



DANIEL SYREK

University of Silesia in Katowice, Faculty of Natural Sciences, Poland
e-mail: oliwier.syrek@gmail.com

ŚWIADOMOŚĆ KRAJOBRAZU WŚRÓD UCZNIÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ

LANDSCAPE AWARENESS OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza świadomości krajobrazu uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej w świetle holistycznej koncepcji zaproponowanej przez T. Chmielewskiego, U. Mygę-Piątek i J. Solona (2015). Autor uważa, iż zapisy podstawy programowej pozwalają na kształtowanie holistycznego podejścia do krajobrazu, a tym samym na kształtowanie świadomości na jego temat. Z uwagi na pandemię Covid-19, poprawność tezy zweryfikowana została badaniami ankietowymi przeprowadzonymi drogą internetową. Grupę badawczą stanowiło 407 uczniów szkół podstawowych z całej Polski. Wyniki pozwalają stwierdzić, iż rozwój świadomości krajobrazowej w klasach IV-VIII przebiega poprawnie, jednak konieczne jest uporządkowanie wiedzy teoretycznej uczniów w aspekcie terminologii i klasyfikacji krajobrazów. Ich rozróżnianie i wiedza na temat roli człowieka w kształtowaniu otoczenia konieczna jest do dalszego rozwoju świadomości krajobrazu wśród najmłodszych. Istotne wydaje się także nakierowanie uczniów na dostrzeganie multisensoryczności krajobrazów. Osiągnięcie tego celu z pewnością wymaga dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli i szczegółowego zapoznania się z holistyczną koncepcją krajobrazu.

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze the landscape awareness of students in grades IV - VIII of primary school in the holistic concept proposed by T. Chmielewski, U. Myga-Piątek and J. Solon (2015). The author believes that the core curriculum allow for the development of a holistic approach to the landscape and shaping awareness about it. Due to the Covid-19 pandemic, the correctness of the thesis was verified by questionnaire surveys conducted via the Internet. The research group consisted of 407 primary school students from all over Poland. The results show that the development of landscape awareness in grades IV-VIII is correct. However, it is necessary to organize the theoretical knowledge of students in terms of terminology and classification of landscapes. Their typology and knowledge about the role of man in shaping the environment is necessary for the further development of landscape awareness. It also important is direct students to perceive the multisensory nature of landscapes. Achieving this goal requires a lot of work from teachers and carefully study of the holistic concept of landscape.

Słowa kluczowe: świadomość krajobrazu, holistyczna koncepcja krajobrazu, edukacja krajobrazowa, badania ankietowe, podstawa programowa szkoły podstawowej

Key words: landscape awareness, holistic concept of landscape, landscape education, public opinion poll, core curriculum for primary school

WPROWADZENIE

W nomenklaturze naukowej pojęcie „świadomości krajobrazu” nie zostało dotychczas jasno zdefiniowane. Jej rozwój nie może się odbywać bez racjonalnej i uważnej percepcji, stąd analizę rozpocząć należy od zdefiniowania percepcji krajobrazu. Już J. Dewey i A.F. Bentley (1949) zauważyli, że każda percepcja jest równoznaczna z silną interakcją człowieka z krajobrazem. D. Pocock (1974) podjął się próby stworzenia definicji zjawiska percepcji w ujęciu środowiskowym. Rozumiał ją jako „proces poznawczego strukturyzowania bodźców społecznych (pochodzących z szeroko rozumianego środowiska), na które wpływ wywierają genetyczna struktura i cechy kulturowe jednostki” (Pocock, 1974, s.1). O zjawisku tym pisali też J.P. Cole (1973), R. Smardon (1975). A.S. Bailly (1981). B. Berry (1986) wskazał, iż najważniejszymi czynnikami wpływającymi na percepcję krajobrazu przez jednostkę są jej wychowanie, doświadczenia życiowe, oddziaływanie grup, w których funkcjonuje, czynniki zawodowe, czy nawet przynależność narodowa i etniczna. Percepcja krajobrazu poparta wiedzą staje się fundamentem budowania świadomości krajobrazu. Potwierdzeniem takiego podejścia jest między innymi publikacja Z. Nęckiego (2004). Wskazuje on, że to dziecięcy obraz krajobrazu uważany jest za najbardziej „swój” – tym samym najbliższy, najbardziej kochany, pierwotny i prawdziwie naturalny. Według Z. Nęckiego (2004), z takiego odczuwania krajobrazu płynie nieprzerwane pragnienie kontaktu z własną „krajną dzieciństwa” oraz sympatia do wszystkiego, co stamtąd przychodzi. A. Hibszer (2000) powołując się na Międzynarodową Kartę Edukacji Geograficznej zaznacza, iż jednym z ważniejszych celów edukacji jest zrozumienie struktur i procesów w przestrzeni codziennej działalności człowieka. Edukacja powinna kształtować zainteresowanie własnym otoczeniem oraz budować motywację do próby rozwiązywania lokalnych problemów pojawiających się w krajobrazie. Takie podejście powinno być integralną częścią edukacji na jej każdym etapie (Hibszer, 2000).

