

**Elżbieta Szkurłat, Adam Hibszer,
Iwona Piotrowska, Teresa Sadoń-Osowiecka**



RAPORT

**Kształcenie nauczycieli geografii w latach 2000 – 2022
– przyczyny i skutki kryzysu, propozycje rozwiązań**

KONGRES EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Łódź 14-16.10.2022



**Komisja Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego**

Dr hab. Elżbieta Szkurłat, prof. UŁ
Dr hab. Adam Hibszer (UŚ)
Dr hab. Iwona Piotrowska, prof. UAM
Dr Teresa Sadoń-Osowiecka (UG)

RAPORT

**Kształcenie nauczycieli geografii w latach 2000 – 2022
– przyczyny i skutki kryzysu,
propozycje rozwiązań**



**Upowszechnienie Raportu finansowane jest ze środków
budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji
i Nauki „Nauka dla Społeczeństwa”**

Umowa nr NdS/542984/2021/2022 z dnia 02.05.2022 r.

Spis treści

1. WPROWADZENIE.....	4
1.1 Cele <i>Raportu</i>	5
1.2 Metoda gromadzenia danych.....	5
2. ABSOLWENCI UNIWERSYTECKICH STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH Z UPRAWNIENIAMI DO NAUCZANIA GEOGRAFII	5
2.1 Zmiana liczby absolwentów studiów geograficznych z uprawnieniami nauczycielskimi w latach 2000-2022.....	5
2.2 Kształcenie nauczycieli geografii na studiach podyplomowych	8
3. KADRA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA DO PROWADZENIA ZAJĘĆ Z ZAKRESU DYDAKTYKI GEOGRAFII W UCZELNIACH WYŻSZYCH W POLSCE.....	14
3.1 Wymiar badawczy dydaktyki geografii i potrzeba badań naukowych w jej zakresie	14
3.2 Wymagania, zadania, funkcje pełnione przez dydaktyków geografii w uniwersytetach.....	18
3.3 Zmiany sytuacji kadrowej dydaktyki geografii w uczelniach uniwersyteckich w Polsce	19
3.4 Rozwój naukowy dydaktyków geografii. Zmiany liczby i rangi jednostek zajmujących się dydaktyką geografii	20
4. PRZYCZYNY KRYZYSU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI GEOGRAFII.....	22
4.1 Przyczyny wewnętrzne (uczelniane) kryzysu w kształceniu nauczycieli geografii.....	23
4.1.1 Kształcenie nauczycieli jako misja uczelni uniwersyteckich.....	23
4.1.2 Kształcenie nauczycieli jako misja wydziałów geograficznych	24
4.2 Przyczyny zewnętrzne (pozauczelniane) – rozwiązania systemowe w zakresie kształcenia nauczycieli	25
4.2.1 Standardy kształcenia nauczycieli	25
4.2.2 System finansowania kształcenia nauczycieli w uniwersytetach.....	27
5. SKUTKI KRYZYSU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI GEOGRAFII W UNIWERSYTETACH	29
6. PODSUMOWANIE – PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ	30
Literatura:.....	32

1. WPROWADZENIE

Kluczowym filarem rozwoju każdego państwa jest sprawnie funkcjonujący system edukacji. System oświaty i wychowania wraz z systemem szkolnictwa wyższego obejmuje różnorodne rodzaje i stopnie szkół oraz szereg instytucji edukacyjnych powiązanych ze sobą. Przyjmuje się, że stanowi on podstawowy układ społeczny w kraju, ponieważ ponosi odpowiedzialność za przygotowanie absolwentów szkół – zdobycie wiedzy oraz wykształcenie umiejętności i postaw, które w przyszłości pozwolą im na funkcjonowanie w społeczeństwie oraz znalezienie odpowiedniego miejsca na rynku pracy. W tej sieci zależności i powiązań niezwykle ważne miejsce przynależy nauczycielom. To od ich przygotowania, osobowości, poczucia odpowiedzialności, a przede wszystkim rozumienia misji jaka na nich spoczywa, zależy jakość i przyszłość polskiej edukacji.

Od kilku lat środowisko dydaktyków geografii odbiera niepokojące sygnały świadczące o negatywnej tendencji zmian dotyczących kształcenia nauczycieli geografii w Polsce oraz nierozzerwalnie powiązanej z nimi zmieniającej się sytuacji dydaktyk przedmiotowych w uczelniach uniwersyteckich. Dysponując wiedzą pochodzącą z badań, obserwacji, relacji prezentowanych podczas ogólnopolskich konferencji naukowych dotyczących edukacji geograficznej w Polsce i na świecie, Komisja Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego podjęła prace nad przeprowadzeniem pogłębionych badań pozwalających na uzyskanie pełnego, rzetelnego obrazu zachodzących zmian, szczegółowego rozpoznania obecnej sytuacji, identyfikacji uwarunkowań, skutków oraz perspektyw kształcenia nauczycieli geografii. Opracowany dokument jest wyrazem troski o aktualną i przyszłą jakość edukacji geograficznej w Polsce. Dotyczy on głównie problemów kształcenia nauczycieli geografii i przyszłości edukacji geograficznej. Jednak obserwowane trudności w kształceniu nauczycieli innych przedmiotów oraz rozmowy z przedstawicielami innych dydaktyk przedmiotowych, pozwalają w sposób uzasadniony wnioskować o analogicznych problemach przygotowania nauczycieli innych przedmiotów szkolnych, zarówno przyrodniczych jak i humanistycznych. Bez diagnozy, bez identyfikacji przyczyn i konsekwencji istniejących aktualnie problemów oraz wytyczenia dróg naprawy sytuacji w zakresie kształcenia nauczycieli geografii i innych przedmiotów edukacji szkolnej, problemy te będą stopniowo narastać. Stanowi to bardzo istotne zagrożenie dla jakości edukacji w Polsce.

1.1 Cele *Raportu*

- A. Przygotowanie **udokumentowanej diagnozy stanu kształcenia nauczycieli geografii w ośrodkach akademickich w Polsce na podstawie analizy sytuacji obecnej i ponad dwudziestoletniego procesu zmian,**
- B. Ocena **zaplecza kadrowego dla obecnych i przyszłych potrzeb kształcenia nauczycieli,** analiza zmian w tym zakresie oraz wykazanie **znaczenia badań prowadzonych** przez dydaktyków geografii i ich roli **w kształceniu nauczycieli geografii,**
- C. Identyfikacja aktualnych **problemów kształcenia nauczycieli geografii,**
- D. **Rozpoznanie przyczyn i skutków niekorzystnych tendencji** wynikających z aktualnej sytuacji i jakości kształcenia nauczycieli geografii,
- E. **Propozycje rozwiązań** głównych problemów.

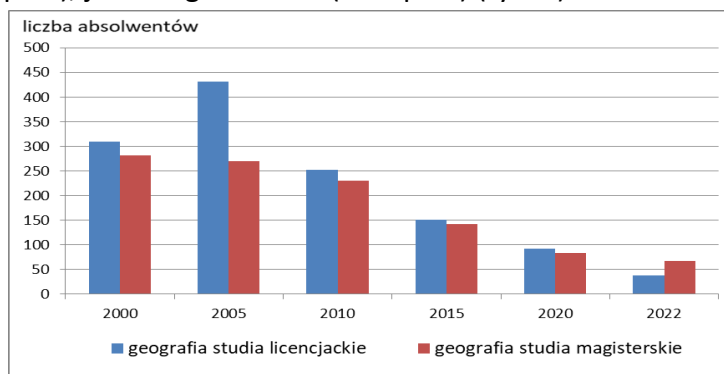
1.2 Metoda gromadzenia danych

Głównym źródłem pozyskania danych do opracowania niniejszego *Raportu* były badania kwestionariuszowe przeprowadzone w poszczególnych ośrodkach akademickich w Polsce, dokonane przy wykorzystaniu *Arkusza danych do Raportu*. Zebrane zostały obszerne i szczegółowe dane ilościowe i jakościowe pozwalające na rozpoznanie tendencji zmian w kształceniu nauczycieli geografii, zidentyfikowanie głównych form organizacyjnych tego kształcenia oraz szczegółowe zbadanie sytuacji niezbędnego zaplecza kadrowego tego kształcenia (stan liczbowy, rozwój naukowy, publikacje dydaktyków geografii). **Badaniami objęte zostały wszystkie ośrodki akademickie prowadzące systematycznie lub czasowo kształcenie nauczycieli geografii w Polsce w latach 2000 – 2022.** Są to: Akademia Pomorska w Słupsku, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet Wrocławski. Dane źródłowe do *Raportu* napłynęły w 2021 roku oraz w trzecim kwartale 2022 roku.

2. **ABSOLWENCI UNIWERSYTECKICH STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH Z UPRAWNIENIAMI DO NAUCZANIA GEOGRAFII**

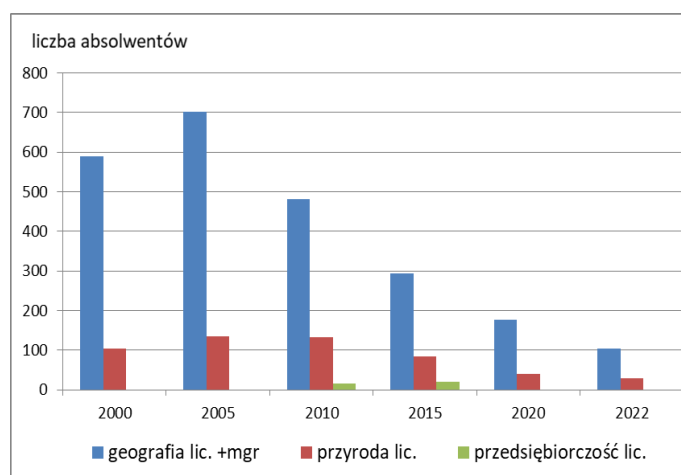
2.1 **Zmiana liczby absolwentów studiów geograficznych z uprawnieniami nauczycielskimi w latach 2000-2022**

W latach 2000 – 2022 wystąpiła bardzo wyraźna, niekorzystna i niebezpieczna tendencja spadkowa w liczbie kształconych nauczycieli geografii, zarówno na studiach licencjackich (I stopnia), jak i magisterskich (II stopnia) (ryc. 1).

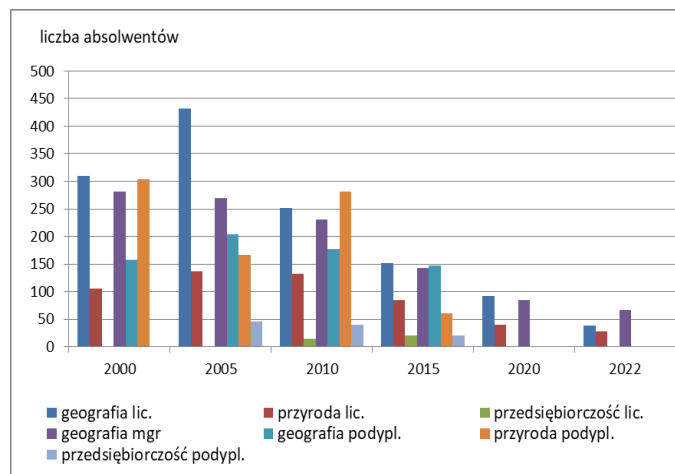


Ryc. 1. Absolwenci studiów geograficznych, którzy zdobyli uprawnienia nauczycielskie w zakresie geografii we wszystkich ośrodkach akademickich w latach 2000-2022

Widoczny jest spadek liczby absolwentów geografii z uprawnieniami nauczycielskimi zarówno na studiach licencjackich jak i magisterskich: z prawie 700 osób w roku 2005, do 170 w roku 2020 i do niewiele ponad 100 w roku 2022. **Należy to uznać za podstawowy problem w świetle aktualnych potrzeb kadrowych w zawodzie nauczyciela geografii** (ryc. 2 i ryc. 3).



Ryc. 2. Absolwenci geografii, którzy zdobyli uprawnienia nauczycielskie w zakresie geografii, przyrody i przedsiębiorczości w geograficznych ośrodkach akademickich w Polsce w latach 2000-2022



Ryc. 3. Absolwenci studiów geograficznych z uprawnieniami nauczycielskimi oraz etapy i formy tego kształcenia w latach 2000-2022

Tak znaczący spadek liczby absolwentów generuje braki odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej zarówno w szkołach podstawowych jak również ponadpodstawowych. Już obecnie w większości województw występuje niedobór nauczycieli geografii, a sytuacja ulegnie wkrótce znacznemu pogorszeniu gdy znaczna grupa nauczycieli zaawansowanych wiekiem odejdzie na emeryturę. Sytuację kadrową szkół dodatkowo pogorszyła pandemia Covid-19, gdyż wielu starszych nauczycieli mając problemy z nowymi wyzwaniami związanymi z warunkami pracy zdalnej oraz nowymi wymaganiami edukacyjnymi, zrezygnowało z pracy w zawodzie lub zapowiedziało taką rezygnację w najbliższym możliwym czasie. Należy też zauważyć, że w związku z reformą zwiększa się liczba godzin geografii w szkołach ponadpodstawowych, zapotrzebowanie na nauczycieli geografii będzie więc rosło. Wiele wskazuje na to, że braki są wyrównywane przez nauczycieli innych przedmiotów, którzy uzupełniają swoje przygotowanie w ramach studiów podyplomowych.

