

**Elżbieta Szkurląt, Adam Hibszer, Iwona Piotrowska,
Tomasz Rachwał**

PODSTAWA PROGRAMOWA GEOGRAFII ŹRÓDŁEM NAUCZYCIELSKICH WYZWAŃ

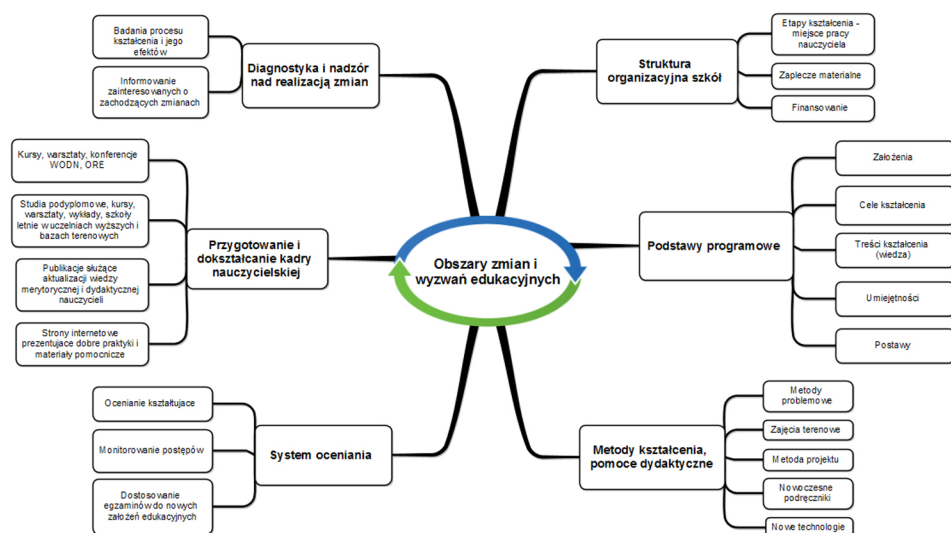
WPROWADZENIE

Doświadczenia przeprowadzanych dotychczas w Polsce reform oświaty pokazują szereg ich braków, a większość zawartych w dokumentach programowych propozycji nie zostaje wprowadzona w życie, stanowiąc usprawiedliwienie kolejnych rewolucji oświatowych. Świadczyć to może nie tylko o niestarannym ich przygotowaniu, słabości samych reform, ale i braku działań mających na celu kompleksowe wprowadzanie ich do praktyki szkolnej. 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 akceptacja zmian przez nauczycieli, a także ich 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 warto byłoby spojrzeć na cały kontekst nauczycielskich działań i postrzegać w sposób całościowy ich uwarunkowania. Artykuł ten ma na celu przeprowadzenie pogłębionej refleksji nad zmianami edukacyjnymi, wynikającymi z aktualnie wprowadzanej reformy oświaty, filozofią zmian w nowej podstawie programowej (NPP) z zakresu geografii, w kontekście nowych wyzwań, wobec których staje nauczyciel geografii. Ostatecznym efektem tej refleksji jest konkluzja dotycząca obszarów wsparcia pracy nauczyciela geografii w sprostaniu tym wyzwaniom.

OBSZARY ZMIAN I WYZWAŃ EDUKACYJNYCH

Aby wyartykułowane w dokumentach programowych założenia, cele i wymagania mogły znaleźć swoje odzwierciedlenie w praktyce szkolnej, istotne jest określenie obszarów działań edukacyjnych w zakresie zmian i wyzwań, których te zmiany dotyczą. Poniżej podjęto próbę identyfikacji tych obszarów oraz wyróżnienia ich głównych składowych (ryc. 1).

W dotychczasowych reformach oświaty w Polsce szczególnie lekceważonym elementem było przygotowanie nauczycieli oraz diagnostyka stanu i efektów wprowadzanych zmian. Aby nie popełniać wcześniejszych błędów, potrzebne jest całościowe spojrzenie na wszystkie obszary, których dotyczą zmiany, oraz sukcesywna poprawa tego, co wymaga naprawy, przy równoległe prowadzonym monitoringu działań towarzyszących wprowadzanej w szybkim tempie reformie. Doświadczenia poprzednich reform ukazują, że wdrażaniu zmian mogą towarzyszyć różne błędy, wynikające głównie z braku zrozumienia „filozofii” reformy przez nauczycieli, którzy w największym stopniu są odpowiedzialni za jej wdrażanie w praktyce szkolnej.



Ryc. 1. Obszary zmian i wyzwań edukacyjnych
Fig. 1. Areas of change and educational challenges

KONSTRUKCJA I JĘZYK ZAPISU PODSTAWY PROGRAMOWEJ Z GEOGRAFII

Konstrukcja i język zapisu podstawy programowej wynika w części z przyjętych świadomie założeń edukacyjnych, ale przede wszystkim z zastanych i zewnętrznie określonych ograniczeń. Niewątpliwą trudnością jest język efektów kształcenia, obowiązujący w związku z przyjętymi po akcesji Polski do Unii Europejskiej Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK). Ten język wymagań wynika bezpośrednio z systemu bolońskiego i zaleceń Parlamentu Europejskiego z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008 r.). Zgodnie z tymi zaleceniami wszelkie dokumenty programowe zawierają efekty uczenia się, czyli „to, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się” (*Europejskie Ramy...* 2009, s. 3). Zapis wymagań w języku efektów kształcenia stanowi precyzyjne określenie tego, czego szkoła zobowiązana jest nauczyć każdego przeciętnego ucznia. Ten język zapisu został wprowadzony do dokumentów oświatowych w Polsce pod koniec 2008 r. w formie nowych podstaw kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17) i dlatego też z wielu – niezależnych od MEN – względów rezygnacja z niego obecnie byłaby bardzo trudna, a nawet wręcz niemożliwa. Trzeba też zauważyć, że ta forma zapisu wyjątkowo dobrze wpisuje się w przyjęty w Polsce system egzaminów zewnętrznych – pozwala ona w sposób precyzyjny określić wymagania egzaminacyjne i zrezygnować z wprowadzonych jeszcze w latach 90. standardów egzaminacyjnych. Nauczyciele w zdecydowanej większości przyjęli z aprobatą szczegółowo opisane wymagania programowe – pomagają im one dość dokładnie przewidzieć składowe egzaminów i zaplanować pracę z uczniami. Niestety, sytuacja ta ma również wiele niekorzystnych następstw, takich jak: uczenie „pod egzaminy”, uniformizację działań edukacyjnych, brak twórczego zaangażowania nauczycieli w tworzenie własnej wizji kształcenia, brak uwzględniania lokalnych warunków, powielanie gotowych wzorców itp.

