

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica IV (2013)

Wiktor Osuch

Wybrane aspekty pedagogizacji nauczycielskiego kierunku studiów geograficznych

Wprowadzenie

W 1984 roku prof. Jan Flis opublikował artykuł dotyczący pedagogizacji studiów, który stał się inspiracją dla wielu uwag i refleksji na temat kierunków, nurtów, a także organizacji kształcenia na nauczycielskich studiach geograficznych. Tematyka kształcenia i doksztalcania nauczycieli, w tym nauczycieli geografii, jest stale aktualna wszędzie tam, gdzie takie studia nauczycielskie są prowadzone i powinna być stale przywoływana, zwłaszcza w kolejnych reformach koncepcji studiów, zmianach planów i programów studiów geograficznych, szczególnie zaś specjalności nauczycielskich.

Pojęcie „pedagogizacja studiów” J. Flis (1984) rozumiał jako „takie ustawienie studiów, aby studia geograficzne były uzupełnione studiami zawodowej nauczycielskiej wiedzy” (s. 52), a studia nauczycielskie muszą być studiami zawodowymi i mają przygotowywać do zawodu nauczyciela geografii (tamże).

Współcześnie pedagogizację studiów rozumie się najczęściej jako uzupełnienie kształcenia kierunkowego blokiem przedmiotów psycho-dydaktycznych. Nie jest to jednak jedyny aspekt pedagogizacji, który dotyczy przede wszystkim ustalenia właściwych proporcji pomiędzy kształceniem przedmiotów kierunkowych, a przedmiotami bloku nauczycielskiego, co będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Studia dwustopniowe

W związku z realizacją założeń Deklaracji Bolońskiej podpisanej w 1999 r., od 2007 r. nastąpiła zmiana w programach i planach studiów geograficznych we wszystkich instytutach i katedrach geografii w Polsce.

Istnieją różne opinie na temat koncepcji oraz realizacji studiów dwustopniowych. Pozytywnym aspektem tych zmian jest jasny i przejrzysty system studiów, w którym można przerwać studia bez konsekwencji i podjąć pracę, aby potem uzupełnić magisterium już pracując lub też kontynuować studia na innej specjalności, a nawet innym kierunku. Nowe rozwiązania dają studentowi większe możliwości

realizacji aspiracji i ambicji, szybsze zdobycie doświadczenia zawodowego i wybór czasu zakończenia studiów.

Likwidację jednolitych studiów magisterskich i utworzenie w ich miejsce studiów dwustopniowych – licencjackich i magisterskich ocenia się na ogół jako krok wstecz w stosunku do dotychczasowych rozwiązań. Wynika to stąd, że w wielu zawodach zatrudnienie warunkowane jest posiadaniem wykształcenia magisterskiego. Tak jest w zawodzie nauczyciela, w którym nie ma prawie nauczycieli bez wykształcenia magisterskiego, a wykształcenie licencjackie nie gwarantuje w praktyce stabilności zawodowej. Minusem jest też konieczność napisania dwóch prac: licencjackiej i magisterskiej (co jest kłopotliwe i kosztowne). Już dzisiaj widać, jak obniża się ranga pracy magisterskiej (Osuch 2010).

W świetle założeń Deklaracji Bolońskiej dostęp do studiów II stopnia mogą uzyskać osoby, które ukończyły studia I stopnia, trwające nie krócej niż 3 lata, natomiast nie jest narzucona zbieżność dyscyplin kierunkowych studiów I i II stopnia. W badaniach ankietowych aż 73% studentów uznało, że studia II stopnia powinny być dostępne nie tylko dla absolwentów wybranego kierunku jako kontynuacja studiów poprzednich, lecz powinny dać możliwość studiowania na dowolnym kierunku (Cieśla, Paško 2008).

Celem zwiększenia konkurencyjności na rynku pracy studia nauczycielskie realizowane powinny być dwukierunkowo i spełniać standardy kierunku wiodącego i specjalności dodatkowej, a także realizację standardów nauczycielskich. Propozycja ta wydaje się korzystna ze względu na większe możliwości znalezienia pracy w szkole przez absolwentów zwłaszcza tych kierunków, które mają niewielką liczbę godzin w planie nauczania w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, jak biologia, chemia, fizyka, geografia. Podobne rozwiązania funkcjonują od lat nie tylko w Europie Zachodniej (Austria, Niemcy), lecz np. w Republice Czeskiej, gdzie drugi wybrany przez studenta przedmiot obejmuje kształcenie na poziomie licencjatu. Ważne jest, aby uczelnie kształcące nauczycieli przygotowały jak największe zestawy przedmiotów nauczanych w szkole, z których student będzie mógł wybrać przedmiot dodatkowo zgodnie z zainteresowaniami i zapotrzebowaniem edukacyjnego rynku pracy.

W ostatnich latach w programach i planach studiów geograficznych znacznie wzrósł udział godzin przedmiotów bloku nauczycielskiego, wynikający z wprowadzenia standardów kształcenia nauczycielskiego (Dz. U. nr 207, poz. 2110 z 2004). Poza psychologią, pedagogiką, dydaktyką i emisją głosu, jako przedmiotami obligatoryjnymi, do bloku nauczycielskiego zaliczono także przedmioty uzupełniające na pierwszym – licencjackim stopniu studiów. Tabela 1 przedstawia blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego dla kierunku geografia z drugim przedmiotem (np. przyrodą).

