

Wiktor Osuch

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Ocena wykształcenia kompetencji przedmiotowych z geografii społeczno-gospodarczej a wybrane aspekty innowacyjności w edukacji i kształceniu nauczycieli

W Polsce i wielu krajach europejskich od wielu lat poszukuje się rozwiązań, które zapewnią młodym ludziom warunki do rozwijania zainteresowań, poszerzania horyzontów, zdobycia wykształcenia, gwarantującego wysokie kompetencje i konkurencyjność na stale zmieniającym się europejskim rynku pracy. Inwestycje w ludzi, w ich wykształcenie i ich kompetencje są korzystniejsze niż inwestowanie wyłącznie w sprzęt czy wyposażenie wyższych uczelni i szkół. Obecnie niezwykle wyzwaniem stoi przed edukacją i nauczycielami, którzy będą wprowadzać w życie przyjęte rozwiązania i kreować zmiany. Po wielu próbach reformowania systemu edukacji w Polsce, począwszy od zmian typów szkół, poziomów kształcenia, podstaw programowych do poszczególnych przedmiotów nauczania, programów nauczania, podręczników, celów i treści kształcenia przedmiotowego, niewiele zrobiono w zakresie wykształcenia nowoczesnego nauczyciela (Osuch 2010).

Aktualne zmiany standardów kształcenia w uczelniach wyższych, zarówno kierunkowego (geograficznego), jak i nauczycielskiego, zmiany programów i planów studiów, wprowadzenie nowych specjalności oraz wprowadzenie w konsekwencji nowych, nieznanych dotąd rozwiązań organizacyjnych, wymusiła realizacja Deklaracji Bolońskiej. Te zmiany są dzisiaj wyraźnie zauważalne, zwiększyła się bowiem między innymi oferta edukacyjna dla studentów. Jakie będą efekty kształcenia za kilkanaście lat? Jakie kompetencje zostaną nabyte przez dzisiejszych studentów? Na tak postawione pytania nie jest łatwo udzielić obecnie jednoznacznej odpowiedzi.

W niniejszej publikacji zaprezentowano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród czynnych nauczycieli geografii krakowskich gimnazjów i liceów oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli dotyczące wykształcenia kompetencji z zakresu problematyki społeczno-gospodarczej współczesnego świata. Zrozumienie zagadnień geografii społeczno-gospodarczej oraz nabycie kompetencji w tym obszarze wydaje się niezwykle ważne w kształceniu przyszłych geografów i nauczycieli geografii, pokazuje bowiem przemiany struktur społeczno-gospodarczych w ostatnich latach oraz możliwości działań innowacyjnych. Te innowacje powinny stać się impulsem do rozwijania postaw przedsiębiorczych, wzrostu aktywności i kreatywności wśród geografów.

Przedmiotem badań przeprowadzonych przez autora była ocena nabycia kompetencji nauczycieli geografii dokonana przez studentów geografii – kandydatów na nauczycieli.

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, który zawierał zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Szczegółową analizą i oceną nabycia kompetencji objęto czynnych nauczycieli geografii – opiekunów studenckich praktyk zawodowych w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (głównie liceach ogólnokształcących). W badaniach wzięło udział ok. 100 nauczycieli geografii (2008–2009), absolwentów nauczycielskich studiów geograficznych, a oceniło ich 136 studentów geografii trzech różnych typów studiów.

Szczegółowe wyniki badań dotyczące nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii oraz kompetencji dydaktycznych zaprezentowano w obszernej monografii W. Osucha (2010), ponadto wyniki nabycia wybranych kompetencji dydaktycznych oraz kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej zaprezentowano w publikacji W. Osucha (2011a).

Kompetencje w obszarze struktur społeczno-gospodarczych a możliwości innowacyjności w ich kształtowaniu

Kompetencje dotyczące problematyki systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata obejmują trzynaście szczegółowych kompetencji (Osuch 2010). W niniejszej publikacji do analizy wykorzystano tylko niektóre ich przykłady.

Uzyskane w badaniach ankietowych wyniki nabycia kompetencji są zróżnicowane, szczególnie wśród nauczycieli, wśród których w prawie wszystkich przypadkach oceny bardzo dobre zdecydowanie dominują nad pozostałymi. Najlepsze wyniki wykształconych kompetencji wśród nauczycieli uzyskano w zakresie obliczania wskaźnika przyrostu naturalnego, salda migracji, przyrostu rzeczywistego oraz wskaźnika feminizacji (tab. 1) – ponad 90% ocen bardzo dobrych wśród nauczycieli gimnazjum oraz ponad 79% wśród nauczycieli liceum.

Tab. 1. Ocena nabycia wybranych kompetencji wśród nauczycieli i studentów geografii

Zakres wybranych kompetencji:	Ankietowane grupy	Ocena kompetencji w skali od 1 do 5									
		1		2		3		4		5	
		Lp.	%	Lp.	%	Lp.	%	Lp.	%	Lp.	%
1. konstruowanie i analizowanie piramidy płci i wieku ludności	nauczyciele gimnazjum	0	0	0	0	0	0	12	23,1	40	76,9
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	2	4,2	14	29,2	32	66,7
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	0	0	1	1,25	8	10,0	24	30,0	47	58,75
	studenci podyplomowi	10	27,7	2	5,6	3	8,3	15	41,7	6	16,7
	studenci licencjatu	0	0	2	10,0	5	25,0	8	40,0	5	25,0