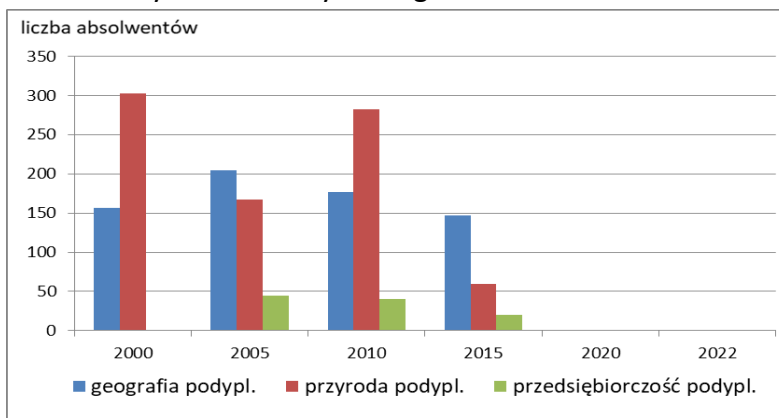
Z rozmów prowadzonych z pracownikami kuratoriów oświaty wynika, że każdego roku wydają oni kilkanaście zgód na zatrudnianie na etatach nauczycieli geografii osób bez odpowiednich kwalifikacji. Nie są to geografowie z wykształcenia, którzy potrafiliby przygotować odpowiednio uczniów do egzaminów, rozwijać ich zainteresowania geograficzne, zachęcić do podejmowania studiów geograficznych. Z informacji uzyskanych od dydaktyków geografii, będących pracownikami wydziałów i instytutów geografii w różnych ośrodkach akademickich w Polsce wynika, że coraz częściej zgłaszają się do nich dyrektorzy szkół z prośbą o pomoc w pozyskaniu absolwentów a nawet studentów geografii, którzy podjęliby pracę w charakterze nauczyciela geografii w ich szkołach. Na stronach internetowych kuratoriów oświaty coraz więcej jest informacji o ofertach pracy dla nauczycieli geografii. Ponadto wielu studentów studiów magisterskich II stopnia kontynuuje studia równoległe pracując w szkole (na co jeszcze pozwalają obecne przepisy). Opisanie powyżej zjawiska dotyczą nie tylko nauczycieli geografii, ale też nauczycieli innych przedmiotów.

W latach 2005-2015 w ramach studiów geograficznych prowadzono także przygotowanie do nauczania przedmiotów przedsiębiorczość i przyroda, jednak w ostatnich latach zostało ono znacznie ograniczone.

Jako chybiony a wręcz niebezpieczny należy uznać pomysł KRASP z maja 2021 r., aby zastąpić kształcenie nauczycieli na studiach stacjonarnych studiami podyplomowymi. Diagnoza obecnej bardzo niekorzystnej sytuacji w zakresie kształcenia nauczycieli na studiach podyplomowych, jej przyczyny i skutki zaprezentowana jest poniżej.

2.2 Kształcenie nauczycieli geografii na studiach podyplomowych

Jak wynika z uzyskanych danych, w analizowanym okresie znacznie zmniejszyła się również liczba absolwentów studiów podyplomowych organizowanych przez uniwersytety, które umożliwiały zdobywanie uprawnień do nauczania geografii, przyrody i przedsiębiorczości (ryc. 4.). Jak łatwo zauważyć w latach 2020 i 2022 takich studiów podyplomowych w uniwersytetach nie było w ogóle.



Ryc. 4. Absolwenci studiów podyplomowych, którzy zdobyli uprawnienia nauczycielskie w zakresie geografii, przyrody i przedsiębiorczości w ośrodkach uniwersyteckich w latach 2000-2022

Niezwykle istotne jest to, że zanikowi kształcenia nauczycieli na studiach dziennych i podyplomowych w geograficznych ośrodkach uniwersyteckich towarzyszy wyjątkowo bogata, ciesząca się dużym zainteresowaniem osób nie będących geografami, oferta zdobywania uprawnień do nauczania geografii na różnego rodzaju kursach i studiach organizowanych przez podmioty pozauniwersyteckie.

Jest to tym bardziej niepokojące, że organizacji studiów podyplomowych w zakresie przygotowania do nauczania przedmiotów ogólnokształcących podejmują się instytucje nie prowadzące studiów kierunkowych (geograficznych).

A oto kilka tego rodzaju ofert:

WYŻSZA SZKOŁA NAUK O ZDROWIU

UCZELNIA ▾ STUDIA I STOPNIA ▾ STUDIA II STOPNIA ▾ STUDIA JEDNOLITE ▾ STUDIA PODYPLOMOWE ▾
SZKOŁY ▾ AKADEMIA ROZWOJU ZAWODOWEGO ▾ KURSY ▾ STUDIA PODYPLOMOWE HYBRYDOWE

Nauczanie geografii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych - przygotowanie do nauczania przedmiotu

Partner Edukacyjny **VADEMECUM**
Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli

Studia mają charakter kwalifikacyjny

Rozpocznij Studia podyplomowe Nauczanie geografii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych - przygotowanie do nauczania przedmiotu już dziś

Teoretyczna część Studiów odbywa się za pośrednictwem platformy MS Teams. Zajęcia praktyczne organizowane są stacjonarnie w nowoczesnych pracowniach akademickich WSN oZ.

Promocja do 11 10 2022
950

INFOLINIA
czynna codziennie do 19:00
799 351 160

Ryc. 5. Oferta studiów podyplomowych w zakresie przygotowania do nauczania geografii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych proponowana przez Wyższą Szkołę Nauk o Zdrowiu z siedzibą w Bydgoszczy

<https://wsnoz.pl/pl/studia-podyplomowe-bydgoszcz/nauczanie-geografii-w-szkolach-podstawowych-i-ponadpodstawowych-przygotowanie-do-nauczania-przedmiotu>
(data pobrania 7.10.2022)

OFERTA STUDIÓW PODYPLOMOWYCH

Nauczanie geografii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej - przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu

0 Kierunki ▾ Wykazy Przedmiotów ▾ Atuty ▾ Absolwenci

Rekrutacja on-line
Zapisz się teraz

Rekrutacja zimowa zakończona. Zapisy na rok akademicki 2021/2022 rozpoczną się 1 czerwca.

Studia trwają 12 miesięcy i mają charakter kwalifikacyjny.

Cel studiów?
Celem studiów jest przygotowanie słuchaczy do nauczania przedmiotu "Geografia" w szkołach podstawowych oraz wyższych typach szkół ponadpodstawowych.

Kto może się zapisać?
Studia są adresowane do osób z tytułem licencjata lub magistra posiadających przygotowanie pedagogiczne wg Rozporządzenia MEN z dn. 1.8.2017 w sprawie osiągniętych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 1472) lub kwalifikacji nauczycielskich według Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (zab. 1) do ukończenia w tych typach szkół.

W jakim trybie odbywają się studia?
Zajęcia prowadzone będą podczas godzin odbywających w piątki lub w soboty i niedziele (istnieje możliwość wyboru dnia zajęć) w Ateneum Szkoła Wyższą w Gdańsku.

Studia są prowadzone zgodnie z wymogami Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Obciążenie: 180 godzin: praktyki pedagogiczne.

Jaki jest koszt studiów?
Wskazanie opłaty pobranej z wyprzedzeniem:

I semestr - 1500 zł
II semestr - 1500 zł
III semestr - 1500 zł

Ryc. 6. Oferta studiów podyplomowych w zakresie przygotowania do nauczania geografii w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych proponowana przez Ateneum Szkołę Wyższą w Gdańsku
<https://www.ateneum.edu.pl/studia-podyplomowe/oferta-studiow-podyplomowych/nauczanie-geografii/>
(data pobrania: 2.10.2022 r.)

Nauczanie geografii i przyrody

Cena: **460 zł** (czesne) Dzisiaj 13% taniej - 530 PLN

Ocena słuchaczy: **9.3**
302 opinii

WYŻSZA SZKOŁA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

STRONA GŁÓWNA OFERTA DOTACJE UCZELNIA STUDIA NA ZAMÓWIENIE REKRUTACJA KONTAKT LOGOWANIE

Rekrutacja otwarta

< powrót do oferty

Kierunek studiów: Nauczanie geografii i przyrody

Rodzaj studiów: studia podyplomowe

Charakter studiów: studia kwalifikacyjne

Z wykorzystaniem metod kształcenia: online (e-learning)

Ryc. 7. Oferta studiów podyplomowych w zakresie przygotowania do nauczania geografii i przyrody w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych proponowana przez Wyższą Szkołę Kształcenia Zawodowego w Przemysłu
https://studia-online.pl/kursy/130?gclid=EAIaIQobChMI4PDPhrzB-gIV2gqiAx2T0QZVEAAYASAAEgl-yvD_BwE
 (data pobrania: 2.10. 2022.)

Linki do innych ofert:

<https://secure.milenium.edu.pl/Candidate/Article/Show/223/0/1/3/3/0?tID=1130259>

<https://www.podyplomowka.edu.pl/specjalnosci/pedagogika/geografia>

<http://idn.edu.pl/geografia-w-szkole/>

<https://www.wskfit.pl/geografia-w-szkole-online/>

<http://podyplomowe-gliwice.pl/geografia-w-szkole-studia-pedagogiczne-nauczycielskie>

<https://elpax.pl/studia-podyplomowe/kierunki-przedmiotowe/>

Studium przypadku

Przykład przedstawionych wyżej zmian w przygotowaniu nauczycieli geografii do nauczania geografii w jednej z gmin województwa śląskiego:

W gminie X do reformy 1999 r. funkcjonowały cztery jednooddziałowe szkoły podstawowe. W jednej z nich był zatrudniony absolwent studiów geograficznych, obsługujący również sąsiednią placówkę; w pozostałych dwóch szkołach nauczycielami geografii były osoby uczące więcej niż jednego przedmiotu (ale bez kwalifikacji do nauczania geografii). W wyniku reformy 1999 r. trzy placówki zostały przekształcone w 6-letnie szkoły podstawowe, a jedna stała się gimnazjum. Decyzją organu zatrudniającego (wójta gminy) absolwent studiów geograficznych został nauczycielem geografii i jednocześnie dyrektorem gimnazjum. Po jego przejściu na emeryturę, nauczanie geografii zostało powierzone absolwentowi historii, który w międzyczasie ukończył studia podyplomowe z geografii. W szkołach podstawowych (już bez lekcji geografii) nauczycielkami nowego przedmiotu – przyrody, zostały absolwentki nauczania początkowego. Jedna z nich uzupełniła swoje kwalifikacje na studiach podyplomowych z przyrody. Reforma 2016/2017 r. wymusiła kolejne zmiany – nastąpił powrót do czterech szkół podstawowych z niepełną liczbą oddziałów w każdej szkole, z uwagi na zmniejszającą się liczbę uczniów w tej gminie. Obecnie w szkołach tych pracują: w jednej

szkole - absolwent studiów podyplomowych z geografii (z pierwszego wykształcenia historyk) oraz jako nauczyciel geografii w dwóch szkołach - absolwent studiów podyplomowych z przyrody (z pierwszego wykształcenia absolwent nauczania początkowego). W żadnej szkole nie ma więc ani jednego absolwenta pełnych studiów geograficznych.

W świetle powyższych danych i przykładów kierunków zmian, pojawia się pytanie o to **dlaczego** nie prowadzi się aktualnie w uniwersytetach studiów podyplomowych z geografii przygotowujących do pracy w szkole a „rozkwita” zdobywanie uprawnień nauczycielskich na różnego rodzaju kursach i studiach organizowanych przez pozauniwersyteckie podmioty? Z rozpoznania sytuacji oraz wypowiedzi dotychczasowych organizatorów tych studiów na uczelniach wynika, że do głównych przyczyn tej sytuacji należy:

- konieczność samofinansowania się studiów podyplomowych na uczelniach co skutecznie uniemożliwia organizację tych studiów przy braku zainteresowania nimi ze strony studentów a w konsekwencji bardzo małych grupach słuchaczy;
- zbyt wysokie wymagania egzaminacyjne, zaliczeniowe, frekwencji w uniwersytetach w stosunku do wymagań stawianych słuchaczom takich studiów organizowanych przez inne podmioty;
- konkurencyjne ceny studiów podyplomowych w podmiotach pozauniwersyteckich – wyższe szkoły zawodowe oferują studia podyplomowe pozwalające zdobyć uprawnienia do nauczania przedmiotów ogólnokształcących po znacznie niższych cenach co jest spowodowane m.in.: niższymi kosztami zatrudnienia w formie umowy – zlecenia, zawieranie umów z mniej wykwalifikowanymi i niżej opłacanymi prowadzącymi zajęcia, znacznie większymi możliwościami uzyskania dofinansowań władz samorządowych a nawet z Urzędu Pracy czy PFRON;
- inne priorytety uczelni uniwersyteckich wynikające z kryteriów oceny ich działalności: znacznie ważniejszym kryterium ich oceny jest prowadzenie badań, ich umiędzynarodowienie, dorobek publikacyjny pracowników a nie działalność dydaktyczna.

