

Próba klasyfikacji metod aktywizujących stosowanych w nauczaniu geografii

Wprowadzenie

Okresy, w których dokonywane są istotne zmiany systemu edukacji narodowej, sprzyjają poszukiwaniu możliwości zwiększania efektywności procesu dydaktycznego. Jedną z nich stanowi bardziej umiętny niż do tej pory dobór metod kształcenia. Dobór taki wymaga gruntownej znajomości metod, w szczególności posiadanych przez nie zalet i wiedzy na temat ograniczeń w ich stosowaniu. Dużym niebezpieczeństwem dla właściwego przebiegu procesu dydaktycznego są także tzw. mody dydaktyczne, przejawiające się wyraźnym preferowaniem jednej lub kilku wybranych metod. Jest to szczególnie groźne w sytuacjach, gdy wypierają one metody, przy wykorzystaniu których uzyskiwano bardzo wysoki poziom efektywności procesu nauczania i uczenia się. W ostatnich latach wyraźnie zwiększyła się liczba publikacji akcentujących przydatność metod aktywizujących, które mają stanowić swoiste antidotum na niedomagania współczesnej szkoły. Takie stanowisko wynika między innymi z przekonania, że „(...) dawno minęły czasy gdy uczniowie siedzieli spokojnie na lekcjach, notując pilnie każde słowo nauczyciela” (Sawicka 1996). W stosunku do innych metod „(...) aktywizujące metody inaczej, pełniej kształtują osobowość ucznia, uwrażliwiają go na wiele procesów, skłaniają do zastanowienia się, myślenia (...)” (Bugdał 1999).

Celem niniejszego opracowania nie jest podjęcie polemiki w kwestiach oczywistych (np. potrzeba odrzucenia encyklopedyzmu, częściowa rezygnacja nauczyciela z kierowniczej roli w procesie dydaktycznym na rzecz partnerskiego traktowania ucznia), lecz zwrócenie uwagi na potrzebę wypełnienia luk i usunięcie rozbieżności terminologicznych, które dotyczą metod kształcenia utrudniających zarówno organizację, jak i prowadzenie procesu dydaktycznego. Niekorzystna wydaje się bowiem sytuacja, w której artykuły w czasopismach metodycznych dla nauczycieli geografii, poradniki metodyczne, programy nauczania itd. odwołują się do metod kształcenia nie zdefiniowanych zgodnie z wymogami współczesnej dydaktyki. W szeregu przypadków terminy: metoda, technika pracy i forma pracy stosowane są zamiennie.

Metoda kształcenia – ustalenia terminologiczne

Sygnalizowane rozbieżności terminologiczne tylko w stosunkowo niewielkim stopniu dotyczą pojęcia *metoda kształcenia*, którą zdaniem W. Okonia (1987) jest „(...) wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowany świadomie,

w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów.” Większość autorów skłania się ku wskazanej definicji, dokonując bądź to nieznacznych uzupełnień, bądź też opatrując ją stosownym komentarzem (np. Piskorz 1995, 1997). Mniej liczna grupa podjęła próby ponownego zdefiniowania omawianego terminu (Kruszewski 1992; Czaińska, Wojtkowicz 1999), lub nawiązała do charakterystyk opisowych innych autorów (Licińska 2001).