2. obliczanie wskaźnika przyrostu naturalnego, salda migracji, przyrostu rzeczywistego oraz wskaźnika feminizacji	nauczyciele gimnazjum	0	0	0	0	0	0	5	9,6	47	90,4
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	0	0	10	20,8	38	79,2
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	0	0	0	0	7	8,75	24	30,0	49	61,25
	studenci podyplomowi	10	27,7	3	8,3	4	11,1	13	36,1	6	16,7
	studenci licencjatu	0	0	2	10,0	4	20,0	8	40,0	6	30,0
3. ocenie skutków bezrobocia na świecie i w Polsce	nauczyciele gimnazjum	0	0	0	0	2	3,8	12	23,1	38	73,1
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	3	6,3	18	37,5	27	56,2
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	0	0	0	0	6	7,5	36	45,0	38	47,5
	studenci podyplomowi	9	25,0	1	2,8	6	16,7	13	36,1	7	16,7
	studenci licencjatu	0	0	0	0	5	25,0	12	60,0	3	15,0
4. analizowanie powiązań funkcjonalno- przestrzennych zespołów miejskich	nauczyciele gimnazjum	0	0	0	0	2	3,8	16	30,8	34	65,4
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	3	6,3	20	41,6	25	52,1
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	0	0	4	5,0	12	15,0	46	57,5	18	22,5
	studenci podyplomowi	9	25,0	2	5,6	5	13,8	15	41,6	5	13,9
	studenci licencjatu	0	0	0	0	6	30,0	12	60,0	2	10,0
5. zrozumienie i ocena współczesnych przemian zachodzących w przemyśle światowym	nauczyciele gimnazjum	0	0	0	0	4	7,7	30	57,7	18	34,6
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	4	8,3	28	58,3	16	33,3
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	0	0	1	1,25	20	25,0	42	52,5	17	21,25
	studenci podyplomowi	5	13,8	3	8,3	12	33,3	13	36,1	3	8,3
	studenci licencjatu	0	0	2	10,0	12	60,0	6	30,0	0	0
6. logiczne argumentowanie przemawiające za lub przeciw procesom globalizacji	nauczyciele gimnazjum	1	1,9	1	1,9	10	19,2	18	34,6	22	42,3
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	4	8,3	18	37,5	26	54,2
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	0	0	5	6,25	28	35,0	29	36,25	18	22,5
	studenci podyplomowi	5	13,8	4	11,1	6	16,7	18	50,0	3	8,3
	studenci licencjatu	0	0	3	15,0	10	50,0	7	35,0	0	0
7. prezentowanie ugrupowań integracyjnych na świecie. Konsekwencje procesu integracji	nauczyciele gimnazjum	0	0	2	3,8	6	11,5	16	30,8	28	53,8
	nauczyciele liceum	0	0	0	0	8	16,7	24	50,0	16	33,3
	studenci stacjonarni (studia magisterskie)	1	1,25	4	5,0	20	25,0	31	38,75	24	30,0
	studenci podyplomowi	7	19,4	7	19,4	3	8,3	16	44,4	3	8,3
	studenci licencjatu	4	20,0	5	25,0	7	35,0	4	20,0	0	0

Umiejętności w zakresie oceniania skutków bezrobocia na świecie i w Polsce nabyło w stopniu przynajmniej dobrym aż 96% nauczycieli gimnazjum, 94% nauczycieli liceum, 92% studentów studiów stacjonarnych, ale już znacznie mniej studentów studiów podyplomowych (tylko ok. 55%, przy aż 25% ocen niedostatecznych).

Zdecydowanie słabsze wyniki uzyskano w zakresie zrozumienia i oceny współczesnych przemian zachodzących w przemyśle światowym, gdzie prawie 58% nauczycieli gimnazjum zaznaczyło 4 pkt (ocena dobry) i prawie 8% tylko 3 pkt (ocena dostateczny), wśród nauczycieli liceum 58% nauczycieli zaznaczyło 4 pkt i 8% tylko 3 pkt. Wyniki studentów licencjatu oraz studentów studiów podyplomowych były znacznie niższe. Zagadnienia z geografii przemysłu od wielu lat sprawiają dużą trudność nauczycielom. Ta trudność wynika z bardzo szybkich przemian struktur gospodarczych, a także niełatwej analizy i oceny tych przemian w różnych aspektach. Należy pamiętać, że to co pozytywne dla gospodarki czy sytuacji ekonomicznej regionu lub kraju, nie zawsze jest oceniane pozytywnie przez społeczeństwo. Niełatwo także tłumaczyć procesy restrukturyzacji przemysłu, procesy prywatyzacji, jeśli są one kojarzone przez ludzi negatywnie, przyczyniają się do utraty wielu miejsc pracy, poczucia niepewności, procedury tych procesów są często niezrozumiałe dla obywateli, a dodatkowo sytuację „podgrzewają” niektóre media.

Najsłabiej zaś nauczyciele gimnazjum ocenili swoje kompetencje w zakresie logicznego argumentowania przemawiającego za lub przeciw procesom globalizacji, przy prawie 20% ocen dostatecznych (3 pkt), 35% ocen dobrych i tylko 42% ocen bardzo dobrych (prawie 4% to oceny poniżej 3 pkt). Dla porównania wśród nauczycieli liceum uzyskano wyniki przy prawie 9% ocen dostatecznych, 37% ocen dobrych i 54% ocen bardzo dobrych. Należy zwrócić uwagę, że procesy globalizacji dopiero w ostatnich latach są przedmiotem badań i analiz geografów społeczno-ekonomicznych na tak szeroką skalę, jak również występują w programach i podręcznikach geografii do liceum i gimnazjum. Te słabsze wyniki tłumaczyć należy skomplikowanymi nierzadko argumentami dla wyjaśnienia idei procesów globalizacji i nieznanymi często do końca konsekwencjami ich działań.

Wśród studentów analizowanych typów studiów studenci stacjonarni uzyskali najlepsze wyniki. Studenci studiów podyplomowych uzyskali niższe wyniki w zakresie nabycia szeregu kompetencji systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata. Ograniczony do minimum program studiów podyplomowych z geografii nie sprzyja kształtowaniu tych kompetencji merytorycznych, a nie wszystkich czynnych nauczycieli interesują problemy współczesnego świata. Nie zawsze wybór kierunku studiów podyplomowych jest związany z zainteresowaniami nauczyciela. Często ten wybór ma ścisły związek z aktualną sytuacją kadrową w szkole i koniecznością szybkiego doksztalcenia się z przedmiotu, którego doraźnie, w danym czasie trzeba nauczać (Osuch 2011a). Problematyka kształtowania kompetencji, zwłaszcza przedmiotowych na studiach podyplomowych została omówiona w publikacji W. Osucha (2011b), w której dokonano krytycznej analizy i oceny osiągnięć studentów studiów podyplomowych. Ten typ studiów, pomimo spełnienia wymogów formalnych w zakresie realizacji odpowiedniej liczby godzin dydaktycznych w czasie trzech semestrów, a z drugiej strony z racji komercyjnego charakteru, wymaga nadal dokładnego przeanalizowania i przedyskutowania. Co więcej, prawdopodobnie potrzeba zmian, a może nawet innowacji,

w programie, planie i organizacji studiów podyplomowych, aby procentowy udział nabytych kompetencji przez studentów był znacznie wyższy. W praktyce jednak studenci studiów podyplomowych z geografii uzyskują wysokie oceny na egzaminach z przedmiotów kierunkowych, jednocześnie przyznając w anonimowych badaniach ankietowych, że nie nabyli wielu podstawowych kompetencji z geografii, w tym także z geografii społeczno-gospodarczej (Osuch 2011b). Przyznają także w wywiadach, że niezbyt interesują się problematyką społeczno-gospodarczą współczesnego świata i nie zawsze korzystają z dostępnych źródeł kształcenia geograficznego. Powszechnym problemem wśród studentów geografii – kandydatów na nauczycieli, a także czynnych nauczycieli geografii jest niedostateczne wykorzystanie literatury obcojęzycznej. Problem ten był przedmiotem krytycznej analizy w publikacji W. Osucha (2011a).