Kolejne pytanie dotyczy **skutków kształcenia nauczycieli na pozauniwersyteckich studiach podyplomowych.**

Przygotowanie do nauczania geografii w szkole podstawowej i ponadpodstawowej w większości tego typu pozauniwersyteckich instytucji trwa zgodnie z wymogiem prawnym 3 semestry. Jednak często semestr trwa miesiąc lub dwa miesiące i całe studia kończą się po pół roku. A dodatkowo część, a nawet cały cykl zajęć, prowadzona jest w formie online (od wielu lat i przed pandemią). W ciągu tych trzech semestrów studenci zdobywają wiedzę o nauczaniu geografii, a częściej dwóch przedmiotów (np. biologii i geografii). Jak obiecuje jedna z ofert dotycząca przygotowania do nauczania geografii, reprezentatywna dla innych studiów podyplomowych:

„Studia podyplomowe na specjalności Geografia są adresowane do wszystkich osób, które posiadają wykształcenie wyższe oraz przygotowanie pedagogiczne, oraz pragną poszerzyć

swoje kwalifikacje o nauczanie przedmiotu „Geografia” w szkołach zgodnie z nową reformą oświaty...”

Jednocześnie zwraca się uwagę na atrakcyjność przedmiotu:

„...Instytut Studiów Podyplomowych oferuje Ci studia podyplomowe na specjalności Geografia. Jest to nauka przyrodnicza i społeczna zajmująca się badaniem powłoki ziemskiej (przestrzeni geograficznej), jej zróżnicowaniem przestrzennym pod względem przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, a także powiązaniem między środowiskiem przyrodniczym, a działalnością społeczeństw ludzkich. Nauki geograficzne stanowią jeden z najbardziej istotnych przedmiotów w programie nauczania, głównie z uwagi na ich częsty wybór jako przedmiot rozszerzony na maturze. Dlatego nauczyciele muszą przywiązywać szczególną wagę do jego efektywnego i atrakcyjnego nauczania...”

<https://www.podyplomowka.edu.pl/specjalnosci/pedagogika/geografia-online;>

(podkreślenia: autorzy *Raportu*).

Tu pojawia się kolejne pytanie: czego będą „atrakcyjnie i efektywnie” uczyć absolwenci takich studiów podyplomowych, zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych? Jak się to ma do wymogu ukończenia pięcioletnich (3+2) studiów na kierunku geografia z przygotowaniem pedagogicznym, zgodnie ze *Standardem kształcenia* przygotowującego do zawodu nauczyciela z 2019 r., w przypadku studentów studiów stacjonarnych? I jedni, i drudzy otrzymują dokument uprawniający do nauczania geografii we wszystkich typach szkół. Tego typu działania prowadzą do znaczącego obniżenia jakości kształcenia geograficznego. Geografia bowiem jest istotnym przedmiotem nie tyle z uwagi na „częsty wybór jako przedmiot rozszerzony na maturze”, ale istotnym ze względu na znajomość współczesnych, kluczowych problemów dotyczących funkcjonowania środowiska przyrodniczego, gospodarczego, społecznego, kulturowego, politycznego (takich jak zmiany klimatyczne, ekstremalne zjawiska przyrodnicze, problemy środowiskowe, konflikty społeczne, konflikty zbrojne, zrównoważony rozwój, itp.). Tylko dobrze przygotowany nauczyciel z wykształceniem geograficznym jest w stanie pomóc uczniom zrozumieć podstawowe prawidłowości i procesy zachodzące we współczesnym świecie. **Studia podyplomowe, nawet najlepiej prowadzone, nie gwarantują opanowania wiedzy i umiejętności niezbędnych w zawodzie nauczyciela geografii.** Bardzo często są to studia prowadzone „w formie online/samokształcenia” i „przygotowane na zasadach indywidualnych... dla indywidualnego słuchacza” <https://studia-pedagogiczne.pl/>

Studium przypadku

Co bardzo istotne, studia podyplomowe jak dotychczas nie podlegają akredytacji, a ponadto przy ich organizacji **nie uwzględnia się zapisu Standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 2019 r.:**

„4. W kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela prowadzonym na studiach podyplomowych biorą udział wyłącznie osoby uczestniczące w kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela, prowadzonym przez uczelnię

w ramach studiów pierwszego lub drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich, na kierunku odpowiadającym zakresowi kształcenia na studiach podyplomowych” (Standard..., rozdział II Osoby prowadzące kształcenie, p. 4, s. 8).

W myśl tego zapisu, uczelnie które nie realizują kształcenia nauczycielskiego na studiach stacjonarnych, nie mogą przenieść kształcenia nauczycieli na studia podyplomowe bo tym samym nie spełnią określonego wyżej warunku kadrowego, gdyż nie będą prowadzić adekwatnych zajęć na studiach stacjonarnych. Z tego też powodu propozycja przeniesienia kształcenia nauczycieli na studia podyplomowe przedstawiona przez KRASP w maju 2021 r. nie ma racji bytu. Brak akredytacji studiów podyplomowych powoduje, że cytowany wyżej zapis *Standardu kształcenia nauczycieli* nie jest przestrzegany ani na studiach podyplomowych uniwersyteckich, ani organizowanych przez inne podmioty.

Podsumowanie

Zaprezentowane dane empiryczne pokazują stałą tendencję spadkową w zakresie liczby absolwentów uniwersyteckich studiów geograficznych uzyskujących uprawnienia do nauczania geografii. Coraz mniej jest ośrodków uniwersyteckich prowadzących kształcenie nauczycielskie, a w niektórych występują przerwy w naborze w kolejnych latach, pomimo, że od wielu dziesiątków lat realizowały to kształcenie dysponując bardzo dobrze przygotowanymi do tego celu kadrami (np. Łódź, Lublin, Kielce).

Do zera spadła w roku 2022 liczba absolwentów uniwersyteckich studiów podyplomowych z geografii. Nie stanowiłoby to większego problemu gdyby dobrze funkcjonowało kształcenie nauczycielskie w toku studiów uniwersyteckich – studia podyplomowe nigdy nie zapewnią takiego poziomu przygotowania jak to jest możliwe podczas studiów. Co gorsza, wbrew zakładanym w roku 2016 planom Ministerstwa Edukacji Narodowej, **wzrasta liczba podmiotów innych niż uniwersytety, które dają uprawnienia do nauczania geografii w formie studiów podyplomowych.** Takich podmiotów w Polsce jest coraz więcej i zdecydowanie zagrażają one odpowiedniemu pod względem merytorycznym i dydaktycznym przygotowaniu nauczycieli oraz jakości kształcenia w Polsce. Widać wyraźnie, że w praktyce nadal funkcjonuje schemat, iż nie najważniejsze są kwalifikacje, nie ma znaczenia gdzie i w jaki sposób zostały one zdobyte – wystarczy zapłacić czesne po to by otrzymać dokument uprawniający do pracy z młodzieżą szkolną! Należałoby zatem w pierwszej kolejności uporządkować „rynek” kształcenia podyplomowego poprzez konsekwentną realizację planowanego ograniczenia liczby podmiotów uprawnionych do kształcenia nauczycielskiego, wprowadzenie odpowiednich certyfikatów do tego kształcenia, powszechną akredytację studiów podyplomowych.

Kryzys w kształceniu nauczycielskim studentów geografii w większości ośrodków akademickich w Polsce wpływa bezpośrednio na obecny i przyszły stan kadr do kształcenia nauczycieli geografii, rozwój naukowy geografów zajmujących się dydaktyką geografii oraz stan badań w jej zakresie. Bliższe rozpoznanie tych problemów pozwoli na bardziej

adekwatne i wnikliwe wyjaśnienie przyczyn i skutków postępującego w ostatnim dwudziestoleciu kryzysu w kształceniu nauczycieli geografii w Polsce (rozdz. 4 i 5 Raportu).

3. KADRA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA DO PROWADZENIA ZAJĘĆ Z ZAKRESU DYDAKTYKI GEOGRAFII W UCZELNIACH WYŻSZYCH W POLSCE

3.1 Wymiar badawczy dydaktyki geografii i potrzeba badań naukowych w jej zakresie

Współczesne tempo zmian cywilizacyjnych i nieograniczony dostęp do informacji wymagają przygotowania nauczyciela-profesjonalisty (Piróg, Hibszer 2020). Wymaga to specyficznego postępowania osób prowadzących kształcenie nauczycieli geografii. Aby to osiągnąć konieczne jest prowadzenie badań z zakresu dydaktyki geografii. Ważność tych badań dla społeczeństwa i polityki oświatowej podkreśla zarówno *Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej (International Charter on Geographical Education, IGU 2016)*, jak i *Międzynarodowa Deklaracja Badań w Edukacji Geograficznej (International Declaration on Research in Geographical Education, IGU 2015)*. Zwraca się w nich uwagę na to, że jakość kształcenia geograficznego zależy od podejmowania badań w tym zakresie – zarówno teoretycznych, jak i aplikacyjnych prowadzonych w różnej skali – od pojedynczego ucznia czy klasy po wielkie międzynarodowe badania. Wyniki badań z zakresu edukacji geograficznej często są adresowane do nauczycieli, decydentów, edukatorów, wpływając na pozytywne zmiany tej edukacji. Według tych dokumentów dobrze nauczana geografia wpływa na rozwój społeczeństw.

Potoczne rozumienie dydaktyki przedmiotu sytuuje ją tylko w obszarze praktycznej działalności. Dydaktykiem w tym sposobie rozumienia jest każdy, kto prowadzi zajęcia dla grupy uczniów czy studentów. Tymczasem jakość tego kształcenia zależy od prowadzonych badań – zarówno teoretycznych, jak i aplikacyjnych oraz znajomości wniosków z nich wypływających. Badania w zakresie szeroko pojętej edukacji geograficznej na różnych etapach kształcenia i w różnych wymiarach (od pojedynczych przypadków po badania przekrojowe) mogą stanowić o przyszłej wizji, prestiżu i miejscu geografii jako przedmiotu szkolnego, a w konsekwencji – także jako dyscypliny akademickiej. Działalność badawcza z dydaktyki geografii nie powinna być zatem przypadkowa i okazjonalna. Realizacja badań z zakresu dydaktyki geografii wymaga szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy – od filozoficznych założeń samej geografii i jej podejść badawczych, wiedzy z zakresu poszczególnych dziedzin geografii poprzez teorie pedagogiczne, psychologiczne i poznawcze funkcjonowania człowieka po aspekty etyczne oraz ujęcia socjologii edukacji i socjologii wiedzy.

Dydaktyka geografii jako dydaktyka przedmiotowa mieści się na pograniczu geografii jako dyscypliny naukowej oraz dydaktyki ogólnej, to jest subdyscypliny pedagogiki, rozumianej jako sztuka uczenia i teoria kształcenia (Piskorz 1997). W obrębie dydaktyki geografii dziedziny te przenikają się wzajemnie, tworząc nową jakość wymagającą głębszej

znajomości zarówno zagadnień geograficznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych, które dotyczą głównych podmiotów kształcenia – uczniów, ale też nauczycieli oraz całego skomplikowanego, niejednorodnego kontekstu edukacji (m.in. kulturowego, społecznego, politycznego, ekonomicznego). W takim rozumieniu dydaktyka geografii staje się interdyscyplinarną, nauką teoretyczno-praktyczną, uwzględniającą liczne aspekty użyteczne oraz wymagającą dużej wiedzy i szczegółowych ujęć (Sadoń-Osowiecka, Blaszk 2015; Piotrowska i in. 2018).

Dydaktyka geografii bada proces kształcenia, środowisko warunkujące edukację (w tym technologie informacyjno-komunikacyjne oraz GIS), analizuje, wyjaśnia, prognozuje i formułuje prawidłowości tego procesu. Proponuje również nowe rozwiązania w zakresie strategii i metod kształcenia oraz kształci badacza, geografę i nauczyciela. W efekcie przyczynia się do wzmocnienia kapitału ludzkiego przyszłych pokoleń w wymiarze nowoczesnej gospodarki opartej na wiedzy.

