

Joanna ANGIEL¹, Adam HIBSZER², Elżbieta SZKURŁAT³

¹ Uniwersytet Warszawski

Wydział Geografii i Studiów Regionalnych

e-mail: j.angiel@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3980-8552

² Uniwersytet Śląski w Katowicach,

Instytut Geografii Społeczno-Ekonomicznej i Gospodarki Przestrzennej

e-mail: adam.hibsz@us.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1416-7464

³ Uniwersytet Łódzki,

Wydział Nauk Geograficznych

e-mail: ela.szurlat@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0267-8707

ZAJĘCIA TERENOWE – SZANSA DLA SZKOLNEJ EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ I WYZWANIA DLA NAUCZYCIELI

Fieldwork – opportunities for geographical education and challenges for teachers

Abstract: Classes conducted in the field, thanks to a variety of educational functions, such as demonstrative learning of reality, shaping various skills and attitudes of students, are an opportunity for geographic education and showing geography as a useful subject in life. For many geography teachers, conducting fieldwork is a big challenge, mainly organizational. The aim of the research conducted by the authors was: a) learning the opinions of teachers about the difficulties in conducting geographical field classes and b) the legitimacy of their mandatory introduction to the new core curriculum. The article presents the results of a nationwide survey of geography teachers about fieldwork, which, according to the assumptions of the new curriculum, are to constitute an important element of geographic education. Research results indicate that teachers are full of concerns about readiness to conduct such classes, indicating organizational difficulties and deficiencies in methodical preparation. The effect of research is a conclusion about the need and possibilities to support teachers in meeting this new challenge. The existence of the entries themselves in the core curriculum does not guarantee their implementation in the work with students.

Key words: core curriculum, geographical education, fieldwork, geography teachers, surveys

WPROWADZENIE

Od 2017 roku wprowadzane są w Polsce nowe podstawy programowe geografii do szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Ich powstanie zainicjowało Ministerstwo Edukacji Narodowej, a twórcami byli eksperci skupieni wokół Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa

Wpłynęło: 10.09.2020

Zaakceptowano: 15.01.2021

Zalecany sposób cytowania / Cite as: Angiel J., Hibsz A., Szurłat E., 2021, Zajęcia terenowe – szansa dla szkolnej edukacji geograficznej i wyzwania dla nauczycieli, *Prace i Studia Geograficzne*, 66.1, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 7–18, DOI: 10.48128/pisg/2021-66.1-01.

Geograficznego. Nowością podstaw programowych geografii jest obligatoryjność zajęć terenowych. Ten postulat szerokiego grona nauczycieli i dydaktyków (realizujących takie zajęcia) pojawiał się na każdym etapie tworzenia podstaw programowych. Ostateczny kształt zapisów dotyczących: celów, doboru treści i wymagań szczegółowych jest pochodną zarówno zaleceń ministerialnych odnośnie do struktury dokumentu, formy zapisów wymagań oraz liczby godzin geografii w siatce godzin, jak też autorskiej koncepcji doboru i układu treści, a także opinii uzyskanych w trakcie konsultacji z nauczycielami, dydaktykami tego przedmiotu oraz innymi geografami zainteresowanymi kształtem edukacji geograficznej w Polsce. Po opublikowaniu podstaw programowych postanowiono zweryfikować założenia dotyczące geograficznych zajęć terenowych, przeprowadzając badania wśród nauczycieli geografii. Celem badań było poznanie opinii respondentów na temat realizacji zajęć terenowych i ich obligatoryjności, które to zajęcia w nowych podstawach programowych geografii stanowić mają ważny i nieodzowny element edukacji geograficznej. Badania te były jednym z dwóch sposobów pozyskania opinii nauczycieli na ten, tak istotny aspekt kształcenia geograficznego, a ich wyniki zostały częściowo zaprezentowane w materiałach konferencji w Sewilli (Hibszer i in. 2019). Drugim był konkurs dla nauczycieli, ogłoszony pod patronatem KEG PTG. Całościowe omówienie wyników konkursu zostało zamieszczone w monografii naukowo-dydaktycznej autorstwa J. Angiel i in. (2020).

Podstawa programowa geografii (*Rozporządzenie MEN...* 2017, 2018) wprowadza istotne zmiany w rozumieniu funkcji i roli edukacyjnej geografii. Przyjęto w niej założenie, że głównym celem geografii jako przedmiotu kształcenia jest integrowanie wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Geografia w edukacji szkolnej odpowiada na ważne pytania, odnoszące się do problemów współczesnej egzystencji człowieka, jego funkcjonowania w środowisku przyrodniczym, społeczno-gospodarczym i politycznym. Wiodącymi celami kształcenia geograficznego jest rozumienie powiązań w środowisku przyrodniczym oraz relacji przyroda – człowiek. Stwarza to ramy do wprowadzenia w tak rozumianej edukacji podstaw wiedzy praktycznej, czyli m.in. konstruowanej w nawiązaniu do własnego doświadczenia oraz obserwacji bezpośredniej prowadzonej przez ucznia czy prowadzenia przez niego „prostych” badań terenowych. Nowa podstawa programowa w szczególny sposób sprzyja kształtowaniu umiejętności. Do bardzo ważnych umiejętności należy: krytyczne i twórcze myślenie – formułowanie hipotez, ich weryfikowanie i rozwiązywanie problemów, ocenianie i wartościowanie zjawisk, formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, dokonywanie uogólnień, prognozowanie. Na szczególną uwagę zasługuje akcentowanie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych (GIS) w poznawaniu świata, pozyskiwaniu oraz tworzeniu zbiorów danych przestrzennych, ich analizie i prezentacji. W myśl zapisów podstaw programowych, w szerszym niż dotychczas zakresie, konieczne jest przygotowanie ucznia do prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie, wykorzystania podstawowych metod badawczych: wywiadów, badań ankietowych jak też analizy kartograficznej.