Istotną innowacją w tym zakresie byłoby skłonienie studentów do kontaktu z literaturą zagraniczną (zwłaszcza anglojęzyczną), poprzez wprowadzenie do nowych kart kursów przez nauczycieli akademickich publikacji obcojęzycznych jako uzupełniających lub nawet obowiązkowych. Z pewnością będzie to rozwiązanie korzystne dla obu stron (studentów i nauczycieli akademickich), bowiem zmotywuje nauczycieli do poszukiwań wartościowych publikacji zagranicznych i rozszerzenia pola badawczego, a studentów do poszerzenia własnych horyzontów myślowych.

Ponadto za godną uwagi należy uznać zmianę polegającą na wprowadzeniu przynajmniej minimalnego wymiaru praktyki zawodowej w szkole na studiach podyplomowych. Ten projekt chyba można nazwać innowacyjnym, ale z pewnością zmiana ta przyczyniłaby się do wzrostu nabycia kompetencji przedmiotowych z geografii oraz dydaktycznych w aspekcie dydaktyki geografii. Ponadto niektórzy dyrektorzy szkół przy zatrudnieniu nauczyciela po studiach podyplomowych zwracają uwagę na praktykę w szkole. W ostatnich latach pojawiały się pojedyncze co prawda przypadki odmówienia zatrudnienia takiego nauczyciela (pomimo spełnienia obowiązków formalnych i realizacji studiów podyplomowych).

Nabycie kompetencji w zakresie prezentowania ugrupowań integracyjnych na świecie oraz konsekwencji procesu integracji stanowi problem dla niektórych nauczycieli gimnazjum i dla studentów studiów podyplomowych. Prawie 12% nauczycieli gimnazjum zdobyło tę kompetencję tylko na ocenę dostateczną, prawie 4% na 2 pkt., prawie 31% na 4 pkt., wśród nauczycieli liceum 17% opanowało tę kompetencję tylko na ocenę dostateczną, 50% na 4 pkt. Przykład ten pokazuje kompetencje, których nauczyciele, zwłaszcza o dłuższym stażu pracy, nie mogli nabyć w czasie studiów geograficznych. We własnym zakresie musieli nabyć te kompetencje w czasie praktyki zawodowej w szkole.

Wśród studentów studiów stacjonarnych w zakresie kompetencji z geografii dotyczących systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata zaobserwowano także zdecydowaną przewagę ocen bardzo dobrych i dobrych w zdobyciu wszystkich kompetencji. Bardzo pozytywne wyniki pokazujące nabycie kompetencji uzyskano w zakresach:

- konstruowania i analizy piramidy płci i wieku ludności (aż 59% ocen bardzo dobrych i 30% ocen dobrych),

- obliczania wskaźnika przyrostu naturalnego, salda migracji, przyrostu rzeczywistego oraz wskaźnika feminizacji (ponad 61% ocen bardzo dobrych, 30% ocen dobrych),
- oceniania skutków bezrobocia na świecie i w Polsce (47% ocen bardzo dobrych i 45% ocena dobrych).

Nieco słabiej wypadły kompetencje w zakresach:

- oceny (negatywnej lub pozytywnej) procesów globalizacji (tylko 22% ocen bardzo dobrych, 36% dobrych i aż 35% dostatecznych i 6% dopuszczających),
- prezentowania ugrupowań integracyjnych na świecie i konsekwencjach procesu integracji (prawie 39% ocen dobrych, 25% dostatecznych i 5% dopuszczających).

Studenci studiów niestacjonarnych w nabyciu kompetencji z zakresu systemu społeczno-gospodarczego współczesnego świata uzyskali zdecydowanie niższe wyniki (o ok. 25–30 punktów procentowych) niż studenci studiów stacjonarnych, co w konsekwencji nieco „trudniejszych kompetencji” spowodowało brak ocen bardzo dobrych przy ich wykształceniu. Dotyczy to właśnie wykształcenia kompetencji w zakresie logicznego argumentowania za lub przeciw procesom globalizacji oraz konsekwencjom procesów integracyjnych.

Wybrane przykłady innowacji w edukacji

Innowacyjność – w powszechnym (codziennym) rozumieniu odbierana jako zdolność do rozwoju innowacyjnych produktów do dojrzałości rynkowej – wydaje się oczekiwaną przez wszystkich właściwością (Braun-Thürmann 2005). W edukacji dzieci i młodzieży na różnych poziomach kształcenia, dla różnych typów szkół przyjmuje się następującą definicję, uwarunkowaną rozporządzeniem. Innowacją pedagogiczną, zwaną dalej „innowacją”, prowadzoną w publicznych szkołach i placówkach, zwanych dalej „szkołami”, są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r.). Uchwałę w sprawie wprowadzenia innowacji w szkole podejmuje rada pedagogiczna.

W języku potocznym innowacja kojarzona bywa z szeregiem terminów bliskoznacznych, takich jak: ulepszenie, usprawnienie, modernizacja, nowatorstwo, twórczość, rozwiązania niekonwencjonalne.

Przykładem poszukiwań elementów innowacyjności w edukacji jest m.in. program matury międzynarodowej z geografii i określenie warunków jego adaptacji do programów nauczania geografii w szkołach ponadgimnazjalnych w Polsce w celu poprawy jakości kształcenia geograficznego (Jaworska 2011). E. Jaworska (2011, s. 45) na podstawie przeprowadzonych badań ustaliła następujące innowacyjne aspekty kształcenia w programie matury międzynarodowej z geografii:

- uczniowie uczą się samodzielnej pracy badawczej,
- nauka języka specjalistycznego,
- stosowanie materiałów w języku docelowym, praca z materiałami źródłowymi,
- rozwijanie umiejętności przetwarzania danych i informacji za pomocą metod statystycznych i graficznych,
- autentyczna interakcja (aspekt komunikacyjny),
- krytyczne myślenie,

- praktyczne wykorzystanie wiedzy w badaniach terenowych,
- tematyka interesująca dla ucznia, koncentracja na wybranych przedmiotach.

