

dr Mariola Tracz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Wpływ egzaminów zewnętrznych na nauczanie geografii

Wprowadzenie

W nauczaniu każdego przedmiotu szkolnego ważne są cele kształcenia, a więc rezultaty osiągnięte przez uczących się. Istotne staje się zatem to, co dzieje się w klasie szkolnej na lekcjach poszczególnych przedmiotów między nauczycielem i uczniem oraz między uczniami i w jakim stopniu pomaga to młodemu człowiekowi w jego rozwoju poznawczym, emocjonalnym. Egzamin jako doniosłe wydarzenie w życiu ucznia pełni wiele funkcji, od poznawczej po samokształcącą. **Również w obszarze nauczyciel-uczeń oraz szkoła-system** dostarcza on informacji o funkcjonowaniu praktyki szkolnej i podejmowanych działaniach w systemie jako całości. Często jego wynik stymuluje konkretne działania nauczyciela i ucznia w zakresie strategii kształcenia, metod i środków dydaktycznych przybliżających ich do osiągnięcia założonych celów. Warto zatem w tym kontekście popatrzeć na egzaminy zewnętrzne. Na ile przyjęta koncepcja egzaminu, w tym stosowane procedury i narzędzia, ukierunkowują praktykę szkolną do podnoszenia jej efektywności? Jak są wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów w codziennej pracy dydaktycznej? Jakich informacji o realizacji celów i zadań kształcenia wynikających z programów nauczania i standardów edukacyjnych dostarczają egzaminy? Jakimi drogami dane te są upowszechniane i jaki to ma wpływ na modernizację teorii nauczania?

W niniejszej analizie takiemu oglądowi poddano egzamin maturalny z geografii, zarówno pod względem jego koncepcji, narzędzi pomiaru, informacji o osiągniętych wynikach, jak i materiałów dydaktycznych i ich oddziaływania na pracę nauczyciela i uczniów w klasie

Koncepcja egzaminu maturalnego z geografii – informacja dla nauczyciela, ucznia

Prace nad koncepcją egzaminu maturalnego z geografii trwały kilka lat (1993-2002) w ramach programów Nowa Matura i SMART. W jego opracowaniu uczestniczyli głównie czynni nauczyciele geografii, metodycy geografii z dużym doświadczeniem dydaktycznym, wspierani przez ekspertów merytorycznych z geografii (Szmigel i Srokosz, 2002). Przygotowana koncepcja egzaminu maturalnego stanowiła nową jakość w edukacji geograficznej i w znacznym stopniu odwoływała się do postulowanych w dydaktyce geografii rozwiązań w zakresie rozwoju poznawczego i emocjonalnego uczniów (Flis, 1976a, 1976b; Licińska, 1999; Zajac, 1991) oraz funkcjonujących wzorów międzynarodowych i krajowych w zakresie diagnostyki pomiaru. Przygotowane materiały i działania informacyjne o nowej formule egzaminu maturalnego wskazywały uczniom i nauczycielom kierunki codziennej pracy na lekcjach

geografii. Nowe rozwiązania dydaktyczne, które egzamin maturalny wprowadził do pracy szkolnej i sprawdzania jej efektów, to:

- umiejętność wykonywania zadań i rozwiązywania postawionych problemów na podstawie mapy topograficznej wybranego obszaru (np. parku narodowego, parku krajobrazowego, doliny rzecznej),
- umiejętność interpretacji materiałów źródłowych (przekroje, wykresy, rysunki schematyczne, mapy tematyczne, tabele, teksty z prasy) i wnioskowania na ich podstawie o przyrodniczych i antropogenicznych cechach środowiska wybranego kraju, problemach demograficznych, społeczno-gospodarczych i politycznych wybranych regionów Polski i świata.

Do egzaminu maturalnego w 2002 r. przeprowadzonego w nowej formule przystąpiło zaledwie kilka procent uczniów, ale maturę z geografii wybrało spośród nich 41% (2652 osoby). Można zatem ten wynik uznać za sukces przyjętej koncepcji i wypracowanego narzędzia pomiaru, akceptowanych przez uczniów i nauczycieli, który dostrzegli istotne wartości takiego rozwiązania w sprawdzaniu programowych efektów kształcenia.