Integralnym uzupełnieniem zajęć teoretycznych specjalności nauczycielskiej są praktyki zawodowe w szkole. Do ich wymiaru (tab. 2) dolicza się 30 godzin zajęć praktycznych w szkole realizowanych w ramach kursów: psychologiczne podstawy wychowania i nauczania (2 godziny), koncepcje i praktyki wychowania (5 godzin), dydaktyka geografii (15 godzin), dydaktyka przyrody (8 godzin).

Odpowiedni wymiar godzin przedmiotów bloku nauczycielskiego pozwala na wypełnienie standardów kształcenia nauczycielskiego i uzyskanie odpowiednich kwalifikacji do nauczania zarówno geografii, jak i drugiego przedmiotu, np. przyrody (Osuch 2010).

Tab. 1. Blok przedmiotów kształcenia nauczycielskiego – studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia

Lp.	Nazwa przedmiotu	Liczba godzin			Semestr
		ogółem	wykład	ćwiczenia	
1.	Wprowadzenie do psychologii	30	15	15	1
2.	Psychologiczne podstawy wychowania i nauczania	35	20	15	2
3.	Koncepcje i praktyki nauczania	40	30	10	2
4.	Koncepcje i praktyki wychowania	40	20	20	3
5.	Komunikacja interpersonalna	15	-	15	3
6.	Wybrane koncepcje kształcenia geograficznego	45	15	30	3
7.	Emisja głosu	15	-	15	4
8.	Profilaktyka, diagnoza i terapia pedagogiczna	20	10	10	4
9.	Dydaktyka geografii	75	15	60	4
10.	Dydaktyka przyrody	60	15	45	5
11.	Profilaktyka zdrowotna i pierwsza pomoc	20	10	10	5
12.	Prawne i etyczne aspekty zawodu nauczyciela	10	10	-	5
RAZEM		405	160	245	

Źródło: W. Osuch, 2010, *Kompetencje...*, s. 54–55

Tab. 2. Praktyki zawodowe (pedagogiczne) – studia stacjonarne 3-letnie pierwszego stopnia

Lp.	Nazwa praktyk	Godziny zajęć		Tygodnie	Semestr
		ogółem	prowadzone przez studenta		
1.	Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu geografii oraz zajęć opiekuńczo-wychowawczych	100 (70+30)	40 (30+10)	5	5
2.	Praktyka zawodowa pedagogiczna z zakresu przyrody	60	20	4	6
RAZEM		160	60	9	

Źródło: W. Osuch, 2010, *Kompetencje...*, s. 56

Według badań przeprowadzonych w 2008 r. przez autora artykułu, przygotowanie do zawodu nauczyciela w większości wyższych uczelni kształcących geografów jest dobrowolne, co powoduje, że specjalność nauczycielską wybierają studenci, którzy chcą pracować w szkole. Zastanawia jednak fakt, że w uczelniach pedagogicznych o dużych tradycjach kształcenia nauczycieli, wielkiej liczbie absolwentów uczelni pracujących w szkołach różnego szczebla w regionie i wysokiej pozycji w rankingach szkół wyższych pedagogicznych, odchodzi się od kształcenia nauczycieli na rzecz lansowania wielu kierunków nienauczyielskich. Bynajmniej nie chodzi tu wyłącznie o wzbogacenie oferty edukacyjnej czy też dostosowanie jej do aktualnego rynku pracy, lecz często o pozorne oszczędności (Osuch 2010).

Propozycje kolejnych zmian w kształceniu nauczycieli

Od roku 2012 Ministerstwo systematycznie wprowadza dalsze zmiany w programach i planach studiów. Ta nowa koncepcja wynika ze zmian w standardach kształcenia i wprowadzania krajowych ram kwalifikacji, a na szczęblu uczelni (Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie) utworzenia Studium Nauczycielskiego. Te kolejne zmiany powodują opór nauczycieli akademickich, zwłaszcza że wprowadzone przed kilku laty zmiany uporządkowały i wypracowały względnie stabilny system kształcenia nauczycieli na studiach pierwszego i drugiego stopnia i były pozytywnie oceniane przez środowisko.

Koncepcja nowych zmian i organizacji tych zajęć w uczelni w związku z powołaniem międzywydziałowego Studium Nauczycielskiego spowoduje „wypchnięcie” części zajęć dydaktycznych (pod pretekstem oszczędności) poza macierzysty instytut.

Według badań autora tej publikacji prowadzonych w wybranych uczelniach kształcących przyszłych nauczycieli geografii, poziom nabycia kompetencji psycho-dydaktycznych (zwłaszcza w zakresie pedagogiki) zależy m.in. od prowadzenia zajęć przez wykładowców macierzystego instytutu lub katedry. Udowodnił on, na przykładzie badań studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, że w ośrodkach akademickich prowadzących większość zajęć przedmiotów psycho-dydaktycznych (poza psychologią) w macierzystym instytucie lub katedrze studenci nabyli zdecydowaną większość kompetencji dydaktycznych i uzyskali wyższe oceny (Osuch 2006, 2010). Proponowane zmiany są także konsekwencją ministerialnego rozporządzenia, w myśl którego nauczyciel gimnazjum musi mieć wyższe wykształcenie.

