

Kształtowanie kompetencji kluczowych wśród studentów geografii poprzez metodę projektu, esej geograficzny i recenzję

Małgorzata Cichoń, Iwona Piotrowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych¹
Pracownia Dydaktyki Geografii i Edukacji Ekologicznej
cichoń@amu.edu.pl, ipiotrow@amu.edu.pl

1. Wprowadzenie

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

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie zawarte zostały w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej* z dnia 16.12.2006 r., a także opracowaniu *Program Edukacja i szkolenie 2010* (MEN, 2006). Parlament Europejski i Rada zalecają państwom członkowskim UE rozwijanie oferty kompetencji kluczowych w ramach

strategii uczenia się przez całe życie. W dokumencie kompetencje kluczowe definiuje się jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do określonych sytuacji.

Według B. Niemierki (2004) kompetencje definiuje się jako ogół umiejętności niezbędnych do podejmowania i wykonywania działań poznawczych i praktycznych w określonej dziedzinie kształcenia, życia osobistego i zawodowego. Umiejętności obejmują sferę interakcji w procesie dydaktycznym, natomiast kompetencje odnoszą się do osoby, powstają w wyniku zintegrowania pewnej liczby umiejętności opanowanych na tyle sprawnie i świadomie, aby osiągnąć możliwość swobodnego, mądrego, refleksyjnego i odpowiedzialnego podejmowania określonych działań (Okońska–Walkowicz i in. 2009). Kompetencja traktowana jest jako wyposażenie osoby i możliwości jednostki, stanowiąc umiejętność wyższego rzędu.

Pojęcie umiejętności kluczowych jest rozpowszechnione w Polsce już od roku 1995, a jego pojawienie się związane było z prowadzeniem prac nad Nową Maturą oraz Programem KREATOR. Umiejętności kluczowe były wówczas definiowane jako umiejętności ponadprzedmiotowe. Na potrzeby programu zdefiniowano pięć umiejętności obejmujących:

1. planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
2. skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach,
3. efektywne współdziałanie w grupie,
4. rozwiązywanie problemów w sposób twórczy,
5. sprawne posługiwanie się komputerem.

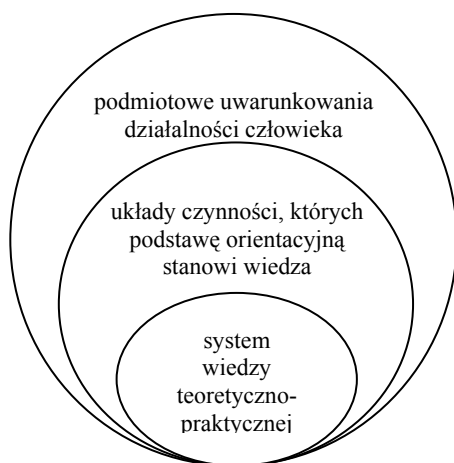
O umiejętnościach kluczowych, które z czasem przemianowano na kompetencje kluczowe, po raz pierwszy dyskutowano podczas międzynarodowego sympozjum w 1996 roku w Bernie w Szwajcarii. Najważniejszym jego celem było zaproponowanie takich umiejętności, które będą umożliwiać człowiekowi sprawne funkcjonowanie w zmieniającym się bardzo szybko świecie. W toku dyskusji i prac sporządzono listę, początkowo 30 umiejętności, które z czasem zmniejszono do 9, ostatecznie przyjmując: umiejętność pracy w grupie, posługiwanie się nowoczesną techniką informatyczną i komunikowania się, rozwiązywania problemów, wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia, korzystania z różnych źródeł informacji, porozumiewania się w kilku językach, łączenia i porządkowania wiedzy, radzenia sobie z nietypowością i złożonością oraz organizowania i oceniania własnej pracy.

Według Programu KREATOR być kompetentnym to nie tylko umieć coś zrobić, ale doskonale rozumieć, dobrze sobie z czymś radzić. Kompetencja jest więc kategorią podmiotową, jest zawsze kompetencją czyjąś, konkretnej osoby bądź grupy osób. Kompetencje zdobywa się wraz z doświadczeniem życiowym (np. wiedza potoczna, język

ojczysty, obyczaje czy moda) a także w toku celowego oraz przemyślanego procesu nauczania i wychowania, z włączeniem kształcenia akademickiego.

