

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica 14(2020)

ISSN 2084-5456

DOI 10.24917/20845456.14.7

**Wiktor Osuch**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków, Polska

## Geografia w liceum ogólnokształcącym – wyzwania a rzeczywistość

### Streszczenie

W związku z podjętą w ostatnich latach gruntowną reformą systemu edukacji w Polsce zwrócono uwagę na pierwsze efekty „nowego kształcenia geograficznego” w szkole ponadpodstawowej, a szczególnie w liceum. W roku szkolnym 2019/2020 w pierwszych klasach liceum występuje kształcenie podwójnego rocznika uczniów, którzy realizują zarówno wersję dotychczasowej podstawy programowej (po gimnazjum), jak i nowego kształcenia, według „nowej podstawy programowej” po szkole podstawowej. Sytuacja ta, oprócz organizacyjnego zamieszania spodziewanego wcześniej przez dyrekcje i nauczycieli liceów, budzi sporo kontrowersji w zakresie kształtowania kompetencji przedmiotowych uczniów w klasach pierwszych. Uczniowie ci przyszli do „nowego liceum ogólnokształcącego” bez pełnego przygotowania geograficznego, ograniczonego do dwóch klas szkoły podstawowej – klas VII i VIII. Natomiast uczniowie realizujący podstawę programową po gimnazjum, mają inny program realizacji treści i kończą obowiązkową edukację geograficzną po pierwszej klasie.

W opracowaniu dokonano niełatwej próby oszacowania efektów kształcenia geograficznego dwóch roczników liceum, realizujących różne podstawy programowe. Zadanie to jest skomplikowane, bowiem te dwa roczniki w poziomie jednej klasy licealnej realizują inne podstawy programowe i różne programy nauczania. Uznano, że warto dokonać analizy możliwości wykształcenia kompetencji geograficznych wśród uczniów liceum i poddać je swoistej ocenie oraz refleksji, co przyjęto za główny cel niniejszego opracowania.

### Geography at a secondary school – challenges and reality

#### Abstract

In connection with a thorough reform of the education system in Poland undertaken in recent years, a special attention has been paid to the first effects of “new geographical education” at a secondary school. In 2019/2020 school year, in the first grade of a secondary school there is a situation connected with education of “double-year” pupils who follow both the current version of the core curriculum (after a lower secondary school) and the new version, according to the “new core curriculum” after a primary school. This situation, in addition to an organizational confusion previously expected by both the management of schools and the secondary school teachers, raises a lot of controversy in shaping the subject competences of the first grade students. These pupils started their education at “new secondary school” without a meticulous geographical preparation, limited to two grades of a primary school – VII and VIII grades. In contrast, pupils pursuing the core curriculum after a lower secondary school,

follow a different content implementation program and complete a compulsory geographic education after the first grade.

The study undertakes an intricate attempt to estimate the effects of geographical education for secondary school students of two years implementing various core curricula. This task is complicated on account of the fact that these two years at one secondary school grade already implement different core curricula and diverse courses of study. It is worth analyzing the possibilities of developing geographical competences among secondary school students and subjecting them to an assessment and reflection, which is the main goal of this paper.

**Słowa kluczowe:** edukacja geograficzna w liceum, kompetencje uczniów, reforma edukacji w Polsce

**Key words:** geographical education at a secondary school, students' competences, education reform in Poland

Otrzymano: 04.02.2020

Received: 04.02.2020

Zaakceptowano: 10.06.2020

Accepted: 10.06.2020

#### **Sugerowana cytacja / Suggested citation:**

Osuch W. (2020). Geografia w liceum ogólnokształcącym – wyzwania a rzeczywistość. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 14, 107–117, doi: 10.24917/20845456.14.7

## **Wprowadzenie**

Wprowadzana dogłębna reforma systemu edukacji w Polsce i istotne zmiany w programach kształcenia poszczególnych przedmiotów w liceum, w tym także edukacji geograficznej, mogą i powinny stać się próbą refleksji nad kompetencjami uczniów.