Pomimo wielorakich przeszkód, w ostatnim dwudziestoleciu, prowadzono w ośrodkach akademickich w Polsce zajmujących się kształceniem nauczycieli, wielostronne badania dotyczące edukacji geograficznej. W ciągu tych lat zmienił się charakter publikacji dydaktyków geografii. O ile w pierwszych latach dwudziestego pierwszego wieku wiele było publikacji związanych z praktyką edukacyjną (podręczników szkolnych, materiałów metodycznych dla nauczycieli i dydaktycznych dla uczniów, zbiorów zadań itp.), co wynikało z transformacji całego systemu edukacji, to w następnych latach więcej było opracowań dotyczących teorii edukacji geograficznej. Ilustruje to kontynuację zmian w zakresie odchodzenia dydaktyki geografii od „tylko” sztuki nauczania (praktycznego wdrażania zasad nauczania) po bardziej wielostronne, refleksyjne, nieoczywiste ujęcia, czy też od metodyki nauczania do teorii naukowych. Dydaktyka geografii w takim kontekście to dyscyplina badawcza zajmująca się formułowaniem uogólnień oraz badaniem procesów nauczania i uczenia się geografii: ich przebiegiem, uwarunkowaniami i zależnościami między nimi.

Poniżej zaprezentowano syntetyczne ujęcie dorobku publikacyjnego dydaktyków geografii w ostatnich dwudziestu dwu latach. Publikacje te z jednej strony ukazują problematykę prowadzonych badań w zakresie dydaktyki geografii jako dziedziny naukowej, z drugiej strony - znacząco poszerzają i aktualizują wiedzę ich ważnych adresatów – nauczycieli geografii (Hibszer, Szkurłat 2020). Można je ująć w następujące kategorie:

- filozoficzne, pedagogiczne, psychologiczne podstawy różnych koncepcji kształcenia geograficznego (personalizm, holizm, konstruktywizm, neurodydaktyka, przestrzeń i czas, ujęcia aksjologiczne - kształcące i wychowawcze wartości geografii, (...));
- kierunki zmian w kształceniu geograficznym: dobór celów i treści kształcenia geograficznego, podejścia dydaktyczne, kształcące i wychowawcze wartości geografii, optymalizacja i unowocześnienie procesu nauczania/uczenia się geografii (podstawy programowe, programy kształcenia, podręczniki geograficzne;

- zasady wykorzystania, dobór środków i pomocy dydaktycznych do uczenia się geografii m.in. wykorzystanie TIK, GIS w szkolnej edukacji geograficznej, e-podręczniki, publikacje metodyczne, (...);
- dobór i efektywność metod kształcenia geograficznego;
- badania historyczne nad ciągłością i tradycjami edukacji geograficznej oraz postrzegania jej roli i kierunków zmian;
- badania porównawcze – edukacja geograficzna w Polsce i w innych krajach;
- ewaluacja edukacji geograficznej w reformowanej szkole – cele a efekty kształcenia, ocenianie i jego etyczne aspekty;
- możliwości różnych ujęć geograficznych w edukacji szkolnej – geografia humanistyczna, geografia kultury, geografia miejsca, edukacja ekologiczna, regionalna, multikulturowa, rozwój zrównoważony, dwujęzyczne kształcenie geograficzne, (...);
- badania nad percepcją zjawisk geograficznych przez uczniów, badanie ich sposobów budowania wiedzy oraz badanie postaw wobec zjawisk i procesów otaczającego świata;
- badania dotyczące przygotowania studentów do roli nauczyciela geografii; funkcjonowania nauczycieli geografii w szkole oraz relacji między uczniami a nauczycielami;
- kształcenie nauczycieli geografii oraz rynek pracy absolwentów studiów geograficznych;
- podstawy dydaktyki w szkole wyższej;
- metodologia badań z zakresu dydaktyki geografii.

W analizowanym okresie ukazało się wiele monografii oraz artykułów w polskich i zagranicznych czasopismach, świadczących o bogatym dorobku naukowym polskiej dydaktyki geografii. Przykładem rozległości zainteresowań dydaktyków geografii i zakresu pola badawczego może być tematyka odbywających się od 2008 roku corocznych konferencji oraz wydawanych co roku przez Komisję Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego monograficznych tomów Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG poświęconych najbardziej aktualnym w danym czasie problemom edukacji geograficznej (Hibszler, Szkurłat 2020) (tab. 1.).

Tabela 1. Tematyka monograficznych tomów Prac Komisji Edukacji Geograficznej PTG

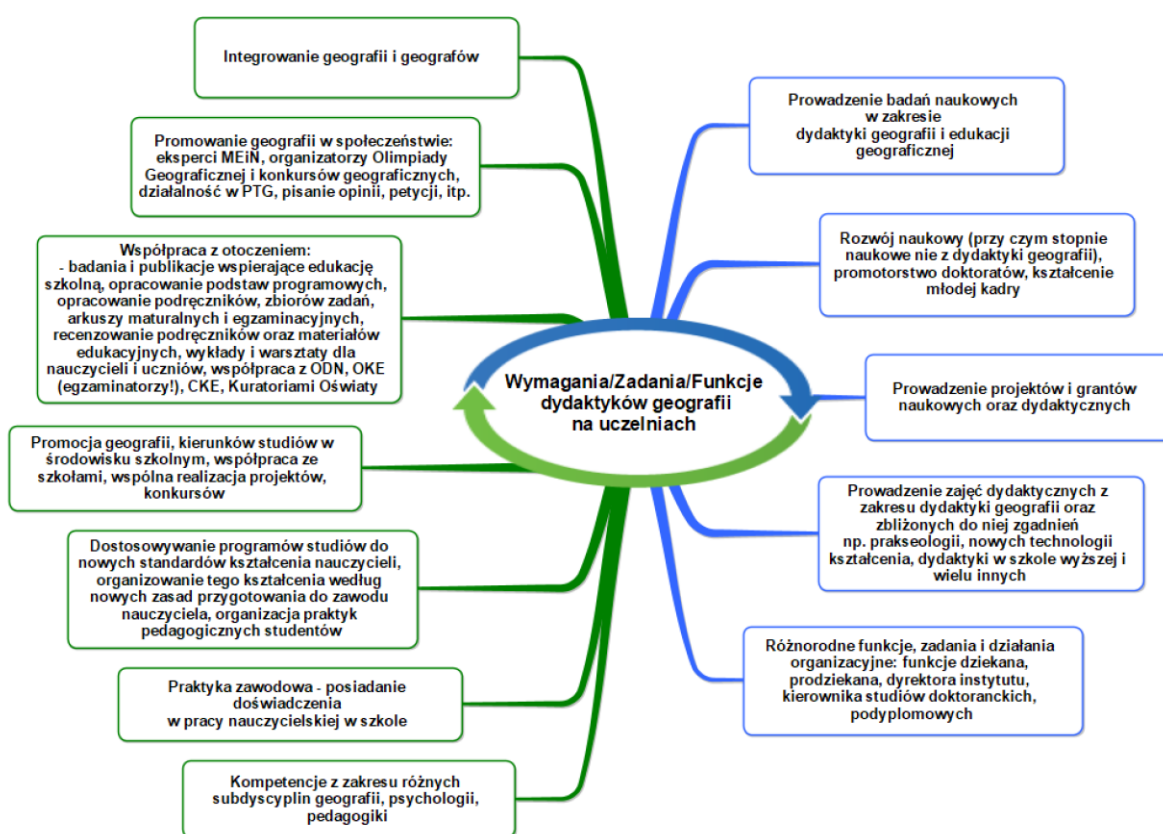
Nr	Rok Wydania	Tytuł tomu	Tytuły działów
1	2011	Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji	- Problemy jakości kształcenia geograficznego, - Edukacja geograficzna w świetle egzaminów zewnętrznych, - Jakość akademickiego kształcenia geograficznego.
2	2012	Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej	- System edukacji geograficznej w Polsce i w wybranych krajach europejskich, - Studia geograficzne – motywy wyboru, metody kształcenia, rynek pracy,

			- Kształcenie nauczycieli geografii – potrzeby, kompetencje, Efektywność kształcenia geograficznego w szkole średniej.
3	2014	Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy	- Edukacja geograficzna na świecie, - Kształcenie geograficzne – międzynarodowe studia porównawcze, - Edukacja geograficzna w Polsce – wybrane zagadnienia.
4	2015	Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne, diagnoza wykorzystania	- Teoretyczne aspekty stosowania TIK w edukacji, - Diagnoza wykorzystania TIK w procesie edukacyjnym – relacje z badań.
5	2015	Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej	- TIK – założenia, dyskusja, ocena, - TIK – dobre praktyki edukacyjne.
6	2016	Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego	- Metody badań procesu kształcenia geograficznego, - Nowe problemy w procesie kształcenia geograficznego, - Metody i środki dydaktyczne w procesie kształcenia geograficznego, - Geograficzne projekty edukacyjne.
7	2017	Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata	- Geografia szkolna w kontekście zmian edukacyjnych, - Nowe metody i środki kształcenia w świetle współczesnych wyzwań edukacyjnych, - Praca nauczyciela geografii z uczniami o różnych potrzebach edukacyjnych.
8	2018	Nauczyciel geografii wobec wyzwań reformowanej szkoły	- Nowa podstawa programowa geografii jako potencjalne narzędzie zmian w kształceniu geograficznym, - Rola nauczyciela w procesie zmian edukacji geograficznej, - Aktualne wyzwania edukacji geograficznej, - Propozycje rozwiązań metodycznych do zajęć w terenie.
9	2019	Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym	- Geografia w szkole w ujęciu humanistycznym – idee, możliwości i wyzwania, - Humanistyczne spojrzenie na edukację geograficzną – konteksty, - Ujęcie humanistyczne geografii w praktyce szkolnej.
10	2020	Edukacja geograficzna – ku kształceniu poszukującemu	- Od teorii do praktyki w poszukującym uczeniu się, - Kształcenie poszukujące – powrót do przeszłości, - Możliwości nauczania poszukującego w edukacji geograficznej, - 10 tomów prac monograficznych KEG PTG.
11	2021	Kształtowanie i ocenianie umiejętności w edukacji geograficznej – założenia teoretyczne i ich praktyczna weryfikacja	- Kształtowanie umiejętności w toku edukacji geograficznej, - Problemy kształtowania i weryfikacji umiejętności geograficznych, - Ocenianie wiadomości i umiejętności na maturze z geografii w latach 2015–2020.
12	2022	Ewaluacja w kształceniu geograficznym na różnych poziomach edukacji	- Kształtowanie umiejętności w toku edukacji geograficznej, - Ewaluacja w kształceniu akademickim, - Autoewaluacja w edukacji szkolnej, - Ewaluacja zadań oraz zajęć terenowych.

Źródło: opracowanie własne

3.2 Wymagania, zadania, funkcje pełnione przez dydaktyków geografii w uniwersytetach

Analizując warunki funkcjonowania dydaktyków geografii na szczególną uwagę zasługuje widoczna rozbieżność w ilości wymagań, zadań oraz pełnionych funkcji (ryc. 8). Po prawej stronie wykresu widnieją wymagania obejmujące dydaktyków geografii analogiczne jak wszystkich innych pracowników badawczo-dydaktycznych uczelni, natomiast po lewej inne wymagania, zadania i funkcje przez nich pełnione.