Mając na uwadze powyższe ograniczenia, starano się w tworzeniu nowej podstawy programowej z geografii godzić wymóg precyzyjności zapisów z pozostawieniem nauczycielowi możliwie największego zakresu samodzielności w kształtowaniu procesu edukacji geograficznej. Istotnym założeniem konstrukcyjnym podstawy programowej jest dwuczłonowość zapisu w każdym z działów: na początku każdego działu zostały wyartykułowane treści kształcenia (ogólna tematyka), a pod nimi doprecyzowane, odpowiadające im, wybrane, wiodące, priorytetowe wymagania szczegółowe. Treści kształcenia informują bardzo ogólnie o zagadnieniach, których dotyczyć może materiał realizowany podczas zajęć. Daje to nauczycielowi pewną swobodę w doborze treści lekcji (Hibszer i in. 2017, Piotrowska i in. 2017, Szkurlat i in. 2017a, b). Natomiast należy wyraźnie podkreślić, że wymagania szczegółowe wyrażone właśnie w języku efektów kształcenia, określone tuż pod ogólnie sformułowanymi zapisami treści, odnoszą się w znakomitej większości do umiejętności, które mogą być kształtowane na podstawie

różnie dobranych treści. Dają przy tym nauczycielowi na ogół możliwość wyboru źródeł informacji, doboru metod kształcenia i form pracy z uczniem, przy jednoczesnym tworzeniu warunków do konstruowania przez uczniów spójnej struktury wiedzy geograficznej i perspektywy osiągnięcia efektów kształcenia na zadowalającym poziomie. Godzenie wymaganego obecnie języka efektów kształcenia oraz szczegółowych celów kształcenia z daniem pełnej swobody nauczycielowi w zakresie samodzielnego kształtowania programu – nie jest w pełni możliwe, a w świetle współczesnej rzeczywistości szkolnej – wydaje się również niekoniecznie wskazane ani też oczekiwane przez nauczycieli. Starano się ponadto tak formułować zapisy podstawy programowej, aby były one zrozumiałe, konkretne i precyzyjne, aby mogły dobrze służyć różnym podmiotom biorącym udział w procesie kształcenia: uczniom, nauczycielom, rodzicom oraz egzaminatorom. Nie sposób nie zwrócić w tym miejscu uwagi na to, że zakres swobody wiąże się bezpośrednio z odpowiedzialnością – ogólność podstawy programowej nie powinna być źródłem niepokoju o ostateczne efekty kształcenia, przyczyną chaosu czy okazją do nierzetelnej pracy. Obok potrzeby wolności zarówno uczeń, jak i nauczyciel potrzebuje wyznaczonych bardziej lub mniej wyraźnych granic. Te granice w przypadku dużego zróżnicowania przygotowanych korzystających z podstawy programowej nie mogą być ani zbyt szeroko, ani zbyt wąsko nakreślone.

Wymienione pod ogólnie ujętymi treściami, powiązane z nimi wymagania szczegółowe, należy traktować jako efekt, do którego osiągnięcia (i tylko tego) powinien czuć się zobowiązany zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Ogólność sformułowań dotyczących treści pozwala nauczycielowi na samodzielny ich dobór w taki sposób, aby z jednej strony było możliwe przy ich wykorzystaniu kształtowanie określonych umiejętności, a z drugiej – nie powodowało to nadmiernego obciążenia dużym zakresem wiedzy. Pomimo wzrostu liczby wymagań nie ma zagrożenia braku czasu na ich realizację, gdyż ich liczba wynika z dążenia do precyzyjności, a nie rozszerzania zakresu treści. Nie zawsze pojedynczy punkt wymagań szczegółowych oznacza, że należy przeznaczyć na jego realizację pełną godzinę lekcyjną. W konstruowaniu, doborze i zakresie wymagań szczegółowych starano się uwzględniać realny czas pozostający do dyspozycji nauczyciela i – co bardzo istotne – kierowano się zasadą, że realizacja zaplanowanych wymagań nie wypełnia całości czasu przewidzianego na zajęcia w danej klasie. Zestawienie najważniejszych wymagań, przy zachowanej rezerwie czasowej, powinno sprzyjać większej samodzielności nauczyciela w doborze tematyki zajęć oraz pozwolić mu na rozszerzenie treści kształcenia zgodnie z możliwościami uczniów, ich zainteresowaniami, preferencjami, potrzebami. Ostatecznie jednak taka forma zapisu wymagań szczegółowych stawia uczniów i nauczycieli przed następującymi, istotnymi wyzwaniami:

- a. koncentrowania się na kształtowaniu umiejętności;
- b. doboru i ograniczenia zakresu treści do tych, które najlepiej służyć mogą kształtowaniu tych umiejętności;
- c. dokonania rozpoznania dotychczasowego poziomu wiedzy i doświadczeń uczniów po to, aby jak najlepiej dostosować działania uczniów do rozwoju ich wiedzy i kompetencji;

- d. rezygnacji z transmisyjnego przekazu informacji oraz z dominacji podających metod „nauczania” geografii wskutek wyartykułowania w podstawie programowej obowiązujących umiejętności;
- e. rezygnacji ze znanych i „przepracowanych” pomocy metodycznych w postaci gotowych scenariuszy lekcji i znanych już nauczycielowi treści podręczników, ponieważ dotychczasowe metody kształcenia, a przede wszystkim praktykowanie przekazu informacji nie odpowiada przyjętej w nowej podstawie programowej koncepcji kształcenia geograficznego.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA EDUKACYJNE W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Podstawa programowa z geografii nawiązuje do ogólnych założeń edukacyjnych zawartych w preambule dokumentu programowego (*Rozporządzenie MEN...* 2017, s. 1–5, 2018, s. 2–6) oraz rozszerza je o te, które zostały przyjęte i zaakceptowane w toku licznych dyskusji w gronie dydaktyków i nauczycieli geografii przed przystąpieniem do prac nad podstawą programową z geografii (Szkurłat i in. 2016). Założenia te (ryc. 2) stanowiły fundament dla formułowanych w następnej kolejności celów ogólnych i celów szczegółowych kształcenia geograficznego. Ich wyartykułowanie oraz pogłębiona refleksja nad ich treścią ma podstawowe znaczenie dla zrozumienia i zaakceptowania bardziej szczegółowych zapisów podstawy jako ważnych wyznaczników praktyki szkolnej.



Ryc. 2. Ogólne założenia edukacyjne w nowej podstawie programowej geografii
Fig. 2. General educational assumptions in the new geography core curriculum

Podstawowym zadaniem szkoły jest wspieranie uczącego się w rozwoju własnym, rozpoznawaniu jego predyspozycji, rozbudzaniu i podtrzymywaniu naturalnej ciekawości poznawczej, rozwijaniu zainteresowań. Sprzyjać rozwojowi ucznia powinno stawianie jasno określonych wymagań, inspirowanie i zachęcanie do ich realizacji. Duże znaczenie ma także stopniowanie trudności, zachęcanie do ich pokonywania, budowanie poczucia własnej wartości, satysfakcji z osiągnięć, sprzyjanie ambitnym planom.

Takie postawy wiążą się również z pielęgnowaniem w toku edukacji szkolnej szacunku do pracowitości, wysiłku, systematyczności, wytrwałości, wierności podjętym postanowieniom (Kłakówna i in. 2011).

Właściwe byłoby przypisywanie większego znaczenia postępom ucznia w indywidualnym nabywaniu wiedzy i umiejętności niż dążeniu do tego, aby wszyscy uczniowie osiągnęli ten sam poziom, niezależnie od wyjściowego stanu wiedzy i aktualnego, jednostkowego tempa rozwoju każdego z nich. W rozwoju osobowym niezwykle ważna jest pomoc nauczyciela w rozpoznawaniu predyspozycji każdego ucznia oraz wspomaganie go w ich wykorzystaniu.