Przykładowo w Krakowie w projekt matury międzynarodowej było zaangażowanych pięć szkół: I LO im. Nowodworskiego, III LO im. Jana Kochanowskiego, V LO im. Augusta Witkowskiego, XVI LO im. K.K. Baczyńskiego oraz Zespół Szkół Zawodowych Huty im. Tadeusza Sendzimira. Po prawie rocznym kursie 24 nauczycieli i 10 liderów uzyskało kwalifikacje do wprowadzania międzynarodowej matury w krakowskich szkołach. Niektóre z metod stosowanych w systemie matura międzynarodowa (*International Baccalaurate*) można zaadaptować w polskim systemie edukacji, co pokazuje powyższy przykład.

Kolejnym przykładem innowacji w edukacji ponadgimnazjalnej są programy innowacyjne zatwierdzone na początku tego roku przez Małopolskie Kuratorium Oświaty. Programy zostały przygotowane przez nauczycieli I LO im. B. Nowodworskiego w Krakowie (lecz jeszcze nie wdrożone): język angielski w mediach, język angielski w biznesie, język angielski prawniczy, kryminologia.

E-learning w edukacji

Przykładem zainteresowania przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi w edukacji gimnazjalnej i licealnej jest możliwość nauczania hybrydowego (*blended learning*) z Młodzieżowej e-Akademii Nauk Matematyczno-Przyrodniczych w Krakowie. Projekt, realizowany w latach 2009–2011, obejmował 1200 uczniów gimnazjów oraz 600 uczniów szkół licealnych na terenie Gminy Miejskiej Kraków. Jego celem było utworzenie oryginalnych i nowoczesnych kół e-learningowych będących alternatywą wobec popularnych zajęć o charakterze pozanaukowym, a także:

- zaznajomienie uczniów z edukacyjnymi programami komputerowymi oraz ich zastosowaniem;
- rozbudzanie u uczniów motywacji do podejmowania nauki w klasach o profilach matematyczno-przyrodniczych oraz studiów na kierunkach ścisłych;
- uzyskanie przez uczniów europejskiego certyfikatu ECDL,
- upowszechnienie nowoczesnych metod nauczania z wykorzystaniem platformy e-learningowej.

Zaprezentowany przykład innowacji w edukacji szkolnej stanowi przykład wielkiej kreatywności i aktywności autorów projektu, metodologów, nauczycieli-instruktorów przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (matematyki, informatyki, fizyki, chemii, biologii i geografii), ekspertów z tych przedmiotów oraz e-learningu. Projekt ten z pewnością spełnił zakładane cele i postawione zadania, rozwijając zainteresowania uczniów w zakresie dyscyplin matematyczno-przyrodniczych jak i samej metody e-learningu. Z pewnością przyczynił się do nabycia większej ilości kompetencji oraz ich przećwiczenia. Pomimo ogromnych nakładów finansowych wynikających z przygotowania i realizacji nauczania metodą e-learningu, metoda ta jest wartościowym uzupełnieniem tradycyjnych metod nauczania i dostępnych środków dydaktycznych. W polskich realiach prawdopodobnie nie będzie stosowana na szerszą skalę, ze względu właśnie na duże koszty, a także „opór” dużej części wykładowców i nauczycieli.

Kompetencje a rynek pracy – propozycje innowacyjności w kształceniu nauczycieli

W ostatnich latach, szczególnie w krajach Europy Zachodniej, podejmowane są badania dotyczące losów zawodowych absolwentów studiów wyższych, w tym studiów geograficznych. D. Piróg (2010) dokonała przeglądu wyników badań dostosowania szkolnictwa do rynku pracy, badania losów zawodowych absolwentów, poziomu jakości kształcenia akademickiego pod kątem rynku pracy i oczekiwań pracodawców wobec absolwentów – kandydatów do pracy. Od absolwentów wyższych uczelni oczekuje się: „[...] profesjonalizmu we własnej dziedzinie, myślenia analitycznego, umiejętności kierowania grupą, znajomości dziedzin pokrewnych, zdolności szybkiego uczenia się, umiejętności efektywnego negocjowania, umiejętności obsługi komputera, innowacyjności, otwartości” (Piróg 2010, s. 75).

W kolejnej publikacji D. Piróg (2011a) przedstawiła różnice w konstrukcji programów studiów w ujęciu tradycyjnym i nowoczesnym. Nowością, a zapewne także innowacją będzie koncepcja skupiona wokół przyszłych efektów kształcenia. Efekty kształcenia po przeprowadzonej analizie potrzeb i wymagań standardów kształcenia, specyfiki uczelni i rynku pracy powinny stać się elastycznym zestawem przedmiotów (kursów), które w miarę potrzeb mogą być modyfikowane albo eliminowane z oferty programowej (Piróg 2011a, s. 27). Istotną rolę w przyszłej weryfikacji programów studiów może spełniać audyt. D. Piróg (2011a) podaje przykłady zastosowania audytu na potrzeby zarówno weryfikacji aktualnych programów studiów, jak i ich dostosowania do potrzeb rynku pracy w Wielkiej Brytanii. Do tego celu posłużył się kwestionariuszem ankiety pod kątem rynku pracy (Gedye, Chalkley 2006).

Dotychczas bardzo słabym ogniwem w polskiej edukacji akademickiej było badanie losów absolwentów studiów na rynku pracy. Tylko niektóre wyższe uczelnie w Polsce w sposób kompleksowy interesowały się losem swoich absolwentów na rynku pracy. Przykładem mogą być badania ankietowe przeprowadzone wśród absolwentów Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie (Michniewicz 2001). Wśród geografów czeskich takie badania były prowadzone od wielu lat, np. w Uniwersytecie Masaryka w Brnie. Współcześnie zdania na temat prowadzenia badań dotyczących losów absolwentów na szeroką skalę są podzielone, chociaż wydają się być potrzebne, a nawet konieczne, dotyczy bowiem mogą ważnych relacji pomiędzy zapotrzebowaniem pracodawców na konkretne kompetencje absolwentów wyższych uczelni, jakością kształcenia studentów a sytuacją na rynku pracy. Na przykład, podejmowane były badania zapotrzebowania na określone kompetencje, będące efektem geograficznej edukacji akademickiej na skalę europejską (Donert, Charzyński, Podgórski 2007). Badania pokazują też różne kierunki podejścia do studiów i pracy zawodowej, np. studia dla pasji (to sytuacja idealna), a wyposażenie w liczne kompetencje merytoryczne i formalne stanowi wystarczający wkład w uczelni w przygotowanie absolwenta do rynku pracy. Zatrudnienie traktowane jest nie jako cel studiowania, tym bowiem zajmują się szkoły zawodowe, ale jako jeden z jego efektów i jest zadaniem, które leży w gestii absolwenta wyposażonego w zestaw kompetencji (Heron, Le Hathaway 2000, Owen 2001). Wśród geografów można spotkać wielu zwolenników takiej interpretacji celu studiów.