K. Kruszewski w pracy z zakresu dydaktyki ogólnej (1992) stwierdził między innymi, że „(...) *czynności nauczyciela, dzięki którym wprowadza on do lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem, mogą toczyć się według rozmaitych wzorców; najbardziej typowe wzorce noszą nazwę metod nauczania (...)*”. Z. Czaińska i Z. Wojtkowicz (1999) jako metodę traktują „(...) *sposób postępowania przy zdobywaniu wiadomości i umiejętności, nadający się do stałego powtarzania* i dodają, że „*metody nie należy utożsamiać z techniką lub strategią nauczania*”. Z kolei D. Licińska (2001), odwołując się do definicji Z. Ziemińskiego (1975), określiła metodę jako „(...) *świadomie stosowany sposób postępowania, zmierzający do osiągnięcia w danych warunkach założonego celu i w sposób nadający się do stosowania wielokrotnie, ilekroć w danych warunkach ma być realizowany cel danego rodzaju*”. W dalszej części zastrzegła jednak (za Kotarbińskim 1957, 1965), że jako metodę można uznać jedynie sposób działania (postępowania) sprawny, czyli skuteczny i „*określony na odpowiednio wysokim poziomie ogólności*” (ibid.). Warto zwrócić uwagę, że w literaturze przedmiotu są stosowane równolegle dwa terminy: starszy metoda nauczania i wprowadzony w jego miejsce metoda kształcenia. Spośród wskazanych wyżej autorów, rekrutujących się (z wyjątkiem K. Kruszewskiego) ze środowiska dydaktyków geografii, tylko S. Piskorz (1995, 1997), stosuje obydwa terminy, wskazując na różnicę znaczeniową między nimi. Inni autorzy stosują jeden z omawianych terminów. Z. Czaińska, Z. Wojtkowicz (1999) i D. Licińska (2001) używają terminu *metoda nauczania*, a Z. Podgórski (1997) terminu *metoda kształcenia*. Z kolei B. Wójtowicz (2001), wypowiadając się na temat pobudzania uczniów do aktywności oraz strategii nauczania-uczenia się w edukacji geograficznej traktuje określenia *metody edukacji (geograficznej – s. 5)*, *metody nauczania-uczenia się (s. 6)* jako synonimy. W zaistniałych okolicznościach można postawić pytanie: dlaczego postulatowi dokonania zasadniczych zmian w procesie nauczania i uczenia się geografii, polegającym między innymi na zwiększeniu aktywności pracy ucznia (Czaińska, Wojtkowicz 1999; Wójtowicz 2001) i wdrażaniu go do samodzielnego twórczego myślenia (Musiał 2000), towarzyszy tak silne przywiązanie do terminu metoda nauczania, z którego zrezygnowano m.in. „(...) *z chęci usankcjonowania ucznia jako partnera nauczyciela oraz uznania kształcenia za naczelną funkcję szkoły*” (Piskorz 1997). Jednocześnie należy pamiętać, że część z przytoczonych definicji sformułowano już pod koniec lat 90. XX w., a więc po wprowadzeniu do literatury dydaktycznej nazw metod, które z oczywistych względów nie mogły być uwzględnione w klasyfikacji S. Piskorza (1995, 1997). W sytuacji gdy większość z tych metod nie została jednoznacznie zdefiniowana lub też zamieszczone charakterystyki są niepełne i dyskusyjne, niezbędne jest przeprowadzenie weryfikacji polegającej na stwierdzeniu czy dokonana kwalifikacja ma pełne podstawy

dydaktyczne, czy też zalecany układ czynności nauczyciela i uczniów można uznać jedynie za *technikę nauczania*, rozumianą jako „(...) celowy, racjonalny, oparty na teorii sposób wykonywania prac w jakiejś dziedzinie” (Licińska 2001).

Pozostając ostatecznie przy uniwersalnej definicji W. Okonia (1987), ale jednocześnie uwzględniając sugestie innych autorów przyjęto, że:

metodą kształcenia jest zaplanowany układ czynności nauczyciela i uczniów, świadomie realizowany w celu spowodowania założonych zmian osobowości uczniów, który:

- *posiada złożoną i logiczną konstrukcję,*
- *może być systematycznie stosowany w praktyce, przy zachowaniu ściśle określonej, wypróbowanej empirycznie procedury i obowiązujących zasad dydaktycznych,*
- *charakteryzuje się uniwersalnością i powtarzalnością, wyrażającymi się możliwością zastosowania w zbliżonych (analogicznych) sytuacjach dydaktycznych, niezależnie od przedmiotu nauczania,*
- *w przypadku trafnego doboru do założonych celów kształcenia gwarantuje ich osiągnięcie, tj. wywołanie trwałych zmian w osobowości ucznia będących wynikiem jego aktywności.*

Metody aktywizujące w nauczaniu geografii

Z łacińskim słowem *activus* ('czynny' od *actus* 'czyn', por. Kopaliński 1990) wiążą się co najmniej dwa terminy bezpośrednio odnoszące się do analizowanych metod kształcenia. Są to: *metody aktywne* i *metody aktywizujące*. Są autorzy stosujący w publikacjach obydwa terminy (Czaińska, Wojtkowicz 1999) oraz tacy, którzy stosują jeden z nich (np. Bartoszewska 1997 – *metoda aktywna*, Licińska 2001 – *metody uczenia się aktywnego*, Wójtowicz, Sobczak 1999; Musiał 2000; Rau, Ziętkiewicz 2000; Wójtowicz 2001 – *metody aktywizujące*).