W założeniach ogólnych kształcenia geograficznego (Szkurląt i in. 2016) przyjęto jako podstawowe podejście humanistyczno-personalistyczne, tj. orientację filozoficzno-pedagogiczną zakładającą budowanie człowieczeństwa w młodym człowieku. Według tej perspektywy ideał człowieka oparty jest „na prawdzie o istocie człowieczeństwa, o dobru i pięknie, ideału podkreślającego doskonalenie siebie i służby innym” (Olbrycht 2002, s. 11). Kluczowym pojęciem dla pedagogiki humanistyczno-personalistycznej jest pojęcie osoby, w którym: „Osoba ludzka jest to jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno-duchowy podmiot zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny i społeczny w celu harmonijnego wzbogacania siebie i innych...” (Granat 1985, s. 69–70). Szczególną rolę w konstytuowaniu osoby odgrywa wolność i wybór podstawowych wartości, wśród których prawda, dobro i piękno nadają swoisty, metafizyczny sens człowiekowi jako osobie (Kiepas 1996). Personalistyczna koncepcja człowieka, w której eksponowane miejsce zajmują wartości najwyższe – prawda, dobro i piękno – jest trudna do powszechnego zaakceptowania i przyjęcia w aktualnej rzeczywistości szkolnej, ale to nie znaczy, że nie może stać się celem godnym wszelkich wysiłków. Z podejściem humanistycznym nierozzerwalnie związane jest kształcenie aksjologiczne – kształcenie ku wartościom najwyższym, decydującym o wyjątkowej pozycji człowieka w świecie. Wśród wielu warunków pójścia w stronę takiego kształcenia ważna jest refleksja nauczyciela nad samym sobą, własną hierarchią wartości, powołaniem oraz wspieranie uczniów w odnajdywaniu przez nich tych wartości w sobie.

Dla rozwoju ucznia jest istotne, aby szkoła była miejscem doświadczania przez niego podmiotowego traktowania. Podmiotowość jest aktywnym, celowym i świadomym uczestnictwem w rzeczywistości. Na tyle, na ile to racjonalne, uczący się powinni mieć możliwość dokonywania wyboru, kształtowania własnej ścieżki rozwoju, mając przy tym równocześnie świadomość ponoszenia konsekwencji swoich decyzji i przyjmowanych postaw. Jest bardzo istotne, aby zakres sfery wolności szedł w parze z poszerzaniem sfery odpowiedzialności. Bardzo ważnym wyznacznikiem podmiotowości ucznia są relacje nauczyciel–uczeń,

rodzice–nauczyciel–uczeń, dyrekcja szkoły–nauczyciel. Kluczowe znaczenie w kształtowaniu tych relacji ma tworzenie klimatu dialogu oraz wzajemnego szacunku ucznia i nauczyciela. Wiele zależy przy tym od autorytetu nauczyciela, którego źródłem może być przede wszystkim jego życiowa mądrość, wiedza, doświadczenie, zaangażowanie, wysokie standardy moralne.

Pomimo tego, że od tak dawna powszechnie znane są argumenty psychologów, pedagogów oraz dydaktyków za odejściem od transmisji wiedzy i encyklopedycznego jej przekazu, w praktyce edukacyjnej ciągle bardzo trudno jest zrezygnować zarówno z treści, jak metod, pomocy szkolnych, które ten przekaz sankcjonują. Dlatego rodzi się pytanie o to, co musiałoby się wydarzyć, aby dokonało się nareszcie odejście od wiary w skuteczność transmisji wiedzy na rzecz pomocy uczniom w uczeniu się, jak korzystać z różnych źródeł wiedzy, jak skutecznie dokonywać jej selekcji, porządkowania, przetwarzania, prezentowania po to, aby informacje służyły przede wszystkim doskonaleniu w rozumowaniu – zasadnemu, racjonalnemu wnioskowaniu, określaniu związków i zależności, uogólnianiu, tworzeniu twierdzeń o prawidłowościach. Ilość współczesnych informacji jest tak duża, że uczeń jest w stanie poznać tylko ich pewien, raczej niewielki zakres. Nie oznacza to zgody na ignorowanie podstawowej wiedzy czy rezygnacji z korzystania z zasobów informacji, ale podstawowe znaczenie ma odpowiedź na pytanie, czemu te informacje mają służyć? Czy mają one służyć kształtowaniu pamięci odtwórczej czy ekspozowaniu osobowego, ludzkiego wymiaru edukacji i wrodzonych, przynależnych tylko człowiekowi predyspozycji jego mózgu? Dlatego tak ważne jest właściwe odczytanie ekspozowanych w wymaganiach programowych umiejętności wykrywania oraz interpretowania związków i zależności, rozpoznawania i wyjaśniania relacji między zjawiskami i procesami. Dążenie do nabywania kompetencji odpowiadających logicznemu, racjonalnemu rozumowaniu nie oznacza również rezygnacji z interpretacji emocjonalnych, etycznych, wartościowania zjawisk czy kontemplacji (Szkurłat i in. 2017a, b).

Wielką wartością, z którą mamy do czynienia w pracy z uczniem, jest jego naturalna ciekawość świata. Jest ważne, abyśmy ją cenili, unikali jej tłumienia i dążyli świadomie do jej pogłębiania. Istotne przy tym jest tworzenie dobrego klimatu do zadawania pytań przez uczniów oraz poważne ich traktowanie i umiejętne wykorzystanie do potwierdzania głębokiego sensu ich formułowania. Afirmacja ciekawości poznawczej ucznia wymaga przy tym od nauczyciela udzielania wychowankom skutecznej pomocy w poszukiwaniu rzetelnych odpowiedzi na nurtujące ich problemy i stawiane przez nich pytania. To ona będzie decydować o tym, na ile ta ciekawość poznawcza będzie podtrzymywana przez kolejne lata nauki, a nawet o dalszym prawidłowym przebiegu procesu kształcenia i samokształcenia. Drogą do rozwijania potrzeb poznawczych wychowanków jest identyfikowanie ich zainteresowań, motywowanie do ich pogłębiania poprzez tworzenie sytuacji pozwalających na wykazanie się przez uczniów swoją dodatkową wiedzą oraz stosowanie różnych form jej nagradzania.

Ogromnym problemem współczesnej, nie tylko polskiej, szkoły stało się uczenie „pod egzaminy”, a co gorsza – bardzo często uczenie „pod testy”. Ten mechanizm jest tak silny i powszechny, że powoduje unicestwienie wszelkich innych

motywów uczenia się, wyzwala niezgodne z etyką praktyki, prowadząc do odhumanizowania procesu edukacji oraz zawężenia zakresu kształcenia do materiału sprawdzalnego metodą testową. Wydaje się, że w polskim systemie egzaminacyjnym niedoceniany jest wpływ koncepcji egzaminów, treści i form zadań egzaminacyjnych na dobór treści, metody i formy pracy uczniów i nauczycieli, a w konsekwencji na jakość i efekty kształcenia.

Powinno nam również zależeć na tym, aby uczeń widział i rozumiał związek pomiędzy poznawaną i pogłębianą przez niego wiedzą a otaczającą go rzeczywistością i życiem codziennym. Dlatego tak ważne jest ciągle nawiązywanie do tego, co bliskie, doświadczane przez ucznia, aktualne. Ogromne znaczenie ma przy tym nieustanne rozpoznawanie stanu wiedzy wyjściowej uczniów – jest to istotne ze względu na stopniowanie trudności, respektowanie zasady przystępności, ale przede wszystkim możliwość konstruowania wiedzy – włączania przez ucznia nowej wiedzy w struktury wiedzy już posiadanej. Praktyka życia codziennego powinna być zatem istotnym punktem odniesienia do działań edukacyjnych, a także ich inspiracją i weryfikacją. Bardzo pożądanym aspektem praktyki edukacyjnej byłaby niewielka chociażby możliwość wpływania przez uczących się na otaczającą ich rzeczywistość (Kłakówna i in. 2011).

