak wiele innych nauk, obok budowania teorii oraz empirycznego odkrywania praw i prawidłowości rządzących rzeczywistością, odgrywała i nadal odgrywa bardzo ważną rolę w edukacji społeczeństwa na różnych etapach jego rozwoju. Niezwykle istotna jest rola geografii szkolnej. Pozytywny wkład tego przedmiotu w kształcenie młodego człowieka wydaje się bezsprzeczny dla wszystkich geografów. Geografia szkolna nie jest jednak w równym stopniu doceniana przez osoby niebędące geografami. Różnie jest też postrzegana przez jej odbiorców, czyli uczniów. Rozdział stanowi próbę ukazania tego, jak szkolną geografię postrzegają uczniowie.

Postawy uczniów wobec przedmiotów szkolnych są ważnym elementem wpływającym na efektywność procesu nauczania/uczenia się. Uczniowie wraz ze zmianami cywilizacyjnymi zmieniają swoje zainteresowania. Pociąga to za sobą również zmianę zachowań i postaw w stosunku do przedmiotów szkolnych. Podając za *Encyklopedią pedagogiczną* (Kozłowski 1993), przez pojęcie postawy rozumie się zazwyczaj względnie trwałe układy przekonań, emocji i uczuć oraz zachowań jednostki w odniesieniu do danego obiektu (osoby, przedmiotu, idei). O postawie jako pewnym stosunku do przedmiotu mówi się wtedy, gdy jednostka spostrzegająca go tworzy sobie o nim określone, utrwalające się przekonanie. Następnie, w trakcie swoich kontaktów z przedmiotem i kształtowania sobie o nim konkretnych przekonań, ustosunkowuje się do niego w określony sposób. Równocześnie wytwarza się u jednostki pewien stosunek emocjonalny do przedmiotu, motywujący jej zachowanie wobec niego (Mika 1972). R. Łapińska i M. Żebrowska (1992) uważają, że stabilizacja postaw następuje w wieku od 15. do 19. roku życia. Jest to okres kształtowania się u młodych ludzi zainteresowań, które rzutują na ich przyszłość, zawód oraz pracę. Młodzież zaczyna kierować swoim życiem dzięki zdobytej wiedzy. Natomiast charakterystyczną cechą postaw uczniów w wieku od 10 do 14 lat jest ich zmienność i chwiejność. Dzieci w tym wieku kierują się często postawami rodziców i opiekunów. Badania ankietowe na potrzeby niniejszego opracowania przeprowadzono wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, a więc wśród młodych ludzi z jednej i z drugiej grupy wiekowej.

Od lat trwa dyskusja o roli, miejscu i znaczeniu geografii lub geografów w edukacji szkolnej (Liszewski 1999, Chelmecki, Walczak 1999, Groenwald i in. 2008, Sadoń-Osowiecka 2008, Rodzoś i in. 2008, Głowacz 2014, Szkurlat i in. 2016, 2022). Większość opinii formułowanych była przez nauczycieli, metodyków lub



naukowców oraz dorosłych przedstawicieli polskiego społeczeństwa. W dyskusji tej rzadko prezentowany był głos uczniów. Znalazł się on m.in. w pracach M. Mularczyka (1992, 2011), M. Mularczyka i A. Kowalskiej (2003), w których przedstawiono postawy uczniów wobec geografii szkolnej, najpierw szkoły podstawowej, a następnie gimnazjum, w pracy K. Kopcia (2006), w której opisano znaczenie geografii według uczniów liceum ogólnokształcącego, a także w opracowaniu A. Hibszer (2011) prezentującym wyniki badań na temat postrzegania geografii przez uczniów gimnazjów. Wyniki wszystkich wymienionych badań wykazały raczej obojętny stosunek dzieci i młodzieży do geografii jako przedmiotu szkolnego. Zauważono również spadek zainteresowania geografiami i jej znaczenia wśród innych przedmiotów szkolnych. Postawy uczniów wobec geografii, po przeprowadzeniu kolejnych reform w systemie edukacji, z pozytywnych zmieniały się na obojętne. Geografia przestała być dla uczniów jednym z podstawowych źródeł wiedzy o otaczającym ich świecie. Jej miejsce zajął internet i telewizja (Mularczyk 2011).

W niniejszym opracowaniu zajęto się opisem i charakterystyką postaw uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych wobec geografii jako przedmiotu szkolnego w roku szkolnym 2020–2021. Zmierzano do odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaka była postawa uczniów w stosunku do geografii jako przedmiotu szkolnego?
2. Jak uczniowie oceniali przydatność wiedzy geograficznej w życiu codziennym i nauce?
3. Jak uczniowie oceniali trudność geografii jako przedmiotu szkolnego oraz swoje zaangażowanie w edukację geograficzną?
4. Jaka była postawa uczniów wobec znaczenia wiedzy geograficznej dla społeczeństwa?
5. Jaka była postawa uczniów wobec kariery zawodowej związanej z geografiami?

## METODY BADAŃ

Badania zostały zrealizowane w lutym 2021 roku wśród uczniów szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych. Ze względu na panującą w tym czasie światową epidemię COVID-19 szkoły w całej Polsce prowadziły edukację w sposób zdalny, dlatego też ankieta przeprowadzona została, za pośrednictwem nauczycieli, przez internet. Szkoły, w których przeprowadzono sondaże, zlokalizowane były w miejscowościach różnej wielkości: w dużych miastach (Łódź, Poznań), średnich (Kielce, Tomaszów Mazowiecki, Piotrków Trybunalski, Starachowice), małych (Pińczów, Bodzentyn) oraz gminach wiejskich (Pawłów, Masłów, Smyków). W przedsięwzięciu badawczym wzięli udział uczniowie szkół podstawowych z klas V–VIII, a więc w wieku od 11 do 15 lat oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych, czyli w wieku od 15 do 18 lat. Łącznie badaniami objętych zostało 934 uczniów.

Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny (metoda ankietowa). Wykorzystanym narzędziem był kwestionariusz ankiety opracowany przez M. Mularczyka i A. Kowalską (Mularczyk, Kowalska 2003) zawierający 20 pytań. Uczniowie mieli do wyboru pięć możliwych odpowiedzi, które były punktowane według klucza: 5 pkt. – zdecydowanie tak, 4 pkt. – tak, 3 pkt. – nie wiem, 2 pkt. – nie, 1 pkt. – zdecydowanie nie. Respondenci mieli za zadanie ocenić m.in. miejsce geografii w szkole, przydatność geografii w życiu codziennym i nauce, łatwość geografii, korzystne dla społeczeństwa aspekty wynikające z rozwoju geografii oraz możliwość kariery zawodowej związanej z geografją. W ankiecie zastosowano 5-stopniową skalę Likerta, gdzie 1 oznaczało zupełny brak zgody na prawdziwość stwierdzenia, 3 stanowiło punkt neutralny, a 5 oznaczało pełną zgodę.

Dobór miejscowości i szkół, w których przeprowadzono badania sondażowe, był celowy, nie miał zatem charakteru losowego. Przeprowadzono je w tych szkołach, w których dyrekcja wyraziła na to zgodę. Zachowano jednak zasadę doboru warstwowego, reprezentowane były miejscowości różnej rangi.

W strukturze respondentów według płci przeważały kobiety. Stanowiły one 59% badanej grupy. Wśród ankietowanych dominowali uczniowie szkół podstawowych (63,2%). Większość ankietowanych mieszkała w średnich miastach (40,8%) oraz wsiach (30,4%) (tab. 5).

W kolejnym etapie określono postawę uczniów względem geografii jako przedmiotu szkolnego. Założono, że składają się na nią oceny odnoszące się do 20 zamieszczonych w kwestionariuszu stwierdzeń. Zbadano, czy poszczególne stwierdzenia zostały przez respondentów ocenione pozytywnie (respondenci zgadzają się lub raczej zgadzają się z danym stwierdzeniem), czy negatywnie (respondenci nie zgadzają się lub raczej nie zgadzają się z danym stwierdzeniem). Procedura badawcza obejmowała weryfikację parametrycznych hipotez zerowych, w których założono, że postawa uczniów wobec geografii, określona za pomocą 20 stwierdzeń, była neutralna i jej wartość zgodnie ze skalą Likerta wynosiła 3. Hipotezy zerowe przyjęły więc postać:  $H_0: m = 3$ . W kolejnym etapie przyjęto hipotezy alternatywne w postaci:  $H_1: m > 3$ .

Do weryfikacji hipotez zerowych zastosowano test t-Studenta. Obliczono jego wartości empiryczne dla przyjętych do analizy stwierdzeń w odniesieniu do rozpatrywanych grup respondentów. Następnie, odczytując z tablic rozkładu zmiennej losowej t-Studenta jej wartości krytyczne, wyznaczono obszary krytyczne. Umożliwiło to, na poziomie istotności 0,05 przy odpowiedniej liczbie stopni swobody –  $v$  ( $v = n - 1$ , gdzie  $n$  – liczebność próby), podjęcie decyzji weryfikującej:

- jeśli wartość empiryczna testu t-Studenta należała do obszaru krytycznego, odrzucenia hipotezy zerowej ( $H_0$ ) i przyjęcia hipotezy alternatywnej ( $H_1$ ), co pozwalało uznać postawę uczniów wobec geografii za pozytywną w odniesieniu do poszczególnych stwierdzeń
- lub
- stwierdzenia, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej ( $H_0$ ), jeśli wartość empiryczna testu t-Studenta nie zawierała się w obszarze krytycznym, co nie pozwalało na uznanie postawy uczniów wobec geografii za pozytywną w odniesieniu do poszczególnych stwierdzeń.

Tabela 5. Charakterystyka społeczno-demograficzna respondentów

Wyszczególnienie		Liczba	%
Płeć:			
kobieta		552	59,1
mężczyzna		382	40,9
razem		934	100,0
Szkola:			
klasa		Liczba	%
podstawowa	5	68	11,5
	6	181	30,6
	7	176	29,8
	8	166	28,1
	razem	591	100
ponadpodstawowa	1	75	21,9
	2	182	53,1
	3	44	12,8
	4	42	12,2
	razem	343	100,0
Miejsce zamieszkania:			
duże miasto		192	20,6
średnie miasto		381	40,8
małe miasto		77	8,2
wieś		284	30,4
razem		934	100,0

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

## WYNIKI BADAŃ

Przeprowadzone procedury weryfikacji hipotez zerowych pozwoliły stwierdzić, że badani uczniowie pozytywnie oceniali 10 z 20 stwierdzeń określających ich stosunek do geografii. Na podstawie procedur statystycznych można uznać, że respondenci zgadzali się z następującymi stwierdzeniami (tab. 6):

S-2: *Wyposażenie pracowni ma znaczący wpływ w nauczaniu geografii.*

S-3: *W twojej szkole powinno być kółko geograficzne.*

S-4: *Z wiedzą geograficzną spotykasz się na innych przedmiotach.*

S-5: *Wiedza geograficzna przydaje ci się w życiu codziennym.*

S-7: *Ludzie korzystają na co dzień z wiedzy geograficznej.*

S-8: *Z przyjemnością oglądasz filmy i programy przyrodnicze i podróżnicze.*

S-13: *Geografia zawiera dużo faktów, których trzeba się nauczyć.*

S-14: *Znajomość geografii ma znaczenie dla rozwoju kraju.*

S-15: *Odkrycia geograficzne podnoszą nasz poziom życia.*

S-19: *Geografia jest polem działalności ludzi twórczych.*

Nie zgadzali się natomiast ze stwierdzeniami:

S-1: *Twoim zdaniem, godzin geografii w szkole jest zbyt mało.*

S-6: *Słuchasz codziennie prognozy pogody.*

S-9: *Zbierasz czasopisma geograficzne.*

S-10: *Geografia jest przedmiotem trudnym.*

S-11: *Twoi koledzy i koleżanki chętnie uczą się geografii.*

S-12: *Odrabiając lekcje z geografii, poświęcasz temu więcej czasu niż innym przedmiotom.*

S-16: *Twój zawód w przyszłości będzie miał związek z geografią.*

S-17: *Twoi rodzice lubili geografę w szkole i często ją wspominają.*

S-18: *Ludziom, którzy znają geografę, powodzi się lepiej.*

S-20: *W przyszłości w większości zawodów wymagana będzie wiedza geograficzna.*

Tabela 6. Wyniki weryfikacji hipotez zerowych

Stwierdzenia	Ogółem
	poziom istotności $-0,05$ ; $m = 3$ , $wk = 1,96$ wartość empiryczna testu t-studenta
S-1	<b>-8,85</b>
S-2	23,93
S-3	2,25
S-4	14,32
S-5	14,80
S-6	<b>-8,13</b>
S-7	13,30
S-8	10,68
S-9	<b>-49,06</b>
S-10	<b>-6,74</b>
S-11	<b>-1,03</b>
S-12	<b>-18,15</b>
S-13	17,79
S-14	24,09
S-15	24,98
S-16	<b>-16,26</b>
S-17	<b>-5,33</b>
S-18	<b>-1,21</b>
S-19	2,68
S-20	<b>-5,62</b>

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Więcej informacji na temat postrzegania przez uczniów geografii jako przedmiotu szkolnego oraz wiedzy geograficznej dostarcza analiza udziałów procentowych pozytywnych (raczej się zgadza i zdecydowanie się zgadza) i negatywnych (nie zgadza się i raczej się nie zgadza) odpowiedzi (tab. 7).

Tabela 7. Zestawienie udziału wskazań uczniów wobec poszczególnych stwierdzeń  
(Wskazania uczniów wobec poszczególnych twierdzeń)

Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami (dane w %)?					Miary	
Zdecydo- wanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydo- wanie tak	Średnia	Odchylenie standardo- we
S-1. Twoim zdaniem, godzin geografii w szkole jest zbyt mało.						
20,3	24,6	32,4	14,3	8,2	2,66	1,19
S-2. Wyposażenie pracowni ma znaczący wpływ w nauczaniu geografii.						
4,4	8,0	20,8	27,1	39,7	3,90	1,15
S-3. W twojej szkole powinno być kółko geograficzne.						
10,9	16,8	40,7	15,8	15,7	3,09	1,18
S-4. Z wiedzą geograficzną spotykasz się na innych przedmiotach.						
3,9	15,8	25,9	33,5	20,9	3,52	1,10
S-5. Wiedza geograficzna przydaje ci się w życiu codziennym.						
8,6	12,3	20,0	26,6	32,5	3,62	1,28
S-6. Słuchasz codziennie prognozy pogody.						
28,1	23,9	19,2	14,9	14,0	2,63	1,39
S-7. Ludzie korzystają na co dzień z wiedzy geograficznej.						
4,6	13,2	32,5	29,3	20,3	3,48	1,09
S-8. Z przyjemnością oglądasz filmy i programy przyrodnicze i podróżnicze.						
10,0	14,6	23,3	24,3	27,8	3,46	1,30
S-9. Zbierasz czasopisma geograficzne.						
66,0	19,9	8,9	4,0	1,3	1,55	0,90
S-10. Geografia jest przedmiotem trudnym.						
16,1	12,0	37,8	16,7	6,7	2,75	1,12
S-11. Twi koledzy i koleżanki chętnie uczą się geografii.						
6,6	18,4	52,1	17,0	5,8	2,97	0,92
S-12. Odrabiając lekcje z geografii, poświęcasz temu więcej czasu niż innym przedmiotom.						
27,7	31,0	27,0	9,0	5,2	2,33	1,13
S-13. Geografia zawiera dużo faktów, których trzeba się nauczyć.						
4,2	10,7	24,6	34,6	25,8	3,66	1,13
S-14. Znajomość geografii ma znaczenie dla rozwoju kraju.						
2,6	8,4	24,1	34,6	30,4	3,82	1,04
S-15. Odkrycia geograficzne podnoszą nasz poziom życia.						
3,3	7,3	22,6	32,0	34,8	3,88	1,07
S-16. Twój zawód w przyszłości będzie miał związek z geografją.						
32,0	24,9	26,1	9,9	7,1	2,35	1,22
S-17. Twi rodzice lubili geografję w szkole i często ją wspominają.						
18,0	23,8	30,5	7,5	10,6	2,79	1,23
S-18. Ludziom, którzy znają geografję, powodzi się lepiej.						
10,5	18,4	44,0	19,0	8,1	2,96	1,06

S-19. Geografia jest polem działalności ludzi twórczych.						
7,5	17,0	43,3	23,4	8,8	3,09	1,02
S-20. W przyszłości w większości zawodów wymagana będzie wiedza geograficzna.						
12,6	25,4	38,4	16,4	7,2	2,80	1,08

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Na potrzeby pracy wyróżniono następujące aspekty postaw uczniów wobec geografii, które oceniano na podstawie wybranych stwierdzeń:

- S-1, S-3, S-17 – znaczenie geografii jako przedmiotu szkolnego (stwierdzenie S-17 istotne jest dla respondentów ze szkół podstawowych, gdyż ich postawy są jeszcze chwiejne i często wynikają z poglądów rodziców; Łapińska, Żebrowska 1992);
- S-4, S-5, S-6, S-7 – przydatność wiedzy geograficznej w życiu codziennym i nauce;
- S-10, S-11, S-12, S-13 – trudność geografii i zaangażowanie uczniów w edukację geograficzną;
- S-14, S-15 – znaczenie wiedzy geograficznej dla społeczeństwa;
- S-16, S-18, S-19, S-20 – znaczenie wiedzy geograficznej dla przyszłej kariery zawodowej.

Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że respondenci nisko ocenili znaczenie geografii jako przedmiotu szkolnego. Oceny stwierdzeń S-1 i S-17 były niższe od neutralnej wartości na skali Likerta – 3 (tab. 7). Ponadto, na podstawie procedur statystycznych, można zauważyć, że ankietowani nie zgodzili się ze stwierdzeniami, iż *Godzin geografii w szkole jest zbyt mało* oraz *Rodzice lubili geografię w szkole i często ją wspominają* (S-17). To ostatnie stwierdzenie istotne jest dla uczniów szkół podstawowych, na których postawy duży wpływ wywierają ich opiekunowie. Niepokojące wydaje się, że prawie 38% najmłodszych ankietowanych nie zgodziło się z tym twierdzeniem (tab. 8).

Zaledwie 22,5% respondentów chciałoby zwiększenia wymiaru liczby godzin geografii w szkole. Taką potrzebę odczuwa więcej chłopców (27%) niż dziewcząt (19,6%), a także więcej uczniów szkół podstawowych (26,2%) niż szkół ponadpodstawowych (16,3%). Największy odsetek uczniów chcących zwiększenia liczby godzin geografii w szkole stanowią uczniowie szkół wiejskich (34,4%) (tab. 7). Może wynikać to z faktu, że respondenci z tych szkół mają mniejszy, w stosunku do ankietowanych pobierających naukę w miastach, dostęp do zasobów internetowych i bibliotecznych prezentujących wiedzę geograficzną.

Uczniowie zgodzili się natomiast ze stwierdzeniem: *W twojej szkole powinno być kółko geograficzne* (S-3). Stwierdzenie to zostało pozytywnie ocenione przez prawie 1/3 ankietowanych (31,5%), a 40% uczniów wykazało postawę obojętną w tym względzie, zaznaczając odpowiedź *ani nie, ani tak*. Więcej dziewcząt (33,2%) niż chłopców (29,4%) chciałoby, aby w ich szkole funkcjonowało kółko geograficzne. Także większy odsetek uczniów ze szkół podstawowych (34,9%) niż ponadpodstawowych wypowiedziało się pozytywnie na ten temat (tab. 8). Na tej podstawie można wnioskować, że pozalekcyjna edukacja geograficzna nie jest w wystarczającym stopniu stosowana w polskim szkolnictwie. Wyrażona przez

respondentów potrzeba funkcjonowania w szkołach, zwłaszcza podstawowych, kół geograficznych mogłaby przyczynić się do zmiany postaw na pozytywne wobec geografii jako przedmiotu szkolnego.

Tabela 8. Znaczenie geografii jako przedmiotu szkolnego

Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami (dane w %)?						Miary	
Kategoria	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Średnia	Odchylenie standardowe
S-1. Twoim zdaniem, godzin geografii w szkole jest zbyt mało.							
kobieta	21,0	27,9	31,5	12,9	6,7	2,56	1,15
mężczyzna	19,4	19,9	33,8	16,5	10,5	2,79	1,23
szkoła podstawowa	18,8	24,5	30,5	16,4	9,8	2,70	1,23
szkoła ponadpodstawowa	23,0	24,8	35,9	10,8	5,5	2,51	1,12
wieś	15,6	19,3	30,7	21,4	13,0	2,55	1,20
małe miasto	20,7	25,5	33,3	13,9	6,6	2,53	1,06
średnie miasto	15,6	37,7	29,9	11,7	5,2	2,60	1,15
duże miasto	24,3	23,6	33,1	10,9	8,1	2,95	1,24
S-3. W twojej szkole powinno być kółko geograficzne.							
kobieta	8,7	17,0	41,1	16,7	16,5	3,15	1,15
mężczyzna	14,1	16,5	40,1	14,7	14,7	2,99	1,21
szkoła podstawowa	10,7	15,9	38,6	17,6	17,3	3,15	1,19
szkoła ponadpodstawowa	11,4	18,4	44,3	12,8	13,1	2,98	1,14
wieś	11,5	19,8	36,5	15,6	16,7	3,04	1,18
małe miasto	8,9	12,9	43,6	18,9	15,7	2,77	1,26
średnie miasto	19,5	19,5	40,3	6,5	14,3	3,20	1,13
duże miasto	10,9	19,4	39,8	14,4	15,5	3,04	1,21
S-17. Twój rodzic lubili geografję w szkole i często ją wspominają.							
kobieta	19,2	24,6	27,0	2,4	10,5	2,77	1,25
mężczyzna	16,2	22,5	35,6	14,9	10,7	2,81	1,19
szkoła podstawowa	15,6	22,0	30,6	18,3	13,5	2,90	1,24
szkoła ponadpodstawowa	22,2	26,8	30,3	15,2	5,5	2,55	1,15
wieś	12,0	24,5	26,0	23,4	14,1	2,70	1,16
małe miasto	20,5	20,2	32,0	16,3	11,0	2,56	1,26
średnie miasto	26,0	23,4	28,6	13,0	9,1	2,77	1,26
duże miasto	16,5	28,2	32,0	15,1	8,1	3,01	1,23

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Uczniowie pozytywnie ocenili przydatność wiedzy geograficznej w codziennym życiu i nauce (S-4, S-5, S-7, S-8). Nie zgodzili się jedynie ze stwierdzeniami: *Słuchasz codziennie prognozy pogody* (S-6) oraz *Zbierasz czasopisma geograficzne* (S-9). Oceny stwierdzeń 6 i 9 były niższe od neutralnej wartości na skali Likerta – 3 (tab. 7). Większość uczniów (52%) nie śledziła codziennie prognozy pogody. Zdecydowana większość respondentów (prawie 86%) nie zbierała też czasopism geograficznych. Taka postawa jest niewątpliwie znakiem czasów. Młode pokolenie żyje w świecie nowych mediów, w tym głównie komputerów, internetu i telefonów komórkowych (Morbitzer 2010), z których na bieżąco można czerpać informacje o otaczającym nas świecie. Brak zgody na powyższe stwierdzenie nie jest jednoznaczny z tym, że uczniowie nie dostrzegają przydatności wiedzy geograficznej w codziennym życiu i nauce, o czym świadczy pozytywne nastawienie ankietowanych do kolejnych stwierdzeń (S-4, S-5, S-7, S-8).

