Prace Monograficzne
Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

EDUKACJA GEOGRAFICZNA
– KU KSZTAŁCENIU POSZUKUJĄCEMU



Bogucki Wydawnictwo Naukowe

EDUKACJA GEOGRAFICZNA – KU KSZTAŁCENIU POSZUKUJĄCEMU

PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 10

EDUKACJA GEOGRAFICZNA – KU KSZTAŁCENIU POSZUKUJĄCEMU

Praca zbiorowa pod redakcją
Ireny Dybskiej-Jakóbkiewicz i Elżbiety Szkurłat

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań–Warszawa 2020

Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej

Instytut Geografii i Nauk o Środowisku
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Recenzenci:
prof. dr hab. Florian Plit
prof. UP dr hab. Danuta Piróg
dr Jadwiga Michalczyk

Redaktorzy tomu:
Irena Dybska-Jakóbkiewicz, Elżbieta Szkurłat

Fotografia na okładce: uczestnicy zajęć terenowych w trakcie zawodów finałowych Olimpiady Geograficznej (fot. K. Piasecki)

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków:

Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydawnictwa Meridian

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Warszawa 2020

ISBN 978-83-7986-327-3

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

Druk i oprawa:
Uni-druk, Luboń k. Poznania

SPIS TREŚCI

Przedmowa 7

Od teorii do praktyki w poszukującym uczeniu się 9

Elżbieta Szkurłat
Istota poszukującego uczenia się a hierarchizacja metod kształcenia geograficznego 11

Katarzyna Dacy-Ignatiuk, Małgorzata Gardner, Kornelia Piątkowska
Od nauczania do uczenia się geografii w praktyce szkolnej 29

Maria Adamczewska
Nauczanie problemowe jako powracająca koncepcja kształcenia poszukującego 43

Barbara Dzięcioł-Kurczoba
Analiza wyników egzaminu maturalnego z geografii zachętą do zmiany metod kształcenia 61

Kształcenie poszukujące – powrót do przeszłości 75

Mariola Tracz, Adam Hibszer
Idee Marii Montessori w kształceniu geograficznym 77

Dawid Abramowicz, Dorota Pilna
Nauczanie poszukujące w geografii w świetle pedagogiki Celestyna Freineta 91

Małgorzata Cichoń
Między nauką a wychowaniem, czyli co ze stuletniej pedagogiki waldorfskiej można wykorzystać na tradycyjnej lekcji geografii 105

Możliwości nauczania poszukującego w edukacji geograficznej 115

Joanna Angiel
Uczenie się poprzez „bycie w drodze" – refleksje geograficzno-humanistyczne 117

Iwona Piotrowska
Infraza w poszukującym kształceniu geograficznym 133

Aleksandra Sęk
Samoregulacja jako niezbędny element uczenia się geografii 149

Grażyna Barwinek
Kompetencje kluczowe w kształceniu geograficznym 157

10 tomów prac monograficznych Komisji Edukacji Geograficznej PTG 169

Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat
Problematyka badawcza w pracach KEG PTG – ujęcie analityczno-oceniające 171

Afiliacje 199

PRZEDMOWA

Pytania o przyszłość edukacji geograficznej, jej cele, zasady, metody od wielu lat stanowią przedmiot dyskusji prowadzonych w środowisku dydaktyków geografii, nauczycieli oraz niektórych geografów – pracowników uczelni wyższych. Współcześnie w edukacji promowanych jest wiele nowych strategii, metod, technik kształcenia podkreślających aspekt aktywnego zdobywania wiedzy i umiejętności, samodzielnego uczenia się oraz wykorzystania metody badawczej w procesie kształcenia. Takie podejście określane jest m.in. jako nauczanie poszukujące. Tom 10 Prac Monograficznych zatytułowany *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu* jest efektem dyskusji wokół wymienionych wyżej problemów.

W publikacji podejmowana jest próba przedstawienia istoty i wartości kształcenia geograficznego w toku poszukującym jako alternatywnego do powszechnie praktykowanego „nauczania" w toku podającym. Zagadnienie to w literaturze dydaktycznej funkcjonuje od dawna, jednak w ostatnich latach pojawiło się tak wiele nowych ujęć w psychologicznej koncepcji poznania, w neurobiologicznych efektach badań nad pracą mózgu, zmian w doborze różnych grup celów kształcenia i roli różnorakich kompetencji, że wszystko to daje całkowicie nowe spojrzenie na pojmowanie, znaczenie i zadania kształcenia poszukującego w praktyce szkolnej.

W kontekście podjętej problematyki kształcenia poszukującego sensowne wydaje się przypomnienie koncepcji nauczania problemowego i jego odniesienie do aktualnie mocno propagowanych metod – odwołujących się do samodzielnego oraz naukowego poznania – o nowo brzmiących nazwach: IBSE, IBL, PBL. Pożądaną odpowiedzią na potrzebę zmian w doborze metod jest zawarta w jednym z rozdziałów propozycja nowego podziału metod kształcenia geograficznego, uwzględniającego nową ich hierarchię i miejsce metod toku poszukującego. W podziale tym wprowadzone zostały nowe grupy metod odpowiadające specyfice kształcenia geograficznego, uwzględnione zostały nowe metody i techniki kształcenia, które zawierają w sobie znaczny potencjał w zakresie realizacji aktualnych założeń i wyzwań kształcenia geograficznego.

Interesującą przesłanką wnioskowania odnośnie zmiany rodzajów stosowanych metod kształcenia i ich bardziej uzasadnionego doboru może być wnikliwie przeprowadzona analiza wyników egzaminów maturalnych. Autorka tej tezy, analizując szereg powtarzających się błędów i braków w wiedzy i umiejętnościach uczniów, w racjonalny sposób wykazuje ich związek z rodzajem stosowanych metod i proponuje ich bardziej uzasadniony dobór.

Zmiana paradygmatu kształcenia, polegająca na eksponowaniu podmiotowości ucznia w tym procesie, wymaga większego dostosowania jego organizacji do

indywidualnych potrzeb uczącego się. Oceniając współcześnie propagowane metody nauczania, warto jednak wrócić do starszych koncepcji, których celem było odnowienie szkoły poprzez ukierunkowanie procesu kształcenia i wychowania „bardziej na ucznia" oraz podejmowanie działań metodycznych nauczyciela, które odwoływały się do natury dziecka, uwzględniały jego potrzeby. Dlatego bardzo wartościowe i zasługujące na uwagę współczesnej dydaktyki są zaprezentowane w osobnym rozdziale metody stosowane w szkołach pedagogicznych: C. Freineta, R. Waldorfa czy M. Montessori. Mogą one być cennym źródłem inspiracji w myśleniu „ku poszukującemu kształceniu".

Jak realizować w ramach lekcji geografii idee poszukującego kształcenia w ujęciu geografii humanistycznej, mamy okazję uświadomić sobie, czytając teksty prezentujące możliwości poszukującego uczenia się poprzez „bycie w drodze", wędrowanie, doświadczanie oraz poprzez geograficzne interpretacje miejsc i krajobrazów przedstawianych w dziełach sztuki – tworzonych w literaturze i malarstwie.

Jako istotny element aktywnego i efektywnego uczenia się geografii przyjmuje się umiejętność samoregulacji w zakresie poziomu stresu na lekcji zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów. Obniżenie stresu z pewnością bardzo korzystnie wpływa na przyjęcie aktywnej postawy niezbędnej w poszukującym uczeniu się, a wymaga empatii ze strony nauczyciela, jego uważności, refleksyjności, pomocy w skupieniu uwagi, stosowania strategii problemowych, stwarzania warunków sprzyjających konstruowaniu wiedzy przez uczniów.

W definiowaniu nowoczesnej szkoły mocno akcentowana jest potrzeba kształtowania różnych praktycznych umiejętności oraz kompetencji przydatnych w codziennym życiu i funkcjonowaniu w społeczeństwie doby cywilizacji naukowo-technicznej. Kolejny rozdział monografii poświęcony jest tematyce kształtowania na lekcjach geografii kompetencji kluczowych. Zaprezentowano w nim potrzeby, możliwości, słabe punkty w ich kształceniu w edukacji geograficznej. Tematyce kompetencji kluczowych poświęca się miejsce również w innych rozdziałach, uzasadniając, że współczesna szkoła powinna kształcić tak, aby rozwijać kompetencje potrzebne w XXI w. Wskazuje się na takie kompetencje, jak: umiejętność komunikacji, kreatywność, krytyczne myślenie i współpraca, wyszukiwanie informacji i zarządzanie nią, rozumienie mediów, elastyczność i zdolność do adaptacji w nowych warunkach, odpowiedzialność, umiejętność poruszania się w wielokulturowej przestrzeni. Skuteczność kształtowania umiejętności i kompetencji kluczowych ujmowana jest najczęściej w kontekście poszukującego kształcenia geograficznego.

Elżbieta Szkurłat, Irena Dybska-Jakóbkiewicz

OD TEORII DO PRAKTYKI
W POSZUKUJĄCYM UCZENIU SIĘ

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 11–27

Elżbieta Szkurłat

ISTOTA POSZUKUJĄCEGO UCZENIA SIĘ A HIERARCHIZACJA METOD KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

WPROWADZENIE

W opracowaniu podejmuje się próbę przedstawienia istoty i wartości kształcenia geograficznego w toku poszukującym jako alternatywnego do powszechnie praktykowanego „nauczania" w toku podającym. Zagadnienie to w literaturze dydaktycznej nie jest tematem nowym, jednak w ostatnich latach pojawiło się tak wiele nowego w psychologicznej koncepcji poznania, neurobiologicznych badaniach nad pracą mózgu, zmianach w doborze różnych grup celów kształcenia i znaczeniu różnorakich kompetencji, że wszystko to daje całkowicie nowe spojrzenie na znaczenie kształcenia poszukującego w praktyce szkolnej. Pomimo że od około 30 lat stale podnoszony jest w literaturze dydaktyczno-geograficznej problem znaczenia stosowania metod aktywizujących, zakres ich wykorzystania na różnych poziomach edukacji geograficznej wydaje się wysoce niezadowalający.

Celem niniejszej publikacji jest identyfikacja istoty kształcenia poszukującego, warunków sprzyjających oraz ograniczających poszukującą postawę ucznia, jak również prezentacja propozycji nowego podziału metod kształcenia geograficznego, uwzględniającego nową hierarchię i rangę metod toku poszukującego. W podziale tym wprowadzone zostały nowe grupy metod odpowiadające specyfice kształcenia geograficznego, uwzględnione nowe metody i techniki kształcenia, które zawierają w sobie znaczny potencjał w zakresie realizacji aktualnych założeń i wyzwań w kształceniu geograficznym.

ISTOTA I WARUNKI POSZUKUJĄCEGO UCZENIA SIĘ

Pomimo że z terminem „poszukujące" w odniesieniu do uczenia się, kształcenia, metod, spotykamy się w literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej i dydaktyki

geografii od dawna i coraz częściej, bardzo trudno doszukać się w nich klarownej definicji czy prób precyzyjniejszego przybliżenia jego rozumienia. Konkretną pomoc w tej kwestii daje głównie R.J. Arends (1994), który wyjaśnia, że nauczanie poszukujące polega na takiej organizacji procesu dydaktycznego, który sprzyja samodzielnemu rozwiązywaniu zadań/problemów przez ucznia w trakcie zajęć lekcyjnych.

W. Okoń (2007) nauczanie poszukujące utożsamia ze strategią nauczania i uczenia się przez odkrywanie i aktywność ucznia (np. podczas rozwiązywania problemów) przy kierującej procesem poznania postawie nauczyciela.

Na potrzeby niniejszych rozważań proponuję przyjęcie następującego rozumienia terminu „poszukujące uczenie się": polega ono na takiej organizacji postępowania dydaktycznego, które sprzyja temu, aby uczeń w znacznym stopniu samodzielnie dochodził do wiedzy i umiejętności w procesie twórczego myślenia i działania. W takim toku kształcenia uczeń staje się aktywnym podmiotem uczenia się, a nauczyciel jest zorientowany na stymulowanie aktywności uczącego się podmiotu. Do cech istotnych, wyróżniających poszukujące uczenie się, proponuję zaliczyć:

– aktywność poznawczą uczącego się;
– odkrywanie, któremu towarzyszy: odczucie „trudności", wyzwanie badawcze, chęć rozwiązania problemu poznawczego;
– myślenie twórcze, zaangażowanie umysłowe;
– samodzielność, odpowiedzialność za treść i efekty uczenia się;
– naturalną, wewnętrzną motywację poznawczą;
– zainteresowanie.

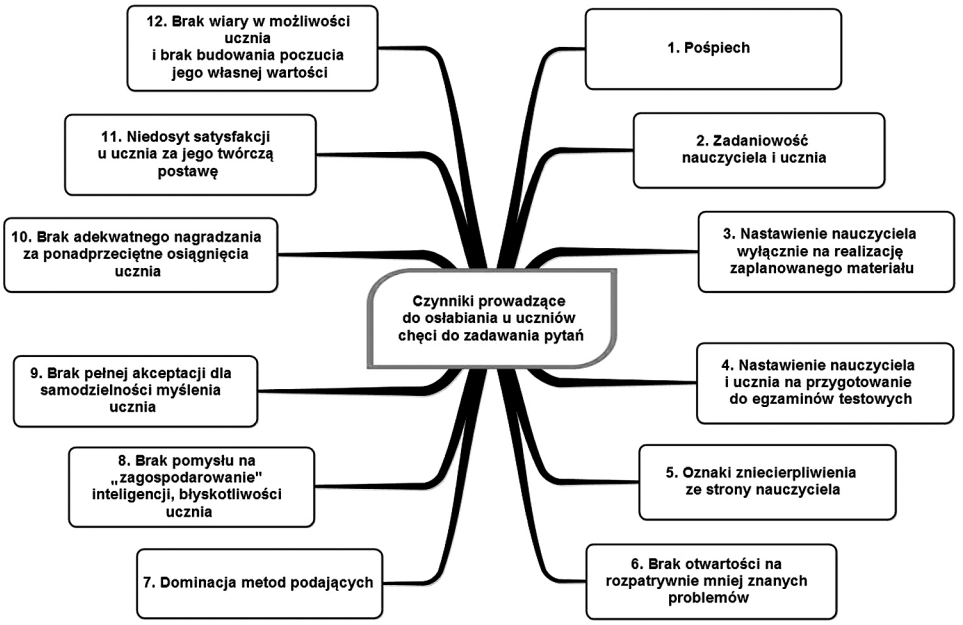
Na to, by w procesie kształcenia uczeń przyjmował postawę poszukującą, która implikuje wymienione wyżej przymioty poszukującego toku poznania, składa się cały zespół powiązanych ze sobą warunków, czynników, okoliczności sprzyjających lub utrudniających aktywność. Wiele z nich zostało dość dobrze opisanych w literaturze z zakresu psychologii poznania (Bruner 1974, 1978, Piaget 1966, 1981, Tyszkowa 1988, 1996, Grabowska i in. 1995, Przetacznik-Gierowska 1996, Neisser 1999, Maruszewski 2001, Nęcka i in. 2013), pedagogiki (Klus-Stańska 2002) oraz dydaktyki geografii (Piskorz 1971, 1996, Flis 1979, Batorowicz 1979, Czaińska, Wojtkowicz 1999, Sadoń-Osowiecka 2009, 2011, Szkurłat i in. 2009, 2017a, b, 2019). Kwerenda publikacji oraz obserwacje praktyki szkolnej pozwoliły na sporządzenie następującego wykazu warunków określających kiedy uczeń może być skłonny podjąć poszukujące uczenie się:

– cel działań poznawczych jest dla niego osiągalny, zrozumiały, wyraźny;
– ma poczucie sensu własnej pracy, tego, co robi – posiada odpowiedni poziom motywacji wewnętrznej;
– uczy się w klimacie poczucia bezpieczeństwa (ma prawo do błędu, wsparcia ze strony nauczyciela w pokonywaniu trudności, otrzymuje tzw. informację zwrotną);
– doświadcza podmiotowego, personalistycznego, indywidualnego traktowania;
– tworzony jest klimat dialogu pomiędzy uczniem i nauczycielem;
– działaniom poznawczym towarzyszą pozytywne emocje;

- kształtowane jest u ucznia poczucie własnej wartości;
- doceniane są pomysły i zaangażowanie ze strony ucznia;
- uwzględniane są zainteresowania i potrzeby uczącego się;
- uczeń odczuwa satysfakcję z tego co robi oraz jest świadomy wartości własnej pracy;
- spotyka się ze stałą troską nauczyciela geografii o podtrzymywanie naturalnej ciekawości poznawczej, sprzyjaniem jej poszerzaniu – motywowaniem do stawiania pytań;
- unika się zbyt teoretycznych rozważań, natomiast możliwie jak najczęściej stosuje się poznanie z autopsji, np. w terenie;
- uczeń ma szanse wykorzystania własnych doświadczeń i dotychczasowej wiedzy, a tematyka zajęć powiązana jest w znaczącym wymiarze z życiem codziennym ucznia, miejscem jego zamieszkania;
- następuje możliwie szybka weryfikacja nabywanej wiedzy oraz proponowanych rozwiązań problemów;
- istnieje dobra i realna perspektywa zastosowania zdobytej wiedzy w życiu codziennym.

Warto zauważyć, że wszystkie te czynniki stymulują rozwój poznawczy i osobowy ucznia, co jest niewątpliwie najważniejszym zadaniem współczesnej szkoły. Trzeba dodać, że wiele z wyżej wymienionych czynników warunkujących poszukujące uczenie się zostało dość dobrze opisane w teoretycznych rozważaniach, a także propozycjach rozwiązań i zastosowań w praktyce szkolnej. Bardzo negatywnym, obserwowanym we współczesnej szkole zjawiskiem jest zanik u naszych uczniów (w wieku około 12–13 roku życia) naturalnej aktywności przejawiającej się w braku chęci/skłonności do zadawania pytań. Warto byłoby temu problemowi poświęcić osobne rozważania i miejsce. Poniżej w syntetycznej formie schematu zestawiono czynniki, które mogą prowadzić do osłabienia chęci uczniów do stawiania pytań (ryc. 1).

Poszukujące uczenie się znajduje swoje głębokie uzasadnienie w aktualnej teorii poznania określanej w ostatnich latach jako podejście konstruktywistyczne. Opiera się ono na szeroko udokumentowanych badaniach psychologicznych prowadzonych w drugiej połowie XX w. W polskim systemie oświaty jest obecnie teorią poznania postulowaną i nadal dyskutowaną. Znaczącą przyczyną powstania i rozwoju tego podejścia były badania i publikacje szwajcarskiego psychologa Jeana Piageta (Piaget 1966), a nieco później amerykańskiego badacza rozwoju procesów poznawczych u dzieci – Jerome'a Brunera (Bruner 1974, 1978). Według tych psychologów uczący się podmiot dzięki swojej aktywności zdobywa nowe informacje z otoczenia za pomocą tworzonych indywidualnie schematów poznawczych. Piaget i Bruner twierdzili już w latach 60. i 70. ubiegłego wieku, że człowiek nie tyle odbiera informacje, ile samodzielnie konstruuje wewnętrzny obraz świata, tworzy reprezentacje poprzez „uwewnętrznienie informacji" w tzw. procesie interioryzacji (Piaget 1966, Bruner 1978). Zapożyczając słownictwo z teorii informacji, można powiedzieć, że proces poznania polega według tych psychologów na przetwarzaniu informacji poprzez spostrzeganie, rozumowanie i nabywanie sprawności. Zgodnie z tak pojmowanym, nowszym rozumieniem



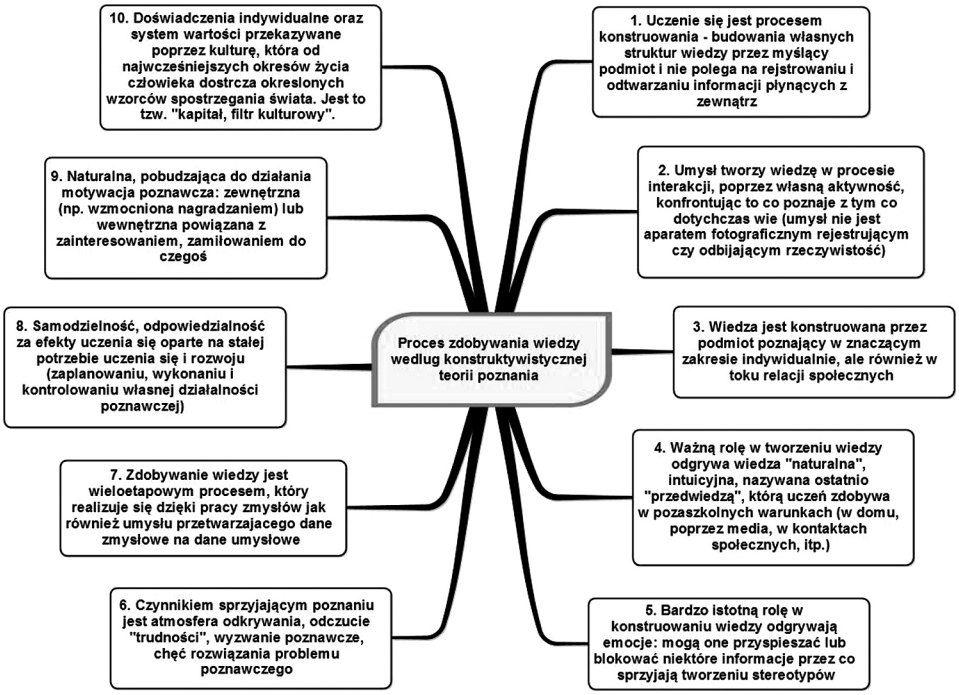
Ryc. 1. Czynniki osłabiające chęć stawiania pytań przez uczniów
Źródło: opracowanie E. Szkurłat.

procesu poznania człowiek jest konstruktorem swojej wiedzy o świecie poprzez indywidualne interpretacje informacji docierających do jego umysłu w wyniku obserwacji i doświadczeń. Najistotniejszym wnioskiem, wynikającym z nowego rozumienia procesu poznania, jest to, że proces uczenia się nie polega na rejestrowaniu i odtwarzaniu informacji płynących z zewnątrz, ale jest aktywnym konstruowaniem struktur wiedzy (Maruszewski 2002, Chmielewska-Banaszak 2012, Nęcka i in. 2013). Takie stanowisko podtrzymują współcześni pedagodzy (Klus-Stańska 2002, Kąkolewicz 2011, Dylak 2015), a wśród dydaktyków geografii pisała na ten temat T. Sadoń-Osowiecka (2009). Natomiast w kontekście percepcji środowiska psychologiczne uwarunkowania odpowiadające założeniom konstruowania wiedzy prezentowała E. Szkurłat (2007).

W teorii poznania w ujęciu konstruktywistycznym podkreśla się przede wszystkim aktywność jednostki w uczeniu się. Wiedza nie istnieje niezależnie od „tego, kto wie", ale istotny jest sam proces jej zdobywania. Uczący się aktywnie konstruuje własną wiedzę jako budowniczy jej struktur, a nie jedynie rejestrator informacji przekazanych przez nauczyciela. Jednocześnie zdobywanie wiedzy to proces, który odbywa się w ciągłej interakcji z otoczeniem i w konfrontacji z samym sobą, co w efekcie prowadzi do rekonstrukcji obrazu świata. Istota rozwoju intelektualnego polega na dynamicznym i ciągłym wzajemnym oddziaływaniu uczącego się i otoczenia. Nauczyciel w świetle założeń konstruktywizmu inspiruje i akceptuje autonomię uczniów oraz ich inicjatywy w uczeniu się. Powinien także zachęcać uczących się do stawiania pytań oraz do projektowania działań,

które tworzyłyby najlepsze warunki do poszukiwań i weryfikacji odpowiedzi na stawiane pytania.

Założenia teorii poznania w ujęciu konstruktywistycznym wspierają również wyniki badań nad funkcjonowaniem mózgu. Według wyników tych badań mózg nie jest magazynem przechowującym informacje w takiej postaci, w jakiej one do niego dotarły, a tym bardziej odtwarzającym je w dowolnym momencie. Informacje docierające do mózgu są przetwarzane tak, by mogły być wbudowane w istniejącą sieć powiązań. Im więcej aktywnych działań ze strony uczącego się i różnorodnych interakcji pomiędzy wiedzą „w mózgu" a nową wiedzą – tym więcej tworzy się połączeń neuronalnych ułatwiających umiejscowienie nowej wiedzy w dotychczasowych strukturach poznawczych. Konstruktywiści zwracają uwagę na kontekst biograficzny i sytuacyjny zdobywania wiedzy. W konstruktywistycznym modelu przebiegu procesu nauczania-uczenia się na początku pojawia się konflikt poznawczy, który prowokuje badanie i uruchamia osobiste procedury rozumienia. Ma to na celu „oswojenie" nowej wiedzy i wbudowanie jej we własne struktury poznawcze. Sprzyja to elastyczności i daje możliwość zdobywania wiedzy oraz wykorzystywania jej w różnych nowych sytuacjach, także pozaszkolnych (Klus-Stańska 2002). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na odróżnienie następstw podającego, transmisyjnego systemu nauczania od poznania w ujęciu konstruktywistycznym: w systemie podającym (transmisyjnym) osoba



Ryc. 2. Proces zdobywania wiedzy według konstruktywistycznej teorii poznania
Źródło: opracowanie E. Szkurłat.

kompetentna (nauczyciel) przekazuje swoją wiedzę uczniom, wymaga jej zapamiętania, odtworzenia i utrwalenia. „Taka wiedza nie jest wbudowana w struktury poznawcze ucznia, zatem jest nietrwała, ograniczona tylko do sytuacji szkolnych, odtwarzana «na żądanie» w takim kontekście, w jakim została podana. Jest to wiedza służąca tylko doraźnym celom – napisaniu klasówki, zdaniu egzaminu, po czym, jako niewbudowana w osobiste struktury wiedzy zostaje zapominana. Nie pomaga również nabywać, przetwarzać i sytuować w strukturach poznawczych nowych wiadomości" (Sadoń-Osowiecka 2009, s. 2).

Indywidualna interpretacja świata i powstający w umyśle obraz rzeczywistości jest mocno warunkowany wcześniejszymi doświadczeniami jednostki, jej dotychczasową wiedzą, intencjami, oczekiwaniami, emocjami, jak również uzależniony jest od czynników społeczno-kulturowych (Grabowska, Budohoska 1995, Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996, Klus-Stańska 2002, Szkurłat 2006, Sadoń-Osowiecka 2009, 2012, Dąbrowski 2012, Nęcka i in. 2013). Podsumowując, możemy przyjąć, że proces zdobywania wiedzy według konstruktywistycznej teorii poznania charakteryzuje się cechami przedstawionymi na rycinie 2.

POSZUKUJĄCE UCZENIE SIĘ W ZAŁOŻENIACH, CELACH I KOMENTARZACH DO AKTUALNYCH PODSTAW PROGRAMOWYCH GEOGRAFII

Zarówno wyjściowe założenia filozoficzne, jak i cele ogólne i szczegółowe oraz komentarze do tych zapisów, a także formułowane w różnych publikacjach wskazania dydaktyczne, obligują do stosowania w edukacji geograficznej kształcenia poszukującego oraz aktywnych form i metod poznania. Wielekroć zwraca się w nich uwagę na to, że: „Wykorzystanie walorów edukacyjno-wychowawczych geografii i realizacja zakładanych osiągnięć ucznia może zachodzić tylko w warunkach aktywnego i świadomego konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie transmisji wiedzy od nauczyciela do ucznia" (Szkurłat i in. 2017a, s. 23).

Podstawowym założeniem dydaktycznym opracowanych w latach 2016–2019 podstaw programowych do szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących oraz szkół branżowych jest uwzględnianie w relacjach nauczyciel–uczeń założeń personalizmu. Podnoszenie tutaj związku idei personalizmu z tematem niniejszego opracowania wynika z przekonania, że kształtowanie postaw aktywnych i rozwój poznawczy ucznia może mieć miejsce tylko wtedy, gdy szkoła jest dla niego miejscem doświadczania podmiotowego traktowania. Podmiotowość tę rozumie się jako aktywne, celowe i świadome uczestniczenie w rzeczywistości edukacyjnej. Na tyle, na ile to jest racjonalne, uczący się powinni mieć możliwość dokonywania wyboru, kształtowania własnej ścieżki rozwoju, mając przy tym świadomość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i przyjmowanych postaw. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu tych relacji ma tworzenie klimatu dialogu oraz wzajemnego szacunku ucznia i nauczyciela (Szkurłat 2018, Szkurłat, Hibszer 2019).

W świetle założeń podstaw programowych geografii warto rozważyć, co należy uczynić, aby nareszcie dokonało się pełne odejście od wiary w skuteczność transmisji wiedzy na rzecz pomocy uczniom w uczeniu się poprzez samodzielne korzystanie z różnych źródeł wiedzy, skuteczną selekcję informacji, ich porządkowanie, przetwarzanie, prezentowanie. Warto poddać pogłębionej refleksji to, jak traktowane i wykorzystywane są różnorodne informacje: czy służą one przede wszystkim doskonaleniu rozumowania – kształceniu myślenia geograficznego, racjonalnego, krytycznego myślenia, wnioskowaniu, określaniu związków i zależności, uogólnianiu, tworzeniu twierdzeń o prawidłowościach. Nie oznacza to zgody na ignorowanie podstawowej wiedzy czy rezygnacji z korzystania z dostępnych zasobów informacji, ale poszukiwanie odpowiedzi na pytania: czemu zdobywane przez uczniów informacje mają służyć? czy mają one służyć kształtowaniu pamięci odtwórczej, gromadzeniu w niej szczegółowych niepowiązanych ze sobą informacji, czy eksponowaniu i afirmacji osobowego, ludzkiego wymiaru edukacji i wrodzonych, przynależnych człowiekowi predyspozycji jego umysłu? Dlatego tak ważne jest właściwe odczytanie uwydatnionych w wymaganiach programowych umiejętności wykrywania oraz interpretowania związków i zależności, rozpoznawania i wyjaśniania relacji między zjawiskami i procesami, krytycznego i twórczego myślenia. Gdybyśmy przyjęli, że głównym celem kształcenia geograficznego jest zdobywanie faktograficznej wiedzy czy dominujący niestety od dawna w geografii opis, to uczeń w toku edukacji geograficznej nie ma zasadniczo czego „poszukiwać". Poszukiwanie ma sens, gdy celem poznania jest rozumienie, wyjaśnianie, rozwiązywanie problemów, samodzielne dochodzenie do wiedzy i umiejętności.

Dążenie do nabywania kompetencji odpowiadających logicznemu, racjonalnemu rozumowaniu nie oznacza również rezygnacji z interpretacji emocjonalnych, rozpatrywania zagadnień w kategoriach etycznych, wartościowania czy kontemplacji.

Wielokrotnie w komentarzach do podstaw programowych wskazuje się na to, jak istotne jest odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego. Wskazuje się, że najbardziej kształcącymi metodami nauczania są te, które aktywizują ucznia, umożliwiając mu konstruowanie wiedzy poprzez samodzielne obserwowanie, analizowanie, porównywanie, wnioskowanie, ocenianie, projektowanie i podejmowanie działań sprzyjających rozwiązywaniu problemów. Zwraca się uwagę na stosowanie różnego rodzaju form ćwiczeniowych (praca z mapą, ilustracjami, tekstem źródłowym), metod aktywizujących (m.in.: graficznego zapisu, drzew decyzyjnych, metody problemowej, dyskusji, JIGSAW, analizy SWOT) oraz metod waloryzacyjnych, w tym eksponujących. W aktualnej podstawie programowej szczególnie polecane są metody odpowiadające kształceniu poszukującemu: strategia kształcenia wyprzedzającego, metoda problemowa oraz metoda projektu.

Istotne miejsce we współczesnej szkole przypisuje się strategii kształcenia wy-przedzającego (SKW), która akcentuje samodzielność i aktywność polegającą na wcześniejszym przygotowywaniu się uczniów do lekcji, mającym miejsce także poza szkołą, na samodzielnym poszukiwaniu informacji i wykonywaniu zadań

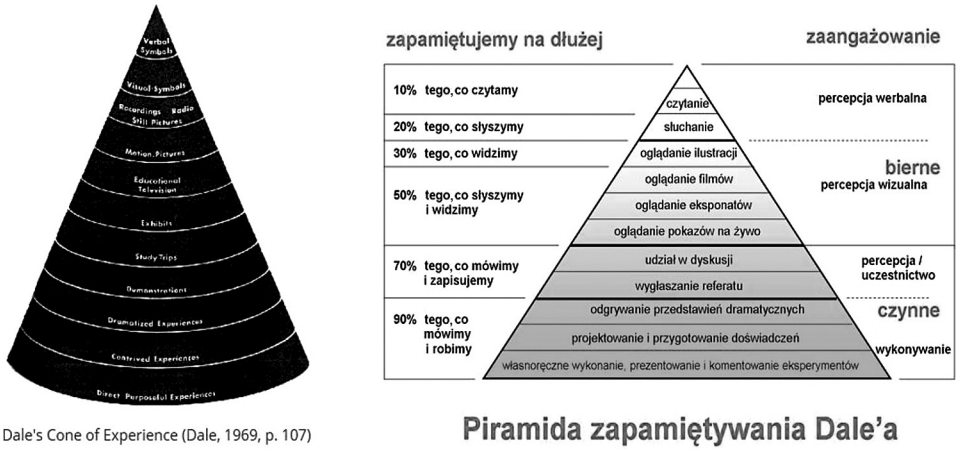
przez uczniów. Założeniem metodologicznym jest wprowadzenie uczniów w cykl uczenia się konstruktywistycznego – od poszukiwania odniesień do własnej dotychczasowej wiedzy (często potocznej) oraz w źródłach zewnętrznych, poprzez przetwarzanie, aż do systematyzacji i budowania uczniowskiego systemu wiedzy. SKW obejmuje kolejno następujące po sobie etapy, takie jak: aktywacja, przetwarzanie, systematyzacja oraz ocena i ewaluacja. S. Dylak (2013, 2015) zwraca uwagę na znaczenie uprzedniego i aktywnego organizowania wiadomości w procesie samodzielnego zbierania danych i przekształcania ich w wiadomości oraz budowania osobistej wiedzy przedmiotowej podczas wykonywania zadań, przed ostatecznym usystematyzowaniem zdobytej wiedzy z udziałem nauczyciela (Dylak 2013, 2015). Według S. Dylaka nauczyciel staje się wówczas doradcą, mentorem i architektem wiedzy ucznia. Natomiast w praktyce uczniowie samodzielnie zbierają informacje i organizują je, budują osobistą wiedzę przedmiotową przez tworzenie komunikatów, wykonywanie zadań – a następnie z pomocą nauczyciela systematyzują zdobytą wiedzę (Piotrowska, Cichoń 2015, Szkurłat i in. 2017a, b).

Rekomendowane w zapisach wymagań zajęcia w terenie, wykorzystanie nowych technologii, zastosowanie technologii geoinformacyjnych idą z duchem czasu. Stwarzają uczniom reprezentującym tzw. pokolenie cyfrowe możliwość twórczego myślenia i działania poprzez aktywne, zaawansowane technologicznie poznawanie oraz dokumentowanie procesów i zjawisk, obserwowanych zarówno w najbliższym otoczeniu, jak i w bardzo zróżnicowanych skalach przestrzennych, od lokalnej, poprzez regionalną, po globalną (Rozporządzenie MEN... 2017, Szkurłat i in. 2019).

METODY KSZTAŁCENIA SPRZYJAJĄCE POSZUKUJĄCEMU UCZENIU SIĘ

W badaniach edukacyjnych coraz więcej uwagi poświęca się hierarchizacji metod kształcenia mierzonych ich efektywnością. Przyjmuje się, że wyznacznikiem skuteczności edukacji szkolnej jest stopień zaangażowania uczniów w toku stosowania różnych metod kształcenia, determinujący poziom przyswojenia przekazywanych treści. Znany jest od dawna tzw. stożek Dale'a (piramida zapamiętywania – ryc. 3).

Dość zastanawiające jest to, że chociaż w pierworysie schemat ten został opublikowany 50 lat temu (ryc. 3A) i jest nadal w różnych formach (ryc. 3B) bardzo często eksponowany w publikacjach z zakresu dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk przedmiotowych (Czaińska, Wojtkowicz 1999), to w praktyce szkolnej jego przesłanie nie znajduje dostatecznego uznania i odzwierciedlenia. Warto też zwrócić uwagę na to, że bardziej odnosi się on do zapamiętania informacji przy zaangażowaniu różnych receptorów niż do zdobywania wiedzy, która miałaby walor operacyjności i przydatności w uczeniu się i w życiu codziennym. Wiedzę o takich walorach zdobywa się poprzez stosowanie metod zorientowanych na stymulowanie aktywności uczącego się podmiotu. W dydaktyce geografii od lat 60. ubiegłego



Ryc. 3. Stożek Dale'a (A) oraz piramida zapamiętywania (B)
Źródło: https://sites.google.com/site/sp8debienkso/pedagog/kacik-pedagoga.

wieku proponowane było w tym celu nauczanie, polegające na rozwiązywaniu problemów (układów o niewystarczających danych – Okoń 1978) samodzielnym, twórczym wysiłkiem uczniów w toku ich aktywności badawczej. Jako problem rozumiano zadanie nastręczające pewną trudność (teoretyczną lub praktyczną), której nie można pokonać tylko za pomocą opanowanej wiedzy, lecz trzeba szukać nowych, nieznanych uczniom wiadomości, umożliwiających jego rozwiązanie (Piskorz 1971, Batorowicz 1979, Flis 1979). Niestety wcześniejsze publikacje z lat 70. i 80. ubiegłego wieku na temat problemowego nauczania poszły w zapomnienie, a i współczesność stawia nowe wymogi. Od niedawna promuje się w dydaktyce nauk przyrodniczych „nowe" metody problemowe w różnych odmianach, takie jak:

- PBL – uczenie się przez odkrywanie i rozwiązywanie problemów;
- IBSE – nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy badawcze ucznia;
- IBL – uczenie się przez dociekanie; metoda problemowa nie jest tu pomijana, a staje się centrum szerszej strategii.

Metoda PBL (ang. *Problem Based Learning*) to metoda rozwiązywania problemów, rozumiana jako sposób kształcenia, który ma zmotywować ucznia do samodzielnego pozyskiwania wiedzy oraz indywidualnego poszukiwania możliwych rozwiązań.

Najważniejsze założenia metody PBL to (Burak 2017):

- Uczeń staje się odpowiedzialny za proces własnej nauki i sam wykazuje chęć do uczenia się.
- Stawiane przed uczniem problemy muszą być pokrewne z sytuacjami, które zna z życia codziennego.
- Uczeń poznaje tylko najistotniejsze fakty, które nie sugerują konkretnego rozwiązania, co motywuje go do samodzielnego formułowania hipotez.

- Rozwiązywanie problemu wiąże się ściśle z pracą w grupie oraz wymianą informacji.
- Analiza wyników pracy oraz dyskusja nad nimi pozwala uczniowi upewnić się we własnych działaniach i potwierdzić hipotezy.
- Dzięki ewaluacji wniosków uczeń może zrozumieć, na ile skuteczne było znalezione przez niego rozwiązanie. Uczy się także, jakie zmiany w rozumowaniu może wprowadzić w przyszłości.
- Bardzo ważnym etapem jest podsumowanie działań podjętych przez ucznia. Nauczyciel powinien zachęcić go do określenia zdobytych informacji oraz powiązania ich z dotychczasową wiedzą.

Tak sformułowane założenia metody PBL mają dość dużo wspólnego z „tradycyjną" (klasyczną) metodą problemową (samodzielne formułowanie i potwierdzanie hipotez, rozwiązanie problemu, samodzielność w poszukiwaniu informacji). Jednak kiedy przyjrzymy się przykładom lekcji geografii zaplanowanym jako metoda PBL, okazuje się, że nie za wiele mają one wspólnego z właściwym rozumieniem problemu dydaktycznego i jego rozwiązywaniem. W scenariuszach lekcji geografii wydanych przez ORE, a których podtytuł brzmi: *Metoda rozwiązywania problemów (PBL)* nie znajdziemy w żadnej propozycji zajęć ani sformułowania problemu (jak go zatem rozwiązywać, jeśli nie został zidentyfikowany i określony?), ani hipotez, ani sposobów ich weryfikacji (Burak 2017). Nie dajmy zatem zwieść się wiele mówiącej nazwie PBL.

Z założeń metody IBSE wynika, że są one jeszcze bliższe metodzie problemowej znanej z ubiegłego wieku. Jest to szczególnie wyraźnie widoczne przy porównaniu struktury „tradycyjnej" lekcji problemowej oraz „szyku" lekcji IBSE (ryc. 4).



Ryc. 4. Porównanie ogniw klasycznej lekcji problemowej oraz lekcji IBSE
Źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu prezentacji A. Krawczyk (https://www.womczest.edu.pl/new/wpcontent/; dostęp: 28.03.2020).

Przegląd zamieszczonych w różnych publikacjach propozycji lekcji klasyfikowanych jako przykłady zastosowań metody IBSE pozwala stwierdzić, że znaczna część z nich nie zasługuje na miano metody problemowej i niewiele ma z nią wspólnego: podobnie jak w przypadku PBL nie zwraca się w nich uwagi na wytworzenie sytuacji problemowej, sformułowanie problemu, postawienie hipotez i ich weryfikację. Zapomina się w tych przykładach, że podstawowym elementem ujęć problemowych jest zaangażowanie umysłowe ucznia, konstruowanie własnej wiedzy, proponowanie i weryfikowanie rozwiązań, krytyczne i twórcze myślenie. Nie brakuje też dobrych wzorców, które pokazują, że ich autorzy rozumieją istotę problemowego nauczania, a raczej uczenia się przez odkrywanie i dociekanie naukowe. Można do nich zaliczyć materiały/moduły szkoleniowe opracowane w ramach projektu MASS (http://www.mass4education.eu/images/final_version/WG2/WG2 oraz http://www.mass4education.eu/images/final_version/WG2/WG2_MoT_beginners_PL.pdf) czy opublikowany w „Geografii w Szkole" przykład dotyczący przyczyn podnoszenia się poziomu wód w oceanie (Sypniewski 2017).

POTRZEBA NOWEJ HIERARCHIZACJI METOD KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Stosowane w dydaktyce geografii podziały metod nauczania nawiązywały dotychczas wprost do podziałów metod opracowanych przez dydaktyków ogólnych lub pedagogów, a głównie do ogłoszonej przez W. Okonia w 1976 r. nowej polskiej klasyfikacji metod, uwzględniającej cztery grupy metod kształcenia:

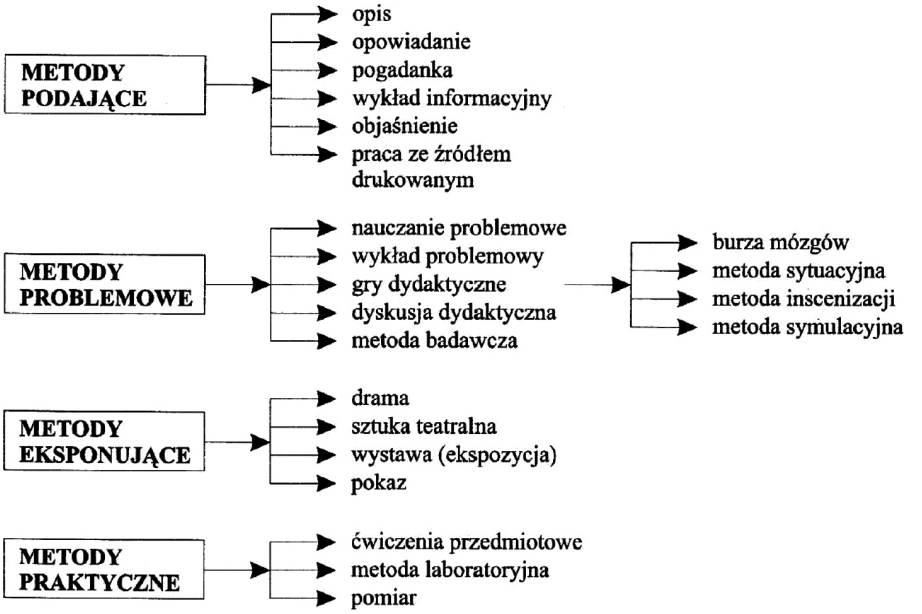
– metody asymilacji wiedzy,
– metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy,
– metody waloryzacyjne,
– metody praktyczne.

Te cztery grupy metod są zdaniem Bereźnickiego „syntezą dorobku dydaktyki ogólnej" w zakresie różnych metod nauczania i dlatego – po dokonaniu tylko niewielkich modyfikacji – zostały przez niego przyjęte jako podstawa zaproponowanej klasyfikacji metod (Bereźnicki 2004) (ryc. 5).

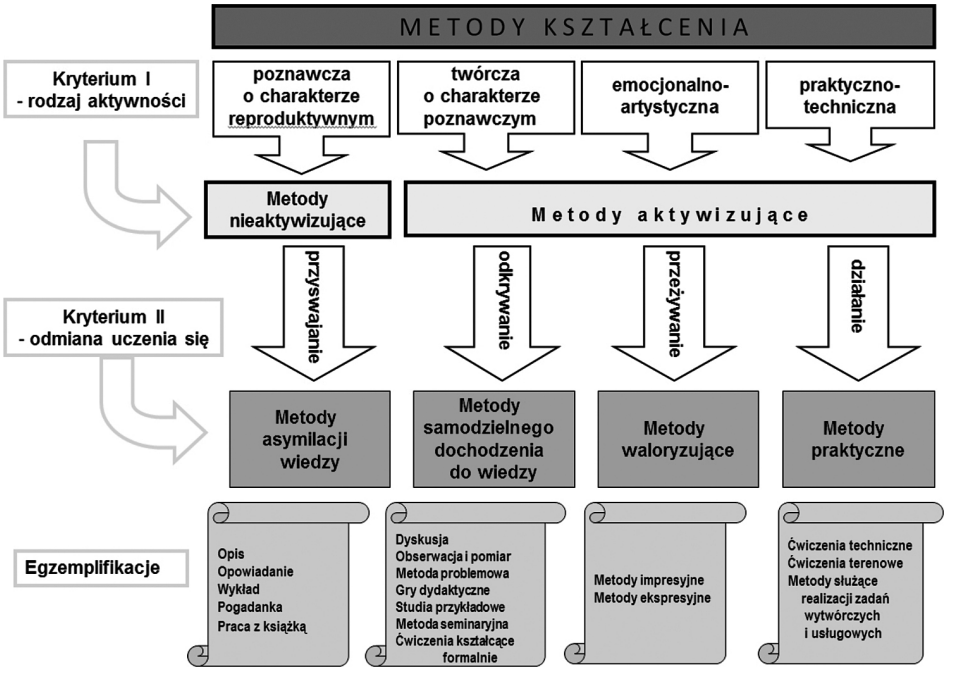
Podział metod pedagogów był również wyjściowym podziałem w zaproponowanej przez dydaktyków geografii klasyfikacji metod: S. Piskorza (1997) oraz zmodyfikowanej przez Charzyńskiego i in. (2004) (ryc. 6).

Cytowani dydaktycy geografii przyporządkowują wymienionym czterem grupom metod następujące drogi dochodzenia do wiedzy: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Podobnie czyni to nieco później P. Wojtanowicz (2006).

Warto podkreślić, że F. Bereźnicki zwraca uwagę na to, iż metody nauczania tworzą indywidualny instrument działania nauczyciela, a twórcze działanie powinno prowadzić go do poszukiwania własnych sposobów pracy, dających jak najlepsze efekty. Co więcej, autor ten twierdzi, że w sprawach metod potrzebne jest pluralistyczne stanowisko, chroniące przed jednostronnością i „zubożeniem



Ryc. 5. Podział metod nauczania według F. Bereźnickiego
Źródło: F. Bereźnicki (2004, s. 265).



Ryc. 6. Klasyfikacja metod kształcenia W. Okonia (1976, 1987), w wersji zmodyfikowanej przez S. Piskorza (1997) oraz Charzyńskiego i in. (2004)

struktury działania" (Bereźnicki 2004, s. 265). Podobne stanowisko w sprawie doboru metod zajmował Sławomir Piskorz i inni dydaktycy geografii. W świetle powyższych opinii oraz zmian, jakie dokonują się w teorii i praktyce szkolnej, uzasadnione wydaje się podjęcie dyskusji i prac nad opracowaniem nowego podziału metod kształcenia dostosowanych do bardziej współczesnych założeń kształcenia geograficznego oraz specyfiki geograficznego kształcenia na różnych etapach edukacji.

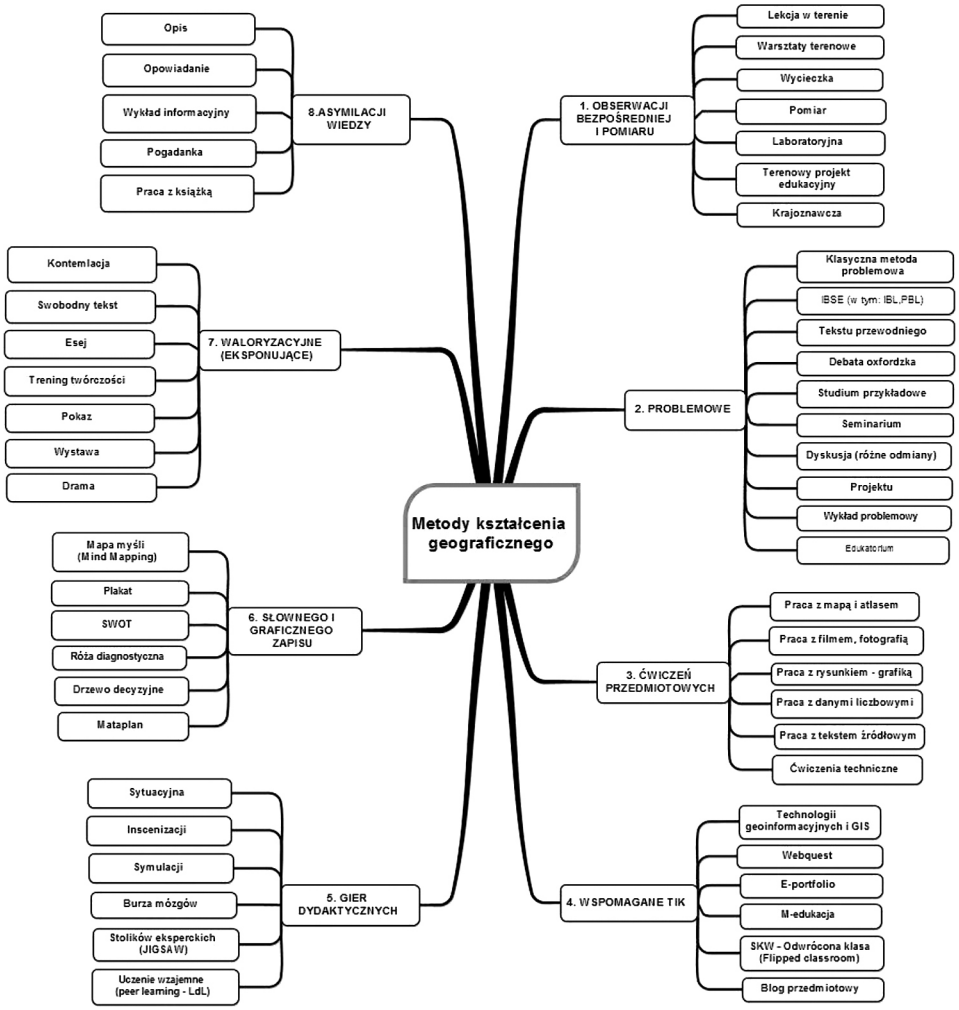
Każdy podział, aby był poprawny pod względem logicznym, powinien być rozłączny, wyczerpujący oraz mieć jasno sformułowane i konsekwentnie przestrzegane kryterium podziału. Niestety przy klasyfikacji metod nauczania/kształcenia nie udaje się zachować rozłączności i kompletności. Dlatego należy przyjąć, że mamy do czynienia z podziałem, a nie klasyfikacją, oraz że w wyróżnionych grupach metod chodzi o dominację jednego ze składników czy raczej pewnego rodzaju aktywności uczniów. W miarę rozwoju teorii nauczania powstają nowe metody. Ich powstawaniu sprzyjają nowe potrzeby i możliwości technologiczne oraz nowe wyzwania związane z praktyką edukacyjną.

Inicjując prace nad opracowaniem nowego – geograficznego podziału metod – proponuje się następujące kryteria ich porządkowania:

1) zmiana hierarchii metod kształcenia: najwyżej w podziale metod sytuowane są te, które są najbardziej wskazane (najważniejsze) w kształceniu geograficznym (czyli metody związane z obserwacją bezpośrednią);
2) wysoko sytuowane są grupy metod najbardziej predysponowanych do kształcenia poszukującego (grupa metod problemowych);
3) na końcu listy sytuowane są metody z grupy asymilacji wiedzy;
4) eksponowane są metody odpowiadające współczesnym, geograficznym wyzwaniom edukacyjnym: w większym zakresie wskazywane metody odpowiadające specyfice geografii (ćwiczeń przedmiotowych i wykorzystujących technologie geoinformacyjne i GIS);
5) wyróżniona jest grupa metod sprzyjających wykorzystaniu nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
6) uwzględnione są metody kształcenia, których w poprzednich podziałach metod nie było, a które odpowiadają nowym założeniom kształcenia geograficznego (kontemplacji, eseju, swobodnego tekstu).

Po uwzględnieniu przyjętych wyżej założeń proponuje się i poddaje pod dyskusję nową hierarchię metod kształcenia geograficznego zaprezentowaną w formie schematu pokazanego na rycinie 7.

Zaproponowany nowy podział metod nadal nie jest doskonale rozłączny i wyczerpujący, ale wypada zgodzić się z K. Kruszewskim, który dawno temu napisał, że: „nie sposób zaproponować jakąkolwiek jedną klasyfikację metod, która wprowadzając ład pojęciowy, nie upraszczałaby jednocześnie bardzo złożonej rzeczywistości, jakiej dotyczy" (Kruszewski 1987, s. 153).



Ryc. 7. Propozycja nowego podziału metod kształcenia geograficznego
Źródło: opracowanie E. Szkurłat.

PODSUMOWANIE

Proponuje się na potrzeby dydaktyki geografii przyjąć, że: „poszukujące uczenie się" polega na takiej organizacji postępowania dydaktycznego, aby uczeń w znacznym stopniu samodzielnie dochodził do wiedzy i umiejętności w procesie twórczego myślenia, działania, przeżywania. W takim toku kształcenia uczeń jest aktywnym podmiotem uczenia się, a nauczyciel jest zorientowany na stymulowanie aktywności uczącego się podmiotu.

Zarówno wyjściowe założenia filozoficzne, jak i cele ogólne i szczegółowe oraz komentarze do zapisów wymagań podstawy programowej geografii uzasadniają potrzebę stosowania w edukacji geograficznej kształcenia poszukującego oraz aktywnych form i metod poznania. Wychodzi się przy tym z założenia, że wykorzystanie walorów edukacyjno-wychowawczych geografii i realizacja zakładanych osiągnięć ucznia może zachodzić tylko w warunkach aktywnego i świadomego konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie transmisji wiedzy od nauczyciela do ucznia. Poszukiwanie ma sens, gdy celem poznania jest rozumienie, wyjaśnianie, rozwiązywanie problemów, samodzielne dochodzenie do wiedzy i umiejętności, a nie przyswajanie niepowiązanych ze sobą informacji.

W świetle opinii oraz zmian, jakie dokonują się w teorii i praktyce szkolnej, uzasadnione wydaje się podjęcie dyskusji i prac nad nowym podziałem metod kształcenia dostosowanych do bardziej współczesnych założeń kształcenia geograficznego oraz jego specyfiki na różnych etapach edukacji. W niniejszym rozdziale podjęto próbę zaprezentowania takiego podziału z uwzględnieniem ich zmienionej hierarchizacji, bardziej adekwatnej do zaleceń praktykowania poszukującego toku uczenia się.

LITERATURA

Arends R.J., 1994, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.

Batorowicz Z., 1979, *Zagadnienie problemu w geografii szkolnej i nauczania problemowego*, [w:] *Niektóre zagadnienia dydaktyki geografii*. Materiały na konferencję 8,9 grudnia 1979, Łódź.

Bereźnicki F., 2004, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków.

Bruner J., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Wydawnictwo PIW.

Bruner J., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, PWN, Warszawa.

Burak K., 2017, *Aktywność badawcza uczniów w edukacji geograficznej w szkole podstawowej*, ORE, Warszawa.

Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. 1 i 2. Wydawnictwo SOP.

Charzyński P., Podgórski Z., Zaklikiewicz A., 2004, *Próba klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz M., Z. Zioło (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna, Kraków, 34–44.

Chmielewska-Banaszak D., 2012, *Teorie i idee konstruktywistyczne w psychologii*, PRINCIPIA 56 (http://zbc.uz.zgora.pl/Content/27705/PDF/teorie_i_idee.pdf; dostęp: 23. 03.2020).

Dąbrowski A., 2012, *Wpływ emocji na poznawanie, Filozofia umysłu i kognitywistyka*, Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria, 3.

Dylak S., 2015, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli* (www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja. pdf; dostęp: 9.03.2020).

Dylak S. (red.), 2013, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*. Projekt „Kolegium Śniadeckich – innowacyjny program nauczania przedmiotów przyrodniczych" współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Flis J., 1979, *Jeszcze raz o problemowym nauczaniu*, [w:] W. Nowak (red.), *Geograficzne problemy Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej*. Referaty XXX Ogólnopolskiego Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Częstochowa, 28–30 VI 1979 r. PTG Oddział w Częstochowie, Częstochowa.

Grabowska A., Budohoska W., Kozielecki J., 1995, *Psychologia ogólna. Percepcja. Myślenie. Decyzje*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Kąkolewicz M., 2011, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
Krawczyk A., 2016, *Metoda IBSE w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych* (https: //www.womczest.edu.pl/new/wpcontent/uploads/2016/09/Metoda_IBSE_w_nauczaniu_przedmiotow_przyrodniczych).
Kruszewski K., 1987, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
Maruszewski T., 2001, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Neisser U., 1999, *Systemy polimorficzne. Nowe podejście do teorii poznania*, [w:] Z. Chlewiński (red.), *Modele umysłu*, Warszawa.
Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., 2013, *Psychologia poznawcza*, Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
Okoń W., 1976, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa.
Piaget J., 1966, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa.
Piaget J., 1981, *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa.
Piotrowska I., Cichoń M., 2015, *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 4: 67–85.
Piskorz S. (red.), 1996, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Piskorz S., 1971, *Nauczanie problemowe w grupach na lekcjach geografii*, PZWS, Warszawa.
Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 1996, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, PWN, Warszawa.
Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych: możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
Sadoń-Osowiecka T., 2011, *Konstruktywizm obiecującą perspektywą edukacji geograficznej w szkole?* Materiały pomocnicze Pracowni Dydaktyki Geografii Uniwersytetu Gdańskiego.
Sypniewski J., 2017, *Scenariusz zajęć z zastosowaniem strategii IBSE*, Geografia w Szkole, 1.
Szkurłat E., 2007, *Psychologiczne i kulturowe uwarunkowania percepcji środowiska*, [w:] *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej*, UW, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, Warszawa.
Szkurłat E., 2009, *Komentarz do wymagań programowych z geografii w gimnazjum*, MEN
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017a, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*. Geografia, MEN/ORE.
Szkurłat E., Piotrowska I., Hibszer A., Rachwał T., Wieczorek T., 2017b, *Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum – ogólne założenia i warunki realizacji*, Geografia w Szkole, 3: 26–31.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019, *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej*. Geografia, MEN, ORE, Warszawa.
Tyszkowa M., 1988, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, PWN, Warszawa.
Tyszkowa M., 1996, *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
Wojtanowicz P., 2006, *Aktywizujące metody nauczania – uczenia się geografii*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej… (Dz.U. 2017, poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 29–42

Katarzyna Dacy-Ignatiuk, Małgorzata Gardner, Kornelia Piątkowska

OD NAUCZANIA DO UCZENIA SIĘ GEOGRAFII W PRAKTYCE SZKOLNEJ

WPROWADZENIE

Świat u progu trzeciej dekady XXI w. nie przypomina tego, w którym przyszło rodzić się tradycyjnie pojmowanej szkole. XIX-wieczna szkoła, wyrastająca z potrzeb społeczeństwa przemysłowego, miała charakter transmisyjny, z wiodącą rolą nauczyciela jako dostarczyciela wiedzy, wymagającego posłuszeństwa i bezwzględnego wykonywania poleceń. Współcześnie źródła wiedzy dostępne są praktycznie dla każdego na wyciągnięcie ręki dzięki technologiom informacyjnym – w smartfonie. W konsekwencji powinny się zmienić zarówno cele i zadania szkoły, jak i strategie oraz metody pracy z uczniami, a także sama rola nauczyciela.

Dostosowanie edukacji i realiów szkolnych do zmieniającego się świata i potrzeb ludzi nie jest zagadnieniem nowym, związanym wyłącznie z cyfrową rewolucją XXI w. Na pytanie, jaka powinna być nowoczesna szkoła, odpowiedzi poszukuje się od dawna. Reformatorzy edukacji już na początku XX w. prezentowali alternatywne rozwiązania dla tzw. „pruskiej" szkoły, oparte na naturalnym rozwoju dziecka i poszanowaniu dla jego osobowości. Dziś, po stu latach, propozycje Marii Montessori, Helen Parkhurst czy Janusza Korczaka nadal uważane są za alternatywę dla szkoły systemowej. Przywiązanie do transmisyjnej i oceniającej szkoły jest silniejsze niż współczesna wiedza o uczeniu się mózgu, oparta na odkryciach neurobiologii (Żylińska 2013).

Wizji szkoły XXI w. jest wiele, jednak wszystkie wychodzą z tego samego założenia: nowoczesna szkoła musi kształcić tak, aby rozwijać kompetencje potrzebne w XXI w. Należą do nich nie tylko tzw. „4×K", czyli umiejętność komunikacji, kreatywność, krytyczne myślenie i współpraca/kooperacja, ale również wyszukiwanie i zarządzanie informacją, rozumienie mediów, elastyczność i zdolność do adaptacji w nowych warunkach czy też odpowiedzialność i umiejętność poruszania się w wielokulturowej przestrzeni (*Partnership for 21st Century Skills*... 2008). Niezmiernie istotna jest umiejętność kompleksowego rozwiązywania problemów, a także tzw. inteligencja emocjonalna. W dobie postępującego rozwoju sztucznej inteligencji umiejętności oparte na zapamiętywaniu powtarzalnych czynności to przeszłość. Tym samym zdobycie w szkole wiedzy przestało być jej najważniejszym zadaniem (*The Future of Jobs Report* 2018). Upraszczając:

ważniejsze jest wiedzieć „gdzie" i „dlaczego" niż „co" i „jak". Nie wystarczają wiadomości i umiejętności – potrzebna jest jeszcze krytyczna refleksja.

Zmiany te zauważyli autorzy obecnie obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, co uwidoczniło się zarówno w samej podstawie (Rozporządzenie MEN... 2017, 2019), jak i w opublikowanych komentarzach do tych dokumentów (Szkurłat i in. 2017, 2019) oraz innych opracowaniach (Szkurłat i in. 2018). Przykładowo wśród ośmiu celów kształcenia w liceum ogólnokształcącym i technikum do wiedzy sensu stricto odnoszą się dwa: pierwszy, mówiący o traktowaniu wiedzy jako podstawy do kształcenia umiejętności, oraz ostatni, zwracający uwagę na wykształcenie wśród uczniów szacunku dla niej. Pozostałe dotyczą rozwijania szerokiego spektrum kompetencji.

Kluczowa dla wprowadzania wspomnianych zmian jest rola nauczyciela we współczesnej szkole. Uczeń nie potrzebuje już nauczyciela – dostarczyciela wiedzy. Zgodnie z konstruktywistyczną perspektywą uczenia się to uczeń ma stać się odpowiedzialnym za własną edukację konstruktorem wiedzy, nauczyciel zaś pełnić rolę doradczą i mentorską (Dylak 2000, Bohuszewicz, Cyzman 2016). Ujmując bardziej obrazowo: jest raczej o krok za uczniem niż, zgodnie z tradycyjnym podejściem do roli szkoły, o krok przed. Nauczyciel jest ostatnim ogniwem łańcucha dochodzenia do wiedzy: już nie planuje drobiazgowo lekcji od podania celów po zadanie pracy domowej, raczej inicjuje i monitoruje proces uczenia się, wkraczając w bardziej widoczny sposób dopiero wtedy, gdy nie wystarczą dostępne źródła informacji ani wiedza i umiejętności uczniów. Nie oznacza to jednak, że powinien na lekcjach pozostawać bierny. Przeciwnie ma do spełnienia bardzo ważne zadanie: wzbudzić w uczniach wewnętrzną motywację, pozwolić im uwierzyć w siebie i własne możliwości. A zatem: stworzyć takie środowisko edukacyjne – zaproponować takie metody i formy pracy oraz materiały dydaktyczne – aby uczniów zaciekawić i zainspirować do działania (Ellermeijer i in. 2013, Jabłoński, Wojciechowska 2013). Kluczowe jest jednak pozostawienie uczniowi decyzji o wyborze najkorzystniejszej dla niego drogi i tempa uczenia się. Potwierdzeniem tezy są wyniki długoletnich badań Johna Hattiego, obecnie profesora na Uniwersytecie w Melbourne. Badacz skupił się na zdiagnozowaniu czynników sprzyjających podwyższaniu efektów uczenia się w szkole. Hattie przeprowadził ponad 1400 metaanaliz, opartych na łącznej liczbie ponad 300 mln przypadków. Początkowo zidentyfikował 138 czynników mających wpływ na uczenie się, jednak dzięki kontynuowaniu badań najnowsza ich lista przekroczyła 250 (*Hattie Ranking*... 2020). W ich świetle do najbardziej znaczących czynników należą działania szkoły, nauczycieli i samego ucznia, które wspomagają proces samodzielnego uczenia się: samoocena, konstruktywna informacja zwrotna, strategie i metody pracy nastawione na wspieranie samodzielnego uczenia się i wychwytywanie potencjalnych źródeł niepowodzeń, a także relacje uczeń–nauczyciel i sama wiarygodność nauczyciela jako człowieka (Hattie 2013). Każdy uczeń to inna osobowość, o różnych zainteresowaniach i zdolnościach, wychowany w odmiennych warunkach środowiskowych, a zatem i uczący się na swój autonomiczny sposób. Stąd bardzo istotne jest proponowanie przez nauczyciela w trakcie zajęć szkolnych różnorodnych metod dochodzenia do wiedzy.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że w dydaktyce geografii tak szeroko pojęta elastyczność nauczyciela postulowana jest od dawna. Według J. Kądziołki (1997, s. 192), nauczyciel „… jako organizator procesu dydaktyczno-wychowawczego tak kieruje poszczególnymi elementami działań, by wszystkie przyczyniały się do osiągnięcia zamierzonego celu". Uczeń jest podmiotem oddziaływań nauczyciela jako prowadzącego celowy proces edukacyjny. Skoro zatem wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym i postępem technologicznym zmienił się świat otaczający ucznia, zmienić musi się i rola nauczyciela.