KONCEPCJA I FUNDAMENTALNE CELE KSZTAŁCENIA GEOGRAFICZNEGO

Koncepcja kształcenia geograficznego oparta została na przedstawionych powyżej ogólnych założeniach edukacyjnych oraz przekonaniu, że współczesna edukacja geograficzna powinna odwoływać się zarówno do najlepszych polskich tradycji edukacyjnych, kontynuacji tego, co najbardziej wartościowe w jej dotychczasowym dorobku, jak i uwzględniać aktualne potrzeby i wyzwania stwarzane przez szybko postępujące zmiany kulturowo-cywilizacyjne, ekonomiczne i geopolityczne w polskim społeczeństwie oraz na świecie (Szkurląt i in. 2016). Najważniejsze elementy tej koncepcji oraz fundamentalne cele kształcenia geograficznego przedstawiono na rycinie 3.

Wyjściowym założeniem podstawy programowej z geografii zarówno w szkole podstawowej, jak i w liceum jest przyjęcie, że głównym celem edukacyjnym geografii jest integrowanie wiedzy ucznia o środowisku przyrodniczym z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Jest to walor geografii zbyt mało eksponowany i wykorzystywany w argumentowaniu rangi geografii na poziomie edukacji szkolnej oraz, co niezwykle istotne, na poziomie akademickim. Ogromną stratą dla geografii jako dziedziny wiedzy jest pomijanie wskutek tego jej roli w tworzeniu całościowego obrazu świata (Hibszer i in. 2017, Piotrowska i in. 2017, Szkurląt 2017b). Najlepszą drogą do osiągnięcia tego celu jest identyfikowanie oraz rozumienie powiązań zachodzących w środowisku przyrodniczym oraz relacji przyroda–człowiek. Rozumienie współzależności zjawisk powoduje, że geografia staje się – jak pragnął Wacław Nałkowski (zob. Sadoń-Osowiecka 2011,

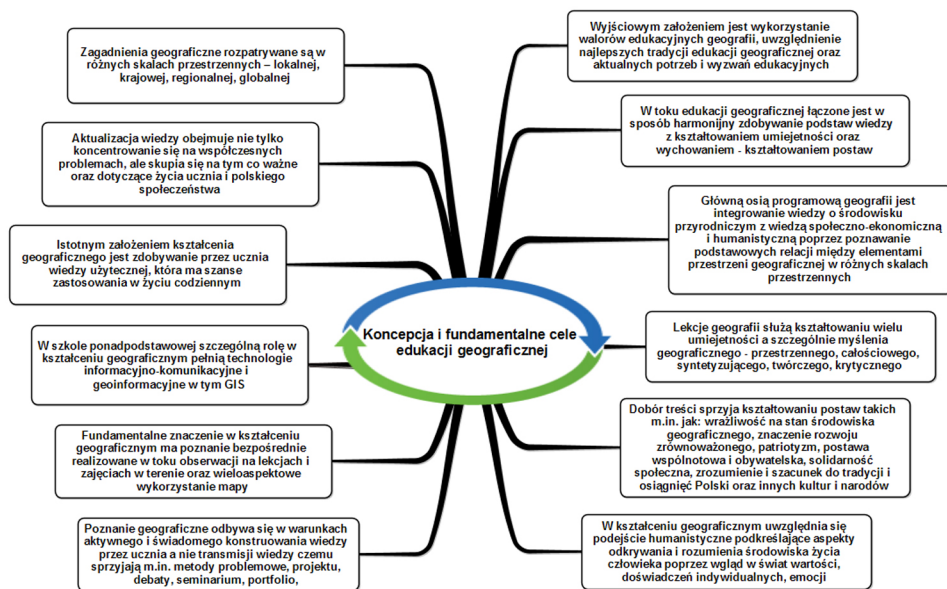
Szkurłat 2011) – „geografią rozumową” pozwalającą widzieć, że jakakolwiek ingerencja w jeden z elementów środowiska oznacza konsekwencje dla wielu innych jego elementów, czyli kształtowanie „zmysłu geograficznego” (Wilczyński 2011). Dzięki ujęciom relacyjnym podlega również kształtowaniu umiejętności argumentacji, wielostronnej oceny zagadnienia – w miejsce bezkrytycznego przyjmowania skrajnych, jednostronnych interpretacji zjawisk i procesów.

Geografia w nowej koncepcji edukacji szkolnej winna sprzyjać poszukiwaniu odpowiedzi na ważne pytania, odnoszące się do problemów współczesnej egzystencji człowieka, jego funkcjonowania w środowisku przyrodniczym, społeczno-gospodarczym i politycznym, tak aby zapewnić orientację młodych ludzi w narastających powiązaniach we współczesnym świecie.

Nowa podstawa programowa w szczególności sposób 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. Do innych bardzo ważnych umiejętności, których kształtowanie umożliwiają zapisy nowej podstawy programowej, należy:

- krytyczne i twórcze myślenie – formułowanie hipotez, ich weryfikowanie i rozwiązywanie problemów;
- ocenianie i wartościowanie zjawisk, formułowanie twierdzeń o prawidłowościach, dokonywanie uogólnień, przewidywanie, prognozowanie.

Kolejnym istotnym założeniem podstawy programowej jest wykorzystanie walorów wychowawczych geografii. Dobór treści w podstawie programowej



Ryc. 3. Koncepcja i fundamentalne cele edukacji geograficznej
Fig. 3. The concept and fundamental goals of geographic education

sprzyja m.in. kształtowaniu takich postaw, jak: rozumienie potrzeby racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, uwrażliwianie na wartość i znaczenie cennych obiektów przyrodniczych i kulturowych, należących do dziedzictwa lokalnego, regionalnego, narodowego, ponadnarodowego. Kształtowane powinny być także postawy solidarności społecznej, szacunku i empatii wobec przedstawicieli innych narodów i grup etnicznych, przyjmowanie postawy patriotycznej, wspólnotowej i obywatelskiej, rozumienie pozautilitarnych wartości wybranych elementów środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozwijanie dociekliwości poznawczej, ukierunkowanej na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna.

Zalecane jest wprowadzanie do edukacji geograficznej elementów podejścia humanistycznego – pozwalającego na wgląd w świat wartości, indywidualnych doświadczeń i emocji, który może być pomocny m.in. w pełniejszym odkrywaniu i rozumieniu środowiska życia człowieka. Ujęcia humanistyczne sprzyjać powinny rozwijaniu myślenia refleksyjnego i kontemplacji (dostrzegania m.in. piękna i harmonii, brzydoty i chaosu, empatii i znieczulenia na potrzeby człowieka). Renesans edukacyjnych walorów myślenia refleksyjnego w nauczaniu geografii stwarza szansę dla bardziej humanistycznej wizji rzeczywistości. Do wymagań, które odwołują się do podmiotowości człowieka i humanistycznych ujęć w jego relacji ze środowiskiem geograficznym, należą w podstawie programowej m.in.:

- kulturowa interpretacja postrzegania przestrzeni,
- diagnozowanie etycznego wymiaru życia człowieka,
- wartościująca, wieloaspektowa ocena miejsca życia,
- próba rozpoznania indywidualności cech miejsc i miast oraz wyjaśnienia zróżnicowania więzi mieszkańców z nimi,
- ocena poziomu zaspokojenia potrzeb ludzi w wybranych regionach świata,
- dostrzeganie różnorodnych wartości krajobrazu,
- pozautilitarne postrzeganie środowiska geograficznego.

