



162

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI

162

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Geographica VI

**Innowacje w kształceniu
geograficznym i przyrodniczym**

**pod redakcją
Bożeny Wójtowicz i Wiktora Osucha**

Redaktor Naczelny: Sławomir Kurek

Zastępca Redaktora Naczelnego: Tomasz Rachwał

Rada Programowa

Gideon Biger, Zbigniew Długosz, Anatol Jakobson, Sławomir Kurek (Przewodniczący), Roman Malarz, Keisuke Matsui, Ana María Liberali, Tomasz Rachwał (Wiceprzewodniczący), Aleksandar Petrovic, Natalia M. Syssoeva, Zdeněk Szczyrba, Wanda Wilczyńska-Michalik, Witold Wilczyński, Bożena Wójtowicz, Mirosław Wójtowicz, Jiuchen Zhang, Zbigniew Ziolo

Lista recenzentów

Krystyna German, Zygmunt Górka, Jerzy Kitowski, Tomasz Komornicki, Włodzimierz Kurek, René Matlovič, Piotr Pachura, Joanna Pociask-Karteczka, Zbigniew Podgórski, Eugeniusz Rydz, Przemysław Śleszyński, Elżbieta Szkurłat, Mariusz Szubert, Zygmunt Szymła, Zdeněk Szczyrba, Marek Więckowski, Bogdan Włodarczyk, Andrzej Zborowski

Oświadczenie o wersji pierwotnej: wersja drukowana jest wersją pierwotną

Strona internetowa z dostępem do pełnych tekstów i informacjami dla autorów:

<http://annalesgeo.up.krakow.pl/>

Sekretarz Redakcji

Kamila Ziólkowska-Weiss

Instytut Geografii, Zakład Turystyki i Badań Regionalnych

Zastępca Sekretarza Redakcji

Dariusz Nowotnik

Instytut Geografii, Zakład Geografii Społeczno-Ekonomicznej

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, p. 519

tel. (+48) 12 662 62 67

e-mail: annalesg@up.krakow.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014

ISSN 2084-5456

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel. / faks: 12 662 63 83, tel. 12 662 67 56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 10/15

Wprowadzenie

Celem niniejszej publikacji jest zainicjowanie dyskusji nad współczesnymi wyzwaniami stojącymi przed edukacją geograficzną i przyrodniczą na wszystkich szczeblach kształcenia, a zwłaszcza nad koniecznością wielorakich innowacji dydaktycznych w zakresie koncepcji, realizacji oraz ewaluacji kształcenia. Po wprowadzeniu istotnych zmian strukturalnych, programowych i organizacyjnych w szkole ponadgimnazjalnej, które bezpośrednio wpływają na edukację geograficzną i przyrodniczą, podjęcie dyskusji, a także nowych badań i wyzwań, wydaje się być uzasadnione, a nawet konieczne.

Pomimo wielu krytycznych uwag oraz dyskusji dotyczących wprowadzanych zmian na wielu płaszczyznach procesów edukacyjnych, przyjęte rozwiązania mogą jednak, a nawet mają szansę, przyczynić się do podniesienia jakości procesu dydaktycznego.

W ostatnich latach innowacyjność nabiera nowego znaczenia, choć przez długi czas edukacja była tą dziedziną, w której obawiano się działań spontanicznych, niesprawdzonych, a same przykłady innowacji zdarzały się niezbyt często. Z tego właśnie powodu Zakład Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz Oddział Krakowski Polskiego Towarzystwa Geograficznego zorganizowały Międzynarodowe Seminarium Naukowe Dydaktyków Szkół Wyższych oraz Nauczycieli Geografii i Przyrody „Innowacje w kształceniu geograficznym i przyrodniczym”. Seminarium odbyło się w dniach 26–27 września 2013 roku w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Warto podkreślić, że w dobie internacjonalizacji badań naukowych oraz podejmowania wielowątkowej działalności dydaktycznej pracowników zajmujących się problematyką szeroko pojętej optymalizacji edukacji geograficznej i przyrodniczej, wymiana doświadczeń we wskazanym zakresie na forum międzynarodowym wydaje się uzasadniona. Dlatego też niniejsza publikacja ma na celu promocję wyników badań teoretycznych i empirycznych zarówno w środowisku naukowym, jak i wśród nauczycieli geografii oraz przyrody, którzy powinni wdrażać proponowane innowacje do praktyki szkolnej.

Problematyka temu koncentruje się w obszarach kilku bloków tematycznych i obejmuje zagadnienia innowacji kształcenia przyrodniczego w liceum, nowych doświadczeń i refleksji (po wprowadzonych zmianach) w kształceniu geograficznym w liceum, innowacji w geografii na szczeblu akademickim, a także współczesnym kształceniu, doksztalceniu i doskonaleniu nauczycieli geografii. W nawiązaniu do problematyki kształcenia przyrodniczego istotną wydała się dyskusja nad miejscem

nauk przyrodniczych w systemach edukacyjnych państw europejskich oraz możliwościami i zadaniami uczelni wyższych w kształceniu przyrodniczym.

W publikacji przyjęto podział na trzy główne części. W części pierwszej tomu „Innowacje w koncepcji kształcenia na różnych etapach edukacyjnych”, Danuta Piróg zaproponowała wprowadzenie metody pól semantycznych jako innowacyjnej techniki badawczej w badaniach jakościowych z zakresu geografii społecznej, w tym do badań poświęconych procesowi nauczania-uczenia się. W artykule Marioli Tracz przedstawiono źródła innowacji pedagogicznych w kształceniu geograficznym oraz dokonano analizy ich wpływu na treści programowe i podręczniki do nauczania geografii. Christian Fridrich przedstawił oryginalną propozycję zastosowania modelu nauczania geografii i ekonomii w szkołach austriackich w aspekcie kształtowanych kompetencji uczniów. Mariola Tracz i Agnieszka Świątek przedstawiły wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli gimnazjum w aspekcie zmian strukturalnych i programowych wprowadzanych w polskim systemie edukacyjnym w ostatnich latach. Arkadiusz Głowacz porównał innowacje programowe w zakresie edukacji geograficznej wprowadzane w szkołach ponadpodstawowych (na poziomie gimnazjum) w Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech, natomiast aktualne zestawienie kształcenia przyrodniczego przyszłych nauczycieli w wyższych uczelniach w Polsce zaprezentowała Barbara Dziecioł-Kurczoba.

W drugiej części tomu „Innowacje w edukacji szkolnej”, Agnieszka Świątek oraz Remigiusz Pacyna przedstawili możliwości wykorzystania nowej wersji interaktywnego atlasu geograficznego w edukacji szkolnej, dokonując jego oceny oraz porównania z atlasami tradycyjnymi. Bożena Wójtowicz w swoim artykule podkreśliła wyjątkową rolę edukacji z zakresu technologii informacyjnych w kształceniu studentów specjalności nauczycielskich we współczesnym świecie. W przeprowadzonych badaniach ankietowych wśród studentów i nauczycieli geografii przedstawiła najważniejsze kompetencje z zakresu technologii informacyjnych, które powinny być kształtowane w trakcie studiów. Elżbieta Buchcic zaprezentowała wybrane czynniki wpływające na efektywność pracy wychowawców, m.in. czynniki osobowościowe, uwarunkowania środowiskowe oraz jakość relacji interpersonalnych uczeń-nauczyciel. Ilona Żeber-Dzikowska przedstawiła potrzeby wychowawcze, społeczne i edukacyjne w rozwijaniu świadomości i kształtowaniu postaw prospołecznych dzieci i młodzieży, w tym innowacyjnych projektów na temat dobroczynności i wolontariatu w świadomości młodych ludzi. Ilona Żeber-Dzikowska oraz Elżbieta Buchcic we wspólnej publikacji analizują i oceniają możliwości sprostania nowym wyzwaniom, określonym rolom i zadaniom (których jest coraz więcej), którym muszą podołać nauczyciele w XXI wieku. Wielowątkowe aspekty humanizacji współczesnego człowieka oraz istotną, stale aktualną rolę dialogu międzykulturowego w edukacji młodych pokoleń podjęli we wspólnej publikacji Viacheslav Sukhorukov i Bożena Wójtowicz. Petra Karvánková, Dagmar Popjaková oraz Vlasta Kovaříková w swoim artykule przedstawiły założenia i koncepcje lekcji geografii dla uczniów szkoły podstawowej z zakresu geografii społeczno-gospodarczej, zwłaszcza w ujęciu problematyki globalnej.

W trzeciej części tomu „Geografia i przyroda w reformującym się liceum”, Barbara Baarová zaprezentowała cele, założenia, zadania oraz treści nauczania geografii na różnych poziomach kształcenia w systemie edukacyjnym Czech. Maria Adamczewska przedstawiła wyniki badań dotyczących wprowadzania reformy w nauczaniu geografii w łódzkich liceach. Małgorzata Wysocka-Kunisz pokazała interesujące przykłady lekcji przyrody dla liceum opracowane przez fizyka. W publikacji Autorka ujawniła niepokój o dalsze losy przedmiotów przyrodniczych w liceum. Autor kolejnego artykułu w tej części tomu, Wiktor Osuch, przedstawił koncepcję i założenia projektu „Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW” nauczania przyrody w liceum na przykładzie analizy programu i materiałów dydaktycznych, natomiast Paweł Wojtanowicz dokonał oceny środków obrazowych wykorzystywanych w procesie nauczania-uczenia się geografii, pokazując przykłady kształtowania w umysłach uczniów obrazu rzeczywistości.

Niniejszy tom nie wyczerpuje wszystkich artykułów zaprezentowanych podczas seminarium. Redaktorzy zachęcają także do zapoznania się z kolejnym tomem *Annales*, w którym problematyka innowacji w kształceniu geograficznym i przyrodniczym będzie kontynuowana.

Wiktor Osuch, Bożena Wójtowicz

Introduction

The purpose of this paper is to initiate a discussion on contemporary challenges facing geographical and nature education at all levels and, especially, the necessity of multiple teaching innovations in the field of design, implementation and evaluation of education. After the introduction of significant structural, program and organizational changes in secondary schools, which have a direct impact on geographical and nature education, the discussion as well as taking up new research and challenges appear to be justified and even necessary. Despite many criticisms, and discussions related to the changes at many levels of the educational process, the solutions adopted may, however, and even have a chance to contribute to improving the quality of the teaching process.

In recent years, innovation takes on new meaning, though for a long time education was the area in which it was feared to take up spontaneous action, not proven, and the examples of innovations did not occur very often. For this reason the Department of Didactics of Institute of Geography at Pedagogical University of Cracow and the Cracow Branch of the Polish Geographical Society organized the International Scientific Seminar of Educators of Higher Education as well as Teachers of Geography and Nature entitled „Innovation in geographical and nature education.” The seminar was held on 26–27 September 2013 at the Institute of Geography of the Pedagogical University of Cracow.

It is worth noting that in the era of internationalization of research, making multithreaded teaching activities of staff dealing with the wider issues of optimizing of geographical and nature education, it seems advisable to make exchange of experience in the indicated range on international forums. Therefore, this publication aims to promote the results of theoretical and empirical research in both the scientific community and among teachers of geography and nature, who should implement the proposed innovations into school practice.

The volume is concentrated on a few areas and covers thematic issues of innovation of nature education in upper secondary school, new experiences and reflection (after the changes) in geographical education in upper secondary school, innovation in geography at university level, as well as modern education, continuing education and improvement of teachers of geography. In relation to the issue of nature training, it was essential to present a discussion on the place of the natural sciences in the educational systems of European countries and the opportunities and responsibilities of universities in nature education.

In the publication division into three main parts was adopted. In the first part of the volume, entitled „Innovation in the concept of education in the various stages of education”, Danuta Piróg proposed a method of semantic fields as an innovative research technique in qualitative research in the field of social geography, including research on the process of teaching-learning. The article of Mariola Tracz presents the source of pedagogical innovations in geographical education and an analysis of their impact on the content of the curriculum and textbooks for teaching geography. Christian Fridrich presented the original proposal to apply the model of teaching geography and economics in Austrian schools in terms of developing students' competences. Mariola Tracz and Agnieszka Świątek presented the results of a survey conducted among lower secondary school teachers in terms of structural and program changes introduced in the Polish educational system in recent years. Arkadiusz Głowacz compared program innovation in the field of geographical education introduced in secondary schools (on the lower level) in Poland, England, France and Germany, while the current list of nature education of future teachers at universities in Poland was presented by Barbara Dzięcioł-Kurczoba.

In the second part of the volume, entitled „Innovation in school education”, Agnieszka Świątek and Remigiusz Pacyna presented the possibilities of using the new version of the interactive geographical atlas in school education, making its evaluation and comparison with traditional atlases. Bożena Wójtowicz in her article stressed the unique role of education in the field of information technology in education of students of teacher training specialization in the modern world. In surveys conducted among students and teachers of geography she presented the core competencies in the field of information technologies that should be shaped in the course of study. Elżbieta Buchcic presented selected factors affecting the efficiency of the work of educators, among others personality factors, environmental conditions and the quality of interpersonal student-teacher relationships. Ilona Żeber-Dzikowska presented the educational and social needs in the development of awareness and shaping the social attitudes of children and young people, including innovative projects of the charity and volunteering in the minds of young people. Ilona Żeber-Dzikowska and Elżbieta Buchcic in a joint publication analyze and evaluate opportunities to meet new challenges, the specific roles and increasing number of tasks to be met by teachers in the era of the twenty-first century. Multithreaded aspects of the humanization of modern human and the vital, constantly present role of intercultural dialogue in the education of young generations have been taken in a joint publication by Viacheslav Sukhorukov and Bożena Wójtowicz. Petra Karvánková, Dagmar Popjaková and Vlasta Kovaříková in the article expressed assumptions and concepts of geography lessons for elementary school students in the field of socio-economic geography, especially in terms of global issues.

In the third part of the volume, named „Geography and Nature in reforming upper secondary school”, Barbara Baarová presented the goals, objectives, tasks and content of teaching geography at different levels of education in the Czech educational system. Maria Adamczewska presented the results of studies on the introduction of

reforms in teaching of geography in upper secondary schools in Łódź. Małgorzata Wysocka-Kunisz showed some interesting examples of nature lessons for upper secondary school *developed by physicist*. The Author revealed anxiety about the fate of science in high school. In the next article published in this volume, Wiktor Osuch presented the concept and objectives of the project „Education Full of Imagination – KPW” teaching of nature at the upper secondary school on the example of curriculum and teaching materials analysis, while Paweł Wojtanowicz made an assessment of imaging techniques used in the teaching-learning of geography, showing examples shaping the minds of the students of the picture of reality.

This volume does not cover all the articles presented at the seminar. The editors also encourage to read the next volume of the *Annales*, in which issues of innovation in geographical and natural education will be continued.

Wiktor Osuch, Bożena Wójtowicz
Translated by Sławomir Kurek

Danuta Piróg

W poszukiwaniu metodologicznych innowacji w badaniach jakościowych – przykład z analiz przechodzenia absolwentów geografii na rynek pracy

Streszczenie

Celem autorki było zaproponowanie wprowadzenia częściowo zmodyfikowanej metody pól semantycznych do analizy i interpretacji dłuższych odpowiedzi na pytania otwarte w badaniach z zakresu geografii społecznej i dydaktyki geografii. Opracowanie zawiera opis klasycznej metody pól semantycznych oraz zakres jej modyfikacji, wykonanej na potrzeby realizacji badań poświęconych procesowi wchodzenia absolwentów studiów geograficznych na rynek pracy wraz z przykładowymi rezultatami zastosowania tej metody. Tak prowadzona analiza odpowiedzi na pytanie otwarte, oprócz przetransponowania zawartości treści na dane ilościowe, pozwoliła na metodycznie uzasadnione, przejrzyste i relatywnie łatwe w dalszej procedurze badawczej porównywanie wyników i formułowanie prawidłowości dotyczących jakościowych wymiarów eksplorowanego zagadnienia. Możliwości, które stwarza zarówno klasyczna jak i zmodyfikowana metoda pól semantycznych, wydają się czynić ją przydatną także w badaniach dotyczących procesu kształcenia, zwłaszcza w takich jego aspektach, jak efektywność, jakość i satysfakcja.

Słowa kluczowe: absolwent geografii; badania jakościowe; metoda pól semantycznych; tranzycja

Looking for methodological innovations in qualitative research – analyses of geography graduates' transition to the labour market

Abstract

The aim of the paper is to propose using the adopted and partly modified semantic field method for the analysis and interpretation of longer answers for open questions in social geography and educational surveys. The article consists of both the classic semantic field method description and the scope of its modification done for surveying geography graduates' transition to the labour market. It also presents some results of this transition process which would not be possible to identify without using the modified semantic field method during the analysis of the collected material. The modified semantic field method, apart from transforming qualitative material into quantitative data, allows for a methodologically explained, clear, easy process of analysing, as well as concluding and formulating rules devoted to quantitative spheres of the problem. Benefits of using both the classic and modified semantic field method seem to encourage scientists to use it in educational studies and surveys. The most

suitable topics for using the method in educational studies are those devoted to the effectiveness, quality and satisfaction.

Key words: geography graduate; qualitative survey; semantic field method; transition

Wstęp

„Innowacyjność” to słowo, które obecnie bije rekordy popularności. Częstotliwość jego używania, zarówno w specjalistycznym języku, stosowanym przez naukowców, jak i w retoryce medialnej oraz politycznej, jest bardzo wysoka. Powszechność ta jest z pewnością nie tylko rezultatem swoistej „mody”, lecz wyraża także potrzeby wprowadzania nowatorskich rozwiązań w niemal każdej dziedzinie życia i gospodarowania człowiekiem. Poszukiwanie oryginalnych dróg działania jest indukowane przez dynamiczne zmiany we wszystkich sferach działalności i stanowi ważny element rozwoju.

Kluczowym czynnikiem postępu w każdej dyscyplinie naukowej są badania. Ich jakość i innowacyjność w znacznej mierze są rezultatem eksploracji nowych, często interdyscyplinarnych zagadnień oraz przyjętych metod i narzędzi badawczych, służących ich poznawaniu. Podejmowanie nowatorskich tematów, które na ogół powoduje konieczność poszukiwania nowych metod badań, ich trafnego adaptowania do specyfiki wybranej problematyki oraz wypracowywania nowych strategii w określonych kontekstach badawczych, może decydować o pozycji danej dyscypliny. Dydaktyka geografii wydaje się szczególnie potrzebować działań zmierzających do podnoszenia swojej rangi jako dyscypliny naukowej, a powszechność podejmowanych przez jej przedstawicieli badań interdyscyplinarnych, sprzyja intensywnym metodologicznym poszukiwaniom.

Zagadnieniem o wyjątkowo złożonym charakterze jest przechodzenie absolwentów szkół wyższych na rynek pracy. Aby rozpoznać i w sposób pogłębiony wyjaśnić tempo oraz charakter tego procesu, konieczne jest przestudiowanie publikacji z zakresu demografii, dydaktyki szkoły wyższej, ekonomii, geografii społecznej, socjologii, psychologii oraz zastosowania w procedurze empirycznej badań jakościowych, w tym pytań otwartych. Analiza literatury z wymienionych dyscyplin oraz potrzeba wypracowania metody lub techniki pozwalającej na rzetelną interpretację wyników badań jakościowych, zaowocowała wyborem, modyfikacją i praktycznym zastosowaniem metody pól semantycznych, niewykorzystywanej dotychczas w badaniach geograficznych.

Celem autorki było zaproponowanie wprowadzenia metody pól semantycznych jako innowacyjnej techniki badawczej w badaniach jakościowych z zakresu geografii społecznej, w tym do badań poświęconych procesowi nauczania-uczenia się. Egzemplifikacja zastosowania tej innowacji dotyczy procesu przechodzenia absolwentów studiów na kierunku geografia na rynek pracy.

Poszukiwanie metodologicznych innowacji – podstawy teoretyczne

W metodologii innowacyjność kojarzona jest z kreatywnymi metodami badań (Konecki, Ślęzak, 2012). Rozpatrując kroki zmierzające do postępu w metodologii badań każdej dyscypliny naukowej, na ogół wskazuje się trzy zasadnicze poziomy innowacji:

1. Przyjęcie (bez większych modyfikacji) istniejącej już metody lub techniki badawczej, stosowanej w innej dyscyplinie lub na odmiennym polu badawczym (ang. *adoption*) (Wiles i in. 2011). Jest to postępowanie najczęstsze, stosunkowo proste i inicjujące nowe trendy metodologiczne. Stanowi ono ważny stymulator twórczego poszukiwania innych badaczy w tym zakresie, wzbogaca metodologię danej dyscypliny i, poprzez zastosowanie wspólnego mianownika badawczego, jest ważnym krokiem do interdyscyplinarności badań.
2. Wprowadzanie zmian, mające na celu dostosowanie metody, techniki, do potrzeb konkretnego kontekstu badawczego lub wprowadzanie twórczych modyfikacji w celu jej ulepszenia (ang. *adaptation*) (Wiles i in., 2012). Jest to krok do kreowania nowej „semimetody”, dzięki której można efektywniej i rzetelniej badać nowe poziomy/sfery danego zagadnienia. Jest to konkretne wzbogacenie metodyki badań w danej dyscyplinie, które umożliwia wytyczanie nowych pól badawczych.
3. Rzeczywiste wprowadzenie nowego podejścia, metody, narzędzia, które wcześniej nie było znane i wykorzystywane w danej dyscyplinie naukowej (ang. *inception*). Jest to najwyższy poziom innowacji, proces najtrudniejszy, najbardziej złożony i czasochłonny – rzadko więc stosowany. Takiego postępowania nie należy mylić ze znacznie częściej obserwowanym powracaniem do metod, które mają już długą tradycję, ale które wcześniej nie cieszyły się dużym zainteresowaniem badaczy, albo określane były inną nazwą. Nierzadko bowiem, poprzez nadanie metodzie bardziej atrakcyjnej nazwy, lub przez wykorzystanie jej do eksplorowania wzbudzającego duże zainteresowanie tematu, zyskuje ona popularność i może być mylnie uznana za metodologiczną innowację zamiast za reminiscencję (Travers, 2009).

Przez klasyczne metody jakościowe w badaniach społecznych rozumie się głównie otwarty wywiad pogłębiony, metodę biograficzną i autobiograficzną, badania pamiętników i innych dokumentów osobistych, obserwacje uczestniczące (jawne, ukryte) oraz jakościową analizę treści (Wyka, 1993). Metodą, która pozwala na zgromadzenie danych ilościowych i jakościowych, niemożliwych do pozyskania z innych źródeł (a takimi są m.in. informacje na temat przechodzenia absolwentów na rynek pracy), jest sondaż diagnostyczny (Pilch, 1995). Ma on ugruntowaną pozycję w badaniach społecznych i jest także jedną z częściej stosowanych metod badawczych w geografii społecznej oraz dydaktyce geografii. Warunkiem naukowo-badawczej efektywności każdej z odmian sondażu diagnostycznego jest przede wszystkim: właściwy dobór badanej grupy, poprawne skonstruowanie narzędzi, wysoka responsywność oraz trafne metody i techniki, wykorzystane do interpretacji pozyskanych

danych. Większość z wymienionych czynników jest zależna od świadomości badawczej, dużego doświadczenia i staranności naukowej osoby realizującej takie badania. Responsywność jest problemem o dodatkowo złożonych uwarunkowaniach (Piróg, 2010).

Poszukując innowacji w metodzie sondażu diagnostycznego, należy dążyć w kierunku nowatorskiego konstruowania narzędzi i interpretacji pozyskanych wyników. Dominującym narzędziem jest kwestionariusz (ankietowy, wywiadu) zbudowany najczęściej z pytań zamkniętych, które są wygodne dla badacza w procesie analizy zgromadzonego materiału empirycznego i przychylnym okiem postrzegane przez respondentów. Odpowiedzi na pytania zamknięte nie zapewniają holistycznego zarejestrowania indywidualnych sądów, przemyśleń ani sposobu percepcji badanego procesu/zjawiska przez respondentów. Pytania otwarte nie są często wykorzystywane w badaniach sondażowych, przede wszystkim z powodu trudności w analizowaniu i transponowaniu materiału w postać tabelaryczno-graficzną oraz interpretowaniu wyników. Pytania te wymagają też dużego nakładu czasu i wysiłku ze strony respondentów, co niejednokrotnie zniechęca ich do rzetelnego wypełnienia kwestionariusza i w efekcie dostarcza badaczowi niepełnych danych do opracowania. Niemniej zakresy informacji, które mogą być zakumulowane w odpowiedziach udzielanych na pytania otwarte, zdecydowanie zwiększają prawdopodobieństwo pogłębionego i wieloaspektowego rozpoznania tematu badawczego, rejestrują ważne informacje, które nie zostałyby (być może) uwzględnione przez osobę konstruującą kwestionariusz oraz nasycają i intensyfikują jakościowy charakter badań.

Analiza prac z nurtów badawczych nie tylko z zakresu procesu tranzycji (np.: Schomburg, Teichler, 2006; Allen, van der Velden, 2007; Salas-Valasco, 2007), lecz i kształcenia na różnych etapach edukacyjnych (Piróg, 2010), dowodzi dynamicznego wzrostu zainteresowania badaniami jakościowymi, w tym ze stosowaniem pytań otwartych. Podstawowym argumentem zwolenników zachowania co najmniej równowagi pomiędzy stosowaniem metod ilościowych i jakościowych w badaniach społecznych jest to, że metody te, eksplorując inne zakresy badawcze danego zagadnienia, posługują się odmiennymi kategoriami badawczymi i penetrują niepokrywające się obszary danego problemu. Dają one zatem odpowiedzi na odmiennie pytania oraz warunkują udzielenie pogłębionej odpowiedzi na to samo pytanie (Kapila, Lyon, 2006).

Mając na uwadze powyższe przesłanki i cele badawcze, które przyświecały autorce artykułu w toku badań dotyczących procesu przechodzenia absolwentów studiów geograficznych na rynek pracy¹, uznała ona konieczność wykorzystania

¹ Celem badań było m.in. rozpoznanie tempa, charakteru tranzycji młodzieży kończącej studia geograficzne w Polsce jako jednego ze wskaźników efektywności kształcenia akademickiego w kontekście uzyskiwania zatrudnienia lub samozatrudnienia na stanowiskach odpowiadających kwalifikacjom i oczekiwaniom absolwentów oraz emocji i percepcji tego procesu przez absolwentów. Badania zrealizowano w okresie maj/czerwiec 2011 (I etap) i styczeń/luty 2012 (II etap) w 12 spośród 14 uczelni kształcących geografów w Polsce, wy-

pytań otwartych. Sformułowała zatem pytanie otwarte, mające na celu pozyskanie odpowiedzi absolwentów studiów geograficznych na temat ich percepcji sytuacji i cech absolwenta tego kierunku w kontekście jego wchodzenia na rynek pracy. Równocześnie dokonała analizy literatury, która miała doprowadzić do znalezienia najbardziej efektywnej (ze względu na cel badań) metody/techniki interpretacji zebranych wyników.

Poszukiwanie metodologicznych innowacji – rezultaty

Studia metodologicznej literatury, dotyczącej badań społecznych, przynosiły częściową satysfakcję w kwestii znalezienia skutecznego rozwiązania w zakresie interpretacji treści odpowiedzi na pytania otwarte. Analiza zawartości treści, opracowana przez Bernarda Berelsona, nadała kierunek dalszym poszukiwaniom. Analiza treści (zawartości) jest bowiem techniką badawczą służącą do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej zawartości komunikatów. Tekst może być analizowany pod względem ilościowym oraz jakościowym. W aspekcie ilościowym należy skupić się na częstotliwości i intensywności, z jaką występują wybrane określenia. Od strony jakościowej ważne jest zabarwienie określeń (np. pozytywne/negatywne; pochwalające/ganiące) i zarejestrowanie intencji nadawcy/autora treści. W procesie analizy uwzględnia się: nastawienie podmiotu (jak dane zagadnienie/temat jest traktowany); uzasadnienie (na jakiej podstawie dokonuje się klasyfikacji nastawień); wartości (jakie odkrywa się wartości, cele, pragnienia); metody (jakich środków używa się, aby osiągnąć cel); cechy (służące do opisu ludzi); bohatera (przedstawienie osoby działającej); autorytet (w czym imieniu formułuje się wypowiedzi); źródło (skąd pochodzi komunikat); adres (do kogo jest skierowany). Pierwsze analizy treści w badaniach społecznych postulowano na początku XX wieku, a zastosowano w Stanach Zjednoczonych do rozważenia treści czasopism amerykańskich (np. analizy rozkładu tematów korzystnych dla Niemiec podczas II wojny światowej, a później do analizy propagandy komunistycznej). Obecnie techniki analizy treści wykorzystuje się do badania zawartości: książek, gazet, opowiadań, filmów, programów informacyjnych, fotografii, komiksu, karykatury, itp. Stosuje się ją nie tylko do materiałów drukowanych, lecz także do analizy korespondencji, gestykulacji, TV, radia, dokumentów politycznych, itd. (Mayntz i in., 1985; Konecki, 2000).

korzystując metodę sondażu diagnostycznego i technikę badań ankietowych w formie ankiety papierowej i ankiety online. W pierwszym etapie dążono m.in. do zarejestrowania planowanych sposobów poszukiwania pracy, pożądanych miejsc pracy, oczekiwań finansowych, chęci samozatrudnienia, oceny znajomości rynku pracy wśród osób kończących stacjonarne studia na kierunku geografia. W drugim etapie rozesłano ankietę do wszystkich osób, które kończąc studia zadeklarowały, iż planują niezwłocznie poszukiwać pracy. Zdiagnozowano w ten sposób realną sytuację konkretnych absolwentów na rynku pracy w nawiązaniu do ich wcześniejszych oczekiwań, planów oraz zebrano opinie na temat sytuacji geografów na tym rynku (pytanie otwarte).

Analiza powinna być obiektywna, systematyczna i ilościowa. Bardzo istotną przesłanką do dalszych działań było to, że zgodnie z założeniami tej techniki analiza treści musi obejmować nie tylko syntaktyczne (składniowe), ale i semantyczne (znaczeniowe) aspekty przekazu. Problematyce odczytywania i interpretowania znaczenia treści poświęcone były badania francuskich specjalistów z zakresu leksyki, dotyczące metod poszukiwania interpretacji tekstu. Do tego celu wypracowali oni tzw. metodę pól semantycznych. Pole semantyczne/znaczeniowe jest definiowane jako „dziedzina zjawisk pozatekstowych, objętych przez zespół wyrazów lub innych elementów językowych o znaczeniach współzależnych; zmiana znaczenia jednego z nich może spowodować odpowiednie zmiany znaczeń pozostałych elementów zespołu” (Encyklopedia, 2002: 239).

Metoda ta oparta jest na założeniu, iż

tekst nie jest przezroczysty. Szukanie znaczenia tekstu, zdania, wyrazu, oznacza przeanalizowanie wszystkich jego zastosowań i kontekstów, wymaga ciągłej pracy nad tekstem, pozornego rozłożenia ciągu wypowiedzeniowego i porządku wypowiedzi po to, by złożyć je na powrót zgodnie z czytelnością znaczącą (Robin, 1982: 252).

Przepracowanie tekstu opiera się na wyszukaniu słów-kluczy, a następnie skategoryzowaniu ich względem funkcji, które pełnią w tekście.

Wykazano, że struktura pola leksykalnego tekstu jest zgodna z siatkami określonych relacji. Są to:

- określenia (jaki jest podmiot, jakimi cechami się charakteryzuje, jaka jest jego istota, sposób bycia);
- asocjacje (powiązania pozytywne/z czym wiąże się podmiot) – są to związki syntagmatyczne i kontekstowe (z czym kojarzy się podmiot, z czym się wiąże, co mu towarzyszy);
- opozycje – powiązania negatywne (czemu przeciwstawiany jest podmiot; mogą być to na przykład opozycje formalne, oparte na przedrostkach *ani, nie, anty*; umotywowane morfologicznie, paralelne, np. bogaty/biedny, specjalista/laik);
- ekwiwalenty (czyli synonimy, które zastępują słowa kluczowe);
- opis działań podmiotu (co robi podmiot, jak się zachowuje);
- opis działań wobec podmiotu (jakie działania są podejmowane względem niego).

Po sporządzeniu stabelaryzowanego formularza, umożliwiającego zliczenie frekwencji i pogrupowanie czynników, tworzy się definicje pola semantycznego danego przedmiotu.

Cel i przedmiot badań tranzycji geografów podyktował potrzebę częściowej modyfikacji klasycznej metody pól semantycznych i adaptacji jej do specyfiki eksplorowanej problematyki. Odwołując się do zaprezentowanych na początku artykułu etapów innowacji w metodologii, próby autorki skupiły się na pierwszych dwóch krokach, tj. wprowadzeniu i częściowej modyfikacji metody wypracowanej i funkcjonującej w innej dyscyplinie naukowej (leksyce) do badań procesu przechodzenia absolwentów na rynek pracy.

Innowacje dokonane przez autorkę ujawniły się w:

- wykorzystaniu części siatek relacji (określeń, asocjacji; opisu działań podmiotu i opisu działań wobec podmiotu) do analizy treści odpowiedzi udzielonych przez respondentów;
- dualnemu kategoryzowaniu, zarówno opisu działań podmiotu jak i wobec podmiotu na rynku pracy (z rozróżnieniem na okres trwania studiów i po jego zakończeniu);
- wzbogaceniu analizy o emfaticzne znaki interpunkcyjne, jako dodatkowego (oprócz znaczeń wyrazów) sposobu rejestracji emocji (typu i nasilenia), które wydają się być istotne w próbie holistycznej interpretacji treści.

Przykładowy rezultat fragmentu analizy przeprowadzonej w opisany sposób zamieszczono w tab. 1.

Tab. 1. Siatka percepcji sytuacji i cech absolwenta geografii w kontekście wchodzenia na rynek pracy (fragment)

Określenie	Asocjacje	Działania podmiotu		Działania wobec podmiotu		Emfazy
		w toku studiów	po studiach	w toku studiów	po studiach	
geograf	wiele wie	-	składa dziesiątki CV	-	rynek jest wobec niego bezlitosny, zresztą tak jak wobec 90% innych absolwentów	-
-	-	realizuje swoje pasje, marzy, ludzi się	uparcie wierzy, że studia umożliwią mu pracę w zawodzie	-	szybko go otrzeźwią	!
-	niczym się nie różni od innych	albo komfortowo wybiera luksus nauki, albo zdobywa doświadczenie	sam wybiera sposób działania liczy na siebie lub „wisi” na rodzicach	nie chce im się wymagać zabijają czas teorią, wiedzy praktycznej prawie zero	w większości miejsc pracy mają w nosie „papierek” oczekują szybkiego „przystosowania się”	!, ?

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Tak prowadzona analiza odpowiedzi na pytanie otwarte, oprócz przetransponowania zawartości treści na dane ilościowe, pozwoliła na metodycznie uzasadnione, przejrzyste i relatywnie łatwe w dalszej procedurze analizy, dokonywanie porównań oraz formułowanie prawidłowości dotyczących jakościowych wymiarów eksplorowanego zagadnienia. W przypadku badań dotyczących szeroko pojętej sytuacji geografów na rynku pracy i jej percepcji przez absolwentów tego kierunku, umożliwiła m.in. zarejestrowanie:

- zdecydowanej przewagi określeń i asocjacji o zabarwieniu pejoratywnym, często także ironicznym lub wyrażających swoistą litość (np. absolwent geografii to: *ofiara własnych złudzeń, marzyciel, naiwniak, kolejny bezrobotny z „papierkiem”, idealista, „siłaczka”, nikt wyjątkowy, frajer jak każdy inny, zagubiony, kolejny sprzedawca w galerii handlowej*) nad pozytywnymi (np. *człowiek dynamiczny, osoba, która wiele wie i potrafi się szybko przystosować*);
- wyraźnej dominacji działań mających doprowadzić do pozyskania pracy przez respondentów po zakończeniu studiów a nie w trakcie ich trwania;
- relatywnie niskiego odsetka osób postrzegających okres studiowania jako czas szczególnego przygotowania się do startu na rynku pracy;
- licznych działań mających doprowadzić do pozyskania zatrudnienia, które wydają się być dowodem swoistego zagubienia się geografów w nowej rzeczywistości rynku pracy (np. absolwent: *wysłała mechanicznie, chodzi po kolei, łudzi się, kombinuje, załatwia, nie potrafi, nie wie sam co umie, ale się stara*);
- przyjmowania przez respondentów głównie postawy defensywnej i odczuwania małego komfortu psychicznego w relacji absolwent–pracodawca (*wypytyują go, męczy się, uważają go za..., nikogo nie obchodzi...*);
- bardziej emocjonalnego (głównie negatywnego) nasycenia odpowiedzi pracujących geografów, podkreślanego przez stosowanie wykrzykników, znaków zapytania i znacznie bardziej chłodnych lub obojętnych wypowiedzi osób pozostających bez pracy.

Metoda pól semantycznych wydaje się przydatna także w badaniach dotyczących procesu kształcenia, zwłaszcza w takich jego aspektach jak efektywność, jakość i satysfakcja, postrzeganych z punktu widzenia wszystkich podmiotów tego procesu (uczniów/studentów, nauczycieli, rodziców). Zarówno efektywność jak i satysfakcja, będące jednymi z miar jakości kształcenia na różnych szczeblach edukacji, są tymi zagadnieniami, które wyjątkowo często nie mogą być poddane pełnej ocenie jedynie z wykorzystaniem metod ilościowych (Doroszewicz, 2011). Metoda ta może skutecznie służyć nie tylko naukowcom, ale też być interesującą propozycją metodyczną dla studentów wykonujących prace dyplomowe z zakresu badań edukacyjnych.

Wnioski

Dokonane poszukiwania metodologicznych innowacji i empiryczna weryfikacja rezultatów tych działań, skłania do przedstawienia najważniejszych zalet i wad zastosowanej zmodyfikowanej metody pól semantycznych do badań społecznych.

Wskazując zalety tej metody należy zaznaczyć, że wydaje się ona naturalna i bliska intuicji człowieka w zakresie czytania i interpretacji treści. W życiu codziennym taką analizę, zwłaszcza w kwestiach szczególnie dla nas istotnych i emocjonalnie znaczących (tak pozytywnych, jak i negatywnych), amatorsko uprawia większość ludzi. Subiektywnie analizujemy wypowiedzi, stwierdzenia do nas kierowane (na przykład stawiając sobie pytania: co ktoś miał na myśli, co chciał

przez to powiedzieć, itp.). Jest to również metoda relatywnie prosta do opanowania i ewentualnej adaptacji, zgodnej z podejmowanym problemem badawczym. Ogranicza tendencyjność w opisach treści, umożliwia porównanie ze sobą różnych kanałów przekazu; uściśla aparat opisu formy i treści wypowiedzi. Sprzyja rejestracji wielowarstwowości, ukrytych znaczeń w tekście oraz, zachowując jakościowy charakter postępowania badawczego, daje ilościowe konkluzje. Metoda pól semantycznych jest też ciekawą i potrzebną propozycją innego sposobu badania procesów kształcenia, bowiem dominujące obecnie badania ilościowe pozwalają eksplorować tylko ich część, nierzadko mniej istotną z punktu widzenia celów wychowawczych.

Słabszą stroną tej metody jest jej czasochłonność i pracochłonność. Analiza tekstu prowadzona zgodnie z wytycznymi metody pól semantycznych wymaga „zanurzenia się w tekst”, czyli jego wielokrotnej lektury i bardzo dokładnego przepracowania. Nierzadko badacz musi uzupełnić lub przypomnieć sobie podstawy leksyki, by poprawnie dokonywać klasyfikacji. Ta procedura badawcza wymaga wyczerpujących danych oraz rzetelnych wypowiedzi na pytanie otwarte. Zdobywanie tego typu materiału empirycznego w czasach, gdy społeczeństwo jest znużone braniem udziału w licznych sondażach, jest dużym wyzwaniem.

Literatura / References

- Allen, J., van der Velden, R. (2007). Transition from higher education to work. In: U. Teichler (Ed.), *Careers of university graduates: Views and experiences in comparative perspectives*. Springer: Dordrecht, 55–78.
- Doroszewicz, S. (2011). *Metodyka badania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Encyklopedia Powszechna. (2002). T. VI. Kraków: Wyd. Kluszczyński.
- Kapila, S., Lyon, F. (2006). *Expedition field techniques. People oriented research*. London: Royal Geography Society.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Konecki, K., Ślęzak, I. (2012). Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 8(1), 6–10.
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: PWN.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Piróg, D. (2010). Sondaż diagnostyczny w badaniach z zakresu dydaktyki geografii – wybrane determinanty responsywności. W: S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitarne we współczesnym środowisku geograficznym*. Łódź: UŁ, 415–425.
- Robin, R. (1980). Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Czytelnik, 205–282.
- Salas-Valasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of time to obtain the first job. *Higher Education*, 54(3), 333–360.

- Schomburg, H., Teichler, U. (Eds.). (2006). *Higher education and graduate employment in Europe. Results from graduate surveys from twelve countries. Higher education dynamics*, 15.
- Travers, M. (2009). New methods, old problems: Ascetical view of innovation in qualitative research. *Qualitative Research*, 9(2), 161–179.
- Wiles, R., Crow, G., Pain, H. (2011). Innovation in qualitative research methods: a narrative review. *Qualitative Research*, 11(5), 587–604.
- Wyka, A. (1993). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Notka biograficzna o autorze: Dr Danuta Piróg jest adiunktem w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przede wszystkim zróżnicowania kulturowego Europy i tożsamości jej mieszkańców, przygotowania kandydatów na nauczycieli geografii i przyrody do przyszłej pracy zawodowej oraz efektywności studiów geograficznych w aspekcie potrzeb rynku pracy. Swoje doświadczenie naukowe pogłębiała poprzez czynny udział lub kierowanie krajowymi i międzynarodowymi projektami badawczymi. Aktualnie zajmuje się przede wszystkim wielowymiarowymi analizami czynników warunkujących procesy tranzykcji absolwentów szkół wyższych na rynek pracy.

Biographical note of the author: Danuta Piróg (PhD) is an assistant professor at the Pedagogical University of Cracow (Institute of Geography). Her research interests focus on intercultural education, European education, practical preparation of students (candidates for geography teachers); and the effectiveness of geographical studies in the context of the needs of the labour market. She has been a member of various academic projects on national and European level. Currently her academic activity is centred around multidimensional analysis of determinants of university graduates' transition into the labour market.

Danuta Piróg
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
dbutryn@up.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Mariola Tracz

Źródła innowacji pedagogicznych w nauczaniu i uczeniu się geografii – wybrane zagadnienia

Nie ma innowacji bez kreatywności!

(M. A. West, 2000)

Streszczenie

Termin innowacja pojawia się często w różnych kontekstach. W ostatnich latach obserwujemy wzrost liczby publikacji o innowacjach pedagogicznych w dydaktyce geografii. Zainteresowanie tą tematyką wynika z wielu czynników. Do istotnych należą zachodzące zmiany społeczno-gospodarcze i kulturowe, rozwój geografii oraz poszukiwanie nowych koncepcji kształcenia. Celem podjętego studium było rozpoznanie źródeł innowacji pedagogicznych oraz ich wpływu na treści programowe i ich egzemplifikacje w podręcznikach szkolnych do geografii. Dokonano analizy i oceny programów nauczania geografii i wybranych podręczników. We wprowadzeniu przedstawiono rozumienie pojęcia innowacji w pedagogice, a następnie dokonano analizy wybranych źródeł innowacji w nauczaniu geografii. W drugiej części przedstawiono wyniki analizy i oceny wpływu wyróżnionych źródeł innowacji na zmiany programów nauczania geografii i podręczników szkolnych.

Słowa kluczowe: innowacje pedagogiczne; geografia; podręczniki szkolne do geografii; program nauczania

Sources of pedagogical innovations in geographical education – selected issues

Abstract

The term innovation appears frequently in various contexts. In recent years we have experienced an increase in publications on pedagogical innovations in geography education. This increase in interest in this topic stems from many factors. The significant changes include economic, social and cultural and the search for new concept of education. The aim of his study was to identify sources of pedagogical innovations and their impact on geography curriculum. The first part shows the understanding of the term innovation in pedagogy. Then, an analysis of sources of innovation in teaching geography was conducted. The second part shows the results of the analysis and evaluation of the impact of analyzed sources of innovation on geography curriculum and textbooks.

Key words: pedagogical innovations; geography; geography textbooks; geography curriculum

Wprowadzenie

Współcześnie słowo innowacja pojawia się dość często w różnych kontekstach. Termin innowacja wywodzi się z łacińskiego *innovatio* – odnowienie i pochodzi od słowa *innovare* – odnawiać. W encyklopediach i słownikach pojęcie to wyjaśniane jest jako wprowadzenie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzona, nowość, reforma. Natomiast J. Pietrasiński (1970) innowacją nazywa zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przez układ cybernetyczny, które polegają na zastąpieniu dotychczasowych stosowanych rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów. Innowacja jest zatem zmianą, która dokonuje się w wybranym zakresie, lecz nie każdą zmianę można utożsamiać z innowacją.

W dydaktyce ogólnej pojęcie innowacji pedagogicznych odnosi się do zmiany struktury systemu szkolnego (dydaktyczne, wychowawcze) jako całości lub wybranych jego składników. Chodzi o zmiany ulepszające system, w tym głównie treści programowe, pracę nauczyciela, pracę uczniów, bądź warunki materialno-społeczne edukacji (Okoń, 2007: 147). Natomiast S. Palka (1988) wprowadził do literatury termin innowacje dydaktyczne, który definiuje jako intencjonalne wprowadzanie przez nauczycieli zmian do organizowanego przez nich procesu kształcenia w celu jego ulepszenia. Z kolei E. Smak (1989) innowację pedagogiczną określa jako twórcze rozwiązywanie praktyczno-pedagogiczne, polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, form i środków. Przykładem tak pojmowanej innowacji pedagogicznej jest zamieszczone w rozporządzeniu MEN o wdrażaniu innowacji pedagogicznej jej wyjaśnienie. Termin ten zdefiniowano następująco: nowatorskie rozwiązanie programowe, organizacyjne lub metodyczne, wprowadzone świadomie do systemu szkolnego, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły (Dz.U. 2011 r. Nr 176, poz. 1051).

W świetle przytoczonych definicji pojęcie innowacji pedagogicznych rozumieć należy jako zmianę, którą cechuje:

- celowość – jasno określone efekty, jakie można dzięki niej uzyskać;
- planowość – zawiera przemyślany harmonogram działań i czynności;
- zorganizowanie – przewiduje potrzebne zasoby, ludzi i środki;
- kontrola – ma określony sposób ewaluacji.

Innowacje pedagogiczne „rodzą się” zwykle jako inicjatywy nauczyciela (lub zespołu nauczycieli) oraz grup eksperckich zamierzających rozwiązać zaistniały problem w procesie nauczania i uczenia się. Jeśli stosowane dotychczas rozwiązania nie wystarczają do realizacji zadań lub zawodzą, szukamy rozwiązań alternatywnych. Te zaś, jako jeszcze nie sprawdzone, niosą ryzyko niepowodzenia, lecz również stwarzają szanse na sukces. Inspiracje do podejmowania innowacji w edukacji wynikają najczęściej z następujących przesłanek: zmienności rzeczywistości społecznej, kulturowej i konieczności dostosowania się do nowych sytuacji, przygotowania uczniów do życia w realnym świecie oraz twórczego charakteru pracy nauczyciela.

Celem badań było rozpoznanie źródeł innowacji pedagogicznych oraz ich wpływu na treści programowe i ich egzemplifikacje w podręcznikach szkolnych do geografii. Przedmiotem analizy i oceny były programy nauczania geografii i wybrane podręczniki szkolne, głównie z lat 1970–2010. Wybór tego okresu wynika z istotnych reform systemów szkolnych jakie wtedy wprowadzono w wielu krajach świata oraz ich konsekwencji dla geografii jako przedmiotu szkolnego. Kwerendzie poddano również podręczniki akademickie z dydaktyki geografii, artykuły w czasopiśmie oraz monografie, by uchwycić kontekst wdrażanych zmian. Do studium porównawczego wybrano programy nauczania z Polski, Anglii i Niemiec. Dobór tych krajów nie jest przypadkowy, reprezentują bowiem przykłady różnych rozwiązań funkcjonujących w nauczaniu i uczeniu geografii w świecie. Cele szczególne dotyczyły:

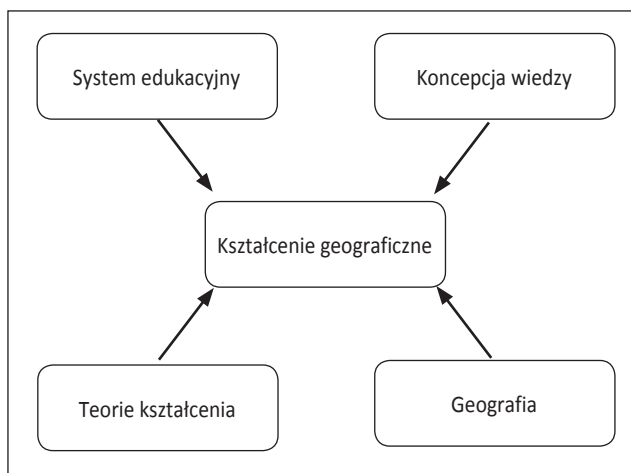
- ustalenia źródeł innowacji i ich wpływu na zmiany treści kształcenia geograficznego w programach nauczania,
- egzemplifikacji wprowadzanych innowacji pedagogicznych w podręcznikach szkolnych do geografii.

Źródła innowacji pedagogicznych w nauczaniu geografii

Zagadnienie innowacji pedagogicznej w dydaktyce geografii do lat 90. XX wieku nie było przedmiotem szerszego zainteresowania. Nie oznacza to, iż problematyka ta nie była podejmowana i nie wdrażano innowacji, zarówno tych zewnętrznych (najczęściej wprowadzanych odgórnie przez system edukacyjny), jak i wewnętrznych inicjowanych przez nauczycieli geografii w szkołach. Jednak nie eksponowano tak wyraźnie tej tematyki, na co wskazuje brak odrębnych rozdziałów na ten temat w podręcznikach do dydaktyki geografii. Od lat 90. obserwujemy za to wzrost liczby publikacji o innowacjach pedagogicznych w nauczaniu geografii. Zagadnienie to było podejmowane m.in. podczas Międzynarodowego Kongresu Unii Geograficznej w Hadze w 1996 r., a także w licznych publikacjach metodycznych popularyzujących aktywizujące metody kształcenia i nowe środki dydaktyczne w edukacji geograficznej.

Wzrost zainteresowania innowacjami pedagogicznymi w kształceniu geograficznym wynika z wielu czynników. Do istotnych należą zmienność rzeczywistości społeczno-gospodarczej i kulturowej, a co za tym idzie potrzeba dostosowania edukacji do tych wyzwań. Równie ważnym czynnikiem szerszego zainteresowania tematyką innowacyjności w nauczaniu geografii, zwłaszcza wdrażanych zmian w odniesieniu do treści nauczania, był rozwój nowych kierunków badawczych w geografii. Niektórzy badacze podkreślają fakt, iż postępująca w wielu krajach świata redukcja nauczania geografii w ogólnych programach kształcenia wpłynęła na modernizację koncepcji nauczania tego przedmiotu w szkołach (Luck 2003, Rawding 2013). Natomiast rozwój badań psychologicznych nad procesem uczenia się przyczynił się do sformułowania założeń nowych teorii kształcenia, które były

wdrażane do praktyki edukacyjnej poprzez rządowe reformy systemu kształcenia i programy nauczania oraz standardy kształcenia (ryc. 1).



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Balderstone, 2009; Piskorz, 1997; Haubrich, 2006

Ryc. 1. Źródła innowacji pedagogicznych w nauczaniu geografii

Rozwój geografii i stosowanych przez nią metod i narzędzi poznawania otaczającej rzeczywistości oraz rozwój teorii nauczania wyzwalały innowacje pedagogiczne w nauczaniu geografii w trzech wyróżnionych przez A.M. Hubermana (2006) kategoriach:

- a) innowacje wzbogacające materialną oraz techniczną infrastrukturę działania dydaktycznego: nowe środki dydaktyczne (np. zdjęcia lotnicze, zdjęcia satelitarne, mapy interaktywne, programy GIS, geograficzne gry komputerowe, geoportale),
- b) innowacje w zakresie programów oraz metod i technik kształcenia oraz wychowania: nowe treści nauczania, nowe formy i metody kształcenia, egzaminy zewnętrzne (np. zajęcia terenowe, warsztaty terenowe, ścieżki dydaktyczne, egzemplaryzm, nauczanie problemowe, standardy kształcenia),
- c) innowacje strukturalne (organizacyjne) prowadzące do nowego definiowania ról w procesie nauczania i uczenia się (uczniów, nauczycieli, administracji), zakładające zmianę relacji interpersonalnych w szkole (np. dialog w nauczaniu, nauczyciel jako organizator i doradca w uczeniu się geografii).

Rozwój geografii a zmiany treści w programach nauczania

Ugruntowana pozycja geografii w XIX w. i na początku XX w. jako nauki opisowej, dostarczającej uporządkowanej wiedzy szczegółowej o zmiennym charakterze powierzchni Ziemi i jej obiektach, silnie wpłynęła na koncepcję edukacji geograficznej. Edukacja ta utożsamiana była z poznaniem zróżnicowania świata, kraju i najbliższego regionu, celem wytworzenia wyobrażeń o poznawanych obiektach,

przedmiotach i zjawiskach. Treści geograficzne w programach nauczania i w podręcznikach do lat 60. były ujęte w trzech analizowanych krajach według przyjętego modelu:

- najbliższa okolica i kraj ojczysty,
- poznawanie regionów w ujęciu kontynent-kraj,
- kraj ojczysty i jego pozycja w świecie (Graves, 1982; Pulinowa, 1994).

Jak wynika z badań N. Graves'a (1982, 2001) była to jedna z najlepiej znanych i powszechnie akceptowana struktura programu nauczania geografii na świecie aż do lat 60., której ślady dostrzec można także w późniejszych programach kształcenia geograficznego.

W latach 1948–1960 w polskich programach nauczania geografii wyraźnie zaznaczyła się ideologiczna ofensywa związana z ówczesnym ustrojem politycznym. Analiza ilościowa haseł zawartych w programach dla 11-letniej szkoły ogólnokształcącej (1948–1960) wykazała, iż połowę z nich stanowiły treści z geografii regionalnej, wśród których do 1956 r. dominowały hasła z geografii społeczno-gospodarczej oraz geografii politycznej. Duży nacisk położono na polityczny podział świata, przy wyeksponowaniu dwóch zwalczających się systemów: kapitalistycznego i socjalistycznego, a także na treści związane z przemysłem, zwłaszcza wydobywczym i przetwórczym (ryc. 2). Prezentacja regionów była ściśle związana z analitycznym modelem opisu, znacznie odbiegającym od ujęcia rozumowego W. Nałkowskiego. Charakterystyczną cechą programów nauczania geografii w tym okresie było odejście od antropologicznego ujęcia treści geograficznych – akcenty zostały przesunięte w kierunku ekonomicznym.

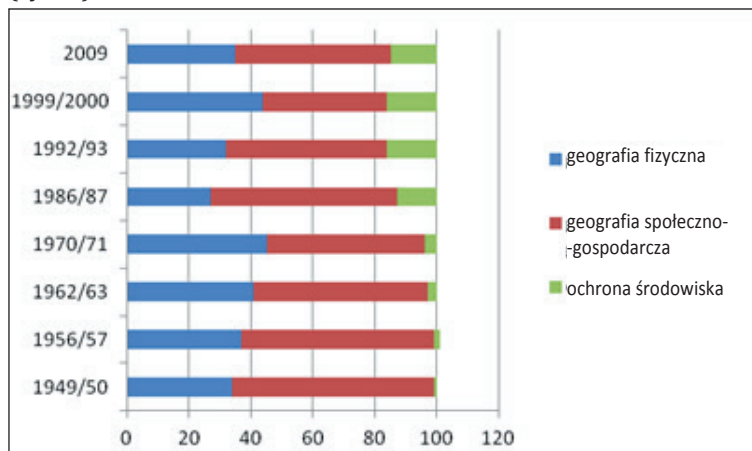
Przekształcenie geografii z dyscypliny opisowej (idiograficznej) w naukę nomotetyczną, opartą o metodologiczne założenia pozytywizmu, skutkowało w praktyce szkolnej zmianą treści geograficznych w studia tematyczne w ujęciu systematycznym lub problemowym.

W Anglii, pod wpływem rozwoju podejścia ilościowego, w geograficznych programach szkolnych w większym zakresie uwzględniono tematykę z dziedziny geografii społecznej. Ujęcie tych treści było często problemowe, a dobór treści służył ukazaniu istniejącego różnicowania regionalnego. Preferowano zagadnienia i tematy związane z działalnością człowieka w przestrzeni. Stosowanie układu splotowego we wprowadzaniu różnej tematyki umożliwiało rozwijanie u uczniów umiejętności obserwacji i wyszukiwania zależności przyczynowo-skutkowych między badanymi elementami, odwołując się np. do przykładów miejsc z najbliższego otoczenia. A oto przykład zapisu z programu nauczania: *Najbliższa okolica: sklepy warzywne, rozmieszczenie sklepów na mapie, lokalizacja sklepów spożywczych w odniesieniu do sklepów innych branż* (Graves, 1982, s. 106).

Z kolei w RFN w ogólnonarodowym programie geografii (stanowił on wytyczne dla krajów związkowych) treści nauczania ujęto w kurs systematyczny. Przedmiotem poznania stały się układy przestrzenne, zarówno przyrodnicze jak i społeczno-ekonomiczne. Jednak program nauczania zachował częściowo układ regionalny, który dawał możliwość ukazania różnicowania krajobrazów w kraju i na

świecie oraz budowania osobistych doznań i odczuć związanych z poznawaniem wybranych miejsc. A oto przykład zapisu z programu nauczania: *Relacje człowiek środowisko przyrodnicze; formy gospodarowania w różnych obszarach (najbliższa okolica, Niemcy, świat)* (Der Lehrplan..., 1985).

Charakterystyczną cechą zmian programowych w Polsce z lat 1961–1989 było stopniowe odchodzenie od regionalnego ujęcia treści nauczania, zwłaszcza na poziomie licealnym. W latach 60. i 70. w klasach IV i V szkoły podstawowej występowały treści z geografii ogólnej i geografii regionalnej, przy czym wyodrębnianie regionów opierało się o kryteria przyrodnicze – najczęściej ujęcie krajobrazowe. W starszych klasach (VI–VII) był to kurs geografii regionalnej w ujęciu systematycznym. Natomiast w liceach w klasie I występowały treści z geografii fizycznej, klasa II była poświęcona geografii regionalnej świata, a III – geografii Polski. Należy nadmienić, iż w strukturze treści kształcenia nadal dominowała tematyka gospodarcza, zarówno na poziomie szkoły podstawowej jak i średniej (ryc. 2).



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Program nauczania w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1959; *Geografia kl. V–VIII. Program nauczania w 8-letniej szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1962; *Program szkoły podstawowej. Geografia klasy IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1983; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjum*, MEN, Warszawa 1999; *Podstawa programowa kształcenia ogólnego, t. 5, Edukacja przyrodnicza*, MEN, Warszawa 2009

Ryc. 2. Struktura treści w programach nauczania geografii w szkole podstawowej i liceum ogólnokształcącym w Polsce [%]

Refleksja krytyczna nad pozytywistycznym ujęciem geografii zaowocowała poszukiwaniem nowych kierunków filozoficznych dających możliwości włączenia do badań geograficznych zjawisk społecznych niemierzalnych w ujęciu pozytywistycznym. W nurcie fenomenologii zaczęto uprawiać geografie humanistyczną, która przywiązuje dużą wagę do relacji człowiek-środowisko. W relacjach tych ważną rolę pełnią miejsca, uczucia, zaangażowanie emocjonalne i poczucie więzi z miejscem.

Do tego dochodzi nurt ekologiczny, rozumiany jako odpowiedzialność za siebie i środowisko przyrodnicze.

Te nowe nurty badawcze w geografii znalazły swoje odzwierciedlenie w programach nauczania geografii od lat 80. XX w. w Anglii i RFN, a w Polsce od połowy lat 90. (tab. 1, ryc. 3). W angielskich programach nauczania z lat 90. mocno wyeksponowano treści związane z człowiekiem i jego działalnością w środowisku. Uwidacznia się holistyczne podejście do ujmowania treści o środowisku życia człowieka i refleksji nad jego jakością. A oto przykład treści z programu nauczania: *Zmiany w środowisku. Przykłady powinny pochodzić z terenów najbliższej okolicy, krajów położonych w innych częściach świata ze szczególnym uwzględnieniem Zjednoczonego Królestwa i UE* (Geography..., 1995).

Natomiast w programie nauczania z 2000 r. w większym jeszcze stopniu akcent położono na zagadnienia globalnych zmian zachodzących w środowisku społeczno-gospodarczym i przyrodniczym na świecie (ryc. 3).

W niemieckim ogólnonarodowym programie nauczania z 1999 r. poznawanie działalności człowieka w środowisku przyrodniczym odbywało się głównie w układzie studiów regionalnych. Wybrane miejsca do egzemplifikacji zachodzących w świecie procesów i zjawisk wynikają ze zróżnicowanych warunków przyrodniczych i kulturowych. Poznawanie wybranych miejsc ma służyć pokazaniu funkcjonowania przestrzeni geograficznej w ujęciu całościowym (Tracz, 2007). Przykładowy zapis treści z programu nauczania dla klasy VII i VIII: *Zmagania ludzi z warunkami naturalnymi. Kształtowanie obszarów kulturowych* (Grundlehrplan Geographie, 1999).

W polskiej podstawie programowej z 1999 roku podkreślono potrzebę całościowego ujęcia rozpatrywanych zagadnień, a treści nauczania ujęto problemowo. Z kolei w nowej podstawie z 2009 r. dla gimnazjum treści te ujęto w kurs systematyczny o wyraźnych cechach podejścia regionalnego, a w szkole ponadgimnazjalnej w klasie I wyeksponowano procesy globalizacji w odniesieniu do zagadnień społecznych i gospodarczych (tab. 1, 2).

Rozwój geografii jako nauki powodował więc częste zmiany treści geograficznych zawartych w programach nauczania. Przeprowadzona analiza wykazała, iż poza ogólnymi trendami, które uwidoczniły się w rozwoju geografii na świecie, do programów nauczania wprowadzano treści charakterystyczne dla rozwoju geografii w danym kraju (tab. 1, ryc. 3). Jednocześnie stały rozwój nauk geograficznych powoduje narastającą specjalizację wiedzy geograficznej, co stanowi dodatkową trudność w doborze i ustalaniu zakresu treści nauczania zawartych w programach, tak aby sprostać wymaganiom stawianym współcześnie edukacji.

Tab. 1. Egzemplifikacja głównych kierunków rozwoju geografii w polskiej podstawie programowej geografii z lat 1999–2010

Nurt badań geograficznych	Najważniejsze założenia	Egzemplifikacja w programach nauczania geografii
Ekologiczny (od lat 80. XX w.)	Badanie wzajemnego oddziaływania środowiska przyrodniczego i społeczeństwa. Poznawanie i opisywanie postaw ludzi i stosunków politycznych do charakteru danego obszaru i adaptacji grup społecznych do warunków naturalnych	<p><i>Podstawa programowa z 1999 do gimnazjum</i> (np. interakcja Ziemia–człowiek, gospodarowanie zasobami naturalnymi Ziemi)</p> <p><i>Podstawa programowa z 2002 r.</i> – wprowadzenie przedmiotu „geografia ochrona i kształtowanie środowiska” do Zasadniczych Szkół Zawodowych</p> <p><i>Podstawa programowa z 2009 r. dla szkoły ponadgimnazjalnej</i> (np. relacje człowiek–środowisko przyrodnicze a rozwój zrównoważony, identyfikuje skutki rozwoju turystyki dla środowiska przyrodniczego)</p>
Humanistyczny (przełom XX i XXI w.)	Człowiek we wszystkich swych wymiarach powinien stać się najważniejszym przedmiotem badań, a geografia powinna zajmować się także takimi aspektami jego egzystencji jak: wartość, znaczenie, uczucia. Kluczowe pojęcie miejsca, jako kategorii łączącej w sobie elementy porządku naturalnego i ludzkiego, będącego ważnym ośrodkiem naszego bezpośredniego doświadczania świata.	<p><i>Podstawa programowa z 1999 r. dla gimnazjum</i> (np. potencjał kulturowy Polski)</p> <p><i>Podstawa programowa do szkół ponadgimnazjalnych z 2002 r.</i> (np. uwarunkowania i następstwa przyrodnicze, społeczno-ekonomiczne i kulturowe rozwoju turystyki i rekreacji)</p> <p><i>Podstawa programowa dla szkół ponadgimnazjalnych z 2009 r.</i> (np. wyjaśnia znaczenie kultury i tradycji regionalnych w procesie różnicowania się regionów pod względem rozwoju społecznego i gospodarczego)</p>
Systemowy (od lat 90. XX w.)	Badanie elementów składowych systemu przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz relacji zachodzących między nimi i elementami tworzącymi otoczenie systemu, opis struktury systemu. Przedmiotem badań były przestrzenne struktury i procesy	<p><i>Podstawa programowa z 1999 r. dla gimnazjum</i> (np. interakcja Ziemia–człowiek, Ziemia jako część wszechświata)</p> <p><i>Podstawa programowa do szkół ponadgimnazjalnych 2002 r.</i> (funkcjonowanie systemu przyrodniczego – zjawiska, procesy, wzajemne zależności, zmienność środowiska w przestrzeni i w czasie, funkcjonalne i przestrzenne powiązania oraz wzajemne zależności w systemie człowiek–przyroda–gospodarka);</p> <p><i>Podstawa programowa z 2009 r.</i> (np. wyjaśnia na czym polegają zmiany zachodzące na rynku pracy w skali globalnej i regionalnej, wynikające z rozwoju nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, potrafi wyjaśnić szanse i zagrożenia dla środowiska przyrodniczego i mieszkańców poszczególnych regionów wynikające z procesów przemian zachodzących na terenach wiejskich)</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Podstawy programowej geografii z 1999, 2002 i 2008 r.*

Koncepcje nauczania i ich egzemplifikacje w programach kształcenia geograficznego

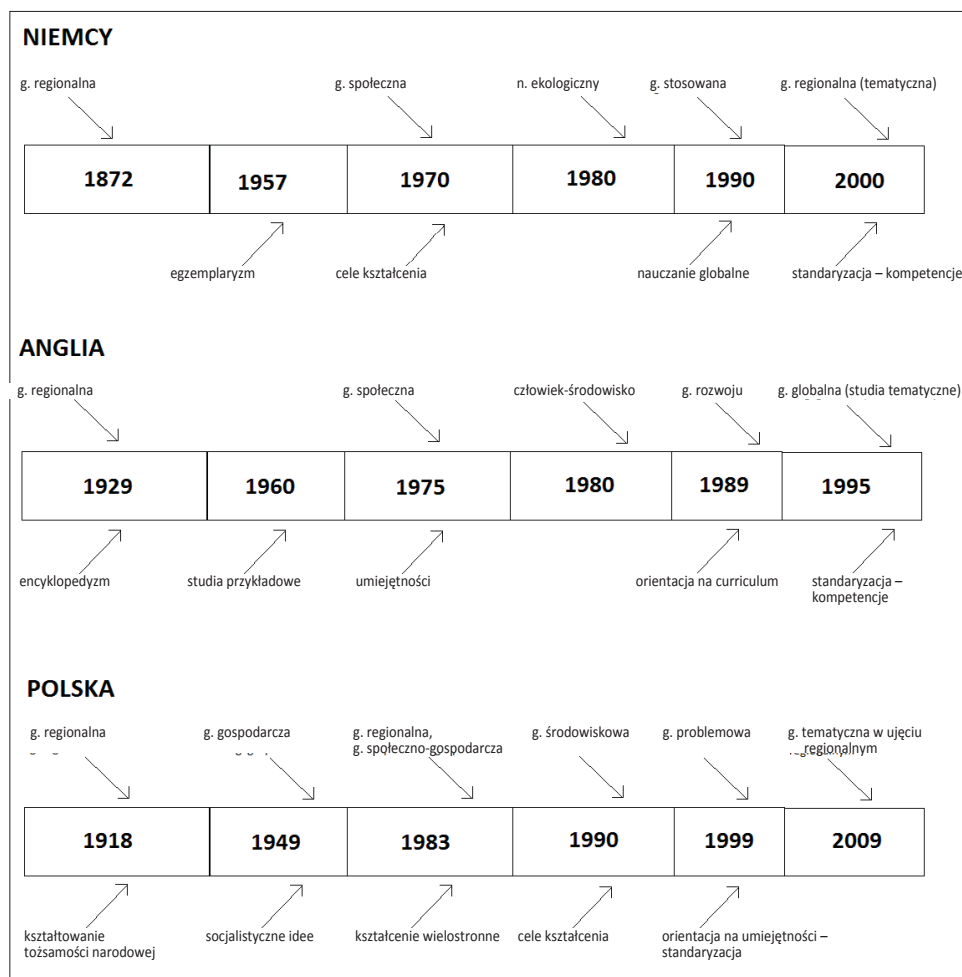
Na nauczanie geografii duży wpływ miał także rozwój teorii nauczania. Do lat 50. ubiegłego wieku w programach nauczania geografii analizowanych krajów dominowało podejście encyklopedyczne. Programy szkolne były odzwierciedleniem osiągnięć geografii jako nauki, a zatem służyły głównie transmisji wiedzy. Wraz z rozwojem wiedzy geograficznej i zmieniających się uwarunkowań społeczno-gospodarczych, owa koncepcja nauczania stała się mało efektywna. Rozpoczęto poszukiwanie rozwiązań dydaktycznych służących rozwojowi intelektualnemu uczniów. W niemieckich programach nauczania od lat 60. przyjęto założenia egzemplaryzmu w doborze treści nauczania, a w Anglii ujęcia dominantowe (ryc. 3). Osiągnięcia psychologii poznawczej odnośnie procesu uczenia się przyczyniły się do ukierunkowania nauczania geografii na ściślejsze formułowanie celów oraz kształtowanie umiejętności geograficznych i formalnych uczniów. Szczególnie wyraźnie zaznaczyła się ta tendencja w angielskich programach kształcenia od lat 70., czemu służyło m.in. wprowadzenie w większym zakresie zagadnień z geografii społecznej i nurtu ekologicznego (środowiskowego) oraz ujęć globalnych (tzw. World Geography) przy prezentowaniu wybranej tematyki (np. lasy równikowe na świecie, tendencje w rozwoju rolnictwa na wybranych przykładach). W polskich programach nauczania koncepcje te zostały wyraźnie przesunięte w czasie, ze względu na brak swobodnego dostępu do literatury zachodnioeuropejskiej do 1989 r. (ryc. 3).

Pod koniec XX w. edukacja znalazła się w centrum zainteresowań społeczno-gospodarczych i politycznych państwa, stawiane są więc duże wymagania w odniesieniu do wyników osiągniętych przez uczniów. Konsekwencją tego podejścia jest m.in. ukierunkowanie nauczania geografii na wymagania opisane w standardach kształcenia i sprawdzane poprzez egzaminy zewnętrzne. Zwrócono uwagę na kompetencje, które uczniowie powinni posiadać po ukończeniu szkoły, by móc odnaleźć się w nowych warunkach społeczno-gospodarczych i zawodowych.

Wpływ na programy nauczania geografii, w tym na realizowane cele i treści nauczania, wywiera polityka edukacyjna państwa. Opracowywane przez specjalistów, nauczycieli geografii, dydaktyków geografii i geografów programy nauczania wprowadzają do praktyki szkolnej również przyjmowane ideologie. Treści geograficzne zawarte w programach wspomagają kształtowanie tożsamości narodowej i patriotyzmu oraz postaw obywatelskich. Również poprzez wybrane treści ukazywane jest zróżnicowanie kulturowe na świecie, popularyzowane idee solidaryzmu i edukacji dla pokoju oraz równości społeczeństw i osób względem prawa. Niewłaściwe proporcje i akcenty we wdrażaniu tych idei w nauczaniu geografii prowadzić mogą często do zniekształceń wyobrażeń uczniów dotyczących ważnych zagadnień z życia społecznego i gospodarczego w wybranych regionach świata lub kraju.

W świetle analizy programów nauczania geografii w trzech wybranych krajach zaobserwowano charakterystyczną tendencję do dokonywania co kilka lat rewizji ich założeń. W rezultacie programy kształcenia geograficznego są wzbogacane

o nowe treści nauczania służące realizacji założonych idei i rozwiązania dydaktyczno-metodyczne. Współcześnie nasilone są dążenia do uwzględniania w programach nauczania geografii założeń konstruktywizmu. Dość popularna jest też idea holistycznego nauczania treści geograficznych oraz ukazywania współczesnych zmian globalnych zachodzących w relacjach człowiek–środowisko–człowiek.



Źródło: opracowano na podstawie: Balderstone, 2006; Haubrich, 2006; Piskorz, 1997; Rawding, 2013

Ryc. 3. Zmiany w programach kształcenia geograficznego wywołane rozwojem geografii oraz koncepcji nauczania w wybranych krajach

Egzemplifikacje wprowadzanych zmian w podręcznikach szkolnych do geografii

Badania prowadzone nad środkami dydaktycznymi stosowanymi w nauczaniu geografii wskazują, iż nadal ważną rolę odgrywa podręcznik szkolny. Poprzez

dobór i układ treści nauczania oraz przyjętą koncepcję dydaktyczną stanowi on istotny czynnik wspomagający wprowadzanie założonych zmian programowych. Dla nauczyciela jest on często źródłem inspiracji dydaktycznej, którą w praktyce szkolnej z powodzeniem może realizować. Na autorach podręczników spoczywa więc duża odpowiedzialność w prawidłowym popularyzowaniu założeń dokonanych zmian programowych w nauczaniu geografii. Dlatego też w Anglii i Niemczech wieloosobowe często zespoły, złożone z geografów różnych specjalności, nauczycieli geografii i dydaktyków geografii, opracowują projekt autorskiego programu i podręczniki dla szkół różnych poziomów nauczania. W Polsce takie rozwiązania są nadal rzadkie, gdyż większość podręczników do geografii jest przygotowywana indywidualnie lub w zespołach najwyżej dwuosobowych. Istotną zmianą, która zaszła w ostatnich latach, jest większy udział nauczycieli geografii i geografów wśród autorów owych podręczników.

Wpływ na strukturę podręczników do geografii wywarły koncepcje kształcenia oraz rozwój narzędzi poznawczych stosowanych w geografii. Stale modyfikowano układ treści nauczania w podręcznikach poprzez wprowadzanie materiałów statystycznych, fotografii, rysunków i innych źródeł informacji geograficznych stanowiących podstawę do dokonywania obserwacji, abstrahowania, analizowania, szukania związków przyczynowo-skutkowych oraz wartościowania. W świetle materiałów źródłowych wynika, iż np. w niemieckich podręcznikach do geografii duży wpływ na układ treści (zwłaszcza z geografii regionalnej) wywarła teoria egzemplaryzmu. Natomiast w angielskich podręcznikach do geografii dużą wagę przywiązuje się do układu problemowego i dominantowego treści nauczania. W przypadku polskich podręczników do geografii obserwuje się różnorodne rozwiązania dydaktyczne, lecz nadal popularny jest układ encyklopedyczny.

Rozwój możliwości technicznych upowszechnił dostęp do różnorodnych informacji geograficznych, co znacznie zmieniło strukturę szkolnego podręcznika do geografii. Interesujące są badania R. Walforda (1996) nad podręcznikami do geografii wydawanymi w Anglii w latach 1935–2000. Wykazały one, iż ilość tekstu w stosunku do materiału graficznego systematycznie malała i obecnie stanowi tylko ok. 38% objętości podręcznika (tab. 2). Podobna tendencja zachodziła w polskich podręcznikach do geografii. M. Augustyniak (1997) stwierdził, że w okresie 1918–1995 liczba ilustracji w polskich podręcznikach wzrosła średnio o 360%.

Łatwość dostępu do materiału graficznego stanowi jednak pewne zagrożenie dla jakości dydaktycznej wydawanych podręczników szkolnych. Wprowadzenie dużej ilości materiału graficznego, często mało powiązanego z prezentowaną treścią, nie daje oczekiwanych efektów dydaktycznych. Badania S. Piskorza i M. Tracz (2002) nad nazwami geograficznymi w podręcznikach do klasy I gimnazjum potwierdziły m.in. brak powiązania ilustracji z wprowadzonymi w podręcznikach terminami geograficznymi.

Tab. 2. Zmiany w strukturze angielskich podręczników do geografii

Okres	Tekst	Materiał graficzny
do 1928	87% objętości podręcznika, zadania dydaktyczne na końcu rozdziału	fotografie sporadyczne
od 1953	70% objętości podręcznika, zadania dydaktyczne do materiału ilustracyjnego	wzrost rycin, fotografii, wykresów
od 1979	43% objętości podręcznika, wzrost liczby zadań dydaktycznych związanych z materiałem graficznym	dominacja materiału ilustracyjnego
od lat 90. XX w.	38% objętości podręcznika	dominacja materiału ilustracyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Walford, 1996

Podsumowanie

Nauczanie geografii w szkole jest jedną z form procesu edukacji geograficznej społeczeństwa. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat programy nauczania geografii ulegały istotnym przeobrażeniom w zakresie treści kształcenia. Przyczyny tych zmian upatrywać należy w trzech głównych źródłach, tj. rozwoju geografii jako dyscypliny naukowej, przemianach cywilizacyjnych i wynikających z nich zadań stawianych edukacji oraz wypracowanych przez pedagogikę koncepcjach i podstaw teoretycznych kształcenia. Te trzy grupy czynników wzajemnie na siebie oddziałują i przeplatają się, znajdując swoje odzwierciedlenie w programach nauczania, a także w koncepcjach podręczników szkolnych do geografii.

Równocześnie dla podniesienia rangi geografii w systemie kształcenia istotne staje się znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- na ile transformacja wiedzy geograficznej z geografii jako nauki do przedmiotu szkolnego odpowiada faktycznym wyzwaniom stawianym dzisiaj przed edukacją,
- na ile dobór treści geograficznych do programów nauczania i podręczników szkolnych wzbudza zainteresowanie uczniów i wpływa na poziom ich osiągnięć z tego przedmiotu,
- nie ile coraz powszechniej stosowana wizualizacja w podręcznikach szkolnych do geografii nie prowadzi do splotenia prezentowanej wiedzy geograficznej.

Literatura / References

- Augustyniak, M. (1997). *Dynamiczne oblicze Ziemi w polskich podręcznikach geografii*. Sosnowiec: Wydawnictwo UŚ.
- Balderstone, D. (Ed.) (2009). *Secondary Geography. Handbook*. Sheffield: Geographical Association.
- Haubrich, H. (Ed.) (2006). *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenburg, GmbH.

- Huberman, M. (2006). *Innovation up Close. Improvement work*. London: Springer.
- Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag*. (1999). VDSG Bretten.
- Geografia kl. V–VIII. Program nauczania w 8-letniej szkole podstawowej*. (1962). Warszawa: PZWS.
- Geography in the National Curriculum*. (1995). Department For Education. London: HMSO.
- Graves, N. (1982). *New UNESCO Source Book for Geography Teaching*. Paris: UNESCO.
- Graves, N. (2001). *School Textbook Research: The case of geography 1800–2000*. London: Institute of Education. University of Education.
- Luck, J. (2003). Does Geography Shape the Nature of an Educational Innovation? *Journal of Research in Rural Education*, 18(3), 152–158.
- Der Lehrplan für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Bundesgesetzblatt für die Österreich, Nr 88/1985, Nr 591/1986. In: *Beiträge zur Lehrerfortbildung*. Band 33. Schulgeographie in Mitteleuropa. OBV Viena 1990.
- Dziennik Urzędowy z dnia 26 sierpnia 2011 r. Nr 176, poz. 1051.
- Okoń, W. (2007). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palka, S. (1988). Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej dziecka. W: S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Pietrasiński, J. (1970). *Ogólne i psychologiczne zagadnienie innowacji*. Warszawa: PWN.
- Piskorz, S. (1997). *Zarys dydaktyki geografii*, Warszawa: PWN.
- Program nauczania w szkole podstawowej*. (1959). Warszawa: PZWS.
- Program szkoły podstawowej. Geografia klasy IV–VIII*. (1983). Warszawa: WSiP.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjum*. (1999). Warszawa: MEN.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego, t. 5, Edukacja przyrodnicza*. (2009). Warszawa: MEN.
- Rawding, Ch. (2013). *Effective Innovation in the Secondary Geography Curriculum: a practical guide*. London and New York: Routledge.
- Pulinowa, M.Z. (1994). Teoretyczne podstawy szkolnej geografii. *Czasopismo Geograficzne*, t. 65, 3–4, 357–367.
- Smak, E. (1997). *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*. Opole: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Tracz, M. (2007). Nauczanie geografii w Niemczech – założenia, cele i treści kształcenia. W: B. Wójtowicz (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia*. Kielce: Akademia Świętokrzyska, 129–141.
- Walford, R. (1995). Geography 15–19: retrospect and prospect. W: E.M. Rowling & R.A. Daugherty (Eds.), *Geography into the Twenty-first Century*, 135–138.

Notka biograficzna o autorze: Dr Mariola Tracz, Zakład Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, zainteresowania: geograficzna edukacja (program geografii, rozwój kompetencji geograficznych, geografia na egzaminie, historia edukacji geografii w Polsce) i geografia społeczno-ekonomiczna.

Biographical note of the author: Mariola Tracz, PhD, Department of Didactics of Geography, Pedagogical University of Cracow. Her interests include: geographical education (geography curriculum, development of geography competency, geography on examinations, history of geography education in Poland) and socio-economic geography.

Mariola Tracz
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
email: mtracz@up.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Christian Fridrich

Schüler/innen- und Lebensweltorientierung einschließlich ökonomischer Kompetenzentwicklung im Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ an österreichischen Schulen

Orientation towards pupils and their everyday lives, including the development of economic competences within the subject area “Geography and Economic Education” at Austrian schools

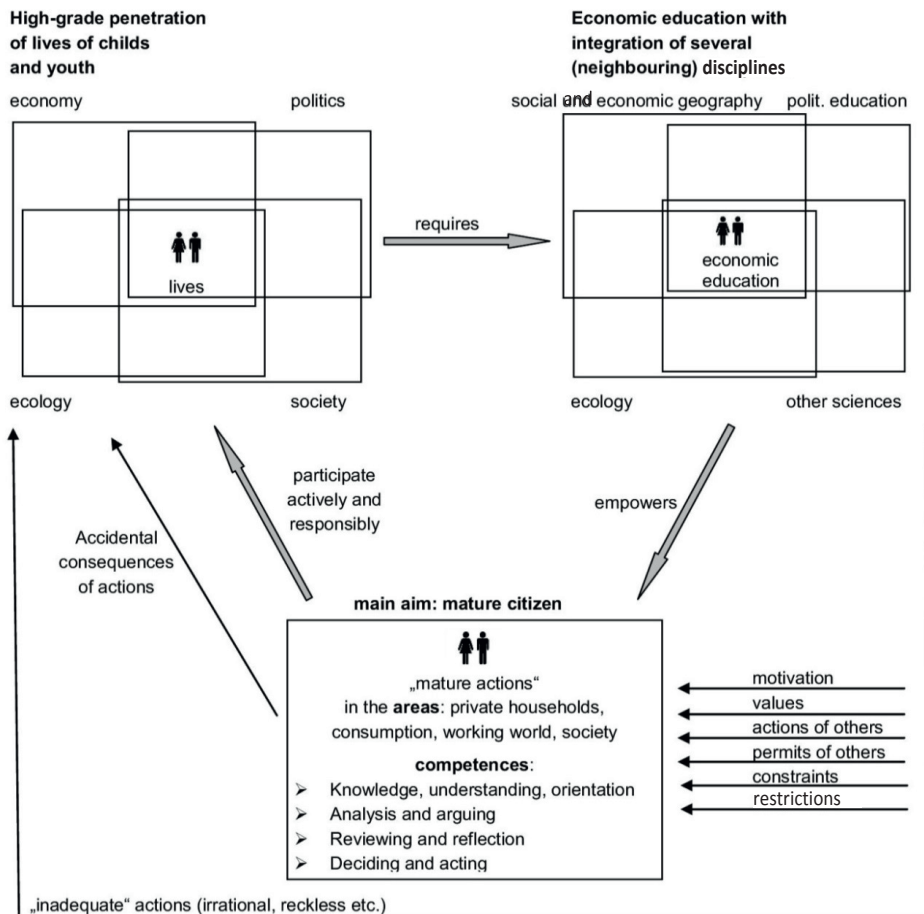
Abstract

The main focus of the curriculum of the subject area “Geography and Economic Education” in Austria is the action of humans in natural space, economy and society. This includes various aspects and consequences of these human actions in our world. Moreover, humans are also in the focus of didactics and teaching in the classroom. That means an orientation towards pupils and their ideas, previous knowledge, everyday life, interim competences etc. Since the great change of the Austrian curriculum in 1962, Economic Education became an equal part of the subject area “Geography.” During the first years many teachers fought against this change, namely the integration of Economic Education with Geography, instead of identifying the chances and opportunities. A good instruction from the didactic point of view is the combination of geographic and economic contents and aims. Even now, more than 50 years later, many teachers and also their pupils like Geography much more than Economic Education. What is Economic Education? The main aim of Economic Education is to empower kids and youths in their lives within the society penetrated by economy. The detailed areas and aims are discussed within this study. As a first approach to this complex topic a number of aspects is discussed in this article. The curriculum of “Geography and Economic Education” shows that most of the topics concern both areas (Geography and Economic Education). Those include globalization, implications of tourism on space and economy, the European Union and its consequences for countries, people(s) and economy etc. Previous studies show that the level of economic knowledge of pupils is low or very low. Also adults as teachers, politicians and in some aspects even economists show low economic knowledge. The question is if in order to improve their life situation economic competences of pupils are more important than just knowledge. What seems to be more alarming is the low interest of pupils in Economic Education, which is proved by studies. One main aim of the present empiric study of the author was to find out the reasons for the low interest of pupils in Economic Education. Therefore a cluster of research questions are developed: (1) How do teachers assess the importance of the main topics of the curriculum at the lower secondary level? (2) What are the types of teachers when we consider their opinion of economy in general and of Economic Education? (3) What are the detailed aspects which reduce the interest of pupils in Economic Education? (4) For which target groups and purposes can

a didactic model of Economic Education help to improve this situation? The empiric study was conducted at all schools at the lower secondary level (grade 4–8) in Vienna with ample time for them to take part in this survey. The return rate of the questionnaires was 65,7%, the total number of participating teachers of Geography and Economic Education was N=527. Because of the mostly closed questions of the questionnaire quantitative methods were applied for this part of the study, such as: variance analysis, Wilcoxon-test, contingency analysis, cluster analysis, factor analysis, and correlation analysis. According to the research questions there were three main findings. The assessment of the importance of economically dominated curriculum topics by teachers was significantly bad and the author's previous observations and experiences were proved. Four types of teachers concerning their interest in economy in general and Economic Education could be identified. The group with the worst attitudes state that also their pupils have a bad attitude towards Economic Education. One reason is the transfer of bad attitudes from teachers to their pupils. Another reason could be the statement of teachers who ascribe a low interest to their pupils in order to reduce their instruction of Economic Education. The discussion and interpretation shows that Economic Education must be more oriented towards the everyday life of pupils to meet their interest. Their ideas, experiences and concepts must be in the centre of the instruction. This means that their lives that are filled with economy-based issues must be the starting point of instruction at the lower secondary level – in other words: the approaches must be drawn from life. The main aim of Economic Education must be to enable young people to take mature actions in our society. Mature in this context means self-determined, responsible and competent. Entrepreneurship education is only a small part of Economic Education, therefore should not be confused with Economic Education. Finally, the discussion of results leads to a didactic model of “everyday-oriented Economic Education” in which kids and young adults are situated in the centre. As they are surrounded by economy every step of the way, they need a competent Economic Education which prepares them for mature actions in four big economic areas of our society: private households, consumption, working world and society. Three main competence levels are regarded as essential in this context: a) remembering and understanding, b) applying and analysing, c) evaluating and creating. Economic Education does not guarantee mature actions, it only enables them. For all that a human can also act inadequately (irrationally, as if unadopted to a special situation, irresponsibly etc.). Furthermore, actions are influenced by internal aspects, such as motives, codes, and values, as well as external factors, such as actions of other humans, constraints and restrictions. Having acquired those competences young people can play a vital role in shaping their “environments of life,” which are also affected by unintended consequences of actions. Nevertheless, these shaped “environments of life” are again the starting point for the process of instruction (see graphic chart on the next page).