Wśród powszechnych dyskusji nauczycieli geografii w liceach słyszy się często uwagi i komentarze na temat „gorszego przygotowania” uczniów przychodzących do liceum po „nowej szkole podstawowej”. Podkreśla się przy tym ich niepełny kurs edukacji geograficznej, ograniczony do realizacji programu w klasach VII i VIII, przy braku realizacji treści kształcenia klas V i VI. Dodatkowym argumentem utwierdzającym nauczycieli liceum, w tym nauczycieli geografii, w przekonaniu o trudniejszej pracy z tymi uczniami jest obniżony wiek w stosunku do licealistów – absolwentów gimnazjum. Według nauczycieli tych piętnastolatków wyróżnia fizycznie niższy wzrost, a emocjonalnie mniejsza dojrzałość, a często też swoiste „zagubienie” w nowej szkole, co także może mieć wpływ na ich wyniki kształcenia i uzyskiwane oceny.

## **Założenia metodologiczne badań**

Autor niniejszego opracowania postanowił sprawdzić czy powszechne opinie nauczycieli geografii w liceach są uzasadnione oraz czy uczniowie, którzy przyszedli w podwójnym roczniku w roku szkolnym 2019/2020 po szkole podstawowej do liceum, uzyskują niższe wyniki w zakresie wykształconych kompetencji przedmiotowych z geografii? Dla nauczycieli wielu przedmiotów to duże wyzwanie uczyć

absolwentów dwóch typów szkół w równoległych klasach lub w tych samych profilach klas. Postawiono zatem hipotezę, że uczniowie w liceum, którzy przyszli po szkole podstawowej w roku szkolnym 2019/2020 uzyskują niższe wyniki w zakresie wykształcenia wybranych kompetencji z geografii. W tym celu posłużono się eksperymentem dydaktycznym. Wybrano klasę, która realizuje edukację geograficzną według dotychczasowej podstawy programowej (po gimnazjum) oraz klasę realizującą „nową podstawę programową”.

Eksperyment przeprowadzono w celowo wybranym V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta Witkowskiego w Krakowie, szkole, która w rankingach „Perspektyw” plasuje się (od kilku lat) wysoko na trzecim miejscu w Polsce. Taki wybór liceum był podyktowany możliwością znalezienia dwóch porównywalnych programowo klas i jednoczesnej realizacji bardzo zbliżonych treści kształcenia przy realizacji różnych podstaw programowych. Istotnym była też możliwość anonimowego wglądu do wyników testów, jak i duże zainteresowanie efektami kształcenia geograficznego w tej szkole, która od wielu lat osiąga wysokie wyniki w pracy z uczniem zdolnym i posiada dużą liczbą olimpijczyków, w tym z: Olimpiady Geograficznej, Olimpiady Znajomości Afryki, a także Olimpiady Wiedzy i Umiejętności Rolniczych w Bloku Ochrony i Inżynierii Środowiska oraz Bloku Agrobiznesu. Eksperyment przeprowadzono przy użyciu testu opracowanego przez nauczyciela geografii z wykorzystaniem Generatora testów wydawnictwa Nowa Era dla nauczania działu hydrosfera. Test składał się z zadań zróżnicowanych pod względem konstrukcyjnym, zarówno otwartych, jak i zamkniętych. Po drobnej korekcie klucza odpowiedzi, jak i punktacji zadań, przeprowadzono, wybrany z Generatora testów *Oblicza Geografii 1* Wydawnictwa Nowa Era, test dla działu hydrosfera dla dwóch klas. Dla wykonania testu złożonego z 13 zadań przyjęto jako możliwe do uzyskania 27 punktów. W obydwu klasach testy zostały zaplanowane i zapowiedziane uczniom z tygodniowym wyprzedzeniem jako testy kontrolne, po realizacji treści kształcenia z zakresu hydrosfera.

Dokonując wyboru klas do badań zdawano sobie sprawę, że aktualnie nie jest możliwe wybranie dwóch w pełni porównywalnych klas uczących się geografii w zakresie podstawowym. Ten stan rzeczy wynika bezpośrednio z faktu, że dotychczasowa podstawa programowa obowiązująca po gimnazjum jest diametralnie inna od podstawy programowej obowiązującej uczniów po szkole podstawowej. W przypadku pierwszej klasy liceum dotyczy tematyki geografii społeczno-ekonomicznej, a nie geografii fizycznej (nowa podstawa programowa). Jest oczywiste, że z punktu widzenia dokonywanych analiz statystycznych powstała sytuacja jest mniej korzystna i utrudnia wyprowadzanie wniosków na podstawie obserwacji uczniów tych klas. Ostatecznie do badań wybrano:

- klasa I – realizująca „nową podstawę programową” o profilu historyczno-geograficzno-wos (tzw. prawnicza) z wymiarem 3 godzin geografii tygodniowo w wersji rozszerzonej;
- klasa II – realizująca dotychczasową podstawę programową (po gimnazjum) o profilu historyczno-geograficznym (prawnicza) z wymiarem 4 godzin geografii w wersji rozszerzonej.

