



148

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

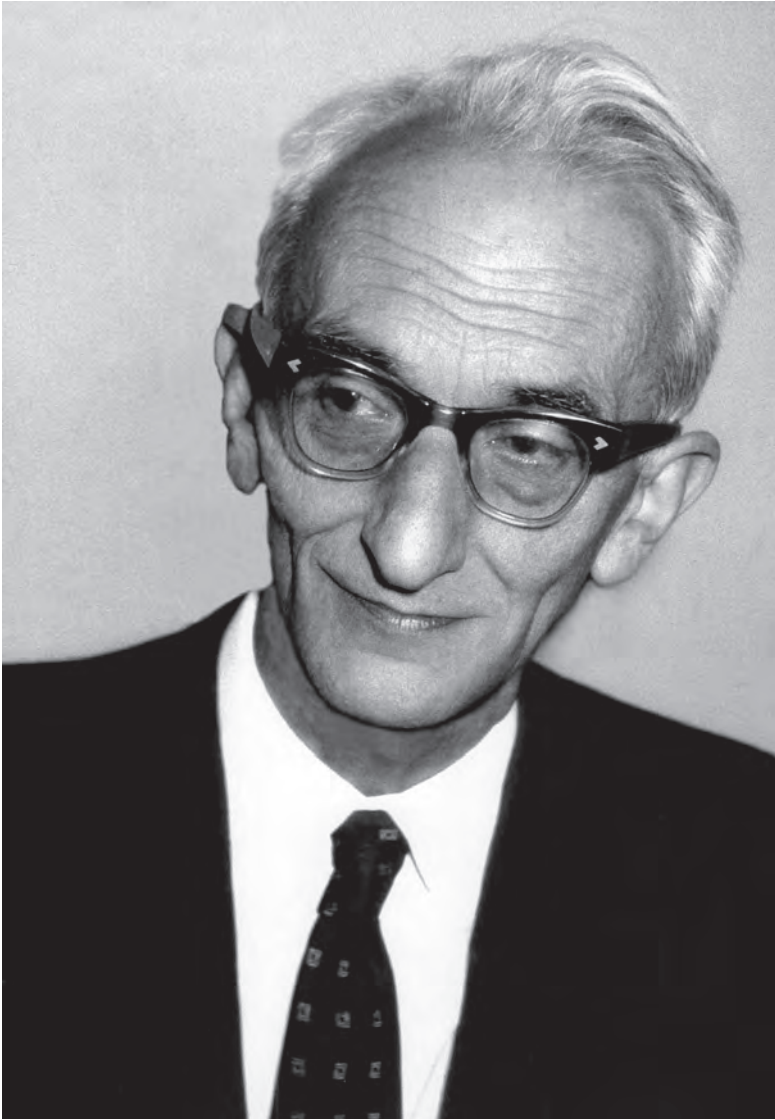
Studia Geographica IV

148

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

Studia Geographica IV

**Współczesne obszary badań
w dydaktyce geografii**



Profesor Jan Flis

Redaktor Naczelny

Sławomir Kurek

Zastępca Redaktora Naczelnego

Tomasz Rachwał

Rada Redakcyjna

Gideon Biger, Zbigniew Długosz, Anatol Jakobsen, Sławomir Kurek, Roman Malarz, Keisuke Matsui, Aleksandar Petrovic, Tomasz Rachwał, Natalia Syssoeva, Zdeněk Szczyrba, Wanda Wilczyńska-Michalik, Witold Wilczyński, Bożena Wójtowicz, Mirosław Wójtowicz, Jiuchen Zhang, Zbigniew Ziolo

Redakcja naukowa tomu

Danuta Piróg, Mariola Tracz

Sekretarz Redakcji

Kamila Ziółkowska-Weiss

Zastępca Sekretarza Redakcji

Dariusz Nowotnik

Sekretarz Tomu IV

Agnieszka Świętek

Lista Recenzentów Współpracujących

Krystyna German, Zygmunt Górka, Jerzy Kitowski, Włodzimierz Kurek, René Matlovič, Piotr Pachura, Joanna Pociask-Karteczka, Maria Zofia Pulinowa, Eugeniusz Rydz, Elżbieta Szkuřlat, Przemysław Śleszyński, Marek Więckowski

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>

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013

Publikowane teksty są recenzowane

ISSN 2081-3341

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

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

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 10

Wprowadzenie

Nazwisko Jana Flisa jest znane polskiemu środowisku geografów, dydaktyków geografii oraz szerokiemu gronu nauczycieli. Popularność tę nietrudno uzasadnić, wzięwszy pod uwagę rozliczne osiągnięcia Profesora, wynikające z rozległości Jego zainteresowań geograficznych, otwartości umysłu, umiejętności dokonywania syntezy, wewnętrznego zaangażowania, a także temperamentu. Dorobek naukowy Jana Flisa był już częściowo przedstawiany w publikacjach związanych z rocznicowymi okolicznościami. Nie sposób pominąć także opracowania poświęconego działaniom Profesora w czasie II wojny światowej oraz publikacji zawierającej rozważania odnoszące się do nauczania geografii.

W świetle tych prac osoba Profesora jawi się jako ta, którą wyróżniał szczególnie rodzaj życiowej mądrości, trafność w ocenie zdarzeń i głęboka znajomość geografii. Jan Flis, choć otwarty i życzliwy ludziom, był jednak surowy i krytyczny wobec powierzchowności, mód i intelektualnego efekciarstwa. Cieszył się powszechnym szacunkiem i estymą wśród pracowników naukowych oraz studentów. Z odejściem Jana Flisa zakończyła się w geografii, a zwłaszcza w kształceniu geograficznym, epoka autorytetów, ogarniających całość geografii, a nie tylko wąską specjalizację oraz twórczo wiążących tradycję myśli geograficznej i ideały z potrzebami ich praktycznej weryfikacji.

Mimo upływu lat problemy podnoszone przez Jana Flisa, szczególnie w odniesieniu do procesu przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela geografii, nie straciły na aktualności i mogą być kanwą do rozważań nad współczesnymi obszarami empirycznych badań oraz teoretycznych refleksji w dydaktyce geografii. Świadectwem wartości idei, proponowanych rozwiązań koncepcyjnych oraz praktycznych Jana Flisa w geografii i edukacji geograficznej jest ich stała obecność w literaturze naukowej, na wykładach akademickich, w programach i podręcznikach szkolnych, a także w toczonych polemikach naukowych. Setna rocznica urodzin Jana Flisa, która minęła 20 lipca 2012 roku, stała się okazją do ponownego dyskursu o geografii, kształceniu geografów oraz dalszych możliwościach rozwoju dydaktyki geografii.

Zakład Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, którego wieloletnim pracownikiem był Profesor oraz Oddział Krakowski Polskiego Towarzystwa Geograficznego zorganizowały w dniu 29 września 2012 roku w Krakowie sesję naukową pt. *Współczesne obszary badań dydaktyki geografii*. Sesja ta, ze względu na treść prowadzonych dyskusji i swoją formułę, stanowiła wyraz uznania dla dokonań naukowych i organizacyjnych Jana Flisa na polu geografii i dydaktyki geografii. Jednocześnie stała się inspiracją dla wznowienia rozważań o miejscu, celach

i zadaniach współczesnej dydaktyki geografii w obliczu zmian zachodzących w geografii jako nauce, a także o aktualnych wyzwaniach stawianych edukacji i związanych z nimi modelami kształcenia geografów oraz nauczycieli geografii.

Większość artykułów zgrupowanych w dwóch częściach niniejszego tomu przygotowano w wyniku dyskusji przeprowadzonych podczas wspomnianej sesji. Prace znajdujące się w pierwszej części przybliżają postać Jana Flisa w kontekście uwarunkowań rodzinnych, społecznych, politycznych, w jakich kształcił się i prowadził działalność naukowo-dydaktyczną, a także zawierają refleksję oraz ocenę Jego koncepcji geografii szkolnej i akademickiej. Część druga obejmuje artykuły poświęcone prezentacji wyników badań empirycznych i studiów teoretycznych z zakresu wybranych problemów współczesnej dydaktyki geografii w Polsce i Europie.

Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj i Waław Cabaj, wykorzystując materiały będące w posiadaniu Rodziny Profesora, Instytutu Geografii oraz dotychczasowe publikacje o Profesorze, ukazali szczegóły zainteresowania Jana Flisa studiami nauczycielskimi i geografiami, Jego działalność naukową oraz zaangażowanie organizacyjne dla rozwoju geografii i jej dydaktyki. Jednym z efektów tych prac była koncepcja nauczycielskich studiów w WSP w Krakowie, której szczegółową analizę zaprezentowały Danuta Piróg i Mariola Tracz. Autorki w sposób pogłębiony odniosły się do istoty przygotowania do zawodu nauczycielskiego, wprowadzania nowych form kształcenia, tj. ćwiczeń polowych oraz relacji między kształceniem geograficznym a pedagogicznym. Dokonania Profesora w zakresie dydaktyki geografii, zwłaszcza Jego wkład w skierowaniu dydaktyki geografii na nowe tory – dydaktykę treści i kształcenie kadry zajmującej się profesjonalnie dydaktyką geografii, rozważyła Mariola Tracz. Kolejny, bardzo istotny element działalności Jana Flisa, którym było zainicjowanie jedynych dotychczas uruchomionych w kraju studiów doktoranckich z dydaktyki geografii, wypracowanie koncepcji i programu tych studiów, przybliżyła Michalina Lubelska. Tę część zamykają refleksje Marii Zofii Pulinowej i Sławomira Piskorza, ukazujące Jana Flisa jako nauczyciela – mistrza i przełożonego. Uzupełnienie pierwszej części stanowi analiza publikacji Jana Flisa znajdujących się w zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie opracowana przez Agnieszkę Świętek oraz pełny zestaw bibliografii Jana Flisa (również tych, które ukazały się po jego śmierci) przygotowany przez Krystynę Cabaj-Banaśkiewicz.

Prace w drugiej części tomu zostały poświęcone wybranym kluczowym problemom badań podejmowanych obecnie w dydaktyce geografii. Jednym z nich jest z pewnością koncepcja kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela geografii odpowiadająca współczesnym wyzwaniom. Wiktor Osuch zaprezentował wyniki badań dotyczące pedagogizacji nauczycielskich studiów geograficznych na tle zmian koncepcji kształcenia nauczycielskiego wynikających z przyjętej Deklaracji Bolońskiej, podejmowanych przez ministerstwo rozwiązań prawnych i ich adaptacji w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Równie istotnym zagadnieniem jest wypracowanie strategii doskonalenia i doksztalcania nauczycieli geografii w obliczu nieustających zmian strukturalnych i programowych, zachodzących w edukacji oraz procesu upowszechnienia się technologii informacyjno-komunikacyjnej w nauczaniu i uczeniu się. Danuta Piróg i Renata Jania przedstawiły wyniki badań empirycznych ukazujące ofertę szkoleniową, adresowaną do nauczycieli, przygotowaną przez różne placówki w kraju. Szczegółowej analizie poddano motywy wyboru, stopień aktywności i preferencji nauczycieli geografii w zakresie doksztalcania

i doskonalenia zawodowego oraz samoocenę wpływu podjętych działań na profesjonalizację zawodową. Kolejnym polem zainteresowania współczesnej dydaktyki geografii jest efektywność kształcenia geograficznego na różnych poziomach nauczania. Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych pozwoliło na monitorowanie tego procesu pod względem ilościowym i jakościowym. Opracowanie Jana Wójcika, ukazujące wyniki analizy statystycznej i dydaktycznej zadań zawartych w arkuszach maturalnych z geografii w latach 2005–2011, wpisuje się w tą tematykę badań.

Rozliczne wyzwania stawiane dydaktyce geografii nie odnoszą się wyłącznie do sytuacji w Polsce, ale występują w wielu innych krajach. W kolejnych artykułach zawarto egzemplifikacje tych nowych obszarów prac teoretycznych i empirycznych w Czechach, Słowenii i Rosji. Petra Karvankowa zaprezentowała współczesne trendy w rozwoju dydaktyki geografii w Republice Czeskiej ich odzwierciedlenie w programach nauczania geografii. Tatjana Resnik Planinc przedstawiła historyczne uwarunkowania rozwoju nauczania geografii i studiów geograficznych oraz aktualne wyzwania dla dydaktyki geografii w Słowenii, wynikające z realizacji Procesu Bolońskiego. Solomin i Wiaczesław Sukhorukowie dokonali analizy wybranych treści o geografii Rosji pod kątem i adaptacji dla potrzeb edukacyjnych.

Wszystkie opublikowane opracowania teoretyczne i empiryczne wydają się być czytelnym dowodem na ciągłą aktualność poglądów J. Flisa, tak na proces kształcenia geograficznego na różnych szczeblach edukacji, jak i na koncepcję przygotowywania się do pracy w zawodzie nauczyciela. Jak więc wytłumaczyć uwidaczniające się w praktyce nauczania-uczenia geografii odchodzenie od wskazywanych przez Jana Flisa rozwiązań, np. w zakresie kształcenia umiejętności formalnych poprzez treści geograficzne? Dlaczego koncepcja kształcenia nauczycieli geografii podąża w kierunku coraz większej specjalizacji, a nie ku całościowemu kształceniu „geograficznych omnibusów”, które lansował Jan Flis? Wreszcie, z jakiego powodu pozycja geografii szkolnej (i akademickiej) w strukturze innych przedmiotów szkolnych (dyscyplin geografii), o którą tak walczył J. Flis, ulega coraz większej marginalizacji?

Odpowiedź na te pytania nie jest prosta. Wiele zmian zachodzących we współczesnej kulturze, gospodarce oraz życiu społecznym i politycznym implikuje w odniesieniu do edukacji nowe wyzwania, którym nie zawsze jest w stanie sprostać teoria i praktyka nauczania-uczenia się geografii. Równocześnie jesteśmy świadkami publicznych wypowiedzi przedstawicieli świata nauki reprezentujących inne dyscypliny, którzy podważają sens istnienia geografii jako dyscypliny naukowej, co dodatkowo utrudnia starania dydaktyków geografii, nauczycieli i części geografów o przywrócenie należnego miejsca geografii w szkole, a także odbudowanie w świadomości społeczeństwa przekonania o ważności zagadnień poruszanych na lekcji geografii.

Redaktorzy i Autorzy tomu mają nadzieję, że zawarte w nim artykuły będą okazją do ożywienia dyskusji nad wizją współczesnej geografii jako dyscypliny naukowej i akademickiego kształcenia geograficznego, koncepcją geografii szkolnej odpowiadającej na wyzwania współczesnej edukacji oraz inspiracją do inicjowania praktycznych działań na rzecz optymalizacji kondycji geografii we wszystkich wymienionych obszarach.

Introduction

Jan Flis is a well-known person among Polish geographers, scholars interested in the didactics of geography and a wide group of geography teachers. It is easy to explain this popularity when we take into consideration his numerous achievements, which are the result of his extensive geographical interests, his open mind, capacity of synthesis, intrinsic engagement, and temperament. The results of Jan Flis' academic research were partly presented in publications devoted to anniversaries of his birth, activities in the Second World War and in the book which presented his deliberations on the topic of teaching geography.

In the light of these publications, the Professor appears as a person who had unique wisdom gained from his experience, a sense of accuracy in gauging situations and a deep knowledge in various fields of geography. Jan Flis, although known as an open and good-natured person, was also stern and critical towards superficiality and showiness. He was widely respected by scientists and students. His death marked the end of an era in geography (particularly in geography education) during which the scholars had complete authority. That was the time when experts lived in the general field of geography, not only in narrow disciplines. They were able to creatively combine conventional geographical thought with the need for its practical verification.

Despite the passing of time, the problems examined by Jan Flis, especially those relating to the preparation of future geography teachers, didn't lose their validity and can still be a canvas for deliberation about current aspects of empirical surveys and theoretical research in the didactics of geography. The proof of the value of those ideas (the conceptual and practical proposals of Jan Flis in geography and in geography education) is their permanent presence in academic literature, whether it be academic lectures, curricula, textbooks, or scholarly debates. The centennial of Jan Flis' birth, which fell on the 20th of July 2012, was an occasion for renewed discussion about geography, geography teaching in higher education and perspectives on the development of didactics of geography. The Department of Didactics of Geography in the Pedagogical University of Cracow and the Polish Geographical Society Section in Kraków organised on the 29th of September 2012 a session entitled "*Current areas of didactics of geography research*". The session, due to its formula and the

content of the discussions, was proof of the scholar and organisational recognition of Jan Flis in the area of geography and didactics of geography. This session became an inspiration for renewed deliberations on the place, aims and tasks of didactics of geography in the face of transformations in geography as a science. It was also an occasion for a discussion on the actual challenges of education, and the models of teaching geographers and geography teachers in relation to those challenges.

Most of the articles, grouped in two sections in this volume, were prepared as the result of discussions conducted during the session. Papers constituting the first part are from the period when Jan Flis studied and conducted academic research in the context of his family situation, as well as social and political conditions. They also include reflections and evaluations of his concept of school and academic geography. The second part consists of papers devoted to the presentation of empirical surveys and theoretical research in the area of selected current problems of didactics of geography in Poland and in Europe.

Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj and Waclaw Cabaj presented some details of Jan Flis' interest in geography studies and geography in general, his scientific activity, and his organisational engagement for the development of geography and its didactics (for the purpose of their presentation they made use of materials gathered by the Institute of Geography from the professor's family). One of the results of his work was the concept of teacher training studies in the Pedagogical University of Cracow. A detailed analysis of this concept was presented by Danuta Piróg and Mariola Tracz. The authors presented an in-depth analysis of the importance of preparation to the teaching profession, the introduction of new forms of studies (for example field-work), and the relation between geographical and pedagogical education. Mariola Tracz presented the professor's achievements in the field of didactics of geography, especially his contribution in turning geography didactics into a new form – the didactics of content – and preparing staff, who became professionally interested in the didactic of geography. Another very important element of J. Flis' activity, was initiating the only one PhD study in the didactics of geography, as described by Michalina Lubelska. This part is concluded with Maria Zofia Pulinowa's and Sławomir Piskorz's reflections about Jan Flis as a teacher – a master and a superior. The supplement of this section is Jan Flis' bibliography of publications, including a full list of them, that can be found in the Library of the Institute of Geography (Pedagogical University of Cracow) – gathered by Krystyna Cabaj-Banaśkiewicz and prepared (for the purpose of the paper) by Agnieszka Świętek.

The papers in the second section are devoted to the current key research problems of geography didactics. One of those problems is undoubtedly the concept of geography teacher training which corresponds with today's challenges. Wiktor Osuch presented survey results on the pedagogical elements of geographical studies in the light of some of the changes of the Bologna Declaration, solutions invented by the Ministry of Law and their application in the Pedagogical University of Cracow. An equally important element of teachers' training is elaborating on a strategy for fine-tuning geography teachers and their life-long training, especially in the face of permanent structural changes and programme changes in education. Therefore, Danuta Piróg and Renata Jania presented results of a survey concerning the educational offer for teacher-training in Poland. They conducted a detailed analysis of geography teachers' motives, the level of activity in the sphere of professional

development and their estimation of how those factors influence becoming the highest level professionals.

Another significant field of interest in didactics of geography is the effectiveness of geography education on various educational levels. The introduction of external exams allowed the monitoring of this aspect of education, both in the quantitative and qualitative sphere. A paper prepared by Jan Wójcik, which presents the statistical and didactic analysis of high school final geography exercises in years 2005–2011, refers to those problems. The numerous challenges facing geography teachers are not only related to a Polish context, but exist in many other countries. The following articles present examples of those new theoretical and empirical research areas in the Czech Republic, Slovenia and Russia. Petra Karvankowa presents current trends in the development of didactics of geography in the Czech Republic and how it is reflected by the curricula of geography. Tatjana Resnik Planinc described the historical conditioning of the development of geography teaching and geography studies, together with the current challenges for the didactics of geography, which are the result of the Bologna Process. Solomin i Wiaczesław Sukhorukov presented an analysis of selected content in Russian geography curriculum, since the Bologna Process was adopted by schools.

All the theoretical and empirical papers collected in this volume seem to be an obvious proof for the validity of J. Flis' ideas, both those concerning geography teaching at each level of education as well as those concerning the concept of geography-teacher training. What is the explanation for the geography teaching practise not being in accordance with his suggestions, for example in the aspect of developing skills through geography contents? Why does the concept of teacher training go in the direction of deep specialisation instead of holistic preparation of a "geographical omnibus"? Finally, why is the position of school and academic geography, for which Jan Flis advocated so strongly, marginalised so intensively?

The answer to these questions is not simple. Numerous changes in today's culture, economy, social and political life imply new challenges. The theory and practice of geography teaching does not always cope with them. Simultaneously, we can hear public speeches of scholars of other disciplines depreciating the importance of geography as a scientific discipline. Such situations make the efforts of scholars, geography teachers and some geographers for re-establishing a proper place for geography at school and in perception of the society, even more difficult.

The editors and authors of this volume hope that, first of all, the papers will be an opportunity for initiating an in-depth discussion about the actual idea of geography as a scientific subject. Secondly, they will cause reflections on geography as a scholarly subject and the concept of school geography which is appropriate for today's curriculum. Thirdly, they will be an inspiration for undertaking practical activities devoted to optimising the situation of geography in all of the mentioned areas.

Danuta Piróg, Mariola Tracz

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Waław Cabaj Droga Profesora Jana Flisa do geografii

Jan Flis urodził się 20 lipca 1912 r. w Nowym Sączu. Tam też spędził lata szkolne do matury w 1930 r. Już w latach młodzieńczych można dostrzec przesłanki do późniejszego obrania kierunku studiów i zawodu.

Okolice Nowego Sącza zarówno wtedy jak i teraz są wartościowe dla rekreacji. Wędrówki po górach, pływanie po Dunajcu były atrakcjami, zachęcającymi do dalszego poznawania terenu. Zainteresowania te niewątpliwie wzmacniała działalność w harcerstwie. W latach 1930–1931 działał Jan Flis w I Męskiej Drużynie Harcerskiej im. Stefana Czarnieckiego w Nowym Sączu, później należał do akademickiej drużyny starszoharcerskiej „Watra” w Krakowie.

Jako uczeń gimnazjum był na odczycie Jerzego Smoleńskiego, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, który w ramach popularyzacji geografii wygłaszał prelekcje i wykłady na temat geomorfologii i krajoznawstwa, również w Nowym Sączu. Niewątpliwie prelekcje prof. Smoleńskiego, zainteresowanie jego wykładami, były inspiracją do podjęcia decyzji o wyborze kierunku studiów. Wiele lat później profesor Jan Flis napisał: „...po tylu latach wspomnienie tego momentu jest wciąż jeszcze dla mnie przeżyciem” (Flis, 1988). Wspominał również, że chciał być nauczycielem, geografię wybrał zaś, dostrzegając jej integracyjny charakter. Po uzyskaniu świadectwa dojrzałości podjął studia w zakresie geografii na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W czasie studiów brał czynny udział w pracy Koła Geografów Uczniów UJ w charakterze skarbnika, kierownika sekcji naukowej, a w latach 1932–1934 – prezesa. Kuratorem Koła był wówczas prof. Jerzy Smoleński.

Od września 1933 r. będąc jeszcze studentem Jan Flis objął stanowisko młodszego asystenta w Katedrze Geografii UJ u prof. Smoleńskiego. Pod jego kierunkiem napisał pracę magisterską pt. *Morfologia południowej krawędzi Wyżyny Małopolskiej między Prądnikiem, Dłubnią a Nidą*. Od tego czasu można mówić o zainteresowaniu Profesora problematyką fizycznogeograficzną Niecki Nidziańskiej.

Lata nauki dały magistrowi Janowi Flisowi wiedzę i umiejętności, które przydały się niebawem w czasie wojny. Należą do nich m.in. umiejętności organizacyjne, nabyte w czasie działalności skautowskiej i w Kole Naukowym. Jednym z przedmiotów na studiach była geografia matematyczna. W jej zakres wchodziła wówczas



Fot. 1. Rodzina Flisów: adwokat Stanisław Flis, Maria Flis z d. Olszewska, trzeci od lewej stoi Jan
Źródło: ze zbiorów rodziny Flisów



Fot. 2. Jan Flis na dachu Arsenалу – Instytutu Geografii UJ, ul. Grodzka 64
Źródło: ze zbiorów rodziny Flisów

geodezja, topografia i astronomia. Oczywiście ze studiów wyniósł biegłą umiejętność wykonywania pomiarów, posługiwanie się mapą, znajomość meteorologii. Nie bez znaczenia była też Jego sprawność fizyczna, zacięcie do pracy i orientacja w terenie, a także zamiłowanie do wycieczek górskich.

Jan Flis studia geograficzne ukończył w 1935 r., uzyskując dyplom magistra filozofii. W okresie studiów geograficznych brał również udział w zajęciach z zakresu pedagogiki, dydaktyki ogólnej i przedmiotowej, prowadzonych przez Studium Pedagogiczne UJ dla studentów, którzy chcieli zostać nauczycielami szkół średnich. Jan Flis wychowywał się w rodzinie o tradycjach nauczycielskich, jego dziadek był nauczycielem, później dyrektorem gimnazjum. Po zdaniu rygorowych egzaminów w 1935 r. uzyskał dyplom nauczyciela szkół średnich i zawodowych w zakresie geografii i geologii.

Profesor Jan Flis był i czuł się uczniem prof. Jerzego Smoleńskiego. Wpływ ten przejawiał się w uczeniu studentów stosowania kilku zasad.

Powołując się na prof. J. Smoleńskiego, podkreślał wagę sformułowania celu pracy. Należało wyszukać zagadnienie niejasne, nieobjaśnione, wyszukać sprzeczności w poglądach, w literaturze, niezgodność między opisem a obserwacjami terenowymi. Celem pracy należy uczynić wyjaśnienie owych niejasności, czyli postawić problem badawczy. Ten problem mógł być niewielki, ale musiał być autentyczny. Dla rozwiązania problemu należy dobrać stosowny zakres obserwacji i metody badawcze. W obserwacjach i opisach należy odrzucić wszystko, co nie zostanie użyte do rozważenia hipotez roboczych. Oczywiście zakres obserwacji terenowych był o wiele większy. W trakcie gromadzenia informacji pochodzących z obserwacji należy dokonać ich selekcji, odrzucając te, które w sposób niekompletny powielają ustalenia. Jeśli jakaś obserwacja nie dostarcza argumentów w rozumowaniu, należy ją pominąć. Podobnymi zasadami należało się kierować przy redakcji tekstu. Dzięki temu prace były zwarte.

Innym wyrazem przechowywania pamięci jest działowy układ haseł w pierwszym wydaniu *Szkolnego słownika geograficznego* (1977). Jest on wzorowany na układzie *Polskiego słownictwa geograficznego* J. Smoleńskiego z 1925 r. Układ taki ma duże zalety dydaktyczne. Został on zmieniony na układ alfabetyczny w późniejszych wydaniach, mimo protestów autora.

Profesor uważał się za depozytariusza spuścizny J. Smoleńskiego. Nie ukrywał (niekiedy wręcz wskazywał), że inny uczeń J. Smoleńskiego, Mieczysław Klimaszewski tych zasad nie przestrzegał. Przytoczę fragment recenzji pracy doktorkiej: „W ten sposób badania terenowe, prowadzone przez cztery sezony, nie były bezplanowym rejestrowaniem «wszystkich» form terenu, jak to błędnie zakłada instrukcja do kartowania morfologicznego, ale były ukierunkowane postawionymi z góry problemami badawczymi”. Wydaje się, że to prof. J. Smoleński wywarł przełożony wpływ na decyzję o wyborze kierunku studiów oraz na zawodową postawę młodego geografa. Wpływ profesora na rozwój intelektualny ucznia był tak wielki, że sześćdziesiąt lat później, na pytanie, którą ze swych ponad 100 prac uważa za najbliższą sercu – odpowiedział, że tę o profesorze Smoleńskim. Warto dodać, że po wojnie rodzina prof. Jana Flisa długo utrzymywała kontakt z synem profesora, biskupem Stanisławem Smoleńskim.

Po studiach przez cztery lata Profesor pracował w szkołach, w prywatnym gimnazjum i liceum w Starachowicach, później jako nauczyciel geografii w Prywatnym

Gimnazjum i Liceum Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich Ogólnokształcących i Zawodowych oraz w Gimnazjum i Liceum im. J. Zamojskiego w Warszawie. Równocześnie pracował naukowo w redakcji *Słownika geograficznego państwa polskiego*, w Biurze Planowania Regionalnego Związku Ziemi Górskich. Na rok przed wojną jako wolontariusz został asystentem w Katedrze Antropogeografii Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie pracował pod kierunkiem prof. Bohdana Zaborskiego. Pracę zawodową przerwała II wojna światowa.

Profesor Jan Flis uczestniczył w działaniach wojennych od pierwszych dni września 1939 r. do samego końca. Ostatnia bitwa, w której brał udział, to walka o Bolonię (kwiecień 1945), zaledwie miesiąc przed ogłoszeniem kapitulacji III Rzeszy. Wojenna tułaczka trwała dłużej, do lipca 1947 r., a więc 8 lat.

We wrześniu 1939 r. walczył w obronie Lwowa. Po kapitulacji przedostał się na Węgry, skąd w 1940 r. przez Bałkany, Turcję dotarł do Palestyny. W składzie Brygady Karpackiej, w pułku artylerii odbył kampanię libijską (Libia, Egipt). Następnie oddziały zostały przeniesione do Iraku i Iranu. W Iranie w porcie nad Morzem Kaspijskim odbierał żołnierzy wracających z ZSRR. Potem Brygada Karpacka została przeniesiona na szkolenia i ćwiczenia do Palestyny i Egiptu. Z Egiptu II Korpus został przetransportowany do Włoch. Jan Flis odbył całą kampanię włoską, walczył pod Sangro, Monte Cassino, Pescarą, Loreto, Anconą, Rimini, Forli i Bolonią (Banaśkiewicz-Cabaj, Cabaj, 2010).



Fot. 3. Jan Flis z czasu kampanii włoskiej (podczas urlopu)

Źródło: ze zbiorów prywatnych rodziny Flisów

W czasie wojny geograficzna wiedza i sprawność w wykonywaniu pomiarów pozwalała Mu wykonywać zadania szybciej i lepiej od innych ćwiczących lub walczących artylerzystów. Wytworzyła również nawyk dobierania metod pomiarów, obliczeń, żeby zadanie było wykonane jak najszybciej i bezbłędnie.

Po demobilizacji, w 1947 r. wrócił do kraju. Powrót do Nowego Sącza zakończył wojenną tułaczkę. Jej długość można określić na ponad 20 tys. km. W tym czasie, wedle ówczesnego podziału politycznego, był w 15 krajach: na Węgrzech, w Jugosławii, Bułgarii, Turcji, Palestynie, Egipcie, Libii, Syrii, Iraku, Iranie, Włoszech, Austrii, Niemczech, Francji i Wielkiej Brytanii. W wojennej wędrówce miał możliwość poznania wielu krajów z różnych stref klimatycznych. Postoje w przerwie między działaniami wojennymi, urlopy stwarzały nawet okazję do wyjazdów turystycznych. Profesor wspominał wycieczki do Miszkolca, Lillafüred, Tokaju i jaskiń w Aggtelek na Węgrzech, w góry Libanu i dolinę Cedrów nad Trypolisem (Terablus), do Bejrutu, Balbek i Damaszku. We Włoszech zwiedził m. in. Pola Flegrejskie, był również na Wezuwiuszu. W czasie wojennej wędrówki poznał on tereny kwietnych stepów Niziny Węgierskiej, tereny śródziemnomorskie, pustynie zwrotnikowe w północnej Afryce, pustynie kontynentalne w zachodniej Azji i żyzne tereny Lewantu. Widział różne typy wybrzeży morskich, tereny wulkaniczne i krasowe. Był to ogromny zasób obserwacji, który wykorzystał w wielu publikacjach. Ich wykaz zamieszczono poniżej:

- Związek geograficzny dorzecza Odry z Polską. *Bellona* (Londyn), 1947.
- Cedry Libanu. *Poznaj świat*, 1948.
- Wzdłuż naftowego rurociągu. *Poznaj świat*, 1948,
- Assuan. *Poznaj świat*, 1949,
- Pola Flegrejskie. *Poznaj świat*, 1949,
- Włochy. *Poznaj świat*, 1949,
- Cieśniny Czarnomorskie. *Poznaj świat*, 1950,
- Czy Egipt jest darem Nilu? *Poznaj świat*, 1950,
- Azja; Pustynie. [W:] *Encyklopedia Przyroda i Technika*, 1963,
- Włochy; Watykan; San Marino. [W:] *Geografia powszechna* T. 3, 1965,
- Iran; Turcja; Żyzny Półksiężyc Lewantu; Cypr; Syria; Liban; Izrael; Jordania; Irak; Sahara; Egipt (ZRA); Libia. [W:] *Geografia powszechna*. T. 4, 1967,
- San Marino; Watykan; Włochy. [W:] *Słownik geografii Europy*, 1976.

Niewątpliwie obserwacje poczynione w czasie wojennej wędrówki zostały również wykorzystane w innych publikacjach np.: *Krajobrazie wulkanicznym*, *Krajobrazie wybrzeży morskich*, *Pustyniach*, *Wstępie do geografii fizycznej czy Geografii fizycznej świata* oraz w recenzjach map. Szczególne znaczenie tych obserwacji tkwi również w tym, że w latach powojennych podróże zagraniczne były praktycznie niemożliwe.

Wojenna wędrówka i doświadczenia zostawiły niezatarty ślad w psychice Profesora. W codziennych kontaktach ze studentami i podwładnymi i często wspominał tamte czasy, często wracał do wojennych doświadczeń. Niektóre z nich wprowadzał i egzekwował w nauczaniu. Należał do nich m.in. wymóg poprawnego rozwiązywania zadania łącznie z podaniem prawidłowego wyniku.

Po wojnie rozpoczęła się pokojowa, nauczycielska praca Jana Flisa. Od 1 września 1947 r. był nauczycielem w Gimnazjum Handlowym oraz nauczycielem i dyrek-

torem Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. We wrześniu 1948 r. rozpoczął pracę w Instytucie Geografii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W krótkim czasie, bo już w 1950 r. uzyskał stopień doktora na podstawie pracy pt. *Kras gipsowy Niecki Nidziańskiej*. Promotorem był prof. Mieczysław Klimaszewski. Równocześnie prowadził zajęcia w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej – obecnym Uniwersytecie Pedagogicznym. Od 1960 r. do końca pracy zawodowej był tam na pierwszym etapie. W 1960 r. uzyskał stopień docenta, w 1970 r. tytuł profesora. Dla Jana Flisa był to okres intensywnej pracy naukowej, dydaktycznej, popularyzatorskiej i organizacyjnej. W latach 1957–1971 pełnił funkcję kierownika Katedry i Zakładu Geografii Fizycznej, a od 1971 r. objął kierownictwo Zakładu Dydaktyki w Instytucie Geografii. Zakładem tym kierował do emerytury, tj. do 1982 r. W latach 1974–1978 pełnił funkcję kierownika Zaocznego Studium Doktorskiego. Przez dwie kadencje (1960–1962 i 1964–1967) był dziekanem Wydziału Geograficzno-Biologicznego, od utworzenia Instytutu Geografii (1971) do 1976 r. był jego dyrektorem (Lach 1993; Piskorz, Ziętara 1982).



Fot. 4. Profesor Jan Flis i dr Stanisław Zajac (lata 80. XX w.)

Źródło: ze zbiorów rodziny Flisów

W pracy naukowej Profesora można wyróżnić dwa nurty. Pierwszy związany z prowadzonymi badaniami terenowymi, ale prace powstałe po tych studiach są nieliczne. Po badaniach podjętych w Niecce Nidziańskiej powstały dwie fundamentalne prace o tym regionie: *Kras gipsowy Niecki Nidziańskiej* (1954) oraz *Szkic fizyczno-geograficzny Niecki Nidziańskiej* (1956), ponadto *Zarys geograficzny okolic Wiślicy* (1950), *Przeszłość geologiczna i krajobraz Niecki Nidziańskiej* (1963). Z prac dotyczących Karpat należy wymienić: *Formy terenu wywołane grawitacyjnymi*

ruchami mas skalnych w Sądeczyźnie (1958) oraz *Kamień-Grzyb na Bukowcu w okolicy Wiśnicza* (1977).

Znacznie poważniejszy jest dorobek Profesora w zakresie prac, które porządkowały wiedzę geograficzną. Jest tutaj wiele podręczników akademickich, które opracował samodzielnie lub był ich współautorem, np.: *Kartografia i topografia*, cz.1, cz. 2 (wyd. I. 1951–1952), *Kartografia w zarysie* (1966), *Geografia fizyczna świata* (1956), *Wstęp do geografii fizycznej* (wyd. I 1969). Dla potrzeb nauczycieli opublikował wiele artykułów w czasopiśmie „Geografia w Szkole”. Mają one wspólną cechę. Przedmiotem rozważań jest zawsze adaptacja treści geograficznych dla potrzeb szkolnych. Profesor Jan Flis uważał, że nie ma prostego przeniesienia treści naukowych z geografii do zasobu szkolnego, ale dobór treści wymaga dobrej znajomości przedmiotu i uwzględniania korelacji z innymi przedmiotami. Wszechstronność wiedzy geograficznej oraz z innych dziedzin nauki umożliwiała Profesorowi podejmowanie takich rozważań z sukcesem dla praktyki szkolnej (Banaśkiewicz-Cabaj, Cabaj, 2007).

O wszechstronności i ogromie wiedzy prof. J. Flisa świadczą także przedmioty, które wykładał: kartografię i topografię, podstawy astronomii, hydroografię z oceanografią, geomorfologię, biogeografię, geografii fizyczną ogólną, geografii fizyczną Polski. W wielostronności tkwi powód zainteresowania się dydaktyką, o której powiedział, że „jest trudna, bo wymaga przede wszystkim wielostronności” (Pióro 1982, s. 213). Wiedział, że może dużo dobrego zdziałać w tej dziedzinie, bo w zakresie geografii był takim wielostronnym „omnibusem”. Niestety był epigonem tego pokolenia geografów. Później przyszedł czas specjalistów. O tej części dorobku można powiedzieć, że prof. Jan Flis był mistrzem kompilacji. Jest tu również echo nauk profesora Jerzego Smoleńskiego, o którym napisał: „Działalnością swą wykazał, że efektywną korzyść z naukowych zdobyczy upatruje w szerokim upowszechnianiu nauki poprzez nauczanie szkolne i wszelkie inne formy popularyzacji” (Flis, 1988).

Literatura

- Banaśkiewicz-Cabaj, K., Cabaj, W. (red.). (2007). *Rozważania Jana Flisa o nauczaniu geografii. Prace wybrane*. Kielce: Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej.
- Banaśkiewicz-Cabaj, K., Cabaj, W. (2010). *Wojenne losy Jana Flisa – dola żołnierza tułacza*. W: A. Jackowski, A. Michno (red.), *Pamiętamy.... Geografia polska w okresie II wojny światowej*. Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, 173–189.
- Flis, J. (1988). *Jerzy Smoleński: uczoney i wychowawca*. W: J. Babicz (red.), *Jerzy Smoleński (1881–1940). Materiały sesji naukowej Instytutu Geografii UJ oraz źródła*. Warszawa: PWN, 5–25, 65–70.
- Pióro, T. (1982). *W nauczaniu konieczna jest korelacja... (rozmowa z prof. Janem Flisem)*. *Nowa Szkoła*, 38 (5/6), 212–215.
- Piskorz, S., Ziętara, T. (1982). *Pięćdziesięciolecie działalności naukowej i dydaktycznej profesora Jana Flisa*. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Prace Geograficzne*, 77 (9), 7–16.
- Lach, J. (1993). *Uczoney i nauczyciel*. W *osiemdziesięciolecie urodzin Jana Flisa*. *Rocznik Sądeczki*, 21, 9–12.

Professor Jan Flis's road to geography

Abstract

In the study, the authors presented Jan Flis' road to geography. They emphasized four significant facts in the Professor's biography which had, in their opinion, impact on his choice of future field of study and professional career. He attended an eight-year Jan Długosz public middle school in Nowy Sącz; a classical school with Greek and Latin courses. The school education provided him with excellent knowledge of Polish, which resulted in conciseness of his works, as well as in uncompromising attitude as far as native language and geographical terminology correctness are concerned. His scouting activity, which started in Nowy Sącz and was continued during the first years of his university studies in Cracow, had impact on his choice of teacher's profession. Professor Jan Flis improved his organizational skills through his scouting work; he took wide range of actions during the World War II (teaching director of a middle school and a secondary school in a scouting camp for Polish youth in Samloszölles-Sziko, Hungary) and after the war – he worked in the Institute of Geography in the Jagiellonian University, then in WSP in Cracow and the Polish Geographical Society.

Jan Flis' choice of geography studies was the consequence of his infatuation with his homeland landscape and mountain hiking, as well as meeting professor Jerzy Smoleński. As a middle school pupil, J. Flis would listen to professor Smoleński's talks and lectures on sightseeing and geomorphology of the Karpaty Mountains, which he delivered in Nowy Sącz to popularize geography. Jan Flis was exceptionally interested in the lectures and equally fascinated by professor J. Smoleński.

The authors also focused on professor's war experiences and their impact on the subject of his publications and lectures on the Middle East, Northern Africa and Italy.

Instytut Geografii
Zakład Turystyki i Badań Regionalnych
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
cabajw@wp.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Danuta Piróg, Mariola Tracz

Koncepcja nauczycielskich studiów geograficznych według Jana Flisa

Nie kształcimy geografów, ale specjalistów od pewnych wąskich działów geografii. Tego wymaga rozwój nauki, ale jest to przeciwne interesom szkoły, gdzie niepotrzebni są wąscy specjaliści, ale tak zwani niekiedy złośliwie omnibusy. (Flis 1982, s. 213)

Wprowadzenie

Dynamiczne przemiany społeczno-gospodarcze i technologiczne zachodzące we współczesnym świecie indukują potrzebę szybkiego adaptowania się do nowych uwarunkowań. Wyzwanie to nie omija także kształcenia geograficznego na poziomie wyższym. Przyjęta przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a wynikająca ze Strategii Lizbońskiej struktura studiów trzystopniowych wymusza namysł nad programem kształcenia na kierunku geografia, zwłaszcza nad wizją efektywnego przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela geografii. Współcześnie konstruowanie nowych planów i programów studiów dość rzadko rozpoczyna się od retrospektywnej analizy doświadczeń naukowych specjalistów w tym zakresie, choć pogłębiona refleksja wydaje się nieodzownym punktem wyjścia do realizacji tych zadań. W odniesieniu do nauczycielskich studiów geograficznych, wyjątkowo uzasadniony jest ponowny namysł nad ich koncepcją w świetle rozważań i praktycznych rozwiązań, które zostały wypracowane w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnym Uniwersytecie Pedagogicznym).

W niniejszym szkicu zaprezentowano główne założenia teoretyczne programów studiów geograficznych oraz ich egzemplifikacji empirycznych, opracowanych i wdrażanych przez Jana Flisa, w świetle aktualnych wyzwań kształcenia geograficznego na poziomie wyższym.

Ewolucja planów i programy studiów geograficznych w krakowskiej WSP

Koncepcja studiów geograficznych nauczycielskich była wypracowywana od roku akademickiego 1946/47 w drodze ewolucyjnego rozwoju naukowego kadry

Sekcji Geografii, a później Katedry Geografii i Instytutu Geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Równocześnie w opracowywaniu programów uwzględniano zapotrzebowanie szkolnictwa na wykwalifikowanych nauczycieli. W tworzeniu koncepcji kształcenia nauczycieli geografii w uczelni pedagogicznej można wyróżnić kilka etapów (tab.1).

W pierwszym okresie (1946–1950) funkcjonowały studia dzienne trzyletnie dwuprzedmiotowe – geografia z biologią, przygotowujące nauczycieli do pracy w szkole podstawowej. Celem tych studiów było wykształcenie zawodowe absolwenta, dające mu podstawę do twórczej pracy pedagogicznej w szkole, dlatego w programie znalazł się postulat wykonania przez studenta skromnej pracy badawczej (Mochnacki 1958).

Kolejnym etapem doskonalenia nauczycielskich studiów geograficznych było wprowadzenie w 1949 roku trzyletnich jednokierunkowych studiów – osobno dla geografii i biologii. Na I i II roku studiów dominowały kursy z zakresu geografii fizycznej i ekonomicznej oraz geologia i kartografia, a na III roku wykładana była głównie geografia regionalna. Prawie 50% godzin przeznaczono na ćwiczenia, które obok wykładów stały się ważną formą kształcenia, rozwijającą samodzielność studenta. W programach studiów duży nacisk położono na przygotowanie merytoryczne z geografii, m.in. poprzez wprowadzenie ćwiczeń terenowych oraz ćwiczeń metodycznych do nauczania geografii, zwiększając pulę zajęć z metodyki geografii do 75 godzin, wprowadzono także ciągłą praktykę pedagogiczną w VI semestrze studiów i czterotygodniową w VII semestrze.

Następny okres rozpoczął się z wprowadzeniem w 1954 roku czteroletnich studiów geograficznych, kończących się egzaminem magisterskim. W ich planach zwiększono liczbę godzin przeznaczonych na przedmiot specjalizacyjny, a także zajęcia proseminaryjne, seminaryjne, pracownię magisterką, wakacyjne prace polowe oraz wycieczki naukowe. Równocześnie do kształcenia w zakresie nauczycielskich studiów wprowadzona została obowiązkowa dla każdego studenta ciągła praktyka pedagogiczna w wymiarze dwóch tygodni w VI semestrze (szkoła podstawowa) i czterech tygodni na początku VII semestru (szkoła średnia). Taki program przygotowywał do nauczania geografii w szkole podstawowej i średniej. Zostały tym samym stworzone warunki do uzyskania przez studentów akademickiego wykształcenia merytorycznego z geografii i pedagogiczno-dydaktycznego do wykonywania zawodu nauczyciela geografii.

W kolejnych latach modernizacja nauczycielskich studiów geograficznych wynikała ze zmian wprowadzanych przez Ministerstwo, odnoszących się do typu i formy kształcenia akademickiego oraz będących efektem rozwoju geografii i nauk pedagogicznych.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1958 roku wprowadziła w życie pięcioletnie studia magisterskie. W tym nowym systemie od III roku do programów wprowadzono proseminaria, a od roku IV seminaria, które sprzyjały naukowo-badawczej indywidualnej pracy studenta. Nadal jako przejaw samodzielnej pracy studenta istotną pozycję w programie zachowały ćwiczenia i prace terenowe oraz obowiązkowe wycieczki. Równocześnie w krakowskiej WSP poszerzono zakres zajęć zoogniskowanych wokół przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela geografii, wprowadzając na IV roku studiów proseminarium z metodyki nauczania geografii. Program pięcioletnich studiów miał na celu przeciwdziałanie wąskiej specjalizacji,

a równocześnie dawał szansę na pełne merytoryczne przygotowanie z zakresu geografii, przy równoległym kształceniu pedagogicznym przyszłych nauczycieli geografii. W latach 1960–1970 w trybie stacjonarnym realizowano program magisterskich nauczycielskich pięcioletnich studiów geograficznych. Natomiast na studiach zaocznych (niestacjonarnych) w 1967 roku wprowadzono czteroletnie studia magisterskie dla absolwentów Studium Nauczycielskiego (SN), a równocześnie prowadzono kształcenie na studiach zaocznych dwustopniowych. Pierwszy cykl stanowiły półtoraroczne jednokierunkowe studia zawodowe dla absolwentów Studium Nauczycielskiego, a drugi – cykl roczny dla absolwentów Wyższego Studium Nauczycielskiego.

Od roku 1969 to dwustopniowe kształcenie objęło także studia dzienne. WSP w Krakowie uruchomiło trzyletnie zawodowe studia pierwszego stopnia: geografia z przysposobieniem obronnym oraz dwuletnie magisterskie studia drugiego stopnia: jednokierunkowe z geografii. Jednak pracownicy Instytutu Geografii WSP w Krakowie, a zwłaszcza prof. R. Mochnacki i prof. J. Flis, podjęli starania mające na celu przywrócenie jednolitych magisterskich studiów nauczycielskich. Podstawą tych działań były pozytywne doświadczenia Instytutu Geografii WSP w zakresie kształcenia nauczycieli w cyklu jednolitych studiów magisterskich oraz prowadzone badania eksperymentalne w szkole Laboratorium WSP w Krakowie. Efektem tych starań było przywrócenie od roku 1973/1974 jednolitych nauczycielskich magisterskich studiów geograficznych, które trwały 4 lata.

W programach geograficznych studiów na uniwersytetach została wyodrębniona specjalność nauczycielska obok tzw. kierunku „naukowego” i wypracowany wspólny program kształcenia na nauczycielskich studiach geograficznych, realizowanych w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach. W programie studiów geograficznych wskazano na konieczność przekazywania najnowszych wyników badań w dziedzinach geografii, tym samym programy kształcenia stały się bardziej otwarte na osiągnięcia nauki.

