



EWALUACJA W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM NA RÓŻNYCH POZIOMACH EDUKACJI



**EWALUACJA
W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM
NA RÓŻNYCH POZIOMACH EDUKACJI**



PRACE MONOGRAFICZNE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 12

EWALUACJA W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM NA RÓŻNYCH POZIOMACH EDUKACJI

Praca zbiorowa pod redakcją
Adama Hibszer i Danuty Piróg

Bogucki Wydawnictwo Naukowe • Poznań 2022

**Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej**

Recenzenci:

dr hab. prof. UP Mirosław Mularczyk
dr Magdalena Wilczyńska-Wołoszyn
dr hab. prof. UP Bożena Wójtowicz

Redaktorzy tomu:

Adam Hibszer, Danuta Piróg

Rycina na okładce: Danuta Piróg

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, 2022

ISBN 978-83-7986-426-3

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

Druk i oprawa:
PerfektDruk

SPIS TREŚCI

O ewaluacji – przedmowa	7
Kształtowanie umiejętności w toku edukacji geograficznej	9
<i>Maria Groenwald</i>	
Ewaluacja jako impuls do zmian w edukacji geograficznej	11
<i>Joanna Angiel</i>	
Autorefleksja, ocenianie (i samoocenianie) w kontekście rozwoju, trudu, satysfakcji oraz nadziei	25
<i>Teresa Sadoń-Osowiecka</i>	
O długofalowych rezultatach edukacji geograficznej – ewaluacja ku całościowemu uczeniu się	41
Ewaluacja w kształceniu akademickim	53
<i>Iwona Piotrowska</i>	
Model SWOT w badaniach ewaluacyjnych edukacji zdalnej w kształceniu akademickim. Perspektywa studentów	55
<i>Iwona Piotrowska, Dawid Abramowicz</i>	
Edukacja zdalna w kształceniu akademickim – szanse i zagrożenia. Perspektywa nauczycieli	67
<i>Alina Awramiuk-Godun, Joanna Otowska, Janusz Górny</i>	
Ewaluacja w zdalnej edukacji geograficznej uczniów oraz studentów – doświadczenia i refleksje	81
Autoewaluacja w edukacji szkolnej	97
<i>Maria Adamczewska</i>	
Ewaluacja w szkolnej rzeczywistości. Refleksje nauczyciela geografii	99
<i>Beata Hibszer, Adam Hibszer</i>	
Autoewaluacja – obowiązek czy szansa nad pracą własną nauczyciela? ..	111
<i>Barbara Dzięcioł-Kurczoba</i>	
Autoewaluacja działań nauczyciela geografii wobec wyzwań nowej formuły egzaminu maturalnego z geografii od 2023 r.	123
Ewaluacja zadań oraz zajęć terenowych	135
<i>Bartłomiej Kopaczyński</i>	
Egzamin maturalny z geografii w języku obcym – analiza ilościowa i przestrzenna	137

Mariola Tracz

Zadania domowe w nauczaniu geografii – między akceptacją
a odrzuceniem w procesie kształcenia 157

Agnieszka Świętek, Piotr Cybul, Kinga Bargieł, Danuta Piróg

Koncepcje i praktyki oceniania efektów kształcenia w toku zajęć
terenowych i ich egzemplifikacje na ścieżce dydaktycznej w krakowskiej
Nowej Hucie 173

Anna Mitura

Projekt Osiedle Solec w Warszawie z perspektywy uczniów w ankietach
ewaluacyjnych uczestników 193

Afiliacje autorów 205

O EWALUACJI – PRZEDMOWA

W rozważaniach z zakresu pedagogiki poprzez ewaluację rozumie się najczęściej takie sposoby działania, za pomocą których analizowane są aktywności społeczne i ich skuteczność w kontekście realizacji celów. Obejmują one cztery kluczowe elementy, tj.: skontrolowanie, ocenę, analizę uzyskanego wyniku i krytyczną refleksję nad efektami. Na świecie pierwsze przedsięwzięcia o charakterze edukacyjnych badań ewaluacyjnych odnotowano w USA w latach 30. XX w. Od tego czasu stanowiska badaczy dotyczące zakresu tematycznego i celu zbierania informacji związanych z ocenianiem wyników kształcenia zmieniały się, tworząc tzw. spójne nurty i orientacje badawcze, zwane generacjami.

W Polsce zagadnienie ewaluacji w edukacji zaczęło być przedmiotem badań po koniec lat 90. XX w. Okres wcześniejszy nazywany jest w literaturze „fazą milczenia”. Po nim nastąpił i trwa do dziś etap rosnącego zainteresowania problematyką ewaluacji wśród naukowców zajmujących się procesami nauczania-uczenia się. Ewaluację rozumiano wówczas – i traktuje się niekiedy obecnie – równocześnie jako formę kontroli i oceny zewnętrznej efektów pracy nauczyciela. Ważnym komponentem tego procesu jest wtedy pomiar dydaktyczny. Dla nauczycieli wyniki pomiaru są przesłankami do określenia stopnia realizacji założonych celów kształcenia. Wymaga on właściwych narzędzi, które powinny cechować się wysoką trafnością i rzetelnością. Wówczas wyniki pomiaru mogą skutecznie spełniać wielorakie funkcje i być wykorzystane zarówno do oceny sumującej, jak i kształtującej oraz orientującej.

Przez dłuższy czas drugorzędną rolę przypisywano ewaluacji ujmowanej jako autorefleksja nad własnymi działaniami, które miały służyć zakładanemu rozwojowi ucznia czy studenta. Kontrola i ocena, uzupełnione o analizę i refleksję, zaczęły być doceniane jako zasadny, a wręcz niekiedy kluczowy element holistycznego namysłu nad skutecznością przyjętych strategii i podejmowaniem działań zmierzających do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia, dopiero w ostatnich latach. Z czasem bowiem dopiero ustalono w toku badań, że ewaluacja nie powinna być celem samym w sobie, ale bodźcem i drogą do rozwoju wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces ewaluacji. Tak pojmowana wymaga autooceny oraz autorefleksji i planowania działań naprawczych.

Przegląd literatury poświęconej ewaluacji w edukacji geograficznej doprowadza do wniosku, że stanowi ona ważny, stale aktualny, ale nadal wymagający naukowych eksploracji, obszar badań dla specjalistów zajmujących się kształceniem geograficznym. Obecnie wskazuje się przede wszystkim na konieczność nie tyle działań praktycznych, ile zmierzających do teoretycznego, transdyscyplinarnego umocowania ewaluacji w dydaktyce geografii. Kwestię osadzenia ewaluacji w realiach konkretnych przedmiotów kształcenia uznaje się za szczególnie ważną dla postępu naukowego. Podkreśla się jednocześnie duże znaczenie kontynuacji i rozwoju badań nad ocenianiem, jako nieodłącznego elementu ewaluacji. Od wielu złożonych czynników zależy to, jaki rodzaj oceniania zostanie przyjęty na danym etapie kształcenia i na konkretnym przedmiocie szkolnym czy kursie

akademickim. Dlatego – równolegle z rozwojem teorii i praktyki oceniania sumującego – należy rozwijać alternatywne koncepcje oceniania kształtującego oraz orientującego. W ślad za tym idzie potrzeba rozwijania i wdrażania narzędzi oceny wzajemnej oraz samooceny.

Niniejsza monografia zawiera pogłębione rozważania nad rodzajami, metodami i narzędziami służącymi do prawidłowo realizowanej ewaluacji efektów kształcenia geograficznego na wszystkich szczeblach edukacji (od podstawowego po wyższy). Poruszono w niej cztery kluczowe obszary tematyczne. Pierwszy odnosi się do ewaluacji jako do złożonego procesu, przybierającego różne formy, przynoszącego ze sobą znaczące zmiany w edukacji geograficznej i wymagającego podjęcia wyzwania oraz trudu autorefleksji. Dowiedziono, że każda z generacji ewaluacji była impulsem do zmian w samej koncepcji nauczania geografii. Przykładem może być choćby podejście opisowe, które wniosło ujęcie efektów nauczania-uczenia się za pomocą taksonomii celów kształcenia. Objaśniono znaczenie pogłębionej autorefleksji oraz autoewaluacji dla progresu procesu dydaktyczno- wychowawczego, doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli oraz całościowego uczenia się geografii. Drugi rozdział podejmuje niezwykle istotne, bieżące problemy realizacji ewaluacji w toku studiów wyższych, prowadzonej w długim okresie edukacji zdalnej, wymuszonej pandemią. Rozdział trzeci zawiera egzemplifikacje/studia przypadku skuteczności przyjętych metod, form i narzędzi ewaluacji i autoewaluacji w praktyce edukacji geograficznej na różnych szczeblach, rozpatrywanej i z punktu widzenia nauczyciela, i uczniów lub studentów. Czwarta część książki koncentruje się na wyzwaniach związanych z ewaluacją takich kluczowych komponentów procesu kształcenia geograficznego, jakimi są zadania domowe, matura oraz zajęcia terenowe. Zadania domowe są bowiem jedną z form służących przedłużeniu procesu kształcenia i pozwalającą na monitorowanie bieżącego opanowania wiedzy przez uczniów. Matura to z kolei egzamin zewnętrzny, który nie tylko służy pomiarowi osiągnięć, ale znacząco wpływa na dalsze losy zawodowe młodego człowieka. Zajęcia terenowe stanowią zaś istotę edukacji geograficznej. Umożliwiają poznawanie rzeczywistości w toku obserwacji bezpośredniej, ale ocenianie ich efektów jest ciągle dużym wyzwaniem, wymagającym poszukiwań efektywnych metod i narzędzi ewaluacji.

Danuta Piróg, Adam Hibszer

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI W TOKU EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Maria Groenwald

EWALUACJA JAKO IMPULS DO ZMIAN
W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

WPROWADZENIE

Jeśli przyjrzeć się generacjom ewaluacji ewoluującym na przestrzeni lat, wówczas można zauważyć, że każdą z nich inaczej definiowano. Utożsamiana początkowo z pomiarem i narzędziami pomiarowymi (Jaskuła 2018, s. 14), wraz z rozwojem zyskała znaczenie refleksyjnego rozpoznawania działania realizowanego w obrębie edukacji na drodze dyskursu, dialogu i negocjacji (Korporowicz 2010, s. 32). Adekwatnie do określonego modelu (generacji) ewaluacji, stosujący go uzyskiwali nie tylko nieco inne informacje o kondycji szkoły lub kształcenia, ale też odmienne rekomendacje odnośnie do zmian, które należało wprowadzić. W opracowaniu zamierzam prześledzić niektóre spośród zmian zainicjowanych w kształceniu geograficznym przez poszczególne generacje ewaluacji.

Obranie *zmiany* jako kategorii wiodącej w refleksji nad ewaluacją wymaga określenia znaczenia tego pojęcia. Zgodnie z definicją nawiązującą do Arystotelesa, *zmiana* dotyczy przekształcenia ilościowego lub jakościowego rzeczy, zjawisk, sytuacji (Arystoteles 2009, s. 211, Kołodziejczyk 2009, s. 256–257). Może ona dotyczyć:

- substancji; wówczas *zmiana* polega na powstawaniu i ginięciu, wymianie jednych cech na inne, przy czym te wymienione znikają bezpowrotnie, ulegają zniszczeniu, nie mogą bowiem „wędrować” od jednego podmiotu cech do innego;
- ilości lub jakości; ilości, kiedy *zmiana* jest wzrostem bądź ubytkiem, natomiast dokonana przez pobudzenie staje się *zmianą* jakościową;
- miejsc, w przypadku kojarzenia *zmiany* z ruchem (Stróżewski 2003, s. 171).

Zauważmy, że cechą wspólną powyższych własności *zmiany* jest **możliwość**, rozumiana jako zmienianie dokonujące się od bytu potencjalnego do bytu aktualnego, aczkolwiek – jak stwierdza W. Stróżewski (2003, s. 73, 123) – *sposób istnienia możliwości jest egzystencjalnie »słabszy« niż sposób istnienia aktualnie istniejącego przedmiotu, w którym możliwość się zawiera*. Jako jeszcze inną cechę *zmiany* cytowany autor ukazuje **dialektyczność**, obecną w przeciwieństwach i sprzecznościach.

Przejawia się ona w równoczesnym powstawaniu nowej jakości przy ginieciu innej, narastaniu jednej cechy kosztem ubywania drugiej. Atrybutem zmiany jest również **temporalność**, korelująca z procesualnym charakterem *zmiany*, której czas może być wymiernym aspektem (Stróżewski 2003, s. 88).

Perspektywa czasu okazuje się istotna również dla tego opracowania, ponieważ obieram ją jako kategorię pomocną w śledzeniu zmian w geograficznym kształceniu implikowanych ewaluacyjnymi raportami lub pracami o ewaluacyjnym charakterze, opublikowanymi w wybranych tomach *Prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego* (w dalszej części zapisywanych jako *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*).

ZMIANY IMPLIKOWANE POMIAREM

Początki ewaluacji w edukacji sięgają przełomu XIX i XX w., kiedy to Joseph M. Rice, z racji pełnienia funkcji inspektora oświaty, wykazał szczególne zainteresowanie podnoszeniem skuteczności nauczania-uczenia się. Choć w tych czasach terminów *pomiar* i *ewaluacja* używano zamiennie, w praktyce wiodącą rolę odgrywał pomiar skuteczności nauczania (Ciężka 2012, s. 72, Nowotniak 2019, s. 36). Z biegiem czasu zarówno pojęcie, jak i praktyki ewaluacyjne przeniknęły do Polski, odpowiadając dominującemu wówczas kształceniu realizowanemu w duchu dydaktyki normatywnej. Było ono zorientowane na osiąganie celów edukacyjnych, a więc: (a) zgodne z zasadami nauczania i wychowania (Wincenty Okoń nazywał je *mniej ogólnymi normami*), (b) prowadzone w myśl reguł pedagogicznych (określanych jako „normy szczegółowe”) (Okoń 1996, s. 192). Można więc przyjąć za J. Rodzoś (2011, s. 21), że było to *kształcenie, które daje pożądane, zgodne z założonymi celami wyniki*.

Wprowadzenie normy do edukacji okazało się kluczowe dla ewaluacji pomiarowej, gdyż umożliwiło użycie testu¹ – narzędzia pozwalającego na dokonanie „przekładu” wiedzy ucznia na liczbę punktów uzyskanych za rozwiązanie zadań, a tymi byli zainteresowani głównie inspektorzy i kuratorzy oświaty. Niestety pozornie precyzyjne pomiary ilościowe miały niewielki potencjał badawczy, nie wpływały bowiem na rozwój – ani teorii kształcenia, ani praktyk edukacyjnych, jako że danych z ewaluacyjnych raportów nie wykorzystywano do podnoszenia jakości nauczania-uczenia się lub do zmian programowych. Ów problem dotyczył również edukacji geograficznej, gdyż ewaluacja pomiarowa została użyta przez władze oświatowe do zewnętrznych kontroli skuteczności nauczania, a przez nauczycieli – do oceniania osiągnięć uczniów. Ta ewaluacja jest stosowana do dziś, głównie pod postacią nauczycielskich testów tworzonych zazwyczaj w pośpiechu

¹ Test jako narzędzie mierzące poziom spełnienia norm edukacyjnych po raz pierwszy zastosowano w Stanach Zjednoczonych w latach 30. ubiegłego wieku, potem w takich państwach europejskich, jak Niemcy, Francja, Anglia (Ciężka 2020a, s. 1). W Polsce – dopiero kilkanaście lat po II wojnie światowej.

i w oparciu o własne doświadczenie zawodowe, a z pominięciem właściwych dla pomiaru dydaktycznego procedur (Piróg, Świątek 2021, s. 56).

MODYFIKACJE PO EWALUACJI OPISOWEJ

Wróćmy na chwilę do przeszłości ewaluacji i lat 30. ubiegłego wieku oraz dostrzeżonego wówczas postępującego marazmu edukacji, którego ewaluacja pomiarowa nie była zdolna przerwać. Ten fakt skłonił m.in. Ralpha W. Tylera (za: Simons 1997, s. 66) do podjęcia badań nad programami kształcenia – jak sądzono, najsłabszego ogniwa w edukacji szkolnej. W ich zmianie pokładano nadzieję na podniesienie jakości kształcenia. Dla urealnienia tego zamiaru posłużono się ewaluacją polegającą na mierzeniu osiągnięć uczniów kształconych w oparciu o programy, które – zgodnie z ewaluacyjnymi rekomendacjami – poddawano sukcesywnym modyfikacjom. Wkrótce informacyjny potencjał zaleceń został znacząco wzbogacony dzięki uwzględnieniu w nich efektów nauczania-uczenia się opisanych językiem taksonomii celów kształcenia, skonstruowanej w 1956 r. przez Benjaminą Blooma (Mizerek 2017, s. 27, 30, Piróg, Świątek 2021, s. 111–114). Tak pojawiła się druga generacja ewaluacji – opisowa.

W Polsce taksonomię celów kształcenia do praktyki szkolnej zaczęto wprowadzać dopiero w latach 80. ubiegłego wieku, kiedy uległa rozszczelnieniu żelazna kurtyna oddzielająca państwa bloku socjalistycznego od zachodnich, co umożliwiło przenikanie innowacji w zakresie ewaluacji. Dzięki Bolesławowi Niemierce taksonomia Blooma została zaadaptowana do możliwości oraz potrzeb rodzimej edukacji i weszła do niej pod nazwą „taksonomii celów ABC”, obejmującej cele: poznawcze, motywacyjne i praktyczne (Niemierko 1999, s. 33–39). Okazały się one pomocne we wskazywaniu, które spośród zakładanych celów edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie wiadomości i umiejętności, rzeczywiście są osiąganе. Ponadto zainteresowano się tak istotnym kontekstem kształcenia, jakim jest motywacja do uczenia się. Podobnie jak wiedzę, poznawano ją ilościowo, wykorzystując ankietę. Niewątpliwie ewaluacja opisowa idealnie odpowiadała potrzebom dydaktyki instrukcyjnej, zorientowanej na wynik (nie na proces) i mierzalne efekty nauczania-uczenia się (Klus-Stańska 2018, s. 84). Okazała się również adekwatna do potrzeb nauczycieli: z jednej strony – zdejmowała z nich ciężar ponoszenia odpowiedzialności za przebieg kształcenia, ale z drugiej – silnie je ukierunkowywała, pomijając w tym potrzeby uczniów (i nauczycieli).

Do zmian wprowadzonych przez ewaluację opisową do edukacji geograficznej można zaliczyć: (a) włączenie do niej taksonomii celów kształcenia; (b) operacjonalizację celów (zwłaszcza poznawczych), czyli przekształcenie celów ogólnych na precyzyjnie opisane, mierzalne czynności uczniów – cele szczegółowe; umożliwiło to (po dokonaniu pomiaru) formułowanie w ewaluacyjnych raportach instruktażowych rekomendacji dotyczących modyfikacji dotychczasowego kształcenia; (c) wzrost zainteresowania celami motywacyjnymi i prowadzenie w tym zakresie badań kwestionariuszowych, wzbogacających dane na temat uczniowskich

kompetencji o informację na temat kontekstu towarzyszącego ich zdobywaniu. Teksty będące raportami z ewaluacji opisowej możemy znaleźć w wielu tomach *Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, więc tylko jako przykładowe przywołam dwa. Pierwszy z nich to ewaluatywne opracowanie na temat kompetencji nauczycieli i licealistów w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) pt.: *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach geografii w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych* (Tomczewska-Popowycz 2015). Jego autorka stwierdza, że wyniki ankiety umożliwiły dokonanie oceny, m.in.: (a) jakości wyposażenia pracowni w komputery; (b) informatycznych kompetencji nauczycieli; (c) jakości ich e-komunikacji z rodzicami uczniów. Sformułowane na podstawie badania ewaluacyjne wnioski były wskazaniem konkretnych działań, jakie należy podjąć, by poprawić wyposażenie placówek oraz przełamać bariery w stosowaniu TIK na lekcjach geografii. Drugim przykładem ewaluacji opisowej wykorzystującej ankietę do podniesienia jakości kształcenia (również pomieszczonym w *Pracach KEG PTG*) jest opracowanie przedstawiające badanie samooceny aktualnej wiedzy licealistów o regionie. Zaplanowano, że uzyskane dane o zainteresowaniu młodzieży najbliższą okolicą posłużą do skonstruowania innowacyjnego programu edukacji regionalnej obejmującej obszar Tychów. Badanie miało niewielki zasięg, ale okazało się ważne dla uczniów i nauczycieli tej miejscowości, jego wyniki zaś posłużyły do zmiany w kształceniu, polegającej na podniesieniu roli kształtowania postaw młodzieży wobec miejsca zamieszkania oraz pogłębienia wiedzy o nim (Dacy-Ignatiuk 2016, s. 143–154).

Trzeba też odnotować głosy krytyczne wobec ewaluacji opisowej, podnoszące kwestię trudności zachowania wszystkich wymogów metodologicznej poprawności badań ilościowych, a to dlatego, że nie sposób: (a) uwzględnić w nich rozlicznych uwarunkowań kontekstualnych procesu kształcenia, (b) spełnić postulaty odpowiedniej liczebności próby badawczej oraz losowości jej doboru, (c) uniknąć niechęci uczniów i nauczycieli do udziału w badaniach. Mimo niemożności zachowania pełnej poprawności metodologicznej pomiaru dydaktycznego i ankiety, badania te były realizowane, zaś uzyskiwane dzięki nim dane okazywały się cenne, gdyż odkrywały problemy i dydaktyki, i polskiej szkoły, i nawet społeczeństwa (Plit 2016, s. 65–73). Stąd są prowadzone nadal, obecnie dostarczając głównie danych o społecznych uwarunkowaniach kształcenia.

ZMIANY INICJOWANE EWALUACJĄ OCENIAJĄCĄ

Ewaluacja zorientowana na ocenę, podobnie jak jej dwie poprzednie generacje, jest ewaluacją zewnętrzną, ilościową, zapoczątkowaną w Stanach Zjednoczonych na przełomie lat 50.–60. XX w. W związku z silnym zaangażowaniem tego państwa w zimną wojnę i wyścig o podbój kosmosu uznano, że działaniem przybliżającym odniesienie zwycięstwa może okazać się dobra edukacja, ulepszana dzięki ewaluacyjnym raportom precyzyjnie wskazującym słabe strony edukacji wraz z dokładną instrukcją ich naprawy (model Michaela Scrivena). Krytyczne

osądy ewaluowanych obszarów edukacji wymagały uprzedniego określenia kryteriów ocen, w czym znaczącą rolę odegrały standardy – zestawy kryteriów opisujące wzorcowe wiadomości i umiejętności opanowane przez uczniów w procesie kształcenia (Groenwald 2011, s. 14).

Trzecia generacja ewaluacji – oceniająca – w Polsce została wprowadzona wraz z dokonującymi się na przełomie wieków (XX i XXI) przemianami nie tylko w polityce i gospodarce, ale też w edukacji. W ramach reform oświatowych zainicjowanych w 1989 r., a uprawomocnionych ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., zaczęto m.in. budować podwaliny pod nowy system oceniania – egzaminy zewnętrzne (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425). W związku z szeregiem przemian zachodzących w polskim systemie oświaty, pilnie potrzebowano ocen jakości w zakresie: (a) zmian programowych, (b) kwalifikacji nauczycieli, (c) pracy instytucji oświatowych, zwłaszcza szkół i uczelni. Dla ich dokonywania wprowadzono dwojakiego rodzaju standardy: (1) rządowe, ważne dla ewaluacji zorientowanej na podejmowanie decyzji; prowadzący ją ewaluator współpracował z decydentami i dostarczał im potrzebnych informacji; (2) własne ewaluatora-eksperta opracowującego ekspertyzę z pozycji specjalisty w dziedzinie kształcenia (Ciężka 2013, s. 76). W przypadku ewaluacji edukacji standardami były wymagania programowe lub egzaminacyjne, a ich spełnienie mierzono testami, w tym (również wystandaryzowanymi) arkuszami egzaminacyjnymi (Szmigel 2004, s. 167–173). Z perspektywy paradygmatów dydaktyki wraz z wprowadzeniem ewaluacji oceniającej doszło do ścisłego splecenia dydaktyk normatywnej z instrukcyjną, z wszystkim zaletami i wadami właściwymi każdej z nich (Klus-Stańska 2018, s. 76–77, 89, 91).

Wprowadzenie egzaminów zewnętrznych wywarło znaczący wpływ na zmiany w zakresie edukacji geograficznej. Zainteresowanie nimi znalazło odzwierciedlenie w problematyce wystąpień podczas Konferencji Naukowych Dydaktyki Geografii, a także w tematyce artykułów publikowanych w *Pracach Komisji Edukacji Geograficznej PTG*. Niemal w każdym z tomów są podejmowane kwestie dotyczące egzaminów bądź zagadnienia kontekstualnie z egzaminami powiązane, co zostało ujęte w opracowaniu A. Hibszer i E. Szkurłat (2020, s. 171–198) pt. *Problematyka badawcza w pracach KEG PTG*.

Warto też odnotować jeszcze inny przejaw zaangażowania nauczycieli geografii oraz geografów-badaczy naukowych, w badania prowadzone w formie ewaluacji oceniającej i egzaminów; jest nim (i był) ich udział w konferencjach z zakresu diagnostyki edukacyjnej, organizowanych od lat przez Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. Opracowane przez nich doniesienia badawcze są publikowane w monografiach tematycznych przygotowywanych co roku na te konferencje (*Baza tekstów*, <http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=607>).

Zauważmy, że prócz zewnętrznych egzaminów, do odmian ewaluacji oceniającej można zaliczyć także olimpiadę geograficzną, ponieważ jest źródłem danych o uzdolnionych uczniach oraz ich wiedzy, motywuje ich do uczenia się, sprzyja podnoszeniu jakości kształcenia nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego, zachęca do doskonalenia kompetencji językowych i samodzielnego uczenia się. Ponadto prowadzi do zmian osobowości zawodników, nauczycieli, jurorów i działaczy olimpijskich (Podgórski 2017, s. 160–161, 171).

Wreszcie ewaluacja oceniająca umożliwia dokonywanie na co dzień ocen w zakresie, na przykład, umiejętności myślenia przestrzennego, wykorzystując w tym celu standaryzowany test STAT (Piróg, Świątek 2021, s. 140–145). Decyzja o jego zastosowaniu należy do nauczyciela, który we własnym zakresie może przeprowadzić ewaluację, wykorzystując w tym celu narzędzia dobrej jakości (czyli STAT), pomocne w wygenerowaniu potencjalnej zmiany w procesie kształcenia.

W tym miejscu pokrótce podsumuję przedstawione powyżej generacje ewaluacji z uwagi na łączącą je główną cechę – obiektywistyczne założenia paradygmatyczne. Te założenia przekładają się na ich kolejne – oprócz już wymienionych – własności:

- ewaluacje są prowadzone po zrealizowaniu jakiegoś działania w celu oceny jego efektów; w przypadku wyników niezadowolających podejmowane są działania naprawcze, po których oczekuje się niemal natychmiastowej poprawy efektywności kształcenia (Nowotniak 2019, s. 20–21);
- stosowanie w badaniu metod ilościowych z właściwymi im narzędziami; w badaniach wielkoskalowych (np. egzaminach) dane poddaje się zaawansowanym analizom statystycznym, nie zawsze czytelnym dla przeciętnego odbiorcy.

EWALUACJA DIALOGICZNA JAKO INSPIRACJA DO ZMIANY

Czwarta generacja ewaluacji – dialogiczna, jest całkowicie odmienna od jej trzech poprzedniczek, bowiem z perspektywy założeń paradygmatycznych, w tym właściwego im interpretatywizmu, oraz w wyniku stosowania badań jakościowych dokonuje się zwrot na człowieka². H. Simons i R. Stake (Korporowicz 1997, s. 8–10, Simons 1997, s. 25–25, 46–47, Stake 1997, s. 136), uznani za pionierów tej ewaluacji, uwagę badawczy kierują na studium przypadku, z nieodzowną w nim triangulacją, oraz na szczególne znaczenie dialogu w zbieraniu danych. Wraz z nim zmienia się status ewaluatora – z wykonawcy pomiaru dla zlecniodawcy, staje się on moderatorem debaty, rozmówcą odkrywającym znaczenia nadawane przedmiotowi ewaluacji, wspólnie z uczestnikami ewaluacji ustalającym jej kryteria i z nimi opracowującym tekst raportu oraz kolektywnie podejmującym decyzje odnośnie do planowanych działań.

W Polsce zainteresowanie ewaluacją dialogiczną pojawiło się wraz z przenikaniem do edukacji idei konstruktywizmu. Jednak dziś ewaluacja dialogiczna nie cieszy się tak dużym zainteresowaniem jak ewaluacje: pomiarowa, opisowa i oceniająca. Przyczyn tego można upatrywać m.in. w rozdzwieku między dominującym w naszych szkołach kształceniem normatywno-instrukcyjnym (współgrają

² Ów zwrot na człowieka ma również kontekst polityczny i społeczny, wiąże się bowiem z ruchami emancypacyjnymi końca lat 60., demonstracjami antywojennymi pacyfistów (głównie amerykańskich hippisów), propagowaniem idei wolności i odpowiedzialności (Ciężka 2020b, s. 2).

z nim trzy pierwsze generacje ewaluacji i istotnie są one prowadzone) a konstruktywistycznymi założeniami ewaluacji dialogicznej, nieadekwatnej do najczęściej prowadzonego w szkołach obiektywistycznego nauczania. Pomimo tego w tomach *Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG* można odnotować publikacje opracowane na bazie danych uzyskanych w ramach ewaluacji dialogicznej; przywołane teksty dobrałam ze względu na zróżnicowany zasięg prowadzonej ewaluacji – od lokalnej po krajową.

Egzemplifikacją tych pierwszych są studia przykładowe opisane w pracy *Walory studiów przykładowych w świetle doboru treści do lekcji geografii...* (Puławska 2017, s. 103–114). Dane zebrane za pomocą metod: ilościowej – ankiety oraz jakościowych – obserwacji i nieformalnych rozmów z uczniami, nie tylko dostarczyły informacji potrzebnych do wprowadzenia zmiany w treściach dotychczasowego kształcenia, ale też uruchomiły refleksję nauczyciela nad jakością jego pracy z uczniami oraz ich zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

Ewaluacją o znacznie szerszym zasięgu, której wyniki opublikowano w formie raportu, jest opracowanie *Matura z geografii w latach 2015–2020*, ukierunkowane na podniesienie trafności egzaminu maturalnego (*Raport. Matura z geografii...* 2021, s. 7). Prowadzącemu tę ewaluację zespołowi dydaktyków – koordynowanych przez Elżbietę Szkurlat – towarzyszyło przeświadczenie, że dla postępu w edukacji geograficznej ważne jest dzielenie się wynikami krytycznych analiz egzaminacyjnych arkuszy oraz polemicznymi opiniami formułowanymi na podstawie doświadczeń wyniesionych z egzaminów. Raport został przekazany do Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, gdyż tam zapadają ostateczne decyzje o kształcie testów.

EWALUACJA ROZWOJOWA JAKO WSPIERANIE REFLEKSYJNOŚCI

Ewaluacja piątej generacji, nazywana rozwojową, zapoczątkowana przez Michała Pattona w 2008 r. publikacją *Utilization-Focused Evaluation* (za: Jaskuła 2018, s. 58), jest ewaluacją wewnętrzną i ma charakter badania uspołecznionego, opartego na interakcji uczestników ewaluacji z ewaluatorem, od którego oczekuje się umiejętności animacyjnych oraz komunikacyjnych (Nowotniak 2019, s. 84). Dzięki nim ma on możliwość stymulowania procesów rozwojowych, nowatorskich, innowacyjnych i transformatywnych, zachodzących w interakcji między fazami procesu ewaluacji, np. między etapami formułowania pytań badawczych, ustalania kryteriów, doboru metod, poddawanych – w miarę potrzeb – bieżącej korekcie (Jaskuła 2018, s. 59). W praktycznych realizacjach ewaluacja ta opiera się na metodach jakościowych, ale ponadto ma szereg cech odróżniających ją od (też jakościowej) ewaluacji dialogicznej. Ewaluację rozwojową definiuje się bowiem jako badanie praktyk pierwszo-, drugo- i trzecioplanowych, prowadzonych odpowiednio: „dla mnie”, „dla nas”, „dla nich” (Reason, Torbet 2010, s. 136), i – co ważne – zawsze „razem z ludźmi”. Jej celem wiodącym jest wspieranie procesu zmiany dokonywanej na dwu obszarach obejmujących:

1. samodoskonalenie działania: (a) przez nauczyciela, który prowadzi autoewaluację po to, by uzyskiwać dane na bieżąco i natychmiast włączać uzyskane dane do pracy z uczniami; (b) przez placówkę prowadzącą ewaluację wewnętrzną, bezzwłocznie wykorzystującą nowe informacje o kształceniu do zmiany działania;
2. samodoskonalenie ewaluacji, czyli jej metaewaluację, również na bieżąco realizowaną i ulepszaną, dzięki czemu ewaluacja staje się zmianą samej siebie.

W obu przypadkach ewaluacji działanie i refleksja, praktyka i teoria przenikają się wzajemnie, co nie dziwi, jako że takie przeplatanie jest cechą stosowanej w tej ewaluacji metody – badań w działaniu (lub badań nad działaniem). Są one badaniami zaangażowanymi, a ich istotną cechą jest elastyczność, przejawiająca się już na etapie formułowania celu ewaluacji. Zwrotnie – zmodyfikowany cel oddziałuje na przebieg badania, w którym jest uwzględniana szybkozmienność rzeczywistości. Tak więc ewaluację rozwojową charakteryzują: dynamika, elastyczność, wrażliwość na zmiany w szkolnej codzienności i natychmiastowość w reagowaniu na nie, a także silna praktyczność (cele są wybierane ze względu na potrzeby własne nauczyciela lub placówki), skuteczność wynikająca z bliskości jej celów dla ewaluatora, oraz zdolność antycypacji. Znacząca rola przypada ewaluatorowi, który – w przypadku autoewaluacji – staje się badaczem o tyleż refleksyjnym co krytycznym wobec działania własnego, bądź – w sytuacji ewaluacji wewnętrznej – negocjatorem pomagającym w osiągnięciu zgody przez uczestników ewaluacji, prezentujących różnorodne stanowiska w danej sprawie. Ponadto wspiera proces rozwoju samoświadomości uczestników i ich refleksję nad własnym działaniem. Trzeba jednak zaznaczyć, że ewaluacja rozwojowa jest możliwa do zrealizowania w kształceniu spójnym z założeniami paradygmatów transformatywnych, z właściwą im krytycznością, demaskatorstwem, radykalizmem, świadomą politycznością i odwagą w ujawnianiu ukrytych programów kształcenia.

Z powyższej charakterystyki ewaluacji rozwojowej wyłaniają się jej dwa wiodące kierunki badań odnotowane w obrębie edukacji geograficznej. Jeden z nich to ewaluacja zorientowana krytycznie wobec kształcenia realnie podejmowanego na lekcjach. Jako przykładowe opracowanie przywołam *Raport. Kształcenie nauczycieli geografii w latach 2000–2020 – przyczyny i skutki kryzysu, propozycje rozwiązań* (maszynopis 2021). Jest on przykładem autoewaluacji o rozległym zasięgu, gdyż przeprowadzonej przez dydaktyków geografii z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Dają w niej wyraz odpowiedzialności za kształcenie nauczycieli geografii oraz niepokoju, jaki wzbudza w nich malejąca z roku na rok liczba studentów, a także ich miernej jakości przygotowanie do zawodu. Zebrane podczas ewaluacji informacje mogą być wykorzystane w procesie wprowadzania na bieżąco zmian w kształceniu przyszłych nauczycieli.

Drugi wyraźny nurt poszukiwań ma charakter autoewaluacji prowadzonych jako nauczycielskie badania w działaniu. W jednej z prac powstałej w oparciu o nie – *Uczenie się poprzez „bycie w drodze”...* (Angiel 2020, s. 117–131) – wybrzmiewa głęboka refleksyjność autorki, która przemawiając językiem własnych doświadczeń dydaktycznych, otwarcie dzieli się nimi z czytelnikami (i studentami). To przykład opracowania, które powstało: „dla mnie”, „dla nas”, „dla nich”.

Refleksyjność w uczeniu się, uruchamianym dzięki badaniu w działaniu, jest wpisana także w pracę *Wyprawy i obozy naukowe jako alternatywna forma uczenia się przez działanie...* (Dacy-Ignatiuk, Oleksik 2014, s. 202). Autorzy udostępniają w niej arkana dydaktycznego warsztatu doskonałego w ramach wypraw i obozów naukowych z młodzieżą, pozwalających na cieszenie się dydaktyczną wolnością niezbędną w transformatywnym podejściu do kształcenia. Zarazem przestrzegają, że edukacyjno-geograficzne wędrówki mogą prowadzić zarówno do odkryć, jak i wieść na manowce, ale w każdym z wariantów są one zaproszeniem do uczenia się i rozwoju. Doświadczenia dydaktyczne, którymi otwarcie się dzielą refleksyjni nauczyciele-innowatorzy, są nie do przecenienia dla doskonalenia procesu edukacji.

Jeszcze innym przykładem ewaluacji rozwojowej w geograficznym kształceniu, tym razem realizowanej w skali mikro, jest rozdział *Autorefleksja w ewaluacji – narzędzia* w książce D. Piróg i A. Świętek (2021, s. 157–184) *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*. Może on zachęcić nauczyciela do namysłu nad własnymi kompetencjami dydaktycznymi bądź – wspólnie z uczniami – do refleksji nad procesem kształcenia prowadzonego w formie tzw. „warsztatów”. Po przedyskutowaniu pomysły ulepszeń podlegają realizacji.

Krótki przegląd ewaluatywnych opracowań o charakterze rozwojowym pokazuje, że bezsprzecznie wiodącym atrybutem ewaluacji rozwojowej jest refleksyjność nauczyciela, gotowego dzielić się przemyśleniami z uczniami. Zapewne nie jest to łatwe, ale warto próbować, gdyż wówczas pojawia się wzajemność, otwartość w relacjach z uczniami, którzy – pozbawieni obaw o krytykę – mogą nawet pokazać, że *umieją choć trochę... „latać” (a nie tylko iść wydeptanym tropem za nauczycielem i podręcznikiem)* (Aniel i in. 2020, s. 235).

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując poszczególne generacje ewaluacji ze względu na wpisany w nie potencjał *zmiany* (ujmowanej zgodnie z jej rozumieniem zasygnalizowanym we wprowadzeniu), można uznać, że jest on najniższy w przypadku ewaluacji pomiarowej. W dostarczanych przez nią danych brakuje m.in. informacji: (a) o powstaniu nowej wiedzy w umyśle ucznia, gdyż nie interesowano się jego wiedzą uprzednią; (b) o zmianie jakościowej, a tym bardziej o czasie, w jakim się dokonała. Z racji powierzchowności poznawczej ewaluacja pomiarowa okazała się niezdolna do wygenerowania znaczącego postępu w geograficznym kształceniu, przeciwnie – sprzyjała zachowaniu edukacyjnego *status quo* oraz pozorowi w realnym rozwoju wiedzy uczniów. Niemniej przetrwała do dziś w nauczycielskich testach stosowanych w celu wystawienia uczniom stopni szkolnych.

Znacznie większy jest „udział” na polu zmian drugiej generacji – ewaluacji opisowej, podporządkowującej kształcenie geograficzne realizowanym w jego ramach celom/wymaganiom. Opierając się na zhierarchizowanej taksonomii celów, nie tylko pozwala nazwać (i opisać) braki w uczniowskich wiadomościach

i umiejętnościach odniesionych do tych celów, ale też jako ich przyczynę wskazać ułomne programy kształcenia, zachęcając tym samym do ich modyfikacji. Ponadto umożliwia rozbudzenie zainteresowania dydaktyków motywacją uczniów oraz studentów do uczenia się. Ten obszar ewaluacji opisowej do dziś jest w dydaktyce geografii źródłem informacji o społecznym kontekście uczenia się.

Ewaluacja oceniająca (trzeciej generacji), głównie za sprawą egzaminów zewnętrznych, najbardziej spośród wszystkich generacji zmieniła oblicze edukacji geograficznej, odciskając na niej trwale ślady zmian pozytywnych, ale i negatywnych (rezygnując z ich przytoczenia, gdyż zostały wielokrotnie opisane). Wpłynęła również na nauczycieli – znacząco zmieniła ich warsztat pracy dydaktycznej z uczniami, ale też poszerzyła i ugruntowała posiadaną wiedzę z zakresu pomiaru dydaktycznego.

Ewaluacje trzech pierwszych generacji, prowadzone metodami ilościowymi, mimo że były zewnętrzne, z łatwością wniknęły do edukacyjnej codzienności, czego nie można powiedzieć o kolejnych dwu generacjach. Mam tu na myśli ewaluację dialogiczną, która w kształceniu geograficznym do dziś jest relatywnie mało popularna, choć mogłaby stać się codziennym elementem pracy nauczyciela z uczniami. Nieco większym zainteresowaniem obdarza się obecnie najnowszą generację – rozwojową, doceniając dostarczaną w jej ramach wiedzę o jakości kształcenia, pozyskiwaną na drodze „dążenia do samodoskonalenia praktyki edukacyjnej” (Simons 1997, s. 92). Ta ewaluacja, jak żadna inna, wydaje się przykrojona na miarę potrzeb kształcenia prowadzonego „tu i teraz”, stanowi wręcz jego stały element z tej racji, że jest ewaluacją oddolną, często autoewaluacją, realizowaną jako badania w działaniu. Tym samym przede wszystkim od woli pedagoga zależy, czy ją będzie prowadził.

Dlaczego zatem ewaluacje wymienione jako dwie ostatnie są incydentalne? Wobec złożoności przyczyn tego zjawiska, przyjrzyjmy się tym spośród nich, które wiążą się z postawami wobec zmiany, nieuchronnie inicjowanymi w ramach ewaluacji dialogicznej lub rozwojowej. Zaczniemy od tego, że zmiana oznacza wprowadzenie czegoś obcego, co jest inne od dotychczas znanej i przewidywalnej codzienności, która – nawet jeśli okazuje się niedoskonała – i tak jest akceptowana, gdyż jej braki są już oswojone (Mazurkiewicz 2013, s. 21). Tymczasem zmiana wytrąca z rutyny, zmusza do podjęcia nowego działania, do zwiększonego wysiłku przy równoczesnej niepewności jego rezultatów. Potrzeba więc przekonujących argumentów, by podjąć (być może ryzykowne) wyzwania. Źródła tych uzasadnień są dwojakiego pochodzenia: zewnętrznego i wewnętrznego. Do pierwszych zalicza się: (a) przekonujące racje zwierzchnika bądź koordynatora projektu, (b) jego autorytet, (c) przymus udziału w ewaluacji. Natomiast jako wewnętrzne źródła uzasadnień zaangażowania w ewaluację można wskazać: potrzebę jako cel wprowadzenia zmian, dostrzeganie sensu prowadzenia ewaluacji albo kierowanie się innymi, często niezwerbalizowanymi argumentami osobistymi.

Kilka generacji ewaluacji i implikowanych nimi różnych zmian w geograficznym kształceniu nie zachodziło wyłącznie dzięki ewaluacyjnym raportom, ponieważ zawsze wymagały przełożenia na język działań, zawsze potrzebowały zaangażowania i odwagi człowieka (nauczyciela, akademika, ucznia, studenta...),

któremu nieobojętny był, i wciąż jest, rozwój geograficznej edukacji oraz pragnienie zrozumienia tego, co się w niej dzieje.

LITERATURA

- Angiel J., 2020, Uczenie się poprzez „bycie w drodze” – refleksje geograficzno-humanistyczne, [w:] I. Dybska-Jakubkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa.
- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2020, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Arystoteles, 2009, *Metafizyka*, przekład K. Leśniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Baza tekstów z zakresu diagnostyki edukacyjnej (lata 1993–2021) (<http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=607>; dostęp: 20.03.2022).
- Ciężka B., 2012, Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewolucji” ewaluacji, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków (<https://www.npseo.pl/data/documents/3/272/272.pdf>; dostęp: 19.02.2022).
- Ciężka B., 2020a, *Generacje ewaluacji – czyli jak kryzysy napędzają rozwój ewaluacji?*, cz. I, *Generacje ewaluacji – czyli jak kryzysy napędzają rozwój ewaluacji?*, cz. I, EPALE (europa.eu; dostęp: 19.02.2022).
- Ciężka B., 2020b, *Cztery generacje ewaluacji – czyli czy walka o podbój kosmosu i ruchy hipisowskie przyspieszyły rozwój ewaluacji?*, cz. II, *Cztery generacje ewaluacji – czyli czy walka o podbój kosmosu i ruchy hipisowskie przyspieszyły rozwój ewaluacji?*, cz. II, EPALE (europa.eu; dostęp: 19.02.2022).
- Dacy-Ignatiuk K., 2016, Metoda ankietowa jako rzedzie zbierania informacji wśród nastolatków na temat edukacji regionalnej w mieście Tychy, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- 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. Szkurlat, A. Głowacz (red.), *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Groenwald M., 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Hibszer A., Szkurlat E., 2020, Problematyka badawcza w pracach KEG PTG – ujęcie analityczno-oceniające, [w:] I. Dybska-Jakubkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa.
- Jaskuła S., 2018, *Ewaluacja społeczna w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Klus-Stańska D., 2018, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kołodziejczyk S.T., 2009, *Zmiana*, [w:] J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Korporowicz L., 1997, *Przedmowa*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

- Korporowicz L., 2009, Interakcyjna misja ewaluacji, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G., 2013, Ewaluacja w edukacji jako zmiana kulturowa, *Animacja Życia Publicznego, Analizy i Rekomendacje*, nr 4(11).
- Mizerek H., 2017, *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Nowotniak J., 2019, *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Okoń W., 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Plit F., 2016, O jakości badań ankietowych w dydaktyce geografii, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Podgórski Z., Sikorska M., 2017, Olimpiada Geograficzna – bilans dokonań, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Puławski K., 2017, Walory studiów przykładowych w świetle doboru treści do lekcji geografii dotyczących wybranych problemów współczesnego świata, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Reason P., Torbet W.R., 2010, Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej, przekład M. Laverne, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Raport. *Matura z geografii w latach 2015–2020. Ocena ogólna, uwagi szczegółowe, propozycje zmian w arkuszach maturalnych*, 2021 (Raport_Matura_z_geografii_w_latach_2015–2020 (lodz.pl); dostęp: 25.03.2021).
- Raport. *Kształcenie nauczycieli geografii w latach 2000–2020 – przyczyny i skutki kryzysu, propozycje rozwiązań*, 2021, maszynopis.
- Rodzoś J., 2001, Efekty i efektywność w edukacji szkolnej – rozważania teoretyczne, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Simons H., 1997, Polityczne implikacje teorii ewaluacyjnych. Przybliżenie problemu, przekład K. Frieske, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Stake R.E., 1997, Studium przypadku, przekład H. Grzegółowska, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Stróżewski W., 2003, *Ontologia*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szmigiel M.K., 2004, Pierwszy zewnętrzny egzamin maturalny z geografii, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
- Reason P., Torbet W.R., 2010, Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej, przekład M. Laverne, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Tomczewska-Popowycz N., 2015, Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach geografii w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym, Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 4, s. 137–149.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425; <https://eli.gov.pl/eli/DU/1991/425/uj>; dostęp: 6.06.2022).

Joanna Angiel

AUTOREFLEKSJA, OCENIANIE (I SAMOOCENIANIE) W KONTEKŚCIE ROZWOJU, TRUDU, SATYSFAKCJI ORAZ NADZIEI

WPROWADZENIE

Retrospekcje. Po raz pierwszy o nauczycielskim ocenianiu (w tym – samoocenianiu) w kontekście ewaluacji miałam okazję w sposób profesjonalny i satysfakcjonujący dyskutować i wielokrotnie praktycznie ćwiczyć je (sama i w grupach), a także pogłębiać wiedzę o nim w 1993 r. w Wielkiej Brytanii, w Shrewsbury i Preston Monford, w siedzibach FSC (Field Studies Council)¹. Byłam tam z grupą polskich doradców metodycznych, nauczycieli geografii i biologii oraz nauczycieli akademickich – dydaktyków tych przedmiotów na warsztatach terenowych dydaktyczno-geograficznych dotyczących edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju (EZR)². Miały one na celu przeniesienie do Polski, do szkół różnego typu i szczebli, tej idei, celów, metod, form zajęć, sposobów ich wdrażania, realizowania i umiejętności oceniania założonych i oczekiwanych efektów. Po każdych zajęciach dokonywaliśmy, jako nauczyciele, a zarazem „uczniowie”, wspólnych refleksji, oceny zajęć (zarówno prowadzonych przez kolegów, jak i własnych) z różnych perspektyw, m.in.: a) celów i spodziewanych efektów, b) dostrzeganych wartości, c) stosowanych form, metod oraz środków dydaktycznych, d) „zastanej” i nabytej wiedzy, e) rozwijanych umiejętności oraz kształtowanych postaw, a także f) stopnia aktywności uczestników oraz możliwości i dróg jej wzmocnienia. Następne zajęcia rozpoczynały się od przywołania poprzednich spotkań – ich wyników i wysnutych wniosków z działań, stając się kolejnymi „wytycznymi”

¹ Patrz: <https://www.field-studies-council.org/locations/prestonmontford>.

² Były to warsztaty w różnych ośrodkach FSC na terenie Anglii, Walii i Szkocji mające na celu pogłębienie wiedzy i rozpowszechnienie w polskich szkołach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. W Polsce był to początek edukacji ekologicznej, ale nie było to i nie jest nadal tożsame z wyżej wspomnianą edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju.

na drodze realizacji celów nowych zajęć. W notatniku z tamtych lat odnalazłam pytania, na które każdy uczestnik miał odpowiedzieć przed zajęciami (znając ich cele i treści), które wiązały się z późniejszą refleksją po zajęciach. Brzmiały one: dlaczego (po co) tu jestem? co już wiem na temat...? jakie to ma znaczenie dla... (i w jakich kontekstach)? czy dostrzegam teraz jakiś problem, jeśli tak, to na czym on polega i na czym należy się zatem skupić? w jaki sposób go rozwiązać? jak zaplanować zajęcia z uczniami czy studentami na dany temat? co będzie ich istotą? Uświadomiono nam także różnice w kolejności działań oraz w modelu działań edukacyjnych (dotyczących głównie EZR, ale nie tylko) prowadzonych w Wielkiej Brytanii i w Polsce. Model brytyjski w dawniejszym ujęciu (przed 1990 r.) przedstawiał się w takiej kolejności: 1) świadomość, 2) wiedza, 3) zrozumienie, później zaś, po zmianach: 1) troska, odpowiedzialność za..., 2) działanie, 3) zmiana, czyli efekty końcowe. W modelu polskim kolejność była inna, a mianowicie: 1) wiedza, 2) zrozumienie, 3) świadomość, obecnie zaś, po kilku już reformach oświaty: 1) wiedza, 2) umiejętności, 3) postawy (np. odpowiedzialność za...). A zatem porządek w polskim modelu był i nadal jest odwrócony. Było to dla mnie zaskoczeniem, które prowadziło do refleksji i wniosków odnoszących się do meritum procesu kształcenia (i samokształcenia), ale także oceniania (samooceny) – wynikających z różnic w rankingu wartości ukierunkowujących ten proces i edukację geograficzną w obu państwach³.

Od tamtego zdarzenia upłynęło prawie 30 lat. Trudno sobie obecnie wyobrazić zajęcia z uczniami czy studentami bez ustawicznych refleksji (i autorefleksji), a także samooceny oraz wniosków (co było w nich dobre, co szwankowało i dlaczego), co w związku z tym trzeba poprawić, zmienić, dodać lub opuścić czy też zmodyfikować – i w jaki sposób to zrobić. Zmieniały się w tym okresie koncepcje polskiej szkoły, powstawały nowe podstawy programowe, a ewaluacja stała się czymś niezbędnym, ukierunkowującym nas – nauczycieli – na progres. Jest ona oczekiwanym, wymaganym działaniem (i jego efektami). Wpisała się w codzienny zakres powinności nauczycielskich oraz dotyczyła dylematów moralnych i etycznych związanych z ocenianiem, potrzebą uaktualniania wiedzy na temat tego procesu i jego skutków oraz znajomością stosowania dobrych praktyk (Groenwald 2015, Szyling 2015).

W niniejszym rozdziale przywołuję zarówno własne refleksje, wiążące się z licznymi doświadczeniami dotyczącymi oceniania (i samooceny), jak i liczne pozycje literatury umożliwiające pogłębienie wiedzy teoretycznej na ten temat oraz stosowanie jej w praktyce.

³ W odniesieniu do postaw wobec środowiska geograficznego jest to szczególnie ważne. Bowiem jakie założenia ma pierwszoplanowa wiedza ucznia o środowisku, gdy nie ma jej przełożenia na troskę o środowisko poprzez własne działania na jego rzecz?

SPOTKANIE ZE SOBĄ W CISZY – CZAS NA TRUD AUTOREFLEKSJI SŁUŻĄCY ROZWOJOWI I SŁUŻBIE

W obecnym świecie: chaosu, szumu informacyjnego, nadmiaru i różnorodności zadań do wykonania, jak też dynamicznego tempa zmian, przemieszczania się itp., niezbędne są „spotkania ze sobą”, podczas których pojawia się szansa na: refleksje dotyczące rankingu wartości, którym kierujemy się w życiu (działaniu, edukacji itp.), „uczesanie” i poukładanie własnych przemyśleń oraz ocen, ubranie ich w stosowne słowa, nadanie im rangi zgodnie z ich miejscem we własnej hierarchii. Nieodzowna jest wówczas nie tylko gotowość do tego, ale i odpowiedni czas oraz właściwe do tego miejsce. O takim spotkaniu – komunikowaniu się ze sobą w mowie („rozmowie”) wewnętrznej, prowadzącej do głębokiego namysłu – pisze m.in. M. Białek (2015), cytując np. wyniki prac badawczych C.T. Fosnotta i R.S. Perrego (2005). Konsekwencją lub zwieńczeniem tak rozumianej pracy umysłowej jest autorefleksja. Można ją traktować rozmaicie – jako potrzebę, konieczność lub obowiązek (Zatoń 2014); jest ona niejednokrotnie wyzwaniem i trudem. Trudności bywają w tym przypadku różne, m.in. związane ze wspomnianym znalezieniem właściwego czasu i miejsca, a także z wewnętrzną gotowością oraz konsekwencją w jej ćwiczeniu i stosowaniu, ponadto z utrzymaniem właściwego skupienia, nieuleganiu rozproszeniom, wewnętrznym podszeptom, napływającym myślom nie na temat itp.

Według J. Homplewicza (2000, s. 198) istnieją cztery płaszczyzny zawodowe- go i etycznego rozwoju (wzrastania) nauczyciela (wychowawcy), jego *pracy ze swej istoty konceptualnej, twórczej, zmuszającej do wysiłku rozpoznawczego, diagnostycznego jak i do konkluzji twórczych oraz strategii* (Homplewicz). Podczas autorefleksji i samooceny powinny być one wszystkie brane pod uwagę. Są to aspekty: 1) obserwacji i rozpoznania (w tym: własnego zachowania i doświadczeń), 2) refleksji (w tym: wypracowania własnej aksjologii wychowawczej, oceny działań, weryfikacji praktycznych i teoretycznych oraz osobistej w nich postawy, oddziaływania i skuteczności (ocena tych działań i postaw idzie w parze z praktyczną i teoretyczną ich autoweryfikacją), 3) prezentowania wartości i przekazu umiejętności, 4) kształtowania wartości i postaw wychowawczych oraz etycznych.

W pracy umysłowej niezbędne są: skupienie oraz cisza – zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna. *Rozbrzmiewa cisza. Potoki słów bez treści, drogi, na końcu których nie widać celu. Trzeba nam ciszy, ona odsłoni to, co zgiełk przykrył. Nie zagubisz się w ciszy, usłyszysz, dokąd masz iść. W ciszy docierają do nas myśli* (Romanus 2015, s. 15, Angiel 2020). Stawanie wobec siebie w prawdzie, której zasadniczą częścią są własne refleksje, wymaga takiej właśnie ciszy, by móc siebie usłyszeć, *spotkać się* ze swoim rozumem, sercem, wolą oraz sumieniem. Nieodczowny jest także właściwy dystans wobec spraw różnych, w tym tych dotyczących codziennego, bieżącego dnia. Trzeba go wytworzyć (wypracować?), a błogosławionej ciszy nie tylko poszukać, ale gdy się ją odnajdzie – umieć ją następnie „zatrzymać” na czas tego intymnego spotkania. W ciszy, skupieniu oraz odpowiednim dystansie do przeszłości i nie wybieganiu w przyszłość – będąc zanurzonym tylko w obecnej chwili

– widzimy lepiej, ostrzej, stając się zdolnymi do refleksji, właściwego, ostrzejszego oceniania zdarzeń oraz swoich działań i ich owoców. Istnieje ścisły związek pomiędzy milczeniem i mówieniem, ponieważ wszystko rodzi się z ciszy (Keating 2020, s. 101). *Uczucie wewnętrznej ciszy napędza człowieka pokojem i radością. Jest to jedna z jego naturalnych potrzeb, a sposobem na osiągnięcie tego stanu jest kontemplacja* (Keating 2020, s. 105). Jest ona skierowana zarówno do wewnątrz człowieka, jak i na zewnątrz – do świata, który go otacza, pozwalając mu zrozumieć poprzez refleksje i autorefleksje siebie samego w świecie, dzięki staniu się w prawdzie, w tym przypadku – odnoszącej się do wyników własnej pracy. Umożliwia ona też właściwe umiejscowienie siebie na osi własnego rozwoju.

PRZEMYŚLENIA NA TEMAT AUTOREFLEKSJI

Funkcjonowanie w świecie zmiany wymaga od człowieka wiedzy, ale również namysłu i refleksyjności, krytycznego spojrzenia na swoje myślenie, działanie, zachowanie, wglądu w siebie, co jest szczególnie bliskie nauczycielowi (Łukasik 2016, s. 7). Refleksja w szerokim tego słowa znaczeniu jest umiejętnością czynienia namysłu i wewnętrznych rozważań, w założeniu prowadzących najczęściej do zmiany w sposobie myślenia i działania. Jeśli te rozważania dotyczą własnego postępowania i ich wyników – mówimy o autorefleksji. Jest ona niezwykle istotna w procesie samooceny, a także samokształcenia i samodoskonalenia, dotyczy bowiem własnego, nauczycielskiego warsztatu pracy, stopnia realizacji zakładanych celów i efektów kształcenia.

Jedną z pierwszych książek na temat nauczycielskiego namysłu, refleksji i autorefleksji pamiętam dobrze, bowiem jej autorzy proponowali prowadzenie własnego nauczycielskiego notatnika, określonego jako *Notes Refleksyjnego Praktyka* (Schon 1989, Taraszkiewicz 2000). Notatki takie czyniłam jako nauczyciel geografii na bieżąco, po każdej lekcji, aby po niedługim czasie wrócić do nich i dokonać korekt, dopisać na marginesach nowe uwagi czy uszczegółowienia. Starałam się, by autorefleksje w nich zawarte były z perspektywy czasu bardziej wyważone, pogłębione oraz stanowiły podstawę do późniejszych, niezbędnych zmian podczas lekcji ukierunkowanych zarówno na rozwój uczniów, jak i na moją pracę, jej efekty oraz samorozwój. Były to m.in.: wprowadzenie nowych treści lub niezbędne uzupełnienia poprzednich, ich skrócenia, przesunięcia czy nowe akcenty itp., oraz np. zastosowanie innych (lepszyc?) metod, form zajęć, prowadzących do intensywniejszej aktywności uczniów.

Zamieszczony poniżej cytat odnosi się do treningu będącego wysiłkiem stawiania pytań i wyzwań w kontekście samooceny oraz połączonej z nią refleksji (autorefleksji)⁴. Te ostatnie zostały w tym tekście dodane w moich dopiskach zawartych w nawiasach i oznaczonych wytłuszczonym drukiem.

⁴ Autorefleksji, która zazwyczaj wyprzedza samoocenę, oraz ją kończy.

Stawianie wyzwań jest treningiem patrzenia na świat (**i na siebie – żyjącego, tworzącego w świecie**) w kategorii zadaniowej, patrzenia na świat jako ten, który można zmienić, przekształcić w twórczym wysiłku (**jak też i siebie, którego można i należy zmieniać na lepsze**). Rozwój człowieka, w tym rozwój twórczy, może być prowokowany przez stawianie zadań, które należy rozwiązać (**pytań, które warto i należy sobie zadać i odnaleźć, a następnie udzielić na nie odpowiedzi**) czyli w „twórczej optyce” – znaleźć sposób przełamania zastanej konieczności, by stworzyć alternatywę (**aż do twórczego przekraczania samego siebie!**). Twórczość bez wątpienia wymaga wysiłku, niewspółmiernych nakładów pracy bez gwarancji powodzenia. (...) Bez stawiania zadań (pytań) nie zaistnieje moment zdziwienia, pobudzenia, niepokoju, zmuszającego do podjęcia wysiłku znalezienia odpowiedzi (Sajdak 2008, s. 57).

Refleksje nauczyciela bezpośrednio po zakończeniu zajęć powinny dotyczyć stopnia zrealizowania zakładanych celów kierunkowych (a nie jedynie operacyjnych), poprzez analizę efektów, ich zestawienie z rzeczywistymi efektami końcowymi, przy czym zarówno cele, jak i efekty powinny być ukierunkowane i mocno osadzone w kategoriach aksjologicznych i dotyczyć przede wszystkim wartości podstawowych, uniwersalnych, ogólnoludzkich (Denek 2011, Palka 2016). Zgadzam się z powyższymi stwierdzeniami. Wartości te są od czasów kultury antycznej wyznacznikami i drogowskazami pedagogicznymi (w tym dydaktycznymi i wychowawczymi) znanymi jako triada wartości. I od nich zaczynam zawsze autorefleksję i samoocenę, czyniąc je w kontekście obowiązku służenia prawdzie, dobru i pięknu odnoszącemu się do kształcenia studentów, z myślą o ich rozwoju, nie tylko intelektualnym. S. Palka (2016, s. 82), zaznacza, że: *uprawianie dydaktyki akademickiej nie jest tylko rzemiosłem związanym prakseologicznym modelem kształcenia – stosowaniem testów, mierzeniem, ocenianiem według jednakowych dla wszystkich studentów kryteriów i norm, lecz jest także sztuką – z podejściem jakościowym, indywidualizowaniem, dialogiem, wczuwaniem się w stany psychiczne młodych ludzi związanymi z humanistycznym modelem kształcenia*. Jest to też stanowisko oraz oś, wyznacznik i kierunek dydaktyczny, w którym podążam i na podstawie którego dokonuję „dydaktycznego rachunku sumienia” oraz samooceny.

OCENIANIE JAKO TRUD I WYZWANIE, SĄD LUB DROGOWSKAZ

Jedynym elementem pracy dydaktycznej, którą traktuję jako przykry obowiązek, jest ocenianie. Uważam, że na poziomie studiów wyższych ludzie uczą się dla siebie samych – oraz, co uważam za naturalne, dla dyplomu (Kostera, Rosiak 2005, s. 82). W Szwecji na uniwersytetach ocenianie jest w skali dwustopniowej (zdał, nie zdał). Według M. Kostery i A. Rosiak warto byłoby się zastanowić nad skalą trójstopniową, ewentualnie dodając: „zdał/-a na ocenę bardzo dobrą”. Część mej pracy dydaktycznej, która wiąże się z ocenianiem, przychodzi mi z wielkim trudem. Konieczność wystawienia oceny dekoncentruje mnie i odrywa od zasadniczej pracy (Kostera, Rosiak 2005, s. 82). W znacznej mierze odrywa także studenta od nastawienia na cele

merytoryczne, od skoncentrowania się na nich oraz na założonych, oczekiwanych i satysfakcjonujących (studenta i wykładowcę) osiągnięciach „na mecie” (Kvale 2004). Przytaczam te stwierdzenia, ponieważ w nich zawiera się mój stosunek do oceniania sumatywnego osiągnięć studentów oraz ich skupianie się nie na meritum studiowania i własnym rozwoju, ale na ocenie uwidocznionej przez wykładowcę w systemie USOS-web. Na dominujące uproszczone sposoby oceniania uczniów i studentów (testy, sprawdziany) zwraca uwagę K. Denek, podkreślając jeszcze jeden ich negatywny efekt, tj. zanik umiejętności poprawnego czy wręcz eleganckiego wypowiadania się (Denek 2016, Grzesiak 2016).

Zapamiętane wzorce (i antywzorce) stosowane niegdyś przez nauczycieli w ocenianiu nas jako uczniów czy studentów ukierunkowują w jakiejś mierze późniejsze ocenianie oraz autorefleksje nad swoim ocenianiem i samoocenianiem. Przed oczami stają wówczas nasi nauczyciele (szkolni, akademicy) i ich formy, sposoby oceniania efektów pracy uczniów. Być może w uszach nadal brzmią nam rozmaite ich komentarze do wystawionych ocen⁵.

Ocena jest wypowiedzią dotyczącą sposobów lub wyników działań osoby lub grupy. Może również odnosić się do zdarzenia albo stanu rzeczy. W tym pierwszym przypadku informuje ona o wartości zachowania, działania, zdarzeń itp. w relacji do wewnętrznych lub zewnętrznych kryteriów (prawda, dobro, piękno, użyteczność, ideał osobowości; Gigilewicz 2010). Inaczej rzecz ujmując, ocena jest to sąd wartościujący, u którego podstaw leży system kryteriów oceny lub który jest wyrazem bezpośrednich przeżyć i uczuć ocenającego (Nowacki 2004). W sposób oczywisty i znaczący wiąże się on z wiedzą dotyczącą przedmiotu danego sądu. **Ocenianie** osiągnięć ucznia w szkole polega na określeniu przez nauczyciela stopnia opanowania wiedzy, rozwoju jego umiejętności w danym zakresie oraz sposobu zachowania się, w tym niekiedy uzewnętrznianych postaw. Jego efektem jest ocena, wyrażona zazwyczaj w skali liczbowej (od 1 do 6 lub od 2 do 5!). Należy mocno podkreślić, że tak rozumiane ocenianie i oceny powinny zawsze dotyczyć działań, wyników pracy lub zachowania człowieka – a nigdy samego człowieka. Z ocenianiem wiąże się także nieodłącznie potrzeba monitoringu jego przebiegu (formy) oraz jego niezbędnego korygowania, jak też – potrzeba informacji zwrotnej (feedback) (Gigilewicz 2010). Niejednokrotnie zwraca się ponadto uwagę na potrzebę (konieczność?) łączenia oceniania nauczycielskiego z ocenianiem koleżeńskim, dokonywanym przez uczniów czy studentów lub też z ich samooceną, rozumianą jako szacowanie własnej aktywności i postępów. Sami uczniowie i studenci stają się wówczas krytycznymi współuczestnikami procesu oceniania (Paris, Ayers 1997).

W procesie oceniania ważna jest **rola języka** wypowiedzi oceniającej (jasny, rzeczowy, precyzyjny, ale także życzliwy, przyjazny). *Konieczny jest właściwy kontekst interpersonalny: poszanowanie godności, takt, empatia, akceptacja, wsparcie, odpowiedzialność za słowa itp.* (Gigilewicz 2010, s. 270). Słowa bowiem (zwłaszcza w przekazie oceniającym) najczęściej uczą, ale mogą również demotywować i niszczyć. Na sposób przekazywania uczniowi (studentowi) oceny (szczególnie

⁵ Tak jest w moim przypadku, po upływie... 50 lat!

negatywnej) oraz jej interpretację zwraca uwagę M. Kowalewski (2016). Według niego od sposobu komunikacji (doboru słów, tonu głosu) w znacznej mierze zależeć mogą dalsze uczniowskie (studenckie) działania. Ważne jest bowiem, czy interpretuje ją jako karę za niewystarczające opanowanie materiału, czy jako wskazówkę, jaki zakres wiedzy bądź jakie umiejętności wymagają dodatkowej pracy w celu właściwego jej/ich opanowania. Od tego właśnie etapu procesu oceniania zależy interpretacja oceny, która decyduje o jej zrozumieniu i zaakceptowaniu. Sposób, w jaki nauczyciel komunikuje oceny, mocno oddziałuje na efektywność i jakość percepcji informacji, wpływa na emocjonalne nastawienie do procesu zarówno oceniania, jak i dalszego uczenia się – oraz, co bardzo ważne, decyduje o dalszych relacjach z danym uczniem i z innymi uczniami w grupie.

O potrzebie zmian w szkolnym ocenianiu – ku ocenianiu kształtującemu (= uczeniu się poszukującemu). *W związku z reformą oświaty, przy zmianach programu pracy szkoły, zmianach programu nauczania, konieczna jest zmiana oceniania. Uwzględniając wszystkie aspekty prawne i psychologiczne, bazując na podstawach programowych i umiejętnościach, które powinien osiąść uczeń, warto przyjrzeć się i udoskonalić szkolny system oceniania na miarę nauczycieli, uczniów i rodziców* (Kosińska 2000, s. 78, 79). I choć od czasu napisania tej refleksji upłynęło przeszło 20 lat, to niewiele się w tej kwestii zmieniło. Pozytywnym znakiem jest jednak coraz częstsze stosowanie w szkole oraz na uczelniach oprócz ocen sumatywnych także tzw. **oceniania kształtującego**⁶. Nie jest to ocenianie osiągnięć ucznia/studenta za pomocą skali ocen, ale działanie nauczycielskie mające pomóc mu w uświadomieniu sobie tego, czego jeszcze nie wie, nie rozumie, czy nie potrafi (a zatem na czym polega luka w jego wiedzy lub jego umiejętnościach) i ukierunkowanie go, gdzie ma owej wiedzy poszukać, za pomocą jakich źródeł, środków, pomocy dydaktycznych może ją odnaleźć, czy też gdzie znajdzie szczegółowe wskazówki, dotyczące treningu danych umiejętności. Takie działanie jest swoistym **drogowskazem**, a nauczyciel czy wykładowca **przewodnikiem** ułatwiającym, jak już wspomniałam, jej zdobycie, poprzez ukierunkowanie na odpowiednie źródła. Inaczej rzecz ujmując, ocenianie kształtujące jest to sposób działania: *uwolnionego od konkluzji w postaci stopnia czy punktów i wymykającego się analitycznym procedurom, łączy się bowiem z metodami zapewniającymi studentom dużą autonomię poznawczą i samodzielność poszukiwań* (Szyling 2015, s. 168), poprzez zastosowanie np. metody projektów czy metody problemowej w pracy grupowej. Celem zatem nie jest wynik (ocena, stopień), ale proces samouczenia się i rozwoju młodego człowieka (Stróżyński 2010). Nauczyciel umożliwia samodzielne poszukiwania i dociekania, nie będąc bezpośrednim „dostarczycielem” wiedzy. Są to więc działania pomagające studentowi i uczniowi w uczeniu się (a nie służące klasycznemu

⁶ Jego nazwa jest niewłaściwa, dezinformująca, albowiem nie jest to klasyczne ocenianie zakończone oceną sumatywną, ale opisem właściwym dla informacji zwrotnej – jakościowej, jak też ukierunkowaniem na samodzielny proces zdobywania wiedzy. Ma ono w znacznym stopniu zastosowanie w edukacji wczesnoszkolnej. Przykład jego wykorzystania w edukacji geograficznej znajduje się w artykule K. Mijkowskiej opublikowanym w Geografii w Szkole nr 5 w 2014 r.

