

Tom 2

**Prace Komisji Edukacji Geograficznej
Polskiego Towarzystwa Geograficznego**



**WYBRANE PROBLEMY
AKADEMICKIEJ I SZKOLNEJ
EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ**





**PRACE KOMISJI EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA GEOGRAFICZNEGO
Tom 2**

**WYBRANE PROBLEMY
AKADEMICKIEJ I SZKOLNEJ
EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ**

Łódź-Toruń 2012



**WORKS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION COMMISSION
POLISH GEOGRAPHICAL SOCIETY
Volume 2**

**SELECTED PROBLEMS
OF ACADEMIC AND SCHOOL
GEOGRAPHICAL EDUCATION**

Łódź-Toruń 2012

Polskie Towarzystwo Geograficzne
Komisja Edukacji Geograficznej
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Pracownia Dydaktyki Wydziału BiNoZ
Uniwersytet Łódzki
Zakład Dydaktyki Geografii
Polskie Towarzystwo Geograficzne
Oddział w Toruniu

RECENZENT
Maria Groenwald

REDAKTORZY TOMU
Zbigniew Podgórski, Elżbieta Szkurlat

RADA REDAKCYJNA
Florian Plit, Sławomir Piskorz, Zbigniew Podgórski, Maria Zofia Pulinowa,
Elżbieta Szkurlat, Zdenek Szczyrba, Bożena Wójtowicz

SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU
Anna Araszkievicz

PROJEKT OKŁADKI
Paweł Kramarz

Fotografia na okładce autorstwa Krzysztofa Fortuniaka
„Widok z meteorologicznego masztu pomiarowego WNG UŁ”

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

© Copyright by Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Łódź–Toruń 2012

ISBN 978-83-934983-0-7

Druk i oprawa: Drukarnia UMK, 87-100 Toruń, ul. Gagarina 11
Wydanie I. Nakład 250 + 20 egz.

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Część I	
SYSTEM EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ W POLSCE I W WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH	13
Wiesław MAIK	
Przemiany geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej	15
Arkadiusz GŁOWACZ	
Koncepcja szkolnej edukacji geograficznej i studiów geograficznych w Anglii	27
Maria ADAMCZEWSKA, Karolina SMĘTKIEWICZ, Elżbieta SZKURŁAT	
Koncepcja zintegrowanej geografii w programie uniwersyteckiego kształcenia geograficznego w Grazu	49
Część II	
STUDIA GEOGRAFICZNE – MOTYWY WYBORU, METODY KSZTAŁCENIA, RYNEK PRACY	73
Adam HIBSZER, Mariola TRACZ, Beata HIBSZER	
Diagnoza motywów wyboru studiów geograficznych w Polsce – ujęcie regionalne	75
Alina AWRAMIUK-GODUN, Mirosław MULARCZYK	
Motywy wyboru studiów geograficznych. Analiza porównawcza dwóch ośrodków akademickich: Warszawy i Kielc	99
Wiesława GIERAŃCZYK, Wiesława DUŻY	
Zawód geograf – atrakcyjność studiów geograficznych a przydatność na rynku pracy (w opiniach studentów kierunku geografia na wydziale Biologii i Nauk o Ziemi UMK)	113
Elżbieta SZKURŁAT	
Metody kształcenia geograficznego w kontekście zakładanych efektów kształcenia	135
Małgorzata CICHONŃ, Iwona PIOTROWSKA	
Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję	151

Część III	
KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI GEOGRAFII – POTRZEBY, KOMPETENCJE	169
Wiktor OSUCH	
Sylwetka absolwenta studiów geograficznych a jego kompetencje (studium porównawcze)	171
Danuta PIRÓG	
Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii	193
Przemysław CHARZYŃSKI, Remigiusz STAŃCZYK, Patrycja DOMBEK, Salih SAHIN, Tatjana RESNIK PLANINC, Mojca ILC, Łukasz SARNOWSKI	
Międzynarodowe warsztaty dydaktyczne – sposób na zwiększenie kompetencji przyszłych nauczycieli geografii	211
Część IV	
EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ	225
Zbigniew PODGÓRSKI, Edyta NAWROTEK, Arkadiusz STAŃCZYK	
Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu – ocena efektywności kształcenia w świetle ogólnopolskiego rankingu liceów i metody edukacyjnej wartości dodanej	227
Bożena DOBOSIK	
Wiedza i umiejętności geograficzne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005–2011	243
Małgorzata BYCA	
Motywy wyboru geografii w systemie dwujęzycznym a oceny szkolne	261
Afiliacje	275

CONTENS

Introduction	11
Part 1	
THE SYSTEM OF GEOGRAPHICAL EDUCATION IN POLAND AND SELECTED EUROPEAN COUNTRIES	13
Wiesław MAIK	
Changes in geography as a science and their impact on the system of academic geographical education	15
Arkadiusz GŁOWACZ	
The concept of geography education in schools and geography studies in England	27
Maria ADAMCZEWSKA, Karolina SMĘTKIEWICZ, Elżbieta SZKURŁAT	
Integrated concept of geography in the geographical education University of Graz	49
Part 2	
GEOGRAPHY STUDIES – MOTIVES OF CHOICE, EDUCATIONAL METHODS, LABOUR MARKET	73
Adam HIBSZER, Mariola TRACZ , Beata HIBSZER	
Diagnosis of motives of geographical studies choosing in Poland – regional approach	75
Alina AWRAMIUK-GODUN, Mirosław MULARCZYK	
Motives of choice of studies in geography. comparative analysis of two universities: Warsaw and Kielce	99
Wiesława GIERAŃCZYK, Wiesława DUŻY	
Occupation geographer – attractiveness of studying geography and its usefulness on a labour market (according to students of geography’ opinions from the Nicolaus Copernicus University)	113
Elżbieta SZKURŁAT	
Methods of geographical education in the context of assumed educational effects	135
Małgorzata CICHON, Iwona PIOTROWSKA	
Acquisition of key skills by geography students through the project method, a geographical essay, and a review	151

Part 3	
GEOGRAPHY TEACHERS TRAINING – NEEDS, COMPETENCE	169
Wiktor OSUCH	
A profile of the geographical studies graduate and their competences (comparative study)	171
Danuta PIRÓG	
The level of interest in teaching occupation among geography graduates	193
Przemysław CHARZYŃSKI, Remigiusz STAŃCZYK, Patrycja DOMBEK, Salih SAHIN, Tatjana RESNIK PLANINC, Mojca ILC, Łukasz SARNOWSKI	
International teacher training workshops – a way to increase the competences of future geography teachers	211
Part 4	
THE EFFECTIVENESS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL	225
Zbigniew PODGÓRSKI, Edyta NAWROTEK, Arkadiusz STAŃCZYK	
Academic Gymnasium and Lyceum in Toruń – education effectiveness in the light of the national high school ranking and the education value added	227
Bożena DOBOSIK	
Geographical knowledge and skills of upper secondary school students in the light of the results of matura examination in the years 2005–2011	243
Małgorzata BYCA	
Motivation reasons for selecting geography education in bilingual classes	261
Afiliations	275

WSTĘP

Następujące w ostatnich latach zmiany w szkolnictwie na wszystkich poziomach kształcenia objęły m.in. zmiany w podejściu do edukacji, programowe oraz organizacyjne. Zmiany w szkolnictwie wyższym, związane z wprowadzeniem w Polsce Ustawy o szkolnictwie wyższym, realizacją procesu bolońskiego, wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji, wymagają również od akademickiego środowiska geograficznego rewizji dotychczasowych rozwiązań oraz wypracowania nowego modelu kształcenia geografów w szkole wyższej. Pomimo krytycznych ocen środowiska nauczycieli szkolnych i akademickich, dokonywane są przekształcenia strukturalne i programowe, które wymagają nie tylko uwagi, ale również określonych działań. Pojawia się zatem pytanie, jak w tej nowej rzeczywistości funkcjonuje i ma funkcjonować szkolna edukacja geograficzna oraz akademickie kształcenie geografów, jakie są skutki oraz pożądane kierunki wprowadzanych zmian?

Przekazujemy Czytelnikom drugi tom Prac Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, którego celem jest próba spojrzenia na edukację geograficzną na różnych etapach kształcenia oraz namysłu nad nią zainteresowanych geograficznym kształceniem akademickim i szkolną edukacją geograficzną. Tematyka opracowań tworzących poszczególne rozdziały obejmuje więc odpowiadające sobie zagadnienia związane z akademickim kształceniem geografów oraz współczesnymi problemami szkolnej edukacji geograficznej. Bardzo istotnym problemem, jaki rysuje się od wielu dziesiątków lat, jest brak wspólnych płaszczyzn działania i dobrej współpracy pomiędzy kadrą akademicką a środowiskiem nauczycieli. Ideą przewodnią tomu jest ukazanie podobieństw problemów edukacyjnych, rozpoznanie różnic i dysonansów edukacji akademickiej i szkolnej w pojmowaniu współczesnych zadań geografii, zakładanych efektów kształcenia, kryteriów ich oceniania, metodach kształcenia oraz identyfikacja najważniejszych obszarów współdziałania. Idea ta nie zakłada tożsamości problemów, jednakże akcentuje potrzebę wspólnych działań, gdyż od poziomu edukacji geograficznej na wszystkich etapach kształcenia zależy społeczny odbiór naszej dyscypliny i poza formalnymi efektami kształcenia geograficznego, społeczna ocena jej przydatności.

Elżbieta Szkurlat, Zbigniew Podgórski

INTRODUCTION

Recent changes in schooling at all levels of education have been embracing i.a. changes in the approach to education, program and organizational changes. The changes in the higher education, connected with the introduced higher education act, realization of Bologna process and implementation of National Framework of Qualifications, require, also from the academic geographical environment, a revision of to date solutions and working out a new model of geography higher education. Notwithstanding to critical voices coming both from school and academic teachers, certain structural and program transformations are being launched, which demands not only special attention but also action. In this context a crucial question emerges: how, in new reality, is and how should be functioning school and academic geography education. What are the desired directions of future changes and what results of already undertaken actions could have been observed so far?

We are releasing the second volume of the Works of The Commission on Geographical Education, Polish Geographical Society, whose aim is to scrutinize geographical education at all schooling levels and evoke reflection made by geographers who care about how geography is taught both in schools and universities. The scope of the articles embraces a range of issues concerning academic geographical education as well as their counterparts at school level. An extremely important problem, raised for the last few decades, is the lack of common platform and efficient cooperation between teachers and scholars.

The keynote of the present volume is i.a. to exhibit similarities and recognize differences in the geographical education at the academic and school level. The investigated characteristics concern, above all: the tasks of geography these days, the aims and objectives of geography, assessment criteria, educational methods and lastly – fields of potential cooperation. The leading idea does not presume sameness of problems, however it accentuates the need for common action as the quality of geographical education at all levels is the dominating determinant influencing not only formal effects of education but also social perception of geography and its usefulness as a school subject and an academic discipline.

Elżbieta Szkuřat, Zbigniew Podgórski

Część I

**SYSTEM EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ
W POLSCE I W WYBRANYCH KRAJACH
EUROPEJSKICH**

Part 1

**THE SYSTEM OF GEOGRAPHICAL
EDUCATION IN POLAND AND IN
THE SELECTED EUROPEAN COUNTRIES**

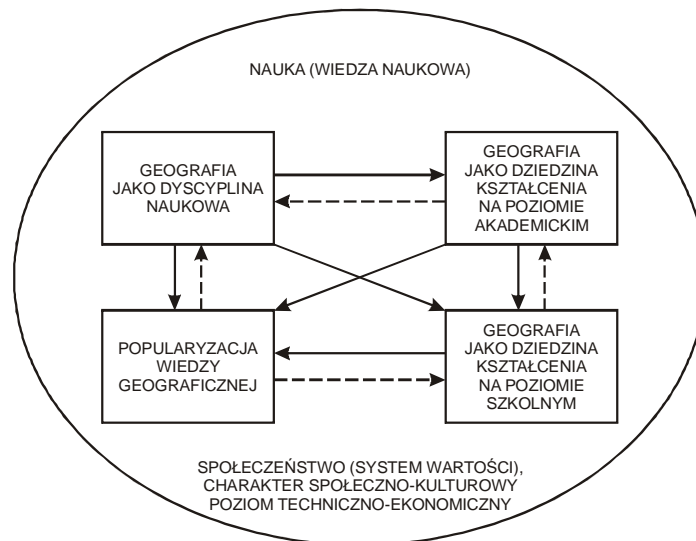
Wiesław Maik

PRZEMIANY GEOGRAFII JAKO NAUKI I ICH WPŁYW NA SYSTEM AKADEMICKIEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

WPROWADZENIE

Za podstawę charakterystyki stanu i tendencji występujących w dziedzinie edukacji geograficznej przyjęto jej ujęcie w postaci systemu społeczno-poznawczego, który obejmuje cztery główne, powiązane ze sobą elementy (ryc. 1):

- 1) geografę jako dyscyplinę kreującą wiedzę naukową,
- 2) geografę jako dziedzinę kształcenia na poziomie akademickim,
- 3) geografę jako dziedzinę kształcenia na poziomie podstawowym i średnim,
- 4) inne formy popularyzacji wiedzy geograficznej.



Ryc. 1. Społeczno-poznawczy system kształcenia geograficznego
Źródło: opracowanie własne

Środowiskiem lub otoczeniem tego systemu jest z jednej strony nauka, której przemiany i rozwój oddziałują na geografę jako dyscyplinę naukową, a z drugiej strony społeczeństwo z jego systemem wartości i potrzeb, cechami społeczno-kulturowymi, poziomem techniczno-ekonomicznym.

Ujęcie to pozwala w sposób całościowy identyfikować i analizować relacje zachodzące wewnątrz tego systemu, a więc oddziaływania między jego elementami oraz relacje z otoczeniem, czyli środowiskiem systemu. Przymiotnik społeczny oznacza, że działania edukacyjne odbywają się w społeczeństwie, mają charakter społeczny, a także że kreatywnym czynnikiem tego systemu są ludzie działający w określonych środowiskach społecznych (pracownicy nauki, nauczyciele akademicy i szkolni oraz inni promotorzy i popularyzatorzy wiedzy geograficznej).

Punktem wyjścia do kolejnych rozważań jest teza podstawowa, która determinuje dalszą narrację: **Siła oddziaływania systemu edukacji geograficznej na społeczeństwo wyraźnie się zmniejsza i z biegiem czasu słabnie jego skuteczność w procesie edukacji geograficznej społeczeństwa.** Teza ta, mimo że dla niektórych kontrowersyjna, warta jest dyskusji i podjęcia wspólnych działań przez całe środowisko geografów i popularyzatorów wiedzy geograficznej.

W rozważaniach analizie podlegać będą dwa elementy systemu edukacji geograficznej: geografia jako dyscyplina kreuująca wiedzę naukową i geografia jako dziedzina kształcenia na poziomie akademickim. Zawiera ona charakterystykę każdego z tych elementów oraz związków zachodzących między nimi.

CHARAKTERYSTYKA MOŻLIWOŚCI, STANU I TENDENCJI GEOGRAFII – CZYNNIKA PRZEMIAN CAŁEGO SYSTEMU EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

W dalszych rozważaniach istotna będzie odpowiedź na dwa pytania:

1. Jakie są możliwości geografii jako nauki w dziedzinie edukacji geograficznej?

2. W jaki sposób i w jakim stopniu stan i tendencje zachodzące we współczesnej geografii wpływają na proces edukacji geograficznej?

Możliwości geografii, określone przez tradycję myśli geograficznej i specyfikę geografii jako nauki można wyrazić lapidarnie w postaci dwóch twierdzeń:

1) geografia stanowi jedną z najstarszych form dociekań intelektualnych nad istotą rzeczywistości złożonej z różnorodnych zjawisk występujących na powierzchni ziemi, jest nauką, która ma wspaniałe tradycje jako integralna niegdyś dziedzina wiedzy o ziemi,

2) w systemie nauk geografia zajmuje pozycję niezwykłą, odmienną od innych dyscyplin naukowych – jej odrębność wynika z faktu, że bada, w odróżnieniu od innych dyscyplin, zarówno zjawiska przyrodnicze, jak i społeczne, ich współwystępowanie (koincydencję) i oddziaływanie.

Czy w kształceniu geograficznym wykorzystujemy dzisiaj te możliwości? Zdaniem autora nie lub też – w odróżnieniu od naszych poprzedników – w niewielkim i niewystarczającym stopniu. Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone, mają charakter zarówno wewnętrzny, tkwiący w samej geografii, jak i zewnętrzny, będący wynikiem przemian cywilizacyjnych. Zapotrzebowanie na wiedzę geograficzną, a co za tym idzie prestiż geografii w społeczeństwie, obniża się. Zdaniem Z. Chojnickiego (1986) przemawia za tym mniejsze zainteresowanie studiami geograficznymi, niski udział funkcji praktycznych, a wysoki funkcji informacyjno-opisowych.

Wielu geografów twierdzi, że:

1) nastąpiło osłabienie funkcji poznawczych geografii w odbiorze społecznym, co więcej, w przedstawianiu obrazu świata geografii zastąpiły prasa, radio i telewizja (por. Chojnicki 1986),

2) udział geografii jako nauki w rozwiązywaniu problemów o wysokiej randze społecznej jest niewielki – mówi się powszechnie o osłabieniu funkcji praktycznych geografii.

Rezultatem tego stanu rzeczy jest m.in. niezapraszanie geografów do debat publicznych w telewizji lub radiu, np. na temat zjawiska ekstremalnego w Azji Południowo-Wschodniej (tsunami) czy też złożoności etnicznej i religijnej w Pakistanie. S. Liszewski twierdzi, że „nie jesteśmy tam zapraszani (może z niewielkimi wyjątkami), bo społeczeństwo nie ma wiedzy ani przekonania, że geografowie mogą wyjaśnić, czy mieć swoje zdanie, na temat wymienionych tylko przykładowo zjawisk, a ich rozmieszczenie zwykle w tych dyskusjach zastępuje lepiej lub gorzej wykonany (i pokazany) rysunek imitujący mapę” (Liszewski 2011, s. 60).

Przyczyny tkwią w samej geografii. Dyskutując nad stanem współczesnej geografii, należy pamiętać, że stanowi ona, jako nauka, dynamiczny system społeczno-poznawczy, który zmienia się pod wpływem dwóch czynników:

1) endogenicznych, związanych z wewnętrznym mechanizmem rozwoju geografii, jej postępowaniem teoretyczno-metodologicznym i poznawczym,

2) egzogenicznych, które stanowią społeczno-historyczne uwarunkowania procesu poznania; są to: przemiany społeczno-kulturowe oraz techniczno-ekonomiczne i związane z nimi zmieniające się zapotrzebowanie potencjalnych odbiorców na wiedzę geograficzną (Maik 2004a).

Wzajemne oddziaływania tych czynników wywołuje lub nasila występujące na przemian lub równocześnie tendencje integrujące lub dezintegrujące pole badawcze geografii, stawiając coraz to w nowym i zmieniającym się kontekście kwestie jedności i tożsamości naszej dyscypliny.

Biorąc pod uwagę relacje między tymi tendencjami, można wyróżnić dwie fazy w dotychczasowym rozwoju geografii:

- 1) fazę monodyscyplinarną,
- 2) fazę multidyscyplinarną (por. Maik 2004b).

W tej pierwszej, geografia była nauką wewnętrźnie zintegrowaną, która, pomimo dostrzeganego przez badaczy dualizmu przedmiotowego, miała wyraźnie określone odniesienie przedmiotowe i pole badawcze. Jeszcze do końca XIX w. przedmiot geografii był definiowany jako związek człowieka z otaczającym środowiskiem, a relacja „człowiek–środowisko (przyroda)” stanowiła główną ośnowę poznawczą, wokół której organizowano ogromny materiał empiryczny gromadzony przez długi okres eksploracji. Od swych początków geografia rozwijała się jako nauka opisowa, o charakterze encyklopedycznym i silnym aspekcie użytkowym. Podstawę integracji w geografii stanowiło wówczas ujęcie regionalne i chorologiczne, a jej istotą i siłą były syntezy geograficzne dotyczące poszczególnych krajów czy regionów. Prestiż geografii w nauce i społeczeństwie wiązał się ściśle z funkcją poznawczą i utylitarną wiedzy geograficznej. Zapotrzebowanie na tę wiedzę rosło wraz z rozwojem handlu, a później także z ekspansją terytorialną i kolonialną czołowych potęg świata. Funkcje utylitarne wiedzy geograficznej służyły do usprawnienia działalności praktycznej związanej z poznawaniem, zagospodarowywaniem nowych obszarów i administrowaniem nimi, rozwojem handlu itp. (por. Maik 2004b).

Jest oczywiste, że trudno określić moment przejścia geografii do fazy multidyscyplinarnej. Sądzić należy, że był to raczej proces długotrwały, o charakterze ewolucyjnym. Dezintegracja pola badawczego geografii następowała stopniowo. „Można stwierdzić, że silnym impulsem dezintegracyjnym był rysujący się coraz wyraźniej podział na geografie fizyczną i geografie człowieka, związany z pracami Humboldta, Rittera, Ratzla. Mimo to do połowy XX w. geografowie byli nadal uniwersalnymi badaczami, którzy zajmowali się bardzo różnorodnymi zagadnieniami obejmującymi problematykę geografii fizycznej, geografii człowieka, geografii regionalnej i kartografii. Taki szeroki horyzont zainteresowań badawczych przejawiali również geografowie polscy, m.in. Eugeniusz Romer, Stanisław Pawłowski czy też Józef Czekalski” (Maik 2004b).

Obecnie geografia znajduje się w fazie multidyscyplinarnej, co oznacza taki stan tej dyscypliny, w której pole badawcze jest wewnętrźnie podzielone. Zmiany we współczesnej geografii objawiają się w postaci podziału geografii

fizycznej i społeczno-ekonomicznej na coraz węższe poddyscypliny, które zaczynają się rozwijać niezależnie od innych, stosując własną terminologię oraz metody badawcze. Co więcej, przedstawiciele danej poddyscypliny są często w nikłym stopniu zainteresowani osiągnięciami badawczymi innych poddyscyplin geograficznych. Ten stan rzeczy powoduje, że coraz częściej nazwę „geografia” zastępujemy terminem „nauki geograficzne”.

Postęp tendencji dezintegracyjnych wywołuje różne skutki, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Do pozytywnych należy zaliczyć przede wszystkim:

- 1) rozszerzanie się pola badawczego geografii,
- 2) szybki przyrost wiedzy specjalistycznej dzięki nowym możliwościom badawczym, zastosowaniu nowych metod i najnowszych zdobyczy techniki.

Do negatywnych zjawisk zaliczyć należy przede wszystkim:

- 1) niewielkie zainteresowanie badaniami kompleksowymi systemu „człowiek–przyroda” – nieliczne próby podejmowane w tym zakresie nie są w pełni satysfakcjonujące, zmniejsza się także liczba prac o charakterze syntetycznym,
- 2) osłabienie więzi między przedstawicielami różnych poddyscyplin geograficznych,
- 3) wychowanie całego pokolenia geografów, która zna tylko swoją wąską subdyscyplinę i metodologię jej badań, ale nie zna i nie czuje tego, co Wacław Nałkowski nazwał „zmysłem” geograficznym, co doprowadza w rezultacie do poważnego zachwiania świadomości i tożsamości geograficznej (por. Liszewski, Suliborski 2005, Suliborski, Wójcik 2011),
- 4) utrata lub osłabienie funkcji uogólniających geografii wskutek rozpadu dyscypliny na zbiór luźno powiązanych ze sobą poddyscyplin, co stworzyło dotkliwą lukę w kształtowaniu środowiskowo-geograficznej świadomości człowieka (Liszewski, Suliborski 2005); luka ta zostaje wypełniona przez powstające, często na bazie geografii, nowe dyscypliny uogólniające.

Wymienione zjawiska odzwierciedlające istotne przemiany geografii jako nauki, jej rozpad na niezależne dyscypliny badawcze, ma określone konsekwencje dla edukacji geograficznej na poziomie akademickim, a także, poprzez swoisty sposób kształcenia nauczycieli geografii, wywiera wpływ na realizację procesu kształcenia w szkole podstawowej i średniej. Przekazywana na studiach geograficznych wiedza „[...] ma charakter specjalistyczny i bardziej sumacyjny niż kompleksowy oraz syntetyczny” (Suliborski, Wójcik 2011). Odwrócenie tych negatywnych tendencji wiąże się ściśle z rekonstrukcją koncepcji kształcenia geografów na poziomie akademickim.

**PROPOZYCJE ZMIAN W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO
NA POZIOMIE AKADEMICKIM JAKO CZYNNIK WZMOCNIENIA
SYSTEMU KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO**

S. Liszewski i A. Suliborski (2005) w referacie wygłoszonym na II Forum Geografów Polskich w Sosnowcu zaproponowali, aby trwałym fundamentem koncepcji nauczania geografii uczynić dwa założenia:

- 1) jedności geografii jako nauki,
- 2) całościowego ujmowania układu „człowiek (społeczeństwo)–przyroda” na trzech poziomach interpretacyjnych: globalnym, regionalnym i lokalnym.

Autorzy stwierdzają następnie, że „Dobrym punktem wyjścia dla jednoczącej rekonstrukcji nadrzędnych celów edukacji geograficznej może być koncepcja środowiska geograficznego, które ze swojej istoty ma charakter całościowy” (Liszewski, Suliborski 2005). Na marginesie warto zauważyć, że sens tego, co nazywamy środowiskiem geograficznym, został we współczesnej geografii zagubiony lub nawet zapomniany, a geografowie częściej mówią o środowisku przyrodniczym.

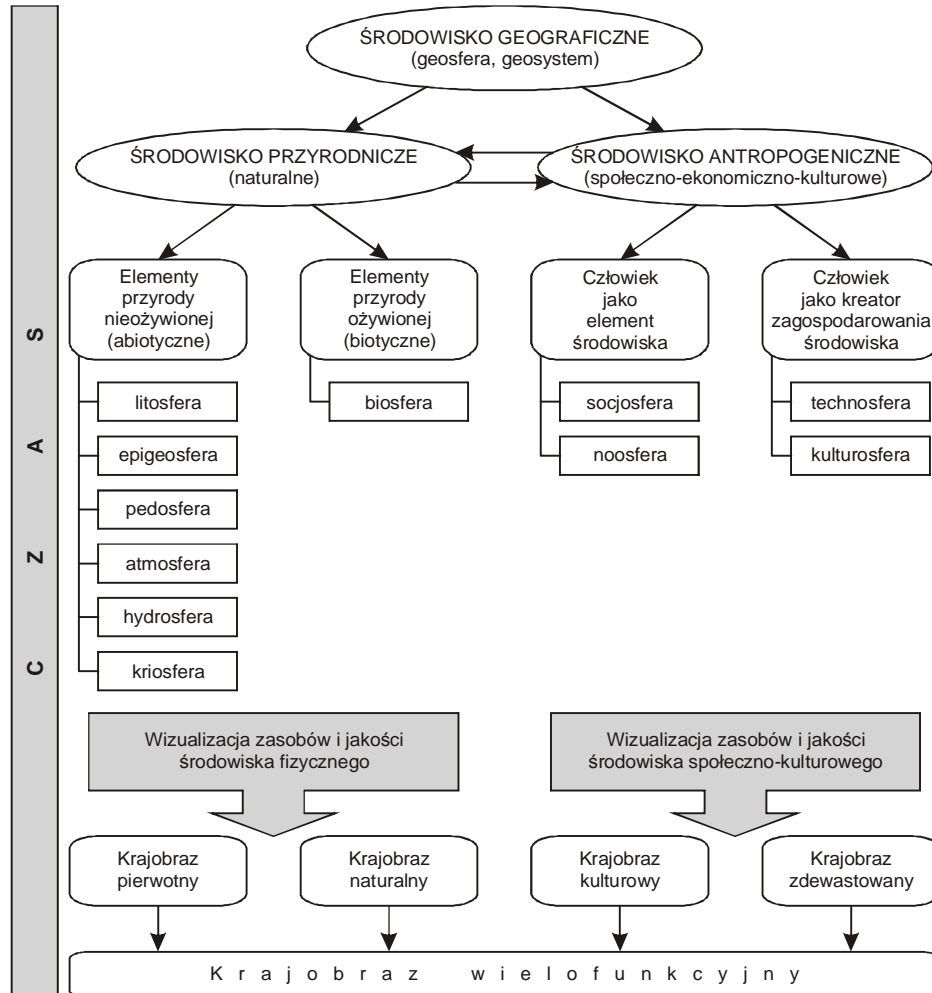
Współczesna koncepcja środowiska geograficznego sformułowana przez M. Degórskiego (2007) traktuje ten układ jako megasystem łączący w sobie dwa składniki: system środowiska przyrodniczego i system środowiska antropogenicznego (ryc. 2).

Przyjęcie tej koncepcji za podstawę myślenia geograficznego ma określone konsekwencje naukowe i edukacyjne, które wyrażają następujące przesłanki:

- 1) predysponuje geografii jako dyscyplinę kompleksowych badań relacji „człowiek–środowisko (przyroda)” w różnych skalach przestrzennych,
- 2) tworzy podstawy teoretyczno-metodologiczne dla scalania wiedzy geograficznej, co stwarza szanse odbudowy podupadającego gmachu wykształcenia ogólnego o charakterze humanistycznym (por. Degórski 2007, Suliborski 2008),
- 3) zakłada podmiotowość człowieka jako istoty aktywnej w przestrzeni i środowisku.

Jako podstawę scalania wiedzy geograficznej można przyjąć dwie koncepcje:

- 1) środowiska geograficznego – pozwalającą na całościową interpretację zależności zachodzących między poszczególnymi podsystemami i jego komponentami (por. Degórski 2007),
- 2) regionu – jako pewnej, określonej całości terytorialnej, która stanowi rezultat współwystępowania i współoddziaływania zjawisk oraz czynników przyrodniczych i społecznych (por. Chojnicki 1996).



Ryc. 2. Środowisko geograficzne jako megasystem
Źródło: za M. Degórski (2007)

Wymienione koncepcje mogą stanowić podstawę modernizacji i rekonstrukcji koncepcji kształcenia geograficznego na poziomie akademickim, co pozwoli na wzmocnienie efektywności całego systemu kształcenia geograficznego (por. ryc. 1). Powinna ona opierać się na czterech spójnych założeniach.

Po pierwsze, nadrzędnym celem kształcenia powinno być kształtowanie umiejętności problemowej i systemowej analizy oraz interpretacji systemu „przyroda–człowiek” oraz sformułowanie syntez geograficznych w różnych skalach przestrzennych. Nabycie tych umiejętności stwarza dobre podstawy do twórczego działania absolwentów geografii w życiu zawodowym. Aby zreali-

zować ten cel, program studiów geograficznych powinien w spójny sposób wiązać wiedzę specjalistyczną z głównych dziedzin geografii z wiedzą syntetyczną o charakterze ogólnogeograficznym i regionalnym, która zwraca uwagę na współzależności między środowiskiem geograficznym i jego elementami a działalnością społeczno-gospodarczą człowieka i jego życiem na ziemi.

Po drugie, umiejętność dostrzegania i wyjaśniania wzajemnych związków między środowiskiem geograficznym a zjawiskami społeczno-gospodarczymi powinna być kształtowana na bazie umiejętności warsztatowych geografa, czyli znajomości procedur gromadzenia i przetwarzania informacji, metod analizy i modelowania, klasyfikacji i regionalizacji oraz podejścia systemowego.

Po trzecie, na bazie ogólnej i specjalistycznej wiedzy należy kształtować wiedzę i umiejętności zawodowe na różnych specjalnościach, co pozwoli przygotować studentów geografii do podjęcia pracy w różnych instytucjach i dziedzinach życia społeczno-gospodarczego.

Po czwarte, w programie studiów geograficznych powinny być obecne w odpowiedniej równowadze cztery sektory tematyczne:

1) sektor „środowisko”, obejmujący przedmioty, które umożliwiają poznanie materialnych i społecznych uwarunkowań życia i działalności człowieka oraz zróżnicowania sfery przyrodniczej i społecznej,

2) sektor „przestrzeń”, który grupuje przedmioty umożliwiające zrozumienie roli przestrzeni w kształtowaniu wzajemnych związków między zjawiskami oraz specyfiki przestrzeni jako dobra o charakterze ograniczonym, podlegającym racjonalnemu kształtowaniu (ład przestrzenny),

3) sektor „społeczeństwo i gospodarka” reprezentowany przez przedmioty kształcenia ogólnego i przedmioty geograficzne, umożliwiające zdobycie wiedzy na temat głównych procesów i mechanizmów społeczno-ekonomicznych,

4) sektor „metody” obejmujący szerokie spektrum metod i technik analizy, klasyfikowania, regionalizacji, modelowania, wizualizacji oraz zapisu danych; ważne miejsce zajmują tutaj dwie metody: systemy informacji geograficznej (GIS), a także teledetekcja i fotointerpretacja.

PODSUMOWANIE

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że siła i możliwości geografii w procesie kształcenia społeczeństwa są osadzone mocno w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości naszej dyscypliny. Z jednej strony warto odwoływać się do wspaniałych tradycji myśli geograficznej, z drugiej strony do perspektyw rozwoju geografii jako dziedziny, która może odegrać istotną rolę

w syntezie zjawisk przyrodniczych, społecznych i humanistycznych podejmowanej w celu lepszego zrozumienia kondycji ludzkiej i miejsca człowieka we współczesnym świecie. Wzmocnienie tendencji integracyjnych w geografii umożliwić może przejście naszej dyscypliny do fazy interdyscyplinarnej, w której wykształcone będą pewne trwałe płaszczyzny integracji teoretyczno-metodologicznej i problemowej, pozwalające na jej rozwój, a także osłabienie tendencji dezintegracyjnych.

Dualizm geografii wyrażający się w badaniu zjawisk przyrodniczych i społecznych może być wbrew poglądom niektórych geografów siłą i czynnikiem rozwoju tej dyscypliny. Na potwierdzenie tej tezy warto przytoczyć znamienity fragment z pracy E.O. Wilsona (2002): „[...] największym wyzwaniem dla ludzkiego umysłu była zawsze, i wciąż pozostaje, próba połączenia nauk przyrodniczych i humanistycznych [...] Najgłębszym źródłem atrakcyjności tezy o konsyliencji wiedzy są zwrotne perspektywy poznawcze, jakie otwierają się przed badaczami oraz – przy założeniu nawet najskromniejszych sukcesów – znaczenie, jakie mogą mieć nowe odkrycia naukowe dla lepszego zrozumienia kondycji ludzkiej”. Proces scalania (konsyliencji) geograficznej wiedzy naukowej stworzy nowe możliwości w zakresie edukacji geograficznej na wszystkich poziomach: akademickim, szkolnym i pozaszkolnym, a geografia w odbiorze społecznym będzie jawić się jako całościowa i syntetyzująca dyscyplina dokonująca obserwacji, opisu i wyjaśniania fizycznych i kulturowych własności miejsc w ich naturalnym otoczeniu na powierzchni Ziemi.

LITERATURA

- Chojnicki Z., 1986, *Refleksje dotyczące teraźniejszości i przyszłości geografii polskiej*, „Przegląd Geograficzny”, 58 (3), s. 357–377.
- Chojnicki Z., 1996, *Region w ujęciu geograficzno-systemowym*, [w:] Czyż T. (red.), *Podstawy regionalizacji geograficznej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 7–43.
- Degórski M., 2007, *Rola geografii w poznaniu, interpretacji i predykcji interakcji człowiek – środowisko*, [w:] Maik W., Rembowska K., Suliborski A. (red.), *Geografia a przemiany współczesnego świata*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz, s. 87–101.
- Liszewski S., 2011, *Geografia jako nauka praktyczna*, [w:] Kostrzewski A., Maik W., Brudnicki R. (red.), *Geografia wobec problemów współczesności. Funkcje poznawcze i praktyczne geografii*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz, s. 59–67.
- Liszewski S., Suliborski A., 2005, *Kształcenie geografów na poziomie akademickim w świetle aktualnej dyskusji o jedności geografii*, [w:] Jania J., Jankowski A.T. (red.),

- Wpływ rozwoju nauk geograficznych na proces kształcenia społeczeństwa oraz promocję wiedzy geograficznej w Polsce*, Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk o Ziemi, Sosnowiec, s. 9–20.
- Maik W., 2004a, *Główne problemy i pojęcia geografii*, [w:] Jackowski A. (red.), *Geografia u progu XXI wieku*, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ, Kraków, s. 27–45.
- Maik W., 2004b, *Główne płaszczyzny relacji między geografiami fizyczną a geografiami społeczno-ekonomiczną*, [w:] Chojnicki Z. (red.), *Geografia wobec problemów teraźniejszości i przyszłości*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań, s. 9–24.
- Suliborski A., 2008, *O znaczeniu syntezy naukowej w geografii*, [w:] Liszewski S., Łoboda J., Maik W. (red.), *Stan i perspektywy rozwoju geografii w Polsce*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz, s. 79–90.
- Suliborski A., Wójcik M., 2011, *Rola i miejsce edukacji w społeczeństwie*, [w:] Kostrzewski A., Maik W., Brudnicki R. (red.), *Geografia wobec problemów współczesności. Funkcje poznawcze i praktyczne geografii*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz, s. 79–93.
- Wilson E.O., 2002, *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

PRZEMIANY GEOGRAFII JAKO NAUKI I ICH WPŁYW NA SYSTEM AKADEMICKIEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Streszczenie

Rozważania oparte są na koncepcji społeczno-poznawczego systemu edukacji geograficznej, który obejmuje cztery składniki: geografii jako dyscyplinę naukową, geografii jako dziedzinę kształcenia akademickiego, geografii jako dziedzinę kształcenia na poziomie podstawowym i średnim oraz inne formy popularyzacji wiedzy geograficznej. Pozwala ona w sposób całościowy analizować relacje między elementami tego systemu oraz jego związki z otoczeniem. Punktem wyjścia w rozważaniach jest teza, zakładająca, że siła oddziaływania systemu edukacji geograficznej na społeczeństwo wyraźnie się zmniejsza i z biegiem czasu słabnie jego skuteczność w procesie edukacji geograficznej społeczeństwa. Czynnikiem, który wpływa na osłabienie siły tego systemu, są przemiany dokonujące się wewnątrz geografii jako dyscypliny naukowej, fragmentacja jej pola badawczego, utrata funkcji uogólniających oraz syntetyzujących. Ma to negatywne konsekwencje dla akademickiej edukacji geograficznej, a poprzez sposób kształcenia nauczycieli geografii wpływa na realizację procesu kształcenia w szkole podstawowej i średniej. Zamieszczone w opracowaniu propozycje zmian w zakresie akademickiego kształcenia geograficznego mają na celu wzmocnienie kompleksowego i syntetycznego charakteru wiedzy geograficznej.

Słowa kluczowe: system edukacji geograficznej, przemiany geografii, akademickie kształcenie geografów.

**CHANGES IN GEOGRAPHY AS A SCIENCE AND THEIR IMPACT
ON THE SYSTEM OF ACADEMIC GEOGRAPHICAL EDUCATION****Summary**

The considerations in this paper are based on the concept of social-cognitive system of geographical education, which includes four components: geography as a discipline, geography as a field of academic education, geography as a field of education at primary and secondary education and other forms of dissemination of geographical knowledge. This concept allows to comprehensively analyse the relationships between the elements of this system and its connections with the surroundings. The starting point for discussion is the thesis which assumes that the influence of geographical education over the society is declining and its effectiveness in the process of educating the society geographically is gradually weakening. One factor that affects the weakness of this system are changes taking place within geography as a scientific discipline, the fragmentation of its research fields, and the loss of the generalising and synthesising function. This has negative consequences for the academic geographical education, and, through the geography teacher education, it affects the implementation of primary and secondary geographical education. The proposals for changes in the academic geographical education, included in the paper, are aimed at strengthening the comprehensive and synthetic nature of geographical knowledge.

Keywords: geographical education system, changes in geography, geographers' academic education.

Translated by *Aleksandra Zaparucha*

Arkadiusz Głowacz

KONCEPCJA SZKOLNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ I STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH W ANGLII

WPROWADZENIE

W dobie nieustannych reform oświaty w Polsce, a zwłaszcza dokonującej się sukcesywnie redefinicji celów kształcenia i zmiany sposobów ich osiągania, ciekawym i wartościowym zadaniem wydaje się bliższe spojrzenie na systemy edukacyjne w innych krajach. W przypadku Wielkiej Brytanii nie można mówić o jednym systemie edukacyjnym, ponieważ Szkocja i Irlandia Północna mają prawo samostanowienia w tym zakresie. W efekcie ich oświata różni się pod wieloma względami od tej działającej w Anglii. Z tego powodu w opracowaniu celowo użyto określenie „angielski”, a nie „brytyjski” system edukacyjny.

Na wstępie, w dużym uproszczeniu, zarysowana zostanie struktura systemu edukacyjnego, co pozwoli na umieszczenie analizowanych w dalszej kolejności założeń kształcenia geograficznego w szerszym kontekście oświatowym.

Głównym celem opracowania jest zaprezentowanie koncepcji edukacji geograficznej w Anglii na poszczególnych etapach kształcenia. Z uwagi na odmienną organizację współczesnego systemu oświatowego oraz silną tradycję leseferyzmu w zakresie kształtowania autorskiego curriculum przez nauczycieli, nakreślony obraz różni się znacznie od tego, z jakim mamy do czynienia w Polsce. Warto być może rozważyć możliwość zaimplementowania na polskim gruncie niektórych, przynoszących pozytywne skutki rozwiązań angielskich.

MATERIAŁY ŹRÓDŁOWE I METODY BADAŃ

W pracy wykorzystano szereg materiałów źródłowych, pośród których wiodącą pozycję zajmują publikacje instytucji odpowiadających za organizację i nadzór nad oświatą w Anglii, takich jak:

- Agencja ds. Kwalifikacji i Curriculum (Qualifications and Curriculum Authority – QCA),
- Ministerstwo Edukacji (Department for Education),
- komisje egzaminacyjne (OCR, AQA, Edexcel),
- inspektorat oświatowy (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills – Ofsted).

Ponadto informacje pozyskano z następujących źródeł:

- publikacji europejskiej agencji ds. edukacji EURYDICE,
- stron internetowych Uniwersytetu Cambridge,
- podręczników do geografii używanych w angielskich szkołach,
- angielskich forów internetowych nauczycieli geografii¹.

Metodą wykorzystaną w opracowaniu jest przede wszystkim analiza dokumentów, a w części poświęconej podręcznikom do geografii – analiza treści (*content analysis*) stosowana głównie w badaniach socjologicznych (Sołoma 2002).

ANGIELSKI SYSTEM EDUKACYJNY

Edukacja przedszkolna w Anglii dostępna jest dla dzieci w wieku już około dwóch lat. Pomimo iż posyłanie tak małego dziecka do przedszkola nie jest obowiązkowe, wielu rodziców decyduje się na to rozwiązanie.

Etap przedszkolny kończy się wraz z osiągnięciem przez dzieci wieku pięciu lat. Edukacja szkolna w Anglii podzielona została na tzw. Etapy Kluczowe (*Key Stages*):

- 1 i 2 Etap Kluczowy: szkoła podstawowa, obejmująca dzieci w wieku 5–11 lat;
- 3 Etap Kluczowy: szkoła ponadpodstawowa, obejmująca dzieci w wieku 11–14 lat;
- 4 Etap Kluczowy: szkoła średnia pierwszego stopnia, obejmująca dzieci w wieku 14–16 lat, zakończona odpowiednikiem polskiego egzaminu gimnazjalnego;

¹ Dostęp do dokumentów publikowanych w źródłach internetowych miał miejsce w latach 2010–2011. Z uwagi na reformę angielskiego systemu edukacyjnego, likwidacji uległa jedna z kluczowych instytucji Qualifications and Curriculum Development Agency, a jej obowiązki przejęło ministerstwo – Department for Education. W wyniku tego procesu reorganizacji uległy zasoby udostępniane w Internecie i niektóre łącza sieciowe mogą nie funkcjonować. Niemniej jednak wszystkie dokumenty, na które powołuje się autor, były obowiązkowymi w momencie składania artykułu do druku.

– 5 Etap Kluczowy: szkoła średnia drugiego stopnia, obejmująca młodzież w wieku 16–18 lat, zakończona odpowiednikiem polskiego egzaminu maturalnego.

Szkoły wyższe oferują w większości studia licencjackie (*Undergraduate*), magisterskie oraz doktoranckie (*Graduate*). Popularne są także studia/staże typu *post-doc* (po doktoracie). Organizacja i czas trwania studiów zależy od władz uczelni. Zazwyczaj jednak na ukończenie pierwszego etapu studiów potrzeba trzech lat, a magisterium zabiera kolejny rok. Czas przewidziany na napisanie doktoratu to dwa lub trzy lata.

PRZEDSZKOLE

Przedszkola zakładane są przez różne instytucje, które w zależności od swojego profilu i wieku przyjmowanych dzieci bardziej nakierowane są na samą opiekę lub łączą opiekę z zadaniami edukacyjnymi. W każdym przypadku edukacja, zgodnie z założeniami, odbywa się poprzez aktywność w grupie i zabawę.

Nauczanie (lub raczej wychowanie) na najniższym etapie edukacyjnym charakteryzuje się brakiem podziału na przedmioty. Wyróżniono natomiast tzw. „obszary rozwoju”, takie jak:

- rozwój osobisty, emocjonalny i społeczny,
- komunikacja i język,
- rozwój zdolności matematycznych,
- wiedza i rozumienie świata,
- rozwój fizyczny,
- rozwój twórczy².

W ramach czwartego obszaru rozwoju, dzieci spotykają się z pierwszymi treściami geograficznymi. Chodzi tu np. o rysowanie własnego domu, ulicy, okolicy szkoły; rozmowy na temat zjawisk atmosferycznych czy wyjazdów wakacyjnych. W zależności od profilu instytucji prowadzącej przedszkole, w ramach zajęć mogą pojawić się zabawy zawierające informacje o Wielkiej Brytanii, regionie lub miejscowości, w której położona jest placówka. W curriculum dla przedszkoli szczególnie mocno podkreśla się konieczność rozwijania postawy badawczej i wzmacniania naturalnego zaciekawienia otaczającym światem przejawianego przez małe dzieci. Przedszkole ma przygotowywać wychowanków do rozpoczęcia edukacji szkolnej w wieku pięciu lat.

² *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, <http://www.qcda.gov.uk>.

SZKOŁA PODSTAWOWA

W szkole podstawowej w Anglii przedmioty podzielone zostały na dwie grupy:

- przedmioty centralne (*core subjects*): język angielski, matematyka i nauki eksperymentalne;
- przedmioty podstawowe (*foundation subjects*): technologie informacyjne i komunikacyjne, projektowanie i technologia, historia, geografia, sztuka, muzyka, wychowanie fizyczne³.

W szkole podstawowej (*Key Stage 1–2*) dopuszczalną i powszechną praktyką jest łączenie kilku przedmiotów w większe bloki. W efekcie geografia nie występuje jako samodzielny przedmiot w planie lekcji. Tym niemniej dyrektor placówki odpowiada za właściwą realizację wszystkich przedmiotów z grupy centralnych oraz podstawowych. Wobec tego nie powinno wśród nich zabraknąć także geografii. Dla trzech pierwszych Etapów Kluczowych (*Key Stage 1–3*) sformułowane zostały opisy osiągnięć w zakresie poszczególnych przedmiotów⁴, obowiązujące we wszystkich szkołach. Mają one postać tzw. „deskryptorów” wyszczególniających zakładane kompetencje ucznia. W przypadku geografii jest ich osiem, z których trzy odnoszą się do szkoły podstawowej. Każdy kolejny deskryptor charakteryzuje się wyższym poziomem opisywanych kompetencji w stosunku do poprzedniego. W ich treści można odnaleźć ogólne wytyczne dotyczące efektów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem zakładanych umiejętności i postaw ucznia. Nie precyzuje się natomiast celów o charakterze poznawczym.

Dokumenty⁵, które pełnią funkcje analogiczne do polskich podstaw programowych, opisujące edukację geograficzną na *Key Stage 1–2*, sformułowane są bardzo ogólnie, zwłaszcza jeśli chodzi o zakładane treści kształcenia. W rezultacie rzeczywisty wymiar wiedzy geograficznej zależy w ogromnej mierze od dyrekcji szkoły i nauczycieli. Zawartość curriculum podzielono na cztery sekcje:

- geograficzne dochodzenie do wiedzy i umiejętności,

³ Eurybase. *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in England, Wales, Northern Ireland 2007/08*, Eurydice, Directorate-General for Education and Culture, www.eurydice.org.

⁴ *National curriculum. Level descriptions for geography*, <http://curriculum.qcda.gov.uk>.

⁵ *Geography: Key Stage*, <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199002/geography/ks1>.

Geography: Key Stage 2, <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199002/geography/ks2>.

- wiedza i rozumienie miejsc,
- wiedza i rozumienie prawidłowości i procesów,
- wiedza i rozumienie przemian środowiskowych oraz zrównoważonego rozwoju.

Ponadto zamieszczono tam wskazówki dotyczące skali przestrzennej, w jakiej osadzone mają być realizowane treści. Zaleca się, by uczniowie mieli okazję zapoznać się dogłębnie z wybranym miejscem w najbliższej okolicy szkoły i wybranym miejscem położonym w większej odległości (*Key Stage 1*), a następnie z miejscem położonym w Zjednoczonym Królestwie oraz miejscem położonym w kraju rozwijającym się (*Key Stage 2*). Wskazuje się także możliwe połączenia tematyczne zagadnień geograficznych z innymi przedmiotami szkolnymi, np. matematyką, językiem angielskim czy technologią informacyjno-komunikacyjną.

Z analizy curriculum wynika, że geografia w szkole podstawowej (*Key Stage 1–2*) wyróżnia się następującymi cechami:

- kładzie się duży nacisk na dochodzenie do wiedzy poprzez samodzielne jej odkrywanie przez uczniów,
- wiedza i umiejętności osadzone są w skali lokalnej,
- kluczowe jest rozróżnianie, nazywanie, opis i porównywanie elementów bliskiej przestrzeni geograficznej,
- źródłem wiedzy ma być obserwacja elementów środowiska i wyjaśnianie prostych zjawisk,
- kształci się świadomość wzajemnych wpływów człowieka i środowiska przyrodniczego,
- podejmowane są pierwsze próby odpowiedzi na pytania geograficzne, przy użyciu poprawnego słownictwa,
- pojawiają się podstawowe elementy opisu świata (nazwy i położenie kontynentów, oceanów).

SZKOŁA PONADPODSTAWOWA

Przedmioty, których realizację rozpoczęto w szkole podstawowej, są kontynuowane na 3 Etapie Kluczowym (*Key Stage 3*). Pojawiają się także nowe, takie jak język obcy i edukacja obywatelska. Etap 3 jest bardzo istotny z punktu widzenia kształcenia geograficznego. Jest to jedyny okres w edukacji szkolnej dziecka, kiedy geografia ma status samodzielnego i obowiązkowego przedmiotu. Na wyższych etapach staje się ona przedmiotem opcjonalnym. Warto zaznaczyć w tym miejscu, że geografię wybiera jedynie ok. 25% uczniów na 4 Etapie

Kluczowym (14–16 lat). Można zatem zakładać, że to, czego nauczą się w trakcie *Key Stage 3*, dla zdecydowanej większości stanowić będzie ogół wiedzy i umiejętności geograficznych nabytych w szkole. Biorąc to pod uwagę, w opracowaniu postanowiono poświęcić najwięcej miejsca właśnie temu etapowi.

Analizując curriculum⁶, ponownie dochodzi się do wniosku, że zapisy dotyczące treści kształcenia są raczej ogólne. Określono tam natomiast wkład geografii w edukację młodego człowieka. Fragment ten dostarcza cennych wskazań na temat koncepcji kształcenia geograficznego.

Geografia na *Key Stage 3*:

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

Podobnie jak w szkole podstawowej, bardzo duży nacisk kładzie się na samodzielne dochodzenie do wiedzy geograficznej (*geographical enquiry*). Według założeń, aktywność badawcza uczniów:

- zachęca do stawiania pytań, dociekania i krytycznego myślenia na temat problemów dotyczących świata i życia ludzi obecnie i w przyszłości;
- uczy myślenia przestrzennego i używania map, obrazów przestrzeni oraz nowych technologii, włączając GIS, w celu pozyskiwania, prezentowania oraz analizowania informacji;
- inspiruje uczniów do stawiania się obywatelami świata poprzez odkrywanie ich własnego miejsca w świecie, poznawanie wartości i własnej odpowiedzialności w stosunku do innych ludzi, środowiska przyrodniczego i zrównoważonego rozwoju planety.

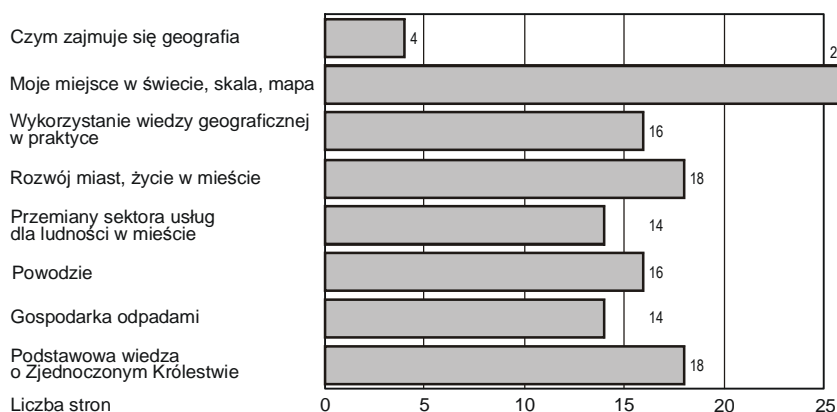
Curriculum wprowadza kluczowe pojęcia, na których powinno zasadzać się kształcenie geograficzne na *Key Stage 3*. Owe pojęcia to: miejsce, przestrzeń, skala, współzależność, procesy naturalne i społeczno-ekonomiczne (*human processes*), interakcja środowiskowa i rozwój zrównoważony, kulturowa różnorodność i zrozumienie. Pojęcia te pełnią funkcję rdzeni, wokół których obudo-

⁶ *The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4. 2007, www.qca.org.uk/curriculum.*

wywane są treści geograficzne w kolejnych latach kształcenia. Jednakże z uwagi na bardzo ogólny charakter zapisów w sferze celów poznawczych, nie sposób określić zakres wiedzy merytorycznej, z jaką uczniowie powinni zakończyć *Key Stage 3*. Dlatego też w celu zaprezentowania przykładowych treści przedmiotowych, wprowadzanych na tym etapie, analizie poddano wybraną serię podręczników. Do badań wytypowano podręczniki *This is geography* wydawnictwa Hodder Education (Widdowson 2006, 2008, 2009).

W podręcznikach dla *Key Stage 3* treści nie wykazują wyraźnego uporządkowania w poszczególnych latach. Układ nie nawiązuje do podziału nauk geograficznych, a zagadnienia dotyczące środowiska przyrodniczego i społeczeństwa oraz gospodarki są łączone lub zamieszczane naprzemiennie. Jedyna, dająca się zauważyć prawidłowość to przechodzenie od zagadnień osadzonych w skali lokalnej lub wręcz osobistej do skali kraju, a następnie międzynarodowej i globalnej. Widoczne jest także wzajemne powiązanie treści poprzez odniesienia do pojęć kluczowych zarysowanych w curriculum (wymienionych powyżej). Ponadto wyróżniającą cechą jest nacisk położony na problemy, a nie na charakterystykę przestrzeni geograficznej (miast, regionów, państw).

Na rycinie 1 pokazano strukturę treści dla klasy pierwszej *Key Stage 3*. W podręczniku podjęto próbę ukazania praktycznej przydatności wiedzy i umiejętności geograficznych nabywanych w szkole. Na podstawie kilku przykładów zaprezentowano możliwości ich wykorzystania w różnorodnych sytuacjach życiowych. Treści obejmują m.in. takie zagadnienia, jak: zastosowanie map topograficznych i planów do orientacji w terenie czy wykorzystanie wiedzy geograficznej do przetrwania w sytuacji wyjątkowej (lądowanie na bezludnej wyspie, zbliżające się tsunami).



Ryc. 1. Struktura treści dla klasy pierwszej *Key Stage 3*

Źródło: opracowanie własne

Na początku wprowadzane jest pojęcie skali, poprzez ukazanie środowiska życia ucznia w różnych zakresach przestrzennych – od lokalnego, a nawet osobistego, po globalny.

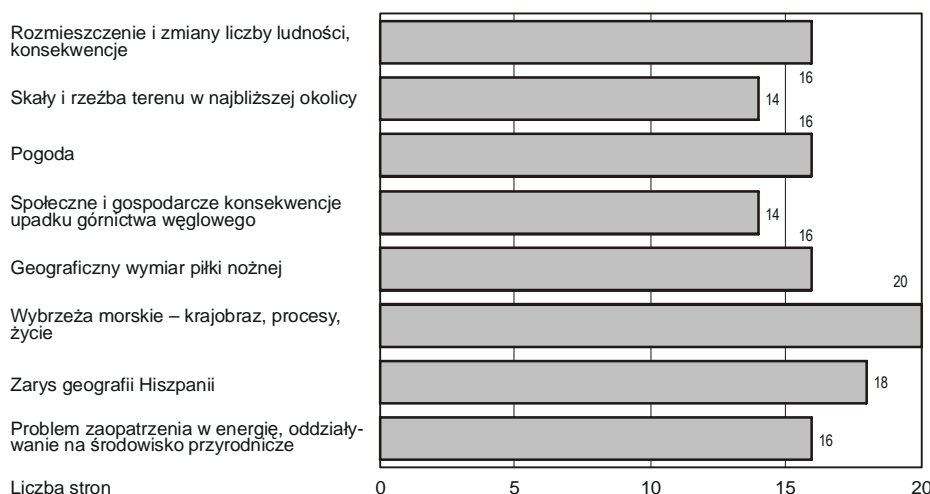
Kolejne rozdziały poświęcone są takim zagadnieniom, jak:

- przyczyny, skutki i zapobieganie powodziom,
- zmieniające się zwyczaje handlowe konsumentów i konsekwencje tego procesu,

- warunki życia w mieście i przemiany miast,
- problemy zagospodarowania odpadów komunalnych.

Wspólnym mianownikiem powyższych problemów jest fakt, iż są one bliskie uczniowi za sprawą powszechnej obecności w przekazach medialnych lub wręcz dają się zaobserwować w codziennym życiu.

Pierwszą klasę wieńczy rozdział wypełniony podstawowymi informacjami na temat Zjednoczonego Królestwa. Bardzo pobieżnie charakteryzowane są: klimat i pogoda, podział administracyjny i ustrój, przywileje i obowiązki obywateli wynikające z ustroju demokratycznego, rozmieszczenie ludności, struktura społeczna (także pochodzenie imigrantów), warunki życia w mieście i na wsi. W drugiej klasie następuje stopniowe przejście do zagadnień osadzonych w skali kraju i świata. Pojawiają się także rozdziały poświęcone wybranym treściom z zakresu geografii fizycznej (ryc. 2). Również w klasie drugiej uczeń ma do czynienia z amalgamatem geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej. Niektóre zagadnienia można by nawet uznać za „mało geograficzne”, jak w przypadku tematów poświęconych piłce nożnej.



Ryc. 2. Struktura treści dla klasy drugiej *Key Stage 3*

Źródło: opracowanie własne

Dobór treści wydawać się może nieco przypadkowy. Należy jednak zauważyć, że wszystkie omawiane zagadnienia ponownie łączy jedna cecha – wyjaśniają zjawiska, których uczeń jest albo bezpośrednim obserwatorem albo jest o nich powszechnie informowany w mediach. Do pierwszej grupy zaliczyć można tematy związane z budową geologiczną i rzeźbą terenu najbliższej okolicy czy zjawiskami pogodowymi. Problem erozji i ochrony wybrzeży morskich jest również bardzo bliski wielu społecznościom na Wyspach. Temat poświęcony geografii Hiszpanii został wybrany celowo – dla całej rzeszy młodych ludzi to jedna z głównych destynacji wakacyjnych. Nie ulega wątpliwości, że ukazanie geograficznego wymiaru piłki nożnej to również próba zbliżenia geografii szkolnej do codziennego życia ucznia. Szczególnie wyraźnie uwidaczniają się starania, by zmotywować do uczenia się chłopców, którzy osiągają wyraźnie gorsze wyniki w egzaminach końcowych od swoich rówieśniczek oraz wykazują większą skłonność do przerywania edukacji⁷.

Do drugiej grupy, czyli zagadnień często poruszanych w mediach, zaliczyć można:

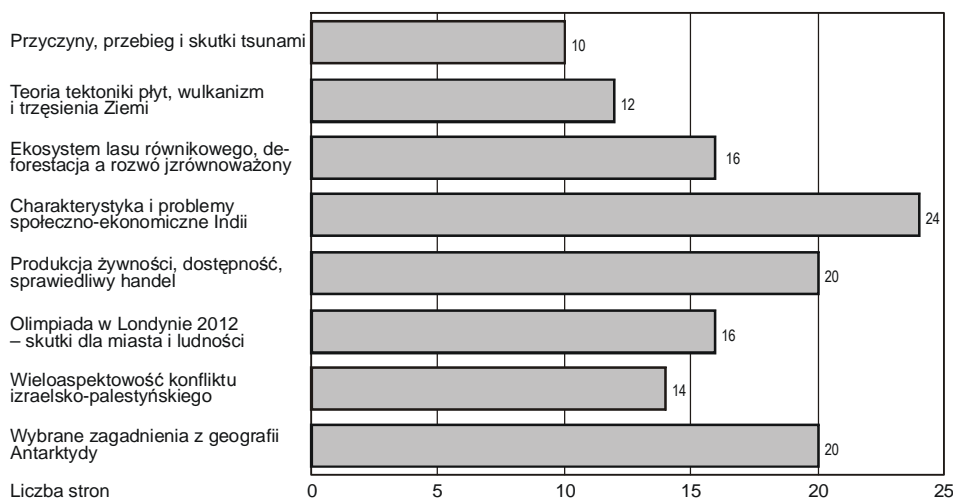
- przeludnienie i migracje z krajów mniej rozwiniętych gospodarczo do Zjednoczonego Królestwa,
- problemy zaopatrzenia w energię,
- skutki oddziaływania człowieka na środowisko (globalne ocieplenie, ślad ekologiczny).

Najodleglej od życia codziennego tematem, choć niezwykle aktualnym jeszcze 25 lat wcześniej, jest prawdopodobnie ten poświęcony skutkom społeczno-ekonomicznym przemian strukturalnych przemysłu. Autorzy podręcznika traktują to jednak jako okazję do zaprezentowania kierunków ewolucji przestrzeni miejskiej, co jest już znacznie bliższe codziennemu doświadczeniu uczniów.

Struktura treści w klasie trzeciej (ryc. 3) potwierdza zaobserwowane dotychczas prawidłowości. Grupa tematów o profilu fizycznogeograficznym i społeczno-ekonomicznym nie tworzy jednorodnego ciągu. Ubywa treści osadzonych w skali lokalnej na rzecz tych wychodzących poza Wyspy Brytyjskie, takich jak: tsunami w Indonezji, las równikowy w Brazylii, problemy społeczne Indii, konflikt Izraela z Palestyną czy wreszcie wybrane cechy środowiska przyrodniczego Antarktydy. Drugim novum w klasie trzeciej jest włączanie coraz trudniejszych problemów dyskusyjnych, takich jak przyczyny niedożywienia i głodu na świecie, konflikty na tle religijnym i etnicznym, dyskryminacja i nierówności społeczne. Nadal obecne, choć w mniejszym wymiarze, są

⁷ *Geography. Learning to make a world of difference*, www.ofsted.gov.uk.

wydarzenia bezpośrednio oddziałujące na ucznia, jak chociażby Igrzyska Olimpijskie w Londynie.



Ryc. 3. Struktura treści dla klasy trzeciej *Key Stage 3*

Źródło: opracowanie własne

Warto dodać, że struktura poszczególnych rozdziałów pozwala uczniom sukcesywnie budować swoje wyobrażenia i wiedzę na temat wycinków przestrzeni geograficznej, które zostały włączone w zakres treści podręcznika. Można wyrazić jednak wątpliwość, czy poprzez nieciągłe prezentowanie owej przestrzeni, wynikające z braku ujęć regionalnych czy systematycznych, uczniowie są w stanie zbudować w swoich umysłach kompletny obraz świata odpowiadający rzeczywistości.

Wnioski dotyczące układu i zakresu treści w podręcznikach dla *Key Stage 3* przedstawiają się następująco:

- łączenie lub naprzemienne umieszczanie zagadnień fizycznogeograficznych i społeczno-ekonomicznych,
- problemowy układ treści,
- niewielka ogólna liczba poruszanych problemów,
- próba ukazywania zagadnień z różnych punktów widzenia,
- przechodzenie od problemów w skali lokalnej, z którymi uczeń ma bezpośredni kontakt do tych osadzonych w skali kraju i wreszcie – świata,
- znaczny udział zagadnień obecnych w powszechnym przekazie medialnym,
- wzajemne powiązanie treści poprzez liczne odwołania do pojęć kluczowych zarysowanych w curriculum.

Analizie poddano także polecenia dla ucznia zamieszczone w podręcznikach angielskich w celu określenia zestawu umiejętności, które są kształcone na tym etapie edukacyjnym. Zadania okazały się bardzo różnorodne zarówno w zakresie czynności wykonywanych przez uczniów, jak i materiałów wykorzystywanych w toku ich realizacji. W ciągu trzech lat kształcone są umiejętności pracy z materiałami, takimi jak: mapy, teksty, fotografie, zestawy danych liczbowych czy szkice i schematy. Zadania pobudzają aktywność badawczą uczniów przez wykonywanie projektów, prowadzenie badań terenowych, wyszukiwanie informacji w źródłach internetowych, podejmowanie dyskusji. Funkcję motywacyjną pełnią polecenia nawiązujące bardziej do życiowych doświadczeń i zainteresowań uczniów niż wiedzy szkolnej, których szczególnie dużo odnaleźć można w klasie pierwszej. Widoczna jest ponadto zamierzona progresja trudności zadań oraz płynne przejście od materiałów wykorzystujących obrazy w klasie pierwszej, do tych bazujących na słowie pisanym oraz liczbach – w klasie trzeciej.

W Anglii bardzo ważną funkcją podręczników do geografii jest kształcenie przekonań i postaw. W wielu rozdziałach cele wychowawcze wysuwają się na plan pierwszy, przed kształceniem umiejętności i przekazywaniem wiedzy. Postawy, które są wzmocniane w sposób szczególny, to:

- postawa odpowiedzialności za środowisko naturalne widziana przez pryzmat własnego stylu życia, przyzwyczajzeń, wyborów konsumenckich itp., ale także tradycyjnie pojmowanej ochrony przyrody;
- postawa solidarności społecznej, w tym solidarności międzynarodowej; szczególnie z ludźmi w gorszej sytuacji społeczno-ekonomicznej;
- postawa badawcza budowana poprzez liczne propozycje prac terenowych i kameralnych;
- postawa tolerancji dla odmienności kulturowej, etnicznej, religijnej itp., co jest szczególnie ważne w multikulturowym społeczeństwie brytyjskim;
- postawa zaciekawienia światem, zarówno jego odległymi obszarami (Antarktyda, Amazonia), jak i własną ulicą – co wiąże się z opisaną już postawą badawczą;
- postawa obywatelska, wymagająca czynnego udziału w życiu społecznym na każdym szczeblu, aktywnego działania na rzecz osób w gorszej sytuacji (np. uczniów niepełnosprawnych, dyskryminowanych).

Co ważne – przekonania i postawy w podręczniku angielskim kształcone są w większości w sposób bezpośredni, to znaczy – zamieszczone treści i polecenia prowadzą wieloetapowo do określonych konkluzji i refleksji odnośnie do własnego postępowania w różnych sytuacjach.

Odnoząc przytoczone powyżej wnioski do edukacji geograficznej w polskim gimnazjum, można stwierdzić, że podstawowe różnice zauważalne są w hie-

rarchii celów kształcenia. Geografia szkolna w Polsce ma po pierwsze wyposażać uczniów w określony zasób wiadomości i umiejętności. Na dalszy plan zepchnięte są cele wychowawcze. Wpływ na przejawiane przez uczniów postawy próbuje się wywierać w sposób pośredni, zakładając, że wiedza merytoryczna jest drogą prowadzącą do zmiany światopoglądu i przyjmowanych przekonań.

SZKOŁA ŚREDNIA PIERWSZEGO STOPNIA

Etap Kluczowy 4 (14–16 lat) jest początkiem indywidualizacji ścieżki kształcenia przez wprowadzenie szeregu przedmiotów opcjonalnych. Chcąc wyjść naprzeciw oczekiwaniom wyższych szkół zawodowych, a zwłaszcza potrzebom rynku pracy, zgodnie z reformą wprowadzaną od 2004 r.⁸, włączone zostały tu także elementy przygotowania zawodowego. Głównym celem zmian ma być pomoc uczniom w dokonaniu prawidłowego wyboru dalszych kierunków kształcenia i przyszłej profesji. Zmiany polegają także na zmniejszeniu liczby przedmiotów podstawowych i pozostawieniu większej swobody dyrektorom szkół w zakresie dostosowywania curriculum do potrzeb uczniów. Z tego względu przedmioty obowiązkowe dla uczniów w wieku 14–16 lat ograniczono do: języka angielskiego, technologii informacyjnych i komunikacyjnych, nauk eksperymentalnych, edukacji obywatelskiej i wychowania fizycznego. Ponadto szkoła zobligowana jest do zaoferowania po jednym przedmiocie z każdej spośród czterech grup, takich jak: sztuka, projektowanie i technologia, nauki humanistyczne (*human sciences*), język obcy.

Geografia włączona jest do grupy przedmiotów humanistycznych. W tym miejscu konieczny jest komentarz dotyczący nazwy grupy przedmiotów *human sciences*. W polskiej terminologii zdecydowanie bliższym określeniem byłoby przedmioty „społeczno-ekonomiczne”.

Obowiązkowa edukacja w Anglii kończy się egzaminem sprawdzającym kompetencje z dowolnie wybranych przez ucznia przedmiotów. Od kilku lat możliwe jest także zdawanie egzaminów z przedmiotów, takich jak: stosowane technologie informacyjne, stosowane nauki eksperymentalne, inżynieria, turystyka i rekreacja, przemysł itp. Świadectwo szkoły ponadpodstawowej (*General Certificate of Secondary Education*, GCSE) uprawnia do kontynuowania edukacji w szkole średniej drugiego stopnia.

⁸ <http://www.qcda.gov.uk/14921.aspx>.

W czasie przygotowywania niniejszego opracowania, w Anglii wprowadzono w życie daleko idące reformy systemu szkolnictwa. Bardzo ważne, z punktu widzenia poruszanych tu zagadnień, było ustanowienie tzw. Angielskiej Matury (*English Baccalaureate*). Ministerstwo Edukacji podjęło decyzję o wydawaniu już od 2011 r. świadectwa maturalnego, na którym znajdują się wyniki uzyskane z przedmiotów: język angielski, matematyka, dwa przedmioty ścisłe, geografia lub historia oraz język obcy. W tym miejscu należy uściślić, że w odniesieniu do polskiego systemu oświaty należałoby mówić raczej o tzw. małej maturze, czyli egzaminie po gimnazjum, a nie egzaminie dojrzałości. Obecność geografii, jako jedynego obok historii przedmiotu z grupy humanistycznych na świadectwie maturalnym, prawdopodobnie spowoduje wzrost popularności i poprawę pozycji tego przedmiotu w szkołach. Ogromne kontrowersje wzbudza pominięcie wielu przedmiotów zawodowych, dotychczas traktowanych na równi z innymi. Co więcej, na podstawie wyników z przedmiotów „maturalnych” ustala się ogólnokrajowy ranking szkół oraz w konsekwencji decyduje o przyszłości poszczególnych placówek edukacyjnych. Szkoły o najgorszych wynikach mają być poddawane procesom naprawczym lub zamykane.

Analizując organizację kształcenia na poziomie *Key Stage 4*, warto wspomnieć, że agencja państwowa (QCA) sporządza „kryteria przedmiotowe” dla każdego przedmiotu. Są to kryteria bardzo ogólne, dające dużą swobodę w zakresie kształtowania własnego, szczegółowego programu. Następnie komisje egzaminacyjne (np. OCR, Edexcel, AQA) przygotowują szczegółowe programy, nazywane „specyfikacjami”, bazujące na kryteriach przedmiotowych. Realizowanie przez uczniów danej specyfikacji przygotowuje do egzaminów końcowych opartych na testach konstruowanych i sprawdzanych przez te same komisje. Każda z trzech największych komisji ma w ofercie dwie wersje specyfikacji: wersje A – bardziej tradycyjne o układzie treści zbliżonym do systematycznego oraz wersje B – bardziej innowacyjne, wyróżniające się problemowym układem treści.

Powracając do wspomnianych kryteriów przedmiotowych, zgodnie z nimi geografia na *Key Stage 4* uczy:

- dostrzegać istotne pytania i problemy geograficzne oraz planować związany z nimi geograficzny proces badawczy,
- prowadzić badania terenowe,
- używać nowoczesnych technologii, w tym GIS w badaniach geograficznych,
- wykorzystywać szereg źródeł do pozyskiwania informacji,
- posługiwać się słownictwem geograficznym,

- komunikować się na różne sposoby, w tym poprzez dłuższe wypowiedzi pisemne,
- podejmować świadome decyzje geograficzne,
- oceniać metody pozyskiwania, prezentowania i analizowania informacji pod kątem ograniczeń co do wyciąganych wniosków i formułowanych uogólnień⁹.

Akcent kładziony jest na umiejętność wykorzystywania różnorodnych źródeł informacji geograficznych. Uczniowie mają okazję także prowadzić własne badania terenowe. Pojawiają się ponadto wskazania w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii, w tym GIS.

Przy ustalaniu zakresu treści kształcenia na *Key Stage 4*, obowiązkiem każdej komisji egzaminacyjnej jest uwzględnienie m.in.:

- nowych idei w geografii XXI w.,
- szeregu ujęć od lokalnego, przez regionalne, krajowe, aż po globalne,
- zagadnień geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej, ze szczególnym naciskiem na relacje „człowiek–środowisko”,
- zagadnień istotnych dla współczesnej cywilizacji, m.in. zmian klimatu, zrównoważonego rozwoju,
- pojęć geograficznych, włączając w to nierówny poziom rozwoju i alternatywne scenariusze przyszłości,
- odniesienia dorobku geografii jako nauki do życia ucznia i realnego świata.

Istotną kwestią w każdym systemie edukacyjnym jest to, na ile egzaminy końcowe odzwierciedlają założenia określone w curriculum. W przypadku Anglii można mówić o bardzo wyraźnej korelacji w tym zakresie. Zadania egzaminacyjne w zdecydowanej większości są typu otwartego. Dzięki temu sprawdzana jest nie tylko wiedza, ale także umiejętności, takie jak: opisywanie, porównywanie, argumentowanie, syntetyzowanie, ocenianie, prognozowanie. Odzwierciedla to także przytoczone cele kształcenia geograficznego, a zwłaszcza komunikowanie się w formie dłuższych wypowiedzi pisemnych i posługiwanie się słownictwem geograficznym. Wniosek ten jest także prawdziwy dla egzaminu A-level (odpowiednika polskiej matury).

⁹ GCSE subject criteria for geography. Qualifications and Curriculum Authority. 2007, www.qca.org.uk/curriculum.

SZKOŁA ŚREDNIA DRUGIEGO STOPNIA

Key Stage 5 to odpowiednik polskiego liceum. Analogia występuje jedynie z formalnego punktu widzenia, ponieważ szkoły angielskie są zupełnie inaczej zorganizowane. Po pierwsze, z założenia nie mają profilu ogólnokształcącego. Edukacja przebiega dwuetapowo. W pierwszym roku liczba przedmiotów wynosi minimum cztery. Zakres treści poszczególnych przedmiotów jest ograniczony z uwagi na krótki okres edukacji. Zwieńczeniem tego etapu jest egzamin GCE AS. Sprawdza on kompetencje z każdego wybranego przedmiotu, na poziomie podstawowym. By otrzymać świadectwo uprawniające do ubiegania się o miejsce w uczelni wyższej, konieczne jest kontynuowanie minimum trzech przedmiotów na poziomie rozszerzonym. Po roku uczniowie podchodzą do egzaminu GCE A-level z każdego z nich.

Podobnie jak dla *Key Stage 4*, tak i na tym etapie agencja państwowa sporządza ogólne kryteria przedmiotowe, a komisje egzaminacyjne przygotowują na ich podstawie swoje specyfikacje, które muszą zawierać zarówno treści fizycznogeograficzne, jak i społeczno-ekonomiczne.

Key Stage 5 cechuje ponadto:

- zwiększenie nacisku na systematyzację i poszerzenie wiedzy o środowisku geograficznym,
- nadanie treściom kształcenia charakteru bardziej naukowego,
- pojawienie się modeli i pojęć abstrakcyjnych,
- przyjęcie procesów globalizacji i powiązań w środowisku geograficznym jako kluczowych treści kształcenia,
- obowiązek wykonania samodzielnych badań terenowych i sporządzenia pracy analitycznej na podstawie uzyskanych wyników (praca jest elementem egzaminu maturalnego).

Przyjęta koncepcja organizacji kształcenia na etapach 4 i 5, poza niewątpliwymi zaletami, takimi jak możliwość poświęcenia dostatecznie dużej ilości czasu na przedmioty, które interesują ucznia, wykazuje także szereg niedoskonałości. Wybór przedmiotów dokonywany w wieku 14 lat może istotnie zawążyć na przyszłości młodego człowieka. Powstaje wątpliwość, czy czternastolatek jest gotowy, by odpowiedzialnie podejmować tak istotne decyzje. Drugim mankamentem jest zakończenie kształcenia w zakresie wielu przedmiotów już na etapie *Key Stage 3*, co prowadzi do ograniczonego zasobu wiedzy ogólnej młodzieży. Innym problemem, wynikającym z możliwości dowolnego wyboru specyfikacji przez nauczyciela oraz znacznej swobody w zakresie doboru treści kształcenia, jest zjawisko potencjalnych powtórzeń określonych zagadnień przy

jednoczesnym pominięciu innych. Ryzyko takie występuje zwłaszcza wtedy, gdy uczeń zmienia szkołę i przechodzi pod opiekę nowego nauczyciela. Może się zdarzyć sytuacja, w której kilkakrotnie w trakcie swojej edukacji szkolnej będzie omawiał teorię tektoniki płyt i problemy demograficzne Chin, a nigdy nie spotka się z zagadnieniami dotyczącymi cyrkulacji monsunowej i gospodarki Japonii. Jest to efekt przyjętej koncepcji edukacji geograficznej stawiającej na pierwszym miejscu umiejętności i postawy, a spychającej tym samym na drugi plan cele poznawcze. Podejście takie niewątpliwie ma swoje zalety, ale jak się okazuje jego wady zaczynają coraz bardziej doskwierać osobom odpowiedzialnym za oświatę w Anglii, czemu wyraz dano w najnowszym raporcie Ofsted¹⁰. W 2011 r. pojawiły się głosy zwiastujące wprowadzenie w życie regulacji określającej tzw. zakres wiedzy rdzeniowej (*core knowledge*). Ma to być wykaz treści geograficznych, z którymi uczeń będzie musiał być zaznajomiony podczas obowiązkowego etapu *Key Stage 3*. Celem tych posunięć ma być podniesienie poziomu wiedzy młodego pokolenia o świecie. Nowe regulacje wywołały gorące debaty w środowisku nauczycielskim, ale mimo to począwszy od 2012 r. rząd wprowadza swoje reformy.

STUDIA LICENCJACKIE

Koncepcję studiów geograficznych postanowiono zaprezentować na przykładzie jednej z czołowych uczelni w Wielkiej Brytanii – Uniwersytetu Cambridge¹¹. Pierwszy, trzyletni etap studiów (*Undergraduate*) prowadzi do uzyskania dyplomu licencjata. W zakresie założeń i organizacji studiów geograficznych Uniwersytet Cambridge wyróżnia się tym, że:

- przy rekrutacji na studia nie wymaga się oceny z geografii na maturze (lub innym, równoważnym egzaminie),
- zajęcia na każdym roku trwają przez trzy trymestry, po 8 tygodni każdy,
- obowiązkowe zajęcia w tygodniu zajmują pomiędzy 3 a 10 godzin.

Na pierwszym roku studiów każdy student zobowiązany jest złożyć egzaminy z dwóch bloków – z zakresu geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej. Ponadto prowadzony jest kurs „Umiejętności i metod geograficznych”, również zakończony zaliczeniem. Drugi rok studiów to początek dobrowolnej specjalizacji. Student ma możliwość wyboru czterech przedmiotów z dwóch grup (tab. 1), z zastrzeżeniem konieczności zaliczenia przynajmniej jednego z geografii

¹⁰ *Geography. Learning to make a world of difference*, www.ofsted.gov.uk.

¹¹ <http://www.geog.cam.ac.uk/undergraduate/prospectus/>.

fizycznej i jednego ze społeczno-ekonomicznej. Na roku trzecim specjalizacja ma miejsce już w pełnym wymiarze. Student wybiera cztery dowolne, spośród dwunastu oferowanych przedmiotów (tab. 1).

Tabela 1. Przedmioty na drugim i trzecim roku studiów geograficznych w University of Cambridge

Rok studiów	Geografia fizyczna	Geografia społeczno-ekonomiczna
2	Procesy w systemie klimatycznym Procesy i formy glacialne Zagrożenia środowiskowe Rzeki i wybrzeża Biogeografia	Miasta Współczesne geografie kapitalizmu Rozwój Geografia i polityka Kultura i społeczeństwo
3	Biosedymentacyjne systemy wybrzeży Ingerencja społeczeństwa w środowisko Biogeografia Środowiska glacialne Wulkanologia	Europa: polityki, społeczeństwa, gospodarki Geografia polityczna: geografia postkolonializmu Geografia humanistyczna regionów arktycznych Współczesne Indie: polityki społeczne, środowisko i rozwój Geografia ustrojów społecznych w XIX w.