Tab. 1. Typy i formy nauczycielskich studiów geograficznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej (obecnie UP) w Krakowie w latach 1946–2008

| Lata | Typ i forma studiów | Charakterystyka studiów |
|-----------|---|---|
| | | Studia stacjonarne |
| 1946–1949 | 3-letnie studia dwukierunkowe: geografia z biologią | studia zawodowe, uprawnienia do nauczania geografii i biologii w szkole podstawowej |
| 1949–1952 | 3-letnie studia jednokierunkowe z geografii | studia zawodowe, uprawnienia do nauczania geografii w szkole podstawowej |
| od 1954 | 4-letnie magisterskie studia jednokierunkowe z geografii | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii |
| od 1958 | 5-letnie magisterskie studia jednokierunkowe z geografii | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii |
| od 1969 | dwustopniowe studia geograficzne: 3-letnie studia zawodowe geografia z przysposobieniem obronnym, 2-letnie magisterskie jednokierunkowe | studia zawodowe, uprawnienia do nauczania geografii i przysposobienia obronnego, 2-letnie studia magisterskie z geografii |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| od 1973* | 4-letnie jednolite studia magisterskie z geografii | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii w szkole podstawowej i średniej |
| od 1981 | 5-letnie magisterskie studia geograficzne | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii w szkole podstawowej i średniej |
| od 2004/05 | 5-letnie magisterskie studia geograficzne z wyborem dodatkowej specjalności | studia magisterskie jednolite z geografii z wybraną specjalnością |
| od 2007/2008 | Dwustopniowe studia geograficzne: 3-letnie licencjackie 2-letnie uzupełniające studia magisterskie | studia dwustopniowe: licencjackie i magisterskie wybór specjalności nauczycielskiej (geografia z przyrodą, geografia z wiedzą o społeczeństwie, geografia z podstawami przedsiębiorczości) i nienauczycielskiej (geografia z ochroną środowiska, geografia z turystyką, geografia z gospodarką przestrzenną) |
| Studia zaoczne | | |
| od 1951 | 3-letnie studia zawodowe | studia zawodowe, uprawnienia do nauczania geografii |
| od 1967 | 4-letnie zaoczne studia magisterskie dla absolwentów SN | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii |
| od 1969 | dwustopniowe studia zaoczne: 1,5-letnie studia jednokierunkowe dla absolwentów SN, magisterskie dla absolwentów WSN | studia zawodowe, uprawnienia do nauczania geografii i przysposobienia obronnego |
| od 1973** | 4-letnie jednokierunkowe zaoczne studia magisterskie z geografii | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii w szkole podstawowej i średniej |
| od 1981 | 5-letnie jednokierunkowe zaoczne studia magisterskie | studia magisterskie, uprawnienia do nauczania geografii w szkole podstawowej i średniej |
| od 2004/2005 | dwustopniowe studia geograficzne nienauczycielskie: 3-letnie licencjackie 2-letnie uzupełniające studia magisterskie | studia dwustopniowe: licencjackie i magisterskie wybór specjalności: geografia z turystyką, geografia z ochroną środowiska, geografia z przedsiębiorczością i gospodarką przestrzenną |

Objaśnienia: * wyodrębnienie specjalności nauczycielskiej na uniwersytetach ** wprowadzenie jednolitego programu studiów zaocznych w zakresie geografii i specjalności nauczycielskiej w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Mochnacki 1956, 1962; Pakuła, Ziętara 1973, Ruta 1996

Należy zaznaczyć, iż ten program kształcenia ze względu na znaczną liczbę zajęć dydaktycznych, nie mógł w pełni realizować założeń samokształcenia studentów geografii, gdyż tygodniowy wymiar zajęć był bardzo obfity, dużym udziałem przedmiotów społeczno-politycznych.

W 1981 roku zostały przywrócone jednolite pięcioletnie magisterskie studia geograficzne, zarówno dla studentów studiów stacjonarnych jak i zaocznych. Program tych studiów był realizowany według jednolitej ministerialnej siatki opracowanej dla szkół wyższych. Trzon programu stanowiły przedmioty geograficzne, ćwiczenia terenowe przedmiotowe i regionalne, zwiększona została liczba zajęć z dydaktyki geografii (195 godz.) oraz praktyka pedagogiczna w szkołach: podstawowej (4 tygodnie) i średniej (6 tygodni). Ważnym uzupełnieniem koncepcji

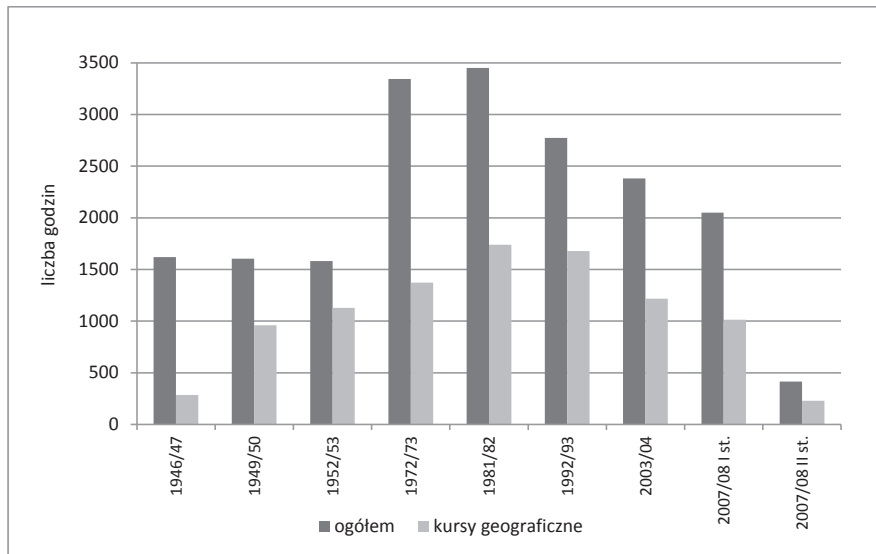
nauczycielskich studiów geograficznych było uruchomienie w latach 80. XX wieku przez Instytut Geografii WSP trwających dwa semestry podyplomowych studiów z geografii dla czynnych nauczycieli geografii. Celem tej formy doskonalenia zawodowego było głównie uaktualnienie wiedzy nauczycieli z zakresu najnowszych osiągnięć geografii jako nauki oraz w aspekcie nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu geografii.

Stopniowo wraz z liberalizacją przepisów regulujących funkcjonowanie szkolnictwa wyższego (zwłaszcza po roku 1990), rozpoczęto pracę nad modyfikacją planów studiów geograficznych, dostosowując je do zmian warunków studiowania oraz wymogów współczesnego kształcenia pedagogicznego. Wyraźnym efektem tych zmian było m.in. od 1992 roku zmniejszenie liczby zajęć dydaktycznych z 3450 do 2380 w pięcioletnim cyklu kształcenia. Wprowadzono więcej godzin lektoratów z języków obcych (z 120 do 225), pojawiły się nowe przedmioty, takie jak techniki komputerowe w geografii, metody analizy przestrzennej, zaś niektóre przedmioty zostały usunięte (matematyka, techniczne środki nauczania, wstęp do geografii, wstęp do informatyki).

Okres 1992–2004, przyniósł doraźne zmiany w planach studiów (zarówno dziennych jak i zaocznych) dostosowujących je do aktualnej sytuacji w oświacie i w gospodarce, co wyrażało się m.in. wprowadzeniem możliwości wyboru po pierwszym roku studiów dodatkowej specjalności, uruchomieniem czterosemestralnych zaocznych studiów podyplomowych dla czynnych nauczycieli innych kierunków uczących geografii nadających im prawo do nauczania geografii oraz podyplomowych studiów dla nauczycieli z przyrody dającym im uprawnienia do nauczania przyrody, a także studiów podyplomowych dla nauczycieli z podstaw przedsiębiorczości.

Kolejna modyfikacja kształcenia nauczycieli geografii w WSP w Krakowie wynikała z wprowadzenia w 2004 roku przez Ministerstwo standardów kształcenia dla kierunków geografia oraz kształcenia nauczycieli, co skutkowało zmianami liczby godzin, przedmiotów podstawowych i kierunkowych oraz praktyk zawodowych, które winny spełniać programy kształcenia geograficznego i nauczycielskiego, prowadzone przez instytuty/wydziały. Ich nadzór był prowadzony administracyjnie przez Państwową Komisję Akredytacyjną (por. tab. 1).

Istotna zmiana w trybie i formie kształcenia nastąpiła w roku akademickim 2007/2008, po wprowadzeniu obligatoryjnych dwustopniowych i dwuprzedmiotowych studiów nauczycielskich (geografia z drugim przedmiotem). Należy podkreślić, iż realizacja takich rozwiązań wymagała podjęcia wielu wyzwań organizacyjnych. Zrezygnowanie z jednolitych nauczycielskich studiów magisterskich w przypadku kształcenia geograficznego należy uznać za błąd. Niestety, pomimo posiadanego doświadczenia i empirycznych badań nad jakością kształcenia nauczycieli geografii, środowisko geografów i dydaktyków geografii nie obroniło jednolitych studiów nauczycielskich. Powodów tego stanu jest zapewne wiele, dlatego to zagadnienie wymaga gruntownej analizy i wypracowania scenariuszy działań przywracających jednolite nauczycielskie studia magisterskie. Jest to na tyle istotne, że standardy kształcenia nauczycieli opracowane przez MEN w roku 2011 jeszcze bardziej pogłębiły trudności organizacyjne w prowadzeniu procesu dydaktycznego kształcenia nauczycieli geografii.



Ryc. 1. Zmiany w liczbie godzin zajęć na studiach geograficznych w WSP/AP/UP w latach 1946–2008
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Górz, Kozanecka 1996; Mochnacki 1958, 1962; Pakuła, Ziętara 1973; Ruta 1996

Rekapitulując rozważania o planach i programach studiów geograficznych możemy stwierdzić, iż zmiany w koncepcji kształcenia geograficznego, zmierzające ku coraz większej specjalizacji, nie sprzyjają interesom szkoły, która – jak zdecydowanie podkreślał Jan Flis – potrzebuje omnibusów, tj.: osób o wielostronnym przygotowaniu geograficznym.

Równocześnie wystąpiło zmniejszanie w planach studiów liczby zajęć z przedmiotów geograficznych – kierunkowych i powiększanie zajęć z przedmiotów uzupełniających (ryc.1). Uwidocznił się rozdźwięk w koncepcji kształcenia geografów i nauczycieli geografii, na co od kilkunastu lat zwracają uwagę dydaktycy geografii (Jelonek i inni 1996; Szkurłat 2004; Hibszer, Tracz 2011).

Wkład Jana Flisa w koncepcję programu studiów geograficznych

Jan Flis opracował programy kształcenia dla wielu przedmiotów z zakresu geografii fizycznej oraz miał znaczący udział w kreowaniu koncepcji programu nauczycielskich studiów geograficznych, tj. w wypracowaniu założeń teoretycznych i rozwiązań praktycznych. Ważnym wkładem w budowanie filozofii kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela było sformułowanie postulatu dotyczącego konieczności tak zwanej pedagogizacji studiów. Według tego założenia niezbędna jest pedagogizacja treści realizowanych na każdym kursie, rozumiana jako dogłębnie przemyślana przez nauczyciela akademickiego selekcja materiału pod kątem zapotrzebowania szkoły. Wówczas przygotowanie się do prowadzenia wykładów i ćwiczeń powinno owocować każdorazowym zwracaniem przez wykładowcę uwagi, jak należałoby traktować omawiane zagadnienie w toku edukacji geograficznej na

różnych etapach kształcenia. Tak rozumiana pedagogizacja zakłada żywe zainteresowanie edukacją geograficzną wszystkich (nie tylko prowadzących zajęcia z bloku dydaktycznego) nauczycieli akademickich i w żaden sposób nie upraszcza ani nie zubaża merytorycznie wykładów uniwersyteckich, a przeciwnie – wymaga ona holistycznej wiedzy i umiejętności popularyzacji dorobku naukowego w sposób zrozumiały dla odbiorców w różnym wieku (Flis 1984).

J. Flis był zdecydowanym zwolennikiem majoryzowania roli przygotowania praktycznego do zawodu nauczyciela geografii w toku studiów i dlatego podkreślał potrzebę wkomponowania w programy studiów śródrocznych praktyk szkolnych oraz zapewnienia należnego miejsca ciągłym praktykom zawodowym. Nie ma innej drogi do nabycia kompetencji dydaktycznych niż trwałe powiązanie kształcenia teoretycznego, zajęć kameralnych i działań empirycznych w naturalnym środowisku pracy, tj. w szkole. Do zrealizowania tych celów potrzebne jest obserwowanie zajęć prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli geografii, ich analiza i ocena pod opieką nauczyciela akademickiego, własne próby przeprowadzenia zajęć w szkole i wreszcie ciągły (przynajmniej kilkutygodniowy) pobyt studenta w szkole, kiedy ma on okazję do bezpośredniego zapoznania się ze wszystkimi elementami pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej nauczyciela.

Przekonanie J. Flisa o potrzebie zapewnienia praktykom należnego miejsca w programach studiów było konsekwencją jego poglądów, iż studia nauczycielskie winny być zawodowymi. Następstwem takiego charakteru studiów jest konieczność występowania w programach seminarium magisterskiego z dydaktyki geografii. Specyfiką prac zrealizowanych na tym seminarium powinno być takie ich nakierowanie, aby służyły pogłębieniu przygotowania magistrantów do pracy zawodowej i były użyteczne w ich przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej (Flis 1978).

J. Flis należał do przeciwników wąskiej specjalizacji nauczycielskich studiów geograficznych. Uważał, że specjalizacja ogranicza podstawowe wykształcenie, które z kolei jest niezbędne nauczycielowi geografii. Swój sprzeciw zwerbalizował ostrymi słowami: „występuję przeciw specjalizacji studiów nauczycielskich” (Flis 1984). Stał także na stanowisku, że niedopuszczalne jest stawianie innych, tj. niższych wymagań wobec studentów studiów niestacjonarnych, bowiem mają oni takie same prawa i kwalifikacje do pracy na stanowisku nauczyciela geografii, powinni zatem być przygotowani na odpowiednio wysokim poziomie takie samo jak studenci studiów stacjonarnych (dziennych).

Profesor realizował również jedno z podstawowych założeń kształcenia akademickiego, czyli ścisłe łączenie procesu dydaktycznego i naukowo-poznawczego z jego praktycznym wymiarem, odnoszącym się do poznawania i badania środowiska geograficznego i relacji w nim zachodzących, do którego przychylił się w swoich poglądach na temat studiów geograficznych. Wychodząc naprzeciw temu założeniu, Jan Flis był inicjatorem wprowadzenia do programu studiów geograficznych w wyższych szkołach pedagogicznych przedmiotu o nazwie wakacyjne prace polowe. Opracował program tego przedmiotu, który przedłożono do zaakceptowania Ministerstwu Oświaty. Projekt ten przewidywał prowadzenie tych zajęć po I, II i III roku w wymiarze dwóch tygodni rocznie. Celem tych ćwiczeń było m.in.:

- poznanie metod prowadzących do rozwiązania konkretnych zadań terenowych oraz poznania i zrozumienia wybranych środowisk,

- sprawdzenie, ugruntowanie i zastosowanie wiadomości zdobytych w czasie trwania studiów oraz nadania im znaczenia użytkowego,
- kształcenie umiejętności przeprowadzania obserwacji i wyprowadzania z nich poprawnych wniosków,
- kształcenie umiejętności przeprowadzania analizy środowiska geograficznego, wyróżniania jego elementów, zachodzących procesów, najprostszej rejestracji oraz wykrywania istniejących współzależności,
- wykształcenie zdolności swobodnego poruszania się w terenie i wdrożenie do używania prostego sprzętu pomocniczego,
- wyrobienie spostrzegawczości, pamięci, umiejętności łączenia widzianych elementów w uporządkowane zespoły (Flis 1957, s. 3).

Wartością tego typu zajęć była pełniejsza aktywizacja studentów poprzez wykonywanie przez nich konkretnych zadań, tj. obserwacji, pomiarów oraz opisanie i wyjaśnienia zjawiska. Równocześnie zajęcia te dawały możliwość kształtowania umiejętności prowadzenia obserwacji i badań terenowych, co było także istotne dla nauczycieli geografii, którzy z uczniami mieli prowadzić lekcje geografii w terenie. W trafnym realizowaniu wakacyjnych prac polowych kluczowe znaczenie miał wybór miejsca, tak aby dawało ono możliwość poruszenia wielu zagadnień geograficznych (możliwie nieskomplikowanych dla wyjaśnienia przez studentów). Jak wynika ze sprawozdań z takich zajęć, studenci geografii WSP w Krakowie odbywali je w niedaleko od Krakowa, co obniżało koszty. Uczestnictwo w tego rodzaju zajęciach zarówno sprzyjało samodzielności w wykonywaniu zadania, jak i kształtowało umiejętności pracy zespołowej, gdyż często zadania te były wykonywane w małych grupach trzy- lub czteroosobowych.

Zgodnie z założeniami programu wakacyjnych ćwiczeń polowych, po I i II roku studiów tematyka tych zajęć odnosiła się do zagadnień topografii wraz z astronomią, meteorologii z klimatologią, geologii dynamicznej i historycznej, geomorfologii, hydrografii, gleboznawstwa i biogeografii. Natomiast zajęcia po III roku dotyczyły geografii społeczno-gospodarczej. A oto przykładowe zadania do wykonania dla studentów w czasie tego rodzaju zajęć:

- wyznaczyć kilkoma sposobami południk miejscowy,
- wykonać pomiar długości lub szerokości geograficznej,
- wykonać szkicowy ciąg poligonowy (krokówkę) po wskazanej trasie,
- na wyznaczonym odcinku terenu znaleźć wszystkie odkrywki naturalne i sztuczne, nanieść je na mapę, opisać w zeszycie ich występowanie i ogólny charakter,
- w tych samych odkrywkach zanalizować i oznaczyć występujące skały i minerały, zebrać próbki i okazy,
- w tych samych odkrywkach zanalizować sposób zalegania skał, ich warstwowanie, uławicenie, bieg i układ warstw: spękania, uskoki, wykonać plan odkrywki,
- na podstawie zebranych uprzednio materiałów i dodatkowych obserwacji wykonać profil geologiczny wzdłuż wskazanego terenu (Flis 1955, s. 15).



Fot. 5. Profesor Jan Flis ze studentami podczas zajęć terenowych z topografii
Źródło: z archiwum rodziny Flisów



Fot. 6. Profesor Jan Flis ze studentami na zajęciach terenowych w Pieninach
Źródło: z archiwum rodziny Flisów

Powyższe zestawienie pokazuje, iż dobór zadań dla studentów służył wykształceniu geografa, a nie wąskiego specjalisty. Zadania te cechuje gradacja pod względem trudności. Równocześnie ich wykonanie sprzyjało eliminacji braków w zakresie wiedzy merytorycznej z danej partii materiału i jej rozumowemu utrwaleniu. Wakacyjne prace polowe były dobrym wprowadzeniem studentów do wykonywania prac magisterskich badawczych. Wiele prac wykonanych w Instytucie Geografii WSP w Krakowie, zwłaszcza na studiach zaocznych (niestacjonarnych), odnosiło się do poznawania środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego, w którym nauczyciel mieszkał lub pracował. Wychodzono bowiem z założenia, że współczesna rola geografii polega m.in. na umiejętności spostrzegania, rozumienia i oceny sprzężonych i często różnorodnych zjawisk będących efektem działalności w środowisku człowieka.

Opracowany przez. Jana Flisa projekt wakacyjnych prac polowych na trwałe zaistniał w programie nauczycielskich studiów geograficznych, zmienił tylko nazwę na ćwiczenia terenowe przedmiotowe. Rodzi się pytanie: na ile współcześnie spełniają one swoją rolę dydaktyczną? Techniczne środki dają geografowi nowe możliwości pozyskiwania informacji o terenie przy tzw. biurku, ale czy mogą zastąpić studyjne badania terenowe?

Jan Flis swoje przekonanie o słuszności pojmowania studiów nauczycielskich jako zawodowych zmanifestował po raz kolejny, inicjując wprowadzenie do programu tych studiów nie tylko wakacyjnych prac polowych, lecz i przedmiotu geografia fizyczna, który także miał sprzyjać wszechstronnemu kształceniu nauczycieli geografii. Ponadto Profesor był zwolennikiem zachowania odpowiedniej proporcji między blokami przedmiotów kierunkowych i pedagogicznych, co wyraził tymi słowami: „trzeba postawić pytanie: czy w obecnie obowiązującym toku studiów została zachowana odpowiednia proporcja między blokiem przedmiotów kierunkowych a blokiem pedagogicznym?” (Flis 1984, s. 52). Uważał, iż dydaktyka ogólna bez egzemplifikacji przy pomocy materiału nauczania geografii nie może wyjść poza nauczanie werbalne, dlatego postulowała, by przedmiot ten znieść, na rzecz innych przedmiotów bloku dydaktycznego (np. dydaktyki geografii, historii wychowania i nauczania, w szczególności geografii). Kładł duży nacisk na merytoryczne przygotowanie nauczycieli, bo uważał, że dobrze przygotowany merytorycznie nauczyciel potrafi zainteresować uczniów przedmiotem poprzez odpowiednio przygotowane zadania i pytania, które pozwolą uczącym się kształtować umiejętności geograficzne i formalne.

Wizja studiów geograficznych Jana Flisa a współczesne wyzwania kształcenia nauczycieli geografii

W ponad 65-letniej historii funkcjonowania nauczycielskich studiów geograficznych w UP w Krakowie byliśmy świadkami wprowadzania różnych typów i form studiów, realizowanych w oparciu o zmieniające się plany i programy kształcenia. Wymogi, które stawiały absolwentom studiów geograficznych i nauczycielskich instytucje oraz przedsiębiorstwa, powodowały wprowadzanie do programów nowych przedmiotów, które miały zapewniać lepsze przygotowanie do wykonywanego zawodu. Można zaobserwować, iż dezyderaty zewnętrznych podmiotów dotyczące studiów rosły i zmieniały się z biegiem czasu, a do nich starano się dostosowywać

programy studiów. Ponadto rozwój geografii jako nauki pogłębiał wąskospecjalistyczne kształcenie geografów. Ta różnorodność bodźców wewnętrznych i zewnętrznych w istotny sposób owocowała zmianami w koncepcji kształcenia geograficznego na studiach wyższych.

Współcześnie stajemy także przed wyzwaniem wypracowania nowej koncepcji nauczycielskich studiów geograficznych, gdyż postępująca specjalizacja w naukach geograficznych nie daje podstaw do merytorycznego przygotowania nauczycieli geografii dla zmieniających się potrzeb oświatowych. Istotne braki wykazują w tym zakresie funkcjonujące studia dwustopniowe, gdzie dokonywany podział na przedmioty i liczbę godzin im przypisywaną nie gwarantuje uzyskania przez studenta podstaw wiedzy merytorycznej z geografii po ukończeniu studiów I stopnia. Czerpiąc z doświadczeń twórców idei nauczycielskich studiów geograficznych, do których zalicza się Jan Flis, oraz z aktualnych badań nad jakością tego kształcenia (Piróg 2006; Piróg, Tracz, Osuch 2007; Piróg 2012, Osuch 2010; Tracz 2008; Tracz, Stanuch 2011), należy stwierdzić, że jednym z lepszych rozwiązań organizacyjnych byłyby pięcioletnie jednolite studia magisterskie. Jednak należy mieć świadomość, iż zmiany zachodzące w oświacie wymuszają nowe rozwiązania w tym zakresie, a nauczanie, o czym mówił J. Flis, „trzeba dostosowywać do zmiennych czasów” (Pióro 1982, s. 214) i dotyczy to także kształcenia akademickiego.

W kształceniu geografów i nauczycieli geografii nadal warto pamiętać o harmonijnym kształceniu umiejętności stosowania nowoczesnych narzędzi badawczych i prowadzenia obserwacji i badań w terenie. Zajęcia terenowe dla wielu studentów są okazją do zetknięcia się z istotą poznawanych na zajęciach kameralnych zagadnień geograficznych, rozpoznawania i nazywania oraz wyjaśniania faktów, zjawisk i procesów. Również dobre przygotowanie nauczyciela do prowadzenia zajęć w terenie przyniesie profity dla procesu nauczania w szkole, bo może m.in. wspierać budowanie wizerunku geografii jako przedmiotu przydatnego w życiu codziennym, nowatorskiego w swoim podejściu do rozwiązywania problemów zachodzących w otoczeniu ucznia i najbliższej okolicy w ujęciu interdyscyplinarnym.

Podsumowując należy stwierdzić, że liczne postulaty dotyczące kształcenia nauczycieli geografii sformułowane kilkadziesiąt lat temu przez Jana Flisa nadal godne są wdrożenia, a zwłaszcza:

- rzetelne merytoryczne przygotowanie przyszłych nauczycieli geografii w dobie postępującej w naukach geograficznych specjalizacji,
- harmonijne łączenie umiejętności stosowania nowoczesnych narzędzi badawczych i prowadzenia obserwacji i badań w terenie,
- zapewnienie należnego miejsca i uwagi w planach studiów praktykom zawodowym, które dają dużą szansę na lepsze przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy,
- dalsze realizowanie ambitnych i interdyscyplinarnych przedmiotowych ćwiczeń terenowych oraz wycieczek,
- tworzenie niewielkich grup studenckich na ćwiczeniach, co zapewnia wyższą jakość efektów kształcenia.

Realizacja wymienionych postulatów pozostaje nadal dużym wyzwaniem dla środowiska geografów, którym na sercu leży dobro geografii jako nauki i jako przedmiotu szkolnego.

Literatura

- Flis, J. (1955). Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Nauki Geograficzno-Biologiczne*, 4, 3–28.
- Flis, J. (1973). Propozycje zmian organizacji studiów dla pracujących (kurs wyrównawczy dla poziomu WSN dla absolwentów SN geografii). *Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej/Wyższa Szkoła Pedagogiczna*, 11, 88–90.
- Flis, J. (1981). Rola prac magisterskich na studiach dla pracujących. *Materiały i Sprawozdania – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie*, 6, 223–226.
- Flis, J. (1984). Pedagogizacja nauczycielskiego kierunku studiów. *Materiały i sprawozdania – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie*, 7, 51–56.
- Górz, B., Kozanecka, M., Rajman, J. (1996). Instytut Geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie w minionym pięćdziesięcioleciu. W: J. Jarowiecki, S. Piskorz (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*. Kraków: COMSN, Instytut Geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Komisja Dydaktyki Geografii PTG, 26–42.
- Hibszer, A., Tracz, M. (2011). Studia geograficzne w Polsce po wprowadzeniu Deklaracji Bolońskiej. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, 1, 137–151.
- Jelonek, A., Kucharska, M., Piskorz, S. (1996). Raport o stanie kształcenia geografów na wyższych uczelniach w Polsce, w tym kształcenia nauczycieli geografii. *Biuletyn Informacyjny COMSN*, 52–64.
- Mochnacki, R. (1958). Organizacja i rozwój studiów geograficznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie w latach 1946–1957. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Geografia*, 8, 3–34.
- Mochnacki, R. (1962). Studia geograficzne w krakowskiej WSP w latach 1957–1960. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP*, 10, 3–14.
- Osuch, W. (2010). *Kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne nauczycieli geografii oraz studentów geografii- kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Pakuła, L., Ziętara, T. (1973). Zarys rozwoju kierunku geografia w latach 1961–1971. W: Z. Tabaka (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie w latach 1961–1971*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, 172–192.
- Pióro, T. (1982). W nauczaniu konieczna jest korelacja (rozmowa z prof. Janem Flisem). *Nowa Szkoła*, 38 (5/6), 212–215.
- Piróg, D. (2006). Absolwenci nauczycielskich studiów geograficznych na krakowskim rynku pracy. *Dokumentacja Geograficzna*, 33, 338–345.
- Piróg, D., Tracz, M., Osuch, W. (2007). Kształcenie i doskonalenie nauczycieli geografii w świetle Deklaracji Bolońskiej w Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W: B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w wyższej szkole*. Siedlce: Wyd. Akademia Podlaska, 77–84.
- Piróg, D. (2012). Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, 2, 194–210.
- Ruta, Z. (1996). Instytut Geografii. W: Z. Ruta (red.), *Wyższa szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 205–218.
- Szkurlat, E. (2004). Kształcenie nauczycieli geografii w świetle różnic programu kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym i akademickim. W: W. Osuch, D. Piróg (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i w Krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, 65–73.

- Tracz, M. (2008). Rola i znaczenie dydaktyki geografii w przygotowaniu zawodowym nauczycieli geografii. W: K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*. Wrocław: Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 217–223.
- Tracz, M., Stanuch, J. (2011). Losy zawodowe absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych, Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W: K. Potyrała (red.), *Kompetencje czy kwalifikacje? Efekty kształcenia studentów kierunków przyrodniczych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji i badań na różnych etapach edukacyjnych*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, 37–44.

The concept of study teaching geographical by Jan Flis

Abstract

The study shows the evolution of plans of teaching and curriculums of geography studies at the Pedagogical University of Cracow (former Wyższa Szkoła Pedagogiczna) in Cracow in 1946–2001. On the basis of literature and their own research, the authors distinguished some stages of changes introduced into geography-teachers training, taking into account formal and curricular aspects and professor Jan Flis' contribution to the notion of geography-teachers' training.

The first chapter illustrates the changes that have taken place at the Cracow's University in the last 65 years in the area of plans and curricula of geography teachers' training courses. It constitutes a background for the idea Jan Flis had for teaching geographers and geography teachers, which is presented in the second chapter. The introduction of fieldwork into the curriculum of teacher training and the issue of the pedagogic content of the training were discussed in great detail. Additionally, the question that was strongly stressed was that of professional training for students that balances factual content (of geography as a science) with pedagogical content, geography didactics and practical education within internships served by students at schools.

Finally, the third chapter relates to the developed theories of geography-teachers training in relation to the contemporary challenges we face. Taking into consideration training course for geography teachers, it is exceptionally justified to examine its conception in light of cultural, socio-economic and political changes that continuously occur.

Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
dbutryn@up.krakow.pl
mtracz@up.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Mariola Tracz

Jan Flis – współtwórcą współczesnej polskiej dydaktyki geografii

Wprowadzenie

Dydaktyka geografii przeżywała różne okresy. Świetny rozwój w okresie międzywojennym, poparty znaczącym dorobkiem piśmienniczym, uwarunkowany był tym, iż w ówczesnym szkolnictwie średnim pracowało wielu geografów o wysokich kwalifikacjach (często po doktoratach) oraz istniało mocne wsparcie dla tej dyscypliny ze strony geografów uniwersyteckich, którzy czynnie włączyli się w działalność dydaktyczno-metodyczną i organizacyjną na rzecz geografii szkolnej i doskazywania nauczycieli geografii. II wojna światowa znacznie przetrzebiła szeregi osób zajmujących się tą tematyką. Wyróżniający się nauczyciele i doradcy metodyczni, którzy przeżyli wojnę, włączyli się w rozwój wyższych szkół pedagogicznych, a część z czasem zainteresowała się wyłącznie zagadnieniami geograficznymi. Również „szturm ideologiczny” lat 1948–1954 miał wpływ na zahamowanie rozwoju rodzimej myśli w dydaktyce geografii. Główna działalność dydaktyków geografii w latach 50. XX wieku skupiała się wokół prac utylitarnych zaspokajających ówczesne potrzeby oświaty, tj. opracowywania podręczników szkolnych, przewodników metodycznych, artykułów metodyczno-instruktażowych dla nauczycieli, publikowanych w czasopiśmie „Geografii w Szkole”. Zaniedbano zagadnienia ściśle dydaktyczne, związane z możliwościami percepcyjnymi ucznia i rozwojem jego zdolności poznawczych oraz organizacją procesu kształcenia geograficznego i jego uwarunkowań. Pierwsze objawy ożywienia badań i refleksji w tej dziedzinie zaobserwować można na początku lat 60. XX wieku, kiedy to powstały pierwsze dysertacje doktorskie z dydaktyki geografii w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej (Piskorz, Tracz 1999; Piskorz 2004).

Do odrodzenia się polskiej dydaktyki geografii w latach 60. ubiegłego wieku przyczyniło się w dużym stopniu powołanie zakładów/pracowni dydaktyki geografii w uniwersytetach (UAM, UMCS, UW) i Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (Szkurłat 2008; Tracz, Osuch 2008). Do czołowych dydaktyków geografii tego okresu zaliczyć należy Gustawa Wuttke (UW), Marię Czekańską (UAM), Anielę Chałubińską i Michała Janiszewskiego (UMCS), Rodiona Mochnackiego (WSP Kraków), oraz wyróżniających się nauczycieli: Klemensa Tywońskiego (Warszawa), Mariana

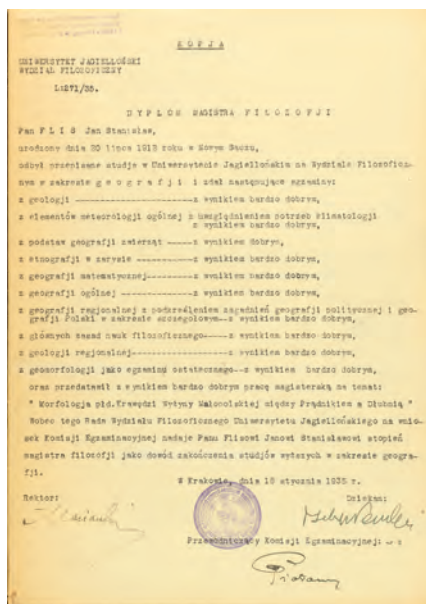
Gotkiewiczza (Kraków), Jadwigę Jaroszową (Warszawa), Wiesławę Kondracką (Warszawa), Marię Wiszniewiczową (Warszawa).

Lata 60. i 70. XX wieku zapoczątkowały okres intensywnego rozwoju polskiej dydaktyki geografii. Do osiągnięć tego okresu zaliczyć także należy powiększające się grono osób zajmujących się tą problematyką. W okresie tym rozpoczęło swoją działalność na polu dydaktyki geografii kilkunastu nowych adeptów tej dyscypliny, m.in. Jan Flis, Maria Kanikowska, Maria Kucharska, Jan Majewski, Jan Mordawski, Marianna Nowak, Alina Witek-Nowakowska, Jan Piotrowski, Sławomir Piskorz, Edward Świtalski, Jan Winklewski Stanisław Zajac. Grupa ta, wiekowo dość zróżnicowana, przejęła na przełomie lat 70. odpowiedzialność za dalszy rozwój tej dyscypliny.

Celem autorki było zaprezentowanie działań naukowo-dydaktycznych i organizacyjnych prof. dra Jana Flisa w zakresie dydaktyki geografii oraz ocena jego dokonań dla rozwoju współczesnej polskiej dydaktyki geografii.

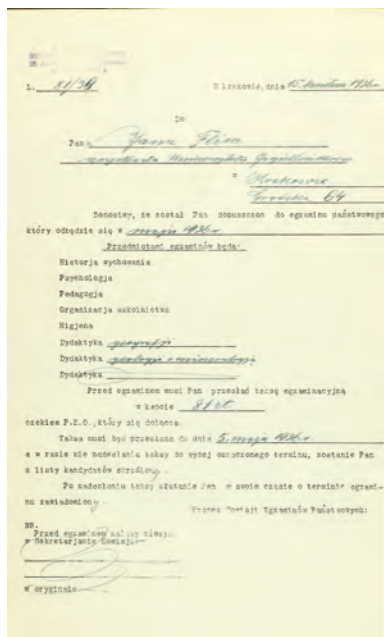
Rozwój zainteresowań Jan Flisa dydaktyką geografii

Jan Flis całe swoje życie zawodowe, trwające prawie pięćdziesiąt lat, poświęcił kształceniu geografów i nauczycieli geografii. Był nauczycielem w szkołach wszystkich poziomów- od szkoły powszechnej do uczelni wyższej. Z relacji rodziny wynika, iż Jan Flis początkowo zamierzał studiować architekturę. Jednak ówczesna sytuacja rodzinna diametralnie zmieniła Jego plany i postanowił zostać nauczycielem. Po maturze w 1930 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim rozpoczął swoją przygodę z geografią. W Instytucie Geograficznym pod kierunkiem znanych profesorów, m. in. Jerzego Smoleńskiego, Jana Nowaka, Felicjana Piątkowskiego, Bogdana Zaborskiego i Wiktora Ormickiego, rozwijał swoje zainteresowania geograficzne. Natomiast przygotowanie do zawodu nauczyciela doskonalił uczęszczając na wykłady z pedagogiki w UJ. Po złożeniu egzaminu magisterskiego z geografii, już jako asystent w Instytucie Geografii, uzyskał uprawnienia do nauczania geografii i geologii w szkołach średnich przystępując do Państwowego Egzaminu dla Nauczycieli Szkół Średnich w Krakowie w maju 1936 r. (fot. 1). Zakres tematyczny egzaminu obejmował zagadnienia z psychologii i pedagogiki, organizacji pracy w szkole oraz dydaktyk przedmiotowych: dydaktyki geografii, geologii i mineralogii. W ramach wymagań egzaminacyjnych opracował pisemną rozprawę pt. *Zasadnicze przemiany psychiczne w okresie dojrzewania*. Kontakt Profesora ze szkołą rozpoczął się tuż po ukończeniu studiów. Podjął pracę nauczyciela w nowo otwartym gimnazjum i liceum w Starachowicach, skąd po sześciu miesiącach przeniósł się do Warszawy. W Warszawie pracował w redakcji *Słownika geograficznego państwa polskiego i krajów sąsiednich*, a także jako nauczyciel geografii w Liceum Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich Ogólnokształcących i Zawodowych oraz w Liceum im. J. Zamojskiego. Dzięki swemu talentowi dydaktycznemu, gruntownemu przygotowaniu merytorycznemu i młodzieńczej energii, potrafił stworzyć wśród trudnej młodzieży Liceum Stowarzyszenia Dyrektorów przyjacielską atmosferę. Również w czasie II wojny światowej (do maja 1940 roku) był kierownikiem i nauczycielem w harcerskim obozie młodzieży-uchodźców w Polskim Gimnazjum i Liceum w Somloszollo-Szikszo na Węgrzech. Po powrocie do kraju w 1947 roku (po kampanii libijskiej) znów podjął pracę nauczyciela w Technikum Handlowym w Nowym Sączu, a w Zasadniczej Szkole Zawodowej pełnił



Fot. 1. Zakres egzaminów wyznaczony przez Komisję Państwowych Egzaminów na Nauczycieli Szkół Średnich w Krakowie dla Jana Flisa

Źródło: Archiwum UJ (IMG-3065)



Fot. 2. Kopia dyplomu magisterskiego Jana Flisa

Źródło: Archiwum UJ (KPEN-27)

funkcję dyrektora. Po roku przeprowadził się do Krakowa i został asystentem w Instytucie Geografii UJ. Prowadził m.in. zajęcia z kartografii i topografii, z geografii fizycznej świata, ćwiczenia terenowe.

Jako nauczyciel akademicki zadziwiał studentów ogromną wiedzą nie tylko geograficzną, ale biologiczną, matematyczną, historyczną oraz piękną polszczyzną. Warto zatem przytoczyć słowa ówczesnych studentów, słuchaczy wykładów i innych zajęć prowadzonych przez Profesora:

Znał wspaniale swój przedmiot, był urodzonym dydaktykiem, choć równocześnie był człowiekiem nerwowym, cholerykiem.... Najciekawsze były zajęcia terenowe z topografii. Pamiętam, jak wykonywaliśmy zdjęcia stolikowe wąwozu w Nielepicach, rozcinającego zbrocza Rowu Krzeszowickiego (Starkel 2011, s. 88).

Jan Flis często organizował wyjazdy w teren dla studentów. Uważał, iż stanowią one ważny element w kształceniu geografów. Jak cenne były to działania dydaktyczne, świadczą wypowiedzi uczestników tych wypraw:

Wiosną 1950 roku udało mi się wkręcić na wycieczkę naukową nad Nidę przeznaczoną dla wyższych roczników, na której Flis przygotowujący pracę doktorską prezentował równocześnie swojemu promotorowi prof. Klimaszewskiemu wyniki badań. Jechaliśmy kolejką wąskotorową niemal całą noc do Wiślicy. Dalej były bezdroża... Brnęliśmy w błocie ledwie nadążając za Janem Flisem i profesorem, bo obaj byli wspaniałymi piechurami (Starkel 2011, s. 88).

Przejsie Jana Flisa na pełny etat do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie przybliżyło go do problematyki kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii oraz zagadnień związanych z uwarunkowaniami i organizacją procesu nauczania-uczenia geografii w szkole. Po reorganizacji struktury uczelni w 1971 roku Jan Flis objął kierownictwo samodzielnego Zakładu Dydaktyki Geografii. Od tego momentu zupełnie przestawił swe zainteresowania i działania organizacyjne na sprawy związane z nauczaniem geografii. Te ostatnie dwanaście lat pracy zawodowej obfitowały w publikacje z zakresu tej dyscypliny. Powołał on i prowadził seminarium magisterskie z dydaktyki geografii na studiach stacjonarnych (44 prace magisterskie), uruchomił Zaoczne Studium Doktoranckie z dydaktyki geografii (1974–1981). Był też opiekunem dwóch pierwszych w Polsce habilitantów z dydaktyki geografii oraz zaangażował się w merytoryczną stronę organizacji Olimpiady Geograficznej. Aby być bliżej problematyki nauczania geografii, przez pewien okres prowadził także lekcje geografii w szkole ćwiczeń WSP w Krakowie. Ta krótka historia rozwoju zainteresowań dydaktyką geografii Jana Flisa pokazuje, jak doświadczenia zawodowe oraz przygotowanie w postaci formalnego wykształcenia przybliżyły Profesora do zajęcia się tą problematyką. Równocześnie wskazał On na istotną rangę tej subdyscypliny w strukturze kształcenia geograficznego i rolę zajmujących się nią osób. Potwierdzają to wypowiedziane przez Profesora słowa:

Tak dziwnie się składa, że zwykle geografowie dydaktycy po otrzymaniu stopnia profesora opuszczają dotychczasową katedrę i przechodzą na stanowisko profesora przy katedrze jakiegoś działu geografii. U mnie sprawa wyglądała odwrotnie. Przez wiele lat

byłem kierownikiem katedry geografii fizycznej na WSP, a dopiero potem się przeniósłem do zakładu dydaktyki. Uznałem bowiem, że łatwiej sobie dadzą radę moi młodszy koledzy z merytorycznym przedmiotem niż z dydaktyką, która jest szczególnie trudna, bo wymaga przede wszystkim wielostronności, a od wielu lat prowadzi się na uniwersytetach studia w wąskich specjalnościach (Pióro 1982).

Wkład Jana Flisa w rozwój polskiej dydaktyki geografii

Profesor ma znaczący wkład w powojenny rozwój polskiej dydaktyki geografii. Jego dorobek naukowy i popularnonaukowy J. Flisa wyraża się w 134 publikacjach (bez wznowień). Są to prace z zakresu antropogeografii, geografii fizycznej, geografii regionalnej i dydaktyki geografii.

Jego zainteresowania na polu dydaktyki geografii ogniskowały się wokół:

- doboru i układu materiału nauczania z różnych działów geografii,
- problemów strukturyzacji geograficznej wiedzy ucznia,
- kształtowania pojęć w nauczaniu geografii,
- kształcącej i wychowawczej funkcji geografii,
- programów nauczania geografii,
- kształcenia nauczycieli geografii,
- wybranych zagadnień dydaktyki szkoły wyższej.

Mając szeroką wiedzę i stały kontakt ze szkołą J. Flis dostrzegał trudności nauczaniu wybranych treści geograficznych, widział zaniedbania w realizacji celu kształcącego (poznawczego) i wychowawczego w procesie nauczania geografii, zwłaszcza w szkole średniej, a także liczne błędy terminologiczne występujące w podręcznikach szkolnych.

Jako wieloletni przewodniczący Komitetu Redakcyjnego „Geografii w Szkole” dbał o to, by zamieszczane na łamach tego czasopisma dla nauczycieli artykuły przedstawiały aktualny stan wiedzy odnoszący się do wybranego zagadnienia geograficznego i jego dydaktyczną interpretację. Sam też tam publikował liczne artykuły z zakresu geografii fizycznej przybliżające te treści nauczania, które sprawiały nauczycielom trudności w zrozumiałym przedstawianiu ich uczniom. Do dzisiaj wiele z nich nie straciło na swej aktualności i ma dużą wartość poznawczą i inspirującą dla nauczycieli. Przez wiele lat uczestniczył w pracach Komisji Geografii Szkolnej Zarządu Głównego PTG, zajmując się m.in. problemami geografii szkolnej, a zwłaszcza programami nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej pod kątem poprawności merytorycznej i dostosowania ich do możliwości percepcyjnych uczniów oraz zagadnieniem korelacji treści geograficznych z innymi przedmiotami w podręcznikach szkolnych. Aktywnie działał w ministerialnej komisji programowej pracującej nad programem nauczania geografii dla 10-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Znaczącą rolę w prawidłowym nauczaniu geografii Jan Flis widział w uporządkowaniu terminologii geograficznej. Opracował *Szkolny słownik geograficzny* wydany w 1977 roku. Publikacja ta stała się ważnym środkiem dydaktycznym w pracy nauczyciela geografii, a także w uczeniu się uczniów. Świadczy o tym chociażby fakt, że do obecnej chwili było kilkanaście wydań tego słownika (11 edycji do 1998 r.).

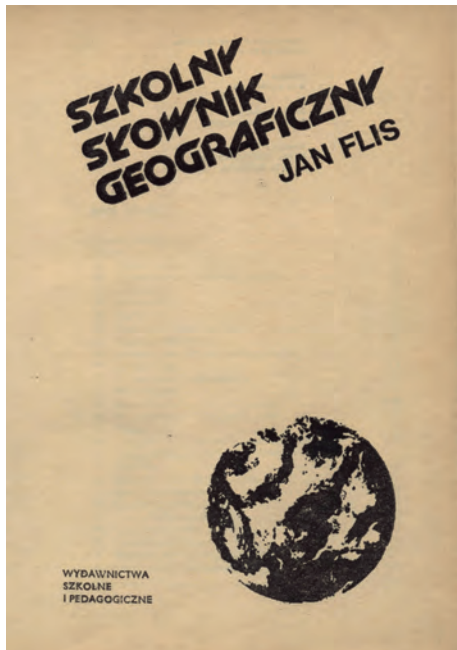
Teoretyczne podstawy w zakresie opracowania geograficznego systemu pojęć na użytek szkolny zawarł w pracy *Pojęcia oraz ich kształtowanie w toku nauczania*

geografii w szkole ogólnokształcącej (1982). Praca ta stanowi istotny wkład do teorii kształcenia geograficznego. W nauczaniu i uczeniu się geografii zasadniczą rolę odgrywa kształtowanie (przez nauczyciela) i opanowywanie (przez ucznia) podstawowych dla geografii pojęć i ich systemów (tzw. sieci pojęć). Wiedza każdego człowieka, a więc również wiedza geograficzna ucznia, składa się z pojęć i sądów. Zagadnienie dotyczące właściwości pojęć oraz ich kształtowania J. Flis rozpatrywał w aspekcie logicznym i dydaktycznym. Również wyniki procesu uczenia się geografii zależą w dużym stopniu od dobrej znajomości terminologii naukowej i kształtowanych pojęć geograficznych. Jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela geografii jest więc systematyczne i prawidłowe kierowanie procesem kształtowania pojęć geograficznych, służące rozwijaniu logicznego myślenia uczniów. Te dwie publikacje Jana Flisa znacząco wzbogaciły dorobek polskiej dydaktyki geografii w zakresie pojęć geograficznych i ich kształtowania zarówno w aspekcie praktycznych i teoretycznym.

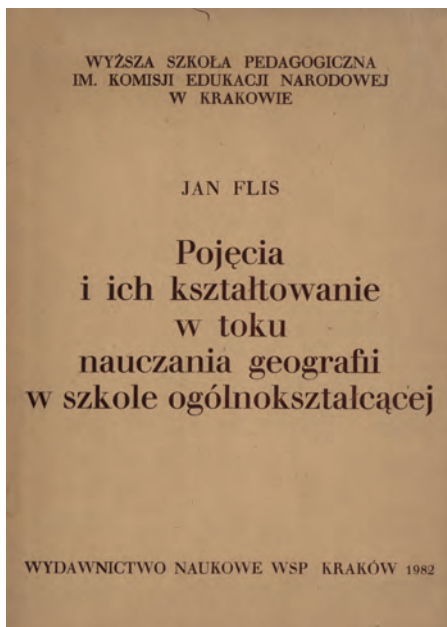
Również ważne miejsce w zainteresowaniach J. Flisa miało zagadnienie kształcącej i wychowawczej funkcji geografii. Wskazywał, iż jednym z zasadniczych celów kształcenia realizowanych na lekcjach geografii jest kształtowanie umiejętności poznawczych (formalnych) uczniów, a nie tylko podawanie wiadomości faktograficznych oraz oddziaływanie poprzez odpowiedni dobór treści nauczania na postawy i wartości, a więc funkcję wychowawczą geografii. Doskonałym środkiem oddziaływania na takie ukierunkowanie praktyki szkolnej w zakresie celów nauczania geografii stała się Olimpiada Geograficzna. Profesor od 1974 roku pracował w Komitecie Głównym, jako wiceprzewodniczący, a równocześnie przewodniczący Komisji Zadań (1974–1993). Praca tej komisji była najważniejszym elementem funkcjonowania Olimpiady, gdyż nadawała jej kierunek działania. Profesor przez wiele lat opracowywał zestawy zadań dla poszczególnych etapów olimpiady. Jak sam mówił: „przywiązywaliśmy w zadaniach większą wagę do tego, żeby to był rodzaj łamigłówek zmuszających ucznia do samodzielnego myślenia, a także do wykazania się pewnymi umiejętnościami praktycznymi” (Pióro 1982).

Zadania konkursowe I stopnia, zgodnie z wypracowaną przez Profesora i jego zespół koncepcją, służyły rozwijaniu umiejętności prowadzenia przez ucznia samodzielnej obserwacji na małym wycinku terenu. Obserwacja ta umożliwiała konfrontację wiedzy geograficznej poznawanej w szkole i uzupełnionej wskazaną w regulaminie zawodów lekturą z rzeczywistym obrazem środowiska przyrodniczego i kulturowego (Tracz 2009). Nadsyłane do komitetów okręgowych prace uczniów uwidoczniły istotne braki w nauczaniu geografii, zwłaszcza w posługiwaniu się umiejętnościami praktycznymi, np. czytanie mapy, sporządzanie profili itp. Dlatego przykłady zadań olimpijskich i ich omówienie dokonane przez J. Flisa w pracy zbiorowej *Olimpiada Geograficzna* (1979, 1982) oraz w licznych artykułach zamieszczonych na łamach „Geografii w Szkole” miało na celu zmianę tej praktyki i ukierunkowanie nauczania geograficznych wiadomości i umiejętności w szkole średniej na kształtowanie umiejętności intelektualnych i praktycznych.