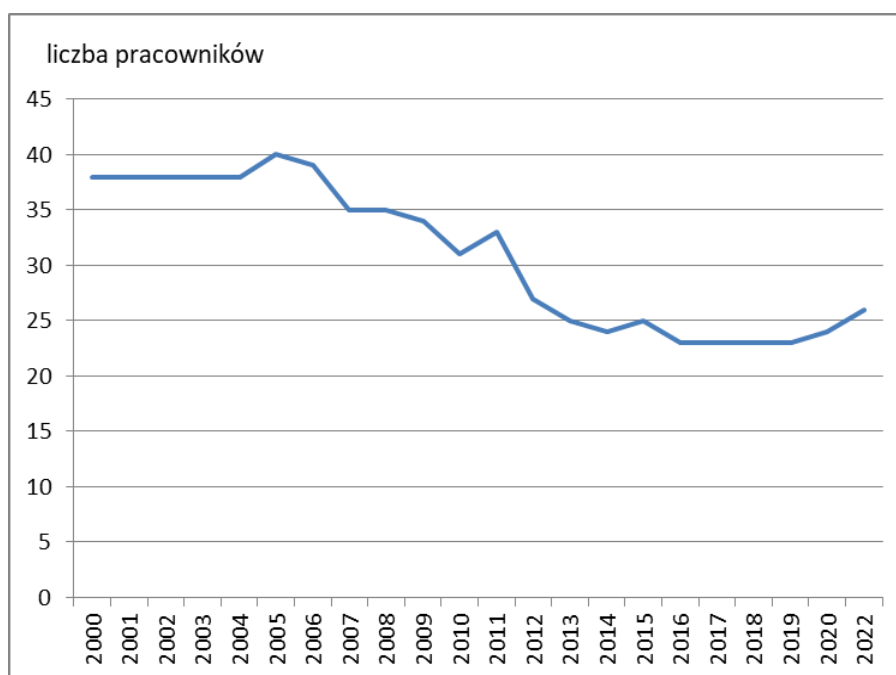
Ryc. 8. Wymagania, zadania, funkcje pełnione przez dydaktyków geografii w uniwersytetach

Do podstawowych wymogów stawianych dydaktykom geografii jako pracownikom akademickim należy stały rozwój naukowy, prowadzenie badań naukowych, grantów oraz projektów naukowych i dydaktycznych, a także prowadzenie zajęć z dydaktyki geografii lub przedmiotów tematycznie do niej mniej lub bardziej zbliżonych. Równoległe, obok wymienionych, dydaktycy geografii pełnią różnorodne funkcje i działania organizacyjne, uczestniczą w promowaniu geografii w społeczeństwie jako dyscypliny naukowej, poprzez badania i publikacje w zakresie edukacji, współpracują z otoczeniem społecznym w zakresie edukacji (MEiN, ORE, CKE, OKE, ODN), pełnią funkcję ekspertów w zakresie podstaw programowych geografii, ekspertów ds. podręczników geografii i przyrody, dostosowują programy studiów do nowych standardów kształcenia nauczycieli, a także organizują nowe formy i sposoby kształcenia. Każdy z dydaktyków geografii powinien mieć z zasady praktykę

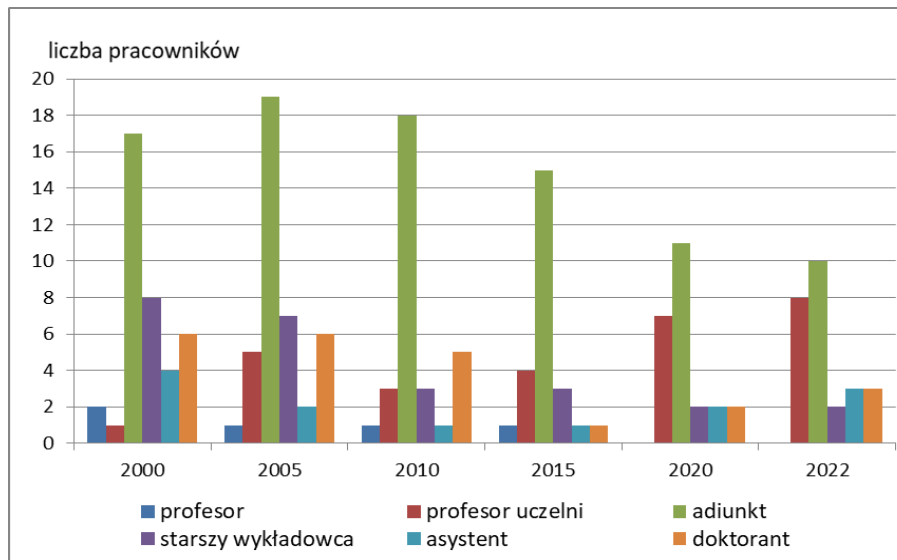
szkolną, aby mógł z autopsji i własnego doświadczenia wykorzystywać ją w kształceniu studentów i nauczycieli. Jednocześnie nakładany jest na dydaktyków geografii wymóg posiadania kompetencji z zakresu różnych subdyscyplin geografii oraz psychologii, pedagogiki w tym szczególnie teorii poznania. Te kompetencje powinny być systematycznie wzbogacane o najnowsze osiągnięcia badań nad mózgiem w zakresie procesów kształcenia w tym m.in. z neurodydaktyki. Ta ogromna mnogość zadań i działań wymaga dodatkowego nakładu pracy oraz czasu, co stanowi ogromne wyzwanie, które dydaktycy geografii wypełniają niejednokrotnie traktując je jako misję. W zdecydowanej większości zadania te nie podlegają w żaden sposób „punktowaniu” w ocenie pracownika a bywa, że przez niektórych luminarzy nauki są dezawuowane.

3.3 Zmiany sytuacji kadrowej dydaktyki geografii w uczelniach uniwersyteckich w Polsce

W analizowanym okresie na uniwersytetach nastąpiła bardzo istotna zmiana ilościowa i jakościowa osób zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli geografii (ryc. 9 i 10).



Ryc. 9. Liczba czynnych zawodowo dydaktyków geografii ogółem w ośrodkach akademickich w Polsce w latach 2000-2022

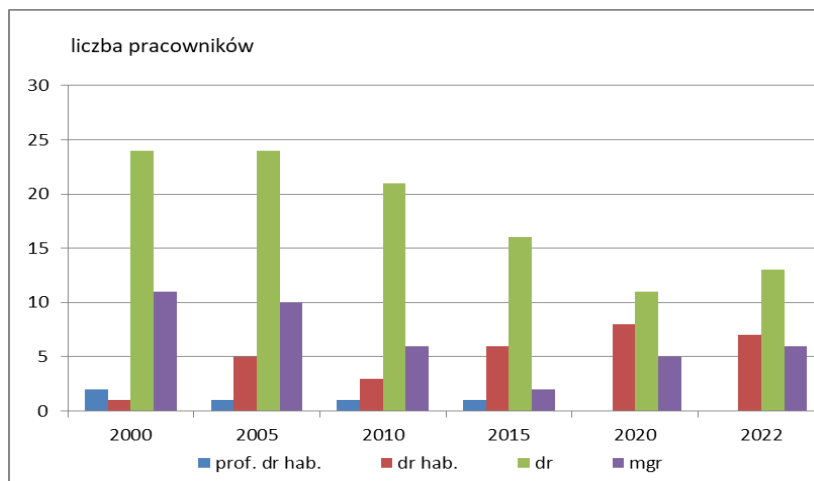


Ryc. 10. Zmiana liczby etatów dydaktyków geografii w uniwersyteckich ośrodkach akademickich w Polsce w latach 2000-2022

Stan kadrowy dydaktyków geografii zmniejszył się w analizowanym okresie z 41 osób (w 2005 r.) do 26 osób (w 2022 r.), a uwzględniając tylko etaty o jeszcze mniej – do 23. Obecnie wśród czynnych zawodowo dydaktyków brakuje profesorów tytularnych. W strukturze zatrudnionych osób w dalszym ciągu dominują doktorzy zatrudnieni na etatach adiunkta, choć wyraźnie zmniejszyła się ich liczba na korzyść etatów profesorów uczelni.

3.4 Rozwój naukowy dydaktyków geografii. Zmiany liczby i rangi jednostek zajmujących się dydaktyką geografii

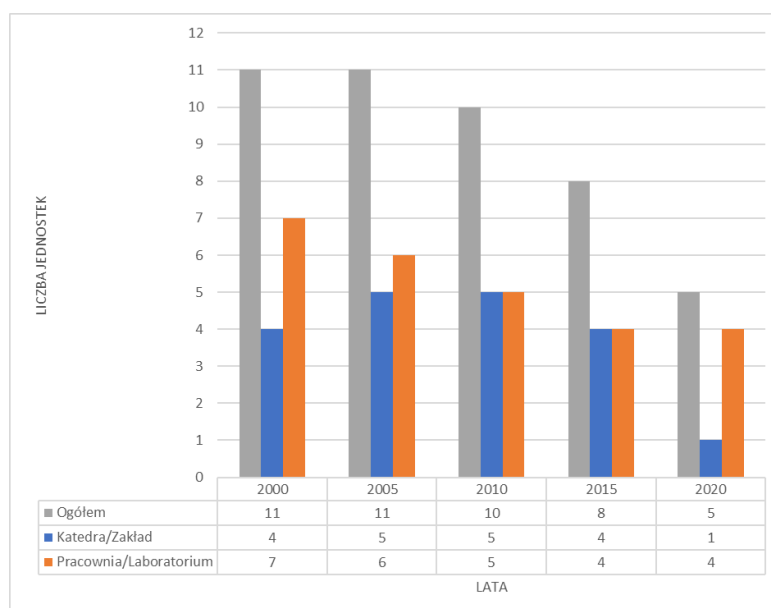
Zgromadzone dane pokazują istotny rozwój naukowy kadry dydaktyków geografii. Obecnie 7 osób (J. Angiel, A. Hibszer, M. Mularczyk, I. Piotrowska, D. Piróg, E. Szkurłat i B. Wójtowicz), (w 2000 r. trzy osoby) to samodzielni pracownicy naukowcy ze stopniem dr hab. (ryc. 11), w większości zatrudnieni na etatach profesorów uczelni (z wyjątkiem dydaktyków geografii z UW i UŚ). Świadczy to o dużym potencjale naukowym osób zajmujących się badaniem procesów kształcenia geograficznego. Problemem stanowiącym istotną przeszkodę w rozwoju naukowym dydaktyków geografii, podnoszonym przez nich od wielu lat i nadal w żaden sposób nie rozwiązany przez środowisko geografów jest brak możliwości uzyskania stopnia naukowego z zakresu dydaktyki geografii. Samodzielni pracownicy naukowcy zajmujący się tą subdyscypliną uzyskali stopień doktora habilitowanego przygotowując prace naukowe z tematyki innej niż dydaktyka geografii (z geografii społecznej lub nauk o Ziemi). Dydaktycy geografii zamiast skupić się na rozwoju naukowym w ramach swojej subdyscypliny, zmuszeni są do prowadzenia badań innych niż dydaktyka geografii co ma z pewnością przełożenie na jakość wyników badań dotyczących problematyki edukacji geograficznej.



Ryc. 11. Tytuły i stopnie naukowe dydaktyków geografii zatrudnionych w uniwersytetach w latach 2000-2022

W omawianym okresie znacząco zmniejszyła się też liczba dydaktyków geografii zatrudnionych na etatach asystentów i doktorantów. Niewielka liczba doktorantów realizujących prace naukowe z dydaktyki geografii i drastycznie pogarszający się stan liczbowy akademickiej kadry dydaktyków geografii spowoduje w przyszłości zanik subdyscypliny. Z uwagi na brak kształcenia nauczycielskiego w niektórych ośrodkach uniwersyteckich, a tym samym brak studentów przygotowujących się do pracy w szkole, wielu dydaktyków geografii prowadzi zajęcia inne – nie związane z dydaktyką geografii, zatrudnia na część etatu dydaktycznego, a niektórych z nich, pomimo posiadanego doktoratu z zakresu dydaktyki geografii, przenosi się nawet na etaty administracyjne.

Rozwojowi naukowemu dydaktyków geografii (ryc. 11) nie towarzyszy rozwój jednostek organizacyjnych zatrudniających ich, a wręcz zmniejsza się liczba i ranga tych jednostek (ryc. 12).



Ryc. 12. Liczba i ranga jednostek organizacyjnych dydaktyki geografii w latach 2000-2020

Zebrane dane pokazują, że od początku XXI wieku zmniejszała się systematycznie liczba jednostek zajmujących się dydaktyką geografii. W 2022 roku była ona o połowę mniejsza niż w 2000 roku: o ile w latach 2000 – 2005 było 11 jednostek dydaktyki geografii, to w 2022 zostało ich już tylko 5. Uczelnie, korzystając z autonomii, dokonują reorganizacji struktury na niekorzystną dla kształcenia nauczycieli. Od wielu lat nie ma takiej jednostki w Uniwersytecie Jagiellońskim. W ostatnich latach zlikwidowano takie jednostki w: Toruniu, Kielcach, Sosnowcu, a dwa lata temu w Lublinie. Równolegle zmienia się także na niższą ranga jednostek prowadzących kształcenie nauczycieli – zakłady zostały przekształcone w pracownie (Warszawa, Łódź), a jedna z pracowni w laboratorium (Poznań). Jedynym pozytywnym wyjątkiem jest przekształcenie w 2020 roku zakładu w katedrę w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie.