Źródło: <http://www.geog.cam.ac.uk/undergraduate/prospectus/>.

Co ważne, zestaw przedmiotów oferowanych w uczelni ulega ciągłym modyfikacjom. Nie ma jednej, ustalonej z góry siatki godzin, która kopiowana byłaby każdego roku. Ma to związek z prowadzeniem zajęć przez osoby pracujące dla uczelni na czasowych kontraktach w ramach bieżących projektów badawczych. Oferta przedmiotów zależy zatem w pewnym zakresie od specjalizacji i zainteresowań aktualnie zatrudnionych pracowników.

Zajęcia mają najczęściej formę paneli dyskusyjnych, w których prowadzący występuje w roli inicjatora i moderatora. Wykłady wykorzystuje się głównie jako wprowadzenie do nowej tematyki, zapoznanie z dorobkiem i metodologią dyscypliny. Nie ma zwyczaju, by na wykładach pojawiały się wszystkie treści wymagane później na egzaminie. Niezbędne jest samodzielne studiowanie literatury.

Pisanie pracy licencjackiej rozpoczyna się na drugim roku. Objętość pracy dyplomowej nie może przekraczać 10 tys. słów. Uczelnia wybiera najlepsze

pomysły na prace licencjackie i współfinansuje ich realizację. Tym sposobem możliwe jest prowadzenie badań w najodleglejszych zakątkach świata i z wykorzystaniem drogiego sprzętu badawczego, pod warunkiem zgłoszenia nowatorskiego pomysłu.

STUDIA MAGISTERSKIE

Głównym celem studiów magisterskich jest pogłębienie wybranego problemu badawczego oraz rozwinięcie umiejętności planowania i prowadzenia badań naukowych. Prace magisterskie mogą być poświęcone niezależnym, zamkniętym tematom lub stanowić część szerszego projektu badawczego. Powszechnie jest traktowanie pracy magisterskiej jako wstępu do doktoratu. W trakcie jednego roku studenci mają obowiązek uczestniczyć w bardzo ograniczonej liczbie zajęć; zazwyczaj jest to: wykład poświęcony głównemu zagadnieniu specjalizacji, 2–3 wykłady fakultatywne, seminarium magisterskie, pracownia magisterska. Praca magisterska może liczyć do 10 tys. lub do 20 tys. słów, w zależności od specjalizacji.

Jak widać, studia geograficzne polegają przede wszystkim na samodzielnym zgłębianiu wiedzy i prowadzeniu badań naukowych. Ilość czasu spędzonego na zajęciach prowadzonych w grupach nie jest duża, a kontakt z prowadzącymi odbywa się indywidualnie. Taka organizacja studiów umożliwia prowadzenie na bieżąco konsultacji w sprawie kierunków i wyników badań oraz zapewnia niezbędną pomoc w zakresie kreowania ścieżki samorozwoju studenta. Powszechną praktyką jest włączanie studentów do szerszych projektów badawczych, prowadzonych przez pracowników uczelni.

PODSUMOWANIE

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto podkreślić, że:

1. Geografia jako samodzielny, obowiązkowy przedmiot występuje tylko na jednym etapie edukacyjnym – *Key Stage 3* (obejmującym uczniów w wieku 11–14 lat).
2. Celem geografii szkolnej jest przede wszystkim kształcenie umiejętności i postaw, a dopiero na drugim miejscu przekazanie określonego zasobu wiedzy. Innymi słowy, cele kształcące i wychowawcze stawia się przed celami poznawczymi.

3. Przewodnym motywem pośród założeń kształcenia geograficznego, na każdym etapie edukacyjnym, jest rozwijanie umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy (*geographical enquiry*) poprzez korzystanie z różnorodnych źródeł informacji oraz bezpośrednie badanie środowiska geograficznego.

4. Zgodnie z tradycją leseferyzmu, nauczycielom daje się dużą swobodę w zakresie doboru treści kształcenia. Niesie to ze sobą pozytywne, ale i negatywne skutki. Do pozytywnych można zaliczyć możliwość kreowania curriculum, po pierwsze zgodnie ze specyfiką danej grupy uczniów – ich zdolnościami intelektualnymi, doświadczeniem czy oczekiwaniami, a po drugie z uwzględnieniem zainteresowań przedmiotowych samego nauczyciela. Negatywne konsekwencje to, przede wszystkim, ryzyko wykreowania niekompletnego obrazu świata w umysłach uczniów poprzez pominięcie określonych, niekiedy istotnych treści.

5. W zakresie doboru i układu treści kształcenia preferowane jest ujęcie problemowe i egzemplaryczne, z wykorzystaniem studiów przykładowych i metody projektu, uwzględniające zarówno zagadnienia fizycznogeograficzne, jak i społeczno-ekonomiczne. Nie spotyka się natomiast układu systematycznego czy regionalnego.

6. Studia geograficzne w Anglii charakteryzują się dużą indywidualizacją ścieżki kształcenia; szybko następującą specjalizacją; znacznym naciskiem na samodzielne studiowanie oraz prowadzenie badań.

Zgodnie z tym, co zasygnalizowano we wstępie, ostatecznym celem opracowania jest wskazanie rozwiązań przyjętych w edukacji geograficznej w Anglii, które warto by przenieść na polski grunt. Z całą pewnością założeniem przynoszącym szereg korzyści w sferze motywacji oraz rozwoju umiejętności i postaw uczniów oraz studentów jest nacisk na samodzielne i bezpośrednie poznanie środowiska geograficznego. Zajęcia terenowe prowadzone są właściwie na wszystkich etapach edukacyjnych, choć największa ich koncentracja występuje w szkole średniej pierwszego i drugiego stopnia. Istotne jest, by prace w terenie nie zależały wyłącznie od dobrej woli i zaangażowania nauczyciela geografii, ale żeby wymóg ich prowadzenia znalazł się w podstawach programowych tego przedmiotu. Duże znaczenie ma także obecność komponentu badawczego w strukturze egzaminu GCSE oraz A-level. Należy być może rozważyć wprowadzenie analogicznego składnika do egzaminu maturalnego z geografii w Polsce.

Geografia w szkołach angielskich dobrze spełnia swoją funkcję w zakresie kształtowania różnorodnych postaw. Wydaje się, że możliwa jest taka modyfikacja treści i metod kształcenia w Polsce, by bez uszczerbku dla zasobu przekazywanej wiedzy (który jest większy niż w Anglii), w sposób bardziej

efektywny wpływać na przekonania i postawy uczniów. Włączenie treści i zadań jednoznacznie nakierowujących ucznia na określone refleksje mogłoby zdecydowanie wzmocnić rolę geografii jako przedmiotu wychowującego. Można to osiągnąć, tak jak w szkole angielskiej, poprzez bliższe przyjrzenie się, w ramach lekcji geografii, codziennie podejmowanym przez każdego wyborom przynoszącym namacalne konsekwencje dla środowiska naturalnego, lokalnej społeczności czy sprawiedliwego podziału zysków w handlu światowym. Uświadomienie roli każdego ucznia w powstawaniu, ale i rozwiązywaniu problemów w skali od lokalnej po globalną, wydaje się bardzo ważnym, a zaniedbywanym w Polsce zadaniem edukacji geograficznej.

Mówiąc o doborze treści kształcenia, warto także zastanowić się nad zastąpieniem niektórych, tradycyjnie realizowanych zagadnień takimi, które budzą ciekawość wśród dzieci i młodzieży. Podyktowane jest to kluczowym znaczeniem motywacji wewnętrznej ucznia dla skuteczności wszelkich wysiłków edukacyjnych. Autor nie sugeruje, by tego typu treściom nadawać rangę dominującą. Chodzi raczej o urozmaicenie materiału i jednocześnie unaocznienie obecności geografii w różnych sferach życia.

Na poziomie akademickim edukacja geograficzna w Anglii różni się zasadniczo od realizowanej w Polsce. Wartą naśladowania praktyką jest szybko następująca specjalizacja i wynikająca z niej indywidualizacja ścieżki kształcenia. Pozytywne efekty przynosi z całą pewnością także włączanie studentów do prac badawczych wykonywanych przez pracowników uczelni oraz zapewnienie finansowania dla najciekawszych projektów badawczych proponowanych przez samych studentów. Powoduje to, że wykazują się oni większą motywacją do samodzielnych poszukiwań naukowych, a także nabywają umiejętności cenione na rynku pracy, takie jak odpowiedzialność, kreatywność czy umiejętność pracy w zespole.

LITERATURA

- Sołoma L., 2002, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Widdowson J., 2006, *This is geography 1*, Hodder Education Hachette Livre UK, London.
- Widdowson J., 2008, *This is geography 2*, Hodder Education Hachette Livre UK, London.
- Widdowson J., 2009, *This is geography 3*, Hodder Education Hachette Livre UK, London.

Strony internetowe

- Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, <http://www.qcda.gov.uk> [pobrano 14.03.2012].
- Geography: Key Stage 1*.
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199002/geography/ks1> [pobrano 14.03.2012].
- Geography: Key Stage 2*.
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199002/geography/ks2> [pobrano 14.03.2012].
- The National Curriculum. Statutory requirements for key stages 3 and 4*,
www.qca.org.uk/curriculum [pobrano 14.03.2012].
- <http://www.qcda.gov.uk/14921.aspx> [pobrano 14.03.2012].
- GCSE subject criteria for geography. Qualifications and Curriculum Authority. 2007*,
www.qca.org.uk/curriculum [pobrano 14.03.2012].
- Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in England, Wales, Northern Ireland 2007/08. Eurydice, Directorate-General for Education and Culture*, www.eurydice.org [pobrano 14.03.2012].
- <http://www.ofqual.gov.uk/53.aspx> [pobrano 14.03.2012].
- <http://www.geog.cam.ac.uk/undergraduate/prospectus/> [pobrano 14.03.2012].
- National curriculum. Level descriptions for geography*, <http://curriculum.qcda.gov.uk> [pobrano 14.03.2012].
- Geography. Learning to make a world of difference*, www.ofsted.gov.uk [pobrano 14.03.2012].

KONCEPCJA SZKOLNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ I STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH W ANGLII

Streszczenie

Celem opracowania jest zaprezentowanie założeń oraz organizacji kształcenia geograficznego w Anglii. Analizie poddano przede wszystkim dokumenty publikowane przez instytucje odpowiedzialne za proces kształcenia na poszczególnych etapach, począwszy od szkoły podstawowej, na studiach magisterskich skończywszy. Szczególnie interesujące wydaje się prześledzenie zakładanych efektów kształcenia wraz z przechodzeniem na coraz wyższe etapy edukacyjne. Okazuje się, że niezależnie od wieku uczniów duży nacisk kładzie się na rozwijanie umiejętności i postaw, przy jednoczesnym ograniczeniu materiału faktograficznego w procesie kształcenia. Priorytetowym celem edukacji geograficznej jest rozwój umiejętności samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz postawy badawczej. Studia geograficzne cechuje ponadto szybko następująca specjalizacja oraz indywidualizacja ścieżki kształcenia. Finalnym zadaniem postawionym sobie przez autora opracowania jest zaproponowanie rozwiązań, których

przeniesienie na grunt polski mogłoby podnieść jakość kształcenia geograficznego w naszym kraju.

Słowa kluczowe: edukacja geograficzna, Anglia.

THE CONCEPT OF GEOGRAPHY EDUCATION IN SCHOOLS AND GEOGRAPHY STUDIES IN ENGLAND

Summary

The aim of the present work is to describe the organization and concept of geography education in England. The basic source of information in the study comprises a set of documents, including legal acts issued by institutions responsible for the design and supervision over education system, such as: Qualifications and Curriculum Authority, Office for Standards in Education, Children's Services and Skills – Ofsted, Department for Education and chosen examination boards. Secondary sources of information include: geography textbooks, EURYDICE, and Internet sites for geography teachers.

The most vital research methods are: document analysis and – in the part focusing on textbooks – content analysis.

The author has managed to draw a set of conclusions:

1. Geography, as an independent and obligatory subject, can be found only at one stage of education, that is Key Stage 3 (pupils aged 11–14).
2. The fundamental aim of geography as a school subject is to develop skills and attitudes, whereas transferring content knowledge is mostly subsidiary.
3. Geographical enquiry based on utilization of various sources of information and direct examination of geographical environment constitutes a keynote in the concept of geography education at all Key Stages.
4. According to the tradition of laissez-faire teachers are given a wide discretion when it comes to subject matter selection. This brings both positive and negative consequences. As for the positives, above all, one should mention the possibility of unfettered curriculum designing, in accordance with the specificity of a particular student group – their intellectual capacity, experience or expectations and at the same time complying with the teacher's personal preferences and interests. On the other hand, the negative results include the threat of creation of an incomplete world picture owing to the negligence of certain, potentially critical subject matter.
5. When it comes to the content selection and order, the most commonly represented approach is a problem-based and case study-based one, embracing both physical and socio-economic geography matter. Hardly ever can a systematic or regional organization be encountered.
6. All levels of university studies in England reveal strong inclination towards individualization of the educational path; early specialization and the emphasis on self-reliant studying and carrying out research.

Keywords: geography education, England.

Maria Adamczewska, Karolina Smętkiewicz, Elżbieta Szkurłat

KONCEPCJA ZINTEGROWANEJ GEOGRAFII W PROGRAMIE UNIWERSYTECKIEGO KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W GRAZU

WPROWADZENIE

W sytuacji wzrostu mobilności studentów oraz umiędzynarodowienia rynku pracy, istotną staje się wiedza na temat założeń, kierunków, profilu kształcenia geografów w innych krajach. Jest ona podstawą uczestnictwa w rozwoju edukacyjnym Europy i zapewnienia absolwentom wykształcenia pozwalającego im konkurować na rynku pracy zjednoczonej Europy. W świetle zmienionej ustawy o szkolnictwie wyższym w Polsce, wymogiem uniwersyteckiego kształcenia jest dostosowanie formuły i poziomu kształcenia do założeń Procesu Bolońskiego, realizowanego w większości krajów europejskich.

Celem opracowania jest rozszerzenie zakresu wiedzy na temat koncepcji geograficznego kształcenia akademickiego za granicą, jak również zaznajomienie zainteresowanych geografów – pracowników uczelni – z zasadami funkcjonowania studiów geograficznych oraz dobrymi praktykami akademickimi realizowanymi w uczelni zagranicznej. Jako przykład wybrano kształcenie geografów w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu, gdzie szczególny nacisk kładziony jest na integrację geografii i związek pomiędzy profilem prowadzonych naukowych badań geograficznych a kształceniem studentów geografii. Tekst oparty jest na bezpośredniej obserwacji organizacji i przebiegu studiów dokonanych przez współautorkę opracowania – Karolinę Smętkiewicz – podczas odbywania przez nią stypendium naukowego i stażu doktoranckiego w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu, zebranych materiałów programowych oraz informatorów o studiach zamieszczonych na stronach internetowych Instytutu.

W programach badań naukowych i programach kształcenia geograficznego w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu podstawowym założeniem jest integrowanie geografii poprzez eksponowanie wzajemnego oddziaływania człowieka i środowiska. W Grazu zintegrowana geografia zajmuje się strukturami przestrzennymi, procesami i interakcjami w kontekstach: środowiskowym, społecznym i gospodarczym. Priorytetami naukowymi i edukacyjnymi są¹:

- badania naukowe i kształcenie prowadzone według koncepcji zintegrowanej geografii zajmującej się wzajemnym oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i człowieka w różnych wymiarach przestrzennych;

- ożywienie interdyscyplinarnej współpracy na poziomie krajowym i międzynarodowym, otwieranie geografom nowych perspektyw zawodowych oraz zapewnienie geografom i geografii zainteresowania, a także akceptacji opinii publicznej;

- optymalizowanie osobistych kompetencji poprzez ciągłe doksztalcanie na poziomie naukowym oraz pedagogiczno-dydaktycznym, by zagwarantować kształcenie dla zrównoważonego rozwoju na najwyższym poziomie;

- dążenie do kształcenia postawy kreatywności, umiejętności pracy w grupie, partnerstwa, krytycznego myślenia, komunikacji oraz odpowiedzialności za wygłaszane poglądy, co jest warunkiem wypełniania etycznych standardów kształcenia.

Z tak pojętych działań naukowych wynikają możliwości ich praktycznego zastosowania w rozwiązywaniu konkretnych problemów badawczych i edukacyjnych.

ZADANIA, CEL I ISTOTA GEOGRAFII JAKO NAUKI W KONTEKŚCIE KONCEPCJI STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH

Dla właściwego rozumienia założeń programu kształcenia geograficznego w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu konieczne wydaje się poznanie podstawowych, przyjmowanych przez geografów w Grazu definicji przedmiotu badań geografii, jej zadań, celów oraz istoty.

Przyjmuje się, że przedmiotem badań geografii jest geosfera będąca miejscem styku i interakcji litosfery, hydrosfery i atmosfery z przestrzenią życia człowieka w odniesieniu do gospodarki, społeczeństwa. Tworzą one dynamicz-

¹ <http://www.kfunigraz.ac.at/geowww/>.

ny system z jego kompleksowymi, wzajemnymi zależnościami i oddziaływaniem. Główne zadanie i cel geografii jako nauki polega na tym, by struktury i zależności tego kompleksowego systemu rozpoznać, opisać oraz wyjaśnić w aspektach: przestrzennego zróżnicowania powierzchni ziemi i idącego za tym podziału na jednostki przestrzenne związane z gospodarowaniem człowieka w środowisku przyrodniczym, wzajemnego oddziaływania i skutków interakcji w systemie „człowiek–środowisko”. Istotę geografii jako nauki określają następujące cechy: odniesienie wszelkich pytań i odpowiedzi do przestrzeni w aspekcie lokalnym, regionalnym i globalnym, silna interdyscyplinarność poprzez liczne punkty stykowe z różnymi pokrewnymi i pomocniczymi dziedzinami wiedzy oraz integrujący charakter geografii² (*Studienleitfaden Geographie...* 2008).

Koncepcja kształcenia geograficznego oraz podejmowanych badań naukowych w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych w Grazu opiera się na podziale geografii na następujące dyscypliny (*Studienleitfaden Geographie...* 2008, *Mitteilungsblatt ...* 79, 2011):

– **geografia fizyczna**, której przedmiotem badań są naturalne czynniki środowiska przyrodniczego; opiera się na teoriach i metodach nauk przyrodniczych i obejmuje także geoekologię, której przedmiotem jest wzajemne, dynamiczne oddziaływanie pomiędzy formami życia, w szczególności działalnością człowieka, a środowiskiem;

– **antropogeografia**, której obszarem badań są czynniki ekonomiczne, społeczne i inne wpływające na przestrzeń (działalność człowieka w odniesieniu do przestrzeni); korzysta z teorii i metod nauk ekonomicznych oraz społecznych, a także paradygmatu zrównoważonego rozwoju;

– **geografia regionalna**, której obszarem zainteresowań badawczych jest przestrzenny porządek całego systemu środowiska; głównie zastosowanie znajdujące w niej koncepcje integracyjne i interdyscyplinarne;

– **geografia zintegrowana**, która koncentruje się na obszarze powiązań systemu przyrodniczego (geografia fizyczna) wraz z systemem człowiek i społeczeństwo (geografia społeczna) przy wykorzystaniu teorii i metod obu tych dziedzin geografii oraz technologii geograficznych; na Uniwersytecie w Grazu, w kształceniu geograficznym widoczne jest powiązanie z technologiami geograficznymi i uwypuklenie tego zagadnienia w nauczaniu.

Badania podejmowane w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu w Grazu mają charakter problemowy, z nastawieniem na społeczeństwo, i koncentrują się na następujących zagadnieniach³ (ryc. 1):

² <http://www.kfunigraz.ac.at/geowww/>.

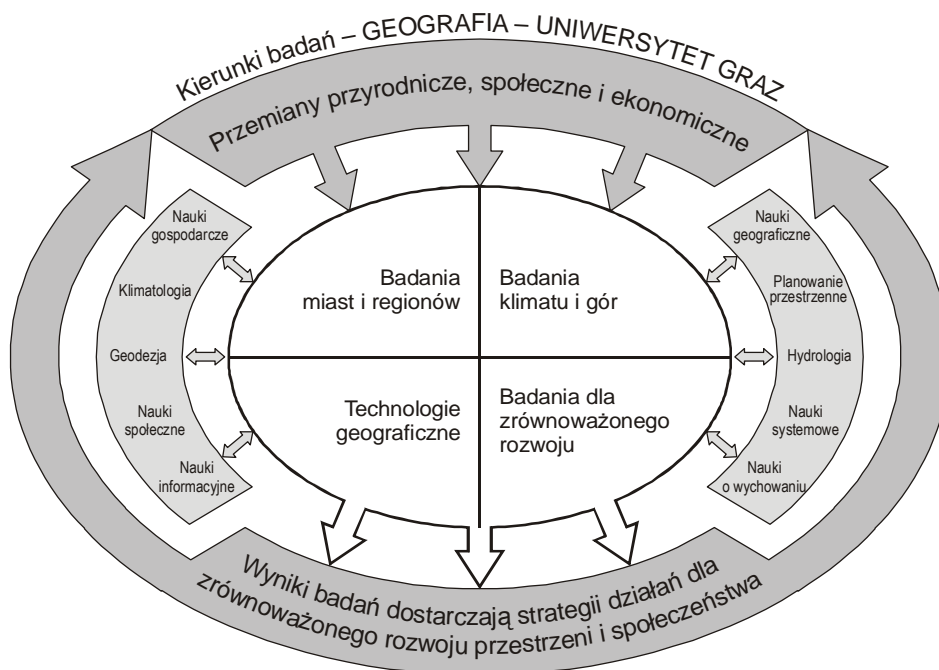
³ <http://www.kfunigraz.ac.at/geowww/>.

1. Badania miast i regionów np.: struktury polityczne UE i obszarów peryferyjnych, zarządzanie miastami i dzielnicami, turystyka – innowacja i transformacja, warunki życia ludności i migracje, rozwój regionalny.

2. Badania w obszarze technologii geograficznych, np.: kartografia komputerowa, geograficzne opracowywanie informacji, geograficzna teledetekcja, statystyka, modelowanie środowiska.

3. Badania klimatu i gór, np.: klimatologia miast, klimatologia regionalna i mikroklimatologia, badania i monitoring środowiska, wysokie góry i lodowce, badania hydrograficzne, procesy geoekologiczne i geomorfologiczne.

4. Kształcenie dla zrównoważonego rozwoju, m.in.: zrównoważony rozwój, dydaktyka geografii i wiedzy o gospodarce, uczenie się międzypokoleniowe i międzykulturowe, pozaszkolne formy kształcenia w zakresie ochrony środowiska.



Ryc. 1. Graficzne przedstawienie idei „zintegrowanej” geografii jako koncepcji badań naukowych i kształcenia geograficznego prowadzonych w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu

Źródło: na podstawie <http://www.kfunigraz.ac.at/geowww>

(tłum. K. Smętkiewicz)

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH NA UNIWERSYTECIE KAROLA FRANCISZKA W GRAZU

Struktura i organizacja studiów

Studia geograficzne na Uniwersytecie w Grazu mają strukturę zgodną z założeniami procesu bolońskiego i składają się z trzech etapów: studiów licencjackich (6 semestrów), studiów magisterskich (4 semestry) i studiów doktoranckich. Zgodnie z zapisami procesu bolońskiego wprowadzone zostały punkty transferowe ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Nakład pracy na jednym roku studiów wynosi 1500 rzeczywistych godzin pracy, co odpowiada 60 pkt ECTS. Studia licencjackie związane są z nakładem pracy oszacowanym na 180 pkt ECTS, studia magisterskie zaś z nakładem pracy odpowiadającym 120 pkt ECTS.

W organizacji studiów na Uniwersytecie w Grazu, podobnie jak i na polskich uczelniach, wprowadzono pojęcie godzin dydaktycznych („godziny kontaktowe” – *Kontaktstunden*), które oznaczają wymiar czasu poświęconego na zajęcia dydaktyczne w tygodniu. Jedna godzina dydaktyczna trwa 45 minut, zazwyczaj łączona w dwugodzinne zajęcia dydaktyczne (*Studienleitfaden Geographie...* 2008).

Oferowane kierunki studiów

W trakcie studiów geograficznych pierwszego stopnia studenci Uniwersytetu w Grazu mają do wyboru dwa kierunki: 1) Geografia oraz 2) Nauki o środowisku przyrodniczym z tematem przewodnim geografia. Absolwenci studiów licencjackich mogą poszerzać zdobytą już wiedzę i umiejętności podczas studiów magisterskich. Po studiach licencjackich Geografia mogą kontynuować studia magisterskie w zakresie: Geografia i klimat gór oraz Zrównoważony rozwój miast i regionów. Bezpośrednią kontynuacją studiów licencjackich są także nauki o środowisku przyrodniczym z tematem przewodnim geografia, a także dwa kierunki studiów interdyscyplinarnych: 1) Technologie geoprze-strzenne oraz 2) Zrównoważony rozwój⁴. Kandydaci na studia geograficzne mogą wybrać również studia nauczycielskie w zakresie geografii i wiedzy o gospodarce, które trwają także 10 semestrów w podziale na dwa etapy studiów: 6 semestrów i 4 semestry (*Mitteilungsblatt ... 120*, 2011).

⁴ <http://www.uni-graz.at/geowww/>.

Typy i organizacja zajęć dydaktycznych

Zajęcia dydaktyczne realizowane są (podobnie jak na uczelniach polskich) poprzez wykłady, ćwiczenia, proseminaria, seminaria, konwersatoria, praktyki, zajęcia terenowe, ale także w postaci zajęć orientacyjnych. Ostatnie z wymienionych, zajęcia orientacyjne, realizowane są w początkowym okresie kształcenia uniwersyteckiego (studia pierwszego stopnia – licencjackie) i mają charakter zajęć przygotowawczych. Są to zajęcia informacyjne i doradcze, wprowadzające i przybliżające studentom specyfikę studiów (*Studienleitfaden Geographie...* 2008). Przy bardzo dużym tzw. „odsiewie” studentów na pierwszym roku studiów geograficznych w Polsce, tego rodzaju zajęcia być może pomogłyby nie „tracić” przynajmniej części osób przyjętych na I rok studiów.

Sylwetka absolwenta – kompetencje geografa

Kwalifikacje studentów geografii w Grazu związane są z interdyscyplinarnym kształceniem o szerokim przygotowaniu zawodowym z wykorzystaniem informatycznych technologii geograficznych. Obok kształcenia ogólnego studenci mają możliwość dowolnego wyboru specjalizacji oraz rozwijania kompetencji osobistych i społecznych. Kwalifikacje te obejmują (*Mitteilungsblatt...* 79, 2011):

- poznanie środowiska przyrodniczego; składa się na nie zdobycie podstaw wiedzy z zakresu geografii fizycznej i umiejętności z zakresu klimatologii, gleboznawstwa, hydrologii, glaciologii, geoekologii, geomorfologii, geografii roślin, a szczególnie umiejętności łączenia wiedzy z zakresu tych dziedzin;
- przygotowanie z zakresu środowiska antropogenicznego; obejmuje wiedzę z zakresu geografii humanistycznej, geografii rolnictwa, przemysłu, turystyki oraz umiejętności w zakresie planowania przestrzennego, rozwoju regionalnego w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej oraz rozwoju obszarów miejskich i wiejskich;
- wiedzę i umiejętności z zakresu specjalistycznych metod i technik geograficznych (geoinformacji, kartografii, aplikacji wykorzystujących mapy, umiejętności programowania baz danych);
- podstawową wiedzę z zakresu prawodawstwa istotnego dla zagadnień przestrzennych, umiejętność szerokiego zastosowania przyrodniczych i społecznych metod badań naukowych, umiejętności komunikacyjne, umiejętność prezentacji, moderacji, mediacji, tworzenia i zarządzania projektami, rozwiązywania konfliktów, umiejętności związane z obsługą i zastosowaniem mediów,

jak również umiejętności i postawy wykorzystywania innych ofert kształcenia przez całe życie.

Przyjmuje się, że w toku studiów geograficznych studenci powinni zdobyć kluczowe kompetencje, których wykaz zawiera tabela 1.

Tabela 1. Kompetencje zdobywane podczas studiów geograficznych na Uniwersytecie w Grazu

Zakres kompetencji	Kluczowe kompetencje
Wiedza fachowa	Umiejętność rozumienia przestrzeni w różnych aspektach oraz w różnej skali jako przyrodniczo-społeczny system geograficzny
Orientacja w terenie	Umiejętność orientacji w terenie (wiedza topograficzna, czytanie mapy, orientacja w terenie i refleksyjne postrzeganie przestrzeni geograficznej)
Pozyskiwanie wiedzy / Metody	Umiejętność pozyskiwania odpowiednich informacji geograficznych i naukowych w terenie, a także z innych źródeł informacji, ich umiejętna ocena oraz umiejętność opisanie i zaprezentowania pozyskanych informacji.
Komunikacja	Umiejętność myślenia (rozumowania) geograficznego, werbalizowania i prezentacji wiedzy i umiejętności w rozmowie oraz dyskusowania na tematy geograficzne
Krytycyzm, ocenianie	Umiejętność oceny stanu faktycznego, problemów, informacji w mediach, krytyczna ocena pozyskanych wiadomości
Działanie	Umiejętność i gotowość działania na różnych polach działalności w zgodzie z zasadami racjonalnego gospodarowania przestrzenią przyrodniczą i społeczną

Źródło: I. Hemmer (2008).

W wykazie kompetencji zwracają uwagę proporcje pomiędzy zakresem kompetencji dotyczących wiedzy i tych, które wskazują na kształtowane umiejętności.

CHARAKTERYSTYKA WYBRANYCH KIERUNKÓW STUDIÓW

W dalszej części opracowania zaprezentowano koncepcję kształcenia na dwóch wybranych kierunkach: na studiach pierwszego stopnia kierunek – **geografia**, natomiast na studiach drugiego stopnia kierunek – **zrównoważony rozwój miast i regionów**.

Studia licencjackie – geografia

Charakterystyka studiów geograficznych na poziomie licencjackim została opracowana na podstawie dokumentu źródłowego *Curriculum für das Bachelorstudium Geographie an der Karl-Franzens-Universität, Graz, 2011*, wydanego jako *Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 79. Sondernummer, 2010/2011* z 15 czerwca 2011 r. Kształcenie na studiach licencjackich umożliwia zdobycie wykształcenia podstawowego w zakresie wszystkich dyscyplin geografii. Oprócz wykształcenia podstawowego – kierunkowego, studia te oferują możliwości wyboru specjalizacji. Student jest zobligowany do wybrania dwóch modułów przewodnich, pomiędzy geografią fizyczną i społeczną oraz jednego z trzech modułów z zakresu technologii geograficznych. Warunkiem koniecznym ukończenia studiów licencjackich jest zdanie wszystkich egzaminów przewidzianych w programie studiów, uzyskanie pozytywnej oceny pracy licencjackiej oraz zaliczenie obowiązkowej praktyki.

1. **Przedmiot studiów**⁵. Koncepcja licencjackich studiów geograficznych na Uniwersytecie w Grazu, na kierunku geografia związana jest zorientowaniem programu i przebiegu studiów na profil „zintegrowanej geografii w Grazu” (*Grazer integrative Geographie*), którego głównymi elementami składowymi są: racjonalne gospodarowanie w środowisku przyrodniczym, społeczeństwo zachowujące wartości człowieka (idee humanizmu) i racjonalna gospodarka, jako warunki konieczne do zrównoważonego rozwoju przestrzennego i społecznego.

2. **Profil kwalifikacji i kompetencje**. W trakcie studiów licencjackich kształcenie nastawione jest na rozwój kompetencji i kwalifikacji koniecznych do rozumienia, analizy, wyjaśniania, oceniania i kształtowania zjawisk zachodzących w przestrzeni z uwzględnieniem ich przyczyny, przebiegu, rozwoju. Absolwenci studiów mają umiejętność świadomego, odpowiedzialnego, planowania zjawisk przestrzennych w wielodyscyplinarnym obszarze działań zorientowanym na możliwość praktycznego ich wykorzystania. Kwalifikacje do tych działań wynikają z interdyscyplinarnego i szeroko pojętego kształcenia z nastawieniem na kompetencje przedmiotowe, łącznie z technologiami geograficznymi, przy jednoczesnym nacisku na geografię fizyczną lub społeczną oraz wsparciu rozwoju kompetencji osobistych i społecznych. W tym rozumieniu kształcenie geograficzne ma za zadanie wyposażyć studenta w kompetencje z zakresu:

⁵ W punkcie tym zawarte zostały wiadomości charakterystyczne dla kierunku geografia na poziomie studiów licencjackich, natomiast wiadomości dotyczące przedmiotu, istoty, zadań i celów geografii jako uniwersalne dla wszystkich kierunków studiów zostały opisane powyżej (por. punkty 1 i 2).

- środowiska przyrodniczego;
 - środowiska antropogenicznego: studium po zakończeniu studiów mają wiedzę i umiejętności z geografii społecznej (planowanie przestrzenne, geografia rolnictwa, przemysłu, turystyki i transportu) oraz są w stanie formułować rozwiązania dotyczące problemów rozwoju obszarów wiejskich i miejskich;
 - powiązań „człowiek–środowisko”;
 - specjalistycznych metod i technik geograficznych;
 - pozostałych kluczowych kwalifikacji.
3. **Modułowa struktura studiów i ich przebieg.** W trakcie studiów studenci uczestniczą w zajęciach realizowanych w ramach poszczególnych modułów, z których część jest obowiązkowa, a część stanowią przedmioty fakultatywne (tab. 2).

Tabela 2. Moduły realizowane w trakcie studiów licencjackich

Oznaczenie modułu	Nazwa modułu	Rodzaj przedmiotu	Liczba punktów ECTS
A	Wprowadzenie do geografii	O	17
B	Podstawowe kompetencje w geografii	O	13
C	Moduł pogłębiający – geografia fizyczna	O	15
D	Moduł pogłębiający – geografia społeczna	O	15
E	Moduł pogłębiający – technologie geograficzne	O	18
F / G	Moduł przewodni – geografia fizyczna / Moduł przewodni – geografia społeczna (do wyboru)	FZ	13
H	Moduł przewodni – technologie geograficzne	O	9
I	Zintegrowana geografia 1 – geografia regionalna	O	15
J	Zintegrowana geografia 2 – relacje „człowiek–środowisko”	O	13
K	Kompetencje dodatkowe	O	12
Dowolne przedmioty do wyboru, niezwiązane z przedmiotem studiów		FW	24
Praca licencjacka			10
Praktyka obowiązkowa właściwa dla przedmiotu studiów			6

Rodzaje przedmiotów: O – obowiązkowy, FZ – fakultatywny (do wyboru), związany z przedmiotem studiów, FW – fakultatywny wolny (do wyboru), niezwiązany z przedmiotem studiów.

Źródło: opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje uwzględnienie modułu wprowadzającego do studiów geograficznych oraz modułu, którego przewodnią myśl stanowi poznanie relacji „człowiek–środowisko”, jak również modułu kształcącego w zakresie kompetencji geograficznych i kompetencji dodatkowych.

Wprowadzenie do studiów i faza orientacyjna obejmują zajęcia dydaktyczne, mające na celu zapoznanie studenta pierwszego semestru z tokiem i przedmiotem studiów (przeгляд najważniejszych treści studiów i ich dalszy przebieg). Zajęcia te powinny służyć jako podstawa do osobistej oceny wyboru studiów. Moduł podstawowy obejmuje łącznie 32 pkt ECTS i składa się z części obowiązkowych (26 pkt ECTS) oraz fakultatywnych (w ramach przedmiotów fakultatywnych niezwiązanych z przedmiotem studiów, w wymiarze 6 pkt ECTS). Po zaliczeniu wszystkich części modułu bazowego może zostać wystawiony certyfikat. Części obowiązkowe modułu bazowego przedstawione zostały w tabeli 3.

Tabela 3. Moduły bazowy – zajęcia obowiązkowe

Oznaczenie modułu	Tytuł zajęć dydaktycznych	Typ zajęć	Punkty ECTS
A.1	Zajęcia orientacyjne – geografia	Zajęcia orientacyjne	1
A.2	Wprowadzenie do geografii fizycznej 1	Wykład	3
A.3	Wprowadzenie do geografii fizycznej 2	Wykład	3
A.4	Wprowadzenie do geografii społecznej 1	Wykład	3
A.5	Wprowadzenie do geografii społecznej 2	Wykład	3
A.6	Praca naukowa w geografii	Wykład + ćwiczenia	3
A.7	Wyjazdy terenowe (dwa jednodniowe)	Zajęcia terenowe	1
B.1	Wprowadzenie do technologii geograficznych	Wykład	3
C.1	Proseminarium – geografia fizyczna	Proseminarium	3
D.1	Proseminarium – geografia społeczna	Proseminarium	3

Źródło: opracowanie własne.

Przedmioty fakultatywne można realizować na wszystkich kierunkach uniwersytetu. Zalecane jest, aby zajęcia te odbyć na początku studiów, jako jedne z dowolnych przedmiotów do wyboru. Ogólnouniwersytecki moduł bazowy służy jako faza wstępna i pomoc w zorientowaniu się w studiach oraz ma na celu uświadomienie studentom interdyscyplinarnego charakteru studiów uniwersyteckich.

Podczas studiów licencjackich należy, w ramach wybranych zajęć, przygotować samodzielną pracę pisemną. Realizacja pracy licencjackiej zalecana jest w piątym semestrze, może nastąpić w ramach modułów F, G, H, I lub H. Pozytywna ocena pracy licencjackiej została wyceniona na 10 pkt ECTS.

W ramach geograficznych studiów licencjackich należy zrealizować praktykę obowiązkową zorientowaną na zawód, by zdobyć wiedzę i umiejętności pod kątem konkretnego przedmiotu. Praktyka ta odbywa się w wymiarze 6 pkt ECTS, co odpowiada ok. 150 godzinom pracy (w przypadku czterotygodniowego okresu pracy przy pełnym zatrudnieniu). Praktykę należy zrealizować w jednej z pozauniwersyteckich instytucji (dowolny wybór placówki), które w swojej działalności odpowiadają profilowi kształcenia. W ramach studiów zalecane jest odbycie części programu studiów na uczelni zagranicznej, podczas czwartego i/lub piątego semestru.

MODUŁ A – WPROWADZENIE DO GEOGRAFII

Efekty kształcenia:

- poznają uniwersytecką strukturę studiów (tok, przebieg), ideę „zintegrowanej geografii w Grazu” oraz są w stanie zaplanować swoje studia, kierując się własnymi celami, zainteresowaniami;
- dysponują podstawowym zasobem pojęć oraz wiedzą bazową ze wszystkich dziedzin geografii;
- znają zestaw podstawowych geograficznych technik pracy oraz potrafią stosować je do rozwiązywania odpowiednich, prostych zadań;
- są w stanie identyfikować istotne dla geografii problemy oraz przyporządkowywać je odpowiednim dziedzinom geografii;
- rozpoznają zjawiska geograficzne w przestrzeni oraz potrafią je interpretować w sposób zintegrowany, powiązany ze wszystkimi elementami środowiska geograficznego.

Na uwagę zasługuje wprowadzenie w toku pierwszego semestru studiów zajęć poświęconych podstawowym zasadom pracy naukowej w geografii.

MODUŁ B – PODSTAWOWE KOMPETENCJE W GEOGRAFII

Efekty kształcenia:

- posiadają wiedzę na temat aktualnego stanu technologii geograficznych;
- znają teoretyczne podstawy metod ilościowych stosowanych w badaniach geograficznych oraz potrafią określić i uzasadnić ich przydatność;
- dysponują szeroką wiedzą dotyczącą najważniejszych metod analizy przestrzenno-statystycznej oraz są w stanie wykorzystywać je do konkretnej problematyki;

- znają ważne techniki wizualizacji oraz potrafią je wykorzystywać w określonych sytuacjach, celach;
- rozpoznają geograficzne zjawiska w przestrzeni oraz potrafią je interpretować, wiążąc ze wszystkimi elementami środowiska geograficznego.

MODUŁ C/D – MODUŁY POGŁĘBIAJĄCE: GEOGRAFIA FIZYCZNA (C) / GEOGRAFIA SPOŁECZNA (D)

Efekty kształcenia:

- znają metody stosowane w geografii fizycznej/społecznej oraz w naukach przyrodniczych/naukach społecznych oraz są w stanie wykorzystywać je do odpowiednich celów;
- dysponują pogłębionym spojrzeniem na wybrane obszary geografii fizycznej/społecznej oraz potrafią wiązać je w zintegrowany system;
- potrafią samodzielnie rozwiązywać postawione problemy oraz prezentować wyniki prac w odpowiedniej formie.

MODUŁ E – MODUŁ POGŁĘBIAJĄCY – TECHNOLOGIE GEOGRAFICZNE

Efekty kształcenia:

- dysponują pogłębionymi umiejętnościami i wiedzą związanymi z podstawami geograficznej teledetekcji, geograficznych systemów informacyjnych i kartografii;
- znają metody i techniki charakterystyczne dla technologii geograficznych oraz są w stanie wykorzystywać je do odpowiednich celów;
- potrafią samodzielnie rozwiązywać postawione problemy dotyczące geograficznych technologii oraz prezentować wyniki prac w odpowiedniej formie.

MODUŁ F/G – MODUŁY PRZEWODNIE: GEOGRAFIA FIZYCZNA (F)/ GEOGRAFIA SPOŁECZNA (G)

Efekty kształcenia:

- dysponują gruntowną, pogłębioną wiedzą w wymienionych obszarach geografii fizycznej/społecznej oraz potrafią ją wykorzystać w kontekście koncepcji zintegrowanej geografii;
- potrafią zastosować samodzielnie odpowiednią metodę do rozwiązywania kompleksowych/złożonych problemów badawczych oraz prezentować wyniki pracy w odpowiedniej formie;
- są w stanie poddać wyniki własnej pracy dyskusji przedmiotowej.

MODUŁ H – MODUŁ PRZEWODNI – TECHNOLOGIE GEOGRAFICZNE (DO WYBORU MODUŁ H.1 LUB H.2 LUB H.3)

Efekty kształcenia:

- dysponują gruntowną, pogłębioną wiedzą w zakresie technologii geograficznych;

- potrafią pozyskiwać dane geograficzne do odpowiednich celów, opracowywać oraz krytycznie oceniać ich wartość;
- potrafią stosować narzędzia analizy i prezentacji jako główne elementy składowe technologii geograficznych, w celu samodzielnego opracowania kompleksowych problemów badawczych.

MODUŁ I – ZINTEGROWANA GEOGRAFIA 1 – GEOGRAFIA REGIONALNA

Efekty kształcenia:

- znają metody charakterystyczne dla geografii regionalnej;
- wykorzystując studia przypadku, potrafią w zintegrowany sposób przedstawić zagadnienia typowe dla geografii regionalnej;
- rozpoznają kompleksowe geograficzne struktury w przestrzeni oraz potrafią je w sposób zintegrowany interpretować.

MODUŁ J – ZINTEGROWANA GEOGRAFIA 2 – RELACJE „CZŁOWIEK–ŚRODOWISKO”

Efekty kształcenia:

- znają teoretyczne podstawy relacji „człowiek–środowisko” oraz potrafią krytycznie porównywać różnorodne modele;
- dysponują wiedzą w zakresie problematyki globalizacji i globalnych przemian oraz potrafią w sposób całościowy oceniać ich składniki, przyczyny oraz skutki;
- samodzielnie stosują zaawansowane metody w rozwiązywaniu złożonych problemów badawczych oraz są w stanie poddawać wyniki własnej pracy dyskusji przedmiotowej.

MODUŁ K – KOMPETENCJE DODATKOWE

Efekty kształcenia:

- są zdolni do samodzielnej organizacji przebiegu pracy oraz do współpracy w grupach przedmiotowych;
- są w stanie organizować i koordynować przebieg projektu oraz wносить wkład w pracę grupową, zależnie od własnych mocnych stron (osobistych uzdolnień);
- mają zdolność komunikowania się w języku angielskim w mowie i piśmie, w zagadnieniach dotyczących treści geograficznych;
- dysponują wiedzą z zakresu prawodawstwa istotnego dla zagadnień związanych z problematyką przestrzeni i środowiska.

PRZEDMIOTY INNE NIŻ MODUŁOWE

Podczas studiów licencjackich obowiązkowe jest zaliczenie dowolnych, niezwiązanych z kierunkiem studiów, przedmiotów w wymiarze 24 pkt ECTS. Przedmioty te mogą być wybierane dowolnie z całej oferty wszystkich uniwersytetów w kraju i zagranicą, a także z oferty wszystkich krajowych wyższych szkół zawodowych (*Fachhochschule*) i wyższych szkół pedagogicznych. Przedmioty te mają służyć zdobyciu wiedzy i umiejętności zarówno z własnego kierunku studiów, jak i z zakresu innych kierunków, będących przedmiotem osobistych zainteresowań studiującego. Ponadto w ramach tych przedmiotów fakultatywnych istnieje możliwość realizacji praktyki zorientowanej na zawód, w wymiarze maksymalnie 8 tygodni w formie pełnego zatrudnienia, co odpowiada 12 pkt ECTS. Praktyka musi spełniać konkretne kryteria, określone odpowiednimi przepisami, stanowić uzupełnienie studiów, co powinno być potwierdzone przez odpowiedni organ uczelniany. Zalecane jest, aby przedmioty do dowolnego wyboru, realizowane były z następujących zakresów tematycznych: ogólnouniwersytecki moduł bazowy, języki obce, techniki komunikacyjne, teorie naukowe, badania dotyczące środowiska i zrównoważonego rozwoju oraz problematyki kobiet i równouprawnienia płci.

Studia magisterskie – zrównoważony rozwój miast i regionów

Charakterystyka wybranego kierunku studiów geograficznych magisterskich została opracowana na podstawie dokumentu źródłowego *Curriculum für das Masterstudium Nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung an der Karl-Franzens-Universität, Graz, 2011* wydanego jako *Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 81. Sondernummer, 2010/2011* z 15 czerwca 2011 r.

1. **Przedmiot studiów.** Studia magisterskie na kierunku zrównoważony rozwój miast i regionów realizowane są zgodnie z koncepcją studiów magisterskich z zakresu geografii społecznej, która opiera się na idei „Zintegrowanej geografii w Grazu”. Przedmiotem tego kierunku studiów jest: pogłębienie i uzupełnienie wiedzy oraz umiejętności zdobytych podczas studiów licencjackich, poszerzenie wiedzy i umiejętności w obszarze wybranej specjalizacji – w zakresie rozwoju miast i regionów oraz turystyki, rozwijanie warsztatu badawczego przygotowującego do samodzielnej pracy naukowej – potwierdzone przygotowaniem pracy magisterskiej.

2. **Profil kwalifikacji i kompetencje.** Zgodnie z koncepcją studiów magisterskich uzupełniających, bazują one na podstawach i kwalifikacjach, przekaza-

nych podczas studiów licencjackich i mają za zadanie pogłębić specjalizację w zakresie odpowiednich tematów przewodnich. Absolwenci geograficznych studiów magisterskich powinni potrafić:

- wypowiadać się w merytoryczny sposób, na zaawansowanym poziomie, w zakresie rozwoju miast, regionów i turystyki,
- samodzielnie i nawiązując do wiedzy teoretycznej prezentować zjawiska i procesy zachodzące w przestrzeni geograficznej,
- w poczuciu własnej odpowiedzialności rozwiązywać istotne zagadnienia i problemy badawcze, związane z wiedzą o regionie;
- wykazywać umiejętność świadomego kierowanie projektami związanymi z planowaniem przestrzennym, z zachowaniem zasady zrównoważonego rozwoju;
- stosować technologie geograficzne do analizy i rozwiązywania problemów badawczych;
- pielęgnować kompetencje osobiste i społeczne w relacjach z różnymi grupami społecznymi/ grupami zainteresowań.

Celem tego kierunku studiów jest zdobycie umiejętności rozwiązywania istotnych problemów naukowych na odpowiednim poziomie, dlatego też za najważniejsze umiejętności przyjęto: umiejętność prowadzenia samodzielnych badań naukowych na podstawie wiedzy teoretycznej, umiejętność formułowania hipotez, rozwiązywania problemów badawczych, z zastosowaniem odpowiednich metod ilościowych i jakościowych oraz umiejętność pozyskiwania danych, ich opracowywania i prezentacji. Kolejnym ważnym celem kształcenia na poziomie studiów magisterskich jest wspomaganie i rozwijanie u studentów kreatywności i innowacyjności. Studia geograficzne mają za zadanie rozwijać umiejętności analizy, wyjaśniania i oceniania zachodzących w przestrzeni zjawisk geograficznych z uwzględnieniem ich przyczyn, przebiegu oraz przewidywaniem ich następstw. Absolwenci tego kierunku studiów magisterskich zdobywają konieczną wiedzę oraz umiejętności posługiwania się narzędziami do zarządzania procesami zachodzącymi w przestrzeni geograficznej. Szczególne kwalifikacje w tym zakresie wynikają z interdyscyplinarnego sposobu kształcenia z nastawieniem na kompetencje obejmujące przedmiot studiów i metodologię, przy jednoczesnej możliwości specjalizacji oraz wspomaganie osobistych i społecznych kompetencji.

Absolwenci studiów magisterskich powinni cechować się kompetencjami w następujących dziedzinach:

1. Środowisko kształtowane przez człowieka – mają wiedzę i umiejętności z poszczególnych dziedzin geografii społecznej (planowanie przestrzenne, rozwój regionalny w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej, geografia tury-

zmu) oraz potrafią w sposób odpowiedzialny kierować pracami mającymi na celu rozwiązywanie problemów planistycznych związanych z obszarami wiejskimi i miejskimi.

2. Powiązania „człowiek–środowisko” – rozumieją wzajemne oddziaływania między procesami i zasobami przestrzeni przyrodniczej z jednej strony, a sposobem życia i gospodarowania człowieka z drugiej strony. Absolwenci są w stanie identyfikować globalne przemiany oraz wynikające z nich problemy jako wyzwania dla geografii, a także w sposób zintegrowany opracowywać interdyscyplinarne problemy badawcze.

3. Specjalistyczne metody i techniki geograficzne – posiadają ugruntowaną wiedzę w zakresie geograficznych systemów informacyjnych, geograficznej teledetekcji, kartografii i sposobów przedstawiania danych za pomocą map, geostatystyki, a także umiejętności zastosowania tej wiedzy w szerokim, interdyscyplinarnym kontekście.

4. Inne niż wymienione, służące rozwojowi kwalifikacji kluczowych, takich jak: umiejętności swobodnego zastosowania metod naukowych w dziedzinie nauk społecznych, umiejętności komunikacyjne, umiejętności zastosowania technik prezentacji, umiejętności organizacji i zarządzania projektami, umiejętności pracy grupowej, umiejętności związane z obsługą i wykorzystaniem źródeł informacji oraz umiejętności planowania i kierowania procesami partycypacji społecznej.

3. **Modułowa struktura studiów i ich przebieg.** Studia magisterskie trwają cztery semestry, w trakcie których studenci uczestniczą w zajęciach realizowanych w ramach poszczególnych modułów (obowiązkowe i fakultatywne). Zestawienie modułów na kierunku równoważony rozwój miast i regionów zawiera tabela 5.

Tabela 5. Moduły realizowane w trakcie studiów magisterskich

Oznaczenie modułu	Nazwa modułu	Rodzaj przedmiotu	Punkty ECTS
A	Rozwój miast i regionów, turystyka 1	O	12
B	Rozwój miast i regionów, turystyka 2	O	8
C	Technologie geograficzne	O	12
D	Partycypacja i komunikacja	O	12
E	(Zorientowany na praktykę) rozwój miast i regionów (ujęcie praktyczne)	O	16
F	Geografia zintegrowana	O	14

Dowolne przedmioty do wyboru, niezwiązane z przedmiotem studiów	FW	13
Praca magisterska	-	30
Kolokwium magisterskie	O	2
Egzamin magisterski	-	1

Rodzaje przedmiotów: O – obowiązkowy, FW – fakultatywny wolny (do wyboru), niezwiązany z przedmiotem studiów.

Źródło: opracowanie własne.

Podczas studiów magisterskich (w trakcie semestru czwartego), w ramach wybranego modułu kształcenia, należy przygotować samodzielną pracę pisemną. Pozytywna ocena pracy magisterskiej została wyceniona na 30 pkt ECTS. W ramach studiów zalecane jest odbycie części programu studiów na uczelni zagranicznej (1 semestr) – zalecany jest wyjazd w semestrze trzecim.

MODUŁ A – ROZWÓJ MIAST I REGIONÓW, TURYZM 1

W ramach tego modułu prowadzone są trzy rodzaje wykładów o tematyce związanej ze zrównoważonym rozwojem miast i regionów. Efekty kształcenia:

- mają pogłębioną wiedzę z zakresu rozwoju miast i regionów oraz z zakresu turystyki;
- są w stanie samodzielnie opracować naukową koncepcję pracy wymagającą rozwiązania problemu badawczego oraz realizować tę pracę za pomocą szerokiego spektrum narzędzi metodologicznych;
- potrafią prezentować wyniki pracy oraz prowadzić naukowy dyskurs z wykorzystaniem pokrewnych dziedzin wiedzy oraz stanowiska lokalnych ekspertów.

MODUŁ B – ROZWÓJ MIAST I REGIONÓW, TURYZM 2

W ramach modułu B prowadzone są wykłady z ćwiczeniami i seminaria specjalistyczne związane tematycznie z rozwojem miast i regionów oraz turystyką. Efekty kształcenia:

- mają ugruntowaną wiedzę o problemach badawczych w zakresie rozwoju przestrzennego i potrafią rozpoznawać kompleksowość, złożoność społecznych, gospodarczych i ekologicznych powiązań, wzajemnych oddziaływań, aby móc zintegrować i ocenić efekty globalizacji w środowisku lokalnym;
- mają umiejętności opracowywania problemów badawczych w sposób naukowy oraz odpowiedniej prezentacji wyników pracy;
- potrafią prowadzić naukowy dyskurs w powiązaniu z sąsiednimi dziedzinami nauki oraz zastosować wyniki swojej pracy w praktyce.

MODUŁ C – TECHNOLOGIE GEOGRAFICZNE

Moduł ten obejmuje praktyki, wykłady z ćwiczeniami i seminarium związane z: zarządzaniem danymi geograficznymi, geograficznymi systemami informacyjnymi, geograficzną teledetekcją i kartografią oraz technologiami geograficznymi. Efekty kształcenia:

- mają pogłębioną wiedzę o pozyskiwaniu danych geograficznych;
- znają i rozumieją metody i koncepcje technologii geograficznych oraz potrafią je zastosować w praktyce;
- są w stanie, za pomocą szerokiego spektrum typowych dla przedmiotu narzędzi metodologicznych, rozwiązywać złożone problemy badawcze;
- pracują samodzielnie i potrafią wyniki swojej pracy przedstawiać w odpowiedniej formie oraz poddawać je przedmiotowej dyskusji.

MODUŁ D – PARTYCYPACJA I KOMUNIKACJA

Zajęcia w ramach tego modułu prowadzone są w formie wykładów z ćwiczeniami i tematycznie związane są z zagadnieniami partycypacji i komunikacji społecznej, zarządzaniem konfliktami i grupą oraz metodologią rozwoju miast i regionów. Efekty kształcenia:

- potrafią rozwijać z nastawieniem na cel odpowiednie metody komunikacji i partycypacji,
- opanowali zaawansowane metody i koncepcje komunikacji oraz partycypacji w rozwoju i planowaniu miast i regionów.

MODUŁ E – ROZWÓJ MIAST I REGIONÓW – UJĘCIE PRAKTYCZNE

Studenci zobowiązani są do zrealizowania praktyki w zakresie planowania oraz rozwoju miast i regionów. Efekty kształcenia:

- wykorzystują w praktyce odpowiednie metody zarządzania projektem oraz potrafią wdrażać stosowne procedury;
- na podstawie wiedzy przedmiotowej potrafią prowadzić, zorientowane na rozwiązywanie problemu, dyskusje z osobami z danego regionu;
- na podstawie uzyskanych podczas pracy zespołowej wiadomości i umiejętności potrafią rozpoznawać problemy istniejące w mieście, regionie, analizować je w sposób procesowy, przygotowywać scenariusze i propozycje ich rozwiązania, a także wdrażać je.

MODUŁ F – GEOGRAFIA ZINTEGROWANA: RELACJE „CZŁOWIEK–ŚRODOWISKO”

W ramach tego modułu prowadzone są wykłady wraz z ćwiczeniami oraz zajęcia terenowe dotyczące problematyki relacji „człowiek–środowisko”. Efekty kształcenia:

- mają pogłębioną wiedzę na temat teoretycznych podstaw i modeli systemowych dotyczących relacji „człowiek–środowisko”;
- mają pogłębioną wiedzę dotyczącą następstw procesów globalizacji oraz potrafią dokonać oceny zachodzących przemian z uwzględnieniem ich przyczyn;
- potrafią wykorzystać w praktyce odpowiednie metody do rozwiązywania zintegrowanych problemów i pytań badawczych w kontekście interdyscyplinarnym.

PRZEDMIOTY INNE NIŻ MODUŁOWE

Podczas całego czasu trwania studiów magisterskich (podobnie jak w przypadku studiów licencjackich) obowiązkowe jest zaliczenie dowolnych, niezwiązanych z kierunkiem studiów, przedmiotów w wymiarze 13 pkt ECTS oraz praktyki zawodowej w wymiarze 300 godzin (12 pkt ECTS). Sposób wybierania tych przedmiotów jest analogiczny jak w przypadku studiów licencjackich. Zalecane jest, aby przedmioty do dowolnego wyboru realizowane były z następujących zakresów tematycznych: rozwój systemowy, planowanie przestrzenne, socjologia, historia nauki i teorie naukowe, informatyka i rozwój oprogramowania, kompetencje społeczne, nauki gospodarcze, badania dotyczące problematyki kobiet i równouprawnienia płci.

ZAWÓD GEOGRAF – RYNEK PRACY GEOGRAFÓW

Rynek pracy dla absolwentów studiów licencjackich na kierunku geografia

Z pojęciem „zawód geograf” kryje się wiele możliwych obszarów działalności: od działań w instytucjach publicznych (jak ochrona przestrzeni powietrznej, planowanie przestrzenne, ochrona wód gruntowych) przez działalność naukową aż do prywatnej działalności gospodarczej. Dzięki integracji wielu obszarów studiów nauk przyrodniczych, społecznych, gospodarczych i kulturowych geografowie nadają się doskonale do koordynacji pracy zespołów ekologów, socjologów, prawników, architektów, planistów, naukowców z dziedzin kultury i wiedzy o ziemi oraz innych podmiotów decyzyjnych (Raabe 2005, *Studienleitfaden Geographie... 2008, Mitteilungsblatt... 79, 2011*).

Studia geograficzne na poziomie licencjackim zorientowane są na obszary działalności ich absolwentów w zakresie: planowania miast, regionów i krajobrazu, ochronie środowiska, turystyce, gospodarce odpadami, instytucjach wykorzystujących GIS, systemy teletelekacji, zarządzaniu w turystyce, admini-

stracji, urzędach decyzyjnych w odniesieniu do przestrzeni, zarządzaniu obszarami chronionymi, podstawowych badaniach naukowych, badaniach nad rozwojem i wzajemną współpracą, badaniach i autorstwie prac naukowych i literatury przewodnickiej, redakcji naukowej w wydawnictwach, doradztwie w mediach, badaniach rynku, demografii i badaniach opinii publicznej, dziennikarstwie, edukacji związanej z ochroną środowiska, nauczaniu na uniwersytetach i w szkołach wyższych (kształceniu dorosłych), planowaniu i prowadzeniu wypraw naukowych i ekspedycji, fachowe doradztwo w turystyce, rynku pracy, w polityce (Raabe 2005, *Mitteilungsblatt...* 79, 2011).

Profil zawodowy geografa o specjalizacji nauczycielskiej

Specjalizacja nauczycielska daje kompetencje do nauczania nie tylko w szkolnictwie średnim i wyższym, lecz także w pozaszkolnych obszarach zawodowych, jak w ośrodkach dokształcania, kształcenia dorosłych, instytucjach zajmujących się kulturą, turystyką czy zarządzaniem czasem wolnym.

Rynek pracy dla absolwentów studiów magisterskich na kierunku zrównoważony rozwój miast i regionów

Geografowie ze swoją wiedzą i kompetencjami znajdują się na pograniczu nauk przyrodniczych i społecznych. Są zatem przygotowani do pełnienia koordynujących funkcji w interdyscyplinarnych zespołach pracowników. Odpowiada to efektem kształcenia na kierunku studiów magisterskich Zrównoważony rozwój miast i regionów, który kwalifikuje do pracy w następujących obszarach działań (*Mitteilungsblatt...* 81, 2011):

a) **w zakresie geografii:** nauczanie i prowadzenie badań naukowych na uniwersytetach, prowadzenie badań naukowych w instytucjach i ośrodkach pozauniwersyteckich, gospodarka odpadami, zarządzanie miastem i gminą (marketing miast i gmin), turystyka (badania, planowanie, zarządzanie), współpraca na rzecz państw rozwijających się (badania, kooperacja, administracja, zarządzanie, pomoc charytatywna);

b) **w zakresie działalności planistycznej:** planowanie regionalne, rozwój regionalny, planowanie miast, miejscowości, gminy, planowanie lokalizacji (plany miejscowe) i planowanie dystrybucji, planowanie transportu, planowanie w turystyce, kształtowanie krajobrazu;

c) **w zakresie działalności związanej z technologiami** i umiejętnościami wprowadzania geograficznych technologii informacyjnych i teledetekcji;

d) **w zakresie działalności związanej z administrowaniem, zarządzaniem, decydowaniem** (biblioteki przedmiotowe, administracja publiczna, urzędy decyzyjne zajmujące się problematyką przestrzeni);

e) **w zakresie innych obszarów działalności:** nauczanie na uniwersytetach i w szkołach wyższych (kształcenie dorosłych), kształcenie w zakresie środowiska przyrodniczego (edukacja związana z ochroną środowiska), doradztwo w mediach, dziennikarstwo fachowe, specjalistyczne doradztwo w turystyce, na rynku pracy, w polityce, w zastosowaniu technologii geograficznych, w kwestiach dotyczących Unii Europejskiej, w demografii i demoskopii, badania rynku, autorstwo prac naukowych i literatury przewodniczej, planowanie i prowadzenie wypraw naukowych i ekspedycji.

PODSUMOWANIE

Szczegółowa analiza koncepcji uniwersyteckiego kształcenia geograficznego w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu pozwala wyróżnić szereg cech charakterystycznych studiów geograficznych w tym ośrodku akademickim i odnieść je do koncepcji kształcenia geografów w Polsce. Do najważniejszych założeń programu kształcenia geograficznego w Grazu należy;

1. Dążenie do tzw. zintegrowanej geografii mającej swoje odzwierciedlenie w koncepcji badań naukowych prowadzonych w Instytucie i w koncepcji studiów geograficznych (powiązanie kształcenia z kierunkami badań naukowych).

2. Ekspozowanie w efektach kształcenia geograficznego wiedzy i umiejętności odnoszących się do relacji „przyroda–człowiek”.

3. Modułowa struktura programu studiów obejmująca przedmioty obowiązkowe, fakultatywne i ogólnouniwersyteckie (niezwiązane z kierunkiem studiów, pozwalające od innej strony spojrzeć na geografę i jej zadania).

4. Uwzględnienie w pierwszym okresie studiów wprowadzającego (orientującego) modułu studiów geograficznych, który ma zadanie pomóc studentowi w opanowaniu umiejętności studiowania geografii, pozwala poznać specyfikę studiów geograficznych oraz pomóc studentowi samodzielnie kształtować własną ścieżkę edukacji.

5. Duży nacisk na moduły zorientowane na kształcenie kompetencji (umiejętności) geograficznych i wykorzystaniu geograficznych technologii informatycznych.

6. Kształcenie na szeroki rynek pracy.

7. Kształcenie umiejętności przydatnych w pełnieniu funkcji koordynatorów projektów i zadań wymagających kompetencji osobistych i merytorycznych opartych na szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy geograficznej.

8. Stosunkowo duża liczba zajęć o charakterze praktycznym, o tematyce związanej z regionem (szczególnie na poziomie studiów magisterskich).

Odniesienie koncepcji kształcenia geograficznego w Grazu do założeń programów kształcenia w Polsce, może stanowić okazję do pogłębionej refleksji nad zasadnością i ewentualnymi kierunkami zmian w kształceniu geografów wobec potrzeb zmieniającego się rynku pracy, wzrastającej mobilności studentów i pogłębiającej się dezintegracji geografii w Polsce.

LITERATURA

Hemmer I., 2008, *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen*, Deutsche Gesellschaft für Geographie, Kiel, http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf [pobrano 14.12.2011].

Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 79. Sondernummer, 2010/2011, 15.6.2011, *Curriculum für das Bachelorstudium Geographie an der Karl-Franzens-Universität, Änderung*, 2011, Graz, http://www.kfunigraz.ac.at/geowww/images/stories/downloads/studp/2011/BA_Geo_11W_mitteilungsbl.pdf [pobrano 14.12. 2011].

Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 81. Sondernummer, 2010/2011, 15.6.2011, *Curriculum für das Masterstudium Nachhaltige Stadt- und Regionalentwicklung an der Karl-Franzens-Universität, Änderung*, 2011, Graz, http://www.uni-graz.at/geowww/images/stories/downloads/studp/2011/MA_NH_Stadt_11W_mitteilungsbl.pdf [pobrano 14.12. 2011].

Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 120. Sondernummer, 2010/2011, 30.6.2011, *Curriculum für das Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Biologie und Umweltkunde, Chemie, Mathematik, Physik, Geographie und Wirtschaftskunde an der Karl-Franzens-Universität, Änderung*, 2011, Graz, https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=276684 [pobrano 14.12. 2011].

Raabe B., 2005, *Bundesagentur für Arbeit, Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesagentur für Arbeit (ZAV), Arbeitsmarkt-Information für qualifizierte Fach- und Führungskräfte; Der Arbeitsmarkt für Geographinnen und Geographen*, Bonn, <http://www.geographie.de/docs/arbeitsmarktfuergographen.pdf> [pobrano 14.12. 2011].

Studienleitfaden Geographie für das Studienjahr 2008/09, 2008, Graz, <http://www.uni-graz.at/geowww/images/stories/downloads/studp/StudienleitfadenGeo08.pdf> [pobrano 14.12. 2011].

Strony internetowe

<http://www.kfunigraz.ac.at/geowww/> [pobrano 7.12.2011].

KONCEPCJA ZINTEGROWANEJ GEOGRAFII W PROGRAMIE UNIWERSYTECKIEGO KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W GRAZU

Streszczenie

Zachodzące zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce dotyczące m.in. dostosowania formuły uniwersyteckiego kształcenia do założeń Procesu Bolońskiego skłaniają do poszerzenia wiedzy na temat koncepcji kształcenia akademickiego w innych krajach Unii Europejskiej oraz zapoznania się z dobrymi praktykami akademickimi realizowanymi w uczelniach zagranicznych. W opracowaniu jako przykład dobrych praktyk, przedstawiono koncepcję kształcenie geografów w Instytucie Geografii i Badań Przestrzennych Uniwersytetu Karola Franciszka w Grazu, gdzie szczególny nacisk kładziony jest na integrację geografii i związek pomiędzy profilem prowadzonych naukowych badań geograficznych a kształceniem studentów geografii. W charakterystyce prowadzonych w Grazu studiów geograficznych uwzględniona została struktura i organizacja oferowanych kierunków studiów wraz z typami zajęć dydaktycznych i sposobami ich realizacji ze szczególnym uwzględnieniem modułowej struktury studiów. Przedstawiono również sylwetkę absolwenta studiów geograficznych, kierując uwagę na jego kompetencje nawiązujące do istniejącego i przyszłego, przewidywanego, zapotrzebowania na rynku pracy.

Odniesienie koncepcji kształcenia geograficznego w Grazu do założeń programów kształcenia w Polsce może stanowić okazję do pogłębionej refleksji nad zasadnością i ewentualnymi kierunkami zmian w kształceniu geografów wobec potrzeb zmieniającego się rynku pracy, wzrastającej mobilności studentów i pogłębiającej się dezintegracji geografii w Polsce.

Słowa kluczowe: akademickie kształcenie geograficzne, kształcenie modułowe, kompetencje geografów, rynek pracy, Uniwersytet w Grazu.

INTEGRATED CONCEPT OF GEOGRAPHY IN THE GEOGRAPHICAL EDUCATION UNIVERSITY OF GRAZ

Summary

The contemporary changes in higher education in Poland aiming at better adjustment of university courses to the Bologna Process encourage to learn more about concepts of education in other European Union countries and familiarize with examples of good practice implemented in academic institutions abroad. In this article a concept of geography education at the Institute of Geography and Spatial Research in Francis Charles University in Graz is investigated. In the Institute a special emphasis is placed on the integration of geography and the correlation between the research profile and education of geography students. A thorough characteristic of studies offered in Graz includes, above all, the structure and organization of courses, classes types and methods of their realization with particular regard to the modular structure of the study. The article also presents the profile of a geography graduate focusing on his/her acquired competence in relation to the existing and future, demand on the labor market.

The presentation of geographical education in Graz brings an opportunity for a deeper reflection on the pertinence and possible directions of change in the training of geographers in Poland. The concept of geography studies is likely to evolve, especially considering the needs of a changing labor market, increasing mobility of students, and the observed progressing disintegration of geography in Poland.

Keywords: academic geographical training, modular training, the competence of geographers, labour market, University of Graz.

Translated by *Arkadiusz Głowacz*

Część II

**STUDIA GEOGRAFICZNE – MOTYWY
WYBORU, METODY KSZTAŁCENIA,
RYNEK PRACY**

Part 2

**GEOGRAPHY STUDIES – MOTIVES
OF CHOICE, EDUCATIONAL METHODS,
LABOUR MARKET**

Adam Hibszer, Mariola Tracz, Beata Hibszer

DIAGNOZA MOTYWÓW WYBORU STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH W POLSCE - UJĘCIE REGIONALNE

WPROWADZENIE

Wiedza, umiejętności i postawy, które wynosi absolwent studiów uniwersyteckich, zależą nie tylko od opracowanych programów i stosowanych metod kształcenia, ale także od indywidualnego podejścia studenta, wyrażającego się jego zainteresowaniem i zaangażowaniem w studiowanie. A te są ściśle związane z motywacją wyboru danego kierunku studiów.

Termin „motywacja” pochodzi od łacińskiego *motivus-tea*, co w języku polskim oznacza „skłaniający do ruchu” (Pszczółkowski 1978). W literaturze można spotkać wiele definicji tego terminu. Na przykład w podręczniku psychologii J. Reykowskiego (1985) motywacja to stan gotowości istoty rozumnej do podjęcia określonego działania lub wzbudzony potrzebą zespół procesów psychicznych i fizjologicznych, określający podłoże zachowań i zmian. Z kolei w podręczniku psychologii dla nauczycieli (Strelau i in. 1975, s. 151) motywację definiuje się jako „[...] proces wewnętrzny, wyznaczający kierunek działania nastawiony na osiągnięcie określonego celu”. Natomiast w *Encyklopedii powszechnej PWN* (2004) motywacja definiowana jest jako proces regulacji psychicznej, nadający energię zachowaniu i ukierunkowujący je na osiągnięcie jakiegoś celu; także względnie trwała tendencja (dążenie) do podejmowania czynności ukierunkowanych na określony cel, może mieć charakter świadomy lub nieświadomy. W *Słowniku języka polskiego* (1999) motywację zdefiniowano jako: czynnik powodujący czyjeś działanie, zachęcający do robienia czegoś, uzasadniający czyjeś postępowanie. W. Okoń (2007, s. 258), nawiązując do rozumienia motywu i motywacji F. Rheinberga, motywację definiuje jako: „[...] ogół motywów występujących u danej jednostki”. Autor ten wyróżnia motywację wewnętrzną i zewnętrzną. O ile motywacja wewnętrzna pobudza do działania,

które ma wartość samą w sobie (czego przykładem może być zainteresowanie, zamięrowanie), to motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane (np. zbiór przepisów regulujących tok nauki, system nagród). W świetle przytoczonych definicji można stwierdzić, iż motywacja jest układem motywów ludzkiego postępowania.

W krajowym piśmiennictwie poświęconym jakości kształcenia akademickiego wskazuje się m.in. na potrzebę badania motywacji podjęcia studiów (Depta, Półturzycki 2004) oraz konieczność stałego diagnozowania efektów kształcenia poprzez: monitorowanie losów zawodowych absolwentów (Białecki 2006, Piróg 2006, 2010, Sitarska i in. 2010), badanie opinii pracodawców zatrudniających absolwentów na temat jakości ich przygotowania do pracy (Biernat 1997, Karwowski 2003, Paśko 2008, Sitarska i in. 2009) oraz stałą ewaluację celów i metod kształcenia (Sitarska i in. 2009).

Tematyka motywów wyboru studiów geograficznych w polskiej literaturze pojawiała się w ostatniej dekadzie stosunkowo często. Prowadzone badania dotyczyły z reguły jednego ośrodka akademickiego (Borowiec 2006, Król 2007, Hibszer i in. 2009, Kłos 2010, Spórna i in. 2011). W niektórych publikacjach pytanie o motywy wyboru studiów było jednym z wielu, które rozpatrywano w podejmowanych badaniach, a prezentowane wyniki dotyczyły zestawienia czynników decydujących o wyborze kierunku studiów (Podgórski i in. 2008, Adamczewska i in. 2010). Brakuje natomiast badań, które ukazałyby, co powoduje, że absolwenci szkół średnich wybrali studia geograficzne w poszczególnych ośrodkach akademickich i jakie rodzaje motywacji o tym decydują.

Motywacja podjęcia studiów może podlegać zmianie, a jej zdiagnozowanie powinno pomóc w działaniach służących modyfikacji programów kształcenia czy też oferowaniu nowych specjalności w ośrodkach kształcenia geografów. Niestety brak badań nad motywami wyboru studiów, w połączeniu z brakiem monitoringu zapotrzebowania na rynku pracy na absolwentów kończących studia geograficzne powoduje, że coraz bardziej powszechne jest wśród nich przekonanie o problemach ze znalezieniem zatrudnienia odpowiadającego posiadanym kwalifikacjom.

W kontekście powyższych stwierdzeń autorzy opracowania za cel swoich badań przyjęli:

- zdiagnozowanie motywów podejmowania studiów geograficznych oraz poznanie ich ewentualnego zróżnicowania między ośrodkami akademickimi,
- porównanie motywacji wyboru studiów geograficznych między studentami studiów licencjackich i magisterskich oraz w obrębie innych parametrów, takich jak: płeć respondentów, miejsce zamieszkania, ukończony profil LO, priorytet podjęcia studiów,

- poznanie zamiarów osób ankietowanych odnośnie do podjęcia pracy po studiach i ich porównanie między uczelniami.

METODYKA BADAŃ

Materiału do analizy dostarczyły przeprowadzone w pierwszej połowie roku akademickiego 2010/2011 badania ankietowe wśród studentów studiów stacjonarnych: I roku studiów licencjackich (z 14 ośrodków) oraz I roku studiów magisterskich (z 11 ośrodków) w uczelniach państwowych prowadzących kierunek geografia. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, który miał charakter anonimowy, a jego wypełnienie było dobrowolne. Ankieta zawierała 15 pytań (w większości zamkniętych), które można było pogrupować na trzy części. Część pierwsza ankiety zawierała pytania dotyczące wieku i płci ankietowanej osoby, roku studiów i wybranej specjalności, województwa i miejscowości, z której pochodził respondent, rodzaju ukończonej szkoły średniej. W części drugiej pytano o stopień zainteresowania geografiami jako przedmiotem nauczania w szkole średniej (wybór geografii na maturze, zakres zdawanego egzaminu maturalnego z tego przedmiotu, udział w olimpiadzie geograficznej) oraz kierunkiem studiów (m.in. czy jest to jedyny kierunek studiów i jedyna uczelnia, do której ubiegano się o przyjęcie, czy zostałyby podjęte studia dzienne na geografii w przypadku wprowadzenia odpłatności za nie, jakie były źródła informacji na temat możliwości studiowania geografii w danym ośrodku). Trzecia grupa pytań dotyczyła powodów determinujących wybór studiów geograficznych i przyszłego zatrudnienia. W ankiecie proszono o wskazanie trzech czynników spośród wymienionych dziesięciu, które w ocenie osoby ankietowanej w największym stopniu wpłynęły na wybór kierunku studiów. Jeżeli zamieszczone w kwestionariuszu czynniki nie wyczerpały możliwych odpowiedzi, respondenci mogli określić i dopisać dodatkowe motywy, którymi kierowali się przy wyborze studiów. Listę czynników wpływających na wybór studiów przygotowano, biorąc pod uwagę za F. Rheinbergiem (2006) oraz U. Kurczewską i in. (2008) motywacje o charakterze autotelicznym, instrumentalnym i przypadkowym. Wyróżnione trzy grupy motywacji stanowiły podstawę interpretacji otrzymanych wyników.

Kolejnym etapem badań było sporządzenie bazy danych z wykorzystaniem arkusza kalkulacyjnego Excel, będącej podstawą do dalszej analizy ilościowej, którą przeprowadzono przy użyciu pakietu statystycznego SPSS 14 for Windows. Analiza ilościowa objęła ocenę jednozmienną, której wyniki przedstawione są jako proste rozkłady odpowiedzi w próbie, oraz ocenę dwuzmienną (Babbie

2009). W pytaniach otwartych i wielokrotnego wyboru liczby wskazują, jaka część respondentów wybrała daną odpowiedź, procenty zaś nie sumują się do 100. Ponieważ najistotniejszym elementem podejmowanych wysiłków badawczych było ustalenie zależności między zmiennymi (np. wybór określonego motywu w zależności od płci czy profilu ukończonej szkoły średniej), skorzystano z najpopularniejszej techniki analizy danych w tego typu badaniach – analizy tabelarycznej. Dla ukazania zależności między zmiennymi posłużono się typowymi tabelami zależności (tabelami krzyżowymi) utworzonymi przez procedurę CROSSTABS pakietu SPSS 14. Ważnym elementem badań ilościowych było określenie poziomu istotności zachodzących korelacji. Korzystając z pakietu SPSS istotność zależności określono na poziomie 95%.

Charakterystyka respondentów

W badaniu uczestniczyły 1223 osoby, wśród których było 750 studentów I roku studiów licencjackich z 14 ośrodków i 473 studentów I roku studiów magisterskich uzupełniających (MU) z 11 ośrodków (z badaniami ankietowymi nie udało się dotrzeć do studentów studiów magisterskich UMCS, UW i UW r.) (tab. 1). Z założenia respondenci stanowili co najmniej 20% studiujących na I roku studiów licencjackich lub magisterskich uzupełniających w poszczególnych uczelniach. Wymóg ten został spełniony.

Tabela 1. Liczba ankietowanych studentów geografii w roku akademickim 2010/2011

Uczelnia	Skrót nazwy	I rok studiów licencjackich (LIC)	I rok studiów magisterskich (MU)	Ogółem
Akademia Pomorska	AP	45	55	100
Uniwersytet Gdański	UG	166	53	219
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza	UAM	75	21	96
Uniwersytet Jagielloński	UJ	47	36	83
Uniwersytet Jana Kochanowskiego	UJK	40	34	74
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego	UKW	23	30	53
Uniwersytet Łódzki	UŁ	36	31	67
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	UMCS	47	0	47

Uniwersytet Mikołaja Kopernika	UMK	46	62	108
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN	UP	52	52	104
Uniwersytet Szczeciński	USz	25	18	43
Uniwersytet Śląski	UŚ	80	81	161
Uniwersytet Warszawski	UW	34	0	34
Uniwersytet Wrocławski	UWr	34	0	34
Ogółem		750	473	1223

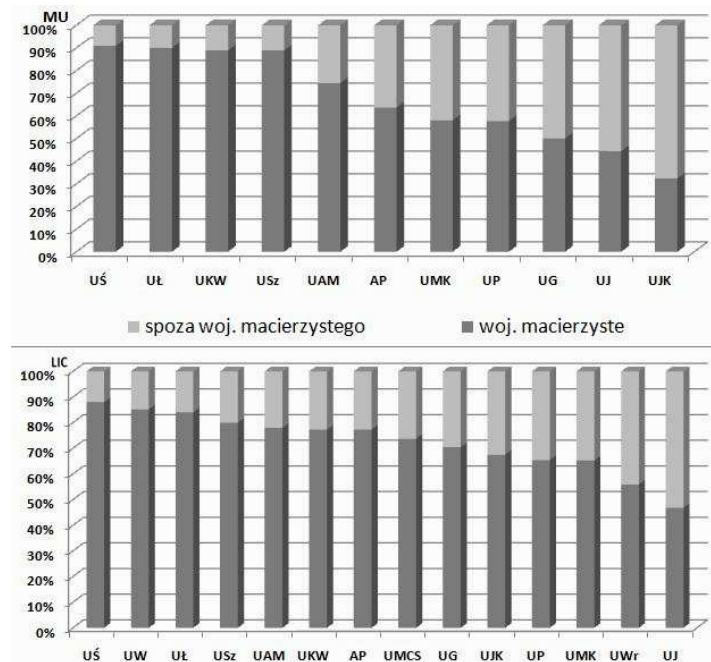
Źródło: opracowanie własne.

Wśród respondentów ze studiów licencjackich dominowali studenci w wieku 19–20 lat, natomiast na studiach magisterskich w wieku 22–23 lat. Pod względem płci zdecydowanie przeważały kobiety (61,6%), i to zarówno wśród studentów obu rodzajów studiów (62,8% wśród studentów licencjatu i 59,6% wśród studentów MU), jak i w poszczególnych uczelniach. Jedynie wśród ankietowanych studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej przeważali mężczyźni (tab. 2).