„ocenianiu”). Na takim postępowaniu polega m.in. konstruktywizm (Wygotski 1971, Gofron 2013, Dylak 2000). Jest ono także jednym z wyróżników ujęć personalistycznych w pedagogice, dotyczącym konieczności i potrzeby dialogu międzyosobowego (np. z mistrzem, wychowawcą, przewodnikiem) oraz podjęcia trudu samowychowania, wypływającego z poznania siebie i ujawniającego się w permanentnej pracy nad sobą (Chudy 2006, Olbrycht 2009, Cicha 2012).

SAMOOOCENIANIE JAKO ZADANIE, KONIECZNOŚĆ I ŹRÓDŁO WIEDZY ORAZ UKIERUNKOWANIE NA DALSZĄ DROGĘ EDUKACYJNĄ

W ocenianiu sumatywnym zwracamy uwagę na efekt – wyniki pracy, nie biorąc najczęściej pod uwagę rozmaitych uwarunkowań (np. ograniczeń zewnętrznych czy wewnętrznych: zdrowotnych, psychicznych, uzdolnień, lub ich braku, oraz warunków, w jakich zachodzi proces uczenia się itp.). Samoocenie jest szczególnym przypadkiem procesu oceniania, którego wynikiem jest trudna (dążąca do obiektywności) ocena własnego działania i jego wyników. Jest ono równie niełatwe jak ocenianie wyników pracy ucznia czy studenta, wymaga bowiem wyjątkowej skrupulatności, uczciwości i ostrości spojrzenia na własne działania i ich efekty, bez pokrętnego usprawiedliwiania się i tłumaczenia, że „nie mogłem” [patrz wiersz satyryczny J. Tuwima (1923) pt. *Nauka*]. Trudnością w samoocenie jest głównie skłonność do znajdowania wielu okoliczności łagodzących, które spowodowały, że *nie mogłam/mogłam tak, jak należy*. Dlatego tym bardziej trzeba być dla siebie surowym (uczciwym, wnikliwym i odważnym) – chcieć i umieć stanąć w prawdzie wobec siebie, swoich dokonań, ale i zaniedbań oraz błędów.

Samoocenie i jego efekt w formie samoceny wraz z autorefleksją poczynioną przez nauczyciela może (powinien) stanowić składową ewaluacji danych zajęć. Może także być dołączone do portfolio nauczyciela jako ważny element nauczycielskiej pracy (Rudnicki, Szwed 2009).

Między kontrolą a zaufaniem – w kierunku zaufania. Samoocena wiąże się w wieku dziecięcym i młodzieńczym m.in. z ocenami uzyskiwanymi w trakcie edukacji szkolnej czy akademickiej. Pozytywne (i sprawiedliwe) oceny wspomagają wysoką samoocenę, niskie natomiast ją obniżają. W procesie oceniania (a także w jakiejś mierze samooceniania) zasadniczą rolę odgrywa autorytet nauczyciela oraz zaufanie ucznia czy studenta wobec nauczyciela (Groenwald 2008, 2011, Kojs 2015, Angiel 2018).

W rozwoju człowieka zaufanie jest darem wolności i możliwością samostanowienia, decydowania o własnym postępowaniu w sytuacji rozeznania wartości. Zaufanie ucznia do nauczyciela to skarb, który wymaga „tworzenia się”, a więc czasu, cierpliwości, ale przede wszystkim wzrastania w człowieczeństwie – „bycia człowiekiem”, kształcenia (wychowywania) w duchu wartości i personalizmu (Olbrycht 2009). J.G. Gibb (1961), jak też W. Kojs (2015) stoją na stanowisku, że zaufanie w dużej mierze decyduje o ludzkim rozwoju. *Nieufność okazuje się*

niekorzystną postawą powodującą: m.in. 1) sztywne wypełnianie nakazów, 2) bezwzględne poddanie się systemowi kontroli, 3) uruchamianie się nieodpowiednich strategii obronnych. (...) Zaufanie rodzi otwartość – otwarcie rodzi porozumiewanie, a w dalszej konsekwencji służy realizowaniu własnej **drogi samorozwoju. Samorealizacja i bycie sobą** sprzyjają wspólnemu życiu we wzajemnej bliskości, ale i w wolności. Zaufanie ułatwia proces społecznego uczenia się, a akceptacja tych komunikatów zależy od ufności, jaką obdarza się ludzi, którzy je przekazują (Gibb 1961, s. 141–148)⁷. Gdy jako nauczyciele balansujemy między przepisami, regulaminami, kontrolowaniem uczniów/studentów a budowaniem wzajemnego zaufania, musimy zdawać sobie sprawę, że między zaufaniem a przepisami zachodzi relacja odwrotnej proporcji: im bardziej w związkach międzyludzkich opieramy się na przepisach, tym mniej ufamy sobie nawzajem i vice versa (Fukuyama 1997, s. 256).

Samoocena. Samoocena uważana jest za uogólniającą i oceniającą postawę wobec siebie. Wpływa ona zazwyczaj na sposób myślenia człowieka, jego nastroje oraz zachowanie (Zimbardo 1999), umożliwia również pobudzanie świadomości i poczucia własnej wartości, jak też szacunku dla siebie (Turowska 2008). Tematyce samowiedzy i samooceny sporo miejsca poświęca K. Kruszewski (2007). Rozumie on je jako obraz siebie samego wraz z oceną przypisywaną danym elementom tego obrazu, które następnie podlegają uogólnieniu. Liczba „wymiarów”, które są brane wówczas pod uwagę, jest różna: od jednego aspektu do kilku czy kilkunastu pogłębionych ocen. Autoocenę tworzy się stopniowo, wynika ona bowiem m.in. z indywidualnych doświadczeń, w tym np. życiowych sukcesów i niepowodzeń (poczucia porażki lub zwycięstwa itp.). Ważne jest w niej również zestawienie życiowych osiągnięć z wcześniejszymi aspiracjami (Chodkowski 2019).

Sformułowanie mówiące o tym, że w ocenianiu istotne jest nie tylko *mędrca szkiełko i oko*, jest przesłaniem, które powinno być obecne także w procesie samooceniania. Nie można go mylić jednak z pobłażliwością wobec siebie, swojego działania (zachowania) i jego konsekwencji. W samoocenianiu potrzebna jest z jednej strony wyważona surowość względem siebie, ale też i rozważa oraz umiarkowanie pod tym względem. Istotna jest umiejętność dostrzeżenia różnych kontekstów subiektywnych towarzyszących danej sytuacji, uwarunkowań, np. emocji, samopoczucia, zmęczenia, stresu itp.

Najtrudniejsze jest według mnie w samoocenie odróżnienie tego, *kim jesteś* (*jakim jesteś*), uwidaczniane m.in. w sposobie naszego oddziaływania na uczniów, studentów (poprzez myśli i uzewnętrzniane słowa oraz to, w jaki sposób je wypowiadamy) – od tego *jakimi chcielibyśmy być* w rzeczywistości, jakimi pragniemy się widzieć. Dużą trudnością jest odróżnienie zewnętrznej prawdy o nas, od „naszej prawdy” odnoszącej się do nas, pielęgnowanej troskliwie we własnym umyśle i sercu. Nadzieją zaś, a jednocześnie zarzewiem siły, staje się odważne stanięcie w prawdzie (wobec prawdy o sobie). Bo tylko ona nas wyzwoli od błędzenia po

⁷ Zacytowany tekst mocno wiąże się z ostatnim podrozdziałem i z „rozmową z Mistrzem” w kwestii oceniania i samooceniania. Warto go wtedy powtórnie przywołać i zadumać się nad nim w przedstawionym tam kontekście.

manowcach⁸. W samoocenienie powinna być zawarta wypowiedź dotycząca tego, jakie planowane efekty osiągnęliśmy, a jakich nie oraz co było przyczyną tego ostatniego, a także – w jaki sposób możemy to „naprawić”.

Samoocena jest traktowana przez niektórych pedagogów jako **nieocenione źródło energii**. Wysoka samoocena sprzyja wysokim osiągnięciom (np. w nauce), jakkolwiek ich nie gwarantuje. Należy też zdawać sobie sprawę, że może się z nią wiązać bezkrytyczne samozadowolenie. Powinna ona łączyć się ze samoświadomością możliwości i potrzeby dążenia do pełnej kompetencji (Dweck, Leggett 1988, Fisher 1999). Pod tym względem należy pomagać uczniom i studentom w lustracji, rozumianej jako *krytyczny przegląd przebiegu danych czynności i ich efektów, niekiedy połączony z korektą i zaleceniami (np. odnośnie odpowiednich uzupełnień)* (Fisher 1999, s. 133). Niezbędne jest uczenie uczniów samooceny w kontekście nie tylko przydatności tego procesu w edukacji szkolnej, ale i w ich przyszłym życiu (w tym zawodowym) oraz rozeznaniu swoich kompetencji społecznych (Stróżyński 2000).

Forma samooceny poprzez technikę ZWI. Warto uświadomić sobie, że nauczycielska samoocena działań może być niejednokrotnie przeprowadzona w formie znanej i opisananej w praktyce edukacyjnej jako technika ZWI. Najczęściej stosuje się ją jako informację zwrotną dotyczącą np. efektów wystąpień uczniów, studentów czy zadań projektowych, niekończących się oceną sumatywną. Czynimy wówczas refleksje nad tym, co uznajemy w danej pracy, wystąpieniu za: a) zalety (Z), czyli mocne strony, b) niedociągnięcia, rozmaite pomyłki, wady (W), itp., oraz c) to, co było w nich interesujące, inspirujące (I), dające do myślenia itp. Ten sam sposób można z powodzeniem wykorzystać do samooceny zajęć przeprowadzonych tuż po ich zakończeniu, kiedy to, w przerwie między kolejnymi, mamy ograniczony czas i możliwości na pogłębione i czasochłonne refleksje wymagające, jak już wspomniano – skupienia i ciszy. Taką formę informacji zwrotnej wykorzystujemy w jakiejś mierze m.in. w trakcie wspomnianego już tzw. oceniania kształtującego – ze wszech miar godnego stosowania w edukacji zarówno szkolnej, jak i akademickiej. Zdaniem autorki w odniesieniu do oceniania własnej pracy, jej wyników, efektów uczenia się technika ZWI jest przydatna. Jest to specyficzne samorozliczenie z refleksją, przeprowadzone bezpośrednio po zajęciach, uwzględniające, co według wykładowcy było dla jego studentów dobre, właściwe, skuteczne, a co wymagałoby od niego korekty (i na czym miałyby ona polegać), a także – co było oraz co mogłoby być jeszcze dodatkowo dla studentów ważne i interesujące odnośnie do rozważanej tematyki.

Dokonywane przez nauczyciela systematyczne autorefleksje oraz samooceny (jak też i ponowne refleksje ukierunkowane na dalszą pracę) przynoszą pozytywne rezultaty, jeśli czynimy je z myślą o uczniach, studentach – ich dobru, a nie traktując tego zadania jako obowiązek narzucony przez władze oświatowe czy pracodawcę. Warto ponadto zwrócić uwagę, że dzięki różnym doświadczeniom

⁸ Prawdą tą dla chrześcijan jest sam Chrystus oraz jego przekaz (patrz m.in.: Kubiś 2012).

pod tym względem możemy stać się dla uczniów wzorem, ucząc ich tej czynności, umożliwiając im jej ćwiczenia i doskonalenie.

Kilka uwag na temat ewaluacji w kontekście autorefleksji i samoocenia-
nia. Najprościej ujmując, ewaluację można przyjąć jako planowe, systematyczne działania (w tym badania) umożliwiające stwierdzenie, w jakim stopniu zostały osiągnięte zakładane cele, w tym przypadku kształcenia czy samokształcenia (Goźlińska 1997, s. 31). *W rozważaniach teoretycznych z zakresu pedagogiki, poprzez ewaluację rozumie się najczęściej takie sposoby działania, za pomocą których analizowane są aktywności społeczne i ich skuteczność w kontekście oceny realizacji celów.* Ewaluacja stanowiła ważny problem badawczy i wyzwanie już pod koniec lat 90. XX w. i sytuacja ta trwa aż do chwili obecnej (Piróg, Świętek 2021). Traktowano ją wówczas i traktuje się obecnie – równocześnie jako formę kontroli i oceny zewnętrznej pracy nauczyciela (jej efektów). Drugorzędną rolę spełniała natomiast ewaluacja traktowana jako autorefleksja nad własnymi działaniami (oddziaływaniami), które miały służyć zakładanemu rozwojowi ucznia czy studenta (Piróg, Świętek 2021, s. 31). Znajomość literatury poświęconej zagadnieniu tak rozumianej ewaluacji pomaga jednak i umożliwia spojrzenie na ten proces z punktu widzenia samoocenia i ewaluacji własnej pracy oraz jej wyników. Zachęca również do jej wykorzystywania w tym celu. Ważnym „kierunkowskazem” pod tym względem jest książka autorstwa Danuty Piróg i Agnieszki Świętek pt. *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne* (2021).

O SPOTKANIACH Z MISTRZEM, CZYLI O RADOŚCI I NADZIEI

Warto szukać (znaleźć!) Mistrza, który nie gani, ale naprowadza i nakłania do samooceny i autorefleksji. Mój Nauczyciel i Mistrz nigdy mnie nie oceniał ani nie ocenia. Wie bowiem dobrze, że nie wolno (nie należy) tego czynić, choć dopuszcza, oczywiście, ocenianie mojego sposobu działania, zachowania. Co istotne – nie oceniał też i nie ocenia z reguły ich wyników – owoców, efektów, chociaż mnie o nie niejednokrotnie pyta. Prowadzi ze mną wyłącznie dialog, w którym poprzez stawianie właściwych pytań uzdalnia mnie i ukierunkowuje na głębokie refleksje i rzetelną, uczciwą samoocenę. Zadaje mi pytania: otwarte i zamknięte, łatwe i skomplikowane, różnorodne w treści i głębi – w tym pytania egzystencjalne, na które odpowiadam zarówno w prostej, jak i rozbudowanej formie. Wówczas otrzymuję zazwyczaj kolejne pytania lub ich serię (Adamczyk 2008), które – czuję to dobrze – prowadzą mnie (i mają mnie poprowadzić) ku prawdzie o mnie, w tym moich działaniach i ich owocach (efektach).

Czasem słyszę Jego słowa, które brzmią jak prośby lub też drogowskazy naprowadzające mnie na właściwą ścieżkę przemyśleń i samooceny, np.: *przyjrz się uważnie, przemyśl (w jaki sposób...), zastanów się (czy... lub: jak?), ponownie rozpatrz jednak..., zaczekaj jeszcze chwilę z..., przypomnij sobie... powróć do tamtej chwili, sytuacji i..., zwróć uwagę na... itp.* Zawsze pozostawia mi wolność oraz pobudza poprzez kolejne pytania do podejmowania rozmaitych inicjatyw

lub wyartykułowania konkluzji. Nigdy nie osądza, nie dewaluuje, nie porównuje z nikim, a tym bardziej nie poniża, nie ośmiesza, nie stawia „pod ścianą”, nie dziwi się, że czegoś nie wiem, nie rozumiem czy też (coraz częściej) – nie pamiętam. Daje czas na namysł, ponowne przemyślenia, retrospekcje, które mają mnie prowadzić do właściwych wniosków, umożliwić powtórna rzetelną samoocenę i refleksję. A co najważniejsze – mój Mistrz wie, że pomagają mi one zawsze w rozwoju, w dochodzeniu do prawdy o sobie, dają rozeznanie w konsekwencjach (lub niekonsekwencjach) wybranej drogi, w postępowaniu i jego owocach: a) kwaśnych lub słodkich, słodko-kwaśnych, b) zdrowych bądź chorych, c) obfitych lub zbyt skromnych jak na możliwości i uwarunkowania. Niejednokrotnie na me pytania i prośby o sąd w sprawie oceny czy samooceny (czy jest sprawiedliwa, wystarczająco skrupulatna, rzetelna, uczciwa, czyli jednym słowem – dobra) odpowiada pytaniem, np. takim jak: *Dlaczego mnie pytasz o dobro?* (Mt. 19, 17). Wówczas wiem, że: *To nie ucieczka Mistrza od udzielenia mi odpowiedzi, ale okazja do poszerzenia moich horyzontów myślowych (...) i wskazania (...) właściwej hierarchii wartości budującej moje wewnętrzne doświadczenie i moje człowieczeństwo* (Adamczyk 2008). To okazja umożliwiająca mi uczciwą samoocenę m.in. dotyczącą efektów zajęć dydaktycznych ze studentami (mojego „ZWI”). Ona wyznacza kolejne kierunki działania, zadania i cele, czyli dalszą drogę.

Moje „spotkania” z Mistrzem nie odbywają się sporadycznie – raz czy dwa razy w roku, ale zazwyczaj po każdych zajęciach ze studentami. Stwarzają mi one możliwość zobaczenia, niejako w lustrze, nauczycielskich działań i ich skutków w zderzeniu z rzeczywistością i z prawdą. Dają możliwość stwierdzenia, czy podążałam zgodnie z wytyczonym kierunkiem i celem, trzymając w rękę „kompas”, który kiedyś na nauczycielską drogę otrzymałam w darze od Mistrza. Są nie tylko pouczające, budujące i ukierunkowujące – ale radosne i pełne nadziei na kolejne...

ZAKOŃCZENIE

Samoocenia i autorefleksja dla każdego człowieka, a zwłaszcza nauczyciela, powinny być czynnościami oczywistymi, niemal automatycznymi i często dokonywanymi. Czynić je powinniśmy po każdych zajęciach ze studentami czy uczniami, a także – w życiu pozazawodowym, być może również na zakończenie dnia. Wiążą się one z konkluzją, czy nie zmarnowaliśmy danego nam daru, jakim jest czas i życie, nasze zdolności – stwierdzeniem, czy wykonaliśmy sumiennie powinności, czy przyniosły one zakładane, oczekiwane przez nas efekty, czy czyniliśmy rzeczy dobre, właściwe, konstruktywne, służące danej WAŻNEJ SPRAWIE, czyli w przypadku nauczyciela – prowadzące do rozwoju i wychowania młodego człowieka, bo na tym polega nasze nauczycielskie zadanie i służba (Denek 2016). Jest to bowiem nie tylko wypełnienie obowiązku realizacji programu, podstawy programowej, efektów kształcenia itp. Ponad tym wszystkim powinien stać zawsze CZŁOWIEK (uczeń, student), którego postępowanie czy rozwój rozpatrujemy (oceniaemy) jako nauczyciele, w tym wychowawcy. W przypadku autorefleksji

i samooceniania jest to KTOŚ, kogo znakomicie znamy, chociaż niejednokrotnie sprytnie samousprawiedliwiamy „jego” niewłaściwe postępowanie, słabe wyniki czy nikły progres. To dlatego tak trudno jest wobec siebie, własnego postępowania i wyników pracy STANĄĆ W PRAWDZIE (Dylak 1996). Gdy na to się jednak zdobędziemy, doświadczymy wówczas, że odkryta prawda nas wyzwala chociażby tylko od powtarzania błędów i od *stania w miejscu*. Ona nas także usposabia, wewnętrznie motywuje i ukierunkowuje do pracy nad sobą i dalszego samodoskonalenia (Paris, Ayers 1997). Stanie się to wtedy, gdy samoocenianie i towarzyszące temu autorefleksje nie będą okazjonalne czy rutynowe, lecz staną się stałym źródłem wiedzy o sobie (Groenwald 2008, s. 71) oraz możliwością rozwoju *umiejętności radzenia sobie ze sobą* na drodze życia. Pomogą i umożliwią stawianie się refleksyjnym nauczycielem współodpowiedzialnym za rozwój uczniów/studentów.

LITERATURA

- Adamczyk B., 2008, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wyd. WAM, Kraków, s. 5–337.
- Angiel J., 2020, Uczenie się przez „bycie w drodze” – refleksje geograficzno-humanistyczne, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 117–132 (http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/uploads/Prace_KEG_PTG_10_web; dostęp: 5.06.2022).
- Angiel J., 2018, Osobowość i autorytet nauczycieli geografii – wpływ na życie uczniów, obecnych studentów geografii, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 8, s. 121–136 (http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/uploads/KEG_prace_8.pdf; dostęp: 5.06.2022).
- Białek M.J., 2015, Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich kształcenia, *Lingwistyka Stosowana*, nr 12, s. 1–14.
- Cicha P., 2012, *Program wychowawczy szkoły a personalistyczna perspektywa wychowania do wartości*, ORE, Warszawa.
- Chodkowski Z., 2019, *Autoocena własnych szans funkcjonowania zawodowego po ukończeniu studiów pedagogicznych*, Szkoła – Zawód – Praca, nr 17.
- Chudy W., 2006, *Istota pedagogiki personalistycznej*, Ethos, 75.
- Denek K., 2011, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań.
- Denek K., 2016, *Edukacja jutra. Między ideałami a codziennością*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, s. 12–294.
- Dweck C., Leggett E., 1988, A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, vol. 95, nr 2.
- Dylak S., 1995, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, *Technologie Kształcenia*, nr 16, s. 9–232.
- Dylak S., 1996, Nauczycielska samoobserwacja dla zrozumienia „siebie”, *Neodidagmata*, t. 22, s. 44.
- Dylak S., 2000, Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, *Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej*, zeszyt specjalny, s. 15–34.

- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć* (rozdz. *Lustracja*), WSiP, Warszawa, s. 133–147.
- Fosnot C.T., Perry S.R., 2005, *Constructivism: A psychological theory of learning*, [w:] C. Fosnot (red.), *Constructivism. Theory, perspectives, and practice*, New York, s. 8–38.
- Fukuyama F., 1997, *Zaufanie: kapitał społeczny a droga dobrobytu*, PWN, Warszawa–Wrocław, s. 256.
- Gibb J.R., 1961, Defensive communication. Shared experiences in human communication, *Journal of Communication*, no 11, s. 141–148.
- Gigilewicz E. (red.), 2010, *Encyklopedia katolicka*, t. XIV, KUL, Lublin.
- Gofron B., 2013, Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się, *Periodyk Nauk. Akademii Polonijnej*, nr 1(7), s. 159–173.
- Goźlińska E., 1997, *Słowniczek terminów w praktyce szkolnej*, Wyd. CODN, Warszawa, s. 31.
- Groenwald M., 2008, Nauczyciel i uczeń – między zaufaniem a nieufnością, [w:] A. Hib-szer (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Prace WNoZ UŚ, 47, s. 70–77.
- Groenwald M., 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 7–203.
- Groenwald M., 2015, Etyczne konotacje dylematów oceniania akademickiego, [w:] J. Bolałek, E. Szymczak, T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych*, Wyd. LIBRON – Filip Lohner, Kraków, s. 175–188.
- Grzesiak J., 2016, W kontynuacji myśli naukowych Profesora Kazimierza Denka – w trosce o tożsamość i rozwój dydaktyki, [w:] A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Filozofia życia Profesora Kazimierza Denka*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, s. 115–134.
- Homplewicz J., 2000, *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa, s. 199–208.
- Keating T., 2020, *Kontemplacja chrześcijańska – droga wewnętrznego pokoju*, WAM, Poznań, s. 3–144.
- Kojs W., 2015, Edukacyjne problemy zaufania, zwątpienia i nadziei, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *W poszukiwaniu formuły współczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, s. 27–41.
- Kosińska E., 2000, *Ocenianie w szkole. Poradnik psychologiczny*, Rubikon, Kraków, s. 3–80.
- Kostera M., Rosiak A., 2005, *Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić by...*, Gdańskie Tow. Psychologiczne, Gdańsk, s. 9–181.
- Kowalewski M., 2016, Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika*, nr 12, s. 21–31.
- Kubiś A. 2012, „Poznać prawdę i prawda was wyzwoli”. Związek między Janowymi koncepcjami prawdy i wolności w świetle J. 8, 31–36, *Scripturae Lumen*, t. 4, s. 59–85.
- Kvale S., 2004, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Human, Białystok.
- Łukasik J.M., 2016, *Poznać siebie, dbać o rozwój w drodze do sukcesu*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wyd. WAM, s. 7–143.
- Mijkowska K., 2014, Ocenianie kształtujące. Jak zwiększyć motywację wewnętrzną uczniów, *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 16–17.
- Nowacki T.W., 2004, *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa–Radom, s. 157.
- Olbrycht K., 2009, *Istota wychowania personalistycznego* (<https://www.stowarzyszeniefidese-tratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf>; dostęp: 5.06.2022).

- Olbrycht K., 2012, Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji, *Paedagogia Christiana*, 1/29 (<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCCh/article/viewFile/411/395>; dostęp: 5.06.2022).
- Palka S., 2016, Podstawy dydaktyki akademickiej w ujęciu Kazimierza Denka, [w:] A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Filozofia życia Profesora Kazimierza Denka (1932–2016)*, Wyższa Szkoła Humanitas, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec, s. 77–82.
- Paris S.G., Ayers L.R., 1995, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa, s. 17–24 i 28–91.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Impuls, Kraków, s. 7–204.
- Romanus T., 2015, *Dziękuję Ci za chwilę dające siłę*, Wyd. Jedność, Kielce.
- Rudnicki S., Szwed A., 2009, Ocenianie ocenających. Trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych, *Kultura i Polityka*, nr 5.
- Sajdak A., 2008, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 233–235.
- Schon D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner, Reflective Practitioner*. Jossey Bass Publishers, San Francisco, s. 355.
- Schon D.A., 1989, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Book, New York, s. 384.
- Stróżyński K., 2000, Samoocena – kompetencja kluczowa, *Edukacja i Dialog*, nr 114.
- Stróżyński K., 2010, Ocenianie kształtujące w polskiej szkole, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, s. 110–117 (http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVI_KDE/strozynski.pdf; dostęp: 5.06.2022).
- Szyling G., 2015, Dwa rodzaje oceniania w szkole wyższej. Potrzeba czy komplikacja? [w:] J. Bolałek, W. Szymczak, T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Dobre zwyczaje akademickie w naukach przyrodniczych*, Wyd. LIBRON, Kraków, s. 159–173.
- Taraszkiewicz M., 2000, *Jak uczyć lepiej czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa, s. 159–172.
- Turowska A., 2008, Znaczenie samooceny w funkcjonowaniu społecznym – na przykładzie młodzieży maturalnej, *Kultura i Edukacja*, nr 2, s. 152.
- Tuwił J., 1923, *Poezji tom 4*, Tow. Wydawnicze „Ignis” Sp. Akcyjna, Warszawa, s. 59.
- Wygotski L.S., 1971, Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym, [w:] L.S. Wygotski (red.), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Zatoń K., 2014, Problem samooceny nauczycieli akademickich, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec, s. 177–186.
- Zimbardo P.G., 1999, *Psychologia i życie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 542.

Źródła internetowe

- Strzemieczny J. i in., *Obserwacja koleżeńska*, Centrum Edukacji Europejskiej, Warszawa (https://as.ceo.org.pl/sites/as.ceo.org.pl/files/20_obserwacja_kolezenska.pdf; dostęp: 5.05.2022).

Teresa Sadoń-Osowiecka

O DŁUGOFALOWYCH REZULTATACH EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ – EWALUACJA KU CAŁOŻYCIOWEMU UCZENIU SIĘ

Pamięci dr. Stanisława Zająca

WPROWADZENIE

Celem tego opracowania jest namysł nad edukacją geograficzną nie na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych czy szkolnych konkursów i olimpiad geograficznych, ale na podstawie funkcjonowania wiedzy geograficznej m.in. w popularnych przekazach medialnych. Z jednej strony pokazuje to „codzienny” sposób rozumienia niektórych zagadnień geograficznych poruszanych w szkole, a z drugiej – z racji szerokiej dostępności i wiedzotwórczej (czy też mitotwórczej) roli mediów – rodzi obawę o rozpowszechnianie zbyt uproszczonej (lub nawet błędnej) wiedzy o zjawiskach występujących na Ziemi. To, jak funkcjonuje wiedza geograficzna w codziennym życiu, jest też efektem edukacji szkolnej, przygotowującej (lub nie) do rozumienia współczesnego świata, do intelektualnych poszukiwań, krytycznego myślenia. Ten pozaszkolny, codzienny kontekst funkcjonowania wiedzy geograficznej prowokuje do zastanowienia się, jak szkoła przygotowuje do całościowego uczenia się (*longlife learning*) lub co zostało ze szkolnego przekazu oraz do namysłu nad rolą geografii jako przedmiotu szkolnego. Bezpośrednim impulsem do napisania niniejszego tekstu była dyskusja podczas jednej z konferencji Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego dotycząca edukacji globalnej w szkołach. Ograniczyłam się do zwrócenia uwagi na niektóre wypowiedzi z codziennych telewizyjnych programów „na żywo”. Filmy, reportaże, programy specjalistyczne mogą być poddawane konsultacjom, recenzjom ekspertów i z tej racji mogą nie pokazywać, jak funkcjonuje autentyczna, potoczna wiedza geograficzna.

Przyjrzenie się geograficznej wiedzy potocznej może być pretekstem do ewaluacji edukacji geograficznej. Dlatego rozdział ten nawiązuje do koncepcji L. Korporowicza (2010, s. 2) ewaluacji zorientowanej na rozwój: *Ewaluacja zorientowana na rozwój musi analizować znacznie więcej niż tylko końcowe i w wybiórczy sposób*

zarejestrowane oraz uchwytnie efekty ciężkiej pracy, jaką podejmują wszyscy uczestnicy gry interakcyjnej o nazwie edukacja. **Ewaluacja oświetla niczym reflektor drogę i okolice, po jakich poruszał się powóz ze wszystkimi pasażerami edukacji.** To, co wydarzyło się po drodze, oraz miejsca, przez które odbywał się przejazd, mogły pozostawić trwałe, choć niekoniecznie widoczny efekt. Ewaluacja jako proces społeczny może w ten sposób wskazywać na możliwości geograficznej edukacji ku całościowemu uczeniu się. W krótkim tekście trudno podjąć się takiej ewaluacji, ale może być on zasygnalizowaniem problemu, zachętą do podjęcia pogłębionych badań.

Dlatego też w kolejnych częściach opracowania odnoszę się do kwestii różnych ujęć ewaluacji, zwłaszcza pojawiających się wokół kontrowersji dotyczących ewaluacji biurokratycznej i dialogicznej, zwracając uwagę na najbardziej adekwatne do ukazania „dróg i okolic” edukacji geograficznej metody etnograficzne, wywodzące się z antropologii, a potem podejmuję próbę opisu niektórych „dróg i okolic” – tych, które, mijane przez „pasażerów edukacji”, mogły wpłynąć na geograficzną wiedzę potoczną. Podkreślenia wymaga, że są to tylko sygnały, propozycje do podjęcia głębszych badań i że kontekst szkolnej geografii jest o wiele bardziej złożony, obejmujący realia społeczne (w tym wyobrażenia o geografii indywidualnych osób, uczniów, nauczycieli, różnych grup społecznych), polityczne, gospodarcze, kulturowe. Stąd na końcu tekstu postawiono pytania, które mogą być tematami bardziej szczegółowych badań i refleksji nad funkcjonowaniem i efektami edukacji geograficznej.

EWALUACJA KU REFLEKSYJNOŚCI I ZMIANIE SPOŁECZNEJ – SŁÓW KILKA O METODOLOGII EWALUACJI

Ewaluację w kontekście działania szkoły, efektów jej pracy w codziennych wspólnych realiach zazwyczaj potocznie odnosi się tylko do pomiaru i dyskusji nad osiągnięciem celów założonych w podstawie programowej i programach nauczania. Realizacja tych celów staje się głównym zadaniem szkoły, a ilustracją efektów kształcenia są, według niektórych rodziców, mediów (które podają rankingi szkół z najlepszymi wynikami), a nawet władz szkolnych, wyniki egzaminów zewnętrznych. Niektórzy dyrektorzy na tej podstawie oceniają jakość pracy nauczycieli, porównując wyniki uzyskane przez klasy uczone przez różnych nauczycieli i nie biorąc pod uwagę innych czynników, które, być może, zadecydowały o różnicach. Od 2009 r., kiedy ewaluacja stała się narzędziem nadzoru pedagogicznego, kojarzy się ona z kontrolą i właśnie nadzorem, a nie namysłem nad sposobami poprawy jakości kształcenia (Mizerek 2011, s. 34). Nieodparcie nasuwa się tu analogia do tytułu książki M. Foucault (1993) *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, w której, między innymi instytucjami, takimi jak szpital, koszary wojskowe, także szkoła prezentowana jest jako podobna do instytucji więzienia z jej restrykcyjnym systemem kontroli, któremu sprzyja specyficzne urządzenie przestrzeni. Według Foucault to władza decyduje o prawomocności wiedzy (władza = władza). Korporowicz (1999, s. 180), mówiąc o ewaluacji demokratycznej

i dialogicznej, stwierdza, że te jawią się jako zdecydowana reakcja i odrzucenie autokratycznych i technokratycznych form porządku społecznego i organizacyjnego, stymulując demokratyczne procesy podejmowania decyzji i są instrumentem promocji „prawa do współuczestniczenia i wiedzy”, skierowanym przeciwko centralistycznym, utajnionym i totalitarnym praktykom...

W anglojęzycznej Wikipedii w definicji ewaluacji edukacyjnej zwraca się uwagę na pojawiający się czasem konflikt między instytucjonalną ewaluacją nastawioną na podniesienie efektywności kształcenia a ewaluacją nieformalną, podejmowaną przez indywidualnych edukatorów, którzy stale analizują sytuacje szkolne i stają się facylitatorami, służącymi zmianie edukacji (*Educational evaluation*). O stawianiu się ewaluatorem (ewaluowaniu dzięki refleksji nad praktyką szkolną) i autoewaluacji traktuje książka J. Nowotniak (2019). W polskiej wersji Wikipedii definicja ewaluacji w oświacie odwołuje się do rozporządzenia MEN z 7 października 2009 r., określającego ewaluację jako *badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce* (*Ewaluacja*, podkreślenie T.S.O.). Porównanie tych dwóch określeń ewaluacji pokazuje różnicę w pojmowaniu jej funkcji w różnych kulturach, mimo publikacji polskich autorów przestrzegających przed utożsamianiem ewaluacji z ocenianiem (np. Korporowicz 2011, Mizerek 2011, Mazurkiewicz 2016). Korporowicz wskazuje na sprzeczności tkwiące w różnych ujęciach ewaluacji (tab. 1).

Tabela 1. Sprzeczności w różnych ujęciach ewaluacji

Ewaluacja biurokratyczna	Ewaluacja dialogiczna
wiedza jako narzędzie	wiedza jako wartość, mądrość i emancypacja
formalna instytucjonalizacja systemów wiedzy	personalizacja i humanizacja systemów wiedzy
kontrolowana dystrybucja	zdecentralizowana sieć dostępu
dekulturalizacja wiedzy (wykorzystanie zestandaryzowanych, porównywalnych w skali europejskiej „narzędzi” pomiaru i kontroli)	inkulturalizacja wiedzy (wykorzystanie diagnozy i wsparcia konkretnych kultur narodowych, regionalnych i lokalnych, tradycji i misji konkretnych instytucji)

Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Korporowicz (2011, s. 23).

Instytucjonalny sposób sprawdzania tego, jak szkoła realizuje założenia edukacyjne, w postaci ilościowego pomiaru wybranych a odpowiadających założeniom polityki oświatowej wskaźników (ewaluacja biurokratyczna – Mizerek 2011), stanowi zaledwie fragment złożonej rzeczywistości edukacyjnej. Podstawową przywarą ewaluacji biurokratycznej jest fakt, że *bezwzględnie akceptuje wartości polityków i dostarcza informacji mających na celu osiągnięcie celów ich polityki* (Mizerek 2011, s. 32). W takim ujęciu uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy szkół są instrumentami realizacji odgórnych celów kształcenia. Brakuje w takiej ewaluacji namysłu nad samymi celami edukacji, które, zazwyczaj szybko przyjmowane przez władze oświatowe podczas kolejnych reform, rzadko poddawane są pogłębionej refleksji, dyskusji w gronie podmiotów edukacji. Tymi podmiotami jesteśmy wszyscy jako obywatele demokratycznego państwa (*ewaluacja jest „wynałazkiem” systemów*

i społeczeństw demokratycznych – Mizerek 2011, s. 32), a szczególnie nauczyciele, których wykształcenie i codzienne działanie predestynuje do zabierania głosu w sprawach oświaty, rodzice, uczniowie, a wreszcie (lecz nie na końcu) naukowcy zajmujący się badaniami edukacyjnymi (zob. Mizerek 2018). Tak rozumiana ewaluacja jest *procesem angażującym ludzi pracujących w instytucjach edukacyjnych i wokół nich, w autentyczną, głęboką refleksję na temat działania szkół, praktyki pedagogicznej i sposobów podejmowania decyzji, prowadzącą do poprawiania jakości pracy szkół* (Mazurkiewicz 2016, s. 22).

Taka alternatywna ewaluacja polega na badaniu całego złożonego kontekstu edukacji, uwzględnia głos uczniów, nauczycieli, rodziców, zwykłych obywateli, naukowców, ale także władz oświatowych. Podejmowane są więc opisowe badania jakościowe, przedstawiające interpretację różnorodnych głosów, obserwowanych zjawisk, prezentujące je na tle teorii edukacyjnych, odsłaniających różne, odmienne perspektywy. Mogą nawiązywać m.in. do metodologii antropologii, wykorzystującej badania etnograficzne, opisywanej przez M.O. Butler (2015). Główną ideą przedstawionej przez nią koncepcji badań ewaluacyjnych jest to, że ludzie nie żyją w kontrolowanych środowiskach (Butler 2015, s. 89). Etnografia ewaluacyjna według niej może być definiowana jako badanie oparte na regularnym kontakcie z ludźmi zaangażowanymi w badaną rzeczywistość. W ten sposób bada się problem w jego własnym kontekście, przedstawiając różne poglądy badanych osób. Jest to spojrzenie „od wewnątrz”, oczami uczestników i z punktu widzenia ich kultury. Ten sposób widzenia jest konfrontowany z perspektywą interesariuszy (*stakeholders*). Ważne jest w końcowym efekcie ewaluacji zachowanie trudnej równowagi między poetyką etnografii i wymogami nauki, w tym wypadku posługującej się metodami jakościowymi (Butler 2015, s. 88).

NIEKTÓRE DROGI I OKOLICE EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Rzadko kiedy zastanawiamy się nad dalekosiężnymi skutkami edukacji, mimo powoływania się w dokumentach oświatowych na ideę całościowego uczenia się (*longlife learning*). Rozliczenie z efektów edukacji geograficznej jako realizacji celów wyrażonych operacyjnie nastawione jest tylko na pragmatyczną stronę edukacji i ograniczone do momentu uzyskania oceny końcowej na sprawdzianie, świadectwie lub na egzaminie zewnętrznym. Ilustracją tego zjawiska mogą być dylematy nauczycieli, którzy, czując brzemień odpowiedzialności za wyniki egzaminów maturalnych swoich uczniów, domagają się jasnego sprecyzowania wymagań maturalnych. Na przykład: o których konfliktach uczyć (tu czytaj: do jakich konfliktów zbrojnych będą nawiązywać tegoroczne zadania maturalne?). W obliczu wojny w Ukrainie toczącej się w czasie tworzenia tego tekstu, problem ten wydaje się absurdalny. Nie trzeba „odpytywać” na lekcji, gdzie leży Ługańsk, Donieck, Mariupol, Odessa, Charków, Chersoń, a gdzie Lwów czy Kijów. Większość maturzystów wie też pewnie, że najbliższymi większymi polskimi miastami przy przejściu granicznym w Medyce są Przemyśl i Rzeszów. Tragiczna rzeczywistość

stała się nauczycielką geografii Ukrainy. Trudno przypuszczać, że do tej wojny będą nawiązywać zadania maturalne. Warto byłoby jednak, mimo tego braku na egzaminie, zagłębić się na lekcji w uwarunkowania geograficzne tej wojny, nie tylko jej przebieg i nazwy geograficzne związane z wielkimi zniszczeniami wojennymi, jakkolwiek ma to wstrząsający wymiar. Jak niezamierzenie bezduszenie brzmi w takim kontekście zapis podstawy programowej, gdy powody i przebieg wojny (zarówno w Ukrainie, jak i na przykład w Syrii) wydają się irracjonalne: *wyjaśnia przyczyny współczesnych konfliktów zbrojnych w wybranych regionach świata oraz ich wpływ na zmiany granic państw, migracje ludności, struktury społeczne, gospodarkę i środowisko przyrodnicze*. Jak innego znaczenia nabral zapis w obliczu wołania przywódców Ukrainy o pomoc: *wyjaśnia rolę ważniejszych międzynarodowych organizacji w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym różnych regionów świata, w tym znaczenie Unii Europejskiej w przemianach społeczno-gospodarczych państw zintegrowanych*. Z jednej strony pokazuje to rolę geografii jako przedmiotu szkolnego w analizowaniu i interpretacji zjawisk (początkowo zapisałam „w rozumieniu”, ale czy można te zdarzenia rozumieć?); z drugiej – oddzielenie jej od ludzkiego odczuwania, związanego z wątpleniem, uczuciem bezsilności, próbami racjonalizacji (w tym wypadku raczej chybionymi), rozważaniem różnych możliwości i zwykłym współodczuwaniem losu uchodźców wojennych (w tym dzieci). Wyjaśnianie jest zazwyczaj definitywne, jednoznaczne. Doskonale nadaje się do formułowania treści zadań i do sprawdzania „poprawności” odpowiedzi. W obliczu jednak naocznego doświadczenia okropieństw wojny, racjonalne wyjaśnianie jest redukowaniem, spłaszczaniem rzeczywistości. Trudno też „rozumieć”, jakkolwiek słowo „rozumienie” ma mniej jednoznaczny wydźwięk niż „wyjaśnianie”. Pozwala na rozważanie wielu opcji, ale czy w tym wypadku można rozumieć racjonalność tyrana czy racjonalność totalitaryzmu? W takim kontekście wymaganie dotyczące podania konkretnych konfliktów na egzaminie maturalnym byłoby przejawem mało rozwojowego encyklopedyzmu.

Powyższe rozważania są wstępem do dyskusji nad długofalowymi efektami edukacji geograficznej, które przejawiają się w niedostrzeganiu geografii jako przedmiotu holistycznie ujmującego świat, także z ludzkiej, humanistycznej perspektywy. Niektórzy z geografów oburzają się na wprowadzanie tzw. edukacji globalnej do szkół, argumentując, że powieli ona ujęcia geograficzne i obniża rangę geografii jako przedmiotu nauczania w szkole. Może być to jednak impuls do przyjrzenia się geografii z bardziej krytycznej perspektywy. Być może edukacja globalna pojawiła się, bo zabrakło czegoś w szkolnej geografii i edukacja globalna niweluje ten brak: *...widocznie (...) geografia w szkole w dotychczasowym wydaniu nie służy dostatecznie społecznym potrzebom* (Zajac 1991, s. 12).

Globalna edukacja, według Deklaracji Edukacji Globalnej, jest edukacją, która otwiera oczy i umysły ludzi na rzeczywistość zglobalizowanego świata i pobudza do spowodowania, by na świecie była większa sprawiedliwość, równość i prawa człowieka dla wszystkich: *Global education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the globalised world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and Human Rights for all* (The Maastricht Global Education Declaration 2002); *obejmuje edukację rozwojową, edukację w zakresie praw człowieka,*

edukację dla zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom, edukację międzykulturową, stanowiąc globalny wymiar edukacji obywatelskiej (Przewodnik po edukacji globalnej 2012, s. 10). W większym stopniu niż w edukacji geograficznej położono tu akcent na kwestie aksjologiczne i działania dla dobra ludzi. Tymczasem już trzydzieści lat temu Stanisław Zając zwracał uwagę na konieczność odejścia w geografii od prezentowania dorobku nauki i kładł nacisk właśnie na wartości: *Obecnie wartości jako zasadniczy składnik postaw należy wysunąć na plan pierwszy, następnie umiejętności, a na końcu dopiero – wiadomości* (Zając 1991, s. 17). Zapatrzeni w mierzalne efekty kształcenia zapomnieliśmy o tym jego ludzkim wymiarze.

Ten sam zarzut – o powielanie treści geograficznych – może być postawiony wobec edukacji klimatycznej, która w nawiązaniu do zachodzących zmian klimatycznych wchodzi do szkół. Edukacja klimatyczna, jak wynika z publikowanych założeń, ma podobny charakter jak edukacja globalna – służy przede wszystkim obywatelskiemu zaangażowaniu. Rozwijać ma ona: *krytyczne myślenie – aby rozumieć prawdę, zadawać pytania, podejmować skuteczne działania; empatię – debata na temat konsekwencji zmiany klimatu dla ich społeczności, ale też krajów globalnego Południa wymaga umiejętności przyjęcia perspektywy drugiego człowieka; poczucie indywidualnej odpowiedzialności za losy innych ludzi i planety; umiejętności wspólnej pracy i solidarności – tylko takie działanie może rozwiązać problem, przed którym wszyscy stoimy; szkolny i lokalny aktywizm na rzecz klimatu* (Edukacja klimatyczna). Na stronie internetowej poświęconej edukacji klimatycznej uzasadnia się wprowadzenie takiej edukacji: *Badanie wiedzy i postaw młodych ludzi pokazało, że część młodzieży deklaruje, że na lekcjach nie pojawiły się zagadnienia związane ze zmianą klimatu* (Badanie świadomości młodzieży i młodych dorosłych w Polsce, na temat zmiany klimatu, CEO 2020). Natomiast, jeśli się pojawiły, to były przedstawiane w sposób książkowy, teoretyczny i niezbyt rzetelny” (Klimat, s. 1). Pokazuje to pośrednio, jak postrzegana jest wiedza z lekcji geografii.

Innym aspektem włączania do edukacji oddzielnych zagadnień dotyczących spraw globalnych i klimatycznych mogą być przeszłe edukacyjne doświadczenia decydentów, którzy tych kwestii nie wiążą z edukacją geograficzną. Być może geografia z ich doświadczeń nie była przedmiotem, który ujmowałby łącznie sferę poznawczą, społeczną (zaangażowanie obywatelskie), emocjonalną, mimo deklarowania tego w programach, w propozycjach zajęć (publikowanych np. w *Geografii w Szkole* czy *Pracach Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*) i mimo działań wielu nauczycieli geografii. Być może w sferze poznawczej nacisk położony był na znajomość faktów, a nie na przebieg procesów, ich dynamikę, co w efekcie dało obraz statycznej, a nie zmiennej Ziemi. Nie dostrzega się geografii jako dziedziny holistycznie ujmującej świat, potrafiącej wyjaśniać współczesne zjawiska i procesy, łączącej ujęcia przyrodnicze ze społecznymi czy humanistycznymi. Widocznym przykładem takiego postrzegania geografii jest brak zaproszeń dla nauczycieli geografii do międzynarodowych projektów edukacyjnych dotyczących zmian klimatycznych, do których włączani są np. nauczyciele fizyki, chemii, biologii, nauczania wczesnoszkolnego, a nawet kształcenia językowego (np. zaproszenie do jednego z projektów eTwinning).

Rodzi się pytanie, czy następne pokolenie będzie inaczej postrzegało rolę geografii w rozumieniu świata, skoro w aktualnych podstawach programowych umieszczono takie zapisy: *Geografia szkolna powinna umożliwiać uczniom rozumienie współczesnego świata, w tym dostrzeganie powiązań regionalnych i globalnych, wyjaśnianie dynamicznych przemian gospodarczych i społecznych oraz rozumienie ich przyczyn i skutków* (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r., s. 12); *Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą: 1) myślenie...* (Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r., s. 2); *...poznawanie własnego kraju i świata jako zintegrowanej całości, w której zjawiska i procesy przyrodnicze oraz społeczno-ekonomiczne są ze sobą ściśle powiązane na zasadach wzajemnych uwarunkowań i zależności. Lekcje geografii powinny zatem sprzyjać rozumieniu przez ucznia istniejących powiązań i zależności w środowisku geograficznym, zarówno przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, jak i we wzajemnych relacjach człowiek – przyroda* (Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r., s. 15). W aktualnej podstawie programowej zwrócono też uwagę na podejście humanistyczne, szeroko omawiane w książce o znamienym tytule *Człowiek bliżej Ziemi* (Pulinowa 1996), obecne także szczególnie we wszystkich pracach J. Angiel (np. 2016, 2021). Wydaje się jednak, że to podejście, wymagające specyficznej wrażliwości i odczytania, rzadko prezentowane nawet na studiach geograficznych, może nie być zauważone i może nie być realizowane w szkolnej rzeczywistości, gdzie głównym, aczkolwiek doraźnym, celem edukacji wydaje się uzyskanie jak najlepszej oceny z egzaminu maturalnego. Zatem szansa na podniesienie rangi szkolnej geografii i włączenie do niej aksjologicznych elementów (choćby na poziomie podstawowym) obecnych w założeniach edukacji globalnej i klimatycznej może być niewykorzystana.

Jak w takim razie prezentowana jest „konkretna” wiedza geograficzna, choćby w programach telewizyjnych? Jest ona w jakimś stopniu efektem edukacji, jaką przeszli prezenterzy telewizyjni, dziennikarze. Należy się spodziewać, że uczyli się geografii przynajmniej przez cały cykl kształcenia do matury (dawny cykl ośmioletniej szkoły podstawowej z geografią od klasy piątej + 4 lata liceum lub cykl trzyletniego gimnazjum i trzyletniego liceum), a osiągnięte efekty i przygotowanie do całożyciowego uczenia się są widoczne w sposobie przedstawiania zagadnień związanych z programem szkolnym geografii. Może to być więc całkiem dobry probierz długofalowych efektów edukacji geograficznej. Niestety prawdopodobnie wpływający też na edukację uczniów, dla których media są ważnym źródłem wiedzy.

W mediach funkcjonują chwytliwe stereotypy. Na przykład w prognozach pogody podczas upalnego lata prezenterzy wyrażają zdziwienie, że temperatura 30 stopni pojawia się w Suwałkach – „polskim biegunie zimna”. Przy okazji można nadmienić, że równie wysokie temperatury latem notowane są w niedawnym światowym „biegunie zimna” – Ojmiakonie. Nie jest to nic niezwykłego. Uczniowie niezależnie od programu nauczania uczą się w szkołach o cechach klimatu kontynentalnego – z dużą roczną amplitudą temperatury i o przejściowości klimatu Polski. Określenie „biegun zimna” odnosi się tu do niskiej temperatury notowanej zimą.

Często mylone są także pojęcia klimatu i pogody. To, co odnosi się do klimatu, dotyczy wieloletnich obserwacji. Tymczasem w prognozach **pogody** mówi się o chwilowym stanie atmosfery występującym w danym dniu jako przejawie zmian klimatycznych. Nie chodzi tu o negowanie zmian klimatu, ale o sposób mówienia o nich i odnoszenia do aktualnych stanów pogody. Nawet zapraszani eksperci (np. fizycy atmosfery) w programach informacyjnych komentując aktualne zjawiska pogodowe, kończą swoje wypowiedzi jak wróżbici: *takie zjawiska będą występować coraz częściej*, nie pokazując tendencji zmian, np. ile takich zjawisk zanotowano w poprzednim trzdziestoleciu, jak często i czy w ogóle występowały na danym obszarze. Taka stereotypizacja (upraszczanie) zjawisk występujących na Ziemi może przejawiać się także w używaniu chwytliwych metafor, jak np. wyjaśnienie roli *pierzynki* z *chmur* ogrzewającej w nocy powierzchnię Ziemi, zapobiegającej *wypromieniowywaniu ciepła* i dla udowodnienia tej tezy pokazywanie na mapie pogody obszarów niezachmurzonych, gdzie temperatura jest niższa, i zachmurzonych, gdzie temperatura jest wyższa. Nie wspomina się przy tym np. o tworzeniu się chmur na skutek wznoszenia ciepłego powietrza czy o roli wilgotności powietrza. Wypacza to rozumienie zjawisk pogodowych i trochę je infantylizuje, jakkolwiek metafory pozwalają lepiej zrozumieć procesy zachodzące w przyrodzie. Szkoda, bo prognozy pogody, ściśle związane z naszymi codziennymi doświadczeniami, mogą mieć duże znaczenie edukacyjne.

Moją uwagę zwrócił ponadto brak lub niedostateczna obecność geograficznych argumentów w telewizyjnych dyskusjach toczących się podczas programów informacyjnych odnoszących się do ważnych inwestycji, takich jak przekop Mierzei Wiślanej. Najczęściej argumenty przeciw podjęciu tej inwestycji dotyczyły kwestii biologicznych (np. siedliska ptaków, bioróżnorodność), które są bardzo ważne, ale nie wyczerpują dyskusji. Rzadko w tych popularnych programach poruszano kwestie dotyczące ruchu rumowiska, wpływającego na życie mieszkańców miejscowości położonych na wschód od przekopu. Tematy te poruszane są w programach szkolnych – typy wybrzeży, powstawanie mierzei. Jednak w aktualnych zadaniach szkolnych wymaga się tylko wymienienia lub rozpoznania typów wybrzeży w Polsce, co czyni tę wiedzę jedynie faktograficzną, a nie – wyjaśniającą. Jakkolwiek dawniej pojawiały się zadania, w których trzeba było wyjaśnić proces powstawania mierzei.

Podobnie w dyskusjach dotyczących takich kwestii, jak betonowanie przestrzeni czy wycinanie lasów, pojawiają się głównie argumenty „biologiczne”, bez wyjaśniania skutków dla obiegu wody i konsekwencji z tym związanych, czy skutków dla lokalnego klimatu. Jeśli zaś takie „geograficzne” argumenty się pojawiają, to najczęściej bez wyjaśnienia ich mechanizmów, jako pewnego rodzaju ogólnikowe dogmaty do bezwarunkowego przyjęcia w postaci stwierdzeń o nasileniu się w przyszłości występowania zjawisk ekstremalnych. Nie chodzi tu o negowanie tego rodzaju stwierdzeń, ale o brak wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania przyrody, które do tego typu zjawisk mogą doprowadzić. Brak takich wyjaśnień może skutkować odrzuceniem (swego rodzaju buntem) tych stwierdzeń, bo bez uzasadnień pozostają (niezależnie od ich słuszności) jako indoktrynacyjne.

Posłużyłam się wybiórczymi przykładami, które mogą jednak wskazywać na niedocenianie roli geografii w publicznych dyskursach. Są też ilustracją, jak funkcjonuje wiedza geograficzna w społeczeństwie. Można by ją nazwać wiedzą typu „flesz” – jak lampa błyskowa – na moment rozbłyska i zaraz gaśnie, niczego trwale nie oświetlając. Charakteryzują ją chwytliwe hasła – łatwe do zapamiętania i utrwalenia. Są jednoznaczne i nieskomplikowane. Ta atrakcyjność przekazu odbywa się kosztem głębszego rozumienia zjawisk i procesów. Brakuje wielostronnych analiz i podstawowego pytania motywującego do poznawania: „dlaczego?” czy też: „jak to działa?”. Z punktu widzenia dydaktyki nastawiona jest na osiągnięcie edukacyjnych celów popisowych, a nie – dydaktycznych (Brophy 2012), czyli tych sprzyjających uczeniu się. Zwracam uwagę na niedokonaną formę wyrażenia „uczenie się”, sugerując konieczność ciągłego zastanawiania się nad własną wiedzą, w przeciwieństwie do dokonanej formy „nauczenie się”, dającej złudzenie osiągnięcia raz na zawsze stosownej wiedzy. „Nauczenie się” sprzyja z jednej strony postrzeganiu geografii jako atrakcyjnej, a z drugiej – może powodować zastanawianie się nad sensem nauczania geografii w szkole, skoro ta wiedza jest taka łatwa i dostępna, podobnie jak ładny, kiczowaty obrazek.

Takie funkcjonowanie pojęcia o geografii może być efektem edukacji sprzed trzydziestu lat, o której pisał S. Zajac (1991, s. 12): *Ilość materiału nauczania, umieszczona w programach, bywa tak duża, że cały proces nauczania z góry skazany jest na niepowodzenie. Chcąc osiągnąć zbyt dużo, można nie osiągnąć niczego pożytecznego. Osiąga się natomiast wiele efektów negatywnych: powierzchowną i pamięciową wiedzę, która po dwóch, trzech latach prawie całkowicie zostaje zapomniana; zniechęcenie uczniów, blokujące motywację poznawczą i popęd ciekawości.* Ta przestroga poprzez przekazywaną z pokolenia na pokolenie tradycję faktograficznego nauczania geografii, powielaną w popularnych mediach, nie straciła na znaczeniu. Świadczy o tym także tekst pochodzący z raportu o stanie oświaty z 1973 r., który powtarzany jest czasem współcześnie jako odnoszący się właśnie do obecnych czasów, ciągle aktualny i ciągle niespełniony: *...co najmniej czwarta część młodzieży znajdującej się dziś w szkołach, będzie pracować w zawodach, które obecnie nie istnieją. W tych warunkach przygotowanie do przyszłości musi uwzględniać także przygotowanie do przyszłości nieznanej. (...) Wychowankom szkół będzie potrzebna krytyczna i bystra inteligencja, zdolna rewidować wszelkie zrutynizowanie i stereotypowe formy działania; wciąż żywe zainteresowania i zamiłowania, dzięki którym potrafią dotrzymać kroku nowym odkryciom w nauce, technice, życiu społecznym; zdolności, dzięki którym będą mogli pokonywać powstające trudności w ich pracy; wrażliwość i wyobraźnia pozwalająca widzieć rzeczywistość w jej wielu wymiarach, odsłaniających pole dla inwencji i twórczości; wreszcie umiejętność współżycia i współdziałania z ludźmi...* (Raport o stanie oświaty 1973, za: Zajac 1991, s. 13).

ZAKOŃCZENIE

Ciągłe nawoływanie do zmiany edukacji geograficznej napotyka opór społecznego nawyku, funkcjonującego mimo świadomości wśród studentów i nauczycieli geografii, że jej prawdziwa wartość tkwi nie w łatwości faktograficznego nauczania, ale w możliwościach dostrzegania skomplikowanych uwarunkowań, we wrażliwości, w przyglądaniu się światu z ludzkiej – nie tylko scjentyistycznej – wieloaspektowej perspektywy. Geografia jest czymś o wiele więcej niż uczeniem się wielu faktów i teorii. Skupia się na modelach i procesach pomagających zrozumieć ciągle zmieniającą się planetę (*International Charter on Geographical Education* 2016, s. 10). Dlatego warto przyglądać się geograficznej wiedzy wszędzie tam, gdzie się pojawia, bo *zmiana w systemie edukacji musi być jednak poprzedzona profesjonalnymi analizami jej wartości, zarówno pod względem programowym, ale także metodycznym, środowiskowym, cywilizacyjnym, animacyjnym* (Korporowicz 2011, s. 5).

Niniejszy tekst jest tylko sygnałem służącym zastanowieniu się nad rolą geografii w szkole. Warto zwrócić uwagę na problemy służące ewaluacji długofalowych efektów kształcenia geograficznego i refleksji oraz, być może, zmianie podejścia do geografii w szkole i sposobu jej widzenia. Badania mogą dotyczyć tego:

- W jaki sposób ujmuje się geograficzne zagadnienia w programach, podręcznikach szkolnych?
- Jaką funkcję pełnią podręczniki na lekcjach? W jaki sposób wykorzystywane są inne materiały dydaktyczne, np. atlasy, fotografie, rysunki, diagramy, schematy, teksty źródłowe, technologia informacyjna, GIS itp.?
- Jak nauczyciele interpretują podstawę programową (np. zawarte w niej cele edukacji geograficznej zwracające uwagę na ujęcia holistyczne czy humanistyczne)?
- Jaka wiedza podlega ocenie na lekcjach geografii?
- Jak postrzegana jest geografia jako przedmiot szkolny przez ogół społeczeństwa, decydentów?
- W jaki sposób kształci się geografów?
- Jakie są relacje między nauczycielami a uczniami w klasie na lekcjach geografii?
- W jaki sposób i jaka wiedza funkcjonuje poza szkołą? Jaka jest potoczna wiedza geograficzna?
- Jakie są długofalowe efekty edukacji geograficznej?

Wszystkie te zagadnienia mogą być obszernymi, wnikliwymi opracowaniami, na które nie ma miejsca w krótkim rozdziale. Mogą to być ujęcia jakościowe, nieobiektywistyczne oraz ilościowe, obiektywistyczne, jak te przedstawione w książce *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym* (Piróg, Świętek 2022), które łącznie mogą dać triangulacyjny obraz długo- i krótkoterminowych efektów edukacji geograficznej i jej obrzeży, służąc refleksji na różnych poziomach – od indywidualnych autorefleksji po poziom decydowania o kształcie systemu edukacji. Ku dobru nas wszystkich.

LITERATURA

- Angiel J., 2016, W poszukiwaniu świata wartości poprzez geograficzne okulary, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika*, nr 12, s. 33–43.
- Angiel J., 2021, Doświadczenie rzeki i krajobrazów nadzecznych w perspektywie edukacji geograficznej. Ujęcie geograficzno-humanistyczne, *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego PTG*, nr 46(2), s. 7–26.
- Brophy J., 2012, *Motywowanie uczniów do nauki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Butler M.O., 2015, *Evaluation: A Cultural Systems Approach*, Routledge (<https://doi.org/10.4324/9781315428895>).
- Educational evaluation (https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_evaluation; dostęp: 1.02.2022).
- Edukacja klimatyczna (<https://globalna.ceo.org.pl/tematy/klimat/edukacja-klimatyczna>; dostęp: 1.02.2022).
- Ewaluacja (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Ewaluacja>; dostęp: 1.02.2022).
- Foucault M., 1993, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, ALETHEA, Warszawa.
- International Charter on Geographical Education, 2016 (<https://www.igu-cge.org/charters/>; dostęp: 2.02.2022).
- Klimat (<https://globalna.ceo.org.pl/tematy/klimat/>; dostęp: 2.02.2022).
- Korporowicz L., 1999, Ewaluacja międzykulturowa. Instrument rozwoju kultury politycznej, organizacyjnej i społecznej, [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna: oczekiwania, problemy, przykłady: materiały konferencji „Podstawowe problemy diagnozy edukacyjnej. Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji”*, Legnica 8–10 listopada 1999, Ośrodek Diagnostyki, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UG, TPN w Legnicy, Legnica (<http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=654>; dostęp: 5.02.2022).
- Korporowicz L., 2010, Ewaluacja zorientowana na rozwój, *Dyrektor Szkoły*, nr 10.
- Korporowicz L., 2011, Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją, [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna: oczekiwania, problemy, przykłady: materiały konferencji „Podstawowe problemy diagnozy edukacyjnej. Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji”*, Legnica 8–10 listopada 1999, Ośrodek Diagnostyki, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UG, TPN w Legnicy, Legnica (<http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=654>; dostęp: 2.02.2022).
- Mazurkiewicz G., 2016, Ewaluacja w edukacji. Dylematy systemu ewaluacji oświaty w Polsce, *Zarządzanie Publiczne*, nr 1, s. 17–26.
- Mizerek H., 2011, Tam, gdzie kończą się zakłęcia a zaczyna ewaluacja, [w:] B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, PTDE, gRUPA TOMAMI, Kraków (<http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=292>; dostęp: 1.02.2022).
- Mizerek H., 2018, Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych, *Forum Oświatowe*, 30(1), s. 73–87 (<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/595>; dostęp: 1.02.2022).
- Nowotniak J., 2019, *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Piróg D., Świętek A., 2022, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przewodnik po edukacji globalnej. Poradnik dla edukatorów: jak rozumieć i realizować edukację globalną, 2012, Grupa Zagranica, Warszawa.

- Pulinowa M.Z. (red.), 1996, *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN 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. Załącznik nr 2 (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1 (Dz.U. 2018, poz. 467).
- The Maastricht Global Education Declaration 2002.
- Zajac S., 1991, *Cele nauczania geografii*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

EWALUACJA W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

Iwona Piotrowska

MODEL SWOT W BADANIACH EWALUACYJNYCH EDUKACJI ZDALNEJ W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM. PERSPEKTYWA STUDENTÓW

WPROWADZENIE

Dynamiczny rozwój technologiczny wzmacniający proces kształcenia geograficznego na poziomie akademickim w formie zdalnej wynikał z zaistniałej wiosną 2020 r. sytuacji epidemicznej. Studenci uczestniczyli w zajęciach dydaktycznych pozbawionych kontaktu bezpośredniego z nauczycielami, co z pewnością miało wpływ na poziom edukacji. W warunkach izolacji społecznej środowiska akademickie zostały zobligowane do wprowadzenia bezpiecznych, ale i skutecznych rozwiązań technologicznych zapewniających ciągłość kształcenia. Pomagały temu współczesne technologie, które umożliwiły organizację edukacji w czasie rzeczywistym, zachodzącą pomiędzy nauczycielem a studentem niezależnie od odległości, w jakiej się znajdowali. M. Kubiak (2002), M. Wilczyńska-Wołoszyn (2015), A. Bozkurt (2019), M. Sedeghi (2019) czy M. Plebańska (2020) to kształcenie niezależne od czasu i przestrzeni nazywają właśnie edukacją zdalną. To przejście na formę kształcenia zdalnego dokonało się bez wcześniejszego przygotowania wszystkich uczestników procesu kształcenia, nauczycieli akademickich oraz studentów, spowodowało też, że nie mając doświadczenia, stanęli oni w obliczu niespotykanych dotąd wyzwań, szczególnie natury dydaktycznej oraz w zakresie narzędzi i odpowiedniego sprzętu.

Obserwowane wyzwanie edukacyjno-technologiczne będzie miało wpływ na przyszłość edukacji i może też wzbogacać proces kształcenia. Nasuwa się jednak zasadnicze pytanie, czy ten dynamiczny rozwój technologiczny wzmocni proces kształcenia prowadzony w formie zdalnej na poziomie akademickim? Sytuacja z punktu widzenia poznawczego wzbudziła zainteresowanie wszystkich środowisk zajmujących się kształceniem, dlatego stała się ona także przedmiotem podejmowanych badań naukowych, których efekty zaowocowały licznymi opracowaniami przedstawiającymi różnorodne aspekty tej formy edukacji (Alqahtani, Rajkhan 2020, Aristovnik i in. 2020, Buchner i in. 2020, Iwai 2020, Jaskulska,

Jankowiak 2020, Modrzyński i in. 2020, Plebańska 2020, Pyżalski 2020, Radha i in. 2020, Sindiani i in. 2020, Soni 2020, Ścibór 2020, UNESCO 2020, Zaid i in. 2020, Hibszer, Tracz 2021). Opisywano w nich przeważnie na podstawie badań sondażowych przebieg kształcenia zdalnego, jego organizację, umocowania prawne, określano podejście do tej formy kształcenia osób w nim uczestniczących, głównie nauczycieli, możliwości realizowania celów kształcenia i efektów uczenia się, jak również formułowano związane z tym wyzwania edukacyjne.

Z uwagi na ważność procesu kształcenia w rozwoju nie tylko studentów, ale powszechnie na każdym etapie edukacyjnym, pojawia się kolejne pytanie, czy i w jaki sposób można dokonać ewaluacji tego procesu? Przez ewaluację należy rozumieć proces systematycznego zbierania, analizy oraz interpretacji danych związanych z oceną efektywności procesu kształcenia, celów programowych, programów nauczania, spójności treści nauczania z celami, wyboru metod kształcenia, pracy nauczyciela, pracy szkoły itp. (Komorowska 1999, Piotrowska 2003, Piróg, Świętek 2021, Niemierko 2022). Polega ona na wszechstronnej, analitycznej ocenie wybranych metod, przebiegu procesu nauczania-uczenia się i jego końcowych efektów oraz porównaniu nakładów i zamierzeń z finalnymi rezultatami i poniesionymi kosztami. Ewaluacja może być skutecznym narzędziem we wprowadzaniu pożądanych zmian w realizacji programu kształcenia poprzez dostarczania informacji o postępach. Całość procedury ewaluacyjnej podporządkowana jest określonym działaniom praktyczno-organizacyjnym, których dotyczą podejmowane decyzje (Komorowska 1992). Ewaluacja jest integralnym elementem procesu dydaktycznego i powinna określać różnice między osiągnięciami początkowymi a końcowymi uczniów/studentów, analizując jednocześnie cele dydaktyczne i metody kształcenia. Ewaluacja zawiera elementy pomiaru dydaktycznego, mierzenia jakości, monitorowania, informacji zwrotnej, diagnozy potrzeb. Powinno się ją traktować całościowo, ujmując wszystkie wymienione elementy. Ewaluacja jest to więc proces diagnostyczno-oceniający zawierający w sobie pomiar, osąd i decyzję. Może być elementem procesu opracowywania i realizacji programu, zgodnie z uwzględnieniem następujących etapów: oszacowanie potrzeb, opracowanie programu, realizacja, monitorowanie, ewaluacja i dopasowanie (włączające poprawki). Z uwagi na zakres i obszar działań może być ewaluacją analityczną, holistyczną, wewnętrzną, zewnętrzną, a także autoewaluacją.