Doświadczenia przeprowadzonych dotychczas w Polsce reform oświaty wskazują, że wiele zawartych w dokumentach programowych propozycji nie zostaje w praktyce wprowadzonych w życie. Stanowi to usprawiedliwienie kolejnych rewolucji oświatowych. Szczególnym problemem wydaje się brak przełożenia założeń i zapisów dokumentów ministerialnych na praktykę szkolną. Tymczasem rzeczywista zmiana w edukacji nie wynika ani z przebudowy systemu organizacyjnego szkolnictwa, ani z nowych zapisów podstaw programowych, ani kolejnych serii podręczników czy unowocześnienia pomocy dydaktycznych. Zakres uwarunkowań skuteczności reformy jest bardzo szeroki, a jej efekty uzależnione od jakości zmian zachodzących w wielu edukacyjnych obszarach. Ciągłe zbyt mało docenianym elementem określającym skuteczność reform jest, naszym zdaniem, ich akceptacja przez nauczycieli, a także zaangażowanie i przygotowanie do wprowadzenia zadekretowanych zmian. Każda reforma, niezależnie od słuszności założeń i argumentów za jej przeprowadzeniem podawanych przez władze oświatowe, niewiele zmieni, jeśli nie ma nauczycieli gotowych do jej wprowadzenia, rozumiejących jej sens, cele, istotę. Z drugiej strony, każda reforma szkolnictwa stanowi ogromne wyzwanie dla nauczycieli, dlatego należy spojrzeć na cały kontekst nauczycielskich działań i postrzegać w sposób całościowy ich uwarunkowania.

W niniejszym artykule przedstawiono rozpoznanie trudności związanych z realizacją w praktyce szkolnej zapisów dotyczących geograficznych zajęć w terenie (wpisanych do podstawy programowej jako zajęcia obowiązkowe) na tle ogólnych warunków i założeń nowej podstawy programowej geografii.

METODY BADAŃ

Dla osiągnięcia zamierzonych celów wykorzystano następujące metody badawcze:

- retrospektywną analizę przebiegu prac nad tworzeniem podstawy programowej. Obejmuje ona etapy: a) tworzenie koncepcji edukacji geograficznej, b) spotkania bezpośrednie i różne formy dyskusji z nauczycielami, dydaktykami geografii, konsultacje z pracownikami naukowymi, c) wieloetapowe prace nad tworzeniem zapisów podstawy programowej do szkoły podstawowej i ponadpodstawowej oraz d) poddanie ich ocenie społeczności geografów;
- analizę dokumentów prawnych. Podstawowym źródłem poddanym analizie w niniejszym opracowaniu były podstawy programowe geografii (*Rozporządzenie MEN...* 2017, 2018);
- metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety. Składał się on z metryczki oraz części zasadniczej – badawczej. W tej drugiej było dziewięć pytań, w tym cztery zamknięte, trzy otwarte oraz dwa półotwarte. Do przeprowadzenia ogólnopolskich badań ankietowych zastosowano formularz Google oraz skorzystano z dostępnej bazy szkół. Udział nauczycieli w badaniach był anonimowy. Do najistotniejszych pytań stawianych nauczycielom należały: Jak często nauczyciele prowadzą zajęcia geograficzne w terenie? Jakie zagadnienia są realizowane podczas takich zajęć i w jakich miejscach w terenie one się odbywają? Jakie metody dydaktyczne są wówczas stosowane? Z jakimi problemami spotykają się nauczyciele geografii podczas lekcji w terenie? Co nauczyciel sądzi o obowiązku prowadzenia zajęć w terenie, wprowadzonym zapisami podstawy programowej?

Grupę respondentów stanowili nauczyciele geografii uczący tego przedmiotu na różnych etapach edukacyjnych i w różnych typach szkół. W jej studwudziestoosobowym składzie znalazło się 77% kobiet oraz 23% mężczyzn, co potwierdza, znany w Polsce od wielu lat, fakt znacznej feminizacji tego zawodu. W grupie badanych nauczycieli byli ci, którzy pracują: a) w liceach ogólnokształcących (najliczniejsza grupa – 63%), b) w szkołach gimnazjalnych (zlikwidowanym ogniwie dawnej struktury szkół) – 36%, c) szkołach podstawowych (w nich, geografia jako przedmiot kształcenia wróciła w roku szkolnym 2016/17 w wyniku podjętej reformy oświaty) – 34%, d) w technikach (19%), e) w szkołach branżowych (zawodowych) – 6%. Ponieważ niektórzy nauczyciele uczyli w dwóch, a zdarzało się, że i w trzech rodzajach szkół, dlatego suma odsetek przekracza 100. W grupie respondentów zdecydowanie przeważali nauczyciele z wykształceniem wyższym – magisterskim (obecnie odpowiada to II stopniowi studiów). Stanowią oni 91% badanej grupy. Część z nich (13%) ukończyła ponadto studia podyplomowe.

Wśród badanych nauczycieli największą grupę (45%) stanowili nauczyciele ze stażem nauczania 24 lata lub więcej (skończyli oni studia w 1994 r. lub wcześniej). Są to zatem nauczyciele najbardziej doświadczeni zawodowo (ale też, być może, popadający czasem w rutynę, mający swoje przyzwyczajenia zawodowe, w tym utarte ścieżki dydaktyczne, i być może powielający własne, pozytywne, negatywne lub ambiwalentne nastawienia). Drugą pod względem liczebności grupę (38%) stanowili nauczyciele, którzy ukończyli studia między 1995 a 2005 rokiem, a więc ze stażem zawodowym liczącym 13–23 lata. Najmniej liczną grupą (17% respondentów) była grupa nauczycieli, którzy ukończyli studia geograficzne po 2005 roku, a zatem ze stażem pracy w szkole poniżej 12 lat.