D. Piróg (2011b) dokonała analizy i oceny oferowanych przez wydziały i instytuty geografii w Polsce specjalności w aspekcie zmieniającego się rynku pracy.

W 2009 roku oferowano aż 68 różnych specjalności dla geografów. Autorka przyjęła kryteria i wydzieliła pięć modeli kształcenia geografów w Polsce. Nie bez znaczenia, przy tak dużej liczbie studentów na kierunku geografia jest też panująca swoista moda na studiowanie konkretnych specjalności, a nie tylko rozwijanie zainteresowań i pasji studentów. J. Paśko (2008) potwierdza tezę, że akademicki charakter kształcenia studentów nie może wyłącznie dotyczyć konkurencyjności na rynku pracy. Konieczne jest wyposażenie studenta w wiedzę ogólną i przygotowanie do pracy badawczej. D. Piróg (2011b) podkreśla, że słabą stroną kształcenia geografów jest brak szerszych badań wymagań rynku pracy wobec przyszłych absolwentów studiów i szybka aktualizacja i modyfikacja programu studiów dla zwiększenia zatrudnienia w wybranej przez siebie specjalności. Przykłady badań dotyczących relacji pomiędzy programami studiów, nabytymi kompetencjami a sytuacją absolwentów na rynku pracy w polskich warunkach edukacyjnych należy uznać za dużą innowację. Należy mieć nadzieję, że badania te i ich wyniki przyczynią się do wzrostu konkurencyjności absolwentów różnych kierunków i specjalności studiów na rynku pracy.

O zmianach kierunków kształcenia akademickiego w Polsce w ostatnich latach pisała m.in. M. Borowiec (2011), pokazując szczegółowo zmiany w strukturze kształcenia i liczbie studentów według kierunków studiów. Dużą innowacją Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest rządowy program dofinansowania kształcenia studentów w dziedzinach kluczowych dla rozwoju gospodarki: matematycznych, technicznych i przyrodniczych. Absolwenci tych specjalności studiów, według analiz MNiSW, będą poszukiwani na rynku pracy.

Innowacyjne modele kształcenia nauczycieli

Kolejnym przykładem innowacji w kształceniu przyszłych nauczycieli geografii, podstaw przedsiębiorczości i przyrody może być „refleksyjna praktyka”. To przykład jednej z koncepcji kształcenia nauczycieli, według której można ukierunkować studentów -kandydatów na nauczycieli na realizację praktyk zawodowych w szkole oraz regionalnych ćwiczeń terenowych.

Zamierzonym wynikiem kształcenia nauczycieli ma być umiejętność nauczania, a nie tylko wiedza o nauczaniu. Ponieważ kształcenie nauczycieli ma owocować nabyciem umiejętności nauczania, doświadczenie praktyczne staje się kwestią kluczową. Według A.T. Pearsona (1994) dzięki praktyce nabiera się większej świadomości własnych działań i zwiększa się posiadaną wiedzę na temat wykonywanego działania. Dla nauczania potrzeba więcej niż tylko doświadczenia praktycznego, potrzeba „refleksyjnego praktycznego doświadczenia”. Doświadczenie praktyczne staje się refleksyjne wtedy, gdy człowiek, który je przeżył, rozpoczyna modyfikację zamiarów i przekonań. Dostarczając przyszłym nauczycielom praktycznego doświadczenia wymagającego refleksji, dajemy im możliwość nauczenia się modyfikowania zamiarów i przekonań. Konieczność modyfikowania zamiarów i przekonań jest w nauczaniu nieuchronna. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie każde doświadczenie wywołuje refleksję, dlatego A.T. Pearson (1994) proponuje dostarczać studentom okazji do refleksyjnych doświadczeń praktycznych, a także nauczyć ich korzystania z tych doświadczeń. Studenci mają okazję zaobserwowania unikalnych i często nieprzewidywalnych sytuacji edukacyjnych. Ważne, aby spostrzeżenia

zostały poddane określonej refleksji (Gołębniak 1998). Należy pamiętać, że pobyt studentów w szkole to także okazja do wdrażania w realnych warunkach szkolnych ich własnych pomysłów edukacyjnych, często w atmosferze przyzwolenia na próby, a nawet błędy. Według B. Grzegorzycy (2008) wiedza teoretyczna, w którą wyposażają nauczyciela uczelnie, jest mało przydatna studentowi, jeśli nie ma on możliwości wykorzystania jej w praktycznym działaniu. Stąd tak doniosłe znaczenie mają praktyki w kształceniu studentów.

Ciekawe wydaje się pytanie H. Kwiatkowskiej (2008, s. 168): czy korzystnie jest, jeśli podstawę teoretyczną pracy nauczyciela stanowi teoria, którą tworzą uczeni w uczelniach, bowiem badaczami nauczycielskiej praktyki bywają pracownicy akademicki, którzy niewiele wspólnego mają z nauczaniem, a szkołę znają z czasu, kiedy do niej uczęszczali? Niestety zbyt wielu nauczycieli akademickich prezentuje dokładnie takie podejście do szkoły i zawodu nauczycielskiego. Niepokojącym zjawiskiem wydaje się przekonanie wielu nauczycieli akademickich, prowadzących zajęcia z przedmiotów kierunkowych na studiach nauczycielskich, że dydaktyka przedmiotowa właściwie sprowadza się do nauczania studenta napisania poprawnego konspektu lekcji. Ponadto posiadane najczęściej epizodyczne doświadczenia (raczej przygody) z dydaktyką, polegające na współautorstwie podręcznika szkolnego, często prowadzą do wyjątkowego spłylenia roli dydaktyki w procesie edukacyjnym (Osuch 2008).