Autor artykułu nie będzie zajmował się w dalszych rozważaniach tymi „nowymi zmianami”, bowiem na tym etapie nikt nie ma jeszcze żadnych doświadczeń w zakresie ich realizacji w uczelni, a szczególnie osiąganym efektów kształcenia i kształtowanych kompetencji studentów kierunków nauczycielskich.

J. Flis (1984) negatywnie odniósł się do koncepcji przedmiotu „dydaktyka ogólna” w programie i planach studiów nauczycielskich. W module 3 „nowych zmian” proponuje się zaś przedmiot „Podstawy dydaktyki”, co może sugerować pewne podobieństwo w zakresie nauczanych treści, które „bez egzemplifikacji przy pomocy materiału nauczania geografii muszą być bardzo abstrakcyjną dziedziną” (Flis 1984, s. 52–53). Co więcej, J. Flis uznawał dydaktykę ogólną za przedmiot zbędny, a nawet szkodliwy dla studentów geografii i postulował włączenie omawianych zagadnień do dydaktyki geografii (s. 53).

Praktyki zawodowe ciągłe i śródroczne – szkoły ćwiczeń

J. Flis (1984) w swoich rozważaniach na temat ćwiczeń na praktykach w szkole ograniczył się do krótkiego postulat: „uważam za rzecz konieczną kreowanie szkół ćwiczeń, organizacyjnie związanymi z uczelniami” (s. 53). Ponadto Profesor uważał, że w szkołach tych poszczególnych przedmiotów powinni uczyć nauczyciele będący równocześnie pracownikami naukowo-dydaktycznymi uczelni, organizacyjnie wchodzącymi w skład kadry zakładów dydaktyki (Flis 1984).

Podobna koncepcja funkcjonuje współcześnie w Finlandii. J. Lampiselkä, Z. Raykova (2008) przedstawiają modelową współpracę uniwersytetów kształcących przyszłych nauczycieli ze szkołami ćwiczeń. Ta wyjątkowa na skalę europejską współpraca dotyczy 13 szkół ćwiczeń, w których nauczyciele-mentorzy są nie tylko specjalistami w zawodzie nauczycieli szkolnych, lecz także w uniwersytecie, przygotowani są do pracy ze studentami. W zakresie prawnym i organizacyjnym te szkoły ćwiczeń podlegają uniwersytetom. Zatem postulaty J. Flisa (1984) w zakresie organizacji i realizacji praktyk zawodowych w szkole oraz ścisłej współpracy ze szkołami ćwiczeń są słuszne i nadal aktualne. Problemy pojawiają się w realizacji niektórych założeń koncepcji szkół ćwiczeń oraz aspektów prawnych i organizacyjnych.

Obowiązkowi praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela podlegają studenci wszystkich typów i systemów studiów wyższych nauczycielskich prowadzonych przez Uniwersytet Pedagogiczny, w tym także studenci geografii. Celem praktyk pedagogicznych jest praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela, w tym:

- kształtowanie umiejętności wykorzystywania w działalności praktycznej wiedzy zdobytej podczas studiów;
- weryfikacja tej wiedzy w realiach stosowania w miejscu pracy oraz tworzenia nawyku jej uzupełniania i poszerzania;
- kształtowanie emocjonalnej więzi z przyszłym zawodem i środowiskiem zawodowym.

Praktyki studentów pełnią następujące funkcje:

- poznawcze (zdobywana wiedza wpływa na lepsze zrozumienie procesów wychowania i nauczania),
- sprawnościowe (nabywanie umiejętności metodycznych),
- integracyjne (integracja wiedzy zdobytej w czasie realizacji różnych przedmiotów kształcenia),
- osobotwórcze (bezpośredni kontakt z uczniem, wychowankiem, podopiecznym wpływa na motywację i rozwija osobowościowo studenta),
- sprawdzające (sprawdzanie w praktyce kompetencji do zawodu) (Kościółek, Piróg 2006).

Praktyki te są organizowane zarówno w formie ćwiczeń praktycznych w szkole, realizowanych jako zajęcia dydaktyczne w ramach dydaktyki przedmiotu kierunkowego geografii lub przyrody (praktyka śródroczna), jak i w formie praktyki zawodowej, mającej charakter krótkiego stażu zawodowego (praktyka ciągła).

Praktyki specjalistyczne realizowane w formie ćwiczeń praktycznych w szkole polegają na:

- hospitowaniu przez studentów zajęć prowadzonych przez nauczyciela ćwiczeniowego, szkolnego opiekuna praktyki lub studenta;
- prowadzeniu przez studentów zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w obecności pracowników pedagogicznych szkół zwanych nauczycielami ćwiczeniowymi, a także nauczycieli akademickich prowadzących przedmiot.