Takie podstawowe pojęcia geograficzne, jak „region”, „przestrzeń geograficzna”, „miejsce”, a przede wszystkim „krajobraz”, akcentując potrzebę całościowego poznania geograficznego, mogą pomóc w rozumieniu wzajemnych powiązań świata ludzkiego ze światem przyrody (choćby pod kątem postępującego procesu nieodwracalnych, negatywnych zmian w środowisku przyrodniczym).

W edukacji geograficznej istotne jest odejście od metod podających i przejście do kształcenia poszukującego. Najbardziej kształcącymi metodami nauczania są te, które aktywizują ucznia, umożliwiając mu konstruowanie wiedzy poprzez samodzielne obserwowanie, analizowanie, porównywanie, wnioskowanie, ocenianie, projektowanie i podejmowanie działań sprzyjających rozwiązywaniu problemów. Ważne jest stosowanie różnego rodzaju form ćwiczeniowych (praca z mapą, ilustracjami, tekstem źródłowym), metod aktywizujących (m.in. graficznego zapisu, drzew decyzyjnych, metody problemowej, dyskusji, metody stolików zadaniowych – JIGSAW, analizy SWOT) oraz metod waloryzacyjnych, w tym eksponujących (*Rozporządzenie MEN...* 2017, s. 119).

Poznanie geograficzne powinno się odbywać w warunkach aktywnego i świadomego konstruowania wiedzy przez ucznia, a nie transmisji wiedzy, czemu

mają służyć metody problemowe, projekty, seminarium, debaty i in. (*Rozporządzenie MEN...* 2018, s. 189–190). Podstawowymi metodami badawczymi umożliwiającym uczniowi poznawanie środowiska geograficznego są obserwacje bezpośrednie i pomiary. Wykorzystanie wymienionych metod wynika z faktu, że szczególną rolę w edukacji geograficznej pełnią zajęcia w terenie. Pozwalają one na kształtowanie umiejętności zastosowania podstawowych metod badawczych, takich jak wywiady, badania ankietowe czy analiza kartograficzna, które służą konstruowaniu wiedzy ucznia w procesie bezpośredniego poznawania rzeczywistości.

Zapis w podstawie programowej o obowiązku prowadzenia zajęć w terenie stanowi pewnego rodzaju „novum”. Nowa podstawa programowa (NPP) wprowadza do wymagań zakresu podstawowego i rozszerzonego w szerszym niż dotychczas ujęciu przygotowanie ucznia do prowadzenia obserwacji i pomiarów w terenie. Zatem zajęcia terenowe są nowym obowiązkowym wymogiem realizacji podstawy programowej z geografii (*Rozporządzenie MEN...* 2017, s. 118). Szkoła powinna zapewnić warunki do bezpiecznego prowadzenia przez uczniów prac badawczych oraz obserwacji terenowych. Główną ideą obserwacji i badań terenowych jest kształtowanie u uczniów nawyku obserwowania środowiska geograficznego, ukazywanie ogromnych możliwości wykorzystania wyników tych obserwacji do rozumienia zjawisk i procesów zachodzących w środowisku, w którym uczeń żyje.

Na szczególną uwagę w NPP zasługuje mocny akcent na wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i geoinformacyjnych (GIS) w poznawaniu świata, pozyskiwaniu oraz tworzeniu zbiorów danych przestrzennych, ich analizy i prezentacji. Stosowanie technologii geoinformacyjnych i aplikacji GIS zdecydowanie rozszerza możliwości sfery poznawczej ucznia, a w powiązaniu z wybranymi elementami geografii fizycznej i społeczno-ekonomicznej czyni z geografii nowoczesną dziedzinę wiedzy.

Podstawa programowa stwarza ramy do wprowadzania w kształceniu geograficznym podstaw wiedzy praktycznej, przydatnej w życiu codziennym (Szkurlat i in. 2017a, s. 25). Jej zapisy mają przyczyniać się do pogłębionego rozumienia sensu i warunków realizacji zasady zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez poznawanie przykładów racjonalnego gospodarowania w środowisku geograficznym, jego oceny w zamieszkiwanej miejscowości, poczucia odpowiedzialności za tworzenie ładu przestrzennego w miejscach swego życia.

Ze względu na stopień trudności zjawisk i procesów fizycznogeograficznych, a przede wszystkim abstrakcyjność wiedzy ogólnej, przyjęto, że nie należy wprowadzać osobnego działu geografii fizycznej ogólnej w szkole podstawowej. Założono, że na tym etapie najlepiej jest uczyć na konkretnych przykładach – dlatego została wzmocniona rola geografii regionalnej, dzięki czemu podstaw geografii fizycznej można uczyć w łatwiejszy, poglądowy sposób na przykładzie wybranych regionów. W klasie szóstej omawiana jest geografia Europy, ze szczególnym zaakcentowaniem geografii sąsiadów Polski. Zmiana polega tu na innym ujęciu treści – ważne jest przybliżenie i uwypuklenie istoty zagadnienia na konkretnym przykładzie, a nie jego szczegółowe omawianie w odniesieniu do całego kontynentu. Podobne założenie dydaktyczne zostało przyjęte w klasie ósmej, w której

geografia regionalna ma sprzyjać pogładowemu kształceniu, na wybranych przykładach krajów położonych w różnych częściach świata, a nie poznaniu geografii poszczególnych kontynentów. Nowością w klasie siódmej jest nieco inne ujęcie środowiska przyrodniczego oraz społeczno-gospodarczego i kulturowego Polski: część zagadnień zaleca się analizować na tle Europy, gdyż wiele procesów – nie tylko fizycznogeograficznych, ale także społecznych czy gospodarczych – nie zamyka się w ramach granic administracyjnych naszego kraju (Szkurłat i in. 2017b, s. 30).

Zrozumienie i przyjęcie właściwej „filozofii” kształcenia geograficznego na poziomie szkolnym z pewnością pomoże nauczycielom realizować cele omówione skrótowo powyżej. Jest to koncepcja, która będzie tylko w niewielkim zakresie transpozycją wiedzy naukowej, jednak dostosowaną do możliwości uczniów. Zadaniem edukacji szkolnej jest takie wybranie i przedstawienie treści, które umożliwi poznawanie środowiska geograficznego regionów.