WYNIKI BADAŃ

Przebieg prac nad tworzeniem podstawy programowej

Prace nad nową podstawą programową rozpoczęto w połowie 2016 roku, a zakończono w połowie 2018 roku. Podjęli je członkowie Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego. Początkowo polegały one na opracowaniu głównych założeń czyli z jednej strony kontynuacji polskiej, geograficznej tradycji edukacyjnej, a z drugiej – potrzebie wprowadzenia istotnych zmian w koncepcji i celach edukacji geograficznej. W pierwszym półroczu 2016 roku odbywały się spotkania z nauczycielami, debaty i dyskusje na temat potrzeby i oczekiwanych kierunków zmian w podstawie programowej¹. Proponowano w nich m.in.:

- zwiększenie liczby godzin geografii w procesie edukacji szkolnej;
- likwidację przedmiotu „przyroda” w szkole podstawowej i liceum;
- więcej „geografii praktycznej”;
- zwiększenie udziału treści z zakresu geografii Polski i geografii społeczno-ekonomicznej;
- wzmocnienie wychowawczej roli geografii;
- obowiązkowe zajęcia w terenie.

W czerwcu 2016 roku został powołany przez MEN zespół ekspertów (5 osób), którego zadaniem było opracowanie nowych podstaw programowych geografii. Zespół pracował pełne dwa lata nad podstawami programowymi do szkoły podstawowej, szkoły ponadpodstawowej i szkoły branżowej. W tym czasie odbyło się kilkanaście spotkań dyskusyjnych z nauczycielami (w różnych regionach Polski), dyskusji i konferencji z dydaktykami geografii oraz geografami – pracownikami uczelni wyższych. Na zakończenie opracowane podstawy programowe zostały poddane szerokiej ocenie społecznej. Napłynęło kilkadziesiąt ekspertyz, opinii, uwag. W znacznym stopniu wpłynęły one na ostateczną treść zapisów i formę podstaw programowych geografii. Nowe podstawy programowe zostały opublikowane jako Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w 2017 i 2018 roku.

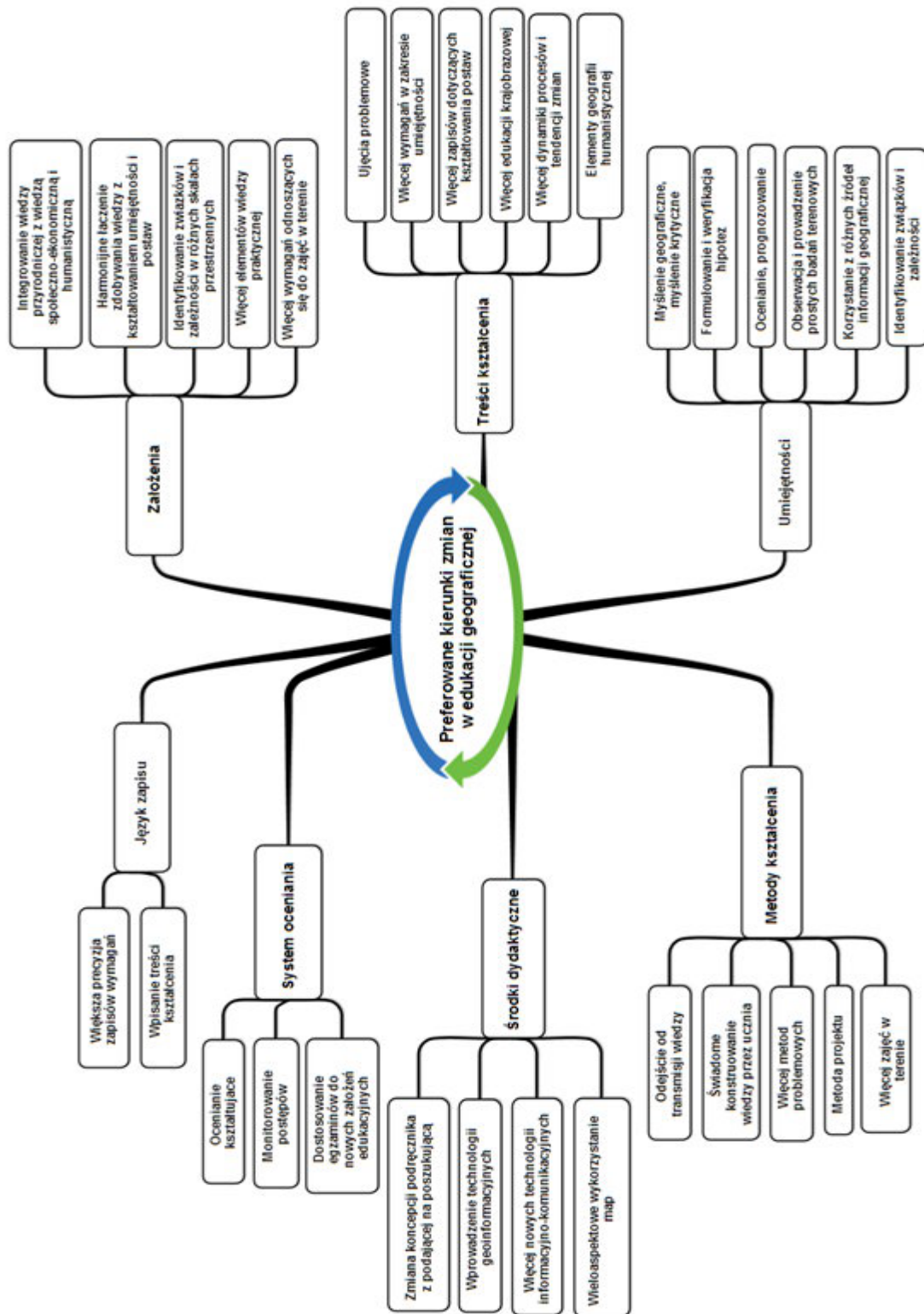
Główne kierunki zmian w podstawie programowej ze szczególnym uwzględnieniem zajęć w terenie (zakres, tematyka)

Wyjściowym założeniem podstawy programowej geografii zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkołach ponadpodstawowych jest przyjęcie, że głównym celem edukacyjnym geografii jest integrowanie wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Nowa podstawa programowa w szczególności sprzyja kształtowaniu umiejętności. Bardzo wiele zapisów podstawy obliguje do kształtowania u uczniów (kluczowej dla rozumienia relacji przyroda – człowiek) umiejętności określania związków i zależności zachodzących między poszczególnymi elementami środowiska geograficznego. Wiele innych, bardzo ważnych umiejętności, do których rozwijania obligują zapisy nowej podstawy programowej prezentuje ryc. 1.