Tabela 2. Ankietowani studenci geografii według płci (w %)

Uczelnia	Kobiety	Mężczyźni
AP	58,0	42,0
UAM	62,1	37,9
UG	61,5	38,5
UJ	55,4	43,4
UJK	66,2	33,8
UKW	60,4	39,6
UŁ	71,6	28,4
UMCS	46,8	53,2
UMK	48,1	51,9
UP	77,9	22,1
USz	58,1	41,9
UŚ	62,1	37,3
UW	76,5	23,5
UWr	55,9	41,2
Ogółem	61,6	38,2

Źródło: opracowanie własne.



Ryc. 1. Pochodzenie terytorialne studentów geografii według uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Blisko 40% ankietowanych studentów geografii pochodziło ze wsi. Z miast liczących do 50 tys. mieszkańców wywodziło się 24% badanych, z miast o liczbie mieszkańców powyżej 100 tys. – ok. 27% studentów. Najmniej wśród badanej grupy (ok. 13%) pochodziło z miast od 50 do 100 tys. mieszkańców. Większość respondentów (ponad 70%) deklarowała swe pochodzenie z miejscowości położonych w województwie, gdzie znajduje się wyższa uczelnia i w której to uczelni podjęli studia (ryc. 1). W pięciu uczelniach: Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Szczecińskim, Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego ok. 80% studiujących geografią pochodziło z województwa macierzystego. To zróżnicowanie wynika z różnych czynników: dużego potencjału ludnościowego niektórych województw, kryteriów rekrutacji, tradycji kształcenia akademickiego, atrakcyjności miasta, w którym znajduje się uczelnia, może też świadczyć o wyłącznie regionalnym oddziaływaniu niektórych ośrodków. Wskazują na to m.in. pochodzenie studentów w takich uczelniach, jak: Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Uniwersytet Gdański – trzech ośrodków geograficznych różniących się zarówno pod względem tradycji kształcenia geograficznego, jak i położenia oraz wielkości ośrodka.

WYNIKI BADAŃ

Zainteresowania geografią jako przedmiotem nauczania w szkole średniej oraz kierunkiem studiów

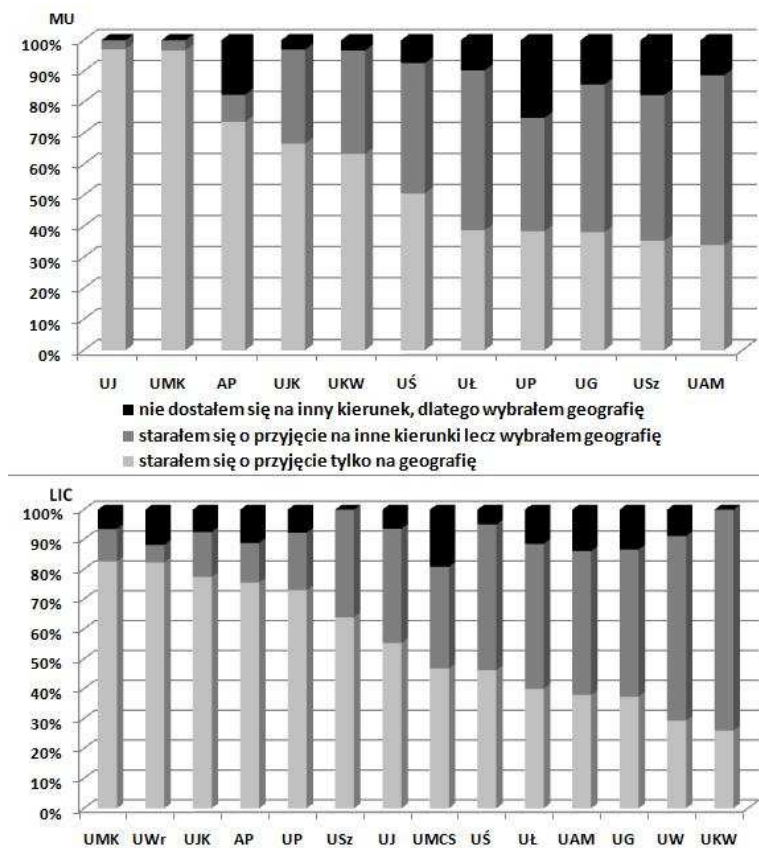
Studia geograficzne podejmują głównie absolwenci liceów ogólnokształcących (ponad 96%), wśród których 1/3 ukończyła profil z rozszerzonym nauczaniem geografii. Absolwenci techników stanowili niespełna 4%. Badani studenci geografii w większości (ok. 94%) zdawali geografię na maturze, głównie w zakresie rozszerzonym (84%). Ponad 10% obecnych studentów geografii uczestniczyło w szkole średniej w olimpiadach przedmiotowych (w tym w olimpiadzie geograficznej). W gronie studentów geografii znalazły się też osoby, które na maturze nie zdawały geografii, stanowili oni 5,5% respondentów.

O zainteresowaniu geografią świadczą również informacje na temat traktowania studiów geograficznych jako kierunku priorytetowego. Ponad połowa respondentów (55%) starała się o przyjęcie tylko na geografję. Około 10% podjęło studia geograficzne, bo nie dostało się na inny kierunek studiów. Jedna piąta ankietowanych osób przyznała, że składała dokumenty na geografję także na innej uczelni. Dla 89% respondentów studia geograficzne to pierwsze podjęte studia. W strukturze odpowiedzi na temat traktowania geografii jako kierunku priorytetowego można zauważyć bardzo duże regionalne zróżnicowanie między poszczególnymi ośrodkami kształcenia geografów (ryc. 2).

W siedmiu uczelniach (UMK, UW_r, UJK, AP, UP, USz, UJ) na studiach licencjackich i w sześciu (UJ, UMK, AP, UJK, UKW i UŚ) na studiach magisterskich uzupełniających dla ponad połowy studentów geografia była kierunkiem na tyle priorytetowym, że starali się o przyjęcie wyłącznie na ten kierunek studiów (w przypadku dwóch ośrodków z długimi tradycjami kształcenia geografów, tj. UJ i UMK, na studiach magisterskich uzupełniających takich studentów było ponad 90%, na studia licencjackie zaś w UMK i UW_r ponad 80% obecnych studentów starało się o przyjęcie tylko na geografję). W trzech ośrodkach: UMCS (studia licencjackie) oraz UP i AP (studia magisterskie uzupełniające) duża, bo ponad 20% grupa studiuje geografję, bo nie dostała się na inny kierunek studiów.

Dla respondentów ważnym czynnikiem wyboru studiów był aspekt finansowy. Tylko 16% ankietowanych osób przyznało, że podjęłoby studia geograficzne, gdyby były one odpłatne. Należy dodać, że wśród studentów I roku obu rodzajów studiów większość respondentów (58%) nie pracowała zarobkowo, była jednak dosyć liczna grupa osób (prawie 40%), które równolegle ze studio-

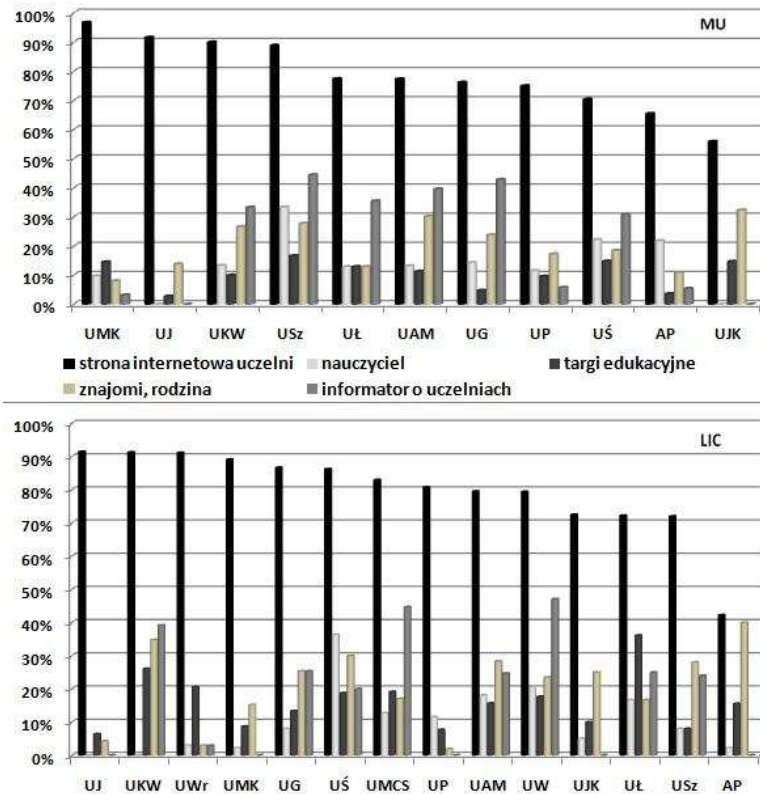
waniem podjęły jakąś pracę. To osoby, które dorabiały w ramach godzin zleconych (aż 30% studentów) lub były zatrudnione w różnym wymiarze etatu (4%).



Ryc. 2. Wybór studiów geograficznych w poszczególnych ośrodkach kształcenia geografów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Podstawowym źródłem informacji o możliwości studiowania geografii dla ogromnej liczby ankietowanych studentów była strona internetowa uczelni (ryc. 3). W niektórych uczelniach popularne okazały się też informatory (choć są ośrodki, w których to źródło informacji miało znaczenie marginalne, np. UJ, UJK, UMK, UP i AP). O możliwości studiowania geografii w kilku uczelniach informowali kandydatów znajomi lub rodzina, w największym stopniu dotyczyło to studentów studiów licencjackich w AP w Słupsku (ok. 40%). Stałym źródłem informacji dla kandydatów okazały się również targi edukacyjne, najbardziej skuteczne w przypadku UŁ.



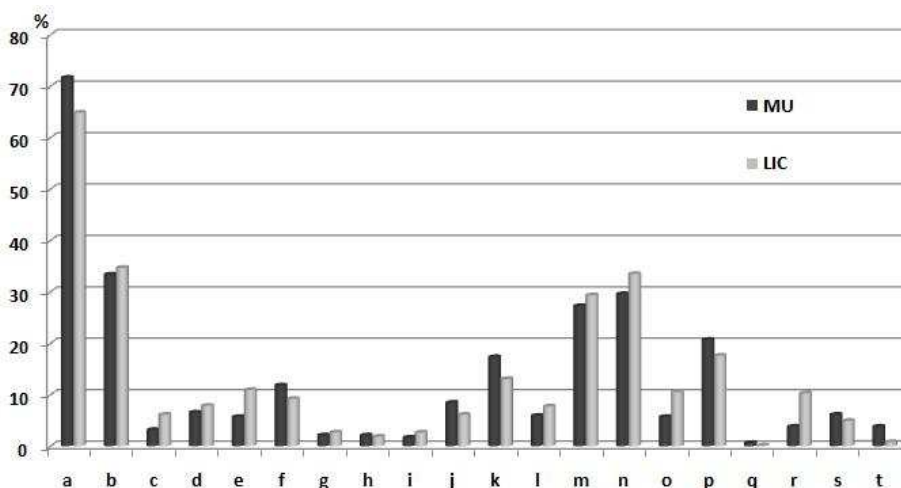
Ryc. 3. Źródła wiedzy o możliwości studiowania geografii w poszczególnych uczelniach
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Znaczącym źródłem informacji o możliwości studiowania geografii okazali się też nauczyciele, np. dla prawie 40% obecnych studentów I roku licencjatu geografii UŚ byli oni drugim źródłem informacji, co prawdopodobnie świadczy o dobrych kontaktach między tym środowiskiem zawodowym a uczelnią. Z badań wynika, że jedynym uniwersytetem, którego „ambasadorami” geografii nie byli nauczyciele, okazał się UJ. Przedstawione wyniki potwierdzają wcześniejsze badania w tym zakresie (Hibszer i in. 2009, Spórna i in. 2011).

Motywacja wyboru studiów geograficznych

Uwzględniając częstość odpowiedzi przy wskazaniu motywów, które respondenci brali pod uwagę przy wyborze studiów geograficznych, można zauważyć we wszystkich ośrodkach, że zarówno dla studiów licencjackich, jak i studiów

magisterskich uzupełniających przez największą grupę respondentów zostały wskazane: zainteresowania wynikające z pasji do geografii, zainteresowania przedmiotem w związku z uczeniem się go w szkole, podróże i zajęcia terenowe w trakcie studiów oraz interesujące specjalizacje na studiach (ryc. 4).



Objaśnienie: a – zainteresowanie geografią wynikające z pasji do geografii, b – zainteresowanie przedmiotem w związku z uczeniem się go w szkole, c – łatwość/możliwość znalezienia pracy po studiach, d – możliwość zdobycia przygotowania pedagogicznego, e – zamiar pracy w szkole, f – niedostanie się na inną uczelnię/kierunek, g – sugestie rodziny, h – tradycje rodzinne, i – sugestie nauczyciela, j – opinie znajomych, k – prestiż uczelni, l – program studiów, m – interesujące specjalizacje, n – podróże i zajęcia terenowe w trakcie studiów, o – łatwość studiowania, p – bliskość miejsca zamieszkania, q – możliwość zamieszkania w akademiku, r – życie studenckie, s – przypadek, t – inne

Ryc. 4. Motywy podjęcia studiów geograficznych na studiach licencjackich i magisterskich uzupełniających (zsumowane dla badanych uczelni)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Z uwagi na wyróżnianie w pracach psychologicznych trwałej struktury motywacyjnej (która nadaje ogólny kierunek ludzkiego postępowania) oraz aktualnej motywacji (wywołującej określone zachowania w danym kontekście sytuacyjnym), w niniejszym opracowaniu autorzy, opierając się na tym rozróżnieniu, pogrupowali motywy wyboru studiów badanych respondentów w trzy grupy: A – motywacja autoteliczna, B – motywacja instrumentalna i C – motywacja przypadkowa. Autorzy są świadomi zachodzącej koniunkcji między wybranymi motywami z grupy A i B, ale nie jest możliwe jednoznaczne odróżnienie aktualnej motywacji, wywołującej określone zachowanie w danym kontekście sytuacyjnym od trwałej struktury motywacyjnej. Pogrupowanie czynników wpływających na podjęcie studiów na trzy grupy motywacji (tab. 3) oraz ich przedstawienie na wykresach wydaje się też być bardziej przejrzyste do dalszej analizy.

Motywacja autoteliczna – odzwierciedla wartości stanowiące cel sam w sobie. Do tej grupy czynników zaliczono: zainteresowanie geografią wynikające z pasji do geografii, zainteresowanie przedmiotem w związku z uczeniem się go w szkole, łatwość/możliwość znalezienia pracy po studiach, możliwość zdobycia przygotowania pedagogicznego, zamiar pracy w szkole, program studiów, interesujące specjalizacje oraz podróże i zajęcia terenowe w trakcie studiów. Motywy autoteliczne stanowią prawie 70% odpowiedzi ogółem. Najczęściej wskazywanym motywem z tej grupy była pasja do geografii.

Motywacja instrumentalna – odzwierciedla wartości instrumentalne, czyli służące realizacji innych celów i wartości. Oznaczają one osiągnięcie korzyści lub wartości innych niż rodzaj i społeczne znaczenie pracy w zawodzie. W badaniach za motywy instrumentalne przyjęto te, których korzyści nie są bezpośrednio związane z wykonywaniem zawodu geografa (w tym i nauczyciela geografii): tradycje rodzinne, prestiż uczelni, łatwość studiowania, bliskość miejsca zamieszkania, możliwość zamieszkania w akademiku, życie studenckie. Ta grupa motywów stanowiła ok. 20% odpowiedzi ogółem. Z tej grupy studenci najczęściej wskazywali bliskość miejsca zamieszkania. Należy zaznaczyć, iż między motywacją autoteliczną i instrumentalną może zachodzić koniunkcja.

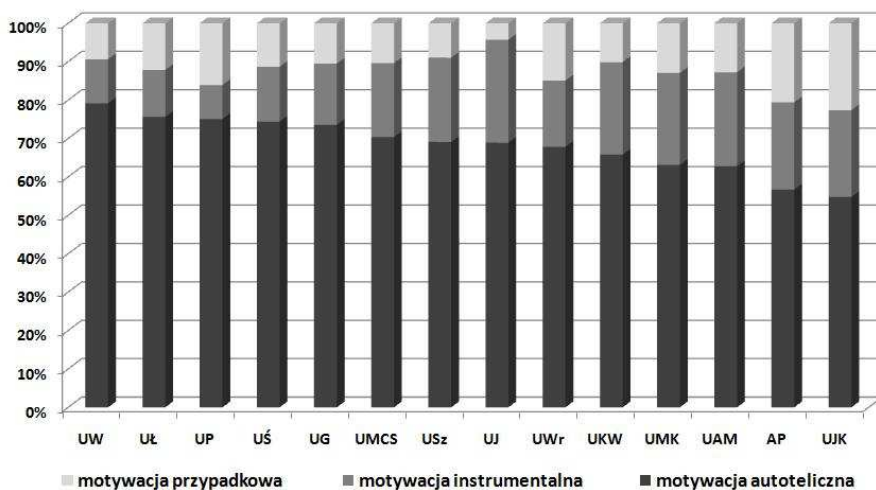
Motywacja przypadkowa – obejmuje grupę czynników, które nie wynikają z wartości samych w sobie. Za motywy przypadkowe przyjęto: niedostanie się na inną uczelnię/kierunek, sugestie rodziny, nauczyciela i opinie znajomych oraz przypadek. Stanowią one ponad 10% odpowiedzi ogółem. Najczęściej podawanymi motywami z tej grupy było niedostanie się na inną uczelnię/kierunek.

Tabela 3. Porównanie typów motywacji wpływających na wybór studiów geograficznych

Typ motywacji	Rodzaj studiów				Razem n = 1223	
	studia licencjackie n = 750		studia magisterskie uzupełniające n = 473			
	liczba udzielonych odpowiedzi	%	liczba udzielonych odpowiedzi	%	liczba udzielonych odpowiedzi	%
Autoteliczna	1407	69,0	839	67,8	2246	68,6
Instrumentalna	401	19,7	238	19,2	639	19,5
Przypadkowa	230	11,3	161	13,0	391	11,9
Ogółem	2038	100,0	1238	100,0	3276	100,0

Źródło: opracowanie własne.

We wszystkich uczelniach kształcących geografów dominuje motywacja autoteliczna (ponad 50% respondentów wskazało motywy z tej grupy), najwięcej wśród studentów geografii UW (prawie 80%) (ryc. 5). Bardzo dużo, bo ponad 70% wskazań motywów z tej grupy miały też: UŁ, UP, UŚ, UG i UMCS, co z pewnością świadczy o tym, że dla osób na tych uczelniach na studiach geograficznych studiowanie było w największym stopniu motywowane zainteresowaniem geografią oraz przekonaniem o przydatności studiów w pracy, w związku z zamiarem podjęcia w przyszłości zatrudnienia zgodnego ze zdobytym wykształceniem.



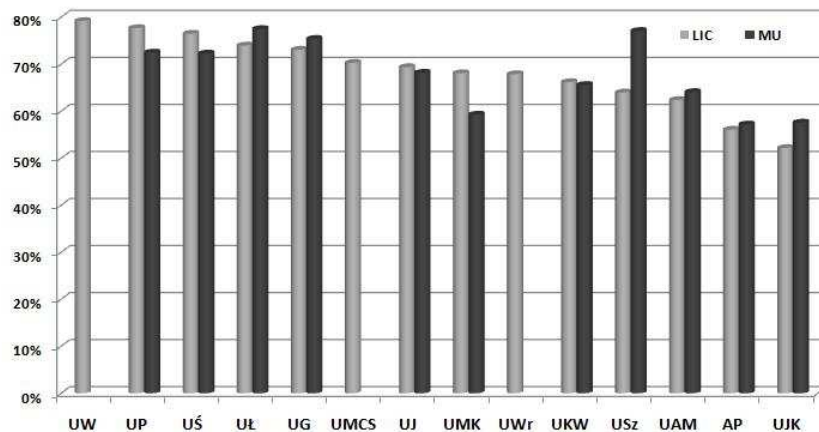
Ryc. 5. Typy motywacji wyboru studiów geograficznych w poszczególnych uczelniach
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Analiza motywacji instrumentalnej, która kształtowała się w przedziale od ok. 9% w UP do prawie 27% w UJ wskazuje, jak ważne dla części studentów są takie czynniki, jak prestiż uczelni (co dotyczy studentów UJ, UAM i UMK) czy bliskość miejsca zamieszkania (AP, UKW, USz, UMK i UŁ).

Warte dalszych – bardziej szczegółowych badań byłoby poszukanie odpowiedzi na pytanie o stosunkowo dużą, bo przekraczającą 1/5 liczbę studentów UJK i AP, wskazujących czynniki uznane za przypadkowe jako motywy decydujące o wybraniu studiów w tych uczelniach.

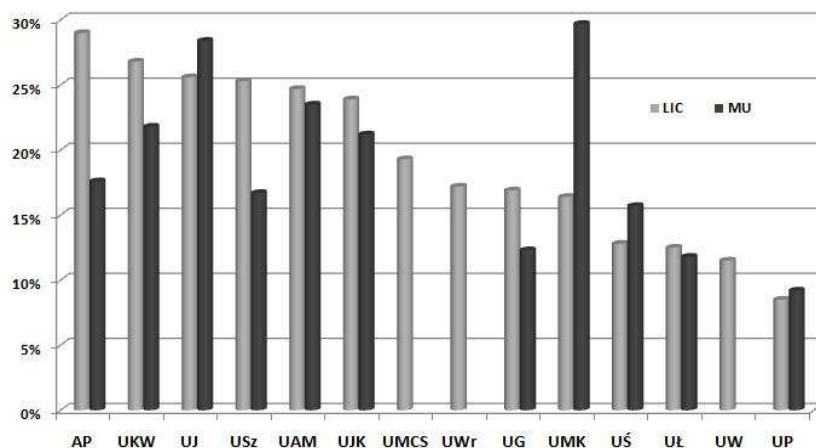
Porównanie poszczególnych typów motywacji między uczelniami, w rozbięciu na studia licencjackie i magisterskie uzupełniające, pozwala zauważyć, że w przypadku motywacji autotelicznej w większości ośrodków geograficznych występuje duże podobieństwo odpowiedzi respondentów dotyczące obu rodzajów studiów (ryc. 6). Jedynie w USz różnica ta sięga ponad 15%. W sześciu

uczelniach studenci studiów magisterskich w nieznacznie większym stopniu niż studiów licencjackich uzasadniają podjęcie studiów geograficznych motywami z grupy motywacji autotelicznej, w pięciu jest na odwrót.

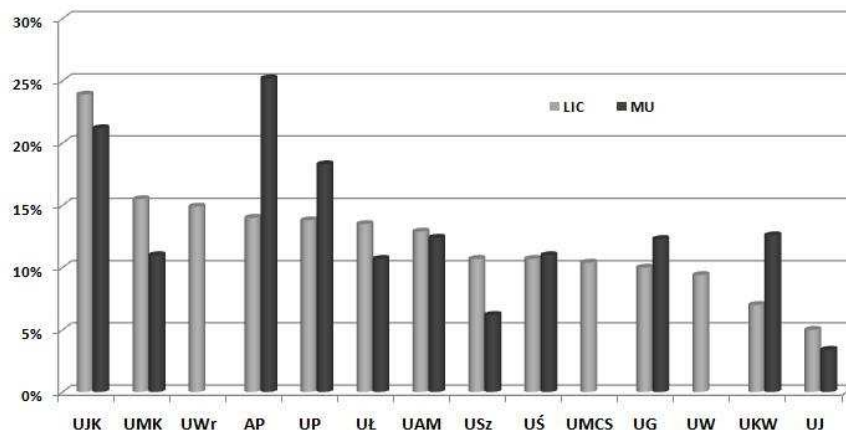


Ryc. 6. Wpływ motywacji autotelicznej na wybór studiów licencjackich i magisterskich uzupełniających w poszczególnych uczelniach
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

W porównaniu motywacji instrumentalnej między uczelniami w rozbiciu na oba rodzaje studiów dostrzega się zróżnicowanie wskazań respondentów w kilku uczelniach (ryc. 7). Największe (ok. 15%) na korzyść studiów magisterskich uzupełniających w UMK w Toruniu, a największe na korzyść studiów licencjackich w AP, USz, UKW i UG.



Ryc. 7. Wpływ motywacji instrumentalnej na wybór studiów licencjackich i magisterskich uzupełniających w poszczególnych uczelniach
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych



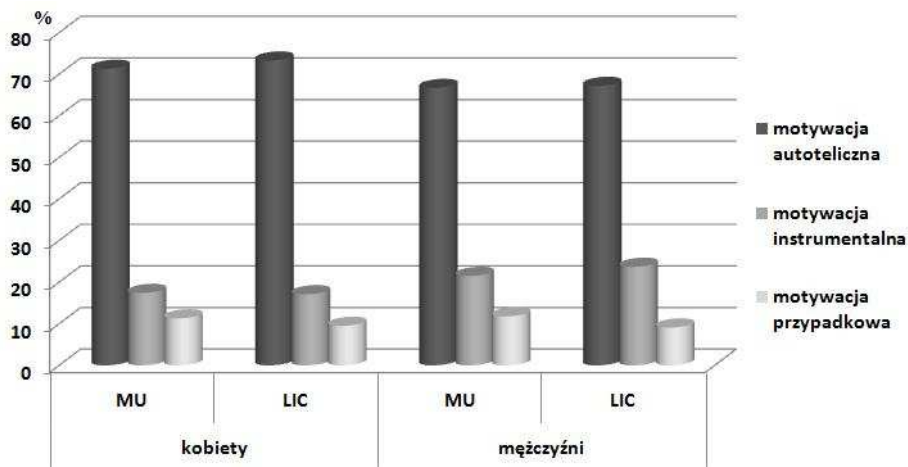
Ryc. 8. Wpływ motywacji przypadkowej na wybór studiów licencjackich i magisterskich uzupełniających w poszczególnych uczelniach
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

W kilku uczelniach występuje też zauważalne zróżnicowanie wpływu motywacji przypadkowej między studentami studiów licencjackich i magisterskich uzupełniających (ryc. 8). Większa motywacja przypadkowa na studiach licencjackich (co jest zrozumiałe i dopuszczalne) miała miejsce w UJK, UMK, USz i UŁ, a na studiach magisterskich (co może budzić pewne zdziwienie) w AP, UP, UKW i UG. Wyniki te są jednak potwierdzeniem wcześniejszych obserwacji, iż duża grupa studiujących tam geografii to osoby, które nie dostały się na inny kierunek studiów. Pocięszający jest fakt, że wartości motywacji przypadkowej nie są nazbyt duże.

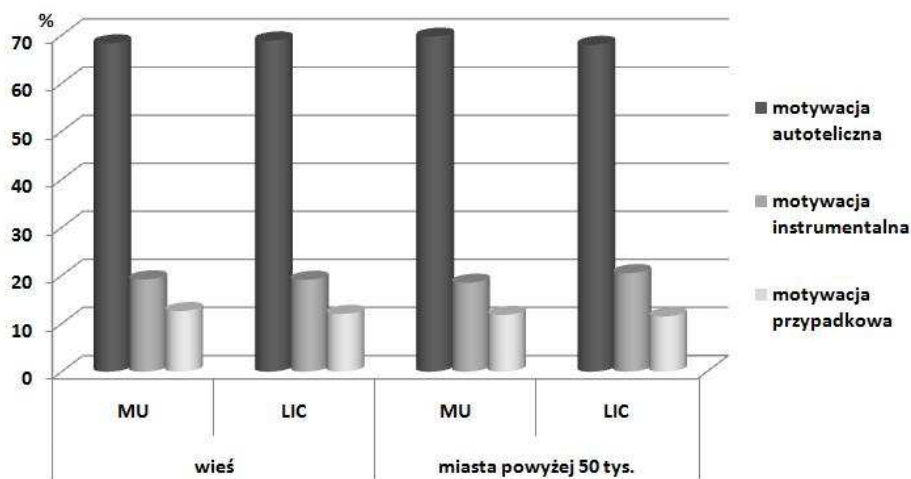
Zróżnicowanie motywacji w poszczególnych grupach respondentów

Ponieważ jednym z celów badań było porównanie motywacji między różnymi grupami respondentów, dokonano tego, uwzględniając podział osób ankietowanych z uwagi na płeć, pochodzenie (porównanie motywacji osób ze wsi oraz z dużych miast), z uwagi na profil liceum ogólnokształcącego (porównanie motywacji osób z ukończonym profilem geograficznym oraz innymi) oraz z uwagi na deklarowany priorytet wyboru studiów geograficznych (porównanie motywacji osób starających się o przyjęcie tylko na geografii, starających się o przyjęcie na inne kierunki, ale którzy wybrali geografii oraz tych, którzy studiują geografii, bo nie dostali się na inny kierunek). Niezależnie od dokonanego

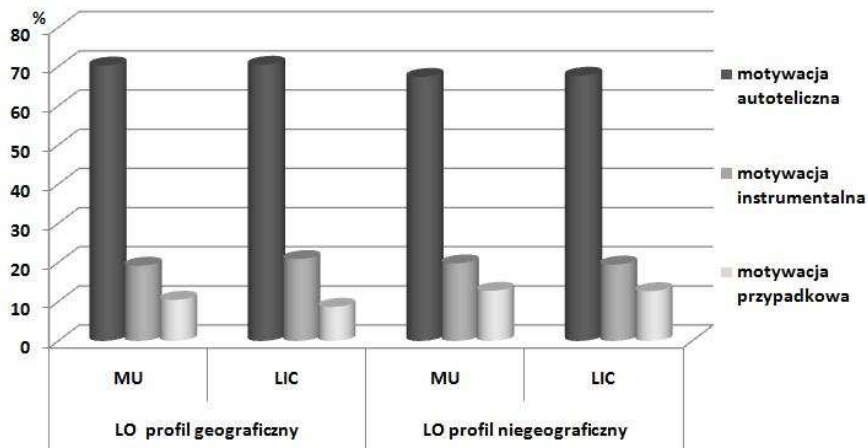
podziału, we wszystkich grupach respondentów dominowała motywacja autoteliczna na poziomie ok. 65% (ryc. 9–12). Niewiele wyższa występuje wśród kobiet, wśród osób, które w liceum ogólnokształcącym (LO) ukończyły profil geograficzny oraz które wybrały geografię, mimo że starały się o przyjęcie na inne kierunki (na poziomie ok. 70%), a zauważalnie niższa wśród tych respondentów, dla których studiowanie geografii nie było priorytetem (ok. 50% na studiach licencjackich i 55% na studiach magisterskich uzupełniających).



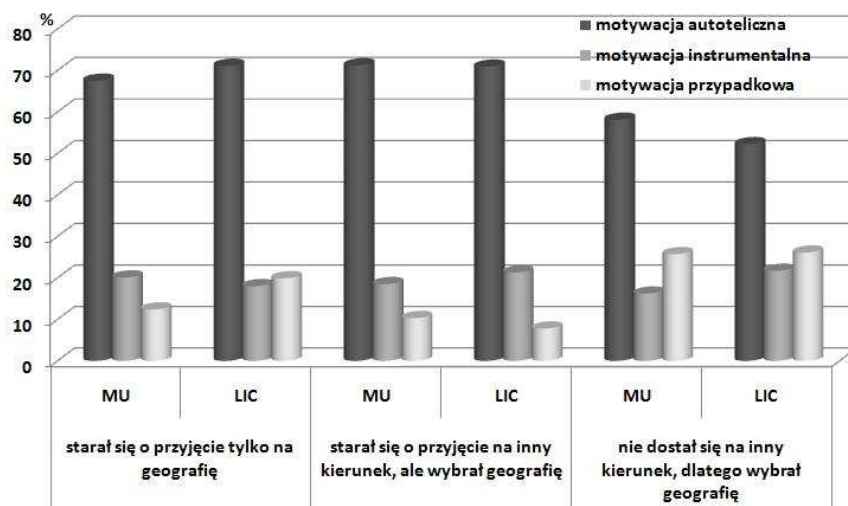
Ryc. 9. Zależność typu motywacji od płci respondentów
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych



Ryc. 10. Zależność typu motywacji od miejsca zamieszkania
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych



Ryc. 11. Zależność typu motywacji od ukończonego profilu w LO
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

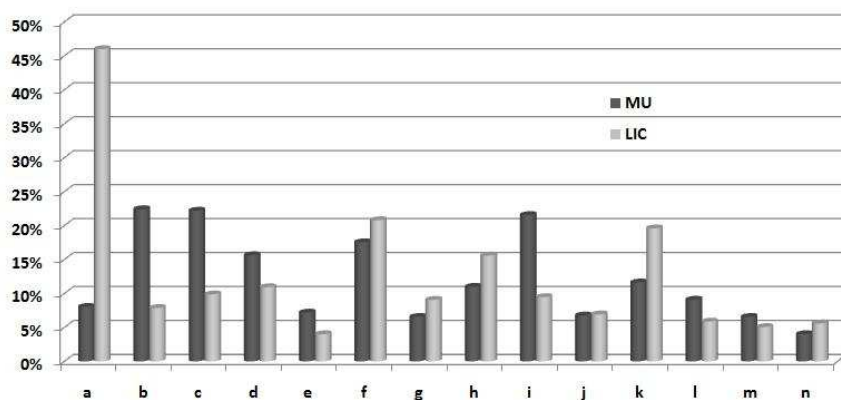


Ryc. 12. Zależność typu motywacji od priorytetu studiów
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Analizując motywację przypadkową, można zauważyć, że nie ma większego zróżnicowania między płciami (ryc. 9), między osobami pochodzącymi ze wsi i z miast powyżej 50 tys. mieszkańców (ryc. 10) – kształtowała się ona na poziomie 10%. Niższa wartość motywacji przypadkowej (ok. 8%) występowała wśród absolwentów profilu geograficznego w LO (ryc. 11), zdecydowanie zaś wyższa (ponad 20%) wśród tych respondentów, którzy studiują geografii, bo nie dostali się na inny kierunek studiów (ryc. 12).

Deklarowany zamiar podjęcia pracy po studiach

Przeprowadzone badania pozwalają zauważyć istotne zróżnicowanie dotyczące zamiaru podjęcia pracy po studiach między studentami studiów licencjackich i studiów magisterskich uzupełniających (ryc. 13). Około połowy studentów studiów licencjackich deklarowało kontynuację studiów (na studiach magisterskich niespełna 10%). W dalszej kolejności studenci licencjatu jako oczekiwane miejsca pracy wskazali: szkołę, stacje meteorologiczne i hydrologiczne oraz przedsiębiorstwa geodezyjno-kartograficzne. Natomiast w przypadku studentów I roku studiów magisterskich sytuacja przedstawiała się następująco: administracja państwowa i samorządowa, instytucje zajmujące się ochroną środowiska oraz planowanie przestrzenne, w dalszej kolejności szkoła i biura turystyczne.



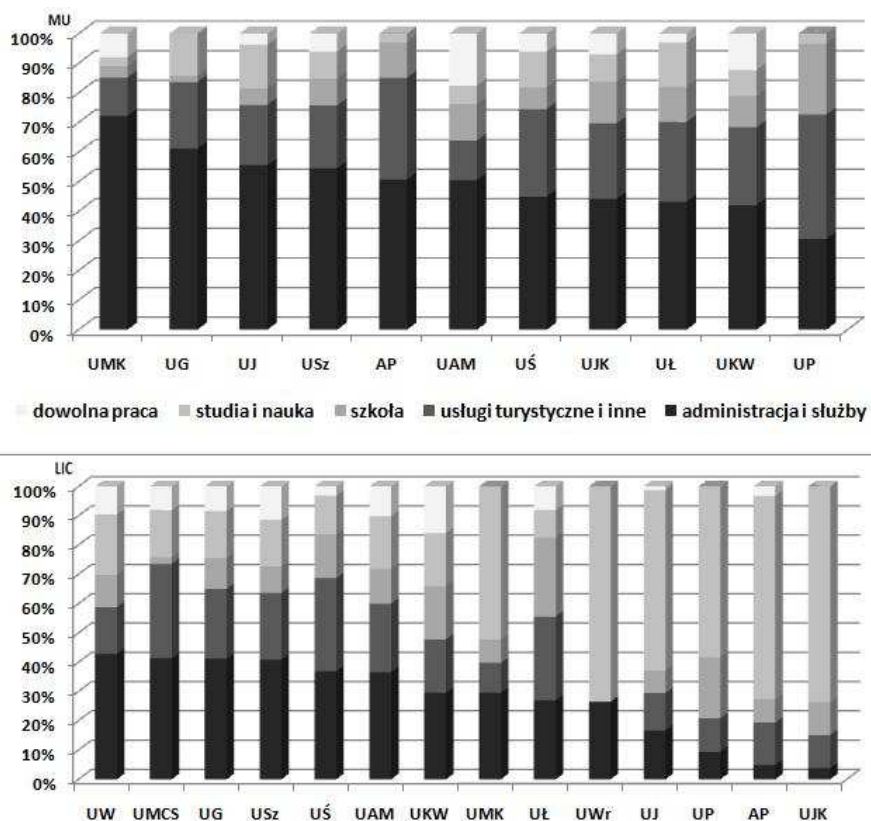
Objaśnienie: a – dalsze studia, b – administracja państwowa i samorządowa, c – instytucje zajmujące się ochroną środowiska, d – biura turystyczne, e – hotele, pensjonaty, f – szkoła, g – badania naukowe, h – przedsiębiorstwa geodezyjno-kartograficzne, i – planowanie przestrzenne, j – parki narodowe i krajobrazowe, k – stacje meteorologiczne i hydrologiczne, l – własna firma, branża usługowa, m – dowolna praca, n – wyjazd za granicę za pracą

Ryc. 13. Deklarowany zamiar podjęcia pracy po studiach geograficznych przez ankietowanych

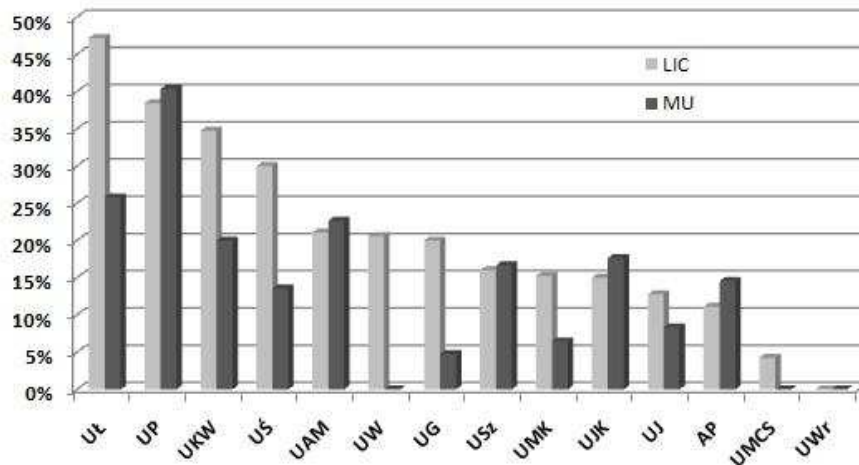
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Odpowiedzi z powyższego zestawienia, pogrupowane tylko na pięć grup i przedstawione dla poszczególnych uczelni, pokazały, że występuje znaczne zróżnicowanie oczekiwań pierwszorocznych studentów studiów geograficznych dotyczące ich przyszłych miejsc pracy (ryc. 14). Tylko w sześciu uczelniach (UJK, AP, UW r, UJ, UP i UMK) ponad połowa studentów studiów licencjackich miała zamiar kontynuować studia wyższe, w pozostałych tylko ok. 10–20%. Wśród studentów studiów magisterskich: UJ, UŁ i UG miały największy od-

setek (po ok. 10%) respondentów pragnących kontynuować kształcenie (np. na studiach doktoranckich, podyplomowych lub prowadzić badania naukowe). Duża grupa ankietowanych pragnęła podjąć pracę w administracji rządowej i samorządowej różnych szczebli, w ochronie środowiska oraz w służbach związanych z meteorologią i hydrologią (wskazania wśród studentów studiów magisterskich są wyraźnie wyższe niż wśród studentów studiów licencjackich). Najwyższy odsetek takich osób stwierdzono wśród studentów UMK w Toruniu (prawie 70% na studiach magisterskich), co z pewnością związane jest z przygotowaniem merytorycznym słuchaczy na istniejących w tej uczelni specjalnościach. Turystyka i hotelarstwo to grupa usług, w której znaczna część przyszłych geografów zamierza podjąć pracę. Dostrzegane duże, przestrzenne zróżnicowanie między uczelniami jest z pewnością odzwierciedleniem nie tylko zainteresowań studentów, ale głównie realizowanych programów, niekiedy związanych z istniejącymi specjalnościami z zakresu turystyki i rekreacji.



Ryc. 14. Zamiar podjęcia pracy po studiach przez studentów poszczególnych uczelni
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych



Ryc. 15. Zamiar podjęcia pracy w szkole przez studentów poszczególnych uczelni
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Odpowiedzi na pytanie o zamiar pracy w szkole udzielone przez studentów geografii obu poziomów kształcenia kształtują się następująco: wśród studentów geografii studiów licencjackiej chęć podjęcia pracy w szkole wyraziło ok. 12% respondentów. Wśród studentów geografii MU jedynie 10% ankietowanych zadeklarowało taką gotowość (ryc. 13–15). Są to dużo słabsze wskazania niż we wcześniejszych badaniach młodzieży studenckiej prowadzonych w niektórych uczelniach m.in. przez A. Hibszerę i in. (2009), A. Król (2007) i W. Osucha (1999). Z badań prowadzonych w AŚ (obecnie UJK) i AP (obecnie UP) wynikało, że 60% studentów geografii nie widzi siebie w przyszłości w roli nauczyciela.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania pozwalają wyprowadzić następujące wnioski. Studenci geografii w danym ośrodku w przeważającej większości pochodzą z miejscowości położonych w województwie, w którym znajduje się dana uczelnia, co może wynikać z potencjału ludnościowego regionu lub jedynie regionalnego oddziaływania uczelni. Studia geograficznie podejmują głównie absolwenci liceów ogólnokształcących z rozszerzoną geografią na maturze.

Motywacja wyboru studiów geograficznych ogniskuje się w trzech obszarach:

- zainteresowań geografią (indywidualnego zainteresowania oraz wyniesionego z nauczania przedmiotu w szkole),

- oferowanych specjalizacji na uczelniach i programów studiów – co zapewne jest wynikiem presji rynku pracy,
- „przyjemności studiowania” związanej z wyobrażeniami absolwentów szkół średnich o tym, czym zajmuje się geografia (zajęcia terenowe, podróże itp.).

Diagnoza motywacji wyboru studiów geograficznych wykazała istnienie regionalnego zróżnicowania. W uczelniach o dużej renomie w kraju zwiększa się liczba osób wybierających studia geograficzne ze względu na zainteresowania, co jest dobrym prognostykiem do osiągnięcia wysokiego poziomu kształcenia. Jednocześnie mamy uczelnie, gdzie zauważalna jest motywacja przypadkowa (np. przypadkowość wyboru, sugestie innych).

Wydaje się, iż cykliczne diagnozowanie motywów wyboru studiów geograficznych (np. co 3–5 lat) dostarczyłoby informacji do wdrażanych zmian w programach studiów geograficznych oraz zaspokajania oczekiwań związanych z planowanym podjęciem pracy po studiach.

LITERATURA

- Adamczewska M., Głowacz A., Smętkiewicz K., Losner M., Luderman S., 2010, *Motywy wyboru studiów nauczycielskich w zakresie geografii i zainteresowania przedmiotowe studentów w Uniwersytecie Łódzkim i Uniwersytecie Giesen*, [w:] Kwatera A., Cieśla P. (red.), *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Instytut Nauk o Wychowaniu, Zakład Chemii i Dydaktyki Chemii, Instytut Biologii, Kraków, s. 313–323.
- Babbie E., 2009, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Białecki I., 2006, *Pojęcie kompetencji a polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2, s. 97–107.
- Biernat M., 1997, *Losy zawodowe absolwentów geografii na tle losów absolwentów Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego WSP w Kielcach w latach 1990–1995*. „Studia Kieleckie. Seria Geologia-Geografia”, 2.
- Borowiec M., 2006, *Pochodzenie terytorialne studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, [w:] Komornicki T., Podgórski Z. (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna, dydaktyka*, Dokumentacja Geograficzna, 33, IGIPIZ PAN, Warszawa. s. 16–20.
- Depta H., Pólturzycki J. (red.), 2004, *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń. s. 57–81.
- Encyklopedia powszechna PWN*, 2004, PWN, Warszawa.
- Hibszer A., Pawełka A., Rechłowicz A., 2009, *Motywy wyboru studiów geograficznych i geologicznych na Wydziale Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego*, „Acta Geographica Silesiana”, 6, s. 15–22.

- Karwowski L., 2003, *Oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji absolwentów*, „Rynek Pracy”, 5, s. 177–149.
- Kłós A., 2010, *Motywy wyboru geografii jako kierunku studiów*, „Geografia w Szkole”, 63 (1), s. 48–50.
- Król A., 2007, *Motywy wyboru studiów geograficznych przez studentów Akademii Świętokrzyskiej*, [w:] Strzyż M., Zieleński A. (red.), *Nauki geograficzne w badaniach regionalnych. Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, t. 4, Instytut Geografii AŚ, Oddział Kielecki PTG, Kielce, s. 59–64.
- Kurczewska U., Jasińska M., Orszulak-Michalak D., 2008, *Motywy wyboru studiów farmaceutycznych na przykładzie Uniwersytetu Medycznego w Łodzi*, „Farmacja Współczesna”, 1, s. 64–68.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Osuch W., 1999, *Rola praktycznego kształcenia nauczycieli geografii w świetle literatury i badań ankietowych*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, 48 Zjazd PTG w Łodzi, Oddział Łódzki PTG, Uniwersytet Łódzki, Łódź, s. 229–235.
- Paśko J., 2008, *Kształcenie dla przyjemności czy dla potrzeb*, [w:] Sitarska B., Droba R., Janowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 293–299.
- Piróg D., 2006, *Absolwenci nauczycielskich studiów geograficznych na krakowskim rynku pracy*, [w:] Komornicki T., Podgórski Z. (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna, dydaktyka, Dokumentacja Geograficzna*, 33, IGIPIZ PAN, Warszawa, s. 338–345.
- Piróg D., 2010, *Studia wyższe a rynek pracy w Polsce*, [w:] Sitarska B., Janowski K., Droba R. (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Wydawnictwo Akademia Siedlecka, Siedlce, s. 61–80.
- Podgórski Z., Tyszkowski S., Stańczyk R., 2008, *Studia geograficzne w opinii studentów – oczekiwania, realia, perspektywy*, [w:] Hibszer A. (red.), *Polska dydaktyka geografii. Idee – tradycje – wyzwania*, Prace Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, 47, Sosnowiec, s. 209–217.
- Pszczołkowski T., 1978, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Reykowski J., 1985, *Emocje i motywacja*, [w:] Tomaszewska T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Rheinberg F., 2006, *Psychologia motywacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Sitarska B., Janowski K., Droba R. (red.), 2009, *Wiedza, umiejętności, postawy, a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademia Siedlecka, Siedlce.
- Sitarska B., Janowski K., Droba R. (red.), 2010, *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Studia wyższe z perspektyw rynku pracy*, Wydawnictwo Akademia Siedlecka, Siedlce.
- Słownik języka polskiego*, t. 2. PWN, 1999, Warszawa.

- Spórna T., Koziół K., Gabas A., 2011, *Motywy podjęcia studiów na Wydziale Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego w 2009 roku*, [w:] Machowski R., Rzętała M.A. (red.), *Z badań nad wpływem antropopresji na środowisko*, t. 12, Studenckie Koło Naukowe Geografów UŚ, Wydział Nauk o Ziemi UŚ, Sosnowiec, s. 79–93.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z., 1975, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. PWN, Warszawa.

Autorzy opracowania składają serdeczne podziękowania wszystkim osobom, które pomogły w przeprowadzeniu badań ankietowych, tj. dr Joannie Angiel (UW), prof. dr. hab. Zygmuntovi Babińskiemu (UKW Bydgoszcz), dr Anicie Bokwie i dr. Grzegorzowi Mickowi (UJ), dr Barbarze Dzięcioł-Kurczobie (UŁ), dr Elżbiecie Orłowskiej (UWr.), dr Krystynie Osadczuk (USz), dr Marii Pietras (UŚ), dr Iwonie Piotrowskiej (UAM), prof. UMK dr. hab. Zbigniewowi Podgórskiemu (UMK), dr Jolancie Rodzoś (UMCS), dr Teresie Sadoń-Osowieckiej (UG), dr Małgorzacie Strzyż (UJK), dr Paulinie Szmielińskiej-Pietraszek (AP Słupsk).

DIAGNOZA MOTYWÓW WYBORU STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH W POLSCE – UJĘCIE REGIONALNE

Streszczenie

W dyskusji na temat kształcenia akademickiego nie sposób pominąć problematyki motywacji, jaką kierują się absolwenci szkół ponadgimnazjalnych przy wyborze kierunku studiów. Istotne w takich rozważaniach są również motywy kontynuacji studiów geograficznych w danym ośrodku akademickim lub jego zmiana przez absolwentów studiów licencjackich. Celem opracowania było zdiagnozowanie motywów podjęcia studiów geograficznych przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych w uczelniach państwowych w Polsce. Badania zostały przeprowadzone metodą ankietową na grupie studentów studiów stacjonarnych. Grupa badawcza liczyła 1223 osoby, wśród której było 750 studentów pierwszego roku studiów licencjackich i 473 studentów pierwszego roku uzupełniających studiów magisterskich. Najczęściej wskazywanymi motywami wyboru studiów geograficznych były: zainteresowanie wynikające z pasji do geografii, zainteresowania przedmiotem związane z uczeniem się go w szkole, podróże i zajęcia terenowe w trakcie studiów oraz interesujące specjalizacje istniejące w poszczególnych uczelniach. Motywy podejmowania studiów, w tym i geograficznych, mogą podlegać zmianie, np. wraz ze zmieniającą się sytuacją społeczno-gospodarczą kraju, dlatego też ich stałe monitorowanie może być przydatne zarówno w działaniach uczelni w zakresie planowania programu studiów, jak też w procesie skutecznej promocji studiów geograficznych.

Słowa kluczowe: motywacja, studia geograficzne, motywy wyboru studiów.

**DIAGNOSIS OF MOTIVES OF GEOGRAPHICAL STUDIES CHOOSING
IN POLAND – REGIONAL APPROACH****Summary**

In the discussion on academic training it is impossible to take no account of problem of motives, which the post-secondary schools leavers are guided in the choosing field of study. In such considerations very important are also the reasons to continue studies in a given geographic or academic center or its change by graduates. The aim of this study was to diagnose the motives for geography studying by post-secondary schools leavers in the State universities in Poland. The study was conducted by means of questionnaire method in a group of full-time students. The research group consisted of 1223 persons, including 750 first-year undergraduate students and 473 postgraduates (the first year of complementary Master's degree). The most frequently referenced motives of geographic study selection were as follows: interest arising from a passion for geography, interest in the subject related to learning it in school, travel and fieldwork in the course of study and interesting specializations existing in the particular universities. Motives of study, including geographical ones can undergo changes, for example, together with the changing socio-economic situation of the country, therefore monitoring them permanently may be useful both in the university in planning curriculum, as well as during the process of effective promotion of geographical studies.

Keywords: motivation, geographical studies, motives of choosing studies.

Alina Awramiuk-Godun, Mirosław Mularczyk

MOTYWY WYBORU STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH. ANALIZA PORÓWNAWCZA DWÓCH OŚRODKÓW AKADEMICKICH: WARSZAWY I KIELC

WPROWADZENIE

Jednym z elementów reformy szkolnictwa wyższego, wprowadzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego z początkiem października 2011 r. w Polsce, jest nałożenie na uczelnie obowiązku monitorowania losów zawodowych swoich absolwentów. Działania te mają pomóc w dostosowaniu oferty kształcenia do rynku pracy oraz w zwiększeniu integracji uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym¹. W kontekście powyższych działań, interesujące wydaje się być zwrócenie uwagi na motywy wyboru studiów przez młodych ludzi. Czym kierują się absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, wybierając dany kierunek studiów? Jakiej mają oczekiwania od studiów oraz plany zawodowe na przyszłość? Odpowiedzi na te pytania, w zestawieniu z faktycznymi losami zawodowymi absolwentów poszczególnych kierunków studiów, ułatwić mają w przyszłości dokonanie lepszej oceny znaczenia danej dziedziny nauki oraz całego ośrodka akademickiego w życiu społecznym i gospodarczym kraju czy też danego regionu.

Motywy wyboru studiów geograficznych do tej pory były badane w kilku ośrodkach akademickich w Polsce, m.in. w Krakowie (Borowicz 2006), Kielcach (Król 2007) i w Sosnowcu (Hibszler 2009). Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki badań porównawczych dotyczących motywów wyboru studiów geograficznych przez studentów podejmujących naukę w dwóch różnych ośrodkach akademickich: pierwszym – dużym o bogatych tradycjach, zaliczanym do czołówki krajowej, drugim – regionalnym, znacznie mniejszym, ale rozwijają-

¹ Informacje o reformie szkolnictwa wyższego na stronie MNiSW, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/>.

cym się. Analizowane jednostki geograficzne to Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego (WGiSR) oraz Instytut Geografii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Porównywane ośrodki działają w bardzo różnym otoczeniu, miastach o różnej randze i zapleczu społeczno-gospodarczym.

Uniwersytet Warszawski jest jedną z największych i najbardziej renomowanych uczelni wyższych w Polsce. W rankingu najlepszych uczelni publicznych w kraju zajmuje od kilku lat pierwsze lub drugie miejsce, na zmianę z Uniwersytetem Jagiellońskim w Krakowie.

Studia geograficzne na Uniwersytecie Warszawskim formalnie funkcjonują od 1918 r., tj. od momentu utworzenia Zakładu Geograficznego na Wydziale Filozoficznym (Richling 2008). W latach 70. XX w. powstała samodzielna jednostka, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych (WGiSR), która pod tą samą nazwą funkcjonuje do dziś. Obecnie na WGiSR prowadzone są dwustopniowe studia na dwóch kierunkach: geografia i gospodarka przestrzenna. W roku akademickim 2010/2011 na obu kierunkach studiowało łącznie 873 studentów². Na I roku studiów I stopnia naukę rozpoczęło 199 studentów, w tym na kierunku geografia 126 osób, a na gospodarce przestrzennej 73 osoby. Obecnie na WGiSR UW zatrudnionych jest nieco ponad 100 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 30 samodzielnych.

Kształcenie geograficzne w drugim analizowanym ośrodku, Instytucie Geografii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, ma dużo krótszą tradycję i od początku istnienia ukierunkowane było na przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela. Wraz z powołaniem w 1969 r. Wyższej Szkoły Nauczycielskiej (WSN) w Kielcach zaczął działać Zakład Geografii na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym. Po sześciu latach został przekształcony w samodzielną jednostkę – Instytut Geografii. Kielecki ośrodek akademicki dopiero w 2008 r. uzyskał statut uniwersytetu. Podobnie jak w ośrodku warszawskim, również na UJK kształcenie odbywa się w systemie dwustopniowym. W Instytucie Geografii UJK studia prowadzone są na kierunku geografia ze specjalnościami: geografia ogólna, geografia z turystyką, geografia z gospodarką przestrzenną, geografia nauczycielska.

W roku akademickim 2010/2011 w Instytucie Geografii studiowało łącznie 407 studentów (studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia). Na pierwszy rok studiów stacjonarnych I stopnia przyjęto 77 studentów. Obecnie w Instytucie zatrudnionych jest 27 pracowników, w tym siedmiu samodzielnych.

² Studia stacjonarne I i II stopnia.

W badaniach szczególną uwagę zwrócono na motywy wyboru studiów oraz na zróżnicowanie wyobrażeń i opinii o przyszłych zajęciach i zawodach możliwych do wykonywania przez absolwentów geografii. W obu ośrodkach studenci mają możliwość uzyskania uprawnień nauczycielskich, dlatego też starano się również poznać opinie studentów na temat zawodu nauczyciela geografii. Za cele szczegółowe postawiono ocenę zróżnicowania:

- motywacji podejmowania studiów geograficznych przez studentów w ośrodkach akademickich o znaczeniu krajowym i regionalnym;
- postrzegania geografów przez studentów ośrodków akademickich o znaczeniu krajowym i regionalnym;
- postrzegania możliwości rozwoju zawodowego po studiach geograficznych przez studentów geografii ośrodków akademickich o znaczeniu krajowym i regionalnym.

W celu zidentyfikowania i porównania motywów wyboru studiów geograficznych przez studentów wymienionych ośrodków akademickich przeprowadzono badania ankietowe wśród studentów I i II roku studiów pierwszego stopnia (licencjat) – łącznie 172 osób. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2010/2011. Na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych UW ankietę wypełniło 91 studentów, w tym 57 kobiet (63%) i 33 mężczyzn (36%), jedna osoba nie wskazała płci. Natomiast w Instytucie Geografii UJK w badaniach uczestniczyło 81 studentów, w tym 49 kobiet (60%) i 32 mężczyzn (40%). Struktura płci ankietowanych odzwierciedla strukturę studentów w obu ośrodkach.

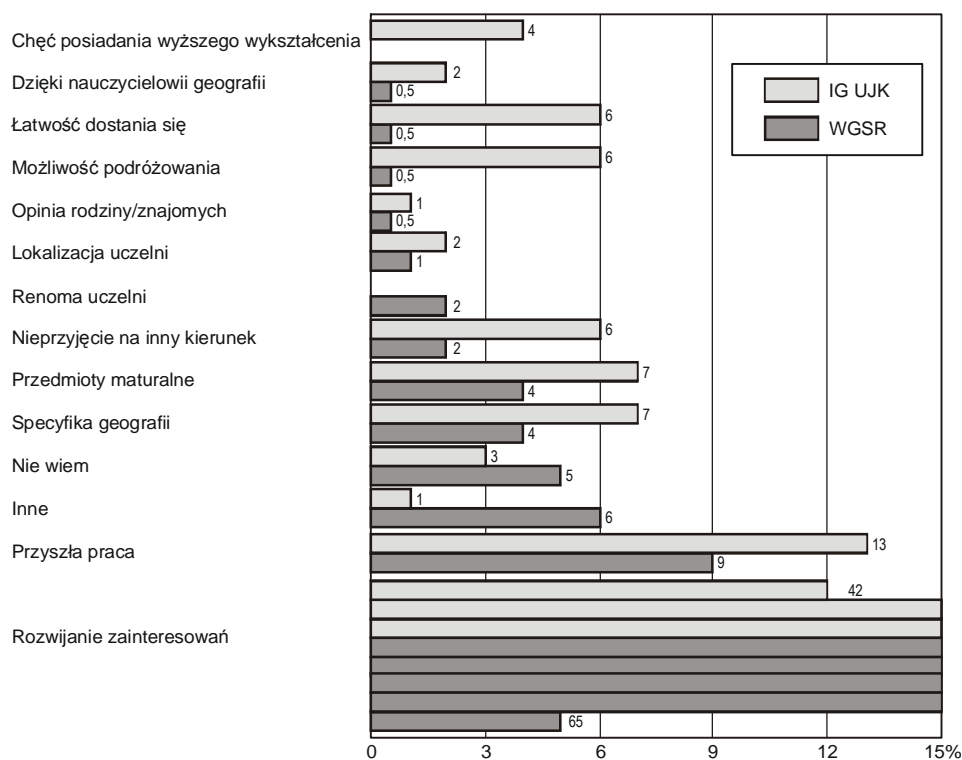
Wśród badanych studentów WGiSR UW większość stanowiły osoby mieszkające w miastach (82%), nieliczni byli mieszkańcami wsi (10%), pozostałe osoby (8%) nie wskazały miejsca zamieszkania. Większość respondentów pochodziła z województwa mazowieckiego (81%), w tej grupie dominowali mieszkańcy Warszawy (52 osoby). Pozostali studenci to mieszkańcy województw: lubelskiego (7%), podlaskiego (2%) oraz pojedyncze osoby ze śląskiego i łódzkiego. Podobnie jak w badanej grupie studentów WGiSR, tak i w przypadku studentów IG UJK dominowali mieszkańcy miast (74%). Większość respondentów pochodziła z województwa świętokrzyskiego (78%), niewielkie grupy z mazowieckiego (9%), podkarpackiego (8%) oraz pojedyncze osoby z województw: śląskiego, lubelskiego i łódzkiego.

W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety, który składał się z ośmiu pytań: pięć otwartych, które dotyczyły 1) motywów wyboru studiów geograficznych, 2) możliwych do wykonywania przez geografów zawodów, 3) zawodów, z którymi studenci wiążą nadzieję na przyszłość, 4) cech, jakie powinni posiadać geografowie oraz 5) preferencji wyboru przyszłej specjalizacji

oraz trzech pytań zamkniętych obejmujących zagadnienia związane z możliwością wykonywania zawodu nauczyciela geografii, chęcią uzyskania uprawnień pedagogicznych, a także innych uprawnień.

MOTYWY WYBORU STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH

Analizując motywy wyboru studiów geograficznych przez studentów, można zauważyć, że w akademickim ośrodku regionalnym są one bardziej zróżnicowane niż w dużym ośrodku krajowym. Chociaż w obu przypadkach dominuje chęć rozwijania zainteresowań, to wśród studentów IG UJK znacznie mniejszy odsetek respondentów wskazywał ten motyw (WGiSR – 65%, IG UJK – 42% wskazań) (ryc. 1).



Ryc. 1. Motywy wyboru studiów geograficznych
Źródło: badania własne

Zarówno w jednym, jak i w drugim ośrodku, podobna liczba osób przy wyborze studiów myślała o przyszłej pracy zawodowej. Jest to jednak znacznie mniejszy odsetek studiujących (WGiSR – 9%, IG UJK – 13% wskazań) (ryc. 1). Większe zróżnicowanie motywacji występowało w IG UJK. Tu, obok specyfiki geografii, wskazywanej w podobnym zakresie przez studentów WGiSR UW, można zauważyć, że istotnymi motywami podejmowania studiów geograficznych były:

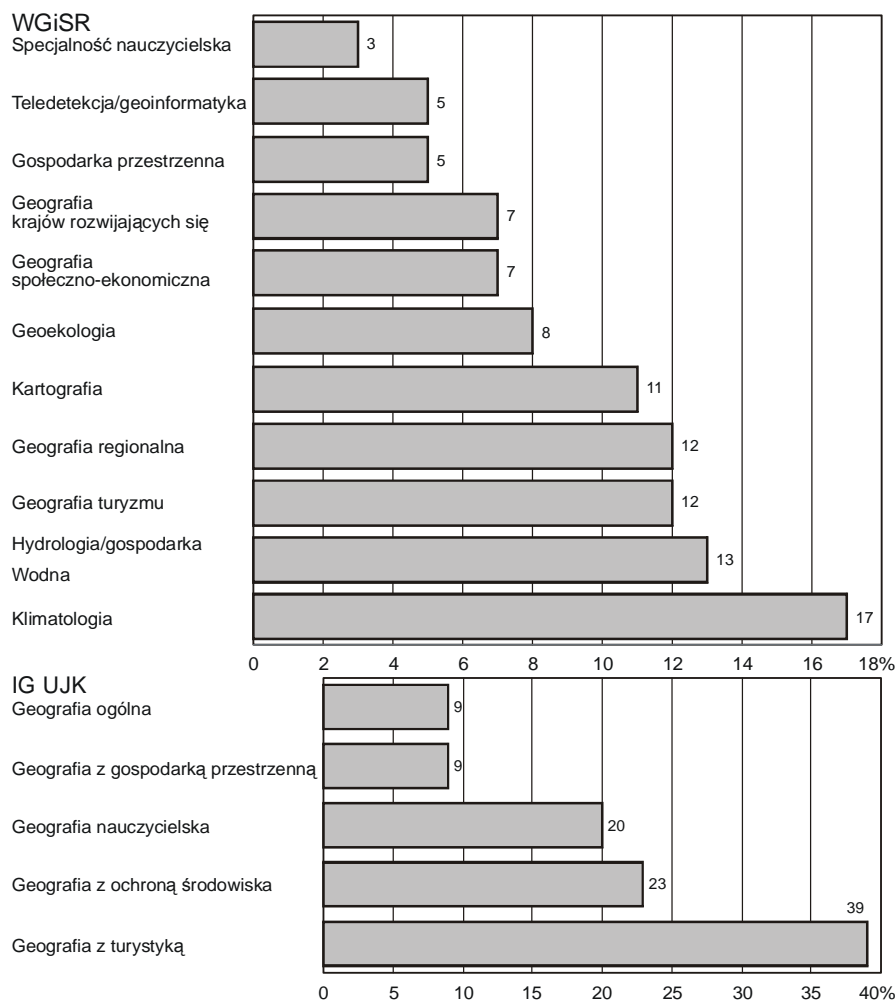
- przedmioty zdawane na maturze (WGiSR – 4%, IG UJK – 7% wskazań),
- łatwość dostania się na studia (WGiSR – 1%, IG UJK – 6% wskazań),
- możliwość podróżowania (WGiSR – 1%, IG UJK – 6% wskazań),
- nieprzyjęcie kandydata na inny kierunek lub do innego ośrodka akademickiego (WGiSR – 2%, IG UJK – 6% wskazań) (ryc. 1).

W przypadku uniwersyteckiego ośrodka krajowego motywy te były wskazywane rzadziej. Pojawił się tam natomiast motyw wynikający z renomy uczelni. W przypadku wyboru studiów w ośrodku regionalnym okazuje się, że ważniejsza jest chęć zdobycia wyższego wykształcenia, która nie ma znaczenia w motywacji studentów z dużego ośrodka krajowego.

ZRÓŻNICOWANIE ZAINTERESOWANIA SPECJALNOŚCIAMI

Trudno porównywać zainteresowania studentów obu ośrodków uniwersyteckich poszczególnymi specjalnościami. Na WGiSR propozycji jest znacznie więcej niż w IG UJK. Na WGiSR najwięcej studentów chciałoby wybrać klimatologię oraz hydrologię z gospodarką wodną (odpowiednio 17 i 13%). Najmniejszym zainteresowaniem cieszyła się specjalność nauczycielska, którą wskazało 3% ankietowanych (ryc. 2), co zapewne jest związane z możliwością zdobywania uprawnień nauczycielskich równoległe ze studiowaniem innych specjalności.

W IG UJK największym zainteresowaniem cieszyła się geografia z turystyką oraz geografia z ochroną środowiska (odpowiednio 38 i 23% wskazań) (ryc. 2). Najmniej osób (9% ankietowanych) wskazało chęć studiowania geografii ogólnej. Wydaje się, że oferta specjalności w dużej mierze decyduje, o wyobrażeniach na temat wykonywania przez ankietowanych przyszłych zawodów.

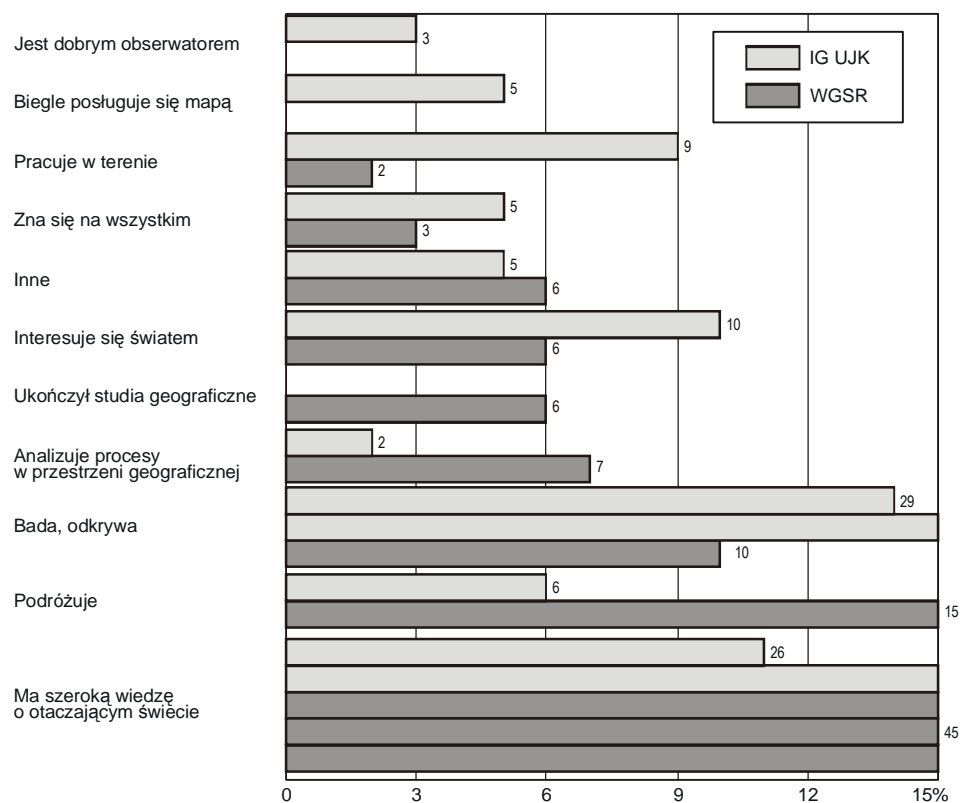


Ryc. 2. Zróżnicowanie zainteresowań specjalnościami: WGiSR i IG UJK
Źródło: badania własne

WYOBRAŻENIA NA TEMAT GEOGRAFÓW

Wśród ankietowanych studentów WGiSR i IG UJK istnieje zróżnicowanie poglądów na temat cech, jakie powinni posiadać geografowie. Ponownie można zauważyć, że studenci z regionalnego ośrodka uniwersyteckiego cechują się bardziej zróżnicowanymi poglądami niż ich koleżanki i koledzy z ośrodka krajowego (ryc. 3). Dla studentów z WGiSR geograf to, przede wszystkim, człowiek mający szeroką wiedzę o otaczającym go świecie (45% odpowiedzi),

w dalszej kolejności człowiek, który podróżuje (15%), bada i odkrywa (10%). Niewiele osób z tej grupy, zaledwie 2% ankietowanych, uznało, że cechą geografa jest praca w terenie (ryc. 3). W uniwersyteckim ośrodku regionalnym, jako cechę geografów, znacznie większy odsetek badanych osób wskazało nie tylko posiadaną wiedzę o otaczającym świecie (26%), ale również badanie i odkrywanie go (29%). Podobnie większe znaczenie przypisano tam pracy terenowej i umiejętnościom posługiwania się mapą (odpowiednio 2% ankietowanych z WGiSR, 9% z IG UJK i brak wskazań na WGiSR oraz 7% w IG UJK) (ryc. 3).



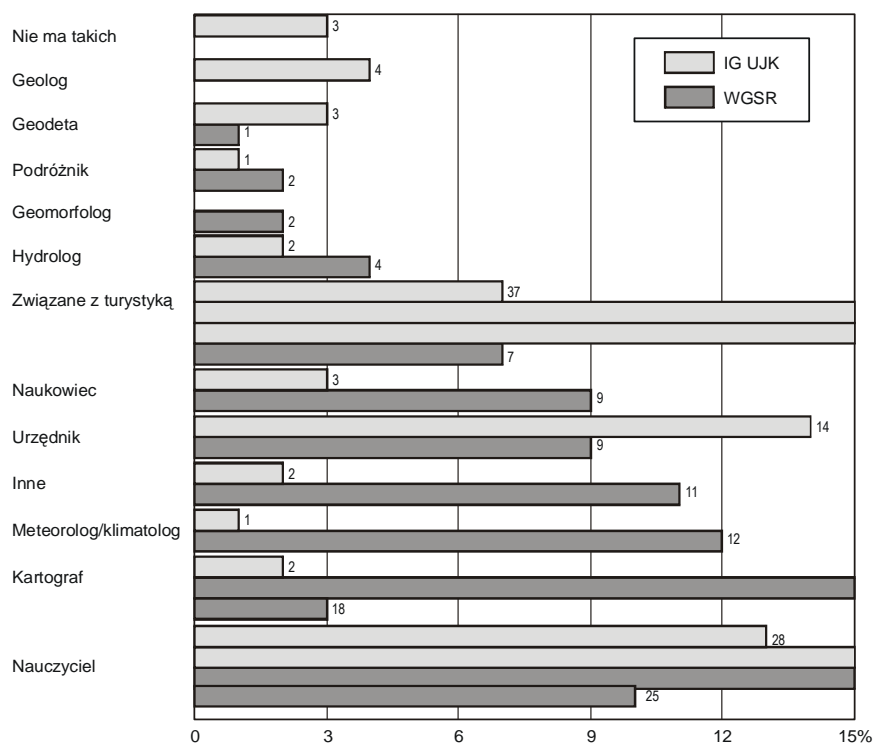
Ryc. 3. Wyobrażenia na temat geografów

Źródło: badania własne

W obu analizowanych grupach studentów znalazło się wiele wypowiedzi zakwalifikowanych jako inne (ryc. 3). Wśród nich pojawiają się odpowiedzi, z których wynika, że geograf to człowiek, który „szuka pracy, bezrobotny, nie znajduje pracy w swoim zawodzie, nic nie wie”, ale także – bardziej optymistycznie – „nie nudzi się”.

ZAWODY, KTÓRE MOŻNA WYKONYWAĆ PO UKOŃCZENIU STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH

Również duże różnice zauważono w postrzeganiu możliwości wykonywania zawodów po ukończeniu studiów geograficznych. Choć studenci z dużego, krajowego ośrodka uniwersyteckiego wskazują podobne, jak ich koleżanki i koledzy z ośrodka regionalnego, możliwe po ukończeniu studiów geograficznych zawody do wykonywania, to proporcje między nimi są inne (ryc. 4).



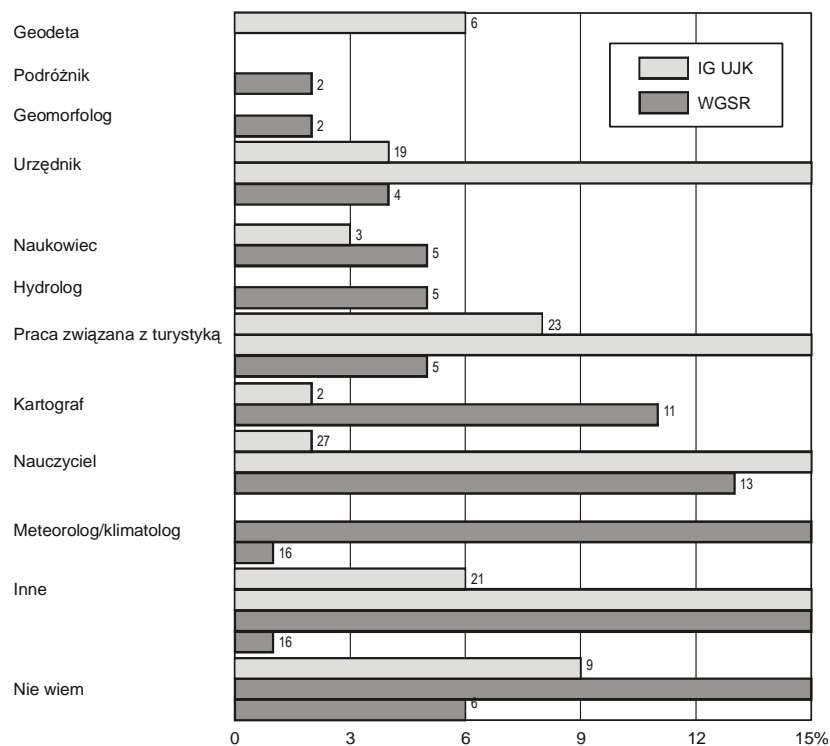
Ryc. 4. Zawody, które można wykonywać po ukończeniu studiów geograficznych
Źródło: badania własne

Studenci z WGiSR dostrzegali znacznie więcej możliwości wykonywania pracy zawodowej związanej z geografią niż studenci z IG UJK. Studenci z Warszawy najczęściej wskazywali zawód nauczyciela (28% respondentów), kartografa (18%), klimatologa (12%), ale także inne, np. urzędnika, naukowca, pracownika biura podróży, a nawet podróżnika (ryc. 4). Studenci z uniwersyteckiego ośrodka regionalnego dostrzegali mniej możliwych zawodów do wykonywania po ukończeniu studiów geograficznych. Były to, przede wszystkim:

pracownik biura podróży (37% respondentów) oraz nauczyciel (28%), rzadziej urzędnik (14%). Pozostałe zawody podawane były już przez niewielką tylko grupę osób. Może wynikać to ze zróżnicowania możliwości wyboru specjalności – na WGiSR jest ich znacznie więcej. W IG UJK istnieje grupa studentów, co prawda niewielka (3% respondentów), która nie dostrzegła na rynku pracy żadnych zawodów, które mogliby wykonywać absolwenci studiów geograficznych (ryc. 4).

ZAWODY, Z KTÓRYMI STUDENCI WIĄŻĄ SWOJĄ PRZYSZŁOŚĆ

Inaczej prezentują się poglądy związane z zawodami, które studenci chcieliby wykonywać po ukończeniu studiów. Znacznie większym optymizmem cechują się studenci regionalnego ośrodka uniwersyteckiego. Zawody, które wymieniali jako możliwe do wykonania, zostały wskazane również jako te, które będą wykonywane przez nich w przyszłości (ryc. 5).



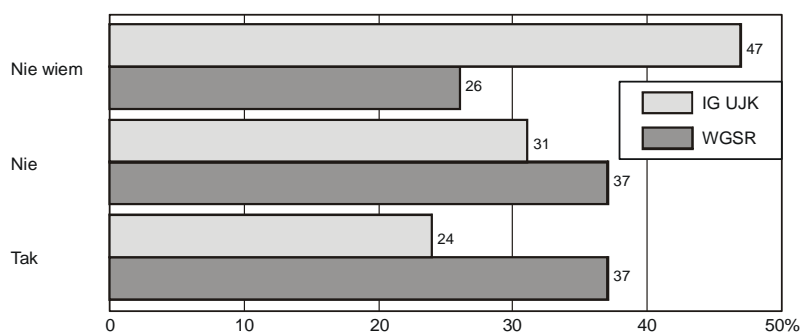
Ryc. 5. Zawody, z którymi studenci wiążą swoją przyszłość
Źródło: badania własne

Są one związane z pracą w biurach turystycznych (23%), urzędach (19%) i szkołach (17%). Na drugim miejscu pojawiają się zawody niezwiązane z geografią (21% odpowiedzi). Piątą pod względem liczebności grupę (9%) stanowią respondenci, którzy nie podjęli jeszcze wyboru swojego przyszłego oczekiwanego zawodu. Pojedyncze osoby swoją przyszłość wiążą z zawodami, takimi jak: geodeta, naukowiec, kartograf (ryc. 5).

Grupę studentów z dużego ośrodka uniwersyteckiego cechował większy odsetek osób, zwłaszcza wśród mężczyzn, niezdecydowanych jeszcze w sprawie wykonywanego w przyszłości zawodu. Stanowili oni 21% ankietowanych. Znacząca grupa respondentów swoją przyszłość łączyła z zawodami niezwiązanymi z geografią (16%) (ryc. 5). Dużą popularnością, przede wszystkim wśród kobiet, cieszył się w tej grupie studentów zawód meteorologa (16%). Na dalszych miejscach wskazywano: nauczyciela (13%), kartografa (11%). Pojedyncze osoby wiązały swoją przyszłość z zawodem hydrologa, urzędnika oraz pracą w turystyce (ryc. 5).

ZAWÓD – NAUCZYCIEL

Analizując wyniki ankiet, można zauważyć, że w roli nauczyciela wyobraża siebie znacznie większa grupa studentów z dużego ośrodka krajowego niż z ośrodka regionalnego. Na WGiSR było to 34% respondentów, a w IG UJK 24% (ryc. 6). W obu przypadkach więcej osób wyobraża się w roli nauczyciela geografii, niż wiąże z nim swoje nadzieje na przyszłą pracę w tym zawodzie.

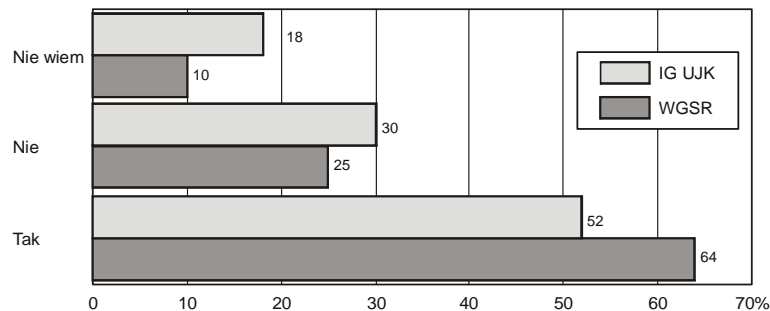


Ryc. 6. Czy wyobrażasz się w roli nauczyciela geografii?

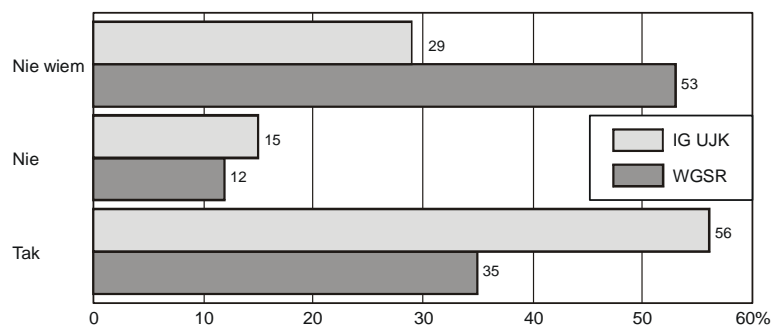
Źródło: badania własne

Mimo to bez względu na własne wyobrażenia, znaczna większość respondentów w obu badanych ośrodkach, zwłaszcza wśród kobiet, wyrażała chęć zdoby-

cia uprawnień nauczycielskich (ryc. 7). Na WGiSR było to aż 62% ankietowanych, a w IG UJK 52%.