## Hydrosfera – wyniki testów klasy I i klasy II – analiza i ocena zadań

W klasie I uzyskano średnio 16,88 pkt na 27 możliwych – najniższy wynik to 11 pkt, a najwyższy – 22 pkt. W klasie tej, realizującej „nową podstawę programową”, najwięcej problemów sprawiały uczniom następujące zadania: 4, 5, 6, 9.

*Zad. 4. Wpisz pod każdym z wykresów właściwe określenie ustroju rzecznego wybrane spośród podanych poniżej. Następnie podaj po jednej nazwie rzeki o danym ustroju. Jako dane wymieniono następujące ustroje rzeczne: deszczowy oceaniczny, deszczowy śródziemnomorski, deszczowy równikowy i deszczowy monsunowy. Mylono ustrój rzeczny deszczowy śródziemnomorski z deszczowym oceanicznym i podawano jako przykład rzeki Sekwanę. Właściwie rozpoznawano wykresy dla ustroju deszczowego równikowego i deszczowego monsunowego, podając poprawne przykłady rzek: odpowiednio Kongo i Jangcy. Generalnie uzyskano większość poprawnych odpowiedzi.*

*Zad. 5. Oblicz, ile soli zostanie po odparowaniu 1 kg wody z Morza Martwego (średnie zasolenie 27%). Zapisz obliczenia. W klasie I zanotowano około połowę błędnych odpowiedzi, a właściwie brak tych odpowiedzi. Uczniowie wykonali polecenie poprawnie bądź nie wykonali tego zadania w ogóle.*

*Zad. 6. Przyporządkuj poniższe typy ruchów wody właściwym zjawiskom, które je wywołują. Przedmiotem rozważania były sejsze, i ich przyporządkowanie do zmian ciśnienia atmosferycznego nad powierzchnią wody. Wskazywano często prądy morskie jako przyczyny powstawania sejsz. Nie było problemów z „powiązaniem” fal wiatrowych z tarciem cząsteczek powietrza o powierzchnię wody oraz tsunami z trzęsieniami ziemi i wybuchami wulkanów.*

*Zad. 7. Na poniższej ilustracji zaznaczono cztery prądy morskie przepływające w sąsiedztwie kontynentu południowoamerykańskiego. Zapisz ich nazwy, a następnie wskaż, które z nich są ciepłe, a które zimne. Podaj, jaki obiekt geograficzny na zachodnim wybrzeżu powstał w wyniku oddziaływania prądu morskiego oznaczonego literą B. Problemy z rozpoznaniem narysowanych czterech prądów morskich wokół Ameryki Południowej.*

Raczej nie było problemów z rozpoznaniem prądów Peruwiańskiego i Brazylijskiego, natomiast były problemy z nazwaniem prądu Południoworównikowego i Dryfu Wiatrów Zachodnich. *W wyniku oddziaływania prądu oznaczonego literą B (dotyczy: Peruwiańskiego, przypis aut.) powstała... (Pustynia Atakama). Nikt nie wykonał tego zadania z maksymalną liczbą 5 uzyskanych punktów. Większość błędnych odpowiedzi wskazywała na prąd El Nino lub pustynię Namib.*

*Zad. 9. Zaznacz na mapie odpowiednimi literami prądy morskie, których nazwy wymieniono poniżej. Podkreśl nazwy zimnych prądów.*

Błędy w podpisaniu narysowanych prądów morskich, choć mniej niż w podobnej treści zadaniu 7. Często zapominano o podkreśleniu zimnych prądów, co było wyraźnie wyszczególnione w treści zadania.

W klasie II uzyskano 13,82 pkt na 27 możliwych – najniższy wynik to 3 pkt, a najwyższy – 21 pkt. Uzyskany wynik był gorszy od klasy I o ok. 3 pkt. Te 3 pkt stanowią aż 9% dla testu 27 punktowego. W klasie II (realizującej dotychczasową podstawę programową – po gimnazjum) najwięcej problemów sprawiały uczniom następujące zadania: 1, 2, 5, 9 i 12.