Na szczególną uwagę w podstawie programowej zasługuje mocny akcent położony na realizację zajęć w terenie. Zostały one ujęte w podstawie programowej jako zajęcia obowiązkowe (Szkurlat i in. 2017). Zgodnie z treścią podstawy programowej szkoła powinna zapewnić warunki do bezpiecznego prowadzenia przez uczniów prac badawczych – w tym – obserwacji terenowych, koniecznych w realizacji niektórych wymagań wskazanych w tym dokumencie (tab. 1).

Podczas tych zajęć nauczyciel powinien otrzymać wsparcie ze strony dyrekcji szkoły, władz samorządowych i społeczności lokalnej, a sam aktywnie uczestniczyć w tworzeniu odpowiednich warunków organizacyjnych do ich prowadzenia. Ważne jest, aby podczas zajęć w terenie były wykorzystywane mapy. Zbieranie materiałów i informacji o własnym regionie i „małej ojczyźnie” powinno być zakończone publiczną prezentacją opracowanych wyników na forum klasy lub szkoły (Hibszer i in. 2017).

¹ patrz: <http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/index.php?page=aktualnosci>



Ryc. 1. Główne kierunki zmian w podstawie programowej geografii (opracowanie E. Szkurlat)
 Fig. 1. Main directions of changes in the core curriculum of geography (by E. Szkurlat)

Tabela 1. Wymagania podstawy programowej do realizacji w terenie w szkole podstawowej i ponadpodstawowej
Table 1. Core curriculum requirements to be implemented in the field in primary school and in secondary school

Wymagania podstawy programowej geografii do realizacji w terenie <i>Core curriculum requirements to be implemented in the field</i>	
Szkoła podstawowa <i>primary school</i>	Szkoła ponadpodstawowa <i>secondary school</i>
Prowadzi obserwacje i pomiary w terenie, analizuje pozyskane dane, formułuje wnioski na ich podstawie	Podaje przykłady informacji pozyskanych poprzez obserwacje i pomiary w terenie
Obserwuje elementy środowiska w otoczeniu szkoły	Określa położenie za pomocą odbiornika GPS
Czyta mapę lub plan otoczenia szkoły	Prowadzi obserwację gwiazdozbiorów nieba północnego
Ocenia krajobraz okolicy szkoły, jego ład i estetykę	Identyfikuje związki pomiędzy budową geologiczną a ukształtowaniem powierzchni
Proponuje zmiany w zagospodarowaniu terenu w otoczeniu szkoły	Wykorzystuje odbiornik GPS do dokumentowania przeprowadzonych obserwacji
Mierzy wysokość Słońca nad horyzontem w różnych porach roku	Posługuje się mapą topograficzną w terenie
Wyznacza w terenie współrzędne punktów za pomocą mapy lub GPS	Identyfikuje czynniki warunkujące mikroklimat okolicy szkoły
Rozróżnia rodzaje lasów	Rozpoznaje i opisuje cechy ustroju rzeki
Rozpoznaje skały występujące we własnym regionie	Rozpoznaje rodzaje skał występujących w najbliższej okolicy
Projektuje trasę i program wycieczki po regionie i uczestniczy w jej realizacji	Analizuje odkrywkę geologiczną i wnioskuje na jej podstawie o przeszłości geologicznej obszaru
Wykazuje zależności między elementami środowiska na podstawie własnych obserwacji w terenie	Dokonyuje obserwacji, sporządza dokumentację procesów geologicznych i geomorfologicznych w miejscu zamieszkania
Rozpoznaje w terenie najbardziej atrakcyjne obiekty	Rozpoznaje typ gleby na podstawie obserwacji profilu glebowego
Projektuje na podstawie obserwacji działania służące zachowaniu walorów środowiska przyrodniczego i kulturowego	Prowadzi szereg obserwacji i badań terenowych dotyczących relacji między elementami przestrzeni geograficznej we własnym regionie
Projektuje na podstawie obserwacji działania służące poprawie warunków życia lokalnej społeczności	Wykorzystuje wybrane metody i narzędzia badań terenowych do: identyfikacji czynników, oceny stanu i zmian zagospodarowania terenu, propozycji działań

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej (...) dla szkoły podstawowej...* oraz *Rozporządzenia MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej (...) dla liceum ogólnokształcącego...*

Source: author's elaboration based on *Regulation of the Ministry of National Education of February 14, 2017... on the core curriculum (...) for primary school...* and *Regulation of the Ministry of National Education of January 30, 2018 on the core curriculum (...) for secondary school...*

W podstawie programowej do szkoły ponadpodstawowej przyjęto, że podstawowymi metodami badawczymi umożliwiającym uczniowi poznawanie środowiska geograficznego są obserwacje bezpośrednie i pomiary. Szczególną rolę powinny w związku z tym pełnić zajęcia w terenie. Zostały one zaproponowane zarówno do wymagań zakresu podstawowego, jak i w większym znacznie wymiarze – do zakresu rozszerzonego (Szkurlat i in. 2017). Ich obecność powinna służyć konstruowaniu wiedzy ucznia w procesie bezpośredniego poznawania rzeczywistości. Główną ideą prowadzenia obserwacji i badań terenowych jest kształtowanie u uczniów nawyku obserwowania środowiska geograficznego, pokazywanie ogromnych możliwości wykorzystania wyników tych obserwacji w rozumieniu zjawisk i procesów zachodzących w środowisku, głównie w tym, w którym żyje uczeń. Prowadzić to powinno również do zmiany myślenia o geografii jako nauce – traktowania jej nie jako wiedzy teoretyczno-abstrakcyjnej, oderwanej od życia, ale dotyczącej bezpośrednio obserwowanych zjawisk, jako wiedzy przydatnej w życiu codziennym. Podczas zajęć terenowych na poziomie rozszerzonym uczeń przygotowuje się do