Jednak dopiero od 2005 r. egzamin maturalny w nowej formie stał się **obligatoryjny**. Analiza arkuszy maturalnych z geografii z lat 2005-2012 uwidoczniła pewne zmiany w wypracowanej koncepcji ewaluacji zewnętrznej. Wskazuje na to proporcja zadań otwartych i zamkniętych oraz ich typy (tab. 1, tab. 2). Na poziomie podstawowym liczba zadań zamkniętych wzrosła dwukrotnie w porównaniu z rokiem 2005, w tym zadań typu wielokrotnego wyboru (WW) i na dobieranie (tab. 1). Podobna tendencja uwidoczniła się w arkuszach na poziomie rozszerzonym, gdzie proporcja zadań otwartych do zamkniętych w 2005 r. wynosiła 5 : 1, a w 2013 r. było to 2 : 1 (tab. 2). W odniesieniu do typu zadań to na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego z geografii dominowały dwa rodzaje: zadania wielokrotnego wyboru (WW) oraz zadania na dobieranie. Wśród zadań otwartych przeważały zaś zadania krótkiej odpowiedzi. Wyraźna dominacja zadań zamkniętych w arkuszach obniża trafność pomiaru wyższych kategorii umiejętności geograficznych oraz kompetencji uczniów. Przytoczone dane wskazują na podążanie koncepcji egzaminu raczej w kierunku testowania u uczniów wiedzy geograficznej z niższych kategorii, a tym samym utrwalania stereotypu, że geografia to przedmiot niesłużący kształtowaniu umiejętności analizy, syntezy, wartościowania, a jeśli już to w ograniczonym zakresie.

Przyczyn tego stanu jest kilka, a do istotnych zaliczyć należy:

- politykę edukacyjną państwa przejawiającą się m.in. częstymi zmianami zasad wyboru przedmiotów i ich poziomu na egzaminie maturalnym,
- coraz powszechniejsze nastawienie do kształcenia jako procesu nakładów i wyników, tj. podejście ekonomiczne do podejmowanych działań edukacyjnych,
- trudności wynikających z ewaluacji zadań otwartych, ich standaryzacji, a tym samym obiektywności przeprowadzanego egzaminu,
- małe doświadczenie egzaminatorów w zakresie oceniania zadań otwartych oraz konstruktorów w ich tworzeniu.

Równocześnie w przypadku egzaminu maturalnego z geografii nie małe znaczenie miała liczba zdających. Geografia należała do najczęściej wybieranego przez uczniów przedmiotu z grupy obowiązkowych do wyboru (Tracz, 2008; Kurcza-Dzięcioł, 2011; Soja i Wieczorek, 2008), również po zmianie zasad egzaminu maturalnego wprowadzonej w 2010 r., gdzie geografia znalazła się w grupie przedmiotów dodatkowych (Wójcik, 2012; Wójtowicz i Tracz, 2011).

Autorka niniejszego opracowania stawia tezę, że zatrzymanie realizacji obowiązkowej matury w nowej formule w 2002 r. znacząco zahamowało prace nad doskonaleniem wypracowanej koncepcji egzaminu maturalnego z geografii. Te trzy lata w „zawieszeniu” spowodowały, że w kolejnych arkuszach nie uwidoczniły się pomysły zadań np. o charakterze praktycznym oraz dopracowane zadania otwarte. W efekcie zwiększano w kolejnych arkuszach liczbę zadań zamkniętych sprawdzających zapamiętane wiadomości, wymagających przywołania odpowiedzi na podstawie materiałów źródłowych lub zastosowania prostych algorytmów. Przekaz informacji dla ucznia był jednoznaczny – egzamin maturalny z geografii jest łatwy, nie wymaga dużego nakładu pracy i ambicji. Tak też był odczytywany przez znaczną grupę uczniów, co potwierdziły badania sondażowe nad motywami wyboru tego przedmiotu na egzaminie maturalnym (Piróg i inni, 2007).