Studiowanie powinno być szansą na indywidualny i wszechstronny rozwój osobowości, zaspokojenie potrzeb intelektualnych, rozwijanie zainteresowań, nabywanie umiejętności oraz kreowanie wizerunku własnej osoby, ponieważ współczesna szkoła wyższa nie może być miejscem jedynie zdobywania wiedzy (Grzegorzycy 2008). Twórczy rozwój nauczyciela, bycie twórczym, oznacza zmianę, a także gotowość do tworzenia i podejmowania działań, także innowacyjnych. Nauczyciele są często świadomi, czego im brakuje w kwalifikacjach, praca ich nie polega na wykonywaniu rzeczy powtarzalnych, przeciwnie, są to czynności złożone, często problemowe. Problemem jest niska świadomość osób kończących studia o pracy zawodowej – często idealizują zawód, traktowany jak misję (wystarczy lubić dzieci, żeby go uprawiać). Niestety podobnie widzą zawód nauczycielski studenci studiów nauczycielskich w zagranicznych uczelniach. Autor publikacji przeprowadzając wywiady z nauczycielami akademickimi w Austrii i w Niemczech dostrzegł wiele podobieństw do poglądów H. Kwiatkowskiej (2008). Kwalifikacje nauczycielskie nie mają postaci finalnej, są w ustawicznym ruchu, są zmieniane, uzupełniane, korygowane. Zatem edukacja wstępna powinna być bardziej metodologiczna (kształtowanie świadomości metody naukowej w szkolnym poznaniu) niż metodyczna (stosowanie poznanych metod czy technik), a kształcenie wstępne nauczycieli (studia) powinno być bardziej zorientowane na badanie własnej praktyki, a nie na wiedzę i wyćwiczenie podstawowych umiejętności (Kwiatkowska 2008).

Praktyka może inspirować edukację nauczycielską. Obserwowanie nauczycieli i uczniów, połączone z próbą własnego działania, może stanowić dobrą bazę do samodzielnego dochodzenia do tego, jakich kompetencji potrzebuje, a także uświadomienia sobie znaczenia teorii dla efektywnej praktyki.

Współcześnie podkreśla się coraz częściej związek innowacji z kreatywnością, jest ona bowiem wynikiem kreatywności. Ponadto kreatywność i przedsiębiorczość postrzegane są nierozłącznie (Von Wissel 2010). Według J. Kunikowskiego (2009)

głównym celem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest rozwijanie ich wiedzy i kompetencji, do których, m.in. zalicza:

- kreatywne, wynikające z zamiłowania i motywacji do zawodu i zawierające innowacyjność działań oraz umiejętność samodoskonalenia,
- komunikacyjne, dotyczące możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności w sytuacjach edukacyjnych.

Według Rozporządzenia MENiS z dnia 7 września 2004 r. (poz. 2110) w sprawie standardów kształcenia przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach:

- dydaktycznym,
- wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia oraz zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich,
- kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami,
- prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych,
- komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych,
- informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz ich stosowania w nauczaniu,
- językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Kompetencje miękkie przydatne są na każdym stanowisku pracy i mogą być czynnikiem, który zadecyduje o sukcesie w rozwoju zawodowym. W ofertach pracy kompetencje miękkie są często wymieniane i przedstawiane pod postacią cech osobowości, takich jak: kreatywność, odpowiedzialność, samodzielność, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, wysoka motywacja, odporność na stres, innowacyjność (Osiński 2010).

Współcześnie sposób nawiązywania kontaktów, prowadzenia dyskusji, negocjacji, a także treści przesyłanych komunikatów i sposób ich odbierania decyduje o sukcesach lub porażkach nie tylko zawodowych, ale i osobistych. Umiejętności komunikacyjnych nie sposób nauczyć się w krótkim czasie, dlatego ważne jest permanentne ich doskonalenie w toku edukacji czy treningów kompetencji.

Szczegółowe wyniki badań ankietowych nauczycieli geografii oraz studentów w zakresie wybranych kompetencji komunikacyjnych zostały zaprezentowane w publikacji W. Osuch (2011a). Należy zwrócić uwagę, że kształtowanie kompetencji komunikacyjnych do niedawna było uważane za innowację w kształceniu przyszłych nauczycieli, gdyż wcześniej świadomie lub nieświadomie pomijano je w edukacji nauczycieli, uznając z jednej strony za oczywiste, a z drugiej skupiając się na innych aspektach kształcenia, np. kompetencjach przedmiotowych.

Innowacyjność w aspekcie wprowadzania nowych specjalności studiów i kreowania sylwetki absolwenta

Innowacją w kształceniu nauczycieli geografii w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie było wypracowanie sylwetki absolwenta kierunku już w latach 80.

XX w. W ramach programu „Unowocześnienie procesu dydaktycznego – model dydaktyk szczegółowych” (koordynator B. Niemierko) opublikowano w pracy Z. Ziolo (1987) sylwetkę i związany z nią program studiów nauczycielskich na kierunku geografia, który był z biegiem lat systematycznie uaktualniany w celu dostosowania go do zmieniających się uwarunkowań gospodarczych. W świetle wyzwań, jakie stawia przed pracownikami oświaty współczesny rynek pracy, podjęto także realizację nowych specjalności związanych z przygotowaniem nauczycieli do nauczania nowych przedmiotów, które pojawiły się w systemie szkolnym w związku z jego reformami, np. przyrody czy podstaw przedsiębiorczości (Rachwał 2008). Doprowadziło to do wypracowania wysokiej jakości modelu kształcenia nauczycieli w ramach pięcioletnich studiów magisterskich, co potwierdzone zostało na rynku pracy, gdyż większość absolwentów tych studiów bez problemu znajdowała pracę w swoim zawodzie w szkołach południowo-wschodniej Polski.

Aktualnie (według oferty na rok 2011/2012) w Instytucie Geografii Uniwersytetu Pedagogicznego ze względu na duże możliwości kadrowe zdecydowano o uruchomieniu 3 specjalności nauczycielskich na studiach I jak i II stopnia, przygotowujących przyszłych nauczycieli geografii w zależności od wybranej specjalności do nauczania także przyrody, podstaw przedsiębiorczości lub wiedzy o społeczeństwie. Są to jednak przedmioty związane bezpośrednio z poszczególnymi subdyscyplinami geografii (w pierwszym przypadku z geografią fizyczną, w dwóch pozostałych z geografią społeczno-ekonomiczną).