Ponad połowa ankietowanych zgodziła się ze stwierdzeniem, że *Z wiedzą geograficzną spotyka się na innych przedmiotach* (S-4) (tab. 7). Może być to traktowane tożsamo z dostrzeganiem przez respondentów wartości wiedzy geograficznej, która przydaje się do rozumienia pojęć i prawidłowości występujących w innych dziedzinach nauki. Różnice w postrzeganiu tej kwestii między analizowanymi grupami były nieznaczne. W każdej z nich ok. 50% respondentów zgodziło się z twierdzeniem S-4 (tab. 9).

Średnia ocena przydatności wiedzy geograficznej w życiu codziennym (S-5) na skali Likerta wyniosła 3,62 i była większa od wartości neutralnej (tab. 7). Można zauważyć, że większość respondentów (59,1%) uważała, że wiedza zdobyta na lekcjach geografii przydaje się w codziennym życiu. Nie zauważa się znaczących różnic w postrzeganiu tej przydatności przez kobiety (58,2%) i mężczyzn (60,5%) oraz przez uczniów szkół podstawowych (59,1%) i ponadpodstawowych (59,1%). Najbardziej doceniają przydatność wiedzy geograficznej w codziennym życiu uczniowie pobierający naukę w dużych miastach (67,6%) (tab. 9). Może to być spowodowane m.in. tym, jak wspomniano wcześniej, że mają oni lepszy dostęp niż ich rówieśnicy z mniejszych ośrodków do informacji zgromadzonych w bibliotekach oraz innych instytucjach nauki i kultury, dzięki czemu łatwiej mogą zdobywać wiedzę o różnorodności przestrzeni geograficznej. Inną przyczynę tego stanu rzeczy może stanowić bliskość różnorodnych kultur i społeczności, w tym międzynarodowych, co pozwala na bezpośrednie poznanie złożoności struktur społecznych, a także ekonomicznych w bezpośrednim otoczeniu.

Stwierdzenia 7 i 8 zostały pozytywnie ocenione przez badanych uczniów (tab. 7). Prawie połowa ankietowanych zgadzała się ze zdaniem: *Ludzie korzystają na co dzień z wiedzy geograficznej* (S-7). Nie miała zdania na ten temat 1/3 uczniów. Badania nie wykazały znaczących różnic w postrzeganiu wykorzystywania na co dzień wiedzy geograficznej przez dziewczęta i chłopców. Podobnie też postrzegali to zagadnienie uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, ze stwierdzeniem tym najczęściej zgadzają się uczniowie z ośrodków wiejskich oraz dużych miast (ponad 50% respondentów) (tab. 9). Powodem może być ich większa świadomość ekologiczna wynikająca z tego, że właśnie w tych ośrodkach najmocniej odczuwalne są problemy



związane ze zmianami środowiska przyrodniczego (np. zanieczyszczenie powietrza, wód, gleb, zmiany form ukształtowania powierzchni itd.), które omawiane są na lekcjach geografii na wszystkich poziomach edukacyjnych.

Okazuje się, że młodzi ludzie chętnie oglądają filmy oraz programy przyrodnicze i podróżnicze. Z tym stwierdzeniem (S-8) zgodziło się 52,1% badanych, w tym niewiele więcej chłopców (54,4%) niż dziewcząt (50,5%) (tab. 9).

Tabela 9. Przydatność wiedzy geograficznej w życiu codziennym i nauce

Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami (dane w %)?						Miary	
Kategoria	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Średnia	Odczylenie standardowe
S-4. Z wiedzą geograficzną spotykasz się na innych przedmiotach							
kobieta	3,1	14,7	25,9	34,4	21,9	3,57	1,08
mężczyzna	5,0	17,5	25,9	32,2	19,4	3,43	1,13
szkoła podstawowa	5,1	15,9	25,2	34,5	19,3	3,45	1,12
szkoła ponadpodstawowa	1,7	15,7	27,1	31,8	23,6	3,60	1,07
wieś	4,2	19,3	27,1	31,3	18,2	3,69	1,00
małe miasto	6,0	17,6	21,5	35,4	19,4	3,52	1,07
średnie miasto	1,3	18,2	29,9	28,6	22,1	3,45	1,16
duże miasto	1,4	10,6	29,9	33,8	24,3	3,41	1,10
S-5. Wiedza geograficzna przydaje ci się w życiu codziennym.							
kobieta	7,8	12,9	21,2	27,9	30,3	3,60	1,25
mężczyzna	9,7	11,5	18,3	24,6	35,9	3,65	1,33
szkoła podstawowa	9,5	13,7	17,8	24,9	34,2	3,55	1,35
szkoła ponadpodstawowa	7,0	9,9	23,9	29,4	29,7	3,65	1,20
wieś	7,8	13,0	18,8	27,1	33,3	3,84	1,24
małe miasto	10,0	14,7	21,8	25,7	27,8	3,52	1,27
średnie miasto	7,8	14,3	26,0	22,1	29,9	3,47	1,30
duże miasto	7,4	8,1	16,9	28,5	39,1	3,64	1,28
S-6. Słuchasz codziennie prognozy pogody							
kobieta	27,0	23,9	19,2	16,5	13,4	2,65	1,38
mężczyzna	29,6	23,8	19,1	12,6	14,9	2,59	1,41
szkoła podstawowa	31,5	23,0	17,8	14,2	13,5	2,55	1,41
szkoła ponadpodstawowa	22,2	25,4	21,6	16,0	14,9	2,76	1,36
wieś	30,7	27,1	16,7	12,5	13,0	2,86	1,38
małe miasto	33,9	20,5	16,8	16,0	12,9	2,56	1,21
średnie miasto	23,4	26,0	29,9	13,0	7,8	2,54	1,42
duże miasto	19,7	25,7	21,1	15,5	18,0	2,47	1,36

S-7. Ludzie korzystają na co dzień z wiedzy geograficznej							
kobieta	4,2	12,9	34,1	29,7	19,2	3,47	1,07
mężczyzna	5,2	13,6	30,4	28,8	22,0	3,49	1,13
szkoła podstawowa	5,4	12,2	33,3	29,3	19,8	3,46	1,11
szkoła ponadpodstawowa	3,2	14,9	31,2	29,4	21,3	3,51	1,08
wieś	3,6	11,5	28,6	32,3	24,0	3,59	1,08
małe miasto	5,5	15,5	33,9	28,1	17,1	3,31	1,05
średnie miasto	3,9	19,5	31,2	32,5	13,0	3,36	1,10
duże miasto	4,2	9,5	33,8	28,2	24,3	3,60	1,08
S-8. Z przyjemnością oglądasz filmy i programy przyrodnicze i podróżnicze							
kobieta	10,5	15,4	23,6	22,8	27,7	3,42	1,32
mężczyzna	9,2	13,4	23,0	26,4	28,0	3,51	1,28
szkoła podstawowa	10,7	13,9	22,7	25,0	27,7	3,41	1,32
szkoła ponadpodstawowa	8,7	15,7	24,5	23,0	28,0	3,46	1,29
wieś	10,9	12,5	23,4	26,6	26,6	3,52	1,25
małe miasto	11,3	14,4	19,7	27,0	27,6	3,23	1,36
średnie miasto	10,4	24,7	22,1	16,9	26,0	3,45	1,33
duże miasto	7,4	13,4	28,5	21,1	29,6	3,44	1,30
S-9. Zbierasz czasopisma geograficzne							
kobieta	67,2	18,8	9,1	4,2	0,7	1,52	0,88
mężczyzna	64,1	21,5	8,6	3,7	2,1	1,58	0,94
szkoła podstawowa	63,5	20,3	10,0	4,7	1,5	1,60	0,96
szkoła ponadpodstawowa	70,3	19,2	7,0	2,6	0,9	1,45	0,81
wieś	60,9	22,9	8,9	4,7	2,6	1,46	0,81
małe miasto	65,1	21,8	7,1	5,2	0,8	1,60	1,02
średnie miasto	66,2	18,2	7,8	5,2	2,6	1,55	0,89
duże miasto	70,4	15,8	11,6	1,4	0,7	1,62	0,95

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Stwierdzenia S-10, S-11, S-12, S-13 dotyczyły trudność geografii i zaangażowania uczniów w edukację geograficzną. Analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że uczniowie nie uważają geografii za przedmiot trudny. Ze stwierdzeniem: *Geografia jest przedmiotem trudnym* (S-10) zgodziło się zaledwie 23,4% ankietowanych. Największy odsetek respondentów (37,8%) zaznaczył odpowiedź *ani nie, ani tak*, a ponad 28% uczniów nie zgadzało się ze zdaniem, że geografia jest trudna (tab. 10). Więcej dziewcząt (27,2%) niż chłopców (18,1%) oraz ponaddwukrotnie więcej uczniów szkół ponadpodstawowych (36,4%) niż podstawowych (15,9%) uznało geografę za trudną. Wśród uczniów zamieszkujących miejscowości różnej wielkości ocena trudności geografii jako przedmiotu szkolnego przedstawia się dość zróżnicowanie. Uczniowie dużych miast, w porównaniu do innych uczniów, uważają ją za trudniejszą (29,6%). Najmniejszy odsetek uczniów

zgadzających się ze stwierdzeniem, że geografia jest trudna, stanowili respondenci ze środowisk wiejskich (15,6%). Mimo iż uczniowie nie uznali geografii za trudny przedmiot, to większość z nich (60,4%) zgodziła się ze stwierdzeniem, że *Geografia zawiera dużo faktów, których trzeba się nauczyć* (S-13) (tab. 7). Na tej podstawie można stwierdzić, że w szkolnej edukacji geograficznej dominuje dążenie do realizacji przede wszystkim celów poznawczych, prezentacji aktualnych wyników badań naukowych w układzie encyklopedycznym i opisowym. Jest to zjawisko niepokojące, gdyż cele poznawcze powinny być osiągnięte na równi z celami kształcącymi oraz wychowawczymi. Wiedza powinna być środkiem a nie jedynie celem edukacji geograficznej. Odejście od kształcenia encyklopedycznego wydaje się jednym z niezbędnych warunków zmiany postaw uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego na pozytywne.

Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że zaangażowanie uczniów w zdobywanie wiedzy geograficznej nie jest duże. Ankietowani nie zgodzili się ze stwierdzeniami: *Twoi koledzy i koleżanki chętnie uczą się geografii* (S-11), *Odrabiając lekcje z geografii, poświęcasz temu więcej czasu niż innym przedmiotom* (S-12). W przypadku pierwszego stwierdzenia (S-11) ponad 52% osób wskazało odpowiedź *ani nie, ani tak*. Zdecydowana większość ankietowanych (58,7%) nie zgodziła się ze stwierdzeniem drugim (S-12). Spośród tych, którzy zgodzili się z tym zdaniem, nieznacznie przeważały dziewczęta nad chłopcami. Większe różnice można dostrzec, analizując poziom edukacji ankietowanych. Okazuje się, że dwukrotnie więcej (20,7%) uczniów szkół ponadpodstawowych niż uczniów szkół podstawowych (10,5%) poświęcało dużo czasu na odrabianie lekcji z geografii (tab. 10). Może to być spowodowane większą dominacją edukacji schematyczno-encyklopedycznej w szkołach ponadpodstawowych.

Tabela 10. Trudność geografii i zaangażowanie uczniów w edukację geograficzną

Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami (dane w %)?						Miary	
Kategoria	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Średnia	Odchylenie standardowe
S-10. Geografia jest przedmiotem trudnym.							
kobieta	12,9	2,0	39,9	19,2	8,0	2,89	1,10
mężczyzna	20,7	26,4	34,8	13,1	5,0	2,55	1,11
szkoła podstawowa	22,7	27,1	34,3	11,2	4,7	2,46	1,09
szkoła ponadpodstawowa	4,7	15,2	43,7	26,2	10,2	3,22	0,98
wieś	27,1	27,6	29,7	13,5	2,1	3,01	1,12
małe miasto	16,5	26,0	35,7	16,0	5,8	3,14	0,88
średnie miasto	2,6	16,9	51,9	20,8	7,8	2,69	1,10
duże miasto	11,6	16,5	42,3	18,7	10,9	2,37	1,08
S-11. Twoi koledzy i koleżanki chętnie uczą się geografii.							
kobieta	6,0	17,8	54,2	17,0	5,1	2,97	0,89
mężczyzna	7,6	19,4	49,2	17,0	6,8	2,96	0,97

szkoła podstawowa	6,1	15,1	52,5	19,3	7,1	3,03	0,94
szkoła ponadpodstawowa	7,6	24,2	51,6	13,1	3,5	2,81	0,88
wieś	5,7	15,1	52,6	19,3	7,3	2,99	0,89
małe miasto	7,6	19,2	51,2	16,3	5,8	2,82	0,93
średnie miasto	9,1	23,4	46,8	18,2	2,6	2,93	0,94
duże miasto	5,3	18,3	54,6	16,2	5,6	3,05	0,91
S-12. Odrabiając lekcje z geografii, poświęcasz temu więcej czasu niż innym przedmiotom.							
kobieta	26,1	33,0	25,9	9,2	5,8	2,36	1,13
mężczyzna	30,1	28,3	28,5	8,6	4,5	2,29	1,12
szkoła podstawowa	29,6	30,8	29,1	6,3	4,2	2,20	1,07
szkoła ponadpodstawowa	24,5	31,5	23,3	13,7	7,0	2,47	1,20
wieś	32,3	29,2	27,6	6,3	4,7	2,46	1,16
małe miasto	2,9	32,3	26,0	7,9	4,7	2,43	1,12
średnie miasto	22,1	36,4	22,1	15,6	3,9	2,27	1,11
duże miasto	24,3	29,2	29,2	10,6	6,7	2,21	1,11
S-13. Geografia zawiera dużo faktów, których trzeba się nauczyć.							
kobieta	4,0	9,8	23,7	33,7	28,8	3,72	1,14
mężczyzna	4,5	12,0	25,9	35,9	21,5	3,57	1,12
szkoła podstawowa	5,1	11,3	24,9	37,1	21,7	3,83	1,14
szkoła ponadpodstawowa	2,9	9,6	24,2	30,3	32,9	3,80	1,11
wieś	0,5	14,1	25,5	36,5	21,9	3,80	1,06
małe miasto	5,0	10,0	24,9	36,5	22,8	3,57	1,28
średnie miasto	5,2	14,3	24,7	23,4	31,2	3,60	1,14
duże miasto	2,1	8,5	24,6	33,8	31,0	3,59	1,08

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Kolejnym etapem analizy było określenie postaw uczniów wobec znaczenia wiedzy geograficznej dla społeczeństwa. Respondenci ocenili ją pozytywnie w tym względzie. Przeprowadzona procedura statystyczna pozwoliła stwierdzić, że ankieterzy zgadzali się ze stwierdzeniami: *Znajomość geografii ma znaczenie dla rozwoju kraju* (S-14) oraz *Odkrycia geograficzne podnoszą nasz poziom życia* (S-15) (tab. 6).

Średnie wartości na skali Likerta wynosiły odpowiednio 3,82 i 3,88, a więc przekraczały wartość neutralną (tab. 7). Przeważająca część badanych (65%) zgadzała się ze stwierdzeniem, że *Znajomość geografii ma znaczenie dla rozwoju kraju* (tab. 11). Niewiele więcej kobiet (67,5%) niż mężczyzn (61,3%) dostrzegało korzystne aspekty wiedzy geograficznej w tym względzie. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania uczniów, najlepiej korzystny wpływ geografii dla rozwoju kraju dostrzegali młodzi ludzie z dużych miast (72,5%) oraz ośrodków wiejskich (66,1%) (tab. 11). Można przypuszczać, że przyczyny tak wysokiej oceny były

podobne do tych przytoczonych w odniesieniu do analizy znaczenia wiedzy geograficznej w życiu codziennym i nauce. Wśród zgadzających się ze stwierdzeniem S-14 nieznacznie przeważali uczniowie szkół ponadpodstawowych (69,1%, szkoły podstawowe – 62,4) (tab. 11). Podobnie kształtuje się postawa młodzieży wobec stwierdzenia S-15: *Odkrycia geograficzne podnoszą nasz poziom życia*.

Tabela 11. Znaczenie wiedzy geograficznej dla społeczeństwa

Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami (dane w %)?						Miary	
Kategoria	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Średnia	Odchylenie standardowe
S-14. Znajomość geografii ma znaczenie dla rozwoju kraju.							
kobieta	1,6	6,2	24,6	35,1	32,4	3,91	0,98
mężczyzna	3,9	11,5	23,3	33,8	27,5	3,69	1,11
szkoła podstawowa	3,2	8,8	25,6	33,9	28,5	3,73	1,06
szkoła ponadpodstawowa	2,0	7,6	21,3	35,6	33,5	3,91	1,01
wieś	2,1	7,3	24,5	40,1	26,0	4,00	0,99
małe miasto	3,1	9,7	26,5	32,0	28,6	3,62	1,12
średnie miasto	2,6	15,6	26,0	28,6	27,3	3,73	1,07
duże miasto	2,1	5,3	20,1	35,9	36,6	3,79	0,97
S-15. Odkrycia geograficzne podnoszą nasz poziom życia.							
kobieta	2,7	4,5	21,9	33,2	37,7	3,99	1,01
mężczyzna	4,2	11,3	23,6	30,4	30,6	3,72	1,14
szkoła podstawowa	3,7	7,8	24,0	31,3	33,2	3,83	1,10
szkoła ponadpodstawowa	2,6	6,4	20,1	33,2	37,6	3,97	1,04
wieś	4,2	7,8	25,5	28,6	33,9	3,99	1,06
małe miasto	3,1	5,8	26,0	32,0	33,1	3,74	1,13
średnie miasto	2,6	14,3	20,8	31,2	31,2	3,86	1,04
duże miasto	3,2	7,0	16,5	34,5	38,7	3,79	1,12

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Postawa uczniów dotycząca znaczenia wiedzy geograficznej dla przyszłej kariery zawodowej została oceniona na podstawie czterech stwierdzeń (S-16, S-18, S-19 i S-20). Przeprowadzona procedura statystyczna pozwoliła zauważyć, że uczniowie nie zgodzili się ze stwierdzeniami: *Twój zawód w przyszłości będzie miał związek z geografą* (S-16), *Ludziom, którzy znają geografę, powodzi się lepiej* (S-18), *W przyszłości w większości zawodów wymagana będzie wiedza geograficzna* (S-20). Zgodzili się natomiast ze stwierdzeniem: *Geografia jest polem działalności ludzi twórczych* (S-19) (tab. 6). Oceny na skali Likerta w odniesieniu do trzech pierwszych przytoczonych stwierdzeń (S-16, S-18, S-20) były niższe od wartości neutralnej, a w odniesieniu do ostatniego (S-19) niewiele wyższe od tej wartości.

(tab. 7). Na tej podstawie można przypuszczać, że uczniowie raczej nie wiążą swojej przyszłości zawodowej z geografią. Z twierdzeniem: *Twój zawód w przyszłości będzie miał związek z geografią* (S-16) zgodziło się zaledwie 17% ankietowanych. Było to niewiele więcej kobiet (17,4%) niż mężczyźn (16,3%) oraz więcej uczniów szkół ponadpodstawowych (21,9%) niż podstawowych (14%). Zauważono też, że młodzi mieszkańcy średnich (20,8%) i dużych (19,4%) miast częściej, choć i tak w niewielkim stopniu, niż uczniowie z mniejszych miejscowości, swoją przyszłość wiążą z geografią (tab. 12).

Tabela 12. Znaczenie wiedzy geograficznej dla przyszłej kariery zawodowej

Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami (dane w %)?						Miary	
Kategoria	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Ani nie, ani tak	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Średnia	Odchylenie standardowe
S-16. Twój zawód w przyszłości będzie miał związek z geografią.							
kobieta	31,0	25,4	26,3	10,9	6,5	2,37	1,21
mężczyzna	33,5	24,3	25,9	8,4	7,9	2,33	1,24
szkoła podstawowa	33,2	26,9	25,9	8,8	5,2	2,28	1,18
szkoła ponadpodstawowa	30,0	21,6	26,5	11,7	10,2	2,50	1,30
wieś	28,6	30,2	28,1	7,8	5,2	2,52	1,26
małe miasto	34,4	26,8	22,6	11,3	5,0	2,30	1,43
średnie miasto	44,2	15,6	19,5	7,8	13,0	2,26	1,19
duże miasto	27,8	21,5	31,3	9,9	9,5	2,28	1,09
S-18. Ludziom, którzy znają geografę, powodzi się lepiej.							
kobieta	9,4	20,1	41,7	18,8	10,0	3,00	1,08
mężczyzna	12,0	16,0	47,4	19,1	5,5	2,90	1,02
szkoła podstawowa	8,6	17,3	44,3	20,1	9,6	2,98	1,03
szkoła ponadpodstawowa	13,7	20,4	43,4	16,9	5,5	2,80	1,05
wieś	4,7	16,7	45,3	20,8	12,5	2,96	1,07
małe miasto	11,3	21,0	42,5	12,3	6,0	2,74	1,11
średnie miasto	15,6	22,1	42,9	11,7	7,8	2,88	1,04
duże miasto	12,0	15,1	45,4	19,4	8,1	3,18	1,00
S-19. Geografia jest polem działalności ludzi twórczych.							
kobieta	6,0	17,4	43,8	24,1	8,7	3,12	0,99
mężczyzna	9,7	16,5	42,4	22,5	8,9	3,04	1,07
szkoła podstawowa	7,6	16,9	42,3	23,5	9,6	3,09	1,05
szkoła ponadpodstawowa	7,3	17,2	44,9	23,3	7,3	3,06	0,99
wieś	6,8	16,7	43,8	22,9	9,9	3,23	0,97
małe miasto	10,2	17,8	42,3	23,1	6,6	3,03	1,08
średnie miasto	9,1	19,5	40,3	22,1	9,1	2,98	1,04
duże miasto	3,9	15,5	45,1	24,6	10,9	3,11	1,01

S-20. W przyszłości w większości zawodów wymagana będzie wiedza geograficzna.							
kobieta	10,3	25,9	38,9	17,9	6,9	2,85	1,05
mężczyzna	16,0	24,6	37,7	14,1	7,6	2,73	1,12
szkoła podstawowa	11,7	26,2	37,6	16,9	7,6	2,79	1,10
szkoła ponadpodstawowa	14,3	23,9	39,9	15,5	6,4	2,76	1,08
wieś	9,9	28,1	33,9	18,2	9,9	2,92	1,09
małe miasto	13,9	28,1	39,4	13,9	4,7	2,73	1,17
średnie miasto	20,8	15,6	40,3	16,9	6,5	2,67	1,03
duże miasto	10,6	22,5	39,8	18,3	8,8	2,88	1,10

Źródło: opracowanie na podstawie badań ankietowych I. Dybskiej-Jakóbkiewicz.