stosowania takich metod badawczych jak: wywiady, badania ankietowe, analiza kartograficzna oraz wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych do pozyskiwania, a także tworzenia zbiorów danych przestrzennych, ich analizy i prezentacji. Dotyczy to szczególnie badań terenowych realizowanych przez uczniów w klasie trzeciej – przedmaturalnej. Obejmują one prowadzenie obserwacji, wywiadów i badań z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, dokumentowanie ich wyników, gromadzenie materiałów źródłowych, wizyty studyjne w wybranym przedsiębiorstwie przemysłowym lub usługowym. Zajęcia te mają na celu odkrywanie przez uczniów relacji zachodzących między elementami najbliższej przestrzeni geograficznej, a następnie określanie znaczenia i wpływu tych relacji na najbliższe otoczenie. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie uczniów do posługiwania się wyżej wymienionymi metodami i narzędziami badań w terenie oraz wspomaganie ich w samodzielnej lub grupowej pracy. Aktywność ta pozwoli uczniom dostrzec na przykładzie najbliższego otoczenia nie tylko powiązania zachodzące w środowisku geograficznym, ale również rozpoznać problemy związane z racjonalnym jego zagospodarowaniem i użytkowaniem oraz przygotować się do świadomego udziału w ich rozwiązywaniu (Angiel 2004, Kowalczewski i in. 1996). W zajęciach tych istotna jest końcowa faza badań polegająca na graficznej, opisowej lub werbalnej prezentacji wyników dokonanych obserwacji, ich interpretacji, rzetelnej ocenie ich jakości i możliwości wykorzystania.

Zajęcia w terenie w praktyce szkolnej – wyniki badań wśród nauczycieli geografii

Badania sondażowe przeprowadzone w ogólnopolskiej grupie respondentów przyniosły interesujące wyniki. Poniżej zostały one zaprezentowane w kolejności zadawanych pytań.

Realizacja zajęć terenowych

Na pytanie: „Czy w ramach szkolnej edukacji geograficznej prowadzi Pani/Pan zajęcia w terenie?” aż 84% respondentów odpowiedziało pozytywnie! Tych nauczycieli poproszono, by napisali, jak często je prowadzą; najczęściej zajęcia te były przez nich prowadzone raz w semestrze (32% przypadków). Częściej niż dwa razy w semestrze prowadziło je 28% badanych nauczycieli (świadczy to dobitnie o tym, że jest to możliwe do zrealizowania!), 22% respondentów realizowało je raz w roku, a 16% – dwa razy w semestrze. Reszta nauczycieli realizowała je, niestety, rzadziej niż raz w roku.

A zatem, w sumie 75% badanych nauczycieli prowadziło takie zajęcia co najmniej jeden raz w semestrze, pozostali zaś znacznie rzadziej.

Grupa dwudziestu nauczycieli (co stanowi 16% wszystkich badanych) negatywnie odpowiedziała na powyższe pytanie, a zatem osoby te takich zajęć nie prowadziły. Poproszeni o podanie przyczyn takiej sytuacji, najczęściej podawali: a) trudności natury organizacyjnej, b) brak czasu wobec napiętego (ich zdaniem) programu kształcenia i małą liczbą godzin lekcji geografii w tygodniu (np. 1 godz), c) zbyt liczne klasy (grupy uczniów). Były także pojedyncze wypowiedzi mówiące o problemach czasowych utrudniających nauczycielowi merytoryczne przygotowanie się do zajęć.

Realia funkcjonowania organizacyjnego szkół w Polsce są mocno zróżnicowane i zależą nie tylko od czynników zewnętrznych (np. liczby godzin geografii w siatce godzin), ale także wewnętrznych, w tym motywacyjnych. Ma na nie wpływ nie tylko dyrektor, ale często współpracujący ze sobą nauczyciele (czy również ich grupy). Niektóre zagadnienia geograficzne możliwe do zrealizowania poprzez zajęcia w terenie można z powodzeniem poprowadzić np. metodą projektu (w zespołach międzyprzedmiotowych, np. z nauczycielem historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii w szkole podstawowej, czy też w szkole ponadpodstawowej, np. z nauczycielem historii i/lub przedsiębiorczości (Kowalczewski i in. 1996; Królikowski 2000; Potocka, Nowak 2002; Barwinek 2005; Czarnecka i in. 2005; Angiel, Szarzyńska 2006). Wymieniony przez jednego z nauczycieli powód nieprowadzenia zajęć terenowych: „*brak zainteresowania uczniów zajęciami*” można różnie interpretować, nie znając przyczyn owego braku zainteresowania. Wymagałoby to zapewne osobnego pogłębionego wywiadu na ten temat i opisanie danej sytuacji jako studium przypadku. Przyczyny takiej sytuacji mogą leżeć (częstokroć leżą) po obu stronach, zarówno nauczycieli jak i samych uczniów. Jeden

z nauczycieli stwierdził, że zajęcia takie, ze względów organizacyjnych (braku czasu) może prowadzić jedynie podczas zajęć warsztatowych. I może to być według nas w tej sytuacji korzystne rozwiązanie organizacyjne.