W literaturze w zależności od opracowania i przyjętych założeń wyróżnia się następujące modele ewaluacji: model SWOT, model action research, model klasyczny, model akredytacyjny, model triangulacyjny, model CIPP czy model socjologiczny (Komorowska 1999). D. Piróg i A. Świętek (2021), za J. Żukowską (2015), akcent kładą na wybrane modele Bushnella, Kirkpatricka, CIPP oraz Brinkerhoffa. Istotą każdego ze wszystkich wymienionych modeli jest opis, ocena, otrzymane rezultaty (produkt), podjęcie decyzji i prognoza zjawiska/działania, którymi może być właśnie proces kształcenia ze wszystkimi jego uwarunkowaniami. Fazie końcowej zawsze towarzyszy refleksja nad przebiegiem procesu i propozycjami modyfikacji. Modele aplikuje się do różnych działań, najczęściej są one związane z edukacją (Korporowicz 1997, Piotrowska 2003, Jo, Bednarz 2009, Kawalec 2017, Piróg, Świętek 2021). Wymienione powyżej modele według

H. Komorowskiej (1992) są typowymi jakościowymi metodami badawczymi w procesie ewaluacji.

W związku z powyższym przyjętym celem opracowania jest zastosowanie modelu SWOT do przeprowadzenia badań ewaluacyjnych dotyczących edukacji zdalnej w kształceniu akademickim i diagnoza opinii z perspektywy studentów geografii w warunkach kształcenia na odległość wprowadzonych w 2020 r. W edukacji w formie on-line kluczowy jest sposób zorganizowania i prowadzenia nauczania zdalnego, wykorzystanie narzędzi cyfrowych i technik nauczania zdalnego, poziom zaangażowania studentów w proces własnego kształcenia, organizacja czasu przeznaczanego na naukę, sposób przygotowania i przekazywania materiałów dydaktycznych, włączanie studentów do aktywności podczas zajęć zdalnych, możliwość kształtowania umiejętności oraz osiągania w takich warunkach założonych efektów uczenia się. Kształcenie zdalne z perspektywy studentów stanowi zasadniczą informację zwrotną, jaką może uzyskać nauczyciel akademicki, a która powinna być przez niego włączana w proces autoewaluacji.

METODOLOGIA BADAŃ

Badanie ewaluacyjne odbyło się po zakończeniu semestru letniego 2020 r., czyli po pierwszym semestrze edukacji zdalnej. Zgodnie z przyjętym założeniem metodologicznym niniejszego opracowania, przeprowadzono je dwuetapowo. Do badań wybrano grupę 30 studentów geografii z II roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) oraz I i II roku studiów drugiego stopnia (studia magisterskie) Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którzy uczestniczyli w Module edukacyjnym, przygotowującym do zawodu nauczyciela geografii i przyrody. Zatem dobór próby był celowy, a liczebność wynikała z ogólnej liczby studentów uczestniczących w takim kształceniu. Studenci analizowali, interpretowali oraz oceniali proces kształcenia z własnej perspektywy w pierwszej fazie edukacji zdalnej, niewystępującej nigdy wcześniej w całym systemie edukacji. Pierwszy etap zakładał indywidualną analizę kształcenia zdalnego przeprowadzaną przez każdego studenta przy wykorzystaniu modelu SWOT *Edukacja zdalna w procesie dydaktycznym realizowana w warunkach zagrożenia epidemicznego w opinii studentów*. Zatem zaprezentowano spersonalizowane podejście do edukacji zdalnej. Analiza prowadzona była w czterech działach opisu i oceny z uwzględnieniem mocnych punktów (ang. *S – strenghts*), słabe strony (ang. *W – weaknesses*), szanse (ang. *O – opportunities*) i zagrożenia (ang. *T – threats*). Studenci podzielili się swoimi refleksjami, opiniami i dokonali oceny edukacji zdalnej wprowadzonej podczas ich studiów. Drugi etap polegał na przeprowadzeniu analizy przygotowanych przez studentów modeli SWOT, a efektem końcowym prac badawczych było stworzenie jednego syntetycznego zbiorczego modelu SWOT do oceny edukacji zdalnej w procesie dydaktycznym realizowanym w warunkach zagrożenia epidemicznego.

MODEL SWOT W BADANIACH EWALUACYJNYCH EDUKACJI ZDALNEJ W OPINII STUDENTÓW – WYNIKI BADAŃ

Przygotowany syntetyczny model, zilustrowany dwiema tablicami (tab. 1a, b), uwzględnia 30 modeli cząstkowych i zawiera opinie studentów dotyczące edukacji zdalnej, w której uczestniczyli. Wypowiedzi studentów w wyczerpujący sposób i bardzo trafnie analizują oraz oceniają kształcenie zdalne. Odnoszą się zarówno do umiejętności cyfrowych, wyposażenia technicznego, warunków dydaktycznych istniejących podczas zajęć, własnej motywacji i zaangażowania oraz pojawiających się trudności. Analiza wypowiedzi studentów pozwala na poznanie sposobu ich funkcjonowania w nowej, niespotykanej dotychczas rzeczywistości oraz formy kształcenia. Wartością zawartych informacji w syntetycznym modelu SWOT jest spojrzenie młodych ludzi i dostrzeżenie zarówno mocnych stron kształcenia zdalnego, jak i słabych, które powodują, że jego jakość wymaga jeszcze sporego wysiłku, który należy włożyć w doskonalenie nauczycieli akademickich i studentów.

Według studentów wśród mocnych stron edukacji zdalnej (tab. 1a) szczególnie należy podkreślić: bardziej sprzyjające nauce ramy czasowe i większy komfort w uczeniu się (dostosowanie długości zajęć i terminu ich realizacji do potrzeb studentów; własny rytm i tempo pracy na podstawie przesłanych przez nauczyciela materiałów); budowanie samodyscypliny i poczucia odpowiedzialności za własny rozwój; zaangażowanie studentów i nauczycieli w nauczanie funkcjonowania w rzeczywistości wirtualnej; poznawanie nowych możliwości, narzędzi internetowych; nauka kultury funkcjonowania w sieci i wykorzystywania Internetu w celach rozwojowych; poznawanie wiarygodnych źródeł informacji dostępnych w Internecie; indywidualizacja procesu kształcenia; zachodząca wśród nauczycieli wymiana doświadczeń w zakresie nauczania zdalnego związana również z rozmową i wzajemnym wsparciem; intensyfikacja nauki selekcji informacji oraz radzenia sobie z tzw. „szumem informacyjnym” oraz „szumem komunikacyjnym”, a także szukanie nowych rozwiązań. Zwrócono ponadto uwagę na kwestie ekonomiczne, takie jak: zmniejszenie kosztów utrzymania budynków szkolnych; zaoszczędzenie czasu przez brak konieczności dojazdu; oszczędność finansowa budowana na braku potrzeby wynajmowania mieszkania w miejscu docelowym czy kupowania biletów na transport. To powoduje, że w zaoszczędzonym czasie można uczestniczyć w różnych innych kursach on-line. Według studentów kontynuowanie nauki pozwala na zachowanie pozorów normalności, dzięki czemu czas pandemii będzie można przeżyć w większym spokoju. W swoich wypowiedziach studenci wykazywali także podejście ekologiczne, zwracając uwagę na spadek emisji CO₂ i zanieczyszczeń poprzez ograniczenie korzystania z transportu na dojazdy na zajęcia. Studenci są doskonale zorientowani, w jakiej sytuacji żyją, i należy docenić fakt, że pomimo słabych stron, zauważają też wartości edukacji zdalnej.

Uwzględniając słabe strony edukacji zdalnej (SWOT, tab. 1a), jedna z opinii zawiera bardzo wymowną wypowiedź: *Edukacja zdalna nie jest wyborem – została wymuszona sytuacją. Wpływa to na negatywne podejście do tej formy i postrzeganie jej*

jako „zła koniecznego”. Wśród innych ocen studenci zauważyli: bardzo zróżnicowany dostęp do sprzętu oraz poziom umiejętności cyfrowych, zarówno wśród nauczycieli, jak i studentów; konieczne jest szybkie wprowadzanie wielu zmian

Tabela 1a. Model SWOT – edukacja zdalna w procesie dydaktycznym w opinii studentów: mocne i słabe strony

Mocne strony	Słabe strony
– możliwość urozmaicenia nauki poprzez zastosowanie innowacyjnych i kreatywnych materiałów dydaktycznych oraz metod kształcenia przy wykorzystaniu zróżnicowanych multimedialnych i najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych – możliwość poznania i swobodnego poruszania się po dotąd nieznanym komunikatorach do prowadzenia zajęć w czasie rzeczywistym – możliwość prowadzenia zajęć i realizacji materiału pomimo panującej pandemii – częstsza obecność na zajęciach, które odbywały się w godzinach wieczornych – większa wygoda uczestnictwa w zajęciach, bez względu np. na liczbę osób lub stopień niepełnosprawności ruchowej – spersonalizowany czas każdy student może pracować we własnym tempie, np. na platformach e-learningowych – materiał dydaktyczny jest dostępny, co umożliwia dostosowanie czasu pracy do możliwości studenta – prowadzenie rzetelniejszych notatek dzięki udostępnianiu prezentacji z wykładów – możliwość łatwiejszego i szybszego kontaktu pomiędzy studentami a prowadzącym – możliwość łatwego przekazywania materiałów, a także tworzenia testów, które łatwo sprawdzić – indywidualizacja procesu kształcenia – kształcenie umiejętności pracy własnej, samodyscypliny, organizacji pracy, budowanie poczucia odpowiedzialności za własny rozwój – oszczędność finansowa (nie trzeba wynajmować mieszkania w miejscu docelowym czy kupować biletów na transport)	– brak profesjonalnego przygotowania do prowadzenia zajęć w formie zdalnej przez nauczycieli – krótkie i niewystarczające szkolenia nauczycieli z prowadzenia e-learningu – trudności związane z obsługą komputera u starszych nauczycieli – brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem – obniżony poziom sprawowania kontroli nad skupianiem uwagi studentów – ograniczenie przekazywanych bodźców do słuchowych i wzrokowych lub tylko słuchowych – utrudnienie w realizowaniu aktywności studentów podczas zajęć – wymagane jest dostosowanie materiałów i treści do zdalnego nauczania – opracowanie materiałów w formie zdalnej jest bardziej czasochłonne niż opracowanie klasycznych drukowanych materiałów edukacyjnych – brak przełożenia treści teoretycznych na praktyczne umiejętności, które możliwe były tylko podczas zajęć laboratoryjnych i terenowych – trudna do realizowania praca w grupie – utrudnienie w realizowaniu i ocenianiu aktywności podczas zajęć – brak możliwości całkowitej i realnej kontroli przy przeprowadzeniu form sprawdzających wiedzę studenta, sprawdzenia stopnia indywidualnego wykonania zadania – wzrasta możliwość plagiatu (przez wymagane połączenie internetowe)

Mocne strony	Słabe strony
– oszczędność czasowa (w zaoszczędzonym czasie można uczestniczyć w różnych kursach online) i ekologiczna (spadek emisji CO₂ i zanieczyszczeń poprzez ograniczenie korzystania z transportu) kontynuowanie nauki pozwala zachować pozory normalności dzięki czemu czas pandemii można przeżyć w większym spokoju – umiejętność nauki w systemie zdalnym przełoży się na umiejętność pracy w takiej formie w przyszłości	– niewystarczająca ilość i jakość sprzętu do realizacji nauczania zdalnego (sprzęt komputerowy, Internet, jakość i szybkość połączeń internetowych) – brak znajomości obsługi programów wykorzystywanych do nauki zdalnej – niektóre zajęcia nie mogą być realizowane przez Internet – ograniczony kontakt rówieśniczy – zmęczenie studentów przez długie spędzanie czasu przy komputerze – wrażenie odosobnienia, którego doświadczają uczący się na odległość – zmniejszenie skupienia podczas zajęć, zmęczenie fizyczne (długa praca przed monitorem) – brak motywacji do nauki i samodyscypliny – nauczanie jest mniej efektywne

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań wśród studentów.

w funkcjonowaniu uczniów/studentów i nauczycieli, na co środowisko nie jest przygotowane; brak bezpośredniego kontaktu między rówieśnikami (członkami grupy), a także między nauczycielem a studentami; wrażenie odosobnienia, którego doświadczają uczący się na odległość; ograniczenie możliwości korzystania z tradycyjnych środków dydaktycznych; brak możliwości całkowitej i realnej kontroli przy wprowadzeniu form sprawdzających rzetelną wiedzę studenta; problematyczne jest sprawdzenie stopnia indywidualnego wykonania zadania; potrzeba dostosowania form sprawdzania wiedzy; wzrost możliwości plagiatu (przez wymagane połączenie internetowe); brak możliwości oceny aktywności studenta; zmniejszenie skupienia podczas zajęć; zmęczenie fizyczne (długa praca przed monitorem); brak motywacji do nauki; brak samodyscypliny oraz bariera psychologiczna w prezentowaniu swojego wizerunku podczas spotkań on-line (zarówno w przypadku studentów, jak i nauczycieli).

Aby ten sposób kształcenia był bardziej poprawny pod względem dydaktycznym, a przede wszystkim efektywniejszy, studenci widzą szansę (tab. 1b) w: rozwoju nowoczesnych technik edukacji; wspomaganiu nauczania zdalnego odpowiednimi programami, np. MS Teams czy Skype; pokazaniu zasobów materiałów dydaktycznych ogólnodostępnych, poznaniu nowych programów; możliwości opracowania uniwersalnej platformy e-learningowej oraz procedur z tym związanych możliwych do wykorzystania np. w przypadku nauczania indywidualnego; umiejętnościach cyfrowych zdobytych przez nauczycieli podczas szkoleń w czasie poprzedzającym epidemię, a także obecnie; możliwościach zdobycia przez nauczycieli doświadczenia w prowadzeniu zajęć w formie e-learningu; samorozwoju nauczycieli i wdrożeniu się ich do pracy ze sprzętem elektronicznym i programami

Tabela 1b. Model SWOT – edukacja zdalna w procesie dydaktycznym w opinii studentów: szanse i zagrożenia

Szanse	Zagrożenia
– rozwój nowoczesnych technik edukacji – wspomaganie nauczania zdalnego odpowiednimi programami, np. MS Teams, Skype – pokazanie zasobów ogólnodostępnych materiałów dydaktycznych – zdobycie przez nauczycieli doświadczenia w prowadzeniu zajęć w formie e-learning – samorozwój nauczycieli i wdrożenie się ich do pracy ze sprzętem elektronicznym i programami komputerowymi – rozwój umiejętności komputerowych, poznanie nowych programów przez nauczycieli i studentów – szybsze i efektywniejsze zbieranie trwałych materiałów w postaci e-notatek i prezentacji – nauka selekcji wiedzy pozyskiwanej z Internetu – i zminimalizowanie strachu nieśmiałości u studentów pojawiających się podczas zajęć tradycyjnych – wykształcenie w studentach umiejętności szybkiej pracy na komputerze – wykształcenie w studentach samodzielnej organizacji czasu nauki i odpoczynku – udzielanie zdalnie wsparcia psychologicznego studentom oraz nauczycielom akademickim – większa możliwość udziału osób z niepełnosprawnościami uczestniczących w nauczaniu zdalnym	– brak umiejętności poruszania się w przestrzeni internetowej/komputerowej nauczycieli i studentów – kadra nauczycielska musi samodzielnie przystosować się do edukacji zdalnej – brak znajomości korzystania z programów komputerowych – duże utrudnienia w prowadzeniu zajęć praktycznych – brak odpowiednich narzędzi i urządzeń do uczestnictwa w zdalnym nauczaniu – możliwość przeciążenia łącz internetowych, – rezygnacja z zajęć terenowych i laboratoryjnych – brak motywacji studentów do dalszej nauki – zagrożenie jakości i poziomu nauczania – błędne rozumienie przekazywanego materiału, wiadomości – trudności w kontrolowaniu samodzielności wykonywania zadań – trudności w przeprowadzaniu egzaminów – system komputerowy może nagle przestać działać, np. w trakcie zaliczenia lub egzaminu – możliwość kradzieży danych osobowych gdy są przesyłane niezabezpieczonymi łączami – wysokie ryzyko ściągania na sprawdzianach, zaliczeniach lub egzaminach prowadzonych w formie e-learningu – możliwość przeciążenia nauczycieli nadmiarem pracy – problemy z samodyscypliną (niektórzy nie potrafią znaleźć motywacji do systematycznej pracy w domu) – rozwój pokolenia nieposiadającego odpowiedniej wiedzy oraz uzależnionego od komputerów – wyparcie tradycyjnego modelu nauczania – nielegalne rozpowszechnianie treści opracowanych przez nauczycieli – degradacja więzi społecznych w grupie – obniżanie wymagań w stosunku do studentów, a w związku z tym spadek wartości dyplomu ukończenia studiów – podważanie zdobytych uprawnień w formie zdalnej przez niektóre instytucje – większe wyobcowanie osób, które w świecie realnym miały problemy z nawiązywaniem znajomości

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań wśród studentów.

komputerowymi; popularności serwisów społecznościowych i ich przydatności jako platformy komunikacji, co pozwala na możliwość wymiany zdań; szerokim wyborze narzędzi dostępnych dla nauczycieli w nauczaniu zdalnym (programy umożliwiające prowadzenie zajęć on-line, banki pomysłów, quizy, filmy, prelekcje tematyczne dostępne w Internecie, artykuły w wersji elektronicznej, mapy cyfrowe, zbiorowe dyski online z możliwością udostępniania materiałów itp.); pozytywnym podejściu uczniów/studentów do zajęć prowadzonych zdalnie z wykorzystaniem komputera; możliwości swobodniejszego zarządzania czasem (jest go więcej ponieważ studenci i nauczyciele nie dojeżdżają do szkół) i wypoczynkiem; komunikacji na płaszczyźnie student-nauczyciel, mającej na celu dobro studenta i nauczyciela; rozmowach o emocjach; większym udziale osób niepełnosprawnych uczestniczących w nauczaniu zdalnym oraz być może szerszym stosowaniu nauczania zdalnego w przyszłości. Zauważają, że takie nauczanie jest mniej efektywne, jednak stwierdzają, że przy zwiększeniu finansów na infrastrukturę techniczną może się poprawić jakość nauczania.

Wiele wysiłku i czasu zajmie jeszcze doskonalenie i podnoszenie poziomu sprawności w prowadzeniu kształcenia zdalnego, pomimo że nauczyciele i studenci poczynili niebywałą i czasem spektakularny progres w swoich kompetencjach cyfrowych, umiejętnościach dydaktycznych i organizacyjnych. Niezależnie od tego istnieją zagrożenia edukacji zdalnej (tab. 1b), wśród których najważniejsze w opinii studentów są: brak odpowiednich narzędzi i urządzeń wykorzystywanych przez uczniów w zdalnym nauczaniu, np. brak odpowiedniego oprogramowania na komputerze; brak umiejętności poruszania się w przestrzeni internetowej/ komputerowej; wykształcenie nowego pokolenia nieposiadającego odpowiedniej wiedzy; rozwój pokolenia uzależnionego od komputerów; wyparcie tradycyjnego modelu nauczania; nieosiąganie celów dydaktycznych; niewykształcone umiejętności wynikające z programu kształcenia; nielegalne rozpowszechnianie treści opracowanych przez nauczycieli; choroby spowodowane długą ekspozycją ekranową (choroby oczu, wady postawy, bóle głowy, zaburzenia snu); zaniedbanie kontaktów rówieśniczych oraz osłabienie relacji nauczyciel-student przez brak bezpośredniego kontaktu; brak zaangażowania studentów i nauczycieli w proces kształcenia, co może być następstwem przerwania jego ciągłości i osłabienia relacji między jego uczestnikami; niewykonywanie zadań przez studenta oraz ogólne rozleniwienie. Zagrożeniem może być także: pogłębienie różnic społecznych (gorsze wyniki uczniów mających problemy finansowe mogące prowadzić do dalszych niepowodzeń w życiu); degradacja więzi społecznych w grupie oraz ogólny spadek jakości nauczania (problemy ze skupieniem podczas zajęć, brakiem kontroli nad studentem).

Opinie studentów są bardzo wartościowe, trafne, a propozycje dotyczące szans konstruktywne. Studenci są doskonałymi obserwatorami rzeczywistości nie tylko akademickiej, a z autopsji jako uczestnicy edukacji zdalnej dostrzegają wszystkie strony, mocne i słabe, mankamenty i szanse na poprawę. Przykładem właśnie takich obiektywnych opinii może być poniższa wypowiedź:

Praca studenta w normalnym trybie charakteryzuje się dużą samodzielnością, większość materiałów przedstawiana jest w formie wykładów, a więc przeniesienie ich do

wirtualnej rzeczywistości niewiele zmienia. Duża część wykładowców jest zaangażowana: prowadzą wykłady, udostępniają materiały z pytaniami do samodzielnego opracowania, udzielają dostępu do dysków ze zbiorem literatury przydatnej do nauki przedmiotu i zaliczenia. Z mojej perspektywy studenta edukacja zdalna przebiega dosyć dobrze, ale wynika to z doświadczenia wykładowców (większość zapoznana jest z taką formą pracy) i samodzielności studentów. Edukacja zdalna ma potencjał, który można wykorzystać przy odpowiednim nakładzie finansów, przeszkoleniu nauczycieli oraz uczniów.

Ważna jest więc świadomość mogących się pojawiać w pracy zdalnej trudności, a przede wszystkim możliwości ich pokonywania, jednak istotne jest także dostrzeżenie wartości w takiej formie kształcenia.

WYNIKI I DYSKUSJA

Kształcenie w formie zdalnej wymaga od uczestników tego procesu gruntownego przygotowania technologicznego, cyfrowego, metodycznego, umiejętności dostosowania materiału z wersji analogowej do postaci cyfrowej, uwzględnienia aspektów psychologicznych, a przede wszystkim społecznych. Te wyniki badań znajdują potwierdzenie w opracowaniach S. Jaskulskiej i B. Jankowiak (2020), P. Modrzyńskiego i in. (2020), J. Pyżalskiego (2020), V.D. Soni (2020), A. Zaid i in. (2020) czy A. Hibszer i M. Tracz (2021). Obserwacja współczesnych tendencji pozwala przyjąć założenie, że rzeczywistość cyfrowa na stałe będzie obecna we wszystkich przestrzeniach życia i działalności człowieka, również w edukacji. Największym jednak wyzwaniem oraz problemem jest i będzie nadal aspekt interakcji bezpośredniej, kluczowej w procesie edukacyjnym, wychowawczym, interpersonalnym, co potwierdzają badania S. Jaskulskiej i B. Jankowiak (2020). Pomimo tego, że edukacja zdalna może w niektórych okolicznościach ułatwiać proces kształcenia, udostępniając narzędzia wzbogacające kształcenie stacjonarne, oraz stanowić płaszczyznę umożliwiającą prowadzenie dyskusji i wymiany informacji, na co zwracał już uwagę L. Qiuyun (2012), to jednak żadne zdobycze technologiczne nie zastąpią kontaktów bezpośrednich, niezbędnych w prawidłowym rozwoju współczesnego i przyszłego człowieka. Podkreślane przez studentów wyposażenie w narzędzia cyfrowe jest regulowane poprzez możliwość wsparcia technologicznego nauczycieli (Altmann i in. 2019). Jednak w odniesieniu do studentów takiej możliwości nie ma, a ich wyposażenie zależy od indywidualnego finansowania. Istnieją natomiast warunki ciągłego przygotowywania zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów do pracy zdalnej, poprzez organizowane kursy, webinaria, szkolenia, których liczba w ciągu ostatniego półtora roku wzrosła. Pozwalają one na nabycie sprawności w poruszaniu się w przestrzeni cyfrowej, bardziej efektywnego wprowadzania odpowiednich metod dedykowanych edukacji zdalnej, umiejętności współpracy w takim środowisku. Dużą zaletą edukacji zdalnej jest elastyczność, oszczędność czasowa i finansowa podczas dojazdów na zajęcia podkreślana przez studentów, a widoczna już w opracowaniu L. Qiuyun (2012). Pomimo tego kształcenie w formie zdalnej

może być mniej atrakcyjne, zniechęcające, a momentami nawet demotywujące do uczenia się, męczące, pogłębiające odczucie izolacji rówieśniczej, na co zwracał uwagę M. Montebello (2019). Wspomniany autor podkreśla też fakt, że pozytywne nastawienie nauczycieli akademickich do edukacji zdalnej, umiejętność odnalezienia się w danej sytuacji i znajdowanie rozwiązań merytoryczno-dydaktycznych, podnosi poziom zainteresowania i motywuje studentów. Przytoczone opracowania dotyczące badań nad edukacją zdalną potwierdzają wyniki analiz w niniejszym artykule otrzymane na podstawie przeprowadzonych badań ewaluacyjnych z wykorzystaniem modelu SWOT uwzględniającym opinie studentów. Według M. Plebańskiej (2020) i A. Sindiani i in. (2020) właściwym podejściem w kształceniu na odległość jest możliwość osiągania sukcesów przez studentów poprzez tworzenie przez nauczycieli akademickich we współpracy z nimi nowych np. materiałów dydaktycznych, opracowań czy gier oraz wykonywanie kreatywnych zadań, co przyczynia się do powstawania innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. J. Ścibor (2020) proponuje nazywać takie rozwiązania e-twórczością. Według studentów (tab. 1b) ważne jest udzielanie, także zdalnie, wsparcia psychologicznego zarówno studentom, jak i nauczycielom akademickim. Przyjmuje się, że odpowiedzialność za przygotowanie procesu kształcenia zdalnego w warunkach izolacji należy do nauczycieli oraz instytucji organizujących edukację, ale z całą pewnością trzeba włączyć też studentów, co zwiększy ich aktywność i motywację.

PODSUMOWANIE

Niespotykana dotychczas we współczesnej historii człowieka sytuacja koniecznej izolacji, która zaistniała wiosną 2020 r., wpłynęła na funkcjonowanie społeczeństw, gospodarek oraz edukacji na całym świecie, również w Polsce. Zaburzyła standardowe układy, powodując wręcz rewolucyjne przemiany. Od wielu już lat zachęcano do wprowadzania cyfryzacji na większą skalę w różnych obszarach i robiono to, jednak wydarzenia z początku 2020 r. stały się asumptem do zdecydowanych i zasadniczych zmian. Wprowadzone nauczanie zdalne okazało się wyjątkowym wyzwaniem dla uczestników procesu kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych, łącznie ze szkołami wyższymi. Proces dostosowania wymagał przygotowania technologicznego, cyfrowego, poznawania nowych programów, narzędzi, metod, wyjątkowego w początkowej fazie nakładu pracy i czasu na opracowywanie autorskich pomysłów, umiejętności celowego przeszukiwania zasobów Internetu.

Postawiony w opracowaniu cel, jakim było zastosowanie modelu SWOT do przeprowadzenia badań ewaluacyjnych dotyczących edukacji zdalnej w kształceniu akademickim i diagnoza opinii z perspektywy studentów geografii w warunkach kształcenia na odległość wprowadzonych w 2020 r., został zrealizowany. Większość przeprowadzanych cytowanych badań adresowana była głównie do nauczycieli i ich oceny edukacji zdalnej. Natomiast w efekcie wykorzystania

modelu SWOT stworzono możliwość diagnozy oraz wyartykułowania przez studentów oceny edukacji zdalnej, w której uczestniczyli. Perspektywa studentów może być bardzo kształcąca dla nauczycieli akademickich, ponieważ to dzięki informacji mogą korygować, a przede wszystkim doskonalić swój warsztat dydaktyczny. Kształcenie zdalne z perspektywy studentów stanowi więc zasadniczą informację zwrotną, jaką może uzyskać nauczyciel akademicki, a w efekcie odpowiednio ją włączyć w proces autoewaluacji.

LITERATURA

- Altmann A., Ebersberger B., Mössenlechner C., Wieser D., 2019, *The Disruptive Power of Online Education: Challenges, Opportunities, Response*, Emerald Publishing Limited.
- Alqahtani A.Y., Rajkhan A.A., 2020, E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives, *Education Sciences*, 10(9), s. 201–216.
- Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek L., 2020, Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective, *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Bozkurt A., 2019, From Distant Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions and Theories, [w:] S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak (red.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, IGI Global, Hershey.
- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M., 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii (Raport z badań)*, Fundacja Centrum Cyfrowe.
- Iwai Y., 2020, Online learning during the COVID-19 pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?, *Scientific American*, 13, s. 32–37.
- Hibszar A., Tracz M., 2021, The impact of COVID-19 on education in Poland: Challenges related to distance learning, *Geographia Polonica*, 94 (3), s. 397–411.
- Jaskulska S., Jankowiak B., 2020, Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport (<https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport>).
- Jo I., Bednarz S.W., 2009, Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality, *Journal of Geography*, 108, s. 4–13.
- Komorowska H., 1999, *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa.
- Korporowicz L. (red.), 1997, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kształcenie na odległość. Poradnik dla szkół, 2020, MEiN, Warszawa (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/ksztalcenie-na-odleglosc-poradnik-dla-szkol>).
- Kubiak M.J., 2002, *Wirtualna edukacja*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa.
- Modrzyński P., Michalcewicz-Kaniowska M., Zajdel M., 2020, *Raport. Uwarunkowania i potencjał zdalnego nauczania w kształceniu studentów*, UTP, Bydgoszcz.
- Montebello M., 2019, *AI Injected e-Learning*, The future of Online Education, Springer.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Piotrowska I., 2003, Ewaluacja metod nauczania w edukacji geograficznej, [w:] M. Śmigielska, J. Słodczyk (red.), *Edukacja geograficzno-przyrodnicza w dobie globalizacji i integracji europejskiej*, PTG, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Plebańska M., 2020, Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, s. 37–42.
- Pyżalski J. (red.), 2020, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja.
- Qiuyun L., 2012, Advancement in Online Education, *Education in a Competetive and Globalizing World*, 1.
- Radha R., Mahalakshmi K., Sathis Kumar V., Saravanakunara A.R., 2020, E-learning during lockdown of COVID-19 pandemic, *International Journal of Control and Automatic*, 13(4), s. 1088–1099.
- Sedeghi M., 2019, A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations, *International Journal of Research in English Education*, 4(1), s. 80–88.
- Sindiani A., Obeidat N., Alshdaifat E., Elsalem L., Alwani M., Rawashdeh H., Fares A., Alalawne T., Tawalbeh L., 2020, Distance education during the COVID-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan, *Annals of Medicine and Surgery*, 59, s. 186–194.
- Soni V.D., 2020, Global impact of E-Learning during COVID-19, *Electronic Journal*.
- Ścibór J., 2020, Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość. [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, s. 59–63.
- UNESCO, 2020, UNESCO Report. COVID-19 Educational Disruption and Response (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>).
- Wilczyńska-Wołoszyn M., 2015, Ewolucja systemu pojęć w zakresie kształcenia zdalnego, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 4, s. 49–66.
- Zaid Alsafi N.M., Sohrabi C., Kerwan A., Al-Jabir A., Christos Iosifidis Ch., Riaz Agha R., 2020, The socio-economic implications of the Coronavirus and COVID-19 pandemic: A review, *International Journal of Surgery*, 78: 185–193.
- Żukowska J., 2015, Wybrane modele form podnoszenia kompetencji na przykładzie przedsiębiorstwa konsultingowego, *Management Forum*, 3(2), s. 51–55.

Iwona Piotrowska, Dawid Abramowicz

EDUKACJA ZDALNA W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM – SZANSE I ZAGROŻENIA. PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI

WPROWADZENIE

Bezprecedensowa sytuacja spowodowana stanem epidemicznym wiosną 2020 r. doprowadziła do prawdziwej rewolucji technologicznej w sferze edukacji na całym świecie. Skutki zauważalne są także w Polsce. Zaledwie w ciągu kilku miesięcy nastąpiło upowszechnienie zdalnego kształcenia, traktowanego jako jedyna potencjalnie skuteczna forma kształcenia instytucjonalnego w warunkach izolacji wymuszonej zaistniałym stanem w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych, a nawet w szkołach wyższych. Kształcenie zdalne (inaczej kształcenie na odległość, edukacja na odległość, edukacja zdalna) to taki sposób, w którym możliwe jest nauczanie i uczenie się bez względu na czas i przestrzeń (Webster, Hackley 1997, Uribe 2008, Kiryakova 2009, Wilczyńska-Wołoszyn 2015, Bozkurt 2019). Kształcenie na odległość jest to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu. Do przekazywania informacji stosuje się nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłające głos, obraz, komputerowe dane oraz materiały drukowane. Współczesne technologie umożliwiają bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym, który zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem czy studentem za pomocą audio- lub wideokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli (Kubiak 2000). Zatem edukacja zdalna to forma prowadzenia zajęć w warunkach ograniczonej możliwości lub braku możliwości bezpośredniego kontaktu między uczestnikami procesu kształcenia. Kontakt jest możliwy za pośrednictwem środków komunikacji „na odległość”, np. komputera, telefonu czy telewizji. Zajęcia odbywają się w czasie rzeczywistym lub mogą być nagrywane i następnie przesyłane.

Przejście na formę kształcenia zdalnego nastąpiło nagle, bez wcześniejszego przygotowania zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów, co spowodowało, że stanęli oni przed znacznym wyzwaniem. I pomimo tego, że we wszystkich

poprzednich założeniach programowych kształcenia pojawiały się zapisy dotyczące technologii informacyjno-komunikacyjnych lub wykorzystania e-learningu, nigdy dotychczas nie były one tak efektywnie wprowadzane i wykorzystywane. Zatem nauczanie zdalne kształtuje się *hic et nunc* przy ogromnym zaangażowaniu wszystkich, a jego rozwój dla przyszłości edukacji może być wartością dodaną, wzbogacającą proces kształcenia akademickiego. Ponieważ sytuacja z kognitywistycznego punktu widzenia była wyjątkowa, autorzy postanowili zbadać ten obszar edukacji zdalnej na poziomie akademickim. Celem opracowania jest określenie znaczenia procesu kształcenia w formie zdalnej w szkole wyższej oraz możliwości osiągnięcia przez nauczycieli akademickich założonych efektów uczenia się. Cel ten zrealizowano poprzez badania sondażowe, a kwestionariusze ankietowe dotyczyły sposobu zorganizowania i prowadzenia nauczania zdalnego, wykorzystania narzędzi cyfrowych i technik nauczania zdalnego, organizacji czasu, sposobu przygotowania i przekazywania materiałów dydaktycznych oraz możliwości kształtowania umiejętności wśród studentów. Niezwykle ważna jest świadomość trudności pojawiających się w pracy zdalnej i możliwości ich pokonywania, jednak przede wszystkim dostrzeżenie wartości w takiej formie kształcenia.

METODOLOGIA BADAŃ

Przyjęty w opracowaniu cel zrealizowano poprzez badania sondażowe przeprowadzone wśród nauczycieli akademickich na Wydziale Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w lipcu i sierpniu 2020 r. (po pierwszym semestrze, w którym zajęcia się odbywały w formie zdalnej). Założeniem podjętych badań było spojrzenie z perspektywy nauczycieli akademickich na proces kształcenia w takiej formie. Z uwagi na czas przeprowadzonych badań, tuż po zakończeniu semestru letniego, czyli pierwszego semestru edukacji zdalnej, badania te można traktować także jako badania ewaluacyjne. Przeprowadzono wśród 60 nauczycieli akademickich badania ankietowe dotyczące czasu przeznaczonego na dostosowanie się oraz realizowanie zajęć w formie zdalnej, organizacji technicznej zajęć, sposobu oceniania pracy studentów, kształcenia umiejętności, zalet i trudności takiej formy zajęć, zwrócenia uwagi na sukcesy studentów, a także konieczności doksztalcania się i doskonalenia swoich umiejętności cyfrowych. Badania te nie miały charakteru masowego, bardziej studyjne. Z uwagi na liczbę uczestników stanowiły raczej studium przypadku, rozpatrywanego w nowej sytuacji edukacyjnej.

Kwestionariusz ankiety miał postać formularza elektronicznego opracowanego przy użyciu Google Forms i zawierał 14 następujących pytań:

1. Ile czasu zajęło Pani/Panu dostosowanie się do nowej formy edukacji? (godziny/tygodnie).
2. Czy przygotowanie do pracy zdalnej zajmuje Pani/Panu znacznie mniej czasu niż Pani/Pan przewidywała/przewidywał? (znacznie mniej, o ile godzin/znacznie więcej, o ile godzin).

3. Czy przygotowanie do pracy zdalnej zajmuje Pani/Panu znacznie mniej czasu niż wcześniej, w porównaniu do czasu pracy w systemie tradycyjnym? (znacznie mniej, o ile godzin/znacznie więcej, o ile godzin).
4. W jaki sposób technicznie zorganizowała(ł) Pani/Pan nauczanie zdalne (m.in. kontakt ze studentami, prowadzenie zajęć, przekazywanie materiałów, ocena)?
5. Czy zmieniła(ł) Pani/Pan zakres materiału nauczanego swojego przedmiotu w sposób zdalny? (tak/nie).
6. W jaki sposób oceniała(ł) Pani/Pan aktywność i prace studentów w czasie nauki zdalnej?
7. Na kształtowanie jakich umiejętności kładzie Pani/Pan przede wszystkim akcent w nauczaniu zdalnym?
8. Jakie widzi Pani/Pan zalety w nauczaniu zdalnym studentów?
9. Na jakie trudności związane z pracą dydaktyczną natrafiła(ł) Pani/Pan podczas nauczania zdalnego studentów?
10. Czy zaobserwowała(ł) Pani/Pan nowe trudności u studentów podczas pracy zdalnej (nieobserwowane wcześniej w nauczaniu tradycyjnym)? Jeżeli tak, to jakie?
11. Czy spotkała(ł) się Pani/Pan z niespotkanymi wcześniej sukcesami studentów, większym zainteresowaniem, zaangażowaniem w pracę zdalnej? (tak/nie/jeżeli tak, proszę wymienić).
12. Jakie według Pani/Pana są w czasie edukacji zdalnej najważniejsze potrzeby studentów?
13. Czy chciałaby Pani/Pan wziąć udział w kursach dotyczących doskonalenia umiejętności korzystania z platform i narzędzi nauczania zdalnego? (tak/nie). Jeżeli tak, to obsługi jakiego programu, platformy lub narzędzia chciałaby/chciałby się Pani/Pan nauczyć?
14. Czy w przyszłości, jeżeli będzie taka możliwość, chciałaby/chciałby Pani/Pan prowadzić zajęcia w systemie zdalnej pracy? (tak/nie/nie mam zdania)

Przedstawione pytania miały charakter jakościowy oraz ilościowy. Pozwoliły na uchwycenie zalet, wyzwań oraz trudności, przed którymi stanęli nauczyciele akademicki. Można więc przyjąć, że semestr letni 2020 r. stanowił początek wieloaspektowych przeobrażeń w zdalnej formie i dostosowywania do powszechnego oraz efektywnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia.

KSZTAŁCENIE ZDALNE Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH – WYNIKI BADAŃ

Dostosowanie się do nowej formy edukacji nauczycieli akademickich przeważnie nie stanowiło większego problemu w odniesieniu do opanowania rozwiązań technologicznych, co zajmowało im od kilku godzin do kilku dni. Według respondentów większą trudność stanowiło przygotowanie lub przetworzenie materiałów,

tak aby mogły być dostosowane do formy pracy zdalnej. W tym kontekście zdecydowana większość nauczycieli (64,3%) oceniła, że czas przygotowania zajęć w formie zdalnej był dłuższy lub znacznie dłuższy w porównaniu do przygotowania się do zajęć w formie tradycyjnej. Jedynie co czwarty badany ocenił, że czas przygotowania się do zajęć w formie zdalnej uległ skróceniu.

Biorąc pod uwagę sposób zorganizowania nauczania zdalnego, respondenci wyróżniali działania polegające na utrzymaniu kontaktu ze studentami (bieżąca korespondencja, umawianie terminów zajęć itp.) oraz związane z prowadzeniem zajęć on-line (w tym udostępnianie materiałów wykorzystywanych podczas zajęć). W pierwszym przypadku nauczyciele akademicki wykorzystywali najczęściej uczelnianą pocztę elektroniczną, a także pocztę USOSmail, natomiast proces prowadzenia zajęć zorganizowany był przede wszystkim poprzez platformę MS Teams. Rzadziej w tym celu wykorzystywano platformę e-learningową Moodle, a także usługi Google Classroom oraz Skype. Ponadto część respondentów zadeklarowała, że przygotowane materiały do nauki przekazywano poprzez pocztę elektroniczną lub umieszczano na tematycznej stronie internetowej redagowanej przez prowadzącego zajęcia. Pomimo zdalnej formy nauczania duża grupa respondentów (64,3%) określiła, że nie zmieniła zakresu treści nauczanego przedmiotu.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że zdecydowana większość pracowników akademickich (78,6%) stwierdziła, że potrzebuje udoskonalenia swoich umiejętności w zakresie korzystania z platform i narzędzi nauczania zdalnego w formie kursów lub szkoleń. Potrzeby te dotyczyły przede wszystkim opanowania możliwości i zaawansowanych funkcji oprogramowania służącego do prowadzenia zajęć zdalnych polecanego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (MS Teams) oraz jego innych odpowiedników (np. Discord, Google Classroom, Zoom). Respondenci stwierdzili, że potrzebują kursów i szkoleń w zakresie obsługi platformy e-learningowej Moodle oraz wykorzystania programów umożliwiających przeprowadzanie egzaminów pisemnych w formie zdalnej. Według nauczycieli akademickich kursy i szkolenia w zakresie stosowania platform i narzędzi nauczania zdalnego powinny nie tylko dotyczyć ich technicznej obsługi, lecz również uwzględnić możliwości ich stosowania w odniesieniu do zagadnień merytorycznych związanych z danymi przedmiotami akademickimi.

Interesującym zagadnieniem nauczania zdalnego jest ocenianie pracy studentów (tab. 1). Według nauczycieli akademickich ocenie pracy studentów podlegała zarówno aktywność studentów podczas zajęć, forma i jakość zadań wykonywanych poza zajęciami oraz egzamin lub zaliczenie przedmiotu.

Aktywność studentów polegała przede wszystkim na uczestniczeniu i zaangażowaniu podczas dyskusji z prowadzącym oraz z grupą, a także na bieżącym wypełnieniu formularzy przygotowywanych przez prowadzącego lub zadań wykonywanych w toku zajęć. Wśród ocenianych zadań przygotowanych przez studentów poza zajęciami on-line respondenci wymienili referaty, raporty z zajęć, projekty i prace zaliczeniowe lub prezentacje multimedialne (tab. 1). Na szczególną uwagę zasługuje zagadnienie kształcenia umiejętności w nauczaniu zdalnym. Według respondentów umiejętności te mogą odnosić się do: a) pracy ze źródłami naukowymi, a zwłaszcza umiejętności ich pozyskiwania, analizy, interpretacji oraz

Tabela 1. Metody oceniania pracy studentów podczas nauczania w formie zdalnej

Aktywność podczas zajęć on-line	Zadania wykonywane poza zajęciami on-line	Egzamin on-line
– udział w dyskusji – wypełnianie formularzy – tworzenie prezentacji projektu, zleconych zadań	– przygotowanie referatów – wykonywanie raportów z zajęć – wykonywanie prac zaliczeniowych, projektów – wykonywanie prezentacji multimedialnych	– pisemny – ustny

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

wnioskowania na ich podstawie lub b) sposobów prezentowania własnego zdania i komunikacji. Szczegółowy wykaz umiejętności możliwych do nabywania w nauczaniu zdalnym został przedstawiony w tabeli 2.

Tabela 2. Kształcenie wybranych umiejętności studentów w zdalnym nauczaniu

Umiejętności odnoszące się do pracy z wykorzystaniem źródeł naukowych	Umiejętności odnoszące się do sposobów prezentowania własnego zdania i komunikacji
– krytyczne podejście do źródeł elektronicznych – pozyskiwanie źródeł wiedzy naukowej i odnajdywanie w nich określonych informacji – analiza i interpretacja wyników badań – wnioskowanie na podstawie danych – prezentowanie wyników (np. w postaci raportów) – krytyczna ocena faktów i wyników – formułowanie własnego punktu widzenia na podstawie zdobytej wiedzy naukowej – rozwiązywanie problemów naukowych	– umiejętność pracy grupowej – umiejętność pracy indywidualnej – swobodna wypowiedź na temat związany z przedmiotem – uczestnictwo w dyskusji – umiejętność komunikowania się – opracowywanie wypowiedzi w postaci pisemnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych.

Wprowadzenie na szeroką skalę formy nauczania, w wymiarze niespotykanym dotychczas, wiązało się też z zaobserwowaniem zarówno zalet, jak i trudności w kształceniu na odległość (tab. 3). Respondenci stwierdzili, że odnoszą się one do: a) zmiany przestrzeni i formy pracy, b) stosowanej technologii oraz c) utrzymania kontaktu i indywidualnych predyspozycji.

W przypadku zmiany przestrzeni i formy pracy spowodowanej wprowadzeniem edukacji w formie zdalnej główną zaletą wymienianą przez respondentów jest brak konieczności dojazdu na miejsce prowadzonych zajęć, co skutkuje zaoszczędzeniem czasu. Respondenci zaobserwowali również zalety polegające na większym uczestnictwie studentów w zajęciach, występowaniu korzystniejszych warunków do koncentracji w trakcie zajęć oraz większej efektywności w przyswajaniu nowych informacji. Natomiast deklarowane trudności wynikające ze zmiany przestrzeni i formy zajęć dotyczą m.in. konieczności współdzielenia domowej

przestrzeni z rodziną lub współlokatorami, wykorzystywania wspólnego sprzętu, a także czasowych, możliwych problemów z dostępnością łącza internetowego dobrej jakości. Taka forma pracy zdaniem ankietowanych nauczycieli akademickich wymaga czasochłonnego dostosowania materiałów do zajęć w środowisku zdalnym oraz w znacznym stopniu utrudnia lub uniemożliwia prowadzenie zajęć terenowych i laboratoryjnych. Respondenci zwrócili uwagę również na to, że długotrwała praca przy komputerze niekorzystnie wpływa na ogólne samopoczucie, prowadząc do przewlekłego zmęczenia.

Tabela 3. Zalety i trudności akademickiego zdalnego nauczania studentów w opinii nauczycieli

Zalety zdalnego nauczania studentów	Trudności w zdalnym nauczaniu studentów
a) w odniesieniu do zmiany przestrzeni i formy pracy	
– brak konieczności dojazdu na miejsce prowadzonych zajęć powoduje zaoszczędzenie czasu – łatwość w dotarciu na zajęcia decyduje o większej frekwencji studentów na zajęciach – termin i kontakt ze studentami nie jest ograniczony dostępnością sal – praca i nauka we własnym domu ogranicza rozpraszanie się wynikające z charakteru pracy/uczenia się w większej grupie osób – możliwość koncentracji w trakcie zajęć skutkuje większą efektywnością przyswajania nowych informacji	– niekomfortowe warunki pracy mogą wynikać z współdzielenia przestrzeni z domownikami, konieczności zapewnienia dzieciom opieki, braku odpowiedniego sprzętu, oprogramowania, łącza internetowego – zmiana formy nauczania wymaga konieczności odpowiedniego przygotowania, dostosowania materiałów i nastawienia do pracy w środowisku wirtualnym oraz rozwiązania problemu wypracowania optymalnego (łatwego i skutecznego) względem prowadzonego przedmiotu, a także sposobu pracy ze studentami – zmiana formy nauczania uniemożliwia prowadzenie zajęć terenowych i laboratoryjnych – długotrwała praca wirtualna wpływa niekorzystnie na ogólne samopoczucie, prowadzi do zmęczenia
b) w odniesieniu do stosowanej technologii	
– zwiększenie wykorzystania technologii powoduje urozmaicenie warsztatu metodycznego – praca w środowisku wirtualnym umożliwia nagrywanie zajęć (przy wyrażeniu zgody przez prowadzącego) i wykorzystanie nagrań w celu nadrobienia zaległości lub powtórzenia materiału – możliwość gromadzenia materiałów na platformach e-learningowych powoduje, że wszyscy mają do nich dostęp	– trudność w rzetelnym sprawdzeniu wiedzy, kształtowaniu kompetencji i kontroli pracy grupowej skutkuje obniżeniem efektywności kształcenia – trudność w aktywizacji całej grupy studentów może skutkować pogorszeniem efektywności kształcenia – w przypadku konieczności dokonywania rachunków matematycznych występują trudności w prezentowaniu ścieżek obliczeń

c) w odniesieniu do utrzymania kontaktu oraz indywidualnych predyspozycji	
– łatwość w indywidualizacji pracy ze studentami skutkuje poprawą efektywności kształcenia – zmiana organizacji pracy przez studentów wymusza na nich konieczność ćwiczenia samodzielności, dyscypliny i umiejętnego planowania pracy – praca wyłącznie na komputerze sprzyja utrzymaniu lepszego kontaktu ze studentami	– brak kontaktu werbalnego oraz interakcji pomiędzy prowadzącym zajęcia a studentami zakłóca komunikację i funkcjonowanie procesów poznawczych członków grupy

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Ankietowani podkreślili, że korzystny wpływ wynikający z konieczności stosowania technologii prowadzi do urozmaicenia warsztatu metodycznego i dziełenia się ze studentami najnowszymi rozwiązaniami technologicznymi w danej dziedzinie. Ponadto praca w środowisku wirtualnym umożliwia utrwalanie zajęć (poprzez nagrywanie), a następnie stwarza możliwość udostępnienia nagrań osobom nieobecnym na zajęciach. Trudności związane z koniecznością bieżącego stosowania technologii dotyczą przede wszystkim dylematów związanych z rzetelnym sprawdzaniem wiedzy, właściwym monitorowaniem pracy studentów w grupie oraz ograniczoną możliwością ich aktywizacji. W przypadku działań polegających na rozwiązywaniu zadań matematycznych praca z wykorzystaniem technologii komputerowych znacznie utrudnia prezentację i zrozumienie przez studentów ścieżek obliczeń.

Zdalne nauczanie studentów może przyczynić się do poprawy efektywności kształcenia poprzez indywidualizację pracy, a także spowodować zwiększenie samodzielności, dyscypliny studentów oraz wpłynąć na pogłębienie umiejętności planowania własnej pracy. Forma pracy zdalnej przy wykorzystaniu nowoczesnej technologii stanowi również płaszczyznę współpracy, która sprzyja utrzymaniu i pogłębieniu kontaktu ze studentami w znanym młodszemu pokoleniu środowisku cyfrowym. Główną trudnością, na którą respondenci zwracali uwagę i która wynika z braku werbalnego kontaktu oraz interakcji pomiędzy prowadzącym zajęcia a studentami, jest pogorszenie funkcjonowania procesów poznawczych uczestników, co niewątpliwie prowadzi do obniżenia efektywności kształcenia zdalnego.

Pomimo licznych zalet wynikających ze zdalnego nauczania, wielu respondentów uznało, że zdecydowanie preferuje prowadzenie zajęć umożliwiających kontakt osobisty ze studentami. Wśród obserwowanych nowych trudności respondenci stwierdzili, że *studenci nie pokazywali swojego wizerunku, przez co mogli z mniejszym zaangażowaniem uczestniczyć w zajęciach*. Ponadto nauczyciele akademicy zwracali uwagę na trudności związane z brakiem możliwości obserwowania spontanicznych reakcji studentów na zadawane pytania. Jak ocenił jeden z respondentów: *brak kontaktu wzrokowego powoduje, że studenci nie podejmują prób odpowiedzi*. Opisana „bierność” w zachowaniu studentów podczas zajęć zdalnych

szczególnie dotyczy tych osób, które w tradycyjnym nauczaniu nie wykazują wyraźnej aktywności. Według nauczyciela *osoby, które wcześniej nie były aktywne, przeważnie w trakcie nauczania zdalnego były jeszcze bardziej wycofane. Natomiast osoby aktywne w nauczaniu tradycyjnym, były jeszcze bardziej aktywne w nauczaniu zdalnym.*

Warto podkreślić, że studenci, którzy w swoim życiu stosują na co dzień technologie, mają większą łatwość w wypowiadaniu się i wykonywaniu zadań z wykorzystaniem czatów, ankiet i formularzy, co niewątpliwie można traktować jako sukcesy studentów zaobserwowane w trakcie nauczania zdalnego. Respondenci zwracali również uwagę na to, że jakość opracowywanych referatów oraz projektów nierzadko była wyższa w porównaniu z pracami przygotowywanymi przez studentów w nauczaniu tradycyjnym.

Efektywność nauczania w formie zdalnej uzależniona jest również od rozpoznania potrzeb studentów. Zdaniem respondentów ważną rolę pełni utrzymanie bezpośredniego i regularnego kontaktu ze studentami. Jak ocenia jeden z respondentów: *brak kontaktu zniechęca zarówno do przedmiotu, jak i samego prowadzącego.* W tym kontekście na uwagę zasługuje to, że *studenci są rozczarowani przesyłaniem wykładów w formie plików elektronicznych bez kontynuacji w formie wykładu on-line.* Ponadto znaczna część nauczycieli akademickich biorących udział w badaniu oceniła, że w trakcie nauczania zdalnego dużo częściej należy stosować zasady indywidualizacji kształcenia, w tym oferując możliwość korzystania przez studentów z konsultacji on-line. Wśród innych potrzeb studentów określonych przez respondentów było oferowanie pomocy w dostępie do źródeł internetowych (np. obsługa baz Scopus, Web of Science), stosowanie precyzyjnych poleceń, udostępnianie materiałów dydaktycznych dobrej jakości, a także zapewnienie ze strony uczelni pomocy w obsłudze technicznej oprogramowania (możliwość sprawnego kontaktu z obsługą informatyczną).

WYNIKI I DYSKUSJA

W efekcie zaistniałej sytuacji epidemicznej i konieczności sprostania wyzwaniom edukacyjnym i technologicznym niemal każda instytucja zajmująca się kształceniem akademickim wprowadziła narzędzia cyfrowe umożliwiające prowadzenie zajęć na odległość. Rozwiązania te najczęściej przyjmują jedną z trzech postaci w literaturze opisanych jako: (a) platforma umożliwiająca organizację kształcenia w ramach jednego lub kilku kursów wyłącznie w formie zdalnej, (b) narzędzie wzbogacające kształcenie stacjonarne oraz (c) forum umożliwiające szerszą dyskusję, wymianę informacji i gromadzenie danych wśród określonej grupy odbiorców (Qiuyun 2012). Wysoko rozwinięta technologia w kształceniu zdalnym jest jednakże obecna od niewielu lat, a jej dynamiczny rozwój doprowadził do wyodrębnienia się modelu multimedialnego (tzw. generacja III nauczania zdalnego, związanego z wykorzystywaniem nośników audio i wideo) oraz modelu wirtualnego (generacja IV nauczania zdalnego), bazującego na korzystaniu z interaktywnych usług i narzędzi Internetu (Kopciał 2013, Bozkurt 2019). Należy

również zwrócić uwagę na to, że istniejące rozwiązania technologiczne umożliwiają prowadzenie kształcenia zdalnego w formie synchronicznej, uwzględniającej interakcje pomiędzy uczestnikami nauczania zdalnego w tym samym czasie oraz asynchronicznej, w której obserwuje się interakcje, jednak nie zachodzą one w czasie rzeczywistym (Qiuyun 2012).

Według A. Altmanna i in. (2019), wiele uniwersytetów na etapie wprowadzania kształcenia w formie zdalnej zapewnia nauczycielom akademickim pomoc polegającą na możliwości skorzystania ze wsparcia technicznego (w tym przeprowadzenie podstawowych szkoleń z obsługi oprogramowania umożliwiającego kształcenie na odległość) oraz dydaktycznego, uwzględniającego szkolenie w zakresie opracowania materiałów i środków dydaktycznych. W tym kontekście istotnym warunkiem decydującym o skuteczności kształcenia w formie zdalnej jest przygotowanie zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów do pracy w środowisku zdalnym poprzez organizowane w tym celu kursy doskonalące. Według L. Harrell (2013) udział w takim kursie zapewnia lepsze przygotowanie do pracy w formie zdalnej oraz decyduje o tym, że uczestnicy nie będą sfrustrowani w przypadku pojawienia się trudności technicznych. Ponadto na podstawie prowadzonych badań stwierdza się, że udział w kursach doskonalących zwiększa zaangażowanie i interakcję pomiędzy nauczycielami akademickimi i studentami (Clerehan i in. 2003). W przypadku kursów doskonalących przygotowanych dla nauczycieli akademickich powinny one uwzględniać takie zagadnienia, jak: tworzenie interakcji ze studentami, projektowanie i rozwijanie kursów online, metody i strategie kształcenia zdalnego, czynniki wpływające na motywację studentów i uczestnictwo w zajęciach, wymagania dotyczące logowania i kontaktu ze studentami, zasady oceniania i informacji zwrotnych, prawa autorskie. W kontekście oceniania warto zwrócić uwagę na to, że ocena pracy zdalnej powinna obejmować przekazanie informacji zwrotnej uwzględniającej szczegółowe odniesienie się do zdobytej wiedzy i umiejętności (Harrell 2013). Takie działania przygotowujące nauczycieli akademickich mogą pozwolić na skuteczniejsze oswojenie się z technologią stosowaną w kształceniu zdalnym, tworząc warunki do nabycia tzw. zbiorowej inteligencji cyfrowej (ang. *collective intelligence*), umożliwiającej sprawne posługiwanie się poznaną technologią w warunkach szerokiej współpracy edukacyjnej (Mäkitalo-Siegl 2008, Qiuyun 2012). Według M. Lynch (2001, za: Harell 2013) ukończenie wspomnianych kursów orientacyjnych przygotowujących do pracy w środowisku zdalnym powoduje zwiększenie umiejętności technologicznych, ale również przyczynia się do wzrostu umiejętności samodzielnego uczenia się i komunikacji on-line. Maddix (2012) zauważa, że o skuteczności edukacji w formie zdalnej decyduje właściwa postawa nauczyciela organizującego kształcenie swoich studentów. Dlatego kluczowe jest stworzenie przez nauczyciela warunków do aktywnego angażowania studentów w proces kształcenia. Wszelkie bierne formy zaangażowania studentów w procesie kształcenia zdalnego będą decydować o jego mniejszej skuteczności. L. Qiuyun (2012) stwierdza, że pozytywny wpływ na efektywność kształcenia ma zarówno konieczność odpowiedzialnego organizowania swojego czasu, jak i wchodzenia w interakcje i współpracę z innymi studentami w środowisku cyfrowym.

O sukcesie studentów w kształceniu w formie zdalnej decyduje nie tylko umiejętność poruszania się w środowisku cyfrowym, lecz także odpowiednia komunikacja w tym środowisku, a więc regularne logowanie się do oprogramowania obsługującego to kształcenie oraz sprawdzanie poczty elektronicznej, przynajmniej co drugi dzień (Harrell 2013). Umiejętności racjonalnego zarządzania czasem (na naukę podczas kursu oraz naukę samodzielną) stanowią ważne elementy skutecznego kształcenia zdalnego. Studenci bardzo doceniają wygodę i elastyczność, które związane są z tym kształceniem. W tym przypadku często odwołują się do oszczędności czasowych i finansowych, które wynikają z braku konieczności bezpośredniego dojeżdżania na zajęcia (Qiuyun 2012). Należy zwrócić uwagę na to, że kształcenie w formie zdalnej wymaga również stosowania innej formy komunikacji, niż bezpośrednia. Ważne jest to, aby studenci byli świadomi odpowiednich wytycznych związanych z komunikowaniem się z uczelnią oraz nauczycielami akademickimi. Najczęściej uczelnie w swoich strukturach mają takie same zasady komunikowania się, jednak zdarza się, że niektórzy nauczyciele akademicy mogą ustalać indywidualne formy komunikacji, np. oparte na wykorzystaniu wybranych platform edukacyjnych (Harrell 2013).

Niekiedy podstawową trudnością jest brak przekonania studentów do korzystania z technologii podczas studiów. Nie bez znaczenia jest zachęający charakter studiów w warunkach realnych kontaktów z nauczycielami akademickimi oraz studentami. Sytuacja jest całkowicie odwrotna w warunkach zdalnych, ponieważ jest mniej zachęająca i wpływa negatywnie na motywację do uczenia się (Montebello 2019). Bez wątpienia inną wadą kształcenia zdalnego jest doświadczenie poczucia izolacji, która pogłębia się wraz z nabywaniem świadomości, że studia odbywają się w warunkach samotnych doświadczeń, bez nawiązywania bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami (Montebello 2019). Na przykład rozwiązania problemu izolacji powołali się M. Bousaaid i in. (2015), odwołując się do nowoczesnych technologii i mediów społecznościowych, które umożliwiają studentom swobodną współpracę, udostępnienie materiałów oraz komunikację, wykraczającą poza sferę studiów. Niezwykle trudnym wyzwaniem jest zagadnienie pomiaru skuteczności metod i technik kształcenia zdalnego (Montebello 2019). Interesujący sposób oceny skuteczności kształcenia zdalnego zastosowali A. Chan i in. (2003), którzy wykazali, że efektywność kształcenia zdalnego jest silnie powiązana z samą specyfiką kursu, formą jego organizacji, a także wynika z zastosowanych metod ewaluacji i charakteru osiąganych przez studentów wyników. Pomiaru efektywności kształcenia można dokonywać, oceniając postępy studentów, posiadaną wiedzę i nabyte umiejętności oraz sposoby ich stosowania w praktyce (Chan i in. 2003). Jednak jak zauważa M. Montebello (2019), problem właściwej oceny efektywności kształcenia zdalnego wiąże się z tym, że badania takie najczęściej obejmują grupę nauczycieli, którzy mają pozytywne nastawienie do technologii, tym samym wywierają wpływ na studentów, zwiększając ich motywację, co determinuje określoną stronniczość badań. Przytoczone badania potwierdzają jednocześnie kluczową rolę nauczyciela w procesie kształcenia, w kształtowaniu i nabywaniu przez studentów różnorodnych umiejętności. Poprzez własną pozytywną postawę i zauważanie walorów technologicznych

w edukacji z większym zaangażowaniem wprowadzają w sytuacjach dydaktycznych wszelkie rozwiązania cyfrowe, inspirują studentów do działania, motywują, co w efekcie umożliwia osiągnięcie wyższych wyników.

Powyższa dyskusja całkowicie potwierdza poprawność oraz otrzymane wyniki przeprowadzonych badań ankietowych wśród nauczycieli akademickich. Znajdują one wyraz w podobnych ujęciach i spostrzeżeniach cytowanych autorów oraz pozwalają na formułowanie podobnych wniosków.

Rekomendacje do włączenia edukacji zdalnej w proces kształcenia akademickiego:

1. praca zdalna powinna być włączona w części do procesu dydaktycznego realizowanego w sposób tradycyjny, efektem będzie system hybrydowy (ćwiczenia i laboratoria w pracowniach lub w terenie, wykłady on-line),
2. istnieje potrzeba indywidualnego wypracowania optymalnego dla nauczyciela akademickiego sposobu prowadzenia, kształcenia zdalnego, co łączy się z rozwijaniem umiejętności w obsłudze oprogramowania,
3. konieczne/zalecane są kursy/szkolenia, np. kursy doskonalące umiejętności cyfrowe nauczycieli akademickich,
4. należy zweryfikować posiadanie przez studentów niezbędnego sprzętu i dostępu do Internetu,
5. zalecany jest dalszy rozwój możliwości dostępu do zasobów bibliotecznych, do e- publikacji/podręczników w wersji e-booków i innych publikacji monograficznych w wersji elektronicznej,
6. obowiązkowe powinno być prowadzenie wykładów on-line, ponieważ tylko przesyłanie materiałów jest niewłaściwą alternatywną formą prowadzenia zajęć.

Pozytywnym aspektem możliwości rozwoju edukacji zdalnej jest fakt, że 78,6% nauczycieli akademickich biorących udział w badaniach ankietowych chciałoby w przyszłości prowadzić zajęcia w takiej formie. Być może przyszłość edukacji, w tym edukacji akademickiej, będzie bardziej związana z wykorzystaniem technologii cyfrowych i kształcenia zdalnego. Interesującą opinią jednego z respondentów było stwierdzenie, że *największą zaletą nauczania zdalnego jest jego potencjał, który nadal nie jest w pełni odkryty.*

PODSUMOWANIE

Nauczanie zdalne wymaga bardzo dobrego przygotowania technologicznego, cyfrowego (poznawania nowych programów, narzędzi, metod), umiejętności transpozycji zagadnień merytorycznych z wersji analogowej do postaci cyfrowej, ogromnego nakładu pracy i czasu na opracowywanie autorskich materiałów, a w sytuacji pozyskiwania materiałów z zasobów Internetu, czasu potrzebnego na ich wyszukiwanie, przestudiowanie i ocenę pod kątem możliwości włączenia w określony proces dydaktyczny. Warto więc zwrócić uwagę na postrzeganie przez nauczycieli tej formy kształcenia. Z pewnością w kolejnych latach ta

forma zostanie włączona na stałe do prowadzenia procesu kształcenia akademickiego, a przy istniejącym nauczaniu stacjonarnym stworzy postać kształcenia hybrydowego.

Pomimo trudności i zagrożeń, może ono przynieść korzyści takie jak dostępność kształcenia dla osób, które takiej szansy nie miałyby w przypadku nauczania stacjonarnego. Szanse na jego powodzenie zależą jednak głównie od zaplecza technicznego oraz kwalifikacji prowadzących zajęcia i umiejętności studentów. Ich brak skutkować może nieodpowiednim przygotowaniem zajęć, niekiedy ich odwoływaniem, a tym samym niższym poziomem kształcenia w porównaniu do modelu standardowego. Kolejnym istotnym problemem, który dotyka nauczanie w trybie zdalnym, jest brak bezpośredniego kontaktu student–nauczyciel, student–student. Sytuacja taka skutkować może np. rosnącą frustracją nauczycieli akademickich, związaną z mniejszym zainteresowaniem zajęciami wśród studentów, co jest efektem zmniejszonej liczby bodźców oraz większej anonimowości. Studenci zauważają ponadto, że równie istotnym problemem jest rosnący odsetek depresji lub zachowań depresyjnych wśród młodzieży wynikający z potrzeby samoizolacji w sytuacji izolacji. Nastroje te oraz izolacja społeczna potencjalnie mogą też wpływać na samopoczucie nauczycieli akademickich. Rosnące zmęczenie, przygnębienie i bardzo mała częstotliwość bliskich relacji społecznych, w tym spotkań towarzyskich, mogą znacząco oddziaływać na poziom kształcenia.

W nauczaniu zdalnym dużym wyzwaniem jest pomiar jego efektywności. Jak zwrócono uwagę, dotychczas podejmowano takie próby, ale wydaje się, że nie znaleziono jeszcze uniwersalnego rozwiązania pomiaru skuteczności. Jednakże istotną kwestią świadczącą o skuteczności kształcenia zdalnego jest motywacja jego uczestników. W tym przypadku duża odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach akademickich, którzy powinni stwarzać właściwe warunki oraz stosować właściwe metody motywacji studentów do nauki zdalnej. Rozważając zalety kształcenia zdalnego, należy stwierdzić, że niewątpliwie duże znaczenie w tym kontekście ma wygodny dostęp do elastycznego, interakcyjnego środowiska zorientowanego na studenta oraz możliwość dostosowania kształcenia do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych (Qiuyun 2012), co potwierdzają przeprowadzone badania.

LITERATURA

- Altmann A., Ebersberger B., Mössenlechner C., Wieser D., 2019, *The Disruptive Power of Online Education: Challenges, Opportunities, Response*, Emerald Publishing Limited.
- Bousaaid M., Ayaou T., Afdel K., Estraillier P., 2015, System interactive cyber presence for e-learning to break down learner isolation, *International Journal of Computer Applications*, 111(16).
- Bozkurt A., 2019, From Distant Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions and Theories, [w:] S. Sisman-Ugur, G. Kurubacak (red.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, IGI Global, Hershey.

- Chan A.Y.K., Chow K.O., Jia W., 2003, *A framework for evaluation of learning effectiveness in online courses*, [w:] W. Zhou (red.), IXWL2003. LNCS, Springer, Berlin.
- Clerehan R., Turnbull J., Moore T., Brown A., Tuovinen J., 2003, Transforming learning support: An online resource centre for a diverse student population, *Educational Media International*, 40(1–2), s. 15–32.
- Harrell L., 2013, *A Learner Centered Approach To Online Education*, Information Age Publishing.
- Kiryakova G., 2009, Review of distance education, *Trakia Journal of Sciences*, 7(3), s. 29–34.
- Kopciał P., 2013, Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych, *Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki*, 9(7).
- Kubiak M.J., 2000, *Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna edukacja*, Wyd. MIKOM, Warszawa.
- Maddix M.A., 2012, Generating and Facilitating Effective Online Discussion, [w:] M.A. Maddix, J.R. Estep, M.E. Lowe (red.), *Best Practices of Online Education: A Guide for Christian Higher Education*, Information Age Publishing.
- Mäkitalo-Siegl K., 2008, From multiple perspectives to shared understanding: A small group in an online learning environment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1).
- Montebello M., 2019, *AI Injected e-Learning. The future of Online Education*, Springer.
- Martínez Uribe C.H., 2008, La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual, *Educación*, 17(33).
- Qiuyun L., 2012, *Advancement in Online Education*, Education in a Competetive and Globalizing World, I, Nova Science Publishers, New York.
- Webster J., Hackley J.P., 1997, Teaching effectiveness in technology – mediated distance learning, *The Academy of Management Journal*, 40(6), s. 1282–1309.
- Wilczyńska-Wołoszyn M., 2015, Ewolucja systemu pojęć w zakresie kształcenia zdalnego, [w:] A. Hibszer, E. Szkurlat (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 4, s. 49–66.

Alina Awramiuk-Godun, Joanna Otowska, Janusz Górny

EWALUACJA W ZDALNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ UCZNIÓW ORAZ STUDENTÓW – DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE

WPROWADZENIE

Każde działanie edukacyjne jest ukierunkowane na realizację zaplanowanych celów. Jego nieodzownym elementem jest weryfikacja, w jakim stopniu i zakresie założone cele zostały osiągnięte, a także jak przebiegał proces kształcenia. W monitorowaniu wszelkich aktywności edukacyjnych podejmowanych przez szkoły i nauczycieli pomocna jest ewaluacja. Szczególnego znaczenia nabiera ona w momencie, gdy w procesie kształcenia wprowadzamy zmiany, które zwykle mają charakter działań odpowiednio zaplanowanych i systematycznie wdrażanych. W taki sposób powinny być realizowane reformy oświaty. Konieczność wprowadzenia zmian może się jednak pojawić także niespodziewanie, co wymusza ich wdrażanie w pośpiechu, a nawet w chaosie, ale jest to wtedy na ogół spowodowane przez czynniki niezależne od uczestników działań edukacyjnych. Wobec potrzeby wprowadzenia takich właśnie, nagłych zmian stanęły systemy edukacji na całym świecie na początku 2020 r. z powodu szybko rozprzestrzeniającej się epidemii wirusa SARS-CoV-2. Wprowadzony w wielu krajach, w tym również w Polsce, tzw. *lockdown* wiązał się z koniecznością zmiany trybu nauczania ze stacjonarnego na zdalny. Wymusiło to zmianę w pracy szkół, nauczycieli, studentów oraz uczniów i ich rodziców.