Ze stwierdzeniem: *Ludziom, którzy znają geografję, powodzi się lepiej* (S-18) zgodziło się ok. 27% badanych. Większość z nich (44%) wybrało odpowiedź wskazującą na postawę obojętną: *ani nie, ani tak* (tab. 12).

Z twierdzeniem: *W przyszłości w większości zawodów wymagana będzie wiedza geograficzna* (S-20) zgodziło się tylko 23,6% ankietowanych. W tej grupie było niewiele więcej dziewcząt (24,8%) niż chłopców (21,7%) oraz niewiele więcej uczniów szkół podstawowych (24,5%) niż ponadpodstawowych (21,9%). Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania respondentów, największy odsetek osób zgadzających się z tym stwierdzeniem stanowili uczniowie z dużych miast (27,1%), co wydaje się oczywiste ze względu na znacznie bogatsze rynki pracy tam występujące, najmniejszy zaś – z małych miast (18,6%). Znaczna część respondentów (38%) uważała przeciwnie, że większość zawodów nie będzie wymagała zbyt dużej wiedzy geograficznej (tab. 12).

Mimo iż zgodnie z procedurą statystyczną należy uznać, że uczniowie przychylnie ocenili stwierdzenie: *Geografia jest polem działalności ludzi twórczych* (S-19), to należy zauważyć, że ponad 43% ankietowanych w tym przypadku wskazało odpowiedź *ani nie, ani tak*, wykazując brak własnego zdania na ten temat (tab. 12).

## PODSUMOWANIE

Badania sondażowe przeprowadzone wśród uczniów różnych typów szkół i poziomów edukacyjnych pozwoliły odpowiedzieć na pytania badawcze przedstawione we wstępie rozdziału.

Na podstawie przeprowadzonych analiz trudno jednoznacznie ocenić postawę uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego. Z jednej strony respondenci nie zgodzili się ze stwierdzeniem, iż w szkole jest zbyt mało godzin geografii, a z drugiej przychylni się do stwierdzenia, że powinno funkcjonować w niej kółko geograficzne. Można wnioskować, że jego działanie przyczyniłoby się do zmiany postaw uczniów w tym względzie na bardziej pozytywne.

Bardziej pozytywnymi postawami wobec geografii jako przedmiotu szkolnego niż uczniowie szkół ponadpodstawowych i miejskich wykazali się ankietowani ze

szkół podstawowych i wiejskich. W szkołach podstawowych do zmian na negatywne postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego, ze względu na ich chwiejność i zmienność ocen w tym wieku, mogą wpływać postawy rodziców i opiekunów. Można tak przypuszczać ze względu na to, że ankietowani nie zgodzili się ze zdaniem, iż rodzice lubili geografię i często ją wspominają.

Biorąc pod uwagę postawy uczniów wobec znaczenia wiedzy geograficznej w życiu codziennym i nauce, należy ocenić je jako pozytywne. Ankietowani uznali, że wiedza geograficzna jest przydatna na lekcjach innych przedmiotów i w codziennym życiu. Przydatność wiedzy geograficznej najlepiej ocenili uczniowie z dużych miast. Wynika to prawdopodobnie z tego, że mają oni większy dostęp do informacji oraz na co dzień doświadczają w swoim otoczeniu większej różnorodności społecznej, kulturowej oraz ekonomicznej.

Ankietowani uczniowie stwierdzili, że geografia nie jest trudnym przedmiotem. Nisko ocenili swoje zaangażowanie w zdobywanie wiedzy geograficznej. Nie podzielali zdania, że koledzy i koleżanki chętnie uczą się geografii oraz że poświęcają geografii więcej czasu niż innym przedmiotom. Niewątpliwie należy zauważyć, iż według ankietowanych geografia zawiera dużo faktów, które należy zapamiętać. Może to się przyczyniać do negatywnych zmian w postawach uczniów wobec rozpatrywanego przedmiotu szkolnego. Zmiany pozytywne w postawach uczniów można wywołać, ograniczając kształcenie schematyczno-encyklopedyczne.

Biorąc pod uwagę postawy uczniów wobec znaczenia wiedzy geograficznej dla społeczeństwa, należy uznać je za pozytywne. Ankietowani uważają, że przyczynia się ona do podnoszenia poziomu życia, jak i rozwoju kraju. Bardziej pozytywnymi postawami w tym względzie niż mieszkańcy mniejszych ośrodków cechują się respondenci z dużych miast. Może to wynikać z faktu, że w swoim codziennym życiu najmocniej doświadczają problemów poruszanych na lekcjach geografii związanych z ekologią, różnorodnością kulturową i społeczną oraz gospodarczą.

Analizując postawy ankietowanych uczniów wobec znaczenia wiedzy geograficznej dla przyszłej kariery zawodowej, należy stwierdzić, że są one negatywne. Respondenci nie wiążą swojej przyszłości z geografją. Większość uznała, że w przyszłości wykonywanie ich zawodu nie będzie wymagało zbyt dużej wiedzy geograficznej. W dużej mierze uważają jednak, że geografia jest polem działalności ludzi twórczych.

Porównując obecne wyniki badań z wcześniejszymi (Mularczyk, Kowalska 2003, Mularczyk 2011), można zauważyć, że postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego oraz wiedzy geograficznej nie zmieniły się znacząco. Można jedynie stwierdzić, że wzrosła ocena przez uczniów przydatności wiedzy geograficznej w nauce i życiu codziennym oraz to, iż geografia uznawana jest za przedmiot łatwy, choć wymagający zapamiętywania wielu faktów.



## ZADANIA NIESPRAWIAJĄCE UCZNIOM TRUDNOŚCI NA EGZAMINIE MATURALNYM Z GEOGRAFII

Rok szkolny 2021/2022 był ostatnim, w którym przeprowadzono egzamin maturalny z geografii zgodnie z formułą z 2015 r. we wszystkich typach szkół. W tej formule uczniowie mogli zdawać geografę, podobnie jak inne przedmioty dodatkowe, tylko na poziomie rozszerzonym. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę analizy tych zadań z arkuszy egzaminacyjnych z lat 2015–2022, których poziom wykonalności wyniósł co najmniej 50%. W większości dotychczasowych opracowań tematyką częściej podejmowaną były trudności w rozwiązywaniu zadań maturalnych z geografii. Stąd, na koniec okresu, w którym przeprowadzano maturę według formuły z 2015 r., warto wskazać zadania w ocenie uczniów łatwiejsze (za takie przyjęto zadania, które rozwiązała co najmniej połowa zdających). W rozdziale częściowo określono również zakres wiedzy i umiejętności, które opanowali zdający, oraz wskazano czynniki mogące wpłynąć na wysoki poziom wykonalności zadań.

Dla osiągnięcia zamierzonych celów analizie poddano arkusze maturalne z geografii, *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego. Geografia* oraz *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia* za lata 2015–2022. Arkusze były udostępniane w tym samym dniu, w którym uczniowie pisali egzamin maturalny z geografii, natomiast pozostałe dokumenty pojawiały się na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) zwykle do początku września danego roku. Analizie poddano okres 2015–2022, w którym arkusze egzaminacyjne opracowano zgodnie z podstawą programową z 2008 r. Od 2023 r. matura odnosi się do podstawy programowej z 2017 r.

Warto na wstępie wyjaśnić, że liczba zadań w niniejszym opracowaniu jest większa niż w materiałach publikowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, ponieważ niektóre z zadań w materiałach CKE stanowią tzw. wiązki zadań. W opracowaniu za zadanie uważa się też każde zadanie z wiązki, za które maturzysta mógł uzyskać punkty. Zadania, za rozwiązanie których uczniowie uzyskali co najmniej jeden punkt, CKE określa jako wykonane, używając terminu „poziom wykonalności”. Wskaźnik ten jest tożsamy ze wskaźnikiem trudności zadania według B. Niemierki (1999) tylko w przypadku zadań wycenionych na jeden punkt. W związku z tak przyjętym przez CKE wskaźnikiem wykonalności nie wiadomo, ilu uczniów rozwiązało w całości poprawnie zadania za dwa lub trzy punkty, a ilu tylko częściowo. Zatem w niniejszym opracowaniu analiza

dotyczy zadań, za które maturzyści uzyskali co najmniej jeden punkt. Podawanie w *Sprawozdaniach...* tylko poziomu wykonalności zadania, a nie wskaźnika trudności, zaburza proces analizy i nie pozwala uzyskać pełniejszych wniosków.

Przypomnieć należy, że w maju 2015 r. egzamin maturalny z geografii mogli zdawać tylko absolwenci liceów ogólnokształcących. W tym czasie absolwenci techników zdawali ostatni raz maturę w tzw. starej formule (*Informator o egzaminie maturalnym...* 2013). Egzamin w formule z 2015 r. sprawdzał opanowanie przez maturzystów wiadomości i umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Jednak pandemia COVID-19, której konsekwencją było wprowadzenie nauczania zdalnego, spowodowała, że maturę w maju 2021 i 2022 r. przeprowadzono zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 grudnia 2020 roku. Zadania w arkuszach egzaminacyjnych zostały ułożone do wymagań egzaminacyjnych zawartych w ww. rozporządzeniu (był to zawężony wykaz wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego). Rozporządzenie zniosło obowiązek przystąpienia do egzaminu maturalnego z jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym oraz dało możliwość zdawania egzaminu nawet z sześciu przedmiotów dodatkowych.

Niniejsze opracowanie nawiązuje do publikacji autorki z 2020 r. dotyczącej zadań o najniższym poziomie wykonalności przez uczniów. Na potrzeby tego opracowania poddano analizie zadania z arkuszy egzaminacyjnych o poziomie wykonalności, który wyniósł co najmniej 50%, czyli według B. Niemierki (1999), zadania te zostałyby sklasyfikowane jako umiarkowanie trudne (50,0 – 69,9) oraz łatwe (70,0 – 89,9). Jednak ze względu na różnice w sposobie liczenia wskaźnika łatwości oraz poziomu wykonalności nie można w prosty sposób ich porównać. Wykaz numerów zadań o opisanym poziomie wykonalności dla arkuszy w formule matury z 2015 r. zamieszczono w tab. 13.

Ułatwieniem w poszukiwaniu przyczyn zróżnicowania liczby zadań, których poziom wykonalności wyniósł co najmniej 50%, była wieloletnia praca nauczyciela przygotowującego uczniów do egzaminu maturalnego z geografii, a także jako egzaminatora maturalnego z tego przedmiotu.

## CHARAKTERYSTYKA ZADAŃ ROZWIĄZANYCH PRZEZ CO NAJMNIEJ POŁOWĘ MATURZYSTÓW

Zestawienie liczby zadań o poziomie wykonalności co najmniej 50% w arkuszach maturalnych z geografii w badanym okresie zawierają tabele 13 i 16. Opisywanych zadań było najwięcej w 2015 r., a najmniej – tylko jedno – w 2020 r. Przyczyną wystąpienia dużej liczby zadań o wysokim poziomie wykonalności (co najmniej 50%) w 2015 r. był przede wszystkim fakt, że do matury przystępowali jedynie absolwenci liceów ogólnokształcących, których wyniki z egzaminu maturalnego z geografii były zawsze wyższe niż absolwentów techników (*Sprawozdania z egzaminu maturalnego...* 2015–2020, Dziecioł-Kurczoba 2015). Od 2016 r. odsetek

Tabela 13. Zadania o poziomie wykonalności (PW) 50% i więcej w arkuszach egzaminacyjnych z geografii w latach 2015–2022 (pogrubiono poziom wykonalności zadań 70% i więcej)

Lp.	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %	Nr zad.	PW w %
1	1	<b>80</b>	9	64	2	<b>81</b>	4.1	56	8	59	33.1	58	2.1	58	1.1	59
2	2	<b>78</b>	10	63	5	68	6.2	51	26.3	54			7.1	57	3.1	59
3	7	69	14	66	6	52	16.2	67	29.2	50			7.2	58	3.2	64
4	10.1	54	15.1	50	19	51	17.2	60					7.3	56	4	56
5	10.2	51	18.2	57	22	62	23.1	53					14	63	5	52
6	13.2	54	21.1	53	33	63	23.2	53					19.2	52	6	66
7	15	<b>73</b>	21.2	59			24	63					21	53	11.1	51
8	17.1	60	23.1	50			25	58					24	52	13.1	58
9	17.2	64	23.2	<b>74</b>									25	61	19	<b>73</b>
10	18.2	59	27	62									30	58	20	51
11	20.1	57	28	68											21	52
12	23	<b>74</b>	29	<b>72</b>											23	<b>73</b>
13	24	65	30	69											28	64
14	25	67													30.1	<b>70</b>
15	29	59														

Źródło: Sprawozdanie z egzaminu maturalnego... z lat 2015–2022.

maturzystów, którzy ukończyli technikum (tab. 14) zwiększał się do 2019 r. (44,2%), a potem nieco spadł (do 39% w 2021 r.), by w 2022 r. osiągnąć poziom 41,5%, czyli prawie identyczny jak w 2016 r. Zmiany odsetka zdających egzamin maturalny z geografii, którzy ukończyli technikum, nie nawiązują w sposób bezwarunkowy do zmian liczby zadań o poziomie wykonalności 50% i więcej. Zatem musiały tu oddziaływać również inne czynniki.

Tabela 14. Liczba oraz odsetek absolwentów zdających maturę z geografii w nowej formule w latach 2015–2022

Rok	Liczba tegorocznych* absolwentów zdających maturę z geografii			Odsetek tegorocznych absolwentów zdających maturę z geografii	
	Ogółem	LO	T	LO	T
2015	45635	45634	0	100,0	0
2016	71632	41835	29797	58,4	41,6
2017	71601	40766	30835	56,9	43,1
2018	66119	36952	29167	55,9	44,1
2019	65559	36567	28992	55,8	44,2
2020	71601	40766	30835	56,9	43,1
2021	52616	32086	20530	61,0	39,0
2022	60063**	35128	24912	58,5	41,5

\* – absolwenci, którzy ukończyli szkołę w tym samym roku, w którym zdawali maturę

\*\* – wśród zdających egzamin maturalny z geografii było 23 absolwentów szkół branżowych II stopnia (0,04%)

Źródło: *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego... 2015–2022.*

Analizie poddane zostały wybrane wyniki egzaminów maturalnych z geografii – wartości mediany, modalna oraz średnia (opis parametrów statystycznych u np. Jażdżewskiej 2014). Porównano wyniki z lat 2016–2022 (tab. 15) ze względu na fakt, że w tym okresie egzamin ten mogli zdawać zarówno uczniowie liceów, jak i techników (w 2022 r. także absolwenci szkół branżowych II stopnia). Najwyższe ogólne wyniki poszczególnych parametrów statystycznych wystąpiły w rocznikach 2016 lub 2022. Ogólna wartość mediany była najwyższa w 2022 r. – 38%, podobnie średniej – 40%, ale modalna była najwyższa w 2016 r. – 33%. Wyraźny spadek ich wartości był obserwowany do 2020 r., a w kolejnych dwóch rocznikach nastąpił wzrost. Wyniki skrajnie niskie wystąpiły w 2020 r. Wyniki opisywanych parametrów statystycznych w typach szkół nawiązują do wyników ogólnych, jednak (oprócz wartości modalnej w roku 2020) zauważalne jest obniżanie się ich wartości uzyskiwanych przez absolwentów techników w stosunku do absolwentów liceów ogólnokształcących. Te różnice najbardziej widoczne są w 2022 r., w którym różnica w medianie wynosi pomiędzy opisywanymi typami szkół 17 punktów procentowych, w modalnej – 32 punkty procentowe, a w średniej – 15 punktów procentowych. Wskazuje to na lepsze przygotowanie absolwentów liceów do egzaminu maturalnego z geografii. Przyczyn można szukać zarówno w motywacji uczniów (Dzięcioł-Kurczoba 2015, Piróg, Tracz, Gurgul 2007) jak i innych czynnikach – większym obciążeniu przedmiotami zawodowymi uczniów

technikum czy mniejszej liczbie godzin geografii w technikum (zdecydowanie rzadziej niż w liceum ogólnokształcącym geografia realizowana jest w zakresie rozszerzonym).

Tabela 15. Podstawowe parametry statystyczne uzyskane przez zdających egzamin maturalny z geografii w latach 2015–2022 z uwzględnieniem typu szkoły (w %)

Wartości	2015	2016			2017*			2018*		
	LO	O	LO	T	O	LO	T	O	LO	T
Mediana	40	<b>37</b>	42	30	<b>27</b>	33	22	<b>27</b>	33	22
Modalna	33	<b>33</b>	37	30	<b>22</b>	25	17	<b>18</b>	32	18
Średnia	41	<b>39</b>	44	32	<b>31</b>	36	23	<b>30</b>	36	23

Wartości	2019*			2020*			2021*			2022*		
	O	LO	T	O	LO	T	O	LO	T	Og.	LO	T
Mediana	<b>25</b>	33	18	<b>15</b>	22	10	<b>28</b>	37	22	<b>38</b>	47	30
Modalna	<b>13</b>	22	10	<b>7</b>	7	7	<b>20</b>	28	17	<b>30</b>	50	18
Średnia	<b>29</b>	35	21	<b>21</b>	26	13	<b>33</b>	39	24	<b>40</b>	47	32

\* Dane dotyczą absolwentów danego roku. Parametry statystyczne są podawane dla grup liczących 30 lub więcej zdających.

O – ogółem, LO – liceum ogólnokształcące, T – technikum

Źródło: *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego... 2015–2022.*

Na stronach CKE można jedynie sprawdzić poziomy wykonalności zadań jako wartości ogólne, nie są one publikowane z podziałem na typy szkół. Analizę zadań rozpoczęto od ich liczby w arkuszach maturalnych. Liczba ta (przy stałym czasie egzaminu maturalnego – 180 minut) mogła wpływać na wyniki – rozwiązanie większej liczby zadań mogło się wiązać z większą presją czasową u zdających i tym samym wpłynąć na obniżenie wyników. Liczba zadań w arkuszu egzaminacyjnym zmieniała się. Największa była w 2015 r. – 48 zadań, w 2016 r. – 45, 2017 r. – 47, 2018 r. – 46, 2019 r. – 44, 2020 r. – 45, 2021 r. – 45, a w 2022 r. – 41 (liczba zadań została podana zgodnie z zasadami przyjętymi w niniejszym opracowaniu). Zatem zadań w arkuszach w ostatnich latach było nieco mniej, ale najniższe wyniki maturzyści uzyskali w 2020 r. (tab. 15). Bezpośredniej zależności pomiędzy wynikami opisywanego egzaminu a liczbą zadań w arkuszu nie widać – liczba zadań nie była prawdopodobnie czynnikiem obniżającym wyniki egzaminu maturalnego z geografii.

Zadania z arkuszy maturalnych zostały zestawione zgodnie z poziomem ich wykonalności oraz podzielone na przedziały według propozycji autorki, ale w nawiązaniu do przedziałów trudności zadań według B. Niemierki (1999) i z uwzględnieniem wysokości progu zdawalności egzaminu maturalnego (30%), który miał być wprowadzony w 2023 r., ale z powodu COVID-19 przesunięto tę datę o dwa lata. Granice zaproponowanych przedziałów poziomów wykonalności zadań zawiera tabela 16. W sumie, w okresie 2015–2022, w arkuszach egzaminacyjnych z geografii zamieszczono 359 zadań. Zadań o poziomie wykonalności: co najmniej 70% było 10 (2,8% wszystkich zadań w arkuszach egzaminacyjnych), 50–69% – 60 (16,7% wszystkich zadań), 40–49% – 48 (13,4% wszystkich zadań),

30–39% – 79 (22% wszystkich zadań), poniżej 30% – 162 (45,1% wszystkich zadań). Analiza tabeli 16 skłania do wyciągnięcia następujących wniosków:

- W latach 2015, 2016 i 2022 zdający uzyskali wyższe średnie wyniki z egzaminu maturalnego z geografii (39–41%). Rozkład zadań pod względem poziomu wykonalności jest bardziej zbliżony do wartości dla całego badanego okresu – opisanych powyżej. Odsetek zadań o poziomie wykonalności 50% i więcej wynosi ok. 30%, jednocześnie odsetek zadań rozwiązywanych przez mniej niż 30% zdających jest najniższy w 2015 r. – 22,9%, a najwyższy w 2016 r. – 37,8%.
- W latach 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 średnie wyniki były zdecydowanie niższe (21–33%). Odsetek zadań o poziomie wykonalności 50% i więcej jest niski – w 2021 r. – 23,3% (najwyższa wartość), a najniższy w 2020 r. – zaledwie 2,2%! W tych arkuszach nie było zadań rozwiązanych przez co najmniej 70% maturzystów. Jednocześnie odsetek zadań o poziomie wykonalności poniżej 30% był wysoki – ok. 50%. Wyjątkiem był rok 2020, w którym średnie wyniki egzaminu maturalnego z geografii były najniższe (21%) i aż 33 zadania (było to 73,4% zadań w arkuszu) rozwiązało poniżej 30% maturzystów. Jednocześnie tylko jedno zadanie uzyskało poziom wykonalności wyższy niż 50% (zad. 33.1 rozwiązało 58% zdających).