Autorki należą do nauczycieli geografii z długoletnim stażem i doświadczeniem na kilku etapach edukacyjnych. Od lat pracują z wykorzystaniem własnych programów kształcenia, są również autorkami innowacji pedagogicznych. W obliczu zmiany polskiego systemu edukacji, która nastąpiła w 2016 r., naturalną konsekwencją było przeprowadzenie pogłębionej refleksji nad zapisami nowej podstawy programowej z geografii i zaproponowanie uczniom zajęć przystających do realiów drugiej dekady XXI w. Punktem wyjścia do ich opracowania była idea odejścia od „kultury nauczania" opartej na dominującej roli nauczyciela jako osoby przekazującej wiedzę uczniom na rzecz „kultury uczenia się", w której rolę aktywną i odpowiedzialność za uczenie się przejmuje uczeń.

W roku szkolnym 2018/2019 do praktyki szkolnej w dwóch szkołach – Zespole Szkół nr 1 w Tychach oraz Sportowej Szkole Podstawowej nr 19 w Tychach – wprowadzono nowatorskie w skali szkoły strategie i metody pracy oraz zmiany w przestrzeni edukacyjnej (sale, korytarze). Źródeł inspiracji było kilka: własne nauczycielskie obserwacje i doświadczenia autorek, rozmowy z uczniami, a także konferencje i warsztaty poświęcone nowemu podejściu do szkoły oraz publikacje na ten temat. Po roku od wprowadzenia zmian propozycje poddano ewaluacji, w ramach której zebrano opinie uczniów za pomocą kwestionariusza ankiety.

Celem opracowania jest zaprezentowanie wyników tej ewaluacji. W pierwszej części zamieszczono opis istotnych zdaniem autorek zmian, wprowadzonych na lekcjach geografii w szkole podstawowej i liceum. W części drugiej przedstawiono wyniki badania ankietowego, w którym zebrano opinie uczniów.

ZMIANY WPROWADZONE NA LEKCJACH GEOGRAFII W ZESPOLE SZKÓŁ NR 1 ORAZ SPORTOWEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ W TYCHACH

Nowe strategie i metody kształcenia wprowadzone w szkołach

Aby proces kształcenia uczynić efektywnym, nauczyciel powinien stosować metody, które pobudzają naturalną ciekawość uczniów. Owocuje to samodzielnym poszukiwaniem odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania. Z odkryć neurobiologii wiadomo, że mózg lepiej przyswaja wiedzę, gdy uczeniu się towarzyszą emocje (Kaczmarzyk 2018). Dobrze byłoby, gdyby były to emocje pozytywne.

W klasycznym procesie nauczania–uczenia się geografii, funkcjonującym powszechnie w szkołach polskich, od dawna stosuje się różnorodne metody pracy

z uczniem. S. Piskorz (1997) dzieli je na metody asymilacji wiedzy (podające) oraz te, które aktywizują samego ucznia: samodzielnego uczenia się, waloryzacyjne i praktyczne. Wojtanowicz (2006) wymienionym grupom metod przyporządkowuje drogi dochodzenia do wiedzy. Są to odpowiednio: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Takie podejście do metod kształcenia kieruje uwagę na sposób pracy ucznia. Przy metodach podających uczeń jest bierny, jeśli zaś pracuje aktywnie, musi zaangażować do zdobywania wiedzy działanie i – co ważne – emocje. Zatem to metody aktywizujące są tymi, które lepiej służą konstruowaniu wiedzy. Zwrócił na to uwagę już na początku XX w. szwajcarski psycholog i epistemolog Jean Piaget (Możdżeń 2009). W obrębie metod aktywizujących do wykorzystania przez nauczyciela dostępny jest bogaty zestaw technik kształcenia, na przykład burza mózgów, mapa myśli, drzewka decyzyjne czy gry dydaktyczne.

Oprócz wspomnianych wyżej metod aktywizujących, które można uznać za klasyczne w dydaktyce geografii, autorki w pracy z uczniami wykorzystują również inne strategie i metody, które opisywane są w literaturze jako efektywnie wspierające proces uczenia się. Należą do nich w szczególności:

- „odwrócona lekcja", która należy do strategii wyprzedzającej, a oparta jest na zaznajomieniu się przez ucznia z określonym tematem przed jego planowaną realizacją; uczeń przychodzi na lekcję z pewną wiedzą teoretyczną, którą na zajęciach porządkuje i utrwala (Dylak i in. 2013);
- *peer learning* – metoda polegająca na wzajemnym inspirowaniu się uczniów i wspólnym dążeniu do wiedzy, wykorzystująca większą równowagę poznawczą w komunikacji rówieśniczej niż w relacji uczeń–nauczyciel (Tokarz 2017);
- *Game-Based Learning*, GBL – metoda wykorzystująca gry edukacyjne, zarówno zaprojektowane w celach edukacyjnych, jak i o drugorzędnym znaczeniu edukacyjnym;
- gamifikacja (grywalizacja) – metoda oparta na zastosowaniu mechanizmów i elementów obecnych w grach (komputerowych, fabularnych) w kontekście innym niż gra (Deterding i in. 2011); w edukacji metoda ta ma służyć do podniesienia motywacji do wykonania zadania – zwiększenie zaangażowania, efektywności i pozytywnego nastawienia uczniów do nauki; cel osiąga się poprzez wprowadzenie atrakcyjnej, wciągającej narracji i elementów znanej młodym ludziom mechaniki gier (awatary, poziomy, nagrody, wyzwania itp.) (Kłonczyński 2016, Sak 2019);
- debata oksfordzka – sformalizowana, rządząca się określonymi zasadami dyskusja nad tezą; w debacie oksfordzkiej biorą udział dwie opozycyjne drużyny, których zadaniem jest przekonanie obserwatorów do swojego zdania (za lub przeciw tezie debaty) za pomocą odpowiedniej argumentacji (Lubik-Reczek 2017);
- projekt edukacyjny;
- *jigsaw*, czyli metoda stolików eksperckich;
- edukatorium.

(Trzy ostatnie metody z zamieszczonej wyżej listy zostały przedstawione szczegółowo w dalszej części opracowania jako studia przypadków).

Opisane przykłady nie są nowością w samym procesie uczenia się, jednak ich stosowanie rzadko kojarzone jest z codzienną praktyką w tradycyjnym systemie edukacji. Podejmowane były próby wprowadzenia metody projektu do szkół gimnazjalnych, poprzez wymóg realizacji jednego projektu w ciągu trzech lat jako warunku ukończenia III etapu kształcenia. Wymóg ten zniknął wraz z wygaszeniem gimnazjów, jednak projekt występuje nadal jako jedna z metod szczególnie zalecanych przy realizacji podstaw programowych (Rozporządzenie MEN… 2017, 2018). Autorki w swojej praktyce dydaktycznej starają się dobierać metody tak, by dostosować je optymalnie do tematyki zajęć i potrzeb grupy. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na ważny aspekt. Jeśli to uczeń jest odpowiedzialny za swoją wiedzę i przyswaja ją przez działanie, logicznym tego następstwem jest odejście w szkole od metod podających. W praktyce nie jest to jednak takie oczywiste. Skoro bowiem uczeń decyduje, jak się będzie uczył, to może on również skorzystać – jeśli zajdzie taka potrzeba – z wyjaśnienia problemu zaprezentowanego przez nauczyciela, na przykład w formie krótkiego wykładu. Zatem nie można wykluczać żadnej z metod dochodzenia do wiedzy, kierując się zawsze potrzebami uczniów. Należy jednak pamiętać, że to metody oparte na działaniu powinny w tym zestawieniu dominować.

Poniżej jako studium przypadku przedstawiono sposoby zastosowania trzech wybranych metod w codziennej praktyce autorek.

Edukatorium (przykład ZS nr 1 w Tychach)

Edukatorium to jedna z nowatorskich metod, które pojawiły się w ostatnim czasie w polskiej praktyce dydaktycznej, opracowana w Evangelische Schule Berlin-Zentrum w Berlinie (Rasfeld, Breidenbach 2015). Aktualnie wdrażana jest w kilku szkołach w Polsce (budzacasieszkola.pl). Istotą metody jest stworzenie uczniom w szkole warunków do samodzielnego uczenia się, dostarczając im środki, które będą im do tego potrzebne w różnej postaci: materiały edukacyjne przygotowane przez nauczyciela, źródła pisane (artykuły, książki tematyczne, albumy itp.) czy linki/kody QR do źródeł multimedialnych. Uczniowie sami wybierają sposób i formę uczenia się, zaś nauczyciel pełni rolę tutora, będąc stale dostępnym dla uczniów. Nie powinien on być jednak pierwszym źródłem rozwiązywania pojawiających się problemów. W metodzie kładzie się nacisk na współpracę między uczniami. W sytuacji problemowej pierwszą osobą, którą uczeń powinien poprosić o wyjaśnienia, jest jego kolega/koleżanka (w edukatorium zakłada się, że przed zwróceniem się o pomoc do nauczyciela trzeba zapytać co najmniej dwoje innych uczniów). Bardzo istotne jest, aby przygotowane materiały dydaktyczne miały charakter zadań otwartych, które stymulują uczniów do poszukiwania odpowiedzi przy maksymalnym zaangażowaniu zmysłów i zachęcają do pracy w grupie w myśl zasady: im mózg pracuje intensywniej, tym więcej się uczy. Metoda ta została wprowadzona na zajęciach z geografii w zakresie rozszerzonym w liceum. Opracowano w ten sposób kilka zagadnień, które uchodzą wśród uczniów za trudne, np. dotyczące lodowców i rzeźby polodowcowej czy budowy wnętrza Ziemi i wpływu tektoniki płyt litosfery na endogeniczne

procesy rzeźbotwórcze. Badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów, w porównaniu do wcześniejszych roczników, dowiodło skuteczności tej metody, w szczególności w dziedzinie kompleksowego ujęcia problemu (związki przyczynowo-skutkowe).

Metoda projektu (przykład SSP nr 19 w Tychach)

Jej zastosowanie w nauczaniu geografii jest wyraźnie zaakcentowane w warunkach realizacji podstawy programowej zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Pojęcie i nazwa pochodzi z języka włoskiego – progetti. Nazywano tak praktyczne ćwiczenia edukacyjne, które w XVI w. wykonywali studenci architektury w Accademia di San Luca w Rzymie. Klasyczną definicję sformułował w 1918 r. W.H. Kilpatrick. M.S. Szymański (2000) definiuje współczesną metodę projektów w kontekście edukacyjnym jako „... metodę kształcenia sprowadzającą się do tego, że zespół osób uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. (...) Punktem wyjścia jest jakaś sytuacja problemowa, zamierzenie, podjęcie jakiejś inicjatywy, wytyczenie celu, punktem dojścia zaś szeroko rozumiany projekt" (Szymański 2000, s. 278). Według autora źródłem projektu powinno być otoczenie ucznia, a nie abstrakcyjna nauka. Ważne cechy metody projektu według Szymańskiego to:

– interdyscyplinarność;
– rola nauczyciela jako przewodnika, życzliwego doradcy;
– całościowość, czyli szersze spojrzenie na problem, dostrzeganie związków z rzeczywistością;
– odejście od tradycyjnego oceniania; w metodzie ważny jest nie tyle produkt końcowy, ile jakość działania uczniów podczas pracy nad nim.

Metoda projektu świetnie wpisuje się we współczesne trendy edukacyjne, w których istotne jest przeniesienie odpowiedzialności za proces edukacyjny z nauczyciela na ucznia. Jednak z wieloletniego doświadczenia autorek wynika, że wielu nauczycieli jest jej przeciwnych. Nauczyciele jako główny argument podają zwykle brak czasu i konieczność klasycznego ujęcia lekcji, żeby „zdążyć z realizacją" podstawy programowej. Tymczasem można z powodzeniem praktykować projekty na zajęciach z geografii w ramach realizacji podstawy programowej, w większości podczas lekcji. Uczniowie przygotowują materiały, pracując na szkolnych tabletach lub własnych smartfonach, wykorzystując materiały z Internetu i programy do prezentacji (jeśli prezentacja ma być efektem pracy). W klasie 8 wprowadzono innowację *Edukacja globalna na lekcjach geografii w klasie ósmej*. Praca na lekcjach w całości opierała się na realizacji projektów z zakresu edukacji globalnej i celów zrównoważonego rozwoju. Omawiano między innymi zasoby naturalne Ziemi i ich wykorzystanie, problemy globalnego ocieplenia, wymierania gatunków i zmniejszania bioróżnorodności na Ziemi, systemy szkolne świata czy problem głodu i marnowania żywności na świecie. Uczniowie pracowali w większych lub mniejszych grupach w zależności od wielkości projektu. Zmieniał się również skład grup w różnych projektach, aby uczniowie mogli współpracować z różnymi osobami. Na początku klasa wspólnie przygotowywała

kryteria sukcesu w formie mapy myśli, aby zastanowić się, co w danym projekcie jest ważne, i uporządkować kolejność poszczególnych etapów pracy. Następnie uczniowie pracowali samodzielnie ze wsparciem nauczyciela, gdy potrzebę takiego wsparcia sygnalizowali. Zakończenie projektu to prezentacja efektów na forum klasy, dyskusja i wspólne wnioski.

Jigsaw, czyli metoda stolików eksperckich (przykład ZS nr 1 w Tychach)

Sytuacja jest idealna, jeżeli istnieje możliwość, aby wszyscy w klasie, zwłaszcza przy większej grupie, byli zaangażowani w zdobywanie wiedzy. Optymalna wydaje się metoda *jigsaw* (metoda układanki, metoda puzzli), która swoją złożonością umożliwia zarówno pracę w pojedynkę, jak i w grupach oraz jest naturalną konsekwencją ustawienia stolików w klasie (sześcioosobowe stoły z możliwością modyfikacji na każdym etapie).

W ten właśnie sposób poprowadzono zajęcia z geografii (z zakresu podstawowego) w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej. Tematem zajęć była komunikacja. Na początku zajęć wprowadzono klasę w tematykę lekcji, prezentując podstawowe terminy, a następnie uczniowie otrzymali polecenie, jakich informacji i w jakim czasie mają poszukać w pojedynkę. Każdy wyspecjalizował się w swojej dziedzinie i wykonał krótką notatkę dowolną metodą. W tym czasie mógł korzystać nie tylko z podręcznika i atlasu geograficznego, ale również Internetu we własnym telefonie komórkowym. Po indywidualnym przygotowaniu się uczniów zostali oni poproszeni do stolików eksperckich (specjalistów w danej dziedzinie). Na tym etapie zaczęła się współpraca polegająca na wymianie informacji i ich uporządkowaniu, uzupełnieniu ewentualnych braków oraz ustaleniu, w jaki sposób najefektywniej przekazać zdobytą wiedzę. Kolejnym krokiem był powrót do swoich stolików, przy których siedziały osoby przygotowujące różne zagadnienia. Uczniowie uczyli siebie wzajemnie w sposób wcześniej ustalony w grupie eksperckiej. Pod koniec lekcji nastąpił moment podsumowania, w którym poprzez pytania skierowane przez nauczyciela do klasy ugruntowano wiadomości zdobyte przez poszczególnych uczniów z każdego stolika. Starano się przy tym nie kierować pytań do ekspertów, a przede wszystkim do pozostałych członków grup. Ze strony nauczyciela metoda ta wymagała sprawnej organizacji (uczniowie zmieniali miejsca) oraz pilnowania limitu czasu przeznaczonego na poszczególne części.

Doświadczenie autorek dowodzi, że dzięki zastosowaniu wymienionych i zaprezentowanych wyżej strategii i metod uzyskuje się maksymalne zaangażowanie uczniów w proces edukacyjny. Dodatkowo są oni niejako zmuszeni do odejścia od rywalizacji na rzecz współpracy przy dążeniu do wspólnego celu, co sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych oraz umiejętności pracy w grupie. Niebagatelne znaczenie ma również umożliwienie uczniom odejścia od postrzegania świata jednowymiarowo (przez pryzmat danego przedmiotu) dzięki włączaniu wiedzy z wielu dziedzin nauki w myśl zasady, że otaczający świat jest systemem powiązanych ze sobą i wzajemnie przenikających się elementów.

Ważnym aspektem jest wykorzystywanie na lekcjach zdobyczy techniki. Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) są powszechnie dostępne w codziennym życiu, dlaczego zatem nie stosować ich w szkole? Co oczywiste, nie jako cel sam w sobie, lecz jako narzędzie ułatwiające i uatrakcyjniające pracę na lekcjach. Doskonałym tego przykładem jest sytuacja, w której znalazła się Polska podczas pandemii wirusa SARS-Cov-2, co wymusiło praktycznie z dnia na dzień zmianę szkoły z analogowej w cyfrową. Autorki w codziennej praktyce wykorzystują dostępne urządzenia mobilne (tablety, smartfony), aplikacje do tworzenia zadań dla uczniów i przez nich samych, a także – w przypadku szkoły ponadpodstawowej – platformy edukacyjne (Edmodo, Google Classroom), umożliwiające wirtualny kontakt z uczniami i ułatwiające monitorowanie procesu uczenia się (Dacy-Ignatiuk 2015).

NIEDOCENIANA PRZESTRZEŃ SZKOLNA W PROCESIE UCZENIA SIĘ

Istotnym dla prawidłowego organizowania procesu kształcenia, choć często pomijanym aspektem jest aranżacja przestrzeni, w której ów proces się odbywa. W szkole tradycyjnej, nastawionej na transmisję wiedzy od nauczyciela do uczniów, uczniowie zazwyczaj siedzą w rzędach, przodem do tablicy i nauczyciela. Układ taki sprzyjał zdobywaniu wiedzy w czasach, gdy nauczyciel był jej jedynym źródłem. Pomimo upływu lat nadal jest to rozwiązanie typowe dla polskich szkół. Wszelkie inne aranżacje przestrzeni klasowej są traktowane jako innowacje czy swego rodzaju wyzwania (Klus-Stańska 2015).

Jak wspomniano, takie pojmowanie szkoły nie przystaje do realiów XXI w. i społeczeństwa cyfrowego, należy zatem zastanowić się nad optymalnym, sprzyjającym uczeniu się zaaranżowaniem przestrzeni w sali lekcyjnej. Autorki, podejmując decyzję o aranżacji sal lekcyjnych, zwróciły uwagę na dwa aspekty. Pierwszym z nich jest istotne w szkole XXI w. kształtowanie kompetencji społecznych, drugim zaś umożliwienie uczniom zachowania przynajmniej częściowej autonomii w procesie uczenia się i dostosowania go do własnych potrzeb. Względy te zadecydowały o wyborze ustawienia stolików grupowo, w wyspy, z możliwością zmiany wielkości wysp w zależności od preferencji uczniów. Dodatkowo obok stolików i krzeseł pojawiły się w salach inne miejsca: kanapa, pufy, poduszki czy maty do siedzenia na podłodze. Dzięki temu uczniowie z jednej strony mogą uczyć się od siebie nawzajem w grupach, z drugiej – w razie potrzeby mogą znaleźć dla siebie niszę na pracę indywidualną.

ZMIANY NA LEKCJACH GEOGRAFII W OPINII UCZNIÓW

Na podstawie jedynie obserwacji, prowadzonych stale przez autorki podczas lekcji geografii, można było wysnuć wniosek, że wdrażane zmiany są akceptowane

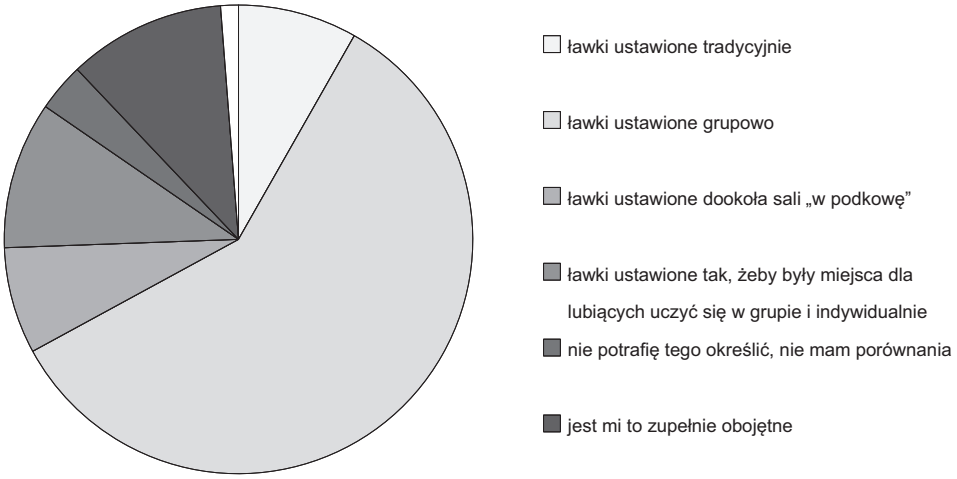
przez uczniów i dają pozytywne rezultaty. W celu upewnienia się, czy wnioski te są poprawne, autorki zdecydowały się na przebadanie uczniów za pomocą ankiety. Kwestionariusz składał się z 11 pytań (10 zamkniętych i 1 otwarte) oraz 3 pytań metryczkowych, w których badani wskazywali swoją płeć, typ szkoły oraz klasę. W opracowaniu wykorzystano część pytań zawartych w ankiecie, zbierających opinie uczniów w odniesieniu do trzech zagadnień. Pierwszym były preferencje uczniów w kwestii najbardziej, ich zdaniem, sprzyjającej uczeniu się aranżacji przestrzeni w klasie. Drugim aspektem były preferowane przez uczniów formy pracy na lekcjach geografii. Trzecim – subiektywne odczucia uczniów co do samoświadomości procesu skutecznego uczenia się. Zapytano uczniów również o subiektywny stosunek do geografii jako przedmiotu szkolnego oraz do uczenia się tego przedmiotu.

Badanie przeprowadzono w dniach od 27 stycznia 2020 do 6 lutego 2020 r. w szkołach, w których pracują autorki: Zespole Szkół nr 1 oraz Sportowej Szkole Podstawowej nr 19 w Tychach. Zastosowano elektroniczną formę zbierania danych poprzez kwestionariusz Google. W badaniu wzięło udział 571 uczniów i uczennic klas V–VIII szkoły podstawowej (193 osoby) oraz I–III liceum (378 osób). 340 badanych to dziewczęta, pozostałych 231 – chłopcy. Najliczniejszą reprezentację stanowili uczniowie klas I liceum po szkole podstawowej (24,2% wszystkich badanych) oraz po gimnazjum (19,8%). Wynika to z faktu, że wszyscy uczniowie klas I LO mają geografię w ramowym planie nauczania, zaś klasy II i III liceum były reprezentowane wyłącznie przez uczniów, którzy wybrali w dalszym kształceniu geografii zakres rozszerzony, stąd ich reprezentacja jest mniejsza (odpowiednio: 13,7% i 8% badanych). Wśród uczniów szkoły podstawowej najliczniej reprezentowane są klasy VII (12% badanych). Należy nadmienić, że jest to szkoła sportowa, w której klasy są mniej liczne.

Z analizy zebranych danych wynika, że znacząca większość ankietowanych uczniów (62,5%) lubi lekcje geografii w szkole, zaś ponad 56% lubi uczyć się tego przedmiotu. Zdecydowanie nie lubi lekcji geografii jedynie 10,6% badanych.

Na pytanie o najbardziej sprzyjający uczeniu się układ ławek w sali lekcyjnej (ryc. 1) prawie 59% badanych wskazało układ umożliwiający pracę w grupach. Znamienne jest, że jedynie 8,2% uczniów preferuje tradycyjny układ, typowy dla szkoły transmisyjnej (ławki w rzędach, wszyscy siedzą przodem do tablicy). 10% respondentów wskazało bardziej autonomiczne ustawienie, z miejscami do wyboru w zależności od preferencji danej osoby. Wśród innych odpowiedzi (1,3%) najczęściej pojawiały się propozycje zupełnego odejścia od ławek, a zwłaszcza twardych krzeseł.

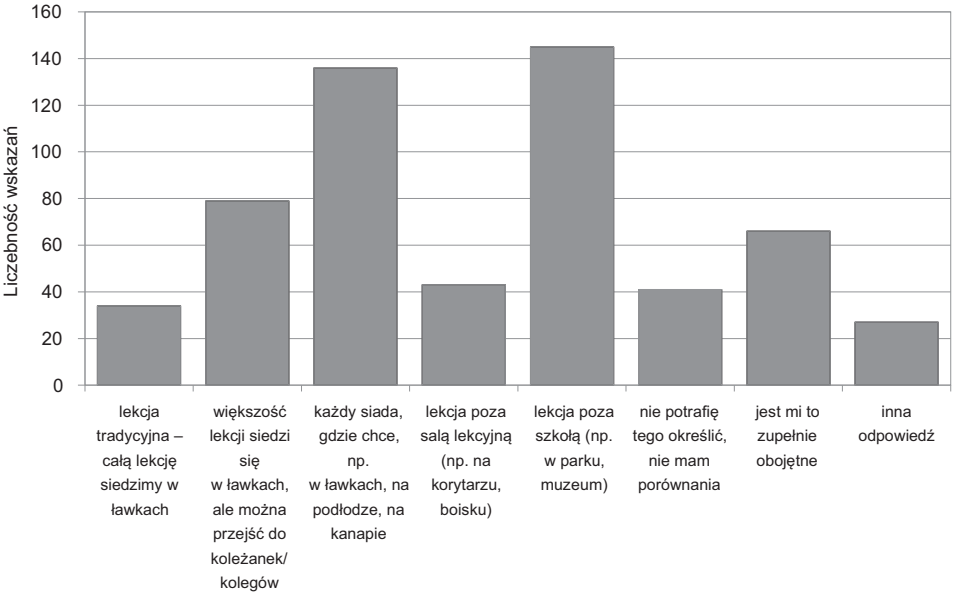
Kolejne pytanie dotyczyło preferowanego zakresu mobilności podczas lekcji geografii (ryc. 2). Jedynie 5,9% ankietowanych uczniów wskazało tradycyjną lekcję, podczas której uczniowie siedzą w ławkach. 7% uczniów nie potrafiło wskazać żadnej odpowiedzi. Dla zdecydowanej większości istotnym aspektem zajęć jest „odkrzesłowienie", czyli możliwość ruszenia się w ich trakcie z miejsca. Prawie 14% chciałoby, aby w klasie istniała możliwość przejścia do innych osób, aby np. uzyskać pomoc przy pracy. 23,8% badanych wskazało odpowiedź oddającą autonomię decyzji uczniowi („każdy siada, gdzie chce"). Najwięcej, bo



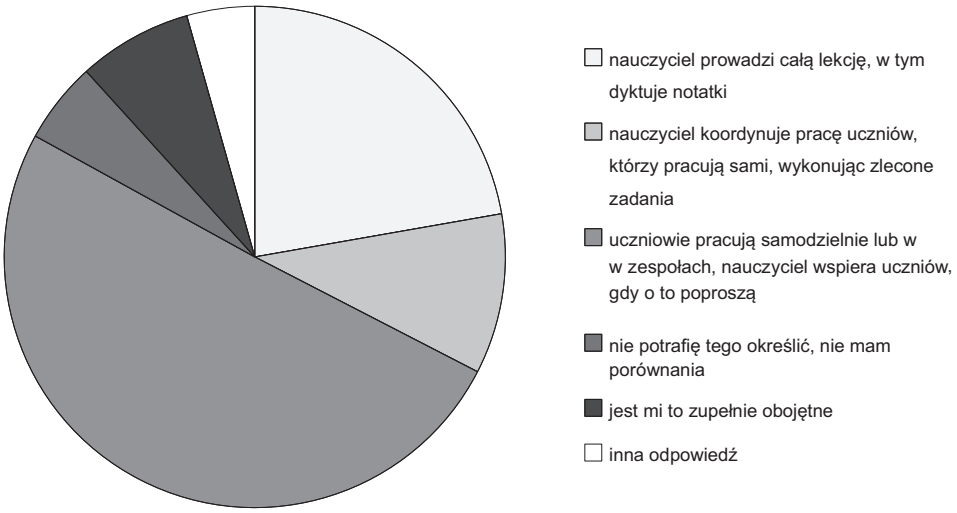
Ryc. 1. Preferowane przez uczniów ustawienie ławek w klasie podczas lekcji geografii
Źródło: opracowanie własne.

ponad 25%, za najlepszy typ aktywności uznało wyjście poza budynek szkoły, czyli zajęcia w terenie.

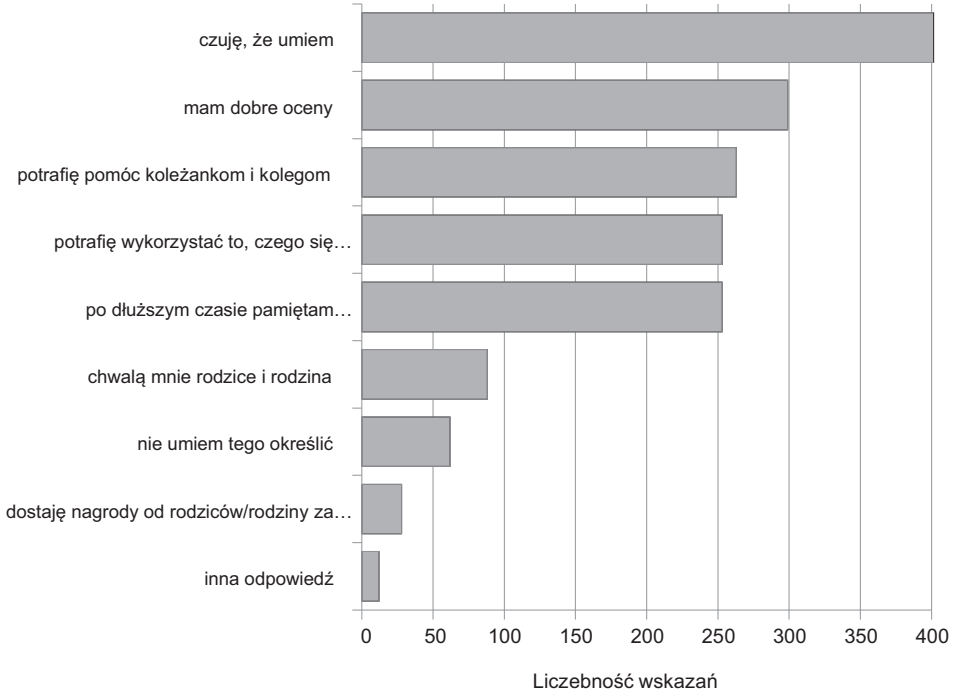
Na pytanie o preferowane formy pracy na lekcjach połowa ankietowanych uczniów wskazała na pracę samodzielną lub w zespołach, wykonywaną pod okiem nauczyciela (ryc. 3). W tym modelu nauczyciel jest osobą, która czuwa



Ryc. 2. Preferowana lokalizacja miejsca pracy podczas lekcji
Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 3. Preferowane formy pracy na lekcjach geografii
Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 4. Deklarowane oznaki skutecznego uczenia się („Po czym poznajesz, że uczysz się skutecznie?")
Źródło: opracowanie własne.

nad procesem uczenia się, obserwatorem interweniującym wtedy, gdy uczeń ma taką potrzebę. Z drugiej strony, prawie 1/4 badanych opowiedziała się za lekcją tradycyjną. Pogłębiona analiza zebranych danych dała interesujące wyniki: formę tradycyjną, transmisyjną, preferują uczniowie starsi. W liceum ponad 25% uczniów wskazało tę odpowiedź, podczas gdy w szkole podstawowej nieco ponad 15%. Być może przyczyny należałoby szukać w psychologii rozwojowej, być może jednak ma to związek z podejściem uczniów do szkoły jako instytucji: młodsi są ciekawi świata i nastawieni na jego odkrywanie, które wraz z czasem spędzonym w szkole zanika. Niewątpliwie zagadnienie to wymaga głębszej refleksji i może stać się ciekawym przedmiotem dalszych badań.

Ostatnim pytaniem analizowanym na potrzeby opracowania jest pytanie o subiektywne oznaki skutecznego uczenia się (ryc. 4).

Zdecydowana większość respondentów, prawie 70%, wskazała na odpowiedź „czuję, że umiem". Taka odpowiedź świadczy o wysokiej samoświadomości procesu uczenia się, jest zatem dobrym wskaźnikiem świadczącym na korzyść zmian podjętych przez autorki. Ponad połowa badanych uczniów jako wskaźnik podaje dobre oceny z przedmiotu. Na kolejnych miejscach pojawiają się odpowiedzi związane z wykorzystaniem wiedzy w praktyce: „potrafię pomóc kolegom", „po dłuższym czasie cały czas pamiętam najważniejsze informacje" i „potrafię wykorzystać to, czego się nauczyłem w różnych sytuacjach, nie tylko w szkole"– wskazało je około 45% badanych. Około 20% uczniów ma pewność, że się czegoś nauczyła dopiero wtedy, gdy zostaną docenieni przez osoby trzecie, poprzez otrzymanie pochwały (15,3%) i nagrody (prawie 5%), co świadczy o silnie zakorzenionym zewnętrznym motywowaniu procesu zdobywania wiedzy u 1/5 badanych.

PODSUMOWANIE

Zmiana kierunku myślenia o procesie edukacyjnym jest szczególnie trudna w szkole publicznej, co potwierdzają wdrażający go w swojej pracy nauczyciele[1]. Jednak analiza dostępnych materiałów, zarówno teoretycznych, jak i wynikających z praktyki, pozwala postawić tezę, że w każdej szkole jest miejsce dla propagowania kultury uczenia się. Największy problem stanowi zmiana myślenia nauczyciela. To nauczyciel musi „wyjść z pudełka" przyzwyczajeń i rutyny i zacząć szukać alternatywnych dróg dochodzenia do wiedzy, wykorzystujących zmiany zachodzące w otoczeniu.

Zmiana myślenia dorosłych o roli szkoły pociągnie za sobą zmianę u uczniów. Z biernych odbiorców nauczania staną się aktywnymi uczestnikami uczenia się, dzięki czemu bardziej świadomie będą podchodzili do otaczającej rzeczywistości. Jak dowodzą poparte badaniami doświadczenia autorek, uczniowie chcą się

[1] Przykłady praktyki wraz z ich zaletami i trudnościami przy ich realizacji prezentowane są m.in. na blogu *Budząca się Szkoła* (http://www.budzacasieszkola.edu.pl).

uczyć, a nie być nauczani. Większość intuicyjnie czuje, że wiedza skuteczna to wiedza możliwa do zastosowania w praktyce.

Nie można również ignorować faktu, że dla młodych ludzi ważna jest autonomia w podejściu do procesu uczenia się. Każdy człowiek uczy się inaczej i robi to w swoim tempie, do czego powinien mieć stworzone warunki w szkole. Aby przejść magiczną granicę do nowoczesnego kształcenia, nauczyciel musi zatem zaakceptować fakt, że niemożliwe jest wymaganie tego samego od wszystkich w tym samym czasie. To trudne wyzwanie, jednak konieczne, aby szkoła rzeczywiście stała się szkołą kształtującą kompetencje istotne we współczesnym świecie.

Na koniec należałoby zwrócić uwagę na ogólnie znaną mądrość: to życie weryfikuje teorie. Taka weryfikacja nastąpiła w trakcie przygotowywania niniejszego tekstu. Pandemia wirusa SARS-Cov-2 wymusiła zamknięcie szkół i przejście w trybie nagłym do sytuacji, w której uczeń jest odizolowany od nauczyciela i musi poradzić sobie sam, ze wsparciem jedynie na odległość. Z relacji uczniów wynika, że lepiej w nowej sytuacji poradzili sobie ci, którzy już wcześniej zostali wdrożeni do aktywności w procesie uczenia się. Warto zatem poddawać swoją nauczycielską praktykę refleksji, szukać nowych rozwiązań i wdrażać je, aby edukacja jak najlepiej odpowiadała na potrzeby rozwijającego się w szybkim tempie świata.

LITERATURA

Budząca się Szkoła (http://www.budzacasieszkola.pl; dostęp: 11.03.2020).

Cyzman M., Bohuszewicz P., 2016, *Wokół pojęcia konstruktywizmu*, Literaria Copernicana 3(19): 7–14.

Dacy-Ignatiuk K., 2015, *Platforma edukacyjna Edmodo w praktyce szkolnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 5: 169–182.

Deterding S., Dixion D., Khelad R., Nacke L., 2011, *From game design elements to gamefulness: defining gamification*, Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (doi/10.1145/2181037.2181040, s. 9–15).

Dylak S., 2000, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa.

Dylak S. (red.), 2013, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań.

Ellermeijer T., Kędzierska E., Odrowąż E., Maciejowska I., konsorcjum ESTABLISH, 2013, *Rola nauczyciela w szkole XXI wieku*, [w:] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, t. 2, Wydział Chemii Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 48–56.

Hattie J., 2013, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Biblioteka SUS, CEO, Warszawa.

Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement (http://visible-learning.org; dostęp: 11.03.2020).

Jabłoński S., Wojciechowska J., 2013, *Wizja szkoły XXI wieku: kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*. Studia Edukacyjne, 27: 43–63.

Kaczmarzyk M., 2018, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk.

Kądziołka J., 1997, *Nauczyciel geografii*, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 191–198.
Klus-Stańska D., 2015, *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz. Edukacyjne znaki*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 39–61.
Kłonczyński, A., 2016, Zalety i ograniczenia gamifikacji jako metody kształcenia w naukach humanistycznych, *Argumenta Historica. Czasopismo Naukowo-Dydaktyczne*, 3: 60–69.
Lubik-Reczek N., 2017, *Debaty oksfordzkie jako narzędzie wspierania edukacji*, [w:] M. Rachwał (red.), *Uwarunkowania i mechanizmy partycypacji społecznej*, Wyd. Naukowe WNPiD UAM, Poznań.
Możdżeń K., 2009, *Strukturalistyczny model rozwoju człowieka J. Piageta w kontekście zagadnień pedagogicznych*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Lublin.
Partnership for 21st Century Skills – wersja polska skrócona, 2008, Fundacja Teraz Edukacja i portal EDUNEWS.PL, Warszawa (http://www.edunews.pl; dostęp: 31.01.2017).
Piskorz S, 1997, *Metody kształcenia*, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 77–103.
Rasfeld M., Breidenbach S., 2015, *Budząca się szkoła*, Wyd. Dobra Literatura, Słupsk.
Sak W., 2019, Gamifikacja w edukacji, Informatyka w Edukacji, 16: 219–230.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, *Komentarz do podstawy programowej geografia*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, MEN, ORE, Warszawa, s. 24–36.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019a, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia III etap edukacyjny: 4-letnie liceum ogólnokształcące oraz 5-letnie technikum*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem: szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia: geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 44–109.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2018, *Podstawa programowa z geografii źródłem nauczycielskich wyzwań*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 13–31.
Szymański M.S., 2000, *Rozprawa o metodzie projektów*, [w:] K. Kruszewki (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
The Future of Jobs Report 2018, World Economic Forum, Centre of the New Economy and Society (http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf; dostęp: 22.08.2019).
Tokarz T., 2017, *Peer learning. Sygnał*, Magazyn dla Nauczycieli, 4: 46–48.
Wojtanowicz P., 2006, *Aktywizujące metody nauczania–uczenia się geografii*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń.
Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 43–59

Maria Adamczewska

NAUCZANIE PROBLEMOWE JAKO POWRACAJĄCA KONCEPCJA KSZTAŁCENIA POSZUKUJĄCEGO

WPROWADZENIE

Życie we współczesnym świecie stawia przed człowiekiem wiele wyzwań, z którymi musi sobie poradzić, by nadążyć za ciągłymi nowościami, by być na czasie, by móc w miarę dobrze funkcjonować i cieszyć się życiem, a czasem, w ekstremalnych przypadkach, zwyczajnie przetrwać. Galopujący postęp obejmujący wszystkie dziedziny życia, intensywny rozwój nowych technologii opartych na sztucznej inteligencji, nieograniczony wręcz dostęp do zasobów bibliotek, baz danych, źródeł informacji zamieszczonych w Internecie sprawiają, że coraz częściej, intensywniej zastanawiamy się, jak powinna wyglądać edukacja w tej nowej rzeczywistości, w której jedynym i stałym zjawiskiem jest zmiana (Harari 2018). Kolejne prądy i nurty filozoficzne, odkrycia naukowe w dziedzinie neurobiologii, psychologii, wyniki badań pedagogicznych (m.in.: Dylak 2013, 2005, Klus-Stańska 2010, Żylińska 2013), ale przede wszystkim troska o przyszłość następnych pokoleń, zmuszają wręcz do postawienia pytania o to, jak powinien przebiegać proces kształcenia, w jakim kierunku powinna rozwijać się, podążać edukacja. Dodatkowo wpływ na planowanie przebiegu procesów kształcenia mają także przygotowywane przez ekonomistów, np. na Światowe Forum Ekonomiczne, zestawy kompetencji, umiejętności koniecznych do funkcjonowania człowieka w przyszłości[1]. Jeśli w przyszłości jedną z kluczowych umiejętności będzie umiejętność radzenia sobie ze zmianą i uczenia się nowych rzeczy[2] (Harari 2018),

[1] Światowe Forum Ekonomiczne nazwało umiejętności nieszablonowego, krytycznego myślenia, kreatywności i rozwiązywania problemów kluczowymi kwalifikacjami pracowników w 2020 r. *Raport. Kompetencje przyszłości* (https://startup.pfr.pl/media/filer_public/cf/27/cf27122f–2285–4c9d-a7fe-c7967125cafa/raport_ kompetencje_przyszlosci.pdf).

[2] Istotą szkoły nowożytnej od zawsze było uczenie nowych rzeczy, przygotowywanie na zmianę, jednak tempo zmian na przestrzeni wieku było zdecydowanie wolniejsze niż obecnie, dlatego szkoła, by móc pełnić swoją rolę w społeczeństwie, powinna do tego tempa też się dostosować.

należy zadbać o to, by szkoły przygotowywały do tego swych uczniów od najmłodszych lat. Dlatego w strategiach kształcenia coraz większą rolę przypisuje się kształceniu umiejętności krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności – „uczenia czterech K (4K)" (*Preparing 21st Century Students*...). Spośród różnych strategii i koncepcji kształcenia występujących we współczesnej szkole, rozwijaniu wymienionych kompetencji służy nauczanie poszukujące. Analizując współcześnie propagowane metody kształcenia poszukującego, warto wrócić do starszych koncepcji, zwłaszcza jeśli były one dobrze zakorzenione w praktyce edukacyjnej. Celem rozdziału jest przypomnienie koncepcji nauczania problemowego i jego odniesienie do aktualnie proponowanego nauczania poszukującego nastawionego na aktywne, samodzielne i nawiązujące do naukowych metod poznania i zrozumienia otaczającego świata.

ROZWÓJ IDEI NAUCZANIA POSZUKUJĄCEGO

Pytania o przyszłość edukacji i miejsce w niej kształcenia geograficznego od wielu lat stanowią przedmiot dyskusji prowadzonych w środowisku dydaktyków geografii, których owocem są publikacje naukowe (np. *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, pod red. J. Rodzoś i E. Szkurłat 2017), zmiany podstaw programowych (Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej z dnia 14 lutego 2017 r. i 26 lipca 2018 r.) czy koncepcji kształcenia geograficznego (Szkurłat i in. 2016). Współcześnie w edukacji promowanych jest wiele metod, technik i strategii kształcenia podkreślających aspekt aktywnego i w większym niż dotychczas stopniu samodzielnego zdobywania wiedzy oraz wykorzystania metody badawczej w procesie kształtowania umiejętności. Przykładem takiego podejścia jest m.in. nauczanie poszukujące prezentowane w wielu odmianach jak chociażby poprzez uczenie (się) przez odkrywanie, czyli *Inquiry Based Learning* IBL, metoda PBL (*Problem Based Learning*), skoncentrowana na kształceniu opartym na doświadczeniu, badaniu, indywidualnym poszukiwaniu możliwych rozwiązań, rozwijaniu ucznia w kierunku umiejętności „uczenia się uczenia" (Golanko i in. 2014) czy strategia IBSE (*Inquiry-Based Science Education*), oparta na samodzielnym, konstruktywnym i twórczym rozwiązywaniu problemów, autorefleksji i ewaluacji uczących się (Bernard i in. 2013). Zastosowanie wymienionych strategii i metod w znacznym stopniu powinno przygotować uczniów do nabycia umiejętności, które pozwolą im nadążyć za tempem rozwijającego się świata, a przede wszystkim odnaleźć się w tej szybko zmieniającej się rzeczywistości.

Idee edukacyjne zawarte w pracach polskich dydaktyków geografii już od początków XX w. i następnie w okresie międzywojennym, wyraźnie wskazują na preferowanie rozumowego i aktywnego, a nie pamięciowego i podającego traktowania geografii – W. Nałkowski (1908, 1925), E. Romer (1904, za: Szkurłat 2008), S. Niemcówna (1929, za: Szkurłat 2008), S. Pawłowski (1938), G. Wuttke. Po II wojnie światowej edukacja podporządkowana została panującej wówczas

ideologii socjalistycznej, jednak już na początku lat 60. sytuacja zaczęła się poprawiać (Szkurłat 2008). W kolejnych dekadach, w publikacjach i programach kształcenia zaczęto podkreślać rolę i znaczenie geografii w życiu codziennym: wykorzystania kluczowych umiejętności geograficznych w zrozumieniu złożoności świata, procesów fizycznych i społeczno-ekonomicznych zachodzących w środowisku geograficznym, implementacji wiedzy i umiejętności zdobytych podczas lekcji do praktyki życia codziennego. Przykładem takiego nauczania jest nauczanie problemowe, które w latach 60. i 70. ubiegłego wieku było przedmiotem szeroko zakrojonej dyskusji zarówno w gronie pedagogów, jak i dydaktyków geografii (Winklewski 1965, Piskorz 1971, 1996, Kupisiewicz 1973, Wiszniewiczowa 1974, Okoń 1975, Batorowicz 1979, Flis 1979, Kop 1979, Kucharska 1979, 1979a, Szkurłat 1979).

TEORETYCZNE ZAŁOŻENIA NAUCZANIA PROBLEMOWEGO

W światowej literaturze pedagogicznej nauczanie problemowe pojawiło się już w początkach XX w. Teoretyczne podstawy nauczania problemowego stworzył John Dewey, amerykański pedagog i filozof przełomu XIX i XX w. Uważał on, że proces kształcenia powinien opierać się na działaniu uczniów i odwoływać się do ich bezpośrednich doświadczeń, dlatego głównym zadaniem szkoły nie jest przekazywanie wiedzy teoretycznej, lecz stwarzanie sytuacji do rozwiązywania problemów. Twierdził, że dopiero nabycie wiedzy połączonej z umiejętnościami pozwoli uczniom na sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. W opublikowanej w 1910 r. książce pt. *Jak myślimy* przedstawił poglądy, które zapoczątkowały nauczanie problemowe. W publikacji tej zawarł określenie problemu oraz wyodrębnił ogniwa rozwiązywania problemu.

Pięć ogniw rozwiązywania problemu według J. Deweya (za: Okoń 1975):

1. Odczucie trudności.
2. Wykrycie trudności i jej określenie.
3. Nasuwanie się możliwego rozwiązania.
4. Wyprowadzenie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania.
5. Obserwacje i eksperymenty sprawdzające przypuszczenie.

Problemem według Deweya można określić „wszystko to, co wprawia umysł w zakłopotanie" (Dewey 1957, za: Kupisiewicz 1973). By problem w takim rozumieniu pojawił się w umysłach uczniów, potrzebne jest zainteresowanie – to ono stanowi początek rozwiązywania każdego problemu. Zainteresowanie ma być siłą wewnętrzną zmuszającą człowieka do podejmowania czynności (Kabzińska 2000). Odczucie trudności prowadzi do określenia trudności, czyli sformułowania problemu. Następnym etapem jest szukanie rozwiązań problemu, czyli formułowanie hipotez. Kolejnym ogniwem rozwiązywania problemu jest weryfikacja hipotez na drodze obserwacji, doświadczeń i rozumowego wyciągania z nich wniosków, która pozwala przyjąć lub odrzucić postawione wcześniej hipotezy (Okoń 1975).

W nauczaniu problemowym istotne jest postawienie ucznia w centrum uwagi, nauczyciel nie powinien pełnić dominującej roli, do niego należy stworzenie sytuacji, która ma wywołać w uczniach zaciekawienie połączone z uświadomieniem sobie luki w wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązania problemu. Uczniowie, wykorzystując własne doświadczenia, próbują samodzielnie rozwiązać problem, szukają odpowiednich materiałów, pomocy, przeprowadzają doświadczenia, eksperymenty. W rozwiązywaniu problemu warto postawić na wspólną pracę uczniów, która wyzwala w nich kreatywność, pozwala uwzględnić szersze spektrum pomysłów, uczy skutecznej komunikacji i argumentacji. Taki sposób kształcenia zdaniem J. Deweya sprawia, że uczniowie zdobywają nowe wiadomości bardziej przy okazji rozwiązywania problemu, nie tak jak w przypadku tradycyjnej szkoły z systematycznym nauczaniem klasycznych przedmiotów, nastawionej głównie na podający sposób uczenia.

W polskim systemie edukacji założenia nauczania problemowego na szerszą skalę zaczęto wdrażać w latach 60. ubiegłego wieku. Zaproponowana przez J. Deweya definicja „problemu" okazała się nader problematyczna i mało jednoznaczna. W przypadku szkoły z podziałem na przedmioty nie zawsze wszystko to co wprawia umysł ucznia w zakłopotanie, można potraktować jako problem. W polskiej literaturze pedagogicznej ten sposób definiowania problemu uważano za zbyt szeroki (Kupisiewicz 1973). Zdaniem J. Kozieleckiego (1969, s. 16) „... problem jest rodzajem zadania (sytuacji), którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanego zasobu wiedzy. Rozwiązanie jego jest możliwe dzięki czynności myślenia produktywnego, która prowadzi do wzbogacenia wiedzy podmiotu".

C. Kupisiewicz (1973, s. 33) mianem problemu określał „... trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym, która wywołuje badawczą postawę podmiotu i prowadzi do wzbogacenia posiadanej przez niego wiedzy". Podobnie definiował problem dydaktyczny W. Okoń, zdaniem którego jest to „trudność praktyczna lub teoretyczna, której rozwiązywanie lub rozwiązanie jest rezultatem własnej aktywności badawczej podmiotu" (1975, s. 54). W każdym problemie musi być coś dane (znane) i coś niewiadome, czyli jest to swego rodzaju układ o niepełnych, niewystarczających danych. Cechą wspólną różnych definicji problemu dydaktycznego jest podkreślanie, że problem jest trudnością (teoretyczną lub praktyczną), której nie można pokonać tylko za pomocą już posiadanej wiedzy[3], lecz należy szukać nowych, nieznanych uczniom wiadomości umożliwiających jego rozwiązanie, co wymaga twórczego wysiłku i aktywności badawczej uczniów.

[3] Oczywiście prowadzone rozważania dotyczyły problemu w znaczeniu dydaktycznym, w którym wiedza potrzebna do jego rozwiązania już istnieje i jest znana nauczycielowi, natomiast nieznana uczniowi. W przeciwieństwie do problemów o charakterze naukowym, które faktycznie nie zostały jeszcze rozwiązane, a zatem są niewiadomą (Piskorz 1971, Kucharska 1979).

PROBLEMY DYDAKTYCZNE W GEOGRAFII

Z przytoczonym wcześniej sposobem pojmowania problemu dydaktycznego nie zawsze zgadzali się dydaktycy geografii, uważając, że nie ma on charakteru uniwersalnego, zatem w pewnych sytuacjach trudno zastosować go w dydaktyce geografii (Piskorz 1971, Batorowicz 1979, Flis 1979, Kucharska 1979). Główne zastrzeżenia dotyczyły uznawania za problem dydaktyczny każdej trudności, co zdecydowanie spłycało założenia nauczania problemowego, natomiast konieczność znalezienia nowych, brakujących informacji do rozwiązania problemu nie ma pełnego zastosowania w dydaktyce geografii, np. w sytuacji zadań wymagających wykrycia współzależności elementów środowiska przyrodniczego z antropogenicznym (Batorowicz 1979). Choć w tym drugim przypadku istniały rozbieżności między samymi geografami, np. J. Winklewski (1965), S. Piskorz (1971), M. Wiszniewiczowa (1974), J. Flis (1979), M. Kucharska (1979), aspekt samodzielnego poszukiwania nowej wiedzy wymieniali w warunkach, które musi spełniać problem dydaktyczny.

S. Piskorz w pracy pt. *Nauczanie problemowe w grupach na lekcjach geografii* (1971) uważa, że w geografii problemem dydaktycznym są te trudności, których pokonanie polega na rozumowym wyjaśnianiu rzeczy i zjawisk – problem nie może mieć gotowych odpowiedzi. Twierdzi również, że w problemie równocześnie obok niewiadomego musi być element wiadomy lub podany, w przeciwnym razie uczniowie nie mogliby znaleźć odpowiedzi na pytanie zawarte w problemie. Ze względu na częstotliwość podejmowanej tematyki, pierwszeństwo przyznał problemom teoretycznym polegającym na zastosowaniu teorii czy twierdzeń istotnych przy rozpatrywaniu konkretnego przypadku. S. Piskorz wyróżnił problemy praktyczne, rozwiązywane np. w oparciu o przeprowadzone obserwacje czy dotyczące przygotowania pomocy dydaktycznych. Ponadto problemy, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, mogą dotyczyć różnych działów geografii – fizycznej, ekonomicznej, regionalnej. We wszystkich typach omawianych problemów S. Piskorz wyodrębnił problemy proste oraz złożone (jedna lub wiele trudności do pokonania, aby znaleźć ostateczne rozwiązanie postawionego problemu). Natomiast w zależności od ilości możliwych rozwiązań wynikających z rodzaju problemu, sposobu jego postawienia, sformułowania, podzielił problemy na mające jedno lub wiele poprawnych rozwiązań (Piskorz 1971).

M. Wiszniewiczowa (1974, s. 47) uważała, że o problemie i nauczaniu problemowym można „mówić wtedy, kiedy uczniowie mając wystarczające dane wyjściowe (wiadomości i umiejętności), szukają nowych informacji w procesie myślenia (analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnienie, myślenie przez analogię) i na ich podstawie wyciągają wnioski drogą indukcji lub dedukcji i sprawdzając ich słuszność, rozwiązują problem".

Natomiast M. Kucharska (1979, s. 20) zdefiniowała problem dydaktyczny jako „... niewiadomą, której poznanie wymaga od ucznia:
– uwzględnienia zdobytych wcześniej wiadomości,
– samodzielnego poszukiwania nowej wiedzy,

– korzystania z wielu różnorodnych źródeł wiedzy (w trakcie poznawania nowych treści),
– dokonywania szeregu operacji myślowych takich jak: analiza, synteza, uogólnianie, wnioskowanie, wartościowanie, dowodzenie".

Dokonała także klasyfikacji problemów, m.in. w oparciu o przykładowe lekcje zamieszczone w podręcznikach metodycznych dla nauczycieli oraz w „Geografii w Szkole", wyróżniając następujące rodzaje:
– wyjaśnianie faktów, procesów, zjawisk,
– szukanie zależności i związków przyczynowo-skutkowych,
– potwierdzanie ukazanych faktów, zjawisk, prawidłowości,
– wyszukiwanie wspólnych i różniących dane fakty czy przedmioty cech, czyli dokonywanie ich klasyfikacji,
– problemy natury praktycznej.

J. Flis (1979, s. 39) natomiast zawęża rozumienie problemu tylko do takiej trudności, która służy „… wyjaśnianiu zjawiska, a więc (…) znalezieniu teorii poprzez logiczne rozumowanie". Rozumienie problemu w ujęciu M. Kucharskiej daje zdecydowanie większe możliwości do stwarzania sytuacji problemowych niż w przypadku podejścia proponowanego przez J. Flisa. Należy jednak zaznaczyć, że tym, co łączy wszystkie wymienione wyżej podejścia do problemu dydaktycznego, jest odstępstwo od prawidłowości – powstanie i zauważenie przez uczniów sprzeczności między koncepcjami lub twierdzeniami dobrze im znanymi a konkretnym przypadkiem. Odkrycie, poznanie pewnych prawidłowości, związków i zależności, klasyfikacji czy teorii przez uczniów sprawia, że problemy będą się zmieniać wraz z rozwojem intelektualnym i nabytą wiedzą. Dlatego oczywiste jest, że co innego stanowić będzie problem dla uczniów w szkole podstawowej, a co innego w szkołach ponadpodstawowych[4]. Ponadto raz postawiony i rozwiązany problem nie powinien stwarzać uczniowi trudności w przyszłości (np. dla uczniów w szkole podstawowej trudnością może być wyjaśnienie dużej gęstości zaludnienia w Andach na wysokości ponad 2 tys. m n.p.m., ale dla uczniów w szkole ponadpodstawowej to już trudnością nie jest).

Mimo pewnych zastrzeżeń dotyczących sposobu definiowania problemu, sama idea nauczania problemowego w geografii zyskała popularność szczególnie w latach 60. i 70. XX w.[5] Świadczą o tym liczne publikacje przykładowych lekcji problemowych na łamach czasopisma „Geografia w Szkole", w podręcznikach metodycznych dla nauczycieli, ale przede wszystkim cytowana wyżej publikacja S. Piskorza z 1971 r. Autor przedstawił w niej wyniki badań nad nauczaniem

[4] W tym miejscu należy po raz kolejny odwołać się do wyników badań naukowych m.in. J. Piageta, J. Brunera, L. Wygotskiego, które pokazują, w jaki sposób dzieci się uczą, jak przebiega proces myślenia w zależności od wieku dziecka, oraz prac polskich pedagogów i dydaktyków, którzy założenia konstruktywizmu odnoszą zarówno do ucznia, jaki i nauczyciela (m.in. Klus-Stańska 2002, 2010, Arciszewska 2005, Dylak 2005, 2013, Sadoń-Osowiecka 2009, Skura, Lisicki 2011).

[5] Należy jednak podkreślić, że za prekursora nauczania problemowego w geografii uznaje się Wacława Nałkowskiego, który propagował ideę nauczania rozumowego i tzw. „problematy" (Piskorz 1971).

problemowym w grupach na lekcjach geografii, przeprowadzonych w latach 1963–1965 wśród uczniów wybranych szkół podstawowych i liceów w Krakowie. Efekty dydaktyczno-wychowawcze nauczania problemowego ocenił jako pozytywne, zwłaszcza w przypadku ilości i trwałości przyswojonych przez uczniów wiadomości i umiejętności, rozwijania zainteresowań i kształtowania myślenia geograficznego, znajomości i interpretacji mapy, jak również korzystnych zmian wychowawczych.

STRUKTURA LEKCJI PROBLEMOWEJ Z GEOGRAFII

Lekcje geografii prowadzone z wykorzystaniem nauczania problemowego opierają się na ogniwach rozwiązywania problemu przedstawionych przez J. Deweya. W każdej prawidłowo zbudowanej lekcji problemowej występują następujące ogniwa:

1. stworzenie sytuacji problemowej,
2. formułowanie problemu,
3. formułowanie hipotez, szukanie pomysłów rozwiązania problemu,
4. samodzielna praca uczniów,
5. weryfikacja rozwiązania (hipotez),
6. uogólnienie wniosków (transfer wiedzy).

Nauczyciel, przygotowując lekcję problemową, powinien dokładnie przemyśleć pierwsze ogniwo lekcji, czyli stworzenie sytuacji problemowej – od tego w dużej mierze zależeć będzie jej dalszy przebieg. Sytuacja problemowa pojawia się wówczas, kiedy uczniowie dostrzegają trudność, której nie są w stanie rozwiązać w oparciu o posiadaną wiedzę, a w niektórych wręcz przypadkach posiadana wiedza nie potwierdza, nie tłumaczy, nie wyjaśnia sytuacji, tylko jeszcze bardziej ją komplikuje, co dodatkowo wprowadza uczniów w stan zakłopotania. Zatem celem sytuacji problemowej jest wywołanie w uczniach uczucia trudności, połączonego z ciekawością i chęcią zaspokojenia jej, czyli pobudzenie ucznia do umysłowej aktywności. Analiza tej sytuacji prowadzi do sformułowania problemu, a następnie do szukania pomysłów na rozwiązanie napotkanej trudności. Stawianie hipotez jest momentem, w którym uczniowie powinni wykazać się kreatywnością, pomysłowością. Jednak to czas weryfikacji hipotez daje uczniom największe szanse do samodzielnego działania, wymaga stosowania różnorakich czynności myślowych, np. analizowania, dowodzenia, wyjaśniania, sprawdzania. Uczeń powinien dysponować wiedzą operatywną, nie tylko pamiętać, ale przede wszystkim umieć korzystać z posiadanych wiadomości. Często znalezienie rozwiązania wymaga wysiłku zbiorowego, zatem umiejętności współpracy w grupie i komunikowania się z rówieśnikami są jak najbardziej potrzebne, o czym świadczą wyniki badań. Najobszerniej o nauczaniu problemowym geografii w grupach i jego wpływie na efektywność nauczania traktuje praca S. Piskorza (1971), ponadto artykuły w „Geografii w Szkole", m.in.: F. Grygierczyk (1964, nr 2), A. Tabor (1965, nr 1), A. Nowaczyk (1966, nr 4). Ustalenie ogólnych sposobów

rozwiązywania problemu czy wskazanie źródeł jego weryfikacji nauczyciel najczęściej ustala wspólnie z uczniami. Oczywiście nie chodzi o podanie gotowego rozwiązania problemu (np. w literaturze), ale o materiały, które będą przesłankami do dalszego wnioskowania. W pierwszej kolejności rolę taką mogą pełnić mapy fizyczne bądź tematyczne, następnie ilustracje, rysunki, schematy, animacje zjawisk i procesów, filmy, materiały statystyczne, wykresy, obserwacje (jeśli to możliwe najlepiej bezpośrednie), wykonywanie doświadczeń czy przeprowadzanie eksperymentów. Zagadnienia te podejmowane były w licznych publikacjach, np. o wykorzystaniu map w nauczaniu problemowym pisali: Z. Batorowicz (1971, 1979), E. Szkurłat (1979), wykorzystaniu rysunku – J. Winklewski (1965, 1977), M. Kucharska (1979a), danych statystycznych – J. Kop (1979).

Uczniowie, weryfikując hipotezy, dostrzegają, że nie zawsze wszystkie zgłaszane przez nich pomysły okazują się prawdziwe. Jest to istotne, ponieważ pokazuje im, że mogą popełniać błędy i na nich też można się uczyć. Jak twierdzi T. Nowacki (1975), istotą nauczania problemowego jest rozwijanie umiejętności znajdowania rozwiązań, wdrożenie w pewien tok postępowania myślowego. Ponadto nauczyciel, widząc, jakie błędy popełniają uczniowie, ma okazję prześledzić ich sposób rozumowania, ocenić ich wiadomości i umiejętności, refleksyjnie spojrzeć nie tylko na uczniów, ale i na swoją pracę.

Kolejne ogniwo ma na celu podsumowanie wyników pracy, przedstawienie zależności i prawidłowości, sformułowanie wniosków i ich uogólnienie, ewentualne dokonanie transferu, tj. zastosowanie (lub wskazanie możliwości zastosowania) wyników w praktyce lub innych sytuacjach poznawczych.

Wyniki badań nad nauczaniem problemowym w geografii ukazują, że oprócz głównej jej zalety, jaką jest kształcenie samodzielnego myślenia uczniów, każda dobrze przemyślana i przygotowana lekcja problemowa jest o wiele ciekawsza z punktu widzenia uczniów niż tzw. tradycyjne lekcje prowadzone z przewagą metod podających. Także efektywność tych lekcji mierzona stopniem opanowania wiadomości i umiejętności oraz trwałości wiedzy jest większa (Janiszewska 1959, za: Piskorz 1971)[6]. Badania S. Piskorza ukazały kolejne zalety nauczania problemowego przejawiające się m.in. wzrostem zainteresowania uczniów geografią, ich większą aktywnością na lekcjach, śmiałością przy zadawaniu pytań oraz samodzielnym stawianiu problemów. To wszystko sprawia, że uczniowie nabywają umiejętności myślenia geograficznego, patrzą na świat przez „geograficzne okulary”[7], wykazując się wyobraźnią przestrzenną, dostrzegając zależności między poszczególnymi elementami środowiska przyrodniczego, określając wzajemne relacje między nim a środowiskiem antropogenicznym. S. Piskorz (1971) odwołał się

[6] Większą efektywność nauczania problemowego nad nauczaniem tradycyjnym w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, zarówno w kwestii trwałości wiedzy, jak i rozwoju umiejętności samodzielnego myślenia, potwierdziły także wyniki badań prowadzonych przez C. Kupisiewicza (1973).