Ryc. 7. Chęć zdobycia uprawnień nauczycielskich
Źródło: badania własne



Ryc. 8. Chęć uzyskania innych uprawnień zawodowych
Źródło: badania własne

Studenci wyrażali również chęć zdobywania innych uprawnień zawodowych (ryc. 8). W obu badanych grupach wymieniano najczęściej uprawnienia związane z obsługą ruchu turystycznego, takie jak: przewodnickie, pilota wycieczek, animatora czasu wolnego. Pojedyncze osoby wskazywały także inne, np.: obsługi naziemnych urzędzeń geodezyjnych.

PODSUMOWANIE

Najważniejszym motywem w podejmowaniu studiów geograficznych, zarówno w dużym krajowym, jak i w regionalnym ośrodku uniwersyteckim jest rozwijanie zainteresowań. Jednak można zauważyć, że mają one istotniejsze znaczenie dla studentów z dużego ośrodka. W regionalnym ośrodku motywy są

bardziej zróżnicowane. Istotniejsze okazują się przedmioty zdawane na maturze, chęć podróżowania, zdobycia wyższego wykształcenia, łatwość dostania się na studia.

Istnieje zróżnicowanie poglądów, między analizowanymi grupami respondentów, jeśli chodzi o cechy, jakie powinien posiadać geograf. Studenci z dużego ośrodka przede wszystkim zwracają uwagę na zasób wiedzy o otaczającym świecie, z ośrodka regionalnego uważają, że geografów powinny cechować nie tylko szeroka wiedza, ale również umiejętność badania i odkrywania. Studenci z dużego ośrodka większe znaczenie przypisują podróżowaniu, z regionalnego zaś pracy i orientowaniu się w terenie.

Istnieje duże zróżnicowanie w postrzeganiu możliwości wykonywania określonych zawodów po ukończeniu studiów geograficznych. Studenci geografii z dużego ośrodka wskazują znacznie więcej zawodów możliwych do wykonywania. Są to: nauczyciel, kartograf, meteorolog, urzędnik, naukowiec, pracownik biura podróży. W przypadku studentów z ośrodka regionalnego wskazywane zawody ograniczają się w zasadzie do trzech: pracownik biura podróży, nauczyciel, urzędnik. Niestety, część osób z tej grupy nie potrafi wskazać żadnego zawodu, który można wykonywać po ukończeniu studiów geograficznych.

Duże zróżnicowanie cechuje również postrzeganie zawodów, z którymi respondenci wiążą swoją nadzieję na przyszłość. Bardziej optymistycznie nastawieni są w tym przypadku studenci z uniwersyteckiego ośrodka regionalnego. Na pierwszym miejscu wskazują te zawody, które wskazywali jako możliwe do wykonania, czyli pracownik biura podróży, nauczyciel, urzędnik. Inaczej postrzegają swoją przyszłość studenci z dużego ośrodka uniwersyteckiego. Grupa ta cechuje się większym niezdecydowaniem oraz większą chęcią wykonywania zawodów niezwiązanych z geografią. Znacznie większy odsetek studentów z dużego ośrodka akademickiego widzi się w roli nauczyciela. W grupie tej przeważają kobiety. Bez względu na poglądy dotyczące własnych możliwości wykonywania zawodu nauczyciela, w obu badanych grupach znaczna większość respondentów wyraża chęć zdobycia uprawnień pedagogicznych.

Biorąc pod uwagę inne możliwe do zdobycia uprawnienia, znacznie częściej chęć ich zdobycia deklarują studenci regionalnego ośrodka uniwersyteckiego. Wśród respondentów dużego ośrodka dominują niezdecydowani. Najczęściej wskazywano uprawnienia przewodnickie, pilotów wycieczek, ale także uprawnienia obsługi naziemnego sprzętu geodezyjnego.

Przeprowadzona analiza pozwala zauważyć, że większość studentów podejmujących studia geograficzne oczekuje po nich uzyskania przygotowania do wykonywania konkretnego zawodu. Oczekiwania te są większe w przypadku regionalnego ośrodka uniwersyteckiego.

Prezentowane przez autorów wyniki badań potwierdzają, w pewnym zakresie, wnioski uzyskane przez innych badaczy, np. A. Hibszer (2009) czy A. Król (2007). Widoczna jest wyraźna zgodność w zakresie deklaracji dotyczących motywów wyboru studiów. W różnych ośrodkach, jako główny motyw wyboru studiów geograficznych są wskazywane „zainteresowania”. Podobnie prezentują się stosunek studentów do zwołu nauczyciela – chęć uzyskania uprawnień deklaruje, w różnych ośrodkach akademickich, znaczna część respondentów. W przypadku pozostałych, sformułowanych przez autorów wniosków porównywanie ich z innymi ośrodkami jest nieuzasadnione z uwagi na różnice w zastosowanych narzędziach badawczych.

LITERATURA

- Borowicz M., 2006, *Pochodzenie terytorialne studentów Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, [w:] Komornicki T., Podgórski Z. (red.), *Idee i praktyczny uniwersalizm geografii. Geografia społeczno-ekonomiczna, dydaktyka*, Dokumentacja Geograficzna, 33, IGiPZ PAN, Warszawa, s. 16–20.
- Hibszer A., 2009, *Motywy wyboru studiów geograficznych i geologicznych na Wydziale Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego w świetle badań ankietowych*, „Acta Geographica Silesiana”, 6, s. 15–22.
- Król A., 2007, *Motywy wyboru studiów geograficznych przez studentów Akademii Świętokrzyskiej*, [w:] Strzyż M., Zieliński A. (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej. Nauki geograficzne w badaniach regionalnych*, 4, IG Akademii Świętokrzyskiej, Oddział Kielecki PTG, Kielce, s. 59–63.
- Osuch W., 1999, *Rola praktycznego kształcenia nauczycieli geografii w świetle literatury i badań ankietowych*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczna*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, 48 Zjazd PTG w Łodzi, Oddział Łódzki PTG, Uniwersytet Łódzki, Łódź, s. 229–235.
- Richling A., 2008, *90 lat geografii na Uniwersytecie Warszawskim. Początki nauczania geografii na poziomie wyższym*, „Prace i Studia Geograficzne”, 40, s. 15–56.

MOTYWY WYBORU STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH. ANALIZA PORÓWNAWCZA DWÓCH OŚRODKÓW AKADEMICKICH: WARSZAWY I KIELC

Streszczenie

Praca ma na celu porównanie motywów wyboru studiów geograficznych przez studentów podejmujących naukę w dwóch ośrodkach akademickich: Warszawie i Kielcach. Pierwszym – dużym o bogatych tradycjach, zaliczanym do czołówki krajowej, drugim – regionalnym, znacznie mniejszym, rozwijającym się. Szczególną uwagę

w badaniach zwrócono na motywy wyboru studiów, zróżnicowanie wyobrażeń o przyszłej pracy wykonywanej przez absolwentów geografii oraz opinie na temat możliwości wykonywania zawodu nauczyciela geografii. W obu ośrodkach badaniami objęto studentów I i II roku studiów pierwszego stopnia.

Słowa kluczowe: studia geograficzne, motywacje, ośrodki akademickie Warszawa i Kielce.

MOTIVES OF CHOICE OF STUDIES IN GEOGRAPHY. COMPARATIVE ANALYSIS OF TWO UNIVERSITIES: WARSAW AND KIELCE

Summary

Objective of this paper is to compare reasons for choosing Geography studies by students taking up studies in two academic centres: Warsaw and Kielce. The first one – big, with rich traditions, one of the best in the country, the other one – regional, much smaller, but developing. In the research special attention was paid to reasons for choosing a major, variety of ideas considering future jobs and professions possible to be practiced by Geography graduates as well as to attitudes toward profession of a Geography teacher. Research involved first and second-year students in both centres.

Keywords: geography studies, motivation, universities in Warsaw and Kielce.

Wiesława Gierańczyk, Wiesława Duży

ZAWÓD GEOGRAF – ATRAKCYJNOŚĆ STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH A PRZYDATNOŚĆ NA RYNKU PRACY (W OPINIACH STUDENTÓW KIERUNKU GEOGRAFIA NA WYDZIALE BIOLOGII I NAUK O ZIEMI UMK)

WPROWADZENIE

Demokratyzacja życia społecznego i gospodarczego po 1989 r. oraz włączenie się państwa polskiego w procesy integracji europejskiej zaowocowały zmianą myślenia o kształceniu i wychowaniu. Jednym z przedmiotów budujących światopogląd młodych ludzi jest geografia. Jako przedmiot, który obligatoryjnie do nauczania został wprowadzony za czasów Komisji Edukacji Narodowej, w różnym zakresie wypełniała założenia wyznaczone przez naczelne cele kształcenia. Współczesne, holistyczne podejście w edukacji geografii pozwala na ujmowanie świata jako pewnej całości, uporządkowanego systemu, którego części składowe pozostają w stosunku do siebie w określonych relacjach (Jakubowski 1996, Pulinowa 1996). Sprzyja ono zatem odejściu od wąskiego, specjalistycznego opisu rzeczywistości na rzecz budowania spójnych struktur wiedzy o świecie. Wiodącym celem nauczania tego przedmiotu stało się przedstawianie uczniom syntetycznego obrazu świata, wyjaśnianie zjawisk i procesów zachodzących w sferze przyrody i kultury, ale także pogłębianie przez nich różnorodnej, praktycznej wiedzy o świecie, kształcenie umiejętności przydatnych w życiu codziennym, w toku dalszej edukacji oraz w przyszłej pracy zawodowej. Formułowane w podstawach programowych i w programach nauczania geografii cele dla wszystkich etapów edukacji sprzyjają kształtowaniu postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne oraz za harmonijny rozwój społeczeństwa i gospodarki.

W Polsce po wprowadzeniu reformy systemu szkolnego 1 września 1999 r. w znaczący sposób zmieniła się dotychczasowa organizacja procesu nauczania

geografii. Przedmiot ten, jako samodzielna jednostka, funkcjonuje na poziomie gimnazjalnym (w wymiarze 4 godzin w 3-letnim cyklu kształcenia) i licealnym (3 godziny w 3-letnim cyklu kształcenia). Liczba godzin, która jest przeznaczona na nauczanie danego przedmiotu, odzwierciedla jego rolę w realizacji naczelných i kierunkowych celów kształcenia. Z punktu widzenia wartości edukacyjnych, jakich dostarcza geografia (obok języka polskiego i historii), odgrywających istotną rolę zwłaszcza w rozumieniu wielu zjawisk i procesów współczesnego świata oraz w kształtowaniu świadomości narodowej, środowisko nauczycieli wykazuje zaniepokojenie obecną rangą tego przedmiotu w planach nauczania (Groenwald i in. 2008). Wobec tej sytuacji celem opracowania jest próba oceny przesłanek skłaniających uczniów szkół ponadgimnazjalnych do podjęcia studiów geograficznych i satysfakcji z odbywanych studiów oraz postrzegania atrakcyjności wykształcenia geograficznego na rynku pracy przez studentów geografii w toku studiów.

OPIS BADAŃ WŁASNYCH

Podstawę opracowania stanowiły wyniki badania ankietowego przeprowadzonego elektronicznie przez system obsługi studentów UMK w czerwcu 2011 r. wśród studentów zaczynających i kończących studia geograficzne I i II stopnia oraz wśród doktorantów. Zastosowano standaryzowany formularz ankiety z listą odpowiedzi do wyboru. Większość pytań miała charakter „zamknięty”; listy z odpowiedziami do wyboru pozwalały na podanie innej odpowiedzi niż przewidziana przez badaczy (odpowiedź: „inne; jakie?”).

Kwestionariusze zróżnicowano według grup studentów – studentom I roku studiów pierwszego stopnia, oprócz informacji metryczkowych (pytania 1–5), zadawano pytanie dotyczące przyczyn wyboru kierunku studiów (pytanie 6), uzupełniając je pytaniami o to, czy geografia była kierunkiem pierwszego wyboru i czy respondent studiuje na innym kierunku niż geografia. Pierwsze pytanie dotyczące motywacji zaopatrzone w listę odpowiedzi: zainteresowania przedmiotem wynikające z uczenia się go w szkole; zainteresowanie indywidualne, np. podróże; sugestie bliskich osób (przyjaciół, rodziców); przekonanie o łatwości studiowania przedmiotu; niepowodzenie w dostaniu się na inny kierunek; łatwość znalezienia pracy po ukończeniu studiów; przypadek; inne. Respondentów poproszono o wybranie maksymalnie pięciu odpowiedzi i nadanie im odpowiedniej rangi (5 – najważniejsza przyczyna, 1 – przyczyna najmniej ważna). Pozostałe dwa pytania dawały możliwość odpowiedzi „tak” lub „nie”. Kolejne pytania (od 9 do 11) dotyczyły satysfakcji z podjęcia studiów geogra-

ficznych. Pierwsze pytanie w tej części („Czy jest Pan/i usatysfakcjonowany/a wybranym kierunkiem studiów?”) służyło ocenie satysfakcji studentów, dlatego zastosowano listę odpowiedzi w postaci skali: od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”. Dodatkowo zapytano studentów, czy gdyby mieli możliwość ponownego wyboru kierunku studiów, byłaby to geografia? Kwestionariusz ankiety dla studentów I roku studiów stacjonarnych zamykało pytanie o ocenę szans na znalezienie pracy w zawodzie pokrewnym z kierunkiem studiów z listą odpowiedzi: duże, średnie, małe, znikome. Wszystkie powyższe pytania zamieszczono w identycznym kształcie w kwestionariuszu wypełnianym przez studentów III roku studiów I stopnia, dodając do nich pytania związane z realizowanym programem studiów, na które studenci I roku nie mieli możliwości udzielenia odpowiedzi (tu: pytania 9, 10 i 14). Sprawdzano w nich, czy dany respondent ukończył kurs pedagogiczny i czy w jego opinii zdobyte kwalifikacje zwiększają szanse na znalezienie pracy (dwa osobne pytania, pierwsze z nich o charakterze filtrującym, z możliwościami odpowiedzi „tak” lub „nie”). Opinii na temat szans absolwentów geografii na rynku pracy dotyczyło również pytanie „Jak ocenia Pan/i swoje przygotowanie wyniesione z uczelni do pracy w zawodzie zgodnym z wykształceniem?”. Kwestionariusz wypełniany przez studentów I i II roku studiów uzupełniających magisterskich uzupełniono, w porównaniu z wymienionym wcześniej, o trzy informacje: kierunek studiów i stopień, nazwę uczelni, na której ukończono te studia, oraz rodzaj specjalności i seminarium wybrane na studiach II stopnia. Były to pytania otwarte. Kwestionariusz, o wypełnienie którego poproszono doktorantów, został skonstruowany podobnie. Większość pytań miała charakter zamknięty z listą odpowiedzi do wyboru. Jedyne pytanie otwarte dotyczyło motywacji do podjęcia studiów doktoranckich. Kolejne pytania dotyczyły oceny kształcenia słuchaczy na III stopniu studiów.

Zwrotność kwestionariuszy wahała się od 33,7% na I roku I stopnia do 63,4% na I roku II stopnia aktywnych studentów geografii. Spośród ośmiu doktorantów w Instytucie Geografii wypowiedzi nt. satysfakcji ze zdobytego wykształcenia i perspektyw zawodowych z nim związanych wypowiedziały się dwie osoby, przy czym jeden respondent nie odpowiedział na większość pytań. Dobór próby był celowy. UMK, ze wszystkich szkół wyższych województwa kujawsko-pomorskiego, ma najdłuższą tradycję w zakresie kształcenia geografów. Pierwszą jednostką geograficzną UMK była Katedra Geografii, którą utworzono 1 października 1945 r. na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym. Trzon powstającego Uniwersytetu w Toruniu, w tym geografii, tworzyli byli profesorowie Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, do których dołączyli później profesorowie wywodzący się z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie i z innych uczelni. Do oferty edukacyjnej innych uczelni w regionie geo-

grafia weszła dopiero w pierwszej dekadzie XXI w. W 2001 r. powstał Instytut Geografii w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, dziś pozostający w strukturach Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Od 1 września 2004 r. geografów kształci ponadto Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie w 2010 r. powstał Instytut Gospodarki Turystycznej i Geografii w wyniku połączenia Instytutu Turystyki, Hotelarstwa i Gastronomii z Instytutem Geografii i Gospodarki tejże uczelni.

Pod względem płci i miejsca pochodzenia zbadana grupa studentów z poszczególnych lat studiów wykazywała duże podobieństwo. Większość, bo 61,5% przebadanych studentów, stanowiły kobiety. Struktura płci respondentów nawiązuje do struktury płci na studiach geograficznych, która charakteryzują się znacznym stopniem sfeminizowania. W roku akademickim 2010/2011 kobiety stanowiły 55,2% studentów na I roku I stopnia i 62,9% studentów na II roku II stopnia geografii. Przeprowadzone badania wskazują, że podstawowe zaplecze rekrutacji studentów geografii stanowi najbliższy region. Ponad 2/3 ankietowanych wywodziło się z województwa kujawsko-pomorskiego. Respondenci pochodzący zarówno z województwa kujawsko-pomorskiego, jak i spoza tego obszaru byli w większości mieszkańcami miast. Nieco odmienną strukturę pochodzenia odnotowano wśród studentów I roku I stopnia, którzy w 60% byli reprezentantami terenów wiejskich. Spośród studentów wywodzących się spoza województwa kujawsko-pomorskiego również przeważali mieszkańcy miast, poza I rokiem I stopnia – respondenci z tej grupy pochodzili głównie z terenów wiejskich (58,6%). Średnia ważona wieku przebadanych roczników wskazuje, że większość respondentów podjęła studia geograficzne bezpośrednio po zakończeniu edukacji w szkole średniej. Na pierwszych latach I i II stopnia studiów geograficznych ok. 1/5 stanowiły osoby młodsze od średniej respondentów tych lat, podczas gdy na latach kończących kolejne etapy studiów udział studentów starszych od planowego toku studiów wynosił odpowiednio 31,2% i 25,0%.

Na podstawie odpowiedzi respondentów określono przesłanki podejmowania edukacji geograficznej na poziomie akademickim, dokonano oceny satysfakcji z odbywanych studiów oraz oceny szans na znalezienie pracy związanej ze zdobywanym wykształceniem.

ZAWÓD GEOGRAF W ŚWIETLE TEORII I OPINII BADANYCH STUDENTÓW

U progu dorosłego życia młodzi ludzie podejmują wybory dotyczące m.in. kierunku studiów, które kształtują ich przyszłość, w tym przyszłość zawodową.

Są to bardzo ważne decyzje, ponieważ niewłaściwy wybór szkoły i zawodu, podtrzymywane przez nieprawidłowo uformowane aspiracje edukacyjno-zawodowe, są głównymi przyczynami niepowodzeń w procesie kształcenia ogólnego i zawodowego, a także powodem osobistych dysonansów i frustracji wynikających z błędnego wyboru zawodu (Sikorski 1996).

W literaturze przedmiotu podstawowe definicje zawodu są dość spójne. Według J. Szczepańskiego (1965), zawód to: system czynności wewnętrznie spójny oparty na określonej wiedzy i umiejętnościach, skierowany na wytworzenie pewnych wartości zaspokajających potrzeby. Czynności te są wykonywane przez pracownika systematycznie, stanowią podstawy ekonomiczne jego bytu i pozycji społecznej. W definicji Ministerstwa Edukacji Narodowej zawód definiowany jest jako: niezbędny zakres podstawowych wiadomości i umiejętności zawodowych, odpowiadający treściom pracy z reguły kilku pokrewnych zawodów występujących w gospodarce narodowej (*Opis zawodów...* 1998). Z kolei Międzynarodowa Organizacja Pracy określa zawód jako jednolity system czynności wykonywany przez jednostkę niezależnie od gałęzi gospodarki, w której jest ona zatrudniona, ale wyróżnia pojęcia:

- zawód wykonywany, tj. wykonywanie wewnętrznie spójnego systemu czynności społecznie użytecznych na podstawie posiadanych kwalifikacji nabytych w szkole lub praktyce w celu uzyskania źródeł utrzymania,
- zawód wyuczony, oznaczający potencjalną możliwość wykonywania czynności wymienionych wyżej oraz posiadanie odpowiednich kwalifikacji do wykonywania tych działań (za: Janas, Wilmanowicz 2001).

Jednakże dokonujące się współcześnie procesy i zjawiska sprawiają, że zmianom podlega każdy z elementów składowych przytoczonych definicji, zatem zmienia też swoje znaczenie dotychczasowe pojęcie zawodu. Ma ono coraz szerszy zakres i może łączyć w sobie bardzo różne specjalności, obejmując nie tylko typ i rodzaj wykonywanych czynności, ale też: miejsce w strukturze społecznej, kwalifikacje i kompetencje wykorzystywane w pracy (nie zawsze wynikające z charakteru wykształcenia zawodowego) oraz charakterystykę organizacji zatrudniających pracowników o określonym przygotowaniu do pracy. Osoby legitymujące się tym samym zawodem często wykonują różne zakresy czynności. Jak wskazuje A. Janas (2001), na zmianę sytuacji poszczególnych zawodów i wymogów niezbędnych do ich wykonywania wpływają m.in. takie czynniki, jak:

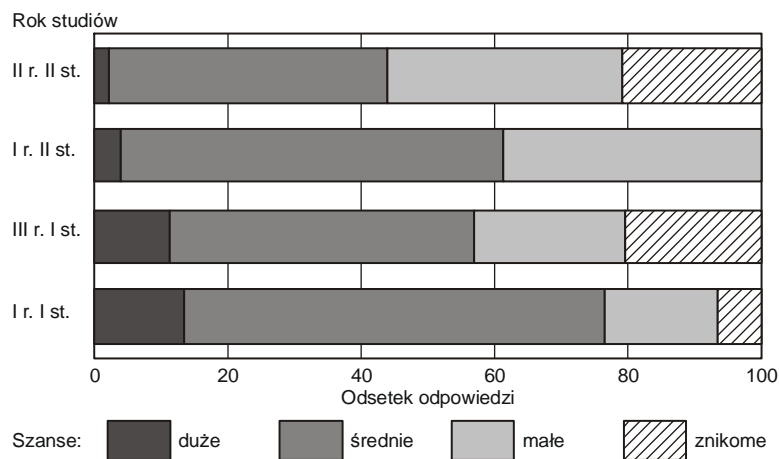
- proces globalizacji zjawisk gospodarczych i społecznych, w wyniku którego pewne procesy i zdarzenia mające miejsce w odległych krajach wywołują bardzo dotkliwe skutki w życiu społecznym społeczności lokalnych w odległych geograficznie miejscach;

- wzrastające z roku na rok tempo postępu technologicznego powodujące zmiany w sposobie wykonywania pewnych czynności w procesie pracy, prowadzą do zmian w organizacji stanowisk pracy, organizacji przedsiębiorstw, a także zmiany w strukturze całej gospodarki;
- narastanie procesów migracyjnych, wpływających w sposób istotny na stan i strukturę rynków pracy;
- procesy zmian kulturowych, w wyniku których powstaje zapotrzebowanie na nowe rodzaje produktów i usług;
- postępujący proces wzrostu poziomu ogólnego wykształcenia społeczeństw wywoływany potrzebami gospodarki;
- wzrost znaczenia polityki rozwoju zasobów ludzkich w ogólnej polityce społeczno-gospodarczej krajów wysokorozwiniętych;
- tempo wzrostu gospodarczego, które w zależności od poziomu może wzmacniać lub ograniczać popyt na całe grupy zawodów;
- wzrost konkurencji międzynarodowej, który często w sposób nieoczekiwany może powodować wzrost lub spadek szans na zatrudnienie w poszczególnych regionach kraju;
- postępujące zróżnicowanie poziomu rozwoju gospodarczego między regionami, a co za tym idzie zróżnicowanie poziomów wynagrodzeń;
- aktualny i prognozowany stan nierównowagi na rynku pracy, który w sposób obiektywny może komplikować sytuację dużych grup zawodowych;
- projektowana i realizowana polityka w zakresie zasobów ludzkich w kraju, która może skutkować wzmocnieniem lub osłabieniem sytuacji różnych grup zawodowych na rynkach pracy;
- projektowane i realizowane strategie lokalne lub regionalne, które mogą poprzez przyjęty system celów wzmacniać i przyspieszać rozwój pewnych sektorów rynku pracy.

Analizując obecną sytuację poszczególnych zawodów i ich przyszłość, powinno się uwzględniać wskazane zjawiska i procesy, które w sposób dynamiczny zmieniają funkcjonowanie gospodarek krajów, regionów i społeczności lokalnych, a przez to zmieniają też funkcjonowanie człowieka w środowisku pracy. W efekcie wykonywanie jednego zawodu przestaje być przypisane jednemu człowiekowi. Życie zawodowe staje się dynamiczne, skłania do nieustannego uczenia się i zmian kwalifikacji (często wielokrotnie w ciągu całego życia). Zachodzące zmiany dotyczą nie tylko zawodów, lecz przede wszystkim zatrudnienia w relacji wykształcenie a wykonywana praca (Karney 2005).

Z powyższych przesłanek wynika cel, jaki postawiono sobie w tym opracowaniu. Jednym z pierwszych problemów poddanych analizie była próba sprawdzenia tego, jak studenci geografii UMK w Toruniu oceniają szanse na znalezienie

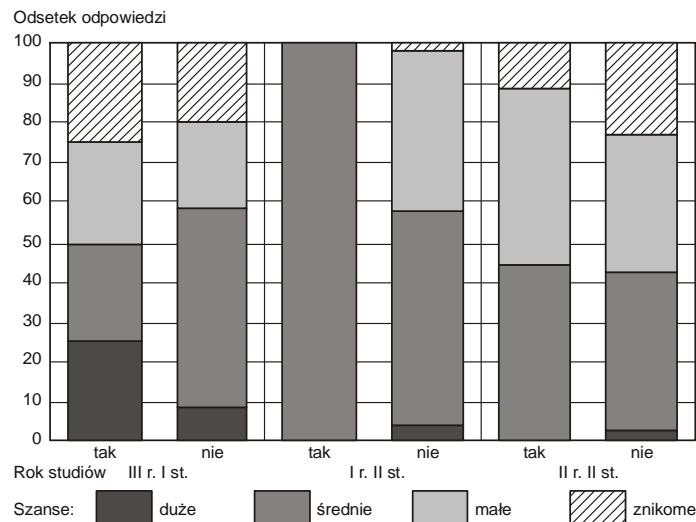
nie pracy związanej z kierunkiem studiów. Zauważa się, że w badanej grupie studentów z każdym rokiem studiów zbliżającym do uzyskania tytułu magistra geografii respondenci coraz gorzej oceniali swoje szanse na znalezienie pracy pokrewnej z kierunkiem studiów (ryc. 1). O ile na I roku I stopnia średnie i duże szanse pracy w zawodzie wskazywało ponad 3/4 respondentów, o tyle na II roku II stopnia niespełna 44%. Dyplom ukończenia studiów w zakresie geografii uprawnia do podjęcia pracy w zawodzie geograf, który w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (*Rozporządzenie...* 2010) ujęty jest w grupie Specjaliści nauk o Ziemi, oraz w zawodzie nauczyciel geografii w grupie Nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem nauczycieli kształcenia zawodowego), przy czym nauczyciel geografii musi ponadto mieć ukończony kurs pedagogiczny, na który składają się m.in. dydaktyka, pedagogika i psychologia oraz praktyki w szkołach. Na UMK uprawnienia pedagogiczne do nauczania geografii zdobywa się dwustopniowo. Decydując się na I stopniu na kierunek geografia, specjalność nauczanie geografii i biologii oraz kierunek biologia, specjalność nauczanie biologii i geografii, można nabyć kwalifikacje do nauczania geografii i biologii na poziomie gimnazjalnym. Kontynuując studia geograficzne na II stopniu na specjalności nauczycielskiej – nauczanie geografii, absolwent uzyskuje uprawnienia do nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych.



Ryc. 1. Ocena szans podjęcia pracy związanej z kierunkiem studiów
Źródło: opracowanie własne

Wśród zbadanych roczników najwyższym udziałem studentów legitymujących się kwalifikacjami do wykonywania zawodu nauczyciel geografii odznaczały się ostatnie lata studiów I i II stopnia, odpowiednio 18% i 17%. Taka

struktura respondentów odpowiada strukturze przyjęć studentów na specjalności nauczycielskie i nienauczycielskie. Niewielkie zainteresowanie absolwentów studiów geograficznych I stopnia z uprawnieniami pedagogicznymi kontynuacją nauki na studiach geograficznych II stopnia (6%) wskazuje, że nabyte kwalifikacje pedagogiczne na studiach licencjackich skłaniają młodych ludzi do wejścia na rynek pracy i/lub kontynuowania nauki na innych kierunkach/uczelniah. Ci, którzy nabyli kwalifikacje pedagogiczne, w zasadzie w 100% są przekonani o zwiększeniu dzięki temu szans na znalezienie pracy. Natomiast wśród studentów bez opisywanych kwalifikacji ok. 40% na każdym roku uważa, że gdyby je posiadali, zwiększyłyby się ich szanse na rynku pracy. Jednocześnie wśród studentów bez uprawnień pedagogicznych w toku studiów wzrastało przekonanie o ich nieprzydatności w życiu zawodowym. Na II roku II stopnia prawie 1/4 respondentów nie uznała ich braku za przeszkodę w podjęciu pracy zawodowej.



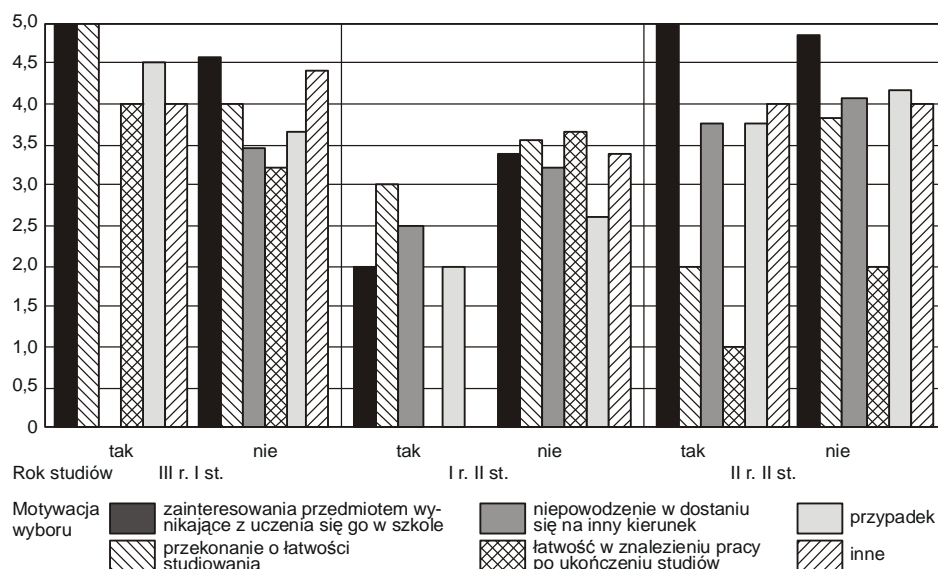
Objaśnienia: kombinacje odpowiedzi „tak” i „nie” na pytanie „Czy w ramach studiów ukończył/a Pan/i zajęcia bloku pedagogicznego, umożliwiające podjęcie pracy w szkole?” występujące z odpowiedziami „duże”, „małe”, „średnie” i „znikome” na pytanie „Jak ocenia Pan/i szanse na znalezienie pracy w zawodzie pokrewnym z kierunkiem studiów?”

Ryc. 2. Zależność między posiadaniem kwalifikacji pedagogicznych a opinią o większych szansach na znalezienie pracy pokrewnej z kierunkiem według rodzaju studiów

Źródło: opracowanie własne

Zauważa się ponadto, że posiadanie uprawnień pedagogicznych nie wpływa znacząco na przekonanie o zwiększeniu szans na znalezienie pracy pokrewnej z kierunkiem (ryc. 2). Wśród respondentów II roku II stopnia jako średnie i duże

szanse na znalezienie pracy w zawodzie wskazało 44,5% studentów mających kwalifikacje pedagogiczne i 42,5% bez takich uprawnień.



Objaśnienia: wybór odpowiedzi z listy jak w legendzie, odpowiedzi „tak” i „nie” na pytanie „Czy w ramach studiów ukończył/a Pan/i zajęcia bloku pedagogicznego, umożliwiające podjęcie pracy w szkole?”

Ryc. 3. Wpływ motywacji na wybór studiów geograficznych a ukończenie specjalizacji nauczycielskiej

Źródło: opracowanie własne

Z przeprowadzonych badań wynika, że wśród studentów końcowych lat studiów I i II stopnia, którzy posiadali uprawnienia pedagogiczne, częściej niż wśród pozostałych, za najważniejszą przesłankę wyboru kierunku studiów wskazywali zainteresowanie przedmiotem wynikające z uczenia się go w szkole. Tak deklarowało 2/3 studentów III roku I stopnia i 100% studentów II roku II stopnia, którzy mieli uprawnienia pedagogiczne. W przypadku studentów I roku II stopnia ten argument wskazywano jako najmniej ważny. Zauważa się też, że na tym roku studiów w grupie studentów posiadających uprawnienia pedagogiczne (5,6%) studenci nie wskazywali najważniejszych przesłanek podjęcia geografii jako kierunku studiów, lecz te najmniej ważne. Wśród najczęściej występujących odpowiedzi oznaczonych jako najmniej ważne (1 w skali od 5 do 1, gdzie 5 – najważniejsza przyczyna, 1 – najmniej ważna przyczyna) 2/3 wskazało zainteresowanie przedmiotem wynikające z uczenia się go w szkole (ryc. 3). Można zatem wnioskować, że dla tej grupy studentów uprawnienia pedagogiczne stanowiły jedną z dróg poszukiwania swojego miejsca w życiu zawodowym,

niekoniecznie związanym z wyuczonym zawodem, gdyż wszyscy ocenili swoje szanse na znalezienie pracy powiązanej z kierunkiem studiów jako średnie.

ATRAKCYJNOŚĆ STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH – PROFIL STUDENTA GEOGRAFII UMK

Na UMK tytuł magistra geografii uzyskuje się w toku dwustopniowych studiów. I stopień pozwala uzyskać tytuł licencjata geografii lub licencjata nauczania geografii i biologii. Na I stopniu program studiów kierunku geografia obejmuje:

- przedmioty kształcenia ogólnego (m.in. języki obce, filozofia, socjologia, podstawy ekonomii),
- przedmioty podstawowe (m.in. podstawy geografii, astronomiczne podstawy geografii, matematyka i statystyka),
- przedmioty kierunkowe (m.in. geografia społeczna, geografia ekonomiczna, geografia osadnictwa, geologia, kartografia i topografia, meteorologia i klimatologia, hydrologia i oceanografia, geomorfologia, gleboznawstwo i geografia gleb, teledetekcja),
- przedmioty do wyboru z zakresu: geografii fizycznej, geoinformacji, geografii społeczno-ekonomicznej i gospodarki przestrzennej.

Oznacza to, że absolwent kierunku geografia Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi UMK ma podstawową wiedzę z zakresu geografii oraz zna relacje kształtujące funkcjonowanie systemu „przyroda–człowiek”. Nabyta wiedza pozwala mu dokonywać oceny współczesnego stanu badanych zjawisk, ich warunkowań, tendencji zmian oraz prognozować stany przyszłe i ich skutki. Znając podstawowe procesy zachodzące w przyrodzie, społeczeństwie i gospodarce licencjat geografii ma umiejętności wykorzystywania wyników analiz i informacji o naturalnych i antropogenicznych zjawiskach i procesach na potrzeby kompleksowego gospodarowania i zarządzania przestrzenią. Jak wcześniej wspomniano, absolwenci, którzy w trakcie studiów dodatkowo zrealizują blok zajęć pedagogicznych, uzyskują uprawnienia do nauczania geografii.

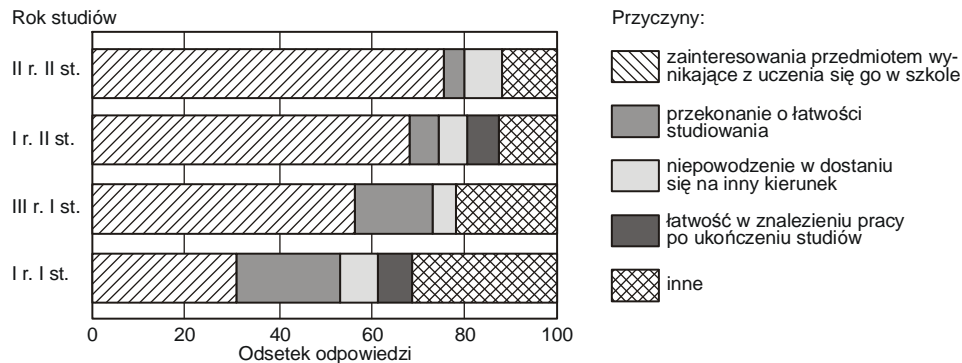
Pole zainteresowań i badań geografa jest szerokie, dlatego na II stopniu akademicka edukacja geograficzna podlega specjalizacji. Na I roku II stopnia na kierunku geografia Wydziału BiNoZ UMK studenci mogą podjąć studia na specjalności geografia fizyczna i geoinformacja oraz planowanie i zagospodarowanie przestrzenne. Stosownie do nazw specjalizacji treści programowe koncentrują się na zjawiskach fizycznogeograficznych i społeczno-ekonomicznych. Studenci obu specjalności realizują blok wspólnych zajęć obejmujących m.in.

metodologię badań geograficznych, zagadnienia globalizacyjne, globalne zmiany klimatu, procesy i struktury urbanizacji na świecie, zasoby wodne ziemi, historię architektury i urbanistyki, znaczenie wiedzy i innowacji w rozwoju gospodarczym, planowanie i zarządzanie przestrzenią turystyczną, politykę regionalną. Przekazywane treści programowe na tym etapie studiów mają na celu wykształcenie absolwenta świadomego złożoności i współzależności zjawisk w środowisku życia ludzi oraz umiejącego złożoność tę wyjaśnić, właściwie zinterpretować i ocenić, zwłaszcza w kontekście zachodzących przemian w Polsce i na świecie.

Analizując program studiów II stopnia, można wnioskować, że absolwent kierunku geografia ze specjalnością geografia fizyczna jest kompetentny w zakresie poznawania, rozumienia i interpretowania zasad funkcjonowania środowiska geograficznego, zarówno w przestrzeni, jak i czasie. Jest przygotowany do badania współzależności między elementami środowiska geograficznego, oceny ich stanu, analizy uwarunkowań, tendencji oraz skutków zmian. Absolwent studiów na kierunku geografia ze specjalnością planowanie i zagospodarowanie przestrzenne dysponuje wiedzą i umiejętnościami pozwalającymi na wyjaśnianie procesów i zjawisk społeczno-ekonomicznych występujących w środowisku geograficznym, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki planowania przestrzennego i rozwoju regionalnego. Ponadto ma umiejętności posługiwania się technikami i metodami gromadzenia, analizy oraz interpretacji danych przestrzennych z wykorzystaniem programów statystycznych i systemów informacji geograficznej.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, wiedza i umiejętności nabyte w trakcie studiów pozwalają absolwentowi geografii na podejmowanie pracy w instytucjach, których działalność związana jest z wykorzystaniem zasobów naturalnych, zasobów ludzkich, turystyką, ochroną i kształtowaniem środowiska geograficznego. Co zatem skłania młodych ludzi do zdobywania kwalifikacji w zawodzie geografa? W kwestionariuszu badania znalazło się pytanie dotyczące przyczyn podjęcia studiów na kierunku geografia. Należało ocenić, w skali od 1 (najmniej ważna przyczyna) do 5 (najważniejsza przyczyna). Z przeprowadzonych badań wynika, że większość studentów pierwszych lat wskazała przyczyny podjęcia studiów, oznaczając je od 1 do 4; rzadko oceniano wybraną odpowiedź jako 5, czyli jako „najważniejszą przyczynę”. W odpowiedziach na pytanie o to, co wpłynęło na wybór kierunku studiów, aż 58% wskazań respondentów z I roku I stopnia i 35% wskazań respondentów z I roku II stopnia dotyczyło przyczyn relatywnie najmniej ważnych (tj. 1 i 2 w skali od 5 do 1), podczas gdy przyczyny oznaczone jako najważniejsze (5) wskazało odpowiednio 15% i 36% respondentów. U starszych studentów, w latach kończących I i II

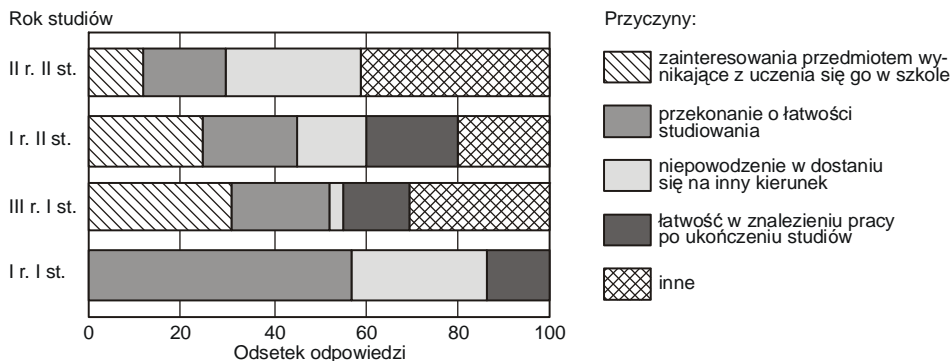
stopień zdecydowanie przeważały wskazania najważniejszej przyczyny; odpowiednio – 49% wskazań na III roku I stopnia i 48% wskazań na II roku II stopnia oceniło jedną z odpowiedzi jako najważniejszą przyczynę podjęcia studiów geograficznych.



Ryc. 4. Struktura wskazań najważniejszych przyczyn podejmowania edukacji geograficznej na kierunku geografia na UMK (oznaczone jako 5)

Źródło: opracowanie własne

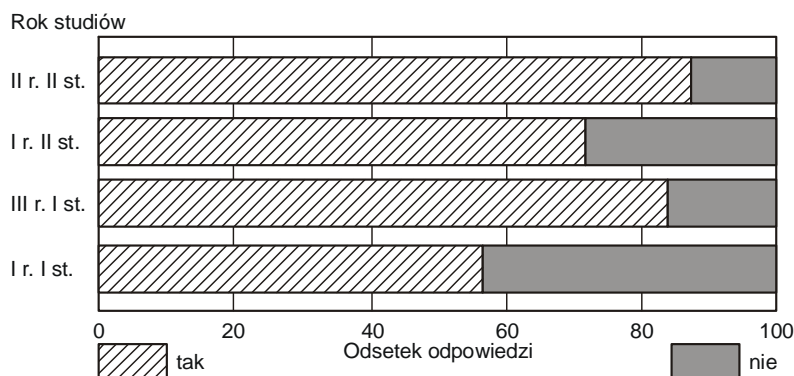
Z przeprowadzonych badań wynika, że zasadniczo najważniejszą przyczyną podejmowania edukacji geograficznej na poziomie akademickim jest zainteresowanie przedmiotem wynikające z uczenia się go w szkole. Postrzeganie tej przesłanki za najważniejszą wzrastało z 36% na I roku I stopnia do 79% na II roku II stopnia wskazań najważniejszych przyczyn (ryc. 4). Jednocześnie zauważa się, że wśród wskazań najważniejszych przyczyn w toku studiów maleje przekonanie o łatwości studiowania. Zauważa się też, że na latach kończących I i II stopień wśród najważniejszych przesłanek podjęcia studiów geograficznych nie pojawia się przekonanie o możliwości znalezienia pracy w zawodzie. Struktura wskazań przez respondentów drugiej pod względem ważności przyczyny podjęcia studiów geograficznych (oznaczanej „4” – ryc. 5) pozwala wnioskować, że studenci geografii zdecydowali się na ten kierunek w przeświadczeniu, że stosunkowo niewielkim nakładem sił będą mogli rozwijać zainteresowania wyniesione ze szkoły, przy czym z każdym rokiem studiów odsetek przekonanych o łatwości studiów geograficznych, podobnie jak w przypadku najważniejszych wskazań, systematycznie malał. Na II roku II stopnia nikt też nie wskazał za jedną z ważniejszych przyczyn podjęcia studiów geograficznych łatwości w znalezieniu pracy, ale pojawiły się wskazania mówiące o wyborze geografii jako alternatywy wobec niepowodzenia studiowania na innych kierunkach.



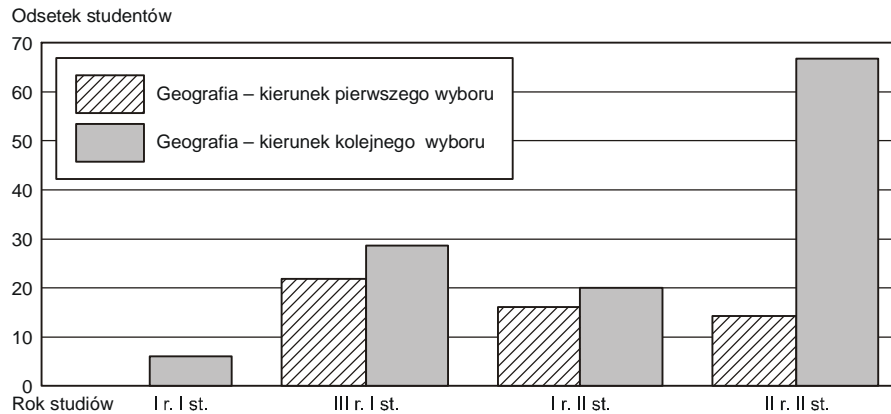
Ryc. 5. Struktura wskazań ważnych przyczyn podejmowania edukacji geograficznej na kierunku Geografia na UMK (oznaczonych jako 4)
Źródło: opracowanie własne

Kim jest zatem student geografii? Pasjonatem wiedzy o zjawiskach zachodzących w świecie przyrody ożywionej i nieożywionej, niewiążącym przyszłości zawodowej ze zdobywanym wykształceniem? Pragmatykiem studiującym geografię jako drugi kierunek dla przyjemności? Czy też studiującym ten kierunek z przypadku, o niesprecyzowanych zainteresowaniach w celu uzyskania wyższego wykształcenia?

Z przeprowadzonych badań wynika, że dla większości studentów na wszystkich latach geografia jest kierunkiem pierwszego wyboru (ryc. 6). Relatywnie wyższy odsetek studentów, którzy podjęli studia geograficzne wskutek niepowodzenia na innych kierunkach, odnotowano jedynie na I roku I stopnia.



Ryc. 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie „Czy geografia jest kierunkiem pierwszego wyboru?”
Źródło: opracowanie własne



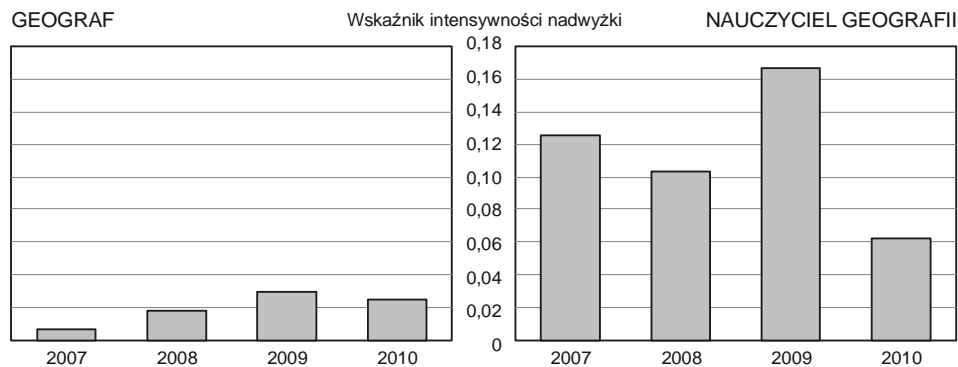
Ryc. 7. Udział studentów geografii studiujących także na drugim kierunku z uwzględnieniem studentów, dla których geografia była kierunkiem pierwszego wyboru
Źródło: opracowanie własne

Utrzymujący się odsetek studentów, którzy zdecydowali się studiować geografię, mimo iż nie był to wymarzony kierunek na poziomie 20% wskazuje, iż I rok I stopnia dokonuje weryfikacji atrakcyjności geografii dla potencjalnych geografów. Ci, którzy zaliczyli pierwszy rok i zdecydowali się studiować geografię, mimo iż nie był to kierunek pierwszego wyboru, w dużej części podejmują studia na innych kierunkach (ok. 29% na III roku I stopnia i 67% na II roku II stopnia). Jak wynika z przeprowadzonych badań (ryc. 7), częstotliwość podejmowania studiów na drugim kierunku w tej grupie studentów geografii była na każdym roku większa niż wśród studentów, dla których geografia była kierunkiem pierwszego wyboru.

PRACA W ZAWODZIE GEOGRAF

Przedstawione dane wskazują, że z każdym kolejnym rokiem studiów geograficznych wzrasta wśród studentów geografii świadomość wystąpienia trudności w znalezieniu pracy w wyuczonym zawodzie. W celu weryfikacji tej tezy, analizie poddano dokumenty przygotowywane cyklicznie przez Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu, m.in. raporty współfinansowane z Europejskiego Funduszu prezentujące wyniki monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie kujawsko-pomorskim. Publikacje te od kilku lat mają w zasadzie niezmienną formę, co pozwala pokazać tendencję zarysowującą się na wojewódzkim rynku pracy. Prowadzenie obserwacji zawodów deficytowych

i nadwyżkowych jest obowiązkowym zadaniem urzędów pracy, a regulują je „Zalecenia metodyczne do prowadzenia monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych” przygotowane w 2003 r. przez Departament Rynku Pracy w ówczesnym Ministerstwie Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Monitoring prowadzony jest na poziomie powiatów, województw i kraju.



Ryc. 8. Wskaźnik intensywności nadwyżki w zawodach geograf i nauczyciel geografii w województwie kujawsko-pomorskim w latach 2007–2010

Źródło: opracowanie własne

Wspomniane raporty Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Toruniu były podstawą oceny sytuacji absolwentów geografii w zawodzie geograf i nauczyciel geografii na rynku pracy w województwie kujawsko-pomorskim w latach 2007–2010. Pozwoliły one na porównanie strumienia napływu osób do rejestrów bezrobotnych ze strumieniem zgłoszonych wolnych miejsc pracy i miejsc aktywizacji zawodowej. Iloraz liczby zgłoszonych wolnych miejsc pracy oraz miejsc aktywizacji zawodowej do liczby zarejestrowanych bezrobotnych w analizowanych zawodach (wskaźnik intensywności nadwyżki/deficytu), pozwala jednoznacznie określić omawiane zawody jako nadwyżkowe (ryc. 8).

Za takie uznaje się zawody o wartości wskaźnika intensywności nadwyżki/deficytu poniżej 0,9. Tymczasem w latach 2007–2010 omawiany wskaźnik dla zawodu geograf nie przekroczył wartości 0,03, a w zawodzie nauczyciel geografii – 0,17. Najmniejszą dysproporcję między liczbą zgłoszonych ofert pracy a liczbą geografów, którzy w danym roku zarejestrowali się w urzędach pracy w województwie kujawsko-pomorskim, zanotowano w 2009 r. (mniej niż 25 osób na jedną ofertę pracy). Także w przypadku nauczycieli geografii iloraz najmniejszy był w 2009 r. (mniej niż 6 osób na jedną ofertę pracy w województwie) – w drugim półroczu 2009 r. wystąpił jedyny zanotowany przypadek, gdy jedno stanowisko nauczyciela geografii nie zostało obsadzone.

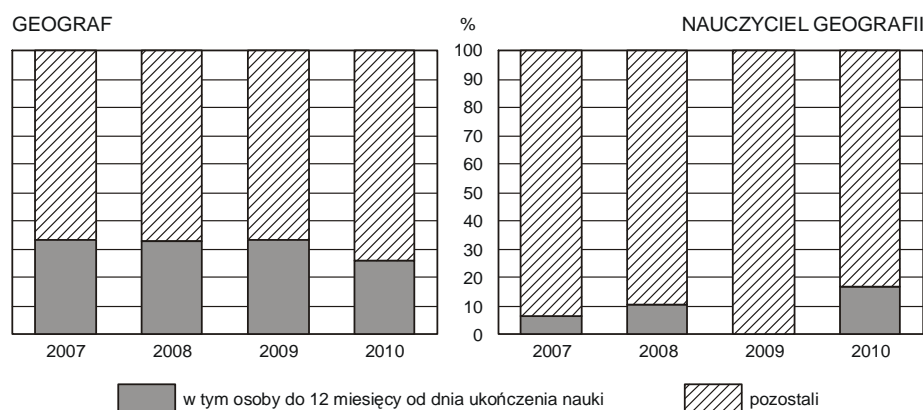
Tabela 1. Wolne miejsca pracy i bezrobotni w województwie kujawsko-pomorskim w zawodzie geograf i nauczyciel geografii w latach 2008–2010

Wyszczególnienie	Okres (półrocze, rok)	Województwo kujawsko-pomorskie	m. Bydgoszcz (%)	m. Toruń (%)	Województwo kujawsko-pomorskie	m. Bydgoszcz (%)	m. Toruń (%)
		geograf			nauczyciel geografii		
Wolne miejsca pracy i miejsca aktywizacji zawodowej w okresie	II, 2010	1	0,0	0,0	2	0,0	0,0
Napływ bezrobotnych w okresie	II, 2010	125	25,6	14,4	20	20,0	15,0
Bezrobotni w końcu okresu	II, 2010	92	26,1	10,9	22	13,6	13,6
Bezrobotni w końcu okresu	I, 2010	75	25,3	21,3	14	14,3	14,3
Oferty pracy zgłoszone w okresie	I, 2010	4	50,0	25,0	0	0,0	0,0
Bezrobotni w końcu okresu	II, 2009	94	21,3	25,5	17	5,9	0,0
Oferty pracy zgłoszone w okresie	II, 2009	9	22,2	77,8	5	0,0	0,0
Bezrobotni w końcu okresu	I, 2009	62	22,6	19,4	18	11,1	16,7
Oferty pracy zgłoszone w okresie	I, 2009	0	0,0	0,0	2	0,0	0,0
Bezrobotni w końcu okresu	2008	58	29,3	19,0	19	10,5	26,3
Oferty pracy zgłoszone w okresie	2008	3	100,0	0,0	3	0,0	0,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Monitoring zawodów... 2009–2011*.

Należy w tym miejscu zauważyć, że nadwyżka nauczycieli geografii zarejestrowanych w urzędzie pracy w stosunku do liczby przygotowanych dla nich ofert znacznie zwiększyła się w ciągu 2010 r. – w pierwszym półroczu nie zgłoszono ani jednej oferty pracy, natomiast w końcu tego okresu w urzędach pracy w kujawsko-pomorskich zarejestrowanych było 12 bezrobotnych nauczycieli geografii. W drugim półroczu 2010 r. zgłoszono dwie oferty pracy dla nauczyciela geografii, dzięki czemu dwie z 22 zarejestrowanych w tym okresie osób bezrobotnych znalazło zatrudnienie w zawodzie.

Warto przy tym zwrócić uwagę na fluktuacje liczby zatrudnionych w każdym roku. Pomimo braku ofert pracy, większość geografów zarejestrowanych w urzędach w każdym roku nie miało statusu bezrobotnego w końcu roku (tab. 1). Sytuacja nauczycieli geografii przedstawiała się nieco inaczej – przeprowadzona analiza wskazuje, że niekiedy z końcem roku liczba zarejestrowanych bezrobotnych była wyższa niż liczba nowo zarejestrowanych w całym roku. Wskazuje to na nieprzystosowanie terminów wchodzenia absolwentów geografii z uprawnieniami do wykonywania zawodu nauczyciela na rynek pracy do systemu rekrutacji w tym zawodzie. Dyrektorzy szkół planowe zmiany w obsadzie kadrowej zabezpieczają z wyprzedzeniem okołopółrocznym przed rozpoczęciem roku szkolnego, podczas gdy absolwenci geograficznych studiów nauczycielskich rynek pracy zasilają głównie w drugiej połowie roku.



Ryc. 9. Geografowie i nauczyciele geografii (w tym absolwenci) zarejestrowani w Powiatowych Urzędach Pracy w województwie kujawsko-pomorskim w latach 2007–2010

Źródło: opracowanie własne

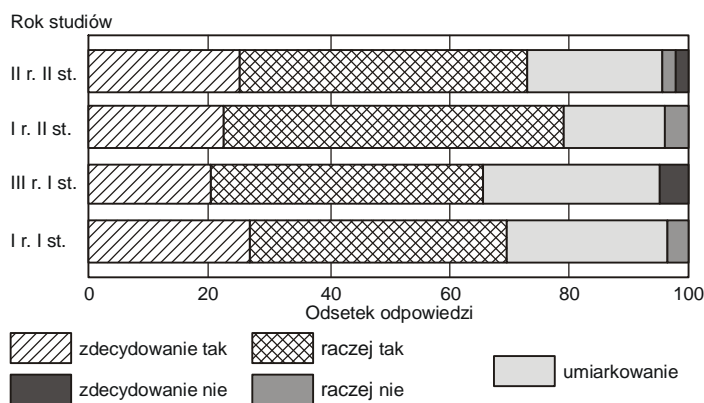
Zaobserwowana sytuacja wskazuje zatem, że w województwie kujawsko-pomorskim nauczyciele geografii, mając trudności ze znalezieniem zatrudnienia bezpośrednio po zakończeniu edukacji, rejestrują się w urzędach pracy jako bez-

robotni. Czas pozostawania bez pracy wskazuje, że zwykle znajdują zatrudnienie w ciągu roku, ale jednocześnie ujawnia się tendencja do długotrwałego bezrobocia wśród geografów z uprawnieniami pedagogicznymi, którzy pracę już wykonywali i ją utracili (ryc. 9).

W opracowaniu tym podjęto także próbę analizy przestrzennego rozkładu bezrobotnych geografów i nauczycieli geografii. Przeprowadzone badania wskazują, że większość bezrobotnych z omawianych dwóch grup zawodów koncentruje się w miastach kształcących geografów, czyli w Toruniu i w Bydgoszczy. Zauważa się przy tym, że w latach 2007–2010 ok. 1/4 zarejestrowanych geografów zgłaszało chęć pracy w Bydgoszczy i ok. 15% w Toruniu, podczas gdy wśród zarejestrowanych bezrobotnych nauczycieli geografii (poza 2010 r.) o ok. 10% więcej rejestrowało się w Toruniu (tab. 1). Można to tłumaczyć, iż zawód nauczyciela geografii w województwie kujawsko-pomorskim w toku studiów zdobywają jedynie absolwenci toruńskich uczelni, którzy, często nie pochodząc z Torunia, chcą rozpocząć życie zawodowe w tym mieście.

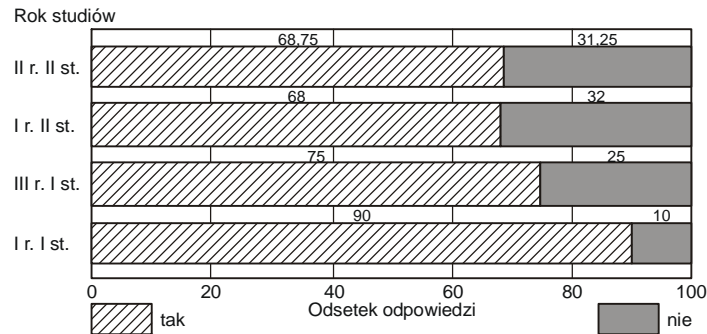
ATRAKCYJNOŚĆ STUDIÓW A SYTUACJA NA RYNKU PRACY

Przeprowadzona analiza przydatności wykształcenia geograficznego wskazuje, że studenci podejmujący edukację na studiach geograficznych zwykle nie mają pełnej świadomości sytuacji geografów na rynku pracy. Podejmują studia geograficzne głównie z powodu zainteresowania przedmiotem oraz w przekonaniu, że tytuł magistra na tym kierunku można osiągnąć relatywnie niskim nakładem pracy.



Ryc. 10. Ocena satysfakcji z odbywania studiów według roku studiów (w %)

Źródło: opracowanie własne



Ryc. 11. Deklaracja ponownego wyboru tego samego kierunku studiów według roku studiów (w %)

Źródło: opracowanie własne

Pomimo że to przekonanie dość szybko poddane zostaje weryfikacji, studenci kontynuują studia geograficzne. W toku studiów wzrasta też ich świadomość przydatności zawodów geografa i nauczyciela geografii na rynku pracy, które to zawody należą w województwie kujawsko-pomorskim do zawodów zdecydowanie nadwyżkowych. Z badań wynika, że w toku studiów wzrasta odsetek studentów, którzy nie wybraliby ponownie tego kierunku studiów (ryc. 10), ale nie oznacza to spadku satysfakcji z odbywanych studiów. Blisko 3/4 respondentów na wszystkich analizowanych latach wyraziło się pozytywnie o studiach geograficznych na UMK (ryc. 11).

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonych analiz wynika, że studenci UMK, podejmując geografię jako kierunek studiów, w sposób świadomy formują swoje aspiracje edukacyjno-zawodowe. Trudności w znalezieniu pracy związanej z profilem wykształcenia nie obniżają poziomu satysfakcji ze studiów i nie powodują, że studenci zmieniają kierunek studiów.

Prezentowane badanie przeprowadzono na niewielkiej próbie respondentów, stąd nie jest zalecane uogólnianie jego wyników. Wyszute wnioski potwierdzają zasadność prowadzenia podobnych analiz wśród studentów innych uczelni w Polsce. Ważne jest, aby każdorazowo uwzględniać specyfikę lokalnego rynku pracy, na którym znajdują się absolwenci geografii z tych ośrodków. Uwagi te należy potraktować jako postulat badawczy.

LITERATURA

- Groenwald M., Plit F., Rodzoś J., Szkurłat E., Tracz M., 2008, *Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce*, [w:] Wiśniewski R., Gierańczyk W. (red.), *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, Dokumentacja Geograficzna, 38, Warszawa, s. 5–17.
- Jakubowski M., 1996, *O myśleniu filozoficznym i poszukiwaniu zasad porządkujących wiedzę geograficzną*, [w:] Pulinowa M.Z. (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, PWN, Warszawa, s. 68–84.
- Janas A., 2001, *Zawód. Podstawowe pojęcia i podstawowe uwarunkowania*, [w:] *Zawody a rynek pracy*, Wojewódzki Urząd Pracy, Toruń, s. 6–7.
- Janas A., Wilmanowicz M., 2001, *Problemy prognozowania zawodów deficytowych i nadwyżkowych w świetle doświadczeń WUP w Toruniu*, WUP w Toruniu, Toruń, <http://wup.torun.pl/publikacje/rynekpracy.php> [pobrano 16.05.2012].
- Karney J.E., 2005, *Prestiż zawodów i stanowisk pracy w opinii młodego pokolenia Polskiej inteligencji*, Pedagogika Pracy, 47, Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
- Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w województwie kujawsko-pomorskim, 2009–2011*, Wojewódzki Urząd Pracy w Toruniu, <http://www.wup.torun.pl/publikacje/rynekpracy.php> [pobrano 16.05.2012].
- Opis zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego*, t. 1, 1998, Warszawa.
- Pulinowa M.Z. (red.), 1996, *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Warszawa.
- Sikorski W., 1996, *Jak zapobiegać zaniżonym aspiracjom*, „Edukacja i Dialog”, 6, s. 7–12.
- Szczepański J., 1965, *Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodową*, [w:] *Socjologia zawodów*, KiW, Warszawa.

**ZAWÓD GEOGRAF – ATRAKCYJNOŚĆ STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH
A PRZYDATNOŚĆ NA RYNKU PRACY (W OPINIACH STUDENTÓW
KIERUNKU GEOGRAFIA NA WYDZIALE BIOLOGII I NAUK O ZIEMI UMK)****Streszczenie**

Demokratyzacja życia społecznego i gospodarczego po 1989 r. oraz włączenie się Polski w procesy integracji europejskiej zaowocowały zmianą myślenia o kształceniu i wychowaniu. Jednym z przedmiotów budujących światopogląd młodych ludzi jest geografia, której nauczanie sprzyja kształtowaniu postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne oraz za harmonijny rozwój społeczeństwa i gospodarki.

Po wprowadzeniu reformy systemu szkolnego w Polsce 1 września 1999 r. znacznie zmieniła się dotychczasowa organizacja procesu nauczania geografii. Zmniejszająca się ranga tego przedmiotu w planach nauczania wzbudziła zaniepokojenie w środowisku nauczycieli. Wobec tej sytuacji podjęto próbę oceny przesłanek skłaniających uczniów szkół ponadgimnazjalnych do podjęcia studiów geograficznych oraz postrzegania atrakcyjności zdobywanego wykształcenia na rynku pracy przez studentów geografii w toku studiów.

Podstawę opracowania stanowią wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród studentów zaczynających i kończących studia geograficzne I i II stopnia oraz wśród doktorantów. Pozwoliły one wskazać główne przyczyny podejmowania decyzji o wyborze geografii jako kierunku studiów. Przedmiotem badania były także opinie studentów o przydatności wykształcenia geograficznego na rynku pracy z uwzględnieniem możliwości wykonywania zawodu zgodnego z kierunkiem studiów. W odpowiedzi na te pytania pomocna była informacja o zdobywaniu wiedzy przez studentów na innych kierunkach oraz o tym, w jakim stopniu geografia była kierunkiem pierwszego wyboru. Udzielone odpowiedzi rozpatrywano także ze względu na pochodzenie (z wyodrębnieniem miast i terenów wiejskich), środowisko rodzinne (ze szczególnym uwzględnieniem wpływu wykształcenia rodziców na wybór drogi edukacji młodych ludzi), typu ukończonej szkoły średniej oraz wieku studentów.

Przeprowadzone badania pozwoliły określić postrzeganie edukacji geograficznej w toku studiów oraz poznać opinie studentów geografii na temat perspektyw zawodowych związanych ze zdobywanym przez nich wykształceniem. Ze względu na charakter uzyskanych wyników, zagadnienia podejmowane opracowaniu mogą być odnoszone tylko do analizowanej próby. Ze względu na standaryzację narzędzia badawczego mogą być jednak powtórzone na większej próbie i przeprowadzone w innych ośrodkach kształcących przyszłych geografów.

Słowa kluczowe: rynek pracy, nauczyciel geografii, geograf, zawód nadwyżkowy, zawód deficytowy, motywacja do podjęcia studiów, profil studenta geografii, kwalifikacje zawodowe.

OCCUPATION GEOGRAPHER – ATTRACTIVENESS OF STUDYING GEOGRAPHY AND ITS USEFULNESS ON A LABOUR MARKET (ACCORDING TO STUDENTS OF GEOGRAPHY’ OPINIONS FROM THE NICOLAUS COPERNICUS UNIVERSITY)

Summary

The process of democratization in society and economics after 1989, as well as Polish inclusion into an European process of integration, effected with a change in a perception of education. Authors of the article start from a presumption that Geography is one of the school subjects, which builds young people’ view of life. Learning Geography encourages internalization of responsibility for an environment and a sustainable growth of society and economics. The reform of educational system in Poland in the 1st of September 1999 visibly changed hitherto organisation of teaching Geography. Different concerns aroused about a place of this subject in the teaching schedule. In that situation, there were made attempts of an evaluation of the reasons that

make pupils to choose to study Geography at a university and of students' reflection about their faculty, and especially its adequacy to a labour market.

This paper basis on results of questionnaire made among first and last year students of BA and MA studies, as well as among PhD students of Geography. Research let authors show main reason of making decision about studying at this faculty. Students were also asked about their idea about usefulness of their studies for their future jobs. Additionally, they were asked about other faculties they study, and if Geography was their first choice of a faculty. Information gathered from questionnaires were compared with situation on a labour market – authors had shown job vacancies for Geography graduates and information about unemployed Geographers and Geography teachers registered in Kujawsko-Pomorskie Voivodeship Labour Office.

The questionnaire gave an opportunity for analysing Geography students' opinions about their expectations concerning their education and future job. Because of a narrow research field, authors highlight that it is not possible to extrapolate conclusions of the paper for other groups of students.

Keywords: labour market, geography teacher, geographer, surplus occupation, deficit occupation, motivation for taking up studies, geography student profile, professional qualifications.

Elżbieta Szkurłat

METODY KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W KONTEKŚCIE ZAKŁADANYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

WPROWADZENIE

Wprowadzenie do programów szkolnych szczegółowych opisów wymagań, jak również przywiązywanie w szkolnictwie wyższym coraz większej wagi do osiągniętych efektów kształcenia skłaniają do uważniejszego przyjrzenia się metodom stosowanym w toku edukacji geograficznej. Pojawia się przede wszystkim pytanie o to, czy stosowane najczęściej metody pozwalają na osiągnięcie zakładanych celów i efektów odnoszących się w coraz większym stopniu do kompetencji, umiejętności, postaw uczniów i studentów. W opracowaniu dokonano przeglądu i oceny kierunków zmian zachodzących w wykorzystaniu metod na lekcjach geografii w szkole oraz w akademickim kształceniu geograficznym. Przedstawiono także krytyczne spojrzenie na dorobek dydaktyki szkoły wyższej w zakresie metod kształcenia i zaproponowano klasyfikację (podział) metod, zdefiniowanie ich założeń oraz powiązanie z zakładanymi efektami i skutecznością kształcenia. Ważnym celem jest zaprezentowanie walorów uzasadniających potrzebę upowszechnienia metod sprzyjających kształtowaniu kompetencji oczekiwanych na współczesnym rynku pracy.

ZMIANY W OGÓLNYM PODZIALE METOD – W STRONĘ WIĘKSZEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

Słowo *methodos* – to po grecku droga, sposób postępowania. Przez **metodę nauczania** rozumiemy zaś: „[...] systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiągnięcie celów kształcenia” (Okoń 2004, s. 243). W ostatnim czasie odchodzi się w dydaktyce od stosowania terminu

„nauczanie”, ale łączy się z terminem „uczenie się” dla podkreślenia aktywnej postawy ucznia. Wydaje się, że aby uniknąć niezbyt zręcznego łączenia tych terminów, lepiej stosować termin „metody kształcenia”, który sam w sobie dotyczy zaangażowania po stronie nauczyciela i ucznia oraz odnosi się do jego długofalowych i wielostronnych efektów edukacyjnych.

Zarówno w przytoczonych wyżej, jak i w innych definicjach metod kształcenia akcentowany jest bardzo wyraźny związek pomiędzy zakładanymi celami kształcenia a stosowanymi metodami edukacji. Istnieje jednak wiele innych składowych procesów kształcenia, które powiązane są z doбором metod (ryc. 1.)

Cele		Wiek uczniów
Treści	Metody kształcenia	Środki dydaktyczne
Zasady		Formy organizacyjne

Ryc. 1. Składowe procesy kształcenia powiązane z doбором metod kształcenia
Źródło: opracowanie własne

Wraz z postępującymi przemianami systemów edukacyjnych i zmianami celów stawianych edukacji szkolnej zmieniały się poglądy na temat znaczenia poszczególnych rodzajów metod i ich podział:

1. K. Sośnicki (1925) twierdził, że istnieją dwie podstawowe metody uczenia się: metody podające i metody poszukujące.
2. B. Nawrocyński (1957) dzielił metody na: podające, poszukujące i laboratoryjne.
3. W. Zaczyński (1974) wyróżnił metody: przekazywania, utrwalania oraz kontroli i oceny opanowywanego przez dzieci i młodzież materiału. Każda z tych metod może w mniejszym lub większym stopniu opierać się na obserwacji, słowie lub działalności praktycznej.
4. Cz. Kupisiewicz (1973) dzielił metody na:
 - a) oparte na słowie: wykład, opowiadanie, pogadanka, opis, dyskusja, praca z książką;
 - b) oparte na obserwacji i pomiarze: pokaz, pomiar;
 - c) oparte na praktycznej działalności uczniów: laboratoryjna, zajęć praktycznych;
 - d) aktywizujące: burza mózgów, sytuacyjna, inscenizacji, problemowa itp.

5. W. Okoń (1976, 1987) dokonał podziału metod według koncepcji wielostronnego nauczania-uczenia się. Wyróżnił metody:

a) asymilacji wiedzy – dominuje w nich uczenie się przez przyswajanie; do metod tych należy: pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką;

b) samodzielnego dochodzenia do wiedzy – cechuje je uczenie się przez odkrywanie; należy do nich: klasyczna metoda problemowa, metoda przypadków, metoda sytuacyjna, giełda pomysłów mikronauczanie, gry dydaktyczne;

c) waloryzacyjne – dominuje w nich uczenie się przez przeżywanie (metody impresyjne, metody ekspresyjne);

d) praktyczne – uczenie odbywa się przez działanie.

6. Zbliżony do podziału metod W. Okonia jest podział metod stosowany obecnie w opracowaniach pedagogicznych.

Jak nietrudno zauważyć, zasadniczą tendencją w klasyfikacji metod było zmniejszanie udziału metod podających na rzecz metod aktywizujących uczniów i przechodzenie od metod podających do metod poszukujących.

ZMIANY PODZIAŁU I WYKORZYSTANIA METOD NAUCZANIA W SZKOLNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ

Podobna jak przedstawione wyżej kierunki zmian w podziale i wykorzystaniu metod kształcenia w dydaktyce ogólnej, była ewolucja metod w dydaktyce geografii. Pomimo prekursorskich apeli dydaktycznych W. Nałkowskiego (1920) o większą samodzielność poznawczą uczniów, pobudzanie uczniów przez nauczyciela nie tylko do rozwiązywania przez nich, ale również „stawiania sobie problemów”, przez długi jeszcze okres wśród metod nauczania geografii dominowały słowne metody podające.

Dopiero od lat 70. ubiegłego wieku w dydaktyce geografii istotne miejsce zaczęło zajmować nauczanie problemowe. U jego podstaw znajdują się sformułowane przez J. Deweya (1957) czynności uczniów rozwiązujących określone problemy dydaktyczne. Współcześnie mówiąc o nauczaniu problemowym, mamy zasadniczo na myśli cały kompleks metod nauczania i uczenia się, polegających na stwarzaniu w procesie kształcenia sytuacji problemowych, stawiających uczniów przed trudnościami w taki sposób, aby odczuli chęć ich pokonania i poszukiwania właściwych rozwiązań. Nauczanie problemowe w klasycznym wydaniu obejmuje ciąg takich czynności, jak: organizowanie sytuacji problemowej, formułowanie problemu przez uczniów bądź przez nauczyciela, wysuwanie hipotez (pomysłów rozwiązania), sprawdzenie tych pomysłów oraz

systematyzacja i ewentualne zastosowanie opanowanej wiedzy w nowej sytuacji. Stanowi ono fundamentalną metodę dydaktyczną, metodę kształcenia ścisłego i krytycznego myślenia, rozwijania aktywności, inicjatywy i samodzielności uczniów oraz kształtowania wśród nich pożądanych postaw intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych.

Zmieniająca się z początkiem lat 90. XX w. sytuacja w polskiej oświacie, położenie nacisku na opanowanie przez ucznia umiejętności, ograniczone w praktyce stosowanie metody problemowej, przyczyniły się do wprowadzenia na szerszą skalę innej grupy metod, tj. metod aktywizujących (Charzyński i in. 2004). Podobnie jak w nauczaniu problemowym, ich założeniem jest większe zaangażowanie osób uczących się w proces dydaktyczny. Istotą metod aktywnych jest przewaga uczenia się nad nauczaniem. Stosowanie metod aktywnych w praktyce szkolnej prowadzi do:

- wzrostu samodzielności uczenia się uczniów,
- zwiększenia skuteczności nauczania i uczenia się,
- motywowania uczniów do działania,
- rozwijania twórczego myślenia, kreatywności ucznia,
- umiejętności współpracy i komunikacji w grupie,
- umiejętności organizowania pracy własnej i współpracy w grupie.

Do upowszechnienia metod aktywizujących w nauczaniu geografii przyczyniły się w znaczącym stopniu publikacje Z. Czaińskiej i Z. Wojtkowicz (1999). Liczba i różnicowanie metod aktywnych jest aktualnie bardzo duża i ciągle powstają jej nowe odmiany. Pomimo niewątpliwych zalet, powszechnie znane są również ich mankamenty: czasochłonność, wrażenie chaosu w klasie w toku ich stosowania, konieczność ograniczenia zdobywanej wiedzy na rzecz walorów kształcących itp.

W ostatnich latach w zaleceniach dydaktycznych (również zaleceniach ministerialnych zawartych we wprowadzonych do użytku szkolnego w 2009 r. wymaganiach programowych) podkreślane są walory metody projektu. Projekt jest metodą sprowadzającą się do tego, że zespół osób uczących się pod kierunkiem nauczyciela inicjuje, planuje i wykonuje określone przedsięwzięcie badawcze, prezentuje wyniki poszukiwań i je ocenia. Założeniem metody projektu jest to, że tematy projektu powinny odnosić się do świata życia codziennego uczniów, a nie abstrakcyjnej wiedzy. Punktem wyjścia do tworzenia projektu edukacyjnego jest zatem jakaś sytuacja problemowa, zamierzenie, chęć podjęcia jakiejś inicjatywy, konkretnego działania.

Głównym kierunkiem zmian w podziale i stosowaniu metod w ostatnich dziesiętkach lat w szkolnej edukacji geograficznej jest przede wszystkim pójście w stronę metod angażujących ucznia, stawiających go w sytuacjach problemo-

wych, zmuszających do samodzielnego działania, rozwijających jego kreatywność, zmuszających do myślenia. Przesłanką podstawową w takiej tendencji zmian jest idea odchodzenia w edukacji szkolnej od szerokiego przekazu wiedzy na rzecz kształtowania umiejętności uczniów.

METODY STOSOWANE W GEOGRAFICZNYM KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

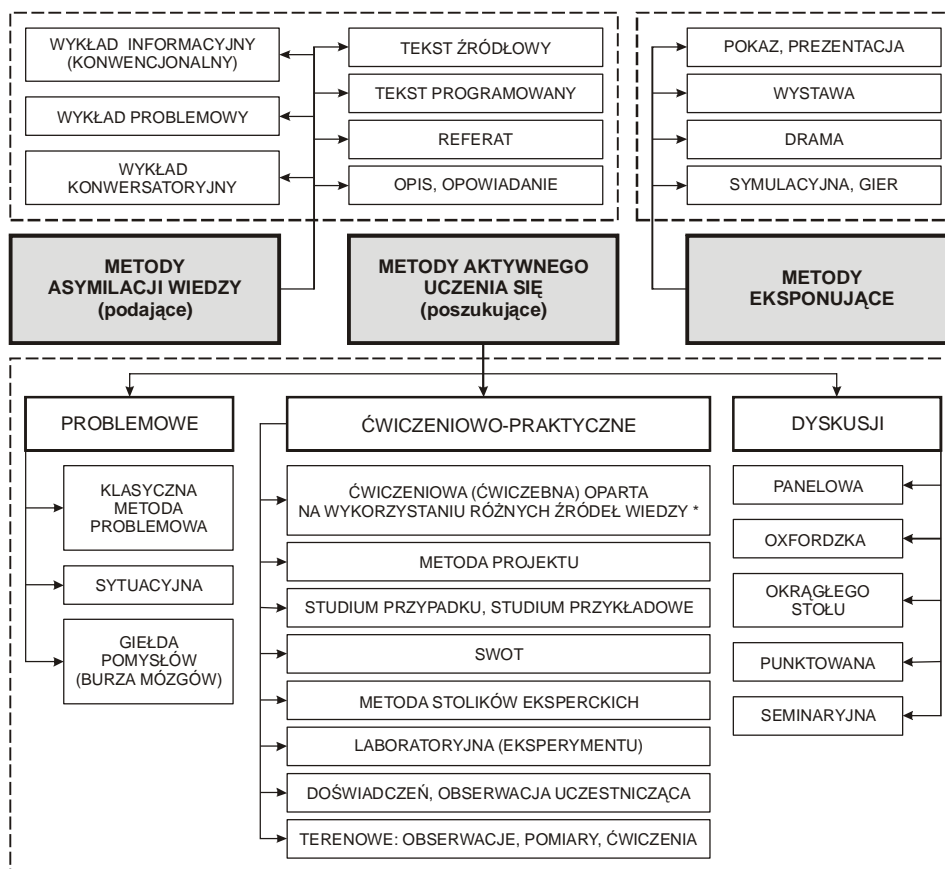
Jak wynika z przeprowadzonych badań kwestionariuszowych wśród studentów geografii (Szkurłat i in. 2011), jak również z analizy dostępnych do wglądu sylabusów (w opublikowanych informatorach o studiach oraz na stronach internetowych wydziałów geograficznych), do najczęściej stosowanych metod kształcenia studentów należy wykład i metoda referatów (zamienionych w ostatnim czasie na przygotowywane przez studentów prezentacje multimedialne). Oceniając proporcje pomiędzy liczbą godzin wykładów, ćwiczeń, seminariów, ćwiczeń terenowych w programach studiów geograficznych, należy stwierdzić, że jest ona bardzo niekorzystna z punktu widzenia możliwości kształcenia umiejętności i kompetencji osobistych studentów.

Pod znakiem zapytania staje również wiarygodność osiągnięcia efektów kształcenia, zapisanych w nowych, wymuszonych przez KRK opisach programów, jeśli nie ulegnie radykalnej zmianie liczba godzin zajęć praktycznych, liczebność grup i stosowany system kontroli i oceny pracy własnej studenta. Tradycyjna forma wykładów informacyjnych oraz zajęć konwersatoryjnych i ćwiczeniowych, prowadzonych w bardzo licznych grupach, nie stwarza warunków do aktywnego udziału studentów w procesie kształcenia i kształtowania kompetencji, tak istotnych dla funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. Tymczasem popularne obecnie hasło edukacyjne: *New skills for new jobs* – przekonuje również do potrzeby nowego, starannego doboru metod kształcenia do osiągnięcia stawianych celów.