Tabela 1. Charakterystyka arkuszy maturalnych z geografii na poziomie podstawowym wg standardów kształcenia, rodzajów i typów zadań w latach 2005-2012

Rok	Liczba zadań	Zadania wg standardów egzaminacyjnych (%)			Rodzaj zadań				Typy zadań (%)					
		I	II	III	otwarte		zamknięte		R	K	L	W	D	P/F
					liczba	%	liczba	%						
2002	52*	23	35	42**	38	73	14	27						
2005	38	30	51	19	28	76	10	24	-	76	-	5	16	3
2006	27	30	52	18	14	51	13	49	-	59	-	11	26	4
2007	30	36	44	20	23	73	7	27	-	70	4	3	23	-
2008	31	44	44	12	18	58	13	42	-	58	-	20	19	3
2009	31	28	56	16	17	53	14	47	-	52	-	24	21	3
2010	31	46	44	10	15	50	16	50	-	50	-	26	24	-
2011	31	42	38	20	11	35	21	65	-	11	6	2	12	0
2012	30	40	46,6	13,4	13	43	17	57	-	13	3	4	9	1

Źródło: Opracowano na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005-2012 (www.cke.edu.pl)

Objaśnienia: * próg zaliczenia egzaminu 40 punktów na 100, ** obejmuje dwa standardy (wyjaśnianie i ocenianie i dostrzeganie i rozwiązywanie problemów)

Tabela 2. Charakterystyka arkuszy maturalnych z geografii na poziomie rozszerzonym wg standardów kształcenia, rodzajów i typów zadań w latach 2005-2012

Rok	Liczba zadań	Zadania wg standardów egzaminacyjnych (%)			Rodzaj zadań				Typy zadań (%)					
		I	II	III	otwarte		zamknięte		R	K	L	W	D	P/F
					liczba	%	liczba	%						
2002	52*	23	35	42**	38	73	14	27						
2005	33	34	50	16	28	85	5	15	-	85	-	6	9	-
2006	27	36	42	22	19	70	8	30	-	70	-	8	2	4
2007	35	40	43	18	20	56	15	44	-	56	-	19	22	3
2008	35	40	42	18	19	54	16	46	-	58	-	11	31	-
2009	35	44	45	13	20	57	15	43	-	57	-	18	22	2
2010	37	45	37	18	21	57	16	43	-	57	2	6	31	3
2011	36	47	41	12	22	62	14	38	-	16	11	4	5	-
2012	34	44	47	9	17	47	18	53	-	15	10	4	5	-

Źródło: Opracowano na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005-2012 (www.cke.edu.pl)

Objaśnienia: *próg zaliczenia egzaminu 40 punktów na 100, ** obejmuje dwa standardy (wyjaśnianie i ocenianie i dostrzeganie i rozwiązywanie problemów)

Zdawalność egzaminu maturalnego z geografii była na poziomie 92-96%. Rezultat ten jest porównywalny z wynikami uzyskiwanymi przez uczniów z egzaminu na poziomie A z geografii w Anglii. Ale średnie wyniki były już znacznie niższe – od 38,4% do 55,5% (Groenwald i inni, Tracz, 2008). Nowy egzamin maturalny z geografii nie doczekał się głębszych studiów i analizy, które dostarczyłyby informacji o uwarunkowaniach osiągnięć uczniów z geografii, przyczynach istniejących różnic w wynikach egzaminów między młodzieżą z dużych miast i małych miejscowości. Przygotowano dwie dysertacje doktorskie – Szmigel (2002) i Dziecioł-Kurczaba (2010), których przedmiotem poznania był egzamin maturalny z geografii w kontekście koncepcji i jego wdrażania oraz analiza statystyczna jego wybieralności na tle innych przedmiotów i średniego wyniku. Prace te nie były publikowane w formie książkowej, a tym samym nie dotarły do szerokiego grona nauczycieli. Pod nadzorem Komisji Edukacji Geograficznej PTG przygotowano opracowanie monograficzne *Geografia na egzaminach zewnętrznych 2002-2006*, w którym ukazano miejsce treści geograficznych na egzaminach zewnętrznych różnych szczebli nauczania oraz jego odniesienia do wewnątrzszkolnego oceniania. Coroczne raporty CKE i artykuły w „Geografii w Szkole” ukazują wyniki ogólne egzaminu maturalnego, a także sygnalizują nauczycielom pojawiające się trudności, które wystąpiły w danym roku, ale bez pogłębionych studiów. Brakuje prac, które dotyczyłyby diagnozy osiągnięć uczniów z geografii w odniesieniu do celów kształcenia wynikających z podstawy programowej i standardów edukacyjnych w różnych kontekstach.