*Zad. 1. Uszereguj poszczególne rodzaje wód według wielkości zasobów, wpisując cyfry od 1 (zasoby największe) do 6 (zasoby najmniejsze). Podane były przykłady, które należało uszeregować w następującej kolejności: wody morskie, wody w lodowcach i lądolodach, wody podziemne, woda w jeziorach, woda w atmosferze, woda w rzekach.* Tylko jeden uczeń udzielił pełnej, prawidłowej w tym zadaniu odpowiedzi uzyskując 2 pkt. Dwunastu uczniów nie uzyskało żadnego punktu, dokonując więcej niż trzech pomyłek. Co ciekawe, w klasie I tylko jeden uczeń uzyskał 0 pkt, a aż dwunastu uzyskało maksymalną liczbę 2 pkt za to zadanie.

*Zad. 2. Uporządkuj zdarzenia literami, tak aby przedstawiały etapy powstawania lodu lodowcowego.* Podane były przykłady, które należało uszeregować w następującej kolejności:

- opad śniegu na obszar pola firnowego,
- topnienie części śniegu w ciągu dnia,
- zamarzanie wody powstałej w ciągu dnia z topniejącego śniegu,
- powstawanie firnu w wyniku wieloletniego rozmarzania i zamarzania ziarenek,
- łączenie lodowych ziaren oraz usuwanie powietrza znajdującego się poszczególnymi ziarnami,
- powstawanie niebieskiego lodu o właściwościach masy plastycznej w wyniku wzrastającego ciśnienia.

Przykład zadania zamkniętego „na dobieranie” był niezbyt trudny. Jednak w klasie II aż 16 uczniów (prawie 60%) rozwiązało go błędnie. W klasie I dla porównania też znaczna część uczniów, bo 9 (prawie 53%) popełniła błąd.

*Zad. 5.* W klasie II uczniowie w większości nie wykonali tego zadania obliczeniowego. Aż 11 uczniów (48%) nie potrafiło policzyć, ile soli zostanie po odparowaniu 1 kg wody z Morza Martwego (przy podanym średnim zasoleniu tego morza). W klasie I wynik był bardzo zbliżony, bowiem 8 uczniów (47%) nie wykonało poprawnie tych obliczeń.

*Zad. 9.* Podobnie jak uczniowie klasy I, uczniowie klasy II popełnili w tym zadaniu liczne błędy. Przy możliwych do uzyskania 3 pkt za podpisanie konkretnych czterech prądów morskich i podkreśleniu zimnych prądów aż 8 uczniów (35%) nie uzyskało w tym zadaniu żadnego punktu. Spośród uczniów klasy I tylko 3 uczniów (ok. 18%) popełniło poważne błędy i otrzymało 0 pkt.

*Zad. 12.* Pod każdą z ilustracji wpisz rodzaj źródła (wstępujące lub zstępujące) oraz podaj, jaka siła powoduje wypływ wody na powierzchnię. Zadanie wydaje się bardzo proste. Trzeba wybrać rodzaj źródła (spośród dwóch podanych) oraz wpisać siłę grawitacji lub ciśnienia hydrostatycznego. W klasie II aż 11 uczniów (48%) uzyskało tylko 1 pkt, co oznacza, że pomylili siłę grawitacji z ciśnieniem hydrostatycznym. Dwóch uczniów pomyliło nawet na rysunku rodzaje źródeł: wstępujące i zstępujące, co wydaje się banalnym błędem w klasie licealnej o profilu rozszerzonym. Co ciekawe, w klasie I tylko dwóch uczniów uzyskało niepełną liczbę punktów w tym zadaniu. Aż 15 uczniów (88%) odpowiedziało poprawnie i uzyskało maksymalną ilość punktów.

Przy tak niekorzystnym dla klasy II wyniku testu, postanowiono dokładnie przeanalizować czy są w teście takie zadania, w których uczniowie klasy II (po gimnazjum) są lepsi od uczniów klasy I. Generalnie nie znaleziono przypadków zadań, które uczniowie klasy II wyraźnie lepiej wykonali niż uczniowie klasy I. Jednak analizując bardzo szczegółowo konkretne odpowiedzi zauważono, że w odniesieniu do