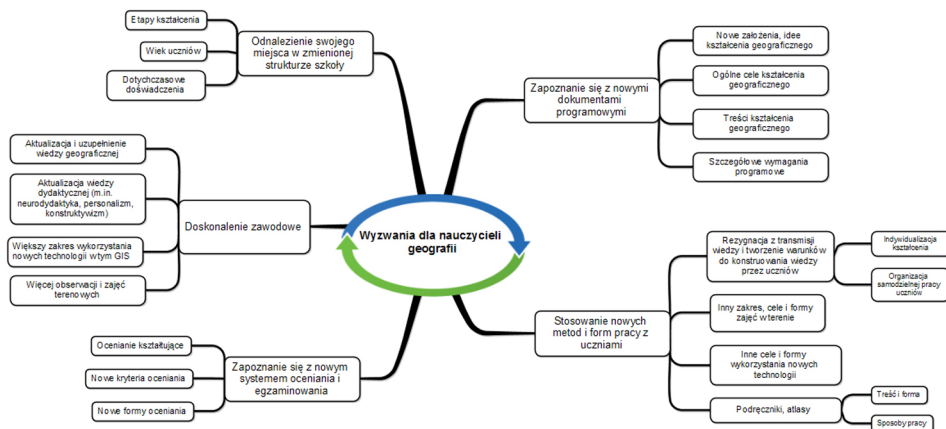
Zmianom podlegają również elementy, na które w podstawach programowych kładzie się większy akcent. Czy to na ujęcie regionalne, czy też studium przypadków, poprzez które przybliża się zjawiska, procesy czy działalności zachodzące w różnych strefach klimatycznych lub regionach. Ważne jest jednak uświadomienie roli, jaką pełni geografia jako nauka i przedmiot szkolny, oraz to, jakie mają być efekty takiego kształcenia.

PODSTAWA PROGRAMOWA ŹRÓDŁEM WYZWAŃ DLA NAUCZYCIELA GEOGRAFII

Wprowadzenie nowej podstawy programowej zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej wiąże się z szeregiem sytuacji problemowych nie tylko natury organizacyjnej. Niewątpliwie podstawa programowa może stwarzać bardzo duże, różnorodne wyzwania dla nauczycieli geografii (ryc. 4). Dotyczyć one mogą m.in.: odnalezienia miejsca w zmienionej strukturze szkoły, zapoznania się z nowymi dokumentami programowymi, stosowania nowych metod i form pracy z uczniami. Dlatego też tak dużego znaczenia nabiera obecnie wsparcie nauczyciela w radzeniu sobie z tymi i innymi wyzwaniami poprzez różne formy doskonalenia: merytorycznego i dydaktycznego.

Odnalezienie swojego miejsca w zmienionej strukturze szkoły i przygotowanie się do zmian

Każda kolejna reforma, szczególnie jeśli nie jest to tylko reforma programowa, to czas niepokoju dla wielu nauczycieli. Często wiąże się z obawami o dalsze zatrudnienie, ze zmianą miejsca pracy, koniecznością rozwiązania nowych problemów natury organizacyjnej, zwłaszcza w sytuacji łączenia lub przekształcania szkół. Ta konieczność dostosowywania się nauczycieli do obecnych zmian wynikających z wprowadzania nie tylko nowej podstawy programowej, ale podobnie jak



Ryc. 4. Wyzwania dla nauczycieli geografii jako efekt zmiany podstawy programowej
Fig. 4. Challenges for geography teachers as the effect of changing the core curriculum

osiemnaście lat temu, zmian struktury systemu edukacji, rodzi sytuację pełną obaw i trudności. Ale każdy nauczyciel w swojej pracy co jakiś czas spotyka się z nowymi sytuacjami, do których musi się dostosować, odpowiednio przygotować, a trudności przezwyciężyć. Jednakże w czasie wdrażania NPP powinien liczyć na pomoc organów zarządzających, dyrektorów, doradców, a przede wszystkim dydaktyków geografii.

Kluczowe jest zapoznanie się ze zrozumieniem z nowymi podstawami programowymi, nie tylko celami, treściami i szczegółowymi wymaganiami, ale również z warunkami realizacji, co należy traktować jako podstawowe wyzwanie stojące przed każdym nauczycielem.

Stosowanie nowych metod i form pracy z uczniem

Niezbędnym warunkiem powodzenia we wdrażaniu nowej podstawy programowej jest odejście od standardowych, podających metod kształcenia. Angażujące ucznia aktywizujące metody i formy codziennej pracy z nim są konieczne zarówno na lekcjach geografii w klasopracowni, jak i w trakcie zajęć terenowych. Nauczyciel, który w umiejętny sposób wykorzysta środowisko geograficzne otoczenia szkoły lub miejsca zamieszkania ucznia do osiągnięcia jasno sprecyzowanych celów zajęć w terenie, przy okazji posługując się mapami oraz technologiami geoinformacyjnymi, stwarza szansę na odejście od transmisji wiedzy na rzecz samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów.

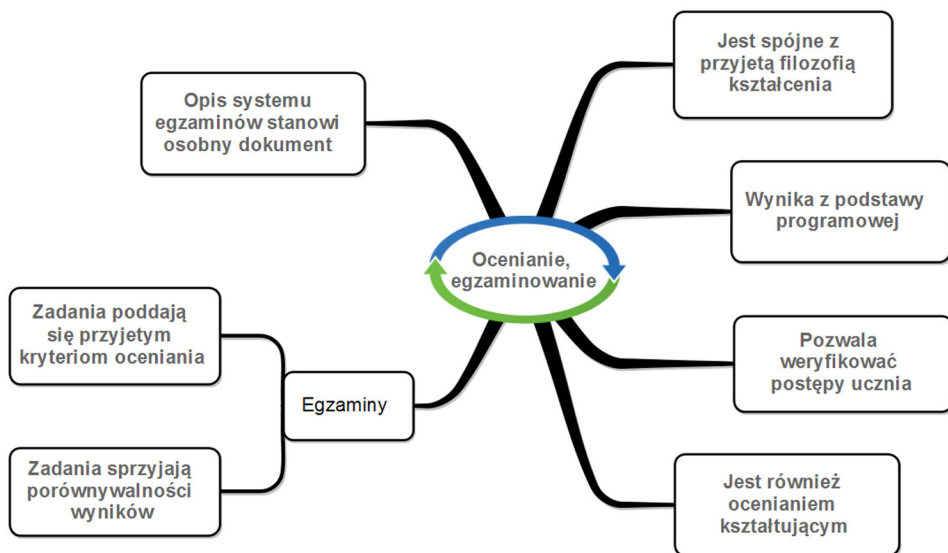
Stosowane w edukacji geograficznej materiały pomocnicze, a przede wszystkim podręczniki, nie mogą być sprzeczne z przyjętą koncepcją kształcenia geograficznego, nie mogą zaprzeczać istocie geografii, szkodzić uczniom i nauczycielom m.in. przez nadmiar materiału faktograficznego czy też brak możliwości pełnienia wielu ważnych funkcji edukacyjnych (zwłaszcza funkcji badawczej

i samokształceniowej). Być może dobrym pomysłem byłoby opracowanie dokumentu – „podstawy podręcznikowej” – jako wykładni nowej koncepcji kształcenia, określającej zgodnie z duchem czasu zasady tworzenia podręczników. Zawarte w nim byłyby standardy podręcznika geograficznego skierowane do wydawców, autorów, rzeczoznawców podręczników geograficznych oraz do nauczycieli geografii.

Zapoznanie się z nowym systemem oceniania i egzaminowania

Bardzo ważne w procesie kształcenia jest ocenianie pracy ucznia, zarówno podczas każdej jednostki lekcyjnej, jak i w ujęciu semestralnym czy egzaminacyjnym (ryc. 5). Powinno ono być spójne z filozofią kształcenia, wynikać z podstawy programowej oraz pozwalać weryfikować postępy ucznia.