Można zatem stwierdzić, że oddziaływanie egzaminów na praktykę szkolną w przypadku egzaminu maturalnego z geografii sprowadza się często jedynie do opracowań statystyczno-informacyjnych i ogólnych sugestii, na co powinni zwrócić uwagę nauczyciele przy wprowadzaniu określonych treści. Brakuje badań nad uwarunkowaniami podnoszenia efektywności edukacji geograficznej, wynikających z egzaminów zewnętrznych, a także roli oceniania codziennego dokonywanego przez nauczyciela geografii. Niestety, niewielu dydaktyków geografii i nauczycieli podejmuje badania w obszarze diagnostyki edukacyjnej.

Treści kształcenia geograficznego – informacje dla nauczycieli, metodyków i dydaktyków geografii

Kolejnym ważnym zagadnieniem dla szeroko rozumianej praktyki i teorii nauczania geografii jest poziom opanowania treści kształcenia objętych programem nauczania i standardami kształcenia. Analiza arkuszy maturalnych i kartotek testów wskazuje, że zadania w nich zawarte reprezentowały wszystkie standardy kształcenia, choć ich proporcja była zróżnicowana (tab. 1, tab. 2). W arkuszach na poziomie podstawowym odnotowano wzrost zadań z pierwszego standardu (wiadomości i rozumienie), z 30% do 46%, przy zmniejszającym się udziale zadań z drugiego standardu (korzystanie z informacji), z 51% do 38%, i prawie niezmienionej liczbie zadań z trzeciego standardu (tworzenie informacji) – tab.1. W arkuszu na poziomie rozszerzonym również wystąpił wzrost zadań odwołujących się do pierwszego standardu (z 34% do 47%), a zmniejszyła się liczba zadań z trzeciego standardu (z 16% do 12%). Fakty te potwierdzają podążanie **egzaminu maturalnego z geografii w kierunku testowania wiedzy uczniów**. Uwidacznia się więc znaczne odejście od pierwotnych założeń koncepcji egzaminu, który miał sprawdzać nie tylko wiedzę, ale również umiejętności i kompetencje, także te z wyższych kategorii kształcenia. Nie mogą zatem dziwić liczne krytyczne opinie różnych środowisk wysuwane pod adresem egzaminów zewnętrznych, w tym i nowej formy egzaminu maturalnego, że **coraz bardziej sprowadza się on do testowania**. W przypadku egzaminu z geografii o tyle jest to trudne do zaakceptowania, że od 2010 r. geografię jako przedmiot dodatkowy w zdecydowanej większości wybierają uczniowie liceów ogólnokształcących, dla których jest ona przedmiotem rekrutacyjnym na wybrany kierunek studiów, np. geografię, ekonomię, turystykę i rekreację (Wójtowicz i Tracz, 2011).

Sygnaly te nie pozostały bez wpływu na praktykę szkolną. W licznie publikowanych materiałach metodycznych dla potrzeb maturzystów i nauczycieli, zwłaszcza zbiorach maturalnych (szczególnie z ostatnich lat), dostrzec można dominację zadań służących zapamiętaniu wiedzy, wymagających wyłącznie przywołania odpowiedzi zawartych w różnorodnych materiałach źródłowych, często bez odwołania się do wnioskowania lub stosowania prostych algorytmów. Nie służą one w pełni rozwijaniu umiejętności analizowania, krytycznego myślenia lub rozwiązywania złożonych problemów w relacjach człowiek-środowisko, które są przedmiotem poznawania na lekcjach geografii. Ponadto dominacja zadań zamkniętych ogranicza rozwój umiejętności efektywnego komunikowania się w mowie i piśmie i operowania poznaną terminologią

geograficzną. Braki te szczególnie uwidaczniają się na egzaminie maturalnym, gdzie uczniowie mają w formie 2-3 zdań przedstawić argumenty, uzasadnić stanowisko, nazwać analizowany proces, posługując się fachową terminologią.