Badaniem świadomości krajobrazu zajęli się także J.C. Wieber (2006, 2007) oraz C. Meier, A. Bucher i R. Hagenbuch (2010) – traktowali oni ją jako jeden z elementów zrównoważonego zarządzania krajobrazem. M. Szczepańska (2014) stwierdziła, że fundamentem świadomości krajobrazu jest stopień wiedzy

INTRODUCTION

In the scientific nomenclature, the concept of “landscape awareness” has not yet been clearly defined. Its development cannot take place without mindful perception, hence the present analysis should begin by defining the perception of landscape. J. Dewey and A.F. Bentley (1949) noted that each perception is synonymous with strong human interaction with the landscape. D. Pocock (1974) attempted to create a definition of the phenomenon of perception in environmental terms. The author understood it as “the process of cognitive structuring of social stimuli (coming from the broadly understood environment) influenced by the genetic structure and cultural characteristics of an individual” (Pocock, 1974, p. 1). J.P. Cole (1973), R. Smardon (1975) and A.S. Bailly (1981) also wrote about this phenomenon. B. Berry (1986) pointed out that the most important factors influencing the perception of landscape by an individual are their upbringing, life experiences, the influence of the groups in which they function, professional factors, and even national and ethnic affiliation. Perception of the landscape supported by knowledge becomes the foundation for building landscape awareness. This approach is confirmed, inter alia, by the publication of Z. Nęcki (2004). He points out that it is the child’s image of the landscape that is considered the most personal their “own” – thus the closest, most loved and primal and truly natural. According to Z. Nęcki (2004), such perception of the landscape results in an uninterrupted desire to contact one’s own “childhood land” and a sympathy for everything that comes from there.

A. Hibszer (2000), referring to the International Geographical Education Charter, points out that one of the most important goals of education is to understand the structures and processes in the space of everyday human activity. Education should shape an interest in one’s own environment and build motivation to try to solve local problems appearing in the landscape. Such an approach should be an integral part of education at every stage (Hibszer, 2000).

The study of landscape awareness was also undertaken by J.C. Wieber (2006, 2007) and C. Meier, A. Bucher and R. Hagenbuch (2010), who all treated it as one element of sustainable landscape management. M. Szczepańska (2014) stated that the foundation of landscape awareness is the level of knowledge and the perception of reality. Both components should be analyzed in relation to the