Zmiana trybu pracy skłoniła większość nauczycieli do szukania nowych sposobów nauczania, które będą bardziej efektywne w przypadku nauczania na odległość. Spośród wielu narzędzi, platform edukacyjnych i materiałów interaktywnych nauczyciel musiał znaleźć te najlepsze, dopasować je do umiejętności uczniów i możliwości ich zaplecza technicznego, a następnie zweryfikować swój wybór. Tak nagła zmiana wymusiła u nauczycieli potrzebę ewaluacji i modyfikacji swojej pracy. W opracowaniu przedstawiono doświadczenia i refleksje autorów w zakresie ewaluacji pracy zdalnej szkoły podstawowej i średniej oraz uczelni wyższej. W rozważaniach uwzględniono problemy związane z organizacją i przebiegiem

nauczania zdalnego, w tym narzędzi i metod wykorzystywanych w trakcie prowadzonych lekcji i zajęć pozalekcyjnych, oraz kwestie odnoszące się do formy sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów. Omówiono również znaczenie refleksji w procesie ewaluacji oraz trudności z interpretacją jej wyników. Zwrócono także uwagę na potrzebę ciągłego prowadzenia ewaluacji w zakresie działań dydaktyczno-wychowawczych, poprzez obserwację uczniów, ich zachowań i reakcji oraz osiąganych przez nich wyników. Dzięki takiemu postępowaniu nauczyciel szybciej może zauważyć swoje błędy i niedociągnięcia, a następnie odpowiednio zareagować i wprowadzić zmiany w procesie kształcenia. W efekcie ewaluacja sprzyja samodoskonaleniu oraz wzbogaceniu warsztatu pracy nauczyciela.

EWALUACJA W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Badacze zajmujący się problematyką ewaluacji w edukacji podkreślają, że jest ona przykładem specyficznych badań społecznych, które mają służyć poprawie jakości edukacji i funkcjonowania szkoły oraz samego przebiegu procesu kształcenia (Mizerek 2010, Mazurkiewicz 2016). W polskim systemie oświaty ewaluacja stanowi ważny element nadzoru pedagogicznego i traktowana jest jako narzędzie wprowadzania zmian w szkole. Według *Słownika języka polskiego* ewaluacja wiąże się z określeniem wartości czegoś¹. W prawie oświatowym została ona zdefiniowana jako *proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę*² (Rozporządzenie MEN... 2017). Podobnie pojęcie ewaluacji rozumie A. Brzezińska (2000, s. 37) – jako *proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalania przebiegu tego procesu oraz osiągnięcia zamierzonych efektów*. Brzezińska odnosi ją do monitorowania procesu kształcenia. Obie definicje podkreślają, że ewaluacja jest złożonym postępowaniem badawczym, którego ważnym elementem jest poprawa jakości funkcjonowania szkół oraz organizacji procesu kształcenia. Aspekt ten został też zaakcentowany w prawie oświatowym: *wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce* (Rozporządzenie MEN... 2017).

Ewaluacja może dotyczyć różnych obszarów funkcjonowania szkół, podejmowanych działań wychowawczych, a także różnych elementów organizacji procesu kształcenia. Są to m.in. badania dotyczące programów nauczania, stosowanych metod i form pracy, materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sposobów sprawdzania wiedzy. Może przyjmować różne formy (bardziej lub mniej sformalizowane) oraz być podejmowana na różnych etapach procesu kształcenia. Ewaluację przeprowadzaną na zakończenie działań edukacyjnych w literaturze określa się

¹ <https://sjp.pwn.pl/>

² Taka sama definicja została zaproponowana w 2010 r. przez H. Mizereka w książce pt. *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym* pod red. Grzegorza Mazurkiewicza.

jako reaktywną lub konkluzywną, natomiast gdy jest realizowana w ich trakcie – proaktywną lub formatywną³ (Brzezińska 2000, Mizerek 2010). Ewaluacja reaktywna umożliwia podsumowanie i wyciągnięcie wniosków z zakończonego działania, np. ze zrealizowanego programu lub zakończonego projektu edukacyjnego. Uzyskane informacje mogą być wykorzystane w przyszłych działaniach edukacyjnych, przy czym wprowadzone ewentualne zmiany zwykle dotyczą już innej grupy uczniów lub studentów. Natomiast ewaluacja proaktywna (formatywna) odbywa się w trakcie procesu kształcenia, umożliwiając modyfikację trwającego działania (Brzezińska 2000, 2014).

W oparciu o priorytety Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratoriów i lokalnej polityki edukacyjnej, a także o wnioski wynikające z podsumowania pracy szkoły, nadzoru pedagogicznego i analizy wyników badań edukacyjnych każda szkoła ma obowiązek przygotować *Plan pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej*, który na koniec pierwszego semestru i na koniec roku szkolnego podlega ewaluacji (tzw. reaktywnej). Celem tej ewaluacji jest podsumowanie działań i wyciągnięcie z nich wniosków na kolejne lata funkcjonowania szkoły. W praktyce wielu nauczycieli podejmuje indywidualną ewaluację procesu kształcenia, która wynika z wewnętrznej potrzeby sprawdzenia, czy to, co robią i w jaki sposób pracują, przynosi zamierzone efekty. Często nie jest ona prowadzona w ramach szerszych badań realizowanych w szkole według sformalizowanych procedur. Wymaga ona natomiast ciągłej i uważnej obserwacji pracy uczniów, osiąganych przez nich efektów, ale także ich zachowania i samopoczucia. Niezależnie od sposobu prowadzenia ewaluacji (formy, etapu działań edukacyjnych), jak podkreśla A. Brzezińska (2014), *podstawowym warunkiem dobrze zaplanowanej i przeprowadzonej ewaluacji, potem także uczciwego wykorzystania zebranych danych jest kompetentny i dobrze przygotowany do swych zadań zawodowych nauczyciel, który będzie też nauczycielem refleksyjnym*. W dalszych rozważaniach autorzy pragną zwrócić szczególną uwagę na ogromne znaczenie w badaniu ewaluacyjnym właśnie refleksji, która wiąże się z szerszą analizą i przemyśleniem swoich działań. Do refleksji skłaniają bardzo często silne przeżycia, a taki charakter miała z pewnością edukacja zdalna w przypadku wszystkich jej uczestników.

EWALUACJA W EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ PROWADZONEJ ZDALNIE

W marcu 2020 r. pracownicy szkół, uczniowie i rodzice stanęli przed dużym wyzwaniem, jakim okazało się zdalne nauczanie. Niezwykle ważna była wówczas ciągła ewaluacja i systematyczne monitorowanie podejmowanych przez

³ W literaturze stosowana jest zróżnicowana terminologia opisująca kategorie ewaluacji prowadzonej w różnym momencie procesu kształcenia, np. A. Brzezińska używa terminów ewaluacja reaktywna i proaktywna, natomiast H. Mizerek – odpowiednio – konkluzywna i formatywna.

nauczycieli działań nie tylko w ramach sformalizowanych procedur za pomocą rozmaitych narzędzi badawczych (ankiet, wywiadów), ale przede wszystkim w formie refleksyjnej. W przypadku tej pierwszej kluczowym elementem było zidentyfikowanie problemów w edukacji zdalnej związanych głównie z dostępnością sprzętu i narzędzi do e-learningu (komunikacji zdalnej). Równocześnie nauczyciele musieli na bieżąco weryfikować i zmieniać stosowane dotychczas metody nauczania, materiały dla uczniów oraz sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności, dostosowując je do nauczania zdalnego.

Przedstawione przykłady ukazują wybrane problemy oraz działania podejmowane przez szkoły i nauczycieli w różnych obszarach zdalnej edukacji geograficznej. Przywołane obserwacje i doświadczenia zostały zebrane przez autorów podczas własnej pracy w macierzystych jednostkach edukacyjnych. W przypadku szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego dotyczą one lekcji geografii oraz będącej przedmiotem uzupełniającym gospodarki przestrzennej. Natomiast w przypadku edukacji zdalnej na poziomie akademickim przedstawione spostrzeżenia i przemyślenia odnoszą się do przedmiotów realizowanych w ramach tzw. bloku pedagogicznego, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela geografii.

TECHNICZNE I ORGANIZACYJNE ASPEKTY ZDALNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

W pierwszych tygodniach edukacji zdalnej najważniejsze było rozpoznanie sytuacji w zakresie dostępu uczniów do sprzętu (komputera, tabletu, telefonu) oraz Internetu. Zadanie to często spoczywało na wychowawcach, którzy byli zobowiązani do uzyskania tych informacji w swoich klasach. Monitorowanie tych kwestii odbywało się z wykorzystaniem ankiet, które wypełniali uczniowie oraz (zwłaszcza w młodszych klasach) rodzice. Należy zwrócić uwagę, że informacja, iż w domu jest komputer, nie była wystarczająca – bardzo często z jednego komputera korzystali zarówno rodzice, jak i ich dzieci. Stąd najbardziej skomplikowana była sytuacja w rodzinach wielodzietnych, w których z jednego komputera korzystało nawet 6–7 osób. Dlatego w ankietach kierowanych do rodziców pojawiły się szczegółowe pytania, dotyczące tego, czy dziecko ma zapewniony bezpośredni dostęp do komputera lub telefonu, ile osób korzysta z tego samego urządzenia oraz czy sprzęt pozwala na odczytywanie i wysyłanie wiadomości przy użyciu poczty elektronicznej. Dzięki uzyskanym informacjom oraz stałemu kontaktowi między szkołą i rodzicami możliwe było podjęcie konkretnych działań, do których należało m.in.:

- wypożyczenie sprzętu ze szkoły (komputer, tablet), często zakupionego przy wsparciu finansowym rady rodziców lub organu prowadzącego;
- umożliwienie uczniom korzystania ze sprzętu dostępnego w salach komputerowych w szkole (w przypadku braku odpowiedniej liczby sprzętu do wypożyczenia).

Problemy z dostępem do sprzętu mieli również nauczyciele, którzy często musieli dzielić komputer z pozostałymi domownikami pracującymi lub uczącymi się zdalnie. W przypadku nauczycieli, gdy nie było „twardego” lockdownu, w wielu szkołach zapewniano możliwość prowadzenia zajęć zdalnych przy wykorzystaniu sprzętu komputerowego znajdującego się w szkole, np. w pracowniach przedmiotowych.

W pierwszych miesiącach po wprowadzeniu nauczania na odległość, ze względu na częsty brak wcześniejszych doświadczeń, nauczyciele dopiero rozpoznawali możliwości, jakie dają narzędzia do pracy zdalnej, korzystali z poradników i szkoleń, by dzięki temu zorganizować własny warsztat pracy. Ponadto początkowo dostęp do narzędzi umożliwiających prowadzenie lekcji on-line był dość ograniczony. Dlatego też najczęściej do kontaktu z uczniami wykorzystywany był dziennik elektroniczny oraz prywatna poczta elektroniczna nauczycieli, poprzez które wysyłali oni uczniom zadania i materiały do samodzielnej pracy. Niekiedy ze względu na bardzo dużą liczbę osób korzystających jednocześnie z dziennika elektronicznego systemy te były przeciążone, a przez to nie działały poprawnie i zawieszały się.

Rozwiązaniem części problemów z bieżącą komunikacją z uczniami oraz prowadzeniem zajęć synchronicznych (w czasie rzeczywistym) było wykorzystanie narzędzi dostępnych na platformie Microsoft 365 (MS Teams) bądź innych komunikatorów, m.in.: Zoom, Google Meet, Classroom, Discord, Messenger, Click-Meeting, Webex. Umożliwiały one bezpośredni kontakt z uczniem. Ponadto materiały ze wszystkich przedmiotów mogły zostać umieszczone w jednym miejscu. Pod koniec roku szkolnego 2019/2020 nauczyciele korzystali już ze stosunkowo dużej liczby rozmaitych narzędzi i platform e-learningowych, bardzo często dobranych wedle własnego uznania. Biorąc pod uwagę pierwsze tygodnie zdalnej edukacji, w której wachlarz stosowanych narzędzi był niezbyt rozbudowany, można stwierdzić, że w wielu przypadkach sytuacja odmieniła się skrajnie. Warunki, w których nagle pojawiło się zbyt wiele narzędzi wymagających logowania na różnych stronach i platformach, stały się dużą trudnością dla uczniów i studentów. Musieli oni bowiem logować się na różne konta w zależności od tego, z jakiej aplikacji (komunikatora) korzystał dany nauczyciel. W wielu przypadkach nauczanie zdalne stało się organizacyjnie zbyt skomplikowane dla uczniów. Konieczne było przeprowadzenie konsultacji w zespołach nauczycielskich i ujednolicenie stosowanych narzędzi. Przy czym z powszechnie używanych, takich jak np. MS Teams lub innych komunikatorów, wiele szkół zaczęło w pełni korzystać dopiero w roku szkolnym 2020/2021. Był to czas unifikacji nie tylko narzędzi zdalnych, ale także doprecyzowywania wewnątrzszkolnych regulaminów dotyczących prowadzenia lekcji zdalnych. Ustalano zasady dotyczące czasu ich trwania (w wielu przypadkach określonych jako nie więcej niż 30 minut), tygodniowego wymiaru lekcji organizowanych on-line w zakresie poszczególnych przedmiotów, które różni wymiar godzinowy, oraz zasady odnoszące się do włączania kamer podczas zajęć zdalnych i terminów wysyłania przez nauczycieli materiałów do samodzielnej pracy i czasu przewidzianego na ich realizację.

Znacznym problemem w nauczaniu zdalnym okazały się również indywidualne możliwości i umiejętności techniczne związane z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli. Uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej często nie potrafili samodzielnie korzystać nawet z poczty elektronicznej, a także zorganizować sobie czasu i przestrzeni do nauki. Również w starszych klasach zdarzali się uczniowie, którzy nie umieli korzystać z dostępnych narzędzi i wymagali wsparcia rodziców oraz nauczycieli. Wielu nauczycieli nie miało wystarczających umiejętności do obsługi narzędzi umożliwiających np. przygotowanie uczniom materiałów interaktywnych. Ażeby sprostać oczekiwaniom uczniów i rodziców, ale też podnieść swoje kompetencje w zakresie e-learningu, musieli oni w krótkim czasie zdobyć nowe umiejętności. To z kolei wiązało się z dodatkowym obciążeniem oraz stresem, a niekiedy nawet frustracją. Pomocne były organizowane przez szkoły doraźne szkolenia dla nauczycieli i uczniów. Również wydawnictwa, fundacje i stowarzyszenia wspierające edukację oraz wyższe uczelnie zorganizowały wiele szkoleń i webinarów, a także przygotowały bezpłatne publikacje dotyczące technik zdalnego nauczania oraz gotowe materiały do pracy z uczniami podczas lekcji. Mimo płynącej z wielu kierunków pomocy dla zdecydowanej większości nauczycieli, był to czas, który wymagał jeszcze większego niż zazwyczaj zaangażowania w życie szkolne. W przypadku zawodu nauczyciela trudny i tak zawsze do rozdzielenia czas poświęcony pracy zawodowej i życiu prywatnemu był niemal niemożliwy do odseparowania – granice uległy prawie całkowitemu zatarciu. Duża liczba nauczycieli pracowała w zasadzie bez przerwy, poza czasem przeznaczonym na sen, starając się na bieżąco odpowiadać uczniom na ich pytania, które docierały do nich nieustannie, ze względu na zróżnicowaną aktywność dobową uczniów.

Podobnie jak nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich również nauczyciele akademicki musieli zmierzyć się ze zbliżonymi problemami, które wiązały się z dostępnością narzędzi do komunikacji zdalnej oraz umiejętnością ich wykorzystania. Przy czym część zajęć w uczelniach (np. zajęcia fakultatywne, ogólnouniwersyteckie) jeszcze przed pandemią była prowadzona zdalnie, np. na platformach e-learningowych lub za pomocą narzędzia Google Workspace. Wykładowcy, którzy już wcześniej prowadzili zajęcia w tej formie byli w lepszej sytuacji i dość sprawnie przeszli na zdalne nauczanie. Jednak większość nauczycieli akademickich w pierwszych tygodniach *lockdownu* komunikowała się ze studentami przede wszystkim za pośrednictwem poczty elektronicznej, wysyłając im materiały do samodzielnej pracy wraz z instrukcjami do wykonania ćwiczeń i zadań. Świadomość niedoskonałości i niższej efektywności pracy z wykorzystaniem jedynie poczty elektronicznej zachęciła wielu wykładowców do sięgnięcia po inne narzędzia, które były lepiej dostosowane do zdalnej pracy i nauki. Były to platformy e-learningowe (np. platforma Kampus, Google Classroom) oraz narzędzia do komunikacji synchronicznej (np. Zoom, Google Meet, Teams). Wymagało to szybkiego nabycia nowych umiejętności, związanych z wykorzystaniem wspomnianych narzędzi. Także na uczelniach wyższych w pewnym momencie problemem okazało się stosowanie przez wykładowców zbyt wielu kanałów komunikacji, szczególnie w ramach jednego przedmiotu, np. wykładu połączonego

z ćwiczeniami. Studenci, podobnie jak uczniowie, sygnalizowali trudności związane z koniecznością logowania się na różnych platformach i stronach. W związku z tym na wielu uczelniach lub poszczególnych wydziałach wprowadzono odpowiednie wytyczne i rekomendacje dotyczące stosowania określonych narzędzi. Na przykład na Uniwersytecie Warszawskim preferowane były: Google Workspace (Google Meet, Classroom) i Zoom oraz platforma e-learningowa Kampus, a także lokalne platformy działające w różnych jednostkach dydaktycznych.

Odrębnym aspektem, który znacząco wpłynął na czas zdalnej edukacji, jest dostęp do odpowiedniej jakości połączenia internetowego. Kwestia ta była szczególnie ważna w momencie, gdy odbywały się już lekcje i zajęcia w formie on-line. Wielu studentów opuściło w okresie pandemii ośrodki akademickie, chcąc ograniczyć koszty wynajmu mieszkań i akademików i wróciło do domów rodzinnych. Część uczniów i studentów zamieszkuje miejscowości, w których nie ma dostępu do stałego łącza internetowego, stąd musieli oni polegać na niekiedy niestabilnych połączeniach radiowych lub z wykorzystaniem telefonu komórkowego. Dodatkowym problemem było przeciążenie domowej sieci, z której jednocześnie korzystało wielu domowników. Jak wskazywali uczniowie liceum, czasem wiązało się to dla nich ze stresem związanym z uczestnictwem w zajęciach – połączenia były niekiedy zrywane, konieczne było ponowne logowanie i dołączanie do zajęć, a ponadto zdarzało się, że jakość odbioru była słaba. Problem ten sygnalizuje opinia jednej z uczennic liceum: *zdalne lekcje geografii stresowały mnie dużo bardziej niż lekcje w szkole, ponieważ musiałam polegać na moim Internecie i sprzęcie elektronicznym oraz dbać o to, by podczas sprawdzianów nikt z domowników czy zwierząt nie hałasował. Lekcje często zaczynały mi się, musiałam je opuszczać i ponownie do nich dołączać, a problemy techniczne najczęściej zdarzały mi się podczas sprawdzianów.*

Prowadziło to do sytuacji, w których trudniej było się włączyć w lekcję, zapytać o coś nauczyciela, by rozwiązać wątpliwości. Uczniowie i studenci stawali też często przed koniecznością wyboru między transferem dźwięku a transferem obrazu. Poczucie niepewności wiązało się także z obawą posądzenia przez nauczyciela o pozorowanie problemów i niechęć zaangażowania się w prowadzone zajęcia.

PRZEBIEG NAUCZANIA ZDALNEGO

Ogromnym wyzwaniem podczas edukacji zdalnej było takie zorganizowanie nauczania, aby mimo ograniczeń i braku bezpośredniego i stałego kontaktu z uczniami osiągnąć chociaż podstawowe cele nauczania. Niezwykle istotne było zatem dostosowanie materiałów dydaktycznych oraz metod, form i technik nauczania do możliwości uczniów pracujących samodzielnie w domu. Równocześnie musiały być one przygotowane w ciekawej formie i atrakcyjne dla uczniów, zwłaszcza tych młodszych, tak aby zachęcać ich do aktywności poznawczej.

W początkowym etapie prowadzenia edukacji zdalnej nauczyciele musieli odpowiednio przygotowywać materiały wysyłane uczniom w formie elektronicznej. Szczęgólnego znaczenia nabierało formułowanie zadań i poleceń. Musiały one być

bardzo precyzyjne i tak zapisane aby uczniowie nie mieli wątpliwości, co mają zrobić. Nauczyciel nie miał bowiem możliwości ich skorygowania i doprecyzowania oraz udzielenia dodatkowych wyjaśnień, co z reguły jest możliwe w szkole. W młodszych klasach nauczyciele świadomi trudności, jakie uczniowie mieli podczas samodzielnej pracy, aby zachęcić ich do aktywnego zdobywania wiedzy często przesyłali materiały w postaci np. opowieści lub gier. W przypadku lekcji on-line możliwe stało się wprowadzenie gier dydaktycznych, zabaw i zadań interaktywnych, np. quizów w aplikacji Quizizz lub Kahoot bądź zadań w aplikacji Learning Apps lub Wordwall. Lekcje można było prowadzić także w formie escape room, czyli z wykorzystaniem interaktywnych prezentacji (przygotowanych np. w programie Genially), w których uczniowie wykonywali zadania i zdobywali kody potrzebne do realizacji kolejnych wyzwań. W ten sposób zaliczali następujące po sobie etapy, które pozwalały dotrzeć do końcowego rozwiązania i tą metodą realizowali założone cele lekcji. Istotnym elementem tego typu zadań było wykorzystywanie wiedzy w praktyce, a nie wyłącznie jej odtworzenie. Możliwa stała się także praca grupowa, np. w tzw. pokojach na platformie MS Teams.

Nauczanie zdalne wymagało też modyfikacji rozkładu materiału przy konieczności realizacji całego założonego programu nauczania. Nauczyciele starali się tak dobierać zagadnienia, aby uczniowie nie byli przeciążeni ilością materiału do samodzielnego opracowania. Ponadto często zamieniali kolejność realizowanych tematów w ten sposób, aby najtrudniejsze zagadnienia (np. współrzędne geograficzne, praca z mapą topograficzną, zadania obliczeniowe związane z astro-nomicznymi podstawami geografii) były realizowane na zajęciach stacjonarnych. W przypadku kształcenia akademickiego w ramach specjalności nauczycielskiej, modyfikacje wiązały się m.in. z wprowadzeniem tematów dotyczących edukacji geograficznej prowadzonej na odległość, których elementem było rozwijanie u studentów umiejętności planowania zajęć zdalnych i przygotowania materiałów interaktywnych dla uczniów. Niezwykle pomocna w przygotowaniu się do realizacji tych zagadnień była publikacja pt. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, pod redakcją J. Pyżalskiego. Powstała ona w trakcie pierwszego lockdownu w kwietniu 2020 r. i była dostępna bezpłatnie w wersji elektronicznej.

W trakcie nauczania zdalnego organizowano także zajęcia pozalekcyjne – koła zainteresowań, w trakcie których uczniowie mogli rozwijać swoją geograficzną pasję, w tym przygotowywać się do kolejnych etapów wojewódzkich konkursów geograficznych lub Olimpiady Geograficznej. Gdy zajęcia takie odbywają się w szkole, uczniowie często nie chcą na nie czekać po swoich skończonych już lekcjach, co wynika nierzadko z tego, że mają w perspektywie niekiedy długi powrót do domu lub zaplanowane inne swoje aktywności. Tryb zdalny umożliwił współpracę uczniów z różnych oddziałów klasowych, ze względu na większą elastyczność w planowaniu terminu zajęć, np. na godziny wieczorne oraz szansę ich przełożenia na inny termin. Stąd liczba uczniów zainteresowanych zajęciami zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej była wyższa niż w trakcie nauki stacjonarnej, a ponadto frekwencja była bliska stuprocentowej. Uczniowie chętnie pracowali w grupach, często kontaktowali się ze sobą także poza zajęciami i dzielili zadaniami. W przypadku szkoły średniej, po powrocie do nauki w trybie

stacjonarnym, nie udało się już utrzymać takiej aktywności Koła Geograficznego – powróciły bowiem wszystkie znane sprzed pandemii problemy organizacyjne i trudności związane ze znalezieniem wspólnego terminu dla licealistów, którzy są z reguły zaangażowani w różnorodne aktywności. Tę kwestię porusza w swojej opinii o nauczaniu on-line jedna z uczennic szkoły średniej: *W moim przypadku nauczanie zdalne miało bardzo dużo korzyści, głównie taką, że zaoszczędzałam dwie godziny dziennie, które normalnie poświęcałabym na dojazdy do szkoły. Ten czas mogłam poświęcać np. na naukę. W samym uczeniu się też nie było żadnych zmian, a nawet często miałam na nią o wiele więcej czasu i energii.*

Ważnym problemem i wyzwaniem dla nauczycieli podczas edukacji zdalnej zarówno na poziomie szkolnym, jak i akademickim było sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów oraz studentów. Część nauczycieli zrezygnowała z tradycyjnych metod sprawdzania wiedzy, czyli prac klasowych, sprawdzianów i testów. Wiązało się to zazwyczaj z obawami o niesamodzielność pracy w warunkach braku kontroli nad jej przebiegiem. Część nauczycieli, która nie zawiesiła przeprowadzania sprawdzianów, zasadniczo je przeformułowała. Przestały się one opierać na odtwarzaniu definicji i różnorodnych wiadomości, ale w większym stopniu kładły nacisk na interpretację faktów, umiejętność poszukiwania związków przyczynowo-skutkowych, występujących w środowisku przyrodniczym zależności i prawidłowości. Ponadto większa liczba zadań opierała się na pracy z mapą, tabelami, wykresami, zmuszała uczniów do wnioskowania w oparciu o wiadomości, które zdobyli w trakcie lekcji lub które, niekiedy za przyzwoleniem nauczycieli, mogli odtwarzać ze swoich źródeł w trakcie pisania sprawdzianu. Należy przyznać, że ten kierunek zmian – polegający na odchodzeniu od uczenia geografii w sposób encyklopedyczny na rzecz nauczania problemowego, w którym najistotniejsze jest identyfikowanie zależności występujących w środowisku – jest pożądanym niezależnie od okoliczności, a czas nauki zdalnej być może w pewnym zakresie nadał szybszego tempa tej pożądanym tendencji. Odrębną sprawą jest to, że część uczniów gorzej sobie radziła z takimi zadaniami, ponieważ nie była do nich przygotowana. Pewnej grupie uczniów, zwłaszcza tych, którzy nie są zainteresowani geografią, łatwiej jest w trakcie sprawdzianów odtwarzać fakty, których opanowanie przychodzi im z większą łatwością niż ich analizowanie i wyciąganie wniosków na tej podstawie.

Poza sprawdzianami większy udział zadań praktycznych i problemowych dotyczył także prac przewidzianych do samodzielnego wykonania przez uczniów. Uczniowie młodszych klas wykonywali doświadczenia bądź obserwacje (np. wzrostu samodzielnie wysianych roślin – dębów) oraz podejmowali w grupach prace o charakterze projektowym (np. co się stanie, gdy zniknie jedno z ogniw łańcucha pokarmowego). W ramach zajęć związanych z tematyką odnawialnych źródeł energii sporządzali modele (np. młynów wodnych, wiatraków). Uczniów liceum udało się zachęcić do wykonania prac artystycznych (forma wyrazu nie była narzucona) dotyczących środowiska przyrodniczego Polski, a później polskiego społeczeństwa i gospodarki. Inwencja uczniów zaowocowała powstaniem rysunków, obrazów, rzeźb, modeli, wierszy, filmów czy utworów muzycznych. Wspomniane zadania zapewne nie zawsze okazywały się najlepszym sposobem

weryfikacji wiedzy, ale z pewnością pozwoliły zwrócić uwagę na aplikacyjną stronę geografii, jej znaczenie w codziennym życiu oraz różnorodność problemów badawczych, które podejmuje. Ponadto prace tego typu umożliwiły integrację wiedzy geograficznej – wymagały bowiem często odwołania się do wcześniej zrealizowanych działów i akcentowały z jednej strony złożoność, a z drugiej współzależność poszczególnych elementów środowiska geograficznego.

W momencie gdy edukację zdalną pierwszego okresu pandemii polegającą głównie na przysyłaniu materiałów w dużej mierze zastąpiła edukacja w formie on-line, uczniowie i studenci docenili nie tylko jej wygodę, ale także mieli mniejsze poczucie obciążenia samodzielną pracą. Dowodzić tego mogą następujące opinie licealistów: *Nie miałam poczucia, że mając lekcje zdalnie, uczę się mniej lub lekcje są realizowane inaczej niż w szkole, ponieważ odbywały się one w pełnym wymiarze czasowym i praktycznie nie różniły się od lekcji szkolnych oraz sumiennie zrealizowaliśmy cały materiał i nie mam poczucia, że coś straciłam przez samą formę nauki.* Uczniowie podejmowali również refleksję na temat własnego zaangażowania: *Po powrocie do nauki stacjonarnej miałam poczucie, że są pewne zagadnienia, którym nie poświęciłem zbyt dużo uwagi na lekcjach on-line. Z drugiej strony są też takie tematy, które ze zdalnych lekcji pamiętam bardzo dobrze i czuję się w nich pewnie, głównie dzięki prezentacjom.*

SAMOPCZUCIE UCZNIÓW I ATMOSFERA NA ZAJĘCIACH ZDALNYCH

Edukacja zdalna w czasie pandemii wiązała się również z problemem izolacji i braku kontaktu uczniów i studentów z rówieśnikami. Stąd po przejściu w tryb nauczania zdalnego należało zwrócić szczególną uwagę na stan psychiczny uczniów. Dzieci, które do czasu pandemii były radosne i wesołe, często nie radziły sobie z izolacją, a przede wszystkim z brakiem kontaktu z kolegami i koleżankami. Dodatkowo niejednokrotnie przytłaczała je ilość materiału przesyłanego przez nauczycieli do samodzielnego opracowania, co wzmagало stres i złe samopoczucie. W zawodzie nauczyciela bardzo ważne jest wycucie takich sytuacji. Często wystarczyła rozmowa bądź miła wiadomość i nieskupianie się na ocenianiu a wspieranie ucznia. Obserwowanie i monitorowanie aktywności uczniów, ich udziału w zajęciach, nabierało szczególnego znaczenia w nowej sytuacji wychowawczej. Było to szczególnie istotne w przypadku dzieci, które nie mają rodzeństwa. Na emocje związane z izolacją nakładała się nowa forma nauki oraz konieczność zorganizowania czasu i przestrzeni do pracy. Uczniowie często czuli się przytłoczeni nową sytuacją. U niektórych dzieci zaczęły się pojawiać objawy depresji i trzeba było je objąć opieką psychologiczną w szkole lub poza nią.

Podczas prowadzenia zajęć on-line za pomocą np. aplikacji Zoom lub MS Teams niezwykle ważne było zadbanie o atmosferę w trakcie zajęć tak, aby uczniowie aktywnie uczestniczyli w lekcji. Problem dostrzegali także uczniowie liceum, choć widzieli w tym raczej kwestię techniczną: *Osobiście uważam, że nauczanie zdalne miało na mnie bardzo dobry wpływ. Lekcje, szczególnie geografii, były prowadzone*

na praktycznie takim samym poziomie jak w szkole, na żywo. Było nieco mniej interakcji ze strony uczniów, ale wynikało to tylko i wyłącznie z tego, że odezwanie się przez Teamsa nie było tak łatwe jak w sali, na lekcji.

Istotne były także rozmowy z uczniami na temat ich samopoczucia czy pytania o to, co im się podobało w zajęciach, a co nie. Atmosferę poprawiało przyzwolenie nauczycieli na poruszanie wątków, które nie były związane z warstwą merytoryczną zajęć, ale ze sprawami pozaszkolnymi, którymi niekiedy chcieli podzielić się uczniowie. Jednym z częstszych motywów takich rozmów, ze względu na odbywanie lekcji w środowisku domowym, były rozmowy o zwierzętach oraz o relacjach z rodzeństwem. Niektórzy z nauczycieli oraz uczniów zwrócili uwagę, że podczas zajęć zdalnych ich wzajemne relacje (wbrew temu czego można byłoby się spodziewać) zacieśniły się, właśnie ze względu na możliwość pokazania się z innej strony i odsłonięcia części swej prywatności. Wśród opinii uczniów liceum znalazły się takie słowa: *jeśli chodzi o sam sposób prowadzenia lekcji geografii, to nie mam żadnych zarzutów, atmosfera zawsze była bardzo miła i mimo cięższych dni, które też czasami się zdarzały i ciężko było z nami współpracować, zawsze było widać bardzo duże zaangażowanie ze (...) strony [nauczyciela].* Nie należy jednak zapominać o tych uczniach, dla których konieczność pokazania się w domowych realiach była krępująca i niekomfortowa. Wielu jednak zauważało, że konieczność włączenia kamery działała na nich motywująco i podnosiła poziom zaangażowania w tok lekcji: *Myszę, że kluczową kwestią, która pozwoliła na prowadzenie lekcji w sposób tak zbliżony do tego w szkole, był wymóg, aby kamerki były włączone. Z doświadczenia zdobytego podczas innych lekcji zdalnych, widać, że włączone kamery u uczniów diametralnie zmieniają poziom i jakość lekcji oraz wymagają od uczniów zaangażowania i skupienia.*

Uciążliwość nauczania zdalnego odczuwali również studenci, choć zdarzało się to stosunkowo rzadko. Wskazywały na to ich wypowiedzi udzielane w ankietach ewaluacyjnych, np.: *Przyjemna atmosfera na zajęciach mimo utrudniającej i wyniszczającej formy on-line.* Sygnalizowali oni również trudność w prowadzeniu dyskusji i wymiany opinii, np.: *Możliwość dyskusowania mimo utrudniającej to formy cyfrowej i peszenia mówiących i słuchających przez kamery laptopa.*

PROBLEMY INTERPRETACJI WYNIKÓW W EWALUACJI FORMALNEJ

Osobnym problemem w prowadzeniu ewaluacji jest analiza i interpretacja zebranych od uczniów i studentów informacji dotyczących ich oceny procesu kształcenia. Jak już wspomniano, ewaluacja formalna w szkole i uczelniach przeprowadzona jest zwykle po zakończeniu realizacji programu (zajęć dydaktycznych) – pod koniec semestru lub roku szkolnego bądź akademickiego, czyli w postaci ewaluacji reaktywnej. Jej celem jest podsumowanie i wyciągnięcie wniosków z zakończonego działania, a uzyskane informacje są przydatne w planowaniu i realizacji zajęć edukacyjnych w kolejnych latach. Najczęściej stosowaną metodą i zarazem narzędziem badawczym jest ankieta ewaluacyjna. Warto jednak również

na bieżąco prowadzić rozmowy z uczniami i studentami oraz zachęcać i ośmielać ich do wyrażania swoich opinii na temat zajęć, można bowiem wtedy szybciej wprowadzić korekty w pracy dydaktycznej. Ponadto zmiany dotyczą grupy, która sygnalizowała potrzebę ich wprowadzenia. Pozwala to na ocenę modyfikacji oraz pomaga rozstrzygnąć czy była ona konieczna i korzystna.

Na Uniwersytecie Warszawskim badanie opinii studentów, polegające na wypełnieniu ankiety oceniającej zajęcia, realizowane jest za pomocą wspólnego systemu ankietującego zintegrowanego z Uniwersyteckim Systemem Obsługi Studiów (USOS). Ankieta ma ujednoliconą formę dla wszystkich jednostek i zajęć. Pytania w niej zawarte dotyczą różnych aspektów zajęć, m.in. sposobu ich prowadzenia, zaangażowania i przygotowania osoby prowadzącej, wymagań dotyczących zaliczenia oraz zgodności treści zajęć z sylabusem. Ankieta zawiera głównie pytania zamknięte, ale znajdują się w niej także dwa pytania otwarte, w których studenci mogą wyrazić swoją opinię na temat tego, co podobało im się w zajęciach, oraz tego, co ich zdaniem powinno się zmienić lub czego w nich brakowało. Należy zaznaczyć, że podczas pandemii wprowadzono zmiany w kwestionariuszu ankiety – został on rozbudowany i zmieniono skalę ocen zajęć. Nie wprowadzono jednak osobnego pytania dotyczącego oceny zdalnej formy pracy. Mimo to w wypowiedziach i komentarzach studentów pojawiały się odniesienia i do tej kwestii, o czym wspomniano wcześniej.

Przytoczone w dalszej części przykłady wypowiedzi studentów oraz refleksje prowadzącej dotyczą ewaluacji zajęć z dydaktyki geografii i przyrody realizowanych w ramach tzw. bloku pedagogicznego. Jest on na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego dodatkowym, nieobowiązkowym modulem przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela geografii i przyrody. Mogą go realizować jedynie studenci na kierunku geografia. Ankieta była przeprowadzona w dwóch różnych grupach – wśród studentów II i III roku studiów pierwszego stopnia (licencjackich) w roku akademickim 2020/2021. W przypadku studentów II roku ćwiczenia z dydaktyki geografii były pierwszymi zajęciami z dydaktyki przedmiotowej, natomiast dla studentów III roku ćwiczenia z dydaktyki geografii i przyrody były końcowymi zajęciami z bloku. Należy dodać, że obie grupy realizowały inny jego program – młodsi studenci nowy, wprowadzony w 2019 r.⁴ Z ich punktu widzenia można go uznać za mniej korzystny w porównaniu do wcześniej obowiązującego, m.in. z powodu większej liczby godzin zajęć dydaktycznych, ograniczonej możliwości uznania zajęć z bloku za zajęcia ogólnouniwersyteckie, których zrealizowanie jest niezbędne do zaliczenia kolejnych semestrów, a wreszcie z powodu konieczności realizacji bloku pedagogicznego na studiach I i II stopnia, aby uzyskać uprawnienia pedagogiczne do nauczania geografii we wszystkich typach szkół. Przed zmianami studenci

⁴ Różnice między programami bloku pedagogicznego wynikały z konieczności dostosowania w roku akademickim 2019/2020 istniejącego programu do wymogów rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

otrzymywali uprawnienia do nauczania w szkole podstawowej już po ukończeniu studiów I stopnia (licencjackich).

Analizując wyniki obu ankiet oraz wypowiedzi studentów, zwrócono uwagę na pewne, dość wyraźne, różnice w ocenie zajęć przez studentów II i III roku. Studenci starsi (III roku) lepiej odbierali i oceniali zajęcia, a w ich wypowiedziach pojawiło się wiele pozytywnych i bardzo motywujących komentarzy, takich jak: *zajęcia interesujące, z chęcią w nich uczestniczyłam, prace motywujące do nauki na bieżąco, wyczerpujące komentarze do przesłanych prac, bardzo dobry kontakt z prowadzącą, świetna atmosfera, moje ulubione zajęcia w tym semestrze, ciekawe dyskusje, możliwość poznania narzędzi pracy z uczniami, nie tylko w formie stacjonarnej, ale też zdalnej*. Komentarze i sugestie dotyczące proponowanych zmian były w tej grupie konkretne i rzeczowe, np. *więcej zadań praktycznych, przedłużenie terminu oddania prac czy też [zajęcia] mogłyby być dwa razy w tygodniu*. Natomiast studenci II roku byli bardziej powściągliwi w ocenie zajęć, czego wyrazem było mniej komentarzy w pytaniach otwartych. Pojawiła się też jedna wypowiedź bardzo krytyczna, która zwróciła uwagę prowadzącej zajęcia: *Zajęcia wymagały bardzo dużo przygotowania. Przedmiot ten odbywał się w ramach bloku pedagogicznego, a niestety zabierał więcej czasu niż przedmioty z programu studiów. Treści zadań nie zawsze były zrozumiałe pomimo wielu starań prowadzącej. Na negatywną ocenę zajęć wpłynęła również duża liczba innych czynników....* Taka wypowiedź może stanowić impuls do zastanowienia się nad tym, z czego mogły wynikać różnice w ocenie zajęć w obu grupach, tym bardziej że prowadziła je ta sama osoba, w tej samej, zdalnej formie, tematyka zajęć była podobna, a ponadto stosowane były podobne metody i formy pracy. Przyczyną mógł być fakt, że obie grupy realizowały odmienne programy bloku pedagogicznego. Dodatkowo z powodu szybkiego tempa wprowadzanych zmian pojawiły się problemy natury organizacyjnej, do których należał m.in. brak jasnych zasad realizacji bloku w momencie zapisów studentów na zajęcia. Wydaje się, że mogło to wpłynąć na mniej przychylne postrzeganie zajęć z bloku pedagogicznego oraz wyjaśniałoby stwierdzenie o „*dużej liczbie innych czynników*” wpływających na negatywną ocenę zajęć. Niechętne nastawienie studentów II roku dało się też odczuć w ich zachowaniu na zajęciach – byli oni mniej zaangażowani i aktywni, trudniej było ich zmotywować do wypowiedzi bądź uczestnictwa w dyskusji.

Powyższy przykład ukazuje złożoność czynników oraz bodźców, które mogą oddziaływać na opinie uczniów i studentów dotyczące zajęć, w których uczestniczą. Ocena może wynikać nie tylko z form i metod prowadzenia lekcji przez nauczyciela czy omawianej tematyki, ale też z innych przyczyn, takich jak specyfika i relacje w grupie rówieśniczej, atmosfera w szkole lub uczelni oraz organizacja zajęć w planie. Ponadto ankiety odnoszące się do oceny zajęć bywają wypełniane pod wpływem różnorodnych emocji towarzyszących uczniom i studentom, które nie zawsze są związane z zajęciami. Dlatego, choć elementem każdej ewaluacji powinna być głębsza refleksja nad uzyskanymi wynikami i nie należy bagatelizować nawet jednostkowych opinii, należy mieć na uwadze, że w innym momencie, pod wpływem innego nastroju, ten sam uczeń bądź student mógłby wyrazić zgoła odmienne zdanie na temat tych samych zajęć. Ponadto warto się zastanowić nad zastosowaniem zróżnicowanych metod (ilościowych i jakościowych) oraz

narzędzi zbierania informacji – oprócz ankiet, można wykorzystać obserwacje, rozmowy indywidualne lub grupowe z uczniami i studentami.

PODSUMOWANIE

Nauczanie zdalne było ogromnym wyzwaniem nie tylko dla szkół i nauczycieli, ale także dla uczniów, gdyż wymagało szybkiego dostosowania się do nowych warunków – form i narzędzi pracy oraz sposobów sprawdzania wiedzy i umiejętności. Ewaluacja zarówno ciągła (proaktywna), jak i końcowa (reaktywna) była w pewnym sensie koniecznością, gdyż umożliwiała identyfikację problemów (np. technicznych i organizacyjnych) i pozwalała odpowiednio na nie reagować oraz modyfikować proces kształcenia.

Opisane przykłady dotyczące kwestii organizacyjnych pokazały, że dobrze zarządzana placówka edukacyjna (szkoła lub uczelnia) może wspierać uczniów i nauczycieli w kwestiach technicznych (wypożyczanie lub dostęp do sprzętu komputerowego), a świadomy i zmotywowany nauczyciel jest w stanie w krótkim czasie zdobyć nową wiedzę i umiejętności w zakresie wykorzystania narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwiających prowadzenie efektywnej edukacji zdalnej. Ponadto, choć kwestie techniczne są niezwykle istotne i warunkują samą możliwość organizacji i uczestnictwa w zajęciach, nie można zapominać, że edukacja zdalna była bardzo dużym obciążeniem psychicznym i emocjonalnym zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

Wreszcie w monitorowaniu wszelkich działań edukacyjnych, nie tylko w trakcie nauczania zdalnego, niezwykle ważna jest refleksja i głębsze zastanowienie się nad uzyskanymi wynikami, pochodzącymi np. z przeprowadzonych ankiet lub obserwacji. W ewaluacji bardzo ważne jest zatem, aby nauczyciel był nauczycielem refleksyjnym, czyli takim, który:

- potrafi wyobrazić sobie i przewidzieć konsekwencje podejmowanych przez siebie działań;
- jest wrażliwy na to, co dzieje się w grupie uczniów w trakcie zajęć;
- uważnie obserwuje to, co dzieje się z uczniami i pomiędzy nimi;
- próbuje odczytać i zrozumieć intencje ich zachowania oraz stara się uwzględnić płynące od nich sygnały do korekty swego działania (Brzezińska 2014).

Doświadczenia zdobyte w trakcie prowadzenia zdalnej edukacji geograficznej uczniów oraz studentów, która z przerwami i w różnych okresach trwała w ciągu kolejnych trzech lat szkolnych, pozwalają mieć nadzieję, że w przypadku konieczności ponownego jej wprowadzenia wszyscy jej uczestnicy będą do niej lepiej przygotowani. Nie można bowiem wykluczyć scenariusza, w którym edukacja on-line ponownie stanie się rzeczywistością szkół. Ponadto z pewnością umiejętności, które nabyli nauczyciele, uczniowie i studenci, będą im przydatne we wciąż zmieniającym się świecie, w którym znaczenie nowych technologii komunikacyjnych nieustannie wzrasta. Można także wykorzystać wnioski z okresu zdalnej edukacji jako impuls do przyspieszenia zmian w samej edukacji geograficznej.

W warunkach pandemii bowiem jednoznacznie okazało się, że nauczanie opierające się w dużej mierze wyłącznie na faktografii powinno ustąpić nauczaniu polegającemu na rozumieniu procesów i zależności zachodzących w środowisku geograficznym. Zmiana podejścia wymaga jednak szeroko zakrojonych działań różnego rodzaju instytucji odpowiedzialnych za politykę edukacyjną kraju we współpracy ze szkołami i nauczycielami.

LITERATURA

- Brzezińska A., 2000, Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 93–116.
- Mazurkiewicz G., 2016, Ewaluacja w edukacji. Dylematy systemu ewaluacji oświaty w Polsce, *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), s. 17–26.
- Mizerek H., 2010, Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 19–63.

ŹRÓDŁA

- Brzezińska A., 2014, *Ewaluacja w praktyce szkolnej i systemie edukacji* (<https://www.profnet.org.pl/ewaluacja-w-praktyce-szkolnej-i-systemie-edukacji>; dostęp: luty 2022).
- Pyżalski J. (red.), 2020, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, EduAkcja (<https://www.edu-akcja.pl/wydawnictwa/zdalnie/#pobierz-ebooka>; dostęp: marzec 2022).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).
- Słownik języka polskiego wersja internetowa (<https://sjp.pwn.pl/>; dostęp: marzec 2022).

AUTOEWALUACJA W EDUKACJI SZKOLNEJ

Maria Adamczewska

EWALUACJA W SZKOLNEJ RZECZYWISTOŚCI. REFLEKSJE NAUCZYCIELA GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Transformacja systemowa w Polsce po 1989 r. objęła swoim zasięgiem niemal wszystkie sfery życia społecznego, w tym system edukacji. W ostatnim 30-leciu ulegał on zmianom zarówno pod względem strukturalnym, organizacyjnym, jak i treściowym. Pierwsze działania zmierzające do opracowania nowej wizji systemu edukacji zostały podjęte w latach 90. XX w. Przeprowadzona w 1999 r. reforma systemu oświaty zapoczątkowała największe zmiany, przede wszystkim pod względem strukturalnym i programowo-metodycznym, wprowadzając trzystopniową strukturę systemu szkolnictwa oraz system zewnętrznej kontroli i oceny wyników pracy szkół. Dostrzegając potrzebę gruntownej reformy nie tylko w sferze programowej i instytucjonalnej, ale w równej mierze w zakresie wyposażenia w techniki analizy i oceny rzeczywistych jego efektów, widzianych przy tym znacznie szerzej niż przez pryzmat rutynowych wskaźników standardowej sprawozdawczości, rozpoczęto wdrażanie ewaluacji do edukacji (Korporowicz 1997). W następnych latach, wraz z nowymi reformami w oświacie, ewaluacja stawała się coraz bardziej widoczna w działaniach edukacyjnych, czego potwierdzeniem są liczne publikacje poświęcone tej tematyce (m.in. Mizerek 1997, 2010, 2011, Tołwińska-Królikowska 2002, 2010, Brzezińska 2004, Groenwald 2011, 2018, Piróg, Sobieraj 2014, Borek, Kowalczyk-Rumak 2015, Sury 2016, Świętek 2021) oraz powołanie w 2000 r. Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, które w pierwszych latach działalności skupiało się na upowszechnianiu i rozwoju kultury ewaluacji w głównej mierze w instytucjach szeroko pojętej edukacji, m.in. z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Ośrodkami Doskonalenia Nauczycieli, Centralną i Okręgowymi Komisjami Egzaminacyjnymi itd. (<https://pte.org.pl/portfolios/21-lat-historii-pte-kalendarium-wydarzen/>).

Celem opracowania jest przedstawienie procesu wdrażania ewaluacji do edukacji z perspektywy nauczycielki geografii z ponad 20-letnim stażem, pracującej w szkołach średnich, ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w Łodzi.

EWALUACJA EDUKACYJNA – RODZAJE, ETAPY ROZWOJU

W połowie lat 90. XX w. pojęcie „ewaluacja” w słowniku nauczycielskim w polskich szkołach było pojęciem mało znanym. Hasło „ewaluacja” zagościło w pedagogice polskiej dopiero w ostatnim pięcioleciu ubiegłego wieku w związku z działaniami unijnego programu TERM (*Training for Education Reform Managment*) (Niemierko 2019). Etymologia terminu „ewaluacja” nie jest jednoznaczna – o ile w języku francuskim oznacza „oszacowanie, określenie wartości” (*Słownik wyrazów obcych* PWN 1980), podobnie jak w języku angielskim – „oceniać, szacować”, to w języku łacińskim oznacza „stawać się, być zdolnym, potężnieć” oraz „móc, zdołać” (Brzezińska 2004). W literaturze przedmiotu „ewaluację” cechuje wielość znaczeń, np.: systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu, proces prowadzący do powzięcia opinii, osądu dotyczącego działania lub programu społecznego, działanie nakierowane na włączenie oczekiwań i wartości użytkowników do dialogu społecznego i procesu podejmowania decyzji służących rozwojowi ewaluowanego działania/projektu (Sobieraj 2014). Trzonem wielu definicji ewaluacji edukacyjnej jest zbieranie informacji. Według B. Niemierki (1997, 2007, 2019) ewaluacja edukacyjna to *...zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działania edukacyjnego w celu dokonania oceny wartości tego działania i uzasadnienia dotyczących go decyzji* (s. 317). Ewaluacja w edukacji jest pochodną diagnozy edukacyjnej będącej rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników uczenia się, *ewaluacja jest szersza niż diagnoza edukacyjna, nastawiona na więcej źródeł informacji i bardziej związana z podejmowaniem decyzji metodycznych, organizacyjnych, kadrowych i finansowych* (Niemierko 2019, s. 318). Tym, co odróżnia ewaluację od diagnostyki, jest sposób wykorzystania zgromadzonych informacji – ewaluacja koncentruje się na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat wartości podejmowanych działań, a nie oceniających¹. Osoba prowadząca ewaluację (ewaluator) nie pełni roli sędziego (Mizerek 2011). Ewaluacja, będąc badaniem społecznym, powinna być przeprowadzona w sposób jawny, mieć określony cel, być nastawiona na formułowanie sądów określających wartość podejmowanych działań, a nie ich ocenianie, ma za zadanie informować, komunikować o wartości podjętych działań wszystkie osoby w nią zaangażowane.

Ewaluacja przywoływana jest także w dokumentach prawnych dotyczących oświaty, m.in. w rozporządzeniach MEN w sprawie nadzoru pedagogicznego, oceniania placówek szkolnych, pracy nauczyciela, awansu zawodowego. W rozporządzeniu MEN z 27 sierpnia 2015 r. przyjęto, że ewaluacja jest procesem gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę, a jej wyniki są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce. Natomiast w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia

¹ O negatywnych skutkach rozumienia ewaluacji w szkole jako badania oceniającego pisze Z. Sury (2016).

26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli pojawiło się pojęcie autoewaluacja rozumiane jako ewaluacja własnej pracy nauczyciela (dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej).

Istnieje wiele podziałów ewaluacji, które są związane z różnymi aspektami badań w zależności od celów, którym ma służyć, osób/instytucji decydujących o jej przeprowadzeniu, osób prowadzący samo badanie itp. Ewaluacja ze względu na moment jej prowadzenia i funkcję, którą spełnia, może być ewaluacją stymulującą, informacyjną, diagnostyczną, reorientacyjną, prognostyczną, regulacyjną (Piróg, Świętek 2021, za: Siemieniak 1988) lub normatywną, konkuzyną, psychologiczną, administracyjną czy badawczą (Piróg, Świętek 2021, za: Jołkiewicz 2005). W szkolnej rzeczywistości najczęściej występuje ewaluacja:

- zewnętrzna – wewnętrzna,
- własna (autoewaluacja) – obca,
- procesu – produktu,
- formatywna (kształtująca) – sumatywna (lub proaktywna – reaktywna),
- szerokok zakresowa – fokusowa (Tołwińska-Królikowska 2002).

Pomiędzy wyżej wymienionymi mogą zachodzić różne kombinacje. Ewaluacja zewnętrzna/ wewnętrzna zależy od tego, kto ją przeprowadza – czy jest to osoba/ instytucja ewaluowana czy osoba/instytucja z zewnątrz. Natomiast jeśli decyzję o prowadzenie ewaluacji podejmuje osoba/instytucja ewaluowana, to wówczas jest to autoewaluacja, w przypadku gdy osobą decyzyjną jest ktoś z zewnątrz, zachodzi ewaluacja obca. Przykładem ewaluacji zewnętrznych obcych są te związane z nadzorem pedagogicznym, zlecone przez ministerstwo, kuratorium i prowadzone np. przez wizytatora kuratorskiego. Zakres badań ewaluacyjnych może być całościowy lub odnosić się do wybranych problemów z obszarów działalności szkoły. „Złagodzoną” wersją tej ewaluacji jest ewaluacja obca wewnętrzna, którą na zlecenie np. kuratorium prowadzą sami nauczyciele danej szkoły. Mniej stresujące z punktu widzenia uczestników ewaluacji są autoewaluacje, nawet jeśli jest to autoewaluacja zewnętrzna, zlecona niezależnemu ekspertowi czy „krytycznemu przyjacielowi” (Groenwald 2018). Autoewaluacja wewnętrzna, której podejmuje się szkoła czy pojedynczy nauczyciel, wydaje się najbardziej pożądana, gdyż motywem do jej podjęcia są inicjatywy oddolne, chęć ulepszenie własnej pracy, poprawy jakości pracy szkoły, rozwój nauczycieli i szkoły. Autoewaluacja niezależnie od sposobu definiowania jest procesem, który ma służyć poprawie danego przedsięwzięcia. W przypadku ewaluacji pracy szkoły przedsięwzięciem jest edukacja uczniów, natomiast osobami odpowiedzialnymi za jej prowadzenie są przede wszystkim nauczyciele (również dyrektorzy szkół). Autoewaluacja w szkole jest wtedy, gdy nauczyciel sam staje się badaczem własnej praktyki, ewaluacja może być dla niego jedną z dróg do pracy nad sobą (Sury 2016). Samoocena i autorefleksja nauczyciela nad własną pracą, szukanie sposobów zwiększenia jej efektywności jest początkiem do podjęcia trudu ewaluacji.

Podejście do badań ewaluacyjnych ulegało zmianie w czasie, ewaluacja sama w sobie ewoluowała, co spowodowało, że wyróżniono cztery jej generacje: I – pomiar, II – opis, III – ocena, IV – ewaluacja dialogiczna (Ciężka 2012, za: Guba, Lincoln 1989).

W pierwszej generacji skupiano się na określeniu stopnia osiągnięć uczniów, czyli konstruowano narzędzia pomiaru dydaktycznego umożliwiające zmierzenie tych osiągnięć. Ewaluator pełnił rolę „technika” biegłego w sztuce doboru adekwatnych narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów. Druga generacja była nastawiona na wartościujący opis procesu kształcenia, jego celem było dostarczanie wniosków przydatnych do działań praktycznych, umożliwiających konstrukcję programu na miarę możliwości i potrzeb ucznia (Mizerek 2010). W trzeciej generacji łączono zdobycze dwóch poprzednich i dodano do nich ocenę. Ocena powinna być integralną częścią ewaluacji, następującą po zinterpretowaniu dokonanych wcześniej pomiarów i opisów. W tym ujęciu ewaluator jest sędzią, arbitrem, rozstrzygającym, „tym, który wie”, czy jest dobrze. Inaczej postrzegana jest jego rola w czwartej generacji, czyli w ewaluacji dialogicznej (demokratycznej), gdzie jego zadanie polega na uwzględnieniu potrzeb wszystkich „interesariuszy”. Dlatego cały proces ewaluacji przebiega jako permanentny dialog i negocjacja między wszystkimi zaangażowanymi w ewaluowane przedsięwzięcie i zainteresowanymi ewaluacją „interesariuszami” (Ciężka 2012). Celem takiego badania jest pobudzenie zaangażowanych w nie osób do refleksji (Groenwald 2018).

Ewaluacja edukacyjna w Polsce ma zdecydowanie krótszą historię niż światowa. W jej dziejach H. Mizerek (2016) wyróżnił trzy okresy rozwoju. Pierwszy nazwał „erą milczenia” (do 1993 r.), kiedy to ewaluacja była obecna jedynie w podręcznikach dydaktyki nielicznych autorów. Przedmiotem ewaluacji były efekty kształcenia. Drugi okres – lata 1993–2009 – to „czas reform” związany z transformacją. Utworzone zostały instytucje zajmujące się ewaluacją (Centralna Komisja Egzaminacyjna, Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne) i rozpoczęto wprowadzanie pierwszych studiów i badań ewaluacyjnych w ośrodkach akademickich. Dokonywano ewaluacji jakości pracy szkół (w formule „mierzenia jakości”), programów i autoewaluacji (w nawiązaniu do ewaluacji dialogicznej). Trzeci okres – od 2009 r. – to „czas krzepnięcia”, w którym wprowadzono reformy systemu nadzoru pedagogicznego, a ewaluacja stał się przedmiotem programów kształcenia na kierunkach pedagogicznych w wielu uczelniach. Powołano System Ewaluacji Oświatowej (SEO), zainteresowanie tematyką ewaluacji był coraz większe, organizowano seminaria, warsztaty, konferencje poświęcone ewaluacji edukacyjnej, których efektem były liczne publikacje naukowe i poradniki. Kontynuowano ewaluacje pracy szkół w ramach nadzoru pedagogicznego, programów edukacyjnych, autoewaluacji.

Z DOŚWIADCZEŃ Z EWALUACJĄ W PRACY SZKOLNEJ

Pierwsze doświadczenia, spotkania autorki opracowania z ewaluacją edukacyjną miały charakter raczej ambiwalentny. W szkole, w której pracowała, zostały przeprowadzone spotkania z elementami warsztatów, które miały na celu zapoznać Radę Pedagogiczną z nowym terminem w kontekście zbliżającej się „wizyty z kuratorium”. W późniejszym czasie okazało się, że nie będzie to tradycyjna

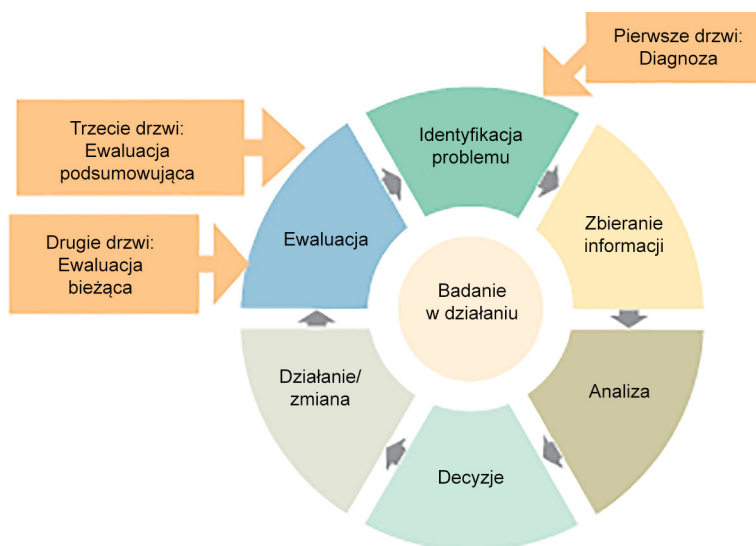
wizytacja tylko ewaluacja, dlatego przed jej rozpoczęciem Rada Pedagogiczna uczestniczyła w szkoleniu poświęconemu ewaluacji. Przed rozpoczęciem ewaluacji nauczyciele w zespołach odpowiedzialnych za wybrane jej aspekty pracowali nad przygotowaniem ankiet dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli, inni analizowali dokumentację szkoły i tworzyli opisy wybranych zagadnień. Została też wydelegowana grupa nauczycieli do przeprowadzenia lekcji koleżeńskich z udziałem „gości”. Działania te były bardzo żmudne i wymagały dodatkowych godzin pracy. Po zakończeniu ewaluacji wszyscy odetchnęli z ulgą. Mimo różnych opinii pracowników szkoły w zakresie efektywności podjętych działań, nie był to czas stracony – pozwolił na lepsze poznanie uczniów i ich rodziców, ale przede wszystkim grona pedagogicznego, ich metod pracy oraz sposobu postrzegania przez nich zawodu nauczyciela.

Kolejne działania ewaluacyjne miały już mniej spektakularny charakter, ponieważ dotyczyły nie całej szkoły, tylko jednego z programów kształcenia funkcjonującego w szkole – autorskiego programu klasy geograficzno-turystycznej. Był to przykład autoewaluacji wewnętrznej prowadzonej przez autorki programu. Uczniowie realizujący program autorski rozszerzali treści z zakresu geografii, krajoznawstwa, organizacji turystyki i języka angielskiego. W każdym roku szkolnym organizowali dwa rajdy piesze dla dzieci i młodzieży szkolnej na terenie Łodzi i jej okolic oraz jeden klasowy wyjazd krajoznawczo-turystyczny w wybrany region Polski. Dodatkowo uczestniczyli w kursie umożliwiającym im nabycie wiedzy i umiejętności pozwalających na zdobycie uprawnień „Młodzieżowego organizatora turystyki PTTK”. Wprowadzenie programu autorskiego miało służyć przede wszystkim zwiększeniu zainteresowania uczniów geografiami poprzez poszerzenie wiedzy i umiejętności geograficznych, zdobywanie doświadczenia w zakresie organizacji imprez turystycznych, rozbudzanie poczucie tożsamości regionalnej. Ważnym elementem programu było rozwijanie w uczniach umiejętności współpracy, pracy w grupie, skutecznego porozumiewania się – komunikacji, odgrywania różnych ról, kształtowania postawy otwartości na drugiego człowieka i zwyczajnej życzliwości. Program miał także zwiększyć i uatrakcyjnić ofertę edukacyjną szkoły, która posiadała długoletnią i bogatą tradycję w zakresie kształcenia zawodowego (technikum, zasadnicza szkoła zawodowa), jednak jako szkoła ogólnokształcąca w sieci łódzkich liceów była jedną z młodszych. Założenia programu były zgodne z misją i wizją szkoły.

Podstawowym narzędziem ewaluacji były badania ankietowe wśród uczniów po zakończeniu danego bloku zajęć, rozmowy z ich rodzicami prowadzone podczas zebrań (częstotliwość zebrań w I roku nauki wynosiła – 1 zebranie miesięcznie, w kolejnych latach zebrania odbywały się co kwartał, zgodnie z harmonogramem szkolnym), rozmowy w gronie członków zespołu przedmiotowego i nauczycieli uczących w klasie. Wykorzystano również obserwacje poczynione w trakcie wyjazdów i wyjść klasowych oraz rajdów – a także uwagi przedstawicieli PTTK prowadzących kurs „Młodzieżowy organizator turystyki PTTK” i nauczycieli-opiekunów uczniów biorących udział w rajdach organizowanych przez młodzież. Oczywiście elementem nieodzownym były zestawienia bieżących osiągnięć uczniów, ich udziału w konkursach geograficznych, wiedzy o regionie

i ekologicznych. Działania te podejmowane były na bieżąco, by móc monitorować skuteczność przyjętych strategii i informować o stopniu osiągnięcia założonych w programie celów. Wnioski z nich pozwoliły na wprowadzenie zmian w programie poprzez ograniczenie treści, które okazały się dla uczniów mało interesujące i przydatne, dokonano też zmian organizacyjnych i technicznych. Prowadzone systematycznie badania potwierdziły osiągnięcie głównych celów, ale umożliwiły też jego modyfikację. W kolejnych latach zainteresowanie geografiami zwiększyło się – wzrosła liczba uczniów startujących w konkursach geograficznych i turystycznych, jak i odnoszących sukcesy, młodzież nie tylko organizowała rajdy piesze, ale inicjowała i zachęcała uczniów z pozostałych klas do udziału w rajdach PTTK i wyjazdach turystycznych, uczniowie rozwinęli umiejętności miękkie – dobrze odnajdywali się w środowisku szkolnym, wykazując się aktywnością i zaangażowaniem na rzecz szkolnej społeczności.

Przedstawiona sytuacja nawiązuje do autoewaluacji jako badania w działaniu. Punktem wyjścia była prowadzona na bieżąco diagnoza, która w momencie ujawnienia problemu zmuszała do podjęcia odpowiednich kroków – zebrania potrzebnych informacji i ich analizy. Kolejnym etapem było podjęcie decyzji i działań.



Ryc. 1. Autoewaluacja jako badanie w działaniu
Źródło: A. Borek i E. Kowalczyk-Rumak (2015).

Motywacja do prowadzenia wyżej opisanej ewaluacji była motywacją wewnętrzną autorek programu. Chęć zaspokojenia ciekawości – jak sprawdzi się program, czy uczniowie będą z niego zadowoleni, czy rodzice nie będą protestować (choćby z powodu zwiększonej liczby godzin spędzanych przez ich dzieci w szkole, czy obciążeń finansowych), w jaki sposób rozszerzenie treści geograficznych wpłynie na realizację pozostałych przedmiotów, czy uczniowie będą w stanie dobrze rozłożyć siły, tak by nie zaniedbywać innych przedmiotów i inne

pytania, niewiadome – sprawiły, że przygotowanie narzędzi badawczych, zbieranie informacji, ich analizowanie i szukanie lepszych, alternatywnych sposobów osiągnięcia zamierzonych celów nie było traktowane jako przymus.

Początek XX w. to czas, w którym w szkołach dużo miejsca poświęcano szeroko pojętym projektom edukacyjnym. Uczenie metodą projektów wynikało ze zmian zachodzących we współczesnym świecie i miało służyć w większym stopniu niż tradycyjne metody, kształtowaniu umiejętności w uczniach, ukazywać praktyczny aspekt wiedzy zdobywanej w szkole (Gołębniak 2002). Metoda projektów ze względu na swe walory była chętnie wykorzystywana przy realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych. Po reformie programowej w 2008 r. zobligowane do stosowania projektów były gimnazja (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów). Metoda projektów jest metodą, która w swe założenia ma wpisaną ewaluację (Gołębniak 2002, Mikina, Zając 2012). Realizowanie projektów edukacyjnych jest dobrym przykładem wdrażania ewaluacji w szkolnej rzeczywistości. Nauczyciel zapoznając uczniów z zasadami tworzenia i poszczególnymi etapami projektu, informuje ich jednocześnie o ważnym elemencie, jakim jest podsumowanie projektu. Podsumowanie rozumiane nie tylko w kontekście oceny, ale przede wszystkim identyfikowania mocnych i słabych stron podjętych działań, ich analizy, wyciągania wniosków, które pomogą w przyszłości wykonać pracę lepiej.

Opiekun projektu staje się jednocześnie jego ewaluatorem, ale otrzymuje także informację zwrotną dotyczącą jego pracy (od uczniów, nauczycieli, z którymi współpracował, czy osób z zewnątrz zaangażowanych w projekt). Ewaluacja projektów przedmiotowych, np. badawczych, umożliwia określenie sposobu i stopnia opanowania wybranych umiejętności geograficznych uczniów, formułowania hipotez, analizowania, myślenia przestrzennego, poprawności posługiwania się językiem geograficznym. Wnikliwe obserwacje pracy uczniów w projektach edukacyjnych, rozmowy i dyskusje z nimi pozwalają nauczycielowi rozpoznać braki w warsztacie przedmiotowym jego podopiecznych i podjąć stosowne kroki w celu ich niwelowania. W przypadku projektów o charakterze społecznym, niezwiązanych bezpośrednio z żadnym z przedmiotów szkolnych, ewaluacja jest bardzo cenna, pozwala lepiej poznać i zrozumieć postawy uczniów, ich osobowość. Obserwacja uczniów pracujących w projektach jest też doskonałą okazją, by przyrzyć się ich stylom uczenia się². Dopasowanie odpowiednich metod, technik i narzędzi dla uczniów z różnymi stylami uczenia się istotnie wpływa na efektywność osiągania przez nich celów kształcenia.

Z rozmów z nauczycielami geografii i przyrody, z doświadczeń własnych autorki i obserwacji nauczycieli, z którymi miała przyjemność pracować, wynika, że ewaluacja w projektach nie budzi w nich negatywnych skojarzeń, bo jest

² W publikacji Piróg D. i Świątek A. (2021) autorki zamieściły kwestionariusz do rozpoznawania stylów uczenia się Dawida A. Kolba i dokonały analizy poszczególnych stylów wraz z przykładami zastosowań w kształceniu geograficznym.

„naturalną” częścią projektu. Ponadto opracowanie zebranych materiałów dla uczniów jednej czy dwóch klas nie pochłania dużej ilości czasu i nikt nie zmusza nauczycieli do przygotowywania obszernych sprawozdań, raportów – najważniejsze są kluczowe wnioski i rekomendacje na przyszłość.

Jedną z kluczowych cech ewaluacji jest systematyczność zbierania informacji. Każda jednostka lekcyjna jest ku temu okazją. Jednak wykorzystanie grupowych metod ewaluacji w postaci wywiadów czy kwestionariuszy pochłania zwykle dużo czasu, ponadto metody te w dłuższej perspektywie byłby dla uczniów nużące. Alternatywą dla kwestionariuszy czy wywiadów mogą być krótkie interaktywne metody grupowe³, które oprócz ustnych i pisemnych wypowiedzi zawierają również inne elementy, ukazują poglądy i odczucia grupy oraz pozwalają uczestnikom zastanowić się nad tym, jak inni odbierają dane zajęcia. Mogą też zostać wykorzystane do określenia cech badanej grupy uczniów, np. atmosfery w klasie czy współpracy między uczestnikami. Trudno jednak wymagać, by nauczyciel po zakończeniu lekcji mógł zawsze prowadzić takie badania, wówczas źródłem informacji pozostają obserwacje grupy w trakcie zajęć oraz ich odpowiedzi i reakcje na zadawane pytania. One również stanowią ważne źródło informacji, należy jednak pamiętać, że mogą być często obciążone subiektywizmem prowadzącego lub grupy (Tędziągolska, Kasprzak b.d.).