Wprowadzanie innowacji dydaktycznej, a taką był egzamin maturalny z geografii w nowej formie, wymaga stałych działań podtrzymujących ten proces. Jednym z nich był system szkoleń egzaminatorów prowadzony przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Ich otwarty charakter pozwolił na podniesienie kwalifikacji wielu czynnych nauczycieli geografii w tematyce diagnostyki edukacyjnej. Równocześnie przybliżyły one istotę i cel egzaminów zewnętrznych, co niewątpliwie pozytywnie wpłynęło na pracę nauczycieli z uczniami wybierającymi maturę z geografii w znacznej części szkół (Tracz, 2008). Kolejnym działaniem było koordynowanie przez CKE próbnej matury, w tym przygotowywanie arkuszy z wszystkich przedmiotów. Wycofanie się z tego przedsięwzięcia należy uznać za działanie niesprzyjające utrzymaniu innowacji. Oddanie tego pola w gestię wyłącznie wydawnictw i dyrektorów szkół nie daje pewności prawidłowej realizacji założonej koncepcji egzaminu. Publikowane w dużej ilości materiały metodyczne w postaci arkuszy próbnych i zbiorów zdań dla maturzystów lub repetytoriów maturalnych z geografii są tego dowodem. Opracowania te nie podlegają żadnej recenzji (poza recenzją wewnętrzną wydawnictwa), powielają utarte schematy zadań, a bardzo rzadko są umieszczane w nich zadania sprawdzające wyższe kategorie kształcenia z geografii.

Odnosnie tematyki zadań to zazwyczaj nie uwzględniała ona w arkuszu na danym poziomie wszystkich haseł podstawy programowej (Szmigel i Srokosz, 2002). Biorąc pod uwagę zróżnicowanie zadań pod względem treści, najwięcej zadań w arkuszach na poziomie podstawowym dotyczyło zagadnień z geografii fizycznej, a na poziomie rozszerzonym bardziej była eksponowana tematyka z geografii społeczno-gospodarczej i geografii regionalnej świata (tab. 3). Struktura arkuszy na poszczególnych poziomach w analizowanym okresie nie ulegała zasadniczym zmianom, choć w poszczególnych latach ich proporcje, jeśli chodzi o geografję Polski i geografję regionalną świata, były często odwrócone (Wójcik, 2012). Na podkreślenie zasługuje fakt, iż często treści zadań nawiązywały do aktualnych wydarzeń politycznych, społeczno-gospodarczych zachodzących w Polsce i świecie.

Tabela 3. Liczba zadań według tematyki w arkuszach maturalnych z lat 2005-2012

Wyszczególnienie	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Geografia fizyczna z kartografii	67	89
	28	25
Geografia społeczno-gospodarcza	93	111
Geografia regionalna	58	37
Geografia Polski	110	112
Geografia świata	103	121

Źródło: Opracowano na podstawie arkuszy maturalnych z lat 2005-2012 (www.cke.edu.pl)