Zdaniem Z. Czaińskiej i Z. Wojtkowicz (1999) istotą *metod aktywnych* jest przewaga (dominacja) uczenia się nad nauczaniem. Natomiast za *metody aktywizujące*, uznają te, „(...) które polegają na wzajemnym oddziaływaniu nauczyciela i ucznia w celu spowodowania zmian u ucznia”. Jednocześnie stwierdzają, że „uczenie się (uczeń) – to stosowanie metod aktywnych...; nauczanie, kształcenie (nauczyciel) – to stosowanie metod aktywizujących (...)” (ibid.).

Analiza przytoczonych sformułowań prowadzi do powstania zasadniczych wątpliwości dotyczących zasadności wyróżniania dwóch wskazanych terminów. W przekonaniu autorów nie ma bowiem podstaw by proces dydaktyczny rozumiany jako nauczanie i uczenie się traktować rozłącznie. Ponadto, zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami kwalifikacji metod kształcenia, nie można uznać za metodę czynności nauczyciela i ucznia, jeśli nie są one ze sobą ściśle powiązane, pomimo że spełniają inne, wskazane uprzednio warunki. Konkludując, termin *metody aktywne* w rozumieniu podanym przez Z. Czaińską i Z. Wojtkowicz (1999) nie może być uznany za poprawnie zdefiniowany. Nie powinien być także stosowany jako synonim

metod aktywizujących. Zaakceptowane powszechnie nazwy grup metod wydzielanych w klasyfikacjach metod kształcenia (np. Okoń 1976, 1987; Piskorz 1995¹) wyrażają bowiem nie tylko różnorodność czynności nauczyciela i jego uczniów, ale przede wszystkim cztery odmiany uczenia się, tj.: przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. W takim kontekście termin *metody aktywne* nosi znamiona przeszłości natomiast termin *metody aktywizujące* wydaje się być od nich wolny.

Czym zatem są metody aktywizujące, nie wyróżnione w stosowanych powszechnie klasyfikacjach metod kształcenia, a tak silnie propagowane w najnowszej literaturze i coraz częściej stosowane w praktyce szkolnej na lekcjach geografii i innych przedmiotów? Próbę odpowiedzi na postawione wyżej pytanie warto poprzedzić przypomnieniem zasady dotyczącej pracy ucznia sformułowanej przez K. Kruszewskiego (1992), w myśl której „od stopnia i rodzaju aktywności ucznia ukierunkowanej na zadanie zależą wyniki uczenia się” oraz fragmentu komentarza W. Okonia (1987), stanowiącego uzasadnienie podziału metod kształcenia na cztery grupy: „(...) *cechą specyficzną jest jednakże w każdej z nich* (tj. grupie metod – przyp. autorów) *swoista przewaga pewnego rodzaju aktywności* (uczniów – przyp. autorów) *nad innymi* (...)”. Należy zatem przyjąć, że wszystkie metody kształcenia zakładają aktywność ucznia, ale jej charakter może być różny. W przypadku metod asymilacji wiedzy powinna dominować aktywność poznawcza o charakterze reprodukcyjnym, a w przypadku metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy - aktywność poznawcza, polegająca na rozwiązywaniu problemów. Metody waloryzacyjne wymagają od ucznia przede wszystkim aktywności emocjonalno-artystycznej, podczas gdy metody praktyczne cechuje przewaga aktywności praktyczno-technicznej. Przewidywana możliwość przejawiania przez ucznia jednego ze wskazanych rodzajów aktywności jest więc jednym z warunków koniecznych do uznania zamierzonego układu czynności nauczyciela i uczniów za metodę. Podczas projektowania procesu nauczania i uczenia się, który jest w istocie splotem czynności nauczyciela i uczniów, nauczyciel powinien planować swoje działania w intencji wywołania czynności uczenia się, ale powinien być w pełni świadomy, że uczniowie mogą w tym procesie nie uczestniczyć w stopniu przez niego pożądanym. Całkowite wyłączenie się ucznia z wykonywania czynności może mieć oczywiście miejsce i, jak wynika z praktyki szkolnej, nie należy do rzadkości. Fakt ten nie jest jednak argumentem za lub przeciw uznaniu stosowanej wówczas metody za aktywizującą. Może natomiast stanowić dowód na zły dobór metody kształcenia, niewłaściwe kierowanie przez nauczyciela procesem dydaktycznym czy też na negatywny stosunek ucznia do wypełniania obowiązków szkolnych.