Wprowadzenie nowych specjalności jest z pewnością innowacją w kształceniu przyszłych nauczycieli, daje bowiem możliwość nauczania dodatkowego przedmiotu w edukacji szkolnej a tym samym zwiększa konkurencyjność absolwentów na rynku pracy. Z drugiej strony, ze względu na konieczność utrzymania wysokiej jakości kształcenia, przy ograniczeniach związanych z możliwością obciążania studentów dodatkowymi godzinami zajęć, uznano za niecelowe łączenie geografii z przedmiotami bardziej odległymi pod względem treściowym (np. historią czy matematyką). Jednocześnie w praktyce wyklucza się możliwość rozpoczęcia studiów nauczycielskich na poziomie magisterskim bez przygotowania nauczycielskiego na danym kierunku. Nie do końca jest to być może zgodne z duchem Deklaracji Bolońskiej, ale trudno sobie wyobrazić np. absolwenta studiów matematyczno-informatycznych czy biologiczno-chemicznych, który podejmuje studia II stopnia na kierunku geografia z podstawami przedsiębiorczości i w ten sposób zdobywa uprawnienia do nauczania czterech przedmiotów w ciągu 5 lat studiów, co w obecnych uwarunkowaniach prawnych nie jest teoretycznie zabronione. Ponadto oprócz zajęć teoretycznych w uczelni, w programie studiów są praktyki zawodowe w szkole, które należy realizować w określonym wymiarze i terminach. Rozsądek, wynikający z konieczności utrzymania wysokiej jakości kształcenia i rzetelnego przygotowania nauczycieli, powoduje, że na specjalności nauczycielskie na kierunku geografia na studiach II stopnia przyjmowani są absolwenci studiów nauczycielskich I stopnia na tym kierunku lub takie osoby, które oprócz ukończenia studiów nienauczycielskich na kierunku geografia zdobyły uprawnienia pedagogiczne (np. w ramach studiów podyplomowych) (Osuch, Rachwał 2011).

W Katedrze Geografii Wydziału Przyrodniczego w Uniwersytecie Pałackiego w Ołomuńcu możliwe są do wyboru trzy specjalności w zakresie studiów pierwszego stopnia (bakalářské): geografia, geografia regionalna, geografia z geoinformatyką.

Studiami o specjalności nauczycielskiej są jedynie studia geograficzne (geografia), na której student dokonuje wyboru drugiej specjalności – kolejnego przedmiotu nauczania szkolnego. Aktualnie student ma możliwość wyboru: historii, biologii, chemii, fizyki, matematyki, techniki, a nawet języka angielskiego (<http://geography.upol.cz/so-mgr-ucitelstvi-geografie>). Wybór drugiej specjalności nauczycielskiej jest więc zdecydowanie większy, a ograniczony praktycznie do przedmiotu nauczania, który występuje w szkole. Przykład ten wydaje się być interesujący dla studentów i ich zainteresowań i pasji.

Ciekawym rozwiązaniem na studiach magisterskich w Ołomuńcu jest możliwość (a właściwie konieczność) wyboru dydaktyki geografii w zakresie nauczycielskiej specjalności. Studenci wybierający specjalność nauczycielską na studiach geograficznych w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie wykazują większą motywację do pracy w szkole od studentów studiów pięcioletnich magisterskich. Ponadto znając lokalny rynek pracy w szkołach, są w stanie przewidzieć sytuację zapotrzebowania na nauczycieli konkretnych przedmiotów w środowisko lokalnym, dokonując konsultacji z przedstawicielami władz lokalnych i dyrektorami szkół. Większą innowacją w niedalekiej przyszłości powinna być zatem próba poszerzenia oferty drugiej specjalności nauczycielskiej, a także zmiana dotycząca minimalnej liczby chętnych na drugą specjalność (nawet do kilku studentów).

Innowacją w kształceniu geografów byłoby z pewnością wykorzystanie niektórych rozwiązań uczelni czeskich, gdzie współcześnie młodzież coraz bardziej świadomie wybiera kierunek studiów w trosce o swoją przyszłą karierę zawodową. Istotną rolą jest zatem tworzenie specjalności odpowiadających potrzebom współczesnego rynku pracy oraz dokładny opis sylwetki absolwenta kierunku oraz jego kompetencji, skonsultowany wcześniej z przedstawicielami władz regionalnych i lokalnych rynków pracy

Przykładowo absolwenci tradycyjnego kierunku i specjalności „geografia regionalna” Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu nierzadko znajdują zatrudnienie:

- w departamentach rządowych lub jednostkach administracyjnych na szczeblu miejskim, regionalnym i centralnym (wydziały rozwoju regionalnego, środowiska, działy planowania przestrzennego, itp.);
- w agencjach planowania przestrzennego, przy tworzeniu planów strategicznych i w usługach związanych z planowaniem przestrzennym (stanowiska analityków, projektantów i kierowników projektów);
- w instytutach naukowych, uniwersytetach, krajowych i międzynarodowych instytucjach i organizacjach skoncentrowanych na kwestiach regionalnych, społecznych, gospodarczych i środowiskowych oraz zagadnieniach przestrzennych (<http://geography.upol.cz/so-mgr-regionalni-geografie>).

Absolwenci kierunku „Geografia Europy Środkowej” Uniwersytetu Jana Ewangelisty w Usti nad Łabą znajdują zatrudnienie:

- w administracji publicznej, gospodarczej i badaniach terenowych dla agencji rządowych, izb handlowych, związków zawodowych;
- przy projektach rozwoju regionalnego i planowania przestrzennego oraz stosunków międzynarodowych (w dziedzinie współpracy międzynarodowej i transgranicznej);
- w sektorze usług, zwłaszcza turystycznych (<http://sci.ujep.cz/bakalarske-studium.html>) (Osuch 2012)).

Pomimo niewielkiego wyboru specjalności nienauczycielskich, a także zachowania dość tradycyjnych specjalności geografii regionalnej, absolwenci tych studiów znajdują zatrudnienie w konkretnych firmach i instytucjach, wymienionych nawet w sylwetce absolwenta studiów. Warunkiem uzyskania zatrudnienia jest nabycie dodatkowych kompetencji, zwłaszcza komunikacyjnych, w zakresie posługiwania się technologiami informacyjnymi, a w szczególności programami komputerowymi i GIS-em.

Źródłem sukcesu zawodowego czeskich absolwentów geografii są lepsze warunki stworzone do nabycia różnorodnych kompetencji, zwłaszcza kompetencji komunikacyjnych, w zakresie technologii informacyjnych i informatycznych. Niewątpliwym atutem jest też stan czeskiej gospodarki i niższa stopa bezrobocia. Niektóre rozwiązania zaprezentowane w publikacji można by zastosować w kształceniu polskich geografów i nauczycieli geografii, a wprowadzane zmiany okażą się innowacyjne w stosunku do aktualnych rozwiązań.