Egzamin ujawnił występujące braki w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności z programowych treści kształcenia. Potwierdził tym samym intuicyjne odczucia nauczycieli i dydaktyków geografii o trudnościach w nauczaniu niektórych treści geograficznych, np. umiejętności czytania i interpretacji mapy, wykonywania obliczeń w oparciu o mapę, dane statystyczne (np. odległości na podstawie skali mapy, wysokości względnej i bezwzględnej), lokalizacji obiektów na mapie, znajomości podstawowych terminów i procesów geograficznych (Soja i Wieczorek, 2005, 2008; Dobosik, 2011; Tracz 2013). Pojawiające się systematycznie trudności uczniów z wykonaniem zadań z tematyki kartograficznej, astronomicznych podstaw geografii, rozumienia wybranych terminów oraz znajomości obiektów geograficznych i ich lokalizacji w kraju i na świecie informują o niedostosowaniu przyjętych rozwiązań dydaktycznych w praktyce szkolnej. Powstaje pytanie, co jest tego przyczyną. Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi, gdyż proces nauczania i uczenia odbywa się w różnorodnych klasach i skomplikowanych środowiskach, co zmniejsza prawdopodobieństwo tego, że postulowane działania zostaną przełożone na praktyczne rozwiązania dające się zastosować w każdej klasie. Niemniej jednak istnieje potrzeba szerszego spojrzenia na te braki w zakresie wiedzy i umiejętności objętych programem nauczania geografii. Treści te wykazują znaczną korelację z matematyką, co wskazuje na konieczność odniesienia się do rozwiązań przyjmowanych w dydaktyce matematyki, np. pojęcie *skala*, oraz ćwiczeń służących ich opanowaniu w zależności od wieku ucznia. Współczesna dydaktyka matematyki, zwłaszcza w odniesieniu do nauczania czynnościowego, sugeruje inne rozwiązania przy wprowadzaniu pojęć *ułamek*, *skala*. Warto, aby dydaktyka geografii dokonała na tym polu korekty i wypracowała skuteczniejsze rozwiązania dydaktyczne związane z nauczaniem treści o mapie.

Należy zatem stwierdzić, iż ujawnione w wyniku egzaminów maturalnych z geografii trudności uczniów w opanowaniu niektórych treści geograficznych są cennym wkładem do podniesienia jakości kształcenia. Dla ich rozwiązania nieodzowne jest podjęcie szczegółowych studiów w celu ustalenia czynników ograniczających ich opanowywanie przez uczniów, a na tej podstawie przygotowanie materiałów dydaktycznych dla nauczycieli wskazujących drogi postępowania przy ich realizacji w klasie.

Zakończenie

Istniejący w Polsce system ewaluacji osiągnięć uczniów z geografii na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej koncentruje się tylko na ewaluacji zewnętrznej. Fakt ten należy uznać za pewne ograniczenie dla procesu nauczania w relacji do ewaluacji wewnętrznej. Istniejące rozwiązania systemowe wymagają tutaj pewnych uzupełnień. W niektórych krajach funkcjonuje ocenianie wewnętrzne na równi z ocenianiem zewnętrznym na tym poziomie egzaminacyjnym. Warto podjąć na ten temat dyskusję w środowisku, aby wypracować rozwiązania uwzględniające możliwości i ograniczenia tego podejścia do ewaluacji.

Na podstawie zbieranych informacji o wynikach egzaminu maturalnego z geografii oraz obserwacji rozwiązań metodycznych należy stwierdzić, iż egzamin zewnętrzny w sposób bardzo powolny, ale jednak systematycznie oddziałuje

na nauczanie geografii. Nie jest to wyraźna zmiana, jeśli chodzi np. o zwiększenie liczby zajęć w terenie, stosowanie bardziej skutecznych rozwiązań dydaktycznych w zakresie wybranych treści geograficznych. Można też przypuszczać, iż w większości szkół nie uwidoczniła się negatywna tendencja uczenia geografii pod egzamin. Gdyby taka sytuacja była powszechna, na co wskazuje część pedagogów, to średnie wyniki egzaminu z geografii powinny być wyższe, gdyż niektóre wiadomości i umiejętności geograficzne występują na każdym egzaminie (obliczenia matematyczno-geograficzne, czytanie i interpretacja mapy). **Należy sobie zdawać sprawę, że to oddziaływanie egzaminów na nauczanie geografii jest działaniem długofalowym i wymaga stałego wspierania instytucyjnego (MEN, CKE, ośrodki metodyczne, zakłady dydaktyki geografii) oraz prowadzenia badań nad jego przebiegiem.** Niestety, niepewna sytuacja w zakresie kształcenia nauczycieli i dydaktyk przedmiotowych w uczelniach nie sprzyja podejmowaniu tych wyzwań.