This didactic model of Economic Education can help to improve the initial as well as the in-service teacher training by showing clearly the process, aims, areas, and influences of Economic Education. It may help to sensibilise future teachers and teachers in schools for adequate approaches to Economic Education which is part of a modern instruction of “Geography and Economic Education” and part of a profound general education of every human in our complex society.

Key words: competencies; didactic model; Economic Education; Geography in Austria; empowerment



Source: Fridrich, 2012: 37

Fig. 1. Didactic model of "everyday-oriented Economic Education"

Der österreichische Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplan und seine Themenkreise im Überblick

Gleich zu Beginn des aktuellen Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplans (GW-Lehrplans) für die Sekundarstufe I heißt es: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch.“ Damit sind vor allem räumliche und wirtschaftliche Grundlagen, Aspekte und Auswirkungen menschlichen Handelns gemeint. Neben dieser inhaltlichen Ebene existiert zusätzlich eine pädagogische. Den Menschen in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts zu stellen, bedeutet jedoch auch eine konsequente Orientierung an den Schülerinnen und Schülern. Zumindest diese beiden grundlegenden Ebenen sind zu beachten, wenn über die ökonomische Bildung im GW-Unterricht reflektiert werden soll.

In Österreich wurde mit dem Schulorganisationsgesetz 1962 die Umwandlung des Unterrichtsgegenstands „Geographie“ in „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) vollzogen, womit ab diesem Jahr von einem doppelpoligen Zentrierfach gesprochen werden kann (siehe Übersicht 1). Mit der neuen Bezeichnung war sowohl ein neuer Bildungsauftrag als auch ein neuer Unterrichtsauftrag verbunden, „[...] nämlich den Heranwachsenden das Wesen und die Struktur des vielfältigen Wirtschaftsbereiches aufzuhellen und sie für ökonomische Fragen zu sensibilisieren. Diesem Auftrag liegt die Überlegung zugrunde, daß unser politisches Leben heute ohne Kenntnis des Wirtschaftlichen nicht zu verstehen ist“ (W. Sitte, 1975: 11). Dahinter stand die Überzeugung, dass Menschen auf sozioökonomische Partizipation in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft und zusätzlich auf die Bewältigung von individuellen wirtschaftlichen Lebensanforderungen vorzubereiten sind. Diese Perspektive wird in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion als „[...] Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen [...]“ (Weber, 2010: 106; vgl. auch Steinmann, 1995), als „lebenssituationsorientierte Bildung“ (Hedtke, 2011: 54) bzw. als „Alltags- und Lebensökonomie“ (Piorkowsky, 2011) bezeichnet, worunter Ähnliches verstanden wird.

Tab. 1. Übersicht 1: Historischer Abriss der Entwicklung des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde im stichwortartigen Überblick

Jahr	19. Jh. bis 1962	SCHOG 1962	Lehrplan 1985/86	Lehrplan 2000
Paradigma	Schulländerkunde	Schulländerkunde mit Wirtschaftskunde	Doppelpoliges Zentrierfach G + W unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung	Doppelpoliges Zentrierfach G + W unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung
Überwiegende Vorgangsweise	deskriptiv	deskriptiv	zielorientiert, thematisch aufbauend	zielorientiert, thematisch aufbauend
Prinzipien	Kenntnisse über Österreich und die Welt Naturgegebenheiten, Bevölkerung, Wirtschaft Vom Nahen zum Fernen „Konzentrische Kreise“ Länderkundlicher Durchgang	Einbau der Wirtschaftskunde in die Schulgeographie Wirtschaftskunde als Ergänzung der Länderkunde Schulversuche an der Sekundarstufe I mit Themenzentrierung und Zielstellungen	Im Mittelpunkt steht der Mensch Integration der Geographie und Wirtschaftskunde über Handlungskonzept Vom Einfachen zum Komplexen Thematische Gliederung Rahmencharakter	Zusätzlich zum Lehrplan 1985/86: Zielstellungen ohne Lerninhaltsangaben Kern- und Erweiterungsbereich Reduktion der Themenkreise und Zielstellungen Beiträge zu den Bildungsbereichen
Im Zentrum	Staaten und Landschaften	Staaten und Landschaften mit wirtschaftlichen Fakten	Mensch und räumliche Aspekte menschlichen Handelns	Mensch und räumliche Aspekte menschlichen Handelns

Source: Sitte, 2001a: 158ff.; Sitte, 2011: 223f.; Zusammenstellung: Fridrich

Tab. 2. Themenkreise des Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplans mit Darstellung der Bezüge zu Geographie und/oder Wirtschaftskunde

Sekundarstufe I			
5. Schulstufe	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ein Blick auf die Erde</u> • Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften • Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen • Ein erster Überblick 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben in Ballungsräumen • Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben • Der Dienstleistungsbereich • Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lebensraum Österreich</u> • Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen • Einblicke in die Arbeitswelt • Wirtschaften im privaten Haushalt • Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa • Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft • Leben in einer vielfältigen Welt • Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung
Sekundarstufe II			
9. Schulstufe	10. Schulstufe	11. Schulstufe	12. Schulstufe
<ul style="list-style-type: none"> • Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen • <u>Landschaftsökologische Zonen der Erde</u> • Bevölkerung und Gesellschaft • Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse <p>Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Raumbegriff und Strukturierung Europas • Produktionsgebiete im Wandel – Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellungen • Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften • Wettbewerbs- und Regionalpolitik <p>Regionale Entwicklungspfade im Vergleich</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs • Naturräumliche Chancen und Risiken • Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen • Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme – Wirtschafts- und Sozialpolitik • Wirtschaftsstandort Österreich <p>Unternehmen und Berufsorientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Globalisierung – Chancen und Gefahren • Politische und ökonomische Systeme im Vergleich • Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren • Geld und Währung <p>Politische Gestaltung von Räumen</p>

Legende:

Normalschrift: Themenkreise mit geographischen und wirtschaftskundlichen Bezügen (N=31; 81,6%)

Unterstrichen: Themenkreise mit überwiegend geographischen Bezügen (N=3; 7,9%)

Fettschrift: Themenkreise mit überwiegend wirtschaftskundlichen Bezügen (N=4; 10,5%)

Source: BMUKK, 2000 und 2004; Zusammenstellung: Fridrich

Die Lehrpläne des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde wurden jedoch weiterhin bis zum Jahre 1985 vom „[...] Konzept einer wirtschaftskundlichen Staaten- und Länderkunde“ (ebd.: 12) dominiert. Erst danach wurden wirtschaftsorientierte Ziele und Inhalte in einen – nicht ohne Widerstände eingeführten – themenorientierten GW-Lehrplan integriert. Es ist inzwischen in Österreich fachdidaktisches Allgemeingut, dass Wirtschaftskunde bzw.

ökonomische Bildung Bestandteil einer modernen Allgemeinbildung darstellen sowie zumindest die drei großen, miteinander vernetzten Handlungsbereiche Konsumökonomie, Arbeitsökonomie und Gesellschaftsökonomie umfassen (vgl. W. Sitte, 2001b: 545ff.). Diskussionen entzündeten sich jedoch an Fragen von Umfang, Tiefe und Schwerpunktsetzung (politisch bildende, lebensweltorientierte Schwerpunktsetzung versus wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung) von ökonomischen Inhalten im GW-Unterricht (vgl. Ch. Sitte, 2008: 134 und 1989: 43ff.). Auch im Lehrplan der Sekundarstufe I und II existieren Themenkreise, in denen primär raumbezogene Aktivitäten von Menschen behandelt werden und andere Themenkreise, in denen wirtschaftsbezogene Handlungen dominieren. Die meisten Themenbereiche stellen jedoch eine Kombination von räumlichen und ökonomischen Aspekten menschlichen Handelns im gesellschaftlichen Kontext dar (siehe dazu Übersicht 2), was im Lehrplan eine gute Vernetzung der beiden „Pole“ Geographie und Wirtschaftskunde belegt. Eine aktuelle Studie zeigt jedoch, dass das veraltete Konzept der Schulländerkunde noch große Akzeptanz bei den GW-Lehrer/innen im Unterricht erfährt (vgl. Fridrich, 2013a).

Geringes ökonomisches Wissen und geringes Interesse an ökonomischen Inhalten

Wirtschaftliches Wissen von Schüler/innen ist gering bis sehr gering, wobei verschiedene Studien ein deprimierendes Bild zeichnen (vgl. Brandlmaier et al., 2006: 162ff.; Katschnig, 2004; Schmid, 2006; Sczesny und Lüdecke, 1998). Hauptkritikpunkte an diesen Studien sind vor allem, dass sie überwiegend Faktenwissen abprüfen, meist nur in geringerem Ausmaß ökonomische Zusammenhänge testen und höherrangige Kompetenzen wie Bewerten, Entscheiden und dgl. nicht ausreichend berücksichtigen, obwohl sie wichtige Bereiche der ökonomischen Bildung darstellen. Denn Wirtschaftswissen ist nur ein Teilbereich der ökonomischen Bildung und mit dieser nicht gleichzusetzen. Zusätzlich sind derartige Tests oft an bestimmten wirtschaftlichen Bereichen wie etwa Volkswirtschaft orientiert, während die Ökonomie des Privathaushalts bzw. betriebswirtschaftliche Aspekte zu kurz kommen. Letztlich ist auch das wirtschaftliche Wissen in Erwachsenengruppen wie Lehramtsstudent/innen, Manager/innen, Politiker/innen und sogar Ökonom/innen teilweise mangelhaft (vgl. Fridrich, 2012: 24ff.).

Dramatischer erscheint noch das geringe wirtschaftliche Interesse von Schüler/innen an der ökonomischen Bildung, die sie eben für wirtschaftliche Zusammenhänge und Mitgestaltungsfähigkeiten für ihr eigenes Leben sensibilisieren und vorbereiten soll. Laut einer Einschätzung von GW-Lehrenden an österreichischen AHS sind Schüler/innen an der Sekundarstufe I an Wirtschaft zu folgenden Prozentanteilen „interessiert“ bzw. „sehr interessiert“: Schülerinnen 41,2% und Schüler 65,9 % (vgl. Götz, 1995). Eine in der Steiermark mit Schüler/innen durchgeführte Studie belegt, dass lediglich 16,5% der Befragten ein Interesse an wirtschaftlichen Themen zeigen (vgl. Pietsch und Fischer, 2008: 113).

Ziele, Forschungsfragen und Annahmen der empirischen Studie

1. Darstellung ausgewählter Ergebnisse einer aktuellen Teilstudie

Bevor die auf den Ausführungen der Kapitels 1 und 2 basierenden Ziele und Forschungsfragen behandelt werden, muss zur Erhöhung des Verständnisses die Einbettung dieses Beitrags in den Gesamtzusammenhang einer größeren Studie dargestellt werden, deren übergeordnetes Ziel es ist, den Status quo der ökonomischen Bildung an der Sekundarstufe I in Österreich zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Neben einer umfassenden Literaturanalyse, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Begründung sowie Modellentwicklung und Expert/inneninterviews wurden im empirischen Teil im Rahmen einer Totalerhebung von Wiener Lehrenden, die GW – auch ungeprüft – unterrichten, Einstellungen zu sowie Umsetzungspraktiken und Perspektiven von ökonomischer Bildung im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts abgefragt. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse dieses Beitrags dokumentiert aus Platzgründen lediglich einen Teil des Lehrer/innen- und Schüler/inneninteresses an ökonomischer Bildung, also wiederum eines Teilbereichs der Lehrer/innenbefragung.

2. Ziele und Forschungsfragen dieses Abschnittes der Teilstudie

Das übergeordnete Ziel dieses Abschnittes der Teilstudie ist herauszuarbeiten, warum das Interesse auf der Seite von Lehrer/innen und Schüler/innen in Bezug auf die ökonomische Bildung derart gering ist und wie diesem niedrigen Interesse aktiv begegnet werden kann.

Dazu wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

- Wie groß wird die Wichtigkeit von Lehrplanthemenkreisen des Unterrichtsgegenstandes Geographie und Wirtschaftskunde an der Sekundarstufe I durch Lehrer/innen eingeschätzt?
- Welche Typen von GW-Lehrer/innen lassen sich im Hinblick auf ihre Einstellung zu Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht diagnostizieren?
- Was ist die Ursache des bereits in anderen Studien festgestellten geringen Schüler/inneninteresses an wirtschaftlichen Inhalten?
- Mit welchem praxisorientierten Modell kann unter Einbezug von Kompetenzen Ziele und wesentliche Inhalte der ökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I herausgearbeitet werden, um durch diese Klärung die grundlegenden Anliegen ökonomische Bildung für Lehrende deutlich erkennbar zu machen?

Methodische Überlegungen

Der hier relevante Studienteil umfasst die schriftliche Befragung von Wiener Lehrenden auf der Sekundarstufe I, die Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten. Somit wurden Lehrende an Allgemein bildenden höheren Schulen und an Neuen Mittelschulen befragt, wobei erstmals für eine GW-Studie dieser thematischen Ausrichtung auch die ungeprüften Kolleg/innen befragt wurden, denn auch sie tragen einen Teil der geographisch-ökonomischen Bildung an Wiener Schulen.

Die Direktor/innen aller in Frage kommenden Wiener Schulen wurden zunächst telefonisch gefragt, ob ihre Schule bzw. ihre Lehrer/innen an dieser Befragung teilnehmen wollten. Von 211 angefragten Direktor/innen sagten 130 zu, das sind 62,3%, womit deutlich wird, wie hoch das Interesse an der Befragung war. Die ablehnenden Direktor/innen führten Mangel an Interesse bzw. Zeitmangel als Grund an, wobei der Zeitmangel mit der prinzipiellen Überlastung der Lehrer/innen an der betreffenden Schule, mit einer zu großen Anzahl an Befragungen pro Jahr oder mit dem momentan ungünstigen Zeitpunkt untermauert wurde.

Die schriftliche Befragung wurde nach vorherigen Pretests und darauffolgender Modifikation des Fragebogens von Februar bis April 2011 durchgeführt. Aufgrund der großen Stichprobenzahl von $N=527$ wurden bei der Lehrer/innenbefragung ein vierseitiger Fragebogen mit 22 Items, die 13 geschlossene Fragen und acht offenen Fragestellungen umfassten, eingesetzt. Zu einem vereinbarten Zeitpunkt wurden die Fragebögen den in der Schule anwesenden und interessierten Lehrer/innen ausgegeben und alle die Fragen zur technischen Durchführung der Erhebung beantwortet. Die Fragebögen wurden am selben Tag, in seltenen Fällen wenigen Tage nach dem Austeilen wieder von den betreffenden Schulen abgeholt. Insgesamt wurden 802 Fragebögen ausgeteilt, wobei 527 auswertbare Fragebögen wieder einlangten, was einer Rücklaufquote von 65,7% entspricht.

Zunächst wurden die Ergebnisse der geschlossenen Antworten in eine Excel-Maske eingegeben und der Datensatz bereinigt. Die Auswertung der Daten erfolgte anschließend unter Verwendung überwiegend folgender Methoden: Prozentwertberechnungen, Varianzanalyse (vgl. z. Bortz, 1999: 237ff.), Varianzanalyse für wiederholte Messungen (vgl. z. Field, 2009: 462ff.), Wilcoxon-Test (vgl. z. Bortz, 2005: 153), Kontingenzanalyse und χ^2 -Unabhängigkeitstest (vgl. z. Backhaus et al., 2008: 297ff.), Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) (vgl. z. B. ebd.: 323ff.), Clusteranalyse (vgl. z. Backhaus et al., 2008: 323ff., Bortz 1999: 547ff.), Korrelationsanalyse (vgl. z. Bortz, 1999: 223f.), lineares Regressionsmodell (vgl. z. ebd.: 174ff.). Die Datenauswertung sowie die grafische Darstellung der Ergebnisse nahm Gerhard Paulinger vor.

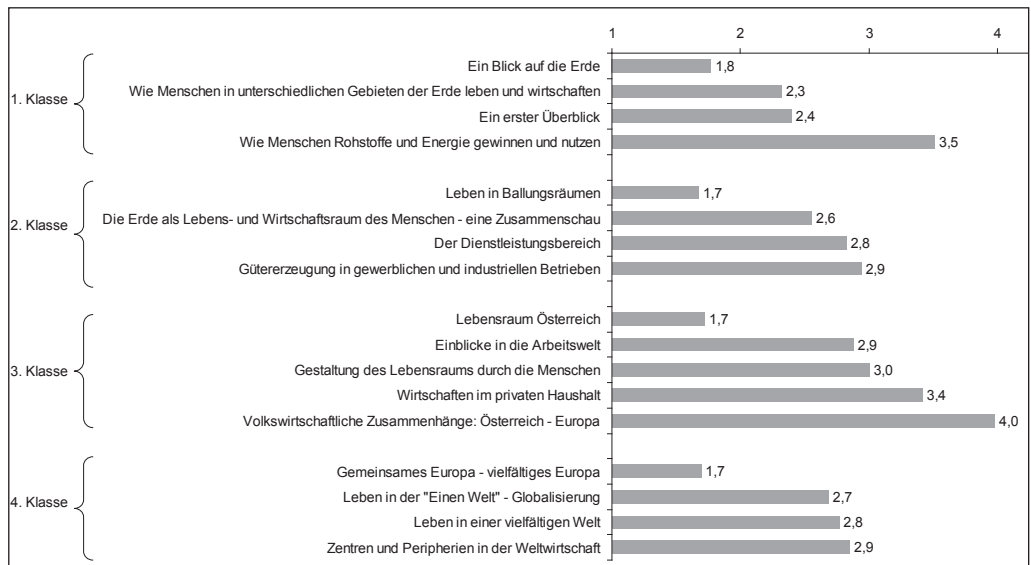
Ergebnisse

Zu den Forschungsfragen 1 bis 3 werden in den folgenden Unterkapiteln die Ergebnisse vorgestellt. Die Beantwortung der Forschungsfrage 4 wird im Zuge der Interpretation (Kapitel 6) vorgenommen.

1. Einschätzung der Wichtigkeit von GW-Lehrplanthemenkreise durch Lehrende

In der Übersicht 3 ist die durchschnittliche Reihung von Themenkreisen des GW-Lehrplans dargestellt, wobei Werte ab 3,0 eine weniger wichtige Einschätzung repräsentieren. Drei Themenkreise erfahren eine schlechtere Einstufung: a) „Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen“, wobei dieser Themenkreis geographisch-wirtschaftskundliche Themen in Kombination anspricht. Die beiden

ebenso angeführten Themenkreise „Wirtschaften im privaten Haushalt“ und „Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich und Europa“ sind die beiden einzigen, in denen wirtschaftlichen Themen eindeutig dominieren. Diese werden als weniger wichtig eingestuft.



Source: eigene Darstellung Fridrich

Fig. 2. Durchschnittliche Reihung von GW-Themenkreisen nach ihrer Wichtigkeit für die einzelnen Klassen/Schulstufen (1=sehr wichtig, 5=nicht wichtig)

2. Typen von GW-Lehrer/innen im Hinblick auf ihre Einstellung zu Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht

Basierend auf Daten über Einstellungen zum Wirtschaftskundeunterricht einerseits und zur Wirtschaft im Allgemeinen andererseits konnten vier Typen von GW-Lehrenden gebildet werden:

- wirtschaftspositive wirtschaftskunde-affine (abgekürzt mit W+U+),
- wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-affine (W-U+),
- wirtschaftspositive wirtschaftskunde-averse (W+U-) und
- wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-averse (W-U-) GW-Lehrende.

Die beiden Extrempositionen vertreten einerseits Lehrende des Typs W+U+, die sowohl die Wirtschaftskunde als auch die Wirtschaft im Allgemeinen als positiv einschätzen, andererseits schätzen GW-Lehrende beide Bereiche negativ ein, sind also vom Typ W-U-. Lehrende vom Typ W+U+ schätzen auch das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (14,6%, bzw. 55,1%). Hingegen schätzen GW-Lehrende vom Typ W-U- das Interesse der Heranwachsenden in ihren Klassen weit seltener als (sehr oder eher) groß ein (2,3 vs. 11,6%). Bezieht man zusätzlich die Ergebnisse der Lehrpersonen der Typen

W+U- und W+U- ein, so ergibt sich einerseits ein stimmiges Gesamtbild, andererseits sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: $\text{Chi}^2(\text{df}=9)=120,5$; $V=0,30$; $p<0,01$ (vgl. Fridrich, 2012, S. 29).

Fig. 3. Übersicht über vier Typen von GW-Lehrer/innen bezüglich ihrer Einstellung zur Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht

		Einstellung von GW-Lehrer/innen zur Wirtschaft im Allgemeinen	
		positiv	negativ
Einstellung von GW-Lehrer/innen zur Wirtschaftskundeunterricht im Speziellen	affin	wirtschaftspositive wirtschaftskunde-affine Lehrpersonen (W+U+)	wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-affine Lehrpersonen (W-U+)
	avers	wirtschaftspositive wirtschaftskunde-averse Lehrpersonen (W+U-)	wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-averse Lehrpersonen (W-U-)

Source: Fridrich 2012: 29

3. Ursache des geringen Schüler/inneninteresses an wirtschaftlichen Inhalten

Ob die Schüler/innen wirtschaftskundliche Themen interessant finden, hängt in hohem Maße davon ab, wie gerne ihre Lehrerinnen und Lehrer diese Themen unterrichten. Das von den Lehrenden zugeschriebene Interesse der Schüler/innen steigt dabei mit der Beliebtheit der Themen bei den Lehrer/innen: Wenn GW-Lehrende sehr gerne wirtschaftskundliche Inhalte unterrichten, schätzen sie das Interesse ihrer Schüler/innen daran weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (16,8% vs. 60,5%). Wenn Lehrende hingegen wirtschaftskundliche Inhalte wenig bzw. gar nicht gerne unterrichten, ist das zugeschriebene Interesse an diesen Inhalten bei ihren Lernenden weit geringer. 0,0% der Schüler/innen haben dann noch sehr großes Interesse an Wirtschaftskunde und nur mehr 11,5% haben eher großes Interesse. Wiederum sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: $\text{Tau-b}=0,48$; $p<0,01$ (vgl. ebd.).

Tab. 3. Zusammenhang zwischen dem eingeschätzten Interesse Schüler/innen an wirtschaftskundlichen Inhalten nach Beliebtheit wirtschaftskundlicher Inhalte bei der Lehrperson

Lehrpersonen unterrichten wirtschaftskundliche Inhalte so gerne		sehr gern (1)	(2)	(3)	(4)	weniger/gar nicht gern (5/6)	Gesamt
Einschätzung des Interesses von Schüler/innen an wirtschaftskundlichen Inhalten	sehr groß (1)	16,8%	3,4%	1,0%	2,0%	0,0%	7,5%
	eher groß (2)	60,5%	39,7%	21,9%	4,0%	11,5%	38,9%
	eher gering (3)	21,6%	54,8%	70,5%	82,0%	69,2%	49,1%
	sehr gering (4)	1,1%	2,1%	6,7%	12,0%	19,2%	4,4%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
n		190	146	105	50	26	517
Tau-b=0,48; p<0,01							

Source: eigene Darstellung Fridrich, Berechnung Paulinger

Interpretation und Diskussion

Aus den empirischen Befunden geht klar hervor, dass Lehrer/innen im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde ökonomische Inhalte weit weniger wichtig als geographische einschätzen. Weiters ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung der Lehrperson zum Wirtschaftskunde-Unterricht und zur Wirtschaft im Allgemeinen einerseits und zur Größe des eingeschätzten Interesses an ökonomischen Themen auf Schüler/innenseite andererseits belegbar. Zudem lässt sich verallgemeinern, dass je lieber GW-Lehrer/innen ökonomische Inhalte unterrichten, auch das zugeschriebene Schüler/inneninteresse daran steigt. Demnach liegen die Gründe für niedriges Wirtschaftsinteresse bei Schüler/innen einerseits im eigenen Desinteresse von GW-Lehrer/innen an Wirtschaftsthemen, wodurch Schüler/inneninteresse negativ beeinflusst wird (vgl. Fridrich, 2012: 28). Andererseits wäre auch denkbar, dass den Schüler/innen von ihren Lehrer/innen ein geringeres Wirtschaftsinteresse zugeschrieben wird, um einen bei den Pädagog/innen weniger geschätzten Bereich im Unterricht rechtfertigend zu vernachlässigen. Kritische Lehrer/innen schätzen hingegen ihre Schüler/innen als an Wirtschaft interessierter ein (vgl. Götz, 1995: 103f.). Wahrscheinlich ist eine Kombination von beiden Aspekten für das Desinteresse von vielen Schüler/innen an ökonomischen Inhalten verantwortlich.

Welche Paradigmen und Elemente einen als interessant empfundenen Wirtschaftskunde-Unterricht begünstigen können, wird im Zuge der folgenden Ausführungen diskutiert.

Kinder und Jugendliche in das Zentrum des Unterrichts zu stellen, ist eine immer wieder begründet erhobene zentrale Forderung – auch und ganz besonders für den GW-Unterricht. Vor allem in einer hochgradig ökonomisch durchdrungenen Welt ist es von großer Bedeutung, die Heranwachsenden auf die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen in Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft vorzubereiten, denn Kinder und Jugendliche sind Adressaten von Handlungen anderer Akteurinnen und Akteure, wie einzelner Personen, Gruppen, Unternehmen etc., die in den meisten Fällen stark überlegen sind (vgl. Retzmann, 2005: 62). Kinder müssen jedoch auch zugleich wirtschaftliche Entscheidungen im Alltag treffen, die wiederum Entscheidungen anderer beeinflussen. Folgerichtig stehen bei einer derart verstandenen ökonomischen Bildung Kompetenzerwerb und Interessen der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund und nicht jene von Interessenvertretungen, Unternehmen, Bildungsinstitutionen etc.

Diese grundlegende Orientierung an Schülerinnen und Schülern hat Konsequenzen auf die begründete Auswahl eines entsprechenden Paradigmas der ökonomischen Bildung. Grundsätzlich kann zwischen zwei Paradigmengruppen unterschieden werden, nämlich einerseits die Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen, andererseits die kategoriale Bildung, wobei der fundamentale Unterschied zwischen beiden Paradigmengruppen in der Ausgangslage und im didaktischen Zugang liegt. Kurz charakterisiert liegen folgende fundamentalen Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen vor.

Die Paradigmengruppe „Lebensweltorientierte ökonomische Bildung“ (in der deutschen Diskussion als „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ bezeichnet) verwendet als Ausgangslage die fachdidaktische Rekonstruktion des Bereiches Wirtschaft einschließlich der „typischen“ Herausforderungen an die Handelnden. Anschließend wird im Rahmen dieses Paradigmas versucht, diese realen Herausforderungen und Probleme zu analysieren, zu interpretieren und zu lösen. Dieses Paradigma geht im Sinne eines „Lebenssituationsansatzes“ auf den Gesamtentwurf eines zeitgemäßen Curriculums für gegenwärtige und künftige Lebenssituationen für Kinder und Jugendliche von Robinsohn (1969) im Jahre 1967 zurück. Für die ökonomische Bildung wurde dieser Lebenssituationsansatz von Dietmar Ochs und Bodo Steinmann 1978 aufgegriffen und anschließend von Letztgenanntem weiterentwickelt und ergänzt (vgl. Kruber, 2005: 203f.; Seeber, 2008: 309).

Den umgekehrten Weg beschreitet die Paradigmengruppe „Kategoriale ökonomische Bildung“. Ausgangspunkt ist das Rekonstruieren der Wirtschaftswissenschaft aus wirtschaftsdidaktischer Sicht und das Übernehmen der disziplinären Systematik. Darauf aufbauend werden mit den theoretischen Wissensbeständen reale Herausforderungen und Probleme gelöst (vgl. Hedtke, 2011: 54).

Im Folgenden soll nun ausgeführt und begründet werden, warum die Paradigmengruppe „Lebensweltorientierte ökonomische Bildung“ zusätzlich zur Erfüllung der Forderungen, Kinder und Jugendliche ins Zentrum des Unterrichts zu rücken sowie diese auf die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen vorzubereiten, als adäquates Paradigma für die ökonomische Bildung im Rahmen der Geographie und Wirtschaftskunde an der **Sekundarstufe I** bezeichnet werden kann.

„Adäquat“ meint in diesem Kontext, dass die Paradigmengruppe „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ für die bei weitem überwiegende Anzahl von Problemstellungen der Sekundarstufe I besser geeignet ist, was jedoch prinzipiell nicht die Paradigmengruppe „Kategoriale Bildung“ der Ökonomischen Bildung ausschließt, die allerdings in weitaus geringerem Maße – und in der Sekundarstufe I komplementär – Anwendung finden wird.

Ein Beispiel: Bei der Bearbeitung des Themas „Arbeitslosigkeit“ im GW-Unterricht der 7. Schulstufe wird wohl vom Fallbeispiel eines arbeitslosen Menschen ausgegangen werden, seiner Situation und Betroffenheit, seiner Chancen, Möglichkeiten, Unterstützungen, Hoffnungen, Barrieren und Schwierigkeiten. Ergänzend dazu wird auch im Sinne der kategorialen Bildung, nämlich unter Rekonstruktion der disziplinären Systematik, die Arbeitsmarktpolitik des Staates – durchaus mit den Bezügen zu diesem Menschen – thematisiert werden müssen.

Ökonomische Bildung für und mit Menschen, insbesondere für Kinder und Jugendliche (vgl. insbes. Hedtke, 2011: 85), befähigt Heranwachsende zu **mündigen Handlungen** in ökonomisch geprägten Lebenswelten – oder kurz: Leitziel ist der/die mündige Wirtschaftsbürger/in (vgl. May, 2011: 4). Diese Mündigkeit lässt sich laut Albers (1995: 2ff.), der diese Ideen vor geraumer Zeit ausgearbeitet hat, in drei

zusammenhängende Teilbereiche untergliedern, die seitdem in ähnlicher Form immer wieder bis in die Gegenwart aufgegriffen wurden (siehe dazu den Beitrag von Retzmann in dieser Ausgabe, Abb. 3). Diese wohl durchdachten Teilbereiche und deren Weiterentwicklung können auch für die österreichische Wirtschaftsdidaktik eine tragfähige Basis bilden. In der folgenden Übersicht werden die drei Bereiche der Mündigkeit nach Albers (1995: 2ff.) angeführt und kurz erläutert, mit den im „Wörterbuch ökonomischer Bildung“ nach der Zusammenstellung von Hedtke und Weber (2008, S. 56ff. und 90ff.) angeführten Werten und personalen Zielen sowie den von Steinmann (1995, S. 11) ausgeführten sozialen Zielen ergänzt und mit (ökonomischen) Kompetenzen für Kinder und Jugendliche in Beziehung gesetzt.

Die Zuordnung von Kompetenzen zu den Teilbereichen, Werten und Bildungszielen ist schwerpunkthaft zu verstehen. Ein Beispiel: Entscheidungs- und Handlungskompetenz ist im Rahmen der demokratischen Mitgestaltung der Gesellschaft zweifellos erforderlich, doch sind diese beiden Kompetenzen auch im Zuge der Selbstbestimmung, nämlich beim Vertreten von eigenen Interessen und der Ausgestaltung von Lebensentwürfen, nötig. Wissen und Verstehen sowie Orientierung beziehen sich direkt auf die zugeordneten Kompetenzen wie Analysieren und Argumentieren, Bewerten und Reflektieren sowie Entscheiden und Handeln. Denn auch in Zeiten, in denen (fast) alles nachgeschlagen bzw. im Web gesucht werden kann, sind Wissen und Verstehen von ökonomischen Zusammenhängen, Situationen, Interessen, Systemen etc. untrennbar mit den Kompetenzen Bewertung und Reflektieren, Analysieren und Begründen sowie Entscheiden und Handeln verbunden und soll auch so – und nicht als isoliertes Faktenwissen – verstanden werden. Dies ist auch der Hauptgrund, warum die Studien ausschließlich zu wirtschaftlichem Wissen von Kindern und Jugendlichen (siehe Kapitel 2) zu kurz greifen. Orientieren bzw. Orientierungskompetenz zielt im ökonomischen Sinn neben dem Zurechtfinden in unterschiedlichen Lebenswelten auch als Basis für Bewertung und Reflektieren, Analysieren und Begründen sowie Entscheiden und Handeln zum Beispiel bei Urteilsbildungen, bei der Artikulation von Interessen und bei gesellschaftlicher Mitgestaltung ab. Denn handelnde Subjekte verfügen in der Regel über eine große Vielfalt potenzieller Handlungsalternativen. Ein derartig gebildeter Mensch kann als mündig bezeichnet werden und kann letztendlich eine Bildung zurückweisen, welche andere Personen – aus deren Interessenslage – für ihn als wichtig befinden.

In einer ersten Einschätzung entzieht sich dieses hier ausgeführte komplexe Konstrukt „Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen in ökonomisch geprägten Lebenswelten“ einer Überprüfung mittels Bildungsstandards bzw. gar einer Messung. Eventuell können die in der Übersicht angeführten Kompetenzen wie etwa Analysieren bis Entscheiden noch überprüft bzw. evaluiert werden, jedoch ist dem Autor kein Verfahren bekannt, mit dem die zugeordneten personale Ziele wie z. B. Emanzipation, Aufklärung und Autonomie oder die entsprechenden Werte wie etwa Partizipation, Verwirklichung, Humanisierung oder gar Solidarität im Rahmen einer derartig verstandenen ökonomischen Bildung valide überprüft bzw.

gemessen werden können, denn in einer pluralistischen Gesellschaft wie unserer können Aussagen über Bewertungen, Entscheidungen, Handlungen u. dgl. von Kindern und Jugendlichen letztendlich nicht endgültigen, sondern vielmehr vagen Charakter haben.

Eines lässt sich jedoch mit Sicherheit an dieser Stelle konstatieren. Die in der folgenden Übersicht den Teilbereichen von Mündigkeit sowie den Werten und Zielen zuordenbaren Kompetenzen lassen sich dem Operatorensystem der drei Anforderungsbereiche der geplanten kompetenzorientierten Reifeprüfung mühelos zuordnen (BMUKK, 2012: 13f.).¹ Die in der Übersicht 6 angeführten Kompetenzen „Wissen und Verstehen sowie Orientieren“ der ökonomischen Bildung harmonisieren mit dem Anforderungsbereich I (Wiederholen / [einfache] Umorganisation von Wissen). „Analysieren und Argumentieren“ lässt sich dem Anforderungsbereich II zuordnen: (schwierige) Umorganisation von Wissen / (einfache) Anwendung und Übertragung von Wissen auf unbekannte Bereiche (Transfer). „Bewerten und Reflektieren“ sowie „Entscheiden und Handeln“ weisen einen hohen Komplexitäts- bzw. Schwierigkeitsgrad auf und sind demnach dem Anforderungsbereich III zuzurechnen, der u.a. durch folgende adäquate Operatoren gekennzeichnet ist: Beurteilen, Erörtern, Gestalten etc. (vgl. dazu ausführlich Fridrich, 2013c).

Tab. 4. Leitziel, Teilbereiche von Mündigkeit, Werte und Ziele in der ökonomischen Bildung

Leitziel: Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten		
Teilbereiche von Mündigkeit (nach Albers, 1995: 2ff.)	Entsprechende Werte (vgl. Hedtke und Weber, 2008: 90ff.)	Personale Ziele (vgl. Hedtke und Weber, 2008: 56ff.) und → soziale Ziele (vgl. Steinmann, 1995: 11)
„Sachkenntnis“: effiziente Problemlösung und sachkundige Urteilsbildung	Effizienz, Suffizienz Rationalität Wirtschaftlichkeit	Aufklärung → toleranzorientierte Beziehungen
„Selbstbestimmung“: Vertreten eigener Interessen, eigenständige Lebens- gestaltung	Partizipation Verwirklichung Wohlbefinden	Emanzipation → persönliche Entfaltung
„Verantwortung“: demokratische Mitgestaltung unserer Gesellschaft	Humanisierung Solidarität Wohlbefinden	Autonomie → lebenswerte Gesellschaft

Source: modifiziert nach Fridrich, 2012: 34

¹ Vorerst sei noch angeführt, dass die Operatoren der drei angeführten Anforderungsbereiche von einem österreichischen, aus Lehrer/innen und Fachdidaktikern bestehenden Team für die Sekundarstufe II entwickelt wurden, weil sie ja zur Vorbereitung bzw. Durchführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung herangezogen werden sollen. Damit sind sie nicht direkt mit den Kompetenzen einer lebensweltlich orientierten ökonomischen Bildung kompatibel, wenngleich zuordenbar.

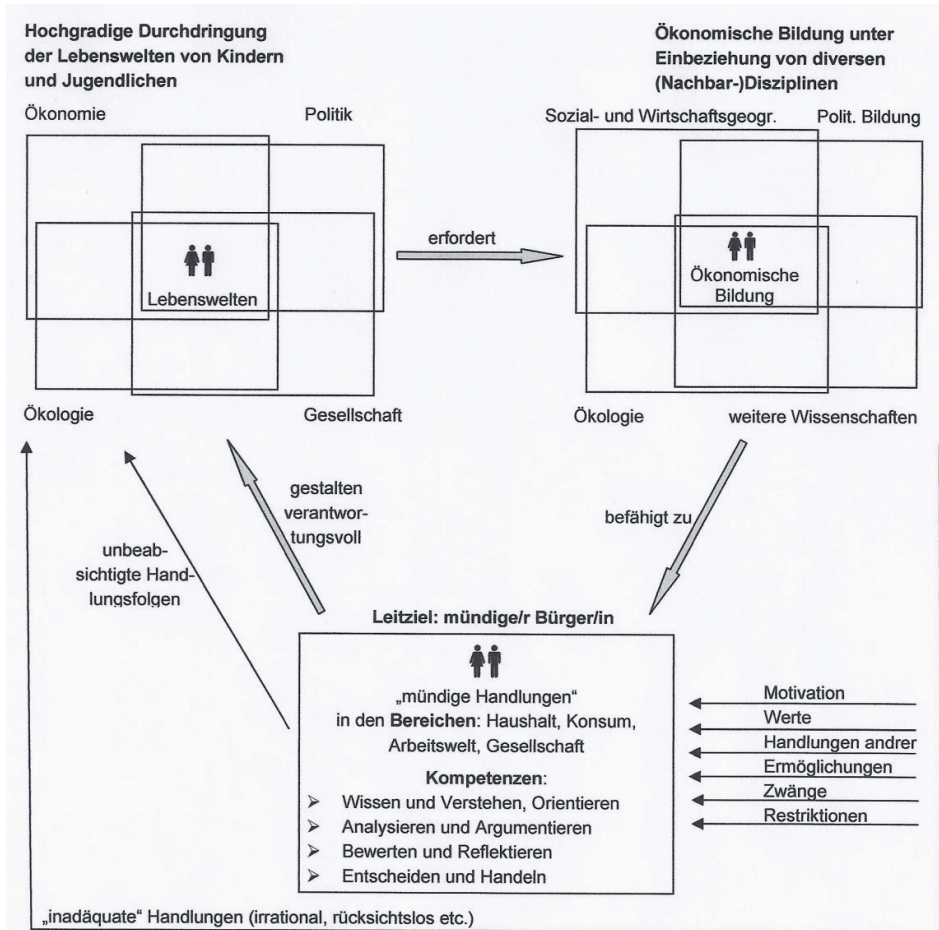
Die in der Übersicht angeführten sozialen Ziele tragen in bildungstheoretischer Sicht zu einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Rahmen einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Allgemeinbildung nach Klafki (1993: 98ff.) bei. Persönliche Entfaltung zu einem selbstverwirklichten Leben des Subjekts einerseits und verantwortungsvolle Mitgestaltung einer lebenswerten Gesellschaft andererseits sind jene beiden Angelpunkte, die Hartmut von Hentig (2003: 222ff.) für die Bildung von Menschen setzt. Aus der Perspektive von personalen Zielen ist ökonomische Bildung als Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten einem Menschenbild verpflichtet, das sich an Emanzipation, Aufklärung und Autonomie orientiert.

Integration der Ergebnisse in einem Handlungsmodell lebensweltorientierter ökonomischer Bildung

Die Problematik ökonomischer Bildung liegt vor allem darin begründet, dass Konzepte derselben aufgrund ihrer Komplexität nur mit großem Aufwand für die unterrichtliche Umsetzung fruchtbar gemacht werden können. Das birgt wiederum die Gefahr, dass diese nur in sehr reduktionistischer Weise im Unterricht eingesetzt werden (vgl. auch Bolscho, 2008: 10). Um die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Eckpunkte einer ökonomischen Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I zu bündeln und zu veranschaulichen, wurde die Übersicht 7 entwickelt. Dadurch werden einige der diskutierten Prinzipien klar und die unterrichtspraktische Umsetzung gegebenenfalls unterstützt, nämlich die zentrale Stellung von Heranwachsenden sowie ihren Lebenswelten, Handlungen und Kompetenzen unter dem Leitbild ihrer Mündigkeit.

Im Zentrum dieses Handlungsmodells zur ökonomischen Bildung stehen zu jeder Zeit die Kinder und Jugendlichen. Deren Lebenswelten sind in hohem Ausmaß direkt oder indirekt ökonomisch, aber auch politisch, gesellschaftlich und ökologisch durchdrungen. Dies erfordert eine gezielte ökonomische Bildung in der Schule, um die Heranwachsenden für Herausforderungen in ihren Lebenswelten für Gegenwart und Zukunft vorzubereiten. Dabei sind Ergebnisse und Erkenntnisse einige (Nachbar-)Disziplinen zusätzlich heranzuziehen. Essenziell sind die Sozial- und Wirtschaftsgeographie und die politische Bildung, ohne welche ökonomische Bildung nur in zu eingeschränktem Ausmaß stattfinden kann. Einfließen werden weiters Inhalte der Ökologie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Ethik, Geschichte etc. Das Leitziel der mündigen Bürgerin bzw. des mündigen Bürgers wird durch die Ermöglichung von „mündigen“ Handlungen der Heranwachsenden in den vier lebensweltlichen Bereichen Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft unter dem Erwerb von Kompetenzen erreicht. Ökonomische Bildung garantiert jedoch keine mündigen Handlungen, sondern **befähigt** zu diesen. Denn trotz einer derartigen Bildung kann ein Subjekt auch „inadäquat“, also situationsunangepasst, irrational, wenig verantwortungsvoll etc. handeln. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Handlungen von internen Faktoren wie Motivation, Normen

und Werten und von externen Einflüssen wie Handlungen anderer Menschen, Ermöglichtungen, Zwängen und Restriktionen anderer beeinflusst werden. Mit den erworbenen Kompetenzen können Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelten mitgestalten. Doch auch hier ist mitzudenken, dass die Lebenswelten auch von unbeabsichtigten Handlungsfolgen und von Auswirkungen der inadäquaten Handlungen beeinträchtigt werden. Jedenfalls sind die modifizierten Lebenswelten wiederum Ausgangspunkt einer neuerlichen unterrichtlichen Bearbeitung (vgl. Übersicht 7).



Source: Fridrich, 2012: 37

Fig. 4. Handlungsmodell der ökonomischen Bildung

Hochgradig ökonomisch durchdrungenen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erfordern eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht, wobei Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für mögliche Zugänge, Ziele

und Themenbereiche sensibilisiert werden sollen. Dies kann im Rahmen eines modernen GW-Unterrichts, in dem ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, geleistet werden. Welche Qualitätskriterien eine derartig gestaltete **lebensweltorientierte** ökonomische Bildung für die Sekundarstufe I erfüllen soll, muss Thema von weiteren fachdidaktischen Überlegungen sein. Im Sinne einer breiten Diskussion wäre es auch sinnvoll, (noch) nicht publiziertes Handlungs- und Erfahrungswissen im Rahmen von Interviews mit Expertinnen und Experten in diese Überlegungen miteinzubeziehen.

Auch wenn in Übersicht 7 zuordenbare Kompetenzen für die ökonomische Bildung angeführt wurden, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese in die Erstellung von Bildungsstandards einbezogen werden können. Im Gegenteil: Eine derart verstandene lebensweltorientierte ökonomische Bildung **entzieht** sich einer Standardisierung, weil diese Bildung auf Mündigkeit des Menschen im Sinne von Emanzipation, Aufklärung und Autonomie abzielt, das heißt, sich für handelnde Subjekte in ökonomisch geprägten Alltagssituationen stark macht, was per se einer Standardisierung widerspricht. Pointiert formuliert: Es liegt dem Autor keine plausible Vorgangsweise zur Standardisierung von Mündigkeit von Akteur/innen vor.

Neben den zuvor aufgezeigten Eckpunkten einer lebensweltorientierten ökonomischen Bildung für die spezifische österreichische Situation in der Sekundarstufe I erscheint diese auch im Hinblick auf schüler/innennahe Zugänge sowie die Integration von Alltagsvorstellungen („Präkonzepte“) und deren gezielte unterrichtliche Weiterentwicklung („conceptual change“) bedeutsam und weiterentwickelbar. Letztlich liefert ökonomische Bildung durch die Bearbeitung der Themenfelder Ökonomie des privaten Haushalts und Konsumökonomie zu einem Bereich der Verbraucherpolitik, nämlich zur Verbraucher/innenbildung und Verbraucher/innenenerziehung, einen wesentlichen Beitrag (vgl. Fridrich, 2013d).

References

- Albers, H.J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: H.J. Albers (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein, 1–22.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 12. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- BMUKK. (2012, 2 Dezember). Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. Web: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf>.
- BMUKK. (2012, 2 Dezember). Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf.

- BMUKK. (2012, 25 März). Geografie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepruefung_ahs_lfgw.pdf.
- Bolscho, D. (2008). Vom Nutzen und Nachteil ökonomischer Bildung für das Leben. *Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit*, 5, 7–16.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin–Heidelberg: Springer.
- Brandlmaier, E., Frank, H., Korunka, C., Plessnig, A., Schopf, C., Tamegger, K. (2006). *Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung – Entwicklung eines Messinstruments – Ausgewählte Ergebnisse*. Wien: Facultas.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. 3. Aufl. London: Sage.
- Fridrich, Ch. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, 21–40.
- Fridrich, Ch. (2013a/sumitted). Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde. *GW-Unterricht*, 132.
- Fridrich, Ch. (2013b/accepted). Zur Situation ökonomischer Bildung an der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse und Konsequenzen einer empirischen Studie. *Forschungsperspektiven*, 5.
- Fridrich, Ch. (2013c/accepted). Zur Synergie von Projektunterricht und ökonomischer Bildung – Plädoyer für mehr Schüler/innen- und Lebensweltorientierung. *Geo Graz*, 53.
- Fridrich, Ch. (2013d/accepted). Elemente der ökonomischen Bildung an österreichischen Schulen zur Unterstützung einer umfassenden Verbraucherpolitik. In: M. Reiffenstein und B. Blaschek (Hrsg.), *Konsumentenpolitisches Jahrbuch 2011–2012*. Wien: Verlag Österreich.
- Götz, K. (1995). *Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Hedtke, R., Weber B. (Hrsg.) (2008). *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hentig, von H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. 5. Auflage. Weinheim – Basel: Beltz.
- Katschnig, T. (2004). *Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn*. Endbericht Projekt.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. *Pädagogische Welt*, 47, 98–103.
- Kruber, K.P. (2005). Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: B.O. Weitz (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein, 203–223.
- May, H. (2011). Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 3–9.

- Pietsch, M., Fischer W. (2008). Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? *Unser Weg*, 3, 107–114.
- Piorkowsky, M.B. (2011). *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Göttingen: V&R unipress.
- Retzmann, T. (2005). Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: B.O. Weitz (Hrsg.), *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein, 51–72.
- Robinson, S.B. (1969). *Bildungsreform als Reform des Curriculum*. 2. Auflage. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Schmid, K. (2006). *Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft. Ergebnisse des ibw-tests von SchulabsolventInnen der Sekundarstufe II*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Sczesny, C., Lüdecke S. (1998). Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. *Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik*, 94(3), 403–420.
- Seeber, G. (2008). Theorien ökonomischer Bildung. In: R. Hedtke, B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 308–310.
- Sitte, Ch. (2001). Der GW-Lehrplan 1985/86 – Neue Zielsetzungen und Inhalte. *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, 16, 223–247.
- Sitte, Ch. (2008). Geographie/Geschichte/Wirtschaft. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 133–135.
- Sitte, W. (1975). Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. *Wiener Geographische Studienbeihilfe*, 1, 11–43.
- Sitte, W. (2001a). Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, 16, 157–169.
- Sitte, W. (2001b). Wirtschaftserziehung. *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, 16, 545–552.
- Steinmann, B. (1995). Verankerung von Methoden in einem auf ökonomische Handlungskompetenz ausgerichteten Curriculum. In: B. Steinmann, B. Weber (Hrsg.), *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß: Koeser, 10–16.
- Weber, B. (2008). Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche. *Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit*, 5, 17–35.
- Weber, B. (2010). Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 1, 91–114.

Biographical note of the author: Professor of Geography and Economic Education at the Vienna University of Education, head of the department, he gives lectures at the University of Graz. He is the initial and in-service teacher trainer, head of national und international didactic research projects, head of COMENIUS University co-operation projects, author of didactic books, co-author of a schoolbook series and of a school atlas, developer of teaching materials, consultant for the Austrian Ministry of Education, consultant for the Austrian Ministry of Labour, Social Affairs and Consumer Protection. His academic and research interests

include: social and economic geography and its didactic; preconcepts and conceptual growth; visual literacy; interculturality and diversity; borders and central Europe; educational research.

Christian Fridrich
Vienna University of Education
Department of Geography and Economic Education
Grenzackerstraße 18, A-1100 Wien
email: christian.fridrich@phwien.ac.at

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Mariola Tracz, Agnieszka Świętek

Zmiany programowe nauczania geografii w rzeczywistości szkolnej na przykładzie gimnazjum

Streszczenie

Zmiany strukturalne i programowe wprowadzone w systemie kształcenia w Polsce w ostatnich latach nie pozostały bez wpływu na miejsce i pozycję geografii w systemie szkolnym. Nowe rozwiązania programowe z 2009 r., wprowadzające profilowanie w szkołach ponadgimnazjalnych, dokonały istotnych zmian w nauczaniu geografii także w gimnazjum. Niewiele jest informacji o tym, jak są one realizowane w praktyce. Opracowany przez Komisję Edukacji Geograficznej PTG w 2008 r. *Raport o stanie geografii szkolnej* nie uwzględnił tych zmian. W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli geografii w gimnazjum. Nauczyciele odpowiadali na pytania dotyczące m.in. podstawy programowej i zakresu jej treści, trudności w nauczaniu geografii, wyposażenia w środki dydaktyczne do nauczania przedmiotu oraz stosowanych przez nich form i metod kształcenia. Autorki analizowały również posiadane kwalifikacje nauczycieli do nauczania geografii oraz ich staż pracy w zawodzie.

Słowa kluczowe: geografia; nauczyciel geografii; podstawa programowa; treści kształcenia

Changes in teaching of geography in school reality, based on the example of a lower secondary school

Abstract

Structural and program changes introduced in the education system in Poland in recent years have left their mark on the place and position of geography in the school system. New program solutions of 2009, which introduced majoring at the high school level, have caused significant changes in teaching of geography. Not much data can be found about realization of these structural changes in school reality. The report on the geography teaching, prepared in 2008 by the Geographic Education Committee of the Polish Geographical Society, does not reflect the significant changes of 2009 occurring in school geography. The authors present results of their research conducted among teachers of geography in lower secondary schools. Teachers answered questions about: the curriculum and its content; difficulties in geography teaching; teaching aids; forms and methods used in geography teaching. The authors also analyzed formal qualifications of teachers for teaching geography and their job seniority.

Key words: geography; geography teacher; curriculum; aims and objective of geographical education

Wprowadzenie

Zmiany wprowadzone w systemie kształcenia w Polsce w latach 1999–2009 nie pozostały bez wpływu na miejsce i pozycję geografii w systemie szkolnym. Powołanie gimnazjum oraz kolejna zmiana podstawy programowej kształcenia ogólnego w 2009 r. budziły i budzą w środowisku nauczycieli, dydaktyków geografii i pedagogów oraz rodziców liczne kontrowersje. Prowadzone są nadal dyskusje nad kolejną fazą reformy, tj. w szkole ponadgimnazjalnej, a także podejmuje się badania nad ich efektami dydaktycznymi. Wdrażane rozwiązania w odniesieniu do kształcenia geograficznego wpłynęły na treści kształcenia (cele, treści nauczania i ich zakres, osiągnięcia uczniów), metodyczne rozwiązania, a także na sytuację zawodową nauczycieli geografii. Konsekwencją przyjętych rozwiązań programowych jest to, że zasadniczy kurs geografii (podobnie jak biologii, fizyki i chemii) przypada na III etapie edukacyjnym – gimnazjum, gdyż w szkołach ponadgimnazjalnych obowiązkowe dla wszystkich nauczanie geografii występuje obecnie tylko w klasie I. Wybór przez uczniów profilu klasy, gdzie geografia nauczana jest na poziomie rozszerzonym, jest oczywiście możliwy, ale nieobowiązkowy. Dlatego większość uczniów zakończy edukację geograficzną już po pierwszym roku szkoły ponadgimnazjalnej.

Jakie są zatem skutki wdrażanych reform dla geografii jako przedmiotu szkolnego w codziennej praktyce w gimnazjum? Próbując udzielić odpowiedzi na postawione pytanie, autorki posłużyły się badaniami diagnostycznymi, których celem było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

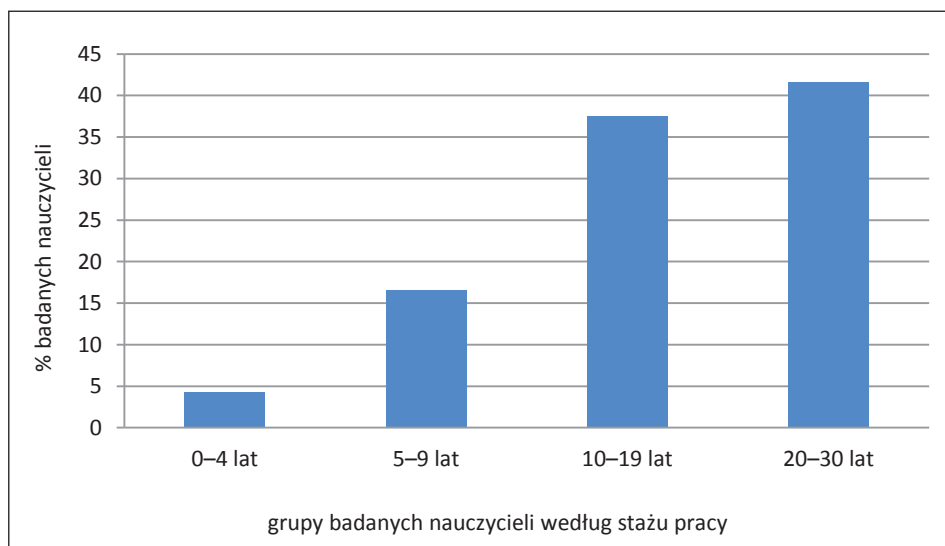
- Jakie są kwalifikacje i sytuacja zawodowa nauczycieli geografii?
- Z których form samodoskonalenia korzystają nauczyciele geografii?
- Jak nauczyciele geografii oceniają wprowadzone zmiany programowe?
- Jaki rozkład godzin lekcji geografii stosowany jest w gimnazjach i czy umożliwia on prawidłową realizację podstawy programowej?
- Które formy i metody kształcenia oraz środki dydaktyczne są stosowane przez nauczycieli geografii?

Głównym celem badań było rozpoznanie, jak w praktyce przebiega realizacja wprowadzonych zmian programowych nauczania geografii w gimnazjum oraz z jakimi trudnościami organizacyjno-dydaktycznymi spotykają się nauczyciele w trakcie jej realizacji.

W badaniach zastosowano technikę ankiety, zawierającą kilkanaście pytań zamkniętych i otwartych. Ankietę przeprowadzono w szkołach, w których studenci geografii specjalności nauczycielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie odbywali praktykę zawodową z geografii, we wrześniu i październiku 2013 roku. Ankietowani nauczyciele reprezentowali szkoły znajdujące się na terenie czterech województw południowej Polski: małopolskiego, podkarpackiego, śląskiego i lubelskiego. Badania przeprowadzono w 50 szkołach. Dobrana próba stanowi niewielki procent ogółu szkół, ale dobór szkół ze względu na ich położenie (miasto–wieś) stanowi grupę reprezentatywną.

Nauczyciele geografii w gimnazjum – kwalifikacje zawodowe

Z przeprowadzonych badań wynika, że geografii w gimnazjach uczą głównie kobiety (82% badanych). Badania prowadzone nad popularnością studiów geograficznych wykazują, że to one częściej wybierają ten kierunek studiów (Wójtowicz, Tracz, 2011; Hibszer i in., 2012). Ankietowani nauczyciele geografii byli doświadczonymi pedagogami. Większość z nich (79,1%) w oświacie pracowała ponad 10 lat, w tym 41,6% ponad 20 lat w zawodzie nauczyciela. Wśród badanych zaledwie dwóch nauczycieli geografii miało staż pracy poniżej 4 lat (ryc. 1). Fakt występowania w szkole tak doświadczonej kadry jest jej niewątpliwym atutem, z drugiej jednak strony obrazuje on trudności w podjęciu pracy w szkole przez młodych absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych. Potwierdzają to także prowadzone w ostatnich latach badania nad zatrudnieniem absolwentów uczelni wyższych.

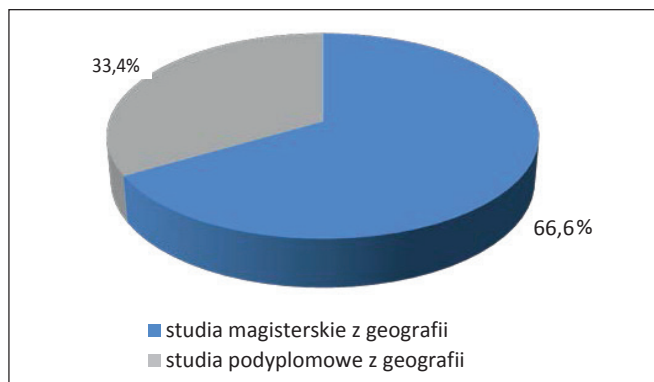


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 1. Staż pracy ankietowanych nauczycieli geografii

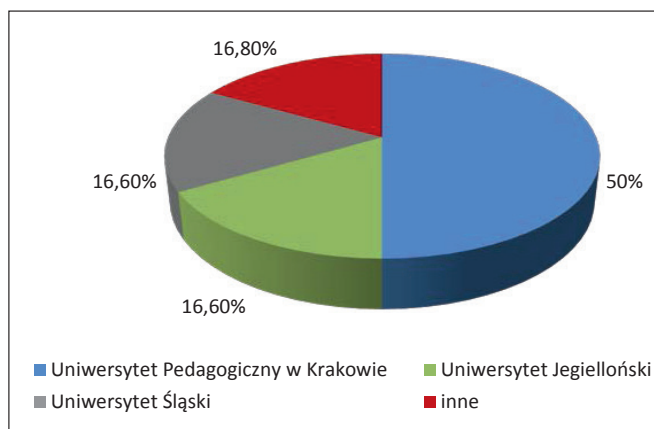
Wszyscy ankietowani nauczyciele geografii ukończyli studia wyższe. Jednak tylko 66,6% z nich ukończyło geograficzne studia magisterskie (ryc. 2). Jedna trzecia badanych (33,4%), kwalifikacje do nauczania geografii uzyskała w ramach studiów podyplomowych, trwających 2-3 semestry. Byli to często absolwenci różnych kierunków studiów: biologii, chemii, matematyki, fizyki, historii, politologii i ekonomii. Wśród badanych 50% było absolwentami Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, resztę stanowili absolwenci Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Śląskiego i innych uczelni (ryc. 3). Prowadzenie lekcji geografii przez nauczycieli, którzy jako pierwszy ukończyli inny kierunek studiów niż geograficzny, jest m.in. konsekwencją wprowadzonych zmian programowych w latach 1999-2009.

Liczba godzin przeznaczona na nauczanie przedmiotów przyrodniczych uległa zmniejszeniu w wyniku wprowadzenia nowych przedmiotów (np. informatyki), zwiększono zaś liczbę godzin z j. obcych i wychowania fizycznego. W odniesieniu do nauczania geografii w latach 1983–2009 nastąpiło znaczne zmniejszenie obowiązkowego nauczania tego przedmiotu, z 9 godzin do 5 godzin w cyklu kształcenia dla uczniów w wieku 11–16 lat (Piróg, Tracz, 2003; Tracz, 2013).



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 2. Wykształcenie badanych nauczycieli geografii

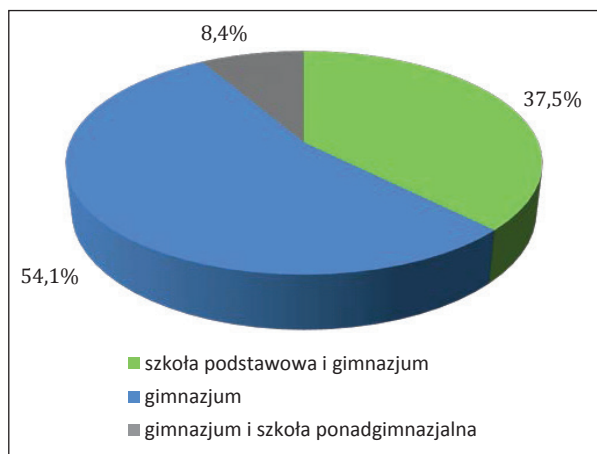


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 3. Ankietowani nauczyciele według ukończonej uczelni

Obecnie obowiązkowe nauczanie geografii obejmuje uczniów gimnazjum (4 godz. w cyklu) i jeden tylko rok w liceum i technikum (1 godz./tyg.; Tracz, 2013). Na małą liczbę godzin z przedmiotu nakładają się dodatkowo niekorzystne zmiany demograficzne, których efektem jest mniejsza liczba oddziałów klasowych w szkołach. W takiej sytuacji, nauczyciele są zmuszeni do uzupełniania etatu w innych

szkołach, a bardzo często również zdobywania kwalifikacji do nauczania drugiego przedmiotu, by pozostać w zawodzie. Szczególnie zjawisko to uwidacznia się na wsiach i w miastach do 50 tys. mieszkańców, gdzie nauczyciele często pracują w dwóch szkołach, niejednokrotnie ucząc również dwóch przedmiotów (ryc. 4). Według przeprowadzonych przez autorki badań, większość nauczycieli geografii uczyło jednocześnie drugiego przedmiotu (66,3%), w tym najczęściej przyrody (25% badanych), lecz i innych przedmiotów (informatyki, plastyki, sztuki, chemii, biologii, fizyki, edukacji dla bezpieczeństwa).



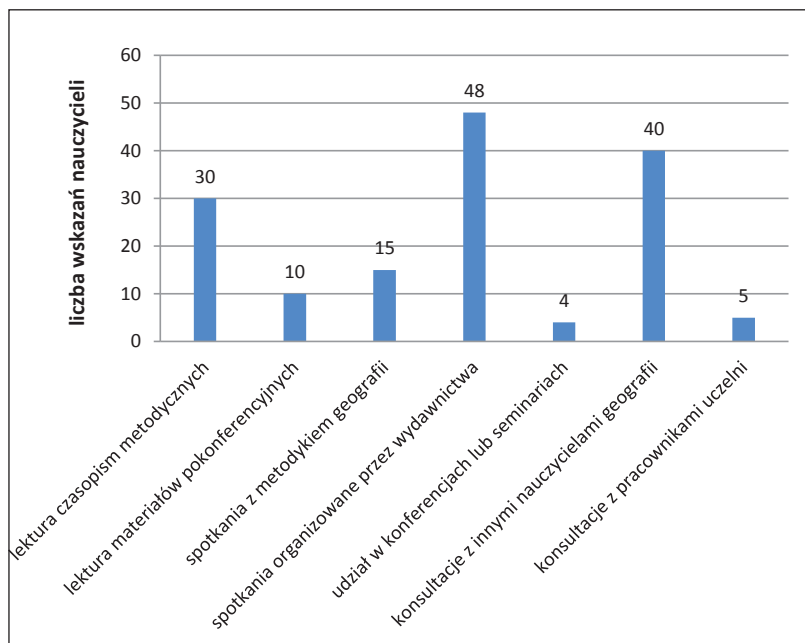
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 4. Ankietowani nauczyciele geografii według miejsca zatrudnienia

Prócz konieczności zdobycia uprawnień do nauczania kolejnego przedmiotu, nauczyciele zobowiązani są również do stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych w zakresie prowadzonych zajęć. Badani nauczyciele geografii w różny sposób podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe. Formą, z jakiej dość powszechnie korzystali ankietowani, było uczestnictwo w spotkaniach organizowanych przez wydawców podręczników (30,5%), konsultacje z drugim nauczycielem (20,0%), lektura czasopism metodycznych (29,3%), a dopiero w czwartej kolejności konsultacje z metodykiem (18,2%). Wśród czasopism, do których sięgają nauczyciele, najczęściej wskazywanymi były *Geografia w Szkole* i *National Geographic*. Często deklarowanym źródłem wiedzy z jakiej korzystają wykładowcy były również zasoby internetowe. Kilka procent nauczycieli wymieniło uczestnictwo w seminariach naukowych i konferencjach tematycznych oraz kontakty z pracownikami uczelni (ryc. 5).

Dane te pokazują wzrastającą rolę wydawnictw w doskonaleniu zawodowym nauczycieli, co ze względu na cele marketingowe, jakimi kierują się te wydawnictwa, nie zawsze jest etyczne. Inną ważną zmianą jest obligatoryjne korzystanie przez nauczycieli geografii z nowoczesnych technologii. Nauczyciele, chcący uczyć ciekawie, są zmuszeni do opanowania umiejętności posługiwania się nimi w nauczaniu geografii. Autorki zapytały badanych nauczycieli, jak oceniają swoje umiejętności

w tym zakresie. Ocenili je oni wysoko, gdyż 54,1% określiło je jako bardzo dobre, a 37,5% – jako dobre. Należy zatem mieć nadzieję, że wynik ten przekłada się na praktykę i w większym stopniu nauczyciele geografii stosują na lekcjach bliskie uczniowi nowoczesne technologie, jak choćby narzędzia GIS.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 5. Formy samodoskonalenia zawodowego ankietowanych nauczycieli geografii

Zmiany programowe w gimnazjum w opinii nauczycieli

Ankietowanych nauczycieli zapytano również o opinię na temat wprowadzonych zmian strukturalnych i programowych w gimnazjum (tj. zakresu treści nauczania), trudności z ich realizacją oraz czas przeznaczony na nauczanie geografii. Opinie nauczycieli dotyczące samego wprowadzenia gimnazjum były znacznie podzielone. I tak 41,6% badanych uznało to rozwiązanie za niekorzystne, 37,6% za dobre, a 20,5% nie miało jasno sprecyzowanego zdania. Nauczyciele przeciwni dokonany zmianom strukturalnym systemu edukacji wskazywali najczęściej jako uzasadnienie:

- wzrost problemów wychowawczych w tej grupie wiekowej;
- obniżenie poziomu wiedzy uczniów z przedmiotów przyrodniczych;
- okrojenie treści nauczania z wybranych przedmiotów;
- skrócenie kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych.

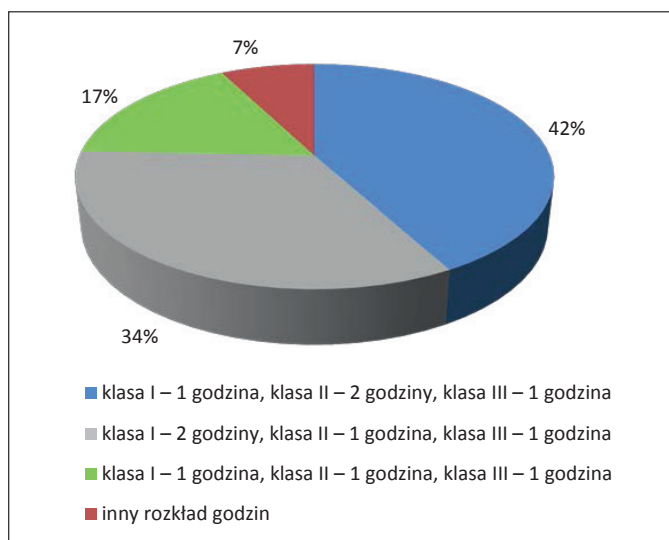
Z kolei zwolennicy wprowadzenia gimnazjum wskazywali na:

- lepsze efekty kształcenia, co wykazały ostatnie badania PISA;

- podobne rozwiązania strukturalne w innych krajach (Europy Zachodniej);
- lepsze wyposażenie szkół w środki dydaktyczne.

Przedstawione tu argumenty, zarówno przeciwników jak i zwolenników wprowadzonych zmian strukturalnych w polskiej szkole, ukazują jak złożony jest to problem. Na ogół nauczyciele obawiają się zmian wprowadzanych odgórnie i zachowują w stosunku do nich rezerwę, przewidując negatywne konsekwencje takich eksperymentów. Przykładem mogą być choćby narastające problemy wychowawcze w tej grupie młodzieży. Nauczyciele dostrzegają i sygnalizują je, lecz wsparcie ze strony ministerstwa edukacji i doradztwa pedagogicznego jest w ich ocenie niewystarczające.

Ankietowani nauczyciele sygnalizują również istotne problemy dydaktyczne w zakresie realizacji treści kształcenia niektórych przedmiotów, które pojawiły się po wprowadzeniu zmian programowych. W komentarzu do podstawy programowej z geografii, jej autorzy sugerowali najbardziej optymalny (ich zdaniem) przydział godzin na nauczanie tego przedmiotu w poszczególnych klasach (Szkurłat, 2009). W świetle wyników ankiety można stwierdzić, że praktyka znacznie te zalecenia modyfikuje (ryc. 6). Zasugerowany podział puli godzin na poszczególne klasy był realizowany tylko w 42% badanych szkół, a w pozostałych szkołach przyjęto rozwiązania stosowne do istniejących warunków.

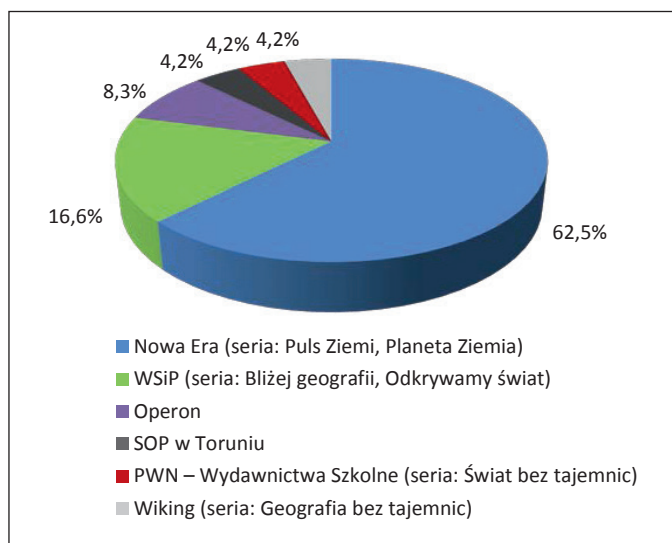


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 6. Rozkład lekcji geografii w badanych gimnazjach

Liczba godzin przeznaczona na nauczanie geografii w poszczególnych klasach wpływa na zakres tematyki poruszanej przez nauczycieli na lekcjach. Autorzy podstawy sugerowali, by w klasie II wprowadzić zagadnienia z geografii Polski i przeznaczyć na nie 2 godz./tyg. Okazuje się, że w praktyce ten postulat jest także różnie

realizowany. Z analizy podręczników stosowanych przez ankietowanych nauczycieli wynika, że 62,5% z nich wybrało podręczniki wydawnictw (lub serii wydawniczych), które nauczanie geografii Polski zaplanowały w klasie III gimnazjum (ryc. 7). Ponieważ autorzy zmian postawili taki postulat w komentarzu, a nie w zapisie samej podstawy programowej w 1999 r., nauczyciele i autorzy podręczników traktują to wskazanie jako sugestię, a nie jako obligatoryjne wytyczne do realizacji. Dlatego treści z geografii Polski część z nauczycieli przenieśli do klasy trzeciej (ostatnia klasa), gdzie w większości szkół w planie nauczania na geografii przeznacza się jedną godzinę w tygodniu (ryc. 7).



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

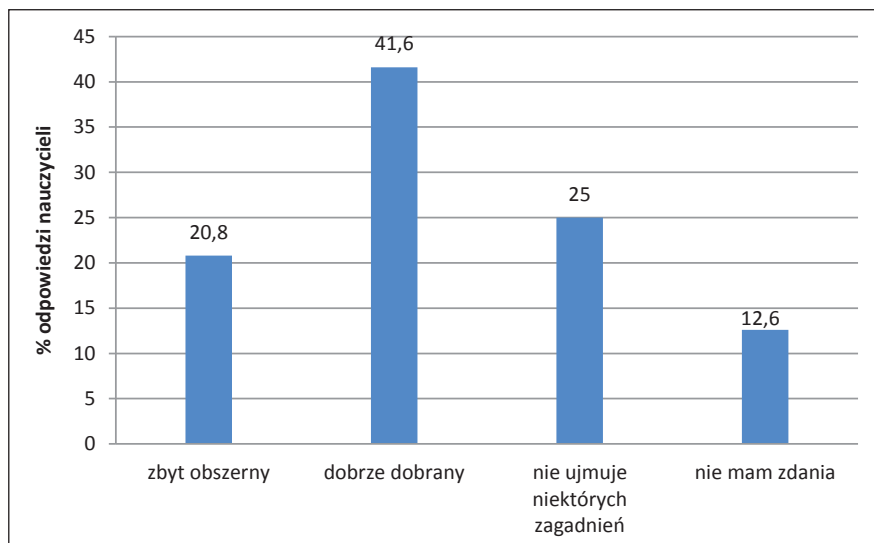
Ryc. 7. Podręczniki szkolne stosowane przez ankietowanych nauczycieli (według wydawnictw)

Można zatem postawić tezę, że wprowadzone zmiany programowe w praktyce spowodowały zmniejszenie czasu przeznaczonego na nauczanie geografii kraju ojczystego. Kurs geografii Polski w wielu szkołach realizowany jest już w wymiarze tylko 1 godz./tyg. (35 godz.), zamiast 2 godz./tyg. (70 godz.) i na tym wymiarze dla wielu uczniów nauczanie geografii Polski zostanie zakończone. Jeśli bowiem uczeń na kolejnym etapie edukacyjnym (w szkole średniej) nie wybierze geografii jako przedmiotu w wersji rozszerzonej, to odbędzie 35 lekcji geografii, na których (zgodnie z nową podstawą programową) o Polsce nie usłyszy. Jakie ma to skutki dla nauczania? Po pierwsze, mniej czasu na realizację treści wskazanych w podstawie, co wymusza przewagę stosowania metod podających nad aktywizującymi i takie organizowanie procesu nauczania by móc „zdążyć” zrealizować treści, a nie ćwiczyć umiejętności geograficzne. Drugim ważnym problemem jest odpowiedź na pytanie: na ile takie rozwiązanie służy kształtowaniu poprzez treści geograficzne tożsamości

narodowej i patriotyzmu? Po trzecie: jaką wiedzę geograficzną o kraju ojczystym będą posiadać tak kształceni obywatele?

Zaistniała sytuacja wymaga podjęcia działań przez dydaktyków geografii i geografów uświadamiających nauczycielom skutki tych niekorzystnych zmian dla procesu kształcenia geograficznego młodzieży, np. poprzez publikacje w czasopiśmie dla nauczycieli – *Geografii w Szkole*. Również Komisja Edukacji Geograficznej PTG i Komitet Olimpiady Geograficznej powinny wywierać presję na recenzentów podręczników geograficznych, aby wskazywali autorom potrzebę stosowania w praktyce rozwiązań zaproponowanych w komentarzu do podstawy programowej odnośnie nauczania treści z geografii Polski.

Podstawa programowa zawiera pewien kanon podstawowych treści kształcenia, precyzując wiedzę i umiejętności, które uczeń w toku nauczania geografii w gimnazjum powinien opanować. W opinii 41,6% ankietowanych nauczycieli uczących geografii w gimnazjum jeśli chodzi o zakres treści podstawa programowa jest dobra, 25% wskazało jednak, iż nie ujmuje ona wielu zagadnień, a 20%, że jest za obszerna (ryc. 8). Nauczyciele, którzy ukończyli studia geograficzne i o dłuższym stażu pracy w zawodzie częściej wskazywali, że ilość treści zawarta w nowej podstawie jest zbyt obszerna. Natomiast nauczyciele, którzy ukończyli studia podyplomowe i uczyli geografii stosunkowo krótko nie mieli w tej kwestii jednoznacznego zdania. Większość (68,2% badanych) nauczycieli wskazała, że optymalna liczba godzin na nauczanie tych treści to 2 godz. w tygodniu w ciągu 3 lat gimnazjum.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 8. Zakres treści w podstawie programowej w gimnazjum w opinii nauczycieli

Ankietowanych nauczycieli zapytano także o treści, które sprawiają uczniom trudności w ich opanowaniu. Nauczyciele jako treści trudne wskazali: skalę mapy,

ruchy Ziemi, procesy zewnętrzne i wewnętrzne Ziemi, zagadnienia z geologii. Również nauczyciele przyrody jako trudne treści dla uczniów wskazują treści o mapie (Tracz, Świętek, 2012). Widzimy więc, iż treści z zakresu geografii fizycznej, realizowane w klasie I sprawiają uczniom dużo trudności. Potwierdzają to także wyniki egzaminów po gimnazjum (Tracz, 2008). Z rozmów prowadzonych z nauczycielami geografii, a także ze studentami specjalności nauczycielskiej z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, odbywającymi praktyki w gimnazjum wynika, iż wielu z nich ma kłopot z realizacją tych treści w klasie I. Wielu nauczycieli nie może ich zrealizować w całości w klasie I gimnazjum i często przenosi część tych zagadnień do klasy II (na wrzesień lub październik). Dla rozpoznania, co jest przyczyną tych trudności, wskazane jest podjęcie badań (choćby diagnostycznych), aby ustalić te czynniki (np. niewystarczająca liczba godzin, brak podstaw wiedzy geograficznej wyniesionej z przyrody, niewłaściwe strategie i metody kształcenia, niewłaściwy dobór i układ treści w podręcznikach z tej tematyki). Jest to ważne dla procesu nauczania geografii, gdyż uczniowie w kl. I poznają podstawową terminologię geograficzną i nabywają umiejętności, które są niezbędne przy realizacji treści w starszych klasach gimnazjum (np. czytanie map, procesy zachodzące na powierzchni Ziemi).

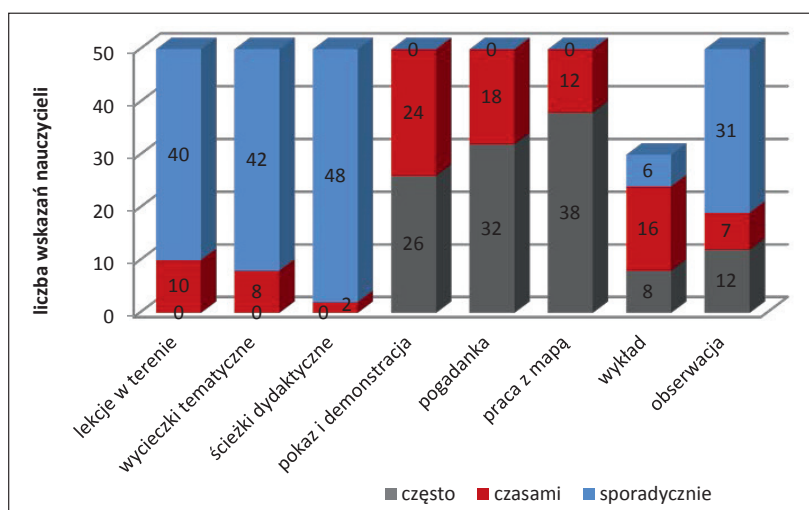
Nauczyciele o stosowanych formach i metodach kształcenia geograficznego oraz wyposażeniu w środki dydaktyczne

Badani nauczyciele geografii zadeklarowali, że dysponują środkami dydaktycznymi niezbędnymi do realizacji treści nauczania w gimnazjum (89,5%). Wśród nich, 62,5% prowadzi lekcje geografii w urządzonych pracowniach geograficznych. W 82% szkół nauczyciele mają dostęp do rzutnika multimedialnego, a w co drugiej, w salach, gdzie prowadzone są zajęcia z geografii znajdują się także tablice interaktywne. Do tego pozytywnego obrazu wyposażenia nauczycieli geografii w środki dydaktyczne należy również zaliczyć fakt, iż szkoły znajdujące się w małych miejscowościach w znacznym już stopniu dysponują tymi nowoczesnymi urządzeniami. Tylko 29,1% ankietowanych wskazało, że miało pewne trudności (głównie natury finansowej) z wyposażeniem w środki dydaktyczne, potrzebne do realizacji treści geograficznych.

Z praktyki szkolnej wynika, że posiadanie środków dydaktycznych nie jest niestety jednoznaczne z ich wykorzystaniem na lekcji. Większość badanych nauczycieli deklaruje jednak, że korzysta ze wszystkich dostępnych środków dydaktycznych w czasie lekcji. Na podstawie dokonanych przez nich wyliczeń, jako najczęściej powtarzające się pomoce należy wymienić: mapy, globusy, atlasy, plansze, modele oraz rzutnik multimedialny i tablicę interaktywną. Sporadycznie natomiast wymieniano film dydaktyczny i przyrządy pomiarowe.

Z punktu realizacji zaplanowanych celów kształcenia, kluczowym zagadnieniem, obok stosowanych środków dydaktycznych, jest odpowiedni dobór i stosowanie w praktyce form i metod kształcenia. Zgodnie z założeniami zawartymi w komentarzu do podstawy programowej z geografii w gimnazjum nauczyciele,

aby osiągnąć zakładane efekty kształcenia, powinni stosować metody wyzwala-
jące różnorodne aktywności uczniów w czasie zajęć. W świetle zebranych wyni-
ków można stwierdzić, że nauczyciele w gimnazjum bardzo rzadko w nauczaniu
geografii prowadzą lekcje w terenie, wycieczki tematyczne i ścieżki dydaktyczne
(ryc. 9). Nauczyciele deklarowali, że najczęściej lekcje w terenie prowadzone są
z tematyki: orientowanie planu, mapy lub wyznaczanie długości geograficznej.
Bardzo często stosowane są natomiast metody służące opanowaniu wiedzy geo-
graficznej poprzez przyswajanie, tj. pogadanka oraz pokaz i demonstracja. Do
pozytywnych rozwiązań dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli zaliczyć
należy częste stosowanie pracy z mapą oraz obserwację. Niestety ankietowani na-
uczyciele zbyt często posługują się wykładem, co na tym poziomie nauczania geo-
grafii nie powinno mieć miejsca.



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Ryc. 9. Formy i metody stosowane przez badanych nauczycieli geografii

Zebrane informacje o stosowanych przez nauczycieli na lekcjach geografii me-
todach nauczania budzą niepokój. Jest to tym poważniejsze, że w wielu opracowa-
niach pedagogicznych pod adresem geografii od kilkunastu lat wysuwane są te same
zarzuty, iż jest to przedmiot typowo pamięciowy, hołdujący nauczaniu encyklo-
pedycznemu. Powstaje zatem pytanie: dlaczego pomimo tak wielu opublikowanych
materiałów dydaktycznych (np. w *Geografii w Szkole*, poradników metodycznych)
oraz rozważań zawartych w akademickich podręcznikach z dydaktyki geografii, na-
dal nie ma zmian w tym zakresie? Pytanie to autorki pozostawiają otwarte do roz-
ważań dla geografów, nauczycieli, metodyków i dydaktyków geografii, lecz również
autorów i recenzentów podręczników geograficznych.

Podsumowanie

Podjęte przez autorki badania, mające na celu rozpoznanie w praktyce szkolnej sytuacji geografii jako przedmiotu nauczania w zreformowanej szkole, są jedynie przyczynkiem do dyskusji i wymagają podjęcia ich na większą skalę. Uzyskane dane pozwoliły na ustalenie pewnych faktów dotyczących nauczania geografii w gimnazjum.

Wprowadzone zmiany programowe i niekorzystna sytuacja demograficzna powodują, że coraz częściej geografii w gimnazjum uczą nauczyciele, którzy nie ukończyli studiów geograficznych, a przygotowanie do nauczania tego przedmiotu uzyskali w ramach studiów podyplomowych. Budzi to niepokój co do jakości kształcenia geograficznego na tym poziomie nauczania, szczególnie w sytuacji, gdy absolwenci nauczycielskich studiów geograficznych mają często zamkniętą drogę do pracy w zawodzie, o czym świadczy bardzo mały odsetek młodych nauczycieli w szkołach.

Okazuje się także, że w wielu gimnazjach rozkład godzin geografii nie jest zgodny z intencją autorów podstawy programowej. W połączeniu z wyborem pewnych serii podręczników, umiejscawiających treści z geografii Polski w klasie trzeciej, następuje marginalizowanie treści o kraju ojczystym w kursie obligatoryjnego kształcenia. Sytuacja ta pokazuje, że wprowadzanie każdej zmiany programowej wymaga przeprowadzenia badań, które pozwoliłyby na eliminację błędów i uchybień. Ograniczanie się tylko do konsultacji społecznych, i to tylko w formie on-line (jak to miało miejsce przy ostatnich zmianach programowych), jest, jak pokazała praktyka szkolna, wysoce niewystarczające.

Nauczyciele geografii mało korzystają z różnych form zawodowego doskonalenia. Niewielu z nich uczestniczy w konferencjach i seminariach dydaktycznych, a jako źródło wiedzy dydaktycznej wymieniają w większości jedynie dwa czasopiśma i internet. Najczęściej uczestniczą oni w spotkaniach organizowanych przez wydawnictwa.

Co pozytywne, nauczyciele geografii w zdecydowanej większości chwalą sobie wyposażenie szkół w środki dydaktyczne do nauczania przedmiotu. Co ważne, dotyczy to również szkół na wsiach i w małych miejscowościach. Nie mają również problemu z korzystaniem z tak bliskich uczniowi nowoczesnych technologii, a swoje umiejętności w tym zakresie oceniają wysoko. Wiele do życzenia nadal pozostawia jednak stopień wykorzystania przez nauczycieli geografii aktywizujących metod nauczania, jak np. lekcji w terenie. Nadal na lekcjach geografii w wielu szkołach dominują metody w małym zakresie angażujące uczniów w działania poznawcze i emocjonalne.