Miejsca, obszar, region, gdzie prowadzone były zajęcia terenowe

Większość respondentów (61%) prowadziła zajęcia najczęściej w najbliższej okolicy szkoły. Jest to zrozumiałe przede wszystkim z racji ich przestrzennej bliskości. Wynika także – zarówno z łatwiejszej organizacyjnie (czasowo) możliwości ich realizacji, jak też z założeń zapisanych w podstawie programowej, wskazujących właśnie na taki obszar edukacji. Podobna liczebnie grupa nauczycieli (60% respondentów) prowadziła zajęcia w rozleglejszym terenie, a mianowicie – na obszarze własnego regionu, a około 40% – w swojej miejscowości, ale dalej niż w okolicy szkoły. W innych regionach Polski (wyjazdy terenowe) realizuje takie zajęcia 29% badanych. Poza granice Polski wyjeżdża ze swoimi uczniami ok. 7% badanych nauczycieli. Zapewne wynika to przede wszystkim z dużych kosztów takiego wyjazdu, jak też z problemów natury organizacyjnej (np. konieczne jest zorganizowanie zastępstw na lekcjach, za nieobecnego nauczyciela). Z własnych doświadczeń szkolnych wiemy, że ten ostatni argument jest rzeczywiście często wysuwany przez dyrekcje szkół.

Zagadnienia geograficzne realizowane najczęściej podczas zajęć terenowych

Najczęściej podczas zajęć terenowych realizowane były zagadnienia z zakresu: a) geografii regionalnej (68% przypadków), które łączą tematykę fizycznogeograficzną z tematyką z zakresu geografii społecznej i ekonomicznej oraz b) zajęcia z geomorfologii (realizuje je także 68% badanych). Kolejne miejsce w rankingu zajmowały zagadnienia z hydrologii (63% przypadków), meteorologii (60%) oraz geologii (55%), gleboznawstwa (geografii gleb) – 45%. A zatem głównie reprezentowane były tematy kompleksowe z geografii regionalnej oraz tematy z dziedziny geografii fizycznej. Rzadziej natomiast wykorzystywana była problematyka z zakresu geografii społecznej oraz ekonomicznej: geografii osadnictwa 48%, geografii usług 34%, geografii ludności 28%, geografii rolnictwa 19%, geografii przemysłu 18% i geografii transportu 16%. Związane to jest z różnymi przyczynami, ale także z pewną polską tradycją w edukacji geograficznej. Zgodnie z nią podczas zajęć terenowych kładziono głównie nacisk na geografję regionalną i geografję fizyczną. Warto w tym miejscu dodać, że w nowej podstawie programowej takie ujęcie uległo zmianie na korzyść treści społeczno-ekonomicznych lub ujęć całościowych.

Metody stosowane podczas zajęć w terenie

Najczęstszymi metodami dydaktycznymi stosowanymi podczas zajęć terenowych z geografii były obserwacje bezpośrednie; stosowali je wszyscy pytani o to nauczyciele. Kolejnymi z wymienianych metod, pod względem częstości ich wykorzystania – były różnego rodzaju pomiary (72%), a trzecią – metoda sondażu diagnostycznego, w tym wywiady (stosowało je 32% respondentów).

Problemy napotymane przez nauczycieli geografii podczas organizacji zajęć terenowych

Wśród badanych nauczycieli tylko 8% nie miało żadnych trudności w organizacji zajęć terenowych. Pozostałym zapytano „*Jakie główne problemy odczuwają w organizacji zajęć terenowych?*”. Było to pytanie otwarte, na które udzielili oni złożonych odpowiedzi, ze względu na różnorodność dostrzeganych problemów. Są one rozmaitej natury i wynikają z wielu przyczyn oraz uwarunkowań. Wśród głównych problemów respondenci wymieniali:

- a) problemy czasowe, m.in. mało godzin geografii w tygodniu, przeładowane, według nich, programy kształcenia, brak czasu na odpowiednie przygotowanie zajęć itp. (na te problemy wskazało 37% nauczycieli),
- b) dezorganizacja pracy w szkole, potrzeba zorganizowania zastępstw za nauczyciela prowadzącego zajęcia w terenie, utrata lekcji w innych klasach, gdy zajęcia te trwają dłużej niż 45 min. oraz częsty brak zgody dyrekcji szkoły na zajęcia w terenie (32%),

- c) problemy finansowe, związane np. z dojazdem, a w przypadku zajęć terenowych trwających dłużej niż jeden dzień – kosztami noclegów, wyżywienia itp., ale także – z zakupem niezbędnych pomocy dydaktycznych (30%),
- d) niewystarczające wyposażenie (sprzęt) niezbędne do prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie (11%),
- e) zbyt duża liczebność klas, zbyt liczne grupy uczniów (6%),
- f) brak (w przypadku licznej grupy uczniów) drugiego, niezbędnego nauczyciela – opiekuna (6%),
- g) biurokracja i zbyt dużo formalności niezbędnych do wyjścia ze szkoły na zajęcia terenowe (5%),
- h) inne, np.: brak zdyscyplinowania uczniów, brak ich zainteresowania takimi lekcjami, mało dostępnych scenariuszy zajęć terenowych.

Problemy napotymane podczas prowadzenia zajęć terenowych

Jeśli chodzi o problemy, które pojawiają się w trakcie prowadzenia zajęć terenowych – to nie odczuwało ich 17% badanych. Ci, którzy się z nimi zetknęli – przywoływali najczęściej (34% przypadków) – rozmaite problemy dotyczące zachowania i przygotowania uczniów; był to np.: brak dyscypliny – niepoprawne ich zachowanie, rozpraszanie uwagi, brak koncentracji, brak oczekiwanej aktywności, nieprzygotowanie merytoryczne do zajęć, okazywanie niechęci do wykonywania zadań, okazywanie znudzenia, a także ich słaba kondycja fizyczna (podczas dłuższych tras w terenie). Drugim ważnym problemem (opisanym przez 15% nauczycieli) był brak (lub niedostatek) odpowiedniego sprzętu (przyrządów pomiarowych) oraz pomocy dydaktycznych. Kolejną trudnością były niekorzystne warunki pogodowe podczas takich lekcji – często nie można odwołać tego rodzaju lekcji, z powodu np. wcześniejszego zaplanowania, rezerwacji i poniesienia kosztów z nimi związanych (wskazało na nie 13% respondentów). Wśród innych problemów wymieniano np. zbyt duże grupy uczniów, za mało czasu i związanych z tym pośpiech itp.