W latach 2015, 2016, 2022 zadania w arkuszach były zdecydowanie łatwiejsze dla uczniów (pojawiało się wtedy więcej zadań o poziomie wykonalności co najmniej 50% a stosunkowo niedużo o poziomie wykonalności poniżej 30%). W latach 2017–2021 zadania w arkuszach okazały się bardzo trudne, dominowały zadania o poziomie wykonalności poniżej 30%, przy niewielkim odsetku zadań rozwiązanych przez 50% i więcej zdających. Czynnikiem decydującym o pojawieniu się dużego odsetka zadań w najniższym przedziale poziomu wykonalności należy szukać nie tylko wśród tych, które wpłynęły na poziom wiedzy i umiejętności maturzystów (np. w 2020 roku prawdopodobnie były to: pandemia i opóźniony w związku z nią termin pisania egzaminu maturalnego – czerwiec), ale również wśród związanych z konstrukcją arkusza maturalnego oraz zastrzonymi zasadami punktowania zadań (Rodzoś, Dzieciół-Kurczoba, Górny 2021).

Zadania, które uzyskały poziom wykonalności 50–69% (tab. 13 i 16), dotyczyły w znacznej części mapy topograficznej i typowych umiejętności z nią związanych – porównywania obiektów lub obszarów, orientowania widoku z fotografii na mapie, oceniania na podstawie mapy, obliczenia związane ze skalą, wskazywania lub odczytywania azymutu. Drugą grupą były zadania sprawdzające czytanie, interpretowanie, wnioskowanie, wskazywanie przyczyn, uzasadnianie na podstawie różnorodnych źródeł informacji geograficznej: wykresów, map tematycznych, tekstów źródłowych, fotografii itd. Maturzyści radzili sobie z określaniem wpływu środowiska na działalność człowieka oraz skutków działalności człowieka dla środowiska na podstawie źródeł informacji. Zagadnieniami opanowanymi dobrze przez zdających były treści związane z ludnością, jej rozmieszczeniem na świecie, problemami demograficznymi, procesami urbanizacji czy ochroną środowiska. Wśród zadań o poziomie wykonalności 50–69% dominowały te o krótkiej odpowiedzi oraz wielokrotnego wyboru, najmniej było zadań prawda – fałsz, na dobieranie oraz z luką.

Tabela 16. Liczba zadań w arkuszach egzaminacyjnych oraz poziom wykonalności zadań (w %) w latach 2015–2022

	2015		2016		2017		2018	
	L. zad.	% zad.	L. zad.	% zad.	L. zad.	% zad.	L. zad.	% zad.
L. zadań w arkuszu	48	100	45	100	47	100	46	100
<b>PW <math>\geq</math> 70%</b>	<b>4</b>	<b>8,3</b>	<b>2</b>	<b>4,4</b>	<b>1</b>	<b>2,1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>PW 50–69%</b>	<b>11</b>	<b>22,9</b>	<b>11</b>	<b>24,5</b>	<b>5</b>	<b>10,6</b>	<b>8</b>	<b>17,4</b>
PW 40 ÷ 49%	9	18,8	5	11,1	7	14,9	5	10,9
PW 30 ÷ 39%	13	27,1	10	22,2	11	23,4	10	21,7
PW < 30	11	22,9	17	37,8	23	49,0	23	50,0

	2019		2020		2021		2022	
	L. zad.	% zad.	L. zad.	% zad.	L. zad.	% zad.	L. zad.	% zad.
L. zadań w arkuszu	44	100	45	100	43	100	41	100
<b>PW <math>\geq</math> 70%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>7,3</b>
<b>PW 50–69%</b>	<b>3</b>	<b>6,8</b>	<b>1</b>	<b>2,2</b>	<b>10</b>	<b>23,3</b>	<b>11</b>	<b>26,8</b>
PW 40 ÷ 49%	9	20,5	2	4,4	4	9,3	7	17,1
PW 30 ÷ 39%	10	22,7	9	20,0	8	18,6	8	19,5
PW < 30	22	50,0	33	73,4	21	48,8	12	29,3

Źródło: Sprawozdanie z egzaminu maturalnego... 2015–2022.

Zadań, których poziom wykonalności wyniósł co najmniej 70% w badanym przedziale czasowym, było tylko 10 (tab. 13 i 16) – zostały one zamieszczone poniżej. Były to zarówno zadania otwarte, jak i zamknięte, ale dominowały wielokrotnego wyboru. Maturzyści mogli za nie uzyskać jeden lub dwa punkty. Schematy ich oceniania były przejrzyste, nie budziły wątpliwości. Zgodnie ze wskaźnikiem poziomu wykonalności w zadaniach za dwa punkty wystarczyło, że uczeń rozwiązał tylko część zadania, a było ono traktowane jako wykonane. Najłatwiejsze dla maturzystów były te zadania, w których sprawdzano wiedzę i umiejętności powtarzające się we wcześniejszych arkuszach egzaminacyjnych. W zadaniach, za które co najmniej 70% zdających uzyskało przynajmniej 1 punkt, dominowało sprawdzanie umiejętności prostych (pokrywa się to z wnioskami E. Szkurlat i in. z 2021 r.). Dotyczyły one różnych zagadnień, ale miały cechy wspólne:

- opierały się na wyćwiczonych umiejętnościach oraz zawierały źródło informacji, np. zadanie 1 z 2015 r. wymagało umiejętności czytania mapy topograficznej, obliczania skali oraz orientacji na mapie na podstawie zdjęcia czy zadanie 15 z 2015 r. – wymagało odczytania informacji z załączonego wykresu;
- dotyczyły aktualnych wydarzeń, zjawisk lub procesów (uczniowie często mogli o nich słyszeć lub czytać w mediach), takich, których uczniowie chętniej się uczą, są przez nich lubiane, interesujące, np. zadanie 23 z 2016 r. dotyczące problemów dużych miast (maturzyści ze wsi i miast o liczbie mieszkańców do 20 tys. stanowili w tym roczniku 26,7%, pozostali, czyli większość zdających, znała problemy pojawiające się w ich miejscu zamieszkania – większych i dużych miastach), zadanie 19 z 2022 r. dotyczące zagadnień demograficznych czy zadanie 2 z 2017 r. o zaćmieniu Słońca;

- zadania zamknięte opierały się na ogólnej wiedzy ucznia (nie dotyczyły szczegółów) i często zawierały element, do którego uczeń mógł porównać pozostałe informacje, np. zadanie 23 z 2015 r. – zdający powinien znać zatrudnienie w poszczególnych sektorach gospodarki we własnym kraju, co wydatnie ułatwiło mu rozwiązanie zadania, 30 z 2022 r. – o Rosji jako eksporterze paliw mówi się bardzo często w mediach i w tym kontekście pozostałe dystraktory były łatwe do odrzucenia przez piszących. Podobna sytuacja miała miejsce w zadaniu 23 z 2022 r. – przykłady dobrane do rozpoznania były sztandarowe, nie sprawiły trudności maturzystom.

## EGZEMPLIFIKACJA „ŁATWYCH” ZADAŃ W ARKUSZACH MATURALNYCH Z LAT 2015–2022

2015 r. – PW 80%

Zadania 1.–7. rozwiąż, korzystając z barwnej mapy fragmentu Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej (strona I barwnego materiału źródłowego).

### Zadanie 1. (0–2)

Odszukaj na mapie Syborową Górę (pole E1) i Januszkową Górę (pole F1).

Uzasadnij, podając trzy argumenty, że obszar wzniesienia Syborowa Góra różni się od obszaru wzniesienia Januszkowa Góra pod względem cech środowiska przyrodniczego i zagospodarowania przez człowieka.

1. ....
2. ....
3. ....

2015 r. – PW 78%

### Zadanie 2. (0–1)

Na poniższej fotografii podano nazwy wybranych obiektów przemysłowych, położonych w Bukowni i w Olkusz, oraz przybliżone odległości w linii prostej tych obiektów od szczytu wzniesienia, z którego wykonano fotografię.



Zaznacz nazwę wzniesienia, z którego szczytu wykonano fotografię.

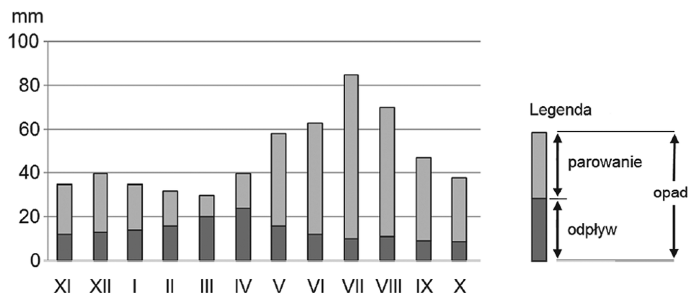
- A. Pomorska (D2)
- B. Syborowa Góra (E1)
- C. Januszkowa Góra (F1)
- D. Pomorzańskie Skalki (D1)



2015 r. – PW 73%

**Zadanie 15. (0–1)**

Na wykresie przedstawiono przebieg w roku hydrologicznym (ustalony na podstawie wieloletnich obserwacji) średnich miesięcznych wartości składowych bilansu wodnego dla Polski.



Na podstawie: L. Starkel, *Geografia Polski. Środowisko przyrodnicze*, Warszawa 1999.

Oceń, czy poniższe informacje są prawdziwe. Zaznacz P, jeśli informacja jest prawdziwa, lub F – jeśli jest fałszywa.

Im wyższa miesięczna suma opadów, tym większy miesięczny odpyływ.	P	F
Największe parowanie jest w najcieplejszym miesiącu roku.	P	F
Miesięczne sumy odpyływów są większe w okresie wiosennego topnienia śniegu niż w pozostałej części roku.	P	F

2015 r. – PW 74%

**Zadanie 23. (0–1)**

W tabeli przedstawiono strukturę pracujących w Niemczech, Polsce, Rumunii i Wielkiej Brytanii według rodzajów działalności w 2010 roku.

Państwo	Struktura pracujących w % według rodzajów działalności		
	Rolnictwo, leśnictwo, rybactwo	Przemysł, budownictwo	Usługi
1.	1,6	28,4	70,0
2.	30,1	28,7	41,2
3.	1,2	19,1	78,7
4.	12,9	30,2	56,9

Na podstawie: *Rocznik Statystyki Międzynarodowej 2012*, Warszawa 2012.

Zaznacz odpowiedź z poprawną kolejnością państw, dla których przedstawiono w tabeli strukturę pracujących według rodzajów działalności.

- A. 1. Polska, 2. Niemcy, 3. Rumunia, 4. Wielka Brytania  
 B. 1. Niemcy, 2. Rumunia, 3. Wielka Brytania, 4. Polska  
 C. 1. Wielka Brytania, 2. Polska, 3. Rumunia, 4. Niemcy  
 D. 1. Polska, 2. Wielka Brytania, 3. Niemcy, 4. Rumunia

2016 r. – PW 74%

**Zadanie 23.**

Na fotografii przedstawiono widok ogólny stolicy Ekwadoru – Quito. Literą X oznaczono zwartą część miasta, która powstała w okresie kolonizacji Ameryki Południowej.



2016 r. – PW 72%

**Zadanie 23.2. (0–2)**

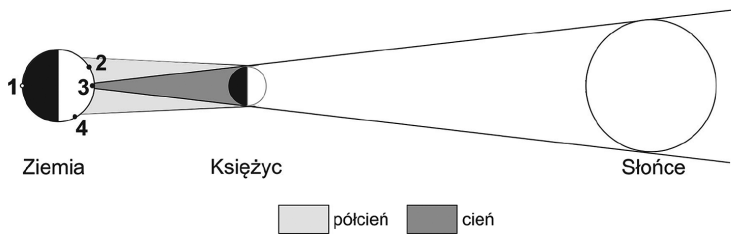
Podaj trzy przykłady problemów społecznych, z którymi borykają się mieszkańcy rozbudowanych i przeludnionych aglomeracji miejskich, takich jak Quito.

1. ....
2. ....
3. ....

2017 r. – PW 81%

**Zadanie 2. (0–1)**

Na rysunku numerami oznaczono cztery wybrane miejsca na powierzchni Ziemi.



Na podstawie: [www.astronomia.pl](http://www.astronomia.pl)

**Zaznacz poprawne dokończenie zdania.**

Całkowite zaćmienie Słońca widoczne jest na Ziemi z miejsca oznaczonego numerem

- A. 1.                      B. 2.                      C. 3.                      D. 4.

2022 r. – PW 73%

**Zadanie 19. (0–1)**

W tabeli podano wartości wskaźników demograficznych w 2019 r. dla wybranych krajów.

Lp.	Kraj	Współczynnik urodzeń (w ‰)	Współczynnik zgonów (w ‰)	Dzietność kobiet
1.	Indie	18	7	2,2
2.	Somalia	42	11	6,0
3.	Włochy	7	11	1,3

Na podstawie: [www.data.worldbank.org](http://www.data.worldbank.org)

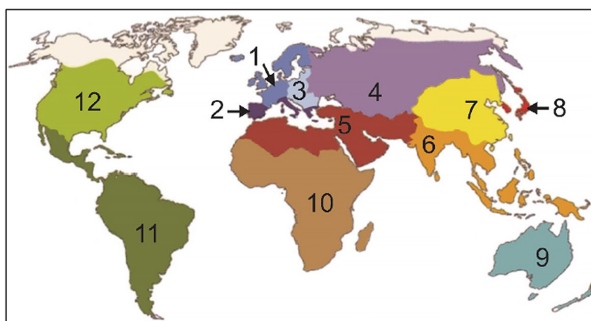
**Która informacja o sytuacji demograficznej w 2019 r. krajów przedstawionych w tabeli jest prawdziwa? Zaznacz właściwą odpowiedź spośród podanych.**

- A. Indie i Włochy znajdowały się w tej samej fazie przejścia demograficznego.  
 B. Jeden kraj spośród przedstawionych w tabeli charakteryzował się ubytkiem naturalnym.  
 C. Wskaźniki demograficzne Somalii były charakterystyczne dla czwartej fazy przejścia demograficznego.  
 D. Spośród trzech krajów przedstawionych w tabeli Somalia charakteryzowała się najmniejszym obciążeniem demograficznym.

2022 r. – PW 73%

**Zadanie 23. (0–2)**

Na mapie numerami 1–12 oznaczono główne regiony rolnicze świata.

Na podstawie: *Regiony rolnicze na świecie*, [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

**Dokończ zdania. Zaznacz właściwą odpowiedź spośród podanych.**

Dużymi nakładami pracy ludzkiej oraz wysokim udziałem rolnictwa samozapotrzeniowego o niskim poziomie agrotechnicznym charakteryzują się regiony oznaczone na mapie numerami

- A. 1 i 4.                      B. 2 i 5.                      C. 6 i 10.                      D. 8 i 11.

Dominacją rolnictwa wielkoobszarowego o dużej mechanizacji oraz wysoką towarowością charakteryzują się regiony oznaczone na mapie numerami

- A. 3 i 6.                      B. 5 i 8.                      C. 7 i 10.                      D. 9 i 12.

2022 r. – PW 70%

**Zadanie 30.**

W tabeli przedstawiono wybrane elementy struktury handlu zagranicznego według grup towarów dwóch krajów – Japonii oraz kraju oznaczonego literą X.

Kraj	Import (%)			Eksport (%)		
	towary rolno-spożywcze	surowce z wyjątkiem paliw	paliwa mineralne	towary rolno-spożywcze	surowce z wyjątkiem paliw	paliwa mineralne
Japonia	8,6	8,1	32,1	0,5	1,5	2,0
X	12,3	2,9	1,7	2,1	3,8	59,0

Na podstawie: J. Kądziołka, K. Kocimowski, E. Wołoncej, *Świat w liczbach 2013*, Warszawa 2013.

**Zadanie 30.1. (0–1)**

**Dokończ zdanie. Zaznacz właściwą odpowiedź spośród podanych.**

Literą X oznaczono w tabeli

A. Czechy.

B. Niemcy.

C. Polskę.

D. Rosję.

## PODSUMOWANIE

Zadaniem, które okazały się dla maturzystów łatwiejsze (rozwiązywała je co najmniej połowa zdających), były zadania:

- o prostej (jednoznacznej dla zdającego) konstrukcji, np. wielokrotnego wyboru lub prawda – fałsz;
- dotyczące wiedzy i umiejętności sprawdzanych w poprzednich latach na egzaminie maturalnym z geografii;
- dotyczące zagadnień, których uczniowie chętniej się uczyli, były im bliskie lub nagłaśniano je w mediach;
- związane z czytaniem i interpretacją mapy topograficznej;
- zawierające typowe materiały źródłowe, znane uczniom z podręczników lub wcześniejszych arkuszy egzaminacyjnych, np. wykresy, mapy tematyczne, teksty źródłowe, fotografie itd.

Zadania rozwiązywane przez co najmniej połowę zdających dotyczyły wiedzy i umiejętności, których nauczyciele wymagają/kształtują je na lekcjach geografii. Najlepszym przykładem są zadania do mapy topograficznej czy innych źródeł informacji, „wyćwiczone” przede wszystkim przez nauczyciela w szkole.

Zdający dobrze radzili sobie z zadaniami punktowanymi w sposób jednolity w kolejnych latach. Można powiedzieć, że przyzwyczajali się do sposobu punktowania, np. za dwa lub trzy argumenty uzyskiwali jeden punkt, a za podanie czterech argumentów – dwa punkty. Zaburzenie tego sposobu punktowania w 2020 roku wpłynęło na pewno na niski średni wynik matury z geografii (maturzystom przyznawano jeden punkt za podanie trzech z czterech argumentów, a za rozwiązanie połowy zadania nie otrzymywali punktów) (Rodzoś, Dziecioł-Kurczoba, Górny 2021, Dziecioł-Kurczoba, Chrzastowska-Wachtel 2021). Podsumowując

formułę matury z 2015 r., przeprowadzoną dla ośmiu roczników maturzystów, można wskazać elementy wpływające na osiągnięcie wyższego poziomu wykonalności zadań przez zdających. Okazało się, że wynik ten nie zależy tylko od uczniów i ich nauczycieli, ale również od konstrukcji zadań, struktury całego arkusza egzaminacyjnego oraz od sposobu oceniania i punktowania. Uważamy, że powinno się dążyć do tego, aby arkusze egzaminacyjne zawierały zadania, których poziom wykonalności będzie zróżnicowany (pojawiają się zarówno zadania o wysokim, średnim, jak i o niskim poziomie wykonalności). Różnica w liczbie zadań o wysokim oraz bardzo niskim poziomie wykonalności w badanych rocznikach matury wskazuje na uchybienia narzędzi pomiaru osiągnięć ucznia (zmiany w sposobie oceniania i punktowania oraz konstrukcji i poziomie szczegółowości zadań, w tym sztucznego ich utrudniania poprzez stosowanie terminologii akademickiej, nieznannej uczniowi, co potwierdza praca Górnego 2021), bowiem poziom przygotowania uczniów w całym kraju nie mógł się zmieniać w sposób skokowy, z roku na rok. Tylko wysoka jakość narzędzi pomiaru osiągnięć maturzystów może podnieść rangę tego przedmiotu i jednocześnie ułatwić pracę nauczycielom przygotowującym uczniów do matury. Wiedza dotycząca zadań „łatwych” pomoże m.in. dokonać zarówno nauczycielom, jak i uczniom oceny, czy ci ostatni zdadzą egzamin maturalny z geografii w kontekście wprowadzenia prognozy zdawalności w 2025 roku.

# KONTROLA I OCENA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM: EWOLUCJA POJĘĆ, CELÓW I FUNKCJI

Kontrola i ocena osiągnięć uczniów jest ważnym ogniwem procesu kształcenia geograficznego, gdyż umożliwia gromadzenie informacji o poziomie opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności wyznaczonych podstawą programową i realizowanym programem nauczania. Dane te są istotne nie tylko dla uczniów, ale także innych interesariuszy procesu kształcenia – nauczycieli, rodziców i decydentów polityki oświatowej. Kontrolowanie i ocenianie osiągnięć uczniów jest procesem mogącym czasami sprawiać nauczycielowi znaczne trudności co do trafności i rzetelności przeprowadzonej oceny osiągnięć uczniów (Zajac 1997, Groenwald 2011).

W ostatnich dwóch dekadach obserwuje się istotną zmianę w podejściu do oceniania osiągnięć uczniów w polskiej szkole. Reforma systemu edukacji z 1999 r. wprowadziła nowe rozwiązania w zakresie kontroli i oceny osiągnięć uczniów – egzaminy zewnętrzne. Od tego czasu kilkakrotnie dokonywano modyfikacji zarówno egzaminu dojrzałości (matury), jak i egzaminów po gimnazjum. Wdrożona w 2017 r. kolejna reforma strukturalna i programowa zachowała wcześniej wprowadzone egzaminy zewnętrzne. Według nowych zasad od 2022 r. miały one być przeprowadzane na zakończenie ośmioklasowej szkoły podstawowej, a od 2023 r. szkoły ponadpodstawowej ogólnokształcącej (egzamin maturalny). Również w tym okresie zwrócono większą uwagę na proces oceniania w kształceniu geograficznym, o czym świadczy chociażby znaczny wzrost publikacji (prawie trzykrotny) z tej tematyki w latach 1995–2004 (Piskorz 2008). Większość z nich dotyczyła egzaminów zewnętrznych (informatory, raporty z wyników egzaminów), oceniania wewnątrzszkolnego, w tym kryteriów oceniania, teorii pomiaru dydaktycznego, form kontroli osiągnięć uczniów (testów, sprawdzianów). Choć istnieje już dość obszerna literatura zarówno krajowa, jak i zagraniczna na temat kontroli i oceniania w nauczaniu i uczeniu się geografii, to nadal mało jest prac pokazujących wyniki badań dotyczących efektywności wdrażanych innowacji w zakresie sprawdzania i oceny osiągnięć uczniów w szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej (Piskorz 2008, Bourke i in. 2022).

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie zmian w podejściu do kontroli i oceny osiągnięć uczniów z geografii wynikających z przyjętych koncepcji kształcenia w podstawach programowych. Przedmiotem szczególnego zainteresowania są zagadnienia terminologiczne, prawne uwarunkowania przeprowadzania oceniania

oraz koncepcja oceniania sumującego i oceniania kształtującego w kształceniu geograficznym. Opracowanie ma charakter teoretyczno-empiryczny. Jego głównym celem jest odpowiedź na pytanie: co zmieniło się w podejściu do sprawdzania osiągnięć uczniów i ocenie uczniów z geografii? W pracy wykorzystano artykuły i opracowania zamieszczone w *Bibliografii dydaktyki geografii* (1974, 1985, 1994), czasopiśmie „Geografia w Szkole”, „Pracach Komisji Edukacji Geograficznej” oraz publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) i okręgowe komisje (OKE) informatory egzaminacyjne, raporty oraz indywidualną retrospekcję.