Dla zwiększenia efektywności kształcenia przyszłych nauczycieli geografii E. Osuch i W. Osuch (2010) zaprezentowali przykłady współpracy w zakresie organizacji praktyk śródrocznych studentów geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i szkół ćwiczeń (Gimnazjum nr 37 i V Liceum Ogólnokształcącego

w Krakowie). Praktyka w liceum obejmowała wszystkich studentów wybranego rocznika i w przypadku lekcji w V LO było wyjątkowym doświadczeniem, polegającym na prowadzeniu lekcji wśród młodzieży szczególnie uzdolnionej, o najlepszych wynikach nauczania nie tylko w Krakowie, ale i w województwie małopolskim. Zdecydowana większość studentów podjęła wyzwanie przeprowadzenia lekcji w tej szkole i niezwykle sumiennie wywiązała się z postawionego zadania. Lekcje były przygotowane starannie pod względem doboru treści kształcenia, metod i dostępnych środków dydaktycznych. Nieznaczna tylko liczba projektów wymagała drobnych korekt nauczyciela akademickiego czy nauczyciela ćwiczeniowego przed realizacją tematu w szkole. Studenci geografii byli świadomi konieczności solidnego przygotowania merytorycznego i dydaktycznego do tych lekcji, jak i pewnego obowiązku współpracy z wyselekcjonowaną i wyjątkowo zdolną młodzieżą.

Praktyka w gimnazjum miała podobne założenia i cele. W tym konkretnym przypadku zauważono także wysoką motywację studentów do prowadzenia pierwszych w życiu lekcji w szkole. Ta motywacja wynikała z chęci próby „bycia nauczycielem” wśród studentów, którzy wybrali specjalność nauczycielską. Młodzież gimnazjalna nie jest wyselekcjonowana z racji obowiązku powszechnego uczestnictwa i rejonizacji. W tym przypadku studenci chcieli zachęcić uczniów do zrozumienia i polubienia geografii, nawet tych, którzy szkoły nie traktują zbyt poważnie i osiągają słabe wyniki nauczania.

Praktyka śródroczna jest ciekawą i z pewnością oczekiwaną przez studentów (po teoretycznych zajęciach) formą realizacji przedmiotu dydaktyka geografii, gdzie w szkolnej rzeczywistości mogą realizować swoje plany i założenia własnych lekcji, z dopuszczeniem popełniania błędów, pod fachowym okiem nauczyciela akademickiego i ćwiczeniowego, którzy w każdej chwili mogą pomóc w nietypowych sytuacjach (Osuch, Osuch 2010). Należycie zaprojektowane, zorganizowane i zrealizowane praktyki zawodowe przyczyniają się do wzrostu motywacji i większej chęci podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela przez studentów geografii. Częściowo uodwodniono, że studenci geografii wybranych uczelni wyższych w Polsce wykazują większe (o około 20–25% po praktyce) zainteresowanie podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela geografii (Osuch 1999).

Rozpoczęcie każdej praktyki zawodowej (ciągłej) poprzedza obowiązkowe spotkanie wszystkich studentów z koordynatorem ds. praktyk. Na spotkaniu tym studenci otrzymują szczegółową instrukcję wraz ze skierowaniem do szkół. Następnie w pierwszym dniu praktyki student udaje się do szkoły na pierwsze spotkanie z nauczycielem – opiekunem praktyki. Studenci kierowani są na praktykę zazwyczaj w grupach 2–3-osobowych, w sytuacjach wyjątkowych odbywają je pojedynczo. Rozwiązanie takie ma swoje uzasadnienie w możliwości hospitacji lekcji innych studentów, wymiany doświadczeń po przeprowadzonych lekcjach, pomocy w organizacji kolejnych lekcji.

Do obowiązków studentów należy:

- hospitowanie lekcji prowadzonych przez nauczyciela-opiekuna praktyk, innych nauczycieli, a także zajęć indywidualnych z uczniami;
- obserwacja pracy biblioteki szkolnej, świetlicy itd.;
- pomoc w organizowaniu i uczestnictwo w zajęciach terenowych, wycieczkach krajoznawczych;
- spotkanie z pedagogiem i psychologiem szkolnym;

- uczestnictwo w spotkaniach z rodzicami;
- uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych (np. ścieżkach edukacyjnych, kołach zainteresowań) (Piróg 2008).

Ponadto pożądanym jest udział studentów w posiedzeniach rady pedagogicznej, zebraniach komitetu rodzicielskiego, konferencjach metodycznych, w pracy samorządu szkolnego oraz w organizowaniu uroczystości szkolnych (Kościółek, Piróg 2006).

Nauczycielami ćwiczeniowymi dla studentów geografii są nauczyciele mianowani, absolwenci studiów magisterskich, często macierzystej uczelni. Dodatkowym atutem dla wyboru nauczycieli ćwiczeniowych są sukcesy dydaktyczno-wychowawcze (np. przygotowanie laureatów i finalistów konkursów geograficznych, olimpiad przedmiotowych, dodatkowe funkcje w edukacji), uczestnictwo w seminarium z dydaktyki geografii w czasie studiów. Wielokrotnie zdarza się, że nauczyciele ćwiczeniowi w gimnazjum czy liceum pełnią swoje funkcje przez kilka lat z rzędu i taka współpraca układa się bardzo dobrze, z dużym pożytkiem dla studentów.

Aktualnie nie jest jednak możliwe, aby nauczyciel akademicki zatrudniony w szkole był jednocześnie opiekunem studentów na praktyce. Wynika to z przyjętych w Uniwersytecie rozwiązań prawnych.

Kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne studentów geografii – kandydatów na nauczycieli

W latach 2008–2009 autor przeprowadził badania kompetencji nauczycieli oraz studentów geografii. W najważniejszym etapie badań bardzo szczegółową analizą i oceną nabycia kompetencji objęto czynnych nauczycieli geografii – opiekunów studenckich praktyk zawodowych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (głównie w liceach ogólnokształcących). W badaniach tych wzięło udział ok. 100 nauczycieli geografii, absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych, a w celach porównawczych oceny nabycia kompetencji ponadto uczestniczyło 136 studentów geografii trzech różnych typów studiów, a w badaniach oceny kompetencji nauczyciela w prowadzeniu lekcji geografii dalszych 200 studentów geografii.

Szczegółowe wyniki badań kompetencji zostały opublikowane w monografii (Osuch 2010). W niniejszym artykule ograniczono się do sformułowania wybranych wniosków dotyczących kompetencji studentów geografii:

- poziom nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii jest zróżnicowany wśród studentów geografii. Najwyższe oceny uzyskali studenci studiów jednolitych magisterskich, niższe studenci studiów licencjackich, najniższe studenci studiów podyplomowych z geografii;
- poziom nabycia kompetencji dydaktycznych z zakresu psychologii i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej jest zróżnicowany. Tym razem najwyższe oceny uzyskali studenci studiów podyplomowych – czynni nauczyciele różnych przedmiotów, niższe studenci studiów jednolitych magisterskich, a najniższe – studenci studiów licencjackich;
- poziom nabycia kompetencji dydaktycznych z zakresu dydaktyki geografii jest także zróżnicowany. Najwyższe oceny uzyskali studenci studiów jednolitych

magisterskich oraz studenci studiów podyplomowych, nieco niższe studenci studiów licencjackich.

Według J. Flisa (1984), wiele rzekomych błędów dydaktycznych jest konsekwencją słabego opanowania treści merytorycznych, a zwłaszcza zbyt niskiego zaufania do treści podręcznika. Trzeba się zgodzić z tezą Profesora. Szczególnie ujawnia się to w przypadku studentów licencjatu, którzy po niskiej ocenie nabycia kompetencji przedmiotowych, uzyskali także niskie oceny nabycia kompetencji dydaktycznych. Studenci studiów podyplomowych uzyskali bardzo niskie oceny nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii z powodu bardzo ograniczonego programu tych studiów. W konsekwencji kompetencje dydaktyczne w zakresie psychologii i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej jako doświadczonych nauczycieli-pedagogów uzyskały wyższą ocenę od kompetencji dydaktycznych z dydaktyki geografii.

Ciekawy przykład uzupełnienia i doskonalenia kompetencji zaprezentowała M. Tracz (2012), która omówiła idee programu Asystentura oraz udział studentów geografii specjalności nauczycielskiej w nabywaniu kompetencji zawodowych w czasie odbywania stażu w ramach tego programu i ich refleksje o systemach szkolnych w poznanych krajach.

Specjalizacja w obrębie geografii – prace magisterskie a przygotowanie zawodowe

Według J. Flisa (1984), kierunek nauczycielski powinien mieć zupełnie odrębny plan studiów, a specjalizacja coraz bardziej ogranicza podstawowe wykształcenie geograficzne, jakiego wymaga przygotowanie dobrego nauczyciela geografii (tamże, s. 54). Profesor występował przeciw specjalizacji studiów nauczycielskich według poszczególnych działów geografii, nauk geograficznych. Nie pisał o specjalności z innymi przedmiotami kształcenia szkolnego, bo takich specjalności wtedy nie było. Także studia podyplomowe dla nauczycieli geografii były studiami w dzisiejszym rozumieniu doskonalącymi, a nie kwalifikacyjnymi, dającym nowe uprawnienia. Autor nie rozwija w tym miejscu istotnego problemu korelacji międzyprzedmiotowej i wewnątrzprzedmiotowej, o której szczegółowo pisali J. Flis (1973), S. Zajac (1991), W. Cabaj i A. Urbańska (2000, 2002) oraz W. Osuch (2011) – w aspekcie korelacji treści, pojęć, konstrukcji zadań z matematyki i geografii.

Profesor Jan Flis nie pracował w realiach gospodarki rynkowej i realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej. Współcześnie to rynek decyduje, która ze specjalności nauczycielskiej jest atrakcyjna na edukacyjnym rynku pracy. Instytut Geografii UP w Krakowie wybrał w swojej ofercie specjalności nauczycielskie:

- geografia z przyrodą,
- geografia z wiedzą o społeczeństwie,
- geografia z podstawami przedsiębiorczości.

Powstaje pytanie, jak przyjęta koncepcja dwuprzedmiotowego kształcenia nauczycieli na poziomie studiów I stopnia wpłynie na jakość przygotowania studentów geografii do wykonywania zawodu. Badania diagnostyczne prowadzone w uczelniach austriackich i niemieckich wykazały, iż takie rozwiązanie nie w pełni służy kształtowaniu kompetencji przedmiotowych z geografii ani kompetencji dydaktycznych w zakresie nauczania tego przedmiotu (Osuch 2006).

J. Flis (1984) głosił tezę, że napisanie pracy magisterskiej przez studenta nie jest dlań najważniejsze. Jednocześnie pytał, czy napisanie pracy będzie z korzyścią dla jego zawodowego przygotowania (s. 54). Współcześnie można zapytać, czy napisanie pracy ma wpływ na jego kompetencje jako przyszłego nauczyciela.