PROPOZYCJA PODZIAŁU I CHARAKTERYSTYKA METOD UŻYTECZNYCH W GEOGRAFICZNYM KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM

Ze względu na to, że brakuje w literaturze z zakresu dydaktyki szkoły wyższej zarówno podziału, jak również bardziej szczegółowej charakterystyki założeń metodycznych oraz walorów i efektów ich stosowania, zaproponowany

zostanie materiał uzupełniający tę lukę. Intencją prezentacji szerszego od powszechnie praktykowanego spektrum metod kształcenia geograficznego na poziomie akademickim jest zachęcenie geografów do większego zróżnicowania metod stosowanych na zajęciach ze studentami oraz wykorzystania metod aktywizujących studentów i sprzyjających kształtowaniu umiejętności. Przedstawione zestawienie pozwolić na uniknięcie zauważalnej w opisach przedmiotów nieporadności w nazywaniu metod kształcenia (ryc. 2, tab. 1).



* film, fotografie, materiały archiwalne, teksty źródłowe, dokumenty, roczniki statystyczne, mapy, Internet itp...)

Ryc. 2. Propozycja podziału metod akademickiego kształcenia geograficznego
Źródło: opracowanie własne

Tabela 1. Charakterystyka metod akademickiego kształcenia geograficznego

Nazwa metody	Założenia metodyczne	Uwagi dotyczące zalet, efektów stosowania
I. Metody podające (słowne, asymilacji wiedzy)		
Wykład informacyjny (konwencjonalny)	Słowne przekazywanie określonych treści kształcenia w postaci wypowiedzi ciągłej, usystematyzowanej, w przystępnej formie, zgodnej z zasadami logiki. Polega na podaniu gotowej wiedzy w naukowej postaci z uwzględnieniem terminologii właściwej danej nauce. Wymaga od słuchaczy znacznej dojrzałości umysłowej, myślenia abstrakcyjnego, rozumienia związków i zależności, ale też zapamiętania dużej porcji informacji. Wykład umożliwia przekazanie największej ilości informacji w najkrótszym czasie. Być może właśnie dlatego jest metodą chętnie i często używaną, a nawet nadużywaną	Z punktu widzenia celów obecnie stawianych przed edukacją akademicką, jakim jest, obok przekazu wiedzy, kształcenie umiejętności i postaw, jest metodą mało efektywną
Wykład problemowy	Poświęcony omówieniu jakiegoś problemu, w tym sposobów oraz końcowego rozwiązania tego problemu. Cechuje go nawiązanie szerszego kontaktu wykładowcy ze słuchaczami, czego wyrazem jest ich „dialog wewnętrzny”, polegający na uważnym, aktywnym śledzeniu wywodu wykładowcy i równoległego z nim rozumowania. Nauczyciel myśli „głośno”, pozwalając słuchaczom tym samym uczestniczyć w gromadzeniu przesłanek, podążać tokiem swego myślenia: od zrozumienia istoty problemu aż do jego rozwiązania	Można go stosować wtedy, gdy w założeniach wykładu nie dominują szczegółowe informacje, ale treści wykładu koncentrują się wokół wybranych problemów
Wykład konwersatoryjny	Wykład połączony z bezpośrednią aktywnością samych słuchaczy, skierowaną na rozwiązanie problemów teoretycznych lub praktycznych. Największą jego wartością jest postawienie na tej samej płaszczyźnie mistrza i ucznia oraz zapewnienie udziału studentów w poszukiwaniu odpowiedzi, dochodzeniu do prawdy i broniению własnego stanowiska. Wykład ten jest swoistym dialogiem pomiędzy wykładowcą a słuchaczami, którzy poprzez działanie dochodzą do rozwiązania problemu. Nazwa wykładu pochodzi od łac. <i>conversari</i> – obcować	Ma wiele walorów kształcących. Ograniczeniem jest masowość kształcenia i duże grupy studentów

Opowiadanie, opis	Polega na przedstawieniu tematu o określonej akcji i w czasie. Spełnia swe założenie, gdy jest żywe, zwarte, obrazowe, wpływa na uczucia i emocje, podtrzymuje napięcie. Może być wspomagane środkami ilustracyjnymi	Niewielkie walory kształcące na poziomie akademickim
Tekst programowany	Najważniejszym elementem kształcenia jest program, rozumiany jako ciąg powiązanych ze sobą logicznie i merytorycznie dawek informacji na dany temat, który ma zostać przyswojony za pomocą odpowiedniego urządzenia eksponującego ten program (np. komputera) lub za pomocą odpowiednio skonstruowanego podręcznika. Każda dawka informacji kończy się pytaniem, na które uczący się formułuje odpowiedź i otrzymuje informację zwrotną dotyczącą poprawności podanej odpowiedzi i sugestią wskazującą kolejne kroki postępowania	Bardzo dobre warunki stosowania tej metody stwarza komputer oraz inne nowoczesne media służące eksponowaniu tekstu i obrazu. Sprzyja samodzielnemu uczeniu się. Wiele elementów kształcenia tą metodą jest wykorzystywane w e-learningu.
II. Metody poszukujące (samodzielnego uczenia się)		
Problemowe		
Klasyczna problemowa	Polega na organizowaniu i kierowaniu przez nauczyciela zdobywaniem wiedzy i umiejętności studentów za pomocą rozwiązywania problemów. Problem to trudność o charakterze teoretycznym lub praktycznym, której przezwyciężenie wymaga aktywnej postawy ze strony odczuwającego ją podmiotu i prowadzi do wzbogacenia jego wiedzy i umiejętności. Główne etapy zajęć prowadzonych metodą problemową stanowią: 1. Zorganizowanie (stworzenie, zainicjowanie) sytuacji problemowej. 2. Formułowanie (nazywanie) problemu. 3. Tworzenie hipotez. 4. Omówienie sposobów, warunków weryfikacji hipotez. 5. Weryfikacja hipotez w formie samodzielnej pracy studentów. 6. Podsumowanie wyników samodzielnej pracy, ocena trafności postawionych hipotez i ewentualnie transfer, tj. zastosowanie (lub wskazanie możliwości zastosowania) wyników w praktyce	Uczy dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów oraz sprawdzania wartości rozwiązania, aktywizuje intelektualnie i wyzwala aktywność badawczą. Czynnikiem aktywizującym jest wyzwalanie pozytywnej motywacji do zdobywania wiedzy, działania

Sytuacyjna	Zespołowe analizowanie i rozwiązywanie przez studentów konkretnych, rzeczywistych sytuacji problemowych pod kierunkiem prowadzącego. Najlepiej, aby problem dotyczył sytuacji rzeczywistej, ale może również dotyczyć sytuacji fikcyjnej. Wymaga od prowadzącego precyzyjnego określenia problemu, szczegółowego przygotowania i przedstawienia opisu sytuacji (w formie słownej, pisemnej, za pomocą filmu, przezroczy, magnetofonu, rysunku), problemu do rozwiązania i stworzenia warunków do jego rozwiązania	Poza zdobyciem przez studentów nowej wiedzy o danej sytuacji umożliwia rozwijanie myślenia analitycznego, kształtowanie umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji
Giełda pomysłów (burza mózgów)	Zgłaszanie, eksponowanie przez grupę osób pomysłów i skojarzeń mających na celu rozwiązanie jakiegoś problemu. Wyróżnia się w niej najczęściej trzy etapy: 1) formułowania problemu, określenia trudności teoretycznej lub praktycznej wymagającej przewycięzenia; 2) wysuwania pomysłów (hipotez), rozwiązania analizowanego problemu; 3) krytyczna analiza i weryfikacja wysuwanych hipotez i przyjęcie ostatecznego rozwiązania	O skuteczności przesądza całkowita swoboda w zgłaszaniu hipotez rozwiązania analizowanych problemów, oddzielenie fazy zgłaszania pomysłów od fazy wartościowania oraz rzetelna dyskusja w toku ich weryfikacji
Ćwiczeniowo-praktyczne		
Ćwiczeniowa, (ćwiczeń przedmiotowych, ćwiczebna)	Jest to raczej forma zajęć akademickich, której podstawowym założeniem jest kształtowanie różnorodnych umiejętności i postaw (ich charakter zmienia się w zależności od kierunku studiów). Opiera się na wykorzystaniu różnych źródeł wiedzy (film, fotografie, materiały archiwalne, teksty źródłowe, dokumenty, źródła statystyczne, mapy, Internet, aparatura badawcza, obserwacje i badania terenowe itp.). Jej nazwa obejmować powinna również źródło(a), na podstawie których student zdobywa wiedzę i kształci umiejętności. Stanowi podstawowy sposób doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych, które są niezbędne w dalszym samokształceniu i przyszłej pracy (m.in. takich jak sprawność w myśleniu, posługiwaniu się wiedzą, ocenianiu, działaniu praktycznym). Ze względu na to, że te główne umiejętności ulegają szybkim przemianom, ważne jest, aby w uczelni jak najczęściej „uwspółcześ-	Sprzyja kształtowaniu umiejętności, nawyków, rozwijaniu zdolności i zainteresowań poznawczych, przyzwyczajają do posługiwania się różnymi tokami rozumowania i badania naukowego typowego dla danej dziedziny. Metody te służą również kształtowaniu umiejętności dobrej organizacji samodzielnej pracy, właściwego korzystania z fachowej literatury, korzystania z narzędzi badań, aparatury badawczej

	niać” formy, treść i stosowane źródła wiedzy będące podstawą wykonywanych przez studentów samodzielnych prac ćwiczeniowych, zadań	
Projektu	Realizacja dużego zadania poznawczego lub praktycznego przez grupę studentów lub indywidualnie. Prowadzący zajęcia jest inspirującym grupę do wspólnego jego tworzenia oraz kontrolującym jego przebieg. Praca nad projektem jest wieloetapowa i cechuje ją dłuższy czas realizacji (czasem semestr). Obejmuje samodzielne zdobywanie, gromadzenie informacji, ich przetwarzanie, opracowanie i prezentowanie wyników innym. Efektem pracy nad projektem jest powstanie jakiegoś dzieła (wystawa, publikacja, nagranie radiowe lub telewizyjne, inscenizacja, organizacja imprezy kameralnej lub terenowej, wycieczka itp.)	Pozwala na rozwijanie wielu ważnych współcześnie umiejętności: korzystania z różnych źródeł informacji, oceny ich wiarygodności, współpracy w grupie, umiejętności komunikacyjnych, kreatywności, samooceny, organizacji pracy i kierowania pracą innych
Studium przypadku, studium przykładowe	Polega na szczegółowej analizie konkretnego przypadku, wydarzenia, a następnie wyciąganiu wniosków, dokonywaniu porównań, uogólnień. Ze względu na stosowaną procedurę i zakładane cele można wyróżnić trzy typy studium przypadku: 1. Ilustracyjny – celem jest diagnoza danego zdarzenia, sytuacji, osoby, miejsca; ma charakter pogładowy; 2. Problemowy – celem jest nie tylko rozpoznanie konkretnej sytuacji lecz także zawartych w nim problemów do rozwiązania; 3. Otwarty epizod – opisana sytuacja nie ma zakończenia, a zadaniem studentów jest podanie przewidywanego rozwoju tej sytuacji, propozycja działania, rozwiązania zaistniałego problemu, sposobów zapobiegania negatywnym skutkom w podobnych okolicznościach	Szczególnie dobre efekty przynosi jej wykorzystanie na zajęciach studentów prawa, nauk społecznych. Zaletą tej metody są jej walory praktyczne, gdyż inspirację do formułowania tematów studium przypadku stanowią mogą sytuacje doświadczane bezpośrednio przez studentów, pochodzące z praktyki zawodowej prowadzącego zajęcia, doniesienia prasowe, wyroki sądowe, naoczne opisy wydarzeń, reportaże, fragmenty filmów
SWOT	Polega na identyfikowaniu mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń pozwalających na podejmowanie skutecznych decyzji. Obejmuje diagnozę obecnej sytuacji, a na jej podstawie określenie kierunków rozwoju, stworzenie strategii postępowania. Nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich słów:	Rozumienie istoty i rzetelne opracowanie wszystkich etapów analizy SWOT pozwala na właściwe jej zastosowanie w rozwiązywaniu problemów w wielu

	<p>S – <i>strenght</i> (siła), W – <i>weaknesses</i> (słabości), O – <i>opportunities</i> (szanse), T – <i>threats</i> (zagrożenia). Analiza SWOT stanowi często podstawę do skutecznego zarządzania firmą i jest prowadzona w trzech etapach:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) identyfikacja wewnętrzna, 2) identyfikacja otoczenia, 3) określenie pozycji strategicznej i kierunków rozwoju 	<p>dziedzinach. Szczególnie przydatna w kształceniu studentów kierunków ekonomicznych</p>
Stolików eksperckich	<p>Technika pracy grupowej umożliwiająca uczenie się we współpracy. Grupa studentów jest podzielona na grupy, np. 4-osobowe. Każdy członek grupy dostaje do opracowania (przygotowania) inne określone zadanie stanowiące część jednego, wspólnego, większego zadania. W pozostałych grupach przydział zadań jest taki sam. Osoby z różnych grup, które otrzymały to samo zadanie, siadają razem, tworząc tzw. stoliki eksperckie: dyskutują, analizują źródła, opracowują wnioski, przygotowują się do przekazania wiedzy innym członkom grupy. Po opracowaniu zadania eksperci od poszczególnych zadań wracają do swoich grup i prezentują materiał, który opracowali w grupach ekspertów, ucząc pozostałe osoby w grupie. W ten sposób wszyscy uczą się od siebie, a każdy opanowuje cały materiał, a nie tylko jedną, swoją część</p>	<p>Sprzyja samodzielnemu uczeniu się. Metoda wymusza solidną pracę w grupie, gdyż od niej zależy, czy będzie w stanie przekazać wiedzę jako ekspert pozostałym członkom grupy. Sprzyja kształtowaniu postawy odpowiedzialności</p>
Laboratoryjna, eksperymentu	<p>Studenci samodzielnie przeprowadzają eksperymenty w celu zbadania jakiegoś zjawiska: przyczyn występowania, przebiegu, skutków. Podstawowym elementem eksperymentu jest postawienie hipotez i ich weryfikacja</p>	<p>Kształtowana jest umiejętność samodzielnej pracy badawczej, dokonywania pomiarów, właściwego wykorzystania aparatury, przyrządów pomiarowych, weryfikacji hipotez</p>
Doświadczeń	<p>Prezentacja procesu lub rezultatu bezpośredniego poznawania rzeczywistości uzyskanego w drodze systematycznej obserwacji</p>	<p>Mniejsze zaangażowanie studentów niż w eksperymencie, większe osoby prowadzącej</p>
Obserwacji, pomiaru w terenie	<p>Planowe i systematyczne gromadzenie informacji, danych, identyfikowanie problemów, dokumentowanie wyników obserwacji, rozwiązywanie konkretnych problemów w toku prac terenowych.</p>	<p>Sprzyja samodzielnemu uczeniu się, prowadzenia obserwacji i badań, ich dokumentowania, wnioskowania na ich podstawie</p>

	Pomiar jest najczęściej pierwszym etapem badań, mających na celu zebranie materiału, który następnie staje się przedmiotem analizy, porównań, wnioskowania. Polega na przyporządkowaniu odpowiednich, mierzalnych właściwości przedmiotom, zjawiskom, procesom przy zastosowaniu określonej skali i narzędzi pomiarowych	
Dyskusji		
Panelowa	Jej cechą charakterystyczną jest istnienie dwóch grup: dyskutującej (eksperci – panel) i słuchającej (audytorium – uczący się). Prowadzący zajęcia czuwa nad właściwym, uporządkowanym przebiegiem dyskusji. W jej końcowej fazie pytania mogą zadawać słuchający. Mogą też przedstawić własne stanowisko, uzupełnić dyskusję, wyjaśnić, zaakceptować lub odrzucić stanowisko któregoś z ekspertów (z uzasadnieniem). Dyskusję podsumowuje prowadzący panel. Metoda ta wymaga wcześniejszego przygotowania merytorycznego studentów	Termin <i>discussio</i> (łac.) znaczy rozrzucanie, roztrząsanie. Jest wymianą myśli zbiorową i wzajemną służącą rozwiązaniu jakiegoś problemu teoretycznego lub praktycznego
Oxfordzka	Cechą odróżniającą debatę oxfordzką od innych form dyskusji jest jej sformalizowany charakter. W debacie bierze udział sześć osób. Trzech reprezentuje zespół broniący danej tezy. Pozostali trzej tę tezę negują. Poza bezpośrednio dyskutującymi uczestniczy w jej prowadzeniu: przewodniczący, zespół sędziów, osoba pilnująca czasu (<i>timekeeper</i>). Przewodniczący otwiera dyskusję i czuwa nad jej przebiegiem, a po jej zakończeniu prosi sędziów o wydanie werdyktu. Podstawą dobrej dyskusji oxfordzkiej jest jej dość kontrowersyjna teza oraz bardzo dobre przygotowanie jej uczestników	Uczy dyscypliny dyskusji, przestrzegania ustalonych zasad dyskusowania
Okrągłego stołu	Polega na swobodnej wymianie poglądów pomiędzy prowadzącym zajęcia a studentami oraz pomiędzy studentami. Charakteryzuje ją swoboda wypowiedzi. Studenci wymieniają własne poglądy i doświadczenia, wzajemnie udzielają sobie wyjaśnień, które w razie potrzeby uzupełniają i koryguje prowadzący zajęcia. Po zakończeniu dyskusji nauczyciel lub student podsumowuje dyskusję	Nabywane są umiejętności prowadzenia dyskusji, poszukiwania i gromadzenia informacji, identyfikowania i rozwiązywania problemów, przygotowywania wystąpień publicznych, obrony własnych przekonań, akceptacji osób o odmiennym sposobie myślenia

Punktowana (oceniwana)	Dyskusja jest prowadzona w gronie kilku osób, a pozostali studenci obserwują i oceniają jej przebieg. Każde wystąpienie jest ograniczone czasowo. Pomocą w tej metodzie dyskusji jest plansza lub tablica, na której wypisane są nazwiska dyskutujących oraz kryteria oceny dyskusji, np.: umiejętność argumentowania opartą na wiedzy, przytaczanie konkretnych faktów, dostrzeżenie analogii, zwrócenie uwagi na błędy adwersarzy, ataki osobiste, wypowiedzi niezwiązane bezpośrednio z tematem. Wskazanym w tabeli kryteriom oceny dyskusji przypisana jest odpowiednia liczba punktów (in plus i minus), które obserwujący dyskusję mogą przypisać dyskutującemu. Kiedy dotyczą kategorii pozytywnych, jak np. kultura wypowiedzi lub wysoki poziom merytoryczny, można uzyskać dwa punkty dodatnie, jeśli natomiast związane są z błędami lub niewybrednym atakiem na adwersarzy – dwa punkty ujemne. Dyskusja kończy się podsumowaniem jej strony merytorycznej i sposobu jej prowadzenia	Pozwala unikać monopolizowania dyskusji w grupach, gdzie taka tendencja ma miejsce, uczy kultury dyskusji, umiejętności rzeczowego argumentowania
Seminaryjna	Opiera się na kompetentnych wypowiedziach przygotowanych do dyskusji studentów. W trakcie seminarium nauczyciel akademicki: wprowadza w temat, organizuje i kieruje dyskusją, porządkuje, podsumowuje wypowiedzi studentów, dokonuje oceny: przygotowania do dyskusji, formy wypowiedzi, udziału w dyskusji	Uczy rzeczowej, merytorycznej dyskusji; sprzyja wymianie poglądów, prowadzenia dialogu
Referatu	Przygotowane przez studentów referaty stanowią wprowadzenie, podstawę do dyskusji. Jej poprawna realizacja wymaga: właściwego doboru tematu i źródeł, problemowego ujęcia treści inspirujących dyskusję, sposobu wygłoszenia (unikanie czytania), podsumowania – ustalenia wyników dyskusji	Jej wartość edukacyjna jest niewielka i uzależniona od spełnienia określonych wymagań
III. Ekspozujące		
Pokaz	Demonstrowanie przedmiotów, zjawisk, procesów i czynności, przy jednoczesnym, umiejętnym kierowaniu uwagi obserwujących na istotne cechy. Często jest tylko jednym z elementów zajęć, na których stosowane są inne metody	Jest okazją do zapoznania studentów z naturalnymi przedmiotami, zjawiskami, środkami poglądowymi, poznania określonych czynności, umiejętności, które powinni opanować

Wystawa	Prezentuje wyniki prac indywidualnych lub zespołowych. Może stanowić podsumowanie zajęć, efekt konkursu, prac terenowych, obejmować bardzo różne tematy i przyjmować bardzo różne formy (wystawa fotografii, zebranych okazów, pamiątek, dokumentów itp.)	Sprzyja kształceniu kreatywności, kształci umiejętności organizacyjne, umiejętność współpracy w grupie, zmysł estetyczny
Drama	Głównym sposobem pracy na zajęciach jest odgrywanie ról przez określone postaci (np. prezydenta miasta, turysty, dyrektora zakładu, prokuratora, pensjonariusza domu starców, nauczyciela). Drama nie jest inscenizacją. Uczestnik dramy nie gra kogoś, lecz jest sobą w nowych sytuacjach. Najprostszym sposobem bycia w roli jest rozmowa lub wywiad na określony temat w zespołach dwuosobowych. Elementem roli może być etiuda pantomimiczna. Kilkunastoosobowa grupa może zademonstrować tzw. żywy obraz	Rozwija kreatywność, koncentrację i wyobraźnię, empatię, wrażliwość i samoświadomość. Poprzez odtwarzanie roli przez daną postać, wzbogaca doświadczenie, pomaga w zapamiętaniu informacji. Może być wykorzystana do zrozumienia lub przeżycia sytuacji z zakresu historii, literatury, języka
Symulacyjna (gier symulacyjnych)	Polega na odtworzeniu przez uczących się różnych sytuacji problemowych, które mogą być sytuacjami rzeczywistymi (historycznymi, ekonomicznymi, prawniczymi). W grach symulacyjnych występuje element rywalizacji, wprowadzony po to, by uczestnicy zrozumieli mechanizmy rywalizacji społecznej, jej przyczyny i konsekwencje; mogą pojawić się zwycięzcy i pokonani, ich sukces lub porażka są wypadkową oddziaływania czynników sytuacyjnych, z którymi można spotkać się w codziennym życiu. Symulacje stwarzają również szanse generowania wniosków na temat możliwych przyczyn oraz konsekwencji funkcjonowania ludzi w sytuacjach podobnego typu	Angażuje i aktywizuje, może ujawniać właściwości interakcji międzyludzkich. Skuteczność edukacyjna zależy w dużym stopniu od fazy końcowej, czyli dyskusji i podsumowania

Źródło: opracowanie własne.

PODSUMOWANIE

Głównym kierunkiem zmian w podziale i stosowaniu metod w ostatnich dziesiętkach lat w szkolnej edukacji geograficznej jest przede wszystkim pójście w stronę metod angażujących ucznia, stawiających go w sytuacjach problemowych, zmuszających do samodzielnego działania, rozwijających jego kreatyw-

ność, pobudzających do myślenia. Przesłanką podstawową w takiej tendencji zmian jest idea odchodzenia w edukacji szkolnej od szerokiego przekazu wiedzy na rzecz kształtowania umiejętności uczniów.

Stosowana najczęściej w geograficznym kształceniu akademickim tradycyjna forma wykładów informacyjnych oraz prowadzonych w bardzo licznych grupach zajęciach konwersatoryjnych i ćwiczeniowych nie stwarzają warunków do aktywnego udziału studentów w procesie kształcenia i kształtowania tak istotnych dla funkcjonowania na współczesnym rynku pracy kompetencji. Istnieje potrzeba poszerzenia spektrum stosowanych metod szczególnie o metody samodzielnego uczenia się – metod aktywizujących i problemowych. Ze względu na walor dydaktyczny, jakim jest rozwiązywanie problemów praktycznych, szczególnie predestynowana do szerszego stosowania w akademickim kształceniu geograficznym jest metoda projektu.

Osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia odnoszących się do umiejętności praktycznych i kompetencji osobowych wymaga zmiany proporcji pomiędzy liczbą godzin wykładów i innych form zajęć oraz zasadniczego zmniejszenia liczebności grup studenckich. W świetle nowych wymagań edukacyjnych konieczne jest badanie efektywności stosowanych metod w geograficznym kształceniu szkolnym i akademickim.

LITERATURA

- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999, *Aktywne metody w edukacji geograficznej*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń.
- Charzyński P., Podgórski Z., Zaklikiewicz A., 2004, *Próba klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w nauczaniu geografii*, [w:] Tracz M., Ziolo Z. (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna, Kraków.
- Dewey J., 1957, *Jak myślimy?* KiW, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1973, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Nałkowski W., 1920, *Zarys metodyki geografii*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa.
- Nawroczyński B., 1957, *Zasady nauczania*, PAN, Wrocław.
- Okoń W., 1976, *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 1987, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Piskorz S., 1995, *Zarys dydaktyki geografii*, PWN, Warszawa.
- Sośnicki K., 1925, *Zarys dydaktyki*, Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Szkurlat E., Adamczewska M., Głowacz A., Smętkiewicz K., 2011, *Jakość kształcenia geograficznego w szkole wyższej w opinii studentów*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej, t. 1, Łódź.
- Zaczyński W., 1974, *Metody nauczania*, [w:] Godlewski M. i in. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.

METODY KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO W KONTEKŚCIE ZAKŁADANYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

Streszczenie

W opracowaniu podjęto problem doboru metod kształcenia geograficznego do preferowanych aktualnie w programach celów i efektów kształcenia. Pojawia się głównie pytanie o to, na ile stosowane najczęściej w praktyce edukacyjnej metody pozwalają na osiągnięcie efektów odnoszących się w coraz większym stopniu do umiejętności, kompetencji, postaw uczniów, studentów. W opracowaniu dokonano przeglądu i oceny kierunków zmian zachodzących w wykorzystaniu metod na lekcjach geografii w szkole oraz w akademickim kształceniu geograficznym. Krytyczne oceniono pod tym względem dorobek dydaktyki szkoły wyższej. Zasadniczą część pracy stanowi zaproponowana klasyfikacja (podział) metod, zdefiniowanie ich założeń oraz powiązanie z zakładanymi efektami i skutecznością kształcenia. Istotnym elementem jest zaprezentowanie walorów uzasadniających potrzebę upowszechnienia metod sprzyjających kształtowaniu kompetencji oczekiwanych na współczesnym rynku pracy. Szerokie spektrum metod kształcenia geograficznego zaproponowanych w opracowaniu uświadamia, jak niewielka ich część jest stosowana w praktyce i w jakim kierunku należałoby zmierzać w ich doborze, jeśli miałyby one sprzyjać kształceniu umiejętności przydatnych uczniom i studentom.

Słowa kluczowe: metody, kształcenie geograficzne, efekty kształcenia.

METHODS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF ASSUMED EDUCATIONAL EFFECTS

Summary

In the article the problem of teaching methods selection is investigated. Particularly the research focuses on the match between these methods and preferred educational aims and effects specified in programmes. The main question is to what extent the most frequently used methods allow to attain the aims concerning more and more skills, competence and attitudes assumed by pupils and students. The article presents also a review and an assessment of the directions of change in the use of teaching methods at geography lessons in schools and in the academic geography education. Under this criterion the attainments of higher school didactics has been evaluated negatively. The crucial part of the paper contains a proposed classification of methods, definition of their assumptions and interrelationship with effects and effectiveness of education. A vital element is the presentation of the advantages of methods which conduce formation of competence awaited on the present-day labor market. A wide range of teaching methods proposed in the work helps to realize how few of them are applied in practice and thus what changes ought to be introduced in this field in order to strengthen the role of geographical education in the process of transmission of usefull skills.

Keywords: methods, geography education, educational objectives.

Translated by *Arkadiusz Głowacz*

Małgorzata Cichoń, Iwona Piotrowska

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH WŚRÓD STUDENTÓW GEOGRAFII POPRCZĘZ METODĘ PROJEKTU, ESEJ GEOGRAFICZNY I RECENZJĘ

WPROWADZENIE

W związku z postępującą globalizacją akademickie kształcenie geografów staje przed nowymi wyzwaniami, a młody człowiek podczas studiów musi być odpowiednio przygotowany do szybko zmieniającego się świata oraz do życia w społeczeństwie informacyjnym. Oznacza to, że obok niezbędnej wiedzy z zakresu nauk geograficznych powinien nabyć oraz udoskonalić wiele różnorodnych podstawowych umiejętności. Umiejętności te zwane są kompetencjami kluczowymi, umożliwiają funkcjonowanie we współczesnym świecie, są potrzebne do samorealizacji, rozwoju osobistego, integracji społecznej, elastycznego dostosowywania się do jakichkolwiek zmian oraz decydują o sukcesie w dorosłym życiu. P. Perrenaud (1997a, 1997b) podkreśla, że kompetencje potrzebne są człowiekowi w całym życiu, a uczenie ich pozwala na stosowanie swojej wiedzy w różnych sytuacjach życiowych. Kompetencje opierają się na wiedzy, ale nie są z nią tożsame. Do podstawowych umiejętności należą: uczenie się, myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca oraz działanie.

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie zawarte zostały w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 16 grudnia 2006 r., a także opracowaniu Program Edukacja i szkolenie 2010 (2006). Parlament Europejski i Rada zalecają państwom członkowskim UE rozwijanie oferty kompetencji kluczowych w ramach strategii uczenia się przez całe życie. W dokumencie kompetencje kluczowe definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do określonych sytuacji.

Według B. Niemierki (2004), kompetencje definiuje się jako ogół umiejętności niezbędnych do podejmowania i wykonywania działań poznawczych i prak-

tycznych w określonej dziedzinie kształcenia, życia osobistego i zawodowego. Umiejętności obejmują sferę interakcji w procesie dydaktycznym, natomiast kompetencje odnoszą się do osoby, powstają w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności opanowanych na tyle sprawnie i świadomie, aby osiągnąć możliwość swobodnego, mądrego, refleksyjnego i odpowiedzialnego podejmowania określonych działań (Okońska-Walkowicz i in. 2009). Kompetencja traktowana jest jako wyposażenie osoby i możliwości jednostki, stanowiąc umiejętność wyższego rzędu.

Pojęcie umiejętności kluczowych jest rozpowszechnione w Polsce już od 1995 r., a jego pojawienie się było związane z prowadzeniem prac nad Nową Maturą oraz Programem KREATOR. Umiejętności kluczowe były wówczas określane jako umiejętności ponadprzedmiotowe. Na potrzeby programu zdefiniowano pięć umiejętności obejmujących: 1) planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, 2) skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, 3) efektywne współdziałanie w grupie, 4) rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, 5) sprawne posługiwanie się komputerem.

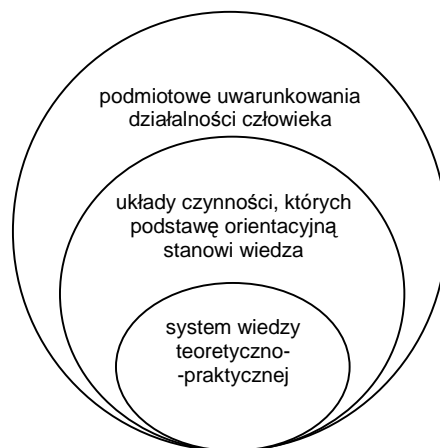
O umiejętnościach kluczowych, które z czasem przemianowano na kompetencje kluczowe, po raz pierwszy dyskutowano podczas międzynarodowego sympozjum w 1996 r. w Bernie w Szwajcarii. Najważniejszym jego celem było zaproponowanie takich umiejętności, które będą umożliwiać człowiekowi sprawne funkcjonowanie w zmieniającym się bardzo szybko świecie. W toku dyskusji i prac sporządzono listę, początkowo 30 umiejętności, które z czasem zmniejszono do dziewięciu, ostatecznie przyjmując: umiejętność pracy w grupie, posługiwanie się nowoczesną techniką informatyczną i komunikowania się, rozwiązywania problemów, wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia, korzystania z różnych źródeł informacji, porozumiewania się w kilku językach, łączenia i porządkowania wiedzy, radzenia sobie z nietypowością i złożonością oraz organizowania i oceniania własnej pracy.

Według Programu KREATOR, być kompetentnym to nie tylko umieć coś zrobić, ale doskonale rozumieć, dobrze sobie z czymś radzić. Kompetencja jest więc kategorią podmiotową, jest zawsze kompetencją czyjaś, konkretnej osoby bądź grupy osób. Kompetencje zdobywa się wraz z doświadczeniem życiowym (np. wiedza potoczna, język ojczysty, obyczaje czy moda), a także w toku celowego oraz przemyślanego procesu nauczania i wychowania, z włączeniem kształcenia akademickiego.

Kompetencje kluczowe według Krajowych Ram Kwalifikacji obejmują zatem wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać, czyli jej skumulowane efekty uczenia się. Ostatecznie ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, do których należą: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozu-

miewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość oraz 8) świadomość i ekspresja kulturowa.

W kompetencji, którą osiąga człowiek, zawiera się również refleksja, wiedza oraz postawa. Wszystkie te elementy są wzajemnie powiązane i warunkują osiągnięcie kompetencji. Według B. Niemiecki (2004), do podstawowych składników kompetencji kluczowych należą takie elementy, jak podmiotowe uwarunkowania działalności człowieka, układy czynności, których podstawę orientacyjną stanowi wiedza oraz system wiedzy teoretyczno-praktycznej (ryc. 1).



Ryc. 1. Podstawowe składniki kompetencji kluczowych
Źródło: opracowano na podstawie B. Niemiecki (2004)

Kompetencje kluczowe stanowią wyznacznik kierunku kształcenia i dotyczą wszystkich poziomów edukacyjnych, włącznie ze szkolnictwem wyższym. Dlatego też proces dydaktyczny należy przygotować i przeprowadzić w taki sposób, aby student miał możliwość wykształcenia kompetencji kluczowych szczególnie istotnych w XXI w. Wobec tego zadaniem uczelni jest włączanie różnorodnych metod i środków dostosowanych do treści merytorycznych i założonych kompetencji. Taką możliwość stwarza metoda projektu, przygotowanie eseju geograficznego i recenzji, które tylko w niewielkim stopniu wykorzystywane są w kształceniu akademickim.

W związku z tym, celem opracowania jest określenie poziomu wykształcenia trzech wybranych kompetencji kluczowych wśród studentów II roku studiów licencjackich oraz I roku studiów magisterskich Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poprzez

zastosowanie metody projektu, eseju geograficznego i recenzji. Podjęto również próbę oceny skuteczności wymienionych metod w kształceniu akademickim.

METODYKA

Kształtowanie umiejętności kluczowych nie realizuje się jako odrębnej aktywności, tylko należy je włączyć w ramy konkretnych przedmiotów przez dobór odpowiednich metod i form kształcenia. Dlatego też w opracowaniu przedstawiono różnorodną działalność i aktywność studentów kierunku geograficznego:

– 24 studentów I roku studiów magisterskich pracowało przy zastosowaniu metody projektu, realizując samodzielnie wybrany projekt edukacyjny;

– 24 studentów I roku studiów magisterskich przygotowało esej geograficzny; studenci opisywali i wyjaśniali istotę kompetencji kluczowych, indywidualnie interpretowali zapisy kompetencji oraz do każdej z nich podawali konkretne propozycje kształcenia geograficznego;

– 110 studentów II roku studiów licencjackich opracowało recenzję; studenci oceniali wybrany artykuł zamieszczony w czasopiśmie „Geografia w Szkole”, odpowiednio argumentując i określając przydatność jego wykorzystania w nauczaniu geografii lub przyrody.

Naukowe badania polegały na analizie i ocenie zrealizowanych projektów oraz napisanych esejów i recenzji. Ponadto wśród 186 studentów WNGiG przeprowadzono badania ankietowe dotyczące kompetencji kluczowych oraz ich znaczenia w procesie kształcenia. Wyniki dotyczące poziomu osiągnięcia wymienionych kompetencji zostaną przedstawione tylko dla kierunku geografia, z podziałem na studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela (GN) oraz studentów z pozostałych kierunków geografii (GO).

W celu określenia poziomu wykształcenia kompetencji kluczowych wśród studentów do szczegółowej analizy wybrano następujące (*Kompetencje kluczowe...* 2007):

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym. Kompetencja ta jest związana z umiejętnością porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, obejmując rozpoznawanie i wykorzystywanie różnych typów tekstów, poszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji oraz językowej interakcji w odpowiedniej i twórczej formie. Obejmuje także formułowanie i wyrażanie własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący, odpowiedni do kontekstu sposób.

2. Umiejętność uczenia się. Jest to zdolność konsekwentnego i wytrwałego organizowania własnego procesu uczenia się, w tym przez efektywne zarządza-

nie czasem i informacjami zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek.

Umiejętność uczenia się pozwala na korzystanie z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy oraz umiejętności w różnorodnych sytuacjach. Decydującymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

3. Inicjatywność i przedsiębiorczość – oznaczają zdolność osoby do wdrażania pomysłów w czyn. Obejmują kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią wsparcie dla indywidualnych osób w codziennym życiu prywatnym, społecznym i zawodowym.

Metoda projektu

Metoda projektu polega na zespołowym, planowym działaniu mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu poprzez zastosowanie różnorodnych metod. Założeniem tej metody jest samodzielność, zaangażowanie oraz wypracowanie i przedstawienie efektu podjętego działania. Początki metody projektów sięgają końca XVI stulecia (Knoll 1991). Pojęcie projektu wprowadził do pedagogiki Ch.R. Richards (ok. 1900 r.), który wykorzystanie projektu ograniczył jednak do praktycznego kształcenia technicznego. Dopiero J. Dewey zwrócił uwagę na walory kształcące tej metody i gruntownie uzasadnił ją teoretycznie. Metoda projektu początkowo była stosowana w wyższych szkołach zawodowych, a z czasem upowszechniła się we wszystkich typach szkół (Ausz, Ausz 2007).

Za twórcę metody projektu uważa się W.H. Kilpatricka, który przedstawił jej założenia w pracy zatytułowanej *The Project Method* (1918). Badacz nie traktował metody projektu jako jednej z wielu metod kształcenia, a nadał jej rangę naczelnej zasady dydaktycznej, w której głównym założeniem była samodzielna praca uczniów. Podstawą działań podejmowanych przez uczniów były ich zainteresowania, zgodnie z twierdzeniem, że nie powinno się nikogo zmuszać do podejmowania niechcianych aktywności. W projekcie wyróżnił cztery fazy: zamierzenie, zaplanowanie, przeprowadzenie i ocenianie. Ta definicja metody projektu i jej podział funkcjonują do dzisiaj.

W Polsce metoda projektu znana była już w okresie międzywojennym, a do jej rozpowszechnienia przyczyniła się praca J.A. Stevensona pt. *The Project Method of Teaching* z 1920 r., która ukazała się w polskim tłumaczeniu w 1930 r.

Według J.A. Stevensona postępowanie metodyczne można nazwać projektem, kiedy współwystępują cztery podstawowe cechy:

- nabywanie wiedzy powinno zachodzić głównie dzięki samodzielnemu rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów, a nie za pomocą pamięciowego przyswajania wiedzy,
- aktywność uczniowska ma na celu nie tylko gromadzenie wiedzy czy doświadczeń, lecz także zmianę nastawienia ucznia do uczenia się,
- uczniowie pracują nad zagadnieniami, które ich interesują i wynikają z ich naturalnych potrzeb,
- wprowadzanie rozważań teoretycznych następuje w miarę potrzeb i zawsze wynika z realizowanych działań praktycznych.

W latach 60. XX w. wrócono do praktycznego stosowania tej metody, ale ponownie ją zaniechano w latach 70. i 80. ze względu na ówczesną politykę oświatową PRL. Metoda projektów powróciła do szkół dzięki transformacji ustrojowej i reformie systemu oświaty z 1999 r. (Grondas 1999, Brudnik i in. 2000, Chałas 2000, Mikina, Zając 2001, Helm, Katz 2003).

Obecnie na WNGiG UAM kształceniem przez metodę projektów objęci są szczególnie studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela geografii. Ze względu na charakter pracy, projekty studentów można podzielić na następujące:

- problemowe: mają na celu rozwiązanie postawionego problemu poprzez poszukiwanie i analizę informacji; problem może dotyczyć m.in. genezy surowców lub produktów codziennego użytku, np. jak powstała sól kamienna lub jak wygląda cykl produkcyjny mebli;
- badawcze: obejmują gromadzenie informacji o wybranej rzeczywistości, zbieranie, systematyzowanie i opracowywanie danych dotyczących określonego zagadnienia, np. zmiany środowiska geograficznego na przestrzeni dziejów na wybranym obszarze;
- działania lokalnego: polegają na zbieraniu informacji, najczęściej za pomocą badań ankietowych, dotyczących lokalnych problemów oraz określeniu sposobów zapobiegania lub ograniczenia jakiegoś problemu lokalnego, np. problem hałasu w wybranej dzielnicy miasta;
- społeczne: których celem jest rozpoznanie potrzeb badanej społeczności, następnie podjęcie działań edukacyjnych i wypracowanie koncepcji rozwiązania problemu, np. sposoby odżywiania się młodzieży;
- estetyczne lub artystyczne: polegają na tworzeniu mapy, tekstu literackiego, filmu, zdjęć lub wywołaniu emocji przez produkt końcowy, np. degustacja czekolady, oglądanie zdjęć czy wysłuchanie utworu muzycznego.

W metodzie projektu M.S. Szymański (2000) i J. Królikowski (2000) wyróżniają i definiują następujące jej fazy:

- 1) przygotowanie projektu: wybór tematu projektu, dobór zespołu, określenie czasu i sposobów działania oraz dokumentowania pracy, podpisanie kontraktu, opracowanie planu działania, w tym celów projektu,
- 2) realizacja projektu: zebranie danych, konsultacje, dokonywanie systematycznej pracy, pomoc w analizowaniu danych, omówienie sposobu prezentowania projektu zgodnie z wcześniej przyjętymi kryteriami,
- 3) publiczna prezentacja rezultatów projektu,
- 4) ocena projektu: samoocena i ocena społeczna, ocena wytworu materialnego i ocena prezentacji.

Na każdym etapie metody projektu kształtowane są inne kompetencje kluczowe. Wielokrotnie podkreśla się znaczenie metody projektu w procesie kształtowania, opisując nabyte kompetencje najczęściej jednak w sposób jakościowy. Z uwagi na brak badań ilościowych, uniemożliwione jest jednoznaczne określenie skuteczności tej metody.

Esej geograficzny

Esej jest formą literacką lub literacko-naukową przedstawiającą punkt widzenia autora oraz jego wiedzę i refleksję odnoszącą się do poruszanego zagadnienia. Tematyka eseju może być bardzo różnorodna i dotyczyć filozofii, kwestii przyrodniczych, społecznych czy artystycznych. Może być formą krytyki literackiej, manifestu politycznego, jak również dotyczyć innych refleksji autora (*Słownik języka polskiego* 1978). Badacze wciąż mają problem z określeniem, co to jest tak naprawdę esej. Uważa się nawet, że jego zdefiniowanie jest niemożliwe, dlatego zamiast szukać uogólnień, powinno się zająć badaniem poszczególnych tekstów.

Za twórców eseju uznaje się Michela de Montagna, renesansowego humanistę i twórcę dzieła pt. *Essais (Próby* z 1580 r.) oraz Francisa Bacona, filozofa epoki odrodzenia, autora *Essays or Counsels, civill and moral*. W rzeczywistości eseje powstawały już w czasach starożytnych. Zwane były „szkicami” i miały formę luźnych przemyśleń, zazwyczaj o charakterze filozoficznym. Przykładami esejów geograficznych mogą być napisane przez W.M. Davisa (1909) *Geographical Essays* czy E. de Martonne’a (1902) *La Valachie. Essai de monographie géographique*. W XX w. esej zaczął przenikać do prozy narracyjnej, głównie powieści.

Uwzględniając styl eseju, jest on pozornie lekki, jednakże powinien charakteryzować się pewnym poziomem wyrafinowania. Przy użyciu wysublimowanych środków artystycznego wyrazu powinien dowodzić elokwencji i erudycji autora (Sławiński i in. 1996). Eseista może stosować cytaty, aforyzmy i odniesienia do

różnych dzieł literackich oraz kulturalnych, wplatając w kompozycję tekstu aluzje historyczne i filozoficzne (jest to tzw. intertekstualność). Ponadto bardzo częstą cechą spotykaną w esejach jest pojawianie się różnego rodzaju wtretów, które przerywają tok myśli i kierują w zupełnie innym kierunku. Obrazują one to, co mówi autor, jednocześnie ubarwiają tekst, ale nie zawsze muszą wносить do dzieła coś nowego (dygresyjność).

Niezależnie od rodzaju eseju pisanego przez studentów (popularnonaukowego, interpretująco-wartościującego, analizującego zjawisko, komentującego), esej geograficzny może stanowić dla studentów doskonałą okazję do kształcenia umiejętności pełnej, rozbudowanej i poprawnej wypowiedzi w języku polskim. Jest to tym bardziej ważne w czasach, kiedy większość wypowiedzi ma charakter krótkich i lakonicznych informacji (np. sms). Obserwacje uczniów, a potem studentów, pozwalają na stwierdzenie, że mają oni trudności z rozbudowaną wypowiedzią, formułowaniem własnych osądów i argumentów.

Recenzja

Pojęcie recenzja (z łac. *recensio* oznacza spis ludności, przegląd; w języku polskim pojawiło się za pośrednictwem języka niemieckiego *Recension*) należy rozumieć jako analizę i ocenę dzieła artystycznego, publikacji naukowej, projektu, przewodnika, poradnika, publikacji multimedialnej, filmu, przemówienia itp. (*Słownik języka polskiego* 1978). Struktura recenzji, w przeciwieństwie do eseju, jest dość schematyczna i reprezentuje typ kompozycji zamkniętej (ryc. 2).



Ryc. 2. Struktura recenzji

Źródło: opracowano na podstawie *Słownika języka polskiego* (1978), K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski (2006)

Do podstawowych funkcji recenzji należą informacyjna, wartościująca i postulatywna. Ta ostatnia może mieć wydźwięk nakłaniający lub zniechęcający do zapoznania się z recenzowanym dziełem. Jedną z cech recenzji jest jej subiektywizm. Autor samodzielnie wybiera przedmiot recenzji, przedstawia go z własnej perspektywy, stosuje własny dobór kryteriów (z powszechnie uznanego zasobu, który jest uzasadniony), a przede wszystkim wykorzystuje własną wiedzę, inteligencję, wrażliwość, wykształcenie, a także gust.

POZIOM WYBRANYCH KOMPETENCJI KLUCZOWYCH WŚRÓD STUDENTÓW

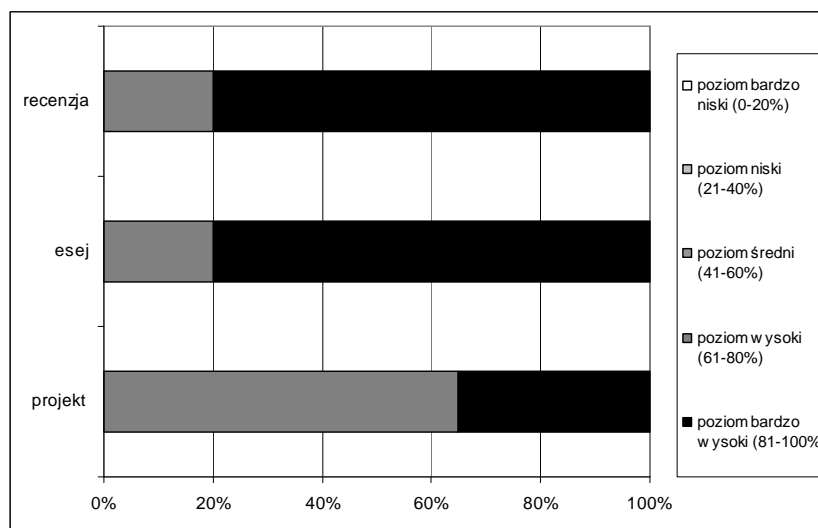
W celu określenia poziomu trzech wybranych kompetencji kluczowych wśród studentów dokonano oceny działań i produktów zrealizowanych podczas projektu oraz oceny prac – eseju geograficznego i recenzji. W analizie określono poziom opanowania kompetencji, przyjmując następujące przedziały: bardzo niski (<20%), niski (21–40%), średni (41–60%), wysoki (61–80%) oraz bardzo wysoki (81–100%).

Kompetencja – umiejętność uczenia się

Ze względu na zespołowy i pozaszkolny charakter metody projektu nie można ocenić poziomu opanowania kompetencji uczenia się w znaczeniu „organizacja własnego procesu uczenia się”. Dlatego w ocenie kompetencji samodzielnego uczenia się studentów zaakcentowano poszukiwanie, przetwarzanie i stosowanie nowej wiedzy. Ponad 60% studentów uczestniczących w pracach projektowych wykształciło takie umiejętności na poziomie wysokim, natomiast ok. 40% na poziomie bardzo wysokim (ryc. 3). Najwięcej możliwości do rozwijania tej kompetencji mieli studenci na etapie gromadzenia i analizy informacji. Dla studentów problemem nie jest określenie źródła informacji, ale zebranie danych. Brak dostępności do danych statystycznych, szczególnie w urzędach, uniemożliwia dalsze poszukiwania i ich analizę. Ze względu na czasochłonność tych prac, ponad połowa studentów szuka informacji w Internecie. Niepokoi więc fakt, że dla wielu jeszcze studentów Internet jest jedynym źródłem informacji i sposobem na samodzielne uczenie się.

W odniesieniu do opracowywanych esejów geograficznych i recenzji stwierdzono, że zdecydowana większość studentów dobrze poradziła sobie z organizacją własnej pracy, zarówno odpowiednio wyszukując niezbędne informacje,

jak i odpowiednio je przetwarzając. Pisząc eseje, dokonali właściwej selekcji wiadomości, znajdujących nie tylko w Internecie, ale i w opracowaniach naukowych.

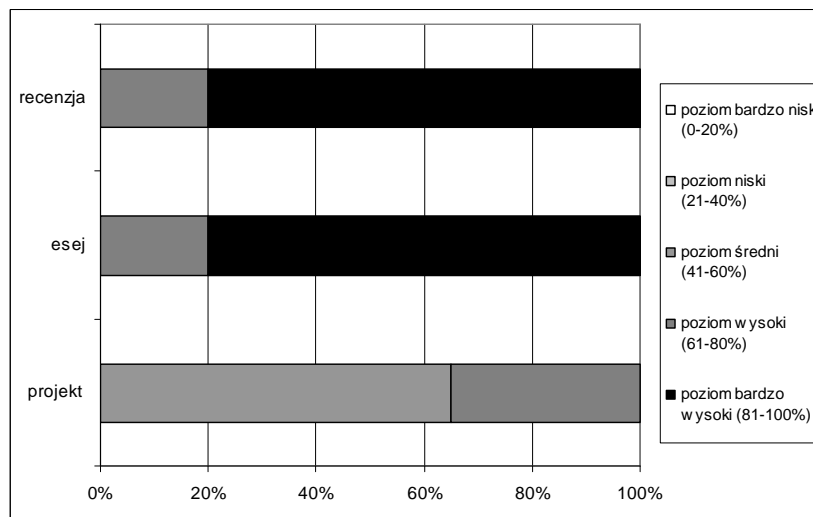


Ryc. 3. Poziom wykształcenia kompetencji uczenia się wśród studentów geografii przygotowujących się do zawodu nauczyciela
Źródło: opracowanie własne

Przygotowując natomiast recenzje, zapoznali się z podanym czasopiśmie „Geografia w Szkole”, wyszukiwali i wybierali odpowiednie do swoich zainteresowań artykuły, tematyką związane z problematyką geograficzną lub dydaktyczną. Zarówno w przypadku eseju, jak i recenzji, kompetencja samodzielnego uczenia się została wykształcona wśród 20% studentów na poziomie wysokim, a wśród 80% na bardzo wysokim (ryc. 3).

Kompetencja – porozumiewanie się w języku ojczystym

Studenci w większości komunikują się ze sobą swobodnie, korzystając z bogatego słownictwa, jednak w sytuacji prezentowania uzyskanych wyników ta umiejętność porozumiewania się osiąga średni poziom. Charakterystyczna dla studentów pracujących zespołowo jest obawa przed oceną ze strony grupy oraz niskie przekonanie o słuszności swojej opinii. Jedynie 35% studentów podczas pracy nad projektem formułowała i wyrażała własne argumenty na wysokim poziomie (ryc. 4).



Ryc. 4. Poziom wykształcenia kompetencji porozumiewania się wśród studentów geografii przygotowujących się do zawodu nauczyciela

Źródło: opracowanie własne

W przypadku eseju geograficznego i recenzji szczególnie ta kompetencja może być efektywnie kształtowana w procesie dydaktycznym. Studenci, opracowując te dwie formy tekstów, mają doskonałą okazję do przygotowania rozbudowanej pisemnej wypowiedzi. Obok gromadzenia informacji, przetwarzają ją i redagują zgodnie z zasadami opracowania eseju czy recenzji. Przygotowanie takich właśnie prac, począwszy od konieczności przejrzenia czasopism lub publikacji naukowych, poprzez właściwy wybór odpowiedniej tematyki, jak również argumentacji, umożliwia wykształcenie równocześnie poprawności merytorycznej, edytorskiej oraz spójności. Własne przemyślenia, sądy i wypowiedzi sprzyjają przetwarzaniu informacji. Z uwagi na strukturę recenzji, w końcowej części musi pojawić się ocena i zachęcenie lub zniechęcenie do czytania omawianego artykułu. To również uczy studentów odwagi w wypowiedzaniu się, argumentowaniu oraz wartościowaniu. Oto przykładowe wypowiedzi studentów z recenzji: „artykuł jest interesujący, przydatny; polecam; pomimo wielu zalet dostrzegam pewne niedociągnięcia”; „dodatkowym atutem artykułu są zawarte ryciny”. Jednocześnie dla większości studentów polecenie wyboru artykułu z konkretnego czasopisma było w zasadzie odkryciem tego czasopisma. Studenci poznawali publikacje i czasopisma oraz pogłębiali wiadomości geograficzne i dydaktyczne.

Na podstawie analizy wszystkich prac stwierdzono, że większość studentów bardzo dobrze opanowała tę kompetencję. I analogicznie jak powyżej, została

ona wykształcona wśród 20% studentów na poziomie wysokim, a wśród 80% na bardzo wysokim (ryc. 4). W przypadku opracowania eseju geograficznego i recenzji omawiana kompetencja jest dominująca spośród wszystkich. Najważniejsze efekty związane z jej kształceniem wśród studentów dotyczą następujących umiejętności: przygotowania pisemnej rozbudowanej wypowiedzi; wyrażania własnych opinii, poglądów, refleksji; wartościowania i oceniania; pisania zgodnie z zasadami edytorskimi oraz wypowiadania się pełnymi zdaniem, poprawnymi w języku polskim.

Kompetencja – inicjatywność i przedsiębiorczość

Przedsiębiorczość jest kompetencją trudną do wykształcenia nawet podczas metody projektu, której cechą przewodnią jest organizacja pracy i planowanie własnych działań. Ponad połowa studentów wykazywała się minimalną inicjatywą w planowaniu i organizacji. Jedynie 10% studentów, tzw. liderzy grup, odznaczają się wysoką przedsiębiorczością, a 20% to osoby wspomagające liderów, charakteryzujące się inicjatywą na średnim poziomie.

Opracowanie eseju i recenzji wiąże się także z inicjatywą oraz przedsiębiorczością, jednakże zdecydowanie w mniejszym stopniu niż w metodzie projektu. Konstrukcja tych obydwu form tekstowych wymaga od studenta pomysłowości odnośnie do sposobu ujęcia oraz wypowiedzi. Jednakże w przypadku tej kompetencji bardzo trudno jest określić poziom jej opanowania. Przyjmuje się, że student powinien wykazać się pewną pomysłowością i przedsiębiorczością w przygotowaniu jakiegokolwiek wypowiedzi.

Zróżnicowanie w wykształceniu kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym poprzez metodę projektu, eseju i recenzji wynika z istoty samych metod. Metoda projektu oparta jest na grupowym działaniu, omawianiu i prezentacji. Każdy student uczestniczy w pracach tylko na danym etapie i najczęściej interesuje go wykonanie tylko swojej części. Natomiast esej i recenzja bazują na pisemnym wypowiadaniu się, stanowiąc jednocześnie indywidualną pracę, gdzie każdy piszący wykazuje duże zaangażowanie. To zapewne wpływa na poziom wykształcenia poszczególnych kompetencji.

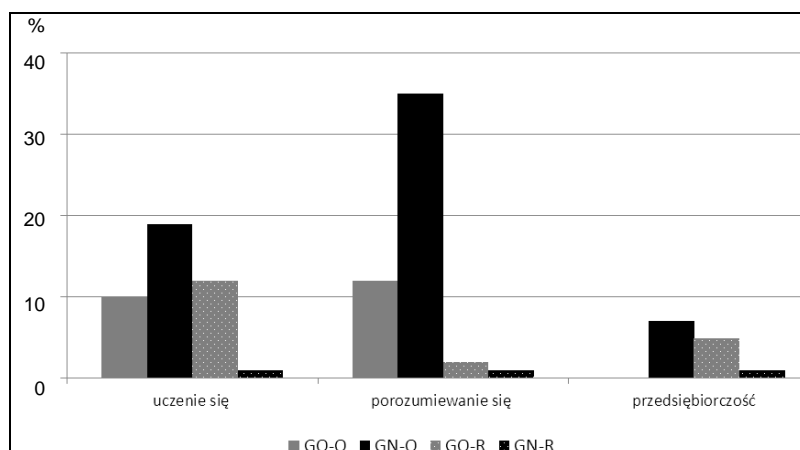
KOMPETENCJE KLUCZOWE WYKSZTAŁCONE LUB KSZTAŁTOWANE WŚRÓD STUDENTÓW

Na podstawie badań ankietowych stwierdzono, że o stopniu przygotowania do samodzielnego życia, także zawodowego, może świadczyć poziom różnych

kompetencji wykształconych wśród studentów. Przyjęto również hipotezę, że nie można wykształcić kompetencji kluczowych u wszystkich studentów na tym samym poziomie i w tym samym zakresie.

Tylko 6% wszystkich badanych studentów uważa, że umiejętność uczenia jest ważną kompetencją, a dla 58% studentów prawdopodobieństwo wykształcenia tej kompetencji zwiększa się poprzez stosowanie metody projektu. Prawie 29% studentów kierunku geografia w czasie realizacji projektów edukacyjnych opanowało kompetencję uczenia się, a 13% ją rozwinęło (ryc. 5).

Taka samoocena studentów nie świadczy o niewykształceniu tej kompetencji w ogóle, ale o tym, że podczas metody projektu kompetencje związane z samodzielną pracą nie są aż tak mocno rozwijane.



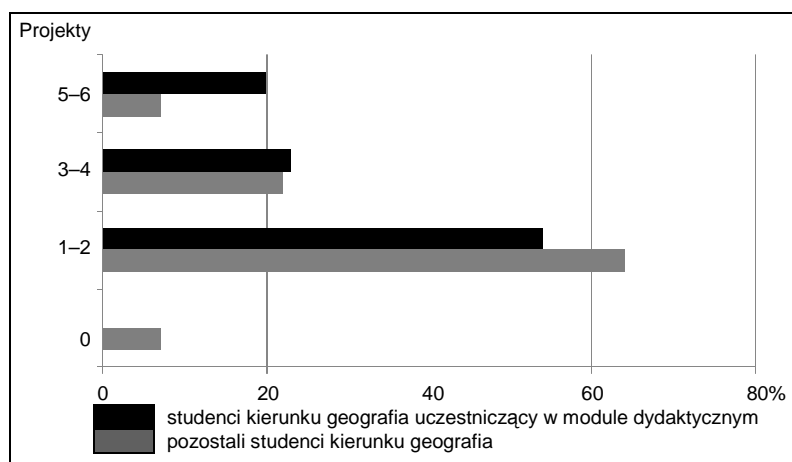
Objaśnienia: kompetencje: O – osiągnięte, R – rozwinięte
GN – studenci geografii uczestniczący w module dydaktycznym,
GO – pozostali studenci geografii

Ryc. 5. Wykształcenie wybranych kompetencji wśród studentów kierunku geografia
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Drugą ważną kompetencją jest według studentów porozumiewanie się, a dla 66% badanych możliwość jej wykształcenia stwarza także udział w metodzie projektu. Ponad 47% głównie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela określiło, że umiejętność komunikacji została u nich w pełni wykształcona. Z kolei 3% wszystkich studentów geografii uważa, że ta zdolność poprzez udział w projektach została dopiero rozwinięta. W porozumiewaniu się ważna jest także odwaga w wyrażaniu własnego zdania i sama prezentacja poglądów, która stanowi problem dla średnio 80% studentów. Wpływ na umiejętność wypowiadania się i komunikowania własnych opinii mają uwarunkowania charakterologiczne oraz zdecydowana przewaga metod asymilacji wiedzy

(podających) stosowanych podczas zajęć dydaktycznych. Według studentów tylko kilkanaście procent nauczycieli akademickich proponuje działania metodą projektów, zakończone publicznym wystąpieniem. Być może odpowiada za to także system egzaminów, które mają formę pisemną i nie stwarzają okazji studentom do wypowiedzania się.

Dla prawie 30% wszystkich badanych studentów ważna jest w życiu przedsiębiorczość i tyle samo studentów uważa, że można ją rozwijać poprzez uczestnictwo w projektach akademickich. Wykształconą umiejętnością twórczego i skutecznego planowania swoich działań posiada tylko 7% studentów, a 6% deklaruje, że poprzez udział w projektach czują się bardziej przedsiębiorczy (ryc. 5). Lepiej przygotowani w tym zakresie są studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela. Ocena działań tych studentów podczas realizacji projektów potwierdza dobrą organizację pracy i twórcze podejście do postawionego problemu. O inicjatywie studentów uczestniczących w module dydaktycznym świadczy duża liczba zastosowanych metod naukowych, m.in. badania ankietowe, wywiady, analiza map, pomiary w terenie, doświadczenia i obserwacje oraz liczne wykonane prace, np. filmy czy postery prezentowane na zakończenie projektu. Należy także zaznaczyć, że przedsiębiorczość jest cechą indywidualną i wynika często ze środowiska szkolnego i rodzinnego, w jakim wychowywali się studenci, oraz z ich predyspozycji.

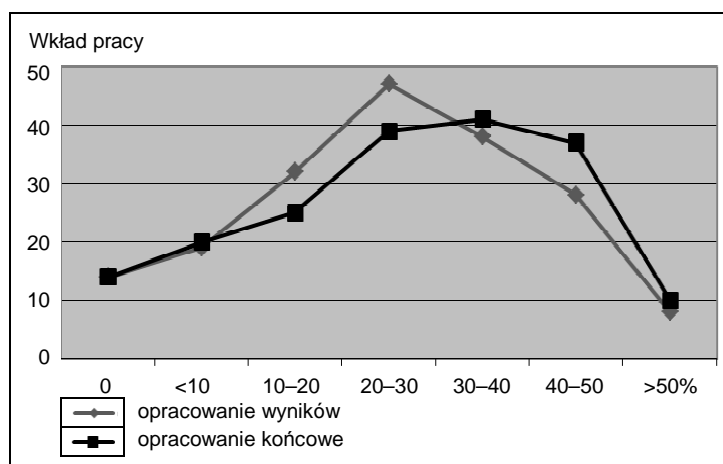


Ryc. 6. Liczba projektów, w których uczestniczyli studenci kierunku geografia
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Obydwie grupy studentów osiągnęły porównywalne wyniki w zakresie uczenia się oraz porozumiewania się. Z kolei przedsiębiorczością wykazują się tylko nieliczni studenci. Zauważalne są jednak przede wszystkim różnice pomiędzy

studentami kierunku geografii nauczycielskiej a pozostałymi kierunkami. Trudno ocenić, co jest powodem tego zróżnicowania, ponieważ nie zostały przeprowadzone takie badania na początku studiów. Jednak z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że jednym z czynników są stosowane na studiach metody i formy pracy ze studentami, w tym liczba realizowanych projektów, która w przypadku studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela jest dwukrotnie większa (ryc. 6). Liczba projektów nie świadczy o poziomie opanowania kompetencji kluczowych, jednak w praktyce kilkakrotne kształcenie najważniejszych dla metody projektu umiejętności może być podstawą opanowania kompetencji kluczowych na wyższym poziomie.

O poziomie kompetencji kluczowych wykształconych w wyniku stosowania metody projektu decydują m.in. stopień i rodzaj wcześniej nabytych umiejętności, cechy charakteru poszczególnych osób, tj. sumienność, systematyczność, pomysłowość oraz chęć do działania. Jednak na podstawie badań i obserwacji, na poziom osiągniętych kompetencji wpływa głównie zaangażowanie oraz zainteresowanie tematyką projektu na poszczególnych jego etapach. W sytuacji dużego zaangażowania studenta na etapie gromadzenia danych może zaistnieć sytuacja, że osiągnie on przede wszystkim umiejętność poszukiwania informacji, natomiast w mniejszym stopniu wykształci umiejętność ich analizy czy syntezy. Wniosek ten potwierdzają zróżnicowane wyniki badań dotyczące wkładu pracy studentów na etapie opracowania wyników i produktów/prac końcowych (ryc. 7).



Ryc. 7. Zróżnicowanie udziału studentów w wybranych etapach projektu edukacyjnego
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Podczas opracowywania wyników pracuje najczęściej kilkusobowa grupa, której wkład pracy wynosi średnio 20%, a z kolei za opracowanie produktu

końcowego odpowiedzialne są często dwie osoby, które swój wkład oceniają na 50%. Przedstawione powyżej wyniki badań potwierdzają postawioną hipotezę o niemożliwości wykształcenia kompetencji kluczowych u wszystkich studentów na tym samym poziomie i w tym samym zakresie. Taką samą opinię wyraża prawie 70% wszystkich badanych studentów wydziału.

PODSUMOWANIE

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów WNGiG UAM określono, że połączenie metody projektu, eseju geograficznego i recenzji jest skuteczną strategią kształtowania kompetencji kluczowych. Kompetencje rozwijane poprzez metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy powinny być uzupełniane metodami asymilacji wiedzy oraz waloryzacyjnymi. Łączenie odmiennych metod nauczania zwiększa prawdopodobieństwo wykształcenia różnych kompetencji na wyższym poziomie. Na wysokim poziomie studenci opanowali samodzielne uczenie się i porozumiewanie się, co potwierdzają opracowane eseje geograficzne i recenzje. Należy jednak zaznaczyć, że kształtowanie wymienionych kompetencji odbywa się na wszystkich przedmiotach, dlatego też poziom ich opanowania nie musi wynikać tylko z udziału tych osób w module dydaktycznym. Z kolei kształcenie przedsiębiorczości odbywa się głównie metodą projektów, co potwierdzają studenci, zwracając jednocześnie uwagę, że taka metoda pracy jest podejmowana najwyżej dwa razy podczas studiów. Tak więc kształtowanie przedsiębiorczości wymaga złożonej strategii przez zwiększenie udziału metody projektu w kształceniu akademickim. Uczestnictwo w metodzie projektów rozwija wszechstronnie, począwszy od zdolności twórczych, koncepcyjnych, poprzez organizacyjne, których osiągnięcie ułatwia odnalezienie się we współczesnym świecie.

Zdecydowanie najskuteczniejszy w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym jest esej i recenzja, które związane są z samodzielną, ale indywidualną pracą. Natomiast metoda projektu skutecznie rozwija kompetencje odnoszące się do twórczego rozwiązywania problemów, organizacji pracy, w tym inicjatywy oraz współdziałania.

LITERATURA

Ausz M., Ausz A., 2007, *Lublin moje miasto – propozycja projektu interdyscyplinarnego*, „Wiadomości Historyczne”, 5, s. 55–60.

- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., 2000, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce.
- Chałas K., 2000, *Metoda projektu i jej egzemplifikacja w praktyce*, Nowa Era, Warszawa.
- Davis W.M., 1909, *Geographical Essays*, Ginn and Co., Boston (Dover Books, New York, 1954).
- Grondas M., 1999, *Projekt jako narzędzie integracji międzyprzedmiotowej*, [w:] *Program „Nowa Szkoła”. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Helm J.H., Katz L.G., 2003, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Kilpatrick W.H., 1918, *The Project Method*, „Teachers College Record”, 19, s. 319–335.
- Knoll M., 1991, *Europa-nicht Amerika: Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702–1875*, „Pädagogische Rundschau”, 45, s. 41–58.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie, Europejskie Ramy Odniesienia. 2007 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230p100100018.pdf [pobrano 12.04.2012].
- Królikowski J., 2000, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Martonne E. de, 1902, *La Valachie. Essai de monographie géographique. Thèse Lettres*, A. Colin, Paris.
- Materiały Edukacyjne programu KREATOR, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Mikina A., Zajac B., 2001, *Jak wdrażać metodę projektu?* Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Niemierko B., 2004, *Cele kształcenia*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szalaniec H., 2009, *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, WSiP, Warszawa.
- Perrenoud Ph., 1997a, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- Perrenoud Ph., 1997b, *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, ESF, Paris.
- Program Edukacja i szkolenie 2010, 2006, MEN, Warszawa.
- Program KREATOR, <http://www.wsipnet.pl/popsloownik.php?id=77> [pobrano 12.04.2012].
- Sławiński J., Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska, 1996, *Podręczny słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Open, Warszawa.
- Słownik języka polskiego*, 1978, PWN, Warszawa.
- Stevenson J.A., 1930, *Metoda projektu w nauczaniu*, Lwów.
- Szymański M.S., 2000, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A., 2006, *Gatunki dziennikarskie. Teoria – praktyka – język*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 16.12.2006 r. http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/eurydice/publikacje/kkomp_PL.pdf [pobrano 12.04.2012].

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH WŚRÓD STUDENTÓW GEOGRAFII POPRZEZ METODĘ PROJEKTU, ESEJ GEOGRAFICZNY I RECENZJĘ

Streszczenie

W kształceniu akademickim XXI w. ważne jest dążenie do rozwoju kompetencji kluczowych. Uczelnia powinna stwarzać możliwość wykształcenia tych kompetencji przez wybór odpowiednich i różnorodnych metod. W związku z tym, celem opracowania jest określenie poziomu wykształcenia trzech wybranych kompetencji kluczowych, tj. porozumiewania się w języku ojczystym, umiejętności uczenia się oraz inicjatywności i przedsiębiorczości wśród studentów II roku studiów licencjackich oraz I roku studiów magisterskich Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych UAM w Poznaniu dzięki zastosowaniu metody projektu, eseju geograficznego i recenzji.

Na podstawie badań stwierdzono, że połączenie metody projektu, eseju geograficznego i recenzji jest skuteczną strategią kształtowania kompetencji kluczowych. Studenci opanowali na wysokim poziomie kompetencje samodzielne uczenie się i porozumiewanie się, co potwierdzają opracowane eseje geograficzne i recenzje, natomiast na niskim poziomie kompetencję przedsiębiorczości. Z kolei udział w projektach edukacyjnych umożliwia wykształcenie wszystkich badanych kompetencji, ale na bardziej zróżnicowanym poziomie. O poziomie wykształconych kompetencji decyduje w dużym stopniu rodzaj metody oraz zaangażowanie studentów. Z punktu widzenia skuteczności procesu kształcenia ważne jest łączenie odmiennych metod nauczania, ponieważ zwiększa to prawdopodobieństwo wykształcenia różnych kompetencji na wyższym poziomie.

Słowa kluczowe: kształcenie, kompetencje, metoda projektu, esej geograficzny, recenzja.

ACQUISITION OF KEY SKILLS BY GEOGRAPHY STUDENTS THROUGH THE PROJECT METHOD, A GEOGRAPHICAL ESSAY, AND A REVIEW

Summary

In the academic education of the 21st century it is important to develop key skills. The school should offer the possibility of acquiring those skills through a choice of appropriate and diversified methods. Hence, the aim of this study was to establish the level of development of three selected key skills, viz. communication in the mother tongue, the skill to learn, and initiative and enterprise among students of the second year of licentiate studies and the first year of master's studies in the Faculty of Geographical and Geological Sciences at Adam Mickiewicz University in Poznań. The methods employed were those of a project, a geographical essay, and a review.

The research showed that a combination of those three methods was an effective strategy of developing the key skills. The students had achieved a high level in the skills of learning on their own and communication, as corroborated by their geographical essays and reviews, but a low level in that of enterprise. In turn, participation in educational projects made it possible for them to develop all the skills under examination, but at more diversified levels. The level of the acquired skills is largely determined by the kind of method employed and student involvement. From the point of view of the efficiency of the educational process, it is important to combine a variety of teaching methods since this enhances the probability of students developing higher levels of the various skills.

Keywords: education, skills, project method, geographical essay, review.

Część III

**KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI
GEOGRAFII – POTRZEBY,
KOMPETENCJE**

Part 3

**GEOGRAPHY TEACHERS TRAINING
– NEEDS, COMPETENCE**

Wiktor Osuch

SYLWETKA ABSOLWENTA STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH A JEGO KOMPETENCJE (STUDIUM PORÓWNAWCZE)

WPROWADZENIE

Istotne znaczenie w nowych programach i planach studiów ma opis sylwetki absolwenta. Ma on ułatwić absolwentom szkół ponadgimnazjalnych wybór kierunku studiów (orientację czy wybrany kierunek będzie spełniał oczekiwania, czy zapewni im możliwość znalezienia ciekawej pracy). Przyszłym pracodawcom ułatwia wybór kompetentnych pracowników (charakterystyka absolwenta daje możliwość sprawdzenia czy w toku nauczania ewentualny pracownik nabył umiejętności pożądane przez pracodawcę).

Państwowa Komisja Akredytacyjna analizuje i ocenia m.in.: spójność koncepcji kształcenia z sylwetką absolwenta, planami i programami studiów oraz metody kształcenia. Sylwetka absolwenta powinna zawierać szczegółowy opis umiejętności, które student powinien nabyć po ukończeniu danego kierunku oraz cele studiów.

CEL, PRZEDMIOT I METODY BADAŃ

Celem opracowania jest analiza porównawcza i ocena wybranych specjalności studiów geograficznych w wybranych ośrodkach akademickich w Polsce i Czechach, prowadzona głównie metodą analizy dokumentów. Kolejnym celem jest analiza i ocena sylwetki absolwenta tych studiów, gdzie jako zastosowane kryterium oceny przyjęto zdobyte na uczelni kwalifikacje, które sprzyjają znalezieniu zatrudnienia na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. W tym drugim przypadku oprócz metody analizy dokumentów, wywiadów, wykorzystano metodę badań ankietowych z zastosowaniem kwestionariusza ankiety.

SYLWETKA ABSOLWENTA – MODELOWA SYLWETKA NAUCZYCIELA W ŚWIETLE LITERATURY

W literaturze pedagogicznej dużo jest informacji dotyczących sylwetki nauczyciela, jego pożądaných cech osobowości, predyspozycji do wykonywania zawodu, ukształtowanych kompetencji czy uzyskanych kwalifikacji. Nauczyciel przez długi czas rozumiany był jako przewodnik i doradca. Współcześnie jednak jest to z różnych względów trudne do zrealizowania, a nauczyciel stał się bardziej „tłumaczem rzeczywistości”.

Zarówno rodzice, na początku drogi edukacyjnej swoich dzieci, jak i sami uczniowie dostrzegają cechy, które powinien mieć dobry nauczyciel (wychowawca). Takimi cechami nauczyciela widzianymi właśnie przez dzieci i rodziców są: cierpliwość, pracowitość, sprawiedliwość, odpowiedzialność, obowiązkowość, rozważa, uczciwość, umiejętność ponoszenia konsekwencji swoich wyborów, decyzji i czynów, umiejętność zapewnienia swoim wychowankom bezpieczeństwa (Butrymowicz 2008). Według K. Żegnałki (2007), nauczycielami powinny być osoby szczególne pod względem kwalifikacji zawodowych i moralnych, które potrafią zdobyć określoną pozycję społeczną, autorytet wśród uczniów, rodziców oraz w środowisku lokalnym. W badaniach K. Żegnałki (2009), przeprowadzonych wśród grupy studentów pedagogiki, najważniejszymi cechami u nauczyciela okazały się: wiedza nauczyciela (przedmiotowa, ogólna, psychologiczna i pedagogiczna), cierpliwość, sprawiedliwość (szczególnie w zakresie oceniania), wyrozumiałość oraz umiejętność przekazywania wiedzy. Natomiast takie cechy, jak: kreatywność, odpowiedzialność i przyjazne nastawienie do uczniów, nie znalazły uznania w odpowiedziach studentów (Żegnałek 2009). Wyniki te są sporym zaskoczeniem, ponieważ wśród nauczycieli geografii kreatywność i odpowiedzialność są wysoko cenione przez studentów tego kierunku oraz czynnych nauczycieli geografii (Osuch, Osuch 2005). Podobne wnioski sformułowali dydaktycy geografii na Uniwersytecie Łódzkim. Na podstawie badań ankietowych określono, że wśród absolwentów studiów geograficznych ceniona jest kreatywność oraz szeroki zasób wiedzy (Szkurłat i in. 2011). Również w badaniach A. Rowickiej (2008) właśnie operatywność, kreatywność, obowiązkowość, sumiennność, odpowiedzialność i tolerancja były tymi najistotniejszymi cechami, którymi, według studentów, powinni wykazywać się nauczyciele.

Współcześnie zamiast o wybranych cechach osobowych kandydatów na nauczycieli coraz częściej w literaturze pisze się o kompetencjach, które to powinien wykształcić student specjalności nauczycielskiej – kandydat na nauczyciela, w tym także nauczyciela geografii.

Według S. Piskorza (1995), nauczyciel geografii w klasycznym ujęciu to człowiek energiczny, przedsiębiorczy, dobry organizator znający doskonale środowisko i działający na rzecz społeczności, w której żyje, człowiek o pogodnym usposobieniu, a nawet z poczuciem humoru. Cechy osobowe nauczyciela geografii to: serdeczność, sprawiedliwość, wyrozumiałość, stanowczość, systematyczność, przodownictwo, żywość wyobraźni i zdolność sugestywnego oddziaływania, jak również wysoka kultura ogólna. S. Piskorz kompetentne nauczanie geografii definiuje jako „efektywne upowszechnianie geograficznej wiedzy, kształtowanie różnych umiejętności merytorycznych i formalnych oraz wdrażanie w określony system wartości i wyrabianie odpowiednich postaw przez osobę mającą odpowiednie przygotowanie” (Piskorz 1996, s. 144).

O cechach nauczyciela geografii pisali także A. Werwicki (1979), Z. Zioło (1987), A. Dylkowa (1990), D. Licińska i A. Werwicki (1996). Formułowali oni również wymagania dotyczące kształcenia nauczycieli geografii wynikające z kolejnych reform oświaty oraz zmieniających się wymagań programowych. Ukazali zestaw predyspozycji psychofizycznych kandydata na nauczyciela geografii w ujęciu predyspozycji podstawowych i uzupełniających. Wśród predyspozycji nauczyciela geografii wskazano m.in.: wyobraźnię przestrzenną i poczucie czasu, sprawność fizyczną i brak lęku przed otwartą przestrzenią, krytycyzm i dociekliwość, empatię, wewnętrzną organizację, umiejętność podejmowania decyzji, odpowiedzialność za wypowiedzane słowa, zdolność posługiwania się rysunkiem, zainteresowanie historią kultury materialnej.

Znaczącą publikacją, prezentującą sylwetkę nauczyciela geografii i jej ewolucję, jest praca Z. Zioły (1987). Zdaniem Z. Zioły, absolwent geografii uczelni pedagogicznej powinien umieć realizować w procesie dydaktycznym cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, rozwijać własny warsztat pracy dydaktycznej i naukowej, być zaangażowanym w problematykę kształtowania przestrzeni geograficznej oraz ochronę środowiska przyrodniczego i kulturowego w skali lokalnej i regionalnej.

W kolejnych publikacjach do sylwetki nauczyciela geografii nawiązywali: Z. Podgórski (1997) oraz J. Kop (2004), którzy prezentowali przykłady sylwetki nauczyciela geografii studentom geografii już podczas pierwszych zajęć z dydaktyki geografii. Z. Podgórski i in. (2008) zaprezentowali opinie studentów o studiach geograficznych. Była to analiza oczekiwań studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, realiów studiowania geografii i przyszłych perspektyw, a przeprowadzone badania ankietowe miały charakter sondażowy.

Kompetencje absolwentów studiów geograficznych za granicą zaprezentowali m.in. Ch. Vielhaber (2006) i H. De Jong (2008). Ch. Vielhaber (2006) pisał o klasyfikacji kompetencji i sylwetce absolwenta studiów geograficznych Uni-

wersytetu w Wiedniu. Co ciekawe, autor mało uwagi poświęca kompetencjom przedmiotowym z geografii, eksponując kompetencje w zakresie kooperacji i współpracy, motywacji do działania, planowania, refleksji nad własnym działaniem, wprowadzania innowacji. Te wymienione kompetencje są najistotniejsze w budowaniu sylwetki absolwenta geografów wiedeńskich. H. De Jong (2008) opisał sylwetkę absolwenta studiów geograficznych oraz kompetencje studentów geografii – kandydatów na nauczycieli w Holandii. Oprócz analizy programów kształcenia geografów i praktyk w szkole, De Jong skupił się na kompetencjach, które podzielił na: komunikacyjne, pedagogiczne, specjalistyczne i dydaktyczne, organizacyjne, w zakresie współpracy z nauczycielami, rodzicami, w zakresie refleksji i profesjonalnemu rozwojowi. Co ciekawe, nie są eksponowane oddzielnie kompetencje przedmiotowe z geografii, tylko łącznie traktowane z dydaktycznymi.