Zgodnie z przyjętą definicją podczas klasyfikowania metod kształcenia nie ma potrzeby szacowania wielkości (stopnia) aktywności ucznia faktycznie przejawianej w procesie

¹ Przegląd kryteriów klasyfikacji metod kształcenia zawierają między innymi prace: Okoń 1987, Majorek 1993, Piskorz 1995.

nauczania i uczenia się, lecz przede wszystkim należy ustalić oczekiwany (zaplanowany) rodzaj aktywności. Dążenie do arbitralnego wyznaczenia stopnia aktywności, powyżej którego dana metoda można by uznać za aktywizującą, należy uznać za niecelowe, może bowiem prowadzić do paradoksalnej sytuacji, w której każdą z metod można uznać za aktywizującą bądź nie, i co za tym idzie, zatracić istotę czynności klasyfikacji.

Autorzy proponują, by za *metodę aktywizującą* uznać każdą z metod kształcenia, która wyróżnia się co najmniej jedną spośród następujących rodzajów aktywności: aktywnością poznawczą ucznia o charakterze twórczym, aktywnością emocjonalno-artystyczną, aktywnością praktyczno-techniczną, w której nauczyciel steruje czynnościami odkrywczymi ucznia i je kontroluje. Nauczyciel jest więc przede wszystkim „reżyserem” sytuacji dydaktycznej, natomiast podczas stosowania innych metod nauczyciel „reżyseruje” sytuację dydaktyczną i jest w niej „aktorem”. Kierując się zasadą dychotomicznego podziału logicznego, w którym badany zbiór jest dzielony wyłącznie na podstawie posiadania i braku określonej cechy proponujemy, by pozostałe metody nazwać *metodami nieaktywizującymi*. Zatem *nieaktywizującą metodą kształcenia jest każda metoda oparta na aktywności poznawczej ucznia o charakterze reproduktywnym, w której nie wymaga się od niego przejawów innych rodzajów aktywności*.

Propozycje zmian w klasyfikacji metod kształcenia

Zdaniem autorów przedstawione wyżej argumenty skłaniają do podjęcia próby zmodyfikowania klasyfikacji metod kształcenia opracowanej przez S. Piskorza (1995), by w pełni zaspakajała ona aktualne potrzeby nauczycieli geografii. Ponieważ nie ma uzasadnienia dla dokonywania ingerencji w obszary związane z wydzieleniem czterech grup metod, Autorzy postulują jedynie wniesienie poprawki polegającej na zastosowaniu kryterium o nazwie rodzaj aktywności. Zastosowanie to powinno nastąpić na etapie poprzedzającym czynności delimitacji metod na podstawie kryterium – sposoby uczenia się/odmiany uczenia się (ibid., s. 78). W rezultacie klasyfikacja metod kształcenia przybrała by postać widoczną na ryc. 1.

Przedstawiona propozycja klasyfikacji z jednej strony zachowuje walory pierwowzoru, zaakceptowanego przez środowisko dydaktyków i nauczycieli geografii, z drugiej natomiast sankcjonuje stosowany coraz powszechniej w literaturze przedmiotu termin *metody aktywizujące*. Brak pełnej rozłączności w zakresie istniejących wydzielen pozostaje nadal aktualny i wynika przede wszystkim ze złożoności procesu kształcenia, który nie może być w pełni uwzględniony w ciasnych ramach wyznaczonych przez kryteria jakichkolwiek klasyfikacji.

Egzemplifikacje aktywizujących metod kształcenia

Zgodnie z zaproponowaną wyżej modyfikacją klasyfikacji metod kształcenia S. Piskorza (1995) za metody aktywizujące uznaje się metody zaliczane do następujących

grup: samodzielnego dochodzenia do wiedzy, waloryzacyjnych oraz praktycznych. Ponieważ w literaturze przedmiotu wymieniane są także nazwy metod nie uwzględnione w opisie tej typologii, autorzy podjęli próbę ich sklasyfikowania. Procedura klasyfikacji obejmowała następujące etapy:

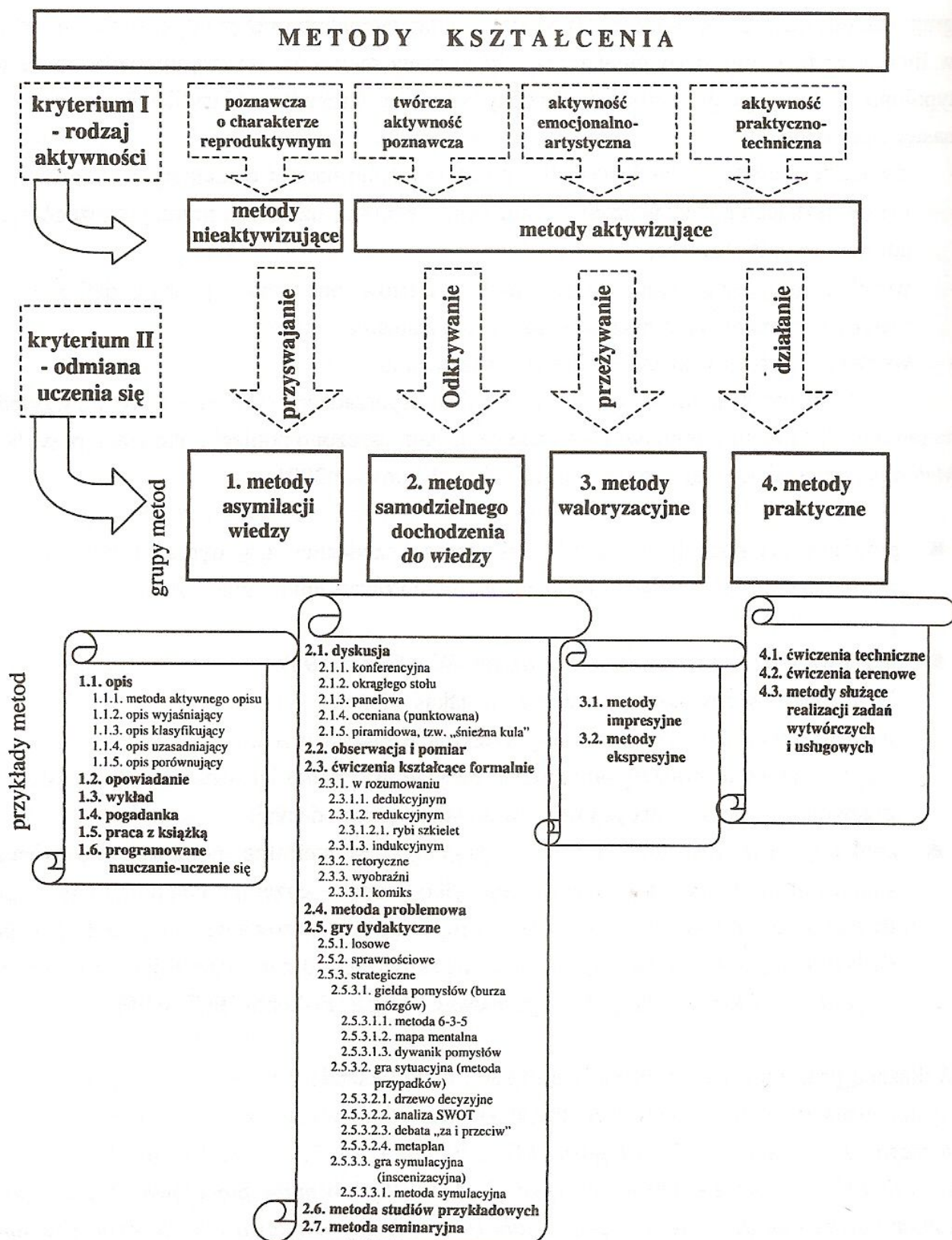
- kwerendę literatury z lat 1995-2001 w celu ustalenia nazw i charakterystyk opisowych metod kształcenia stosowanych w nauczaniu geografii, uznanych przez poszczególnych autorów za aktywizujące,
- weryfikację egzemplifikacji na podstawie kryteriów określonych podczas definiowania metody kształcenia i aktywizującej metody kształcenia,
- wskazanie pozycji w klasyfikacji metod kształcenia.

Dla każdej z analizowanych egzemplifikacji sporządzono oddzielną kartę. Ze względu na ograniczoną objętość niniejszego opracowania zamieszczono poniżej tylko jeden przykład: *Metoda drzewa decyzyjnego* (m.in. Angiel 1998; Wójtowicz 2001):