## KONTROLA I OCENA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW Z GEOGRAFII – EWOLUCJA TERMINOLOGICZNA

Według W. Okonia (2007, s. 191) *kontrola wyników nauczania to ogół działań nauczyciela mających na celu obserwację, analizę i ocenę postępów w nauce i zachowaniu uczniów, zespołów klasowych oraz wykorzystanie tych informacji do optymalizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej*. Kontrola wyników nauczania może być wewnętrzna – przeprowadzana przez nauczyciela uczącego dany przedmiot lub zewnętrzna – gdy jest przeprowadzana przez upoważnione do tego instytucje (np. komisje egzaminacyjne). Przeprowadzenie kontroli w kształceniu geograficznym wiąże się z ustaleniem kryteriów oceniania zgodnie z zakładanymi w podstawie programowej/programie nauczania celami kształcenia oraz opisanymi wymaganiami programowymi (Zając 1997, Barwinek 2008).

Z kontrolą nierozzerwalnie związane jest ocenianie osiągnięć szkolnych. Są one definiowane jako zakres i stopień opanowania przez uczniów wiedzy i umiejętności w czasie procesu kształcenia w danej klasie lub na danym etapie edukacyjnym (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009). Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów to ustalanie wartości osiągnięć szkolnych stosownie do wymagań zapisanych w podstawie programowej/programie nauczania za pomocą stopni lub oceny opisowej (Zając 1997, Okoń 2007). Powinno zawierać trzy elementy:

- 1) ustalenie wymagań programowych
- 2) ocenianie – budowa skali ocen
- 3) ustalenie oceny osiągnięć (Zając 1997, Niemierko 2002, 2007).

Jest to zatem proces dokumentowania i wykorzystywania danych empirycznych do mierzenia wiedzy, umiejętności, postaw i przekonań uczniów. Przeprowadzając ocenianie, nauczyciel stara się doskonalic ścieżkę rozwoju edukacyjnego ucznia. Równocześnie systematycznie prowadzony proces oceniania podnosi jakość pracy nauczyciela i ucznia, bowiem informuje o stopniu osiągnięcia celów kształcenia.

W wymiarze pedagogicznym osiągnięcia szkolne uczniów mogą być rozpatrywane z różnych punktu widzenia. Jednym z nich jest ogólny rozwój ucznia i jego sukcesy na egzaminach odniesione dzięki sprawnemu posługiwaniu się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Innym podejściem jest spojrzenie na ocenianie z punktu widzenia powodzeń lub niepowodzeń szkolnych ucznia wynikających

z opanowania (lub nie) wymagań programowych z danego przedmiotu lub na zakończenie danego etapu kształcenia.

Teoretycy dydaktyki ogólnej i dydaktyki geografii zwracają uwagę na rolę oceniania i funkcje, jakie powinno ono spełniać. Główne cele współcześnie rozumianego oceniania to m.in.: diagnozowanie osiągnięć ucznia, informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć szkolnych oraz postępach w tym zakresie, obserwowanie rozwoju ucznia i jego wspieranie poprzez rozpoznawanie uzdolnień, potrzeb oraz rozbudzanie motywacji do uczenia się i wdrażanie do samooceny (Niemierko 2002, 2010, Stróżyński 2010). W praktyce szkolnej proces oceniania geograficznego skupia się najczęściej na dwóch celach, tj. diagnozowaniu osiągnięć ucznia (ocenianie ma na celu wspieranie, monitorowanie postępów ocenianego i określenie jego indywidualnych potrzeb) oraz klasyfikowaniu (ocenianiu podlega stopień opanowania wymagań wyrażony za pomocą umownego symbolu – stopnia szkolnego). Jest to po części efekt instrumentalnego podporządkowania egzaminów zewnętrznych polityce oświatowej, która wykorzystując ich wyniki, wywiera presję na szkoły. Niejednokrotnie wyniki egzaminów zewnętrznych są swoistym świadectwem efektów pracy dydaktycznej nauczyciela i szkoły dla nadzoru pedagogicznego i administracyjnego. Osiągnięcia uczniów na egzaminach zewnętrznych mogą mieć także wpływ na wybór przez uczniów przedmiotu maturalnego, z czym wiąże się wypełnienie etatu dla nauczyciela lub dodatkowe godziny, dodatek motywacyjny przyznawany przez dyrektora/samorząd lokalny itp. Jednocześnie nauczyciele geografii wkładają dużo wysiłku dydaktycznego w planowanie i przeprowadzenie procesu kontroli i oceny osiągnięć ucznia z poczuciem odpowiedzialności m.in. za postępy uczniów na egzaminach zewnętrznych (Wiecki 2018).

W literaturze dydaktycznej, a zwłaszcza w publikowanych materiałach metodycznych, termin ocenianie jest często rozumiany jako synonim ewaluacji. Nie zawsze jednak utożsamianie ewaluacji z ocenianiem jest słuszne. W potocznym rozumieniu ewaluacja to ustalenie wartości, oceny czegoś, ocenianie, oszacowanie (*Słownik języka polskiego* 2022). Do literatury pedagogicznej po raz pierwszy określenie ewaluacja edukacyjna zostało wprowadzone przez R. Tylera na początku XX w. Zdefiniował on ewaluację edukacyjną jako proces określania, „do jakiego stopnia zadania oświatowe zostały zrealizowane”. Preferowane wówczas metody ilościowe w procesie ewaluacji przeżywają swoisty renesans od momentu wprowadzenia egzaminów zewnętrznych w polskim systemie edukacyjnym (Sadoń-Osowiecka 2010, Groenwald 2011).

We współczesnej pedagogice ewaluacja edukacyjna jest rozumiana jako proces zmierzający do oceny stanu edukacji szkolnej w zakresie procesu nauczania i wychowania (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009). Może ona przybierać formę wewnętrzną (przeprowadzana przez osoby zatrudnione w danej szkole/placówce oświatowej) lub zewnętrzną (przeprowadzana przez osoby spoza tych placówek). Natomiast według W. Okonia (2007) ewaluacja ma na celu rozpoznanie ogólnych i specyficznych umiejętności ucznia, stałe gromadzenie informacji o jego postępach i brakach w zakresie opanowanej wiedzy i umiejętności w stosunku do wymagań programowych w danym przedmiocie. W tym rozumieniu termin ten



jest rozszerzeniem znaczenia oceniania szkolnego. Ewaluacja osiągnięć uczniów jest sprawdzaniem i ocenianiem tych osiągnięć traktowanym jako proces łączny i wielostronnie uwarunkowany. Poszczególne etapy sprawdzania (upewniania się o wynikach kształcenia) i oceniania (wartościowania tych wyników) przeplatają się. Ewaluacja powinna zatem zawierać następujące komponenty: pomiar – (co mierzymy, czym mierzymy, kiedy mierzymy), analizę wyników pomiaru (weryfikacja procesu dydaktycznego) i decyzję dotyczącą zmiany procesu dydaktycznego (np. strategii kształcenia). Nawiązując do takiego rozumienia terminu ewaluacji, B. Niemierko (2002, 2007) wyróżnia następujące jej cele: diagnostyczny (na wejściu), formacyjny (w trakcie kształcenia) i sumacyjny (na wyjściu). Z przytoczonych definicji wynika, że między ocenianiem osiągnięć uczniów i ewaluacją edukacyjną występują różnice co do celu i przedmiotu zainteresowania (tab.17).

Tabela 17. Podobieństwa i różnice między procesem oceniania i ewaluacji edukacyjnej

Ocenianie	Ewaluacja
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Proces ciągłego zbierania informacji o postępach i brakach w zakresie opanowanej wiedzy i umiejętności uczniów.</li> <li>– Jest zindywidualizowana – uczeń/osoba.</li> <li>– Nie klasyfikuje.</li> <li>– Przekazuje opinię zwrotną o postępach ucznia.</li> <li>– Zorientowane na proces rozwoju ucznia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zapewnia zamknięcie systemu.</li> <li>– Wartościuje poziom wiedzy – koncentruje się na wartościach i może odzwierciedlać elementy klasy inne niż treść przedmiotu szkolnego.</li> <li>– Stosowana w odniesieniu do wymagań programowych/ standardów edukacyjnych.</li> <li>– Klasyfikująca.</li> <li>– Odślania braki.</li> <li>– Zorientowana na produkt – badanie jakości programu nauczania, materiałów dydaktycznych.</li> </ul>

Źródło: opracowano na podstawie Okoń 2007, Niemierko 2002, Potulicka 2003, Szmigel 2012.

Ewaluacja edukacyjna powinna być postrzegana jako proces wspomagający rozwój ucznia/pracę szkoły. Polega on na gromadzeniu, analizowaniu i komunikowaniu informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę/placówkę w odniesieniu do realizacji wymagań programowych z dziedziny poznawczej i wychowawczej. Takie podejście do ewaluacji pozwala na zmianę nastawienia do procesu kształcenia oraz do osób w nim uczestniczących. Niejednokrotnie może ona także wpływać znacząco na podnoszenie jakości pracy szkoły poprzez modyfikację jej organizacji oraz procesu dydaktycznego i wychowawczego (np. strukturyzacji treści kształcenia, strategii nauczania, metod kształcenia, form organizacyjnych pracy uczniów). Dla podniesienia jakości procesu kształcenia, zgodnie z konstruktywistycznym modelem nauczania, istotne znaczenie ma ewaluacja uczestnicząca – samoewaluacja. Nauczyciele powinni być profesjonalistami, zdolnymi do transformowania siebie i rzeczywistości, aby ewaluacja stała się strategią ustawicznego uczenia się na różnych poziomach organizacji – od indywidualnego nauczyciela, poprzez zespół przedmiotowy, po szkołę jako całość (Potulicka 2003).

Od 1999 r. pojawiły się w praktyce szkolnej standardy edukacyjne (egzaminacyjne). Przez to pojęcie rozumie się wykaz osiągnięć uczniów niezbędnych z danego przedmiotu/grupy przedmiotów po zakończeniu danego etapu kształcenia. Standardy egzaminacyjne na ogół zawierają zwięzły opis wymagań programowych, które powinny być opanowane przez ucznia oraz dostarczają informacji o treści egzaminów zewnętrznych (Górska i in. 1998, Okoń 2007). Natomiast wymagania programowe to oczekiwane osiągnięcia uczniów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. W odróżnieniu od standardów edukacyjnych są bardziej szczegółowe, albowiem są podstawą do tworzenia kryteriów oceniania bieżącego (krótkoterminowego), semestralnego i końcowej klasyfikacji (długoterminowe). Wymagania programowe formułowane są często w rozbiciu na obszary (kategorie) obrazujące poszczególne cele kształcenia/kompetencje ujęte w podstawie programowej. W obrębie każdej kategorii opisane są wymagania szczegółowe.

## **PRAWNE UWARUNKOWANIA KONTROLI I OCENY OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW Z GEOGRAFII**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych wprowadziło funkcjonowanie dwóch systemów oceniania osiągnięć uczniów: ocenianie wewnątrzszkolne i ocenianie zewnątrzszkolne. Ocenianie wewnątrzszkolne osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności geograficznych w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanego w szkole programu nauczania oraz formułowaniu oceny.

Zgodnie z rozporządzeniem MEN ocenianie wewnątrzszkolne obejmuje:

- 1) formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych oraz informowanie o nich uczniów i ich rodziców (prawnych opiekunów);
- 2) bieżące ocenianie i śródroczne klasyfikowanie, według skali i w formach przyjętych w danej szkole oraz zaliczanie niektórych zajęć edukacyjnych;
- 3) przeprowadzanie egzaminów klasyfikacyjnych;
- 4) ustalanie ocen klasyfikacyjnych na koniec roku szkolnego (semestru) i warunki ich poprawiania (Rozporządzenie MEN z 21 lutego 2019).

Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu poinformowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i postępach w tym zakresie, pomoc uczniowi w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju i motywowanie go do dalszej pracy, dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w uczeniu się oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia oraz umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wewnątrzszkolny system oceniania stanowi interdyscyplinarny, w ramach szkolnych przedmiotów i zajęć edukacyjnych, zbiór ustaleń

pedagogicznych dotyczący założonych osiągnięć edukacyjnych uczniów. Zgodnie z rozporządzeniem MEN wewnątrzszkolny system oceniania powinien pełnić następujące funkcje: wspierającą, diagnostyczną, afirmacyjną, kształtującą, informacyjną i motywacyjną. We współczesnym podejściu do oceniania istotnym aspektem jest proces komunikowania się ucznia, nauczyciela i innych podmiotów. Według części teoretyków dydaktyki wdrożenie dialogowego modelu oceniania do praktyki szkolnej zapewnia pełną podmiotowość ucznia. Ocena powinna być przede wszystkim informacją dla ucznia, a dopiero w drugiej kolejności decyzją klasyfikacyjną informującą o tym, czy uczeń może kontynuować naukę w następnej klasie lub na wyższym etapie kształcenia (Stróżyński 2010, Niemierko 2010). W tej sytuacji nauczyciel powinien na lekcji geografii stwarzać sytuacje dydaktyczne, dzięki którym będzie można otrzymać różnorodne informacje dotyczące osiągnięć ucznia. Pomogą one w określeniu aktualnego poziomu osiągnięć i postępów ucznia w opanowaniu wymagań programowych z geografii w celu wskazywania jego mocnych i słabych stron oraz posłużą do opracowania indywidualnego planu rozwoju ucznia. Równocześnie nauczyciel, doceniając aktualne osiągnięcia ucznia, stwarza mu tym samym okazję do wzmocnienia poczucia jego własnej wartości.

Nauczyciel, opracowując wewnątrzszkolny system oceniania z geografii, powinien sformułować wymagania z zakresu wiedzy i umiejętności geograficznych oraz postaw dla poszczególnych klas (np. V–VIII szkoły podstawowej) na podstawie wymagań ogólnych i szczegółowych opisanych w podstawie programowej i wybranym programie nauczania. Istotnymi elementami opracowanego systemu oceniania powinny być jasno opisane cele, przedmiot i zakres oceniania geograficznego, kryteria ocen z przedmiotu na poszczególne stopnie szkolne, zasady przeprowadzania egzaminu klasyfikacyjnego, sposoby informowania rodziców o postępach uczniów oraz sposoby ewaluacji opracowanego systemu oceniania.

W literaturze znajduje się wiele przykładów propozycji wewnątrzszkolnego systemu oceniania z geografii dla różnych typów szkół, które mogą być poprzez modyfikację wdrożone przez nauczycieli do praktyki w danej szkole. Należy jednak mieć na uwadze, aby proces kontroli i oceny osiągnięć uczniów z geografii nie został sprowadzony do proceduralnego powielania wymagań (dotyczy to wynikowego planu nauczania), bowiem wówczas dojdzie do zaprzeczenia idei wychowawczego wsparcia ucznia w procesie oceniania. Poniżej przykład formułowania wymagań szczegółowych z geografii w szkole podstawowej do działu VIII: sąsiedzi Polski – dziedzictwo kulturowe Litwy i Białorusi.

W wymaganiach na poziom podstawowy: uczeń wyróżnia przykłady obiektów kulturowych i przyrodniczych na Litwie i Białorusi, lokalizuje je na mapie, uzasadnia wybór obiektów do zwiedzenia podczas planowanej wycieczki i posługuje się terminem walory turystyczne.

W wymaganiach na poziom rozszerzony: uczeń dokonuje prawidłowego wyboru obiektów przyrodniczych i kulturowych, przedstawia trasę wycieczki na mapie, tworzy legendę do mapy, posługuje się terminami – walory turystyczne, obiekty kulturowe, obiekty przyrodnicze, dokonuje analizy danych zebranych

z różnych źródeł, przetwarza je i interpretuje oraz ocenia udział Polaków w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Litwy i Białorusi.

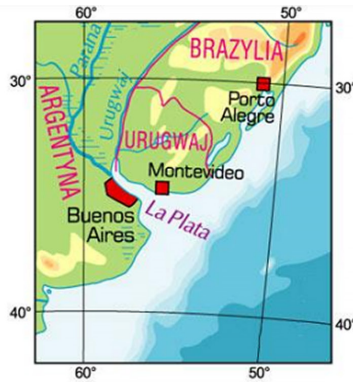
Na mocy ustawy o systemie oświaty z 7 lutego 1991 r. wprowadzone zostały egzaminy zewnętrzne po danym etapie edukacyjnym (Ustawa o systemie... 2004). Powołana została do tego celu instytucja – Centralna Komisja Egzaminacyjna i jej terenowe oddziały – okręgowe komisje egzaminacyjne. Jednym z celów jej działania jest przygotowanie i przeprowadzenie egzaminów, analiza wyników oraz nadzór nad egzaminami zewnętrznymi. Egzaminy zewnętrzne mają na celu badanie poziomu opanowania przez uczniów wymagań programowych określonych w obowiązującej podstawie programowej z danego przedmiotu lub grupy przedmiotów na zakończenie danego etapu kształcenia (Szmigel 2012).

Egzaminy zewnętrzne poprzez swą funkcję informacyjną, diagnostyczną i ewaluacyjną stanowiąc mogą podstawę do doskonalenia systemu kształcenia na różnych jego szczeblach i zarządzania oświatą. Powszechność egzaminów zewnętrznych umożliwia porównywanie wyników egzaminów w danym roku na poziomie krajowym i lokalnym. Do porównywania osiągnięć uczniów pomiędzy poszczególnymi szkołami, klasami i rocznikami stosuje się dziewięciopunktową skalę znormalizowaną zwaną skalą staninową. Otrzymuje się ją przez uporządkowanie wszystkich wyników uczniów w sposób rosnący, a następnie dokonanie podziału na 9 przedziałów (*Informator...* 2002, 2005, 2020).

Nieodzownym elementem przeprowadzanych egzaminów zewnętrznych są publikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (na dwa lata przed danym egzaminem) informatory egzaminacyjne dla danego poziomu nauczania do poszczególnych przedmiotów. Informator egzaminacyjny jest periodykiem zawierającym informacje o zasadach przeprowadzania i przystępowania do egzaminu zewnętrznego na danym etapie edukacyjnym (w tym dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), opis egzaminu z danego przedmiotu: cele egzaminu, wymagania programowe i zasady oceniania oraz przykładowy arkusz egzaminacyjny wraz z zamieszczonymi kryteriami oceniania. Istotną funkcją informatora jest dostarczenie informacji uczniom, nauczycielom i rodzicom o wymaganiach egzaminacyjnych z danego przedmiotu oraz ukierunkowanie pracy uczniów i nauczyciela w zakresie opanowania wymagań programowych, sprawdzania osiągnięć poprzez różnorodne formy zadań egzaminacyjnych. Równocześnie ukierunkowuje nauczyciela w interpretowaniu wymagań opisanych w podstawie programowej. Przykładem tego podejścia jest zwrócenie uwagi nauczycielom geografii w szkole podstawowej na potrzebę wprowadzenia pojęcia poziomicy, które nie jest wymienione w wymaganiach szczegółowych w podstawie programowej (*Informator...* 2020). Według M. Groenwald i J. Sypniewskiego (2021) jest to błąd w interpretacji wymagań podstawy programowej. Jednak trudno sobie wyobrazić, aby uczeń kończący szkołę podstawową na lekcjach geografii nie poznał tego terminu i nie opanował umiejętności odczytywania informacji z mapy turystycznej o położeniu obiektów i ich wysokości nad poziomem morza. Naturalną okazją do wprowadzenia tego terminu są treści o mapie Polski, krajobrazach Polski (kl. V) oraz tematyka dotyczącej regionu, w którym mieszka uczeń (kl. VII). Oczywiście egzaminy zewnętrzne z geografii nie są wolne od błędów i uchybień dotyczących

zakresu sprawdzanych treści nauczania, konstrukcji zadań, ich standaryzacji i kryteriów ich oceny, co wykazują prowadzone badania. Stałe monitorowanie wyników egzaminów zewnętrznych i ich analiza pod różnym kątem powinna się przyczynić do podnoszenia ich trafności i obiektywności.

Wyniki egzaminów zewnętrznych z geografii – obecnie po szkole podstawowej i egzaminu maturalnego są ogólnie dostępne i publikowane w corocznych raportach przez komisje egzaminacyjne. To upublicznienie z jednej strony stanowi bogaty materiał do prowadzenia badań nad efektywnością edukacji geograficznej m.in. w zakresie osiągania wymagań programowych przez uczniów, konstrukcji i typów zadań egzaminacyjnych, ale z drugiej strony może być wykorzystane do dokonywania ocen porównawczych na temat jakości kształcenia szkół na podstawie „surowych wyników” – produktu. Jest to jeden z powodów krytyki egzaminów zewnętrznych i związanego z tym zjawiska uczenia „pod egzamin” (Hibszer, Michalski 2006, Groenwald 2011, Tracz 2013, Wiecki 2018). Innym ograniczeniem egzaminów zewnętrznych jest duży udział w arkuszach egzaminacyjnych zadań sprawdzających zapamiętanie wiedzy ucznia, a nie jego umiejętności (Dzięcioł-Kurczaba 2006, Klenowski i Wyatt-Smith 2012). Niestety, nauczyciele często bardziej lub mniej świadomie przenoszą te wzorce do konstruowanych przez siebie nauczycielskich testów osiągnięć szkolnych. Poniżej zamieszczono przykłady zadań znajdujących się w informatorze z geografii dla uczniów szkoły podstawowej sprawdzające wiedzę i umiejętności. Obrazują one pewną zmianę w podejściu do egzaminów zewnętrznych, bowiem obok zadań zamkniętych (zad. 9.1) zaproponowano zadania otwarte, sprawdzające umiejętności formułowania przez ucznia wypowiedzi i dostrzegania zależności (zad. 10).



Na podstawie: [www.wiking.edu.pl](http://www.wiking.edu.pl)

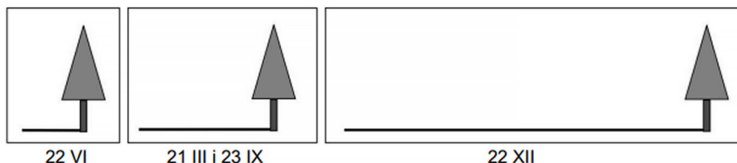
#### Zadanie 9.1. (0–1)

Uzupełnij poniższe zdania, tak aby zawierały prawidłowe informacje. Zaznacz jedno określenie spośród podanych w każdym nawiasie.