Podsumowanie

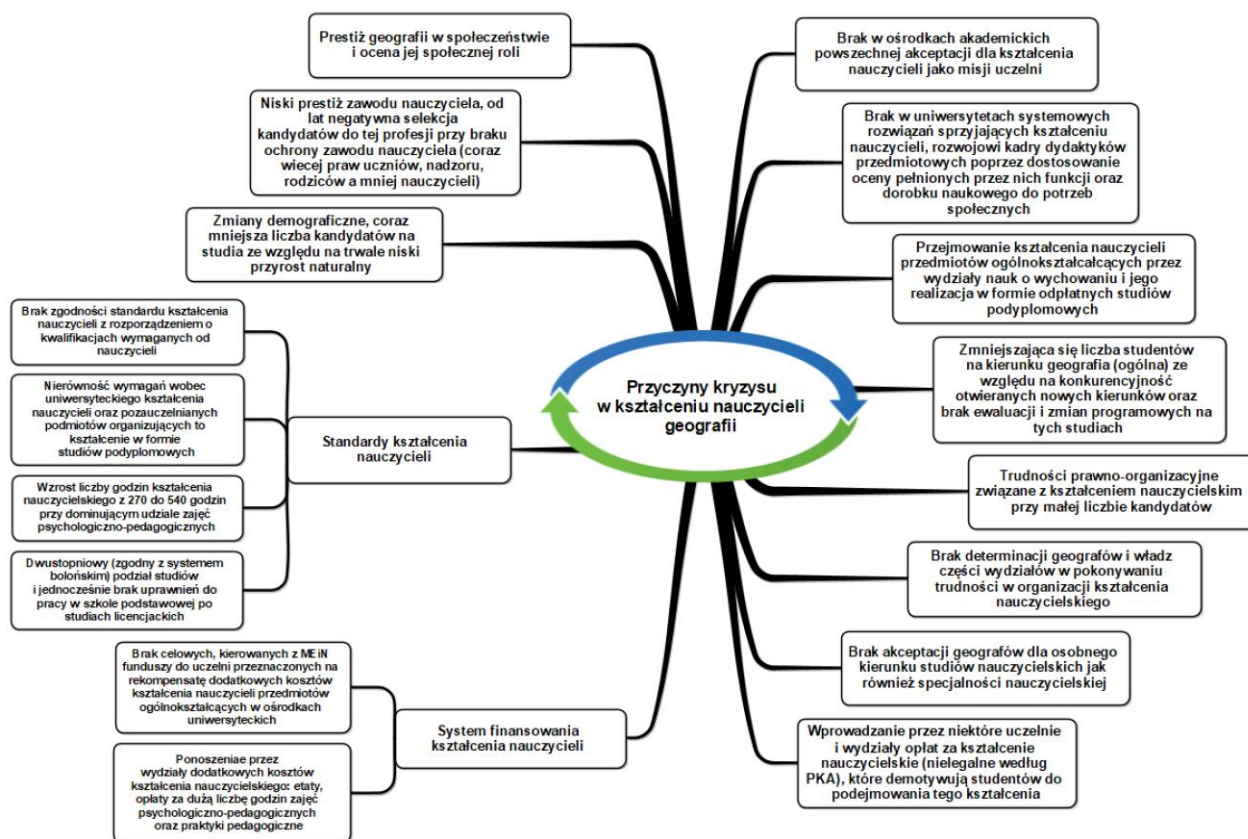
Wysoki poziom kształcenia nauczycieli geografii jest możliwy tylko wówczas, gdy jest wysoka jakość badań naukowych w zakresie dydaktyki. Warunkiem koniecznym utrzymania dobrego poziomu jakości przygotowania nauczycieli, jest doświadczona kadra doskonaląca proces kształcenia nauczycieli, zajmująca się badaniami w tym zakresie, a także kształceniem i rozwojem młodych pracowników badawczo-dydaktycznych w tej dziedzinie. Optymalne warunki stwarza funkcjonujący zespół badawczy (Katedra, Zakład), mogący prowadzić regularne badania naukowe w zakresie statutowo przynależnych mu problemów badawczych. Brak możliwości uzyskania habilitacji z zakresu dydaktyki geografii oraz punktowania prac eksperckich i publikacji związanych z geograficzną praktyką edukacyjną znacząco ograniczają rozwój badań naukowych w obszarze dydaktyki geografii. **Zmniejszenie liczby uczelni prowadzących kształcenie nauczycieli geografii, bądź likwidacja jednostek zajmujących się takim kształceniem na niektórych uczelniach może sugerować, że to kształcenie nie wydaje się w opinii decydentów – władz uczelni, władz diekańskich – konieczne.** Stanowi też dla nich pewien „balast” organizacyjny. Używa się argumentu, że dzięki likwidacji tego kształcenia studenci będą mieli czas na studia merytoryczne, mniej będzie kłopotów ze skonstruowaniem planu zajęć.

4. PRZYCZYNY KRYZYSU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI GEOGRAFII W POLSCE

Pozyskane z ośrodków akademickich i przedstawione powyżej dane o liczbie absolwentów, którzy uzyskali uprawnienia do pracy w szkole oraz sytuacja dydaktyków geografii i jednostek zajmujących się kształceniem nauczycieli, wskazują że **mamy do czynienia z poważnym kryzysem kształcenia nauczycieli na uniwersytetach.**

Poniższy schemat (ryc. 13) prezentuje główne, zidentyfikowane przez autorów *Raportu* przyczyny tego kryzysu. Po stronie prawej schematu (kolor zielony) zamieszczone są przyczyny, które są przyczynami wewnętrznymi (uczelnianymi), po stronie lewej (kolor

niebieski) – przyczyny zewnętrzne – wynikające z rozwiązań systemowych – leżących w znaczącym wymiarze po stronie MEiN.



Ryc. 13. Przyczyny wewnętrzne (uczelniane) i zewnętrzne (systemowe) kryzysu w kształceniu nauczycieli geografii w uniwersytetach

4.1 Przyczyny wewnętrzne (uczelniane) kryzysu w kształceniu nauczycieli geografii

4.1.1 Kształcenie nauczycieli jako misja uczelni uniwersyteckich

W strategiach wielu uniwersytetów znaleźć można zapisy mówiące o ich znaczącej roli w zaspokajaniu potrzeb otoczenia i regionu. Ta rola szkół wyższych w rozwoju regionu jest rozpatrywana przede wszystkim pod kątem kreowania miękkich czynników rozwoju regionalnego, takich między innymi jak dostarczanie określonych zasobów ludzkich na regionalny rynek pracy (Piotrowska-Piątek 2015). Zatem uczelnie, wypełniając misję edukacyjną, mają duże możliwości kreowania regionalnych i lokalnych zasobów rynku pracy. W obecnych warunkach rynkowych zobowiązuje się je do odpowiedzialności w zakresie i sposobie przekazywanej wiedzy oraz kreowania postaw sprzyjających rozwojowi danej wspólnoty regionalnej.

Wydaje się, że niezwykle ważnym elementem tej misji uniwersytetów jest również zapewnienie dobrze przygotowanej kadry nauczycieli na potrzeby oświaty zarówno w skali lokalnej, regionalnej, ale również krajowej. Staje się to coraz trudniejszym zadaniem przy systematycznie zmniejszającej się liczbie kandydatów na studia wynikające z ciągle niskiego wskaźnika urodzeń oraz rosnącej konkurencji i ofert nowych kierunków studiów. Stąd

szczególna potrzeba starań i troski władz uczelni o to, aby z kształcenia nauczycielskiego uczynić atut uczelni, inwestycję w jej przyszłość bez krótkowzrocznego patrzenia przez pryzmat dodatkowych kosztów czy trudności organizacyjnych. Od tego jaka jest jakość przygotowania nauczycieli, zależy jakich kandydatów na studia będzie miała uczelnia i jak przebiegać będzie w niej proces kształcenia przyszłych elit. Uzasadnionym jest zatem wpisanie do uniwersyteckich strategii zadań związanych z rozwojem badań w zakresie dydaktyk przedmiotowych oraz kształceniem nauczycieli. Dobrym przykładem takich działań jest wpisanie w/w zadań do strategii Uniwersytetu Łódzkiego na lata 2021 – 2030.

4.1.2 Kształcenie nauczycieli jako misja wydziałów geograficznych

Pomimo niesłabnącego od wielu lat zainteresowania geografią jako przedmiotem wybieranym przez absolwentów szkół średnich na egzaminie maturalnym, uczestnictwa w konkursach geograficznych oraz sukcesów polskich uczniów podczas Międzynarodowych Olimpiad Geograficznych, zainteresowanie to nie przekłada się na wybór geografii jako kierunku studiów. Informacje zebrane w poszczególnych uczelniach kształcących geografów potwierdzają wyraźny spadek liczby studentów na kierunku geografia (ogólna). Z pewnością podstawową przyczyną jest zwiększenie oferty nowych kierunków studiów o profilu zbliżonym do geograficznego (często realizowanych jako studia interdyscyplinarne) dla potencjalnych studentów wydziałów geograficznych. Należą do nich takie kierunki jak: gospodarka przestrzenna, inżynieria zagrożeń środowiska, ochrona środowiska, geoinformatyka, geodezja i kartografia, geografia wojskowa i zarządzanie kryzysowe, turystyka i rekreacja. Takie decyzje, aczkolwiek świadczące o racjonalnych działaniach władz jednostek geograficznych, skutkują zmniejszeniem liczby studentów podejmujących studia na kierunku geografia (ogólna), a tym samym przygotowania studentów do zawodu nauczyciela geografii, gdyż możliwość ta, według obowiązującego obecnie standardu kształcenia nauczycieli ograniczona jest wyłącznie do osób studiujących geografię tzw. ogólną (*Rozporządzenie MNiSW z dn. 25 lipca 2019*).

Niewątpliwą przyczyną zmniejszenia zainteresowania przygotowaniem do zawodu nauczyciela geografii jest powszechna w społeczeństwie opinia o spadku prestiżu zawodu nauczyciela. Niechęć do pracy w tym zawodzie związana jest m.in. z czynnikiem finansowym czyli nieporównywalnym do nakładu pracy wynagrodzeniem (zwłaszcza w pierwszych latach pracy), nadmiarem obowiązków, szczególnie administracyjnych, koniecznością sprostania wyzwaniom technologicznym, narastającymi trudnościami w rozwiązywaniu coraz bardziej złożonych problemów pedagogicznych. Niedostrzeżenie atutów pełnienia roli nauczyciela geografii łączy się z nie zawsze dobrymi doświadczeniami szkolnymi młodych ludzi, których nauczycielami geografii były osoby o niedostatecznym przygotowaniu geograficznym i dydaktycznym, bez odpowiedniego zaangażowania (np. prowadzenie zajęć terenowych), bez właściwych kompetencji oraz typowej dla geografii pasji poznawania świata.

Praca nauczyciela i jego kompetencje oparte są na trzech filarach: wiedzy zawodowej, tożsamości zawodowej i zaangażowaniu oraz profesjonalnej praktyce (Madalińska-Michalak

2017). Świadomość rozwoju nauczycieli w kierunku, jaki wyznaczają wymienione filary, stanowi dla wydziałów geograficznych podstawę ich kształcenia. Niejednokrotnie można mówić o misji wydziałów w odpowiednim przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela, o odpowiedzialności za to kształcenie. Zauważyć można bardzo istotną zależność pomiędzy jakością geografii szkolnej a poziomem przygotowania kandydatów na studia geograficzne, poziomem studiów oraz perspektywami rozwoju geografii jako nauki. **Istnieje potrzeba powszechnego zrozumienia, że kształcenie nauczycieli na kierunkach geograficznych jest dla nich kluczowe, ponieważ słabo przygotowany nauczyciel to niski poziom nauczania geografii, a to oznacza słabego studenta oraz niski nabór na studia geograficzne.** Często przypisuje się temu kształceniu drugoplanową rolę i nie dostrzega się korzyści płynących z jego podejmowania.

Jednak należy też wyraźnie podkreślić, że są na uczelniach uniwersyteckich w Polsce wydziały, które tę misję traktują bardzo poważnie oraz z wielkim zaangażowaniem i zrozumieniem, umożliwiając prowadzenie kształcenia nauczycielskiego geografów. Podejmowane na tych wydziałach różne rozwiązania organizacyjne np. modułowe, otrzymują duże wsparcie władz rektorskich, ale przede wszystkim dziekańskich, rozumiejących potrzebę należytego i wszechstronnego kształcenia nauczycieli geografii. Ranga tego kształcenia jest tam bardzo doceniana, nie pobiera się żadnych opłat za studiowanie, tym samym umożliwia się studentom rozwój w kierunku zawodu nauczycielskiego, zapewniając tym samym gwarancję odpowiedniego kształcenia i powiększania geograficznych kadr nauczycielskich. Dlatego też w trosce o właściwy poziom kształcenia nauczycieli geografii, już istniejące przykłady dobrych uniwersyteckich praktyk powinno się wdrażać także na innych uczelniach.

4.2 Przyczyny zewnętrzne (pozauczelniane) – rozwiązania systemowe w zakresie kształcenia nauczycieli

4.2.1 Standardy kształcenia nauczycieli

Nauczyciel geografii prawidłowo przygotowany do zawodu to „refleksyjny praktyk, spolegliwy opiekun, ekspert od rozwoju ucznia, profesjonalista, erudyta, człowiek pozytywnie nastawiony do nowych doświadczeń, członek zespołu, człowiek mający świadomość swoich zainteresowań oraz człowiek uczciwy” (*Propozycja Nowego Modelu Kształcenia Przyszłych Nauczycieli*, MNiSW 2018, s. 2). Zaproponowany model kształcenia nauczycieli znalazł swoje odzwierciedlenie w standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wprowadzonym Rozporządzeniem MNiSzW (Dz.U. Poz. 1450 z dnia 25 lipca 2019 r.), dokumencie określającym założenia, reguły i wymagania w zakresie kształcenia. Według aktualnie obowiązującego standardu w toku przygotowania do zawodu nauczyciela geografii, student musi zrealizować poza geograficznym przygotowaniem merytorycznym dodatkowo minimum 540 godzin zajęć przygotowania pedagogiczno-dydaktycznego i uzyskać za nie minimum 28 punktów ECTS.