- proponowana pozycja w klasyfikacji metod kształcenia: gry dydaktyczne; typ: gra strategiczna; ze względu na sposób przeprowadzania: gra sytuacyjna (metoda przypadków).
- podstawa zaklasyfikowania: stwierdzenie W. Okonia 1987, s. 289, że gra sytuacyjna "polega na wprowadzeniu uczniów w jakąś złożoną sytuację, za której takim czy innym rozwiązaniem przemawiają jakieś racje <<za i przeciw>>. Zadaniem uczniów jest zrozumieć tę sytuację oraz podjąć decyzję w sprawie jej rozwiązania, a następnie przewidzieć skutki tej decyzji oraz ewentualnie innych decyzji".
- konkluzja: nazwa *metoda drzewa decyzyjnego* jest nietrafna, ponieważ nie oznacza samodzielnej metody kształcenia lecz tylko jedną z egzemplifikacji metody – gry dydaktyczne; z powyższego względu proponuje się stosowanie nazw: pełnej – gra dydaktyczna w drzewo decyzyjne lub formy skróconej – drzewo decyzyjne (analogicznie do: *gra w giełdę pomysłów*, *giełda pomysłów* – wg S. Piskorza 1997, s. 95).

Wskazaną procedurą objęto 29 egzemplifikacji metod kształcenia (niekiedy ta sama metoda występowała w różnych pozycjach literatury pod odmiennymi nazwami): *metodę drzewa decyzyjnego* (1²; 4; 8; 9; 25; 26), *poster* (4), *metaplan* (2; 4; 7; 15; 21; 23; 24; 25; 26), *mapę mentalną* (7; 15; 24; 26) lub *mapę myśli* (2; 4; 6; 25) lub *mapę pojęciową* (24), *dyskusję konferencyjną* (4), *dyskusję okrągłego stołu* (4), *dyskusję panelową* (4), *dyskusję ocenianą* (4) lub *dyskusję punktowaną* (7), *dyskusję piramidową* (*śnieżna kula*) (4), *metodę 6-3-5* (4), *studium przypadku* (4) lub *metodę przypadków* (19), *metodę projektu/ów* (4; 21; 24), *metodę symulacyjną* (4) lub *symulację* (21), *rybi szkielet* (26), *metodę aktywnego opisu* (4), *opis wyjaśniający* (4), *opis klasyfikujący* (4), *technikę linii czasu* (4) lub *linię czasu* (21), *opis*

² Liczba oznacza numer danej pozycji w spisie literatury



Ryc.1. Klasyfikacja metod kształcenia S. Piskorza (1995) w wersji zmodyfikowanej przez P. Charzyńskiego, Z. Podgórskiego i A. Zaklikiewicz

Fig.1. Classification of teaching methods by S. Piskorz (1995) modified by P. Charzyński, Z. Podgórski and A. Zaklikiewicz

uzasadniający (4), *opis porównujący* (4), *analizę SWOT* (4; 7; 25), *komiks* (24) *JIGSAW* (*układanka, puzzle*) (4; 23), *dywanik pomysłów* (25), *różę diagnostyczną* (5; 25), *kreatywne pisanie* (5), *portfolio* (5), *debatę „za i przeciw”* (6; 25), *ranking diamentowy* (*trójkątny – piramida priorytetów, słupkowy*) (7; 24; 25).

W wyniku weryfikacji do metod kształcenia nie włączono: techniki linii czasu, kreatywnego pisania, JIGSAW, różę diagnostycznej, portfolio, rankingu diamentowego, projektu i posteru, ponieważ nie spełniają przyjętego wyżej kryterium. Poster nie posiada jednoznacznie określonej formy, bowiem w zależności od tematyki może być traktowany jako efekt działalności wytwórczej i usługowej, wieńczyć metodę ekspresyjną, ćwiczenia techniczne, przedstawiać wyniki seminarium. Może zatem służyć procesowi nauczania realizowanemu przy wykorzystaniu różnych, uprzednio zdefiniowanych metod kształcenia. *Technika linii czasu* ze względu na ustaloną formę graficznego zapisu może być traktowana jako typ zadania dydaktycznego. *Róża diagnostyczna* jest to rodzaj wykresu, który poprzez wizualizację ułatwia interpretację wyników. Za nieuznaniem *różę diagnostycznej* za metodę kształcenia przemawia możliwość wykorzystania jej przy analizie SWOT (Wład 2001), jak również możliwość wykonania poprawnej analizy wyników bez ich uprzedniej wizualizacji przy pomocy SWOT. Projekt (metoda projektu) jest czynnością bardzo złożoną: zawiera elementy metody problemowej, metody seminaryjnej, ćwiczeń kształcących formalnie i metod praktycznych. Dodatkową jego cechą jest bardzo obszerny zakres treści. Ponadto jest rozłożony w czasie, nawet do kilku tygodni (Rau, Ziętkiewicz 2000). Portfolio jest sposobem archiwizacji danych. *Ranking diamentowy* jest to technika służąca hierarchizacji priorytetów (Czaińska, Wojtkowicz 1999). Aby spełnił swoją rolę musi zostać zaopatrzony we wstęp i komentarz, stanowi zatem składową metody, podobnie jak JIGSAW.