Najdalej wysunięty na (wschód / zachód) punkt terytorium Urugwaju ma długość geograficzną 53°W. Rozciągłość równoleżnikowa Urugwaju to (5° / 9°).

**Zadanie 10. (0–1)**

Na rysunkach przedstawiono długość cienia rzucanego przez drzewo na półkuli północnej, w wybranych dniach roku, w momencie górowania Słońca.



**Sformułuj zależność długości cienia od wysokości Słońca w momencie górowania.**

.....

.....

*Źródło: Informator o egzaminie ósmoklasisty... 2020.*

Egzaminy zewnętrzne to element procesu dydaktycznego służący sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów, w trakcie którego nauczyciel upewnia się, czy uczniowie opanowali czynności stanowiące wymagania programowe lub standardy edukacyjne (Niemierko 2007). Badania wskazują, że egzaminy zewnętrzne, a także ocenianie wewnątrzszkolne z geografii koncentrują się głównie na sprawdzaniu i ocenie osiągnięć z dziedziny poznawczej (Dzięcioł-Kurczaba 2008, Tracz 2011, 2013, Bijsterbosch i in. 2017). W czasie kształcenia geograficznego uczniowie zdobywają nie tylko nową wiedzę i nabywają umiejętności, ale także kształtują swoją sferę emocjonalną. Osiągnięcia emocjonalne, które są ściśle związane ze sferą prywatną ucznia, nie powinny podlegać kontroli, co nie wyklucza jednak możliwości ich obserwacji i interpretacji przez nauczycieli, np. w czasie zajęć w terenie, ocenie jakości przestrzeni geograficznej w najbliższym otoczeniu ucznia.

## OCENIANIE SUMUJĄCE I KSZTAŁTUJĄCE W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Jednym z istotnych zdań stawianych współczesnej szkole jest wyposażenie ucznia w umiejętności i kompetencje, które pomogą mu radzić sobie w życiu społecznym i zawodowym oraz nauczą poszukiwać ważnych dla siebie celów i zadań życiowych. Geografia jako przedmiot nauczania dostarcza uczniowi wiedzy i rozwija umiejętności i kompetencje potrzebne mu do poznania i zrozumienia oraz oceny zmian przyrodniczych, społecznych, gospodarczych i kulturowych we współczesnym świecie. W podstawie programowej dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej zawarto zestaw wymagań programowych z zakresu wiedzy, umiejętności przedmiotowych i postaw. Sprawdzeniu poziomu ich opanowania sprzyja stosowanie przez nauczyciela oceniania sumującego (tzw. wąskodydaktycznego), w którym liczy się przede wszystkim poziom osiągnięcia wymagań programowych. W praktyce szkolnej jest ono realizowane poprzez systematyczne

stosowanie różnych form sprawdzania osiągnięć uczniów – kartkówki, testów, sprawdzianów itd. Mogą to być także opracowane przez ucznia prezentacje na wybrany temat, quizy, obserwacje pracy ucznia na lekcji, portfolio. Ocenianie sumujące wspomaga nauczyciela w planowaniu jego pracy, a także służy promowaniu ucznia do kolejnej klasy oraz instytucjom oświatowym w dokonywaniu naboru uczniów na kolejnych etapach edukacji.

Równocześnie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych wskazuje na potrzebę przekazywania uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć. Jest to jednoznaczne odniesienie się do wdrażania oceniania kształtującego do praktyki szkolnej. Ocenianie kształtujące to proces szerokiego zbierania informacji o postępach ucznia w uczeniu się w celu oceny jego mocnych stron i słabości, aby można było organizować jego przyszłe potrzeby edukacyjne bardziej efektywnie (Bijsterbosch 2018, Borgasz 2018). Współcześnie mocno akcentuje się w podstawach programowych podmiotowe podejście do ucznia, a szkoła powinna służyć uczniom w realizacji ich długofalowych celów zgodnie z indywidualnymi możliwościami. W tym przywracaniu szkole bardziej ludzkiej twarzy kształcenie powinno być prowadzeniem ludzi ku dojrzałości, powinno wspierać rozwój ucznia, a zatem pełnić funkcję regulacyjną względem procesu uczenia się (Stróżyński 2010, Borgasz 2018). Dialog między nauczycielem a uczniami pomaga wyjaśnić, jak przebiegało uczenie się i jak można wspierać dalszą naukę. Również samoocena i ocena koleżeńska związana z ocenianiem kształtującym umożliwia uczniom wzięcie na siebie większej odpowiedzialności za własne uczenie się. Nauczyciel może przygotować karty samooceny, które pozwolą uczniowi sprawdzić, czego się już nauczył i w jakim stopniu opanował dany materiał. Wyniki uczniów należy zebrać z szerokiego zakresu źródeł. Obserwacja nauczyciela musi być skoncentrowana i systematyczna. Warto także zachęcać ucznia do zbierania danych do refleksji nad indywidualnymi osiągnięciami w zakresie uczenia się (np. notatki, rysunki schematyczne, rozmowa, prezentacja multimedialna). Niektóre działania dostarczają więcej dowodów niż inne; np. **dłuższy tekst może być użyty do bardziej dogłębnej oceny niż krótkie formy odpowiedzi na pytania.**

Stosowanie oceniania kształtującego wymaga również wykorzystania strategii uczenia się wspierających proces uczenia się geografii, takich jak: uczenie przez działanie, nauczanie problemowe, zadawanie pytań, dialog. Ocenianie kształtujące istotne efekty przynosi w odniesieniu do uczniów słabszych, bowiem poprzez ukierunkowanie ich działań i informację zwrotną pomaga osiągnąć wyższe wyniki oraz wpływa na wzmacnianie ich motywacji do uczenia się. Niestety, ma ono małą użyteczność z perspektywy uczniów zdolniejszych (Black i in. 2006, Borgasz 2018). Różnice między ocenianiem kształtującym a sumującym przedstawiono w tab. 18.

Tabela 18. Charakterystyka oceniania sumującego i oceniania kształtującego

Cecha	Ocenianie sumujące	Ocenianie kształtujące
Cel oceniania	Dokumentowanie uczniowskiego uczenia się po zakończeniu nauczania danej części materiału.	Dostarczanie informacji zwrotnej dla ulepszania uczenia się.
Rola nauczyciela	Sprawdzenie osiągnięć ucznia i ich ocena na stopień szkolny.	Dostarczanie szczegółowej informacji zwrotnej i korygowanie procesu uczenia.
Motywacja	Motywacja zewnętrzna, orientacja na wykonanie zadania.	Motywacja wewnętrzna, orientacja na biegłość w posługiwaniu się kompetencjami.
Techniki oceniania	Formalne.	Nieformalne.

Źródło: opracowanie na podstawie Zajac 1997, Black i in. 2006, Bijsterbosch 2018, Borgasz 2018.

Stosowany w ocenianiu sumującym pomiar dydaktyczny ma na celu sprawdzenie opanowania osiągnięć o charakterze poznawczym – wiadomości i umiejętności oraz informacji o postępach w zakresie uczenia się ucznia i zespołu klasowego. Istotnym ograniczeniem w jego stosowaniu jest fakt, że nie jesteśmy w stanie ocenić wszystkich umiejętności ucznia, a jedynie wybrane czynności. Zdaniem K. Stróżyńskiego (2010), skupienie się na pomiarze dydaktycznym i powiązaniem z nim bardzo dokładnym i długofalowym planowaniu w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej może być nieefektywne i mało funkcjonalne w pewnych grupach uczniów (np. o wybitnych zdolnościach). Mimo tych negatywnych cech oceniania sumującego może się ono przyczynić do postępów ucznia w opanowaniu wymagań, szczególnie gdy towarzyszy mu informacja zwrotna skierowana do ucznia.

Jak wskazują dostępne wyniki badań, wiedza o procesach i zjawiskach geograficznych oraz zrozumienie ich przez uczniów narasta z czasem poprzez racjonalne użycie oceniania zarówno sumującego (formalnego), jak i elementów nieformalnych (np. rozmowa, ocena koleżeńska) związanych z ocenianiem kształtującym (Bijsterbosch i in. 2017, Bijsterbosch 2018). Jednocześnie niektóre formy oceniania kształtującego – samoocena i ocena koleżeńska – nie zawsze przynoszą zakładane oczekiwania w odniesieniu do postępów w opanowywaniu wymagań programowych.

Wprowadzenie oceniania sumującego i kształtującego w kształceniu geograficznym uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Należą do nich m.in. wiedza merytoryczna i dydaktyczne doświadczenie oraz osobiste przekonania i wartości. Nauczycielom nie wystarczy zdobyta wiedza i umiejętności, gdy nie chcą ich wykorzystać do sprawdzania i oceniania uczniów i opracowania form kontroli osiągnięć (Jo, Bednarz 2014a). Badania przeprowadzone w USA sugerują, że nauczyciele geografii w sprawdzaniu osiągnięć uczniów z działów tematycznych lub



na semestr częściej sięgają po gotowe testy opracowane przez wydawnictwa, niż tworzą własne testy nauczycielskie. Częściej po nie sięgają nauczyciele z doświadczeniem niż nauczyciele początkujący. Opracowując testy, nauczyciele korzystają z kilku źródeł (Schussler i in. 2010).

Konkludując, można stwierdzić, iż ocenianie może mieć charakter kształtujący (formatywny) lub sumujący (podsumowujący) w zależności od sposobu wykorzystania zebranych informacji. Ocenianie sumujące zapewnia uczniom ocenę, która odnotowuje osiągnięcia w danym momencie. Natomiast ocenianie kształtujące sprzyja aktywnemu angażowaniu się w przekazanie informacji zwrotnych, aby pomóc uczniom w nauce.

Kolejnym wyzwaniem w sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów z geografii jest tworzenie zindywidualizowanych narzędzi oceny, za pomocą których będzie można w sposób rzetelny oceniać uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). W literaturze zaleca się stosowanie systematycznej ewaluacji bieżącej w procesie zorientowanym na działania intelektualne i praktyczne. W ten sposób uczniowie otrzymują informacje zwrotne stanowiące podstawę do uczenia się zorientowanego na rozwój i osiągania wyznaczonych celów, oraz informacje, w jaki sposób cele te są osiągnane. Ogólne zasady organizacji procesu kształcenia i oceniania regulują odpowiednie akty prawne, tj.: podstawa programowa, rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. W ocenianiu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel geografii powinien uwzględnić sugestie zawarte w opinii psychologiczno-pedagogicznej. Stosownie do tych zaleceń pozwala na dostosowanie warunków, sposobów i kryteriów oceniania z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb ucznia, a jednocześnie zapewnieniem możliwości obiektywnej oceny spełnienia wyznaczonych podstawą programową wymagań.

## PODSUMOWANIE

W kontroli i ocenie osiągnięć uczniów z geografii wystąpiły istotne zmiany terminologiczne w rozumieniu funkcji oceniania szkolnego. Podstawa programowa i programy nauczania wyznaczają ramy postępu w odniesieniu do osiągnięć uczniów z geografii. Opracowywanie systemu oceniania wewnątrzszkolnego i zewnętrznego jest ważne dla planowania sprawdzania osiągnięć i oceniania uczniów z geografii. Niejednokrotnie na styku tych dwóch systemów oceniania może dochodzić zarówno do sprzężeń zwrotnych, jak i napięć dotyczących celów i funkcji oceniania oraz trafności stosowanych narzędzi sprawdzających poziom opanowania wymagań programowych. Równocześnie stałe monitorowanie osiągnięć uczniów dostarcza informacji o skuteczności wprowadzanych koncepcji i modeli teoretycznych do praktyki edukacyjnej (np. konstruktywizm, inteligencje wielorakie, kompetencje, osiągnięcia, hierarchiczne ujęcie celów nauczania itp.)

Nowa rzeczywistość szkolna wymusza potrzebę równoważenia oceniania sumującego jako integralnej części programu nauczania i procesu nauczania oraz

oceniającego kształtującego nastawionego na rozwój poznawczy i emocjonalny ucznia oraz jego umiejętności uczenia się. Nauczyciele stają więc przed trudnym wyzwaniem zaprojektowania sprawdzania osiągnięć uczniów i kryteriów oceniającego, które spełniają wyznaczone programem cele, a także rozwijają umiejętności i zdolności poznawcze uczniów. Systematycznie prowadzone badania nad różnymi zagadnieniami kontroli i oceniającego w geografii powinny dostarczać rzetelnych danych, które mogą być wykorzystywane do wyciągania wniosków w praktyce edukacyjnej oraz wskazywać na luki w zakresie podejmowanych badań, jak również sugerować przyszłe kierunki poszukiwań badawczych.



## LITERATURA

- VII *Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*, 1999, Wyd. Duszpasterski Kurii Metropolitalnej, Olsztyn.
- Abramowicz D., 2018, Innowacyjny przykład wytyczania ścieżek dydaktycznych z udziałem społeczności lokalnej na przykładzie geograficznej i przyrodniczej ścieżki dydaktycznej na Szachtach w Poznaniu, [w:] A. Hibszer, E. Szkurląt (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 219–231.
- Abramowicz D., 2019, Treści humanistyczne w geograficznych ścieżkach dydaktycznych – wybrane przykłady, [w:] J. Aniel, E. Szkurląt (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 97–108.
- Adamczewska M., 2008, Rola obszarów przyrodniczo cennych w edukacji geograficznej na przykładzie województwa łódzkiego, [w:] W. Gierańczyk, R. Wiśniewski (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna nr 38, PAN Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. S. Leszczyckiego, PTG, Warszawa, s. 18–23.
- Adamczewska M., 2020, Nauczanie problemowe jako powracająca koncepcja kształcenia poszukującego, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurląt (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, t. 10, s. 43–59.
- Adamczewska M., Szkurląt E., 2008, Związki pomiędzy wiedzą o Polsce i regionie a postawą młodzieży, [w:] F. Plit (red.), *Dylematy nauczania geografii Polski. Prace i Studia Geograficzne*, t. 39, s. 11–22.
- Adamczyk B., 2008, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Adamski F. (red.), 2005, *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Alder H., 2000, *Jak podwyższyć swoją inteligencję*, Amber, Warszawa.
- Ammonet R., Turek A., Peter C., 2022, Pre-Service Geography Teachers' Professional Competencies in Education for Sustainable Development, *Educ. Sci.*, 12, 42 (<https://doi.org/10.3390/educsci12010042>; dostęp: 22.10.2022).
- Ancewska M., Świtaj P., Roszczyńska J., 2005, Wypalenie zawodowe, *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, nr 14(2), s. 67–77.
- Aniel J., 1996a, Moja ziemia na Ziemi – mała ojczyzna. Warsztaty dla nauczycieli geografii, *Geografia w Szkole*, nr 3, s. 143–146.
- Aniel J., 1996b, Świat wartości w mojej pracy nauczycielskiej, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*, WSiP, Warszawa, s. 64–68.
- Aniel J., 2001, „Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie” – powołanie i zadanie na całe życie, [w:] J. Aniel (red.), *Edukacja regionalna. Poradnik dla nauczyciela*, CODN, Centrum Animacji Kultury, Warszawa.

- Angiel J., 2011, *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
- Angiel J., 2016a, „Metoda krajoznawcza” Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, s. 159–168.
- Angiel J., 2016b, W poszukiwaniu świata wartości poprzez geograficzne okulary. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, Pedagogika, nr 12, s. 33–43.
- Angiel J., 2018, Osobowość i autorytet nauczycieli geografii – wpływ na życie uczniów, obecnych studentów geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 21–136.
- Angiel J., 2019, O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego. „Czytanie” i „pisanie” krajobrazu, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 33–47.
- Angiel J., 2020, Uczenie się poprzez „bycie w drodze” – refleksje geograficzno-humanistyczne, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 117–131.
- Angiel J., Szkurlat E., 2008, Profesor Maria Z. Pulinowa. Człowiek blisko Ziemi i drugiego człowieka: spotkania, inspiracje i ich owoce, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 33–43.
- Anthamatten P., 2010, Spatial Thinking Concepts in Early Grade-Level Geography Standards, *Journal of Geography*, nr 109(5), s. 169–180.
- Archer M.S., 2013, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Zespół Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Arends R.I., 1998, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Awramiuk A., 2005, Nauczamy o własnym regionie – czyli właściwie o czym? *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 91–95.
- Awramiuk A., 2009, *Pogranicze kultur. Percepcja „własnego regionu” przez uczniów a edukacja regionalna*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Barwinek G., 2008, Egzamin zewnętrzny z geografii po gimnazjum: możliwość oceny osiągnięć szkolnych, *Geografia w Szkole*, nr 3, s. 51–55.
- Barwinek G., 2020, Kompetencje kluczowe w kształceniu geograficznym, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 157–167.
- Batorowicz Z., 1970, Studium środowiska w programie zajęć fakultatywnych, *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 80–83.
- Bednarz R.S., Lee J., 2011, Spatial thinking assessment; An invitation to participate, *Proceedia Social and Behavioral Sciences*, nr 21, s. 103–107.
- Bednarz R.S., Lee L., 2019, What improves spatial thinking? Evidence from the Spatial Thinking Abilities Test, *International Research in Geographical and Environmental Education*, nr 28(4), s. 262–280.
- Berger P., Luckmann T., 2010, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bibliografia dydaktyki geografii 1918–1974*, 1976, t. I, oprac. S. Piskorz, S. Zając, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- „Biblioteczka Reformy”, 2000, nr 24, Warszawa.
- Bijsterbosch E., 2018, *Professional development of geography teachers with regard to summative assessment practices*, Enschede: Ipskamp Printing.
- Bijsterbosch E., Van der Schee J., Kuiper W., 2017, Meaningful learning and summative assessment in geography education: An analysis in secondary education in the Netherlands, *International Research in Geographical and Environmental Education*, nr 26(1), s. 17–35.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., William D., 2006, *Jak oceniać, aby uczyć*, Biblioteka Akademii SUS, Civitas, Warszawa.
- Blaut J., McCleary G., Blaut A., 1970, Environmental mapping in young children, *Environment and Behavior*, nr 2(3), s. 335–349.
- Bodzin A.M., Fu Qiong., Kulo V., Peffer T., 2014, Examining the effect of enactment of a geospatial curriculum on students’ geospatial thinking and reasoning, *Journal of Science Education and Technology*, nr 23(4), s. 562–574.
- Bourke T., Mills R., Lane R. (eds.), 2022, *Assessment in Geographical Education: An International Perspective*, Springer International Publishing.
- Broaders S.C., Cook S.W., Mitchell Z., Goldin-Meadow S., 2007, Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning, *Journal of Experimental Psychology*, nr 136, s. 539–550.
- Bruner J., 1978, *Poza dostarczone informacje*, PIW, Warszawa.
- Bruner J., 2010, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Brzezińska A., 2006, Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój, [w:] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 5–20.
- Bullens J., Nardini M., Doeller C.F., Braddick O., Postma A., Burgess N., 2010, *The role of landmarks and boundaries in the development of spatial memory*. *Developmental Science*, nr 13(1), s. 170–180.
- Bułgakow S., 2005, *Drabina Jakubowa. Rzecz o aniołach*, Apostolicum, s. 31–32.
- Bury M., Więczkowska M., Wosińska B., 1999, *Łódź – moja mała ojczyzna. Materiały do edukacji regionalnej w przedszkolu*, ŁTN, Łódź.
- Charzyński P., Podgórski Z., Zaklikiewicz A., 2004, Próba klasyfikacji metod aktywizujących w nauczaniu geografii, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Instytut Geografii UP, Kraków, s. 34–44.
- Chełmicki W., Walczak M., 1999, Edukacja geograficzna, [w:] B. Domański, W. Widacki (red.), *Geografia polska u progu trzeciego tysiąclecia*, Instytut Geografii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 373–396.
- Cheung Y., Pang M., Lin H., Lee C.K.J., 2011, Enable spatial thinking using GIS and satellite remote sensing – A teacher-friendly approach, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, nr 21, s. 130–138.
- Chrost M., 2017, Refleksyjność w wychowaniu: proces poznawania siebie, *Studia Paedagogica Ignatiana*, nr 20(2), s. 131–144.
- Chrost M., 2018, Refleksyjność wyzwaniem współczesnego świata, *Studia Paedagogica Ignatiana*, nr 21(4), s. 55–66.
- Chudy W., 2006, *Refleksja*, [w:] J. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Chyrowicz B., 2013, Wstęp, [w:] B. Chyrowicz (red.), *Etyka stosowana. Metody i problemy*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 5–9.
- Cichoń M., Piotrowska I., 2017, Aplikacje interaktywne wspomagające proces oceniania kształtującego, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace KEG PTG, t. 7, s. 117–128.

- Cole M., 1995, Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 15–38.
- Dacy-Ignatiuk K., Gardner M., Piątkowska K., 2020, Od nauczania do uczenia się geografii w praktyce szkolnej, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 29–42.
- Dacy-Ignatiuk K., Oleksik I., 2013, Wyprawy i obozy naukowe jako alternatywna forma uczenia się przez działanie – przykład dobrej praktyki nauczycieli ZS nr 1 w Tychach, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace KEG PTG, t. 3, s. 191–204.
- Delors J. (red.), 1998, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
- Derewlana H. (red.), 2004, *Wędrówki po Łodzi. Edukacja regionalna w kształceniu zintegrowanym*, ŁCDNiKP, Łódź.
- Donaldson M., 1986, *Myslenie dzieci*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Duma D., 2020, To wartości tworzą wartość. O sposobie myślenia i działania, które przynoszą efekty, [w:] A. Roman (red.), *Wartości*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Dybska-Jakóbkiewicz I., 2007, Etapy kształcenia a zmiany tożsamości regionalnej uczniów, *Geografia w Szkole*, nr 1, s. 47–50.
- Dylikowa A., 1990, Nauczyciel geografii, [w:] A. Dylikowa (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa, s. 369–386.
- Dylikowa A., 1991, Nowe kierunki myślenia geograficznego u progu zmiany systemu edukacyjnego, *Geografia w Szkole*, nr 3, s. 147–153.
- Dylikowa A., 1999, Edukacja geograficzna – szkoła i studia, [w:] J. Goździk (red.), *Anna Dylikowa. Profesor. Nauczyciel. Wychowawca*, SOP, Toruń, s. 104–110.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie*, 1995, MEN, Warszawa.
- Dzięcioł-Kurczoba B., 2015, *Przestrzenne zróżnicowanie i uwarunkowania wyników matury w Polsce w latach 2005–2008 oraz 2010–2014*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Dzięcioł-Kurczoba B., 2020, Analiza wyników egzaminu maturalnego z geografii zachętą do zmiany metod kształcenia, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 61–73.
- Dzięcioł-Kurczoba B., Chrzastowska-Wachtel A., 2021, Zmiany wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2015–2020 i ich przyczyny, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.) *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 223–240.
- Fisher R., 1999, *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa.
- Fiszbak J. (red.), 2002, *Łódź i okolice – konspekty i scenariusze lekcji edukacji regionalnej*, Literatura, Łódź.
- Flynn K.C., 2018, Improving Spatial Thinking Through Experiential-Based Learning Across International Higher Education Settings, *International Journal of Geospatial and Environmental Research*, nr 5(3), article 4 (<https://dc.uwm.edu/ijger/vol5/iss3/4>; dostęp: 30.10.2022).
- Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Forman E.A., Cazden C.C., 1995, Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań, s. 147–179.