Warto tutaj podkreślić oryginalność zadań geograficznych, które J. Flis przygotował do zawodów II i III etapu olimpiady. Konstrukcja zadania nie wymagała od ucznia wyłącznie odtworzenia wiedzy faktograficznej wprost, lecz raczej posłużenia się nią, np. do obliczenia (umiejętności) odległości między obiektami z wykorzystaniem podanej skali, spadku rzeki na wybranym odcinku, obliczenia wartości przyrostu rzeczywistego ludności itp.



Fot. 3. Strona tytułowa pierwszego wydania *Szkolnego słownika geograficznego*, Warszawa 1977



Fot. 4. Strona tytułowa monografii *Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej*, Kraków 1982

Warto tutaj podkreślić oryginalność zadań geograficznych, które J. Flis przygotował do zawodów II i III etapu Olimpiady. Konstrukcja zadania nie wymagała od ucznia wyłącznie odtworzenia wiedzy faktograficznej wprost, lecz raczej posłużenia się nią, np. do obliczenia (umiejętności) odległości między obiektami z wykorzystaniem podanej skali, spadku rzeki na wybranym odcinku, obliczenia wartości przyrostu rzeczywistego ludności itp.

Oprócz zadań służących sprawdzeniu poziomu opanowania umiejętności technicznych (merytorycznych z geografii) w testach znajdowały się zadania sprawdzające umiejętności intelektualne (formalne), np. wnioskowania, analizy, syntezy na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej (dane statystyczne, ryciny schematyczne, mapy tematyczne itp.), np. oznaczania typu klimatu na podstawie podanych średnich miesięcznych temperatur powietrza i sum opadów dla wybranych miejscowości na kontynencie czy rozpoznawania krajów lub regionów na podstawie danych charakteryzujących stosunki społeczne i gospodarcze. Niektóre z tych zadań z czasem zostały upowszechnione i wprowadzone do zeszytów ćwiczeń, podręczników oraz opracowań metodycznych dla nauczycieli.



Fot. 5. Jan Flis w zespole jurorów zawodów finałowych VII Olimpiady Geograficznej w Katowicach (8.04. 1981)

Źródło: ze zbiorów K. Szmigel

Oceniając dorobek Profesora w zakresie dydaktyki geografii, trudno pominąć wkład, jaki wniósł do dydaktyki szkoły wyższej, a szczególnie w dziedzinie skryptów i podręczników akademickich. Na tej niwie wykorzystał swoją wielką erudycję geograficzną i zdolność do logicznego rozpatrywania zjawisk geograficznych w ich wzajemnym powiązaniu, stojąc na straży prawdy naukowej.

Profesor swój wkład dla rozwoju dydaktyki geografii określił dość skromnie: „walczyłem o pozycję geografii w szkole, pokazanie, jak różne intelektualne umiejętności możemy kształtować ucząc geografii” (Pióro 1982).

Dydaktyka geografii i jej naukowa tożsamość

Jan Flis dydaktykę geografii ściśle łączył z macierzystą dyscypliną – geografią. Dlatego przywiązywał dużą wagę do poprawności terminologicznej i merytorycznej treści nauczania, śledzenia najnowszych badań i osiągnięć w geografii, zainteresowania jej rozwojem. Jest to konieczne, aby móc nowe teorie i wyniki badań włączać do programów nauczania tak, aby obraz geografii był spójny w społecznym odbiorze, a jednocześnie służył rozwojowi poznawczemu i emocjonalnemu ucznia. Również podejmował działania organizacyjne, które służyły temu założeniu – powołał do życia samodzielny Zakład Dydaktyki Geografii, a dla rozwoju kadry naukowej – Studium Doktoranckie z dydaktyki geografii.

W dydaktyce geografii zapoczątkował okres polegający na dominacji materiału kształcenia. Nie prowadził badań pedagogicznych w rozumieniu pozytywistycznego ujęcia, tj. z wykorzystaniem metod eksperymentalnych i różnych narzędzi, w tym i statystycznych, nad opanowaniem pojęć geograficznych przez uczniów, poziomem opanowania umiejętności w procesie nauczania geografii, itp. Swoje rozważania dotyczące nauczania geografii wyprowadzał z obserwacji praktyki szkolnej bezpośrednio (nauczycielskie doświadczenia, rozmowy z nauczycielami, prowadzenie seminarium) i pośrednio (programy nauczania, podręczniki szkolne, testy olimpijskie uczniów). Dane uzyskane na tej drodze dawały mu podstawę do przemyśleń i formułowania sądów. Dzielił się nimi, prowadząc ożywione dyskusje ze współpracownikami Zakładu Dydaktyki Geografii WSP w Krakowie, doktorantami Zaocznego Studium oraz seminarzystami i nauczycielami geografii na konferencjach metodycznych i podczas zawodów Olimpiady Geograficznej, a także w publikowanych pracach. Swoje racje przedstawiał z prostotą, lecz z zachowaniem staranności wnioskowania i dbałością o poprawność merytoryczną.

Jednocześnie trudno się oprzeć refleksji, jak wiele z tych słusznych propozycji i praktycznych rozwiązań nie dało się wprowadzić do praktyki szkolnej. Dzisiaj tylko niektóre z nich funkcjonują w praktyce edukacyjnej. Myśli i idee związane nauczaniem geografii są kontynuowane przez dydaktyków geografii (Licińska 1990 i Zajac 1991).

Literatura

- Banaśkiewicz-Cabaj, K., Cabaj, W. (red.). (2007). *Rozważania Jana Flisa o nauczaniu geografii*. Kielce: Instytut Geografii Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego.
- Dylikowa, A., Flis, J., Wilczyńska, M. M. (red.). (1979). *Olimpiada Geograficzna: I-1975, II-1976, III-1977*. Warszawa: WSiP.
- Dylikowa, A., Wilczyńska, M. M. (red.). (1982). *Olimpiada Geograficzna IV-VI*. Warszawa: WSiP.
- Licińska, D. (1990). *Zadania dydaktyczne w nauczaniu geografii – teoria i praktyka*. Warszawa: CDN.

- Pióro, T. (1982). W nauczaniu konieczna jest korelacja.... (rozmowa z prof. Janem Flisem). *Nowa Szkoła*, 38 (5/6), 212–215.
- Piskorz, S. (2004). Od dydaktyki uniwersalnej, poprzez metodykę geografii, do dydaktyki geografii. W: M. Tracz, Z. Zioło (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*. Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej, 119–125.
- Piskorz, S., Tracz, M. (1999). *Słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Piskorz, S., Zajac, S., Żołniercz, A. (1994). Dorobek profesora Jana Flisa w zakresie dydaktyki geografii. *Geografia w Szkole*, 3, 131–134.
- Tracz, M. (2009). Idea i wartość Olimpiady Geograficznej i Olimpiady Nautologicznej. W: M. Tracz, P. Kramarz (red.), *Olimpiada Geograficzna i Olimpiada Nautologicznej w okręgu krakowskim w latach 1974–2009*. Kraków: Wyd. Oddział Krakowski PTG, 6–19.
- Tracz, M., Osuch, W. (2008). Instytucjonalny rozwój polskiej dydaktyki geografii. W: A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii: idee, tradycje, wyzwania*. Sosnowiec: Wyd. Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, 111–120.
- Szkuřat, E. (2008). *Historia dydaktyki geografii. Główny kierunki i ośrodki badań*. W: A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia geografii polskiej*. Warszawa: PWN, 280–293.
- Starkel, L. (2011). *Spotkani na drodze*. Warszawa: Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin w Warszawie.
- Zajac, S. (1991). *Cele nauczania geografii*. Kraków: wyd. WSP.

Jan Flis: co-founder of contemporary Polish geography education

Abstract

The study shows the role of professor Jan Flis in the development of geography education in the post-war era. His academic input into the discipline is expressed in 134 publications, out of which 40 concern the topic of the didactics of geography. Professor's interest in the field of geography education focused on: the selection and structure of geographical material, forming of theories in teaching and learning geography, function of geography in education and cognitive development, education of geography teachers, and chosen aspects of teaching at higher education institutions (universities).

Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
mtracz@up.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Michalina Lubelska

Profesor Jan Flis – mistrzem dla uczestników studiów doktoranckich z dydaktyki geografii

Wprowadzenie

Profesora Jana Flisa miałam zaszczyt poznać z końcem czerwca 1956 roku podczas egzaminów wstępnych na geografię. Profesor uczestniczył przy moim egzaminie z fizyki. Jego postawa w trakcie egzaminu, tj. wspieranie kandydata podczas wypowiedzi, jak sądzę, przyczyniły się do pomyślnego jego zakończenia. W październiku 1956 roku okazało się, że opiekunem naszego rocznika studiów został- wówczas doc. dr Jan Flis. Profesor prowadził wykłady z topografii i kartografii. Ponadto organizował dla nas jednodniowe zajęcia terenowe w okolicach Krakowa. W czasie tych zajęć słuchaliśmy Go z ogromnym zainteresowaniem, ponieważ nigdy nie był to wykład. Prezentacja treści obejmowała różnorodną problematykę, często była wzmocniana dygresjami i dyskusją.

Niezapomniana, kilkudniowa wycieczka w Sudety na III roku była nie tylko okazją do poznania środowiska przyrodniczego tych gór, lecz także sprawdzianem naszych umiejętności i wiedzy z zakresu środowiska przyrodniczego, gospodarki, ludności i osadnictwa na tych obszarach. Profesor precyzyjnie formułował problemy i od nas wymagał precyzyjnej, dobrze przemyślanej i zredagowanej poprawnie odpowiedzi.

Kolejny mój kontakt z Profesorem miał miejsce, gdy prowadziłam badania terenowe związane z podjętym tematem pracy magisterskiej, pisanej pod kierunkiem prof. dr. Antoniego Gawła i prof. dr. Mieczysława Klimaszewskiego. Jan Flis wówczas pracował już w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (od 1959 roku). Nasza rozmowa dotyczyła datowania tzw. serii witowskiej, którą Profesor interesował się w okresie międzywojennym. W dyskusji-rozmowie Profesor uznał, że wyniki moich analiz minerałów ciężkich są miarodajne i nie ma podstaw do ich wycofania z przygotowanej pracy magisterskiej.

Kiedy zmieniłam swój status zawodowy i podjęłam pracę nauczycielki geografii w Szkole Podstawowej nr 18 w Krakowie, okazało się, że muszę uczestniczyć w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, np. spotkaniach metodycznych, konferencjach dla nauczycieli, organizowanych bardzo często poza Krakowem. Ze względu na rodzinnych było to dla mnie zbyt duże wyzwanie. Przypadek sprawił, iż

przeczytałam informację o naborze na zaoczne studia doktoranckie z zakresu dydaktyki geografii organizowane w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie na Wydziale Geograficzno-Biologicznym. Jednym z warunków przyjęcia był egzamin obejmujący treści z geografii oraz z dydaktyki ogólnej i przedmiotowej.

Studia doktoranckie z dydaktyki geografii w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie

Na czteroletnie zaoczne studia doktoranckie zgłosiło się ponad stu kandydatów, z których w wyniku przeprowadzonego egzaminu przyjęto 13 osób. Zajęcia na tych studiach rozpoczęły się w roku akademickim 1974/75 w październiku, w trybie zaocznym/ niestacjonarnym. Słuchaczami byli geografowie i nauczyciele geografii reprezentujący wszystkie szczeble edukacji: od szkoły podstawowej po wyższe uczelnie i nadzór pedagogiczny.

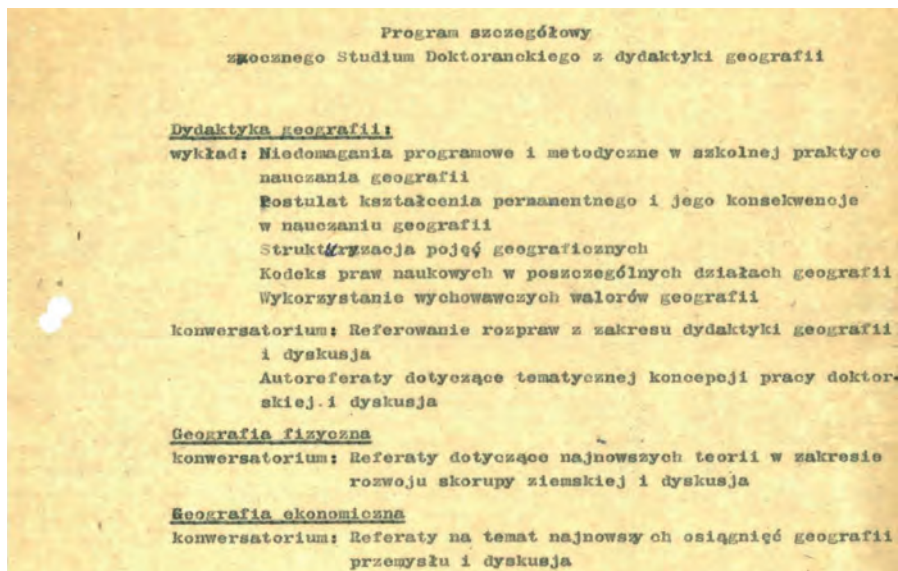
Tab. 1. Lista osób przyjętych na studia doktoranckie z dydaktyki geografii w roku akademickim 1974/75

| Lp. | Nazwisko i imię | Ówczesne miejsce pracy |
|-----|------------------------|---|
| 1. | Freliga Anna | Liceum Ogólnokształcące, Sobieszyn |
| 2. | Furmankiewicz Kinga | XLVI Liceum Ogólnokształcące, Warszawa |
| 3. | Gaweł Tadeusz | IX Liceum Ogólnokształcące, Kraków |
| 4. | Gilewski Andrzej | Zarząd Okręgu Warszawskiego PTTK |
| 5. | Kowalski Józef | Wydział Oświaty, Starachowice |
| 6. | Kucharska Maria | Zakład Dydaktyki Geografii, Uniwersytet Łódzki |
| 7. | Lubelska Michalina | Szkoła Podstawowa nr 18 w Krakowie/Oddział Doskonalenia Nauczycieli – Kraków (metodyk) |
| 8. | Małecki Józef | Liceum Ogólnokształcące, Chrzanów |
| 9. | Witek-Nowakowska Alina | Zakład Dydaktyki Geografii WSP, Kraków/ Szkoła Podstawowa, Kryspinów |
| 10. | Pilarska Janina | Liceum Ogólnokształcące, Olesno |
| 11. | Pychyński Mirosław | Liceum Ogólnokształcące, Olesno |
| 12. | Walczak Marek | Liceum Ogólnokształcące w Krakowie/ Oddział Doskonalenia Nauczycieli – Kraków (metodyk) |
| 13. | Zborowski Stanisław | Szkoła Podstawowa w Kończycach, pow. radomski |

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów z Archiwum UP w Krakowie

Z perspektywy czasu, analizując i oceniając program tych studiów i jego strukturę, należy stwierdzić, że była ona progresywna i spójna, a programy poszczególnych przedmiotów wzajemnie się uzupełniały tak, aby nabywane umiejętności i wiedza wyczerpywały zapotrzebowanie na nowe sposoby realizacji edukacji geograficznej. Wszystkie zajęcia były prowadzone metodą konwersatorium. Dzięki tej formie kształcenia słuchacze uczestniczyli aktywnie w zajęciach, dyskusje (a raczej konfrontacja teorii z praktyką) była tak intensywna, że przeciągała się ponad przewidziany czas zajęć. Nie miejsce, aby oceniać blok przedmiotów geograficznych, który był prowadzony przez znakomitych naukowców z IG WSP, ale chciałabym zwrócić uwagę na blok pedagogiczny. Włączenie pedagogiki i psychologii do programu tych

studiów zaowocowało zwróceniem uwagi słuchaczy na etapy rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży; na metody i techniki badań pedagogicznych, tak potrzebnych nauczycielowi w pracy w szkole. Konwersatorium jako forma zajęć dawała możliwość dyskusji, dialogu z prowadzącymi, a jednocześnie pozyskanie nowej wiedzy i wyciąganie wniosków, natury teoretycznej i praktycznej.



Fot. 1. Program ramowy Zaochnego Studium Doktoranckiego z dydaktyki geografii

Źródło: Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego

Plan studiów /ramowy

| Przedmiot | I rok | II rok | III rok | IV rok |
|---|--------|--------|---------|--------|
| Ekonomia polit., konwersatorium | - | 36 | 36 | 28 |
| Technika pracy nauk.-badawczej w zakresie dydaktyki, konwersat. | 36 | 14 | - | - |
| Dydaktyka geografii, wykład | 18 | - | - | - |
| " " , konwersat. | 36 | 36 | 36 | 36 |
| Konwersatorium z geog.fizycznej | 10 | 10 | 4 | 4 |
| " z geog.ekonomicznej | 10 | 10 | 4 | 4 |
| Metodyka krajoznawstwa, konwersat. | - | - | - | 20 |
| Pedagogika ogólna, konwersatorium | 10 | 10 | 10 | - |
| Psychologia /konwersatorium/ | 10 | 10 | 10 | - |
| Nadobowiązkowy lektorat języka obcego | 20 | 20 | 20 | - |
| | 130+20 | 126+20 | 100+20 | 92 |

DYREKTOR
INSTYTUTU GEOGRAFII
(prof. dr Jan Flis)

Fot. 2. Program szczegółowy Zaochnego Studium Doktoranckiego z dydaktyki geografii

Źródło: Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego

Na uwagę zasługują zajęcia konwersatoryjne z ekonomii politycznej, prowadzone przez doc. dr Juliana Jasińskiego. Brzmi to może w tej chwili zastanawiająco, niemniej jednak były to zajęcia bardzo pouczające dla geografa, tym bardziej że docent był człowiekiem o bardzo wszechstronnej wiedzy i aktywnym organizacyjnie: kierownik Zakładu Teorii Ekonomii Instytutu Nauk Społecznych, przewodniczący zespołu problemowego Komisji Planu Makroregionu Południowego, który wchodził w skład Komisji Zagospodarowania Przestrzennego Regionów (Komitet Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN).

Konwersatorium z dydaktyki geografii było prowadzone przez Jana Flisa. Problematyka tych zajęć koncentrowała się m.in. na encyklopedyzmie w edukacji geograficznej, niedostosowaniu treści nauczania do wieku uczniów, a przede wszystkim – ponieważ program geografii w szkole ogólnokształcącej podstawowej i ponadpodstawowej był koncentryczny na infantyлизmie treści kształcenia, znajdujących się zarówno w programach jak i podręcznikach szkolnych. Profesor szczególnie uczył nas na nieprecyzyjność definicji, przede wszystkim w klasach niższych, odbiegających terminologią i zakresem od stosowanych w innych dyscyplinach nauki. Po takich zajęciach wychodziliśmy „sflisowiali” i krytycznie odnosiliśmy się nie tylko do treści geograficznych, lecz i do otaczającej nas rzeczywistości. Podejmowana przez uczestników studium problematyka prac doktorskich odzwierciedlała te idee i zagadnienia poruszane w trakcie konwersatorium.

Tab. 2. Tematyka prac doktorskich z zakresu dydaktyki geografii realizowanych w ramach Zaocznego Studium Doktoranckiego w Instytucie Geografii WSP w Krakowie w latach 1974 – 1978

| Lp. | Nazwisko i imię | Temat pracy doktorskiej | Data obrony pracy |
|-----|------------------------|---|-------------------|
| 1. | Freliga Anna | Strukturyzacja materiału nauczania dotyczącego obiegu wody w atmosferze | Nie obroniono |
| 2. | Furmankiewicz Kinga | Próba podniesienia aktywności nauczania poprzez strukturyzację materiału dotyczącego geografii gleb w zakresie 10-letniej szkoły średniej | Nie obroniono |
| 3. | Gilewski Andrzej | Popularyzacja elementów geograficznych w działalności turystyczno-krajoznawczej | Nie obroniono |
| 4. | Kowalski Józef | Strukturyzacja nauczania geografii rolnictwa w szkole ogólnokształcącej | Nie obroniono |
| 5. | Kucharska Maria | Strukturyzacja materiału nauczania geografii osadnictwa w szkole ogólnokształcącej | 1979 |
| 6. | Lubelska Michalina | Kształcenie umiejętności technicznych i sposoby ich sprawdzania w nauczaniu geografii w klasach IV–VIII | 1983 |
| 7. | Witek-Nowakowska Alina | Strukturyzacja materiału nauczania w 10-letniej szkole ogólnokształcącej w zakresie rozwoju rzeźby terenu w cyklu normalnym | 1979 |
| 8. | Walczak Marek | Strukturyzacja materiału nauczania w zakresie geografii komunikacji w toku nauczania w ogólnokształcącej szkole średniej | 1980 |

Z analizy podejmowanej problematyki edukacji geograficznej w pracach doktorskich uczestników studiów doktoranckich wynika, że już wówczas istniała potrzeba dokonania zmian w zakresie metodologicznym i treściowym (merytorycznym) w tej dyscyplinie. Odbywała się wówczas szeroka dyskusja na temat struktury szkoły ogólnokształcącej w Polsce. Były prowadzone badania pilotażowe, w których uczestniczyło kilku doktorantów (J. Kowalski., M. Lubelska, M. Walczak). Dla rozwoju myśli dydaktycznej cennym byłoby udostępnienie tych fragmentów obronionych prac doktorskich, które dotyczyły metodologii prowadzenia badań z edukacji geograficznej. Dotychczas opublikowane zostały: praca M. Kucharskiej (1982) i dwa artykuły M. Lubelskiej (1985, 1991).

Kontynuacja idei i myśli Profesora w następnych latach miała miejsce w działaniach podejmowanych przez uczestników studium doktoranckiego wyrażających się m.in. publikacjami z zakresu dydaktyki geografii o charakterze teoretycznym i utilitytarnym, kształceniem kandydatów na nauczycieli geografii oraz ich doskonaleniem/kształceniem ustawicznym, oraz działaniach organizacyjnych podejmowanych na rzecz rozwoju polskiej dydaktyki geografii w uczelniach, ośrodkach metodycznych i w ramach Polskiego Towarzystwa Geograficznego. Poniżej podano krótkie biogramy, uczestników studium doktoranckiego z dydaktyki geografii, które w istotny sposób przyczyniły się do rozwoju myśli i idei polskiej dydaktyki geografii w latach 80 i 90. XX wieku.

Maria Kucharska – absolwentka geografii UŁ, asystent (1969–1979), adiunkt (1980–1997), starszy wykładowca (1997–2003) w Pracowni Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii Uniwersytetu Łódzkiego, kierownik Pracowni Dydaktyki Geografii UŁ (1983 – 2003), konsultant w ODN w Łodzi. Zainteresowania badawcze skupiały się wokół teorii doboru treści kształcenia, kształtowania umiejętności oraz kontroli wiadomości i umiejętności uczniów. Jest współautorką podręczników szkolnych do gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych (33 pozycje), zeszytów ćwiczeń dla szkół ponadgimnazjalnych oraz autorką i współautorką programów nauczania geografii. Na szczególną uwagę zasługują publikacje obejmujące całość edukacji geograficznej (21 pozycji) oraz arkusze maturalne z geografii (11 pozycji). Ponadto M. Kucharska opublikowała ok. 30 artykułów w opracowaniach monograficznych, materiałach konferencyjnych i czasopismach dla nauczycieli geografii.

Michalina Lubelska – absolwentka geografii UJ, nauczycielka geografii (1972–1983), metodyk geografii w ODN Kraków (1978–1983), starszy wykładowca w Pracowni Dydaktyki Geografii Instytutu Geografii UJ (1983–1999) oraz w Studium Pedagogicznym UJ (1991–2004). W tym okresie współorganizowała i przygotowywała konkursy przedmiotowe – geografia dla szkół podstawowych w ODN Kraków. Publikacje z tego okresu (10) obejmują konstruowanie zadań na konkurs przedmiotowy z geografii i do egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych, oraz oceny przebiegu i wyników tych konkursów, a także materiały dydaktyczne dla nauczycieli geografii w szkołach podstawowych. W latach 1993–2000 była przewodniczącą Komisji Dydaktyki Geografii, a od 1996 – Oddziału Edukacji Geograficznej PTG. W ramach działalności Oddziału opracowała raport dla MEN „Edukacja geograficzna w Polsce w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych 1995 r.” Następnie została powołana przez wiceministra K. Pastuszkę do zorganizowania i poprowadzenia zespołu opracowującego podstawy programowe dla przedmiotu geografia, przyroda, ścieżek edukacyjnych w Departamencie Reformy Szkolnej MEN (1996–2000).

W 2000 r. M. Lubelska kierowała zespołem opracowującym standardy egzaminu zewnętrznego dla przedmiotów matematyczno – przyrodniczych (CKE). Oprócz tego uczestniczyła w pracach Rady ds. Edukacji Europejskiej przy Ministrze Edukacji (członek Rady 1996–2005). W latach 1996–2002 była rzeczoznawcą podręczników i środków dydaktycznych dla MEN (25 recenzji). Jednocześnie publikuje artykuły z zakresu metodologii dydaktyki ogólnej i dydaktyki geografii (18) oraz dotyczące efektywności przygotowania studentów geografii do wykonywania zawodu nauczyciela i jego roli w społeczeństwie wiedzy (4).

Alina Witek-Nowakowska – absolwentka geografii WSP w Krakowie, asystent – stażysta w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP w Krakowie (1973–1974), nauczycielka geografii w szkołach podstawowych w Kryspinowie i w Morawicy (1974–1999) i gimnazjum w Mnikowie (1999–2006), a także zastępca dyrektora tegoż gimnazjum (2000–2004). Jest autorką wielu publikacji: zadań do konkursu geograficznego dla gimnazjów województwa małopolskiego (1999–2012), zadań do konkursu geograficznego województwa podkarpackiego (2003), współautorką podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz programu nauczania geografii w gimnazjum dla klas I–III, z serii „Wędrowki geograficzne” (od 1999) i „Świat bez tajemnic” (od 2009) wydawanych przez Wydawnictwo Szkolne PWN.

Marek Walczak – absolwent geografii UJ, nauczyciel geografii w X LO w Krakowie (1973–1988), wizytator i metodyk w Kuratorium w Krakowie (od 1980–1982), nauczyciel metodyk w ODN Kraków (1982–1988), nauczyciel konsultant w WOM w Krakowie (1991–2000), i w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli (2000), rzeczoznawca MEN podręczników szkolnych i środków dydaktycznych dla geografii i przyrody. Obszar zainteresowań i publikacji M. Walczaka obejmuje wykorzystanie komputerów w nauczaniu geografii, treści nauczania, zwłaszcza geografii regionalnej. Jest współautorem programów, podręczników geografii dla klasy I i II gimnazjum, poradników metodycznych dla nauczycieli serii „Wędrowki geograficzne” wydawanej przez Wydawnictwo Szkolne PWN.

Niestety dalszy rozwój naukowy tych osób, słuchaczy Studium Doktoranckiego, z powodu niemożliwości uruchomienia procedur formalnych związanych z realizowaniem habilitacji z zakresu dydaktyki geografii na wydziałach geograficznych był znacznie ograniczony. Fakt ten w istotny sposób wpłynął na ograniczenie kontynuacji idei Profesora w zakresie dydaktyki geografii. Znaczna część naszych przemyśleń teoretycznych znalazły miejsce w podręcznikach szkolnych, przewodnikach metodycznych dla nauczycieli (M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, M. Walczak), podstawach programowych i standardach egzaminacyjnych dla gimnazjum (Górska i in., 1998, *Reforma* 1999, Standardy 1997), studiów podyplomowych oraz kształcenia ustawicznego nauczycieli (M. Lubelska)

Literatura

- Górska, J., Hibszer, A., Kardas, K., Lubelska, M., Pordes-Wasilewska, M., Tracz, M. (1997). Podstawa programowa edukacji geograficznej (założenia psychologiczne i geograficzne). W: A. Breymeyer i in. (red.), *Przyrodnicze i społeczne walory Mazowsza w dobie restrukturyzacji*. Rynia-Warszawa: Wyd. Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, 9–17.

- Kucharska, M. (1982). Strukturyzacja materiału nauczania z zakresu geografii osadnictwa w szkole ogólnokształcącej. *Prace Geograficzne*, 9, 77–91.
- Lubelska, M. (1985). Kształcenie umiejętności technicznych i sposoby ich sprawdzania w nauczaniu geografii w klasach IV – VIII, cz I tekst, cz. II – zbiór zadań i ćwiczeń. W: *Streszczenia prac habilitacyjnych i doktorskich 1983*. Warszawa: Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania PAN, 96–97.
- Lubelska, M. (1991). Rodzaje umiejętności technicznych kształtowanych w procesie nauczania uczenia się geografii. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Geograficzne*, 87, 131 -138.
- Reforma systemu edukacji. Projekt. Ministerstwo Edukacji Narodowej*. Warszawa: WSIP, 141–142, 171–173, 189.
- Standardy osiągnięć szkolnych (przykłady zapisywania). Materiały do dyskusji*. (1997). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Departament Analiz i Prognoz Edukacyjnych, 37–43.

Inne źródła

Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego:

- katalog prac doktorskich, 3340/5.
- programy, plany, siatki godzin studiów doktoranckich 1974 -2009, 3341/4.
- wykazy uczestników studiów stacjonarnych i zaocznych 1972 -1981 /studia doktoranckie

Professor Jan Flisa – master for students PhD study in the didactic of geography

Abstract

In the first part of this paper the author presents her own path as a teacher. During her professional career she has met the Professor numerous times. The first time was when she was a geography student at the Jagiellonian University. The subsequent occasions occurred when she was a geography teacher in primary school and also as a PhD student of the didactics of geography.

In main part of the paper the author presented the curriculum of the PhD studies in the field of didactics of geography at the Higher College of Teacher Training (now the Pedagogical University of Cracow). The author evaluated the above-mentioned curriculum from various points of view.

mlubelska@wp.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Maria Zofia Pulinowa

O pewny zdarzeniu z Janem Flisem w tle...

W nawiązaniu do Jubileuszu ś.p. Profesora Jana Flisa, pragnę opowiedzieć niezwykle zdarzenie, jakie miało miejsce na prawym zboczu doliny Popradu – pomiędzy Piwniczną a Rytrem.

Było to w kwietniu 1960 roku, a więc 52 lata temu. Uczestnicy zdarzenia: prof. Flis oraz dwoje studentów trzeciego roku geografii WSP – Staszek Zając i ja – Maria z domu Mokrzycka. Celem wyprawy było przygotowanie Ogólnopolskiego Seminarium Kół Naukowych Geografów na temat form osuwiskowych w skałach fliszowych.

Pan Profesor, jako dziecko Ziemi Sądeckiej, znał wszystkie ścieżki-tropinki tej serdecznej przestrzeni. Wędrując, snuł różne opowieści na naszym górskim szlaku – nie tylko geograficzne. Oto jedna z nich, w chwili, kiedy zbliżyliśmy się do wilgotnego wądołu, który trzeba było sforsować, przeskakując z kępy na kępę.

– Czy wiecie państwo, że idziemy starożytnym, przemysłowym szlakiem winnym z Węgier? Być może, za chwilę wyłoni się z młodnika kudłaty Węgier z wąsami i poczęstuje nas kubkiem wina.

Słuchaliśmy tych opowieści z zapartym tchem, mimo walki z grząskim gruntem. W pewnym momencie oboje ze Staszkiem schyliliśmy się po okrągły przedmiot, który zamigotał w błotnej skibie.

Dziś nie potrafię odtworzyć, kto pierwszy z nas trzymał ten krążek w dłoni. Oglądaliśmy go z zaciekawieniem, stopniowo oczyszczając z zielonej zaśniedziałości. Zdziwienie nasze było wielkie. Krążkiem okazała się moneta. Przy makroskopowym rozpoznaniu, razem z Profesorem określiliśmy ją na czasy Jana Kazimierza (połowę XVII w.). Dziś po zastosowaniu dokładniejszej metody badawczej – zeskanowaniu odczytaliśmy, iż małeńki pieniążek nosi cechy monety z doby rzymskiej, a więc gdzieś w przedziale 2500–2000 lat temu. Awers przedstawia głowę jakiegoś cesarza: na rewersie łatwo dała się odczytać sylwetka rycerza na koniu z mieczem wzniesionym ku górze – czyli znany nam symbol Pogoni. Dokładne odczytanie monety jeszcze przed nami...



Awers i rewers grosza

Trudno opisać nasze zdziwienie tym znaleziskiem wobec legendarnej opowieści Profesora Flisa. Jakim akcentem ją zakończyć? Co po tych latach przekazać dziś na tej pięknej uroczystości?

Pieniążek został przy mnie jako największy skarb, ukryty na dnie kufra podróżnego. Do dziś jednak, kiedy gładzę chropowatą powierzchnię tej monety, mam wątpliwości, czy powinna do mnie należeć. Zawsze wówczas myślę o moim wspaniałym koledze pytając siebie: czy ten krążek jest mój, czy Staszka?

Dziś po 52 latach – publicznie wobec przyjaciół tego pięknego Uniwersytetu Pedagogicznego pragnę przekazać ten mój-nie mój skarb w Twoje ręce Drogi Staszku, współuczestniku tego cudownego zdarzenia.

Dziękuję Ci, doktorze Staszku Zającu za wierną przyjaźń i dżentelmeńską postawę. Przyjmij ten krążek ze szlachetnego kruszcu jako dowód pamięci wspólnego wędrowania po Beskidach z naszym Mistrzem prof. Janem Flisem.

W przyszłości Staszku opowiadając przyjacielom te historię, wzbogac będziesz legendę wspaniałego Nauczyciela – Bakałarza mistrza Jana Flisa z Krakowa.

Powyższe zdarzenie odgrzebane z zakamarków pamięci nie może pozostać tylko odosobnionym studium przypadku.

I tak, co pewien czas spotykamy się na okrągłych rocznicach upamiętniających nieuchwytnie DZIEŁO Profesora Jana Flisa. Trudno je zdefiniować, bowiem nie jest to żadne odkrycie naukowe na miarę naszego czasu; nie jest to też zaprojektowany przez Profesora jakiś obiekt materialny, np. rzeźba.

Nic z tych błyskotliwych efektów zewnętrznych.

Czym więc było to nieuchwytnie, którego nawet nie umiemy nazwać?

Próbuję nieśmiało odpowiedzieć.

Prawdopodobnie, ze strony Pana Profesora – żarliwa, wewnętrzna potrzeba obdarowywania swoimi talentami powierzonych Mu uczniów. Nie poprzez narzucanie własnych racji, lecz klasyczny dialog sokratejski z uczniem; dialog, który jeśli się zaczął, nigdy się nie kończy.

Dialog ten żyjąc w naszych myślach, niejednokrotnie wspomagał i nadal wspomaga różne działania. Oto przykład: do dziś, na powierzonych mi wykładach z metodologii geografii, cytuję m.in. następujący tekst Mistrza: „Mówiąc o analitycznej, czy

syntetycznej metodzie pracy naukowej mamy na myśli już nie sposób dokonywania obserwacji, ale pewne drogi, po których posuwa się nasza myśl, kiedy wnikamy w poznawaną rzeczywistość” (Flis 1962). To proste, oszczędne określenie na wysokim stopniu ogólności, stanowi podstawową konstrukcję, która prowadzi studenta poprzez zawiły proces budowania jego własnej, autorskiej pracy badawczej na studiach magisterskich.

I na zakończenie szersza refleksja nad relacją Mistrz–Uczeń: dziś – współcześnie – tu i teraz. Czy wobec oszałamiającego impaktu mediów elektronicznych na instytucję szkoły wszystkich poziomów kształcenia zaistnieje szansa na rozwój trwałych związków nauczyciel – uczeń; uczeń – nauczyciel w życzliwej, synergicznej czasoprzestrzeni?

Ze względu na monetę znaną na obrzeżu „naszego świata”, warto wspomnieć o odwiecznych szlakach, którymi wędrował człowiek, realizując różne cele, na miarę swoich potrzeb.

Nasz Profesor na pewno domagałby się takiego uogólnienia.

I tak, w Polsce obszarem ważnym na mapie starożytnych migracji z południa – z kręgu kultury śródziemnomorskiej jest Brama Morawska. Tędy od neolitu dolinami rzek (Odry, Beczwy, Morawy i Dunaju) przybywałyby grupy tzw. pierwszych rolników, które osiedlały się na lessowych wyżynach przedpola Karpat.

Obecność monety rzymskiej w dolinie Popradu pozwala przypuszczać, iż oprócz wspomnianej Bramy Morawskiej istniała historyczna ciągłość szlaków poprzez systemy większych dolin rzecznych w Karpatach. Ciągi te pozwalały nie tylko na transmisję towarów, ale również myśli innowacyjnej z kręgu wysokiej kultury Morza Śródziemnego.

Literatura

Flis, J. (1962). Geografia fizyczna ogólna na studiach geograficznych WSP. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Prace Geograficzne*, 10, 15–24.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Sławomir Piskorz

Wspomnienia studenta i współpracownika Profesora Jana Flisa

Wspomnienie studenta Profesora Jana Flisa z lat pięćdziesiątych

W latach 1956–1957 byłem uczestnikiem seminarium z geografii fizycznej kierowanym przez Profesora Jana Flisa. Seminarium to wybrałem chcąc udowodnić Profesorowi, że geomorfologię opanowałem lepiej niż na dobry, ocenę dobry otrzymałem na kursowym egzaminie z tego przedmiotu. Po latach przyznaję, że była to motywacja nietypowa, poniekąd ryzykowna.

Nietypowy był też przydział czy wybór tematu pracy. Profesor ograniczył się do oświadczenia, że interesuje go uszczegółowienie niektórych problemów geomorfologicznych i hydrograficznych z Niecki Nidziańskiej, np. na Garbie Wodzisławskim. Zgłosiło się nas pięciu, Profesor rozstrzygnął: trzech zajmie się tematyką geomorfologiczną, a dwóch hydrograficzną. Ja byłem jednym z tych trzech. Parcelacji Garbu dokonaliśmy sami, sami też szukaliśmy i znajdowaliśmy w terenie tematy godne opracowania. W moim przypadku były to: powierzchnie zrównania, asymetria dolin, przełom Lubrzanki, zjawiska i formy sufozyjne itp. Przed wyjazdem w teren sami przygotowaliśmy sobie ozalidowe, w dużej skali, ale słabo czytelne, odbitki map Garbu. Otrzymaliśmy też zaświadczenia stwierdzające, że wolno nam używać map, busoli, lornetki itp. oraz prośbę do lokalnych władz o udzielanie nam niezbędnej pomocy. W moim przypadku skorzystałem z pomocy sołtysa we wsi Dzierążnia, który skierował mnie na kwatery do samotnej wdowy.

Zgodnie z wstępną propozycją, po wcześniejszym skartowaniu badanych fragmentów Garbu, listownie zaprosiliśmy Profesora do mojej kwatery. Nie było wówczas telefonów komórkowych, ale jakoś skrzyknęliśmy się w pięciu na konkretny dzień pod umówionym adresem. Profesor przyjechał do nas pod wieczór, m.in. wąskotorówką, pamiętam, że przywiózł dużą puszkę kabanosów (w tamtym czasie był to wielki rarytas), które konsumowaliśmy do późnych godzin nocnych. Konsumpcji towarzyszyły herbata po góralsku i ciekawe wojenne opowieści Profesora. Wspomniana wdowa przygotowała pościelone łóżko dla Profesora i słomę na podłodze dla naszej piątki. Niestety, Profesor nie zgodził się spać w łóżku, opowiadał i spał z nami na podłodze. Prawdopodobnie usnął ostatni. Taki był Profesor.

Rano po skromnym śniadaniu ruszyliśmy w teren. Każdy z nas chciał zaprowadzić Profesora do zauważonych przez siebie rzeczy i zjawisk. Oczywiście, było to niemożliwe, przeszliśmy w słoneczny dzień ponad 30 km, chodziliśmy zygzakami, na przełaj, wspólnie interpretowaliśmy interesujące nas sprawy. Gdzieś w porze południowej Profesor poprosił nas o dłuższą chwilę odpoczynku. Wstyd się przyznać, ale mieliśmy cichą satysfakcję, ponieważ na różnych wcześniejszych wycieczkach Profesor był najlepszy w pieszych wędrówkach, tym razem studenci byli górą. Jakiś zapomnieliśmy o tym, że Profesor był starszy od nas o blisko 20 lat i że spał najkrócej.

Zebrane w terenie materiały interpretowaliśmy na zajęciach kameralnych, w budynku ówczesnej WSP mieszczącym się przy Rynku Głównym 34, sala nr 5. Profesor nie wyznaczał referentów, sami prosiliśmy o głos, Profesor na ogół zostawiał nam dużą swobodę myśli i słów, często wprawiał nas w różne intelektualne kłopoty, rzadko rozstrzygał coś arbitralnie, nie pamiętam, żeby ktoś był faworyzowany. Ja napisałem pracę pt. *Zarys monograficzny północnej części Garbu Wodzisławskiego*. Cała nasza piątka w terminie złożyła i obroniła swoje prace. Mnie udało się udowodnić, że geomorfologię w wydaniu studenckim opanowałem lepiej niż na dobrze. O jakości opisywanego seminarium niech świadczy fakt, że trzech jego uczestników, tj. Władysław Nowak, Sławomir Piskorz i Alfred Żołnierz, później było etatowymi pracownikami Instytutu Geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie (późniejszej Akademii Pedagogicznej i obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego).

Wspomnienia współpracownika Profesora Jana Flisa z lat 1967–1982

Współpraca zaczęła się beznadziejnie. Pracę w Wyższej Szkole Pedagogicznej rozpocząłem po studiach doktoranckich jako st. asystent w październiku 1967 r. Ówczesna Rada Wydziału Geograficzno-Biologicznego, kierowana przez dziekana Profesora J. Flisa, powierzyła mi obowiązki opiekuna roku na studiach zaocznych od lipca 1967 r., zatem trzy miesiące przed oficjalnym zatrudnieniem. Ja z powodów rodzinnych odmówiłem podjęcia się tych obowiązków. Okropnie się tą decyzją narażiłem dziekanowi. W tym samym czasie mój promotor pracy doktorskiej prof. R. Mochnacki zwaśnił się z Profesorem. Efekt był opłakany. Profesor, jako jeden z moich trzech recenzentów, mocno mnie „poskubał”. Na szczęście dla mnie, w przydługiej recenzji z nieznanymi mi powodów zabrakło wniosków końcowych. W owym czasie doktoraty podlegały zatwierdzeniu przez Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów Naukowych. W dziekanacie WSP udostępniono mi pisemny werdykt wspomnianej Komisji. Decyzja była pozytywna, z uwagą że recenzja prof. J. Flisa, z powodu braku w niej konkluzji nie została wzięta pod uwagę.

Zaczął się fatalnie, ale później, zwłaszcza jak Profesor został kierownikiem Zakładu Dydaktyki Geografii, współpraca między nami układała się lepiej niż dobrze. Najlepszymi tego przykładami były: wczesne powierzenie mi jako adiunktowi prowadzenia seminarium magisterskiego, krytyczne, ale życzliwe recenzje naszych podręczników, doskonalące ich jakość, bardzo korzystna recenzja mojej pracy habilitacyjnej (tym razem była konkluzja) oraz szeroko uzasadniony wniosek o mianowanie mnie kierownikiem Zakładu Dydaktyki Geografii. Warto dodać, że Profesor

J. Flis w owym czasie na swoich adiunktach, w tym na mnie, standaryzował opracowywane zadania na Olimpiadę Geograficzną i na egzaminy wstępne na geografię.

Szanowny Panie Profesorze, publicznie przyznaję, że wiele się od Ciebie nauczyłem, nie tylko geografii, za co Ci byłem i jestem bardzo wdzięczny.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Agnieszka Świętek

Publikacje prof. Jana Flisa w zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

Profesor Jan Flis rozpoczął swoją współpracę z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w roku 1951, podejmując wykłady w ramach godzin zleconych jako asystent w Instytucie Geografii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W roku 1957 na stałe związał się z tą uczelnią, zostając kierownikiem Katedry Geografii Fizycznej, a od roku 1960 był jej pełnoetatowym pracownikiem. W roku 1971 r. stanął na czele Zakładu Dydaktyki Geografii WSP, który w wyniku reorganizacji struktury Uczelni stał się samodzielną jednostką (Banaśkiewicz-Cabaj, 2007b).

Jednym z dowodów ogromnej aktywności naukowej (a nade wszystko dydaktycznej) Profesora, prócz żywej pamięci i osiągnięć jego uczniów, są dziś obszerne zbiory jego publikacji. W zestawieniu, wykonanym przez K. Banaśkiewicz-Cabaj (2007a), znalazło się ponad 150 prac. Liczba ta jest tym bardziej godna podziwu, jeśli weźmiemy pod uwagę warunki, w jakich powstawały prace Profesora, od okresu międzywojennego, po początek lat 80. XX w. Nie istniały bowiem, zwłaszcza po II wojnie światowej, prywatne wydawnictwa i prace te wydawane były przez stosunkowo nieliczne wydawnictwa państwowe, a czas druku był zdecydowanie dłuższy niż dzisiaj. Najstarsze publikacje pochodzą jeszcze z czasów studenckich Profesora, działającego na początku lat 30. XX w. w Kole Geografów Uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pierwsza współautorska praca Jana Flisa, wydana w 1933 r. przez Koło Geografów Uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego związana była właśnie z działalnością organizacyjną koła: S. Berezowski, Z. Ciętek, J. Flis, *Katalog naukowej wystawy fotografii geograficznych i krajoznawczych, Koło Geografów Uczniów UJ*, Kraków. Pierwsza samodzielna praca natomiast ukazała się na łamach czasopisma „Wiadomości Geograficzne” rok później i była relacją z wyprawy członków koła w Alpy: Flis J., 1935, *Wycieczka Koła Geografów Uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Alpy Wschodnie, Pannonję i na Słowaczyznę* („Wiadomości Geograficzne”, R 13, nr 8–10, s. 60–61).

Publikacje Jana Flisa gromadzono od lat 50. XX wieku w Bibliotece Instytutu Geografii Wyższej Szkoły Pedagogicznej (tj. od chwili jej uruchomienia), obecnego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Jak udało się ustalić Autorce opracowania na podstawie kwerendy katalogów bibliotecznych, jest ich 135 (tab. 1). Najstarszymi pracami są dwa artykuły z geografii fizycznej, które ukazały się jeszcze

przed II wojną światową. Pierwszy z nich to z 1936 r. pt. *Ukształtowanie wybrzeży Bałtyku i jego znaczenie dla żeglugi* opublikowany w czasopiśmie „Sprawy Morskie i Kolonialne” (R. 3, z. 1). Drugi pt. *Sądeckczyzna i jej granice* ukazał się w 1939 r. w „Roczniku Sądeckim” (T. 1, s. 1–20). Stanowi on ciekawy przykład podejścia do regionalizacji fizycznogeograficznej w geografii.

Spośród 150 prac opublikowanych przez Profesora aż 135 udało się zgromadzić w zbiorach biblioteki (90%). W niniejszym opracowaniu publikacje te podzielono według następujących kryteriów:

- ze względu na rodzaj,
- ze względu na zakres tematyczny,
- ze względu na okres publikacji.

Zgodnie z przyjętym kryterium w dorobku naukowym Jana Flisa dużo jest artykułów. Stanowią one aż 80 % posiadanych przez bibliotekę publikacji Profesora. Ich tematyka jest bardzo różnorodna, bowiem odnosi się do zagadnień z geografii fizycznej, dydaktyki geografii oraz kształcenia nauczycieli geografii.

Tab. 1. Dorobek naukowy prof. Jana Flisa według kategorii w zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie

| Wyszczególnienie | W zbiorach biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie | |
|-------------------------|--|-------|
| | Liczba | % |
| Monografie | 3 | 2,2 |
| Artykuły | 108 | 80,0 |
| Podręczniki akademickie | 8 | 6,0 |
| Recenzje | 9 | 6,6 |
| Sprawozdania | 2 | 0,5 |
| Biogramy | 2 | 0,5 |
| Tłumaczenia | 3 | 2,2 |
| Razem | 135 | 100,0 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy katalogów Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie

W świetle przyjętego drugiego kryterium publikacje naukowe prof. Jana Flisa można podzielić na kilka grup tematycznych.

Pierwsza grupa zawiera prace z zakresu dydaktyki geografii, do której rozwoju Profesor wniósł ogromny wkład. Na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza stworzony przez Jana Flisa i wydany po raz pierwszy w 1977 r. *Słownik szkolny: pojęcia geograficzne*, którego kolejne wersje wydawano aż do roku 1998. Słownik ten, dzięki jasności przekazu dla ucznia, przy jednoczesnej dbałości o poprawność terminologiczną i wyjątkowemu, tematycznemu podziałowi haseł, stał się podstawą szkolnego nauczania geografii od lat 80. Pozostałe publikacje w tym dziale stanowią zarówno istotne dla dydaktyki przedmiotowej rozważania ogólne, np. na temat kształtowania pojęć geograficznych czy wychowawczej roli kształcenia geograficznego, przez analizy programów nauczania, dzielenie się doświadczeniami z Olimpiady Geograficznej, aż po szczegółowe prace rozstrzygające wątpliwości merytoryczne geografów w zakresie materiału nauczania z geografii fizycznej. Druga wydzielona grupa zawiera publikacje z zakresu dydaktyki szkoły wyższej. Są tam cenne prace

Profesora dotyczące przede wszystkim organizacji studiów geograficznych w wyższych szkołach pedagogicznych w odniesieniu do potrzeb zawodowych nauczyciela. Na uwagę zasługuje np. innowacyjny pomysł wprowadzający do planu studiów prace polowe. Dział zawiera również publikacje dotyczące działalności kadr naukowych i dydaktycznych. Grupy trzecia, czwarta i piątą obejmują prace z geografii fizycznej o charakterze ogólnym oraz z zakresu geografii regionalnej Polski i świata. Wśród prac ogólnogeograficznych na szczególną uwagę zasługują napisane wspólnie z Z. Czepe i R. Mochnackim tomy *Geografia fizyczna* oraz opracowanie *Kompendium biogeografii*. Prace z zakresu geografii regionalnej świata są natomiast owocem doświadczeń i obserwacji Profesora prowadzonych na szlaku bojowym. Wśród licznych prac opisujących regiony lub kraje, trudno wskazać te najważniejsze. W dobie zamkniętych granic w okresie socjalistycznym każda z nich była źródłem bezcennej wiedzy geograficznej. Wśród publikacji dotyczących geografii regionalnej Polski najważniejsze są opracowania dotyczące obszarów pozostających w szczególnym kręgu zainteresowań Profesora: Niecki Nidziańskiej i rodzimej Sądecczyny (np. na temat *Kras gipsowy Niecki Nidziańskiej*, 1954).