Podjmując próby ewaluacji lekcji warto pamiętać by zachować umiar, wybierać różne klasy i różnicować narzędzia badawcze. Impulsem do podejmowania działań ewaluacyjnych w pracy autorki było m.in. poznanie zainteresowań uczniów przedmiotem, opinii uczniów na temat stosowanych metod pracy oraz ich skuteczności. W tym celu skorzystano z narzędzi badawczych, takich jak: róża diagnostyczna, technika „za i przeciw”, ranking diamentowy (Czaińska, Wojtkowicz 1999), „kosz i walizka”. Po wprowadzeniu pisemnej matury z geografii sprawdzanej zewnętrznie, motywem podjęcia działań ewaluacyjnych było określenie jakości przygotowań do matury i czynników, które ułatwiają/utrudniają przygotowanie do egzaminu. W ostatnich czasie tematem poddawanych analizie była znajomość języka geograficznego i poprawność jego stosowania przez uczniów. Prowadzenie badań ewaluacyjnych mobilizuje do poszukiwań nowych rozwiązań i stosowania odpowiednich metod. Nauczyciel, podejmując próby badań ewaluacyjnych, wzbogaca swój warsztat pracy, doskonalić posiadane umiejętności i rozwijając nowe, np. umiejętności techniczne (Jaśko 2015). Wzrasta jego kreatywność, umiejętności komunikacyjne, prowadzenia dialogu, uważnej obserwacji czy współpracy w grupie. Analiza zebranych informacji pozwala zidentyfikować źródła problemów, a następnie ustalić i podjąć działania możliwe do wprowadzenia do praktyki szkolnej. Nie wszystkie zidentyfikowane źródła problemów da się usunąć, gdyż mogą to być czynniki, na które obiektywnie nie ma

³ W literaturze dostępnych jest wiele opracowań zawierających propozycje „miękkich” alternatywnych metod ewaluacji – metody indywidualne i grupowe, wizualne, interpersonalne, np. na stronie <https://www.npseo.pl/> [npseo.pl](https://www.npseo.pl/), <https://www.ore.edu.pl/>. Obszerny i ciekawy zestaw narzędzi służących autorefleksji w ewaluacji zawiera publikacja D. Piróg i A. Świętek (2021).

wpływu ani nauczyciel, ani uczniowie (np. lekcje na „zerówce” lub w późnych godzinach popołudniowych). W sytuacji kiedy działania są możliwe do zrealizowania, najlepiej zaczynać od siebie – uświadomić sobie własne braki, „wyjść” z rutyny i skonfrontować się z oczekiwaniami uczniów. W opinii wielu nauczycieli praca z młodzieżą ma tę zaletę, że pozwala na dłużej zachować młodość rozumianą jako stan ducha i umysłu. Należy jednak uwzględniać coraz większą różnicę wieku i pamiętać o wynikających z tego faktu konsekwencjach. Na przykład odwołując się do wydarzeń z przeszłości, zachowywać umiar w nawiązywaniu do własnych doświadczeń, lepiej odwołać się do doświadczeń ich bliskich – rodziców, dziadków. Istotne jest jak największe angażowanie uczniów w lekcję nie tylko przez odwoływanie się do ich doświadczeń, spostrzeżeń, emocji, ale także poprzez odgrywanie ról, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, grywalizację, stosowanie quizów. Identyfikując czynniki wpływające na jakość przygotowania do matury warto przypominać uczniom wymagania egzaminacyjne, uświadamiać zasady oceniania, podkreślać znaczenie wspólnej pracy: nauczyciel – uczeń. W przypadku poprawy znajomości języka geograficznego uczniowie mogą tworzyć ranking trudnych/śmiesznych słów, nazw geograficznych z lekcji, opisywać siebie, swój nastrój, sytuacje czy aktualne wydarzenia z użyciem pojęć geograficznych.

Zestawiając korzyści/zalety i trudności/wady wynikające zastosowania ewaluacji w pracy nauczyciela, po stronie zalet zapisać można podnoszenie jakości swojej pracy, dobre/lepsze relacje z uczniami i ich rodzicami, wzrost satysfakcji z wykonywanej pracy, kształtowanie pozytywnego wizerunku geografii, dbanie o dobre imię szkoły, rozwój zawodowy i osobisty. Trudności z wdrażaniem ewaluacji wynikały/ją z utożsamiania ewaluacji z ewaluacją zewnętrzną, czasochłonną i zazwyczaj długoterminową, oraz traktowania jej jako jednego z technokratycznych instrumentów restryktywnie pojętej kontroli (Korporowicz 1997). Problemy mogą też wynikać z niepełnej znajomości metod i narzędzi badawczych, co spowoduje trudności z ich odpowiednim doбором. Autoewaluacja w swym założeniu ma prowadzić m.in. do wskazania słabych cech, ujawnić braki, by je w dalszej kolejności zniwelować. Nie każdy potrafi z pokorą przyjąć krytykę. Podsumowując bilans zysków i strat autoewaluacji w pracy nauczyciela, należy stwierdzić, że te pierwsze przeważają.

PODSUMOWANIE

W założeniach ewaluacja edukacyjna powinna być skutecznym narzędziem w rozwoju szkoły, jej pracowników i uczniów. Jednak wprowadzanie ewaluacji na grunt szkolny przez organy nadzoru pedagogicznego i utożsamianie z oceną, swego rodzaju akredytacją, wypaczyło jej ideę. Z autoewaluacją musieli się też zmierzyć nauczyciele ubiegający się o kolejny stopień awansu zawodowego. Powstanie instytucji zajmujących się upowszechnianiem i promowaniem badań ewaluacyjnych zaowocowało licznymi publikacjami naukowymi i poradnikami, wskutek czego postrzeganie ewaluacji zaczęło ulegać zmianie. Trudno jednoznacznie

określić kierunki tych zmian. Potwierdzeniem są wyniki badań, np. J. Kołodziejczyk (2011), dotyczące ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów, które wskazują na pozytywny jej odbiór, natomiast w badaniach M. Maciejewskiej (2018) ocena już tak jednoznaczna nie jest.

Doświadczenia z ewaluacji edukacyjnej autorkę opracowania początkowo nie napawały optymizmem, z mniejszym dystansem traktowała autoewaluację, uważając, że jest to tylko nowe określenie pracy własnej nauczyciela. Czyżby nauczyciele nie praktykowali wcześniej tego, co nazwano autoewaluacją? Nie zastanawiali się, nie zadawali sobie pytań dotyczących tego, co robią, co dzieje się w ich klasach, dlaczego mają różne efekty pracy, co powinni zrobić, by było lepiej??? To są pytania nauczycieli wynikające z refleksji nad własną pracą. Bo właśnie refleksyjność jest jedną z ważniejszych cech nauczyciela, która prowadzi do stawiania sobie pytań, szukania na nie odpowiedzi i podejmowania decyzji służących wprowadzeniu zmian na lepsze (Taraszkiewicz 1995, Paris, Ayres 1997). Cóż więc nowego wprowadza „autoewaluacja”? Odpowiedź na to pytanie pozwoliła dostrzec wartość autoewaluacji. Skupienie na wybranym aspekcie pracy własnej i systematyczne zbieranie informacji na dany temat z wielu źródeł, z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi, są podstawą do dalszej analizy i podejmowania właściwych kroków ku dobrej pracy. Bazowanie na własnych obserwacjach i pobieżnych opiniach współpracowników może być obciążone wysokim stopniem subiektywności i mimo autentycznej refleksji i wewnętrznej motywacji, podjęte działanie mogą nie przynieść zamierzonych efektów. Ten sposób postępowania będzie tylko nosił znamiona ewaluacji, a raczej będzie pseudoewaluacją (Niemierko 2019).

Wprowadzanie nowych idei w życie jest zadaniem trudnym, może towarzyszyć mu niechęć i opór, wynikające z braku odpowiednich informacji czy z poczucia narzucenia. W dłuższej perspektywie, po zapoznaniu i oswojeniu się z nowymi ideami, niechęć do nich zostaje przełamana. Ewaluacja ma z założenia tworzyć impulsy dla zapewnienia odpowiedniej jakości pracy szkół, mimo to wkraczanie ewaluacji edukacyjnej do szkół i przekonanie do niej środowiska nauczycielskiego było dużym wyzwaniem.

LITERATURA

- Borek A., Kowalczyk-Rumak E., 2015, *Różne drogi ewaluacji – poradnik dla dyrektorów szkół i placówek*, ORE, Warszawa.
- Brzezińska A., 2004, Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS Academia, Warszawa.
- Ciężka B., 2012, Koncepcja metodologiczna ewaluacji w nadzorze pedagogicznym w kontekście czterech generacji ewaluacji, czyli gdzie jesteśmy na „drzewie ewaluacji” ewaluacji, [w:] G. Mazurkiewicza (red.) *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, cz. 1 i 2, Wydawnictwo SOP, Toruń.

- Gołębiak B.D. (red.), 2002, *Uczenie metodą projektów*, WSiP SA, Warszawa.
- Groenwald M., 2011, Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości, *Forum Oświatowe*, 2(45), s. 57–76.
- Groenwald M., 2018, Ewaluacja dialogiczna w szkole. Refleksje z badań własnych, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*, XXIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Katowice, s. 369–378.
- <https://www.npseo.pl>
- <https://www.ore.edu.pl/>
- <https://pte.org.pl/portfolios/21-lat-historii-pte-kalendarium-wydarzen/>
- Jaśko M., 2015, Nauczyciel badacz jako członek społeczności szkolnej. Nowe funkcje, wyzwania, problemy i dylematy, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz, s. 263–273.
- Kołodziejczyk J., 2011, Ewaluacja zewnętrzna szkół i placówek edukacyjnych w oczach nauczycieli i dyrektorów, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, s. 257–263.
- Korporowicz L. (red.), 1997, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa (<http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/teksty/korporowicz.pdf>).
- Maciejewska M., 2018, Ewaluacja w polskich szkołach – między przymusem a dialogiem, *Zarządzanie Publiczne*, 1(41), s. 25–38.
- Mikina A., Zając B., 2012, *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, ORE, Warszawa.
- Mizerek H., 2010, Dyskretny urok ewaluacji, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Kontekst*, Wyd. UJ, Kraków, s. 41–54.
- Mizerek H., 2010, Efektywna autoewaluacja w szkole. Od czego zacząć? (<https://www.npseo.pl/data/documents/1/70/70.pdf>).
- Mizerek H., 2010, *Ewaluacja jako rodzaj stosowanych badań społecznych*.
- Mizerek H., 2011, Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, s. 29–38.
- Mizerek H., 2016, Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju, *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), s. 1–16.
- Niemierko B., 1997, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenia szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Niemierko B., 2019, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Paris S.G., Ayres L.R., 1997, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rozporządzenie MEN z dn. 7.10.2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009).
- Rozporządzenie MEN z dn. 27.08.2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2015).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1574).
- Słownik wyrazów obcych*, 1980, PWN, Warszawa.
- Sobieraj I., 2014, *Badania ewaluacyjne w środowisku szkoły. Idee – metody – organizacja*, NOMOS, Kraków.
- Sury Z., 2016, Ewaluacja w szkole – w kierunku kontroli czy wspomagania?, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 11, nr 2(40), s. 41–56.

- Sury Z., 2016, Ewaluacja w szkole jako droga do pracy nad sobą?, [w:] M. Krasuska-Betiuk, M. Jabłonowska, S. Galanciak (red.), *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 215–228.
- Taraszkiewicz M., 1995, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa.
- Tędziągolska M., Kasprzak T., *Co z tą ewaluacją? Badania własne nauczycieli jako element profesjonalizacji* (https://www.npseo.pl/data/various/files/Sesja%20IV_7%20Magdalena%20T%C4%99dziagolska,%20Tomasz%20Kasprzak.pdf).
- Tołwińska-Królikowska E. (red.), 2002, *Autoewaluacja w szkole*, CODN, Warszawa.

Beata Hibszer, Adam Hibszer

AUTOEWALUACJA – OBOWIĄZEK CZY SZANSA NAD PRACĄ WŁASNĄ NAUCZYCIELA?

WPROWADZENIE

W polskim systemie oświaty ewaluacja stanowi ważny element nadzoru pedagogicznego, traktowana jest też jako narzędzie wprowadzania zmian w szkole. W dokumentach ministerialnych została zdefiniowana jako *proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę* (Rozporządzenie MEN... 2017, par. 2 pkt 4). Tam też zamieszczono definicje poszczególnych jej rodzajów tj. ewaluacji zewnętrznej, ewaluacji wewnętrznej, ewaluacji całościowej i ewaluacji problemowej (Rozporządzenie MEN... 2017, par. 2 pkt 5, 6, 7, 8) oraz wskazano jej przeznaczenie: *wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce* (Rozporządzenie MEN... 2017, par. 2 pkt 4). W przepisach oświatowych można również przeczytać, że warunkiem niezbędnym do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego jest *umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy* (Rozporządzenie MEN... 2018, par. 7 ust. 2 pkt 4). Ponadto kandydat na stopień nauczyciela mianowanego musi *przeprowadzić co najmniej 2 godziny zajęć otwartych dla nauczycieli szkoły, w której odbywa staż, oraz dokonać ich ewaluacji, w obecności, w miarę możliwości, nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć* (Rozporządzenie MEN... 2018, par. 7 ust. 1 pkt 4). Zaś wymaganiem na stopień nauczyciela dyplomowanego jest m.in. *przeprowadzenie co najmniej trzech godzin zajęć otwartych dla nauczycieli oraz dokonanie ich ewaluacji w obecności – w miarę możliwości – nauczyciela-doradcy metodycznego w zakresie tych zajęć, lub nauczyciela konsultanta, albo przedstawiciela organu sprawującego nadzór pedagogiczny* (Rozporządzenie MEN... 2018, par. 8 ust. 1 pkt 4). Tak definiowana i stosowana ewaluacja jest dla nauczyciela oraz szkoły koniecznym obowiązkiem.

Według B. Niemierki (2002) ewaluacja to zbieranie informacji o stanie faktycznym (jak jest?), pożądanym (jak być powinno?) oraz o możliwym (jak być może?). Informacje te mają służyć temu, aby na bazie dotychczasowych doświadczeń

i towarzyszących im refleksji dokonać trafnych zmian. Zatem ewaluacja to także refleksja nad tym, co robimy, dlaczego to robimy i jaka jest wartość tego, co robimy. Refleksja (namysł nad własną pracą) w ewaluacji jest niezwykle pożądana. Jeśli nauczyciel traktuje ewaluację wyłącznie jako konieczny obowiązek, to nie tylko on sam, ale także jego uczniowie wiele tracą w procesie kształcenia. Dobrze by było, aby nauczyciele traktowali ewaluację jako okazję do zastanowienia się nad wykonywaną przez siebie pracą, z zamiarem modyfikacji stosowanych form i metod zajęć, po uprzednim zebraniu informacji od uczniów; by tak postrzegana ewaluacja była przez nich stosowana jak najczęściej.

Badacze zajmujący się procesem ewaluacji, w zależności od przyjętych założeń, wyróżniają zarówno różne jej modele, jak i sposoby przeprowadzania (m.in. Niemierko 1999, Korporowicz 2011, Kołodziejczyk 2013, Mizerek 2018, Nowotniak 2019, Piróg, Świętek 2021). W praktyce edukacyjnej ewaluacja prowadzona przez nauczyciela polega na zbieraniu, analizie i interpretacji danych dotyczących kształcenia, w tym osiągnięć uczniów lub studentów (Niemierko 1999). Najważniejsze – co podkreśla wielu autorów – jest to, że ewaluacja nie jest celem samym w sobie, ale drogą do samokontroli i samooceny. Aby z pożytkiem dla wszystkich ewaluacja spełniała swoje zadania i wykorzystwała potencjał dydaktyczno-wychowawczy, wymagana jest od nauczyciela ugruntowana wiedza teoretyczna, umiejętność konstruowania lub poszukiwania rzetelnych i trafnych metod oraz narzędzi ewaluacyjnych, a także wspomagającej go autorefleksji (Matczak 2003).

Dla podniesienia jakości procesu kształcenia zgodnie z konstruktywistycznym modelem nauczania istotne znaczenie ma ewaluacja uczestnicząca – autoewaluacja (nazywana też samooceną). Nauczyciele powinni być profesjonalistami, zdolnymi do transformowania siebie i rzeczywistości, aby ewaluacja stała się strategią ustawicznego uczenia się na różnych poziomach organizacji – od indywidualnego nauczyciela poprzez zespół przedmiotowy po szkołę jako całość (Potulicka 2003).

Celem niniejszego opracowania jest określenie znaczenia ewaluacji nauczycielskiej (autoewaluacji) oraz ukazanie jej roli w procesie samokształcenia. Autorzy próbują odpowiedzieć na pytania: czy, jak często i dlaczego nauczyciele przeprowadzają ewaluację własnej pracy.

METODYKA BADAŃ

Przyjęte w opracowaniu cele zrealizowano poprzez badanie celowe na losowej grupie nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych z całej Polski. Przeprowadzono je w formie zdalnej, rozsyłając w drugiej połowie stycznia 2022 r. link do kwestionariusza Google Forms na adresy mailowe ponad dwustu nauczycieli. W treści maila zamieszczono prośbę o przekierowanie linka do ankiety także do innych znanych nauczycieli. Otrzymano odpowiedzi od 148 nauczycieli geografii. Trzeba zaznaczyć, że badana grupa nie jest reprezentatywna dla populacji wszystkich polskich nauczycieli, wyniki badań mają więc znaczenie sondażowe. Sposób zbierania danych cechował się pełną anonimowością, nie

pozwalal na identyfikację respondentów. Badanie zostało poprzedzone weryfikacją kwestionariusza na kilkusobowej grupie nauczycieli. Pozwoliło to udoskonalić narzędzie badań poprzez uproszczenie i doprecyzowanie pytań.

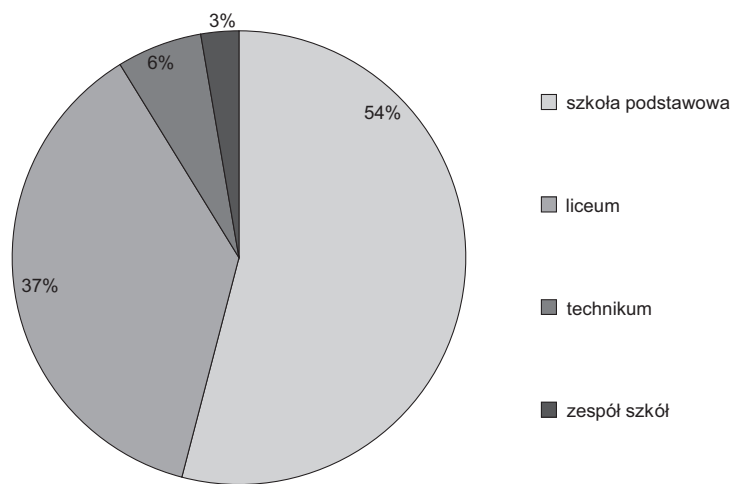
Kwestionariusz ankiety składał się z metryczki oraz sześciu pytań:

- 1) Czy Pani/Pan prowadzi ewaluację własnych zajęć?
- 2) Dlaczego Pani/Pan nie prowadzi ewaluacji własnych zajęć? Proszę wskazać główne przyczyny (Można było zaznaczyć kilka odpowiedzi spośród następujących: a) ponieważ nie jest ona mi potrzebna; b) ponieważ nie mam na to czasu; c) ponieważ szkoda czasu na takie badania; d) ponieważ uczniowie nie będą mnie oceniać; e) ponieważ dyrektor/organ prowadzący tego nie wymaga; f) ponieważ nie wiem, jak ją przeprowadzić; g) inne – tu była możliwość wpisania własnej odpowiedzi).
- 3) Dlaczego Pani/Pan prowadzi ewaluację własnych zajęć? (Tu także można było zaznaczyć kilka odpowiedzi, wybierając spośród poniższych: a) ponieważ jest mi potrzebna do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego; b) ponieważ dyrekcja/organ prowadzący tego wymaga; c) ponieważ chcę się dowiedzieć od uczniów o mocnych i słabych stronach mojej pracy w celu poprawy jakości kształcenia; d) ponieważ chcę udoskonalać własne zajęcia; e) inne – z możliwością wpisania odpowiedzi).
- 4) Jak często Pani/Pan prowadzi ewaluację własnej pracy dydaktycznej? (Możliwość wskazania jednej z pięciu odpowiedzi: a) 1 raz w miesiącu; b) 1 raz na pół roku; c) 1 raz w roku szkolnym; d) raz na 2–3 lata; e) rzadziej niż 1 raz na 2–3 lata).
- 5) Z jakiego narzędzia korzysta Pani/Pan w celu przeprowadzenia ewaluacji własnych zajęć? (Do wyboru cztery odpowiedzi: a) z rozmów z uczniami; b) z kwestionariusza ankiety, którą znalazłam/znalazłem w Internecie; c) z kwestionariusza ankiety opracowanego samodzielnie na podstawie rozmów z innymi nauczycielami i zasobów Internatu; d) z kwestionariusza ankiety samodzielnie przygotowanego; e) inne – możliwość dopisania jw.).
- 6) Jakich aspektów dotyczy Pani/Pana ewaluacja? (Można było zaznaczyć więcej odpowiedzi spośród następujących: a) postawy wobec uczniów – szacunek, życzliwość; b) terminowości i dostępności dla uczniów; c) przestrzegania zasad oceniania; d) sposobu prowadzenia lekcji (stosowanych przeze mnie metod i technik) oraz wykorzystywanych środków dydaktycznych; e) tworzenia na lekcji sprzyjających warunków do nauki; f) inne – możliwość uzupełnienia przez respondenta).

Większość pytań miała więc charakter półotwarty tzn. istniała możliwość dopisania własnej odpowiedzi. Pytania zamknięte to zarówno pytania jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru. Zaproponowane pytania pozwoliły na zebranie informacji o prowadzeniu ewaluacji, częstotliwości jej przeprowadzania oraz stosowanych narzędziach ewaluacyjnych.

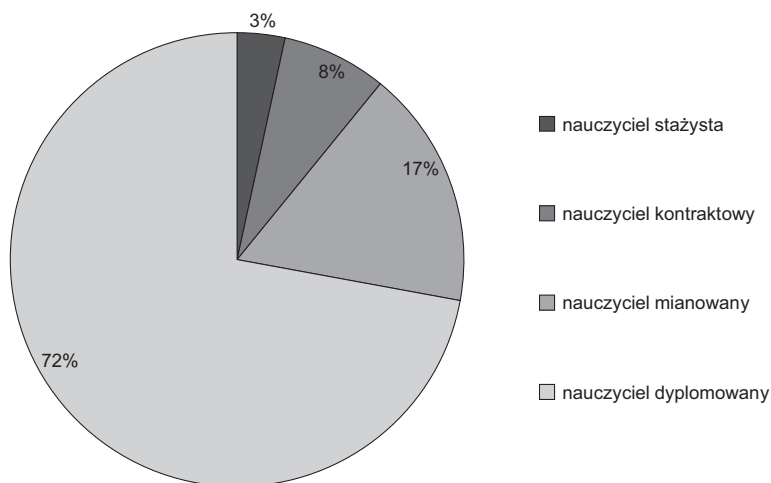
NAUCZYCIELE O EWALUACJI – WYNIKI BADAŃ

Dla ponad połowy badanych nauczycieli (54%) pierwszym miejscem pracy była szkoła podstawowa, nieco mniej respondentów (37%) wskazało liceum ogólnokształcące, a 6% technikum, pozostali nauczyciele zatrudnieni byli w zespołach szkół (ryc. 1).



Ryc. 1. Główne miejsce pracy respondentów (n=148)

Źródło: badania własne.

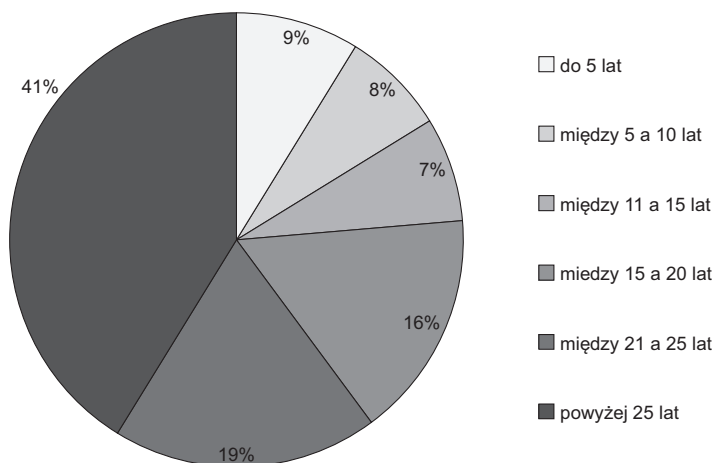


Ryc. 2. Stopień awansu zawodowego ankietowanych nauczycieli

Źródło: badania własne.

Zdecydowaną większość ankietowanych stanowili nauczyciele dyplomowani (72%). Do posiadania niższego stopnia awansu – nauczyciela mianowanego – przyznało się 17% respondentów. Niewiele ponad 3% to osoby mające najniższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela stażysty (ryc. 2). Warto zauważyć, że struktura respondentów uczestniczących w badaniu zbliżona jest do struktury polskich nauczycieli w podziale na stopnie awansu zawodowego. Obecnie w naszym kraju najwięcej jest nauczycieli z najwyższym stopniem awansu zawodowego, a najmniej nauczycieli stażystów.

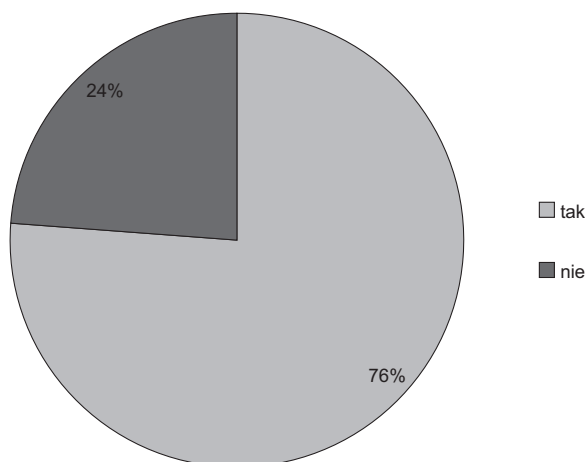
Uwzględniając staż pracy, odnotowano, że największą grupę stanowili nauczyciele, którzy pracowali w szkole od ponad 25 lat. Pracę w przedziale 21–25 lat wskazało około 19% respondentów. Niewiele mniej, bo około 16%, jest zatrudnionych w szkolnictwie 16–20 lat. W pozostałych przedziałach, czyli do 5 lat, 5–10 lat oraz 11–15 lat, pracowało po około 8% ankietowanych (ryc. 3).



Ryc. 3. Staż pracy w szkole ankietowanych nauczycieli
Źródło: badania własne.

Z badań wynika, że zdecydowana większość ankietowanych nauczycieli (ponad 3/4) prowadzi ewaluację własnych zajęć. Tylko co czwarta osoba deklaruje, że jej nie dokonuje (ryc. 4).

Uwzględniając stopień awansu zawodowego respondentów, stwierdzono, że najczęściej (21%) autoewaluacji nie prowadzi najliczniejsza grupa respondentów, czyli nauczyciele dyplomowani. Jako przyczyny takiego zachowania podają: 1) brak wewnętrznej potrzeby (przekonania) do jej prowadzenia, 2) brak czasu na przeprowadzenie badań ewaluacyjnych, oraz 3) fakt, że dyrekcja i organ prowadzący jej nie wymagają (ryc. 5). Można przypuszczać, że część tych nauczycieli, po uzyskaniu najwyższego stopnia awansu zawodowego, stosuje obserwowaną w szkolnictwie zasadę „spoczęcia na laurach” lub ma bardzo dobre mniemanie o sobie, więc nie czuje już potrzeby zmian ani samokontroli. Takie podejście nauczycieli wydaje się niekorzystne dla uczącej się młodzieży. Usprawiedliwione



Ryc. 4. Czy Pani/Pan prowadzi ewaluację własnych zajęć?
Źródło: badania własne.

jest chyba nawet stwierdzenie, że jest to podejście naganne, gdyż szkoła i nauczyciele funkcjonują w zmieniającym się świecie. Wciąż pojawiają się nowe wyzwania edukacyjne, takie na przykład, które przyniósł okres zdalnego nauczania związany z pandemią COVID-19 – w tym konieczność stosowania w procesie kształcenia technologii informacyjno-komunikacyjnych czy potrzeba aktywizacji młodzieży poprzez np. zajęcia terenowe, obligatoryjnie wymagane nową podstawą programową geografii. Być może nauczyciele ci nie są świadomi korzyści

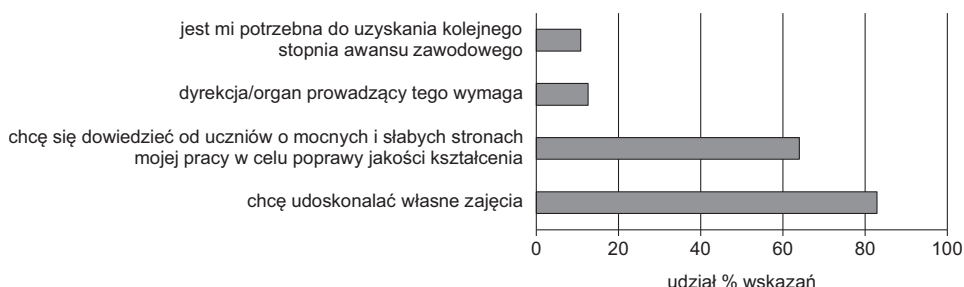


Ryc. 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: Dlaczego Pani/Pan nie prowadzi ewaluacji własnych zajęć?
Źródło: badania własne.

płynących z autoewaluacji. W tym kontekście ważna jest informacja, że część nauczycieli, nawet z najwyższym stopniem awansu zawodowego, nie wie, jak przeprowadzić ewaluację własnych zajęć. Choć docenić należy już sam fakt przyznania się tych osób do braku takiej umiejętności.

Odpowiedź o nieprzeprowadzaniu autoewaluacji wśród nauczycieli dyplomowanych mogła też wynikać z innych przyczyn, choćby z niejasności dotyczących, co rozumieć pod pojęciem samokontroli, np. czy formalne wypełnienie odpowiedniej ankiety czy również każdą inną formę? Doświadczeni nauczyciele mogą przeprowadzać samokontrolę i dokonywać korekt w procesie dydaktycznym niejako automatycznie, np. już w trakcie lekcji (na zasadzie – coś mi tu nie wyszło, muszę to zmienić, muszę to powtórzyć) i nie być świadomi, że to także jest forma autoewaluacji, choć w nieformalnej postaci (np. kwestionariusza ankiet).

Z kolei nauczyciele, którzy prowadzą ewaluację własnych zajęć – a stanowią ponad 75% ankietowanych – jako główną przyczynę swoich działań wskazują chęć udoskonalenia własnej pracy oraz poznanie opinii uczniów o jej mocnych i słabych stronach. Około 10% z nich prowadzi samoewaluację, uzasadniając ją wymaganiami dyrekcji szkoły bądź organu prowadzącego szkołę, a także wymogami związanymi z zamiarem uzyskania wyższego stopnia awansu zawodowego (ryc. 6).

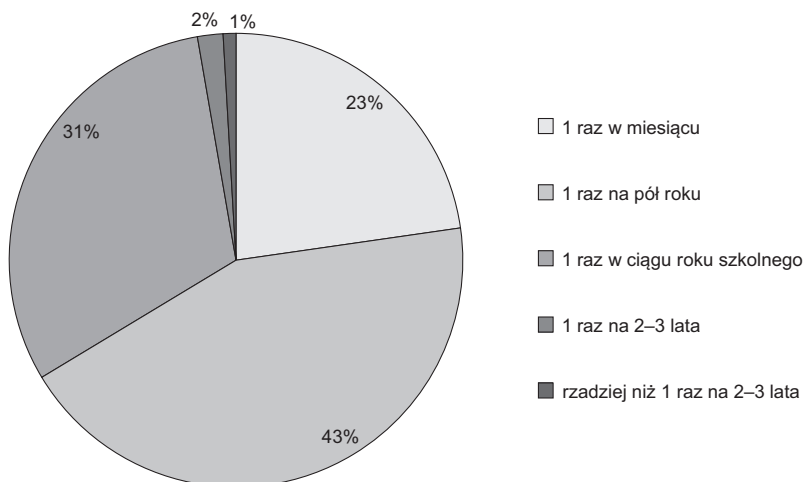


Ryc. 6. Główne przyczyny prowadzenia ewaluacji własnych zajęć przez ankietowanych nauczycieli. Pytanie wielokrotnego wyboru

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo zróżnicowana jest częstość prowadzenia badań ewaluacyjnych w ankietowanej grupie nauczycieli. Z badań wynika, że najliczniejsza grupa nauczycieli przeprowadza ewaluację własnych zajęć raz na pół roku (42% wskazań), a prawie jedna trzecia (31% wskazań) – zaledwie raz w roku szkolnym. Tylko co czwarty respondent stwierdził, że ewaluację prowadzi raz w miesiącu (ryc. 7). Trudno ocenić, czy częstość takich badań ma wpływ na jakość prowadzonych zajęć i – przede wszystkim – czy zebrane w trakcie badań ewaluacyjnych informacje mają przełożenie na zmiany w kształceniu młodzieży. Nie było to przedmiotem badań. Ale patrząc z obecnej perspektywy, autorzy mają świadomość, że warto by było także o to zapytać nauczycieli, gdyby była możliwość powtórzenia badania.

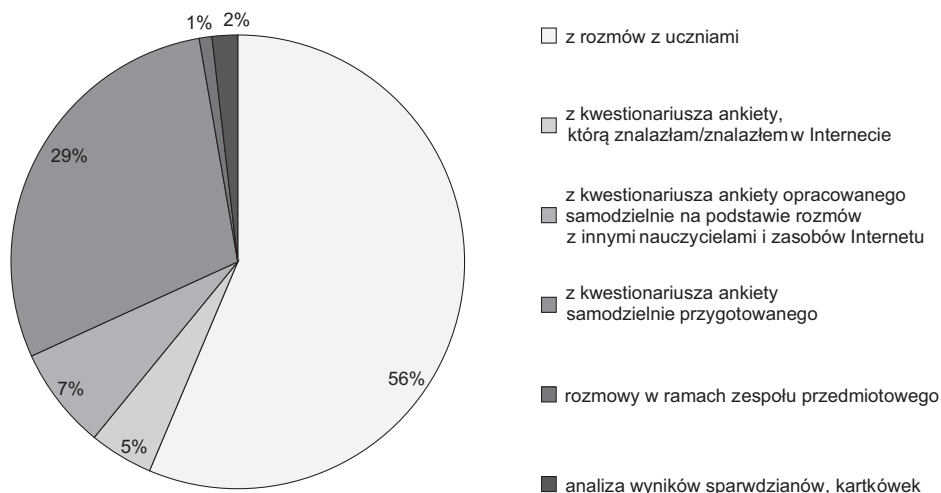
Głównym „narzędziem” pozwalającym na ewaluację własnych zajęć – zdaniem ankietowanych – są przede wszystkim rozmowy z uczniami (56% wskazań) oraz



Ryc. 7. Częstotliwość prowadzenia ewaluacji własnych zajęć przez ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

kwestionariusze ankiet opracowane samodzielnie przez respondenta (29% wskazań). Dla około 7% nauczycieli takim narzędziem był również kwestionariusz ankiety opracowany wspólnie (na podstawie rozmów) z innymi nauczycielami, dla nieco mniejszej liczby (5%) kwestionariusz zaczerpnięty z Internetu (ryc. 8).



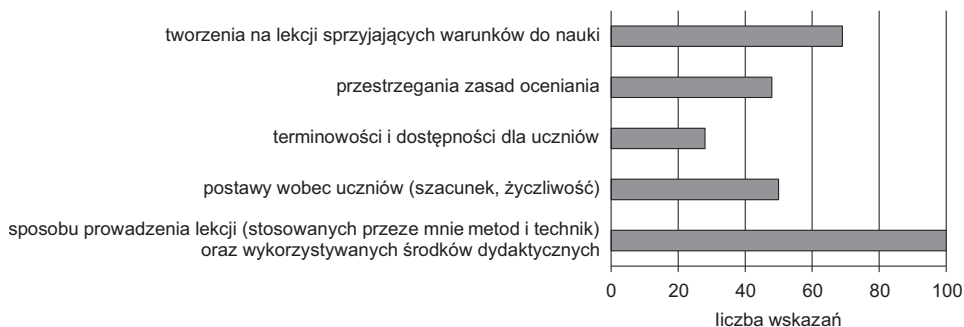
Ryc. 8. Główne narzędzia umożliwiające ewaluację własnych zajęć zdaniem ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Dla nabycia umiejętności w prowadzeniu autoewaluacji ważne jest doświadczenie polegające na opracowaniu ankiety w zespole nauczycieli np. w ramach

istniejącego w szkole zespołu przedmiotowego. Taki zespołowo opracowany kwestionariusz z pewnością będzie odnosił się do wcześniejszych indywidualnych doświadczeń każdego z jego uczestników. Być może także do zbadanych wcześniej oczekiwań i potrzeb uczniów lub uwag rodziców, a nawet do programu szkoły. W opracowaniu ankiety ewaluacyjnej cenne mogą okazać się pytania zaproponowane przez uczniów, np. dotyczące oczekiwań uczniów wobec swoich nauczycieli.

Wśród obszarów ewaluacji, na które wskazali poddani badaniu nauczyciele, wyraźnie dominuje nad innymi sposób prowadzenia własnych zajęć – skuteczność stosowanych metod i technik nauczania oraz wykorzystywanych środków dydaktycznych (90% wskazań). Zdaniem respondentów koncentracja na metodach nauczania wydaje się kluczowym elementem dla podniesienia jakości edukacji. Duża grupa zwraca uwagę także na tworzenie na lekcji warunków sprzyjających nauce (62% wskazań). Prawie co drugi ankietowany nauczyciel zadeklarował, że podczas ewaluacji chce poznać opinie uczniów dotyczące przestrzegania zasad oceniania i postawy wobec nich (ryc. 9).



Ryc. 9. Główne obszary ewaluacji zdaniem ankietowanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Warto w tym miejscu przywołać wyniki podobnych badań przeprowadzonych przez J. Kołodziejczyka (2013). Zdaniem tego autora szczególnym zainteresowaniem ewaluacyjnym nauczycieli cieszyły się:

- metody nauczania i skuteczność ich stosowania (66%),
- efekty procesu kształcenia: osiągnięcia uczniów (33%),
- sposób oceniania (27%),
- systematyczność oceniania (5%),
- program nauczania (18%),
- zewnętrzne wymagania: realizacja podstawy programowej (15%),
- relacje nauczyciel–uczeń (13%),
- dyscyplina na lekcji (12%),
- dostosowanie wymagań do możliwości uczniów (10%),
- wyniki konkursów (7%),
- współpraca z rodzicami (7%),
- metody motywujące – angażowanie uczniów (6%),
- treści nauczania (4%) (Kołodziejczyk 2013, s. 287–292).

Należy dodać, że z badań wymienionego autora wynika również, iż nauczyciele deklarują ewaluację własnej pracy. Na systematyczne prowadzenie autoewaluacji wskazało prawie 72% nauczycieli, a ponad 27% na prowadzenie ewaluacji w sytuacji, kiedy dostrzegają wystąpienie jakiegoś problemu. Z badań wynika, że tylko około 1% respondentów nie dokonuje ewaluacji własnej pracy.

Porównanie wyników pozwala też zauważyć istotne podobieństwo odnoszące się do obszarów ewaluacji nauczycielskiej. Według nich sposób prowadzenia zajęć, skuteczność stosowanych metod oraz ocenianie, także cieszyły się największym zainteresowaniem nauczycieli.

W przeprowadzonym przez autorów badaniu ankietowani nauczyciele zostali ponadto poproszeni o wpisanie jednego, ich zdaniem, najcenniejszego pytania podczas prowadzonej przez siebie ewaluacji. Spośród ponad 100 odpowiedzi najczęściej powtarzały się następujące:

- Jakie są mocne i słabe strony lekcji prowadzonych przeze mnie?
- Jak wyobrażasz sobie lekcję, po której nauczysz się najwięcej? Opisz krótko, jak chciałbyś na niej pracować?
- Co mogę zrobić, żeby być lepszym nauczycielem?
- Czy ocena, którą uzyskujesz jest sprawiedliwa?

Z przytoczonych odpowiedzi wynika, że część nauczycieli dąży do doskonalenia podejmowanych działań dydaktycznych w pracy z uczniami. Za bardzo cenny należy uznać fakt, że nie boją się stawiać uczniom pytań na temat własnej pracy.

Należy mieć nadzieję, że nauczyciele, którzy regularnie poddają ewaluacji jakość swojej pracy w celu wyeliminowania ewentualnych niedociągnięć, będą te działania kontynuować, mimo że obowiązujące przepisy już tego od nich nie wymagają.

PODSUMOWANIE

W nawiązaniu do zamierzonych celów, które postawili sobie autorzy badań, czyli: określenia znaczenia autoewaluacji oraz ukazania jej roli w procesie samokształcenia, uzyskania także odpowiedzi na temat częstości oraz sposobów prowadzenia ewaluacji, można stwierdzić, że wyniki przyniosły satysfakcjonujące odpowiedzi na pytania: czy, jak często i dlaczego nauczyciele przeprowadzają ewaluację własnej pracy.

Każdy nauczyciel w swojej pracy zawodowej niejednokrotnie spotkał się z pojęciem ewaluacji oraz autoewaluacji i takową prowadzi zdecydowana większość respondentów. Z punktu widzenia ankietowanych nauczycieli ewaluacja najczęściej dotyczy sprawdzenia osiągnięć uczniów. Bywa więc traktowana jako forma pomiaru dydaktycznego. Dla części nauczycieli ewaluacja obejmuje również ocenę własnych zajęć. Do 2021 r. kojarzyła się z wewnątrzszkolnymi procedurami, w ramach których najczęściej zespół powołany przez dyrektora szkoły przeprowadzał ewaluację realizacji wybranych zagadnień i zajęć. Stąd też wśród nauczycieli ewaluacja w szkole rozumiana jest jako wydawanie opinii o wartości pracy szkoły

poprzez systematyczne i jawne zbieranie oraz analizowanie informacji o jej pracy w odniesieniu do znanych kryteriów i wartości. Według obowiązujących aktualnie przepisów, nauczyciele nie mają już obowiązku prowadzenia ewaluacji własnych zajęć. Z tej grupy wykluczeni są jednak nauczyciele starający się o wyższy stopień awansu zawodowego. Taki nauczyciel wcześniej czy później stanie przed koniecznością autoewaluacji zajęć własnych.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: dlaczego warto prowadzić ewaluację własnej pracy, należy stwierdzić, że przede wszystkim ewaluacja służy poznaniu mocnych i słabych stron własnych działań dydaktycznych. To z kolei przekłada się na podniesienie jakości pracy szkoły, w której zatrudniony jest nauczyciel, poprzez modyfikację jej organizacji oraz procesu dydaktycznego i wychowawczego (np. strukturyzacji treści kształcenia, strategii nauczania, metod kształcenia, form organizacyjnych pracy uczniów). Takie podejście do ewaluacji pozwala na zmianę nastawienia do procesu kształcenia oraz do osób w nim uczestniczących. Zarówno nauczycielom, jak i dyrekcji szkoły powinno zależeć na wdrażaniu w życie wyników badań ewaluacyjnych, głównie po to, aby w ich placówce uczniowie mieli dobrą jakość kształcenia, zagwarantowaną przez ciągle doskonalącego swój warsztat pracy nauczyciela, który równocześnie dba o wysokie wyniki nauczania.

Czy ewaluacja jest li tylko obowiązkiem dla nauczycieli? Z formalnego punktu widzenia już nie jest, bo nie musi nim być. Czy zatem jest szansą do namysłu nad własną pracą? Wyniki badań jednoznacznie pokazują, że przez wielu nauczycieli jest ona tak traktowana.

LITERATURA

- Kołodziejczyk J., 2013, *Ewaluacja własnej pracy w opiniach nauczycieli*, XIX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Gniezno, s. 287–292.
- Komorowska H., 1999, *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa.
- Korporowicz L., 2011, *Zmienne losy ewaluacji. Pomiedzy nadzieją, animacją i konfuzją*, [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna: oczekiwania, problemy, przykłady*, materiały konferencji „Podstawowe problemy diagnozy edukacyjnej. Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji”, Legnica 8–10 listopada 1999, Ośrodek Diagnostyki, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UG, TPN w Legnicy (<http://www.ptde.org/mod/page/view.php?id=654>; dostęp: 2.03.2022).
- Matczak A., 2003, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Mizerek H., 2018, Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych, *Forum Oświatowe*, 30 (1), s. 73–87 (<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/595>; dostęp: 12.03.2022).
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Nowotniak J., 2019, *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Piróg D., Świętek A., 2022, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Potulicka E., 2003, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form*, [w:] R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018, poz. 1574).

Barbara Dzięcioł-Kurczoba

AUTOEWALUACJA DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA GEOGRAFII WOBEC WYZWAŃ NOWEJ FORMUŁY EGZAMINU MATURALNEGO Z GEOGRAFII OD 2023 R.

WPROWADZENIE

Ewaluacja stała się jednym z narzędzi pracy nauczycieli. Jest ona niezbędna, by wyniki ich działań były zadowalające i mogły się poprawiać. Elementem ewaluacji jest autoewaluacja. Według H. Mizerka (2011) autoewaluacja jest to postawa nauczyciela, występującego w roli badacza własnej praktyki. Tak rozumianą autoewaluację przeprowadziła autorka. Jednym z obszarów autoewaluacji nauczyciela są efekty procesu kształcenia, które są mierzone osiągnięciami uczniów (Kołodziejczyk 2013). W rozdziale tym skupiono się na efektach procesu kształcenia. Obecnie osiągnięcia te są bardzo często mierzone wynikami uzyskanymi na egzaminie maturalnym. Celem nauczycieli jest jak najlepsze przygotowanie uczniów do nowej formuły egzaminu maturalnego z geografii, która jest ściśle powiązana z aktualną podstawą programową.

W opracowaniu skoncentrowano się na tych działaniach nauczycieli, które powinny ulec modyfikacji w świetle wymagań do nowego egzaminu maturalnego z geografii od 2023 r. Autorka starała się podzielić wynikami analizy dokumentów dotyczących nowej formuły egzaminu maturalnego z geografii, czyli *Informatora o egzaminie maturalnym z geografii od roku szkolnego 2022/2023* i *Przykładowego arkusza CKE 2023* (tym samym aktualnej podstawy programowej) pod kątem zmian, które w swojej pracy powinni wprowadzić nauczyciele geografii. W analizie uwzględniła również najnowszy arkusz maturalny z geografii (2022), ponieważ zawierał on zadania, które były podobne do zamieszczonych jako przykłady w dalszej części opracowania. Drugim celem było podzielenie się własnymi refleksjami dotyczącymi procesu przygotowania uczniów do nowej formuły egzaminu maturalnego z geografii. Autorka wykorzystała swoje doświadczenia zarówno z pracy na uczelni (egzamin maturalny z geografii jest jednym z jej zainteresowań badawczych), jak i pracy jako nauczyciela geografii w szkole ponadpodstawowej oraz egzaminatora maturalnego.

WPŁYW „NOWYCH” ELEMENTÓW W FORMULE EGZAMINU MATURALNEGO OD 2023 R. NA DZIAŁANIA NAUCZYCIELA GEOGRAFII

Wcześniejsza formuła egzaminu maturalnego (realizowana w latach 2015–2022) spowodowała wypracowanie przez nauczycieli określonych sposobów przygotowania uczniów do niego. Zmiana podstawy programowej (od roku szkolnego 2019/2020) i jednocześnie formuły egzaminu maturalnego (od 2023 r.) wymagają wprowadzania modyfikacji w pracy nauczycieli, nie tylko jeśli chodzi o zakres wiadomości, ale również metod pracy na lekcji (częściowo autorka pisała już o tym – Dzięcioł-Kurczoba 2020) i sposobów przygotowania uczniów do tego egzaminu. Zasady obowiązujące na egzaminie maturalnym (również na egzaminie maturalnym z geografii) od roku szkolnego 2022/2023 zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 26 lutego 2021 r. w sprawie egzaminu maturalnego (Dz.U., poz. 482). Jednak *Informator o egzaminie maturalnym z geografii od roku szkolnego 2022/2023* (nazywany dalej w skrócie *Informatorem*) ukazał się dopiero na koniec 2021 r. Po nim udostępniono *Matura geografia – przykładowy arkusz CKE 2023* (nazywany dalej w skrócie przykładowym arkuszem). Analiza powyższych źródeł informacji pozwoliła autorce wskazać obszary lub działania, na które nauczyciele geografii, przygotowujący swoich uczniów do matury z tego przedmiotu obowiązującej od 2023 r., powinni zwrócić szczególną uwagę lub zmodyfikować swoją pracę w celu uzyskania lepszych wyników. Zaznaczyć należy, że dla wielu nauczycieli oraz uczniów pierwszego rocznika, który będzie zdawał opisywaną formułę matury, czas ukazania się *Informatora* przypadł na około 1/3 – 1/2 realizacji programu geografii (w zależności od rozkładu godzin geografii w poszczególnych klasach szkoły ponadpodstawowej). Znaczne zmiany w egzaminie maturalnym z geografii (podobnie jak we wszystkich innych przedmiotach) wprowadził COVID-19 i związana z nim konieczność długotrwałej nauki zdalnej. Na skutek pandemii na początku 2022 r. Centralna Komisja Egzaminacyjna opublikowała *Wymagania egzaminacyjne dotyczące egzaminu maturalnego w latach szkolnych 2022/2023 i 2023/2024*, które są zawężone w stosunku do podstawy programowej. Mają one ułatwić zdanie egzaminu maturalnego rocznikom maturzystów, którzy przez długi czas uczyli się zdalnie i realizacja pewnych haseł podstawy programowej nie była możliwa w takich warunkach. Nie będą one rozpatrywane w tym rozdziale, gdyż obowiązywać będą tylko dla dwóch roczników maturzystów.

Z *Informatora* nauczyciele uzyskali bardziej szczegółowe informacje, a szczególnie nacisk w nowej formule egzaminu maturalnego z geografii zostanie położony na:

- ...sprawdzanie umiejętności złożonych, w tym analizowania i wyjaśniania współzależności elementów lub procesów w środowisku geograficznym oraz związków przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych;
- analizowanie wydarzeń, zjawisk i procesów, które zachodzą współcześnie w środowisku geograficznym;
- analizowanie problemów istniejących w środowisku geograficznym, w skali od lokalnej do globalnej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski;

- interpretację i przetwarzanie informacji na podstawie różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu (w tym wykonanych z wykorzystaniem narzędzi GIS), np. mapy szczegółowej, map tematycznych, map przeglądowych, wykresów, tabel statystycznych, tekstów źródłowych, zdjęć, w tym lotniczych i satelitarnych oraz schematów, profili i przekrojów... (Informator 2021, s. 6).

W Informatorze znajduje się potwierdzenie, że zadania egzaminacyjne będą sprawdzały poziom opanowania umiejętności opisanych w następujących wymaganiach ogólnych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły ponadpodstawowej:

1. *znajomość metod prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie, opracowanie i prezentacja wyników, analizowanie pozyskanych danych oraz formułowanie wniosków na ich podstawie;*
2. *analizowanie i wyjaśnianie zjawisk i procesów geograficznych oraz zróżnicowania przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego świata;*
3. *analizowanie, interpretacja i przetwarzanie informacji przedstawionych na mapach wykonanych z wykorzystaniem narzędzi GIS;*
4. *formułowanie twierdzeń o prawidłowościach dotyczących funkcjonowania środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz wzajemnych zależności w systemie przyroda–człowiek–gospodarka;*
5. *stawianie pytań, formułowanie i weryfikacja hipotez oraz proponowanie rozwiązań problemów dotyczących środowiska geograficznego;*
6. *kształtowanie umiejętności wieloaspektowego postrzegania przestrzeni i wyobraźni przestrzennej;*
7. *waloryzowanie zjawisk i procesów przyrodniczych oraz wartościowanie zachowań i działalności człowieka w środowisku geograficznym;*
8. *wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności geograficznych w analizie i ocenie przemian przestrzeni geograficznej;*
9. *prognozowanie przemian zachodzących w środowisku przyrodniczym i społeczno-gospodarczym;*
10. *znajomość zastosowania narzędzi GIS w analizie i prezentacji danych przestrzennych;*
11. *analizowanie zjawisk i współzależności zachodzących w środowisku geograficznym z wykorzystaniem różnych map ogólnogeograficznych i tematycznych (Podstawa programowa 2018, Informator 2021).*

Kształtowanie wymienionych umiejętności przysparza wielu nauczycielom sporych trudności, zwłaszcza jeśli chodzi o wykorzystanie narzędzi GIS (punkty 3 i 10). Problemem są umiejętności, które mają w tym zakresie nauczyciele geografii. Autorka ma również wątpliwości, czy poziom umiejętności, który uzyskała na szkoleniach związanych z narzędziami GIS i użytkowaniem geoportali, jest wystarczający. Z rozmów z nauczycielami, którzy uczestniczyli w szkoleniach dotyczących GIS, wynika, że wielu z nich nie czuje się wystarczająco pewnie, by przeprowadzać ćwiczenia, np. z tworzenia map. Kolejną trudnością (na przykładzie szkoły, w której pracuje autorka) jest dostęp do sal informatycznych – jest ich zbyt mało (dwie), by zaplanować lekcje geografii przy komputerach. Podobna sytuacja występuje w większości szkół, gdyż zwykle dysponują one jedną lub dwoma pracowniami komputerowymi.

Wiele wymienionych w *Informatorze* umiejętności wymaga zmiany sposobu pracy z uczniami na lekcjach. Przykładem są te (wymienione zwłaszcza w punktach 5, 7 czy 9), których w większości nie można kształtować przy wykorzystaniu tradycyjnych metod pracy. Pandemia i ograniczenia sanitarne z nią związane (nawet gdy uczniowie fizycznie byli w szkole) uniemożliwiały pracę w grupach podczas lekcji, a ta forma jest nieodzownym elementem wielu metod aktywizujących, które najlepiej nadają się do kształcenia opisanych umiejętności. Okres nauki zdalnej oraz możliwości platformy Teams (na takiej platformie odbywały się lekcje w szkole autorki) dawały (od pewnego momentu) możliwości podziału uczniów na grupy. Jednak tutaj pojawiały się trudności techniczne związane najczęściej z odpowiednio szybkimi łączami internetowymi (występowało przerywanie połączeń, „wyrzucanie” ucznia z grupy lub brak możliwości dołączenia go do niej). Tym samym wiele tygodni pracy z uczniami odbywało się w zmienionych warunkach, które utrudniały lub uniemożliwiały kształcenie umiejętności zapisanych w aktualnej podstawie programowej.

Kolejną ważną grupę stanowią umiejętności nabywane przez uczniów w trakcie pracy w terenie – zostały one podkreślone w punkcie 1. Autorka przed pandemią realizowała je podczas kilkudniowych warsztatów terenowych lub wyjść w teren na lekcjach. Niestety znaczna grupa nauczycieli nie realizowała wcześniej lekcji terenowych, a pandemia i ograniczenia sanitarne uniemożliwiły ćwiczenie tych umiejętności, bo lekcje w terenie oraz wszelkiego rodzaju wycieczki i wyjazdy edukacyjne były początkowo zakazane, a w końcowych miesiącach pandemii – mocno utrudnione. Z tego powodu m.in. umiejętności nabywanych podczas pracy w terenie nie zawierają *Wymagania egzaminacyjne* (2022).

W *Informatorze* znalazła się również informacja, że w nowej formule egzaminu maturalnego z geografii pojawiają się „wiązki zadań” – to nic nowego. Jednak jedna wiązka ...może zawierać od dwóch do czterech zadań, występujących we wspólnym kontekście, którym jest opisany obszar, zjawisko, materiał źródłowy itp. (*Informator* 2021, s. 7). Do tej pory w arkuszach często zamieszczano wiązki dwu- lub trzyzadaniowe, jedynie w arkuszu z 2015 r. wystąpiła wiązka pięciozadaniowa, ale materiałem źródłowym była wtedy siatka kartograficzna, a zadania dotyczyły różnych zagadnień: azymutu, obliczeń związanych z mapą, ruchów Ziemi oraz pasatów. Wiazki czterozadaniowe budzą wątpliwości ze względu na zakres materiału, z którego będą sprawdzane wiadomości i umiejętności. Wiazki dwu- i trzyzadaniowe w dotychczasowych arkuszach egzaminacyjnych dotyczyły ściśle określonego materiału, zwykle działu lub wybranych tematów lekcji. Przy wiązkach czterozadaniowych ułożonych do zbyt wąskiego materiału, np. określonego tematu, liczba punktów możliwych do uzyskania (lub stracenia – w przypadku braku wiedzy i/lub umiejętności) przez maturzystę może okazać się dość znaczna. Zamieszczenie wiązek wielozadaniowych w arkuszu maturalnym powoduje, że jako nauczyciel geografii staram się rozszerzać zakres wiadomości, zwłaszcza z wybranych tematów, które we wcześniejszych latach wymagały pracy własnej uczniów, np. religie czy konflikty na świecie. Niepokój nauczycieli może być tym większy, że w *Informatorze* pojawia się możliwość zastosowania w arkuszach zadań otwartych za 3 punkty (takie zadanie pojawiło

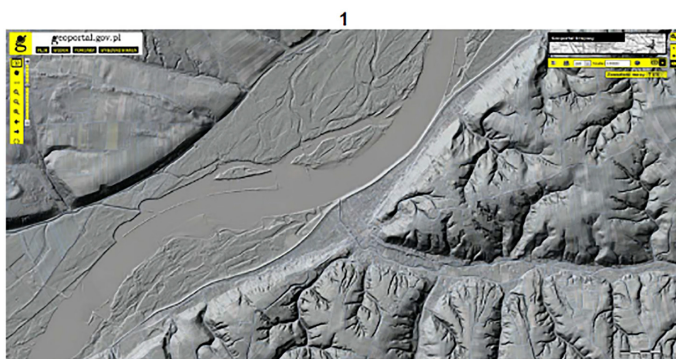
się już w arkuszu maturalnym z 2022 r.). Zamieszczenie opisanych zadań jako przykładowych w *Informatorze* czy *Przykładowym arkuszu* utwierdza nauczycieli w przekonaniu, że zakres wiadomości i umiejętności ucznia z poszczególnych tematów powinien być jak największy.

REFLEKSJE DOTYCZĄCE ZADAŃ ZAWARTYCH W INFORMATORZE O EGZAMINIE MATURALNYM Z GEOGRAFII OD ROKU SZKOLNEGO 2022/2023 ORAZ PRZYKŁADOWYM ARKUSZU 2023

Uczniowie najczęściej zapamiętują poprzez działanie – powinni zatem zaznajamiać się z narzędziami GIS poprzez wykonywanie ćwiczeń na komputerach. Tego typu działania najbardziej pobudzają ich zainteresowanie. Ograniczenia w realizacji ćwiczeń występują zarówno po stronie nauczyciela, jak i po stronie szkoły (co zostało opisane powyżej). Trudno w takiej sytuacji zaplanować kilka lekcji geografii w ciągu roku szkolnego przy komputerach, jeśli w tym samym czasie w pracowniach komputerowych odbywają się lekcje informatyki. Rozwiązaniem mogłyby być przeprowadzane w dodatkowych terminach np. lekcje koleżeńskie oparte na współpracy informatyka i geografa. Przedstawiony poniżej przykład zadania 1 (ryc. 1) oraz innych zadań (w *Informatorze* to zadania 10, 12, 18, 23, w *Przykładowym arkuszu* 2023 – 7 i 8, a w arkuszu egzaminacyjnym z 2022 r. – 32) potwierdzają jednak konieczność korzystania z narzędzi GIS oraz zasobów Internetu w powszednich lekcjach geografii.

Zadanie 1.

Poniżej przedstawiono dwa źródła informacji. Numerem 1 oznaczono relief powierzchni topograficznej fragmentu obszaru przedstawionego w polach ABC3 mapy szczegółowej okolic Kazimierza Dolnego (s. 10), wykonany w wyniku lotniczego skanowania laserowego, a numerem 2 – zdjęcie satelitarne fragmentu centrum Kazimierza Dolnego, wykonane w barwach naturalnych.

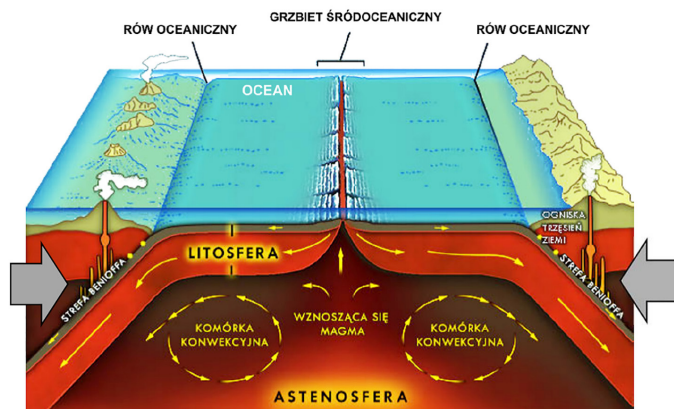


Na podstawie: www.geoportal.gov.pl

Ryc. 1. Zadanie 1
Źródło: *Informator...* (2021).

Zadanie 13.

Na rysunku przedstawiającym schemat powstawania orogenu oraz towarzyszących mu zjawisk wulkanicznych i sejsmicznych szarymi strzałkami wskazano strefę Benioffa, która obejmuje obszar kontaktu płyt litosfery.



Na podstawie: www.jednazemia.pl

Zadanie 13.1. (0–1)

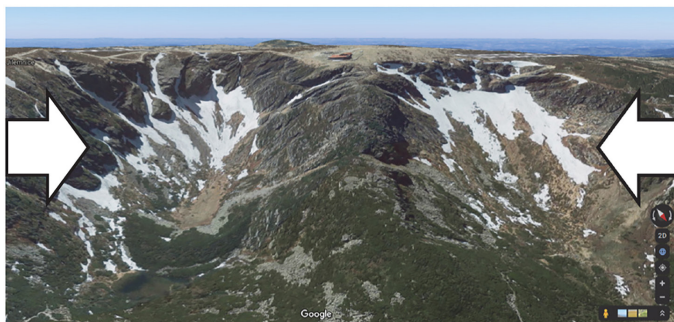
Uzupełnij zdania. Wpisz w wyznaczonych miejscach jedno z określeń podanych w nawiasach, tak aby zdania prawidłowo opisywały przedstawioną na rysunku sytuację tektoniczną.

1. Przesuwanie płyt litosfery jest następstwem ruchów konwekcyjnych magmy, zachodzących w (płaszczu / skorupie) Ziemi.
2. Orogen powstaje w miejscu (zbieżności / odsuwania się od siebie) płyt litosfery.
3. Wulkanizm w strefie Benioffa przebiega w warunkach (subdukcji / spreadingu)

Ryc. 3. Zadanie 13.1.
Źródło: Informator... (2021).

Zadanie 2.3. (0–1)

Drugi fragment trasy wycieczki prowadził czerwonym szlakiem od Mokrej Przełęczy (pole A3) do Czarciej Ambony (pole D4). W pobliżu Czarciej Ambony turysta obserwował Śnieżne Kotły – formy terenu charakterystyczne dla obszaru położonego w polu D4 mapy. Te formy wskazano strzałkami na poniższej geokompozycji.



Na podstawie: www.google.pl

Ryc. 4. Zadanie 2.3
Źródło: Przykładowy arkusz 2023.

12.2 z *Przykładowego arkusza 2023* (ryc. 6). Tak punktowano również zadanie 27 (ryc. 7) w arkuszu maturalnym w 2022 r. Wydaje się, że żadne z tych zadań nie jest bardzo trudne, jednak wątpliwości budzi stosunkowo wąski zakres

Zadanie 2.

Tekst źródłowy opisuje wybrane cechy obszaru przedstawionego na mapie szczegółowej (s. 10).

Formy terenu przedstawione na mapie szczegółowej okolic Kazimierza Dolnego powstały głównie w wyniku procesów fluwialnych, eolicznych i denudacyjnych. Część tego obszaru zajmuje fragment przełomu Wisły przez pas wyżyn. Tworzy go rozległa, płaskodenna dolina z licznymi starorzeczami, które stopniowo ulegają zamulaniu i zarastaniu. Między Janowcem a Kazimierzem Dolnym dolina Wisły zwęża się do ok. 1 km, a jej zbocza charakteryzują się obecnością stromych skarp.

W podłożu Wyżyny Lubelskiej, we wschodniej części obszaru, występują górnokredowe skały, m.in. wapienie i opoki, przykryte osadami zlodowaceń Sanu i Odry oraz lessami. Na jej powierzchni występuje gęsta sieć wąwozów, a jej krawędź w pobliżu doliny Wisły, szczególnie w rejonie Kazimierza Dolnego, jest narażona na występowanie osuwisk.

Po obu stronach doliny Wisły są położone nieczynne kamieniołomy. Występują tam skamieniałości z górnej kredy.

Na podstawie: *Objaśnienia do mapy georodowiskowej Polski 1:50 000. Arkusz Kazimierz Dolny (746)*, www.bazadata.pgi.gov.pl

Zadanie 2.1. (0–3)

Przyjmij, że na obszarze przedstawionym na mapie szczegółowej i opisanym w tekście projektuje się ścieżkę dydaktyczną, której celem jest pokazanie skutków zachodzących tam procesów rzeźbotwórczych. Trasę tej ścieżki podzielono na trzy odcinki.

Znajdź na odcinkach trasy 1–3 jedną – na każdym odcinku inną – formę rzeźby, przy której można zlokalizować stanowisko obserwacji skutków procesów rzeźbotwórczych. Podaj nazwę formy dla każdego odcinka oraz opisz ją na podstawie mapy szczegółowej i własnej wiedzy. W opisie uwzględnij charakterystyczną cechę przyrodniczą oraz proces i czynnik rzeźbotwórczy, które doprowadziły do jej powstania.

Ryc. 5. Zadanie 2.1
Źródło: *Informator...* (2021).

Zadanie 12.2. (0–3)

Poniższy profil gleby jest charakterystyczny dla formacji roślinnej przedstawionej na fotografii Y.



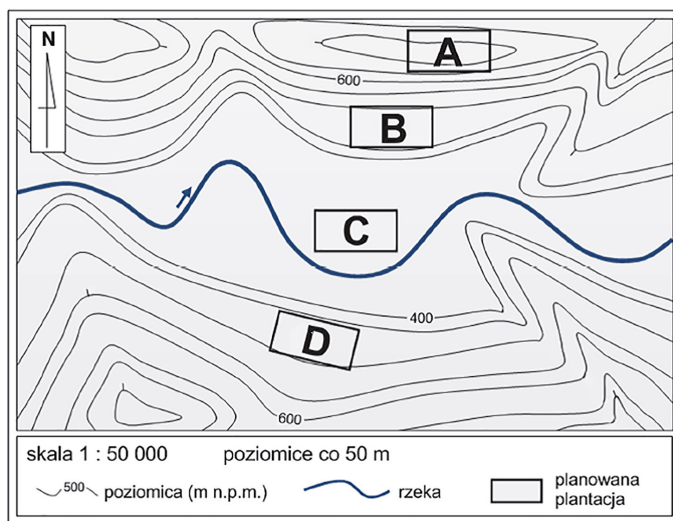
Na podstawie: www.zpe.gov.pl

Wyjaśnij wpływ temperatury powietrza i opadów atmosferycznych na żyzność gleby przedstawionej na powyższej fotografii, a następnie wykaż związek między deforestacją a erozją gleb – procesami, które zachodzą współcześnie w strefie klimatów równikowych w Afryce.

Ryc. 6. Zadanie 12.2
Źródło: *Przykładowy arkusz 2023*.

Zadanie 27. (0–3)

Na mapie wybranego terenu w Polsce zaznaczono położenie czterech działek, na których rozważa się założenie plantacji.



Ze względu na czynniki przyrodnicze tylko jedna z działek jest odpowiednia do uprawy ciepłolubnych roślin, nietolerujących wiatru i płytkiego występowania wód podziemnych.

Podaj litery, którymi oznaczono trzy niekorzystne lokalizacje. Podaj po jednym czynniku decydującym o niekorzystnej lokalizacji plantacji na tych obszarach, a następnie uzasadnij negatywny wpływ tego czynnika na uprawę roślin o opisanych wymaganiach.

Ryc. 7. Zadanie 27

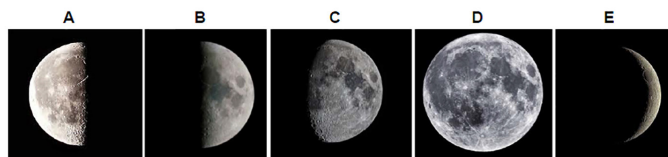
Źródło: Arkusz maturalny z geografii (2022).

materiału, którego one dotyczą. Zatem dla części maturzystów mogą to być zadania, za które uzyskają „łatwe” punkty, ale inni zdający mogą w jednym zadaniu stracić aż 3 punkty. Jednak szczegółowa analiza wyników egzaminu maturalnego w zakresie zadania 27 i możliwość wyciągnięcia wniosków będą możliwe dopiero po opublikowaniu wyników matury z maja 2022 r. (sierpień/wrzesień 2022 r.).

Wysokie kryteria punktowania zadania to kolejna trudność w pracy nauczyciela geografii w szkołach ponadpodstawowych – maturzysta może uzyskać 1 punkt za uzupełnienie czterech elementów (zwykle zdający może dostać 1 punkt za uzupełnienie 2–3 elementów czy wskazanie lub podanie 2–3 prawidłowych odpowiedzi). Takie kryterium pojawia się w zadaniu 11.1 (ryc. 8) i 14.1 w 2021 r., a także w zadaniu 13.1 (ryc. 9) w arkuszu maturalnym z 2022 r. Ostre kryteria oceny zadania spłaszczają bardzo odpowiedzi zdających (otrzymują oni 0 lub 1 punkt). Nie oddają rzeczywistej wiedzy i umiejętności maturzysty z danej tematyki ani nakładu pracy włożonej w przygotowanie zarówno zdającego, jak i jego nauczyciela. We wcześniejszych arkuszach maturalnych problem ten dotyczył głównie zadań z geologii, w nowej formule matury od 2023 r. – również innych działów geografii czy nawet tematów.