[7] Określenia „geograficzne okulary” użyła Joanna Angiel w publikacji *W poszukiwaniu wartości świata poprzez geograficzne okulary* (2016), a sposób jego rozumienia w pełni zostaje przyjęty w niniejszej pracy.

do W. Nałkowskiego, który umiejętność myślenia geograficznego nazwał „zmysłem geograficznym" polegającym na „… kojarzeniu, upatrywaniu podobieństw (analogii) i różnic odnajdywania związków między najodleglejszymi, na pozór najbardziej obcymi zjawiskami" (Nałkowski 1925, s. 27). Tym sposobem nauczanie problemowe, rozwijając u uczniów umiejętność myślenia geograficznego, przybliża ich jednocześnie do korzystania z metod badawczych charakterystycznych dla pracy naukowej i ukazuje wartości geografii jako nauki. Do szerokiego spektrum zalet nauczania problemowego dodać należy również fakt, że może być ono stosowane już w pierwszych latach kształcenia geograficznego, zarówno w geografii fizycznej, społeczno-ekonomicznej, jak i regionalnej. Ponadto nauczyciel, prowadząc nauczanie problemowe, ze względu na mnogość sposobów, w jakich może być ono realizowane, wdraża uczniów do pracy różnymi metodami i korzystania z różnych materiałów źródłowych (m.in. takich jak pogadanka, burza mózgów, doświadczenia, eksperymenty, obserwacje bezpośrednie i pośrednie, praca z ilustracjami, mapami, wykresami, danymi statystycznymi). Współcześnie nauczyciel może wykorzystać różnorodne materiały zamieszczone w Internecie (np. pracując metodą WebQuestu), szeroko pojmowane technologie cyfrowe, w tym technologie geoinformatyczne, różnorodne programy komputerowe, aplikacje, filmy, animacje czy choćby kamery on-line, dzięki którym można obserwować na bieżąco wybrane miejsca na świecie. Pracując w oparciu o wymienione materiały, nauczyciel dodatkowo będzie rozwijał u uczniów umiejętność selekcji materiału, oceny, krytycznego myślenia, a przede wszystkim kompetencji cyfrowych. Bogate spektrum materiałów – od tekstowych poczynając, poprzez graficzne, dźwiękowe, wizualne – może stać się inspiracją do stworzenie sytuacji problemowej oraz być użyte przy weryfikacji hipotez. Korzystanie z nowoczesnych technologii, które dla większości młodych ludzi są atrakcyjniejsze niż tradycyjne pomoce, takie jak podręcznik czy atlas, może przyczynić się do wzrostu zainteresowania geografią[8]. Istotą nauczania problemowego jest zaciekawienie ucznia danym zagadnieniem, które stanowi dla niego trudność i z którym chce poradzić sobie samodzielnie (motywacja wewnętrzna) i robi to, szukając możliwych rozwiązań i wykorzystując posiadane doświadczenia, wiadomości i umiejętności. Mimo upływu ponad pół wieku od wprowadzenia nauczania problemowego w szerszym zakresie, jego sedno – kształcenie samodzielnego myślenia – pozostaje bez zmian, zmianie natomiast mogą ulec środki i sposoby pozyskiwania materiałów potrzebnych do weryfikacji hipotez.

[8] Warto też pamiętać o podnoszeniu, tak „przy okazji", kompetencji językowych uczniów, gdyż większość stron internetowych czy programów komputerowych tworzona jest w języku angielskim. Oczywiście można skorzystać z automatycznego tłumaczenia, jednak jego jakość nie zawsze jest w pełni satysfakcjonująca.

NAUCZANIE PROBLEMOWE A NAUCZANIE POSZUKUJĄCE

Nauczanie poszukujące współcześnie uważane jest za jedną z najważniejszych strategii postępowania dydaktycznego (Arends 1994), której zasadniczym celem jest aktywność ucznia i samodzielność w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Dokładne określenie, zdefiniowanie nauczania poszukującego jest kwestią problematyczną. W literaturze spotykane są określenia metod poszukujących, polegających na uczeniu się przez odkrywanie, w którym aktywność uczniów powinna polegać na rozwiązywaniu zadań, dokonywaniu odkryć, zdobywaniu wiedzy. Nauczyciel natomiast powinien kierować procesem kształcenia (Nagajowa 1995).

Przybliżeniem istoty metod poszukających może być metoda IBL – *Inquiry Based Learning*, czyli uczenia (się) przez odkrywanie, działanie, w którym nacisk kładziony jest na rozwiązywanie konkretnych problemów badawczych, nazywane też jest nauczaniem przez pytanie, czy strategia IBSE – *Inquiry-Based Science Education*, która w tłumaczeniu znaczy tyle co nauczanie przedmiotów przyrodniczych przez dociekanie naukowe lub przez odkrywanie, i opiera się na samodzielnym, konstruktywnym i twórczym rozwiązywaniu problemów, autorefleksji i ewaluacji uczących się (Bernard i in. 2013). Organizacja nauczania–uczenia się IBSE opiera się najczęściej na pięciu etapach tzw. modelu 5E:

1. Zainteresowanie, zaangażowanie (*Engage*).
2. Badanie, zgłębianie, poszukiwanie (*Explore*).
3. Wyjaśnianie (*Explain*).
4. Staranne i dokładne opracowywanie (*Elaborate*).
5. Ewaluowanie, ocena (*Evaluate*).

Etap pierwszy przewidziany jest w nawiązującej części lekcji. Rolą nauczyciela jest zainteresowanie i zaciekawienie uczniów tematem lekcji, podczas którego nauczyciel ma szansę ocenić wiedzę uczniów na dany temat. Uczniowie natomiast wymieniają się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami. Kolejne trzy etapy tworzą właściwą część lekcji, w trakcie której uczniowie samodzielnie bądź w grupach zadają pytania, formułują hipotezy, szukają rozwiązań, przeprowadzają doświadczenia, eksperymenty, które mają pomóc im w zweryfikowaniu wcześniej przyjętej hipotezy. Rola nauczyciela na etapie drugim – badanie/poszukiwanie – ogranicza się do obserwatora, dopiero na etapie trzecim – wyjaśnianie – uczniowie omawiają z nauczycielem wyniki swoich obserwacji, badań, nauczyciel „… wyjaśnia... pojęcia i podstawy naukowe zaobserwowanych zjawisk, podaje definicje, wyposażając jednocześnie uczniów we właściwą terminologię" (Bernard i in. 2013, s. 15)[9]. Na etapie czwartym ma miejsce uogólnianie nowo poznanych informacji (pojęć, praw, zjawisk) poprzez rozszerzenie ich zastosowania na nowe sytuacje.

[9] W nauczaniu problemowym nie stosuje się podawania definicji czy wyjaśniania pojęć, istotne jest zrozumienie problemu, oczywiście z zachowaniem poprawności terminologicznej. Przytaczana wyżej sytuacja zaczerpnięta jest z literatury dotyczącej dydaktyki chemii i prawdopodobnie ze specyfiki przedmiotu wynika podkreślenie poprawności pojęć i definicji.

Jest to jednocześnie czas na ewentualne modyfikowanie przez uczniów dotychczasowego rozumienia badanego zjawiska. W trakcie ostatniego etapu uczniowie dokonują ewaluacji swojej pracy, natomiast nauczyciel sprawdza, w jakim stopniu zostały ostatecznie opanowane i zrozumiane zagadnienia badane podczas lekcji, zadając uczniom otwarte i bardziej złożone pytania (Bernard i in. 2013).

W materiałach opracowanych przez uczestników projektu MASS (*Motivate and Attract Students to Science*) przybliżających założenia strategii IBSE jest ona opisywana jako sposób uczenia, w którym uczniowie dzięki przewidywaniom, obserwacjom i przeprowadzonym doświadczeniom budują wiedzę. Planowanie, uszczegóławianie i realizacja eksperymentów jest ważnym procesem poznawania kluczowych pojęć. Przyswajanie nowych pojęć i metod badawczych występuje jednocześnie. Ten sposób dociekania daje uczniom możliwość nie tylko nauki, ale również zrozumienia procesu, w jakim powstają odkrycia naukowe, co prowadzi do doświadczenia prawdziwej natury nauki (http://www.mass4education.eu/images/final_version/WG2/WG2_Tutorial_PL.pdf).

Odniesienie etapów lekcji prowadzonej zgodnie ze strategią IBSE do ogniw typowej lekcji problemowej wskazuje na pewne podobieństwa. W pierwszym etapie w obu przypadkach nauczyciel powinien zainteresować uczniów poruszanym zagadnieniem, wzbudzić w nich ciekawość, tylko że w nauczaniu problemowym ta ciekawość ma być wynikiem stworzonej sytuacji problemowej, która nakieruje ich na sformułowanie problemu. W strategii IBSE sytuacja problemowa nie jest tak wyraźnie zarysowana i podkreślona. Kolejne etapy, mimo początkowej zbieżności, też wykazują różnice. Trudno wymagać od ucznia rozwiązania trudności, jeśli nie została ona konkretnie określona. Ponadto całkowite pozostawianie uczniów samych sobie na etapie poszukiwań źródeł, które mogą być przesłankami do dalszego wnioskowania, nie zawsze wydaje się uzasadnione, szczególnie w przypadku uczniów młodszych. Warto w tym miejscu odwołać się do opublikowanego przez J. Sypniewskiego w „Geografii w Szkole" (2017, nr 2) scenariusza zajęć z geografii z zastosowaniem strategii IBSE. Mimo że zajęcia przewidziano dla uczniów ostatniej klasy gimnazjum, to rozwiązanie postawionego problemu bez przygotowanych wcześniej przez nauczyciela materiałów byłoby mało realne.

Inaczej też wyglądają kolejne etapy – wyjaśniania i doprecyzowania/rozwinięcia, w których udział nauczyciela, objaśniającego pojęcia, zjawiska, generalizującego poznane treści, jest zdecydowanie większy niż w nauczaniu problemowym. Ponadto w nauczaniu problemowym tworzenie definicji, wyjaśnianie pojęć nie stanowi istoty problemu, zasadniczą kwestią jest formułowanie prawidłowości, zależności oraz sam sposób szukania rozwiązań.

Na ostatnim etapie w strategii IBSE nauczyciel jeszcze próbuje za pomocą bardziej złożonych i otwartych pytań sprawdzić rozumienie przez uczniów badanych zagadnień. W przypadku nauczania problemowego ostatnie ogniwo ma na celu podsumowanie wyników pracy, sformułowanie i uogólnienie wniosków, co czynią uczniowie, dlatego dodatkowe sprawdzanie stopnia opanowania i rozumienia nie jest konieczne. Ponadto jeśli uczniowie samodzielnie wskażą możliwe sposoby zastosowania wyników badań w praktyce, będzie to potwierdzeniem, że przedstawiony na początku lekcji problem już nie jest dla nich trudnością.

Do nauczania poszukującego zalicza się także PBL – *Problem Based Learning*, czyli nauczanie problemowe, które w dydaktyce anglosaskiej znajduje się w domenie IBSE. Prezentowany w literaturze (Golanko i in. 2014) opis PBL w zasadniczej mierze pokrywa się z przedstawionym we wcześniejszej części nauczaniem problemowym[10], w wersji nieco „odświeżonej". Wymieniając cechy uczenia się problemowego w PBL, wskazano, że ważne jest „… m.in. uwzględnianie prekoncepcji uczniów i doświadczenia naukowego, wiedzy zdobytej na wcześniejszych etapach edukacji, nacisk na kształtowanie odpowiedzialności za swój własny proces uczenia się, przekraczania granic między dyscyplinami, międzyprzedmiotowość, przenikanie się teorii i praktyki, skupienie się na procesie, a nie efekcie w postaci nabycia fragmentu wiedzy…" (Golanko 2014, s. 50). Według autorów cytowanej wyżej pracy: „Prekoncepcja to przekonanie ucznia na temat procesu, zjawiska, obiektu, z którym przychodzi on na zajęcia edukacyjne, a które były na wcześniejszych etapach edukacji, w domu, w kontakcie z mediami, od znajomych, czyli poprzez edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Często prekoncepcja jest jednocześnie miskoncepcją, czyli przekonaniem błędnym" (Golanko i in. 2014, s. 50). Podkreślana jest także zmiana roli nauczyciela – od instruktora do mediatora, osoby wspierającej. W ocenianiu większą rolę odgrywać powinna samoocena i wzajemna ocena koleżeńska. Wskazuje się również na rozwój kompetencji społecznych poprzez umiejętność współpracy w grupie i porozumiewania się z innymi. Metoda PBL ma opierać się na doświadczeniu, badaniu, być metodą kształcenia aktywnego, w którym uczeń z zaangażowaniem rozwiązuje problem w odniesieniu do aktualnych wydarzeń na świecie, potrafi wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce zarówno w sytuacjach typowych, jak i nietypowych (Golanko i in. 2014). W opisie tym nie przedstawiono najważniejszych cech nauczania problemowego, w tym choćby takich zasadniczych kwestii, jak: co to jest problem, jakie są etapy, ogniwa rozwiazywania problemu, w żaden sposób nie odniesiono się do sytuacji problemowej, stawiania i weryfikowania hipotez.

W publikacji K. Burak (2017) charakterystyka metody PBL została przedstawiona szczegółowiej, wyjaśniono, na czym polega specyfika metody, nacisk położono na rolę nauczyciela, który jest nazywany facylitatorem (przewodnikiem) mającym za zadanie skłaniać uczniów do samodzielnych poszukiwań, koordynować ich pracę i jeśli zaistnieje taka potrzeba, wskazać źródła danych do rozwiązania problemu. Uczniowie muszą wykazać się samodzielnością w rozwiązaniu problemu postawionego im przez nauczyciela. Pracę zaczynają od odpowiedzi na następujące pytania: Co już wiem? Czego jeszcze muszę się dowiedzieć? Co już umiem? Czego jeszcze muszę się nauczyć? Proces rozwiązywania problemu podzielono na siedem etapów. W porównaniu do klasycznej metody problemowej nie ma etapu tworzenia sytuacji problemowej. Pierwszym etapem jest sformułowanie problemu, potem jego rozpoznanie, ustalenie ograniczeń i przeszkód, zdobycie informacji i umiejętności niezbędnych do przezwyciężenia ograniczeń

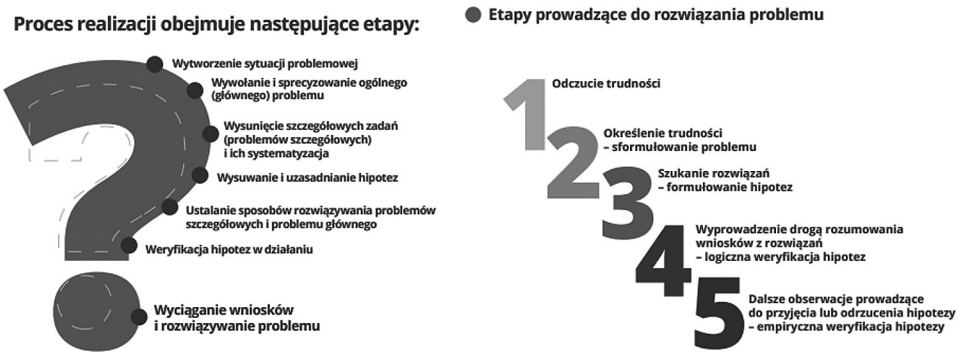
[10] Dla odróżnienia nauczania problemowego wywodzącego się od J. Deweya i rozwijanego w wieku XX od metody PBL (która też za prekursora przyjmuje J. Deweya), w dalszej części będzie ono nazywane nauczaniem problemowym klasycznym.

i przeszkód, poszukiwanie rozwiązań problemu, wybranie i sprawdzenie rozwiązań oraz podsumowanie podjętych działań. Mankamentem w przedstawionym opisie jest sam problem, który, co prawda nie jest w literaturze jednoznacznie zdefiniowany, jednak przyjmowanie, że problemem jest zaprezentowany uczniom przez nauczyciela pewien przypadek do rozwiązania i że może to być np. badanie naukowe, film, sprawa wymagająca wyjaśnienia – wprawia w zadziwienie. Porównując ten sposób traktowania metody problemowej z klasycznym nauczaniem problemowym, mimo pewnych elementów zbieżnych, trudno uznać je za tożsame, a co bardziej istotne – uzasadnione.

W materiałach *Nauczanie problemowe* rozpatrywanych z punktu metody PBL, przygotowanych przez Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej dla szkół województwa małopolskiego (http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/Nowe_produkty/manuale/model_problemowy.pdf) występuje więcej cech wspólnych z klasycznym nauczaniem problemowym. Przedstawiono początki nauczania problemowego, nawiązując do koncepcji J. Deweya, wyjaśniono, co to jest problem (wg J. Półturzyckiego), w jaki sposób należy go formułować, wskazano dwa rodzaje problemów („odkryć" – teoretyczne oraz „skonstruować i wynaleźć" – praktyczne), podkreślono znaczenie poprawnie stworzonej sytuacji problemowej. Nauczyciela ukazano jako eksperta, tutora i animatora, który podpowiada interesujące problemy do rozwiązania, przygotowuje materiały dla uczniów, korzystając także z zasobów Internetu czy nowoczesnych technologii, m.in. w WebQuestach, ale też nadzoruje samodzielną pracę uczniów. Zwrócono uwagę na zaangażowanie uczniów w rozwiązywanie problemów oraz aspekt praktyczny zdobywanej wiedzy jako elementu motywującego ucznia do dalszej nauki. Uwypuklono znaczenie pracy grupowej, umiejętności prawidłowej komunikacji, odpowiedzialności za organizację, przebieg pracy i wzajemną ocenę jej efektów. W opisie etapów nauczania problemowego odwołano się i przyjęto te same ogniwa rozwiązywania problemu jak w klasycznym nauczaniu problemowym oraz te same ogniwa jak w lekcji problemowej.

Nowością jest nazwanie, zdegradowanie nauczania problemowego do metody nauczania, w której wyróżniono jej odmiany i techniki, takie jak:
- klasyczna metoda problemowa (z jej odmianami),
- wykład problemowy,
- dyskusja dydaktyczna,
- gra dydaktyczna,
- burza mózgów,
- metoda symulacyjna,
- metoda inscenizacji.

Dokonując charakterystyki metody PBL (ryc. 1), autorzy ukazali także możliwości zastosowania metody problemowej zarówno w przedmiotach humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Opracowany przez zespół autorski (M. Białas, E. Fiksak-Krakowska, K. Krzywda-Pogorzelski, M. Wiśniewska-Bochenek, B. Wojtoń, E. Wrońska, http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/scenariusze/ldc_scenariusz_23_gunter_odwiedza.pdf) scenariusz zajęć pozwala prześledzić przebieg lekcji ze wskazaniem w niej zarówno elementów nauczania problemowego,



Ryc. 1. Etapy procesu realizacji i rozwiązywana problemu w PBL – *Problem Based Learning*
Źródło: http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/Nowe_produkty/manuale/model_problemowy.pdf.

jak i miniprojektu. Ten sposób rozumienia metody PBL właściwie można uznać za zbieżny z klasycznym nauczaniem problemowym.

PODSUMOWANIE

Pojawienie się nowej koncepcji, idei niesie ze sobą pewną niewiadomą. Nowe może zostać entuzjastycznie przyjęte, rozwijać się, zmieniać, dojrzewać, ewoluować, aż w którymś momencie straci swój powab i świeżość i po pewnym czasie przejdzie do lamusa. Nie będzie już zapotrzebowania na taką „dojrzałą" nowość lub pojawi się kolejna idea, teoria, która będzie bardziej odpowiadać rzeczywistości. Może być też taki scenariusz, że „nowa nowość" po chwilowej euforii odejdzie w niepamięć. Co wówczas? Czy dojrzała koncepcja wróci do łask, czy lukę szybko zapełni kolejna rewelacyjna idea? Zmiana to jedyna pewna wiadoma w świecie i nie należy z nią walczyć, warto się jej uważnie przyjrzeć, nim na dobre u nas zagości, ale czy trzeba rezygnować z tego, co już mamy? Sprawdzone, przećwiczone, uporządkowane…? Warto doceniać i pielęgnować dorobek poprzedników. Porównując założenia nauczania problemowego do współczesnych koncepcji nauczania poszukującego, można wyraźnie zobaczyć, że w większości punktów są one zbieżne. Ważne jest dostrzeżenie problemu, choć stwarzanie sytuacji problemowej, prowadzącej do problemu, jego sformułowania i tworzenia hipotez, mocniej jest akcentowane w nauczaniu problemowym. Stopień samodzielności uczniów przy rozwiązywaniu problemu w obu koncepcjach jest bardzo podkreślany, jak również odwołania do ich wcześniejszych doświadczeń. Oczywiście dostępność i zróżnicowanie materiałów dydaktycznych, środków technicznych obecnie jest zdecydowanie większa. Nauczyciel na etapie weryfikacji hipotez pełni głównie rolę obserwatora, w razie potrzeby wspiera uczniów, ukierunkowuje, dopiero na etapie omawiania wyników prac zajmuje stanowisko eksperta. Podsumowanie wyników prac, uogólnienie wniosków jest elementem wspólnym wymienionych koncepcji. W klasycznym nauczaniu problemowym podkreślany jest

transfer wiedzy i zdobytych umiejętności, jeśli ten etap wystąpi, nauczyciel nie musi już w inny sposób sprawdzać stopnia opanowania, zrozumienia badanego problemu, co w niektórych odmianach nauczania poszukującego zachodzi.

Podsumowując, można uznać, że nauczanie problemowe jak najbardziej spełnia kryteria nauczania poszukującego. Idee w obu przypadkach są bardzo zbliżone, różnią się głównie rozłożeniem akcentów i oczywiście większą obecnie dostępnością materiałów. Często różnica polega na stosowaniu innej terminologii na określenie tych samych faktów czy czynników. Sięgając do nowych metod, warto sprawdzić, czy na własnym podwórku nie mamy czegoś podobnego. Czasem może wystarczy „odświeżyć" starsze metody, nieco je zmodyfikować o aktualnie dostępne środki i nie trzeba będzie nauczyciela zastępować facylitatorem. Zarówno dla osób wdrażających nauczanie problemowe w połowie XX w., jak i dla współczesnych entuzjastów różnych metod nauczania poszukującego głównym celem postępowania było i nadal jest kształcenie samodzielnie myślących, krytycznych i twórczych ludzi. Dlatego należy podejmować wszystkie możliwe działania, by dociekliwość i chęć zadawania pytań przez dzieci i młodzież nie malała, lecz wzrastała z każdym rokiem spędzonym w szkole.

LITERATURA

Angiel J., 2016, *W poszukiwaniu wartości świata poprzez geograficzne okulary*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika, 2.

Arciszewska E., 2005, *Jak jest konstruowana wiedza przez uczniów*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak, (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

Arends R.A., 1994, *Uczmy się nauczać*, WSiP, Warszawa.

Batorowicz Z., 1971, *Mapa w nauczaniu geografii*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Batorowicz Z., 1979, *Zagadnienie problemu w geografii szkolnej i nauczania problemowego*, [w:] *Niektóre zagadnienia dydaktyki geografii. Materiały na konferencję 8–9 grudnia 1979*, Łódź.

Bernard P., Białas A., Broś P., Ellermeijer T., Kędzierska E., Krzeczkowska M., Maciejowska I., Odrowąż E., Szostaki E., 2013, *Podstawy metodologii IBSE*, [w:] Maciejowska I., Odrowąż E. (red.), *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, cz. 1, Wydział Chemii. Uniwersytet Jagielloński, Kraków (http://www.zdch.uj.edu.pl/documents/87419401/94513464/1_Podstawy_metodologii_IBSE.pdf; dostęp: 27.04.2020).

Białas M., Fiksak-Krakowska E., Krzywda-Pogorzelski K., Wiśniewska-Bochenek M., Wojtoń B., Wrońska E., *Geografia – Ginter odwiedza Małopolskę* (http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/scenariusze/ldc_scenariusz_23_gunter_odwiedza.pdf; dostęp: 30.04.2020).

Burak K., 2017, *Aktywność badawcza uczniów w edukacji geograficznej w szkole podstawowej*, ORE, Warszawa.

Dylak S., 2005, *Konstruktywizm z perspektywy doskonalącego się nauczyciela, jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo DIFIN, Warszawa.

Flis J., 1979, *Jeszcze raz o problemowym nauczaniu*, [w:] W. Nowak (red.), *Geograficzne problemy Wyżyny Krakowsko-Częstochowskiej. Referaty XXX Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, Częstochowa 28–30 VI 1979, PTG Oddział w Częstochowie.

Golanko J., Skirmuntt G., Poziomek U., 2014, *Przyroda w szkole ponadgimnazjalnej. Poradnik metodyczny*, ORE, Warszawa (http://www.bc.ore.edu.pl/Content/596/ore%2Bprzyroda__mm.pdf; dostęp: 27.04.2020).

Grygierczyk F., 1964, *Nauczanie problemowe geografii w zespołach uczniowskich*, Geografia w Szkole, 2.

Harari Y.N., 2018, *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Janiszewska I., 1959, *Kształcenie myślenia uczniów (na przykładzie nauczania geografii w klasie V)*, Kwartalnik Pedagogiczny, 4.

Kabzińska Ł., 2000, *Recepcja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego, Biuletyn Historii Wychowania*, 11/12 (https://pressto.amu.edu.pl/index.php/bhw/article/view/17326/17078; dostęp: 27.04.2020).

Klus-Stańska D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Kop J., 1979, *Analiza danych statystycznych w problemowym nauczaniu geografii*, [w:] *Niektóre zagadnienia dydaktyki geografii. Materiały na konferencję 8–9 grudnia 1979*, Łódź.

Kozielecki J., 1969, *Rozwiązywanie problemów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Kucharska M., 1979, *Problemowe nauczanie geografii w świetle literatury*, [w:] *Niektóre zagadnienia dydaktyki geografii. Materiały na konferencję 8–9 grudnia 1979*, Łódź.

Kucharska M., 1979a, *Wykorzystanie ilustracji i rysunku w problemowym nauczaniu geografii*, [w:] *Niektóre zagadnienia dydaktyki geografii. Materiały na konferencję 8–9 grudnia 1979*, Łódź.

Kupisiewicz C., 1973, *O efektywności nauczania problemowego*, PWN, Warszawa.

Nagajowa M., 1995, *ABC metodyki języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Nałkowski W., 1925, *Zarys metodyki geografii*, Wyd. M. Arcta, Poznań–Łódź–Lublin.

Nauczanie problemowe, Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej dla Szkół Województwa Małopolskiego (http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/Nowe_produkty/manuale/model_problemowy.pdf; dostęp: 27.04.2020).

Nowacki T. (red.), 1975, *Przykłady lekcji problemowych*, WSiP, Warszawa.

Nowaczyk A., 1966, *Metoda problemowo-zespołowa na przykładzie lekcji w klasie VII*, Geografia w Szkole, 4.

Okoń W., 1975, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa.

Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa.

Piskorz S., 1971, *Nauczanie problemowe w grupach na lekcji geografii*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

Piskorz S. (red.), 1996, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Popularyzowanie nauczania przez odkrywanie/dociekanie naukowe wśród najmłodszych uczniów (http://www.mass4education.eu/images/final_version/WG2/WG2_Tutorial_PL.pdf; dostęp: 28.04.2020).

Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs" (http://www.nea.org/tools/52217.htm; dostęp: 27.04.2020).

Rodzoś J., Szkurłat E. (red.), 2017, *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Lublin.

Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

Skura M., Lisicki M., 2011, *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jaka jest rola nauczyciela w tym rozwoju*, ORE, Warszawa.

Sypniewski J., 2017, *Scenariusz zajęć z zastosowaniem strategii IBSE*, Geografia w Szkole, 2.
Szkurłat E., 1979, *Wykorzystanie mapy w problemowym nauczaniu geografii*, [w:] *Niektóre zagadnienia dydaktyki geografii. Materiały na konferencję 8–9 grudnia 1979*, Łódź.
Szkurłat E., 2008, *Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań*, [w:] A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia geografii polskiej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
Szkurłat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, *Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej*, Geografia w Szkole, 5: 18–22.
Tabor A., 1965, *Problemowe nauczanie geografii w zespołach*, Geografia w Szkole, 1.
Winklewski J., 1965, *Stawianie problemów przy pomocy rysunków*, Geografia w Szkole, 3.
Winklewski J., 1977, Metodyka geografii, WSiP, Warszawa.
Wiszniewiczowa M., 1974, *Problemowe nauczanie i uczenie się geografii*, [w:] J. Barbag (red.), *Metodyka nauczania geografii*, WSiP, Warszawa.
Włoch R., Śledziewska K., *Raport. Kompetencje przyszłości*, DELab UW, Warszawa (https://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje_przyszlosci_Raport.pdf; dostęp: 27.04.2020).
Wuttke G., 1963, *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, wyd. II, PZWS, Warszawa.
Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej… (Dz.U. 2017, poz. 356).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 61–73

Barbara Dzięcioł-Kurczoba

ANALIZA WYNIKÓW EGZAMINU MATURALNEGO Z GEOGRAFII ZACHĘTĄ DO ZMIANY METOD KSZTAŁCENIA

WPROWADZENIE

W opracowaniu podjęto próbę analizy wyników egzaminów maturalnych z geografii (w „nowej formule") za lata 2015–2019. Zainteresowania badawcze skierowano na zadania, których poziom wykonalności wyniósł mniej niż 30%. Autorka wybrała zadania, których współczynnik wykonalności był niższy niż próg zdawalności arkusza egzaminacyjnego z geografii (dla przedmiotów obowiązkowych). Wskazanie zadań najtrudniejszych dla uczniów było podstawą do analizy typów błędów, które uczniowie popełniają podczas rozwiązywania zadań maturalnych oraz braków wiedzy/umiejętności. Autorka, będąc doświadczonym egzaminatorem maturalnym, a zarazem nauczycielem przygotowującym uczniów do egzaminu maturalnego, starała się zgłębić trudności, które pojawiają się podczas rozwiązywania zadań, by zaproponować środki zaradcze. Pierwszym krokiem ku temu było wskazanie błędów, które uczniowie często popełniają i określenie zakresu wiedzy, umiejętności, których brakuje uczniom, by lepiej rozwiązywać zadania. Końcowym efektem, będącym głównym celem publikacji, stało się zaproponowanie metod aktywizujących pracę uczniów, które pozwoliłyby podwyższyć niezadowalające wyniki egzaminu maturalnego z geografii.

DOBÓR MATERIAŁU DO BADAŃ

W 2005 r. wprowadzono zewnętrzny egzamin maturalny w formie egzaminu testowego. Od tego momentu kilka razy modyfikowano jego założenia, strukturę oraz zasady oceniania i punktowania. Ostatnia zmiana w strukturze zdawania egzaminu maturalnego zaczęła obowiązywać od roku szkolnego 2014/2015. Egzamin maturalny zaczęto przeprowadzać w tzw. „nowej formule". W pierwszej

edycji – w maju 2015 r. – mogli go zdawać tylko absolwenci liceów ogólnokształcących, w tym czasie absolwenci techników zdawali ostatni raz maturę w tzw. „starej formule" (*Informator o egzaminie maturalnym*... 2013). Egzamin w „nowej formule" sprawdza opanowanie przez maturzystów wiadomości i umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. W przypadku geografii egzamin z tego przedmiotu od 2015 r. w liceum oraz od 2016 r. w technikum – może być zdawany jedynie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym (we wcześniejszych edycjach matury uczniowie mieli możliwość wyboru poziomu egzaminu). Opisane względy zadecydowały o doborze arkuszy do prowadzonych badań. Niezależnie od typu szkoły, którą kończyli maturzyści, w arkuszach pojawiają się zadania o bardzo niskim współczynniku łatwości (tab. 1). Łatwość zadania jest stosunkiem liczby punktów za rozwiązanie danego zadania do maksymalnej liczby możliwej do uzyskania przez liczbę maturzystów (Niemierko 1999, s. 153). Jeśli jego wartości są niskie – wskaźnik ten przyjmuje nazwę wskaźnika trudności zadania.

W *Sprawozdaniach z egzaminu maturalnego* używany jest termin „wskaźnik wykonalności zadania", oznaczający odsetek uczniów, którzy za rozwiązanie zadania uzyskali przynajmniej 1 punkt, czyli otrzymali: 1 punkt za zadanie punktowane 0–1 punktu lub przynajmniej 1 punkt za zadanie punktowane 0–2 punktów. Ze względu na publikację przez Centralną Komisję Egzaminacyjną wartości wskaźnika wykonalności zadania, w dalszej części pracy opisywany będzie ten ostatni wskaźnik. Na jego podstawie można określić zakres wiadomości, umiejętności, które sprawiały absolwentom szkół ponadgimnazjalnych najwięcej trudności w rozwiązywaniu zadań zamieszczonych w arkuszu maturalnym.

Na potrzeby niniejszej publikacji poddano analizie część zadań z arkuszy egzaminacyjnych – tych, których wskaźnik wykonalności wyniósł maksymalnie 29%, gdyż poziom 30% jest obecnie granicą dla przedmiotów obowiązkowych, powyżej której egzamin maturalny z danego przedmiotu jest zdany. Liczba zadań o takim stopniu wykonalności w arkuszach egzaminacyjnych z lat 2015–2019 pozwala na szczegółową analizę. Według B. Niemierki (1999) zadania te zostałyby sklasyfikowane jako bardzo trudne oraz trudne. Wykaz numerów zadań o opisywanym stopniu trudności dla arkuszy maturalnych w „nowej formule" zamieszczono w tabeli 2.

Dodatkowych informacji, doświadczeń i refleksji na temat braków w wiedzy, umiejętnościach maturzystów i popełnianych przez nich błędach dostarcza

Tabela 1. Interpretacja wskaźnika łatwości zadań

Wskaźnik łatwości zadania	Interpretacja zadania
0,0–19,9	bardzo trudne
20,0–49,9	trudne
50,0–69,9	umiarkowanie trudne
70,0–89,9	łatwe
90,0–100,0	bardzo łatwe

Źródło: B. Niemierko (1999).

Tabela 2. Zadania o poziomie wykonalności (PW) poniżej 30% (bardzo trudne i trudne) w arkuszach egzaminacyjnych z geografii (nowa formuła) w latach 2015–2019

Arkusz 2015		Arkusz 2016		Arkusz 2017		Arkusz 2018		Arkusz 2019	
Numer zadania	PW* w %	Numer zadania	PW* w %	Numer zadania	PW* w %	Numer zadania	PW* w %	Numer zadania	PW* w %
3	28	1,2	29	1,2	28	1	25	1,2	23
6	24	2	25	3,3	19	2,2	18	2	29
8,2	28	3	27	8,1	21	4,2	28	3,1	13
9	29	5	25	8,2	6	7,1	27	3,2	23
10,4	19	6	16	9,2	14	7,2	25	5	4
14	15	7	29	11	22	8	19	11	21
18,1	17	8	19	13,1	18	9	27	13	24
20,2	10	13	29	13,2	16	11	27	14	11
22,1	20	15,3	27	14	27	12	12	15,1	18
28	20	16	18	15	13	14	26	15,3	18
32	28	19,1	23	16	18	15	6	17,1	29
		22,1	18	17,1	19	16,1	5	18	8
		26	26	17,2	17	17,1	8	19	18
		31	16	18	29	19,2	25	21	12
		32	29	24,1	22	20	21	22	27
		33	27	25,2	16	21,1	18	23	1
		35	9	26	16	21,2	27	24,1	27
				27	17	22	4	24,2	22
				28,1	20	27	26	27	27
				29,2	22	28	12	31	11
				34	8	29	18	32	7
				35	27	33	19	33,2	16
						34	3		

Źródło: *Sprawozdania z egzaminu maturalnego za lata 2015–2019*.

wieloletnia praca autorki jako nauczyciela przygotowującego uczniów do egzaminu maturalnego z geografii, a także jako egzaminatora maturalnego z tego przedmiotu.

ZADANIA TRUDNE DLA MATURZYSTÓW

Formuła matury od roku szkolnego 2014/2015 kładzie szczególny nacisk na sprawdzanie umiejętności, w tym umiejętności złożonych:
- identyfikowania i analizowania problemów występujących w środowisku geograficznym w różnych skalach przestrzennych i czasowych;
- rozumowania, argumentowania i wnioskowania, w tym dostrzegania prawidłowości dotyczących środowiska przyrodniczego, życia i go-

spodarki człowieka oraz wzajemnych powiązań i zależności w systemie człowiek–przyroda–gospodarka;
– wykorzystywania i przetwarzania informacji geograficznych pochodzących z różnorodnych materiałów źródłowych;
– wykorzystywania narzędzi matematycznych do opisu oraz analizy zjawisk i procesów, które zachodzą w środowisku geograficznym (*Informator o egzaminie maturalnym z geografii*… 2013).

Analizę wyników egzaminów maturalnych z geografii rozpoczęto od zestawienia liczby absolwentów, którzy go zdawali (tab. 3). W roku 2015 egzamin w „nowej formule" zdawali, jak wspomniano, jedynie uczniowie liceów ogólnokształcących. Od kolejnego roku – również uczniowie techników, którzy stanowili w 2016 r. 41,6% wszystkich zdających maturę z geografii. Odsetek absolwentów techników rósł w kolejnych latach, w roku 2019 osiągnął 44,2%. Taki rozkład piszących egzamin maturalny z geografii ma wpływ na wyniki z tego przedmiotu (tab. 4) – maturzyści, którzy byli absolwentami liceów ogólnokształcących, uzyskiwali wyniki zdecydowanie wyższe niż absolwenci techników. Można się zatem spodziewać, że liczba zadań maturalnych, które były trudne dla absolwentów techników, jest o wiele większa, ale sprawdzenie tego jest utrudnione ze względu na brak publikacji tak szczegółowych wyników egzaminu maturalnego

Tabela 3. Liczba oraz odsetek absolwentów zdających maturę z geografii w nowej formule w latach 2015–2019

Rok	Liczba absolwentów z danego roku* zdających maturę z geografii			Odsetek absolwentów z danego roku* zdających maturę z geografii	
	Ogółem	LO	T	LO	T
2015	45635	45634	0	100	0
2016	71632	41835	29797	58,4	41,6
2017	71601	40766	30835	56,9	43,1
2018	66119	36952	29167	55,9	44,1
2019	65559	36567	28992	55,8	44,2

*– absolwenci, którzy ukończyli szkołę w tym samym roku, w którym zdawali maturę
Źródło: *Sprawozdania z egzaminu maturalnego za lata 2015–2019*.

Tabela 4. Wybrane wyniki zdających maturę (w %) z uwzględnieniem typu szkoły w latach 2015–2019

Wartości	2015	2016			2017			2018			2019		
	LO	Ogółem	LO	T	Ogółem	LO	T	Ogółem	LO	T	Ogółem	LO	T
Mediana	40	37	42	30	27	33	22	27	33	22	25	33	18
Modalna	33	33	37	30	22	25	17	18	32	18	13	22	10
Średnia	41	39	44	32	31	36	23	30	36	23	29	35	21

Źródło: *Sprawozdania z egzaminu maturalnego za lata 2015–2019*.

z geografii. Malejący odsetek uczniów piszących maturę z geografii, którzy ukończyli licea ogólnokształcące, wpłynął na wzrost liczby zadań o dużym stopniu trudności (liczba zadań o poziomie wykonalności poniżej 30% w 2015 r. – to „zaledwie" 11, w następnym roku – 17, a w kolejnych 22–23) (tab. 2).

Mimo wielu lat doświadczeń przygotowanie maturzystów do tego egzaminu w badanym okresie (tab. 4) było przeciętne. Średnie wyniki w kraju to około 30% punktów. Przyczyn takiego stanu jest wiele, między innymi motywy wyboru geografii jako przedmiotu maturalnego (Dzięcioł-Kurczoba 2010), które zwłaszcza w technikach przyczyniają się do obniżenia wyników z tego egzaminu. Wiele zadań stwarza uczniom dużą trudność. Autorka postanowiła sprawdzić, które zadania w ostatnich pięciu latach (2015–2019) były rozwiązywane przez najmniejszy odsetek maturzystów w kraju. Dokonano szczegółowej analizy zadań o poziomie wykonalności poniżej 30%, wskazano te zadania (tab. 2), z którymi radzi sobie tylko niski odsetek uczniów. Sprawdzono, brak których wiadomości, umiejętności powoduje, że uczniowie mają trudności z rozwiązywaniem zadań. Dokonano tego, uwzględniając: działy geografii, źródła informacji geograficznej oraz konkretne umiejętności, którymi maturzysta musiał się wykazać.

Działami geografii, z których zadania maturalne w okresie 2015–2019 rokrocznie „uzyskiwały" wskaźnik wykonalności poniżej 30%, były: atmosfera, procesy endogeniczne (zwłaszcza budowa geologiczna), ruchy Ziemi, zagadnienia związane z geografią rolnictwa, przemysłu, ludności – na świecie i w Polsce, hydrosferą, usługami oraz podziałem politycznym świata. W dalszej części zostaną wymienione działy geografii według malejącej ilości zadań o wskaźniku wykonalności do 29%, które pojawiły się w badanym okresie w arkuszach maturalnych. Zostanie też wskazany szczegółowy zakres wiedzy i umiejętności, których maturzyści nie opanowali w wystarczającym stopniu, aby rozwiązać zadanie maturalne. Oznacza to, że uzyskanie 1 punktu za rozwiązanie zadania nie było możliwe ze względu na konieczność wykonania kilku działań, takich jak na przykład: wybranie prawidłowych odpowiedzi spośród kilku; uzupełnienie kilku luk; uporządkowanie lub przyporządkowanie kilku opisów, źródeł informacji, danych statystycznych itp.; wpisanie kilku: przyczyn, skutków, różnic, podobieństw itd. Brak jednego z elementów odpowiedzi lub jeden błąd skutkował brakiem punktów za wykonanie zadania w zadaniach za 1 punkt lub obniżeniem punktacji do 1 punktu w zadaniach za 2 punkty. W praktyce – w zadaniach punktowanych 0–1 punktu, zero punktów otrzymywał zarówno uczeń, który rozwiązał np. 75% zadania, jak również ten, który nie wpisał żadnej odpowiedzi. Taki system oceniania zadań maturalnych fałszuje właściwy obraz posiadanych przez uczniów wiadomości i umiejętności.

Hasła podstawy programowej związane z geografią przemysłu w Polsce i na świecie rozwiązuje stosunkowo niewielki odsetek maturzystów. Zadania o poziomie wykonalności do 29% w latach 2015–2019 dotyczyły:

– określania lub przyporządkowywania czynników lokalizacji przemysłu do konkretnych zakładów (zadania: 28/2015, 32/2016 – skrótowo będzie podawany numer zadania łamany przez rok, np. 3.2/2019);

– rozpoznawania w Polsce i na świecie miejsc: wydobycia surowców mineralnych i produkcji energii elektrycznej oraz największych eksporterów surowców mineralnych i energii elektrycznej (zadania: 13/2016, 25.2, 26 z 2017 r., 28, 29, 33/2018, 31/2019);
– wskazywania producentów surowców mineralnych na podstawie danych statystycznych (zadania: 31/2016, 28.1/2017);
– „newsów" związanych z tym działem geografii (zadania: 27/2017, 29/2018).

Zapamiętanie informacji dotyczących występowania i wydobycia surowców mineralnych oraz czynników lokalizacji zakładów przemysłowych, producentów produktów przemysłowych i miejsc lokalizacji ich największych zakładów – wymaga od uczniów: korzystania z atlasu geograficznego, utrwalania zapamiętanych informacji. Kolejną trudnością jest dotarcie do aktualnych informacji o wielkości produkcji czy największych producentach wybranych surowców. Przykładem jest zadanie 27 w arkuszu z 2017 r. o otwarciu gazoportu w Świnoujściu, które nastąpiło w 2015 r. – rozwiązanie zadania wymagało śledzenia aktualnych wydarzeń gospodarczych. Wdrażanie nowej podstawy programowej (Rozporządzenie MEN… 2018) spowodowało, że zrezygnowano z aktualizowania niektórych podręczników do starej podstawy programowej, z których korzystali uczniowie. Od kilku lat nie jest również wydawany *Świat w liczbach* Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, pomocny dla nauczycieli i uczniów w korzystaniu z gotowych zestawień statystycznych dotyczących różnych zagadnień geograficznych (był aktualizowany co roku). Analiza źródeł danych statystycznych do zadań w arkuszach maturalnych wskazuje, że ich autorzy wyszukują je na bardzo różnych stronach internetowych. Pomocna okazuje się strona *Geografia. Strona przedmiotowa* (geografia24.eu), na której można znaleźć prezentacje dotyczące całego programu kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej/ponadpodstawowej, w których zamieszczono w miarę aktualne zestawienia danych statystycznych.

Działem, z którego uczniowie uzyskują niskie wskaźniki wykonalności zadań, jest atmosfera. Wymagania szczegółowe dotyczą:
– wykorzystania klimatogramu w zadaniu, np. w celu przyporządkowania go do stacji meteorologicznej na wybranym obszarze, rozpoznania typu klimatu lub wyjaśnienia przebiegu temperatury lub opadów na jego podstawie (zadania: 9/2015, 6/2016, 14/2017, 4.2/2018, 3.2/2019);
– wyjaśnienia przebiegu wybranych procesów w atmosferze, np. cyrkulacji mas powietrza, monsunów, długości okresu wegetacyjnego, wysokości opadów, oddziaływania prądów morskich na wybrzeża, tworzenia chmur itd. (zadania: 14/2015, 6/2016/, 13.2/2017, 16/2017, 2.2/2018, 3.1/2019);
– wskazywania czynników klimatotwórczych (zadania: 5/2016, 5/2019),
– formułowania prawidłowości odnoszących się do klimatu (zadanie 1/2018).

Niski stopień wykonalności zadań świadczy o tym, że uczniowie:
– nie znają cech wyróżniających poszczególne strefy klimatyczne lub nie potrafią rozpoznać typu klimatu na podstawie jego cech (wysokości i okresu występowania w ciągu roku temperatur najwyższych/najniższych, wielkości średniej rocznej amplitudy temperatury, okresu występowania najwyższych/najniższych sum miesięcznych opadów oraz wielkości sumy rocznej opadów);

– nie rozumieją przebiegu zjawisk i procesów zachodzących w atmosferze od strony fizyki atmosfery; przykładem jest brak umiejętności wyjaśnienia cyrkulacji mas powietrza w strefie międzyzwrotnikowej, przyczyn braku opadów w wyżach zwrotnikowych czy występowania opadów podczas wznoszenia po stoku dowietrznym; uczeń daje często odpowiedź uproszczoną (powstałą w wyniku zapamiętania hasłowego/skrótowego, np. w niżu pada, w wyżu – nie); brakuje w niej pełnego opisu przebiegu procesu lub zjawiska;
– zbyt rzadko korzystają z atlasów geograficznych (map tematycznych) w celu wskazywania czynników klimatotwórczych dla wybranych miejsc na Ziemi lub formułowania prawidłowości.

Następnym działem geografii, sprawiającym trudności na egzaminie maturalnym, są procesy endogeniczne. Maturzyści:
– nie potrafią wyjaśnić, w jakich warunkach powstawały minerały i skały oraz nie rozpoznają ich na podstawie opisów lub na fotografiach (zadania: 15.3/2016, 8.1, 8.2/2017, 15/2018, 17.1/2018, 14/2019);
– nie potrafią porządkować lub odczytywać wieku względnego wydarzeń z przekroju geologicznego (zadania: 11/2016, 19.1/2016, 16.1/2018, 13/2019);
– nie czytają/interpretują prawidłowo źródeł informacji związanych z procesami endogenicznymi, z którymi nie mieli wcześniej styczności – mapa geologiczna, rysunek (zadania: 11/2017, 12/2018).

Można wnioskować, że uczniowie nie mają wystarczającej wiedzy z zakresu powstawania minerałów i skał oraz utrwalonej umiejętności rozpoznawania okazów skał, co skutkuje trudnościami z ich rozpoznaniem na podstawie opisu czy fotografii. Brak wiedzy i ukształtowanych umiejętności z tego zakresu powoduje kolejne trudności z rozwiązywaniem zadań dotyczących interpretacji map i przekrojów geologicznych.

Zadania z dziedziny ludności i urbanizacji na świecie oraz w Polsce są następnymi zagadnieniami, z których wskaźniki wykonalności są niskie. Odnosiły się one w badanym okresie do:
– określenia przyczyn zjawisk demograficznych na podstawie źródła informacji lub rozpoznania państw znajdujących się w danej fazie rozwoju demograficznego (zadania: 22.1/2016, 21/2019, 22/2019);
– wskazywania na podstawie map gęstości zaludnienia przyczyn dużej lub małej wartości wskaźnika (zadanie 21.1/2018);
– braku zrozumienia faz urbanizacji (zadanie 21.2/2018).

Niskie wskaźniki wykonalności w przypadku tego działu dotyczą braków w: wiedzy merytorycznej, wykształceniu umiejętności analizy i interpretacji piramid wieku, czytaniu wykresów dotyczących faz urbanizacji czy map gęstości zaludnienia.

Zagadnienia wchodzące w zakres geografii rolnictwa należą do tych, z którymi rokrocznie w badanym okresie uczniowie słabo sobie radzili (zadania: 20.2/2015, 26/2016, 29.2/2017, 17.1, 27/2019). Najniższe wyniki maturzyści uzyskiwali w zadaniach sprawdzających: znajomość podstawowych wymagań glebowych i klimatycznych roślin, a tym samym rozmieszczenia ich upraw oraz największych eksporterów, umiejętności uzasadnienia, że dane dotyczą rolnictwa

intensywnego/ekstensywnego. Przyczyną niskich wyników maturalnych z tego działu jest brak styczności większości uczniów z gospodarstwem rolnym. Podobnie jak w przypadku przemysłu, uczniowie uczą się tych zagadnień głównie na pamięć, co powoduje, że zadania wymagające od nich zastosowania zdobytej wiedzy lub jej przetworzenia nie są rozwiązywane.

Zagadnienia, z którymi uczniowie mieli nieco mniej problemów podczas egzaminu maturalnego odnoszą się do:

– hydrosfery – uczniowie uzyskują najniższe wskaźniki wykonalności w zadaniach wymagających określenia sposobu powstawania i skutków zjawisk hydrologicznych (zadania: 8.2/2015, 18.1/2015), wnioskowania, uzasadniania, formułowania prawidłowości na podstawie map tematycznych lub innych źródeł informacji wskazanych zjawisk hydrologicznych (zadania: 7/2016, 8/2016, 17.1/2017, 17.2/2017, 2/2019);
– procesów egzogenicznych – wśród analizowanych zadań pojawiły się zadania wymagające: wskazania, opisania lub rozpoznania czynnika rzeźbotwórczego, formy rzeźby terenu, cech ukształtowania powierzchni (również w odniesieniu do obszaru Polski) na podstawie opisu, mapy topograficznej lub tematycznej, fotografii (zadania: 3/2015, 16/2016, 9.2/2017, 11/2018, 15.1/2019, 15.3/2019);
– przemian politycznych na świecie, głównie znajomości położenia państw na świecie, ale również przeszłości kolonialnej oraz zmian na mapie politycznej (zadania: 22.1/2015, 35/2016, 18/2017, 20/2018, 22/2018);
– geografii usług – najtrudniejsze okazały się zadania związane z transportem, których treść często była powiązana z poziomem rozwoju państw (zadania: 33/2016, 34/2017, 35/2017, 33.2/2019).

Ze względu na bardzo szeroki zakres wiadomości maturzyści w niewielkim stopniu rozwiązywali także zadania związane tematycznie z religiami, językami oraz konfliktami na świecie o różnym podłożu (zadania: 22.1/2015, 35/2016, 24.1/2017, 22/2018, 19/2019).

W grupie poddanych analizie zadań o niskim wskaźniku wykonalności postanowiono wyróżnić rodzaje źródeł informacji, z którymi uczniowie mieli trudności. Mimo że matura z geografii jako zewnętrzny egzamin testowy jest przeprowadzana od 2005 r. i od początku powszechnie były wykorzystywane różnorodne źródła informacji, to wielu uczniów w latach 2015–2019 nadal nie rozwiązywało zadań, w których zastosowano: dane statystyczne w postaci tabel, wykresów czy diagramów, mapę topograficzną, fotografie (w tym satelitarne), rysunki schematyczne, mapy tematyczne, mapy polityczne, mapy konturowe Polski czy klimatogramy. Źródła informacji geograficznej dotyczyły w okresie 2015–2019 zagadnień, które opisano powyżej. Braki w wiedzy oraz słabo ukształtowane umiejętności zastosowania jej w konkretnych sytuacjach, zbyt mało rozwiązanych zadań, w których użyto określonych źródeł informacji to prawdopodobne przyczyny pojawiania się niżej wymienionych zadań wśród zadań o niskim wskaźniku wykonalności przez maturzystów. Wyraźnie widać deficyty uczniów w zakresie:

– umiejętności wykorzystania danych statystycznych zawartych w zadaniach w formie wykresu, diagramu, tabeli zgodnie z poleceniem (zadania: 32/2015,

22.1/2016, 26/2016, 31/2016, 33/2016, 15/2017, 24.1/2017, 26/2017, 28.1/2017, 34/2017, 21.2/2018, 28/2018, 33/2018, 34/2018, 17.1/2019, 22/2019, 23/2019, 24.1/2019, 24.2/2019, 32/2019, 33.2/2019);
- rozpoznania państw na podstawie opisu oraz wskazania na mapie politycznej (zadania 22.1/2015, 35/2016, 14/2017, 24.1/2017, 4.2/2018, 19.2/2018, 22/2018, 34/2018, 21/2019, 27/2019, 32/2019);
- zastosowania wiedzy/umiejętności w celu rozwiązania zadania powiązanego z obszarem przedstawionym na mapie topograficznej (zadania: 3/2015, 6/2015, 13/2016, 3.3/2017, 8/2018, 9/2018, 11/2018, 12/2018, 14/2018, 11/2019, 13/2019);
- czytania i interpretacji informacji zawartych na mapach tematycznych (zadania 14/2015, 5/2016, 7/2016, 17.1/2017, 29.2/2017, 1/2018, 12/2018, 2/2019, 18/2019). Trzy zadania dotyczyły map gęstości zaludnienia, dla wybranych obszarów należało wskazać przyczyny lub prawidłowości rozmieszczenia ludności (zadania: 20.2/2015, 21.1/2018, 21.2/2018).
- powiązania opisu (np. formy terenu, skały) z fotografią czy zdjęciem satelitarnym (zadania: 8.2/2015, 18.1/2015, 15.3/2016, 8.1/2017, 8.2/2017, 2.2/2018, 15/2018, 27/2018, 15.1/2019, 15.3/2019);
- zastosowania, wykorzystania, uzupełnienia informacji zawartych na rysunkach schematycznych lub ich interpretacji (zadania: 2/2016, 3/2016, 1.2/2017, 11/2017, 13.1/2017, 13.2/2017, 19.2/2018, 3.1/2019);
- powiązania położenia punktu/obiektu na mapie konturowej Polski z innymi elementami np. z opisem, danymi statystycznymi (zadania: 28/2015, 16/2016, 32/2016, 9.2/2017, 25.2/2017, 28/2018, 29/2018);
- wiedzy i umiejętności w zadaniach, w których wykorzystano klimatogramy (zadania: 9/2015, 6/2016, 14/2017, 4.2/2018, 3.2/2019);
- prawie co roku maturzyści mieli też problemy z zadaniami, w których wykorzystano siatkę kartograficzną lub jej fragment do wskazania określonych cech ruchu obiegowego lub obrotowego Ziemi (zadania: 1.2/2017, 7.1/2018, 7.2/2018, 1.2/2019).

Ostatnim elementem analizy zadań o wskaźniku wykonalności poniżej 30% w latach 2015–2019 było określenie umiejętności, z którymi uczniowie zdający maturę radzili sobie najgorzej. Należą do nich:
- brak znajomości szczegółowej terminologii geograficznej lub informacji dotyczących pewnych obiektów geograficznych, państw czy zagadnień związanych np. z tematyką konfliktów na świecie, przeszłością kolonialną państw itp.,
- wyjaśnianie, uzasadnianie – maturzyści na ogół spłycają swoją odpowiedź, nie uwzględniając w niej wszystkich elementów, które powinni zawrzeć, stosują język sms-owy, czyli bardzo krótkie, hasłowe, odpowiedzi; zadania sprawdzające tę umiejętność dotyczyły np. zjawisk i procesów zachodzących w hydrosferze, atmosferze, zagadnień ludnościowych, gospodarczych itd.;
- określanie przyczyn i skutków lub porządkowanie opisów w ciągi przyczynowo-skutkowe odnoszące się m.in. do: zjawisk i procesów zachodzących w atmosferze, gęstości zaludnienia, wydarzeń geologicznych;

– wykonywanie obliczeń m.in.: wysokości Słońca w momencie górowania, czasu, spadku terenu, powierzchni rzeczywistej na podstawie mapy topograficznej lub odwrotnie;
– wnioskowanie na podstawie źródeł informacji geograficznej; maturzystom brakuje wiedzy dotyczącej zagadnienia przedstawionego w źródle informacji, ale również ogólnego rozeznania – jeśli chodzi o rozwój ludnościowy, gospodarczy czy funkcjonowanie środowiska przyrodniczego.

Analiza potwierdziła, że niewielki odsetek uczniów zdających maturę rozwiązywał zadania, w których zastosowano źródła informacji dotychczas niewykorzystywane na tym egzaminie, np. nieznane formy wykresów czy map tematycznych (zadania: 7/2016, 15/2017, 12/2018, 22/2019). Podobnie niskie wyniki zauważono w zadaniu, w którym opisano nowy, nieuwzględniany w podręcznikach szkolnych wskaźnik – indeks globalizacji (zadanie 32/2019).

Podsumowując powyższą część analiz zadań maturalnych w badanym okresie, można stwierdzić, że:

1. maturzyści posiadają braki w wiedzy geograficznej (w tym w niewystarczającym stopniu opanowują terminologię geograficzną), zwłaszcza w tematach, które wymagają znajomości funkcjonowania środowiska geograficznego oraz skutków wywoływanych przez zjawiska naturalne i działalność człowieka, zagadnień bardzo szerokich, w przypadku których konieczna jest znajomość dużej liczby faktów, np. z przeszłości geologicznej Ziemi, konfliktów, religii, języków, rozmieszczenia surowców mineralnych, zakładów przemysłowych;
2. uczniowie mają niedostatecznie rozwiniętą wyobraźnię przestrzenną potrzebną w zadaniach dotyczących ruchów Ziemi oraz umiejętności pracy z mapami różnej treści. Doświadczenia z pracy w szkole wskazują, że często uczniowie (z różnych przyczyn) nie posiadają lub nie korzystają w domach z atlasów geograficznych, stąd przygotowując się do sprawdzianów i później do matury, korzystają tylko z map przeglądowych zamieszczonych w podręcznikach, repetytoriach czy Internecie;
3. absolwenci nie mają wystarczająco wyćwiczonych umiejętności formalnych, np.: analizowania, wnioskowania, wyjaśniania, porównywania;
4. zdający egzamin nie czytają ze zrozumieniem lub nie rozumieją poleceń w zadaniach maturalnych, często też wpisują odpowiedź zgodnie ze stanem swojej wiedzy na określony temat lub przyjmują, że zadanie jest sformułowane podobnie jak zadanie z wcześniejszej edycji matury i udzielają odpowiedzi niezgodnej z poleceniem; odtwarzają wiedzę, zamiast operować nią; trudność sprawiają też zadania o skomplikowanej formie konstrukcyjnej, np. 11/2017 i 26/2017;
5. zdecydowanie mniejsza liczba zadań trudnych w latach 2015 i 2016 może wiązać się z faktem, że udział absolwentów techników w egzaminie maturalnym z geografii był mniejszy; to z kolei wymaga dalszych analiz, ale badania przeprowadzone przez autorkę (Dzięcioł-Kurczoba 2015) sugerują, że egzamin maturalny z geografii jest tej grupie maturzystów bardziej potrzebny do zdania matury, mniej zależy im na jego wyniku.

Innym zagadnieniem jest zakres treści zadań maturalnych z geografii. Niektóre z nich dotyczą bardzo szczegółowych wiadomości (opis w punkcie 1). Położenie nacisku w arkuszach maturalnych na najważniejsze prawidłowości, a nie opanowanie szczegółowych wiadomości, zapewne wpłynęłoby na poprawę wyników wykonalności niektórych zadań.

METODY KSZTAŁCENIA UŁATWIAJĄCE WZROST WYNIKÓW EGZAMINU MATURALNEGO

Poprawienie niskiego wyniku wykonalności zadań przez uczniów jest możliwe, gdy sprawdzimy, które zadania są dla uczniów najtrudniejsze, poznamy najczęściej popełniane przez zdających błędy, dokonamy ich analizy oraz ustalimy przyczyny popełnianych błędów. Wskazówki, które są publikowane w *Sprawozdaniach z egzaminu maturalnego. Geografia* po każdej edycji matury, zawierają wiele elementów spośród wyżej wymienionych i mogą służyć nauczycielom geografii jako ogólne wskazówki do pracy z uczniami przygotowującymi się do matury z tego przedmiotu. Możliwość uzyskiwania przez nauczycieli wyników swoich uczniów z Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych i ich analiza pozwoliłyby na zdiagnozowanie słabych stron oraz ewaluację działań. Na razie jednak dostęp do tego typu danych nie jest możliwy.

Zaproponowane poniżej metody prowadzenia zajęć lekcyjnych mają przede wszystkim służyć wsparciu tych uczniów, którym „niewiele" zabrakło, by uzyskać punkt za rozwiązanie zadania. Opisywane wcześniej doświadczenie zawodowe autorki wskazuje, że w większości przypadków potrzebne jest większe zaangażowanie uczniów w proces kształcenia. Możliwe jest to do uzyskania poprzez zmianę stylu kształcenia i częstsze stosowanie metod poszukujących.

Uczniowie powinni w zadaniach ćwiczeniowych wyjaśniać, a nie odtwarzać wiedzę, tym samym nauczyciel powinien wyżej oceniać zrozumienie wiedzy niż ją samą. Temu celowi służyć może również sprawdzanie zrozumienia wiedzy na przykładach nieznanych uczniom. Ważne jest korzystanie z różnorodnych źródeł informacji (wykresów, rysunków schematycznych, animacji, filmów, map, przekrojów itd.), do których dostęp jest coraz łatwiejszy.

Analiza zadań trudnych dla uczniów potwierdza, że nie korzystają oni wystarczająco często z atlasu geograficznego. Należy więc każdy rodzaj wiedzy wiązać z mapą – kształtować u ucznia nawyk korzystania z mapy, wykonywać ćwiczenia i sprawdzać wiedzę na mapach konturowych. Kolejną wskazówką do działań nauczyciela geografii, wynikającą z powyższej analizy, jest premiowanie aktualnej wiedzy geograficznej. Wiedzy tej uczeń nie może uzyskać z podręcznika, ale powinien śledzić aktualne wydarzenia zarówno w kraju, jak i na świecie. Sukces na egzaminie maturalnym nie jest możliwy bez powtarzania nabytej wiedzy i umiejętności. Układ programu kształcenia geograficznego ułatwia nauczycielowi korzystanie z wiedzy i umiejętności uzyskanych wcześniej. Przykładem są procesy egzogeniczne, które omawiane są na początku II klasy

w liceum ogólnokształcącym (wietrzenie, procesy krasowe, rzeźbotwórcza działalność rzek, mórz, lodowców itd.), ale zagadnienia te pojawiają się drugi raz przy okazji omawiania środowiska przyrodniczego Polski w klasie III. Jest to okazja, aby uczniowie w celu zastosowania do rozwiązywania problemów, wyjaśniania, określania czynników itp. powtórzyli wcześniej poznany materiał i przypomnieli sobie nabyte umiejętności. Podobnie wykorzystuje się informacje dotyczące elementów geografii fizycznej przy realizacji haseł podstawy programowej dotyczących np. rozmieszczenia ludności, upraw czy hodowli.

Ważną wskazówką dla nauczycieli jest szczegółowe omawianie napisanych przez uczniów kartkówek, sprawdzianów, matur próbnych. Wskazane jest wykorzystywanie w tym celu zadań, które pojawiły się we wcześniejszych edycjach egzaminu maturalnego z geografii. Schemat oceniania oraz doświadczenie nauczycieli pozwolą przy takich okazjach nie tylko omówić popełniane przez uczniów błędy, ale również wskazać luki w ich wiedzy i umiejętnościach.

Osobnym zagadnieniem jest konieczność pokazania uczniom funkcjonowania środowiska geograficznego. Chodzi o zajęcia w terenie – uczniowie wykazują duże braki wiedzy i umiejętności w zadaniach dotyczących atmosfery, działalności czynników egzogenicznych, gleb, upraw i hodowli oraz rozpoznawania skał. Lekcje terenowe, wizyty w wybranych zakładach przemysłowych i/lub usługowych, gospodarstwach rolnych różnego typu albo projekty odnoszące się do tej tematyki w znacznym stopniu ułatwiłyby zrozumienie trudnych zagadnień. Uczniowie zyskiwaliby „geograficzne spojrzenie" na środowisko i prowadzoną w nim działalność człowieka oraz związki pomiędzy tymi elementami, bo tego typu braki są jedną z przyczyn niepowodzeń na egzaminie maturalnym. Autorka organizowała kilkudniowe wyjazdy uczniów liceum na zajęcia terenowe, które potwierdziły, że uczniowie lepiej rozumieją zagadnienia, których nauczyli się w terenie i pamiętają je dłużej ze względu na zaangażowanie emocjonalne. Największym zaskoczeniem dla uczniów był fakt, że geografii mogą się uczyć bez podręczników. Zdumiewały ich również związki i zależności w środowisku, z których nie zdaliby sobie sprawy, gdyby nie zajęcia w terenie.