Szósta grupa obejmuje opracowania z zakresu kartografii i topografii, są to głównie podręczniki akademickie dla studentów studiów geograficznych.

Tab. 2. Kierunki zainteresowań badawczych prof. Jana Flisa według liczby publikacji z lat 1933–1998 zgromadzonych przez Bibliotekę Instytutu Geografii UP w Krakowie

| Wyszczególnienie | W zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie | |
|---|---|-------|
| | Liczba | % |
| Dydaktyka geografii | 27 | 20,0 |
| opracowania monograficzne | 1 | |
| opracowania metodyczne dotyczące treści nauczania | 12 | |
| opracowania metodyczne dotyczące celów kształcenia geograficznego | 2 | |
| opracowania dotyczące metod dydaktycznych | 5 | |
| opracowania dotyczące środków dydaktycznych | 2 | |
| opracowania dotyczące Olimpiady Geograficznej | 5 | |
| Dydaktyka szkoły wyższej | 15 | 11,1 |
| studia geograficzne | 11 | |
| kształcenie nauczycieli | 4 | |
| Geografia fizyczna świata | 25 | 18,5 |
| Geografia fizyczna Polski | 17 | 12,6 |
| Geografia regionalna świata | 32 | 23,7 |
| Kartografia i topografia | 5 | 3,7 |
| Historia geografii | 2 | 1,5 |
| Inne | 12 | 8,8 |
| Razem | 135 | 100,0 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy katalogów Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie

W dorobku naukowym Jana Flisa spotykamy również recenzje i tłumaczenia przybliżające polskiemu czytelnikowi wybrane obcojęzyczne prace naukowe z geografii. W zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii znajdują się również opracowane

przez Jana Flisa biogramy polskich geografów: Pawła Edmunda Strzeleckiego, oraz nauczyciela Profesora i jego wielkiego autorytetu – Jerzego Smoleńskiego.

W poniższym zestawieniu zaprezentowano przykłady prac Profesora w podziale na zaprezentowane uprzednio wątki tematyczne (zob. tab. 3). Autorka prezentuje jedynie wybrane z nich, a zainteresowanego bliżej czytelnika odsyła do Aneksu (s. 131–141) zawierającego zestawienie wszystkich jego publikowanych prac, w którym oznaczono te, które znajdują się w zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Tab. 3. Wybrane przykłady prac prof. Jana Flisa w podziale tematycznym znajdujące się w zbiorach Biblioteki UP w Krakowie

| Zakres tematyczny | Przykłady publikacji |
|---|--|
| Dydaktyka geografii | |
| opracowania monograficzne | Flis J., 1982, <i>Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcacej</i> , Wyd. Naukowe WSP, Kraków, s.125. |
| opracowania metodyczne dotyczące treści nauczania | Flis J., 1977, <i>Słownik szkolny: terminy geograficzne</i> , Wyd. I, WSiP, Warszawa (wyd. X 1998). |
| opracowania metodyczne dotyczące celów kształcenia geograficznego | Jan Flis., 1975, <i>Realizacja celów wychowawczych poprzez nauczanie geografii</i> . Materiały z Sesji Naukowej „Model zawodowy nauczyciela geografii” [przedruk]. |
| opracowania dotyczące metod dydaktycznych | Flis J., 1977, <i>Rozumowanie redukcyjne na lekcjach geografii</i> , Geografia w Szkole, R.30, nr 3, s.120– 125. |
| opracowania dotyczące środków dydaktycznych | Flis J., 1951, <i>Przyrząd do demonstrowania pozornych ruchów sklepienia niebieskiego</i> , Geografia w Szkole, R.4, nr 4, s.222–223. |
| opracowania dotyczące Olimpiady Geograficznej | Flis J., 1979, <i>Rozważania nad zadaniami olimpijskimi</i> [w:] Olimpiada Geograficzna I-III, WSiP, Warszawa, 1979, s.118– 140. |
| Dydaktyka szkoły wyższej | |
| studia geograficzne | Flis J., 1955, <i>Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych WSP</i> , Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, z.4, s. 3– 28. |
| kształcenie nauczycieli | Flis J., 1978, <i>Pedagogizacja zawodu nauczyciela, Ogólnopolska Konferencja metodyczna nt. Dydaktyka geografii na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych zorganizowana 29 XI 1978r. w IG WSP</i> , Kraków 1978. |
| geografia fizyczna świata | Czeppe Z., Flis J., Mochnacki R., 1956, <i>Geografia fizyczna. Części świata. Cz. 1. Europa</i> , PWN, Kraków. |
| geografia fizyczna Polski | Flis J., 1936, <i>Ukształtowanie wybrzeży Bałtyku i jego znaczenie dla żeglugi</i> , Sprawy Morskie i Kolonialne, R. 3, z. 1. |
| geografia regionalna świata | Flis J., 1967, <i>Kraje himalajskie, Nepal, Sikkim, Bhutan</i> [w:] Geografia powszechna, T. 4, PWN, Warszawa, s. 28–284. |
| kartografia i topografia | Flis J., 1959, <i>Kartografia i topografia. Skrypt dla studentów I roku geografii</i> , Cz. 1. <i>Kartografia matematyczna i opisowa</i> , WSP, Kraków. |

| | |
|--------------------|--|
| historia geografii | Flis J., 1967, <i>Jerzy Smoleński [w:] Dziewięć wieków geografii polskiej: wybitni geografowie polscy</i> , pod red. B. Olszewicza, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa, s.383–409. |
| inne | Flis J., 1953, <i>Głos geografa w sprawie Górskiej Odznaki Turystycznej</i> , Turysta, nr 1, s.10. Flis J., 1959, <i>Mapa przeglądowa świata. Europa cz. pd. 1: 4 500 000, cz. pn. 1: 4 500 000, cz. zach 1: 4 500 000</i> , Przegląd Geodezyjny, R.15, nr 5, s.203–204 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy katalogów Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie

W ciągu prawie 50-letniej działalności naukowej (1933–1939 i 1945–1998) Profesor opublikował 150 prac, a więc średnio 2,3 publikacje rocznie.

Tab. 4. Liczba publikacji prof. Jana Flisa według okresu wydania zgromadzonych w Bibliotece Instytutu Geografii UP w Krakowie

| Lata | Liczba |
|-----------|--------|
| 1933–1960 | 43 |
| 1961–1970 | 39 |
| 1971–1980 | 40 |
| 1981–1990 | 13 |
| 1991–2000 | 7 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy katalogów Biblioteki Instytutu Geografii UP w Krakowie

Największa aktywność naukowa Profesora przypadała na lata 60. i 70., w których to dekadach opublikował po około 40 prac (tab. 4). Znaczna liczba prac, bo aż 43, pochodzi również z pierwszego okresu pracy naukowej, celowo ujętego w zakresie dłuższym (27 lat) ze względu na okres studencki oraz przerwę w publikowaniu ze względu na czynny udział w wojnie obronnej i późniejszy działaniach wojennych. Najmniejszą liczbę prac (13) Profesor opublikował pod koniec pracy naukowej. Po śmierci Profesora (1993) dwukrotnie wznowiono opracowany przez niego *Szkolny słownik geograficzny* pod zmienionym tytułem *Terminy geograficzne* (wyd. 10 – 1998, wyd. 11 – 1999).

Źródła i literatura

- Banaśkiewicz-Cabaj, K. (2007a). Bibliografia prac prof. Jana Flisa. W: K. Banaśkiewicz-Cabaj, W. Cabaj (red.), *Rozważania Jana Flisa o nauczaniu geografii. Prace wybrane*. Kielce: Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, 19–34.
- Banaśkiewicz-Cabaj, K. (2007b). Droga prof. Jana Flisa do dydaktyki geografii. W: K. Banaśkiewicz-Cabaj, W. Cabaj (red.), *Rozważania Jana Flisa o nauczaniu geografii. Prace wybrane*. Kielce: Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, 13–17.
- Berezowski, S., Ciętek, Z., Flis, J. (1933). *Katalog naukowej wystawy fotografii geograficznych i krajoznawczych*, Kraków: Koło Geografów Uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Flis, J. (1935). Wycieczka Koła Geografów Uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Alpy Wschodnie, Pannonję i na Słowacyzynę. *Wiadomości Geograficzne*, 13 (8–10), 60–61.
- Flis, J. (1936). Ukształtowanie wybrzeży Bałtyku i jego znaczenie dla żeglugi. *Sprawy Morskie i Kolonialne*, 3 (1).
- Flis, J. (1939). Sądeczczyzna i jej granice. *Rocznik Sądecki*, 1, 1–20.
- Katalog rzeczowy Biblioteki Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.*

Publications of Professor Jan Flis in the collections of the Library of the Institute of Geography of the Pedagogical University of Cracow

Abstract

Professor Jan Flis began his collaboration with the Higher College of Teacher Training in 1951, and since 1960 he has become its full-time employee, which he remained until the end of his long teaching and academic career.

One of the most important record of his research activity (especially in the area of teaching), is an extensive collection of his publications that can be found in the Library of the Institute of Geography of the Pedagogical University of Cracow, which the author compiled into the article.

In the article, the author compiled 135 publications. They are divided into several thematic sections: geography teaching, college teaching, the physical geography of the world, regional geography of the world, physical geography of Poland, cartography and topography, reviews, translations, and others. Within those groups, the publications are presented in chronological order.

Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
swietekaga@wp.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Wiktor Osuch

Wybrane aspekty pedagogizacji nauczycielskiego kierunku studiów geograficznych

Wprowadzenie

W 1984 roku prof. Jan Flis opublikował artykuł dotyczący pedagogizacji studiów, który stał się inspiracją dla wielu uwag i refleksji na temat kierunków, nurtów, a także organizacji kształcenia na nauczycielskich studiach geograficznych. Tematyka kształcenia i doksztalcania nauczycieli, w tym nauczycieli geografii, jest stale aktualna wszędzie tam, gdzie takie studia nauczycielskie są prowadzone i powinna być stale przywoływana, zwłaszcza w kolejnych reformach koncepcji studiów, zmianach planów i programów studiów geograficznych, szczególnie zaś specjalności nauczycielskich.

Pojęcie „pedagogizacja studiów” J. Flis (1984) rozumiał jako „takie ustawienie studiów, aby studia geograficzne były uzupełnione studiami zawodowej nauczycielskiej wiedzy” (s. 52), a studia nauczycielskie muszą być studiami zawodowymi i mają przygotowywać do zawodu nauczyciela geografii (tamże).

Współcześnie pedagogizację studiów rozumie się najczęściej jako uzupełnienie kształcenia kierunkowego blokiem przedmiotów psycho-dydaktycznych. Nie jest to jednak jedyny aspekt pedagogizacji, który dotyczy przede wszystkim ustalenia właściwych proporcji pomiędzy kształceniem przedmiotów kierunkowych, a przedmiotami bloku nauczycielskiego, co będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Studia dwustopniowe

W związku z realizacją założeń Deklaracji Bolońskiej podpisanej w 1999 r., od 2007 r. nastąpiła zmiana w programach i planach studiów geograficznych we wszystkich instytutach i katedrach geografii w Polsce.

Istnieją różne opinie na temat koncepcji oraz realizacji studiów dwustopniowych. Pozytywnym aspektem tych zmian jest jasny i przejrzysty system studiów, w którym można przerwać studia bez konsekwencji i podjąć pracę, aby potem uzupełnić magisterium już pracując lub też kontynuować studia na innej specjalności, a nawet innym kierunku. Nowe rozwiązania dają studentowi większe możliwości

realizacji aspiracji i ambicji, szybsze zdobycie doświadczenia zawodowego i wybór czasu zakończenia studiów.

Likwidację jednolitych studiów magisterskich i utworzenie w ich miejsce studiów dwustopniowych – licencjackich i magisterskich ocenia się na ogół jako krok wstecz w stosunku do dotychczasowych rozwiązań. Wynika to stąd, że w wielu zawodach zatrudnienie warunkowane jest posiadaniem wykształcenia magisterskiego. Tak jest w zawodzie nauczyciela, w którym nie ma prawie nauczycieli bez wykształcenia magisterskiego, a wykształcenie licencjackie nie gwarantuje w praktyce stabilności zawodowej. Minusem jest też konieczność napisania dwóch prac: licencjackiej i magisterskiej (co jest kłopotliwe i kosztowne). Już dzisiaj widać, jak obniża się ranga pracy magisterskiej (Osuch 2010).

W świetle założeń Deklaracji Bolońskiej dostęp do studiów II stopnia mogą uzyskać osoby, które ukończyły studia I stopnia, trwające nie krócej niż 3 lata, natomiast nie jest narzucona zbieżność dyscyplin kierunkowych studiów I i II stopnia. W badaniach ankietowych aż 73% studentów uznało, że studia II stopnia powinny być dostępne nie tylko dla absolwentów wybranego kierunku jako kontynuacja studiów poprzednich, lecz powinny dać możliwość studiowania na dowolnym kierunku (Cieśla, Paško 2008).

Celem zwiększenia konkurencyjności na rynku pracy studia nauczycielskie realizowane powinny być dwukierunkowo i spełniać standardy kierunku wiodącego i specjalności dodatkowej, a także realizację standardów nauczycielskich. Propozycja ta wydaje się korzystna ze względu na większe możliwości znalezienia pracy w szkole przez absolwentów zwłaszcza tych kierunków, które mają niewielką liczbę godzin w planie nauczania w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, jak biologia, chemia, fizyka, geografia. Podobne rozwiązania funkcjonują od lat nie tylko w Europie Zachodniej (Austria, Niemcy), lecz np. w Republice Czeskiej, gdzie drugi wybrany przez studenta przedmiot obejmuje kształcenie na poziomie licencjatu. Ważne jest, aby uczelnie kształcące nauczycieli przygotowały jak największe zestawy przedmiotów nauczanych w szkole, z których student będzie mógł wybrać przedmiot dodatkowo zgodnie z zainteresowaniami i zapotrzebowaniem edukacyjnego rynku pracy.

W ostatnich latach w programach i planach studiów geograficznych znacznie wzrósł udział godzin przedmiotów bloku nauczycielskiego, wynikający z wprowadzenia standardów kształcenia nauczycielskiego (Dz. U. nr 207, poz. 2110 z 2004). Poza psychologią, pedagogiką, dydaktyką i emisją głosu, jako przedmiotami obligatoryjnymi, do bloku nauczycielskiego zaliczono także przedmioty uzupełniające na pierwszym – licencjackim stopniu studiów. Tabela 1 przedstawia blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego dla kierunku geografia z drugim przedmiotem (np. przyrodą).

Integralnym uzupełnieniem zajęć teoretycznych specjalności nauczycielskiej są praktyki zawodowe w szkole. Do ich wymiaru (tab. 2) dolicza się 30 godzin zajęć praktycznych w szkole realizowanych w ramach kursów: psychologiczne podstawy wychowania i nauczania (2 godziny), koncepcje i praktyki wychowania (5 godzin), dydaktyka geografii (15 godzin), dydaktyka przyrody (8 godzin).

Odpowiedni wymiar godzin przedmiotów bloku nauczycielskiego pozwala na wypełnienie standardów kształcenia nauczycielskiego i uzyskanie odpowiednich kwalifikacji do nauczania zarówno geografii, jak i drugiego przedmiotu, np. przyrody (Osuch 2010).

Tab. 1. Blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego – studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia

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

Źródło: W. Osuch, 2010, *Kompetencje...*, s. 54–55

Tab. 2. Praktyki zawodowe (pedagogiczne) – studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia

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

Źródło: W. Osuch, 2010, *Kompetencje...*, s. 56

Według badań przeprowadzonych w 2008 r. przez autora artykułu, przygotowanie do zawodu nauczyciela w większości wyższych uczelni kształcących geografów jest dobrowolne, co powoduje, że specjalność nauczycielską wybierają studenci, którzy chcą pracować w szkole. Zastanawia jednak fakt, że w uczelniach pedagogicznych o dużych tradycjach kształcenia nauczycieli, wielkiej liczbie absolwentów uczelni pracujących w szkołach różnego szczebla w regionie i wysokiej pozycji w rankingach szkół wyższych pedagogicznych, odchodzi się od kształcenia nauczycieli na rzecz lansowania wielu kierunków nienauczyielskich. Bynajmniej nie chodzi tu wyłącznie o wzbogacenie oferty edukacyjnej czy też dostosowanie jej do aktualnego rynku pracy, lecz często o pozorne oszczędności (Osuch 2010).

Propozycje kolejnych zmian w kształceniu nauczycieli

Od roku 2012 Ministerstwo systematycznie wprowadza dalsze zmiany w programach i planach studiów. Ta nowa koncepcja wynika ze zmian w standardach kształcenia i wprowadzania krajowych ram kwalifikacji, a na szczęblu uczelni (Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie) utworzenia Studium Nauczycielskiego. Te kolejne zmiany powodują opór nauczycieli akademickich, zwłaszcza że wprowadzone przed kilku laty zmiany uporządkowały i wypracowały względnie stabilny system kształcenia nauczycieli na studiach pierwszego i drugiego stopnia i były pozytywnie oceniane przez środowisko.

Koncepcja nowych zmian i organizacji tych zajęć w uczelni w związku z powołaniem międzywydziałowego Studium Nauczycielskiego spowoduje „wypchnięcie” części zajęć dydaktycznych (pod pretekstem oszczędności) poza macierzysty instytut.

Według badań autora tej publikacji prowadzonych w wybranych uczelniach kształcących przyszłych nauczycieli geografii, poziom nabycia kompetencji psycho-dydaktycznych (zwłaszcza w zakresie pedagogiki) zależy m.in. od prowadzenia zajęć przez wykładowców macierzystego instytutu lub katedry. Udowodnił on, na przykładzie badań studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, że w ośrodkach akademickich prowadzących większość zajęć przedmiotów psycho-dydaktycznych (poza psychologią) w macierzystym instytucie lub katedrze studenci nabyli zdecydowaną większość kompetencji dydaktycznych i uzyskali wyższe oceny (Osuch 2006, 2010). Proponowane zmiany są także konsekwencją ministerialnego rozporządzenia, w myśl którego nauczyciel gimnazjum musi mieć wyższe wykształcenie.

Autor artykułu nie będzie zajmował się w dalszych rozważaniach tymi „nowymi zmianami”, bowiem na tym etapie nikt nie ma jeszcze żadnych doświadczeń w zakresie ich realizacji w uczelni, a szczególnie osiąganym efektów kształcenia i kształtowanych kompetencji studentów kierunków nauczycielskich.

J. Flis (1984) negatywnie odniósł się do koncepcji przedmiotu „dydaktyka ogólna” w programie i planach studiów nauczycielskich. W module 3 „nowych zmian” proponuje się zaś przedmiot „Podstawy dydaktyki”, co może sugerować pewne podobieństwo w zakresie nauczanych treści, które „bez egzemplifikacji przy pomocy materiału nauczania geografii muszą być bardzo abstrakcyjną dziedziną” (Flis 1984, s. 52–53). Co więcej, J. Flis uznawał dydaktykę ogólną za przedmiot zbędny, a nawet szkodliwy dla studentów geografii i postulował włączenie omawianych zagadnień do dydaktyki geografii (s. 53).

Praktyki zawodowe ciągłe i śródroczne – szkoły ćwiczeń

J. Flis (1984) w swoich rozważaniach na temat ćwiczeń na praktykach w szkole ograniczył się do krótkiego postulat: „uważam za rzecz konieczną kreowanie szkół ćwiczeń, organizacyjnie związanymi z uczelniami” (s. 53). Ponadto Profesor uważał, że w szkołach tych poszczególnych przedmiotów powinni uczyć nauczyciele będący równocześnie pracownikami naukowo-dydaktycznymi uczelni, organizacyjnie wchodzącymi w skład kadry zakładów dydaktyki (Flis 1984).

Podobna koncepcja funkcjonuje współcześnie w Finlandii. J. Lampiselkä, Z. Raykova (2008) przedstawiają modelową współpracę uniwersytetów kształcących przyszłych nauczycieli ze szkołami ćwiczeń. Ta wyjątkowa na skalę europejską współpraca dotyczy 13 szkół ćwiczeń, w których nauczyciele-mentorzy są nie tylko specjalistami w zawodzie nauczycieli szkolnych, lecz także w uniwersytecie, przygotowani są do pracy ze studentami. W zakresie prawnym i organizacyjnym te szkoły ćwiczeń podlegają uniwersytetom. Zatem postulaty J. Flisa (1984) w zakresie organizacji i realizacji praktyk zawodowych w szkole oraz ścisłej współpracy ze szkołami ćwiczeń są słuszne i nadal aktualne. Problemy pojawiają się w realizacji niektórych założeń koncepcji szkół ćwiczeń oraz aspektów prawnych i organizacyjnych.

Obowiązkowi praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela podlegają studenci wszystkich typów i systemów studiów wyższych nauczycielskich prowadzonych przez Uniwersytet Pedagogiczny, w tym także studenci geografii. Celem praktyk pedagogicznych jest praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela, w tym:

- kształtowanie umiejętności wykorzystywania w działalności praktycznej wiedzy zdobytej podczas studiów;
- weryfikacja tej wiedzy w realiach stosowania w miejscu pracy oraz tworzenia nawyku jej uzupełniania i poszerzania;
- kształtowanie emocjonalnej więzi z przyszłym zawodem i środowiskiem zawodowym.

Praktyki studentów pełnią następujące funkcje:

- poznawcze (zdobywana wiedza wpływa na lepsze zrozumienie procesów wychowania i nauczania),
- sprawnościowe (nabywanie umiejętności metodycznych),
- integracyjne (integracja wiedzy zdobytej w czasie realizacji różnych przedmiotów kształcenia),
- osobotwórcze (bezpośredni kontakt z uczniem, wychowankiem, podopiecznym wpływa na motywację i rozwija osobowościowo studenta),
- sprawdzające (sprawdzanie w praktyce kompetencji do zawodu) (Kościółek, Piróg 2006).

Praktyki te są organizowane zarówno w formie ćwiczeń praktycznych w szkole, realizowanych jako zajęcia dydaktyczne w ramach dydaktyki przedmiotu kierunkowego geografii lub przyrody (praktyka śródrocza), jak i w formie praktyki zawodowej, mającej charakter krótkiego stażu zawodowego (praktyka ciągła).

Praktyki specjalistyczne realizowane w formie ćwiczeń praktycznych w szkole polegają na:

- hospitowaniu przez studentów zajęć prowadzonych przez nauczyciela ćwiczeniowego, szkolnego opiekuna praktyki lub studenta;
- prowadzeniu przez studentów zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w obecności pracowników pedagogicznych szkół zwanych nauczycielami ćwiczeniowymi, a także nauczycieli akademickich prowadzących przedmiot.

Dla zwiększenia efektywności kształcenia przyszłych nauczycieli geografii E. Osuch i W. Osuch (2010) zaprezentowali przykłady współpracy w zakresie organizacji praktyk śródrocznych studentów geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i szkół ćwiczeń (Gimnazjum nr 37 i V Liceum Ogólnokształcącego

w Krakowie). Praktyka w liceum obejmowała wszystkich studentów wybranego rocznika i w przypadku lekcji w V LO było wyjątkowym doświadczeniem, polegającym na prowadzeniu lekcji wśród młodzieży szczególnie uzdolnionej, o najlepszych wynikach nauczania nie tylko w Krakowie, ale i w województwie małopolskim. Zdecydowana większość studentów podjęła wyzwanie przeprowadzenia lekcji w tej szkole i niezwykle sumiennie wywiązała się z postawionego zadania. Lekcje były przygotowane starannie pod względem doboru treści kształcenia, metod i dostępnych środków dydaktycznych. Nieznaczna tylko liczba projektów wymagała drobnych korekt nauczyciela akademickiego czy nauczyciela ćwiczeniowego przed realizacją tematu w szkole. Studenci geografii byli świadomi konieczności solidnego przygotowania merytorycznego i dydaktycznego do tych lekcji, jak i pewnego obowiązku współpracy z wyselekcjonowaną i wyjątkowo zdolną młodzieżą.

Praktyka w gimnazjum miała podobne założenia i cele. W tym konkretnym przypadku zauważono także wysoką motywację studentów do prowadzenia pierwszych w życiu lekcji w szkole. Ta motywacja wynikała z chęci próby „bycia nauczycielem” wśród studentów, którzy wybrali specjalność nauczycielską. Młodzież gimnazjalna nie jest wyselekcjonowana z racji obowiązku powszechnego uczestnictwa i rejonizacji. W tym przypadku studenci chcieli zachęcić uczniów do zrozumienia i polubienia geografii, nawet tych, którzy szkoły nie traktują zbyt poważnie i osiągają słabe wyniki nauczania.

Praktyka śródroczna jest ciekawą i z pewnością oczekiwaną przez studentów (po teoretycznych zajęciach) formą realizacji przedmiotu dydaktyka geografii, gdzie w szkolnej rzeczywistości mogą realizować swoje plany i założenia własnych lekcji, z dopuszczeniem popełniania błędów, pod fachowym okiem nauczyciela akademickiego i ćwiczeniowego, którzy w każdej chwili mogą pomóc w nietypowych sytuacjach (Osuch, Osuch 2010). Należycie zaprojektowane, zorganizowane i zrealizowane praktyki zawodowe przyczyniają się do wzrostu motywacji i większej chęci podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela przez studentów geografii. Częściowo uodwodniono, że studenci geografii wybranych uczelni wyższych w Polsce wykazują większe (o około 20–25% po praktyce) zainteresowanie podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela geografii (Osuch 1999).

Rozpoczęcie każdej praktyki zawodowej (ciągłej) poprzedza obowiązkowe spotkanie wszystkich studentów z koordynatorem ds. praktyk. Na spotkaniu tym studenci otrzymują szczegółową instrukcję wraz ze skierowaniem do szkół. Następnie w pierwszym dniu praktyki student udaje się do szkoły na pierwsze spotkanie z nauczycielem – opiekunem praktyki. Studenci kierowani są na praktykę zazwyczaj w grupach 2–3-osobowych, w sytuacjach wyjątkowych odbywają je pojedynczo. Rozwiązanie takie ma swoje uzasadnienie w możliwości hospitacji lekcji innych studentów, wymiany doświadczeń po przeprowadzonych lekcjach, pomocy w organizacji kolejnych lekcji.

Do obowiązków studentów należy:

- hospitowanie lekcji prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna praktyk, innych nauczycieli, a także zajęć indywidualnych z uczniami;
- obserwacja pracy biblioteki szkolnej, świetlicy itd.;
- pomoc w organizowaniu i uczestnictwo w zajęciach terenowych, wycieczkach krajoznawczych;
- spotkanie z pedagogiem i psychologiem szkolnym;

- uczestnictwo w spotkaniach z rodzicami;
- uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych (np. ścieżkach edukacyjnych, kołach zainteresowań) (Piróg 2008).

Ponadto pożądanym jest udział studentów w posiedzeniach rady pedagogicznej, zebraniach komitetu rodzicielskiego, konferencjach metodycznych, w pracy samorządu szkolnego oraz w organizowaniu uroczystości szkolnych (Kościółek, Piróg 2006).

Nauczycielami ćwiczeniowymi dla studentów geografii są nauczyciele mianowani, absolwenci studiów magisterskich, często macierzystej uczelni. Dodatkowym atutem dla wyboru nauczycieli ćwiczeniowych są sukcesy dydaktyczno-wychowawcze (np. przygotowanie laureatów i finalistów konkursów geograficznych, olimpiad przedmiotowych, dodatkowe funkcje w edukacji), uczestnictwo w seminarium z dydaktyki geografii w czasie studiów. Wielokrotnie zdarza się, że nauczyciele ćwiczeniowi w gimnazjum czy liceum pełnią swoje funkcje przez kilka lat z rzędu i taka współpraca układa się bardzo dobrze, z dużym pożytkiem dla studentów.

Aktualnie nie jest jednak możliwe, aby nauczyciel akademicki zatrudniony w szkole był jednocześnie opiekunem studentów na praktyce. Wynika to z przyjętych w Uniwersytecie rozwiązań prawnych.

Kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne studentów geografii – kandydatów na nauczycieli

W latach 2008–2009 autor przeprowadził badania kompetencji nauczycieli oraz studentów geografii. W najważniejszym etapie badań bardzo szczegółową analizą i oceną nabycia kompetencji objęto czynnych nauczycieli geografii – opiekunów studenckich praktyk zawodowych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (głównie w liceach ogólnokształcących). W badaniach tych wzięło udział ok. 100 nauczycieli geografii, absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych, a w celach porównawczych oceny nabycia kompetencji ponadto uczestniczyło 136 studentów geografii trzech różnych typów studiów, a w badaniach oceny kompetencji nauczyciela w prowadzeniu lekcji geografii dalszych 200 studentów geografii.

Szczegółowe wyniki badań kompetencji zostały opublikowane w monografii (Osuch 2010). W niniejszym artykule ograniczono się do sformułowania wybranych wniosków dotyczących kompetencji studentów geografii:

- poziom nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii jest zróżnicowany wśród studentów geografii. Najwyższe oceny uzyskali studenci studiów jednolitych magisterskich, niższe studenci studiów licencjackich, najniższe studenci studiów podyplomowych z geografii;
- poziom nabycia kompetencji dydaktycznych z zakresu psychologii i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej jest zróżnicowany. Tym razem najwyższe oceny uzyskali studenci studiów podyplomowych – czynni nauczyciele różnych przedmiotów, niższe studenci studiów jednolitych magisterskich, a najniższe – studenci studiów licencjackich;
- poziom nabycia kompetencji dydaktycznych z zakresu dydaktyki geografii jest także zróżnicowany. Najwyższe oceny uzyskali studenci studiów jednolitych

magisterskich oraz studenci studiów podyplomowych, nieco niższe studenci studiów licencjackich.

Według J. Flisa (1984), wiele rzekomych błędów dydaktycznych jest konsekwencją słabego opanowania treści merytorycznych, a zwłaszcza zbyt niskiego zaufania do treści podręcznika. Trzeba się zgodzić z tezą Profesora. Szczególnie ujawnia się to w przypadku studentów licencjatu, którzy po niskiej ocenie nabycia kompetencji przedmiotowych, uzyskali także niskie oceny nabycia kompetencji dydaktycznych. Studenci studiów podyplomowych uzyskali bardzo niskie oceny nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii z powodu bardzo ograniczonego programu tych studiów. W konsekwencji kompetencje dydaktyczne w zakresie psychologii i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej jako doświadczonych nauczycieli-pedagogów uzyskały wyższą ocenę od kompetencji dydaktycznych z dydaktyki geografii.

Ciekawy przykład uzupełnienia i doskonalenia kompetencji zaprezentowała M. Tracz (2012), która omówiła idee programu Asystentura oraz udział studentów geografii specjalności nauczycielskiej w nabywaniu kompetencji zawodowych w czasie odbywania stażu w ramach tego programu i ich refleksje o systemach szkolnych w poznanych krajach.

Specjalizacja w obrębie geografii – prace magisterskie a przygotowanie zawodowe

Według J. Flisa (1984), kierunek nauczycielski powinien mieć zupełnie odrębny plan studiów, a specjalizacja coraz bardziej ogranicza podstawowe wykształcenie geograficzne, jakiego wymaga przygotowanie dobrego nauczyciela geografii (tamże, s. 54). Profesor występował przeciw specjalizacji studiów nauczycielskich według poszczególnych działów geografii, nauk geograficznych. Nie pisał o specjalności z innymi przedmiotami kształcenia szkolnego, bo takich specjalności wtedy nie było. Także studia podyplomowe dla nauczycieli geografii były studiami w dzisiejszym rozumieniu doskonalącymi, a nie kwalifikacyjnymi, dającym nowe uprawnienia. Autor nie rozwija w tym miejscu istotnego problemu korelacji międzyprzedmiotowej i wewnątrzprzedmiotowej, o której szczegółowo pisali J. Flis (1973), S. Zajac (1991), W. Cabaj i A. Urbańska (2000, 2002) oraz W. Osuch (2011) – w aspekcie korelacji treści, pojęć, konstrukcji zadań z matematyki i geografii.

Profesor Jan Flis nie pracował w realiach gospodarki rynkowej i realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej. Współcześnie to rynek decyduje, która ze specjalności nauczycielskiej jest atrakcyjna na edukacyjnym rynku pracy. Instytut Geografii UP w Krakowie wybrał w swojej ofercie specjalności nauczycielskie:

- geografia z przyrodą,
- geografia z wiedzą o społeczeństwie,
- geografia z podstawami przedsiębiorczości.

Powstaje pytanie, jak przyjęta koncepcja dwuprzedmiotowego kształcenia nauczycieli na poziomie studiów I stopnia wpłynie na jakość przygotowania studentów geografii do wykonywania zawodu. Badania diagnostyczne prowadzone w uczelniach austriackich i niemieckich wykazały, iż takie rozwiązanie nie w pełni służy kształtowaniu kompetencji przedmiotowych z geografii ani kompetencji dydaktycznych w zakresie nauczania tego przedmiotu (Osuch 2006).

J. Flis (1984) głosił tezę, że napisanie pracy magisterskiej przez studenta nie jest dlań najważniejsze. Jednocześnie pytał, czy napisanie pracy będzie z korzyścią dla jego zawodowego przygotowania (s. 54). Współcześnie można zapytać, czy napisanie pracy ma wpływ na jego kompetencje jako przyszłego nauczyciela.

W przeszłości praktykowano „małą specjalizację”, polegającą na uczęszczaniu przez studenta na cztery seminaria magisterskie, wykłady monograficzne i pracownię magisterską:

- z geografii fizycznej,
- z geografii społeczno-ekonomicznej,
- z geografii regionalnej,
- z dydaktyki geografii (Flis 1984).

Przez kolejne lata praktykowano jedynie udział w proseminariach z tych czterech wymienionych przedmiotów, które kończyło napisanie pracy proseminaryjnej. Rozwiązanie to było korzystne, ponieważ dawało możliwość studentom zapoznania się z problematyką badawczą kolejnych specjalizacji, jak również tematyką potencjalnych prac magisterskich, włącznie z ich rozpoznaniem, konsultacjami z wykładowcami, jak również przeprowadzeniem wstępnych badań.

Aktualnie nie ma możliwości „spróbowania swoich sił” w przedmiotach proseminaryjnych, a wybór studenta jest ostateczny i ograniczony do tematyki badań i prac oferowanych przez danego wykładowcę. W praktyce bywają sytuacje, kiedy studenci wybierają seminarium w sposób intuicyjny, a nawet przypadkowy bądź są administracyjnie kierowani do poszczególnych profesorów, u których „są jeszcze miejsca na seminarium”. Ciekawe rozwiązanie stosowane jest w Katedrze Geografii Uniwersytetu Pałackiego w Ołomuńcu. Studenci specjalności nauczycielskiej na II stopniu są tam zobligowani do wyboru seminarium magisterskiego z dydaktyki geografii, a w konsekwencji napisania pracy magisterskiej ściśle z dydaktyki geografii lub z tematyki związanej z szerszą rozumianą działalnością edukacyjną. Niestety coraz częściej temat pracy licencjackiej oraz magisterskiej nie koresponduje, a nawet bywa dość odległy od zainteresowań dydaktycznych studenta specjalności nauczycielskiej. W takim przypadku należy zgodzić się z tezą prof. Flisa, że „jeśli podniesienie poziomu prac magisterskich ma obniżyć poziom zawodowego przygotowania, to lepiej zrezygnujmy z wymagań prac magisterskich” (Flis 1984, s. 54).

Współcześnie obserwuje się zjawisko dużego zróżnicowania poziomu prac licencjackich i magisterskich. Są prace pisane na wysokim poziomie, choć jest ich zdecydowanie mniej niż w ubiegłych latach, jest także dużo prac słabszych. Problematyka szeroko rozumianej jakości prac dyplomowych nie tylko wśród geografów wymaga jednak przeprowadzenia solidnych badań.

Pedagogizacja w aspekcie nasycenia zajęć dydaktycznych myślą o przyszłym zawodzie nauczyciela

Kolejny aspekt pedagogizacji według J. Flisa (1984) polega na nasyceniu każdego zajęcia dydaktycznego myślą o przyszłym zawodzie nauczycielskim. Wykładowcy nie zawsze o tym pamiętają, dzisiejsi nauczyciele akademicki w Instytucie Geografii UP w Krakowie nie są najczęściej absolwentami Uniwersytetu Pedagogicznego i brak im praktyki w szkole. Pomimo że wykładają na specjalności nauczycielskiej

przedmioty kierunkowe, nie znają dorobku polskiej dydaktyki geografii i nie słyszeli o „nauczycielach nauczycieli”.

W praktyce można mówić nawet o spłycaaniu roli dydaktyki do opracowania konspektu lekcji; można więc postawić tezę, że pomimo obowiązujących przepisów, wszyscy nauczyciele akademicy, którzy kończyli nienauczycielski kierunek studiów, powinni ukończyć kurs pedagogiczny dla pracowników naukowo-dydaktycznych. W praktyce nie zawsze tak jest.

Nie wydaje się korzystne, aby zajęcia dydaktyczne na specjalnościach nauczycielskich prowadzili wykładowcy nierozumiejący realiów współczesnej szkoły, a wiedzę o szkole i szeroko rozumianej dydaktyce czerpali wyłącznie z informacji zasłyszanych od znajomych czy członków rodziny. Co ciekawe, prof. J. Flis zobowiązywał nawet wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Geografii do hospitacji studentów na praktyce w szkole. Obecnie takie rozwiązanie byłoby z pewnością interesującym doświadczeniem dla nauczycieli akademickich spoza zakładu dydaktyki, ale z racji wielu obowiązków oraz konieczności udzielenia konkretnych rad i oceny elementów hospitowanej przez studentów lekcji mogłoby być mało użyteczne. Ponadto pracownicy naukowci uczestniczący w takich praktykach żądaliby dodatkowego wynagrodzenia za pełnienie funkcji opiekuna.

Niewłaściwe wydaje się również powierzanie dużej liczby zajęć (szczególnie na specjalnościach nauczycielskich) pracownikom spoza katedry lub instytutu, którzy nie zawsze wywiązują się ze swoich obowiązków w zakresie zarówno odbywania zajęć, jak ich przygotowania (karty kursów). Częste zmiany kadry prowadzącej konkretne wykłady i ćwiczenia (z roku na rok), wynikające wyłącznie z konieczności uzupełniania pensum, ograniczania limitów i dokonywania korekt w przydziałach godzin poszczególnych pracowników, na pewno nie podwyższają jakości kształcenia i w żaden sposób nie sprzyjają pedagogizacji. Takie rozwiązania należy uznać za przejściowe i jak najszybciej ograniczyć (Osuch 2010).

Bywają jednak coraz częstsze przypadki negocjowania tego aspektu pedagogizacji studiów przez wykładowców preferujących kierunki nienauczycielskie. Przeciwnicy specjalności nauczycielskiej podają jako argumenty liczby, z których wynika, że już niewielu absolwentów trafia do szkoły, że produkujemy bezrobotnych, że specjalności nauczycielskie są kosztochłonne w stosunku do specjalności nienauczycielskich. Nie są świadomi, że szkoła jest nadal jednym z głównych zainteresowań dla absolwentów studiów nauczycielskich. W badaniach D. Piróg (2012) spośród ankietowanych wszystkich studentów geografii najliczniej studenci geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (23%), Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Torunia (18%), Uniwersytetu Wrocławskiego (16%) oraz Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (14%) byli zdecydowani na podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela geografii. Z kolei badania Tracz i Stanuch (2011) dotyczące losów zawodowych absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych AP z lat 2000–2007 wykazały, iż 58% ankietowanych znalazło zatrudnienie zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, w tym w szkolnictwie 30%. W zawodach niezwiązanych z ukończonym kierunkiem studiów zatrudnionych było 42% respondentów (tamże, s. 39).

Okazją do podtrzymania tradycji pedagogizacji nauczycielskich studiów geograficznych są ćwiczenia terenowe. O zakresie programu, organizacji, czy przebiegu praktyk terenowych wśród studentów geografii pisali m.in. Flis (1955), Ziętara

i Mądry (1996), Piskorz (1997), Osuch (2005), Szubert i Brzeźniak (2000), Szubert (2005), Piróg (2008).

Przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe, często zaliczane do praktyk terenowych, stanowią integralną część studiów geograficznych. Ich istotne znaczenie polega na tym, że umożliwiają korzystanie z najlepszej metody, jaką jest bezpośrednia obserwacja umożliwiająca poznawanie różnorodnych elementów krajobrazu, wzajemnie ze sobą powiązanych i od siebie uzależnionych. Tą metodą kształci się umiejętności świadomego i celowego obserwowania form i zjawisk, orientowania się w związkach zachodzących między nimi. Przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe są ważną okazją do kształtowania wyobrażeń i pojęć geograficznych, a także umożliwiają korygowanie błędnych lub niedokładnych wyobrażeń przyswojonych przez studentów podczas zajęć kameralnych (Flis 1955).

Regionalne ćwiczenia terenowe mają szczególne znaczenie dla przyszłych nauczycieli geografii. Są one swoistym wzorem dla prawidłowo zorganizowanej i prowadzonej szkolnej wycieczki geograficznej pod względem merytorycznym oraz organizacyjnym (Mądry, Ziętara 1996).

Przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe stanowią najważniejsze uzupełnienie zajęć w zakresie kształtowania przedmiotowych kompetencji studentów geografii. Istotnym elementem prowadzonych przez autora tego artykułu badań była analiza wpływu wybranych form kształcenia (zajęć kameralnych, ćwiczeń terenowych, praktyki zawodowej) na kształtowanie poszczególnych kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych studentów geografii oraz stopień opanowania tych kompetencji przez ankietowanych studentów (Osuch 2005, 2010).

Podsumowanie

Autor w artykule zaprezentował tylko niektóre aspekty pedagogizacji nauczycielskich studiów geograficznych w świetle rozważań i uwag prof. Jana Flisa. Starał się jednocześnie odnieść do aktualnych wydarzeń związanych z kształceniem i doszkalać nauczycieli geografii, szczególnie w macierzystym dla prof. J. Flisa i autora Instytucie Geografii krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego.

Wiele sugestii i rozwiązań Profesora z ubiegłych lat funkcjonuje po dzień dzisiejszy, a ich efekty to pokolenia dobrze wykształconych i przygotowanych do zawodu nauczycieli geografii. Niestety niektóre rozwiązania nie znalazły zrozumienia w gospodarce rynkowej i nie zostały wdrożone na dłuższy czas, choć ich koncepcje stale powracają przy okazjach programowych i organizacyjnych zmian w kształceniu nauczycieli.

Literatura

- Cabaj, W., Urbańska, A. (2000). Jeszcze raz o podziałce, zwłaszcza o podziałce liniowej. *Geografia w Szkole*, 53 (4), 203–207.
- Cabaj, W., Urbańska, A. (2002). Kształcenie wyobraźni przestrzennej przez posługiwanie się mapą. W: Z. Górka, A. Jelonek (red.), *Geograficzne uwarunkowania rozwoju Małopolski*.

- Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, 511–514.
- Cieśla, P., Paško, J. R. (2008). II stopień studiów wyższych – konieczność kontynuacji czy możliwość wyboru. W: B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 23–28.
- Dz. U. nr 207, poz. 2110 (2004) – rozporządzenie MENiS z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia.
- Flis, J. (1955). Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych WSP. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Nauki Geograficzno-Biologiczne*, 4, 3–28.
- Flis, J. (1973). O podziałce kartograficznej. *Geografia w Szkole*, 4, 269–271.
- Flis, J. (1984). Pedagogizacja nauczycielskiego kierunku studiów geograficznych. *Materiały i Sprawozdania/Wyższa Szkoła Pedagogiczna*, 7, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 51–56.
- Kościołek, M., Piróg, D. (2006). Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie. W: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 91–110.
- Lampiselkä, J., Raykova, Z. (eds.). (2008). *EU TRAIN: Towards a Common Curriculum for the Teaching Practice of Science Teachers*. Plovdiv: Plovdiv University Press “Paisii Hilendarski”.
- Mądry, J., Ziętara, T. (1996). Kształcenie nauczycieli geografii poprzez przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe. W: J. Jarowiecki i S. Piskorz (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*. Kraków: COMSN, 123–135.
- Osuch, W. (1999). Rola praktycznego kształcenia nauczycieli geografii w świetle literatury i badań ankietowych. W: J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz, K. Kłysik (red.), *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*. 1, Łódź: Wyd. Grotesk, 229–235.
- Osuch, W. (2005). Regionalne ćwiczenia terenowe na Pobrzeżu Gdańskim studentów geografii krakowskiej Akademii Pedagogicznej. W: S. Musielak (red.), *Wymiar i współczesne wyzwania edukacji geograficznej*. Szczecin: Wyd. Oficyna IN PLUS, 21–24.
- Osuch, W. (2006). Formation Geography Professional Competences – candidates for teachers in selected universities in Poland, Germany, Slovakia and Czech Republic. *Geograficka Revue*, 2 (2), 558–565.
- Osuch, W. (2010). Kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Osuch, E., Osuch, W. (2010). Theoretical background and the concept of cooperation between schools and practice of geography students – candidates for teachers carried out during pedagogical practice. In: M. Fňukal, M. Frajer, J. Hercik (eds.), *Sborník příspěvků z konference 50 let geografie na Přírodověcké fakultě Univerzity Palckého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palckého v Olomouci, 763–770.
- Osuch, W. (2011). Matematyka w kształceniu nauczycieli geografii. W: A. Płocki, I. Krecha (red.), *Matematyka w przyrodzie – matematyka i przyroda w kształceniu powszechnym*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 67–74.
- Piróg, D. (2008). Koncepcja praktycznego kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli geografii. W: K. Kraszewski (red.), *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, 86–95.

- Piróg, D. (2012). Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 2, 194–210.
- Piskorz, S. (red.). (1997). *Zarys dydaktyki geografii*, Warszawa: PWN.
- Piskorz, S. (1997). O niektórych współczesnych wyzwaniach stojących przed polskimi nauczycielami geografii. W: *Miejsce geografii w reformowanym systemie edukacyjnym. Materiały z konwersatorium*. Kraków: PTG, 29–35.
- Szubert, M., Brzeźniak, E. (2000). Beskid Mały terenem ćwiczeń przedmiotowych z meteorologii i klimatologii oraz z kartografii i topografii dla studentów I roku geografii. W: Z. Ziolo (red.), *Działalność człowieka i jego środowisko*, Kraków: Wyd. AP, 411–426.
- Szubert, M. (2005). Zagraniczne praktyki studentów we Freiburgu. *Konspekt*, 3 (23), 180–183.
- Tracz, M., Stanuch, J. (2011). Losy zawodowe absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W: K. Potyrała (red.), *Kompetencje czy kwalifikacje? Efekty kształcenia studentów kierunków przyrodniczych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji i badań na różnych etapach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 37–44.
- Tracz, M. (2012). Praktyczne przygotowanie studentów geografii do zawodu nauczyciela w ramach programu Asystentura Comeniusa. *Konspekt*, 2, 25–29.
- Zajac, S. (1992). *Cele nauczania geografii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Selected aspects of pedagogization of teaching faculty of geographical studies

Abstract

The issue of initial and further training of geography teachers seems to be relevant everywhere where teaching faculty is currently offered.

This paper presents discussion, reflection and research results on the widely understood process of initial and further training of future geography teachers in the context of academic work of professor Jan Flis, especially regarding the problem of pedagogization of teaching faculty at universities (Flis 1984) understood as supplementing the faculty training with psychological and didactic subjects.

This problem seems to be relevant and should be constantly taken into account especially in the face of occurring reforms in concepts of studies and changes in syllabuses of geographical studies, especially those with teaching faculties. At the same time teaching studies should be vocational studies and they should prepare for the profession of a geography teacher or a geographer – teacher.

Academic and organizational work of professor Jan Flis became the ground for numerous remarks and reflection on faculties, trends and also on the organization of training at teaching faculty of geographical studies, as well as on developing competencies of future teachers.

Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
wiktor_osuch@wp.pl wikosuch@ap.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Danuta Piróg, Renata Jania

Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli geografii jako instrument dostosowania się do aktualnych wyzwań rynku pracy

Wstęp

Praca jest bardzo ważną sferą życia człowieka i fakt jej posiadania jest dla wielu ludzi wartością samą w sobie. Specyfika współczesnego edukacyjnego rynku pracy w Polsce wymaga nie tylko profesjonalnego przygotowania do realizacji rozlicznych zadań nauczyciela w toku studiów, lecz także ciągłego dokształcania i doskonalenia po ich zakończeniu, w trakcie wykonywania pracy zawodowej. Obecnie nauczyciele stają przed wyzwaniem permanentnego dokształcania zawodowego. Tę tezę wydają się potwierdzać wyniki diagnozy, wykonanej w ramach programu TALIS, które informują, że aż 97% nauczycieli zatrudnionych w gimnazjach zadeklarowało korzystanie z różnych formalnych i nieformalnych form dokształcania (Piróg 2012). Stan ten jest konsekwencją szybkich zmian społecznych i gospodarczych oraz postępującego rozwoju i wzrostu roli nowoczesnych technologii w procesie dydaktycznym, które sprawiają, że nauczyciele nie tylko powinni, ale wręcz muszą stale się dokształcać, by móc w sposób atrakcyjny i skuteczny realizować cele nauczania. Pogłębiające się problemy wychowawcze indukują potrzebę permanentnego rozwoju kompetencji psychologiczno-pedagogicznych (Osuch 2010). Nauczyciel w swojej pracy ma obowiązek kształtowania u uczniów nawyku uczenia się przez całe życie, a w związku z tym sam powinien służyć przykładem podejmowania kształcenia ustawicznego. Zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach i studentów na uczelniach wyższych niewątpliwie zaowocuje redukcją zatrudnienia na wszystkich szczeblach kształcenia, co mobilizuje większość nauczycieli do zdobycia kwalifikacji do nauczania co najmniej dwóch, a nie rzadko i większej liczby przedmiotów (Kołodziejczyk, Polak 2011).