W przeszłości praktykowano „małą specjalizację”, polegającą na uczęszczaniu przez studenta na cztery seminaria magisterskie, wykłady monograficzne i pracownię magisterską:

- z geografii fizycznej,
- z geografii społeczno-ekonomicznej,
- z geografii regionalnej,
- z dydaktyki geografii (Flis 1984).

Przez kolejne lata praktykowano jedynie udział w proseminariach z tych czterech wymienionych przedmiotów, które kończyło napisanie pracy proseminaryjnej. Rozwiązanie to było korzystne, ponieważ dawało możliwość studentom zapoznania się z problematyką badawczą kolejnych specjalizacji, jak również tematyką potencjalnych prac magisterskich, włącznie z ich rozpoznaniem, konsultacjami z wykładowcami, jak również przeprowadzeniem wstępnych badań.

Aktualnie nie ma możliwości „spróbowania swoich sił” w przedmiotach proseminaryjnych, a wybór studenta jest ostateczny i ograniczony do tematyki badań i prac oferowanych przez danego wykładowcę. W praktyce bywają sytuacje, kiedy studenci wybierają seminarium w sposób intuicyjny, a nawet przypadkowy bądź są administracyjnie kierowani do poszczególnych profesorów, u których „są jeszcze miejsca na seminarium”. Ciekawe rozwiązanie stosowane jest w Katedrze Geografii Uniwersytetu Pałackiego w Ołomuńcu. Studenci specjalności nauczycielskiej na II stopniu są tam zobligowani do wyboru seminarium magisterskiego z dydaktyki geografii, a w konsekwencji napisania pracy magisterskiej ściśle z dydaktyki geografii lub z tematyki związanej z szerszą rozumianą działalnością edukacyjną. Niestety coraz częściej temat pracy licencjackiej oraz magisterskiej nie koresponduje, a nawet bywa dość odległy od zainteresowań dydaktycznych studenta specjalności nauczycielskiej. W takim przypadku należy zgodzić się z tezą prof. Flisa, że „jeśli podniesienie poziomu prac magisterskich ma obniżyć poziom zawodowego przygotowania, to lepiej zrezygnujmy z wymagań prac magisterskich” (Flis 1984, s. 54).

Współcześnie obserwuje się zjawisko dużego zróżnicowania poziomu prac licencjackich i magisterskich. Są prace pisane na wysokim poziomie, choć jest ich zdecydowanie mniej niż w ubiegłych latach, jest także dużo prac słabszych. Problematyka szeroko rozumianej jakości prac dyplomowych nie tylko wśród geografów wymaga jednak przeprowadzenia solidnych badań.

Pedagogizacja w aspekcie nasycenia zajęć dydaktycznych myślą o przyszłym zawodzie nauczyciela

Kolejny aspekt pedagogizacji według J. Flisa (1984) polega na nasyceniu każdego zajęcia dydaktycznego myślą o przyszłym zawodzie nauczycielskim. Wykładowcy nie zawsze o tym pamiętają, dzisiejsi nauczyciele akademicy w Instytucie Geografii UP w Krakowie nie są najczęściej absolwentami Uniwersytetu Pedagogicznego i brak im praktyki w szkole. Pomimo że wykładają na specjalności nauczycielskiej

przedmioty kierunkowe, nie znają dorobku polskiej dydaktyki geografii i nie słyszeli o „nauczycielach nauczycieli”.

W praktyce można mówić nawet o spłycaaniu roli dydaktyki do opracowania konspektu lekcji; można więc postawić tezę, że pomimo obowiązujących przepisów, wszyscy nauczyciele akademicy, którzy kończyli nienauczycielski kierunek studiów, powinni ukończyć kurs pedagogiczny dla pracowników naukowo-dydaktycznych. W praktyce nie zawsze tak jest.

Nie wydaje się korzystne, aby zajęcia dydaktyczne na specjalnościach nauczycielskich prowadzili wykładowcy nierozumiejący realiów współczesnej szkoły, a wiedzę o szkole i szeroko rozumianej dydaktyce czerpali wyłącznie z informacji zasłyszanych od znajomych czy członków rodziny. Co ciekawe, prof. J. Flis zobowiązywał nawet wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Geografii do hospitacji studentów na praktyce w szkole. Obecnie takie rozwiązanie byłoby z pewnością interesującym doświadczeniem dla nauczycieli akademickich spoza zakładu dydaktyki, ale z racji wielu obowiązków oraz konieczności udzielenia konkretnych rad i oceny elementów hospitowanej przez studentów lekcji mogłoby być mało użyteczne. Ponadto pracownicy naukowcy uczestniczący w takich praktykach żądaliby dodatkowego wynagrodzenia za pełnienie funkcji opiekuna.

Niewłaściwe wydaje się również powierzanie dużej liczby zajęć (szczególnie na specjalnościach nauczycielskich) pracownikom spoza katedry lub instytutu, którzy nie zawsze wywiązują się ze swoich obowiązków w zakresie zarówno odbywania zajęć, jak ich przygotowania (karty kursów). Częste zmiany kadry prowadzącej konkretne wykłady i ćwiczenia (z roku na rok), wynikające wyłącznie z konieczności uzupełniania pensum, ograniczania limitów i dokonywania korekt w przydziałach godzin poszczególnych pracowników, na pewno nie podwyższają jakości kształcenia i w żaden sposób nie sprzyjają pedagogizacji. Takie rozwiązania należy uznać za przejściowe i jak najszybciej ograniczyć (Osuch 2010).