Zmiana metod kształcenia jest zatem kluczową zmianą, która prowadzi do uzyskania lepszych wyników na egzaminie maturalnym z geografii. Dobór metod jest uzależniony od wielu czynników, m.in. od indywidualnych preferencji nauczyciela, specyfiki szkoły i klasy, zaplecza dydaktycznego pracowni geograficznej i wielu innych. W poznaniu metod poszukujących, angażujących uczniów, mogą pomóc nauczycielowi publikacje: Z. Czaińska, Z. Wojtkowicz (1999a, b), M. Taraszkiewicz (2002), B. Kubiczek (2009), E. Brudnik i in. (2011). Opis konkretnych metod aktywizujących pracę ucznia i propozycje lekcji geografii z ich wykorzystaniem zawierają m.in. artykuły Z. Szmidt (2016), M. Tracz (2016), D. Piróg (2019, 2020). Ostatecznego wyboru metod kształcenia dokonuje nauczyciel. Jeśli zwiększy on zaangażowanie uczniów w proces kształcenia, to może oczekiwać polepszenia wyników egzaminu maturalnego z geografii.

LITERATURA

Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., 2011, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Wyd. Jedność, Kielce.

Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999a, *Aktywne metody w edukacji geograficznej. Propozycja metodyczna do pracy z uczniem w gimnazjum*, cz. I. Wyd. SOP, Toruń.

Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999b, *Aktywne metody w edukacji geograficznej. Propozycja metodyczna do pracy z uczniem w gimnazjum*, cz. II. Wyd. SOP, Toruń.

Dzięcioł-Kurczoba B., 2015, *Zróżnicowanie przestrzenne i uwarunkowania wyników matury w Polsce w latach 2005–2008 oraz 2010–2014*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Informator o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015. Część ogólna. Aktualizacja w zakresie podstaw prawnych: 1 września 2015 r., 2013, aktualizacja 2015, CKE, Warszawa.

Informator o egzaminie maturalnym z geografii od roku szkolnego 2014/2015, 2013, aktualizacja 2015, CKE, Warszawa.

Kubiczek B., 2009, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?* Wydawnictwo Nowik Sp. j., Opole.

Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP SA, Warszawa.

Piróg D., 2019, *Budowanie i trening dociekliwości na lekcjach geografii oraz przyrody: PAW i DART's*, Geografia w Szkole, 6: 34–38.

Piróg D., 2020, *Karty, medale, dyskusje: metody i techniki służące kształceniu przez dociekanie*, Geografia w Szkole, 1.

Szmidt Z., 2016, *Przemysł w Polsce – zmiany, mocne i słabe strony, kierunki rozwoju. Scenariusz lekcji metodą oceniania kształtującego*, Geografia w Szkole, 1.

Taraszkiewicz M., 2002, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Tracz M., 2016, *WebQuest w pracy dydaktycznej i wychowawczej*, Geografia w Szkole, 5.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2015. Geografia, 2015, CKE, Warszawa.

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016. Geografia, 2016, CKE, Warszawa.

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017. Geografia, 2017, CKE, Warszawa.

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Geografia, 2018, CKE, Warszawa.

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2019. Geografia, 2019, CKE, Warszawa.

KSZTAŁCENIE POSZUKUJĄCE – POWRÓT DO PRZESZŁOŚCI

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 77–90

Mariola Tracz, Adam Hibszer

IDEE MARII MONTESSORI W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

WPROWADZENIE

W Polsce od lat 90. XX w. ponownie wzrasta zainteresowanie koncepcjami ruchu pedagogicznego zwanego Nowym Wychowaniem. Głównym celem tego ruchu, który pojawił się w Europie na przełomie XIX i XX w., było odnowienie szkoły poprzez ukierunkowanie procesu kształcenia i wychowania „bardziej na ucznia" poprzez działania metodyczne nauczyciela, które odwoływały się do natury dziecka i uwzględniały jego potrzeby, a odrzucały rutynę i rygoryzm (Miksza, Łatacz 2004). Wiele szkół podstawowych, szczególnie niepublicznych, wprowadziło do nauczania metody C. Freineta, R. Steinera, R. Waldorfa oraz M. Montessori – przedstawicieli wspomnianej szkoły pedagogicznej. Jednym z powodów tego zainteresowania jest zmiana paradygmatu kształcenia, polegająca na eksponowaniu podmiotowości ucznia w procesie kształcenia, co wymusza większe dostosowanie jego organizacji do indywidualnych potrzeb uczącego się. Z drugiej strony mocno jest akcentowana potrzeba kształtowania różnych praktycznych umiejętności oraz kompetencji przydatnych w codziennym życiu i funkcjonowaniu w społeczeństwie doby cywilizacji naukowo-technicznej (Rozporządzenie MEN... 2008, 2017, 2018).

Koncepcja nauczania Marii Montessori (1871–1950) istnieje od ponad 100 lat, jednak w polskim kształceniu geograficznym jej założenia są stosunkowo mało poznane i upowszechnione. W okresie międzywojennym (1918–1939) m.in. M. Polaczkówna (1925, 1929) zwróciła uwagę na możliwości wykorzystania istniejących twórczych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych jeszcze za czasów Komisji Edukacji Narodowej w tworzeniu planów nauczania geografii oraz uwzględniania nowych trendów pedagogicznych i geograficznych w doborze treści nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej. Na podstawie dotychczasowych studiów można wnioskować, że nieliczni ówcześnie żyjący metodycy geografii i nauczyciele odwoływali się do założeń nowych nurtów pedagogicznych w nauczaniu geografii, eksponując wartości humanistyczne i uwzględniając potrzeby rozwojowe ucznia. Wart odnotowania jest wkład zjazdów Polskich

Nauczycieli Geografii (zwłaszcza zjazdu odbytego 1928 r. w Poznaniu), podczas których akademicy i praktycy (nauczyciele) dyskutowali m.in. nad ideami rozumowego nauczania geografii, pobudzania aktywności poznawczej i emocjonalnej uczniów oraz prezentowali nowe pomoce dydaktyczne (Szkurłat 2008). Efektem tych działań było wprowadzenie do praktyki szkolnej wycieczek geograficznych, lekcji w terenie, tworzenie pracowni geograficznych oraz stosowanie planu daltońskiego na lekcjach geografii, którego twórcą była H. Parkhurst (1928) (Woźniowski 1929, Wuttke 1963, 1965, Bibliografia... 1975, Michalczyk 1999, Guz 2000, Piskorz, Tracz 2016). Wybitny metodyk i nauczyciel geografii G. Wuttke – autor modelowej koncepcji pracowni geograficznej, rozpowszechnił w praktyce szkolnej indukcyjny porządek postępowania jako drogę do poznawania przez ucznia najbliższego otoczenia poprzez obserwację obiektów i zjawisk, a następnie wyprowadzanie wniosków i uogólnień (Michalczyk 1990, Angiel 2016). Rozwój szkolnych kół krajoznawczych, w które zaangażowali się nauczyciele geografii, stworzył warunki do integracji wiedzy przyrodniczej, geograficznej i historycznej o miejscu zamieszkania, regionie i ojczyźnie (Szkurłat 2008). Niestety powojenne programy kształcenia poprzez analityczne ujęcie materiału, w którego ramach każdy przedmiot stanowił odrębną całość, bez dbałości o przenikanie się wiedzy, w istotny sposób ograniczał podmiotowe podejście do ucznia (Pulinowa 1994).

Współczesna koncepcja kształcenia geograficznego osadza swoje założenia teoretyczne w ideach personalizmu i humanizmu, eksponując w procesie kształcenia i wychowania rozwiązania dydaktyczne ukierunkowane na rozwój intelektualny, emocjonalny i duchowy ucznia (Pulinowa 1994, Angiel 1996, Szkurłat 2004, Rodzoś i in. 2008, Sadoń-Osowiecka 2011, Szkurłat i in. 2016, Szkurłat, Hibszer 2019). Jednym z takich rozwiązań, wspomagających realizację aktualnych celów kształcenia geograficznego może stanowić recepcja koncepcji kształcenia M. Montessori.

W niniejszym opracowaniu ukazano kluczowe idee pedagogiki Montessori w odniesieniu do nauczania poszukującego w geografii oraz dokonano analizy treści geograficznych w programie szkół montessoriańskich. Pośrednim celem tego rozważania jest zamiar pomocy nauczycielom w ponownym odkryciu idei kształcenia według M. Montessori w odniesieniu do nauczania–uczenia się geografii na różnych etapach edukacji. Opracowanie ma charakter teoretyczno-dyskusyjny i dlatego w realizacji założonych celów wykorzystano następujące metody: studium literatury (polskojęzycznej i zagranicznej) oraz wywiad swobodny przeprowadzony z nauczycielką uczącą w niepublicznej szkole podstawowej z programem Montessori w Bolechowicach k. Krakowa. Kwerenda literatury objęła publikacje prezentujące założenia pedagogiki Montessori i jej współczesną realizację w szkołach oraz opracowania bezpośrednio związane z nauczaniem treści geograficznych. Do przedstawienia rezultatów studium zastosowano ujęcie problemowe, ukazując ogólne idee pedagogiki Montessori w odniesieniu do nauczania poszukującego i koncepcji programu szkół montessoriańskich oraz przykłady treści dotyczące nauczania geografii.

NAUCZANIE POSZUKUJĄCE A IDEE KSZTAŁCENIA MARII MONTESSORI

Współczesne teorie kształcenia silnie akcentują potrzebę aktywności ucznia w procesie nauczania i uczenia się. Wskazują na konieczność stosowania strategii dydaktycznych, które cechuje duża siła stymulowania aktywności ucznia i nauczyciela, powiązana z różnorodnością metodyczną oraz nastawieniem na ich skuteczność. Jednym z przykładów takiej strategii dydaktycznej jest nauczanie poszukujące. Według R.J. Arendsa (1994, 2011) nauczanie poszukujące polega na organizacji procesu dydaktycznego, który „prowokuje" ucznia do samodzielnego rozwiązywania zadań/problemów w trakcie zajęć lekcyjnych. Czynności nauczyciela w procesie kształcenia powinny się skupiać na eliminacji barier emocjonalnych i intelektualnych wynikających z braku wiedzy ucznia. Osiągnięcie tego jest możliwe poprzez odpowiedni dobór metod i technik kształcenia, a szczególnie ważne miejsce zajmują metody określane w literaturze jako aktywizujące (Czaińska i in. 1999, Charzyński i in. 2004), np. mapa myśli, metaplan, gry dydaktyczne, w tym szczególnie metoda inscenizacji. Z kolei W. Okoń (2007) nauczanie poszukujące utożsamia ze strategią nauczania i uczenia się przez odkrywanie. Uczeń zdobywa wiedzę poprzez aktywności intelektualne (rozwiązywanie problemów) i emocjonalne (zaciekawienie i odkrywanie) pod kierownictwem nauczyciela. Reasumując, nauczanie poszukujące to sposób nauczania, w którym nauczyciel pobudza aktywności poznawcze i emocjonalne uczniów w celu przyswojenia przez nich wiedzy oraz nabycia umiejętności.

Koncepcja nauczania poszukującego nie jest nowa. Już C. Freinet w latach 30. XX w. wprowadził do nauczania technikę doświadczeń poszukujących, w której dziecko/uczeń zdobywa wiedzę (doświadczenia) niejako po omacku poprzez samodzielne badanie różnych przedmiotów i zjawisk, odkrywając ich cechy oraz powiązania między nimi. Uczeń wykorzystuje swoje zmysły wspierane intuicją i motywacją (zainteresowaniem) do poznania otaczającego świata. W miarę rozwoju psychofizycznego i intelektualnego dziecka technika doświadczeń poszukujących staje się aktywnością celową, co powoduje wyjście poza dostarczone informacje oraz wyzwala działania twórcze i zachowania niekonwencjonalne w procesie uczenia się.

Również założenia kształcenia opracowane przez M. Montessori odpowiadają założeniom współczesnego nauczania poszukującego. Według Montessori nauczanie i wychowanie winno skupiać się na tym, co interesuje dziecko, pobudza jego ciekawość, sprawia mu satysfakcję, a tym samym sprzyja jego rozwojowi i prowadzi do sukcesu (Stein 2003). Zgodnie z założeniami tej koncepcji szczególnie istotne jest odpowiednie środowisko uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie środowiska, które zapewnia swobodne uczenie się i doskonalenie poszczególnych zmysłów ucznia. Jednocześnie wspomaga ucznia w rozwijaniu samodzielności i wiary we własne możliwości. W procesie nauczania duży nacisk powinien być położony na samorozwój i samodyscyplinę dziecka poprzez m.in. wypracowanie u ucznia zamiłowania do ciszy, koncentracji nad wykonywanym

zadaniem oraz kształtowanie postaw wzajemnej pomocy bez rywalizacji, szacunku dla pracy innych, rozwijanie indywidualnych uzdolnień i umiejętności współpracy (Stein 2003, Maune 2010). Formy, które sprzyjają realizacji tych celów w najwcześniejszym etapie nauczania, to m.in. zabawa i indywidualne zdobywanie doświadczeń przez dziecko, a w późniejszym okresie – wycieczki i doświadczenia – nazywane eksperymentami – oraz szeroka gama metod i technik kształcenia aktywizujących uczniów do poszukiwania i odkrywania wiedzy (Bednarczuk 2001).

We współczesnych szkołach Montessori uczniowie pracują indywidualnie, ale także we współpracy z rówieśnikami. Nauczyciel prowadzi nauczanie dla kilku osób lub małych grup. Sale są tak urządzone, aby dziecko czuło się dobrze, swobodnie, jak w domu. Uczniowie swobodnie poruszają się po sali, gdzie odbywają się zajęcia, celem wykonania postawionego przez nauczyciela zadania poszukując informacji, wykorzystując pomoce dydaktyczne i inne źródła. Mają zapewnione warunki do pracy/eksperymentowania na różnorodnym materiale (np. cyfry, litery, kształty, obrazy, modele itp.) włączające różne zmysły, co zapewnia rozwój intelektualny. Ten sposób organizacji pracy ucznia na lekcji nawiązuje do głoszonego przez M. Montessori poglądu o odsłanianiu dzieciom tajemnic świata i odejścia od rutyny szkolnej – „nie ławkom" i „nie książkom" (Montessorii 1913, Maune 2010).

Według M. Montessorii (1913) kluczem dorosłych do poznania świata dziecka jest obserwacja. Bowiem każde dziecko jest inne, rozwija się w indywidualnym tempie, ma różne zainteresowania i predyspozycje. Nauczyciel poprzez systematyczną obserwację dostrzega mocne i słabe strony ucznia, jego postępy i trudności w uczeniu się. Zdobyta w ten sposób wiedza pozwala bardziej dostosować działania dydaktyczne i wychowawcze do aktualnych potrzeb ucznia, jego własnego tempa uczenia się oraz możliwości, podejmować zadania, do których jest już gotowy. W takim środowisku uczeń ma poczucie, że samodzielnie decyduje o kierunkach własnego rozwoju, a równocześnie, że jest w stanie osiągać wyznaczone cele, wzmacniając dzięki temu poczucie własnej wartości. Dużą wagę przywiązuje się także do kształtowania koncentracji uwagi dziecka. M. Montessori głosiła pogląd, że koncentracja uwagi jest pierwszym i niezbędnym warunkiem rozwoju dziecka (Miksza 2001), bowiem dzieci, które osiągają koncentrację, czyli zjawisko ogromnego skupienia – rozwijają się. Służą temu m.in. tzw. ,,lekcje ciszy", czyli ćwiczenia polegające na wykonywaniu różnorodnych czynności, intelektualnych i fizycznych, bez wypowiadania słów. Przykładem takiego ćwiczenia jest elipsa Montessori, czyli układanie kompozycji na przygotowanej planszy w kształcie elipsy (plansza ciszy). W układankach wykorzystuje się różne naturalne przedmioty – kolorowe, ciekawe fakturowo, nietypowe. Ćwiczenia te pomagają uczniom odnaleźć spokój i koncentrować się na zadaniu, ale równocześnie wyrażać swoją twórczą ekspresję. Ponadto ćwiczenia ciszy mają duże znaczenie w wychowawczym rozwoju dziecka, np. akceptacji rozwiązań innych (nie wolno zmieniać elementów kompozycji innych uczniów), cierpliwości i szacunku do pracy innych (Suberlak 2019).

GŁÓWNE ZAŁOŻENIA WSPÓŁCZESNEGO PROGRAMU SZKÓŁ MONTESSORI

Wiodącym założeniem programu nauczania w szkołach Montessori jest nastawienie procesu nauczania na rozwój podmiotowości ucznia, jego intelektu i duchowości. Program tych szkół jest nie tylko ukierunkowany na osiągnięcie przez ucznia podstaw wiedzy – rozwój poznawczy oraz praktycznych umiejętności przydatnych w życiu codziennym, ale także sprzyja rozwijaniu zdolności ucznia do kontrolowania ruchu, używania zmysłów, samodecydowania oraz odczuwania i przeżywania emocji. W szkołach realizujących program Montessori można wyróżnić trzy podstawowe obszary tematyczne:
– język,
– matematyka,
– kultura.

Obszary tematyczne związane z językiem i matematyką są zasadniczymi elementami tradycyjnego kształcenia Montessori we wczesnych latach edukacji ucznia (przedszkole, nauczanie wczesnoszkolne i szkoła podstawowa). Również istotną częścią programu edukacyjnego, niezależnie od wieku ucznia, jest tematyka związana z kulturą. Tematyka tego obszaru ma na celu pomóc uczniowi zrozumieć otaczający go świat i swoje miejsce w nim oraz wprowadzić do zintegrowanego badania otaczającego świata (Harald 2000, Schilling 2011). W bloku tym znajdują się wybrane zagadnienia z historii, biologii, geografii i fizyki, a także sztuki. Podczas eksploracji bogatej tematyki programu obszaru tematycznego „kultura" dzieci kształtują różne umiejętności, np. obserwacji, formułowania pytań, organizowania informacji, porównywania i kontrastowania. Wykorzystuje się w tym celu środki dydaktyczne – materiał rozwojowy Montessori, który jest zaprojektowany dla odpowiedniego poziomu rozwojowego ucznia.

Układ treści bloku kultury jest spiralny. Uczeń może pracować swoim indywidualnym tempem, wielokrotnie powracać do tych treści, rozszerzając ich zakres poprzez lekcje i dostosowane materiały dydaktyczne, które są najbardziej odpowiednie dla jego obecnych zdolności poznawczych. Proces ten jest formą społecznego uczenia się i stanowi tzw. rusztowanie umożliwiające przejście z niższego poziomu do wyższego (Schilling 2011).

Ważnym elementem programu szkół Montessori związanym z obszarem kultury są tzw. wielkie lekcje. W programie wyróżniono pięć zagadnień, dotyczących różnej tematyki:
- powstanie Wszechświata;
- historia Życia[1] na Ziemi;
- historia Człowieka;
- historia Pisma;
- historia Liczb.

[1] W pisowni polskiej powinna być mała litera, ale w programie jest duża dla podkreślenia znaczenia tych zagadnień dla cywilizacji.

Idea tych zajęć nawiązuje do nauczania zintegrowanego i formowania się w świadomości ucznia całościowego obrazu rzeczywistości, jednolitego pod względem przestrzenno-czasowym. Zajęcia te mają na celu zaintrygować, pobudzić ciekawość oraz zachęcić ucznia do zgłębiania nurtujących uczniów zagadnień dotyczących świata, wydarzeń z przeszłości, cywilizacji w ciągu roku szkolnego. Tematyka tych lekcji odnosi się do historii, które się wydarzyły. W trakcie lekcji uczniowie mają okazję do zadawania pytań, samodzielnego poszukiwania wiedzy na wybrany temat. Jak wynika z wywiadu przeprowadzonego z nauczycielem szkoły realizującej program Montessori oraz studium literatury, lekcje te, choć przedstawiają w sposób prosty i impresjonistyczny treści, niezwykle poruszają zmysły i emocje uczniów. W ten sposób budowana jest tożsamość ucznia, czyli jego identyfikowanie się z określonym fragmentem przestrzeni ziemskiej, tej lokalnej o specyficznych cechach krajobrazu materialno-duchowego i tej globalnej zróżnicowanej przyrodniczo, gospodarczo i kulturowo. Ponadto w wielu szkołach, szczególnie w USA, uczniowie uczą się praktycznych umiejętności, np. gotowania, stolarstwa i szycia, co przygotowuje ich do pełnienia przyszłej roli w rodzinie i społeczeństwie.

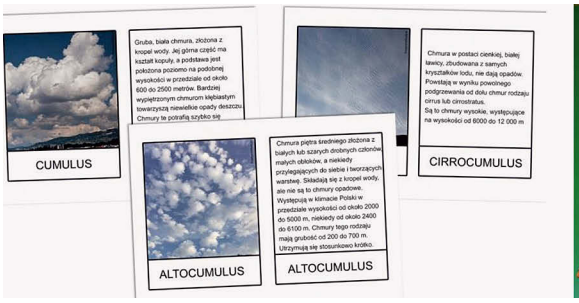
Realizacja zaprezentowanego programu wymaga dobrze przygotowanego środowiska uczenia się. Sale lekcyjne w szkołach z programem Montessori są tak urządzone, aby dziecko miało nieograniczony dostęp do przedmiotów (rzeczy). W ten sposób umożliwia się uczniom naturalne zaspokojenie ciekawości, odkrywanie i dochodzenie do wiedzy. Nie spotykamy w nich klasycznie ustawionych ławek (ryc. 1). M. Montessori była przeciwniczką ławek szkolnych (często



Ryc. 1. Sala lekcyjna w szkole Montessori – Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Horyzont" w Bolechowicach (fot. K. Bulek)

przytwierdzonych do podłogi), gdyż uważała, że ławka jest symbolem bezruchu, który zabija swobodę ucznia (Parczewska 2015).

Istotne znaczenie w procesie nauczania pełnią pomoce dydaktyczne, nazywane materiałem rozwojowym (ryc. 2). Pomoce dydaktyczne w koncepcji Montessori są miniaturami rzeczy, które otaczają ucznia/dziecko w codziennym życiu. Pomoce te cechuje z jednej strony prostota i estetyka wykonania, a z drugiej uwzględnienie zasady stopniowania trudności. Stanowią logiczny ciąg tematyczny, a jednocześnie każda grupa pomocy jest podstawą do kolejnych, bardziej skomplikowanych i abstrakcyjnych operacji myślowych. Ponadto ich konstrukcja umożliwia dokonywanie uczniom samodzielnej kontroli popełnionych błędów. Wbudowanie kontroli błędów w materiał dydaktyczny służy kształtowaniu osobowości ucznia, a zwłaszcza poczucia wiary w siebie, umiejętności analizy i oceny własnego działania, rozwijaniu wewnętrznej motywacji do działania (Montessori 2005, Parczewska 2015). Uczeń ma możliwość wyboru takiego materiału, który zgodny jest z jego możliwościami intelektualnymi i sensorycznymi.



Ryc. 2a. Karty wzbogacające słownictwo – chmury (fot. K. Bulek)



Ryc. 2b. Karta – mapa świata (fot. K. Bulek)

Również dużą wagę przywiązuje się do organizacji pracy na lekcji. Jednostka lekcyjna wymaga starannego przygotowania, aby umożliwić uczniowi wykonywanie zadań/ćwiczeń w swoim tempie samodzielnie od początku do końca. To, co wyróżnia lekcje w szkołach Montessori, to jasne komunikowanie zadań, brak zbędnych słów i oczekiwanie (niekiedy bardzo długie) na przedstawienie przez ucznia rozwiązania. Rola nauczyciela w czasie lekcji polega na wzbudzeniu zainteresowania i motywowaniu ucznia do samodzielnej pracy, jak to określiła M. Montessori, należy „rzucić promień światła". Od ucznia zależy, w jaki sposób wykorzysta informacje, które otrzymał od nauczyciela i zaplanuje swoją pracę, aby rozwiązać zadanie. Nauczyciel pełni raczej rolę przewodnika, nie podaje gotowego rozwiązania, ale podąża za dzieckiem, dając mu możliwość samodzielnego rozwiązania problemu. Dzieci i młodzież swobodnie wybierają rodzaj, miejsce, czas i formę pracy (indywidualną lub z kolegą). Lekcje są na ogół realizowane indywidualnie lub w niewielkich grupach (wiek przedszkolny i wczesnoszkolny) lub z całą grupą (szkoła podstawowa). Nauczyciele przechodzą roczne szkolenie, aby przygotować się do pracy z programem Montessori.

Reasumując, należy stwierdzić, że teoretyczne podstawy nauczania w szkołach montessoriańskich akcentują pierwiastki personalistyczne i humanistyczne. Wiedza, jaką nabywają uczniowie, wyrasta z ich osobistych zainteresowań, emocji oraz różnorodnych procesów poznawczych, jakie towarzyszą samodzielnemu poznawaniu rzeczywistości. Jest to jakościowo nowa wiedza, która rodzi się w sercach i umysłach uczniów pod wpływem własnych doznań, wzbogacana wiadomościami z różnych źródeł, np. pomocy dydaktycznych, książek, mediów itp.

TREŚCI GEOGRAFICZNE W SZKOŁACH MONTESSORI

Kształcenie, zgodne z ideami pedagogicznymi M. Montessori i założeniami nauczania zintegrowanego, prowadzą wybrane placówki oświatowe na całym świecie. Szkoły te obowiązuje przyjęty program kształcenia, a ponieważ funkcjonują one w ramach krajowych systemów edukacyjnych, mają też obowiązek realizacji narodowych programów kształcenia. Analiza literatury wykazała, że tematy geograficzne wynikające z założeń programu szkół montessoriańskich są realizowane we wszystkich szkołach na świecie w zbliżonym zakresie w przedszkolach i nauczaniu wczesnoszkolnym oraz podstawowym (*elementary school*). Odbywa się to poprzez realizację zagadnień zawartych w obszarze tematycznym kultura i tzw. wielkich lekcjach, a szczególnie przy tematyce: powstanie Wszechświata, historia Życia na Ziemi i historia Człowieka. Dotyczą one wiedzy o kosmosie, globie ziemskim, kontynentach oraz poszczególnych krajach – warunkach życia ludzi, tradycjach i zwyczajach ich mieszkańców. Istotną część badań ucznia stanowi jego kraj ojczysty.

Na wstępie uczniom odsłaniane są tajemnice kosmosu. Świadomość istnienia kosmosu zależy zarówno od najwcześniejszych odkryć dziecka, jak i kontaktów ze światem zewnętrznym, dlatego tematyka ta jest prezentowana już w przedszkolu. Stosuje się tu strategię odwołującą się do przeżyć i uczuć. W nauczaniu wczesnoszkolnym i w kolejnych klasach szkoły podstawowej zakres treści jest poszerzany, stosownie do wieku uczniów, o relacje i zależności między elementami Wszechświata. Zwrócenie uwagi na kosmos ma na celu zrozumienie podstawowych pojęć: galaktyka, gwiazda, planeta, Układ Słoneczny, podobieństwa i różnice między planetami. Uczniowie są zapoznawani z zachodzącymi na Ziemi zjawiskami od Wielkiego Wybuchu do momentu powstania na niej życia. Każdego ucznia może zaintrygować coś innego w tej niezwykłej historii. W trakcie poznawania tej tematyki uczniowie badają właściwości ciał stałych, cieczy i gazów, wykonują doświadczenia, np. zapoznają się z wybuchem wulkanu.

Kolejne treści dotyczą Ziemi: kontynent, ocean, atmosfera, przyroda. Uczniowie poznają kontynenty i oceany – kształty, ich wielkość i rozmieszczenie na Ziemi. Zaznajamiani są z globusem i mapą świata. W wyższych klasach badają pochodzenie i budowę kontynentów, skały i minerały oraz pochodzenie człowieka. Badają, co to znaczy być człowiekiem, jak funkcjonuje świat poprzez pryzmat różnych krajobrazów i kultur występujących na kontynencie. W starszych klasach

na ogół koncentrują się na zagadnieniach rozwoju cywilizacji, kultury przez pryzmat wynalazków, takich jak pismo i liczby, oraz migracjach ludności. Poznając geograficzne treści, uczniowie starają się znaleźć powiązania między zjawiskami fizycznymi i zasobami przyrodniczymi a cechami gospodarki i kultury mieszkańców danego kontynentu lub kraju. W wielu szkołach na początku każdego roku szkolnego uczniowie, w ramach tzw. wielkich lekcji, podejmują jedno zagadnienie, które w toku całego roku badają i eksplorują, nabywając nową wiedzę.

Integracja treści geograficznych, historycznych, fizycznych oraz muzyki w bloku kultura umożliwia uczniom poznanie i rozumienie współczesnego świata. Tematyka ta oraz codzienne obcowanie z przedmiotami ma pomóc uczniom zrozumieć pojęcia przestrzeni i czasu, kultury i cywilizacji. Przyjęty sposób ujęcia przestrzeni od bardziej odległej – przestrzeń kosmiczna, do tej bliższej – najbliższe otoczenie, jest podyktowane naturalną ciekawością dziecka. Wychodzenie od skali globalnej jest tylko na pozór sprzeczne z przyjętą w nauczaniu geografii i opisaną przez M.Z. Pulinową (2000) koncepcją skal (kręgów) przestrzennych w edukacji geograficznej. W programie szkół Montessori następuje bowiem zespolenie czasu wydarzeń zachodzących w kosmosie i geologicznych na Ziemi z czasem historycznym człowieka i czasem dziecka. Warto podkreślić, że prezentowana montessoriańska koncepcja ujęcia treści geograficznych jest zgodna z założeniami kręgów poznawczych, obecnych w programach nauczania, podręcznikach i edukacji geograficznej od bardzo dawna. To samo dotyczy uwzględniania w nauczaniu rytmu przyrody i odnoszenia do rytmu życia ucznia w niższych klasach edukacji geograficznej. Koncepcja ta różni się jednak zdecydowanie od podejścia analitycznego, dominującego w programach nauczania, które funkcjonowały w polskiej edukacji szkolnej przez dziesięciolecia.

Realizacji tematyki geograficznej służą pomoce dydaktyczne egzemplifikujące treści geograficzne. W salach lekcyjnych znajdują się m.in. karty, które umożliwiają uczniom samodzielną pracę i wielokrotne powtórzenie materiału. Są to fiszki (kartonowe) o różnych rozmiarach zawierające informacje (np. o planetach, chmurach) lub puste, które służą do przedstawienia elementów zjawisk i procesów geograficznych. Przykładami takich kart są: karty służące do prezentacji informacji o rozmieszczeniu zwierząt na świecie, mapa świata, mapa kraju ojczystego. Wiele takich kart wykonują uczniowie samodzielnie, badając dane zagadnienie. Karty są wykorzystywane przez nauczycieli najczęściej do:

– wprowadzenia nowych informacji, pojęć geograficznych,
– samodzielnego badania przez ucznia zjawiska/procesu,
– lokalizacji obiektów geograficznych, zjawisk,
– utrwalania opanowanego słownictwa (ryc. 2a, b).

Za pomocą kart uczniowie uczą się elementów mapy, rozmieszczenia kontynentów i oceanów, lokalizacji poszczególnych obiektów geograficznych i zjawisk. Dla łatwiejszego opanowania nazw własnych i lokalizacji obiektów różnicuje się kolory. Jest możliwość manipulacji nimi, np. układanie puzzli, co jest istotne w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym (ryc. 2b). Podobne karty są też dla kraju ojczystego. Poprzez układanie kart uczniowie dowiadują się o cechach obiektów, np. krajach na danym kontynencie, w województwach w Polsce itp.

Stosowany w szkołach Montessori sposób opanowania nazewnictwa geograficznego i rozmieszczenia obiektów geograficznych polega na tym, że dzieci uczą się rozpoznawać kształt i nazwę każdego z kontynentów. Następnie umieszczają kształty kontynentów na karcie, a nazwa każdego kontynentu jest opisana na każdym kształcie, a także na tablicy pod kształtem.

Ważną pomocą są modele Ziemi – globusy. Jeden z nich przedstawia obszary lądowe i wodne. Obszary oznaczające lądy to szorstki papier w jednym kolorze, a obszary wodne oznaczono jako gładką niebieską powierzchnię (ryc. 3). Model ten pomaga dzieciom zrozumieć różnice między lądem a oceanem. Drugi globus – kolorowy – ukazuje rozmieszczenie kontynentów i oceanów. Dzieci uczą się nazw i lokalizacji kontynentów i oceanów, ćwiczenie mogą powtarzać wielokrotnie.



Ryc. 3. Globus kolorowy i szorstki (fot. K. Bulek)

Realizowane w szkołach montessoriańskich treści kształcenia geograficznego są próbą harmonijnego doboru treści przyrodniczych i humanistycznych, umożliwiając uczniom zrozumienie elementarnych faktów, pojęć i różnorodności Ziemi jako planety i miejsca zamieszkania ludzi. Aktualność treści geograficznych i nawiązanie do jej aplikacyjności w starszych klasach ukazuje potencjał wiedzy geograficznej w kształtowaniu sensomotorycznym, intelektualnym i emocjonalnym.

PODSUMOWANIE

Nauczanie według koncepcji M. Montessori wypełnione jest dużą aktywnością dziecka, a pomoce dydaktyczne dostosowane do poziomu ucznia, inspirują go do samodzielnego zgłębiania i poszukiwania wiedzy o otaczającym świecie, rozwijania zainteresowań i pasji. Nauczyciel w szkołach montessoriańskich to pedagog umiejętnie wspierający ucznia w jego odkrywaniu świata poprzez obserwację, samokształcenie i samodyscyplinę. Organizuje on środowisko uczenia się, tak aby uczeń czuł się swobodnie, miał dostęp do wszystkich pomocy dydaktycznych. Program tych szkół jest ukierunkowany na rozwój ucznia w sferze poznawczej, emocjonalnej i duchowej. Realizacji celów służy nauczanie zintegrowane eksponujące ujęcia problemowe treści kształcenia.

W placówkach działających według idei M. Montessori treści geograficzne stanowią istotną część obszaru kultury. Z treściami geograficznymi, w tym słownictwem geograficznym, dzieci zapoznają się już w przedszkolu, następnie w nauczaniu wczesnoszkolnym oraz w wyższych klasach szkoły podstawowej. Treści geograficzne pomagają odnaleźć uczniowi swoje miejsce w świecie oraz poznać zależności występujące między elementami świata przyrody i człowiekiem. Dużą wagę przywiązuje się do opanowania elementarnego słownictwa geograficznego niezbędnego do opisania otaczającego ucznia świata oraz nabycia umiejętności orientacji w przestrzeni.

We współczesnym świecie, pełnym różnorodnych bodźców przyczyniających się do rozpraszania uwagi, gdy uczniom coraz trudniej się skupić, warto zastanowić się nad szerszym rozpowszechnieniem w edukacji geograficznej idei M. Montessori, zwłaszcza wykorzystania ćwiczeń koncentracji i skupienia się w trakcie wykonywania różnych zadań.

Rodzi się pytanie, czy koncepcja nauczania M. Montessori jest ograniczona tylko do niższego poziomu kształcenia. Praktyka wskazuje, że podejście to dominuje w kształceniu przedszkolnym i podstawowym. Wydaje się, że niektóre rozwiązania dydaktyczne można z powodzeniem przenieść do szkoły ponadpodstawowej (np. sposoby kształtowania pojęć czy nazewnictwa geograficznego). Szansą na wprowadzenie idei montessoriańskich w nauczaniu geografii jest aktualna podstawa programowa geografii do szkoły podstawowej i ponadpodstawowej (Rozporządzenie MEN… 2017, 2018). Współczesna idea kształcenia geograficznego osadzona jest na założeniach podejścia humanistycznego – orientacji zakładającej konieczność rozwijania pełni człowieczeństwa w każdym uczniu oraz personalizmie – czyli perspektywie poznawczej, w której centrum jest uczeń, jego rozwój intelektualny i duchowy (Szkurłat i in. 2017, 2019a). Istotne w spełnieniu tego oczekiwania jest eksponowanie badawczej i refleksyjnej postawy w poznawaniu treści przyrodniczych, społeczno-gospodarczych i kulturowych w kształceniu geograficznym (Szkurłat i in. 2019b).

Utrudnieniem we wprowadzaniu założeń montessoriańskich do programu geograficznego kształcenia jest spotykany w polskich szkołach „dydaktyczny dogmatyzm" w realizacji podstawy programowej, wynikający po części z przyjętego

systemu ewaluacji szkolnictwa. Niestety w publicznym szkolnictwie dominuje podejście, które kładzie nacisk na wynik, co powoduje, że nauczyciele dużo wysiłku dydaktycznego poświęcają przygotowaniu ucznia do egzaminów zewnętrznych (Wiecki 2018). Pewnym usprawiedliwieniem może być także liczebność klas, szczególnie w szkołach średnich, w których klasy niejednokrotnie liczą ponad 30 uczniów. Równocześnie niewiele jest badań ukazujących ograniczenia wprowadzenia idei M. Montessori w kształceniu geograficznym. Przedstawione czynniki nie sprzyjają pogłębionej refleksji i wyciszeniu w poznawaniu wiedzy geograficznej, tak bardzo przydatnym uczniom współczesnego pokolenia Polaków, a z drugiej strony postawie refleksji i dialogu w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych służących realizacji idei humanizm i personalizmu w praktyce szkolnej.

LITERATURA

Angiel J., 1996, *Świat wartości w mojej pracy nauczycielskiej*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 64–67.

Angiel J., 2016, *„Metoda krajoznawcza" Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG. 6: 159–168.

Arends R.J., 1994, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.

Arends R.J., 2011, *Learning to teach*, McGraw-Hill Education.

Bednarczuk B., 2001, *Formy organizacyjne pracy uczniów w metodzie Montessori*, Wychowanie na co dzień, 4–5: 91–92.

Bibliografia dydaktyki geografii 1918–1974, 1976, t. I, oprac. S. Piskorz, S. Zając, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń.

Charzyński P., Podgórski Z., Zaklikiewicz A., 2004, *Próba klasyfikacji metod aktywizujących w nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, Z. Zioło (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Instytut Geografii UP, Kraków, s. 34–44.

Guz S., 2000, *Organizacja pracy uczniów w średniej szkole Montessori: na przykładzie Szkoły Woods w Houston w stanie Teksas*, Wychowanie na co Dzień, 1/2: 3–7.

Harald L., 2000, *„Wychowanie kosmiczne" Marii Montessori – alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Oficyna Wyd. „Impuls", Kraków, s. 5–17.

Maune M.E., 2010, *Revolutionary Change in Education: Montessori's Discovery of How Children Learn*.

Michalczyk J., 1990, *Gustaw Wuttke jako dydaktyk*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Michalczyk J., 1999, *Polska myśl dydaktyczna w zakresie geografii wobec osiągnięć współczesnych*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Polonia, 54, 17, B: 333–346.

Miksza M., Łatacz E., 2004, *Metoda Montessori*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (M–O), Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa, s. 173–180.

Montessori M., 1913, *Domy dziecięce (Le Case dei Bambini). Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Lindenfeld H., Wende E., Warszawa.

Montessori M., 2005, *Domy dziecięce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

Parczewska T., 2015, *Przestrzenie dziecka i dzieciństwa. Wielość perspektyw i znaczeń*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Parkhurst H., 1928, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Wyd. Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa.
Piskorz S., Tracz M., 2016, *Nowy słownik bibliograficzny polskich dydaktyków geografii*, Wydawnictwo Salezjańskie, Kraków.
Polaczkówna M., 1925, *Plany nauczania geografii wedle Wielkiej Komisji Edukacyjnej, jej drogowskazy dla współczesnych*, [w:] *Pokłosie Geograficzne*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa.
Polaczkówna M., 1929, *Potrzeba rozbudowy geografii w szkole średniej ogólnokształcącej*, Czasopismo Geograficzne, 7, 2–3: 107–112.
Pulinowa M.Z., 1994, *Teoretyczne podstawy nauczania geografii*, Czasopismo Geograficzne, 65, 3–4: 357–367.
Pulinowa M.Z., 2000, *O kształtowaniu tożsamości kulturowej młodzieży w przestrzeni miejskiej*, Studia Etnologiczne i Antropologiczne, 4: 109–119.
Rodzoś J., Szczęsna J., Wojtanowicz P., 2008, *Transformacje geografii szkolnej*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 99–108.
Sadoń-Osowiecka T., 2011, *Ku holistycznym i humanistycznym ujęciom szkolnej geografii*, Geografia w Szkole, 2: 11–15.
Schilling K., 2011, *Montessori Approach to Teaching/Learning and Use of Didactic Materials* (https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Schilling-11.pdf).
Stein B., 2003, *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce.
Suberlak P., 2019, *Lekcja ciszy Montessori, czyli kolaż, elipsa i brzmienie ciszy* (https://educarium.pl/artykuly/kacik-plastyczny/lekcja-ciszy-montessori-czyli-kolaz-elipsa-i-brzmienie-ciszy).
Szkurłat E., 2004, *W stronę geografii z „ludzką twarzą"*, [w:] M. Tracz, Z. Zioło (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków.
Szkurłat E., 2008, *Dydaktyka geografii*, [w:] Jackowski A., Richling A., Liszewski S. (red.), *Historia geografii polskiej*, PWN, Warszawa.
Szkurłat E., Hibszer A., 2019, *W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej*, [w:] J. Angiel i E. Szkurłat (red.), *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 11–22.
Szkurłat E., Hibszer A., Angiel J., 2016, *Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej*, Geografia w Szkole, 5: 18–22.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła Podstawowa, Geografia*, MEN, ORE, Warszawa, s. 24–36.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019a, *Komentarz do podstawy programowej liceum i technikum*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I stopnia. Geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 44–109.
Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Wieczorek T., 2019b, *Vademecum nauczyciela. Wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej. Geografia*, MEN, ORE, Warszawa.
Wiecki W., 2018, *Pułapki edukacji geograficznej. Refleksje nauczyciela geografii*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, 8: 193–199.
Woźniowski M., 1929, *System daltoński w nauczaniu geografii*, Czasopismo Geograficzne, 7, z. 2–3: 146–149.
Wuttke G., 1963, *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.
Wuttke G., 1965, *O początkach nauczania geografii*, PZWS, Warszawa.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 91–104

Dawid Abramowicz, Dorota Pilna

NAUCZANIE POSZUKUJĄCE W GEOGRAFII W ŚWIETLE PEDAGOGIKI CELESTYNA FREINETA

WPROWADZENIE

Istnieje kilka koncepcji modernizacji szkoły, które uwzględniają założenia nauczania poszukującego rozumianego jako nauczanie i uczenie się przez odkrywanie. Według A. Kaczmarek-Kacprzak i K. Kurowskiej (2017), nauczanie poszukujące to taka sytuacja, w której uczeń własną pracą zdobywa wiedzę i kształtuje umiejętności, określa problem, stawia i weryfikuje hipotezy – jest aktywny w pracy nad swoim rozwojem. W tym kontekście niektóre alternatywne nurty pedagogiczne odnoszą się do nauczania poszukującego, np. pedagogika Friedricha Froebla, Marii Montessori, nurty wzorujące się na planie daltońskim, szkole demokratycznej, a także nurt pedagogiczny Celestyna Freineta, który nazywany jest twórcą nowoczesnej szkoły francuskiej (Kędra 2019, Żylińska 2019).

Celestyn Freinet (1896–1966) był przedstawicielem naturalizmu pedagogicznego, reformatorem szkoły francuskiej, a jednocześnie krytykiem szkoły tradycyjnej. Jako główne „krzywdy dziecka" mające szkodliwy wpływ na proces kształcenia wymieniał tradycyjne lekcje (podzielone na wyodrębnione przedmioty), podręczniki (które stanowią bazę dla pracy nauczyciela i dziecka), a także stereotypowe ćwiczenia, które wykonywane są jednocześnie przez cały zespół klasowy (Kędra, Zatorska 2015). Swoje rozwiązania pedagogiczne wprowadzał w wybudowanej przez siebie szkole w Vence (Francja), którą nazywał „laboratorium pedagogicznym". Podczas swojego życia napisał wiele publikacji na temat pedagogiki, z których najbardziej znane to: *Drukarnia w szkole* (1927), cykl artykułów Gawędy Mateusza, publikowanych w latach 1949–1952 w miesięczniku Nowoczesnej Szkoły Francuskiej „L'Éducateur prolétarien", a następnie w czasopiśmie „L'Éducateur" (Żebrowska 1997), a także praca „Niezmienne prawdy pedagogiczne" (1964), która stanowi swoisty kodeks pedagogiczny twórcy. Na podstawie jego tekstów Aleksander Lewin i Halina Semenowicz opracowali ważną publikację „O szkołę ludową" (1976).

S. Gwardys-Szczęsna (2014) stwierdza, że podstawowymi elementami tworzącymi pedagogikę Celestyna Freineta była swobodna ekspresja, wychowanie

przez pracę, spółdzielcze formy samorządności i metody naturalne. Ponadto Celestyn Freinet dużą wagę przypisywał takim wartościom, jak odczuwanie, przeżywanie, tworzenie, rozumienie, uspołecznienie, miłość i życie (Freinet 1964).

Obecne przykłady wdrażania osiągnięć pedagogicznych Celestyna Freineta w kontekście edukacji dotyczą zwłaszcza technik pedagogicznych, spośród których kilka uznaje się za techniki o cechach nauczania poszukującego. Celem opracowania jest przedstawienie najważniejszych technik nauczania stosowanych w kształceniu geograficznym w szkole wzorującej się na pedagogice Celestyna Freineta. Jako przykład rozwiązań praktycznych w tym zakresie w niniejszej publikacji przedstawione zostaną działania w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu, która realizuje założenia nurtu pedagogicznego Celestyna Freineta.

TECHNIKI PEDAGOGICZNE WEDŁUG PEDAGOGIKI CELESTYNA FREINETA W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

Filozofię nauczania Celestyna Freineta określa się jako filozofię naturalistyczną, czyli taką, w której działania wynikają z doświadczeń obcowania z przyrodą, wiary w wartość dobrze wykonanej pracy, szacunku oraz poświęcenia (Filipiak, Smolińska-Rębas 2005), przy jednoczesnym stosowaniu metod naturalnych (Gwardys-Szczęsna 2014). Jak wyjaśnia Celestyn Freinet, metody naturalne to takie, które „odpowiadają naturalnym właściwościom i potrzebom dziecka" (Freinet 1976). Pomimo tego, że w swoich pracach powoływał się na metody naturalne, równocześnie proponował szereg technik (określanych technikami Freineta) stosowanych w wychowaniu i nauczaniu dzieci. Według H. Semenowicz (1980, za: Smolińska-Rębas 1996: 17), „technika pedagogiczna w rozumieniu Celestyna Freineta jest pojęciem szerszym niż metoda, a składają się na nią: sama metoda, organizacja pracy, materiały oraz narzędzia, a także osoba, która się nimi posługuje". Jednocześnie warto zwrócić uwagę, że powszechnie przyjęte nazewnictwo pedagogiczne określa technikę nauczania jako podrzędną względem metody kształcenia (Okoń 1998, Rapacka-Wojtala 2015), jednak ze względu na przyjęte nazewnictwo związane z wieloletnim rozwojem nurtu pedagogiki Celestyna Freineta w tym opracowaniu technika nauczania jest rozumiana w sposób zdefiniowany przez H. Semenowicz (1980).

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pracę Lewina (1986), który twierdzi, że techniki pedagogiczne nie są najważniejszym elementem koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, lecz należy je traktować na równi z jej wychowawczymi założeniami. Autor był też zdania, że techniki te nie są niezastąpione, a stanowią dużą pomoc w procesie kształcenia. Sprzyjają również rozwojowi klimatu wychowawczego oraz dostosowują się do każdego środowiska i rozwijają się zgodnie z potrzebami i możliwościami (Lewin 1986). Biorąc pod uwagę upływ lat od założenia szkoły w Vence oraz dynamikę rozwoju edukacji, należy stwierdzić, że zastosowanie typowych technik freinetowskich zostało po części zastąpione innymi metodami kształcenia oraz technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Tabela 1. Klasyfikacja technik pedagogicznych Celestyna Freineta

Techniki pedagogiczne nauczania stanowiące podstawę:		
nauki języka polskiego, źródła poznania dziecka, punktu wyjścia do zainteresowań:	samodzielnej pracy uczniów:	kształcenia umiejętności, nawyków, samokontroli, samooceny:
– swobodny tekst	– doświadczenia poszukujące	– fiszki autokorektywne
– drukarnia szkolna	– planowanie pracy	
– gazetka szkolna	– referaty	
– korespondencja szkolna		

Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Semenowicz (1980).

Techniki freinetowskie znane ze szkoły założonej przed wiekiem w Vence można z kolei obserwować w szkołach inspirowanych nurtem pedagogiki Celestyna Freineta.

Próbę klasyfikacji technik pedagogicznych Celestyna Freineta podjęła H. Semenowicz (1980), wyodrębniając techniki, które są podstawą znajomości języka i źródła zainteresowań, samodzielnej pracy uczniów oraz kształcenia umiejętności, nawyków, samokontroli i samooceny (tab. 1).

Interesujący podział technik zaproponowały M. Kędra i M. Zatorska (2015) oraz M. Kędra (2019).

Zgodnie z przyjętym podziałem wyróżnia się:

W kontekście kształcenia geograficznego Freinet (1976, s. 539) pisał, że temu

w ramach technik wychowawczych:
- gazetkę szkolną
- spółdzielnię klasową
- dyplomy sprawności
- swobodną twórczość artystyczną
- referaty
- sprawności
- korespondencję międzyklasową i międzyszkolną

w ramach technik nauczania:
- doświadczenia poszukujące
- fiszki autokorektywne
- planowanie pracy
- swobodny tekst
- drukarnię szkolną, gazetkę szkolną
- korespondencję szkolną
- korespondencję międzyszkolną
- referaty

przedmiotowi „grozi niebezpieczeństwo szkolarstwa", wobec czego należy wystrzegać się w geografii wiedzy książkowej oraz „słów, które są tylko słowami". W tym celu Freinet zalecał wykorzystywanie w kształceniu geograficznym takich technik nauczania, jak: doświadczenia poszukujące, fiszki autokorektywne oraz swobodny tekst. Co więcej, na zasadność stosowania doświadczeń poszukujących wskazała również H. Semenowicz (1980), zaznaczając, że są one podstawą samodzielnej pracy w zakresie geografii. Z kolei w celu integracji stosowanych technik H. Semenowicz (1980) zaleca wprowadzenie „planowania pracy", które według autorki jest najbardziej naturalną i najlepiej umotywowaną formą pobudzenia aktywności uczniów.

Proponowane przez Celestyna Freineta techniki nauczania sprzyjają badaniu świata poza murami szkoły (de la Vega 2004). W szczególny sposób zwracał na to uwagę Gustaw Wuttke, twórca „metody krajoznawczej", której założeniem było syntetyczne postrzeganie świata na podstawie wieloaspektowych obserwacji zjawisk i obiektów w najbliższym otoczeniu (Angiel 2016a). Według G. Wuttkego (1961, za: Angiel 2016a, s. 161), „zagadnienia rodzące się z obserwacji rozrastają się i wiążą z innymi– zdawałoby się nic nie mającymi wspólnego. Każdy fakt tłumaczy się całym środowiskiem, a środowisko częściowo i tym faktem dopasowanym do otoczenia, przystosowanym do niego". W tym świetle nauczanie poza murami szkoły w postaci zajęć terenowych skłania uczniów i nauczycieli do „myślenia poszukującego", niezwykle cennego w kształceniu geograficznym (Angiel 2016a). Co więcej, jak stwierdza J. Angiel (2016b, s. 33), zdobywanie wiedzy poprzez odkrywanie bogactwa tkwiącego w przyrodzie i środowisku geograficznym „nie musi dokonywać się w podróżach na krańce świata, bowiem są one ukryte dosłownie za progiem domu, szkoły (...)". W tym kontekście podejmowanie samodzielnych działań przez uczniów na wzór założeń pedagogicznych Celestyna Freineta powinno odbywać się w odpowiednio do tego przygotowanych przez nauczyciela warunkach klasowych lub terenowych.

Wartościowym tego przykładem są wybrane prace magisterskie powstałe w Zakładzie Dydaktyki Geografii i Biologii Uniwersytetu Gdańskiego w latach 90. XX w. pod kierunkiem Jana Winklewskiego, których tematyka obejmuje zagadnienia nauczania geografii według założeń pedagogicznych Celestyna Freineta. Wśród stosowanych metod badań autorki opracowań najczęściej wykorzystywały eksperyment pedagogiczny, pomiar dydaktyczny, obserwacje, badania sondażowe, wywiady, a także badania socjometryczne i metody statystyczne (Dziemińska 1994, Skibicka 1994, Ladach-Chałupka 1995)[1].

Opracowania J. Dziemińskiej (1994) i B. Skibickiej (1994) prezentują efektywność zastosowanego eksperymentu dydaktycznego polegającego na odejściu od tradycyjnych metod kształcenia na rzecz samodzielnego decydowania uczniów o zakresie wiedzy, którą zechcą zdobyć w dziale dotyczącym geografii regionalnej Europy. W tym celu na początku uczniowie dokonali wyboru państw, które zdecydowali się opracować, i ostatecznie mieli zaprezentować wyniki prac w formie tekstów swobodnych[2]. Nauczycielki podały przykłady form graficznych, które uczniowie powinni utworzyć przedstawiając zgromadzone dane. Wśród nich wymieniono:

– uproszczoną mapę danego państwa w skali 1:10 000 000 wykonaną na podstawie mapy w skali 1:5 000 000 z atlasu geograficznego dla klas VI–VIII;

---

[1] Słowa podziękowania kierujemy do dr Teresy Sadoń-Osowieckiej (Uniwersytet Gdański) za udostępnienie prac magisterskich napisanych pod kierunkiem doc. dr. Jana Winklewskiego w latach 1994–1995.

[2] Pomimo powoływania się przez J. Dziemińską (1994) i B. Skibicką (1994) na stosowanie tekstów swobodnych należy zwrócić uwagę, że sposób wprowadzenia tej techniki w opisanym eksperymencie jest inny niż założenia tekstów swobodnych. Szczegółowe założenia tekstów swobodnych zostały zaprezentowane w kolejnej części opracowania.

– profil hipsometryczny danego kraju wraz z najwyższymi szczytami (kolory dla szczytów górskich informują o budowie geologicznej);
– diagram ilustrujący obszar kraju, liczbę ludności, gęstość zaludniania;
– diagramy prezentujące najważniejsze rzeki i jeziora;
– graficzną ilustrację danych klimatycznych dla wybranych punktów na danym obszarze, sporządzoną na podstawie map klimatycznych z atlasu;
– diagramy ilustrujące użytkowanie gruntów i ludność zawodowo czynną według działów gospodarki narodowej;
– ilustracje dotyczące przyrody, architektury, sztuki itp. cech charakterystycznych dla danego kraju (Dziemińska 1994, Skibicka 1994).

Wykonane przez autorki badania efektywności kształcenia wybraną metodą pozwoliły na stwierdzenie, że samodzielna praca uczniów przy zastosowaniu technik freinetowskich jest skuteczniejsza zwłaszcza dla uczniów mających trudności w nauce, a zdobyte wiadomości są przez nich lepiej zapamiętywane (Skibicka 1994). Ponadto zmiana metod kształcenia przez nauczyciela na techniki freinetowskie została bardzo wysoko oceniona przez całą klasę (Dziemińska 1994). Co więcej, dokonując porównania efektywności kształcenia przy użyciu pomiaru dydaktycznego pomiędzy grupą, w której wykorzystano tradycyjne metody kształcenia, a grupą, w której stosowano metody proponowane przez Celestyna Freineta, stwierdzono, że uczniowie z pierwszej grupy zapomnieli średnio 25% zdobytych wiadomości (Skibicka 1994). Jak ocenia J. Dziemiańska (1994), na wyższe wyniki uczniów przy zastosowaniu założeń pedagogicznych Celestyna Freineta miało wpływ przede wszystkim wprowadzenie techniki tekstów swobodnych[3] (odtwórczych tekstów uczniów na wymyślony przez nich temat, omawianych następnie na forum klasy), a także zadań problemowych.

W pracy J. Ladach-Chałupki (1995) przeprowadzony w ciągu roku szkolnego eksperyment polegał na rezygnacji z podręcznika i zeszytów ćwiczeń na rzecz innych źródeł, w tym atlasu geograficznego. W ramach eksperymentu uczniowie obok prowadzenia zeszytu przedmiotowego z geografii samodzielnie kreślili uproszczone rysunki oraz samodzielnie układali swobodne teksty[4], zwłaszcza w ramach zagadnień dotyczących krajobrazu i ich położenia na Ziemi, a także geografii regionalnej świata. Według autorki opracowania pomimo tego, że poziom językowy i styl nie zawsze były poprawne w pracach uczniów, to były one zrozumiałe dla rówieśników. Część prac zawierała elementy wykraczające poza zakres informacji określonych przez nauczyciela, a zdaniem autorki niekiedy poziom tekstów był wyższy niż tych z podręcznika (Ladach-Chałupka 1995). Odnosiły się one przede wszystkim do charakterystyki Kotliny Konga, opisu afrykańskiej sawanny, krajobrazu pustynnego, śródziemnomorskiego Grecji, tajgi i tundry syberyjskiej oraz wybranych państw świata, np. Kanady, USA, Meksyku, Brazylii i Argentyny. Co więcej, I. Ladach-Chałupka (1995) określiła, że pomimo początkowych trudności przy przygotowaniu pierwszych rysunków i tekstów przez uczniów, ich aktywność, zainteresowanie przedmiotem i zapał do pracy

[3] jw.
[4] jw.

systematycznie wzrastały, a czynności reproduktywne z czasem zostały zastąpione czynnościami myślenia produktywnego (twórczego). Według autorki założenia pedagogiki Celestyna Freineta sprzyjają rozwojowi zdolności twórczego myślenia, do czego przyczyniają się zwłaszcza: twórcza atmosfera podczas zajęć, szacunek dla pomysłowości uczniów, tolerancja dla nietypowych przemyśleń i wypowiedzi, unikanie ocen negatywnych oraz umożliwienie wyrażania ekspresji przez uczniów (Ladach-Chałupka 1995).

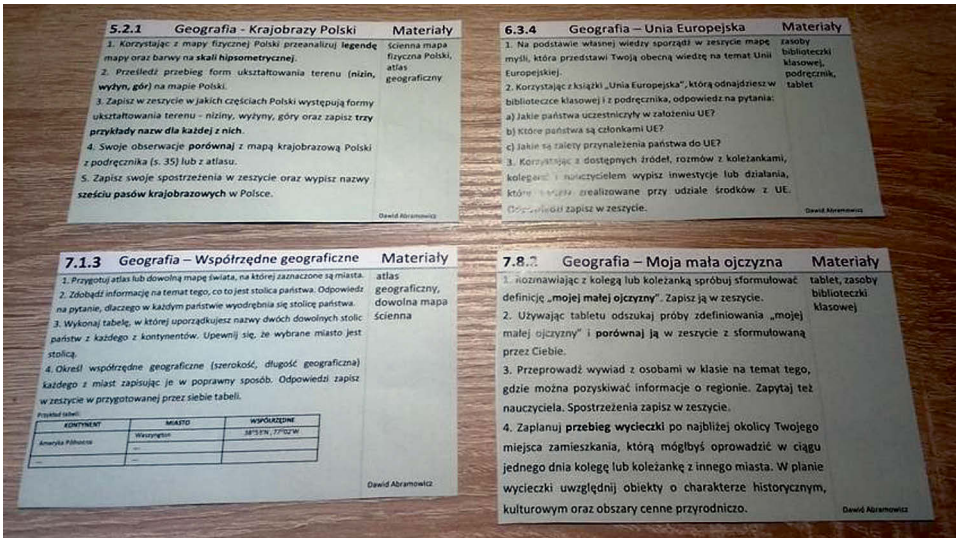
TECHNIKI NAUCZANIA WYKORZYSTYWANE NA LEKCJACH GEOGRAFII WEDŁUG ZAŁOŻEŃ NURTU PEDAGOGICZNEGO CELESTYNA FREINETA

Zgodnie z założeniami metodologicznymi stosowania technik nauczania, które mają charakter kształcenia poszukującego, do najważniejszych należą: doświadczenia poszukujące, fiszki autokorektywne, tekst swobodny oraz forma ich integracji – planowanie pracy.

Doświadczenia poszukujące

Technika doświadczeń poszukujących, która często określana była przez Celestyna Freineta techniką zdobywania wiedzy „po omacku", polega na przypadkowym natrafieniu przez dziecko podczas samodzielnych działań i doświadczeń na przedmioty i zjawiska, które występują w najbliższym środowisku życia ucznia (Freinet 1976). Działania te często wspierane są intuicją i przeżyciami emocjonalnymi. Wielokrotne powtórzenie tego samego schematu oraz doprowadzanie dokonywanych czynności do sukcesu powoduje, że w uczniu pojawia się „świadomość doznanych wrażeń zmysłowych", a sam uczeń w przyszłości czynności te może powtórzyć w sposób celowy i zamierzony, przez co działania nie mają charakteru spontanicznego (Freinet 1976). Doświadczenia poszukujące pozwalają uczniowi na przekonanie co do tego, że jakakolwiek wiedza, którą zdobędzie musi zostać przetworzona przez „sito jego własnego zrozumienia" (Freinet 1976).

Podstawą do stosowania tej techniki jest kartoteka fiszek poszukujących (problemowych, wiodących, prowadzących). Fiszki te mające formę papierowych kartoników zawierających pewną liczbę poleceń (krok po kroku) uszeregowanych według poziomu trudności wraz z propozycją materiałów źródłowych (fot. 1). Fiszki poszukujące służą ukierunkowaniu samodzielnych doświadczeń uczniów (Kędra, Zatorska 2015), jednocześnie będąc podstawą zdobywania wiedzy. Wykorzystywanie fiszek poszukujących umożliwia uczniom zapoznanie się ze sposobami zdobywania informacji, weryfikację samodzielnie odnalezionych treści, stosowanie teorii w praktyce, samodzielne rozwiązanie problemu, a także mobilizowanie uczniów w sposób twórczy i aktywny do dalszych dociekań i poszukiwań (Kędra 2018, 2019).



Fot. 1. Przykład fiszek poszukujących z geografii
Źródło: opracowanie własne.

Każda z fiszek ma swój numer katalogowy odnoszący się do numeru klasy, numeru działu tematycznego oraz numeru oznaczającego konkretny poziom trudności. Dodatkowo każda z fiszek posiada nagłówek informujący o dziale, którego zadanie dotyczy.

W kontekście kształcenia geograficznego technika doświadczeń poszukujących może być realizowana na każdym etapie nauczania. E. Filipiak i H. Smolińska-Rębas (2005) dodają, że technika ta może być zastosowana w realizacji tematów dotyczących poznawania „małej ojczyzny", edukacji regionalnej oraz patriotycznej. Jak proponuje Kulbaka (2001), fiszki poszukujące stosuje się w zajęciach terenowych przeprowadzanych w parkach narodowych. Z kolei według C. Freineta (1976) fiszki te przede wszystkim wzbogacają możliwości nauczania w ramach geografii fizycznej, zwłaszcza zaś takich aspektów, jak sieć rzeczna, funkcjonowanie rzek, charakterystyka krajobrazów, a w geografii społeczno-ekonomicznej w zakresie rolnictwa i przemysłu (1976).

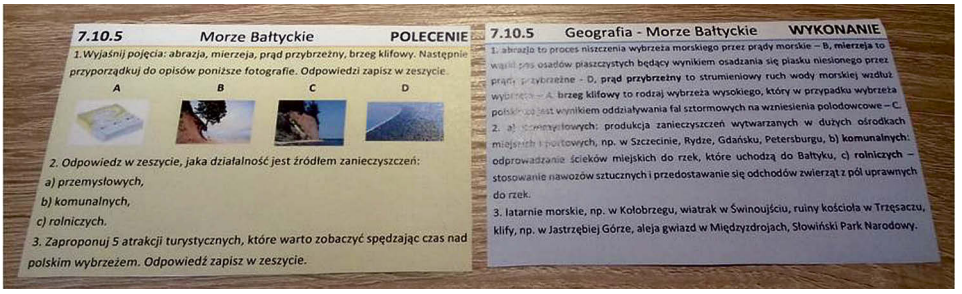
Według M. Kędry (2019) tworzenie oraz stosowanie fiszek poszukujących w procesie kształcenia stanowi „najwyższy poziom metodycznego kunsztu w pracy nauczyciela", co jest jednocześnie przykładem stosowania metodyki dyskretnej; ta z kolei polega na podejmowaniu takich czynności przez nauczyciela, które nie koncentrują się na poprawianiu błędów popełnianych przez uczniów, a nakierunkowują i ostatecznie zbliżają uczniów do osiągnięcia sukcesu (Żylińska 2019).

Fiszki autokorektywne

Technika fiszek autokorektywnych sprzyja indywidualizacji procesu kształcenia. Fiszki autokorektywne występują w formie dwóch kartoników: pierwszy zawiera ćwiczenie lub polecenie dla ucznia, a drugi sposób wykonania ćwiczenia (Kędra 2018). Podobnie jak w przypadku fiszek poszukujących, uczeń samodzielnie wybiera określoną fiszkę z poleceniem, a następnie po zapoznaniu się z treścią i instrukcją wykonuje w zeszycie zadanie. Po ukończeniu ćwiczenia odkłada fiszkę we właściwe miejsce, jednocześnie wybierając odpowiednią fiszkę z rozwiązaniem zadania. Uczeń sprawdza rozwiązanie swojego zadania, dokonuje korekty, jeśli popełnił błąd, ostatecznie przeprowadzając samoocenę i przyznając sobie punkty za poszczególne osiągnięcia (Kędra, Zatorska 2015, Kędra 2018, 2019).

Wśród zalet stosowania fiszek autokorektywnych należy wymienić to, że wdrażają ucznia do samokontroli i samooceny, uzupełniania indywidualnych braków, a także przyzwyczajają go do właściwego gospodarowania czasem. Istotną zaletą fiszek zarówno autokorektywnych, jak i poszukujących jest to, że uczeń pracuje według własnego tempa i możliwości, jest świadomy udziału w zdobywaniu określonych umiejętności oraz bez względu na stan wiedzy ma szanse na osiągnięcie sukcesu (Kędra 2019).