Kompetencje kluczowe według Krajowych Ram Kwalifikacji obejmują obecnie wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać, czyli jej skumulowane efekty uczenia się. Ostatecznie ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, do których należą: 1. porozumiewanie się w języku ojczystym, 2. porozumiewanie się w językach obcych, 3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4. kompetencje informatyczne, 5. umiejętność uczenia się, 6. kompetencje społeczne i obywatelskie, 7. inicjatywność i przedsiębiorczość oraz 8. świadomość i ekspresja kulturowa.

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



Ryc. 1. Podstawowe składniki kompetencji kluczowych

Źródło: opracowano na podstawie B. Niemierki 2004

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

W związku z tym celem opracowania jest określenie poziomu wykształcenia trzech wybranych kompetencji kluczowych wśród studentów II roku studiów licencjackich oraz I roku studiów magisterskich Wydziału Nauk Geograficznych i Geologicznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, poprzez zastosowanie metody projektu, eseju geograficznego i recenzji. Podjęto również próbę oceny skuteczności wymienionych metod w kształceniu akademickim.

2. Metodyka

Kształtowanie umiejętności kluczowych nie realizuje się jako odrębnej aktywności, tylko należy je włączyć w ramy konkretnych przedmiotów poprzez dobór odpowiednich metod i form kształcenia. Dlatego też w opracowaniu przedstawiona zostanie różnorodna działalność i aktywność studentów kierunku geografii:

- 24 studentów I roku studiów magisterskich pracowało przy zastosowaniu metody projektu realizując samodzielnie wybrany projekt edukacyjny,
- 24 studentów I roku studiów magisterskich przygotowało esej geograficzny. Studenci opisywali i wyjaśniali istotę kompetencji kluczowych, indywidualnie interpretowali zapisy kompetencji oraz do każdej z nich podawali konkretne propozycje kształcenia geograficznego,
- 110 studentów II roku studiów licencjackich opracowało recenzję. Studenci oceniali wybrany artykuł zamieszczony w czasopiśmie „Geografia w szkole”, odpowiednio argumentując i określając przydatność jego wykorzystania w nauczaniu geografii lub przyrody.

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

W celu określenia poziomu wykształcenia kompetencji kluczowych wśród studentów do szczegółowej analizy wybrano następujące:

- a) porozumiewanie się w języku ojczystym

Kompetencja ta jest związana z umiejętnością porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, obejmując rozpoznawanie i wykorzystywanie różnych typów tekstów, poszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji oraz językowej

interakcji w odpowiedniej i twórczej formie. Obejmuje także formułowanie i wyrażanie własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący odpowiedni do kontekstu sposób.

b) umiejętność uczenia się

Jest to zdolność konsekwentnego i wytrwałego organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala na korzystanie z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy oraz umiejętności w różnorodnych sytuacjach. Decydującymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

c) inicjatywność i przedsiębiorczość

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wdrażania pomysłów w czyn. Obejmują kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią wsparcie dla indywidualnych osób w codziennym życiu prywatnym, społecznym i zawodowym. (opracowano na podstawie *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, 2007).

2.1. Metoda projektu

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

Za twórcę metody projektu uważa się W.H. Kilpatricka, który przedstawił jej założenia w pracy zatytułowanej *The Project Method* (1918). Badacz nie traktował metody projektu jako jednej z wielu metod kształcenia, a nadał jej rangę naczelnej zasady dydaktycznej, w której głównym założeniem była samodzielna praca uczniów. Podstawą działań podejmowanych przez uczniów były ich zainteresowania, zgodnie z twierdzeniem, że

nie powinno się nikogo zmuszać do podejmowania niechcianych aktywności. W projekcie wyróżnił cztery fazy, jak zamierzenie, zaplanowanie, przeprowadzenie i ocenianie. Ta definicja metody projektu i jej podział funkcjonuje do dzisiaj.

W Polsce metoda projektu znana była już w okresie międzywojennym, a do jej rozpowszechnienia przyczyniła się praca J. A. Stevensona *The Project Method of Teaching* z 1920 r., która ukazała się w polskim tłumaczeniu w 1930 r. Według J. Stevensona postępowanie metodyczne można nazwać projektem kiedy współwystępują cztery podstawowe cechy:

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

W latach sześćdziesiątych wrócono do praktycznego stosowania tej metody, co zostało zaniechane w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ze względu na ówczesną politykę oświatową PRL. Metoda projektów powróciła do szkół dzięki transformacji ustrojowej i reformie systemu oświaty z 1999 roku (Grondas 1999; Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2000; Chałas 2000; Mikina, Zając 2001; Helm, Katz 2003).