Wsparcie metodyczne nauczycieli geografii w prowadzeniu zajęć terenowych

Takiego wsparcia oczekiwało 64% badanych nauczycieli geografii. Powinno ono według nich uwzględniać różne formy doskonalenia, jak np.: szkolenia, warsztaty, pokazowe lekcje terenowe, spotkania metodyczne, kursy dokształcające itp. Potrzebuje ich 21% tej grupy badanych. Więcej, bo 31% oczekuje natomiast gotowych scenariuszy zajęć w terenie, kart pracy dla uczniów, przykładowych zadań, a także instrukcji do ćwiczeń w terenie. Pozostali chcieliby np. korzystać z dostępnego „banku pomysłów” lub katalogu dobrych praktyk odnośnie do zajęć terenowych, albo też inspiracji czy aplikacji do prowadzenia geograficznych gier terenowych. Wspomnieć tu należy, że w Polsce ukazuje się od 1948 r. czasopismo dla nauczycieli „*Geografia w Szkole*”, w którym tego rodzaju pomoce są dostępne (np. Angiel 2004; Maćkowiak 2015; Maćkowiak 2016; Szmidt 2016; Michałczyk 2017). Oprócz tego istnieją inne, dostępne publikacje zawierające scenariusze geograficznych zajęć terenowych (np. Hibszer i in. red. 2002, Dobosik i in. red. 2004, Ciepły i in. 2019). Działają także aktywnie nauczyciele doradcy metodyczni wspierający nauczycieli geografii; sprawnie funkcjonują ośrodki metodyczne i regionalne centra doskonalenia nauczycieli oraz ośrodki edukacyjne parków narodowych, parków krajobrazowych lub lasów państwowych (np. Ratajczak-Szczerba 2016). W ośrodkach akademickich liczni nauczyciele geografii współpracują z kadrą dydaktyczną w ramach spotkań metodycznych, konferencji, warsztatów (w tym terenowych). Nie jest zatem problemem możliwość dokształcania się (głównie w formie bezpłatnych zajęć, o jakie proszą nauczyciele).

Przykładem takich zajęć są wysoko oceniane przez nauczycieli, prowadzone w latach 90. XX w. warsztaty terenowe (Pulinowa 1996) realizowane w miastach np. w Łodzi (Szkurlat 1996, 1999) i innych miejscach (Kardas 1995, Angiel 1992, 1996), np. w parkach narodowych (Hibszer 1996). Ostatnio takie zajęcia dla nauczycieli geografii odbyły się: podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. „*Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*”, zorganizowanej w Warszawie przez Komisję Edukacji Geograficznej PTG i Wydział Geografii i Studiów Regional-

nych UW (2018)² oraz w trakcie ogólnopolskich warsztatów terenowych pt. „Edukacja geograficzna w terenie w ujęciu humanistycznym”, które zostały przeprowadzone w Beskidzie Niskim w 2019 r. z udziałem dużej grupy nauczycieli geografii przez nauczycieli akademickich – dydaktyków geografii³ (zorganizowane były one przez Komisję Edukacji Geograficznej PTG, a sfinansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej). Miały one na celu: a) przygotowanie nauczycieli – uczestników warsztatów do realizacji zajęć w terenie dotyczących nowych wymagań zawartych w podstawach programowych geografii dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, b) opracowanie i weryfikację materiałów stanowiących przykład dobrych terenowych praktyk edukacyjnych oraz c) dzielenie się przez nauczycieli dobrymi doświadczeniami dotyczącymi zajęć terenowych oraz sposobami pokonywania związanych z nimi rozmaitych trudności.

Opinie nauczycieli geografii na temat wprowadzenia obowiązku realizacji zajęć w terenie

Zdecydowana większość respondentów (85%) uważa, że słuszne jest wprowadzenie obowiązku prowadzenia zajęć terenowych z geografii. Ponieważ reforma oświaty jest realizowana stopniowo, obecnie takie zajęcia jako obowiązkowe są już realizowane w szkole podstawowej oraz w I klasie szkół ponadpodstawowych.

A oto kilka wypowiedzi nauczycieli geografii nt. konieczności prowadzenia geograficznych zajęć terenowych: „Dzięki nim rozwija się percepcja ucznia i umiejętności postrzegania zależności przyczynowo-skutkowych”, „Nauka geografii to m.in. umiejętność obserwacji środowiska”, „Zajęcia terenowe pomagają w zrozumieniu wielu zjawisk i procesów zachodzących na Ziemi”, „Geografia jest nauką o przestrzeni i w przestrzeni. I tę przestrzeń należy poznawać w jej istocie”. „Trzeba je realizować, bo wówczas zachodzi łączenie wiedzy z praktyką oraz kształtowanie umiejętności interpretacji zjawisk geograficznych”. Dotykają one, naszym zdaniem, ISTOTY geografii jako dziedziny wiedzy oraz ISTOTY edukacji geograficznej.

PODSUMOWANIE

Doświadczenia i refleksje nad tworzeniem oraz pierwszym okresem wprowadzania do praktyki szkolnej nowej podstawy programowej geografii, pozwalają stwierdzić, że najważniejszym czynnikiem powodzenia w przeprowadzeniu zmian edukacyjnych jest ich akceptacja i przygotowanie ze strony nauczycieli. Wiele zapisów w opracowanych w latach 2016–18 podstawach programowych zostało dokonanych i zmienionych zgodnie z sugestiami nauczycieli. Tak było również w przypadku zajęć w terenie, a szczególnie zadekretowania ich obligatoryjności. Jednak istnienie tych zapisów w podstawie programowej nie gwarantuje ich realizacji w pracy z uczniami. Jak pokazują pierwsze wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli geografii, dla wielu z nich realizacja zajęć w terenie jest zadaniem trudnym, wymagającym pokonania wielu przeszkód i ograniczeń. Składają się na nie głównie trudności związane z ich zorganizowaniem, zaplanowaniem ich przebiegu, przeprowadzeniem w terenie, brakiem odpowiednich materiałów pomagających w ich opracowaniu i realizacji. Widoczne jest duże zróżnicowanie badanej grupy nauczycieli pod względem zakresu artykułowanych przez nich trudności merytorycznych i dydaktycznych. Wskazują one jednoznacznie na: duże potrzeby doszkalania nauczycieli, potrzebę opracowania i opublikowania materiałów wspomagających przygotowanie zajęć terenowych, konieczność zrozumienia potrzeby ich prowadzenia oraz nieodzowność wsparcia działań nauczyciela ze strony dyrektora szkoły.