Z powodu specyfiki fiszek autokorektywnych technikę tę można wykorzystywać do wszystkich zagadnień programowych z geografii. Na fotografii 2 przedstawiono przykładowy zestaw fiszek autokorektywnych do zagadnienia dotyczącego Morza Bałtyckiego.



Fot. 2. Przykład fiszek autokorektywnych z geografii
Źródło: opracowanie własne.

Tekst swobodny

Technika tekstu swobodnego stanowi szczególną formę ekspresji słownej mówionej lub pisanej, a jej zastosowanie powinno być inspirowane przeżyciami ucznia związanymi np. z wycieczką, spotkaniem z interesującą osobą lub obserwacją (Żebrowska 1997, Kędra 2019).

Klasyczne wykorzystanie tej techniki odbywa się w ramach edukacji wczesnoszkolnej na etapie pierwszych prób tworzenia tekstów, a także podczas zajęć z języka polskiego. Celem stosowania techniki w tych przypadkach jest pobudzenie

w uczniach wyobraźni i kreatywności przy jednoczesnym wprowadzaniu zagadnień dotyczących praktycznego zastosowania języka polskiego, w tym m.in. zasad gramatycznych, interpunkcyjnych itp. (Żebrowska 1997, Kędra, Zatorska 2015, Kędra 2018). W przypadku wymienionych powyżej przedmiotów sposób realizacji techniki z uczniami przebiega inaczej niż w przypadku przedmiotów drugiego etapu edukacyjnego, a zwłaszcza geografii.

W literaturze przedmiotu dotychczas brak jest opracowań metodycznych lub doświadczeń dotyczących stosowania techniki tekstu swobodnego na lekcjach geografii. W praktyce dydaktycznej w Szkole Podstawowej Cogito wykorzystanie tej techniki uwzględniało ogólne założenia dla realizacji tekstów swobodnych. W tym kontekście można określić następujące etapy stosowania techniki tekstu swobodnego na lekcji geografii:

– w określonym czasie podczas lekcji uczniowie decydują o utworzeniu tekstu swobodnego, który związany jest z treściami geograficznymi oraz doświadczeniami uczniów, i zapisują go;
– chętni uczniowie odczytują swoje teksty na forum grupy uczniów lub całej klasy;
– uczniowie wraz z nauczycielem dyskutują nad pojęciami, procesami lub zjawiskami geograficznymi, tłumacząc ich istotę, dynamikę i specyfikę;
– po dyskusji nad tekstem jest on korygowany pod kątem występujących ewentualnych błędów oraz przepisany na odrębny arkusz papieru lub zapisany w formie elektronicznej;
– przygotowany tekst może zostać zilustrowany, a także opublikowany w szkolnej gazetce lub korespondencji międzyklasowej, międzyszkolnej.

W praktyce dydaktycznej w Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu teksty swobodne dotyczyły jak dotąd tematyki Układu Słonecznego, a zwłaszcza ruchów Ziemi, przeżyć związanych z oceną atrakcyjności krajobrazów, doświadczeniami z wycieczki lub zajęć terenowych, a także odnosiły się do wydarzeń ze świata. W tym kontekście teksty swobodne mogą powstawać m.in. na temat zmian klimatu, wydarzeń geopolitycznych, aktualnych problemów środowiska lokalnego. Technika ta może też służyć do opisania przeżyć uczniów związanych z fascynacją procesami endogenicznymi i egzogenicznymi, obserwacją zjawisk meteorologicznych oraz wpływem czynników środowiskowych na zdrowie człowieka.

Planowanie pracy

W nurcie pedagogiki Celestyna Freineta planowanie pracy jest elementem, który pełni rolę porządkującą i integrującą całą działalność ucznia w danym okresie (Semenowicz 1980). Planowanie pracy przyjmuje formę karty pracy (ryc. 1), na której nauczyciel zapisuje we właściwej formie treści uwzględniające cele szczegółowe wynikające z podstawy programowej, odnoszące się do danego zagadnienia, sformułowane w sposób zrozumiały dla ucznia (zbiór kart planowania pracy w Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu nazywany jest *Dziennikiem Badacza*).



Jakie zadania wykonam?	*Termin wykonania*	*Jak mi poszło?*
ZADANIA OBOWIĄZKOWE		
1. Sporządzę w zeszycie starannny rysunek przedstawiający pasowy układ rzeźby terenu w Polsce. Podpisę każdy z pasów. Praca indywidualna.		
2. Wykonam 3 dowolne fiszki poszukujące z działu II. Praca indywidualna.		
3. Na podstawie dostępnych źródeł przygotuję barwny i kreatywny sprawdzian z geografii dotyczący krajobrazów Polski. Uwzględnię w nim następujące rodzaje zadań: 1) zadanie wielokrotnego wyboru (tzn. ABCD), 2) zadanie krótkiej odpowiedzi, 3) zadanie na dobieranie oraz 4) zadanie z mapą. Na osobnym arkuszu przygotuję odpowiedzi. Praca indywidualna lub grupowa.		
4. Wykonam plakat, książeczkę lub ulotkę na których zaprezentuję dwie najciekawsze atrakcje turystyczne dla każdego z sześciu pasów krajobrazowych. Praca indywidualna lub grupowa.		
ZADANIE DO WYBORU		
1. Napiszę swobodny tekst. Praca indywidualna.		
2. Sporządzę ulotkę dotyczącą krajobrazów Polski lub na temat jednego wybranego krajobrazu Polski. Praca indywidualna lub grupowa.		

Moje przemyślenia, notatki, inne myśli:

.....

.....

.....

.....

Podsumowanie modułu		
Kiedy?	Forma zaliczenia	Ocena
	Sprawdzian	

Podpis nauczyciela Podpis ucznia Podpis opiekuna

Ryc. 1. Przykład dwustronnej karty planowania pracy z geografii
Źródło: opracowanie własne.

Po drugiej stronie karty nauczyciel przygotowuje wykaz zadań obowiązkowych i dodatkowych, które uczniowie wykonują podczas wskazanych przez nauczyciela lekcji. Uczniowie mają możliwość zadecydowania, które zadania wykonują oraz w jakim czasie, co odpowiednio zapisują na karcie planowania pracy (Kędra 2019). Ponadto przy podsumowaniu danego działu lub zagadnienia uczniowie oceniają zarówno poprawność oraz zrozumienie wykonanych zadań, jak i stopień opanowania materiału zrealizowanego w danym dziale.

Do zalet wynikających ze stosowania planowania pracy zalicza się (Semenowicz 1980, Kędra 2019):
– uświadomienie uczniom, że wykonują pracę pożyteczną i potrzebną wszystkim, co rozwija ich poczucie odpowiedzialności;
– umożliwienie rozwoju uczniów najzdolniejszych;
– uświadomienie uczniom, że biorą udział we własnym rozwoju;
– umożliwienie samodzielnej oceny swojej pracy;
– umożliwienie samodzielnego decydowania co do formy pracy – indywidualnej lub grupowej.

Ponadto według H. Semenowicz (1980), planowanie pracy jest najbardziej naturalną i najlepiej umotywowaną formą pobudzenia aktywności uczniów. Forma ta jest uniwersalna i może być wykorzystywana do realizacji każdego przedmiotu szkolnego. W przypadku geografii karta może być wzbogacona o grafikę nawiązującą do charakterystycznych elementów związanych np. z mapą (ryc. 2),

globusem lub innymi obiektami odwołującymi się tematycznie do zagadnień geografii fizycznej lub społeczno-ekonomicznej.

POSZUKIWANIE WŁASNYCH METOD UCZENIA SIĘ PRZEZ UCZNIÓW NA LEKCJACH GEOGRAFII

Wielu nauczycieli bez względu na staż pracy pedagogicznej staje przed kluczowymi problemami związanymi z realizacją podstawy programowej, sposobami zainteresowania przedmiotem, efektywnością nauczania oraz osiągnięciami uczniów i sposobami ich mierzenia (Hejwosz-Gromkowska 2014, Piotrowska 2014). Jednocześnie wśród wyzwań współczesnego nauczyciela są te polegające na aktywizacji uczniów przyzwyczajonych do podręcznika, zeszytu, tradycyjnych tekstów, odtwórczych kart pracy, zadań domowych, siedzących w ławkach ustawionych w szeregach bez możliwości swobodnego wyrażania własnego zdania (Warner, Myers 2010, Sadoń-Osowiecka 2019).

W tym kontekście często pojawia się przekonanie nauczycieli, że pierwsza lekcja decyduje o tym, czy uczniowie zainteresują się geografią, czy przeciwnie. Według J. Bauera (2015), bez zbudowania właściwej relacji z nauczycielem uczeń nie jest w stanie zrozumieć geografii. Powyższa teza skłania do pytania o to, w jaki sposób powinny wyglądać pierwsze momenty, kiedy uczniowie spotykają się z geografią w roku szkolnym. W ramach takich rozważań warto rozstrzygnąć, kiedy ustalić z uczniem zasady i wymagania na lekcji geografii, a kiedy umożliwić im opowiedzenie o własnych przeżyciach i geograficznych doświadczeniach. Jedną z częściej wymienianych w literaturze strategii samodzielnego dochodzenia do wiedzy jest strategia PBL (ang. *Problem-Based Learning*), zakładająca taki dobór metod, technik i strategii uczenia się, który odpowiada zainteresowaniom, możliwościom i cechom osobowości uczniów (Sadoń-Osowiecka 2019). Jak stwierdza T. Sadoń-Osowiecka (2019), w praktyce edukacyjnej w Polsce strategia ta w części jest realizowana na poziomie omawiania i rozumienia zdefiniowanego problemu, jednak pomija się kolejne fazy strategii: dyskusję nad zagadnieniami do nauczenia się, określenie kolejności materiału do nauczenia się wraz z ustaleniem źródeł wiedzy, a także integrację zebranej wiedzy oraz konfrontację i łączenie nowych koncepcji z poprzednimi. W tym świetle istotne jest, aby świadomie przekształcić nauczanie uczniów w uczenie się uczniów (Ripp 2017), umożliwiając samodzielnie zdobywanie wiedzy lub poprowadzenie lekcji przez uczniów przy wsparciu nauczyciela (Groenwald 2018). Podobnego zdania są Szkurłat i in. (2018), którzy zwracają uwagę, że szczególne znaczenie w kształceniu geograficznym ma odejście od metod podających w kierunku kształcenia poszukującego. W tym kontekście autorzy doceniają zastosowanie metod aktywizujących i form ćwiczeniowych, które poprzez obserwację, analizę, porównywanie, wnioskowanie i ocenianie umożliwiają uczniom samodzielne konstruowanie wiedzy (Piotrowska 2014, Szkurłat i in. 2018).

Uczniowie mają bardzo bogatą wiedzę geograficzną, którą, jak podkreślają konstruktywiści, trzeba nadbudowywać (Gołaś 2016). Uczniowie mogą zrobić to sami, decydując się na zróżnicowane metody zdobywania wiedzy oraz formy pracy. Nauczyciel, pozwalając uczniowi decydować o tym, jak zdobędzie wiedzę, analizować i prezentować zdobyte wiadomości, a następnie konfrontować je z dotychczas posiadaną wiedzą, da szansę uczniowi „nauczyć się uczyć", a także nabrać przekonania, że jest w stanie samodzielnie i odpowiedzialnie wykonać określone zadanie (Sadoń-Osowiecka 2019). Jak przekonuje J. Borowska (2014, s. 166), sytuacje takie są korzystne dlatego, że powodują „większe identyfikowanie się uczniów z zadaniami, których są autorami", przez co zadania są chętniej przez nich wykonywane. Mimo że samodzielne zdobywanie wiedzy przez uczniów często odbywa się metodą prób i błędów, wartością takiego działania jest samo poszukiwanie. Z czasem uczniowie odnajdują swój własny, najbardziej skuteczny sposób uczenia się. Co więcej, odwoływanie się do własnych doświadczeń przez uczniów ma znaczący wpływ na efektywność w przyswajaniu wiedzy (Borowska 2014). W tym kontekście często okazuje się, że uczniowie znajdują w zagadnieniach geograficznych swoje doświadczenia, zainteresowania i fascynacje, np. motoryzacją (Japonia, Niemcy), modą (Francja), zdrową żywnością (rolnictwo ekologiczne), sportem (relacje sportowe z różnych kontynentów – różnica czasu na Ziemi), filmem (USA, Indie), zwierzętami i roślinami (krajobrazy na Ziemi). Umiejętne kierowanie tymi zasobami przez nauczyciela umożliwia wszechstronny rozwój uczniów. Ponadto dobrze byłoby, aby zaangażowanie nauczyciela w tej sytuacji koncentrowało się na tym, żeby skłonić ucznia do refleksji nad własnymi działaniami oraz do ewaluacji prac w celu zdobycia przekonania, która z metod lub technik jest dla niego najbardziej odpowiednia. Przedstawione wyżej sposoby konstruowania wiedzy przez uczniów na lekcjach geografii są bliskie założeniom pedagogiki alternatywnej Celestyna Freineta oraz jednocześnie realizowane są w Publicznej Szkole Podstawowej Cogito w Poznaniu.

PODSUMOWANIE

Lekcje geografii ze względu na swoją specyfikę mogą pełnić zróżnicowane funkcje w rozwoju ucznia. Są okazją do budowania relacji między nauczycielem i uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami. Pomagają rozwijać zainteresowania, jednocześnie ucząc, jak organizować i prezentować własną pracę. W tym kontekście przedstawione w opracowaniu techniki nauczania Celestyna Freineta (doświadczenia poszukujące, fiszki autokorektywne, tekst swobodny) oraz założenia planowania pracy stosowane w kształceniu geograficznym są przykładami kształcenia poszukującego oraz sprzyjają poszukiwaniu przez uczniów metod skutecznego uczenia się, co stanowi nieocenioną wartość.

Mając na uwadze rozwój rzeczywistości edukacyjnej w porównaniu z czasami, w których powstawały założenia szkoły Celestyna Freineta, należy stwierdzić, że współczesne implementacje technik niewątpliwie związane są z zastosowaniem multimediów oraz technik informacyjno-komunikacyjnych. Rozwiązania te,

wynikające z rozwoju technologicznego obecne w procesie kształcenia geograficznego, uatrakcyjniają techniki freinetowskie stają się jednocześnie bardziej przystępne dla uczniów. Ponadto techniki freinetowskie, których zastosowanie znacznie częściej przypisuje się poziomowi edukacji wczesnoszkolnej, z powodzeniem mogą być również wykorzystywane na wyższych poziomach kształcenia w zakresie geografii.

W świetle przedstawionej literatury oraz rozważań dokonanych w niniejszym opracowaniu niezwykle wartościowe byłoby podjęcie badań empirycznych, eksperymentów dydaktycznych oraz studiów porównawczych dotyczących efektywności stosowania technik Celestyna Freineta wzorowanych na opracowaniach studentów Jana Winklewskiego z lat 1994–1995 z Uniwersytetu Gdańskiego.

LITERATURA

Angiel J., 2016a, *„Metoda krajoznawcza" Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurłat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 6: 159–168.

Angiel J., 2016b, *W poszukiwaniu świata wartości poprzez geograficzne okulary*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika, 12: 33–43.

Bauer J., 2015, *Co z tą szkołą*. Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.

Borowska J., 2014, *Partycypacja uczniów w procesie uczenia się a ich płeć i wiek*, Zarządzanie Publiczne, 2(26): 163–175.

de la Vega, A.G., 2004, *El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje*, Didáctica Geográfica, 6: 79–95.

Dziemińska J., 1994, *Nauczanie geografii według założeń L'ecole Moderne Francaise Celestyna Freineta na przykładzie klasy VII Szkoły Podstawowej w Łubianie*, praca magisterska napisana pod kierunkiem doc. dr. Jana Winklewskiego w Zakładzie Dydaktyki Geografii i Biologii Uniwersytetu Gdańskiego, Gdynia.

Filipiak E., Smolińska-Rębas H., 2005, *Teoria doświadczeń poszukujących Celestyna Freineta, Poszukiwania i penetracje badawcze w teorii i badaniach własnych*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Freinet C., 1964, *Niezmienne prawdy pedagogiczne*, Biblioteka Nowoczesnej Szkoły BEM, Cannes.

Freinet C., 1976, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.

Gołaś M., 2016, *(Re)konstruowanie edukacji. Teoria i praktyka pedagogiki konstruktywistycznej*, Refleksje, 6.

Groenwald M., 2018, *Wybrane aspekty decydowania przez nauczycieli geografii w świetle paradygmatów dydaktycznych*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, Sosnowiec, t. 8: 107–119.

Gwardys-Szczęsna S., 2014, *Pedagogika Celestyna Freineta*, Refleksje, 4: 46–49.

Hejwosz-Gromkowska D., 2014, *Uczniowskie projekty integrujące dyscypliny kształcenia ogólnego*, [w:] S. Dylak, G. Barabasz, D. Hejwosz-Gromkowska (red.), *Metoda projektów w edukacji ponadpodstawowej*, E-szkoła Wielkopolska, Wyd. How How Design, Poznań.

Kaczmarek-Kacprzak A., Kurowska K., 2017, *Innowacyjne formy kształcenia w edukacji inżynierów*, Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej, 52: 45–50.

Kędra M., Zatorska M., 2015, *Razem z dzieckiem*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Kędra M. (red.), 2018, *Warsztatownia freinetowska w Cogito*, Drukarnia Pokrzywna, Poznań.

Kędra M., 2019, *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] M. Żylińska (red.), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Edukatorium, Stary Toruń.

Kulbaka B., 2001, *Zastosowanie w nauczaniu o przyrodzie doświadczeń poszukujących, Freinetowskie,* Inspiracje.

Ladach-Chałupka I., 1995, *Nauczanie geografii według L'ecole Moderne Francaise Celestyna Freineta na przykładzie klas łączonych V–VI Szkoły Podstawowej w Werblini*, praca magisterska napisana pod kierunkiem doc. dr. Jana Winklewskiego w Zakładzie Dydaktyki Geografii i Biologii Uniwersytetu Gdańskiego, Gdynia.

Lewin A., 1986, *Tryptyk pedagogiczny, Korczak–Makarenko–Freinet*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.

Okoń W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa.

Piotrowska I., 2014, *Geografia jako dziedzina kształcenia opartego na uczniowskich projektach zintegrowanych*, [w:] S. Dylak, G. Barabasz, D. Hejwosz-Gromkowska (red.), *Metoda projektów w edukacji ponadpodstawowej*, E-szkoła Wielkopolska, Wyd. How How Design, Poznań.

Rapacka-Wojtala S., 2015, *Metody, strategie oraz techniki nauczania, uczenia się i zapamiętywania stosowane w procesie kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczniów na lekcji języka niemieckiego*, Społeczeństwo. Edukacja. Język, 3: 73–86.

Ripp P., 2017, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie(się) było fascynującą podróżą*, Wydawnictwo Dobra Literatura, s. 138–146.

Sadoń-Osowiecka T., 2019, *Możliwość uczenia się bez podręcznika*, [w:] T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Kreatywność w szkole*, Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner, Kraków.

Semenowicz H., 1980, *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa.

Skibicka B., 1994, *Zastosowanie technik Freineta w nauczaniu geografii w klasie VII Szkoły Podstawowej w Bielkówku*, praca magisterska napisana pod kierunkiem doc. dr. Jana Winklewskiego w Zakładzie Dydaktyki Geografii i Biologii Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Smolińska-Rębas H., 1996, *Koncepcja Celestyna Freineta źródłem inspiracji w edukacji wczesnoszkolnej*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne, 31(12): 11–27.

Szkurłat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2018, *Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań*, [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 13–31.

Warner S., Myers K., 2010, *The Creative Classroom: The Role of the Place toward Facilitation Creativity*, The Technology Teacher: 28–34.

Żebrowska D., 1997, *Pedagogika zdrowego rozsądku, Gawędy Mateusza Celestyna Freineta*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Studia Pedagogiczne 30: 167–176.

Żylińska M., 2019, *Od alternatywnych idei do pedagogiki dyskretnej*, [w:] M. Żylińska (red.), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, Edukatorium, Stary Toruń.

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 105–113

Małgorzata Cichoń

MIĘDZY NAUKĄ A WYCHOWANIEM, CZYLI CO ZE STULETNIEJ PEDAGOGIKI WALDORFSKIEJ MOŻNA WYKORZYSTAĆ NA TRADYCYJNEJ LEKCJI GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Badania przeprowadzone przez B. Niemierkę (2013) wskazują, że nauczyciel w ciągu jednego dnia pracy z uczniami podejmuje decyzje około tysiąca razy. Podstawową jednak decyzją nauczyciela i szkoły jest wybór filozofii kształcenia. Warto się zastanowić, czy prowadzone przez nauczycieli lekcje to czas eksperymentowania metodycznego i wychowawczego na uczniach czy dyscyplinowania prowadzący do stworzenia absolwenta zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy. Przyjmując ten sposób myślenia, można za M. Stach-Hejosz (2013) wprowadzić metaforę szkoły jako laboratorium i fabryki. Twórcy szkół alternatywnych, w tym szkoły waldorfskiej, odrzucili tę metaforę na rzecz traktowania szkoły jako rodziny i wspólnoty. Na początku XX w., kiedy powstawała pedagogika waldorfska, budziła ona spore emocje ze względu na czerpanie wzorców z wielu źródeł poznania, zarówno mistycznego, jak i naukowo-racjonalnego. Prawie sto lat później jest uważana za uznaną metodę kształcenia (Choczyński 2013), której zarówno techniki, jak i rezultaty są niemal powszechnie akceptowane (Śliwerski 2016). Jest to przede wszystkim pedagogika zorientowana na ucznia, akcentująca harmonijny rozwój wychowanka, poznanie jego człowieczeństwa, woli i charakteru (Edmunds 1996, Wasiukiewicz 2002, Choczyński 2013). Potwierdzają to założenia szkoły waldorfskiej przedstawione przez M. Głażewskiego (2013):

– wprowadzanie treści, metod i oddziaływań wychowawczych następuje odpowiednio do etapu rozwoju, w klasach niższych dominują zdecydowanie zajęcia o charakterze artystycznym i dopiero z czasem wprowadzane są przedmioty wymagające racjonalnego myślenia;
– pojmowanie rozwoju człowieka w sposób całościowy powoduje, że wszystkie przedmioty są tak samo cenne, ponieważ wszystkie przyczyniają się do rozwoju intelektu, woli i uczuć; wielką wartość mają przedmioty o charakterze

artystycznym i praktyczno-manualnym, które mają przyczynić się do ukształtowania osobowości o silnej woli, zorientowanej na działanie, przezwyciężanie trudności i rozwiązywanie problemów;
– realizacja przedmiotów podstawowych odbywa się w formie półtora- lub dwugodzinnych cyklów tematycznych (Epochenunterricht), realizowanych jako blok lekcyjny codziennie rano przez okres od trzech do czterech tygodni; umożliwia to koncentrację na treściach dydaktycznych oraz zwiększa efektywność zapamiętywania i zrozumienia problemów;
– kształcenie w szkole waldorfskiej ma charakter hermeneutyczny, zachęca do docierania do istoty zjawisk, do stawiania pytań, pochwala zdolność do dziwienia się, odwagę samodzielnego sądu, uczy poszukiwania siebie i odpowiedzialności za własny los;
– strategiczną rolę odgrywa w szkole nauczyciel klasowy – wychowawca, który doskonale zna dzieci, gdyż prowadzi grupę uczniów od I do VI klasy (w wielu krajach nawet do VIII), nauczając większości przedmiotów ogólnokształcących; dopiero w wyższych klasach nauczanie poszczególnych przedmiotów przejmują nauczyciele specjaliści; nauka nie ma na celu rywalizacji czy selekcji;
– wychowawcy i inni nauczyciele nieustająco obserwują uczniów, poszukują sposobu indywidualizowania pracy z uczniami zdolnymi lub wymagającymi wsparcia, co dzięki współpracy z rodzicami pozwala przezwyciężyć trudności w opanowaniu materiału czy uniknąć stygmatyzacji.

Ze względu m.in. na kompleksowe powiązanie z innymi przedmiotami, geografia zajmuje w szkole waldorfskiej pozycję uprzywilejowaną (Zatorski 2016). Praca w Społecznej Waldorfskiej Szkole Podstawowej w Poznaniu potwierdza tę opinię, jednak osiągnięcie tej pozycji wiąże się przede wszystkim z umiejętnością łączenia treści z różnych przedmiotów szkolnych, opowiadaniem rozwijającym wyobraźnię, zastosowaniem rysunku wyjaśniającego oraz realizacją zajęć terenowych. Tworzenie lekcji w powyższy sposób dla początkującego nauczyciela może być trudne, ma jednak w sobie ogromny potencjał, który warto wykorzystać na lekcjach geografii w różnych typach szkół. W związku z tym celem opracowania jest określenie, które elementy pedagogiki waldorfskiej są przydatne dla nauczycieli geografii i mogą stanowić uzupełnienie tradycyjnej lekcji geografii.

JAKIE ZAŁOŻENIA, ZASADY PRACY SZKÓŁ WALDORFSKICH MOŻNA BEZ SZKODY DLA UCZNIÓW PRZENIEŚĆ NA LEKCJE GEOGRAFII?

Przedstawione poniżej założenia i zasady pracy szkół waldorfskich zaprezentowano, korzystając z zamieszczonego na stronie internetowej Związku Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce, opracowania A. Winiarczyka. Obejmują one również wyjaśnienie sensu stosowania danej zasady oraz sposobu jej realizacji w praktyce szkolnej (Winiarczyk zspwp.pl/szkola.html). Każdy nauczyciel szkoły waldorfskiej jest zobowiązany do realizowania treści swojego przedmiotu

z poszanowaniem założeń i zasad pracy, które przestawił A. Winiarczyk na stronie internetowej Związku Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce. W zależności od przedmiotu, każde z tych założeń może być osiągnięte w inny sposób lub z innym natężeniem. Pracując w szkole waldorfskiej jako nauczyciel geografii, skonfrontowałam dotychczasową wiedzę metodyczną z założeniami pedagogiki waldorfskiej i wypracowałam nowe spojrzenie na realizację treści geograficznych. Może ono stanowić uzupełnienie teoretycznych założeń kształcenia geograficznego oraz inspirację dla nauczycielskich działań kształcących i wychowawczych. Fragmenty opracowania będące efektem własnych doświadczeń, refleksji i odniesień do założeń szkoły waldorfskiej zostały ujęte w ramkach.

Ukazywanie piękna świata

Nauczyciel powinien dostrzegać piękno świata na każdym kroku i ciągle je podkreślać. To, co robi nauczyciel, także mówienie w języku ojczystym, powinno być piękne. Dzięki temu dziecko przez naśladownictwo samo będzie chciało pięknie i starannie wykonywać swoje prace, a może nawet zainteresuje się światem.

Lekcja geografii ze względu na swój charakter jest najlepszym momentem na ukazywanie piękna świata, począwszy od turkusowych wód morskich poprzez dzikie krajobrazy, skończywszy na obiektach stworzonych ręką ludzką. Najczęściej wykorzystywaną metodą nie jest wbrew pozorom obserwacja pośrednia zdjęć czy filmów, ale opowiadanie. W starszych klasach korzysta się ze zdobyczy technologii i wykorzystuje zdjęcia satelitarne czy spacery wirtualne w programie Google Earth.

Odnoszenie wszystkiego do człowieka, w tym zrozumienie cykliczności

Dziecko powinno czuć, że wszystko, czego się uczy i co poznaje, ma związek z nim samym. Integracja różnych treści dokonuje się wokół człowieka. Dla M. Dobiasz-Krysiak (2019) waldorfski czas jest cykliczny. W szkole znajdziemy szereg bezpośrednich odniesień do rytmu pór roku, a zdaniem R. Otto (1993) widać je w formach i treściach nauczania, kolorach, materiałach, grze światła. Na zajęciach warsztatowych według J. Pallasmaa (2012) wykorzystuje się materiały organiczne, które można znaleźć w danej porze roku, a poprzez poznanie polisensoryczne uczeń lepiej rozumie i odczuwa rzeczywistość, w której żyje.

Praktycznie na każdej lekcji geografii nawiązuje się do cykliczności. Szczególny, a jednocześnie najbardziej bliski uczniowi, jest temat pogody i klimatu. Na początku każdej lekcji przypominamy, jak wygląda aktualnie oświetlenie Ziemi, omawiamy czynniki klimatotwórcze wpływające na pogodę w Polsce. W okresie jesienno-zimowym rozmawiamy o smogu czy globalnym ociepleniu, natomiast na wiosnę, gdzie warto pojechać na wakacje. Dzięki krótkim powtórzeniom tematyka pogody i klimatu jest dobrze utrwalona.

Szacunek do środowiska, kształtowanie postaw ekologicznych

W pedagogice waldorfskiej ogromną rolę przywiązuje się do tzw. głębokiej ekologii i wskazuje się, że perspektywa ekologiczna jest jednym z ważniejszych wymogów współczesności. Podkreśla się konieczność edukacji ekologicznej zarówno wśród nauczycieli, uczniów, jak i rodziców (Zatorski 2016). Wspólnota szkolna według F. Tönnies (2008) powinna być samowystarczalna i wytwarzać przedmioty codziennego użytku, ale przede wszystkim być ekologiczna. W programie nauczania M. Rowson i T. Richter (2011) akcentują coraz większą potrzebę zaangażowania się wobec problemów świata.

Na lekcjach geografii, jak nigdzie indziej, poznajemy problemy świata, w tym m.in. problemy środowiskowe krajów afrykańskich, kulturowo-religijne Biskiego Wschodu, czy demograficzne Europy. Warto też pamiętać o rozwijaniu wyobraźni i zapobieganiu powstawania stereotypów. Na lekcjach geografii podkreślamy zachowania proekologiczne: gaszenie światła, jeżdżenie rowerem, korzystanie z komunikacji miejskiej. Chronimy rośliny i zwierzęta, nie marnujemy wody i papieru.

Zrozumienie przez doświadczanie

Dziecko, odwrotnie niż dorosły, na drodze ku przyswajaniu sobie różnych treści powinno najpierw zebrać doświadczenia, dobrze je przeżyć i dopiero na bazie wolitywnego ujęcia rzeczy dochodzić do ich zrozumienia; mówiąc obrazowo: od ręki, poprzez serce, do głowy. Dlatego tak dużą rolę przypisuje się zajęciom terenowym. Nauczyciel stwarza takie sytuacje edukacyjne, które pozwalają na przeżywanie, doświadczenie i samodzielne odkrywanie wiedzy w kontakcie z naturą. Z kolei J. Wasiukiewicz (2002) mówi dodatkowo o doskonaleniu orientacji przestrzennej.

Zajęcia terenowe są priorytetowe w szkole waldorfskiej. Uczniowie uczestniczą w lekcji terenowej na boisku szkolnym, konstruując gnomon, obserwując pozorną wędrówkę Słońca na niebie, odwzorowując przedmioty w skali. Na tle historii Polski poznaje się etapy rozwoju oraz dziedzictwo kulturowe swojego miasta. Kilka razy w roku szkolnym uczniowie wyjeżdżają na wycieczki. W górach pracują z mapą, rozpoznają skały, w dawnych żwirowniach poznają przyczyny i skutki eksploatacji surowców. Natomiast przy najciekawszych obiektach kulturowych kręcą filmy i tworzą dokumentację fotograficzną.

Przekształcanie wszystkiego w obraz, rozwijanie wyobraźni

Realizacja lekcji nie polega na odtwarzaniu abstrakcyjnych definicji czy formuł, lecz za pomocą możliwie pełnych życia obrazów nauczyciel opowiada uczniom o świecie. Ten przekaz musi być oparty na własnych przeżyciach i wewnętrznym

przekonaniu o celowości tych treści. Dzięki zaangażowaniu nauczyciela, uczniowie przejmują emocje i z równym zainteresowaniem podejmują rozmowę.

Na lekcjach geografii korzystamy z literatury podróżniczej, m.in. przy tematach z Afryki korzystamy z książki Kazimierza Nowaka „Rowerem i pieszo przez Czarny Ląd" z 2000 r. Korzystamy z blogów podróżniczych i relacji w czasopismach, m.in. „National Geographic", „Poznaj Świat". Podczas realizacji geografii regionalnej uczymy się tańczyć do muzyki regionalnej czy degustować regionalne potrawy. Do przekształcania wszystkiego w obraz i rozwijania wyobraźni wykorzystuje się na lekcjach geografii dzieła sztuki, które są traktowane jako źródła wiedzy geograficznej (Bański 2011, Piotrowska 2014).

Staramy się, aby dzieci zbyt szybko się „nie starzały"

Współczesny świat zachęca uczniów do wejścia w technologie i Internet. Szkoła waldorfska, poprzez różnorodność zajęć, pozwala na pozostanie na etapie błogiego dzieciństwa i odsuwa czas wkraczania w świat dorosłych. Odpowiedzią na to jest rozwój woli, fantazji i ciepła serca w tej samej mierze co rozumu. Uczniowie mają ograniczony dostęp do komputera czy Internetu, szczególnie w młodszych klasach.

W praktyce szkolnej na lekcjach geografii staramy się korzystać z zasobów internetowych w bardzo wąskim zakresie. Najczęściej są to filmy edukacyjne, a dotyczą działalności lodowców, wiatru, wulkanów itp. Świat na lekcjach geografii nie jest przedstawiany tylko w kolorowych barwach, nie unikamy tematów ubóstwa, bezdomności czy konfliktów zbrojnych. Podczas omawiania trudnych zagadnień ćwiczymy empatię, która bardzo często prowadzi do współfinansowania różnych inicjatyw: schroniska dla zwierząt czy studni dla ludności Sudanu.

W pedagogice waldorfskiej poruszamy się więc między nauką a wychowaniem.

CO JEST MIĘDZY NAUKĄ A WYCHOWANIEM?

To, co jest między nauką a wychowaniem na lekcji geografii, można nazwać empatią. Według W. Sikorskiego (2015) istota empatii to trudny konstrukt teoretyczny, gdyż z jednej strony jest to proces reagowania, z drugiej to stan wynikający z cech osobowości nauczyciela. J. Decety i J. Cowell (2014, s. 530) definiują empatię przez pryzmat trzech różnych procesów. Pierwszy to współdzielenie emocjonalne (zwane także „emocjonalnym zarażeniem"), które pojawia się, gdy doświadczamy uczucia niepokoju w wyniku obserwowania cierpienia u innej osoby. Drugi proces to empatyczny niepokój, który jest motywacją do opieki nad osobami, które są wrażliwe lub w trudnej sytuacji i trzeci – podejmowanie

perspektywy, czyli „umiejętność świadomego stawiania się w umyśle innej osoby i wyobrażenia sobie, co ta osoba myśli lub czuje". Na lekcjach geografii rozwijamy empatię poprzez zachęcanie uczniów do:

1) *wywoływania współczucia dla innych ludzi (Pizzarro, Salovey 2002), przy realizacji tematów dotyczących biedy, geozagrożeń;*
2) *odkrywania, co mają wspólnego z innymi ludźmi, np. wielokulturowość (Le i in. 2009), poprzez rozmowy o kręgach kulturowych, skutkach globalnych zmian klimatu;*
3) *odgrywania ról (Varkey i in. 2006), kiedy na lekcjach stosujemy dramę, np. wchodzimy w role uchodźców, bezrobotnych czy bezdomnych;*
4) *rozwijania poczucia moralności, które zależy od wewnętrznej samokontroli, a nie od nagród czy kar (Hoffman, Saltzein 1967), np. moralnego obowiązku oszczędzania wody, czy ochrony bio- i georóżnorodności;*
5) *rozmowy o mechanizmach moralnego zaangażowania – racjonalizowanie w celu usprawiedliwienia okrutnych czynów (Laneri i in. 2017), szczególnie podczas realizowania tematów związanych z konfliktami zbrojnymi czy wojnami;*
6) *refleksji nad losem zagrożonych zwierząt, np. transportowanych w okropnych warunkach, szczególnie latem, czy ginących w pożarach.*

JAKĄ ROLĘ PEŁNI NAUCZYCIEL (GEOGRAFII)?

Widać ogromną rolę nauczyciela, który nie tylko przekazuje wiedzę, przygotowując się wszechstronnie, ale staje się przykładem dla swoich uczniów w poszukiwaniu różnych dróg, unikaniu jednostronności sądów i utartych ścieżek myślenia. Według K. Cieplińskiej (2017) celem kształcenia nie jest jednak opanowanie materiału czy zdobycie określonych kompetencji, ale wspomaganie rozwoju człowieka – uczenie się, zdobywanie wiedzy i umiejętności jest wyłącznie narzędziem, które ten rozwój umożliwia i wzmacnia. Nauczyciel pełni rolę nie tylko tutora w zakresie merytorycznym, ale też mentora w procesie wychowania. W pedagogice waldorfskiej wychowanie rozumiane jest jako sztuka, a nauczyciel jako artysta, który dysponując odpowiednim warsztatem, wychodzi poza przygotowany wcześniej plan i improwizuje w oparciu o to, co płynie do niego jako sygnały od uczniów. Prowadzenie lekcji wymaga więc elastyczności i swobody w posługiwaniu się przygotowanym materiałem i opanowanym warsztatem, gotowości do zmodyfikowania, a czasem nawet zarzucenia założonego wcześniej planu. Przy czym chodzi o wolność w kształtowaniu lekcji, nie o dowolność w jej prowadzeniu. Nauczyciel zawsze musi mieć też świadomość, że „człowiek nie jest tym, kim jest, ale tym, kim może się stać". Jego zadaniem jest więc koncentrować się na możliwościach; mieć nadzieję i wierzyć, że uczeń przerośnie mistrza. To w konsekwencji oznacza również ogromny szacunek dla tego, co dziecko niesie w sobie jako potencjał.

Zdaniem A. Białowąs i P.T. Nowakowskiego (2008) pedagogika waldorfska kładzie nacisk na zrozumienie istoty człowieka i jego rozwoju w powiązaniu ze

światem i społeczeństwem, przy czym głównym celem wychowania jest dowartościowanie wysiłków ucznia oraz pochwały jego rezultatów bez względu na rzeczywistą wagę tych wyników. Przekaz aksjonormatywny w procesie wychowania powinien odbywać się w odpowiedniej atmosferze, przepełnionej miłością do ucznia. Za stworzenie właściwego środowiska kształcenia i wychowania odpowiedzialny jest nauczyciel, który zdaniem C.R. Rogersa (1983) i B. Śliwerskiego (1998) powinien posiadać trzy cechy osobowości: autentyzm, dojrzałość emocjonalną, zdolności empatyczne. Ważną rolę spełniają też walory osobiste i zalety nauczyciela, które mogą być przedmiotem identyfikacji dla uczniów. Identyfikacja jest bowiem jednym z psychologicznych mechanizmów leżących u podstaw nabywania określonych poglądów czy postaw. Dlatego współodczuwający nauczyciel dzięki neuronom lustrzanym daje swoim uczniom poczucie bezpieczeństwa.

Na lekcjach geografii uczniowie poznają poglądy nauczyciela, jego sposoby rozwiązywania problemów społecznych, ale także, jak pisze M. Groenwald (2008), wartości moralne. To powoduje, że nauczyciel stanowi wzór w dochodzeniu do prawdy i w poszukiwaniu piękna i dobra (Angiel 2007). Uczniowie, na co dzień obserwując nauczyciela, oceniają jego dojrzałość w trudnych sytuacjach wychowawczych, a autentyczność w reakcji na m.in. sytuację uchodźców, mieszkańców faveli czy zagrożonych zwierząt. Uczniowie zwracają również uwagę na zaangażowanie nauczyciela w sprawy globalne i lokalne jako współodpowiedzialnego za stan środowiska.

PODSUMOWANIE

Niniejsze opracowanie przedstawia najważniejsze założenia oraz zasady stosowane na lekcjach geografii w szkole waldorfskiej. Wydają się one jak najbardziej przydatne, ponieważ łączą w sobie kształcenie geograficzne i wychowanie, dlatego można je z powodzeniem wykorzystać w różnych typach szkół. Innego zdania jest M. Stach-Hejosz (2013), która uważa, że wszelkie działania dydaktyczno-metodyczne wolnych szkół waldorfskich nie mogą być przenoszone w sposób bezpośredni do dydaktyki szkół publicznych. Oczywiście nie chodzi o zmianę filozofii szkoły, ale o zaczerpnięcie ze wskazanych wyżej przykładów, które prowadzą do lepszego zrozumienia otaczającej ucznia rzeczywistości oraz dbania o dobro wspólne, którym jest Ziemia. Chodzi także o zastosowanie na lekcjach geografii przekazu skierowanego na pokazywanie tego, co w człowieku jako istocie kulturowej najbardziej wzniosłe i szlachetne (m.in. dobroć, szczerość, piękno, sprawiedliwość). Zdaniem M. Choczyńskiego (2013) kreacja świata w przekazie waldorfskich wartości jest idylliczna, nie odsłania w pełni ciemnych stron egzystencji człowieka, z czym nie można się zgodzić, szczególnie z perspektywy zagadnień realizowanych w powiązaniu z empatią.

Warto rozważyć wprowadzenie wybranych elementów pedagogiki waldorfskiej, ponieważ pozwalają one nie tylko tworzyć środowisko przyjazne dziecku, ale też wszechstronnie realizować wymagania zawarte w podstawie programowej.

LITERATURA

Angiel J., 2007, *Style nauczania w edukacji geograficznej czyli pytania o cele i wartości*, [w:] B. Wójtowicz (red.), *Kształcenie geograficzne we współczesnym świecie. Różnorodność koncepcji kształcenia geograficznego*, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.

Bański J., 2011, *Dzieło sztuki jako źródło wiedzy w badaniach geograficznych*, Przegląd Geograficzny, 83,2: 233–250.

Białowąs A., Nowakowski P.T., 2008, *Steiner*, [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, s. 192–195.

Choczyński M., 2013, *Elementy społecznego charakteru wychowania w pedagogice waldorfskiej*, Seminare, 33: 165–178.

Cichoń M., 2018, *Samoocena studentów, doktorantów i nauczycieli geografii w zakresie osobowości*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 137–150.

Cieplińska K., 2017, *Nauczyciel w szkole waldorfskiej– powinien mieć pokorę w myśleniu o swojej roli* (https://dziecisawazne.pl/nauczyciel-w-szkole-waldorfskiej/; dostęp: 10.04.2020).

Decety J., Cowell J.M., 2014, *Friends or Foes: Is Empathy Necessary for Moral Behavior?* Perspect. Psychol Sci., 9(5): 525–537.

Dobiasz-Krysiak M., 2019, Czy wysłałabym dziecko do szkoły waldorfskiej? Polskie Szkoły, 6 (https://malakulturawspolczesna.org/2019/06/03/maja-dobiasz-krysiak-czy-wyslalabym-dziecko-do-szkoly-waldorfskiej/).

Edmunds F., 1996, *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, tłum. A. Konczewska, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa, s. 106–107.

Głażewski M., 2013, Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 1, 2: 21–46.

Groenwald M., 2008, *Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Prace WNoZ UŚ, 47: 70–77.

Hoffman M.L., Saltzein H.D., 1967, *Parental discipline and the child's moral development*, Journal of Personality and Social Psychology, 5: 45–57.

Laneri D., Krach S., Paulus F.M., Kanske P., Schuster V., Sommer J., Müller-Pinzler L., 2017, *Mindfulness meditation regulates anterior insula activity during empathy for social pain*, Hum. Brain Mapp., 38(8): 4034–4046.

Le T.N., Lai M.H., Wallen J., 2009, *Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables*, Cultur Divers Ethnic Minor Psychol., 15(3): 303–13.

Niemierko B., 2013, *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowają odrębność?* Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja, 4(64).

Otto R., 1993, *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, Wydawnictwo KR.

Pallasmaa J., 2012, *Oczy skóry. Architektura i zmysły*, Instytut Architektury, Kraków.

Piotrowska I., 2014, *Dzieła sztuki jako źródła wiedzy geograficznej*, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, S1(51) (http://www.ebis.ibe.edu.pl; dostęp: 10.03.2020).

Pizarro D.A., Salovey P., 2002, *Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behavior*, [w:] J. Aronson (red.), *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego.

Rogers C.R., 1991, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.

Rowson M., Richter T., 2011, *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania*, wersja angielska. Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 390–413.

Stach-Hejosz M., 2013, *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, Forum Teologiczne, 14: 167–181.
Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
Śliwerski B., 2016, Efekty wychowania w szkołach waldorfskich w Polsce, za: Ostolska M., *Efekty wychowania w szkołach waldorfskich w Polsce* (https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/09/efekty-wychowania-w-szkolach.html).
Tönnies F., 2008, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa.
Wasiukiewicz J., 2002, *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 7.
Winiarczyk A., *Istota i cel programu waldorfskiego oraz główne metody pracy* (zspwp.pl/szkola.html; dostęp: 9.10.2020).
Varkey P., Chutka D.S., Lesnick T.G., 2006, *The Aging Game: improving medical students' attitudes toward caring for the elderly*, J. Am. Med. Dir. Assoc., 7(4): 224–229.
Zatorski M., 2016, *Edukacja geograficzna z elementami edukacji antydyskryminacyjnej w szkole waldorfskiej*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica, 10: 179–189.

MOŻLIWOŚCI NAUCZANIA POSZUKUJĄCEGO W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 117–131

Joanna Angiel

UCZENIE SIĘ POPRZEZ „BYCIE W DRODZE" – REFLEKSJE GEOGRAFICZNO-HUMANISTYCZNE

WPROWADZENIE

„Bycie w drodze" dla niektórych jest metaforą, dla innych zwykłą podróżą. W drodze samodzielnie wybieranej i realizowanej jest to, według mnie, napięty stan ducha i umysłu, spowodowany ciekawością świata i podjęcia wysiłku (decyzji) o ruszeniu w drogę. To stan, dzięki któremu jesteśmy stale czujni i wciąż w pełni gotowi na wielozmysłową percepcję – odbiór szeroko rozumianego „świata" (bliższego i dalszego). „Bycie w drodze" jest procesem niezależnym od długości podróży i środków komunikacji. Jest ono też wyzwaniem, pewną kuszącą niewiadomą, mogącą się przerodzić w rodzaj „poznawczego narkotyku". Szykujemy się do drogi, jesteśmy do niej gotowi, wyruszamy w drogę i nareszcie na niej jesteśmy! Nie musi to być przy tym z punktu widzenie edukacyjnego jedynie droga na kraniec świata, ale na przykład na drugi koniec ulicy, drugi brzeg doliny, przeciwległy kraniec łąki czy lasu lub też – z centrum na obrzeża np. dzielnicy, wsi czy miasta (Angiel 2012, 2015, Denek 2009). Celem podróżowania, rozumianego jako „świadome bycie w drodze", nie jest jedynie „oglądanie świata", ale jego doświadczanie i czynienie refleksji, w tym – „odwołań do własnego życia i miejsc z nim związanych" (Kapuściński 2003).

„Bycie w drodze" jest dla geografa koniecznością zawodową, a zarazem wyzwaniem, oczekiwaniem, radością i zazwyczaj spełnieniem. Dla dydaktyków geografii i nauczycieli geografii jest ponadto możliwością i potrzebą refleksji dydaktycznych, a po powrocie z drogi – wykorzystaniem zdobytej wiedzy, doświadczeń, przemyśleń w pracy zawodowej, z innymi nauczycielami, uczniami, studentami. Potrzebne jest to także im samym – do własnego rozwoju, do pełniejszego rozumienia świata i siebie (swojej w nim roli).

Celami opracowania są:

– przywołanie, na czym polega wyruszanie w tak pojmowaną drogę i świadome uczenie się podczas bycia w drodze;
– określenie, poprzez studium przypadku, czego ono dotyczyło, gdy tą drogą stała się rzeka, a środkiem – przemieszczanie się 80-metrową flisacką tratwą:

- jaki był zakres osobistego programu uczenia się,
- jakie towarzyszyło temu nastawienie oraz gotowość do poszukiwania i odkrywania,
- jakie ma (może mieć) to przełożenie na proces nauczania–uczenia się.

Tekst ten autorka pisała głównie z myślą o nauczycielach geografii i o studentach geografii – przyszłych nauczycielach, którym bliskie jest poszukujące uczenie się przez „bycie w drodze" (na własnych ścieżkach poznawania i doświadczania świata) oraz tych, którzy są na nie otwarci. Autorka zachęca czytelników do: ujawniania studentom i uczniom takiego procesu, towarzyszącego mu stanu umysłu i ducha, jego efektów – poprzez własne świadectwo. Może być ono wstępem do zaproszenia studentów, uczniów do wejścia na tak rozumianą drogę poznawania i doświadczania (samodzielnego uczenia się), gdy sami znajdą się w drodze, w podróży bliższej lub dalszej.

UCZENIE SIĘ POSZUKUJĄCE PRZEZ DOŚWIADCZANIE, WĘDROWANIE

„Nauczanie nie polega na programowaniu, ale na problematyzowaniu, nie na udzielaniu odpowiedzi, lecz na formułowaniu pytań, nie na ujednolicaniu poglądów uczniów i wychowawcy, lecz na prowokowaniu młodych ludzi do samodzielnego formułowania myśli (…)" (Nix 2016, s. 128). Według tego autora, profesora prawa z Uniwersytetu w Bremie, „szkoła (w jej modelu transmisyjnym – przyp. J.A.) chce, żeby uczniowie dawali odpowiedzi zamiast stawiania pytań, chce kształcić uczniów, którzy nie podają w wątpliwość rzeczywistości i nie eksperymentują. W miejsce jakości pytań pracuje się nad liczbą odpowiedzi. Tak wygląda obowiązujący system kształcenia, któremu pedagogika (…) musi się przeciwstawić" (Nix 2016, s. 128).

Uczenie się geografii w szkole przez poszukiwanie, doświadczanie, odkrywanie może (i powinno) zachodzić szczególnie podczas zajęć terenowych, w tym np. takich ich form, jak: wędrówki, wycieczki (geograficzne i krajoznawcze), rajdy czy geograficzne obozy naukowe. Powinno ono mieć miejsce także w trakcie edukacji pozaszkolnej, przebiegającej w czasie wolnym, w tym m.in. wakacji. Jest ono według R.I. Arendsa (1998) uczeniem się przez doświadczanie, jest procesem ciągłym, zaczynającym się od zaplanowanego (lub też przypadkowego) samodzielnego działania, w tym stawiania pytań (Fiszer 1999), a następnie czynienia refleksji dotyczącej zdobytej wówczas wiedzy i nabytego doświadczenia. Polega ono dalej na ich uogólnieniu w celu wypracowania różnych koncepcji i pomysłów oraz na ich wdrażaniu w kolejnych nowych sytuacjach poznawania i doświadczania.

Nie ma wątpliwości co do tego, że: „Podczas podróży człowiek uczy się czegoś nowego, czegoś innego, obcego, a następnie dostrzega pod innym kątem to, co już wie, to, co jest mu już znane. Podróże mogą zmienić podróżującego – po podróży (...) powraca się (...) jako ktoś inny" (Griese 2002, s. 252).

Gdy ruszamy w drogę, mamy (zazwyczaj) przed sobą cel i zadania do wykonania, aby ten cel osiągnąć. Mamy świadomość, jakie środki to umożliwią (lub/i ułatwią). Czasami cele są rozłożone w czasie. Nie jest to (wyłącznie) samo „zdobycie szczytu", ale doświadczenie (proces) jego zdobywania: pokonywania kolejnych odcinków drogi i swoich słabości w drodze. Jest to poznawanie owej drogi, ale też poznawanie siebie na tej drodze, na przykład poprzez „stwarzanie okazji do zaspokajania naturalnej ciekawości świata, okazji do zdziwienia prowokujących poszukiwanie wiedzy" (…) (Sadoń-Osowiecka 2010, s. 159). Gdy odniesiemy to do procesu nauczania–uczenia się poszukującego, to stanie się oczywiste, że: „Celem nauczania poszukującego jest wspomaganie ucznia w stawianiu pytań, poszukiwania odpowiedzi i rozwiązań, aby zaspokoić własną ciekawość oraz budować własne teorie i koncepcje. W przedmiotach przyrodniczych skupia się ono na rozumowaniu indukcyjnym i procesie badawczym właściwym dla metody naukowej" (Arends 1998, s. 350–351). Jedną ze strategii, którą można zastosować podczas uczenia się w drodze, jest naukowe dociekanie i odkrywanie (IBSE). Polega ono na cyklu uczenia się poprzez: zaangażowanie, poszukiwanie, wyjaśnianie, rozwinięcie, ewaluację (Cichoń, Piotrowska 2016, Sypniewski 2018, Piróg 2019).

W ujęciu humanistycznym poszukiwanie w drodze i na drodze polega na odnalezieniu m.in. znaczeń, wartości oraz na „usensowieniu" rozmaitych miejsc dotąd nieznanych oraz tych znanych (powierzchownie)" (Sadoń-Osowiecka 2010, s. 159); jest to też niejednokrotnie wejście na ścieżkę badań jakościowych (Szkurłat 2004, Angiel 2011, Sadoń-Osowiecka 2010).

Istotnym wyzwaniem dla człowieka jest poszukiwanie i zdobywanie wiedzy poprzez uczenie się przez całe życie – nie dla szkoły, nauczycieli i nie dla rodziców oraz pozytywnych ocen, lecz by lepiej rozumieć świat i swoją rolę w świecie. Celem jest tu także „oswajanie" miejsc życia, które przez to stają się człowiekowi bliskie, określane jako „swoje", o które się dba i troszczy. „Edukacja taka staje się drogą, na której ustawicznie stawiane są pytania. Nasza wiedza jest bowiem efektem stawiania pytań. Czy nie powinniśmy zatem uczyć w szkole, że pytanie jest najważniejszym narzędziem, które człowiek ma do dyspozycji?" (Nix 2016, s. 130; patrz także: Iłowiecka-Tańska 2017).

Podczas „bycia w drodze" jest czas na skupienie i baczne, celowe obserwowanie. Wtedy rodzą się owe pytania. Powstają one na skutek zwrócenia uwagi na coś i zainteresowania czymś. Mogą następnie przerodzić się w pewnego rodzaju osobisty program badawczy podczas każdej podróży czy spaceru. Albo też pytania te powstają (wynikają) z wcześniejszego „autorskiego" (np. uczniowskiego czy nauczycielskiego) programu badawczego.

Ważne jest zatem ujawnianie, uzewnętrznianie uczniom, studentom tej właśnie otwartości i nastawienia badawczego (poznawczego) przed wyruszeniem w drogę i podczas „bycia w drodze". Należy dzielić się z nimi doświadczeniem realizacji własnego programu badawczego (na swoją miarę!) oraz jego późniejszymi efektami. Warto przy tym pamiętać, że każdy spacer, nawet po własnej dzielnicy czy mieście, może stać się wyprawą badawczą i przykładem procesu uczenia się poszukującego. Być może pozwoli to uczniom na zastanowienie się i refleksję: jak

to jest w moim przypadku? jaki jest mój program? A także: jaki jest (mógłby być) jego cel?

Proces efektywnego uczenia się, przedstawiony w znanym w dydaktyce modelu Kolba[1], zaczyna się od osobistych doświadczeń (odczuwania), wnikliwej, refleksyjnej obserwacji (obserwowania) poprzez tworzenie hipotez (myślenie) – do aktywności (działania). Wiedzie zatem od osobistego „uwewnętrzniania" poznawanego świata do jego „uzewnętrzniania" w różnych formach. Aby aktywnie uwewnętrzniać percypowany świat, warto m.in. wędrować ścieżkami samoedukacyjnymi (a nie jedynie zadaniowymi, wskazywanymi przez nauczyciela) – czyli podążać drogą samodzielnego uczenia się. Można odnieść się tutaj do wielokrotnie przywoływanego stwierdzenia J. Delorsa, że uczymy się nie wyłącznie dlatego, aby jedynie wiedzieć, umieć czy też rozumieć, ale po to, aby… być! Być człowiekiem wykształconym, rozumiejącym, odpowiedzialnym. Z tego też względu należy uczyć się (geografii) nie tylko w szkole, ale być otwartym na takie uczenie się poza nią, a ponadto – przez całe życie. Nie jest ono zewnętrzne i nakazowe, ale płynie z głębi człowieka, który decyduje się na specyficzną rolę „czytelnika" czy swoistego „czujnika" podczas celowych wędrówek. Bowiem poprzez obserwację bezpośrednią i uruchomienie procesów myślowych można zadawać sobie wtedy pytania[2] na temat np.: cech, uwarunkowań, fenomenu, znaczeń np. miasta, jego wybranego elementu lub fragmentu, czy lasu, łąki, jeziora lub rzeki. A może (jak w przypadku opisanym przez R. Kapuścińskiego) umiesz sobie wyobrazić sytuację, kiedy to one zadają ci pytania i chcą z tobą „rozmawiać"? Albo na przykład zadaje ci pytania miejsce, w którym się znalazłeś lub droga, którą właśnie podążasz? Bo może: „Jadąc drogą z Bolzano do Mediolanu: ta droga rozmawia z tobą, mówi ci o wszystkim – jeśli zrozumiesz jej język. W przeciwnym wypadku miniecie się jak zupełnie dla siebie obcy, nie zamieniwszy ani słowa" (Kapuściński 2007, s. 159). Czy doświadczyłeś podobnej sytuacji? A jeśli tak, to które drogi „mówiły" i rozmawiały z tobą? Jakim językiem „przemawiały" oraz w jaki sposób? Kiedy stanąłeś na nich zadziwiony, ile mają ci do powiedzenia, ile zawierają w sobie informacji, którymi się z tobą dzielą…

Poszukujące uczenie się realizowane przez uczniów i studentów jest marzeniem nauczyciela poszukującego i odkrywczego. Wie on, jakie to ważne, ale nie zawsze, być może, umie stworzyć ku temu odpowiednie warunki. Mam tu na myśli towarzyszenie uczniowi w procesie uczenia się, bycie przewodnikiem dyskretnym, czyli tym, który podąża za nim w stosownej odległości. Gdy mówimy o takiej drodze – przychodzą na myśl różne formy wędrowania i odkrywania opisane m.in. w czasopiśmie dla nauczycieli „Geografia w Szkole" oraz innych publikacjach, dotyczące wspomnianych już wcześniej form, takich jak np.: wycieczki geograficzne (Janowski 2004, Michalczyk 2017), wędrówki i wycieczki krajoznawcze (Denek 1985, 2006, 2009a, b, Michalczyk 2016, 2017), geograficzne obozy wędrowne (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014), rajdy geograficzne (Szmidt, Seliga 2019), czy też projekty edukacyjne (Szmidt 2018).

[1] http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning.

[2] Patrz m.in. R. Fisher (1999; s. 28).

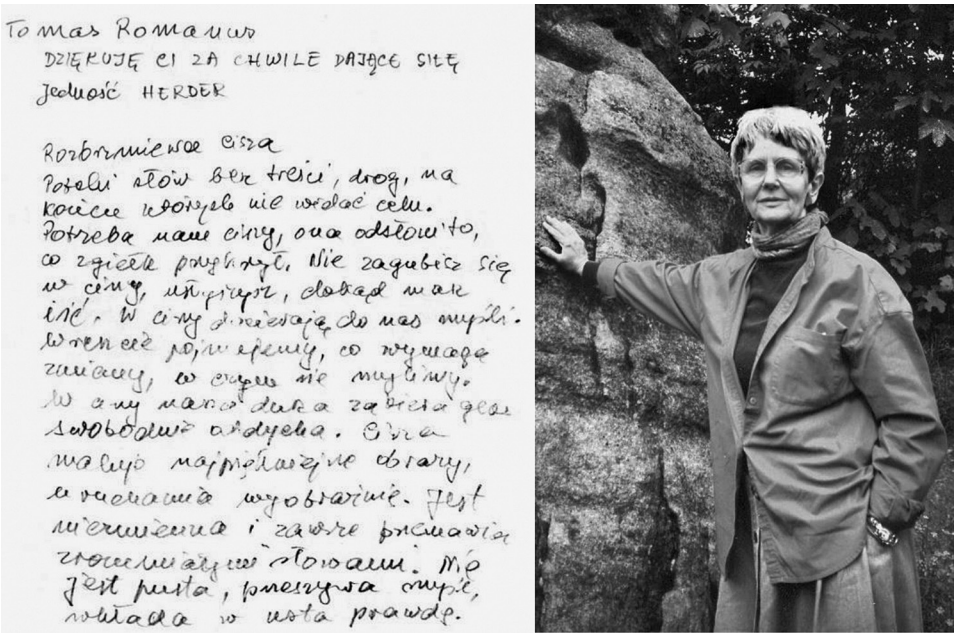
W przypadku, gdy w szkolnej edukacji geograficznej prawie wszystko zostaje przekazane przez nauczyciela, podyktowane i zapisane przez uczniów w formie notatki, kiedy uczeń dostaje teksty ćwiczeń z miejscami wykropkowanymi do wstawienia brakującego terminu – to uczenie się jest jedynie naśladownictwem i powtarzaniem (ewentualnie przetwarzaniem) przekazanych wiadomości i tzw. „przyswajaniem materiału". Wtedy brakuje wyzwań poszukiwawczych, badawczych, wszak wszystko już zostało „odkryte" – nie ma żadnych inspiracji do wysiłku i poszukiwań. Geografia przestaje być interesującym przedmiotem w szkolnej edukacji. A przecież od zarania kojarzyła się ona właśnie z odkrywaniem, poprzedzonym szukaniem i wyruszaniem w drogę. Każdy może dokonywać (już dokonał?) odkryć na własną miarę, które go satysfakcjonują, prowadzą do radości dalszego szukania, szperania i odnajdywania.

A zatem nie jest dobrze, gdy nauczyciel czy uczeń podąża jedynie odtwórczą drogą, przemierzając ją wyłącznie za kimś, po czyichś śladach. Istnieje możliwość samodzielnego wędrowania, fruwania, pływania taką bądź inną drogą; obserwowania, doświadczania, zadawania sobie pytań (które możesz nazwać badawczymi!), szukania na nie odpowiedzi na zewnątrz – w środowisku geograficznym, w miejscu zamieszkania, rozmaitych krajobrazach przyrodniczych i kulturowych. A jeśli to nie wystarcza – szukania ich w innych źródłach, m.in. w zbiorach bibliotecznych.

Uczenie się w czasie samotnej wędrówki. Gdy idziesz sam, towarzyszy ci twoja wiedza, doświadczenie, umiejętności, wyobraźnia i twoje wyostrzone zmysły. „Kiedy się jest w grupie, niewiele się widzi, bo zajmuje się grupą. Inne osoby cię rozpraszają. Słusznie uważa się, że poznawanie świata jest indywidualnym wysiłkiem. To nie jest żadna przyjemność (w tym miejscu polemizowałabym z autorem, bowiem zazwyczaj była to dla mnie wielka przyjemność! – przyp. J.A.), ale wysiłek wymagający skupienia, koncentracji, pewnego dążenia do poznawania innych ludzi, kultur. To może robić tylko człowiek, który jest na tym wysiłku skupiony. Musi więc być sam; wszelka praca twórcza wymaga skupienia i samotności" (Kapuściński 2003, s. 14–15).

Podczas takiej wędrówki warto cenić ciszę i niczym jej nie zagłuszać. Jej wartość jest bowiem nieoceniona. Niejednokrotnie przywoływała ją profesor Maria Pulinowa (fot. 1). I choć nie napisała o niej eseju ani artykułu, to pozostawiła świadectwo tego, jak ważny był to dla niej aspekt. Jest nim odręcznie przepisany tekst T. Romanusa (2015) na temat ciszy, który otrzymałam jako przesłanie na „bycie w drodze" i dbanie wówczas o jego optymalne warunki, w tym wypadku wewnętrzne – związane z ciszą.

Uczenie się w drodze, gdy KTOŚ ci towarzyszy. W przypadku „bycia w drodze" potrzebny jest jednak (niekiedy?) drugi człowiek, który nie tylko idzie obok ciebie, przed czy za tobą, ale, który idzie w tym samym celu, ma ten sam (podobny) program „uczenia się świata" przez poszukiwanie go na zewnątrz, a zarazem odczuwa potrzebę jego uwewnętrzniania. Dobrym towarzyszem, czasem wręcz nieodzownym, jest ktoś, kto umie w drodze milczeć, gdy trzeba, oraz czynić refleksje i dzielić się nimi, gdy czuje, że jest na to odpowiedni czas i przyzwolenie (wspólna umowa?). Warto pamiętać, że w tym przypadku jest się dla tego człowieka także



Fot. 1. Maria Pulinowa w Górach Stołowych (za zgodą Mateusza Puliny)

„tym drugim". Tym, który umie (lub nie umie) wyczuć, kiedy nadszedł stosowny czas ciszy, a kiedy jest czas na dzielenie się (wynikami obserwacji? refleksjami? wątpliwościami? wnioskami?). Często jako nauczyciele akademiccy, dydaktycy geografii jesteśmy na zajęciach terenowych z nauczycielami geografii. Niekiedy podczas edukacyjnych wędrówek prowadzimy ćwiczenia polegające na obserwacji (percepcji) środowiska geograficznego (jego elementów, cech, dominant, zależności itp.) przy zachowaniu ciszy, która po jakimś czasie przeradza się w dialog, dzielenie się spostrzeżeniami, refleksjami, ocenami i wnioskami. Jednakże zdarza się często, że w trakcie pierwszej części tego ćwiczenia „zadana cisza" przeradza się (zazwyczaj po krótkim czasie) w szum rozmów o życiu: o szkole, uczniach, kolegach, lekcjach, zdarzeniach. Osią tematyczną tych rozmów nie jest już obserwowane środowisko geograficzne czy krajobrazy, ale rozmaite sytuacje szkolne, zaistniałe wydarzenia, uczniowskie przypadki itp. Odgłosy owych rozmów wypełniają wtedy np. górską polanę, leśną drogę, dolinę potoku, przeszkadzając innym uczestnikom i nie pozwalając już na dalsze, uważne, skupione obserwacje, poznawanie, doświadczanie.