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

- problemowe: mają na celu rozwiązanie postawionego problemu poprzez poszukiwanie i analizę informacji. Problem może dotyczyć np. genezy surowców lub produktów codziennego użytku, np. *jak powstała sól kamienna* lub *jak wygląda cykl produkcyjny mebli*,
- badawcze: obejmują gromadzenie informacji o wybranej rzeczywistości, zbieranie, systematyzowanie i opracowywanie danych dotyczących określonego zagadnienia, np. *zmiany środowiska geograficznego na przestrzeni dziejów na wybranym obszarze*,
- działania lokalnego: polegają na zbieraniu informacji, najczęściej za pomocą badań ankietowych, dotyczących lokalnych problemów oraz określeniu sposobów zapobiegania lub ograniczenia jakiegoś problemu lokalnego, np. *problem hałasu w wybranej dzielnicy miasta*,
- społeczne: których celem jest rozpoznanie potrzeb badanej społeczności, następnie podjęcie działań edukacyjnych i wypracowanie koncepcji rozwiązania problemu, np. *sposoby odżywiania się młodzieży*,

- estetyczne lub artystyczne: polegają na tworzeniu mapy, tekstu literackiego, filmu, zdjęć lub wywołaniu emocji poprzez produkt końcowy, np. *degustacja czekolady, oglądanie zdjęć czy wysłuchanie utworu muzycznego*.

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

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

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

2.2. Esej geograficzny

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

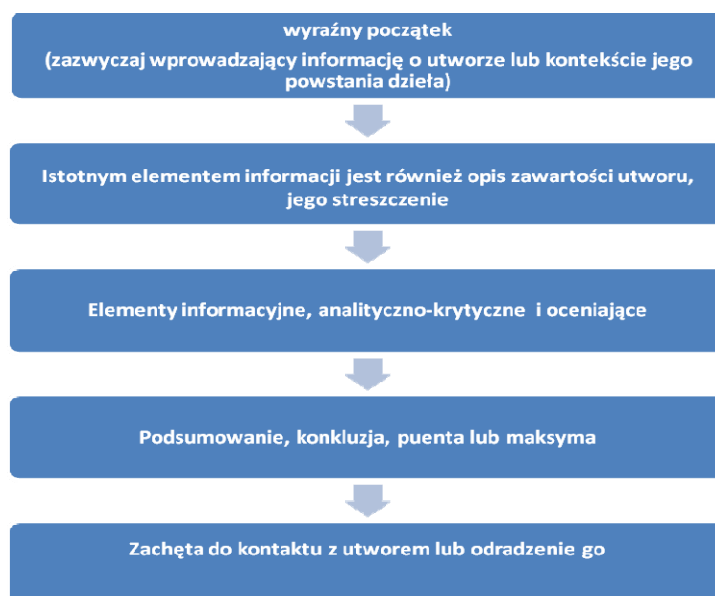
Za twórców eseju uznaje się Michela de Montagna, renesansowego humanistę i twórcę dzieła *Essais (Próby z 1580 r.)* oraz Francisca Bacona, filozofa epoki Odrodzenia, autora *Essays or Counsels, civill and moral*. W rzeczywistości eseje powstawały już w czasach starożytnych. Zwane były „szkicami” i posiadały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

Uwzględniając styl eseju, jest on pozornie lekki, jednakże powinien charakteryzować się pewnym poziomem wyrafinowania. Przy użyciu wysublimowanych środków artystycznego wyrazu powinien dowodzić elokwencji i erudycji autora (Sławiński, Głowiński, Kostkiewiczowa, Okopień-Sławińska, 1996). Eseista może stosować cytaty, aforyzmy i odniesienia do różnych dzieł literackich oraz kulturalnych, wplatając w kompozycję tekstu aluzje historyczne i filozoficzne (jest to tzw. intertekstualność). Ponadto, bardzo częstą cechą spotykaną w esejach jest pojawianie się różnego rodzaju wtrętów, które przerywają tok myśli i kierują w zupełnie innym kierunku. Obrazują one to co mówi autor, jednocześnie ubarwiają tekst, ale nie zawsze muszą wnosić do dzieła coś nowego (dygresyjność).