Literatura

- Borowiec M., 2011, *Zmiany kierunków kształcenia akademickiego w Polsce*, [w:] *Przemiany struktur lokalnych i regionalnych sektora usług w latach kryzysu gospodarczego*, red. Z. Zioło, T. Rachwał, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, nr 18, Warszawa–Kraków, s. 9–22
- Braun-Thürmann H., 2005, *Innovation*, Bielefeld [transcript]
- Donert K., Charzyński P., Podgórski Z. (red.), 2007, *Teaching in and about Europe Geography in European higher education*, Toruń, Herodot Network
- Gedye S., Chalkley B., 2006, *Employability within geography, earth and environmental at science*, GEES, University of Plymouth
- Gołębiak B. D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli*, Wyd. Edytor s.c., Toruń
- Grzegorzczak B., 2008, *Uwarunkowania i możliwości kształcenia twórczych postaw do własnego rozwoju w akademickiej edukacji nauczycieli*, [w:] *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*, red. B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 211–218
- Heron R., Le Hathaway J.T., 2000, *An international perspective on developing skills through geography programmes for employability and life: narratives from New Zealand and the United States*, *Journal of Geography in Higher Education*, 24, nr 2, s. 271–276
- Jaworska E., 2011, *Innowacyjne elementy programu międzynarodowej matury z geografii*, [w:] *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, red. M. Tracz, E. Szkurłat, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1, Warszawa–Kraków, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków, s. 36–45
- Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Kunikowski J., 2009, *Zawód współczesnego nauczyciela*, [w:] *Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. Sitarska B., Droba R., Jankowski R., Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce, 171–177
- Minkiewicz B., 2001, *Analiza ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów* [w:] *Biogramy edukacyjne*, red. B. Minkiewicz, T. Szapiro, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny SIMP – Hanna Bicz, Warszawa

- Osiński Z., 2010, *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć*, [w:] *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 57–66
- Osuch W., 2008, *Kształcenie nauczycieli geografii w nowym systemie studiów w świetle założeń Deklaracji Bolońskiej (w wybranych ośrodkach akademickich w Polsce)*, [w:] *Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, red. R. Wiśniewski, W. Gierańczyk, Dokumentacja Geograficzna, nr 38, Warszawa, s. 89–96
- Osuch, W., 2010, *Kompetencje nauczycieli geografii oraz studentów geografii – kandydatów na nauczycieli*, Prace Monograficzne nr 570, Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków
- Osuch W., 2011a, *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*, [w:] *Przedsiębiorczość w warunkach globalizacji*, red. Z. Ziolo, T. Rachwał, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 7, Warszawa–Kraków, s. 333–346
- Osuch W., 2011b, *Efektywność akademickiego kształcenia kompetencji na studiach podyplomowych z geografii*, [w:] *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, red. M. Tracz, E. Szkurłat, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków, s. 162–170
- Osuch W., 2012, *Sylwetka absolwenta nauczycielskich studiów a jego kompetencje (studium porównawcze)*, [w:] *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*, red. Z. Podgórski, E. Szkurłat, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 2, Łódź–Toruń, s. 171–192
- Osuch W., Rachwał T., 2011, *Studia dwustopniowe na kierunku geografia a jakość kształcenia (na przykładzie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie)*, [w:] *Jakość kształcenia w szkole wyższej wobec współczesności*, red. B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce, s. 35–46
- Owen E., 2001, *What skills do employers need?*, *Journal of Geography in Higher Education*, 25, nr 1, s. 121–126
- Paśko J. R., 2008, *Kształcenie dla przyjemności czy dla potrzeb*, [w:] *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole*, red. B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 293–299
- Piróg D., 2010, *Studia wyższe a rynek pracy w Polsce – zarys stanu badań*, [w:] *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, red. B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, 67–80
- Piróg D., 2011a, *Usługi edukacyjne na poziomie akademickim w kontekście wymagań rynku pracy*, [w:] *Przemiany struktur lokalnych i regionalnych sektora usług w latach kryzysu gospodarczego*, red. Z. Ziolo, T. Rachwał, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, nr 18, Warszawa–Kraków, s. 23–36
- Piróg D., 2011b, *Rodzaje specjalności w geograficznym kształceniu akademickim*, [w:] *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji*, red. M. Tracz, E. Szkurłat, Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego, t. 1, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków, s. 139–146
- Pearson A.T., 1994, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa
- Rachwał T., 2008, *Współczesne tendencje na rynku pracy a oferta kształcenia Instytutu Geografii*, [w:] *Działalność naukowo-dydaktyczna Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie w 2007 roku*, red. T. Rachwał, Instytut Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków, s. 17–26.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 r., nr 56, poz. 506)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli. Dz.U. 2004 nr 207, poz. 2110.

Wissel von C, 2010, *Szkoły wyższe w roku kreatywności*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 77–91

Zioło Z., 1987, *Sylwetka nauczyciela geografii, absolwenta wyższej szkoły pedagogicznej*, *Materiały i Sprawozdania*, z. 14, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1987, s. 65–70

Strony internetowe:

<http://geography.upol.cz/so-mgr-ucitelstvi-geografie>

<http://geography.upol.cz/so-mgr-regionalni-geografie>

<http://sci.ujep.cz/bakalarske-studium.html>

Evaluation of subject specific competence in socioeconomic geography and selected aspects of innovation in teacher's education and training

Abstract

Although Poland has gone through a period of many various trials regarding the introduction of different changes in the educational system (involving everything from types of schools, through levels of teaching, changes in curricula for each school subject, syllabuses and textbooks, to the modification of teaching aims and content for each subject), very little, in fact, has been done to promote the necessary remodelling of work that would ensure the shaping of a truly modern teacher.

The author of this article has been conducting research on the development of subject specific and didactic competence of geography teacher trainees for over ten years. Personal and interpersonal competencies of graduates of higher education significantly affect their chances on the labour market. A profile of the graduate should also help potential employers choose competent employees. Information provided in the profile of the graduate enables employers to check whether during the course of studies the potential employee developed the desired skills.

The author of this paper believes that acquisition of the appropriate competences by geography students – candidates for teachers – constitutes the most important element of professional training of future teachers, including geography teachers.

The subject of the research presented in this paper is the evaluation of professional competence in the field of the socioeconomic system of the contemporary world. Research in this area should successfully contribute to the optimization of the teacher-training process, including geography teacher-training, and to the development of an effective and efficient model of teacher-training and competence acquisition.

dr hab. Wiktor Osuch

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Geografii

Zakład Dydaktyki Geografii

e-mail: wiktor_osuch@wp.pl

wikosuch@ap.krakow.pl