Literatura / References

Groenwald, M., Plit, F., Rodzoś, J., Szkurłat, E., Tracz, M. (2008). Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce. W: *Geografia we współczesnym*

- systemie kształcenia*. Dokumentacja Geograficzna, 38. Warszawa: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej PAN, 5–17.
- Hibszer, A., Tracz, M., Hibszer, B. (2012). Diagnoza motywów wyboru studiów geograficznych w Polsce – ujęcie regionalne. W: Z. Podgórski, E. Szkurlat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, t. 2. Łódź–Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 73–97.
- Piróg, D., Tracz, M. (2003). *The status of geography in the Polish education system. International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 164–171.
- Szkurlat, E. (2009). Komentarz do podstawy w gimnazjum. W: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Edukacja przyrodnicza*, t. 5. Warszawa: MEN.
- Tracz, M. (2008). *Znaczenie geografii jako przedmiotu ogólnokształcącego na przełomie XX i XXI wieku – studium przypadku. Dokumentacja Geograficzna, 38, Geografia we współczesnym systemie kształcenia*. Warszawa: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej PAN, 72–79.
- Tracz, M. (2013). The value of geography and geology in the process of society's education – actual state and challenges. W: *Geologia w szkole i wuzie. Geologia i cywilizacja*, t. 2. Ministerstwo Obszarowania i Nauki Rosyjskiej Federacji, Rosyjski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A.V. Herzena. Sankt Petersburg, 68–74.
- Tracz, M., Świętek, A. (2012). Nauczyciele o nauczaniu przyrody w szkole podstawowej. W: *Geografia w Szkole*, 65(4), s. 15–9.
- Wójtowicz, B., Tracz, M. (2011). Popularność geografii jako kierunku studiów. W: *Priorytety badawcze i aplikacyjne geografii polskiej*, Z. Długosz, T. Rachwał, (red.). (2013). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 88–100.

Notka biograficzna o autorze: Agnieszka Świętek, urodzona w Krakowie, absolwentka kierunku geografia na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Z wykształcenia jest nauczycielem geografii i podstaw przedsiębiorczości. Obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym na stanowisku adiunkta w Zakładzie Dydaktyki Geografii, Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi zajęcia dydaktyczne m.in. z dydaktyki geografii i edukacji regionalnej. Jej zainteresowania obejmują trzy zakresy badawcze: dydaktykę geografii, problematykę przedsiębiorczości oraz sytuację romskiej mniejszości etnicznej w Polsce.

Biographical note of the author: Agnieszka Świętek was born in Cracow and graduated from geography at the Pedagogical University of Cracow. By profession, the author is a teacher of Geography and Basics of Entrepreneurship. At present, she is a university lecturer employed as a teaching assistant at the Department of Didactics of Geography, Institute of Geography at the Pedagogical University of Cracow. Courses taught by her include: geography teaching and regional education. Her interests comprise three research areas: geographical education, issues of entrepreneurship and the situation of Roma ethnic minority in Poland.

Notka biograficzna o autorze: Dr Mariola Tracz, Zakład Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, zainteresowania: edukacja geograficzna (programy geografii, rozwój kompetencji, geografia na egzaminie, historia dydaktyki), geografia społeczno-ekonomiczna.

Biographical note of the author: Mariola Tracz, PhD, Department of Didactics of Geography, Pedagogical University of Cracow. Her interests include: geographical education (geography curriculum, development of geography competency, geography on examinations, history of geography) and socio-economic geography.

Mariola Tracz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

email: mtracz@up.krakow.pl

Agnieszka Świątek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie,

Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

email: swietekaga@wp.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Arkadiusz Głowacz

Innowacje w założeniach programowych edukacji geograficznej na etapie ISCED 2 w wybranych krajach europejskich

Streszczenie

Celem artykułu jest porównanie kierunków zmian programowych w edukacji geograficznej w czterech krajach europejskich, tj. Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech. Badaniom poddano innowacje programowe wprowadzane w szkołach ponadpodstawowych (odpowiednikach polskiego gimnazjum) na przestrzeni ostatnich 7 lat. W pracy wykorzystano metodę porównawczą oraz metodę analizy dokumentów. Podstawowy materiał źródłowy stanowiły dokumenty pełniące funkcje oficjalnych wytycznych w zakresie założeń i celów edukacji geograficznej w każdym kraju. W wyniku przeprowadzonych badań udało się sformułować szereg wniosków. W większości krajów podjęte lub zapowiedziane zostały działania mające na celu zwiększenie porównywalności osiągnięć uczniów przechodzących formalną edukację geograficzną. Zamiar ten osiągnięty ma być poprzez bardziej precyzyjne określenie zakładanych efektów kształcenia. Po drugie, obserwuje się zmiany w układzie treści kształcenia. Odchodzi się od układu systematycznego, odzwierciedlającego strukturę nauk geograficznych oraz tradycyjnego układu regionalnego podobnego do opracowań encyklopedycznych. Coraz bardziej popularny staje się układ dominantowy i egzemplaryczny treści kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja geograficzna; Europa; podstawa programowa

Innovations in geography curricula at the ISCED 2 level in selected European countries

Abstract

The aim of the paper is to compare the directions of changes in the curricula of geographical education in four European countries, i.e. Poland, England, France and Germany. Programme innovations introduced at the lower secondary school level (in Poland: gimnazjum) in the last few years have been investigated. The methods applied in the work were comparative analysis and document analysis. The documents acting as programmes of studies (however named differently in the four countries) constituted the basic resource. The research resulted in the formulation of a set of essential conclusions. It has been noticed that in most of the countries the authorities have undertaken steps aiming to increase the comparability and supervision over the objectives and effects of formal geographical education. This aim is to be met by means of more specific formulation of educational effects in the curricula. Secondly, there has been a noticeable shift in the concept of content selection and structure. The

systematic order, reflecting the structure of geographical sciences, as well as the traditional encyclopaedic regional orders are being substituted with a problem-centred and a dominant-based order of content.

Key words: geographical education; Europe; curriculum

Wprowadzenie

Edukacja geograficzna i geografia jako przedmiot szkolny przechodzą nieustanną ewolucję. W ostatnich latach obserwowane zmiany wydają się być wyjątkowo dynamiczne. Reformy systemów oświatowych, spadek jednych, a wzrost znaczenia innych dziedzin nauki i gospodarki wywołują istotne zmiany w kształceniu nie tylko geograficznym. Niekiedy przemiany mają charakter endogeniczny, jako że inicjowane bywają przez nauczycieli, władze oświatowe czy środowisko naukowe. Do tego typu zmian zaliczyć można innowacyjne koncepcje kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów, w tym geografii.

Innowacja rozumiana jest przez autora jako: „wprowadzenie czegoś nowego”, a także „rzecz nowo wprowadzona”¹. W przypadku niniejszej pracy innowacją będą zatem nowe rozwiązania programowe w zakresie edukacji geograficznej.

Prace komparatystyczne w dydaktyce geografii były wielokrotnie podejmowane przez różnych autorów. S. Zając (1985) proponował by wzorem geografii angielskiej (ale także niemieckiej) zwiększyć udział nauczania metodą studiów przykładowych w polskiej szkole. Podobnie R. Domachowski (1990) sugeruje implementację rozwiązań angielskich. Tym razem chodziło o doprecyzowanie wymagań egzaminacyjnych wzorem tych używanych przy okazji testów GCSE². Do brytyjskiej geografii szkolnej odnosi się również A. Suliborski (1991), który, przytaczając poglądy, D. Mills (1988) wskazuje na wysoką pozycję tego przedmiotu w tamtejszym systemie edukacyjnym. Porównania miejsca i zadań stawianych geografii w Polsce i Wielkiej Brytanii (Anglii) podjął się M. Augustyniak (1992). Wyczerpującą charakterystykę geografii szkolnej w Anglii, ze szczególnym uwzględnieniem egzaminów końcowych odnaleźć można w artykule D. Makowskiej (1995). A. Zaparucha (2006) postuluje o przeniesienie na polski grunt metody projektów, powszechnie stosowanej w brytyjskich szkołach ponadpodstawowych na lekcjach geografii. A. Głowacz (2010) porównuje ujęcie zagadnień obszarów metropolitalnych w podstawach programowych i podręcznikach z różnych krajów. Spośród prac zagranicznych autorów na uwagę zasługują bardzo rozbudowane analizy porównawcze H. Haubricha (1982, 2006) czy publikacje J.P. Chevalier (2000), J. Birkenauera (2002), T. Beneker (2007) i H. Leah (2009).

Przemiany założeń edukacji geograficznej w Polsce zostały dość szczegółowo opisane w literaturze, m.in. przez E. Szkułat (2008). Jeśli chodzi o geografię

¹ Słownik Języka Polskiego (2013, 10 września). Pozyskano z: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/innowacja>.

² GCSE – General Certificate of Secondary Education, to dokument stwierdzający poziom opanowania wiedzy i umiejętności z wybranego przedmiotu na poziomie szkoły średniej niższego stopnia, uzyskiwany na drodze egzaminu.

w innych krajach piśmiennictwo także jest bogate. Stan i dzieje geografii we Francji przedstawili m.in. J.P. Chevalier (1997), B. Dézert i J. Bastié (2004), N. Graves (2001), N. Braxmeyer i J.-C. Guillaume (2007), w Niemczech – E. Kulke i in. (2004), w Anglii i Walii – W.E. Marsden (1990), N. Thrift i D. Walling (2000), D. Lambert, D. Balderstone (2000).

Cel i metody badań

W niniejszej pracy badaniom poddano innowacje programowe wprowadzane w szkołach ponadpodstawowych (odpowiednikach polskiego gimnazjum) na przestrzeni ostatnich siedmiu lat w czterech krajach europejskich: Polsce, Anglii, Francji i w Niemczech. Celem artykułu jest porównanie kierunków zmian programowych zachodzących w edukacji geograficznej w wymienionych krajach.

Dla zapewnienia porównywalności wyników badań prowadzonych w różnych krajach postanowiono posłużyć się Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji (International Standard Classification of Education – ISCED³). Zgodnie z tą klasyfikacją polskie gimnazja są etapem edukacyjnym oznaczonym symbolem ISCED 2. Jest to etap, na którym geografia stanowi obowiązkowy i samodzielny przedmiot szkolny we wszystkich badanych krajach (z wyjątkiem Francji, gdzie geografia łączona jest z historią i edukacją obywatelską). W analizach wzięto zatem pod uwagę odpowiadające sobie wzajemnie etapy edukacyjne.

W pracy wykorzystano metodę analizy dokumentów oraz metodę porównawczą Beredaya (Bereday, 1964). Procedura badawcza zaproponowana przez Beredaya składa się z czterech podstawowych etapów: opisu faktów edukacyjnych, interpretacji, jukstapozycji, porównania samego w sobie. Badaniom poddano dokumenty pełniące funkcje oficjalnych wytycznych w zakresie założeń i celów edukacji geograficznej. Dla uproszczenia i ujednolicenia terminologicznego dokumenty te nazywamy podstawami programowymi, choć noszą one nieco inne nazwy w swoich macierzystych krajach.

Wyniki badań

Wyniki badań, zgodnie z przyjętą metodą porównawczą Beredaya, zaprezentowane zostaną w rozbiciu na poszczególne kraje, a następnie dokonane zostanie właściwe porównanie prowadzące do pełnej realizacji celu badań.

Polska

Podstawa programowa obowiązująca w Polsce do 2009 roku (i od tego czasu stopniowo wycofywana) odznaczała się dużą ogólnikowością zapisów. Dla każdego przedmiotu nauczania określono: cele edukacyjne, zadania szkoły, treści i osiągnięcia.

³ International Standard Classification of Education ISCED 1997, UNESCO 2006.

W przypadku geografii na poziomie gimnazjum wykaz treści zawierał, między innymi takie sformułowania jak: „Interakcja Ziemia–człowiek” czy „Polska na tle Europy i świata”⁴. Tego typu zapis umożliwiał bardzo różnorodne interpretacje, a co za tym idzie prowadził do znaczącego zróżnicowania celów i treści kształcenia geograficznego realizowanych w różnych placówkach edukacyjnych. Brak precyzyjnego określenia treści kształcenia miał na celu pozostawienie nauczycielom decyzji dotyczących doboru omawianych zagadnień, a także stosowanych metod. Takie rozwiązanie, pomimo licznych zalet, posiadało także szereg mankamentów. Jednym z najczęściej wskazywanych był brak porównywalności poziomu wiedzy i umiejętności uczniów tego samego etapu edukacyjnego pobierających naukę w różnych szkołach czy występowanie powtórzeń treści na kolejnych etapach: szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna.

Nowa podstawa programowa⁵, wprowadzana sukcesywnie od 2009 roku, wnosi istotne zmiany do edukacji przyrodniczej, w tym edukacji geograficznej w polskiej szkole. Po raz pierwszy wyraźny nacisk położono na zastosowanie takiego układu treści, który wykluczy powtórzenia na kolejnych etapach edukacyjnych. Wyrazem tego jest m.in. wspólna publikacja podstaw programowych wszystkich przedmiotów przyrodniczych (przyrody, geografii, biologii, fizyki i chemii) dla trzech etapów edukacyjnych – od klas 4–6 szkoły podstawowej, po szkołę ponadgimnazjalną. Podstawa programowa geografii w gimnazjum jest zatem jednym z rozdziałów tej rozbudowanej publikacji.

Przewodnią ideą podstawy programowej jest próba ograniczenia ilości wiedzy encyklopedycznej na rzecz kształtowania u uczniów umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji. Podkreślany jest też wyjaśniający charakter geografii.

Podstawa programowa geografii w gimnazjum składa się z następujących części:

1. Cele kształcenia – wymagania ogólne;
2. Treści nauczania – wymagania szczegółowe;
3. Zalecane warunki i sposób realizacji.

Dokument zaopatrzone ponadto w „Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia”, w którym przedstawiono:

1. Koncepcję kształcenia geograficznego w gimnazjum;
2. Analizę wymagań programowych;
3. Zalecenia dydaktyczno-metodyczne kształcenia geograficznego w gimnazjum.

Centralną częścią podstawy programowej jest wykaz treści kształcenia. Pozostałe elementy pełnią funkcję objaśnień postawionych celów i proponowanego doboru zagadnień.

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Dz.U. Nr 14 z roku 1999, poz. 129.

⁵ Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, chemia, fizyka, 2009.

Zapisy nowej podstawy precyzują w znacznie większym stopniu zakres treści. Cele kształcenia mają postać operacyjną, dzięki czemu dostarczają informacji zarówno o doborze treści, jak i umiejętnościach, które powinien osiągnąć uczeń.

W nowej podstawie programowej o wiele ważniejsze miejsce zajmuje geografia regionalna. Wyraźnie zasugerowane jest także ukierunkowanie tematyczne przy omawianiu poszczególnych krajów i regionów, co ma pomóc uniknąć encyklopedyzmu. Preferowanym układem treści jest układ dominantowy. W dotychczas używanych programach i podręcznikach przeważał układ systematyczny. Zwiększono także nacisk na stosowanie egzemplaryzmu. Przejawia się to w postaci wykazu obowiązkowych studiów przykładowych oraz sposobie formułowania celów szczegółowych.

Anglia

Podstawa programowa geografii⁶ jest jednym z rozdziałów zbiorczej publikacji dla całego etapu szkoły ponadpodstawowej, wydanej przez urząd zajmujący się sprawami kwalifikacji i curriculum (QCA). Włączono tu zapisy dotyczące dwóch etapów edukacyjnych Key Stage 3 (uczniowie w wieku 11–13 lat) oraz Key Stage 4 (uczniowie w wieku 14–16 lat) dla przedmiotów obowiązkowych na obu etapach. W przypadku geografii ograniczono się do wytycznych dla Key Stage 3. Później geografia staje się przedmiotem fakultatywnym i programy przygotowywane są przez niezależne komisje egzaminacyjne.

Podstawy programowe poszczególnych przedmiotów są ze sobą skorelowane i odnoszą się do nadrzędnych celów kształcenia, przyjętych dla całego curriculum. Można zatem mówić o horyzontalnej korelacji międzyprzedmiotowej.

Ponadto podstawa programowa geografii została skorelowana wertykalnie. Oznacza to, że zadbano o konsekwentne przechodzenie z niższych na wyższe etapy kształcenia. Osiągnięto to dzięki sformułowaniu opisów kompetencji od najłatwiejszych do sprawiających najwięcej trudności. Zakresy opisów nie mają charakteru rozłącznego – kompetencje z wyższych poziomów zawierają w sobie zazwyczaj te z poziomów niższych, dodatkowo je poszerzając. Pierwsze trzy poziomy przypisano kształceniu w przedszkolu i szkole podstawowej (Key Stage 1, Key Stage 2). Kolejne natomiast odnoszą się do etapu Key Stage 3 i Key Stage 4.

To, co wyróżnia angielską podstawę programową to brak wykazu obowiązkowych treści kształcenia. Chcąc pogodzić wymagania nowoczesnego szkolnictwa, w którym uznaje się wartość apriorycznego określania efektów kształcenia, z angielską tradycją leseferyzmu, postanowiono jedynie ogólnie zarysować założenia i cele kształcenia.

⁶ The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4, DfCSF & QCA, London 2007.

Cele kształcenia geograficznego zdefiniowano następująco:

Uczniowie mają stać się:

- ludźmi, którzy czerpią przyjemność z uczenia się, czynią postępy i osiągają sukces;
- pewnymi siebie ludźmi, którzy potrafią żyć w sposób bezpieczny, zdrowy i w pełni korzystają z życia;
- odpowiedzialnymi obywatelami, którzy wnoszą pozytywny wkład w społeczeństwo⁷.

Cele kształcenia wyrażają się także poprzez zakładaną rolę geografii jako przedmiotu. Uczenie się jej:

- pobudza zainteresowanie i zaniepokojenie miejscami;
- pomaga młodym ludziom zrozumieć złożony i dynamicznie zmieniający się świat;
- wyjaśnia gdzie znajdują się miejsca oraz jak miejsca i krajobrazy są kształtowane;
- wyjaśnia jak ludzie i ich otoczenie (środowisko) wchodzi w interakcje oraz jak różne gospodarki, społeczeństwa oraz środowiska są wzajemnie powiązane;
- wykorzystuje własne doświadczenia uczniów do badania przez nich miejsc w różnych skalach – od osobistej do globalnej.

Opisane powyżej założenia programowe kształcenia geograficznego w Anglii są obowiązujące w chwili powstawania niniejszego artykułu. I choć wprowadzenie ich do praktyki szkolnej miało miejsce całkiem niedawno (w 2008 roku), to już na horyzoncie rysują się kolejne, istotne zmiany. Od roku szkolnego 2014/15 w życie wchodzi nowe wytyczne dotyczące podstaw programowych. Dotychczas opublikowano jedynie ogólną koncepcję kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów, w tym geografii⁸, a w najbliższym czasie mają pojawić się bardziej szczegółowe opracowania. W 2013 roku podane do wiadomości publicznej założenia wprowadzają kilka nowych elementów do kształcenia geograficznego. Między innymi na nowo określone zostały trzy podstawowe cele uczenia się geografii. Na pierwszym miejscu (choć nie świadczy to o najwyższej randze) postawiono „rozwijanie kontekstualnej wiedzy dotyczącej położenia geograficznego miejsc o dużym znaczeniu w skali globalnej [...] włączając w to ich przyrodnicze i kulturowe cechy”⁹. Jest to ważna zmiana w stosunku do dotychczas spotykanych sformułowań. Następuje tu przeniesienie akcentu na **wyposażenie uczniów w podstawową wiedzę geograficzną**. Jak dotąd na pierwszym miejscu stawiano rozwój umiejętności, kształtowanie postaw czy ogólnie pojęty rozwój osobisty ucznia. Te sfery oczywiście nadal pozostają bardzo ważne, ale na pierwszy plan wysuwa się przekazywanie konkretnej, przydatnej wiedzy o otaczającym świecie. Geografia na nowo odzyskuje swoją wartość w sferze poznawczej, kosztem dominującej w ostatnich latach sfery kształcącej i wychowawczej.

⁷ Tamże.

⁸ Geography programmes of study: Key Stage 3. National curriculum in England, Department for Education, 2013.

⁹ Tamże, s. 1.

Francja

Podstawa programowa, nazywana we Francji „programem”, przygotowywana i wydawana jest przez odpowiednią komórkę w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Obowiązuje we wszystkich szkołach w całym kraju.

Według obowiązującej do 2008 roku podstawy programowej¹⁰, edukacja historyczno-geograficzna przyczyniać ma się do kształcenia „inteligencji aktywnej”, to jest takiej, która pozwala na identyfikowanie, odczytywanie i nazywanie, a następnie organizowanie i przekazywanie w formie werbalnej dokonanych obserwacji. Ćwiczy ponadto zdolność formułowania krytycznych sądów i racjonalnego myślenia. Innym wymiarem wkładu historii i geografii w edukację młodzieży jest kształtowanie świadomości i postawy obywatelskiej, przejawiające się nabywaniem przymiotów takich jak wolność myślenia i odpowiedzialność. By cel ten został osiągnięty niezbędna jest znajomość świata wraz z jego różnorodnością i dynamiką. W dużej mierze pomagać ma w tym uczenie się historii i geografii. Wreszcie, uczenie się geografii ma dać młodym ludziom „wizję świata”, a tym samym pomóc im odnaleźć własną tożsamość poprzez zaznajomienie z elementami, na tle których łatwiej jest określić własne miejsce i rolę we współczesnym świecie. Pozwala to równocześnie na umieszczenie siebie – jako obywatela – w kontekście dziedzictwa kulturowego oraz uznanie go za własne.

Od roku 2008 do szkół wprowadzane są sukcesywnie nowe wymagania programowe¹¹. Ogólna koncepcja edukacji geograficznej zapisana we wstępie do podstawy programowej nie uległa jednak zmianie. Jediną różnicą jest pojawienie się wzmianki o ważnej roli edukacji geograficznej wobec wyzwań globalizującego się świata oraz konieczności wejścia na ścieżkę rozwoju zrównoważonego.

Stara podstawa wyróżniała się ponadto zdecydowaną dominacją celów poznawczych edukacji geograficznej. Przejawiało się to bardzo szczegółowym określeniem treści przedmiotowych, przy jednocześnie skąpej charakterystyce zakładanych efektów w sferze kształcącej (nabywania umiejętności). W nowej podstawie programowej udział celów opisujących kształcone umiejętności uległ wyraźnemu zwiększeniu.

Innowacyjne, jak na warunki francuskie, rozwiązania pojawiają się z kolei w układzie treści kształcenia. Dotychczas zdecydowanie dominował układ regionalny treści, w którym uczeń zapoznawał się z wieloma krajami europejskimi oraz przechodził kurs geografii regionalnej kontynentów czy geografii regionalnej Francji. W nowej podstawie treści kształcenia ułożono zgodnie z podejściem problemowym. Zamiast poznawać kolejne kraje w podobny, niekiedy schematyczny sposób, uczniowie analizują problemy takie jak:

¹⁰ Enseigner au collège. Histoire-géographie-éducation civique. Programmes et accompagnement. Centre National de Documentation Pédagogique, Paris 2004.

¹¹ Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Bulletin officiel spécial no 6 du août 2008.

- wyzwania rozwoju zrównoważonego,
- nierówności w poziomie rozwoju społeczeństw,
- gospodarowanie zasobami naturalnymi,
- przemieszczenia ludności,
- przebieg i skutki globalizacji.

Oczywiście nie zrezygnowano całkowicie z geografii regionalnej. Wymienione powyżej problemy rozpatrywane są na konkretnych, regionalnych przykładach. Tym samym, w wielu miejscach treści uporządkowane zostały w układzie dominantowym.

Niezmiennym elementem francuskiej podstawy programowej pozostaje wykaz tzw. „reperów” geograficznych, czyli obiektów, które obowiązkowo muszą zostać omówione w ramach poszczególnych tematów. Nowością jest natomiast ograniczenie zakresu omawianych obszarów. Pozostawia się także nieco więcej swobody nauczycielowi w doborze materiału nauczania. Może on na przykład wybrać jedno, a pominąć inne kraje spośród zestawu wymienionego w podstawie programowej.

Niemcy

Dokumenty będące szczegółowymi podstawami programowymi przygotowywane i publikowane są w każdym kraju związkowym Niemiec. Od kilkunastu lat dostrzega się jednak potrzebę większej kontroli nad porównywalnością efektów kształcenia w skali całego państwa, a zwłaszcza na etapie szkoły odpowiadającej polskiemu gimnazjum. Stąd inicjatywa przygotowania uniwersalnych standardów edukacyjnych dla wszystkich landów. Do 2004 roku prowadzono prace mające pomóc w realizacji tego celu. Jednakże z powodu zbyt wysokich kosztów gremium Kultursministerkonferenz (KMK) postanowiło przerwać przygotowania. Uznając przyjęcie uniwersalnych standardów za niezwykle korzystne dla wszystkich zainteresowanych stron, Niemieckie Towarzystwo Geograficzne (DGfG) podjęło się prowadzenia dalszych prac. Ostateczną wersję, po licznych konsultacjach, przyjęto w 2007 roku. Omawiany dokument jest zatem owocem wysiłków geografów, dydaktyków i nauczycieli z całych Niemiec. Po tym jak został zaaprobowany przez KMK ma być sukcesywnie wdrażany we wszystkich krajach związkowych.

Standardy edukacyjne dotyczą zakładanych osiągnięć młodzieży kończącej szkołę ponadpodstawową. Stanowią tym samym bazę dla konstruowania egzaminów Mittlerer Schulabschluss – odpowiednika polskiego egzaminu gimnazjalnego.

W wyniku działań opisanych powyżej dąży się do ujednoczenia kompetencji uczniów kończących dany etap edukacyjny w skali państwa, bez konieczności unifikacji podstaw programowych krajów związkowych.

W tym miejscu konieczne jest wyjaśnienie i rozróżnienie funkcji przypisywanych standardom kształcenia oraz podstawom programowym w Niemczech. Te pierwsze opisują zakładane efekty kształcenia – kompetencje ucznia po zakończonym etapie edukacyjnym. Nie są to zatem minimalne wymagania, a pożądany, optymalny rezultat procesu kształcenia. Z drugiej strony, podstawy programowe

zawierają wykaz treści, czynności i wskazówek prowadzących do osiągnięcia nakreślonych celów.

Dokument zawierający standardy edukacyjne w zakresie geografii składa się z trzech rozdziałów:

1. Wkład geografii w edukację;
2. Obszary kompetencji w geografii;
3. Standardy dla obszarów kompetencji w geografii.

Zdecydowanie najbardziej rozległy i najistotniejszy, z punktu widzenia praktyki edukacyjnej, jest rozdział trzeci, w którym szczegółowo opisano kompetencje ucznia w sześciu podstawowych „obszarach”, takich jak: wiedza przedmiotowa, orientacja przestrzenna, zbieranie informacji/metody, komunikacja, ewaluacja, działanie. W każdym obszarze wyróżniono po kilka grup, które zawierają zestawy szczegółowo sformułowanych celów w zakresie umiejętności, wiadomości i postaw nabywanych w wyniku kształcenia geograficznego. Sposób zapisu oczekiwanych osiągnięć ucznia jest bardzo podobny do tego, jaki spotykamy w polskiej podstawie programowej. Tu także w każdym przypadku używane są czasowniki operacyjne.

Niemieckie standardy kompetencji w edukacji geograficznej wykazują nieznaczną przewagę celów kształcących. Około 40% celów odnosi się do sfery poznawczej. Większość celów poznawczych zawarta została w pierwszym obszarze kompetencji. Jest to jednocześnie najbardziej rozbudowana sekcja całego dokumentu. Z jednej strony zatem cele poznawcze stanowią znacznie mniej niż połowę wszystkich celów, a z drugiej – poświęcono im najbardziej rozbudowany rozdział standardów. Można wyciągnąć wniosek, że przekazywanie wiadomości ma duże znaczenie w kształceniu geograficznym, ale główny akcent pada na rozwijanie umiejętności.

Wart odnotowania jest fakt umieszczenia w dokumencie aż dwóch grup celów, które nawiązują do sfery wychowawczej kształcenia geograficznego. Zapisy dotyczące wychowawczej roli geografii szkolnej same w sobie nie mogą być uznane za innowacyjne, ale w standardach niemieckich zostały umieszczone na równi z celami poznawczymi i kształcącymi, co można pochytywać za element nowej koncepcji edukacji geograficznej.

W tym samym dokumencie szczegółowo opisano także wkład geografii jako przedmiotu szkolnego w rozwój młodych ludzi. Wśród 13 punktów kilka wyróżnia się nowatorskim ujęciem zakładanych osiągnięć.

1. „Geografia ukazuje metody badań typowe dla nauk przyrodniczych i nauk społecznych”. Akcent położony jest tu na metody badań wykorzystywane w naukach geograficznych, z którymi zapoznawani mają być uczniowie na etapie ISCED 2. Jest to zapis praktycznie niespotykany w innych krajach.
2. „Ułatwia zrozumienie struktury i funkcjonowania systemów w geosferze (systemów przyrodniczych, systemów społecznych)”. Ekspozowane jest podejście systemowe w poznawaniu środowiska geograficznego. Nawiązuje to wprost do koncepcji badawczych nauk ścisłych.

3. „Daje możliwość badania różnego typu przestrzeni: materialnej, systemowo/tematycznie uporządkowanej, indywidualnie postrzeganej czy społecznie konstruowanej”. W tym punkcie uwidacznia się włączenie elementów geografii humanistycznej do szkolnej edukacji geograficznej. W podejściu spotykanym dotychczas nie mówiło się o „przestrzeni indywidualnie postrzeganej”, a raczej dążono do przekazywania wiedzy zobiektywizowanej.

Innowacyjność standardów niemieckich polega na jednoczesnym uwzględnieniu różnych paradygmatów przyjętych w geografii jako nauce. Z jednej strony geografia traktowana jest jako nauka ścisła, w innych przypadkach widoczne są wpływy nurtu humanistycznego. Nowością w Niemczech jest także ustanowienie i wprowadzanie w życie identycznych standardów w edukacji geograficznej we wszystkich krajach związkowych. Dotychczas poszczególne „landy” prowadziły całkowicie niezależną politykę edukacyjną, co skutkowało m.in. zróżnicowaniem treści i celów kształcenia geograficznego w różnych częściach państwa niemieckiego. Dążenie do zwiększenia porównywalności osiągnięć uczniów we wszystkich krajach związkowych można uznać za główną przyczynę wprowadzonych zmian.

Wnioski

1. Pierwszym, dość oczywistym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest fakt sygnalizowany we wstępie artykułu: szkolna edukacja geograficzna we wszystkich analizowanych krajach przechodzi istotne zmiany w sferze założeń programowych. Wprowadzane innowacje dotyczą zarówno ogólnej koncepcji kształcenia jak i doboru i układu treści merytorycznych.
2. W Polsce, Anglii i Niemczech podjęte lub zapowiedziane zostały działania mające na celu zwiększenie porównywalności osiągnięć uczniów przechodzących formalną edukację geograficzną. Cel ten osiągnięty ma być poprzez bardziej precyzyjne określenie zakładanych efektów kształcenia. W przypadku Polski i Niemiec wprowadzono podstawy programowe charakteryzujące się szczegółowym, niemalże operacyjnym zapisem celów kształcenia. W Anglii mamy do czynienia z zapowiedzią zwiększenia wagi przekazywania istotnej, ugruntowanej wiedzy geograficznej. Francja już od dawna hołduje precyzyjnym zapisom treści przedmiotowych i szczegółowym zestawieniom osiąganych efektów, zwłaszcza w sferze poznawczej.
3. Dokonywane są zmiany w układzie treści kształcenia. Odchodzi się od układu systematycznego, odzwierciedlającego strukturę nauk geograficznych oraz tradycyjnego układu regionalnego podobnego do opracowań encyklopedycznych. Najbardziej popularny staje się układ dominantowy i egzemplaryczny treści kształcenia. Układ tego typu od dawna dominował w edukacji geograficznej w Anglii, a także w Niemczech. Największe zmiany w tym zakresie zaszły w ostatnim czasie w Polsce i we Francji.

Literatura / References

- Augustyniak, M. (1992). O miejscu geografii w szkole polskiej i brytyjskiej. *Geografia w Szkole*, 1, 40–41.
- Beneker, T. (2007). Teaching the Geographies of Urban Areas: Views and Visions. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(3), 250–267.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative method in education*. Nowy Jork: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Birkenauer, J. (2002). Secondary Level Geography: A Comparative Analysis of Study Programmes in Germany. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 262–270.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C. (2007). Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège. *Les dossiers. Enseignement scolaire*, 183, 1–127.
- Butt, G., Hemmer, M., Hernando, A., Houtsonen, L. (2006). Geography in Europe. W: J. Lidstone, M. Williams (red.), *Geographical education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges*. Dordrecht: Springer, 93–106.
- Chevalier, J.-P. (1997). Quatre pôles dans le champ de la géographie? *Cybergeo: European Journal of Geography*, Article 23.
- Chevalier, J.-P. (2000). La géographie dans les programmes scolaires en Europe. *Cybergeo: European Journal of Geography*, Article 130.
- Dézert, B., Bastié, J. (2004). La géographie en France. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 1, 69–79.
- Domachowski, R. (1990). Examining GCSE Geography. *Geografia w Szkole*, 1, 79–80.
- Głowacz, A. (2010). Problemy obszarów metropolitalnych w podstawach programowych i podręcznikach do geografii w Polsce, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Francji. W: S. Liszewski (red.), *Obszary metropolitalne we współczesnym środowisku geograficznym*, Łódź: PTG, 341–350.
- Graves, N. (2001). The evolution of Research in Geographical Education in France. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 4–18.
- Haubrich, H. (red.) (1982). *International Focus on Geographical Education*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, 1–294.
- Haubrich, H. (2006). Changing philosophies in geographical education from the 1970s to 2005 – an international perspective. W: J. Lidstone, M. Williams (red.), *Geographical Education in a Changing World. Past Experience, Current Trends and Future Challenges*. Dordrecht: Springer, 39–52.
- International Standard Classification of Education ISCED 1997. (2006). UNESCO
- Kulke, E., Lentz, S., Wardenga, U. (2004). Geography in Germany. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 1, 81–93.
- Lambert, D., Balderstone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School. A companion to School Experience*, Oxon: Routledge Falmer, Abingdon, 1–479.
- Leah, H. (2009). Europeanization, Education, and School Curricula: The Role of Historical Legacies in Explaining Policy Variation Between England and France. *Comparative Political Studies*, 42, 916–944.

- Makowska, D. (1995). Matura z geografii w angielskich szkołach. *Geografia w Szkole*, 5, 270–273.
- Marsden, W.E. (1990). The role of Geography in Education in England and Wales. *GeoJournal*, 20(1), 25–31.
- Mills, D. (red.) (1988). *Geographical Work in Primary and Middle Schools*. Sheffield: Geographical Association.
- Słownik Języka Polskiego. (2013, 10 września). Pozyskano z: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/innovacja>.
- Suliborski, A. (1991). Istota i funkcja geografii a system edukacji. *Geografia w Szkole*, 5, 272–283.
- Szkuřłat, E. (2008). Historia dydaktyki geografii. Główny kierunki i ośrodki badań. W: A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia geografii polskiej*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 280–294.
- Thrift, N., Walling, D. (2000). Geography in the United Kingdom 1996–2000. *The Geographical Journal*, 166(2), 96–124.
- Wójtowicz, B. (1994). Jak uczyć o świecie i o nas samych – koncepcje nauczania geografii w szkołach holenderskich. *Geografia w Szkole*, 4, 236–237.
- Zajac, S. (1985). Zastosowanie studiów przykładowych w nauczaniu geografii Polski. *Geografia w Szkole*, 5, 239–241.
- Zaparucha, A. (2006). Projekty edukacyjne w Polsce i Wielkiej Brytanii. Nauczanie geografii metodą projektów. Propozycja lekcji w gimnazjum. *Geografia w Szkole*, 6, 17–23.
- Zaparucha, A. (2010). Nauczanie geografii w Uzbekistanie. *Geografia w Szkole*, 2, 37–38.

Materiały źródłowe

- Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. DGfG. 2007. (wersja anglojęzyczna: Educational Standards in Geography for the Intermediate School Certificate. DGfG. 2007).
- Enseigner au collège. Histoire-géographie-éducation civique. Programmes et accompagnement. Centre National de Documentation Pédagogique. Paris. 2004.
- Geography programmes of study: key stage 3. National curriculum in England. Department for Education. 2013.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Dz.U. Nr 14 z roku 1999, poz. 129.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Przyroda, geografia, chemia, fizyka. 2009.
- Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. Bulletin officiel spécial n° 6 du août 2008.
- The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4. DfCSF & QCA. London 2007.

Notka biograficzna o autorze: Arkadiusz Głowacz, doktor nauk o Ziemi; od 2012 roku jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Geografii w Uniwersytecie Łódzkim. Do jego głównych zainteresowań badawczych należą: rola geografii jako przedmiotu szkolnego w różnych krajach,

konceptje kształcenia nauczycieli geografii, wykorzystanie nowoczesnych metod i środków w edukacji geograficznej.

Biographical note of the author: Arkadiusz Głowacz, PhD of Earth Sciences; since 2012 he has been working as an assistant professor at the Department of Didactics of Geography, at the University of Łódź. His main research interests focus on: the role of geography as a school subject in different countries; ideas on geography teachers' training; and the use of modern methods and means in geographical education.

Arkadiusz Głowacz

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk Geograficznych, Zakład Dydaktyki Geografii

ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź

email: areglo@geo.uni.lodz.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Barbara Dzięcioł-Kurczoba

Uczelnie wyższe w Polsce a kształcenie przyrodnicze nauczycieli

Streszczenie

W artykule autorka poddała analizie kształcenie nauczycieli przedmiotu Przyroda, który jest realizowany w szkołach podstawowych (II etap edukacyjny) i ponadgimnazjalnych (IV etap). Skupiła się na kilku aspektach kształcenia przyrodniczego: miejscach – jednostkach uczelni wyższych, w których jest ono prowadzone, w tym na formach, w jakich jest ono tam realizowane, programach studiów i ich zgodności z aktualnie obowiązującymi przepisami prawnymi. Analiza danych dostępnych na stronach internetowych badanych uczelni pozwoliła określić cechy kształcenia przyrodniczego nauczycieli w Polsce. Kształcenie to odbywa się we wszystkich dużych ośrodkach akademickich w Polsce, głównie na wydziałach biologicznych i geograficznych, zarówno w ramach studiów I i II stopnia, jak i studiów podyplomowych. W kształceniu przyrodniczym dominuje przygotowywanie przyszłych nauczycieli przyrody dla szkół podstawowych, co jest zgodne z założeniami ostatniej reformy systemu oświaty. Niepokoją natomiast różnice dotyczące wymagań w stosunku do kandydatów na te studia. Programy niektórych studiów wykazują ścisły związek z jednostkami, w których są prowadzone, a nie zawsze dają przyszłym nauczycielom przyrody pełną podbudowę merytoryczną i metodyczną.

Słowa kluczowe: doksztalcenie nauczycieli; kształcenie pedagogiczne; przyroda; studia podyplomowe

Natural science education of teachers at universities in Poland

Abstract

The paper examines the problem of Natural Science teachers' initial training. Natural Science is a subject present in the primary school and upper secondary school curriculum in Poland. The paper focuses on several aspects of Natural Science education. The universities and the institutions offering that type of courses have been considered. The forms, course programmes and their accordance with the current teacher training standards have been examined. The analysis of the data available on the Internet sites of the investigated universities let the author recognize and describe certain characteristics of Natural Science education in Poland. Initial training of future science teachers is taking place in all big universities in Poland. It is run mostly within biology and geography faculties. Both undergraduate, graduate and also post-graduate studies are in offer. Among the available courses the most common group

constitutes the initial training for future primary school teachers, which is compatible with regulations of the recent reform of the educational system. Significant differences in the requirements for candidate-teachers depend on the place of studying. The study programmes reveal strict correspondence with the profile of the units which offer them. Not always do they give a complete and satisfying level of subject and pedagogical preparation for the future science teachers.

Key words: teachers' competencies; pedagogical education; natural science; post-graduate studies

Wstęp

Przedmiot przyroda został wprowadzony do polskich szkół podstawowych (na II etap edukacyjny) w 1999 roku jako jeden z elementów reformy systemu oświaty. Wtedy również wyższe uczelnie podjęły zadanie kształcenia nauczycieli tego przedmiotu. Reforma oświaty z 2008 roku wprowadziła przedmiot o tej samej nazwie do szkół ponadgimnazjalnych. W założeniach pierwszej z opisywanych reform zapisano, że nauczyciele przedmiotów „pokrewnych” (najczęściej zaliczano do nich nauczycieli biologii, geografii, chemii i fizyki) mogli, bez dodatkowych szkoleń, uczyć przyrody w szkole podstawowej do 2006 roku. Później zaś musieli ukończyć podyplomowe studia przyrodnicze. Założeniem drugiej z opisywanych reform jest, że przedmiotu przyroda w szkołach ponadgimnazjalnych będą uczyć nauczyciele specjaliści: biologowie, geografowie, chemicy i fizycy, bez konieczności odbywania dodatkowych studiów podyplomowych.

Po kilkunastu latach od wprowadzenia po raz pierwszy przyrody do szkół podstawowych oraz w pierwszym roku realizowania tego przedmiotu w szkołach ponadgimnazjalnych autorka podjęła próbę analizy miejsc – jednostek wyższych uczelni, w których realizowane jest kształcenie nauczycieli przyrody, form tego kształcenia oraz programów studiów. Pod uwagę wzięła jedynie państwowe uczelnie wyższe.

W obecnych czasach potencjalni studenci szukają informacji o interesujących ich studiach w Internecie. Założono, że wszelkie informacje o prowadzonych studiach przyrodniczych na uczelniach wyższych powinny być dostępne na ich stronach internetowych. W taki też sposób je pozyskano. W przypadku niektórych uczelni nie można było zweryfikować aktualności informacji zawartych na stronach internetowych. Informacje o studiach podyplomowych prowadzonych na analizowanych uczelniach podlegały częstym zmianom i najszybciej się dezaktualizowały. Niektóre były likwidowane w związku z brakiem odpowiedniej liczby kandydatów, inne zaś otwierano – to właśnie o nich najłatwiej było znaleźć informacje.

Uczelnie wyższe a kształcenie nauczycieli przedmiotu przyroda

Kształcenie przyszłych nauczycieli lub nauczycieli-specjalistów innych przedmiotów w zakresie przyrody (dla II i/lub IV etapu kształcenia) realizowane jest w 14

uczelniah: Akademii Pomorskiej w Słupsku, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, Uniwersytecie Rzeszowskim, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Śląskim w Sosnowcu, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Wrocławskim. Wszystkie te jednostki zobowiązane są do realizacji Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku, w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Rozporządzenie to określa zakres tego przygotowania oraz wskazuje główne zagadnienia oraz zakres godzinowy, który powinni zrealizować studenci. Szczegóły prezentuje tabela 1.

Tab. 1. Minimalna liczba godzin zajęć zorganizowanych i praktyk w ramach modułów kształcenia

Moduł	Komponent modułu	Godziny
1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)	Przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów	*
2. Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym	1. Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne	90
	2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych	60
	3. Praktyka	30
3. Przygotowanie w zakresie dydaktycznym	1. Podstawy dydaktyki	30
	2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych	90
	3. Praktyka	120
4. Przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć)	1. Przygotowanie w zakresie merytorycznym	*
	2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych	60
	3. Praktyka	60

* W wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu (prowadzenia zajęć)

Źródło: Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela

Większość z analizowanych ośrodków podporządkowała się założeniom reform oświaty z lat 1998 i 2008 – prowadzone są w nich studia kształcące nauczycieli przyrody do szkoły podstawowej. Studia przygotowujące nauczycieli przedmiotu przyroda, realizowane na IV etapie edukacyjnym (w założeniach reformy zbędne)

prowadzone są jednak na trzech Uniwersytetach: Jagiellońskim (na studiach magisterskich na Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi), Marii Curie-Skłodowskiej (w ramach studiów magisterskich i podyplomowych na Wydziale Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej) oraz na Pedagogicznym w Krakowie (na studiach podyplomowych w Instytucie Geografii i na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Technicznym). Nie jest możliwe porównanie programów tych studiów, gdyż opublikował je tylko UMCS. W obecnej chwili jeszcze nie wiadomo, czy będzie zapotrzebowanie na doszkalanie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych w zakresie przyrody realizowanej na tym poziomie. Z powyższych względów dalsza część artykułu zostanie poświęcona kształceniu przyrodniczemu nauczycieli dla szkół podstawowych. Przygotowanie to odbywa się w ramach:

1. studiów licencjackich,
2. studiów magisterskich,
3. studiów podyplomowych, skierowanych do absolwentów licencjackich i magisterskich studiów biologicznych, geograficznych, fizycznych, chemicznych lub kierunków pokrewnych, którzy nie posiadają przygotowania pedagogicznego do pracy w szkole,
4. studiów podyplomowych przeznaczonych dla czynnych nauczycieli oraz dla absolwentów studiów licencjackich i magisterskich, posiadających przygotowanie pedagogiczne do pracy w szkole (szczegółowe wymagania co do ukończonego kierunku studiów wyższych określa jednostka organizująca studia podyplomowe; często skierowane są one do absolwentów licencjackich i magisterskich studiów biologicznych, geograficznych, fizycznych, chemicznych lub kierunków pokrewnych, także politechnicznych albo absolwentów studiów, którzy mogą udokumentować zaliczenie w czasie swoich studiów co najmniej 180 godzin zajęć z przedmiotów przyrodniczych, takich jak biologia, chemia, fizyka, geografia, geologia i pokrewnych).

Studia licencjackie i magisterskie, podczas których realizowane jest kształcenie przyrodnicze, funkcjonują na wydziałach biologicznych lub geograficznych. Natomiast studia podyplomowe organizowane są w różnych jednostkach i na różnych wydziałach polskich uczelni wyższych, np. w Instytucie Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Dobór modułów (tab. 1) w kształceniu przyrodniczym musi być zgodny z Rozporządzeniem MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku i jest dostosowany do wyżej opisanych czterech sposobów kształcenia przyrodniczego. Na studiach licencjackich obejmuje przygotowanie w zakresie merytorycznym do uczenia przyrody na II etapie edukacyjnym, czyli realizację modułów 1–3. Na studiach magisterskich zależy to od tego, czy przyroda jest pierwszym czy drugim przedmiotem, do uczenia którego kandydat się przygotowuje. Student realizuje tylko moduły 2 i 3, o ile posiada odpowiednie przygotowanie merytoryczne do uczenia przyrody, a w drugim przypadku – tylko moduł 4, czyli przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu.

Czas realizacji kształcenia przyrodniczego obejmuje 3–4 semestry. Istnieją różnice w liczbie zaplanowanych godzin, wynikające z konieczności realizowania różnych modułów. W przypadku kształcenia przyrodniczego, rozsądne wydaje się określenie szczegółowych wymagań w stosunku do kandydatów, którzy chcieliby uzyskać kwalifikacje do uczenia kolejnego przedmiotu. Z punktu widzenia kompetencji przyszłego nauczyciela przyrody, kandydatami do takich studiów powinni być jedynie absolwenci kierunków biologicznych, geograficznych oraz chemicznych i fizycznych. Dzieje się jednak nieco inaczej – uczelnie najczęściej rozszerzają zakres kierunków „pokrewnych” kształceniu przyrodniczemu, skutkiem czego mogą istnieć braki w wykształceniu merytorycznym przyszłych absolwentów.

Tab. 2. Wykaz przedmiotów realizowanych w ramach studiów przyrodniczych na czterech wybranych wydziałach w Polsce

<p>Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego</p> <ul style="list-style-type: none"> – Podstawy prawa oświatowego – Ewaluacja procesu kształcenia – Filozofia przyrody – Diagnostowanie rozwoju ucznia – Podstawy wiedzy przyrodniczej – Konstruowanie programu nauczania przyrody – Metodyka nauczania przyrody – Technologie informacyjne w edukacji – Komunikacja interpersonalna – Zajęcia fakultatywne 	<p>Wydział Chemii UAM</p> <ul style="list-style-type: none"> – Podstawy chemii – Podstawy fizyki – Podstawy biologii – Podstawy geografii – Dydaktyka przyrody – Technologia informatyczna – Środki dydaktyczne w nauczaniu przyrody – Ochrona i kształtowanie środowiska przyrodniczego – Ewolucja materii – ewolucja środowiska – Nowe źródła energii – Seminarium dyplomowe
<p>Wydział Biologii i Ochrony Środowiska UŚ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Przyroda – podstawy fizyczne – Przyroda – podstawy chemiczne – Przyroda – podstawy biologiczne – Przyroda – podstawy geograficzne – Fizyko-chemiczne podstawy zjawisk przyrodniczych – Różnorodność form życia – Struktura a funkcje organizmów żywych – Człowiek i środowisko – wzajemne relacje – Środowisko życia – od mikroregionu do wszechświata – Matematyczny opis zjawisk przyrodniczych – Metodologiczne podstawy przyrodoznawstwa – Wybrane zagadnienia prawa oświatowego – Informatyka w nauczaniu przedmiotu przyroda w SP – Dydaktyka przedmiotu przyroda w SP. Nowoczesny projekt procesu dydaktycznego – Informacja medialna w naukach przyrodniczych – Metodyka zajęć terenowych – Praktyka w zakresie nauczania przedmiotu przyroda 	<p>Wydział Nauk Geograficznych UŁ</p> <ul style="list-style-type: none"> – Psychologia – Pedagogika – Podstawy dydaktyki – Pedagogika II, III, IV etapu edukacyjnego – Zjawiska fizyczne i chemiczne w przyrodzie – Praktyka psychologiczno-pedagogiczna – Praktyki terenowe – Dydaktyka przyrody – Podstawy botaniki i zoologii – Technologie informacyjne w nauczaniu przyrody – Prakseologia pracy nauczyciela – Prawo oświatowe – Prakseologia pracy nauczyciela – Emisja głosu

Źródło: zestawiono na podstawie informacji zamieszczonych na stronach internetowych poszczególnych uczelni

Programy studiów przyrodniczych nie powinny się zbyt różnić, ze względu na wspomnianą wyżej konieczność zgodności z Rozporządzeniem MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 roku co do liczby godzin obowiązkowych. Jednak na dobór przedmiotów większości studiów ma wpływ jednostka, w której są one realizowane. Znajduje to również odzwierciedlenie w zakresie wiedzy i umiejętności, którymi będzie dysponował przyszły nauczyciel przyrody.

Zestawienie to wyraźnie wskazuje, że zakres wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycieli przyrody będzie zdecydowanie różny. Analiza dostępnych programów studiów wykazała, że największy i najbardziej wszechstronny zakres wiedzy i umiejętności związanych z przedmiotem przyroda mają szanse uzyskać studenci studiów licencjackich lub magisterskich przede wszystkim na kierunkach biologia lub geografia, ale również fizyka i chemia. W najmniejszy zakres kompetencji przyrodniczych zostaną zaś wyposażeni absolwenci studiów podyplomowych, uzyskujący kwalifikacje do uczenia kolejnego przedmiotu na studiach odbywających się w innych niż wymienione wyżej jednostkach uczelni wyższych.

Podsumowanie

Kształcenie przyszłych nauczycieli przyrody w ramach studiów I i II stopnia oraz doksztalcanie absolwentów i czynnych nauczycieli w ramach przyrodniczych studiów podyplomowych funkcjonuje we wszystkich dużych ośrodkach akademickich w Polsce. W sytuacji zmniejszającej się liczby studentów, wynikającej z niżu demograficznego, uczelnie poszerzają swoją ofertę edukacyjną, pamiętając także o nauczycielach. Oferta studiów przyrodniczych jest bardzo szeroka – kierowana jest bowiem zarówno do studentów kierunków „pokrewnych” przyrodzie (biologii, chemii, geografii i fizyki), jak i do nauczycieli innych przedmiotów. W pierwszym przypadku najczęściej zadaniem kształcenia przyrodniczego jest głównie uzupełnienie wiedzy studenta z pozostałych trzech przedmiotów, których treści wchodziły w skład przyrody, a w obydwu – zakres wiedzy i umiejętności absolwenta studiów podyplomowych zależy od jednostki, która prowadzi te studia. Często wykaz przedmiotów wskazuje tylko na częściowe przygotowanie nauczycieli do uczenia przyrody w szkołach podstawowych. Niepokoi fakt, że programy studiów przyrodniczych są często bardzo zróżnicowane i nie zawsze dają merytoryczną podbudowę przyszłemu nauczycielowi przyrody.

Strony internetowe, zawierające informacje o prowadzonym kształceniu nauczycieli przyrody (ostatnio dostępne 10.01.2014 r.):

<http://geografia.umcs.lublin.pl/dla-kandydatow/studia-podyplomowe.html>

<http://geografia.umcs.lublin.pl/dla-kandydatow/uprawnienia-nauczycielskie.html>

http://mdl.up.krakow.pl/index.php?option=com_content&view=category&id=102&Itemid=506

<http://wngig.amu.edu.pl/dla-kandydata/dla-kandydata/ksztalcanie-nauczycielskie>

<http://wnow.uni.lodz.pl/index.php/component/content/article/2-uncategorised/147-studia-podyplomowe>
<http://www.binoz.uj.edu.pl/wydzial/wydzialowe-centrum-dydaktyki>
<http://www.binoz-programy.umcs.lublin.pl/biolog09.html>
<http://www.biol.umk.pl/index.php/studia-stacjonarne/biologia-specjalnosci-nauczycielskie>
<http://www.biol.uni.lodz.pl/pl/content/programy-studiow-0>
<http://www.biol.uni.lodz.pl/pl/content/studia-podyplomowe-dla-nauczycieli-przyroda>
http://www.biologia.amu.edu.pl/page.php?id=system_ksztalcenia-podyplomowe
http://www.biologia.amu.edu.pl/page.php?id=system_ksztalcenia-stacjonarne
<http://www.biologia.apsl.edu.pl/biologia-specjalnosci.php>
http://www.fizyka.up.krakow.pl/projekty/projekty_2010_2011/podyplomowe_przyroda/przyroda.php
<http://www.fuw.edu.pl/nauczanie-przyrody.html>
<http://www.geo.umk.pl/www/dydaktyka2013-14.html>
<http://www.geo.uni.lodz.pl/index.php?page=opisy-kierunkow>
http://www.geo.univ.gda.pl/viewpage.php?page_id=74
<http://www.ujk.edu.pl/wmp/?kierunki-studiow,18>
<http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=1175>
<http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=7676>
<http://www.uni.wroc.pl/studia/studia-podyplomowe/studia-podyplomowe-kwalifikacyjne-nauczyciel-przyrody>
<http://www.up.krakow.pl/geo/oferta.html>
<http://www.ur.edu.pl/wydzialy/pedagogiczno-artystyczny/institut-pedagogiki/studia-podyplomowe/studia-podyplomowe-2014-2015/nauczanie-przyrody-w-reformowanej-szkole-podstawowej>
<http://www.wb.usz.edu.pl/kierunki-studiow>
<http://www.wbios.us.edu.pl/studia-podyplomowe.html>
<http://www.wnoz.us.edu.pl/geografia.php>
<https://studenci.amu.edu.pl/studia/podyplomowe/wydzia-biologii/studia-podyplomowe-przygotowania-pedagogicznego-do-nauczania-biologii-i-przyrody>
<https://studenci.amu.edu.pl/studia/podyplomowe/wydzial-chemii/studia-podyplomowe-dla-nauczycieli-przyrody>

Notka biograficzna: Dr Barbara Dziecioł-Kurczoba od wielu lat jest pracownikiem Zakładu Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Łódzkiego. Jej pierwszymi zainteresowaniami badawczymi były doświadczenia i eksperymenty w nauczaniu przyrody w szkole podstawowej, rola mapy w nauczaniu przyrody i geografii oraz edukacja regionalna. Rozprawę doktorską przygotowała na temat uwarunkowań zróżnicowania przestrzennego wyników matury w Polsce w latach 2005–2008 ze szczególnym uwzględnieniem matury z geografii. Ostatnio w kręgu jej zainteresowań znalazła się praca z uczniem zdolnym.

Biographical note of the author: Barbara Dziecioł-Kurczoba, PhD, for many years has been working at the Department of Didactics of Geography at the University of Łódź. Her primary research interests included experiments as part of natural science teaching in primary schools the role of map in natural science and geography teaching and regional education. Her PhD

thesis was devoted to the influence of spatial differences on the results of Matura (A-levels) examinations in Poland in years 2005–2008, especially in the context of geography exams. Recently, she has been focusing on the specificity of working with gifted pupils.

Barbara Dzięcioł-Kurczoba
Uniwersytet Łódzki
Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź

email: basikd@geo.uni.lodz.pl
basikdzieciol@tlen.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

INNOWACJE W EDUKACJI SZKOLNEJ

Agnieszka Świętek, Remigiusz Pacyna

Interaktywny atlas geograficzny jako nowy środek dydaktyczny

Streszczenie

Atlasy szkolne od zawsze były ważnymi źródłami wiedzy geograficznej i środkami dydaktycznymi służącymi kształtowaniu umiejętności na lekcjach geografii. Do konieczności korzystania z atlasów przekonują nauczycieli zarówno względy praktyczne (kształtowanie umiejętności przydatnych w codziennym życiu), jak i formalne (wymogi podstawy programowej). Od wydania pierwszego polskiego szkolnego atlasu geograficznego przez Eugeniusza Romera minął prawie wiek. Od tamtego czasu atlasy przeszły ewolucję, a ostatnim efektem zmian, wynikającym z rozwoju nowoczesnych technologii, jest powstanie interaktywnego atlasu geograficznego. W artykule autorzy dokonują analizy tego nowego środka dydaktycznego, opisując jego najważniejsze funkcje. Analizując taki atlas, wskazują zarówno jego wady jak i zalety, z punktu widzenia zastosowania w praktyce szkolnej oraz wartości kartograficznej. Dokonują również porównania atlasu interaktywnego z tradycyjnym papierowym. W wyniku tej analizy autorzy stwierdzają, że nowy atlas szkolny jest cennym środkiem dydaktycznym umożliwiającym prowadzenie ciekawych lekcji z wykorzystaniem różnorodnych map tematycznych i, co najważniejsze, z możliwością samodzielnego tworzenia map przez uczniów. Wskazują jednak również na pewne mankamenty kartograficzne i praktyczne, które powinny być usunięte, by atlas interaktywny mógł zastąpić w pełni atlas tradycyjny.

Słowa kluczowe: atlas geograficzny; kształcenie geograficzne; multimedia; środki dydaktyczne

Interactive geographical atlas as a new teaching aid

Abstract

School atlases have always been an important source of geographical knowledge and a teaching aid, used to shape pupils' skills during geography lessons. Teachers favour the use of atlases for their practical usefulness (development of skills useful in everyday life) and because of the formal requirements of the curriculum. It has been almost a century since the first Polish school geographical atlas was published by Eugeniusz Romer. Since then, the atlases evolved, and the final effect of this evolution, due to the development of modern technology, is the interactive geographical atlas. In their papers, the authors examined this new teaching aid, describing its major features. Analyzing the atlas, the authors showed its advantages and disadvantages from the point of view of practical application and the cartographic quality. The authors also compared a traditional and an interactive atlas. As

a result of their analysis, the authors conclude that the new school atlas is a valuable teaching aid, with use of which teachers can run more interesting lessons using a variety of thematic maps and, what is most important, give the students ability to create maps on their own. However, the authors also show some shortcomings, which should be corrected if teachers want to use new atlas instead of the traditional one.

Key words: geographical atlas; geographic education; multimedia; teaching aids

Atlas geograficzny to systematyczny zbiór map podręcznych, których dobór, układ oraz treści, są dostosowane do poziomu nauczania, a także celi kształcenia zawartych w podstawie programowej z zakresu geografii na danym etapie edukacyjnym (Piskorz, 1995). Pomimo upływu czasu, tradycyjne atlasy, obok podręczników szkolnych, są nadal ważnym źródłem wiedzy geograficznej dla ucznia i środkiem dydaktycznym wykorzystywanym przez nauczyciela na lekcji i w pracy pozalekcyjnej. Atlas stwarza nauczycielowi możliwość kierowania procesem nauczania–uczenia się, zarówno zbiorowego, jak i indywidualnego, stanowiąc źródło wiedzy i materiał do pracy z uczniem. Celowy i różnorodny dobór tematyki oraz sposobów kartograficznych prezentacji zjawisk w atlasach sprzyja nie tylko zdobywaniu przez uczniów informacji, lecz nade wszystko kształtowaniu umiejętności geograficznych. Wykorzystywanie atlasów jest zatem szczególnie ważne na lekcjach geografii, której zarzuca się od lat przekazywanie uczniom wyłącznie wiedzy faktograficznej. Prócz konieczności kształtowania umiejętności praktycznych w szerszym niż dotychczas zakresie, współczesna geografia szkolna winna również korzystać z nowoczesnych metod nauczania i środków dydaktycznych. Bardzo szybki postęp technologiczny sprawił, że środowiskiem najbliższym współczesnemu uczniowi stało się środowisko multimedialne, przez co tradycyjne atlasy szkolne stają się dla uczniów coraz mniej ciekawe. Odpowiedzią na te zmiany w preferencjach, zupełnie nowym środkiem dydaktycznym w nauczaniu geografii, jest interaktywny atlas geograficzny, który jest przedmiotem rozważań autorów w niniejszym artykule. Celami szczegółowymi dokonanej przez nich analizy są:

- wskazanie przyczyn konieczności wykorzystania atlasów szkolnych w procesie nauczania–uczenia się geografii;
- analiza cech atlasu interaktywnego jako nowego środka dydaktycznego;
- analiza funkcjonalności atlasu interaktywnego;
- określenie wartości kartograficznej atlasu interaktywnego w porównaniu z atlasem tradycyjnym;
- określenie wad i zalet wykorzystania atlasu interaktywnego w kształceniu szkolnym.

Szkolne atlasy geograficzne kiedyś i dziś

Pierwszy szkolny atlas geograficzny, autorstwa wybitnego polskiego kartografa, Eugeniusza Romera, został wydany w 1908 r. i był wykorzystywany w polskich szkołach przez następane pół wieku. Zawierał zbiór map o różnych skalach,

najczęściej z zastosowaniem odwzorowania wiernopowierzchniowego Lamberta, na których rzeźba przedstawiana była metodą poziomkową, a zjawiska społeczno-gospodarcze (po raz pierwszy na świecie) metodą izolunii. Jego współczesnym następcą jest „Atlas geograficzny dla szkół średnich” wydawany przez Polskie Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych im. Eugeniusza Romera od 1962 roku (ostatnie wydanie z 1999 r.) (Czerniak, Czyżniak, 2012; Przytułska, 2008). Obok wybitnych prac Romera, znaczny wkład w polską kartografię wniósł w XX wieku również Wojskowy Instytut Geograficzny (WIG), który wydawał atlasy od 1919 r. Do lat 90. liczba dostępnych atlasów szkolnych była jednak bardzo ograniczona. Obecna oferta wydawnicza szkolnych atlasów geograficznych jest szeroka. Atlasy wydawane są przez różne wydawnictwa, a najbardziej liczącymi się na polskim rynku są wydawnictwa: Nowa Era, PWN i Demart.

Obok atlasów tradycyjnych (papierowych) w ostatnich latach na rynku pojawiły się również atlasy multimedialne, które, przyjmując formę elektroniczną, prócz map zawierają wiele atrakcyjnych dla ucznia i nauczyciela informacji i uzupełnień. Spośród takich atlasów wyróżnić należy „Multimedialny atlas świata” PWN. Atlas ten, prócz blisko dwustu cyfrowych map, zawiera ponad 60 tys. haseł przedmiotowych z geografii (uporządkowanych tematycznie), fotografie, ilustracje, zdjęcia satelitarne, animacje, proste gry, multimedialny przewodnik po wybranych obiektach przyrodniczych świata oraz bazę danych geograficznych dotyczących kontynentów i państw, w tym naturalnie Polski.

Warto również wspomnieć, że prócz atlasów, nowym multimedialnym narzędziem w pracy nauczyciela jest dodatkowa oferta wydawnicza w postaci obudowy do podręczników i zeszytów ćwiczeń, zawierająca dodatkowe materiały, ćwiczenia i mapy. Wyjątkowym przykładem jest program komputerowy „Szkolny atlas Polski”, umożliwiający tworzenie pewnych typów map z gotowych elementów wg własnej koncepcji (Licińska, 2002).

Najmłodsza „formą” atlasu szkolnego jest natomiast (jak dotąd jedyny na rynku polskim) interaktywny atlas świata, który jest przedmiotem analizy w niniejszym artykule.

Konieczność wykorzystania atlasu w uczeniu–nauczaniu geografii

Niezależnie od wybranego przez nauczyciela rodzaju atlasu, jego wykorzystanie na lekcji geografii jest konieczne, zarówno ze względów praktycznych, jak i formalnych. Korzystanie z map zawartych w atlasach umożliwia m.in.:

- rozwój intelektualny uczniów, którzy pracując z mapą wykonują szereg operacji myślowych: kształtują swoje umiejętności percepcyjne i dedukcyjne: „postrzeżenie znaku kartograficznego – dekodowanie informacji – wyobrażenie obiektu lub zjawiska – zapamiętanie jego lokalizacji i uchwycenie relacji w stosunku do obiektów i zjawisk sąsiednich – budowanie w pamięci informacji opisowej lub obrazowej o danym terenie – werbalizacja zapamiętanej informacji” (Stankiewicz, 2000);

- samodzielne wyszukiwanie i zdobywanie przez uczniów wiedzy geograficznej (z zakresu geografii fizycznej, społeczno-ekonomicznej i regionalnej) oraz analizowanie zdobytych informacji;
- kształtowanie umiejętności obliczeniowych i pomiarowych w trakcie wykonywania ćwiczeń na mapach;
- zdobywanie przez uczniów umiejętności czytania i praktycznego korzystania z mapy, co ułatwi im korzystanie z innych map w codziennym życiu (np. samochodowych, turystycznych, planów miast).

Konieczność wykorzystania map na lekcjach geografii wynika również z obowiązku zapoznania uczniów z treściami kształcenia zawartymi w podstawie programowej. Z ich zestawienia (tab. 1) wynika, że twórcy nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego kładą ogromny nacisk na wykorzystywanie mapy na lekcjach geografii na III etapie edukacyjnym – w gimnazjum. Dowodzi tego obszerna (sporządzona przez autorów artykułu) lista zagadnień z podstawy programowej, która zobowiązuje nauczyciela do wykorzystywania map w różnych skalach i o różnorodnej tematyce. Nadmienić również należy, że w wielu pozostałych treściach nauczania geografii na tym i wyższym etapie edukacyjnym (choć nie wyrażono tego wprost w podstawie programowej), należy wykorzystywać atlas geograficzny jako źródło wiedzy i środek dydaktyczny.

Tab. 1. Wybrane treści nauczania geografii na III i IV etapie edukacyjnym, których realizacja wymaga korzystania z mapy

Treści nauczania – wymagania szczegółowe
III Etap edukacyjny
<p>1. Mapa – umiejętności czytania, interpretacji i posługiwania się mapą. Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) wykazuje znaczenie skali mapy w przedstawianiu różnych informacji geograficznych na mapie; posługuje się skalą mapy do obliczania odległości w terenie; 2) odczytuje z map informacje przedstawione za pomocą różnych metod kartograficznych; 3) posługuje się w terenie planem, mapą topograficzną, turystyczną, samochodową (m.in. orientuje mapę oraz identyfikuje obiekty geograficzne na mapie i w terenie); 4) identyfikuje położenie i charakteryzuje odpowiadające sobie obiekty geograficzne na fotografiach, zdjęciach lotniczych i satelitarnych oraz mapach topograficznych; 5) dobiera odpowiednią mapę w celu uzyskania określonych informacji geograficznych; 6) określa położenie geograficzne oraz matematyczno-geograficzne punktów i obszarów na mapie; 7) lokalizuje na mapach (również konturowych) kontynenty oraz najważniejsze obiekty geograficzne na świecie i w Polsce (niziny, wyżyny, góry, rzeki, jeziora, wyspy, morza, państwa itp.); 8) analizuje i interpretuje treści map ogólnogeograficznych, tematycznych, turystycznych; 9) projektuje i opisuje trasy podróży na podstawie map turystycznych, topograficznych i samochodowych.
<p>2. Kształt, ruchy Ziemi i ich następstwa. Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) (...) posługuje się mapą stref czasowych do określania różnicy czasu strefowego i słonecznego na Ziemi;
<p>3. Wybrane zagadnienia geografii fizycznej. Uczeń:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) wykazuje zróżnicowanie klimatyczne Ziemi na podstawie analizy map temperatury powietrza i opadów atmosferycznych oraz map stref klimatycznych na Ziemi; 4) podaje na podstawie map tematycznych zależności między strefami oświetlenia Ziemi a strefami klimatycznymi oraz wykazuje wpływ klimatu na zróżnicowanie roślinności i gleb na Ziemi;

<p>4. Położenie i środowisko przyrodnicze Polski. Uczeń:</p> <p>1) charakteryzuje, na podstawie map różnej treści, położenie własnego regionu w Polsce oraz położenie Polski na świecie i w Europie; opisuje podział administracyjny Polski; podaje nazwy i wskazuje na mapie województwa oraz ich stolice;</p> <p>5) wymienia główne rodzaje zasobów naturalnych Polski i własnego regionu: lasów, wód, gleb, surowców mineralnych; korzystając z mapy, opisuje ich rozmieszczenie i określa znaczenie gospodarcze.</p>
<p>5. Ludność Polski. Uczeń:</p> <p>3) charakteryzuje, na podstawie map gęstości zaludnienia, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności w Polsce i zamieszkiwanym regionie oraz wyjaśnia te różnice czynnikami przyrodniczymi, historycznymi, ekonomicznymi;</p>
<p>6. Wybrane zagadnienia geografii gospodarczej Polski. Uczeń:</p> <p>1) wyróżnia główne cechy struktury użytkowania ziemi, wielkości i własności gospodarstw rolnych, zasiewów i hodowli w Polsce na podstawie analizy map, wykresów, danych liczbowych;</p>
<p>7. Regiony geograficzne Polski. Uczeń:</p> <p>1) wskazuje na mapie główne regiony geograficzne Polski;</p> <p>2) charakteryzuje, na podstawie map tematycznych, środowisko przyrodnicze głównych regionów geograficznych Polski, ze szczególnym uwzględnieniem własnego regionu (również na podstawie obserwacji terenowych);</p> <p>3) opisuje, na podstawie map tematycznych, najważniejsze cechy gospodarki regionów geograficznych Polski oraz ich związek z warunkami przyrodniczymi;</p> <p>5) projektuje i opisuje, na podstawie map turystycznych, tematycznych, ogólnogeograficznych i własnych obserwacji terenowych, podróż wzdłuż wybranej trasy we własnym regionie, uwzględniając walory przyrodnicze i kulturowe;</p>
<p>9. Europa. Relacje przyroda – człowiek – gospodarka. Uczeń:</p> <p>2) określa położenie Europy i główne cechy środowiska;</p> <p>3) opisuje, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie regionalne, kulturowe, narodowościowe i etniczne współczesnej Europy oraz najważniejsze przyczyny i konsekwencje tego zróżnicowania;</p> <p>4) wykazuje, na podstawie map tematycznych, związki między głównymi cechami środowiska przyrodniczego Europy Północnej a głównymi kierunkami rozwoju gospodarczego;</p> <p>10) prezentuje opracowaną na podstawie map, przewodników, Internetu trasę wycieczki po Europie lub jej części.</p>
<p>10. Wybrane regiony świata. Relacje: człowiek – przyroda – gospodarka. Uczeń:</p> <p>1) wykazuje, na podstawie map tematycznych, że kontynent Azji jest obszarem wielkich geograficznych kontrastów;</p> <p>2) przedstawia, na podstawie map tematycznych, warunki przyrodnicze obszarów, na których kształtowały się najstarsze azjatyckie cywilizacje;</p> <p>3) (...) wyjaśnia, na podstawie map tematycznych, zróżnicowanie rozmieszczenia ludności na obszarze Chin;</p>
<p>IV Etap edukacyjny – zakres rozszerzony</p>
<p>1. Źródła informacji geograficznej. Uczeń:</p> <p>1) klasyfikuje mapy ze względu na różne kryteria;</p> <p>2) oblicza odległości w terenie oraz powierzchnię na podstawie map wykonanych w różnych skalach;</p> <p>3) odczytuje i opisuje cechy środowiska przyrodniczego (np. ukształtowanie i rzeźbę terenu, budowę geologiczną) i społeczno-gospodarczego (np. rozmieszczenie zasobów naturalnych, ludności, szlaki transportowe) na podstawie map: topograficznej, hipsometrycznej i tematycznej;</p> <p>5) formułuje zależności przyczynowo-skutkowe, funkcjonalne i czasowe między wybranymi elementami środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz dokonuje ich weryfikacji, wykorzystując mapy tematyczne;</p>

Trzecim powodem konieczności wykorzystania atlasu na lekcjach geografii są trudności, jakie przysparza uczniom praca z mapą. Polscy uczniowie nadal mają kłopoty na egzaminach gimnazjalnym i maturalnym z zadaniami wymagającymi wykorzystania mapy, które stanowią znaczny odsetek zadań egzaminacyjnych. Zgodnie z analizą przeprowadzoną przez T. Wieczorek i J. Soję (2008) „w arkuszach maturalnych dla poziomu podstawowego w latach 2005–2008 zawarto od kilku do kilkunastu zadań, w których sprawdzano opanowanie umiejętności pracy z barwną mapą szczegółową” (Wieczorek, Soja, 2008). Z kolei zgodnie z analizą własną autorów artykułu, w późniejszych arkuszach maturalnych odsetek zadań z wykorzystaniem barwnej mapy dochodzi do 30%. Wyniki wykonanych analiz wskazują, że maturzyści dobrze radzą sobie z rozpoznawaniem obiektów i zjawisk na mapach i odczytywaniem z nich informacji, lecz z trudem wyciągają z nich wnioski i stosują zdobyte informacje. Znaczne kłopoty mają oni również z prawidłowym zrozumieniem poleceń do zadań z mapą (Wieczorek, Soja, 2008). Nauczyciele winni zatem ćwiczyć pracę z mapami jak najczęściej, zaczynając od nawet najprostszych umiejętności (w tym czytania poleceń ze zrozumieniem), po czytanie treści mapy ze zrozumieniem, rozwiązywanie zadań i wyciąganie wniosków.

Interaktywny atlas geograficzny jako nowy środek dydaktyczny

W dobie powszechnego dostępu do wiedzy oferowanego przez źródła internetowe (często jednak niskiej jakości) i silnego zainteresowania uczniów światem wirtualnym, przed nauczycielami (w tym i geografami) stoi konieczność nadszycia za ich potrzebami. „Celowość wykorzystania komputerów w procesie nauczania i uczenia się geografii nie budzi już wśród dydaktyków i nauczycieli tego przedmiotu żadnych wątpliwości” (Podgórski, 2007). Wśród badanych w 2005 roku przez Pracownię Dydaktyki Wydziału BiNoZ UMK, 103 nauczycieli, z których większość (73%) stanowili nauczyciele gimnazjum, pomimo wielu szczegółowych wątpliwości, 100% stwierdziło, że komputery są cennym środkiem dydaktycznym, a jego stosowanie podnosi jakość kształcenia (Podgórski, 2007). Drugim, nowszym wynalazkiem coraz częściej wykorzystywanym na lekcjach geografii, jest GPS (Warcholik, 2000). Jego upowszechnieniu sprzyja możliwość korzystania z globalnego systemu pozycjonowania za pośrednictwem nowoczesnych telefonów komórkowych, poprzez ściągnięcie nań odpowiedniej i łatwo dostępnej aplikacji. Trzecim nowoczesnym narzędziem, coraz częściej używanym na lekcjach, jest tablica interaktywna, której zakup dla wielu szkół jest jednak dużą inwestycją (Rolf-Murawska, Podgórski, 2010). Wszystkie z wymienionych wynalazków są jednak jedynie narzędziami do pracy, a same w sobie nie mogą być pełnowartościowymi środkami dydaktycznymi (choć z doświadczenia wiemy, że w rękach dobrego nauczyciela geografii i gąbka do tablicy może stać się przestrzennym modelem warstwy skalnej).

Innym rodzajem współczesnych narzędzi dydaktycznych są wspomniane już wcześniej i pojawiające się coraz liczniej na rynku atlasy multimedialne, które są bardziej źródłami wiedzy niż środkami dydaktycznymi. Dzieje się tak, gdyż trudno

je wykorzystać do ćwiczeń na lekcji, przez co zdecydowanie tracą na swojej wartości (w porównaniu z atlasami tradycyjnymi) i sprzyjają stosowaniu metod podających. Na ich tle wyróżnia się pierwszy w Polsce interaktywny atlas świata, stanowiący nie tylko źródło wiedzy, lecz będący nade wszystko środkiem dydaktycznym.

Pierwszy polski interaktywny atlas świata wydany został niedawno przez Wydawnictwo Kartograficzne i Edukacyjne Meridian pod nazwą „Multimedialny geograficzny atlas świata”. Atlas ten zawiera zestaw ogólnogeograficznych i tematycznych map świata, wzbogacony opisami ciekawych miejsc i fotografiami. Najważniejszą jednak cechą, odróżniającą ten atlas od innych atlasów, które już występują na polskim rynku od kilku lat, jest jego interaktywność. Nauczyciel, jak i uczniowie, w trakcie pracy z atlasem mogą dzięki funkcjonalności tego atlasu dostosowywać obszar, zakres tematyczny, stopień szczegółowości i skalę mapy, na jakiej pracują, do swoich potrzeb. Pracując za pomocą tego atlasu, nauczyciel może dostosowywać mapy do konkretnych lekcji i jej poszczególnych etapów. Korzystając z atlasu można nie tylko uczyć odczytywania i analizy danych geograficznych zawartych na mapach, lecz również przy jego pomocy przeprowadzać ćwiczenia, obliczenia i analizy. Atlas ten, dzięki swej formie, działa motywująco na uczniów z dwóch przyczyn: poprzez wykorzystanie bliskiego im środowiska multimedialnego (nowoczesnych technologii) oraz poprzez silne zaangażowanie ich w pracę z mapą, której są niejako „współautorami”.

„Multimedialny geograficzny atlas świata” zawiera zarówno tradycyjne elementy atlasu geograficznego, jak i elementy innowacyjne. Do elementów tradycyjnych, na pewno zaliczyć należy zakres tematyczny map świata (tab. 2), zgodny z wymaganiami podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie geografii na III i IV etapie edukacyjnym. Jedynymi mapami, jakich nie spotkamy w tradycyjnych atlasach szkolnych są: „Państwa florystyczne” oraz „HDI i migracje”.

Tab. 2. Zestaw ogólnogeograficznych i tematycznych map świata w „Multimedialnym geograficznym atlasie świata”

Geografia fizyczna	Biogeografia	Demografia	Ekonomia	Geopolityka
Tytuły map				
<ul style="list-style-type: none"> • Ukształtowanie powierzchni • Krainy geograficzne • Geologia i tektonika • Tektonika płyt litosfery • Hydrografia • Strefy klimatyczne • Klęski żywiołowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Formacje roślinne i biomy • Państwa florystyczne • Krainy zoogeograficzne • Ochrona bioróżnorodności • Degradacja środowiska 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozmieszczenie ludności • Struktury demograficzne • HDI i migracje 	<ul style="list-style-type: none"> • Rolnictwo i użytkowanie gleby • Surowce, przemysł, energetyka • Ugrupowania gospodarcze • PKB i rozwój gospodarczy • Transport 	<ul style="list-style-type: none"> • Podział polityczny • Rejony konfliktów • Mapa konturowa

Źródło: opracowanie własne

Bazując na klasycznym zestawie map, omawiany atlas w porównaniu z tradycyjnymi daje zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi dużo więcej możliwości pracy. Istnieje bowiem możliwość dostosowania map do potrzeb danej lekcji, co umożliwia funkcje atlasu. Najważniejsze z nich opisano pokrótce poniżej.

- Funkcja projektanta (kreatora) mapy (ryc. 1)

Polega ona na możliwości dodawania i odejmowania warstw poszczególnych map, dzięki czemu ich treści stają się bardziej czytelne, bądź bardziej szczegółowe. Pozwala to na dostosowanie narzędzia procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych zespołów klasowych i uczniów, poprzez przygotowanie własnej mapy, zgodnie z zapotrzebowaniem. W praktyce polega to na możliwości wyboru wyświetlanych elementów (każda mapa ma własny zestaw dostępnych warstw, zależny od rodzaju, tematu i stopnia generalizacji).

- Funkcja powiększania i pomniejszania prezentowanego obszaru (ryc. 2)

Pozwala ona na przejście od map wielkoskalowych do małoskalowych, a to umożliwia analizę prezentowanego zjawiska zgodnie z zasadą nauczania „od ogółu do szczegółu”. Rozpoczynamy więc prezentację zjawiska na całej Ziemi, poprzez analizę pojedynczych kontynentów, aż po analizę map tematycznych poszczególnych regionów świata. Prezentowana mapa za każdym razem gdy jest powiększana lub pomniejszana generalizuje się, przez co zmienia się jej szczegółowość. Wraz ze zmianą wielkości prezentowanego obszaru, automatycznie wyliczana jest skala mapy, która wyświetla się na ekranie.

- Legenda sprzężona z projektantem mapy

Wraz z kreatorem mapy umożliwiającym projektowanie własnych map sprzężona jest legenda. Treść wyświetlanej legendy mapy zależy od rodzaju warstw jakie zostały wybrane w projektancie danej mapy. Dzięki tej funkcji legenda jest bardziej czytelna, przedstawiając tylko wybrane przez autora treści mapy.

- Funkcja „minimapa”

Podczas analizowania mniejszych obszarów, aby pomóc uczniowi odnieść się do położenia na Ziemi, bardzo pomocna jest funkcja „minimapa”. Pozwala ona na umiejscowienie prezentowanego obszaru w obrębie całego globu. Dzięki temu użytkownik ma świadomość nie tylko jaki region analizuje, lecz również może umiejscawiać go w obrębie całego świata. Funkcja ta uwzględnia to samo zjawisko, które jest wyświetlone jako zasadnicza część mapy, co ułatwia nawigowanie pomiędzy poszczególnymi kontynentami lub regionami, w celu porównywania analizowanego zjawiska w różnych obszarach świata.

- Moduł tworzenia notatki odautorskiej przypisanej do danej mapy

Atlas daje również możliwość przypisania do każdej mapy notatki odautorskiej. Funkcja ta pozwala na zapisanie dowolnego tekstu, który jest przypisany do danej mapy. W ten sposób nauczyciel może odnotowywać przy danych mapach np. polecenia do zadań dla uczniów, własne komentarze, wskazówki.

- Warstwy interaktywne (ryc. 3)

Kolejnym innowacyjnym aspektem multimedialnego atlasu są przypisane do każdej mapy warstwy interaktywne. Zawierają one materiał ilustracyjny,

Ryc. 1. Interfejs interaktywnego atlasu przedstawiający funkcję kreatora i notatki

The screenshot displays the interface of an interactive atlas titled "GEOGRAFIA FIZYCZNA - STREFY KLIMATYCZNE". The main feature is a world map showing various climate zones in different colors. A configuration menu is open, allowing users to select which layers to display. The menu includes options for "Zaznacz / Odznacz warstwy" (Select / Deselect layers) and "Zaznacz / Odznacz warstwy interaktywne" (Select / Deselect interactive layers). A "ZATWIERDŹ" (Confirm) button is visible. A task box in the bottom right corner contains the text: "Zadanie 1. Opisz strefę klimatyczną zaznaczoną na mapie." (Task 1. Describe the climate zone marked on the map.) The interface also includes a scale of 1:170 000 000 and the publisher's name, MERIDIAN Magdalena de Lorge, Maciej Gasiorowski.

MERIDIAN®

LEGENDA MINIMAPKA

GEOGRAFIA FIZYCZNA - STREFY KLIMATYCZNE

PROJEKTANT MAPY

Wyświetl warstwy:

- Zaznacz / Odznacz warstwy
- Strefa klimatów równikowych
- Strefa klimatów zwrotnikowych
- Strefa klimatów podzwrotnikowych
- Strefa klimatów umiarkowanych
- Strefa klimatów okołobiegunowych
- Astenowe odmiany klimatów
- Granice stref klimatycznych
- Numeracja stref klimatycznych
- Prądy morskie
- Nazwy hydrograficzne
- Nazwy wysp
- Zaznacz / Odznacz warstwy interaktywne
- Klimatyczne skrajności

ZATWIERDŹ

REGATKA

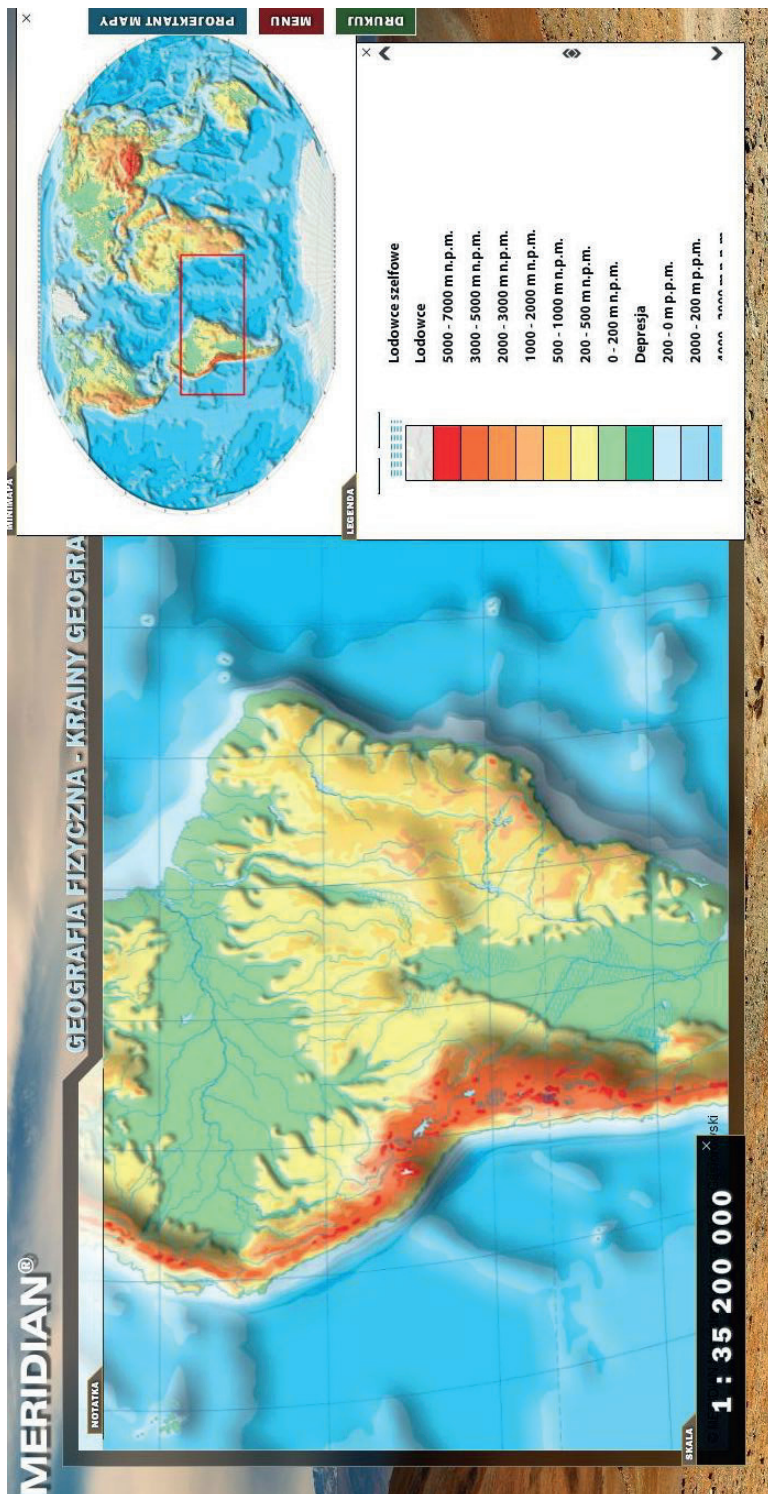
Zadanie 1.
Opisz strefę klimatyczną zaznaczoną na mapie.