Dalsze działania w zakresie prowadzonej ewaluacji osiągnięć uczniów w przypadku geografii winny się odnieść do samodzielności pracy ucznia, tj. dokonywanie obserwacji i pomiarów w środowisko przyrodniczo-społeczny i gospodarczym w najbliższym otoczeniu **opierając się na technikach i metodach badań geografii.** Te zagadnienia w bardzo niewielkim stopniu były eksponowane w dotychczasowej koncepcji egzaminu. Może właśnie to zadanie byłoby możliwe do wykonania na poziomie szkoły i ocenione przez nauczyciela według opracowanego standardu. Należy tu wykorzystać wieloletnie doświadczenie wyniesione z olimpiady geograficznej, gdzie uczniowie pod opieką nauczyciela podejmują temat i wykonują samodzielne obserwacje, pomiary w terenie i przedstawiają rozwiązanie. Rozwiązanie to sprzyjałoby ukierunkowaniu pracy nauczyciela i ucznia na badania i studia w terenie, które w nauczaniu tego przedmiotu są bardzo istotne, a w praktyce szkolnej bardzo rzadko stosowane.

Każde myślenie o ewaluacji osiągnięć **uczniów z geografii na poziomie maturalnym** wymaga stałego uwzględniania nowych rozwiązań pojawiających się w diagnostyce edukacyjnej, np. akcentowanie strategii ewaluacji rozwojowej, która w przypadku geografii jest obecnie szczątkowa. **Jest to po części wynik prowadzonej aktualnie polityki edukacyjnej,** gdyż pełne monitorowanie osiągnięć uczniów (od szkoły podstawowej do ponadgimnazjalnej) obejmuje tylko wybrane przedmioty. Grupa przedmiotów przyrodniczych, do których zaliczono geografie, ma ograniczone możliwości, gdyż sześć zadań na egzaminie gimnazjalnym nie pozwala na określenie poziomu wiedzy uczniów z tego przedmiotu.

Bibliografia

1. B. Dobosik, *Wiedza i umiejętności geograficzne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w świetle wyników egzaminu maturalnego z geografii w latach 2005-2011* [w:] Z. Podgórski, E. Szkurłat (red.) *Wybrane problemy akademickiej i szkolnej edukacji geograficznej*. Prace Komisji Edukacji Geograficznej, t. 2, Łódź-Toruń 2012, s. 243-260.

2. B. Dziecioł-Kurczaba, *Przyczyny zróżnicowania przestrzennego efektów kształcenia geograficznego w świetle wyników egzaminu maturalnego* [w:] M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji. Prace Komisji Edukacji Geograficznej*, t. 1, PTG, Łódź 2011, s. 81-96.
3. J. Flis, *Olimpijskie refleksje*, „Geografia w Szkole” 1976, R. 29, nr 3, s. 133-140.
4. J. Flis, *Olimpijskie refleksje*, „Geografia w Szkole” 1976, R. 29, nr 4, s. 209-216.
5. *Informator maturalny od 2005 roku. Geografia*, CKE, Warszawa 2003.
6. *Informator maturalny od 2008 roku. Geografia*, CKE, Warszawa 2007.
7. D. Licińska, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu geografii – teoria i praktyka*, CDN, Warszawa 1990.
8. D. Piróg, M. Tracz, B. Gurgurl, *Motywy wyboru geografii na maturze a wyniki egzaminu maturalnego – studium przypadku* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Łomża 2007, s. 664-673.
9. J. Soja, T. Wieczorek, *Co z tą mapą? Trudności ucznia na maturze z geografii*, „Geografia w Szkole” 2008, nr 6.
10. K. Szmigel, W. Srokosz, *Pierwszy zewnętrzny egzamin maturalny z geografii. Refleksje z egzaminu przeprowadzonego w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie*, Biuletyn Ogólnopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Geografii, SOP, Toruń 2002, nr 2, s. 63-78.
11. M. Tracz, *Zróżnicowanie wyników egzaminu maturalnego z geografii na poziomie podstawowym w latach 2005-2008* [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), XIV Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wyd. PTDE, Opole 2008, s. 475-484.
12. J. Wójcik, *Matura z geografii 2012*, „Geografia w Szkole” 2012, R. 65, nr 4, s. 4-8.
13. B. Wójtowicz, M. Tracz, *Popularność geografii jako kierunku studiów* [w:] Z. Długosz, T. Rachwał (red.), *Priorytety badawcze i aplikacyjne geografii polskiej*, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2011, s. 88-100.