i sposób postrzegania rzeczywistości. Obie składowe analizować należy w odniesieniu do krajobrazu, dziedzictwa materialnego oraz dziedzictwa niematerialnego. Według autorki, miernikami świadomości krajobrazu jest między innymi partycypacja społeczna w działaniach na rzecz jego ochrony. K. Pukowiec-Kurda (2018) poddała analizie świadomość krajobrazu mieszkańców Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego. Badania umożliwiły ocenę stopnia zainteresowania krajobrazem wokół miejsca zamieszkania i pomogły określić jego związek z realnym udziałem społeczeństwa w procesach służących jego ochrony. O zaistnieniu świadomości krajobrazu, w opinii autorki świadczy fakt pojawiania się postaw wskazujących potrzebę pozytywnych przekształceń w krajobrazie. Kwestię partycypacji społecznej w ochronie krajobrazu i kształtowaniu przestrzeni poruszyła także K. Pawłowska (2010, 2012). Przedstawia ona konkretne fazy i formy partycypacji społecznej. Pierwszą z nich jest informacja skierowana w stronę zainteresowanych, później następuje badanie potrzeb, następnie prezentacja projektu, dyskusja publiczna i ewentualne negocjacje (Pawłowska, 2012).

Aby świadomość krajobrazu mogła rozwijać się wśród uczniów prawidłowo, niezbędne jest wprowadzenie do lekcji geografii edukacji krajobrazowej. Kierując się myślą J. Szczęsnej (2010), to właśnie edukacja szkolna, stanowi punkt wyjścia do rozwoju szeregu dyscyplin naukowych. Tematyka edukacji krajobrazowej zaistniała już w badaniach A. Chałubińskiej (1959). Zaznaczyła ona potrzebę umiejętnej analizy postrzeganego krajobrazu. Według autorki jest ona zależna od holistycznego rozumienia zjawiska. Tym samym, do poprawnej interpretacji krajobrazu niezbędna jest umiejętność dostrzegania zachodzących w nim procesów, a także szeroka wiedza na temat ich genezy, złożoności i efemeryczności. Autorka wskazała także niemożliwą do opisania umiejętność odczuwania krajobrazu, do którego wykorzystywana jest wrodzona wrażliwość. Podobne nastawienie do edukacji krajobrazowej przejawia K. Kopczyński (2009), który uważa, że osobiste przeżywanie krajobrazu może wspomóc wzrost zainteresowań przyrodniczych oraz poczucia związku z danym miejscem wśród uczniów. J. Szczęsna (2010) analizuje, czy i ewentualnie jakie braki w podejściu współczesnej szkoły do

landscape, material heritage and intangible heritage. According to the author, the measures of landscape awareness include social participation in activities for its protection. K. Pukowiec-Kurda (2018) analyzed the awareness of the landscape of the inhabitants of Upper Silesia and the Dąbrowa Basin in research that made it possible to assess the degree of interest in the landscape around the place of residence and determine its relationship with the real participation of society in the processes serving its protection. In the author's opinion, the existence of landscape awareness is evidenced by the emergence of attitudes indicating the need for positive transformations in the landscape. The question of social participation in landscape protection and shaping space was also touched upon by K. Pawłowska (2010, 2012), who presents specific phases and forms of social participation. The first is information aimed at interested parties, the second is needs analysis, and these are followed by project presentation, public discussion and possible negotiations (Pawłowska, 2012).

In order for the awareness of landscape to develop among students properly, it is necessary to introduce landscape education to geography lessons. Following the thought of J. Szczęsna (2010), it is school education that is the starting point for the development of a number of scientific disciplines. The subject of landscape education already appeared in the research by A. Chałubińska (1959), which highlighted the need for a skillful analysis of the perceived landscape. According to the author, this depends on a holistic understanding of the phenomenon. Thus, the correct interpretation of the landscape requires the ability to see what is happening in its processes, as well as a wide knowledge of their genesis, their complexity and their ephemeral nature. The author also indicated that there is an indescribable ability to feel the landscape, for which innate sensitivity is used. A similar attitude to landscape education is shown by K. Kopczyński (2009), who believes that experiencing a landscape in person can help students grow in their interest in nature and feel connected with a given place. J. Szczęsna (2010) analyzes potential shortcomings in contemporary schools' approach to landscape. The publications of U. Myga-Piątek (2012, 2015, 2016), who discusses the issue of landscape in a very extensive way, analyzing, among other things, its typologization, multisensory features and the

krajobrazu można zauważyć. Dodatkowy wpływ na wzrost świadomości na temat tego obszernego zjawiska miały także publikacje U. Mygi-Piątek (2012, 2015, 2016), która w bardzo obszerny sposób omawia kwestię krajobrazu, analizując między innymi jego typologizację, cechy multisensoryczności oraz holistyczną koncepcję.