Z drugiej strony wymagania kwalifikacyjne nauczycieli wyznaczone są przez rozporządzenia dotyczące szczegółowych kwalifikacji od nich wymaganych. Obecnie obowiązującymi są: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* oraz *Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*. Okazuje się, że zapisy w standardach kształcenia nauczycieli i w/w rozporządzeniu w sprawie wymaganych kwalifikacji nauczycieli są pod tym względem rozbieżne. Według Rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji przygotowanie pedagogiczne należy rozumieć jako: „*nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin*”. **Zatem zapisy w Rozporządzeniu o kwalifikacjach nauczycieli nie są zgodne z treścią Rozporządzenia dotyczącego standardu kształcenia nauczycieli.**

Przy obowiązującym systemie bolońskim kształcenia studentów i związanym z nim podziałem na studia licencjackie oraz magisterskie, błędnym rozwiązaniem jest brak uprawnień do pracy w szkole podstawowej po studiach licencjackich. Ze względu na aktualną liczbę godzin przewidzianą w standardach na przygotowanie nauczycieli, trudno jest je zrealizować na jednym etapie kształcenia i trzeba dzielić przygotowanie na dwa etapy. W tej sytuacji bardzo zniechęcające jest dla studentów to, że realizują wiele godzin dodatkowego kształcenia nauczycielskiego na studiach licencjackich a żadnych uprawnień z tego tytułu nie zyskują! Efekt jest taki, że w szkole podstawowej coraz mniej jest nauczycieli z przygotowaniem merytorycznym uzyskanym w toku studiów geograficznych, zaś coraz więcej nauczycieli, którzy „zdobywają” uprawnienia na różnego rodzaju kursach i studiach podyplomowych (na których wystarczy 180 godzin przygotowania merytorycznego), natomiast absolwent studiów licencjackich po 2300 godzinach kształcenia merytorycznego na uczelni, takich uprawnień nie może uzyskać. Bardzo to niespójne, niesprawiedliwe a przede wszystkim absurdalne!

Obserwowana jest istotna **nierówność wymagań dotyczących kształcenia nauczycieli geografii wobec uczelni uniwersyteckich oraz innych podmiotów przygotowujących do zawodu nauczyciela.** Szczególnie wyraźna jest dyskryminacja w standardzie kształcenia nauczycielskiego organizowanego w toku studiów uniwersyteckich w stosunku do możliwości zdobywania uprawnień poza uczelniami w formie studiów podyplomowych. W 2016 roku zapowiedziana została likwidacja bardzo szerokiego dostępu do zawodu poprzez ograniczenie liczby podmiotów dających uprawnienia nauczycielskie. Na podstawie obserwacji sytuacji na uczelniach i rynku edukacyjnym można stwierdzić, że w praktyce mamy proces wręcz odwrotny: **zanik kształcenia do zawodu nauczyciela na uczelniach** a wzrost zdobywania uprawnień nauczycielskich na „ekspresowo realizowanych” kursach i studiach podyplomowych w instytucjach, które nie kształcą merytorycznie do danego przedmiotu i nie posiadają odpowiedniej kadry. Funkcjonowanie tak pozbawionych logiki

i sensu przepisów prawnych doprowadzi w krótkim czasie do drastycznego załamania jakości edukacji szkolnej w Polsce.

4.2.2 System finansowania kształcenia nauczycieli w uniwersytetach

Trzeba otwarcie powiedzieć, że kształcenie nauczycielskie generuje koszty w postaci etatów dla dydaktyków, opłaty za zajęcia z psychologii i pedagogiki, opłaty za praktyki pedagogiczne. Dodatkowym problemem jest to, że **standard kształcenia nauczycieli przedmiotu nie uwzględnia realnej sytuacji na uczelniach związanej z systemem punktowania osiągnięć studenta**: minimum 180 + 120 pkt ECTS za kształcenie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu + minimum 28 pkt ECTS za kształcenie nauczycielskie. Mała liczba kandydatów do podjęcia kształcenia nauczycielskiego nie pozwala na uruchomienie odrębnego, nauczycielskiego kierunku studiów, w związku z czym najlepiej byłoby organizować przygotowanie nauczycielskie w formie tzw. modułu edukacyjnego / bloku nauczycielskiego. Jednak w związku z tym, że punkty ECTS w standardach nauczycielskich (28 pkt.) przekraczają limity punktów w kształceniu kierunkowym (merytorycznym), w części uczelni **wprowadzane jest odpłatne kształcenie nauczycielskie** ze względu na dodatkowe punkty ECTS. Tak było w pewnym okresie w UW, UMCS, a było i jest nadal w UŁ. Wprowadzenie odpłatności powoduje, że studentów chętnych do kształcenia nauczycielskiego jest jeszcze mniej i na niektórych wydziałach rezygnuje się całkowicie z kształcenia nauczycieli na uczelniach uniwersyteckich.

Co istotne, według Polskiej Komisji Akredytacyjnej **pobieranie dodatkowych opłat za kształcenie nauczycielskie jest na studiach dziennych nielegalne**. Jednak warunkiem jest to, że fakultatywny blok musi być wpisany do programu kształcenia na danym kierunku (punktów może być znacznie więcej niż określone minimum w kształceniu kierunkowym). **Rozwiązaniem zniesienia odpłatności za kształcenie nauczycielskie jest zatem wpisanie do programu danego kierunku kształcenia nauczycielskiego jako dodatkowego – wybieranego bloku/modułu. Takie „modułowe” rozwiązanie preferują również studenci.** W ten sposób zorganizowane jest kształcenie nauczycielskie na wydziałach geograficznych w Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz w Uniwersytecie Warszawskim. W obecnym stanie prawnym takie rozwiązanie wydaje się być najbardziej optymalne i rekomendowane w innych uczelniach akademickich.

Ogromnym problemem jest finansowanie praktyk pedagogicznych, psychologiczno-pedagogicznych oraz praktyk dydaktycznych śródrocznych dla studentów realizujących kształcenie nauczycielskie. Uczelnie nie chcą ponosić dodatkowych kosztów kształcenia nauczycielskiego nie otrzymując żadnych dotacji celowych z MEiN przeznaczonych na kształcenie nauczycielskie realizowane w formie fakultatywnych modułów/bloków. Jest to tym trudniejsze, że liczba godzin kształcenia nauczycielskiego w standardach systematycznie wzrasta (z 270 godzin do 540 godzin!). Wynagrodzenie nauczyciela opiekującego się studentem jest niewspółmierne do zaangażowania i wysiłku wkładanego w kształcenie przyszłego nauczyciela. Kwoty te są zmienne w zależności od liczby godzin praktyk i wahają się od 100 do 300 zł brutto za miesiąc opieki nad praktykantem. Aktualnie nauczyciel-

opiekun za 4 tygodnie praktyk studenta otrzymuje w jednej z uczelni zaledwie 124,00 zł. Nic dziwnego, że jest duży problem ze znalezieniem chętnych nauczycieli jako opiekunów praktyk. **W aktualnych standardach nic nie mówi się o tzw. praktyce śródrocznej niezbędnej w dobrym przygotowaniu studenta do pracy w szkole.** Rodzi się również pytanie o źródło finansowania tego rodzaju „praktycznego” kształcenia. Niestosowne wobec nauczycieli jest również niewypłacanie im w ogóle wynagrodzenia za opiekę nad studentami odbywającymi praktykę w szkole, co zdarza się w niektórych uczelniach i traktowanie studenta jako osoby reklamującej swoją uczelnię a nauczyciela – opiekuna praktyki pedagogicznej jako wolontariusza na rzecz zwiększenia naboru na studia.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że **finansowanie kształcenia nauczycielskiego na uczelniach akademickich wymaga systemowego rozwiązania ze strony MEiN.** Jednym z możliwych rozwiązań jest podniesienie współczynnika kosztochłonności dla studiów nauczycielskich, podobnie jak w profilu praktycznym poprzez dodanie go do danego kierunku, który oferuje i realizuje kształcenie nauczycielskie.

Jeśli mamy dbać o jakość kształcenia nauczycieli to w aktualnej sytuacji braku chętnych studentów i obniżaniu prestiżu zawodu nauczyciela, **powinno się zachęcać najlepszych studentów stypendiami do podejmowania kształcenia nauczycielskiego.**

Zgłaszane do Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego petycje o dofinansowanie uczelni z tytułu dodatkowych kosztów kształcenia nauczycieli nie przyniosły żadnego rezultatu. Urzędnicy obydwu ministerstw wskazywali, że przyczyną braku decyzji w tej sprawie była rozdzielność i podział kompetencji obydwu ministerstw. Ta przeszkoda powinna zniknąć po ich połączeniu i utworzeniu Ministerstwa Edukacji i Nauki oraz zaowocować konkretnymi decyzjami w zakresie wsparcia uczelni w prowadzeniu kształcenia nauczycieli.

Podsumowanie

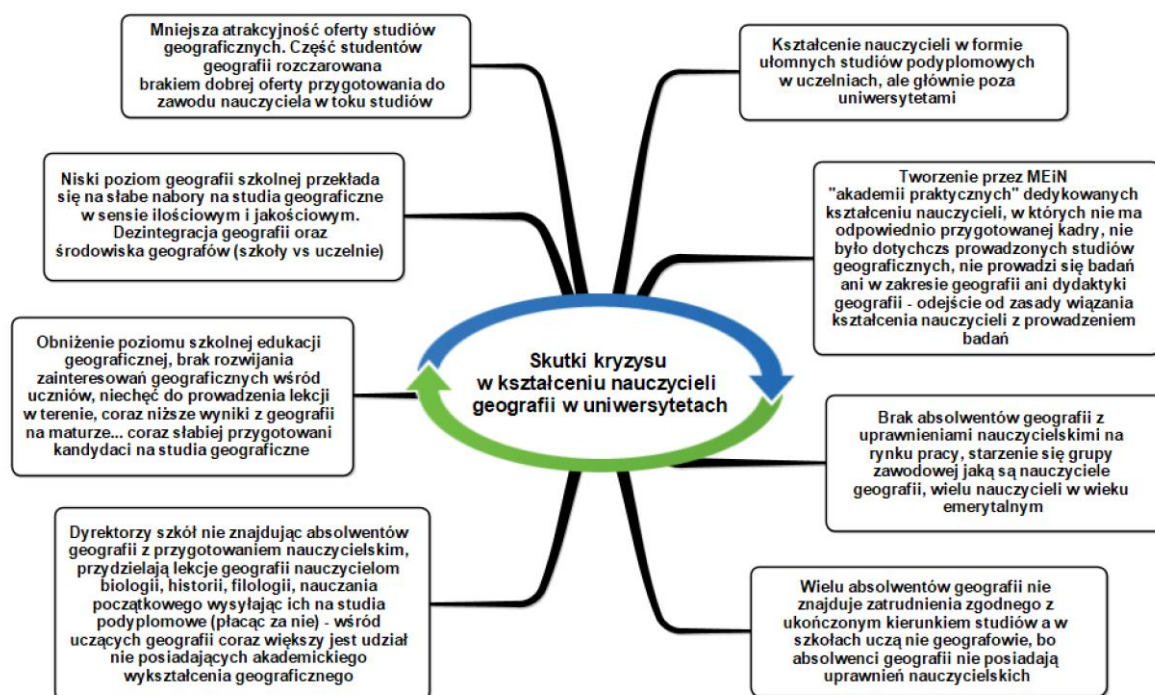
Główne zidentyfikowane w *Raporcie* przyczyny kryzysu w kształceniu nauczycieli geografii można podzielić na przyczyny wewnętrzne (uczelniane) wynikające z nieuwzględniania kształcenia nauczycielskiego jako misji uczelni i wydziałów geograficznych oraz przyczyny zewnętrzne (pozauczelniane) wynikające z aktualnych rozwiązań systemowych w zakresie kształcenia nauczycieli. Najważniejszymi z ułomnych rozwiązań systemowych jest niespójność prawna standardów kształcenia nauczycieli z innymi aktami prawnymi oraz brak jasno sprecyzowanych zasad finansowania kształcenia nauczycieli, w tym szczególnie brak dodatkowej puli funduszy na kształcenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na uczelniach w formie fakultatywnego modułu kształcenia.

5. SKUTKI KRYZYSU W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI GEOGRAFII W UNIWERSYTETACH

Pomimo istniejącego potencjału dydaktyków geografii oraz ich bogatego dorobku naukowego i podejmowanych działań programowo-organizacyjnych skutki tego kryzysu mogą być dotkliwe dla współczesnej polskiej szkoły i przedmiotu geografia, zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej.