© MERIDIAN Magdalena de Lorge, Maciej Gasiorowski

SKALA
1 : 170 000 000

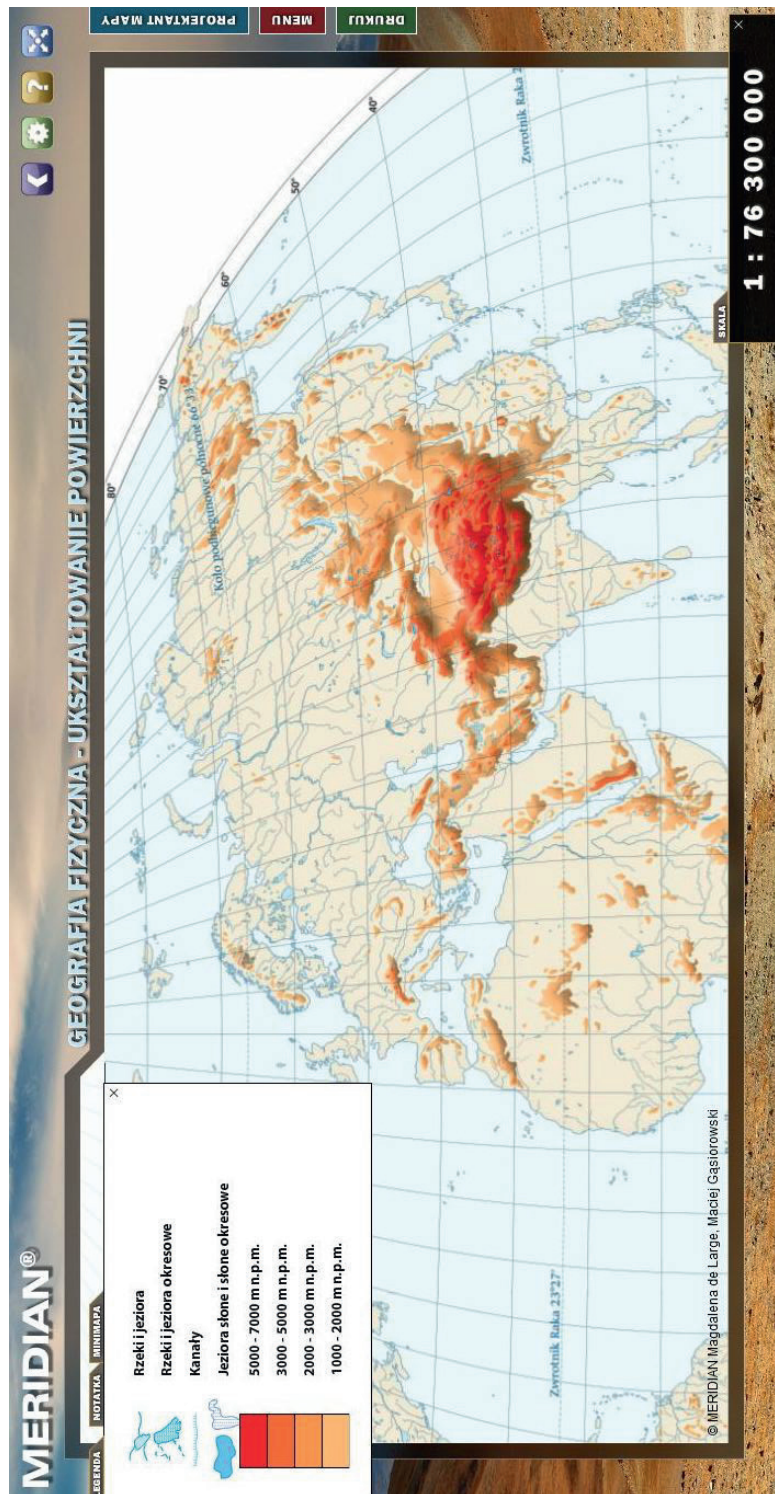
Źródło: „Multimedialny Geograficzny Atlas Świata”

Ryc. 2. Interfejs multimedialnego atlasu świata przedstawiający funkcję legendy, minimapa, przybliżanie obszaru



Źródło: „Multimedialny Geograficzny Atlas Świata”

Ryc. 3. Interfejs multimedialnego atlasu świata przedstawiający wybrane kryterium w kreatorze mapy



Źródło: Opracowanie własne na podstawie „Multimedialnego Geograficznego Atlasu Świata”

animacje, definicje i ciekawostki odnoszące się do prezentowanego zjawiska na mapie. Uatrakcyjnają one pracę uczniów z atlasem i pogłębiają ich wiedzę.

- Dostosowanie skali do wielkości ekranu oraz możliwości drukowania mapy

Z możliwości czysto technicznych atlasu można wyróżnić np. możliwość drukowania mapy dowolnie wybranego obszaru i o dowolnym zakresie treściowym oraz dostosowanie jej wielkości do dowolnego ekranu bądź tablicy na której będzie ona wyświetlana. Dzięki tym funkcjom technicznym, użytkowanie atlasu jest wygodne, a samodzielnie stworzona i wydrukowana mapa może być jednocześnie dla ucznia świetną notatką z lekcji.

Kartograficzna wartość atlasu interaktywnego w porównaniu z atlasem tradycyjnym

W edukacji szkolnej z podstawami kartografii spotykamy się już w szkole podstawowej, na lekcjach przyrody. Uczniowie korzystają wówczas z map ściennych, atlasów geograficznych i globusów, a w programach nauczania do przyrody przewidziano przekazanie elementarnej wiedzy kartograficznej (Paślawski, 2010). Poprawność merytoryczna środków dydaktycznych, którymi posługujemy się w procesie dydaktycznym do osiągnięcia zaplanowanych celów kształcenia jest bardzo ważna. W poniższym zestawieniu (tab. 3) dokonano analizy opracowań kartograficznych interaktywnego atlasu geograficznego „Multimedialny Geograficzny Atlas Świata” w porównaniu z atlasami tradycyjnymi, na podstawie sześciu wybranych kryteriów. Dla określenia cech atlasów tradycyjnych, dokonano analizy, najbardziej popularnych na polskim rynku wydawniczym szkolnych atlasów geograficznych: *Atlas geograficzny. Świat, Polska*, wyd. PWN, *Atlas geograficzny. Świat, Polska*, wyd. Nowa Era.

Dokonana analiza i powyższe zestawienie (tab. 3) pozwalają stwierdzić, że kartograficzna poprawność opracowanych map zawartych w interaktywnym atlasie nie budzi zastrzeżeń. Jednakże jakość prezentowanych map (i ich czytelność), w dużej mierze zależy od możliwości technicznych sprzętu, który jest niezbędny do korzystania z tego środka dydaktycznego. Atlas interaktywny ustępuje jednak miejsca atlasom tradycyjnym pod względem liczby wykorzystanych metod prezentacji i odwzorowań kartograficznych, za pomocą których przedstawiono poszczególne zjawiska. Największe wątpliwości budzi dobór skali barw do prezentacji zjawisk przedstawionych na mapach. Często są one niezgodne z ogólnie przyjętymi zasadami doboru kolorystyki do prezentacji zjawisk na mapach. Mapy te są atrakcyjne wizualnie, lecz z kartograficznego punktu widzenia, kolorystyka ta powinna być skorygowana. Przykładem może być mapa przedstawiająca rozmieszczenie ludności, gdzie do przedstawienia zjawisk demograficznych użyto nie odcieni brązu, lecz koloru zielonego, powszechnie używanego w atlasach szkolnych do prezentacji zjawisk dotyczących roślinności. Takie rozwiązanie może dezorientować uczniów przyzwyczajonych do innej formy prezentacji.

Tab. 3. Porównanie kartograficznych cech atlasu tradycyjnego i interaktywnego

Kryterium oceny	Atlasy tradycyjne (PWN, Nowa Era)	„Multimedialny Geograficzny Atlas Świata”
Zakres tematyczny map	Mapy świata, kontynentów, regionów, Polski Mapy o określonej z góry tematyce Szeroki zakres treści	Mapy świata z możliwością przybliżenia dowolnego obszaru Możliwość wyboru prezentowanych treści Mapy prezentujące tylko wybrane treści
Metody wykorzystywane do prezentacji wyników badań	Metoda izolinii, zasięgów, sygnaturowa, chorochromatyczna, kartodiagram, kartogram	Metoda zasięgów, sygnaturowa, chorochromatyczna, kartogram
Kolorystyka map	Barwne i kontrastowe Prawidłowy dobór skali barw	Barwne i kontrastowe (zależne od możliwości sprzętowych) Często błędny dobór skali barw
Czytelność map	Mapy o zróżnicowanej czytelności (w zależności od skali i ilości prezentowanych zjawisk)	Mapy czytelne, dzięki możliwości zmiany skali i odejmowania warstw
Skala mapy	Mapy świata małoskalowe, mapy regionów i kontynentów średnioskalowe	Mapy świata mało i średnioskalowe (możliwość przybliżenia do mapy kontynentu lub jego fragmentu)
Odwzorowania map	Różnorodne odwzorowania, zależne od prezentowanego obszaru kuli ziemskiej	Odwzorowanie Mollweide’go z elementami odwzorowań Merkatora

Źródło: opracowanie własne

Wady i zalety wykorzystania atlasu interaktywnego w kształceniu szkolnym

Niewątpliwie najważniejszą zaletą interaktywnego atlasu jest to, że jest on środkiem dydaktycznym, a nie tylko źródłem informacji. W Internecie dostępnych jest wiele programów geoinformacyjnych, m.in. Google Earth i Google Maps, które są tylko źródłami informacji geograficznej. Programy te pozwalają na odszukanie informacji automatycznie, a jedynym wysiłkiem jaki musi podjąć uczeń jest wpisanie ich nazwy w okno dialogowe. W przypadku interaktywnego atlasu uczeń sam szuka obiektów (informacji) na mapie – jak w tradycyjnym atlasie.

Możliwość dostosowania stopnia trudności mapy do danej grupy uczniów, poprzez dodawanie i odejmowanie warstw mapy, jest kolejną z zalet tego środka dydaktycznego. Pozwala to na indywidualizację procesu nauczania. Plusem jest również to, że atlas jest bliski dzisiejszemu środowisku uczniów – środowisku multimedialnemu. Możliwości atlasu pozwalają na zaangażowanie ucznia w lekcję poprzez możliwość samodzielnego tworzenia własnej mapy. Atlas posiada również funkcję automatycznego i darmowego aktualizowania danych, dzięki czemu mamy na mapach zawsze aktualne treści. Sama obsługa atlasu jest dość prosta, bo posiada on niskie wymagania techniczne. Do dalszych zalet można zaliczyć również cenę atlasu (23 mapy podstawowe zawarte w atlasie kosztują ok. 400 zł, podczas gdy

jedna tradycyjna mapa ścienna kosztuje ok. 300 zł) oraz możliwość darmowej dystrybucji w obrębie jednostki, która jest objęta licencją zakupu. Daje to możliwość pracy uczniom na tym samym atlasie, w szkole i w domu.

Są jednak zakresy, w których omawiany interaktywny atlas zdecydowanie wymaga udoskonalenia. Największą jego wadą jest brak całkowitej możliwości zastąpienia nim atlasu tradycyjnego w procesie kształcenia, w związku z za małą (zdaniem autorów) liczbą map niezależnie od zgodności atlasu z podstawą programową. Atlasy tradycyjne oferują dużo więcej map, bardziej różnorodnych tematycznie i przedstawianych za pomocą licznych odwzorowań kartograficznych.

Niewłaściwe używanie atlasu wiąże się również z ryzykiem stosowania podających metod nauczania: wykładu i pogadanki. Nauczyciele bowiem łatwo, korzystając z nowoczesnych środków, mogą ulec wrażeniu „innovacyjności” swoich działań, a w rzeczywistości stosują metody najmniej aktywizujące uczniów. Przy korzystaniu z atlasu w pełnym zakresie ujawnia się również problem braku możliwości samodzielnego tworzenia i dodawania własnych warstw interaktywnych (zdjęć, animacji, ciekawostek) przy braku (co jest dużym mankamentem) możliwości zapisania stworzonej mapy oraz nakładania warstw o różnej tematyce.

Ostatnią techniczną wadą, dość oczywistą, jest fakt, że aby móc w pełni korzystać z atlasu, występuje konieczność posiadania dość kosztownego wyposażenia (komputer, rzutnik, najlepiej sprzężony z tablicą interaktywną).

Podsumowanie

Atlas interaktywny, będący przedmiotem rozważań autorów artykułu, jest najnowszym rodzajem atlasu szkolnego dostępnego dla nauczycieli i jednym z nowych środków dydaktycznych. Jest on kolejnym etapem „ewolucji” atlasów szkolnych, powstałym jako odpowiedź na zainteresowanie uczniów wykorzystaniem nowoczesnych technologii w kształceniu.

Wykorzystanie atlasu na lekcji geografii było i nadal jest konieczne, zarówno ze względów praktycznych (zdobywanie wiedzy i kształcenie umiejętności), jak i formalnych (silny nacisk zapisów podstawy programowej na umiejętność pracy z mapą). Wskazane przez autorów w artykule wyniki badań dowodzą nadal występujących trudności uczniów w pracy z mapą na egzaminach zewnętrznych. Powinno to skłaniać nauczycieli do zachęcania uczniów do jeszcze intensywniejszej pracy z wykorzystaniem map i poszukiwania nowych, ciekawych metod i środków dydaktycznych dla kształcenia w tym zakresie. Środkiem dydaktycznym, jaki może pobudzić ciekawość uczniów i spowodować wzrost ich motywacji do pracy, jest multimedialny i zarazem interaktywny atlas. Dzięki swym licznym funkcjom, korzystnie odróżnia się on od innych atlasów multimedialnych, gdyż daje możliwość dostosowania obszaru, stopnia szczegółowości i tematyki mapy do potrzeb uczniów, którzy stają się niejako „współautorami” powstających map. Posiada on również, niestety, wady. Najważniejsze z nich, według autorów, to brak możliwości zastąpienia atlasem interaktywnym atlasu tradycyjnego, ze względu na małą liczbę map,

a wykorzystywanie na istniejących mapach tych samych odwzorowań i mało trafnej kolorystyki.

Pomimo tych mankamentów interaktywny atlas geograficzny jest zdaniem autorów cennym środkiem dydaktycznym, gdyż sprzyja kształceniu umiejętności i z pewnością będzie atrakcyjny dla uczniów, choć pod pewnymi względami wymaga on jeszcze dopracowania.

Literatura / References

- Atlas Geograficzny. Świat, Polska.* (2010). Wyd. 9. Wrocław: Nowa Era.
- Atlas Geograficzny – liceum. Świat, Polska.* (2009). Wyd. 4. Warszawa: PWN.
- Czerniak-Czyżniak, M. (2012). Atlas – niezbędne narzędzie w nauczaniu geografii. *Geografia w Szkole*, 6, 27–29.
- Licińska, D. (2002). Lekcja z zastosowaniem programu multimedialnego „Szkolny atlas Polski”. *Geografia w Szkole*, 2, 85–86.
- Pasławski, J. (2003). Mapy topograficzne na rynku z perspektywy potrzeb szkoły. *Geografia w Szkole*, 1, 15–19.
- Pasławski, J. (red.) (2010). *Wprowadzenie do kartografii i topografii*. Wrocław: Nowa Era.
- Piskorz, S. (red.) (1995). *Zarys dydaktyki geografii*, Warszawa: PWN, 125.
- Podgórski, Z. (2007). Wybrane aspekty badań nad stosowaniem komputerów w nauczaniu geografii. *Geografia w Szkole*, 2, 31–38.
- Przyłuska, B. (2008). Stulecie pierwszego atlasu E. Romera. *Geografia w Szkole*, 6, 48–52.
- Rolf-Murawska, M., Podgórski, Z. (2010). Interaktywnie na tablicy. W poszukiwaniu zastosowań tablicy interaktywnej do nauczania geografii. *Geografia w Szkole*, 3, 53–58.
- Stankiewicz, M. (2000). Znaczenie map topograficznych w nauczaniu geografii oraz kształtowaniu wiedzy o swoim regionie. *Geografia w Szkole*, 2/3, 74–80.
- Warcholik, W. (2000). GPS – nowe zainteresowanie ucznia. *Geografia w Szkole*, 4, 193–197.
- Wieczorek, T., Soja, J. (2008). Co z tą mapą? Trudności na maturze z geografii. *Geografia w Szkole*, 6, 5–10.
- 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. z 2009 r. Nr 4, poz. 17.

Notka biograficzna o autorze: Agnieszka Świętek, urodzona w Krakowie, absolwentka kierunku geografia na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Z wykształcenia jest nauczycielem geografii i podstaw przedsiębiorczości. Obecnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym na stanowisku asystenta w Zakładzie Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Prowadzi zajęcia dydaktyczne m.in. z dydaktyki geografii, edukacji regionalnej, regionu Małopolska. Jej zainteresowania obejmują trzy zakresy badawcze: dydaktykę geografii, problematykę przedsiębiorczości oraz sytuację romskiej mniejszości etnicznej w Polsce.

Biographical note of the author: Agnieszka Świątek was born in Cracow and graduated from geography at the Pedagogical University of Cracow. By profession the author is a teacher of Geography and Basics of Entrepreneurship. At present she is a university lecturer employed as a teaching assistant at the Department of Didactics of Geography in the Institute of Geography at the Pedagogical University of Cracow. Courses taught by her include: geography teaching, regional education (Lesser Poland region). Her interests comprise three research areas: geographical education, issues of entrepreneurship and the situation of Roma ethnic minority in Poland.

Notka biograficzna o autorze: Remigiusz Pacyna, urodzony w Zamościu, student trzeciego roku geografii na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Seminarzysta w Zakładzie Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii UP. Jego zainteresowania obejmują problematykę edukacji geograficznej w zakresie wykorzystania nowoczesnych metod i środków w procesie kształcenia.

Biographical note of the author: Remigiusz Pacyna was born in Zamość. He is a third year geography student at the Pedagogical University of Cracow. B.A. student in the Department of Didactics of Geography in the Institute of Geography at the Pedagogical University of Cracow. His interests include problems of geographical education and the use of modern methods and means in the education process.

Agnieszka Świątek
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

email: swietekaga@wp.pl

Remigiusz Pacyna
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

email: remekpa18@interia.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Bożena Wójtowicz

Rola i znaczenie technologii informacyjnych w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli geografii

Streszczenie

Kształcenie studentów kierunków nauczycielskich z zakresu technologii informacyjnej odgrywa istotną rolę we współczesnym świecie. Zdobyta wiedza i umiejętności z zakresu technologii informacyjnej, oprócz wzbogacenia efektywności lekcji, przede wszystkim wspomaga proces edukacyjny uczniów. Przedmiot ten ma szczególne znaczenie na studiach o kierunkach nauczycielskich, ponieważ umiejętności nauczyciela z zakresu technologii informacyjnych odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia społeczeństwa innowacyjnego. W tym celu zostały przeprowadzone badania dotyczące uzyskanych kompetencji w zakresie wykorzystania narzędzi technologii informacyjnej podczas pracy dydaktycznej i podejmowanych działań przez studentów i nauczycieli geografii. Na podstawie przeprowadzonych badań uzyskano opinię nauczycieli co do roli, jaką spełniają technologie informacyjne w procesie nauczania geografii.

Słowa kluczowe: doksztalcanie nauczycieli; efektywność; kompetencje; kształcenie; technologia informacyjna

The role and importance of information techniques in education and further training of teachers of geography

Abstract

Education of teachers in information technology plays an important role in the modern world. The acquired knowledge and skills in information technology enrich the effectiveness of lessons and support the educational process of pupils. This subject is of particular importance during the course of pedagogical studies, as teacher's IT skills and abilities play a vital role in educating modern society. For this purpose, the competences in the use of information technology tools in teaching and those acquired by the students and teachers of geography have been studied. Based on the survey, the opinion of teachers was obtained about the role of information technology in teaching of geography.

Key words: training of teachers; effectiveness; competence; education; information technology

Wprowadzenie

W zawodzie nauczyciela istnieją 3 podstawowe kompetencje niezbędne do skutecznego realizowania procesu nauczania. Zalicza się do nich:

1. wiedzę specjalistyczną, obejmującą zakres nauczanego przedmiotu oraz psychologię i pedagogikę,
2. umiejętności dydaktyczne dotyczące organizacji lekcji, aktywności uczniów poprzez zastosowanie aktywizujących metod nauczania, ciekawych form sprawdzania wiadomości oraz zrozumiałego języka w kontakcie z uczniami,
3. umiejętności i predyspozycje osobiste, m.in. życiowy optymizm, otwartość, życzliwość, asertywność, odwaga.

W wykonywaniu powyższych czynności środkami pomocniczymi, ułatwiającymi proces nauczania, są obecnie wiedza informatyczna oraz narzędzia technologii informacyjnych (komputer, tablice interaktywne i inne). Dlatego też istnieje potrzeba kształcenia studentów w zakresie stosowania i wykorzystywania tych nowoczesnych technologii informacyjnych (Skrzypa, Smółka, 2008).

Era komputeryzacji, czyli wprowadzania nowoczesnych technologii informacyjnych do szkół, nie zmienia radykalnie pozycji nauczyciela w edukacji, jednak musi on dostosować się do zmieniającego się otoczenia i zmienić swoje metody pracy po to, by sprostać tym nowym wyzwaniom. Nauczanie wiąże się nie tylko z powołaniem, lecz przede wszystkim z zawodem, który wymaga ciągłego doskonalenia się. Nie wystarczy tylko praktyka nabyta podczas studiów i w trakcie wykonywania tego zawodu – należy stale wzbogacać, uzupełniać i uaktualniać swoją wiedzę. Za sprawą technologii informacyjnych (TI) bardzo szybko zmieniają się sposoby przekazywania wiedzy, zmieniają się również środki i sposoby dostępu do wiedzy. TI wpływa zatem na zmianę sposobu pracy nauczycieli oraz ich rolę w kształceniu przyszłych pokoleń. Oprócz podstawowej wiedzy z dziedziny przedmiotu, którego naucza, nauczyciel powinien również znać procesy przekazywania wiedzy oraz organizować i dostosowywać cały przebieg lekcji do potrzeb uczniów (Sysło, 2002). Oprócz umiejętności posługiwania się programami graficznymi czy edytorami tekstów, powinien mieć wyobrażenie, jak one powstają. Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu (z dnia 23.09.2003 r.) w sprawie standardów dotyczących kształcenia nauczycieli wynika, iż każdy nauczyciel powinien być przygotowany jeszcze w czasie studiów do posługiwania się technologią informacyjną w pracy z uczniami, oraz w pracy własnej. Powinien posiadać: umiejętność posługiwania się pojęciami, oprogramowaniem, sprzętem oraz metodami stosowanymi dla technologii informacyjnej po to, aby stała się ona ogniwem jego warsztatu pracy, aby potrafił wykorzystać TI w realizacji procesu dydaktycznego, jak również do ewaluacji procesu nauczania i oceniania uczniów (Osiński, 2005).

Wprowadzono już wiele modeli kształcących nauczycieli w zakresie korzystania z technologii informacyjnych. Kształcenie nauczycieli nieprowadzących zajęć z przedmiotu Informatyka najczęściej odbywa się pod kątem wykorzystywania odpowiednich programów komputerowych lub czasami (jednak zdecydowanie

rzadziej) technik komputerowych (Paśko, 2008). Przygotowanie nauczycieli do korzystania podczas zajęć lekcyjnych z technologii informacyjnych należy rozpatrywać w dwóch kategoriach. Poniżej przeanalizowano przygotowanie studentów kierunków nauczycielskich oraz nauczycieli z dłuższym stażem pracy, którzy podczas swoich studiów mogli nie mieć styczności z technologią informacyjną, czyli z posługiwaniem się multimediami w pracy.

Metody badawcze

Do oceny przygotowania nauczycieli w zakresie TI pomocne okazały się informacje uzyskane poprzez analizę karty kursu z nauczania technologii informacyjnych w szkolnictwie wyższym (za punkt odniesienia przyjęto Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) oraz oferty internetowe, kursy, szkolenia doskonalące nauczycieli z zakresu wykorzystania TI w edukacji.

Nie ulega wątpliwości, że szkolenie studentów kierunków nauczycielskich, czyli przyszłych nauczycieli, z wykorzystywania w nauczaniu technologii informacyjnych jest konieczne. Dlatego w 2004 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu zdecydowało o wprowadzeniu jednolitego przedmiotu o nazwie „Technologia informacyjna”, łączącego wcześniejsze przedmioty o różnych nazwach: Media w edukacji, informatyka, na wszystkich kierunkach studiów pedagogicznych (Zawisza, 2006).

Przygotowanie przyszłych nauczycieli geografii – analiza materiałów źródłowych

Jak wykazały przeprowadzone badania dotyczące kształcenia w zakresie TI na kierunku geografia, jego efekty nie są zadawalające. Studenci najczęściej na zajęciach tych zdobywają wiedzę i doskonalą swoje umiejętności w zakresie posługiwania się różnymi programami, takimi jak: Word, Power Point, Excel albo „uczą się” wykorzystywać źródła Internetowe. Podejmując swe studia posiadają już oni pewne umiejętności komputerowe – przede wszystkim takie, które wykorzystują w swoim codziennym życiu. Prawie każdy maturzysta potrafi napisać tekst w Wordzie, przygotować prezentację multimedialną w Power Poincie oraz wykorzystać pocztę elektroniczną jako źródło komunikacji, które zastępuje zwykłą korespondencję pocztową i znacznie przyspiesza przekaz informacji.

Na studiach licencjackich I stopnia, liczba godzin na kształcenie z przedmiotu technologia informacyjna wynosi 30, ale można zauważyć, że w szczegółowym bilansie godzinowym, przeznaczonym na indywidualną pracę studenta (tab. 1), liczba godzin jest większa w stosunku do określonej w programie studiów i wynosi 50 godzin (z czego wykład zajmuje 15, konwersatorium –15, pozostałe 2 godziny – indywidualne konsultacje z nauczycielem akademickim, oraz 18 godzin przeznaczono na indywidualną pracę studenta). Oznacza to, iż student, oprócz pracy na zajęciach, około 20 godzin musi poświęcić na dodatkową naukę (karta kursu TI, 2012/2013, UP, Kraków).

Tab. 1. Bilans godzinowy pracy studenta w ramach zajęć o charakterze praktycznym obejmujący zajęcia laboratoryjne oraz projektowe, zgodny z CNPS (Całkowitym Nakładem Pracy Studenta)

Liczba zajęć praktycznych studenta z TI	
Forma zajęć	godziny
Wykład	15
Konwersatorium (ćwiczenia, laboratorium itp.)	15
Pozostałe godziny kontaktu studenta z prowadzącym	2
Liczba godzin samodzielnej pracy studenta	
Lektura w ramach przygotowania do zajęć	8
Przygotowanie projektu lub prezentacji na podany temat (praca indywidualna w grupie)	10
Razem	50

Źródło: karta kursu z przedmiotu technologia informacyjna na studiach geograficznych I stopnia w UP

Przed rozpoczęciem zajęć z technologii informacyjnej stawiane są studentom przez uczelnię następujące wymagania:

- Podstawowa wiedza na temat użytkowania komputera oraz zarządzania plikami;
- Umiejętność obsługi systemu operacyjnego Windows w stopniu podstawowym oraz intuicyjna obsługa interfejsu programów MS Office (karta kursu..., 2012/2013).

Zakres tematyki z TI na studiach geograficznych obejmuje treści merytoryczne, które bardzo często są takie same lub podobne do tych, które student uzyskał już na niższych szczeblach edukacji. Dotyczą one ćwiczeń z zakresu:

- Edytora tekstu (Word);
- Arkuszy kalkulacyjnych (Excel);
- Baz danych (Excel, Access);
- Grafiki wektorowej (Corel);
- Komunikacji w sieci (strony WWW) (karta kursu..., 2012/2013).

Porównując te treści z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej przedmiotu Informatyka, na IV etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym (tab. 2) zauważyć można dużą zgodność z tematyką. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż treści na poziomie studiów powinny być w znacznym stopniu rozszerzane. W tym celu przeprowadzone zostały wywiady ze studentami III roku studiów licencjackich i II roku magisterskich uzupełniających, na podstawie których okazało się, iż treści te są na ogół powielane, a zajęcia w zakresie TI są niekiedy prowadzone niemal od podstaw.

Należy zatem zastanowić się, jaka jest rola technologii informacyjnej w kształceniu studentów? Czy w takiej formie jest ona potrzebna i użyteczna?

Analizując siatkę godzin dla przedmiotów nauczycielskich, można odnieść wrażenie, iż rola tego przedmiotu jest znikoma dla kształcenia studenta. Można zauważyć, że przedmiot ten traktowany jest jako obowiązujący w całym planie studiów zgodnie z wytycznymi MEN dotyczącymi standardów kształcenia nauczycieli. Nastąpił jednak pewien postęp w zakresie form kształcenia w ramach technologii

informacyjnych, gdyż jeszcze 5 lat temu (w roku akademickim 2008/2009), na kierunku geografia, Technologia informacyjna była obecna w drugim semestrze w wymiarze tylko 20 godzin wykładów. Obecnie liczba godzin z TI wzrosła do 30 i zmieniła się forma ich prowadzenia, co wydaje się korzystne dla studenta, choć należałoby przedmiot ten przenieść na I rok studiów, aby umożliwić studentom stosowanie i wykorzystywanie zdobytych umiejętności na przedmiotach kierunkowych.

Tab. 2. Treści nauczania z przedmiotu Informatyka, IV etap edukacyjny (zakres podstawowy oraz rozszerzony), według podstawy programowej

Szczegółowe treści nauczania z informatyki według podstawy programowej (zakres podstawowy)	
WYMAGANIA OGÓLNE	WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE PORÓWNYWALNE Z TREŚCIAMI TI NA POZIOMIE WYŻSZYM (STUDIA)
1. Bezpieczne posługiwanie się komputerem, jego oprogramowaniem i korzystanie z sieci komputerowej.	1.1. „opisuje podstawowe elementy komputera, jego urządzenia zewnętrzne i towarzyszące (np. aparat cyfrowy) i ich działanie w zależności od wartości ich podstawowych parametrów, wyjaśnia współdziałanie tych elementów”
2. Wyszukiwanie, gromadzenie, selekcjonowanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji, współtworzenie zasobów w sieci, korzystanie z różnych źródeł i sposobów zdobywania informacji.	2.1. „znajduje dokumenty i informacje w udostępnianych w Internecie bazach danych (np. bibliotecznych, statystycznych, w sklepach internetowych), ocenia ich przydatność i wiarygodność i gromadzi je na potrzeby realizowanych projektów z różnych dziedzin”
3. Wykorzystanie technologii komunikacyjno-informacyjnych do komunikacji i współpracy z nauczycielami i innymi uczniami, a także z innymi osobami, jak również w swoich działaniach kreatywnych.	
4. Opracowywanie informacji za pomocą komputera, w tym: rysunków, tekstów, danych liczbowych, animacji, prezentacji multimedialnych i filmów.	4.1. „edytuje obrazy w grafice rastrowej i wektorowej, dostrzega i wykorzystuje różnice między tymi typami obrazów”, 4.3. „opracowuje obrazy i filmy pochodzące z różnych źródeł, tworzy albumy zdjęć”, 4.5. „gromadzi w tabeli arkusza kalkulacyjnego dane pochodzące np. z Internetu, stosuje zaawansowane formatowanie tabeli arkusza, dobiera odpowiednie wykresy do zaprezentowania danych”, 4.7. „wykonuje podstawowe operacje modyfikowania i wyszukiwania informacji na relacyjnej bazie danych”, 4.8. „tworzy rozbudowaną prezentację multimedialną na podstawie konspektu i przygotowuje ją do pokazu, przenosi prezentację do dokumentu i na stronę internetową, prowadzi wystąpienie wspomaganie prezentacją”, 4.9. „projektuje i tworzy stronę internetową, posługując się stylami, szablonami i elementami programowania”

5. Rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera, stosowanie podejścia algorytmicznego.	
6. Wykorzystywanie komputera oraz programów edukacyjnych do poszerzania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin.	<p>6.1. „wykorzystuje oprogramowanie dydaktyczne i technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy twórczej i przy rozwiązywaniu zadań i problemów szkolnych”,</p> <p>6.2. „korzysta, odpowiednio do swoich zainteresowań i potrzeb, z zasobów edukacyjnych udostępnianych na portalach przeznaczonych do kształcenia na odległość”</p>
7. Wykorzystywanie komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwijania zainteresowań, opisywanie zastosowań informatyki, ocena zagrożeń i ograniczeń, aspekty społeczne rozwoju i zastosowań informatyki.	<p>7.1. „opisuje szanse i zagrożenia dla rozwoju społeczeństwa, wynikające z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych”,</p> <p>7.2. „omawia normy prawne odnoszące się do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych, dotyczące m.in. rozpowszechniania programów komputerowych, przestępczości komputerowej, poufności, bezpieczeństwa i ochrony danych oraz informacji w komputerze i w sieciach komputerowych”,</p> <p>7.3. „zapoznaje się z możliwościami nowych urządzeń i programów związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami edukacyjnymi”</p>

Źródło: Podstawa programowa przedmiotu informatyka, IV etap edukacyjny, zakres podstawowy, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20070823_3.pdf

Tab. 3. Cele oraz efekty kształcenia z przedmiotu technologia informacyjna na kierunku geografia, I stopnia

Efekty kształcenia dla kursu TI	
Wiedza (uczeń; student):	<ul style="list-style-type: none"> • zna w stopniu podstawowym i rozumie podstawowe sposoby pozyskiwania danych geograficznych z sieci komputerowej. • ma podstawową wiedzę w zakresie komputerowych systemów informacji geograficznej oraz reguł ich udostępniania.
Umiejętności (uczeń; student):	<ul style="list-style-type: none"> • wybiera samodzielnie optymalne programowe sposoby pozyskiwania, analizy i prezentacji danych geograficznych. • umie przedstawić wybraną problematykę geograficzną za pomocą technik informatycznych oraz potrafi przedstawić wyniki badań w postaci prawidłowo opracowanej dokumentacji (tekst, prezentacja, wykres, tabela, grafika, prezentacja multimedialna).
Kompetencje społeczne (uczeń; student):	<ul style="list-style-type: none"> • w sposób krytyczny i ostrożny przyjmuje informacje pochodzące z Internetu oraz respektuje zasady ochrony własności intelektualnej. • jest odpowiedzialny za powierzony mu sprzęt, potrafi zorganizować pracę w grupie, sumiennie wykonuje powierzone mu zadania.

Cele kształcenia
<p>Student po zakończeniu kursu potrafi: prawidłowo realizować przy pomocy komputera podstawowe zadania, takie jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • edycja tekstów, • wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego i bazy danych, • korzystać z sieci komputerowych oraz • tworzyć grafiki komputerowe. <p>Przyswojone umiejętności potrafi wykorzystać w prowadzonych badaniach i odnieść do innych dziedzin nauki.</p>

Źródło: Karta kursu z przedmiotu technologia informacyjna na studiach geograficznych I stopnia w UP, Kraków, 2012/2013

Kształcenie studentów kierunków nauczycielskich z zakresu technologii informacyjnej jest bardzo ważne w toku studiów, gdyż nauczyciel powinien zdobyć wiedzę merytoryczną oraz pedagogiczną i przede wszystkim powinien umieć ją przekazać uczniom w sposób zrozumiały i interesujący. Zdobyta wiedza i umiejętności z zakresu technologii informacyjnej powinny, oprócz wzbogacenia efektywności lekcji, przede wszystkim wspomóc proces edukacyjny uczniów. Właściwe przygotowanie przyszłego nauczyciela do nauczania z wykorzystaniem technologii informacyjnych, należałoby rozpocząć już od wprowadzenia bloku pedagogicznego na studiach i powierzyć prowadzenie zajęć odpowiednio przygotowanym pracownikom, którzy, oprócz kwalifikacji programowo-informatycznych, powinni posiadać wiedzę merytoryczną i umiejętności dydaktyczne w zakresie przedmiotu głównego i kierunkowego. Przedmiot ten ma szczególne znaczenie na studiach o kierunkach nauczycielskich, ponieważ umiejętności nauczyciela z zakresu technologii informacyjnych odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia społeczeństwa innowacyjnego. Każdy nauczyciel, niezależnie od tego, czy uczy przedmiotu informatycznego, czy kierunkowego, powinien posiadać wiedzę i umiejętności posługiwania się edytorem tekstu, programami graficznymi oraz arkuszem kalkulacyjnym. Ponadto powinien umieć zastosować zdobyte umiejętności podczas przygotowywania się i prowadzenia lekcji. Aby student (przyszły nauczyciel) umiał wykorzystywać technologie informacyjne w trakcie prowadzonych zajęć w szkole, przedmiot ten w toku studiów powinien być nauczany w tym samym czasie, co dydaktyka przedmiotowa i pozostawać w integracji z innymi przedmiotami (Paško, 2008).

Studenci specjalności nauczycielskiej pierwszy kontakt ze szkołą i uczniami (jako nauczyciele) mają już podczas praktyk zawodowych. Prowadzą oni wtedy swoją pierwszą lekcję pod kierunkiem nauczyciela akademickiego oraz nauczyciela przedmiotowego (opiekuna praktyk). Jest to niewątpliwie dla wielu z nich bardzo duże przeżycie łączące się ze zdenerwowaniem, a przede wszystkim stanowi dla „młodego” nauczyciela pewnego rodzaju samoocenę swoich przydatności do zawodu nauczyciela. Większość stara się przygotowywać lekcje tak, aby były one atrakcyjne dla uczniów. W tym celu wykorzystują różne programy edukacyjne. Bardzo często studenci przygotowują fragment lekcji w postaci prezentacji Power Point i wtedy właśnie okazuje się, czy aby na pewno umieją wykorzystać w prezentacji

wszelkie możliwości programu. Niestety, większość potrafi tylko umieszczać tekst, wstawić rycinę, obraz czy fotografię. Niektórzy tylko wykorzystują umiejętności wprowadzania tekstu w określonym czasie, który pojawia się samoczynnie (wolniej lub szybciej) – i przeważnie na tym się kończy.

Można więc odnieść wrażenie, że nie zostali ci studenci nauczeni, jak ma wyglądać poprawna prezentacja przeznaczona do odbioru przez ucznia i co z niej uczeń powinien zapamiętać, gdyż jest to istotne w dalszym procesie kształcenia. Pojawia się jednak kolejne pytanie – kto miał ich tego nauczyć? W szkole uczą się tylko posługiwania tym programem, a w czasie studiów w karcie kursu z technologii informacyjnej aspektów pominięto. Kolejne problemy pojawiają się w momencie, kiedy student przynosi własny komputer na lekcję. Chcąc go podłączyć do projektoru, musi mieć odpowiednie do tego przygotowanie, którego, niestety, nie posiada, co może wynikać z tego, iż studenci podczas toku studiów nie mają zajęć poświęconych praktycznemu wykorzystywaniu projektora multimedialnego, ani tablic interaktywnych.

Kolejnym zagadnieniem wartym rozważenia jest samo prowadzenie zajęć z technologii informacyjnej ze studentami. Z ich opinii wynika, że dość często mają wrażenie, że osoba, która prowadzi zajęcia uczy ich tylko tego, co sama najlepiej umie, pomijając zagadnienia przydatne w zawodzie nauczyciela. Tworzenie prezentacji Power Point, jakiej nauczyli się w trakcie zajęć, to jedynie przekaz pewnych informacji nie zawsze dobrze dobranych pod kątem treści i dostosowanych do poziomu odbiorcy, a więc nie spełniających podstawowych celów i zadań dydaktycznych. Studenci, którzy ukończyli zajęcia uprawniające do prowadzenia lekcji, nie wiedzą w pełni, do czego może służyć prezentacja Power Point. Oprócz ogólnej wiedzy typu: „wstaw tekst, dodaj obiekt” itd., nie zawsze mają wiedzę i umiejętności szczegółowe, dotyczące zastosowania tychże na lekcjach geografii. Wykorzystanie prezentacji i innych nowoczesnych technologii informacyjnych może służyć również do prowadzenia zajęć terenowych, opracowania i przeprowadzania sprawdzianów, co ma istotne znaczenie w procesie kształcenia, ponieważ w znacznym stopniu gwarantuje samodzielną pracę ucznia.

Podczas nauczania geografii absolwent studiów o specjalności nauczycielskiej może spotkać się z dwoma problemami – z przygotowaniem do pracy w szkole, a po drugie – odpowiednio zorganizowaną i wyposażoną szkołą.

Pełne korzystanie z technologii informacyjnej wiąże się w dużej mierze z przekazem multimedialnym. Sale lekcyjne nie są jednak wyposażone w potrzebną liczbę stanowisk komputerowych, związaną z faktyczną liczbą uczniów w klasie, ponieważ jest to wciąż droga inwestycja, a postęp technologiczny jest bardzo szybki. Dlatego rozwiązaniem racjonalnym (i coraz częściej wybieranym przez dyrektorów szkół) jest zakup projektora multimedialnego lub tablic interaktywnych. Dostępność do projektorów multimedialnych, komputerów czy innych technologii informacyjnych, w większości szkół jest na ogół dobra. Oczywiście współczesna szkoła jest skomputeryzowana i wyposażona właściwie do przeprowadzania zajęć z informatyki, ale nauczyciele innych przedmiotów w swoich salach lekcyjnych nie mają właściwego

wyposażenia, umożliwiającego zastosowanie TI, ponieważ bardzo często mogą korzystać z sali komputerowej tylko wtedy, gdy nie odbywają się tam zajęcia z innych przedmiotów. Inną trudność stanowi mała liczba stanowisk pracy, która nie pomieści całej klasy. Projekторы multimedialne czy tablice interaktywne są nadal we niektórych szkołach dość rzadkim środkiem dydaktycznym. Często zdarza się, że na całą szkołę przypada jeden projektor multimedialny i wówczas nauczyciel, który w danym dniu chce z niego skorzystać na zajęciach, musi odpowiednio wcześniej zapisać się na listę. Ponadto, dyrektorzy szkół bardzo niechętnie dają te środki dydaktyczne nauczycielom innych przedmiotów niż informatyka, gdyż obawiają się o duże koszty ich ewentualnej naprawy.

Dokształcanie nauczycieli geografii w zakresie TI

Przygotowanie z zakresu technologii informacyjnych nauczycieli, zarówno tych, którzy rozpoczynają pracę w szkole, jak i nauczycieli z długim stażem pracy, jest realizowane na studiach podyplomowych z zakresu informatyki oraz studiach kierunkowych dających uprawnienia do nauczania dodatkowego przedmiotu. Analizując plan studiów podyplomowych z zakresu geografii o specjalności nauczycielskiej (tab. 4) zauważamy, iż przedmiot technologia informacyjna w geografii uwzględniony jest w siatce godzin i przewidziany w drugim semestrze studiów.

Tab. 4. Plan studiów podyplomowych na kierunku geografia, z uwzględnieniem przedmiotu technologia informacyjna w geografii, w drugim semestrze

Studia podyplomowe Geografia		
Lp.	Nazwa przedmiotu	Forma zaliczenia
Semestr 1		
1	Astronomiczne podstawy geografii	zaliczenie
2	Geograficzne systemy informacyjne	zaliczenie
3	Geologia	zaliczenie
4	Kartografia i topografia	zaliczenie
5	Teledetekcja	zaliczenie
6	Elementy statystyki	zaliczenie
7	Geografia i oceanografia	zaliczenie
8	Geografia społeczna	egzamin
Semestr 2		
1	Technologia informacyjna w geografii	zaliczenie
2	Meteorologia i klimatologia	zaliczenie
3	Biogeografia z gleboznawstwem	zaliczenie
4	Geografia osadnictwa	zaliczenie
5	Geografia rolnictwa	zaliczenie
6	Geografia polityczna	zaliczenie
7	Geografia regionalna świata	egzamin
8	Podstawy kształtowania i ochrony środowiska	egzamin

Semestr 3		
1	Seminarium dyplomowe	zaliczenie
2	Dydaktyka geografii	egzamin
3	Geografia regionalna Polski (fizyczna i ekonomiczna)	egzamin
4	Geografia przemysłu, transportu i usług	egzamin
5	Podstawy gospodarki przestrzennej	zaliczenie

Źródło: www.wsp.krakow.pl

Celem opracowanej karty kursu dla tego przedmiotu na studiach podyplomowych na Uniwersytecie Pedagogicznym jest przede wszystkim przygotowanie nauczycieli od strony warsztatowej do posługiwania się TI oraz ich wykorzystywania w nauczaniu własnego przedmiotu. W tabeli 4 ukazano podstawowe treści programowe z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przyjęto założenie, że osoby rozpoczynające studia podyplomowe posiadają podstawowe umiejętności i wiedzę dotyczącą technologii informacyjnych. Niestety, zakres wiedzy i umiejętności jest realizowany w ograniczonym wymiarze godzin, wynoszącym tylko 10 godzin zajęć laboratoryjnych (karta kursu TI, 2012/213, UP, Kraków).

Tab. 5. Cele oraz efekty kształcenia z przedmiotu technologia informacyjna w geografii na studiach podyplomowych z geografii

Efekty kształcenia dla kursu TI	
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> zna podstawowe zasady korzystania z oprogramowania komputerowego w celu opracowania wybranych zagadnień geograficznych.
Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> analizuje i interpretuje dane pochodzące ze źródeł elektronicznych stosując podstawowe metody informatyczne, komunikuje się i prezentuje wyniki swoich prac używając różnych technik informatycznych.
Kompetencje społeczne	<ul style="list-style-type: none"> rozumie potrzebę zgodnego z przeznaczeniem wykorzystania eksploatacji urządzeń oraz stosowania legalnego oprogramowania, jest świadomy konieczności korzystania ze sprawdzonych danych w celu otrzymania wiarygodnych wyników pracy.
Cele kształcenia	
<p>Po zakończeniu kursie student potrafi prawidłowo realizować przy pomocy komputera podstawowe zadania, takie jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> edycja tekstów, wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego, tworzenie grafiki wektorowej i prezentacyjnej, użytkowanie baz danych. 	

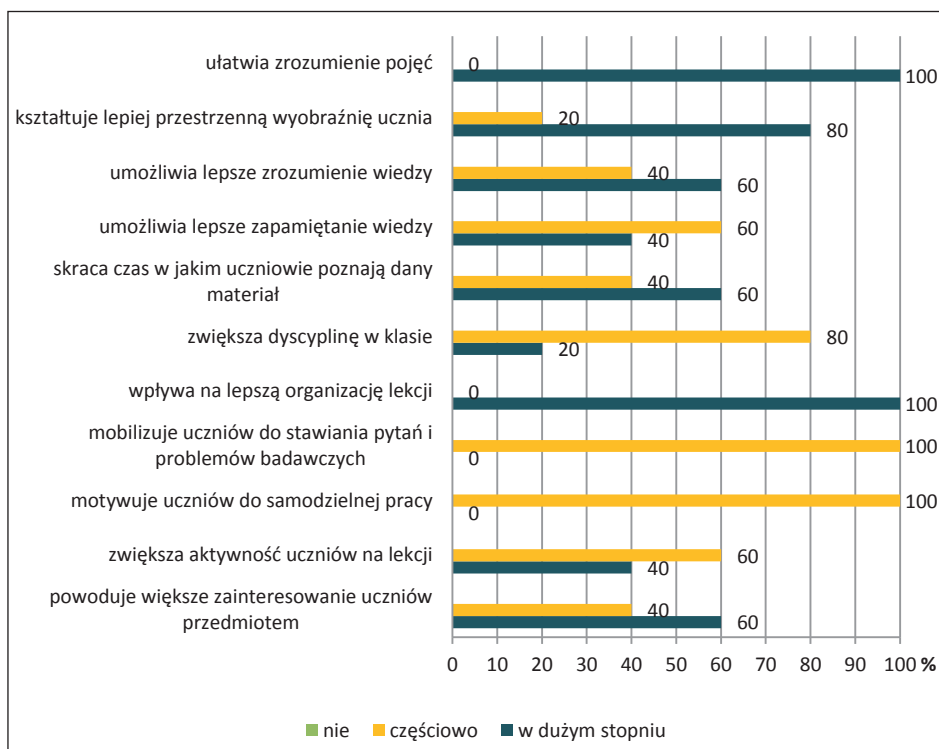
Źródło: Karta kursu z przedmiotu technologia informacyjna na podyplomowych studiach geograficznych, 2012/2013

W celu dokonania oceny efektywności zajęć z TI na kierunku geografia przeprowadzone zostały w latach 2011–2013 badania sondażowe wśród studentów geografii I i II stopnia (166 osób) oraz słuchaczy studiów podyplomowych z geografii (90). Badaniami objęto łącznie 256 osób.

Badania dotyczyły następującej problematyki:

- kompetencji nauczycieli w zakresie wykorzystania narzędzi technologii informacyjnej podczas pracy dydaktycznej,
- podejmowanych przez nauczycieli działań w procesie kształcenia w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych

Na podstawie przeprowadzonych badań uzyskano opinię studentów i nauczycieli co do roli, jaką spełniają technologie informacyjne w procesie nauczania i uczenia się. Ankietowanych poproszono o ocenę roli zastosowania technologii informacyjnych na lekcjach geografii.



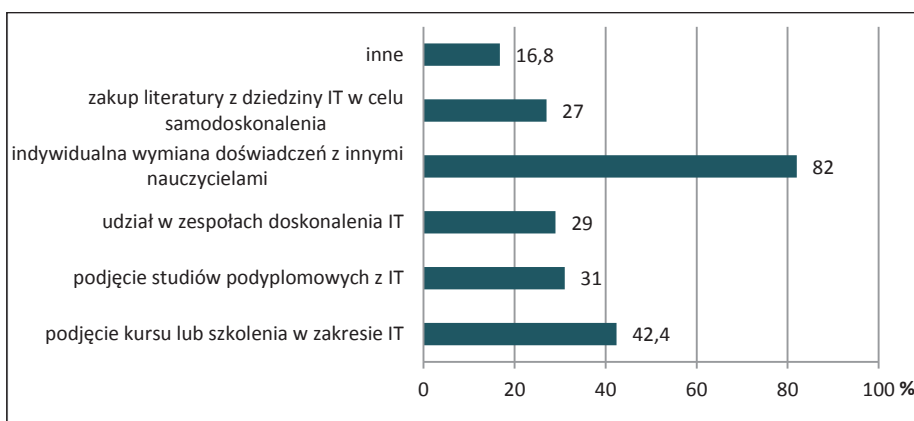
Źródło: opracowanie własne

Ryc. 1. Wykorzystanie technologii informacyjnych na lekcjach geografii w opinii studentów i nauczycieli

Z przeprowadzonych badań wynika (ryc. 1), iż największą rolę studenci i nauczyciele przypisują lepszej organizacji lekcji oraz ułatwianiu zrozumienia pojęć przez uczniów (blisko 100% ankietowanych). Zastosowanie TI na lekcji wpływa również na mobilizację uczniów do stawiania pytań i problemów badawczych, motywuje ich też do samodzielnej pracy. Ponadto lekcje z wykorzystaniem TI kształtują lepiej przestrzenną wyobraźnię uczniów, zwiększają dyscyplinę w klasie. Blisko 60% badanych uważa, że technologie informacyjne wykorzystywane na lekcji

zwiększając zainteresowanie uczniów omawianym tematem, umożliwiają lepsze zrozumienie przekazywanej wiedzy, a więc skracają czas na jego przyswojenie.

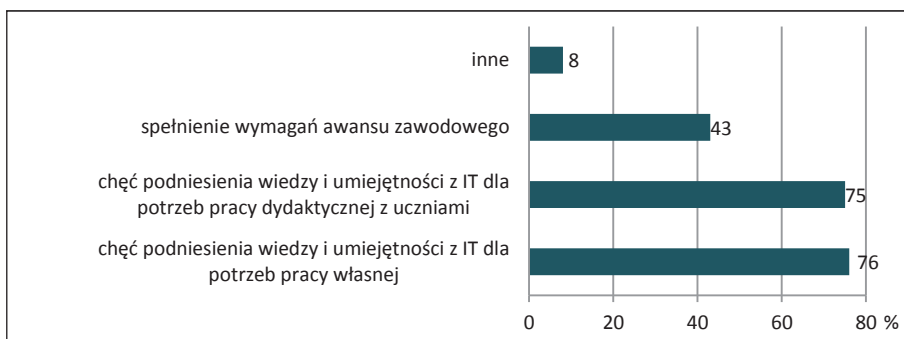
Doskonalenie umiejętności oraz podnoszenie kompetencji nauczycieli i kandydatów na nauczycieli z zakresu wykorzystania TI w edukacji poprzez różne działania, prezentuje rycina 2. Wynika z niej, że najczęściej nauczyciele i kandydaci na nauczycieli w ramach dokształcania się korzystają z indywidualnej wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami (82%), podejmują studia (31%), biorą udział w zespołach doskonalenia (29%) oraz kupują literaturę fachową w celu samodoskonalenia (27%).



Źródło: opracowanie własne

Ryc. 2. Działania podejmowane przez studentów i nauczycieli w celu podnoszenia kompetencji w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji

Zaskakujący jest jednak fakt, że prawie 76% wszystkich respondentów zapytanych o powód podnoszenia kompetencji z TI odpowiada, iż jest to chęć podniesienia wiedzy i umiejętności dla potrzeb pracy własnej oraz pracy dydaktycznej z uczniami (ryc. 3). Jest to na pewno satysfakcjonujące dla współczesnych pracodawców oraz rodziców uczniów.



Źródło: opracowanie własne

Ryc. 3. Powody działań związanych z podnoszeniem kompetencji z zakresu IT wśród respondentów

Podsumowanie i wnioski

Braki w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli i nauczycieli w zakresie technologii informacyjnych dotyczą praktycznie każdej sfery związanej z TI i jej wykorzystywaniem w nauczaniu. Do najważniejszych należą:

- przyszły nauczyciel niewiele dowiaduje się o znaczeniu TI w dziedzinie, którą studiuje. Brak takiej wiedzy i umiejętności nie motywuje go do korzystania z nowoczesnych technologii w procesie nauczania–uczenia się geografii;
- przygotowanie nauczycieli z zakresu znajomości i obsługi nowoczesnego sprzętu, oprogramowania oraz metodyki stosowania TI nie jest wystarczające ani w procesie kształcenia studentów, ani w przyszłej ich pracy w szkole;
- dydaktyki przedmiotowe są w niewielkim tylko stopniu zintegrowane z technologią kształcenia;

Jak wykazały przeprowadzone w latach 2011–2013 badania, efektywność zajęć z zakresu korzystania z TI oraz kompetencje respondentów z wiedzy, umiejętności i postaw społecznych są niewystarczające. Wynika to zapewne z braku w karcie studiów z TI etapów kształcenia, które powinny być uwzględnione w przyszłej pracy nauczyciela, takich jak:

- etap planowania, określający w jaki sposób należy wykorzystać TI w nauczaniu oraz pracy własnej uczniów;
- etap realizacyjny, określający w jaki sposób włączyć technologie informacyjne (środki – komputery, rzutniki, tablice interaktywne i narzędzia – oprogramowanie) w proces kształcenia;
- etap ewaluacyjny (ocenie), określający w jakim stopniu TI podnoszą efektywność uczenia się i nauczania.

Poważnym problemem jest nieumiejętność obsługi sprzętów TI, pomimo uczestnictwa i ukończenia kursów doskonalenia zawodowego w tym zakresie. Ponadto kursy semestralne z TI organizowane dla studentów uczelni wyższych i wpisane w plan studiów pedagogicznych są zdecydowanie za krótkie i nie zapewniają nabycia umiejętności wykorzystania ich w późniejszej pracy nauczyciela. Najczęściej stanowią one jedynie powtórzenie, przypomnienie wiadomości na temat podstawowych programów komputerowych, poznanych już na niższych szczeblach edukacji.

Nauczyciel musi być oczywiście wzorem, inspiratorem i przyjacielem dla uczniów, ale przede wszystkim także dobrym ich przewodnikiem w świecie mediów, w świecie wirtualnym, gdzie technologie takie jak komputer (Internet) są bardzo rozpowszechnione, a ogrom niewyselekcjonowanych informacji może zgubić młodego człowieka. Najważniejsze jest to, aby nie dopuścić do zagubienia żywej relacji nauczyciel–uczeń.

Literatura / References

- Osiński, Z. (2005). *Technologia Informacyjna w edukacji humanistycznej*. Łódź: Wyd. MADO.
- Paško, J.R. (2008). Uczelnia – nauczyciel – szkoła a wykorzystanie technologii informacyjnej w procesie nauczania. W: J. Migdałek, M. Zajac (red.), *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*. Kraków: Wyd. IMPULS.
- Skrzypa, R., Smoła, J. (2008). Technologie informacyjne w nauczaniu – studia podyplomowe doskonalące nauczycieli. W: J. Migdałek, M. Zajac (red.), *Technologie Informacyjne w warsztacie nauczyciela*. Kraków: Wyd. IMPULS.
- Sysło, M. (2002). Przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej – stan, wyzwania, propozycje, przykłady dobrej praktyki. W: B. Kędzierska, J. Migdałek (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Konkurencja edukacji informatycznej*. Kraków: Wyd. RABID.
- Zawisza, W. (2006) Czy potrzebna nam jest metodyka kształcenia multimedialnego? W: J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, 16 Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Kraków: Wyd. Naukowe AP.

Materiały źródłowe

- Karta kursu z przedmiotu technologia informacyjna, 2012/2013, geografia I stopnia, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.
- Karta kursu z przedmiotu technologia informacyjna, 2012/2013, geografia, studia podyplomowe, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków.

Zasoby internetowe

- Instytut Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie,
<http://www.wsp.krakow.pl/geo/>
Podstawa programowa przedmiotu informatyka, IV etap edukacyjny – zakres podstawowy (pdf), http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20070823_3.pdf

Notka biograficzna o autorze: Dr hab. prof. UP Bożena Elżbieta Wójtowicz, geograf, dydaktyk geografii, podróżnik, zwiedziła większość krajów europejskich oraz Kubę, Meksyk, Indie, Nepal, Egipt, Maroko, Jordanię. Kierownik Zakładu Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Opublikowała ponad 190 prac naukowych w kraju i za granicą. Autorka monografii naukowej *Geografia Rozwój Zrównowazony Edukacja Ekologiczna* oraz współautorka i redaktor prac o charakterze monograficznym, m.in. *Przyroda województwa świętokrzyskiego*, *Funkcje turystyki i krajoznawstwa w strategii rozwoju regionów w Polsce*, *Turystyka i ekologia – rozbudzenie potrzeb poznawczych i świadomości społeczeństwa*, *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, *Edukacyjne zajęcia terenowe w Świętokrzyskim Parku Narodowym*. Współautorka podręczników szkolnych: *Geografia. Krajobrazy Polski do klasy 4*, *Geografia. Ziemia – nasza planeta do klasy 6*, *Przyroda do klasy 4 i 5*. Specjalistka z zakresu geografii, turystyki i rekreacji, dydaktyki geografii oraz ochrony środowiska.

Biographical note of the author: Professor Bożena Elżbieta Wójtowicz is an assistant professor, geographer, geography teacher, traveler, who visited most of the European countries, Cuba, Mexico, India, Nepal, Egypt, Morocco, Jordan. She is the head of the Department of Didactics

of Geography, Institute of Geography at the Pedagogical University of Cracow. She has published over 190 academic papers in the country and abroad. She is the author of the monograph *Geography Sustainable Development Environmental Education* and a co-author and editor of monographic works, such as *Nature of the Świętokrzyskie Voivodeship; Functions of tourism and sightseeing in the strategy of regional development in Poland; Tourism and ecology – to fostering the cognitive needs and public awareness; Education and additional training of teachers of geography in Poland and in the European Union; Educational fieldwork in Świętokrzyski National Park*. She is also a co-author of textbooks: *Geography. Polish Landscapes 4th grade; Geography. Earth – our planet 6th grade; Natural Science 4th and 5th grade*.

She is a specialist in the field of geography, tourism and recreation, teaching geography, and the protection of the environment.

Bożena Wójtowicz
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii
ul. Podchorążych 2, 30-840 Kraków
email: boz.wojt@gmail.com

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Elżbieta Buchcic

Czynniki wpływające na jakość pracy nauczyciela

*Nauczyciel to ten, który nie włacza,
a wyzwała, nie ciągnie, a wznosi,
nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy,
nie żąda, a zapytuje – ten przeżywa
z dziećmi wiele natchnionych chwil.*

J.W. Legowicz

Streszczenie

Ciągła troska o poprawę jakości i skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych powoduje potrzebę analizy uwarunkowań tego procesu. Celem niniejszego opracowania jest prezentacja wybranych czynników wpływających na efektywność pracy wychowawców, w szczególności próba określenia wpływu osobowości oraz stylu prowadzenia zajęć na poziom jakości kształcenia uczniów. Rozważania zawarte w przygotowanym artykule opierają się na założeniu, że na poziom efektywności pracy pedagogów mają wpływ czynniki osobowościowe, uwarunkowania środowiskowe oraz jakość relacji interpersonalnych uczeń-nauczyciel.

Słowa kluczowe: efektywność; jakość kształcenia; jakość pracy nauczyciela; osobowość nauczyciela; relacje interpersonalne; zajęcia edukacyjne

Factors influencing the quality of a teacher's work

Abstract

The constant concern for the improvement of the quality and the effectiveness of teaching and upbringing interactions causes the need for the analysis of the conditions of such process. The purpose of the author was to present some factors influencing the effectiveness of teachers' work, and in particular to make an attempt to identify the impact of the personality and teaching style on the quality of education process. The ideas included in the prepared paper are based on the assumption that the effectiveness of teachers' work is influenced by personality factors, environmental conditions, and the quality of interpersonal relations between pupils and teachers.

Key words: effectiveness; the quality of education; quality of a teacher's work; teacher's personality; interpersonal relations; educational activities

Wstęp

Zawód nauczyciela jest szczególny i nie da się porównać z żadnym innym. Od kunsztu pedagoga i jego mądrości zależy droga życiowa wychowanków, ich rozwój umysłowy, charakter, postawa obywatelska, miejsce i rola w życiu, wreszcie szczęście osobiste. Dlatego tak duży nacisk kładzie się na ciągłe podwyższanie jakości pracy placówek oświatowych, ponieważ istnieje wiele czynników, które bezpośrednio i pośrednio wpływają na efektywność pracy pedagogów.

Człowiek i jego miejsce zatrudnienia współzależą od siebie. To, jak nauczyciel czuje się w pracy, jest uzależnione od tego, co go w niej spotyka, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Z drugiej strony to, co każdy wnosi do pracy – osobowość, zaangażowanie, wiedzę i doświadczenie – przekłada się na jakość jego działalności, jak również na instytucję, w której jest zatrudniony. Jeśli praca wpływa ujemnie na dobrostan, zdrowie i funkcjonowanie wychowawcy, te negatywne konsekwencje wtórnie przełożą się na jej jakość i działalność całej placówki oświatowej, która go zatrudnia. Na podobne, z tą różnicą, że pozytywne mechanizmy, można liczyć wówczas, gdy przynoszą one odpowiednie materialne i pozamaterialne gratyfikacje oraz stanowią istotne źródło sensu życia. Nauczyciel, który tego doświadcza, zwykle lepiej pracuje na rzecz uczniów, efektywniej współdziała z innymi pracownikami czy rodzicami podopiecznych, a w rezultacie przyczynia się do sukcesu placówki oświatowej, w której jest zatrudniony.

Ciągła troska o poprawę jakości i skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych powoduje potrzebę analizy uwarunkowań tego procesu. Zastanawiając się nad źródłami skuteczności pracy nauczyciela, najczęściej poruszany problem to jego przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Główny nacisk zwykle kładziony jest na treści nauczania i sposoby ich przekazywania. Jak się powszechnie wydaje, niedostrzegana jest kwestia umiejętności społecznych pedagogów, zwłaszcza kontaktu z młodym i wciąż rozwijającym się człowiekiem. Z tego też powodu w tym opracowaniu podjęto próbę analizy wybranych czynników związanych z procesem kształcenia i wychowania, mających wpływ na efektywność nauczania.

Celem autorki niniejszej pracy była analiza wybranych czynników wpływających na efektywność pracy nauczycieli-wychowawców, a w szczególności próba określenia wpływu osobowości nauczyciela oraz stylu prowadzenia zajęć na poziom jakości kształcenia uczniów. Rozważania zawarte w pracy opierają się na założeniu, że na poziom efektywności pracy pedagogów mają wpływ czynniki osobowościowe, uwarunkowania środowiskowe oraz jakość relacji interpersonalnych uczeń-nauczyciel.

Pojęcie jakości pracy

Istnieje wiele definicji jakości. Jedna z najbardziej znanych, sformułowana przez E. Deminga, brzmi (za: Dzierzgowska, Wlazło, 1996: 6): „Jakość to jest to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta”. Jednak budzi ona pewne zastrzeżenie: czy

wszystkich potencjalnych klientów zachwyca to samo? W przypadku pracy nauczyciela za klientów uważa się uczniów oraz ich rodziców. Nie każdego ucznia interesuje to samo. Jedni uczą się chętniej przedmiotów ścisłych, matematyczno-przyrodniczych, inni – humanistycznych, a są i tacy, którzy wszystkich przedmiotów uczą się niechętnie. Jeżeli nauczyciel znaczną uwagę kieruje na treści ekologiczne, to część uczniów może uważać, że na lekcji częściej powinny być poruszane tematy z zakresu fizjologii człowieka, lub treści związane z problematyką bioetyczną. Jeżeli w pobliżu jest tylko jedna szkoła, to część rodziców może chcieć, żeby miała ona charakter sportowy, inni woleliby rozszerzony program języków obcych, a jeszcze inni – rozbudowany program ekologiczny, informatyczny itp. Mamy także i inną definicję E. Deminga (za: Dzierzgowska, 2000: 9): „Jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań”. Budowanie jakości zależy przede wszystkim od samych nauczycieli. Interpretowane jest często jako systematyczne podnoszenie wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności kluczowe, niezbędne do samodzielnego uczenia się.

Budowanie jakości to między innymi:

- spełnianie opisanych i przyjętych standardów,
- dostosowanie edukacji do zmieniającej się rzeczywistości odpowiadającej na potrzeby i oczekiwania uczniów,
- ciągłe doskonalenie się nauczycieli,
- stawianie wysokich kryteriów oceny efektywności działań placówki oświatowej,
- wysoka jakość prowadzonego i pełnionego nadzoru pedagogicznego.

Jakość pracy jest ściśle powiązana z pojęciami jakości produktu oraz jakości życia. „Człowiek, który rozumie w sposób racjonalny stara się podnosić jakość i produktywność swojej pracy, ponieważ w ten sposób może podnieść jakość życia. Zmniejsza zatem nakłady niezbędne do osiągnięcia wyznaczonych celów i stara się poprawić warunki, w których praca jest wykonywana” (Wawak, 2001: 7).

Podsumowując rozważania o definicji jakości pracy, musimy uznać, iż terminy wykorzystujące tylko jeden punkt widzenia mają ograniczone zastosowanie. Próba stworzenia pojęcia uniwersalnego (jeżeli to możliwe) powinna uwzględniać wszystkie istotne aspekty. Byłaby ona jednak wówczas zbyt rozwinięta, a przez to niewygodna w praktycznym wykorzystaniu.

Czynniki psychologiczne a efektywność pracy nauczycieli

W każdym środowisku pracy można znaleźć takie czynniki, które są źle tolerowane przez pracowników, i takie, które poprawiają im samopoczucie, sprawiają, że pracownik rozwija się w sensie zawodowym i osobistym, doświadcza zadowolenia i dumy z własnych osiągnięć. Psychospołeczne cechy pracy mogą również wpływać na zdrowie. Do pozytywnego potencjału środowiska pracy zalicza się m.in. wsparcie społeczne, poczucie sprawiedliwości, zrównoważenie wysiłków pracownika z nagrodami, jakie oferuje praca, ergonomiczne i estetyczne warunki.

Dobrostan psychiczny nauczycieli bezpośrednio związany jest z tym, jaka jest jakość ich pracy na rzecz uczniów i całej społeczności lokalnej, w której działają. Nawet najlepiej przygotowany merytorycznie nauczyciel będzie gorzej uczył i wychowywał, jeśli jego funkcjonowanie w pracy nie będzie optymalne. Co więcej, ten, który przeżywa poważne problemy natury psychologicznej, może wręcz negatywnie oddziaływać na swoich podopiecznych, np. budować dysfunkcyjne relacje ze swoimi uczniami, stosując wobec nich działania agresywne. Z drugiej strony, zaangażowany, oddany swojej pracy nauczyciel, może pracować bardzo efektywnie i odnosić spore sukcesy nawet wtedy, kiedy pracuje w trudnym społecznie środowisku, pełnym problemów związanych z takimi zjawiskami, jak ubóstwo czy przestępczość (Pyżalski, 2010: 47).

Czynniki psychologiczne wpływają na:

- bezpośrednią motywację do pracy,
- satysfakcję z otrzymywanego wynagrodzenia,
- odczuwany prestiż z wykonywania zawodu nauczyciela.

Rola motywacji w kształtowaniu jakości pracy nauczyciela

Motywacja nauczyciela to klucz do efektywności nauczania. Od motywacji działania w głównej mierze zależy osiągnięcie znaczących rezultatów.

Jest jednym z głównych elementów decydujących o efektywności działania każdego człowieka. Można nazwać ją pewnym stymulatorem, rodzącym w każdym z nas potrzebę wykonania określonego zadania. Daje ona siłę do działania oraz decyduje o wytrwałości i intensywności wysiłków, do jakich zdolna jest każda osoba, by zrealizować swe zamierzenia. Motywacja odgrywa bardzo ważną rolę w działalności każdej instytucji. Jest to można by rzec „siła napędowa” pracowników, dzięki której zaspokajane są nie tylko ich podstawowe potrzeby, ale również stanowi dla nich motyw do działania, co przekłada się na wyniki pracy (Dejnaka, 2003: 133–134).

Bardzo ważne jest utrzymanie własnej motywacji na wysokim poziomie. Jeśli sami nie będziemy pełni entuzjazmu, nie uda się „przełać” tego entuzjazmu na innych. Jeżeli nie wierzymy w powodzenie danej akcji, nie możemy przekonać innych, aby uwierzyli. Aby być dobrym inspiratorem, powinno się poszerzać swoją wiedzę, nawiązywać kontakty z innymi ludźmi uważanymi za dobrych inspiratorów. Poza tym należy dokładnie analizować wszelkie pomysły, pracować nad ich udoskonaleniem i unikać podejmowania nieprzemyślanych decyzji. Warto również wyrobić w sobie odporność na krytykę, gdyż nigdy nie uda się zadowolić wszystkich. Obiektywna i sprawiedliwa ocena sprawia nauczycielowi wiele satysfakcji, ukazuje mu mocne i słabe strony jego pracy, prowadzi do wzmocnienia tego, co dobre, a eliminowania tego, co złe. W konsekwencji ocena motywuje do rozwoju zawodowego pedagoga i wzrostu efektywności jego pracy.

Warunkiem uczestnictwa w tworzeniu jakości jest to, aby nauczyciel potrafił ukazywać satysfakcję z własnych osiągnięć, mówić o nich, demonstrować je. Na jakość wpływa wzajemna uprzejmość, partnerstwo, szacunek tych, którzy ją tworzą.

Umiejętnością wychowawcy jest to, w jaki sposób potrafi i czy potrafi wzbudzić u uczniów ochotę zdobywania wiedzy oraz uzyskiwania lepszej sprawności. W budowaniu jakości pracy szkoły istotne jest to, czy nauczyciel umie zadbać o poczucie bezpieczeństwa, czy potrafi wytworzyć atmosferę partnerstwa i dialogu, która będzie sprzyjać wysokiej jakości pracy oraz czy będzie w stanie wykorzystać zdobyte umiejętności, „sprzedać” swe zdolności i stosować jak najefektywniej różnorodne metody pracy.

Poziom satysfakcji z otrzymywanego wynagrodzenia oraz prestiż zawodowy nauczyciela

Wysokość wynagrodzenia może być istotnym czynnikiem motywującym do efektywnej pracy.

Analiza relacji pomiędzy wysokością wynagrodzenia (wraz z dodatkami) a jakością kształcenia, dokonana na podstawie obowiązkowych sprawdzianów i egzaminów, ukazała pozytywny związek (najwyższy w miastach powiatowych, a najmniejszy w gminach wiejskich). Być może świadczy to o tym, że za wyższą pensję szkoły (zwłaszcza w miastach) mogą zatrudnić lepszych specjalistów albo, że wyższe zarobki w większym stopniu motywują do pracy (Pawlak, 2005: 11–12).

Wykonywanie zawodu, który cieszy się dużym prestiżem społecznym, sprzyja z jednej strony dobremu samopoczuciu i dowartościowuje osobę pracującą w takim zawodzie, z drugiej zaś powoduje powstanie swoistej presji społecznej, czyli rozpowszechnionego w środowisku społecznym oczekiwania, że osoba wykonująca prestiżowy zawód będzie zachowywać się w „odpowiedni sposób”.

Osobowość nauczyciela

Czynnik osobowy odgrywa dużą rolę w procesie edukacyjnym, determinuje efektywność procesu nauczania i wychowywania, decyduje o relacjach interpersonalnych uczeń–nauczyciel, co w dużym stopniu oddziałuje na jakość pracy pedagogów. Zrozumienie roli czynnika osobowego w pracy pedagogicznej skłania nauczyciela do zainteresowania się własną osobowością.

Na układ właściwości osobowych nauczyciela składają się zintegrowane składniki–właściwości: światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja, mechanizmy temperamentalne, charakterologiczne i samoregulujące. Wszystkie one uczestniczą w procesach interakcji, tworzą różnorodną i otwartą sieć relacji między nauczycielami i uczniami, ale też pomiędzy nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, nauczycielami a dyrektorem i nadzorem pedagogicznym. Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela osobowości bogatej, wszechstronnie rozwiniętej, twórczej, bowiem tylko taka osobowość może mieć pozytywny wpływ na ucznia. W procesie dydaktyczno-wychowawczym wzór osoby odgrywa istotną rolę, ma siłę przyciągającą i motywacyjną. Jeżeli wzorzec nauczyciela będzie twórczy, konstruktywny, uwzględniający najwyższą wartość,

jaką jest dobro dziecka, a przy tym będzie wyraziście i jasno sprecyzowany, to wówczas droga prowadząca ku realizacji tej wartości będzie łatwiejsza (Banach, 1995: 10).

Nauczyciel jest osobą, która ma ogromny wpływ na drugiego człowieka i dlatego musi być wrażliwy na siebie i na innych, umieć współpracować, rozumieć dziecko i to, jak ono postrzega świat. Uczniowie chcą widzieć w wychowawcy to, co najlepsze. Cała gama pozytywnych cech – kultura zachowania, kultura języka, serdeczność, sprawiedliwość oceniania i w załatwianiu spraw, umiejętność rozwiązywania konfliktów – musi być wkomponowana w osobowość nauczyciela-wychowawcy, by mógł spełniać właściwie swoje posłannictwo.

Nauczyciel nieustannie powinien się doskonalić. Nie może zatrzymać się w miejscu, ale musi dbać o swój rozwój, musi nad sobą pracować. „Autorytet nauczyciela umacniają wysokie kwalifikacje moralne, zainteresowanie uczniem i rozumienie jego potrzeb, okazywana życzliwość, ogólne doświadczenie, mądrość życia oraz zrównoważenie emocjonalne” (Włodarski, 1994: 459).

Jedną z właściwości pedagoga pragnącego przekazać młodzieży rzetelne podstawy wiedzy powinno być dobre przygotowanie do wykonywanego zawodu.

Dobry nauczyciel jest zatroskany o rozwój podmiotu poprzez oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze, respektując przy tym podmiotowość każdej osoby. Zainteresowanie to przejawia się w chętnym przebywaniu z dziećmi i młodzieżą, w dążeniu do nawiązywania z nimi różnorodnych kontaktów. Jest to komunikacja, w której nauczyciel znajduje zadowolenie. Ważnymi w pracy i mogącymi mieć pozytywny wpływ na wyniki uczniów są: empatia, akceptacja, szacunek i autentyczność (Łąguna, Gałkowska, 1994: 73–75).

Współczesnego nauczyciela, obok gruntownej i rzetelnej wiedzy, którą powinien nieustannie aktualizować oraz umiejętności metodycznych, powinny charakteryzować trzy podstawowe cechy osobowościowe:

- miłość do drugiego człowieka,
- łatwość nawiązywania kontaktów,
- wyobraźnia.

Można zreasumować, iż każdy nauczyciel posiada talent pedagogiczny (w różnym stopniu), ale sukces pedagogiczny osiągnie tylko ten, który w sposób świadomy w wysokim stopniu poznał (i ciągle kształtuje) własną osobowość, a także posiada wysoki poziom wiedzy o świecie.

Stres związany z pracą nauczyciela i wypalenie zawodowe

Człowiek w pracy przeżywa różne napięcia emocjonalne, które wywołują zarówno zwiększoną chęć do jej wykonywania, jak i spadek zainteresowania. Przyczyniają się one do wzrostu czynników powodujących stres, a w rezultacie prowadzą do niezadowolenia z wykonywanego zawodu, chronicznego zmęczenia, a w skrajnych przypadkach do wyczerpania psychicznego. Stres może być bardzo groźnym zjawiskiem, niszczącym nie tylko pozytywne stosunki interpersonalne

istniejące między ludźmi, lecz i ich zaangażowanie, sprawne działanie w zakładzie, a więc także ograniczającym sprawność, efektywność jego funkcjonowania. Te negatywne skutki dotyczą przede wszystkim osoby zajmujące się wykonywaniem tzw. zawodów społecznych, a więc związanych z kontaktami z ludźmi. Do tej grupy zawodowej należą niewątpliwie nauczyciele. Wykonywanie tego zawodu jest absorbujące psychicznie, wyczerpujące i stresujące. Aspekty te w konsekwencji wpływają na jakość pracy, czyli na wychowanie i nauczanie młodego pokolenia.

Wśród konsekwencji tych obciążeń coraz częściej wymienia się tzw. wypalenie zawodowe. Tucholska (2003) uważa, iż „[...] wypalenie zawodowe oznacza zespół objawów, na które składają się ściśle ze sobą powiązane:

- wyczerpanie emocjonalne,
- depersonalizacja,
- zmniejszenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych”.

Wypalenie zawodowe, którego doświadcza wiele osób, jest więc efektem chronicznego emocjonalnego przeciążenia. Konsekwencją wypalenia jest wycofanie psychiczne i brak satysfakcji z wykonywanej pracy, co łączy się z obniżeniem jakości powierzonych zadań oraz z absencją. Ponadto następuje zmniejszenie chęci do współpracy w zespole pracowniczym i wzrasta tendencja do rezygnacji. Nauczyciel nie powinien okazywać przed uczniami swego niezadowolenia, być rozdrażnionym i nieżyczliwym w wyniku trudnej sytuacji, ponieważ zna metody i sposoby walki ze stresem.

A.M. Pines (2000) stoi na stanowisku, iż „osoby, które pracują w obciążających zawodach, lecz mają poczucie, że ich praca jest sensowna, a one same są potrzebne drugiemu człowiekowi, mogą być odporne na działania obciążeń psychospołecznych”. W przypadku pracy nauczyciela w specyfikę zawodu są wpisane sytuacje, kiedy pomimo znacznego nakładu pracy nie odniesie on sukcesów dydaktycznych czy wychowawczych. Łatwo wtedy o poczucie, że zaangażowanie i energia, które wkłada w pracę, nie mają sensu i nie prowadzą do żadnych indywidualnych czy społecznych korzyści. O stopniu narażenia pedagoga na wypalenie zawodowe bez wątplenia decyduje jego własna postawa wobec powierzonych mu zadań oraz umiejętność radzenia sobie z chronicznym stresem, którego dostarcza praca.

Warunki lokalowe i wyposażenie pracowni

Każda zbiurokratyzowana działalność, by była efektywna, wymaga odpowiednich warunków do pracy. Podstawowym wymogiem materialnym są w tym względzie warunki lokalowe oraz liczba i jakość sprzętu biurowego. Trudno sobie wyobrazić efektywną pracę w skrajnie złych warunkach lokalowych oraz przy brakach, bądź niskiej jakości podstawowego sprzętu.

Ważnym zadaniem jest poprawa warunków pracy nauczycieli, szczególnie zatrudnionych na obszarach „trudnych”, ubogich, oddalonych od metropolii lub położonych w centrach dużych miast. Zapewnienie im korzystnych warunków pracy pozwala na

utrzymanie kadry w zawodzie. Wskazuje się również, że wynagrodzenie nauczycieli nie powinno odbiegać od uposażenia pracowników innych kategorii, o porównywalnych kompetencjach (Delors, 1998: 155).

Nauczyciele powinni podejmować działalność na terenie szkoły i klasy, aby stworzyć optymalne warunki do zaspokojenia potrzeb ucznia.

Relacje ze współpracownikami

Na efektywność pracy mają wpływ także czynniki, których występowanie trudno jest zauważyć, a czasami nawet zauważone nie są uwzględniane. Pedagog nie pracuje sam – otaczają go współpracownicy oraz osoby zarządzające placówką. Mogą oni stanowić dla niego źródło wsparcia, jak również oddziaływać negatywnie, przyczyniając się do zwiększenia poziomu obciążeń zawodowych.

Na jakość pracy wpływają przede wszystkim wzajemne stosunki między pracownikami. Nieporozumienia, wytykanie błędów, brak życzliwości, utarczki słowne zmniejszają sprawność i wydajność pracy, stresując przy tym i męcząc praktycznie całe środowisko zawodowe. Nie należy tu podkreślać potknięć i niedociągnięć podwładnych. Aby jakość pracy była jak najlepsza, kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela powinny być ściśle określone, a wszelkie zmiany należy przeprowadzać za wyraźną zgodą wszystkich zainteresowanych. Spory i różnice zdań między podwładnymi nie powinny być bagatelizowane, gdyż niezadowolone prowadzą do trwałych rozdzwieków i w efekcie obniżają jakość pracy. Wszelkie awanse, zmiany wynagrodzenia czy czynności dyscyplinarne powinny być zawsze odzwierciedleniem efektów pracy podwładnych.

Zbigniew Radwan (1997) uważa, że

z sukcesem przeprowadzonego działania można liczyć się w takiej szkole, w której rada pedagogiczna wykazuje postawę gotowości psychicznej do podjęcia trudnej długoplanej zespołowej pracy na rzecz samodoskonalenia siebie i własnej instytucji. Gotowość ta jest większa wszędzie tam, gdzie:

- ceni się otwartość w komunikowaniu się ludzi między sobą,
- stwierdzono przy różnych okazjach możliwość występowania pewnych już umiejętności zespołowego działania,
- dążność do współpracy znajduje uznanie i poparcie u większości członków Rady Pedagogicznej.

Reasumując, można stwierdzić, że przeciążeniu pracą „sprzyja” nie tylko realizowanie obowiązków zawodowych, lecz także relacje w instytucji, którą jest szkoła.

Współpraca nauczyciela z innymi instytucjami

W otoczeniu szkoły istnieją i działają różne instytucje, organizacje, osoby mające wpływ na działanie placówki. Głównym inicjatorem współpracy z nimi powinien

być nauczyciel, który „kształtuje korzystne relacje z kolegami w szkole, z rodzicami i różnymi instytucjami i podmiotami szerokiej społeczności dla wspierania uczenia się młodzieży” (Kwieciński, 2000). Współdziałanie wychowawców, nauczycieli z rodzicami i opiekunami dzieci jest jednym z istotnych czynników prawidłowego funkcjonowania szkoły. Warunkuje harmonijny rozwój dzieci, wpływa zarówno na ich postępy w nauce, jak i w zachowaniu. Daje również szansę ciągłego doskonalenia się nauczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wielostronny rozwój dzieci.

Pełna realizacja zadań wychowawczych wymaga współpracy i współdziałania z wieloma instytucjami znajdującymi się w środowisku lokalnym, a więc:

- ze służbą zdrowia (Stacją Sanitarno-Epidemiologiczną, ośrodkiem zdrowia, pogotowiem ratunkowym),
- z instytucjami wychowawczymi (domem dziecka, poradnią wychowawczo-zawodową, domem kultury),
- zakładami pracy, a szczególnie z zakładem opiekuńczym,
- z organizacjami młodzieżowymi,
- z organizacjami społecznymi działającymi w środowisku,
- z organami porządku publicznego.

Institucje te pomagają nauczycielom w zdobywaniu nowego doświadczenia w zakresie metod i form prowadzenia zajęć, pogłębianiu warsztatu pracy oraz uzyskaniu ogromnej satysfakcji z prowadzonych działań, które podnoszą motywację do dalszego rozwoju w tym kierunku.

Relacje nauczyciel–uczeń

Prawidłowe kontakty uczeń–nauczyciel stanowią istotę pracy wychowawcy. Umiejętność ich nawiązywania jest jakby pierwotna w stosunku do tego, jaką wiedzę pedagog może przekazać oraz jakimi metodami, ponieważ jest warunkiem efektywności procesu nauczania. Ważne jest wcześniejsze nawiązanie wzajemnych pozytywnych relacji. Od umiejętności interpersonalnych nauczyciela, jego zdolności w inicjowaniu i kształtowaniu relacji zależy w dużym stopniu przebieg procesu nauczania, a w jeszcze większym stopniu wychowania, co przekłada się na jakość jego pracy.

Współpraca w procesie pedagogicznym powinna być oparta na zasadzie dialogu. Bardziej skuteczna jest swobodna obserwacja zabawnych, nierzadko humorystycznych sytuacji między nauczycielem a uczniem. Umiejętność działania w zespole, zarówno ze strony pedagoga, jak i wychowanków, ma wpływ na to, jak uczniowie oceniają swoje myślenie, jak zadają ważne dla nich pytania.

J. Kujawski (1998) uważa, że „współdziałanie nauczyciela z uczniami prowadzi do partnerstwa, które ujawnia się w:

- propozycjach uczniów dotyczących tematów i celów lekcji oraz tematów zadań domowych,
- propozycjach przebiegu lekcji,

- wspólnym ustaleniu kryterium oceniania,
- wspólnym planowaniu dalszej pracy na lekcjach”.

W literaturze poświęconej efektywności pracy nauczyciela za mało uwagi przywiązuje się do kwestii umiejętności interpersonalnych nauczycieli, umiejętności nawiązywania oraz rozwijania kontaktów nauczyciela z młodym i wciąż rozwijającym się człowiekiem.

Nauczyciel jako nadawca informacji powinien być przede wszystkim wiarygodny.