Za aktywizujące metody kształcenia nie zostały uznane: metoda aktywnego opisu, opis wyjaśniający, opis klasyfikujący, opis uzasadniający i opis porównujący. Podczas stosowania ww. metod uczniowie wprawdzie przejawiają aktywność poznawczą inną niż reproduktywna, jednak opis jako taki należy do metod asymilacji wiedzy. Zatem uznawanie tych metod za aktywizujące, funkcjonujące w literaturze przedmiotu, jest z dydaktycznego punktu widzenia błędem.

W rezultacie dokonanych analiz za aktywizujące uznano 16 egzemplifikacji metod kształcenia³, których nazwy nie pojawiają się w klasyfikacji S. Piskorza (1995). Wszystkie zostały zaliczone do grupy metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy; *dyskusja konferencyjna, dyskusja okrągłego stołu, dyskusja panelowa, dyskusja oceniana lub dyskusja punktowana, dyskusja piramidowa (śnieżna kula)* – odmiany dyskusji; *drzewo decyzyjne, analiza SWOT, debata „za i przeciw” i metaplan* – gry dydaktyczne strategiczne sytuacyjne; tzw. *metoda symulacyjna* – gry dydaktyczne strategiczne symulacyjne; 6-3-5,

³ Niniejsze egzemplifikacje niesłusznie funkcjonują w literaturze jako samodzielne metody kształcenia, ponieważ jak wykazują Autorzy, w rzeczywistości nie są to “nowe” metody kształcenia, lecz tylko odmiany metod kształcenia już uwzględnionych w klasyfikacji.

mapa mentalna, dywanik pomysłów - gry dydaktyczne strategiczne, giełda pomysłów; *komiks* – ćwiczenie kształcące formalnie w wyobraźni; *rybi szkielet* – ćwiczenia kształcące formalnie w rozumowaniu redukcyjnym; *studium przypadku (metoda przypadków)* – metoda studiów przypadkowych.

Uwagi końcowe

Autorzy zdają sobie sprawę z faktu, że zagadnienie poruszone w niniejszym opracowaniu nie zostało w pełni wyczerpane. Artykuł można traktować jako przyczynek do szerszej dyskusji merytorycznej, dotyczącej roli aktywizujących metod kształcenia w nauczaniu geografii, w szczególności trudnego i złożonego problemu ich klasyfikowania. Procesowi przygotowywania kolejnych grup studentów do zawodu nauczycielskiego towarzyszy pojawianie się coraz liczniejszej literatury przedmiotu, w której zaleca się stosowanie metod aktywizujących i jednocześnie, bardzo często w sposób świadomy, pomija się wskazanie miejsca tych metod w powszechnie zaakceptowanej i stosowanej klasyfikacji metod kształcenia. Z dydaktycznego punktu widzenia dalsze tolerowanie takiej sytuacji wydaje się niewłaściwe. Poszukiwaniu nowych sposobów osiągania celów kształcenia, zgodnie z silnie zaznaczającym się od połowy lat 80 kierunkiem określanym jako „dydaktyka treści”, wyznaczającym nauczycielowi twórczą rolę, łącznie z tworzeniem przez niego nowych, mniej lub bardziej oryginalnych metod kształcenia (Kruszewski 1987), powinno towarzyszyć stałe dążenie do systematyzowania dokonań i eliminowania wszelkich nieścisłości o charakterze terminologicznym.

Instytut Geografii
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

Literatura:

- Angiel J., 1998. *Podejmij dziś decyzję – metoda drzewa decyzyjnego w edukacji ekologicznej i geograficznej*. Geografia w Szkole, nr 3, s. 150-154.
- Bartoszewska M., 1997. *Metaplan sprzyja kształtowaniu twórczego myślenia na lekcjach geografii*. Geografia w Szkole, nr 4, s. 239-240.
- Bugdał M., 1999. *Aktywizujące metody w nauczaniu geografii*. [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*. T. 1. *Problemy nauczania geografii. Materiały XLVIII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Łódź 9-11 września 1999 r.*, PTG Łódź, s. 88-91.
- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 1999. *Aktywne metody w edukacji geograficznej. Propozycja metodyczna do pracy z uczniem w gimnazjum*. Część I, SOP, Toruń.
- Czaińska Z., Wojtkowicz Z., 2001. *Aktywne metody w edukacji geograficznej. Propozycja metodyczna do pracy z uczniem w gimnazjum*. Część II, SOP, Toruń.
- Dobosik B., Kardas K., 2000. *Poradnik metodyczny dla nauczyciela w gimnazjum*. SOP, Toruń.