Na podstawie obserwacji praktyki szkolnej należy stwierdzić, że egzaminy niezwykle silnie determinują charakter kształcenia. Wprowadzenie w Polsce egzaminów zewnętrznych, bardzo duże wzmocnienie ich znaczenia poprzez bezpośrednie uzależnienie dostępu na studia od wyników matury oraz uzależnienie miejsca w rankingu szkół od wyników egzaminów osiągniętych przez uczniów danej szkoły, doprowadziły do patologicznego wprost „uczenia pod egzaminy”. Co gorsza, nie pod racjonalnie zaplanowane i opracowane formy egzaminów, ale „pod testy”. Podobnie jak w przypadku podręczników wskazane jest opracowanie osobnego dokumentu – wykładni egzaminów odpowiadających przyjętej filozofii kształcenia geograficznego, spójnego z podstawą programową.



Ryc. 5. Założenia oceniania i egzaminowania
Fig. 5. Assumptions of assessment and examination

Niezależnie od egzaminów ważną rolę odgrywa proces monitorowania i oceniania postępów edukacyjnych uczniów (Konarzewski 1999, Niemierko 2002, Szyling 2010, Cichoń, Piotrowska 2017). Proces monitorowania jest złożony i obejmuje: diagnozowanie mocnych i słabych stron ucznia; określanie mocnych i słabych stron stosowanych metod kształcenia; dokumentowanie tego, co uczeń wie; rejestrowanie tempa postępów w nauce; motywowanie do uczenia się i systematycznej pracy; kształtowanie postaw oraz wychowanie. Szczególne znaczenie przypisuje się informacji zwrotnej formułowanej przez nauczyciela, która jest podstawą oceniania kształtującego. Ocenianie kształtujące jest definiowane jako „częste, interaktywne ocenianie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać”.

Odpowiednio przygotowana i przekazana informacja zwrotna motywuje ucznia do uczenia się, umożliwia poznanie i zdiagnozowanie poziomu wiedzy i nabytych umiejętności, określenie braków oraz podpowiada sposoby ich uzupełnienia, przy jednoczesnym stałym dowartościowywaniu uczącego się. W zależności od przyjętej formy proces oceniania mogą wspomagać różne aplikacje interaktywne (Cichoń, Piotrowska 2017).

Zatem efektywne ocenianie kształtujące wymaga od nauczyciela stałego monitorowania postępów ucznia, stosowania różnorodnych metod kształcenia oraz podejść do oceniania, udzielania informacji zwrotnych, a także stymulowania aktywności ucznia.

Doskonalenie zawodowe (doksztalcanie nauczycieli)

Jak powiedział Hugo Kołłątaj, znakomity reformator systemu polskiej edukacji w czasach Komisji Edukacji Narodowej, reformę należy rozpocząć od „wydoskonalenia nauczycieli, ale w myśl nowych koncepcji edukacyjnych”, aby „znalazłszy się w przeciwieństwie z nauczycielami, nie oburzałyby umysłów obywatelskich” (za: Kłakówna i in. 2011, s. 34). Tak stało się pod koniec XVIII w. kiedy nauczyciele nawet bardzo przychylni reformie często nie mogli uczestniczyć w jej wprowadzaniu, bo nie posiadali ku temu odpowiedniego przygotowania.

Tak jak w pracy z uczniami zasadą powinno być konsekwentne odejście od transmisji wiedzy od nauczyciela czy podręcznika do ucznia, tak również w doskonaleniu nauczycieli niezbędne jest tworzenie warunków, aby nauczyciele sami przekładali nowe zapisy podstawy programowej na konkretne rozwiązania praktyczne, tworzyli własne, dostosowane do własnej osobowości i swoich uczniów koncepcje lekcji, sposoby kształtowania umiejętności czy okazje do uczniowskich refleksji.

Już w 2007 r. w edukacyjnych programach europejskich przyjęto założenie, że „nauczyciele są kluczami do wprowadzania zmian” (*Szkoły na miarę XXI wieku* 2007). Jednocześnie powinni być pośrednikami pomiędzy szybko zmieniającym się światem a uczniami. Dlatego też podnoszenie i doskonalenie kompetencji nauczyciela wiąże się ściśle ze stałym zainteresowaniem własnym rozwojem,

aktualizowaniem wiedzy geograficznej, przyrodniczej oraz tej zintegrowanej z innymi przedmiotami, znajomością ucznia, jego wiedzy, również zainteresowań i możliwości (Piotrowska 2010). Doskonalenie kompetencji nauczyciela jest to odpowiednie pokierowanie pracą doprowadzającą do twórczego rozwijania zdolności uczniów, stosowania różnorodnych metod aktywizujących, samodzielności w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, samodzielności w porównywaniu i dokonywaniu wyborów (np. podręczników). Według S. Feiman-Nemser (1983) nauczyciel powinien dążyć do biegłości (nauczyciel-ekspert). Nauczyciele są więc osobami, które przede wszystkim organizują przestrzeń do uczenia się uczniów, wykorzystując do tego nowoczesne metody i narzędzia pracy (Piotrowska 2010). Zatem obserwowane zmiany powinny wpłynąć na dalszy rozwój nauczycieli poprzez stosowanie nowoczesnych technologii przy założeniu, że pokolenie cyfrowe charakteryzuje się wysokimi umiejętnościami technologicznymi (Piotrowska 2011), urozmaicanie metod nauczania, współpracę z uczniami oraz podkreślanie konieczności kształcenia przez całe życie. Takim działaniom oraz efektom powinna służyć nowa podstawa programowa.

PODSUMOWANIE

Podjęte działania, których efektem jest opracowanie nowych podstaw programowych obejmujących wszystkie etapy kształcenia, respektowały przyjęte wcześniej założenia, idee oraz cele. Reasumując, należy szczególnie podkreślić, że:

- istnieje potrzeba zapewnienia zgodności założeń, filozofii kształcenia geograficznego z metodyką pracy, z działaniami dydaktycznymi nauczyciela, szeroko rozumianą praktyką szkolną;
- podstawowym wymogiem skuteczności zaplanowanych zmian w edukacji geograficznej jest podjęcie działań w różnych obszarach i kierunkach wsparcia nauczycieli w rozumieniu wprowadzanych zmian oraz czynnego, dokonywanego przez nich samego przekładania nowych zapisów programowych na własną praktykę edukacyjną;
- istnieje potrzeba zachowania wysokich standardów wymagań w zakresie jakości materiałów dydaktycznych dopuszczanych czy wprowadzanych do użytku szkolnego, gwarantujących ich zgodność z założeniami edukacyjnymi przyjętymi w podstawie programowej;
- wymagania programowe mają pomagać nauczycielowi w planowaniu pracy z uczniami, ukierunkowywać jego wysiłek, a nie ograniczać jego podmiotowość, twórcze pomysły i działania;
- pomimo pewnej swobody pozostawionej nauczycielom w zakresie doboru szczegółowych treści kształcenia, konieczne jest unikanie chęci zbytniego rozszerzenia treści w stosunku do wymagań zapisanych w NPP w nawiązaniu do dotychczasowego doświadczenia i przyzwyczajień, gdyż może to spowodować zbyt duże obciążenie uczniów i niechęć do geografii, a w skrajnych wypadkach uniemożliwi wręcz realizację wszystkich za-