Wymienione wyzwania w sposób szczególny dotyczą nauczycieli geografii, bowiem sytuacja tego przedmiotu w polskiej szkole uległa zdecydowanemu pogorszeniu, przejawiającemu się m.in. w poważnym spadku liczby godzin do realizacji (szczególnie na etapie ponadgimnazjalnym). Takie redukcje czynią bardzo trudnym lub niemożliwym, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach, utrzymanie pracy w szkolnictwie przy dysponowaniu uprawnieniami jedynie do nauczania przedmiotu geografia i powodują konieczność zdobycia przez nauczyciela kwalifikacji do prowadzenia innego (lub innych) zajęć.

Metodologia badań

Niełatwa obecna i przyszła sytuacja nauczycieli geografii na rynku pracy rodzi pytanie o możliwości doskonalenia/dokształcania się tej grupy zawodowej i konkretne sposoby sprostania wskazanym wyzwaniom. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 roku określa, że placówki doskonalenia nauczycieli powinny wspierać ich w tym zakresie. Na szczeblu centralnym mają zajmować się one głównie koordynowaniem zadań systemu kształcenia ustawicznego nauczycieli, wdrażaniem nowych programów doskonalących oraz przygotowaniem kadr dla tego systemu. Natomiast placówki o zasięgu lokalnym i regionalnym są odpowiedzialne za organizację i prowadzenie różnorodnych form doskonalenia, w tym współpracy i wymiany doświadczeń w toku warsztatów, konferencji i seminariów, wdrażanie nowych programów kształcenia ustawicznego oraz informowanie o aktualnej ofercie doskonalącej (Dz. U. 2009, Nr 200, poz. 1537).

Rodzi się pytanie, czy propozycje tych instytucji spotykają się z zainteresowaniem nauczycieli geografii i spełniają ich potrzeby. Dlatego celem auterek było dokonanie analizy:

- oferty szkoleniowej, proponowanej pracownikom oświaty przez placówki doskonalenia nauczycieli, zlokalizowane na obszarze województwa małopolskiego;
- motywów, stopnia aktywności i preferencji nauczycieli geografii w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich dwóch lat pracy, tj. 2010–2012;
- samooceny wpływu podjętych działań na profesjonalizację zawodową oraz ustalenie ewentualnych barier w procesie obecnego oraz planowanego doskonalenia/dokształcania.

Do realizacji postawionych celów posłużono się metodą analizy dokumentów oraz sondażu diagnostycznego. W zakresie badań dokumentów dokonano analizy ilościowej i jakościowej oferty szkoleniowej 20 największych placówek zajmujących się doskonaleniem i dokształcaniem pracowników oświaty w województwie małopolskim¹. Oferty te częściowo pobrano ze stron internetowych instytucji, ale

¹ Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli z Ośrodkami Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, Nowym Sączu, Oświęcimiu i Tarnowie; Powiatowe Centrum Edukacji w Gorlicach; Samorządowe Centrum Edukacji w Tarnowie; Beskidzkie Niepubliczne Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Suchej Beskidzkiej; Centrum Szkoleniowe Fundacji Homo Homini im. Karola de Foucauld Marabut w Krakowie; Galicyjski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie; Instytut Doskonalenia Nauczycieli i Kadr w Chrzanowie; Instytut Kształcenia Nauczycieli „Progres” w Krakowie; Krakowskie Instytut Rozwoju Edukacji w Krakowie, Małopolskie Centrum Edukacji w Rabce Zdroju, Małopolskie Niepubliczne Centrum Szkolenia Nauczycieli w Krakowie; Małopolski Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli przy Ośrodku Twórczej Edukacji Kangur w Krakowie; Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Grawena-edu w Krakowie; Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli MEN-SANA w Krakowie; Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Menos w Krakowie; Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli WENA w Gorlicach; Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli przy Centrum Jana Pawła II „Nie lękajcie się!” w Krakowie; Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Pociuszka przy Polskim Instytucie Psychoterapii Integratywnej w Krakowie; Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli w Limanowej; Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Studio Profilaktyki Społecznej w Krakowie.

większość zebrano w postaci papierowej podczas bezpośrednich wizyt w placówkach. Badania ankietowe zrealizowano pośród 50 nauczycieli geografii pracujących w szkołach województwa małopolskiego. Narzędzie badawcze – arkusz ankiety – ogniskował się wokół następujących zagadnień: dotychczasowego uczestnictwa w wybranych formach doskonalenia/dokształcania i motywów ich wyboru; samooceny wpływu doskonalenia zawodowego na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz dalszych potrzeb i ewentualnych barier w podejmowaniu się tych wyzwań. Z uwagi na wielość nazewnictwa form dokształcania i doskonalenia nauczycieli dążono do zbadania tych, które wydają się najczęściej wymieniane w literaturze tematu. Są to (w porządku alfabetycznym): doradztwo metodyczne, e-nauczanie, europejskie programy edukacyjne, lekcje koleżeńskie/hospitacje, konferencje ogólnopedagogiczne, konferencje przedmiotowe/odczyty, kursy kwalifikacyjne (>30godz.), kursy doskonalące (>30 godz.), seminaria, szkolenia, studia podyplomowe doskonalące i kwalifikacyjne, zespoły eksperckie, warsztaty, wycieczki dydaktyczne (Brudnik, Owczarska 2000; Pilch 2003).

Badaniami objęto 34 kobiety (68%) i 16 mężczyzn (32%) pracujących na różnych szczeblach edukacji obligatoryjnej. Większość ankietowanych nauczycieli (78%) była absolwentami Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie (dawnej WSP, później AP). Pozostali ukończyli Uniwersytet Jagielloński, Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Kielcach oraz Uniwersytet Gdański. Połowa nauczycieli uczyła wyłącznie geografii, a reszta prowadziła zajęcia z więcej niż jednego przedmiotu, w tym 32% respondentów z dwóch, 16% z trzech przedmiotów, a jedna uczyła aż czterech przedmiotów. Dominowały osoby o stażu pracy 11–20 lat (42%), dalsze 26% pracowało w zawodzie ponad 20 lat, a 14% nauczycieli miało staż pracy 6–10 lat. Połowę ankietowanych stanowili nauczyciele dyplomowani, jedna czwarta nauczyciele mianowani, a pozostałymi byli stażyści i nauczyciele kontraktowi.

Oferta edukacyjna doskonalenia/dokształcania zawodowego nauczycieli w województwie małopolskim

Małopolska jest drugim po województwie śląskim obszarem pod względem liczby placówek doskonalenia nauczycieli w Polsce (tab.1).

Tab. 1. Wykaz publicznych i niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli według województw w 2012 roku

| L.p. | Województwo | Liczba placówek publicznych | Liczba placówek niepublicznych | SUMA |
|------|--------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------|
| 1. | Śląskie | 9 | 45 | 54 |
| 2. | Małopolskie | 3 | 45 | 50 |
| 3. | Mazowieckie | 9 | 31 | 40 |
| 4. | Dolnośląskie | 22 | 16 | 38 |
| 5. | Pomorskie | 7 | 31 | 38 |
| 6. | Łódzkie | 7 | 16 | 23 |
| 7. | Wielkopolskie | 9 | 14 | 23 |
| 8. | Zachodniopomorskie | 3 | 17 | 20 |

| | | | | |
|-------------|---------------------|------------|------------|------------|
| 9. | Świętokrzyskie | 3 | 16 | 19 |
| 10. | Podlaskie | 6 | 10 | 16 |
| 11. | Warmińsko-mazurskie | 6 | 8 | 14 |
| 12. | Lubelskie | 3 | 9 | 12 |
| 13. | Podkarpackie | 3 | 9 | 12 |
| 14. | Opolskie | 5 | 6 | 11 |
| 15. | Kujawsko-pomorskie | 3 | 6 | 9 |
| 16. | Lubuskie | 2 | 1 | 3 |
| KRAJ | | 100 | 280 | 380 |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Raport z badań systemu akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli w Polsce, Łódź, 2010 oraz Informacje z Krakowskiego Kuratorium Oświaty i Departamentu Edukacji, Kultury i Dziedzictwa Narodowego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Małopolskiego (5.03.2012)

Analiza ofert doskonalenia nauczycieli w wybranych placówkach województwa małopolskiego pozwala stwierdzić, że dają one szeroki wachlarz możliwości wyboru ścieżki doskonalenia zawodowego. Propozycje te są bogate nie tylko ze względu na wielość proponowanych form, ale przede wszystkim z uwagi na ich szeroki zakres tematyczny. Najliczniejszą grupę stanowią krótkie kursy, ale występują także dłuższe szkolenia, w tym kursy kwalifikacyjne i studia podyplomowe, doskonalące i kwalifikacyjne, które pozwalają na uzyskanie uprawnień np. do prowadzenia przedmiotu. Najwięcej, bo blisko jedna trzecia form (32%), dotyczy zagadnień związanych z działalnością wychowawczą, obejmującą również profilaktykę i komunikację w szkole, 28% stanowią szkolenia mające na celu doskonalenie w zakresie przedmiotowo-metodycznym. Pozostałe obszary tematyczne, takie jak organizacja i zarządzanie placówką, praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, e-nauczanie, awans zawodowy nauczyciela, były proponowane znacznie rzadziej. Sporadycznie pojawiały się oferty szkoleń przygotowujących nauczycieli do wdrażania nowej podstawy programowej (3%), ewaluacji i oceniania (5%) – por. tab. 2.

Tab. 2. Tematyka form doskonalenia w województwie małopolskim latach 2010–2012

| Obszar tematyczny | Zagadnienia |
|--|---|
| Organizacja i zarządzanie placówką | bezpieczeństwo w szkole; dokumentowanie pracy szkoły; efektywność pracy dyrektora; kierowanie zespołem ludzkim, nadzór pedagogiczny, nadzór zajęć i imprez pozaszkolnych (wycieczek, festynów); przepisy prawne – odpowiedzialność nauczyciela, prawo autorskie, prawo pracy; pozyskiwanie funduszy UE; wizerunek szkoły, promocja szkoły; współpraca szkoły z innymi placówkami |
| Wychowanie, profilaktyka, komunikacja w szkole | agresja i przemoc w szkole; edukacja dla bezpieczeństwa; edukacja zdrowotna, pierwsza pomoc; emocje, depresja, samobójstwo; współpraca z rodziną ucznia; komunikacja interpersonalna, metody rozwiązywania problemów; doradztwo zawodowe; profilaktyka uzależnień: alkohol, narkotyki, Internet; samorząd szkolny; wspieranie rozwoju dziecka: kreatywność, motywowanie, zarządzania stresem, zarządzanie czasem, hobby |
| Pomiar dydaktyczny, ocenianie | diagnoza umiejętności uczniów; konstruowanie i analiza testów; szkolny i przedmiotowy system oceniania |

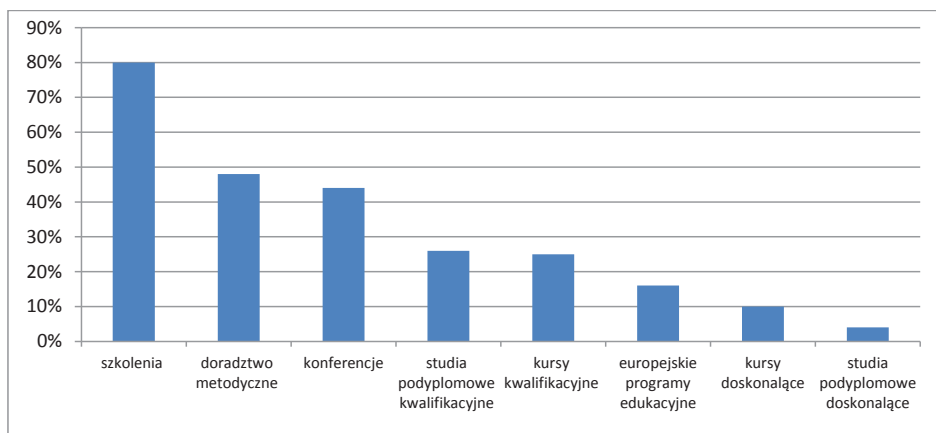
| | |
|--|---|
| Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi | diagnozowanie, planowanie, wspieranie pracy z uczniem: chorym, z dysfunkcjami, z ADHD; indywidualizacja nauczania; terapie zaburzeń; metody i formy pracy z uczniem dysfunkcyjnym; metody i formy pracy z rodziną dysfunkcyjną |
| Doskonalenie w zakresie przedmiotowo-metodycznym | aktualizacja i poszerzanie wiedzy przedmiotowej; innowacyjne metody i formy pracy w poszczególnych przedmiotach; konstruowanie programów przedmiotowych; multimedia w nauczaniu; organizacja konkursów; strategie efektywnego nauczania (motywowanie, twórczość, kreatywność) |
| Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczyciela | awans zawodowy nauczyciela, dokumentacja; doskonalenie w zakresie posługiwania się językiem obcym; doskonalenie w zakresie obsługi komputera; problemy zawodowe nauczycieli (wypalanie zawodowe, higiena głosu) |
| Wdrażanie nowej podstawy programowej | nowa podstawa programowa (założenia) |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie analizy ofert edukacyjnych poszczególnych placówek

Większość z form doskonalenia znajdujących się w ofercie jest adresowana do wszystkich nauczycieli i pedagogów, choć można także wyróżnić takie propozycje, które wydają się być skierowane głównie do specjalistów nauczania konkretnych przedmiotów, w tym geografii. Nauczyciele geografii mogą znaleźć szkolenia, dzięki którym mają możliwość aktualizowania swojej wiedzy dydaktycznej, głównie w zakresie twórczych metod i form pracy na lekcjach geografii i przyrody. Tematem tych zajęć są zagadnienia metodyczne, np. prowadzenie doświadczeń i eksperymentów w nauczaniu geografii i przyrody, projekty edukacyjne czy lekcje w terenie.

Stopień aktywności, motyw podejmowania i preferencje nauczycieli geografii w zakresie doskonalenia/dokształcania

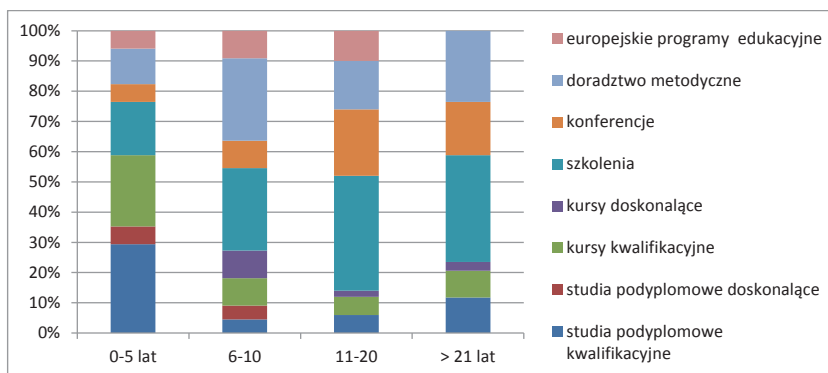
Aby określić aktywność i preferencje nauczycieli geografii w zakresie doskonalenia zawodowego, poproszono indagowanych o zaznaczenie formy i częstotliwości korzystania z niej w ciągu ostatnich dwóch lat. Ustalono, że zdecydowana większość, bo 80% respondentów, uczestniczyła w więcej niż trzech formach doskonalenia/dokształcania, w tym blisko połowa (45%) zadeklarowała udział w co najmniej pięciu. Do najbardziej preferowanych należały krótkie szkolenia, doradztwo metodyczne i udział w konferencjach. Warty podkreślenia jest fakt, że co czwarty nauczyciel geografii ukończył lub był w trakcie odbywania studiów podyplomowych kwalifikacyjnych lub kursów kwalifikacyjnych. Najmniejszą popularnością cieszyły się programy europejskie, kursy doskonalące i podyplomowe studia doskonalące (por. ryc. 1).



Ryc. 1. Uczestnictwo nauczycieli geografii w formach doskonalenia/ dokształcania zawodowego w latach 2010–2012

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Poziom aktywności i wybór form doskonalenia w omawianym zakresie miały wyraźny związek ze stażem pracy respondentów. Największą prężność w zakresie studiów podyplomowych kwalifikacyjnych wykazywali nauczyciele o najkrótszym stażu pracy, wśród których co trzeci ukończył lub był w trakcie takich studiów. Najbardziej zróżnicowane sposoby kształcenia wskazywali nauczyciele o stażu pracy od 6 do 10 lat, którzy jako jedyna grupa zakreslili wszystkie z wymienionych dróg kształcenia, choć w tym najwięcej osób korzystało z doradztwa metodycznego i szkoleń. Respondenci z dłuższym doświadczeniem (11–20 lat) wyraźnie preferowali krótkie szkolenia, konferencje i oraz doradztwo metodyczne. Warto zauważyć, że ta grupa najczęściej angażowała się w dokształcanie proponowane przez europejskie programy edukacyjne. Respondenci o stażu najdłuższym (ponad 20 lat) także największym zainteresowaniem darzyli krótkie formy doskonalenia, przede wszystkim krótkie szkolenia, doradztwo metodyczne i konferencje naukowe. Nikt z tej grupy nie doskonalili się w ramach europejskich programów edukacyjnych (ryc. 2).



Ryc. 2. Formy doskonalenia nauczycieli geografii według stażu pracy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Najczęściej wymienianymi motywami podejmowania przez respondentów kształcenia ustawicznego była chęć poszerzenia i uzupełniania wiedzy merytorycznej i metodycznej (82%), uzyskiwanie nowych kwalifikacji (66%) oraz potrzeby szkoły rozumiane jako nowe zajęcia do realizacji (58%). Co trzecia osoba wskazała motyw zapewnienia sobie stabilności zawodowej i utrzymania zajmowanego stanowiska (33%). Podobnie liczne były wskazania dla motywu perspektywy awansu zawodowego (28%). Dla pojedynczych osób (8%) przyczyną podjęcia decyzji o dokształcaniu była perspektywa zmiany pracy.

Samoocena wpływu doskonalenia zawodowego na efektywność pracy zawodowej

Respondenci zostali poproszeni o dokonanie samooceny (w skali 1–5), w jakim stopniu uczestnictwo w wybranych formach doskonalenia wpłynęło na efektywność ich pracy w następujących obszarach tematycznych: organizacja pracy zawodowej; ewaluacja, pomiar dydaktyczny i ocenianie; realizacja celów wychowawczych, profilaktyka, komunikacja w szkole; praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; realizacja celów kształcenia w obszarze nauczanego przedmiotu szkolnego, wspomaganie własnego awansu zawodowego; wdrażanie założeń nowej podstawy programowej.

W opinii respondentów podejmowanie trudu doskonalenia zawodowego wpłynęło na ich efektywność pracy w stopniu nieco wyższym niż umiarkowany (średnia 3,3). Najwyżej zostało ocenione ich pozytywne oddziaływanie na efektywność pracy w zakresie przedmiotowo-metodycznym (3,6), wdrażania założeń nowej reformy programowej (3,5) oraz pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (3,4). Podjęte doskonalenie nie miało w opinii badanych zauważalnego wpływu na pozostałe badane obszary pracy zawodowej (oceny poniżej 2,0).

Ciekawa wydaje się rozpoznana zależność pomiędzy stażem pracy geografów a ich samooceną wpływu podjętych aktywności doskonalenia/dokształcania na jakość pracy zawodowej. Najniżej (ocena 2,9) wpływ ten oceniły osoby z najkrótszym stażem pracy, kolejno nieco wyżej nauczyciele pracujący 6–10 lat (3,2) i 11–20 lat (3,4). Zdecydowanie najwyraźniej pozytywnie oddziaływanie podjętego działania na osiągnięcie profesjonalizmu w swojej pracy uznali nauczyciele pracujący dłużej niż 20 lat (3,8). Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, co jest przyczyną tej prawidłowości. Dodatkowe wywiady przeprowadzone z częścią ankietowanych nauczycieli wydają się dawać podstawę do stwierdzenia, że nauczyciele o długim stażu pracy są świadomi ewentualnych niedoborów kompetencji zawodowych, częściowej dezaktualizacji nabytej wiedzy oraz umiejętności nabytych w toku studiowania, doceniają więc rolę doskonalenia w wypełnianiu tych luk. Ponadto dysponują większym doświadczeniem w ocenianiu tak innych jak i siebie. Wreszcie, (co podkreślali sami), wysoka stabilność ich pozycji zawodowej pozwala im na podejmowanie takich dróg doskonalenia/dokształcania, które wynikają wyłącznie z ich aspiracji i motywów autotelicznych, a nie są podyktowane racjonalną kalkulacją prawdopodobieństwa zwiększania swoich szans na utrzymanie etatu czy sprostanie kryteriom awansu zawodowego.

Plany nauczycieli geografii w zakresie doskonalenia i dokształcania

Indagowani geografowie są świadomi wyzwań, jakie stawia im rynek pracy, i dlatego planują podjęcie dalszych wysiłków w zakresie doskonalenia i dokształcania. Aż 81% respondentów bierze pod uwagę rozpoczęcie studiów podyplomowych w celu uzyskania kwalifikacji do nauczania kolejnego przedmiotu, co może podnieść ich atrakcyjność na edukacyjnym rynku pracy i oddalić niebezpieczeństwo zwolnień. Pośród tych osób najwięcej, bo około połowa ankietowanych, jest zainteresowana zaangażowaniem się w takie formy aktywności, które byłyby im pomocne w ewentualnym nauczaniu przedmiotu przyroda w liceum. Chcąc zwiększyć swoje szanse na prowadzenie tych zajęć, nauczyciele geografii wyrażali chęć podjęcia podyplomowych studiów kwalifikacyjnych w tym zakresie. Respondenci mają świadomość trudności realizacji tak rozległego i interdyscyplinarnego przedmiotu, ale chcieliby się tego podjąć i deklarowali gotowość oraz pilną potrzebę dokształcenia w tym obszarze, mimo że w większości nie wiedzieli, jakie kwalifikacje będą od nich wymagane, aby mogli uczyć przyrody na czwartym etapie kształcenia, w jaki sposób będzie rozwiązywana kwestia doboru osoby/osób odpowiedzialnych za realizację tego modułu w szkołach.

Kilku geografów zamierza podjąć studia pozwalające na nauczanie języka angielskiego (6 osób) lub przyrody w szkole podstawowej (5 osób). Pojedynczy planują studia dające im kwalifikacje do realizacji zajęć edukacja dla bezpieczeństwa (2 osoby), chemii, fizyki, języka niemieckiego, wiedzy o społeczeństwie, historii, matematyki (po jednej osobie). Różnorodność tych deklaracji dowodzi zarówno pogłębiających się trudności nauczycieli geografii z utrzymaniem pracy i przeprowadzonej przez nich analizy ewentualnych perspektyw uzupełnienia pensum nauczaniem innych przedmiotów, na które jest zapotrzebowanie w aktualnym miejscu pracy, jak i dużej determinacji pozostania w zawodzie, a ponadto elastyczności w aspekcie zdobywania nowych kwalifikacji.

Kolejnym obszarem tematycznym, z zakresu którego respondenci chętnie podjęliby doskonalenie, jest praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (40% wskazań). Takie deklaracje wypływają głównie z faktu, że nauczyciele często mają styczność zarówno z uczniami z dysfunkcjami jak i wybitnie zdolnymi. Wiedza i umiejętności zdobyte na temat organizacji i realizowania procesu dydaktycznego z tymi grupami uczniów podczas studiów są niewystarczające, a liczba takich podopiecznych zdecydowanie wzrasta. Geografowie byli zainteresowani pogłębieniem kompetencji dydaktycznych w tym obszarze, zwłaszcza w zakresie doboru właściwych, efektywnych metod kształcenia, strategii motywowania do uczenia się oraz umiejętnej organizacji pracy na lekcji, zapewniającej jak najlepsze warunki rozwoju dla wszystkich uczniów w zespole klasowym.

Co trzeci ankietowany nauczyciel deklarował potrzebę doskonalenia w aspekcie przedmiotowo-metodycznym (30%) i ewaluacji procesu kształcenia oraz pomiaru dydaktycznego (28%), a co piąty widział zasadność doskonalenia swoich umiejętności organizacyjnych. Najmniej badanych wykazywało chęć do kształcenia w zakresie organizacji i zarządzania placówką (14%) oraz wspomagania rozwoju zawodowego (10%).

Uwzględniając staż pracy nauczycieli można zauważyć, że spośród nauczycieli o krótkim doświadczeniu dominuje zapotrzebowanie na doskonalenie z zakresu

wspomagania rozwoju zawodowego oraz zagadnień przedmiotowo-metodycznych, pozostali preferują pogłębianie wiedzy na temat wdrażania nowej podstawy programowej oraz pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wspieranie nauczycieli w procesie doskonalenia/dokształcania

Wśród różnych form wsparcia pod uwagę wzięto: skierowanie na dokształcanie/doskonalenie przez dyrekcję szkoły lub organ prowadzący, dodatek do pensji z tytułu podjęcia trudu dokształcania, całkowity lub częściowy zwrot kosztów oraz uwzględnienie zajęć doskonalących w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej (np. plan lekcji zapewniający wolny dzień w tygodniu z przeznaczeniem na dokształcanie). Nauczyciele twierdzili, że nie mają poczucia dużego wsparcia, niemniej blisko połowa chociaż raz doświadczyła całkowitego lub częściowego zwrotu kosztów dokształcania (48%). Co trzeci respondent spotkał się z braniem pod uwagę przez dyrekcję jego przedsięwzięć doskonalących w rozkładzie zajęć szkolnych. Inne wymienione sposoby wspierania doskonalenia w tej zbiorowości nauczycieli nie wystąpiły.

Respondenci zaznaczyli, że najbardziej pożądaną formą pomocy byłoby uwzględnienie tych aktywności w planie pracy szkoły. Dopiero na miejscu drugim wymieniali pomoc finansową (częściowe lub całościowe finansowanie). Można przypuszczać, że takie odpowiedzi wynikają z faktu, iż geografowie często pracują nawet w kilku szkołach i natłok obowiązków bardziej niż ewentualne koszty powstrzymuje ich przed podjęciem dodatkowych obowiązków. W obliczu dużej konkurencji na rynku pracy w szkolnictwie, nauczyciele geografii wręcz boją się wychodzić z prośbą do dyrekcji szkoły/szkół o okresowe zwolnienie z licznych dodatkowych zadań czy o uwzględnienie ich preferencji godzin pracy dydaktycznej, bo są przekonani, że pogorszy to ich stabilność zawodową (ryzyko nieprzedłużenia umowy wśród tych osób, które nie posiadają umowy na czas nieokreślony, obawa przed pensum).

Na podstawie powyżej przedstawionych wyników można stwierdzić, iż nauczyciele geografii bez względu na staż pracy za największą przeszkodą w doskonaleniu zawodowym uznają wysokie koszty szkoleń, brak możliwości połączenia rozkładu pracy z zajęciami doskonalącymi, a w przypadku kobiet liczne obowiązki rodzinne².

Podsumowanie

W sytuacji rosnących trudności na rynku pracy należy spodziewać się jeszcze większego zaangażowania nauczycieli w doskonalenie i dokształcanie. Tym ważniejsze jest podejmowanie działań w obszarze budowania wysokiej jakości oferty odpowiadającej zapotrzebowaniu nauczycieli i wspierania ich w omawianym zakresie na poziomie centralnym. Dotychczasowy system doradztwa metodycznego i dokształcania rozwija się w oparciu o rozwiązania lokalne, bazujące na różnorodnych

² Podobne bariery zgłaszają nauczyciele w całej Polsce; według badań TALIS ponad połowa nauczycieli uważa formy doskonalące za zbyt kosztowne, a w opinii 41% respondentów barierą w podejmowaniu dokształcania/doskonalenia jest niemożność pogodzenia tych aktywności z planem pracy w szkole

modelach organizacyjnych i finansowych. Brak jest jednolitych i czytelnych kryteriów merytorycznych wyboru doradców metodycznych, którzy służyliby pomocą i doświadczeniem nauczycielom geografii, zwłaszcza tym, którzy zaczynają pracę w zawodzie. Doradcy metodyczni powinni mieć możliwość szerszej współpracy z terenowymi sekcjami dydaktyki geografii oraz z Komisją Edukacji Geograficznej PTG. Istnieje potrzeba uruchomienia częstszych szkoleń przedmiotowych dla doradców metodycznych, organizowanych przez uczelnie i organizacje geograficzne, a nie tylko przez wydawnictwa (Groenwald i in. 2008).

Zebrany materiał pozwala stwierdzić, że nauczyciele geografii w województwie małopolskim mają szeroką ofertę doskonalenia i dokształcania, zwłaszcza w postaci krótkich kursów. Badania diagnostyczne dowiodły wysokiej aktualnej i planowanej aktywności geografów, głównie w zakresie dokształcania umożliwiającego nabycie kwalifikacji do nauczania kolejnego przedmiotu. Różnorodność form i obszarów tematycznych podejmowanych działań doskonalących we wszystkich grupach awansowych może być potwierdzeniem ich wysokich ambicji, aspiracji i dążenia do profesjonalizacji zawodowej. Niemały wpływ na angażowanie się nauczycieli ma z pewnością krytyczna pozycja geografii jako przedmiotu szkolnego i realne zagrożenie utraty pracy w sytuacji legitymowania się kwalifikacjami do nauczania jednego przedmiotu szkolnego. Pojawia się potrzeba nabywania nowych kompetencji. Najczęściej wymienia się między innymi: umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej grupie, współpracy z osobami ze środowiska lokalnego, włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnych do codziennego życia uczniów, stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności, wykształcania w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej, funkcjonowania w społeczeństwie (Sielatycki 2008).

Głębokie zaangażowanie nauczycieli geografii, głównie w formy dokształcania umożliwiające nabycie uprawnień do nauczania kolejnych przedmiotów szkolnych, wydaje się nieuniknioną i najbardziej efektywną metodą dostosowania do wielorakich wyzwań edukacyjnego rynku pracy.

Literatura i źródła

- Brudnik, E., Owczarska, B. (2000). *Formy i modele wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli*. Warszawa: Wyd. CODN.
- Groenwald, M., Plit, F., Rodzoś, J., Szkurlat, E., Tracz, M. (2008). Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce. *Dokumentacja Geograficzna*, 38, 5–17.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Osuch, W. (2010). *Kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne nauczycieli geografii oraz studentów geografii-kandydatów na nauczycieli*. Kraków, Wyd. Naukowe UP.
- Pilch, T. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piróg, D. (2012). Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, 2, 194–210.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn.19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. 2009, Nr 200, poz. 1537).

Sielatycki, M. (2008). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. W: K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 13–21.

Strony internetowe placówek doskonalenia nauczycieli [dostęp 03.11.2012]

<http://krakow.mcdn.edu.pl/>

<http://www.gce.krakow.pl/galicyjski-osrodek-doskonalenia-nauczycieli/14,1,15,o-godn.html>

www.kangur.edu.pl/mnodn

www.mncsz.pl/kursy.html

www.pocieszka.pl/index.php?page=szkolenia_odn&menu=odn&item=szkol_odn

www.grawena.edu.pl/oferta-szkolen.html

www.semeks.com.pl/menos,s-4.html

www.mensana.pl/

www.janpawel2.pl/doskonalenie-nauczycieli

www.pspp.pl

www.sps.org.pl/s77_dla_nauczycieli.html

ibc.edu.pl/node/275

www.homohomini.org/index.php?page=8470

kire.pl/old/

www.malopolska.edu.pl/oferta_educacyjna/dla_nauczyciela/

tozch.edu.pl/idnik/index.php?okno=oferta_educacyjna_szkolenia#placowki_oswiatowe

www.pcegorlice.pl/pl/40628/0/Doskonalenie.html

www.ikn.org.pl/

www.nauczyciele.bncdn.pl/

www.nce.malopolska.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=12

www.sce.pl

Additorial schooling and in-service training of geography teachers as a adjustment of current job market challenges

Abstract

Facing a deteriorating situation on the job market for teachers (including geographers), one should expect even heavier commitment of the professional group to their additional training. Therefore, it is necessary to take actions on the central level for creating wider range of offer adequate for the teachers' needs and supporting them in that. The current system of methodological guidance and additional training for teachers is based on local arrangements and diverse organizational and financial models. There are no universal and clear factual criteria for selection of methodological advisers who would come to geography teachers' aid, especially to those just starting their career. Methodological advisers should have an opportunity to more widely cooperate with local geography didactics sections and with Geographical Education Commission of the Polish Geography Society. Due to that, the need for introducing more frequent subject training courses for methodological advisers occurs. They are to be organized not only by publishing houses but by universities and geographical organizations as well (Groenwald et al., 2008).

The collected material allows forming a statement that geography teachers in the Lesser Poland Voivodship have access to a wide range of additional training offers, mainly short

coursers. Diagnostic research proved that geographers are would take the opportunity to participate in courses enabling them to acquire qualifications for teaching other subjects. The variety of forms and thematic areas of extra training activities undertaken by the teachers, can be seen as a confirmation of their great ambitions, aspirations and strive for professional perfection. Such an involvement is certainly caused, at least to some extent, by a critical position of geography as a school subject and a real risk of losing the job when a teacher holds qualifications for teaching only one school subject. Therefore, there is a special need for new competencies that a teacher should acquire. Among them, the most frequently mentioned are the following skills: working in a multicultural and diverse group, co-operating with people from the local environment, introducing information-communication technologies into pupils' everyday life, forming pupils' civil and social awareness, and functioning in the society (Sielatycki, 2008).

In the light of the research, one should state that recent intense involvement of geography teachers in forms of additional training, especially those enabling acquiring qualifications for teaching other school subjects, seems to be unavoidable and to be the most effective way of adapting to various challenges on the educational job market.

Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
dbutryn@up.krakow.pl

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Jan Wójcik

Geografia na maturze – zróżnicowanie merytoryczne i ocena zadań z arkuszy egzaminacyjnych w latach 2005–2011

Wprowadzenie

1 września 2002 r. weszła do szkół ponadgimnazjalnych nowa podstawa programowa. W związku z reformą zmieniła się forma egzaminu maturalnego z geografii. Do 2004 r. matura z tego przedmiotu była egzaminem ustnym przed komisją szkolną. W zreformowanej szkole polega ona na rozwiązywaniu pisemnych zadań zawartych w arkuszach opracowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Prace są kodowane, a sprawdzający je państwowi egzaminatorzy nie znają danych maturzystów.

Celem artykułu jest merytoryczna i metodyczna ocena zadań maturalnych, także pod kątem ich zgodności z podstawą programową i standardami wymagań egzaminacyjnych oraz wskazanie preferencji i trendów w zakresie wiedzy i umiejętności wymaganych na maturach z geografii w latach 2005–2011. Materiałami źródłowymi, które poddano analizie i ocenie, były oryginalne arkusze egzaminacyjne oraz wzorcowe modele odpowiedzi. Skorzystano również z aktualnej podstawy programowej oraz standardów wymagań egzaminacyjnych.

Dotychczasowa literatura odnosząca się do „nowej” matury z geografii jest skromna. Są to m.in. artykuły oceniające zadania zawarte w arkuszach maturalnych (Wójcik 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011), a także wyniki osiągnięć uczniów oraz trudności z wykonaniem wybranych zadań (Soja, Wieczorek 2005, Wieczorek, Soja 2008, Srokosz 2007). Przyczyny przestrzennego zróżnicowania wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005–2007 oraz efekty kształcenia geograficznego w świetle wyników matur analizowała B. Dziecioł-Kurczoba (2008, 2011). W opracowaniu pt. *Geografia na egzaminach zewnętrznych w latach 2002–2006* pod redakcją A. Hibszerę i T. Michalskiego (2007) dokonano oceny koncepcji, zadań i wyników uczniów z geografii na egzaminach, w tym i matury z geografii.

Charakterystyczne cechy egzaminu

Obecna matura z geografii polega na rozwiązywaniu zadań na dwóch poziomach wiedzy: podstawowym i rozszerzonym. W pierwszych dwóch latach zdający

ten przedmiot na poziomie rozszerzonym byli zobligowani przystąpić także do rozwiązania arkusza na poziomie podstawowym. W następnych trzech latach abiturient miał do wyboru jedną z dwóch wersji tego egzaminu. W 2010 r. absolwent mógł zdawać maturę na poziomie rozszerzonym pod warunkiem przystąpienia do egzaminu na poziomie podstawowym. W 2011 r. zdający mógł wybrać geografię na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Występowały więc kilkakrotnie zmiany dotyczące warunków przystąpienia do matury z geografii. Zapewne nie wpływały one korzystnie na realizację procesu dydaktycznego, także na uczniów, którzy nie byli pewni, jak będą zdawać ten przedmiot na maturze.

W rozpatrywanym okresie liczba zadań w obu wersjach egzaminu była różnicowana (tab. 1). Niektóre arkusze na tym samym poziomie wymagań różniły się także liczbą zadań. W podstawowej wersji egzaminu wystąpił spadkowy trend liczby zadań z 38 w 2005 r. do 30 w 2007 r., a na kolejnych maturach było ich 31. W arkuszach na poziomie rozszerzonym w latach 2005–2006 liczba zadań spadła z 33 do 27, a później wahała się od 35 do 37.

Arkusze składały się z dwóch typów zadań: zamkniętych i otwartych. Ich liczba była różnicowana (tab. 1). Na poziomie podstawowym więcej było zadań zamkniętych niż otwartych. Jedynie na pierwszej maturze zdający mieli do rozwiązania po 19 takich zadań. W latach 2005–2007 wystąpił spadek liczby zadań zamkniętych z 19 do 12, a na kolejnych maturach ich liczba wzrosła do 20. Najwięcej zadań otwartych było w arkuszach z 2005 i 2007 r. (19 i 18), na pozostałych maturach ich liczba wahała się od 11 do 12. Z wyjątkiem arkuszy z 2005 i 2007, w pozostałych dominowały zadania zamknięte (57–65%). Także maturzysta mógł uzyskać za nie ogółem więcej punktów. Preferowanie w arkuszach na poziomie podstawowym zadań zamkniętych świadczy o tym, że jednym z celów matury było sprawdzenie, czy zdający potrafią udzielić konkretnych, często ścisłych odpowiedzi, uwarunkowanych jednak głównie wiedzą, a w mniejszym stopniu umiejętnościami (tab. 1).

W arkuszach na poziomie rozszerzonym w latach 2005, 2006 i 2009 dominowały zadania otwarte, natomiast w latach 2007, 2008, 2010 i 2011 większość stanowiły zamknięte. Ubyło więc zadań otwartych na rzecz zamkniętych. Na egzaminach w 2005, 2006 i 2009 r. maturzysta mógł uzyskać więcej punktów za zadania otwarte, choć ich liczba w latach 2005–2008 malała, wzrosła natomiast za rozwiązanie zadań zamkniętych. Arkusze z lat 2008–2011 znacznie różniły się liczbą punktów za rozwiązanie ogółu zadań otwartych i zamkniętych.

Rozwiązanie większości zadań otwartych było uwarunkowane wiedzą i umiejętnościami uczniów, zaś zamkniętych – przeważnie tylko ich wiedzą. Położenie większego nacisku na wiedzę, a mniejszego na umiejętności maturzysty potwierdzają dane zamieszczone w tabeli 2.

W arkuszach na poziomie podstawowym liczba zadań, których celem było sprawdzenie wiedzy, w latach 2005–2007 spadła z 20 do 12, natomiast w latach 2008–2011 wzrosła do 27. Najmniej tego typu zadań było w arkuszu z 2007 r. (40%), zaś najwięcej w 2009 r. (87%). Na wszystkich prócz egzaminu w 2007 r. dominowały zadania sprawdzające wiedzę. Największą liczbę zadań sprawdzających umiejętności (12–18; 44–60%) opracowano na egzaminach w latach 2005–2007. W kolejnych arkuszach ich liczba znacznie spadła do 4–9 (13–29%).

Tab. 1. Liczba zadań na maturze z geografii w latach 2005-2011

| Wyszczególnienie | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | PP | PR | PP | PR | PP | PR | PP | PR | PP | PR | PP | PR | PP | PR |
| Liczba zadań | 38 | 33 | 27 | 27 | 30 | 35 | 31 | 35 | 31 | 36 | 31 | 37 | 31 | 36 |
| w tym otwartych/punkty | 19/52 | 25/80 | 11/19 | 18/30 | 18/26 | 16/25 | 11/17 | 12/21 | 12/19 | 20/35 | 12/22 | 11/20 | 12/20 | 14/26 |
| w % ogółu | 50/52 | 76/80 | 41/38 | 67/60 | 60/52 | 46/42 | 35/34 | 34/35 | 39/38 | 56/58 | 39/44 | 30/33 | 39/40 | 39/43 |
| w tym zamkniętych/punkty | 9/48 | 8/20 | 16/31 | 9/20 | 12/24 | 19/35 | 20/33 | 23/39 | 19/31 | 16/25 | 19/28 | 26/40 | 19/30 | 22/34 |
| w % ogółu | 57/48 | 24/20 | 59/62 | 33/40 | 40/48 | 54/58 | 65/66 | 66/65 | 61/62 | 44/42 | 61/56 | 70/67 | 61/60 | 61/57 |
| Czas w minutach | 120 | 120 | 120 | 120 | 120 | 150 | 120 | 150 | 120 | 150 | 120 | 150 | 120 | 150 |
| Średniony czas na rozwiązanie jednego zadania | 3 m 38 s | 3 m 38 s | 4 m 27 s | 4 m 27 s | 4 m 4 m 17 s | 4 m 17 s | 3 m 52 s | 4 m 17 s | 3 m 52 s | 4 m 10 s | 3 m 52 s | 4 m 35 s | 3 m 52 s | 4 m 10 s |
| Liczba punktów | 100 | 50 | 50 | 50 | 50 | 60 | 50 | 60 | 50 | 60 | 50 | 60 | 50 | 60 |

PP- poziom podstawowy, PR- poziom rozszerzony

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005-2011

Tab. 2. Liczba zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności na maturze z geografii w latach 2005-2011

| Rok | Poziom podstawowy | | | | Poziom rozszerzony | | | |
|------|-----------------------------|----|--------------|----|--------------------|----|--------------|----|
| | Liczba zadań sprawdzających | | | | | | | |
| | wiedzę | | umiejętności | | wiedzę | | umiejętności | |
| | ogółem | % | ogółem | % | ogółem | % | ogółem | % |
| 2005 | 20 | 53 | 18 | 47 | 22 | 67 | 11 | 33 |
| 2006 | 15 | 56 | 12 | 44 | 18 | 67 | 9 | 33 |
| 2007 | 12 | 40 | 18 | 60 | 23 | 66 | 12 | 34 |
| 2008 | 22 | 71 | 9 | 29 | 25 | 71 | 10 | 29 |
| 2009 | 27 | 87 | 4 | 13 | 30 | 83 | 6 | 17 |
| 2010 | 26 | 84 | 5 | 16 | 31 | 84 | 6 | 16 |
| 2011 | 25 | 81 | 6 | 19 | 29 | 81 | 7 | 19 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005-2011

Na maturze rozszerzonej też przeważały zadania sprawdzające wiedzę. Poszczególne arkusze zawierały od 18 do 31 tego typu zadań (66–84%). Ich liczba znacznie wzrosła z 18 w 2006 r. do 31 w 2010 r. Najwięcej zadań (9–12) sprawdzających umiejętności odnotowano w arkuszach z lat 2005–2008 (29–34%). Arkusze z 2009, 2010 i 2011 r. zawierały 6–7 takich zadań (16–19%). Wystąpił więc znaczny spadek ich liczby.

Podsumowując autor stwierdził, że na maturach w latach 2005–2011 na obu poziomach wymagań wystąpiła tendencja do powiększania liczby zadań sprawdzających wiedzę, a pomniejszania zadań sprawdzających umiejętności. W świetle tego stwierdzenia podstawowe założenie „nowej matury”, czyli sprawdzenie u absolwentów głównie umiejętności – nie znajduje pełnego uzasadnienia.

gorącym orędownikiem nauczania geografii z naciskiem na zdobywanie różnych umiejętności oraz sprawdzanie na egzaminach przede wszystkim umiejętności geograficznych był Profesor Jan Flis. Trafne uwagi i spostrzeżenia na ten temat zamieścił m.in. na łamach „Geografii w Szkole” analizując i oceniając zadania z Olimpiady Geograficznej (Flis 1976a, 1976b)). Niektóre z zadań dały zawodnikom możliwość wykazania się umiejętnością analizy materiału kartograficznego i statystycznego dla charakterystyk regionalnych lub dokonywanych porównań. Na ogół treść zadań w odniesieniu do państw nie wykraczała poza program licealny. Trudno więc sprawdzić, czy odpowiedzi uczniów były wynikiem pamięciowej wiedzy, czy umiejętności korzystania z załączonych do zadań materiałów (Flis 1976a). Problem ten dotyczył również niektórych zadań na egzaminach maturalnych w latach 2005–2011. Zdaniem J. Flisa (1976b) nauczyciele geografii powinni wyżej oceniać tych uczniów, którzy są mniej skłonni do pamięciowego uczenia się, a posiadają umiejętności wykorzystania informacji i wiedzy geograficznej w praktyce.

Wzrost liczby zadań zamkniętych i sprawdzających wiedzę oraz spadek liczby zadań otwartych i sprawdzających umiejętności to niekorzystne trendy na egzaminach maturalnych. Ogranicza to wyraźnie twórcze myślenie zdających maturę i na ogół wiąże się z odtworzeniem wiedzy, jaką posiadają. Rzadko natomiast zadania takie uruchamiają inwencję ucznia. Sprawdzenie określonych umiejętności jest uwarunkowane zwykle posiadaniem pewnej wiedzy. Należy więc postulować

zwiększenie w arkuszach maturalnych liczby zadań otwartych, co pozwoli sprawdzić nie tylko wiedzę, ale także umiejętności maturzystów.

Zróżnicowanie zadań pod względem treści nauczania

Jedną z cech zadań maturalnych było znaczne zróżnicowanie tematyczne ich treści. Należy to uznać za zaletę „nowej matury”. Ze względu na potrzebę przeprowadzenia analiz i porównań pogrupowano zadania na związane z geografią fizyczną, geografiami społeczno-ekonomiczną, regionalną oraz kartografią wraz z astronomicznymi podstawami geografii. Ponadto dokonano podziału zadań dotyczących geografii Polski i świata oraz inne (tab. 3).

W 4 arkuszach na poziomie podstawowym przeważały zadania z geografii świata, a w 5 z geografii Polski. Było to 13–15 zadań dotyczących Polski oraz 9–16 zadań z geografii świata (w sumie 99 i 90). Wystąpiło małe zróżnicowanie liczby zadań z geografii Polski, natomiast większe w grupie zadań z geografii świata, zwłaszcza w latach 2005–2006 i 2008–2009 (16 i 9 oraz 11 i 15). Liczba zadań „innych” była także zróżnicowana (2–7) i zmieniała się nieregularnie. Łączna liczba punktów za zadania z geografii Polski i świata była na ogół proporcjonalna do liczby tych zadań. Wyjątkiem był arkusz z 2011 r.: liczba zadań z geografii Polski i świata wynosiła 13 i 14, a liczba punktów za nie: 18 i 25.

Na maturze podstawowej dominowały zadania z geografii społeczno-ekonomicznej – od 9 do 15. Z zagadnień fizycznogeograficznych było 4–10, z geografii regionalnej 5–9. Najmniej zadań wiązało się z kartografią i rachubą czasów (4–6). Na kolejnych egzaminach nie zauważono już regularnych prawidłowości w statystyce zadań według tych grup.

Najwięcej punktów na maturze podstawowej można było otrzymać za rozwiązanie zadań z geografii społeczno-ekonomicznej (16–55), następnie z geografii fizycznej (7–26) geografii regionalnej (9–15), zaś najmniej z kartografii i rachuby czasów (3–10). Łączna liczba punktów za zadania z 4 grup była na ogół proporcjonalna do liczby zadań. Tylko na maturze w 2009 r. za 9 zadań z geografii społeczno-ekonomicznej było 17 punktów, a za 10 zadań z geografii fizycznej 14. Znaczne dysproporcje między liczbą zadań a punktów za nie wystąpiły w 2006 r. Za 5 zadań z geografii regionalnej zdający otrzymywał wtedy 12 punktów, a za 4 z kartografii i rachuby czasów 6. Także liczba punktów za zadania „inne” nie zawsze była proporcjonalna do liczby zadań. Zauważono to w arkuszach z 2007 i 2008 r.: za 6 i 5 zadań było 11 i 7 punktów. Nie zawsze była zachowana proporcja między liczbą zadań a łączną liczbą punktów za nie. Ranga zagadnień maturalnych wynika nie tylko ze zróżnicowanej liczby zadań w arkuszach, lecz także z niewspółmiernej liczby przyznanych za nie punktów.

Na maturze rozszerzonej zwykle przeważały zadania z geografii świata. Jedyne w 2006 i 2007 r. więcej było zadań dotyczących Polski. Na kolejnych maturach wystąpiło znaczne zróżnicowanie ich liczby: 10–19 z geografii świata i 9–17 z geografii Polski. W analizowanym okresie nie było prawidłowości w tych proporcjach. Arkusze zawierały także różną liczbę zadań „innych” (3–8). W latach 2005–2008 ich liczba rosła, później zmiany te przebiegały nieregularnie.