Zadanie 11.

Na fotografiach A–E przedstawiono wybrane fazy Księżyca, obserwowane z północnej półkuli Ziemi.



Na podstawie: www.webexhibits.org

Zadanie 11.1. (0–1)

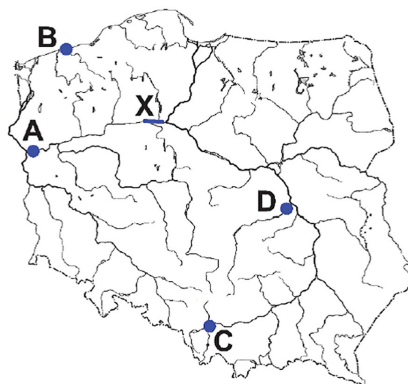
Spośród A–E wybierz i uszereguj fazy Księżyca w kolejności ich występowania przy założeniu, że przed pierwszą fazą wystąpił nów, a ostatnia – pojawiła się pół miesiąca księżycowego po nowiu. Wpisz litery w odpowiednie miejsca.

→ → → →

Ryc. 8. Zadanie 11.1
Źródło: *Informator* (2021).

Zadanie 13.

Na mapie Polski literami A–D oznaczono ujścia wybranych rzek, a literą X – jeden z kanałów.

**Zadanie 13.1. (0–1)**

Uporządkuj ujścia rzek oznaczone literami A–D według bazy erozyjnej od położonej najwyżej do położonej najniżej nad poziomem morza. Wpisz litery we właściwe miejsca.

Baza erozyjna położona najwyżej. → → → Baza erozyjna położona najniżej.

Ryc. 9. Zadanie 13.1
Źródło: *Arkusz maturalny z geografii* (2022).

Nowym wyzwaniem w egzaminie maturalnym z geografii od 2023 r. jest korelacja treści geograficznych z literaturą piękną i sztuką. Przykładem takich zadań są w *Informatorze* zadanie 4 (obraz) oraz zaprezentowane zadanie 15.2 (ryc. 10), zawierające fragment jednego z sonetów Adama Mickiewicza. W przygotowaniu

uczniów do rozwiązywania takich zadań na pewno może pomóc analiza podstawy programowej języka polskiego przez geografa oraz współpraca i wspólnie przygotowywane lekcje z nauczycielem – polonistą.

Zadanie 15.2. (0–1)

W tabeli przedstawiono dane klimatyczne dla czterech wybranych stacji meteorologicznych, wśród których znajdują się: Wilno, Paryż, Stambuł i stacja w miejscu występowania formacji roślinnej opisanej przez Adama Mickiewicza w jednym z sonetów:

*Wpłynąłem na suchego przestwór oceanu,
Wóz nurza się w zieloność i jak łódka brodzi,
Śród fali łąk szumiących, śród kwiatów powodzi,
Omijam koralowe ostrowy burzanu.*

Stacja		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Rok
A	T	-1,5	-1,0	2,7	9,0	15,1	19,4	21,5	21,2	17,0	11,2	5,8	1,4	10,2
	O	43	41	30	35	42	42	47	33	36	29	42	49	469
B	T	3,4	4,2	6,6	9,5	13,2	16,4	18,4	18,0	15,4	11,5	6,8	4,3	10,6
	O	52	45	53	45	62	65	54	51	54	57	55	54	639
C	T	5,4	5,9	7,5	12,0	16,5	21,1	23,2	23,0	19,7	15,3	11,6	8,2	14,1
	O	99	67	62	49	31	22	19	26	41	71	89	122	698
D	T	-6,1	-4,8	-0,6	5,7	12,5	15,8	16,9	16,3	11,6	6,6	1,2	-2,9	6,0
	O	41	38	39	46	62	77	78	72	65	53	57	55	683

T – średnie temperatury powietrza (w °C)

O – sumy opadów atmosferycznych (w mm)

Na podstawie: www.klimadiagramme.de

Podanym stacjom meteorologicznym przyporządkuj litery, którymi oznaczono dane klimatyczne w tabeli.

Miejsce opisane w sonecie

Wilno

Ryc. 10. Zadanie 15.2

Źródło: Informator (2021).

WNIOSKI Z AUTOEWALUACJI

Analiza własnych działań skłania autorkę do wymienienia tych, które mogą pozwolić lepiej przygotować uczniów do nowej formuły egzaminu maturalnego z geografii od 2023 r. Są to działania, które były prowadzone wcześniej, ale obecnie nabrały większego znaczenia albo nowe, związane z aktualną podstawą programową i formułą egzaminu maturalnego z geografii od 2023 r. Do tych działań można zaliczyć:

- jak najczęstsze wprowadzanie na lekcji elementów wykorzystania narzędzi GIS lub pokazywanie różnorodnych obrazów cyfrowych;
- wprowadzanie i sukcesywne rozszerzanie geograficznej terminologii naukowej na: lekcjach, lekcjach powtórzeniowych po działach, powtórkach przed egzaminem maturalnym, maturach próbnych;
- zachęcanie uczniów do brania udziału w konkursach i olimpiadzie geograficznej,
- uczestniczenie w wykładach prowadzonych na uczelniach dla uczniów,
- zainteresowanie uczniów niektórymi tematami – „rzekami” (konflikty, religie, języki itd.), których pełna realizacja na lekcjach nie jest możliwa,

a wskazane jest, by uczniowie we własnym zakresie poszerzali wiadomości z tego zakresu,

- wykonywanie obliczeń matematycznych dotyczących np. skali czy wysokości Słońca w momencie górowania w wersjach trudniejszych niż dotychczas i współpraca z nauczycielem matematyki,
- przeprowadzanie wybranych lekcji we współpracy z nauczycielami języka polskiego.

Powyższe działania przyczynią się zapewne do uzyskania wyższych wyników przez zdających na maturze z geografii od roku 2023, jednak w autorce jako nauczycielu pozostają pewne obawy i wątpliwości:

- czy będę miała możliwość prowadzenia wystarczającej liczby godzin geografii w sali komputerowej, aby umożliwić uczniom nabycie umiejętności stosowania narzędzi GIS?
- czy ja jako nauczyciel posiadam wystarczające umiejętności do prowadzenia lekcji przy wykorzystaniu narzędzi GIS?
- jeśli nie będzie możliwości realizacji lekcji w salach komputerowych to czy pokazywanie geoportali i innych stron internetowych wystarczy, by dobrze przygotować uczniów?
- czy wprowadzę wystarczający zakres terminologii trudnej (dla ucznia), aby uczeń rozwiązał zadania maturalne?
- czy zrealizuję materiał określony ramami podstawy programowej odpowiednio szeroko, aby uczeń rozwiązał zadania maturalne?
- jak będą konstruowane wiązki 4-zadaniowe (czy ich tematyka nie będzie zbyt wąska), ile punktów uczeń będzie mógł uzyskać za całą wiązkę?

Zapewne czas i możliwość analizy zarówno arkuszy egzaminacyjnych, jak i wyników egzaminu maturalnego z geografii w najnowszej formule przyniosą choć częściowe odpowiedzi.

LITERATURA

- Dzięcioł-Kurczoba B., 2020, Analiza wyników egzaminu maturalnego z geografii zachętą do zmiany metod kształcenia, [w:] I. Dybska, E. Szkurlat (red.), *Edukacja geograficzna – ku poszukującemu uczeniu się*, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Informator o egzaminie maturalnym z geografii od roku szkolnego 2022/2023*, 2021, CKE, Warszawa.
- Kołodziejczyk J., 2013, *Ewaluacja własnej pracy w opiniach nauczycieli*, Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Marek H., 2011, *Wyniki egzaminów jako element ewaluacji pracy szkoły*, XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy, Kraków.
- Matura geografia – przykładowy arkusz CKE 2023 – poziom rozszerzony*.
- Mizerek H., 2011, Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: autonomia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

**EWALUACJA ZADAŃ
ORAZ ZAJĘĆ TERENOWYCH**

Bartłomiej Kopaczyński

EGZAMIN MATURALNY Z GEOGRAFII W JĘZYKU OBCYM – ANALIZA ILOŚCIOWA I PRZESTRZENNA

WPROWADZENIE

Prezentowane opracowanie jest próbą aktualnego, ilościowego i przestrzennego ujęcia ostatniego ogniwa nauczania geografii na poziomie dwujęzycznym¹, którym jest egzamin maturalny w języku obcym. Najważniejszą częścią pracy jest próba odpowiedzi na pytania:

- Jaka była liczba i rozmieszczenie przestrzenne w Polsce maturzystów przystępujących do egzaminu z geografii w językach obcych?
- Czym charakteryzowały się maturalne arkusze egzaminacyjne z geografii opracowane w języku angielskim?²
- Jaka była przydatność nauczania dwujęzycznego w rekrutacji na studia wyższe?

Tak sformułowane pytania determinują poszczególne części opracowania. W podrozdziale pt. *Liczba szkół średnich i oddziałów dwujęzycznych oraz ich rozmieszczenie w Polsce* zaprezentowano tło dla egzaminów maturalnych w języku obcym z przedmiotów niejęzykowych. Przedstawiono ogólną informację dostępną w bazach danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) na temat zmiany w liczbie szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne uczniów uczęszczających do tak sprofilowanych oddziałów w latach 2015–2021 oraz ich występowanie w ujęciu województw w roku szkolnym 2020/2021. Przedstawiono także strukturę przestrzenną języków obcych wykorzystywanych w nauczaniu dwujęzycznym (dane pochodzą z roku szkolnego 2018/2019).

¹ W pracy zamiennie będą używane terminy: poziom dwujęzyczny, egzamin z przedmiotu w języku obcym. Jeśli nie będzie dodatkowych wyjaśnień, to będą się one odnosić do przedmiotów niejęzykowych nauczanych w językach obcych.

² Zagadnieniu analizy treści arkusza z geografii w języku angielskim autor poświęca osobny przygotowywany do publikacji artykuł.

Główna część pt. *Geografia w języku obcym (dwujęzyczna) – analiza arkuszy z egzaminu maturalnego*, zawiera analizę egzaminów maturalnych w języku angielskim z geografii oraz struktury arkusza z maja 2021 r. z odniesieniami do 2015 r. W pierwszej części tego podrozdziału przedstawiono ogólne założenia egzaminu maturalnego w języku obcym z geografii.

Następnie analizie poddano liczbę uczniów podchodzących do omawianego egzaminu oraz ich przestrzenne zróżnicowanie. Ponieważ otrzymane dane z CKE nie są tożsame pod względem jednostek administracyjnych z danymi z SIO (są dostępne według województw), informacje te przedstawiono w układzie Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Także w tym miejscu zostało zamieszczone porównanie między liczbą egzaminów z geografii, a innymi wybieranymi przez uczniów egzaminami z przedmiotów w języku obcym.

W tym podrozdziale pojawił się problem rzutujący na właściwą interpretację danych. Uczniowie klas dwujęzycznych często podchodzą do dwóch egzaminów na poziomie dwujęzycznym, dlatego zdecydowano się przedstawić informacje według „egzaminów”, a nie „uczniów”. Takie podejście pozwoliło na ominięcie błędów w obliczeniach.

Ważnym elementem oceny efektywności omawianego typu nauczania są uzyskane przez uczniów rezultaty, dlatego korzystając z danych dostępnych na stronach CKE (<https://mapa.wyniki.edu.pl/MapaEgzaminow/>) oraz OKE, zestawiono wyniki szkół. Trzeba zaznaczyć, że dostępne były tylko dane dla szkół powyżej 10 zdających, więc ta część ma charakter niepełny, orientacyjny.

Następnie przedstawiono krótkie porównanie budowy arkusza z geografii w języku polskim i angielskim. Przeprowadzono analizę struktury pytań, biorąc pod uwagę porównanie czasowników operacyjnych (ang. *command terms*) oraz poziomów celów nauczania dla arkusza z 2015 r. oraz z 2021 r. Celem tego działania było sprawdzenie, czy nastąpiła zmiana w formułowaniu poleceń z takich o charakterze faktograficznym na bardziej analityczne. Ze względu na wykorzystanie w arkuszach czasowników operacyjnych po angielsku, zdecydowano, że poziomy trudności będą określane za pomocą taksonomii Blooma, co stanowi nawiązanie do istniejącej literatury (Giżyńska, Martynow 2018, s. 8).

Na koniec analizy dwujęzycznego arkusza maturalnego wskazano na niekonsekwencje pomiędzy rozporządzeniem o nauczaniu geografii w języku obcym a pytaniami odnoszącymi się do geografii Polski, które pojawiły się na egzaminie z geografii w języku obcym. W tym kontekście przeglądnięto jeszcze arkusz z 2020 r.

Ostatnią kwestią podnoszoną w tym podrozdziale jest zagadnienie przydatności egzaminu w języku obcym w procesie rekrutacji i związku z motywacjami w wyborze egzaminów przez uczniów. W tym celu wybrano 14 uczelni z *Rankingu Perspektyw*, na których można studiować geografię (<https://2021.ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-przyrodnicze/geografia>) i sprawdzono w dokumentach rekrutacyjnych, czy wynik z egzaminu z geografii w języku obcym jest brany pod uwagę. Jeśli nie udało się znaleźć szukanej informacji na stronach internetowych danej uczelni w miejscu do tego przeznaczonym – najczęściej w zakładce „rekrutacja” lub wśród uchwał dotyczących rekrutacji,

autor wpisywał słowo [matura] „dwujęzyczna” lub [poziom] „dwujęzyczny” lub [egzamin] „w języku obcym” i szukał informacji na temat analizowanego egzaminu w procesie rekrutacji. Następnie rozszerzono kwerendę do 20 najlepszych uczelni według tego samego rankingu (niektóre się powtarzały) i powtórzono działanie. Na koniec dokonano porównania między wymaganiami rekrutacyjnymi i liczbą uczniów przystępujących do egzaminu.

Podjęta problematyka wynika z niewielkiej ilości aktualnych informacji i analiz na temat skali nauczania przedmiotów dwujęzycznie (w języku obcym) na poziomie szkół średnich oraz ich wybieralności przez uczniów na maturze.

Do podstawowych opracowań na temat liczby i rozmieszczenia szkół nauczających dwujęzycznie należy zaliczyć pracę M. Pawlaka (2015). Autor przedstawia w niej informacje dla trzech etapów kształcenia – od podstawowego, przez gimnazjalny do ponadpodstawowego. Drugą pozycją jest opracowanie D. Giżyńskiej i R. Martynowa (2018). Także w tej publikacji pojawiają się dane odnośnie do liczby szkół, w których prowadzono kształcenie dwujęzyczne. Można tam znaleźć wskazówki teoretyczno-metodyczne na temat prowadzenia tego typu kształcenia. W obu opracowaniach znajdują się informacje o prawnych podstawach wprowadzenia kształcenia dwujęzycznego.

Zawężając przegląd literatury do nauczania geografii w języku obcym, należy wspomnieć prace I. Piotrowskiej. Dotyczą one teoretycznych i metodycznych aspektów nauczania geografii w językach obcych, szczególnie z wykorzystaniem języka francuskiego. W pracy z 2019 r. na temat obszarów rozwoju edukacji geograficznej, Piotrowska wraz z współautorami piszą, że nauczanie bilingwalne geografii jest jednym z wyzwań w XXI w. (zob. Piotrowska i in. 2019). Na internetowej stronie Laboratorium Dydaktyki Geografii UAM (<https://dydaktykageografii.amu.edu.pl/o-laboratorium/nauczanie-dwujezyczne/>) zostało zamieszczone krótkie wprowadzenie na temat nauczania dwujęzycznego i walorów tego typu edukacji, którego rozszerzona wersja ukazała się w tomie pt. *Polska dydaktyka geografii. Idee – Tradycje – Wyzwania* (2008). W kontekście nauczania dwujęzycznego na poziomie szkół ponadpodstawowych należy wspomnieć jeszcze jedną publikację wymienionej autorki, zamieszczoną w I tomie *Prac KEG PTG* pt. *Efekty dydaktyczne dwujęzycznego nauczania geografii* (2011). W tej pracy I. Piotrowska dokonuje oceny efektów kształcenia dwujęzycznego w języku francuskim na zajęciach z geografii w szkole średniej. Publikacja bazowała na analizie testu przeprowadzonego z zagadnień dotyczących procesów egzogenicznych. Można tam znaleźć także procedurę przeprowadzenia takiego badania, co może być przydatne przy ewaluacji zadań z arkusza w języku obcym. W tym samym tomie *Prac KEG* znajdują się dwa inne opracowania odnoszące się do nauczania w językach obcych: M. Bobiatyńska i E. Jaworska, pisały o maturze międzynarodowej (IB DP).

Kolejną publikacją o nauczaniu geografii w języku obcym jest rozprawa doktorska M. Bocy (2014). Autorka kompleksowo potraktowała geografie nauczaną dwujęzycznie, zajmując się m.in. modelami kształcenia dwujęzycznego oraz motywacjami wyborów kształcenia dwujęzycznego przez uczniów. W pracy znajdziemy także analizę efektywności kształcenia geografii na poziomie gimnazjalnym i licealnym w oparciu o przeprowadzone wśród uczniów testy. Niestety, być może

z powodu braku danych autorka nie poświęciła miejsca analizie przystępowania do egzaminów oraz wyników maturalnych z geografii bilingwalnej. Wspomnieć też należy wcześniejszą pracę tej autorki pt. *Bilingual geography education models through the English language in Polish schools* (2011). Identyfikuje i analizuje w niej typowe modele proporcji użycia języka obcego, wykorzystywane na lekcjach geografii w języku angielskim przez nauczycieli w polskich szkołach.

Warto ponadto wspomnieć o kilku inicjatywach w zakresie nauczania bilingwalnego, podejmowanych przez różne podmioty związane z edukacją. Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) proponuje materiały i warsztaty dotyczące kształcenia dwu- i wielojęzycznego (<https://www.ore.edu.pl/?s=ecml>). Do pionierów wspierających nauczycieli geografii uczących w języku angielskim należy Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (SOP), w którym jednym z autorów podręczników do prowadzenia zajęć z geografii w języku angielskim była Aleksandra Zaparucha (<https://www.sop.torun.pl/oddzialy-dwujezyczne,k4,l1.html>). SOP tworzyło podręczniki w języku angielskim do polskiej podstawy programowej z geografii i historii (jako jedyne wydawnictwo edukacyjne w Polsce!), organizowało coroczne warsztaty metodyczne, ale także umożliwiała publikację opracowań i materiałów przez i dla nauczycieli. Zasygnalizowania wymagają również takie inicjatywy, jak: Pracownia ds. Wspierania Dwujęzyczności oraz Projektów przy Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lesznie (<http://pracownia.cdn.leszno.pl>) oraz Bilingualism matters@poznań (http://bm.amu.edu.pl/index_en.html).

Jeśli chodzi o analizy samych egzaminów maturalnych z przedmiotów w językach obcych, to brak jest specjalistycznych opracowań dotyczących liczby przystępujących uczniów do takich egzaminów, a także pytań znajdujących się w dwujęzycznych arkuszach oraz wyników egzaminów. Odpowiedzi na postawione na początku pytania są jednak istotne przy planowaniu przyszłych i ewaluacji już podjętych przez szkoły średnie działań w zakresie nauczania dwujęzycznego.

Materiał badawczy stanowiły dane znajdujące się w Systemie Informacji Oświatowej (SIO) (strona została zmieniona i nie ma otwartego dostępu do danych – ściągnięte pliki z danymi są w zasobach autora) oraz ze strony Otwarte Dane (<https://dane.gov.pl/pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddzialow>). Informacje dotyczące zapotrzebowania na arkusze dwujęzyczne i odnoszące się do liczby osób chcących przystąpić do matur w językach obcych, według podziału na okręgowe komisje egzaminacyjne, pozyskano mailowo z CKE. Weryfikacją wcześniej wspomnianych danych były wyniki matur, które pozyskano ze strony CKE (<https://mapa.wyniki.edu.pl/MapaEgzaminow/>), oraz portali OKE, na których od sesji egzaminacyjnej z 2021 r. udostępniane są w takim samym formacie dla całego kraju. Ułatwia to analizę z podziałem na OKE i poszczególne szkoły. Informacje dotyczące wymagań w procesie rekrutacji pozyskano ze stron uczelni wyższych należących do 20 najlepszych według rankingu czasopisma „Perspektywy” z 2021 r. (<https://2021 ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-uczelni-akademickich>) oraz podstrony Rankingu dotyczącej uczelni oferujących geografę. Zebrane dane pochodzą w większości z okresu między 2015 r. a 2021 r. i odnoszą się do matury obowiązującej od 2015 r.

LICZBA SZKÓŁ ŚREDNICH I ODDZIAŁÓW DWUJĘZYCZNYCH ORAZ ICH ROZMIESZCZENIE W POLSCE

Korzystając z danych zebranych w Systemie Informacji Oświatowej (SIO), można określić liczbę szkół średnich, oddziałów oraz uczniów biorących udział w tym typie edukacji. W sumie w roku szkolnym 2020/2021 funkcjonowało w naszym kraju 178 szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne. W powyższej liczbie 8 szkół to technika, których liczba systematycznie wzrasta – w roku szkolnym 2018/2019 były tylko 2. Podana liczba szkół przekłada się na 938 oddziałów oraz 22 851 uczniów (tab. 1). Uśredniając, wypada 11 szkół na województwo, jednak ich rozmieszczenie jest nierównomierne (ryc. 1). Zdecydowana większość szkół jest publiczna, a jedynie 20% to szkoły niepubliczne.

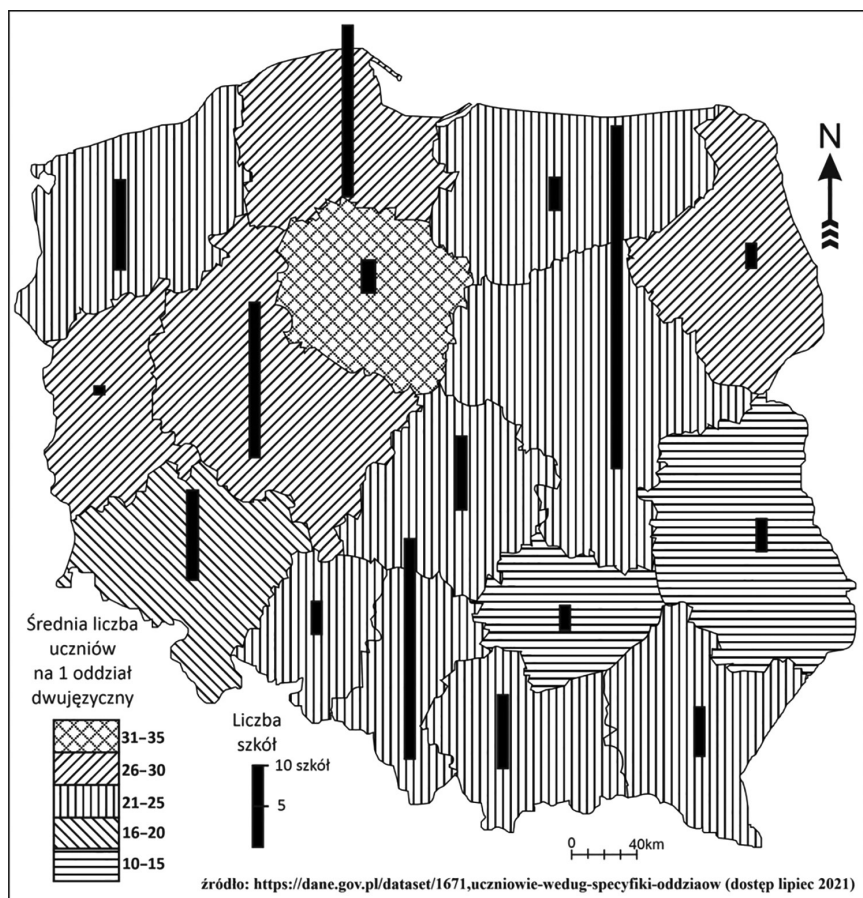
Tabela 1. Wybrane dane dotyczące uczniów korzystających z nauczania dwujęzycznego w latach 2016–2021 w szkołach średnich

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Liczba uczniów	Średnia liczba uczniów przypadająca na oddział	Procentowa zmiana względem roku poprzedniego – oddziały	Procentowa zmiana względem roku poprzedniego – uczniowie
2016/2017	101	391,0	10620	27	x	x
2017/2018	120	440,5	11760	27	13	11
2018/2019	134	529,4	13898	26	20	18
2019/2020	168	889,0	22403	25	68	61
2020/2021	178	938,0	22851	24	6	2

Źródło: <https://dane.gov.pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow> (dostęp: lipiec 2021).

Struktura przestrzenna szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne jest bardzo zróżnicowana (ryc. 1). Załedwie 6 województw ma liczbę szkół powyżej średniej krajowej, która wynosi 11. Województwami o największej liczbie są: mazowieckie 47 szkół z 205 oddziałami (dominuje Warszawa – 34 szkoły), co daje średnio 4,36 oddziału na szkołę, śląskie – 27/166, co daje 6,1; pomorskie – 21/116, co daje 5,52; wielkopolskie – 19/128, co daje 6,73. Są to regiony o najwyższym potencjale ekonomicznym i społecznym (wg PKB i HDI). Jest to zrozumiałe, gdyż ten rodzaj nauczania generuje zwiększone koszty dla samorządów. Po drugiej stronie skali znajdują się województwa: podlaskie 3 szkoły z 21 oddziałami (średnio 7 oddziałów na szkołę) i świętokrzyskie 3/8 (2,66 oddziału na szkołę). Wspomnieć należy, że w tym ostatnim województwie licealne klasy dwujęzyczne funkcjonują dopiero od kilku lat, podczas gdy pierwsze licea oferowały ten typ kształcenia już w roku szkolnym 1991/1992 (Piotrowska 2008, s. 219).

Także liczba uczniów w badanym okresie wzrosła z 10 620 do 22 851, przy jednoczesnym spadku liczebności uczniów w statystycznym oddziale klasowym.



Ryc. 1. Liczba szkół wraz ze średnią liczbą uczniów w oddziale dwujęzycznym w Polsce we wrześniu 2020 r.

Mniej osób w klasie to większy komfort pracy zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. To też możliwość lepszego przygotowania do matury.

Porównując zmianę liczby szkół i oddziałów, ewidentnie można zobaczyć, że liczba tych drugich wzrastała szybciej. Być może jest to spowodowane otwieraniem nowych oddziałów w tych samych szkołach. Takim przykładem może być II LO w Lesznie, w którym od rekrutacji 2021/2022 otwierane są tylko klasy dwujęzyczne.

Dzięki danym z portalu Dane Otwarte mamy możliwość prześledzenia zmian liczby oddziałów dwujęzycznych oraz liczby uczniów uczęszczających do tych szkół lub oddziałów (tab. 1). Zarówno w przypadku liczby szkół, jak i liczby uczniów odnotowano istotny wzrost. Liczba samych oddziałów w latach 2016/2017–2020/2021 wzrosła o 547, co daje wzrost o 240% (rok szkolny 2016/2017=100%). Proces nauczania dwujęzycznego na poziomie szkół średnich w Polsce ma wyraźną tendencję wzrostową.

Niewiele jest punktów odniesienia, więc warto porównać te dane z opracowaniem M. Pawlaka (2015)³. We wrześniu 2013 r. funkcjonowały w Polsce 94 szkoły (placówki), w których było *około 348 oddziałów dwujęzycznych, do których uczęszcza 9403 uczniów* (Pawlak 2015, s. 13–14). Z tego wynika, że do 2021 r. nastąpił wzrost liczby szkół o 84 placówki.

Niestety, obecne informacje w dostępnych raportach SIO nie zawierają danych o językach wykorzystywanych w nauczaniu dwujęzycznym. Dlatego w tabeli 2 przedstawiono dane pozyskane z SIO dotyczące tylko liceów, a odnoszące się do roku szkolnego 2018/2019. Należy pamiętać, że są to języki, w których wykłada się przedmioty niebędące językiem obcym, np. geografia, biologia czy matematyka. W sumie nauczyciele prowadzili zajęcia dydaktyczne aż w 5 różnych językach, z czego najczęściej był to angielski, który był używany w około 78% wszystkich oddziałów dwujęzycznych. W czterech województwach: lubuskim, podkarpackim, podlaskim i świętokrzyskim jedynym używanym językiem był angielski. Zaskoczeniem może być fakt, że na drugim miejscu, jeśli chodzi o wykorzystanie w nauczaniu dwujęzycznym, nie był żaden z języków naszych sąsiadów, ale język hiszpański (korzystało z niego 7,7% oddziałów) używany w 11 województwach. Dopiero na trzecim miejscu był język niemiecki (7,4% – 10 województw). Warto dodać, że w roku szkolnym 2014/2015 w tym zestawieniu był język rosyjski (Pawlak 2015, s. 17).

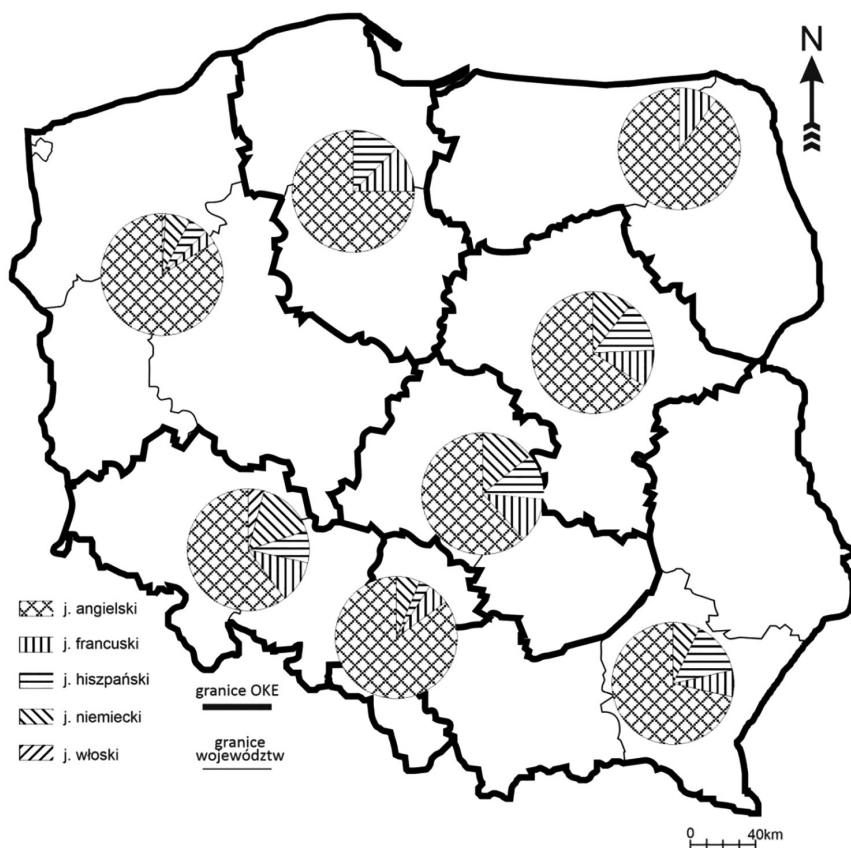
Należy zwrócić uwagę na różne liczby szkół w tabeli 1 i 2. W zestawieniu SIO, z którego korzystano do wykonania tabeli 2, osobno liczono oddziały z różnymi językami w tej samej szkole. Dlatego sumarycznie jest więcej szkół przy bardzo podobnej liczbie oddziałów i uczniów. Udało się zweryfikować 13 takich przypadków. Gdyby odjąć te powtarzające się szkoły wynik byłby zbliżony do danych z tabeli 1, w której uwzględniono także technika. Na podobne dysproporcje w danych zwrócił uwagę Pawlak dla danych z 2015 r. (Pawlak 2015, s. 16).

Struktura procentowa języków obcych wykorzystywanych na lekcjach w oddziałach dwujęzycznych w roku szkolnym 2018/2019 była zróżnicowana, ale trudno wskazać przestrzenne zależności. W każdym województwie dominował język angielski. Pomijając województwa, gdzie był to jedyny używany w kształceniu dwujęzyczny język, to tylko w kilku województwach odsetek był niższy niż 65%. Do nich należały: opolskie (46%), łódzkie (53%) oraz lubelskie (57%) (ryc. 2, tab. 2).

Liczba języków, z których szkoły korzystały, wahała się od 1 w województwie lubuskim, świętokrzyskim, podkarpackim oraz podlaskim do 5 w województwie dolnośląskim.

Nawet województwa przy granicy z Niemcami (lubuskie, zachodniopomorskie i dolnośląskie) w strukturze językowej nie miały znaczącego odsetka wykorzystania języka niemieckiego w nauczaniu dwujęzycznym. Jedynie istotny odsetek oddziałów uczących w języku niemieckim był w województwie opolskim, co wydaje się powiązane ze skupiskami mniejszości niemieckiej.

³ D. Giżyńska i D. Martynów podali tylko całkowitą liczbę szkół i oddziałów dwujęzycznych w Polsce.



Źródło: Dwujęzyczne oddziały w szkołach wg SIO 30.09.2018 ver. 5

Ryc. 2. Struktura procentowa języków obcych wykorzystywanych w oddziałach dwujęzycznych w roku szkolnym 2018/2019 według OKE

Tabela 2. Zestawienie języków wykorzystywanych w dwujęzyczności w liceach w roku szkolnym 2018/2019

OKE	Województwo	Języki wykorzystywane	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Oddziały wg języków udział %	Liczba uczniów w oddziałach dwujęzycznych
Wrocław	dolnośląskie	angielski	6	18,0	65,5	395
		francuski	1	3,0	10,9	83
		hiszpański	1	2,0	7,3	48
		niemiecki	1	3,0	10,9	62
		włoski	1	1,5	5,5	38
	opolskie	angielski	2	3,3	41,6	92
		francuski	1	1,0	12,5	17

OKE	Województwo	Języki wykorzystywane	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Oddziały wg języków udział %	Liczba uczniów w oddziałach dwujęzycznych
Wrocław	opolskie	hiszpański	1	1,0	12,5	17
		niemiecki	3	2,6	32,1	50
Łódź	łódzkie	angielski	3	10,0	52,6	258
		francuski	2	2,5	13,2	48
		hiszpański	1	2,6	13,4	69
		niemiecki	1	3,0	15,8	93
	świętokrzyskie	angielski	2	3,0	100,0	59
Kraków	małopolskie	angielski	4	17,0	70,8	401
		francuski	1	3,5	14,6	90
		hiszpański	1	3,0	12,5	81
		niemiecki	1	0,5	2,1	10
	podkarpackie	angielski	5	15,3	100,0	376
	lubelskie	angielski	1	4,0	57,1	83
		hiszpański	1	3,0	42,9	60
Warszawa	mazowieckie	angielski	21	81,0	65,9	2198
		francuski	2	12,0	9,8	367
		hiszpański	6	17,0	13,8	469
		niemiecki	4	13,0	10,6	360
Gdańsk	pomorskie	angielski	10	59,0	92,9	1708
		hiszpański	1	3,0	4,7	81
		niemiecki	2	1,5	2,4	43
	kujawsko-pomorskie	angielski	2	8,0	88,9	260
		hiszpański	1	1,0	11,1	32
Jaworzno	śląskie	angielski	17	87,5	85,0	2085
		francuski	1	6,0	5,8	185
		hiszpański	1	3,0	2,9	80
		niemiecki	2	6,5	6,3	176
Łomża	warmińsko-mazurskie	angielski	3	11,0	78,6	295
		niemiecki	1	3,0	21,4	91
	podlaskie	angielski	4	15,0	100,0	319
Poznań	wielkopolskie	angielski	12	60,0	86,3	1583
		francuski	1	3,5	5,0	109
		hiszpański	1	3,0	4,3	95
		niemiecki	1	3,0	4,3	103

OKE	Województwo	Języki wykorzystywane	Liczba szkół	Liczba oddziałów	Oddziały wg języków udział %	Liczba uczniów w oddziałach dwujęzycznych
Poznań	zachodniopomorskie	angielski	7	18,8	74,5	537
		hiszpański	1	2,0	7,8	60
		niemiecki	2	3,5	13,7	88
		włoski	1	0,9	3,7	27
	lubuskie	angielski	1	3,0	100,0	87
Suma			145	527,9	x	13868

Źródło: Dwujęzyczne oddziały w szkołach wg SIO 30.09.2018 wer. 5. Plik w zasobach autora.

GEOGRAFIA W JĘZYKU OBCYM (DWUJĘZYCZNA) – ANALIZA ARKUSZY Z EGZAMINU MATURALNEGO

W kontekście interakcji pomiędzy językiem obcym a nauczaniem przedmiotów niejęzykowych w szkole średniej trzeba mieć na uwadze, że tylko uczniowie klas dwujęzycznych mogą podejść do egzaminu maturalnego z przedmiotu w języku obcym⁴. W tym wypadku cele stawiane przed uczniami i nauczycielami są jasne, a streszcza je zapis w ustawie o systemie oświaty: [Uczeń – BK] *może rozwiązać w języku obcym, będącym drugim językiem nauczania, dodatkowe zadania egzaminacyjne przygotowane w tym języku. Dodatkowe zadania egzaminacyjne obejmują wymagania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zakresu podstawowego i rozszerzonego (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty – aktualizacja na rok 2020)* (podkreślenie własne). Arkusz maturalny dwujęzyczny sprawdzany jest merytorycznie, a więc funkcjonalnie, nie zaś pod kątem gramatyki i stylistyki języka. Potwierdzają to także klucze do zadań, które podawane są w języku polskim, czyli przy ocenie tego egzaminu ocenia się poprawną geograficznie odpowiedź. W takim ujęciu egzaminu nie ma dylematu „poprawność gramatyczna języka obcego” czy „poprawna treść odpowiedzi”, choć na taką kwestię wskazywali także autorzy publikacji *CLIL Content and Language Learning*. Jednocześnie, jak sami twierdzą, dla nich priorytetem jest ocena treści (Coyle i in. 2010, s. 115). W ten sposób na maturze z przedmiotów w języku obcym uwypukla się utylitarność i komunikatywność w przekazie „branżowych” treści.

Uczniowie klas dwujęzycznych na egzamin maturalny z przedmiotu w języku obcym wybierają spośród tych, których uczyli się w drugim języku (L2). Ogólnie do dyspozycji mają: matematykę, historię, biologię, geografę, chemię i fizykę. Zaznaczenia wymaga kwestia, historii i geografii Polski. Ustawodawca precyzuje następująco: [...] *przy czym prowadzone w dwóch językach są co najmniej dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii*

⁴ Stan na lipiec 2021. Nie mylić z językiem obcym na poziomie dwujęzycznym.

Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski, w tym co najmniej jedno zajęcie edukacyjne wybrane spośród zajęć obejmujących: biologię, chemię, fizykę, część geografii odnoszącą się do geografii ogólnej, część historii odnoszącą się do historii powszechnej, matematykę lub spośród przedmiotów uzupełniających (rozdział 1, art. 3, pkt 2b ustawy o systemie oświaty). Do powyższego należy dodać ważny z punktu widzenia uczniów fakt, że tylko matematyka zdawana jest na poziomie podstawowym, a pozostałe przedmioty wyłącznie na poziomie rozszerzonym. W tym wypadku nie ma osobnych wymagań. To, co obejmują podstawy programowe (poza wskazanymi ograniczeniami) dla przedmiotów w języku polskim, może być sprawdzane także na maturze w języku obcym. Poniżej zostały porównane dane statystyczne dotyczące egzaminu maturalnego z geografii dwujęzycznej z sesji majowej w 2021 r. z arkuszem z 2015 r.

Liczba absolwentów przystępująca do egzaminu z geografii w języku obcym stale rośnie. W ciągu 6 lat o 77 osób, co daje wzrost o 300% (2015 r. = 100%). Jednak jeśli popatrzymy na wyniki sumaryczne, nie są to duże liczby (tab. 3). Według CKE w maju 2021 r. do egzaminu przystąpiło 114 osób.

Tabela 3. Liczba egzaminów maturalnych z geografii w językach obcych oraz ich odsetek w całkowitej liczbie wszystkich egzaminów dwujęzycznych (bez języków) w latach 2015–2021

	2015 r.	2016 r.	2017 r.	2018 r.	2019 r.	2020 r.	2021 r.
Geografia	37	40	69	82	84	134	114
odsetek egzaminów z geografii	5,4	6,4	8	10	9	11,1	10

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z CKE.

W tej samej sesji uczniowie wybierali egzamin głównie w języku angielskim (97 osób), następnie francuskim (14) i niemieckim (3).

Sumaryczna liczba uczniów zdających geografię w maju 2021 r. to z punktu widzenia potencjalnej szkoły średniej trzy, a nawet cztery klasy maturalne, w których wszyscy wybierają dodatkowy egzamin z geografii w języku obcym. Jeśli chodzi o liczbę egzaminów podejmowanych przez uczniów, to często jest to 5 lub nawet 6 w całej sesji⁵. Dobieranie przez uczniów dodatkowych egzaminów w języku obcym bez wątplenia świadczyło o wysokiej motywacji młodzieży, która chciała się dostać na najlepsze uczelnie.

W roku szkolnym 2020/2021 egzamin z geografii dwujęzycznej był, po matematyce, najchętniej wybierany wśród przedmiotów dwujęzycznych (tab. 4). Świadczy to o wzrastającej popularności geografii jako przedmiotu maturalnego.

⁵ Według wywiadu z uczniami II LO w Lesznie, gdzie autor jest nauczycielem, najczęściej absolwenci podchodzą do następujących egzaminów: 3 egzaminy obowiązkowe pisemne, następnie uczniowie dobierają rozszerzenia, wśród których jest między innymi geografia, do tego należy dodać matematykę na poziomie rozszerzonym oraz przedmiot w języku obcym.

Niemniej jeśli odniesiemy dane dla geografii z tabeli 3 do wszystkich maturzystów z geografii (w 2021 r. – 52 616 osób), to wynik będzie bardziej niż skromny (0,2%). W ten sposób mamy odpowiedź na pierwsze i najważniejsze z pytań postawionych we wstępie. Liczba maturzystów podchodząca do matury z geografii na poziomie dwujęzycznym to 114 osób, co daje 0,2% wszystkich maturzystów z geografii.

Tabela 4. Porównanie liczby egzaminów z wszystkich przedmiotów w językach obcych oraz odsetek w całkowitej liczbie wszystkich egzaminów dwujęzycznych (bez języków) pomiędzy sesją w maju 2015 r. i 2021 r.

Przedmiot	2015 r.		2021 r.	
	liczba	udział %	liczba	udział %
Historia	67	9,8	66	5,8
Biologia	54	7,9	53	4,7
Geografia	37	5,4	114	10,1
Chemia	44	6,4	85	7,5
Fizyka	30	4,4	67	5,9
Matematyka (poziom podstawowy)	452	66,1	747	66
Suma	684	100	1132	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z CKE.

Wybór języka, w którym uczniowie piszą egzamin, jest wynikiem profilu szkoły i języka prowadzonej dwujęzyczności. W majowej sesji 2021 r. podobnie jak w 2015 r. najczęściej wybierano arkusz w języku angielskim (odpowiednio: 54% i 85%). Oprócz wspomnianego języka uczniowie wybierali także w 2021 r. arkusz w języku francuskim (12%) i niemieckim (2,6%).

Struktura przestrzenna wybieralności geografii w języku obcym na maturze jest trudna do analizy (tab. 5). Zebrane dane są w układzie OKE, co powoduje, że obraz jest bardzo zgeneralizowany. W 2015 r. najwięcej egzaminów odbyło się w OKE Gdańsk (województwa pomorskie i kujawsko-pomorskie) oraz OKE Poznań (lubuskie, wielkopolskie, zachodniopomorskie). W trzech OKE (województwa: śląskie, małopolskie, lubelskie, podkarpackie, podlaskie oraz warmińsko-mazurskie) żaden z uczniów nie przystąpił do egzaminu maturalnego z geografii w języku obcym. Sytuacja uległa radykalnej zmianie w maju 2021 r. Ponownie najwięcej uczniów odnotowano w OKE Gdańsk i OKE Poznań, ale tylko w jednej, OKE Łomża (województwa podlaskie i warmińsko-mazurskie), nie było chętnych do przystąpienia do egzaminu (tab. 5).

Zestawiając liczbę szkół prowadzących oddziały dwujęzyczne (ryc. 1) z liczbą uczniów podchodzących do egzaminu z geografii w języku obcym, nie stwierdzono zależności między nimi. OKE Warszawa i OKE Jaworzno miały najwięcej szkół (66), ale tylko 19 uczniów podchodziło do geografii w języku obcym. Z kolei OKE Gdańsk i OKE Poznań przy liczbie szkół 39 odnotowały 73 uczniów na

Tabela 5. Wybieralność geografii w języku obcym na maturze według OKE w 2015 r. i 2021 r.

OKE	2015 r.	2021 r.
OKE Gdańsk (woj. pomorskie)	18	50
OKE Jaworzno (woj. śląskie)	0	9
OKE Kraków (woj. małopolskie, lubelskie, podkarpackie)	0	9
OKE Łomża (woj. podlaskie i warmińsko-mazurskie)	0	0
OKE Łódź (woj. łódzkie, świętokrzyskie)	3	4
OKE Poznań (woj. wielkopolskie, lubuskie, zachodniopomorskie)	7	23
OKE Warszawa (woj. mazowieckie)	1	17
OKE Wrocław (woj. dolnośląskie, opolskie)	8	2
Suma	37	114

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z CKE.

egzaminie dwujęzycznym z geografii. Jeszcze inaczej przedstawiała się sytuacja w OKE we Wrocławiu, gdzie przy 14 szkołach były tylko 2 egzaminy z geografii w języku obcym. Na drugim końcu skali była OKE w Łomży z 7 szkołami i bez uczniów przystępujących do omawianego egzaminu.

Z punktu widzenia ewaluacji edukacji dwujęzycznej kluczowe są rezultaty egzaminów zewnętrznych. Niestety ponownie problemem okazał się dostęp do informacji. Dane publikowane przez poszczególne OKE zawierają średnie wyniki dla szkół, gdzie przystępowało do egzaminu z przedmiotu w językach obcych co najmniej 10 zdających⁶. W sesji majowej 2021 r. jedynie trzy szkoły spełniały te kryteria. Były to dwie szkoły w OKE Gdańsk (obie w Gdańsku: ZSO nr 12 – 10 osób i ZSO nr 13 – 13 osób) i jedna w OKE Poznań (II LO Leszno – 11 osób) (https://www.oke.poznan.pl/cms,5995,wyniki_szkol_matura_2021.htm; <https://www.oke.gda.pl/index.php?page=p2021>). W każdym z wymienionych przypadków średni wynik dla arkuszy w języku obcym był dużo powyższej średniej (odpowiednio 72%, 70% i 50%) zarówno dla geografii w języku polskim dla liceów w Polsce (39%), jak i dla każdej ze wspomnianych szkół (odpowiednio: 60%, 58%, 45%). Na podstawie wyników jednostkowych z poprzednich lat dla OKE Poznań można przypuszczać, że także tam, gdzie do egzaminu w języku obcym podchodziły pojedyncze osoby, ich wynik był wyższy od egzaminu z geografii w języku polskim. Wyniki można porównać na stronach OKE w Poznaniu (https://www.oke.poznan.pl/files/cms/634/ge_wyn_szkol_2020.pdf).

W tym miejscu należy przyrzeć się arkuszom z geografii w języku obcym. Ponieważ autor uczy w szkole, w której przedmioty wykładane są także w języku angielskim, omówione zostaną zadania w tym języku. Arkusze nie są

⁶ Szczegółowe wyniki z każdego arkusza napisanego w konkretnej szkole są dostępne dla danej szkoły w celu analizy.

powszechnie dostępne na stronie CKE, co na pewno przyczynia się do mniejszej wybieralności egzaminów w języku obcym przez maturzystów. Niemniej CKE bez żadnych problemów przesyła osobom zainteresowanym pliki z arkuszami i kluczami odpowiedzi.

Omawiany egzamin od sesji majowej w 2015 r. (po zmianie podstawy programowej) zdawany jest tylko na poziomie rozszerzonym. Jest to ważna uwaga, bo wcześniej nie było to jasno na arkuszu zaznaczone. Według ówczesnej podstawy programowej na każdym arkuszu, który miał nowy wygląd, jest zapis: *Egzamin maturalny z geografii poziom rozszerzony, dodatkowe zadania w języku angielskim* (może być inny język). Oprócz poziomu należy pamiętać o wspomnianym wcześniej zapisie: [...] *dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zaję obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski*. Można to zinterpretować, że na maturze w języku obcym pytania odnośnie do geografii Polski nie powinny się pojawiać. Jak autor poniżej wykaże, interpretacja ta nie do końca jest słuszna. Sam egzamin dla każdego przedmiotu trwa 80 minut (w języku polskim rozszerzenia – 180 minut) i w wypadku geografii uzyskać można 30 punktów (60 na egzaminie w języku polskim).

Kolejna różnica pomiędzy egzaminem z geografii w języku polskim a w językach obcych polega na braku (w tym drugim egzaminie) mapy topograficznej i zadań związanych z odczytem takiej mapy, a co za tym idzie – zadań obliczeniowych. I tu ważna uwaga: wspomniane treści do tej pory nie pojawiły się na egzaminie maturalnym z geografii w językach obcych, ale nigdzie nie ma zapisu, że nie mogą. Zadania zamieszczone w arkuszach maturalnych do geografii można podzielić na reprezentujące geografie fizyczną i społeczno-gospodarczą. Na potrzeby tego opracowania autor przeglądał arkusze z 2015 r. i z 2021 r. W wypadku arkusza z maja 2015 r. zamieszczono w nim 11 zadań z zakresu geografii fizycznej oraz 9 z zakresu geografii społeczno-gospodarczej, z czego jedno zadanie było podzielone na dwa podpunkty. Z kolei w maju 2021 r. stosunek ten wynosił 7 do 9, ale zadanie 5 (o wodach artezyjskich) i 15 (na temat tamy na Nilu i jej konsekwencji) miały dwa podpunkty, a 8 (dotyczyło migracji Tuaregów) i 14 (odnosiło się do transportu) nawet trzy podpunkty.

W arkuszach egzaminacyjnych polecenia (ang. *command terms*) sformułowane są po angielsku. Jednak w żadnym informatorze maturalnym nie znajdziemy słownika, w którym wyjaśniono, co należy rozumieć według polecenia i co wykonać. Pozostaje znajomość poleceń w języku polskim (są w informatorze) i własne (nauczyciela lub ucznia) tłumaczenie i rozumienie. Wszystkie wykorzystane polecenia (czasowniki operacyjne) oraz ich poziomy celów nauczania z dwóch omawianych arkuszy zawiera tabela 6. Czasowniki z obu porównywanych arkuszy podzielono za D. Giżyńską i D. Martynów (2018) według taksonomii B. Blooma, kwalifikując je na poziom wiedzy i poziom rozumienia. Odpowiada to taksonomii B. Niemierki – poziom I: kategoria A: zapamiętanie wiadomości; kategoria B: zrozumienie wiadomości (Byca 2011, s. 69).

Z porównania wymienionych poleceń (tab. 6) wynika, że zmiany wykorzystania czasowników operacyjnych zmierzają od poziomu wiedzy w kierunku poziomu rozumienia. W arkuszu z 2015 r. było 7 czasowników operacyjnych z poziomu

rozumienia na 15 z poziomu wiedzy. W 2021 r. aż 19 było z poziomu rozumienia, a tylko 3 z poziomu wiedzy. Zmiany te wymagają od uczniów umiejętności argumentowania i nie wystarczało już tylko wpisanie słowa/pojęcia, by prawidłowo odpowiedzieć na podane polecenie. To sprawia, że z perspektyw ucznia omawiane arkusze są coraz trudniejsze, ponieważ wymagają bardziej złożonych procesów myślowych i lepszej znajomości treści geograficznych. Należy także stwierdzić, że wskazane zmiany trudności zmierzają we właściwym kierunku, ponieważ takie podejście wymaga pełniejszego przygotowania do matury.

Tabela 6. Czasowniki operacyjne (polecenia) wykorzystane w arkuszach z 2015 i 2021 r. i ich poziomy celów nauczania

Polecenia (<i>command terms</i>) i poziomy celów nauczania wg B. Blooma	Maj 2015	Maj 2021
Choose (wybierz) – poziom wiedzy	7	0
Match (dopasuj) – poziom wiedzy	2	1
Complete (the table, sentence, the cause-and-effect sequence) (uzupełnij) – poziom rozumienia	3	8
Decide (wybierz, zdecyduj) – poziom rozumienia	2	2
Finish the sentence (dokończ zdanie) – poziom wiedzy	1	0
Order... from the Equator to the North Pole (uporządkuj) – poziom rozumienia	1	0
Name (nazwij) – poziom wiedzy	3	0
Underline (podkreśl) – poziom wiedzy	1	0
Write the name (zapisz nazwę) – poziom wiedzy	1	0
Justify (uzasadnij) – poziom rozumienia	1	0
Select (wybierz) – poziom wiedzy	0	2
Specify (wyszczególnij, wynotuj) – poziom rozumienia	0	1
Suggest (zasugeruj) – poziom rozumienia/poziom stosowania	0	1
Explain (wyjaśnij) – poziom rozumienia	0	1
Give (reasons, examples, arguments, consequences, examples +/-) (uzasadnij podając powody, konsekwencje itp.) – poziom rozumienia	0	6
Suma	22	22

Źródło: opracowanie własne na podstawie arkuszy CKE; podziału według poziomów poznania dokonano na podstawie D. Giżyńska i D. Martynów (2018, s. 8–9).

Pozostaje jeszcze kwestia geografii Polski i zadań w arkuszu dwujęzycznym z nią związanych. Ustawodawca jednoznacznie zapisał – treści odnoszące się do geografii Polski i historii Polski muszą być realizowane w języku polskim. Czy tak też wygląda sytuacja w arkuszach dwujęzycznych z geografii? Nie do końca. W maju 2015 r. jedno zadanie odnosiło się do sytuacji hydrologicznej w Polsce (zadanie 12). Należało wybrać i podkreślić jedną z odpowiedzi na temat retencji w Polsce. W zadaniu 19 Polska pojawiła się jako jeden z kilku przykładów dotyczących uprawy zbóż. Z kolei w 2021 r. w zadaniu nr 14 dotyczącym transportu wzdłuż Nowego Jedwabnego Szlaku zamieszczono polecenie wymagające

dłuższej wypowiedzi na temat jego znaczenia dla Polski (*Give one positive and one negative example of the consequences for Poland...*). Z kolei zadanie 16 poświęcono handlowi zagranicznemu Polski i zmianom jego kierunków po 1989 r. W tym wypadku uczeń miał uzupełnić tabelę podanymi grupami głównych partnerów handlowych Polski. Podobnie było w arkuszu z 2020 r., w którym zadanie 20 odnosiło się do zmian w polskim rolnictwie po 1989 r. Rysuje się tu niekonsekwencja i brak jasno sprecyzowanych wytycznych odnośnie do egzaminu maturalnego.

Czytając wspomniane zadania, wydaje się, że powinno się ujednolicić zapisy w ustawie z działaniami i wymaganiami na egzaminie lub zapisać jasną wykładnię. W każdym z przytoczonych przykładów zadania odnosiły się bezpośrednio do geografii Polski. Z perspektywy nauczyciela nie są one skomplikowane, ale może się okazać, że nieznamość słownictwa (treści wprowadzane są tylko po polsku) utrudni prawidłową odpowiedź. Generalnie egzamin oraz nauczanie dwujęzyczne przedmiotów wymagałoby osobnego potraktowania (doprecyzowania) lub chociaż dyskusji co najmniej na szczeblu przedmiotowym. Jest to jeden z ważniejszych wniosków postulowanych przez autora.

Ostatnią częścią rozważań jest kwestia przydatności egzaminu z geografii w języku obcym w procesie rekrutacji na studia. Na temat motywów wyboru uczenia się geografii dwujęzycznej obszernie napisała M. Byca (2011, s. 38). Autor może potwierdzić z własnych wywiadów w szkole, w której uczy, że niewiele się zmieniło. Uczniowie korzystający z nauczania dwujęzycznego chcą przede wszystkim podnieść swoje kwalifikacje językowe, korzystając z geografii dwujęzycznej jako narzędzia do poszerzenia swoich umiejętności. Oprócz wspomnianych walorów niemierzalnych, M. Byca podała, że matura z geografii w języku obcym była powodem wyboru klasy dwujęzycznej dla 5 licealistów i 1 gimnazjalisty w czterech szkołach: II LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Adama Mickiewicza w Słupsku, I LO w Wałbrzychu, II LO im. Bohaterów Westerplatte w Gdańsku oraz Gimnazjum nr 11 Toruniu (Byca 2011 s. 39). Ankietowanie przeprowadzono w latach 2009–2012, w ramach pracy doktorskiej pozyskano 365 ankiet z dwóch typów szkół – gimnazjów i liceów. Była to bardzo mała grupa uczniów wyrażających chęć przystąpienia do egzaminów maturalnych w języku obcym. Wielkość ta sygnalizuje problem, który można także zaobserwować, analizując dane z tabeli 5. W związku z tym powstaje zasadne pytanie, co może być powodem niskiego odzewu ze strony uczniów w kwestii wyboru geografii na maturze dwujęzycznej? Jest kilka możliwości. Poniżej autor przedstawi jedną z nich.

Na początku warto przyrzeć się rekrutacji na studia. W wypadku maturzystów selekcja przedmiotów na egzamin maturalny ma charakter utylitarny. Uczniowie najczęściej wybierają te przedmioty, które brane są pod uwagę w procedurze rekrutacji na poszczególne uczelnie wyższe i kierunki studiów.

Wśród uczelni proponujących geografę (i pokrewne kierunki studiów) autor przeprowadził kwerendę, sprawdzając, czy w rekrutacji brany jest pod uwagę egzamin z geografii w języku obcym. Za podstawę posłużyło zestawienie uczelni wyższych z najnowszego (2021 rok) rankingu „Perspektyw” (<https://2021 ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-przyrodnicze/geografia>). W zestawieniu znalazło się 14 uczelni prowadzących studia

geograficzne. Na stronie internetowej każdej z uczelni, jeśli nie udało się znaleźć szukanej informacji w miejscu do tego przeznaczonym, najczęściej w zakładce „rekrutacja” lub wśród uchwał dotyczących rekrutacji, w wyszukiwarce autor wpisał słowo [matura] „dwujęzyczna” lub [poziom] „dwujęzyczny” lub [egzamin] „w języku obcym” i szukał informacji na temat analizowanego egzaminu w procesie rekrutacji.

Okazuje się, że tylko dwie uczelnie proponujące studia geograficzne (Uniwersytet Łódzki – UŁ i Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach – UJK) biorą pod uwagę w rekrutacji egzamin z geografii w języku obcym (lub inne przedmioty). Niemniej nie zawsze jest to jasno zapisane. Weźmy przykład UŁ, gdzie w dokumentach rekrutacyjnych na rok 2021 w paragrafie 4 i punkcie 5 jest zapis: *Kandydaci z maturą dwujęzyczną: przelicznik dla wyniku egzaminu pisemnego dwujęzycznego z języka obcego podany jest w tabeli w pkt. 6 (przelicznik dla neofilologii dotyczy tylko języka wiodącego dla kierunków i specjalności neofilologicznych). Część egzaminu z przedmiotu pisana w języku obcym liczona jest zamiennie z poziomem rozszerzonym z tego przedmiotu* (http://static.uni.lodz.pl/dso/irk2/zasady_2021_2022.pdf). Z ostatniego zdania autor wywnioskował, że chodzi także o inne przedmioty (czyli np. geografę) zdawane dwujęzycznie.

Wiele uczelni (również bez studiów geograficznych) wymienia egzamin dwujęzyczny, ale tylko z języka obcego, co jest inną kwestią. Zagadnienie jest nie tylko związane z kierunkiem geografii, gdyż jeśli weźmiemy pod uwagę inne uczelnie w Polsce według „Perspektyw” (<https://2021 ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-uczelni-akademickich>), to w pierwszej dwudziestce tylko kilka uczelni bierze pod uwagę omawiany poziom egzaminu (np. SGH, PWi, PŚ, PPoz)⁷.

Co ciekawe, jeśli chodzi o liczbę osób podchodzących do egzaminu z geografii w języku obcym, a z uwzględnieniem wyniku matur dwujęzycznych w rekrutacji, można dojść do wniosku, że nie ma tu pozytywnej zależności. Na przykład wzięcie pod uwagę egzaminu z geografii dwujęzycznej na UŁ i UJK w Kielcach nie generuje dużej liczby uczniów przystępujących do egzaminu w OKE (4 osoby w 2021 r.). Do podobnych wniosków można dojść w odniesieniu do OKE Łomża, gdzie na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim omawiane egzaminy są uwzględniane w rekrutacji, a chętnych uczniów do zdawania nie ma. Warto jednak wspomnieć, że w województwie świętokrzyskim (OKE Łódź) nauczanie dwujęzyczne jest stosunkowo młodym zjawiskiem i być może uczelnia kreuje w ten sposób „popyt” na ten egzamin. Z kolei z wywiadów z maturzystami zdającymi chemię i biologię dwujęzycznie w II LO w Lesznie wynika, że wybierają oni UWM właśnie z powodu kierunków uwzględniających dwujęzyczność w rekrutacji.

Rozszerzając zagadnienie o kolejne przedmioty dwujęzyczne, warto przywołać inny przykład obrazujący, tym razem pozytywny związek pomiędzy rekrutacją na wyższe uczelnie, a liczbą przystępujących do egzaminów z przedmiotów w języku obcym. W 2021 r. według danych CKE w OKE Poznań było 345 egzaminów – najwięcej spośród wszystkich OKE, a 23 osoby zdawały geografę dwujęzyczną.

⁷ Wśród innych uczelni, które udało się znaleźć, że biorą pod uwagę egzaminy z przedmiotów dwujęzycznych to UB, AWF Poznań, AWF Wrocław.

W tym OKE największym ośrodkiem, w którym uczniowie zdawali egzaminy dwujęzyczne było II LO w Lesznie (52% wszystkich matur dwujęzycznych w całej OKE Poznań). W pobliżu szkoły są dwie duże uczelnie, które biorą pod uwagę w rekrutacji omawiany poziom egzaminów maturalnych. Są to Politechnika Wrocławska i Politechnika Poznańska, ponadto II LO ma patronat SGH w Warszawie. Maturzyści znali przeliczniki (szczególnie z matematyki dwujęzycznej) i świadomie dobierali przedmioty na egzamin dwujęzyczny. Często były to dwa przedmioty – matematyka (w 2021 r. 99 osób) i wybrany przedmiot (np. geografia 11 osób lub fizyka 30 osób w 2021 r.). Jak wynika z powyższego przykładu, z perspektywy uczniów wymagania rekrutacyjne mają duże znaczenie.

PODSUMOWANIE

Odpowiadając na postawione we wstępie pytanie, trzeba stwierdzić, że liczba uczniów podchodzących do egzaminu dwujęzycznego z geografii jest niska. 114 osób zdających geografię i 1132 – wszystkie egzaminy z przedmiotów w językach obcych to niewiele. Wprawdzie trend jest rosnący, niemniej uczniowie zdający ten egzamin nie stanowią siły oddziaływającej na uczelnie wyższe. W ujęciu przestrzennym w maju 2021 r. uczniowie z 3 OKE (Gdańsk, Poznań, Warszawa) zdominowali cały egzamin (79% wszystkich egzaminów w kraju).

Z analizy arkusza egzaminacyjnego widać zdecydowane przesunięcie od pytań z poziomu wiedzy w kierunku poziomu rozumienia treści maturalnych z geografii, gdzie merytoryczna odpowiedź była kluczowa, a kompetencje językowe były „jedynie” narzędziem do właściwej odpowiedzi. W ten sposób sprawdzane są umiejętności i wiedza geograficzna, a umiejętności językowe jedynie pośrednio, bez wpływu na wynik. Jest to bardzo ważny sygnał na temat trudności egzaminu i tego, co podlega sprawdzaniu.

Wydaje się, że mała liczba egzaminów maturalnych z geografii na poziomie dwujęzycznym powoduje nikły odzew ze strony uczelni w postaci uwzględniania tego typu egzaminu w rekrutacji. To z kolei prowadzi do sytuacji, w której rośnie liczba szkół i uczniów korzystających z nauczania dwujęzycznego w szkołach, ale do samego egzaminu w języku obcym uczniowie przystępują w niewielkiej liczbie. To z kolei uniemożliwia ogólnokrajową, zarówno ilościową, jak i jakościową, ewaluację dwujęzycznego kształcenia.

W dobie, kiedy mamy niż demograficzny, z punktu widzenia uczelni i rekrutacji na studia każdy potencjalny student powinien być istotny, tym bardziej że, jak wykazano, są to często bardzo zmotywowani (wskazuje na to liczba egzaminów zdawanych przez uczniów na maturze) i dobrze przygotowani uczniowie, o czym świadczą z kolei ogólne wyniki matur dwujęzycznych z geografii w porównaniu z wynikami z matur w języku polskim. Podsumowaniem niech będą słowa I. Piotrowskiej: (...) *Przeprowadzane międzynarodowe badania pokazują, że uczniowie klas dwujęzycznych wykazują większą motywację do nauki, bogatszy zakres słownictwa, pewność i poprawność w posługiwaniu się słownictwem, a także umiejętność alternatywnego*

wyrażania się oraz większą samodzielność i wytrwałość w pracy (Iluk 2000) (Piotrowska 2011e, s. 220).

LITERATURA

- Byca M., *Bilingual geography education models through the English language in Polish schools* (<https://wgsr.uw.edu.pl/wgsr/wp-content/uploads/2018/11/Byca.pdf>; dostęp: lipiec 2022).
- Byca M., *Ocena jakości kształcenia dwujęzycznego geografii poprzez języki polski i angielski*, praca doktorska (https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/978/PRACA%20DOK-TORSKA_M_BYCA.pdf?sequence=; dostęp: lipiec 2021).
- Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010, *CLIL Content and Language Integrated Learning*, CUP, Cambridge.
- Giżyńska D., Martynów D., 2018, *Jak wspierać szkoły realizujące edukację dwujęzyczną*, ORE (<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=18881>; dostęp: lipiec 2021).
- Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych UAM (<https://dydaktykageografia.amu.edu.pl/o-laboratorium/nauczanie-dwujezyczne/>; dostęp: czerwiec 2022).
- OKE Gdańsk, *Wyniki matur* (<https://www.oke.gda.pl/index.php?page=p2021>; dostęp: lipiec 2021).
- OKE Poznań, *Wyniki geografii 2020* (https://www.oke.poznan.pl/files/cms/634/ge_wyn_szkol_2020.pdf; dostęp: lipiec 2021).
- OKE Poznań, *Wyniki szkół – matura 2021* (https://www.oke.poznan.pl/cms,5995,wyniki_szkol_matura_2021.htm; dostęp: lipiec 2021).
- Pawlak M., 2015, *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach. Raport ewaluacyjny*, ORE (<https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3126>; dostęp: lipiec 2021).
- Piotrowska I., 2008a, *Dwujęzyczne nauczanie geografii wyzwaniem edukacyjnym XXI wieku*, [w:] A. Hibszer (red.), *Polska Dydaktyka Geografii – Idee, Tradycje, Wyzwania*, WNOZUŚ, Sosnowiec.
- Piotrowska I., 2011e, *Efekty dydaktyczne w dwujęzycznym nauczaniu geografii*, [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 1.
- Piotrowska I., Cichoń M., Abramowicz D., Sypniewski J., 2019, *Challenges in geography education – a review of research problems*, *Quaestiones Geographicae*, 38(1), s. 71–84.
- Ranking Perspektywy – Geografia 2021* (<https://2021.ranking.perspektywy.pl/ranking/ranking-kierunkow-studiow/kierunki-przyrodnicze/geografia>; dostęp: lipiec 2021).
- Otwarte dane. Uczniowie według specyfiki oddziałów* (<https://dane.gov.pl/dataset/1671,uczniowie-wedug-specyfiki-oddziaow>; dostęp: lipiec 2021).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (art. 44zzf poz. 3 (aktualizacja na rok 2020) (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20042562572/U/D20042572Lj.pdf>; dostęp: lipiec 2021).
- Zasady przyjęć na pierwszy rok studiów pierwszego stopnia, drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich w Uniwersytecie Łódzkim wraz z liczbą miejsc na poszczególnych kierunkach studiów na rok akademicki 2021/2022* (http://static.uni.lodz.pl/dso/irk2/zasady_2021_2022.pdf; dostęp: listopad 2021).

Mariola Tracz

ZADANIA DOMOWE W NAUCZANIU GEOGRAFII – MIĘDZY AKCEPTACJĄ A ODRZUCENIEM W PROCESIE KSZTAŁCENIA

WPROWADZENIE

Podstawa programowa określa zakres wiedzy i umiejętności, które uczeń powinien opanować na zakończenie danego poziomu kształcenia. Nauczyciel w oparciu o ten dokument oraz wybrany program nauczania przygotowuje plan pracy dydaktycznej dla danej klasy, uwzględniając proces sprawdzania, kontroli i oceny osiągnięć uczniów. Ewaluacja osiągnięć uczniów rozumiana jako proces sprawdzania i oceny wiedzy, umiejętności uczniów jest jednym z ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nie powinna być traktowana jako cel sam w sobie, lecz jako etap, a zarazem środek prowadzący do samokontroli i samooceny wiedzy i umiejętności uczniów (Niemierko 2007, Okoń 2007). Monitorowanie i ocenianie osiągnięć uczniów odnosi się nie tylko do końcowych efektów kształcenia określonych w podstawie programowej/programie nauczania geografii, ale także do bieżącego sprawdzania.

Zgodnie z ustawą o prawie oświatowym w statucie szkoły powinny być określone dopuszczalne formy pracy uczniów (np. odpowiedzi ustne, aktywność na lekcjach, dodatkowe prace – referaty i prezentacje) i zasady ich oceniania (Rozporządzenie MEN... 2019). W szkołach zasady oceniania i formy pracy uczniów szczegółowo opisuje wewnętrzny system oceniania. Nauczyciele obligowani są do stosowania różnych form sprawdzania wiedzy i umiejętności, zarówno pisemnych (np. kartkówki, testy nauczycielskie), jak i ustnych (np. pytania ustne, quizy) w celu oceny poziomu opanowania wiedzy i umiejętności uczniów.