zad. 7 jest więcej przypadków, w których uczniowie klasy II uzyskali więcej punktów (po 3–4 pkt). Tych uczniów było 9 (39%) w stosunku do uczniów klasy I (5 uczniów po 3 pkt) – co daje mniej, bo 29% spośród uczniów klasy I. Podobnie jest w zad. 8, w którym liczba pełnych odpowiedzi udzielonych przez uczniów klasy II jest wyższa i wynosi 9 (39% uczniów), podczas gdy w klasie I tylko 1 uczeń uzyskał maksymalną liczbę punktów. Zadanie 8 wydawało się zadaniem bardzo prostym, ponieważ jest to zadanie zamknięte typu „prawda-fałsz”, które uczniom daje dużą szansę przy poszukiwaniu prawidłowych odpowiedzi. W tym przypadku jednak trzeba odnieść się aż do pięciu zdań i określić, które z nich są prawdziwe, a które stanowią fałsz. Za każdy błąd odlicza się jeden punkt. Bardzo rygorystyczna punktacja w tym zadaniu spowodowała, że większość uczniów popełniła przynajmniej jeden i najczęściej właśnie jeden błąd.

### **„Nowa” i „stara” podstawa programowa – analiza zapisów dla działu hydrosfera**

Po analizie uzyskanych wyników testów postanowiono sprawdzić bardziej szczegółowo zapisy w podstawach programowych. Założono, że być może w tych zapisach kryje się powód otrzymania tak nieoczekiwanego wyniku testów dla analizowanych klas.

Zapisy według „nowej podstawy programowej” w wersji podstawowej (dla klasy I) dla działu hydrosfera: zasoby wód na Ziemi, morza, prądy morskie, sieć rzeczna, lodowce.

*Uczeń wyjaśnia:*

- *zróżnicowanie rodzajów i wielkości zasobów wód na Ziemi oraz we własnym regionie;*
- *przedstawia cechy fizykochemiczne wód morskich oraz dostrzega problem ich zanieczyszczenia;*
- *objaśnia mechanizm powstawania i układ powierzchniowych prądów morskich oraz ocenia ich wpływ na życie i gospodarkę człowieka;*
- *wyjaśnia zróżnicowanie sieci rzecznej na Ziemi;*
- *wyjaśnia proces powstawania lodowców i przedstawia ich występowanie na Ziemi;*
- *przedstawia wpływ zanikania pokrywy lodowej w obszarach okołobiegunowych na gospodarkę, życie mieszkańców i ich tożsamość kulturową (Podstawa programowa 2018...).*

Tej wersji podstawowej „nowej podstawy programowej” nie realizuje żadna z uczestniczących w eksperymencie klas, ponieważ obie klasy o profilach prawniczych realizują wersje rozszerzone. Podręcznik Nowej Ery proponuje następujące treści dla wersji podstawowej i absolwentów szkół podstawowych w tym dziale:

- 1) Zasoby wodne Ziemi. Wszechocean.
- 2) Wody powierzchniowe.
- 3) Lodowce górskie i lądolody (Malarz, Więckowski, 2019).

Na podstawie wywiadu z nauczycielem w V LO w Krakowie ustalono, że pomimo zaprojektowanego przez autorów podręcznika układu trzech tematów, nauczyciel w liceum powinien zrealizować tą tematykę tylko na dwóch lekcjach.

Dla wersji rozszerzonej zapisy „nowej podstawy programowej” obejmują dynamikę procesów hydrologicznych: ruchy wody morskiej, wody podziemne i źródła, ustroje rzeczne, typy jezior.

*Uczeń:*

- *wyjaśnia mechanizm falowania wód morskich i upwellingu oraz wpływ mechanizmu ENSO na środowisko geograficzne;*
- *wyróżnia rodzaje wód podziemnych, w tym występujących w okolicy szkoły oraz wyjaśnia powstawanie źródeł;*
- *przedstawia uwarunkowania występowania wód podziemnych oraz ich znaczenie gospodarcze;*
- *rozpoznaje i opisuje cechy ustrojów rzecznych na świecie, w tym ustroju rzeki płynącej najbliżej jego szkoły;*
- *wyjaśnia powstawanie różnych typów jezior na Ziemi (Podstawa programowa 2018...)*

Zapisy starej podstawy programowej (po gimnazjum), wykorzystane w klasie II dotyczą sfer Ziemi, w tym hydrosfery i dotyczą następujących kompetencji, w których uczeń:

- *omawia cechy cyklu hydrologicznego w różnych warunkach klimatycznych;*
- *opisuje występowanie i zasoby wód w oceanach i na lądach (jeziora, rzeki, lodowce, wody podziemne);*
- *charakteryzuje sieć rzeczną i typy genetyczne jezior na poszczególnych kontynentach;*
- *rozpoznaje i opisuje cechy ustrojów rzecznych wybranych rzek;*
- *wyjaśnia krajobrazowe i gospodarcze funkcje rzek i jezior;*
- *objaśnia mechanizm powstawania i układu powierzchniowych prądów morskich, falowania, pływów, upwellingu oraz ich wpływ na warunki klimatyczne i środowisko życia wybrzeży;*
- *wskazuje możliwości gospodarczego wykorzystania oceanów i ocenia wpływ człowieka na ekosystemy mórz i oceanów;*
- *wyjaśnia powstawanie źródeł i ocenia przyrodnicze i gospodarcze znaczenie wód podziemnych;*
- *wyjaśnia przyczyny różnej wysokości występowania granicy wiecznego śniegu w różnych szerokościach geograficznych;*
- *wyjaśnia proces powstawania lodowców na przykładach z różnych kontynentów;*
- *wskazuje na mapach zasięg obszarów współcześnie zlodzonych i ocenia wpływ zmian klimatycznych na zmiany zasięgu tych obszarów;*
- *opisuje na przykładach następstwa nieracjonalnej gospodarki wodnej w wybranych regionach świata i wskazuje działania wspomagające racjonalne gospodarowanie wodą (Podstawa programowa przedmiotu geografia..., s. 171).*

Po dokładnej analizie zapisów obu podstaw programowych nasuwa się wniosek o bardzo podobnych zapisach kompetencji uczniów dla realizacji działu hydrosfery. Zapisy kompetencji dla „nowej podstawy programowej” w wersji podstawowej i rozszerzonej prawie idealnie pokrywają się z zapisem aktualnej podstawy programowej (po gimnazjum) dla wersji rozszerzonej. Co więcej, realizowana w klasie II podstawa programowa (po gimnazjum) zawierała o jedną kompetencję więcej. Wydaje się zatem, że w żaden sposób zapisy podstawy programowej dla II klasy nie są uboższe i nie spowodowały ograniczeń w realizacji treści kształcenia z działu

hydrosfera, a tym samym kształtowania kompetencji uczniów. Co więcej, może nieco różniący się zapis w obu podstawach programowych dotyczący powstawania lodowców i granicy wiecznego śniegu był przyczyną realizacji nieznacznie zróżnicowanych treści? W tym celu dokładnie przeanalizowano wyniki zad. 10, w którym spośród czterech podanych odpowiedzi należało wskazać właściwą. Zadanie dotyczyło lodowca fieldowego, którego charakterystyczną cechą jest jedno pole firnowe (czapa lodowa) i wiele jeziorów lodowcowych. W klasie I pięciu uczniów błędnie wykonało to zadania, co stanowiło 29% uczniów klasy. W klasie II siedmiu uczniów miało problemy z poprawną odpowiedzią, co stanowiło ok. 30% populacji klasy. Zatem wyniki są bardzo zbliżone i nieco różne zapisy z podstaw programowych nie miały żadnego znaczenia w wykształceniu tej kompetencji wśród uczniów tych klas.

W obydwu klasach uczestniczących w eksperymencie przeprowadzono taką samą liczbę dziewięciu lekcji geografii włącznie z lekcją powtórzeniową. Wydawnictwo Nowa Era aktualnie proponuje następujące tematy z zagadnień z hydrosfery:

- 1) Zasoby wodne Ziemi. Oceany i morza;
- 2) Dynamika mórz i oceanów;
- 3) Sieć rzeczna;
- 4) Jeziora;
- 5) Lodowce górskie i lądolody.
- 6) Wody podziemne (Malarz, Więckowski, Kroh, 2019).

Tematyka lekcji dla klasy II (po gimnazjum) z podręcznika Wydawnictwa Nowa Era jest prawie taka sama, jak obecna. Różnica wynika z układu stron, szaty graficznej i podsumowań na końcu działu (Malarz, Więckowski, 2019).

Na podstawie dokładnej analizy zapisów obu podstaw programowych uznano, że drobne różnice w ich zapisach nie miały istotnego wpływu na różne wyniki testu dla działu hydrosfera.