Tab. 3. Liczba zadań według tematyki i liczby punktów na maturze z geografii w latach 2005–2011

| Wyszczególnienie | Poziom podstawowy | | | | | | | | | | | | | | Poziom rozszerzony | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|--------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|
| | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | |
| | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B |
| Geografia Polski | 15 | 42 | 15 | 27 | 14 | 20 | 15 | 23 | 14 | 22 | 13 | 21 | 13 | 18 | 13 | 34 | 9 | 15 | 16 | 25 | 17 | 26 | 15 | 25 | 15 | 24 | 12 | 20 |
| Geografia świata | 16 | 49 | 9 | 17 | 10 | 19 | 11 | 20 | 15 | 26 | 15 | 26 | 14 | 25 | 17 | 51 | 14 | 26 | 13 | 26 | 10 | 20 | 17 | 30 | 19 | 32 | 18 | 33 |
| Inne | 7 | 9 | 3 | 6 | 6 | 11 | 5 | 7 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 7 | 3 | 15 | 4 | 9 | 6 | 9 | 8 | 14 | 4 | 5 | 3 | 4 | 6 | 7 |
| Geografia fizyczna | 9 | 26 | 7 | 13 | 4 | 7 | 10 | 15 | 10 | 14 | 10 | 14 | 6 | 11 | 15 | 44 | 6 | 13 | 10 | 16 | 14 | 23 | 14 | 23 | 11 | 19 | 9 | 15 |
| Geografia społeczno- -ekonomiczna | 15 | 55 | 11 | 19 | 13 | 23 | 12 | 22 | 9 | 17 | 11 | 16 | 13 | 21 | 15 | 44 | 15 | 28 | 15 | 25 | 11 | 22 | 12 | 22 | 15 | 23 | 15 | 27 |
| Geografia regionalna | 8 | 10 | 5 | 12 | 9 | 15 | 6 | 10 | 6 | 9 | 7 | 11 | 8 | 14 | 3 | 12 | 5 | 8 | 6 | 13 | 5 | 7 | 4 | 7 | 8 | 15 | 6 | 10 |
| Kartografia i rachuba czasów na Ziemi | 6 | 9 | 4 | 6 | 4 | 5 | 3 | 3 | 6 | 10 | 3 | 9 | 4 | 4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 4 | 6 | 5 | 8 | 6 | 8 | 3 | 3 | 6 | 8 |

A – liczba zadań, B – liczba punktów

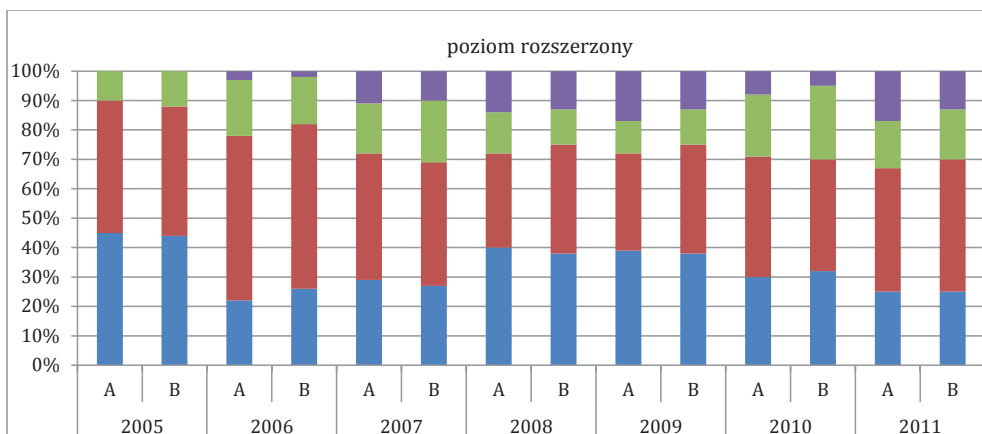
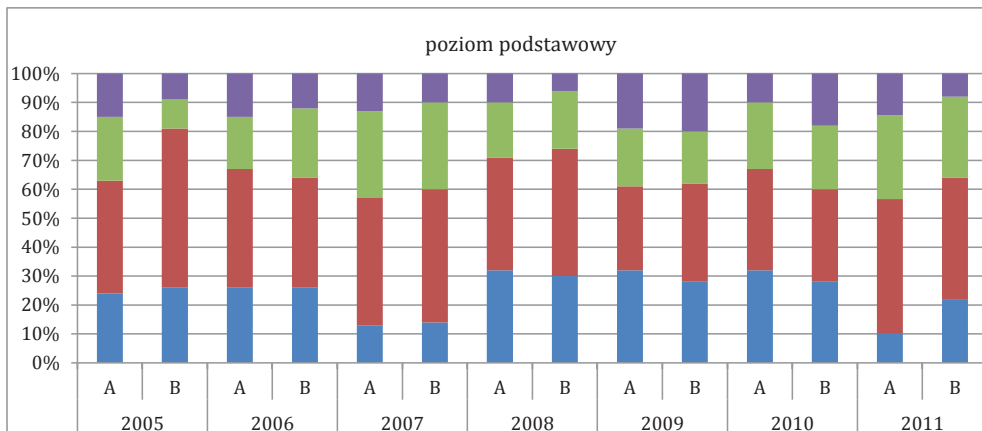
Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005–2011

Na poziomie rozszerzonym dominowały zadania z geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej. Poszczególne arkusze zawierały 6–15 zadań fizycznogeograficznych i 11–15 zadań o tematyce społeczno-ekonomicznej. Na 4 egzaminach dominowały zadania z geografii społeczno-ekonomicznej, na 2 z geografii fizycznej, a tylko na jednym było ich tyle samo. Badane arkusze zawierały 3–8 zadań z geografii regionalnej oraz 1–6 zadań z kartografii i rachuby czasów. Na maturze w 2005 r. nie było zadań z kartografii, natomiast na kolejnych egzaminach ich liczba rosła.

Łączna liczba punktów za zadania z wydzielonych grup na maturze rozszerzonej także nie zawsze była proporcjonalna do liczby zadań. I tak, w arkuszu z 2007 r. za rozwiązanie 16 zadań z geografii Polski można było otrzymać 25 punktów, natomiast za 13 zadań z geografii świata 26 punktów. W 2006 r. za rozwiązanie 4 zadań „innych” dawano 9 punktów, natomiast w 2009 r. za taką samą liczbę podobnych zadań 5. Za rozwiązanie 6 zadań fizycznogeograficznych na maturze w 2006 r. zdający otrzymywał 13 punktów, natomiast za 5 zadań z geografii regionalnej 8. W arkuszach zauważono więcej takich przykładów. Występowanie znacznych rozbieżności między liczbą zadań a punktów za nie w jednej grupie tematycznej może świadczyć o przypadkowości w przyznawaniu liczby punktów za niektóre zadania. Brak korelacji punktowej za zadania o podobnej tematyce na kolejnych maturach.

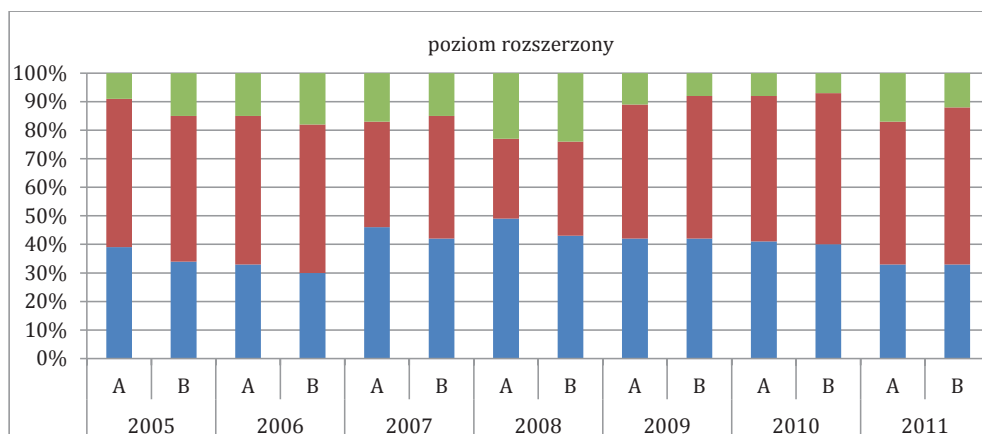
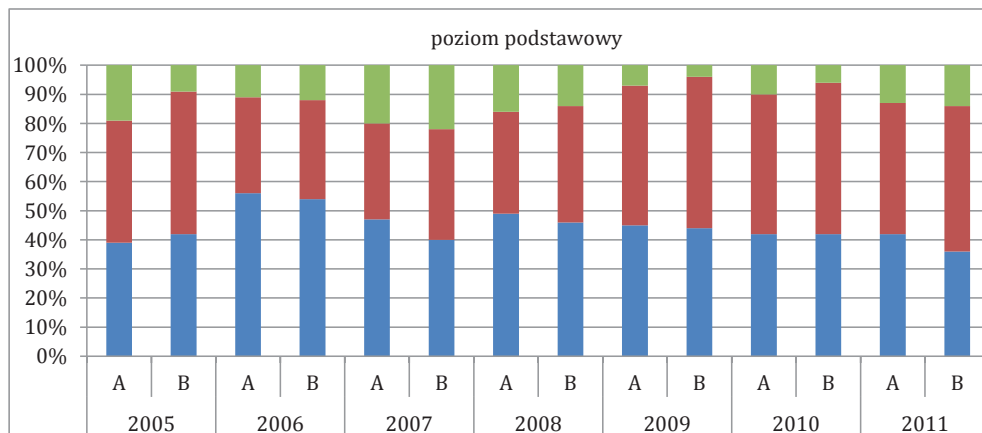
Arkusze różniły się liczbą zadań. W związku z tym w celach porównawczych dokonano przeliczenia liczby zadań i punktów za nie w każdej grupie na wartości procentowe. Pozwoliło to określić wzajemne proporcje określonych wyżej treści geograficznych na egzaminach maturalnych. Obrazują to ryc. 1 i 2.


W arkuszach z lat 2005–2011 na poziomie podstawowym dominowały zadania z geografii Polski (46%), nieco mniej (41%) dotyczyło geografii świata. Pomimo to tylko w latach 2006–2008 większość (47–56%) stanowiły zadania z geografii kraju ojczystego, na pozostałych maturach przeważały zadania z geografii świata. Arkusze na poziomie rozszerzonym zawierały więcej zadań z geografii świata (45%), niż z geografii Polski (40%). Dominowały one jednak tylko w arkuszach z lat 2005 i 2006 oraz 2009–2011, bo w pozostałych dwóch (z 2007 i 2008) zamieszczono więcej zadań z geografii Polski. W obu wersjach matury liczba możliwych do zdobycia punktów za zadania z rozpatrywanych wyżej grup w przeliczeniu na wartości procentowe przeważnie nawiązywała do liczby zadań. Jedynie w arkuszu z 2005 r. (poziom podstawowy) większe były dysproporcje między liczbą zadań z geografii świata a liczbą punktów za nie (42:49). Stwierdzono tam także znaczne zróżnicowanie liczby zadań „innych” (7–23%), pomimo że stanowiły one najmniej liczną grupę. Liczba punktów za nie w przeliczeniu na wartości procentowe na kolejnych maturach była przeważnie mniejsza od liczby zadań. Skrajnym przykładem jest arkusz z 2005 r. na poziomie podstawowym: zadania te stanowiły 19%, a za ich rozwiązanie było 9% punktów. Tematykę matur podstawowej i rozszerzonej zdominowały zatem zadania o treści z geografii społeczno-ekonomicznej (39 i 42%). Mniej zadań wiązało się z geografją fizyczną (24 i 33%) i regionalną (23 i 15%), najmniej z zagadnieniami kartograficznymi i rachubą czasów (14 i 10%). Także najwięcej punktów w obu wersjach egzaminu było za rozwiązanie zadań z geografii społeczno-ekonomicznej (42 i 43%), następnie z geografii fizycznej (25 i 33%) i regionalnej (22 i 15%), najmniej z kartografii i rachuby czasów (11 i 9%).



| | | |
|---|----------------|---------------------------------|
| A | liczba zadań | geografia fizyczna |
| | | geografia społeczno-ekonomiczna |
| B | liczba punktów | geografia regionalna |
| | | kartografia i rachuba czasów |

Ryc. 1. Zadania maturalne z geografii według tematyki i liczby punktów



| | | |
|---|----------------|--|
| A | liczba zadań |  geografia Polski |
| | |  geografia świata |
| B | liczba punktów |  Zadania inne |

Ryc. 2. Zadania maturalne z geografii według tematyki i liczby punktów

Określone preferencje tematyczne w arkuszach są informacją dla nauczycieli, na co powinni zwrócić szczególną uwagę przygotowując uczniów do matury.

Nie zawsze układającym zadania udało się tak „dopasować” liczbę punktów, aby była ona adekwatna do liczby zadań. Wynika to zapewne z różnego stopnia trudności i pracochłonności przy ich rozwiązywaniu. Zdaniem autora, należy bardziej zadbać o odpowiednie proporcje między liczbą zadań a punktów przyznawanych za ich rozwiązanie. Arkusze powinny się różnić liczbą zadań z poszczególnych grup, jednak nie należy stosować takiego różnicowania punktowego, które wskazuje, że jedne z nich są mniej, a inne bardziej ważne ze względu na tematykę. Także zadania z tej samej grupy w kolejnych arkuszach na jednym poziomie wymagań nie powinny się znacznie różnić liczbą punktów.

Wiedza i oczekiwane umiejętności w świetle analizy treści zadań maturalnych

Zadania zostały sformułowane zrozumiałym dla maturzysty językiem. Polecenia miały charakter lapidarny, z reguły jedno- rzadziej dwuzdaniowy. Krótkie i precyzyjne sformułowanie większości poleceń oraz oczekiwanie na nie zwięzłych odpowiedzi, często składających się z kilku wyrazów lub znaków, pozwalało przeznaczyć zdającemu więcej czasu na rozwiązanie zadania.

Arkusze nie były nadmiernie rozbudowane. Wybrany format A-4 warunkował zamieszczenie w nich odpowiedniej wielkości rycin, co ułatwiało zdającemu ich odczytanie i udzielenie precyzyjnej oczekiwanej odpowiedzi. Autorom zadań udało się zawrzeć w nich wiele istotnych treści przewidzianych do realizacji na IV etapie edukacji geograficznej. Szeroki wachlarz zagadnień poruszanych na maturach był podstawą do sprawdzenia głównie wiedzy maturzysty, w mniejszym stopniu umiejętności. Do rozwiązania niektórych zadań absolwent mógł wykorzystać wiedzę zdobytą nie tylko na lekcjach geografii (zadania 21 i 29 z 2007 r. oraz 24 i 28 z 2010 r. na poziomie podstawowym, także 29 z 2007 r. oraz 1 i 29 z 2010 r. na poziomie rozszerzonym).

Do część zadań dołączone były mapy, wykresy, tabele, rysunki, zdjęcia oraz teksty. Miało to na celu sprawdzenie, czy maturzysta potrafi wykazać się umiejętnością logicznego myślenia (kojarzenia faktów, wyciągania i formułowania wniosków i uogólnień), czytania tekstów i map oraz interpretowania danych statystycznych. Wśród zadań były też takie, których integralną część stanowiły modele procesów i zjawisk zachodzących w przestrzeni geograficznej oraz schematy związków i zależności między komponentami środowiska geograficznego. Umożliwiły one m.in. sprawdzenie myślenia abstrakcyjnego, przyczynowo-skutkowego absolwenta. W arkuszach zamieszczono także zadania, których celem było sprawdzenie wiedzy ogólnej maturzysty na temat współczesnej sytuacji politycznej, społecznej i gospodarczej w Polsce i na świecie. Występują one w każdym arkuszu na obu poziomach wymagań.

Analiza treści zadań maturalnych stanowiła podstawę do określenia kategorii wiedzy i umiejętności oczekiwanych od rozwiązujących zadania (tab. 4).

Tab. 4. Zadania maturalne według kategorii wiedzy i umiejętności zawarte w arkuszach maturalnych w latach 2005–2011

| | | Poziom podstawowy | | | | | | | | | | | | Poziom rozszerzony | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|-------------------|-----|----|-----|----|-----|------|-----|----|-----|----|-----|---|---|---|---|---|---|------|---|---|---|---|---|------|-----|----|-----|----|-----|------|-----|----|-----|----|-----|-----|----|
| | | 2006 | | | | | | 2007 | | | | | | 2008 | | | | | | 2009 | | | | | | 2010 | | | | | | 2011 | | | | | | | |
| | | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | A | B | | | | | | | | |
| Wiedza i umiejętności | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | 13 | 4 | 15 | 5 | 17 | 5 | 16 | 7 | 22 | 5 | 15 | 5 | 16 | Wykonywanie pomiarów na mapie, czytanie i interpretacja mapy | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 6 | 9 | 5 | 14 | 1 | 3 | 4 | 11 |
| 2 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | Rachuba czasu, astronomiczne podstawy geografii | | | | | | | | | | | | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 9 | 3 | 17 | 2 | 6 | 2 | 5 | 1 | 3 |
| 10 | 26 | 6 | 22 | 4 | 13 | 2 | 6 | 4 | 13 | 3 | 10 | 3 | 10 | Znajomość procesów i zjawisk oraz związków i zależności zachodzących w środowisku geograficznym | | | | | | | | | | | | 7 | 21 | 5 | 19 | 8 | 23 | 2 | 6 | 5 | 14 | 8 | 21 | 7 | 19 |
| 3 | 8 | 1 | 4 | 2 | 7 | 3 | 10 | 1 | 3 | 6 | 20 | 1 | 3 | Pojęcia i definicje | | | | | | | | | | | | 1 | 3 | 3 | 11 | 3 | 9 | 5 | 14 | 2 | 6 | 1 | 3 | 2 | 6 |
| 11 | 29 | 10 | 37 | 12 | 40 | 12 | 39 | 14 | 46 | 8 | 26 | 11 | 35 | Znajomość faktów oraz wyciąganie wniosków i uogólnień z związanych do zadań tekstów, ilustracji, map i modeli | | | | | | | | | | | | 12 | 36 | 10 | 36 | 11 | 31 | 12 | 34 | 11 | 30 | 18 | 49 | 12 | 33 |
| 7 | 19 | 6 | 22 | 7 | 23 | 7 | 23 | 4 | 13 | 8 | 26 | 10 | 33 | Znajomość wydarzeń dotyczących współczesnej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej w Polsce i na świecie oraz zagrożeń środowiska przyrodniczego związanych z czynnikami naturalnymi i antropopresją | | | | | | | | | | | | 11 | 34 | 8 | 30 | 8 | 22 | 7 | 20 | 11 | 30 | 7 | 19 | 10 | 28 |
| 38 | 100 | 27 | 100 | 30 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | Ogółem | | | | | | | | | | | | 33 | 100 | 27 | 100 | 35 | 100 | 36 | 100 | 37 | 100 | 37 | 100 | 100 | |

A: – liczba zadań, B – % ogółu

Źródło: opracowanie własne na podstawie maturalnych arkuszy egzaminacyjnych z lat 2005–2011

W arkuszach na poziomie podstawowym najwięcej zadań (78; 36%) dotyczyło znajomości różnych faktów oraz wyciągania wniosków i uogólnień z załączonych do zadań tekstów, ilustracji, map i modeli. Liczba takich zadań (8–14) na maturach zmieniała się nieregularnie. Drugą grupę (49; 22%) stanowiły zadania związane ze znajomością wydarzeń dotyczących współczesnej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej w Polsce i na świecie. W analizowanym okresie ich liczba wzrosła z 6 do 10, z wyjątkiem matury w 2008 r., na której były tylko 4 takie zadania. Kolejna grupa zadań porządkująca wiedzę i umiejętności dotyczyła prac z mapami (36, 16%). Arkusze zawierały podobną liczbę tych zadań (4–5), jedynie na maturze w 2009 r. było ich 9. Nieco mniej zadań (32; 15%) wiązało się ze sprawdzeniem u maturzysty znajomości procesów i zjawisk zachodzących w środowisku geograficznym. W latach 2005–2008 ich liczba spadła z 10 do 2, na kolejnych trzech egzaminach nieznacznie zaś wzrosła (3–4). Znajomość różnych pojęć i definicji sprawdzono w 17 zadaniach (8%), z czego aż 6 było na egzaminie w 2010 r. W pozostałych arkuszach zamieszczono 1–3 takie zadania. Wiedzę maturzysty z astronomicznych podstaw geografii sprawdzono w 7 zadaniach (3%). Arkusze z lat 2005 i 2008–2011 zawierały 1–2 takie zadania, natomiast na egzaminach w 2006 i 2007 r. ich w ogóle nie było.

Na poziomie rozszerzonym przeważały także zadania sprawdzające znajomość faktów oraz umiejętność wyciągania wniosków z załączonych do zadań tekstów, ilustracji, map i modeli (86, 36%). W arkuszach było zwykle 10–12 takich zadań, a na maturze w 2010 r. nawet 18. Drugą grupę zadań stanowiły te, które wiązały się ze znajomością wydarzeń dotyczących współczesnej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej w Polsce i na świecie (62, 26%). Na egzaminach w latach 2005–2008 ich liczba spadła z 11 do 7, później wzrosła do 10. W arkuszach rozszerzonych zamieszczono zwykle więcej tych zadań niż na poziomie podstawowym. Zawarto w nich również większą niż na poziomie podstawowym liczbę zadań sprawdzających znajomości procesów i zjawisk zachodzących w środowisku geograficznym (42, 17%). Ich liczba była zróżnicowana (2–8) i zmieniała się nieregularnie. W rozszerzonej wersji matury opracowano taką samą liczbę zadań związanych z wyjaśnieniem pojęć i definicji co w wersji podstawowej (po 17), natomiast było tam dwukrotnie mniej zadań, dotyczących pracy z mapą (18 i 36). W arkuszach rozszerzonych zawarto natomiast dwa razy więcej zadań sprawdzających wiedzę z astronomicznych podstaw geografii niż na egzaminach w wersji podstawowej (14 i 7).

W obu wersjach matury najwięcej punktów można było uzyskać za zadania ze znajomości faktów oraz wyciągania wniosków z załączonych do zadań tekstów, ilustracji, map i modeli (252 i 249). Za mniejszą liczbę takich zadań w arkuszu podstawowym maturzysta mógł otrzymać więcej punktów niż za rozwiązanie większej liczby takich zadań w arkuszu rozszerzonym (odpowiednio 78:252 i 86:249). Nie zawsze także suma punktów za zadania z wyżej wymienionej grupy była proporcjonalna do liczby zadań. I tak np. na maturze w 2005 r. (poziom podstawowy) za 11 zadań zdający otrzymywał 29 punktów, natomiast rok później proporcje te wynosiły 10:37. W arkuszach maturalnych z 2006 i 2011 r. (poziom rozszerzony) wynosiły one odpowiednio 10:36 i 12:33.

Znaczną liczbę punktów ogółem w obu poziomach egzaminu można było również otrzymać za rozwiązanie zadań dotyczących współczesnej sytuacji politycznej, społecznej i gospodarczej w Polsce i na świecie (odpowiednio: 159 i 183).

Występowały zwykle podobne proporcje między liczbą tych zadań i punktów za ich rozwiązanie. Wyjątkiem były egzaminy w latach 2005 i 2006 na poziomie podstawowym, na których za 7 i 6 zadań maturzysta otrzymywał 19 i 22 punkty oraz w latach 2006 i 2007 na poziomie rozszerzonym, gdzie za taką samą liczbę zadań (8) zdający otrzymywał raz 30, a drugi raz 22 punkty.

Znaczne dysproporcje między liczbą zadań a punktów wystąpiły także w grupie tych, które dotyczyły znajomości procesów i zjawisk zachodzących w środowisku geograficznym (poziom podstawowy 2005 i 2006 r. odpowiednio 10:26 i 6:22) oraz pracy z mapą (poziom rozszerzony 2008 i 2009 r. odpowiednio 6:9 i 5:14). Różna ocena punktowa niektórych zadań o podobnej treści na kolejnych maturach prowadzi do wniosku, że układający je nie zawsze dostrzegali, jaką rangę (ze względu na liczbę punktów) miały podobne zadania zamieszczone we wcześniejszych arkuszach. Może to być krzywdzące dla zdających, a porównywanie wyników takich matur z kolejnych lat w zakresie wiedzy i umiejętności absolwentów staje się mniej obiektywne.

Uwagi końcowe

Analizując treści i sformułowania zadań autor stwierdził w arkuszach błędy i nieścisłości (tab. 5). Wiązały się one z niepoprawnym sformułowaniem niektórych zadań lub ich części pod względem merytorycznym i metodycznym, nieprecyzyjnie stosowanymi pojęciami i definicjami, niedopracowanymi lub źle umieszczonymi w arkuszu rycinami oraz z niektórymi rozwiązaniami zamieszczonymi w kluczach odpowiedzi.

Tab. 5. Liczba zadań z błędami i nieścisłościami na maturach z geografii w latach 2005-2011

| Rok | Liczba zadań z błędami i nieścisłościami | |
|------|--|--------------------|
| | Poziom podstawowy | Poziom rozszerzony |
| 2005 | 11 | 3 |
| 2006 | 2 | 3 |
| 2007 | 6 | 3 |
| 2008 | 7 | 5 |
| 2009 | 3 | 3 |
| 2010 | 4 | 2 |
| 2011 | 3 | 4 |

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005–2011

Największą liczbę potknięć zauważono w arkuszu z 2005 r. na poziomie podstawowym. Spośród 38 zadań aż w 11 (29%) wystąpiły nieścisłości i błędy. W arkuszach z 2008 i 2007 r. w wersji podstawowej stwierdzono potknięcia w 7 i 6 zadaniach (23 i 20%). Na pozostałych maturach na poziomie podstawowym liczba zadań z nieścisłościami i błędami wahała się od 3 do 4. W arkuszach rozszerzonych liczba zadań z błędami była zwykle mniejsza niż w arkuszach w wersji podstawowej.

W 2008 r. stwierdzono 5, a w 2011 r. 4 takie zadania (14 i 11%). W pozostałych arkuszach było 2–3 takich zadań.

Wskazując niedoskonałości zadań autor zwrócił także uwagę na specyficzne sformułowania w niektórych z nich oraz na nie zawsze sprawiedliwą dla zdających punktację za rozwiązanie ich części. W arkuszu z 2005 r. na poziomie podstawowym głównym celem zadania 26 było sprawdzenie wiedzy ucznia na temat związków przyczynowo-skutkowych zachodzących w środowisku geograficznym. Wystarczyło wpisać tylko dwie spośród czterech poprawnych odpowiedzi stanowiących ciąg przyczynowo-skutkowy i zdający już otrzymywał za to jeden punkt. Przyznanie punktu za taką odpowiedź wypacza cel zadania, tym bardziej że nie jest to nawet częściowe rozwiązanie. Odpowiedź taka może być też efektem przypadkowego „trafienia”.

W niektórych zadaniach zamkniętych (np. 6, 2007 r., poziom podstawowy), zdający miał wpisać w odpowiednie miejsca wyrazy zamieszczone obok polecenia. W zadaniach wyboru lub porządkujących nie zawsze można sprawdzić, czy ich rozwiązanie wynika z przyswojenia przez ucznia wiedzy, czy też jest efektem przypadkowego trafienia. To samo dotyczy zadań 11 i 27 (poziom podstawowy z 2008 r.). Z tego powodu raczej nie powinno się zamieszczać takich zadań albo tak je konstruować, żeby prawdopodobieństwo trafienia poprawnej odpowiedzi było jak najmniejsze. Dobrym przykładem jest zadanie 35 (2008 r., poziom rozszerzony), w którym prawidłowe uzupełnienie schematu wiązało się z uporządkowaniem trzech i czterech pól spośród siedmiu przypisanych do zadania odpowiedzi oraz zadanie 18 (2009 r., poziom rozszerzony), którego rozwiązanie było uwarunkowane wpisaniem w prostokątne komórki sześciu poprawnych odpowiedzi z siedmiu podanych.

Na pierwszych maturach modele odpowiedzi do zadań nie były dobrze dopracowane. W 2005 r. było aż 50%, a rok później jeszcze 43% zadań, dla których w kluczach odpowiedzi dokonano różnych poprawek i uzupełnień. W latach 2007–2011 były one znacznie lepiej opracowane – zweryfikowano w nich odpowiedzi dla kilkunastu procent zadań. Nie ulega wątpliwości, że modele odpowiedzi należy weryfikować. Nie da się bowiem przewidzieć wszystkich odpowiedzi uczniów, zwłaszcza w zadaniach otwartych. Należy więc tak formułować zadania, aby dla jak największej ich liczby można było precyzyjnie ustalić pełny zakres oczekiwanych odpowiedzi. Przyczyniłoby się to do bardziej obiektywnej oceny prac maturalnych i porównywalności wyników matur w skali Polski. Ma to niebagatelne znaczenie także dlatego, że wyniki matury są podstawą rekrutacji na studia geograficzne i inne kierunki w większość uczelni wyższych w Polsce.

Podsumowanie

Analiza zadań maturalnych z lat 2005–2011 pod kątem zakresu treści, konstrukcji oraz poprawności merytorycznej i dydaktycznej pozwala na sformułowanie kilku uogólnień.

- 1) W arkuszach maturalnych z geografii w badanym okresie dominowały zadania zamknięte.
- 2) W obu wersjach egzaminu nastąpił wzrost liczby zadań sprawdzających wiedzę i spadek liczby zadań sprawdzających umiejętności, zwłaszcza na maturze

- na poziomie podstawowym. Także za zadania zamknięte, na ogół sprawdzające wiedzę, można było uzyskać przeważnie więcej punktów niż za zadania otwarte (częściej sprawdzające umiejętności).
- 3) Niepokojącym trendem jest również rosnąca liczba łatwych do rozwiązania zadań, zwłaszcza na poziomie podstawowym.
 - 4) Zwykle więcej zadań w arkuszach dotyczyło różnych zagadnień z geografii świata niż z geografii Polski. Łączna liczba możliwych do zdobycia punktów za rozwiązanie zadań z wyżej wymienionych grup tematycznych była na ogół proporcjonalna do liczby zadań.
 - 5) W arkuszach maturalnych na obu poziomach wymagań dominowały zadania z geografii społeczno-ekonomicznej. W rozszerzonej wersji matury znaczny nacisk położono także na sprawdzenie wiedzy z geografii fizycznej, a na egzaminie na poziomie podstawowym z geografii regionalnej. Łączna liczba punktów za rozwiązanie zadań z wyżej wymienionych grup tematycznych w poszczególnych arkuszach była na ogół proporcjonalna do liczby zadań. Również proporcje między liczbą zadań na maturach a treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej według wydzielonych grup były przeważnie podobne.
 - 6) W koncepcji arkusza maturalnego największy nacisk położono na znajomość faktów oraz wyciąganie wniosków z załączonych do zadań tekstów, ilustracji, map i modeli. Porównując oba poziomy matury ustalono, że na poziomie podstawowym bardziej akcentowano pracę z mapami niż na poziomie rozszerzonym, natomiast mniej zadań dotyczyło wyjaśnienia procesów i zjawisk zachodzących w środowisku geograficznym. Liczba zadań maturalnych sprawdzających znajomość pojęć i definicji na obu poziomach wymagań była podobna.
 - 7) W części zadań zawartych w arkuszach wystąpiły błędy merytoryczne i nieścisłości w sformułowaniu poleceń. Najwięcej takich zadań (11) było w arkuszu maturalnym z 2005 r. na poziomie podstawowym. Na kolejnych egzaminach było znacznie mniej zadań z błędami.

Literatura

- Dzięcioł-Kurczoba, B. (2008). Przestrzenne zróżnicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego i matury z geografii w Polsce. *Dokumentacja Geograficzna*, 38, 54–60.
- Dzięcioł-Kurczoba, B. (2011). Przyczyny zróżnicowania przestrzennego efektów kształcenia geograficznego w świetle wyników egzaminu maturalnego. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, 1, 79–93.
- Egzamin maturalny z geografii. Poziom podstawowy*, arkusze z lat 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 i 2011, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Egzamin maturalny z geografii. Poziom rozszerzony*, arkusze z lat 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 i 2011, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Flis, J. (1976 a). Olimpijskie refleksje, część 1. *Geografia w Szkole*, 3, 133–140.
- Flis, J. (1976 b). Olimpijskie refleksje, część 2. *Geografia w Szkole*, 4, 209–216.
- Hibszter, A., Michalski, T. (red.). (2007). *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002–2006*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.
- Soja, J., Wieczorek, T. (2005). Dlaczego Hanka nie weszła na Babią Górę? Trudności uczniów zdających maturę z geografii. *Geografia w Szkole*, 6, 25–32.

- Wieczorek, T., Soja, J. (2008). Co z tą mapą? Trudności na maturze z geografii. *Geografia w Szkole*, 6, 5–10.
- Wieczorek, T., Soja, J., Srokosz, W. (2007). Matura z geografii. Popularna, chociaż wcale niełatwa. *Geografia w Szkole*, 6, 48–54.
- Wójcik, J. (2005). O „nowym” egzaminie maturalnym z geografii. *Geografia w Szkole*, 6, 33–36.
- Wójcik, J. (2006). Drugi rok „nowej matury” z geografii. Porównanie zestawów zadań maturalnych z roku 2006 i 2005. *Geografia w Szkole*, 4, 27–31.
- Wójcik, J. (2007). Matura z geografii 2007. Analiza zestawów zadań na poziomie podstawowym i rozszerzonym. *Geografia w Szkole*, 5, 20–26.
- Wójcik, J. (2008). Matura z geografii 2008. *Geografia w Szkole*, 5, 39–48.
- Wójcik, J. (2009). Matura z geografii 2009. *Geografia w Szkole*, 4, 49–58.
- Wójcik, J. (2010). Matura z geografii 2010. *Geografia w Szkole*, 4, 9–16.
- Wójcik, J. (2011). Matura z geografii 2011. *Geografia w Szkole*, 4, 5–12.

Geography on the high school final examinations – the substantive diversity and the assessment of the tasks from examination sheets in the years 2005–2011

Abstract

The paper presents a substantive and methodological assessment of the tasks and the trends in changes in the scope of knowledge and skills tested during the final examinations (matura) at Polish high schools in the years 2005–2011.

The examination sheets contained a various number of tasks (27–38). They included open-ended and closed-ended tasks. With a total of 14 sheets, closed-ended tasks predominated in 9 sheets, open-ended tasks prevailed in 4 sheets, while the number of open-ended and closed-ended tasks was equal in one sheet (Table 1). Typically, more tasks were prepared to verify knowledge than to check skills (Table 2). The number of closed-ended tasks and the tasks verifying knowledge increased, while the number of open-ended tasks and the tasks checking skills decreased. These unfavourable trends were observed at the high school final examinations in the years 2005–2011.

Out of the 14 sheets, tasks related to geography of the world predominated in 9 sheets, while tasks related to geography of Poland prevailed in 5 sheets (Table 2). At the high school final examination at the basic level, a greater emphasis was put on the knowledge of geography of Poland, while at the extended level – on the geography of the world.

At high school final examinations prevailed tasks related to socio-economic geography (42%). 33% of the tasks concerned physical geography, 15% – regional geography, and 10% – cartography and world time calculation. In individual sheets at the basic level, the tasks related to socio-economic geography accounted for 29–44% of all tasks, while at the extended level – 32–56%. In the extended version of high school final examinations, a considerable number of tasks (25–45%) was associated also with physical geography. Typically, significantly fewer tasks of this type were prepared for the basic level (9–32%). However 18–30% of the tasks put there were related to regional geography – considerably more than in the sheets at the extended level (10–21%). The smallest number of tasks at high school final examinations concerned cartography and world time calculation (basic level: 10–19%, extended level: 3–17%). The number of points for the tasks in the aforementioned groups was not always proportional to the number of tasks.

The highest number of tasks and related points at the basic and extended examinations was associated with the knowledge of facts and the ability to draw conclusions from the texts,

illustrations, maps, and models attached to the tasks (36% of the tasks and points). The second most numerous group included tasks related to the knowledge of events concerning the contemporary political, social and economic situation in Poland, and in the world (basic level: 22% of tasks and 23% of points, extended level: 26% of tasks and points). In the extended-level sheets, there were more tasks concerning explanation of the processes and phenomena occurring in the geographical environment than in the sheets at the basic level; also more points were awarded for them (17% and 18%; 15% and 14%). In the basic version of the high school final examination, twice as many tasks relating to the work with maps were included than in the extended version (16% and 8%) and twice as many points (16% and 6%) could be obtained. Tasks related to the astronomical bases of geography and related points at both levels of requirements constituted 3%/6% and 3%/7% respectively, of the total number of tasks. The number of tasks verifying the knowledge of concepts and definitions, as well as the number of points were similar in the sheets at both levels (8%/9% and 7%/7% respectively) (Table 4).

Some errors and inaccuracies were unfortunately not avoided at the high school final examinations (Table 16). The highest number of mistakes was observed in the basic level sheet of the high school final examination of 2005 (in 29% of the tasks). At subsequent examinations, errors occurred in a few tasks. The model of the sheet developed for the first high school final examination has not changed significantly for 7 years

Petra Karvánková

Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku

Didaktika geografie jako vědní obor

S vývojem koncepce a obsahu didaktiky geografie, včetně jejího postavení v systému věd, se postupně měnil nejenom její název, ale procházely změnou i její ustanovující definice. První etapu vývoje teorie vyučování zeměpisu, tedy, jak uvádí Hájek (2003), rozmezí let 1948 – 1965, označujeme jako tzv. etapu aplikační. Pro ni bylo charakteristické, že obecné pedagogické zákonitosti a kategorie výchovně vzdělávacího procesu se přizpůsobovali zvláštnostem zeměpisného učiva. Tvořivost byla v tomto období zaměřena na hledání a propracování metod, organizačních forem a materiálních prostředků specifických pro výuku zeměpisu. Teorie vyučování zeměpisu (dnes didaktika geografie) byla touto dobou pouze pedagogickou disciplínou, jíž geografické vědy poskytovaly zdroj obsahu a struktury učiva. Samostatnou vědou se v této době u nás nestala a tudíž ani teoretické či praktické problémy výuky zeměpisu nebyly systematicky řešeny vědeckými metodami, nebyl vymezen objekt ani předmět zkoumání. Došlo ke stagnaci, kterou však prošly i ostatní oborové didaktiky ve vyspělých evropských zemích.

Pro modernizaci obsahu všeobecného geografického vzdělávání se hledala řešení v aplikaci integračních koncepcí využívajících poznatků a metod ostatních věd (např. psychologie, matematiky, statistice aj.). Do práce didaktiků v té době pronikla řada nových podnětů, tvůrčích hledisek a vědeckovýzkumných metod včetně teoretických přístupů. Pro rozvoj obsahu geografického vzdělávání, učebních osnov a školních učebnic zeměpisu sehrála důležitou roli Československá geografická společnost (dále jen ČGS) při Československé akademii věd (dále ČSAV), zejména odborná skupina pro školskou geografii, jež byla ustanovena v roce 1971. Celá 70. a 80. léta 20. století se však v rámci didaktiky geografie negativně odrážely důsledky jejího dosavadního pomalého vývoje. Samotná 70. léta 20. století byla orientována především na modernizaci obsahu, vyučovacích metod, organizačních forem a pedagogických prostředků, avšak nebyly k dispozici signifikantnější výsledky vědeckovýzkumné činnosti v didaktice geografie.

Od roku 1990 můžeme hovořit o etapě tzv. transformace didaktiky geografie. Ve světové didaktice zeměpisu byly formulovány nové cíle, kterými se postupně začala

zabývat i česká didakticko-geografická obec. Pozornost tak začala být v rámci výuky zeměpisu věnována rovněž např. výchově k lidským právům a demokracii, k mezinárodnímu porozumění a míru, k evropanství, multikulturní, informační či globální výchově. Na transformaci českého geografického vzdělávání se v tomto období podíleli zejména členové ČGS, sekce geografického vzdělávání (do roku 1993 tzv. odborná skupina pro školskou geografii). Didaktika geografie, již jako samostatná vědní disciplína, je od 90. let 20. století úzce spojována nejenom se studijní vysokoškolskou disciplínou, ale i s problematikou řízení škol, dalšího vzdělávání učitelů a s dalšími činnostmi, které jsou souhrnně zahrnovány pod pojmem školská geografie. Tato úzce souvisí s geografii, didaktikou geografie, ale i pedagogickými či psychologickými vědami. Didaktika geografie tedy představuje hraniční vědu (s vlastním objektem a předmětem zkoumání), ležící na průniku dvou systémů – geografie a pedagogiky (Wahla, 1991). Její hraničnost tak vyplývá z kombinace objektů obou věd a ze zcela jiných přístupů, jimiž tyto objekty zkoumá. Z hraničního postavení didaktiky geografie vyplývá složitost jejích metodologických i terminologických otázek (Wahla 1980). Objektem didaktiky geografie se tak ke konci 20. století nově stala také výchovná sféra a geografické poznávání. V tomto smyslu je pak možné definovat didaktiku geografie jako *společenskou vědu zkoumající zákonitosti a procesy přenosu poznatků geografických věd do vědomí společnosti*.

Úloha didaktiky geografie dříve a dnes

Základním úkolem didaktiky geografie před proběhlou reformou kurikulárních dokumentů (do r. 2001) bylo hledání odpovědí na otázky „*Co, jak a proč v zeměpise žáky učít?*“ Didaktika geografie, jak uvádí např. Hájek (2003) či Herink (2009), tak vymezovala, jako odpověď na otázku „*Co v zeměpise žáky učít?*“, vhodný materiál pro obsah zeměpisných učebnic a tím pádem i obsah učiva, který je potřebný pro vzdělávání žáků, formování jejich vědomostí, dovedností a návyků. V rámci řešení otázky „*Jak zeměpis učít?*“ se věnovala vhodným formám a metodám vzdělávání žáků v hodinách zeměpisu. Zároveň odpovídala na otázku ve smyslu výuky zeměpisu, resp. „*Proč učít své žáky zeměpisu?*“. Osvětlovala vliv výuky zeměpisu na rozvoj obrazotvornosti žáka, myšlení a tvorbě pozitivního vztahu ke svému okolí. Zároveň byla v tomto období věnována pozornost kvalitě učitele, který žáky zeměpisu vyučuje a jaké vyučovací metody a organizační formy k výuce používá, jak je aplikuje a jakým způsobem žáky vyučuje. Zdůrazňován byl i vliv výukového prostředí na kvalitu samotné výuky, včetně použitých vyučovacích prostředků či specifických zeměpisných pomůcek (mapy, atlasy apod.).

Soudobé pojetí didaktiky geografie vychází z Mezinárodní charty geografického vzdělávání (IGU), jež deklaruje nejen velký vzdělávací význam geografie pro vzdělávání jednotlivců, ale především její uplatnění v kontextu mezinárodní a environmentální výchovy občanů. Jiné je rovněž stanovení základních otázek, které je nutné žákům klást, jestliže je našim cílem jejich úplné porozumění geografii. Stěžejní se tak stává schopnost žáků reagovat na otázky typu „*Kde to je? Jaké to je? Proč to tam je? Jak to vzniklo? Jaký to má vliv? Jak by to mělo být uzpůsobeno vzájemnému užítku člověka a přírody?*“. Moderní geografické vzdělávání by tedy mělo být zacíleno nejenom na pouhé znalosti žáků, ale zároveň i na rozvoj jejich dovedností a formulování

a budování si základních postojů a životních hodnot a pocitu odpovědnosti. Cílem není pouhá znalost učiva, ale také porozumění mu, umění klást si otázky a objevovat problémy, které lze skrze nabyté dovednosti řešit, sbírat a třídit informace, jež lze dále kriticky hodnotit, generalizovat a dle svého hodnocení také interpretovat. Změna vzdělávací politiky v České republice na počátku 21. století tak přinesla do geografického vzdělávání zejména změnu cílů a obsahu samotného vzdělávání a to především prostřednictvím utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, orientaci na situace blízké životu žáků a na praktické jednání.

Současné trendy a formy výuky zeměpisu

Moderní současné postavení samotné geografie v systému vědních oborů se nalézá, jak uvádí např. Herink (2009), v prostoru vzájemného průniku přírodních, společenských a technických vědních oborů. Geografie je považována nejen za interdisciplinární, ale také zároveň multidisciplinární vědní obor, pokrývající více výzkumných oblastí a jako celek tak v dnešní pozici vytvářející samostatnou kategorii tzv. *přírodovědně sociálních oborů*, jež logicky s ohledem na genetické hledisko vyšla z přírodovědného základu. A stejně jako geografie v systému vědních oborů, má také zeměpis jako školní vzdělávací obor a následně konkrétní vyučovací předmět na ZŠ a SŠ nezastupitelné předpoklady zajišťovat propojení přírodních, společenskovedních, technických a dalších poznatků souvisejících s prostředím, s prostorem a časem (Herink 2009). Interdisciplinarita a široký multidisciplinární tematický záběr zajišťuje ve školním vzdělávání zeměpisu výraznou integrující úlohu a má svůj význam v rozvoji a formování prakticky všech průřezových témat (Matoušková 2005). V systému českého kurikula pro základní a gymnaziální vzdělávání je vzdělávací obor Zeměpis (Geografie), vzhledem k jeho výrazné mezipředmětovosti, ne zcela vhodně, řazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, společně s přírodovědou/biologií, chemií a fyzikou a tím považován, na základě tradičního genetického zdůvodnění, za přírodovědný obor.

Dle zveřejněných výsledků (Czesaná et al. 2009) výzkumu PISA (OECD Programme for International Student Assessment) zaměřujících se právě na oblast přírodovědné gramotnosti jsou výsledky českých žáků základních a středních škol, ve srovnání s dalšími zeměmi, často pouze průměrné až podprůměrné. Přičemž nejslabší jsou čeští žáci zejména ve schopnosti používat vědecké důkazy v praxi a rozpoznávat environmentální otázky, které lze pomocí vědy zodpovědět i přesto, že mají osvojeno velké množství přírodovědných poznatků a teorií (Papáček 2010a). Další z alarmujících výsledků je rovněž výrazný pokles zájmu žáků o navazující studium přírodovědných oborů (dle průzkumu PISA pouze 17% českých maturantů má v úmyslu pokračovat ve studiu přírodních věd, přičemž průměr zemí OECD je 31%). Z tohoto důvodu se do popředí zájmu dostává snaha o zatraktivnění výuky přírodovědných předmětů, resp. oborů, včetně zeměpisu/geografie, především skrze přiblížení výuky běžnému životu žáků, řešením praktických otázek a témat, která jsou úzce spjata s každodenní realitou samotných žáků. Ve výuce zeměpisu je tak kladen důraz především na praktické a činnostní vyučování v terénu a geolaboratořích, ale i přímo ve třídě, splňující základní zásady badatelsky orientovaného vyučování a rozvoj geografických informačních systémů a jejich využití v rámci výuky zeměpisu již na základní a střední škole.

Terénní vyučování a výuka místního regionu

Výuka geografických a environmentálních témat realizovaná v krajině (v území, terénu) není, jak uvádí Bičík (2004), Řezníčková et al. (2008), v odborné literatuře ani ve školní praxi jednotně nazývána a definována (např. výuka (městské a venkovské) krajiny, terénní vyučování, výuka v terénu, terénní výuka, terénní cvičení). Většinou se jedná o synonyma pro formu výuky, jež Hofmann (2003) či Řezníčková et al. (2008), nazývají souhrnně „terénní vyučování“, neboli „*komplexní výuková forma, která v sobě zahrnuje různé výukové metody (pokus, demonstrace, projektová metoda, kooperativní metoda, metody zážitkové pedagogiky aj.) a různé organizační formy výuky (vycházky, terénní cvičení, exkurze, expedice aj.), přičemž těžiště spočívá v práci v terénu.* Exkurze, je častou skupinovou výukovou formou používanou v hodinách zeměpisu, avšak v českém pojetí bývá spojována především s nenáročnou až pasivní aktivitou žáků („dívání se kolem sebe“, čtení a poslouchání referátů popř. psaní si poznámek). Naopak v angloamerické literatuře je pod pojmem „*excursion*“ představována výuka v neznámých oblastech či prostředích zaměřující se na aktivní studium vybraných jevů a procesů s procvičováním geografických i sociálně-komunikativních dovedností žáků (Řezníčková et al. 2008). Dalším, v zahraničí již v současnosti patrným trendem, jež pomalu přichází do českého zeměpisného vzdělávání, je orientace na vyučování zeměpisu v bezprostřední blízkosti školy. Jedná se o tzv. terénní cvičení, naučnou vycházku (Šefrna 2008) či činnostní výuku neboli práci žáků v geografické laboratoři (Wilczyńska-Wołoszyn 2003, Řezníčková 2003, Kuldová 2008). Při větší časové dotaci je tato časově nenáročná forma praktické výuky zeměpisu nahrazována výukou na terénním pracovišti, kde si žáci procvičují určité dovednosti a nabyté znalosti v určitém modelovém území po dobu např. jednoho týdne (Hofmann 2003, Hynek, Šmída, Karvánková 2007 aj.). V neposlední řadě s výukou v terénu úzce souvisí výuka zeměpisu/geografie místního regionu, jež se realizuje v konkrétním území a zaměřuje se na jeho hlubší poznání a porozumění v širších souvislostech (podrobněji Kühnlová 2005, 2007).

Badatelsky orientované zeměpisné vyučování

Za jeden z „moderních“ vzdělávacích směrů, jehož aplikace v hodinách zeměpisu umožňuje zvýšení motivace a zájmu žáků a rozvoj jejich kritického myšlení, kreativity a schopnosti řešit problémy, je v současnosti považováno tzv. badatelsky orientované vyučování (*angl. Inquiry-Based Science Education – IBSE*). Jak uvádí Stuchlíková (2010) začal se termín „*ingquiry*“, ve smyslu bližšímu dnešnímu porozumění, objevovat v zahraniční literatuře od 60. let 20. století. A do dnešní doby je vymezován rozličnými způsoby, s větší či menší mírou podobnosti (např. Linn, Davis and Bell 2004). V oblasti přírodovědného vzdělávání se jednoznačně formulovaný požadavek badatelského přístupu k učení objevil již v Národních standardech přírodovědného vzdělávání v USA (1996), v české didaktice geografie zmiňuje např. Hynek (2002), Řezníčková et al. (2008) či Vávra (2009) a v západní Evropě posléze skrze Evropskou komisi (2004; 2007) či např. Rochard et al. (2007); Osborne a Dillon (2008). Metody a rozličné výukové úlohy a experimenty pro badatelsky orientované vyučování přírodovědných předmětů jsou, dle Papáček (2010), v zahraničí již

poměrně kvalitně zpracovány (viz např. Abell 2011, Prenzel et al. 2009, v zeměpise např. Farbrother a Holmes 2000 aj.) a BOV se tak stalo nosným směrem transformačních trendů vyučování přírodních věd, avšak v rámci českého přírodovědného vzdělávání je ve svých začátcích (Papáček 2010b, Petr 2010 aj.).