Autor do dalszej analizy świadomości krajobrazu wybiera właśnie holistyczną koncepcję zaproponowaną przez T. Chmielewskiego, U. Mygę-Piątek i J. Solonę (2015), w artykule pełniącą zarazem rolę kryterium oceny świadomości krajobrazu uczniów. Jej autorzy przedstawiają krajobraz jako zestaw obiektów, procesów, bodźców, wartości oraz świadczeń.

W edukacji, takie podejście do zjawiska przedstawiali także G. Wuttke (1965) i J. Flis (1977). W swoich opracowaniach, wielokrotnie wskazywali oni potrzebę wprowadzania szerszego spojrzenia na krajobraz już we wcześniejszych etapach edukacyjnych. J. Flis (1982, 1983) pisał też o tym w swoich późniejszych pracach. Natomiast A. Dylikowa (1990) propagowała ideę wskazywania uczniom krajobrazu w jego holistycznej koncepcji – ze wszelkimi składowymi i procesami w nim zachodzącymi tak, aby uczniowie nie dostrzegali w nim wyłącznie tła. Problematyką edukacji krajobrazowej zajmowali się także A. Hibszer (2004, 2005, 2018), A. Kozłowska-Rajewicz oraz E. Szkurłat (2007, 2016, 2018)“.

Artykuł poddaje dyskusji tezę, iż współczesna szkoła daje możliwość świadomego i kompletnego zaznajomienia uczniów z pojęciem krajobrazu. Głównym celem podjętych badań jest zatem analiza świadomości krajobrazu wśród uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej, której kryterium oceny zależy od poprawnej interpretacji składowych holistycznej koncepcji krajobrazu.

METODY BADAŃ

Badania polegały na analizie zapisów podstawy programowej nauczania przyrody i geografii w klasach IV-VIII szkoły podstawowej skupiającej się na odszukaniu elementów holistycznej koncepcji krajobrazu, będącej kryterium oceny świadomości krajobrazu. Przeprowadzono także badania ankietowe wśród uczniów ww. klas w II semestrze roku szkolnego 2020/2021, kiedy to lekcje prowadzone były w formie zdalnej. W taki też sposób

holistic concept of landscape, have also contributed to the increased awareness of this broad phenomenon.

For further analysis of landscape awareness, the author chooses the holistic concept proposed by T. Chmielewski, U. Myga-Piątek and J. Solon (2015), which in the article also serves as a criterion for assessing the students' awareness of their landscape. Its authors present the landscape as a set of objects, processes, incentives, values and benefits.

In education, such an approach to the phenomenon was also presented by G. Wuttke (1965) and J. Flis (1977). In their studies, they repeatedly indicated the need to introduce a broader view of the landscape at earlier stages of education. J. Flis (1982, 1983) also wrote about this in his later works. On the other hand, A. Dylikowa (1990) promoted the idea of teaching students about the landscape as a holistic concept – with all the components and processes taking place within it, so that they do not only see the background. Issues of landscape education have also been dealt with by A. Hibszer (2004, 2005, 2018), A. Kozłowska-Rajewicz and E. Szkurłat (2007, 2016, 2018).

The article discusses the thesis that modern schools can provide students with a conscious and complete acquaintance with the concept of landscape. The main goal of the research undertaken is therefore to analyze landscape awareness among students in grades IV–VIII of primary school, the evaluation criterion of which depends on the correct interpretation of the components of the holistic landscape concept.