Jedną z form służących przedłużeniu proces kształcenia, a równocześnie pozwalających na monitorowanie bieżącego opanowania przez uczniów wiedzy może być praca domowa. Tradycja zadawania prac domowych jest tak samo długa jak instytucja szkoły. Poglądy na znaczenie i wartość pracy domowej ucznia ulegały zmianom. Aktualnie kwestia prac domowych, w tym zadań domowych z geografii, zeszła na dalszy plan. Częściej znajduje się w kręgu zainteresowań

nauczycieli i doradców metodycznych niż teoretyków dydaktyki geografii. Ważność tej tematyki dla praktyki szkolnej i teorii nauczania stała się inspiracją do zainteresowania się nią i przedstawienia w niniejszym artykule.

Celem podjętych rozważań jest poznanie trendów badań nad zadaniami domowymi w literaturze, charakterystyka typów zadań domowych i ich znaczenia w procesie kształcenia. Starano się również odpowiedzieć na pytanie: jakie cechy powinno spełniać dobre zadanie domowe w nauczaniu geografii? Do osiągnięcia postawionych celów zastosowano w niniejszym studium kwerendę dokumentów pisanych, takich jak: artykuły, podręczniki akademickie, monografie oraz inne periodyki. Badaniami objęto wybraną grupę tekstów naukowych dotyczących pracy domowej i zadań domowych w nauczaniu geografii. Wykorzystano artykuły i druki zwarte zamieszczone m.in. w *Bibliografii dydaktyki geografii* (1974, 1985, 1994), „Geografii w Szkole” oraz podręcznikach dydaktyki geografii zarówno polskich, jak i zagranicznych z lat 80.–90. XX w. oraz z pierwszych dekad XXI w. Mimo tego, że badania miały charakter fragmentaryczny, to jednak umożliwiły poznanie zmian w podejściu do pracy domowej uczniów i nauczycieli w nauczaniu-uczeniu się geografii.

PRACA DOMOWA W KSZTAŁCENIU GEOGRAFICZNYM

W literaturze przedmiotu występują różne określenia dotyczące pracy domowej ucznia. Najczęściej używane są następujące terminy: praca domowa, nauka domowa, zadania domowe. Według części pedagogów praca domowa jest to obowiązkowe wykonywanie w domu zajęć szkolnych, których celem jest pogłębienie, utrwalenie i rozszerzenie wiedzy oraz wdrożenie do samodzielnego posługiwania się nią podczas zbierania informacji, dokonywania obserwacji, rozwiązywania różnych zagadnień i ich opracowywania (Okoń 2007). Natomiast według innych autorów praca domowa to forma pracy ściśle połączona z lekcją. Stanowi ona dopełnienie pracy ucznia na lekcji w celu ugruntowania zdobytych wiadomości i umiejętności. Z tego też względu nie powinna być rozpatrywana w oderwaniu od procesu kształcenia realizowanego podczas nauki szkolnej, gdyż służy wspieraniu ucznia w osiąganiu wyznaczonych w programie celów kształcenia (Zborowski 1961, Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009). Współcześnie część pedagogów sugeruje, aby termin „praca domowa” zastąpić terminem „praca międzylekcyjna”, ponieważ aktywność poznawcza ucznia coraz częściej przebiega nie tylko w domu, lecz w szerszym środowisku życia ucznia, np. w czasie zajęć pozalekcyjnych, z wykorzystaniem zasobów Internetu (Kujawiński 1990).

Z przytoczonych definicji wynika, że praca domowa ucznia może przybierać różne formy (np. praca ze źródłami, zbieranie informacji, praca z podręcznikiem lub zeszytem ćwiczeń, przygotowywanie referatu). Jednak w praktyce szkolnej praca domowa ucznia sprowadza się najczęściej do wykonania zaleconego przez nauczyciela zadania po obowiązkowych godzinach lekcyjnych (w domu) i w ten

sposób staje się integralną częścią procesu dydaktyczno-wychowawczego (Puślecki 2005).

W polskiej dydaktyce geografii praca domowa ucznia jest określana jako forma zajęć obowiązkowych lub dobrowolnych celem pogłębienia, utrwalenia i rozszerzenia wiedzy ucznia oraz wdrożenia go do samodzielnego posługiwania się nią podczas zbierania informacji lub poszerzania wiedzy z wybranego zagadnienia (Piskorz 1997). W odniesieniu do obowiązkowej pracy domowej ucznia zaleca się stosowanie zadań służących m.in. utrwalaniu wiedzy i umiejętności, ocenie i wartościowaniu poznawanych zjawisk i procesów geograficznych, przygotowaniu materiałów do nowej lekcji oraz samodzielnemu zdobywaniu wiedzy. Natomiast w literaturze angielskojęzycznej pod pojęciem pracy domowej rozumie się każde zadanie przydzielone uczniom do wykonania poza godzinami lekcyjnymi (Freeman, Müller 2006, Cooper i in. 2007). Obecnie, uwzględniając sposób wykonania pracy domowej, wyróżnić można:

- zadania obowiązkowe przydzielone do wykonania przez wszystkich uczniów,
- zadania dobrowolne przydzielane do wykonania dla chętnych uczniów.
- zadania dobrowolne wykonywane przez uczniów z ich własnej inicjatywy.

W świetle przedstawionych definicji praca domowa może być szerokim spektrum praktycznej działalności uczniów związanym z domową formą uczenia się geografii. Główne cele zadawania zadań domowych z geografii to:

- utrwalenie i pogłębienie wiedzy oraz umiejętności uczniów zdobytych w czasie lekcji,
- rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień ucznia,
- przygotowanie materiałów/informacji do nowej lekcji,
- rozwijanie umiejętności twórczych (Majkowska 1995, Piegoń 1995, Piskorz 1997, Бакланова 2016).

Część dydaktyków wskazuje, że zadawanie zadań domowych z geografii pomaga uczniom w lepszym zrozumieniu materiału, kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia i przetwarzania informacji oraz umiejętności uczenia się (samokształcenia), a także w rozwijaniu postawy samodyscypliny i bardziej efektywnej organizacji czasu własnego (Freeman, Müller 2006, Vatterott 2009). Zadania domowe to również przekaz formalny lub nieformalny wysyłany przez nauczyciela w stosunku do ucznia w zakresie oczekiwań (np. wykonaj zadania, ponieważ zależy nam na tobie i twojej nauce). Równocześnie prace wykonywane przez uczniów w domu (np. związane z powtórzeniem materiału, przygotowaniem do sprawdzianu lub egzaminu) sprzyjają kształtowaniu postawy odpowiedzialności i systematyczności za swoje uczenie się. Podczas zajęć szkolnych uczeń nie zawsze potrafi przyswoić w pełni materiał, dlatego niezbędne staje się jego utrwalenie. Lekcja jest zasadniczą formą kształcenia i dopiero w połączeniu z zadaniami pracy domowej tworzy pewną całość procesu uczenia się i nauczania. Zgodnie ze współczesną koncepcją kształcenia wszystkie formy pracy stosowane w procesie kształcenia są zależne od siebie. Prawidłowo zaplanowana i przeprowadzona lekcja zwiększa szanse na poprawne wykonanie pracy domowej przez ucznia (Bryan, Sullivan-Burstein 1997, Kacprzak 2008).

BADANIA NAD PRACĄ DOMOWĄ UCZNIA Z GEOGRAFII

Przegląd literatury polskiej i zagranicznej dotyczącej tematyki pracy domowej, w tym zadań domowych w kształceniu geograficznym, pozwolił na wyróżnienie czterech wiodących obszarów badawczych. Są to badania nad:

- a) celami zadań domowych i ich rodzajami oraz liczbą zadawanych zadań,
- b) wpływem pracy domowej na osiągnięcia uczniów, w tym postrzeganiem tego wpływu przez uczniów, nauczycieli i rodziców,
- c) wpływem pracy domowej na rozwój umiejętności samodzielnego uczenia się,
- d) postawami uczniów, nauczycieli, rodziców wobec prac domowych/zadań domowych.

Należy zauważyć, że w polskiej literaturze dydaktycznej od lat 90. XX w. spotykamy sporadycznie prace związane z pracą domową ucznia z geografii. W kolejnych tomach *Bibliografii dydaktyki geografii* spadała liczba publikacji z tej tematyki, a w okresie 1995–2004 nie odnotowano żadnej publikacji poświęconej pracy domowej. Na ten stan rzeczy wpłynęło zapewne wiele czynników, w tym m.in.: presja społeczna związana z przeciążeniem uczniów dodatkowymi obowiązkami szkolnymi, a także skupienie uwagi teoretyków i nauczycieli na wprowadzanej do polskiego systemu oświaty ewaluacji zewnętrznej – egzaminów zewnętrznych (Hibsz, Michalski 2006, Groenwald 2011, Tracz, Szkurłat 2011).

Dotychczasowe wyniki badań nie rozstrzygają jednoznacznie, czy praca domowa powinna być obligatoryjna czy raczej dobrowolna, ale istotnie poszerzają wiedzę o postrzeganiu zadań domowych przez różnych internariuszy, celach i typach zadań oraz ich wartości edukacyjnej. Część pedagogów i dydaktyków geografii uważa, że obowiązkowa i dobrowolna praca domowa zwiększa efektywność uczenia się, a zatem należy ją stosować, stale modyfikując jej formę odpowiednio do celu zadania (Kidwell 2004, Janukowicz 2016). Teoretycy i nauczyciele będący zwolennikami takiego podejścia do pracy domowej ucznia z geografii zakładają, że jest to jeden ze sposobów motywowania ucznia do pracy, a także monitorowania jego postępów w osiąganiu celów kształcenia (Hong, Milgram 2000). Istotnymi argumentami wysuwanymi przez zwolenników zadawania prac domowych/zadań domowych jest przekonanie, że służą one utrwalaniu nabytej wiedzy uczniów z lekcji, lepszemu zrozumieniu poznanych treści oraz kształtowaniu umiejętności przetwarzania informacji i samokształceniu. Równocześnie wskazuje się na rolę prac domowych/zadań w przygotowaniu do pracy zawodowej, w tym kształtowaniu postawy odpowiedzialności oraz motywacji do pracy – uczenia się (Dolata i in. 2015). Dostępne wyniki badań pokazują, że prace domowe sprzyjają poprawie umiejętności uczniów w zakresie uczenia się, zwłaszcza na wyższych etapach edukacyjnych. W przypadku uczniów szkół podstawowych prace domowe raczej nie przynoszą spodziewanych efektów (Janukowicz 2016). Jedną z przyczyn tego stanu jest dominacja w praktyce szkolnej zadań mających na celu utrwalenie wiedzy zdobytej na lekcji oraz kształtowanie zainteresowania tematem. Zadania tego typu służą osiągnięciu przedmiotowych celów kształcenia opisanych w podstawie programowej/programie nauczania, a w znacznie

mniejszym stopniu rozwojowi cech osobowościowych ucznia (np. systematyczność, samodyscyplina, pokonywanie trudności) (Бакланова 2016).

Teoretycy nauczania są zgodni, że nadmiar prac domowych jest szkodliwy dla procesu uczenia się oraz dla zdrowia uczniów, szczególnie gdy tematyka pracy domowej nie łączy się z celami lekcji (Piskorz 1997). Przeciwnicy zadawania pracy domowej uważają, że w znacznym stopniu powodują one utratę zainteresowania ucznia uczeniem się, przeciążenie pracą oraz ograniczają czas wolny uczniów na rozwijanie własnych zainteresowań, spotkania z rówieśnikami, przyjaciółmi (Stańczyk 2014, Dolata i in. 2015). Wysuwają tezę, że zadawanie zadań domowych powinno być starannie przemyślane, a ilość prac domowych z geografii ograniczona (Kohn 2006). Wśród utrudnień związanych ze stosowaniem zadań domowych wymieniane są m.in.: ograniczone możliwości kontroli samodzielności wykonania zadań domowych, zagrożenie wykorzystywania gotowych odpowiedzi z innych źródeł, np. Internetu lub zlecenia wykonania zadania osobom trzecim (Kaczmarek 2006).

Jednak całkowita rezygnacja nauczyciela z pracy domowej ucznia może być równie ryzykowna. Z obserwacji praktyki szkolnej można wnioskować, że uczniowie wykonujący zadania domowe, szczególnie te sprawdzające wiedzę i umiejętności, na ogół osiągają lepsze wyniki na sprawdzianach/egzaminach zewnętrznych. Jest to po części efekt biegłości w posługiwaniu się wiedzą geograficzną oraz zaznajomienia się z różnymi formami zadań (Rønning 2011). Ponadto brak zadań domowych lub ich sporadyczność demotywuje uczniów do systematycznej pracy, przygotowania się do lekcji. Funkcjonujący w szkole system ewaluacji, szczególnie w szkołach ponadpodstawowych, gdzie zanika bieżąca kontrola osiągnięć uczniów (odpowiedzi ustne), a dominują formy kontroli pisemnej (po dziale tematycznym), sprzyja niesystematyczności pracy ucznia. Ten brak systematyczności w uczeniu się geografii potwierdziły także badania nad wykorzystaniem podręczników szkolnych. Większość badanych (98% ankietowanych) korzystała z podręcznika w przypadku lekcji powtórzeniowych lub sprawdzianów (Tracz 2016).

Opinie uczniów i nauczycieli dotyczące czasu przeznaczanego przez uczniów na wykonywanie pracy domowej są zróżnicowane. Uczniowie wskazują, że spędzają więcej czasu nad zadaniami domowymi niż zakładają to nauczyciele (Jakubowski, Wiśniewski 2017). W świetle badania PISA (Programme for International Student Assessment) polscy 15-latkowie odrabiają więcej prac domowych i tej pracy poświęcają znacznie więcej czasu niż ich koledzy w innych krajach. Średnio uczniowie w tych krajach przeznaczają na samodzielną pracę w domu około 5 godzin tygodniowo. Natomiast w przypadku Polski średnia ta jest wyższa i wynosi około 7 godzin tygodniowo, a na przykład w Finlandii znacznie niższa – 3 godziny (Jakubowski, Wiśniewski 2017). Należy jednak zauważyć, że różnie jest rozumiane zadanie domowe w poszczególnych krajach i że nie zawsze wykonywane jest ono przez uczniów w domu. Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych potwierdzają, że nauczyciele w Polsce (aż 97% respondentów) prace domowe uważają za konieczny składnik procesu kształcenia, szczególnie w nauczaniu matematyki i języka polskiego. Ich zdaniem głównym celem prac domowych ucznia jest m.in.: nauka systematyczności i odpowiedzialności oraz

utrwalenie materiału, a także uzupełnienie przerabiania materiału, na który nie było czasu na lekcjach (Sitek b.d.).

Istotne z punktu widzenia praktyki szkolnej są wyniki badań pokazujące przyczyny, dla których uczniowie nie odrabiają zadań domowych z geografii. Uczniowie w Rumunii jako istotne przyczyny wskazali: brak czasu (60%), niezrozumienie zadania (26,67%) oraz różne obowiązki w domu (Marius-Alin i in. 2017). Czas poświęcony na wykonanie zadania domowego wahał się od 20 minut do 1 godziny. Odsetki uczniów, którzy potrzebowali na wykonanie pracy domowej około 30 minut, i tych, którzy pracę domową wykonali w ciągu 1 godziny, były zbliżone (43,33%). Mimo że uczniowie dostrzegają wartość prac domowych, szczególnie tych sprzyjających utrwaleniu wiedzy, to tylko jedna czwarta z nich uważa, że praca domowa z geografii powinna być obowiązkowa. Nauczyciele geografii najczęściej zadawali eseje, wypełnianie ćwiczeń w zeszytach/arkuszach egzaminacyjnych lub wykonanie prac związanych z zajęciami laboratoryjnymi z geografii (Marius-Alin i in. 2017).

Z kolei badania D. Adamowicza (2019) wskazują, że liczba zadawanych zadań domowych z geografii w polskich szkołach podstawowych nie jest duża, a odsetek uczniów wykonujących zadania nieobowiązkowe można uznać za wysoki (53%). Z drugiej strony wyłącznie jedna trzecia badanych uczniów deklarowała, że zawsze wykonuje obowiązkowe zadania domowe z geografii. Ponadto badania te zdiagnozowały czynniki motywujące uczniów do wykonywania zadań nieobowiązkowych. Wśród nich znalazły się te związane z motywacją wewnętrzną, m.in.: zdobycie dodatkowej oceny, podwyższenie oceny, chęć zaimponowania nauczycielowi i możliwość wyboru wykonania zadania. Natomiast motywy odnoszące się do poszerzenia wiedzy i możliwość samodzielnego zadecydowania o wykonaniu zadania deklarował niewielki odsetek badanych. Równocześnie wyniki tych badań dowodzą, że uczniowie chcieliby mieć większy wpływ na decyzje o formach uczenia się poza szkołą, w tym na zadania domowe. W opinii uczniów szkół podstawowych zadania domowe z geografii powinny być raczej dobrowolne niż obowiązkowe (Adamowicza 2019).

Na postawy uczniów wobec prac domowych ma wpływ wiele czynników. Jednymi z nich są wyobrażenia o zadaniach, wiedza, jaką posiada uczący się, oraz motywacja. Istotnymi czynnikami motywującymi i nadającymi kierunek działania uczniowi do odrabiania prac są m.in.: chęć osiągnięcia sukcesu, obawy przed negatywną oceną, zainteresowanie tematyką prac (Depta 1998, Parczewska 2008). Zdaniem psychologów najlepszym pozytywnym motywem odrabiania prac domowych winno być przede wszystkim pragnienie utrwalenia, pogłębienia czy zdobycia wiedzy. Jednak jak pokazują przytaczane wyniki badań, zarysowuje się odmienne podejście współczesnych uczniów do zadań domowych.

Czynniki zewnętrzne mogące zakłócać koncentrację ucznia podczas odrabiania pracy to m.in.: zbyt duża ilość zadawanych prac, niedostosowanie pracy domowej do zainteresowań ucznia, brak sprzyjającej atmosfery uczenia się (Parczewska 2008). Istnieje ścisły związek między motywacją uczniów do odrabiania prac domowych a ilością zadawanych zadań. Nadmierna liczba zadań domowych powoduje zniechęcenie ucznia do uczenia się (Freeman, Müller 2006, Cooper i in. 2007).

PRZYKŁADY ZADAŃ DOMOWYCH W NAUCZANIU GEOGRAFII

Zadania domowe przybierają różną postać. W literaturze pedagogicznej wyróżnia się m.in.: zadania służące utrwaleniu opracowanego materiału na lekcji, poszerzeniu wiedzy zdobytej podczas lekcji, rozwijające pamięć, zdolności poznawcze, umiejętności łączenia teorii z praktyką oraz przygotowujące ucznia do nowej tematyki (Piskorz 1997, Freeman, Müller 2006, Kacprzak 2008). Te różne rodzaje zadań domowych są zadawane z różną intensywnością na wszystkich poziomach edukacyjnych. W kształceniu geograficznym, ze względu na specyfikę przedmiotu, w praktyce szkolnej nauczyciele stosują różne rodzaje zadań domowych. W tabeli 1 przedstawiono, w oparciu o studium literatury i obserwację praktyki szkolnej, rodzaje zadań domowych stosowane w nauczaniu-uczeniu się geografii na różnych poziomach kształcenia. Kryterium tego wydzielenia jest cel zadania pracy domowej.

Nauczyciel, planując zadania domowe, powinien mieć świadomość istniejących ograniczeń związanych z danym typem zadania. W przypadku zadań typu dokończenia pracy należy odpowiedzieć sobie na kilka pytań, np.: *czy to zadanie musi być skończone w domu? czy wszyscy uczniowie mogą wykonać zadanie bez pomocy nauczyciela? czy wszyscy uczniowie mają dostęp do niezbędnych pomocy przy wykonaniu zadania?* Zadając zadania mające na celu utrwalenie zdobytej wiedzy i umiejętności uczniów, warto w pierwszej kolejności ustalić, *czy istnieją znaczące luki w wiedzy uczniów i jak praca będzie oceniana*. Z kolei zadania, których celem jest zastosowanie posiadanej wiedzy i umiejętności wymagają ustalenia: *na ile zakładane cele kształcenia zostały osiągnięte podczas lekcji i jak wyniki tego zadania domowego będą wykorzystane na przyszłych lekcjach/zajęciach pozaszkolnych*. Natomiast zadania typu zbieranie danych o procesie/zjawisku geograficznym wymaga postawienia pytań m.in.: *jak dobrać grupę do wykonania zadania oraz w jaki sposób wyniki tego zadania domowego będą wykorzystane na przyszłej lekcji?*

Odpowiedzi na powyższe pytania są istotne dla nauczyciela ze względu na problem czasu poświęcanego na prace domowe przez uczniów oraz na oczekiwane cele dydaktyczne tej pracy. Zgodnie z dotychczasową wiedzą zadania domowe spełniają swoje cele tylko wówczas, gdy:

- a) łączą się z pracą ucznia wykonywaną na lekcji,
- b) nie przekraczają możliwości poznawczych uczniów,
- c) wyjaśniony został przez nauczyciela sposób wykonania zadania,
- d) uczeń po wykonaniu pracy zostaje poinformowany o błędach, jakie popełnił (Piskorz 1997, Kacprzak 2008).

Niestety w praktyce szkolnej często nauczyciele przy zadawaniu prac domowych z geografii popełniają błędy. Jednym z istotnych błędów jest brak zróżnicowania pracy domowej, tj. dominacja zadań do uzupełnienia, szczególnie w szkole podstawowej oraz przygotowywanie prezentacji przez uczniów na dany temat w szkole ponadpodstawowej. Powszechna dostępność do nowych technologii zdominowała przekaz obrazu nad słowem. Inne błędy to niewłaściwe sformułowanie zadania, niedostosowanie prac domowej do możliwości poznawczych i emocjonalnym

Tabela 1. Rodzaje zadań domowych w nauczaniu-uczeniu się geografii

Rodzaj zadania domowego	Cel zadawania pracy domowej	Przykłady zadań
dokończenie pracy	dokończenie pracy rozpoczętej na zajęciach w klasie lub w terenie uczeń jest proszony o wykonanie zadania (np. zadanie w zeszycie ćwiczeń, przedstawienie wyników badań terenowych w formie graficznej)	uzupełnianie zadań w zeszycie ćwiczeń sporządzenie wykresu na podstawie danych zestawienie danych w tabeli uzupełnienie schematu, rysunku
przedłużenie uczenia się	poszerzenie wiedzy ucznia zdobytej na lekcji uczeń w czasie lekcji poznaje wybrane zjawisko/proces, a zadanie domowe służy pogłębieniu wiedzy badanego przykładu (np. ekstremalne zjawiska pogodowe – deszcze nawalne w mojej miejscowości w oparciu o różne źródła informacji)	prezentacje wyszukiwanie informacji w Internecie na dany temat prowadzenie obserwacji procesów i zjawisk geograficznych lektura uzupełniająca – czytanie wskazanych przez nauczyciela tekstów z prasy, blogów podróżniczych itp.
zastosowanie posiadanej wiedzy i umiejętności/wiedzy naukowej	wykorzystanie wiedzy, umiejętności zdobytych na lekcjach w praktyce (np. na stronie internetowej szkoły umieszcza mapę z informacją o jej lokalizacji, uwzględniając kierunki, współrzędne geograficzne i symbole topograficzne)	referaty, eseje zajęcia laboratoryjne z geografii poster prowadzenie obserwacji zjawisk geograficznych (np. dzienniczka pogody, zjawisk fenologicznych)
zbieranie danych o procesie/ zjawisku geograficznym	umiejętności stosowania metod badawczych do zbierania informacji uczeń poznaje metody zbierania danych w geografii (np. ankiety, wywiady, obserwacja w terenie)	przygotowanie kwestionariusza wywiadu lub ankiety czytanie literatury popularnonaukowej
utrwalenie zdobytej wiedzy i umiejętności	powtórzenia i utrwalenia materiału przed sprawdzianem lub egzaminem zewnętrznym (np. opracowywanie słowników terminologicznych do danego działu tematycznego, próbne egzaminy)	zadania w zeszycie ćwiczeń/ kartach pracy zadania w arkuszach egzaminacyjnych opracowywanie lapbooków

Źródło: opracowano na podstawie: Piskorz (1997), Freeman, Müller (2006), Бакланова (2016), Marius-Alin i in. (2017).

ucznia, brak związku pracy domowej z tematem lekcji oraz brak wyjaśnienia uczniom celu wykonania zadania (Piskorz 1997, Freeman, Müller 2006).

Kontrola pracy domowej ucznia ma istotne znaczenie dydaktyczno-wychowawcze. Poprzez taką kontrolę uczeń zostaje wdrożony do starannego i systematycznego jej odrabiania. Zaniechanie kontroli zadań domowych może powodować u uczniów lekceważenie obowiązków szkolnych lub niesttarne odrabianie prac domowych czy też nieregularne ich odrabianie. Istnieje kilka sposobów sprawdzania pracy domowej, np.: pobieżne sprawdzanie wykonanych prac, wybiórcze

sprawdzanie prac domowych kilku uczniów, wzajemne sprawdzanie prac domowych przez uczniów.

W przedmiotowym systemie nauczania z geografii w wielu szkołach praca domowa jest często jednym z elementów wymagań stawianych uczniom. Poza lapidarnym sformułowaniem powinna znaleźć się także informacja dotycząca formy i celu tych prac domowych, a w niektórych przypadkach ich liczby w ciągu semestru. Na przykład dla uczniów klas maturalnych praca domowa będzie zadawana raz na dwa tygodnie i będzie związana z przygotowaniem do egzaminu oraz formami dłuższej wypowiedzi pisemnej. W przypadku niższych klas szkoły ponadpodstawowej będą stosowane różne formy zadań celem utrwalenia poznanej wiedzy i umiejętności, przygotowania do nowej lekcji oraz do egzaminu zewnętrznego. Monitorowanie postępów uczniów w wykonywaniu zadań domowych jest ważne. Nauczyciel może tu stosować różne rozwiązania, np. czerwone karki, gdy uczeń nie wykona pracy w terminie. W ten sposób nauczyciel może łatwo zauważyć, którzy uczniowie rutynowo nie odrabiają zadań domowych. Oczywiście nie wliczamy tu uczniów z dużą absencją, którzy z przyczyn obiektywnych mogą mieć trudności z wywiązaniem się z obowiązkowych prac domowych.

Istotną kwestią jest ranga przypisywana zadaniom domowym (obligatoryjnym i nieobligatoryjnym) podczas oceniania śródrocznego lub końcowego z przedmiotu. Z obserwacji praktyki szkolnej wynika, że praca domowa nie ma znaczącego wpływu na oceny klasyfikacyjne. Jest to z jednej strony odzwierciedlenie istniejącego systemu oceniania ukierunkowanego na osiągnięcie wyniku, a z drugiej ograniczeń w sprawdzeniu samodzielności wykonania prac domowych. Niemniej jednak istnieją formy zadań, których sprawdzenie samodzielności wykonania nie powinno nastręczać kłopotu (np. obserwacje w terenie obiektów/zjawiska, wynotowanie pytań do schematu obrazującego proces lub tekstu opisującego proces). Ponadto uczniowie wykonujący zadania dobrowolne i obowiązkowe systematycznie rozwijają umiejętności i kompetencje, a włożony w to trud powinien być doceniony przez nauczyciela.

ISTOTNE CECHY WARTOŚCIOWEGO ZADANIA DOMOWEGO

Tematyka obowiązkowych i dobrowolnych prac domowych i wymagania stawiane uczniom w związku z nimi powinna być dostosowana do wymagań podstawy programowej dla danego poziomu nauczania/klasy. Nauczyciel powinien analizować możliwości różnicowania prac/zadań domowych zależnie od uzdolnień i zainteresowania uczniów. Realizacja celów kształcenia geograficznego przedstawionych w podstawie programowej i wybranym programie nauczania wymaga dokładnego zaplanowania pracy domowej/zadania domowego w czasie przygotowania się nauczyciela do lekcji, przemyślenia jego celu, powiązania z treścią lekcji oraz sposobu jego kontroli. Istotne jest logiczne włączenie pracy/zadania domowego w strukturę lekcji. Powszechna praktyka sprawdzania zadania domowego i jego zadawania pod koniec lekcji nie zawsze jest uzasadniona dydaktycznie.

Temat zadania domowego niejednokrotnie wynika z konieczności uzupełnienia poruszanych na lekcji problemów demograficznych, gospodarczych, społecznych zachodzących we współczesnym świecie. Sformułowanie w tym ogniwie lekcji tematu zadania domowego i omówienie sposobu jej wykonania może zwiększyć zainteresowanie ucznia oraz wykazać jego niezbędność i przydatność.

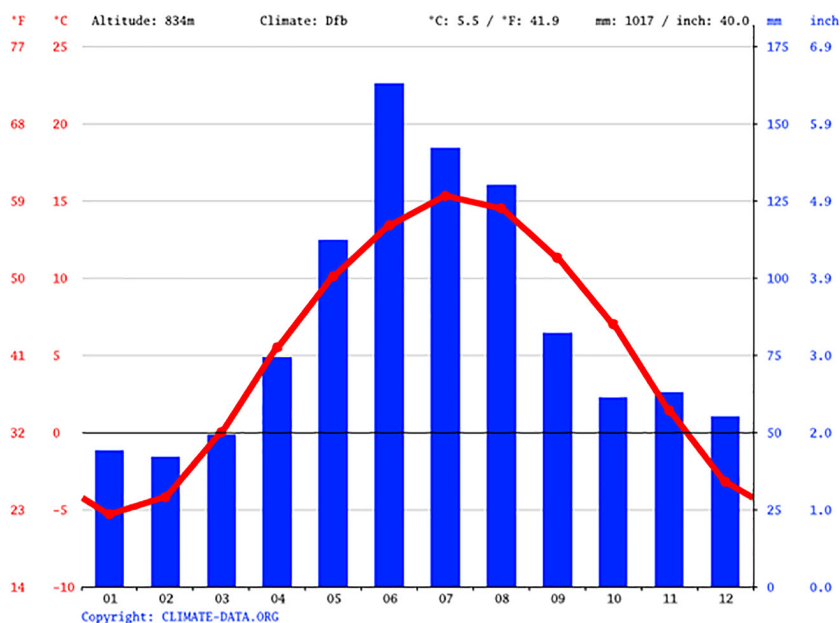
W nauczaniu geografii istnieje duża możliwość stosowania zróżnicowanych form prac domowych ze względu na bogactwo tematyki i dostęp do różnych materiałów dzięki nowym technologiom komunikacji (np. zdjęcia satelitarne, mapy cyfrowe, e-podręczniki, dostępne aplikacje). Jednak może to też utrudniać planowanie pracy domowej ucznia ze względu na dwoistość przedmiotu poznania w geografii (g. fizyczna i g. humanistyczna) i jej rozumienie przez ucznia oraz dostępność źródeł informacji dla wszystkich uczniów. Aby sprostać temu wyzwaniu, należy dokonać krytycznej refleksji na temat planowanego zadania domowego (typu i celu zdania) oraz możliwości jego wykonania przez uczniów. Refleksje związane z wyzwaniami (np. dostęp do pomocy, umiejętności posługiwania się technologiami, zróżnicowanie potrzeb w zakresie uczenia się) i celowością zadania domowego przedstawiono w tabeli 1.

Zadania domowe, które służą utrwaleniu wiedzy, powinny być skutecznie wykorzystane do wspierania uczniów w posługiwaniu się poznaną na lekcjach terminologią geograficzną, klasyfikacjami i prawidłowościami oraz doskonalić umiejętności przedmiotowe. W praktyce szkolnej najczęściej spotykamy następujące przykłady tego typu zadań: wykonywanie zadań w zeszytach ćwiczeń lub odpowiedzi na pytania zawarte w podręczniku lub e-podręczniku, nanoszenie obiektów/zjawisk na mapy konturowe, wykonywanie rysunków schematycznych lub uzupełnianie schematów, rozpoznawanie typów klimatu na podstawie danych statystycznych ze stacji klimatycznych, rozpoznanie form terenu występujących w okolicy.

Rycina 1 przedstawia tego typu zadania (dla uczniów kl. I szkoły ponadpodstawowej) powiązane z realizacją wymagań podstawy programowej z działu *Atmosfera* (III. 5) dla poziomu podstawowego. Sprawdza ono takie umiejętności, jak: odczytywanie informacji z wykresu – klimatogramu, spostrzegawczość, formułowanie zależności oraz wnioskowanie – opis cech klimatu. Było to zadanie obowiązkowe, które wykonało 92% uczniów. Kontrola zadania ujawniła niskie umiejętności uczniów w zakresie spostrzegawczości. Większość uczniów (80%), aby udzielić odpowiedzi na pytania: o wartość średniej rocznej temperatury powietrza i o sumę rocznych opadów atmosferycznych na wybranej stacji, zliczała wartości z poszczególnych miesięcy. Nie zauważyła, że te wartości były podane na wykresie. Wielu uczniów przy tym liczeniu pomyliło się, a podane wartości znacznie odbiegały od tych przedstawionych na wykresie. W dyskusji w czasie kontroli uczniowie stwierdzili, że było to zadanie proste, ale z „niespodzianką”. Uświadomiło im ono konieczność skupienia uwagi na informacjach przedstawionych na wykresach i umiejętnego ich odczytywania.

Bardziej rozwijające poznawczo ucznia będą zadania związane z uzupełnieniem schematu mapy myśli na podsumowanie działu tematycznego (np. model przejścia demograficznego w krajach rozwiniętych i rozwijających się, urbanizacji

Na wykresie przedstawiono przebieg miesięcznych średnich temperatur powietrza i sum opadów atmosferycznych.



Odpowiedz na pytania:

1. W których miesiącach są najwyższe sumy opadów?

.....

2. W których miesiącach są najniższe sumy opadów?

.....

3. Czy opady są równomierne rozmieszczone w ciągu roku?

.....

4. Suma rocznych opadów atmosferycznych w Zakopanem wynosi. mm.

5. Temperatura powietrza w styczniu wynosi °C

6. Temperatura powietrza w lipcu wynosi °C

7. Średnia roczna temperatura w Zakopanem wynosi|

8. Opisz cechy klimatu w Zakopanem wykorzystując informacje z wykresu /Użyj 50 słów/.

Ryc. 1. Przykładowe zadanie służące utrwaleniu wiadomości i umiejętności uczniów
Źródło: opracowania własne.

na świecie). Innym zadaniem służącym utrwalaniu informacji jest opracowanie mapy zawierającej istotne informacje o danym miejscu (najbliższej okolicy, wyspie, kraju, kontynencie). Uczniowie na podkładzie kartograficznym – mapie konturowej, przedstawiają w formie graficznej (znakami) informacje na podstawie posiadanej wiedzy i fragmentu tekstu (np. opisu trasy podróży).

Bardzo wartościowe pod względem edukacyjnym i wychowawczym są zadania wymagające od ucznia zastosowania posiadanej wiedzy i umiejętności/wiedzy naukowej oraz zbieranie danych o procesach/zjawiskach. W literaturze zaleca się m.in.: zadania związane z przygotowaniem materiałów do lekcji (np. okazów skał, fotografii obiektów, danych statystycznych, planów i map, filmów z Internetu). Szczególnie prowadzenie obserwacji i związane z nim pomiary wybranych elementów środowiska geograficznego mogą być prowadzone przez uczniów w najbliższym otoczeniu szkoły lub miejsca zamieszkania ucznia (np. formy terenu, rodzaje usług, rodzaj zabudowy). Postulat różnicowania tego typu zadań w zależności od możliwości ich wykonania w domu czy też zainteresowania ucznia jest w pełni uzasadniony. Niekiedy wskazywane w programach nauczania zadania są mało realistyczne do wykonania przez uczniów samodzielnie lub żmudne ze względu na czas wykonywania obserwacji (np. prowadzenie dzienniczków pogody).

W starszych klasach szkoły podstawowej i szkole ponadpodstawowej należy zaplanować i przeprowadzić lekcje na podstawie analizy testów źródłowych (np. fragmentu artykułu z prasy codziennej, czasopism popularnonaukowych i naukowych, filmu edukacyjnego) w celu poznania przez ucznia sposobów ich wykorzystania oraz zasad przetwarzania informacji w nich zawartych i prezentowania ich w innej formie (np. prezentacja multimedialna, referat, esej lub w czasie dyskusji). Obecnie w wielu materiałach metodycznych zachęca się nauczyciela do stosowania metody lekcji odwróconej. Jej istota polega na przygotowaniu się uczniów do lekcji w oparciu o podany przez nauczyciela przed lekcją materiał (np. podany link do tekstu, filmu przedstawiającego proces lub zjawisko). Aby lekcja prowadzona tym sposobem spełniła zakładane cele edukacyjne, uczniowie poprzez wcześniejsze zajęcia i również przykłady zadań domowych powinni być przygotowani do takiej formy pracy.

Zespół klasowy jest zazwyczaj mocno różnicowany pod względem potrzeb w zakresie uczenia się. Dlatego istotne jest odpowiednie różnicowanie zadań domowych. W procesie nauczania geografii należy dążyć do indywidualizacji pracy domowej według zdolności i możliwości każdego ucznia. Można to realizować poprzez m.in. przygotowanie zadań dla wszystkich uczniów i do wykonania dla grupy uczniów (np. uzdolnionych). Ponadto uczniowie, którzy opanowali umiejętności przedmiotowe podczas lekcji, mogą zostać zwolnieni z obowiązkowych prac domowych. Tym uczniom możemy zaproponować dobrowolne zadanie domowe rozwijające ich zdolności poznawcze – wiedzę i umiejętności refleksyjne.

Konkludując, dobre zadania domowe powinny być motywujące i angażujące zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Współcześnie w procesie kształcenia duży nacisk położony jest na zachęcanie uczniów do kreatywności i samodzielnego myślenia i do tego powinny nakłaniać ucznia zadania domowe. Nie należy nadużywać jednej formy zadań, gdyż prowadzi to do monotonii i zniechęcenia uczniów.

PODSUMOWANIE

Temat pracy domowej jest stale poruszany w literaturze światowej nie tylko przez teoretyków nauczania, ale także przez uczniów, nauczycieli i rodziców. Jest to związane ze znaczeniem tej formy nauczania dla jakości indywidualnego uczenia się. Praca domowa z geografii jest uważana przez część badaczy za formę usprawniającą proces uczenia się i pomagającą wprowadzać indywidualizację pracy i związane z nią metody ewaluacji. Wyzwania stawiane szkole w odniesieniu do procesu kształcenia i rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych wymagają zrewidowania celu i funkcji zadań domowych w procesie kształcenia, uwzględniając różne perspektywy: nauczyciela, rodzica, ucznia.

Analiza kierunków badań prowadzonych nad zadaniami domowymi w innych krajach uświadamia ich znaczenie w procesie kształcenia geograficznego. Przegląd literatury ujawnił znaczącą liczbę badań dotyczących zadań domowych z geografii w literaturze światowej, szczególnie w Wielkiej Brytanii i USA. Tematyka tych prac była różnorodna, a uzyskane wyniki dają podstawy do rewizji poglądów na wartość zadań domowych i cel ich zadawania.

W polskim systemie edukacyjnym brak jest spójnej polityki odnośnie do prac domowych i obciążenia nimi uczniów. Przeświadczenie o potrzebie zadawania prac domowych z geografii nie jest tak ugruntowane, jak w przypadku nauczycieli matematyki lub języka polskiego. Nie oznacza to jednak, że ta forma pracy w nauczaniu geografii uległa dewaluacji. Warto zatem zastanowić się nad postrzeganiem obowiązkowych zadań domowych przez współczesnych uczniów i podjąć działania popularyzujące przykłady zadań domowych, które inspirują uczniów, pogłębiają ich wiedzę geograficzną. Równocześnie koniecznością jest prowadzenie badań nad efektywnością różnych typów zadań domowych w nauczaniu geografii oraz wpływu motywacji na ich odrabianie. Ponadto uwaga badaczy powinna być szczególnie skierowana na metodologię organizacji pracy domowej oraz opracowanie systemu pracy domowej/zadań w kształceniu geograficznym obejmującym powiązania między celami lekcji a celem pracy domowej oraz powiązaniami zadań domowych na różnych etapach edukacyjnych (powiązania pionowe) i powiązaniami zadań domowych z geografii z kompetencjami ponadprzedmiotowymi (powiązania horyzontalne).

LITERATURA

- Abramowicz D., 2019, Zadania domowe w perspektywie uczniów na przykładzie przedmiotu geografia, *Studia Edukacyjne*, 55, s. 245–267.
- Бакланова С.Л., 2016, Домашнее задание по географии в условиях реализации требований федерального государственного образовательного стандарта, *Bulletin AB RGS [Известия] АО РГО*, 3 (42).
- Bryan T., Sullivan-Burstein K., 1997, Homework How-to's. Teaching Exceptional, *Children*, 29, s. 32–37.

- Cooper H., Robinson J.C., Patall E.A., 2006, Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003, *Review of Educational Research*, 76(1), s. 1–62.
- Depta R., 1998, Wyobrażenia uczniów o pracach domowych i motywy ich odrabiania, *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, s. 83–92.
- Dolata R., Grygiel P., Jankowska D., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J., 2015, *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Warszawa.
- Freeman D., Müller S., 2006, Homework, [w:] D. Balderstone (red.), *Secondary Geography Handbook*, Geographical Association, Sheffield, s. 248–263.
- Groenwald M., 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Hibszer A., Michalski T., 2006, *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002–2006*, Komisja Edukacji Geograficznej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Drukarnia Bernardinum Sp z o.o., Pelplin.
- Hong E., Milgram R.M., 2000, *Homework: Motivation and Learning Preference*, Bergin and Garvey, Westport, Connecticut.
- Jakubowski J., Wiśniewski M., 2017, *Zadawać czy nie? Prace domowe w świetle badań*, Policy Note.
- Janukowicz M., 2016, Determinanty efektywności pracy domowej ucznia, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(2).
- Kaczmarek R., 2006, Praca domowa – kula u nogi z edukacyjnego „betonu”, *Wychowanie na Co Dzień*, 6, s. 21–22.
- Kidwell V., 2004, *Homework*, Continuum, London.
- Konieczna A., 2011, Czas przeznaczony na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców, *Ruch Pedagogiczny*, 5–6.
- Kujawiński J., 1990, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marius-Alin N., Ciascai L., Predescu C.P., 2017, Geography Homework. Students’ Opinions, *Romanian Review of Geographical Education*, 6(2), s. 19–27.
- Matei S., Ciascai L., 2015, Primary Teachers’ Opinion about Homework, *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), s. 29–36.
- Majkowska K., 1995, Moje propozycje opracowania Azji w szkole podstawowej, *Geografia w Szkole*, 1.
- Müller, 2006, Homework, [w:] D. Balderstone (red.), *Secondary Geography Handbook*, Geographical Association, Sheffield.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik dydaktyki skutecznej*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Parczewska T., 2008, Praca domowa, *Życie Szkoły*, 8.
- Piegoń A., 1995, W sprawie zadań domowych z geografii, *Geografia w Szkole*, 5, 284–286.
- Piskorz S., 1997, Praca domowa ucznia z geografii, [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa, s. 151–153.
- Puślecki W., 2005, *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Kraków.
- Rønning M., 2011, Who Benefits from Homework Assignments?, *Economics of Education Review*, 30(1), s. 55–64.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019, poz. 373).

- Sitek M., b.d., *Prace domowe w polskiej szkole*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa (<https://obywatele dla edukacji.org/wp-content/uploads/2019/12/Prace-domowe-w-polskiej-szkole2-1.pdf>; dostęp: 15.05.2022).
- Tracz M., 2016, Geography Textbooks in the Opinion of Secondary School Students – A Polish Case Study, *Zeitschrift fur Geographiedidaktik – Journal of Geography Education*, 44(3), s. 35–48.
- Tracz M., Szkurlat E. (red.), 2011, Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, 1.
- Stańczyk M., 2014, Spór o pracę domową, *Dyrektor Szkoły*, 9.
- Vatterott C., 2009, *Rethinking Homework: Best Practices that Support Diverse Needs*, ASCD, Alexandria, VA.
- Zborowski J., 1961, *Proces nauki domowej ucznia szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa.

Agnieszka Świętek, Piotr Cybul, Kinga Bargieł, Danuta Piróg

KONCEPCJE I PRAKTYKI OCENIANIA EFEKTÓW KSZTAŁCENIA W TOKU ZAJĘĆ TERENOWYCH I ICH EGZEMPLIFIKACJE NA ŚCIEŻCE DYDAKTYCZNEJ W KRAKOWSKIEJ NOWEJ HUCIE

WPROWADZENIE

Zajęcia w terenie stanowią istotę edukacji geograficznej, gdyż umożliwiają poznawanie rzeczywistości w toku obserwacji bezpośredniej, która jest od dawna uznawana za niezbędną i efektywną metodę stosowaną w nauczaniu-uczeniu się (Piskorz 1997, Angiel i in. 2021). Z tego powodu badania dotyczące zajęć terenowych w kształceniu geograficznym mają długą tradycję i zajmowały ważne miejsce w każdym z wiodących opracowań monograficznych poświęconych metodyce/dydaktyce geografii (np.: Nałkowski 1908, Niemcówna 1929, Chałubińska 1959, Batorowicz 1966, Winklewski 1977, Piskorz 1997) oraz w publikacjach dedykowanych zajęciom terenowym w edukacji geograficznej na różnych szczeblach kształcenia (np.: Wuttke 1957, Berne 1984, Świtalski 1990, Janowski 2002, Angiel i in. 2020).

Przegląd literatury wskazuje na swoisty dualizm problematyki badawczej dotyczącej zajęć terenowych i kształcenia geograficznego. Z jednej strony, dużym i utrwalonym, naukowym zainteresowaniem cieszą się zagadnienia roli, celów, potencjału kształcącego, poznawczego, wychowawczego, a także funkcji, metod i narzędzi oceniania jako ważnego ogniwa procesu dydaktycznego w przygotowaniu przyszłych nauczycieli (m.in.: Flis 1955, Mądry, Ziętara 1996, Podgórski 1997, Osuch 1999, Szubert, Brzeźniak 2000, Angiel 2007, 2008, Piróg, Tracz 2013, Angiel i in. 2021). Z drugiej strony, zajmowano się też zagadnieniami pomiaru osiągnięć z zakresu geografii (Niemierko 1990, 1999, 2002, Szaleniec, Szmigiel 2001, Szmigiel i in. 2001, Piróg, Świętek 2021). Problematyka oceniania efektów kształcenia na zajęciach terenowych, w tym zwłaszcza pomiaru osiągnięć uzyskiwanych w wyniku tego typu zajęć w trakcie edukacji akademickiej, stanowi wyraźną lukę w badaniach polskiej dydaktyki geografii. W opracowaniach zagranicznych

także była względnie rzadko podejmowana (np.: Hegarty i in. 2002, Bednarz, Lee 2011, 2019, Wakabayashi 2015).

Przyczyny niedoboru prac naukowych podnoszących problem oceniania efektów kształcenia w terenie są złożone. Należy do nich z pewnością fakt, że badania te wymagają ujęć interdyscyplinarnych, uwzględniających wiedzę specjalistyczną z zakresu dydaktyki przedmiotowej, geografii fizycznej, społecznej, regionalnej oraz z zakresu psychologii i pedagogiki. Nadto wyniki tychże badań mają znaczący impakt aplikacyjny, choć dla relatywnie nielicznej populacji interesariuszy. Ponadto są to badania czasochłonne i kapitałochłonne. Wreszcie w edukacji wyższej sama idea koncentrowania się na ocenie efektów kształcenia jest stosunkowo nowa, bo językiem efektów na poziomie akademickim posługujemy się od około dekady.

Ocenianie nigdy nie jest łatwe (Niemierko 1999), a ocenianie efektów kształcenia w terenie to wyzwanie (Piróg, Świętek 2021). Aby spełniło funkcje i zadania, które przed nim stoją, potrzeba:

- pogłębionego namysłu nad głównym celem, który stawia się ocenianiu oraz refleksji z dotychczasowych praktyk w tym zakresie;
- wiedzy o procesach uczenia się młodych dorosłych;
- świadomości różnorodności typów oceniania oraz znajomości metod i narzędzi (m.in.: Niemierko 1990, 1999, 2002, Ciekot 2007, Białek 2008, Jo, Bednarz 2009, 2014, Bednarz, Lee 2011, McComas 2014, Flynn 2018, Groenwald 2018, Sterna 2018, Budzik 2019, Piróg, Świętek 2021).

W prawidłowym zaplanowaniu konkretnych i efektywnych działań ewaluacyjnych pomocne są, wypracowane w toku badań naukowych, modele ewaluacji, a w ich obrębie procedury aplikacyjne.

Cel opracowania jest dwuczłonowy i obejmuje:

- przedstawienie modelu ewaluacji efektów kształcenia oraz rodzajów, metod i narzędzi oceniania, które sprzyjają skutecznemu planowaniu i realizowaniu ewaluacji w toku zajęć terenowych na każdym szczeblu edukacji;
- egemplifikację rozwiązań teoretycznych w terenie, tj.: na obszarze Nowej Huty w Krakowie.

Zaprezentowany model oraz propozycje rozwiązań teoretycznych zweryfikowano empirycznie na zajęciach, w trakcie których w rolę uczniów wcielili się studenci geografii – przyszli nauczyciele tego przedmiotu. Zadania zaprojektowano w ten sposób, aby mogły być wykorzystane zarówno w szkolnictwie obligatoryjnym, jak i wyższym. Ocenę skuteczności zaproponowanych aktywności w terenie przeprowadzono metodą ekspercką. Dzięki temu mogą one być implementowane do praktyki oceniania efektów kształcenia na każdym szczeblu kształcenia.

MODELE I RODZAJE OCENIANIA NA GEOGRAFICZNYCH ZAJĘCIACH TERENOWYCH

Przystępując do planowania działań oraz projektowania narzędzi służących do oceniania na zajęciach terenowych, warto skorzystać z wypracowanych już

modeli ewaluacji. Jeśli uwaga nauczyciela koncentruje się na efektach kształcenia, to rolę ramy do ustalenia sekwencji przemyślanych działań pełni model Kirkpatricka, który zdecydowanie nawiązuje do ewaluacji zorientowanej na eksplorację poziomu osiągnięć. W nim wszelkie działania zmierzają do rozpoznania i wielostronnego sprawdzenia stopnia realizacji założonych przez nauczyciela celów. Ewaluacja w tym modelu nie omija także rozpoznania percepcji procesu przez uczniów/studentów. Odbyna się to poprzez działania prowadzone w czterech sferach. Sfera pierwsza, tzw. reakcji (ang. *reaction, response*), polega na sprawdzeniu, czy i na ile uczniowie/studenci byli zadowoleni z przebiegu, sposobu prowadzenia kontroli oraz oceny ich osiągnięć. Zbiera się w tym celu ich subiektywne opinie, najczęściej wykorzystując różnego typu kwestionariusze. W drugiej sferze, tzw. uczenia się (ang. *learning*), prowadzone są działania zmierzające do ustalenia zakresu i poziomu wiedzy oraz umiejętności, czyli efektów kształcenia. Narzędziami stosowanymi na tym poziomie ewaluacji są różnego rodzaju testy. Można również uzupełnić te informacje o wyniki badania uczniów/studentów narzędziami do samooceny poziomu wiedzy lub umiejętności. W sferze trzeciej, tzw. zachowania (ang. *behaviour, performance*), model zakłada ocenę wpływu kształcenia na modyfikację zachowań uczniów/studentów, czyli osiągnięcie celów wychowawczych. Służą temu zadaniu różnorodne arkusze obserwacji, zwłaszcza arkusz 360°. Sfera czwarta, tzw. rezultatów (ang. *results*), dotyczy oceny wykorzystania nabytych umiejętności oraz wykształconych postaw w życiu pozaszkolnym, na dalszych etapach kształcenia czy wreszcie w życiu dorosłym (zawodowym, rodzinnym). To ocena postponowana i oparta na autorefleksji, która może być prowadzona z wykorzystaniem różnego rodzaju narzędzi (Kirkpatrick 2012).

Wybór rodzaju oceniania, który należy zastosować w trakcie zajęć terenowych, osadzonym na zaprezentowanym modelu, jest podyktowany celami kształcenia i sposobami, w jakie je osiągało z uczniami, tj. metodami kształcenia, środkami dydaktycznymi czy formami pracy (AERA, APA, NCME, 1999). Zwykle, w trakcie pracy w terenie osiąga i weryfikuje się liczne i różnorodne, pod względem taksonomicznym, cele kształcenia i cele wychowawcze, niejednokrotnie również te, opanowane przez uczniów na wcześniejszych lekcjach stacjonarnych. Częstotliwość zajęć terenowych jest niska, ze względu na ograniczenia czasowe i organizacyjne, a tematyka najczęściej złożona. Jak wynika z badań J. Angiel in. (2020), geograficzne zajęcia terenowe dotyczą najczęściej krajobrazu wybranego obszaru, relacji człowiek–środowisko lub dziedzictwa kulturowego regionu. Uczniowie określają na nich położenie miejsc i obiektów za pomocą map i GPS-ów, dokonują obserwacji zjawisk składających się na relację człowiek–środowisko, wyodrębniają, badają i opisują elementy środowiska, a także poznają obiekty dziedzictwa kulturowego (Angiel i in. 2020). Ocenianie aktywności studenta/ucznia w terenie wymaga głębszego, niż w przypadku lekcji stacjonarnej, namysłu nauczyciela nad stosowanymi rodzajami oceniania i narzędziami oceny, biorąc pod uwagę ich wagę i specyficzne uwarunkowania przeprowadzania procesu oceniania w terenie.

Holistyczne podejście do edukacji geograficznej, najpełniej realizowane na zajęciach terenowych, powinno mieć odzwierciedlenie w stosowanym rodzaju oceniania i narzędziach jemu służących. W najnowszych pracach naukowych, prócz

dwóch tradycyjnych rodzajów oceniania, przedstawianych jako przeciwstawne i odrębne (Niemierko 2010): sumującego (ang. *summative assessment*) i kształtującego (ang. *formative assessment*), uwzględnia się również trzeci rodzaj: oceniania orientującego (ang. *interim assessment*) (Piróg, Świętek 2021). Wnioski z badań literaturowych nad specyfiką zajęć terenowych wskazują, że spośród wskazanych to ocenianie orientujące najlepiej odpowiada potrzebom weryfikacji osiągnięć uczniów w trakcie zajęć terenowych.

Ocenianie orientujące polega na wartościowaniu wyników uczenia się ze względu na cele, do których osiągnięcia jednostka lub grupa zbliża się różnymi drogami i w różnym tempie (Marshall 2006, Niemierko 2007, Christman i in. 2009, Konstantopoulos i in. 2016, 2018). Łączy ono w sobie założenia i narzędzia oceniania sumującego i kształtującego, będąc ich kompromisem i kompilacją (Perie i in. 2007). Z oceniania sumującego czerpie się diagnozę poziomu wiedzy i umiejętności uczniów za pomocą pomiaru dydaktycznego wraz z jego testowymi narzędziami (Niemierko 2010). Z oceniania kształtującego natomiast wykorzystuje się strategie formułowania informacji zwrotnych o silnym ładunku emocjonalnym i społeczno-wychowawczym oraz przydatne narzędzia w postaci produktów pracy uczniów: arkuszy ćwiczeń, portfolio czy dokumentacji projektowej (Neumann 2014). Przekazywanie uczniom wieloźródłowych informacji, zarówno wynikających z pomiaru dydaktycznego, jak i kształtujących, ma najkorzystniejszy wpływ na podnoszenie skuteczności procesu edukacyjnego (Hattie 2009). Wyniki pomiaru dydaktycznego służą bowiem uczniom/studentom za wiarygodne źródło informacji, które następnie mogą oni wykorzystać do autoanalizy poziomu własnych osiągnięć i braków (Perie i in. 2007, Niemierko 2010). Dzięki temu nie tylko są „zorientowani” co do stopnia realizacji celów, lecz również wzrasta ich odpowiedzialność za swój proces kształcenia i szansa zmiany ich motywacji do uczenia się z zewnętrznej („uczę się, bo muszę”) na wewnętrzną („uczę się, bo chcę”) (Niemierko 2010).

EGZEMPLIFIKACJA ZAŁOŻEŃ TEORETYCZNYCH W DZIAŁANIU

Z uwagi na konkluzje wynikające ze studiów literatury, dotyczące wysokiej przydatności stosowania modelu Kirkpatricka, a w nim skupiania się na ocenianiu orientującym na geograficznych zajęciach terenowych, w następujący sposób przełożono założenia teoretyczne do działań praktycznych:

- określono cele kształcenia geograficznego, które miały zostać osiągnięte i poddane weryfikacji w toku projektowanych zajęć terenowych;
- zaprojektowano pakiet aktywności dla uczniów/studentów, do wykonania w trakcie zajęć terenowych w Nowej Hucie uwzględniających realizację wskazanych celów;
- zaprojektowano narzędzie do oceny pracy uczniów/studentów w trakcie zajęć terenowych, które jest zgodne z założeniami oceniania orientującego;

- przeprowadzono zaprojektowane zajęcia, na których rolę osób wykonujących zadania pełnili studenci geografii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (specjalność nauczycielska), a rolę ekspertów oceniających stosowane narzędzia weryfikacji osiągniętych przez studentów celów kształcenia przypisano pracownikom naukowym zajmującym się badaniami z zakresu dydaktyki geografii i nauczycielom geografii różnych szczebli kształcenia; eksperci stanowili grupę sędziów kompetentnych, weryfikujących adekwatność typów zadań (reprezentujących zarówno podejście sumujące, jak i kształtujące) do oceny poszczególnych, terenowych umiejętności i kompetencji;
- dokonano weryfikacji adekwatności oceniania orientującego i przydatności zaprojektowanego narzędzia oceny w trakcie zajęć terenowych.

Cele ogólne projektowanych zajęć terenowych

Projektowanie zajęć terenowych rozpoczęto od określenia celów kształcenia. Założono, że zajęcia będą dedykowane uczniom szkoły ponadpodstawowej, realizującym treści kształcenia z geografii na poziomie podstawowym. Dla uzyskania wiarygodnej oceny efektywności stosowania oceniania orientującego i jego narzędzi w trakcie zajęć terenowych, w wyborze celów kształcenia uwzględniono umiejętności najczęściej pojawiające się na geograficznych zajęciach terenowych według najnowszych wyników badań J. Angiel i in. (2020), tj.: określanie położenia miejsc i obiektów za pomocą map i GPS-ów, dokonywanie obserwacji zjawisk składających się na relację człowiek–środowisko, wyodrębnianie, badanie i opis elementów środowiska, w tym obiektów dziedzictwa kulturowego.

Na podstawie analizy treści kształcenia zawartych w podstawie programowej do geografii dla szkoły ponadpodstawowej zdecydowano, że na projektowanych zajęciach uczniowie/studenci będą dążyć do osiągnięcia celów kształcenia w zakresie umiejętności i stosowania wiedzy w praktyce (III), a także kształtowania postaw (IV). Szczegółowy wykaz treści kształcenia, których realizację uwzględniono na projektowanych zajęciach terenowych przedstawiono w tabeli 1.

Forma i obszar realizacji zajęć terenowych

Warunki i sposób realizacji kształcenia, określone w podstawie programowej do geografii, dyktują potrzebę stosowania różnorodnych form zajęć terenowych. Mogą one przyjąć postać lekcji przedmiotowych w terenie, ścieżek dydaktycznych, wycieczek szkolnych lub pozaszkolnych projektów edukacyjnych. Z przyczyn zarówno merytorycznych, jak i organizacyjnych (ograniczonego czasu, środków i nauczycieli do opieki nad uczniami w trakcie zajęć poza terenem szkoły), zdecydowano, że będzie to interdyscyplinarna ścieżka dydaktyczna. Ścieżka ta jest szlakiem pieszym, wytyczonym w taki sposób, aby na jego trasie znalazło się jak najwięcej różnorodnych, interesujących obiektów przyrodniczych i kulturowych (w przeciwieństwie do ścieżki dydaktycznej tematycznej skupionej na wąskim zagadnieniu). Na trasie ścieżki wyznacza się stanowiska, w których uczniowie/

Tabela 1. Cele kształcenia geograficznego projektowanych zajęć terenowych

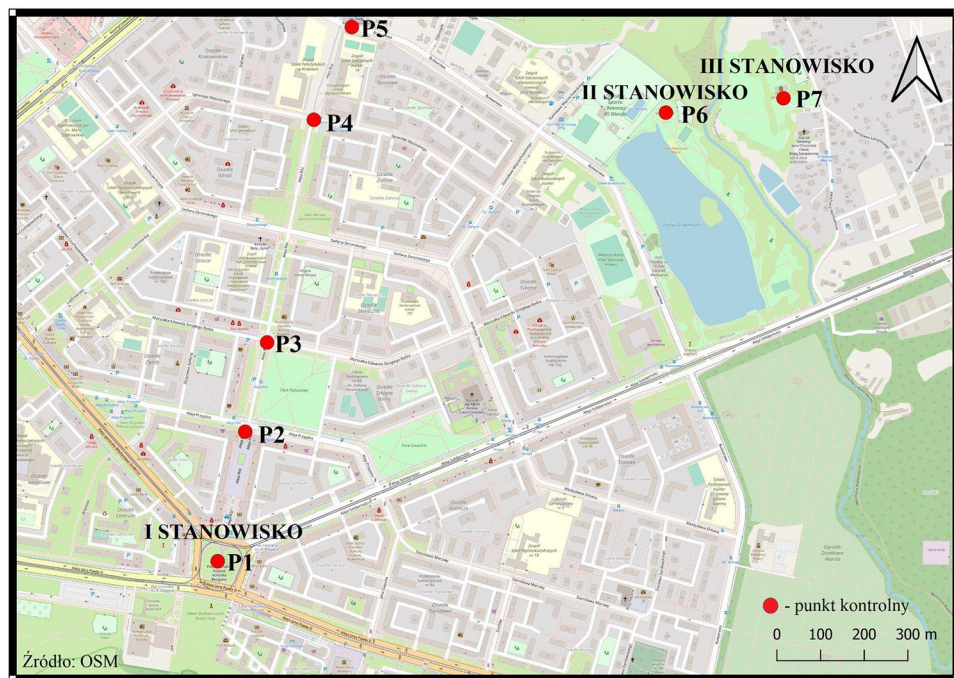
Geografia zakres podstawowy – podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia	
II. Umiejętności i stosowanie wiedzy w praktyce	1. Korzystanie z planów, map fizycznogeograficznych i społeczno-gospodarczych, fotografii, zdjęć lotniczych i satelitarnych, rysunków, wykresów, danych statystycznych, tekstów źródłowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz geoinformacyjnych w celu zdobywania, przetwarzania i prezentowania informacji geograficznych. 5. Ocenianie zjawisk i procesów politycznych, społeczno-kulturowych oraz gospodarczych zachodzących w Polsce i w różnych regionach świata. 6. Przewidywanie skutków działalności gospodarczej człowieka w środowisku geograficznym. 7. Krytyczne, odpowiedzialne ocenianie przemian środowiska przyrodniczego oraz zmian społeczno-kulturowych i gospodarczych w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i globalnej.
III. Kształtowanie postaw	4. Podejmowanie refleksji nad pięknem i harmonią świata przyrody, krajobrazów przyrodniczych i kulturowych oraz osiągnięciami cywilizacyjnymi ludzkości. 5. Rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, ochrony elementów dziedzictwa przyrodniczego i kulturowego oraz konieczności rekultywacji i rewitalizacji obszarów zdegradowanych. 7. Kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem oraz krajem ojczystym. 8. Kształtowanie postawy zrozumienia i szacunku dla tradycji, kultury i osiągnięć cywilizacyjnych Polski, własnego regionu i społeczności lokalnej oraz dla ludzi innych kultur i tradycji. 9. Przełamywanie stereotypów i kształtowanie postaw solidarności, szacunku i empatii wobec Polaków oraz przedstawicieli innych narodów i społeczności.

Źródło: Dz.U. 2018, nr 164, poz. 467.

studenci mogą dokonywać obserwacji zjawisk i obiektów w ich naturalnym środowisku oraz wykonywać różnorodne zadania.

Na miejsce realizacji ścieżki dydaktycznej wyznaczono zróżnicowany wewnętrznie, nieduży obszar umożliwiający poruszenie w krótkim czasie różnorodnych zagadnień geograficznych: społeczno-kulturowych, gospodarczych i środowiskowych, jakim jest historyczna część krakowskiej Nowej Huty. Na trasie ścieżki dydaktycznej wyznaczono trzy stanowiska: plac Centralny, Zalew Nowohucki i Dworek Jana Matejki. Przebieg ścieżki dydaktycznej przedstawiono na rycinie 1.

Pierwszym stanowiskiem ścieżki dydaktycznej było centrum dzielnicy, którą stanowi plac Centralny. Prowadzący zajęcia przedstawili tu tematykę budowy prototypowego miasta socjalistycznego, założeń urbanistycznych miasta (wg renesansowej koncepcji miasta-ogrodu) i zaprezentowali dominujące style architektoniczne. Zapoznano uczestników z historią dzielnicy w kontekście realizacji



Ryc. 1. Mapa obszaru realizacji zajęć terenowych wraz zaznaczonymi stanowiskami oraz punktami kontrolnymi

Źródło: opracowanie własne na podstawie OpenStreetMap.

przez władze komunistyczne wizji idealnego społeczeństwa socjalistycznego i współczesnych konsekwencji zastosowanych rozwiązań urbanistycznych dla mieszkańców (rozwiązań infrastrukturalnych, znacznych obszarów zieleni, szerokich ulic, licznych budynków użyteczności publicznej, gęstej sieci komunikacji miejskiej). Poruszono znaczenie kombinatu metalurgicznego Huta im. Tadeusza Sendzimira, obecnie należącego do spółki Arcelormittal dla powstania, wówczas odrębnego, miasta Nowa Huta (obecnie dzielnicy Krakowa), jego przemysłowej genezy i skomplikowanej tożsamości tego obszaru. Na stanowisku pierwszym omówiono takie problemy geograficzne, jak: kwestia przyrodniczych i pozaprzyrodniczych czynników lokalizacji huty, obecny stan przemysłu ciężkiego w Polsce i Europie, restrukturyzacja przemysłu energetycznego w Polsce, problem bezrobocia sektorowego oraz przemysłowe zanieczyszczenie środowiska, które teraz na obszarze Nowej Huty paradoksalnie jest mniejsze niż w centrum Krakowa (Świątek, Osuch 2020).

Drugim stanowiskiem ścieżki dydaktycznej był Zalew Nowohucki. Jest to sztuczny zbiornik rekreacyjny stwarzający możliwości zarówno poruszenia zagadnień z zakresu funkcji rekreacyjnej w przestrzeni miejskiej, jak i ćwiczenia szeregu praktycznych umiejętności geograficznych. Tu omówiono zagadnienia obszarów rekreacyjnych w mieście ze szczególnym uwzględnieniem ich rodzajów i funkcji, a także rodzaje sztucznych zbiorników wodnych.

Ostatnim stanowiskiem ścieżki dydaktycznej był Dworek Jana Matejki w Krzesławicach. Ten świetnie zachowany dwór podmiejski, otoczony pełnym zieleni ogrodem, zlokalizowany niegdyś poza granicami miasta, pozwolił na poruszanie tematyki rozwoju urbanistycznego miasta Krakowa, a zwłaszcza wchłaniania wsi przez miasto na przykładzie tutejszych Krzesławic. Znaczące dla budowania tożsamości regionalnej uczestników było również przedstawienie postaci właściciela i mieszkańca dworu – malarza i historiozofa Jana Matejki. Dzieła Jana Matejki, z których kilka najbardziej znanych powstało w Krzesławicach, są malarską dokumentacją najważniejszych momentów historii Polski.

Organizacja i przebieg zajęć terenowych

Przed rozpoczęciem zajęć terenowych studenci otrzymali kartę pracy, a koordynator zajęć omówił i wyjaśnił każde z zadań. Dodatkowo, aby uczestnicy nie mieli możliwości zmiany wytyczonej ścieżki, na trasie przejścia wyznaczono siedem punktów kontrolnych. Do każdego punktu przypisano pytanie testowe, na które uczestnik mógł odpowiedzieć tylko, gdy znajdował się w wyznaczonym punkcie (przykładowe pytanie kontrolne dla punktu P4: *W tym miejscu znajduje się przystanek komunikacji miejskiej. Jego nazwa to: A) osiedle Górali; B) osiedle Nowa Huta; C) Aleja Róż; D) Kraków Wschód*). Celem tego zadania było doskonalenie umiejętności korzystania z planu miasta oraz orientacji w terenie, nabytych na wcześniejszym etapie edukacyjnym (*Podstawa programowa dla szkoły podstawowej – wymagania ogólne II.2*) oraz na lekcjach stacjonarnych w szkole ponadpodstawowej (*Podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych – wymagania ogólne II.1*) (ryc. 1).

Głównym celem przygotowanej karty pracy było zaprezentowanie różnych sposobów oceniania, które można zastosować na lekcjach geografii prowadzonych w terenie. Ćwiczenia w karcie pracy zostały tak skonstruowane, aby ukazać zarówno ocenianie sumujące, jak i kształtujące oraz ocenianie orientujące proponowane przez B. Niemierko (2010) i dostosowane przez D. Piróg i A. Świętek (2021) do edukacji geograficznej.

Karta pracy składała się z czterech rozbudowanych ćwiczeń, sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów/studentów. Pierwsze ćwiczenie dotyczyło oceny krajobrazu (patrz ryc. 2). Jest to zmodyfikowana i dostosowana przez autorów krzywa wrażeń K. Wejcherta (1984), której wynikiem jest graficzne zobrazowanie indywidualnie zmieniających się wrażeń oraz doznań obserwatora na całej trasie (Litwin i in. 2009). W każdym punkcie kontrolnym uczestnik miał dokonać obserwacji otaczającego go krajobrazu, a następnie ocenić jego atrakcyjność w skali 1–5 na zamieszczonym w karcie pracy podkładzie (ryc. 2). Ponadto równoległym celem tego zadania było utrzymanie uwagi i koncentracji uczniów/studentów pomiędzy oddalonymi od siebie stanowiskami.

Ze względu na indywidualny charakter zadania nie należy podejmować próby oceny przebiegu krzywej, a jedynie można ocenić prawidłowość konstrukcji krzywej oraz poprawność zaznaczenia punktów.