Prezentowane sugestie zagranicznych dydaktyków geografii wcześniej dotrządził A. Jelonek (2004). Autor podkreślił, że koniecznym warunkiem wykonywania zawodu nauczyciela są umiejętności pedagogiczne, ponieważ wiedza przekazywana uczniom jest skromna w stosunku do pobieranej na studiach, dlatego dobre przygotowanie przedmiotowe jest ważne, ale nie jest wystarczającym warunkiem wykonywania zawodu nauczyciela. Najtrudniej dotrzeć do dziecka w sferze pojęć abstrakcyjnych, a tu potrzebna jest wiedza nie tylko pedagogiczna, ale dydaktyczna i psychologiczna. Sugestie A. Jelonka (2004) wydają się tym bardziej cenne, że są wypowiedziane przez przedstawiciela nurtu nauczania uniwersyteckiego, a nie uczelni pedagogicznej.

Autor opracowania, na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych, przedstawił ocenę kompetencji nauczycieli geografii i nabywanych kompetencji studentów geografii – kandydatów na nauczycieli (Osuch 2010). W opracowanej monografii scharakteryzowano także przykładowe programy i plany kształcenia geografów w aspekcie realizacji założeń bolońskich, analizy i oceny praktycznego kształcenia nauczycieli geografii.

Z zaprezentowanych opinii na temat sylwetki nauczyciela geografii można wprowadzić wniosek, że nie ma w literaturze jedyne go modelu kształcenia nauczycieli geografii. Natomiast każda z zaprezentowanych zwraca uwagę na kolejne elementy tworzące całościową wizję sylwetki nauczyciela geografii.

SPECJALNOŚCI NA STUDIACH GEOGRAFICZNYCH A SYLWETKA ABSOLWENTA

Aby ułatwić wybór kierunku studiów zarówno absolwentom szkół ponadgimnazjalnych, jak i przyszłym pracodawcom wybór kompetentnych pracowników, uczelnie szczegółowo opracowują model sylwetki absolwenta. Sylwetka absolwenta studiów geograficznych w Czechach zawiera dość szczegółowe informacje o możliwościach zatrudnienia absolwentów, nawet w konkretnych firmach.

Specjalności na studiach geograficznych a sylwetka absolwenta na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu

W Katedrze Geografii Wydziału Przyrodniczego w Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu możliwe są do wyboru trzy specjalności w zakresie studiów pierwszego stopnia – licencjackich (bakalářské): geografia, geografia regionalna, geografia z geoinformatyką. Studiami o specjalności nauczycielskiej są jedynie studia geograficzne (geografia), na której student dokonuje wyboru drugiej specjalności – jako kolejnego przedmiotu nauczania szkolnego. Aktualnie student ma możliwość wyboru: historii, biologii, chemii, fizyki, matematyki, techniki, a nawet języka angielskiego. W praktyce możliwości są zatem duże, a ograniczone jedynie do przedmiotów nauczania szkolnego.

Niestety w wielu instytutach czy katedrach geografii w Polsce nie ma tak dużego i dowolnego wyboru specjalności nauczycielskiej i często dana specjalność uruchamiana jest przy określonej, minimalnej liczbie studentów. Takie rozwiązanie podyktowane jest często względami finansowymi, organizacyjnymi i obawą o ewentualny „paraliż organizacyjny dziekanatów”. Ciekawym rozwiązaniem na studiach magisterskich w Ołomuńcu jest możliwość (a właściwie konieczność) wyboru dydaktyki geografii w zakresie nauczycielskiej specjalności. Specjalność ta pozwala na pełniejszy rozwój przyszłych nauczycieli, podnoszenie ich kwalifikacji i pozycji w systemie edukacyjnym oraz na autorefleksję i rozwój osobisty. W czasie studiów studenci odbywają szkolenia z zakresu komunikacji interpersonalnej, działań w dziedzinie edukacji, umiejętności obsługi komputera, zdolności do rozumienia współczesnego świata, a także krytycznego i twórczego myślenia. Magister geografii o specjalności nauczycielskiej ma również wiedzę i umiejętności z różnych dyscyplin geograficznych: geografii fizycznej, społecznej oraz szeroką wiedzę geograficzno-społeczną na poziomie globalnym, regionalnym i lokalnym. Posiadał także praktyczną znajomość karto-

grafii, systemów informacji geograficznej, teledetekcji oraz ich zastosowania w edukacji geograficznej. Studenci przechodzą szkolenia z zakresu prawidłowego prowadzenia zajęć w terenie z uczniami, stosując przy tym różnorodne metody i rozwiązania. Prawidłowo rozumieją i interpretują sytuację społeczno-gospodarczą w Republice Czeskiej i w relacjach do krajów sąsiednich, Unii Europejskiej czy świata. Absolwenci posiadają szeroką wiedzę geograficzną, która jest zgodna z obowiązującą podstawą programową z zakresu edukacji geografii i wykazują szeroki wachlarz zastosowań zdobytej wiedzy. Są również przygotowani do zmian w podstawie programowej z geografii zarówno w szkołach zintegrowanych, jak i w szkołach podstawowych. Umiejętnie wykorzystują nowoczesne technologie informacyjne (takie jak systemy informacji geograficznej), które zwiększają zdolności adaptacyjne absolwentów, a w późniejszym czasie także ich uczniów. Absolwenci otrzymują kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych, średnich oraz w instytutach naukowych, uniwersytetach, jednostkach administracji publicznej, a także przedsiębiorstwach prywatnych¹.

Przytoczony przykład charakterystyki studiów nauczycielskich oraz sylwetki absolwenta geografii w Katedrze Geografii Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu jest wyjątkowo szczegółowy i precyzyjny. Warto zaznaczyć, że Katedra Geografii, pomimo tradycji funkcjonowania od ponad pięćdziesięciu lat, nie prowadzi szczegółowych badań naukowych w zakresie dydaktyki geografii, nie ma specjalistów z dydaktyki geografii, to jednak bardzo poważnie traktuje specjalność nauczycielską. Co ciekawe, absolwenci tej specjalności mogą znaleźć pracę także poza edukacją, i tak się często zdarza.

Specjalnościami nienauczycielskimi w Katedrze Geografii w Ołomuńcu są geografia regionalna lub geoinformatyka. Absolwent studiów licencjackich z geografii regionalnej opanowuje podstawowe umiejętności w zakresie pracy z mapą, źródłami informacji statystycznych oraz zestawieniami danych i literatury. Ma doświadczenie i niezbędne umiejętności w pracy z komputerem. Fachowo komunikuje się z ekspertami z innych zawodów w podejmowaniu wyzwań związanych z badaniem regionów, potrafi poradzić sobie w pracy zespołowej. Absolwent opanował podstawową wiedzę i umiejętności z kartografii, GIS-u, przetwarzania danych. Przyszli geografowie umiejętnie posługują się geograficznymi bazami danych, analizują i prezentują wyniki badań. Absolwent opanował metody i techniki badań z zakresu geografii społecznej, np. umiejętność analizowania relacji między zjawiskami fizycznymi i zjawiskami społeczno-ekonomicznymi w terenie, ocenę stopnia istotności poszczególnych

¹ <http://geography.upol.cz/so-mgr-ucitelstvi-geografie>.

zdarzeń dla ewentualnego rozwoju terytorium. Jest zaznajomiony z polityką regionalną w regionach Unii Europejskiej.

W zakresie kompetencji i poziomu adaptacji do warunków i wymogów podjęcia przyszłej pracy absolwent geografii jest gotowy do oceny zróżnicowania regionalnego środowiska. Bardzo cenna jest jego zdolność do komunikowania się ze specjalistami z innych dyscyplin (z urbanistami, ekonomistami, socjologami, ekologami, demografami i specjalistami w zakresie turystyki i transportu). Jest w stanie dalej rozwijać swoje kompetencje. Absolwenci mogą znaleźć zatrudnienie w wyspecjalizowanych departamentach rządowych lub jednostkach administracyjnych na szczeblu miejskim, regionalnym i centralnym (krajowym), takich jak wydziały rozwoju regionalnego, środowiska, działy planowania przestrzennego itp. Mogą się zająć doradztwem w agencjach planowania przestrzennego, tworzeniem planów strategicznych i usługami związanymi z zastosowaniem skutecznej przestrzennej lokalizacji, a także w instytutach naukowych i uniwersytetach, krajowych i międzynarodowych instytucjach i organizacjach skoncentrowanych na kwestiach regionalnych, społecznych, gospodarczych i środowiskowych oraz zagadnieniach przestrzennych².

Absolwent studiów magisterskich o specjalizacji geografia regionalna jest wykwalifikowanym geografem o szerokiej wiedzy i umiejętnościach dotyczących planowania przestrzennego, zapewniający dobry start na dzisiejszym, wymagającym rynku pracy.

Specjalność geografia z geoinformatyką jest najnowszą z proponowanych przez Uniwersytet w Ołomuńcu. Odpowiada ona na potrzeby dzisiejszego rynku pracy, który poszukuje specjalistów od tworzenia różnego rodzaju elektronicznych czy cyfrowych map, tworzenia oprogramowania na potrzeby planowania przestrzennego. Studiowanie tej specjalności szczególnie rozwija samodzielne myślenie i kreatywność studentów. W trakcie studiów studenci zdobywają niezbędną wiedzę oraz umiejętności informatyczne i geograficzne, zapoznają się z najbardziej rozpowszechnionymi produktami nowoczesnego oprogramowania. Ponadto studenci zdobywają wiedzę z podstawowych dyscyplin matematycznych (geometria, metody numeryczne, statystyka) i komputerowych (informatyka teoretyczna, programowanie, sieci komputerowe, bazy danych i systemy informatyczne). Absolwent posiada wiedzę i umiejętności z kartografii, geograficznych systemów informacji, teledetekcji, statystyki, systemów nawigacji, geografii fizycznej i geografii społeczno-ekonomicznej. Praktyczny aspekt kształcenia na tej specjalności dotyczy tworzeniu map, m.in. mapy pól przy użyciu GPS, dzięki czemu powstają mapy analogowe i cyfrowe.

² <http://geography.upol.cz/so-mgr-regionalni-geografie>.

Specjalności i sylwetka absolwenta studiów geograficznych na przykładzie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Według oferty na rok 2011/2012, w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie studenci mogą zdecydować się na studia geograficzne zarówno licencjackie, jak i magisterskie i wybrać jedną ze specjalności nauczycielskich: geografii, geografii z przyrodą, geografii z podstawami przedsiębiorczości, geografii z wiedzą o społeczeństwie lub jedną specjalność nienauczycielską.

Wzbogacenie oferty edukacyjnej o wyżej wymienione specjalności wydaje się być odpowiedzią instytutu na zmieniającą się sytuację społeczno-gospodarczą w naszym kraju. Obecnie w toku studiów w uczelniach pedagogicznych, podobnie jak w pozostałych typach szkół wyższych, nie można pominąć możliwości przyszłego zatrudnienia absolwentów w zawodzie. W dobie ogromnej konkurencyjności, na oświatowym rynku pracy tylko studenci z dużym i udokumentowanym doświadczeniem praktycznym stają się bardziej atrakcyjni dla potencjalnego pracodawcy. Jednak niezrozumiałe wydaje się lansowanie w uczelni pedagogicznej zbyt wielu jednocześnie specjalności nienauczycielskich. Jeszcze kilka lat temu wprowadzono i respektowano zasadę równej liczby specjalności nauczycielskich i nienauczycielskich. Szkoda, że z niej zrezygnowano, a także nie podjęto inicjatyw mających na celu poszerzenie oferty specjalności nauczycielskich, np. geografii z językiem angielskim.

Tradycja jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich jest silnie zakorzeniona wśród pracowników wyższych uczelni, dlatego w wielu uczelniach państwowych wcielanie w życie założeń Deklaracji Bolońskiej przebiega z pewnym oporem. I tak studia nauczycielskie powinny być realizowane dwukierunkowo i muszą spełniać standardy kierunku wiodącego i specjalności dodatkowej, a także realizację standardów nauczycielskich.

W świetle założeń Deklaracji Bolońskiej dostęp do studiów II stopnia mogą uzyskać osoby, które ukończyły studia I stopnia, trwające nie krócej niż trzy lata, natomiast nie jest narzucona zbieżność dyscyplin kierunkowych studiów I i II stopnia. W badaniach ankietowych aż 73% studentów uznało, że studia II stopnia powinny być dostępne nie tylko dla absolwentów wybranego kierunku, jako kontynuacja studiów poprzednich, ale powinna być możliwość studiowania na dowolnym kierunku (Cieśla, Paśko 2008). Chcąc utrzymać wysoki poziom swoich studiów, w wielu uczelniach wprowadza się – niezgodny w swej istocie z założeniami Deklaracji Bolońskiej – rygor w rekrutacji, polegający na przyjmowaniu tylko absolwentów studiów licencjackich tego samego kierunku.

Od absolwenta dwuprzedmiotowych studiów geografia z przyrodą będzie się wymagać:

– znajomości szczegółowych treści głównych dyscyplin geografii (fizycznej, społeczno-ekonomicznej i regionalnej), znajomości podstaw racjonalnego wykorzystania i kształtowania środowiska przyrodniczego, społeczno-gospodarczego i kulturowego dla wydawania opinii w tym względzie dla władz lokalnych (gmina, powiat) i regionalnych (województwo) w swoim miejscu zamieszkania lub miejscu pracy zawodowej;

– umiejętności posługiwania się literaturą, źródłami statystycznymi, ogólnymi i specjalistycznymi opracowaniami kartograficznymi, wybranymi instrumentami (np. GPS), komputerem oraz podstawowymi programami GIS;

– umiejętności opisywania i interpretacji procesów fizycznogeograficznych w bezpośrednich badaniach terenowych oraz badaniach systemów społeczno-gospodarczych, różnej skali układów przestrzennych na potrzeby kompleksowego gospodarowania i zarządzania przestrzenią.

Absolwent będzie przygotowany do pracy w różnych instytucjach zajmujących się kompleksowym kształtowaniem i ochroną środowiska przyrodniczego, gospodarką przestrzenną, warunkami życia ludności oraz organizacją działalności społeczno-gospodarczej. Ponadto będzie wyposażony w znajomość podstaw psychologii, pedagogiki, etyki zawodowej nauczyciela oraz dydaktyki geografii i przyrody dla edukacji w różnych typach szkół (głównie szkole podstawowej i gimnazjum), umiejętność projektowania, planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych w procesie nauczania, umiejętność posługiwania się technologią informacyjną oraz podstawowymi komputerowymi programami dydaktycznymi. W ten sposób jest przygotowany do pracy w szkole jako nauczyciel geografii i przyrody (Sylwetka absolwenta 3-letnich studiów stacjonarnych „Geografia z przyrodą” Instytutu Geografii UP w Krakowie).

Sylwetka absolwenta studiów geograficznych na Uniwersytecie w Ostrawie

W Katedrze Geografii Uniwersytetu w Ostrawie w ramach studiów licencjackich utworzono trzy specjalności: geografia fizyczna i geoeekologia, kartografia i geoinformatyka oraz ochrona i kształtowanie krajobrazu.

Specjalizacja kartografia i geoinformatyka jest dla polskich studentów geografii nowością. Młodzież w Polsce musi wybierać pomiędzy studiami na kierunku geodezja i kartografia a studiami o kierunku geografia. Uniwersytet

w Ostrawie w interesujący sposób połączył oba kierunki, można powiedzieć z korzyścią i dla absolwentów, i dla przyszłych pracodawców, ponieważ geografia w znacznym stopniu wykorzystuje treści kartografii, a kartografia korzysta na holistycznym spojrzeniu geografów na otaczające środowisko. Absolwenci tej specjalności znajdują zatrudnienie w administracji państwowej (np. planowanie prac, środowiska, urzędów związanych z zagospodarowaniem ziemi, stacje opieki środowiska), sektorze informacyjnym (np. ambasady), przy projektowaniu i planowaniu w instytucjach, w firmach specjalizujących się w kartografii i geoinformacji (np. Geodezja MS DIGIS Opava, Ostrava Geometry, Kartografia Praga) i w urzędach do spraw zagospodarowania przestrzennego obszarów wiejskich (np. departament rolnictwa i leśnictwa, ochrony środowiska, transportu, obrony narodowej)³.

Sylwetka absolwenta studiów geograficznych na Uniwersytecie Jana Ewangelisty w Usti nad Łabą

Katedra Geografii Wydziału Przyrodniczego Uniwersytetu Jana Ewangelisty w Usti nad Łabą oferuje kilka specjalności w trakcie studiów pierwszego stopnia: geografia, geografia Europy Środkowej, przyroda (geografia, w połączeniu z biologią, chemią i fizyką).

Program nauczania na specjalności geografia Europy Środkowej koncentruje się głównie na integracji europejskiej, kwestiach jej przyczyn i skutków, unijnej polityce regionalnej, środowisku i zrównoważonym rozwoju w europejskiej przestrzeni, kulturalnym i politycznym rozwoju Unii Europejskiej oraz na rozwoju systemów ekonomicznych i struktur administracji krajów członkowskich. Specjalność jest przygotowana przez ekspertów w dziedzinie współpracy międzynarodowej i transgranicznej. Absolwenci znajdują zatrudnienie w sferze administracji publicznej, zwłaszcza gospodarczej, izb handlowych, związków zawodowych. Mogą pracować nad projektami dotyczącymi rozwoju regionalnego i planowania przestrzennego oraz stosunków międzynarodowych. Absolwenci mają szansę na znalezienie pracy również w usługach turystycznych⁴.

Specjalność ta jest interesującym pomysłem władz wydziału na konkurencyjność wobec absolwentów stosunków międzynarodowych i daje szersze kompetencje.

³ <http://albert.osu.cz/-kfgg/katedra.php?=akredit&lang=cz>).

⁴ <http://sci.ujep.cz/bakalarske-studium.html>.

KOMPETENCJE – WYNIKI BADAŃ I OCENA ICH WYKSZTAŁCENIA

Nawiązując do analizy sylwetki absolwenta studiów geograficznych, przeprowadzono badania ankietowe dotyczące samooceny wybranych kompetencji nauczycieli geografii i studentów geografii – kandydatów na nauczycieli. Ankiety wypełniło 96 nauczycieli geografii (2008–2009), absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także w nielicznych przypadkach Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Ponadto do celów porównawczych dokonano oceny nabycia kompetencji przez 136 studentów geografii trzech różnych typów studiów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Pełne wyniki badań kompetencji opublikowano w monografii pt. *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii* (Osuch 2010). Wyniki dotyczące wybranych kompetencji prezentuje tabela 1.

Na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych sformułowano wnioski o charakterze ogólnym. Do kompetencji dydaktycznych o wysokim stopniu wykształcenia zaliczono te, w zakresie:

- korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej (70% ocen bardzo dobrych, 25% dobrych);
- multimedialnych opracowań prezentacji (aż 66% ocen bardzo dobrych), co oznacza, że studenci w tym zakresie są znacznie lepiej przygotowani niż aktywni zawodowo nauczyciele;
- analizowania zadań szkoły oraz treści nauczania i osiągnięć wynikających z podstawy programowej (77% ocen bardzo dobrych nauczycieli gimnazjum i 50% u nauczycieli liceum, 30% u studentów studiów podyplomowych i tylko 12,5% u studentów stacjonarnych);
- prezentowania wyników analiz geograficznych różnymi metodami kartograficznymi – 65% ocen bardzo dobrych wśród nauczycieli gimnazjum, 52% nauczycieli liceum, 36% studentów stacjonarnych, a tylko 3% studentów podyplomowych uzyskało najwyższe oceny.

Tabela 1. Ocena nabycia wybranych kompetencji wśród nauczycieli i studentów geografii

Zakres wybranych kompetencji	Ankietowane grupy	Ocena kompetencji w skali od 1 do 5									
		1		2		3		4		5	
		Lp.	%	Lp.	%	Lp.	%	Lp.	%	Lp.	%
Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej (mapy, roczniki statystyczne) na studiach geograficznych i lekcjach w szkole	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	19,2	42	80,8
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	29,2	34	70,8
	studenci stacjonarni (SM)	0	0,0	0	0,0	4	5,0	20	25,0	56	70,0
	studenci podyplomowi	0	0,0	3	8,3	2	5,6	11	30,5	20	55,6
	studenci licencjatu	0	0,0	0	0,0	1	5,0	14	70,0	5	25,0
Prezentowanie wyników analiz geograficznych różnymi metodami kartograficznymi	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	0	0,0	18	34,6	34	65,4
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	5	10,4	18	37,5	25	52,1
	studenci stacjonarni (SM)	1	1,3	5	6,3	20	25,0	25	31,3	29	36,3
	studenci podyplomowi	7	19,4	3	8,3	15	41,6	10	27,8	1	2,8
	studenci licencjatu	5	25,0	2	10,0	8	40,0	5	25,0	0	0,0
Multimedialne opracowanie prezentacji	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	2	3,8	6	11,5	24	46,1	22	42,3
	nauczyciele liceum	1	2,1	3	6,25	5	10,4	19	39,0	18	37,5
	studenci stacjonarni (SM)	1	1,25	0	0,0	6	7,5	20	25,0	53	66,3
	studenci podyplomowi	4	11,1	0	0,0	4	11,1	14	38,8	14	38,8
	studenci licencjatu	3	15,0	3	15,0	3	15,0	3	15,0	8	40,0
Korzystanie z literatury obcojęzycznej na studiach	nauczyciele gimnazjum	22	42,3	4	7,7	10	19,2	12	23,1	4	7,7
	nauczyciele liceum	20	41,6	8	16,7	10	20,8	6	12,5	4	8,4

geograficznych i w nauczaniu geografii	studenci stacjonarni (SM)	28	35,0	12	15,0	22	27,5	12	15,0	6	7,5
	studenci podyplomowi	21	58,4	4	11,1	4	11,1	3	8,3	4	11,1
	studenci licencjatu	10	50,0	5	25,0	2	10,0	3	15,0	0	0,0
Planowanie i przeprowadzenie geograficznych badań terenowych na studiach geograficznych i w pracy zawodowej w szkole	nauczyciele gimnazjum	3	5,8	6	11,5	12	23,1	15	28,8	16	30,8
	nauczyciele liceum	5	10,4	8	16,7	14	29,2	14	29,2	7	14,6
	studenci stacjonarni (SM)	15	18,8	14	17,5	23	28,8	22	27,5	6	7,5
	studenci podyplomowi	6	16,6	10	27,8	4	11,1	9	25,0	7	19,5
	studenci licencjatu	4	20,0	4	20,0	6	30,0	6	30,0	0	0,0
Analizowanie podstawy programowej – zadań szkoły oraz treści nauczania i osiągnięć uczniów	studenci stacjonarni (SM)	6	7,5	12	15,0	29	36,3	23	28,8	10	12,5
	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	2	3,8	10	19,2	40	76,9
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	6	12,5	18	37,5	24	50,0
	studenci licencjat	0	0,0	2	10,0	13	65,0	5	25,0	0	0,0
	studenci podyplomowi	1	2,8	1	2,8	4	11,1	19	52,7	11	30,6
Opracowanie planu nauczania geografii	nauczyciele gimnazjum	0	0,0	0	0,0	1	1,9	17	32,7	34	65,4
	nauczyciele liceum	0	0,0	0	0,0	1	2,1	16	33,3	21	64,6
	studenci stacjonarni (SM)	18	22,5	18	22,5	27	33,8	14	17,5	3	3,8
	studenci podyplomowi	2	5,5	0	0,0	10	27,8	15	41,6	9	25,0
	studenci licencjatu	5	25,0	0	0,0	5	25,0	10	50,0	0	0,0

SM – studia magisterskie.

Źródło: W. Osuch (2010, s. 262–274).

Zdecydowanie najniższe wyniki uzyskano w kompetencjach w zakresie:

1. Korzystania z literatury obcojęzycznej w nauczaniu geografii (aż 35% nie wykształciło tej kompetencji – 1 pkt, 15% wykształciło na 2 pkt, prawie 28% na 3 pkt i tylko niespełna 8% na ocenę bardzo dobry. Wyniki badań potwierdzają powszechne opinie, że studenci geografii bardzo rzadko korzystają z literatury obcojęzycznej na studiach geograficznych. Przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów geografii Uniwersytetu Łódzkiego (Szkurłat i in. 2011) są zbieżne z analizowanymi.

2. Planowania i przeprowadzania geograficznych badań terenowych (prawie 20% nie wykształciło tej kompetencji, 17% tylko na 2 pkt, prawie 30% na ocenę dostateczną, a tylko niespełna 8% na ocenę bardzo dobry). Są to niezbyt optymistyczne wyniki, podobnie jak w przypadku ankietowanych nauczycieli geografii. Świadczy to o dużej grupie zarówno nauczycieli, jak i studentów – kandydatów na nauczycieli geografii, dla których badania terenowe lub przeprowadzenie lekcji w terenie stanowi dużą trudność.

3. Opracowania planu nauczania geografii (aż 22% nie nabyło tej kompetencji, tyle samo uzyskało zaledwie 2 pkt, 32% tylko 3 pkt, a ocenę bardzo dobry uzyskało tylko niespełna 4% studentów.

Wyniki samooceny nauczycieli, a zwłaszcza studentów w zakresie nabytych kompetencji są zróżnicowane. Pomimo wyszczególnionych w ofertach wielu ośrodków akademickich kompetencji przyszłych absolwentów studiów geograficznych, nie zawsze są one w wystarczającym stopniu wykształcone w czasie studiów, co zresztą przyznają sami studenci. Również „opisu sylwetki absolwenta nie mogą zastąpić niewiele mówiące ogólniki, ale jasno określone wymagania, uwzględniające kluczowe kompetencje nabywane w toku edukacji na danym etapie kształcenia” (Szkurłat 2011, s. 124.).

KOMPETENCJE A RYNEK PRACY

W ostatnich latach, szczególnie w krajach Europy Zachodniej, podejmowane są badania dotyczące losów zawodowych absolwentów studiów wyższych, w tym studiów geograficznych. Badania dotyczą relacji pomiędzy zapotrzebowaniem pracodawców na konkretne kompetencje absolwentów wyższych uczelni, jakością kształcenia studentów, a sytuacją na rynku pracy. Przykładowo, podejmowane były badania zapotrzebowania na określone kompetencje będące efektem geograficznej edukacji akademickiej wśród pracowników na skalę europejską (Donert i in. 2007). Badania pokazują też różne relacje pomiędzy stu-

diami i pracą zawodową, np. między studiami dla pasji (to sytuacja idealna), a wyposażeniem w liczne kompetencje merytoryczne i formalne przygotowujące absolwenta do rynku pracy. Zatrudnienie traktowane jest nie jako cel studiowania, bowiem tym zajmują się szkoły zawodowe, ale jako jeden z jego efektów (Heron, Le Hathaway 2000, Owen 2001).

D. Piróg (2010) dokonała przeglądu badań: kształcenie a rynek pracy, losów zawodowych absolwentów, poziomu jakości kształcenia akademickiego pod kątem rynku pracy i oczekiwań pracodawców wobec absolwentów – kandydatów do pracy. Od absolwentów wyższych uczelni oczekuje się: „[...] profesjonalizmu we własnej dziedzinie, myślenia analitycznego, umiejętności kierowania grupą, znajomości dziedzin pokrewnych, zdolności szybkiego uczenia się, umiejętności efektywnego negocjowania, umiejętności obsługi komputera, innowacyjności, otwartości” (Piróg 2010, s. 75). W kolejnej publikacji D. Piróg (2011) dokonała analizy i oceny oferowanych przez wydziały i instytuty geografii w Polsce specjalności w aspekcie zmieniającego się rynku pracy. W 2009 r. oferowano aż 68 różnych specjalności dla geografów. Autorka przyjęła kryteria i wydzieliła pięć modeli kształcenia geografów w Polsce. Nie bez znaczenia, przy tak dużej liczbie studentów na kierunku geografia jest też panująca swoista moda na studiowanie konkretnych specjalności, a nie tylko rozwijanie zainteresowań i pasji studentów. J. Paśko (2008) potwierdza postawioną tezę, że akademicki charakter kształcenia studentów nie może wyłącznie dotyczyć konkurencyjności na rynku pracy. Konieczne jest wyposażenie studenta w wiedzę ogólną i przygotowanie do pracy badawczej. D. Piróg (2011) podkreśla, że słabą stroną kształcenia geografów jest brak szerszych badań potrzeb rynku pracy wobec przyszłych absolwentów studiów oraz szybka aktualizacja i modyfikacja programu studiów dla zwiększenia zatrudnienia w wybranej przez siebie specjalności.

Swoisty ranking kompetencji kluczowych zaprezentowała E. Szkurłat (2011). Za ważne dla stale zmieniającego się rynku pracy uznano m.in.: umiejętności mówienia i pisania w językach obcych, umiejętność współpracy z ludźmi z różnych grup kulturowych, umiejętność analizy i syntezy, stosowania wiedzy w praktyce, korzystanie z komputera i Internetu, innowacyjność (Szkurłat 2011, s. 119). W publikacji W. Osucha (2011) podkreślono znaczenie kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej zarówno na nauczycielskim, jak i nie-nauczycielskim rynku pracy geografów. Według Z. Osińskiego (2010), właśnie kompetencje „miękkie” są często wymieniane jako poszukiwane przez pracodawców w ogłoszeniach, a przedstawiane są jako cechy osobowości: kreatywność, odpowiedzialność, samodzielność, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, wysoka motywacja, odporność na stres, innowacyjność.

Należy się spodziewać, że takie badania wśród geografów o różnych specjalnościach wkrótce zostaną przeprowadzone i pozwolą na rzetelną ocenę nie tylko zapotrzebowania rynku pracy, ale i oczekiwanych przez pracodawców kompetencji wobec absolwentów studiów geograficznych.

PODSUMOWANIE

Współcześnie młodzież coraz bardziej świadomie wybiera kierunek studiów w trosce o swoją przyszłą karierę zawodową. Istotną rolą jest zatem tworzenie specjalności odpowiadających potrzebom współczesnego rynku pracy oraz dokładny opis sylwetki absolwenta kierunku oraz jego kompetencji. W Republice Czeskiej szczególną wagę w wykształceniu geografów przykładą się do umiejętności wykorzystywania wiedzy w praktyce, m.in. poprzez większą liczbę godzin zajęć z zakresu informatyki i Geograficznych Systemów Informacyjnych. System kształcenia geografów w Polsce i Czechach sporo dzieli, chociażby system punktów ECTS oraz odmienne opinie na temat wagi różnych przedmiotów, jednak pomimo tych różnic blok przedmiotów stanowiących trzon geografii jest niezmienny.

Znacznie korzystniejsza niż w Polsce sytuacja gospodarcza Republiki Czeskiej, a zwłaszcza niższa stopa bezrobocia, powoduje, że absolwenci studiów geograficznych łatwiej znajdują pracę zarówno w specjalności nauczycielskiej (które są ograniczone w praktyce jedynie do wyboru przedmiotu występującego w programie nauczania w szkole), jak i nienauczycielskiej. Pomimo możliwości niewielkiego wyboru specjalności nienauczycielskich, a także zachowania dość tradycyjnych specjalności geografii regionalnej, absolwenci tych studiów znajdują zatrudnienie w konkretnych firmach i instytucjach, wymienionych nawet w sylwetce absolwenta studiów. Warunkiem uzyskania zatrudnienia jest nabycie dodatkowych kompetencji w zakresie posługiwania się technologiami informacyjnymi, a w szczególności programami komputerowymi i GIS-em. Sytuacja absolwentów studiów geograficznych w polskich ośrodkach akademickich, pomimo znacznie większych możliwości wyboru specjalności, zwłaszcza nienauczycielskich, jest zdecydowanie trudniejsza w poszukiwaniu pracy zgodnej z kierunkiem ich wykształcenia. Porównując opisy modelowych sylwetek polskich absolwentów studiów geograficznych z wynikami badań kompetencji, można stwierdzić, że uczelniane profile w ograniczonym zakresie odpowiadają wymogom rynku pracy, jak i zainteresowaniom studentów, a studenci nie zawsze wysoko oceniają swoje kompetencje, co potwierdziły wyniki badań ankietowych.

Autor nie przeprowadzał aktualnie szczegółowych badań dotyczących nabycia kompetencji u studentów geografii w Czechach. Można jednak postawić tezę, że poziom nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii jest w Czechach na podobnym poziomie jak w polskich ośrodkach akademickich. Świadczą o tym wyniki badań porównawczych kompetencji przeprowadzone w latach 2000–2007 (Osuch 2010). Źródłem zawodowego sukcesu czeskich absolwentów geografii są lepsze warunki stworzone do nabycia szerokich kompetencji komunikacyjnych, kompetencji w zakresie technologii informacyjnych i informatycznych oraz stan czeskiej gospodarki i niższa stopa bezrobocia.

LITERATURA

- Bartmińska A., Raczkowska E., 2007, *Standardy kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia a jakość kształcenia*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 61–68.
- Butrymowicz M., 2008, *Opinia przyszłych nauczycielek dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym o własnej postawie wobec pedagogicznych studiów niestacjonarnych*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 229–242.
- Cieśla P., Paško J.R., 2008, *II stopień studiów wyższych – konieczność kontynuacji czy możliwość wyboru*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 23–28.
- De Jong H., 2008, *Aspekte der Ausbildung von Geographielehrer/inne/n in den Niederlanden*, „GW Unterricht”, 109, s. 27–32.
- Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), 2007, *Teaching geography in and about Europe*, Herodot Network, Toruń.
- Dylikowa A., 1990, *Nauczyciel geografii*, [w:] *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa.
- Gąsiorowska B., Jankowski K., 2008, *Szanse i zagrożenia związane z wdrażaniem Procesu Bolońskiego*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 11–16.
- Heron R., Le Hathaway J.T., 2000, *An international perspective on developing skills through geography programmes for employability and life: narratives from New Zealand and the United States*, „Journal of Geography Higher Education”, 24 (2), s. 271–276.
- Jelonek A., 2004, *Refleksje zawodowe starego nauczyciela*, [w:] Tracz M., Ziolo Z. (red.), *Polska dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Akademia Pedagogiczna Kraków, s. 45–50.

- Kop J., 2004, *Przygotowanie studentów przyszłych nauczycieli geografii do ewaluacji i samodoskonalenia własnej pracy dydaktycznej*, [w:] Osuch W., Piróg D. (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli geografii w Polsce i w krajach Unii Europejskiej w drodze do jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, s. 24–29.
- Licińska D., Werwicki A., 1996, *Predyspozycje psychofizyczne i kompetencje zawodowe nauczyciela geografii*, [w:] Jarowiecki J., Piskorz S. (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*, Materiały na konferencję naukową Kraków 23–24.04.1996, Kraków, s. 93–105.
- Osiński Z., 2010, *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć* [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 57–66.
- Osuch W., 2006, *Formation geography professional competences – candidates for teachers in selected universities in Poland, Germany, Slovakia and Czech Republic*. „Geograficka Revue”, 2 (2), s. 558–565.
- Osuch W., 2010, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, Prace Monograficzne, nr 570, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
- Osuch W., 2011, *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, [w:] Ziolo Z., Rachwał T. (red.), *Przedsiębiorczość w warunkach globalizacji*, Przedsiębiorczość – Edukacja, nr 7, Warszawa–Kraków, s. 333–346.
- Osuch E., Osuch W., 2005, *Przedmiot podstawy przedsiębiorczości w opinii uczniów i rodziców na przykładzie wybranych krakowskich szkół*, [w:] Ziolo Z., Rachwał T. (red.), *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Przedsiębiorczość – Edukacja, nr 1, Wydawnictwo „MiWa”, Kraków, s. 195–202.
- Osuch W., Rachwał T., 2011, *Studia dwustopniowe na kierunku geografia a jakość kształcenia (na przykładzie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie)*, [w:] Sitarska B., Jankowski K., Droba R. (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, s. 35–46.
- Owen E., 2001, *What skills do employers need?*, „Journal of Geography in Higher Education”, 25 (1), s. 121–126.
- Paśko J.R., 2008, *Kształcenie dla przyjemności czy dla potrzeb*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 293–299.
- Piróg D., 2010, *Studia wyższe a rynek pracy w Polsce – zarys stanu badań*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 67–80.
- Piróg D., 2011, *Rodzaje specjalności w geograficznym kształceniu akademickim*, [w:] Tracz M., Szkurlat E. (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 153–161.

- Piskorz S. (red.), 1995, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa.
- Piskorz S., 1996, *Rola i zadania polskiego nauczyciela geografii na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] Jarowiecki J., Piskorz S. (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*, Materiały na konferencję naukową Kraków 23–24.04.1996, s. 144–152.
- Podgórski Z., 1997, *Skrypt do ćwiczeń z dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
- Podgórski Z., Tyszkowski S., Stańczyk R., 2008, *Studia geograficzne w opinii studentów – oczekiwania, realia i perspektywy*, [w:] Hibszer A. (red.), *Polska dydaktyka geografii – idee – tradycje – wyzwania*, Prace Wydziału Nauk o Ziemi Uniwersytetu Śląskiego, nr 47, Sosnowiec, s. 209–216.
- Rachwał T., 2007, *Ocena projektu i propozycje zmian standardów kształcenia na kierunku geografia*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 103–112.
- Rachwał T., 2008, *Współczesne tendencje na tynku pracy a oferta kształcenia Instytutu Geografii*, [w:] Rachwał T. (red.), *Działalność naukowo-dydaktyczna Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie w 2007 roku*, Instytut Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, s. 17–26.
- Rowicka A., 2008, *Oczekiwania studentów pedagogiki wobec kompetencji zawodowych nauczyciela*, [w:] Żegnałek K. (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa, s. 89–97.
- Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia Dz. U. 2007, nr 164, poz. 1166.
- Sylwetka absolwenta 3-letnich studiów stacjonarnych „Geografia z przyrodą” Instytutu Geografii UP w Krakowie.
- Szkurląt E., 2011, *Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce*, [w:] Tracz M., Szkurląt E. (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 29–40.
- Szkurląt E., Adamczewska M., Głowacz A., Smętkiewicz K., 2011, *Jakość kształcenia geograficznego w szkole wyższej w opinii studentów*, [w:] Tracz M., Szkurląt E. (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 163–179.
- Vielhaber Ch., 2006, *Wie viel Nachhaltigkeit verträgt das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde?*, „Unterricht”, 103, s. 17–24.
- Werwicki A., 1979, *Modelowa sylwetka nauczyciela geografii*, „Geografia w Szkole”, 5, s. 226–230.
- Wójcicka M. (red.), 2001, *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

- Zioło Z., 1987, *Sylwetka nauczyciela geografii, absolwenta wyższej szkoły pedagogicznej*, Materiały i Sprawozdania, z. 14, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków, s. 65–70.
- Żegnałek K., 2007, *Studia trzystopniowe – za i przeciw*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 155–160.
- Żegnałek K., 2009, *Kształtowanie postaw zawodowych przyszłych nauczycieli*, [w:] Sitarska B., Droba R., Jankowski K. (red.), *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 177–184.

Strony internetowe

- <http://geography.upol.cz/so-mgr-ucitelstvi-geografie> [pobrano 24.05.2012].
- <http://geography.upol.cz/so-mgr-regionalni-geografie> [pobrano 24.05.2012].
- <http://albert.osu.cz/~kfgg/katedra.php?cat=akredit&lang=cz> [pobrano 24.05.2012].
- <http://sci.ujep.cz/bakalarske-studium.html> [pobrano 24.05.2012].

SYLWETKA ABSOLWENTA STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH A JEGO KOMPETENCJE (STUDIUM PORÓWNAWCZE)

Streszczenie

Sylwetka absolwenta ma ważne znaczenie w nowych programach i planach studiów. Przedmiotem prowadzonych rozważań jest analiza i ocena wybranych specjalności studiów geograficznych w polskich i czeskich ośrodkach akademickich kształcących geografów. Nawiązując do analizy sylwetki absolwenta studiów geograficznych, przeprowadzono badania ankietowe dotyczące samooceny wybranych kompetencji nauczycieli geografii i studentów geografii – kandydatów na nauczycieli. Wyniki samooceny nauczycieli, a także studentów – kandydatów na nauczycieli w zakresie nabytych kompetencji – są zróżnicowane. Pomimo wyszczególnionych w ofertach wielu polskich ośrodków akademickich kompetencji przyszłych absolwentów studiów geograficznych, nie zawsze są one w wystarczającym stopniu wykształcone w czasie studiów.

Sylwetka absolwenta studiów geograficznych w Czechach zawiera dość szczegółowe informacje o możliwościach zatrudnienia absolwentów, nawet w konkretnych firmach. Znacznie korzystniejsza niż w Polsce sytuacja gospodarcza Republiki Czeskiej, zwłaszcza niższa stopa bezrobocia, powoduje, że absolwenci studiów geograficznych łatwiej znajdują pracę, pomimo zachowania dość tradycyjnych specjalności, np. geografii regionalnej. Warunkiem uzyskania zatrudnienia jest nabycie dodatkowych kompetencji w zakresie posługiwania się technologiami informacyjnymi, a w szczególności programami komputerowymi i GIS-em.

Słowa kluczowe: sylwetka absolwenta, specjalności studiów geograficznych, kompetencje

**A PROFILE OF THE GEOGRAPHICAL STUDIES GRADUATE
AND THEIR COMPETENCES (COMPARATIVE STUDY)****Summary**

A profile of the graduate has major significance in the process of preparing new syllabuses or programmes of studies. It should make the choice of the field of studies easier for post-gymnasium schools graduates. Graduates should be able to tell whether the chosen field of studies meets their expectations as well as gives them the prospects for finding an interesting job. A profile of the graduate should also help potential employers choose competent employees. Information given in the description of a profile of the graduate enables employers to check whether during the course of studies the potential employee developed the skills desired by them.

The paper analyses and assesses selected specialities of geographical studies and their graduates at Polish and Czech Universities. Questionnaire surveys were performed in which geography teachers and geography students – candidates for teachers were asked to self assess selected competences. Varied results were obtained by teachers and especially students. In spite of the fact that many Polish Universities give the list of competences that future graduates of geographical studies should acquire, those competences are often insufficiently developed within the course of studies.

A profile of the graduate from Czech Universities gives more detailed information about job opportunities for graduates even in specific companies. More favourable economic situation in Czech Republic especially lower unemployment rate allows graduates of geographical studies to find a job easier despite the fact that universities offer quite traditional specialities e.g. regional geography. The condition for being employed is the acquisition of skills in Information Technology especially computer programs and GIS (Geographical System of Information).

Keywords: the graduate's profile of geography study, geography study specialities, competences.

Danuta Piróg

POZIOM ZAINTERESOWANIA PRACĄ W ZAWODZIE NAUCZYCIELA WŚRÓD STUDENTÓW GEOGRAFII*

WPROWADZENIE

Jednym z kluczowych celów geograficznej edukacji akademickiej było i nadal jest kompleksowe przygotowanie przyszłych nauczycieli geografii do pracy na różnych szczeblach kształcenia. W Polsce funkcjonuje wiele alternatywnych ścieżek zdobywania kwalifikacji nauczycielskich. Uniwersytety oferują swoim studentom możliwość odbycia studiów kierunkowych, wyposażających ich w wymagane kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela i wychowawcy w ramach specjalności nauczycielskiej. Istnieje także możliwość zdobycia uprawnień do pracy na stanowisku nauczyciela poprzez ukończenie studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych.

Dynamiczne przemiany zarówno rynku edukacji akademickiej, jak i rynku pracy, były dla autorki bodźcem do podjęcia badań zmierzających do poznania współczesnych planów zawodowych studentów geografii. Celem opracowania jest ukazanie stopnia zainteresowania studentów geografii kończących studia, podjęciem pracy w szkole. Opracowanie składa się z części teoretycznej i części diagnostycznej. Część teoretyczna jest poświęcona analizie miejsca szkoły jako potencjalnego obszaru zatrudnienia w opisie sylwetki absolwenta oraz współczesnych uwarunkowań pracy na stanowisku nauczyciela geografii. Część diagnostyczna prezentuje wyniki badań ankietowych, które miały na celu przede wszystkim:

– ustalenie odsetka osób kończących studia geograficzne, które pragną pracować na stanowisku nauczyciela geografii,

* Praca naukowa finansowana ze środków budżetowych na naukę w latach 2010–2012 jako projekt badawczy nr N N114 076739.

- poznanie przestrzennego zróżnicowania odsetka osób zainteresowanych pracą w szkole, na tle innych pożądaných profesji,
- ustalenie prawidłowości dotyczących chęci pracy w zawodzie nauczyciela (płeć, stopień studiów),
- dokonanie hierarchizacji kryteriów wyboru miejsca zatrudnienia, którymi kierują się studenci, chcący podjąć pracę w szkole.

Badania diagnostyczne przeprowadzono w czerwcu 2011 r. w 12 uczelniach kształcących geografów w Polsce, tj. w: Akademii Pomorskiej w Słupsku (AP), na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Uniwersytecie Jagiellońskim (UJ), Uniwersytecie Łódzkim (UŁ), Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach (UJK), Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK), Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (UMCS), Uniwersytecie Gdańskim (UG), Uniwersytecie Pedagogicznym (UP), Uniwersytecie Śląskim (UŚ). Respondentami byli studenci stacjonarni, kończący studia I stopnia, II stopnia lub studia jednolite magisterskie w roku akademickim 2010/2011. Były to zatem osoby, które potencjalnie stanowiły grupę wchodzącą na rynek pracy. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem techniki badań ankietowych. Kwestionariusz ankiety, prócz metryczki, składał się z czterech bloków tematycznych, dotyczących kolejno: samooceny wykształcenia kompetencji na studiach geograficznych, aktywności naukowej, dydaktycznej oraz zawodowej respondentów w toku studiów, planów i oczekiwań wobec pracy podjętej po ukończeniu kształcenia oraz samooceny własnych szans na rynku pracy. Większość pytań miało charakter zamknięty (pytania jedno- lub wielokrotnego wyboru, najczęściej poddawane hierarchizacji).

Badania prowadzono, stosując przede wszystkim tradycyjną ankietę papierową. Autorka osobiście lub z pomocą pracowników naukowych danych jednostek spotykała się ze studentami na każdej z uczelni na wcześniej ustalonych osobnych zebraniach lub cotygodniowych zajęciach kameralnych i wyjaśniając cele badań, prosiła o udział w sondażu. Tylko 17% ankiet otrzymano drogą mailową, głównie od osób, które nie mogły przybyć na uczelnię w dniu realizacji badań, a wyraziły chęć udziału w sondażu. Badanie miało charakter poufny, a nie anonimowy, gdyż na wypełnionym arkuszu respondenci byli proszeni o wpisanie swojego adresu mailowego lub numeru telefonu¹. Rzetelnie wypełnione ankiety z podaniem danych kontaktowych uzyskano od 1120 osób.

¹ Charakteryzowane badania stanowiły pierwszy etap badań właściwych, mających na celu zdiagnozowanie realnej sytuacji konkretnych absolwentów geografii na rynku pracy w odniesieniu do ich wcześniejszych oczekiwań, planów.

SZKOŁA W OPISIE SYLWETKI ABSOLWENTA STUDIÓW GEOGRAFICZNYCH

W opisie sylwetki absolwenta studiów geograficznych, jako jeden z trzech dominujących potencjalnych obszarów zatrudnienia jest wskazywana szkoła. W świetle standardów kształcenia dla kierunku geografia, absolwent studiów I stopnia powinien być przygotowany do pracy w: instytucjach zajmujących się środowiskiem przyrodniczym, jego kształtowaniem i ochroną, instytucjach zajmujących się gospodarką przestrzenną, warunkami życia ludzi oraz organizacją działalności społeczno-gospodarczej oraz w szkolnictwie – po ukończeniu specjalności nauczycielskiej. Studia II stopnia powinny przygotować absolwenta do pełnienia funkcji kierowniczych oraz, podobnie jak studia stopnia I, do pracy w szkolnictwie – po ukończeniu specjalności nauczycielskiej (w przypadku geografii na IV i wyższym szczeblu kształcenia) (Rozporządzenie... 2007). Zatem w świetle ministerialnych dokumentów szkolnictwo wydaje się być potencjalnie ważnym pracodawcą dla absolwentów kierunku geografia. W wielu uczelniach charakterystyka sylwetki absolwenta w zakresie potencjalnych miejsc zatrudnienia ściśle nawiązuje do ogólnych zapisów zawartych w standardach (np. AP w Słupsku, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (UKW), UG, UŁ, UMCS w Lublinie, UAM w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski, UJK Kielce, Uniwersytet Wrocławski)².

Są także uczelnie, na których sprecyzowano potencjalne miejsca zatrudnienia dla swoich absolwentów. Na Uniwersytecie Szczecińskim w opisie sylwetki absolwenta podkreślono możliwość podejmowania pracy w urzędach, instytucjach i przedsiębiorstwach, których działalność jest związana z wykorzystaniem zasobów naturalnych, turystyką, ochroną i kształtowaniem środowiska geogra-

²<http://www.geografia.apsl.edu.pl/rekrutacja.php>,
http://geografia.umcs.lublin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=9:studia&catid=6:studia,
<http://studia.biz.pl/276/uniwersytet-kazimierza-wielkiego-w-bydgoszczy/geografia/6474/>, <http://studia.biz.pl/84/uniwersytet-warszawski/geografia/1380/>,
http://www.geo.ug.edu.pl/viewpage.php?page_id=42,
<http://www.geo.uni.lodz.pl/materialy-do-pobrania/kierunki-studiow/informator-lic-GEO-stacjonarne.pdf>,
http://www.geogr.uni.wroc.pl/Plany/plan_lic_2010_2011_geografia.pdf,
http://www.geogr.uni.wroc.pl/Plany/plan_mgr_2010_2011,
<http://www.ujk.edu.pl/wmp/files/www-geo.pdf>,
<https://rejestracja.amu.edu.pl/Strona/Kierunki/Szczegoly/15>.

ficznego oraz w instytucjach związanych z gospodarką morską, ochroną brzegów i gospodarowaniem³.

Kompetencje zawodowe swoich absolwentów (w podziale na specjalności) najbardziej szczegółowo określa: UMK w Toruniu, UJ w Krakowie, UŚ oraz UP w Krakowie. Ukończenie geografii na UMK w Toruniu sprzyja zatrudnieniu absolwentów jako ekspertów i specjalistów w administracji państwowej i samorządowej, ośrodkach badawczych, urzędach statystycznych, jako konsultantów planów zagospodarowania przestrzennego, doradców w dziedzinie gospodarki, ochrony środowiska, pracowników w ośrodkach europejskich zajmujących się ochroną środowiska czy geografiami ekonomiczną⁴.

Absolwent kierunku geografia na Uniwersytecie Śląskim może pracować w instytucjach zajmujących się ochroną, kształtowaniem i monitorowaniem środowiska geograficznego, w służbach państwowych: meteorologicznej, hydrologicznej, geologicznej, a także agencjach rozwoju regionalnego, urzędach statystycznych i kartograficznych, w instytucjach zajmujących się organizacją i prowadzeniem usług turystycznych – biurach podróży i izbach turystycznych, biurach parków narodowych i krajobrazowych, w wydziałach promocji i turystyki urzędów administracji terytorialnej wszystkich poziomów⁵.

Na Uniwersytecie Jagiellońskim w opisie sylwetki absolwenta kierunku geografia wskazano takie potencjalne miejsca pracy, jak: jednostki zajmujące się ochroną i kształtowaniem środowiska, osłoną hydrometeorologiczną, działalnością w administracji lokalnej i państwowej zajmujących się fizjografią oraz instytucjach oświatowych i naukowych. Absolwent studiów na kierunku geografia ze specjalnością geografia społeczno-ekonomiczna jest przygotowywany do podejmowania pracy w instytucjach, urzędach i przedsiębiorstwach, których profil działalności jest związany z zarządzaniem i kształtowaniem środowiska, wykorzystaniem informacji przestrzennych, promocją, badaniami rynkowymi. Dla absolwenta studiów na kierunku geografia ze specjalnością gospodarka przestrzenna i rozwój regionalny, potencjalnymi miejscami pracy są służby planistyczno-zarządzające organów administracji samorządowej i rządowej wszystkich szczebli, agencje rozwoju regionalnego oraz przedsiębiorstwa zajmujące się planowaniem przestrzennym, administracją, rozwojem regionalnym, a także pozyskiwaniem funduszy strukturalnych Unii Europejskiej. W przypadku absol-

³ www.us.szc.pl/main.php/ects_geografia?xml=load_page&st=5968&ar=1&id=2190&gs=5327&pid=7203.

⁴ <http://academio.pl/strona/katalog/kierunki/uniwersytet-mikolaja-kopernika-w-toruniu-wydzial-biologii-i-nauk-o-ziemi-geografia>.

⁵ www.wnoz.us.edu.pl/geografia.php.

wentów specjalności turystyka są oni przygotowani do pracy w jednostkach obsługi ruchu turystycznego, administracji rządowej i samorządowej na stanowiskach odpowiedzialnych za rozwój turystyki. Absolwent specjalności systemy informacji geograficznej (GIS) może szukać zatrudnienia w instytucjach państwowych, samorządowych i w sektorze firm prywatnych wszędzie tam, gdzie istnieje zapotrzebowanie na obsługę aplikacji komputerowych przeznaczonych do gromadzenia, przetwarzania i wizualizacji danych geograficznych⁶.

Absolwent Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie specjalności geografia z zarządzaniem środowiskiem geograficznym ma dobre podstawy do poszukiwania pracy w instytucjach oraz firmach zajmujących taką działalnością. Osoby kończące specjalność geografia z przedsiębiorczością i gospodarką przestrzenną są wyposażone w wiedzę i umiejętności pozwalające na założenie i prowadzenie własnego małego przedsiębiorstwa oraz do pracy w instytucjach zajmujących się gospodarką przestrzenną. Absolwent specjalności geografia regionalna Azji Południowej, dzięki zdobyciu umiejętności posługiwania się językiem hindi (poziom podstawowy) oraz specjalistycznym przedmiotom, zyska dodatkowe atuty na rynku pracy. W toku specjalności geografia z turystyką absolwenci są przygotowani do pracy w instytucjach i przedsiębiorstwach związanych z obsługą ruchu turystycznego⁷.

Analizując sylwetkę absolwenta geografii w uczelniach publicznych, należy podkreślić, że na każdej polskiej uczelni, kształcącej geografów, podkreślane są placówki oświatowe jako miejsce pracy zawodowej dla absolwentów. Aspekt zatrudnienia w szkole jest podnoszony najczęściej poprzez zapis informujący o możliwości (po ukończeniu fakultatywnego bloku zajęć pedagogicznych) uzyskania przez absolwenta uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela geografii, biologii, historii, wiedzy o społeczeństwie, przyrody, przedsiębiorczości czy nauczyciela przedmiotów turystycznych.

WSPÓŁCZESNE UWARUNKOWANIA PRACY NA STANOWISKU NAUCZYCIELA GEOGRAFII

Praca zawodowa jest ważną sferą życia człowieka i jest ona dla wielu ludzi wartością samą w sobie. Specyfika współczesnego rynku pracy, rosnąca konkurencja, zmienne i coraz wyższe wymagania wobec kandydatów do pracy oraz przemiany struktury zatrudnienia, prawa pracy i oczekiwań pracodawców

⁶ www.geo.uj.edu.pl/index.php?page=stgeo1&menu=1.

⁷ www.wsp.krakow.pl/geo/oferta_geografia.html.

powodują, iż osoby zainteresowane znalezieniem zatrudnienia muszą zdobyć możliwie jak najwyższe kwalifikacje (Moskalewicz-Ziółkowska, Polańska 2008). Dotyczy to także tych osób, które pragną wykonywać zawód nauczyciela. Proces gruntownego przygotowania do pracy na stanowisku nauczyciela, zwłaszcza gdy odbywa się on w toku studiów na specjalności nauczycielskiej, nie jest łatwy. Kandydat do wykonywania zawodu, oprócz licznych kursów kameralnych, musi odbyć ćwiczenia praktyczne, praktyki zawodowe, pozytywnie zdać szereg egzaminów (Rozporządzenie... 2004).

Rzetelnie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, w tym nauczyciela geografii, musi u studentów objąć szeroki zakres zadań i obowiązków, które zawarto w opisie zawodu w klasyfikacji zawodów i specjalności (kod 233005). Zgodnie z tym opisem, kluczowymi zadaniami nauczyciela geografii jest realizowanie celów kształcących, tj. wyposażanie uczniów w wiedzę ogólną z zakresu geografii fizycznej i gospodarczej Polski, regionów i wybranych obszarów świata, kształtowanie u uczniów podstawowych umiejętności intelektualnych i praktycznych. Nauczyciel ma obowiązek systematycznego doskonalenia i doskonalenia zawodowego, gdyż powinien on realizować program nauczania z uwzględnieniem zasad współczesnej dydaktyki, z zastosowaniem nowoczesnych metod nauczania i środków dydaktycznych, bazując na aktualnych treściach kształcenia, które w naukach geograficznych ulegają szybkiej dezaktualizacji. Nauczyciel musi stale zdobywać nowe i utrzymywać nabyte umiejętności multimedialne, np.: obsługa elektronicznego dziennika, nawiązywanie współpracy on-line ze szkołami zagranicznymi do realizowania wymian uczniowskich, pogłębiać płynność porozumiewania się w języku obcym (m.in. w związku z wymianami międzynarodowymi). Zadaniem nauczyciela jest także współdziałanie z nauczycielami innych przedmiotów w celu korelacji treści kształcenia i doskonalenia warsztatu swojej pracy pedagogicznej. W opisie zawodu jest także wyraźne wskazanie nauczyciela geografii jako osoby odpowiedzialnej za zapewnianie uczniom odpowiednich warunków do nauki poprzez dbałość o pracownię przedmiotową i jej wyposażenie.

Praca nauczyciela geografii obejmuje nadto szereg zadań opiekuńczo-wychowawczych, takich jak m.in.: dbanie o rozwój psychofizyczny uczniów; reagowanie na zjawiska patologiczne w rodzinie i w środowisku ucznia oraz współpraca z instytucjami opieki i ochrony praw dziecka; zasięganie opinii rodziców przed podjęciem ważnych decyzji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych dotyczących ich dzieci; krzewienie dobrych obyczajów i dbałość o czystość języka.

Kolejnymi, dodatkowymi zadaniami zawodowymi jest pełnienie funkcji nauczyciela-konsultanta, nauczyciela-doradcy metodycznego; prowadzenie koła

zainteresowań, organizowanie wycieczek szkolnych, opieka nad młodzieżą w ramach zorganizowanych form wypoczynku; pełnienie funkcji wychowawcy klasy; opiekowanie się studentami odbywającymi praktyki nauczycielskie. W ramach swojego pensum nauczyciel jest obecnie zobowiązany do realizowania dwóch dodatkowych godzin dydaktycznych, tzw. dziewiętnastej i dwudziestej godziny lekcyjnej.

Przedstawiony obszerny zakres zadań nauczyciela nie tylko wydaje się wymagać znaczącego nakładu pracy i zaangażowania, ale i stałego dokształcania w celu sprostania wszystkim obowiązkom. Stąd, jak wskazują wyniki badań prowadzone w ramach programu TALIS OECD, aż 97% nauczycieli zatrudnionych w gimnazjach zadeklarowało, iż korzystało z różnych formalnych i pozaformalnych form dokształcania (*Wykształcenie...* 2010).

Praca nauczycielska wiąże się z dużym obciążeniem psychicznym, jest nisko wynagradzana, bardzo wymagająca, znacznie straciła na prestiżu, a pomimo tych uwarunkowań nadal bardzo trudno jest znaleźć zatrudnienie. Liczba osób zainteresowanych wykonywaniem tego zawodu stale rośnie. Jak podaje portal SZYBKOPraca, w III kwartale 2009 r. na stanowisko nauczyciela lub lektora wysyłano średnio 5,31 aplikacji na jedno miejsce, a w III kwartale 2010 r. wskaźnik ten wyniósł 7,31 (*Kto chce pracować...* 2010).

Jednocześnie w ciągu najbliższych 5–20 lat Polska będzie należeć do krajów europejskich o niskiej dzietności, a w konsekwencji liczebność populacji w wieku 6–14 lat spadnie o ok. 15–16%. W najbliższych latach populacja w wieku 9–11 lat (roczniki klas IV–VI, czyli uczniowie objęci nauczaniem przyrody, często realizowanym przez absolwentów studiów geograficznych) będzie utrzymywała się na podobnym do dzisiejszego poziomie. Od 2014 r. liczba dzieci w starszych klasach szkoły podstawowej będzie rosła. Oznacza to nałożenie się na siebie wzrostu liczby dzieci w edukacji wczesnoszkolnej i podstawowej klas IV–VI w latach 2014–2019. Po 2020 r. liczba dzieci uczestniczących w edukacji podstawowej będzie sukcesywnie malała. Spadek ten będzie najgłębszy na początku lat 30. obecnego stulecia.

Gimnazja obecnie odnotowują spadek liczby uczniów, a zmiany tej tendencji można oczekiwać dopiero od 2017 r. Prognozowany wzrost spowoduje do połowy lat 20. odtworzenie liczebności populacji w gimnazjach na podobnym poziomie, jak to ma miejsce dzisiaj. Jednak już po 2025 r. przewidywany jest kolejny, trwały i głęboki spadek liczby młodzieży uczącej się w gimnazjach. Zgodnie z prognozą liczebność populacji w wieku 12–14 lat zmniejszy się z 1,22 mln w 2010 r. do 1,03 mln w 2035 r.

Szkoły ponadgimnazjalne także przeżywają spadek liczby uczniów. Po 2020 r. można spodziewać się wzrostu liczby uczniów w tych szkołach, który

jednak nie spowoduje zwiększenia liczby osób w wieku 15–17 lat do dzisiejszego poziomu (tj. 1,38 mln w 2010 r.). Pod koniec lat 20. populacja ta nie przekroczy 1,25 mln osób i zacznie systematycznie maleć do 2035 r. (*Prognoza ludności...* 2010).

Za potencjalne czynniki przyciągające młodych ludzi do zawodu nauczyciela uznaje się społeczną użyteczność tej pracy, możliwość systematycznego rozwoju zawodowego, stosunkowo elastyczne godziny pracy, dłuższe letnie i zimowe wakacje (*Wychształcenie...* 2010). Można się spotkać z opinią, iż deklaracja chęci pracy na stanowisku nauczyciela jest pochodną trudnej sytuacji na rynku pracy i jest poniekąd równoznaczna z gotowością podjęcia jakiegokolwiek, związanej z kierunkiem ukończonych studiów, pracy wyłonionej na drodze selekcji negatywnej (*Kto chce pracować...* 2010). Taki sposób rozumowania wydaje się być daleki od prawdy, gdyż obecnie pozyskanie pracy w szkole, utrzymanie tej posady i wykonywanie stopni awansu zawodowego jest na tyle trudny i wymagający, iż prawdopodobnie eliminuje te osoby, które nie mają dużej determinacji w zrealizowaniu się w tym zawodzie. Funkcjonuje również pogląd, że współcześni absolwenci reprezentują tzw. pokolenie Y, które w większym stopniu niż ich poprzednicy ceni sobie tzw. *work-life-balance*, czyli traktowanie kariery zawodowej jako jednej ze składowych, a nie jako priorytetu życiowego oraz zgodę na nieco niższe wynagrodzenie w zamian za znalezienie czasu na realizowanie swoich pasji i życie prywatne (Majewska, Pieńczykowska 2010).

POZIOM ZAINTERESOWANIA PRACĄ W ZAWODZIE NAUCZYCIELA WŚRÓD STUDENTÓW GEOGRAFII – WYNIKI BADAŃ

Zamieszczona w pierwszej części opracowania charakterystyka uwarunkowań pracy w zawodzie nauczyciela w XXI w. stanowi punkt wyjścia do ukazania stopnia zainteresowania studentów geografii ewentualną pracą w zawodzie nauczyciela i innymi, preferowanymi miejscami zatrudnienia, po zakończeniu studiów.

Należy podkreślić, iż dotychczas nie podjęto badań mających na celu zarejestrowanie deklaracji studentów geografii na wszystkich uczelniach, kształcących młodzież na kierunku geografia w zakresie preferowanych przez nich obszarów poszukiwań pracy. Przyczynkiem do takich badań był sondaż diagnostyczny, przeprowadzony przez W. Osucha w końcu lat 90. XX w. Przy współpracy z pracownikami naukowo-dydaktycznymi UJ, UŚ, UMCS, UMK w Toruniu, UŁ, przeprowadzono badania wśród studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, których celem było określenie roli praktycznego kształcenia

w przygotowywaniu kandydatów do zawodu. W toku badań ustalono także odsetek studentów deklarujących chęć podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela geografii. Wówczas zanotowano, iż średnio 4,3% studentów zdecydowanie pragnęło podjąć pracę w szkole i zawód ten był dla nich spełnieniem marzeń. Kolejno 35,3% deklarowało, iż chętnie będzie pracować w zawodzie nauczyciela geografii lub raczej podejmie tę pracę (Osuch 1999).

Od początku lat 90. XX w. do chwili obecnej sytuacja społeczno-gospodarcza w Polsce uległa dogłębnym przemianom, co mocno wpłynęło także na edukację akademicką: jej kondycję, koncepcję programową i organizacyjną na poszczególnych kierunkach. Nastąpiła powszechna mnogość specjalności na kierunku geografia, dowolność wyboru ścieżki nauczycielskiej lub nienauczycielskiej, w tym nawet na Uniwersytecie Pedagogicznym. Dynamiczne przemiany, zarówno rynku edukacji akademickiej, jak i rynku pracy, były dla autorki bodźcem do podjęcia badań zmierzających do poznania współczesnych planów zawodowych studentów geografii.

Badana populacja wskazywała zdywersyfikowane miejsca zatrudnienia, wśród których szkoła stanowiła dla dużej grupy atrakcyjną opcję pracy zawodowej. Najliczniejsza grupa indagowanych wybierała pracę w administracji państwowej i samorządowej (12,7%), biurach planowania przestrzennego (11,4%) i na trzecim miejscu w szkolnictwie (10,9%). Kolejno największym zainteresowaniem cieszyły się przedsiębiorstwa geodezyjne i kartograficzne (10,1%). Stosunkowo duża grupa studentów (9,5%, 106 osób) deklarowała chęć stworzenia dla siebie miejsca pracy w założonej własnej firmie. Wypowiedź ta może świadczyć o wykształceniu u niemałej populacji silnej postawy przedsiębiorczej, co wydaje się być zaletą prowadzonych studiów geograficznych. Deklaracja ta wskazuje, że zarówno oferta programowa studiów, jak i sposób ich realizacji przez kadre naukowo-dydaktyczną, sprzyjały wykształceniu u młodzieży jednej z kompetencji kluczowych, tj. inicjatywności i przedsiębiorczości (Zalecenie... 2006).

Studenci geografii są wyraźnie zainteresowani pracą w obsłudze ruchu turystycznego, bowiem łącznie aż 9,4% z nich wskazało hotele i biura turystyczne jako upragnione miejsca pracy. Nieco niższy odsetek deklaracji dotyczył instytucji zajmujących się ochroną środowiska oraz stacji i obserwatoriów meteorologicznych (odpowiednio 5,7%, 6,2%). Niewielki odsetek (3,2%, 36 osób) już pracował i osoby te planowały pozostać w obecnym miejscu pracy. Wśród respondentów odnotowano grupę 41 osób (3,7%), które zamierzały odsunąć w czasie poszukiwanie pracy i nadal się uczyć na studiach podyplomowych lub doktoranckich. Część bardzo zdeterminowanej młodzieży (4,2%, 47 osób) wyraziła gotowość podjęcia niemal każdej pracy, nawet daleko poniżej ich kwali-

fikacji i wykształcenia. Co ciekawe, absolwenci geografii nie są odosobnieni w swoich deklaracjach. Jak pisał M. Wójcik (2010), ponad 1/3 absolwentów studiów wyższych w Polsce chciałaby obecnie pracować w administracji państwowej. Na drugim miejscu znalazła się branża finansowa (18%), a na trzecim marketingowa (17%).

W celu ukazania zgodności lub dysproporcji preferencji miejsc zatrudnienia przez kobiety i mężczyzn, został wyliczony współczynnik korelacji według wzoru (Sobczyk 1998):

$$\rho_{xy} = \frac{Kow(X,Y)}{\sigma_x \cdot \sigma_y}$$

gdzie:

$$-1 \leq \rho_{xy} \leq 1$$

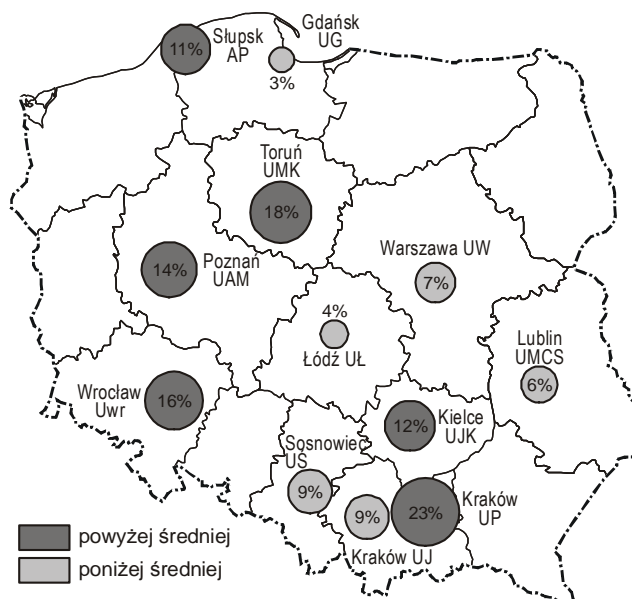
i

$$Kow(X,Y) = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n (x_j - \mu_x) (y_j - \mu_y).$$

Wartość współczynnika korelacji wyniósł 0,436, co oznacza, że preferencje miejsca zatrudnienia są wyraźnie odmienne u kobiet i u mężczyzn. Jednocześnie dla badanych studentek najmniej atrakcyjnymi miejscami pracy jest oświata (14,1%); kolejno administracja państwowa i samorządowa (13,8%) i biura planowania przestrzennego (12,3%). Mężczyźni zdecydowanie widzą się w roli przedsiębiorcy (15,4% z nich zadeklarowało plan założenia własnej firmy), jako pracownicy przedsiębiorstw geodezyjnych (11,4%) i pracownicy administracji (10,7%). Pracę na stanowisku nauczyciela chciało podjąć tylko 5,2% studentów płci męskiej. W zakresie planów podjęcia zatrudnienia w szkole, wyniki badań są potwierdzeniem obserwowanej silnej feminizacji zawodu nauczycielskiego. Martwi jednak niski odsetek kobiet-studentek, które być może nie mają wystarczająco dużo odwagi (bo przygotowanie merytoryczne i kompetencyjne jest takie same jak ich kolegów – studentów geografii), by planować własną działalność. Oczywiście powodów ukazanych odmienności w preferencjach miejsc pracy pomiędzy kobietami i mężczyznami może być znacznie więcej (np.: wynikające z różnic w osobistych zainteresowaniach, hierarchii celów życiowych i ról do odegrania w życiu społecznym, priorytetów w realizacji indywidualnej kariery zawodowej).

Przeprowadzone badania pozwoliły na rozpoznanie przestrzennego zróżnicowania zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela. Największy odsetek osób chcących pracować w szkolnictwie zarejestrowano na Uniwersytecie Pedago-

gicznym w Krakowie (23,4%). Przyczyn może być kilka, a jedną z istotniejszych jest z pewnością profil uczelni, który jest jasno zorientowany na kandydatów do zawodu nauczyciela, choć w wielu instytutach (w tym w Instytucie Geografii) student może wybrać nienauczycielską ścieżkę kształcenia. Zatem deklaracje te wydają się być naturalną konsekwencją podjęcia studiów na uczelni pedagogicznej. Chęć pracy w zawodzie nauczyciela złożyli niemal w całości studenci studiów pierwszego stopnia – przedstawiciele specjalności geografia z przyrodą i geografia z podstawami przedsiębiorczości, co zapewne jest skutkiem ich dobrowolnego wyboru specjalności nauczycielskich. Należy podkreślić, iż w systemie studiów jednolitych magisterskich wszyscy studenci byli objęci kształceniem nauczycielskim, natomiast studenci studiów pierwszego i drugiego stopnia sami podejmowali decyzję, czy chcą przygotowywać się do pracy w szkole, czy też wybierają specjalności nienauczycielskie. Cieszy fakt, iż po odbyciu studiów, a w ich toku praktyk zawodowych w różnych typach szkół i bezpośredniego doświadczenia trudu pracy nauczyciela we współczesnej szkole oraz realiów finansowych tego zawodu, nadal tak liczna grupa absolwentów UP pragnie pracować w zawodzie nauczyciela geografii, przyrody czy podstaw przedsiębiorczości.



Ryc. 1. Zainteresowanie podjęciem pracy w szkole według uczelni

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Tuż za UP w Krakowie najwyższy odsetek osób chętnych pracować w charakterze nauczyciela geografii zanotowano na UMK w Toruniu (18,9%) oraz na

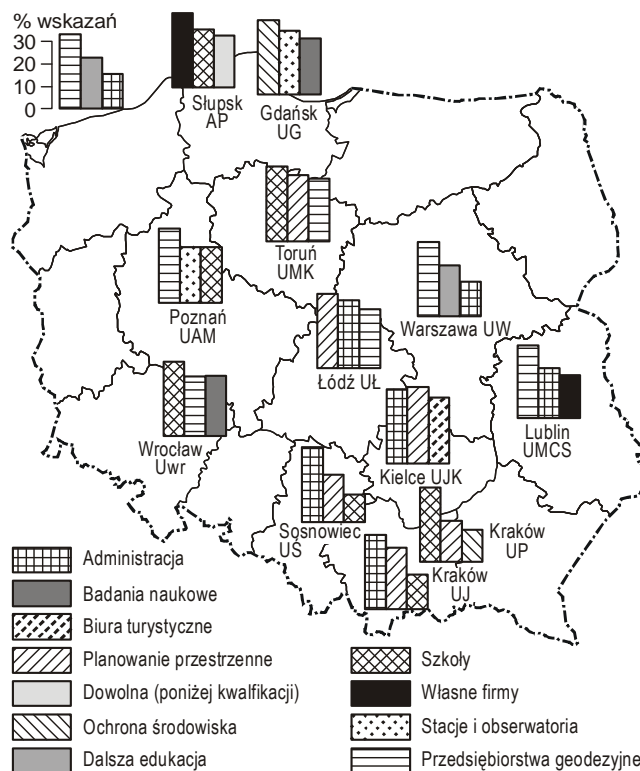
Uniwersytecie Wrocławskim (16,7%). Były to także przede wszystkim osoby, które wybrały specjalności nauczycielskie (geografia z biologią; geografia z historią). Nieco niższe od średniego, zainteresowanie wykonywaniem zawodu nauczyciela wykazali studenci UAM w Poznaniu (14,3%), UJK w Kielcach (12,3%) oraz AP w Słupsku (11,5%). Niewiele niższe od średniego wyniku dla całej populacji odnotowano na UŚ (9,4%) i UJ (9,5%) (por. ryc. 1). Na UŁ od 1999 r. prowadzone jest kształcenie nauczycielskie na specjalności z odrębnym naborem (w zakresie nauczania geografii i przyrody). Specjalność tę wybiera od kilku lat ok. 30–40% studentów każdego rocznika i należy ich traktować jako tych, którzy widzą siebie w pracy w szkole, skoro wybrali ok. 700 godzin więcej zajęć w toku studiów licencjackich.

Badania wykazały różną pozycję szkoły w hierarchii deklaracji pożądaných miejsc pracy w poszczególnych uczelniach. Mimo iż populacja ogółem wskazała szkołę jako istotne, bo zajmujące trzecią pozycję miejsce zatrudnienia, to spośród badanych 12 uczelni, na siedmiu z nich szkoła uplasowała się w pierwszej trójce wskazań, w tym na miejscu pierwszym na UMK w Toruniu, Uniwersytecie Wrocławskim i UP w Krakowie. Miejsce drugie szkoła zajęła tylko na AP w Słupsku, a miejsce trzecie na UJ, na UAM w Poznaniu i na UŚ (ryc. 2).

Przeprowadzone badania pozwoliły także na ukazanie przestrzennego zróżnicowania preferowanych miejsc przyszłej pracy, innych niż szkoła. I tak w administracji państwowej i samorządowej najchętniej pracowaliby studenci geografii z Polski Południowej – w Sosnowcu blisko 1/4 wybrało tę odpowiedź, a w Krakowie na UJ odnotowano 19,0% wskazań. Po zakończeniu studiów pracę badawczą (badania naukowe) chcieliby wykonywać przede wszystkim respondenci z Wrocławia (13%) oraz Torunia (11,9%). Biura planowania przestrzennego cieszyły się największą popularnością wśród studentów z UMK w Toruniu (16,5%) i UJ (16,1%), natomiast biura turystyczne, hotele, pensjonaty były atrakcyjnym miejscem pracy dla studentów z UJK w Kielcach (15,1%) i z AP w Słupsku (12,2%). Największy odsetek badanych, którzy chcieliby pracować w instytucjach zajmujących się ochroną środowiska, studiuje na UG (13,4%) oraz na UP w Krakowie (10,8%). O podjęciu pracy w branży geodezyjno-kartograficznej marzą przede wszystkim studenci z Lublina (20,0%), Poznania (19%) i Warszawy (17,5%). Stacje i obserwatoria meteorologiczne są najbardziej atrakcyjne dla studentów z Poznania (14,3%) oraz Gdańska (11,0%).

Gotowość podjęcia dowolnej pracy, nawet poniżej kwalifikacji zgłosili respondenci z każdego ośrodka z wyjątkiem Sosnowca. Największy odsetek tak zdeteterminowanej młodzieży zanotowano w Słupsku (10,7%) i Poznaniu (9,5%). Najwyższą deklarowaną inicjatywność ujawnili natomiast studenci ze Słupska,

Lublina i Łodzi, bowiem chcą po zakończeniu studiów założyć własną firmę (odpowiednio: 14,5%, 12,2%, 11,5%).



Ryc. 2. Pozycja szkoły wśród pożądaných miejsc pracy według uczelni
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych

Można zauważyć, iż są ośrodki o dużej dywersyfikacji pożądaných miejsc pracy przez badanych studentów (np. UJ Kraków, UP Kraków, UG, UŁ, Uniwersytet Warszawski), w których zainteresowania studentów rozkładają się bardzo szeroko, i uczelnie, na których młodzież prezentuje nieco węższy profil zainteresowań charakterem pracy zawodowej po zakończeniu studiów (np. UMCS wyraźnie deklaruje chęć pracy związanej z kompetencjami wykształcanymi na zajęciach z geografii fizycznej). Przyczyną tych różnic może być m.in. specjalność studiowana przez respondentów, ich rozeznanie w ofertach pracy na lokalnym rynku, ukończenie dodatkowych kierunków studiów lub kursów specjalistycznych.

Sposób patrzenia na rynek pracy u badanej populacji w dużym stopniu ukazują kryteria, którymi zamierzają się kierować absolwenci przy wyborze miejsca

zatrudnienia. Informacje te pozwalają określić aspiracje i oczekiwania zawodowe indagowanych, poszerzają wiedzę o jakościowym wymiarze popytu na pracę i o planowanym typie kariery zawodowej. W opracowaniu zamieszczono analizę kryteriów wskazanych tylko przez tych respondentów, którzy wybrali szkołę jako pożądaną miejscę pracy. Absolwenci mieli wskazać trzy kryteria, przypisując indeks 1 kryterium najważniejszemu i kolejno 2, 3 kryteriom mniej ważnym przy podejmowaniu tej decyzji. W celu ustalenia hierarchii kryteriów zastosowano wagi (por. tab. 1). Dominującym kryterium wyboru miejsca pracy dla tej grupy studentów okazały się: zgodność zadań do realizacji w miejscu pracy z profilem ukończonych studiów, perspektywa długofalowego zatrudnienia, możliwość rozwoju zawodowego i wysokość wynagrodzenia. Najmniej istotnymi kryteriami były renoma miejsca pracy, społeczna użyteczność pracy, a także możliwość awansu zawodowego.

Tabela 1. Kryteria wyboru miejsca pracy

Kryteria	1	2	3	Wagi 3, 2, 1
Praca zgodna z umiejętnościami	29	17	8	129
Perspektywa długofalowego zatrudnienia	21	16	17	112
Wysokość wynagrodzenia	17	23	14	111
Możliwość rozwoju zawodowego	16	22	15	107
Dogodna lokalizacja	13	8	16	71
Dobra atmosfera pracy	7	10	20	61
Interesujące zadania	10	3	4	40
Normowany czas pracy	0	10	9	29
Chęć podjęcia jakiegokolwiek pracy	6	1	5	25
Możliwość awansu	1	6	5	20
Renoma miejsca pracy	2	4	0	14
Społeczna użyteczność pracy	0	1	6	8

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Analizując strukturę odpowiedzi na to pytanie, należy zauważyć, iż na pierwszym miejscu młodzież wskazywała aspekty niematerialne, związane z komfortem wynikającym z wykonywania zawodu, do którego czuje się profesjonalnie przygotowana, i kojarzącego się ze stosunkowo wysokim poczuciem spokoju o ciągłość zatrudnienia.