- Gadacz T., 1988, Prawda w „nowym myśleniu” Franza Rosenzweiga, [w:] B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), *Rozum i słowo. Eseje dialogiczne*, Kraków, s. 85.
- Gadacz T., 1991, Wychowanie jako spotkanie osób, *Znak*, nr 3, s. 62.
- Gardner H., 2002, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Gersmehl P.J., Gersmehl C.A., 2006, Wanted: A concise list of neurologically defensible and assessable spatial-thinking skills, *Research in Geographic Education*, nr 8(1), s. 5–38.
- Gersmehl P.J., Gersmehl C.A., 2007, Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and “educability”, *Journal of Geography*, nr 106(5), s. 181–191.
- Gersmehl P.J., Gersmehl C.A., 2011, Spatial Thinking: Where Pedagogy Meets Neuroscience, *Problems of Education in the 21st Century*, nr 27, s. 48–66.
- Głowacz A., 2014, *Rola geografii w edukacji szkolnej. Studium porównawcze wybranych krajów europejskich*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Goldin-Meadow S., 2011, Learning through gesture. WIREs (Wiley Interdisciplinary Reviews), *Cognitive Science*, nr 2, s. 595–607.
- Golledge R.G., 2002, The nature of geographic knowledge, *Annals of the Association of American Geographers*, nr 92(1), s. 1–14.
- Golledge R.G., Marsh M.J., Battersby S.E., 2008, A conceptual framework for facilitating geospatial thinking, *Annals of the Association of American Geographers*, nr 98(2), s. 285–308.
- Gołębiak B.D., Zamorska B., 2014, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Górniewicz J., 2017, Mistrz, nauczyciele, wychowawca pokoleń, *Pedagogika Społeczna. Pokolenia i generacje*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, nr 2(64), s. 9–32.
- Górny J., 2021, Propozycje zmian w egzaminie maturalnym z geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 255–265.
- Górska J., Lubelska M., Tracz M. (red.), 1998, *Miejsce geografii w reformowanym systemie edukacji. Materiały z konwersatorium*, Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział Edukacji Geograficznej, Druk. Zakłady Poligraficzne, Kraków.
- Granados-Sánchez J., 2022, Levels of Transformation in Sustainable Curricula: The Case of Geography Education, *Sustainability*, nr 14(4481) (<https://doi.org/10.3390/su14084481>; dostęp: 22.10.2022).
- Groenwald M., 2005, Konstruktywizm w budowaniu szkolnej wiedzy geograficznej, [w:] K. Kopeć (red.), *Współczesne formy i metody w dydaktyce geografii*, Wydawnictwo „Bernardinum”, Gdynia – Pelplin, s. 17–26.
- Groenwald M., 2006, Postawy uczniów i nauczycieli a kształcenie geograficzne, [w:] Kopeć K. (red.), *Wybrane zagadnienia kształcenia geograficznego na początku XXI wieku*, WSiP, Warszawa, s. 59–67.
- Groenwald M., 2008, Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Prace WNoZ UŚ, nr 47, s. 70–77.
- Groenwald M., 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Groenwald M., 2015, Kontrowersje wokół dydaktyki geografii, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, Sectio B, nr 1 (LXX), s. 141–151.
- Groenwald M., 2016, Odpowiedzialność badacza za badania naukowe oraz wynikające z nich wnioski, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, s. 19–33.



- Groenwald M., 2019, Wzajemność w uczeniu się, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 64(1) (<https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1842>; dostęp: 22.10.2022).
- Groenwald M., Plit F., Rodzół J., Szkurlat E., Tracz M., 2008, *Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce*, [w:] R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, Warszawa, nr 38, s. 5–17.
- Groenwald M., Sypniewski J., 2021, Znaczenie trafności dla jakości zadań sprawdzających uczniowskie umiejętności na przykładzie zadań z Informatora o egzaminie ósmoklasisty z geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 139–156.
- GUNi. Higher Education in the World 4, 2011, *Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action*, Palgrave MacMillan: London, UK.
- Guz S., 2000, Organizacja pracy uczniów w średniej szkole Montessori: na przykładzie Szkoły Woods w Houston w stanie Teksas, *Wychowanie na co Dzień*, 1/2, s. 3–7.
- Habermaś J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hegarty M., Montello D., Richardson A., Ishikawa T., Lovelace K., 2006, Spatial abilities at different scales: Individual differences in aptitude-test performance and spatial-layout learning, *Intelligence*, nr 34(2), s. 151–176.
- Hegarty M., Richardson A.E., Montello D.R., Lovelace K., Subbiah I., 2002, Development of a self-report measure of environmental spatial ability, *Intelligence*, nr 30, s. 425–447.
- Heidegger M., 1974, Budować, mieszkać, myśleć, *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, nr 6(18), s. 137–152.
- Hejnicka-Bezwińska T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Herrera J.S., Riggs E.M., 2013, Relating gestures and speech: An analysis of students' conceptions about geological sedimentary processes, *International Journal of Science Education*, nr 35(12), s. 1979–2003.
- Hessen S., 1997, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Hibner J., 2013, Etyka i autorytet nauczyciela szczególną potrzebą współczesnej szkoły, *Studia Dydaktyczne*, nr 24–25, s. 55–64.
- Hibszer A., 1996, „Mała ojczyzna” w nauczaniu geografii, *Czasopismo Geograficzne*, t. LXVII, nr 1, s. 93–106.
- Hibszer A., 2008, Koncepcja edukacji regionalnej i ekologicznej w ujęciu prof. Marii Z. Pulinowej – Dni Ziemi w Sosnowcu, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 51–58.
- Hibszer A., 2010, Geograficzna koncepcja edukacji regionalnej (Wybrane zagadnienia), [w:] E. Szkurlat (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 101–113.
- Hibszer A., 2011, Perceiving geography as a school subject by pupils of lower secondary school (in the cities of Silesian voivodeship), *Prace i Studia Geograficzne*, t. 48, s. 97–109.
- Hibszer A., Michalski T. (red.), 2006, *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002–2006*, Komisja Edukacji Geograficznej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Pelplin, Drukarnia Bernardinum Sp z o.o.
- Homplewicz J., 2000, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa, s. 5–237.
- Huynh N.T., Sharpe B., 2013, An assessment instrument to measure geospatial thinking expertise, *Journal of Geography*, nr 112, s. 3–17.
- Informator o egzaminie maturalnym z geografii od roku szkolnego 2014/2015*, 2013, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.

- Informator o egzaminie ósmoklasisty z geografii od roku szkolnego 2021/2022*, 2020, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Informator. Sylabus, 2002, *Matura z geografii 2002*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Informator. Sylabus, 2005, *Matura z geografii 2005*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- International Charter on Geographical Education, 2016, IGU, Commission on Geographical Education, Beijing (<http://www.igu-cge.org/2016-charter/>; dostęp: 25.02.2018).
- Ishikawa T., 2013, Geospatial thinking and spatial ability: An empirical examination of knowledge and reasoning in geographical science, *The Professional Geographer*, nr 65(4), s. 636–646.
- Ishikawa T., Montello D., 2006, Spatial knowledge acquisition from direct experience in the environment: Individual differences in the development of metric knowledge and the integration of separately learned places, *Cognitive Psychology*, nr 52(2), s. 93–129.
- Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, 1979, [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html); dostęp: 22.10.2022).
- Jażdżewska I., 2014, *Statystyka dla geografów*, Wydawnictwo UE, Łódź.
- Jo I., 2018, Spatial thinking in secondary geography: A summary of research findings and recommendations for future research, *Boletim Paulista de Geografia*, nr 99, s. 200–212.
- Jo I., Bednarz S.W., 2009, Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality, *Journal of Geography*, nr 108(1), s. 4–13.
- Jo I., Bednarz S.W., 2011, Textbook questions to support spatial thinking: Differences in spatiality by question location, *Journal of Geography*, nr 110(2), s. 70–80.
- Jo I., Bednarz S.W., 2014a, Developing pre-service teachers' pedagogical content knowledge for teaching spatial thinking through geography, *Journal of Geography in Higher Education*, nr 38(2), s. 301–313 (<https://doi.org/10.1080/03098265.2014.911828>; dostęp: 22.10.2022).
- Jo I., Bednarz S.W., 2014b, Dispositions Toward Teaching Spatial Thinking Through Geography: Conceptualization and an Exemplar Assessment, *Journal of Geography*, nr 113(5), s. 198–207.
- Jo I., Bednarz S., Metoyer S., 2010, Selecting and Designing Questions to Facilitate Spatial Thinking, *The Geography Teacher*, nr 7(2), s. 49–55.
- Jurgiel A., 2009, Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2(10).
- Jurgiel-Aleksander A., 2016, Dorosły w świadomości przedszkolaka. Esej prawie naukowy, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 1(32).
- Kaczmarek J., 2019, Drogi myślenia w geografii społecznej, *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, nr 46, s. 7–18.
- Karcz A., 2020, Tu zaczyna się Warszawa. Z Warszem i Sawą na Bródnowskim Grodzisku, *Geografia w Szkole*, nr 1, s. 32–35.
- Karta Regionalizmu Polskiego*, 1994, Wrocław.
- Kaszuba M., 2008, *Opis wydarzenia spotkania na podstawie fenomenologicznych ujęć Antoniego Kępińskiego i Józefa Tischnera*, Wyd. Filozoficzny PAT w Krakowie, Kraków, s. 7–58.
- Kądziółka J., 1996, Nauczyciel geografii, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 191–194.
- Kerski J.J., Demirci A., Milson A., 2013, The global landscape of GIS in secondary education, *Journal of Geography*, nr 112(6), s. 232–247.

- Kiepas A., 1996, Personalizm – idee, stanowiska, konsekwencje, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*, WSiP, Warszawa, s. 48–57.
- Klenowski V., Wyatt-Smith C., 2012, The impact of high stakes testing: the Australian story, *Assessment in Education, Principles, Policy & Practice*, 19(1), s. 65–79 (<https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.592972>; dostęp: 22.10.2022).
- Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2019, Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1(25), s. 7–18.
- Kohlberg L., Mayer R., 2000, Rozwój jako cel wychowania, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 21–66.
- Koman W., 2015, Technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy nauczycieli geografii i przyrody – wnioski i spostrzeżenia, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, t. 5, s. 195–204.
- Kopeć K., 2006, Znaczenie geografii według uczniów liceum ogólnokształcącego, [w:] T. Komornicki, Z. Podgórski (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii: geografia społeczno-ekonomiczna, dydaktyka*, Ogólnopolski Zjazd Geografów i 55. Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Toruń, 13–17 września 2006 r., s. 318–323.
- Kossowska M., 2004, Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych, [w:] A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 47–64.
- Kostera M., Rosiak A., 2005, *Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić, by...*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kot A., 2015, Racjonalności edukacyjne uczestników kształcenia metodą e-learningu. Zbiorowe studium przypadku studentów i ich nauczycieli akademickich, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, t. 5, s. 29–42.
- Koter M. (kier. zespołu), Kulesza M., Liszewski S., Nalewajko J., Salm J., Siciński J., Suliborski A., Wieczorek T., 1997, *Studium wiedzy o regionie. Informator programowy kształcenia regionalnego*, ŁTN, Łódź.
- Koter M., Liszewski S., Suliborski A., 1999, *Łódź i region Polski Środkowej. Podręcznik wiedzy o regionie dla liceów*, ŁTN, Łódź.
- Koter M., Liszewski S., Suliborski A., Wieczorek T., 2002, *Łódź i województwo. Podręcznik wiedzy o regionie dla gimnazjum*, ŁTN, Łódź.
- Kozłowski W., 1993, Postawy i nastawienia, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 611–615.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kutrowska B., 2008, Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych, [w:] P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 49–60. (Spojrzenie\_na\_rolę\_nauczyciela\_z\_perspektywy\_roznych\_oczekiwan.pdf; dostęp: 22.10.2022).
- Kuźma E., 2006, Konstruktywizm, [w:] E. Kuźma, A. Skrendo, J. Madejski (red.), *Konstruktywizm w badaniach literackich. Antologia*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 1–12.

- Kwaśnica R., 2003, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 2.
- Kwiatkowska H., 2005, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiatecki Z., 1990, Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4.
- Lachowicz-Tabaczek K., 2004, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*, GWP, Gdańsk.
- Lasota A., Pisarzowska E., 2016, Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, nr 4, 1(7), s. 77–88.
- Leiva-Brondo M., Lajara-Camilleri N., Vidal-Meló A., Atarés A., Lull C., 2022, Spanish University Students' Awareness and Perception of Sustainable Development Goals and Sustainability Literacy, *Sustainability*, nr 14, 4552 (<https://doi.org/10.3390/su14084552>; dostęp: 22.10.2022).
- Lejman J., 2013, Człowiek a przestrzeń – przebywanie w przestrzeni (o filozofii „spacjo-centrycznej” (uwag kilka), *Wschodni Rocznik Humanistyczny*, IX, s. 323–337.
- Lenzen D. (red.), 2003, *Podstawowe pojęcia pedagogiczne: agresja– interdyscyplinarność*, Wydawnictwo Mater, Berlin – Szczecin.
- Liben L.S., 2006, Education for Spatial Thinking, [w:] A.K. Renninger, I.E. Sigel, *Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice*, t. 4, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., s. 197–147.
- Lindeenfield L., 1994, *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, RAVI, Łódź.
- Lisowski A., 2005, Geografia jako nauka chorologiczna, [w:] W. Maik, K. Rembowska, A. Suliborski (red.), *Geografia jako nauka o przestrzeni, środowisku i krajobrazie. Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 25–49.
- Lisowski A., 2014, *Typy przestrzeni a geografia*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, t. 24, s. 7–18.
- Liszewski S., 1999, Rola geografii w procesie edukacji społeczeństwa polskiego na przestrzeni dziejów, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz, K. Kłysik (red.), *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa: materiały XLVIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, Łódź, 9–11 września 1999 r., t. 2, Problemy nauczania geografii, Łódź, PTG Oddz., s. 13–24.
- Luhmann N., 2006, *Rozmowa Niklasa Luhmanna z Johannem Lischką*, [w:] E. Kuźma, A. Skrendo, J. Madejski (red.), *Konstruktywizm w badaniach literackich. Antologia*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 25–46.
- Łapińska R., Żebrowska M., 1992, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Madurowicz M., 2019, Nieoczywiści nauczyciele geografii. Kilka myśli o postrzeganiu świata, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 65–73.
- Mastalski J., 2015, Aksjologiczne „pułapki” współczesnej edukacji, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, s. 115–126.
- Materska M., 1978, *Produktywne i reproduktywne wykorzystanie wiadomości w różnych fazach uczenia się*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Metoyer S., Bednarz R., 2017, Spatial thinking assists geographic thinking: Evidence from a study exploring the effects of geospatial technology, *Journal of Geography*, nr 116(1), s. 20–33.
- Michalczyk J., 1990, *Gustaw Wuttke jako dydaktyk*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Michalczyk J., 1999, Polska myśl dydaktyczna w zakresie geografii wobec osiągnięć współczesnych, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, Lublin – Polonia, Sectio B, LIV 17, s. 333–345.
- Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej, 1992.
- Mika S., 1972, *Wstęp do psychologii społecznej*, PWN, Warszawa, s. 65–67.
- Mikita K. (red.), 1999, *Leśna ścieżka dydaktyczno-rekreacyjna Źródelko*, WING, Załęcze Wielkie.
- Miksza M., Łatacz E., 2004, Metoda Montessori, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (M–O), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 173–180.
- Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych*, tłum. S. Zabielski, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.
- Mochnacki R., 1962, O kształceniu myślenia i wyobraźni przestrzennej w procesie nauczania geografii (spotykane błędy i drogi ich zwalczania), *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Krakowie. Prace Geograficzne*, nr 10, s. 221–236.
- Morbitzer J., 2010, Szkoła w pułapce Internetu, [w:] J. Morbitzer (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*, Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Mordawski J.G., 1999, *Geograficzna edukacja regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Mularczyk M., 1992, Postawy uczniów wobec geografii jako przedmiotu szkolnego, *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 122–125.
- Mularczyk M., 2005, Związek mojego miasta z regionem, *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 96–100.
- Mularczyk M., 2011, From fascination to indifference – changes in students' attitudes towards geography as a school subject in 1989–2009, *Prace i Studia Geograficzne*, t. 48, s. 87–95.
- Mularczyk M., Kowalska A., 2003, Postawy gimnazjalistów wobec geografii szkolnej, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 272–276.
- Muras B. (red.), 2009, *Edukacja regionalna dla łódzkich szkół*, ŁCDNiKP, Łódź.
- Nałkowski W., 1925, *Zarys metodyki geografii*, Warszawa.
- National Research Council, 2006, *Learning To Think Spatially*, Washington, DC: National Academy Press.
- Nawroczyński B., 1957, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Newcombe N., 2010, Picture this: Increasing math and science learning by improving spatial thinking, *American Educator*, nr 34(2), s. 29–43.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2000, O pojęciu kształcenia, [w:] B. Niemierko (red.), *Pedagogika, pomiar dydaktyczny i ocenianie szkolne*, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 6–8.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa, WSiP.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Niemierko B., 2010, Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Terazniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Terazniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, Kraków, Grupa Tomami.
- Niżnik J., 2010, Przedmowa do wydania drugiego, [w:] P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. VII–XI.

- Nowak M., 2006, Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a praktycznością, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 145–170.
- Obuchowski K., 2007, *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Odell V., Molthan-Hill P., Sterling S., 2020, Transformative education to address all sustainable development goals, [w:] *Quality Education, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, Springer: Berlin, Germany.
- Okoń W., 1987, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olbrycht K., 1998, Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”, *Gazeta Uniwersytecka UŚ*, nr 2(58) (<http://gazeta.us.edu.pl/node/194851>; dostęp: 30.10.2022).
- Olbrycht K., 2002, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Olenderek T., 2008, Funkcja jako cecha przestrzeni, *Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej*, nr 10(3), s. 61–69.
- Ormand C.J., Shipley T.F., Tikoff B., Dutrow B., Goodwin L., Hickson T., Atit K., Gagnier K., Resnick I., 2017, The Spatial Thinking Workbook: A Research-Validated Spatial Skills Curriculum for Geology Majors, *Journal of Geoscience Education*, nr 65(4), s. 423–434.
- Osuch W., 2012, Sylwetka absolwenta studiów geograficznych a jego kompetencje (studium porównawcze), [w:] Z. Podgórski, L. Szkurląt (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace KEG PTG, t. 2, s. 171–191.
- Osuch W., 2018, Reforma systemu edukacji a nowe kompetencje nauczycieli geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurląt (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 91–105.
- Parczewska T., 2015, *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa. Wielość perspektyw i znaczeń*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Paris S.G., Ayers L.A., 1997, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa.
- Parkhurst H., 1928, *Wychowanie według planu daltońskiego*, Wydawnictwo Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa.
- Pearson A.T., 1994, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Peräkylä A., 2009, *Analiza rozmów i tekstów*, tłum. A. Figiel, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Perrot E., 1995, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., 1981, *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, PWN, Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Piotrowska I., 2020, Infraza w poszukującym kształceniu geograficznym, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurląt (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 133–147.
- Piróg D., 2011, Rodzaje specjalności w geograficznym kształceniu akademickim w Polsce – moda czy odpowiedź na potrzeby rynku pracy, [w:] M. Tracz, E. Szkurląt (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace KEG PTG, t. 1, s. 153–161.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Piróg D., Tracz M., Gurgul B., 2007, Motywy wyboru geografii na maturze a wyniki egzaminu maturalnego (studium przykładowe), [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Kraków: PTDE, s. 664–673.
- 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. 121–129.
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Piskorz S., Tracz M., 1999, *Słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Piskorz S., Tracz M., 2016, *Nowy słownik bibliograficzny polskich dydaktyków geografii*, Wydawnictwo Salezjańskie, Kraków.
- 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.
- Podgórski Z., Charzyński P., 2014, Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu, [w:] E. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce. Wybrane problemy*, Prace KEG PTG, t. 3, s. 205–219.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami. Szkoła podstawowa. Geografia*, 2017, ORE.
- Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2009, t. 5, s. 159.
- Polackówna M., 1925, Plany nauczania geografii wedle Wielkiej Komisji Edukacyjnej jej drogowskazy dla współczesnych, [w:] *Pokłosie geograficzne. Zbiór prac poświęconych Eugeniuszowi Romerowi*, Książnica Atlas, Lwów – Warszawa.
- Polackówna M., 1929, Potrzeba rozbudowy geografii w szkole średniej ogólnokształcącej, *Czasopismo Geograficzne*, nr 7(2–3), s. 107–112.
- Potulicka E., 2003, Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form, [w:] R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Program wychowania w przedszkolu*, nr DKO-4013-1/92.
- Przybylska L., 2016, Dlaczego (nie) zapisałeś się na tutoring? Motywy (nie)zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną studentów geografii Uniwersytetu Gdańskiego, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, s. 225–238.
- Puertas-Aguilar M.A., Conway B., de Lázaro-Torres M.-L., Rafael de Miguel González R.M., Donert K., Lindner-Fally M., Parkinson A., Prodan D., Wilson S., Zwartjes L., 2022, A teaching model to raise awareness of sustainability using geoinformation, *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie VI: Geografía, nr 24(15), s. 23–42 (<https://doi.org/10.5944/et-fvi.15.2022.33687>; dostęp: 30.10.2022).
- Pulinowa M.Z., 1991, Próba spojrzenia na przeszłość i przyszłość szkolnej geografii, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 280–283.
- Pulinowa M.Z., 1994a, Propozycje założeń programowych międzyprzedmiotowej ścieżki edukacji środowiskowej, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 225–230.
- Pulinowa M.Z., 1994b, Teoretyczne podstawy nauczania geografii, *Czasopismo Geograficzne*, nr 65(3–4), s. 357–367.
- Pulinowa M.Z. (red.), 1996, *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*, WSiP, Warszawa.
- Pulinowa M.Z., 1999, Związek ucznia z ziemią, czyli o kształtowaniu tożsamości w edukacji geograficznej, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 195–199.