Do podstawowych skutków tego stanu należy zaliczyć (Ryc. 14):

- brak oferty kształcenia nauczycielskiego na niektórych uczelniach akademickich,
- niedobór absolwentów geografii z uprawnieniami nauczycielskimi, a w przyszłości brak takich absolwentów,
- masowe kształcenie w formie studiów podyplomowych w instytucjach pozauczelnianych, które nie dają należytego przygotowania merytorycznego i dydaktycznego,
- rosnący gwałtownie odsetek nauczycieli uczących geografii nieposiadających akademickiego wykształcenia geograficznego,
- obniżenie poziomu szkolnej geografii skutkujący brakiem zainteresowania studiami geograficznymi, a także w efekcie kształceniem nauczycielskim,
- paradoks zatrudnienia – część absolwentów geografii nie znajduje zatrudnienia, ponieważ w szkołach uczą osoby bez odpowiednich kwalifikacji zawodowych.



Ryc. 14. Skutki kryzysu w kształceniu nauczycieli w uniwersytetach

Spotęgowanie wymienionych wyżej negatywnych skutków generować może projekt MEiN tworzenia „Akademii praktycznych”, które będą mogły prowadzić kształcenie nauczycieli w zakresie przedmiotów ogólnokształcących nie posiadając odpowiednio przygotowanej kadry zarówno z kompetencjami dydaktycznymi, jak i naukowymi. Stanowi

to zagrożenie dla jakości kształcenia, a jednocześnie pozbawia możliwości wykorzystania potencjału przez jednostki uniwersyteckie powołane do prowadzenia badań naukowych w zakresie dydaktyki geografii oraz kształcenia nauczycielskiego studentów.

6. PODSUMOWANIE – PROPOZYCJE ROZWIĄZAŃ

GŁÓWNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI GEOGRAFII	SPOSOBY NAPRAWY
1. Zmniejszanie się liczby absolwentów studiów geograficznych z uprawnieniami nauczycielskimi (odpowiedzialni: uczelnie, geografowie)	
Drastyczne zmniejszanie się liczby absolwentów geograficznych studiów uniwersyteckich z uprawnieniami do pracy w szkole.	<ul style="list-style-type: none"> • Wypracowanie systemowych rozwiązań w uniwersytetach i wydziałach geograficznych traktujących kształcenie nauczycieli jako ważną misję uczelni; • Konstruowanie bardziej elastycznych programów studiów geograficznych zapewniających realny wybór zajęć. Moduł nauczycielski (ścieżka nauczycielska) powinna być jedną z opcji do wyboru.
Przejmowanie kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących przez wydziały nauk o wychowaniu. Konsekwencją jest: <ul style="list-style-type: none"> • słaba znajomość dydaktyki geografii; • likwidacja jednostek dydaktycznych na macierzystych wydziałach; • brak kontynuacji badań nad procesem kształcenia w zakresie określonych przedmiotów; • brak odnawiania kadry dydaktyków przedmiotowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednoznaczne przypisanie kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do wydziałów prowadzących studia kierunkowe i badania naukowe w zakresie dyscyplin odpowiadających przygotowaniu merytorycznemu do nauczania tych przedmiotów.
Niska świadomość władz uczelni oraz geografów dotycząca znaczenia kształcenia nauczycieli na wysokim poziomie.	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększenie świadomości władz uczelni w Polsce na temat zagrożenia braku kadr dla polskich szkół i skutków tego zjawiska; • Troska o stan kształcenia nauczycieli wśród geografów – przekonanie, że jest to jedna ze znaczących misji geografów i uniwersyteckich jednostek geograficznych mających istotny wpływ na perspektywę jakości edukacji geograficznej w przyszłości; • Docenienie przez geografów znaczenia poziomu przygotowania nauczycieli i edukacji geograficznej dla prestiżu i przyszłości geografii jako nauki.
Brak w ośrodkach akademickich powszechnej akceptacji dla kształcenia nauczycieli jako misji uczelni	<ul style="list-style-type: none"> • Wpisanie do statutów uniwersytetów zapisów o kształceniu nauczycieli jako misji uczelni.
Likwidacja jednostek zatrudniających dydaktyków przedmiotowych.	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktywacja jednostek zajmujących się prowadzeniem badań w zakresie dydaktyki geografii i kształceniem nauczycieli.

2. Niespójność prawna standardu kształcenia nauczycieli z innymi aktami prawnymi (odpowiedzialni: MEiN)	
Standard kształcenia nauczycieli – brak uprawnień do nauczania w szkołach podstawowych po studiach licencjackich – niezgodność z systemem bolońskim	<ul style="list-style-type: none"> Zmiana standardu kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych – wprowadzenie możliwości zdobywania uprawnień do pracy w szkole podstawowej po studiach licencjackich.
Brak zgodności standardu kształcenia z rozporządzeniem o kwalifikacjach wymaganych od nauczycieli	<ul style="list-style-type: none"> Dostosowanie zapisów w standardzie kształcenia nauczycieli w uniwersytetach do wymagań o kwalifikacjach wymaganych od nauczycieli.
Standard kształcenia nauczycieli - nierówność wymagań dotyczących kształcenia nauczycieli geografii wobec uczelni uniwersyteckich oraz innych podmiotów przygotowujących do zawodu nauczyciela	<ul style="list-style-type: none"> Zlikwidowanie możliwości zdobywania uprawnień nauczycielskich z zakresu przedmiotów ogólnokształcących poza uniwersytetami w formie studiów podyplomowych organizowanych przez podmioty nie prowadzące studiów geograficznych i badań w zakresie dydaktyki geografii.
3. Brak doprecyzowania zasad finansowania kształcenia nauczycieli (odpowiedzialni: MEiN)	
Brak środków finansowych na kształcenie nauczycieli w uniwersytetach w formie dodatkowych bloków fakultatywnych/ co skutkuje wprowadzaniem opłat za kształcenie nauczycielskie organizowane w formie dodatkowych bloków fakultatywnych	<ul style="list-style-type: none"> Stworzenie możliwości doboru form organizacyjnych kształcenia nauczycielskiego (bez opłat) adekwatnie do liczby kandydatów oraz posiadanej kadry dydaktyków przedmiotu (kierunek nauczycielski, specjalność, fakultatywny blok nauczycielski); Niezbędne rozwiązania systemowe po stronie MEiN uwzględniające kierowanie do uczelni dodatkowych środków finansowych na realizację standardu kształcenia nauczycieli w formie fakultatywnego modułu (bloku) nauczycielskiego; Zapewnienie środków finansowych na pokrycie kosztów uczelni w zakresie praktyk pedagogicznych oraz praktyk śródrocznych i psychologiczno-pedagogicznych studentów realizujących kształcenie nauczycielskie; Uznanie kierunku z kształceniem nauczycielskim jako kierunku zbliżony do praktycznego i zwiększenie jego kosztowności studiów np. o 0,5.
Brak motywacji studentów do podejmowania odpłatnego kształcenia nauczycielskiego.	<ul style="list-style-type: none"> Zachęcanie najlepszych studentów np. stypendiami do podejmowania kształcenia nauczycielskiego na uczelniach.
4. Zaplecze kadrowe do kształcenia nauczycieli (odpowiedzialni: uczelnie, geografowie)	
Dramatyczny spadek liczby dydaktyków przedmiotowych w uniwersytetach wynikający z rezygnacji z kształcenia nauczycielskiego oraz przejmowanie tego zadania przez wydziały nauk o wychowaniu i studia podyplomowe organizowane poza ośrodkami uniwersyteckimi.	<ul style="list-style-type: none"> Pełne wykorzystanie specjalistycznej, doświadczonej kadry dydaktyków przedmiotowych oraz ich osiągnięć w działalności naukowej w dyscyplinie, do której jest przyporządkowany kierunek studiów nauczycielskich; Pełne wykorzystanie posiadanego zaplecza naukowego, kadrowego i materialnego, w zakresie przygotowania absolwentów studiów do pracy w szkole.

5. Potrzeba badań naukowych w zakresie dydaktyki geografii (odpowiedzialni: MEiN, uczelnie, geografowie)	
Ograniczenia w pisaniu prac na stopnie naukowe z zakresu dydaktyki przedmiotowej	<ul style="list-style-type: none"> • Uznanie habilitacji z dydaktyki przedmiotu co ułatwi zarówno rozwój naukowy dydaktyków jak również będzie stanowić ważną drogę rozwoju badań w jej zakresie; • Uznanie wagi prowadzenia badań z zakresu dydaktyki geografii dla dorobku naukowego dydaktyków.
Brak dostrzegania roli dydaktyków geografii w procesie wielopoziomowego kształcenia: uniwersytet-nauczyciele-szkoły-społeczeństwo.	<ul style="list-style-type: none"> • Przyznawanie grantów Ministerstwa Nauki i Edukacji na badania dotyczące procesu kształcenia poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza w sytuacji dużych zmian strukturalnych i programowych; • Wspieranie dydaktyków geografii w niełatwej roli łącznika między uczelnią i szkołą poprzez uznanie działań dydaktyków na rzecz poprawy jakości edukacji oraz roli w popularyzacji wiedzy geograficznej; • Wyposażenie pracowni dydaktycznych na uczelniach jako wzorcowych dla szkół ćwiczeń (m.in. podręczniki, tablica multimedialna, tablety, oprogramowanie dydaktyczne, itp.); • Uznanie dla działań dydaktyków na rzecz edukacji geograficznej, szkół, nauczycieli oraz jedności geografii jako kryterium oceny ewaluacyjnej na uczelniach (współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym).

Zmierzanie do podniesienia poziomu rozwoju społeczno-ekonomicznego w Polsce wymaga również szczególnej troski o jakość przygotowania nauczycieli do niełatwej misji nauczycielskiej. Wieloletnie zaniedbania w tym zakresie, którym towarzyszy obniżanie prestiżu zawodu nauczyciela powinny mobilizować do bardziej restrykcyjnej, racjonalnej polityki związanej z uzyskaniem przez absolwentów uprawnień nauczycielskich, jak również wielostronnego wsparcia uczelni w pełnieniu tej funkcji.

Literatura:

Hibszer A., Szkurłat E., 2020. Problematyka badawcza w pracach monograficznych KEG PTG – ujęcie analityczno-oceniające, [w:] I. Dybska-Jakóbkiewicz i E. Szkurłat, red., Edukacja geograficzna - ku kształceniu poszukującemu, Prace Monograficzne KEG PTG, t. 10, Bogucki Wyd. Naukowe, Poznań - Warszawa, s. 171-198.

International Charter on Geographical Education (Międzynarodowa Karta Edukacji Geograficznej), 2016, IGU, <http://www.igu-cge.org/2016-charter/>, data pobrania: 7.06.2021.

International Declaration on Research in Geographical Education (Międzynarodowa Deklaracja Badań w Edukacji Geograficznej), 2015, IGU, <https://www.igu-cge.org/2015-declaration/>, data pobrania: 23.06.2021.

Madalińska-Michalak J., 2017. Filary pracy a kompetencje nauczyciela, [w:] J. Madalińska-Michalak, N. Piłkuła, K. Białożył, red., Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość-zmiana-konteksty. Wydawnictwo Scriptum, Kraków, s. 29-55.

Mizerek H., 1999. Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.

Piróg D., Hibszer A., 2020. The situation of geography teachers on the labour market in Poland: overt and covert issues, *European Journal of Geography*, 11 (2), 65-87.

Piskorz S., 1997. Zarys dydaktyki geografii. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Piskorz S., 2004. Od dydaktyki geografii poprzez metodykę geografii do dydaktyki geografii, [w:] M. Tracz, Z. Ziolo, red., Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków, s. 119–125.

Piotrowska I., Rodzół J., Tracz M., 2018. Dydaktyka i dydaktycy geografii – 100 lat trudnej obecności, referat wygłoszony podczas Kongresu Geografii Polskiej, 12-14 kwietnia, Warszawa.

Piotrowska-Piątek A., 2015. Aktywność szkół wyższych w Polsce na rzecz rozwoju społeczności lokalnych – dyskusja wokół pojęcia trzeciej misji uczelni, *Miscellanea* DOI: 10.15290/ose.2015.06.78.08

Rodzół J., 1999. Rozwój polskiej dydaktyki na tle myśli pedagogicznej XX wieku. *Annales UMCS*, sec. B, 54 (16): 311–331.

Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. 2017, poz. 1575, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001575>, data pobrania: 5.07.2021.

Rozporządzenie MEN z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. 2019, poz. 465, isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000465, data pobrania: 5.07.2021.

Rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2019, poz. 1450, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>, data pobrania: 5.07.2021.

Sadoń-Osowiecka T., Błaszczak M., 2015. The Challenge to Change (?) Geography Teaching From a Number of Perspectives Offered by Polish Student-Teachers at the University of Gdańsk, *Review of International Geographical Education Online*, 5 (3), 274-292.

Tracz M., 2008. Rola i znaczenie dydaktyki geografii w przygotowaniu zawodowym nauczycieli geografii, [w:] K. Sujak-Lesz, red., Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 217–222.

Tracz M., Osuch W., 2008. Instytucjonalny rozwój polskiej dydaktyki geografii, [w:] red. A. Hibszer, Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania, Wydział Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, Sosnowiec, s. 111–120.