- Gromek E., red., 2000, *Poradnik Metodyczny, Geografia dla Gimnazjum – moduł 2 – Geografia Polski*. Nowa Era, Warszawa.
- Kopaliński W., 1990. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wyd. XX, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1957. *O pojęciu metody*. PWN, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1965. *Traktat o dobrej robocie*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kruszewski K., 1987. *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa.
- Kruszewski K., 1992. *Rozdział V. Metody nauczania. Rozdział IX. Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*. [w:] K. Kruszewski red., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, ss. 133-163 i 254-283.
- Licińska D., 2001. *O źródłach wiedzy geograficznej i ich wykorzystaniu. Geografia w gimnazjum*. Zeszyt 1, SOP, Toruń.
- Majorek Cz., 1993. *Metody nauczania*. W. Maternicki J., Majorek Cz., Suchoński A., *Dydaktyka historii*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Musiał S., 2000. *Metody aktywizujące na lekcji geografii*. *Geografia w Szkole*, nr 5, s. 247-249.
- Okoń W., 1976. *Podstawy wykształcenia ogólnego*. WSiP, Warszawa.
- Okoń W., 1987. *Wprowadzenie do dydaktyki geografii*. PWN, Warszawa.
- Piskorz S., 1995. *Metody kształcenia*. [w:] S. Piskorz red., *Zarys dydaktyki geografii*. Wyd. I. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 77-102.
- Piskorz S., 1997. *Metody kształcenia*. [w:] S. Piskorz (red.), *Zarys dydaktyki geografii*. Wyd. II zmienione. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, s. 77-103.
- Podgórski Z., 1997. *Skrypt do ćwiczeń z dydaktyki geografii*. UMK, Toruń.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów – „burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań.
- Sawicka E., 1996. *Planowanie lekcji*. [w:] Bailey P, Fox P. red., *Geography Teachers' Handbook*, The Geographical Association, Sheffield, s. 65-79.
- Walczak M., Witek-Nowakowska A., 2001. *Wędrówki geograficzne. Przewodnik nauczyciela klasy I gimnazjum*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Wład P., 2000. *Geografia I - Ziemia środowisko przyrodnicze człowieka - poradnik metodyczny*. Wydawnictwo Oświatowe Ortus, Raszyn.
- Wład P., 2001. *Geografia II – Człowiek na Ziemi, jego życie i działalność - poradnik metodyczny*. Wydawnictwo Oświatowe Ortus, Raszyn.
- Wójtowicz B., 2001. *Scenariusze lekcji do geografii. Gimnazjum II*. Wyd. M. Rożak, Gdańsk.
- Wójtowicz B., Sobczak J., 1999, *Przestrzenne zagospodarowanie Regionu świętokrzyskiego – propozycja lekcji z zastosowaniem gry planistycznej*. *Geografia w Szkole*, nr 3, s. 151-153.
- Ziembiński Z., 1975. *Logika praktyczna*. PWN, Warszawa.

Przemysław Charzyński, Zbigniew Podgórski, Anna Zaklikiewicz

Attempt at classification of activating methods used in teaching geography

Summary

The authors of the present paper noticed some discrepancies and gaps in terminology in the part of the literature of didactics of geography concerning teaching methods. That is

why they undertook an attempt at working out a universal, broad definition of the teaching method. Basing on it, they defined the characteristics of activating methods and those of non-activating methods, and suggested the range of meaning of either term. Further considerations made it possible to modify the classification of teaching methods worked out by S. Piskorz (1995) by introducing another independent criterion. As a result of the change, the teaching methods are classified first of all according to the kind of activity displayed by the student in the teaching process, and only later according to the varieties of learning (absorbing, discovering, experiencing, acting).

The paper also brings the results of an analysis of 29 practical examples in which teaching methods defined in literature as activating have been used. The procedure has demonstrated that only 21 of them meet the conditions determined by the new definition of teaching method, and only 16 out of them can be recognized as activating methods. The latter have been classified in the appropriate taxonomic units. The modified classification of teaching methods has been presented in Fig. 1.