Na strukturę preferowanych miejsc zatrudnienia, w tym na stopień zainteresowania pracą w szkolnictwie, miał wpływ także stopień studiów. Ogółem

największy odsetek studentów pragnących pracować w szkole odnotowano na studiach jednolitych magisterskich (12,6%) i, co ciekawe, zajął w ten sposób pierwsze miejsce w hierarchii wraz z odpowiedzią „planuję założyć własną firmę” (także 12,6%). Nieco mniejsza grupa studentów I i II stopnia przejawiała chęć pracy w zawodzie nauczyciela (odpowiednio 10,6% na studiach I stopnia i 10,4% na studiach II stopnia). Należy jednak podkreślić, iż nie zajęła ona tak wiodącej pozycji w rankingu preferowanych miejsc zatrudnienia jak w przypadku studiów pięcioletnich. Respondenci kończący studia licencjackie przede wszystkim widzą swoje miejsce pracy w biurach planowania przestrzennego, w administracji i w przedsiębiorstwach geodezyjnych (szkoła uplasowała się na miejscu czwartym). Studenci II roku SUM planują szukać zatrudnienia głównie w administracji samorządowej i państwowej, kolejno w biurach planowania i w szkolnictwie (oba wskazano na drugim miejscu).

Na podstawie tych danych możemy sformułować twierdzenie określające następującą prawidłowość: zainteresowanie pracą w zawodzie nauczyciela rośnie wraz ze stopniem studiów, zarówno pod względem odsetka deklaracji studentów, jak i pozycji szkoły w hierarchii pożądaných miejsc pracy.

PODSUMOWANIE

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, iż szkolnictwo jest dla studentów geografii istotnym obszarem poszukiwania pracy po zakończeniu studiów, zajmuje bowiem trzecie miejsce w hierarchii pożądaných miejsc zatrudnienia, po administracji państwowej i samorządowej oraz biurach planowania przestrzennego.

Atrakcyjność pracy na stanowisku nauczyciela jest wyraźnie różnicowana przestrzennie, odmienna dla respondentów płci żeńskiej i męskiej i wyraźnie różna w zależności od tego, czy odpowiedzi udzielali studenci studiów I, II stopnia czy też studiów jednolitych magisterskich. Odpowiedzi respondentów wskazują, iż zdecydowanie największe zainteresowanie pracą w zawodzie nauczyciela geografii ujawniają studenci Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (blisko 1/4 osób chce wykonywać ten zawód). W badanej populacji zatrudnieniem na stanowisku nauczyciela zdecydowanie bardziej zainteresowane są kobiety (dla mężczyzn nie jest to obszar wzmoczonych starań pozyskania zatrudnienia). Deklarowana chęć pracy w tym zawodzie jednoznacznie wzrasta wraz ze stopniem studiów: zarówno pod względem odsetka studentów ogółem, jak i pozycji szkoły w hierarchii pożądaných miejsc pracy. Respondenci, pragnący pracować w szkole, cenią sobie przede wszystkim możliwość wykony-

wania pracy, do której czują się gruntownie przygotowani merytorycznie i w pełni wykwalifikowani, względnie dużą pewność pozyskania długofalowego zatrudnienia i możliwość rozwoju zawodowego.

Podsumowując, można więc stwierdzić, iż pomimo wielu czynników demotywujących do pracy w charakterze nauczyciela i licznych wyzwań, które stoją przed kandydatami to tego zawodu, studenci geografii są wyraźnie zainteresowani pracą w szkolnictwie.

LITERATURA

- Kto chce pracować jako nauczyciel? Są tacy!* SZYBKOPrac.pl; publikowane 2010.10.14 [pobrano 02.02.2011].
- Majewska B., Pieńczykowska J., 2010, *Pierwsza praca nie popłaca*, „Polska The Times”, 18 sierpnia.
- Moskalewicz-Ziółkowska E., Polańska K., 2008, *Oczekiwania względem pracy zawodowej*: [w:] Minkiewicz B., Błędowski P. (red.), *Absolwenci SGH na rynku pracy*, Wydawnictwo SGH, Warszawa, s. 129–143.
- Osuch W., 1999, *Rola praktycznego kształcenia nauczycieli geografii w świetle literatury i badań ankietowych*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa. Problemy nauczania geografii*, t. 1, Materiały z XLVIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, PTG, Łódź, s. 229–235.
- Prognoza ludności za lata 2008–2035*, 2010, GUS, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z dnia 22 września 2004 r.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki, Dz. U. z dnia 13 września 2007 r., zał. 37.
- Sobczyk M., 1998, *Statystyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Wójcik M., 2010, *Pracowici pesymiści – oczekiwania polskich studentów i absolwentów*, www.expertia.pl/strefa/material/29588 [pobrano 15.09.2011].
- Wykształcenie, postawy i umiejętności jako istotne czynniki jakości kapitału ludzkiego*, 2010, IBE, ekspertyza przygotowana na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, 2006/962/WE.

Strony internetowe

- <http://academio.pl/strona/katalog/kierunki/uniwersytet-mikolaja-kopernika-w-toruniu-wydzial-biologii-i-nauk-o-ziemi-geografia> [pobrano 20.04.2012].
- http://geografia.umcs.lublin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=9:studia&catid=6:studia [pobrano 20.04.2012].
- <http://studia.biz.pl/276/uniwersytet-kazimierza-wielkiego-w-bydgoszczy/geografia/6474/> [pobrano 20.04.2012].
- <http://studia.biz.pl/84/uniwersytet-warszawski/geografia/1380/> [pobrano 20.04.2012].
- http://www.geo.ug.edu.pl/viewpage.php?page_id=42 [pobrano 20.04.2012].
- <http://www.geo.uj.edu.pl/index.php?page=stgeo1&menu=1> [pobrano 20.04.2012].
- <http://www.geo.uni.lodz.pl/materialy-do-pobrania/kierunki-studiow/informator-lic-GEO-stacjonarne.pdf> [pobrano 20.04.2012].
- http://www.geogr.uni.wroc.pl/Plany/plan_lic_2010_2011_geografia.pdf [pobrano 20.04.2012].
- http://www.geogr.uni.wroc.pl/Plany/plan_mgr_2010_2011 [pobrano 20.04.2012].
- <http://www.geografia.apsl.edu.pl/rekrutacja.php> [pobrano 20.04.2012].
- <http://www.ujk.edu.pl/wmp/files/www-geo.pdf> [pobrano 20.04.2012].
- http://www.us.szc.pl/main.php/ects_geografixml=load_page&st=5968&ar=1&id=2190&gs=5327&pid=7203 [pobrano 20.04.2012].
- <http://www.wnoz.us.edu.pl/geografia.php> [pobrano 20.04.2012].
- http://www.wsp.krakow.pl/geo/oferta_geografia.html [pobrano 20.04.2012].
- <https://rejestracja.amu.edu.pl/Strona/Kierunki/Szczegoly/15> [pobrano 20.04.2012].

POZIOM ZAINTERESOWANIA PRACĄ W ZAWODZIE NAUCZYCIELA WŚRÓD STUDENTÓW GEOGRAFII

Streszczenie

Jednym z kluczowych celów geograficznej edukacji akademickiej było i nadal jest kompleksowe wykształcenie przyszłych nauczycieli geografii. Proces gruntownego przygotowania do zawodu i późniejsze pozyskanie zatrudnienia nie jest obecnie łatwym zadaniem. Mimo to znaczna grupa studentów geografii nadal wybiera specjalności nauczycielskie. Kryteria wyboru tej specjalności bywają różne i nie zawsze wynikają wyłącznie z pragnienia wykonywania zawodu, ale są także pochodną dążeń do uzyskania dodatkowych kwalifikacji na wypadek niepowodzeń w procesie poszukiwania pracy o innym charakterze. Należy się jednak spodziewać, że część studentów geografii zdecydowanie chce podjąć tę właśnie pracę.

W opracowaniu przedstawiono wyniki badań sondażowych, którymi objęto studentów kończących studia geograficzne w czerwcu 2011 r. w 12 uczelniach kształcących geografów w Polsce. Cel badań był wielocelowy, zawierał również zidentyfikowanie pożądanych przez studentów miejsc pracy (w tym szkoły) oraz kryteriów, którymi będą się oni kierować przy ich wyborze.

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić odsetek osób kończących studia geograficzne, dla których priorytetem w procesie poszukiwania pracy jest pozyskanie

zatrudnienia na stanowisku nauczyciela, oraz dokonać hierarchizacji kryteriów wyboru miejsca zatrudnienia, którymi kierują się studenci, chcący podjąć pracę w szkole. Pozyskane dane umożliwiły także ukazanie przestrzennego zróżnicowania odsetka osób zainteresowanych pracą w szkole, na tle innych pożądaných profesji i ustalenie zaobserwowanych prawidłowości dotyczących chęci pracy w zawodzie nauczyciela.

Słowa kluczowe: absolwent, nauczyciel geografii, rynek pracy, zatrudnienie.

THE LEVEL OF INTEREST IN TEACHING OCCUPATION AMONG GEOGRAPHY GRADUATES

Summary

One of the key purposes of geographic education at universities was, and still is, comprehensive teaching of future geography teachers. The process of in-depth preparation for the profession and later procurement of employment is not an easy task. In spite of it, a large group of geography students still chooses teaching specialization. Selection criteria for this specialization are varied and not always result solely from the desire of becoming a teacher; they may be a derivative of desires for obtaining additional qualifications in case of failure in the process of looking for a different job. However, it is necessary to expect that some geography students definitely wish to work as teachers.

The study presents results of a poll research encompassing students completing geographical studies in June 2011 at twelve universities teaching geographers in Poland.

The purpose of the study was to: find out the work places desired by students (including schools) and criteria which the students use to select a work place.

The study allowed for determining:

- the percentage of persons completing geographical studies who wish to work at a position of a geography teacher;
- spatial distribution of percentage of people interested in working in schools;
- correlation between the type of university and the declared willingness to work as a geography teacher.

Keywords: graduate, geography teacher, labour market, employment.

Przemysław Charzyński, Remigiusz Stańczyk, Patrycja Dombek,
Salih Sahin, Tatjana Resnik Planinc, Mojca Ilc, Łukasz Sarnowski

MIĘDZYNARODOWE WARSZTATY DYDAKTYCZNE – SPOSÓB NA ZWIĘKSZENIE KOMPETENCJI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI GEOGRAFII

WPROWADZENIE

Wraz z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej zmieniła się sytuacja na krajowym rynku pracy, jak również zostały znacznie zmodyfikowane wymagania stawiane przyszłym pracownikom. Poza wiedzą i doświadczeniem liczy się biegła znajomość języków obcych, umiejętność obsługi komputera, otwartość na nowe trendy, a także wiedza wykraczająca poza wąską specjalizację zawodową. Niewątpliwie jest to skutek procesu globalizacji, w wyniku którego nastąpiła pewna transformacja polskiego rynku pracy. W efekcie zmieniła się również struktura wyboru kierunków na uczelniach wyższych. Obecnie niewielu studentów decyduje się na specjalizację nauczycielską, obawiając się o niepewną przyszłość. Badania M. Öztürka (2007) wskazują, że w trakcie studiów geograficznych o specjalizacji nauczycielskiej niewiele jest zajęć poświęconych zdobywaniu praktycznych umiejętności, co rzutuje negatywnie na ogólną ocenę przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli. Podobne odczucia mogą mieć polscy studenci. Jak zauważyła I. Piotrowska (2007), ponad połowa ludności (53%) Europy jest dwujęzyczna. Polska nie należy jednak do tej uprzywilejowanej części kontynentu. Obecnie w naszym kraju jest ok. 100 szkół oferujących nauczanie bilingwalne, a ich liczba ciągle rośnie. Oznacza to, iż mimo zmniejszenia się liczby etatów w szkolnictwie, związanego z niżem demograficznym, rośnie zapotrzebowanie na nauczycieli dwujęzycznych, a zwłaszcza bilingwalnych nauczycieli geografii, ponieważ jest to przedmiot, który umożliwia dogłębną analizę problemów przyrodniczych i społeczno-ekonomicznych nie tylko w kontekście geograficznym (Piotrowska 2007).

Nauczanie w obcym języku jest obecnie popularnym trendem nie tylko w Polsce, ale również w Europie i na świecie, gdyż kształci w wyższym stopniu umiejętność komunikacji językowej u uczniów bardziej niż metody tradycyjne (Zaparucha 2007a). Nauczanie geografii w obcym języku jest więc interesującą opcją pracy dla absolwentów tego kierunku studiów o specjalności nauczycielskiej. Studentów zniechęca jednak niedoinwestowanie ośrodków dydaktycznych, które nie mogą zapewnić im odpowiedniego przygotowania do przyszłego zawodu. Aby polepszyć swoją sytuację na coraz bardziej wymagającym i kurczącym się rynku pracy, wielu z nich decyduje się na rozpoczęcie drugiego kierunku studiów (Podgórski i in. 2009). Trudno jest jednak dokonać jednoznacznej oceny, czy takie rozwiązanie jest właściwe. Należy zatem zastanowić się, w jaki sposób przy ograniczonych środkach finansowych urozmaicić ofertę dydaktyczną i podnieść umiejętności absolwentów studiów nauczycielskich. Rozwiązaniem mogą być środki pomocowe Unii Europejskiej, a dokładniej program Erasmus.

Celem opracowania jest przedstawienie założeń, przebiegu i rezultatów projektu dwutygodniowego kursu intensywnego organizowanego w ramach programu Erasmus, którego koordynatorem był Zakład Geografii Krajobrazu UMK w Toruniu. Autorzy dzielą się swoimi sugestiami i doświadczeniami zdobytymi w ciągu trzech lat organizacji warsztatów, w ramach których studenci Wielkiej Brytanii, Turcji, Litwy, Słowenii, Rumunii i Polski zdobywali wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki geografii.

PROJEKT

Erasmus jest programem dla uczelni wyższych, w ramach którego studenci oraz nauczyciele akademicki mogą wizytować zagraniczne jednostki akademickie w celu odbycia części studiów, praktyk oraz prowadzenia zajęć dydaktycznych. Można również otrzymać dofinansowanie na organizację dwu-, sześciotygodniowych tematycznych warsztatów, tzw. kursów intensywnych (*Intensive Programme*). Ta forma wspierania mobilności studentów i nauczycieli cieszy się coraz większą popularnością, czego potwierdzeniem może być rosnąca liczba realizowanych wniosków. Według programu Erasmus kurs intensywny jest krótkim cyklem zajęć dydaktycznych zorganizowanym dla grupy studentów (10–60 osób) reprezentujących minimum trzy uczelnie z co najmniej trzech krajów, z których przynajmniej jeden musi być członkiem UE¹.

¹ <http://www.erasmus.org.pl>.

Minimalny czas trwania kursu to 10 dni roboczych, w czasie których odbywają się zajęcia dydaktyczne, natomiast maksymalny to 6 tygodni. Warsztaty takie mogą zostać zorganizowane jednorazowo, ale istnieje możliwość uzyskania dofinansowania na przeprowadzenie bloku zajęć na ten sam temat przez trzy kolejne lata.

Pierwszym projektem tego typu w Polsce, związanym z dydaktyką i kształceniem nauczycieli geografii był *The Expanding Horizons in European Geography Teaching* – ExHEGeT. Jego pomysłodawcą oraz koordynatorem był dr Przemysław Charzyński z Zakładu Geografii Krajobrazu i Pracowni Dydaktyki Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. ExHEGeT przeznaczony był dla studentów geografii o specjalności nauczycielskiej.

Idea projektu ExHEGeT zrodziła się w wyniku obserwacji dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, który kształtowany jest w dużej części przez szybko wzrastające wskaźniki migracji, powodujące jednocześnie znaczne zmiany w strukturze etnicznej wielu krajów europejskich. Spostrzeżenia te potwierdziła współpraca dydaktyków geografii z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz Liverpool Hope University polegająca na corocznej, kilkudniowej wymianie studentów z tych dwóch instytucji, w trakcie której przyszli nauczyciele mieli możliwość obserwacji i prowadzenia zajęć lekcyjnych w szkołach w Liverpoolu i Toruniu. Wykazała także, iż konieczne jest dodatkowe przygotowanie merytoryczne studentów geografii w zakresie dydaktyki tego przedmiotu w kontekście europejskim, rozumianym jako promowanie mobilności w celach zdobywania doświadczeń dydaktycznych i rozszerzenie w sylabusie modułu poświęconego modelom kształcenia w różnych państwach naszego kontynentu. Ze względu na dynamikę migracji, powszechność jej występowania w rozszerzonej Unii Europejskiej oraz bezpośredni lub pośredni (poprzez rodzinę, sąsiadów czy znajomych) kontakt wielu uczniów z tym zjawiskiem problem ten wydawał się idealnym tematem warsztatów o charakterze dydaktycznym. Głównym celem projektu było więc podniesienie jakości nauczania geografii w Europie poprzez uświadomienie studentom konieczności współpracy międzynarodowej w zawodzie nauczyciela, motywowanie studentów do stosowania aktywizujących metod kształcenia oraz stworzenie materiałów źródłowych do lekcji na temat migracji i koegzystencji różnych grup etnicznych (Lis i in. 2009).

Dzięki wsparciu programu „Uczenie się przez całe życie” zorganizowane zostały warsztaty tematyczne, odbywające się przez trzy kolejne lata w różnych państwach biorących udział w projekcie. Główną grupą docelową byli wykładowcy, studenci oraz nauczyciele z Rumunii (Babes-Bolyai University), Polski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), Słowenii (University of Ljubljana), Litwy

(Vilnius University), Wielkiej Brytanii (Liverpool Hope University) oraz Turcji (Gazi University). Uczestnictwo tych państw w projekcie zapewniło różnorodne podejście do tego samego tematu oraz promowało wymiar europejski. Należy w tym miejscu podkreślić, iż projekt kursu podlegał ocenie ekspertów Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji i zdobył 83 na 100 możliwych punktów, zajmując czwarte miejsce w rankingu 14 nowo złożonych w 2008 r. projektów.

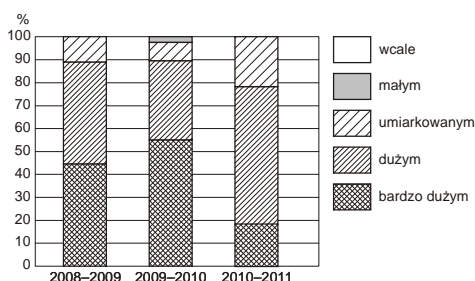
Pierwsze warsztaty miały miejsce w rumuńskim mieście Kluż-Napoka, centralnej metropolii Siedmiogrodu, w maju 2009 r., kolejne w stolicy Turcji – Ankarze w czerwcu 2010 r. Ostatnie zajęcia kursu intensywnego zostały zorganizowane w stolicy Słowenii, Lublanie w kwietniu 2011 r. Warsztaty prowadzone były w języku angielskim. Każdego roku w trakcie kursu realizowano działania mające na celu stworzenie nowych materiałów metodycznych, które mogłyby zostać wykorzystane przez nauczycieli geografii wszystkich krajów Unii Europejskiej i innych (Lis i in. 2009). Warsztaty obejmowały także gry dydaktyczne, wykłady, ćwiczenia terenowe oraz wycieczki krajoznawcze. Studenci zbierali, opracowywali i analizowali również dane dotyczące migracji, które służyły im do stworzenia prezentacji i kart pracy dla uczniów, a wszystko to odbywało się na gruncie międzynarodowej współpracy, wymiany myśli, doświadczeń i spostrzeżeń. W trakcie warsztatów ich uczestnicy nie tylko pogłębiali swoją wiedzę z zakresu dydaktyki, ale także mieli okazję zdobyć wiele wiadomości ogólnogeograficznych oraz zapoznać się z kulturą, tradycją i historią odwiedzanego kraju. Program przewidywał bowiem jednodniowe wycieczki terenowe połączone z prowadzeniem badań ankietowych. Każdorazowo warsztaty kończyły się podsumowaniem oraz wręczeniem certyfikatów ich uczestnikom. Uczestnictwo w kursie było potwierdzone stosownym wpisem w suplemencie dyplomu ukończenia studiów oraz dodatkowymi punktami ECTS.

Narzędziem komunikacji między uczestnikami była stworzona na cele projektu platforma Moodle². Dzięki niej możliwa była wymiana myśli, doświadczeń i poglądów dotyczących nie tylko problemów dydaktycznych, ale również tych związanych z migracjami oraz wzrastającą różnorodnością etniczną krajów europejskich i pozaeuropejskich oraz sposobami ich ukazywania w praktyce szkolnej. Witryna ta była więc otwartym forum dyskusyjnym, które niejednokrotnie przyczyniło się do wzbogacenia wiedzy jej użytkowników. Warto nadmienić, iż od sierpnia 2009 r. do września 2011 r. naliczono blisko 3000 wejść na witrynę projektu z ponad 20 krajów na całym świecie.

² <https://moodle.umk.pl/EXHEGET/>.

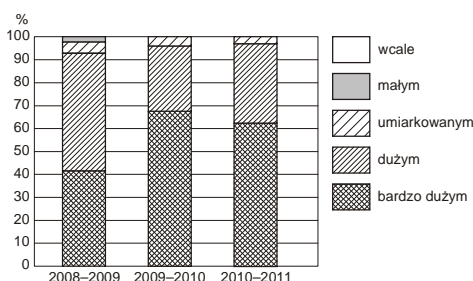
EWALUACJA PROJEKTU

Po zakończeniu zajęć uczestnicy wypełniali ankiety ewaluacyjne, których wyniki były podstawą do modyfikacji programu kolejnych warsztatów. Kwestionariusz został opracowany w Narodowej Agencji nadzorującej realizację projektów Erasmus. W sumie w ciągu trzech lat w badaniach ankietowych wzięło udział 127 osób. Kwestionariusz badał poziom zadowolenia, a pytania dotyczyły m.in. terminu realizacji oraz czasu trwania warsztatów, kosztów, zakwaterowania. Seria sześciu pytań miała na celu ustalenie motywacji studentów biorących udział w warsztatach (ryc. 1–6).



Ryc. 1. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu czynnik naukowy wpłynął na Twoje uczestnictwo w kursie”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



Ryc. 2. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu czynnik kulturowy wpłynął na Twoje uczestnictwo w kursie”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet

Około 90% uczestników w pierwszym i drugim oraz niemal 80% w trzecim roku warsztatów stwierdziło, że czynnik naukowy (rozumiany jako walory dydaktyczne warsztatów) w dużym i bardzo dużym stopniu wpłynął na ich decyzję o uczestnictwie w kursie (ryc. 1). Pozostali respondenci wskazywali stopień umiarkowany. Jedynie 3% osób w roku drugim oceniło czynnik naukowy jako mało istotny. Większy wpływ na decyzje studentów miał walor kulturowy, który pozytywnie oceniało ponad 90% osób w całym badanym okresie (ryc. 2). Najwięcej bardzo dobrych ocen wskazano w drugim roku, gdy kurs był organizowany w Ankarze, najmniej zaś w pierwszym, kiedy odbywał się on w Rumunii. Egzotyczny, orientalny charakter kraju przyjmującego oraz odmienność cywilizacyjna odgrywały w tym przypadku istotną rolę motywacyjną.

Językiem projektu był angielski. Dla znacznej części uczestników kursu możliwość nauki języka obcego była ważna, jednak ich udział był zmienny w badanym okresie (ryc. 3). W pierwszym roku ok. 5% ankietowanych

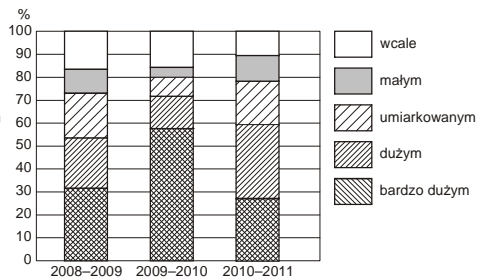
stwierdziło, że ów czynnik nie miał dla nich żadnego znaczenia. Odpowiedzi negatywne mogli wskazywać Brytyjczycy, którzy uczestniczyli jedynie w pierwszych warsztatach. W latach kolejnych odpowiedzi negatywne i umiarkowane pojawiały się znacznie rzadziej.

Podobnym zróżnicowaniem charakteryzował się wpływ obecności znajomych osób z zagranicy (ryc. 4). Wzrost udziału odpowiedzi pozytywnych w drugim roku był związany, być może, z organizacją warsztatów w Turcji. Zarówno w trakcie, jak i po kursie uczestnicy podkreślali serdeczność oraz doskonałą organizację zajęć i czasu wolnego przez Turków. Istotną rolę mogło w tym przypadku odgrywać forum Projektu oraz portale społecznościowe, które pozwoliły nawiązać znajomości na kilka miesięcy przed warsztatami.



Ryc. 3. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu możliwość nauki języka obcego wpłynęła na Twoje uczestnictwo w kursie”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



Ryc. 4. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu obecność zagranicznych znajomych wpłynęła na Twoje uczestnictwo w kursie”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet

W kolejnych latach mniej motywujące były plany zawodowe. Istotne znaczenie tego czynnika obniżyło się z 72% do 64% (udział odpowiedzi „duży” oraz „bardzo duży”) (ryc. 5). Być może kolejni absolwenci uczelni z coraz mniejszym optymizmem podchodzą do zawodu nauczyciela.

Bardzo motywująca była możliwość zdobycia „doświadczenia europejskiego”, czyli odbycia zajęć dydaktycznych realizowanych w międzynarodowej grupie studentów, zaplanowanych oraz prowadzonych przez kadre akademicką pochodzącą z różnych państw (Teichler 2009). W roku akademickim 2010/2011 aż 95% respondentów stwierdziło, że ten czynnik miał dla nich istotne znaczenie (ryc. 6).

Kolejna seria pytań dotyczyła oceny warsztatów. Pytania dotyczyły poziomu merytorycznego, korzyści osobistych, przydatności w przyszłej karierze zawodowej oraz ogólnej oceny warsztatów (ryc. 7–10).



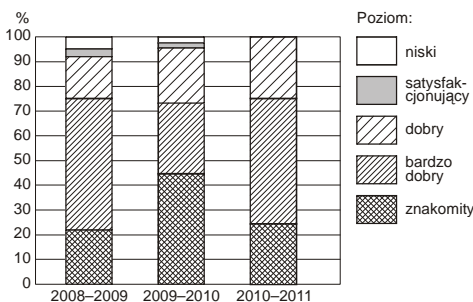
Ryc. 5. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu Twoje plany zawodowe wpłynęły na uczestnictwo w kursie”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



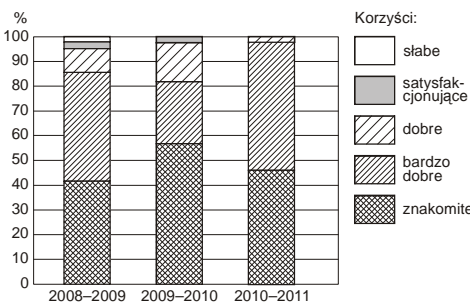
Ryc. 6. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu możliwość zdobycia „doświadczenia europejskiego” wpłynęła na Twoje uczestnictwo w kursie”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



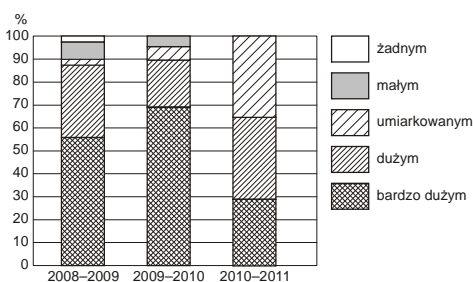
Ryc. 7. Odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz poziom akademicki warsztatów”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



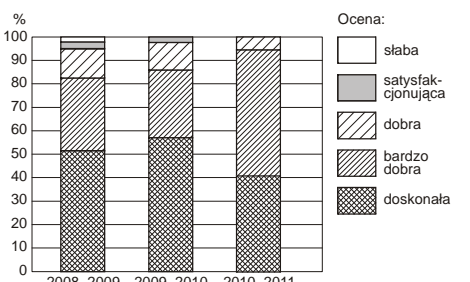
Ryc. 8. Odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz korzyści osobiste z uczestnictwa w warsztatach”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



Ryc. 9. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu uczestnictwo w warsztatach pomoże Ci w przyszłej karierze zawodowej”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet



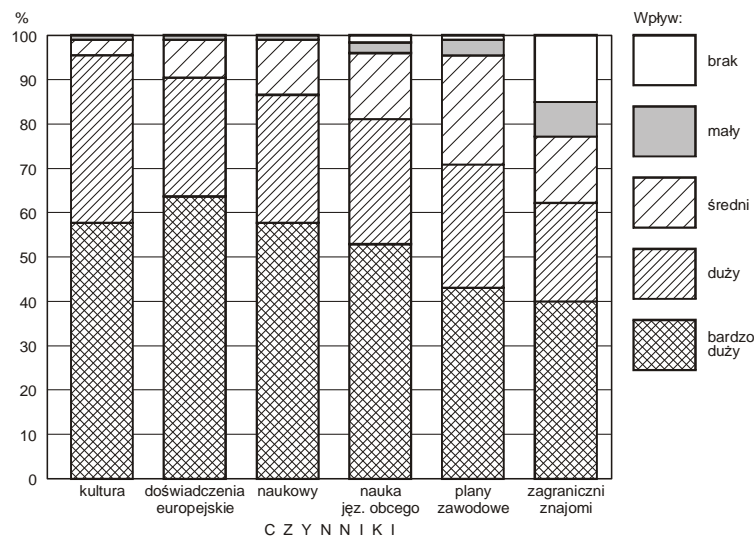
Ryc. 10. Ogólna ocena warsztatów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet

Pierwsza z kategorii charakteryzowała się stosunkowo małym zróżnicowaniem. We wszystkich badanych latach ok. 70% osób oceniało poziom akademicki bardzo dobrze lub znakomicie. Systematycznie malał udział ocen negatywnych. Świadczy to o doskonaleniu programu kolejnych warsztatów. Uczestnicy kolejnych edycji doceniali w coraz większym stopniu korzyści osobiste, jakie udało im się osiągnąć dzięki uczestnictwu w zajęciach (ryc. 8). Doceniali także wpływ wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie warsztatów na przyszłą karierę zawodową (ryc. 9). Ogólna ocena programu była bardzo wysoka, z tendencją wzrostową (ryc. 10).

Analiza średnich wyników z trzech lat wskazuje, że największą motywacją do uczestnictwa w kursie było poznanie nowej kultury, zdobycie doświadczenia europejskiego oraz walor naukowy, bowiem odpowiednio 95%, 90% i 86% respondentów podkreśliło duży lub bardzo duży wpływ tych czynników na ich decyzję o uczestnictwie w warsztatach programu ExHEGeT (ryc. 11).

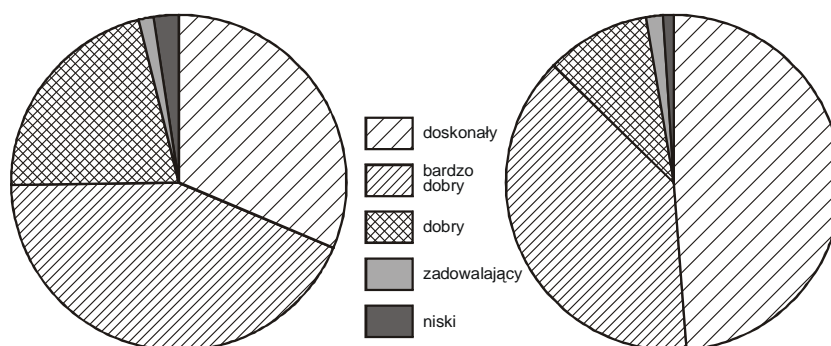
Ponadto w żadnym z powyższych przypadków nie odnotowano odpowiedzi „nie wpłynęły”. Mniejsze znaczenie dla studentów miała nauka języka obcego, plany zawodowe i zagraniczni znajomi, niemniej w każdej kategorii odpowiedzi pozytywne stanowiły ponad 60% ogółu. Jedynie w kategorii „zagraniczni znajomi” zaznaczył się wysoki (15%) udział odpowiedzi „nie wpłynęły”.



Ryc. 11. Czynniki wpływające na decyzję studentów o uczestnictwie w warsztatach
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet

Cieszyć może fakt, iż ponad 74% ankietowanych oceniło poziom akademicki warsztatów na doskonały lub bardzo dobry (ryc. 12). W całym analizowanym

okresie zaledwie trzy osoby spośród 127 miały odmienne zdanie i były niezadowolone z jakości prowadzonych zajęć. Korzyści z uczestnictwa w kursie 85% studentów określiło jako doskonałe lub bardzo dobre, a zaledwie jedna osoba oceniła jako niewielkie (ryc. 13).



Ryc. 12. Odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz poziom akademicki warsztatów”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet

Ryc. 13. Odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz osobiste korzyści z uczestnictwa w warsztatach”?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników ankiet

W drugim roku kurs został oceniony także przez zewnętrznego ewaluatora, którym był dyrektor Zespołu Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu. Liceum Akademickie, wchodzące w skład tego Zespołu, uzyskało pierwszą lokatę w Ogólnopolskim Rankingu Liceów Ogólnokształcących w latach 2011–2012 miesięcznika „Perspektywy” i „Rzeczypospolitej”. W swoim raporcie ewaluator zauważył istotny wpływ kursu na poszerzenie horyzontów myślowych uczestników, rozwinięcie umiejętności pedagogicznych, dydaktycznych i językowych. Podkreślił także konieczność organizacji podobnych kursów, które dzięki wymianie wiedzy i doświadczeń sprzyjają podnoszeniu kompetencji w zakresie edukacyjnym, metodologicznym i społeczno-kulturowym.

PODSUMOWANIE

Udział studentów i nauczycieli z państw o zróżnicowanej kulturze i problemach społeczno-gospodarczych spowodował, iż mogli oni czerpać ogromne korzyści z opisanej międzynarodowej współpracy na niwie dydaktyczno-geograficznej. Program ExHEGeT przyczynił się do wzbogacenia programu kształcenia przyszłych nauczycieli geografii, umożliwiając im m.in. zdobycie dodatkowej wiedzy, a także praktycznych umiejętności językowych, co mogło wpły-

nąć bezpośrednio na ich decyzję o rozpoczęciu bilingwalnego nauczania geografii, zachęcić do nawiązania międzynarodowych kontaktów pomiędzy szkołami i organizowania wymian uczniów, co niewątpliwie także korzystnie wpłynie na pozytywną ocenę nauczyciela w oczach jego pracodawcy. Materiały zebrane w trakcie warsztatów pomogły studentom nie tylko zdobyć wiedzę, ale także przyczyniły się do pozytywnej oceny innych grup etnicznych oraz zmniejszenia ksenofobii wśród uczestników. Zgodnie z założeniami projektu, studenci zyskali niezbędne doświadczenie, dzięki czemu wzrosła ich pewność siebie, która pomoże im odnaleźć się na niełatwym rynku pracy.

Dodatkowym atutem udziału w programie ExHEGeT może być również osiągnięcie lepszej znajomości języka obcego oraz doświadczenie we współpracy w międzynarodowych grupach, która zwiększa szanse studentów na otrzymanie atrakcyjnego etatu poza szkołą, w korporacji ponadnarodowej. Jak zauważyła A. Zaparucha (2007b), poprzez udział w różnego rodzaju projektach międzynarodowych wzrasta motywacja, pewność siebie i niezależność wśród ich uczestników. Pozytywną rolę międzynarodowych praktyk dydaktycznych dostrzeżono także w raporcie brytyjskiego państwowego *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted) oceniającego program kursu nauczycielskiego geografii i przyrody w Liverpool Hope University. Napisano w nim: „Praktyki międzynarodowe [...] rozwijają umiejętności nauczania zespołowego, podnoszą zdolności komunikacyjne i uzmysławiają europejski kontekst studiów nauczycielskich” (*Liverpool Hope University... 2008*).

Korzyści wynikające z umiędzynarodowienia praktyk pedagogicznych podkreślali także uczestnicy programu EU Train, przyszli nauczyciele przedmiotów przyrodniczych. Stwierdzili oni, że „prowadzenie lekcji w języku angielskim zmuszało ich do doskonalenia sposobu planowania lekcji”. Ponadto doświadczenia płynące z nauczania w języku angielskim podnosiły ich samoocenę i będą bardzo korzystne dla ich późniejszej kariery. Studenci jako zaletę praktyk wymieniali także szanse poznania innego systemu edukacji oraz zasad działania projektów międzynarodowych. Takie projekty „otwierają okna na Europę”, co trafnie ujął jeden z praktykantów: „Zawsze jest dobrym doświadczeniem opuszczenie domu i znalezienie się w kompletnie nowym środowisku. Uczysz się wówczas wiele o świecie i kulturze kraju gospodarza, a oprócz tego poznajesz samego siebie”. Inny napisał: „Uczestnictwo w programie było dla mnie dużym doświadczeniem, otwierającym nowe horyzonty i pokazującym różne perspektywy w patrzeniu na dotychczas znane sprawy. Uzyskałem bardziej wartościowe informacje, zrobiłem interesujące notatki i pozbyłem się pewnych narodowych kompleksów, które miałem przedtem, słuchając krytyki polskich warunków edukacji podczas dyskusji na co dzień w Polsce” (*Lämpiselkä 2008*).

Jako kolejną korzyść z odbywania międzynarodowych praktyk można wskazać nabywanie przez studentów umiejętności organizacyjnych, przydatnych w późniejszej pracy w szkole przy przygotowywaniu zajęć terenowych i wycieczek edukacyjnych (Charzyński i in. 2008). W czasie warsztatów zagranicznych poszerzana była wiedza merytoryczna z geografii, stanowiąca podstawę do budowania umiejętności dydaktycznych.

Programy europejskie, takie jak projekt ExHEGeT, umożliwiają lepszy rozwój osobisty studenta, wzmacniają jego poczucie własnej wartości oraz ukazują, jak ważne jest ciągłe uczenie się, doszkalanie, poszerzanie własnych horyzontów. Międzynarodowe praktyki studentów geografii specjalności nauczycielskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika będą kontynuowane w ramach kolejnego projektu *The Cultural Heritage and its Sustainability in Europe*, który będzie realizowany w latach 2012–2014, a koordynowany przez Gazi University z Ankary³.

LITERATURA

- Charzyński P., Gadsby H., Stańczyk R., 2008, *Europeanisation of teacher training curricula in new migrations times*, [w:] Donert K., Wall G. (red.), *Future prospects in geography*, Liverpool Hope University Press, Liverpool, s. 57–66.
- Lämpiselkä J., 2008, *Towards unified teacher training practice*, [w:] Lämpiselkä J., Raykova Z. (red.), *EU TRAIN: towards a common curriculum for the teaching practice of science teachers*, Plovdiv University Press, Plovdiv.
- Lis K., Charzyński P., Stańczyk R., 2009, *Międzynarodowe praktyki z dydaktyki geografii – warsztaty projektu ExHEGeT w Rumunii*, „Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych”, 29 (1).
- Liverpool Hope University Secondary Initial Teacher training short inspection*, 2008, Ofsted, <http://www.ofsted.gov.uk> [pobrano 16.06.2008].
- Öztürk M., 2007, *European dimension in geography teacher education programmes in Turkey: Student teachers' experiences and opinions*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Geography in European higher education. Teaching in and about Europe*, z. 4, Wydawnictwo Herodot Network, Toruń, s. 99–109.
- Piotrowska I., 2007, *Cognitive and application aspects in the bilingual teaching of geography*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Geography in European higher education. Teaching in and about Europe* z. 4, Wydawnictwo Herodot Network, Toruń, s. 50–57.
- Podgórski Z., Charzyński P., Zapparucha A., 2009, *Geographical education in Poland – the state and perspectives at the turn of the 21st century*, [w:] Charzyński P., Donert

³ <http://www.chise.eu/>.

- K., Podgórski Z. (red.), *Geography in European higher education. Geography bilingual teaching – practical issues*, z. 11, Wydawnictwo Association of Polish Adult Educators, Toruń, s. 137–143.
- Podgórski Z., Tyszkowski S., Stańczyk R., 2009, *Studying geography – student's expectations, realities and perspectives*, [w:] Charzyński P., Donert K., Podgórski Z. (red.), *Geography in European higher education. Geography bilingual teaching – practical issues*, z. 11, Wydawnictwo Association of Polish Adult Educators, Toruń, s. 129–136.
- Przybylska L., 2011, *Sprawozdania studentów z ćwiczeń terenowych zwierciadłem osiągniętych celów kształcenia akademickiego*, [w:] Tracz M., Szkurlat E. (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, „Prace Komisji Edukacji Geograficznej”, 1, s. 171–178.
- Teichler U., 2009, *Internationalisation of higher education: european experiences*, http://www.utwente.nl/mb/cheps/summer_school/Literature/Internationalisation.pdf [pobrano 17.04.2012]
- Zaparucha A., 2007a, *How much English teaching in geography teaching*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Geography in European higher education. Teaching in and about Europe*, z. 4, Wydawnictwo Herodot Network, Toruń, s. 68–79.
- Zaparucha A., 2007b, *Teaching Geography through projects: a European and linguistic dimension*, [w:] Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), *Geography in European higher education. Teaching in and about Europe*, z. 4, Wydawnictwo Herodot Network, Toruń, s. 80–89.
- <http://www.erasmus.org.pl/strefa-uczelnikursy-intensywne> [pobrano 13.12.2011].

**MIĘDZYNARODOWE WARSZTATY DYDAKTYCZNE
– SPOSÓB NA ZWIĘKSZENIE KOMPETENCJI
PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI GEOGRAFII**

Streszczenie

Zmieniający się rynek pracy, szczególnie po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, wymaga dostosowania się do jego potrzeb. Obecnie poszukiwani są pracownicy elastyczni, zdolni dopasować się do zróżnicowanych wymagań, posiadający interdyscyplinarną wiedzę i umiejętności. Znajomość języków obcych, umiejętność obsługi komputera, szeroka wiedza, zdolność do syntezy i wyciągania kompleksowych wniosków czynią z absolwentów uczelni konkurencyjne osoby na niełatwym rynku pracy w dobie kryzysu. Powyższe wymagania dotyczą także przyszłych nauczycieli. Ważne jest zatem, aby ośrodki szkolnictwa wyższego zapewniły im szeroką ofertę, kształcąca umiejętności i podnosząca ich kwalifikacje. Niewątpliwą przeszkodą jest brak odpowiednich środków finansowych na pokrycie kosztów niestandardowych zajęć dydaktycznych. Z pomocą mogą przyjść jednakże fundusze Unii Europejskiej.

W opracowaniu przedstawiono projekt Kursu Intensywnego organizowanego w ramach programu Erasmus, którego koordynatorem był Zakład Geografii Krajobrazu

UMK w Toruniu. W ramach programu, studenci z Wielkiej Brytanii, Turcji, Litwy, Słowenii, Rumunii i Polski, w trakcie dwutygodniowych warsztatów zdobywali wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki geografii. Autorzy opisują założenia programu, jego realizację i rezultaty, jakie udało się osiągnąć w ciągu trzech lat organizacji warsztatów. Dzielą się także swoimi doświadczeniami i sugestiami.

Słowa kluczowe: kształcenie umiejętności, praktyki pedagogiczne, kontekst europejski, warsztaty międzynarodowe, program Erasmus, mobilność.

INTERNATIONAL TEACHER TRAINING WORKSHOPS – A WAY TO INCREASE THE COMPETENCES OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS

Summary

The changing labor market, especially after the Polish accession to the European Union requires adapting to its needs. Currently, employers are looking for employees which are flexible, able to adapt to different requirements, have interdisciplinary knowledge and skills. Foreign languages, computer skills, broad knowledge, the ability to synthesize and draw complex conclusions make graduates competitive person on the challenging job market. These requirements also apply to future teachers. Therefore, it is important that higher education facilities should provide a wide offer, educating and raising skills and qualifications. The undoubted obstacle is the lack of adequate financial resources to cover the cost of additional classes. However, the European Union funds may be very helpful. The aim of following article is to present Intensive Programme project, organized under the Erasmus, coordinated by the Department of Landscape Geography from Nicolaus Copernicus University in Torun. Within the program, students from the United Kingdom, Turkey, Lithuania, Slovenia, Romania and Poland gained knowledge and skills in geography teaching during two-week workshops. The authors describe the objectives of the program, its implementation and the results they achieved within 3 years of the organization of workshops.

Keywords: skills training, teaching practice, European context, international workshops, Erasmus, mobility.

Część IV

**EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA
GEOGRAFICZNEGO W SZKOLE
ŚREDNIEJ**

Part 4

**THE EFFECTIVENESS
OF GEOGRAPHICAL EDUCATION
IN SECONDARY SCHOOL**

Zbigniew Podgórski, Edyta Nawrotek,
Arkadiusz Stańczyk

GIMNAZJUM I LICEUM AKADEMICKIE W TORUNIU – OCENA EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE OGÓLNOPOLSKIEGO RANKINGU LICEÓW I METODY EDUKACYJNEJ WARTOŚCI DODANEJ

[...] tkwią w narodzie waszym zarodki wielkich talentów. Ale ponieważ owe naturalne zarodki nie pielęgnowane umiejętnie nie są należycie ukształtowane lub ukształtowane źle czy też słabo, przeto dochodzi częściej do wyrodzenia się talentów niż do pomyślnego ich rozwoju.

(Jan Amos Komeński)

WPROWADZENIE

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie (ZS UMK GiLA) w Toruniu jest pod wieloma względami szkołą wyjątkową. Celem ich powołania jest nowoczesne i prowadzone na najwyższym poziomie kształcenie oraz wszechstronne wychowywanie uczniów szczególnie uzdolnionych we współpracy z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika (UMK) w Toruniu. Powiązanie z UMK zapewnia wysoki poziom merytoryczny nauczanych przedmiotów i stymuluje uczniów do osiągania sukcesów w rywalizacji naukowej. Jednocześnie za ważny cel sfery wychowawczej uznano zapobieganie i przeciwdziałanie asynchronii rozwojowej, która jest częstym zjawiskiem u osób wybitnie zdolnych. ZS UMK GiLA w Toruniu jest placówką oświatową, która w latach 1998–2007 posiadała status szkoły eksperymentalnej o pięcioletnim cyklu kształcenia. Po zakończeniu udanego eksperymentu, ze względów formalnych, okres kształcenia wydłużono do wymiaru obowiązującego w wszystkich szkołach gimnazjalne i licealne. Ponadto w celu zacieśnienia współpracy

z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika (będącym jednocześnie organem prowadzącym) podpisano umowy z wydziałami: Matematyki i Informatyki, Chemii, Fizyki i Astronomii, Biologii i Nauk o Ziemi, Sztuk Pięknych oraz z Biblioteką Główną UMK.

Celem opracowania jest wykazanie, że trafnie przygotowana i przeprowadzona rekrutacja oraz realizowanie procesu dydaktycznego z największą starannością i wykorzystaniem wskaźników oceny efektywności nauczania do jego ewaluacji umożliwiają nie tylko pełną realizację programu nauczania i wychowania, ale gwarantują wszechstronne wykształcenie uczniom szczególnie uzdolnionym.

CHARAKTERYSTYKA SZKOŁY

Inicjatywa powołania Gimnazjum i Liceum Akademickiego (GiLA) w Toruniu wypłynęła z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, spadkobiercy tradycji Uniwersytetu Stefana Batorego¹. Idea ta bezpośrednio nawiązywała zarówno do tradycji Torunia, jak i Wilna. W pierwszym przypadku było to odwołanie się do inicjatyw tworzenia szkół średnich o wysokim poziomie kształcenia w okresie reformacji. Finałem podjętych działań było scalenie szkół parafialnych: mariackiej i świętojańskiej i powstanie w 1568 r. Gimnazjum Toruńskiego, pod nazwą *Schola Thorunensis*. Szkołę w 1594 r. przekształcono w Gimnazjum Akademickie, o poziomie kształcenia określanym jako niepełny akademicki (półakademicki). W drugim przypadku nawiązano do działającego w Wilnie

¹ Dekret Rady Ministrów z 24 sierpnia 1945 r. o utworzeniu Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, zatwierdzony przez Prezydium Krajowej Rady Narodowej 11 września, zamykał prawie 550-letnie starania o szkołę wyższą na ziemiach pomorskich. Idea ta kilkakrotnie wydawała się bliska realizacji, ostatni raz w okresie międzywojennym. Ostatecznie jednak uczelnia akademicka, zlokalizowana na ziemiach Polski Północnej, stała się faktem dopiero w roku zakończenia II wojny światowej. [...] Na rzecz wyższej uczelni na Pomorzu przywoływano wiele argumentów, przede wszystkim potrzebę aktywizacji naukowej i kulturalnej tego regionu oraz konieczność rozwinięcia rozległej akcji repolonizacyjnej, szczególnie na tych obszarach Polski Północnej, które przez dziesięciolecia poddawane były intensywnej germanizacji. Za równie ważne uznawano kształcenie kadr na potrzeby gospodarki i kultury narodowej, nie tylko w celu wypełnienia ogromnych strat wojennych w kręgach inteligencji, ale również dla kulturalnego i oświatowego zagospodarowania tych ziem. Dość szybko pojawiło się jeszcze jedno uzasadnienie: szkoła akademicka na ziemiach pomorskich miała wyrównywać, choćby częściowo, straty polskiej kultury wynikające z likwidacji Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, a także Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie (za <http://www.umk.pl/uczelnia/historia/>).

w latach 1938–1939 Państwowego Liceum im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich, nad którym opiekę sprawował Uniwersytet Stefana Batorego. Szkoła ta, dzięki działaniu kadry o wysokich kwalifikacjach pedagogicznych i jej twórcze zaangażowanie, osiągnęła wysokie wyniki kształcenia i skutecznie rozwijała u młodzieży umiejętności samodzielnej pracy.

Formalne prace nad projektem Gimnazjum Akademickiego w Toruniu rozpoczęto w 1993 r. Trzy lata później powołano Radę Nadzorczą Gimnazjum Akademickiego, której zadaniem było nadzorowanie budowy szkoły, współdziałanie z zespołami programowymi oraz opracowanie jej statutu. W 1998 r. powstało Gimnazjum Akademickie i utworzono Radę Programową w celu przygotowania konkursu na dyrektora szkoły oraz dokonania naboru uczniów.

Kadrę szkoły (według stanu na 30 kwietnia 2012 r.) stanowiło 56 nauczycieli i wychowawców, w tym sześciu nauczycieli akademickich, z których ok. 80% było nauczycielami dyplomowanymi lub mianowanymi. Szkoła miała 318 uczniów, w tym: 131 w sześciu klasach gimnazjalnych i 187 w ośmiu klasach licealnych. Kandydaci przyjmowani są według zasad obowiązujących od 31 stycznia 2007 r. i uczęszczają do trzyletniego Gimnazjum Akademickiego, po którego ukończeniu mogą ubiegać się o przyjęcie do trzyletniego Liceum Akademickiego. W strukturze geograficznej dominują uczniowie spoza Torunia, którzy stanowią blisko 60% ogólnej liczby. W gimnazjum odsetek ten waha się na poziomie 45%, a w liceum 70%. Spoza województwa kujawsko-pomorskiego do Gimnazjum Akademickiego uczęszczało sześć osób, a w Liceum Akademickim było ich 38. Najliczniej reprezentowane jest województwo warmińsko-mazurskie, z którego pochodziło 16 uczniów GiLA. Poza tym z województwa mazowieckiego uczęszczało dziewięciu uczniów, a z pomorskiego i wielkopolskiego po pięciu uczniów. Część uczniów GiLA, pochodzących spoza Torunia (ok. 145 osób), mieszkała w internacie w 85 komfortowo urządzonej, jedno- i dwuosobowych pokojach. Ze stołówki internatu korzysta ok. 280 uczniów, tj. ponad 85% wszystkich uczniów GiLA.

Rekrutacja do Gimnazjum Akademickiego obejmuje trzy etapy: weryfikację kandydatów na podstawie złożonych dokumentów (etap I); badania psychologiczne, dotyczące funkcjonowania ucznia w sferach: poznawczej, emocjonalnej i społecznej (etap II); testy wiedzy humanistycznej i matematycznej (etap III). Ponadto komisja analizuje wyniki sprawdzianu w klasie szóstej szkoły podstawowej, aktywność i rezultaty w konkursach przedmiotowych (szkolnych i pozaszkolnych) oraz wyniki sprawdzianu wiedzy humanistycznej i matematycznej przeprowadzonego w ZS UMK.

Nabór do Liceum Akademickiego także składa się z trzech etapów. W ramach pierwszego z nich komisja rekrutacyjno-kwalifikacyjna dokonuje wery-

fikacji kandydatów na podstawie złożonych dokumentów (etap I). Następnie kandydaci biorą udział w wewnętrznych testach, stosownie do deklarowanego profilu kształcenia (etap II)². Zaliczenie testów jest warunkiem koniecznym dopuszczenia do dalszej procedury. Zwolnienie z testów wewnętrznych uzyskuje uczeń, który był laureatem lub finalistą olimpiady o zakresie zbliżonym do wybranego profilu. W ramach etapu III komisja analizuje osiągnięcia kandydatów, m.in. wyniki egzaminu gimnazjalnego, aktywność i uzyskane rezultaty w konkursach przedmiotowych (szkolnych i pozaszkolnych) oraz wyniki testów przeprowadzonych w ZS UMK.

POZYCJA SZKOŁY W OGÓLNOPOLSKIM RANKINGU LICEÓW

Uczniowie Zespołu Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu osiągają doskonałe wyniki kształcenia, czego wyrazem jest czołowa pozycja w ogólnopolskich rankingach szkół. Spośród nich największym uznaniem cieszy się Ogólnopolski Ranking Szkół Ponadgimnazjalnych (ORSP) przygotowywany i przeprowadzany przez *Perspektywy* oraz *Rzeczpospolitą*, obejmujący: Ogólnopolski Ranking Liceów (ORL) i Ogólnopolski Ranking Techników (ORT).

Od momentu powstania aż do 2010 r. ORL był rankingiem opartym na jednym kryterium, tj. wyniku olimpiad przedmiotowych i zawodowych finansowanych przez MEN. Począwszy od 2011 r. podstawą tego rankingu jest kryterium złożone (zestaw kryteriów) i tworzą je cztery składniki (por. tab. 1). Są to: sukcesy w olimpiadach (30%), wyniki matury z przedmiotów obowiązkowych³ (30%), wyniki z matury z przedmiotów dodatkowych⁴ (35%) oraz opinia

² Testy wewnętrzne organizowane w 2011 r. obejmowały: A. Profil matematyczno-informatyczny – test matematyczny (120 min.) i test informatyczny (60 min.); B. Profil matematyczno-fizyczny – test matematyczny (120 min.) i test fizyczny (60 min.); C. Profil biologiczno-chemiczny – test przyrodniczy (120 min); D. Profil ekonomiczno-geograficzny – test matematyczny (120 min.) i test geograficzny (60 min.); E. Profil humanistyczno-społeczny – test z języka polskiego (120 min) i test z historii i wiedzy o społeczeństwie (60 min).

³ Kryterium to uwzględnia wyniki egzaminów pisemnych z przedmiotów obowiązkowych w szkołach na poziomie podstawowym i rozszerzonym, w których zdawało maturę więcej niż 12 maturzystów (dla szkół dwujęzycznych dodatkowo w obliczeniach rankingowych uwzględniane są wyniki z języków obcych na poziomie dwujęzycznym z wagą 4/3). Wynik średni procentowy z danego przedmiotu każdej ze szkół jest odnoszony do wartości średniej ogólnopolskiej – odpowiednio dla liceów ogólnokształcących i techników. Wskaźnik rankingowy jest sumą trzech wartości względnych: dla języka polskiego, matematyki i języków obcych.

szkół wyższych (5%). W praktyce oznacza to, że czynnikiem dominującym w ocenie szkół licealnych jest matura (z łączną wagą 65%).

Tabela 1. Pozycja Liceum Akademickiego w Ogólnopolskim Rankingu Liceów

Rok	Ranking ogólny (4 kryteria)		Ranking maturalny (2 kryteria)		Podrankingi (składowe rankingów ogólnego i maturalnego)							
	pozycja	wskaźnik rankingowy	pozycja	wskaźnik rankingowy	Olimpiady (finansowane przez MEN)		Matura – przedmioty obowiązkowe		Matura – przedmioty dodatkowe		Opinia akademicka	
					pozycja	wskaźnik rankingowy	pozycja	wskaźnik rankingowy	pozycja	wskaźnik rankingowy	pozycja	wskaźnik rankingowy
2012	1	100	2	93,51	(30%)		(30%)		(35%)		(5%)	
					1	100	4	97,07	7	85,41	1	100
2011	1	100	2	99,46	(30%)		(30%)		(30%)		(10%)	
					1	100	4	99,46	2	98,28	2	99,46
2010	2	2,8421			2	2,8421						
2009	5	2,1978			5	2,1978						
2008	10	0,7333			10	0,7333						
2007	23	0,3158			23	0,3158						
2006	5	1,3077			5	1,3077						
2005	28	0,1912			28	0,1912						
2004	24	0,2041			24	0,2041						

Objaśnienie: szkoła, która w danym kryterium otrzymała najwyższą ocenę, uzyskała wynik równy 100. Rezultat niższy niż 100 jest odniesieniem wyniku danej szkoły do wyniku najlepszej szkoły w tym kryterium.

Źródło: *Informator Gimnazjalisty...*; <http://www.perspektywy.pl/>.

⁴ Kryterium to uwzględnia wyniki egzaminów z przedmiotów dodatkowych w szkołach, w których zdawało maturę więcej niż 12 maturzystów, przy czym osiągnięcia z przedmiotów zdawanych na poziomie rozszerzonym zostały uwzględnione z wagą 2 (dla szkół dwujęzycznych dodatkowo w obliczeniach rankingowych uwzględniane są wyniki z języków obcych na poziomie dwujęzycznym z wagą 4/3). Wynik średni procentowy z danego przedmiotu każdej ze szkół jest odnoszony do wartości średniej ogólnopolskiej – odpowiednio dla liceów ogólnokształcących i techników. Wartość względna dla każdego przedmiotu jest przemnażana przez liczbę uczniów, którzy zdawali dany przedmiot, a suma tak uzyskanych współczynników jest odnoszona do liczby wszystkich maturzystów, dając w ten sposób wskaźnik rankingowy w tym kryterium.

Uwagi odbiorców rankingu i członków jego Kapituły Rankingu spowodowały kilkakrotną zmianę algorytmów wykorzystywanych w procesie rangowania i modyfikacje kryterium. Na przykład w 2012 r. skorygowano w stosunku do 2011 r. udział dwóch składowych. Zwiększono z 30% do 35% udział wyników z matury z przedmiotów dodatkowych, jednocześnie ograniczając udział opinii szkół wyższych z 10% do 5%. Ustalając udział tego składnika kryterium, przyjęto, że opinia pracowników uczelni wyższych o szkole ponadgimnazjalnej stanowi ważny wskaźnik jakości pracy szkoły, który bezpośrednio nawiązuje zarówno do poziomu przygotowania absolwentów, jak i wyposażenia ich przez szkołę w umiejętności samodzielne uczenia się, planowania swojej kariery i pokonywania stresów – co ma m.in. bezpośredni wpływ na efektywność studiowania i terminowość ich ukończenia. Dane do tego kryterium są pozyskiwane drogą internetową, w toku ogólnopolskiego badania ankietowego. Na przykład w 2010 r. badaniem objęto prawie 1,5 tys. przedstawicieli władz rektorskich i dziekańskich wszystkich polskich uczelni akademickich (publicznych i niepublicznych).

Ponadto rozszerzono listę branych pod uwagę ogólnopolskich olimpiad przedmiotowych, tematycznych i zawodowych (znajdujących się w rejestrze MEN i współfinansowanych przez to ministerstwo) z 35 do 48. W związku z tym zabiegiem zmodyfikowano algorytm do postaci:

$$W = 2 \cdot W_Z + W_{NZ}$$

gdzie:

W_Z – wskaźnik olimpiad zwalniających z matury lub egzaminu zawodowego,

W_{NZ} – wskaźnik olimpiad nie zwalniających z egzaminu maturalnego lub zawodowego.

Wskaźniki W_Z i W_{NZ} są obliczane odpowiednio, jako:

$$W_Z, W_{NZ} = [(2L + F) \cdot O] \cdot U^{-1}$$

gdzie:

L – liczba laureatów,

F – liczba finalistów,

O – liczba olimpiad, w których szkoła odniosła sukcesy,

U – liczba uczniów.

Analiza pozycji zajmowanej przez Liceum Akademickie w ORL wskazuje, że efektywność kształcenia w GiLA charakteryzuje się stabilnością. U jej podstawy leżą, poprzedzone skuteczną rekrutacją, wysoki poziom merytoryczny procesu dydaktycznego i wielokierunkowe działania edukacyjne sprzyjające roz-

wojowi uzdolnień uczniów. Zmierzają one do pełnego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów oraz maksymalne rozwinięcie ich zdolności poznawczych i kierunkowych. Koncepcję kształcenia uczniów zdolnych w ZS UMK GiLA opracowano, nawiązując do przyjętej definicji zdolności i procedur rekrutacyjnych i identyfikacyjnych oraz optymalnego wykorzystania w procesie dydaktycznym kompetentnej i wysokokwalifikowanej kadry pedagogicznej. Niezwykle istotnymi determinantami procesu kształcenia są także możliwości wynikające z wyboru przedmiotów oraz formalnych warunków kształcenia, m.in. mniej licznych klas, wyposażenia w wysokiej jakości środki dydaktyczne, szerokiego zakresu merytorycznego zajęć dodatkowych (w tym seminariów), możliwości uczestniczenia w wykładach uniwersyteckich oraz dostępności i warunków oferowanych przez szkolny internat.

GIMNAZJUM AKADEMICKIE W ŚWIETLE WSKAŹNIKÓW EWD

System egzaminów zewnętrznych, wprowadzony w 2002 r., stworzył korzystne warunki do uzyskiwania obiektywnych danych o edukacyjnych osiągnięciach szkół, utożsamianych z miarami oceny efektywności nauczania. Nie oznacza to jednak, że tzw. dane surowe mogą stanowić podstawę jednoznacznej i jednocześnie poprawnej oceny jakości szkoły, a w szczególności oceny pracy jej poszczególnych nauczycieli. Jest oczywiste, że wynik egzaminu ucznia jest tylko w części sumą dokonań szkoły, a precyzyjne ustalenie tej wielkości jest problematyczne. Zdaniem R. Dolaty (2006) każdy wynik egzaminu jest determinowany wieloma czynnikami, które można zaszeregować do trzech grup. Grupy te tworzą czynniki:

- indywidualne – zdolności ucznia i jego uprzednie osiągnięcia szkolne,
- społeczne – kapitał kulturowy i społeczny rodziny oraz wpływ grupy rówieśniczej,
- szkolne – kwalifikacje i zaangażowanie nauczycieli, metody nauczania czy warunki nauczania.

Zatem jako miarę efektywności nauczania danej szkoły można przyjąć średni wynik egzaminu obliczonego na podstawie danych surowych tylko w takim przypadku, gdy odejmiemy z tego wyniku wpływ czynników indywidualnych i społecznych. Jest to zadanie niezwykle trudne, bowiem pola oddziaływania poszczególnych czynników nakładają się na siebie. W konsekwencji przyjęte procedury odejmowania wpływu czynników, których szkoła nie jest zdolna skutecznie kształtować, ulegają tylko częściowemu zobiektywizowaniu. Posługi-

waniu się tak skonstruowanymi miarami efektywności procesu kształcenia powinna zawsze towarzyszyć ostrożność w formułowaniu wniosków i dążenie do weryfikacji stawianych hipotez.

Niezależnie od przedstawionych wątpliwości uznaje się, że metodą, która pozwala tak przetworzyć wyniki egzaminów, by wyeliminować, a w każdym razie znacząco ograniczyć wpływ czynników pozaszkolnych, jest edukacyjna wartość dodana (Dolata 2006). Metoda edukacyjnej wartości dodanej (EWD), rozumiana jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego, pozwala w dużym stopniu z wyniku egzaminacyjnego eliminować wpływ czynników indywidualnych i środowiskowych, na które szkoła nie ma skutecznego wpływu. W sensie matematycznym – metoda EWD jest zestawem technik statystycznych, pozwalających oszacować wkład szkoły w końcowe wyniki egzaminacyjne.

Z perspektywy czasu niektórzy badacze uważają pojęcie edukacyjnej wartości dodanej za najważniejsze narzędzie analityczne, jakie w naukach pedagogicznych pojawiło się w ostatnich 20 latach (Schagen, Hutchison 2003, za Dolata 2006). W Polsce, z powodu braku potrzebnych, wysokiej jakości danych, EWD szacuje się za pomocą prostych modeli, które uwzględniają przede wszystkim uprzednie osiągnięcia ucznia. Model szacowania EWD dla gimnazjów obejmuje następującą procedurę:

- szacowanie wyniku przewidywanego na egzaminie gimnazjalnym na podstawie wyniku ucznia na sprawdzianie,
- obliczanie różnicy, tzw. resztę, pomiędzy faktycznym wynikiem ucznia na egzaminie a jego wynikiem przewidywanym,
- obliczanie średniej reszt, czyli EWD dla szkoły,
- szacowanie przedziału ufności dla EWD.

Metoda EWD jest narzędziem polityki oświatowej, ponieważ może być rozpatrywana w ogólnym kontekście polityki poprawiania jakości oświaty, ale jednocześnie jest doskonałym instrumentem w procesie ewaluacji procesu dydaktycznego w poszczególnych szkołach⁵. Z tego powodu metoda EWD jest

⁵ Zespół EWD kierowany przez R. Dolatę, realizujący w latach 2007–2013 projekt *Badania dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej* w ramach działania 3.2. *Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych priorytetu Wysoka jakość edukacji programu operacyjnego Kapitał ludzki* opracował dla osób, które wykonują wewnętrzne analizy wyników egzaminacyjnych z zastosowaniem metody edukacyjnej wartości dodanej Kalkulator EWD Plus. Kalkulator jest samodzielnym programem, który należy zainstalować na swoim komputerze (<http://ewd.edu.pl/kalkulator-ewd-plus>).

od wielu lat skutecznie wykorzystywana z Zespole Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu (tab. 2).

Tabela 2. Edukacyjna wartość dodana dla Gimnazjum Akademickiego w latach 2005–2010

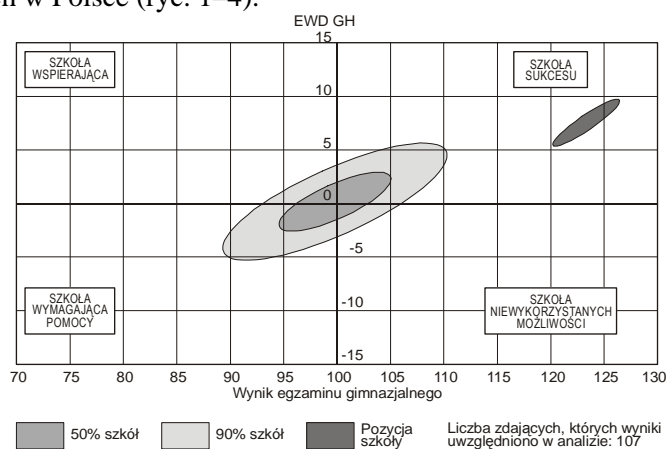
Rok	EWD GH (część humanistyczna)	EWD GMP (część matematyczna)
2005	2,67 (8)	5,89 (9)
2006	2,98 (8)	8,34 (9)
2007	4,30 (9)	4,00 (8)
2008	0,74 (5)	5,79 (9)
2009	1,00 (6)	3,63 (8)
2010	3,43 (9)	7,35 (9)

Źródło: obliczenia własne na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych.

EWD stanowi dla dyrekcji szkoły ważne źródło informacji i podstawę analiz, gdyż pozwala na weryfikację surowych wyników egzaminacyjnych. W naborze do Gimnazjum Akademickiego uczestniczą uczniowie, którzy w ok. 50% są laureatami różnych konkursów przedmiotowych zwalnających z udziału w sprawdzianie po szkole podstawowej. Tym samym kandydaci uzyskują maksymalną liczbę punktów w procesie rekrutacji. Fakt ten może skutkować uzyskaniem ujemnego lub tylko nieco dodatniego EWD. Dzieje się tak wówczas, gdy liczne grono uczniów – laureatów konkursów dla szkół podstawowych – nie uzyskuje maksymalnej punktacji na egzaminie gimnazjalnym, np. w związku z brakiem tytułu laureata konkursu gimnazjalnego stanowiącego podstawę do zwolnienia z danej części egzaminu. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być wielorakie. Najczęściej są nimi utrata dalszego zainteresowania przedmiotem, z którego uczeń, jako laureat, był zwolniony ze sprawdzianu po szkole podstawowej oraz niepowodzenie podczas startu w konkursie gimnazjalnym.

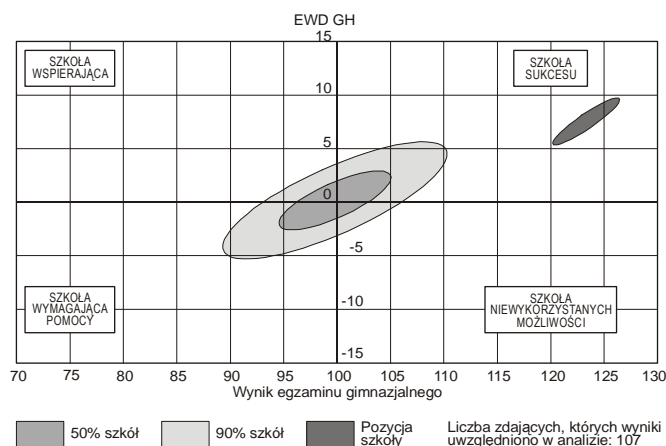
Dla oceny szkoły jest korzystne, by indywidualne wyniki ucznia na egzaminie znacznie odbiegały od dodatniej wartości reszt, która sugeruje przyrost ilościowy i jakościowy wiedzy i pozytywny wkład szkoły w jego rozwój. Z tego względu analiza EWD jest w przypadku Gimnazjum Akademickiego poszerzona o informacje porządkujące, m.in. o wyniki, jakie uzyskiwali uczniowie „na wejściu” do szkoły i po trzech latach nauki w GA (np. o sukcesy w konkursach). Informacje te przekazywane są Radzie Pedagogicznej podczas podsumowujących posiedzeń i uzupełniane o podstawowe dane statystyczne dotyczące poszczególnych arkuszy egzaminacyjnych, w tym o informacje dotyczące łatwości poszczególnych zadań.

W przypadku Gimnazjum Akademickiego szczegółowa analiza EWD pozwala na pogłębienie wniosków dotyczących pracy z uczniem zdolnym. Jednocześnie pozwala ocenić efektywność kształcenia oraz wkład szkoły w ich rozwój. Analiza wykresów publikowanych przez portal www.ewd.edu.pl wskazuje wyraźnie na dodatnie wartości EWD i to zarówno w części humanistycznej, jak i matematyczno-przyrodniczej w różnych przedziałach czasowych (w przypadku gimnazjum oblicza się tzw. trzyletnie wskaźniki EWD). Świadczy to o stałej, wysokiej pozycji edukacyjnej szkoły na tle szkół regionu i podobnych placówek oświatowych w Polsce (ryc. 1–4).



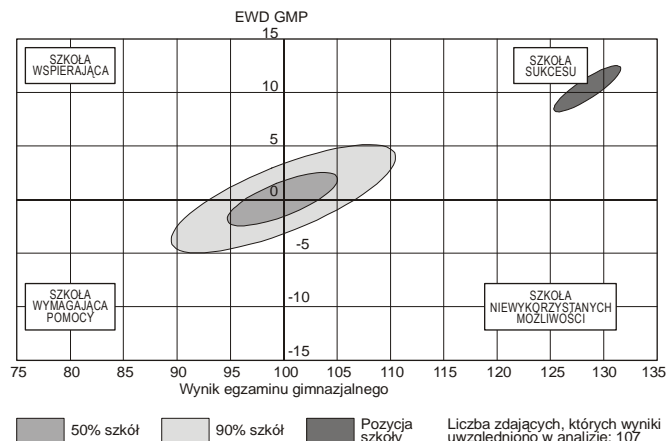
Ryc. 1. Edukacyjna wartość dodana dla Gimnazjum Akademickiego w Toruniu za okres 2006-2008 – część humanistyczna

Źródło: <http://gimnazjum.ewd.sdu.pl/index.php>

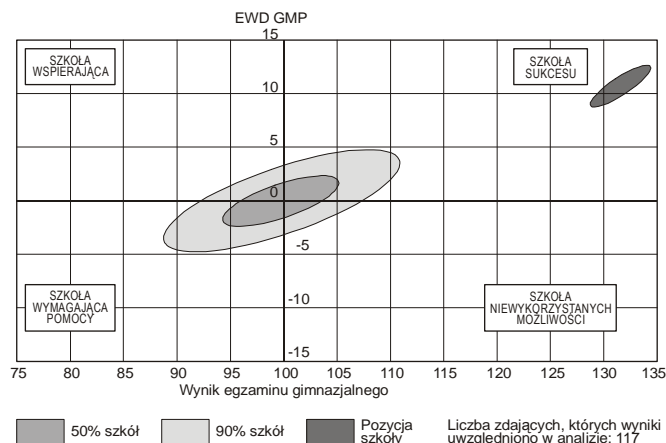


Ryc. 2. Edukacyjna wartość dodana dla Gimnazjum Akademickiego w Toruniu za okres 2009-2011 – część humanistyczna

Źródło: <http://gimnazjum.ewd.sdu.pl/index.php>



Ryc. 3. Edukacyjna wartość dodana dla Gimnazjum Akademickiego w Toruniu za okres 2006–2008 – część matematyczno-przyrodnicza
Źródło: <http://gimnazjum.ewd.sdu.pl/index.php>

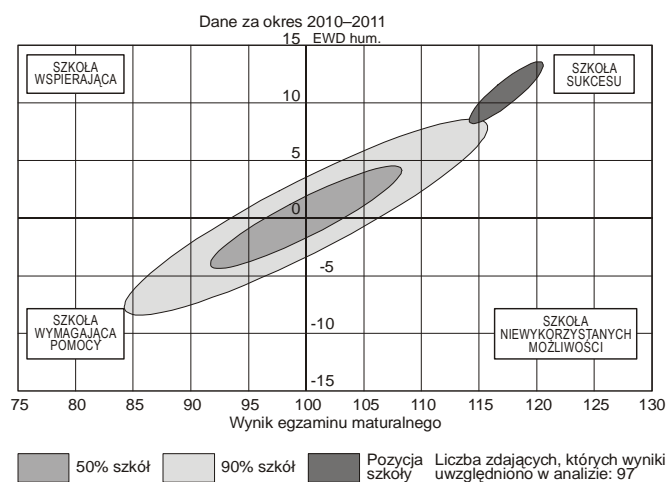


Ryc. 4. Edukacyjna wartość dodana dla Gimnazjum Akademickiego w Toruniu za okres 2009–2011 – część matematyczno-przyrodnicza
Źródło: <http://gimnazjum.ewd.sdu.pl/index.php>

Analitycy, którzy twierdzą, iż wyniki egzaminu wyrażone w punktach czy procentach nie powinny stanowić zasadniczej informacji o jakości pracy szkoły, mają w przypadku Gimnazjum Akademickiego wskazanie, iż pomimo obiektywnych trudności w uzyskaniu wyraźnie wyższych wyników EWD jest możliwe uzyskanie dodatnich wartości EWD, sytuujących szkołę w prawej górnej ćwiartce, tzn. wysokiego dodatniego EWD i wysokich wyników egzaminu gimnazjalnego. Przyjmując nomenklaturę twórców wskaźnika, Gimnazjum Akademickie jest szkołą sukcesu. W zakresie egzaminu w części humanistycznej wartości

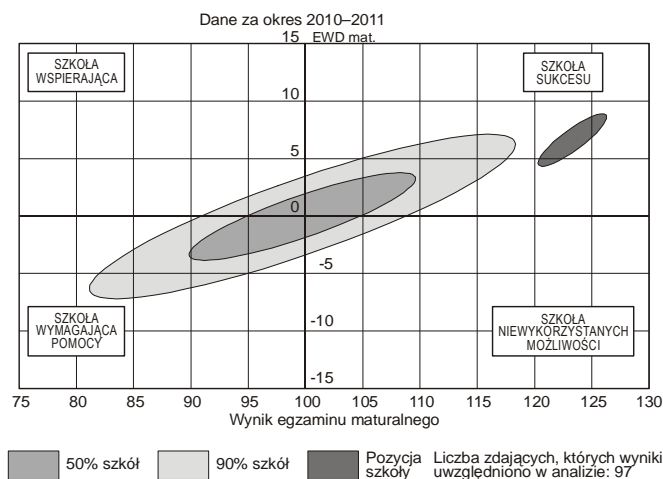
EWD oscylowały w zakresie 0,74 do nieco ponad 4,3 (tab. 1, ryc. 1–2). W przypadku części matematyczno-przyrodniczej wahały się od 3,6 do nieco ponad 8,3 (tab. 1, ryc. 3–4).

Od dwóch lat obliczane są także w Zespole Szkół UMK Liceum Akademickie EWD dla egzaminów maturalnych w zakresie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i matematyki (ryc. 5–6).



Ryc. 5. Edukacyjna wartość dodana dla Liceum Akademickiego w Toruniu za okres 2010–2011 – część humanistyczna

Źródło: <http://gimnazjum.ewd.sdu.pl/index.php>



Ryc. 6. Edukacyjna wartość dodana dla Liceum Akademickiego w Toruniu za okres 2010–2011 – część matematyczna

Źródło: <http://gimnazjum.ewd.sdu.pl/index.php>

W przypadku tego zestawienia, Liceum Akademickie także uzyskuje dodatnie wartości wskaźnika i plasuje się w gronie szkół sukcesu. Potwierdza to systematyczność pracy z uczniami na wyższym etapie kształcenia. Przekłada się to na wyraźnie wyższe wyniki w stosunku do średnich krajowych na egzaminie dojrzałości, a w konsekwencji zwiększa możliwości absolwentów wyboru kierunków i uczelni wyższych w dużych ośrodkach akademickich Polski i UE.

Metoda EWD jest wykorzystywana także podczas ewaluacji zewnętrznej, którą wykonuje nadzór pedagogiczny. Wskaźniki te są dobrym narzędziem weryfikującym pracę placówek oświatowych oraz ich efektywność, pozwalającym na wyparcie z przestrzeni publicznej wyników surowych jako jedynej miary jakości nauczania. Szkoły sukcesu charakteryzują wysokie wyniki egzaminacyjne i wysoka efektywność nauczania. Upowszechnianie wśród nauczycieli i rodziców EWD pozwala na zobiektywizowanie wniosków oraz zwiększenie porównywalności szkół oraz ich pracy. Można mieć nadzieję, że stosowanie EWD chociaż w pewnym stopniu złagodzi niepożądane skutki konkurencji między szkołami, które, pozyskując uczniów uzdolnionych drogą zaostrzonej rekrutacji, nie dbają później należycie o ich dalszy rozwój.

Przedstawione wyniki EWD obliczone dla Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu potwierdzają słuszność obranej przed laty drogi rozwoju uczniów i napawają optymizmem, co do przyszłości.

PODSUMOWANIE

Tworzenie i funkcjonowanie sprawnych mechanizmów oceny oraz kontroli jakości nauczania, a także konstruowanie rankingów szkół przy wykorzystaniu zobiektywizowanych kryteriów jest niezbędne w sytuacji tworzącego się rynku usług edukacyjnych, charakteryzującego się silną konkurencją. Wskazanym potrzebom może służyć metoda EWD, która:

- poszerzając zestaw miar oceny efektywności nauczania, pozwala bardziej obiektywnie oceniać pracę szkół i jej nauczycieli,
- dostarczając danych do systematycznej oceny wyników edukacyjnych, pozwala szybko korygować działalność edukacyjną placówki, co przyczynia się do podniesienia jakości pracy szkoły oraz urealnienia jej perspektywy edukacyjnej,
- łącznie z wynikami surowymi egzaminów oraz wynikami rangowania, w większej mierze niż dotychczas stosowane miary, oddaje rzeczywistość edukacyjną w Polsce oraz w poszczególnych jej regionach.

LITERATURA

- Dolata R., 2006, *Efektywność nauczania w gimnazjach miasta X. Analiza edukacyjnej wartości dodanej*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE”, 8, s. 28–37.
- Informator Gimnazjalisty. Najlepsze licea i technika w Polsce*, 2012, „Perspektywy”, 1.
- Schagen I., Hutchinson D., 2003, *Adding value in educational research – the marriage of data and analytical power*, „British Educational Research Journal”, 29 (5).

GIMNAZJUM I LICEUM AKADEMICKIE W TORUNIU – OCENA EFEKTYWNOŚCI Kształcenia w ŚWIEtle OGÓLNOpolskiego RANKINGU Liceów I METODY Edukacyjnej Wartości Dodanej

Streszczenie

Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu stanowił przez wiele lat wyjątek w strukturze oświatowej kraju – funkcjonował jako szkoła eksperymentalna, szkoła pięcioletnia łącząca gimnazjum z liceum. Od chwili założenia w 1998 r. GiLA jest szkołą ponadregionalną, rekrutującą i kształcąca młodzież szczególnie uzdolnioną z całego kraju. Doskonałe wyniki kształcenia, czego wyrazem jest utrzymywanie się Liceum Akademickiego na czołowych pozycjach w ogólnopolskich rankingach szkół ogólnokształcących, są źródłem ogromnego zainteresowania ze strony młodzieży oraz środowiska naukowego. Dążąc do określenia efektywności kształcenia w GiLA, dokonano analizy systemu rekrutacji, zmian pozycji szkoły w Ogólnopolskim Rankingu Liceów oraz wykorzystano metodę edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Obiektywny charakter metody wynika z możliwości statystycznego oszacowania wkładu szkoły w końcowy poziom wiedzy uczniów na danym etapie kształcenia, na podstawie porównania zasobów na wejściu (wyników egzaminu poprzedniego etapu kształcenia) z zasobami na wyjściu (wynikami na egzaminie końcowym). Ponadto EWD jest ważnym narzędziem do ewaluacji wewnątrzszkolnej, które pozwala zidentyfikować obszary do zmiany oraz określić czynniki efektywności specyficzne dla danej szkoły.

Słowa kluczowe: Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu, szkoła sukcesu, rekrutacja, Ogólnopolski Ranking Liceów (ORL), edukacyjna wartość dodana (EWD).