Nadawca wiarygodny to taki, którego odbiorca–uczeń spostrzega jako kompetentnego w dziedzinie, której dotyczy dany przekaz, jako człowieka, który umie przekazywać treści związane z daną kwestią, między innymi posługuje się językiem wskazującym na wysoki poziom kompetencji i wreszcie, którego intencje są spostrzegane pozytywnie. Intencje nadawcy są wtedy pozytywnie oceniane przez odbiorcę, gdy spostrzega on, że nadawca chce mu przyjść z pomocą, a nie uzyskać przez przekonanie odbiorcy jakiejś własnej korzyści. Nauczyciele są w pewnym zakresie nadawcami kształtującymi i zmieniającymi postawy swoich uczniów (Włodarski, 1994).

Wymagania wpisane w zawód nauczyciela wiążą się nie tylko z nauczaniem, wychowaniem i opieką nad uczniami, ale przede wszystkim koniecznością intensywnych, bliskich kontaktów z uczniami (zarówno dziećmi, jak i młodzieżą). Współpraca z wychowankami jest wyzwaniem, którego nie sposób uniknąć.

Inne czynniki wpływające na jakość pracy nauczycieli

Istnieje jeszcze wiele czynników oddziaływujących na efektywność wykonywanej przez nauczycieli pracy. Poza czynnikami psychologicznymi i organizacyjnymi, duży wpływ mają na nią także wykształcenie i kompetencje przyszłych nauczycieli.

Jedną z właściwości nauczyciela, pragnącego przekazać młodzieży rzetelne podstawy wiedzy, powinno być dobre przygotowanie merytoryczne do wykonywanego zawodu. Tylko ten nauczyciel może nauczyć biologii, fizyki, historii czy chemii, który ma dobrze opanowaną wiedzę z zakresu tych nauk i umie przekazać uczniom wiadomości z danego przedmiotu nauczania. Tylko ten nauczyciel nauczy ucznia myśleć poprawnie i rozwiązywać złożone zadanie, który sam ma ugruntowaną umiejętność logicznego myślenia i umie takie zadania rozwiązywać. Przekazując wiadomości z danego przedmiotu nauczania, pedagog nie może popełniać błędów. Nie należy także udawać, że wszystko się wie, a wiadomości trzeba podawać uczniom w sposób wyczerpujący i na odpowiednim poziomie. Dobra znajomość przedmiotu nauczania wymaga ciągłego uzupełniania zasobu posiadanych wiadomości. Szkoła nie może operować wiedzą przestarzałą, powinna również śledzić postęp nauki. Dlatego też nauczyciel musi aktualizować wiedzę dawniej nabytą i konfrontować swoje wiadomości z aktualnym stanem wiedzy.

„Badania w wielu krajach wskazują, że nauczyciele czują się nieprzygotowani do zawodu przez formalny system kształcenia. Nieprzygotowanie dotyczy często

podstawowych czynności, takich jak: prowadzenie zebrań z rodzicami, utrzymanie dyscypliny w trakcie nauczania czy indywidualizacja pracy z uczniami” (Prucha, 2006: 327).

Zawód nauczyciela stawia wymagania, które nie zamykają się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. „W związku z tym optymalny model kształcenia nauczyciela przyszłości winien obejmować trzy zespoły składników: merytoryczno-motywacyjny, metodyczno-organizacyjny oraz społeczno-kulturowy” (Gaś, 2001: 33–34). Wybór zawodu nauczyciela powinien być przemyślany na podstawie szczegółowej analizy informacji na ten temat i krytycznej oceny swoich własnych możliwości. Od tego, czy jest to pedagog z tak zwanego powołania, zależy jakość przekazywanych wiadomości, w ogólnym znaczeniu jakości pracy szkoły. Wychowawca powinien ciągle kształcić swoje umiejętności, kompetencje, które powinny być odzwierciedleniem tego, w jakim stopniu potrafi on pogłębić zdolności do kierowania własnym rozwojem, do wyboru własnej drogi życiowej. Ciągłe podnoszenie swoich kompetencji, doskonalenie i doksztalcanie swego warsztatu pracy powinno stać się inspiracją do podejmowania nowych, bardziej wzbogaconych działań, co wpływa bezpośrednio na jakość pracy pedagogów.

Innym czynnikiem, mającym wpływ na poprawienie jakości pracy nauczycieli, jest również odpowiedni dobór metod i form nauczania.

Czynniki wpływające na osiągnięcie przez nauczycieli sukcesów pedagogicznych

Skuteczność i efektywność działań w każdej dziedzinie jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Prawidłowe funkcjonowanie człowieka w instytucji publicznej, jaką jest szkoła, zależy od wielu elementów. Nauczyciel to zawód szczególnie ważny, gdyż wywiera istotny wpływ na młode pokolenie. Dlatego też istnieje wiele czynników oddziałujących na jakość wykonywanej przez pedagogów pracy.

Satysfakcja z wykonywanego zawodu zależy w dużym stopniu od samych nauczycieli, ale także od środowiska ich miejsca pracy. Istotną cechą dobrego wychowawcy powinno być stawianie sobie celów i wytrwałość w dążeniu do ich realizacji. Aby wykonywany zawód stał się źródłem satysfakcji, zarówno tej materialnej, jak i tej intelektualnej, należy uświadomić sobie, jak wiele jest czynników, od których zależy jakość jego wykonywania. Kluczem do tajemnicy sukcesów jest więc osoba wychowawcy – jego osobowość, umiejętności, dzięki którym potrafi on zbudować dobrą relację z wychowankiem.

Podsumowanie

Na poprawienie jakości pracy całej szkoły wpływa entuzjazm pedagoga w jego pracy edukacyjnej oraz podejmowanie działań innowacyjnych, proponowanie zmian w szkole, eksperymentowanie, uczestnictwo w analizie pojawiających się w szkole problemów wychowawczych, organizacyjnych, programowych i innych, podejmowanie działań pozalekcyjnych lub pozaszkolnych, współdziałanie z zespołem

nauczycieli, dyrektorem i rodzicami, upowszechnianie swych osiągnięć, pomaganie innym wychowawcom, którzy rozpoczęli pracę w zawodzie, dawanie przykładu „dobrej roboty” nauczycielskiej, staranność w pracy, ukierunkowanie na potrzeby uczniów oraz uzyskiwanie kolejnych stopni awansu zawodowego.

Cechą, którą nauczyciel powinien rozwijać, jest świadomość osobistych właściwości i możliwości. Pozwala to bowiem skutecznie radzić sobie w sytuacji wychowawczej. Jest również pierwszym krokiem w kierunku akceptacji samego siebie, swoich mocnych i słabych stron. Jedynie wtedy, gdy zaakceptujemy, uznamy za własne swoje reakcje, właściwości, przyznamy się przed sobą do swojej złości, agresji czy niechęci, pojawia się szansa na ich pokonanie, wypracowanie nowych sposobów zachowania. Potrzebna jest do tego oczywiście chęć rozwoju i doskonalenia siebie, której tak często nauczyciel wymaga od ucznia, zapominając czasem o tym, żeby w pierwszym wymagać od siebie. Akceptując siebie nie musimy uciekać się do przyjmowania masek, dostosowywania się do stereotypów narzucanych przez otoczenie. Będąc świadomymi swoich zachowań, możemy również przyznać się do popełnionych błędów, gdyż nie godzi to w poczucie naszej własnej wartości, nie rozbija wypracowanego, często wyidealizowanego obrazu siebie (Łąguna, Gałkowska, 1994: 74).

Postawa pedagoga ma duży wpływ na wychowanie młodego człowieka, czyniąc tym samym szkołę przyjazną procesowi wychowawczemu.

Efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli są uwarunkowane poprzez umiejętności społeczne pedagogów. Carl R. Rogers (za: Kościelniak, 2004: 25–26) sprowadza to do „trzech podstawowych zasad:

- autentyzm (kongruencja) – staram się być tym, kim jestem,
- akceptacja – pozwalam ci być takim, jakim jesteś i jakim chcesz być,
- empatyczne rozumienie (współodczuwanie) – otwieram się na twoje uczucia i odczuwam wraz z tobą”.

Nauczyciel świadomy swojego powołania i sensu tego, co robi, sam ma decydujący wpływ na owe najistotniejsze czynniki sukcesu, rozwój swojej osobowości i kształtowanie relacji z wychowankami. Jeśli w tych dwóch dziedzinach uda mu się osiągnąć powodzenie to będzie mógł on śmiało mówić o tym, że w swej pracy pedagogicznej odniósł sukces.

Wnioski

Należy pamiętać, że podnoszenie jakości, szczególnie jakości pracy szkoły, nie jest działaniem jednorazowym, gdyż wymaga wiele czasu i zaangażowania ludzi odpowiedzialnych za ten proces. Można więc stwierdzić, że poprawa jakości pracy szkoły polega na prowadzeniu systematycznych działań, które prowadzą do rozwoju na poziomie szkoły, zespołu nauczycieli i jednostek (nauczycieli i uczniów) w zakresie określania celów, planowania, kultury i klimatu, kierowania i organizacji, procesów nauczania i uczenia się. Najważniejszym dowodem pracy szkoły jest sukces ucznia, osiągany na miarę jego indywidualnych możliwości. O jakości pracy szkoły decyduje bowiem efekt końcowy jej pracy – uczeń. Należy zatem pamiętać,

aby szkoła dostarczała swoim wychowankom ciekawych i pozytywnych wrażeń, doświadczeń np. poprzez koła zainteresowań, ciekawe imprezy, wycieczki szkolne, a także partnerskie układy z nauczycielami.

Na koniec należy również dodać, że ciągły rozwój placówki edukacyjnej i doskonalenie jakości jej pracy zapewnia nadzór pedagogiczny, który zmierza także do zaspokojenia potrzeb dzieci, rodziców i nauczycieli. Sprawny i skuteczny nadzór pedagogiczny, sprawowany przez dyrektora placówki sprzyja podwyższeniu jakości jej pracy. Dyrektor organizuje wewnętrzne mierzenie jakości pracy takiej placówki, jej rozwoju, co stanowi istotę nadzoru.

Literatura / References

- Banach, Cz. (1995). Cechy osobowościowe nauczycieli. *Nowa Szkoła*, 3, 10.
- Dejnaka, A. (2003). *Zasoby ludzkie. Planowanie i zarządzanie*. Gliwice: Wyd. Helion, 133–134.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wyd. UNESCO.
- Dzierzgowska, I. (2000). *Mierzenie jakości pracy szkoły podstawowej*. Warszawa: Wyd. CODN.
- Dzierzgowska, I., Wlazło, S. (1996). *Mierzenie jakości pracy szkoły*. Radom: Program TERM.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel: Psychologiczna analiza rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 33–34.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kujawiński, J. (1998). *Współdziałanie partnerskie w szkole uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań: Wyd. Eruditus.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Toruń: Wyd. Edytor.
- Łaguna, M., Gałkowska, A. (1994). Umiejętności społeczne i ich znaczenie w pracy nauczyciela. W: A. Gała (red.), *Wybrane zagadnienie z psychologii wychowawczej*. Wrocław: Wydawnictwo św. Antoniego.
- Pawlak, R. (2005). Dylematy polityki edukacyjnej wobec nauczycieli. *Polityka Społeczna*, 10.
- Pines, A.M. (2000). Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Prucha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. T. 2: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. Gdańsk: Wyd. GWP.
- Pyżalski, J. (2010). Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Radwan, Z. (1997). *Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia 3*. Warszawa–Radom: Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli*. Lublin: Wyd. KUL.
- Wawak, T. (2001). Zarządzanie a jakość pracy i życia. W: T. Wawak (red.), *Zmieniające się przedsiębiorstwo w zmieniającej się politycznie Europie*. T. 4. Kraków: Wydawnictwo Informacji Ekonomicznej.
- Włodarski, Z. (1994). Pożądane cechy nauczyciela i związane z nimi interakcje. W: M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski (red.), *Psychologia wychowawcza*. T. 1. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Notka biograficzna o autorze: Dr Elżbieta Buchcic jest zatrudniona jako adiunkt w Zakładzie Zoologii i Dydaktyki Biologii w Instytucie Biologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Biographical note of the author: Elżbieta Buchcic, PhD, is employed as an assistant professor at the Department of Zoology and Biological Didactics in the Institute of Biology at Jan Kochanowski University.

Elżbieta Buchcic
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Biologii, Zakład Zoologii i Dydaktyki Biologii
ul. Świętokrzyska 15, 25-406 Kielce
email: ebuchcic2@wp.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Ilona Żeber-Dzikowska

Potrzeby wychowawcze, socjalne i edukacyjne w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów

Streszczenie

W niniejszym artykule zasygnalizowane zostały potrzeby wychowawcze, socjalne i edukacyjne w rozwijaniu świadomości i kształtowaniu postaw prospołecznych oraz wskazane aspekty oddziaływania na wychowanie, rodzinę i rówieśników. Dopełnieniem artykułu są autorskie opracowania innowacyjnych propozycji rozwiązań wdrażanych projektów badawczo-edukacyjnych na temat: dobroczynności, instytucji charytatywnych, wolontariatu w świadomości młodych ludzi – dzieci i młodzieży, oraz problemów społecznych XXI wieku.

Słowa kluczowe: dobroczynność; instytucje charytatywne; problemy społeczne; projekty badawczo-edukacyjne; potrzeby socjalne; świadomość

The need for educational and social upbringing in developing pupils' awareness and shaping their pro-social attitudes

Abstract

In the article the upbringing, social, and educational needs were discussed as part of developing the pupil's awareness, as well as shaping the pro-social attitudes. The influence of such needs on education, family and peers was also mentioned. Additionally, also included are the author's innovative proposals of the solutions introduced in the educational research projects dealing with the awareness of young people of problems like charity, charity institutions, voluntary work, as well as the basic social problems of the 21st century.

Key words: charity; charity institutions; social problems; research and educational projects; social needs; awareness

Wstęp

Mając na uwadze edukację prospołeczną dzieci i młodzieży w społeczności lokalnej oraz prowadzenie/wdrażanie dydaktyki prospołecznej z podopiecznymi, powinniśmy zwrócić uwagę na altruizm. Uzmysłowanie uczniom, a zarazem pogłębienie przez nich wiedzy z tego zakresu jest niezbędne między innymi na lekcjach języka

polskiego, przyrody, biologii, geografii, religii oraz na lekcjach wychowawczych. Zasadne jest rozwijanie świadomości w zakresie altruizmu jako troski o innych ludzi.

Zachowania ukierunkowane na realizację celów pozaosobistych to takie, których podmiot zabiega przede wszystkim o dobro innych ludzi lub pragnie uchronić ich przed tym, co mogłoby dobru temu szkodzić. Zachowania takie noszą nazwę zachowań prospołecznych, przybierających bądź to charakter zachowań allocentrycznych, bądź socjocentrycznych. Pierwsze podporządkowane są interesom konkretnych osób, a drugie interesom określonych grup społecznych, instytucji, organizacji, stowarzyszeń.

Formy zachowań prospołecznych

Jedną z form zachowań prospołecznych, zwłaszcza tych o charakterze allocentrycznym, są zachowania (czyny) altruistyczne. Zalicza się do nich nade wszystko bezinteresowne zachowania na rzecz innych ludzi. Tak więc jednostka postępująca altruistycznie nie oczekuje w zasadzie żadnej gratyfikacji, w tym zwłaszcza wynagrodzenia zewnętrznego, tj. w postaci choćby tylko drobnego lub symbolicznego wsparcia materialnego, a nawet – jak twierdzą niektórzy – uznania społecznego czy wsparcia moralnego.

Obecnie altruizm rozumie się jako: postawę całkowicie bezinteresownej troski o dobro innych ludzi, a w przypadku kolizji dobra własnego i cudzego – jako tendencję, skłonność do realizacji tego ostatniego; jest to postawa przeciwstawna egoizmowi.

Słowo altruizm (łac. *alter* – inny, drugi), użyte po raz pierwszy w połowie XIX w. przez Augusta Comte'a, nie jest pojęciem jednoznacznym. Na ogół jednak rozumie się przez nie bezinteresowną troskę o dobro innych. W tym znaczeniu jest ono nade wszystko nakazem miłości bliźniego kosztem zwykle własnych wyrzeczeń, a więc z narażeniem się na bezpowrotną stratę i ponoszeniem nawet bardzo przykrych dla siebie konsekwencji, jednak bez oczekiwania, ani żądania czegoś w zamian lub nagrody. Rozumiany w ten sposób altruizm wydaje się nieco wyidealizowany, tylko nieliczni bowiem przejawiają znamiona altruizmu w takim jego wymiarze.

Niesienie innym pomocy lub wsparcia możliwe jest w wielu sferach przeróżnych świadczeń, m.in. w sferze materialnej, łącznie z różnymi czynnościami usługowymi, jak naprawa urządzeń technicznych, opiekowanie się dziećmi, robienie zakupów; w sferze cielesnej, odnoszącej się do zaspokajania głodu i pragnienia, udzielania pomocy w czasie choroby lub nagłego wypadku; w sferze informacyjnej, związanej z przekazywaniem ważnych życiowo wiadomości; w sferze moralnej, dotyczącej obrony jednostki przed naruszeniem przynależnych jej praw; w sferze motywacyjnej, czyli w podtrzymywaniu na duchu i dodawaniu otuchy; w sferze emocjonalnej, tj. okazywaniu swej serdeczności, współczucia, przyjaźni.

Altruizm może przejawiać się nie tylko w niesieniu innym wymiernej pomocy, np. pod względem materialnym i zdrowotnym, lecz także we wsparciu psychologicznym i moralnym. Oznacza to, że altruistą bywa nie tylko ten, kto ma do zaoferowania

komuś coś wymiernego, jak pieniądze lub oddanie się mu kosztem utraty własnej energii, zdrowia i czasu, lecz również ten, kto nie szczędzi innym swej serdeczności, uczuć przyjaźni i wyrozumiałości; przynosi mu pociechę i ukojenie; jest siewcą pogody ducha i źródłem wiary w godność człowieka; interesuje się sprawami innych ludzi i jest gotów ich wysłuchać.

Obecnie przez altruizm rozumie się zazwyczaj wyświadczenie komuś pewnej przysługi w sposób w miarę świadomy, bezinteresowny i dobrowolny. W takim rozumieniu altruizm to nade wszystko:

- 1) Niesienie innym pomocy lub wsparcia w wielu przeróżnych sferach świadczeń, m.in. w sferze materialnej, łącznie z różnymi czynnościami usługowymi, jak naprawa urządzeń technicznych, opiekowanie się dziećmi, robienie zakupów; w sferze cielesnej, odnoszącej się do zaspokajania głodu i pragnienia, udzielania pomocy w czasie choroby lub nagłym wypadku; w sferze informacyjnej, związanej z przekazywaniem ważnych życiowo wiadomości; w sferze moralnej, dotyczącej obrony jednostki przed naruszeniem przynależnych jej praw; w sferze motywacyjnej, czyli w podtrzymywaniu na duchu i dodawaniu otuchy; w sferze emocjonalnej, tj. okazywaniu swej serdeczności, współczucia, przyjaźni.
- 2) Uświadomienie sobie potrzeby okazywania innym swej troski, tzn. postępowanie altruisty wynika zazwyczaj z rozważnego namysłu w sprawie czynienia dobra drugiemu człowiekowi, co dokonuje się zazwyczaj w poczuciu pełnej możliwości odpowiedzialności za osobę wspomaganą czy wspieraną.
- 3) Całkowicie lub częściowo bezinteresowne świadczenia na rzecz innych, tzn. motywowane bądź egocentryczne, czyli zorientowane głównie na osobę wspomaganą, bądź endocentryczne, tj. związane z oczekiwaniami wewnętrznych nagród, jak zadowolenie z siebie, lub wewnętrznych kar, np. w postaci poczucia winy i wstydu. Oznacza to, że niektórzy uważają altruizm za całkowicie bezinteresowną troskę na rzecz swych bliźnich; inni natomiast nie wiążą pełnej bezinteresowności z altruizmem, wypowiadają się na jej temat z wyraźnym niedowierzaniem.
- 4) Dobrowolne wyświadczenie innym przysługi, tj. pozbawione wszelkiego przymusu lub nie wynikające z pełnienia obowiązków służbowych czy zawodowych. W takiej sytuacji bywają niejednokrotnie osoby wykonujące zawód lekarza, pielęgniarki, nauczyciela, osoby duchownej, asystenta socjalnego lub kelnera, albo też znajdujące się w warunkach służby wojskowej i odbywanej kary więziennej.

Ponadto realnym odniesieniem altruizmu może być jedynie bliżej znany nam człowiek, a nie człowiek bezimienny lub jakaś społeczność, grupa czy zespół, rozumiane abstrakcyjnie. Altruizm nie jest także pozbawiony swoiście rozumianej miłości własnej, przejawiającej się w samoakceptacji jednostki i jej radości bycia ze sobą.

Nic zatem dziwnego, iż w życiu codziennym bardzo rzadko mamy do czynienia z altruizmem jako całkowicie bezinteresowną troską o dobro drugiego człowieka, czyli świadomą rezygnacją z jakichkolwiek korzyści osobistych. Najczęściej człowiek zabiega o interes cudzy przy jednoczesnym zapewnieniu sobie choćby nieznacznego pożytku osobistego. Ma zresztą do tego prawo, ponieważ, jak podkreśla o. Józef M. Bocheński, „jego obowiązki wobec innych opierają się ostatecznie

na obowiązkach samego siebie. Spełnienie tych obowiązków nie jest więc nie tylko niczym złym, ale przeciwnie, podstawowym obowiązkiem moralnym” (Bocheński, 1992). Myśl tę oddaje dobrze chrześcijańskie przykazanie miłości bliźniego, postulujące miłowanie innych na wzór miłowania siebie samego.

Altruizm wykazuje charakter uniwersalny, wyrażający się w trosce o dobro każdego człowieka, bez względu na jego pochodzenie społeczne, kolor skóry, przynależność narodową, kulturową czy partyjną i wyznawaną religię lub światopogląd.

Można wyróżnić kilka typów altruizmu, może więc on przybierać różnorodną postać. Znanych jest co najmniej kilka klasyfikacji jego odmian (typów). W jednej z nich wyróżnia się trzy typy altruizmu. Podstawę wyodrębnienia ich stanowi rodzaj motywacji, skłaniającej do świadczeń na rzecz innych ludzi. W ten sposób wyróżnia się altruizm oparty bądź to na motywacji egocentrycznej, empatycznej lub normatywnej.

Altruizm o przewadze motywacji egocentrycznej jest typowy dla kogoś, kto za wyświadczanie innym pewnych przysług oczekuje zadośćuczynienia albo też zabiega o czyjeś dobro głównie z bojaźni przed przykrymi konsekwencjami w razie odmówienia swej pomocy osobom znajdującym się w potrzebie.

Altruizm oparty na motywacji empatycznej jest przede wszystkim wynikiem wczuwania się w potrzeby drugiego człowieka i doznawania dla niego współczucia, a także pragnienia niesienia mu ulgi w cierpieniu. W przypadku takim altruista pomaga komuś pod naciskiem emocji, jakie przeżywa wskutek swej wrażliwości empatycznej.

Natomiast altruizm o przewadze motywacji normatywnej, uważany za najbardziej społecznie i moralnie pożądanym, wynika z poczucia powinności moralnej jednostki, przekonanej o słuszności bezinteresownego przychodzenia innym z pomocą i solidaryzowania się z nimi w trudnych sytuacjach.

Innej klasyfikacji altruizmu dokonał Jerzy Karyłowski (1982) na podstawie przeciwstawnych sobie mechanizmów motywacyjnych, będących źródłem postępowania altruistycznego. Nazwał je mechanizmami endocentrycznymi i egzocentrycznymi. W ten sposób wyodrębnił dwa typy altruizmu: jeden oparty na endocentrycznych mechanizmach motywacyjnych zachowań altruistycznych, a drugi – na egzocentrycznych mechanizmach tego rodzaju.

Zachowanie altruistyczne typu endocentrycznego wypływa z oczekiwania (antycypacji) wewnętrznych nagród (np. w postaci akceptacji i zadowolenia z siebie, podtrzymywania dobrego mniemania o sobie lub poczucia dumy z siebie) albo wewnętrznych kar (np. w postaci odczuwania winy i wstydu lub zaniżonej samooceny). Tak więc służy ono bądź umocnieniu poczucia własnej wartości, bądź pozbyciu się przykrego uczucia niezadowolenia z siebie. Stanowi zatem istotny czynnik dowartościowujący osobę podejmującą bezinteresowne działanie na rzecz innych. Osoba taka kieruje się m.in. motywami: „nie miał(a)bym spokoju, gdybym tego nie uczyniła”, „nie wolno mi tego robić, tak każe mi moje sumienie” lub „będę miał(a) satysfakcję, jeśli mu (jej) pomogę”. Zachowaniu takiemu towarzyszy zatem koncentracja nie

tylę na partnerze (osobie wspomaganey), ile na samym sobie (podmiocie zachowania altruistycznego).

Zachowanie altruistyczne motywowane egzocentrycznie nastawione jest głównie na niesienie pomocy innym, i to niezależnie od tego, czy przyczyni się ono do zwiększenia poczucia własnej wartości u osoby pomagającej lub uniknięcia przez nią niezadowolenia z siebie. Poprawa ta ma dla osoby świadczącej innym swoje usługi immanentną wartość gratyfikacyjną, czyli jest niejako najwyższym zadośćuczynieniem rzeczywistych jej pragnień i dążeń. Kieruje się ona przy tym takimi motywami, jak: „będzie mu (jej) miło, kiedy przekona się, że ktoś o nim (niej) pamięta”, „trzeba mu (jej) pomóc, bo jest taki(a) nieszczęśliwy(a)” lub „zdaję sobie sprawę, ile może to dla niego (niej) znaczyć”. Nierzadko postępuje w ten sposób dzięki swej wrażliwości percepcyjnej na potrzeby innych ludzi, w tym także zdolności wyobrażania sobie korzyści, jakie może odnieść partner z wyświadczania mu pomocy.

Zarysowane tu typy altruizmu nie wyczerpują bynajmniej wszystkich ich odmian. Żaden jednak z możliwych typów altruizmu nie występuje nigdy w swej czystej postaci. Każde postępowanie altruistyczne jest bowiem zawsze kierowane różnymi motywami. O tym, do jakiego typu altruizmu zalicza się dane postępowanie, decyduje przewaga sterujących nim motywów. Toteż zakwalifikowanie konkretnego zachowania altruistycznego do określonego typu nie jest przedsięwzięciem łatwym. Utrudnia je także i to, iż osoba służąca innym pomocą często sama nie zdaje sobie sprawy z rzeczywistej motywacji swego postępowania na rzecz innych.

Warto postawić pytanie związane z genezą zachowań prospołecznych: dlaczego ludzie pomagają?

Analizując to zagadnienie w aspekcie socjologii w oparciu o instynkty i geny daje się zauważyć, że istnieje tendencja do przekazywania z pokolenia na pokolenie tych genów, które pomagają nam przeżyć i wydać na świat potomstwo.

Dwóch biologów zajmujących się tymi zagadnieniami: E.O. Wilson (1988) i Richard Dawkins (2003), podjęło próbę ich przeniesienia na dziedzinę zachowań społecznych. Usiłują oni wyjaśnić takie zjawiska, jak agresja i altruizm. Stworzone przez nich podejście nosi miano socjologii i opiera się na dwóch podstawowych założeniach. Pierwsze mówi, że wiele społecznych zachowań ma swoje korzenie w wyposażeniu genetycznym, co oznacza, że ludzie posiadający określone geny będą bardziej skłonni do przejawiania takich właśnie zachowań. Drugie zaś głosi, że w toku ewolucji niektóre z tych zachowań były bardziej utrwalane niż inne i że stanowią one nieodłączną część naszego genetycznego dziedzictwa.

Część zwolenników socjologii usiłuje wyjaśnić mechanizm prospołecznych zachowań, używając pojęcia doboru krewniaczego. Zgodnie z tym pojęciem człowiek może zwiększyć prawdopodobieństwo przekazania swoich genów następnym pokoleniom nie tylko przez posiadanie dzieci, lecz także dzięki przeżyciu spokrewnionych z nim osób. Dlatego dokładamy starań, aby nic złego nie spotkało naszych krewnych. Ponieważ dzielimy z nimi część posiadanych genów, to im bardziej jesteśmy pewni ich przeżycia, tym są większe szanse, że nasze geny ujawnią się

w przyszłych pokoleniach. Dlatego prawo naturalnej selekcji pozostaje w zgodzie z altruistycznymi działaniami, jeśli obejmują one naszych krewnych.

Taki sposób wyjaśniania zachowań prospołecznych nie tłumaczy jednak, dlaczego czasami udzielają sobie pomocy zupełnie obcy ludzie, nie mający żadnych podstaw, aby przypuszczać, że dzielą te same geny. Entuzjaści socjobiologii wskazują na normę wzajemności, jako inną przyczynę zachowań prospołecznych wyjaśniającą, dlaczego pomoc jest udzielana także ludziom, z którymi nie łączą nas żadne genetyczne więzy. Zgodnie z tą normą ludzie pomagają innym, ponieważ spodziewają się w przyszłości rewanżu z ich strony. Zwolennicy tej koncepcji uzasadniają ją odwołując się do faktów z historii ludzkiego gatunku. Stwierdzają, że w toku swego rozwoju człowiek nauczył się, iż łatwiej jest przetrwać współpracując ze sobą, niż zamykając się przed innymi w swej własnej jaskini. Innymi słowy, całkowity egoizm nie popłaca. Oczywiście jeśli człowiek wykazywałby zbytnią gotowość do pomocy innym, mógłby zostać przez nich wykorzystany i nigdy nie spotkać się z wdzięcznością. Większe szanse przeżycia mieli ci, którzy doszli ze swymi sąsiadami do porozumienia w kwestii zasad rewanżu, brzmiącego mniej więcej tak: „Pomogę ci teraz, ale pod warunkiem, że ty oddasz mi podobną przysługę, kiedy ja będę potrzebował pomocy”. Ponieważ norma wzajemności nabrała znaczenia dla przetrwania człowieka, została uwarunkowana genetycznie. Podsumowując, przedstawiciele socjobiologii uznają, że na zachowania prospołeczne decydujący wpływ wywierają dwa czynniki: selekcja rodowa i normy wzajemności.

Rozważając aspekty dotyczące wymiany społecznej, czyli zyski i koszty związane z pomaganiem, można stwierdzić, że teoria ta określa, iż podstawową właściwością człowieka jest troska o własny interes. Podobnie jak na rynku ekonomicznym, gdzie ludzie starają się zmaksymalizować stosunek finansowych wpływów do wydatków, tak również w społecznych relacjach usiłują zmaksymalizować stosunek społecznych zysków do kosztów. Ślady po zyskach i kosztach wiążące się z relacjami międzyludzkimi przechowujemy na ukrytym poziomie świadomości. Koszty i zyski mogą być zarówno natury psychologicznej, jak i rzeczowej (zob. tab. 1).

Zwolennicy teorii wymiany społecznej uważają, że wartość nagradzającą zachowań społecznych można tłumaczyć w trojaki sposób.

Po pierwsze, należy wziąć pod uwagę normę wzajemności, zgodnie z którą powinniśmy postępować tak, jak inni postępują wobec nas. Pomaganie komuś to inwestycja w przyszłość, gwarancja, że któregoś dnia, gdy będziesz potrzebował pomocy, ktoś inny ci jej udzieli.

Po drugie, przyjdzie komuś z pomocą łagodzi dyskomfort związany z przyglądaniem się cudzemu nieszczęściu i z tego powodu ma znaczenie nagradzające. Istnieją dowody na to, że widok cudzego cierpienia wywołuje niepokój i napięcie. Przynajmniej po części człowiek pomaga, aby pozbyć się tych nieprzyjemnych stanów.

W końcu, pomaganie jest nagradzające, gdyż pozwala jednostce zdobyć uznanie i gratyfikację przy stosunkowo niskich kosztach. Podejmując decyzję o pomocy, człowiek kalkuluje ewentualne wiążące się z tym straty i zyski. Jego chęć udzielenia

pomocy zmniejsza się w przypadku wysokich kosztów, na przykład gdy rezultatem działania na rzecz innych jest ból lub zażenowanie. Wzrasta natomiast w przypadku wysokich zysków, na przykład gdy efektem udzielenia pomocy są pochwały ze strony otoczenia lub świadomość skuteczności własnego działania.

Tab. 1. Koszty i zyski z uwzględnieniem kryterium psychologicznego i materialnego

	Udzielenie pomocy	Nieudzielenie pomocy
Koszty	<p>Krótkotrwała strata czasu (np. spóźnienie na spotkanie)</p> <p>Długotrwała strata czasu (np. konieczność stawienia się do sądu)</p> <p>Bezpośrednie zagrożenie dla własnego zdrowia i życia (np. interwencja w przypadku napadu)</p> <p>Prawna odpowiedzialność w przypadku, gdy spowodujemy pogorszenie stanu ranego</p> <p>Osoba, której udzieliliśmy pomocy, staje się zależna od nas</p> <p>Odroczone zagrożenie dla własnego zdrowia i życia (np. szukanie zemsty przez napastnika, któremu pokrzyżowaliśmy plany)</p>	<p>Obniżenie samooceny</p> <p>Dezaprobatę ze strony pozostałych świadków, którzy pośpieszyli z pomocą</p> <p>Prawna odpowiedzialność (w niektórych stanach obywatele nie udzielając pierwszej pomocy ryzykują proces sądowy)</p>
Zyski	<p>Poprawa samooceny</p> <p>Uznanie ze strony pozostałych świadków</p> <p>Uniknięcie prawnej odpowiedzialności za nieudzielenie pomocy</p> <p>Umacnianie zachowań prospołecznych</p> <p>Nagroda pieniężna wypłacana w niektórych miastach</p> <p>Czasami rozgłos i sława</p> <p>Niekiedy postawienie przestępców przed sądem</p>	<p>Uniknięcie krótkotrwałej straty czasu</p> <p>Uniknięcie długotrwałej straty czasu</p> <p>Uniknięcie bezpośredniego zagrożenia dla własnego życia i zdrowia</p> <p>Uniknięcie odroczonego zagrożenia dla własnego życia i zdrowia</p> <p>Uniknięcie dalszej zależności ofiary od naszej osoby</p> <p>Uniknięcie odpowiedzialności prawnej za przyczynienie się do pogorszenia stanu zdrowia rannej osoby</p>

Źródło: opracowanie własne

Teoria wymiany społecznej podważa rozumienie zachowania prospołecznego, jako wyrazu altruizmu, czyli dążenia do zapewnienia pomocy drugiej osobie z pominięciem własnego interesu. Zgodnie z tą teorią tak rozumiany altruizm nie istnieje. Ludzie pomagają sobie wtedy, gdy leży to w ich interesie, i nigdy w przypadku przewagi ewentualnych kosztów nad zyskami.

Warto podkreślić, jak bardzo ważna jest w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów empatia i altruizm – pomoc bezinteresowna.

Odwrotnie ma się rzecz z hipotezą empatii – altruizmu, która zachowania pomocne traktuje jako akty czysto altruistyczne, motywowane empatią i współczuciem. Dopóki doświadczamy empatii wobec osoby potrzebującej pomocy, czyli doświadczamy części jej bólu i cierpienia, dopóty będziemy pomagać, nie bacząc, czy leży to w naszym interesie czy też nie.

Kiedy czujemy empatię do drugiej osoby, to pomagamy, aby ulżyć jej cierpieniu, i nie zważamy przy tym na własny interes; można to uznać za prawdziwie altruistyczne działanie. W przypadku, gdy nie odczuwamy empatii, pomagamy, mając na uwadze wyłącznie troskę o swoje dobro – czyli dlatego, że spodziewane zyski przewyższają straty.

Zasadne jest również zwrócenie uwagi na indywidualne przesłanki zachowań prospołecznych.

Zachowanie prospołeczne jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Zarówno osobowościowe, jak i sytuacyjne zmienne mogą zahamować lub nasilić tendencję do niesienia pomocy. Do grupy zmiennych indywidualnych zaliczamy osobowość altruistyczną. Obdarzeni nią ludzie wykazują większą gotowość do przychodzenia z pomocą innym. Można sprzyjać rozwojowi takiego typu osobowości u dzieci przez nagradzanie, gdy okazują innym pomoc i wskazywanie na przykłady zachowań pomocnych, które mogłyby stanowić dla nich wzór do naśladowania. Należy jednak ostrożnie dawkować nagrody, gdyż mogą one stłumić wewnętrzną motywację dziecka do pomagania, wywołując tzw. efekt nadmiernego uzasadnienia. Innym ważnym czynnikiem jest płeć. Chociaż kobiety i mężczyźni nie różnią się pod względem stopnia altruizmu, to jednak preferują inne formy pomagania. Mężczyźni są bardziej skłonni pomagać w sposób heroiczny i rycerski, kobiety wybierają formy pomocy wymagające długotrwałych poświęceń i wyrzeczeń.

Na pomaganie wpływa także nasz nastrój. Zdumiewający jest fakt, że zarówno dobry, jak i zły nastrój bardziej sprzyja naszej gotowości do zachowań altruistycznych, niż stan obojętności. Z wielu powodów dobre samopoczucie zwiększa prawdopodobieństwo, iż pospieszymy komuś z pomocą. Sprawia ono, że dostrzegamy dobre strony innych osób i jesteśmy bardziej pozytywnie do nich nastawieni. Złe samopoczucie, zgodnie z hipotezą redukcji negatywnego stanu emocjonalnego, skłania nas do szukania sposobów pokonania własnej chandry, na przykład przez udzielenie pomocy drugiemu człowiekowi.

Do społecznych uwarunkowań zachowań prospołecznych należy typ środowiska, a dokładnie – czy jest to środowisko miejskie czy wiejskie. Stwierdzono, że na wsi szanse na uzyskanie pomocy są znacznie większe niż w mieście. Wyjaśnia to między innymi hipoteza przeładowania urbanistycznego, zgodnie z którą mieszkańcy miasta poddawani są różnego rodzaju stymulacji, stąd też – aby uniknąć nadmiaru bodźców – zamykają się w sobie. Pojęcie efektu widza wskazuje na liczbę obserwatorów, jako czynnik determinujący udzielanie pomocy. Im mniej widzów, tym lepiej. Do podjęcia decyzji o przyjsciu z pomocą konieczne jest spełnienie pięciu warunków: potencjalny wybawca musi zauważyć zdarzenie; zinterpretować je, jako nagły wypadek (w tym momencie może pojawić się zjawisko skumulowanej ignorancji, polegające na tym, że świadkowie obserwując wzajemnie swoją obojętność wnioskuje, że sytuacja nie wymaga interwencji, jest to przykład informacyjnego wpływu społecznego); zaakceptować swoją odpowiedzialność za dalszy rozwój sytuacji (może w tym momencie zaistnieć zjawisko rozproszenia odpowiedzialności; wiedzieć, jak pomóc; zrealizować zamierzoną pomoc. Poza tym do społecznych

uwarunkowań działań pomocnych zaliczamy również cechy ofiary. Bardziej skłonni jesteśmy pomagać osobom podobnym do nas.

Pomaganie może przynieść zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki osobie, która pomoc otrzymuje. Ważne jest, aby oferta pomocy nie stanowiła zagrożenia dla czyjejś samooceny (Łobocki, 1998; Aronson, Wilson, Akert, 1997; Aronson, 2004; Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku; Wilson, 1988).

Podsumowanie

W niniejszym artykule zasygnalizowane zostały potrzeby wychowawcze, socjalne, edukacyjne w rozwijaniu świadomości i w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów oraz wskazane zostały aspekty oddziaływania na wychowanie, rodzinę i rówieśników. Dopełnieniem artykułu są ukazane poniżej autorskie opracowania innowacyjnych propozycji rozwiązań wdrażanych projektów badawczo-edukacyjnych na temat: dobroczynności, instytucji charytatywnych, wolontariatu w świadomości młodych ludzi – dzieci i młodzieży, oraz problemów społecznych XXI wieku.

Przykładowe propozycje rozwiązań – projekty badawczo-edukacyjne w rozwijaniu świadomości w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów

PROJEKT EDUKACYJNY DLA GIMNAZJUM

Linia badawczo-edukacyjna

1. TEMAT PROJEKTU: Charytatywność, dobroczynność, bieda

2. CELE OGÓLNE:

Uświadomienie jaki jest wpływ dobroczynności na życie ludzi, poznanie biedy, bezdomności, uwrażliwienie ucznia na problemy związane z ubóstwem i biedą

3. CELE SZCZEGÓŁOWE:

Uczeń zna, wie, rozumie, potrafi:

A – Zapamiętywanie

- Definiuje pojęcie charytatywność i dobroczynność
- Wymienia sposoby pomocy ludziom biednym, potrzebującym

B – Rozumienie

- Wyjaśnia na czym polega dobroczynność
- Rozróżnia skutki bezrobocia i biedy

C – Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych

- Określa jakie znaczenie ma charytatywność i dobroczynność w życiu człowieka

D – Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

- Przewiduje skutki braku dobroczynności i charytatywności dla ludzi potrzebujących
- Proponuje sposoby zapobiegania szerzeniu się bezdomności i biedy

Postawy

- Kształtowanie poglądów społecznych
- Chęć pomocy innym

4. ROZMIAR PROJEKTU:

- **Czas trwania:** 10 miesięcy
- **Rodzaj i zasięg projektu:**
 - projekt badawczy
 - obejmuje społeczność szkolna i lokalną

5. FORMA PRACY:

- Grupowa

6. TREŚCI PROJEKTU:

- dobroczynność, charytatywność
- bieda, bezdomność
- pomoc osobom potrzebującym
- sposoby zapobiegania biedzie

7. KONTRAKT GRUPOWY:

Temat projektu: Charytatywność, dobroczynność, bieda

Zadania dla poszczególnych zespołów:

Podziału zadań dokonują uczniowie wspólnie z nauczycielami

Źródła informacji:

Literatura, czasopisma, Internet, doświadczenia własne oraz obserwacje w środowisku szkolnym i lokalnym

Terminy konsultacji: co tydzień

Czas i sposób prezentacji:

Prezentacja odbędzie się w forum poszczególnych klas jak również szkoły w trakcie odbywania się zajęć dodatkowych. Czas prezentacji około 2 godzin. Członkowie każdej grupy będą prezentować wyniki swojej pracy wzbogacając wypowiedzi przygotowanymi schematami, diagramami, planszami. Uczniowie będą również udzielać odpowiedzi na pytania zaproszonych gości

Kryteria oceny projektu:

- Umiejętność współpracy i komunikacji w grupie
- Trafność i ilość zgromadzonych materiałów
- Zaangażowanie w pozyskiwanie i opracowanie materiałów teoretycznych
- Estetyka wykonanych prac
- Segregacja i przetwarzanie zebranych informacji
- Możliwość zastosowania projektu w praktyce
- Stopień zainteresowania publiczności projektem

Oceny będą dokonywać:

- Nauczyciele nadzorujący
- Uczniowie
- Zaproszeni goście

8. SZCZEGÓŁOWE ZADANIA. HARMONOGRAM DZIAŁAŃ I FORMA PREZENTACJI:

GRUPA I

- Wyjaśnienie pojęcia dobroczynność.
- Podaj przyczyny biedy.
- Zaproponuj sposoby zapobiegania szerzeniu się bezrobocia – głównej przyczyny biedy.
- Prezentacja zdjęć przedstawiających biedę.
- Prezentacja schematu przedstawiającego różne odmiany dobroczynności.
- Prezentacja odbędzie się w forum poszczególnych klas, jak również szkoły w trakcie odbywania się zajęć dodatkowych. Czas prezentacji około 2 godzin.
- Liderzy poszczególnych grup zdefiniują czym jest dobroczynność.

GRUPA II

- Wyjaśnij pojęcie charytatywność.
- Zaproponuj sposoby pomocy ludziom biednym i bezdomnym.
- Zbieranie informacji z różnych dostępnych źródeł na temat charytatywności (literatura, Internet).
- Prezentacja schematu przedstawiającego sytuację bezrobocia – głównej przyczyny biedy.
- Wymień najważniejsze skutki bezrobocia.
- Liderzy zdefiniują co to są rodziny niepełne oraz przedstawią zgromadzone informacje na ten temat.

9. KARTY PRACY

KARTA PRACY

Grupa I

1. Wyjaśnij pojęcie: dobroczynność.

- Dobroczynność – zdobywanie umiejętności dzielenia się dobrem duchowym i materialnym z drugim człowiekiem.
- Dobroczynność, pomaganie innym, najczęściej niesienie pomocy ubogim.
- Dobroczynność nie polega na dawaniu kości psu. Dobroczynność to kość dzielona z psem wówczas, gdy jesteś równie głodny jak on.

2. Podaj, jakie są przyczyny biedy:

- wysoki stopień bezrobocia,
- klęski żywiołowe,
- wojny lub przypadki losowe,
- brak zaradności,
- brak odpowiedniego wykształcenia,
- patologia,
- popadanie w nałogi, które rujnują życie.

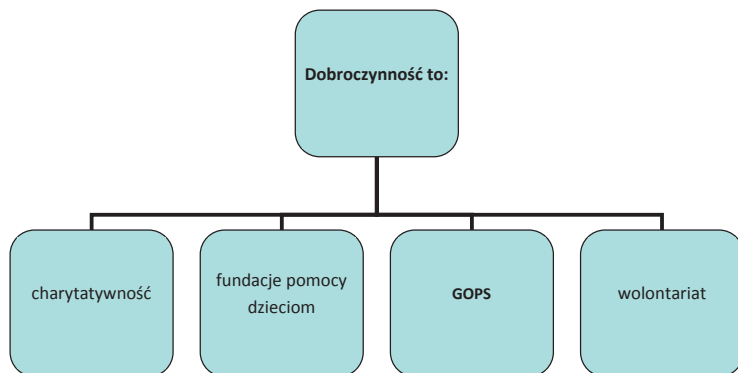
3. Przedstaw sposoby zapobiegania bezrobociu – głównej przyczyny biedy:

- Zapobieganie bezrobociu poprzez szkolenie absolwentów wyższych uczelni i szkół średnich oraz praca w zakładach pracy (zanim nastąpią zwolnienia) z pracownikami zagrożonymi bezrobociem.
- Tworzenie nowych miejsc pracy poprzez wykorzystanie popytu w niszowych sektorach gospodarki.
- Zwalczanie patologii, jaką jest tak zwane bezrobocie długoterminowe (*long term unemployment*). Problem ten jest nierozwiązany w Polsce, zaś w UE stanowi znaczną część budżetu przeznaczanego na zwalczanie ujemnych skutków bezrobocia.

4. Przedstaw zdjęcia biedy.



5. Przedstaw diagram różnych przejawów dobroczynności.



KARTA PRACY

Grupa I

(przykładowe rozwiązania)

1. Wyjaśnij pojęcie: charytatywność.

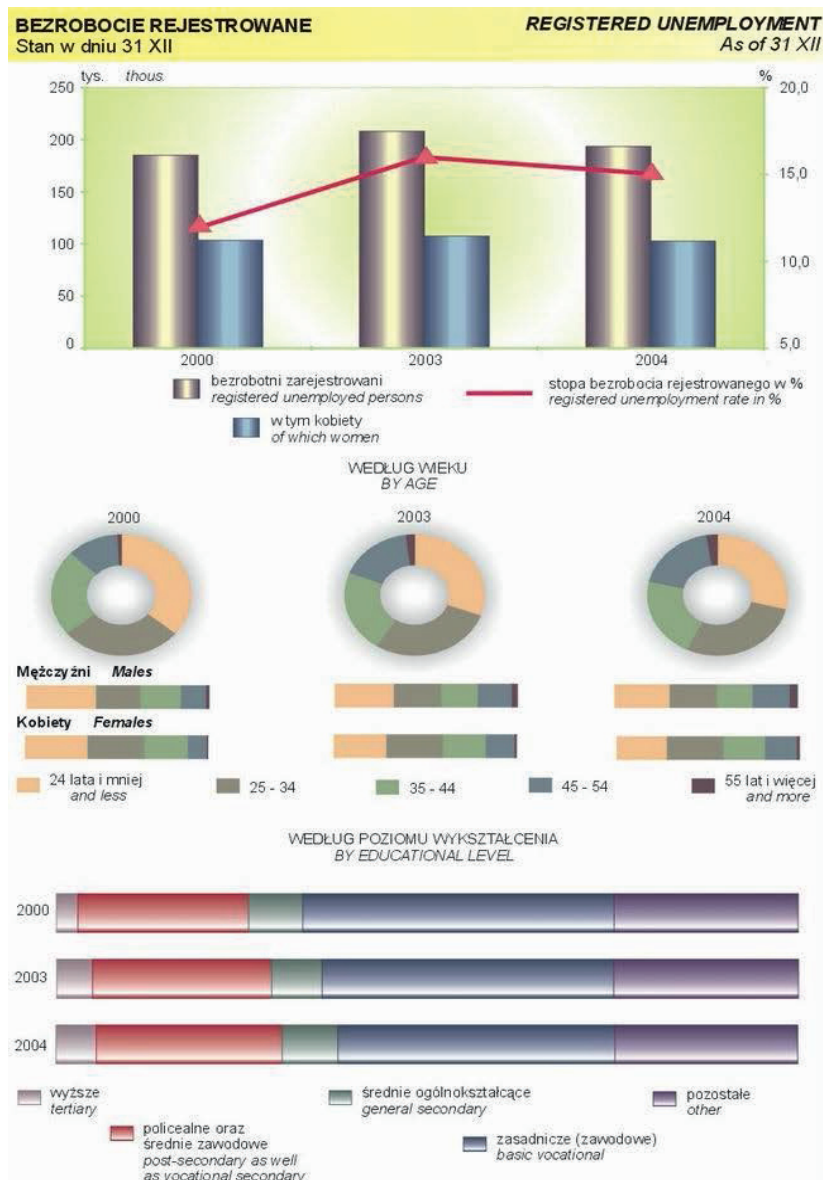
Charytatywność – w ścisłym ujęciu jest to nurt chrześcijańskiej filantropii religijnej. Nazwa wywodzi się od łacińskiego słowa *charitativus*, oznaczającego miłosierdzie chrześcijańskie wobec ubogich. Choć w potocznym użyciu „charytatywność”

i „filantropia” bywają traktowane zamiennie, oba terminy różnią się w istotny sposób. Źródłem charytatywności jest nakaz religijny, zaś filantropia czerpie inspirację ze świeckiej idei humanitaryzmu.

2. Zaproponuj sposoby pomocy ludziom biednym:

- darmowe wydawanie posiłków,
- zasiłki socjalne,
- sfinansowanie nauki i podręczników dzieciom najbiedniejszym,
- tworzenie ośrodków mieszkalnych dla najuboższych.

3. Zaprezentuj schemat przedstawiający sytuację bezrobocia



4. Wymień najważniejsze skutki bezrobocia

- Dewastacja i destabilizacja rynku pracy.
- Zmniejszenie wpływów budżetowych (zarówno do budżetu centralnego jak i lokalnego).
- Emigracja kadr, zwłaszcza wysokokwalifikowanych.
- Zahamowanie popytu i zubożenie rynku dóbr i usług, oraz ich atrakcyjności, a co za tym idzie zmniejszenie obrotów handlu.
- Zmniejszenie atrakcyjności regionu i zniechęcenie inwestorów.
- Bezrobocie godzi w rodziny i powoduje tworzenie się zjawisk patologii społecznej.

PROJEKT EDUKACYJNY DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Linia badawczo-edukacyjna

1. TEMAT PROJEKTU: Bezrobocie

2. CEL OGÓLNY:

- Uczniowie prawidłowo interpretują pojęcia i zjawiska z nim związane, a także zdają sobie sprawę z konsekwencji, jakie niesie ze sobą bezrobocie.

3. CELE SZCZEGÓŁOWE:

Uczeń zna, wie, rozumie, potrafi:

- wyjaśnić znaczenie pojęć – bezrobocie, rynek pracy, Powiatowy i Wojewódzki Urząd Pracy;
- wymienić rodzaje bezrobocia;
- wymienić pozytywne i negatywne skutki bezrobocia;
- określić wpływ bezrobocia na środowisko naturalne i lokalne.

4. ROZMIAR PROJEKTU

Czas trwania:

Rodzaj i zasięg projektu:

- projekt badawczy,
- obejmuje społeczność szkolną.

5. FORMA PRACY:

- grupowa,
- indywidualna.

6. TREŚCI PROJEKTU:

- definicja bezrobocia,
- pozytywne i negatywne skutki bezrobocia,
- wpływ bezrobocia na środowisko naturalne i lokalne.

7. KONTRAKT GRUPOWY

Temat projektu: Bezrobocie.

Podział zadań dla poszczególnych zespołów:

Podział zadań na 3 zespoły. Każda z grup otrzymuje zagadnienia do przygotowania i karty pracy. Podział zadań w obrębie grupy wykonują sami uczniowie.

Źródło informacji: portfolio, wywiad środowiskowy, Internet, dane z przeprowadzonych obserwacji.

Termin konsultacji: co 2 tygodnie.

Czas i sposób prezentacji:

Prezentacja odbędzie się podczas apelu poświęconego problemom bezrobocia we współczesnym świecie. Czas trwania pokazu: 20 minut. Każda grupa wykonuje pokaz multimedialny z wykorzystaniem portfolio, fotografii, wykresów, tabel.

Kryteria oceny:

- oryginalność projektu i działania,
- umiejętność współpracy w grupie,
- pomysłowość,
- treść projektu,
- estetyka pracy,
- wykorzystanie różnych źródeł informacji,
- systematyczność i rzetelność w realizacji zadań.

8. SZCZEGÓŁOWE ZADANIA, HARMONOGRAM DZIAŁAŃ

Numer zespołu	Zagadnienia szczegółowe	Czas realizacji	Forma realizacji
Grupa I	<ul style="list-style-type: none"> • Wyjaśnienie pojęcia bezrobocie, rynek pracy. • Wskazanie różnic między Powiatowym a Wojewódzkim Urzędem Pracy 	1 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. Wyszukiwanie informacji z różnych źródeł. • Karta pracy. • Analiza tabeli.
Grupa II	<ul style="list-style-type: none"> • Bezrobocie dobrowolne a przymusowe. • Przyczyny bezrobocia. • Bezrobocie jako zjawisko społeczne. • Określ zadania Powiatowego Urzędu Pracy. 	1 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. Wyszukiwanie informacji z różnych źródeł. • Karta pracy. • Mapa mentalna dotycząca przyczyn bezrobocia. • Wykres <i>Bezrobocie w krajach OECD w milionach osób 1950–1995</i>
Grupa III	<ul style="list-style-type: none"> • Pozytywne i negatywne skutki bezrobocia. • Formy walki z bezrobociem. • Województwa zagrożone bezrobociem. 	1 miesiąc	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. Wyszukiwanie informacji z różnych źródeł. • Karta pracy. • Mapa.

KARTA PRACY

Grupa I

1. Wyjaśnij pojęcie: bezrobocie, rynek pracy

.....

.....

2. Jakie są różnice między Powiatowym i Wojewódzkim Urzędem Pracy?

.....

.....

3. Dokonaj analizy tabeli 2.

Tabela 2. Bezrobocie w Polsce w latach 1990–2007

Lata	w mln osób	Stopa bezrobocia %
1990	1,1	6,7
1991	2,2	8,9
1992	2,5	12,9
1993	2,8	14,9
1994	2,8	16,5
1995	2,6	15,2
1996	2,3	14,3
1997	1,8	11,5
1998	1,8	9,8
1999	2,3	12,0
2000	2,7	16,1
2001	3,1	19,4
2002	3,2	20,0
2003	3,2	20,0
2004	3,0	19,0
2005	2,7	17,6
2006	2,3	14,8
2007	1,7	11,4

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS

W następnych latach wskutek wielu czynników (np. emigracji zarobkowej) bezrobocie systematycznie spada:

.....

.....

KARTA PRACY

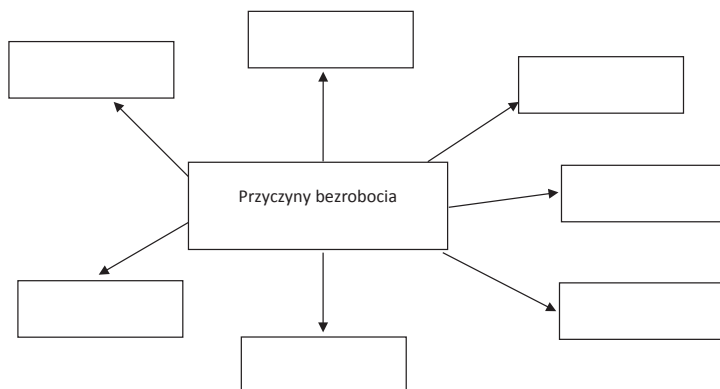
Grupa II

1. Jaka jest różnica między bezrobociem dobrowolnym a przymusowym?

.....

.....

2. Skonstruuuj mapę mentalną z hasłem głównym: przyczyny bezrobocia



3. Zastanów się, jakie zjawiska są charakterystyczne dla bezrobocia. Podaj hasła lub terminy z nim związane:

.....
.....

4. Określ zadania Powiatowego Urzędu Pracy:

.....
.....

KARTA PRACY

Grupa III

1. Wymień pozytywne i negatywne skutki bezrobocia:

Pozytywne	Negatywne

.....
.....

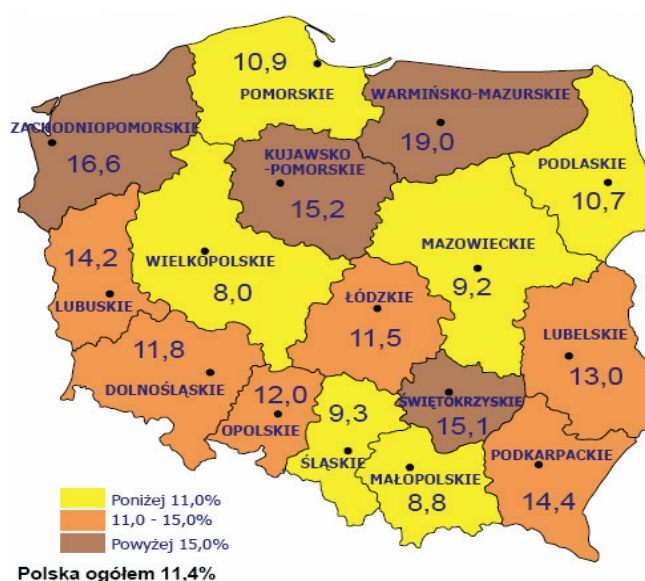
2. Wymień formy walki z bezrobociem w gminie

.....
.....
.....

3. Które z nich uważasz za najbardziej, a które za najmniej skuteczne?

.....
.....
.....

4. Zaznacz na mapie Polski województwa, które są zagrożone największym bezrobociem (dane z przełomu 2011/2012 roku)



PROJEKT EDUKACYJNY DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Linia badawczo-edukacyjna

1. TEMAT PROJEKTU: Miej serce – zostań wolontariuszem.

2. CELE PROJEKTU:

- Uczeń umie wyjaśnić pojęcie „wolontariusz” oraz „organizacja charytatywna”.
- Potrafi wymienić cechy dobrego wolontariusza.
- Wie, czym zajmuje się organizacja charytatywna.
- Umie współpracować w zespole.

3. METODY PRACY:

- rebus
- rozsypanka wyrazowa
- pogadanka
- „burza mózgów”

4. FORMY NAUCZANIA:

- zajęcia edukacyjne w klasie

5. FORMY PRACY:

- indywidualna ucznia
- w grupach (zespołach)

6. ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- kolorowe mazaki
- arkusze papieru

7. TOK PROJEKTU:

- czynności organizacyjne
- wprowadzenie do tematu
- podział klasy na grupy, wybór liderów

8. SZCZEGÓŁOWE ZADANIA, HARMONOGRAM DZIAŁAŃ I FORMA PREZENTACJI

Numer zespołu	Zadania szczegółowe	Forma realizacji	Forma i czas prezentacji
Grupa I	<ul style="list-style-type: none"> • wyjaśnienie pojęcia: wolontariusz, wolontariat 	<ul style="list-style-type: none"> • zbieranie informacji z różnych dostępnych źródeł (literatura, Internet) na temat czym się zajmuje wolontariusz • uczniowie przygotowują plakat, na którym przedstawiają rebus dotyczący pojęcia: wolontariusz • wywiad z osobą, która udziela się jako wolontariusz 	<ul style="list-style-type: none"> • prezentacja odbędzie się w auli szkolnej. Czas trwania 1 godzina • uczniowie prezentują plakat z rebusem • członkowie grupy na podstawie zebranych informacji wyjaśniają pojęcie wolontariusz • przedstawiają jakie są zadania wolontariusza • prezentacja krótkiego wywiadu z wolontariuszem
Grupa II	<ul style="list-style-type: none"> • przedstawienie hasła dotyczącego cech dobrego wolontariusza w postaci rozsypanki wyrazowej 	<ul style="list-style-type: none"> • uczniowie przygotowują na arkuszach papieru rozsypankę wyrazową, po której ułożeniu przedstawiają cechy charakteryzujące dobrego wolontariusza 	<ul style="list-style-type: none"> • prezentacja odbędzie się w auli szkolnej. Czas trwania 1 godzina • uczniowie układają hasło z rozsypanki wyrazowej i prezentują na forum szkoły • omawiają cechy dobrego wolontariusza
Grupa III	<ul style="list-style-type: none"> • wyjaśnienie pojęcia organizacja charytatywna 	<ul style="list-style-type: none"> • zbieranie informacji na temat: co to jest organizacja charytatywna i czym się ona zajmuje, z różnych dostępnych źródeł • przygotowanie planszy, za której pomocą wyjaśniają pojęcie organizacja charytatywna 	<ul style="list-style-type: none"> • prezentacja w auli szkolnej. Czas 1 godzina • prezentacja planszy wyjaśniającej pojęcie organizacja charytatywna • przedstawienie, jakie są zadania organizacji charytatywnej na forum szkoły

KARTA PRACY

Grupa I

1. Rozwiąż rebus.



HASŁO:

KARTA PRACY

Grupa II

1. Ułóż rozsypankę wyrazową w zdanie. Na jej podstawie wymień cechy dobrego wolontariusza.

wolontariuszem,

z

Jestem

dobrego

chcę

innym

serca

pomagać

KARTA PRACY

Grupa III

1. Napisz, co według Ciebie oznacza pojęcie „organizacja charytatywna” i czym się ona zajmuje.

2. Organizacja charytatywna zajmuje się

.....
.....
.....

KARTA EWALUACJI

Oceń swój wkład pracy w projekt edukacyjny. Odpowiedz na pytania.

1. Czy Twój udział w wykonaniu projektu był Twoją decyzją, czy może ktoś zachęcił Cię do udziału w projekcie?

.....
.....
.....

2. Czy tematy zawarte w projekcie były związane z tym, czym się interesujesz?

.....
.....
.....

3. Czy czas przeznaczony na wykonanie projektu był odpowiedni?

.....
.....
.....

4. Czy w projekcie były zagadnienia, które Cię najbardziej zainteresowały lub sprawiały Ci trudności?

.....
.....
.....

5. Czy atmosfera w zespole sprzyjała efektywnej pracy?

.....
.....
.....

6. Czy cele projektu zostały zrealizowane w całości?

.....
.....
.....

7. Czy wprowadził(a)byś jakieś zmiany w wykonaniu projektu?

.....
.....
.....

PROJEKT EDUKACYJNY DLA GIMNAZJUM

Linia badawczo-edukacyjna

1. TEMAT PROJEKTU: Organizacje charytatywne – źródła i wzmocnienie

2. CELE PROJEKTU:

- uczeń potrafi wskazać przyczyny, dla których należy wspierać działalność organizacji charytatywnych,
- potrafi wymienić źródła charytatywności,
- wie, jak można wzmocnić charytatywność,
- umie wymienić niektóre organizacje charytatywne,
- zna pozytywne i negatywne konsekwencje dokonywania wyboru: zostać/nie zostać wolontariuszem,
- umie współpracować w grupie.

3. METODY PRACY:

- plakat
- drzewo decyzyjne
- ankieta

4. FORMY NAUCZANIA:

- zajęcia edukacyjne w klasie
- aula szkolna

5. FORMY PRACY:

- indywidualna ucznia
- w grupach (zespołach)

6. ŚRODKI DYDAKTYCZNE:

- kolorowe mazaki
- arkusze papieru
- karty pracy dla poszczególnych grup
- ankieta (nr 1 i nr 2).

7. TOK PROJEKTU:

- czynności organizacyjne
- wprowadzenie do tematu
- podział klasy na grupy, wybór liderów

8. SZCZEGÓŁOWE ZADANIA, HARMONOGRAM DZIAŁAŃ I FORMA PREZENTACJI

Numer zespołu	Zadania szczegółowe	Forma realizacji	Forma i czas prezentacji
Grupa I	<ul style="list-style-type: none"> • wskazanie przez uczniów znanych im źródeł charytatywności • wyjaśnienie dlaczego należy wspierać działalność organizacji charytatywnych • podają propozycje w jaki sposób można wzmocnić charytatywność 	<ul style="list-style-type: none"> • zbieranie informacji z różnych dostępnych źródeł (literatura, Internet) • uczniowie przygotowują plakat, na którym zestawiają zebrane informacje na temat charytatywności • ankietują innych uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> • prezentacja odbędzie się w auli szkolnej. Czas trwania 1 godzina • członkowie grupy na podstawie zebranych informacji, przeprowadzonych ankiet (ich analizy), prezentują wiadomości na temat źródeł, sposobów wzmocnienia charytatywności na forum szkoły • prezentują plakaty

Grupa II	<ul style="list-style-type: none"> uczniowie na podstawie podanego tekstu przedstawiają sytuację Ani ustalają cele i wartości wskazują skutki zarówno pozytywne, jak i negatywne podjętej decyzji proponują możliwe rozwiązania 	<ul style="list-style-type: none"> gromadzenie informacji na temat wolontariatu, na podstawie różnych źródeł (literatura, Internet) uczniowie przygotowują na arkuszach papieru drzewo decyzyjne, w postaci którego przedstawiają cele i wartości, skutki negatywne, pozytywne, oraz możliwe rozwiązania 	<ul style="list-style-type: none"> prezentacja odbędzie się w auli szkolnej. Czas trwania 1 godzina uczniowie prezentują broszury, ulotki, z adresami organizacji charytatywnych i wolontariatu. uczniowie wypisują na planszy (drzewo decyzyjne) swoje spostrzeżenia, biorąc pod uwagę skutki pozytywne i negatywne, możliwe rozwiązania i prezentują na forum szkoły prezentują krótki film na temat pracy wolontariusza w schronisku dla zwierząt przedstawiają analizę danych z przeprowadzonych ankiet
Grupa III	<ul style="list-style-type: none"> przedstawienie niektórych organizacji charytatywnych działających w Polsce i na świecie 	<ul style="list-style-type: none"> gromadzenie informacji na temat organizacji charytatywnych z dowolnych źródeł 	<ul style="list-style-type: none"> prezentacja w auli szkolnej. Czas trwania 1 godzina uczniowie wypisują na planszy znane im organizacje charytatywne prezentują ulotki, broszury organizacji charytatywnych opisują działalność wybranych organizacji prezentują analizę przeprowadzonych ankiet

KARTA PRACY

Grupa I

1. Jakie znasz źródła charytatywności?

.....

.....

.....

2. Dlaczego należy wspierać działalność organizacji charytatywnych?

.....

.....

.....

3. Co należy zrobić, by wzmocnić charytatywność?

.....

.....

.....

4. Wnioski

.....

.....

.....

KARTA PRACY

Grupa II

(tekst wymyślony przez nauczyciela)

Ania ma 15 lat, uczy się w gimnazjum. Ania należy do osób, którym nauka nastęrcza pewnych trudności, lecz mimo to Ania się stara i dużo się uczy, by uzyskać dobre oceny. Rodzice widząc to zawsze ją wspierają, wysyłając na dodatkowe lekcje, gdy coś przysparza jej większych trudności. Ania dzięki ciężkiej pracy uzyskuje dobre oceny. Jest dobrą dziewczynką, koleżeńską, pomocną. Jest lubiana przez kolegów, koleżanki oraz nauczycieli. Ania wraz ze swoją koleżanką chciałyby wstąpić do organizacji charytatywnej, zostając wolontariuszem i pomagając w schronisku dla zwierząt. To szczytny cel, lecz jej mama, bojąc się o nią samą, jej zdrowie, ale także o to, czy Ania da sobie radę w szkole, poświęcając czas wolontariatowi, ma pewne wątpliwości". Pomóżcie Ani podjąć właściwą decyzję, uzupełniając schemat drzewa decyzyjnego.

CELE I WARTOŚCI

--

SKUTKI NEGATYWNE

--

SKUTKI POZYTYWNE

--

MOŻLIWE ROZWIĄZANIA

--

KARTA PRACY**Grupa III**

1. Wymień znane Ci organizacje charytatywne

.....

.....

.....

ANKIETA nr 1

Droga uczennico, drogi uczniu, ankieta przygotowana dla Ciebie jest całkowicie anonimowa, dlatego bez obawy możesz ją wypełnić. Ankieta pozwoli nam na uzyskanie informacji o znajomości organizacji charytatywnych i pojęć z nimi związanych. Prosimy o rzetelnie odpowiedzi na poniższe pytania.

1. Czy znasz definicję pojęcia „organizacja charytatywna”? Jeśli tak, to napisz:

.....

.....

.....

2. Gdzie spotkałeś się z informacjami na temat organizacji charytatywnych?

- w szkole
- w radio
- w telewizji
- w Internecie
- inne, jakie.....

3. Czy jesteś zadowolony ze sposobu przekazywania owych informacji?

- tak
- nie
- nie wiem
- nie mam zdania

4. Jakie znasz organizacje charytatywne? Wymień

.....

.....

.....

5. Czym zajmują się te organizacje charytatywne? Wymień znane Ci zadania

.....

.....

.....

6. Jakie znasz źródła charytatywności?

.....
.....
.....

7. Dlaczego należy wspierać działalność organizacji charytatywnych?

.....
.....
.....

8. Co według Ciebie należy zrobić, by wzmocnić charytatywność?

.....
.....
.....

9. Czy znane jest Ci pojęcie wolontariatu?

- tak
- nie

10. Jeśli tak, wyjaśnij znaczenie pojęcia „wolontariat”

.....
.....
.....

11. Czy jesteś wolontariuszem?

- tak
- nie
- byłem

12. Czy Twoim zdaniem ludzie powinni wspierać działalność organizacji charytatywnych?

- tak
- nie

.....
.....
.....

Dziękujemy

ANKIETA nr 2

Ankieta jest anonimowa, prosimy o poważne potraktowanie tematu i udzielenie szczerych odpowiedzi.

	Zawsze	Często	Niekiedy	Rzadko	Nigdy
	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt
A. Czy byłeś kiedyś członkiem organizacji charytatywnej?					
B. Czy były Ci kiedyś potrzebne informacje na temat działania i struktury organizacji charytatywnych?					
C. Czy odwiedzasz strony internetowe takich organizacji? Jeśli tak, to jak często?					
D. Czy byłeś kiedyś w siedzibie takiej organizacji, by uzyskać informacje na jej temat?					
E. Jak często brałeś udział w projektach takich organizacji, np. zbiórce pieniędzy?					
F. Czy myślałeś kiedyś, by zostać wolontariuszem?					
G. Czy Twoi znajomi udzielają się jako wolontariusze?					
H. Czy ludzie powinni wspierać działalność organizacji charytatywnych?					

OBLICZANIE PUNKTACJI

	A	B	C	D	E	F	G	H
RAZEM								

Dziękujemy za wypełnienie ankiety

KARTA EWALUACJI

Szczerze oceń wniesiony wkład oraz efekty nad realizacją poszczególnych zagadnień projektu edukacyjnego. Odpowiedz na poniższe pytania.

1. Czy to, że wziąłeś udział w realizacji projektu było Twoją decyzją, czy może ktoś zachęcił Cię do udziału w projekcie?

.....

.....

.....

2. Czy tematyka projektu była zgodna z Twoimi zainteresowaniami?

.....
.....
.....

3. Czy czas przeznaczony na jego opracowanie był odpowiedni?

.....
.....

4. Czy pojawiły się w projekcie zagadnienia, które Cię szczególnie zainteresowały, lub były dla Ciebie trudne?

.....
.....
.....

5. Czy atmosfera w zespole była przyjemna?

.....
.....
.....

6. Czy cele projektu zostały w całości zrealizowane?

.....
.....

7. Czy wprowadził(a)byś jakieś zmiany w realizacji projektu?

.....
.....

Literatura / References

Aronson, E. (2004). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.

Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Zysk i S-ka.

Bocheński, J.M. (1992). *100 zabobonów*. Kraków: Wydawnictwo Margines.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I (A-F). (2003). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Dawkins, R. (2003). *Samolubny gen*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Karyłowski, J. (1982). *O dwóch typach altruizmu. Badania nad endo- i egzocentrycznymi źródłami podejmowania bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Łobocki, M. (1998). *Altruizm a wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Wilson, E.O. (1988). *O naturze ludzkiej*. Warszawa: PIW.

Notka biograficzna o autorze: Dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska, dydaktyk biologii i ochrony środowiska, pedagog. Zajmuje się współczesnymi problemami nauk pedagogicznych, społecznych, biologicznych i środowiskowych, zrównoważonego rozwoju, lokalnymi działaniami środowiskowo-edukacyjnymi wśród szerokiego spektrum wiekowego dzieci, młodzieży i dorosłych. Jej problematyka badawcza obejmuje następujące obszary: Recepcja pojęć biologicznych i umiejętności praktycznych uczniów różnych typów szkół, Wiedza biologiczna uczniów liceów ogólnokształcących, Nauczanie biologii w gimnazjum i liceum profilowanym oraz Zadania sprawdzające uczniów z biologii po II, III, IV etapie edukacyjnym, Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich. Integracja przedmiotów przyrodniczych w kształceniu ogólnym realizowana w ramach projektu wieloletniego pt. Przygotowanie nauczycieli do zmian programowych wprowadzonych reformą z uwzględnieniem przygotowania nauczycieli do realizacji zagadnień współczesnej biologii i ochrony środowiska w edukacji formalnej i nieformalnej a osiągnięcia uczniów. Znaczenie wiedzy przyrodniczej i biologicznej w kształceniu ogólnym w edukacji formalnej i nieformalnej. Zajęcia terenowe podstawą nauczania w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum z uwzględnieniem ścieżek edukacyjnych prozdrowotnej, ekologicznej i regionalnej. Wykorzystanie różnorodnych ekosystemów w edukacji przyrodniczej na II, III i IV etapie kształcenia. Wykorzystanie efektywności zajęć terenowych jako czynnika integrującego treści przyrodnicze w programach szkolnych. Znaczenie nauczania biologii w kształtowaniu osobowości ucznia. Obszar nauk społecznych jest inspiracją do badań w zakresie dobroczynności w społeczności lokalnej.

Biographical note of the author: Professor Ilona Żeber-Dzikowska is an educator and a pedagogue dealing with the didactics of biology and environment. She focuses on contemporary problems of the pedagogical, social, biological and environmental sciences; sustainable development issues; local environmental and educational activities among children, adolescents and adults. Her research topics include the following areas: the reception of biological concepts and practical skills of students in different types of schools; biology knowledge of high school students; biology teaching in lower secondary schools and upper secondary schools, as well as biology tests for students of the 2nd, 3rd, and 4th stage of education; current state of education and additional professional training for teachers of Natural Science from rural and urban areas. She also deals with the integration of Natural Sciences in general education as part of a long-lasting project called Preparing teachers for curricular changes (such as including topics from biology and environmental protection in formal and informal education) introduced by the educational reform, vs. students' achievements; the importance of knowledge about nature and biology as part of general education; field activities as the basis of education in primary schools, lower secondary schools, and upper secondary schools, including health-related educational paths, environmental and regional paths; the use various ecosystems in the environmental education at the 2nd, 3rd, and 4th stage of education; using of the effectiveness of fieldwork as a factor that integrates natural science contents in curricula; the significance of biology teaching in creating student's personality. The area of the social sciences is an inspiration to the research in the field of charities in the local community.

Ilona Żeber-Dzikowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Biologii, Zakład Zoologii i Dydaktyki Biologii

ul. Świętokrzyska 15, 25-406 Kielce

email: ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Ilona Żeber-Dzikowska

Elżbieta Buchcic

Nauczyciel – wyzwania, nowy profil kwalifikacji zawodowych

*Uczniowie powinni być kształceni nie dla teraźniejszości,
lecz dla lepszej przyszłości kondycji gatunku ludzkiego,
to jest dla idei ludzkości.*

Immanuel Kant

Streszczenie

Warto podjąć próbę zmierzenia się z rzeczywistością w kontekście realiów przyjętych norm etycznych i ekologicznych biorąc pod uwagę wyposażenie nauczyciela w nowy profil kwalifikacji zawodowych. Obecne wyzwania, które zostają skutecznie wdrażane w edukację, budzą obawy przed potencjalnym zagrożeniem, ale też wyzwalają pewne nadzieje. Daje się zaobserwować, że ówczesna praca pedagogiczna instrumentalizuje często młodego człowieka, stawiającego pierwsze kroki w roli nauczyciela-przedmiotowca, wychowawcy, do osiągnięcia konkretnych celów politycznych, ekonomicznych oraz pełnienia specjalnych wytyczonych zadań.

Słowa kluczowe: edukacja; etyczny; kwalifikacje zawodowe; nauczyciel; profil; wyzwania

Teacher – new challenges, new professional profile

Abstract

It is worth a while to consider the reality of being a teacher in light of accepted ethical and ecological standards, while taking into account new professional qualifications of a teacher. The current challenges that are becoming a vital part of education are at the same time worrisome and a source of hope. It can be observed that the previous pedagogical work often instrumentalizes a young person, who begins his work as a teacher, so as to achieve political and economic objectives, and to perform specific fixed tasks.

Key words: education; ethical; professional qualifications; teacher; profile; challenges

Wstęp

Współczesny rynek pracy wymaga nie tylko sprecyzowanych wiadomości i umiejętności. Obecnie pożądaną kompetencją dotyczą ogólną wiedzę o świecie oraz umiejętność poruszania się w nim. Proces globalizacji powoduje, że od pracowników wymaga się nie tylko kwalifikacji z danej dziedziny. Współczesny pracownik powinien posiadać kompetencje, które umożliwią mu sprawne i samodzielne doskonalenie samego siebie. Wiele z przytoczonych kluczowych kompetencji jest wzajemnie ze

sobą powiązanych. Posiadanie jednych kwalifikacji pozwala na kształtowanie i rozwój innych. Proces nauczania–uczenia, tak ważny w dzisiejszym świecie, umożliwiałaby nabywanie kompetencji kluczowych, związanych z umiejętnościami językowymi, matematycznymi czy informatycznymi. Współcześnie istnieje zapotrzebowanie na pracowników, którzy są świadomi, że ich proces edukacyjny się nie zakończył. Którzy są otwarci na idee uczenia się przez całe życie i wiedzą, że wiadomości i umiejętności należy na bieżąco aktualizować.

Nauczyciel – nowe wyzwania

Dzisiejsze czasy charakteryzuje mobilność zawodowa, dostępność środków masowego przekazu, szybki postęp techniczny, stopniowo postępująca integracja kształcenia formalnego i nieformalnego, szkolnego i pozaszkolnego. Eksplozja informacji z jednej strony wywołuje wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży i osób dorosłych, a z drugiej obniża motywację do nauki, co wynika z wypowiedzi uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Występujące trudności związane z utrzymaniem równowagi ekonomicznej, samo pojęcie i rola nauczyciela ulegają sukcesywnej zmianie.

Należy podkreślić istotę tzw. pozaedukacyjnych przyczyn ewolucji pełnionych przez nauczycieli funkcji i wykonywanych zadań. Są to m.in. niekontrolowane i lawinowe zwiększanie liczby informacji, wymagające od nauczycieli logicznej selekcji, przetwarzania i korzystania z narastającej wiedzy, a także kształtowania tych umiejętności wśród swoich uczniów; zwiększona mobilność zawodowa; ogromny wzrost znaczenia nauki w życiu społecznym; rozwój środków masowego przekazu, który wpływa na treści oraz metody pracy szkół (Zalewska-Bujak, 2010).

Rozważania na temat roli i zadań współczesnego pedagoga podejmowało dotychczas wielu badaczy. J.W. Dawid (2002) skupił się na osobowości nauczyciela. Ustalił on pewne cechy warunkujące skuteczność dydaktyczną, a mianowicie: poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości, dążenie do doskonałości, prawość i odwaga oraz tzw. miłość dusz ludzkich. S. Szuman (1962, za Okoń 1962) natomiast doszukiwał się osiągnięcia sukcesów wychowawczych w bogactwie osobowości nauczyciela, dojrzałości charakteru oraz pewnych instrumentalnych zdolnościach wpływających na podopiecznych.

Model stworzony przez wskazanych wyżej badaczy to wzór osobowości zawodowej nauczyciela–wychowawcy, kształtującego osobowość wychowanka. Model ten rozwija się, ewoluuje w kierunku doradcy młodzieży, przewodnika po świecie informacji naukowych i wartości kultury, a także organizatora procesu uczenia się (Sarud, 2002).

W literaturze pedagogicznej oraz w innych opracowaniach z tej dziedziny można zauważyć, że współcześni pedagodzy poddawani są szerokiej krytyce, dotyczącej różnych aspektów ich pracy, a przede wszystkim wykonywania jej w warunkach szerokich przeobrażeń oświatowych i pozaedukacyjnych.

A. Nałaskowski (1993) uważa, że obecnie środowisko nauczycielskie ulega regresowi, który związany jest z utratą tradycyjnie prezentowanych kompetencji.

Autor stwierdza również, że ta grupa społeczna jest środowiskiem wrogo reagującym na obojętnie jaką krytykę merytoryczną. Również Cz. Banach (2011) krytycznie ocenił współczesnych nauczycieli, mówiąc o nich, że są zrutynowani i mało podatni na zmiany oraz nowości.

Zasadne jest postawienie pytania: Czy nauczyciele sprostają pewnym wyzwaniom, określonym rolom i funkcjom do spełnienia w dobie XXI wieku? Przecież tych zadań jest już wiele i będzie coraz więcej.

Konsekwencją współczesnych czasów, niosących ze sobą sporo zmian, są między innymi tworzone modele przyszłego nauczyciela. Jednym z nich jest jego trójwymiarowa formuła – zakłada ona:

- perfekcjonizm przedmiotowo-dydaktyczny oraz gruntowne wykształcenie;
- pełne zdobycie umiejętności wychowawczo-opiekuńczych;
- czynne opanowanie przynajmniej jednego języka zachodniego.

Obecna praca nauczyciela powinna nawiązywać do rzeczywistych realiów życia społecznego. Jej specyfika oraz role odgrywane przez nauczycieli są zależne od pozycji jaką zajmują oni w różnych systemach społecznych. I tak:

- w społeczeństwie globalnym nauczyciel pełni funkcję wzoru osobowego;
- w społecznym systemie upowszechniania nauki – odgrywa rolę pedagoga, który świadomie i czynnie kształtuje osobowość młodego pokolenia zgodnie z wyznaczonym programem;
- w systemie oświatowym – przyjmuje rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej;
- w grupie profesjonalnej nauczycieli – odgrywa rolę przedmiotowego eksperta;
- w szkole jako zakładzie pracy – pełni rolę pracownika pełniącego funkcje zależnie od pozycji, stanowiska czy stażu pracy (Zalewska-Bujak, 2010).

I. Żeber-Dzikowska (2013a) podkreśla, że zawód nauczyciela powinien się stać ofertą duchowo-intelektualną.

Zawód ten wymaga określonych wiadomości, umiejętności, czyli rzetelnej wiedzy, a jego wykonywanie jest podstawą prestiżu i pozycji społeczno-zawodowej w aspekcie norm etycznych. I. Żeber-Dzikowska (2013b) nawiązuje do aktualnych uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań stwierdzając, że w opinii społecznej współczesny nauczyciel powinien przede wszystkim cechować się: kompetentną fachowością (wiadomościami i umiejętnościami czyli wiedzą – jej umiejętnym przekazywaniem), komunikatywnością, sprawiedliwością oraz refleksyjnością. W dzisiejszych czasach nauczyciel musi być kimś więcej niż tylko osobą przekazującą wiedzę. Jego rola jest bardziej złożona niż w poprzednich stuleciach. Współczesny nauczyciel przedmiotowy, wychowawca, powinien być przyjacielem wzbudzającym zaufanie, badaczem młodych wrażliwych dusz podążającym za przemianami społeczno-politycznymi oraz edukacyjnymi. Nieustannie podnoszącym swój poziom wiedzy profesjonalistą i ekspertem w swoim zawodzie oraz twórcą, inicjatorem i projektantem innowacji pedagogicznych.

We wprowadzonej w 1999 roku reformie postulowano, aby nauczyciel posiadał wykształcenie akademickie, umiejętność innowacyjnego uczenia się, zdolność

do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, aby sprawował oprócz funkcji kształceniowej również opiekuńczą, ustawicznie doskonalił umiejętności zawodowe oraz posiadał zamiłowanie do swojej pracy (Zalewska-Bujak, 2010). Można się zastanawiać, czy te wszystkie postulaty zostały zrealizowane w aspekcie zawodo-wo-nauczycielskim? Czy dały konkretne efekty nowych wyzwań, kompetencji oraz kwalifikacji?

Cz. Banach (1995) wyodrębnia dziesięć najbardziej pożądanых cech, właściwości nauczyciela:

1. Otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatia;
2. Kompetencje merytoryczne i metodyczne;
3. Poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowości;
4. Sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów za ich pracę, wyniki i postawy;
5. Dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania grupą;
6. Wymagalność, konsekwencja w postępowaniu;
7. Kultura ogólna i pedagogiczna;
8. Tolerancja;
9. Umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej; umiejętność samokształcenia i doskonalenia swojego warsztatu pracy;
10. Poczucie humoru.

Nowy profil kwalifikacji zawodowych nauczycieli

Wypowiadając się o kwalifikacjach zawodowych, ma się na myśli pewne cechy profesjonalne człowieka, łączące się z wyuczonym i praktykowanym zawodem. Mówiąc zaś o kwalifikacjach nauczycielskich, myśli się o pewnym zbiorze wiedzy i umiejętności, niezbędnych do wykonywania tego zawodu (Zalewska-Bujak, 2010).

Kluczową rolę w wychowaniu i nauczaniu pełni nauczyciel. To głównie od niego zależy jaki będzie kontakt dziecka, dorastającego młodego człowieka – gimnazjalisty lub licealisty ze szkołą. W dużej mierze także stosunek i chęci do nauki spowodowane są odpowiednim działaniem i podejściem nauczyciela do swojej pracy.

Nauczanie powinno być jednym z najbardziej satysfakcjonujących i ekscytujących zawodów, jak zauważa psycholog T. Gordon (2002). Jednak należałoby zadać pytanie: czy jest to realne w obecnej rzeczywistości?

T. Gordon (2002) stwierdza, że nauczanie określane jest również jako kierowanie przez nauczyciela procesem uczenia się, które jest jednak określeniem niepełnym i nieprecyzyjnym, ze względu na pominięcie wielu istotnych cech. Między innymi mowa tu o wymianie informacji między nauczycielem i innymi źródłami a uczniem, umożliwiającej opanowanie wiedzy naukowej, czy to przez jej przyswojenie w gotowej postaci, czy przez samodzielne rozwiązywanie zagadnień.

W. Okoń (1996) wyróżnia następujące formy nauczania:

- nauczanie całościowe, zwane również nauczaniem globalnym lub łącznym,
- nauczanie początkowe, czyli elementarne,

- nauczanie podające,
- nauczanie problemowe,
- nauczanie programowe,
- nauczanie przedmiotowe,
- nauczanie wielopoziomowe.