Bywa, że podczas wspólnej wędrówki „ten drugi" pyta o różne aspekty obserwowanego i doświadczanego przez nas świata – a my mu odpowiadamy, dzielimy się. W ten sposób rodzi się dialog prowadzony w drodze, czasem w zaskoczeniu, zadziwieniu, a czasem – olśnieniu, że tak inaczej, różnie (albo tak podobnie) można postrzegać świat. Rodzi się wówczas niekiedy specyficzna wspólnota wędrowania i uczenia się poszukującego.

O umiejętności porozumiewania się nie decydują głównie techniczne środki komunikowania się – one je tylko niekiedy umożliwiają, czasem ułatwiają. Do komunikacji międzyludzkiej potrzebne są odpowiednie okoliczności i przestrzeń otwarcia się na „drugiego". Te warunki Hindusi nazywają Upaniszada, czyli siedzenie blisko (Kapuściński 2007, s. 110). Owo wieloznaczne „siedzenie blisko" spełnia warunki dzielenia się tym, czego każdy z nas uczył się (i nauczył się) podczas drogi: dzięki skupieniu, wyostrzeniu zmysłów, percypowaniu, doświadczeniu, rozumowaniu i rozumieniu, problematyzowaniu, refleksjom oraz poczynionym konkluzjom.

Uczenie się w drodze poprzez spotkanie drugiego człowieka. Spotkanie drugiego człowieka i nawiązanie z nim dialogu dotyczącego jego poznawania świata i uczenia się w drodze zwykle nas ubogaca, czasem zadziwia, uczy pokory, wskazuje na inne niż nasze postrzeganie, inne zauważone szczegóły, dominanty, doznane wartości środowiska geograficznego, krajobrazów. Poszerza to nasze horyzonty myślowe, zachęca do szerszego spektrum poznawania oraz głębszej analizy. Spotkanie takie także (niejednokrotnie, zazwyczaj?) uzmysławia nam determinizm i relatywizm językowy, które wywierają wpływ na sposób myślenia i odbioru świata, bowiem „tworzymy każdy sobie, własny, odmienny od innych obraz świata. Te obrazy do siebie nie przystają, nie są zastępowalne. Z tego powodu dialog – choć nie niemożliwy – wymaga poważnego wysiłku, cierpliwej tolerancji, woli zrozumienia i porozumienia się uczestników. Świadomość tego, że rozmawiając z Innym, obcuję z kimś, kto w tym samym momencie widzi świat odmiennie niż ja i inaczej go rozumie, jest ważna w tworzeniu atmosfery pozytywnego dialogu" (Kapuściński 2006, s. 35). Uczymy się zatem poprzez bycie w drodze i spotkanie z drugim człowiekiem nie tylko innej percepcji np. widzianego w danym momencie krajobrazu, ale też jego interpretacji, rozumienia, nadawania mu sensu (wartości).

Będąc w drodze (na szlaku turystycznym, w schronisku, na szkolnej wycieczce krajoznawczej, w pociągu, na rzece, na górskiej ścieżce itp.) „uczymy się" drugiego człowieka, a zarazem i siebie samych w kontakcie z nim (poprzez krótkie nawet spotkanie, doświadczenie własnych reakcji, pojawiających się myśli, uczuć, postaw: np. otwartości, lęku, nadziei, współczucia, radości, życzliwości itp.). Aby prawdziwie się spotkać (a nie tylko minąć na drodze), trzeba „udać się w drogę, ku drugiemu. Droga ta wiedzie przez otwartą przestrzeń nadziei, w którą trzeba wejść mimo obaw. Aby drugi mógł uczynić to samo, należy «pozwolić mu być»! Tylko tyle i aż tyle. Spotkanie jest wyjątkowym wydarzeniem w życiu człowieka, nie tylko dzięki swej niepowtarzalności, ale także dlatego, a może przede wszystkim dlatego, iż jest przestrzenią, w której ludzie kształtują i dookreślają siebie. Siebie samych i siebie nawzajem. Jest wyjątkową przestrzenią spotkania, by w niej realizować swoje człowieczeństwo" (Kaszuba 2008, s. 56).

Mijane krajobrazy, czyli co robisz, gdy... (jedziesz pociągiem, lecisz samolotem). Na czym skupia wzrok i myśli geograf będący w podróży? Warto o to zapytać lub/i poobserwować studentów geografii podczas jakiejś wspólnej drogi. Czy odczuwają oni nienakazową potrzebę poszukującego uczenia się w drodze w kontakcie z rzeczywistym światem, a nie jedynie jego odbiciem w mediach cyfrowych?

Jadąc pociągiem, zaobserwuj, co robią inni pasażerowie – ile osób „patrzy w okno" (mając jednak świadomość, że patrzenie w okno nie jest równoznaczne z obserwacją np. krajobrazu za oknem i refleksjami na ten temat!), a ile tkwi w świecie wirtualnym lub świecie książki? Można wywnioskować wówczas, czy przytoczone poniżej stwierdzenie, będące mottem podręcznika do geografii sprzed pięćdziesięciu lat, jest jeszcze choć trochę aktualne. „Każdy człowiek w podróży chętnie ogląda mijane krajobrazy. Przecież wszyscy starają się o to, aby zająć miejsce przy oknie wagonu kolejowego czy autobusu lub samolotu. Dlaczego? Aby lepiej widzieć świat" (Czekańska, Radlicz-Ruhlowa 1968, s. 3).

Ale warto też poczynić refleksje na temat stopnia własnego „głodu widzenia" krajobrazów i ich elementów, wspomnianego przez R. Kapuścińskiego (2007, s. 59): „Istnieje coś takiego jak potrzeba, głód widzenia naturalnego pejzażu, łąki, lasu, wzgórz, drogi polnej, drzew przydrożnych, polany, zagajnika, słowem – obrazów, których brakuje nam w mieście. Odczułem to, jadąc pociągiem z Warszawy do Krakowa. Na drogę wziąłem książkę o Grecji, ważną, na krótko pożyczoną, ale – gdzie tam! – siedziałem przy oknie wpatrzony w mijane krajobrazy. Nic się właściwie nie działo. Przede mną przesuwały się drzewa w jakimś chochołowatym korowodzie. Pejzaż oświetlało ostre, poranne słońce. Była ostatnia dekada marca, jeszcze trzymał mróz, ale czuło się zbliżającą się wiosnę".

LEKCJE POSZUKUJĄCEGO UCZENIA SIĘ POPRZEZ „BYCIE W DRODZE" NA RZECE (STUDIUM PRZYPADKU)

Zanim ruszy się w drogę, oprócz pozytywnych emocji pojawiają się różne obawy; może warto wtedy przeprowadzić „wewnętrzną rozmowę" – dialog rozumu z sercem. Przypomina to refleksje W. Myśliwskiego (2019): „Najciężej jest ruszyć. Nie dojść, ale ruszyć. Dać ten pierwszy krok. Bo ten pierwszy krok nie jest krokiem nóg, lecz serca. To serce najpierw rusza, a dopiero nogi za nim zaczynają iść. A na to nie tylko trzeba siły, ale i przeznaczenia, żeby przemóc serce i powiedzieć: to ruszam". Moje serce i wyobraźnia były zawsze od razu w drodze. Nogi też były gotowe natychmiast do ruszenia, ale bywało, że w niektórych sytuacjach (np. mojego udziału w dalej opisanym flisie) rozum długo nie mógł się na to zgodzić – ostrzegał, przeczuwał, błagał o rozsądek, a następnie straszył i mącił, podsuwając różne czarne wizje sytuacyjne.

„Intensywnie podróżuję od 1956 roku, a więc już ponad czterdzieści lat jestem w drodze: czyli w podróży (…). Podróż badawcza (trochę typu antropologicznego, trochę etnograficznego), to dla mnie przede wszystkim wysiłek fizyczny i wielki wysiłek umysłowy, dlatego, że w tym czasie trzeba być bardzo skupionym i bardzo skoncentrowanym. Człowiek musi ustawicznie mieć bowiem tę świadomość, że oto jest w miejscu, do którego może już nigdy nie powrócić (a nawet gdy do niego się powróci – to nie będzie już to samo miejsce; nie zmienią się, tylko jego współrzędne geograficzne – przyp. J.A.). Być może przeto przeżywa on moment jedyny w całym swoim życiu, a więc powinien wszystko zaobserwować

i wszystko zapamiętać. Ile się tylko uda – poznać, a nawet więcej – musi w siebie wchłonąć" (Kapuściński 2003, s. 79). Słowa te oddają ten stan człowieka: wyzwania i napięcia związanego z wypatrywaniem i chłonięciem! Jest to stan, który jest mi dobrze znany i któremu podlegam na każdej wyprawie, a w sposób szczególny na tych związanych z płynięciem rzekami.

Gdy płyniesz rzeką… Owemu wypatrywaniu, chłonięciu i poznawaniu warto poświęcić każdą chwilę – jest to klasyczne **uczenie się (geografii: fizycznej, społeczno-gospodarczej, humanistycznej) przez „bycie w drodze"**. Drogami takimi były i są dla mnie od wielu lat rzeki. „Takie już bowiem mam dziwactwo, że zamiast szukać dalekich cudów przyrody, zamiast gonić za zgiełkiem po targowicach świata, doznaję największych rozkoszy, gdy wpatruję się w dno (…) strumieni i rzek (…)". Te słowa Zygmunta Glogera (1903, s. 200) traktuję jako określające także część własnego „dziwactwa" i programu badawczego. Jeśli przyjąć, że „rzeki to płynące drogi, a łodzie wędrowcy tych dróg", to właśnie takimi środkami transportu należało się poruszać. Pływałam zatem łodziami tradycyjnymi: batami, szkutami, krypą, a od kilku lat także 80-metrową tratwą budowaną w sposób tradycyjny przez flisaków. To wyjątkowy środek transportu rzecznego, stosowany i opisywany od XVI w. Flisacy, z którymi pływam (grupa ok. 20-osobowa) byli i są zawsze otwartymi, życzliwymi, spolegliwymi towarzyszami we wszystkich flisach, w których uczestniczyłam. Wiązały się one głównie z szerokim spektrum uczenia się (i odkrywania na własną miarę, w celach głównie edukacyjnych) polskich rzek, a także obszarów nadrzecznych i szukania rozmaitych znaków związków człowieka z rzekami.

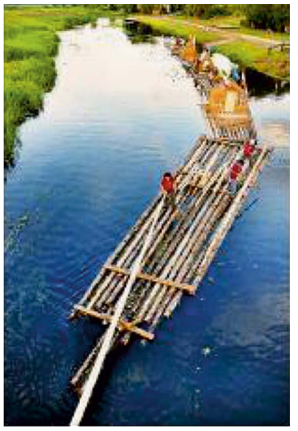
W drodze towarzyszyła mi książka Zygmunta Glogera *Dolinami rzek. Opisy podróży wzdłuż Niemna, Wisły, Bugu i Biebrzy* (reprint wydania z 1903 r.), która umożliwiała porównanie rzek, ich brzegów, zagospodarowania, wyglądu danych miejscowości po 117 latach od jej napisania.

W 2019 r. uczestniczyłam we flisie trzema rzekami (Biebrzą, Narwią i Wisłą). Przed nim należało uświadomić sobie, po raz kolejny, że osiągnie się więcej, „jeśli będzie się wiedzieć, czego wypatrywać" (Gooley 2018, s. 10). Należało zatem zarysować szeroki zakres „wypatrywania" (m.in. poprzez słowa kluczowe) oraz przykładowe ścieżki – ciągi myślowe. Główną osią tematyczną był ciąg: rzeki – przyroda – krajobrazy – ludzie – gospodarowanie – kultura (dziedzictwo kulturowe) – edukacja. Celem „bycia w drodze", na rzece, było rejestrowanie i poznanie m.in. zróżnicowania: typów koryta rzecznego, krajobrazów nadrzecznych, specyfiki i sposobów zagospodarowania rzek oraz brzegów, śladów życia i gospodarowania ludzi na brzegach tych rzek i obszarach nadrzecznych oraz kultury i umiejętności koegzystencji człowieka z rzeką (odzwierciedlającego się poprzez dziedzictwo kulturowe materialne i niematerialne). Po obserwacji i analizie tych śladów oraz refleksjach dotyczących ich różnorodności, specyfiki wnioskować można było np. o zróżnicowaniu typów gospodarki czy też o stosunku ludzi do rzeki. W sumie, czy raczej w konsekwencji, prowadziło to do refleksji o potrzebie i ukierunkowaniu edukacji geograficznej: dzieci, młodzieży i dorosłych odnoszącej się do rzek i ich wartości związanych z dziedzictwem przyrodniczym i kulturowym.

Jednocześnie w 12-osobowej grupie flisaków prowadziłam obserwacje (uczestniczące), w jaki sposób czytają oni rzekę, w jaki sposób jej się „uczą". Miałam też możliwość dostrzeżenia i doświadczenia, w jaki sposób (jakimi drogami) tworzy się wspólnota ludzi rzeki oraz co z niej w konsekwencji wynika (jakie np. podejmują oni wspólne działania, w tym: działania na rzecz…). Przedmiotem obserwacji, doświadczeń, dociekań i poszukiwań (w tym na drodze rozmów z flisakami) były: tradycyjny sposób budowania 80-metrowej tratwy (fot. 2), techniki flisackie związane z budowaniem i pływaniem tratwą (fot. 3, 5, 6), techniki pływania (tu m.in.: „uczenia się" przez nich rzeki – jej „czytania") oraz techniki pokonywania przeszkód na rzece (fot. 4), tradycyjne obyczaje flisackie (życie na tratwie), sposób (styl) życia na tratwie (fot. 7), wartości uznawane przez flisaków.



Fot. 2. Biebrza w Goniądzu. Obserwacje budowy tratwy flisackiej etap – stawianie bud (fot. 2–7 – J. Angiel)



Fot. 3. Biebrza w Goniądzu. Próbny spław gotowej tratwy



Fot. 4. Doświadczanie długości tratwy i trudności w przemieszczaniu się po niej. Obserwacje brzegów rzeki



Fot. 5. Biebrza na wysokości Brzostowa. Rozszczepianie tratwy na części i sprowadzanie jej z mielizny tradycyjnymi technikami

Dokumentacja z „uczenia się w drodze” może być bardzo różna. Podczas flisu dokumentację taką stanowiły: a) fotografie (zbiór ok. 2500), b) notatki – zwięzłe (czasem wręcz zdawkowe), pisane na ogół nie w trakcie obserwacji (wyniki obserwacji rejestrowałam głównie poprzez fotografie), ale wieczorem, po dopłynięciu do celu, podczas postoju, c) „mapy myśli” (graficznie zobrazowane słowa kluczowe) – i ich rozwinięcie.

Gdy sama wykonuję zdjęcia (bądź analizuję fotografie zrobione przez kogoś), mam świadomość, że „jesteśmy fotografami posługującymi się zmienną ogniskową. Dzięki jej właściwościom, poruszając pierścieniem obiektywu, możemy obraz każdego obiektu czy sceny powiększyć lub zmniejszyć, wyodrębnić albo pominąć. Z pomocą tego mechanizmu manipulujemy obrazami świata. Jedne utrwalamy, inne skazujemy na niebyt. A ponieważ każdy, w każdej chwili i każdym miejscu ciągle tą zmienną porusza i przestawia, każda rzecz wygląda na milion sposobów różnie i w związku z tym, na tych milion sposobów jest również widziana i przeżywana” (Kapuściński 2007, s. 111). Nawet najlepsze zdjęcie nie jest oryginałem, jest bowiem obarczone subiektywizmem (m.in. wybiórczością),

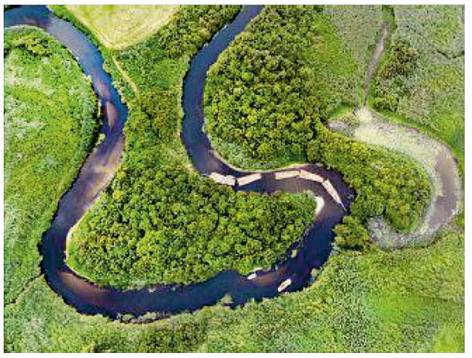


Fot. 6. Pokonywanie przez tratwę zakoli i zarastających przymulisk Biebrzy



Fot. 7. Palenisko na tratwie „czynne” przez cały dzień





Fot. 8 i 9. Biebrzański Park Narodowy. Zakola rzeki Biebrzy. Widoczne problemy, jakie napotykają flisacy (fot. 8 i 9 Sylwiusz Lewko)

np. wyboru kadru, zbliżenia bądź oddalenia, ustawienia go w pionie bądź poziomie. Zabraknie w nim przede wszystkim pełnego kontekstu, który pozostał… poza aparatem, czyli… poza ramką zdjęcia. Jest on pełny jedynie w pamięci autora zdjęć, w jego odbiorze wielozmysłowym, który jest możliwy tylko poprzez bezpośredni kontakt z danym miejscem, krajobrazem, sceną i scenerią. Jednakże tą „zmienną ogniskową" operujemy podczas pracy umysłowej – badawczej. Prowadzi nas ona od analizy do syntezy, czyli od początkowego patrzenia na świat poprzez szczegóły, elementy – do jego percepcji jako całości (lub też w odwrotnej kolejności: od syntezy do analizy).

Dzięki zdjęciom wykonanym z drona istniała możliwość obserwacji doliny rzecznej oraz samej rzeki z lotu ptaka – dostrzeżenia ich cech charakterystycznych, a także zestawienia 80-metrowej tratwy z rozległą doliną i rozmiarami meandrów (fot. 8, 9). Można było zaobserwować z tej perspektywy usytuowanie tratwy na ostrym zakolu rzeki (fot. 8) i wynikające z tego problemy w manewrowaniu w takich miejscach, a w konsekwencji – konieczność rozszczepiania poszczególnych części (tafli): w tym przypadku na 2 tafle + 3 tafle (fot. 9). Rejestrowanie i notowanie w drodze: „Reporter pracuje na zasadzie akumulatora: ładuje, zbiera, wchłania w siebie tę całą rzeczywistość, gromadzi materiał, więc wtedy nie ma czasu na pisanie. Bo podróż (i „bycie w drodze" – przyp. J.A.) jest czasem zbyt cennym, sytuacja podróży jest zbyt cenna, by pisać" (Kapuściński 2003, tekst na okładce książki). Gdy płynie się rzeką, nawet tak nieśpiesznym środkiem transportu, jakim jest tratwa (płynie ona tzw. samospławem, bez wspomagania żadnym napędem, czyli na rzece nizinnej z prędkością ok. 3–4 km/godz.), także zazwyczaj nie ma czasu na klasyczne, bezpośrednie notowanie. Koncentrujemy się bowiem wtedy na obserwacji wielowątkowej oraz interpretujemy to, co widzimy, co słyszymy i czego doświadczamy. Wyłapujemy niuanse, detale, następnie dokonujemy rejestracji całościowej. Przechodzimy od myślenia analitycznego do syntezy, ale i odwrotnie! Obserwujemy rzekę i jej brzegi, m.in.: morfologiczne formy korytowe i brzegowe, przeszkody leżące w nurcie i poza nim odzwierciedlające się w obrazie powierzchni wody, a także niebo (rodzaje chmur, ich pułap); rejestrujemy kierunek wiatru (służy do tego wimpel i róża wiatrów) i wnioskujemy o jego skutkach (np. prawdopodobne opady deszczu lub konieczność płynięcia pod wiatr) i tym, co się dzieje oraz będzie działo zarówno z tratwą, jak i na tratwie. Obserwujemy powierzchnię rzeki przed tratwą (klasyczne „czytanie wody") i percypujemy oznakowanie szlaku żeglownego, oceniamy jego „prawdziwość" (aktualność), słuchamy odnośnych komend i komentarzy retmana, rejestrujemy, co robią w tym czasie flisacy, na czym się skupiają, jakie wykonują czynności manewrowe, dedukujemy, czym to zaowocuje, czyli jak zachowa się tratwa; obserwujemy też, jakie popełniane są pomyłki, z czego one wynikają, czym skutkują; słyszymy, jaki jest stosunek flisaków do rzeki, poprzez to, co mówią o niej; poznajemy terminologię flisacką (Łapiński, Kałuża 2017, Kilim 2020) itp. Równocześnie obserwujemy brzegi rzeki i ich rodzaje, gatunki drzew rosnących nad rzeką i w zasięgu wzroku (tereny zalewowe, tarasy, zbocze doliny). Ale dobrze jest, gdy ma się jeszcze czas i możliwość zaobserwowania sposobu zagospodarowania doliny rzecznej. Czy to da się percypować, zapamiętać? Czy będzie

się umiało to przywołać podczas późniejszego spotkania ze studentami, uczniami w odpowiednich sytuacjach dydaktycznych? Tak, o ile wykona się specyficzną „notatkę" – dokumentację fotograficzną, która będzie naszym „notatnikiem" – o czym była wcześniej mowa.

Pod koniec dnia, wieczorem, z reguły po zachodzie słońca, gdy już nie płynie się i o ile pozwolą na to różne okoliczności, można (a nawet należy) odczytać ponownie rozmaite informacje zawarte na mapie, zapisać spostrzeżenia bądź uporządkować i uzupełnić już zapisane, zanotować refleksje i wnioski z przeprowadzonych wcześniej rozmów z flisakami i innymi ludźmi spotkanymi nad rzeką, a także zapisać wyniki z obserwacji rzeki i jej brzegów (wykonywałam je najczęściej w formie wcześniej wymienionych schematów myślowych). Jest to również czas, by porozmawiać z odpoczywającymi flisakami, zadać im pytania oraz z uwagą wysłuchać ich odpowiedzi i subiektywnych opowieści o rzece, którą płynęliśmy (lub o innych rzekach i ich porównaniu). Zajrzeć też trzeba do książek i innych materiałów, które z nami „płyną" i które traktuje się jak naukowych współtowarzyszy drogi. Pamiętać bowiem należy, że „Samo słuchanie i patrzenie dzisiaj nie wystarcza. To zdecydowanie za mało. Obecnie żyjemy w świecie tak złożonym i trudnym, że musimy wciąż sprawdzać, co myślą na ten temat inni, konsultować się, radzić, sięgać po coraz to nowsze lektury" (Kapuściński 2003, s. 92).

A przede wszystkim – można wykorzystać TERAZ stosowny czas, by „porozmawiać" jeszcze z… (rzeką!) i zapisać skrupulatnie, co ona „mówiła" w różnych miejscach na trasie, co nam przekazywała (Kapuściński 2007, Angiel 2012).

Jest to także wieczorna pora przelotu żurawi z żerowisk na miejsce ich nocowania, a zatem (w sierpniu, wrześniu) czas obserwacji spektaklu ich formowania się w klucze, zmian przewodnika, kształtu klucza oraz doświadczenia ich tęsknego klangoru itp. (Angiel 2015).

PODSUMOWANIE

Bycie w drodze – jako szansa i perspektywa. Gdy jest się w drodze z programem poznawczym (badawczym) – samej/samemu czy też z Innym/Innymi – warto zdawać sobie sprawę z tego, że prawdopodobnie jest to jedyna okazja, by w danym miejscu i w danym czasie po prostu być, obserwować je, poznawać, „oswajać" poprzez osobiste z nim zetknięcie i nadawanie mu własnych znaczeń (Sadoń-Osowiecka 2010), stawiać na jego temat pytania, szukać odpowiedzi, czynić konkluzje, czyli – poszukiwać, doświadczać, przeżywać i uczyć się „w drodze". Jest to także okazja, by spotkać się z Innymi, z ich światem wartości oraz światem kultury. Ma się wówczas świadomość odpowiedzialności za wykorzystanie tej szansy i danego na to czasu. Pisze na ten temat R. Kapuściński (2006, s. 12): „Jesteśmy odpowiedzialni za drogę. Często mamy przekonanie, że jakąś drogą idziemy czy jedziemy tylko raz w życiu, że nigdy na nią nie wrócimy i dlatego nie wolno nam z tej podróży nic uronić, nic przeoczyć, nic stracić. Z tego wszystkiego będziemy przecież zdawać sprawę, pisać relację, opowieść – czynić rachunek

sumienia. Dlatego podróżując, jesteśmy skupieni, mamy natężoną uwagę, wyostrzony słuch". Przekonanie o odpowiedzialności oraz niepowtarzalności takiej szansy badawczej towarzyszyło mi przez cały czas i trzymało w niezwykłym napięciu i uważności dotyczącej wszystkiego, co się działo wokół. Uznałam, że powinnam tymi doświadczeniami i refleksjami dzielić się z innymi geografami: nauczycielami i dydaktykami, ze studentami. Jest to owo specyficzne, nauczycielskie, dydaktyczne „zdawanie sprawy" z osobistego programu badawczego, jego realizacji i wynikających konkluzji, o których pisze Ryszard Kapuściński. Jednocześnie to „sprawozdawanie", jako relacja z odkrywania, poszukiwania i odnajdywania, może zachęcić naszych uczniów, studentów do podjęcia decyzji o nakreśleniu własnego planu badawczego dotyczącego „bycia w drodze", do podejmowaniu różnych wyzwań – na swoją miarę i możliwości, z wykorzystaniem twórczej inwencji, wyobraźni, marzeń, ale równocześnie i realnych możliwości. W rezultacie zaś dzielenie się tym z rówieśnikami, „zdawanie sprawy" z podjętych działań i ich efektów oraz pojawiania się dalszych potrzeb, konieczności i możliwości „uczenia się w drodze".

LITERATURA

Angiel J., 2011, *Rzeka Wisła, jej wartości i percepcja. Wisła w edukacji geograficznej*, UW WGSR, Warszawa, s. 7–94.

Angiel J., 2012, *Na geograficznych ścieżkach życia*, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa, s. 9–239.

Angiel J., 2015, *Geograficzne wędrówki myślowe*, Szkoła Wyższa Przymierza Rodzin, Warszawa, s. 11–168.

Arends R. I.,1998, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa, s. 351.

Cichoń M., Piotrowska I., 2016, *Neurodydaktyka w procesie kształcenia geograficznego*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurłat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisje Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 6: 97–113.

Czekańska M., Radlicz-Ruhlowa H., 1968, *Geografia. Klasa 5*, PZWS, Warszawa, s. 3–231.

Dacy-Ignatiuk K., Oleksik I., 2014, *Wyprawy i obozy naukowe jako alternatywna forma uczenia się przez działanie – przykład dobrej praktyki nauczycieli ZS nr 1 w Tychach*, [w:] E. Szkurłat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisje Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 3: 190–204.

Denek K., 1985, *Wakacyjne wędrówki młodzieży szkolnej*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa, s. 9–212.

Denek K., 2006, *Edukacja dziś – jutro*, s. 7–343.

Denek K., 2009a, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (zwłaszcza rozdz. VI, VII i VIII), Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań, s. 199–347.

Denek K., 2009b, *Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole. Tradycje – współczesność – wyzwania*, [w:] K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordon (red.), *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, Warszawa–Poznań, s. 11–34.

Fisher R., 1999, *Uczymy jak się uczyć* (rozdz. *Stawianie pytań*), WSiP, Warszawa, s. 6–163.

Gloger Z., 1903, *Dolinami rzek. Opisy podróży wzdłuż Niemna, Wisły, Bugu i Biebrzy*, Warszawa, s. 7–218.

Gooley T., 2018, *Jak czytać wodę*, Wyd. Otwarte, Kraków, s. 9–381.
Griese H.M., 2002, *Podróżowanie jako socjalizacja dorosłych i projekt uczenia się*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa, s. 251–253.
Iłowiecka-Tańska I., 2017, *Uczenie się na wystawach. Program pt. Nauka dla Ciebie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Centrum Nauki Kopernik*, Warszawa (https://naukadlaciebie.gov.pl/wp-content/uploads/2018/11/uczenie-sie-na-wystawach-wersja-na-www.pdf).
Janowski I., *Metodyka wycieczek szkolnych*, Kielce, s. 10–161.
Kapuściński R., 2003, *Autoportret reportera*, Wyd. Znak, Kraków, s. 11–137.
Kapuściński R., 2006, *Ten Inny*, Wyd. Znak, Kraków, s. 12–13.
Kapuściński R., 2007, *Lapidarium V*, Czytelnik, Warszawa s. 7–124.
Kaszuba M., 2008, *Opis wydarzenia spotkania na podstawie fenomenologicznych ujęć Antoniego Kępińskiego i Józefa Tischnera*, Wydz. Filozoficzny Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków, s. 7–58.
Klim J., 2020, *Renesans wiślanego szkutnictwa. Ile tradycji w tradycji?* [w:] Zeszyty Szkutnicze. T. 1, Fundacja ART, Kraków, s. 7–28.
Michalczyk J., 2016, *Krajoznawstwo i turystyka w edukacji jutra*, Geografia w Szkole, 2: 42–44.
Michalczyk J., 2017, *Wycieczka sposobnością wychowawczą*, Geografia w Szkole, 3: 38–41.
Myśliwski W., 2019, *Widnokrąg*, Wyd. Znak, Kraków, s. 9–605.
Nix Ch., 2016, *Nauka stawiania pytań*, Dialog, 7–8: 128–130.
Piróg D., 2019, *Edukacja geograficzna oraz przyrodnicza przez dociekanie – koncepcja i zastosowanie w praktyce szkolnej*, Geografia w Szkole, 5: 28–32.
Romanus T., 2015, *Dziękuję Ci za chwile dające siłę*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
Sadoń-Osowiecka T., 2010, *Krajoznawstwo i turystyka szkolna jako edukacyjna alternatywa – konteksty społeczne, kulturowe, pedagogiczne*, Problemy Ekologii, 14: 156–161.
Szkurłat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania. Przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–215.
Szmidt Z., 2018, *Moje miasto Pabianice. Metoda projektów w geografii*, Geografia w Szkole, 5: 22–31.
Szmidt Z., Seliga M., 2019, *Rajd krajoznawczy – atrakcyjny sposób na poznawanie najbliższej okolicy*, Geografia w Szkole, 2: 26–30.
Sypniewski J., 2018, *Tam, gdzie nie sięga przestrzeń geograficzna. Kosmos w szkole, kosmos w podstawie?* [w:] A. Hibszer, E. Szkurłat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisje Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 169–180.

Źródła

Łapiński R., Kałuża J., 2017, Słownik flisacki, Instytut Multimedialny, Kraków.
http://www.wbc.poznan.pl/Content/410757/PDF/503644_Uczenie_si%C4%99.pdf

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 133–147

Iwona Piotrowska

INFRAZA W POSZUKUJĄCYM KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

O pasję należy więc dbać, kontynuując swoją naukę
Day 2008

WPROWADZENIE

Poszukujący to człowiek, który dąży do poznania otaczającego świata lub wypracowania własnego stylu (*Wielki słownik języka polskiego* 2007). Można zatem przyjąć, że jest to osoba, którą kieruje chęć osiągnięcia, zdobycia, odnalezienia, odkrycia czegoś. Inspirowana jest zarówno wewnętrznymi impulsami poznawczymi, jak i zewnętrznymi działaniami, wydarzeniami, zjawiskami czy procesami przyrodniczymi. Każdemu poszukiwaniu może sprzyjać odpowiednio realizowane kształcenie, które jest pojęciem kluczowym dla współczesnej dydaktyki, obejmując nauczanie i uczenie się. Wychodząc z założenia, że edukacja trwająca przez całe życie powinna opierać się na czterech zasadach (filarach): uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać i uczyć się, aby być (Delors 1998), należy szczególną uwagę poświęcić geograficznemu kształceniu poszukującemu. W rozważaniach teoretycznych przydatne będzie podejście konstruktywistyczne do procesu uczenia się (Dylak 2000, Sadoń-Osowiecka 2009), w którym uczący się samodzielnie konstruuje wiedzę, korzystając z pomocy nauczyciela – organizatora warunków uczenia się, samodzielnie ją pogłębia, decyduje o jej przyroście i wykorzystuje w praktyce, rozwijając i doskonaląc umiejętności. S. Dylak (2013) nazywa nauczyciela architektem wiedzy ucznia, ponieważ organizuje jego pracę, także badawczą, poszukującą, a przede wszystkim inspiruje. Warto w tym miejscu przytoczyć cytat Williama A. Warda: „Słaby nauczyciel – opowiada. Dobry nauczyciel – wyjaśnia. Bardzo dobry nauczyciel – demonstruje. Genialny nauczyciel – inspiruje". W takim ujęciu kształcenie, a w nim poszukujące uczenie się, wydaje się drogą rozwoju zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Celem opracowania jest przedstawienie możliwości włączenia do kształcenia geograficznego przykładów wybranych dzieł sztuki z gatunku malarstwa

krajobrazowego, które pomagają w zrozumieniu oraz interpretowaniu zjawisk i procesów przyrodniczych, jak również wpływają na proces postrzegania i prowadzenia obserwacji geograficznych, kształtowania wyobraźni przestrzennej, a przede wszystkim inspirują. Całości procesu poznawania towarzyszą różnorodne emocje, które warunkują intensywność i trwałość tego poznawania. Zastosowaną w artykule techniką będącą propozycją poszukiwania różnorodnych rozwiązań dydaktycznych jest infraza, stanowiąca dzieło plastyczne do tekstu lub słowa, które staje się bodźcem wywołującym przeżycia, wrażenia, wyobrażenia. Jest to przenikanie się obrazu i słowa (Radziewicz 2017). Studium przykładowym włączenia infrazy do geograficznego kształcenia poszukującego były zaprojektowane autorskie warsztaty dla studentów, nauczycieli, doktorantów oraz pracowników naukowych, przeprowadzone na Uniwersytecie Gdańskim w 2015 r. w ramach programu Akademickie Centrum Kreatywności.

PROCES KSZTAŁCENIA POSZUKUJĄCEGO

Terminy kształcenie oraz nauczanie–uczenie się są traktowane jako synonimy i były przedmiotem wielu opracowań (Okoń 1995, Piskorz 1997, Zarzecki 2008). Według L. Zarzeckiego (2008, s. 42) kształcenie to „zmienianie, przekształcanie człowieka, zmienianie jego osobowości i charakteru, a jego wynikiem jest oczekiwana zmiana zachowania uczącego się w określonym czasie". Kształcenie można analizować jako czynność (zespół czynności) lub jako pewien stan, czyli rezultat tej czynności. Podstawowym celem kształcenia jest wszechstronny rozwój osobowości, uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej uczącego się. Podczas kształcenia dochodzi do nabycia wiedzy pozwalającej na orientowanie się w świecie zewnętrznym oraz umiejętności umysłowych i praktycznych, szczególnie kompetencji kluczowych (Cichoń, Piotrowska 2012). Kształcenie może być organizowane i kierowane bezpośrednio przez nauczyciela, ale także pośrednio przez autora podręcznika, filmu dydaktycznego, dokumentu źródłowego lub innych źródeł informacji.

Dla pełniejszego zrozumienia warto również przypomnieć znaczenie dwóch elementów składowych kształcenia, czyli procesów nauczania i uczenia się. W. Okoń (1995, s. 55) przez nauczanie określa „… planową i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, polegającą na wywoływaniu i utrwalaniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej…". Nauczanie jest procesem odnoszącym się przede wszystkim do czynności nauczyciela, którego zadaniem jest organizowanie, stwarzanie warunków sprzyjających uczeniu się i bezpośrednie kierowanie przebiegiem tego procesu. W procesie nauczania najważniejszą rolę odgrywają nie czynności związane z przekazywaniem wiedzy i kształtowaniem umiejętności, tylko te dotyczące wyzwolenia pozytywnej motywacji do uczenia się (Okoń 1995, s. 55). Natomiast uczenie się to „... proces, w którego toku na podstawie doświadczania, poznania i ćwiczenia

powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmiany formy wcześniej nabyte...". Uczenie się nie jest jednorazowym aktem, lecz procesem, pracą, układem zaplanowanych czynności, powiązanych ze sobą i podporządkowanych określonemu celowi, który przede wszystkim prowadzi do zmian w zachowaniu jednostki, opartych na jej indywidualnym doświadczeniu. W. Okoń (1995) stwierdza, że w procesie uczenia się ważną rolę odgrywają trzy kategorie czynów: różnorodność zachowań, różnorodność samych zmian oraz różnorodność doświadczania indywidualnego, które prowadzi do zmian. Należy szczególnie i wyraźnie podkreślić, że ważną cechą uczenia się jest aktywność osoby uczącej się, która uczestniczy w czynnym procesie przetwarzania i wytwarzania.

Zatem proces kształcenia jest to „… uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń (pojedynczych aktów) obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów, treści oraz uwzględniający takie warunki i środki, jakie służą wywołaniu pożądanych zmian w uczniach" (Okoń 1996, s. 299). W innym opracowaniu W. Okoń określał, że jest „to ogół czynności (zewnętrznych i wewnętrznych) umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądanych kwalifikacji zawodowych" (Okoń 1997, s. 141). W procesie kształcenia, który W. Okoń zbudował na teorii kształcenia wielostronnego, wyróżnił on cztery strategie kształcenia (toki pracy dydaktycznej), takie jak: l. strategia informacyjna (asocjacyjna), która reprezentuje kształcenie podające i uczenie się przez przyswajanie (tok podający); 2. strategia problemowa, oparta na kształceniu problemowym i uczeniu się przez odkrywanie (tok problemowy lub poszukujący); 3. strategia operacyjna, która polega na organizowaniu kształcenia praktycznego i uczenia się przez działanie (tok operacyjny lub praktyczny) oraz 4. strategia emocjonalna (eksponująca) wykorzystująca metody kształcenia i uczenia się przez przeżywanie (tok kształcenia przez przeżywanie).

Do toku poszukującego w pracy dydaktycznej nawiązywał także C. Kupisiewicz (1994, s. 99–100), który proponował następujące ogniwa: „1. Uświadomienie sobie przez uczniów, pracujących pod kierunkiem nauczyciela, określonej trudności o charakterze teoretycznym lub praktycznym, co stanowi punkt wyjścia do samodzielnego sformułowania przez nich problemu; 2. Sformułowanie problemu (słowne określenie trudności) i jego analiza; 3. Sformułowanie hipotez; 4. Empiryczna weryfikacja przyjętej hipotezy, na podstawie obserwacji, eksperymentu lub literatury odpowiednich materiałów; 5. Włączenie nowych wiadomości do systemu posiadanej przez uczniów wiedzy, utrwalanie i zastosowanie w działalności teoretycznej i praktycznej".

Według L. Zarzeckiego (2008) tok poszukujący obecny podczas rozwiązywania problemów może odbywać się także poprzez dyskusję. Uważa, że dyskusja jest potrzebna w każdym rodzaju kształcenia, a zwłaszcza wtedy, kiedy celem działań dydaktycznych jest kształtowanie postaw, przekonań, poglądów lub opinii. Dla wielu pedagogów metody poszukujące to inaczej metody samodzielnego uczenia się. K. Sośnicki (1948) wyróżnił dwie grupy metod nauczania – podające

i poszukujące. B. Nawroczyński (1961) do wyżej wymienionych dodał jeszcze metody laboratoryjne, w których poprzez doświadczenia uczeń może dochodzić do nowej wiedzy. Podstawą dla wydzieleń K. Sośnickiego i B. Nawroczyńskiego była praca nauczyciela (metody podające) i ucznia (metody poszukujące). Metody poszukujące umożliwiają uczniowi samodzielne dochodzenie do wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów. Metoda poszukująca, nazywana też heurystyczną (nawiązująca do Sokratesa), realizowana była poprzez formułowane przez nauczyciela pytania mające zmotywować ucznia do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Zatem w procesie kształcenia poszukującego uczeń powinien móc doświadczać, przeżywać, obserwować i na ich podstawie dokonywać refleksji, dopiero wtedy formułować pojęcia i zasady. Według D.W. Johnsona i in. (1975, s. 7) „uczenie się przez doświadczenie oparte jest na trzech założeniach: 1. Uczymy się najlepiej, jeśli osobiście jesteśmy włączeni poprzez nasze działania i emocje w sytuację edukacyjną. 2. Uczymy się najlepiej, jeśli wolno nam samodzielnie ustanawiać cele nauki i zachować w ustalonych ramach swobodę dochodzenia do nich. 3. Uczenie się przez doświadczenie jako proces generalizowania własnych bezpośrednich doświadczeń i wyciągania z nich wniosków, bardziej angażuje jednostkę w uczenie się i wymaga wzięcia części odpowiedzialności za uporządkowanie wniosków, jakich dostarczyły nam nasze przeżycia". Poglądy na temat klasyfikacji i podziału metod są zróżnicowane w gronie pedagogów (Sośnicki 1948, 1967, Nawroczyński 1961, Kruszewski, Konarzewski 1992, Kupisiewicz 1994, Okoń 1997) oraz dydaktyków geografii (Nałkowski 1908, Pawłowski 1938, Czekańska 1959, 1973, Piskorz 1997, Charzyński i in. 2004, Wojtanowicz 2006, Szkurłat 2019). Najbardziej rozbudowaną, aktualną propozycję podziału metod w kształceniu geograficznym i jednocześnie nawiązującą do współczesnych osiągnięć technologicznych (z włączeniem technologii informacyjno-komunikacyjnych) przedstawiła E. Szkurłat (2019).

W takim kontekście geograficzne kształcenie poszukujące, a w nim poszukujące uczenie się, będzie polegało na uważnym obserwowaniu wybranych/omawianych elementów środowiska przyrodniczego, badaniu, odkrywaniu, poszukiwaniu odpowiedzi na stawiane pytania, wyjaśnianiu, interpretowaniu oraz formułowaniu zdań o zaobserwowanych prawidłowościach. Kształcenie to będzie realizowane poprzez stosowanie w edukacji geograficznej różnorodnych metod lub też strategii wymagających samodzielności w działaniu. Przykładem działań wprowadzających ucznia w nurt poszukujący mogą być: strategia kształcenia wyprzedzającego (Dylak 2011, Piotrowska i in. 2011); uczenie się przez nauczanie (*Lernen durch Lehren* – LdL; Martin 1996, Piotrowska 2012); nauczanie przez naukowe dociekanie (*Inquiry Based Science Education* – IBSE); Sypniewski 2015, 2017; metoda projektu (Cichoń 2012); zajęcia terenowe (Abramowicz 2018, Angiel i in. 2020) i wiele innych akcentujących aktywną i twórczą postawę ucznia.

INFRAZA W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

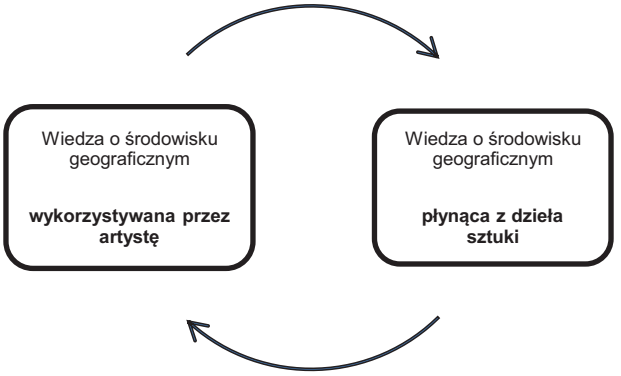
Infraza stanowi dzieło plastyczne do tekstu lub słowa, które staje się bodźcem wywołującym przeżycia, wrażenia, wyobrażenia (Radziewicz 2017). Jest to przenikanie się obrazu i słowa podczas procesu powstawania dzieła plastycznego na podstawie bodźca słownego. Przyjmuje się, że jest to zjawisko odwrotne do ekfrazy (gr. *ekphrasis* oznacza „dokładny opis"). Według T. Radziewicz (2017) ekfraza to słowo do obrazu, natomiast infraza to obraz, dzieło plastyczne do słowa. Zapoznanie się i wejście w tekst prowokuje artystę do wyrażenia czytanego tekstu w sposób plastyczny.

Infraza jest kompozycją plastyczną (obraz, rysunek, ilustracja) będącą zobrazowaniem danego tekstu literackiego (Poprzęcka 1998, Dziadek 2011). Jak pisze T. Radziewicz (2017), infraza jest zjawiskiem rozpoznanym i nazwanym dopiero w XXI w., a jej celem, jak stwierdza A. Grodecka (2009), nie jest tylko ilustracja do tekstu, lecz zobrazowanie emocji wzbudzanej przez dzieło literackie. Pojęcie infrazy kształtuje się więc hic et nunc, na naszych oczach, a rozwój tego zjawiska należy wiązać z intensyfikacją fenomenu, jakim jest przenikanie się sztuk oraz ekspansja szeroko rozumianej kultury obrazkowej (Grodecka 2009). Według M. Poprzęckiej (1998, s. 123): „W XIX wieku «korespondencja sztuk» była kluczowym elementem twórczości artystycznej. (…) Ma ona filozoficzne podłoże – wywodzi się od niemieckich filozofów i pisarzy romantycznych, którzy uniwersum analogii wywodzili z idei powszechnej odpowiedniości ducha i materii, z metafizycznej wizji wszechświata, spojonego niewidzialnymi siłami «sympatii» pomiędzy tym, co ogólne, a tym, co szczególne, pomiędzy słowem a obrazem, dźwiękiem i kolorem". Infraza wyłania się więc z „korespondencji sztuk", kształtuje się aktualnie i realizuje na pograniczu (Cieślikowa, Sławiński 1980, Łapiński 1980, Morawińska 1982).

W opracowaniach znaleźć można przykłady wykorzystania dzieł sztuki, czyli utworów wytworzonych dzięki intencji artysty przetwarzającego materię stanowiącą podstawę dzieła (Ingarden 1970), które mogą być źródłem wiedzy geograficznej lub przyrodniczej (Bernat 2002, Angiel 2011, Bański 2011, Piotrowska 2014). Pozyskiwane z dzieła sztuki informacje pozwalają na poznanie środowiska geograficznego, wybranych jego elementów, różnych obiektów, zjawisk, procesów zachodzących w przestrzeni oraz przykładów działalności człowieka. Natomiast włączenie infrazy do kształcenia geograficznego może stanowić inspirację w holistycznym podejściu i dostrzeganiu przyrodniczych i kulturowych elementów środowiska przyrodniczego wraz z obserwowaniem i wyjaśnianiem przemian zachodzących w wybranej przestrzeni, miejscu lub krajobrazie, z jednoczesnym indywidualnym podejściem pełnym przeżyć, emocji, wrażeń w postrzeganiu oraz interpretowaniu.

KRAJOBRAZY I PROCESY PRZYRODNICZE W DZIEŁACH SZTUKI

W procesie geograficznego poznawania i kształcenia, tym bardziej poszukującego, oprócz informacji pozyskiwanych bezpośrednio ze środowiska przyrodniczego, warto czasem wykorzystać także i te płynące z dzieł sztuki. Wśród dzieł sztuki, które mogą być wykorzystywane przez geografów do wyjaśniania zachodzących w środowisku procesów, na szczególną uwagę zasługuje literatura piękna, malarstwo krajobrazowe i rodzajowe, a także miedzioryty czy linoryty. Wyjątkowo cenne są przykłady dzieł malarstwa krajobrazowego i rodzajowego, które w zależności od tematyki mogą stanowić inspirację dla odbiorcy do przeprowadzenia różnorodnych analiz uwarunkowań, zjawisk, procesów lub działalności czynników przyrodniczych i człowieka (Piotrowska 2014). W przypadku malarstwa krajobrazowego można zaobserwować wyraźne sprzężenie zwrotne, ponieważ wiedza, którą posiada artysta, może być wykorzystywana przez niego w procesie tworzenia dzieła i wizualizacji przedstawianych obiektów czy krajobrazów (ryc. 1). Oczywiście istnieje tu zindywidualizowana interpretacja rzeczywistości, jednak w przypadku dzieła sztuki, które traktować można jako źródło wiedzy geograficznej czy przyrodniczej, musi istnieć spójność pomiędzy wiedzą artysty o środowisku a wiedzą płynącą z jego dzieła. Z kolei gotowe już dzieło sztuki może się stawać dla odbiorcy źródłem informacji, która wykorzystywana jest w dalszym procesie budowania jego własnej, osobistej wiedzy. Dlatego też im bardziej konkretną wiedzę o środowisku geograficznym będzie posiadał autor dzieła sztuki, wzmocnioną umiejętnością uważnego postrzegania otaczającego świata i jego wizualizacji, tym bardziej wiarygodnie będą przedstawione przez niego obiekty geograficzne, zjawiska i procesy. Wówczas takie dzieło sztuki, szczególnie to o charakterze krajobrazowym, realistycznym, może być źródłem wiedzy geograficznej.



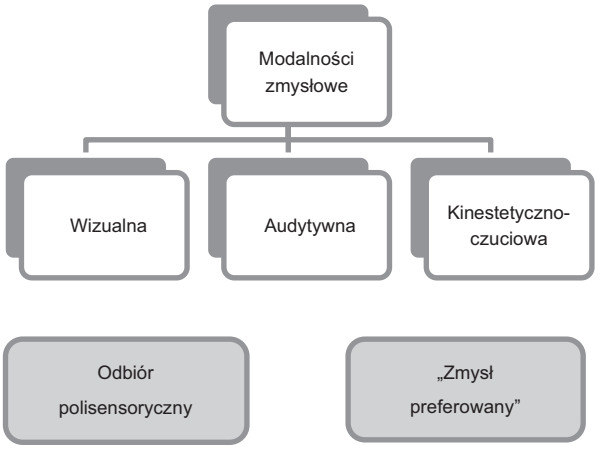
Ryc. 1. Relacje pomiędzy wiedzą geograficzną wykorzystywaną przez autora a wiedzą płynącą z dzieła sztuki
Źródło: I. Piotrowska (2014).

Informacje płynące z dzieła sztuki są odbierane przez odbiorcę w trakcie procesu postrzegania i rozumienia świata. J. Bruner (1976) zaproponował systemy przetwarzania i przedstawiania informacji (rozumienia), czyli reprezentacje: 1. przez działanie, tzw. reprezentacja enaktywna; 2. przedstawianie obrazowe, mentalne, ułatwiające kształtowanie wyobrażeń, tzw. reprezentacja ikoniczna oraz 3. przedstawianie słowne i językowe, czyli reprezentacja symboliczna. Wobec tego zarówno podczas tworzenia dzieł sztuki, jak i odbioru występują wszystkie wymienione reprezentacje. Postrzeganie świata realnego jest procesem indywidualnego odbioru rzeczywistości i środowiska geograficznego (Grabowska, Budohoska 1995, Szkurłat 2007, Piotrowska 2014), które zachodzi poprzez różne modalności sensoryczne (Bandler, Grinder, za: Taraszkiewicz, Rose 2006) (ryc. 2). Najbardziej efektywnym systemem sensorycznym jest poznanie polisensoryczne, obejmujące wszystkie zmysły, nazywane złotą regułą Komeńskiego, oczywiście przy podstawowym zmyśle preferowanym przez daną osobę.

W opracowaniu wybrano przykłady dzieł sztuki z gatunku malarstwa krajobrazowego Józefa Chełmońskiego, Władysława Podkowińskiego oraz Stanisława Wyspiańskiego (ryc. 3). Mogą one być wykorzystywane do wizualizacji oraz analizy krajobrazu doliny rzecznej i działalności rzeźbotwórczej wód płynących.

Obrazy stworzone przez wybitnych malarzy w sposób bardzo realistyczny, z wnikliwym postrzeganiem i kunsztem obserwatora, z dużą precyzją przedstawiają proces erozji bocznej zachodzący w krajobrazie doliny rzecznej, w wyniku którego dolina ulega poszerzeniu, powstają meandry, a z czasem tworzą się starorzecza. Analiza treści wybranych dzieł sztuki dostarcza konkretnej informacji faktograficznej, która może być podstawą budowania własnej wiedzy geograficznej, zatem taki obraz może stanowić źródło informacji.

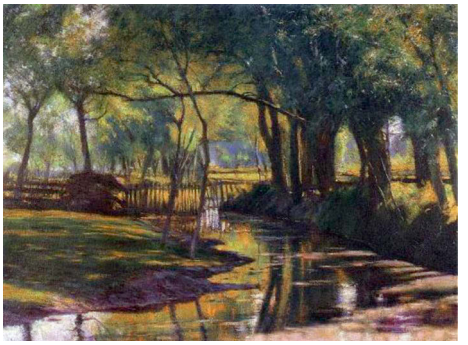
Postrzeganie świata realnego i odbiór środowiska geograficznego, miejsc, krajobrazów, zależy od wnikliwości obserwatora, jego wiedzy, umiejętności kojarzenia, wyobraźni zarówno przestrzennej, jak i dotyczącej konkretnych obiektów



Ryc. 2. Systemy reprezentacji sensorycznej według R. Bandlera i J. Grindera
Źródło: Piotrowska (2016); opracowano na podstawie M. Taraszkiewicz i C. Rose (2006).



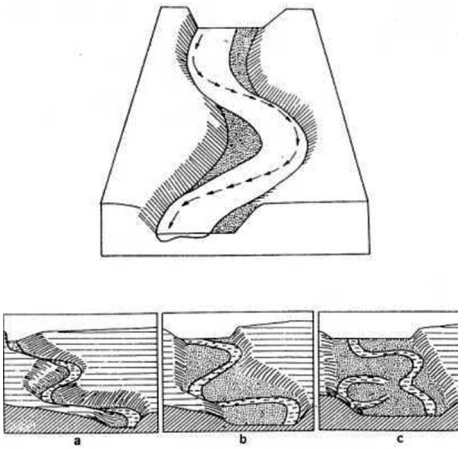
Wiosna – potok
Józef Chełmoński, 1902



Strumień między drzewami
Władysław Podkowiński, 1893



Zakola Wisły
Stanisław Wyspiański, 1904

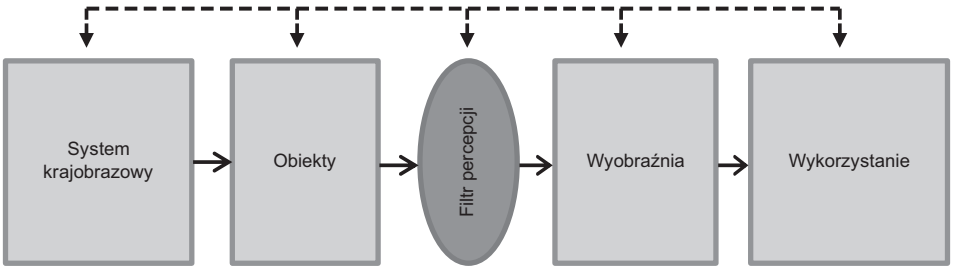


Rysunek: Erozja boczna i powstawanie meandrów
Źródło: M. Klimaszewski (1978).

Ryc. 3. Wybrane dzieła malarskie przedstawiające krajobraz doliny rzecznej (źródło: http://www.pinakoteka.zascianek.pl) w odniesieniu do rysunku wyjaśniającego proces bocznej erozji rzecznej według M. Klimaszewskiego
Opracowanie: I. Piotrowska (2014).

geograficznych. J.C. Wieber (1981, za: E. Malinowska i in. 2004) w odniesieniu do poznawania krajobrazu wprowadza filtr percepcji, który rozdziela to, co jest obserwowane, od w dalszej kolejności ukształtowanych wyobrażeń, po zastosowanie.

E. Szkurłat stwierdza, że: „postrzeganą przez różne osoby rzeczywistość cechuje inny stopień dostępności percepcyjnej, tj. łatwość i szybkość, z jaką dany bodziec «na wejściu» kodowany jest w obrębie danej kategorii. Niektóre osoby mogą nie zauważyć pewnych cech, gdyż czasem w spostrzeganiu dochodzi do głosu proces blokowania, który filtruje informacje „«na wejściu», zanim dojdą one do kory mózgowej" (Szkurłat 2004, s. 31). Zatem takie podejście postrzegania



Ryc. 4. Krajobraz widziany
Źródło: J.C. Wieber (1981, za: E. Malinowska i in. 2004).

i selekcjonowania informacji znajduje także zastosowanie w poznawaniu elementów środowiska i właśnie obserwowanych krajobrazów, reprezentowanych poprzez wybrane dzieła sztuki malarstwa realistycznego.

Prowadzone przez I. Piotrowską (2014) badania w zakresie postrzegania i konstruowania wiedzy geograficznej przy zastosowaniu metody okulografii (*eye tracking*) potwierdziły, że w procesie postrzegania i obserwacji określonych elementów środowiska przyrodniczego występują zasadnicze indywidualne różnice. Przejawiają się one w ilości czasu potrzebnego na dokonanie w ogóle pierwszego spostrzeżenia, długości prowadzenia obserwacji, długości fiksacji (czyli punktów, w których wzrok się zatrzymuje), a także liczby prowadzonych obserwacji. Oznacza to, że każdy z obserwatorów potrzebuje odpowiedniego dla siebie czasu na obserwacje (przy średnim czasie długości obserwacji wynoszącym 10 sekund) oraz z innym natężeniem uwagi odczytuje informacje geograficzne. Wymienione uwarunkowania wpływają zatem na jakość postrzegania, ilość uzyskiwanych informacji, wnikliwość prowadzonych obserwacji, a tym samym warunkują proces uczenia się. Całość dopełniają emocje, wrażenia, refleksja obserwatora, które wpływają na holistyczny odbiór rzeczywistości.

INFRAZA DO WIERSZA *STAWANIE SIĘ KAMIENIA*

Przykładem wprowadzenia infrazy do poszukującego kształcenia, w tym uczenia się geograficznego, było wykorzystanie jej do wizualnej interpretacji wiersza M.Z. Pulinowej *Stawanie się kamienia* (1996). Zadaniem uczestników było wysłuchanie/przeczytanie wiersza i na podstawie tekstu wywołującego wrażenia, emocje oraz wyobrażenia, stworzenie dzieła plastycznego przedstawiającego omawiany krajobraz i zachodzące procesy, włącznie z ich rozpoznaniem (ryc. 5).

W tej geograficznej interpretacji słowo jest bodźcem determinującym pojawiające się podczas czytania przeżycia i wyobrażenia. Według I. Kurcz i A. Polkowskiej (1990) w procesie czytania tekst podlega percepcji przez podmiot poznający (odbiorca, czytający, słuchający), czego efektem jest rozumienie tekstu, czyli powstanie reprezentacji umysłowej czytanego tekstu. Reprezentacja umysłowa

Pulinowa M.Z., 1996, *Stawanie się kamienia*.

Leżący przy drodze kamień nie zasłużył na to przechodniu, abyś go ominął obojętnie. Jest bowiem naturalnym synem Ziemi; jest jej synem pierworodnym. Był tu przed łopianem i pokrzywą, które się teraz tak bezczelnie nad nim panoszą. Ponieważ jest skromny i milczący, trzeba opowiedzieć za niego, jak powoli, dziesiątki tysięcy lat stawał się tym, czym jest.

Kamień rodzi się we wnętrzu lądu, na stoku wielkiej góry.

Jego matką jest ściana skalna, naga jak mityczna Ewa. Bezbronna w czasie burz zimowych, nie wytrzymując naporu żywiołów, w huku lawin rodzi kamiennego syna – bryłę skalną, której kolebką jest czarna przepaść.

Złożony u stóp matki-góry odpoczywa chwilę, którą w tym przypadku może być tysiąc lat albo więcej. Potem wraz ze swymi braćmi rozpoczyna długą drogę. Grawitacja – to nieubłagana praprzyczyna jego dalszej wędrówki ku coraz to niższym połaciom lądu aż na okraj, do linii granicznej, gdzie zaczyna się morze. Jest z nim zupełnie odwrotnie jak z człowiekiem, który na początku jest mały, a z czasem się powiększa. Kamień w chwili narodzin jest wielką, ostrokrawędzistą bryłą, a na końcu swej drogi lądowej staje się drobnym kamykiem lub nawet ziarnkiem piasku.

Z gór wysokich kamień może wędrować w ciele lodowca, lecz nie jest to najlepszy towarzysz. Porozwleka masę kamieni po dolinie, zmiesza je z lepką gliną i tyle tego. Dopiero ożywcza woda potoków i rzek staje się troskliwą opiekunką kamienia. Omywając, tocząc po dolinie nadaje właściwy jego naturze ogładzony kształt, a co najważniejsze, Przenosi go z miejsca na miejsca ku coraz to bardziej połogim krajobrazom.

W życiu kamienia zdarzyć się może, że przyniesiony zostanie na plażę nadmorską. I tu zaczyna się jego szczęście. Ogładzony przez fale oczekuje z niepokojem na ptaka, który moszcząc go miękkim puchem założy gniazdo. Potem w uważnym skupieniu oczekiwać będą wspólnie chwili, kiedy urodzi się mały ptak.

Ale też może być tak, że kamień wydobyty z rzeki przez człowieka, zostanie ułożony na drodze. I właśnie jest to kamień, obok którego codziennie przechodzisz. Nie zasłużył on na to, abyś go mijał obojętnie.

Spojrzyj na niego choć raz uważnie.

obejmuje spostrzeżenie oraz reprodukcję zakodowanych informacji w pamięci długotrwałej osoby czytającej. Dlatego też pojęcia geograficzne ukształtowane podczas wcześniejszych etapów edukacyjnych znajdujące się i zakodowane w pamięci długotrwałej (proceduralnej) wraz z wyobrażeniami umożliwiają w trakcie infrazy przenikanie się słowa i obrazu.

Na obrazach tworzonych przez odbiorców pojawiły się więc góry, które dają początek skałom („Kamień rodzi się we wnętrzu lądu, na stoku wielkiej góry"). Przedstawiano procesy denudacyjne, erozyjne, spowodowane grawitacją, które doprowadzają do transformacji skał („Grawitacja – to nieubłagana praprzyczyna jego dalszej wędrówki ku coraz to niższym połaciom lądu"). Pojawiły się czynniki rzeźbotwórcze, takie jak lodowiec, który wygładza skały („z gór wysokich kamień



Ryc. 5. Warsztaty w ramach programu Akademickie Centrum Kreatywności i przykłady infrazy do wiersza M.Z. Pulinowej *Stawanie się kamienia* (fot. I. Piotrowska)

może wędrować w ciele lodowca"), i woda płynąca („Omywając, tocząc po dolinie nadaje właściwy jego naturze ogładzony kształt"). W wierszu jest także mowa o działalności wody morskiej („przyniesiony zostanie na plażę nadmorską […] Ogładzony przez fale"). Na jednym z przykładów powstałej infrazy widoczne są więc morze, plaża i kamień.

M.Z. Pulinowa z dużym wyczuciem jako geograf, geomorfolog, a w swojej twórczości poetyckiej zapewne też jako humanista, bardzo plastycznie opisała procesy geomorfologiczne w środowisku przyrodniczym, polegające na erozji, transporcie i akumulacji, zarówno w środowisku lądowym, lodowcowym, jak i wodnym. Procesy, które permanentnie zachodzą na powierzchni Ziemi, w różnych krajobrazach, strefach morfoklimatycznych, z różną intensywnością. To one modelują powierzchnię planety, powodując ciągłą jej zmienność. W tej geograficznej interpretacji słowo jest bodźcem determinującym pojawiające się podczas czytania przeżycia i wyobrażenia. T. Radziewicz (2017) pisała, że infraza jest zobrazowaniem tekstu literackiego, ale nie tylko, ponieważ podczas procesu twórczego następuje zobrazowanie emocji wzbudzanej przez dzieło literackie. I. Kurcz i A. Polkowska (1990) wprowadziły hipotezę natychmiastowości przechodzenia informacji od oka do umysłu, zatem wizualizowanie słów wzmacnia proces kształtowania i rozumienia poznawanych lub też rozkodowywanych informacji zaczerpniętych z treści dzieła literackiego. Według J. Brunera (1976) wiedza, jaką

posiada człowiek, którą nabył podczas własnych doświadczeń, nadaje sens temu, co jest przez niego poznawane. Natomiast Wygotski (1989) uważał, że procesowi poznawania towarzyszy mowa i myśl. Zatem przedstawianiu obiektów i procesów geograficznych oraz zjawisk zachodzących w środowisku musi towarzyszyć ich nazywanie, wyobrażanie, a także umiejętność obrazowania. Temat kamienia pojawia się jako motyw również i w innych dziełach sztuki, czego przykładem może być *Spitsbergen w linorytach Zbigniewa Jóźwika* (1991), a w nim linoryt pt. *Stawanie się kamienia*.

PODSUMOWANIE

Postrzeganie świata realnego jest procesem indywidualnego odbioru rzeczywistości i środowiska geograficznego, możliwym do zrealizowania poprzez analizę treści dzieł sztuki dostarczających konkretnej informacji faktograficznej, która w dalszym etapie stanowi podstawę budowania własnej wiedzy. Obrazy z gatunku malarstwa krajobrazowego mogą stanowić źródło informacji dotyczących takich zagadnień, jak zróżnicowanie krajobrazowe, dokumentowanie zachodzących procesów, działalność czynników rzeźbotwórczych w krajobrazie, stan przestrzeni geograficznej w przeszłości historycznej oraz współcześnie, użytkowanie ziemi i jego zmienność, a także funkcje społeczno-gospodarcze przedstawianych obszarów/krajobrazów.

Infraza jest przykładem sztuki łączącej słowo i obraz, która zasługuje na włączenie do geograficznego procesu uczenia się poszukującego. Wymaga od odbiorcy i równocześnie twórcy określonych zasobów wyobrażeń wytworzonych w umyśle w procesie kształtowania pojęć geograficznych, rozumienia funkcjonowania środowiska przyrodniczego oraz umiejętności wizualizacji. Takie podejście w kształceniu/uczeniu się poszukującym wpisuje się w nurt geografii humanistycznej. Nawiązuje też do podejścia A. von Humboldta, który według A. Wulf (2015) dokonywał obserwacji i pomiarów, analizę stawiał na równi z emocjami i wrażeniami. Twierdził, że „naturę można tak naprawdę zrozumieć […] tylko przy użyciu wyobraźni" (Wulf 2015, s. 414). Wychodził również z założenia, że komunikacja między różnymi dyscyplinami jest filarem współczesnej nauki (Wulf 2015). Wydaje się więc, że nawiązywanie do sztuki, przykładów malarstwa krajobrazowego, wierszy opisujących procesy przyrodnicze, a także włączanie infrazy, która przeplata słowo i obraz, mogą wzmocnić poszukujące kształcenie geograficzne.

LITERATURA

Angiel J., 2011, *Na geograficznych ścieżkach życia*, Wydawnictwo SWPR, Warszawa.