V rámci výuky zeměpisu/geografie v Česku není badatelsky orientované vyučování (dále jen BOV) v současnosti ještě „plošně“ definovaný pojem a jako samostatný vzdělávací směr není uplatňováno. Objevuje se však jako aktivizující metoda problémového učení a řada metod a postupů vytvořených na základě BOV se uplatňuje např. v rámci projektové výuky zaměřené na konstruktivistický přístup ke vzdělávání (Kühnlová 1997, Hynek 2011, Hynek, Svozil 2011), praktické terénní výuky (Hofmann 2005, Marada 2008) či činnostní výuky, neboli v rámci geografických laboratoří (Wilczyńska-Wołoszyn 2003, Řezníčková 2003, Kuldová 2008). Badatelsky orientované vyučování umožňující práci žáků v reálném prostředí a za použití vědeckých postupů simulujících skutečnou vědeckou práci a při správném výběru obsahu učiva vede k efektivnějšímu pochopení probírané látky a má značný potenciál ztraktivnit pro žáky přírodní vědy (Janoušková et al. 2008, Papáček 2010, Petr 2010, Stuchlíková 2010). Z hlediska výuky zeměpisu skrze BOV můžeme vycházet, dle Řezníčková et al. (2008), z konceptu tzv. investigativní geografie, jejíž součástí je požadavek provádět objektivní průzkum v terénu. Badatelsky orientovaná výuka je, ve svých různých podobách z hlediska vnějšího řízení učitelem (Eastwell 2009, Stuchlíková 2010), spojena též s používáním moderních vědeckých postupů, samostatnou identifikací environmentálních problémů, prací s daty a literaturou a rozvojem komunikačních dovedností žáků apod., tedy s těmi kompetencemi, které dle výzkumů PISA českým žákům chybějí. Z části je schopna eliminovat i nedostatek praktických ukázek a pokusů v hodinách zeměpisu, nedostatečný rozvoj instrumentálních dovedností žáků (tzv. „hands-on“ activities), nedostatečné zaměření výuky na problémy, se kterými se žáci setkávají v každodenním životě.

Geografické informační systémy (GIS)

Geografické informační systémy (GIS) patří v současnosti mezi základní počítačové technologie používané v geografii, jež mají nezastupitelnou úlohu i ve výuce zeměpisu jak na základních tak i středních školách (Novotná a Voženílek 2003, Blahůt 2008, Jáč 2011). GIS umožňují aktivní zapojení žáků do výuky a rozvoj širokého spektra geografických dovedností. Žáci mohou jejich prostřednictvím vytvářet jednoduché mapy, zpracovávat prostorové informace a provádět základní geografické analýzy. Pravidelné využívání GIS ve výuce zeměpisu tak učí žáky dokázat nabyté geografické informace nejenom analyzovat, ale umět je také interpretovat a zjišťovat tak příčinnost a územní rozložení geografických prvků.

Závěr

Zeměpis jako předmět na českých školách má v současnosti u žáků průměrnou až nižší prestiž. Je to do jisté míry dáno, jak uvádí Karas, Kühnlová (2011), jednak vnímáním zeměpisu jako „druhého“ oboru při studiu učitelství na vysokých školách.

Faktorů je však celá řada a většina z nich padá na hlavy samotných pedagogů (často neaprobovaných učitelů zeměpisu). Často je díky tomuto zeměpis v českých školách a v podvědomí široké veřejnosti vnímán jako předmět o místopisných pojmech a učení se nejvyšších hor, nejdelších řek či rozloh států apod. Prestiž zeměpisu, považmo tak i celého oboru geografie, lze zvýšit především skrze kvalitní kantory s odpovídajícím stupněm odbornosti a se zájmem o předmět, kteří budou vyučovat vedle jistě nezbytného penza „všeobecného přehledu“ (ve smysluplném rozsahu), také něco co můžeme nazvat např. „svět v souvislostech“ a jeho porozumění a chápání (neboli umět aplikovat geografické myšlení), přičemž by se mělo více dbát na využití samotné interdisciplinarit zeměpisu (např. v průřezových tématech RVP ZV a GV). Učitel zeměpisu by měl především vést žáky k chápání souvislostí v celosvětovém měřítku, umět nadchnout žáky pro cestování a poznávání jiných kultur a uvědomění si rozdílnosti a současně naučit žáky umění být tolerantní vůči tomu, co je jiné (Karas, Kühnlová 2011). Jako nezbytné pro zlepšení kvality výuky zeměpisu je potřeba dalšího vzdělávání pedagogů, jež by se mělo stát nedílnou součástí jejich pedagogické praxe. Přičemž by se v rámci tohoto dalšího vzdělávání pedagogů měl klást důraz především na praktické osvojování si nových poznatků, tedy realizaci konkrétních forem výuky přímo ve třídě, ukázkou nových pomůcek a práce s nimi v reálné či simulované výuce.

Reference

- Bičík, I. (2004). *Geografické aspekty studia stavu a vývoje využití země: specifika a regionální diferenciace*. Praha: Habilitační práce, UK v Praze, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje.
- Blahůt, J. (2008). Geografické informační systémy pro každého. *Geografické rozhledy* 2008 – 2009, 18 (2), 10–11.
- clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2920/geografie-jeji-postaveni-a-pojeti-v-narodnich-kurikulech-ve-svete-shrnuti-zavery-a-doporuceni.html/
- clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/263/TERENNI-VYUCOVANI.html/
- Czesaná, V., Matoušková, Z., Havlíčková, V., Šimová, Z., Kofroňová, O., Lapáček, M., Braňka, J., Žáčková, H. (2009). *Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2007 – 2008. Analýza. Část – kvalita lidských zdrojů*. Praha: Národní observatoř zaměstnání a vzdělání NVF, Centrum výzkumu konkurenceschopnosti české ekonomiky.
- Eastwell, P. (2009). Inquirylearning: Elementsofconfusion and frustration. *The American biology teacher*, 71(5), 263–264.
- Europeneed more scientists. (2010, 21 Březen). *Evropská komise*. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/research/conferences/2004/sciprof/index_en.html>.
- Farbrother, D., Holmes, D. (2000). *A–Z advancinggeography: Fieldwork*. Sheffield: Geographical association.
- Hájek, J. (2003). *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Herink, J. (2012, 11 říjen). *Geografie: její postavení a pojetí v národních kurikulech ve světě – shrnutí, závěry a doporučení. Metodický portál: Články*. Získaný z
- Hofmann, E. (2012, 11 říjen). *Terénní vyučování. Metodický portál: Články*. Získaný z
- Hynek, A. (2002). Výzvy helsinského symposia IGU pro české geografické vzdělávání. *Geografie*, 107 (4), 396–406.

- Hynek, A., Svozil, B. (eds.). (2011). *Deblínsko: na cestě k trvalé udržitelnosti*. Deblin: Základní škola a Mateřská škola Deblín.
- Hynek, A., Šmída, J., Karvánková, P. (2007). *Geografická expedice Frýdlantsko*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 993–999.
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., Trojan, J. (2011). Best Practice Example of Educational Project: Sustainability in Deblín, South Moravia, Czech Republic. *Building Bridges between Cultures through Geographical Education*, 1, 23–29.
- International Charter on Geographical Education*. (1992). Washington: Commission on Geographical Education of the International Geographical Union.
- Janoušková, S., Novák, J., Maršák, J. (2008). Trendy ve výuce přírodovědných oborů z evropského pohledu. *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Trnaviensis*, 2 (12), 129–132.
- Karas, P., Kühnlová, H. (2011). Svět se rychle mění – jak na to reaguje škola?. *Geografické rozhledy 2011 – 2012*, 21 (5), 11–12.
- Kotásek J. (ed.). (2001). *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Nakladatelství Tauris.
- Kuldová, S. (2012, 11 říjen). *Příklad úkolů z geolaboratoře. Metodický portál: Články*. Získaný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2281/priklad-ukolu-z-geolaboratore.html/>
- Kühnlová, H. (1997). *Reflexe světových trendů v pojetí a obsahu perspektivního geografického vzdělávání v ČR*. *Geografie-Sborník ČGS*, 108 (3), 161–174.
- Kühnlová, H. (2005). Zeměpis místní oblasti v netradičním pojetí. *Rádce učitele*, 4, 1–43.
- Kühnlová, H. (2007). *Život v našem regionu. Příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Linn, M. C., Davis, E., A., Bell, P. (2004). *Internet environments for science education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marada, M. (2008). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*, 15 (3), s. 2–5.
- Matušková, A. (2012, 28 říjen). *Integrační úloha geografie. Metodický portál: Články*.
- Novotná, A., Voženílek, V. (2003). Zkoumejme svět pomocí GIS – geografické informační systémy. *Geografické rozhledy 2003 – 2004*, 13 (1), 10–11.
- Osborne, J., Dillon, J. (2012, 5 říjen). *Science Education in Europe: Critical Reflections*.
- Papáček, M. (ed.). (2010a). *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Papáček, M. (2010b). Limity a šance zavádění badatelsky orientovaného vyučování přírodopisu a biologie v České republice. In: M. Papáček (ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 145–162.
- Petr, J. (2010). Biologická olympiáda – inspirace pro badatelsky orientované vyučování přírodopisu a jeho didaktiku. In: M. Papáček (ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování. DiBi 2010*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 136–144.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. (2005). Praha.
- Rochard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henrikson, H., Hermmo, U. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Research, Science, Economy and Society, Information and Communication Unit.
- Řezníčková, D. (2003). *Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace*. *Geografie-Sborník ČGS*, 108 (2), 146–163.

- Řezníčková, D. et al. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání. Výuka v krajině*. Praha: Přírodovědecká fakulta UK v Praze.
- Science Education NOW. (2010, 21 Březen). *Evropská komise*. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf>.
- Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In: M. Papáček (ed.), *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010)*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 129–135.
- Vávra, J. (2012, 11 říjen). *Revize amerických Standardů geografického vzdělávání v roce 2009. Může české učitele zeměpisu inspirovat? Metodický portál: Články*.
- Wahla, A. (1980). *Terminologický a výkladový slovník didaktiky geografie*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Wahla, A. (1991). Kotázce hraničních věd didaktiky geografie. *Medacta* 91, 4, 159–163.
- Wilczyńska-Wołoszyn, M. M. (2003). The Geographical Laboratory of Half a Kilometre Space Around the School. In: A. Kowalczyk (ed.), *Theoretical and methodological aspects of geographical space at the turn of century*. Warsaw University, Faculty of Geography and Regional Studies, 315–320.

Development Didactic of geography and new trends in teaching geography in Czech Republic

Abstract

This paper deals with the issue of the didactics of the Czech lands geography process and the position of geography as a scientific branch in its system. It describes new trends and styles in teaching geography in the Czech Republic. At the same time, it mentions some current teaching difficulties at Czech primary and secondary schools. The first stage of teaching developing theory, the period from 1948 to 1965, is tagged “applied period” (Hájek, 2003). The theory of teaching geography (nowadays called the didactics of geography) was at that time only a pedagogical discipline. It has been focused on searching and working out in detail the middle ground for the methods, the organization forms and materials specified for geography teaching. The period after the year 1990 is called “the period of the transformation of the didactics of geography”. The attention in teaching geography has been focused on new topics, for example the upbringing for the human rights and democracy, multiculturalism, international understanding and peace, informational or worldwide education, etc. The didactics of geography is already a border science, penetrating two systems –geography and pedagogy (Wahla, 1991).

Primarily, the task of the scholars in the field of the didactics of geography was searching for an answer to the question: “*What type of knowledge should the students be provided with and what are the reasons and methods for that transfer of knowledge?*”. The explanation of the influence of the way geography was taught on the student’s development of imagination, thinking and positive relation to their environment was, to some extent, already provided. Similarly, this influence was also observed in the attention to the quality of the teacher, teaching methods and organization of the forms of teaching, teaching environment, and some specific geography tools (maps, books of maps, etc.). The contemporary concept of the didactics of geography comes from the International Geography Union, which declares not only the value of educational geography importance for individual education, but primarily its application in international and environmental nation education context. The determination of

basic questions directed at students is also inconsistent. It is crucial that students are able to react to questions like: *“Where is it? What is it like? Why is it there? How did it come into existence? What is the influence of it? How should it be adapted to be beneficial for the people and nature at the same time?”*. Contemporary geography education should take aim at students’ knowledge and their skills and phrasing progress, creating the basic attitudes and life values, and also the sense of responsibility. The interdisciplinary and broad multidisciplinary of the thematic range guarantees a strong integrating role of geography education in schools. It is essential for the progress and the formation of all cross-sectional topics (Matoušková, 2005). There is more interests in the way the science subjects, including geography, are taught. It is realized primarily through familiarization of the content – relating to students’ daily life and solving actual questions and topics. In geography teaching the emphasis is put both on practice, fieldwork and working in geo-laboratories, and on class-work. Therefore, the basic principles of researchable orientating education as well as the progress of geographical informational systems and their application in geography teaching at primary and secondary schools are fulfilled.

Geography as a subject at Czech schools is considered by students to be of mediocre or even low prestige. There are many reasons for that, but the main one is the unqualified and poorly qualified geography teachers. Geography is seen as a subject concerned with toponymic terms. The prestige of geography can be improved by ensuring that teachers are properly qualified and are specialists in their field. Those teachers should be interested in the subject and teach not only the necessary quota (“general knowledge”), but also a notion of “the intertwined aspects of the world”. A geography teacher should help the students understand the global connections, be able to get students interested in traveling and learning about different cultures and occurring differences, as well as teach the students how to be tolerant of something that is foreign to them (Karas, Kuhnlová, 2011). Additional training for teachers is crucial for improving the quality of geography teaching and it should become an integral part of their pedagogical experience.

Katedrála geografie
Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity
v Českých Budějovicích
karvanko@pf.jcu.cz

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Tatjana Resnik-Planinc

Development and present situation of slovenian didactics of geography

Introduction

The quality of teaching and presenting geographical science depends on the knowledge of modern geographical science and teaching abilities and skills used in the educational process. The didactics of geography has evolved in line with the development of pedagogical sciences upgraded with the needs of modern geographical science. As an independent scientific discipline, it has evolved from “the methodology of teaching geography” through “the theory of geography lesson” and finally to “the didactics of geography.”

The history of Slovenian didactics of geography

Medieval education and pedagogy on the Slovenian territory

Planned and conscious upbringing, which included adults and children in the Slovenian territory, began with Christianization of Slavs. Charles the Great ordered that every Christian had to learn the Faith and the Lord's Prayer by heart. Illiterate people repeated the words until they knew them by heart. The main aim of education was to achieve obedience. The first schools on the Slovenian territory were faith schools located within the dioceses. Students were divided into two groups – the nobility and the poor. The content they were to learn was determined accordingly to the social position. Noble students learned grammar, rhetoric, and elements of law, while the poorer students were taught the Doctrine of the Faith, reading and singing. In the 15th century faith schools gradually disappeared, fell to an average level of parochial schools or were replaced by medieval town schools (Schmidt 1988).

Girls, noble in particular, received proper education only in convent schools, which had a modest role in the development of education. Later the noble girls were joined by girls from the ranks of wealthy middle class. Just like the faith schools in the last centuries of the Middle Ages, convent schools also declined due to the general crisis of church life. All that led to a great decline of the level of education.

With the rise of the middle class, the purpose of schooling changed. Due to the new demands the bourgeois schools appeared on our territory. They began to supplant religious monopoly. The quality and quantity of the content started to change, and this led to the improvement of the education process. Gradually, in schools, the mother tongue started to prevail over Latin. For Slovenes this meant the introduction of German as a language of instruction, while the Slovenian literary language was fairly underdeveloped at that time and, in addition, we also did not have our own country (Schmidt 1988).

At this point, two important pedagogues from that period need to be mentioned: Nikolaj Kempf and Peter Paul Vergerius. Nicholas Kempf was born in Strasbourg. He studied at the University of Vienna and later on joined the Carthusian order and became Prior of the Jurgklošter. His pedagogic work was *Pravi smoter pouka* (The Real Aim of Teaching). He was convinced that there was no need to spend a lot of time on the acquisition of science and that it was more important how one performed in practice. Accordingly, in his work he didn't discuss different teaching methods or techniques.

The second one was Peter Paul Vergerius. He wrote *O ljudskem značaju in humanističnem izobraževanju* (On human character and Humanistic Education). Vergerius took into account child's individuality. According to him, a young person should choose a profession and strive for glory. For him, history and science were part of education. However, his views were not democratic, because his interest simply aimed at raising a noble child (Schmidt 1988).

Education and Pedagogy at the time of Humanism and the Renaissance

The basic feature of Renaissance artists and scholars (Vittorino Ramboldini da Feltre, Francois Rabelais, Michele Montaigne and Erasmus of Rotterdam) was a belief that it is necessary to prepare a human for life in this world, and therefore to educate him. The curriculum grew in importance. Astronomy, geography, history, mechanics were introduced. Pedagogy, which still included general didactics, experienced an extraordinary development. Education of an individual became important, which led to a deeper understanding of different notions, moving from deduction into induction. New teaching methods were developed, while the learning content expanded and became more connected with a science.

Education and Pedagogy at the time of the Reformation and Counter-Reformation

At the time of the Reformation, the peasants rebelled against feudal lordship and feudalism, which also led to changes in the development of education (while previously the emphasis was on learning by heart, now, understanding was stressed). The attitude towards students changed. Humanists and Protestants began to consider a child as an individual and started to notice differences in the perception and character among children. Humanists began to supplant priests' monopoly in the field of education. Some Protestants got closer to the idea of elementary school. For Slovenes, Martin Luther, with his ideas of obligatory school irrespectively of status and gender, was very important. Among other important men from this period were Philipp Melanchthon, who did a lot for the development

of the Latin schools, and Johan Sturm, who founded his own high school. They also need to be mentioned.

Until the Reformation, there were no primary schools on the Slovenian territory. The Protestants believed that everyone should be able to read a Bible by themselves and that every child should go to school. That is why they created the foundation for the primary school. One of the most important Protestants on our territory was Primož Trubar. He wanted every Protestant priest to teach children in primary schools, from both rural and urban areas, catechism, reading and writing in the Slovenian language. Apart from him, Adam Bohorič also has to be mentioned. He wrote the first Slovenian educational document in 1575, entitled *Šolski red* (A School Order). According to this document, school had only four grades. For more talented students who wanted to continue their studies at university, the school offered extra lessons in the following subjects: rules of dialectics and rhetoric, readings of ancient authors, and introduction to geography. According to Bohorič, these were the subjects that belonged at the university level (Schmidt 1988). Protestants on the Slovenian territory established the grammar school. Its methods and the content of instruction were strictly controlled.

The role of the Jesuits

Due to the victory of Counter-Reformation, the Catholic Church regained monopoly for education and upbringing, and, consequently, Protestant grammar schools were replaced by Jesuit colleges. The Catholic Church teaching duties included mainly care for a clerical offspring and concern for the religious education of children. Since the beginning of the 17th century, secular clergy and the Jesuits were sharing the educational work. The former was in charge of religious education, and the latter of academic studies. The Jesuits founded colleges in Ljubljana, Maribor and Gorica. The only grammar school that was not established by the Jesuits was founded by the Franciscans in Novo Mesto, but they based their work on the model created by the Jesuits. The Jesuits organized boarding schools with the aim of isolating their students, as much as possible, from their home environment. Jesuit colleges were divided into two levels: lower ones, which lasted six years, and the senior ones, which lasted three years. The lower sections were meant for all the students, while the higher ones prepared students for university studies.

Although education was strictly submitted to their religious aims, the core content instruction nevertheless consisted of seven liberal arts (the Jesuits also included the science), which included geography and history. Teaching methods relied on a direct contact between a teacher and a student, although the repetition of subject matter and memory training were still of high importance. The Jesuits worked out the perfect schedule (the content was assigned to specific dates), as well as all the necessary methodical instructions. Great emphasis was put on the education of well trained teachers. Those teachers came exclusively from the Jesuits' circle (Schmidt 1988).

The teaching and learning in the Jesuit College was similar to the academic ones. The teachers lectured or dictated, while students were writing that down, and in the end, they were gathered in groups to repeat the content. Jesuit schools had the highest number of students in the second half of the 17th and in the early 18th

century the number was reduced due to the Jesuits' lagging behind, not being able to keep up with the social needs of their times.

Progress in the field of pedagogy and didactics in the 17th and 18th century

Major cultural, economic and political progress of that time was also seen in education. Even at the very early stages of development, the desire to educate a healthy, mentally qualified person was present.

Didactics experienced a revolutionary change in the teaching process, forms and methods, content and tuition organization. The church was losing influence over education, which went back under control of the state. The state started to decide about the establishment of schools and their regulations, it materially supported teachers and took care of the school organization. Learning content in primary schools was expanded. In addition to religious education, writing, reading and numeracy, in some schools also geography and history were taught. Slowly, the mother tongue became a school subject. Teachers sought to make their lessons more vivid, more inductive, thus promoting the pupils to take initiative (Žlebnič 1978). Among the most important men of this period were Jan Amos Comenius, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart and Georg Kerschensteiner.

The beginnings of teaching geography on the Slovenian territory

The origins of the idea of geography as a school subject on the Slovenian territory dates back to the second half of the 16th century. In 1550 Primož Trubar wrote the first book in the Slovenian language – *Katekizem (Catechismus in der windischen sprach)*, to which he added *Abecednik* for all young people to learn to read and write. He is considered the founder of the elementary school on our territory. Geography was not mentioned as a subject at that time (Pavlič 2000).

In 1575, Adam Bohorič, in his first Slovenian educational document, entitled *Šolski red (A School Order)*, indicated that the introduction to geography should be obligatory (Schmidt, 1988). In Ljubljana, he taught gifted students the basic concepts of geography and even the basics of astronomy (Južnič 2007). He made two maps, which were part of his work *Poskus zgodovine Kranjske in ostalih dežel južnih Slovanov* on history of Carniola and other countries of South Slavs. The first map included the regions between the river Drava and the Adriatic Sea in ancient times, while the second was a map of Carantania before the Frankish occupation (Južnič 2007).

Apart from grammar schools the Jesuits (1599) also organized the Advanced Studies (theological and philosophical ones). During the second year of those, students had physics with mathematics and geography. In 1736 discussions on history and geography began, although no written documents about them are available.

Shortly before the disbanding of the order, the Jesuits founded a chair of mechanics and drawing. They introduced an exam from cosmography which was primarily based on mathematical geography of the Earth (Južnič 2007). During the Enlightenment era, dominated by Empress Maria Theresa, the state intervened in the

content of the Jesuit college classes and from 1752 requested that geography should be included among the subjects.

Therefore, in the Slovenian Jesuit colleges, two new subjects, history and geography, were introduced.

In 1754, in Trieste, the Jesuits established a two-year maritime school, where geography was included among other subjects. Due to poor attendance, the school was re-located to Reka in 1774. However, when in 1785 Pompey Brigido became the governor of Trieste, it was re-established in Trieste.

In 1772, Blaž Kumerdej prepared a plan for the organization of the Slovenian primary school in Carniola. Kumerdej suggested that the Slovenian peasant children should learn to read and write in the Slovenian language for the purpose of being able to read books translated into the Slovenian language.

The General School Edict of 1774, prepared by Ignac Felbiger, introduced general and compulsory education. Compulsory education was provided for children from 6 to 12 years of age and was more preferable than the one provided by the Orders, because it allowed exceptions and the child's absence from school did not entail any penalty. Three types of primary school were established (*normalke*, *glavne šole* and *trivialke*). *Trivialke* operated in small towns and rural areas. Religion, reading, writing, arithmetic, secular morality and the basic concepts of economy were taught there. To the curricula of the other two types of schools the following subjects were added: German grammar, elements of Latin, science, economics, history, geography, basic geometry, architecture, mechanics, and drawing. *Normalke* were founded in the major towns. The potential future teachers were also trained there (Schmidt 1988). Matej Ignac Hess prepared a draft version of study improvement with the main aim of transforming grammar school into a general high-school educational institution. In general, he expanded the curriculum and proposed the introduction of teachers, who were professionally trained at universities. His draft was not adopted. The curriculum in a five-year high school proposed 128 lessons, out of which 18 were history and geography. In 1775 Gratian Marx reformed high school studies from six to five years. He included history and geography in the curriculum (Schmidt 1988). The new primary school scheme came into force in 1804. This plan was the core of "Political School Constitution", the second Austrian primary school law, and was valid until 1869.

At that time teacher education was not beyond the requirements of the Theresian legislation. The main form of the education of a teacher-to-be were still teaching courses attended by the candidates for school teachers (e.g. at least a six-month course in order to teach at *normalka* and a three-month course in order to teach at *trivialka*). The principals of *normalka* and *glavna šola* were mostly priests. Prospective teachers of *trivialka* had lectures in pedagogy of religious education, writing, spelling, pronunciation, grammar and numeracy, German grammar, special methodology of letters, spelling and reading, calligraphy, spelling and handwriting on dictating. They also learnt about writing using the Latin alphabet, geography and special geographical teaching methodology. A candidate was allowed to apply for a teaching exam after one year of teaching.

On the Slovenian territory there were *normalka* schools in all major provincial towns, while *glavna šola* were in Celje, Maribor, Novo Mesto, Kamnik and Idrija. At

glavna šola and *normalka* geography of the Habsburg Monarchy, foreign countries and other continents was taught in the 4th grade.

The new primary schools plan also reformed grammar school. In towns with a university or high school lyceums grammar schools were six-year schools (e.g. in Ljubljana, Klagenfurt and Gorizia), while five-year schools remained in Maribor and Novo Mesto. Due to the state regulations, the position of history and geography generally was strengthened. They were taught 3 hours per week in all classes in both types of grammar schools.

The French occupation of our territory in the early 19th century led to new reforms in education. The French introduced a single four-year primary school, where students gained general education, while vocational knowledge could be obtained at vocational schools. Education was separated from the church and placed under the secular authorities, so that the clergy could not teach. With Marmont command the Slovenian language was recognized as the language of instruction in primary and secondary schools. On the Slovenian territory two types of secondary schools were introduced – grammar schools in Ljubljana, Kranj, Novo Mesto, Postojna and Idrija, and lyceums in Koper and Ljubljana. In grammar schools students learnt about the basics of French, Italian and Latin, arithmetic, the systems of measures and weights. In all lyceums teachers also taught logic and moral philosophy, Latin and French grammar, French and Italian literature, Mathematics and general physics. There were no teachers of history and geography, although Marmont included both subjects in lyceum curriculum (Schmidt 1988).

In February 1811, Napoleon made a statement that the organization of Illyrian education was too expensive and required cutting costs. The attitude towards the maintenance of schools, the school system, the content of teaching and the teaching language was constantly changing in the time of the Illyrian Provinces.

After the departure of the French, the Habsburg authorities returned the education into the hands of Church and re-established the Sunday Church school, which, in 1816 became compulsory for all children from the age 12 to 15. *Trivialke*, *glavne šole* and *normalke* were re-introduced. Schools were adjusted to the needs of the middle class of the society. In 1847 bishop Anton Wolf worked on the establishment of institutions specializing in educating female teachers. There were to be located in capital cities of every country, or at least in the cities, where the seat of the government was. At those institutions geography, didactic and pedagogical sciences were also taught.

The reform in 1818 and 1819 was a major setback in the history of high schools. Due to the emperor's decree, geography and history could be taught by any teacher. The six-year grammar schools taught geography and history for three hours a week during the first four years, and two hours in the last two years (Južnič 2007).

The year 1848 was the year of revolutionary changes which, in the field of education, produced obvious results. The Ministry of Education appointed a new committee to prepare a plan for the reorganization of education. They issued a draft of the basic principles of public education in Austria. In primary schools, the curriculum was expanded and special care was given to the mother tongue. The importance of knowledge of the world and domestic history, as well as geography was emphasized. The Ministry issued a decree outlining the qualifications of teachers. Prospective teachers were required to attend a one-year teaching course, where they also learnt about geography contents and teaching. Now, an eight-year grammar

school was no longer a vocational school, where it was necessary to know Latin, but became a general educational institution. A high-school graduation exam (*matura*) was introduced. The number of teaching hours has doubled. Geography was taught alongside history, both of them 3 hours per week in all classes, except in the fifth year, where it was taught 4 hours per week (Schmidt 1988). The language of instruction was changed from Latin to German and Italian.

At that time, geography textbooks were either written for the first time or translated. Fran Malavašič wrote *Zemljopisje za boli odrašene in podučene učence v šolah na dežel (1849)*, Hicinger wrote *Popis sveta s kratko povestnico vsih časov in narodov*. In 1861 and 1863 respectively, Matej Cigale translated two textbooks: Heufler's *Kratek popis cesarstva Avstrijskega sploh in njegovih dežel posebej* and Antona Schubert's *Početni nauk o zemljepisu*. In 1865 Janez Jesenko wrote *Zemljepisna začetnica* (Schmidt 1988).

In 1870 four Teacher Training Colleges were founded, with geography being a separate subject there. Further progress of geography occurred in 1878, when a new curriculum for the secondary school came into force. Geography became an independent subject of study in 1909 in all secondary schools.

The year 1919 was the time of the great success of the Slovenian geography. The University of Ljubljana established a Department of Geography (physical geography, human geography), but it was not until April 1920 that Artur Gavazzi was appointed the first professor of geography. Work began the following year (Vrišer 2002). In 1922, students and graduates founded the Geographical Society of Slovenia. Among them were Valter Bohinec, Roman Savnik, Franjo Baš, Ivo Rubič and others.

It the beginning, the geography studies were similar to the Austrian ones. In 1927, Artur Gavazzi went to Zagreb to the newly established chair of physical geography. Anton Melik was elected to take his place. He and Svetozar Ilešič shaped the study and academic orientation of Slovenian geography until the end of the 1960'. Melik, and later Ilešič, made a big step forward, in teaching and academic research in geography, which resulted in the constant increase of the number of students.

In 1925 the Geographical Society began to publish *Geografski vestnik*, which is considered to be the oldest Slovenian professional geographical journal. In scientific research the emphasis was still put on geomorphology, demography and agrarian historical-geographical study of genetic morphological and physiognomic-direction. In 1946, the Slovenian Academy of Sciences and Arts established the Geographical Museum of Slovenia and the Geographical Institute.

Eventually, the Department of Geography acquired new faculty teachers and staff (Vladimir Klemenčič, Igor Vrišer, Marjan Žagar, Darko Radinja, Vladimir Leban, Jakob Medved, Ivan Gams, Mirko Pak, Jurij Kunaver and others). In 1966 post-graduate studies began.

In 1957, under the name of geography teaching methods, the didactics of geography became a university subject for the first time. Academic research and pedagogical activity began with the establishment of the Institute of Geography in Ljubljana. Later on, it was extended to other geographical institutions. Remarkable progress was made with the establishment of Departments of Geography within Ljubljana and Maribor Teaching Academies.

Slovenian school geography reformers

In table 1, the work of seven great Slovenian geography reformers is presented.

Tab. 1. Slovenian school geography reformers

| Name and surname | Period | Important works |
|--|-----------|---|
| PETER KOZLER | 1824–1879 | <i>Zemljevid slovenske dežele in pokrajin</i> , 1853 |
| MATEJ CIGALE | 1819–1899 | The editor of Wolf's <i>Nemškoslovenski slovar</i> , 1860 <i>Znanstvena terminologija s posebnim ozirom na srednja učilišča</i> , 1880 |
| BLAŽ KOČEN »The father of the school atlas« | 1821–1871 | First geography textbook <i>Osnove geografije</i> , 1858 <i>Vodič po geografiji</i> , 1868 <i>Zemljepis za ljudske šole</i> , 1869 <i>Geografska učila (Geographische Lehrmittel)</i> , 1861 |
| JANEZ JESENKO »One of the first geography textbook writers« | 1838–1908 | An essay on earthquakes, 1881–1882 <i>Zemljepisna začetnica za gimnazije in realke</i> , 1865 <i>Zemljepis za prvi razred srednjih šol</i> <i>Občni zemljepis</i> , 1873 <i>Prirodnoznanstveni zemljepis</i> , 1874 |
| FRAN OROŽEN | 1853–1912 | With the help of Simon Rutar he prepared the first Slovenian school atlas <i>Haardt's zemljepisni atlas za ljudske šole</i> , 1899 <i>Metodika zemljepisnega pouka</i> , 1891 and 1898 |
| JAKOB MEDVED | 1926–1978 | <i>O geografiji kot znanosti in o geografiji kot učnem predmetu</i> <i>O geografskem proučevanju slovenske podeželske pokrajine</i> <i>Veliki atlas sveta</i> , 1972 |
| MAVRICIJ ZGONIK | 1910–2002 | <i>Nazornost v geografiji</i> , 1958 <i>Metodika geografskega pouka</i> , 1960 <i>Metodika nastave geografije u osn. školi i školama II. stupnja</i> , 1967 <i>Zgodovina v sodobni šoli</i> |

Blaž Kocen

His most important didactic work is *Geografska učila/Geographical Tool Kits* (*Geographische Lehrmittel*), which was published in 1861. It explains the basic principles of geography lessons and evaluates useful teaching tools (especially atlases for teaching geography found on the Austrian market). He highlighted the importance of writing textbooks and atlases, as well as taking into account comments from teachers and adapting teaching methods to individual subjects. According to him, geography lessons should happen first through pictures and images, which then should be followed by descriptions using words and technical terms. He considered the understanding of maps as the most important part of geography lessons. Kocen also said that images and language had to be explicit and clear, of appropriate length, while teaching material and textbooks needed to be properly selected. As the most common errors he considered the lack of representation and description, incorrect pronunciation of foreign names and exaggerated metaphors. He also emphasized the usefulness of atlases during the entire schooling (Kunaver 2009).

Fran Orožen

He considered reading and understanding of maps to be extremely important. His book on the methodology of geography teaching is 32 pages long. It describes the way in which the teacher explains geography to students and the purpose and style of drawings in geographical teaching. He writes about maps, analytical and synthetic method, the initial geographical teaching in the classroom and geographical teaching in the field (Južnič 2007).

Jakob Medved

He was the first professor who taught the didactics of geography at the Department of Geography at the Faculty of Arts in Ljubljana. He believed that didactics of geography belonged to a separate academic discipline, and he wanted to establish an independent chair for didactics, because he believed that it is not only a teaching technique but a simplified transfer of scientific knowledge into school. At that time (after the Second World War) unresolved position of the didactics of geography among geographical sciences and general didactics led to the situation in which the didactics of geography in our country could not develop as an independent discipline.

Mavricij Zgonik

Between 1956 and 1959 he taught the methodology of geographical teaching at the Faculty of Arts in Ljubljana, and in 1963 the same subject at the Academy of Education in Maribor, where he got a permanent position in 1964. In his academic activity, he was committed to modernizing, updating and simplifying (in terms of clarity) modern geographical instruction at all educational levels. He knew that it was necessary to follow the development of the core discipline, all its research directions and established achievements. He gave initiatives for renovation and changes towards modern geographical teaching in our schools. Through research, professionally dedicated work and commitment he set a solid scientific foundations and frameworks for today's modern didactics of geography in Slovenia.

The development of the didactics of geography in Slovenia

Like in every science, the didactics of geography have their own basic scientific components: the subject of research, research resources and methods, system potentiality and scientific terminology. As an educational discipline, the didactics of geography has two meanings. Based on empirical knowledge and experience and on its own theoretical starting points, it gives meaning to, and resolves, didactic phenomena, thereby perfecting its theoretical system. On the other hand, the didactics of geography is also a highly applied science and, as such, a fundamental guideline for practical learning activities. In the past, it was limited mainly to the questions of 'what', 'how' and 'who', as concerning the teaching process. Later on, the questions have gradually spread to the WHO, WHEN, WHERE, WHY ... do we teach and learn geography? The conceptual background and differences of how to respond to practical teaching issues have multiplied. Besides that, teachers have differing views on the learning process and different experiences, reflected both in the understanding of the fundamental tasks of teaching geography, as well as in the theoretical bases for solving those tasks (Resnik-Planinc 2011).

On the Slovenian territory, the desire for implementing a didactic mode of instruction dates back to the 19th century. The year 1869 when a new state-school law was adopted was a major turning point. It introduced a compulsory eight-year primary school. The lack of qualified and trained teachers led to the emerging of colleges of education (*učiteljsišča*) which educated teachers-to-be. The colleges of education for male teachers were established in Maribor and Ljubljana and the one for female teachers was established in Ljubljana. This laid the foundations for professional teaching training (Kolenc-Kolnik 2008).

The first curriculum in the Slovenian language was prepared in 1899. In 1905 in Gorizia, Gabrijel Majcen published a textbook on geographical teaching in the primary school. It is 175 pages long and it is an extremely comprehensive guide (Kunaver 1989).

There was a difference in the perception of the didactics of geography between Medved and Zgonik. Medved believed that the didactics of geography should deal with the educational objectives and the selection of materials, methods and teaching materials. Zgonik said that the key issue of the methodology of geography were the guidelines on how to provide the selected subject matter in a logical causal relationship, while for the didactics of geography the important issue was setting the standard for the selection of teaching and learning materials, i. e. the choice of material in accordance with educational objectives.

The didactics of geography as an academic subject has undergone major changes over the decades.. Initially it consisted of 60 hours of lectures and 60 hours of tutorials. After the reform of the programme in 1960, the didactics of geography was divided between first and second degree. 60 hours were added to the second level of studies, so that the subject was a 180-hour course. Further changes came in 1964, when lectures and tutorials were cancelled at the first level. In 1968 students of the 4th year had only 30 hours of lectures and 30 hours of exercises (Kunaver 1989). For a brief period, there was a new subject at the Faculty of Arts called Organization of students' activities (60 hours). It was dedicated to the education of future teachers of extracurricular activities, but this subject is not taught anymore.

The year 1986 was an important one for the development of didactics of geography. It was then, that the Department of Geography got a permanent professorship for didactics. First theses, master works and doctoral theses were written. From the period of the last 23 years (starting with the 1991) the following experts in the field of Slovenian didactics of geography need to be mentioned: Jurij Kunaver, Karmen Kolnik, Maja Umek, Tatjana Resnik-Planinc, Sabina Popit and Eva Konečnik-Kotnik. The establishment of the professional journal – Geography in the School (*Geografija v šoli*) in 1991 – also contributed to the development of the didactics of geography.

The didactics of geography in Slovenia developed alongside with the changes in educational sciences and psychology, with the needs of society and the development of modern geographical science, becoming an independent scientific discipline. Following suit, the name has also been changing – from “the methodology of teaching geography” through “theories of teaching geography” into the “didactics of geography” (Zgonik 1995). However, in Slovenia the didactics of geography is not completely formed yet. As a young discipline, it is still developing. The didactics of geography builds its own identity in accordance with the development of modern, complex geography and general didactics. Therefore, nowadays the didactics of geography

in Slovenia (as in many other countries around the world) focuses on the research processes, the development, transmission and acquisition of knowledge of practical, theoretical and scientific knowledge. Unfortunately, the very few people who are involved in the academic aspect of the didactics of geography in Slovenia are not able to cover all the needs connected with the modernization of teaching geography. Therefore, it is not surprising that Slovenian well known psychologist and pedagogue Marentič Požarnik (2005) suggests that it would be beneficial if the in-depth research on the permanent effects of geographical teaching was done by geographers (rather than by psychologists, didacticians and pedagogues). Such action would later on enable development of a strategy of improving the situation. We agree with her that one of the prerequisites is to limit the content, preventing an overload of data – both in the primary and secondary school geography curricula and in university programmes for teacher education – instead focusing on the in-depth approach and more active methods of teaching and learning (Resnik-Planinc, 2011).

As a consequence of the changes in society, teachers need to adopt some new roles and modify or abandon older ones. Readiness to change and transform the traditional roles into new ones (mentoring, the organization of teaching and learning, integrating students) and the adoption of certain new roles and the integration of new technologies into teaching are all of crucial importance. At the same time, teachers are faced with a growing number of learning difficulties and difficult behaviour of, which require different teaching methods, as well as having to adapt to the increasing number of external forms of assessment. The fact is that the qualifications that the teachers have obtained during their studies are no longer sufficient. Teachers are confronted with the necessity of co-operating with other teachers, practitioners and parents, and must be capable of reflection, exploration and evaluation of their work. For the successful uptake of these new roles a teacher must be open to change and motivated for a lifelong learning process, as well as for constant professional development (Resnik-Planinc, Kosten-Zabret 2006).

Geography teacher's competencies and geography study – the teacher-to-be programme

Nowadays, perhaps even more than ever before, geographical education faces significant changes. In addition to professional geographic content, the prospective teacher, in the context of professionally-oriented studies that will effectively combine theory and practice and allow access to the teaching profession, has to familiarize themselves with the sociological, psychological, political and cultural aspects of learning and teaching geography.

Practical experience can only develop from close co-operation with schools, while not necessarily excluding the nursery. Studies should therefore follow the needs of future teachers of geography and offer a stimulating academic programme of study, mixed with practical vocational experience. Students must be able to develop their own knowledge, skills and confidence, especially in terms of employment in occupations related to geographic education. The nature, purpose and content of geographical education, with emphasis on equity, lifelong learning, internationally comparable education and work-based learning are of utmost importance, as they must respond to a rapidly changing world of new opportunities, and

to learn throughout their lives and careers. Training future teachers of geography is therefore a complex process of accomplishment for a young person, who should be prepared for the demands of the profession which, in the near future, they might perform.

At both Slovenian faculties (Faculty of Arts, University of Ljubljana and Faculty of Arts, University of Maribor) that educate geography teachers-to-be, students familiarize themselves with the content of geographical education, such as teaching and learning and the geographic curriculum. They develop communication and critical thinking skills, the ability to deal with information and become familiar with the various aspects and segments of instruction. During teaching practice or internship their work should be practical, in accordance with the school environment, and focused on "the learning one" so that students acquire the skills and knowledge needed for employment, personal growth and career planning. We try to facilitate the acquisition of knowledge, skills and values that promote a self-reflective approach to professional activities and lay the foundations for continuing professional development (Resnik-Planinc, Kosten-Zabret, 2006; Resnik-Planinc 2011).

Along with the aims of the didactics of geography in Slovenia there is a constant tendency towards permanent involvement into different projects. In the past two decades the Department of Geography, the Faculty of Arts, the University of Ljubljana have been involved in numerous international and national projects, among which the following need to be mentioned: R.A.V.E. Space (Raising Awareness of Values of Space), HERODOT, PAM-INA (Perception, Attitude, Movements Need Action), project on Sustainable Mobility among young people, project on Perception of landscape among young people, etc. The results and new recognitions are well incorporated into present courses on the didactics of geography.

Bologna reform and the education of future teachers of geography in Slovenia

The Bologna reform of the university curricula brings many changes, but at this point we wish to focus primarily on the changes related to the education of future teachers of geography. Within the faculties at all three Slovenian universities (Ljubljana, Maribor, Koper) we managed to achieve an understanding and to a large extent mutually harmonize our programmes within the Pedagogical module (60 ECTS), which is included in the new teacher-to-be Bologna programmes of individual studies. It has to be mentioned that before the Bologna reform, there was no common pedagogical module for different pedagogical studies (e.g. geography, history, sociology, biology, foreign languages, etc.). It was up to each department to organize the study for their teachers-to-be students and, consequently, there were huge discrepancies.

Pedagogical module at the Faculty of Arts, University of Ljubljana

In his compulsory pedagogical module, a two-disciplinary pedagogical programme, a student has to acquire a total of 60 credits, which means that within each discipline they have to obtain 30 credits. A pedagogical module comprises of two parts.

Tab. 2. Common part of the pedagogical module at the Faculty of Arts, University of Ljubljana

| Subject |
|--|
| Psychology for Teachers |
| General Didactics |
| Pedagogy – educational theory and andragogy |
| Observational practice in general didactics* |
| Observational practice in psychology for teachers* |
| Observational practice in pedagogy and andragogy * |
| Compulsory elective subjects: <ul style="list-style-type: none"> • Humanities and Social Sciences • Slovenian language for teachers • Exploration of the learning process |

*Observational practice¹: A student can choose from any of the common pedagogical subjects, i.e. the general didactics, psychology for teachers or pedagogy and andragogy

Special part, planned by individual departments at the Faculty of Arts, University of Ljubljana

| Subjects |
|--|
| Special didactics |
| Teaching practice as part of special didactics |

Evaluation of individual learning units with credits

| Subject | Credits |
|--|-----------|
| Psychology for Teachers | 7 |
| General Didactics | 5 |
| Pedagogy – educational theory and andragogy | 6 |
| Observational practice in general didactics* | 1 |
| Observational practice in psychology for teachers* | 1 |
| Observational practice in pedagogy and andragogy * | 1 |
| Exploration of the learning process ** | 5 |
| Slovenian language for teachers ** | 5 |
| Humanities and Social Sciences ** | 5 |
| Special didactics 1*** | 18 |
| Special didactics 2*** | 18 |
| ALL TOGETHER | 60 |

*** Students choose one of the objects

*** Students choose one of the objects

*** To each special didactics in two-disciplinary study come 18 credits

Each special didactics module is individually tailored, depending on the number of class observation and evaluation performances. Given the current situation, it is difficult to predict whether uniformity between all the faculties will be possible. We believe that it is necessary to provide students with at least the minimum

standards: a week of observation practice in the frame of the common part of the pedagogical module, and two or three weeks of teaching practice in the context of individual special didactics.

The importance of teaching practice

The requirements of modern times and reformed schools, different educational paths, the difference in training teachers for these requirements and the fact that there are no selection procedures on entry to pedagogical studies, which could be used to select potential candidates for the most demanding tasks, all clearly indicate the expectations that our society has towards teachers. On the one hand, we must provide students with a quality education. On the other hand, both teacher educators and teachers themselves should regard the target list of competencies they must attain in expertise, psychological, pedagogical and didactic knowledge as being the level of skills they need to work in the classroom, school and wider community (Resnik-Planinc 2011).

In the area of teaching and teacher education, a shift in the theoretical or conceptual level regarding educational practice has occurred over the past two decades. The traditional scientific approach is giving way to a more reflective approach, in which an important role is given to experiential learning, and research work in an environment where teaching and learning are ongoing. In the contemporary teacher-to-be education programmes, teaching practice should have an essential role of a link between the theoretical and practical part of the curriculum (Čagran, Cvetek, Otič 2006). Teaching practice enables students to enter pedagogical work gradually, and in a controlled environment, and therefore to learn how to teach one, two or more subjects. In doing so, the student develops a general intellectual ability that enables them to be able to adapt to changing work environments (Cvetek 2006).

With the Bologna process, teaching practice will become a mandatory and integrative element of the education programme of future teachers. Through educational practices, students learn how to design, implement and evaluate the teaching of selected subjects and other pedagogical work in the classroom, school and beyond. They also learn basic skills in communication and how to use various teaching forms and methods. Additionally, they are introduced to the preparation and implementation of knowledge assessment and to all the tools that are available to teachers in their work.

An experienced and trained mentor should be responsible for a student during their teaching practice. In Slovenia, unfortunately, neither an official network of mentoring schools nor comprehensive training for future mentors exists. So far, mentoring is the responsibility of each discipline and individuals. We hope that we'll soon be able to overcome this extremely inappropriate situation and move towards quality training of future teachers and their mentors.

The student's personality and that of the student's mentor have a big influence on the quality of teaching practice. Students obviously differ in personalities, and in their professional, psychological and technical-didactic knowledge, learning style, their conduct and social skills and also in their rate of professional development. Therefore, a mentor is obliged to consciously establish a relationship of support that is tailored to the students' individual needs.

At both Departments of Geography (in Ljubljana and in Maribor) the system of classroom visits, performance evaluations and teaching practice for students, has developed over more than two decades. We must realize that, in the given (unregulated) conditions, this would not be possible without the exceptional and selfless teachers of geography at elementary and secondary schools across Slovenia, who have, during those years, accepted a number of students. The Slovenian authorities should be aware that even the most powerful pedagogical fire of eagerness can eventually burn out. We hope that with the confirmed Bologna programmes (and in spite of the difficult financial situation we are facing nowadays) we will be able to convince the Ministry of Education, Science, Culture and Sport to finally institutionalize the system of teaching practice.

Conclusions

It is necessary to ensure that students in all subject areas enter the teaching profession with the necessary knowledge, skills and values that will arise from their current academic experience. If we are to meet the professional and individual needs of students and introduce these features into their practice and constant development, it is necessary to promote active and participatory learning styles among students, and involve them in active forms of training and education.

From the perspective of future geography teachers, as in other disciplines that require high quality and highly qualified educators, there is a challenging task, although not impossible to meet. But this is only possible with mutual horizontal and vertical integration and the participation of all educational institutions and bodies responsible for the future of the teaching profession.

Following the last revision of the curricula in Slovenia in 2008, the educational objectives of teaching geography still require a teacher to master and use different approaches, methods and techniques. Many of the objectives guide students towards independent and co-operative learning; towards a broader range of activities in search for solutions; the development of argument; and both group and individual work. But although the learning content and educational objectives are clearly defined, they do not automatically tell us how to achieve them. A geography teacher should be trained not only to understand the knowledge, concepts and skills required by the subject of geography, but also to know the position of this subject in school curricula. Today it is not sufficient to just know the information that we collect from different sources. We must be able to understand the situations we are experiencing, and formulate our own opinions. Furthermore, good or even perfect geographical knowledge does not guarantee a good geography teacher.

We are aware that it is not sufficient to just update and recast geography teaching in Slovenia in accordance with the social needs and objectives and following the principles of curriculum reform, knowledge of standards and skills. The real reform begins in school, among colleagues and at the individual professional level of each teacher.

Only through continuous research work, aspirations to improve the existing situation, by finding new ways and forms of work, constant scrutiny and evaluation of school geography, will we manage to achieve the set goals and give meaning to our desire for high quality geographical education.