## Metody prowadzenia lekcji i organizacja pracy

Autor niniejszego opracowania w obszernej monografii (Osuch 2010) dokonał m.in. szczegółowej analizy metod kształcenia geograficznego wśród czynnych nauczycieli geografii w gimnazjum i liceum. Na podstawie prowadzonych badań, w tym oceny hospitowanych lekcji dokonanej przez studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, stwierdzono że nauczyciele w liceum najczęściej posługiwali się metodami z grupy asymilacji wiedzy oraz metodami aktywizującymi. Spośród metod asymilacji wiedzy powszechnie stosowali metodę wykładu (ok. 75% lekcji), pogadankę (ok. 70%) oraz pracę z podręcznikiem (40%). Spośród metod aktywizujących najczęściej na lekcjach stosowali burzę mózgów – w 32% lekcji oraz dyskusję w ok. 30% lekcji (Osuch 2010). Spośród dostępnych środków dydaktycznych najczęściej wykorzystywali mapy ściennie (40% lekcji), atlasy geograficzne (20%) oraz prezentacje multimedialne (20%).

Zastanawiające, że studenci, dokonując oceny kompetencji nauczycieli geografii dziesięć lat temu, uznali metodę pracy z podręcznikiem za jedną z częściej stosowanych, bo w 40% lekcji geografii w liceum, a ocenili wykorzystanie podręcznika z geografii jako środka dydaktycznego w liceum tylko w 20% prowadzonych lekcji.



Możliwe, że łatwiej rozpoznali metodę kształcenia, a wykorzystanie w praktyce podręcznika było mocno ograniczone.

Na podstawie wywiadu ustalono, że w lekcjach prowadzonych w V LO w Krakowie dominowały następujące metody: dyskusja, burza mózgów, wykład, rzadziej pogadanka. Wybór metod pokrywał się z metodami stosowanymi przez nauczycieli geografii w liceach w latach ubiegłych. Zauważono, że młodzież współcześnie oczekuje od nauczyciela wykorzystania nowoczesnych środków i form przekazu. Dlatego też naturalnym wydaje się, że obecnie większa grupa nauczycieli geografii stosuje takie formy i wykorzystuje szersze środki dydaktyczne. Prezentacje multimedialne wzbogacają dzisiaj z pewnością większą część lekcji geografii, niż tylko 20% dziesięć lat temu (Osuch 2010), a używanie tablicy interaktywnej jest równie powszechne (Podgórski, Sojka 2011).

Badania dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) podjęto już dużo wcześniej niż w związku z zapowiadaną i wprowadzaną reformą systemu edukacji. W Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu pod kierunkiem Z. Podgórskiego podjęto badania dotyczące stopnia wykorzystania tablicy interaktywnej w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, o czym pisał Osuch (2018). Wyniki badań potwierdziły wysoką efektywność procesu dydaktycznego z wykorzystaniem tablicy interaktywnej (Rolf-Murawska, Podgórski, 2010).

Należy zaznaczyć, że w przeprowadzonych lekcjach w V LO w Krakowie prezentacje multimedialne były stosowane na każdej lekcji z tego działu w obydwu klasach uczestniczących w eksperymencie, z wyjątkiem lekcji powtórzeniowych.

## Podsumowanie i wnioski

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu dydaktycznego ustalono, że nieprawna jest hipoteza o gorszym przygotowaniu uczniów absolwentów szkoły podstawowej do nauki geografii w liceum. Taki wynik jest dużym zaskoczeniem, zarówno dla autora publikacji, jak i nauczyciela geografii w tym liceum. Ponadto poddaje w wątpliwość dotychczasowe, ale bardzo częste przekonania, stwierdzenia i opinie na temat „gorszego” przygotowania absolwentów „nowej szkoły podstawowej” do kształcenia w kolejnym etapie edukacyjnym w liceum.

Przykład zadania 1 pokazuje dużą różnicę w prawidłowym wykonaniu na korzyść klasy I, jak również przykłady zadań 1 i 2 pokazują, że powszechne stwierdzenia uczniów na temat łatwości zadań typu zamkniętego bywają zawodne.

Wyniki testów pokazały, że to nieoczekiwanie uczniowie – absolwenci gimnazjum posiadają gorsze przygotowanie w zakresie geografii. Autor niniejszego opracowania zdaje sobie sprawę, że eksperyment przeprowadzono tylko w dwóch klasach i na małej grupie 40 uczniów, a podjęte badania należałoby rozszerzyć i przeprowadzić w kolejnych liceach, o bardziej zróżnicowanych wynikach nauczania, oraz porównywalnych profilach klas rozszerzonych, co nie jest procesem łatwym metodologicznie i organizacyjnie.