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

2.3. Recenzja

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



Ryc. 2. Struktura recenzji

Źródło: opracowano na podstawie Słownika Języka Polskiego, 1978; K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, 2006

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

3. Poziom wybranych kompetencji kluczowych wśród studentów

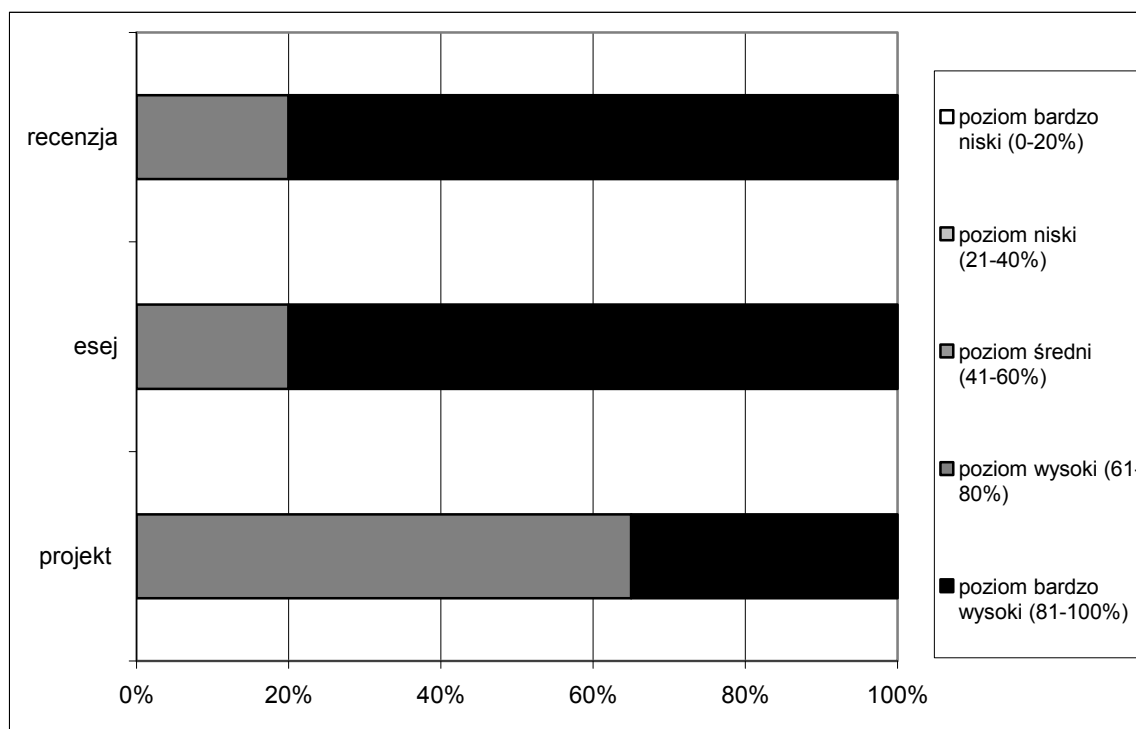
W celu określenia poziomu trzech wybranych kompetencji kluczowych wśród studentów dokonano oceny działań i produktów zrealizowanych podczas projektu oraz oceny prac - eseju geograficznego i recenzji. W analizie określono poziom opanowania kompetencji przyjmując następujące przedziały: bardzo niski (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

3.1. Kompetencja - umiejętność uczenia się

Ze względu na zespołowy i pozaszkolny charakter metody projektu nie można ocenić poziomu opanowania kompetencji uczenia się w znaczeniu „organizacja własnego procesu uczenia się”. Dlatego w ocenie kompetencji samodzielnego uczenia się studentów zaakcentowano poszukiwanie, przetwarzanie i stosowanie nowej wiedzy. Ponad 60%

studentów uczestniczących w pracach projektowych wykształciło takie umiejętności na poziomie wysokim, natomiast około 40% na poziomie bardzo wysokim (ryc. 3). Najwięcej możliwości do rozwijania tej kompetencji mieli studenci na etapie gromadzenia i analizy informacji. Dla studentów problemem nie jest określenie źródła informacji, ale zebranie danych. Brak dostępności do danych statystycznych, szczególnie w urzędach, uniemożliwia dalsze poszukiwania i ich analizę. Ze względu na czasochłonność tych prac ponad połowa studentów szuka informacji w internecie. Niepokoi więc fakt, że dla wielu jeszcze studentów internet jest jedynym źródłem informacji i sposobem na samodzielne uczenie się.

W odniesieniu do opracowywanych esejów geograficznych i recenzji stwierdzono, że zdecydowana większość studentów dobrze poradziła sobie z organizacją własnej pracy, zarówno odpowiednio wyszukując niezbędne informacje, jak i odpowiednio je przetwarzając. Pisząc eseje dokonali właściwej selekcji wiadomości, znajdowanych nie tylko w internecie, ale i w opracowaniach naukowych. Natomiast przygotowując recenzje, zapoznali się z podanym czasopismem „Geografia w szkole”, wyszukiwali i wybierali odpowiednie do swoich zainteresowań artykuły, tematyką związane z problematyką geograficzną lub dydaktyczną. Zarówno w przypadku eseju jak i recenzji, kompetencja samodzielnego uczenia się została wykształcona wśród 20% studentów na poziomie wysokim, a wśród 80% na bardzo wysokim (ryc. 3).