Ponadto W. Okoń (1996) podkreśla, że drugą, równie ważną rolą pełnioną przez nauczyciela w szkole jest wychowanie, czyli świadome organizowanie działalności opartej na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowankiem oraz wychowawcą.

Celem tego procesu jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości podopiecznego, które obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętności oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, polegającą na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia.

Proces i wyniki wychowania kształtują się pod wpływem:

1. świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji (m.in. rodziców, nauczycieli, szkoły, organizacji społeczno-politycznych i kulturalnych);
2. systemu wychowania równoległego, a zwłaszcza odpowiednio zorganizowanej działalności środków masowego oddziaływania;
3. wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości (Okoń, 1996).

W. Okoń (1996) uzmysławia, że do podstawowych składników wychowania zalicza się:

- wychowanie umysłowe,
- wychowanie moralne,
- wychowanie religijne,
- wychowanie obywatelskie, czyli społeczne,
- wychowanie estetyczne,
- wychowanie fizyczne,
- kształcenie politechniczne;

W publikacji pt. *Proces dydaktyczno-wychowawczy w edukacji biologicznej. Kompendium – nauczyciel na starcie* autorstwa I. Żeber-Dzikowskiej i E. Buchcic można zapoznać się z opinią, że nauczyciel to osoba, która uczy innych przekazując konkretną wiedzę (wiadomości, umiejętności), bądź naucza kogoś jak ma żyć oraz kształtuje postawy i wskazuje jak ma się uczyć. Autorki podkreślają, że to pierwsze znaczenie uległo pod wpływem nowych wdrażanych reform edukacyjnych oraz tendencji pedagogicznych znacznej ewolucji, przybliżając się coraz bardziej do znaczenia drugiego.

Współczesny nauczyciel powinien stać się więc tym, kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych). Powodzenie tej pracy zależy od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela.

Ta ostatnia zależność jest uwarunkowana dwojako, wiąże się mianowicie z osobą nauczyciela i z jego kwalifikacjami. Od nauczyciela zależy powodzenie w jego pracy w tym znaczeniu, że jako swoisty model, stale obserwowany przez uczniów, staje się dla nich wzorem lub antywzorem postępowania. Pożądanym wzorem postępowania staje się zwłaszcza wtedy, gdy nie uważając się za nauczyciela doskonałego, stale pracuje nad sobą jako człowiekiem, jako specjalistą i jako pedagogiem, gdy usiłuje kierować się w swym życiu ideałami prawdy, dobra i piękna, gdy rozumie i lubi swoich wychowanków, gdy respektuje ich podmiotowość oraz usiłuje jak najlepiej przygotować ich do życia (Okoń, 1996).

Z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i studentów przez I. Żeber-Dzikowską i E. Buchcic (2014) wynika, że nauczyciel to nie tylko wyuczony i wykonywany zawód, lecz także pewien rodzaj powołania do pracy z młodymi ludźmi, który wykonuje osoba kierująca się w swoim postępowaniu nie tylko zdobytą wiedzą, ale też empatią i odpowiednim, indywidualnym podejściem do dzieci.

Odwolując się do stwierdzenia W. Okonia (1996) można utwierdzić się w przekonaniu, że w nie mniejszym stopniu powodzenie pracy nauczyciela zależy od kwalifikacji praktycznych. Sprowadzają się one do tego, czy rozumiejąc cele wychowania i kształcenia, potrafi on stosować takie metody i środki oraz zapewnić warunki, jakie umożliwiają osiąganie zamierzonych zmian w wychowankach, jakie wyzwala ją ich wielostronną aktywność:

- poznawczą,
- emocjonalną,
- praktyczną

i jakie aktywności sprzyjają ich partnerskiej współpracy z nim samym. Obydwa czynniki pozostają we wzajemnej zależności. Pierwszy, zbyt mało doceniany dotąd w zakładach kształcenia nauczycieli, polega na kształtowaniu u kandydatów na nauczycieli świadomości własnej roli, na samopoznaniu, drugi na kształtowaniu kompetencji nauczycielskich tej roli podporządkowanych.

R. Kwaśnica (1994) wymienia następujące kompetencje potrzebne nauczycielowi: kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) oraz kompetencje techniczne (metodyczne, realizacyjne). W odniesieniu do przygotowania zawodowego nauczycieli autor stwierdza, że kompetencje praktyczno-moralne zajmują w powołaniu nauczycielskim pozycję naczelną, są priorytetowe w stosunku do kompetencji technicznych. Te zaś mają w powołaniu nauczyciela ograniczony zasięg zastosowania, ponieważ wpisują się tylko w jedną sferę czynności, tj. w projektowanie i organizowanie przekazu wiedzy przedmiotowej.

W literaturze pedagogicznej, m.in. w publikacji pt. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* autorstwa W. Strykowskiego, J. Strykowskiej i J. Pielachowskiego (2003), można spotkać również inne definicje kompetencji:

- zdolność oraz gotowość do realizowania zadań na wyznaczonym poziomie;
- wyuczona, nabyta umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawność przydatna do radzenia sobie z problemami;

- charakterystyczna, indywidualna właściwość, która wyraża się w demonstrowaniu na określonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania, jak również w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie.

Zdaniem W. Strykowskiego (2005) wyróżnia się trzy grupy kompetencji nauczycieli:

- kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, głównie aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest doradcą dydaktycznym;
- kompetencje wychowawcze, dotyczące różnorodnych sposobów oddziaływania na uczniów, należą do nich m.in. umiejętności komunikacyjne, nawiązywanie kontaktów itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym.

Inne rodzaje kompetencji nauczycielskich przedstawia K. Denek (2000):

- kompetencje prakseologiczne, wyrażające się skutecznością w organizowaniu, planowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne, które dotyczą skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania, manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych oraz sprawnością działań integracyjnych nauczyciela;
- kompetencje kreatywne, objawiają się innowacyjnością i niestandardowością działań;
- kompetencje informatyczne, bardzo ważne w dzisiejszych czasach, uwidaczniają się w sprawnym i efektywnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- kompetencje moralne, wyrażają się w zdolności do głębokiej refleksji moralnej oraz w znajomości własnych powinności etycznych wobec przedmiotów wychowania.

W związku z dynamiką procesów edukacyjnych profesjonalną kompetencją nauczyciela jest przede wszystkim kategoria zmiany. Oznacza ona otwartość na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości oraz innowacje, radzenie sobie ze stresem w czasie wykonywania zawodu, jak również kreatywne podejście do napięć i konfliktów w grupie szkolnej oraz ich rozstrzygnięcie. Otwartość na zmianę to spolegliwość i rozważna tolerancja, rozumienie zmieniającego się świata i swego miejsca w nim (Zalewska-Bujak, 2010).

W zakresie kompetencji mieści się także funkcja wychowawcy klasy, a jest nim: nauczyciel odpowiedzialny za koordynację i prowadzenie pracy wychowawczej w powierzonej mu klasie (Okoń, 1984).

Do jego zadań należy:

- poznanie wszystkich uczniów w klasie, ich warunków domowych,
- czuwanie nad zachowaniem, postawami społeczno-moralnymi, kulturą i zdrowiem uczniów,
- kształcenie pozytywnego stosunku do nauki,
- organizacja pomocy i opieki w przypadkach indywidualnych (Okoń, 1984).

Na całokształt osobowości zawodowej nauczyciela „szkoły jutra” składają się głównie jego walory umysłowe i moralne, umiejętności merytoryczne i pedagogiczne, kultura pracy oraz osiągnięte wyniki dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcze. Analizując walory intelektualne i umiejętności merytoryczne należy wymienić: nieprzeciętny poziom inteligencji, rozwinięte zdolności poznawcze takie jak pamięć, uwaga, wyobraźnia oraz intuicja, a w szczególności umiejętności logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; umiejętność samodzielnego uczenia się; obszerna wiedza ogólna; rozległe zainteresowania nauczaną dziedziną oraz bardzo dobrze opanowane umiejętności i sprawności związane z wiedzą merytoryczną. Omawiając kompetencje pedagogiczne trzeba wyszczególnić: duży zasób wiedzy pedagogicznej; znajomość systemu wartości ideowo-wychowawczych, procesu edukacyjnego oraz metodyki pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej; wiedzę psychologiczną i socjologiczną odnośnie prawidłowego i harmonijnego rozwoju psychofizycznego i społecznego, umiejętność komunikowania się (tj. prowadzenie dialogu, dyskusji, rozmowy, wyznaczania zadań, doradzania, przekonywania, negocjacji); oraz umiejętność posługiwania się różnorodnymi środkami dydaktycznymi (elektroniczne urządzenia multimedialne) (Zalewska-Bujak, 2010).

Każdy zawód posiada inną specyfikę, zatem również z zawodem nauczyciela związany jest sprecyzowany krąg wartości, postaw i czynności przypisanych same-mu powołaniu nauczyciela. H. Muszyński (1974) pisał: „potrzebny jest nam dziś nauczyciel przewodnik i opiekun w pracy i działaniu każdego ucznia, organizator życia i działania zbiorowego uczniów, człowiek o dyspozycjach czyniących go zdolnym do autentycznej współpracy z uczniami w atmosferze prawdziwej życzliwości i twórczości, a zarazem wyposażony w umiejętności kierowania nimi”.

Warto zwrócić uwagę na słowa wypowiedziane w 1974 roku przez H. Muszyńskiego – „[...] potrzebny jest nam dziś nauczyciel [...]”. Zapewne to nie było proroctwo, ale pogląd, który jest nadal aktualny w XXI wieku.

Jedną z kluczowych ról, jaką pełni nauczyciel w szkole jest nauczanie. Według T. Gordona, uczenie jest zajęciem powszechnym – robi to każdy. Rodzice uczą swe dzieci, pracodawcy swych pracowników, trenerzy zawodników, żony mężów (lub odwrotnie) i oczywiście zawodowi nauczyciele uczą swych uczniów (Gordon, 2002).

Poprzez proces nauczania określa się planową i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, mającą na celu wywołanie pożądaných trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości, a pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych (Okoń, 1996).

Warto również pamiętać w procesie dydaktyczno-wychowawczym o przekazywaniu wiedzy, że człowiek jest nierozzerwalnie związany z przyrodą i wszelka jego działalność ma odzwierciedlenie w otaczającym nas środowisku. Dlatego tak ważną rzeczą jest uświadamianie społeczeństwa w zakresie możliwości i sposobów jak najmniej szkodliwego funkcjonowania i korzystania z dobrodziejstw natury. Taka działalność człowieka nazywana jest w literaturze przedmiotu rozwojem zrównoważonym. Polega ona na „prowadzeniu wszelkiej działalności gospodarczej w harmonii z przyrodą, czyli tak, aby nie spowodować w niej nieodwracalnych zmian”

(Cichy, 1995: 236–240). Konieczne jest również uzmysłowienie dalekowzroczności tych działań – ze środowiska korzystamy nie tylko my, ale będą też korzystać następne pokolenia.

Ukazywanie zagrożeń, wymagania stawiane przez nową etykę z konieczności rodzą pytanie o sposób kształtowania właściwej postawy człowieka względem środowiska, uznając jego wewnętrzną wartość przy jednoczesnej trosce o godne życie człowieka. Kształtowanie nowej formy działania jest jednocześnie obowiązkiem względem przyszłych pokoleń, których kosztem nie można osiągnąć dobrobytu chwili obecnej. Jan Paweł II podkreślał (1991), że podstawą tej odpowiedzialności jest stwierdzenie, że przyszłe pokolenia muszą istnieć, a przygotowanie im warunków do życia jest sprawą fundamentalną, mającą swe źródło w uznaniu środowiska za dobro wspólne ludzkości.

Warto również zwrócić szczególną uwagę na rolę etyki w dzisiejszych czasach, której ustalenia powinny podbudowywać programy edukacyjne. Tylko w taki sposób możemy ukształtować świadomość ekologiczną. Duże znaczenie odgrywa tu proces wychowawczy prowadzony już od najmłodszych lat. Dlatego działania ekologiczne na poziomie szkoły są bardzo ważne i zasługują na upowszechnianie.

Skoro kwestia ekologiczna wiąże się ściśle z kształtowaniem świadomości moralnej, to szkoła powinna się zaangażować w obronę środowiska przyrodniczego, głównie przez kształtowanie prawdziwie odpowiedzialnej postawy. Wychowanie ekologiczne musi się stać integralną częścią wychowania człowieka już od najmłodszych lat. Celem edukacji powinno być kształtowanie postaw proekologicznych, które będą występować przeciw niekontrolowanej eksploatacji zasobów, które będą wykazywać troskę o środowisko przyrodnicze. Prawidłowa równowaga ekologiczna jest możliwa do osiągnięcia jedynie wtedy, gdy ludzie będą przekonani o konieczności rezygnacji z konsumpcyjnego stylu życia (tzw. asceza ekologiczna). W takich warunkach wydaje się nieuniknione wprowadzanie nowych norm etycznych zwanych ekoetyką.

Podsumowanie

Reasumując należy zauważyć, że przestrzeń edukacyjna współczesnej szkoły znacznie się poszerza. Ciągłe przemiany społeczne narzucały i nadal narzucają dzisiaj szkole, a także nauczycielowi coraz większe wymagania. Sytuacja ta wpływa w różnym stopniu na warunki oraz treść jego pracy. Rola nauczyciela związana jest z działalnością dydaktyczną i wychowawczą według określonego systemu wartości ideologicznych, światopoglądowych i etycznych. Aby praca pedagoga mogła być wykonywana w sposób pełny i efektywny, musi mieć on wsparcie innych osób i instytucji. Ponadto ważne jest także, aby przestrzeń edukacyjna szkoły nie ograniczała się do jej murów. Potwierdzeniem tak sformułowanych wniosków są następujące słowa: „Zabiegi takie są niezbędne po to, by życie, jakie toczy się w szkole nie było wyizolowane, sztuczne i abstrakcyjne dla dzieci. By świat kreowany wewnątrz szkoły był dla dzieci zrozumiały i jak najbliższy ich codzienności. By to, o czym uczą

się w szkole, było zgodne z tym, czego doświadczają poza jej murami i umiejętności miały zastosowanie w pokonywaniu trudności napotkanych w rzeczywistości (Michalak, 2004).

Na przestrzeni wieków koncepcje kształcenia dzieci i młodzieży oraz model szkoły i rola nauczyciela podlegały nieustannym zmianom. W dobie niebywałego tempa rozwoju nauki, techniki i technologii, ale także w czasie występowania różnorodnych zjawisk pejoratywnych, szkoła staje ciągle wobec konieczności dokonywania kolejnych zmian. Nauczyciel natomiast nieustannie staje przed ciągłymi dylematami. Ważna jest współpraca pedagoga z rodzicami, ale istotne jest, by nie zrzucić zbyt wielkiej odpowiedzialności za edukację dziecka na rodziców ucznia. Ważne jest, by nauczyciel traktował ucznia w sposób partnerski, nie tracąc przy tym swojego autorytetu. Dziecku należy dać wiele swobody, ale jednocześnie nauczyciel powinien ukierunkować je na właściwe tory. Istotne jest, by podopieczny czuł się bezpiecznie w szkole, która jednocześnie go nie przytłacza, pozwalając odważnie wychodzić naprzeciw nowym wyzwaniom. Nauczyciel powinien być merytorycznie, a także mentalnie przygotowany do pracy, umożliwiając również dzieciom wyrażanie swojego zdania, opinii, wizji czy spostrzeżeń. Ważne by nauczyciel był wymagający, ale uczniów traktował indywidualnie, a swoje wymagania dostosowywał do możliwości i umiejętności każdego z nich.

Aby tak się stało, należy sprecyzować wizje człowieka zdolnego do życia w społeczeństwie wiedzy i odpowiedzieć na następujące pytania: Jaki system wartości chcemy preferować? Jaki ideał wychowania chcemy zaakceptować i realizować w pracy dydaktyczno-wychowawczej? Czy w procesie wychowania mamy kłaść nacisk na proces stawania się człowiekiem, sposób bycia człowiekiem, związki człowieka ze środowiskiem zewnętrznym, czy też na wszystkie te ujęcia łącznie? W związku z intensyfikacją procesów globalizacyjnych i integracyjnych rodzą się kolejne problemy, na które współczesna szkoła musi umieć odpowiedzieć: Co to znaczy być człowiekiem w dobie globalizacji, a co Europejczykiem i Polakiem? Kim jestem, skoro jestem tak różny od innych? Kim jestem – i kim mam być – w tak burzliwie zmieniającym się świecie? (Kupisiewicz, 2006).

Nauczanie to nie tylko przekazywanie wiedzy uczniom. To przygotowanie ich do życia w ciągle zmieniającym się świecie. Nauka nie tylko związana jest z nauczaniem przedmiotu, ważne jest również przekazanie swoim podopiecznym takich cech jak: empatia, szacunek dla wartości, umiejętność samodzielnego uczenia się, kreatywność, a przede wszystkim używanie zdobytej wiedzy w praktyce, w dorosłym życiu. Nauczyciel XXI wieku powinien więc być otwarty i twórczy, a przy tym etyczny. Powinien dążyć do ukształtowania młodego, wielowymiarowego, autonomicznego, wolnego i co najważniejsze samodzielnego człowieka, który będzie potrafił poradzić sobie w codziennym życiu, ale równocześnie żył mądrze i zgodnie z zasadami ogólnie przyjętymi wynikającymi z tradycji kulturowych niezależnie od systemu politycznego, edukacyjnego, rozwoju przemian cywilizacyjnych, nasilającej się presji negatywnych zachowań i wielu innych czynników, na które jesteśmy narażeni.

Literatura / References

- Banach, Cz. (1995). Cechy – właściwości osobowościowe nauczycieli. W: A. Jopkiewicz (red.), *Edukacja i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie?* Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, 209–219.
- Banach, Cz. (2011). Strategie rozwoju edukacji wobec problemów i zadań rozwoju Polski. W: J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura – edukacja: ciągłość i tendencje zmian*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, 127–132.
- Cichy, D. (1995). Skuteczność kształcenia dla ekorozwoju. *Biologia w Szkole*, 5, 236–240.
- Dawid, J.W. (2002). *O duszy nauczycielstwa*. Oprac. J.W. Dawid. Lublin: Wyd. KUL.
- Denek, K. (2000). Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, 125–127.
- Gordon, T. (2002). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Jan Paweł II. (1991). *Centesimus annus*. Wrocław: TUM.
- Kupisiewicz, Cz. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Michalak, R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań: UAM.
- Muszyński, H. (1974). W poszukiwaniu modelu sylwetki zawodowej nowoczesnego nauczyciela. *Życie Szkoły*, 10.
- Nalaskowski, A. (1993). *Szanse szkoły z wyboru*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Okoń, W. (oprac. i wstęp), (1962). *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Myślakowskiego, St. Szumana, M. Kreutzta, St. Baleya*. Warszawa: PZW.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Sarud, M. (2002). Wzór osobowy nauczyciela w opinii uczniów i rodziców. *Dyrektor Szkoły*, 12, 21–22.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wyd. eMPI2.
- Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela (Competences of contemporary teacher). *Neodidagmata*, 27/28, 15–28.
- Zalewska-Bujak, M. (2010). *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Żeber-Dzikowska, I., Buchcic, E. (2014). *Proces dydaktyczno-wychowawczy w edukacji biologicznej. Kompendium – nauczyciel na starcie*. Maszynopis publikacji, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Żeber-Dzikowska, I. (2013a). Przygotowanie zawodowe we współczesnym kształceniu i wychowaniu. W: A. Głowala, M. Kamińska, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 231–246.
- Żeber-Dzikowska, I. (2013b). Wizerunek przedsiębiorczego nauczyciela-wychowawcy i jego rola społeczna w XXI wieku – nadzieje, obawy i zagrożenia. W: W. Łozowiecka, M. Jagodzińska, K. Przybyszewska, E. Wiśniewska (red.), *Edukacja*

a rynek pracy. Kompetencje społeczno-zawodowe determinantem gotowości człowieka do efektywnej adaptacji zawodowej. Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 228–240.

Notka biograficzna o autorze: Dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska dydaktyk biologii i ochrony środowiska, pedagog. Zajmuje się współczesnymi problemami nauk pedagogicznych, społecznych, biologicznych i środowiskowych, zrównoważonego rozwoju, lokalnymi działaniami środowiskowo-edukacyjnymi wśród szerokiego spektrum wiekowego dzieci, młodzieży i dorosłych. Jej problematyka badawcza obejmuje następujące obszary: Recepcja pojęć biologicznych i umiejętności praktycznych uczniów różnych typów szkół, Wiedza biologiczna uczniów liceów ogólnokształcących, Nauczanie biologii w gimnazjum i liceum profilowanym oraz Zadania sprawdzające uczniów z biologii po II, III, IV etapie edukacyjnym, Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich. Integracja przedmiotów przyrodniczych w kształceniu ogólnym realizowana w ramach projektu wieloletniego pt. Przygotowanie nauczycieli do zmian programowych wprowadzonych reformą z uwzględnieniem przygotowania nauczycieli do realizacji zagadnień współczesnej biologii i ochrony środowiska w edukacji formalnej i nieformalnej a osiągnięcia uczniów. Znaczenie wiedzy przyrodniczej i biologicznej w kształceniu ogólnym w edukacji formalnej i nieformalnej. Zajęcia terenowe podstawą nauczania w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum z uwzględnieniem ścieżek edukacyjnych prozdrowotnej, ekologicznej i regionalnej. Wykorzystanie różnorodnych ekosystemów w edukacji przyrodniczej na II, III i IV etapie kształcenia. Wykorzystanie efektywności zajęć terenowych jako czynnika integrującego treści przyrodnicze w programach szkolnych. Znaczenie nauczania biologii w kształtowaniu osobowości ucznia. Obszar nauk społecznych jest inspiracją do badań w zakresie dobroczynności w społeczności lokalnej.

Notka biograficzna o autorze: Dr Elżbieta Buchcic jest zatrudniona jako adiunkt w Zakładzie Zoologii i Dydaktyki Biologii w Instytucie Biologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Biographical note of the author: Professor Ilona Żeber-Dzikowska is an educator and a pedagogue dealing with the didactics of biology and environment. She focuses on contemporary problems of the pedagogical, social, biological and environmental sciences; sustainable development issues; local environmental and educational activities among children, adolescents and adults. Her research topics include the following areas: the reception of biological concepts and practical skills of students in different types of schools; biology knowledge of high school students; biology teaching in lower secondary schools and upper secondary schools, as well as biology tests for students of the 2nd, 3rd, and 4th stage of education; current state of education and additional professional training for teachers of Natural Science from rural and urban areas. She also deals with the integration of Natural Sciences in general education as part of a long-lasting project called "Preparing teachers for curricular changes (such as including topics from biology and environmental protection in formal and informal education) introduced by the educational reform, vs. students' achievements; the importance of knowledge about nature and biology as part of general education; field activities as the basis of education in primary schools, lower secondary schools, and upper secondary schools, including health-related educational paths, environmental and regional paths; the use various ecosystems in the environmental education at the 2nd, 3rd, and 4th stage of education; using of the effectiveness of fieldwork as a factor that integrates natural science

contents in curricula; the significance of biology teaching in creating student's personality. The area of the social sciences is an inspiration to the research in the field of charities in the local community.

Biographical note of the author: Elżbieta Buchcic, PhD, is employed as an assistant professor at the Department of Zoology and Biological Didactics, in the Institute of Biology at Jan Kochanowski University.

Ilona Żeber-Dzikowska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Biologii, Zakład Zoologii i Dydaktyki Biologii
ul. Świętokrzyska 15, 25-406 Kielce
email: ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl

Elżbieta Buchcic
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Biologii, Zakład Zoologii i Dydaktyki Biologii
ul. Świętokrzyska 15, 25-406 Kielce
email: ebuchcic2@wp.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Viaczeslav Sukhorukov, Bożena Wójtowicz

The problem of human development and liberal education

Abstract

The modern world is characterized by rapid changes in all spheres of social life. These changes are amplified by extremely rapid dissemination of information, knowledge, values, tastes, and ideas from one society to another. Some values are invisible to the eye, other can be noticed quickly and easily. The result is a new cultural phenomena, which are called "civilization" and "the modern way of life." To change the values and ideological climate in today's world it is necessary to strengthen the role of humanitarian and moral culture. To do this, it is very important to teach people kindness and tolerance, as well as the ability to conduct intercultural dialogue while understanding common threats facing humanity today. One of the main means of solving these complex problems is the education system.

Key words: human development; human factors; modern civilization; spiritual and moral values

Foreword

The modern world is characterized by rapid changes in all spheres of society. Society in the twenty-first century is in the state of constant transformation in which man has no time to develop and improve their own personality and is concerned only with the acquisition of material goods.

Human development is an important and global issue. The prerequisites for human development are the numerous conditions of modern technological reality and the transformative power of the individual. They play a special role in the development of human spiritual and moral values, the formation of which is carried out (among others) through education system.

Global peace and the problem of human

Contemporary reality shows that the civilization in which we live has entered a new phase of its history. It is not just about changes in almost all areas of our lives, but about the fundamental reevaluation. Many experts believe that the second

half of the 20th century ended with the era of modernism and modernity. This means that “thinking” was characterized by the pursuit of scientific knowledge of reality, whereas “action” was characterized by the pursuit of achieving high efficiency and effectiveness. New trends are referred to as postmodernism. By this term we understand the state of modern culture and civilization, taking into account the daily behavior of people, their patterns of thought and behavior. Today, a man is contrasted with tradition, moral norms and the subjectivity of objective reality in which we live in a rather radical way (Pawlikowska, Podgórski, 2013). Global processes are unfolding on a global scale, covering all aspects of human life in society. They affect the nature of work, leisure, consumption, settlement, culture, life, consciousness, and behavior. These changes are amplified by extremely rapid dissemination of information, knowledge, values, tastes and ideas from one society to another. Some of the values of attributes can not be seen, others can be noticed very easily. The result is a new cultural phenomena that are called “modern civilization” and “the modern way of life.”

The effect that this kind of changes have on people is not clearly cut. They have both positive and negative aspects. For example, stress caused by the increased pace of life, information overload and other features of modern civilization, can turn into a stimulus for creative activity, but can also lead to a crisis, devastation and loss of guidelines of conduct. Therefore, the development of man in modern conditions is a separate and important global issue. Its practical value is reflected in the concept of the “human factor”.¹

Ramifications of the problem of human development are now determined by the social conditions in which the society exists. In the industrial and post-industrial countries they are different than in the agricultural and peripheral countries. Meanwhile, there is higher interest of indigenous people, affecting the prospects of life on Earth. They are associated with the humanistic principles and goals; universal understanding and cooperation; democracy; law; social justice.

Preconditions and factors of human development

There were numerous attempts at explaining the problem of human beings in modern life in the context of technological and social development. Various causes and manifestations of humanitarian crisis have been identified: the high dynamics of the physical and social environment, which hinders human adaptation; standard of living; the weakening of direct links to nature; the spreading of “mass culture;” the bureaucratization of power; and many other circumstances. The impact of these processes on the personality is very real. However, to ignore the human component is to consider an individual to be a passive object of external causes.

¹ The human factor – the term for the role, position and influence of a man as the subject of socio-historical and creative activity; in the narrow sense – the psychological and other characteristics of a person, their possibilities and limits, as defined by the specific conditions of practice.

Understanding of the nature of man is the driving force behind its development, is its own transforming activity. The influence of human activity, and at the same time its product, appears to be the constantly growing needs of people. What appears to be of most importance currently is the progressive movement of humanity and the strive for perfection of the individual.

Meanwhile, the reality of a person includes not only the social aspects of life, but also its individual nature. While being a part of the community (collective, group), a person is also a self-aware individual with personal abilities and their own "me." Therefore, human activity combines the use of social norms, knowledge and goals of individual's autonomy, initiative and creativity of the person.

The intertwining of social (general) and personal (individual) interests is always historically-bound. In certain areas and social systems, the degree of separation of personality and their own creativity levels are unequal. Usually during the stagnation of a society, when there are only gradual and subtle changes in the system of social relations and manifestations, the personalities of people remain stable. In times of rapid changes, the system breaks down and the need for redefining personal and social identities arises. At such times, in the mind and human behavior, there is a state of tension and search. People become more interested in moral issues, the issues of life values, meaning and purpose of life.

Such intense and "exploratory" state of consciousness and behavior of people is one of the notable features of modernity. The reason for this lies in the drastic changes in the conditions of life and the changes in a person. The revolutionary upheavals and profound social transformation, as well as the whole environment of increased dynamism created by the scientific and technical information and progress, greatly expanded the horizons of opportunity for people currently living. All this has had a profound impact on the person's inner world.

The most important manifestation of these internal changes are human needs. First of all, it concerns all that is essential to the existence of people. However, it is not only about the material objects that satisfy the biological needs of the organism, but all that is necessary to produce them is also taken into account. In today's society it is education, communication, leisure facilities, health and life itself. Secondly, it is the increased social demands. People need information, communication, creativity, self-expression, recognition, love, prestige, and other ethical and moral standards.

The diversification of needs is a prerequisite for the development of the higher, spiritual foundations of man. Spirituality can be defined as a feeling and understanding of man's unity and close relationship with all elements of the world. Spirituality is the core of people's desire for a more interesting, diverse, intellectual and emotionally meaningful life.

Spiritual values of human

Spirituality is a very broad concept. First of all, spirituality means a high level of personal human development, the pursuit of truth, good and beauty, which are universal values.

At the core of the human spirit stands morality. It allows people to go beyond their inner world and actively assert spiritual values. Moral norms, as opposed to legal authority, are not authorized by law, but by the human mind, the power of tradition, and public opinion. Therefore morality is inseparable from the personal qualities of the man, their humanity, patriotism, faith, kindness etc. This shows that the “moral law” is intended to save human lives and to make people safe.

Unfortunately, spirituality and morality are considered less important to modern civilization. In many cases, the spiritual and moral relation to current events is peripheral in comparison with other values – political, economic, technological, information etc. This leads to the fact that the world is beginning to follow the belief that might make right and not the law and justice. The influence of the “armed man” is increasing and downplayed is the role of humanitarian foundations of life. It is noteworthy that the former is to some extent even promoted, for example by systematic international fair of arms and military equipment. There are countries that compete to demonstrate not only the means of defense, but also the tools of war.

Here is an example of the amazing foresight of the outstanding Russian-American sociologist P.A. Sorokin (1889–1968), who was acutely aware of the importance of human and spiritual values.

1. Sensory values will become increasingly relative and covered with a layer of dust. The line between right and wrong, just and unjust will steadily fade until it is the realm of the mental, moral and social anarchy.
2. A person will be treated increasingly “physical and chemical,” “bio,” “cost” and “materialist,” that is how the world of atoms, protons and electrons.
3. When all values are atomized, disappear authoritative “public opinion” and “global consciousness.” Their place will be taken by numerous conflicting “opinions,” unscrupulous factions and “pseudo consciousness” of various pressure groups.
4. Contracts and agreements will lose the remains of its binding power. Built in the previous century stately home sociocultural treaty will collapse. His fall will sweep contractual society of free people.
5. Brute force and cynical deception will be the only attributes of all interpersonal and intergroup relations. Power becomes law. As a result of the outbreak of war, revolution, rebellion, society overwhelm the excitement and brutality. Rear its head *bellum omnium contra omnes*:² people will go to the person class – a class, a nation – a nation, a belief – on faith, race – on the race.

² *Bellum omnium contra omnes* (Latin – “The war of all against all”) – the concept of social philosophy, which describes the state of the society before the conclusion of the “social contract” and the formation of the state.

6. Freedom for most turn into myth, but the dominant minority will use it with unbridled licentiousness. Cease to exist inalienable rights that will become a beautiful cover for outright violence.
7. Decrepit, inhumane and tyrannical government instead of bread, will give people a bomb, instead of freedom – death, instead of the law – the violence, instead of creation – destruction. Their being in power is usually short-term and unstable, they will increasingly be overthrown.
8. The collapse of the family as a sacred union of husband and wife, parents and children will continue. Increasing number of divorces will result in the complete disappearance of the difference between public sanctioned marriage and unlawful sexual relations. The main socio-cultural functions of the family will be reduced until it is transformed into a random cohabitation.
9. Culture will remind confused mass of elements devoid of unity and individuality. Transformed into a market, it will be a victim of random forces.
10. Continue withering creativity culture. Place of Galileo and Newton, Leibniz, and Darwin, Kant and Hegel, Bach and Beethoven, Shakespeare and Dante, Raphael and Rembrandt will take mediocre pseudo-thinkers, artisans from science, music, literature, showmen – vulgar one another. The design of the invention will be replaced by destructive. In more detail:
 - a) quantitative megalomania supplant quality refinement, “the greatest place of the best,” instead of the classic bestseller, shiny appearance rather than inner content; sensational success instead of thorough evaluation; “operational control” instead of enlightened knowledge;
 - b) thinking is replaced by “information retrieval,” instead of wise men will be “nimble Alex,” instead of the real criteria – fake, instead of the great leaders – the crooks;
 - c) even the greatest cultural treasures of the past of being humiliated. Beethoven and Bach will be pendants to grandiloquent empty ring, advertises laxatives, gum, cereal, beer and other pleasure. Michelangelo and Rembrandt will be gracing soap and razor blades, washing machine and a bottle of whiskey. Reporters and talkers on the radio from time to time given the honor of Shakespeare and Goethe, allowing them to “leave a mark” in their pieces of paper and conversations.
11. In an increasingly moral, mental and social anarchy and degradation of creativity sensual mentality will decrease; participation depression.
12. For the same reasons decrease of the safety of life and property, and, therefore, peace and happiness in my heart will become a rarity. Suicide, mental illness and crime will rise. Boredom will hit ever wider sections of the population.
13. The population will become increasingly clear decomposed into two types: sensual hedonists with their motto “Let us eat, drink, and love, for tomorrow we die,” and the ascetics and the Stoics related to sensory values with indifference and hostility.

If this apocalyptic catastrophe can be avoided, then originated the creative forces will lead humanity into a new era of majestic in its history. Which of these alternatives come true – it depends on each of us (Sorokin, 880–883).

To change the values and ideological climate in today's world it is necessary to strengthen the role of humanitarian and moral culture. To do this, it is extremely important to teach people kindness and tolerance, and the ability to conduct intercultural dialogue, while understanding common threats facing humanity today.

One of the main means of addressing these complex issues is the education system. That is why the modern world is in need of humanitarian-oriented education system. Only humanitarian culture, education and self-education are able to form self-minded, free and harmonious individualities.

Conclusions

The problem of human development in the world today is related to the improvement of the quality of the individual and the progressive realization of human values. Human practice must be responsive and efficient in relation to the world and people.

References

- Pawlikowska, A., Podgórski, R. (2009). *Humanizacja współczesnego człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Opoka.
http://www.opoka.org.pl/biblioteka/F/FA/rp_humanizacja0.html, 2013.
Сороки, П.А. (2006). *Социальная и культурная динамика*. М.: Астрель.

Biographical note of the author: Professor Vyacheslav Sukhorukov, PhD. He is the head of the Department of Geography teaching methods of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. He is a specialists in the field of didactics of geography. His research interests include problems of humanization and greening of general and vocational education. He is the author of more than 250 publications, including several monographs, textbooks and teaching aids designed for students.

Biographical note of the author: Professor Bożena Elżbieta Wójtowicz is an assistant professor, geographer, geography teacher, traveler, who visited most of the European countries, Cuba, Mexico, India, Nepal, Egypt, Morocco, Jordan. She is the head of the Department of Didactics of Geography, Institute of Geography at the Pedagogical University of Cracow. She has published over 190 academic papers in the country and abroad. She is the author of the monograph *Geography Sustainable Development Environmental Education* and a co-author and editor of monographic works, such as *Nature of the Świętokrzyskie Voivodeship; Functions of tourism and sightseeing in the strategy of regional development in Poland; Tourism and ecology – to fostering the cognitive needs and public awareness; Education and additional training of teachers of geography in Poland and in the European Union; Educational field-work in Świętokrzyski National Park*. She is also a co-author of textbooks: *Geography. Polish Landscapes 4th grade; Geography. Earth – our planet 6th grade; Natural Science 4th and*

5th grade. She is a specialist in the field of geography, tourism and recreation, teaching geography, and the protection of the environment.

Viaczeslav Sukhorukov
Russian State Pedagogical University, named after A.I. Herzen

email: suhor@herzen.spb.ru

Bożena Wójtowicz
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Instytut Geografii
ul. Podchorążych 2, 30-840 Kraków

email: boz.wojt@gmail.com

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Petra Karvánková, Dagmar Popjaková, Vlasta Kovaříková

Náměty na globální rozvojové vzdělávání děti mladšího školního věku

21. století by mělo mladé lidi připravit na to, aby byli schopni uznat svou roli a svou zodpovědnost jako členů globální společnosti. Měli by porozumět globálnímu kontextu svého života. ...

Developing the Global Dimension in the School Curriculum

Proposals for the implementation of global development education for children in primary schools

Abstract

This paper initially deals with the origins of the idea of global education. It points to the multitude of internationally existing concepts and business terms of global education which makes it difficult to implement the global dimension into real-life education. This “international” multitude is, as a result, obvious in the Czech terminology of global development education (GRV in the Czech text) where it originates as particular authors followed one or the other concept of global education. The objective of this paper is not to discuss the correctness or ambiguities in particular conceptions but to find essential contact points in relevant references and thus to offer a determinate picture regarded as GRV. Thus the paper firstly describes the interrelation of often confused concepts of global education and development education. Although it is obvious that the global education is superordinate to development education, many interested parties did not fully understand the international points of view and did not expose the meanings of particular terms. This too was the reason that in the Czech National Strategy GRV 2011–2015, the GRV was coined as a specific term. GRV is then a kind of happy medium between global education and development education. Secondly, the main topics and principles of GRV originating in the National Strategy of Development Education 2011–2015 (based on the British curriculum) are discussed along with their possible modifications and more exact definitions. The article also focuses on a “global development of an educated pupil.” The main educational objectives of GRV are listed and the importance of their differentiation by the age groups of the pupils. In the conclusion, the paper provides samples of topics for GRV of primary school children, the topic being Namibia, the African country.

Key words: Czech republic; global development education; Namibia; primary school

Klíčová slova: Česká republika; globální rozvojové vzdělávání; Namibie; první stupeň základní školy

Život v 21. století se nese v duchu slov římského filozofa Seneky: „... *celý svět je naší vlastí*“. Hranice, jak jsme je znali dříve, se pomalu vytrácejí. Technologický vývoj za poslední dekády je enormní, velmi dynamický a propojuje osudy lidí na celém světě. Umožňuje nám denně sledovat nejnovější události, přímé přenosy nebo být v kontaktu s lidmi na druhém konci světa. Na každém kroku jsme obohacováni kulturními elementy a hodnotami nejrůznějších národů a dnes více než dříve platí známé rčení „*všechno souvisí se vším*“. Žijeme totiž v době, která se nese ve znamení globalizace.

Globalizace a propojenost celosvětového dění s sebou přinášejí i problémy nabývající globálních rozměrů, které vyžadují společné řešení. Rozvojové problémy světa (chudoba, terorismus, šíření AIDS, nedostupnost vzdělávání a jiné) se zdánlivě týkají jen některých oblastí. Ve skutečnosti však stále více zasahují i do našich životů a kladou specifické nároky na každého jedince, který svým jednáním může docílit změny. Stačí jen překonat největší překážky – nevědomost, lhostejnost a pasivitu. Čím dříve si tuto skutečnost uvědomíme, tím dříve můžeme přebrat zodpovědnost za své činy.

Naše představy o současném světě jsou nám do značné míry zprostředkovány nejmodernějšími informačními technologiemi, které jsou sice zdrojem informací, ale také dezinformací. Jsou přínosem, ale zároveň i rizikovým faktorem, snadno zneužitelným. Ve velké míře působí na vytváření našich postojů a hodnot, z tohoto hlediska je proto důležité věnovat jim pozornost. Řadíme mezi ně i média. Právě ta nám mnohokrát nabízejí pouze zjednodušenou konstrukci obrazu geograficky i kulturně vzdálených míst, a to za předpokladu, že se daná země do zorného pole médií vůbec dostane. Kolik toho například víme o zemi, jako je Namibie? Někomu bude dělat problém už jen samotné zařazení k příslušnému světadílu a těm, kteří si dokáží spojit Namibii s Afrikou, vyvstanou pokulhávající asociace: černá, chudá, přelidněná, hladomor, primitivní, války, negramotnost a v tomto výčtu bychom mohli pokračovat. Namibie přitom takovému obrazu zcela neodpovídá. Stereotypy podporované filmy o válkách, příběhy opuštěných dětí, obrazy o hladomorech a katastrofách, to vše může narušit naše objektivní vnímání světa.

Právě děti resp. žáci na prvním stupni ZŠ jsou náchylné nekriticky přijímat vše, co vidí kolem sebe. Jsou velmi vnímavé a se zájmem sledují veškeré dění. Mají přístup k široké škále informačních technologií, často však tyto prostředky neposkytují poznatky vhodné, přiměřené a srozumitelné této specifické věkové skupině. Pro praktický život v dnešním světě nestačí pouze teoretické znalosti. Je třeba od útlého věku apelovat na reálné porozumění globálních souvislostí, oprostit se od vnímání založeném na stereotypch, předsudcích či solidaritě, orientovat se ve světě informací, umět vybírat to podstatné, být připraven zaujmout svou roli ve světě a přispívat k jeho rozvoji.

A těmto výzvám čelí také vzdělávání 21. století. Ve výchovně-vzdělávacích strategiích se proto odrážejí snahy o vzdělání umožňující žákům porozumět těmto souvislostem. Takové vzdělání, které dbá na to, aby svět prezentovaný v souvislostech nebyl příliš schematizován a aby spletitá realita života na tomto světě byla žákům předávaná adekvátní formou. To je klíč k úspěchu, jak připravit žáky uvědomělé,

zodpovědné, se správnými hodnotami a postoji. Globální problematiku lze nalézt v osnovách vybraných předmětů (občanská výchova, zeměpis aj.), nicméně ani jeden z nich nepokrývá úplný rámec myšlenek a výzev 21. století. Z toho důvodu v posledních letech do českých školních osnov proniká koncept označovaný jako globální rozvojové vzdělávání (GRV).

Počátky globálního vzdělávání

Počínající snahy v oblasti globálního vzdělávání lze zařadit do 20. let minulého století, kdy světlo světa spatřily první vzdělávací spolky prosazující světové otázky ve školství. Tyto spolky však nedosáhly velkého úspěchu, poněvadž stále převládal pohled na rozvojový svět jako na problém, který by se měly snažit řešit pouze náboženské organizace. Přes veškeré snahy všech aktérů se po mnoho let nedařilo přesvědčit většinu pedagogů o nutnosti zahrnout globální témata do vyučování a tak tato myšlenka zůstala ve fázi teoretických polemik s minimálním praktickým využitím (Hicks, 2008, Bourn, 2008a).

Další dění významně determinovalo působení Robina Richardsona, ředitele *Projektu světových studií* (World Study Project – WSP). Tento projekt byl založen v roce 1973 organizací One World Trust, významnou vzdělávací charitou z počátku 50. let 20. století. Od vzniku WSP se především ve Velké Británii používá pojem **světová studia** (world studies) jako pojem zastřešující všechna globální témata ve vzdělávání (Bourn, 2008a). Činností WSP byla série inovativních konferencí a událostí v letech 1973 až 1980, jejichž předmětem se stalo především vzdělávání a informování lektorů, učitelů a pracovníků neziskových organizací o globálních tématech, ale i o metodách, jakými je předkládat žákům ve školách. Vznikl tak rámec, který se stal základním principem a vodítkem učitelů pro prozkoumávání globálních otázek. Tyto globální otázky byly rozděleny do 4 obsáhlejších kategorií (chudoba, útlak, konflikt, prostředí), které lze zkoumat, dle Hickse (2003), ze čtyř navzájem se ovlivňujících aspektů: hodnot, problémů, jednání a prostředí. Zatímco v dnešní době je podobných publikací a projektů celá řada, v 70. a 80. letech 20. století, podle reakcí tehdejších učitelů, byl tento projekt revoluční. Činnost WSP podnítilo vznik neformální sítě pedagogů, kteří podpořili činnost projektů ve školní praxi. Významně se tímto globální vzdělávání zapsalo do povědomí širší veřejnosti (Hicks, 2003).

Po vzoru WSP vzniklo nespočet center, nabízejících edukační semináře a konference pro pedagogy všech sektorů vzdělávání. Ve Velké Británii např. *Centre for World Development Education*, *World Studies Teacher Training Centre* nebo neziskové organizace *Oxfam* a *Christian Aid* aj. (Bourn, 2008b). Pod heslem: „jsme v tom všichni společně, každý pod jiným názvem, v trochu odlišné oblasti, ale spojení společným cílem pozitivní změny ve vzdělávání a chápání sociální společnosti“ (Hicks, 2008: 4), vzniká v 70. letech 20. století paralelně několik iniciací zmíněných center a organizací: vzdělávání k míru (peace education), multikulturní vzdělávání (multicultural education), rozvojové vzdělávání (development education), vzdělávání pro budoucnost (future education), environmentální vzdělávání (environmental

education) nebo globální výchova (global education). Nikdo velkou váhu sjednocení terminologií a obsahů nepřikládá, přestože právě roztržitost jednotlivých koncepcí znesnadňuje implementaci globální dimenze do výuky.

Vymezení oblastí jednotlivých disciplín není vůbec jednoduché, poněvadž se vzájemně překrývají, nebo téměř splývají. Nemalým dílem k tomu přispívá i rozdílnost názorů jednotlivých aktérů. Nejbližší svým obsahem jsou si koncepty *globální výchova* (global education) a *rozvojové vzdělávání* (development education). Je však třeba zdůraznit, že nejde o identické koncepty, jak někteří autoři ve svých publikacích nesprávně uvádějí, neboť vznikaly nezávisle na sobě. Pro rozvojové vzdělávání je klíčovým principem rozvoj, zaměřuje se na témata související s lokálním a globálním rozvojem. Protagonisty na mezinárodní úrovni jsou neziskové organizace Oxfam, Christian Aid nebo DEA a působí především v neziskovém sektoru. Globální výchova je oproti tomu postavena na principu provázanosti světa a zaměřuje se na jakákoliv globální témata. Působí zejména ve vzdělávací sféře a protagonisty ve světě jsou např. WSP či autoři Graham Pike a David Selby. Tito průkopníci globální výchovy navázali, v 80. letech 20. století, na Richardsona a zvláště pak na projekt World studies. Působili v Centru pro globální výchovu na univerzitě v Yorku, kde také navrhli a zpracovali pedagogický směr globální výchova (global education). Mnoho autorů českých publikací v oblasti globálního vzdělávání mylně připisuje počátek myšlenky globálního vzdělávání právě jim, přestože pojem globální výchova byl použit mnohem dříve. Pike a Selby se pouze zasloužili o rozpracování celého konceptu a uvedení hlubších souvislostí.

Globální výchova vychází z holistického pojetí světa, z nutnosti vnímat svět jako komplexní, mnohostranný celek (Pike, Selby, 1994). Přichází proto se stylem učení, který zdůrazňuje systémový přístup. Globální výchova je přístup, který usiluje o to, aby žák nedisponoval jen nabytými vědomostmi, ale aby si osvojil i mechanismy, kterými dokáže své dosavadní vědomosti využívat. Není zaměřena jen na globální souvislosti, ale i na všestranné rozvíjení osobnosti. K tomu využívá netradičních metod a prostředků, založené na zkušenosti a prožitku. Vychovává žáky k aktivnímu postoji ke světu i k sobě samým. Zároveň globální výchova bere v úvahu problematiku stereotypů, a proto dbá na to, aby svět podávaný v souvislostech nebyl příliš zjednodušován a schematizován, aby komplikovaná realita života na tomto světě byla žákům zprostředkována adekvátní formou (Pána, Pospíšilová, 2012).

Pike a Selby (1994) se rovněž inspirovali myšlenkami dvou významných amerických pedagogů: *Andersona a Hanveyho*. Anderson analyzoval přechod ke globální společnosti a její důsledky na vzdělávání. Hanvey vytvořil model 5 dimenzí dosažitelné globální perspektivy. Obě tyto myšlenky se staly východiskem pro koncipování 4 dimenzí globální výchovy opírající se o systémovou teorii.

Vnější dimenzi představuje dimenze prostorová, která vyjadřuje potřebu vzdělávacího procesu směřující k chápání vzájemné provázanosti současného světa. Dále vnější dimenze zahrnuje dimenzi časovou, jež zdůrazňuje vzájemný vztah minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Na tomto základě by vzdělávací proces měl zahrnovat vliv minulosti na přítomnost a zároveň by měl vést k uvědomování, že

i konání nynější může ovlivnit budoucí podobu světa. Vnější dimenzi pak doplňuje ještě dimenze problémů, která seznamuje žáky s globálními problémy současného světa, jejich vzájemné propojení a důsledky. Vnější dimenze tedy vede k chápání světa, zatímco vnitřní dimenze vede k poznání sebe sama a poukazuje na závislosti poznání osobnosti jedince na vnímání světa. Pike a Selby (1994) svůj koncept globální výchovy navíc podkládají charakteristickými pojmy: *Planetární vědomí* – zájmy jednotlivých států musí být podřízeny zájmům celé planety. Vzdělávání by tudíž mělo vést k respektování lidí různých kultur a různých názorů; *Ústřední postavení dítěte* – specifikující vztah učitel-žák, přičemž žák je v popředí zájmu, jeho názory jsou respektovány, je vybízen k vlastnímu zkoumání a objevování. Ačkoliv koncepce globální výchovy v pojetí Pike a Selbyho (1994) vznikla v poměrně nepříznivém postkomunistickém období, její metody a obsah bývají pestré, zábavné, nápadité a v jistém slova smyslu i nadčasové. Proto není divu, že své východisko našlo GRV právě v této koncepci.

Současným dalo by se říci „významným hráčem“ na poli GRV je tzv. Evropské centrum pro globální souvislosti a solidaritu – North-South Centre (The European Centre for Global Interdependence and Solidarity). Bylo založeno v roce 1989 Radou Evropy, a to za účelem posílit spolupráci a solidaritu mezi státy globálního Jihu a Severu v oblasti vzdělávání a informovanosti. Jedním z programů se stalo také globální vzdělávání, ze kterého z části vychází i pojetí GRV v České republice. Současné pojetí globální výchovy, podle North-South Centre, zastřešuje 6 výchov včetně rozvojového vzdělávání. To mimo jiné podtrhuje i definice (O’Loughlin, Wegimont 2008: 8) přijatá na Maastrichtském kongresu o globálním vzdělávání z roku 2002: „Pojem globální výchova zahrnuje také rozvojové vzdělávání, výchovu k lidským právům, výchovu k udržitelnému rozvoji, výchovu k míru a prevenci konfliktů a multikulturní výchovu, která je globálním rozměrem výchovy k občanství.“

Jednotlivé dimenze se liší svým tematickým zaměřením a cíli, shodují se přitom na určitých hodnotách (tolerance, společenská odpovědnost, aktivní přístup), myšlenkách (nerovnost), potřebách (rozvíjet klíčové schopnosti a znalosti) a na aktivním, tvůrčím přístupu. Zároveň toto pojetí předpokládá komplementárnost cílů výchov, čili dosažení cílů jedné dimenze je do jisté míry podmíněno dosažením cílů jiné dimenze (Nádvorník, 2004).

Uznání potřeby globálního vzdělávání ve světě podnítilo i české státní orgány a vzdělávací organizace k jeho systematické integraci do edukačního systému českých škol. Poprvé v českém prostředí se o globální perspektivě ve vzdělávání začalo mluvit v roce 1989 na mezinárodní dílně TOUCH 89, na které zástupci z Velké Británie, David Selby a Michael Pasternak, představili koncepci globální výchovy. Je tedy zřejmé, že za vznikem tohoto konceptu v České republice stojí právě kooperace se zahraničními organizacemi a vládami. Pohled na zkušenosti a osvědčené praktiky zemí, ve kterých má globální vzdělávání dlouholetou tradici, nám přináší vzory a ukazuje cestu k efektivní implementaci. Nelze veškeré zahraniční poznatky aplikovat i v českém prostředí a stejně tak nejsou vždy tato doporučení ideálním řešením. Diverzita organizací zabývajících se globálním vzděláváním je ohromná

a zapříčiňuje mnohé nejasnosti celého konceptu myšlenky globality ve vzdělávání. Přestože je na evropské úrovni snaha o konsens, odlišné realie a historie zemí neumožňují jednoznačnou shodu. Na specifika jednotlivých členských států EU ve vztahu ke globálnímu vzdělávání upozorňuje i Marcin Wojtalik (2003). Podle něj je možno na základě odlišných společensko-politických a ekonomických prvků diferenciovat členské státy na staré, které byly mezi prvními členy EU, a relativně nové (včetně ČR), kterých se významně dotkl komunistický režim. Transformace v demokratické země pro tyto státy znamenala, že se z příjemce zahraniční pomoci náhle staly jejím právoplatným poskytovatelem. Pro mnohé koncept sociální spravedlnosti a rovnosti světového společenství může vyvolávat negativní konotace, a je tedy potřeba tato specifika reflektovat i v pojetí GRV.

Ani v české sféře neexistuje jen jedno univerzální pojetí globálního vzdělávání. V praxi se můžeme setkat s řadou termínů a definic, většinou ekvivalentních. Nejčastějšími pojmy jsou: *globální výchova*, *globální vzdělávání*, *rozvojová výchova*, *rozvojové vzdělávání*, *globální rozvojové vzdělávání*. Ona roztříštěnost české terminologie pramení především z příklonu organizací k té či oné zahraniční koncepci. Je to jeden z příkladů, kdy se negativní vzory ze zahraničí promítají i do českého prostředí. K pochopení celého konceptu GRV považujeme za nezbytné vyložit distinkce jednotlivých názvů.

Ze všeho nejdříve si povšimneme pojmů výchova a vzdělávání. V češtině, v obecném slova smyslu, shledáváme mezi těmito pojmy určité rozdíly. V užším pojetí, ve vztahu ke globálním tématům v edukačním systému, jsou ovšem totožné. Vycházíme z anglického slova „education”, který do češtiny překládáme oběma způsoby, tedy jako výchova i jako vzdělávání. Z tohoto hlediska lze konstatovat, že rozvojové vzdělávání a rozvojová výchova jsou synonymní názvy, stejně tak globální vzdělávání a globální výchova. Rozvojová výchova i rozvojové vzdělávání (RV) pochází z anglického názvu development education. Termín rozvojové vzdělávání ve svých materiálech uvádí např. společnost ADRA, Partners Czech nebo INEX-SDA. Odkazují se přitom na britskou Asociaci pro rozvojové vzdělávání (Development Education Association – DEA). S pojmem rozvojová výchova se moc často nesetkáváme. Podle dostupných zdrojů jde o nejméně používaný termín. Používá jej například Asociace pro mezinárodní otázky v projektu *Cesty rozvojové výchovy*. Ve zmíněném projektu je však pro tutéž věc využito i pojmu globální výchova. Závěr, který z tohoto můžeme učinit je, že v českém prostředí díky nesouladu zahraničních koncepcí dochází k značným mystifikacím, neboť globální výchova a rozvojová výchova, jak již bylo dříve předesláno, nenesou jednotný význam.

Ačkoliv je tedy zřejmé, že globální výchova je nadřazená rozvojovému vzdělávání, mnozí zainteresovaní aktéři nepronikli do tajů mezinárodních východisek a neodkryli význam jednotlivých pojmů. Proto se čeští odborníci rozhodli ke kroku, který považujeme za prospěšný, kdy oficiálně, i když nezávazně, stanovili používání specifického termínu globální rozvojové vzdělávání (GRV). Učinili tak kompromis mezi dvěma nejdiskutovanějšími pojmy (globální výchova a rozvojové vzdělávání), s ohledem na pedagogickou odbornou i laickou veřejnost, která termín GRV již řadu

let používala. Tento ryze český a slovenský pojem spatřil světlo světa díky autorům příručky *Náš společný svět* (2004) O. Nádvorníka a A. Volfové, kterou vytvořili pro neziskovou organizaci Člověk v Tísni (ČvT). Oficiálně byl přijat Ministerstvem zahraničních věcí v roce 2011 v *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*.

GRV se stejně jako globální výchova dotýká rozmanitých témat, které lze zahrnout do šesti výchov (rozvojové vzdělávání, interkulturní vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, výchova pro udržitelný rozvoj, výchova k míru a prevence konfliktů). Vyznačuje se ovšem svým specifickým vztahem k rozvojovým zemím a problémům, kterým přímo čelí a které zasahují do životů nás všech. GRV je tedy jakousi střední cestou mezi globální výchovou a rozvojovým vzděláváním.

Definice GRV vychází z cílů, které jsou taktéž uvedeny v Národní strategii GRV 2011–2015. Hlavním atributem GRV je, „aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě“ (MZV 2011: 11). Stejnou myšlenku zahrnuje i hlavní cíl GRV podle definice North-South Centre (2008: 8), kterým je „umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa“. Ke splnění těchto cílů je nutné osvojení „kritického povědomí o místní, národní i mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům“, zdůrazňuje Nádvorník a Volfová (2004: 13).

Národní strategie GRV (2010) zobrazuje globálně rozvojově vzdělaného žáka jako takového žáka, který:

- má všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech v něm, uvědomuje si všechny historické, ekonomické a politické aspekty vztahu vyspělých a rozvojových zemí;
- je informován o hlavních rozvojových problémech (chudoba, politická nestabilita, populační růst, negramotnost, hlad, špatný přístup k pitné vodě), je aktivní v hledání příčin a způsobech řešení, zjednodušeně řečeno žák problémům nejen rozumí, ale je také ochoten pro jejich řešení něco udělat;
- uvědomuje si důsledky konzumního stylu života vyspělých zemí (nadbytečná spotřeba vody, jídla, špatné zacházení s přírodou);
- přijímá zodpovědnost za utváření světa, projevuje toleranci a solidaritu kulturně, etnicky i nábožensky různě založeným lidem;
- má přehled o činnostech aktérů rozvojové spolupráce, ať už na národní či mezinárodní úrovni (OSN a jeho agentury, nevládní neziskové organizace, atd.);
- není lhostejný a je motivován k účasti při řešení zmíněných problémů.

Princip cílů GRV by se dal shrnout: „Globálně rozvojové vzdělávání umožňuje přechod od základních vědomostí o problematice rozvoje a globalizace jako fenoménu přes porozumění jejich příčin a důsledků k formování postojů, hodnot a aktivní účasti jedince“ (Suchořípová, 2008).

V českých dokumentech a publikacích věnovaných globálnímu vzdělávání, nejsou cíle GRV rozdělené podle věkové kategorie tak, jak je tomu běžné v západních zemích. Příčiny pramení jednak z krátké historie GRV v Česku, jednak i z nízké

aktivity v kontextu vzdělávání, neboť GRV není součástí českého kurikula. Děti, mládež a dospívající se rozvíjí podle vlastní úrovně porozumění, která ovšem ne vždy odpovídá stanoveným klíčovým úrovním, ale přesto toto rozdělení, zohledňující věková specifika žáků, pro stanovení adekvátních cílů považujeme za relevantní. Australská publikace *Global Perspective* (Curriculum Corporation, 2008) uvádí, že v tomto věkovém období, období mladšího školního věku, žáci prostřednictvím GRV objevují určitá pouta s ostatními lidmi i místy. Postupně získávají povědomí o různorodosti lidí, míst, kultur, jazyků a náboženství. Poznávají práva i povinnosti, která se týkají každého jedince a postupně se tyto poznatky stávají solidním základem pro empatii k těm lidem, kterým jsou tato práva odepřena. Vede tudíž k většímu zájmu o dodržování lidských práv. Žáci tak vidí potřebu starat se o ostatní, ale i o životní prostředí. Uvědomují si, že existuje mnoho úhlů pohledu. Současně porozumívají mezikulturním souvislostem prostřednictvím účasti na občanských nebo ekologických aktivitách v rámci třídy, školy a celé společnosti.

Nádvorník a Volfová (2008) rozdělují soustavu cílů GRV podle zaměření výchovy a vzdělávání na určitou oblast rozvoje osobnosti do tří kategorií: postoje a hodnoty, dovednosti, znalosti. Postoje a hodnoty jsou podle Pichové (cit. v Švajgrová, 2011: 23) vnímány jako zásadní, neboť na jejich základě, nikoliv na znalostech či dovednostech, je jedinec motivován k jednání. „Studenti přijímají zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí, jsou motivováni k tomu, aby se aktivně podíleli na řešení místních problémů a přispívali k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých jim neplynou přímé výhody, respektují odlišné názory a pohledy na svět a jsou solidární s lidmi žijícími v těžkých podmínkách“ (MZV 2011: 10). V britském kurikulu (Oxfam, 2008) jsou cíle pro věkovou skupinu 5–7 let stanoveny tak, aby globální vzdělávání směřovalo k uvědomování si svojí vlastní hodnoty i hodnoty jiných lidí. Žáci získávají potřebu spolupráce, sdílení a učení se ze zkušenosti druhých. Začínají si uvědomovat hodnotu přírodních zdrojů a důležitost chránit naše životní prostředí. Na další věkové úrovni 7–11 let jsou žáci schopni empatie ke svému okolí, ale i k lidem na vzdálených místech. Roste v nich zájem o světové dění a smysl pro spravedlnost. Respektují odlišnosti i různorodost lidí a uvědomují si svojí odpovědnost za životní prostředí i zacházení s přírodními zdroji. Věří, že se věci mohou zlepšit, a že každý k tomu může přispět.

Dovednosti žáků jsou specifikovány, dle MZV (2011: 10), takto: „Studenti využívají nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě, dokážou vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější řešení a využívat při něm vlastní zkušenosti i zkušenosti ostatních, dokážou odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů. Dokážou efektivně spolupracovat s ostatními, dokážou si na základě informací vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty, umějí přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor. Dokážou využívat empatie při poznávání situace ostatních, a umějí myslet systémově a hledat souvislosti“. Globálně vzdělaní žáci ve věku 5–7 let podle britského kurikula (Oxfam, 2008) sledují dění ve světě a hledají odlišné úhly pohledu. Začínají si vytvářet vlastní názory na základě důkazů, učí se rozeznávat nespravedlnost

a hledají vhodná řešení. Využívají empatie k rozeznávání potřeb druhých a hledají souvislosti mezi svými životy a životy lidí v jiných částech světa. Ve věku 7–11 už z části dokáží detekovat předsudky, stereotypy a vnímat skutečnost z mnoha různých pohledů. Dokáží vyhledávat a třídit informace. Rozpoznávají nespravedlnost a jsou odhodláni proti ní bojovat. Uvědomují si důsledky svých činů a přijímají za ně zodpovědnost. Podílí se na vytváření skupinových rozhodnutí a dělají rozumné kompromisy.

Znalosti studentů definuje MZV (2011: 10) tak, že „studenti znají příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů. Vědí, co pomáhá a co brání udržitelnému lidskému rozvoji. Srovnávají různé chápání konceptů (rozvoj, lidská práva, globalizace). Rozumějí situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znají různé příčiny a důsledky těchto situací. Jsou si vědomi rozdílů v ekonomickém a sociální situaci lidí na větě, znají různé pohledy na příčiny a důsledky toho stavu. Chápu vzájemnou závislost a propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje. Znají hlavní aktéry rozvojové spolupráce a vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji na lokální i globální úrovni. Vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová spolupráce“. Z britského kurikula (Oxfam, 2008) pro děti od 5–7 v oblasti znalostní vyplývá, že rozumí pojmům bohatý a chudý, uvědomují si některé příčiny i důsledky našeho jednání na globální úrovni. Jsou si vědomi podobností i odlišností lidí. Vytváří si představu o propojenosti různých míst, kultur a lidí. Uvědomují si důležitost historických událostí k pochopení současného i budoucího dění. Znalostními cíli pro děti od 7 do 11 let jsou rozumět nutnosti spravedlnosti mezi jednotlivými skupinami, příčiny a důsledky, které nespravedlnost způsobuje. Uvědomovat si vliv různých kultur, hodnot a postojů na naše životy a naši přirozenost vytvářet si předsudky či stereotypy. Dále pak získat povědomí o světovém trhu a zvláště o společnosti Fairtrade. Chápat vztah mezi lidmi a přírodou, získávat povědomí o obnovitelných zdrojích a být si vědomi způsobů, jak některé problémy řešit.

Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

S životem na této Zemi vyvstává celá řada témat, která přibližují souvislosti globalizovaného světa, jako i mnoho problémů, které vyžadují pozornost a úsilí při hledání řešení. Zkušenosti a osvědčené praktiky ze zahraničí přináší i do České republiky rámec témat, kterými by se měla GRV zabývat. Témata z velké části korespondují s osmi Rozvojovými cíli tisíciletí (tj. 8 cílů: odstranit extrémní chudobu a hlad, dosáhnout základního vzdělávání pro všechny, prosazovat rovnost mužů a žen a posílit roli žen ve společnosti, snížit dětskou úmrtnost, zlepšit zdraví matek, bojovat s HIV a Aids, malárií a dalšími nemocemi, zajistit udržitelný stav životního prostředí, budovat světové partnerství pro rozvoj), ale obsahují i další, zaměřené na rozvojovou a globální problematiku (Návojský, Zajac, 2006). V Národní strategii GRV 2011–2015 (2011: 11) jsou vymezena 4 hlavní témata: *Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa, Lidská práva, Globální problémy, Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce*. Ty jsou dále specifikovány do celkem 22 témat (viz Tab. 1).

Tab. 1. Témata globálního rozvojového vzdělávání

Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa	Lidská práva	Globální problémy	Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce
<ul style="list-style-type: none"> • ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství • kulturní, sociální a politická globalizace • migrace ve světě • mezinárodní instituce 	<ul style="list-style-type: none"> • základní lidská práva • dětská práva a práva seniorů • diskriminace a xenofobie • demokracie a dobré vládnutí • rovnost mužů a žen 	<ul style="list-style-type: none"> • chudoba a nerovnost • nízká míra vzdělanosti • zdravotní problémy • podvýživa a hlad • nedostatek nezávadné vody • životní prostředí • populační růst • konflikty a násilí 	<ul style="list-style-type: none"> • rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost • rozvojové cíle tisíciletí • historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce • aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce • aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce

Zdroj: dle Národní strategie GRV 2011–2015, upraveno autory (2013)

Při zavádění témat GRV do vzdělávacího procesu je nezbytné dodržovat základní zásady při práci s těmito tématy, aby bylo dosaženo patřičných cílů GRV. Principy GRV tyto zásady odrážejí a společně vytvářejí konceptuální rámec, na kterém fungují procesy učení. Národní strategie vychází ze vzorů britského kurikula, kde jsou principy vymezeny do 8 bodů (MZV, 2011):

- **globální zodpovědnost** – osvojit si znalosti a dovednosti, pochopit nezbytné souvislosti, které směřují k uvědomělému a aktivnímu občanství;
- **participace** – pochopit podstatu problémů a konfliktů, jejich vliv na rozvoj, také nutnost jejich řešení a prosazování harmonie;
- **partnerství** – porozumět důležitosti spolupráce a rovnocenného partnerství
- respektování rozdílů, pochopit podstatu předsudků a diskriminace;
- **solidarita** – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách;
- **vzájemná propojenost** – hledání souvislosti mezi místním i celosvětovým děním;
- **otevřenost a kritické myšlení** – vytvořit si schopnost kritického hodnocení pojetí globálních problémů a uvědomit si efekty, které mají vliv na utváření lidských postojů a hodnot;
- **sociální spravedlnost** – pochopit význam lidských práv, prosazování rovných příležitostí pro všechny a ochota aktivně se podílet v boji proti jejich porušování;
- **udržitelný rozvoj** – pochopit nutnost přizpůsobovat životní styl potřebě udržování a zlepšování kvality života pro příští generace.

Ve všech aktivitách GRV by měl být zachován princip přibližující vztah učitel-žák, který metaforicky přirovnává Carvalho da Silva (2008: 38) k „úlu, ve kterém všechny včely mají společný cíl, s jediným rozdílem v tom, že učitel není autokratický král ani královna“. Roli učitele dále přibližuje na příkladu dirigenta v orchestru, ve kterém „dirigent i jednotliví hráči demokraticky rozhodují o svém programu,

zároveň i o své individuální a kolektivní roli tak, aby bylo dosaženo konečné harmonické symfonie”.

Učitel dodržující zásady, principy a metody GRV se ve svém vzdělávacím úsilí neliší od běžného učitele, jehož záměrem je také všestranné rozvíjení osobnosti. Rozdíly plynou z odlišností ve volbě metod a forem práce. „GRV učitel“ vede žáky k samostatnému objevování souvislostí a komplexnímu poznávání. Ukazuje žákům způsoby získávání informací, učí je zapojovat do veřejného života. Podněcuje zvědavost a chuť žáka poznávat nové věci. Je spíše průvodcem než autoritou. Základním požadavkem učitele jakýchkoliv forem vzdělávání je znalost úrovně a možností jednotlivých žáků i celé třídy. Při aplikaci GRV témat ve školách je potřeba zohlednit věk, počet žáků ve třídě, ale i kulturně-sociální odlišnosti v souvislosti se zvoleným tématem, v neposlední řadě také časové možnosti a prostředí. Primární proměnou jsou přitom potřeby jednotlivých dětí (Pána, Pospíšilová, 2012).

Závěr

Příspěvek poukazuje především na nejednotnost koncepcí i samotných pojmů globálního vzdělávání v českém konceptu. Hledá kořeny základní myšlenky konceptu globálního vzdělávání na mezinárodní úrovni a poukazuje na nenalezení shody ani na této úrovni. Cílem příspěvku nebylo přit se o správnosti či nejasnosti jednotlivých koncepcí, ale najít v relevantních zdrojích významné styčné body a tím nabídnout určitý obraz, který se pod globálně rozvojovým vzděláváním (GRV) skrývá. Samotná roztržitost mezinárodních východisek GRV nemá velký dopad na její začleňování do českého vzdělávacího systému, a to především z důvodu přijetí české Národní strategie GRV 2011–2015. Prostor pro uplatnění GRV v českém primárním vzdělávání se otevírá především díky probíhající školské reformě GRV, zejména skrze tzv. průřezová témata. Nicméně potřebu zabývat se globálními tématy cítí učitelé na individuální rovině. Kvalitní GRV vyžaduje působení učitelů, kteří se sami orientují v tomto dynamickém čase a kteří dokáží výuku koncipovat tak, aby žáky prostřednictvím atraktivních metod a multimediálních zdrojů zaujala. Tyto specifické nároky způsobují odmítavý přístup učitelů k vzdělávacím novinkám, GRV nevyjímaje, přestože se v současné době již nabízí poměrně široká škála metodické opory, zejména z řad neziskových organizací. Na základě analýzy těchto činností neziskových organizací a nabízených metodických materiálů lze vytknout např. nedostatečné množství materiálu zabývajících se aplikací metod a témat GRV na 1. stupni ZŠ. Celková informovanost o GRV mezi stávajícími i budoucími učiteli je velmi malá. Velký potenciál pro rozvoj GRV proto spatřujeme v terciárním školství pedagogického a humanitního zaměření, kde je však GRV stále vyučováno velmi sporadicky, pouze na některých univerzitách a jen v zanedbatelné míře.

Komparace vzdělávacích systémů různých zemí a různých konceptů globálního rozvojového vzdělávání poukazuje na několik paralelních rovin. Především důležitost kvalitního vzdělávání, které ovlivňuje život každého člověka, přeneseně i celé společnosti, a je odrazovým můstkem pro širší sociální změnu. Zároveň i na význam

a logiku zabývat se globálními souvislostmi ve smyslu rozpoznávání stereotypů a předsudků nahlížením na danou problematiku několika různými pohledy, rozebírání jejich důsledků a vliv na vytváření našich postojů. V neposlední řadě i na negativní důsledky přebírání západních vzorů do kulturně zcela odlišného prostředí, které pramení z nepochopení a lhostejnosti k místním realitám.

Pro děti mladšího školního věku je obzvláště složité se ve světě informací orientovat. Ne každý dokáže získané informace vyhodnotit a vytvořit si vlastní názor. Z tohoto důvodu je důležité využívat např. metod kooperativního vyučování, díky kterým mají žáci přístup k mnoha úhlům pohledů na danou problematiku. Velmi podstatnou součástí je i možnost vyhledávání si informací z různých druhů zdrojů a jejich kritické hodnocení. Náměty či výuková témata GRV (viz Příloha 1–4) by měla apelovat především na reálné zobrazení rozvojového světa, bez přílišného důrazu na soucit. Např. Afrika, to není jenom Somálsko či Kongo, války, hladomor a AIDS. Afrika, to jsou především lidé odlišných kultur, jazyků a způsobů života, kteří ovšem mají stejné potřeby, touhy a sny, jako každý z nás. Žáci prostřednictvím námětů GRV hledají společné prvky našich životů a tím se rozvojovému světu přibližují. Soucit a solidarita v nás často vzbuzují iluze, že právě my musíme spasit svět, nebo naopak, že naše troška nemůže ničemu prospět. Každý z nás svým dílem může přispět ke zlepšení. Otázkou ovšem zůstává, jaká pomoc má smysl a efekt.

Zdroje

- Bourn, D. (2008a). *Development Education Debates and Dialogue*. London: University of London, Institute of Education, 1–14.
- Bourn, D. (2008b). *Education for sustainable development and global citizenship. Theory and Research in Education*, London: University of London, 193–206.
- Carvalho da Silva, M. (2010). *Global education guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisabon: North-South Centre of the Council of Europe, 87.
- Curriculum Corporation. (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian Schools*, 34. URL: http://www.asiaeducation.edu.au/verve/_resources/global_perspectives_statement.pdf, dostupné: 10.10.2013
- Hicks, D. (2003). *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*, London: Educational review, Carfax publishing, 265–275.
- Hicks, D. (2008). *Ways of Seeing: The origins of global education in the UK*, Background paper for: UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship. London, 18.
- Kol. (2012). *Millenium Development Goals Report*. New York: United Nations, 72. URL: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2012/English2012.pdf>, dostupné 10.4.2013.
- Mansilla, V.B., Jackson, A. (2011). *Educating for Global competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, Council of Chief State School Officer's EdSteps Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning, 136. URL: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, dostupné 10.9.2013.

- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (2011). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*. Praha: MZV ČR, 28.
- Nádvořník, O., Volfová, A. (2004). *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání, Člověk v tísní společnosti při ČT, o.p.s.* Praha, 32.5.
- Návojský, A., Zajac, L. (2006). *Panáčik proti chudobe*. Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíně: Bratislava, 69.
- North-South Centre. (2005). *Programme for Strengthening Global Development Education for the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*. North-South Centre of the Council of Europe and Ministry of Foreign Affairs of the Netherlands, 51, URL: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/V4_Final_report_17-10-05.pdf, dostupné 10.9.2013.
- OXFAM. (2006). *Education for global citizenship. A guide for schools*. Oxfam: Oxford, Development Education UK, 12. URL: [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx), dostupné 10.10.2013.
- O'Loughlin, E., Wegimont, L. (2008). *Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice*. Amsterdam: Global Education Network Europe – GENE, 52.
- Pána, L., Pospíšilová, K. (2012). *Globální souvislosti, problémy a výchova*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 148.
- Pike, G., Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada, 322.
- Pike, G., Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1.*, Praha: Portál, 35.
- Tožička, T. (2009). *Příliš vzdálené cíle*. Praha: Rozvojové cíle tisíciletí – manuál globálního vzdělávání, Educon, 52.
- Tožička, T. (2011). *Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby*, Praha: Eucon, 86.

Biographical note of the author: Petra Karvánková has been working at the Department of Geography, Faculty of Education, University of South Bohemia as an assistant professor since 2007. As part of her educational activities she focuses mainly on the teaching of geography and physical geography. Over the last 5 years, she participated in or is still involved in 8 grant projects focused on the teaching of geography or environmental studies. She is the main coordinator of the Erasmus program and the guarantor of education for the primary school at the Department of Geography. Within the Faculty of Education at the University of South Bohemia she is a member of the Council of Didactics for the first and second level of primary school and the member of the Academic Senate. Since 2012, she is a member of the Central Commission of Geographic Olympiad in the Czech Republic. She is a member of the Czech Geographical Society. Since 2012 she has been working as a visiting lecturer at the seminar of geography at the Gymnasium Jírovcova in České Budějovice.

Biographical note of the author: Dagmar Popjaková, PhD of Natural Sciences, University of South Bohemia, Czech Republic. A Slovak geographer at the Faculty of Natural Sciences of the Comenius University in Bratislava. In years 1992–2001 she was active at the Department of Geography of the Prešov University in Prešov, where she concentrated mainly on research of industry transformation processes after the fall of the socialist political and economic system in Czechoslovakia at the end of 1989. In her alma mater in Bratislava, between 2005–2007 she studied the problems of internal and external population migration. Currently, she

works in České Budějovice. Her research is centered around the study of population and industrial structures of the southern regions of the Czech Republic.

Biographical note of the author: Vlasta Kovaříková, Mgr., Dino School of Prague. Vlasta Kovaříková in 2012 completed a three-month teaching experience in Namibia, during which she taught 4th grade at Mina Sachs School, Keetmanshoop. She has worked with the organization Namibian People in Need in the management of a sheltered workshop for HIV positive women, where she founded the club leisure activities. Since 2012, she has worked as a tutor of primary education in New Zealand, where she gained teaching experience at the private school KingsView School, Kingston, NZ. In 2013 she participated in the international project “Global Dimension in Social Sciences Subjects in Formal Education” under the leadership of Education Development Center in Lithuania. In the field of global development education she is working with the Department of Geography, Faculty of Education, University of South Bohemia on a grant project (with organization People in Need) entitled “Teachers: Agents of change”. She currently works as a teacher in 1st grade in elementary school with extended language teaching – Dino Elementary School of Prague.

Karvánková Petra
University of South Bohemia
Faculty of Education, Department of Geography
Jeronýmova 10
CZ – 371 15 České Budějovice, Czech Republic
email: karvanko@pf.jcu.cz

Dagmar Popjaková
University of South Bohemia
Faculty of Education, Department of Geography
Jeronýmova 10
CZ – 371 15 České Budějovice, Czech Republic
e-mail: dpopjakova@pf.jcu.cz

Vlasta Kovaříková
Dino School of Prague
Bellova 352, CZ Praha 10 – Petrovice
email: kovarikova_vlasta@centrum.cz

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

GEOGRAFIA I PRZYRODA W REFORMUJĄCYM SIĘ LICEUM

Barbara Baarová

Geografia w ramowym systemie nauczania w Czechach

Streszczenie

Artykuł skupia się na ogólnym porównaniu systemów edukacyjnych w Czechach i w Polsce na wszystkich poziomach. Wyjaśnia zmiany w szkolnictwie czeskim w szkołach podstawowych i średnich, częściowo informuje o szkolnictwie polskim w Czechach (na Zaolziu). Ostatni rozdział opisuje ścieżkę przyrodniczą zbudowaną w pobliżu jednego zwykłego osiedlowego gimnazjum, która pokazuje, jak można uatrakcyjnić naukę również innym sposobem, aniżeli najnowszymi technologiami.

Słowa kluczowe: bloki przedmiotowe; kompetencje kluczowe; ramowy program nauczania; ścieżki edukacyjne; Uniwersytet Ostrawski i geografia

Geography in framework of the education system in the Czech Republic

Abstract

The article focuses on the differences in the education system in the Czech Republic and Poland at all levels. The text explains the changes in the Czech education in primary and secondary schools. It also partly discusses Polish education on Czech territory. The last part describes the nature trail near an ordinary lower secondary school in an urban area, which shows how teaching can be improved in other ways, not only by using new technologies.

Key words: educational field; general competencies; educational program; cross-curricular issues; University of Ostrava and geography

Wprowadzenie

Jak wzbudzić w młodzieży zainteresowanie geografią? To pytanie powinien zadać sobie każdy nauczyciel geografii na wszystkich szczeblach edukacyjnych. W dzisiejszych czasach wykorzystywane są już w przedszkolach różne typy dziecięcych atlasów, książek opisujących życie w naszym państwie czy w dalekich krajach. W księgarniach znajdziemy mnóstwo książek i czasopism geograficznych. Wiemy jednak, że w pewnym wieku dzieci tracą zainteresowanie książkami, z których czytają

im rodzice, spędzają więcej czasu w sieciach socjalnych. Tu zwiększa się rola nauczyciela-geografa. Jego rolą jest zainteresować, zachęcić, zmotywować. Ale taką iskierkę rozdmucha tylko nauczyciel, który jest zapalonym geografem. Kto takich wychowa? Nie wystarczy, by uczelnie jak najlepiej wykształciły geografów, ale aby wychowały dobrych nauczycieli. Która droga jest najlepsza? Czy możemy być zadowoleni z dzisiejszej sytuacji na uniwersytetach? Czy innowacje w systemach edukacyjnych ułatwiają nauczycielom ich pracę? Czy studenci osiągają lepsze wyniki na olimpiadach geograficznych, niż w ubiegłych latach? Czy podręczniki, z których korzystają uczniowie i studenci są wybierane według poziomu podanych informacji, czy według atrakcyjności, ceny, podarunków od dealerów? Czy duże zróżnicowanie rynku z podręcznikami jest plusem? Czy podręczniki interaktywne pomagają w lepszym opanowaniu materiału? W artykule nie ma odpowiedzi na te pytania. Przedstawiono natomiast innowacje w systemie edukacyjnym w Czechach, różnice lub podobieństwa między szkolnictwem polskim i czeskim.

System oświaty w Czechach na poziomie szkół podstawowych

System oświaty w Czechach i w Polsce różni się już na etapie szkoły podstawowej. Od roku 1774, do klasy pierwszej w Czechach są przyjmowane dzieci w wieku 6 lat, jednak w roku 2013 w Czechach wydano opinię o potrzebie odroczenia obowiązku szkolnego dla 20% sześciolatków (http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_zpus.htm). A zatem decyzja o rozpoczęciu edukacji w wieku 7 lat w Polsce chyba nie była takim dużym błędem. Szkoła podstawowa w Czechach jest również dwuetapowa, nazywa się w pierwszych 5 latach 1. stopniem, a w dalszych 4 latach 2. stopniem szkoły podstawowej. Znaczący to, że polskie gimnazjum jest odpowiednikiem ostatnich 3 lat 2. stopnia szkoły podstawowej w Czechach. Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na to, że termin GIMNAZJUM w Czechach jest odpowiednikiem liceum ogólnokształcącego, jest to czteroletnia szkoła (tab. 1). System ocen klasyfikacyjnych jest zaś odwrotny. W Czechach jest tylko 5-stopniowy (tab. 2).

Tab. 1. Porównanie systemów edukacyjnych w Czechach i w Polsce

CZECHY	POLSKA
Przedszkole 3–6 lub od 2 lat	Przedszkole 3–6 lub od 2 lat
Obowiązkowe wychowanie przedszkolne 5–6 lat	Obowiązkowe wychowanie przedszkolne 5–6 lat
Szkoła podstawowa dwuetapowa 5+4	Szkoła podstawowa dwuetapowa 3+3
Szkoła podstawowa 1. stopień 6–11 lat	Szkoła podstawowa 1. stopień 6–9, 2. stopień 9–12 lat
Szkoła podstawowa 2. stopień 11–15 lat	Gimnazjum 12–15 lat
Gimnazjum , technikum 15–19 lat	Liceum ogólnokształcące, profilowane 15–18 lat
Uczelnie wyższe	Uczelnie wyższe

Źródło: opracowanie własne

Tab. 2. Porównanie ocen klasyfikacyjnych stosowanych w Czechach i w Polsce

CZECHY		POLSKA	
celujący	1	celujący	6
chwalebny	2	bardzo dobry	5
dobry	3	dobry	4
dostateczny	4	dostateczny	3
		dopuszczający	2
niedostateczny	5	niedostateczny	1

Źródło: opracowanie własne

Ministerstwo Szkolnictwa Republiki Czeskiej w roku 2004 zatwierdziło nową Ustawę Szkolną i Ramowy Program Edukacji (RPE) (<http://rvp.cz/>). Szkoły powinny były wypracować swe własne szkolne programy edukacyjne, które zaczęły obowiązywać od 1.09.2007 r. we wszystkich pierwszych klasach na poszczególnych szczeblach. Jednak już od 1.09.2013 r. wprowadzono zmiany ramowego programu. Celem wprowadzenia RPE miało być wspieranie autonomii pedagogicznej. Ustawianie programu nauczania geografii we współpracy z nauczycielem biologii, nauki obywatelskiej, historii i matematyki było ciekawe, ale pojawiły się duże problemy u uczniami, którzy zmienili szkołę. Na przykład każda szkoła uczy o Azji w innym roczniku szkoły podstawowej (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf). W RPE zapisano żądania, które musi zrealizować każda szkoła za pomocą swego programu nauczania. Są tam również scharakteryzowane poszczególne bloki przedmiotowe, geografia ma swe miejsce w bloku razem z fizyką, chemią i biologią pt. CZŁOWIEK I PRZYRODA, a na pierwszym stopniu szkoły podstawowej w bloku CZŁOWIEK I JEGO ŚWIAT (<http://rvp.cz/>).

A teraz o komforcie psychicznym nauczycieli–geografów w Czechach. W ciągu 4 lat na 2. stopniu szkoły podstawowej mają oni 7–8 godzinową dotację, a na dodatek możliwość nauczania geografii w ramach innych przedmiotów do wyboru – pt. seminarium przyrodnicze, geograficzne itp. (Knecht, 2011). Z geografiami z prawdziwego zdarzenia uczniowie są już zaznajomieni w ostatnich 2 latach pierwszego stopnia – czyli w wieku 9–11 lat, dzięki przedmiotowi nauka o kraju ojczystym – w wymiarze po 2 godziny w roczniku. W tab. 3 przedstawiono przykładowy plan nauczania na 2. stopniu szkoły podstawowej (<http://www.zsdvoracka.cz/skolapl-nazivota.php>).