Nieuprawnione wydają się w tym przypadku opinie wielu nauczycieli geografii o gorszym przygotowaniu młodzieży po szkole podstawowej. Wydaje się, że to właśnie oni są ambitni i dążą do szybkiego nadrobienia brakujących wiadomości

i umiejętności. Mając świadomości swoich braków w kompetencjach i nieuczęszczenia do gimnazjum, chcą pokazać, że w liceum znaleźli się nieprzypadkowo. Możliwe, że uczniowie klasy II, po zaliczeniu klasy I, a jeszcze sporo przed maturą, nieco obniżyli sobie wymagania.

Przeprowadzony eksperyment pokazał, że realizacja „starej” czy też „nowej” podstawy programowej, jak również realizacja poszczególnych tematów lekcji z wykorzystaniem konkretnych podręczników, mają tutaj drugorzędne znaczenie i ostatecznie nie wpływają na wynik eksperymentu. Uzasadnione wydaje się kontynuowanie badań i monitorowanie zmian zachodzących zarówno w szkole podstawowej, jak i szkołach ponadpodstawowych w zakresie nauczania – uczenia się geografii, bo tylko wtedy, w konsultacji z nauczycielami ćwiczeniowymi – opiekunami praktyk, można będzie kompetentnie dyskutować i wprowadzać ewentualne korekty czy proponować rozwiązywanie innowacyjne.

## Literatura / Refereces

- Generator testów* (2012). *Oblicza geografii 1. Zakres rozszerzony*. Warszawa: Nowa Era.
- Malarz R., Więckowski M. (2019). *Oblicza geografii 1. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego w technikum, zakres podstawowy*. Warszawa: Nowa Era.
- Malarz R., Więckowski M., Kroh P. (2019). *Oblicza geografii 1. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego w technikum, zakres rozszerzony*. Warszawa: Nowa Era.
- Malarz R., Więckowski M. (2012). *Oblicza geografii 1. Podręcznik do liceum ogólnokształcącego w technikum, zakres podstawowy*. Warszawa: Nowa Era.
- Osuch W. (2010). *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*. Prace Monograficzne nr 570. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Osuch W. (2018). Kompetencje nauczyciela geografii w świetle reformy systemu edukacji – potrzeba czy konieczność, czego powinniśmy się nauczyć, aby nowocześnie uczyć? *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 12.
- Podgórski Z. (2015). Komputery w nauczaniu geografii – ujęcie retrospektywne i współczesne. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 4, 27–47.
- Podgórski Z., Sojka T. (2011). Praktyczne wykorzystanie tablicy interaktywnej w nauczaniu wybranych zagadnień z geografii fizycznej. *Nauczanie Przedmiotów Przyrodniczych, Biuletyn PSNPP*, 37, 27–32.
- Podstawa programowa (2018). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia Dziennik Ustaw 2018, poz. 467. <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>
- <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia>
- Podstawa programowa przedmiotu geografia. IV etap edukacyjny. Zakres rozszerzony. MEN\_TOM\_5 indd., s.171 <http://losycow.oxhost.pl/wp-content/uploads/2017/04/5e.pdf>
- Rolf-Murawska M., Podgórski Z. (2010). Interaktywnie na tablicy. W poszukiwaniu zastosowań tablicy interaktywnej do nauczania geografii. *Geografia w Szkole*, 5, 53–60.

**Notka biograficzna o autorze:** Dr hab. Wiktor Osuch jest profesorem nadzwyczajnym w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół dyscyplin dydaktyki geografii, geografii ekonomicznej oraz edukacji na rzecz rozwoju zrównoważonego. Zainteresowania w zakresie dydaktyki geografii dotyczą kształcenia nauczycieli, praktyk zawodowych, kształtowania kompetencji nauczycieli geografii oraz studentów, kompetencji kluczowych, metod nauczania, programów nauczania geografii i podręczników oraz edukacji mniejszości narodowych i etnicznych.

**Biographical note of author:** Assoc. Prof. Wiktor Osuch, Ph. D., Associate Professor at the Pedagogical University of Cracow (Institute of Geography, Department of Didactics). His research interests are focused on didactic geography, economic geography and education for sustainable development. Research interest in the field of didactic geography: teacher's education, teaching practice, geography teacher's professional competences, key competences, student's competences, teaching methods, geography curriculum and school-books and education of minority and ethnic groups.

**e-mail:** wiktosuch@up.krakow.pl