ACADEMIC GYMNASIUM AND LYCEUM IN TORUŃ – EDUCATION EFFECTIVENESS IN THE LIGHT OF THE NATIONAL HIGH SCHOOL RANKING AND THE EDUCATION VALUE ADDED

Summary

For many years the School Complex of the Nicholas Copernicus University – Academic Gymnasium and Lyceum (Gimnazjum i Liceum Akademickie – GiLA) in

Toruń has been an exception in the educational structure of the country. It has operated as an experimental 5-year school which combines a gymnasium with a lyceum. Since its founding in 1998, the GiLA is a nationally recognised school, recruiting and educating gifted youth from across the country. Excellent results, reflected in the persistence of the Academic Lyceum in a leading position in national high school rankings, are a source of huge interest from both young people and the scientific community. In order to determine the effectiveness of education in the GiLA the recruitment system and the changes in the position in national high school ranking were analysed. Additionally, the method of the Education Value Added was used. The objective nature of this method stems from the possibility to statistically estimate the contribution of the school in the final knowledge level of students at a given stage of education, by comparing the student cohort at the entrance (the examination results at the previous stage of education) and at the end of the education stage (the results of the final exam). In addition, the Education Value Added (EVA) is an important tool for the intra-school evaluation which allows to identify the areas which need change and to determine the effectiveness factors specific to a given school.

Keywords: Academic Gymnasium and Lyceum in Toruń, successful school, recruitment, National High School Ranking (Ogólnopolski Ranking Liceów – ORL), education value added (EVA).

Translated by *Aleksandra Zaparucha*

Bożena Dobosik

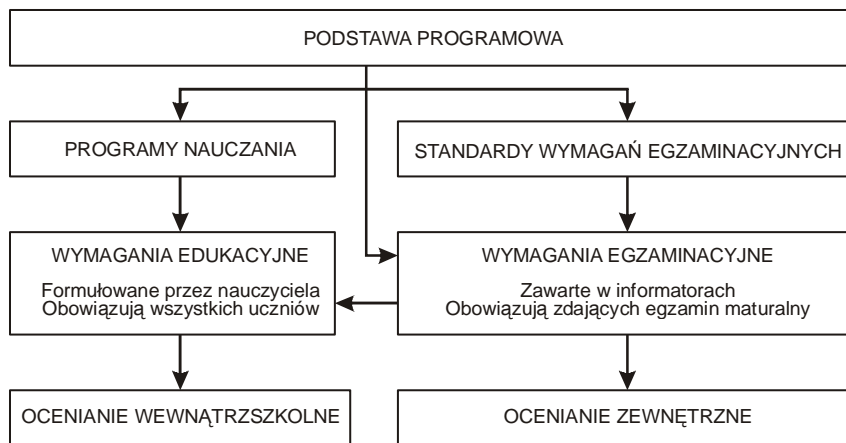
**WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI GEOGRAFICZNE
UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH
W ŚWIETLE WYNIKÓW EGZAMINU
MATURALNEGO Z GEOGRAFII
W LATACH 2005–2011**

WPROWADZENIE

Reforma oświaty wdrażana od 1999 r. wprowadziła zmiany programowe oraz nowe typy szkół. Niezbędnym dokumentem w pracy dydaktycznej i wychowawczej każdego nauczyciela stała się Podstawa programowa kształcenia ogólnego (Dz. U. nr 14 z 23.02.1999 r. z późniejszymi zmianami). Nowym rozwiązaniem w zakresie oceniania było wprowadzenie wewnątrzszkolnego oraz zewnętrznego systemu oceniania.

Podstawą egzaminu maturalnego są obecnie jednolite dla wszystkich uczniów wymagania zawarte w standardach wymagań egzaminacyjnych (SWE), będące uszczegółowieniem znajdujących się w Podstawie programowej kształcenia ogólnego osiągnięć, wymaganych od uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Egzamin maturalny, w tym z geografii, na podstawie SWE przeprowadzany jest od 2005 r.

Wzajemne związki między podstawą programową z 2002 r. oraz ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym przedstawia rycina 1. Jak wynika z jej treści, podstawa programowa jest punktem wyjścia do tworzenia programów nauczania, SWE i wymagań egzaminacyjnych. Ważne jest, aby obowiązujące wymagania egzaminacyjne dla zdających egzamin maturalny znalazły się w sformułowanych przez nauczyciela wymaganiach edukacyjnych.



Ryc. 1. Związki między ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym
Źródło: opracowanie własne

Sukcesy i porażki zdających geografię na egzaminie maturalnym są przedmiotem różnych opracowań. Należą do nich sprawozdania przygotowywane przez CKE i okręgowe komisje egzaminacyjne oraz powstałe na ich bazie teksty (Soja, Wiczorek 2005, 2008).

CEL I METODY BADAŃ

Celem opracowania było zbadanie, jak zmieniała się wiedza i umiejętności geograficzne uczniów w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005–2011. W badaniu posłużono się metodą analizy dokumentów. Analizie poddano wskaźniki łatwości zestawów zadań z geografii na poziomie podstawowym i rozszerzonym, standardów wymagań egzaminacyjnych i zadań maturalnych w OKE Jaworzno (województwo śląskie), które są bardzo zbliżone do wyników ogólnopolskich. Przeanalizowano również zmiany wskaźników łatwości niektórych umiejętności geograficznych w badanym okresie.

Z wielu wskaźników wykorzystywanych do analizy wyników wybrano wskaźnik łatwości, czyli stosunek liczby punktów uzyskanych za rozwiązanie np. danego zadania przez wszystkich abiturientów zdających dany egzamin do maksymalnej liczby punktów możliwych do uzyskania za to zadanie. Wskaźnik łatwości najlepiej oddaje poziom osiągnięć zdających (tab. 1).

W literaturze z zakresu pomiaru dydaktycznego przyjmuje się, że wskaźnik łatwości 0,7 sprawdzanej umiejętności pozwala ją uznać za opanowaną (Niemierko 1999).

Tabela 1. Wskaźnik łatwości i jego interpretacja

Interpretacja	Bardzo trudne	Trudne	Umiarkowanie trudne	Łatwe		Bardzo łatwe
Wskaźnik łatwości	0,00–0,19	0,20–0,49	0,50–0,69	0,70–0,79	0,80–0,89	0,90–1,00
Stopień osiągnięć	bardzo niski	niski	niżej zadowalający	Zadowalający	dobry	bardzo dobry

Źródło: <http://www.oke.jaworzno.pl/informacje/wskazniki>.

W prezentowanych badaniach wykorzystano publikowane na stronach internetowych CKE i OKE Jaworzno sprawozdania z egzaminów maturalnych oraz informacje o wynikach egzaminów, zwłaszcza dane o łatwościach zadań, SWE i arkuszy oraz kartoteki arkuszy maturalnych z lat 2009–2011, w których określono m.in. czynności uczniów i SWE. Dla zadań z arkuszy z lat 2005–2008 określono czynności ucznia na podstawie analizy treści zadań. Pomocne przy prowadzeniu badań było wieloletnie doświadczenie autorki jako egzaminatora egzaminu maturalnego i konstruktora zadań maturalnych.

STANDARDY WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH Z GEOGRAFII

Standardy wymagań egzaminacyjnych ustalono po to, aby zapewnić te same wymagania w całym kraju, niezależnie od tego, jaki program nauczania realizował dany nauczyciel. Standardy wymagań egzaminacyjnych są więc normą wiedzy i umiejętności wyznaczających zakres i stopień trudności zadań egzaminacyjnych. Standardy wymagań będące podstawą przeprowadzenia egzaminu maturalnego z geografii zostały uporządkowane w trzech obszarach:

1. Wiadomości i rozumienie. Zdający zna fakty, rozumie i stosuje pojęcia, zależności, prawidłowości i teorie oraz przedstawia, wyjaśnia i ocenia zdarzenia, zjawiska oraz procesy (przyrodnicze, społeczno-ekonomiczne, kulturowe i polityczne).

2. Korzystanie z informacji. Zdający wykorzystuje i przetwarza informacje.

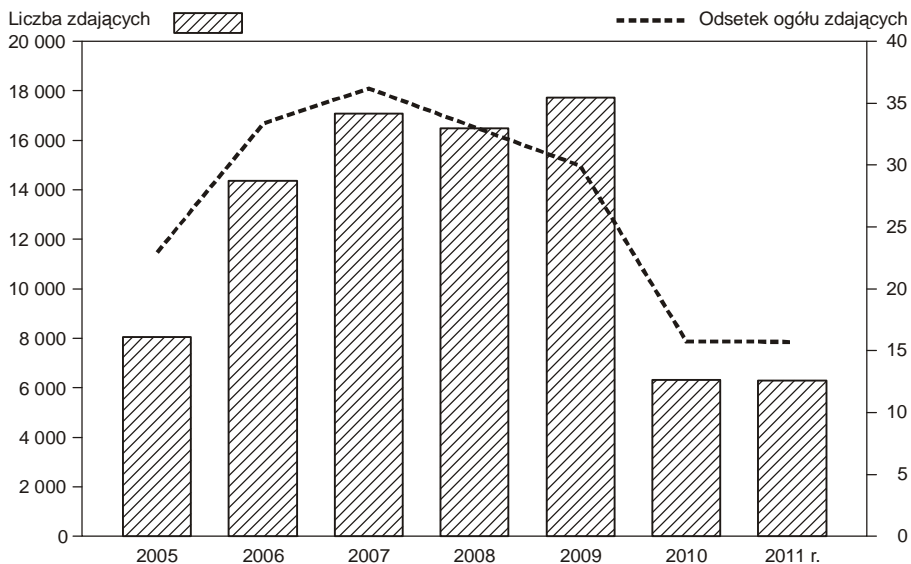
3. Tworzenie informacji. Zdający charakteryzuje, ocenia i rozwiązuje problemy w różnych skalach przestrzennych i czasowych.

Podstawa programowa zakłada w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum kształcenie w zakresie podstawowym, natomiast w liceum ogólnokształcącym przewiduje dla wybranych przedmiotów, w tym geografii,

dotatkowo kształcenie w zakresie rozszerzonym. Dlatego wymagania egzaminacyjne dla poziomu rozszerzonego obejmują również wiadomości i umiejętności z poziomu podstawowego. Uszczegółowiony zakres treści oraz rodzaje informacji wykorzystywanych lub tworzonych w ramach danego standardu zawarty jest w opisie wymagań egzaminacyjnych zamieszczonym w *Informatorze maturalnym*. Każde zadanie w arkuszu maturalnym sprawdza SWE oraz wymagania egzaminacyjne, a jednocześnie odnosi się do danej treści i osiągnięcia podstawy programowej.

GEOGRAFIA NA EGZAMINIE MATURALNYM W LATACH 2005–2011

Geografia przez wszystkie lata była prawie zawsze najczęściej wybieranym przedmiotem, np. w 2007 r. zdawał ją co trzeci maturzysta w Polsce, a w 2009 r. nawet co drugi. Również w województwie śląskim był to przedmiot najczęściej wybierany. Od 2010 r. geografia stała się jednym z przedmiotów dodatkowych, co wpłynęło na znaczny spadek zdających ten przedmiot (ryc. 2). Mimo to pozostała najbardziej popularnym przedmiotem wybieranym przez maturzystów.



Ryc. 2. Zdający maturę z geografii w województwie śląskim

Źródło: opracowanie własne

W latach 2005–2009, kiedy geografia była jednym z przedmiotów obowiązkowych, cieszyła się bardzo dużą popularnością wśród uczniów techników i liceów profilowanych, np. w 2007 r. zdawał ją co drugi uczeń technikum. Często traktowana była przez uczniów jako przedmiot pozwalający na zdanie egzaminu maturalnego.

W latach 2005–2011 do egzaminu maturalnego z geografii w województwie śląskim przystąpiło ok. 87 tys. osób, z których 23% (ok. 20 tys.) zdawało ją na poziomie rozszerzonym. Gdy geografia stała się przedmiotem dodatkowym, wzrósł odsetek zdających ten przedmiot na poziomie rozszerzonym do ok. 30%.

W latach 2005–2009 geografia zawsze znajdowała się w grupie przedmiotów o dużej zdawalności. W skali całej Polski na poziomie podstawowym mieściła się w zakresie od 83,5% (2007 r.) do 93,3% (2009 r.). Bardzo podobne wyniki osiągnęli uczniowie zdający ją w województwie śląskim. Zdawalność na poziomie rozszerzonym była wyższa – maksymalna w 2008 r. (98% w skali kraju i 99,2% w OKE Jaworzno).

ŁATWOŚCI ZESTAWÓW ZADAŃ, STANDARDÓW WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH I ZADAŃ Z GEOGRAFII

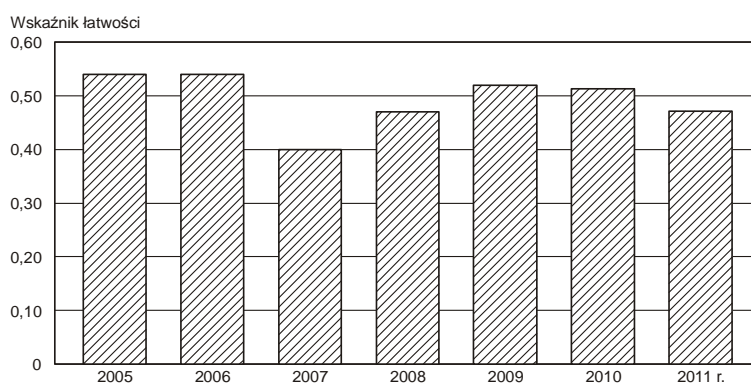
Charakterystyka arkuszy maturalnych

W arkuszach maturalnych z geografii na poziomie podstawowym w latach 2005–2011 było od 30 do 38 zadań najczęściej za 2 pkt. Jedynie w 2005 r. za rozwiązanie arkusza na tym poziomie można było otrzymać 100 pkt (zadania punktowane w skali 0–6 pkt). Od 2006 r. zadania w arkuszu podstawowym mają łączną sumę 50 pkt. Czas rozwiązywania wynosi 120 min. W arkuszu na tym poziomie bardzo ważnym źródłem informacji jest barwna mapa szczegółowa. Oprócz niej występują inne źródła informacji geograficznej, np. fotografie, dane statystyczne, teksty źródłowe, rysunki, schematy, mapy konturowe.

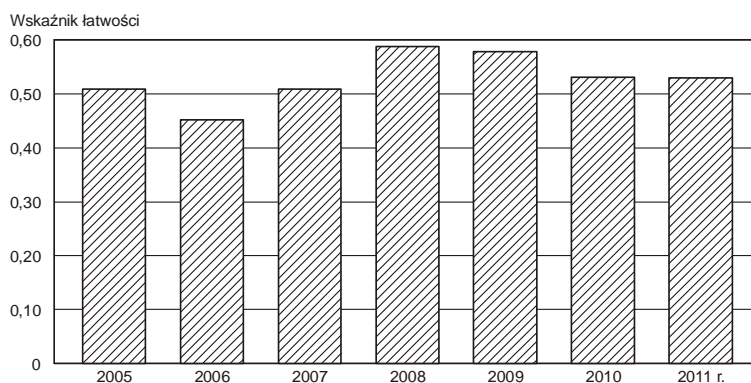
Arkusz na poziomie rozszerzonym w 2005 r. był również za 100 pkt. Natomiast od 2006 r. maksymalnie za rozwiązanie takiego arkusza można uzyskać 60 pkt. Liczba zadań w tym arkuszu w latach 2005–2011 wahała się od 27 (2006 r.) do 37 (2010 r.). Czas rozwiązywania wynosi 150 min. Podobnie jak na poziomie podstawowym, źródłami informacji były m.in. tabele, wykresy, rysunki, teksty źródłowe. W 2005 i 2006 r. barwna mapa szczegółowa była tylko na poziomie podstawowym. Zdający poziom rozszerzony musieli najpierw rozwiązać zadania z arkusza podstawowego.

Łatwość zestawów zadań i standardów wymagań egzaminacyjnych

W latach 2005–2006 oraz 2009–2010 zestawy zadań dla zdających geografię na poziomie podstawowym były umiarkowanie trudne. Najłatwiejsze były w 2005 i 2006 r., kiedy zdający geografię na tym poziomie w województwie śląskim osiągnęli 54% możliwych do zdobycia punktów. W pozostałych latach zestawy zadań były trudne (ryc. 3).



Ryc. 3. Łatwość zestawów zadań z geografii na poziomie podstawowym w OKE Jaworzno
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 4. Łatwość zestawów zadań z geografii na poziomie rozszerzonym w OKE Jaworzno
Źródło: opracowanie własne

Na łatwość zestawu zadań w 2005 r. mogły wpłynąć dwa fakty:

– wysoko punktowane zadania (najczęściej jedna czynność za 1 pkt), bo arkusz liczył 100 pkt,

– był to pierwszy rok nowej matury i uczniowie bardziej się do niej przygotowywali.

Od 2010 r. geografia zdawana jest jako przedmiot dodatkowy, a uzyskany wynik nie ma wpływu na zdanie matury. Przekłada się to na łatwości zestawów zadań (ryc. 4). Wskaźnik łatwości zestawów zadań na poziomie rozszerzonym w latach 2005–2011 mieścił się w zakresie od 0,45 do 0,59. Tylko w 2006 r. zestaw był trudny, a w pozostałych latach umiarkowanie trudny. W całym analizowanym okresie zestawy zadań na poziomie rozszerzonym – z wyjątkiem 2005 i 2006 r. – okazały się nieco łatwiejsze niż na poziomie podstawowym (ryc. 3–4). Przyczyną różnic łatwości zestawów na obu poziomach jest wybór poziomu rozszerzonego przez mniejszą liczbę zdających – głównie uczniów liceów ogólnokształcących. Tylko w tym typie szkoły geografia może być nauczana na poziomie rozszerzonym.

W łatwości SWE można zaobserwować pewne prawidłowości. Najtrudniejsze są zadania I standardu, z wyjątkiem zadań z 2005 r., czyli wiadomości i rozumienie. W analizowanym okresie – poza 2005 r. – były one trudne. Najmniej problemów sprawiają zdającym zadania III standardu, czyli tworzenia wiadomości. Zadania II standardu (poza 2007 r.) był umiarkowanie trudne, ze wskaźnikiem łatwości nieco powyżej 0,5 (tab. 2). Jednocześnie można zaobserwować wzrastające dysproporcje między łatwościami SWE w kolejnych latach.

Tabela 2. Łatwości standardów wymagań egzaminacyjnych z geografii w OKE Jaworzno na poziomie podstawowym

SWE	Lata						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
S I	0,58	0,44	0,32	0,41	0,42	0,47	0,39
S II	0,50	0,55	0,34	0,52	0,55	0,50	0,51
S III	0,56	0,67	0,66	0,54	0,58	0,77	0,58

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Łatwości standardów wymagań egzaminacyjnych z geografii w OKE Jaworzno na poziomie rozszerzonym

SWE	Lata						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
S I	0,47	0,36	0,46	0,53	0,50	0,48	0,53
S II	0,52	0,42	0,57	0,55	0,61	0,53	0,49
S III	0,54	0,63	0,68	0,74	0,76	0,65	0,66

Źródło: opracowanie własne.

W arkuszach z poziomu rozszerzonego również najtrudniejsze – z wyjątkiem 2011 r. – były zadania do I standardu. We wszystkich latach najłatwiejsze były zadania z III standardu, które w 2008 i 2009 r. okazały się łatwe (tab. 3). Na poziomie rozszerzonym występują mniejsze różnice w łatwości zadań do poszczególnych standardów wymagań egzaminacyjnych.

Łatwość zadań w arkuszach maturalnych

W celu zorientowania się, jakie umiejętności i wiedza okazały się dla zdających najłatwiejsze i najtrudniejsze, przeanalizowano wskaźnik łatwości zadań w poszczególnych latach. W tabelach 4–5 przedstawiono dla każdego arkusza po dwa najłatwiejsze i dwa najtrudniejsze zadania.

Na poziomie podstawowym najłatwiejsze zadania dotyczyły II i II SWE. Wyjątkiem było zadanie 21b w 2011 r. (S.I). Najlepiej opanowanymi umiejętnościami były:

- odczytanie informacji z barwnej mapy szczegółowej, np. odszukanie obiektów, podanie przykładów walorów turystycznych,
- odczytanie informacji z wykresu i tekstu źródłowego,
- ocenianie według podanych kryteriów zdarzeń i procesów społeczno-ekonomicznych (także wykorzystując źródła informacji),
- podanie propozycji działań i rozwiązania problemów, np. propozycje działań rządu Bangladeszu w celu złagodzenia negatywnych skutków monsunu letniego,
- określanie cech klimatu na podstawie danych lub wykresów.

Najłatwiejsze zadania na poziomie podstawowym w analizowanym okresie były w 2009 r. (tab. 4).

Podobnie jak na poziomie podstawowym, najłatwiejsze zadania poziomu rozszerzonego reprezentują głównie II i III SWE. Jednak pięć z najłatwiejszych zadań sprawdza wiedzę i rozumienie. Najłatwiejszymi umiejętnościami na tym poziomie okazały się:

- odczytanie informacji z barwnej mapy szczegółowej i map tematycznych (np. mapy opadów),
- podanie propozycji rozwiązania problemów, np. demograficznych, zmniejszenia otyłości Amerykanów,
- ocena zjawisk, procesów, działań dotyczących zagadnień społecznych, gospodarczych, politycznych, np. energetyki wiatrowej, napływu imigrantów, zmniejszenia emisji gazów cieplarnianych, skutków konfliktu w rejonie Zatoce Perskiej.

Tabela 4. Najłatwiejsze zadania z geografii w OKE Jaworzno na poziomie podstawowym

Rok	Nr zadania	Wskaźniki łatwości	SWE	Sprawdzana czynność
2005	11	0,83	II.1	opisanie na podstawie mapy krajobrazu wzdłuż podanej trasy
	27	0,81	III.2	na podstawie tekstu formułowanie problemu natury przyrodniczej lub ekologicznej
2006	1	0,84	II.1	odszukanie obiektów na mapie na podstawie opisu
	5	0,81	II.3	podanie walorów przyrodniczych i zagospodarowania turystycznego Pienin
2007	21	0,81	III.1	propozycje działań ograniczających ilość odpadów na wysypiskach
	9	0,80	III.2	podanie negatywnych skutków napływu turystów nad Bałtyk
2008	7	0,82	II.1	podanie na podstawie mapy obiektów ułatwiających poznanie walorów przyrodniczych jeziora Łuknajno
	4	0,77	II.1	podanie walorów turystycznych położenia Mikołajek
2009	5	0,89	II.3	wybieranie wzniesień, na stokach których znajdują się gołoborza
	25	0,89	II.1	odczytanie informacji z wykresu i porównanie tendencji zmian
2010	7	0,86	III.3	propozycje inwestycji przyciągających turystów do Śrubarni
	31	0,86	III.1	na podstawie tekstu podanie korzyści z rozwiązań problemów w Kurytybie
2011	5	0,81	II.1	odczytanie informacji z barwnej mapy szczegółowej
	21b	0,79	I	podanie przyczyny dużej liczby elektrowni ciepłych w województwie śląskim

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów OKE Jaworzno.

Tabela 5. Najłatwiejsze zadania z geografii w OKE Jaworzno na poziomie rozszerzonym

Rok	Nr zadania	Wskaźniki łatwości	SWE	Sprawdzana czynność
2005	68	0,96	I	wskazanie działań służących zmniejszeniu emisji gazów cieplarnianych
	65	0,94	I	wskazanie przykładów nieracjonalnych działań w zakresie gospodarowania zasobami przyrody
2006	40	0,81	III.1	propozycja działań zapobiegających otyłości Amerykanów
	28	0,74	II.1	przyporządkowanie miastom czasu słonecznego
2007	16	0,96	II.1	uporządkowanie na podstawie mapy miejscowości według rocznej sumy opadów
	29	0,80	I	podanie zalet i wad energetyki wiatrowej
2008	24	0,87	III.1	uzasadnienie dużej koncentracji ludności na wybrzeżach
	33	0,83	I	podanie cechy organizacji pozarządowych wyróżniających je od innych oraz wybór tych organizacji z podanych
2009	3	0,92	II.1	wybieranie obiektów na mapie wzdłuż podanego szlaku
	2	0,91	II.1	przyporządkowanie profilu terenu do linii profilu zaznaczonych na mapie
2010	19	0,84	I	wymienienie następstw napływu imigrantów do Francji
	18	0,82	II.1	pogrupowanie krajów według przyrostu rzeczywistego
2011	30b	0,86	II.1	podanie cech klimatu sprzyjającego malarii
	27	0,85	II.3	formułowanie prawidłowości w rozmieszczeniu elektrowni ciepłych i jądrowych w Niemczech

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów OKE Jaworzno.

W badanym okresie w każdym roku na poziomie podstawowym było przynajmniej jedno bardzo trudne zadanie (tab. 6). Wśród najtrudniejszych zadań przeważają sprawdzające wiadomości i rozumienie, czyli zawarte w standardzie I.

Tabela 6. Najtrudniejsze zadania w OKE Jaworzno
poziom podstawowy

Rok	Nr zadania	Wskaźniki łatwości	SWE	Sprawdzana czynność
2005	18	0,19	I	rozpoznanie terminów geograficznych z hydrosfery
	6	0,21	II.1	rozpoznanie metod prezentacji zjawisk na mapie
2006	22	0,17	I	wybór działań ONZ lub jej Agendy
	23	0,23	II.1	rozpoznanie na podstawie opisu krajów basenu Morza Śródziemnego i ich lokalizacja na mapie
2007	17	0,07	II.1	podanie przyczyn występowania obszarów bezodpływowych
	20	0,16	I	podanie przyczyn dominującego udziału danego rodzaju elektrowni w Norwegii, RPA i Francji
2008	15	0,16	I	znajomość zewnętrznych czynników i procesów rzeźbotwórczych oraz form rzeźby
	21	0,23	I	rozpoznanie typu gleby w Polsce na podstawie mapy z obszarem występowania
2009	31	0,14	I	podanie nazw państw, na obszarze których jest Kurdystan
	3	0,20	II.1	odczytanie z mapy wysokości bezwzględnej
2010	14b	0,14	I	podanie przykładów stałych produktów erupcji wulkanu
	26	0,15	I	przyporządkowanie Danii i Norwegii ważnego odnawialnego źródła energii
2011	9	0,04	I	podanie cech klimatu Polski wskazujących jego przejściowość
	13a	0,11	I	podanie cech Bałtyku sprzyjających kumulacji zanieczyszczeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów OKE Jaworzno.

Najstąbiej opanowaną wiedzą i umiejętnościami na tym poziomie były:

- znajomość cech klimatu Polski wskazujących na jego przejściowość,
- znajomość terminów hydrograficznych,
- znajomość zewnętrznych procesów, czynników rzeźbotwórczych i form rzeźby,
- znajomość przyczyn występowania obszarów bezodpływowych,

- znajomość mapy politycznej świata i Europy,
- znajomość organizacji międzynarodowych i ich działań,
- odczytywanie wysokości bezwzględnej,
- obliczanie wysokości względnej,
- obliczanie wymagające znajomości terminów, np. użytki zielone.

Tabela 7. Najtrudniejsze zadania w OKE Jaworzno poziom rozszerzony

Rok	Nr zadania	Wskaźniki łatwości	SWE	Sprawdzana czynność
2005	51	0,13	II.1	obliczanie przyrostu naturalnego, salda migracji i przyrostu rzeczywistego
	48	0,20	I	tworzenie ciągu przyczynowo-skutkowego procesów rzeźbotwórczych związanych z działalnością lodowców
2006	31	0,17	II.2	uporządkowanie wydarzeń geologicznych dotyczących powstania Tatr
	43	0,21	I	podanie przyrodniczych przyczyn małego znaczenia Wisły w transporcie
2007	13	0,13	I	rozpoznanie na podstawie opisu wewnętrznych procesów geologicznych
	17	0,15	I	wyjaśnienie, dlaczego Kujawy położone są w cieniu opadowym
2008	15	0,27	I	znajomość metod określania wieku bezwzględnego
	32	0,28	I	znajomość specjalizacji polskich portów
2009	27	0,29	I	podanie głównych czynników lokalizacji wybranych ośrodków hutnictwa w Polsce
	4	0,33	II.2	obliczenie nachylenia stoku
2010	15b	0,21	II.1	wyjaśnienie zróżnicowania przepływów rzek
	26	0,22	I	rozpoznanie na podstawie opisów okręgów przemysłowych
	37a	0,22	I	rozpoznanie parków narodowych i ich lokalizacja na mapie
2011	14b	0,14	II.3	określenie typu genetycznego jeziora na Żuławach Wiślanych
	6	0,22	I	podanie przyczyn budowy elektrowni szczytowo-pompowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów OKE Jaworzno.

Podobnie na poziomie rozszerzonym najtrudniejsze zadania w większości dotyczyły standardu I, a kilka z nich standardu II (tab. 7).

Na podstawie analizy łatwości zadań na poziomie rozszerzonym można stwierdzić, że najslabiej opanowane przez zdających są zagadnienia z geografii fizycznej – zwłaszcza z litosfery. Należą do nich:

- znajomość wewnętrznych procesów geologicznych,
- znajomość metod określania wieku bezwzględnego,
- porządkowanie wydarzeń geologicznych na podstawie przekroju lub profilu geologicznego,
- obliczenie nachylenia stoku,
- znajomość typów genetycznych jezior w Polsce i przyczyn zróżnicowania reżimów rzek.

Z geografii społeczno-ekonomicznej najslabiej opanowano:

- obliczania z wykorzystaniem wskaźników demograficznych,
- znajomość czynników lokalizacji przemysłu,
- znajomość okręgów przemysłowych świata,
- lokalizacja obiektów na mapie, np. hut żelaza w Polsce czy parków narodowych.

Na gorsze radzenie sobie z zadaniami dotyczącymi zagadnień z geografii fizycznej zwracają też uwagę autorzy sprawozdania z egzaminu maturalnego z geografii w 2010 r. (Czernikiewicz i in. 2010).

ZMIANY ŁATWOŚCI ZADAŃ SPRAWDZAJĄCYCH OPANOWANIE WYBRANYCH UMIEJĘTNOŚCI GEOGRAFICZNYCH

Na poziomie podstawowym bardzo często sprawdzaną umiejętnością jest obliczanie odległości w terenie na podstawie barwnej mapy szczegółowej. Łatwości tych zadań przedstawiono w tabeli 8.

Tabela 8. Zadania sprawdzające obliczanie odległości w terenie

Rok	Numer zadania	Punkty	Wskaźnik łatwości zadania	Typ zadania
2006	3	1	0,80	Zamknięte
2007	3	1	0,52	Otwarte
2008	3	1	0,57	Otwarte
2009	4	1	0,38	Otwarte
2010	4	1	0,59	Otwarte
2011	3	1	0,58	Otwarte

Źródło: opracowanie własne.

Stwierdzono, że jeśli ta umiejętność sprawdzana jest zadaniem otwartym, to jest ono dla abiturientów umiarkowanie trudne lub nawet trudne. Najczęściej popełnianymi błędami przy rozwiązywaniu tego typu zadań są:

- niedokładność pomiaru na mapie,
- brak zapisu obliczeń (pomimo polecenia),
- zapis skali mianowanej w postaci np. 1 cm = 0,5 km.

Inną umiejętnością sprawdzaną na egzaminie maturalnym jest odczytywanie z mapy wysokości n.p.m. i obliczanie wysokości względnej. Niestety jest to umiejętność trudna lub bardzo trudna (tab. 9). Zdający nie potrafią czytać rysunku poziomicowego mapy, często przy wysokości względnej błędnie zapisują wysokość n.p.m.

Tabela 9. Zadania sprawdzające umiejętność odczytywania wysokości bezwzględnej i obliczanie względnej

Rok	Numer zadania	Punkty	Wskaźnik łatwości zadania	Uwagi
2005	5	0–2	0,23	tylko odczytanie wysokości bezwzględnej
2006	6	0–1	0,27	
2007	2	0–1	0,33	
2009	3	0–1	0,20	
2010	3a	0–1	0,19	
2011	2	0–1	0,26	

Źródło: opracowanie własne.

Znacznie lepiej uczniowie radzą sobie z rozpoznawaniem obiektów na barwnej mapie szczegółowej na podstawie opisu. Taka umiejętność sprawdzana była w arkuszu podstawowym w latach 2006–2010. Tylko w 2007 i 2008 r. zadania sprawdzające tę umiejętność były umiarkowanie trudne, a w pozostałych latach łatwe.

Tabela 10. Zadania sprawdzające znajomość kartograficznych metod przedstawiania zjawisk na mapie

Rok	Nr zadania	Punkty	Wskaźnik łatwości zadania	Uwagi
2005	2	0–2	0,30	arkusz I (poziom podstawowy)
2008	2	0–2	0,49	arkusz II (poziom rozszerzony)
2009	1	0–1	0,37	arkusz II (poziom rozszerzony)
2011	2	0–1	0,50	arkusz II (poziom rozszerzony)

Źródło: opracowanie własne.

Zdający geografię na poziomie podstawowym i rozszerzonym mają opanowaną umiejętność porównywania informacji (najczęściej na podstawie barwnej mapy szczegółowej) w stopniu umiarkowanie trudnym. Gorzej sobie radzą z charakteryzowaniem danego obszaru na podstawie mapy.

W wymaganiach egzaminacyjnych na poziomie rozszerzonym jest znajomość kartograficznych metod przedstawiania zjawisk na mapie, które ciągle sprawiają zdającym trudność (tab. 10).

PRZYCZYNY SUKCESÓW I NIEPOWODZEŃ NA EGZAMINIE MATURALNYM Z GEOGRAFII

Przyczyn wysokich i niskich wyników uczniów na egzaminach zewnętrznych jest wiele. B. Niemierko (1999, 2002) nazywa je zmiennymi kontekstowymi. Należą do nich:

- czynniki indywidualne, np. inteligencja i uzdolnienia uczniów, ich aspiracje, korepetycje, czas przeznaczony na naukę,
- czynniki środowiskowe, np. miejsce zamieszkania, wykształcenie i aspiracje rodziców, sytuacja finansowa i mieszkaniowa rodziny, dostęp do książek, Internetu, środowisko rówieśnicze,
- czynniki szkolne, np. jakość i kwalifikacje kadry nauczycielskiej, wyposażenie dydaktyczne szkoły, metody nauczania i sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów, organizacja i oferta zajęć pozalekcyjnych.

Przyczyn niepowodzeń na egzaminie maturalnym z geografii szukali autorzy sprawozdań i raportów z CKE i OKE. Zaliczyli do nich:

- braki w wiadomościach – zwłaszcza terminologii geograficznej (głównie z geografii fizycznej),
- brak umiejętności czytania polecenia ze zrozumieniem i nieznajomość znaczenia czasowników operacyjnych, np. określenie tendencji czy sformułowanie wniosku,
- ogólnikowość odpowiedzi w zadaniach otwartych,
- nieuważna analiza treści barwnej mapy szczegółowej i jej legendy,
- słaba znajomość rozmieszczenia obiektów, zjawisk i procesów (mapy Polski, Europy, świata),
- nieopanowanie umiejętności dotyczących wykorzystania mapy, np. odczytywania wysokości,
- brak umiejętności analizy i interpretacji przedstawionych informacji, np. w formie tabel czy rysunków,

– niezajomość wymagań egzaminacyjnych zapisanych w *Informatorze maturalnym*.

Trudności maturzystów w posługiwaniu się mapą szczegółową przedstawili J. Soja i T. Wieczorek (2008). Według nich przyczynami są:

- błędy popełniane przy czytaniu treści mapy,
- niezrozumienie poleceń, np. mylenie cechy środowiska z elementem środowiska,
- słaba znajomość terminologii geograficznej, np. pojęć: turystyczne walory przyrodnicze, zagospodarowanie terenu, pokrycie terenu,
- brak wiedzy przy rozwiązywaniu zadań wymagających wyjaśnienia lub interpretowania zjawisk i procesów przedstawionych na mapie.

PODSUMOWANIE

Zestawy zadań z geografii na poziomie podstawowym z lat 2005–2011 okazały się umiarkowanie trudne lub trudne. Nieco wyższą łatwość miały zestawy zadań z poziomu rozszerzonego, który najczęściej wybierali uczniowie LO (tylko oni mieli możliwość nauki geografii na poziomie rozszerzonym). Zdający najlepiej radzą sobie z zadaniami do standardu III – tworzenie informacji, a najgorzej do standardu I – wiedza i rozumienie.

Zadania w arkuszach maturalnych mają zróżnicowaną łatwość – od bardzo trudnych do bardzo łatwych. Na poziomie podstawowym najłatwiejszymi umiejętnościami są: odczytanie informacji z mapy szczegółowej lub innych źródeł informacji. Na poziomie umiarkowanie trudnym opanowana jest, ćwiczona od szkoły podstawowej, umiejętność obliczenia odległości w terenie. Uczniowie nie potrafią czytać rysunku poziomicowego i obliczać wysokość względną. Najtrudniejsze zadania na poziomie podstawowym w większości dotyczą standardu I i reprezentują treści z geografii fizycznej. Dla zdających na poziomie rozszerzonym najłatwiejsze zadania dotyczą wszystkich SWE, ale najwięcej jest zadań reprezentujących standard II. Najslabiej opanowana wiedza/umiejętności są z zakresu geografii fizycznej – zwłaszcza treści dotyczących litosfery.

Zebrane wyniki osiągnięć zdających egzamin maturalny z geografii w województwie śląskim mogą pomóc nauczycielom w planowaniu procesu nauczania oraz uczniom przygotowującym się do matury z tego przedmiotu.

Nauka w szkole ponadgimnazjalnej nie może być jednak sprowadzona do uczenia tylko pod egzamin, a wyniki egzaminu zewnętrznego nie powinny być głównym wskaźnikiem pracy nauczyciela! Według Podstawy programowej

celem kształcenia jest nie tylko opanowanie przez uczniów wiedzy, ale również lepsze zrozumienie otaczającej rzeczywistości oraz wszechstronne przygotowanie ich do życia. To dalsze życie naszych uczniów okaże się dopiero prawdziwym sprawdzianem skuteczności kształcenia.

LITERATURA

- Czernikiewicz W., Soja J., Wieczorek T., 2010, *Geografia*, [w:] *Osiągnięcia maturzystów w 2010 r. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 r.*, CKE, Warszawa.
- Egzamin maturalny 2009 w województwie śląskim sesja wiosenna, 2009*, OKE, Jaworzno.
- Egzamin maturalny 2010 w województwie śląskim. Geografia opracowanie statystyczne wyników, 2010*, OKE, Jaworzno.
- Egzamin maturalny 2011 w województwie śląskim. Geografia opracowanie statystyczne wyników, 2011*, OKE, Jaworzno.
- Informacja o wynikach egzaminu maturalnego 2005 w sesji wiosennej. Geografia, 2005*, www.oke.jaworzno.pl/informacje/infmat2005/ge [pobrano 25.06.2012].
- Informator maturalny od 2005 roku. Geografia, 2003*, CKE, Warszawa.
- Informator o egzaminie maturalnym od 2008 r. Geografia, 2007*, CKE, Warszawa.
- Matura 2006. Komentarze do zadań z geografii, 2006*, CKE, Warszawa.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. nr 51, poz. 458.
- Rozporządzenie MENiS z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dz. U. nr 90, poz. 846.
- Soja J., Wieczorek T., 2005, *Dlaczego Hanka nie weszła na Babią Górę? Trudności uczniów zdających maturę z geografii*, „Geografia w Szkole”, 6.
- Soja J., Wieczorek T., 2008, *Co z tą mapą? Trudności ucznia na maturze z geografii*, „Geografia w Szkole”, 6.

WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI GEOGRAFICZNE UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH W ŚWIELE WYNIKÓW EGZAMINU MATURALNEGO Z GEOGRAFII W LATACH 2005–2011

Streszczenie

Egzamin maturalny przeprowadzany jest na podstawie Podstawy programowej kształcenia ogólnego i standardów wymagań egzaminacyjnych. Uszczegółowienie osią-

gnięć Podstawy programowej oraz standardów wymagań egzaminacyjnych jako opis wymagań egzaminacyjnych znajduje się w *Informatorach maturalnych od 2005 roku*. W opracowaniu przeanalizowano zmiany łatwości zestawów zadań z geografii, standardów wymagań egzaminacyjnych (SWE) i poszczególnych zadań w latach 2005–2011 na obszarze województwa śląskiego. Łatwości zestawów zadań, SWE i zadań z geografii w województwie śląskim (OKE Jaworzno) są bardzo zbliżone do ogólnopolskich. Przedstawiono najlepiej opanowane przez zdających umiejętności (SWE) oraz sprawiające im największą trudność. Dla wybranych umiejętności, np. obliczania odległości z wykorzystaniem skali mapy czy wysokości względnej, przeanalizowano, jak zmienia się łatwość zadań w badanym okresie.

Słowa kluczowe: standardy wymagań egzaminacyjnych, wymagania egzaminacyjne, łatwość zadań, standardów wymagań egzaminacyjnych, zestawu zadań.

GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE LIGHT OF THE RESULTS OF MATURA EXAMINATION IN THE YEARS 2005–2011

Summary

Matura exam is performed based on the Program base of the general education and standards of examination requirements. The article analyzes the changes in ease of matura geography worksheets, standards of examination requirements and particular tasks in the years 2005–2011 in the province Śląskie. The exam results there are similar to the average in Poland.

Presented are the skills best tackled by the candidates and also the most difficult ones. For the selected skills it was analyzed how their ease changes in time.

Matura geography worksheets in the years 2005–2011 proved to be moderately difficult or difficult. The extended level has been most often chosen by the students. Its sheets had a slightly higher ease. The candidates best cope with the tasks for the 3rd standard – creation of information, and the worst to the 1st standard – knowledge and understanding.

Tasks in *matura* sheets have diverse ease – from very difficult to very easy. At the standard level the easiest skills are: reading information from maps or other information sources. Slightly worse students calculate distances on the ground. At the same time they are not able to read contour line drawings and calculate relative height.

The most difficult tasks at the standard level refer to knowledge and understanding – especially in the matter of physical geography. For the test takers at the extended level the easiest tasks apply to all three standards, however most often they represent the 2nd one. Students' knowledge and skills are the weakest is in the field of physical geography – especially the content of the lithosphere.

Keywords: examination standards, examination requirements, easiness of examination questions, examination requirements and question set.

Małgorzata Byca

MOTYWY WYBORU GEOGRAFII W SYSTEMIE DWUJĘZYCZNYM A OCENY SZKOLNE

WPROWADZENIE

Analiza motywów wyboru nauki w danej szkole wpisuje się w problematykę badań nad jakością kształcenia na każdym poziomie edukacji. Samo pojęcie „jakość” w edukacji pojawia się w związku z przenikaniem do niej filozofii jakości. Trudności w jednoznacznym wyjaśnieniu tego terminu na potrzeby edukacji związane są z różnym rozumieniem pojęć wchodzących w skład członu definiującego. Często podawana definicja „jakości” zakłada, że jest to spełnienie potrzeb i oczekiwań klientów (Koszmider 2008). Poszczególni „klienci” edukacji będą oczywiście deklarowali odmienne potrzeby i oczekiwania względem usług edukacyjnych. Oczywiście zasadniczym ogniwem ewaluacji jakości pracy szkoły jest ocena efektów kształcenia, jednak ocenie powinny również podlegać przykładowo kompetencje zawodowe nauczycieli, wkład szkoły w uzyskanie konkretnych rezultatów, czy choćby warunki w jakich przebiega proces kształcenia i wychowania (Rodzoś 2011). Poziom motywacji uczniów oraz jego trwałość mogą być przykładowymi wskaźnikami spełnienia potrzeb i oczekiwań uczniów. Należy pamiętać jednak, że badania jakości kształcenia to proces bardzo złożony, ponieważ wymaga ewaluacji różnych obszarów funkcjonowania szkoły.

Poziom motywacji uczenia się jest z założenia czynnikiem wewnętrznym (wynikającym z wewnętrznych potrzeb i aktywności ucznia), lecz może być również stymulowany oczekiwaniami ze strony środowiska zewnętrznego ucznia zarówno rodzinnego, szkolnego, jak i rówieśniczego (czynniki zewnętrzne). Motywacja zewnętrzna to tendencja do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na pewne konsekwencje, do których one prowadzą, np. ocena szkolna (Kruszewski 2009). Motywacja ucznia jest niejako odzwierciedleniem jego postawy wobec założonych celów, takich jak zdobycie wiedzy i umiejętności, prestiż, kolejny etap kształcenia, a w dalszej perspektywie zawód

(pozycja społeczna). Poziom motywacji wyznaczają motywy: poznawcze, społeczno-ideowe, ambicjonalne, praktyczno-zawodowe, praktyczno-uczelniane, lękowe itp. (Denek 1977). Pedagodzy oraz dydaktycy uważają motywację w edukacji jako czynnik na tyle ważny, że postrzegają strategie motywowania uczniów w kategoriach celów kształcenia. Jedną z taksonomii celów motywacyjnych przedstawia B. Niemierko (1990), wskazując na dwa główne poziomy motywacji uczniów: poziom działania i poziom postawy. Poziom działania uwzględnia uczestnictwo ucznia w danym działaniu, jednak bez wykazywania inicjatywy, a także podejmowanie działania przez ucznia wynikające z jego wewnętrznego zaangażowania, słabo jednak utrwalonego. Poziom postawy natomiast wyodrębnia nastawienie na działanie, które zakłada trwałą potrzebę wewnętrzną działania ucznia, a zatem motywacja ucznia do działania jest traktowana jako trwała jego cecha, z którą się identyfikuje. Na każdym etapie kształcenia nauczyciel chce wywołać, wzmocnić i utrzymać motywację uczniów. Dlatego posługuje się on szeregiem uwarunkowań motywacyjnych, takich jak stosowanie różnych form, metod i środków dydaktycznych (metody aktywizujące), czy stosowanie jawnej umotywowanej oceny. Na motywację uczniów do nauki danego przedmiotu mają nierzadko wpływ również cechy indywidualne nauczyciela prowadzącego zajęcia.

Przyjmuje się, że wszystkie procesy wspomagające uczenie się, takie jak: uwaga, powtarzanie, kodowanie, ocena wartości i kontrola skuteczności są aktywizowane i zasilane motywacją uczenia się, to jest swoistym pobudzeniem organizmu umożliwiającym sprawne uczenie się (Niemierko 1999). Zakłada się też, że wskaźnik poziomu motywacji uczenia się jest stopniowalny i będzie wzrastał w kolejnych stadiach procesu kształcenia. W systemie nauczania dwujęzycznego podkreśla się, że im dłuższy proces nauczania w takim systemie, tym uczeń jest bardziej zmotywowany do nauki (Iluk 2000). Poziom motywacji ucznia jest zwykle pozytywnie skorelowany z osiąganymi przez niego wynikami końcowymi (Denek 1977). A zatem uczeń zmotywowany to uczeń, który uzyskuje wysokie wyniki w nauce, co może być odzwierciedleniem wysokiej jakości kształcenia w danej szkole, a jednocześnie wysoki poziom motywacji do nauki będzie podnosił jakość kształcenia w danej placówce (ponieważ będzie rzutował np. na oceny otrzymywane na egzaminach zewnętrznych).

Celem opracowania jest analiza motywacji uczniów, którzy wybrali naukę w oddziałach dwujęzycznych z geografiami nauczaną w języku angielskim, jak również jej wpływu na osiągnięcia szkolne. W rozważaniach nad motywacją chodzi o ujawnienie związku pomiędzy motywacją wyboru nauki w oddziale, w którym geografia jest nauczana dwujęzycznie, a osiągnięciami dydaktycznymi

uczniów. Jako podstawowy wykładnik osiągnięć uczniów przyjęto oceny końcowo-roczne z tego przedmiotu.

Badania dotyczące motywacji uczniów, którzy wybrali naukę geografii w systemie dwujęzycznym według polskiej podstawy programowej, przeprowadzono w ośmiu szkołach (tab. 1) na poziomie ponadpodstawowym (w czterech liceach ogólnokształcących i w czterech gimnazjach) w każdej klasie danego typu szkoły, w drugim semestrze roku szkolnego 2010/2011. Najczęściej jest to jeden oddział w każdym roczniku. Podstawowe narzędzie badawcze stanowiła anonimowa ankieta, w której dominowały pytania zamknięte. W większości z nich zastosowano 3-stopniową skalę odpowiedzi (pozytywna, neutralna, negatywna). W sumie zebrano 335 kwestionariuszy.

MOTYWACJA UCZNIÓW A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE

K. Kruszewski (2009) formułuje zasadę, że jeżeli uczeń ma w ogóle pozytywny stosunek do szkoły i do obowiązków szkolnych, to stosunek ten może objąć konkretne zadanie na danej lekcji określonego przedmiotu. Poza tym wiadomo również, że pozytywny stosunek do przedmiotu wzmacnia motywację wykonywania zadań z nim związanych, a co za tym idzie wpływa na osiągnięcia dotyczące umiejętności i wiadomości uczniów. Warto zatem przeanalizować, z jakich przyczyn uczniowie chcą się uczyć geografii w systemie dwujęzycznym. Motywy wyboru nauki w oddziale, w którym geografia jest nauczana w systemie dwujęzycznym, przedstawiono w tabeli 1. Było to pytanie otwarte, a odpowiedzi uczniów pogrupowano w 10 kategorii. W każdym przypadku decydującym motywem wyboru nauki w oddziale z geografiami nauczaną dwujęzycznie była chęć podwyższenia poziomu znajomości języka angielskiego.

Ogólnie we wszystkich liceach oferujących geografii jako jeden z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie uczniowie deklarują, że dominującym motywem wyboru nauki w takim oddziale jest lepsza znajomość języka obcego (w tym przypadku angielskiego) – 37,6%. „Dla geografii” wybiera taki oddział już tylko 10,3%. W kategorii „inne” najczęściej wyróżniano: „ciekawość” i „przypadek”. Zastanawiające jest, że na to pytanie otwarte średnio 11,7% uczniów w liceach odpowiadało, że to nie była ich decyzja i wolny wybór. Decyzją szkoły zostali oni po prostu „przydzieleni” do takiego oddziału lub geografia była po prostu oferowana jako jeden z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie w danym profilu klasy, do której chcieli uczęszczać.

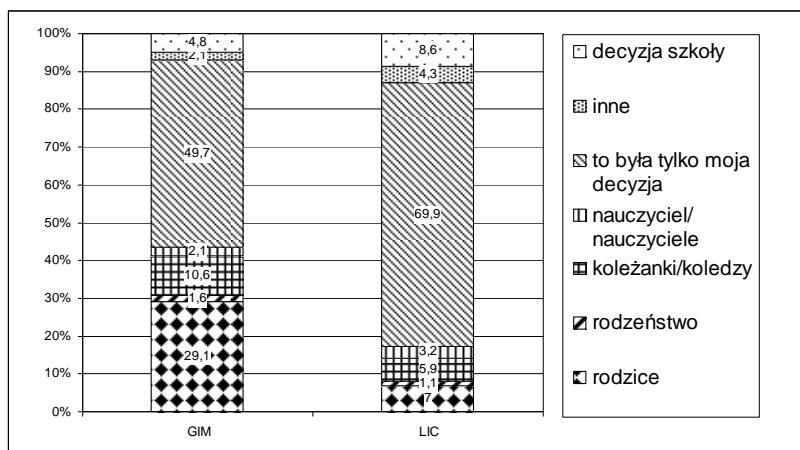
Tabela 1. Motywy wyboru nauki w oddziale, w którym geografia nauczana jest w języku angielskim

Wyszczególnienie	Wypowiedzi																	
	GIM Słupsk		LO Słupsk		LO Wałbrzych		LO Gdańsk		GIM Toruń		LO Toruń		GIM Łódź		GIM Katowice			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Lepsza znajomość języka obcego	20	26,3	29	38,7	25	46,3	15	24,2	25	58,1	11	50	26	36,1	9	69,2		
Terminologia z zakresu geografii	5	6,6	7	9,3	5	9,3	1	1,6	3	7	5	22,7	3	4,2	1	7,7		
Prestizż/wysoki poziom nauczania	6	7,9	2	2,7	4	7,4		0	2	4,7	0	0	6	8,3	1	7,7		
Studia za granicą	1	1,3	3	4	7	13	7	11,3	0	0	0	0	1	1,4	0	0		
Dla geografii/lubię ten przedmiot	6	7,9	12	16	3	5,6	7	11,3	2	4,7	0	0	4	5,6	1	7,7		
To nie był mój wybór/decyzja szkoły	16	21,1	5	6,7	6	11,1	11	17,7	5	11,6	3	13,6	21	29,2	0	0		
Matura dwujęzyczna z geografii	1	1,3	3	4	1	1,9	1	1,6	1	2,3	0	0	0	0	0	0		
Przyszły zawód/podróże/studia	10	13,2	7	9,3	0	0	6	9,7	1	2,3	1	4,5	4	5,6	1	7,7		
Nacisk rodziców	4	5,3	0	0	0	0		0	0	0	0	0	3	4,2	0	0		
Inne	7	9,2	7	9,3	3	5,6	14	22,6	4	9,3	2	9,1	4	5,6	0	0		
Razem	76	100,0	75	100,0	54	100,0	62	100,0	43	100,0	22	100,0	72	100,0	13	100,0		

Źródło: opracowanie własne

W związku z tym, odsetek uczniów nastawionych negatywnie lub obojętnie do nauki przedmiotu w takiej klasie wzrasta. W każdej z ankietowanych szkół, zarówno w liceum, jak i gimnazjum mamy takich uczniów, ale w niektórych przypadkach ich liczba jest dość wysoka (powyżej 20% uczniów w gimnazjum w Słupsku i prawie 30% w gimnazjum w Łodzi).

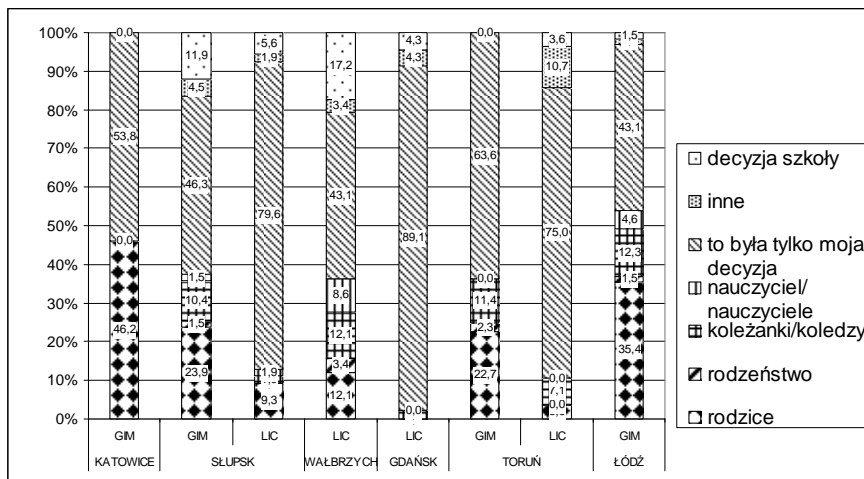
Kolejnym etapem badań nad motywacją kształcenia w oddziałach dwujęzycznych, oferujących naukę geografii w języku angielskim, było pytanie zamknięte: „Kto zachęcił Cię do nauki w oddziale, w którym geografia nauczana jest dwujęzycznie?” (ryc. 1). Jest to zatem pytanie dotyczące czynników zewnętrznych motywacji. Uczniowie liceum najczęściej wskazywali odpowiedź, iż była to tylko ich własna decyzja (69,9%). Pośród danych możliwych odpowiedzi nie znalazła się opcja „decyzja szkoły”, lecz pojawiła się ona najczęściej w odpowiedzi „inne”. Fakt, iż podało ją aż 8,6% licealistów, może wskazywać na problem dotyczący przyszłej motywacji tych uczniów do nauki w takim oddziale i w dalszej kolejności na ich wyniki w nauce.



Ryc. 1. Odpowiedzi uczniów gimnazjum i liceum na pytanie: „Kto zachęcił Cię do nauki w oddziale z geografią nauczaną dwujęzycznie?”

Źródło: opracowanie własne

Jest również oczywiste, że na wybór ten znacznie mniejszy wpływ mają rodzice (7,0%) na uczniów w liceum, niż w gimnazjum (29,1%). Ale również w gimnazjum pośród ankietowanych znalazła się grupa, która została niejako przydzielona do takiego oddziału, w którym geografia jest nauczana w języku angielskim (4,8%). Warto przyjrzeć się więc, jaki odsetek uczniów jest przydzielany do takiego oddziału bez ich wstępnej deklaracji chęci uczenia się geografii w języku obcym (ryc. 2).

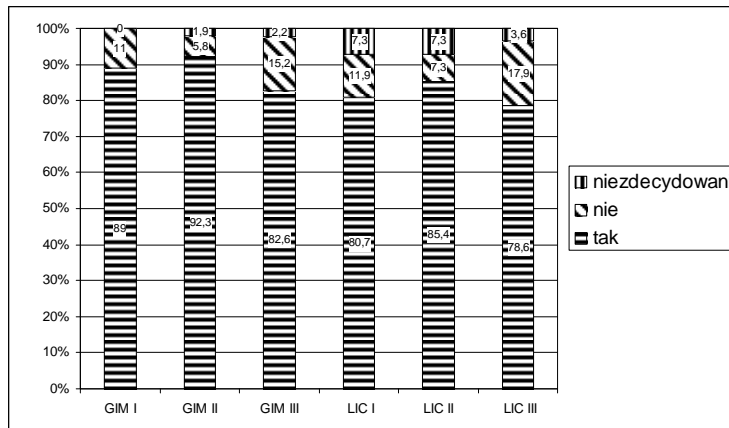


Ryc. 2. „Kto zachęcił Cię do nauki w oddziale z geografią nauczaną dwujęzycznie?”
– odpowiedzi według badanych oddziałów
Źródło: opracowanie własne

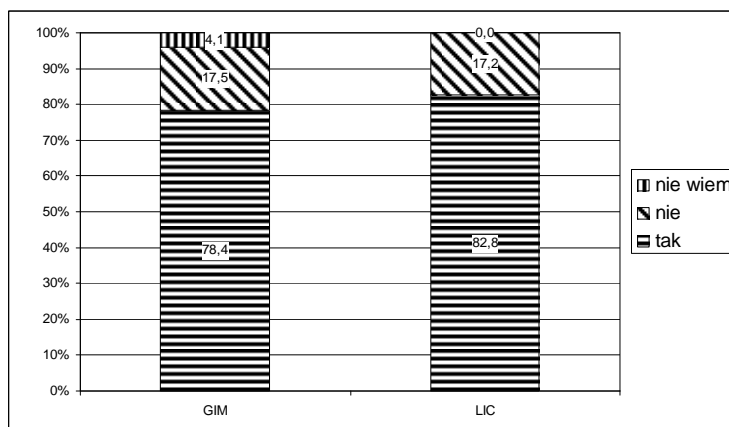
Decyzją szkoły do danego oddziału zostało przydzielonych generalnie więcej uczniów liceum niż gimnazjum. Najwięcej takich przypadków było w liceum w Wałbrzychu – ponad 17% oraz w gimnazjum w Słupsku – blisko 12%, chociaż zdarzały się również oddziały, w których uczniowie nie wskazywali w ogóle takiej odpowiedzi (gimnazjum w Katowicach i w Toruniu). Podejrzenie o niską motywację takich uczniów do nauki uzasadnia K. Kruszewski (2009), który jako jedną z zasad motywacji ucznia wskazuje fakt, iż jest ona tym silniejsza, im mocniejsze ma uczeń przekonanie, że decyzja o postawieniu zadania zależy od niego.

W celu stwierdzenia, czy uczniowie podejmowali swoje decyzje wyboru nauki w oddziale, w którym geografia jest nauczana w systemie dwujęzycznym, w sposób przemyślany zadano im pytanie dotyczące trafności ich wyboru (ryc. 3) oraz ewentualnego powtórnego wyboru tego oddziału.

Analizując uzyskane odpowiedzi, można stwierdzić, iż zarówno w gimnazjum, jak i w liceum uczniowie pozytywnie oceniają swój wybór kształcenia w takim oddziale. Można jednak zauważyć, iż ocena trafności wyboru spada w klasie trzeciej (na każdym etapie kształcenia) w stosunku do klasy drugiej średnio o ok. 10%. Pewną informację na temat zadowolenia uczniów z takiego wyboru może stanowić również pytanie dotyczące ponownego wyboru nauki w takim oddziale. Ponowny wybór deklarowało 78,4% uczniów gimnazjum i 82,8% uczniów liceum (ryc. 4).

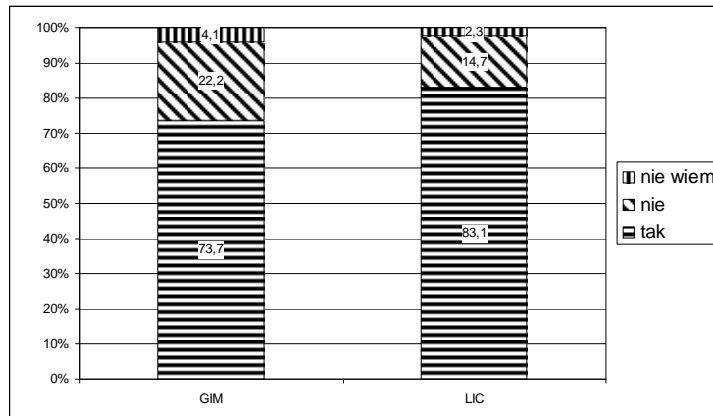


Ryc. 3. Ocena trafności wyboru kształcenia w oddziale, w którym geografia jest nauczana w systemie dwujęzycznym w języku angielskim wśród uczniów gimnazjum i liceum
Źródło: opracowanie własne



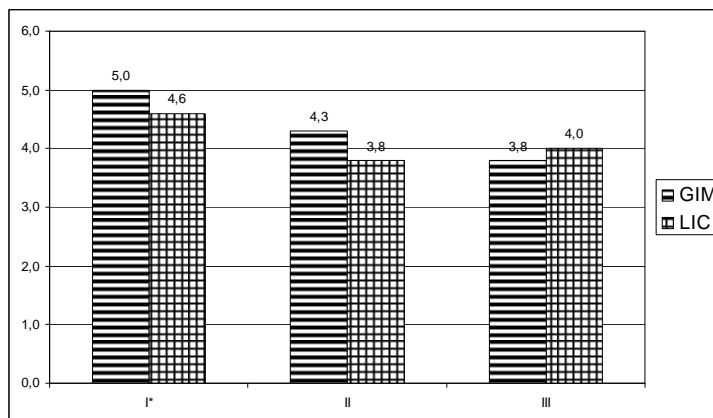
Ryc. 4. Odpowiedzi uczniów dotyczące ponownego wyboru kształcenia w oddziale, w którym geografia jest nauczana w systemie dwujęzycznym w języku angielskim
Źródło: opracowanie własne

Pozytywny stosunek do danego przedmiotu szkolnego wzmacnia motywację wykonywania zadań z nim związanych. Dlatego też zapytano uczniów o to, czy lubią zajęcia z geografii prowadzone dwujęzycznie (ryc. 5). Odpowiedzi uczniów potwierdzają wykazaną powyżej dość wysoką ich motywację do nauki w tym systemie. W skrajnych przypadkach jednak aż 36% uczniów danej szkoły odpowiadało na to pytanie negatywnie (gimnazjum w Łodzi).



Ryc. 5. Odpowiedzi uczniów na pytanie: „Czy lubisz zajęcia dwujęzyczne z geografii?”
Źródło: opracowanie własne

Rozważania nad motywacją uczniów, którzy wybrali naukę w oddziale z geografią nauczaną w systemie dwujęzycznym, prowadzą do pytania o zależność między poziomem zadowolenia uczniów z wyboru nauki w takim systemie a ich ocenami końcowo-rocznymi z tego przedmiotu w poprzednim roku szkolnym 2010/2011 (ryc. 6).



* dla klasy I gimnazjum podano ocenę z przyrody

Ryc. 6. Średnia ocena końcowo-roczna z geografii uczniów w badanych oddziałach z geografią nauczaną dwujęzycznie
Źródło: opracowanie własne

Wstępna analiza wyników uzyskanych przez uczniów z oddziałów z geografią nauczaną dwujęzycznie wskazuje, że w drugiej klasie zarówno w liceum, jak i w gimnazjum następuje spadek wyników nauczania. W klasie trzeciej

licealnej jest to wynik wyższy niż w klasie drugiej, natomiast w gimnazjum utrzymana jest tendencja spadkowa.

Subiektywna ocena trafności wyboru oddziału z geografiami nauczaną dwujęzycznie uczniów liceum i gimnazjum została przedstawiona w zestawieniu ze średnią oceną końcowo-roczną z geografii (tab. 2). Uczniowie byli pytani o swoją ocenę końcowo-roczną na koniec poprzedniego roku szkolnego, tak więc uczniowie z pierwszej klasy liceum podali oceną z trzeciej klasy gimnazjum, uczniowie z drugiej klasy liceum podali swoją ocenę z pierwszej klasy itd.

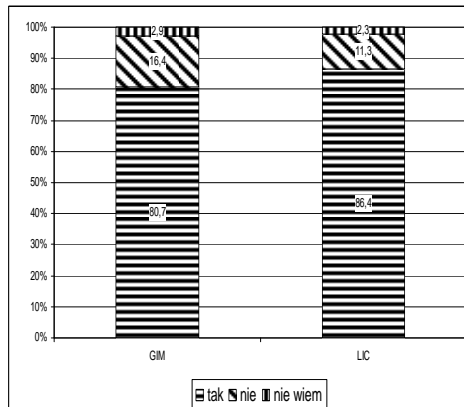
Tabela 2. Trafność wyboru oddziału z geografiami nauczaną dwujęzycznie a średnia ocena końcowo-roczna z geografii w poszczególnych etapach kształcenia w badanych oddziałach

Czy Twój wybór był trafny?	Średnia ocena z geografii (w skali interwałowej)					
	I GIM	II GIM	III GIM	I LIC	II LIC	III LIC
Tak	5,3	4,3	4,0	4,6	3,8	4,0
Nie	4,8	5,0	2,9	4,9	3,5	3,6
Nie wiem	-	5,0	2,0	4,5	4,0	3,0

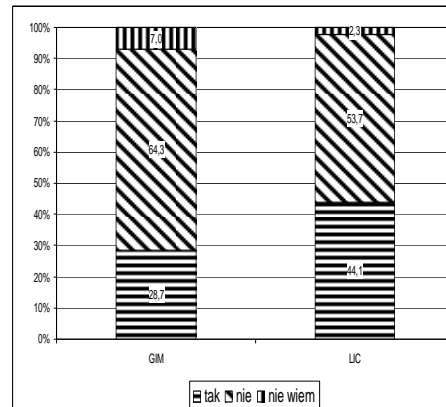
Źródło: opracowanie własne

Powyższe rozważania nad motywami wyboru nauki geografii w systemie dwujęzycznym potwierdzają, że przy wyborze oddziału z nauczaniem dwujęzycznym geografii uczniowie nie kierują się tylko swoją oceną z geografii. Intuicyjnie powinniśmy się również spodziewać wyższych wyników nauczania u uczniów pozytywnie oceniających swój wybór nauki w takim oddziale. Jednak jak pokazuje tabela 2, nie zawsze założenie takie jest uzasadnione. W klasie drugiej gimnazjum uczniowie niezadowoleni ze swojego wyboru nauki w takim oddziale mają wyższą średnią niż uczniowie z tego wyboru zadowoleni. W przypadku liceum natomiast, w pierwszej klasie zarówno uczniowie oceniający swój wybór pozytywnie, jak i negatywnie uzyskali podobne oceny końcowo-roczne na koniec szkoły gimnazjalnej. Założenie to potwierdza się, w starszych klasach można zauważyć, że uczniowie, którzy uznają swój wybór za trafny, uzyskują wyższe wyniki w nauce tego przedmiotu.

Kolejną ważną kwestią dotyczącą badań motywacji uczniów uczących się geografii w języku angielskim był ich stosunek do przedmiotu, wyrażony ich opinią na temat ważności geografii w procesie kształcenia oraz przydatności tego przedmiotu w wykonywaniu ich przyszłego zawodu. W odpowiedziach uczniów na te pytania można zauważyć pewien dysonans.



Ryc. 7. Odpowiedzi uczniów na pytanie, czy ich zdaniem człowiek wykształcony powinien posiadać wiedzę z geografii
Źródło: opracowanie własne



Ryc. 8. Odpowiedzi uczniów na pytanie, czy ich zdaniem wiedza geograficzna będzie im potrzebna do wykonywania ich przyszłego zawodu
Źródło: opracowanie własne

Z jednej strony zdecydowana większość respondentów (80,7% uczniów gimnazjum oraz 86,4% uczniów liceum) uważała, że wiedza geograficzna jest niezbędna wykształconemu człowiekowi (ryc. 7). Z drugiej jednak strony, wiedza ta nie będzie im potrzebna w wykonywaniu ich przyszłego zawodu, do czego przyznaje się 64,3% uczniów gimnazjum oraz 53,7% uczniów liceum (ryc. 8). Tak niska ocena przydatności wiedzy geograficznej pośród uczniów wiąże się ich zdaniem najczęściej z niską praktycznością (przydatnością) tej wiedzy w wykonywanym przez nich przyszłym zawodzie.

PODSUMOWANIE

Podsumowując wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród uczniów gimnazjum i liceum, można zauważyć kontrast pomiędzy ich dość wysoką oceną ważności przedmiotu w procesie kształcenia a niską oceną jego użyteczności w wykonywaniu ich przyszłego zawodu. Najczęstszym podawanym powodem wyboru kształcenia w oddziale, w którym geografia nauczana jest dwujęzycznie, była chęć poszerzenia umiejętności językowych, a tylko ok. 10% respondentów w liceum i 6,4% w gimnazjum wskazywało na sam przedmiot jako na główny czynnik wpływający na ich wybór. Czynnikiem wpływającym negatywnie na motywację uczniów do nauki tego przedmiotu może być wskazywany przez część z nich „przydział” do oddziałów podyktowany decyzją administracyjną szkoły. Następuje więc zbyt powszechnianie tego modelu kształcenia.

Oddziały takie są niekiedy tworzone administracyjnie, nie zaś ze względu na realne zapotrzebowanie ze strony uczniów (a przynajmniej nie w 100%). Szkoły chcą organizować oddziały dwujęzyczne, ale ma się wrażenie, że nie mają do końca pomysłu na swoją ofertę edukacyjną.

Warto również zauważyć niskie zainteresowanie uczniów uczących się geografii w tym systemie zdawaniem matury dwujęzycznej z tego przedmiotu w języku angielskim. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być stosunkowo małe zaangażowanie strony brytyjskiej w organizowanie takiego nauczania w Polsce, a następnie trudności w uznawalności takich egzaminów w Wielkiej Brytanii. W szkołach bilingwalnych z językiem francuskim, niemieckim i hiszpańskim nauczają native-speakerzy – nauczyciele oddelegowani do pracy w Polsce przez macierzyste instytucje rządowe, a nauczyciele tych szkół mają realne wsparcie metodyczno-dydaktyczne i językowe. Absolwenci liceów ogólnokształcących, np. z językiem francuskim, przystępują ponadto do pisemnego egzaminu dojrzałości z tego języka, opracowanego przez wspólną komisję polsko-francuską. Z kolei pisemny egzamin z języka hiszpańskiego jest przygotowywany przez stronę hiszpańską. Również pozostałe przedmioty, w tym geografia zdawana dwujęzycznie, są uznawane przez te państwa, co oznacza zwolnienie z obowiązku ponownego zdawania egzaminu przy ubieganiu się o przyjęcie do szkół wyższych w tych krajach. Także Niemcy na zasadzie współpracy uznają egzaminy dwujęzyczne w procesie przyjmowania polskich abiturientów na studia w Niemczech (Multańska 2002).

Niestety, brak takich rozwiązań w przypadku Wielkiej Brytanii powoduje, iż uczniowie rzadko wyrażają chęć pisania egzaminu dwujęzycznego z geografii w języku angielskim. Chęć taką deklarowało jedynie 2,3% uczniów kształcących się w systemie bilingwalnym. Wśród motywów wyboru studia za granicą deklarowało ok. 8% ankietowanych, ale w tym ujęciu nauka dwujęzyczna geografii miała pomóc im w zdobyciu raczej kompetencji językowych i poszerzyć słownictwo.

Uczniowie uczący się geografii dwujęzycznie na ogół przyznawali, że dokonali słusznego wyboru. W klasie drugiej każdego z cykli nauczania utwierdzali się jedynie w tym stwierdzeniu. Niestety, pod koniec każdego z cykli następował spadek zadowolenia z wyboru takiego oddziału. Wpływ na taki stan rzeczy może mieć właśnie niska uznawalność i gratyfikacja matury dwujęzycznej z geografii pisanej w języku angielskim, a w gimnazjum niska przydatność terminologii w języku obcym na egzaminie gimnazjalnym. Zauważono, że uczniowie ostatnich klas zarówno gimnazjum, jak i liceum, którzy byli bardziej zadowoleni ze swojego wyboru kształcenia w systemie bilingwalnym, otrzymywali wyższe wyniki w uczeniu się tego przedmiotu.

LITERATURA

- Byca M., 2011, *Bilingual geography education models through the English language in Polish schools*, [w:] Angiel J., Mularczyk M. (red.) *Geographic education in Poland AT the time of transformation*, Prace i Studia Geograficzne, t. 48, Warszawa–Kielce, s. 187–196.
- Denek K., 1977, *Z zagadnień metrologii dydaktycznej*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Iluk J., 2000, *Nauczanie bilingwalne: Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Koszmider M., 2008, *Szkolne standardy jakości procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza, Kraków.
- Kruszewski K. (red.), 2009, *Sztuka nauczania. czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Multańska M., 2002, *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Języki Obce w Szkole”, 6, s. 77–79.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Owczarz M. (red.), 2006, *Poradnik wizytatora. Jakość w edukacji*, z. 1, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Piotrowska I., 2011, *Efekty dydaktyczne w dwujęzycznym nauczaniu geografii*, [w:] Tracz M., Szkułat E. (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 1, Łódź, s. 97–109.
- Reykowski J., 1985, *Emocje i motywacja*, [w:] Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Reykowski J., 1979, *Teoria motywacji a zarządzanie*, PWE, Warszawa.
- Rodzoń J., 2011, *Efekty kształcenia a jakość pracy szkoły – rozważania teoretyczne*, [w:] Tracz M., Szkułat E. (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 1, Łódź, s. 15–28.
- Wlazło S., 1998, *Mierzenie jakości pracy szkoły*, MarMar, Wrocław.

**MOTYWY WYBORU GEOGRAFII W SYSTEMIE
DWUJĘZCZNYM A OCENY SZKOLNE****Streszczenie**

Edukacja dwujęzyczna nie jest już w Polsce żadną nowością. W ciągu ostatnich lat przełomu XX i XXI wieku mieliśmy szansę obserwować nagły proces tworzenia w polskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oddziałów dwujęzycznych w języku francuskim, niemieckim, angielskim i hiszpańskim. Decyzja taka miała nie tylko uatrakcyjnić ofertę edukacyjną, ale również odnosiła się do zaleceń Europejskiej Komisji Edukacyjnej, która wspiera dwujęzyczność obywateli krajów europejskich.

Geografia, co jest niejednokrotnie podkreślane, jest jednym z najczęściej wybieranych przedmiotów w tym modelu nauczania. Przyszedł więc czas na refleksję, m.in. też na odpowiedź na pytanie, dlaczego część szkół zrezygnowała z prowadzenia lekcji geografii w takich oddziałach (np. XL Liceum Ogólnokształcące im. S. Żeromskiego w Warszawie), a na polskim rynku pracy brakuje wykwalifikowanych nauczycieli, którzy mogliby uczyć przedmiotu w systemie dwujęzycznym. Oferta kursów i szkoleń przygotowujących nauczycieli do tego typu pracy jest też bardzo uboga. Również podejście uczniów do tej formy nauczania zmienia się. Oddziały dwujęzyczne przyciągają na ogół uczniów zdolnych i zmotywowanych, a nauczanie w tym modelu się rozpowszechniło. W całej Europie nauczanie metodą CLIL (zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu) przeżywa swój rozkwit. Opracowanie przedstawia analizę dotyczącą motywacji uczniów, którzy wybrali naukę w oddziałach dwujęzycznych, w których geografia jest nauczana w języku angielskim.

Słowa kluczowe: motywacja, nauczanie dwujęzyczne, geografia.

MOTIVATION REASONS FOR SELECTING GEOGRAPHY EDUCATION IN BILINGUAL CLASSES

Summary

Bilingual education in Poland is nothing new. In the last few decades of 20th century and at the beginning of 21st century we had an opportunity to observe a sudden process of creating bilingual classes (taught through French, German, English and Spanish) in Polish middle and high schools. Such a decision was connected with the attractiveness of an educational offer proposed by schools, but above all it was the endeavours to adapt educational systems to contemporary requirements of European Education Commission, which supports bilingualism of its members' population. Geography, which is often underlined, is one of the most popular subjects taught bilingually. After over 20 years of teaching in that model it is time for evaluation, also due to some of the schools resignation from conducting geography lessons bilingually (e.g. XL High School in Warsaw) and few teachers having full qualifications to teach in that model. We have problems with proper training for such teachers. Students' approach towards bilingual education is also changing. Bilingual classes attract usually very talented students, who are highly motivated. In the whole of Europe CLIL Programme (*Content and Language Integrated Learning*), which promotes full integration of the geography content and language learning, is becoming more and more popular. This article is the attempt to analyse the meaning of students' motivation in educational process in bilingual classes in which geography is taught bilingually.

Keywords: motivation, bilingual education, geography.

AFILIACJE

Adamczewska Maria, dr

Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: madamczewska@geo.uni.lodz.pl

Awramiuk-Godun Alina, dr

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Zakład Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa
e-mail: alina.awramiuk@uw.edu.pl

Byca Małgorzata, mgr

Uniwersytet Warszawski
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych
Zakład Dydaktyki Geografii i Krajoznawstwa
e-mail: malgorzata.byca@uw.edu.pl

Charzyński Przemysław, dr

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Biologii i Nauk o Ziemi
Zakład Geografii Krajobrazu
e-mail: pecha@umk.pl

Cichoń Małgorzata, dr

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
e-mail: cichoń@amu.edu.pl

Dobosik Bożena, mgr

IV Liceum Ogólnokształcące
im. H. Sienkiewicza w Częstochowie
e-mail: dobosik@interia.pl

Dombek Patrycja, mgr

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Biologii i Nauk o Ziemi
Zakład Geografii Krajobrazu
e-mail: pati.dombek@wp.pl

Duży Wiesława, mgr

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Wydział Nauk Historycznych
Zakład Historii Gospodarczej
e-mail: wieskad@doktorant.umk.pl

Gierańczyk Wiesława, dr

Urząd Statystyczny w Bydgoszczy
Kujawsko-Pomorski Ośrodek Badań Regionalnych w Toruniu
e-mail: w.gieranczyk@stat.gov.pl

Głowacz Arkadiusz, mgr

Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: areklo@geo.uni.lodz.pl

Hibszler Adam, dr

Uniwersytet Śląski
Wydział Nauk o Ziemi
Zakład Biogeografii i Dydaktyki Geografii
e-mail: adam.hibszler@us.edu.pl

Hibszler Beata, dr

Zespół Szkół Poligraficzno-Mechanicznych
im. Armii Krajowej w Katowicach
email: beahib@wp.pl

Ilc Mojca, mgr

Uniwersytet w Lublanie
Wydział Sztuk Pięknych
Katedra Geografii
e-mail: mojcailc@yahoo.com;

Maik Wiesław, prof. dr hab.

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
Instytut Gospodarki Turystycznej i Geografii
e-mail: wieslaw.maik@byd.pl

Mularczyk Mirosław, dr

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Geografii

e-mail: miroslaw.mularczyk@ujk.edu.pl

Nawrotek Edyta, mgr

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Biologii i Nauk o Ziemi

Pracownia Dydaktyki

e-mail: edytanawrotek@wp.pl

Osuch Wiktor, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Geograficzno-Biologiczny

Zakład Dydaktyki Geografii

e-mail: wikosuch@up.krakow.pl, wiktor_osuch@wp.pl

Podgórski Zbigniew, dr hab. prof. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Biologii i Nauk o Ziemi

Pracownia Dydaktyki

e-mail: zbyszek@umk.pl

Piotrowska Iwona, dr

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych

Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji

e-mail: ipiotrow@amu.edu.pl

Piróg Danuta, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wydział Geograficzno-Biologiczny

Zakład Dydaktyki Geografii

e-mail: dbutry@up.krakow.pl

Resnik Planinc Tatjana, doc. dr

Uniwersytet w Lublanie

Wydział Sztuk Pięknych

Katedra Geografii

e-mail: tatjana.resnikplaninc@guest.arnes.si

Sahin Salih, doc. dr
Uniwersytet w Gazi
Wydział Dydaktyki
Katedra Dydaktyki Geografii
e-mail: slhsahin@gmail.com

Sarnowski Łukasz, mgr
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Biologii i Nauk o Ziemi
Zakład Geografii Krajobrazu
e-mail: lukaszarnowski@op.pl

Smętkiewicz Karolina, mgr
Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk Geograficznych
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: karolinasmetkiewicz@wp.pl

Staćzyk Arkadiusz, mgr
Zespół Szkół UMK Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu
e-mail: stanczyk@gimakad.torun.pl

Staćzyk Remigiusz, mgr
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Wydział Biologii i Nauk o Ziemi
Zakład Geografii Krajobrazu
e-mail: remost@doktorant.umk.pl

Szkurłat Elżbieta, dr hab. prof. UŁ
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk Geograficznych
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: ela.szkurłat@gmail.com

Tracz Mariola, dr
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Geograficzno-Biologiczny
Zakład Dydaktyki Geografii
e-mail: mtracz@up.krakow.pl