References

- Cvetek, S. (2006). Model pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. In: C. Peklaj (ed.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 137–148.
- Čagran, B., Cvetek, S., Otič, M. (2006). Vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. In: C. Peklaj (ed.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 121–137.
- Južnič, S., Bratec-Mrvar, R. (2007). *Blaž Kocen in začetki pouka geografskih vsebin ter geografije med Slovenci*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Kolenc-Kolnik, K. (2008). Razvoj geografskih kurikulumov in izobraževalni potencial geografije na začetku 21. Stoletja. *Dela*, 29, 77–87.
- Kunaver, J. (1989). Didaktika geografije včeraj, danes in jutri. *Dela*, 6, 40–51.
- Kunaver, J. (2009). Novejša raziskovalna in pedagoška prizadevanja ter dosežki katedre za didaktiko geografije na ljubljanski univerzi. *Dela*, 32, 71–84.
- Marentič-Požarnik, B. (2005). Vpetost v sodobna pojmovanja učenja in pouka – nujnost in hkrati izziv za geografsko izobraževanje. V: Kunaver (ur.), *Slovenska šolska geografija s pogledom v prihodnost*. Ljubljana: DZS, 19–23.
- Pavlič, S. (2000). *Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Resnik-Planinc, T. (2011). Future prospects for geographical education in Slovenia. *Review of International Geographical Education Online*, 1 (1), 41–59.
- Resnik-Planinc, T., Kosten-Zabret, S. (2006). Kompetence učitelja geografije z vidika bodočih učiteljev geografije. In: C. Peklaj (ed.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 53–68.
- Schmidt, V. (1988a). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Knj. 1. 1. ponatis. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schmidt, V. (1988b). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Knj. 2. 1. ponatis. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Schmidt, V. (1988c). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Knj. 3. 1. ponatis. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Vrišer, I. (2002). *Uvod v geografijo*. Ljubljana: Oddelek za geografijo filozofske fakultete.
- Zgonik, M. (1995). *Prispevki k didaktiki geografije*. Ljubljana: Zavod R Slovenije za šolstvo in šport.
- Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Abstract

The paper presents the development of Slovenian didactics of geography in the frame of the development of geographical education from the Middle Ages until nowadays. Important milestones are discussed through the prism of the work of important men who influenced the development of geographical education from its very beginning.

Department of Geography, Faculty of Arts
University of Ljubljana
e-mail: tatjana.resnik@ff.uni-lj.si

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Valery Solomin, Viaczeslaw Suchorukov

Geography in Russia: education and public interest

In today's world, the basis of social development is the production of knowledge. The source of the power of knowledge is education. Education provides a "public use of reason of a person", by which the realization of the current reality surpasses instinctive impulsive person. Thus, education should be considered capital responsible investment of time, labour, human wisdom and experience. So the school is a tremendous force that determines the life and destiny of peoples and nations.

Education means, above all, the educational background, and the school – the only public institution by which the entire population is affected. Representation of geography in the Russian education system should not, under any circumstances, be subject to challenge. In geography as a subject, issues of many natural and human sciences are organically intertwined. Consequently, geographical knowledge and experience are of universal value. For Russia, it is particularly important. "Figuratively speaking, Russia is the very geography, and to examine Russia is to study its geography" (Гладкий Ю.Н., 2010, p. 617, 629).

Such a system of geographical education is vital to the contemporary Russian society in order to generate the culture, traditions, knowledge and experience, but also to ensure the implementation of the public interest and the achievement of national security.

The public interest is understood in a number of ways. The most common point of view is to provide a measure of the attention to a particular living space, with its inherent properties and characteristics. Therefore, the public interest is the priorities (the benefits) of living space in a certain relation to its balanced and sustainable development. Thus, the public interest embodies the full range of social, political and spatial organization of society¹.

Public interests of Russia have always been aimed at preserving and increasing the country's natural resources to ensure progressive development of the society.

Natural wealth should be regarded as the resources of nature and the society's ability to provide the means of survival for the next generations. Natural resources

¹ Category of public interest related to the previously developed concept of "territorial interest" (11).

embody the potential energy of the living space, determine its condition, as well as the nature and duration of existence.

The natural wealth of Russia can be divided into two related, but largely independent of each other, parts: 1) the natural content and properties of space, which is at the disposal of the country, and 2) the living forces of the people to master this geographical area.

The size of the territory of Russia puts the country in the category of trans-continental countries. For this reason, the “factor of geography” was fatal to the life of Russia, actively invading not only physical but also emotional, moral, social and political spheres of the Russian society. Geographical conditions favoured the development of the Russian people latitude world created by the richness of the Russian language and to determine the physical appearance of people. In Russia, geography has formed a special type of people looking over the horizon, who conquered Siberia and reached out to the Pacific. However, the immensity of the Russian space, by definition of the Russian philosopher Nikolai Berdyaev, is also capable of enslaving man by crushing him with its size, building on cultural preservation. Therefore, the problem of overcoming space is one of the tasks of a modern Russian (Бердяев, 2007).

Fixed boundaries and the territorial configuration play an important role in the formation of the structural unity of the country. The main territory of Russia stretches from 41°48'N, up to 81°51'N. And almost whole country is situated north of the 50th parallel, and extends east-west direction for about 9000 miles. Russia, as you know, is the northernmost country in the world, and therefore in all periods of Russian history, its people required huge labour costs and energy to develop and improve the area.

Many properties of Russia and the Russian regions are explained by the features of their geographic location. Geographical position, as a significant sign of the territory, adds to its visible and external properties, which at a deeper level reveal the specifics of the area under consideration. At this point, the attributes showing the potential of the country, influencing the different types of territorial relations, are particularly clear. Meanwhile, the most striking aspect of the geographical position of Russia performs its massive integrating role, synthesizing all the components of this resource type. Russia has always been positioned between different worlds and civilizations, which proved convenient. To the north and west of Russia there were “managers” who instilled “innovation”; from the south, the alphabet and choice of religion was sent; the East penetrated historically and through tradition. Currently, Russia is also on the borders of the world’s leading pole of the cultural, socio-economic and technological development, trying to “fertilize” their territory with positive global experience.

Special approach requires evaluation of natural conditions in Russia. It must be based on the perception of nature not as a separate entity, but as an external physical environment, creating joint lives. “External nature, seen as the nature of the country, home to the well-known human society, and is observed as a force, as it affects the way of life and spiritual sort of people” (Klyuchevsky, 1987, p. 39). Address book contains numerous Russian nature page. One of the interesting demarcation the geographical centre of the country. His movement started from Moscow to Siberia, and in the 19th century it settled in the area of Lake Issyk-Kul. The geographical centre of the present-day Russia is located in the Krasnoyarsk Territory in the Stony Tunguska

River basin. This is the evidence of the influence of the severe restrictions imposed the development of the country by the nature of the north of Russia. The indicators of climatic specifics of Russia are the winter air temperatures. The January isotherm, which seemingly strangles the territory of Russia, protects it from the cold from the Western Europe and Japan. For this reason, Russia has to spend enormous resources (energy, construction and building materials, fabrics for clothes, shoes, etc.) to protect against the cold.

It is a component associated with climatic and other adverse geographical factors. No other place in the world has such a wide distribution of permafrost, as it in Russia. According to the most conservative estimates, it takes about 9 million km², which is more than 50% of the country. Permafrost, called the "Scourge of God" of the Russian state, requires huge resources for its "neutralization"². It is also necessary to adapt to the occurrence and duration of a powerful snow cover, which varies from 1– 2 to 9 months, depending on the coordinates of the area.

According to some experts, about $\frac{3}{4}$ of the territory in contemporary Russia is unfavourable for humans. Only a small area (in the context of the size of Russia) is suitable for people and is an economically-active territory. However, despite those "favourable" conditions (not only here, but on other continents as well) there is an almost complete lack of a permanent population and major cities.

The natural resource potential of Russia plays a dominant compensatory role. Above all, the mineral-resources sector is of immense importance to all aspects of life of the state. It is known that mineral resources in the country are varied and large³.

However, the natural abundance and properties of space are natural wealth as the power of nature and its resources can be used by humans. It should be borne in mind that all of the wealth created by nature over the millions of years becomes real only as a result of man's hard work. The transformation of nature into wealth requires enormous intellectual and volitional human effort, so all people must understand and assimilate the knowledge of natural and human characteristics of the living space. "We must, above all, have knowledge of our wealth, understand their value, to know how they should be and how they can be translated into forms available for human life" (Вернадский).

Therefore, the main natural wealth of the country is the living force of its population. Living power of the people is determined by the level of culture, the ability to work, mental and moral character, experience, and talent. People of these areas can achieve great things, even if the natural resources of the country are limited.

Natural resources, connected with the conscious, strong-willed and moral character of the people, form the natural productive forces of the society. They, in turn, are the main mechanisms of the state policy on mastering the forces of nature for the re-settlement of the country.

² It should be noted that the average Russian does not know much about it. He often reads "romantic" messages found in the permafrost of mammoths and rhinos, but not that a huge portion of the national wealth of Russia is firmly chained by permafrost.

³ Investment capacity of the interior of Russia is estimated at 147-170 billion dollars, of which more than 60% fall in oil and natural gas. State Fund of the country has about 20,000 core deposits of minerals, of which only one third is being developed now (5, p. 6).

In 1915, during the First World War, Commission for the Study of the natural productive forces of the country (CNPf) was established in Russia. This was an outstanding national project, the driving force of which from the very beginning was V. Vernadsky. Russia at that time was not yet completely and accurately aware of its own wealth. Therefore the commission was to bring together scientists, politicians and business executives in the economic and cultural development. In 1916 alone, the CNPF organized 14 special expeditions to various parts of Russia. By 1930, the CNPF already consisted of bodies such as: the Institute of Physical and Chemical Analysis; the Institute for the Study of Platinum and other precious metals divisions: aggregates, stone building materials, geographical (with the Forest Museum), energy, gas, bibliographies, the dissemination of scientific publications, and sapropel Committee; Bureau of Genetics; Spectroscopic offices; and research library. Ultimately, multifaceted activities of the Commission laid the solid foundation of science and the economy for many years (Максаковский В.П., 2011, 10, p. 38).

Ultimately, natural forces of production generate social wealth. Social wealth is measured by material wealth created by the labour of all generations, but also encompasses the immaterial values that determine the educational, cultural, scientific, moral, ethical, and physical potential of the people. Therefore, the only reliable and social wealth actually possessed by a country is its population.

Demographic sphere in modern Russia is one of the alarming ones. For two decades, the country has been in a state of depopulation, which is natural wastage. During this time, the total natural loss amounted to 5 million people. As a result, the population of the world Russia moved from the 6th place (in the 1990') to the 9th now. Basic demographic indicators in the country remain stably low. For example, taking into consideration life expectancy (68.7 years), Russia lags behind not only all the economically developed countries, but many developing countries, as it is positioned 104th in the world. And the gap in life expectancy between men and women (12 years) does not exist in any other country in the world (Суберро, 2010, p. 4–5).

The social sphere is not free of such contrasts either. The income of 10% of the richest men in Russia is 40 times the income of the 10% of the poorest citizens, and in Moscow the difference is even more dramatic - 70 times. Social contrasts vividly illustrate another fact: in Russia, in 2011, there were 153 thousand millionaires (placing Russia 12th in the world), but on the other extreme almost 20 million people were living below the poverty line (additionally, the minimum wage and pension in Russia remain very low); (Суберро, 2010, p. 14–15).

The decreasing value of the educational system is added to the list of unfortunate factors. The level of general education we are now in fifth ten countries, while the Soviet Union was in the top three. Taking into consideration higher education, Russia has only two world-class universities, but in the global rankings they are far from the first place.

Thus, Russia's wealth in the true sense is not so much the result of accumulated material, as it is society's ability to maintain existing and gain new. It is necessary to take care about the immaterial component of wealth in the first place. Otherwise wealth will lose its social usefulness, and the partial success will only exacerbate the problems of society.

Consequently, the public domain has a very concise content and is subject to certain positive significance with the aims and aspirations of the people. Wealth is

seen not only in the physical form, but also has social and spiritual expression. The multilayered nature of wealth emphasizes the character of human needs, which have a natural causality, but to an even greater extent the public morals and other humanitarian attributes. Therefore, the wealth of the country must correspond with numerous indicators. The mindless consumerist orientation to the unpredictable physical and sensual pleasures without action, grinds the human and other resources, and leads to irreversible damage to the environment of the people.

It is not enough to have great economic potential, formidable weaponry, a large army and intelligence services. One should know how to use those opportunities for the benefit of society, because, while maintaining spiritual negativity, coupled with humiliating social practice emergency, degradation of social wealth of the country is inevitable.

Accumulation of value by any means, with the execution of the laws to justify those methods is unnatural. "Thus in the art of acquiring riches there are no limits, for the object of that is money and possessions; all those who get riches add to their money without end; (...and) think that for this purpose money should be saved and hoarded up without end" (Аристотель, 1983, p. 392–393).

In the implementation of the public interest it is always important to consider the relation between the nature of human existence and a geographical area in which it is carried out. When this relationship is fixed to the fore the imperative of national security and survival of the state. The indicator here is the set of critical parameters, the breach of which gives rise to emerging threats and serious dangers. Therefore, one of the main tasks of modern Russia is to organize national geographic information services in order to eliminate threats and emergencies. This structure will eventually ensure national security of the country, to preserve and increase its power.

Finally, we point out the most important factor in the strengthening of the social wealth of Russia. In the long run, it is the country which bases its development on the ability of the whole society, not narrow clans, that wins. Expanding human resource base of the country to the borders of society leads to higher quality of organization and management of the multidimensional living space. That is why it is beneficial to train people up to any skill level. Failure to comply with this fundamental sense undermines social wealth of the nation.

A crucial role in strengthening and augmenting the capacity of the country is played by one particular group of citizens, namely teachers. In Russia there was a unique system of a teacher's education, which has become a social norm, stemming from the nature and character of the national mentality. In our belief, a teacher's education must respond to the major challenges brought on by the present life. It is now generally required that teachers are able to see a person as a phenomenal integrity and to develop it on the basis of the laws of science, technology, culture and the arts, social practices, and labour. Consequently, the development and improvement of the teaching corps is the current national problem. Modern Russia was never interested in ensuring that there were many intelligent and patient spiritual solidarity mentors for our young people, who tomorrow will provide the spiritual world of the nation and the economic prosperity of the society (Бордовский, 2007).

This implies the inevitable imperative savings Russian living space and popular talents in the logic of national education, science, politics, economics, culture and

ecology. Russian people need faith in their country and homeland revival strategy based on new ideas and principles. The idea of Russia as one of the leading world powers, based on the principles of social wisdom, morality and justice is so versatile, that can very well combine state, collective and individual interests of its citizens, to become a national symbol, and promote sustainable development of the world community.

Reference

- Аристотель. (1983). Сочинения. *Политика*, 4.
- Бердяев, Н.А. (2007). *Судьба России*.
- Бордовский, Г.А. (2007). Педагогика будущего. *Педагогические вестн*, 10–11, 2–3.
- Вернадский, В.И., *Вопрос о естественных производительных силах в России*. http://sinsam.kirsoft.com.ru/KSNews_38.htm
- Гладкевич, Г.И. (2011). Минерально-сырьевая база России. *География в школе*, 9, 3–14.
- Гладкий, Ю.Н. (2010). *Гуманитарная география: научная экспликация*. Санкт-Петербург: филологический факультет СПбГУ.
- Ключевский, В.О. (1987). *Курс русской истории*. Комиссия по изучению естественных производительных сил России (КЕПС): <http://www.ensspb.ru/article.php>
- Максаковский, В.П. (2011). *К вопросу о месте России в мире. География и экология в школе XXI века*, 9, 3–17.
- Субетто, А.И. (2010). *Ноосферный прорыв в будущее России в XXI веке*. Санкт-Петербург: Астерион.
- Ткаченко, А.А. (1999). Территориальный интерес – ускользающий детерминант регионального развития. *Территориальные интересы*. – Тверь, 3–13.

Abstract

In the article, the terms of the public interest in Russia are discussed, among which are the natural resources and the humanitarian component, including the geographic entity, the state plays an important role.

Russian State Pedagogical University A.I. Herzen
Sankt Petersburg
rector@herzen.spb.ru
Department of Geography
Russian State Pedagogical University A.I. Herzen
Sankt Petersburg
suhor @ herzen.spb.ru

Aneks

Bibliografia prac prof. Jana Flisa*

1933

Katalog naukowej wystawy fotografii geograficznych i krajoznawczych / Stanisław Berezowski, Zdzisław Ciętak, Jan Flis. Kraków: Koło Geografów Uczniów UJ, 1933, s. 19.

1935

Bibliografia geograficzna za rok 1934 / Wiktor Ormicki; skorowidz uwzględnionych czasopism i wydawnictw zestawiał Jan Flis // Dod. do *Wiadomości Geograficznych*. R. 13, 1935, s. 4–6, Kraków: „Orbis”.

Wycieczka Koła Geografów Uczniów Uniwersytetu Jagiellońskiego w Alpy Wschodnie, Pannonię i na Słowacyzynę // *Wiadomości Geograficzne*. R. 13, nr 8–10, 1935, s. 60–61

1936

Ukształtowanie wybrzeży Bałtyku i jego znaczenie dla żeglugi // *Sprawy Morskie i Kolonialne*. R. 3, z. 1, 1936, s. 56–67

1939

Obszary letniskowo-wypoczynkowe środkowej części Karpat // *Rocznik Ziemi Górskich*. 1939, s. 118–125, 1 mapa

Sądecyzyna i jej granice // *Rocznik Sądecki*. T. 1, 1939, s. 1–20, 5 map

1947

Związek geograficzny dorzecza Odry z Polską / Bohdan Zaborski, Jan Flis // *Bellona* (Londyn). 1947, z. 2, s. 12–22

1948

Cedry Libanu // *Poznaj świat*. R. 1, nr 2, 1948, s. 35–38

Wzdłuż naftowego rurociągu // *Poznaj świat*. R. 1, nr 11/12, 1948, s. 293–296

Stosunki ludnościowe powiatu nowosądeckiego // *Jednodniówka Powiatowej Rady Związków Zawodowych w Nowym Sączu*. 1948, 18.04 – 25.05, s. 9–10

1949

Assuan // *Poznaj Świat*. R. 2, nr 1–6, 1949, s. 15–19

Jak powstała rzeźba Sądecyzyny // *Rocznik Sądecki*. T. 2, 1949, s. 3–51

Krajobraz wulkaniczny. Warszawa: „Czytelnik”, 1949, 43 s. (*Wiedza Powszechna*; nr 531. *Krajobraz Geograficzny*; z. 2)

* Publikacje zestawiono w układzie chronologicznym. W obrębie lat tytuły uporządkowano w kolejności alfabetycznej. Zamieszczono także prace redakcyjne, tłumaczenia i recenzje. Recenzje wyróżniono typograficznie. Prace wznawiane występują przy pierwodruku

Krajobraz wybrzeży morskich. Warszawa: SW „Czytelnik”, 1949, 79 s. (*Wiedza Powszechna*; nr 499. *Krajobraz Geograficzny*; z. 1)

Rec.: Z. K. Klima // *Geografia w Szkole*. R. 3, nr 2, 1950, s. 59–60

O zniekształceniach na mapie // *Poznaj świat*. R. 2, nr 10–12, 1949, s. 162–167

Pola Flegrejskie // *Poznaj świat*. R. 2, nr 7–9, 1949, s. 108–111

Pustynie. – Warszawa: „Czytelnik”, 1949, s. 43 (*Wiedza Powszechna*; nr 539. *Krajobraz Geograficzny*; z. 3)

Rec.: Jadwiga Jakubowska-Jurczyńska // *Geografia w Szkole*. R. 4, nr 1, 1951, s. 63

Włochy // *Poznaj świat*. R. 2, nr 10–12, 1949, s. 195–215

Zastosowanie mapy stromości przeciętnych do wydzielenia i charakterystyki regionów Sądectwiny // *Czasopismo Geograficzne*. T. 20, z. 1–4, 1949, s. 226–238

1950

Cieśniny Czarnomorskie // *Poznaj świat*. R. 3, nr 4–6, 1950, s. 53–57

Czy Egipt jest darem Nilu? // *Poznaj świat*. R. 3, nr 7–9, 1950, s. 80–85

Zarys geograficzny okolic Wiślicy // *Materiały Wczesnośredniowieczne* / Państwowe Muzeum Archeologiczne. T. 2, 1950, s. 39–44

1951

Kartografia i topografia : skrypt dla studentów I roku geografii. Cz. 1: Kartografia matematyczna i opisowa. Cz. 2: Kartometria i topografia. – Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1951–1952, 2 cz. (209; 138 s.) : il.

Przyrząd do demonstrowania pozornych ruchów sklepienia niebieskiego i słońca // *Geografia w Szkole*. R. 4, nr 4, 1951, s. 222–233

1952

Hydrografia i oceanografia : instrukcja do wykonania zadań kontrolnych oraz wskazówki do pracy domowej studentów. Kraków: Państwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1952, 92 s. Powiel. do użytku słuchaczy Studium Zaocznego w Krakowie

Z biegiem Dunajca // *Turystyka*. R. 3, nr 4, 1952, s. 8–9

1953

Geomorphology : an introduction to the study of landforms / Charles Andrew Cotton. Wyd. 5. – Christchurch: Whitecombe and Tombs, 1949, 505 s.

Rec.: Jan Flis // *Przegląd Geograficzny*. T. 25, z. 3, 1953, s. 139–140

Głos geografa w sprawie regulaminu GOT Górskiej Odznaki Turystycznej // *Turysta*. 1953, nr 1, s. 10

1954

Kras gipsowy Niecki Nidziańskiej. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1954, 73 s. (*Prace Geograficzne* / PAN Instytut Geografii; Nr 1)

Rec.: J. T. Jean Tricart // *Revue Geomorphologie Dynamique*. T. 6, nr 5, 1955, s. 235

1955

Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Nauki Geograficzno-Biologiczne* / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków). Z. 4, 1955, s. 3–28

1956

- Geografia fizyczna części świata. Cz. 1: Europa / Zdzisław Czeppe, Jan Flis, Rodion Mochnacki. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1956, s. 215, 2 mapy. Skrypty dla szkół wyższych / WSP w Krakowie; Toż. wyd. 2, 1958; Toż. wyd. 3, 1960
- Szkic fizyczno-geograficzny Niecki Nidziańskiej // *Czasopismo Geograficzne*. T. 27, z. 2, 1956, s. 123–159, 1 mapa

1957

- Mongolia : opis fizyczno-geograficzny / Ėdvard Makarovič Murzaev ; z ros. tłum. Henryka Garlikowska i Janina Peretiatkovič; red. Jan Flis. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957, s. 481, 3 mapy.
- Przeglądowa Mapa Świata. Warszawa: Centralny Urząd Geodezji i Kartografii; Państwowe Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych, 1955–1956. 12 arkuszy map fizycznych: Bliski Wschód 1 : 7 000 000; Indochiny 1 : 6 000 000; Ameryka Środkowa 1 : 8 500 000; Stany Zjednoczone 1 : 8 500 000; Filipiny 1 : 4 500 000; Indonezja 1 : 8 500 000; Afryka Południowa 1 : 8 500 000; Indie i Pakistan 1 : 7 000 000; Afryka Zachodnia 1 : 8 500 000; Argentyna 1 : 8 500 000; Brazylia 1 : 8 500 000; Japonia i Korea 1 : 6 000 000
- Rec.: Jan Flis // *Przegląd Geodezyjny*. R. 13, nr 2, 1957, s. 83–84
- Wielkie formy powierzchni Ziemi w świetle teorii Krausa // W: *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie 1946–1956: zbiór rozpraw i artykułów*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1957, s. 467–494

1958

- Formy terenu wywołane grawitacyjnymi ruchami mas skalnych w Sądeczyźnie // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Geografia / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków)*. Z. 8, 1958, s. 35–53
- Nowa Południowa Walia / Paweł Edmund Strzelecki; z jęz. ang. przeł. Jan Flis. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958, s. 371, 19 tabl.
- VI Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego w Krakowie i Zakopanem w dniach 5–8 września 1958 r. // *Geografia w Szkole*. R. 11, nr 6, 1958, s. 330–332
- VI Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego w Krakowie i Zakopanem // *Kosmos. Ser. B. T. 4, z. 4, 1958, s. 356–357*
- Wycieczka piesza przez osadowe serie Tatr Zachodnich // W: *Przewodnik VI Ogólnopolskiego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego: Kraków, wrzesień 1958. Cz. 2*. Kraków: Krakowskie Polskie Towarzystwo Geograficzne, 1958, s. 3.

1959

- Europa: (cz. północna, zachodnia, południowa) 1 : 4 500 000. Warszawa: Państwowe Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych, 1958. (Mapa Przeglądowa Świata)
- Rec.: Jan Flis // *Przegląd Geodezyjny*. R. 15, nr 5, 1959, s. 203–204
- Geografia fizyczna części świata. Cz. 2 : Kraje i morza pozaeuropejskie / Zdzisław Czeppe, Jan Flis, Rodion Mochnacki. Kraków : Państwowe Wydawnictwo Naukowe Oddział w Krakowie, 1959, s. 357; Toż. wyd. 2. Łódź; Warszawa; Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960
- Gipsy w krajobrazie Niecki Nidziańskiej // *Wszechświat*. 1959, z. 6, s. 157–162
- Kartografia i topografia. Wyd. 2, cz. 1: Kartografia matematyczna i opisowa. Cz. 2: Kartometria i topografia. Kraków : Zakład Produkcji Skryptów, 1959. 2 cz. (205, 126 s.). Powiel. WSP Kraków

Odkrycia i wyprawy geograficzne / John Leonard Baker; z ang. przeł. Jan Flis. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959, s. 613.

VI Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego w Krakowie i Zakopanem (1958 r.) // *Czasopismo Geograficzne*. T. 30, z. 1, 1959, s. 114–118

ZSRR 1: 8 500 000. Cz. 1–2. Warszawa: Państwowe Przedsiębiorstwo Wydawnictw Kartograficznych, 1958. (Mapa Przeglądowa Świata)

Rec.: Jan Flis // *Przegląd Geodezyjny*. R. 15, nr 4, 1959, s. 165

1960

Pisma wybrane / Paweł Edmund Strzelecki ; zebrał i przyp. opatrzył Wacław Słabczyński; z jęz. ang. przeł. Jan Flis; 5 listów z jęz. franc. przeł. Zofia Ryłska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960, s. 270.

Regionalne kursy metodyczne Wydziału Spraw Naukowych PTG / Maria Dobrowolska, Jan Flis // *Czasopismo Geograficzne*. T. 31, z. 2, 1960, s. 237–239

Z zagadnień wodnej gospodarki w Albanii // *Wszechświat*. 1960, z. 6, s. 156–159

1961

Kraje Skandynawskie / Andrew Charles O'Dell ; z jęz. ang. przeł. Jan Flis. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1961, s. 594.

1962

Geografia fizyczna Afryki na południe od Sahary // *Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Naukowych PAN* (Kraków). 1962, z. 1, s. 139

Geografia fizyczna ogólna w studiach geograficznych WSP // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna* (Kraków). Nr 2, 1962, s. 15–24. Ogólnego zbioru z. 10

Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków); red. Maria Dobrowolska, Jan Flis, Rodion Mochnacki. Nr 2, 1962, Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe Oddz. w Krakowie, 1962, s. 248. Ogólnego zbioru z. 10

1963

Azja; Pustynie // W: *Encyklopedia: Przyroda i technika : zagadnienia wiedzy współczesnej / red. nac. Józef Hurwic*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1963, s. 103–110; 908–913

Przeszość geologiczna i krajobraz Niecki Nidziańskiej // W: *Odkrycia w Wiślicy / red. Włodzimierz Antoniewicz, Piotr Biegański*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1963, s. 9–29, 1 mapa

1964

O niektórych uprawach rolniczych w Etiopii // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna* (Kraków). Nr 3, 1964, s. 413–424. Ogólnego zbioru z. 22

Praca katedr geografii WSP w Krakowie w okresie XX-lecia PRL / Maria Dobrowolska, Jan Flis, Rodion Mochnacki // *Przegląd Geograficzny*. T. 36, z. 3, 1964, s. 603–606

Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna; red. Jan Flis, Maria Dobrowolska, Rodion Mochnacki. Nr 3, 1964. Kraków: Wydawnictwo WSP, 1964. 550, 4 s. + mapy i tabl. w zał. Ogólnego zbioru z. 22

1965

Włochy; Watykan; San Marino // W: *Geografia powszechna. T. 3: Europa (bez ZSRR) / red. Antoni Wrzosek*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 181–220; 220; 220

1966

Geografia fizyczna świata / Zdzisław Czeppe, Jan Flis, Rodion Mochnacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1966, s. 810. Podręcznik dla studentów geografii uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych: przedmiot: „*Geografia fizyczna kontynentów*”; Toż. wyd. 2 popr., 1968; Toż. wyd. 3, 1969

Kartografia w zarysie: podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966, s. 203; Toż. wyd. 2, 1973, s.190.

Rec. 1 wyd.: Jacek Paślawski // *Przegląd Geodezyjny*. T. 39, nr 9, 1967, s. 372

Rec. 2 wyd.: Jacek Paślawski // *Polski Przegląd Kartograficzny*. T. 6, nr 4, 1974, s. 168–169

1967

Himalaje; Kraje himalajskie: Nepal, Sikkim, Bhutan; Iran; Turcja; Żyzny Półksiężyc Lewantu; Cypr; Syria; Liban; Izrael; Jordania; Irak; Ifni; Sahara; Egipt (ZRA); Libia; Mauretania; Sahara Hiszpańska; Etiopia // W: Geografia powszechna. T. 4: Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich, Azja, Afryka /red. August Zierhoffer. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1967, s. 278–281; 281–284; 342–352; 353–367; 368–372; 373–374; 375–378; 379–381; 382–388; 388–390; 390–394; 446; 456–460; 461–479; 480–484; 484–485; 485–486; 584–597

Jerzy Smoleński // W: *Dziewięć wieków geografii polskiej: wybitni geografowie polscy / praca zbior. pod red. Bolesława Olszewicza*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1967, s. 383–409

1968

Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna; red. Jan Flis. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, Nr 4, 1968, s. 255. Ogólnego zbioru z. 30

1969

Kompedium biogeografii. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, 1969, s. 58.

Wstęp do geografii fizycznej. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969, s. 415; Toż. wyd. 2 popr. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988, s. 443.

1972

Studia geograficzne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie // W: *Problemy kształcenia nauczycieli w szkole wyższej: materiały sesji naukowej z okazji 25-lecia WSP w Krakowie w dniach 26–27 marca 1971 r.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1972, s. 72–78

1973

O podziale kartograficznej // *Geografia w Szkole*. R. 26, nr 5, 1973, s. 269–271

Prace badawcze Zakładu Dydaktyki Geografii // W: *Prace badawcze w szkole ćwiczeń – laboratorium WSP w Krakowie (1970–1972) / oprac. red. Emil Szewczyk*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1973, s. 20–21

Propozycje zmian organizacji studiów dla pracujących : (kurs wyrównawczy do poziomu WSN dla absolwentów SN geografii) // W: *Kształcenie nauczycieli na studiach dla pracujących: materiały z Krajowej Konferencji w WSP w Krakowie w dniach 15–16 grudnia 1972*. Kraków, 1973, (*Prace z Dydaktyki Szkoły Wyższej / Wyższa Szkoła Pedagogiczna*; z. 11), s. 88–90

Strukturyzacja i destrukuryzacja geograficznej wiedzy ucznia // W: *Unowocześnianie procesu nauczania geografii: materiały z krajowego sympozjum dydaktycznego nauczycieli geografii*. Poznań: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Poznaniu; Komisja Geografii Szkolnej PTG, 1973, s. 3, Powiel.

1974

Jak i kiedy powstają góry // *Geografia w Szkole*. R. 27, nr 1, 1974, s. 20–24

Pionowy rozkład temperatury powietrza w troposferze // *Geografia w Szkole*. R. 27, nr 2, 1974, s. 83–87

1975

O szkolnych kłopotach z rachubą czasu // *Geografia w Szkole*. R. 28, nr 2, 1975, s. 25–29

Para wodna w atmosferze // *Geografia w Szkole*. R. 28, nr 5, 1975, s. 25–29

1976

Albania; Malta; San Marino; Watykan; Włochy // W: *Słownik geografii Europy* / red. nauk. Antoni Wrzosek. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1976, s. 103–110; 312–315; 418–419; 449–450; 495–520

Olimpijskie refleksje. Cz. 1–2 // *Geografia w Szkole*. R. 29, nr 3, 1976, s. 133–140; nr 4, s. 209–216

Z badań nad tokiem nauczania geografii Polski w klasie VI szkoły podstawowej // W: *Z doświadczeń szkoły ćwiczeń-laboratorium WSP w Krakowie (1973/74)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1976, s. 48–55

1977

Kamień-Grzyb na Bukowcu w okolicy Wiśnicza / Jan Flis, Zdzisław Woźniczka // *Wierchy*. T. 45, 1976, s. 242–246

Panoramyczny szkic widokowy // *Geografia w Szkole*. R. 30, nr 2, 1977, s. 75–77

Rozumowanie redukcyjne na lekcjach geografii // *Geografia w Szkole*. R. 30, nr 3, 1977, s. 120–125

Szkolny słownik geograficzny. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977, s. 287; Toż. wyd. 2, 1982; Toż. wyd. 3, 1985; Toż. wyd. 4, 1986

Rec. 1 wyd.: Janusz Stochlak // *Przegląd Geologiczny*. 1977, nr 10, s. 529–530

Rec. 2 wyd.: Andrzej Czerny // *Polski Przegląd Kartograficzny*. T. 16, nr 1, 1984, s. 23–27

Odpow. na rec. Andrzeja Czernego: Jan Flis // *Polski Przegląd Kartograficzny*. T. 16, nr 1, 1984, s. 27

Zjawiska krasowe w Sudetach polskich / Marian Pulina // *Dokumentacja Geograficzna*. 1977, z. 2–3

Rec.: Jan Flis // *Wierchy*. T. 47, 1978, s. 325

1978

Jak powstają góry // *Wierchy*. T. 47, 1978, s. 86–99

O użyteczności pojęcia „punkt podłoneczny” w nauczaniu astronomicznych podstaw geografii // *Geografia w Szkole*. R. 31, nr 1, 1978, s. 38–40

Paradygmaty w strukturze geologicznej wiedzy ucznia // *Geografia w Szkole*. R. 31, nr 5, 1978, s. 212–217

Paweł Edmund Strzelecki (1797–1873) jako geograf // *Geografia w Szkole*. R. 31, nr 3, 1978, s. 111–113

Relief Wysokich Tatier a ich predpolia / Michal Lukniš. – Bratislava: Slovenska Akademia Vied, 1973

Rec.: Jan Flis // *Wierchy*. T. 47, 1978, s. 324–325

1979

Dlaczego tarcza słoneczna jest znacznie większa w pobliżu widnokregu, niż kiedy ją obserwujemy wysoko na niebie? W rubryce: Głosy czytelników. Odpowiedzi Redakcji / Jan Flis // *Geografia w Szkole*. R. 32, nr 3, 1979, s. 134–135

Jeszcze raz o problemowym nauczaniu // W: Geograficzne problemy Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej: referaty XXX Ogólnopolskiego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Częstochowa, 28–30 VI 1979 r. / red. Władysław Adam Nowak. Częstochowa: Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Częstochowie, 1979, s. 37–46

Organizacja pracy na lekcjach geografii / Danuta Licińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979, s. 139.

Rec.: Jan Flis // *Geografia w Szkole*. R. 34, nr 4, 1981, s. 186–188

Rozważania nad zadaniami olimpijskimi // W: Olimpiada Geograficzna: I – 1975, II – 1976, III – 1977 / Anna Dylikowa, Jan Flis, Maria Magdalena Wilczyńska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1979, s. 118–139

Rec.: SWB (Stanisław Berezowski) // *Poznaj świat*. R. 27, nr 9, 1979, s. 46

Realizacja celów wychowawczych poprzez nauczanie geografii // W: Problemy charakterystyki zawodowej nauczyciela geografii : materiały sesji naukowej, (Poznań, 26–30 IV 1975 r.) / red. nauk. Andrzej Werwicki. Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie, 1979, s. 59–73. Powiel. do użytku wewn.

1980

Czas geologiczny / Don L. Eicher. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1979. (Biblioteka Nauk o Ziemi)

Rec.: Jan Flis // *Geografia w Szkole*. R. 33, nr 3, 1980, s. 151

Moje stanowisko w sprawie regionalizacji fizycznogeograficznej // *Geografia w Szkole*. R. 33, nr 1, 1980, s. 26–30

O atmosferach / Richard M. Goody, James C.G. Walker. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978, (Biblioteka Nauk o Ziemi)

Rec.: Jan Flis // *Geografia w Szkole*. R. 33, nr 3, 1980, s. 150

Poradnik do badań terenowych środowiska geograficznego / praca zbior. pod red. Jerzego Kondrackiego. – Ciechanów: KOiW; IG UW; Zakład Naukowy Mazowieckiego Ośrodka Badań Naukowych w Ciechanowie, 1978, s. 359.

Rec.: Jan Flis // *Geografia w Szkole*. R. 33, nr 2, 1980, s. 102

1981

Przygotowywane zmiany w programach szkolnych z geografii : (tezy wystąpienia) // W: Materiały I Konferencji Seminarium Dydaktyki i Popularyzacji Astronomii, Mogilany, 6–8 III 1981 / red. Jerzy M. Kreiner. Kraków: Polskie Towarzystwo Miłośników Astronomii, 1981, s. 35

Rola prac magisterskich na studiach geograficznych dla pracujących // W: Organizacja i metodyka seminariów oraz prac magisterskich na nauczycielskich studiach zaocznych: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, (Kraków 26–27 maja 1978 r.). Kraków, 1981. (*Materiały i Sprawozdania / Wyższa Szkoła Pedagogiczna*; nr 6), s. 223–226

Seminarium dydaktyki i popularyzacji astronomii // *Geografia w Szkole*. R. 34, nr 3, 1981, s. 143

1982

Komentarz do zadań olimpijskich z ich rozwiązaniami // W: Olimpiada Geograficzna : IV–VI / praca zbior. pod red. Anny Dylikowej i Marii Magdaleny Wilczyńskiej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982, s. 95–126

Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1982, s. 125.

Siła Coriolisa i jej następstwa jako temat lekcji geografii w szkole ogólnokształcącej // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne* / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków). Z. 9, 1982, s. 35–51. Ogólnego zbioru nr 77

W nauczaniu konieczna jest korelacja: rozmowa z profesorem Janem Flisem / rozmawiała Teresa Pióro // *Nowa Szkoła*. R. 38, nr 5/6, 1982, s. 212–215

1983

Fizycznogeograficzny zarys okolic Rudawy // W: Rudawa : z dziejów wsi podkrakowskiej (do 1945 r.) / pod red. Feliksa Kiryka. Kraków, 1983 (*Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Historyczne* / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków); Z.10), s. 7–18

Głos w dyskusji o koncepcji kształcenia nauczycieli // W: Problemy studiów nauczycielskich / pod red. Bogdana Noweckiego. Kraków, 1983, (*Problemy Studiów Nauczycielskich* / Wyższa Szkoła Pedagogiczna; nr 1), s. 101–102

Opisy krajobrazu // *Geografia w Szkole*. R. 36, nr 1, 1983, s. 12–20

1984

Głos w dyskusji na temat analizy struktury treści nauczania w zakresie astronomicznych podstaw geografii // *Geografia w Szkole*. R. 37, nr 2, 1984, s. 88–89

Polemika z : Analiza dydaktyczna struktury treści nauczania z zakresu astronomicznych podstaw geografii w klasie V: (artykuł dyskusyjny) / Jadwiga Michalczyk // *Geografia w Szkole*. R. 36, nr 2, 1983, s. 99–104

Pedagogizacja nauczycielskiego kierunku studiów geograficznych // W: Dydaktyki przedmiotowe na kierunkach nauczycielskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych: materiały z ogólnopolskich konferencji metodycznych dydaktyków matematyki, geografii i biologii. Kraków, 1984. (*Materiały i Sprawozdania* / Wyższa Szkoła Pedagogiczna; Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauczycielskich; nr 7), s. 51–56

W celu usunięcia nieporozumień wokół znaczenia terminu widnokąg (na marginesie artykułu dra Bohdana Korzeniewskiego) // *Geografia w Szkole*. R. 37, nr 3, 1984, s. 148–150

Polemika z: Nieporozumienia wokół kształtowania pojęcia widnokągu / Bohdan Korzeniewski // *Geografia w Szkole*. R. 37, nr 3, 1984, s. 145–147

Zastosowanie skali logarytmicznej w wykresach i rysunkach schematycznych // *Geografia w Szkole*. R. 37, nr 1, 1984, s. 28–32

1985

Rozumowe nauczanie o budowie Ziemi; Nauczanie o widnokągu i kierunkach na nim // W: O nauczaniu geografii: z zagadnień dydaktyki współczesnej / red. nauk. Jan Trembaczowski. Katowice, 1985, (*Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach* ; nr 761), s. 15–26; 27–36

1988

Jerzy Smoleński : uczoney i wychowawca; Bibliografia // W: Jerzy Smoleński (1881–1940): materiały sesji naukowej Instytutu Geografii UJ oraz źródła / red. Józef Babicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1988 (*Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej* / PAN Inst. Hist. Nauki, Oświaty i Techniki. Seria 2, *Historia Nauk Ścisłych, Przyrodniczych i Technicznych*; z. 1), s. 5–25; 65–70

1989

Świat i człowiek: atlas geograficzny. Moskwa: Główny Zarząd Geodezji i Kartografii; Warszawa: Wiedza Powszechna, 1988

Rec.: Jan Flis // *Geografia w Szkole*. R. 42, nr 2, 1989, s. 139

1991

Komentarz do zadań z ich rozwiązaniami // W: Olimpiada Geograficzna: VII-XII / praca zbior. pod red. Anny Dylkowej i Małgorzaty Sikorskiej. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s. 185-227

Słownik szkolny : terminy geograficzne. Wyd. 5 zmien. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s. 238; Toż. wyd. 6, 1994; Toż. wyd. 7, 1995; Toż. wyd. 8, 1996; Toż. wyd. 9, 1997

1992

Środowisko geograficzne // W: Dzieje miasta Nowego Sącza. T. 1 / pod red. Feliksa Kiryka. Warszawa; Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN Oddział w Krakowie, 1992, s. 7-20

1998

Terminy geograficzne. Wyd. 10. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 238, (Słownik Szkolny); Toż. wyd. 11, 1999

2007

O granicach i podstawach regionalnego podziału Karpat / oprac. Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Wacław Cabaj // W: Systemy dolinne i ich funkcjonowanie / red. Robert Sołtysik. Kielce, 2007 (*Prace Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach*; Nr 16), s. 253-269

Opracowania biobibliograficzne

Bibliografia prac Jana Flisa / Jerzy Desperak // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków)*. Z. 9, 1982, s. 17-23. Ogólnego zbioru nr 77

Flis Jan // W: Encyklopedia popularna PWN / red. nac. Ryszard Marcinkowski; red. prowadzący Adam Karwowski. Wyd. 10 i nast. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 213

Jubileusz prof. dra Jana Flisa // *Gazeta Krakowska*. 1982, nr 96

Jubileuszowa sesja z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowo-dydaktycznej profesora dr Jana Flisa / Władysław Adam Nowak, Sławomir Piskorz // *Geografia w Szkole*. R. 35, nr 5, 1982, s. 250-251

Pięćdziesięciolecie działalności naukowej i dydaktycznej profesora Jana Flisa / Sławomir Piskorz, Tadeusz Ziętara // *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Geograficzne / Wyższa Szkoła Pedagogiczna (Kraków)*. Z. 9, 1982, s. 7-16. Ogólnego zbioru nr 77

Znać przedmiot i kochać młodzię // *Dziennik Polski*. Nr 95, 1982. 70-lecie urodzin i 50-lecie pracy prof. Jana Flisa

Jan Flis // W: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w 40 roku działalności / oprac. Feliks Kiryk. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1986, s. 86-87

Uczony i nauczyciel / Jan Lach // *Rocznik Sąddecki*. T. 21, 1993, s. 9-12. W osiemdziesięciolecie urodzin Jana Flisa

Dorobek Profesora Jana Flisa w zakresie dydaktyki geografii / oprac. Sławomir Piskorz, Stanisław Zajac, Alfred Żołnierz // *Geografia w Szkole*. R. 47, nr 3, 1994, s. 131-134. Zawiera bibliografię prac z zakresu dydaktyki geografii

Jan Flis (1912-1993) / Jan Lach // *Rocznik Sąddecki*. T. 22, 1994, s. 425-427

Profesor dr Jan Flis (1912-1993): nekrolog / Sławomir Piskorz // *Geografia w Szkole*. R. 47, nr 2, 1994, s. 120

- Flis Jan // W: Nowa encyklopedia powszechna PWN. T. 2: D-H / red. Barbara Petrozolin-Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995, s. 383.
- Flis Jan: biogram // W: Słownik biograficzny nauczycieli w Małopolsce w latach II wojny światowej (1939–1945): ofiary wojny, żołnierze, działacze konspiracyjni, nauczyciele w jawnym i tajnym szkolnictwie / wstęp, oprac. i red. Jacek Chrobaczyński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995, s. 383
- Jan Flis: wspomnienie / Anna Dylikowa // *Czasopismo Geograficzne*. T. 66, z. 3–4, 1995, s. 413–415
- Prof. dr Jan Flis (1912–1993) / Stanisław Zając // W: Informator o działalności Krakowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Geograficznego / red. Alicja Krakowska. Kraków: Polskie Towarzystwo Geograficzne Oddział w Krakowie, 1995, s. 58–61
- Jan Flis / Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Wacław Cabaj // *Wierchy*. T. 62, 1996, s. 204–208
- Flis Jan // W: Encyklopedia powszechna / kom. red. pod kier. Andrzeja Nowaka. Kraków: Wydaw. Ryszard Kluszczyński, 1999, s. 290
- Jan Flis: 1912–1993 / Kazimierz Krzemień, Kazimierz Trafas // W: Wybitni geografowie Uniwersytetu Jagiellońskiego / pod red. Bronisława Kortusa, Antoniego Jackowskiego, Kazimierza Krzemienia. Kraków: Instytut Geografii UJ, 1999. (Geografia w Uniwersytecie Jagiellońskim: 1849–1999; t. 2), s. 189–199
- Jan Flis (1912–1993) // W: Słownik biograficzny polskich dydaktyków geografii / Sławomir Piskorz, Mariola Tracz. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne, 1999, s. 35–38
- Flis Jan // W: Encyklopedia Krakowa / red. nac. Dariusz Kalisiewicz; red. prowadzący Antoni Henryk Stachowski. Warszawa; Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 207
- Flis Jan // W: Encyklopedia Sądecka / Jerzy Leśniak, Augustyn Leśniak. Nowy Sącz: Urząd Miejski, 2000, s. 87
- Flis Jan / Janusz Wojtycza // W: Małopolski słownik biograficzny uczestników działań niepodległościowych 1939–1956. T. 6 / zesp. red. Teodor Gąsiorowski et al.; aut. biogramów Tomasz Balbus et al. Kraków: Towarzystwo Sympatyków Historii, 2000, s. 36–39
- Flis Jan // W: Encyklopedia powszechna. T. 3 / red. nac. Monika Karolczuk-Kędzińska. Kraków: Wydaw. Ryszard Kluszczyński, 2002, s. 73
- Flis Jan // W: Wielka encyklopedia PWN. T. 9 / red. nac. Jan Wojnowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002, s. 199
- Jan Flis (1912–1993): wspomnienie w 90. rocznicę urodzin / Janusz Wojtycza // *Gazeta Wyborcza*. 2002, nr 140, dod. Kraków, s. 8
- Wspomnienia o Janie Flisie / Janusz Wojtycza // *Konspekt*. 2005, nr 1 (21), s. 102–104
- Wojenne losy Jana Flisa – dola żołnierza tułacza / Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Wacław Cabaj // W: *Pamiętamy... Geografia polska w latach II wojny światowej* / pod red. Antoniego Jackowskiego i Anny Michno. Kraków: Instytut Geografii i Gosp. Przestrz. UJ, 2010, s. 173–189

opracowała Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj

Spis treści / Contents

| | |
|--|----|
| Wprowadzenie | 3 |
| Introduction | 6 |
| <i>Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Wacław Cabaj</i> | |
| Droga Profesora Jana Flisa do geografii | 9 |
| Professor Jan Flis's road to geography | |
| <i>Danuta Piróg, Mariola Tracz</i> | |
| Koncepcja nauczycielskich studiów geograficznych według Jana Flisa | 17 |
| The concept of study teaching geographical by Jan Flis | |
| <i>Mariola Tracz</i> | |
| Jan Flis – współtwórcą współczesnej polskiej dydaktyki geografii | 30 |
| Jan Flis: co-founder of contemporary Polish geography education | |
| <i>Michalina Lubelska</i> | |
| Profesor Jan Flis – mistrzem dla uczestników studiów doktoranckich z dydaktyki geografii | 40 |
| Professor Jan Flis – master for students PhD study in the didactic of geography | |
| <i>Maria Zofia Pulinowa</i> | |
| O pewny zdarzeniu z Janem Flisem w tle... | 47 |
| <i>Sławomir Piskorz</i> | |
| Wspomnienia studenta i współpracownika Profesora Jana Flisa | 50 |
| <i>Agnieszka Świętek</i> | |
| Publikacje prof. Jana Flisa w zbiorach Biblioteki Instytutu Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie | 53 |
| Publications of Professor Jan Flis in the collections of the Library of the Institute of Geography of the Pedagogical University of Cracow | |
| <i>Wiktor Osuch</i> | |
| Wybrane aspekty pedagogizacji nauczycielskiego kierunku studiów geograficznych | 59 |
| Selected aspects of pedagogization of teaching faculty of geographical studies | |

| | |
|--|-----|
| Danuta Piróg, Renata Jania | |
| Dokształcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli geografii jako instrument dostosowania się do aktualnych wyzwań rynku pracy | 72 |
| Additorial schooling and in-service training of geography teachers as a adjustment of current job market challenges | |
| Jan Wójcik | |
| Geografia na maturze – zróżnicowanie merytoryczne i ocena zadań z arkuszy egzaminacyjnych w latach 2005–2011 | 84 |
| Geography on the high school final examinations – the substantive diversity and the assessment of the tasks from examination sheets in the years 2005–2011 | |
| Petra Karváňková | |
| Vývoj didaktiky geografie a nové trendy výuky zeměpisu v Česku | 101 |
| Development didactic of geography and new trends in teaching geography in Czech Republic | |
| Tatjana Resnik-Planinc | |
| Development and present situation of slovenian didactics of geography | 110 |
| Valery Solomin, Viaczeslaw Suchorukov | |
| Geography in Russia: education and public interest | 126 |
| Bibliografia prac prof. Jana Flisa | 132 |
| Bibliography of works of Professor Jan Flis | |

ISSN 2084-5456