² http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/uploads/KEG_J_Angiel_Teren_Opracowanie_Sesja_20_10_2018

³ http://kegptg.geo.uni.lodz.pl/uploads/%C5%81_Angiel_Wielki_Fina%C5%82_Zako%C5%84czenie

Literatura

- Angiel J., 1992, Warsztaty geograficzne nt. “Jak postrzegać swoje miasto?”, *Geografia w Szkole*, 3, s. 162–164.
- Angiel J., 1996, Moja ziemia na Ziemi – “mała ojczyzna”. Warsztaty dla nauczycieli geografii, *Geografia w Szkole*, 3, s. 143–146.
- Angiel J., 2007, Lekcje w terenie. Skuteczna forma kształcenia geograficznego, *Geografia w Szkole*, 4, s. 5–11.
- Angiel J., Hibszer A., Szkurlat E., 2020, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym. Od teorii i idei dydaktycznych do praktyki szkolnej*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Angiel J., Szarzyńska A., 2006, Metoda projektu w edukacji geograficznej. Ujawnianie możliwości poznawczych i wyzwalanie uczniowskich talentów, *Geografia w Szkole*, 6, s. 12–16.
- Angiel P., 2004, Po czym chodzimy gdy do metra wchodzimy. Lekcja geologii w mieście, *Geografia w Szkole*, 4, s. 221–224.
- Barwinek G., 2005, Metoda projektu w edukacji regionalnej, *Geografia w Szkole*, 2, s. 105–109.
- Cieply M., Głowacz A., Piechota A., Pokojski W., Szkurlat E., Wołoszyńska-Wiśniewska E., Wyka E., Zarychta R., 2019, *Geoinformacja w szkolnej edukacji geograficznej, Praktyczny poradnik dla nauczycieli*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Czarnecka E., Lenart A., Nowacka R., Przytuła A., 2005, Moja ojczyzna w Dolinie Kamiennej. Projekt edukacyjny, *Geografia w Szkole*, 2, s. 114–118.
- Dobosik B., Hibszer A., Partyka J. (red.), 2004, *W krainie białych skał. Zadania dydaktyczne i scenariusze zajęć terenowych dla nauczycieli prowadzących edukację przyrodniczą w Złotym Potoku i Ojcowie*, Komisja Edukacji Geograficznej PTG, Ojcowski Park Narodowy, Ojców.
- Hibszer A., 1996, Edukacja środowiskowa w terenie – wnioski z konferencji w Ojcowie, *Geografia w Szkole*, 3, s. 179–180.
- Hibszer A., Myga-Piątek U., Rzętała M. (red.), 2002, *Przyroda – scenariusze zajęć lekcyjnych dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, tom 5, WNoZ UŚ, Sosnowiec.
- Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Szkurlat E., 2017, Warunki realizacji nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Geografia klasy V–VIII, *Geografia w Szkole*, 1, s. 35–37.
- Hibszer A., Szkurlat E., Angiel J., 2019, *New experiences for curriculum design of geographical education in the field*. ICERI2018 Proceedings, 11th International Conference of Education, Research and Innovation, 12th–14th November, 2018, Seville, SPAIN, IATED Academy, 9127–9135.
- Kardas K., 1995, Poznawanie krajobrazu najbliższej okolicy nie tylko na lekcjach geografii, *Geografia w Szkole*, 5, s. 275–277.
- Kowalczewski A., Kulig M., Lenart W. i in., 1996, *Pora pola. Poradnik dla animatorów edukacji środowiskowej w terenie*, MOŚZNiL, Warszawa.
- Królikowski J., 2000, *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwa, CODN, Warszawa.
- Maćkowiak D., 2015, Tropiciele zapachów Ziemi, *Geografia w Szkole*, 5, s. 37–39.
- Maćkowiak D., 2016, Badanie stanu środowiska, *Geografia w Szkole*, 2, s. 34–41.
- Michalczyk J., 2017, Wycieczka sposobnością wychowawczą, *Geografia w Szkole*, 3, s. 38–41.
- Potocka B., Nowak L., 2002, *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce.
- Pulinowa M., 1996, Wartości kształcące warsztatów geograficznych, *Geografia w Szkole*, 3, s. 139–143.
- Ratajczak-Szczerba M., 2016, *Zajęcia terenowe w kształceniu geograficznym*, [w:] I. Piotrowska, E. Szkurlat (red.), *Nowe problemy i metody badań procesu kształcenia geograficznego*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, t. 6, Polskie Towarzystwo Geograficzne, Poznań, s. 213–223.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467.
- Szkurlat E., 1996, *Poznanie mojego miasta*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 192–206.
- Szkurlat E., 1999, *Księży Młyn – scenariusze zajęć terenowych*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa* t. 2, Region Łódzki. Materiały XLVIII Zjazdu PTG. Łódź 9 – 11 września 1999, s. 123–126.

- Szkurlat E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017, *Komentarz do podstawy programowej geografii na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem; szkoła podstawowa, geografia*, ORE, Warszawa, s. 24–36.
- Szkurlat E., Piotrowska I., Hibszer A., Rachwał T., Wieczorek T., 2017, Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum – ogólne założenia i warunki realizacji, *Geografia w Szkole*, 3, s. 26–31.
- Szmidt Z., 2016, Proste pomiary i obserwacje terenowe w nauczaniu przyrody, *Geografia w Szkole*, 4, s. 25–30.