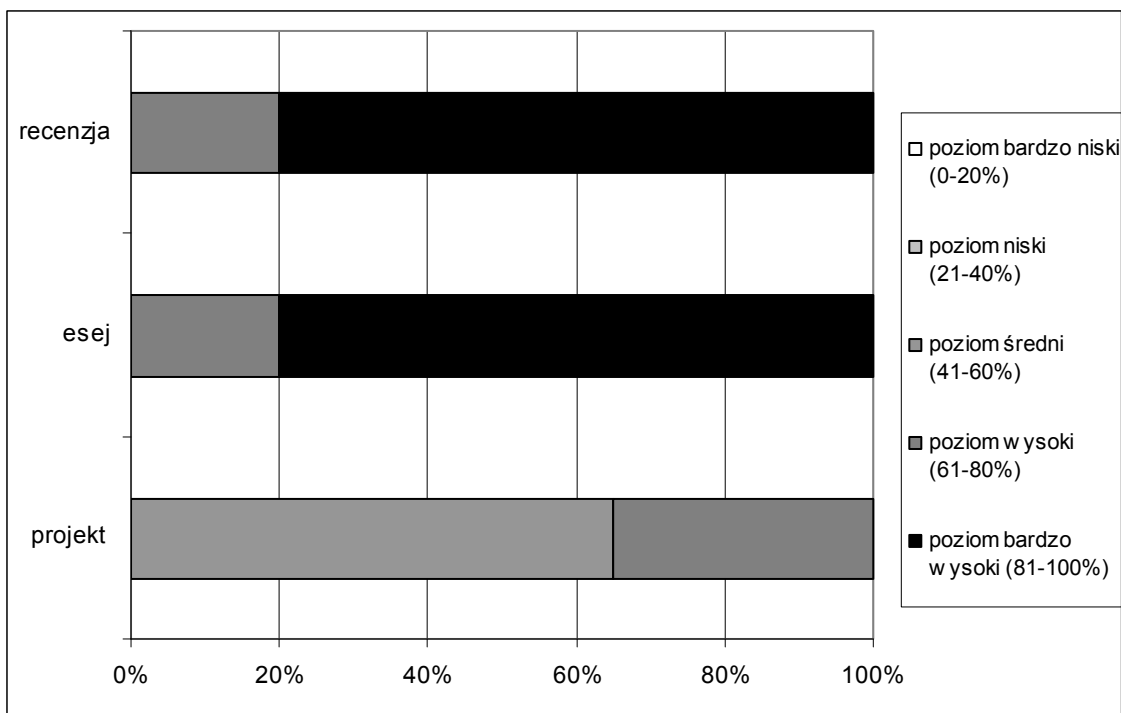


Ryc. 3. Poziom wykształcenia kompetencji uczenia się, wśród studentów Geografii przygotowujących się do zawodu nauczyciela

3.2. Kompetencja - porozumiewanie się w języku ojczystym

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

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



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

Na podstawie analizy wszystkich prac stwierdzono, że większość studentów bardzo dobrze opanowała tę kompetencję. I analogicznie jak powyżej, została ona wykształcona wśród 20% studentów na poziomie wysokim, a wśród 80% na bardzo wysokim (ryc. 4). W przypadku opracowania eseju geograficznego i recenzji omawiana kompetencja jest dominująca spośród wszystkich. Najważniejsze efekty związane z jej kształceniem wśród studentów dotyczą następujących umiejętności: przygotowania pisemnej rozbudowanej wypowiedzi; wyrażania własnych opinii, poglądów, refleksji; wartościowania i oceniania; pisania zgodnie z zasadami edytorskimi oraz wypowiedzania się pełnymi, poprawnymi w języku polskim zdaniami.