Angiel J., Hibszer A., Szkurłat E., 2020, *Zajęcie terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.

Abramowicz D., 2018, *Innowacyjny przykład wytyczania ścieżek dydaktycznych z udziałem społeczności lokalnej na przykładzie geograficznej i przyrodniczej ścieżki dydaktycznej na Szachtach w Poznaniu*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 8: 219–231.

Bański J., 2011, *Dzieło sztuki jako źródło wiedzy w badaniach geograficznych*, Przegląd Geogr., 83, 2: 233–250.

Bernat S., 2002, *Geografia a dźwięk i muzyka*, [w:] E. Orłowska (red.), *Kultura jako przedmiot badań geograficznych*, t. 2, PTG, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 55–64.

Bruner J., 1976, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa.

Cichoń M., 2015, *Metoda projektu edukacyjnego*, [w:] M. Beczkiewicz, M. Szyszkiewicz-Golis (red.), Ekologia krajobrazu, cz. II, *Przewodnik metodyczny*, IŚRiL PAN, Poznań, s. 38–47.

Cichoń M., Piotrowska I., 2012, *Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję*, [w:] Z. Podgórski, E. Szkurłat (red.), *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 2: 151–168.

Cieślikowa T., Sławiński J., (red.), 1980, *Pogranicza i korespondencje sztuk*, Wrocław.

Charzyński P., Podgórski Z., Zaklikiewicz A., 2004, *Próba klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, Z. Zioło (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna, Kraków, s. 34–44.

Czekańska M., 1959, *Metodyka nauczania geografii*, PZWS, Warszawa

Czekańska M., 1973, *Metodyka geografii a praktyka szkolna*, PZWS, Warszawa.

Day C., 2008, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Delors J. (red.), 1998, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa.

Dylak S., 2000, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa.

Dylak S. (red.), 2011, *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Kolegium Śniadeckich, UAM, Poznań.

Dylak S., 2013, *Architektura wiedzy w szkole*, Wyd. Difin, Warszawa.

Dziadek A., 2011, *Obrazy i wiersze z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej*, Katowice.

Grabowska A., Budohoska W., 1995, *Procesy percepcji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.

Grodecka A., 2009, *Wiersze o obrazach. Studium z dziejów ekfrazy*, Poznań.

Ingarden R., 1970, *Przeżycie estetyczne*, [w:] *Dzieła filozoficzne. Studia z estetyki*, t. 3, PWN, Warszawa, s. 97–102.

Johnson D.W., Johnson F.P., 1975, *Joining together: Group theory and group skills*, Prentice-Hall. Englewood Cliffs N.J.

Joźwik Z., 1991, *Spitsbergen w linorytach Zbigniewa Jóźwika*, UMCS, Lublin.

Klimaszewski M., 1978, *Geomorfologia*, PWN, Warszawa.

Kruszewski K., Konarzewski K., 1992, *Sztuka nauczania* (t. I i II), Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.

Kupisiewicz C., 1994, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, BGW, Warszawa.

Kurcz I., Polkowska A., 1990, *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych na przykładzie tekstu czytanego na głos*, Ossolineum, Wrocław.

Łapiński Z., 1980, *Ja piszę, ty malujesz*, [w:] T. Cieślikowa (red.), *Pogranicza i korespondencje sztuk*.

Malinowska E., Lewandowski W., Harasimiuk A., 2004, *Geoekologia i ochrona krajobrazu*, UW, Warszawa.

Martin J.P., 1996, *Das Projekt "Lernen durch Lehren"– eine vorläufige Bilanz*, [w:] G. Henrici, E. Zöfgen (red.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Themenschwerpunkt: Innovativ--alternative Methoden, 25 Jg., Tübingen: Narr, 70–86.
Morawińska A. (red.), 1982, *Słowo i obraz*, Warszawa.
Nałkowski W., 1908, *Zarys metodyki geografii*, Wyd. M. Arcta, Poznań–Łódź–Lublin.
Nawroczyński B., 1961, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Warszawa.
Okoń W., 1997, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
Pawłowski S., 1938, *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*, Książnica Atlas, Lwów–Warszawa.
Piotrowska I., 2012, *The didactic model LdL (Lernen durch Lehren; Learning by Teaching) as way to learn in regional Geography*, [w:] K. Donert, P. Charzyński, Z. Podgórski (red.), *Bilingual teaching – globalization, regional geography and english integration. Geography in European higher education*, EUROGEO & Association of Polish Adult Educators, Toruń, 16: 120–125.
Piotrowska I., 2014, *Dzieła sztuki jako źródła wiedzy geograficznej*, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa. Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych, S1(51): 50–56.
Piotrowska I., 2014, *Okulografia w badaniach postrzegania i konstruowania wiedzy geograficznej*, [w:] E. Szkurłat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świeci i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Wydawnictwo UŁ, t. 4: 175–189.
Piotrowska I., Cichoń M., Mrula A., Nowak-Pierszchalska K., 2011, *Scenariusze zajęć z geografii metodą wyprzedzającą – Kolegium Śniadeckich*, Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej, Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych, Poznań.
Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Poprzęcka M., 1998, *Wiersze i obrazy*, [w:] A. Kowalczykowa (red.), *Zbliżenia: literatura, obraz, mit*, Warszawa.
Pulinowa M.Z., 1996, *Stawanie się kamienia*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
Radziewicz T., 2017, *Od ekfrazy do infrazy*, [w:] K. Andruczyk, E. Gorlewska (red.), *Logos filozofia słowa szkice o pograniczach języka, filozofii i literatury*, Instytut Badań Literackich PAN, Białystok, s. 167–181.
Sadoń-Osowiecka T., 2009, *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniedbania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
Sośnicki K., 1948, *Dydaktyka ogólna*, Toruń.
Sośnicki K., 1967, *Teorie uczenia się*, Ruch Pedagogiczny, 1.
Sypniewski J., 2015, *Nauczanie przez odkrywanie odpowiedzią na współczesne wymagania w edukacji przyrodniczej*, Przegląd Wielkopolski, 109, 3: 64–68.
Sypniewski J., 2017, *Scenariusz zajęć z zastosowaniem strategii IBSE*, Geografia w Szkole, 3: 30–33.
Szkurłat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem. Uwarunkowania. Przemiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
Szkurłat E., 2007, *Psychologiczne i kulturowe uwarunkowania percepcji środowiska*, [w:] M. Madurowicz (red.), *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej*, WGiSR UW, Warszawa: 63–72.
Szkurłat E., 2019, *Zaktualizowany podział metod kształcenia geograficznego*, [w:] E. Szkurłat, A. Hibszer, I. Piotrowska, T. Rachwał, T. Wieczorek (red.), *Vademecum Nauczyciela: wdrażanie podstawy programowej w szkole ponadpodstawowej: Geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Taraszkiewicz M., Rose C., 2006, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, cz. I, Transfer Learning Sp. z o.o., Gdańsk.
Wieber J.C., 1981, *Étude du paysage et (ou?) analyse écologique*, Travaux de l'Institute de Géographie de Reims.
Wielki słownik języka polskiego PAN, 2007, Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków (http://www.wsjp.pl).
Wojtanowicz P., 2006, *Aktywizujące metody nauczania–uczenia się geografii*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń.
Wulf A., 2015, *Człowiek, który zrozumiał naturę. Nowy świat Aleksandra von Humboldta*, Wydawnictwo Poznańskie sp. z o.o., Poznań.
Wygotski L.S., 1989, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa.
Zarzecki L., 2008, *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra.

Źródła internetowe

http://www.pinakoteka.zascianek.pl
http://www.google.pl
http://www.edulider.pl/edukacja/inspirujace-cytaty-dla-nauczycieli-osob-doroslych (cytat Williama A. Warda)

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 149–155

Aleksandra Sęk

SAMOREGULACJA JAKO NIEZBĘDNY ELEMENT UCZENIA SIĘ GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Zarówno w mediach społecznościowych, jak i publikacjach książkowych coraz więcej miejsca zajmują tematy związane z kryzysem szkoły, nieefektywnym uczeniem się. Czas spędzony w szkole traktowany jest jako czas zmarnowany. Często mówi się także o stresie, który destrukcyjnie wpływa na młode pokolenia. Jednocześnie poradnie pedagogiczno-psychologiczne są przepełnione, a o konsultację z psychiatrą dziecięcym niezwykle trudno. Z drugiej strony, powstają szkoły, które w swojej ofercie mają alternatywną edukację. Pojawiają się zajęcia szkolne obejmujące nauczanie metodami innymi niż tradycyjne. Na szczęście wiele inicjatyw oddolnych zmienia to środowisko – nie tylko poprzez teoretyzowanie, ale i praktyczne działanie. Jednym z przykładów może być metoda samoregulacji Stuarta Shankera. Jest ona stosunkowo nowa w Polsce – wydano 3 książki w języku polskim na ten temat, np. *Samoregulacja w szkole* (Shanker 2019), a kilka osób stara się o uzyskanie certyfikatu trenera selfreg. Moim zdaniem, istotne elementy tego podejścia występują w dydaktyce geografii od lat. Na podstawie analizy literatury chciałabym podkreślić te cechy samoregulacji, które wykorzystane na zajęciach geografii mogą pozytywnie wpłynąć na efekty kształcenia.

KRYZYS SZKOŁY

Książka o takim tytule, autorstwa Jespera Juula, została wydana już w 2013 r. Autor zwrócił uwagę, że nieodłączną częścią obecnego systemu edukacji jest presja wywierana na wszystkie dzieci. W naturalny sposób rodzi ona opór i niechęć uczniów do nauki. Każde dziecko bez wyjątku ma naturalną chęć uczenia się, lecz niestety większość traci tę chęć w szkole. Ponad 50 lat badań pedagogicznych na uniwersytetach w Londynie, Sztokholmie, Kopenhadze i Berlinie pokazuje, że wzorowi uczniowie radzą sobie w życiu najgorzej (radzą sobie dobrze do 35 roku

życia, a potem zapełniają przychodnie zdrowia psychicznego). Im bardziej byli posłuszni i wpasowani w system, tym mniej samodzielni i niezależni w przyszłości (Juul 2013). Dosadnie zaprezentowano to zjawisko w filmie *Alfabet* Erwina Wagenhofera, w którym przedstawiono informacje mówiące o spadku IQ u dzieci w czasie nauki szkolnej. Według zaprezentowanych w filmie dokumentalnym badań, 98% uczniów rozpoczyna naukę w szkole z wysokim poziomem inteligencji. Z kolei zaledwie 4% uczniów z takim samym wynikiem kończy edukację.

Jednym z zarzutów wobec szkoły jest przypisanie jej braku rozwijania takich umiejętności, jak twórczość, kreatywność. W zamian zbyt dużo pojawia się zadań odtwórczych, które nie wymagają samodzielnego myślenia, a skupiają się na ślepym (czasem bez zrozumienia) podążaniu za instrukcją. Szkolny slogan: „zakuć, zdać, zapomnieć" nadal występuje w języku uczniów. Zarówno J. Juul (2013), jak i E. Wagenhofer (2013) zwrócili uwagę na nierozwijanie w szkole kreatywności. Podobne argumenty przytaczane są przez neurodydaktyków. Ich zdaniem naturalną chęć uczenia się i ciekawość poznawczą wyniszczają m.in. uczenie „pod testy", „przerabianie" kolejnych punktów programu bez możliwości zagłębienia się w realizowane treści, pozbawione emocji opisy i definicje do zapamiętania. Kiedy odbierzemy uczniom autonomiczność działania, tracą oni zainteresowanie tematem, przestają się angażować, a ich działalność sprowadza się do minimum, które pozwoli im uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji (Żylińska 2013).

Kryzys w szkole dotyczy też relacji, zarówno tych pomiędzy uczniami, jak i pomiędzy uczniami i nauczycielami. Anett Wolgast i Matthias Donat z Uniwersytetu Marcina Lutra w Halle i Wittenberdze na podstawie ankiet WHO przeprowadzonych wśród około 3000 nastolatków z USA, Grecji i Niemiec wyciągnęli wnioski dotyczące przemocy wśród młodzieży. Poza pytaniami odnoszącymi się do doświadczania przemocy, eksperymentów z używkami, pojawiły się również zagadnienia dotyczące łatwości w nawiązywaniu przyjaźni oraz wsparcia w swojej klasie. W podsumowaniu autorzy zwrócili uwagę na zbieżność zebranych statystyk wśród nastolatków we wszystkich badanych krajach. Zarówno doświadczający przemocy, jak jej sprawcy mają trudności w relacjach z przyjaciółmi. Obie grupy nie mogą liczyć na wsparcie swojego otoczenia. Zdaniem badaczy skupienie się na komunikacji w klasie w celu poprawy atmosfery i wzajemnych relacji może być znaczącym działaniem w celu zniwelowania przemocy w szkole (Wolgast, Donat 2019). Także B. Śliwerski (2001) podkreślił, że efektem wzajemnej współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniem jest m.in. osiągnięcie celów kształcenia. Niestety w polskiej szkole zaufanie pomiędzy nauczycielami a uczniami występuje w niewielkim stopniu. Do wartości moralnych, które są szczególnie ważne dla uczniów, zaliczyć można m.in. obowiązkowość, wielkoduszność, poszanowanie ich godności, tolerancję, konformizm społeczny, co jest wzajemnie sprzeczne. Wychowankowie nie zauważają tych przeciwieństw, więc czują rozczarowanie, co skutkuje utratą zaufania do nauczycieli. Zaufanie nauczycieli z kolei jest nadużywane przez uczniów, kiedy ci nie wywiązują się ze składanych obietnic, kombinują, oszukują. Prowadzi to do wzajemnej nieufności, którą jeszcze potęguje m.in. brak jasnych, dalekosiężnych planów rozwoju edukacji. Jednocześnie w polskiej szkole niezwykle często pojawiają się kolejne (często nieprzemyślane)

innowacje oświatowe, które pogłębiają niepewność nauczycieli, uczniów i ich rodziców (Groenwald 2008).

Zdaniem Natalii Fedan – certyfikowanej trenerki metody selfreg (samoregulacji) w Polsce, to nie kolejna reforma zmieni szkołę w miejsce przyjazne uczniom, nauczycielom i rodzicom. Nie sprawi ona również, że wszyscy w szkole będą czuć się bezpieczniej, dzięki czemu proces uczenia będzie łatwiejszy. Według niej wprowadzenie kolejnej reformy mającej na celu zażegnanie kryzysu szkoły i poprawienie jakości edukacji spowoduje nadmierny stres, który w wielu przypadkach wyłączy „myślący mózg", a skupi się na przetrwaniu i wypełnianiu kolejnej dokumentacji. W szkole dzieci powinny uczyć się ważnych umiejętności życiowych, do których należą:

– umiejętność radzenia sobie z emocjami (swoimi i cudzymi),
– radzenie sobie ze stresem,
– współpraca, a nie rywalizacja,
– cenienie wiedzy, nie oceny,
– rozwijanie talentów,
– odkrywanie swoich predyspozycji, a nie skupianie się na deficytach,
– uczenie się myślenia i selekcji informacji zamiast wkuwania na pamięć (www.self-reg.pl).

Takie spojrzenie na edukację jest bliskie moim poglądom, jak nauka w szkole powinna wyglądać. Metoda samoregulacji zaproponowana przez S. Shankera (2016, 2019) sprzyja budowaniu w szkole atmosfery bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania.

CZYM JEST SAMOREGULACJA I DLACZEGO JEST PODSTAWĄ UCZENIA SIĘ?

W codziennym życiu niemal na każdym kroku doświadczamy stresu. Samoregulacja dotyczy sposobu, w jaki każdy człowiek radzi sobie ze stresem (niezależnie od postaci, w której występuje) oraz jak odzyskuje energię spożytkowaną na poradzenie sobie z sytuacją stresową. Są dwa skrajne sposoby działania pod wpływem silnego stresu. Z jednej strony może to być reakcja „walki lub ucieczki", kiedy w układzie nerwowym zachodzi szereg reakcji biochemicznych, dzięki czemu organizm jest gotowy do zwiększonego wysiłku, właśnie na wypadek potrzeby walki lub ucieczki. Objawami takiego stanu są m.in.: przyspieszone bicie serca, wzrost ciśnienia krwi, tętna i przyspieszony oddech. Z drugiej strony może dojść do tzw. „zamrożenia", czyli zastygnięcia ciała, pozostania niemal w bezruchu, tylko po to, by przetrwać. W metodzie selfreg wyróżnia się pięć obszarów stresu i samoregulacji, do których należą: obszar biologiczny, emocjonalny, poznawczy, społeczny i prospołeczny. Metoda samoregulacji zaproponowana przez Stuarta Shankera obejmuje praktyczne podejście, które umożliwia rodzicom i nauczycielom lepsze zrozumienie dziecka czy ucznia. Zawiera ona 5 kroków, pomagających

wykształcić umiejętności w zakresie samoregulacji u dzieci, nastolatków, starszej młodzieży i dorosłych. Są to:

1. rozpoznanie oznak stresu i przeformułowanie zachowania (zrozumienie zachowania w kontekście stresu i samoregulacji),
2. rozpoznanie stresorów,
3. redukcja stresorów,
4. refleksja,
5. reakcja (Shanker, Beker 2016).

Pierwszym zadaniem nauczyciela na lekcji jest więc rozpoznanie oznak stresu u swoich uczniów. O wiele bardziej widoczne są dla nas oznaki stresu u uczniów pobudzonych, którzy znajdują się w stanie „walki lub ucieczki", niż u uczniów „zamrożonych". Rzadziej również zwracamy uwagę na tych drugich, gdyż nie dezorganizują pracy innych oraz wyglądają jak uczniowie, którzy we właściwy sposób zachowują się na lekcji. Kolejnym etapem jest rozpoznanie stresorów, czyli zastanowienie się, co powoduje stres u naszych uczniów (u każdego może to być co innego), a co za tym idzie, utrudnia im uczenie się. Pomóc w tym może analiza 5 obszarów stresorów, stworzona przez Shankera. Do typowych stresorów z zakresu biologicznego, z którymi spotykamy się w polskiej szkole, należą: hałas na korytarzach, zbyt wiele bodźców wizualnych, rytm zajęć szkolnych niepasujący do naturalnego cyklu pobudzenia i potrzeby odpoczynku (również idący za tym zakaz jedzenia i picia na lekcji przy jednoczesnym braku odpowiedniej ilości czasu na przerwie), zbyt duża ilość prac domowych, skutkująca brakiem odpoczynku i niewyspaniem się uczniów. Do stresorów z obszaru emocjonalnego możemy zaliczyć m.in. lęk, wstyd, obniżenie poczucia własnej wartości spowodowane nadużywaniem straszenia: złą oceną, kartkówką, uwagą, dodatkową pracą domową. W obszarze poznawczym istotnym stresorem może być trudność ze skupieniem uwagi, zły (zbyt prosty lub zbyt trudny) dobór poziomu trudności zadania, pośpiech i płytkie omówienie treści. Do stresorów obszaru społecznego zaliczyć możemy m.in. zbyt często rywalizację (zamiast współpracy) niesprzyjającą budowaniu dobrych relacji, brak zaufania do nauczyciela, sztuczne pogadanki zamiast prawdziwych rozmów. Częste poczucie niesprawiedliwości, wymuszanie empatii (wolontariat wpływający na ocenę z zachowania), konieczność radzenia sobie z emocjami i stresem nauczycieli – to przykładowe stresory z obszaru prospołecznego (Shanker 2019).

Ograniczenie stresu na zajęciach dzięki zastosowaniu metody Shankera pozwala na stworzenie bezpiecznej atmosfery, która sprzyja uczeniu się. Buduje wzajemne zaufanie pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi w zajęcia. Jednak sama atmosfera nie wystarczy, by uczniowie skutecznie uczyli się i pogłębiali swoją wiedzę. Amerykański profesor psychologii edukacji Barry Zimmerman uważa, że uczniowie, którzy opanowali samoregulację na lekcjach, potrafią określić, czy znają dany fakt lub czy opanowali daną umiejętność, czy też jest to jeszcze im nieznane. Aktywnie, w przeciwieństwie do swoich pasywnych koleżanek i kolegów, poszukują oni informacji wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba i podejmują niezbędne kroki, by nową wiedzę lub umiejętność opanować (Zimmerman 1990). W roku 2002 Barry Zimmerman wraz z Magdą Campillo zaproponowali model

cyklu samoregulowanego uczenia się. Przedstawia on zarówno procesy uczenia się, jak i procesy motywujące przekonania, które podzielone zostały na trzy fazy: planowanie, działanie i autorefleksja. Stosując ten cykl, mamy do czynienia z konstruktywistycznym podejściem do edukacji. Uczeń staje się aktywnym podmiotem (a nie jedynie biernym przedmiotem) procesu uczenia się. Efektem takiego uczenia się jest powstanie wiedzy proceduralnej, która ma większe znaczenie dla procesu uczenia się niż wiedza deklaratywna (Klus-Stańska 2006). Uczniowie, samodzielnie konstruując wiedzę, stawiając hipotezy badawcze, weryfikując je za pomocą wybranych przez siebie strategii, uczą się, a nie są nauczani. Takie podejście rozwija ich umiejętności samodzielnego uczenia się, krytycznego myślenia oraz weryfikowania informacji.

DLACZEGO SAMOREGULACJA NA LEKCJACH GEOGRAFII?

Geografia ze względu na swoją specyfikę jest nam bliska od zawsze, każdy człowiek posiada jakąś wiedzę z jej zakresu. Rodzi to zarówno szanse, jak i zagrożenia dla ucznia. Z jednej strony daje możliwość zabrania głosu, dyskusji na znany uczniowi temat, z drugiej natomiast wyrażenie swojej opinii może być dużym stresorem. Zbudowanie atmosfery pełnej wzajemnego szacunku, bezpieczeństwa, dobrych relacji może służyć rozwojowi umiejętności, takich jak: logiczne myślenie, wyrażanie swojej opinii, konstruowanie wiedzy. Nasza wiedza potoczna służy nam do skonfrontowania jej z tym, czego dowiadujemy się o świecie, pobudza umysł do poszukiwania wzajemnych związków. To połączenie wiedzy osobistej z nowo zdobywaną prowadzi do jej rekonstrukcji lub skonstruowania nowej wiedzy albo innego sposobu jej wykorzystania (Arciszewska 2005).

Na lekcjach geografii porusza się również bieżące problemy społeczno-ekonomiczne. Są to zagadnienia, na temat których każdy uczeń może mieć swoją niezależną opinię. W podstawie programowej celem edukacji geograficznej jest umożliwienie uczniom rozumienia współczesnego świata, na które składa się „[…] dostrzeganie powiązań regionalnych i globalnych, wyjaśnianie dynamicznych przemian gospodarczych i społecznych oraz rozumienie ich przyczyn i skutków. Ma ona także prowadzić do zdobywania i pogłębiania przez ucznia wiedzy użytecznej w połączeniu z kształtowaniem umiejętności przydatnych w życiu codziennym […]" (Rozporządzenie MEN… 2017, s. 24). W założeniach realizacji podstawy programowej czytamy również, że osiągnięcie zakładanych celów możliwe jest tylko poprzez aktywne i świadome konstruowanie wiedzy przez ucznia. Jak wspomniałam, właśnie takie podejście do nauczania jest spójne z cyklem samoregulacyjnego uczenia się.

Nowa podstawa programowa zwraca uwagę na konieczność prowadzenia zajęć terenowych. W trakcie ich trwania uczeń ma możliwość bezpośredniej obserwacji środowiska przyrodniczego, prowadzenia badań i wyciągania wniosków na ich podstawie (Rozporządzenie MEN… 2017, 2018). Dodatkowym atutem zajęć w terenie jest aspekt samoregulacji. Lekcje poza klasą szkolną są doskonałą

okazją do ruchu, którego tak mało w czasie dnia w szkole. Spędzenie kilkunastu lub kilkudziesięciu minut na świeżym powietrzu pozytywnie wpływa również na redukcję napięcia. Szczególnie w miesiącach zimowych, kiedy to uczniowie, idąc do szkoły i z niej wracając, nie mają okazji skorzystać z promieni słonecznych, zajęcia w terenie będą miały pozytywny wpływ na ich samopoczucie.

Kolejnym istotnym zaleceniem realizacji treści geograficznych, zawartym w podstawie programowej, jest organizowanie pracy w grupach, która stwarza warunki do kształtowania umiejętności miękkich, takich jak: komunikacja, współpraca, odpowiedzialność. Uczniowie, pracując w małych grupach, są skłonni do wzajemnej pomocy. Ci, którzy lepiej sobie radzą z nauką, mają możliwość pogłębić swój proces uczenia się poprzez wyjaśnianie innym, a uczniowie z deficytami otrzymują dodatkowe wsparcie w postaci wyjaśnienia przez rówieśników (Webb 1991). W podstawie programowej czytamy również, że kluczowe jest odejście od metod podających na rzecz kształcenia poszukującego.

PODSUMOWANIE

Stres jest nieodzownym elementem naszego życia. Presja, jaką wywiera szkoła na uczniów, jest coraz większa, i to umiejętność jej samoregulacji stanowi element, dzięki któremu będą mogli efektywnie się uczyć. Temu procesowi sprzyja stosowanie na lekcji strategii problemowych, które umożliwiają konstruowanie wiedzy przez dzieci (Sadoń-Osowiecka 2015). Aktywne uczenie się ucznia nie nastąpi jednak, jeśli nie dojdzie do współpracy między nauczycielami a uczniami, do której niezbędne jest wzajemne zaufanie. W atmosferze wzajemnej ufności i poszanowania możliwe jest kształcenie oparte na stawianiu pytań, samodzielnym badaniu świata, który jest o wiele bardziej skomplikowany i niejednoznaczny niż opisany w podręczniku. Zbudowanie zaufania wymaga nieskrępowanego ramami programów kształcenia dialogu i wzajemnej akceptacji (Groenwald 2008). Uczniowie jednak nie otworzą się na nauczycieli, jeśli będą nieustannie zestresowani. Umiejętność samoregulacji (zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów) jest więc koniecznym elementem aktywnego i efektywnego uczenia się geografii. Służy ona nauczaniu poszukującemu. Korzystanie z metody selfreg na lekcjach geografii nie wymaga kolejnej reformy systemu edukacji czy też wprowadzania zmian do podstawy programowej, a empatii ze strony nauczyciela, jego uważności, refleksyjności, pomocy w skupieniu uwagi na jego zajęciach oraz stwarzania warunków sprzyjających konstruowaniu wiedzy przez uczniów.

LITERATURA

Arciszewska E., 2005, *Jak jest konstruowana wiedza przez uczniów*, [w:] E. Arciszewska, S. Dylak (red.), *Nauczanie przyrody. Wybrane zagadnienia*, CODN, Warszawa.

Groenwald M., 2008, *Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec.

Jull J., 2013, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Mind, Podkowa Leśna.

Klus-Stańska D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o edukacji, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] D. Klus Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Sadoń-Osowiecka T. (red.), 2015, *Kreatywność w szkolnej geografii. Refleksje po realizacji projektu Akademickie Centrum Kreatywności*, Wydawnictwo Libroń, Kraków.

Shanker S., 2019, *Samoregulacja w szkole. Spokój, koncentracja i nauka*, Mamania, Warszawa, 22(5).

Shanker S., Beker T., 2016, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (I sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, Mamania, Warszawa.

Śliwerski B., 2001, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa.

Webb N.M., 1991, *Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups*, Journal for Research on Mathematics Education.

Wolgast A., Donat M., 2019, *Cultural mindset and bullying experiences: An eight-year trend study of adolescents' risk behaviors, internalizing problems, talking to friends, and social support*, Children and Youth Services Review 99.

Zimmerman B.J., 1990, *Self-regulated learning and academic achievement: An overview*, Educational Psychologist, 25(1).

Zimmerman B.J., Compillo M., 2002, *Motivating self regulated problem solvers*, [w:] J.E. Davidson, R.J. Sternberg (red.), *The psychology of problem solving*, Cambridge University Press, New York.

Żylińska M., 2013, Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej… (Dz.U. 2017, poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467).

Wagenhofer E., 2013, film *Alfabet*.

www.self-reg.pl

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 157–167

Grażyna Barwinek

KOMPETENCJE KLUCZOWE W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

WPROWADZENIE

Jesteśmy świadkami dynamicznych przemian zachodzących w społeczeństwach. Globalna komunikacja, inteligentne maszyny i nowe media to tylko niektóre z czynników determinujących sposób i jakość życia człowieka oraz wpływają na funkcjonowanie gospodarki kraju. Dynamiczne przemiany cywilizacyjne stawiają przed systemem kształcenia nowe wyzwania i wymagania. Poprzednie systemy edukacyjne mogły wyposażyć ucznia w niezbędną wiedzę i umiejętności, które wystarczały w dorosłym życiu. W XXI w. przestaje to być możliwe. System edukacyjny musi nadążać za rozwojem technologicznym w takim stopniu, aby móc przewidzieć, jaki będzie rynek pracy, jakich umiejętności będą wymagać pracodawcy, jakimi narzędziami będą posługiwać się dzisiejsi uczniowie. Młody człowiek staje dziś przed takimi wyzwaniami, jak: globalizacja, powszechna migracja zarobkowa, rozwój technik komunikacji, konieczność kształcenia ustawicznego itp. Istnieje więc potrzeba posiadania przez młodych ludzi nowego zasobu kompetencji. Autorzy raportu *Future Work Skills 2020* informują, że czeka nas:

- ciągłe uczenie się, przekwalifikowanie, elastyczność, mobilność, specjalizacja w jednej dziedzinie i szeroka wiedza z innych dyscyplin,
- praca w międzynarodowym środowisku (znajomość języków obcych, umiejętności interpersonalne, otwartość, komunikatywność czy umiejętność pracy w zespole),
- praca w szumie informacyjnym,
- programowanie (kreatywne, nowatorskie myślenie),
- praca w wirtualnym zespole,
- zmiany składu demograficznego siły roboczej (wielonarodowość) itp.

Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu obywatelom Europy kompetencji kluczowych, koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowanie się do takich zmian. Tylko zmiany w edukacji mogą pomóc uczniom w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości, dostosować się do wymagań rynku pracy.

Zmiany te to przede wszystkim wyposażenie uczniów w kompetencje kluczowe. Autorka niniejszego opracowania od kilku lat zajmuje się kompetencjami kluczowymi zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym (trenerka POWER, SORE oraz nauczycielka geografii).

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie dotychczasowej wiedzy na temat kompetencji kluczowych, zakresu znaczeniowego pojęcia „kompetencje", zestawienie zmian w tym zakresie, wyników badań sondażowych, wskazanie słabych punktów w realizacji kompetencji kluczowych w kształceniu geograficznym oraz zaproponowanie rozwiązań.

Wybór tematu artykułu wpisuje się w potrzeby nauczycieli geografii, którzy realizują założenia podstawy programowej, zalecenia Parlamentu Europejskiego dotyczące kompetencji kluczowych. Potrzeby, o których mowa, prowadzą do poszukiwania efektywnych i innowacyjnych sposobów kształcenia geograficznego, aktualizowania wiedzy geograficznej, zaoferowania nowej jakości uczenia się geografii.

KOMPETENCJE KLUCZOWE – DEFINICJA, ASPEKTY PRAWNE

Kompetencja to zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia (*Słownik języka polskiego PWN* 2007). Wielki słownik języka polskiego (2018) definiuje kompetencję jako zdolność do wykonywania pewnych czynności, opartą na wiedzy i doświadczeniu. Kompetencje to ciąg zmian jakościowych, dokonujących się w procesie konstruowania wiedzy (Klus-Stańska 2002). Kompetencje mają charakter dynamiczny: nie tylko przybywa ich w procesie uczenia się, ale jakościowo się zmieniają. „Ćwiczone i sprawdzane w doświadczeniu nie są już tym samym, co na początku kształcenia. Nie tylko przekształcają się w sprawność, ale obrastają refleksją i świadomością, pozwalają tworzyć uogólnienia, stają się źródłem nowej wiedzy. W myśleniu o dydaktyce kompetencje stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia i wychowania. Można je rozumieć jako niezbywalny element kultury uczenia się" (Żuchowska 1999, s. 32).

Pojęcie kompetencji kluczowych nie jest nowe w edukacji. Termin ten pojawił się między innymi w 2006 r. w europejskich ramach odniesienia zaprezentowanych w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenia Parlamentu… 2006/962/WE). Zweryfikowane, zmodyfikowane i rozszerzone zapisy dotyczące kompetencji kluczowych pojawiły się ponownie w Zaleceniach Rady Europy z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Zalecenia Rady… 2018/C189/01). W Zaleceniach… tych kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym:

a) na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie; pozwalają generować nowe pomysły, teorie, idee na bazie dotychczasowych wiadomości;

b) umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów edukacyjnych i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników;
c) postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje.

Istotne zmiany dotyczące kompetencji kluczowych przedstawiono w tabeli porównawczej (tab. 1).

Tabela 1. Porównanie kompetencji kluczowych w 2006 i 2018 r.

Kompetencje kluczowe (18 grudnia 2006 r.)	Kompetencje kluczowe (22 maja 2018 r.)
porozumiewanie się w języku ojczystym	w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
porozumiewanie się w językach obcych	w zakresie wielojęzyczności,
matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii
informatyczne	cyfrowe
uczenia się	osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się
społeczne i obywatelskie	obywatelskie
inicjatywność i przedsiębiorczość	w zakresie przedsiębiorczości
świadomość i ekspresja kulturalna	w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie Zaleceń Rady Europy.

Liczba kompetencji nie uległa zmianie, ale zmieniono ich określenia oraz zakres, dostosowując do potrzeb zmieniającego się świata. Kompetencje kluczowe to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwija się je w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach. Wszystkie kompetencje kluczowe są jednakowo ważne. Każda z nich przyczynia się do sukcesu i udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i w rozmaitych kombinacjach. Zakresy kompetencji pokrywają się i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Takie umiejętności, jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych.

Kompetencje kluczowe mają także odniesienie w polskich przepisach oświatowych, a w szczególności w:

1. Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017, poz. 59 z późn. zm.).

2. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
3. Rozporządzeniu MEN z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej (Dz.U. 2018, poz. 1679).
4. Rozporządzeniu MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611).
5. Rozporządzeniu MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658).
6. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1133 ze zm.).
7. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczyciel (Dz.U. z 2018, poz. 1574).
8. Podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2019/2020.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

– sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
– sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
– poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
– kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
– rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
– praca w zespole i społeczna aktywność;
– aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w liceum i technikum to:

– myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość;
– czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psycho-

logiczna prowadząca do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami;
– umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, która opiera się na znajomości norm językowych oraz tworzeniu podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
– kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
– umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
– umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
– nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
– umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

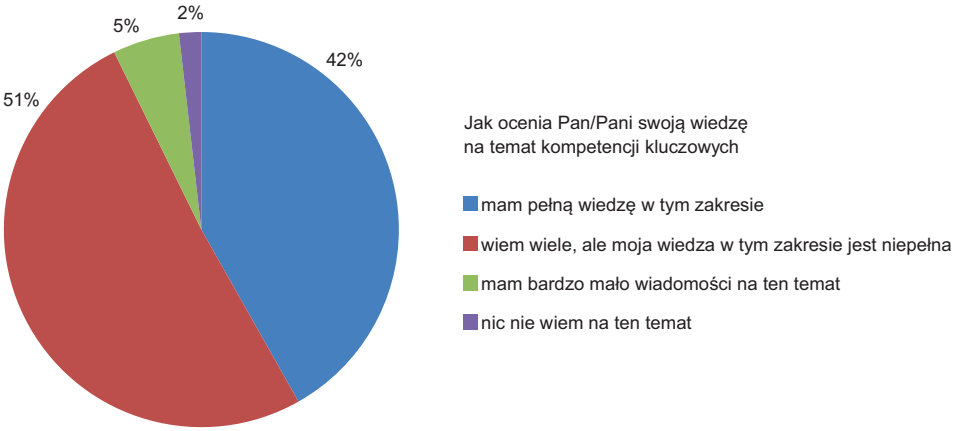
Istotą kompetencji kluczowych jest ponadprzedmiotowość. Wszystkie kompetencje są jednakowo ważne. Zakresy kompetencji pokrywają się i są ze sobą powiązane, mają elementy wspólne: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, kreatywność, umiejętności analityczne. Dlatego nie mówi się o rozwijaniu pojedynczych kompetencji kluczowych, tylko o wszystkich razem.

KOMPETENCJE KLUCZOWE NA LEKCJACH GEOGRAFII – BADANIA ANKIETOWE

Autorka publikacji przeprowadziła badania sondażowe dotyczące znajomości kompetencji kluczowych przez nauczycieli województwa świętokrzyskiego w okresie czerwiec–wrzesień 2019 r. Zastosowała metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający 7 pytań, w tym 3 otwarte. Badania ankietowe przeprowadzono w wersji papierowej oraz wykorzystując formularz Google. Kwestionariusz skierowany był do czynnych nauczycieli geografii na poziomie szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej. 54 nauczycieli odpowiedziało na badania. Wśród badanych 24 osoby to nauczyciele szkół podstawowych, 30 reprezentowało szkołę ponadpodstawową. Pierwsze pytanie dotyczyło oceny wiedzy związanej z kompetencjami kluczowymi.

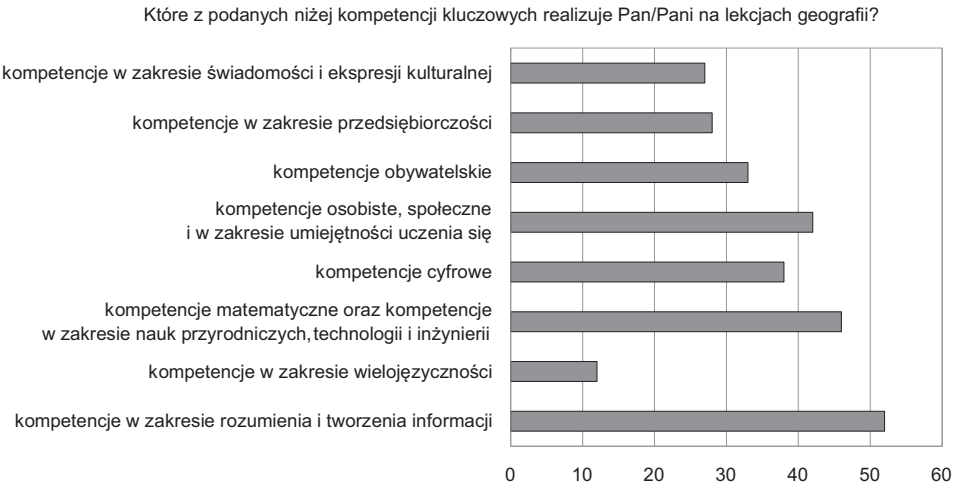
Połowa badanych respondentów wskazuje, że posiada wiedzę dotyczącą kompetencji kluczowych, jednak ma świadomość braków w tym zakresie. W pytaniu drugim zapytano o realizację kompetencji kluczowych na lekcjach geografii.

Badani nauczyciele wskazali głównie kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia



Ryc. 1. Samoocena wiedzy nauczycieli na temat kompetencji kluczowych
Źródło: opracowanie własne.

się. Kolejne pytanie dotyczyło uzyskania informacji, które metody lub formy pracy wykorzystują nauczyciele do rozwijania kompetencji kluczowych na zajęciach z geografii. Było to pytanie otwarte bez kafeterii odpowiedzi. Respondenci wskazywali różne metody (nie grupowali ich): metody podające, problemowe, audytywne, metody aktywizujące, metodę projektu, mapę mentalną, mapę myśli, kartę pracy, dyskusję, dyskusję panelową, gry dydaktyczne, pracę z tekstem źródłowym, analizę i interpretację danych, schematów, wykresów, zajęcia terenowe, wycieczki, pokazy, prelekcje, TIK, metody ćwiczeniowe, pracę z atlasem, pracę z podręcznikiem, pracę z arkuszami konkursowymi, z mapami, danymi statystycznymi, pracę z multimediami, własne materiały z podróży po świecie,



Ryc. 2. Realizacja wybranych kompetencji na lekcjach geografii
Źródło: opracowanie własne.

pracę z mapą cyfrową, z filmem, z rysunkiem, zdjęciem, danymi statystycznymi, metody graficznego przedstawiania zagadnień geograficznych, sketchnoting, elementy flipowania, technikę Napoleona, lekcje odwrócone, obserwacje bezpośrednie w terenie, burzę mózgów, stoliki zadaniowe. Wśród form pracy wymieniono: pracę w zespole, indywidualną, zbiorową, w grupach.

Zapytano również badanych, czy dostrzegają ograniczenia możliwości pełniejszego kształtowania rozwoju kompetencji kluczowych uczniów na lekcjach geografii z podaniem uzasadnienia. 35 nauczycieli (64,8%) dostrzega ograniczenia w pełniejszym rozwoju kompetencji kluczowych. Respondenci uzasadniali swój wybór wieloma argumentami w kilku obszarach:

a) podstawa programowa: materiał nauczania/podstawa programowa jest przeładowana, wiele treści, które i tak uczniowie zapominają;
b) liczba godzin geografii: zbyt mała liczba godzin/ograniczenia wynikają z małej liczby godzin przewidzianych na lekcje geografii w klasie 5, 6 i 8 (1 godzina tygodniowo to za mało), ograniczenia czasowe, największą barierą w rozwoju kompetencji na lekcjach geografii jest czas/często brakuje czasu, aby zająć się kompetencjami kluczowymi, praca oparta przede wszystkim na podręczniku (mało czasu na wykorzystanie pomocy);
c) zespoły klasowe: zbyt liczne klasy/zbyt duża liczba uczniów w klasie ogranicza możliwość pełnej indywidualizacji procesu kształtowania kompetencji kluczowych;
d) baza i wyposażenie: brak pracowni przedmiotowej, braki w wyposażeniu pracowni geograficznych, brak sprzętu komputerowego dla uczniów w pracowniach przedmiotowych, brak pracowni wyposażonej w choćby jeden sprawny komputer (lekcje na świetlicy lub korytarzu), brak Internetu (na szczęście uczniowie mają smartfony), brak pracowni wykorzystywanej tylko przez jednego nauczyciela, możliwości organizacji pracy w innym niż tradycyjnym układzie ławek (sala wykorzystywana do prowadzenia lekcji z różnych przedmiotów);
e) nauczyciel i organizacja pracy: schematyzm pracy nauczyciela, mało czasu na pokazanie i zastosowanie ciekawych technik i metod na lekcjach, brak odpowiedniej wiedzy praktycznej i metodycznej, nieustannie utrwalanej w czasie szkoleń, a później realizowanej w praktyce, zbyt mała wiedza na temat narzędzi do kształtowania kompetencji kluczowych, rozliczanie z realizacji tematów;
f) uczeń: mała samodzielność uczniów.

Wśród odpowiedzi negatywnych znalazło się tylko jedno uzasadnienie: „Kreatywny nauczyciel nie ma ograniczeń w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów".

Ostatnie pytanie związane było z poznaniem potrzeb nauczycieli geografii w realizacji kompetencji kluczowych. Ponad połowa ankietowanych potrzebuje w tej dziedzinie pomocy, niespełna 30% nie wykazuje takiej chęci, a pozostali nie mieli zdania na ten temat. Respondenci wskazali następujące potrzeby związane z realizacją kompetencji kluczowych:

– organizacja szkoleń, np. sposoby wykorzystania TIK do kształtowania kompetencji kluczowych, uzupełnienie wiadomości o kompetencjach kluczowych, szkolenia w zakresie sposobów kształtowania kompetencji kluczowych, szkolenia praktyczne w zakresie kompetencji kluczowych i możliwości ich rozwijania na lekcjach geografii, wsparcie ze strony innych nauczycieli posiadających wiedzę z zakresu kompetencji kluczowych, specjalistów, aktualizacja posiadanej wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji kluczowych, nowe metody rozwijania i kształtowania kompetencji kluczowych u uczniów;
– dostępność materiałów edukacyjnych wzbogacających warsztat pracy oraz materiały metodyczne pozwalające dostosować własne lekcje do potrzeb rozwoju kompetencji;
– wsparcie ze strony instytucji odpowiedzialnych za edukację.

Podsumowując badania ankietowe, należy stwierdzić, że:
– nauczyciele posiadają wiedzę na temat kompetencji kluczowych, jest ona jednak niepełna;
– na lekcjach geografii rozwijają przede wszystkim kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się;
– w rozwijaniu kompetencji stosują głównie metody aktywizujące oraz pracę w grupach;
– w kształtowaniu kompetencji nauczyciele dostrzegają ograniczenia, wśród których najważniejsze to zbyt obszerna podstawa programowa, brak czasu, zbyt liczne klasy, trudności związane z wyposażeniem;
– nauczyciele oczekują pomocy w formie szkoleń w zakresie kompetencji kluczowych.

Wśród czynników utrudniających realizację kompetencji kluczowych w nauczaniu geografii należałoby wymienić:
– pracę wyłącznie z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń, podanie samego tematu bez określenia celu lekcji (brak wiedzy z zakresu oceniania kształtującego);
– organizację procesu dydaktycznego w sali lekcyjnej (np. tradycyjny układ ławek);
– nastawienie na prace domowe.

PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ – WSPIERANIE ROZWOJU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Kompetencje kluczowe jako dynamiczna kombinacja wiedzy, umiejętności i postaw, które osoba ucząca się musi rozwijać przez całe życie, począwszy od najmłodszych lat, wymagają zmiany w edukacji na każdym poziomie czy etapie edukacyjnym, w ramach edukacji przedmiotowej i ponadprzedmiotowej.

Na podstawie przeprowadzonych badań i analizy literatury najważniejsze kompetencje kluczowe według autorki opracowania to: kompetencje osobiste,

społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się oraz kompetencje cyfrowe. Rozwijanie ich wymaga od nauczycieli, instytucji kształcących pedagogów oraz wspomagających ich pracę:

1. wykorzystania różnych podejść do uczenia się i kontekstów uczenia się na lekcjach geografii poprzez:
– nabywanie umiejętności uczenia się ukierunkowanego na edukację poszukującą, zmierzającą do rozwiązywania problemów;
– zastosowanie metod nauczania i form pracy sprzyjających poszukującemu uczeniu się, takich jak np.: JIGSAW (puzzle, układanka), World Cafe (stoliki kawiarniane), Flipped Classroom (odwrócona klasa), nauczanie problemowe, burza mózgów, mapa myśli, projekt edukacyjny, Webquest, Storytelling, analiza SWOT, narzędzia dydaktyczne: E-learning (Moodle), Kahoot, Mentimeter itp. oraz projekty edukacyjne, eksperymentowaniu;
– zastosowanie elementów oceniania kształtującego (cele lekcji NaCoBeZu, praca domowa z komentarzem itp.);
– uczenie się we współpracy (Arends 1994), np. poprzez zastosowanie metody projektów;
– uczenie się przez doświadczanie (Arends 1994), zaplanowane lub przypadkowe samodzielne działanie, aktywne myślenie o zdobytym doświadczeniu, uogólnianie zdobytych poprzednio doświadczeń w celu stworzenia różnych koncepcji i pomysłów, wdrażanie koncepcji i pomysłów do nowych sytuacji;
– łączenie treści przedmiotowych z kształceniem umiejętności;
– planowanie pracy podczas przygotowania lekcji (przemyślana lekcja);
– realizację celu SMART;
– określenie kryterium sukcesu (określanie zadań i sposobów realizacji);
– stwarzanie sytuacji problemowych i rozwiązywanie ich w twórczy sposób;
– wykorzystanie technologii cyfrowej, zasobów Internetu;
– czerpanie z dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów żyjących w określonym środowisku geograficznym;
– wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wdrożenie edukacji włączającej;
– rozwijanie talentów i pasji u uczniów;
– wprowadzenie paszportów edukacyjnych (możliwość realizacji pomysłów uczniowskich przy udziale i zaangażowaniu uczelni wyższych);

2) wspomagania nauczycieli geografii poprzez:
– zwrócenie uwagi na zapisy w podstawie programowej: „[...] wykorzystanie walorów edukacyjno-wychowawczych geografii i realizacja zakładanych osiągnięć ucznia może zachodzić tylko w warunkach aktywnego i świadomego konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie transmisji wiedzy od nauczyciela do ucznia", „[...] istotne jest odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego" (Rozporządzenie MEN… 2017, s. 129) najbardziej kształcącymi metodami nauczania są te, które aktywizują ucznia, umożliwiając mu konstruowanie wiedzy przez samodzielne obserwowanie, analizowanie, porównywanie, wnioskowanie, ocenianie, projektowanie i podejmowanie działań sprzyjających rozwiązywaniu problemów; ważne jest stosowanie różnego

rodzaju form ćwiczeniowych (z mapą, ilustracjami, tekstem źródłowym), metod aktywizujących (m.in. graficznego zapisu, decyzyjnych, metody problemowej, dyskusji, SWOT), metod waloryzacyjnych, w tym eksponujących (Rozporządzenie MEN… 2017, s. 129);
- uczenie nauczycieli o metapoznaniu inaczej metauczeniu (metapoznawcze aspekty uczenia się). Poznanie strategii i stylów uczenia się uczniów;
- zmianę myślenia o nauczaniu geografii, kierowanie procesu dydaktycznego na rozwiązywanie problemów;
- przygotowanie oferty szkoleń dla nauczycieli uwzględniających wiedzę o kompetencjach kluczowych, strategiach nauczania, metodach kształcenia, formach pracy, ale także formach doskonalenia aktualizujących wiedzę nie tylko merytoryczną, przede wszystkim metodyczną;
- uświadamianie nauczycielom konieczności uczenia się przez całe życie w każdej grupie zawodowej, a w szczególności w kadrze pedagogicznej, której zadaniem jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie XXI w.,
- wymianę pracowników, partnerskie uczenie się oraz wzajemne doradztwo, umożliwiające elastyczność i autonomię w organizowaniu uczenia się, za pośrednictwem zespołów przedmiotowych utworzonych przez współpracujących ze sobą nauczycieli na różnym szczeblu, np.: szkoły, gminy itp.;
- pomoc w tworzeniu innowacji, udział w badaniach i właściwym stosowaniu nowych technologii, w tym technologii cyfrowych;
- zapewnienie doradztwa metodycznego bezpośredniego (centra doskonalenia nauczycieli) oraz pośredniego (materiały, publikacje, dobre praktyki, praca w sieci nauczycieli, aktywnie działające zespoły nauczycieli geografii itp.);

3) oceny i walidacji rozwoju kompetencji poprzez:
- przełożenie opisu kompetencji kluczowych na ramy efektów uczenia się, uzupełnionych odpowiednimi narzędziami pozwalającymi przeprowadzać diagnostyczną, formatywną i ogólną ocenę i walidację na odpowiednich poziomach;
- ocenę postępów w zakresie kompetencji kluczowych (zdobywanie laurów w konkursach, nabywanie kwalifikacji itp.).

PODSUMOWANIE

Kształtowanie kompetencji kluczowych w nauczaniu geografii jest zadaniem trudnym i wymagającym podjęcia działań na różnych płaszczyznach. Istotną rolę w tym procesie pełnią nauczyciele, ich wiedza, umiejętności zawodowe, nieustanne kształcenie się i stosowanie zdobytej wiedzy w praktyce. Ich zaangażowanie i wysiłek włożony w realizację podstawy programowej mogą sprawić, że geografia będzie dla uczniów przedmiotem wartościowym i przydatnym w dalszej edukacji i życiu. Wsparciem w tym zakresie będzie pomoc dla geografów ze strony instytucji doskonalących w celu przygotowania szkoleń spełniających oczekiwania nauczycieli w tym zakresie.

Zaprezentowane rozważania są próbą określenia stanu bieżącego realizacji kompetencji kluczowych w nauczaniu geografii oraz wskazania kierunku dalszych poszukiwań – propozycji rozwiązań w tych dziedzinach.

Należy pamiętać, że nowe możliwości rozwijania uczniowskich kompetencji w procesie nauczania geografii to nie tylko kierowanie procesem przyswajania wiadomości, rozwijania umiejętności i kształtowania nawyków, ale przede wszystkim wyzwalanie i rozwijanie zdolności ku edukacji poszukującej.

LITERATURA

Arends R.A.,1994, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.

Białach M., 2012, *Kompetencje kluczowe a planowanie kariery zawodowej uczniów w gospodarce opartej na wiedzy*, [w:] Z. Gaś (red.), *Rozwój kompetencji kluczowych uczniów w gospodarce opartej na wiedzy: doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy*, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin.

Burak K., 2017, *Aktywność badawcza uczniów w edukacji geograficznej w szkole podstawowej*, ORE, Warszawa.

Klus-Stańska D.,2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn.

Kordziński J., 2017, *Kompetencje kluczowe*, Dyrektor szkoły.

Kordziński J., 2018, *Szkoła uczenia się*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

Uszyńska-Jarmoc J., Nadachewicz K., 2015, *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

Raport Future Work Skills, 2020, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.

Wielki słownik języka polskiego, 2018, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

Żuchowska, W., 1999, *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, Nowa Polszczyzna, 1: 31–36.

Źródła

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356).

Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej (Dz.U. 2018 r. poz. 1679).

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 18 grudnia 2006 r. (2006/962/WE).

Zalecenia Rady Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

10 TOMÓW
PRAC MONOGRAFICZNYCH
KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
PTG

PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
2020, t. 10, s. 171–198

Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat

PROBLEMATYKA BADAWCZA W PRACACH KEG PTG – UJĘCIE ANALITYCZNO-OCENIAJĄCE

WPROWADZENIE

Teoretyczne artykuły prezentujące rozwój geograficznej myśli dydaktycznej oraz teksty metodyczne służące potrzebom nauczycieli geografii ukazywały się już w latach 20. XX w. w „Czasopiśmie Geograficznym" – wówczas organie Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografii. Forum wymiany doświadczeń i informacji o prowadzonych badaniach w zakresie geografii szkolnej stanowiły także przedwojenne ogólnopolskie zjazdy nauczycieli geografii. Zaangażowani w te działania profesorowie uniwersyteccy we współpracy z wybitnymi nauczycielami przyczynili się do stworzenia teoretycznych założeń kształcenia geograficznego. W efekcie badań empirycznych – licznych eksperymentów dydaktycznych, obserwacji, konferencji, studiów zagranicznej literatury, powstały nowatorskie podręczniki z metodyki, a później też dydaktyki geografii (Rodzoś 2002, Szkurłat i in. 2018). W okresie powojennym działania te były kontynuowane m.in. w trakcie zjazdów Polskiego Towarzystwa Geograficznego oraz konferencji organizowanych przez Wydział Geografii Szkolnej PTG, później przemianowany na Sekcję/Komisję/Oddział Dydaktyki Geografii i ostatecznie na Komisję Edukacji Geograficznej PTG. Publikacje towarzyszące zjazdom i konferencjom dedykowanym szkolnej edukacji geograficznej z jednej strony ukazywały problematykę prowadzonych badań naukowych z zakresu dydaktyki geografii, z drugiej – uzupełniały wiedzę ich głównych odbiorców – nauczycieli geografii. W upowszechnianiu i popularyzowaniu tzw. „dobrych praktyk" oraz dorobku teoretycznego dydaktyki geografii od ponad 70 lat doniosłą rolę odgrywa „Geografia w Szkole" – czasopismo dla nauczycieli geografii. W ostatnich latach stałym forum publikacji z zakresu dydaktyki geografii są Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej PTG, ukazujące się w postaci tradycyjnej – drukowanej – oraz upowszechniane w formie elektronicznej na stronie internetowej KEG. Przygotowanie tomu 10 stanowi dobrą okazję do przyjrzenia się ich zawartości, dokonania oceny oraz wskazania zamierzeń i planów na przyszłość.

Celem niniejszego opracowania jest dokonanie, na podstawie przeglądu tematów przewodnich oraz analizy problematyki Prac Monograficznych KEG PTG, pierwszej próby ich oceny pod względem doboru tematyki, stosowanej metodologii badań, doboru podejmowanych problemów, aktualności i użyteczności prezentowanych zagadnień, składu autorów. Doceniając różne inne fora prezentacji wyników badań z zakresu dydaktyki geografii, zakładamy, że zawartość dziesięciu tomów Prac Monograficznych odzwierciedla w istotnym wymiarze odpowiedź KEG PTG na edukacyjno-dydaktyczne wyzwania w ostatnich dziesięciu latach jej działalności, ale – zdecydowanie istotniejsze – pozwala na dostrzeżenie różnych (pozytywnych i negatywnych) aspektów dorobku polskiej dydaktyki geografii w ostatniej dekadzie.

TEMATYKA DOROCZNYCH KONFERENCJI ORAZ PRAC MONOGRAFICZNYCH KEG

Komisja Edukacji Geograficznej PTG w obecnym kształcie organizacyjnym została powołana w 2001 r. Od początku swojego istnienia podejmowała działania, będące odzwierciedleniem wyzwań szkolnej i akademickiej edukacji geograficznej. Uczestnicy konferencji naukowych z dydaktyki geografii w przygotowywanych przez siebie pracach dzielili się wynikami prowadzonych badań oraz refleksjami na temat aktualnych problemów geografii szkolnej. Pierwszym sygnowanym przez Komisję Edukacji Geograficznej PTG zbiorowym wydawnictwem było opracowanie pt. *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002–2006* (2007), podsumowujące badania geografów nad egzaminem gimnazjalnym oraz wprowadzonym w nowej formule egzaminem maturalnym. Jednak nadal publikacje członków Komisji nie miały stałego charakteru. Dopiero w 2008 r. podjęta została myśl organizacji cyklicznie odbywających się konferencji naukowych oraz stałego wydawnictwa jako forum wymiany myśli z zakresu dydaktyki geografii.

Terminy, miejsca, tytuły oraz tematykę ogólnopolskich konferencji naukowych organizowanych przez KEG PTG zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Tematyka konferencji naukowych KEG PTG w latach 2009–2019

Termin i miejsce	Tytuł	Tematyka obrad i dyskusji
16–17 listopada 2009, Kraków	Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach nauczania	Geografia w nowym systemie kształcenia – jej funkcje i współczesne cele edukacyjne Efektywność edukacji geograficznej w świetle egzaminów zewnętrznych Jakość i efektywność akademickiego kształcenia geograficznego

Termin i miejsce	Tytuł	Tematyka obrad i dyskusji
16–17 listopada 2011, Toruń	Aktualne wyzwania akademickiego kształcenia geografów a edukacja szkolna	Absolwent studiów geograficznych a cele kształcenia geograficznego Dylematy kształcenia nauczycieli geografii Innowacyjność metod i środków dydaktycznych w kształceniu geograficznym Kształcenie geograficzne – wiedza czy umiejętności? – teoria i praktyka
28–29 listopada 2012, Gdańsk	Między tradycją a współczesnością. Koncepcje edukacji geograficznej	Krytyczna analiza współczesnych koncepcji szkolnej geografii Nauczanie i uczenie się Nowe podejścia w metodologii badań pedagogicznych i możliwości ich stosowania w metodologii badań nad edukacją geograficzną Geograficzne kształcenie akademickie
21–22 listopada 2013, Łódź	Edukacja geograficzna w Polsce i na świecie	Określenie, porównanie i ocena miejsca geografii systemach kształcenia w Polsce i na świecie Kształcenie geograficzne – międzynarodowe studia porównawcze Krytyczna analiza współczesnych koncepcji szkolnej geografii Porównanie modeli kształcenia nauczycieli geografii w różnych krajach świata Porównanie rangi i społecznego odbioru geografii Wyznaczenie pożądanych kierunków zmian sprzyjających podnoszeniu jakości edukacji geograficznej w Polsce na różnych etapach kształcenia
27–28 listopada 2014, Sosnowiec	Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Koncepcje e-podręcznika z geografii	Teoretyczne aspekty wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji Nauczyciel geografii w świecie nowych mediów E-learning w geograficznym kształceniu Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej
26–27 października 2015, Poznań	Nowe problemy i metody procesu kształcenia geograficznego	Metody badań procesu kształcenia geograficznego Nowe problemy i wyzwania kształcenia geograficznego Metody i środki dydaktyczne w procesie kształcenia geograficznego Geograficzne projekty edukacyjne

Termin i miejsce	Tytuł	Tematyka obrad i dyskusji
17–18 listopada 2016, Lublin	Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata	Wartości edukacji geograficznej we współczesnym społeczeństwie Miejsce geografii w systemie edukacyjnym Nowe wyzwania geografii szkolnej na tle zmian społecznych, ekonomicznych i kulturowych Kształcenie geograficzne w odniesieniu do współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej Nauczyciel geografii wobec zadań współczesnej edukacji
24–25 listopada 2017, Sosnowiec	Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły	Nowe wyzwania dla nauczycieli geografii w związku z reformą edukacji Założenia podstawy programowej i zmiany w kształceniu a podręczniki do geografii – próba oceny „Stare" i „nowe" w edukacji geograficznej
19–20 października 2018, Warszawa	Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym	Istota i obecność ujęć humanistycznych w geografii jako nauce i edukacji geograficznej Miejsce, przestrzeń, krajobraz w rozumieniu geografii humanistycznej Wartości edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym i jej perspektywy Od wiedzy i świadomości miejsca do edukacji na rzecz odkrywania jego tożsamości Wychowanie i kształcenie ku "czytaniu" i tworzeniu miejsc i krajobrazów Problemy metodologiczne geografii humanistycznej
22–23 listopada 2019, Kielce	Edukacja geograficzna – ku poszukującemu uczeniu się	Uczenie się jako konstruowanie wiedzy – ku zmianie modelu edukacji Uczenie się przez doświadczanie Nauczyciel geografii jako organizator poszukującego uczenia się Pozaszkolna edukacja geograficzna Samokształcenie jako współczesne wyzwanie edukacyjne Diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz rozpoznanie aktualnych problemów oceniania w zakresie geografii

Źródło: opracowanie własne.

Znaczący dorobek publikacyjny z zakresu dydaktyki geografii udało się scalić w seryjnym opracowaniu, wydawanym od 2011 r. w formie monograficznych tomów pod wspólną nazwą Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego (tab. 2).