Tab. 3. Przykładowy plan nauczania na 2. stopniu szkoły podstawowej według <http://www.zsdvoracka.cz/skolaplnozavota.php>

Plan – 2. stopień szkoły podstawowej, wiek 11–15 lat, klasa 6–9 (w nawiasie dla klas z poszerzoną nauką muzyki)								
PRZEDMIOT	BLOK PRZEDMIOTOWY	razem	z tego dysp.	kl. 6	kl. 7	kl. 8	kl. 9	razem
Czeski	Komunikacja językowa	34	7	4	4	4	4	16
Angielski				3	3	3	3	12
Drugi obcy język				-	2	2	2	6
Matematyka	Matematyka i aplikacje	16	1	4	4	4	4	16
Informatyka	Technologie w informatyce	5(4)	4(3)	1	1	1	2(1)	5(4)
Historia	Człowiek i społeczeństwo	8	1	2	2	2	2	8
Nauka obywatelska	Człowiek i zdrowie	6	1	2	2	1	1	6
Fizyka	Człowiek i przyroda	26	5	2	2	2	2	8
Chemia		-	-	-	-	2	2	4
Geografia		-	-	2	2	2	1	7
Biologia 6 7 9		Człowiek i zdrowie	1		2	2	2	2
Biologia człowieka i zdrowie 8								
Wychowanie muzyczne i plastyka	Sztuka i kultura	10(11)	-(1)	1(2) 2(1)	1(2) 2(1)	1(1,5) 1(0,5)	1(2) 1	4(7,5) 6(3,5)
Wych. fizyczne	Człowiek i zdrowie	8	-	2	2	2	2	8
Wych. praktyczne	Człowiek i świat pracy	3	-	1	-	1	1	3
Przedmioty do wyboru		5	5	2	1	1	1	5
razem		122	24	30	30	31	31	122

Źródło: opracowanie własne

Tab. 4. Przedmioty do wyboru na 2. stopniu szkoły podstawowej według <http://www.zsdvoracka.cz/skolaplnozavota.php>

NAZWA	klasa 6	klasa 7	klasa 8	klasa 9
Seminarium z matematyki i języka czeskiego	1	-	-	-
Seminarium przyrodnicze	-	1	-	-
Społeczność i nauka	-	-	-	1
Plastyka	-	-	1	-
Wychowanie praktyczne	1	-	-	-
Chór	2	1	1	1
Specjalne seminarium	1–2	1	1	1

Źródło: opracowanie własne

Nauczanie geografii w szkołach średnich

W Czechach szkoły średnie są zazwyczaj czteroletnie, do 19. roku życia. Geografię znajdziemy głównie w programach liceów ogólnokształcących. W mniejszym stopniu jest obecna geografia ekonomiczna w szkołach handlowych, przemysłowych itp., w większym zaś w szkołach ukierunkowanych na ruch turystyczny. W liceum ogólnokształcącym (w czeskim gimnazjum) edukacja geografii przebiega w wymiarze 6 godzin, oprócz tego studenci mogą wybrać seminarium geograficzne. Ten sam wymiar mają również biologia, chemia i fizyka. Określenie **ogólnokształcące** jest tym samym spełnione w 100%. Specjalizację może student wybrać nie tylko w czwartym roku (maturalnym), ale za pomocą przedmiotów wybieralnych od pierwszej klasy.

Nowe strategie nauczania w Czechach

Edukacja na wszystkich etapach opiera się o zastosowanie wiedzy i umiejętności w życiu praktycznym za pomocą kluczowych kompetencji. Obowiązują one zarówno w szkołach podstawowych, jak i w średnich. Są to:

- kompetencje do przyswajania wiedzy – przyswojenie sobie stylów uczenia się, motywacja do kształcenia ustawicznego;
- kompetencje do rozwiązywania problemów – motywowanie uczniów do kreatywnego myślenia, rozwijanie logiki, umiejętności rozwiązywania problemów;
- kompetencje robocze – techniczno-praktyczne, zastosowanie wiedzy w praktyce;
- kompetencje do komunikacji i współpracy;
- kompetencje społeczne i personalne;
- kompetencje obywatelskie – jako jedyne nie obowiązują w szkołach średnich.

Tab. 5. Ścieżki edukacyjne w Czechach według <http://rvp.cz/>

Ścieżki edukacyjne	Podtemat
Rozwój osobowości w aspekcie społecznym, etycznym	Rozwój zdolności poznawania, samowiedzy i samooceny, psychohigiena, kreatywność, relacje interpersonalne, komunikacja, kooperacja, zdolność rozwiązywania problemów, zdolność decyzji, postawa, wartości, etyka
Kształcenie obywatela w społeczeństwie demokratycznym	Obywatel, szkoła i państwo, formy partycypacji obywateli w życiu politycznym, zasady demokracji, formy władzy
Myślenie globalne	Interesują nas Europa i świat, odkrywamy Europę i świat, jesteśmy Europejczykami
Multikulturowość	Pochodzenie etniczne, multikulturowość, zasady harmonii społecznej
Świadomość ekologiczna	Ekosystemy, podstawowe warunki życiowe, problemy środowiska
Percepcja mediów	Krytyczne czytanie a percepcja mediów, struktura komunikatów medialnych, funkcjonowanie i wpływ mediów na społeczeństwo, interpretacja komunikatów i rzeczywistości

Źródło: opracowanie własne

Tak samo jak kompetencje, obowiązkowo wprowadzono ścieżki edukacyjne. Do wyłącznej kompetencji szkoły należy ustalenie, w których klasach i jakim sposobem będą te ścieżki realizowane. Istnieją trzy podstawowe strategie realizacji ścieżek: integracja do przedmiotów nauczania, wprowadzenie samodzielnego przedmiotu, nauczanie metodą projektów. Poszczególne podtematy muszą być w planach edukacyjnych rozpisane według poszczególnych klas i zaznaczone mają być wszystkie przedmioty, w których się dany podtemat ścieżki edukacyjnej znajduje (tab. 5). Wszystko to musi być na bieżąco zaznaczane w dziennikach lekcyjnych.

Akademickie kształcenie geograficzne

Uniwersytet czy uczelnia w czeskim systemie edukacyjnym oznacza szkołę kształcąca absolwentów liceów i innych szkół średnich, którzy zdali egzamin maturalny. Studia licencjackie kończą się nadaniem tytułu licencjata, studia drugiego stopnia nadaniem tytułu magistra lub inżyniera. Niektóre kierunki mają formę jednolitych studiów magisterskich i kończą się uzyskaniem tytułu magistra lub lekarza, lekarza dentystry itp. Ukończenie studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich pozwala kontynuować naukę na studiach doktoranckich. W Czechach jest 8 placówek (w miastach okręgowych), które kształcą przyszłych nauczycieli. Nie ma jednak ani jednej, która specjalizowałaby się tylko w pedagogice. Wg prawa 563/2004, nauczyciele szkół podstawowych, średnich wyższych powinni skończyć studia magisterskie. Od roku 2015 nie wolno uczyć bez tej kwalifikacji (<http://rvp.cz/>). W ostatnich 30 latach wszyscy nauczyciele kończyli studia magisterskie, ale pracodawca mógł zatrudnić również osoby niewykształcone (np. tylko po studiach licencjackich), te jednak automatycznie miały mniejsze zarobki czeskim systemie edukacji nie ma zatem i nie było trzyletniego studium nauczycielskiego. Studenci – przyszli nauczyciele, wybierają studia jednokierunkowe lub dwukierunkowe. Od uczelni zależy, jaki wariant przedmiotów może zaproponować przyszłym nauczycielom (Hofmann, 2013). Uniwersytet Ostrawski jest wyjątkowy w tym, że umożliwia studiowanie dobrowolnej kombinacji, nawet kierunki z różnych wydziałów. Więc są tam studenci, którzy wybierają geografię z biologią, językiem angielskim, informatyką, muzyką. Może być nawet kierunek niepedagogiczny, np. geografia z historią sztuki. Studenci rozpoczynają naukę w studium licencjackim niepedagogicznym (3 lata), dopiero w nawiązującym studium magisterskim (2 lata) spotykają się obowiązkowo z pedagogiką, dydaktyką. Żeby rozpocząć studia magisterskie, trzeba zdać egzamin nie tylko z wybranego przedmiotu, ale również z psychologii i pedagogiki. Nauczyciel geografii nadal jest kształcony we wszystkich dziedzinach geograficznych – zdaje egzaminy z kartografii, geologii, geografii fizycznej, gospodarczej, historycznej, regionalnej itp. Jeśli chodzi o kształcenie pedagogiczne, to w odróżnieniu od Polski brak jest przedmiotu emisja głosu.

Szkolnictwo polskie na Zaolziu

Mimo nieprzychylnych polityki władz czeskich, żyjący tu Polacy zachowali język i kulturę, swoją miejscową gwarę zaliczaną do śląskiego dialektu języka polskiego. Z Zaolzia pochodzą byli polski premier Jerzy Buzek, kompozytor i dyrygent Stanisław Hadyna, pisarz Gustaw Morcinek, urodziła się tutaj również piosenkarka Ewa Farna (<http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Zaolzie>).

W roku 2011 zadeklarowało tu narodowość polską 28 430 osób ([http://www.scitani.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/9500486EA3/\\$File/pvkrzc080.pdf](http://www.scitani.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/9500486EA3/$File/pvkrzc080.pdf)). We wrześniu 2013 r. rozpoczęło naukę w placówkach z polskim językiem nauczania w Czechach 2910 uczniów. Wliczone są tutaj przedszkola, szkoły podstawowe, liceum i akademia handlowa. Uczniowie uczą się geografii z podręczników czeskich, które są przetłumaczone na język polski, albo są sprowadzane podręczniki wprost z Polski. Ponieważ każda szkoła (nauczyciel geografii) ma możliwość ułożenia własnego programu nauczania spełniając zarazem wymogi RPE, szkoły z polskim językiem nauczania mogą rozszerzyć nauczanie o geografii Polski w większym zakresie.

Innowacja – osiedlowa szkoła podstawowa a nieurodzajny ogród

Wielu nauczycieli nie ma już dzięki projektom związanych rąk. Znajdą się środki finansowe na różne formy działalności, które są do wykorzystania na lekcjach w szkole podstawowej, w gimnazjum lub w liceum. Jednym z przykładów jest ścieżka przyrodnicza, która została opracowana w ramach projektu „Individualizace výuky ve škole plně života”. Ścieżka ta służy nauczycielom geografii, biologii, matematyki, historii i nauki obywatelskiej i ma 14 punktów. Każdy punkt ma tablicę informacyjną, zestaw kart ćwiczeń z rozwiązaniem dla nauczyciela. A oto przegląd niektórych przystanków ścieżki dydaktycznej w Szkole Podstawowej K. Dvořáčka w Orłowej:

Historia naszej planety

Jak można wykorzystać ścianę budynku szkolnego z lat osiemdziesiątych o długości 35 m? Można za jej pomocą pokazać uczniom całą historię planety Ziemi. Przeliczyłam wiek planety (4,6 mld) na metry, zakupiłam liny różnych kolorów, zafoliowałam nazwy er, orogenez, obrazki fauny i flory. Teraz już wystarczy przyprowadzić klasę do ogrodu i uczyć geologii historycznej. Dzieci na podstawie tablicy informacyjnej same wybierają odpowiednie obrazki przyporządkowując je do er, stwierdzają, kiedy pojawiło się życie na planecie, kiedy powstał człowiek itp. (Luhr, 2004).

Zioła

Jak można zainteresować nie tylko uczniów pierwszej klasy, ale i dziewiątej uprawą roślin? Wszyscy rozumiemy, że uprawą marchewki czy fasolki dzieci nie zachwycimy. Nie mamy na to nawet w planach tyle czasu, by opiekować się szkolną działką. Można jednak odwiedzić z klasą kamieniarza, zapoznawać się z obróbką a przy okazji otrzymać resztki kamieni. Uczniowie uczą się rozpoznać granit,

gabro, a ponadto z kamieni mogą wybudować spiralę, do której zasadzą zioła, przyprawy. Chętnie potem w ogrodzie rozpoznają miętę czy majeranek, przygotowują herbatkę ziołową itp. W naszej szkole wykorzystałam kółko ceramiczne, dzieci wytworzyły tabliczki z łacińskimi nazwami ziół, które ozdabiają całą spiralę. Oczywiście nie brakuje tablicy z informacjami o pochodzeniu, uprawie i wykorzystaniu poszczególnych ziół.

Cmentarz odpadów

Pojemniki do selektywnej zbiórki odpadów zazwyczaj znajdują się we wszystkich szkołach, jednak trzeba o nich uczniom nieustannie przypominać i uświadamiać ich o potrzebie segregacji odpadów. Ogólnie wszyscy wiedzą o tym, że segregacja odpadów jest metodą ograniczenia ilości odpadów podlegających utylizacji przez odzysk surowców do recyklingu (Matějček, 2007). Nie wystarczy nauczyć obywateli, jakie kolory mają poszczególne pojemniki. Dlatego uczniowie moi zbudowali cmentarz odpadów – miejsce, do którego położyli ogryzek z jabłka, butelkę plastikową, papierową chusteczkę, tabliczkę szkła, karton po napoju. Z tablicy informacyjnej wiedzą, jaki jest czas rozkładu tych odpadów, a tak naprawdę stwierdzą stopień rozkładu po roku przy odkryciu poszczególnych rekwizytów. Przy tym małym składowisku stoi tablica z informacjami o rodzajach odpadów, o recyklingu, czasie rozkładu.

Ścieżka geologiczna

Mineralogia i petrologia to nauki na pozór mało atrakcyjne. Miałam nazwać ten przystanek raczej petrografią. Udało nam się zyskać skały nie tylko z najbliższej okolicy, ale i z odleglejszych miejsc Czech. Uczniowie mają za pomocą tablicy informacyjnej nie tylko skały te rozpoznać, lecz także zaszeregować według pochodzenia, praktycznego wykorzystania.

Słoje roczne i nasza historia

Przyrosty roczne są mniej lub bardziej widoczne we wszystkich przekrojach różnych gatunków drzew. Dzięki różnicy w budowie drewna wczesnego i późnego uczniowie mogą określić wiek drzewa. Wystarczy więc umieścić na jednym przystanku ścieżki przekrój drzewa a uczniowie sami starają się przyporządkować wydarzenia z historii swego miasta czy kraju do danego roku licząc słoje. Na tablicy są wypisane nie tylko ważne daty, lecz także główne informacje o dendrochronologii, o czynnikach, które mają wpływ na szerokość słoja rocznego, o budowie drewna i łyka.

Dendrologia

Każdy uczeń i nauczyciel oczekuje, że ścieżka przyrodnicza w ogrodzie szkolnym nauczy wszystkich rozpoznawać gatunki drzew i krzewów tu rosnących. Nie wystarczy tylko oznaczyć rośliny numerami czy tabelkami z nazwami. Można wykorzystać drzewa do nauki mierzenia wysokości bądź odległości. Uczniowie nauczą się obserwować różnice między gatunkami oraz zmiany fenologiczne. Tutaj mogą zapoznać się z terminem gatunku inwazyjnego, który stanowi ważne zagrożenie dla

światowej bioróżnorodności. Dużo ekspansywnych gatunków znajduje się nie tylko w ogrodach i parkach, ale w całej naszej przyrodzie. Niestety rozprzestrzeniają się głównie za sprawą człowieka, przyczyniając się do wyginięcia gatunków miejscowych (Matějček, 2007). Tablica informacyjna pomaga uczniom w wypełnianiu kart ćwiczeń, pytania dotyczą nie tylko pochodzenia drzew i krzewów, ale również ich wykorzystania praktycznego.

Która godzina? – strefy czasowe

Strefy czasowe, linia zmiany daty, czas letni, to wszystko bywa dla uczniów szkoły podstawowej i liceum trudnym tematem. Można wykorzystać duże ściany na korytarzach szkoły do zrealizowania następnego przystanku ścieżki dydaktycznej (Baar, 2010). Wystarczy duża mapa świata, tabliczki z nazwami metropolii, sznurki i zegary. W naszej szkole wisi 16 zegarów pokazujących aktualny czas w wybranych stolicach i informacje o czasie uniwersalnym, o obserwatorium w Greenwich oraz strefach czasowych.

Którędy w świat?

W dzisiejszych czasach młodzież korzysta z GPS. Na lekcjach geografii uczymy jeszcze pracy z busołą i mapą. Orientacja w terenie to kolejny pomysł, jak nie uczyć geografii w klasie. Powiązałam więc pracę przy komputerze z pracą w terenie i uczniowie sami wytworzyli drogowskaz z drewna – dokładnie zaznaczyli na nim kierunek i odległość do niektórych stolic.

Biogeografia

Ciekawym przystankiem ścieżki dydaktycznej są w naszej szkole woliery i terraria. Opieka nad zwierzętami jest ważna, bo uczniowie uczą się dyscypliny, poczucia obowiązku, a przy tym poznają, z jakich ekosystemów zwierzęta pochodzą, czy z jakich kontynentów, czym odżywiają się w naturze, a czym u nas w domu. W szkole hodujemy: *Pogona vitticeps*, *Eublepharis macularius*, *Achatina achatina*, *Acheta domestica*, *Archispirostreptus gigas*, *Melopsittacus undulatus*. Na mapie uczniowie zaznaczają, gdzie te gatunki żyją, do kart ćwiczeń dopełniają informacje o fizjologii i o anatomii, o znaczeniu tych zwierząt dla środowiska. Wykorzystujemy także mapę świata i obrazki innych zwierząt do nauki biogeografii.

Wnioski

Jak najlepiej uczyć geografii? Nawiązując do historii dydaktyki geografii i do pracowni geograficznych w dzisiejszych szkołach znajdziemy odpowiedź na to pytanie. Nie wystarczy motywować i zainteresować, nie wystarczy korzystać z programów komputerowych, iPadów, GPS, tablic interaktywnych. Trzeba mieć czas aby pokazać uczniom wszystkie możliwości wykorzystania kanałów informacyjnych, powiązania z innymi dziedzinami nauki. Trzeba mieć czas aby nauczyć podstaw. Wskazane jest, by uczyć przyrody z różnych punktów widzenia, wykorzystując wiadomości z chemii, biologii, fizyki i geografii. Ale kto i kiedy przygotowuje do takiego kształcenia pedagogów?

Literatura / References

- Baar, V., Houdkova, Z. (2010). *Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech*. Praha: Nakladatelství ČGS.
- Hofmann, E. (2013). *Didaktika přírodních věd na PdF MU*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P., Hofmann, E. (2011). *Zeměpis v české škole: Vývoj cílů a obsahů na pozadí kurikulárních reforem*. Sborník příspěvků z 19. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Luhr, J.F. (2004). *Země*. Praha: Euromedia Group.
- Matejcek, T. (2007). *Ekologická a environmentální výchova*. Praha: Nakladatelství ČGS.

Žródła internetowe

- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání [online]. (2013, 24 października). Pozyskano z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf.
- Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů [online]. (2013, 24 października). Pozyskano z: <http://rvp.cz/>.
- Předběžné výsledky Sčítání lidu, domů a bytů 2011 Moravskoslezský kraj [online]. (2013, 24 października). Pozyskano z: [http://www.scitani.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/9500486EA3/\\$File/pvkrcz080.pdf](http://www.scitani.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/9500486EA3/$File/pvkrcz080.pdf).
- Učební plány Škola plná života [online]. (2013, 24 października). Pozyskano z: <http://www.zsdvoracka.cz/skolaplnozivota.php>.
- Zaolzie. [online]. (2013, 24 października). Pozyskano z: <http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Zaolzie>.
- Způsobilst pro školní docházku a výukové obtíže dětí a mládeže [online]. (2013, 24 października). Pozyskano z: http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_zpus.htm.

Notka biograficzna o autorze: Barbara Baarová pracuje jako asystent naukowy – dydaktyk geografii w Katedrze Geografii Humanistycznej i Rozwoju Regionalnego na Uniwersytecie w Ostrawie i jako nauczyciel geografii w klasach gimnazjalnych w Orłowej w Czechach. Do jej zainteresowań badawczych należy analiza porównawcza podręczników geografii, programów nauczania w Czechach, Słowacji i w Polsce.

Biographical note of the author: Barbara Baarová works as a teaching assistant – didactician of geography at the Department of Human Geography and Regional Development at the University of Ostrava, and as a geography teacher in a lower secondary school in Orlova, Czech Republic. Her research interest includes comparative analysis of geographical textbooks and curriculum in the Czech Republic, Slovakia, and Poland.

Barbara Baarová
University of Ostrava
Department of Human Geography and Regional Development
Chittussiho 10, CZ-710 00 Ostrava, Czechia

email: Barbara.baarova@osu.cz

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Maria Adamczewska

Geografia w zreformowanym liceum – doświadczenia nauczycieli z Łodzi i województwa łódzkiego

Streszczenie

Wprowadzanie do szkół ponadgimnazjalnych nowej podstawy programowej z przedmiotu geografia od samego początku budziło opory i było negatywnie oceniane w środowisku nauczycielskim. W artykule zaprezentowano wyniki badań, których celem było poznanie opinii – oceny nauczycieli z województwa łódzkiego na temat nowej podstawy programowej, realizowanej w szkołach ponadgimnazjalnych. Płaszczyzny oceny dotyczyły przede wszystkim doboru i zakresu treści realizowanych na poziomie podstawowym, metod pracy oraz jej efektów. Ważnym aspektem tych badań było określenie wpływu wprowadzonych zmian programowych na rangę geografii jako przedmiotu szkolnego. W pracy zastosowano metodę wywiadu swobodnego ukierunkowanego. Zasadnicze badania przeprowadzono we wrześniu 2013 roku, a w listopadzie 2013 roku przeprowadzono badania uzupełniające, dotyczące spostrzeżeń i doświadczeń nauczycieli wynikających z realizacji programu rozszerzonego geografii. Badaniami tymi objęto głównie nauczycieli geografii z dużym doświadczeniem pedagogicznym – posiadających stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego.

Słowa kluczowe: geografia; podstawa programowa; województwo łódzkie; zreformowane liceum

Geography in reformed secondary school – experience of teachers from Łódź and Łódź Voivodeship

Abstract

The recent implementation of a new secondary school curriculum in Poland which includes geography teaching program, have aroused resistance and has been negatively rated among teachers from the very beginning. This resulted in the need to examine the first consequence of the latest reform. The article aims to present the results of the research investigating teachers' opinions on the changes in the curriculum. An important part of the research was focused on the changes in the selection and scope of the subject content at the standard level of geography education in secondary school, along with the shift in teaching methods and their effectiveness. Secondly, a fundamental aim of the research was to examine the changes in the position and rank of geography as a school subject. The oriented interview method was applied. The main part of the research was undertaken in September 2013 and

a complementary research was conducted in November 2013. The study involved only the teachers with extensive professional experience (certified teachers).

Key words: geography; core curriculum; Łódź Voivodeship; high school after reforms

Wprowadzenie

Rozpoczęte w 1999 roku reformy systemu szkolnictwa w Polsce zawsze wzbudzały ożywione dyskusje w społeczeństwie jak i wśród samych nauczycieli. Wprowadzanie zmian jest dużym wyzwaniem, zarówno dla organów prowadzących szkoły, jak i dla środowiska pedagogicznego. Również ostatnie zmiany programowe (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół) przyjęte zostały bardzo krytycznie – szczególnie wśród nauczycieli pracujących w szkołach ponadgimnazjalnych. Obawy te w dużej mierze wynikały z troski o przyszłość i rangę geografii jako przedmiotu szkolnego, ale i dyscypliny naukowej. Zakończenie edukacji geograficznej po pierwszym roku nauki w szkole ponadgimnazjalnej (w przypadku realizacji zakresu podstawowego) budziło obawy nauczycieli co do poziomu wiedzy geograficznej uczniów o otaczającym ich świecie, a tym samym mniejszych szans młodzieży na lepsze zrozumienie procesów zachodzących we współczesnym świecie. Kolejnym powodem dezaprobaty wprowadzonych zmian były kwestie związane ze zmniejszeniem poczucia bezpieczeństwa zawodowego nauczycieli i wzrostem zagrożenia utraty przez nich pracy. Ograniczenie wymiaru godzinowego, w połączeniu z aktualną – niekorzystną sytuacją demograficzną, bez zmniejszenia liczby uczniów w klasach sprawia, że obawy nauczycieli o utrzymanie miejsc pracy są uzasadnione.

Mimo wielu krytycznych uwag, reforma została wprowadzona, a od roku szkolnego 2011/2012 obowiązuje w szkołach ponadgimnazjalnych.

Problem badawczy opracowania dotyczy funkcjonowania geografii jako przedmiotu szkolnego (głównie w liceum ogólnokształcącym), w kontekście wprowadzonych zmian programowych, przede wszystkim z perspektywy nauczycieli geografii. W pracy zastosowano metodę wywiadu swobodnego ukierunkowanego (Konecki, 2000). Poznanie opinii – oceny nauczycieli geografii na temat nowej podstawy programowej dla szkół ponadgimnazjalnych przeprowadzono w kilku płaszczyznach. Pierwsza dotyczyła realizowanych treści (ich zakresu i doboru), druga – metod pracy i ustalenia, czy zmiany programowe spowodowały zmiany w sposobie pracy nauczycieli, a trzecia – efektów pracy. Nauczyciele poproszeni zostali także o wskazanie mocnych i słabych stron wprowadzonych zmian oraz szans i zagrożeń wynikających z przeprowadzonych reform (analiza SWOT). Na tej podstawie respondenci dokonali całościowej/kompleksowej oceny wprowadzonych zmian, a tym samym określili ich wpływ na rangę geografii jako przedmiotu szkolnego. Badaniami bezpośrednimi objęto głównie nauczycieli z dużym doświadczeniem pedagogicznym (posiadających stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego lub

mianowanego). Uczestniczyło w nich 21 osób, w tym 12 kobiet. Zakres przestrzenny badań obejmował Łódź i 9 miast województwa łódzkiego (Bełchatów, Brzeziny, Konstantynów Łódzki, Koluszki, Łowicz, Sieradz, Tomaszów Mazowiecki, Wieluń, Zelów). Przeprowadzono również wywiad z doradcą metodycznym, który, ze względu na charakter swej pracy, ma bezpośredni kontakt z nauczycielami łódzkich szkół i zna ich opinie na temat wprowadzonych reform.

Dodatkowy i wartościowy materiał źródłowy stanowiły informacje uzyskane od studentów studiów magisterskich Wydziału Nauk Geograficznych Uniwersytetu Łódzkiego, którzy we wrześniu 2013 roku odbyli praktyki pedagogiczne ciągłe. Na podstawie rozmów z opiekunami i własnych obserwacji przedstawili oni opinie nauczycieli z województwa łódzkiego na temat wprowadzonych zmian.

Zasadnicze badania przeprowadzono we wrześniu 2013 roku. Dwa miesiące później przeprowadzono badania uzupełniające, dotyczące spostrzeżeń i doświadczeń nauczycieli wynikających z realizacji zakresu rozszerzonego geografii.

Wyniki badań

Geografia w zreformowanym liceum – zakres podstawowy

Dobór i zakres treści kształcenia

Reforma programowa zakładająca, że „kształcenie ogólne na III i IV etapie edukacyjnym, choć realizowane w dwóch różnych szkołach, tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia” (Marciniak, 2011: 19), spowodowała zasadnicze zmiany w treściach kształcenia w pierwszych klasach szkoły ponadgimnazjalnej. W przypadku geografii przyjęto koncepcję opierającą się na założeniu, że w zakresie podstawowym „uczeń powinien poznać zagadnienia społeczne i gospodarcze oraz problemy środowiska przyrodniczego współczesnego świata” (Czerny, 2011: 176). Z tego też względu na lekcjach geografii w klasie pierwszej dominują treści z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej.

Dobór zagadnień ma zasadnicze znaczenie w kształtowaniu wizerunku świata w świadomości uczniów. Zdaniem nauczycieli, główną zaletą omawianych treści kształcenia jest ich aktualność, nawiązywanie do wydarzeń zachodzących we współczesnym świecie, procesów o charakterze gospodarczym, politycznym, społecznym oraz kulturowym. Również stosowanie podejścia problemowego i ujmowanie zagadnień w sposób globalny odgrywa istotną rolę w kształtowaniu wizerunku świata w świadomości młodzieży. Ukazanie świata w ujęciu dynamicznym wpływa pozytywnie na stosunek uczniów do geografii. Dzięki temu jest ona postrzegana jako dyscyplina bliska uczniowi, dostarczająca mu informacji o otaczającym go świecie; wiedzy, która jest użyteczna, potrzebna i pozwala łatwiej odnaleźć się w rzeczywistości, w której żyje i funkcjonuje. Omawiane na lekcjach zagadnienia nawiązujące do bieżących wydarzeń, pozwalają uczniowi wykorzystać posiadaną wiedzę własną, co sprawia, że zaczyna traktować geografę jako dyscyplinę bliską życiu człowieka.

Największe zainteresowanie młodzieży wzbudzają treści dotyczące geografii politycznej, kręgów kulturowych, przemysłu zaawansowanych technologii, turystyki oraz demografii. Natomiast zagadnienia traktujące o rolnictwie oraz tak zwane zagadnienia „statyczne”, czyli lokalizacja obiektów na mapie (rozmieszczenie upraw, hodowli zwierząt, występowanie i obszary wydobywania surowców energetycznych itp.) dla większości nie są interesujące, a jednocześnie uczniowie mają duże problemy z ich opanowaniem i zrozumieniem. Młodzież często nie radzi sobie z odróżnieniem rolnictwa intensywnego od ekstensywnego, wykazuje znaczne braki w znajomości mapy (np. choć interesuje ich tematyka konfliktów zbrojnych, mają trudności z umiejscowieniem obszarów objętych konfliktami na mapie politycznej). Generalnie, zagadnienia dotyczące wiedzy pamięciowej, jak i pogłębionej, ugruntowanej, wymagającej ćwiczeń i powtórzeń, są uznawane za trudne.

Nauczyciele oceniają pozytywnie dobór treści realizowanych w klasie pierwszej liceum. Mankamentem jest jednak brak treści z zakresu geografii Polski – nauczyciele starają się czynić odwołania do sytuacji w kraju ojczystym, jednak ograniczenia czasowe bardzo im to utrudniają. Mimo to, nauczyciele dobór treści uważają za ciekawy, taki, który jest w stanie zainteresować młodzież, dzięki czemu geografia jako przedmiot szkolny odbierana jest przez uczniów pozytywnie. W tym aspekcie założenia reformy sprawdziły się. Także kolejne założenie autorów reformy dążących do tego, by celem nauczania geografii było „pokazanie młodemu człowiekowi współczesnego świata – wielu jego obliczy, wzajemnie powiązanych procesów i zjawisk” (Czerny, 2011: 177), zostało w dużej mierze osiągnięte. Jednak już założenie, by nauka geografii pozwalała uczniom „zrozumieć i krytycznie ocenić zjawiska i procesy zachodzące we współczesnym świecie. [...] ułatwić [uczniom] analizowanie dynamiki i złożoności relacji między człowiekiem i światem, który go otacza” (Czerny, 2011: 178), trudno jest zrealizować na odpowiednio wysokim poziomie. Główną przeszkodą jest obszerny zakres poszczególnych wątków tematycznych przeznaczonych do zrealizowania podczas jednostki lekcyjnej. Niedostosowanie zakresu treści do liczby godzin przewidzianych na ich realizację, ogranicza zasadniczo osiągnięcie celów zakładanych przez autorów reformy. Przedstawienie fragmentaryczne i wycinkowe współczesnego świata, prowadzi do uproszczonego, powierzchownego i czasami nadmiernie zgeneralizowanego obrazu świata. Ponadto, limit godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych zagadnień utrudnia i ogranicza kształcenie takich umiejętności, jak analiza, krytyczna ocena, które pozwoliłyby uczniom zrozumieć złożoność relacji i procesów zachodzących w środowisku geograficznym. Następstwem tego może być powielanie i utrwalanie pewnych stereotypów o świecie. W dobie powszechnego dostępu do informacji, nie zawsze przecież ukazujących prawdziwe i pełne oblicze zachodzących w świecie przemian (szczególnie w internecie), szkoła powinna dążyć do kształtowania jak najbardziej prawdziwego wizerunku świata i obalać funkcjonujące stereotypy.

Środki dydaktyczne, metody i efekty kształcenia

Wprowadzenie nowych treści spowodowało wzrost znaczenia roli podręcznika w procesie kształcenia. Nauczyciele częściej wykorzystują zawarte w nich informacje, dane liczbowe dotyczące omawianych zjawisk i odwołania do dodatkowych źródeł informacji. Wzrosła także rola multimediów w procesie kształcenia – w tym multibooków i e-booków. W większym stopniu nauczyciele korzystają także z zasobów internetu, gdyż realizowane wątki tematyczne wymagają odniesienia się do aktualnych, najnowszych danych¹.

Program nauczania w klasie pierwszej wymusza stosowanie aktywizujących metod kształcenia. Respondenci podkreślają, że często stosowaną przez nich metodą jest dyskusja, np. dyskusja panelowa, okrągłego stołu, oceniana. Dzięki niej uczniowie nie tylko poznają problemy współczesnego świata, lecz przede wszystkim kształtują umiejętność wyrażania własnych opinii, sądów, oceny omawianych zagadnień. Powszechnie stosowana jest analiza materiałów źródłowych, np. danych statystycznych, tekstów, artykułów prasowych i fotografii. Uczniowie samodzielnie przygotowują prezentacje multimedialne i plakaty, w mniejszym stopniu uczestniczą w projektach. Metody aktywizujące wymagają poświęcenia więcej czasu na realizację danego zagadnienia, co w przypadku tematów obszernych w treści nie sprawdza się w szkolnej rzeczywistości i dlatego zastępowane są one bardziej tradycyjnymi metodami, na przykład pogadanką bądź wykładem. Wykorzystywane przez nauczyciela metody zależą od tego, czy za istotniejsze uważa on wyposażenie uczniów w wiedzę o współczesnym świecie, czy to, by ich tym światem zainteresować.

Stosowane przez pedagogów metody kształcenia, środki dydaktyczne i formy pracy nie odbiegają zasadniczo od sposobów, w jaki realizowali oni wcześniej tematy z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej. Mimo to nauczyciele podkreślają, że nowe, problemowe ujęcie tematów spowodowało, iż dyskusja stała się metodą powszechniej wykorzystywaną niż przy realizacji poprzedniej podstawy programowej, co oceniają pozytywnie. Mankamentem jest jednak poziom wiedzy uczniów, nie zawsze bowiem pozwala on na podejmowanie rzeczowych dyskusji i prawidłowe wnioskowanie. Natomiast wymóg realizacji wszystkich treści podstawy programowej w wyznaczonym czasie 1 godziny tygodniowo sprawia, że brakuje czasu na ćwiczenia pozwalające ugruntować i utrwalić zdobytą wiedzę i umiejętności. Nauczyciel musi wybierać, czy przeznaczyć czas na lekcję powtórzeniową, pracę klasową i omówienie wyników uczniów, czy realizować kolejne hasła podstawy programowej, bez ugruntowania wcześniejszych zagadnień. Rodzi się pytanie: Jak więc oceniać pracę i postępy uczniów tak, by były to oceny jak najbardziej obiektywne? Sprawdziany wiadomości i umiejętności, uważane powszechnie jako najlepszy sposób oceny postępow uczniów (Arends, 2000), zostają zastępowane przez krótsze

¹ W przypadku szkół, które nie posiadają pracowni z dostępem do internetu, czy wyposażonych w sprzęt multimedialny, lekcje mają charakter bardziej tradycyjny. W szkołach, w których pracuje dwóch geografów, często jeden z nich prowadzi zajęcia poza pracownią geograficzną, bez dostępu do multimediów, co znacznie utrudnia pracę.

kartkówki i quizy. Większy wpływ na końcową notę ma ocena rozwiązywanych/wypełnianych w czasie lekcji kart pracy, przygotowywanych prezentacji, projektów, aktywności uczniów podczas lekcji, czy ocena prac dodatkowych, „dla chętnych”, np. esejów². Kolejną istotną sprawą jest ustalenie poziomu wymagań – w klasie pierwszej realizowany jest zakres podstawowy, co w oczywisty sposób rzutuje na poziom wymagań. Z drugiej jednak strony, należy pamiętać, że część uczniów zakończy naukę geografii właśnie na tym poziomie, i nie wiadomo czy będzie on wystarczający do tego, by w przyszłości potrafili oni odnaleźć się w otaczającej ich rzeczywistości i aby zrozumieli procesy zachodzące w świecie na tyle, by prawidłowo w nim funkcjonować. Nauczyciel określając poziom wymagań może kierować się względami utylitarnymi – skoro uczniowie po zakończeniu pierwszej klasy będą podejmować decyzje odnośnie wyboru przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym, to powstaje pytanie, czy wobec tego nauczyciel nie powinien pracować tak, by przede wszystkim zachęcić uczniów do wyboru przedmiotu przezeń nauczanego?

Przedstawione powyżej fakty wpływają na efekty kształcenia. W opinii respondentów, w ostatecznym rozrachunku wiedza geograficzna uczniów jest fragmentaryczna, tylko z jednego obszaru geografii, nieugruntowana i bardzo zgeneralizowana. Wpływa to na słabą znajomość języka geograficznego – uczniowie coraz częściej posługują się językiem potocznym, językiem zasłyszonym w mediach, „żargonem dziennikarskim”, mają problemy w posługiwaniu się mapą, z łączeniem faktów, dostrzeganiem powiązań i zależności pomiędzy geografiami fizyczną a społeczno-ekonomiczną. Natomiast w większym stopniu niż dotychczas rozwijane są umiejętności interpersonalne, zaliczane do tzw. „kompetencji miękkich”, które współcześnie są wysoko cenione, szczególnie przez pracodawców (Budnikowski, Dabrowski, Gąsior, Macioł, 2012).

Ranga geografii

Doświadczenia nauczycieli po pierwszym roku funkcjonowania reformy w szkołach ponadgimnazjalnych ukazują, że podjęte działania nie w pełni sprawdziły się w szkolnej rzeczywistości. Zdecydowanie pozytywnie przyjęte zostały zmiany dotyczące treści kształcenia na poziomie podstawowym. Wpłynęły one korzystnie na sposób postrzegania geografii przez uczniów, spowodowały wzrost zainteresowania światem, rozbudziły ich ciekawość. Część młodzieży polubiła geografii, nie oznacza to jednak większego zainteresowania geografii jako dyscypliną naukową. Realizowane treści ukazują szeroki wachlarz zainteresowań badawczych geografii (w szczególności geografii społeczno-ekonomicznej), mimo to

² Ocena końcowa będąca składową różnych prac jest zjawiskiem bardzo pozytywnym. Zagrożenie, które przy takim systemie oceniania może się pojawić, dotyczy ustalenia proporcji pomiędzy wiadomościami i umiejętnościami typowo geograficznymi, a umiejętnościami ogólnymi. Rozwiązaniem problemu jest stosowanie przez nauczycieli rang dla poszczególnych typów prac. Mimo to pedagodzy obawiają się obniżania poziomu wiedzy merytorycznej uczniów.

tylko nieliczni deklarują wybór geografii jako przyszłego kierunku studiów. Częściej deklarują chęć studiowania ekonomii, politologii, planowania przestrzennego czy prawa. Dlatego też istnieje obawa, że w przyszłości pozycja geografii jako dyscypliny naukowej może ulec zmniejszeniu. Aż 75% ankietowanych uznało, że ranga geografii w zreformowanym liceum spadła. Szczególnie dotyczy to szkół z tradycją kształcenia o profilu matematycznym, medycznym oraz techników. Uczniowie wybierając szkoły o określonych tradycjach, zazwyczaj od samego początku decydują się na konkretne rozszerzenia. W przypadku technikum i liceum z długoletnią historią kształcenia w zakresie przedmiotów ścisłych (np. matematyki, informatyki, fizyki, chemii), szanse wyboru przez młodzież geografii na poziomie rozszerzonym są małe, tym samym znaczenie geografii jako przedmiotu szkolnego zmaleje³. W warunkach szkolnych o pozycji przedmiotu decydują wyniki osiągnięte przez maturzystów i liczba uczniów przystępujących do matury z danego przedmiotu. Na pozycję geografii w szkołach ponadgimnazjalnych wpływa także polityka prowadzona przez uczelnie – uwzględnienie w postępowaniu rekrutacyjnym matury z geografii znacznie podnosi jej rangę.

Geografia w zreformowanym liceum – zakres rozszerzony

Drugi rok funkcjonowania reformy w szkołach ponadgimnazjalnych ujawnia kolejne mankamenty. Dotyczą one realizacji przedmiotu uzupełniającego „Przyroda” oraz stosunku uczniów do tegoż przedmiotu⁴. W przypadku przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym, pojawia się problem w momencie absencji ucznia (np. tygodniowa nieobecność wymaga uzupełnienia zaległości z 4–5 tematów lekcyjnych z jednego przedmiotu). Nauczyciele zauważają, że realizacja poziomu rozszerzonego w ciągu dwóch lat nauki (nawet przy zwiększonej liczbie godzin), ma też swoje wady. Nowa podstawa programowa niewiele różni się od poprzedniej, co oznacza, że te same treści należy zrealizować w czasie krótszym o 1/3 od poprzedniego. Zwiększona liczba godzin teoretycznie pozwala na wykonanie tego zadania, jednak już po trzech miesiącach intensywnej pracy nauczyciele zauważyli, że młodzież ma trudności z przestawieniem się, dopasowaniem, do nowego systemu pracy⁵. W przypadku geografii zagadnienia, które są realizowane w klasie drugiej, różnią się zasadniczo od tego, o czym uczniowie uczyli się w klasie pierwszej – wymagają już konkretnej wiedzy, nie mogą oni bazować jedynie na informacjach usłyszanych w mediach. Należy poszerzyć i przyswoić sobie terminologię, wykazać się znajomością mapy, swobodnie się nią posługiwać i lokalizować

³ W szkołach tych uczniowie zakończą edukację geograficzną po pierwszej klasie. Nie będą mieć do czynienia z treściami geograficznymi nawet w ramach przedmiotu uzupełniającego jakim jest Przyroda.

⁴ W momencie prowadzenia badań tylko dwie osoby z ankietowanych prowadziły zajęcia z Przyrody, dlatego opinii na temat realizacji tego przedmiotu uzupełniającego nie zamieszczono w opracowaniu.

⁵ Problem ten sygnalizowali także nauczyciele innych przedmiotów.

na niej obiekty geograficzne, ale przede wszystkim dostrzegać i wyjaśniać związki i zależności zachodzące pomiędzy poszczególnymi elementami środowiska geograficznego. Uczniowie w drugiej klasie liceum, realizując treści z geografii fizycznej, powinni bazować na wiedzy zdobytej już w pierwszej klasie gimnazjum. Dla znacznej grupy uczniów jest to zbyt długa rozpiętość czasowa i dlatego muszą oni ponownie przypominać sobie te informacje.

Podsumowanie

Nauczyciele dokonując całościowej oceny wprowadzonych zmian do mocnych stron reformy programowej zaliczyli:

- treści i sposób ich ujęcia – poruszające aktualne zagadnienia i ukazujące współczesny świat w dobie przemian; podejście dynamiczne, problemowe, globalne;
- dużą liczbę godzin przeznaczonych na realizację zakresu rozszerzonego;
- zwiększenie udziału metod aktywizujących w procesie kształcenia.

Za słabe strony nauczyciele uznali:

- zakończenie edukacji geograficznej po pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej;
- niewystarczającą liczbę godzin przeznaczonych na realizację zakresu podstawowego;
- zbyt obszerny zakres poszczególnych treści uniemożliwiający ich zrealizowanie w trakcie jednej jednostki lekcyjnej;
- brak treści z zakresu geografii fizycznej i marginalna rola geografii Polski.

W ocenie nauczycieli wprowadzone zmiany stwarzają szanse:

- zakrzewienia w uczniach „ciekawości świata” i rozwijania postawy otwartości na odmienne kultury i społeczeństwa;
- przybliżenia młodzieży zasad funkcjonowania współczesnego świata i dzięki temu lepszemu zrozumieniu zachodzących w nim procesów i przemian;
- solidnego przygotowania uczniów do matury (tych, którzy wybiorą poziom rozszerzony);
- świadomego wyboru przedmiotu maturalnego przez uczniów (szansa na większą motywację uczniów do nauki, większe prawdopodobieństwo uzyskania lepszych wyników).

Wśród zagrożeń będących następstwem wprowadzonych reform nauczyciele najczęściej wymieniali:

- spadek rangi geografii jako przedmiotu szkolnego, ale i dyscypliny naukowej;
- spadek poziomu wiedzy geograficznej w społeczeństwie, szczególnie wiedzy o kraju ojczystym;
- problemy pedagogiczne – wzrost anonimowości uczniów, brak czasu na poznanie uczniów (w przypadku gdy realizują przedmiot tylko w zakresie podstawowym);
- zaburzenie ergonomii pracy uczniów w klasach II i III;
- brak pracy dla nauczycieli, zwolnienia⁶.

⁶ Potwierdzeniem opinii nauczycieli są badania przeprowadzone w łódzkich liceach ogólnokształcących przez A. Głowacza we wrześniu 2013 roku, z których wynika, że w zde-

Nauczyciele podsumowując doświadczenia z pierwszego roku i trzech miesięcy pracy po wprowadzeniu reformy programowej do szkół ponadgimnazjalnych, aż w 80% dostrzegali więcej negatywnych niż pozytywnych skutków wprowadzonych zmian i dlatego woleliby uczyć geografii według poprzednich wytycznych. Tylko dwie osoby (9,5% badanych) były zdecydowane pracować według nowych zasad⁷. W przypadku pozostałych respondentów wybór nowej podstawy programowej warunkowany był zapewnieniem utrzymania miejsc pracy w pełnym wymiarze godzin⁸.

Z ostateczną oceną przeprowadzonych reform należy się wstrzymać przynajmniej do roku 2015, kiedy to pierwsi uczniowie objęci zmianami przystąpią do matury, jednak – na chwilę obecną – bilans zysków i strat wprowadzonej reformy w opinii badanych nauczycieli niestety jest ujemny.

Literatura / References

- Arends, R.I. (2000). *Uczmy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Budnikowski, A., Dabrowski, D., Gąsior, U., Macioł, S. (2012). Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania. *e-mentor*, 4(46), 4–17.
- Czerny, M. (2011). Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN, 177–194.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Marciniak, Z. (2011). O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN, 7–24.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Notka biograficzna o autorze: Dr Maria Adamczewska jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Geografii Wydziału Nauk Geograficznych Uniwersytetu Łódzkiego. W swej pracy badawczej skupia się przede wszystkim na zagadnieniach dotyczących dydaktyki geografii, szczególnie na poziomie szkół ponadgimnazjalnych (programy, podręczniki i metody kształcenia), edukacji

cydowanej większości szkół liczba godzin geografii zmalała w stosunku do roku poprzedniego.

⁷ Byli to nauczyciele, którzy po wprowadzeniu reformy zyskali godziny w ramach rozszerzenia. Wcześniej przygotowywali uczniów do matury na poziomie rozszerzonym prowadząc dodatkowe zajęcia, np. koła geograficzne.

⁸ Dotyczyło to nauczycieli pracujących w liceach o tradycjach humanistycznych. Nauczyciele w szkołach o profilach ścisłych oraz z technikum zdecydowanie lepiej oceniali poprzednią podstawę programową.

regionalnej i znaczeniu własnego regionu w kształceniu geograficznym oraz tożsamością terytorialną i czynnikami ją kształtującymi.

Biographical note of the author: Maria Adamczewska, PhD, is an assistant professor at the Department of Didactics of Geography at the University of Łódź. In her research she focuses primarily on the issues concerning teaching geography (programs, textbooks and teaching methods) in particular at the secondary school level. Other professional interests of her cluster around: regional education and the importance of students' own region in their geographical education; territorial identity and its determinants.

Maria Adamczewska

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk Geograficznych, Zakład Dydaktyki Geografii

ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź

email: madamczewska@geo.uni.lodz.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Małgorzata Wysocka-Kunisz

Lekcja przyrody w liceum – tradycja czy nowoczesność

Streszczenie

W roku szkolnym 2013/14 rozpoczęliśmy w liceum nauczanie przyrody, nowego przedmiotu, w założeniach reformy programowej z 2009 roku różniącego się w zakresie treści, organizacji i metod kształcenia od tradycyjnych przedmiotów biologii, geografii, fizyki i chemii, a przeznaczonego dla uczniów wybierających pogłębione kształcenie w zakresie humanistycznym. Jak osiągnąć założone cele kształcenia, sprawić, by lekcje przyrody były ciekawe i interesujące dla uczniów – jest przedmiotem dyskusji w niniejszym artykule. Przedstawiono również zagadnienia związane z organizacją i prowadzeniem lekcji przyrody oraz propozycje innowacji w tym zakresie.

Słowa kluczowe: liceum; podstawa programowa; przyroda; wątek tematyczny; wątek przedmiotowy

Natural science in upper secondary school – traditional or modern approach?

Abstract

The 2009 reform introduced to the upper secondary school educational program a new subject called Natural Science starting with the school year 2013/14. It differs from traditional subjects of Biology, Geography, Physics and Chemistry in content, organisation and teaching. It has been prepared for pupils intending to pursue deeper education in Humanities. Also discussed in the paper was the answer to the question "How to achieve anticipated learning effects and to make Natural Science classes interesting and exciting". The issues associated with planning and teaching Natural Science are also presented, as well as the author's suggestions of innovations in the matter.

Key words: upper secondary school; curriculum; natural science; theme matter; subject matter

Wstęp

Ostatnia reforma programowa wkroczyła do polskich szkół w 2009 roku. Nauczanie oparte na nowych podstawach programowych rozpoczęli wówczas uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych oraz pierwszych klas gimnazjów. W roku szkolnym 2013/2014 rozpoczęto w szkołach ponadgimnazjalnych (liceach i tech-

nikach) nauczanie nowego przedmiotu, a w zasadzie bloku przedmiotowego przyroda, wprowadzonego przez reformę. Blok ten jest przeznaczony dla uczniów, którzy nie zdecydowali się na naukę biologii, chemii, fizyki ani geografii w rozszerzonym zakresie i różni się w zakresie treści, organizacji i metod kształcenia od tradycyjnych przedmiotów biologii, geografii, fizyki i chemii, których nauczanie zastępuje. O innowacyjności przyrody może świadczyć m.in. fakt, że nauczyciel realizujący ten przedmiot ma dużą swobodę w wyborze treści i sposobie ich realizacji.

Jak uczyć przyrody, jak dostosować lekcje do potrzeb konkretnej grupy uczniów, a z drugiej strony dać możliwość realizacji założonych celów i sprawić, by lekcje te były wspaniałą przygodą z nauką, jest pewnie dla wielu nauczycieli i dyrektorów szkół wciąż sprawą otwartą.

Podstawa programowa

Podstawę programową przedmiotu przyroda rozpoczyna, dość nietypowo, po kilku zdaniach wstępu tabela zawierająca wątki tematyczne i tematy zajęć. Następnie, podobnie jak dla innych przedmiotów, w podstawie tej opisano cele kształcenia (wymagania ogólne), treści nauczania (wymagania szczegółowe) oraz zalecane warunki i sposób realizacji (*Podstawa programowa z komentarzami*, 2009). W krótkim wstępie określono, że celem zajęć przyroda jest poszerzenie wiedzy w zakresie nauk przyrodniczych, czyli biologii, chemii, fizyki i geografii.

Zgodnie z celami kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym uczniowie, również na lekcjach przyrody, powinni (*Podstawa programowa z komentarzami*, 2009):

- 1) przyswajać określony zasób wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
- 2) zdobywać umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtować postawy warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Ponadto uczniowie powinni kształtować i zdobywać umiejętności: czytania, myślenia matematycznego, myślenia naukowego, komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji, rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych, uczenia się oraz pracy zespołowej (Wysocka-Kunisz, 2012).

Przykładowe tematy zajęć (tab. 1), zwane również wątkami tematycznymi, zgrupowano po osiem w trzech obszarach (działach): A. Nauka i świat, B. Nauka i technologia oraz C. Nauka wokół nas. W tabeli tej znajdują się więc łącznie dwadzieścia cztery wątki tematyczne, rozumiane jako omówienie wybranego tematu w zakresie wszystkich czterech przedmiotów. Wątki przedmiotowe są grupami powiązanych tematów w obrębie wybranego przedmiotu (np. dla fizyki kolumny 1.1–8.1, 9.1–16.1 czy 17.1–24.1 w tab. 1).

Tab. 1. Przykładowe tematy zajęć

		Fizyka	Chemia	Biologia	Geografia
A. Nauka i świat	1. Metoda naukowa i wyjaśnianie świata	1.1	1.2	1.3	1.4
	2. Historia myśli naukowej	2.1	2.2	2.3	2.4
	3. Wielcy rewolucjoniści nauki	3.1	3.2	3.3	3.4
	4. Dylematy moralne w nauce	4.1	4.2	4.3	4.4
	5. Nauka i pseudonauka	5.1	5.2	5.3	5.4
	6. Nauka w mediach	6.1	6.2	6.3	6.4
	7. Nauka w komputerze	7.1	7.2	7.3	7.4
	8. Polscy badacze i ich odkrycia	8.1	8.2	8.3	8.4
B. Nauka i technologia	9. Wynalazki, które zmieniły świat	9.1	9.2	9.3	9.4
	10. Energia – od Słońca do żarówki	10.1	10.2	10.3	10.4
	11. Światło i obraz	11.1	11.2	11.3	11.4
	12. Sport	12.1	12.2	12.3	12.4
	13. Technologie współczesne i przyszłości	13.1	13.2	13.3	13.4
	14. Współczesna diagnostyka i medycyna	14.1	14.2	14.3	14.4
	15. Ochrona przyrody i środowiska	15.1	15.2	15.3	15.4
	16. Nauka i sztuka	16.1	16.2	16.3	16.4
C. Nauka wokół nas	17. Uczenie się	17.1	17.2	17.3	17.4
	18. Barwy i zapachy świata	18.1	18.2	18.3	18.4
	19. Cykle, rytmy i czas	19.1	19.2	19.3	19.4
	20. Śmiech i płacz	20.1	20.2	20.3	20.4
	21. Zdrowie	21.1	21.2	21.3	21.4
	22. Piękno i uroda	22.1	22.2	22.3	22.4
	23. Woda – cud natury	23.1	23.2	23.3	23.4
	24. Największe i najmniejsze	24.1	24.2	24.3	24.4

Źródło: Podstawa programowa z komentarzami, 2009

Następnie w podstawie opisano wątki tematyczne i przedstawiono, zgodnie z numeracją w tabeli, tematy zajęć od 1.1 do 24.4. Przykładowo, ostatni wątek tematyczny wygląda następująco (*Podstawa programowa z komentarzami, 2009*):

24. Największe i najmniejsze:

24.1. największe i najmniejsze odległości; najkrótsze i najdłuższe czasy; największe prędkości;

24.2. nie wszystko, co małe można zaniedbać – atomy i ich składniki; największe i najmniejsze cząsteczki; jak zobaczyć to, co niewidzialne (dostosowanie metody obserwacji ciał do ich wielkości)?;

24.3. rekordy w świecie roślin i zwierząt; co ogranicza wielkość organizmów?;

24.4. rekordy Ziemi.

Podpunkty 24.1–24.4 odpowiadają kolejno tematom zajęć w zakresie fizyki, chemii, biologii i geografii.

W opinii wielu nauczycieli i dydaktyków przedmiotów przyrodniczych przedstawione w podstawie wątki tematyczne wydają się być ciekawe, integrujące wiedzę przyrodniczą i ściśle związane z życiem codziennym i zainteresowaniami uczniów. Niestety zaproponowane w podstawie tematy zajęć nie zawsze odpowiadają oczekiwaniom, często są niejasne i mało precyzyjnie określone (Wysocka-Kunisz, 2012). Jednak w komentarzu do podstawy pojawia się stwierdzenie, że zagadnienia i przypisane im wymagania są przykładowe, a nauczyciele zachęceni są do proponowania i realizacji własnych wątków tematycznych zgodnych z zainteresowaniami czy potrzebami ich uczniów (Spalik i in., 2009).

W dalszej części podstawy programowej przedstawiono cele kształcenia – wymagania ogólne oraz treści nauczania – wymagania szczegółowe.

Wymagania ogólne zawierają tylko jeden cel:

Rozumienie metody naukowej, polegającej na stawianiu hipotez i ich weryfikacji za pomocą obserwacji i eksperymentów.

Należy podkreślić, że podstawy wiedzy przyrodniczej wywodzą się właśnie z obserwacji i wyników doświadczeń, a proces badania rzeczywistości przyrodniczej można przedstawić w uproszczeniu przy pomocy cyklu, w którym obserwacja i pomiar stanowią punkt wyjścia do konstruowania hipotez i modeli abstrakcyjnych. Te z kolei są podstawą do wyprowadzenia wniosków, których słuszność sprawdzana jest doświadczalnie. Dane doświadczalne z kolei służą do weryfikacji hipotez i mogą być punktem wyjścia do cyklu następnego (symboliczny schemat–procedura poniżej) (Wysocka-Kunisz, 2004):

obserwacja, pomiar \Rightarrow hipoteza \Rightarrow przewidywanie (model teoretyczny) \Rightarrow eksperyment (weryfikacja modelu, hipotezy) \Rightarrow nowe obserwacje \Rightarrow zmiana hipotezy itd.

Procedura ta upodabnia proces poznawczy ucznia do metod badawczych stosowanych w naukach przyrodniczych. Zadaniem nauczyciela przyrody jest umiejętne pokierowanie tym procesem tak, by rozwijać umiejętności naukowego rozumowania i dostrzegania związku pojęć, opisów i modeli naukowych ze zjawiskami, jakie występują w otaczającym nas świecie. Uzyskane na lekcjach przyrody informacje umysł ucznia musi przetworzyć, nie tylko po to, aby odpowiednio zinterpretować fakty, ale także w tym celu, by kierować poszukiwaniem dalszej wiedzy. Tak więc jednym z podstawowych postulatów dydaktyki przedmiotów przyrodniczych jest upodobnienie procesu nauczania do procesu badawczego (Wysocka-Kunisz, 2004).

Treści nauczania – wymagania szczegółowe dla przedstawionego wątku tematycznego (obszar C. Nauka wokół nas, ostatni wiersz w tab. 1) wyglądają następująco:

24. Największe i najmniejsze. Uczeń:

1) wymienia obiekty fizyczne o największych rozmiarach (np. galaktyki) oraz najmniejszych (jądro atomowe), wymienia metody pomiarów bardzo krótkich i bardzo długich czasów i odległości;

2) wyszukuje i analizuje informacje na temat najmniejszych i największych cząsteczek chemicznych;

3) wyszukuje i analizuje informacje o rekordach w świecie roślin i zwierząt pod kątem różnych cech (np. wielkość, długość życia, temperatura ciała, częstotliwość oddechów i uderzeń serca, szybkość poruszania się, długość skoku, długość wędrówek, czas rozwoju, liczba potomstwa, liczba chromosomów, ilość DNA, liczba genów);

4) podaje przykłady organizmów występujących w skrajnych warunkach środowiskowych;

5) analizuje przyczyny ograniczające wielkość organizmów;

6) wyszukuje i przedstawia przykłady ekstremalnych cech środowiska, rekordowych wielkości – czyli ziemskie „naj...” w skali lokalnej, regionalnej i globalnej.

W krótkim wstępie przed treściami nauczania w dziale C. Nauka wokół nas napisano, że wymagania szczegółowe dotyczą „prezentacji zjawisk codziennego życia i ciekawostek, w których wyjaśnieniu pomocna jest nauka. Niektóre prezentowane zagadnienia mają charakter anegdotyczny, ale ich celem jest zaciekawienie ucznia naukami przyrodniczymi” (*Podstawa programowa z komentarzami*, 2009). Podkreślono więc rolę nauki w codziennym życiu i zwrócono uwagę, że również zagadnienia anegdotyczne mogą wspomagać przyswajanie wiedzy przyrodniczej.

Przyglądając się podstawie programowej można zauważyć, że w wymaganiach szczegółowych niestety zbyt często pojawiają się czasowniki związane z opanowaniem wiadomości, a za rzadko – związane z opanowaniem określonych umiejętności. Zbyt dosłowne potraktowanie tak sformułowanych celów może doprowadzić do nadmiernego przeteoretyzowania lekcji, dominacji metod opartych na słowie i tradycyjnych form sprawdzania wiadomości uczniów.

Należy przypomnieć, że realizowane wątki tematyczne powinny być zgodne z zainteresowaniami uczniów czy wybranym przez nich profilem edukacyjnym, mieć charakter interdyscyplinarny i związek z życiem codziennym (Lilpop i in., 2012).

Realizacja zajęć z przyrody

W podstawie programowej przyrody zapisano, że zajęcia powinny objąć przynajmniej cztery wątki, nie określono jednak precyzyjnie, jakie to mają być wątki. Podano dość ogólnie: „np. cztery wątki tematyczne lub dwa wątki tematyczne i dwa wątki przedmiotowe”, dopuszczając jednocześnie możliwość realizacji wątku tematycznego zaproponowanego przez nauczyciela (Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012). Pozwala to dyrektorom szkół na zastosowanie najprostszego rozwiązania – wybrania realizacji czterech wątków przedmiotowych i przydzielenia prowadzenia lekcji czterem specjalistom: fizykowi, chemikowi, biologowi i geografowi. Takie rozwiązanie jest również korzystne z uwagi na organizację zajęć szkolnych, gdyż w kolejnych semestrach wątki przedmiotowe prowadzić będą różni specjaliści. Jak

pokazuje praktyka szkolna jest ono już w szkołach stosowane i zaplanowane do realizacji w przyszłości. Poszczególni nauczyciele realizujący wątek przedmiotowy, na realizację ośmiu okien (zagadnień) w tabeli (tab. 2) będą mieli do dyspozycji około 30 godzin w semestrze, przy czterech semestrach zajęć z przyrody. Oznacza to, że na jedno zagadnienie (okno) przypadają będą średnio 3–4 godziny lekcyjne (*Podstawa programowa z komentarzami*, 2009).

Możliwe są jednak również inne rozwiązania np. skumulowanie zajęć przyrody w jednym roku szkolnym. Liczba godzin przypadająca średnio na jedno okno się nie zmieni, a w sumie uczeń będzie miał 120 godzin przyrody w całym cyklu nauczania.

Tab. 2. Przykłady prawidłowego wyboru czterech wątków przedmiotowych

	Wątek tematyczny	Fizyka	Chemia	Biologia	Geografia
A. Nauka i świat	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				
	6.				
	7.				
	8.				
B. Nauka i technologia	9.				
	10.				
	11.				
	12.				
	13.				
	14.				
	15.				
	16.				
C. Nauka wokół nas	17.				
	18.				
	19.				
	20.				
	21.				
	22.				
	23.				
	24.				
A. Nauka i świat	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				
	6.				
	7.				
	8.				
B. Nauka i technologia	9.				
	10.				
	11.				
	12.				
	13.				
	14.				
	15.				
	16.				
C. Nauka wokół nas	17.				
	18.				
	19.				
	20.				
	21.				
	22.				
	23.				
	24.				

Źródło: opracowanie własne

Realizacja wątków przedmiotowych wprawdzie nie zakłada konieczności ścisłej współpracy między nauczycielami, lecz jest zalecana i wskazana (Lilpop i in., 2012). Trudno inaczej wyobrazić sobie zachowanie interdyscyplinarności przyrody

i nie dopuszczenie do stworzenia u uczniów wrażenia, że w zasadzie nic się nie zmieniło, tylko pojawiła się nowa nazwa przedmiotu. To właśnie chyba największe zagrożenie wynikające z opisanego powyżej rozwiązania.

Należy również przypomnieć, że nauczyciel przedmiotu może opracować własny wątek, łącząc ze sobą tematy z różnych działów (obszarów) z danego przedmiotu w logiczną całość lub modyfikując zapisy przykładowych tematów i treści nauczania. Możliwe jest również stworzenie własnej grupy tematów w ramach wątku przedmiotowego (Lilpop i in., 2012) (tab. 3).

Tab. 3. Przykłady realizacji 30 godzin wątku przedmiotowego z fizyki z działu C. Nauka wokół nas (w nawiasach liczba godzin)

Tematy zgodne z podstawą programową wraz z propozycją liczby godzin przeznaczonych na ich realizację	Przykład modyfikacji wątku przedmiotowego (opracowanie autora)
17.1. formy zapisu informacji; sieci neuronowe; (2) 18.1. barwy i ich składanie; system zapisu barw RGB oraz CMYK; rozchodzenie się zapachów w powietrzu; (3) 19.1. zjawiska okresowe w przyrodzie; kalendarze; zegary i standard czasu; (4) 20.1. fizyczna charakterystyka odgłosów śmiechu i płaczu (rytm, barwa dźwięku itp.); naśladowanie śmiechu, płaczu (i innych dźwięków związanych z wyrażaniem emocji) za pomocą instrumentów muzycznych; (4) 21.1. fizyka kręgosłupa – jak unikać przeciążeń; wymiana ciepła – przegrzanie i wychłodzenie a właściwy ubiór; (4) 22.1. historyczna koncepcja harmonii sfer jako motywacja poznawania Wszechświata – od Pitagorasa do Einsteina; (2) 23.1. fizyczne właściwości wody i jej rola w kształtowaniu klimatu; (6) 24.1. największe i najmniejsze odległości; najkrótsze i najdłuższe czasy; największe prędkości; (5)	„Oceany” wokół nas: <ul style="list-style-type: none"> • ocean informacji: odbiór i przekaz informacji w organizmie człowieka, sposoby przekazu informacji w świecie, uzyskiwanie informacji – obserwacja i eksperyment, sposoby i formy zapisu informacji; (6) • ocean światła: widzenie, oko, wady wzroku, fale elektromagnetyczne i ich właściwości, prędkość światła, barwy i kolory wokół nas, składanie barw, system RGB, drukowanie dokumentów, system CMYK, zjawiska optyczne w przyrodzie; (6) • ocean dźwięków: słyszenie, budowa ucha, mówienie, narząd mowy, fale dźwiękowe i ich wytwarzanie, instrumenty muzyczne, rytm, barwa dźwięku; (4) • ocean emocji: śmiech i płacz, fizyczna charakterystyka odgłosów śmiechu, naśladowanie śmiechu i płaczu, właściwości fizyczne wody, ciepło i zimno, wymiana ciepła w organizmie, właściwy ubiór, ból, fizyka kręgosłupa i narządu ruchu; (8) • ocean obiektów: najmniejsze i największe obiekty i odległości we Wszechświecie, najkrótsze i najdłuższe czasy, najniższe i najwyższe temperatury we Wszechświecie, historyczna koncepcja harmonii sfer jako motywacja poznawania Wszechświata; (6)

Źródło: opracowanie własne

Niewłaściwym jest przydzielenie do realizacji jednemu nauczycielowi (np. fizykowi) kilku wątków przedmiotowych z fizyki, a pominięcie innych nauczycieli i ich wątków przedmiotowych. Nie można dopuścić do dominacji któregoś z wątków przedmiotowych, gdyż zasada interdyscyplinarności zostałaby złamana.

Możliwe są również inne rozwiązania organizacyjne, realizacja wątków tematycznych oraz sposób mieszany czyli realizacja wątków tematycznych i wątków przedmiotowych (tab. 4).

Tab. 4. Przykłady realizacji: wątków tematycznych (A) oraz dwóch wątków tematycznych i dwóch wątków przedmiotowych (B)

	Wątek tematyczny	Fizyka	Chemia	Biologia	Geografia
A. Nauka i świat	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				
	6.				
	7.				
	8.				
B. Nauka i technologia	9.				
	10.				
	11.				
	12.				
	13.				
	14.				
	15.				
	16.				
C. Nauka wokół nas	17.				
	18.				
	19.				
	20.				
	21.				
	22.				
	23.				
	24.				

	Wątek tematyczny	Fizyka	Chemia	Biologia	Geografia
A. Nauka i świat	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				
	6.				
	7.				
	8.				
B. Nauka i technologia	9.				
	10.				
	11.				
	12.				
	13.				
	14.				
	15.				
	16.				
C. Nauka wokół nas	17.				
	18.				
	19.				
	20.				
	21.				
	22.				
	23.				
	24.				

Źródło: opracowanie własne

Lekcje przyrody realizowane w wątku tematycznym powinny być prowadzone kolejno przez przedstawicieli każdej z nauk tak, by każdy problem omówiony był wieloaspektowo, interdyscyplinarnie. Taki sposób realizacji wymaga od nauczycieli ciągłej współpracy zarówno na płaszczyźnie merytorycznej, jak i organizacyjnej (Lilpop i in., 2012). Należy tutaj nadmienić, że zgodnie z Rozporządzeniem MEN (Rozporządzenie MEN z dnia 17 kwietnia 2012) kwalifikacje do nauczania przyrody posiada każda z osób, która ma kwalifikacje do nauczania przynajmniej jednego z przedmiotów – biologii, chemii, fizyki lub geografii. W związku z tym, każdy

nauczyciel jednego z tych przedmiotów może uczyć przyrody, realizując (oprócz ewentualnie własnego wątku przedmiotowego), również wątki tematyczne. W zależności od przyjętego w szkole rozwiązania realizacji zajęć z przyrody, przedmiotu tego może uczyć: czterech, trzech czy dwóch nauczycieli. Również, jeśli dyrektor szkoły uzna, że jeden nauczyciel jest przygotowany do realizacji lekcji przyrody (np. posiada kwalifikacje uzyskane na studiach podyplomowych), to może powierzyć mu takie zadanie.

Przy realizacji czterech wątków tematycznych na każdy wątek przypada średnio 30 godzin, co daje nauczycielowi biologii, chemii, fizyki i geografii na realizację każdego wątku w ramach jego przedmiotu 7–8 godzin (tab. 5), łącznie również 30 godzin.

Tab. 5. Przykład realizacji wątku tematycznego Największe i najmniejsze z działu C. Nauka wokół nas*

Przykładowe tematy zajęć (w nawiasie liczba godzin)			
fizyka	chemia	biologia	geografia
24.1. Największe i najmniejsze odległości. (3) Najkrótsze i najdłuższe czasy. (2) Największe prędkości. (2)	24.2. Nie wszystko, co małe można zaniedbać – atomy i ich składniki. (2) Największe i najmniejsze cząsteczki. (2) Jak zobaczyć to, co niewidzialne (dostosowanie metody obserwacji ciał do ich wielkości)? (3)	24.3. Rekordy w świecie roślin i zwierząt; co ogranicza wielkość organizmów? (7)	24.4. Rekordy Ziemi. (7)
Łącznie: 28 godzin			

* Tematy zgodne z podstawą programową

Źródło: opracowanie własne

Można oczywiście zwiększyć liczbę wątków tematycznych, zmniejszając liczbę godzin potrzebną na realizację tematów w danym wątku lub liczbę tematów w danym wątku. Można również uzupełnić tabelę wątków o własne. Przy wszystkich takich działaniach należy dopasować odpowiednio liczbę godzin tak, by w całym cyklu nauczania było łącznie 120 godzin przyrody.

Niezależnie od przyjętego w szkole rozwiązania organizacyjnego, zaplanowanej liczby nauczycieli, realizacji wątków tematycznych czy przedmiotowych, lub jednych i drugich, lekcje przyrody nie powinny być „sztywno” zaplanowane przez nauczyciela na cały cykl nauczania. Program nauczania powinien być przede wszystkim dostosowany do potrzeb i warunków pracy konkretnego nauczyciela i jego uczniów, a jednocześnie na tyle ogólny (np. zawierać tylko wątki tematyczne), żeby zachowując cele kształcenia, nauczyciel mógł zaproponowane w podstawie tematy modyfikować, łączyć ze swoimi, czy zmieniać – nawet w trakcie prowadzonych zajęć. Poza tym duży wpływ na ostateczny kształt lekcji przyrody powinni mieć sami uczniowie. Tylko wtedy, gdy będą zajmować się tym, co ich ciekawi, interesuje,

intryguje, co wzbudza ich emocje, czy to do czego mają pozytywne nastawienie, da szansę powodzenia edukacyjnego. Uczniowie dostrzegą, że nauki przyrodnicze są użyteczne, pozwalają zrozumieć świat, wyjaśnić otaczające nas w życiu codziennym zjawiska oraz osiągnięcia współczesnej techniki, zauważą też, że stosowana w naukach przyrodniczych metoda naukowa przydaje się i może być stosowana również w innych aspektach życia społecznego.

W jaki sposób prowadzić lekcje przyrody?

W zalecanych warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej z przyrody czytamy, że poszczególne wątki wiedzy przyrodniczej powinny odnosić się do ważnych zagadnień naszej cywilizacji, mieć charakter interdyscyplinarny i „być prowadzone z wykorzystaniem bogatego zaplecza doświadczalnego w zakresie każdej ze składowych dziedzin nauki” (*Podstawa programowa*, 2009). Należy przy tym pamiętać, że przyroda jest przedmiotem uzupełniającym oraz że poszerzenie wiedzy przyrodniczej nie oznacza wprowadzania zagadnień z zakresu rozszerzonego każdego z jej przedmiotów składowych.

Prowadząc lekcje przyrody nauczyciele mają niespotykany dotąd komfort pracy z uczniami bez presji czasowej. Mogą bowiem stosować różne (często czasochłonne) metody pracy i realizować treści tak, by stanowiły skuteczny środek do realizacji celu kształcenia nie dominując przy tym nad nim (Lilpop i in., 2012). Uczniowie mogą skupiać się na stosowaniu metody naukowej, stawiając pytania, formułując problemy i hipotezy, wykonując pokazy i doświadczenia, czy prowadząc proste prace badawcze. Mogą wychodzić w teren, poza budynek szkolny, obserwować, zbierać dane, dokumentować i wnioskować. Rozwijają umiejętność czytania ze zrozumieniem korzystając z literatury naukowej czy popularnonaukowej, analizowania różnorodnych materiałów źródłowych, również pochodzących z Internetu. Poszerzać umiejętność współpracy w zespole, prezentowania rezultatów pracy czy dyskusowania.

Prowadząc lekcje przyrody nauczyciel powinien proponować i stosować takie metody i formy pracy, które będą rozwijały powyższe kompetencje. Zdaniem autorów komentarza do podstawy programowej, najbardziej korzystną metodą pracy na lekcjach przyrody są projekty uczniowskie. Korzystne i skuteczne wydają się również metoda problemowa, dyskusja, metoda laboratoryjna, burza mózgów i inne aktywizujące uczniów. Preferowaną zaś formą pracy na przyrodzie powinna być praca w grupach, w trakcie której kształtowanych jest wiele kompetencji społecznych.

Podsumowanie

Do liceum i technikum wprowadzono nowy przedmiot – przyroda. Można postawić pytanie, czy jest to innowacja – nowoczesne podejście, czy tradycja szkolna?

Zestawienie (tab. 6) kilku istotnych dla realizacji przedmiotu aspektów świadczy o nowoczesnym podejściu i wskazuje na wprowadzone innowacje. Sama idea

integracji kształcenia w zakresie przedmiotów przyrodniczych jest propozycją nową i interesującą. Zagrożeniem mogą być lekcje prowadzone w wątkach przedmiotowych przez czterech specjalistów, którzy skupią się na przekazywaniu wiedzy tylko z własnej dziedziny, być może z zakresu rozszerzonego, nawet bez zachowania wymaganej interdyscyplinarności. Takie tradycyjne zachowanie może okazać się zgubne dla założonej idei przedmiotu.

Tab. 6. Porównanie kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych przed i po wprowadzeniu reformy programowej z 2009 roku

Realizacja treści przyrodniczych	Wcześniej	Obecnie
przedmiot	cztery osobne przedmioty: biologia, chemia, fizyka i geografia, obowiązkowe	przyroda, blok przedmiotowy – przedmiot interdyscyplinarny, uzupełniający
budowa podstawy programowej	cele edukacyjne, zadania szkoły, treści (hasłowo), osiągnięcia ucznia	wstęp i tabela zawierająca wątki tematyczne i tematy zajęć (tylko dla przyrody), poza tym cele kształcenia – wymagania ogólne, treści nauczania – wymagania szczegółowe, jak w innych podstawach programowych
program nauczania	z reguły wybierany z gotowych opracowanych przez autorów podręczników, bardzo rzadko tworzony samodzielnie	możliwość konstruowania własnego (sugestia w podstawie programowej), zalecana współpraca czterech specjalistów, ważne by zaproponowane do realizacji treści były interdyscyplinarne, spójne merytorycznie i zgodne z zainteresowaniami uczniów (profilem klasy), a także pasjami i zainteresowaniami nauczycieli (Lilpop i in., 2012)
realizacja treści nauczania	obowiązek realizacji treści określonych w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów, często powierzchownie z powodu ograniczonego czasu	możliwość wyboru treści nauczania i sposobu ich realizacji bez presji czasowej, realizacja wątków tematycznych, przedmiotowych lub jednych i drugich, nie należy realizować zagadnień z zakresu rozszerzonego z poszczególnych przedmiotów
uczeń	wszyscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych przynajmniej w zakresie podstawowym	adresowany do tych uczniów, którzy nie wybrali żadnego z przedmiotów przyrodniczych (<i>biologia, fizyka, chemia, geografia</i>) do realizacji w zakresie rozszerzonym
nauczyciel	czterech nauczycieli (specjaliści z poszczególnych przedmiotów posiadający kwalifikacje do ich nauczania)	czterech nauczycieli powinno realizować wątki przedmiotowe, wątki tematyczne może realizować czterech, trzech, dwóch lub jeden nauczyciel posiadający kwalifikacje do nauczania przynajmniej jednego przedmiotu
metody, formy	przeważnie tradycyjne i charakterystyczne dla nauczanego przedmiotu	aktywizujące uczniów (metoda projektów, problemowa), również charakterystyczne dla poszczególnych przedmiotów (metoda laboratoryjna, zajęcia terenowe), praca w grupach
przedmiot oceny	wiedomości i umiejętności ucznia	wkład pracy, zaangażowanie, aktywność ucznia

Źródło: opracowanie własne

O innowacyjnym charakterze przedmiotu przyroda świadczy z pewnością nie spotykana dotąd możliwość swobody w wyborze treści nauczania i sposobu ich realizacji.

Przyroda, prowadzona w ciekawy, motywujący uczniów do aktywności sposób, naprawdę da szansę podtrzymania ich kontaktu z naukami przyrodniczymi. Pozwoli rozwijać rozumienie i umiejętność wykorzystywania metody naukowej w różnych dziedzinach wiedzy i życia.

Warto zatem zaplanować realizację przedmiotu w sposób innowacyjny, nowoczesny, by nie utracić szans i możliwości, jakie daje nowa podstawa programowa (Wysocka-Kunisz, 2012). Dzięki temu lekcje przyrody, oprócz poszerzenia wiedzy z zakresu nauk przyrodniczych, będą rozwijać u młodych ludzi umiejętności krytycznego i analitycznego myślenia i będą również szansą na czerpanie satysfakcji i radości z nauki.

„Najważniejsze jest, by oddać inicjatywę uczniom i zachęcić ich – interesującym tematem, ciekawymi materiałami źródłowymi – do pracy z wykorzystaniem metody naukowej” (Lilpop i in., 2012: 15).

Literatura / References

- Lilpop, J., Poziomek, U., Spalik, K. (2012). Realizacja przedmiotu Przyroda – poradnik dla dyrektorów i nauczycieli. W: *Edukacja biologiczna i środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, przyroda, geografia, biologia, chemia i fizyka.* (2009). Warszawa: MEN.
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania. Dz.U. z dnia 22 lutego 2012 r., pozycja 204.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 kwietnia 2012 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz.U. z dnia 19 kwietnia 2012 r., pozycja 426.
- Spalik, K., Jagiełło, M., Skirmuntt, G., Kofta, W. (2009). Komentarz do podstawy programowej Przyroda w liceum. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN.
- Wysocka-Kunisz, M. (2012). Nauczanie przyrody w liceum – szanse i zagrożenia, W: I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red.), *Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich*. Kielce: Wyd. Perpetuum Mobile s. c. (afiliacja UJK w Kielcach), 107–116.
- Wysocka-Kunisz, M. (2004). Procedura badawcza w nauczaniu przyrody. W: *Uczyć inaczej?* Kielce: Instytut Fizyki AŚ, 23–28.

Notka biograficzna o autorze: Dr Małgorzata Wysocka-Kunisz jest adiunktem w Instytucie Fizyki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Prowadzi badania naukowe z zakresu dydaktyki fizyki i przyrody. Jest autorem i współautorem ponad 60 publikacji, w większości z zakresu dydaktyki fizyki.

Biographical note of the author: Małgorzata Wysocka-Kunisz, PhD, is an assistant professor in the Institute of Physics at the Jan Kochanowski University in Kielce. The area of her research includes the teaching and learning of Physics and Natural Science. She is the author and a co-author of over 60 papers, mainly in the field of the Didactics of Physics.

Małgorzata Wysocka-Kunisz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Instytut Fizyki
ul. Świętokrzyska 15, 25-406 Kielce
email: m.wysocka-kunisz@ujk.edu.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Wiktor Osuch

Przykłady innowacji w liceum – wstępna ocena programu nauczania przyrody w ramach projektu „Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW”

Streszczenie

Przez długie lata edukacja była tą dziedziną, w której obawiano się działań nowych, spontanicznych, a same przykłady innowacji zdarzały się niezbyt często.

Niniejszy artykuł przedstawia wstępną ocenę programu nauczania przedmiotu uzupełniającego „Przyroda” do liceum i powstał jako efekt Projektu „Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW”. Projekt realizowany jest przez Wyższą Szkołę Europejską im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie. Celem głównym tego projektu jest podniesienie jakości kształcenia w czterech pilotażowych liceach ogólnokształcących woj. małopolskiego i śląskiego poprzez wdrożenie dwóch innowacyjnych programów nauczania w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych wraz z upowszechnieniem opracowanych programów i materiałów dydaktycznych w skali całego kraju. Istotną cechą programu nauczania przyrody jest przedstawienie zagadnień w sposób interdyscyplinarny, aby uczniowie w sposób kompleksowy dostrzegali prezentowaną tematykę, jak również jego praktyczne (użyteczne) wykorzystanie (bez nadmiernego teoretyzowania) i aktualność poruszanych w nim zagadnień. Taka koncepcja nauczania przyrody pozwoli uczniom na rozwinięcie zainteresowań przedmiotami przyrodniczymi oraz zrozumienie i wykorzystanie nowoczesnych metod i osiągnięć badawczych stosowanych w naukach przyrodniczych.

Słowa kluczowe: innowacyjność w edukacji; nauczanie przyrody w liceum

The examples of innovation in upper secondary school – initial assessment of the Natural Science teaching syllabus as part of “Education full of Imagination” Project

Abstract

For a long time education was a discipline in which spontaneous and not well-tested activities were feared and the attempts to introduce innovations were very rare. However, in recent years innovation in education has acquired a new meaning. Despite many critical remarks and debates on the process of introducing changes in education, the accepted solutions have contributed to the quality of didactic process. This paper presents the initial assessment of the syllabus of a supplementary subject – Natural Science – in upper secondary school. It stems from the project entitled Education full of Imagination, undertaken by the Tischner European University in Krakow. The main aim of the project is to improve the quality of education in four pilot upper secondary schools in the Lesser Poland Voivodeship (Kraków)

and Silesian Voivodeship (Katowice) implementing two innovative syllabuses in the fields of Science and Humanities. This project also aims at promoting the designed syllabuses and teaching materials in the whole country. The important feature of this syllabus is its interdisciplinary nature. Pupils should perceive the presented topics in a comprehensive manner. They should see its practical (utilitarian) application (without excessive theorizing) and its relevance to the latest achievements in science. Such a concept of teaching Natural Science will allow pupils to develop their interests in Natural Science subjects. They will understand and use modern methods and research achievements applied in Natural Science.

Key words: innovation in education; teaching natural science in upper secondary school

Wprowadzenie

Termin „innowacyjność” w ostatnich latach nabiera nowego znaczenia. Przez długi czas edukacja była tą dziedziną, w której obawiano się działań spontanicznych, nie sprawdzonych, a przykłady innowacji zdarzały się niezbyt często. Pomimo wielu krytycznych uwag oraz dyskusji dotyczących wprowadzanych zmian w edukacji, zwłaszcza na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej, przyjęte rozwiązania mogą przyczynić się do podniesienia jakości procesu dydaktycznego, a pełna ocena wprowadzanych obecnie zmian będzie możliwa za kilka, kilkanaście lat.

Przyroda – jako przedmiot uzupełniający została wprowadzona do szkół ponadgimnazjalnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – Dz.U. z 2012 r. nr 0 poz. 977) i jest adresowana do uczniów, którzy nie wybrali żadnego z przedmiotów przyrodniczych (biologia, chemia, fizyka, geografia) do realizacji na poziomie rozszerzonym. Przyroda nauczana jest od klasy II, po zakończeniu nauki przedmiotów przyrodniczych w klasie I na poziomie podstawowym.

„Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW” – charakterystyka projektu

Projekt „Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW” stworzony został przez Centrum Rozwoju Strategicznego Wyższej Szkoły Europejskiej (WSE) im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie, które znalazło się wśród laureatów konkursu ogłoszonego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji i uzyskało na jego realizację dofinansowanie. Celem głównym tego projektu jest podniesienie jakości kształcenia 240 uczniów w czterech liceach ogólnokształcących województw małopolskiego i śląskiego poprzez wdrożenie dwóch innowacyjnych programów nauczania w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych, wraz z upowszechnieniem opracowanych programów i materiałów dydaktycznych w skali całego kraju. W uzasadnieniu wniosku do realizacji projektu wykazano, że uczniowie mają trudności w rozwiązywaniu zadań wymagających łączenia różnych obszarów wiedzy i osiągają bardzo słabe wyniki w testach kompetencyjnych. W odpowiedzi na potrzebę zmian w systemie kształcenia, WSE stworzyła więc projekt, który nie tylko ułatwi, lecz także urozmaici uczniom zdobywanie poszczególnych kompetencji.

Będzie on wyjątkowym narzędziem w rękach nauczycieli, służącym im do efektywniejszego przekazywania wiedzy.

Do najważniejszych celów postawionych w tym projekcie należą:

- podniesienie kompetencji 24 nauczycieli z czterech liceów województw śląskiego i małopolskiego z zakresu stosowania innowacyjnych metod, form i środków dydaktycznych;
- wzrost nabycia kompetencji 240 uczniów z zakresu umiejętności złożonych i kluczowych w naukach matematyczno-przyrodniczych oraz humanistycznych;
- zwiększenie dostępności do innowacyjnych i atrakcyjnych materiałów edukacyjnych przez utworzenie ogólnodostępnej platformy Moodle (kpw.edu.pl/mod/page/view.php?id=190).

Ponadto, w ramach tego projektu powstają pakiety edukacyjne, które mają na celu wspieranie innowacyjnego systemu nauczania, np: scenariusze zajęć, wycieczki badawcze (w tym również wycieczki badawcze dla uczniów szczególnie uzdolnionych), pakiety materiałów dydaktycznych, m.in. kursy blended learning¹, webquesty², projekty uczniowskie, podcasty³, gry, videotutorialie⁴, zadania, ćwiczenia, krzyżówki, quizy, case studies⁵, kursy e-learningowe, filmy. Materiały te będą znajdować się na multimedialnej platformie Moodle, przeznaczonej dla uczniów i nauczycieli. Co ważne dla szkół uczestniczących w projekcie, zostaną one wyposażone we wszystkie potrzebne narzędzia: platformę Moodle, tablice interaktywne z oprogramowaniem, projektory multimedialne, tablety i systemy do przeprowadzania testów.

Powyższy projekt z pewnością jest innowacją w nauczaniu, m.in. przyrody w liceum i prawdopodobnie przyczyni się do nabycia wielu kompetencji zarówno wśród uczniów, jak również nauczycieli, zwłaszcza w zakresie stosowania nowoczesnych technik multimedialnych oraz szeroko rozumianych kompetencji komunikacyjnych. Niełatwo już na początkowym etapie wdrażania projektu stawiać tezę o nabywaniu kompetencji przedmiotowych wśród uczniów, można jednak przypuszczać, że innowacyjność tego projektu poprzez „atrakcyjność” prowadzonych zajęć z pewnością przyczyni się do wzrostu zainteresowania uczniów przedmiotem nauczania.

¹ Blended learning – zintegrowana metoda kształcenia polegająca na wykorzystaniu zarówno zajęć stacjonarnych (z nauczycielem), jak i zdalnych z wykorzystaniem komputera.

² Webquest – odmiana metody projektów wykorzystująca zainteresowania ucznia komputerem i zasobami Internetu, czyli konstruktywnego wykorzystania źródeł informacji internetowych w opracowaniu projektu.

³ Podcasty – to dźwiękowe i filmowe formy publikacji wykładów, audycji, prezentacji w Internecie, traktowane często jako kolejne odcinki tematycznej całości.

⁴ Videotutorialie – publikacje internetowe w formie instrukcji (także w formie prezentacji), pozwalające „krok po kroku” na uczenie się programów, grafiki.