3.3. Kompetencja - inicjatywność i przedsiębiorczość

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

Opracowanie eseju i recenzji wiąże się także z inicjatywą oraz przedsiębiorczością, jednakże zdecydowanie w mniejszym stopniu niż w metodzie projektu. Konstrukcja tych

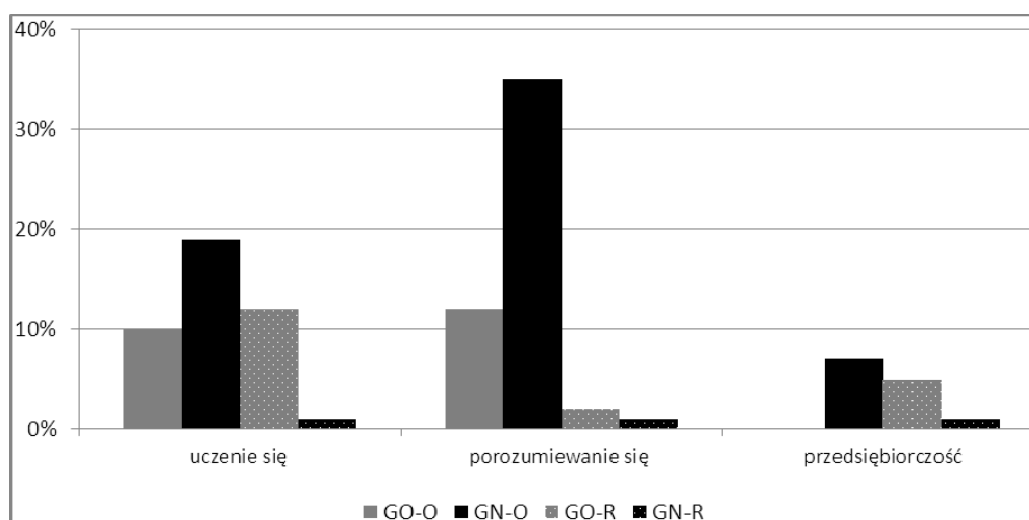
obydwu form tekstowych wymaga od studenta pomysłowości odnośnie sposobu ujęcia oraz wypowiedzi. Jednakże w przypadku tej kompetencji bardzo trudno jest określić poziom jej opanowania. Przyjmuje się, że student powinien wykazać się pewną pomysłowością i przedsiębiorczością w przygotowaniu jakiegokolwiek wypowiedzi.

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

4. Kompetencje kluczowe wykształcone lub kształtowane wśród studentów

Na podstawie badań ankietowych stwierdzono, że o stopniu przygotowania do samodzielnego życia, także zawodowego, może świadczyć poziom różnych kompetencji wykształconych wśród studentów. Przyjęto również hipotezę, że nie można wykształcić kompetencji kluczowych u wszystkich studentów na tym samym poziomie i w tym samym zakresie.

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



Ryc. 5. Wykształcenie wybranych kompetencji wśród studentów kierunku Geografia
Objaśnienia:

kompetencje: O – osiągnięte, R - rozwinięte

GN - studenci Geografii uczestniczący w module dydaktycznym, GO - pozostali studenci Geografii