- Pulinowa M.Z. 2000, O kształtowaniu tożsamości kulturowej młodzieży w przestrzeni miejskiej, *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, nr 4, s. 109–119.
- Pulinowa M.Z., 2002, Spojrzenie geografa na przestrzeń regionu, [w:] *Krajobraz jako wizjonerunek tożsamości regionalnej (zagrożenia, ochrona i kształtowanie)*, Fundacja Przestrzeni Górnośląska, Katowice.
- Pulinowa M.Z., 2003, Ziemia jako wartość w edukacji dziecka, [w:] B. Dymara, M. Łopatkowa, M.Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości*, cz. II: *Poszukiwanie ładu umysłu i serca*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 99–160.
- Pulinowa M.Z., 2004, Idea swojskości w szkole – zarys problemu, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Instytut Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, s. 126–132.
- Pulinowa M.Z., 2008, O moich przestrzeniach wewnętrznych, *Gazeta Uniwersytecka UŚ*, nr 1(161) (<https://gazeta.us.edu.pl/node/237821>; dostęp: 15.09.2022).
- Quinn P., Doran M., Papafragou A., 2011, Does changing the reference frame affect infant categorization of the spatial relation BETWEEN?, *Journal of Experimental Child Psychology*, nr 109(1), s. 109–122.
- Rak G., 2000, Poczucie przynależności terytorialnej młodzieży licealnej Dolnego Śląska, *Studia nad rozwojem Dolnego Śląska*, nr 5(6), Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, Wrocław.
- Ratajczak-Szczerba M., 2016, Zajęcia terenowe (fieldwork) w kształceniu geograficznym, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, t. 6, s. 213–224.
- Reykowski J., 1977, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa,
- Robson S., 2012, *Developing Thinking and Understanding in Young Children: An Introduction for Students*, Routledge, New York.
- Rodzoń J., 1999, Rozwój polskiej dydaktyki geografii na tle myśli pedagogicznej XX wieku, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, Sectio B, nr 54, s. 311–331.
- Rodzoń J., 2006, Tożsamość terytorialna jako wyraz więzi człowieka ze środowiskiem, [w:] J. Michalczyk (red.), *Człowiek a środowisko*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Kuratorium Oświaty w Lublinie, Lublin, s. 45–50.
- Rodzoń J., Dzieciol-Kurczoba B., Górny J., 2021, Zasady oceniania i punktowania zadań na maturze z geografii w latach 2015–2020, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 11, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 241–253.
- Rodzoń J., Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2008, Transformacje geografii szkolnej, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 99–108.
- Rybicka E., 2019, Geopoetyka – miejsca wspólne geografii i literatury, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 51–63.
- Sadoń-Osowiecka T., 2006, Nowe na gruncie tradycji. Konstruktywistyczne podejście do nauczania geografii?, [w:] T. Komornicki, Z. Podgórski (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna. Dydaktyka*, Dokumentacja Geograficzna, nr 33, s. 358–361.
- Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.



- Sadoń-Osowiecka T., 2010, Funkcje oceniania według studentów – przyszłych nauczycieli geografii. Refleksje dydaktyka przedmiotowego, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Gdańsk, Uniwersytet Gdański, s. 589–594.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011a, Inspiracje psychologiczne i pedagogiczne w dydaktyce geografii, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach*, Prace KEG PTG, t. 1, s. 55–65.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011b, Ku holistycznym i humanistycznym ujęciom szkolnej geografii, *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 11–15.
- Sadoń-Osowiecka T., 2011c, Wacław Nałkowski jako prekursor konstruktywistycznego podejścia do edukacji geograficznej, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica*, nr 2, s. 78–89.
- Samulowska M., Wyka E., 2015, Nauczanie z wykorzystaniem narzędzi GIS – przykłady rozwijania umiejętności analizowania informacji przestrzennych, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, t. 5, s. 89–104.
- Satel S., 2021, Rozróżnić mózg i umysł, (<http://www.psychologia.edu.pl/obserwatorium-psychologiczne/1728-rozroznic-mozg-i-umysl.html>; dostęp: 13.03.2021).
- Sawicki M., 1995, Nauczanie geografii metodą Montessori, *Poznaj Świat*, nr 7/8, s. 80–81.
- Schatzki T.R., 1991, Spatial Ontology and Explanation, *Annals of the Association of American Geographers*, nr 81(4), s. 650–670.
- Schilling K., 2011, *Montessori Approach to Teaching/Learning and Use of Didactic Materials* (<https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Schilling-11.pdf>; dostęp: 20.10.2022)
- Scholz M.A., Huynh N.T., Brysch C.P., Scholz R.W., 2014, An evaluation of university world geography textbook questions for components of spatial thinking, *Journal of Geography*, nr 113(5), s. 208–219.
- Schussler D.L., Stooksberry L.M., Bercaw L.A., 2010, Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness, *Journal of Teacher Education*, nr 8 (<https://doi.org/10.1177/0022487110371377>; dostęp: 23.10.2022).
- Schütz A., 2008, *O wielości światów*, Nomos, Kraków.
- Singer M., Radinsky J., Goldman S.R., 2008, The role of gesture in meaning construction, *Discourse Processes*, nr 45, s. 365–386.
- Soja E.W., 2010, Seeing Nature Spatially, [w:] D. Albertson, C. King (ed.), *Without Nature? A New Condition for Theology*, New York, NY: Fordham University Press, s. 181–202.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2020*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2021*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2022*, Geografia, CKE, Warszawa.
- Stemplewska-Zakowicz K., 1996, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Leopoldinum fundacji dla Rozwoju Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Sterling S., 2004, Higher education, sustainability, and the role of systemic learning, [w:] P.B. Corcoran, A.E.J. Wals (red.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, s. 49–70.

- Strelau J., 2016, Czy minęła era mistrzów? *Magazyn Polskiej Akademii Nauk*, 1/45. [http://journals.pan.pl/Content/112587/PDF/017%20felieton%20strelau\\_pol.pdf](http://journals.pan.pl/Content/112587/PDF/017%20felieton%20strelau_pol.pdf); dostęp: 23.10.2022).
- Stróżewski W., 1992, *W kręgu wartości*, Kraków.
- Stróżyński K., 2010, Ocenianie kształtujące w polskiej szkole, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, Kraków, Grupa Tomami.
- Suliborski A., 1991, Istota i funkcja geografii a system edukacji, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 272–275.
- Sypniewski J., 2018, Tam, gdzie nie sięga przestrzeń geograficzna. Kosmos w szkole, kosmos w podstawie?, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 169–180.
- Szczeklik A., 1997, O sztuce lekarskiej, [w:] K. Janowska, P. Muchalski (red.), *Rozmowy na koniec wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 265–278.
- Szkudlarek T., 1992, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szkurlat E., 1992, *Poznaj swoje miasto. Materiały krajoznawcze*, Regionalna Pracownia Krajoznawcza PTTK, Łódź.
- Szkurlat E., 1998, Pojęcia „mała ojczyzna” i „patriotyzm lokalny” w świadomości młodzieży, [w:] M. Rzętała, T. Szczypek (red.), *Geografia w kształtowaniu i ochronie środowiska oraz transformacji gospodarczej regionu górnośląskiego*, t. II, Oddział Katowicki PTG, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 220–221.
- Szkurlat E., 1999, Więź z miejscem zamieszkania wśród uczniów szkół średnich Łodzi i regionu łódzkiego, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz, K. Kłysik (red.), *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 2, Materiały XLVIII Zjazdu PTG, Łódź, s. 105–112.
- Szkurlat E., 2004a, W stronę geografii z „ludzką twarzą”, [w:] M. Tracz, Z. Zioło (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków, s. 158–166.
- Szkurlat E., 2004b, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szkurlat E., 2008, *Dydaktyka geografii*, [w:] A. Jackowski, A. Richling, S. Liszewski (red.), *Historia geografii polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 280–295.
- Szkurlat E., 2015, E-learning w geograficznym kształceniu akademickim – szanse, wyzwania, zagrożenia, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, t. 5, s. 55–71.
- Szkurlat E., 2020, Istota poszukującego uczenia się a hierarchizacja metod kształcenia geograficznego, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 11–27.
- Szkurlat E. (red.), 2005, *Moja „mała ojczyzna” – Łódź i region Polski Środkowej. Podręcznik do edukacji regionalnej w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Szkurlat E. (red.), 2010, *Teoretyczne podstawy edukacji regionalnej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Szkurlat E., Hibszer A., 2019, W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 11–22.
- Szkurlat E., Adamczewska M., Dzięcioł-Kurczoba B., 2022, Postrzeganie edukacji geograficznej i jej społecznej roli w Polsce, *Czasopismo Geograficzne*, nr 93(4), s. 665–701.

- Szkurlat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 18–22.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2018, Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 13–31.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019a, Komentarz do podstawy programowej liceum i technikum, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, s. 44–109.
- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019b, *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej. Geografia*, MEN, ORE, Warszawa.
- Szmidt Z., 2018, Moje miasto – Pabianice. Metoda projektów na geografii, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 22–23.
- Szmidt Z., 2019, Rajd krajoznawczy – atrakcyjny sposób na poznawanie najbliższej okolicy, *Geografia w Szkole*, nr 2, s. 37–39.
- Szmidt Z., 2021, Poznajemy własny region – wirtualna wycieczka geograficzna na przykładzie Ziemi Łódzkiej, *Geografia w Szkole*, nr 4, s. 33–35.
- Szmiigel K., 2012, Waloryzacja edukacyjna województwa małopolskiego na podstawie wyników egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, s. 103–112.
- Środowisko społeczno-przyrodnicze*, nr DKO-4014-1/92.
- Świderek K., 2013, *Źródła danych zastanych*, [w:] R. Boguszewski, A. Maj (red.), *Analiza danych zastanych. Przewodnika dla studentów*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Świątek A., 2019, Mniejszości narodowe i etniczne w polskich podstawach programowych i podręcznikach szkolnych – egzemplifikacja koncepcji „geografii ciszy” na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej, [w:] J. Angiel, E. Szkurlat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 9, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań – Warszawa, s. 119–131.
- Thurstone L.L., 1938, *Primary mental abilities*, Chicago: University of Chicago Press.
- Tischner J., 1984, Etyka wartości i nadziei, [w:] J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, W drodze, Poznań, s. 55–152.
- Tischner J., 1997, *Jak żyć?* Wydawnictwo TUM, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archikatedralnej, Wrocław.
- Tomaszewski B., Vodacek A., Parody R., Holt N., 2015, Spatial Thinking Ability Assessment in Rwandan Secondary Schools: Baseline Results, *Journal of Geography*, nr 114(2), s. 39–48.
- Tracz M., 2011, Diagnoza osiągnięć uczniów z geografii na egzaminie gimnazjalnym – refleksje dla praktyki edukacyjnej, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław, s. 573–580.
- Tracz M., 2013, Wpływ egzaminów zewnętrznych na nauczanie geografii, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmiigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Gniezno, s. 440–448.
- Uhlenwinkel A., 2014, Factual knowledge and conceptual understanding, *Geography*, nr 99(1), s. 28–35.
- Uljens M., 2006, Dydaktyka szkolna, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 105–251.

- Urbaniak-Zajac D., 2016, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Uttal D.H., Cohen C.A., 2012, Spatial thinking and STEM education. When, why, and how? *Psychology of Learning and Motivation – Advances in Research and Theory*, nr 57(35), s. 147–181.
- Warf B., Arias S. (red.), 2008, *The Spatial Turn. Interdisciplinary Perspectives*, Routledge, New York.
- Werwicki A., 1979, Modelowa sylwetka nauczyciel geografii, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 226–230.
- Wiecki W., 2018, Pułapki edukacji geograficznej. Refleksje nauczyciela geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 193–199.
- Wilczyński W., 2011, *Ideowe źródła i tożsamość geografii*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Winklewski J., 1969, *Rysunek w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.
- Winklewski J., 1988, *Nauczanie podstaw geografii*, WSiP, Warszawa.
- Witkowski L., 2009, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Woźniowski M., 1929, System daltoński w nauczaniu geografii, *Czasopismo Geograficzne*, nr 7(2–3), s. 146–149.
- Wójcik M., 2016, Koncepcja „przedstawień przestrzennych” (spatial representations) w geografii człowieka, *Podstawowe idee i koncepcje w geografii*, t. 9: *Nowe i stare perspektywy oraz ujęcia w geografii na przełomie XX i XXI wieku*, s. 123–139.
- Wójtowicz B., 2010, *Geografia, rozwój zrównoważony, edukacja ekologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Wuttke G., 1963, *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.
- Wuttke G., 1965, *O początkach nauczania geografii*, PZWS, Warszawa.
- Wygotski L., 1989, *Myslenie i mowa*, PWN, Warszawa.
- Zajac S., 1997, Sprawdzanie osiągnięć i ocena uczniów z geografii, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 157–170.
- Zakrzewska-Oleędzka D., Markowska-Manista U., 2019, „Obdarzanie obopólne” – mistrz i uczeń w indywidualnym i wspólnym świecie naukowym, *Studia z Teorii Wychowania*, t. X, nr 1 (26), s. 237–255.
- Zarychta R., 2018, Technologie geoinformacyjne na lekcjach geografii – propozycje praktyczne, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 181–191.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2015, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2016, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2017, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2018, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2019, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2020, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2021, CKE, Warszawa.
- Zasady oceniania rozwiązań zadań. Geografia. Poziom rozszerzony*, 2022, CKE, Warszawa.
- Zatorski M., 2018, Praktyczne aspekty realizacji zajęć terenowych z geografii w nowej reformowanej szkole – rozwiązania organizacyjne i metodyczne, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, t. 8, s. 203–218.

- Zwartjes L., de Lazaroy Torres M.L., Donert K., Buzo Sanchez I., de Miguel Gonzalez R., Woloszynska-Wisniewska E., 2017, *Literature review on spatial thinking*, GI Learner project.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

### Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129), <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.aspx?id=WDU19990140129>; dostęp: marzec 2021).
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 9 maja 2002).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019, poz. 373).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.).
- Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 r. Prawo ochrony środowiska (Dz.U. 2001, nr 62, poz. 627).

### Źródła internetowe

- Cele Zrównoważonego Rozwój <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/cele-zrownowazonego-rozwoju> (dostęp: 30.10.2022).
- Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/rozwoj-zrownowazony;3969442.html> (dostęp: 30.11.2022).
- Gentile P.G., *Savoir-vivre. Dykjonarz akademicki*, Wydawnictwo Naukowe WNPiD UAM, Poznań 2018, [https://wnpid.amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0019/136261/Savoir-vivre.-Dykjonarz-akademicki-Pietro-Giovanni-Gentile.pdf](https://wnpid.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0019/136261/Savoir-vivre.-Dykjonarz-akademicki-Pietro-Giovanni-Gentile.pdf) (dostęp: 28.10.2022)
- Jan Paweł II, 1996, *Orędzie do młodych całego świata z okazji XI Światowego Dnia Młodzieży*, <https://jp2online.pl/obiekt/orędzie-do-młodych-całego-swiata-z-okazji-xi-swiatowego-dnia-mlodziezy;T2JqZWN0OjI4MDC=>
- Kłoczkowski J.A. OP 1996–1998, *W poszukiwaniu mistrza*, <http://mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm> (dostęp: 30.11.2022).
- Olbrycht K., b.d., *Istota wychowania personalistycznego*, <https://www.stowarzyszeniefidese-ratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf> (dostęp: 14.02.2022).

- Opoka, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/encykliki/laborem.html#m5](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/laborem.html#m5) (dostęp: 30.10.2022).
- Program GLOBE – *Global Learning and Observations to Benefit the Environment*, [www.globe.gov](http://www.globe.gov) (dostęp: 30.11.2022).
- Raport 2022, *Polska na drodze zrównoważonego rozwoju. Rozwój zrównoważony środowiskowo*, <https://raportsdg.stat.gov.pl/index.html> (dostęp 30.11.2022).
- Raport Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju, 1987, *Nasza wspólna przyszłość*, <https://www.teraz-srodowisko.pl> (dostęp: 30.11.2022).
- Słownik języka polskiego PWN, 2022, <https://sjp.pwn.pl> (dostęp: 30.11.2022).
- UNEP/GRID-Warszawa, <http://gridw.pl/> (dostęp: 30.11.2022).
- Wojtyła K., 1969, *Osoba i czyn*, [https://jozefbizon.files.wordpress.com/2013/02/osoba\\_i\\_czyn-karol\\_wojtyla\\_wydanie\\_i\\_1969\\_r1.pdf](https://jozefbizon.files.wordpress.com/2013/02/osoba_i_czyn-karol_wojtyla_wydanie_i_1969_r1.pdf) (dostęp: 24.11.2022).



## Spis rycin

Ryc. 1. Fazy rozwoju umiejętności przestrzennych . . . . .	14
Ryc. 2. Trójwymiarowa taksonomia myślenia przestrzennego w edukacji geograficznej. . . . .	22
Ryc. 3. Cele Zrównoważonego Rozwoju . . . . .	92

## Spis tabel

Tabela 1. Zakresy działań sprzyjających kształtowaniu oraz pytań służących weryfikowaniu umiejętności myślenia przestrzennego . . . . .	18
Tabela 2. Wybrane cele kształcenia – wymagania ogólne odnoszące się do elementów wychowawczych w <i>Podstawie programowej geografii do szkoły podstawowej (2017)</i> oraz <i>Podstawie programowej geografii do liceum i technikum (2018)</i> . . . . .	69
Tabela 3. Wybrane treści nauczania – wymagania szczegółowe odnoszące się do elementów wychowawczych w <i>Podstawie programowej geografii do szkoły podstawowej (2017)</i> oraz <i>Podstawie programowej geografii do liceum i technikum (2018)</i> . . . . .	71
Tabela 4. Tematyka regionalna w podstawie programowej wiedzy o kulturze, historii i geografii. . . . .	82
Tabela 5. Charakterystyka społeczno-demograficzna respondentów . . . . .	106
Tabela 6. Wyniki weryfikacji hipotez zerowych . . . . .	107
Tabela 7. Zestawienie udziału wskazań uczniów wobec poszczególnych stwierdzeń (Wskazania uczniów wobec poszczególnych twierdzeń) . . . . .	108
Tabela 8. Znaczenie geografii jako przedmiotu szkolnego . . . . .	110
Tabela 9. Przydatność wiedzy geograficznej w życiu codziennym i nauce . . . . .	112
Tabela 10. Trudność geografii i zaangażowanie uczniów w edukację geograficzną . . . . .	114
Tabela 11. Znaczenie wiedzy geograficznej dla społeczeństwa . . . . .	116
Tabela 12. Znaczenie wiedzy geograficznej dla przyszłej kariery zawodowej . . . . .	117
Tabela 13. Zadania o poziomie wykonalności (PW) 50% i więcej w arkuszach egzaminacyjnych z geografii w latach 2015–2022 (pogrubiono poziom wykonalności zadań 70% i więcej) . . . . .	122
Tabela 14. Liczba oraz odsetek absolwentów zdających maturę z geografii w nowej formule w latach 2015–2022 . . . . .	123
Tabela 15. Podstawowe parametry statystyczne uzyskane przez zdających egzamin maturalny z geografii w latach 2015–2022 z uwzględnieniem typu szkoły (w %) . . . . .	124
Tabela 16. Liczba zadań w arkuszach egzaminacyjnych oraz poziom wykonalności zadań (w %) w latach 2015–2022 . . . . .	126
Tabela 17. Podobieństwa i różnice między procesem oceniania i ewaluacji edukacyjnej. . . . .	136
Tabela 18. Charakterystyka oceniania sumującego i oceniania kształtującego. . . . .	143



## AUTORZY MONOGRAFII

**dr Maria Adamczewska**

Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk Geograficznych  
Pracownia Dydaktyki i Promocji Geografii  
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź  
[maria.adamczewska@geo.uni.lodz.pl](mailto:maria.adamczewska@geo.uni.lodz.pl)

**dr hab. Joanna Angiel, prof. UW**

Uniwersytet Warszawski  
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych  
Katedra Geografii Regionalnej i Politycznej  
Pracownia Edukacji Geograficznej  
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa  
[j.angiel@uw.edu.pl](mailto:j.angiel@uw.edu.pl)

**dr Irena Dybska-Jakóbkiewicz**

Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Instytut Geografii i Nauk o Środowisku  
ul. Uniwersytecka 7, 25-406 Kielce  
[irena.dybska@ujk.edu.pl](mailto:irena.dybska@ujk.edu.pl)

**dr Barbara Dzieciół-Kurczoba**

Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk Geograficznych  
Pracownia Dydaktyki i Promocji Geografii  
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź  
[barbara.dzieciol@geo.uni.lodz.pl](mailto:barbara.dzieciol@geo.uni.lodz.pl)

**prof. dr hab. Maria Groenwald**

Akademia Ateneum w Gdańsku  
ul. 3 Maja 25a, 80-802 Gdańsk  
[m.groenwald@ateneum.edu.pl](mailto:m.groenwald@ateneum.edu.pl)

**dr hab. Adam Hibszer, prof. UŚ**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Przyrodniczych

Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej

ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec,

[adam.hibszer@us.edu.pl](mailto:adam.hibszer@us.edu.pl)

**dr hab. Mirosław Mularczyk, prof. UJK**

Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Geografii i Nauk o Środowisku

ul. Uniwersytecka 7, 25-406 Kielce

[miroslaw.mularczyk@ujk.edu.pl](mailto:miroslaw.mularczyk@ujk.edu.pl)

**dr hab. Iwona Piotrowska, prof. UAM**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych

Laboratorium Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej

ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań

[iwona.piotrowska@amu.edu.pl](mailto:iwona.piotrowska@amu.edu.pl)

**dr hab. Danuta Piróg, prof. UKEN**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej

Instytut Prawa, Ekonomii i Administracji

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

[danuta.pirog@up.krakow.pl](mailto:danuta.pirog@up.krakow.pl)

**dr Teresa Sadoń-Osowiecka**

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Geografii

Pracownia Dydaktyki i Edukacji Geograficznej

ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

[geotso@ug.edu.pl](mailto:geotso@ug.edu.pl)

**dr Mariola Tracz**

Polskie Towarzystwo Geograficzne, Oddział w Krakowie

ul. Gronostajowa 7, 30-387

[mtracz-62@o2.pl](mailto:mtracz-62@o2.pl)