⁵ Case study – analiza pojedynczego przypadku, pozwalająca na wyciągnięcie szczegółowych wniosków na temat strategii, metody, techniki nauczania, prowadzenia kursów.

Program nauczania przyrody do IV etapu edukacyjnego – analiza i wstępna ocena

Program nauczania przedmiotu uzupełniającego przyroda do IV etapu edukacyjnego, autorstwa zespołu: Elżbieta Ćwioro, Zbigniew Fryt, Paweł Słowiak, Jacek Ślósarz, powstał jako efekt Projektu „Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW”. Projekt ten współfinansowany jest przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego w ramach poddziałania: Działanie 3.3 Poprawa Jakości Kształcenia, Priorytet III, „Wysoka jakość systemu oświaty” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Projekt ten realizowany jest przez Wyższą Szkołę Europejską im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie (jako lidera projektu) oraz Katolickie Centrum Edukacji Młodzieży KANA w Gliwicach (partnera projektu).

Proponowana koncepcja nauczania–uczenia się przyrody dotyczy wyodrębnienia 19 wątków tematycznych (spośród 24 wymienionych w podstawie programowej), bez wyraźnego podziału ich treści na poszczególne przedmioty przyrodnicze. Podstawa programowa dopuszcza realizację zarówno wątków tematycznych, jak i przedmiotowych. Dopuszcza także realizację wątku tematycznego zaproponowanego przez nauczyciela, co wydaje się bardzo pozytywnym rozwiązaniem, dającym nauczycielowi możliwość wyboru i pewną swobodę działania.

Zachowano ramowy układ wątków treści kształcenia z podstawy programowej, jednak w szczegółowej strukturze tych treści zmieniono nieco kolejność realizacji wątków tematycznych (takie rozwiązanie wydaje się uzasadnione). W tab. 1 przedstawiono ramowy rozkład treści kształcenia, w którym kolejność wątków tematycznych jest zgodna z listą tematów lekcyjnych ujętych w podstawie programowej.

Tab. 1. Ramowy rozkład treści nauczania przyrody dla IV etapu edukacyjnego

Zestaw tematyczny wątków	Wątek tematyczny	Liczba godzin
Nauka i świat	2. Historia myśli naukowej	8
	3. Wielcy rewolucjoniści nauki	4
	4. Dylematy moralne w nauce	8
	8. Polscy badacze i ich odkrycia	3
Nauka i technologia	9. Wynalazki, które zmieniły świat	10
	10. Energia – od słońca do żarówki	10
	11. Światło i obraz	8
	12. Sport	5
	13. Technologie współczesne i przyszłości	7
	14. Współczesna diagnostyka i medycyna	8
	15. Ochrona przyrody i środowiska	8
	16. Nauka i sztuka	6

Nauka wokół nas	18. Barwy i zapachy świata	4
	19. Cykle, rytmy i czas	5
	20. Śmiech i płacz	3
	21. Zdrowie	6
	22. Piękno i uroda	3
	23. Woda – cud natury	11
	24. Największe i najmniejsze	3
Razem		120

Źródło: Ćwior, Fryt, Słowiak, Ślósarz, 2012

Zgodnie z ramowym planem nauczania szkoły ponadgimnazjalnej, na realizację przedmiotu przyroda przeznaczono 120 godzin i prezentowany program przewiduje realizację założeń podstawy programowej w tej liczbie. Należy zwrócić uwagę, iż w programie zawarte zostały również pewne dodatkowe treści i umiejętności, oznaczone w tab. 2 gwiazdką (*), które nauczyciel może zrealizować, jeżeli będzie dysponował większą ilością czasu. Chociaż, przy analizie szczegółowej propozycji czasowych autorów programu, trudno będzie znaleźć czas na realizację tych dodatkowych treści. Owe nadprogramowe treści nauczania wydają się być ciekawe i ważne, mogą być również wskazówką dla nauczycieli, a tym samym dla uczniów do poszerzania zakresu wiedzy przyrodniczej lub do wykorzystania na lekcjach prowadzonych metodą projektów uczniowskich. W programie umieszczono również dodatkową tematykę zajęć edukacyjnych (o wyższym stopniu trudności) dla uczniów szczególnie uzdolnionych lub zainteresowanych treściami przyrodniczymi – oznaczono je *kursywą*.

Szczegółowy rozkład treści nauczania, a zwłaszcza wyszczególnienie wątków tematycznych, tematów zajęć, liczby godzin lekcyjnych przeznaczonych na ich realizację, zapis treści nauczania oraz celów kształcenia, jest na tyle przejrzysty, że pozwoli nauczycielom na szybkie przygotowanie konspektów oraz innych materiałów do planowanej lekcji.

Atutem programu jest zapis szczegółowych treści kształcenia wraz z celami kształcenia w czterech kolorach, które oznaczają przyporządkowanie do określonego przedmiotu: biologii, geografii, fizyki lub chemii (tab. 2). Ułatwi to nauczycielowi przygotowanie koncepcji lekcji oraz literatury specjalistycznej do prowadzonych zajęć. Należy zaznaczyć, że realizowany projekt nie przewiduje możliwości korzystania z podręcznika do przyrody, bo taki nie jest potrzebny, ani planowany. Uczniowie skorzystają z materiałów dydaktycznych platformy Moodle, w postaci przygotowanych i zamieszczonych tam prezentacji multimedialnych, tekstów źródłowych, słowniczka, zestawów zadań testowych i pytań kontrolnych. Dla nauczyciela opracowano scenariusze lekcji wraz załącznikami.

Istotną cechą programu jest przedstawienie zagadnień w sposób interdyscyplinarny, tak aby uczniowie w sposób kompleksowy dostrzegali prezentowaną tematykę, jak również jego praktyczne (użyteczne) wykorzystanie (bez nadmiernego teoretyzowania) i aktualność poruszanych w nim zagadnień. Taka koncepcja nauczania przyrody pozwoli uczniom na rozwinięcie zainteresowań oraz zrozumienie i wykorzystanie nowoczesnych metod i osiągnięć badawczych stosowanych w naukach przyrodniczych. Ciekawe wydają się koncepcje wielu tematów lekcji, które zmuszają niejako uczniów do poszukiwania rozwiązań oryginalnych, niestandardowych. Godnym uwagi tematem poruszonym w wątku tematycznym A. Nauka i świat. 8. Polscy badacze i ich odkrycia jest temat 28. Dyskusja o polskiej nauce (tab. 2). Proponowane cele szczegółowe tego tematu to (Program nauczania...: 17–18):

- uczeń potrafi dyskutować na temat rangi (znaczenia) polskiej nauki w rozwoju dyscyplin przyrodniczych;
- uczeń potrafi omówić zasługi polskich naukowców dla przeciwstawiania się polityce władz komunistycznych;
- uczeń potrafi dostrzec interdyscyplinarność nauk przyrodniczych.

Autorzy wybrali trudniejszą, ale ambitną i jednocześnie realną do zrealizowania koncepcję nauczania przyrody w szkole ponadgimnazjalnej. Koncepcja wydaje się być trafna dla rozwiązań preferujących właśnie rozbudzenie zainteresowań uczniów przedmiotami przyrodniczymi, przy jednoczesnym stosowaniu metod aktywizujących przez nauczyciela, co zostało wyraźnie podkreślone zarówno przez Autorów programu, jak również Autorów materiałów dydaktycznych.

Aktualnie program jest testowany w czterech liceach i dopiero po roku (a zwłaszcza po realizacji pełnego dwuletniego cyklu) będzie można mówić o powodzeniu całego projektu edukacyjnego. Organizatorzy projektu są chętni do współpracy z placówkami, które chciałyby dołączyć do tego projektu edukacyjnego oraz skorzystać z programu nauczania i materiałów dydaktycznych. Przewiduje się nawet doposażenie pracowni w tablice interaktywne w takim przypadku, a szczegółowe informacje można znaleźć na stronie głównej projektów WSE im. Ks. J. Tischnera w Krakowie.

Dla szczegółowej, teoretycznej, a właściwie akademickiej dyskusji dotyczącej pełniejszej oceny programu nauczania można wykorzystać cenne uwagi i opracowane kryteria ocen programu i podręcznika J. Angiel (2003). Autor tego artykułu nie zdecydował się na tym etapie na taką szczegółową ocenę, bowiem program w roku szkolnym 2013/2014 jest dopiero w fazie wdrażania. Brak też jakichkolwiek praktycznych rozwiązań w tym zakresie, bowiem i przedmiot przyroda też jest realizowany pierwszy rok. Proponowane przez J. Angiel (2003) kryteria oceny programu nauczania należy rozpatrywać razem z kryteriami oceny przyszłego podręcznika. W tym konkretnym przypadku nie ma jednak takiej możliwości, ponieważ projekt nie przewiduje klasycznego podręcznika tylko materiały dydaktyczne dostępne na platformie (a to nie to samo). Kryteria oceny podręcznika i kryteria oceny zróżnicowanych materiałów dydaktycznych na platformie nie wydają się jednak takie same. Można ocenić powstałe i testowane obecnie materiały dydaktyczne i sprawdzić

Tab. 2. Szczegółowy rozkład treści nauczania przyrody dla IV etapu edukacyjnego

Wątek	Tematy zajęć	Liczba godzin lekcyjnych	Treści nauczania	Cele kształcenia – wymagania szczegółowe. Uczeń potrafi	Czas [min.]
A. Nauka i świat. 8. Polscy badacze i ich odkrycia.	22. M. Kopernik i system geocentryczny. A. Wolszczan i jego odkrycie innych układów planetarnych (*). M. Skłodowska-Curie i jej badania nad promieniotwórczością naturalną.	3 (135 min.)	22.1. Prezentacja sylwetek M. Kopernika, A. Wolszczana (*), M. Skłodowskiej-Curie.	22.1. omówić wkład polskich badaczy w rozwój fizyki, chemii, biologii i geografii. 22.1.2. ocenić znaczenie naukowe ich odkryć. 22.1.3. ocenić wkład polskich uczonych w ogólnowiatową naukę.	40 10 (*)
	23. Kazimierz Fajans i jego prace nad promieniotwórczością i budową związków chemicznych. Włodzimierz Kofos i Alojzy Gołębiowski – wybitni polscy chemicy kwantowi. (*) Zygmunt Wróblewski i Karol Olszewski – skroplenie tlenu i azotu. Ignacy Łukasiewicz – twórca lampy naftowej i polskiego przemysłu naftowego.		23.1. Prezentacja sylwetek Kazimierza Fajansa, Włodzimierza Kofosa i Alojzego Gołębiowskiego (*), Zygmunta Wróblewskiego i Karola Olszewskiego, Ignacego Łukasiewicza. 23.2. Odkrycia w/w naukowców na tle okresu historycznego, w którym żyli.	23.1.1. omówić wkład polskich badaczy w rozwój fizyki, chemii, biologii i geografii 23.2.1. przedstawić dokonania uczonych na tle okresu historycznego, w którym żyli i pracowali. 23.2.2. ocenić znaczenie naukowe ich odkryć.	30 10 (*)
	24. Polscy naukowcy z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Warszawskiego – prekursorami nowych dyscyplin naukowych. (Praca metodą projektów) (*).		24.1. Prekursorzy nowych dyscyplin w skali światowej: antropologii (Izydor Kopernicki), podstaw biochemii (Leon Marchlewski), podstaw genetyki (Wacław Gajewski), katalizy chemicznej (Adam Bieleński), Emil Godlewski (senior) – twórca podstaw fizjologii roślin.	24.1.1. powiązać sylwetki naukowców z historią Uniwersytetu Jagiellońskiego. 24.1.2. pokazać na wybranych przykładach, w jaki sposób uczeni dokonali swoich najważniejszych odkryć.	35 (*)

	25. Sylwetka Wacława Gajewskiego – profesora wielkiego formatu. (*)		25.1. Zasłużeni nie tylko dla nauki – sylwetka Wacława Gajewskiego.	25.1.1. przedstawić dokonania uczonego na tle okresu historycznego, w którym żył i pracował.	15 (*)
	26. Kazimierz Funk i odkrycie witamin. R. Weigl i odkrycie szczepionki przeciw durowi plamistemu.		26.1. Prezentacja sylwetek K. Funka i R. Weigla i ich odkryć.	26.1.1. ocenić znaczenie odkrycia witamin i szczepionek	20
	27. Badacze regionów świata (P.E. Strzelecki, J. Dybowski, I. Domeyko, J. Czernski, A. Czekanowski).		27.1. Prezentacja sylwetek P.E. Strzeleckiego, J. Dybowskiego, I. Domeyki, J. Czernskiego, A. Czekanowskiego) i ich odkryć.	27.1.1. ocenić znaczenie gospodarcze, społeczne, historyczno-polityczne dokonanych odkryć. 27.1.2. omówić uwarunkowania (polityczne, społeczne, kulturowe) okresu historycznego, w którym żyli i dokonywali swoich odkryć.	
	28. Dyskusja o nauce polskiej.		28.1. Dyskusja o nauce polskiej.	28.1.1. dyskutować na temat rangi (znaczenia) polskiej nauki w rozwoju dyscyplin przyrodniczych. 28.1.2. omówić zasługi polskich naukowców dla przeciwstawiania się polityce komunistycznych władz. 28.1.3. dostrzec interdyscyplinarność nauk przyrodniczych.	

Źródło: Ćwiroro, Fryt, Słowiak, Ślósarz, 2012

ich zgodność z założeniami programu. Tak też próbowano zrobić. Już w pierwszej fazie oceny zauważono pewne błędy, wymagające korekty w fazie realizacji. Były one wynikiem prac wielu autorów do powstających materiałów dydaktycznych, autorów czterech różnych przedmiotów, którzy nie brali udziału w opracowywaniu programu nauczania. Autorzy różnie interpretują w opracowywanych materiałach szczegółowe rozwiązania tematów. Przykładem takiej „spornej” sytuacji jest temat dotyczący siły Coriolisa, inaczej interpretowany przez fizyka i geografa. Ten przykład pokazuje, że w przypadku nauczania interdyscyplinarnego konieczny jest kompromis.

Ocena programu nauczania według J. Angiel (2003) zawiera 55 kryteriów podzielonych na różne grupy kryteriów. Grupy te dotyczą m.in. konstrukcji programu (6 szczegółowych kryteriów), zadań szkoły (w tym zadań nauczycieli – 5 kryteriów), oczekiwań nauczycieli (15 kryteriów) oraz potrzeb uczniów (9 kryteriów).

W przypadku analizowanego programu nauczania do lekcji Przyrody trudno ocenić szczególnie kryteria dotyczące oczekiwań nauczycieli, przy braku doświadczeń w zakresie nowego przedmiotu nauczania. Taka ocena na pewno będzie częściowo subiektywna, a może też być nie w pełni pozytywna. Z drugiej strony bardziej niebezpiecznym czynnikiem w przypadku decyzji o nauczaniu przyrody przez konkretnego nauczyciela może być decyzja administracyjna dyrektora szkoły. Niestety, według informacji pochodzących z różnych szkół są podejmowane decyzje o nauczaniu przyrody przez nauczyciela, któremu „brakuje godzin” i musi „uzupełnić etat”. Są też przypadki „dzielenia się” godzinami w ramach przyrody przez nauczycieli biologii, geografii, fizyki czy chemii, którzy sami uczestniczyli w pracach zespołu przyrody i są świadomi swoich kompetencji w tym zakresie. Takie rozwiązania są niejako sprzeczne z ideą interdyscyplinarności przyrody, ale na tym etapie jest to niestety akceptowane.

Innowacje w edukacji IV etapu kształcenia

W ostatnich latach wprowadzano różne projekty edukacyjne, mające na celu rozwijanie zainteresowań uczniów naukami matematyczno-przyrodniczymi. Przykładem takiego projektu rozwijającego zainteresowania przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi w edukacji gimnazjalnej i licealnej (III i IV etapu edukacyjnego) była możliwość nauczania hybrydowego (*blended learning*) w Młodzieżowej e-Akademii Nauk Matematyczno-Przyrodniczych w Krakowie.

Projekt, opisany szerzej przez autora tego artykułu (Osuch, 2012), realizowany był w latach 2009–2011 i dotyczył 1200 uczniów gimnazjów oraz 600 uczniów szkół licealnych na terenie Krakowa.

Oprócz utworzenia oryginalnych i nowoczesnych kół e-learningowych, będących alternatywą wobec zajęć o charakterze pozanaukowym, celami tego projektu było także (Osuch, 2012):

- zaznajomienie uczniów z zastosowaniem edukacyjnych programów komputerowych;

- rozbudzanie u uczniów motywacji do podejmowania nauki w klasach o profilach matematyczno-przyrodniczych oraz studiów na kierunkach ścisłych;
- uzyskanie przez uczniów europejskiego certyfikatu ECDL;
- upowszechnienie nowoczesnych metod nauczania-uczenia się z wykorzystaniem platformy e-learningowej.

Projekt ten z pewnością spełnił zakładane cele i postawione zadania, rozwijając zainteresowania uczniów w zakresie dyscyplin matematyczno-przyrodniczych, jak i samej metody e-learningu, a także przyczynił się do nabycia większej ilości kompetencji przedmiotowych oraz komunikacyjnych przez uczniów.

Kolejnym przykładem poszukiwań elementów innowacyjności w edukacji jest m.in. program matury międzynarodowej z geografii i określenie warunków jego adaptacji do programów nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce celem poprawy jakości kształcenia geograficznego (np. Jaworska, 2011: 45). Według E. Jaworskiej innowacyjnymi aspektami kształcenia w programie matury międzynarodowej z geografii są:

- samodzielna praca badawcza ucznia,
- nauka specjalistycznego języka,
- stosowanie materiałów w języku docelowym, praca z materiałami źródłowymi,
- rozwijanie umiejętności przetwarzania danych i informacji za pomocą metod statystycznych i graficznych,
- autentyczna interakcja (aspekt komunikacyjny),
- rozwijanie krytycznego myślenia,
- praktyczne wykorzystanie wiedzy w badaniach terenowych,
- koncentracja na wybranych przedmiotach o tematyce interesującej dla ucznia.

Niektóre z metod stosowanych w systemie matury międzynarodowej (*International Baccalaureate*) można zaadaptować w polskim systemie edukacji, a tylko w Krakowie w projekt matury międzynarodowej było zaangażowanych pięć szkół ponadgimnazjalnych: I LO im. Nowodworskiego, III LO im. Jana Kochanowskiego, V LO im. Augusta Witkowskiego, XVI LO im. K.K. Baczyńskiego oraz Zespół Szkół Zawodowych Huty im. Tadeusza Sendzimira. Po prawie rocznym kursie 24 nauczycieli i 10 liderów uczestniczyło w kursie i uzyskało kwalifikacje do wprowadzania międzynarodowej matury w krakowskich szkołach (Osuch, 2012).

Podsumowanie

Zaprezentowane rozwiązania innowacyjne w edukacji szkolnej IV etapu kształcenia stanowią przykład kreatywności i aktywności autorów projektu, programu nauczania, nauczycieli-instruktorów przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (matematyki, informatyki, fizyki, chemii, biologii i geografii), ekspertów e-learningu. Pomimo ogromnych nakładów finansowych wynikających z przygotowania i realizacji nauczania metodą e-learningu, a zwłaszcza przygotowania materiałów dydaktycznych, innowacje te są wartościowym uzupełnieniem tradycyjnych metod nauczania i dostępnych środków dydaktycznych.

Zaprezentowane w publikacji rozwiązania będą zastosowane w kształceniu przyrodniczym i geograficznym uczniów, a czas pokaże, na ile zmiany te będą innowacyjne w stosunku do obecnych rozwiązań. Choć należy się spodziewać, że ze względu na duże koszty, a także „opór” dużej części wykładowców i nauczycieli, w polskich realiach innowacje te prawdopodobnie nie będą stosowane na szerszą skalę.

Literatura / References

- Angiel, J. (2003). Kryteria wyboru programów i podręczników – zaproszenie do dyskusji. *Geografia w Szkole*, 1, 47–50.
- Ćwioro, E., Fryt, Z., Słowiak, P., Ślósarz, J. (2012). *Program nauczania. Przedmiot uzupełniający: Przyroda. IV etap edukacyjny*. Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie. Kraków. Program dostępny na stronie internetowej; <http://www.wse.krakow.pl>.
- Jaworska, E. (2011), Innowacyjne elementy programu międzynarodowej matury z geografii. W: M. Tracz, E. Szkurłat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1. Warszawa–Kraków: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego Kraków, 36–45.
- Osuch, W. (2012), Ocena wykształcenia kompetencji przedmiotowych z geografii społeczno-gospodarczej a wybrane aspekty innowacyjności w edukacji i kształceniu nauczycieli. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 126. Studia Geographica III*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, 122–137.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2012 r., nr 0 poz. 977).

Strony internetowe:

www.kpw.edu.pl/mod/page/view.php?id=190

Notka biograficzna o autorze: Dr hab. Wiktor Osuch jest profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół dyscyplin dydaktyki geografii, geografii ekonomicznej oraz edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego. Interesują go także zakres dydaktyki geografii dotyczący kształcenia nauczycieli, praktyk zawodowych, kształtowania kompetencji nauczycieli geografii oraz studentów, kompetencji kluczowych, metod nauczania, programów nauczania geografii i podręczników oraz edukacji mniejszości narodowych i etnicznych.

Biographical note of the author: Associate Professor at the Pedagogical University of Cracow (Institute of Geography, the Department of Didactics of Geography). His research interests are focused on didactics of geography; economic geography; and education for sustainable development. His interests in the field of didactics of geography include: teachers' education; teaching practice; geography teachers' professional competences; key competences;

students' competences; teaching methods; geography curriculum; and school-books and education of minority and ethnic groups.

Wiktor Osuch

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Geografii, Zakład Dydaktyki Geografii

ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

email: wiktosuch@wp.pl, wikosuch@up.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Paweł Wojtanowicz

Percepcja materiału ilustracyjnego z geografii i przyrody – rozbiór na czynniki pierwsze

*Można patrzeć na obraz przez tydzień i nigdy więcej o nim nie pomyśleć.
Można też spojrzeć na obraz przez sekundę i myśleć o nim do końca życia.*

Joan Miró

Streszczenie

Obrazy posiadają szerokie zastosowanie w edukacji. Ma to swoje uzasadnienie zarówno psychologiczne, jak i dydaktyczne. W toku nauczania–uczenia się spostrzeganie wzrokowe z reguły jest procesem zamierzonym, planowanym, podjętym w określonym celu. Prowadzi do kształtowania umiejętności obserwacji, a ta jest jedną z podstawowych metod badania oraz zrozumienia zjawisk i procesów przyrodniczych. Postępy, jakie uczeń czyni w toku rozwoju procesów percepcji, prowadzą do kształtowania w umyśle coraz pełniejszego obrazu rzeczywistości. Autor dokonał oceny środków obrazowych wykorzystywanych w procesie nauczania–uczenia się geografii i przyrody.

Słowa kluczowe: edukacja; geografia; ilustracja; infografika; obraz; percepcja

The perception of the illustrations of geography and nature – in-depth analysis of the issue

Abstract

Images are widely used in education. This is justified by both psychology and didactics. In the course of teaching–learning visual perception is usually a process intended, planned and undertaken for a specific purpose, leading to the development of observation skills. This is one of the basic methods for testing and understanding of natural phenomena and processes. Progress that a pupil makes in the course of the development of perceptual processes leads to the formation in the mind of a fuller picture of reality. The author tries to make the assessment of images used in the teaching–learning of geography and Natural Science.

Key words: education; geography; illustration; infographics; image; perception

Słowem wstępu

W zależności od treści wchodzących w zakres różnych przedmiotów nauczania, poszczególne zmysły są w niejednakowym stopniu zaangażowane w proces poznania. Specyfika treści geograficznych decyduje o tym, że najbardziej wykorzystywanym zmysłem jest wzrok. Często informacje o otaczającej ucznia rzeczywistości

geograficznej odbierane są również za pośrednictwem „kanału” słuchowego. W poznaniu niekiedy niezbędna jest pomoc pozostałych zmysłów: dotyku, rzadziej zapachu oraz smaku. Edukacja geograficzna oraz przyrodnicza sprzyja zatem kształtowaniu i rozwojowi głównie czynności spostrzeżeniowych.

Obraz ma istotny wpływ na nasze życie. Otaczająca nas rzeczywistość – jak stwierdził m.in. M. Leszkowicz (2011) – staje się jak nigdy dotychczas obrazocentryczna. Człowiek marzy, myśli i mówi posługując się obrazami. Wyraża siebie, swoje wewnętrzne przeżycia przeistaczając je w szereg obrazów. Współczesne środki i pomoce dydaktyczne oraz szkolne podręczniki (nie tylko do przyrody i geografii) wydawać by się mogło, że w sposób profesjonalny wykorzystują tę właściwość organizmu człowieka. Równocześnie wśród uczniów coraz częściej obserwuje się swoisty „analfabetyzm obrazowy”. Poszczególne ilustracje odbierane są w sposób powierzchowny. Niejednokrotnie proces ten sprowadza się wyłącznie do błyskawicznego „przerzucania spojrzeń”. Brakuje głębszej analizy oraz interpretacji percypowanych obrazów. Tym samym, ilustracje zamiast cennej pomocy w procesie poznania bardzo często pozostają jedynie atrakcyjnym urozmaicheniem tekstu. Być może źródeł niepowodzeń w pracy z ikonografią upatrywać należy w jej doborze, który na przykład nie uwzględnia na przykład możliwości percepcyjnych odbiorcy. A przecież źródłem wiedzy geograficznej dla danego ucznia może być tylko taki materiał, który zawiera informacje zrozumiałe dla niego (Licińska, 2001). Właśnie dlatego celem autora niniejszego artykułu była próba oceny środków obrazowych, wykorzystywanych w procesie nauczania–uczenia się geografii i przyrody zarówno względem ich wizualnych parametrów, jak również możliwości percepcyjnych ich potencjalnych odbiorców, czyli uczniów.

Znaczenie obrazu w edukacji geograficznej – przegląd literatury

Większość autorów literatury przedmiotu zgodnie podkreśla, że obrazy mają szerokie zastosowanie w edukacji. Wskazują oni, że ma to uzasadnienie zarówno psychologiczne, jak i dydaktyczne. Według E. Berezowskiego (1948: 33) „[...] człowiek na ogół lubi obrazy, dziecko zaś ze szczególnym upodobaniem garnie się do obrazów, obserwuje je i chętnie gromadzi”. Niektóre z nich stanowią dla niego źródło niezwykłych przeżyć. Jak zauważył K. Kruszewski (1995: 112) „w zależności od typu ilustracji można uzyskać kontekst emocjonalny albo merytoryczny, pozwolić wniknąć w szczegóły albo zademonstrować najważniejszy trop, podstawowy sens materiału lub punkt widzenia, z którego materiał będzie można organizować”. J. Skrzypczak (1997: 252) wskazał, że wartość obrazów wyraża się nie tylko w tym, że oddziałują na sferę percepcyjno-intelektualną, lecz i emocjonalno-motywacyjną. Autor ten podkreślił, że „pomiędzy emocjami a motywacją istnieje ścisły związek, stąd obraz – oddziałując na sferę emocjonalną człowieka – uruchamia u niego określone procesy motywacyjne [...] przez co z kolei rozbudzają zaangażowanie, zaciekawienie i zainteresowanie materiałem nauczania”.

M. Pulinowa i J. Jajeńska (1985: 40) wyrazili pogląd, że to właśnie obraz, a nie słowo stanowi najpełniejszy kod myślenia. Według M. Przetacznik-Gierowskiej i W. Ziemowita (1998) kod obrazowy posiada szczególne właściwości, a jego najistotniejsze znaczenie tkwi w ikoniczności. Wyraża się ona w naturalnym podobieństwie znaków w stosunku do prezentowanej rzeczywistości. Oznacza to, że efekty wizualne, dzięki swej przejrzystości, łatwiej trafiają do wyobraźni czytelnika, niż słowo pisane. Tę właściwość obrazu dostrzegł również E. Berezowski (1948: 33) pisząc, że „obraz ułatwia zrozumienie przedmiotu, nadto niejednokrotnie o wiele lepiej zastąpi długi i często nużący opis”. Myśl tę chyba najtrafniej rozwinęła M. Czekańska (1964: 159) słowami: „czego nie potrafi, choćby pięknie pod względem rzeczowym i językowym opracowany opis, to można osiągnąć dobrym obrazem”.

J. Rodzoś (2002: 58) zwróciła uwagę, że ilustracje mogą dostarczać „informacji o cechach fizycznych przedstawianych obiektów, zjawisk i procesów – wielkości, kształtach, barwach, ale również o ich cechach abstrakcyjnych – estetyce, zabarwieniu uczuciowym. Oprócz własności indywidualnych, mogą przedstawiać również relacje i współzależności pomiędzy przedstawianymi elementami rzeczywistości”. Zdaniem M. Augustyniaka (1997: 80) środki obrazowe są także trudną do zastąpienia pomocą przy wyjaśnianiu dynamiki zjawisk. Z kolei odpowiednio dobrane oraz zestawione obok siebie ilustracje niejednokrotnie ukazują etapy rozwoju analizowanych procesów. J. Szczesna i P. Wojtanowicz (2004: 287) dostrzegli, że realnie istniejące zjawiska o charakterze społecznym, ekonomicznym i politycznym najczęściej nie są możliwe do bezpośredniej obserwacji. Jednakże za pomocą stworzonych do tego celu odpowiednich ilustracji statystyczno-kartograficznych, możliwe jest przybliżenie efektów tychże zjawisk. Co więcej, na ich podstawie istnieje możliwość dostępu do przeszłości oraz przewidywania przyszłości badanych treści.

W przekazie informacji poprzez ilustracje mieści się kształtowanie wyobrażeń. Zdaniem Cz. Kupisiewicza (1995: 214) ważną zaletą środków obrazowych jest to, że „umożliwiają one uczniom nabycie wyobrażeń adekwatnych do rzeczywistości, co nie pozostaje bez pozytywnego wpływu na proces kształtowania pojęć”. Ilustracje, spełniając rolę doskonałego środka poglądowego, stwarzają okazję do wnikliwej obserwacji, logicznego myślenia i wysnuwania właściwych wniosków. Według M. Czekańskiej (1964: 159), „obraz jako przedmiot obserwacji pobudza wyobraźnię, podnieca uwagę ucznia, skłania myśl jego do twórczej pracy i stwarza w umyśle mocne podstawy wiedzy geograficznej”. M.M. Wilczyńska-Wołoszyn (1990: 115–116) uważa zaś, że „ilustracje stosuje się najczęściej do: uwiarygodnienia i uzupełnienia słów nauczyciela w trakcie prezentacji faktów; identyfikowania i klasyfikowania obiektów geograficznych; wyjaśniania faktów; kształtowania wyobrażeń jako etapu formowania pojęć geograficznych”. Myśl tę podzieliła również M. Nowak (1999: 115), według której środki obrazowe „stymulują ucznia do aktywnego, samodzielnego poznania, ułatwiają percepcję i przetwarzanie odczytanych informacji. Sprzyjają one kształtowaniu wielorakich osiągnięć ucznia, polegających na opisywaniu, porównywaniu i wyjaśnianiu”. J. Michalczyk (1990: 103) postawiła tezę, że

„obraz jest impulsem dla twórczej myśli”. Według E. Berezowskiego (1948: 33) „obraz wzbudza zainteresowanie, tym samym podtrzymuje uwagę dziecka, a działając na jego wzrok dociera do wyobraźni i tworzy w umyśle trwałe podstawy wiedzy”.

P. Hrabyk i L. Sawicki (1921: 25–26) podkreślili, że

w ogólności należy starać się, aby dzieci wyczytały same wszystko z obrazu, aby w duszy swej przeżyły to wszystko, co na obrazie widzą, aby obraz ten, jeśli się tak można wyrazić, wbił się w serce i pamięć dziecka tak, aby po usunięciu go z przed oczu mogło dziecko nakreślić jego położenie i wytworzyć w swoim umyśle wyobrażenie rzeczy przedstawionej na obrazie w rzeczywistości. Obrazu takiego dziecko nie rychło zapomni.

Podsumowując należy stwierdzić, że w edukacji obrazy pełnią wiele istotnych funkcji dydaktycznych i wychowawczych. Za J. Szczęsną i P. Wojtanowiczem (2004: 288) podkreślić należy, że

obrazy:

- będąc same nośnikiem informacji, dają równocześnie podstawę do tworzenia wyobrażeń i pojęć;
- uzupełniają (ilustrują) treści zapisane w tekście, lub wypowiedziane;
- są źródłem przeżyć estetyczno-emocjonalnych, wzmacniających proces zapamiętywania;
- służą do kształtowania szeregu umiejętności (np.: analizowania, klasyfikowania, syntetyzowania, itp.);
- mogą stanowić inspirację do kształtowania postaw i przekonań;
- mogą być narzędziem utrwalania i kontroli wiadomości;
- uatrakcyjniają proces uczenia się.

Percepcja jako etap poznania

Poznanie to „działalność człowieka mająca na celu zdobycie wiedzy o otaczającej go rzeczywistości i o nim samym” (Okoń, 1998: 308). Aby zdobycie wiedzy było możliwe, człowiek musi wykonać szereg czynności. Do nich między innymi zaliczyć należy umysłowe procesy poznawcze, wśród których na plan pierwszy wysuwają się: spostrzeganie, myślenie oraz pamiętanie. Należy jednak zaznaczyć, że „granicę między poszczególnymi procesami poznawczymi czy ich fazami mają charakter płynny i wprowadza się je dla wygody opisu, nie są zaś ostre w świecie rzeczywistym” (Maruszewski, 2002: 40). Spostrzeganie to odbiór i kodowanie informacji dopływających ze świata zewnętrznego, myślenie jest szeregiem zabiegów umysłowych, za pomocą których następuje przetworzenie zakodowanych informacji, z kolei pamiętanie polega na gromadzeniu, przechowywaniu i reprodukcji informacji (Neytchev 2001). Spostrzeganie, myślenie oraz pamiętanie stanowią fundamentalne poziomy skomplikowanego układu umysłowego, który określan jest mianem systemu poznawczego. Elementem łączącym wyżej wymienione poziomy jest uwaga. R.J. Sternberg (2001: 94) określił uwagę jako „poznawcze ogniwo pomiędzy

ograniczoną ilością informacji, którą manipulujemy umyślowo w danym momencie, i ogromną ilością informacji dostępnej za pośrednictwem zmysłów, przechowywanej w pamięci i pochodzącej z innych procesów poznawczych". Uwaga, będąc umiejętnością odrzucania tego, co w danej chwili jest nieistotne, umożliwia koncentrację myśli na określonej informacji.

Przetwarzanie informacji na kolejnych poziomach ma charakter interakcyjny, tzn. to, co dzieje się na jednym poziomie, warunkuje zmiany na kolejnych. Należy jednak zaznaczyć, że w wyniku ograniczonych możliwości przetwarzania informacji przez umysł człowieka, proces poznania cechuje się selekcją, schematyzacją i generalizacją. Ponadto sposób przetwarzania informacji wynika z zadania stojącego przed jednostką. Procesy poznawcze posiadają zatem charakter aktywny i elastyczny. „Nieprawdą jest, jakoby stanowiły one coś w rodzaju odzwierciedlenia, powstającego niezależnie od woli jednostki. Reprezentacje tworzone są przez jednostkę, odpowiednio do jej potrzeb i wymogów stojącego przed nią zadania” (Maruszewski, 2002: 26–27).

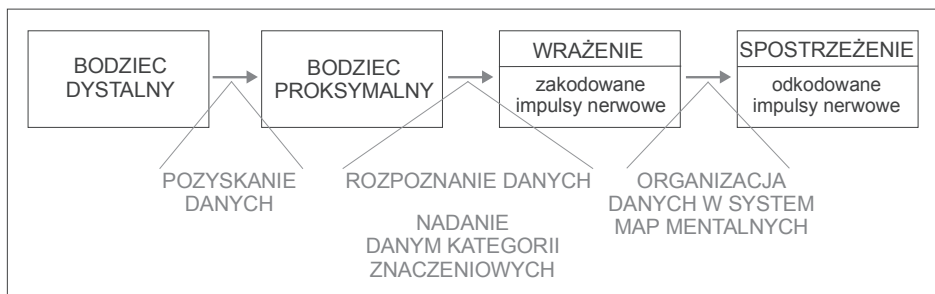
Zgodzić się tu należy z J. Flisem (1982: 6), który podkreślał, że „niczego nie ma w naszym umyśle, co by nie przechodziło przez zmysły”. W każdym momencie dnia zmysły „bombardowane” są olbrzymią ilością danych. Poprzez procesy neurologiczne są one z kolei filtrowane, generalizowane oraz zniekształcane. W konsekwencji oznacza to, że obrazy mentalne różnią się od poznawanej rzeczywistości. Są jej subiektywną interpretacją. Owo bodźcowe „bombardowanie” zmysłów człowieka przez materialną rzeczywistość stanowi początkowy etap poznania. Po nim następują dalsze procesy psychiczne, odpowiedzialne za rozpoznanie danych, nadanie im kategorii znaczeniowej, jak również ich organizację w systemy obrazów mentalnych. Ten wieloetapowy proces nosi nazwę **percepcji**. Istotę tego procesu pozwolą lepiej zrozumieć wypowiedzi psychologów. Należy zaznaczyć, że wielu autorów definiując percepcję zamiennie stosuje termin spostrzeganie. Autor niniejszej pracy podziela ten pogląd i stosuje go w swym opracowaniu.

Zdaniem T. Maruszewskiego (2002: 32), „proces spostrzegania jest procesem tworzenia reprezentacji przedmiotu na podstawie informacji otrzymanych z narządów zmysłowych i – w pewnych wypadkach – informacji zawartych w pamięci”. Dla R.J. Sternberga (1999: 128) percepcja stanowi „zestaw procesów psychicznych, za pomocą których ludzie rozpoznają, organizują, syntetyzują i nadają znaczenie [w mózgu] wrażeniom otrzymywanym od bodźców z otoczenia [w narządach zmysłów]”. Z kolei W. Okoń (1998: 364) zdefiniował spostrzeganie w sposób następujący: „układ procesów poznawczo-emocjonalnych, które powodują pojawienie się w świadomości człowieka subiektywnego obrazu rzeczywistości”. Do procesów tych autor zaliczył: „procesy sensomotoryczne, umożliwiające wyodrębnianie z tła rzeczy bądź zdarzeń oraz ich identyfikowanie, procesy semantyczne, polegające na nadawaniu im znaczenia, i procesy operacyjne, sprowadzające się do pojmowania funkcji spostrzeganych przedmiotów”. Podobne stanowisko w sprawie uporządkowania informacji o procesie percepcji zajęła A. Wolska (2000). Według tej autorki, z psychologicznego punktu widzenia proces spostrzegania przebiega

na dwóch poziomach organizacji: na poziomie sensomotorycznym (czuciowo-ruchowym) i semantyczno-operacyjnym (znaczeniowo-czynnościowym). Względnie dużym uproszczeniem cechuje się przybliżenie tych poziomów, zaproponowane przez A. Grzegorzyczk (1996) oraz J. Strzałkę (1996). Zdaniem autorów na poziomie sensomotorycznym, wskutek aktywnego odbioru bodźców przez zmysły wyodrębniają się w polu spostrzeżeniowym „figury”, tzn. całości przestrzenno-czasowe (punkty, linie, plamy, bryły, a także rytmy, frazy muzyczne, dźwięki mowy). Z kolei na poziomie semantyczno-operacyjnym następuje spostrzeganie przedmiotów (rzeczy, osób, zdarzeń, sytuacji) oraz różnego rodzaju znaków. Z powyższych rozważań wynika, że percepcja (łac. *perceptio* = ujmowanie), oznacza złożony proces poznawczy, polegający na odzwierciedleniu przez człowieka przedmiotów, zjawisk i procesów. Odbywa się on wskutek działania określonych bodźców na narządy zmysłowe.

W badaniach percepcji należy zwrócić uwagę na dwa rodzaje bodźców oraz na ich umysłowe odpowiedniki. W kolejności powstawania należą do nich: bodziec dystalny (odległy) oraz bodziec proksymalny (bliski). Bodziec dystalny to obiekt poza organizmem, oddziałujący z pewnej odległości na narządy zmysłowe i rejestrowany przez nie tak, jak istnieje w poznawanej rzeczywistości. Z chwilą kontaktu bodźca dystalnego z narządem zmysłowym rodzi się bodziec proksymalny (w percepcji wzrokowej bodźcem tym jest „odbicie” obiektu rejestrowanego przez receptory zmysłowe na siatkówce oka). Z kolei bodźce te odbierane są przez zmysły człowieka w postaci wrażeń. Stanowią one zakodowaną sieć impulsów nerwowych. Odkodowane impulsy nerwowe stanowią umysłową reprezentację spostrzeganych bodźców i noszą nazwę spostrzeżeń. Przekazują one obraz obiektu, wszystkich jego dostępnych cech rejestrowanych za pośrednictwem różnych zmysłów. W świadomości człowieka spostrzeżenia zarejestrowane są zatem w postaci: obrazów, dźwięków i odczuć (Maruszewski, 2002). Uogólniony schemat kolejnych etapów procesu percepcji przedstawia ryc. 1.

Ryc. 1. Etapy procesu percepcji



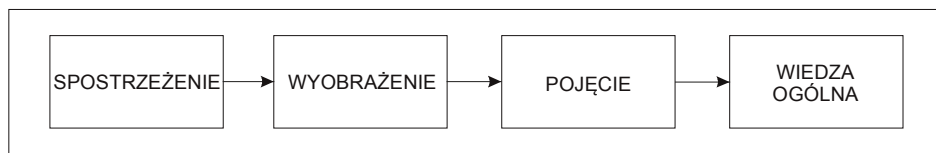
Źródło: Maruszewski, 2002: 33; uzupełnione: Wojtanowicz

Obrazy spostrzeżeniowe są względnie trwałe, podlegają zapamiętaniu i w razie potrzeby mogą być reprodukowane w świadomości człowieka (Wolska, 2000).

Spostrzeżenia są również podstawą tworzenia wyobrażeń. Jak napisał R.J. Sternberg (2001: 158), wyobrażenie to „umysłowa reprezentacja obiektów, zdarzeń, ilości i innych rzeczy, które nie są bezpośrednio dostępne narządom zmysłów”. Wykreowane w umyśle wyobrażenia stanowią źródło do tworzenia pojęć. Te z kolei odbijając w sobie typowe i najistotniejsze cechy obiektów, procesów, zjawisk, czy stosunków dają podstawę ogólnej wiedzy na temat percypowanej rzeczywistości (ryc. 2).

Podsumowując rozważania dotyczące miejsca percepcji w procesie poznania, należy stwierdzić za J. Szczęsną i P. Wojtanowiczem (2004: 283), że percepcja jest początkowym etapem procesu poznania; percepcja posiada charakter twórczy, polegający na aktywnym odbiorze, analizie i interpretacji zjawisk zmysłowych; percepcja jest ściśle powiązana z procesami zapamiętywania, myślenia oraz uwagi; w wyniku przemiany bodźców, odbywającej się w umyśle człowieka, powstaje raczej interpretacja zjawisk zewnętrznych, niż ich wierne odzwierciedlenie; dzięki temu, że doznawane bodźce przechodzą przez „filtr” naszego doświadczenia, umysł jest w stanie odbierać oraz interpretować nawet niepełne informacje z zewnątrz; efekty percepcji w postaci wyobrażeń, a w dalszej kolejności pojęć, stanowią podstawę zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności.

Ryc. 2. Etapowe tworzenie wiedzy ogólnej



Źródło: opracowanie własne

Według J.R. Searle’a (1995) percepcja wzrokowa zakłada występowanie co najmniej trzech elementów. Są nimi: obserwator, doznania wzrokowe i postrzegany przedmiot. W układzie tym doznania wzrokowe obserwatora stanowią reakcję na obecność obrazu. Przebieg percepcji wzrokowej natomiast zależy zarówno od predyspozycji obserwatora (w naszym przypadku: ucznia), jak i cech przedmiotu postrzeganego (w naszym przypadku: materiału ilustracyjnego). Możliwości percepcyjne ucznia, jak również zmienne wizualne ilustracji, przybliżone zostały w dalszej części niniejszego opracowania.

Predyspozycje percepcyjne ucznia

Każdy człowiek posiada genetycznie zaprogramowane możliwości percepcyjne. Ulegają one zmianom w toku naturalnego rozwoju procesów poznawczych. Ich rozwój stymulowany jest wpływem otoczenia. W dużej mierze jest również wynikiem celowego sterowania zewnętrznego (w tym procesów dydaktycznych).

Sytuacje życiowe oraz zdobyte doświadczenie wpływają na wrodzone zdolności percepcyjne i mogą je kształtować w specyficzny, indywidualny dla każdego sposób.

Najintensywniejsze zmiany jakościowe w procesach spostrzegania zachodzą w okresie szkolnym. Wzrasta wrażliwość i aktywność zmysłów, które osiągają największe możliwości właśnie w czasie nauki szkolnej. Odpowiednio wspomagany i stymulowany w toku nauczania naturalny rozwój, pozwala osiągnąć wyższy poziom procesów poznawczych, w tym percepcji wzrokowej. Jak wskazują badania, w ciągu pierwszych lat edukacji szkolnej (od I do IV klasy) wzrasta o 60% zdolność odróżniania odcieni barw. Od 6. do 14.–15. roku życia o 60% wzrasta także ostrość wzroku (Wołoszynowa, 1965).



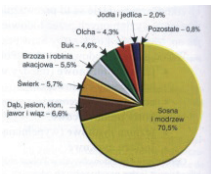
Spostrzeganie konkretnych przedmiotów i zjawisk niejednokrotnie stanowi punkt wyjścia procesu nauczania–uczenia się. W edukacji przyrodniczej i geograficznej, podczas pracy z materiałem ilustracyjnym istotne jest konsekwentne przechodzenie od spostrzeżenia do celowej czynności obserwowania. Obserwacja to „dokonywanie spostrzeżeń przy skierowaniu uwagi na określoną część rzeczywistości nas otaczającej” (Flis, 1982: 7). Spostrzeganie, przy ukierunkowanej uwadze, staje się mniej lub bardziej złożoną czynnością celową, obejmującą analizę i syntezę, rozumienie i interpretację tego, co się widzi. Właśnie ze względu na źródło ukierunkowujące percepcję na określone objekty, wyróżnia się dwa rodzaje spostrzeżeń. Jeżeli czynności spostrzegania są prowokowane i ukierunkowane przez czynniki zewnętrzne nazywamy je mimowolnymi. Dokonujący się wówczas wybór bodźców nie posiada charakteru zamierzonego. W spostrzeżeniu mimowolnym odzwierciedlane są cechy szczególnie wyraziste (np. wielkość, jaskrawość). Zupełnie innym rodzajem spostrzegania jest spostrzeganie dowolne. Następuje ono w efekcie zamierzonego kierowania uwagi na określone objekty. Proces percepcji jest wtedy podporządkowany konkretnemu celowi i służy realizacji określonych zadań. Ten drugi rodzaj spostrzegania odgrywa nadrzędną rolę w procesie kształcenia.

Spostrzeganie dowolne sterowane jest za pomocą zadań dydaktycznych. To one ukierunkowują czynności ucznia. Ze względu na kategorie zadań dydaktycznych, na które napotyka uczeń w pracy z materiałem ilustracyjnym, wyróżnić należy trzy poziomy percepcji: ogólny, szczegółowy oraz pośredni (tab. 1). Można odbierać obraz jako całość i widzieć jej główne cechy, można patrzeć tylko na pojedyncze szczegóły z całej ilustracji, wreszcie można skupić uwagę na jej części i obserwować pewną grupę elementów prezentowanych na ilustracji.

Ze względu na rodzaj stawianych odbiorcy pytań, P.H. Lindsay i D.A. Norman (1984) grupują wrażenia percepcyjne na jakościowe i ilościowe. Wrażenia cech jakościowych powstają dzięki pytaniom typu: *gdzie, jakiego rodzaju* itp., natomiast wrażenia cech ilościowych warunkują takie pytania jak: *ile, jak wiele* itp. Ponadto należy zwrócić uwagę, że uczeń poznający objekty, zjawiska i procesy geograficzne posługuje się określonymi parametrami, do których należą: nazwa, rozmieszczenie (lokalizacja), wielkość (wymiary), kształt, wzajemne relacje oraz zmienność. Wszystkie wymienione parametry podlegają percepcji.

Dokonując próby wyróżnienia kolejnych etapów postępu percepcji wzrokowej, przypadających na czas szkolnej nauki przyrody i geografii, nawiązano do kolejnych faz rozwojowych człowieka. Z punktu widzenia psychologii rozwojowej, uczeń podlega trzem okresom (za: Okoń, 1998):

Tab. 1. Poziomy percepcji ze względu na zadania dydaktyczne

Rodzaj ilustracji	Zadanie dydaktyczne		
	ogólne	szczegółowe	pośrednie
	Na podstawie fotografii wymień najważniejsze cechy krajobrazu wysokogórskiego.	Wskaż najwyższy szczyt przedstawionego na ilustracji obszaru.	Na podstawie fotografii scharakteryzuj roślinność wysokogórską.
	Na podstawie mapy omów zagadnienie gęstości zaludnienia w Polsce według województw.	Ile mniej więcej osób przypada na jeden km ² w województwie, w którym mieszkasz?	Które z województw sąsiadujących z woj. lubelskim cechuje się mniejszą gęstością zaludnienia?
	Na podstawie diagramu kołowego przybliż skład gatunkowy polskich lasów.	Odczytaj z ilustracji, jaki procent drzewostanu zajmują w naszym kraju sosna i modrzew?	Jaki procent powierzchni naszego kraju zajmują lasy liściaste?
	ogólny	szczegółowy	pośredni
Poziomy percepcji			

Źródło: opracowanie własne

- młodszego wieku szkolnego (do około 12. roku życia),
- dorastania (u dziewcząt obejmującego mniej więcej lata 11–17, u chłopców 13–18),
- młodości (powyżej 17.–18. roku życia).

Należy zwrócić uwagę, że podobnie jak w przypadku faz rozwojowych nie określono jednoznacznych wartości progowych, również granice pomiędzy etapami percepcji wzrokowej nie powinny mieć charakteru bezwzględny. Należy pamiętać, że dużą rolę w procesach percepcji wzrokowej, tak jak i w okresach rozwojowych, odgrywa też płeć odbiorcy.

Etapy percepcji wzrokowej powinny być ponadto wydzielane z uwzględnieniem faz rozwoju operacji intelektualnych, które zaproponowane zostały przez J. Piageta (za: Okoń, 1998). Dwie z nich przypadają na czas edukacji szkolnej. Są nimi:

- faza rozwoju operacji konkretnych (do 11.–12. roku życia), w czasie której myślenie opiera się na „namacalnym” materiale poznawczym, wykazującym ścisły związek ze znaną dziecku rzeczywistością,
- faza rozwoju operacji formalnych (powyżej 11.–12. roku życia), kiedy następuje całkowite uwolnienie myślenia od bezpośredniego doświadczenia, a równocześnie kształtuje się myślenie teoretyczne i hipotetyczno-dedukcyjne, często oparte na materiale przyjmującym postać symboliczną i abstrakcyjną.

Myślenie formalne i konkretne są funkcjonalnie do siebie podobne. Te dwa rodzaje myślenia korzystają z operacji logicznych. Główna różnica między nimi tkwi w zakresie stosowanych operacji logicznych, przy czym myślenie formalne cechuje się znacznie bogatszym ich wachlarzem. Myślenie konkretne ogranicza się do rozwiązywania problemów dotyczących faktycznych (tzn. rzeczywistych i obserwowalnych) przedmiotów oraz zdarzeń, występujących tu i teraz. Dziecko będące w tej fazie nie radzi sobie z rozwiązywaniem problemów abstrakcyjnych, np. wymagających wybiegania w przyszłość. Z kolei dziecko w fazie rozwoju operacji formalnych potrafi efektywnie rozumować na temat teraźniejszości, przeszłości i przyszłości. Ponadto w fazie rozwoju operacji konkretnych dzieci przeważnie nie potrafią poprawnie przeprowadzić rozumowania w odniesieniu do konkretnych problemów, jeśli obejmują one wiele zmiennych. Osoba w tej fazie z każdym problemem radzi sobie wówczas z osobna. Natomiast w fazie rozwoju operacji formalnych dziecko, by rozwikłać dany problem, jest w stanie zastosować w sposób skoordynowany kilka operacji intelektualnych naraz (Wadsworth, 1998).

Poddając analizie powyższe podziały, dotyczące faz rozwoju psychologicznego ucznia, wyróżniono trzy etapy percepcji wzrokowej:

1. Etap percepcji konkretnej (pomiędzy 7. a 11.–12. rokiem życia),
2. Etap percepcji konkretno-abstrakcyjnej (pomiędzy 11.–12. a 15.–16. rokiem życia),
3. Etap percepcji abstrakcyjnej (pomiędzy 15.–16. a 19. rokiem życia).

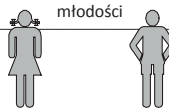
Należy zaznaczyć, że zaproponowane etapy percepcji wzrokowej poprzedzone są dwiema wstępnymi fazami. W czasie ich trwania w umyśle młodego człowieka tworzą się podstawy rozumienia obrazu. Faza pierwsza – globalnego ujmowania treści obrazu, obejmuje dzieci w wieku przedszkolnym. Spostrzeganie obrazów u dziecka polega na wyliczeniu przez nie przedmiotów znajdujących się na ilustracji. Faza druga – dostrzegania oraz opisywania czynności i cech przedmiotów, dotyczy dzieci we wczesnym wieku szkolnym (klasy I–IV). Faza ta charakteryzuje się również globalnym sposobem ujmowania treści obrazu (cechuje je zapamiętywanie większej ilości szczegółów) oraz włączaniem własnych informacji do treści obrazów. Dziecko identyfikuje wówczas prezentowane na ilustracjach osoby,

zwierzęta, przedmioty itd. ze znanymi mu z osobistych doświadczeń (Wilczyńska-Wołoszyn, 1990).

Należy zwrócić uwagę, że etapy percepcji nie pokrywają się z kolejnymi poziomami edukacji szkolnej. Etap percepcji konkretnej kończy się mniej więcej na przełomie V/VI klasy szkoły podstawowej. Etap percepcji konkretno-abstrakcyjnej to czas VI klasy szkoły podstawowej oraz I i II klasy szkoły gimnazjalnej. Z kolei etap percepcji abstrakcyjnej przypada na końcowy okres nauki w gimnazjum oraz szkołę średnią (tab. 2).

Tab. 2. Etapy percepcji wzrokowej na tle wybranych wskaźników rozwojowych ucznia

Wiek	Szkoła	Kl.	Okresy rozwojowe	Fazy rozwoju operacji intelektualnych	Etapy percepcji wzrokowej	Rodzaje zadań:				
						O	Sz	P		
10	podstawowa	IV	okres młodszego wieku szkolnego	rozwój operacji konkretnych	percepcja konkretna	+++	++	-		
11		V				okres dorastania	percepcja konkretno-abstrakcyjna	++	+++	+
12		VI								
13	gimnazjalna	I	rozwój operacji formalnych	percepcja abstrakcyjna	++					
14		II								
15		III								
16	licealna	I	okres młodości	percepcja abstrakcyjna	++	++	+++			
17		II								
18		III								
19										



zadania stosowane:
 - sporadycznie
 + rzadko
 ++ często
 +++ b. często

Źródło: opracowanie własne

Należy podkreślić, że w przypadku etapu percepcji konkretnej najodpowiedniejsze jest kierowanie odbiorem treści obrazu poprzez zadania ogólne (w tab. 2 oznaczone literą O), ukierunkowujące na całościowe postrzeganie treści ilustracji. Często stosuje się także zadania szczegółowe (Sz), które zmuszają dziecko do skupienia uwagi na wybrany, konkretny element ilustracji. Etap percepcji konkretno-abstrakcyjnej cechuje sytuacja odwrotna. To właśnie zadaniom szczegółowym przypisuje się większe znaczenie. Na tym etapie obserwuje się wzrost znaczenia zadań pośrednich (P), które wymagają od ucznia analizy grupy elementów prezentowanych na ilustracji. Z kolei na etapie percepcji abstrakcyjnej, w związku z rozwojem możliwości percepcyjnych ucznia, mniej więcej w jednakowej mierze mogą być wykorzystywane wszystkie trzy rodzaje zadań dydaktycznych.

Etap percepcji konkretnej pokrywa się z okresem młodszego wieku szkolnego. Na tym etapie dziecko nie posiada jeszcze zdolności myślenia abstrakcyjnego. Dominuje myślenie obrazowe opierające się na konkretnym materiale. Spostrzeżenia dziecka nie są jeszcze pełne, cechuje je przedmiotowość. W takim układzie obrazy poddawane obserwacji muszą mieć ścisły związek z rzeczywistością. Etap ten cechuje się stopniowym przekształcaniem spostrzegania o charakterze mimowolnym w spostrzeganie dowolne (Przetacznikowa, Makiełło-Jarża, 1977). Warunkiem pełnowartościowego spostrzegania jest zatem każdorazowa, aktywizująca ucznia organizacja procesu percepcji. Uczniowi trzeba pomóc w ukierunkowaniu uwagi, wskazując mu cel oraz metodę obserwacji (Wołoszynowa, 1975). Dziecko w tym okresie, mimo że nie dysponuje bogatym słownictwem i nie potrafi myśleć abstrakcyjnie, to jednak posiada „ogromną wyobraźnię, która przy umiejętnym poddaniu treści tworzy wyraźne, trwałe i głęboko przeżyte obrazy. Ma większą niż u dorosłych spostrzegawczość, którą trzeba pobudzić w odpowiednim kierunku. Ma znaczną wrażliwość zmysłów, pojemną pamięć, dużą logikę” (Chałubińska, 1954: 190–191). W tym okresie rozwija się nie tylko spostrzeganie, lecz i spostrzegawczość. Rozumiana jest ona jako odkrywczą czynność umysłu, która polega na zdolności znajdowania i wyodrębniania w materiale poznawczym nowych faktów, szczegółów, cech i własności. Na tym etapie rozwija się u dzieci umiejętność dostrzegania przyczyn i skutków zdarzeń przedstawionych na ilustracji w związku z rozwijaniem się myślenia wyjaśniającego (Wilczyńska-Wołoszyn, 1990).

Należy ponadto zaznaczyć, że dzieci w wieku ok. 11–12 lat są w stanie w pełni zrozumieć i odczuć treści przedstawiane w materiale ilustracyjnym. Fakt ten dotyczy jednak obrazów, na których zaprezentowano obiekty, zjawiska lub procesy znane uczniom z życia codziennego.

Na tym etapie materiał ilustracyjny powinien się opierać na fotografiach i rysunkach realistycznych przedstawiających treści geograficzne w sposób wierny. Należy zwrócić uwagę, że w tym okresie uczniowie zaczynają rozumieć rysunek perspektywiczny. Jednakże dostrzeganie perspektywy sprawia im jeszcze trudności, szczególnie na fotografii. Ponadto patrząc na fotografię uczeń odbiera widzianą przestrzeń geograficzną całościowo. Należy jednak zwrócić uwagę, że wielka ilość informacji może mu utrudnić wyodrębnienie treści dominantowych. Skomplikowane zależności zachodzące w środowisku geograficznym, procesy oraz zjawiska prezentować się winno w sposób uproszczony, tzn. z mniejszą ilością szczegółów. Do tych celów służyć mogą schematy obrazkowe oraz proste szkice kartograficzne, które zawierają niewiele elementów. Cechą tych ilustracji winno być wydobywanie treści najważniejszych z pominięciem zbędnych szczegółów, rozpraszaających uwagę ucznia.

Na etapie percepcji konkretno-abstrakcyjnej, w znacznym stopniu pokrywającym się z okresem dorastania, pojawiają się w umysłach uczniów nowe możliwości poznawcze. Doskonalą się wówczas czynności analizy i syntezy spostrzeżeniowej. Spostrzeżenia, jeśli są świadomie ukierunkowane, stają się bogatsze w szczegóły. Jednocześnie uczeń potrafi złożyć całość ze szczegółów. Zaczyna się stopniowe przechodzenie od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego i związanego

z nim rozumienia symboli i przenośni. Rozumowanie przybiera charakter logiczno-dedukcyjny i powoli wchodzi w stadium operacji formalnych, ciągle jeszcze opartych na konkretnych spostrzeżeniach, ale niekoniecznie dostępnych bezpośrednio percepcji. Dziecko w tym okresie bez większych problemów dostrzega cechy ogólne i indywidualne, odróżnia cechy ważne od cech mniej ważnych, w większym stopniu dostrzega związki przyczynowo-skutkowe (Przetacznikowa, 1971).

Na tym etapie percepcji czynności spostrzeżeniowe rozwijają się zarówno pod względem dokładności, precyzji dokonywanych spostrzeżeń, jak również w zakresie rozumienia przekazu symbolicznego. W materiale obrazowym dostępnym uczniowi pojawiać się winny: rysunki schematyczne, mapy, wykresy, diagramy, zestawienia tabelaryczne, czyli materiał ilustracyjny, który cechuje się symboliką przekazywanych treści. Ilustracje nie muszą już być dokładnym przedstawieniem rzeczywistości, jak to miało miejsce w poprzednich etapach. Może je cechować większa złożoność, jak również symboliczność. W tym okresie, z pewnymi jeszcze trudnościami, uczniowie mogą pracować z materiałem graficznym zawierającym treści dotyczące pojęć i zjawisk o charakterze abstrakcyjnym.

Na **etapie percepcji abstrakcyjnej**, w psychologii rozwojowej odpowiadającym okresowi młodości, procesy poznawcze kształtują się ostatecznie. Młodzież osiąga stadium operacji formalnych, umysł jest już w pełni dojrzały do odbioru i interpretacji informacji zapisanych w postaci symboli. W tym okresie sprawność poszczególnych zmysłów wzrasta do maksymalnego poziomu. W procesach spostrzegania dominuje ukierunkowana, planowa, wnikliwa i systematyczna obserwacja. W tym okresie myślenie staje się bardziej logiczne, abstrakcyjne oraz hipotetyczno-dedukcyjne. Rozumowanie wykracza więc poza ramy realnych obserwacji (Pietras, 2003). Młody człowiek, rozwiązując problem nie tylko analizuje to, co jest lub było uprzednio, lecz także przewiduje zjawiska, zmiany, które mogą zaistnieć. Dorastająca młodzież nie tylko obserwuje, mierzy, liczy, klasyfikuje, szereguje, lecz również staje się zdolna do operowania coraz bardziej ogólnymi pojęciami, zestawiania sądów, wyprowadzania wniosków z kombinacji domysłów (Łapińska, Żebrowska, 1975). Należy jednak zwrócić uwagę, że w wieku dorastania „[...] choć umiejętności umysłowe młodych ludzi niepomiarowo wzrastają, to jednocześnie mogą oni być spostrzegani przez swoje otoczenie jak gdyby stracili intelektualny fundament. Objawia się to wahaniem, zastanawianiem się, sceptycyzmem wynikającym stąd, że wraz z dorastaniem pojawia się świadomość złożoności, a nawet niemożności rozwiązywania wielu problemów”. Z kolei w wieku młodzieńczym u młodzieży bujnie rozwija się wyobraźnia, która znajduje wyraz w marzeniach i twórczej postawie wobec rzeczywistości (Pietras, 2003: 14).

Materiał obrazowy, wykorzystywany w toku nauczania na tym etapie, powinien dawać podstawy do dalszego rozumowania, wykrywania zależności, dowodzenia, uogólniania, stawiania hipotez. Wśród graficznych źródeł informacji, dla tego poziomu wiekowego, mogą znajdować się różnego rodzaju mapy szczegółowe (dotyczące również treści abstrakcyjnych), schematy symboliczne oraz materiał statyczny w formie złożonych wykresów, diagramów i tabel.

Parametry wizualne ilustracji

Grafik ilustracji wykorzystywanych w procesie nauczania–uczenia się, staje przed szeregiem nieustannie wyłaniających się wątpliwości. W głównej mierze dotyczą one doboru rodzaju ilustracji do poziomu umysłowego ucznia oraz własności środków obrazowych wynikającej z natury czysto wizualnej. Wątpliwości pierwszego typu przede wszystkim wymagają podjęcia decyzji co do stopnia realności (wierności) prezentowanych treści, jak również ich stopnia szczegółowości (uogólnienia). Z kolei wątpliwości drugiego typu obligują do przestrzegania ogólnie przyjętych zasad grafiki wyrażonych w atrybutach charakterystycznych dla ikonografii podręcznikowej. Jedne, wynikające ze stylu oraz konwencji artystycznej, warunkują wartości estetyczne obrazu. Inne, stanowiące cechy techniczne obrazu, mają na celu zapewnienie możliwie największej komunikatywności pomiędzy twórcą ilustracji a jej odbiorcą. O ile trudno jest przeprowadzić obiektywną analizę przymiotów artystycznych, o tyle opis atrybutów technicznych wydaje się być możliwy i potrzebny.

Punktem wyjścia do omówienia zagadnienia atrybutów ilustracji stała się problematyka zmiennych wizualnych, które wykorzystuje się między innymi w grafice kartograficznej. Autor niniejszego opracowania uzupełnia zapożyczone z literatury kartograficznej wybrane zmienne wizualne o własne propozycje atrybutów ilustracji. Dla technicznej strony materiału ilustracyjnego autor niniejszej pracy przyjmuje określenie **wizualnych parametrów ilustracyjnych**. Parametry wizualne można podzielić na dwie grupy. Pierwsza z nich warunkuje całościowy wygląd strony podręcznikowej, druga zaś decyduje o jakości pojedynczej ilustracji. Właściwy dobór parametrów nie tylko warunkuje wysoką jakość obrazu. Ich zadaniem jest przede wszystkim wywołanie w umyśle odbiorcy właściwych wyobrażeń treści prezentowanych na ilustracji. Mają one również warunkować uzyskanie informacji jak najmniejszym wysiłkiem umysłowym.

Zdaniem autora, do istotnych parametrów wizualnych podręcznikowego materiału ilustracyjnego zaliczyć należy: co do całości strony zaopatrzonej w ilustracje – liczebność ilustracji, układ ilustracji, oraz kombinację typologiczną ilustracji; co do pojedynczej ilustracji – rozmiar, wyrazistość, dobór barw oraz kształt.

Szczegółowe rozważania na temat materiału ilustracyjnego w podręcznikach szkolnych do geografii i przyrody, zweryfikowane następnie na drodze eksperymentu pedagogicznego zaprezentowano w dysertacji doktorskiej (Wojtanowicz, 2005). Poniżej przytoczone zostaną jedynie spostrzeżenia i wnioski istotne z punktu widzenia niniejszego opracowania.

Dobór ilustracji w większości przypadków uwzględnia wiek i możliwości percepcyjne odbiorcy, jednakże niekiedy budzić może szereg uzasadnionych wątpliwości. Wśród nich na pierwszy plan wysuwa się aspekt dydaktyczny ilustracji. Należy przypuszczać, że obserwowane zjawisko zachwiania wymogów metodycznych na etapie projektu ilustracji, spowodowane jest chęcią stworzenia przede wszystkim obrazu nowatorskiego, graficznej ikony pełnej artyzmu, ilustracji przyjemnej w odbiorze, ale niekoniecznie skłaniającej jej odbiorcę do większego wysiłku umysłowego.

Wyrazem tego jest między innymi nadmiar informacji podanych w formie graficznej oraz przesadne stosowanie obrazów realistycznych na wyższych etapach edukacyjnych. Z drugiej strony na kartach podręcznika szkolnego daje się zauważyć wykorzystywanie zbyt abstrakcyjnych rozwiązań wizualnych, zwłaszcza przeznaczonych do odbioru przez młodsze dzieci. A przecież rysunki stosowane w podręcznikach do przyrody niejednokrotnie przedstawiają nowe, zupełnie nieznanе odbiorcom treści. W takim układzie, aby percepcja materiału ilustracyjnego osiągnęła wysoki stopień skuteczności, należy stosować ilustracje zbliżone do realistycznych obrazów rzeczywistości. Materiałem pogładowym wywołującym duże zainteresowanie wśród uczniów szkoły podstawowej są również proste schematy obrazkowe. Należy jednak przypuszczać, że w przypadku, gdy informacje przekazywane są w formie obrazów realistycznych (fotografii, bądź rysunków realistycznych) dziecko w tym wieku automatycznie przeprowadza transfer informacji i bez większego wysiłku umysłowego przyjmuje go jako wyobrażenia. Z kolei, mając przed oczyma tekst, bądź rysunki schematyczne o wysokim stopniu abstrakcji, uczeń musi samodzielnie stworzyć sobie wyobrażenia, które nie zawsze są adekwatne do poznawanej rzeczywistości. Wydaje się zatem, że im liczniejsza jest ilustracja realistycznych wykorzystywanych w podręcznikach do szkoły podstawowej jest większa, tym percepcja treści jest łatwiejsza i poprawniejsza.

Analizując materiał źródłowy zauważamy, że nowe rozwiązania graficzne, wprawdzie ciekawe pod względem plastycznym, niejednokrotnie nie spełniają podstawowych wymogów percepcyjnych. Logicznego uzasadnienia wydaje się nie mieć pomijanie ładu przestrzennego stronicy podręcznika. Rozproszenie ilustracji wywołuje chaos informacyjny, który spowalnia i utrudnia proces percepcji. Z kolei bezpośrednie sąsiedztwo ilustracji (w układzie poziomym bądź pionowym) wpływa pozytywnie na odbiór prezentowanych na nich treści. Sprawą dyskusyjną, z uwagi na czas potrzebny do odczytania informacji oraz na higienę wzroku, jest również umieszczanie w podręcznikach zbyt małych ilustracji. Wytężona obserwacja graficznego źródła informacji o bardzo małych rozmiarach przyspiesza proces zmęczenia oczu, co w konsekwencji może prowadzić do błędnej interpretacji percepcyjnej treści nań zamieszczonych. Poważną przeszkodą percepcyjną jest także manipulacja atrybutami barwy. Złe efekty przynosi między innymi: stosowanie niejednolitego lub zbyt jaskrawego tła w przypadku wykresów i diagramów, jak również schematów symbolicznych, czy też stosowanie „odwrotnej” skali barw w przypadku kartogramów. Ponadto, przeładunek kolorystyczny szaty graficznej nadweręża spójność podręcznika, co rozprasza uwagę odbiorcy. Należy zatem podkreślić, że prawidłowe zastosowanie barwy przyczynia się do zwiększenia wskaźnika łatwości percepcyjnej, zwłaszcza tych ilustracji, które oparte są na wartościach liczbowych. Poważne utrudnienie dla percepcji treści przedstawianych w formie diagramów stanowić także może efekt głębi, uzyskany poprzez wprowadzenie trzeciego wymiaru.

Z uwagi na fakt, że dane liczbowe stanowią jedno z podstawowych źródeł wiedzy w poznaniu zagadnień społeczno-gospodarczych, ważne jest wykorzystywanie w podręcznikach szkolnych do przyrody i geografii różnego rodzaju zestawień

statystycznych. Powstały w oparciu o materiał graficzny jest tak obszerny i różnorodny, że ich dobór należy przeprowadzić bardzo umiejętnie. Należy zaznaczyć, że diagramami nie powinno się na ogół ilustrować zagadnień, które można przedstawić na mapach, np. gęstość zaludnienia. Chodzi o to, aby uczniom pracującym na kartogramach pozostał wyraźny obraz obszarów najgęściej i najrzadziej zaludnionych. Ponadto, szereg liczb zestawionych w tabeli wprawdzie jest najłatwiejszy do odczytywania treści, gdyż wymaga przeważnie tylko porównania wartości w obrębie kolumn lub wierszy, to jednak wykres, diagram bądź kartodiagram, zmuszając ucznia do zwiększonej mobilizacji percepcyjnej, jednocześnie daje okazję stworzenia poprawnych wyobrażeń na temat wielkości, struktury, czy dynamiki analizowanych zjawisk lub procesów. Pamiętać jednak należy, że dla uczniów szkoły podstawowej, niektóre rozwiązania statystyczne okazać się mogą zbyt trudne. Dlatego też tego typu przedstawienia graficzne należy stopniowo wprowadzać do podręczników szkolnych.

W świetle uzyskanych wyników eksperymentu (Wojtanowicz, 2005), należy ponadto stwierdzić, że w procesie percepcji największą rolę odgrywa wiek odbiorcy ilustracji. Dla uczniów szkoły podstawowej, zarówno w odczytaniu wielkości zjawiska, jak i jego struktury, najłatwiejszy okazuje się rysunek o niewielkiej ilości szczegółów, na którym treści wyrażone są rysunkami realistycznymi, oddającymi bezpośrednio cechy rzeczywistości. Wraz z rosnącymi możliwościami uczniów szkoły gimnazjalnej w zakresie myślenia abstrakcyjnego, największą łatwością percepcyjną cechują się rysunki o charakterze symbolicznym. W przypadku rysunków statystycznych dużą rolę przypisać należy diagramom kołowym i liniowym. Pod względem percepcyjnym skutecznym sposobem przedstawienia wartości liczbowych jest także tabela. W związku z tym, że możliwości percepcyjne uczniów szkoły ponadgimnazjalnej są największe, to w tej grupie wiekowej obserwuje się małe różnice wskaźnika łatwości percepcyjnej pomiędzy różnego typu ilustracjami.

Mniejszy wpływ na percepcję treści, wyrażonych przy pomocy rozwiązań graficznych, okazuje się mieć płeć odbiorcy. Należy jednak zaznaczyć, że najbardziej widoczny jest on wśród uczniów szkoły gimnazjalnej. Wyniki badań wskazują, że lepsze wyniki percepcyjne na tym etapie edukacyjnym uzyskują dziewczęta. Potwierdza to psychologiczną tezę o wyraźnym wpływie wieku dorastania na procesy percepcyjne. Na tym etapie, cykl dojrzewania chłopców nie dobiegł jeszcze końca. W związku z tym procesy spostrzegania nie osiągnęły u nich takiego poziomu jak u dziewcząt.

Wśród parametrów wizualnych ilustracji, największy wpływ na percepcję ich treści posiada ich wielkość. Dotyczy to zwłaszcza percepcji szczegółowej. Dużą zależność wykazuje także liczebność ilustracji. Najwyższym stopniem percepcji charakteryzuje się stronica podręcznikowa z dużą liczbą fotografii i rysunków. Wyjątek stanowią uczniowie w wieku gimnazjalnym. Nadmierna liczba ilustracji silnie rozprasza ich uwagę i prowadzi do zakłóceń percepcyjnych. Należy zaznaczyć, że zbyt uboga szata graficzna powoduje obniżenie percepcji. Spośród analizowanych parametrów wizualnych, najmniejszy wpływ na percepcję treści wykazuje barwa.

Zakończenie

Możliwości przechowywania, przetwarzania i przekazywania informacji, wraz z rozwojem nauki i techniki bardzo szybko rosną. Informacje cechuje przyrost ilościowy, ale obserwowana jest również poprawa ich jakości, wyrażająca się w większej precyzji i rzetelności. Wręcz nieograniczonym możliwościom dotarcia do wszystkich zjawisk, procesów i wydarzeń w świecie towarzyszą ogromne możliwości ich przekazywania na drodze audiowizualnej.

Przedstawienie treści za pomocą ilustracji wymaga realizacji założeń sięgających od matematyki do sztuki. Ilustrowanie książki szkolnej nie jest jednak sztuką w takim sensie, aby rysownik miał wolny wybór technik i środków. Podręcznik nie może być więc albumem, którego karty mają służyć grafikowi do realizacji hasła *spiritus flat ubi vult*. Jakkolwiek możliwości modyfikacji kształtów, wielkości, form i innych elementów graficznych podręcznika są praktycznie nieograniczone, o tyle należy liczyć się z wymogami i możliwościami ich odbiorców.

Przyszłości ilustracji winno upatrywać się nie w ich ilości i jakości estetycznej (bo i ta jest już bardzo wysoka), lecz w ich wartości metodycznej. Dalszemu rozwojowi środków obrazowych powinna zatem towarzyszyć weryfikacja na drodze eksperymentu przy współudziale uczniów. Poszukiwania należy ukierunkować na dobór najskuteczniejszych ilustracji, to jest takich, które umożliwią uczniom sprawne odczytywanie treści, ich precyzyjną analizę oraz interpretację, prowadzącą ostatecznie do trafnych uogólnień.

Reasumując, warto sięgnąć po słowa E. Romera (1967¹: 108), który pisał, że celem szkoły „nie jest w pierwszej mierze zdobycie [przez ucznia] jak największego zasobu wiedzy i doświadczenia, a raczej zaostrzenie, wykształcenie i pobudzenie do wszechstronnego stosowania zmysłu obserwacyjnego, jak też wzbudzenie do niego pełnego zaufania jako do najniezawodniejszej podstawy do wszelkiej pracy myślowej”. I temu właśnie winna być podporządkowana także infografika szkolna.

Literatura / References

- Augustyniak, M. (1997). *Dynamiczne oblicze Ziemi w polskich podręcznikach geografii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Berezowski, E. (1948). Stosowanie obrazu i opisu przy nauczaniu geografii w szkole podstawowej. *Geografia w Szkole*, 1(4), 32–36.
- Chałubińska, A. (1954). Wykład metodyki geografii w zakładzie kształcenia nauczycieli. *Geografia w Szkole*, 7(4), 187–191.
- Czekańska, M. (1964). *Zarys metodyki geografii*. Warszawa: PZWS.
- Flis, J. (1982). *Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Grzegorzczak, A. (red.) (1996). *Aktualizacje encyklopedyczne. Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga. Tom 4. Kultura i Sztuka*. Poznań: Wyd. Kurpisz s.c.

¹ Praca, choć opublikowana w 1967 roku, została napisana w roku 1914!

- Hrabyk, P., Sawicki, L. (1921). *Metodyka Geografii dla szkoły powszechnej oparta na podręcznikach L. Sawickiego. Stopień I–III*. Kraków.
- Kruszewski, K. (1995). Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć, zasad. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN, 104–120.
- Kupisiewicz, Cz. (1995). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Leszkowicz, M. (2011). Odczytywanie struktury infografiki. W: M. Kluza (red.), *Wizualizacja wiedzy. Od Biblia Pauperum do hipertekstu*. Lublin: Portal WiE, 303–311.
- Licińska, D. (2001). O źródłach wiedzy geograficznej i ich wykorzystaniu. *Geografia w gimnazjum, 1*. Toruń: SOP.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A. (1984). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka: wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Łapińska, R., Żebrowska, M. (1975). Wiek dorastania. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 664–794.
- Maruszewski, T. (2002). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Michalczyk, J. (1990). *Gustaw Wuttke jako dydaktyk*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Neytchev, P. (2001). Mapa a nowoczesne środki przekazu informacji. W: K. Furmańczyk (red.), *Mapa w systemach komputerowych*. Materiały Ogólnopolskich Konferencji Kartograficznych. T. 23. Szczecin: Książnica Pomorska, 39–48.
- Nowak, M. (1999). Modelowy podręcznik szkolny do nauczania geografii regionalnej świata. W: *Nauki geograficzne a edukacja społeczna. Tom 1. Problemy nauczania geografii*. Łódź, 113–117.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pietras, M. (2003). Czy nauczanie geografii w szkołach ponadgimnazjalnych pomaga przejść z dzieciństwa w dorosłość? W: A. Hibszer (red.), *XI Forum Dyskusyjne. Nauczanie geografii w szkole ponadgimnazjalnej*. Sosnowiec: PTG Oddział Katowicki, 13–20.
- Przetacznik-Gierowska, M., Ziemowit, W. (1998). *Psychologia wychowawcza 1*. Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa, M. (1971). *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*. Warszawa: Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej.
- Przetacznikowa, M., Makiełło-Jarża, G. (1977). *Psychologia rozwojowa*. Warszawa: WSiP.
- Pulinowa, M., Jajeńska, J. (1985). Sposób analizy ilustracji tabel w szkolnych podręcznikach geografii. *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego*, 761, 37–63.
- Rodzoś, J. (2002). *Koncepcja szkolnej geografii regionalnej w dorobku twórczym Michała Janiszewskiego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Romer, E. (1967). O nauczaniu geografii. *Geografia w Szkole*, 20(3), 97–108.
- Skrzypczak, J. (red.) (1997). *Aktualizacje encyklopedyczne. Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga. Tom 6. Technika*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz s.c.
- Searl, J.R. (1995). Intencjonalność percepcji. W: B. Chwedeńczuk (red.), *Fragmenty filozofii analitycznej. Tom III. Filozofia percepcji*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja, 223–263.

- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP S.A.
- Strzałka, J. (red.) (1996). *Aktualizacje encyklopedyczne. Suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga. Tom 3. Życie*. Poznań: Wyd. Kurpisz s.c.
- Szczęsna, J., Wojtanowicz, P. (2004). Rola środków obrazowych w procesie percepcji treści geograficznych. *Annales UMCS, sec. B, vol. LIX*, 283–296.
- Wadsworth, B.J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP S.A.
- Wilczyńska-Wołoszyn, M.M. (1990). Ilustracje i ich wykorzystanie w nauczaniu. W: A. Dylikowa (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP, 113–128.
- Wojtanowicz, P. (2005). *Ocena środków obrazowych względem możliwości percepcyjnych ucznia na przykładzie wybranych ilustracji*. Praca doktorska (maszynopis). Lublin: UMCS.
- Wolska, A. (2000). Spostrzeganie. W: A. Wolska (red.), *Mózgowa organizacja czynności psychicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 67–77.
- Wołoszynowa, L. (1965). Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. W: B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki. Tom I*. Warszawa: PWN, 408–554.
- Wołoszynowa, L. (1975). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN, 522–663.

Notka biograficzna o autorze: Wojtanowicz Paweł, doktor nauk geograficznych (UMCS, 2005). Od 1997 r. zatrudniony w Pracowni Dydaktyki Geografii WNoZiGP UMCS w Lublinie na stanowisku adiunkta naukowo-dydaktycznego. Przez pięć lat nauczyciel geografii w SP Nr 22 i LO Nr 1 w Lublinie. Od 1997 r. pełni funkcję członka jury Komitetu Okręgowego Olimpiady Geograficznej (i Nautologicznej). W 2001 r. uzyskał kwalifikacje oraz uprawnienia egzaminatora maturalnego z geografii. Do głównych obszarów jego zainteresowań naukowych należą: historia myśli geograficznej, nowoczesne strategie kształcenia w zakresie nauczania–uczenia się geografii i przyrody, infografika podręcznikowa oraz edukacja w parkach narodowych.

Biographical note of the author: Wojtanowicz Paweł, PhD. Since 1997 he has worked as an assistant professor in the Department of Didactics of Geography, Faculty of Earth Sciences and Spatial Management, Maria Curie Skłodowska University in Lublin. He was also a geography teacher at a primary school and at a high school in Lublin. Since 1997 he has been a member of the jury of the District Committee of Geographic Olympics. In 2001 he was awarded the qualifications and powers of the geography examiner at matriculation exams. The main areas of his academic interests include: the history of geographical thought; modern learning strategies for the teaching and learning of geography and natural science; infographics in textbooks; and education in national parks.

Paweł Wojtanowicz

Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie

Wydział Nauk o Ziemi i Gospodarki Przestrzennej, Pracownia Dydaktyki Geografii
al. Kraśnicka 2cd, 20-718 Lublin

email: pawel.wojtanowicz@poczta.umcs.lublin.pl

Spis treści / Contents

Wprowadzenie	3
Introduction	6

INNOWACJE W KONCEPCJI KSZTAŁCENIA NA RÓŻNYCH ETAPACH EDUKACYJNYCH INNOVATIONS IN THE CONCEPT OF TEACHING ON DIFFERENT EDUCATIONAL LEVELS

Danuta Piróg

W poszukiwaniu metodologicznych innowacji w badaniach jakościowych – przykład z analiz przechodzenia absolwentów geografii na rynek pracy	9
Looking for methodological innovations in qualitative research – analyses of geography graduates' transition to the labour market	

Mariola Tracz

Źródła innowacji pedagogicznych w nauczaniu i uczeniu się geografii – wybrane zagadnienia	19
Source of pedagogical innovation in geographical education – selected issues	

Christian Fridrich

Schüler/innen- und Lebensweltorientierung einschließlich ökonomischer Kompetenzentwicklung im Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ an österreichischen Schulen	33
Orientation towards pupils and their everyday lives, including the development of economic competences within the subject area “Geography and Economic Education” at Austrian schools	

Mariola Tracz, Agnieszka Świętek

Zmiany programowe nauczania geografii w rzeczywistości szkolnej na przykładzie gimnazjum	53
Changes in the teaching of geography in school reality, based on the example of a lower secondary school	

Arkadiusz Głowacz

Innowacje w założeniach programowych edukacji geograficznej na etapie ISCED 2 w wybranych krajach europejskich	67
Innovations in geography curricula at the ISCED 2 level in selected European countries	

Barbara Dzieciół-Kurczoba

Uczelnie wyższe w Polsce a kształcenie przyrodnicze nauczycieli	80
Natural science education of teachers at universities in Poland	

[262]

INNOWACJE W EDUKACJI SZKOLNEJ
INNOVATIONS IN SCHOOL'S EDUCATION

Agnieszka Świętek, Remigiusz Pacyna

Interaktywny atlas geograficzny jako nowy środek dydaktyczny 88
Interactive geographical atlas as a new teaching aid

Bożena Wójtowicz

Rola i znaczenie technologii informacyjnych 104
w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli geografii
The role and importance of information techniques in education
and further training of teachers of geography

Elżbieta Buchcic

Czynniki wpływające na jakość pracy nauczyciela 119
Factors influencing the quality of a teacher's work

Ilona Żeber-Dzikowska

Potrzeby wychowawcze, socjalne, edukacyjne w rozwijaniu świadomości 133
w zakresie kształtowania postaw prospołecznych uczniów
The need for educational and social upbringing in developing pupils'
awareness and shaping their pro-social attitudes

Ilona Żeber-Dzikowska, Elżbieta Buchcic

Nauczyciel – wyzwania, nowy profil kwalifikacji zawodowych 163
Teacher – new challenges, new professional profile

Viaczeslav Sukhorukov, Bożena Wójtowicz

The problem of human development and liberal education 176

Karvánková Petra, Popjaková Dagmar, Kovaříková Vlasta

Náměty na globální rozvojové vzdělávání 183
dětí mladšího školního věku
Proposals for the implementation of global development education
for children in primary schools

GEOGRAFIA I PRZYRODA W REFORMUJĄCYM SIĘ LICEUM
GEOGRAPHY AND ENVIRONMENT IN HIGH SCHOOL REFORMS

Barbara Baarová

Geografia w ramowym systemie nauczania w Czechach 197
Geography in framework of the education system in the Czech Republic

Maria Adamczewska

Geografia w zreformowanym liceum – 207
doświadczenia nauczycieli z Łodzi i województwa łódzkiego
Geography in reformed secondary school –
experience of teachers from Łódź and Łódź Voivodeship

Małgorzata Wysocka-Kunisz

Lekcja przyrody w liceum – tradycja czy nowoczesność

217

Natural science in upper secondary school –
traditional or modern approach?

Wiktor Osuch

Przykłady innowacji w liceum – wstępna ocena
programu nauczania przyrody w ramach projektu
„Kształcenie Pełne Wyobraźni – KPW”

230

The example of innovation in upper secondary school –
initial assessment of the Natural Science teaching syllabus
as part of “Education full of Imagination” Project

Paweł Wojtanowicz

Percepcja materiału ilustracyjnego z geografii i przyrody –
rozbior na czynniki pierwsze

242

The perception of the illustrations of geography and nature –
in-depth analysis of the issue