- pisów podstawy programowej, czasem bardzo ważnych, ale znajdujących swoje miejsce na realizację pod koniec roku szkolnego w danej klasie;
- konieczne jest, aby przyjmowane przez nauczycieli sposoby i kryteria oceniania oraz egzaminowania (w tym szczególnie zewnętrznego w postaci egzaminu po ósmej klasie i maturalnego) odpowiadały przyjętej filozofii kształcenia geograficznego, w większym stopniu kładąc nacisk na sprawdzanie umiejętności zaliczanych do szeroko pojmowanego myślenia geograficznego niż wyposażenie uczniów w wiedzę o charakterze faktograficznym z poszczególnych subdyscyplin (działów) geografii;
 - niezbędna jest szeroka informacja prowadząca do rozumienia przez uczniów, nauczycieli, rodziców istoty geografii, znaczenia i wartości wiedzy i umiejętności geograficznych;
 - trzeba zwrócić uwagę na korelacje międzyprzedmiotowe, konieczne w tym zakresie wydaje się porozumienie z nauczycielami innych przedmiotów, zwłaszcza przyrodniczych (biologia, fizyka, chemia), matematyki, historii i wiedzy o społeczeństwie, a w szkole ponadpodstawowej także podstaw przedsiębiorczości;
 - zalecane są dobrze zaplanowane, przygotowane i przeprowadzone badania dotyczące rozumienia oraz realizacji zmian w zakresie filozofii kształcenia geograficznego, wymagań programowych, ale też, co bardzo ważne, jakości podręczników, sposobów pracy z uczniami, form zajęć, sposobów oceniania postępów ucznia, zachowania standardów, form i wyników egzaminów.

LITERATURA

- Cichoń M., Piotrowska I., 2017, *Aplikacje interaktywne wspomagające proces oceniania kształtującego*, [w:] J. Rodzoś, E. Szkurląt (red.), *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, 7: 117–128.
- Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, 2009, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, DOI: 10.2766/25471.
- Feiman-Nemser S., 1983, *Learning to teach*, [w:] L.S. Schulman, G. Sykes (red.), *Handbook of teaching and policy*, Longman, New York.
- Grant W., 1985, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań.
- Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., Szkurląt E., 2017, *Warunki realizacji nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Geografia klasy V–VIII*, *Geografia w Szkole*, 1: 35–37.
- Kiepas A., 1996, *Personalizm – idee, stanowiska, konsekwencje*, [w:] M.Z. Pulinowa (red.) *Człowiek bliżej Ziemi*, WSiP, Warszawa, s. 48–57.
- Kłakówna Z., Kołodziej P., Waligóra J., 2011, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk.
- Konarzewski K., 1999, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2: 49.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Olbrycht K., 2002, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Piotrowska I., 2000, *Geografia a praktyka szkolna w nowym systemie edukacyjnym*, [w:] *Geografia w reformowanym systemie szkolnictwa*. Nowoczesna Szkoła, 3: 39–47.
- Piotrowska I., 2010, *Rola dydaktyki geografii w kształceniu twórczego nauczyciela*, [w:] A. Kwartera, P. Cieśla (red.), *Rola i zadania dydaktyk przedmiotowych w kształceniu nauczycieli*, UP, Kraków, s. 136–144.
- Piotrowska I., 2011, *Pokolenie cyfrowe w szkole XXI wieku*, 8: 45–49.
- Piotrowska I., Hibszer A., Szkurląt E., Rachwał T., 2017, *Nowa podstawa programowa z geografii w szkole podstawowej – komentarze i odpowiedzi do opinii*, *Geografia w Szkole*, 2: 18–21.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).
- 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).
- Sadoń-Osowiecka T., 2011, *Wacław Nałkowski jako prekursor konstruktywistycznego podejścia do edukacji geograficznej*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 2: 78–89.
- Szkoły na miarę XXI wieku*, 2007, Dokument roboczy Służb Komisji, Komisja Wspólnot Europejskich UE, Bruksela.
- Szkurląt E., 2011, *Idee Wacława Nałkowskiego a współczesna dydaktyka*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*, 2: 110–117.
- Szkurląt E., Hibszer A., Angiel J., 2016, *Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej*, *Geografia w Szkole*, 5: 18–22.
- Szkurląt E., Hibszer A., Piotrowska I., Rachwał T., 2017a, *Komentarz do podstawy programowej geografia na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem; szkoła podstawowa, geografia*, ORE, Warszawa, s. 24–36.
- Szkurląt E., Piotrowska I., Hibszer A., Rachwał T., Wiczorek T., 2017b, *Nowa podstawa programowa z geografii dla liceum ogólnokształcącego oraz technikum – ogólne założenia i warunki realizacji*, *Geografia w Szkole*, 3: 26–31.
- Szyling G., 2010, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, s. 118–129.
- Wilczyński W., 2011, *Czym jest zmysł geograficzny?* *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 2: 98–109.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008, s. 1–7).

PODSTAWA PROGRAMOWA GEOGRAFII ŹRÓDŁEM NAUCZYCIELSKICH WYZWAŃ

Streszczenie

W artykule przedstawiono pogłębioną refleksję nad obszarami zmian edukacyjnych, wynikających z aktualnie wprowadzanej reformy programowej i organizacyjnej oświaty w Polsce. Szczególny nacisk położony został na filozofię zmian w nowej podstawie programowej z zakresu geografii dla ośmioletnich szkół podstawowych i „nowych” szkół ponadpodstawowych w kontekście współczesnych wyzwań, wobec których staje nauczyciel geografii. Zwrócono uwagę na trudności, jakie napotykają nauczyciele geografii w reformowanej szkole oraz wskazano na możliwości wsparcia ich w sprostaniu tym wyzwaniom. Podkreślono konieczność zapoznania się z zapisami nowej podstawy programowej, duże znaczenie doboru metod kształcenia i środków dydaktycznych oraz dokształcania nauczycieli, szczególnie w zakresie nowych technik geoinformacyjnych. Ważne jest także przyjęcie takich sposobów oceniania i egzaminowania, które będą sprzyjały wdrażaniu zmian i rozwijały umiejętności uczniów w zakresie myślenia geograficznego. Zwrócono w tym aspekcie uwagę na zalety oceniania kształtującego. W podsumowaniu wskazano najistotniejsze elementy, które warunkują efektywne wdrożenie nowej podstawy programowej do praktyki szkolnej.

Słowa kluczowe: cele kształcenia geograficznego, nowa podstawa programowa, nauczyciel geografii, reforma programowa oświaty, wyzwania edukacyjne

THE CORE CURRICULUM OF GEOGRAPHY IS THE SOURCE OF TEACHER'S CHALLENGES

Summary

The article presents in-depth reflection on the areas of educational changes resulting from the currently implemented program and organizational reform of education in Poland. Particular emphasis was placed on the philosophy of changes in the new core curriculum in the field of geography for eight-year primary schools and “new” secondary schools in the context of contemporary challenges faced by a geography teacher. Attention was drawn to the difficulties faced by geography teachers in the reformed school and the possibility of supporting them in meeting these challenges. The necessity to become acquainted with the provisions of the new core curriculum was emphasized, the importance of the selection of teaching methods and didactic measures as well as the training of teachers, especially in the field of new geoinformation techniques. It is also important to adopt such assessment and examination methods that will support the implementation of change and develop students' geographical thinking skills. In this aspect, attention was paid to the advantages of formative assessment. The summary indicates the most important elements that determine the effective implementation of the new core curriculum for school placement.

Key words: goals of geographic education, new core curriculum, geography teacher, program reform of education, educational challenges