Ćwiczenie drugie polegało na inwentaryzacji zagospodarowania terenu wokół Zalewu Nowohuckiego i ocenie infrastruktury turystyczno-rekreacyjnej

Ewaluacja geograficznych zajęć terenowych – propozycja metodyczna na przykładzie ścieżki dydaktycznej w krakowskiej Nowej Hucie

Ćwiczenie 1

Wykonaj ocenę krajobrazu z wykorzystaniem metody krzywej wrażeń.

Zlokalizuj w terenie punkty obserwacyjne zaznaczone na mapie (np. P1), a następnie dokonaj oceny krajobrazu osobno dla każdego z tych miejsc (0 – krajobraz nieatrakcyjny, 5 – krajobraz o bardzo dużej atrakcyjności).

Ocenę zaznacz kropką w odpowiednim miejscu w tabeli.

Po dokonaniu oceny krajobrazu, w każdym z punktów obserwacyjnych, połącz linią wszystkie kropki zaznaczone na wykresie.

W każdym z wyznaczonych miejsc odpowiedz na pytanie kontrolne.

Pytania kontrolne:

P1. Aby z miejsca, w którym się znajdujesz, dotrzeć do użytku ekologicznego Łąki Nowohuckiej, stanowiącego fragment nadwiślańskich łąk, należy kierować się na:

A) wschód; B) zachód; C) południe; D) północ

P2. Obok miejsca, w którym się obecnie znajdujesz, pod adresem os. Centrum C 3, zlokalizowana jest najstarsza restauracja w Nowej Hucie. Jej nazwa to _____

P3. W tym miejscu Aleja Róż krzyżuje się z ulicą Edwarda _____, jednego z trzech marszałków niepodległej Polski.

P4. W tym miejscu znajduje się przystanek komunikacji miejskiej. Jego nazwa to:

A) osiedle Górali; B) osiedle Nowa Huta; C) Aleja Róż; D) Kraków Wschód

P5. W tym miejscu na ulicy Bułwarowej widoczny jest charakterystyczny budynek. Jest to:

A) szkoła; B) kościół; C) huta; D) kino

P6. Obiekt, przy którym się znajdujesz to _____. Pobyt tu pozwala poczuć solny mikroklimat.

Dawka jodu jaką możemy tu otrzymać podczas godzinnego spaceru odpowiada trzem dniom spędzonym nad morzem.

A) komora jodowa; B) grota solna; C) kopalnia soli; D) łożnia solankowa

P7. Nad wejściem do dworku znajduje się numer _____

KRZYWA WRAŻEŃ

(imię i nazwisko)

	P1 ↓	P2 ↓	P3 ↓	P4 ↓	P5 ↓	P6 ↓	P7 ↓
OCENA							
5							
4							
3							
2							
1							
0							

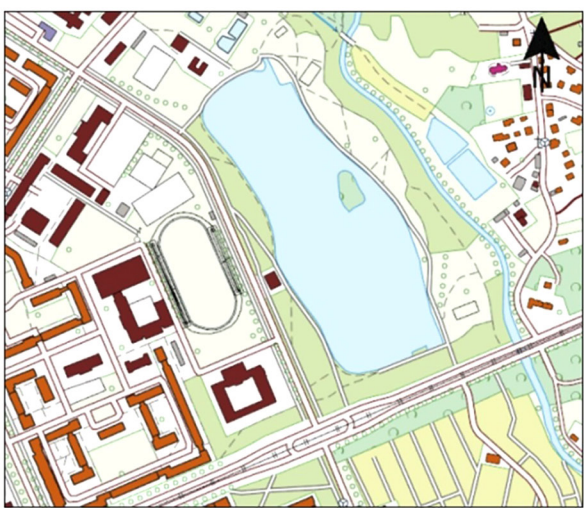
Ryc. 2. Treść ćwiczenia pierwszego

Źródło: opracowanie własne.

w zrewitalizowanej przestrzeni miejskiej o dominującej funkcji wypoczynkowo-rekreacyjnej. Przed dokonaniem oceny uczniowie/studenci mieli obowiązek wykonania rekonesansu terenowego (np. w formie spaceru). Na tę aktywność przeznaczono 15 minut. Dla usprawnienia procesu inwentaryzacji w karcie pracy zamieszczono plan całego obszaru oraz kod QR (ryc. 3), który pozwalał na korzystanie z nawigacji w telefonie i sprawdzenie przez uczestnika swojej aktualnej pozycji w terenie.

W trakcie rekonesansu terenowego lub po jego zakończeniu (wg swoich preferencji) uczestnicy zaznaczali metodą sygnaturową zaobserwowane obiekty infrastruktury oraz wypełniali zamieszczoną w karcie pracy tabelę, dokonując

indywidualnej oceny każdego z tych elementów. Ocenianie to opierało się na założeniach pomiarowych. Ocenie podlegało rozpoznanie poszczególnych obiekt-



Ćwiczenie 2
W czasie krótkiego spaceru (15 min) dokonaj przeglądu zagospodarowania terenu wokół Zalewu Nowohuckiego.

Zaznacz na mapie topograficznej, wybraną przez siebie sygnaturą, zaobserwowane obiekty infrastruktury turystyczno- rekreacyjnej.

Wypełnij tabelę swoich obserwacji.

Dla ułatwienia otwórz aplikację Google Maps (lub zeskanuj kod QR). Włącz warstwę ortofotomapy ([warstwa satelita](#)) i poszukaj wybranych obiektów.



ELEMENTY INFRASTRUKTURY	Liczba obiektów	Zaobserwowane obiekty	Sygnatura na mapie	Ocena elementu bazy
BAZA NOCLEGOWA				0 - brak/ niewystarczająca/bardzo zła jakość 1 - występuje, lecz wymaga rozwinięcia/ zmiany 2 - jest wystarczająca i nie wymaga zmian
BAZA GASTRONOMICZNA				
OBIEKTY SPORTOWE				
OBIEKTY KULTURY				
OBIEKTY WYPOCZYNKOWO-LECZNICZE				
SZLAKI (M.JIN. PIESZE, ROWEROWE)				
INFRASTRUKTURA DLA DZIECI				

Ryc. 3. Treść ćwiczenia drugiego
Źródło: opracowanie własne.

tów infrastruktury i zaklasyfikowanie ich do odpowiednich grup oraz poprawne ich zaznaczenie na planie metodą sygnaturową (w tym samodzielne wykonanie sygnatur). Ocena poszczególnych elementów infrastruktury wykonana przez uczestników była indywidualna, dlatego koordynator ćwiczenia jej nie dokonywał, a jedynie przydzielał punkty za fakt ocenienia przez uczestników zajęć każdej z grup infrastruktury.

Przedstawione zadania miały za cel sprawdzenie wiedzy i umiejętności m.in. z zakresu topografii. Były też punktem wyjścia do dokonania własnej samooceny orientacji w terenie za pomocą testu SOD (*sense of direction*) (Hegarty i in. 2002), który w wersji przetłumaczonej (Piróg, Świętek 2021) został zamieszczony w karcie pracy (ryc. 4).

Test SOD do samoceny orientacji w terenie¹

Stwierdzenie	Oceń na ile zgadzasz z powyższym stwierdzeniem zaznaczając liczbę 1- 7:						
	zdecydowanie się zgadza	1	2	3	4	5	6 7 zdecydowanie się nie zgadza
1. Bardzo dobrze radzę sobie z udzielaniem komuś wskazówek, jak gdzieś dotrzeć.		1	2	3	4	5	6 7
2. Myślę, że warto znajdować nowe drogi dołarcia do znanych miejsc.		1	2	3	4	5	6 7
3. Słabo pamiętam, gdzie odkładam/zostawiam różne przedmioty.		1	2	3	4	5	6 7
4. Lubię podróżować		1	2	3	4	5	6 7
5. Bardzo dobrze szacuję odległości.		1	2	3	4	5	6 7
6. Moje „poczucie” kierunków świata jest bardzo słabe.		1	2	3	4	5	6 7
7. Często wybieram nowe/nieznane mi trasy, gdy po raz kolejny podróżuję w to samo miejsce.		1	2	3	4	5	6 7
8. Nie lubię czegoś odkrywać.		1	2	3	4	5	6 7
9. Kiedy myślę o mojej okolicy, to często, lokalizując różne elementy środowiska czy budynki itp., używam nazw kierunków świata (północ, południe, wschód, zachód).		1	2	3	4	5	6 7
10. Łatwo gubię się w obcym dla mnie mieście.		1	2	3	4	5	6 7
11. Lubię studiować, przeglądać mapy.		1	2	3	4	5	6 7
12. Nie jestem dobry w szacowaniu czasu.		1	2	3	4	5	6 7
13. Mam problem z przemieszczaniem się zgodnie z kierunkami świata.		1	2	3	4	5	6 7
14. Czuję wielką złość, kiedy gdzieś się zgubię.		1	2	3	4	5	6 7
15. Zawsze poszukuję najkrótszej drogi, aby gdzieś dotrzeć.		1	2	3	4	5	6 7
16. Bardzo łatwo gubię się w nieznanym budynku.		1	2	3	4	5	6 7
17. Nie mylę zbyt często strony prawej z lewą		1	2	3	4	5	6 7
18. Bardzo dobrze idzie mi czytanie map.		1	2	3	4	5	6 7
19. Staram się zapamiętywać szczegóły krajobrazu, kiedy podróżuję po nowym dla mnie terenie.		1	2	3	4	5	6 7
20. Kiedy jestem pasażerem (w samochodzie), nie pamiętam dobrze trasy podróży.		1	2	3	4	5	6 7
21. Nie lubię dawać komuś wskazówek, jak gdzieś dotrzeć.		1	2	3	4	5	6 7
22. Myśląc o czymś, mam zwyczaj myślenia obrazami (od razu mam w głowie obraz tej rzeczy, miejsca itp.).		1	2	3	4	5	6 7
23. Nie przywiązuję wagi do tego, aby wiedzieć, gdzie dokładnie znajdują się w danym momencie w nowym miejscu.		1	2	3	4	5	6 7
24. Nie martwię się, że się zgubię (w nowym miejscu, nieznanym mieście).		1	2	3	4	5	6 7
25. Zwykle pozwalam komuś innemu zająć się planowaniem trasy wspólnej wyprawy. ²		1	2	3	4	5	6 7
26. Zwykle pamiętam nową trasę, którą pokonałem tylko raz.		1	2	3	4	5	6 7
27. Nie mam „na zawołanie” w głowie obrazu rzutu z góry miejsca mojego zamieszkania na najbliższą okolicę (wsi, osiedla, miasteczka).		1	2	3	4	5	6 7

¹ Źródło: Piróg D., Świętek A., 2021, Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne, opracowanie na podstawie: Hegarty, M., Richardson, A.E., Montello, D.R., Lovelace, K., Subbiah, I. (2002). Development of a self-report measure of environmental spatial ability. *Intelligence*, 30, 425–447.

Ryc. 4. Test SOD samooceny orientacji w terenie
Źródło: opracowanie własne.

Ćwiczenie trzecie polegało na zbadaniu parametrów wody w Zalewie Nowohuckim. Uczniowie/studenci, podzieleni na grupy, samodzielnie mieli dokonać pomiarów pH wody, stężenia azotynów NO_2 oraz stężenia związków amonowych NH_3 . Dzięki wykonywaniu zadania w grupach możliwe było porównanie otrzymanych wyników i zweryfikowanie ich poprawności. Do wykonania zadania niezbędny był zestaw Ekobadacza do analizy chemicznej wód, zawierający testy kolorometryczne, dzięki którym można było wizualnie porównać stężenia związków chemicznych. Po wykonaniu badań i określeniu wartości badanych wskaźników, uczniowie/studenci mieli również zinterpretować i określić znaczenie uzyskanych wyników dla środowiska. Karta pracy zawierała też instrukcję wykonania poszczególnych pomiarów oraz materiał ułatwiający interpretację

Ćwiczenie 3

Jakość wody w zbiorniku rekreacyjnym jest wyznacznikiem zanieczyszczenia środowiska oraz decyduje o możliwości jego zagospodarowania. Dokonaj pomiarów: pH wody, stężenia azotynów NO₂ oraz stężenia związków amonowych NH₃, które są ważnymi wskaźnikami jakości wody. Wspólnie z koleżankami i kolegami zinterpretujcie uzyskane wyniki. Zapiszcie wyniki i wnioski w tabeli:

Badany wskaźnik	Wartość wskaźnika	Interpretacja i znaczenie wyniku:
pH wody		
stężenie azotynów NO ₂		
stężenie związków amonowych NH ₃		

Oznaczanie pH wody:

1. Probówkę pomiarową przepłukaj trzykrotnie badaną wodą.
2. Napełnij probówkę 5ml próbką badawczą wody.
3. Dodaj 3 krople roztworu wskaźnika.
4. Wymieszaj, wstrząsając, aż do momentu uzyskania jednolitej barwy roztworu.
5. Porównaj barwę próbki z pasmami skali barwnej na wzorcu i odczytaj przypisane danej barwie wskazanie poziomu pH.

Oznaczanie stężenia azotynów NO₂:

1. Probówkę pomiarową przepłukaj trzykrotnie badaną wodą.
2. Napełnij probówkę 5ml próbką badawczą wody.
3. Dodaj 7 kropli odczynnika 1 i dokładnie wymieszaj, wstrząsając.
4. Po upływie 15 sekund, dodaj 7 kropli odczynnika 2 i wymieszaj, wstrząsając.
5. Po upływie 5 minut, porównaj zabarwienie roztworu ze skalą barwną na wzorcu i odczytaj wynik odpowiadający stężeniu azotynów w mg/l

Oznaczanie stężenia związków amonowych NH₃:

1. Probówkę pomiarową przepłukaj trzykrotnie badaną wodą.
2. Napełnij probówkę 5ml próbką badawczą wody.
3. Dodaj 10 kropli odczynnika 1 i dokładnie wymieszaj, wstrząsając.
4. Dodaj 7 kropli odczynnika 2 i dokładnie wymieszaj, wstrząsając.
5. Dodaj 7 kropli odczynnika 3 i dokładnie wymieszaj, wstrząsając.
6. Po upływie 15 sekund, dodaj 7 kropli odczynnika 2 i wymieszaj, wstrząsając.
7. Po upływie 10 minut, porównaj zabarwienie roztworu ze skalą barwną na wzorcu i odczytaj wynik odpowiadający stężeniu związków amonowych w mg/l.
8. Aby określić, czy poziom odpowiadający stężeniu związków amonowych w mg/l jest szkodliwa, weź pod uwagę pH wody, pomierzone przez kolegów i porównaj z tabelą:

zawartość związków amonowych oznaczonych testem	Wartość pH wody				
	7,0	7,5	8,0	8,5	9,0
0,25	0,0025	0,005	0,01	0,025	0,06
0,5	0,005	0,01	0,02	0,05	0,12
1,0	0,01	0,02	0,04	0,1	0,25
3,0	0,03	0,06	0,12	0,3	0,75
5,0	0,03	0,1	0,2	0,5	1,25
10,0	0,1	0,2	0,4	1,0	2,5
20,0	0,2	0,4	0,8	2,0	5,0
Zawartość zagrażająca życiu biologicznemu					
Zawartość szkodliwa					

Materiał do interpretacji znaczenia wyników badań:

Odczyn pH, amoniak, azotany i azotyny w wodzie

AMONIAK

w wodzie do picia nie ma bezpośredniego znaczenia dla zdrowia, ale może zmniejszać skuteczność dezynfekcji wody, przyczyniać się do powstawania azotynów w wodzie wodociągowej, a także wywoływać zmiany smaku i zapachu wody. Zawartość amoniaku w wodzie może być wskaźnikiem możliwego zanieczyszczenia wody bakteriami, ściekami czy odchodami zwierzęcymi.

Najwyższe dopuszczalne stężenie amoniaku – **0,50 [mg/l]**.

AZOTANY I AZOTYNY

są naturalnie występującymi jonami, które powstają w wyniku przemian azotu. Do wód powierzchniowych azotany mogą dostawać się ze ściekami komunalnymi, przemysłowymi, a także wskutek spływu z terenów rolniczych, które nawożono sztucznymi nawozami azotowymi.

Z badań wynika, że zarówno azotany, jak i azotyny nie mają bezpośredniego działania rakotwórczego dla zwierząt, ale istnieje obawa o zwiększenie ryzyka występowania raka u ludzi związane z endogennym i egzogennym tworzeniem związków N-nitrozowych, z których wiele jest rakotwórczych dla zwierząt. Istnieją przekonujące dowody związku ekspozycji na azotany w diecie z powstawaniem nowotworów żołądka. Zalecane dopuszczalne wartości do azotynów w wodzie do picia zostały ustalone jedynie w celu zapobiegania methemoglobinemii (sinicja), która zależna jest od przechodzenia azotanów w azotyny. Na tę chorobę narażone są niemowlęta, ale obserwowane są sporadyczne przypadki występowania tej choroby u ludzi dorosłych.

Najwyższe dopuszczalne stężenie azotanów – **50 [mg/l]**.

Najwyższe dopuszczalne stężenie azotynów – **0,5 [mg/l]**.

pH

wskazuje na to, że w roztworze zawarte są jony wodorowe (H⁺). Wpływa na rozpuszczalność wielu substancji oraz aktywność większości systemów biologicznych. Skala pH zawiera się w przedziale od 0 do 14.

Woda o pH poniżej 7 ma odczyn kwaśny, o pH powyżej 7 – odczyn zasadowy. Większość wód naturalnych ma odczyn od słabego kwaśnego do słabo zasadowego, o wartościach pH od 6 do 8,5. Wartości mniejsze mają często wody podziemne, o wysokiej mineralizacji.

Źródło: Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Katowicach.

Ryc. 5. Treść ćwiczenia trzeciego
Źródło: opracowanie własne.

otrzymanych wyników. Zamieszczono w nim dopuszczalne normy poszczególnego wskaźnika oraz informację o możliwych źródłach pochodzenia badanych związków chemicznych i ich wpływie na środowisko (ryc. 5). Po wykonaniu zadania grupy prezentowały otrzymane wyniki oraz porównywały je między sobą.

Ocenianie ćwiczenia trzeciego polegało na założeniach pomiarowych. Każda z grup mogła zdobyć 8 punktów, z czego 5 punktów przyznawano za prawidłowe przeprowadzenie procedury oznaczenia wartości wskaźnika (po 1 punkcie w kategoriach: jakość, ilość, postęp, braki, bezpieczeństwo). Kolejne 3 punkty przyznawano za prawidłową interpretację uzyskanych wyników (po 1 punkcie za: prawidłowe korzystanie z materiału do interpretacji wyników, określenie znaczenia poziomu wskaźnika dla oceny czystości badanej próbki wody, znaczenie określonego poziomu czystości wody dla możliwości wykorzystania go w celach rekreacyjnych).

Ostatnie ćwiczenie przeprowadzone zostało w ogrodzie Dworku Jana Matejki w Krzesławicach, położonego w sąsiedztwie Zalewu Nowohuckiego. Polegało ono na narysowaniu przez studenta/ucznia dowolnie wybranego obiektu lub elementu, zaobserwowanego w najbliższym otoczeniu. Przed rozpoczęciem ćwiczenia uczniowie otrzymali przybory plastyczne, co umożliwiało im zastosowanie dowolnej techniki plastycznej. Dzięki temu studenci/uczniowie mogli lepiej wyrazić swoje uczucia i emocje związane z przebywaniem w tym miejscu. Ostatnim etapem zadania było zrobienie zdjęcia obiektowi, który został namalowany (ryc. 6). Stopień poprawności wykonania zadania oceniono w sposób opisowo-kształtujący, bez stosowania stopni według skali. W tej ocenie uwzględnia się przede wszystkim wkład pracy ucznia w wykonanie obrazu oraz zgodność treści obrazu z poleceniem otrzymanym od nauczyciela. Ocena jakości wykonania pracy ma drugorzędne znaczenie i nie powinna wpływać na ostateczną ocenę, gdyż zależna jest od umiejętności graficznych ucznia. Zadanie ma na celu ukazanie procesu percepcji uczniów/studentów, który uwarunkowany jest zarówno czynnikami subiektywnymi wynikającymi z indywidualnych doświadczeń, poglądów czy upodobań estetycznych (Szkurłat 2004, Raszeja 2007), jak i czynnikami obiektywnymi, czyli fizycznymi cechami doświadczenia przestrzeni, takimi jak: szata roślinna, ukształtowanie powierzchni czy charakterystyczne miejsca (Pytka 2014).

Ćwiczenie 4

Witaj w ogrodzie Jana Matejki – krakowianina, jednego z najwybitniejszych polskich malarzy, twórcy obrazów historycznych i batalistycznych, historiozofa, autora ponad trzystu obrazów olejnych oraz kilkuset rysunków i szkiców. Poczuj się przez chwilę jak Jan, który wiele swoich prac stworzył w tym właśnie ogrodzie i pracowni na jego terenie.

Namaluj obraz dowolnie wybranego przez siebie obiektu w ogrodzie.

Wybór obiektu jest swobodny – może to być pojedynczy liść, drzewo, ścieżka, a nawet krajobraz całego ogrodu – decyzja należy do ciebie! Zaszij się w jakimś zakątku ogrodu i postaraj się wykonać zadanie, najlepiej jak potrafisz. Nie przejmuj się, jeśli Twoje umiejętności graficzne są ograniczone, najważniejsze aby obraz przedstawiał Twoje spojrzenie na ogród, wyrażał Twoje uczucia i emocje.

Po namalowaniu obrazu, zrób zdjęcie obiektowi, który jest na nim przedstawiony.

Ryc. 6. Treść ćwiczenia czwartego
Źródło: opracowanie własne.

Efekty kształcenia i ich ocenianie

Zastosowanie w trakcie zajęć terenowych różnorodnych zadań miało na celu zarówno osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia, jak i umożliwienie nauczycielom oceny pracy uczniów/studentów z punktu widzenia różnych rodzajów oceniania. Ćwiczenia pierwsze i drugie były klasycznymi zadaniami testów praktycznych typu „próba pracy”, będących narzędziami pomiaru dydaktycznego (Piróg, Świętek 2021). Zadania te pozwalały na weryfikację umiejętności geograficznych zdobytych przez ucznia/studenta w warunkach terenowych. W ćwiczeniu pierwszym uczniowie/studenci dokonywali: obserwacji w terenie, oceny krajobrazu w wyznaczonych punktach obserwacyjnych i konstrukcji krzywej wrażeń. W ćwiczeniu drugim natomiast uczniowie/studenci: mieli rozpoznać w terenie obiekty infrastruktury nad zalewem, zaznaczając je na mapie topograficznej i dokonując ich oceny. W obu ćwiczeniach, zgodnie z zasadami pomiaru dydaktycznego, każdy z elementów wykonania zadania miał ściśle określony, łatwo sprawdzalny efekt, za który przyznawano jasno określoną liczbę punktów. Ocena obu zadań była oceną dydaktyczną, stawianą wyłącznie na podstawie liczby zdobytych punktów (ryc. 7).

Propozycje sposobu oceniania:

Ćwiczenie 1 (ocena oparta na założeniach pomiarowych)

- Za każdą prawidłową odpowiedź na pytanie kontrolne – 0,5 p (łącznie 3,5 pkt)
- Za właściwe zlokalizowanie w terenie punktu obserwacyjnego znaczonego na mapie – 0,5 p (łącznie 3,5 pkt)
- Za dokonanie oceny krajobrazu w każdym punkcie obserwacyjnym - 1 p (łącznie 7 punktów).
- Za prawidłowo konstruowaną krzywą wrażeń (2 pkt: 1 pkt za prawidłowe zaznaczenie punktów, 1 pkt za jakość wykonania) łącznie: 16 pkt

Ćwiczenie 2 (ocena oparta na założeniach pomiarowych)

- Za rozpoznanie w terenie obiektów z poszczególnych grup elementów infrastruktury (1 punkt za każdą grupę elementów, min. 1 obiekt w każdej grupie) (łącznie 7 pkt)
- Za prawidłowe zaznaczenie zaobserwowanych obiektów na mapie topograficznej (1 punkt za obiekty z każdej kategorii, łącznie 7 pkt)
- Za samodzielne konstruowanie sygnatur obiektów (0,5 pkt za każdą kategorię elementów infrastruktury (łącznie 3,5 pkt)
- Za dokonanie oceny obiektów w danej kategorii ((0,5 pkt za każdą kategorię elementów infrastruktury (łącznie 3,5 pkt) łącznie: 21 pkt

Ćwiczenie 3 (ocena oparta na założeniach pomiarowych)

- Za prawidłowe przeprowadzenie procedury oznaczenia wartości wskaźnika (po 1 punkcie w kategoriach: jakość, ilość, postęp, brak, bezpieczeństwo (patrz tabela kryteriów oceny procesów i wytworów) (łącznie 5 pkt)
- Za prawidłową interpretację uzyskanych wyników (po 1 punkcie za: prawidłowe korzystanie z materiału do interpretacji wyników, określenie znaczenia poziomu wskaźnika dla oceny czystości badanej próbki wody, znaczenie określonego poziomu czystości wody dla możliwości wykorzystania go w celach rekreacyjnych) (łącznie 3 pkt) łącznie: 8 pkt

Ćwiczenie 4 (ocena kształtująca, opisowa zadanie realizujące cele wychowawcze)

- Zadanie należy ocenić opisowo, bez stosowania stopni wg skali. W tej ocenie uwzględnia się przede wszystkim wkład pracy ucznia w wykonanie obrazu oraz zgodność treści obrazu z poleceniem otrzymanym od nauczyciela. Dokumentacją argumentującą treść oceny kształtującej, przygotowanej przez nauczyciela jest fotografia obiektu. Jakość wykonania pracy, zależna od umiejętności graficznych ucznia ma drugorzędne znaczenie i nie powinna wpływać na ocenę.
- Alternatywnie: ocenianie obrazu jako wytworu ucznia, na stopień szkolny wg kryteriów zawartych w tabeli (patrz tabela kryteriów oceny procesów i wytworów).

Ryc. 7. Propozycje sposobu oceniania ćwiczeń

Źródło: opracowanie własne.

Poócz pomiarowej weryfikacji umiejętności orientacji w terenie, postanowiono tę ważną umiejętność geograficzną poddać również ewaluacji kształtującej. Zastosowano w tym celu test SOD do samooceny orientacji w terenie. Jest on

jedynym naukowo zweryfikowanym testem samoopisowym do samooceny orientacji przestrzennej (Hegarty i in. 2002). Składa się ze stwierdzeń pozytywnych i negatywnych, które badani odnoszą do siebie, opowiadając z zastosowaniem skali 1–7 (Piróg, Świętek 2021). Wyniki testu samooceny umiejętności przestrzennych służą uczniowi/studentowi do „zorientowania” się w poziomie własnych umiejętności i refleksji nad możliwościami i sposobami ich podniesienia. Dla nauczyciela, są ważną informacją o predyspozycjach geograficznych ucznia, jak i jego samoocenie. Test ten nie jest narzędziem pomiarowym i nie może podlegać ocenie według skali stopni szkolnych. Może być jedynie przedmiotem informacji zwrotnej od nauczyciela, podnoszącym motywację ucznia, jeśli ten zdecyduje się na podzielenie się uzyskanym wynikiem z nauczycielem.

W ćwiczeniu trzecim znów zastosowano zadanie typu „próba pracy” charakterystyczne dla pomiaru dydaktycznego. Tym razem jednak, oprócz prawidłowego wyniku pomiaru jakości wody, ocenie podlegała również jego interpretacja i sam proces uzyskania. O ile przyznanie punktów za prawidłowy wynik i jego interpretację nie stanowi problemu, o tyle wymierna ocena procesu w postaci badania próbki wody może być kłopotliwa. Aby ocena procesu była zgodna z zasadami pomiaru dydaktycznego, należy przyjąć jednoznaczne kryteria oceny i wynikające z nich zasady punktowania. Kryteria oceny zadań praktycznych uwzględniające proces lub wytwór przedstawiono w tabeli 2. W ćwiczeniu trzecim wybranymi kryteriami oceny przeprowadzenia procedury oznaczenia wartości wskaźników

Tabela 2. Kryteria oceny zadań praktycznych

Przedmiot oceny	Kryterium	Oceniane właściwości
Proces	jakość	– skuteczność kolejnych kroków procedury – unikanie błędów – właściwy dobór źródeł, narzędzi, obszaru działania – osiągnięcie praktycznego celu zadania
	ilość	– czas wykonywania zadania
	postęp	– zwiększenie sprawności i/lub samodzielności w wykonywaniu zadania
	braki	– niepotrzebnie wykonywane czynności dodatkowe
	bezpieczeństwo	– bezpieczne i umiejętne posługiwanie się narzędziami/przyrządami
Wytwór	jakość	– poprawność merytoryczna – użyteczność – estetyczny wygląd
	ilość	– czas wykonywania wytworu
	postęp	– podniesienie jakości wytworu – zwiększenie liczby kroków wykonywanych samodzielnie
	braki	– ilość niepotrzebnie zużytych materiałów i wykonanych czynności
	bezpieczeństwo	– bezpieczeństwo użytkowania wytworu

Źródło: Piróg, Świętek (2021).

zanieczyszczenia wody były: jakość, ilość, postęp, braki i bezpieczeństwo, za każdy z nich można było uzyskać jeden punkt (łącznie 5). Sumaryczna liczba punktów umożliwiała, podobnie jak w przypadku ćwiczeń 1 i 2, postawienie oceny według skali stopni szkolnych.

Ostatnie ćwiczenie przeprowadzane na stanowisku trzecim, Dworek Matejki, było nietypowe. Prócz celów poznawczych (umiejętności obserwacji i postrzegania elementów krajobrazu), jego zadaniem była weryfikacja wrażliwości uczniów/studentów na walory przyrodnicze i kulturowe ogrodu Matejki, pobudzenie ich do kontemplacji nad pięknem otaczającej ich przyrody i znaczeniem historycznym miejsca, w którym się znaleźli. Zadanie to, mające silnie kształtujący charakter, należało ocenić opisowo, bez stosowania stopni według skali, oceną społeczno-wychowawczą. Obiektywnymi kryteriami oceny, jakie wskazano w tym przypadku, były wkład pracy ucznia w wykonanie obrazu oraz zgodność treści obrazu z poleceniem otrzymanym od nauczyciela. Alternatywnie w zadaniu tym można było zastosować kryteria oceny zadań praktycznych typu „wytwór” (tab. 2). Autorzy rekomendują jednak wykorzystanie kształtującej oceny o silnie społeczno-wychowawczym charakterze.

PODSUMOWANIE

Celem opracowania było przedstawienie rodzajów, metod, narzędzi i modelu ewaluacji zajęć terenowych wraz z ich egzemplifikacją. Skonfrontowano założenia teoretyczne ewaluacji nieperspektywicznej z praktyką oceniania efektów kształcenia w trakcie zajęć terenowych. Szczególnie skupiono się na sprawdzeniu efektywności sposobów oceniania dostosowanych do realizacji celów kształcenia wynikających z podstawy programowej przy wykorzystaniu różnorodnych metod i środków dydaktycznych.

Realizacja celu wymagała opracowania zajęć terenowych, składających się z różnego typu zadań pozwalających na realizację celów kształcenia zarówno z geografii społeczno-ekonomicznej, jak i fizycznej. Konieczne było zastosowanie kilku różnych strategii oceniania efektów kształcenia. Umożliwiło to bieżące weryfikowanie w działaniach praktycznych ich mocnych i słabszych stron, przy oparciu się na eksperckiej ocenie nauczycieli geografii oraz naukowców. Nadto stworzyło warunki do autorefleksji i oceny przyjętych rozwiązań przez studentów – kandydatów do zawodu nauczyciela geografii.

W podsumowaniu zajęć terenowych eksperci/obserwatorzy podzielili się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi przyjętej koncepcji oceniania efektów kształcenia, co było ważnym dopełnieniem holistycznej wizji ewaluacji zajęć terenowych. W wyniku dyskusji uznano, że najlepszym sposobem oceniania zajęć geograficznych w terenie jest ocenianie orientujące, gdyż pozwala ono wypełnić lukę pomiędzy „twardym” ocenianiem sumującym a „miękkim” ocenianiem kształtującym. Dostrzeżono, że ocenianie sumujące utrudnia nauczycielowi dostosowywanie przebiegu ćwiczeń, podczas prowadzenia zajęć terenowych. Z kolei

ocenianie kształtujące wypełnia luki oceniania sumującego i pozwala na bieżąco korygować przebieg zajęć, jednak ten rodzaj oceniania nie daje końcowej informacji o wymiernych efektach poznawczych. Większość ekspertów stwierdziła, że podczas lekcji w terenie wytwór ucznia nie jest najważniejszy, a ocenianiu podlegać powinno również zaangażowanie, postawa ucznia czy nabywane umiejętności. Tego rodzaju szeroką ewaluację zajęć możemy przeprowadzić za pomocą oceniania orientującego. Konkluzja ta pozostaje w ścisłej korelacji z wskazywanymi już w literaturze m.in. przez B. Niemierko (2010), J. Malach i. in. (2011) oraz D. Piróg i A. Świętek (2021) mankamentami oceniania sumującego i kształtującego. Uzupełnieniem tych dwóch sposobów oceniania w trakcie zajęć terenowych powinno być więc ocenianie orientujące, które – jak dotąd – nie było powszechnie stosowane w praktyce edukacji geograficznej. Przeprowadzone aktywności wykazały, że ocenianie orientujące może stać się wysokowartościową strategią oceniania osiągnięć geograficznych na każdym szczeblu edukacji, szczególnie w trakcie zajęć w terenie.

LITERATURA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education., 1999, *Standards for educational and psychological testing*, American Educational Research Association, Washington, DC.
- Angiel J., 2007, Lekcja w terenie: skuteczna forma kształcenia geograficznego, *Geografia w Szkole*, 4, s. 5–11.
- Angiel J., 2008, Edukacja geograficzna poprzez „czytanie” i percepcję miasta. Miejskie ścieżki dydaktyczne, *Geografia w Szkole*, 4, s. 19–25.
- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2020, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2021, Zajęcia terenowe – szansa dla szkolnej edukacji geograficznej i wyzwania dla nauczycieli, *Prace i Studia Geograficzne*, 66, s. 7–18.
- Batorowicz Z., 1966, Wycieczki i lekcje w terenie, [w:] J. Barbag, *Metodyka nauczania geografii*, PZWS, Warszawa.
- Bednarz R., Lee L., 2019, What improves spatial thinking? Evidence from the Spatial Thinking Abilities Test, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(4), s. 262–280.
- Bednarz R.S., Lee J., 2011, Spatial thinking assessment; An invitation to participate, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 21, s. 103–107.
- Berne I., 1984, *Zajęcia w terenie*, WSiP, Warszawa.
- Białek S.N., 2008, Funkcje oceny szkolnej, *Kieleckie Studia Teologiczne*, 7, s. 159–190.
- Budzik M., 2019, *Ocenianie kształtujące. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Forum Media Polska, Poznań.
- Chałubińska A., 1959, *Różne drogi nauczania geografii*, PZWS, Warszawa.
- Christman J., Neild R., Bulkley K., Blanc S., Liu R., Mitchell C., Travers E., 2009, *Making the most of interim assessment data. Lessons from Philadelphia*, Research for Action, Philadelphia, PA.
- Ciekot K., 2007, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.

- Flis J., 1955, Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych, *Rocznik Nauko-wo-Dydaktyczny WSP, Nauki Geograficzno-Biologiczne*, 4, s. 3–28.
- Flynn K.C., 2018, Improving Spatial Thinking Through Experiential-Based Learning Across International Higher Education Settings, *International Journal of Geospatial and Environmental Research*, 5, 3(4) (<https://dc.uwm.edu/ijger/vol5/iss3/4>).
- Groenwald M., 2018, *Ewaluacja dialogiczna w szkole. Refleksje z badań własnych*, XXIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, s. 369–378, Katowice.
- Hattie J., 2009, *Visible learning*, Routledge, New York.
- Hegarty M., Richardson A.E., Montello D.R., Lovelace K., Subbiah I., 2002, Development of a self-report measure of environmental spatial ability, *Intelligence*, 30, s. 425–447.
- Janowski I., 2004, *Wycieczki szkolne*, Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Jo I., Bednarz S.W., 2009, Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality, *Journal of Geography*, 108(1), s. 4–13.
- Jo I., Bednarz S.W., 2014, Dispositions Toward Teaching Spatial Thinking Through Geography: Conceptualization and an Exemplar Assessment, *Journal of Geography*, 113(5), s. 198–207.
- Kirkpatrick J.D., Kirkpatrick W.K., 2012, *The Feds lead the way in making training evaluation more effective. The value of evaluation: making training evaluations more effective*, ASTD, Alexandria.
- Konstantopoulos S., Li W., Miller S.R., van der Ploeg A., 2016, Effects of interim assessments across the achievement distribution: Evidence from an experiment, *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), s. 587–608.
- Mądry J., Ziętara T., 1996, Kształcenie nauczycieli geografii poprzez przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe, [w:] J. Jarowiecki, S. Piskorz (red.), *Różne drogi kształcenia i dokształcania nauczycieli geografii*, COMSN, Kraków, s. 123–135.
- Malach J., Malčík M., Krpec R., 2011, *Edukacyjna wartość dodana a odpowiedzialność nauczycieli i szkół*, XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków.
- Marshall K., 2006, *Interim assessments: Keys to successful implementation*, New Leaders for New Schools (<https://marshallmemo.com/articles/Interim%20Assmt%20Report%20Apr.%202012,%202006.pdf>; dostęp: 5.07.2021).
- McComas W.F., 2014, Summative Assessments, [w:] W.F. McComas (red.), *The Language of Science Education*, SensePublishers, Rotterdam (https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-6209-497-0_93).
- Montello D.R., Lovelace K., Subbiah I., 2002, Development of a self-report measure of environmental spatial ability, *Intelligence*, 30, s. 425–447.
- Nałkowski W., 1908, *Zarys metodyki geografii*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- Neumann K., 2014, Formative assessment, [w:] *Encyclopedia of Science Education*, Springer, Dordrecht.
- Niemcówna S., 1929, *Dydaktyka geografii*, Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa.
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2007, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Niemierko B., 2010, Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, s. 37–55.
- Niemierko B., 2018, *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.

- Osuch W., 1999, Rola praktycznego kształcenia nauczycieli geografii w świetle literatury i badań ankietowych, [w:] J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz, K. Kłysik (red.), *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, 1, Wyd. Grotesk, Łódź, s. 229–235.
- Perie M., Marion S., Gong B., Wurtzel J., 2007, *The Role of Interim Assessments in a Comprehensive Assessment System: A Policy Brief*, The Aspen Institute, Washington, DC.
- Piróg D., Świętek A., 2021, *Ewaluacja osiągnięć w kształceniu geograficznym: ujęcia teoretyczne oraz aplikacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Piróg D., Tracz M., 2013, Konceptja nauczycielskich studiów geograficznych według Jana Flisa, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, IV, 148, s. 19–31.
- Piskorz S., 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Podgórski Z., 1997, Rola lekcji w terenie w procesie nauczania i uczenia się geografii, *Kwartalnik Geograficzny*, 4, s. 26–31.
- Raszeja E., 2007, Interpretacja krajobrazu wiejskiego – między teorią a praktyką, *Czasopismo Techniczne. Architektura*, z. 5-A, z. 10 (Rok 104), Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków, s. 75–77.
- Sterna D., 2018, *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Świętek A., Osuch W., 2020, Regional Geography Education in Poland, (*Teaching*) *Regional Geography, proceedings of 27th Central European Conference*, 17th October 2019, Masaryk University Press, Brno, s. 173–185.
- Świtalski E., 1990, Zajęcia w terenie w nauczaniu geografii, [w:] A. Dylikowa (red.), *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa, s. 285–313.
- Szalaniec H., Szmigel M.K., 2001, *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków.
- Szkurlat E., 2004, *Więzi terytorialne młodzieży z miastem*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Pytka P., 2014, Meandry percepcji krajobrazu. Badania empiryczne wśród młodzieży gimnazjalnej, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, Vol. LXIX, 2.
- Szmigel M.K., Szalaniec H., Srokosz W., 2001, *Wewnątrzszkolne i zewnątrzszkolne zastosowanie schematu oceniania na przykładzie egzaminu maturalnego z geografii*, VII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – Dawne i nowe formy egzaminowania, Wrocław.
- Szubert M., Brzeźniak, E., 2000, Beskid Mały terenem ćwiczeń przedmiotowych z meteorologii i klimatologii oraz z kartografii i topografii dla studentów I roku geografii, [w:] Z. Ziolo (red.), *Działalność człowieka i jego środowisko*, Wydawnictwo AP, Kraków, s. 411–426.
- Wakabayashi Y., 2015, Measurement of geospatial thinking abilities and the factors affecting them, *Geographical Reports of Tokyo Metropolitan University*, 50, s. 127–136.
- Winklewski J., 1977, *Metodyka geografii*, WSiP, Warszawa.
- Wuttke G., 1957, *Ćwiczenia i wycieczki w nauczaniu geografii*, PZWS, Warszawa.

Anna Mitura

PROJEKT OSIEDLE SOLEC W WARSZAWIE Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW W ANKIETACH EWALUACYJNYCH UCZESTNIKÓW

WPROWADZENIE

Autorzy nowej podstawy programowej z geografii, która od roku szkolnego 2019/2020 obowiązuje w liceach i technikach, zmodyfikowali obowiązujące do tej pory treści nauczania oraz metody pracy z uczniami. Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego, w którym uczeń sam zdobywa wiedzę i umiejętności m.in. poprzez samodzielne projektowanie, wykonywanie i analizowanie wyników badań prowadzonych w terenie, pracę z mapą oraz wykorzystanie technologii geoinformacyjnych, w tym aplikacji dostępnych w telefonach (Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r.). Uwzględniono również podejście humanistyczne w geografii poprzez propagowanie wśród uczniów postaw takich, jak kształtowanie więzi emocjonalnych z najbliższym otoczeniem, regionem i krajem ojczystym.

Chęć aktywizacji uczniów i wdrażania do samodzielnego zdobywania wiedzy, prowadzenia niestandardowych zajęć oraz pogodzenia realizacji wszystkich założeń nowej podstawy programowej przy ograniczonej liczbie godzin lekcyjnych, skłoniły mnie do realizacji z uczniami projektu pt. *Osiedle Solec w Warszawie z perspektywy uczniów*. W ramach pracy domowej uczniowie dostali do wykonania zadanie terenowe w najbliższym otoczeniu szkoły oraz ankietę ewaluacyjną, w której wypowiedzieli się na temat zrealizowanego zadania. Celem artykułu jest przedstawienie wyników projektu oraz jego oceny dokonanej przez uczniów.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACYJNE

Cel i zakres projektu

Projekt składał się z trzech części. Pierwsza to zadanie terenowe, które miało nakłonić uczniów do samodzielnego poznawania najbliższej okolicy szkoły i zwrócenia uwagi na otaczającą ich przestrzeń oraz ćwiczenia umiejętności orientacji w terenie i posługiwania się mapą. W drugiej części projektu uczniowie wypełniali anonimowe ankiety ewaluacyjne, do których przygotowania wykorzystano formularz Google. Link do ankiety przesłano do tych osób, które oddały pracę domową i udostępniły swój adres e-mail. Formularz składał się z 15 pytań, w tym 9 obowiązkowych, które oznaczone zostały gwiazdką – *. Odpowiedzi udzieliło 109 uczniów, czyli 35% wszystkich osób, które mogły wziąć udział w ankiecie. Ostatnia – trzecia część projektu – to analiza i interpretacja danych zawartych w zebranych materiałach. Celem tego opracowania było uzyskanie informacji o stopniu realizacji zadania przez uczniów oraz poziomie umiejętności pracy z mapą w terenie, trudnościach, które pojawiły się w trakcie pracy, a także opinii uczniów o wykonanym zadaniu oraz pozyskanie wskazówek do dalszej pracy dydaktycznej.

Uczestnicy projektu

W projekcie wzięli udział uczniowie Zespołu Szkół nr 23 w Warszawie, w skład którego wchodzi Technikum Budownictwa i Architektury nr 1 im. Prof. Zdzisława Mączyńskiego oraz LVIII Liceum Ogólnokształcące im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Projekt realizowany był w roku szkolnym 2019/2020, w którym w szkołach średnich naukę w klasach pierwszych rozpoczęli zarówno absolwenci gimnazjów, jak i ośmioletnich szkół podstawowych. Zadanie opracowane zostało dla uczniów klas I po szkole podstawowej, ale wykonali je również uczniowie klas I–III po gimnazjum w ramach przedmiotów geografia i przyroda. Dało to w sumie 18 klas, w tym w ramach przedmiotu geografia – 5 klas pierwszych technikum i 3 klasy pierwsze liceum po szkole podstawowej oraz po 3 klasy pierwsze technikum i liceum po gimnazjum, a w ramach przedmiotu przyroda po 2 klasy drugie i trzecie.

Miejsce realizacji projektu

Osiedle Solec położone jest w centrum Warszawy, w dzielnicy Śródmieście, na lewym brzegu Wisły (ryc. 1). Według Miejskiego Systemu Informacji (zdm.waw.pl) granicę Solca wyznacza linia kolejowa od mostu Średnicowego do stacji Warszawa-Powisłe, korona Skarpy Warszawskiej, Trasa Łazienkowska i most Łazienkowski oraz nurt Wisły wzdłuż granicy dzielnic Śródmieście i Praga Południe.

Okolo 1/3 powierzchni Solca zajmują tereny zielone z licznymi pomnikami i rzeźbami, m.in. park Tadeusza Mazowieckiego, park im. Janiny Porazińskiej oraz największy – park Marszałka Edwarda Rydza-Śmigłego. Pozostały obszar zajmuje



Ryc. 1. Położenie Solca na tle Warszawy

bardzo zróżnicowana zabudowa mieszkalna. W obrębie ulic Górnośląskiej, Myśliwieckiej i Hoene-Wrońskiego położona jest Kolonia Profesorska – zespół 18 domów jednorodzinnych wybudowanych w latach 1922–1928 dla profesorów Wydziału Architektury Politechniki Warszawskiej. Inicjatorem budowy Kolonii oraz właścicielem jednej z willi był patron technikum prof. Zdzisław Mąceński (<https://warszawa.fandom.com>). Zabudowa wielorodzinna to kilkupiętrowe kamienice w rejonie ulicy Rozbrat, trzy osiedla wielopiętrowych bloków mieszkalnych z okresu PRL-u i współczesne apartamentowce. Atrakcją turystyczną Solca są Muzeum Azji i Pacyfiku oraz XVIII-wieczny pałac Symonowiczów. Znajdują się tutaj także dwa kościoły – pod wezwaniem Matki Bożej Częstochowskiej oraz Świętej Trójcy, w którym patron liceum – Krzysztof Kamil Baczyński – wziął w 1942 r. ślub z Barbarą Drapczyńską.

W obrębie Solca usytuowane są zachodnie części trzech z jedenastu mostów warszawskich przez Wisłę: dwóch drogowych – mostu Łazienkowskiego i mostu Księcia Józefa Poniatowskiego oraz kolejowego mostu Średnicowego. Wzdłuż uregulowanego brzegu rzeki wybudowano Bulwary Wiślane, a na 511 km szlaku żeglownego znajduje się wejście do Portu Czerniakowskiego, który położony jest w granicach innej jednostki Śródmieścia – Jazdowa (zdm.waw.pl).



Ryc. 2. Położenie budynku Zespołu Szkół nr 23

Zespół Szkół nr 23 (ryc. 2) zlokalizowany jest przy ulicy Górnośląskiej 31 i mieści się w przedwojennym budynku wzniesionym w latach 1916–1926 według projektu Romualda Gutta (www.warszawa1939.pl).

Zadanie projektowe

W ramach zadania uczniowie mieli do wykonania:

- spacer po osiedlu Solec z zaznaczeniem trasy przejścia na mapie tradycyjnej lub mapie dostępnej w aplikacji Locus map;
- sfotografowanie i zlokalizowanie na mapie minimum pięciu wybranych obiektów;
- objaśnienia do mapy;
- krótki opis jednego, wybranego przez siebie obiektu wraz z uzasadnieniem wyboru.

W trakcie lekcji poprzedzającej rozpoczęcie pracy szczegółowo omówiony został teren ćwiczenia z uwzględnieniem granic Solca. Zadanie można było oddać w dowolnej formie – prezentacji, plakatu, tekstu z ilustracjami w wersji cyfrowej lub papierowej, a czas na jego realizację wynosił dwa tygodnie.

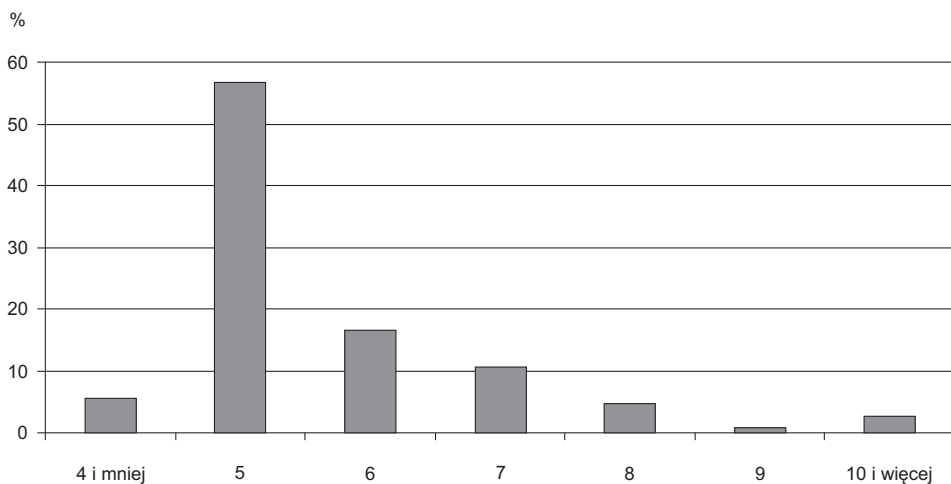
WYNIKI ANALIZ

Wykonanie zadania przez uczniów

Zadanie było obowiązkowe dla wszystkich uczniów z 18 wymienionych wcześniej klas. Prace oddało 406 osób, co stanowi 84% uczniów, do których była skierowana, przy czym wystąpiły znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi klasami – od 52% do 100% oddanych prac w obrębie klasy. Pewnym zaskoczeniem był fakt, że ponad połowa uczniów wykonała pracę, korzystając z mapy tradycyjnej, a nie cyfrowej.

Trasę przejścia częściowo lub całkowicie poza granicami Solca wyznaczyło 18% uczniów, a 6,5% sfotografowanych obiektów znalazło się poza terenem ćwiczenia. Trudno jednoznacznie wskazać, dlaczego tak się stało. Wpłynąć na to mogło m.in. wiele bardzo znanych i atrakcyjnych obiektów położonych blisko granic Solca, np. stadion Legii czy budynek Sejmu RP, trudności w koncentracji na lekcji, w trakcie której omawiane były założenia projektu, lub problemy z orientacją w terenie.

Dla 74% uczniów szkoła była początkiem trasy i znalazła się wśród trzech najczęściej zaznaczanych na mapie obiektów. Do sfotografowania i zaznaczenia na mapie wybrano od 3 do 12 obiektów. Minimalną, narzuconą w zadaniu liczbę obiektów – 5, sfotografowało 57% uczestników, 6% wykonało pracę poniżej zakładanego minimum, jedynie 3% uwzględniło 10 i więcej obiektów, a pozostali uczniowie wykonali fotografie od 6 do 9 obiektów (ryc. 3). Uczniowie technikum bardzo często jako jeden z obiektów zaznaczanych na mapie wybierali dom patrona, z kolei uczniowie liceum kościół św. Trójcy.



Ryc. 3. Liczba wybranych obiektów do sfotografowania i zaznaczenia na mapie [%]

Opis wybranego przez siebie obiektu wykonało 80% uczniów. Opisanych zostało 78 różnych miejsc i obiektów, spośród których aż 39 pojawiło się wyłącznie u jednej osoby. Najczęściej przedstawianym obiektem był pomnik Chwała

Saperom usytuowany w parku Marszałka Edwarda Rydza-Śmigłego – opisało go 26% osób, drugie miejsce zajął pomnik Unity znajdujący się również w parku Marszałka Rydza-Śmigłego – opisało go 10% osób, a na trzecim miejscu znalazł się budynek Zespołu Szkół nr 23 – wybrało go 5% osób. Wykonanie opisu było dużym wyzwaniem. Pomimo zaakcentowania, że zależy mi na krótkim opisie obiektu skupiającym się na tym elemencie, który jest najważniejszy z perspektywy obserwującego go ucznia, to jedynie 25% opisów było pracą własną. Pozostałe teksty to niestety w większości skopiowane i nawet niezmienione informacje ściągnięte z Internetu. Część uczniów w ankietach wskazała samodzielny opis obiektu jako element, który w trakcie wykonywania ćwiczenia sprawił im największą trudność, chociaż nie tłumaczyli dlaczego. Prawdopodobnie było to spowodowane pozostawieniem dużej dowolności co do treści opisu. Podanie w punktach informacji, które mają się w nim znaleźć, ułatwiłoby niektórym uczestnikom wykonanie tej części pracy, ale jednocześnie mogłoby stanowić dla innych przeszkodę w poszukiwaniu kreatywnych i nieszablonowych rozwiązań.

Niestandardowo do wykonania tej części polecenia podeszła uczennica, która nagrała film ukazujący Solec z jej perspektywy, oraz jeden z uczniów, który ułożył dwa piękne wiersze o trafnych tytułach, zawierające mądre i głębokie refleksje dotyczące obserwowanych miejsc (ryc. 4, 5) i ludzi.



Ryc. 4. Pomnik Chwała Saperom
(fot. A. Bieliński)

Pamiętka z przeszłości

*Pomnik sapera, a pośród dzieci,
Żaden inny widok tak oczu nie cieszy,
Lecz, czy one rozumieją słowo bohater?
Ja nie wiem,
Ja tylko tu stoję,
Obok,
Z aparatem*

Aleksander Bieliński

Ostoja spokoju

*Warszawka
Tak się ludzie z nas śmieją,
Pędzi i goni gdzie ich diabli zawieją
Wszędzie się spieszą tak ludzie gadają
Czy oni nigdy nie odpoczywają?
Odpowiedź prosta jest moi mili
Takich ławek jak na Solcu
za mało nam postawili.*

Aleksander Bieliński



Ryc. 5. Ławka w parku (fot. A. Bieliński)

Uczniowie o projekcie – odpowiedzi na pytania w ankiecie

1. Czy podobała Ci się praca domowa w takiej formie?*

Pytanie zamknięte, na które można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: tak, nie, nie mam zdania. Wśród uczniów, którzy odpowiedzieli na ankietę – praca domowa w takiej formie spodobała się 80%, nie ma zdania – 13%, a nie spodobała się jedynie 7%, co wskazuje na dość jednorodną ocenę tego projektu.

2. Poniżej możesz uzasadnić odpowiedź z pytania nr 1.

Uczniowie, którym praca w tej formie się spodobała, wskazywali, że była ona dla nich ciekawa, pobudzała kreatywność, gdyż pozwalała na własny sposób wykonania i interpretację, co z kolei przekłada się na lepsze poznanie i zapamiętanie opracowanego materiału:

Praca w terenie była czymś nowym i ciekawym.

Była ciekawsza niż nudne wypełnianie np. ćwiczeń.

Prace domowe w terenie odciągają od nudnego siedzenia przy biurku w zamknięciu i pozwalają na własne zapoznanie się i interpretację, dzięki czemu jesteśmy w stanie powiązać z tym emocjonalność, co z kolei sprawia, że możemy więcej zapamiętać niż po „wygooglaniu” (...). Uważam, że takie prace powinny być częściej zadawane.

Wymogła ona na mnie spojrzenie na Solec w sposób, jaki nigdy wcześniej bym nie pomyślał sam z siebie oraz w dużym stopniu rozbudziła moją kreatywność.

Ważna też okazała się możliwość wybrania przez kilka osób jednej trasy, co w połączeniu z faktem, że zadanie realizowane było na przełomie

września i października, umożliwiło uczniom klas pierwszych lepsze poznanie się i integrację:

Praca ta była jednocześnie formą integracji z nowymi znajomymi oraz zapoznaniem się z okolicami szkoły.

Jednak najbardziej zaskakująca uwaga odnosiła się do konieczności samodzielnego wykonania pracy, bez udziału i nadzoru rodziców:

Tak, bo nie zrobili tego za nas rodzice.

Jedna z osób wskazała na niedogodności, które pojawiły się w trakcie realizacji pracy wynikające ze zmęczenia zajęciami szkolnymi:

Trochę uciążliwe było jeżdżenie po Solcu, zwłaszcza że po lekcjach każdy ma ochotę wrócić do domu.

3. Czy znałaś/znałeś wcześniej Solec?*

Pytanie zamknięte, na które można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: znałam/znałem Solec bardzo dobrze, oprócz szkoły i drogi do niej to nie znałam/znałem Solca, częściowo znałam/znałem kilka obiektów Solca. Tylko 7% ankietowanych wskazało, że znało bardzo dobrze Solec, z kolei pozostałe odpowiedzi uzyskały bardzo zbliżone wyniki, gdyż 48% ankietowanych znało kilka obiektów tu występujących, a 45% poznało jedynie drogę do/z szkoły. Taki rozkład wyników nie dziwi, jeśli weźmie się pod uwagę, że w szkole są uczniowie nie tylko mieszkający w bliskim jej otoczeniu. Do liceum dojeżdżają uczniowie z terenu całej Warszawy i okolicznych miejscowości, a do technikum nawet z miast i miejscowości położonych w województwach sąsiednich.

4. Czy praca domowa wzbogaciła Twoje wiadomości o Solcu?*

Pytanie zamknięte, na które można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: tak, nie, nie mam zdania. Wykonanie pracy domowej wzbogaciło wiadomości o Solcu u 76% ankietowanych uczniów, u 12% zasób wiadomości pozostał bez zmian, a kolejne 12% nie jest w stanie tego określić. Wyniki uzyskane w tym pytaniu wskazują, że pierwszy z celów zadania – poznanie przez uczniów najbliższego otoczenia szkoły – u większości uczniów został osiągnięty. Ponad 70% z nich zadało sobie trud przełamania codziennej rutyny i chociaż na jeden dzień zmieniło swoją stałą trasę dom–szkoła–dom.

5. Co Ci się najbardziej spodobało na Solcu?

Wśród uczniów, którzy zdecydowali się udzielić odpowiedzi na to pytanie, przeważały wskazania na roślinność w parkach, ozdobne murale na ścianach kamienic oraz kamienice z ciekawymi detalami architektonicznymi. Pojawiały się też głosy, że trudno wskazać ten element, który spodobał się najbardziej, bo na Solcu znajduje się wiele ciekawych obiektów.

6. Którą formę wykonania pracy wybrałaś/wybrałeś?*

Na to pytanie można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: mapa papierowa, aplikacja Locus map oraz inne. Przy wybraniu opcji „inne” była możliwość wskazania użytego narzędzia. Aplikację Locus map wybrało 32% uczniów, mapę tradycyjną 62%, a 6% zdecydowało się skorzystać z map Google.

Wyniki te są dość zaskakujące, gdyż można było sądzić, że większość uczniów skorzysta z elektronicznej wersji mapy.

7. Dlaczego wybrałaś/wybrałeś taką formę pracy?*

Uczniowie, którzy użyli aplikacji, wskazywali, że jest to szybsza forma wykonania pracy, a trasa przejścia, punkty i zdjęcia są w jednym pliku. Z kolei wybór mapy papierowej uczniowie tłumaczyli różnie. Mapa papierowa dla większości uczniów jest znanym i prostszym w użyciu narzędziem, u części uczniów pojawiały się problemy techniczne z obsługą aplikacji, a kilka osób wskazało, że na ich telefonach aplikacja Lokus map nie działa:

Mapa jest prostsza i rozwija umiejętność orientacji w terenie.

Lepiej pracuje się na zwykłej mapie.

Trudności w obsłudze aplikacji.

Aplikacja nie działa na oprogramowaniu IOS.

8. Co w trakcie wykonywania pracy sprawiło Ci największą trudność?*

Wśród odpowiedzi dotyczących trudności dominowały odpowiedzi koncentrujące się wokół problemów technicznych zarówno z obsługą aplikacji, jak i programu, w którym prezentowane są wyniki zadania – *obsługa aplikacji, sformatowanie prezentacji do wysłania* sporządzenia opisu wybranego obiektu oraz selekcji zebranego materiału: *Wybranie najlepszych zdjęć i miejsc, ponieważ było ich bardzo dużo.*

9. Co w trakcie wykonywania pracy najbardziej Ci się podobało?

Uczniom w realizowanej pracy najbardziej podobały się:

Możliwość robienia zdjęć.

Zwiedzanie i szukanie ciekawych miejsc.

Chodzenie ze znajomymi i wspólnie robienie tej pracy.

Potwierdza się, że dla uczniów bardzo ważne i atrakcyjne jest poszukiwanie własnych, niesztabowych rozwiązań zadania oraz możliwość współpracy z kolegami.

10. Czy praca domowa wzbogaciła Twoje umiejętności posługiwania się mapą i lokalizacji w terenie?*

Pytanie zamknięte, na które można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: tak, nie, nie mam zdania. 55% ankietowanych uczniów oceniło, że ich umiejętności posługiwania się mapą i lokalizacji w terenie wzrosły, 25% – że pozostały bez zmian, a 20% nie było w stanie tego ocenić. Analiza danych uzyskanych w tym pytaniu jest niejednoznaczna i trudna do interpretacji. Z jednej strony wzrost umiejętności u połowy uczestników wydaje się wynikiem niezadowalającym, natomiast może być też tak, że pozostałe osoby były już na tyle biegłe w posługiwaniu się mapą, iż w trakcie wykonywania zadania jedynie powtarzały i utrzymywały posiadane umiejętności. Niezależnie od stopnia opanowania pracy z mapą wszyscy uczestnicy zadania ćwiczyli umiejętność orientacji w terenie, co było drugim celem realizowanego projektu.

11. Czy czas na wykonie pracy był dobrze dobrany?*

Pytanie zamknięte, na które można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: tak, czas był zbyt krótki, czas był za długi, nie mam zdania. Według 87% ankietowanych dobór czasu na wykonanie zadania był odpowiedni, dla 7% czas był zbyt krótki, dla 1% za długi, a 5% nie miało zdania na ten temat. Uzyskane w tym pytaniu wyniki wskazują, że optymalnym czasem na realizację pracy domowej są dwa tygodnie. Jest to czas na tyle krótki, żeby nie odkładać pracy na bliżej nieokreśloną przyszłość lub, co gorsza, o niej zapomnieć, a jednocześnie na tyle długi, żeby móc swobodnie zaplanować termin wykonania z uwzględnieniem innych zobowiązań i planów.

12. Czy chciałabyś/chciałbyś w przyszłości wykonać jeszcze pracę domową podobnego typu?*

Pytanie zamknięte, na które można było udzielić jednej odpowiedzi spośród dostępnych: tak, nie, nie mam zdania. Spośród ankietowanych 64% osób wskazało, że chciałoby w przyszłości wykonać podobną pracę, a jedynie 12% nie. Pozostałe 24% nie miało zdania na ten temat. Mniejszy odsetek ankietowanych zainteresowanych wykonaniem w przyszłości podobnego zadania w stosunku do odsetka osób, którym praca domowa w takiej formie się podobała – 80% – może wynikać z faktu, że forma zadania jest już znana i nie stanowi nowości, a uczniowie we własnej ocenie poznali dobrze okolice szkoły.

13. Czy znasz jakieś inne aplikacje lub programy, które można wykorzystać na lekcji geografii?

Większość osób nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie. Wśród nielicznych odpowiedzi pojawiły się – Google Maps i Google Earth oraz zamknięta obecnie platforma Endomondo.

14. Co byś zmieniła/zmienił w tej pracy domowej?

Większość osób nie wprowadziłaby zmian do założeń pracy domowej. Pojawiło się jednak kilka wartościowych uwag, które warto uwzględnić przy realizacji kolejnych projektów. Pierwsza dotyczyła warunków atmosferycznych, w których wykonywana była praca domowa. Jedna z klas pechowo trafiła na niesprzyjającą spacerom pogodę, dlatego warto sprawdzić długoterminową prognozę pogody i dopasować do niej termin realizacji zadania. Kolejna z uwag dotyczyła użytej aplikacji – Locus map nie działał na oprogramowaniu IOS, dlatego warto zwrócić uwagę na to, aby zaproponowane narzędzia były dostępne dla wszystkich użytkowników. Pojawiła się też uwaga, że warto umożliwić wykonanie tego typu pracy w okolicy zamieszkania ucznia, gdyż będzie to ciekawsze i umożliwi pokazanie znanych uczniom miejsc, które są dla nich ważne i z którymi w jakiś sposób są związani emocjonalnie.

15. Jeśli chcesz mi przekazać jeszcze jakieś uwagi, to proszę zamieść je poniżej.

W zasadzie nie jest to pytanie, lecz miejsce na uwagi uczniów i wolne wnioski. Pojawiły się tutaj podziękowania za niestandardową pracę domową oraz życzenia sukcesów i satysfakcji z pracy nauczyciela.

PODSUMOWANIE

Wykonanie trzech etapów projektu umożliwiło osiągnięcie wszystkich założonych celów. Uczniowie poznali otoczenie szkoły i przećwiczyli orientację w terenie, a analiza oddanych zadań umożliwiła zapoznanie się z poziomem ich umiejętności pracy z mapą. Dzięki anonimowym ankietom udało się uzyskać informacje, które warto wykorzystać w dalszej pracy. Samodzielna praca z mapą połączona z wykonywaniem zdjęć jest atrakcyjna i dobrze oceniana, a opisane w tekście założenia zadania można stosować nie tylko przy poznawaniu wybranej okolicy, ale i do realizacji innych tematów. Jest to pomysł na to, jak prowadzić lekcje w terenie bez wychodzenia w teren z uczniami, ale warto wziąć pod uwagę fakt, że taka forma nie zastąpi wszystkich rodzajów zajęć terenowych.

Projektując zadanie do samodzielnej realizacji przez uczniów, warto wziąć pod uwagę kilka kwestii, które respondenci zamieścili w ankietach:

- dobrym terminem na realizację tego typu zadania w klasach pierwszych jest wrzesień/październik, gdyż oprócz funkcji dydaktycznej pełnić ono może dodatkowo funkcję integracyjną, co dla uczniów z klas pierwszych jest bardzo ważne;
- optymalnym czasem przeznaczonym na realizację zadania są dwa tygodnie, a planowany termin realizacji powinien uwzględniać długoterminową prognozę pogody;
- przy pracy z aplikacjami należy wziąć pod uwagę ich dostępność w telefonach lub umożliwić wykonanie pracy w dostępnych dla wszystkich mapach Google;
- chociaż wydaje się, że obecne pokolenie uczniów „rodzi się” z elektroniką w rękę, to mają oni problemy techniczne zarówno z obsługą aplikacji, jak i podstawowych programów graficznych oraz tekstowych i trzeba być na to przygotowanym.

Najlepszym chyba podsumowaniem projektu na Solcu i dowodem na sens prowadzenia tej pracy są słowa jednej z uczennic: *Byłam zachwycona tą pracą domową, dzięki niej poznałam okolice, w której przebywam codziennie, jak się okazuje, w ogóle jej nie znając.*

LITERATURA

- https://warszawa.fandom.com/wiki/Kolonia_Profesorowska (dostęp: 20.03.2022).
- <https://zdm.waw.pl/miejski-system-informacji/obszary-msi/dzielnica-srodmiescie/> (dostęp: 31.03.2020).
- <http://www.warszawa1939.pl/obiekt/gornoslaska-31> (dostęp: 31.03.2020).
- 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).

AFILIACJE AUTORÓW

Maria Adamczewska

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

Joanna Angiel

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

Dawid Abramowicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Instytut Geoekologii i Geoinformacji
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych
ul. Bogumiła Krygowskiego 10, 61-680 Poznań
dawid.abramowicz@amu.edu.pl

Alina Awramiuk-Godun

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Katedra Geografii Regionalnej i Politycznej
Pracownia Edukacji Geograficznej
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa
alina.awramiuk@uw.edu.pl

Kinga Bargiel

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
kinga.bargiel@up.krakow.pl

Piotr Cybul

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
piotr.cybul@up.krakow.pl

Barbara Dzieciół-Kurczoba

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk Geograficznych

Pracownia Dydaktyki i Promocji Geografii

ul. Kopcińskiego 31, 90-142 Łódź

barbara.dzieciol@geo.uni.lodz.pl

Janusz Górny

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej

ul. Bogumiła Krygowskiego 10, 61-680 Poznań

I Liceum Ogólnokształcące im. Karola Marcinkowskiego

ul. Bukowska 16, 60-809 Poznań

janusz.gorny@amu.edu.pl

Maria Groenwald

Ateneum – Akademia Nauk Stosowanych

Wydział Studiów Edukacyjnych

ul. 3 Maja 25A, 80-802 Gdańsk

m.groenwald@ateneum.edu.pl

Beata Hibszer

Zespół Szkół Poligraficzno-Mechanicznych im. Armii Krajowej w Katowicach

ul. Armii Krajowej 84, 40-671 Katowice

beahib@wp.pl

Adam Hibszer

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Nauk Przyrodniczych

Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej

ul. Będzińska 60, 41-200 Sosnowiec

adam.hibszar@us.edu.pl

Bartłomiej Kopaczyński

I Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika

z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi w Lesznie

kopaczynski@o2.pl

Anna Mitura

Zespół Szkół nr 23 w Warszawie

ul. Górnośląska 31, 00-432 Warszawa

a.mitura@onet.pl

Joanna Otowska

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Katedra Geografii Fizycznej
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa

Szkoła Podstawowa nr 8 im. 1 Warszawskiej Dywizji Piechoty w Legionowie
ul. Zegrzyńska 3, 05-119 Legionowo

j.otowska@student.uw.edu.pl

Iwona Piotrowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Instytut Geoekologii i Geoinformacji
Laboratorium Dydaktyki Geografii i Badań Edukacyjnych
ul. Bogumiła Krygowskiego 10, 61-680 Poznań

iwona.piotrowska@amu.edu.pl

Danuta Piróg

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

danuta.pirog@up.krakow.pl

Teresa Sadoń-Osowiecka

Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Geografii
Pracownia Dydaktyki i Edukacji Geograficznej
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

geotsu@ug.edu.pl

Agnieszka Świętek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Katedra Badań nad Edukacją Geograficzną
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

agnieszka.swietek@up.krakow.pl

Mariola Tracz

Polskie Towarzystwo Geograficzne O/Kraków
ul. Podchorążych 2, 30-085 Kraków

mtracz-62@o2.pl