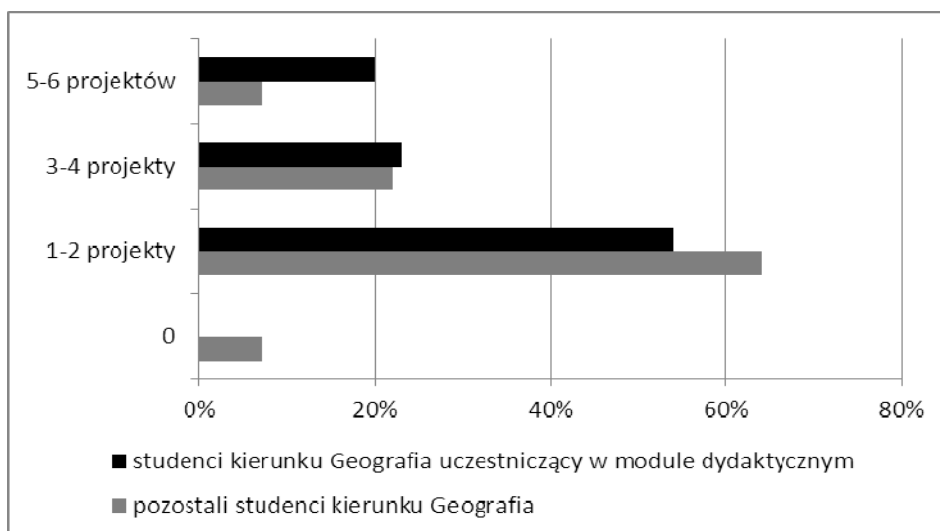
Źródło: na podstawie badań ankietowych

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

Drugą ważną według studentów kompetencją jest porozumiewanie się, a dla 66% badanych możliwość jej wykształcenia stwarza także udział w metodzie projektu. Ponad 47% głównie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela określiło, że umiejętność komunikacji została u nich w pełni wykształcona. Z kolei 3% wszystkich studentów Geografii uważa, że ta zdolność poprzez udział w projektach została dopiero rozwinięta. W porozumiewaniu się ważna jest także odwaga w wyrażaniu własnego zdania i sama prezentacja poglądów, która stanowi problem dla średnio 80% studentów. Wpływ na umiejętność wypowiadania się i komunikowania własnych opinii mają uwarunkowania charakterologiczne oraz zdecydowana przewaga metod asymilacji wiedzy (podających) stosowanych podczas zajęć dydaktycznych. Według studentów tylko kilkanaście procent nauczycieli akademickich proponuje działania metodą projektów, zakończone publicznym wystąpieniem. Być może odpowiada za to także system egzaminów, które mają formę pisemną i nie stwarzają okazji studentom do wypowiadania się.

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

Obydwie grupy studentów osiągnęły porównywalne wyniki w zakresie uczenia się oraz porozumiewania się. Z kolei, przedsiębiorczością wykazują się tylko nieliczni studenci. Zauważalne są jednak przede wszystkim różnice pomiędzy studentami kierunku geografii nauczycielskiej a pozostałymi kierunkami. Trudno ocenić, co jest powodem tego zróżnicowania, ponieważ nie zostały przeprowadzone takie badania na początku studiów. Jednak z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że jednym z czynników są stosowane na studiach metody i formy pracy ze studentami, w tym liczba realizowanych projektów, która w przypadku studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela jest dwukrotnie większa (ryc. 6). Liczba projektów nie świadczy o poziomie opanowania kompetencji kluczowych, jednak w praktyce kilkakrotne kształcenie najważniejszych dla metody projektu umiejętności może być podstawą opanowania kompetencji kluczowych na wyższym poziomie.

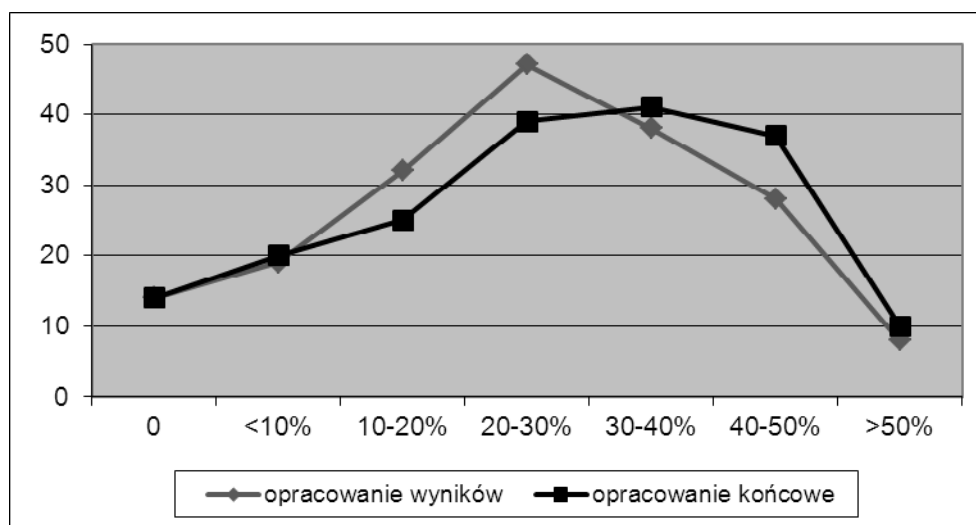


Ryc. 6. Liczba projektów, w których uczestniczyli studenci kierunku Geografia

Źródło: na podstawie badań ankietowych

O poziomie kompetencji kluczowych wykształconych w wyniku stosowania metody projektu decydują m.in. stopień i rodzaj wcześniej nabytych umiejętności, cechy charakteru poszczególnych osób jak sumienność, systematyczność, pomysłowość oraz chęć do działania. Jednak na podstawie badań i obserwacji, na poziom osiągniętych kompetencji wpływa głównie zaangażowanie oraz zainteresowanie tematyką projektu na poszczególnych jego etapach. W sytuacji dużego zaangażowania studenta na etapie gromadzenia danych może zaistnieć sytuacja, że osiągnie on przede wszystkim umiejętność poszukiwania informacji, natomiast w mniejszym stopniu wykształci umiejętność ich analizy czy syntezy. Wniosek ten

potwierdzają zróżnicowane wyniki badań dotyczące wkładu pracy studentów na etapie opracowania wyników i produktów / prac końcowych (ryc. 7).