Bywają jednak coraz częstsze przypadki negocjowania tego aspektu pedagogizacji studiów przez wykładowców preferujących kierunki nienauczycielskie. Przeciwnicy specjalności nauczycielskiej podają jako argumenty liczby, z których wynika, że już niewielu absolwentów trafia do szkoły, że produkujemy bezrobotnych, że specjalności nauczycielskie są kosztochłonne w stosunku do specjalności nienauczycielskich. Nie są świadomi, że szkoła jest nadal jednym z głównych zainteresowań dla absolwentów studiów nauczycielskich. W badaniach D. Piróg (2012) spośród ankietowanych wszystkich studentów geografii najliczniej studenci geografii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (23%), Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Torunia (18%), Uniwersytetu Wrocławskiego (16%) oraz Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (14%) byli zdecydowani na podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela geografii. Z kolei badania Tracz i Stanuch (2011) dotyczące losów zawodowych absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych AP z lat 2000–2007 wykazały, iż 58% ankietowanych znalazło zatrudnienie zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, w tym w szkolnictwie 30%. W zawodach niezwiązanych z ukończonym kierunkiem studiów zatrudnionych było 42% respondentów (tamże, s. 39).

Okazją do podtrzymania tradycji pedagogizacji nauczycielskich studiów geograficznych są ćwiczenia terenowe. O zakresie programu, organizacji, czy przebiegu praktyk terenowych wśród studentów geografii pisali m.in. Flis (1955), Ziętara

i Mądry (1996), Piskorz (1997), Osuch (2005), Szubert i Brzeźniak (2000), Szubert (2005), Piróg (2008).

Przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe, często zaliczane do praktyk terenowych, stanowią integralną część studiów geograficznych. Ich istotne znaczenie polega na tym, że umożliwiają korzystanie z najlepszej metody, jaką jest bezpośrednia obserwacja umożliwiająca poznawanie różnorodnych elementów krajobrazu, wzajemnie ze sobą powiązanych i od siebie uzależnionych. Tą metodą kształci się umiejętności świadomego i celowego obserwowania form i zjawisk, orientowania się w związkach zachodzących między nimi. Przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe są ważną okazją do kształtowania wyobrażeń i pojęć geograficznych, a także umożliwiają korygowanie błędnych lub niedokładnych wyobrażeń przyswojonych przez studentów podczas zajęć kameralnych (Flis 1955).

Regionalne ćwiczenia terenowe mają szczególne znaczenie dla przyszłych nauczycieli geografii. Są one swoistym wzorem dla prawidłowo zorganizowanej i prowadzonej szkolnej wycieczki geograficznej pod względem merytorycznym oraz organizacyjnym (Mądry, Ziętara 1996).

Przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe stanowią najważniejsze uzupełnienie zajęć w zakresie kształtowania przedmiotowych kompetencji studentów geografii. Istotnym elementem prowadzonych przez autora tego artykułu badań była analiza wpływu wybranych form kształcenia (zajęć kameralnych, ćwiczeń terenowych, praktyki zawodowej) na kształtowanie poszczególnych kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych studentów geografii oraz stopień opanowania tych kompetencji przez ankietowanych studentów (Osuch 2005, 2010).

Podsumowanie

Autor w artykule zaprezentował tylko niektóre aspekty pedagogizacji nauczycielskich studiów geograficznych w świetle rozważań i uwag prof. Jana Flisa. Starał się jednocześnie odnieść do aktualnych wydarzeń związanych z kształceniem i doszkalać nauczycieli geografii, szczególnie w macierzystym dla prof. J. Flisa i autora Instytucie Geografii krakowskiego Uniwersytetu Pedagogicznego.

Wiele sugestii i rozwiązań Profesora z ubiegłych lat funkcjonuje po dzień dzisiejszy, a ich efekty to pokolenia dobrze wykształconych i przygotowanych do zawodu nauczycieli geografii. Niestety niektóre rozwiązania nie znalazły zrozumienia w gospodarce rynkowej i nie zostały wdrożone na dłuższy czas, choć ich koncepcje stale powracają przy okazjach programowych i organizacyjnych zmian w kształceniu nauczycieli.

Literatura

- Cabaj, W., Urbańska, A. (2000). Jeszcze raz o podziałce, zwłaszcza o podziałce liniowej. *Geografia w Szkole*, 53 (4), 203–207.
- Cabaj, W., Urbańska, A. (2002). Kształcenie wyobraźni przestrzennej przez posługiwanie się mapą. W: Z. Górka, A. Jelonek (red.), *Geograficzne uwarunkowania rozwoju Małopolski*.

- Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego, 511–514.
- Cieśla, P., Paško, J. R. (2008). II stopień studiów wyższych – konieczność kontynuacji czy możliwość wyboru. W: B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski (red.), *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 23–28.
- Dz. U. nr 207, poz. 2110 (2004) – rozporządzenie MENiS z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia.
- Flis, J. (1955). Wakacyjne prace polowe w programie studiów geograficznych WSP. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP, Nauki Geograficzno-Biologiczne*, 4, 3–28.
- Flis, J. (1973). O podziałce kartograficznej. *Geografia w Szkole*, 4, 269–271.
- Flis, J. (1984). Pedagogizacja nauczycielskiego kierunku studiów geograficznych. *Materiały i Sprawozdania/Wyższa Szkoła Pedagogiczna*, 7, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 51–56.
- Kościołek, M., Piróg, D. (2006). Założenia teoretyczne i model empiryczny praktyk pedagogicznych realizowanych w Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie. W: B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 91–110.
- Lampiselkä, J., Raykova, Z. (eds.). (2008). *EU TRAIN: Towards a Common Curriculum for the Teaching Practice of Science Teachers*. Plovdiv: Plovdiv University Press “Paisii Hilendarski”.
- Mądry, J., Ziętara, T. (1996). Kształcenie nauczycieli geografii poprzez przedmiotowe i regionalne ćwiczenia terenowe. W: J. Jarowiecki i S. Piskorz (red.), *Różne drogi kształcenia i doksztalcania nauczycieli geografii*. Kraków: COMSN, 123–135.
- Osuch, W. (1999). Rola praktycznego kształcenia nauczycieli geografii w świetle literatury i badań ankietowych. W: J. Jakóbczyk-Gryszkiewicz, K. Kłysik (red.), *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*. 1, Łódź: Wyd. Grotesk, 229–235.
- Osuch, W. (2005). Regionalne ćwiczenia terenowe na Pobrzeżu Gdańskim studentów geografii krakowskiej Akademii Pedagogicznej. W: S. Musielak (red.), *Wymiar i współczesne wyzwania edukacji geograficznej*. Szczecin: Wyd. Oficyna IN PLUS, 21–24.
- Osuch, W. (2006). Formation Geography Professional Competences – candidates for teachers in selected universities in Poland, Germany, Slovakia and Czech Republic. *Geograficka Revue*, 2 (2), 558–565.
- Osuch, W. (2010). Kompetencje przedmiotowe i dydaktyczne nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Osuch, E., Osuch, W. (2010). Theoretical background and the concept of cooperation between schools and practice of geography students – candidates for teachers carried out during pedagogical practice. In: M. Fňukal, M. Frajer, J. Hercik (eds.), *Sborník příspěvků z konference 50 let geografie na Přírodověcké fakultě Univerzity Palckého v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palckého v Olomouci, 763–770.
- Osuch, W. (2011). Matematyka w kształceniu nauczycieli geografii. W: A. Płocki, I. Krecha (red.), *Matematyka w przyrodzie – matematyka i przyroda w kształceniu powszechnym*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, 67–74.
- Piróg, D. (2008). Koncepcja praktycznego kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli geografii. W: K. Kraszewski (red.), *Praktyczne przygotowanie studentów do zawodu nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, 86–95.

- Piróg, D. (2012). Poziom zainteresowania pracą w zawodzie nauczyciela wśród studentów geografii. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, 2, 194–210.
- Piskorz, S. (red.). (1997). *Zarys dydaktyki geografii*, Warszawa: PWN.
- Piskorz, S. (1997). O niektórych współczesnych wyzwaniach stojących przed polskimi nauczycielami geografii. W: *Miejsce geografii w reformowanym systemie edukacyjnym. Materiały z konwersatorium*. Kraków: PTG, 29–35.
- Szubert, M., Brzeźniak, E. (2000). Beskid Mały terenem ćwiczeń przedmiotowych z meteorologii i klimatologii oraz z kartografii i topografii dla studentów I roku geografii. W: Z. Ziolo (red.), *Działalność człowieka i jego środowisko*, Kraków: Wyd. AP, 411–426.
- Szubert, M. (2005). Zagraniczne praktyki studentów we Freiburgu. *Konspekt*, 3 (23), 180–183.
- Tracz, M., Stanuch, J. (2011). Losy zawodowe absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W: K. Potyrała (red.), *Kompetencje czy kwalifikacje? Efekty kształcenia studentów kierunków przyrodniczych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji i badań na różnych etapach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 37–44.
- Tracz, M. (2012). Praktyczne przygotowanie studentów geografii do zawodu nauczyciela w ramach programu Asystentura Comeniusa. *Konspekt*, 2, 25–29.
- Zajac, S. (1992). *Cele nauczania geografii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Selected aspects of pedagogization of teaching faculty of geographical studies

Abstract

The issue of initial and further training of geography teachers seems to be relevant everywhere where teaching faculty is currently offered.

This paper presents discussion, reflection and research results on the widely understood process of initial and further training of future geography teachers in the context of academic work of professor Jan Flis, especially regarding the problem of pedagogization of teaching faculty at universities (Flis 1984) understood as supplementing the faculty training with psychological and didactic subjects.

This problem seems to be relevant and should be constantly taken into account especially in the face of occurring reforms in concepts of studies and changes in syllabuses of geographical studies, especially those with teaching faculties. At the same time teaching studies should be vocational studies and they should prepare for the profession of a geography teacher or a geographer – teacher.

Academic and organizational work of professor Jan Flis became the ground for numerous remarks and reflection on faculties, trends and also on the organization of training at teaching faculty of geographical studies, as well as on developing competencies of future teachers.

Instytut Geografii
Zakład Dydaktyki Geografii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków
wiktor_osuch@wp.pl wikosuch@ap.krakow.pl