Przyjęto założenie, że monograficzne tomy, poświęcone najbardziej aktualnym w danym czasie problemom edukacji geograficznej, stanowić będą ważne

Tabela 2. Tytuły i redaktorzy Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG

Nr	Rok wydania	Tytuł	Redaktorzy
1	2011	Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji	Mariola Tracz, Elżbieta Szkurłat
2	2012	Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej	Zbigniew Podgórski, Elżbieta Szkurłat
3	2014	Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy	Elżbieta Szkurłat, Arkadiusz Głowacz
4	2015	Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania	Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat
5	2015	Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej	Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat
6	2016	Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego	Iwona Piotrowska, Elżbieta Szkurłat
7	2017	Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata	Joanna Rodzoś, Elżbieta Szkurłat
8	2018	Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły	Adam Hibszer, Elżbieta Szkurłat
9	2019	Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym	Joanna Angiel, Elżbieta Szkurłat
10	2020	Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu	Irena Dybska-Jakóbkiewicz, Elżbieta Szkurłat

Źródło: opracowanie własne.

forum prezentacji dorobku naukowego głównie dla dydaktyków geografii oraz doktorantów podejmujących tematykę badawczą w zakresie dydaktyki geografii. Celem Prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego było również dzielenie się najnowszą wiedzą z zakresu teorii i praktyki kształcenia geograficznego, w tym wynikami i wnioskami z prowadzonych badań naukowych, inspirowanie nauczycieli oraz doktorantów do podjęcia i prezentacji na łamach wydawnictwa własnych badań. Zadaniem stałego wydawnictwa było również zarysowanie pól i zakresu badawczego polskiej dydaktyki geografii oraz przedstawienie szerszemu gronu badaczy – geografów i niegeografów – czym jest edukacja geograficzna, na czym polega specyfika dydaktyki geografii, jej istota, przedmiot i zakres badań oraz szeroko pojęta rola społeczna. Wstępnym założeniem monograficznych tomów było, by zakres tematów obejmował nie tylko edukację geograficzną na poziomie szkoły podstawowej i średniej, ale również kształcenie geograficzne na poziomie akademickim. Zestawienie tytułów rozdziałów i ich autorów zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Autorzy i tytuły rozdziałów w tomach prac KEG PTG w latach 2011–2020

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
Tom 1		
1	Rodzoś Jolanta	Efekty i efektywność w edukacji szkolnej – rozważania teoretyczne
2	Szkurłat Elżbieta	Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce
3	Sadoń-Osowiecka Teresa	Inspiracje psychologiczne i pedagogiczne w dydaktyce geografii
4	Groenwald Maria	Egzamin jako wielofunkcyjne narzędzie rozliczania efektów kształcenia
5	Szczęsna Joanna	Osiągnięcia uczniów z zakresu geografii u progu gimnazjum
6	Dzięcioł-Kurczoba Barbara	Przyczyny zróżnicowania przestrzennego efektów kształcenia geograficznego w świetle wyników egzaminu maturalnego
7	Piotrowska Iwona	Efekty dydaktyczne w dwujęzycznym nauczaniu geografii
8	Bobiatyńska Marta	Analiza wyników kształcenia geograficznego uczniów realizujących program matury międzynarodowej – studium przypadku
9	Jaworska Ewa	Innowacyjne elementy programu matury międzynarodowej z geografii
10	Hibszer Adam, Tracz Mariola	Studia geograficzne w Polsce po wprowadzeniu Deklaracji Bolońskiej
11	Piróg Danuta	Rodzaje specjalności w geograficznym kształceniu akademickim w Polsce – moda czy odpowiedź na potrzeby rynku pracy
12	Szkurłat Elżbieta, Adamczewska Maria, Głowacz Arkadiusz, Smętkiewicz Karolina	Jakość kształcenia geograficznego w szkole wyższej w opinii studentów
13	Osuch Wiktor	Efektywność akademickiego kształcenia kompetencji na studiach podyplomowych z geografii
14	Przybylska Lucyna	Ćwiczenia terenowe zwierciadłem osiąganych celów kształcenia akademickiego
Tom 2		
15	Maik Wiesław	Przemiany geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej
16	Głowacz Arkadiusz	Koncepcja szkolnej edukacji geograficznej i studiów geograficznych w Anglii
17	Adamczewska Maria, Szkurłat Elżbieta, Smętkiewicz Karolina	Koncepcja zintegrowanej geografii w programie uniwersyteckiego kształcenia geograficznego w Grazu

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
18	Hibszer Adam, Tracz Mariola, Hibszer Beata	Diagnoza motywów wyboru studiów geograficznych w Polsce – ujęcie regionalne
19	Awramiuk-Godun Alina, Mularczyk Mirosław	Motywy wyboru studiów geograficznych. Analiza porównawcza dwóch ośrodków akademickich: Warszawy i Kielc
20	Gierańczyk Wiesława, Duży Wiesława	Zawód geograf – atrakcyjność studiów geograficznych a przydatność na rynku pracy (w opiniach studentów kierunku geografia na Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi UMK)
21	Szkurłat Elżbieta	Metody kształcenia geograficznego w kontekście zakładanych efektów kształcenia
22	Cichoń Małgorzata, Piotrowska Iwona	Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję
23	Osuch Wiktor	Sylwetka absolwenta studiów geograficznych a jego kompetencje (studium porównawcze)
24	Piróg Danuta	Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii
25	Charzyński Przemysław, Stańczyk Remigiusz, Dombek Patrycja, Sahin Salih, Resnik Planinc Tatjana, Ilc Mojca, Sarnowski Łukasz	Międzynarodowe warsztaty dydaktyczne – sposób na zwiększenie kompetencji przyszłych nauczycieli geografii
26	Podgórski Zbigniew, Nawrotek Edyta, Stańczyk Arkadiusz	Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu – ocena efektywności kształcenia w świetle ogólnopolskiego rankingu liceów i metody edukacyjnej wartości dodanej
27	Dobosik Bożena	Wiedza i umiejętności geograficzne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005–2011
28	Byca Małgorzata	Motywy wyboru geografii w systemie dwujęzycznym a oceny szkolne
		Tom 3
29	Lambert David	Miejsce wiedzy geograficznej i umiejętności w tworzeniu curriculum
30	Losner Marten	Edukacja geograficzna w Hesji – od szkoły podstawowej do uniwersytetu
31	Kowalska Katarzyna	Geografia w hiszpańskim systemie edukacji – doświadczenie asystentury Comeniusa
32	Wilczyńska-Wołoszyn Maria Magdalena	Edukacja geograficzna w australijskim systemie kształcenia
33	Angiel Joanna	Edukacja geograficzna w Kraju Kwitnącej Wiśni

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
34	Tomczewska-Popowycz Natalia	Geografia jako przedmiot nauczania w systemie oświaty na Ukrainie
35	Tobiasz-Lis Paulina	Doświadczenia i wyobrażenia przestrzeni jako podstawa w nauczaniu geografii. Przykład Polski i Anglii
36	Głowacz Arkadiusz	Umiejętności kształcone za pomocą podręczników do geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech (Saksonii)
37	Tracz Mariola	Współczesne kierunki zmian w nauczaniu geografii w szkołach ogólnokształcących na przykładzie Finlandii i Rosji
38	Szkurłat Elżbieta, Baarová Barbara	Kierunki zmian w akademickim kształceniu geograficznym w Czechach i w Polsce
39	Piotrowska Iwona	Okulografia w badaniach postrzegania i konstruowania wiedzy geograficznej
40	Dacy-Ignatiuk Katarzyna, Oleksik Ireneusz	Wyprawy i obozy naukowe jako alternatywna forma uczenia się przez działanie – przykład dobrej praktyki nauczycieli ZS nr 1 w Tychach
41	Podgórski Zbigniew, Charzyński Przemysław	Rola centrów nauki w przyrodniczej edukacji nieformalnej na przykładzie Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu
42	Tomczyk Arkadiusz	Motywy wyboru klas geograficznych w wybranych szkołach ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego
Tom 4		
43	Groenwald Maria	Nauczyciel geografii w świecie nowych mediów
44	Podgórski Zbigniew	Komputery w nauczaniu geografii – ujęcie retrospektywne i współczesne
45	Wilczyńska-Wołoszyn Maria Magdalena	Ewolucja systemu pojęć w zakresie kształcenia zdalnego
46	Piotrowska Iwona, Cichoń Małgorzata	Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego
47	Dobosik Bożena	Technologie informacyjno-komunikacyjne w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wybranych programach nauczania geografii i przyrody
48	Piróg Danuta	Technologie informacyjno-komunikacyjne na nauczycielskich studiach geograficznych. Rozważania teoretyczne i wyniki badań
49	Szczęsna Joanna, Gawrysiak Leszek	Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania umiejętności związanych z TIK oraz ograniczenia w korzystaniu z narzędzi informatycznych
50	Tomczewska-Popowycz Natalia	Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach geografii w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych
51	Adamczewska Maria, Pawelczyk Izabela	Multimedia w kształceniu geograficznym – przykład gimnazjów w Łodzi

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
52	Stachowicz-Polak Maria	Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach przyrody
53	Szmielińska-Pietraszek Paulina, Szymańska Wioletta	Proces cyfryzacji szkół na Pomorzu – przykład Słupska
	Tom 5	
54	Angiel Joanna	Szkice myślowe jako obrazy struktury myśli – ich wykorzystanie w edukacji geograficznej
55	Kot Anna	Racjonalności edukacyjne uczestników kształcenia metodą e-learningu zbiorowe studium przypadku studentów i ich nauczycieli akademickich
56	Plit Florian	Czy pierwszeństwo formy nad treścią w nauczaniu geografii?
57	Szkurłat Elżbieta	E-learning w geograficznym kształceniu akademickim – szanse, wyzwania, zagrożenia
58	Głowacz Arkadiusz	Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej
59	Samulowska Marta, Wyka Edyta	Nauczanie z wykorzystaniem narzędzi GIS – przykłady rozwijania umiejętności analizowania informacji przestrzennych
60	Osuch Wiktor, Pacyna Remigiusz	Multimedialny geograficzny atlas świata – walory i funkcje edukacyjne
61	Kowalska Katarzyna	Przykłady zastosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu–uczeniu się przyrody i geografii
62	Mularczyk Mirosław	Zajęcia e-learningowe w geografii – refleksje na przykładzie projektu „Świętokrzyski System Wspierania Talentów – Fascynujący Świat Nauki”
63	Pietrzak Małgorzata	Chmura edukacyjna w praktyce akademickiej
64	Dacy-Ignatiuk Katarzyna	Platforma edukacyjna Edmodo w praktyce szkolnej
65	Kopek Małgorzata	Gamifikacja jako metoda efektywnego nauczania–uczenia się geografii
66	Koman Wojciech	Technologie informacyjno-komunikacyjne w pracy nauczycieli geografii i przyrody – wnioski i spostrzeżenia
	Tom 6	
67	Groenwald Maria	Odpowiedzialność badacza za badania naukowe oraz wynikające z nich wnioski
68	Szkurłat Elżbieta	Metodologia badań jakościowych w dydaktyce geografii zorientowanej humanistycznie
69	Puławska Katarzyna	Metoda triangulacji – założenia teoretyczne i możliwości zastosowania w badaniach dydaktyczno-geograficznych
70	Plit Florian	O jakości badań ankietowych w dydaktyce geografii

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
71	Tracz Mariola	Badania zainteresowań geograficznych młodzieży – przykłady strategii metodologicznych
72	Cichoń Małgorzata, Piotrowska Iwona	Neurodydaktyka w procesie kształcenia geograficznego
73	Dubownik Anna, Sobańska Małgorzata	Ocena efektów pracy z uczniem zdolnym w zakresie nauk geograficznych jako nowy problem badań procesu kształcenia
74	Awramiuk-Godun Alina, Górny Janusz	Treści nauczania geografii a kształtowanie postaw młodzieży wobec masowych migracji
75	Dacy-Ignatiuk Katarzyna	Metoda ankietowa jako narzędzie zbierania informacji wśród nastolatków na temat edukacji regionalnej w mieście Tychy
76	Angiel Joanna	„Metoda krajoznawcza" Gustawa Wuttkego – porównania i refleksje z renesansowym oraz współczesnym kontekstem
77	Osuch Wiktor, Pacyna Remigiusz	Rola nowoczesnych środków dydaktycznych w skutecznym nauczaniu geografii w gimnazjum
78	Łęcka Izabella, Markowska Agata, Przybylska Lucyna	Ocena zastosowania w szkole ponadgimnazjalnej w Polsce nowego narzędzia ESPON-u HyperAtlasu, jako propozycji zapewnienia porównywalności procedur kształcenia geograficznego w różnych krajach Unii Europejskiej
79	Tomczyk Arkadiusz M., Jasik Dominika	Edukacja przyrodnicza w podręczniku *Nasz elementarz*
80	Ratajczak-Szczerba Magdalena	Zajęcia terenowe (fieldwork) w kształceniu geograficznym
81	Przybylska Lucyna	Dlaczego (nie) zapisałeś się na tutoring? Motywy (nie) zaangażowania w nową ofertę dydaktyczną studentów geografii Uniwersytetu Gdańskiego
82	Podgórski Zbigniew, Charzyński Przemysław, Sojka Tomasz	Projekt międzynarodowych praktyk dydaktycznych w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli geografii
83	Dudek-Rączka Karolina, Łukasiewicz Natalia	Obywatel świata
		Tom 7
84	Kusiak Krystyna	Uczeń uczący się uczyć – nienowe spojrzenie spod znaku dydaktycznego alfabetu
85	Angiel Joanna	Geograficzne postrzeganie świata przez pryzmat wiedzy, doświadczeń oraz dziedzictwa geograficznego
86	Piotrowska Iwona	Geograficzne kształcenie w poznawaniu i rozumieniu zróżnicowania kulturowego na świecie (kręgi kulturowe, geografia myślenia)
87	Szkurłat Elżbieta, Foryś Monika	Wybrane regiony geograficzne świata i ich mieszkańcy w wyobrażeniach łódzkich gimnazjalistów

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
88	Dybska-Jakóbkiewicz Irena	Kryzys współczesnej edukacji regionalnej w Polsce na przykładzie badań porównawczych w województwie świętokrzyskim
89	Szczęsna Joanna	Klasycznie czy nowocześnie uczyć geografii – ocena efektywności metod kształcenia na podstawie wyników eksperymentu pedagogicznego
90	Puławska Katarzyna	Walory studiów przykładowych w świetle doboru treści do lekcji geografii dotyczących wybranych problemów współczesnego świata
91	Cichoń Małgorzata, Piotrowska Iwona,	Aplikacje interaktywne wspomagające proces oceniania kształtującego
92	Pytka Paweł, Wojtanowicz Paweł	Fotokod QR nowym sposobem przekazu informacji w edukacji
93	Tracz Mariola, Puzyna Remigiusz	Wybrane sposoby stymulacji sensorycznej młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w procesie kształcenia geograficznego
94	Podgórski Zbigniew, Sikorska Małgorzata	Olimpiada geograficzna – bilans dokonań
		Tom 8
95	Szkurłat Elżbieta, Hibszer Adam, Piotrowska Iwona, Rachwał Tomasz	Podstawa programowa geografii źródłem nauczycielskich wyzwań
96	Piotrowska Iwona	Technologie geoinformacyjne w podstawie programowej – wyzwanie dla nauczyciela geografii
97	Wójtowicz Bożena, Świętek Agnieszka	Geografia po reformie – zmiany zakresu treści kształcenia w podstawie programowej a ich dobór w podręcznikach szkolnych
98	Sadoń-Osowiecka Teresa	Co to znaczy wychowanie patriotyczne? Interpretacja założeń podstawy programowej geografii i wypowiedzi studentów
99	Osuch Wiktor	Reforma systemu edukacji a nowe kompetencje nauczycieli geografii
100	Groenwald Maria	Wybrane aspekty decydowania przez nauczycieli geografii w świetle paradygmatów dydaktycznych
101	Angiel Joanna	Osobowość i autorytet nauczycieli geografii – wpływ na życie uczniów obecnych studentów geografii
102	Cichoń Małgorzata	Samoocena studentów, doktorantów i nauczycieli geografii w zakresie osobowości
103	Świętek Agnieszka	Korelacja międzyprzedmiotowa geografii i wiedzy o społeczeństwie oraz możliwości jej realizacji w nowej szkole podstawowej
104	Sypniewski Jakub	Tam, gdzie nie sięga przestrzeń geograficzna. Kosmos w szkole, kosmos w podstawie?

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
105	Zarychta Roksana	Technologie geoinformacyjne na lekcjach geografii – propozycje praktyczne
106	Wiecki Wojciech	Pułapki edukacji geograficznej. Refleksje nauczyciela geografii
107	Zatorski Michał	Praktyczne aspekty realizacji zajęć terenowych z geografii w nowej reformowanej szkole – rozwiązania organizacyjne i metodyczne
108	Abramowicz Janusz	Innowacyjny przykład wytyczania ścieżek dydaktycznych z udziałem społeczności lokalnej na przykładzie geograficznej i przyrodniczej ścieżki dydaktycznej na Szachtach w Poznaniu
109	Szczęsna Joanna	Edukacja do turystyki zrównoważonej i odpowiedzialnej w ramach geografii szkolnej
		Tom 9
110	Szkurłat Elżbieta, Hibszer Adam	W stronę ujęć humanistycznych w edukacji geograficznej
111	Sadoń-Osowiecka Teresa	Dydaktyczne możliwości humanistycznych ujęć geografii
112	Angiel Joanna	O potrzebie edukacji geograficznej na rzecz odnajdywania tożsamości miejsc i tworzenia ładu przestrzennego. „Czytanie" i „pisanie" krajobrazu
113	Rybicka Elżbieta	Geopoetyka – miejsca wspólne geografii i literatury
114	Madurowicz Mikołaj	Nieoczywiści nauczyciele geografii. Kilka myśli o postrzeganiu świata
115	Barański Bartosz	Estetyzacja kompozycji miejskiej Warszawy na tle analogii muzycznych a edukacja geograficzna
116	Groenwald Maria	Perspektywy czasu w edukacji geograficznej. Wybrane aspekty
117	Abramowicz Dawid	Treści humanistyczne w geograficznych ścieżkach dydaktycznych – wybrane przykłady
118	Wyka Edyta	Aplikacje mapowe jako przykłady wykorzystania systemów informacji geograficznej w edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym
119	Świętek Agnieszka	Mniejszości narodowe i etniczne w polskich podstawach programowych i podręcznikach szkolnych – egzemplifikacja koncepcji „geografii ciszy" na przykładzie romskiej mniejszości etnicznej
		Tom 10
120	Szkurłat Elżbieta	Istota poszukującego uczenia się a hierarchizacja metod kształcenia geograficznego
121	Dacy-Ignatiuk Katarzyna, Gardner Małgorzata, Piątkowska Karolina	Od nauczania do uczenia się geografii w praktyce szkolnej

Lp.	Autor/autorzy	Tytuł
122	Adamczewska Maria	Metoda problemowa jako powracająca koncepcja kształcenia poszukującego
123	Dzięcioł-Kurczoba Barbara	Analiza wyników egzaminu maturalnego z geografii zachętą do zmiany metod kształcenia
124	Tracz Mariola, Hibszer Adam	Idee Marii Montessori w kształceniu geograficznym
125	Abramowicz Dawid, Pilna Dorota	Nauczanie poszukujące w geografii w świetle pedagogiki Celestyna Freineta
126	Cichoń Małgorzata	Między nauką a wychowaniem, czyli co ze stuletniej pedagogiki waldorfskiej można wykorzystać na tradycyjnej lekcji geografii?
127	Angiel Joanna	Uczenie się poprzez „bycie w drodze" – refleksje geograficzno-humanistyczne
128	Piotrowska Iwona	Infraza w poszukującym kształceniu geograficznym
129	Sęk Aleksandra	Samoregulacja jako niezbędny element uczenia się geografii
130	Barwinek Grażyna	Kompetencje kluczowe w kształceniu geograficznym
131	Hibszer Adam, Szkurłat Elżbieta	Problematyka badawcza w pracach KEG PTG – ujęcie analityczno-oceniające

Źródło: opracowanie własne.

GŁÓWNE ZAGADNIENIA BADAWCZE W PRACACH KEG PTG

Tematyka tekstów zamieszczonych w Pracach KEG PTG obrazuje podejmowane przez dydaktyków oraz nauczycieli – praktyków badania natury teoretycznej, metodologicznej oraz praktycznej. Zostaną one przedstawione w ujęciu chronologicznym wraz ze wskazaniem podejmowanej w nich problematyki oraz próbą oceny ich znaczenia i odpowiedzi na aktualne wyzwania geograficznego kształcenia.

1. Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji

Zagadnienie jakości kształcenia stanowi jeden z ważniejszych tematów związanych z edukacją, którym zainteresowane są szerokie kręgi począwszy od władz oświatowych, przez instytucje naukowe, pracodawców, społeczeństwo, po uczestników procesu kształcenia – uczniów i studentów. We współczesnym społeczeństwie sukcesy człowieka w różnych dziedzinach życia w sposób wydatny zależą od wiedzy i umiejętności, jakie on posiada. Dlatego tematyka efektów kształcenia jest zagadnieniem ważnym, wymagającym wnikliwej analizy i konkretnych przedsięwzięć w sferze praktyki edukacyjnej nie tylko na poziomie szkół, ale także uczelni wyższych. Szczególne zadania na tym polu mają dydaktycy geografii, bowiem badają i analizują uwarunkowania wpływające na proces kształcenia geograficznego oraz wynikające z uwarunkowań zewnętrznych (przemian

cywilizacyjnych, społecznych itp.) i wewnętrznych związanych m.in. z rozwojem geografii jako nauki, aktualnymi programami kształcenia geograficznego.

Wspólnym wyznacznikiem zbioru opracowań tworzących tom 1 była próba określenia miejsca i roli badań nad jakością kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Wprowadzający charakter miały rozprawy odnoszące się do określenia wpływu rozwoju geografii i pedagogiki na koncepcję edukacji geograficznej wyrażoną w programach nauczania i ich znaczenia dla jakości geograficznego kształcenia. Bardziej szczegółowy wymiar miały opracowania dotyczące badania jakości kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym. Położono nacisk na określenie znaczenia pojęć „efekty kształcenia", „jakość kształcenia" w odniesieniu do szkolnej edukacji geograficznej i akademickiego kształcenia geografów oraz na poznanie i interpretację kierunków zmian warunkujących ich istotę. Rozwinięciem wymienionych zagadnień była prezentacja problemów związanych z akademickim kształceniem geograficznym wynikającym ze zmian społeczno-ekonomicznych zachodzących w Europie i w Polsce. Ukazano stan akademickiego kształcenia i jego istotne elementy oraz efekty działań podejmowanych w zakresie podniesienia jego jakości.

2. Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej

Reformy w polskim szkolnictwie na wszystkich poziomach kształcenia objęły m.in. zmiany w podejściu do edukacji, zmiany programowe oraz organizacyjne. Wprowadzenie ustawy o szkolnictwie wyższym, realizacja procesu bolońskiego, wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji wymagały rewizji dotychczasowych rozwiązań oraz wypracowania nowego modelu kształcenia geografów w szkole wyższej. Dokonywane przekształcenia strukturalne i programowe wymagały nie tylko uwagi, ale również określonych działań.

Próba spojrzenia na edukację geograficzną na różnych etapach kształcenia oraz namysł nad geograficznym kształceniem akademickim i szkolną edukacją geograficzną był celem badań, których rezultaty zostały zamieszczone w tomie 2. Tematyka poszczególnych rozdziałów objęła zagadnienia związane z akademickim kształceniem geografów oraz współczesnymi problemami szkolnej edukacji geograficznej. Opracowania ukazały zróżnicowanie systemów edukacji geograficznej w wybranych krajach europejskich, zainteresowanie studiami geograficznymi w kontekście rynku pracy, problemy dotyczące kształcenia kompetencji nauczycieli oraz rozważania na temat efektywności kształcenia geograficznego w szkołach średnich.

Istotnym problemem, jaki obserwuje się od wielu lat, jest brak wspólnych płaszczyzn działania i dobrej współpracy między kadrą akademicką a środowiskiem nauczycieli. Ideą przewodnią opracowania było ukazanie podobieństw problemów edukacyjnych, rozpoznanie różnic i dysonansów edukacji akademickiej i szkolnej w pojmowaniu współczesnych zadań geografii, zakładanych efektów kształcenia, kryteriów ich oceniania, metod kształcenia oraz identyfikacja najważniejszych obszarów współdziałania. Zwrócono uwagę na to, że tylko współpraca obu środowisk – akademickiego i nauczycielskiego – pozwoli zrozumieć

przyczyny trudności w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji, oraz wypracować najlepsze sposoby ich pokonywania. Współpraca między kadrą uniwersytecką a szkołami może zintensyfikować, ewentualnie poprawić jakość prowadzonych badań nad procesem kształcenia geograficznego.

3. Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce

Ideą przewodnią kolejnego tomu była prezentacja wyników badań dotyczących aktualnych problemów edukacji geograficznej w wybranych krajach na świecie oraz w Polsce. Problemy te odnoszą się zarówno do teoretycznych założeń i koncepcji programów kształcenia geograficznego, przyjmowanych celów i metod tego kształcenia, miejsca geografii w systemach edukacyjnych innych krajów, wyników analiz porównawczych, jak i niektórych praktycznych rozwiązań funkcjonujących w ramach edukacji geograficznej. Wspólnym mianownikiem prezentowanych problemów była międzynarodowa perspektywa. Poszczególne rozdziały przybliżyły główne idee nauczania geografii w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Hiszpanii, Australii, Japonii i na Ukrainie. Pomimo osadzenia dyskursu w problematyce dotyczącej konkretnych krajów, wiele spostrzeżeń i wniosków sformułowanych w tym tomie ma charakter uniwersalny i pozwala na lepsze zrozumienie przemian zachodzących w edukacji geograficznej jako takiej. W opracowaniu zawarto też studia porównawcze takich aspektów kształcenia geograficznego, jak znaczenie doświadczania i kształtowania wyobrażeń przestrzeni w Polsce i Anglii, umiejętności kształconych za pomocą podręcznika w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech, zmiany w nauczaniu geografii w Finlandii i Rosji oraz porównanie kierunków zmian w akademickim kształceniu geograficznym w Czechach i w Polsce.

Ze względu na walory dokumentacyjne różnorodnych pól zainteresowań badawczych z dydaktyki geografii, interesująca jest także część tomu ujmująca niektóre zagadnienia edukacji geograficznej w Polsce. Została m.in. zaprezentowana obiecująca metoda badawcza, jaką jest okulografia, umożliwiająca stosunkowo obiektywne określenie sposobu percepcji informacji docierających do człowieka poprzez zmysł wzroku i wpływających na sposób konstruowania oraz strukturę jego wiedzy. Kolejne teksty dotyczyły poznania geograficznego w warunkach pozaszkolnych – podczas wypraw i obozów naukowych oraz w toku nieformalnej edukacji w centrach nauki przyrodniczej. Bardzo istotny aspekt badań został podjęty w rozdziale na temat motywów wyboru klas o profilu geograficznym w kontekście planowanego wyboru studiów geograficznych.

4. Technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) w kształceniu geograficznym – założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania

W procesie kształcenia coraz większą rolę odgrywają media elektroniczne. Ich obecność w szkole przejawia się nie tylko w coraz lepszym wyposażeniu pracowni szkolnych w sprzęt komputerowy, wykorzystaniu e-dziennika czy e-podręcznika, ale również w oczekiwaniach i zachowaniach uczniów, dla których nowe technologie informacyjno-komunikacyjne są „naturalnym" środowiskiem życia

i rozwoju. Dynamiczne zmiany w zakresie i formach stosowania nowych technologii dotyczą również edukacji geograficznej. Dlatego też w publikacji została podjęta próba przedstawienia głównych teoretycznych założeń oraz wyników badań empirycznych diagnozujących zakres, formy, problemy i efekty wykorzystania ICT na różnych etapach realizacji procesu geograficznego kształcenia. Wśród zagadnień natury teoretycznej został podjęty problem identyfikacji zasadniczych zmian w dotychczasowym utrwalonym porządku funkcjonowania szkoły w wyniku powszechnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Podjęta analiza zmian i dyskusja odnosiły się m.in. do: warsztatu pracy dydaktycznej, preferowanych wartości i norm postępowania nauczyciela i ucznia, roli nauczyciela, zmian w relacji nauczyciel–uczeń, szczególnie w sytuacji, gdy uczniowie jawią się często jako „cyfrowi tubylcy", a nauczyciele jako „cyfrowi imigranci". W planowaniu działań edukacyjnych nie można kierować się tylko ogromnymi możliwościami technologicznymi – bardzo istotne jest rozpoznanie różnorodnych uwarunkowań i skutków ich powszechnego wykorzystania dla rozwoju młodego człowieka. Należy do nich m.in.: rozumienie zachodzących zmian w sferze mentalnej ucznia, znajomość przebiegu procesu poznawczego, jego efektów czy umiejętność odpowiedniego dostosowania doboru technologii do zakładanych celów. Nie bez znaczenia dla jakości prowadzonych rozważań, dyskusji dydaktycznych, badań nad wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji geograficznej jest precyzja terminów, ich świadomy, poprawny dobór oraz konsekwentne ich stosowanie w opracowaniach teoretycznych i propozycjach praktycznych rozwiązań.

Zarówno rozważania teoretyczne, jak i wyniki badań empirycznych wskazują na potrzebę bardzo wnikliwego spojrzenia na znaczenie wykorzystania multimediów w edukacji geograficznej, na różnorodne efekty ich stosowania.

5. Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej

Wkraczaniu ICT do szkoły sprzyjają zapisy podstawy programowej. Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dla wyszukiwania i korzystania z informacji, jest zapisana w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego oraz w części wstępnej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla kolejnych etapów edukacyjnych. W zamieszczonych w publikacji relacjach z badań empirycznych znaleźć można wiele cennych wniosków na temat wykorzystania nowych technologii w procesie kształcenia geograficznego.

Zaprezentowane w tym tomie badania potwierdzają, że geografowie systematycznie poszerzają zakres ich stosowania, ale nie aż tak powszechnie, jak można by się tego spodziewać. W codziennych działaniach stosują sprzęt komputerowy, rzutnik i tablicę multimedialną, posługują się e-dziennikiem, wykorzystują e-podręcznik, multimedialny atlas i GIS, w kontaktach z uczniami korzystają z platform edukacyjnych, coraz częściej dzielą się swoimi doświadczeniami na forach dyskusyjnych lub prowadzą autorskie blogi.

Z drugiej strony wyniki przedstawionych badań wskazują na konieczność zachowania umiaru w stosowaniu ICT. Niedopuszczalne jest działanie, które prowadzi do kilkugodzinnej aktywności uczniów przed ekranem komputera w szkole i kolejnej – podczas odrabiania prac domowych. Ważna jest czujność nauczycieli, aby nie ulec pokusie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych wyłącznie dla uatrakcyjnienia lekcji. Docenianiu potrzeby wprowadzenia do praktyki szkolnej ICT powinna towarzyszyć świadomość, że nie zastąpią one kształtowania u uczniów postawy badawczej, dążenia do poznawania prawidłowości świata przyrody, do stawiania hipotez na temat zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym oraz do ich weryfikacji w bezpośrednim z nim kontakcie.

Wyniki badań dają również dobrą podstawę wnioskowania o potrzebach zmian w koncepcji i praktyce kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli geografii – w toku nauczycielskich studiów geograficznych oraz doskonalenia nauczycieli–praktyków w zakresie wykorzystania ICT. Jak pokazują badania, znajomość nowoczesnych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych wśród nauczycieli geografii jest dość niska i często nie dorównuje sprawności uczniów w tym zakresie. Wskazuje to na pilną potrzebę dokształcania nauczycieli w dziedzinie technologii informacyjno-komunikacyjnych i narzędzi multimedialnych.

Zarówno rozważania teoretyczne, jak i przegląd przykładów stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w geograficznej praktyce edukacyjnej upoważniają do stwierdzenia, że to, co „wczoraj" było nazywane nowoczesną, innowacyjną technologią, obecnie staje się wyzwaniem codzienności. Zwłaszcza, że nie sposób wyobrazić sobie geograficznej praktyki edukacyjnej na różnych etapach kształcenia bez stosowania technik i narzędzi opartych na technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Aktualność podjętej tematyki podkreśla także fakt, że ICT poświęcono dwa, zaprezentowane wyżej tomy Prac KEG PTG.

6. Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego

Badania naukowe w dydaktyce geografii są kluczowym aspektem rozwoju tej dyscypliny. Ważne jest podejmowanie rozważań dotyczących nowych problemów, a także poszukiwanie i stosowanie metod badawczych, które pozwolą na dokładniejsze poznanie uwarunkowań tego procesu. Czynnikami decydującymi o jego przebiegu są stosowane strategie, metody oraz środki dydaktyczne.

Ważnym zagadnieniem jest metodologia badań ilościowych i jakościowych podejmowanych w dydaktyce geografii. Przyjmuje się, że badania w zakresie dydaktyki geografii należą do społeczno-humanistycznej dziedziny, której właściwością jest spojrzenie humanistyczne. Świadomość walorów i ograniczeń badań ilościowych i jakościowych stosowanych w dydaktyce geografii jest podstawą wnioskowania o konieczności wykorzystania w badaniach dydaktyczno-geograficznych obydwu podejść badawczych oraz ich łączenia w formie tzw. triangulacji metodologicznej.

W analizowanym tomie nowe problemy w procesie kształcenia geograficznego są reprezentowane przez zróżnicowane zagadnienia, takie jak aplikacja założeń

neurodydaktyki, dostrzeganie ucznia zdolnego i ocena efektów pracy z takim uczniem, kształtowanie postaw młodzieży wobec masowych migracji czy edukacji regionalnej. Dobór treści kształcenia geograficznego w kontekście potrzeby kształtowania postaw młodzieży wobec masowych migracji to zagadnienie bardzo ważne i wpasowujące się w aktualną sytuację geopolityczną. Równie ważnym zagadnieniem jest podejście nastolatków do edukacji regionalnej, które określono w wyniku badań ankietowych na temat postrzegania przestrzeni miasta przez jej mieszkańców, w szczególności młodzież, oraz ustalenia siły i rodzaju ich więzi z przestrzenią miejską.

Jednym z mało rozpoznanych zagadnień w dydaktyce geografii jest problematyka zainteresowań geograficznych wśród dzieci i młodzieży oraz czynników je warunkujących. Są to indywidualne zainteresowania geograficzne uczniów oraz działania dydaktyczne podejmowane przez nauczyciela w procesie kształcenia. Niezwykle istotnym zagadnieniem w procesie kształcenia są stosowane metody i środki dydaktyczne. Przykładem może być „metoda krajoznawcza" Gustawa Wuttkego, którą należy uznać za określoną drogę myślenia o edukacji geograficznej i wychowaniu młodzieży. Zawiera ona cele i elementy charakterystyczne dla takich metod, jak projekt edukacyjny, obserwacja ukierunkowana, pogadanka, esej, przy jednoczesnej całościowej percepcji oraz ujęciu aksjologicznym. Szczególne miejsce w procesie dydaktycznym zajmują w ostatnich latach geograficzne projekty edukacyjne. Niektóre z nich mogą być realizowane poprzez ćwiczenia terenowe, będące przykładem bardzo efektywnej i satysfakcjonującej metody kształcenia geograficznego, podczas której uczniowie prowadzą własne badania naukowe. Kolejnym przykładem jest tutoring wykorzystywany w procesie kształcenia na różnych poziomach edukacji, zwłaszcza wzmacniający jakość kształcenia akademickiego w toku studiów geograficznych.

7. Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata

Jednym z ważniejszych zagadnień jest kwestia głębszego rozumienia sensu i roli geografii szkolnej, wydobycia tego, co jest jej istotą, oraz wykorzystania jej wartości kształcących i aplikacyjnych w przygotowaniu młodego pokolenia do sprawnego funkcjonowania w nowoczesnym świecie. Tom 7 prezentuje różne koncepcje teoretyczne, właściwe dla współczesnej edukacji geograficznej, ale także wyniki badań empirycznych oraz doświadczenia praktyczne wskazujące zarówno na jej słabości, jak i możliwości ugruntowania jej potencjału edukacyjnego.

W nawiązaniu do tradycji edukacyjnych okresu międzywojennego oraz bogatego dziedzictwa myśli dydaktycznej wielkich geografów tamtego okresu, współczesna geografia szkolna i akademicka dydaktyka geografii stwarzają dobrą perspektywę kontynuowania ujęć całościowych i przyczynowo-skutkowych oraz rozwijania umiejętności patrzenia i myślenia komplementarnego, które uważane jest za wielką wartość geografii. Jednym z istotnych problemów współczesnego świata podjętym w tomie 7 Prac KEG była edukacja kulturowa, która stanowi kolejne bardzo ważne wyzwanie współczesnej szkoły wynikające głównie z intensywnych ruchów migracyjnych. Szczególnego znaczenia nabiera rozumienie

potrzeby i gotowości prowadzenia dialogu międzykulturowego. Niezwykle ważnym zadaniem szkoły staje się edukacja umożliwiająca poznanie i rozumienie zróżnicowania kulturowego współczesnego świata przez młodsze pokolenia. W dobie łatwego dostępu do informacji coraz większą wagę zyskuje rzetelna wiedza geograficzna dotycząca różnych regionów świata. Jest to istotne zwłaszcza dla młodego pokolenia, które w niedalekiej przyszłości będzie miało wpływ na kształtowanie relacji z „innymi", nie tylko w skali własnego kraju, ale również Europy i świata. Jednym z zadań szkolnej edukacji geograficznej jest zatem świadome dążenie do tworzenia klimatu dialogu oraz kształtowania postaw i poglądów nieobciążonych stereotypowym myśleniem o odległych regionach i zamieszkujących je społeczeństwach, ich sytuacji, dorobku, kulturze. Szereg wniosków odsłaniających niekorzystne zmiany w edukacji szkolnej zawierają wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej na temat percepcji zamieszkiwanego przez nią regionu. Jak wskazują badania dotyczące zakresu wiedzy uczniów o rodzimym regionie, percepcja jego zasięgu i oddziaływania oraz świadomość własnej tożsamości okazują się niewystarczające.

Nowe wyzwania dla geografii szkolnej wynikają zarówno z potrzeby stałego weryfikowania edukacyjnych funkcji geografii i doboru treści kształcenia uwzględniających aktualne problemy współczesnego świata, ale również z potrzeby stałego diagnozowania procesu dydaktycznego, warsztatu pracy nauczyciela, weryfikowania metod i środków kształcenia geograficznego. Część tomu 7 poświęcona została prezentacji wyników badań mających na celu weryfikację efektywności stosowania wybranych metod i środków kształcenia, kryteriów ich doboru i oceny przydatności w kształceniu geograficznym. Bardzo ciekawe wyniki uzyskano w badaniu eksperymentalnym, którego przedmiotem była ocena efektywności różnych rozwiązań dydaktycznych, zastosowanych w kształtowaniu podstawowych pojęć geograficznych odnoszących się do krajobrazu. Rezultaty eksperymentu są dość zaskakujące, ponieważ pokazują większą efektywność tradycyjnych metod i środków kształcenia niż tych bardziej nowoczesnych. W tomie ukazano też możliwości wykorzystania na lekcjach geografii nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Autorzy jednego z rozdziałów przedstawiają propozycję zastosowania w procesie kształcenia aplikacji interaktywnych, służących do upoglądowienia procesów i zjawisk, w celu zainteresowania ucznia, usprawnienia jego procesów myślowych, zdobywania sprawności praktycznego działania oraz rozwijania wyobraźni. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że wykorzystanie odpowiednio dobranych narzędzi interaktywnych podczas procesu oceniania kształtującego zwiększa koncentrację uczącego się, jego zaangażowanie oraz zrozumienie realizowanych treści.

Interesujący jest rozdział zawierający autorskie propozycje wykorzystania w edukacji geograficznej QR-kodów, w których na niewielkiej, zadrukowanej powierzchni można zawrzeć względnie dużą ilość różnego typu informacji. QR-kody wyróżniają się szczególną innowacyjnością, a dla uczniów mogą być bardzo atrakcyjną formą przekazu wiedzy, sprzyjającą zwiększeniu efektywności kształcenia. W monografii znalazły się również teksty odnoszące się do ważnego zadania współczesnej szkoły, jakim jest wsparcie uczniów z dość zróżnicowanymi

możliwościami edukacyjnymi: uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz uczniów zdolnych – uczestników olimpiady geograficznej.

Tom dedykowany jest wszystkim, którym bliska jest myśl o przyszłości geografii szkolnej. Rozpowszechnienie środków gromadzenia i udostępniania informacji, w tym Internetu, z całą pewnością przewartościowało jej rolę, podobnie jak innych przedmiotów szkolnych. Znaczenie informacyjne przedmiotu zmalało, ale pozostał wciąż ogromny potencjał kształcący, który wynika z faktu, że geografia jest dziedziną wiedzy pozwalającą zrozumieć mechanizmy funkcjonowania systemów przyrodniczych, ekonomicznych i politycznych, uczącą myślenia i praktycznego działania. Być może nie jest już „oknem na świat", ale wciąż odpowiada na pytanie „dlaczego?". Prezentowany w opracowaniu materiał pokazuje, że stoją przed nią nowe zadania oraz możliwości rozwoju.

8. Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły

Najistotniejszym ogniwem zmian towarzyszących reformie oświaty są nauczyciele, gdyż w pierwszej kolejności odczuwają jej skutki. Ich akceptacja nowych ujęć programowych oraz zaangażowanie we wprowadzanie zadekretowanych celów, treści i wymagań ma niebywałe znaczenie dla skuteczności reform. W tomie 8 Prac KEG podjęto zamiar ukazania kontekstu działań, które wyzwala wśród nauczycieli geografii kolejna reforma edukacji i towarzyszące jej zmiany podstawy programowej. Rozpoczyna je pogłębiona refleksja autorów podstawy programowej geografii nad obszarami zmian edukacyjnych, wynikających z reformy oświaty, filozofią zmian w podstawie programowej geografii, w kontekście nowych wyzwań, wobec których staje nauczyciel geografii.

Wprowadzenie do podstawy programowej geografii zagadnień GIS jako zapisu obowiązującego umożliwia kształcenie dostosowane do rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego XXI w. Analiza porównawcza dostępnych na rynku wydawniczym podręczników szkolnych do geografii, ocenianych od strony założeń dydaktycznych i wychowawczych nowej podstawy programowej geografii, pozwoliła sformułować bardzo ważny i zarazem smutny wniosek, że treści podręczników nie nawiązują w większości do nowych koncepcji dydaktycznych i powielają w dużej mierze stare treści. W wielu działach nowych podręczników nadal dominuje encyklopedyzm. To niedostateczne dostosowanie podręczników do nowej podstawy programowej sprawia, że nauczyciel staje przed zadaniem realizacji wielu nowych wymagań bez należytego wsparcia tego nadal bardzo ważnego środka dydaktycznego.

W tomie przedstawiono także kwestie osobowości i autorytetu nauczycieli geografii, wiążąc je szerzej z wartością osoby, a zatem z filozofią i pedagogiką personalistyczną (wychowaniem personalistycznym). Różne sposoby widzenia patriotyzmu i humanistyczne ujęcia geografii tworzą tło dla interpretacji zapisów nowej podstawy programowej w zakresie wychowania patriotycznego, pokazując jej możliwości oraz konsekwencje bezrefleksyjnej realizacji jej treści. Ważnym elementem podniesienia jakości kształcenia geograficznego wydaje się stałe monitorowanie procesu dokształcania i doskonalenia nauczycieli, a zwłaszcza

studiów podyplomowych z geografii i kształtowania kompetencji wśród przyszłych nauczycieli geografii. Niektóre teksty tego tomu sprzyjają refleksji nad rolą nauczyciela w procesie zmian edukacji geograficznej, kolejnymi wyzwaniami wobec praktyki szkolnej, rozwiązaniami metodycznymi w zakresie zajęć terenowych z uczniami.

9. Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym

Podjęcie tematyki geografii w ujęciu humanistycznym w edukacji szkolnej wynika z różnorakich jej walorów edukacyjnych. Idee humanistyczne były obecne od dawna zarówno w geografii jako nauce, jak i w założeniach kształcenia geograficznego. W podejściu humanistycznym upatruje się dla geografii szansę uczynienia z niej dyscypliny naukowej, integrującej i syntetyzującej wiedzę przyrodniczą i szeroko rozumianą wiedzę o człowieku i jego miejscu w świecie. Obecnie ma ona umożliwiać odkrywanie nowych idei i wartości, przekraczanie dotychczasowych granic, podejmowanie tematów porzuconych i zapomnianych. Z racji odwoływania się do osobistego, multisensorycznego i emocjonalnego doświadczania świata, geografia humanistyczna może i powinna mieć duże znaczenie w edukacji, której cele poznawcze i kształcące przenikają się z celami wychowawczymi, a uczeń traktowany jest podmiotowo – jako myśląca, czująca osoba, odbierająca świat w specyficzny sposób. Kluczowa dla geografii humanistycznej kategoria miejsca warunkuje możliwość rozwoju ucznia jako osoby w różnych wymiarach – intelektualnym, poznawczym, a także emocjonalnym, społecznym, obywatelskim.

Celem publikacji było przybliżenie istoty, wartości, potrzeby oraz możliwości uwzględniania w większym niż dotychczas wymiarze ujęć humanistycznych w szkolnej edukacji geograficznej. Okolicznością sprzyjającą realizacji tego wyzwania są zmiany dotyczące rangi i obecności geografii humanistycznej w nowych zapisach wymagań podstaw programowych geografii. W części wprowadzającej opracowania starano się, poza ukazaniem istoty geografii humanistycznej oraz przywołaniem różnorakich potrzeb jej obecności w szkolnej edukacji geograficznej, wyjaśnić i przybliżyć kluczowe dla niej kategorie. Należą do nich m.in.: miejsce, tożsamość miejsca, tożsamość krajobrazu, genius loci, przestrzeń w rozumieniu geografii humanistycznej. W przystępny sposób określono, na czym polega umiejętność „czytania" i „pisania" miejsc i krajobrazów kulturowych oraz wskazano na pilną potrzebę kształtowania u uczniów tych umiejętności. W kolejnej części zaprezentowano różnorodność humanistycznych spojrzeń na edukację geograficzną w ujęciu humanistycznym. Jednym z nich jest wgląd w koncepcję geopoetyki – orientacji badawczej, której celem jest wieloaspektowa analiza interakcji pomiędzy przestrzenią geograficzną a twórczością literacką. Inspiracją zarówno badawczą, jak i dydaktyczną dla geografa (w tym nauczyciela geografii), któremu bliskie są ujęcia humanistyczne, może być też wejrzenie na inne pola poznawcze, gdzie znaleźć można okazję do odnalezienia rozmaitych dróg i wskazówek do takiego właśnie poznawania i rozumienia świata – bliższego i dalszego. Jedną z podstawowych kategorii w geografii i edukacji geograficznej jest „czas".

W geograficznych ujęciach humanistycznych traktuje się go jako czas „uczłowieczony". Jest on przedmiotem refleksji tekstu, w którym rozważano uwarunkowania oraz różne konsekwencje z nich płynące zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, w tym – możliwości i ograniczenia związane z zarządzaniem przez nich owym czasem. W edukacji geograficznej w ujęciu humanistycznym ważne jest poznawanie miejsc codziennego życia i różnorakich znaczeń nadawanych im przez człowieka oraz dokonywanie własnych zestawień i interpretacji.

Publikacja, wypełniając tylko w ograniczonym wymiarze lukę w obecności ujęć humanistycznych w szkolnej edukacji geograficznej, jest zapowiedzią kontynuacji geograficznej refleksji w tym zakresie oraz wyzwaniem, a zarazem zachętą do dalszych poszukiwań różnorodnych pól jej obecności w szkolnej praktyce edukacyjnej.

10. Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu

Pytania o przyszłość edukacji geograficznej, jej cele, zasady, metody od wielu lat są przedmiotem dyskusji prowadzonych w środowisku dydaktyków geografii, wielu nauczycieli oraz niektórych geografów – pracowników uczelni wyższych. Współcześnie w edukacji upowszechnianych jest wiele metod, technik czy strategii kształcenia podkreślających aspekt aktywnego zdobywania wiedzy i umiejętności, samodzielnego uczenia się oraz wykorzystania metody badawczej w procesie kształcenia. Takie podejście określane jest m.in. jako nauczanie poszukujące. Tom 10 Prac Monograficznych zatytułowany *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu* jest efektem dyskusji wokół wymienionych wyżej problemów.

W publikacji podejmowana jest próba przedstawienia istoty i wartości kształcenia geograficznego w toku poszukującym jako alternatywnego do powszechnie praktykowanego „nauczania" w toku podającym. Zagadnienie to w literaturze dydaktycznej funkcjonuje od dawna, jednak w ostatnich latach pojawiło się tak wiele nowych ujęć w psychologicznej koncepcji poznania, w neurobiologicznych efektach badań nad pracą mózgu, zmian w doborze różnych grup celów kształcenia i roli różnorakich kompetencji, że wszystko to daje całkowicie nowe spojrzenie na znaczenie i zadania kształcenia poszukującego w praktyce szkolnej.

W kontekście podjętej problematyki kształcenia poszukującego, sensowne wydaje się przypomnienie koncepcji nauczania problemowego i jego odniesienie do aktualnie mocno propagowanych metod – odwołujących się do samodzielnego oraz naukowego poznania – o nowo brzmiących nazwach: IBSE, IBL, PBL. Pożądaną odpowiedzią na potrzebę zmian w doborze metod jest zawarta w jednym z rozdziałów propozycja nowego podziału metod kształcenia geograficznego, uwzględniającego nową ich hierarchię i miejsce metod toku poszukującego. W podziale tym wprowadzone zostały nowe grupy metod odpowiadające specyfice kształcenia geograficznego, uwzględnione zostały nowe metody i techniki kształcenia, które zawierają w sobie znaczny potencjał w zakresie realizacji aktualnych założeń i wyzwań kształcenia geograficznego.

Interesującą przesłanką wnioskowania odnośnie do zmiany rodzajów stosowanych metod kształcenia i ich bardziej uzasadnionego doboru może być

wnikliwie przeprowadzona analiza wyników egzaminów maturalnych. Autorka tej tezy, analizując szereg powtarzających się błędów i braków w wiedzy i umiejętnościach uczniów, w racjonalny sposób wykazuje ich związek z rodzajem wykorzystywanych metod i proponuje ich bardziej uzasadniony dobór.

Zmiana paradygmatu kształcenia, polegająca na eksponowaniu podmiotowości ucznia w procesie kształcenia, wymaga większego dostosowania jego organizacji do indywidualnych potrzeb uczącego się. Analizując i oceniając współcześnie propagowane metody nauczania, warto jednak wrócić do starszych koncepcji, których celem było odnowienie szkoły poprzez ukierunkowanie procesu kształcenia i wychowania „bardziej na ucznia" oraz podejmowanie działań metodycznych nauczyciela, odwołujących się do natury dziecka i uwzględniających jego potrzeby. Dlatego bardzo wartościowe i zasługujące na uwagę współczesnej dydaktyki są zaprezentowane w osobnym rozdziale metody stosowane w szkołach pedagogicznych: C. Freineta, R. Waldorfa czy M. Montessori. Mogą one stanowić cenne źródło inspiracji w myśleniu „ku poszukującemu kształceniu".

Jak realizować w ramach lekcji geografii idee poszukującego kształcenia w ujęciu geografii humanistycznej, mamy okazję uświadomić sobie, czytając teksty prezentujące możliwości poszukującego uczenia się poprzez „bycie w drodze", wędrowanie, doświadczanie oraz poprzez geograficzne interpretacje miejsc i krajobrazów prezentowanych w dziełach sztuki z zakresu literatury i malarstwa.

Jako istotny element aktywnego i efektywnego uczenia się geografii przyjmuje się umiejętność samoregulacji w zakresie poziomu stresu na lekcji zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów. Obniżenie stresu z pewnością bardzo korzystnie wpływa na przyjęcie aktywnej postawy niezbędnej w poszukującym uczeniu się, a wymaga empatii ze strony nauczyciela, jego uważności, refleksyjności, pomocy w skupieniu uwagi, stosowania strategii problemowych, stwarzania warunków sprzyjających konstruowaniu wiedzy przez uczniów.

W definiowaniu nowoczesnej szkoły mocno akcentowana jest potrzeba kształtowania różnych praktycznych umiejętności oraz kompetencji przydatnych w codziennym życiu i funkcjonowaniu w społeczeństwie doby cywilizacji naukowo-technicznej. Jeden z rozdziałów monografii poświęcony jest tematyce kształtowania na lekcjach geografii kompetencji kluczowych. Zaprezentowano w nim potrzeby, możliwości, słabe punkty w ich kształceniu w edukacji geograficznej. Tematyce kompetencji kluczowych poświęca się miejsce również w innych rozdziałach, uzasadniając, że współczesna szkoła powinna kształcić tak, aby rozwijać kompetencje potrzebne w XXI w. Wskazuje się na takie kompetencje, jak: umiejętność komunikacji, kreatywność, krytyczne myślenie i współpraca, wyszukiwanie i zarządzanie informacją, rozumienie mediów, elastyczność i zdolność do adaptacji w nowych warunkach, odpowiedzialność, umiejętność poruszania się w wielokulturowej przestrzeni. Skuteczność kształtowania umiejętności i kompetencji kluczowych ujmowana jest najczęściej w kontekście poszukującego kształcenia geograficznego.

AUTORZY I CHARAKTER TEKSTÓW W PRACACH KEG PTG – ANALIZA ILOŚCIOWA

W dotychczasowych 10 tomach Prac KEG PTG ukazało się łącznie 131 tekstów. (tab. 4). Autorami lub współautorami większości (97) byli dydaktycy geografii. Niewiele tekstów (17) przygotowali geografowie będący nauczycielami akademickimi, ale nie związani z dydaktyką geografii, choć zainteresowani problemami kształcenia geograficznego. Stosunkowo dużo tekstów napisali doktoranci (37), a ich liczba (pomimo zmniejszenia liczby doktorantów przygotowujących rozprawy doktorskie z dydaktyki geografii) nie ulega zasadniczemu zmniejszeniu w ostatnich latach. Niewielką tendencję wzrostową można zaobserwować w liczbie tekstów przygotowanych przez nauczycieli szkół podstawowych i średnich (22). Nieliczną grupę autorów (4 osoby) tworzą niegeografowie. Są nimi: pedagodzy, filolog oraz inżynier. Podobnie mało liczną grupę stanowią dydaktycy geografii z zagranicy (Wielka Brytania, Niemcy, Czechy, Słowenia, Turcja). Niektóre osoby są autorami większej liczby opracowań. Twórcami największej liczby tekstów są: E. Szkurłat (12), I. Piotrowska (9) oraz J. Angiel (7). Z grupy doktorantów najwięcej tekstów przygotowała K. Dacy-Ignatiuk (3).

Tabela 4. Klasyfikacja tekstów według autorów oraz charakteru rozdziałów w Pracach KEG PTG w latach 2009–2020

Tom	Liczba tekstów	Autorzy						Charakter rozdziału			
		ND	NA	D	N	Z	I	M	T	E	P
1	14	13	1	2	1	0	0	1	6	6	7
2	14	13	2	8	3	2	1	0	6	6	8
3	14	9	2	4	2	3	0	0	10	1	4
4	11	8	3	1	3	0	0	0	7	6	4
5	13	7	0	5	1	0	2	0	3	6	11
6	17	10	4	8	3	0	1	5	6	5	4
7	11	10	1	2	2	0	1	0	5	5	8
8	15	13	2	3	1	0	0	0	10	5	9
9	10	6	2	1	1	0	1	0	7	3	3
10	12	8	0	3	4	0	0	1	5	4	6
Suma	131	97	17	37	21	5	6	7	65	47	64

Objaśnienia: ND – dydaktyk geografii, NA – nauczyciel akademicki (nie dydaktyk geografii), D – doktorant, N – nauczyciel, Z – autor z zagranicy, I – inny (autor spoza wymienionych kryteriów), M – metodologiczny, T – teoretyczny, E – empiryczny, P– praktyczny
Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z zestawienia, większość rozdziałów ma charakter wyraźnie teoretyczny. Dość trudno natomiast jednoznacznie zaklasyfikować w przypadku niektórych tekstów, czy badania mają jednoznacznie charakter empiryczny – w wielu przypadkach można mówić raczej o charakterze teoretyczno-empirycznym, gdyż

na tle znacznej części tekstu nawiązującego do literatury przedmiotu i stanowiącego własne refleksje pojawia się niewielka część (rozszerzenie) oparta na analizie szczegółowych źródeł, dokumentów czy na studium przypadku. Tylko orientacyjna jest również liczba prac o charakterze praktycznym: kryterium ich wyróżnienia była bezpośrednia możliwość wykorzystania w praktyce edukacyjnej. Do tych prac można zaliczyć zarówno niektóre prace teoretyczne, jak i empiryczne. Ważną cechą rozdziałów przygotowanych przez doktorantów (którzy często są równocześnie nauczycielami pracującymi w szkołach na różnych poziomach kształcenia) oraz nauczycieli geografii jest aspekt praktyczny wniosków z przeprowadzonych badań i zebranych doświadczeń. Ta grupa prac często wyróżnia się też zasięgiem i zakresem prowadzonych badań – dotyczą one sytuacji najbliższych badaczowi: przestrzeni szkolnej, lokalnej, regionalnej oraz problemów doświadczanych bezpośrednio przez nauczycieli i prezentowanych przez nich nierzadko jako studium przypadku. Bardzo nieliczne teksty mają charakter metodologiczny.

PODSUMOWANIE – PRÓBA OCENY

Jak wskazuje analiza proporcji między grupami zawodowymi autorów tekstów 10 analizowanych tomów Prac Monograficznych KEG PTG, zdecydowanie największą grupą są dydaktycy geografii. Zatem Prace KEG PTG stanowią dla tej grupy ważne forum prezentacji wyników badań, wymiany myśli, poglądów, refleksji. Pozytywnie należy ocenić znaczący i wzrastający udział doktorantów i nauczycieli – praktyków w tworzeniu dorobku z zakresu dydaktyki geografii.

Korzystnym zjawiskiem są też dość liczne próby relacji z doświadczeń, analiz dokumentów czy efektów kształcenia geograficznego za granicą. Jednak zdecydowanie za mały jest udział w publikowaniu tekstów dydaktyków spoza Polski. Świadczy to o ciągle niewielkim umiędzynarodowieniu badań i niezadowalającym zakresie współpracy polskich dydaktyków geografii z zagranicą. Wyrazem tej słabości jest również zbyt mała liczba cytowań i powołań na źródła obcojęzyczne.

Warto byłoby częściej zapraszać do publikowania wyników swoich badań również przedstawicieli innych dyscyplin i dziedzin nauki, których dorobek naukowy mógłby stać się źródłem odniesień oraz inspiracji w badaniach z zakresu dydaktyki geografii. Dotyczy to szczególnie przedstawicieli pedagogiki i psychologii.

Tematyka tomów obrazuje podejmowane badania zarówno natury teoretycznej, jak i metodologicznej oraz praktycznej. Ponieważ w poziomie metodologii badań upatruje się istotne kryterium oceny stanu danej dyscypliny naukowej oraz oceny jakości i efektów prowadzonych badań, dla rozwoju dydaktyki geografii jako subdyscypliny geografii niezwykle istotna jest identyfikacja i ocena wykorzystanych metod oraz dążenie do lepszego ich doboru i wypracowania zasad ich stosowania. Niestety pod tym względem należy krytycznie ocenić dorobek badawczy dydaktyki geografii prezentowany w analizowanych tomach. Bardzo mało jest w nich tekstów o charakterze metodologicznym. We wszystkich 10 tomach

zaledwie kilka. Ten, dotyczący całej geografii, problem słabości w zakresie metodologii badań widoczny jest również w doborze metod badań oraz procedurze ich stosowania, opisie zasad i reguł organizacji procesu badawczego, prezentacji wyników i jakości wnioskowania na ich podstawie.

Największa część artykułów w tomach Prac Monograficznych KEG PTG to teksty o charakterze teoretycznym, rozważania, przemyślenia, refleksje i interpretacje odnoszące się do koncepcji, założeń, zasad, efektów kształcenia nawiązujących do literatury dydaktyczno-geograficznej, pedagogicznej psychologicznej, filozoficznej, geograficznej.

W mniej niż połowie prac wnioskowanie badawcze zostało oparte na badaniach empirycznych (ok. 35% tekstów). Były to zwykle badania sondażowe, z zastosowaniem narzędzia w postaci kwestionariusza. Bardzo małe znaczenie w dochodzeniu do uogólnień i diagnozy miały badania eksperymentalne, podejmowane głównie dla określenia skutków jakiegoś działania, np. wprowadzenia innowacji dydaktycznej, weryfikacji materiałów czy pomocy dydaktycznych. Duży udział w treści analizowanych tomów ma prezentacja wyników badań diagnostycznych, których celem jest najczęściej zbadanie stanu, poznanie uwarunkowań, identyfikacja czynników kształtujących przebieg i efekty procesu kształcenia, określenie wyników i skutków oddziaływań dydaktycznych. Niewiele publikacji zawiera relacje z obserwacji sytuacji szkolnych, a te zamieszczone w tomach dotyczą: zainteresowań uczniów, postaw nauczycieli i uczniów, okoliczności stosowania wybranych środków dydaktycznych, zaobserwowanych efektów pracy ucznia i nauczyciela. Istotne, wielokrotnie stosowane źródło wnioskowania stanowi w badaniach dydaktyczno-geograficznych analiza dokumentów: najczęściej podstaw programowych, podręczników, wyników egzaminów, pomocy i materiałów dydaktycznych. Marginalne znaczenie mają publikacje zawierające opisy wydarzeń (olimpiada geograficzna, warsztaty geograficzne).

Większość analizowanych tomów zajmują prace badawcze przy zastosowaniu metodologii ilościowych. Jak wyżej wspomniano, empiryczne badania prowadzone były na ogół metodą ankietową (sondażu diagnostycznego) przy zastosowaniu kwestionariusza, pomiaru dydaktycznego przy użyciu testu, a wyniki badań były zaprezentowane w formie ujęć statystycznych będących podstawą analizy ilościowej.

Analiza metod badań prezentowanych w Pracach KEG PTG pozwala zauważyć niewielkie wykorzystanie strategii jakościowej (chyba że zaliczymy do tej strategii wszelkiego rodzaju rozważania, refleksje, dzielenie się doświadczeniem, indywidualnymi przeżyciami, wartościowaniem). Zdecydowanie mało jest badań empirycznych prowadzonych w formie wywiadu otwartego, pogłębionego, analizy wyników konkursów, mniej typowych źródeł (np. pamiętników, biografii), innowacyjnych form wglądu w indywidualne doświadczenia, oceny, opinie. Z tego punktu widzenia jeszcze większego pozytywnego znaczenia nabiera rosnący udział nauczycieli-praktyków w tworzeniu tekstów – autorów zaangażowanych bezpośrednio w badaną rzeczywistość szkolną i prezentujących ich subiektywny punkt widzenia. Pożądane byłoby zwiększenie badań opartych na studiach przypadków, metodzie etnograficznej, biograficznej, metodach wizualnych

(np. w badaniach wyobrażeń geograficznych, badaniach krajobrazu), metodzie porównawczej.

Pozytywnie należy ocenić stosunkowo dużą liczbę tekstów dotyczących edukacji geograficznej na poziomie akademickim. Dotyczą one m.in.: jakości kształcenia geograficznego, zmian związanych z wprowadzeniem systemu bolońskiego, koncepcji kształcenia geograficznego w wybranych krajach Europy, celów i metod kształcenia oraz kompetencji kształtowanych w toku studiów i studiów podyplomowych, motywów wyboru studiów geograficznych, sylwetek i rynku pracy absolwentów studiów geograficznych. Znaczący jest zakres artykułów poświęconych kształceniu studentów – przyszłych nauczycieli geografii – oraz diagnozowaniu potrzeb w zakresie dokształcania czynnych nauczycieli.

Szczegółowa analiza tematów Prac KEG pozwala zauważyć związki między ujęciami teoretycznymi a założeniami nowych podstaw programowych geografii. Wynika to m.in. z zaangażowania członków Komisji – autorów i redaktorów poszczególnych tomów – w prace ministerialnych zespołów programowych, odpowiedzialnych za przygotowanie nowych podstaw programowych geografii. Część autorów tekstów zamieszczonych w Pracach KEG PTG była konsultantami wersji roboczych podstaw programowych, a później, z racji pełnionej profesji – nauczyciela geografii – realizatorami założeń podstaw programowych. Pytaniem otwartym jest: na ile zamieszczone w tomach przemyślenia i wnioski udało się przenieść na praktykę szkolną w zakresie edukacji geograficznej?

Przegląd tematyki badań z zakresu dydaktyki geografii zawartych w poszczególnych tomach Prac KEG PTG pozwala zauważyć ich związek z aktualną sytuacją społeczną w Polsce, gdyż była ona wyraźnie powiązana z sytuacją polskiej oświaty oraz zmianami zachodzącymi w jej obrębie. Uwzględniała ona cele kierunkowe edukacji geograficznej, bieżące potrzeby i zadania stojące przed szkolną i akademicką edukacją geograficzną. Uwidaczniają się w niej także odpowiedzi na pytania o aktualne problemy i kierunki, w jakich należy podążać, oraz ujęcia, które warto uwzględniać.

Przedstawiony przegląd zawartości poszczególnych tomów Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG, krytyczna ocena treści oraz stosowanych metod badawczych pozwala wyrazić nadzieję na dalsze zaangażowanie autorów i podejmowanie nowych badań dotyczących aktualnych wyzwań procesu kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji.

LITERATURA

Angiel J., Szkurłat E. (red.), 2019, *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, Prace Monograficzne KEG PTG, 9.

Hibszer A., Szkurłat E. (red.), 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania*, Prace KEG PTG, 4.

Hibszer A., Szkurłat E. (red.), 2015, *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace KEG PTG, 5.

Hibszer A., Szkurłat E. (red.), 2018, *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace KEG PTG, 8.
Piotrowska I., Szkurłat E. (red.), 2016, *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace KEG PTG, 6.
Podgórski Z., Szkurłat E. (red.), 2012, *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, Prace KEG PTG, 2.
Rodzoś J., 2002, *Rozwój polskiej dydaktyki na tle myśli pedagogicznej XX wieku*. Annales UMCS, sec. B, 54: 309–329.
Rodzoś J., Szkurłat E. (red.), 2017, *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace KEG PTG, 7.
Szkurłat E., Głowacz A. (red.), 2014, *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace KEG PTG, 3.
Szkurłat E., Hibszer A., Angiel J., 2018, *Komisja Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, [w:] M. Sobczyński (red.), *Polskie Towarzystwo Geograficzne w stulecie działalności*, t. 3, *Historia komisji tematycznych*, PTG, Łódź, s. 7–27.
Tracz M., Szkurłat E. (red.), 2011, *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*. Prace KEG PTG, 1.

AFILIACJE

mgr Dawid Abramowicz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych
ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu
ul. Sierakowska 23, 60-367 Poznań
ORCID: 0000-0003-0523-8379
dawid.abramowicz@amu.edu.pl

dr Maria Adamczewska
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Pracownia Dydaktyki Geografii
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
ORCID: 0000-0001-5289-6724
maria.adamczewska@geo.uni.lodz.pl

dr hab. Joanna Angiel
Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Pracownia Edukacji Geograficznej
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
ORCID: 0000 0003 3980 8552
j.angiel@uw.edu.pl

dr Grażyna Barwinek
Szkoła Podstawowa im. Jana Kochanowskiego w Chęcinach
ul. Kielecka 20, 26-060 Chęciny
barwinek.gra@interia.pl

dr Małgorzata Cichoń
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych
ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
ORCID: 0000-0002-2666-1873
cichon@amu.edu.pl

mgr Katarzyna Dacy-Ignatiuk
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Przyrodniczych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec
Zespół Szkół nr 1 w Tychach
ul. Wejchertów 20, 43-100 Tychy
ORCID: 0000-0001-8690-2627
kdacyignatiuk@gmail.com

dr Barbara Dzięcioł-Kurczoba
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Pracownia Dydaktyki Geografii
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
ORCID: 0000-0003-1105-7574
barbara.dzieciol@geo.uni.lodz.pl

mgr Małgorzata Gardner
Sportowa Szkoła Podstawowa nr 19 im. M. Kopernika w Tychach
al. Niepodległości 190, 43-100 Tychy
malagoda@poczta.onet.pl

dr hab. Adam Hibszer
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Nauk Przyrodniczych
Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej
ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec
ORCID: 0000-0002-1416-7464
adam.hibszer@us.edu.pl

mgr Kornelia Piątkowska
Zespół Szkół nr 1 w Tychach
ul. Wejchertów 20, 43-100 Tychy
nelastaneczko@wp.pl

mgr Dorota Pilna
Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu
ul. Sierakowska 23, 60-367 Poznań
d.pilna@operator.edu.pl

dr hab. Iwona Piotrowska prof. UAM
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych
ul. B. Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
ORCID: 0000-0003-3249-8870
ipiotrow@amu.edu.pl

mgr Aleksandra Sęk
Uniwersytet Gdański
Wydział Biologii, Geografii i Oceanologii
Pracownia Dydaktyki Geografii
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk
ORCID: 0000-0001-6488-347X
olajustynasek@gmail.com

dr hab. Elżbieta Szkurłat prof. UŁ
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Pracownia Dydaktyki Geografii
ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź
ORCID: 0000-0003-0267-8707
elzbieta.szkurlat@geo.uni.lodz.pl

dr Mariola Tracz
Kolegium Europejskie
ul. św. Filipa 25, 31-150 Kraków
ORCID: 0000-0002-0019-8665
mtracz-62@o2.pl

Prace Monograficzne Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego

ISBN 978-83-7986-327-3