Ryc. 7. Zróżnicowanie udziału studentów w wybranych etapach projektu edukacyjnego

Źródło: na podstawie badań ankietowych

Podczas opracowywania wyników pracuje najczęściej kilkuosobowa grupa, której wkład pracy wynosi średnio 20%, a z kolei za opracowanie produktu końcowego odpowiedzialne są często 2 osoby, które swój wkład oceniają na 50%. Przedstawione powyżej wyniki badań potwierdzają postawioną hipotezę o niemożliwości wykształcenia kompetencji kluczowych u wszystkich studentów na tym samym poziomie i w tym samym zakresie. Taką samą opinię wyraża prawie 70% wszystkich badanych studentów wydziału.

Podsumowanie

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów WNGiG UAM określono, że połączenie metody projektu, eseju geograficznego i recenzji jest skuteczną strategią kształtowania kompetencji kluczowych. Kompetencje rozwijane poprzez metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy powinny być uzupełniane metodami asymilacji wiedzy oraz waloryzacyjnymi. Łączenie odmiennych metod nauczania zwiększa prawdopodobieństwo wykształcenia różnych kompetencji na wyższym poziomie. Na wysokim poziomie studenci opanowali samodzielne uczenie się i porozumiewanie się, co potwierdzają opracowane eseje geograficzne i recenzje. Należy jednak zaznaczyć, że

kształtowanie wymienionych kompetencji, odbywa się na wszystkich przedmiotach, dlatego też poziom ich opanowania nie musi wynikać tylko z udziału tych osób w module dydaktycznym. Z kolei kształcenie przedsiębiorczości odbywa się przede wszystkim poprzez metodę projektów, co potwierdzają studenci zwracając jednocześnie uwagę, że taka metoda pracy jest podejmowana najwyżej dwa razy podczas studiów. Tak więc kształtowanie przedsiębiorczości wymaga złożonej strategii poprzez zwiększenie udziału metody projektu w kształceniu akademickim. Uczestnictwo w metodzie projektów rozwija wszechstronnie, począwszy od zdolności twórczych, koncepcyjnych, poprzez organizacyjne, których osiągnięcie ułatwia odnalezienie się we współczesnym świecie.

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

Literatura

- Ausz M., Ausz A., 2007. Lublin moje miasto – propozycja projektu interdyscyplinarnego. *Wiadomości Historyczne*: 5.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., 2000. *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*. Kielce.
- Chalas K., 2000. *Metoda projektu i jej egzemplifikacja w praktyce*. Warszawa.
- Davis W.M., 1909. *Geographical Essays*. Ginn and Co., Boston, 777 p. (Dover Books, New York, 1954).
- Grondas M., 1999. Projekt jako narzędzie integracji międzyprzedmiotowej. [w:] Program „Nowa Szkoła”. *Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych. Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa.
- Helm J.H., Katz L.G., 2003. *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa.
- Kilpatrick W. H., 1918. The project method. *Teachers College Record*, 19: 319-335.
- Knoll M., 1991. Europa-nicht Amerika: Zum ursprung der projektmethode in der pädagogik, 1702-1875. *Pädagogische Rundschau*, 45: 41-58.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie, Europejskie Ramy Odniesienia. 2007 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf
- Królikowski J., 2000. Projekt edukacyjny. *Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Martonne E. de, 1902. *La Valachie. Essai de monographie géographique*. Thèse Lettres. A. Colin, Paris.
- Materiały Edukacyjne programu KREATOR – Wydawnictwo CODN*. Warszawa.
- Mikina A., Zając B., 2001. *Jak wdrażyć metodę projektu?* Kraków.
- Niemierko B., 2004. *Cele kształcenia*. [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa.
- Okońska-Walkowicz A., Plebańska M., Szaleniec H., 2009. *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. WSiP, Warszawa.
- Perrenoud Ph., 1997a. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud Ph., 1997b. *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Program Edukacja i szkolenie 2010, MEN 2006.
- Program KREATOR, <http://www.wsipnet.pl/popsloownik.php?id=77>

Sławiński J., Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska, 1996. Podręczny słownik terminów literackich. Warszawa, Open.
Słownik Języka Polskiego, 1978. PWN, I, Warszawa.
Stevenson J.A., 1930. Metoda projektu w nauczaniu. Lwów.
Szymański M.S., 2000. O metodzie projektów, Wyd. Żak, Warszawa.
Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A., 2006. Gatunki dziennikarskie. Teoria-praktyka-język, Warszawa.
http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/eurydice/publikacje/kkomp_PL.pdf

Summary

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

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

Key words: education, skills, project method, geographical essay, review