TEST METHODS

The research consisted in analyzing the provisions of the core curriculum for teaching nature and geography in grades IV-VIII of primary school focused on finding the elements of a landscape, which is a criterion for assessing landscape awareness. A survey was also conducted among students of the above-mentioned classes in the second semester of the 2020/2021 school year, when lessons were conducted remotely. This was also the way in which the answers to indicate the level of understanding and application of individual components of the holistic landscape concept were obtained. Although such a method of research may raise a number of doubts within the scientific community as to the

odbywało się pozyskiwanie odpowiedzi, mających wskazać poziom rozumienia i stosowania poszczególnych składowych krajobrazu. Pomimo tego, że w środowisku naukowym taki sposób badania może wzbudzać szereg wątpliwości dotyczących ich reprezentatywności (Babbie, 2004; Szpunar, 2007) – warto zaznaczyć, iż pozwolił na pozyskanie odpowiedzi uczniów z kilkunastu różnych szkół z całej Polski. Procentowy udział uczniów z każdego z województw kraju był podobny i wynosił 6-7%. Dobór grupy badawczej był losowy – pojedyncze jednostki składające się na próbę badawczą zostały objęte badaniem dzięki internetowej współpracy z nauczycielami z całego kraju. Pozwoliło to uniknąć interpretacji uzyskanych wyników grupy badawczej prowadzonej wyłącznie przez jednego pedagoga.

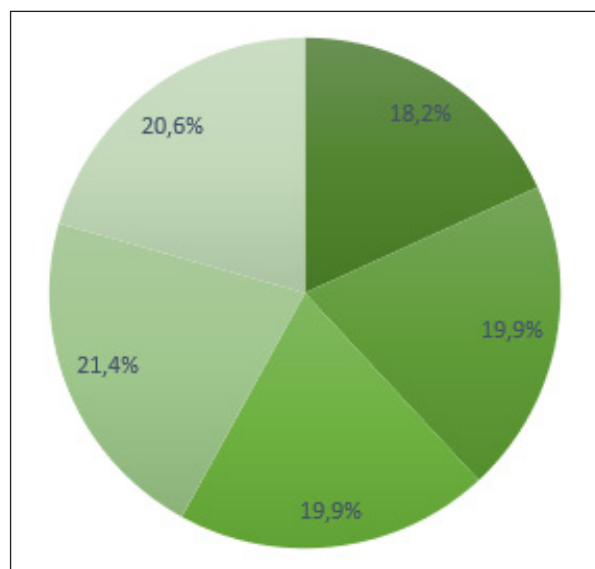
Grupę badawczą stanowiło 407 uczniów szkół podstawowych z klas IV-VIII (43,8% stanowili chłopcy, a 56,2% dziewczyny). Charakterystykę przebadanej grupy uczniów przedstawia rycina 1.

Przedstawiony uczniom kwestionariusz ankiety zawierał 11 pytań – 5 zamkniętych jednokrotnego wyboru, 2 zamknięte wielokrotnego wyboru i 4 wymagające krótkiej odpowiedzi.

representativeness of the results (Babbie, 2004; Szpunar, 2007), it is worth noting that it made it possible us to obtain answers from students from several different schools from all over Poland. The percentage of students from each of the provinces of the country was similar (6-7%). The selection of the research group was random – individual units making up the research sample were included in the research thanks to online cooperation with teachers from all over the country. This made it possible to avoid having to interpret a research group conducted only by one educator.

The research group consisted of 407 primary school students from the classes IV-VIII (43.8% were boys, 56.2% girls). The characteristics of the studied group of students are presented in figure 1.

The questionnaire presented to the students contained 11 questions – 5 closed single choice, 2 closed multiple choice and 4 requiring a short answer.



Ryc. 1. Klasa, do której uczęszczają uczniowie.

Źródło: opracowanie własne

Fig. 1. Grade of primary school. Source: own study

■ IV klasa/IV grade ■ V klasa/V grade ■ VI klasa/VI grade
■ VII klasa/VII grade ■ VIII klasa/VIII grade

WYNIKI BADAŃ

Holistyczna koncepcja krajobrazu w podstawie programowej przyrody i geografii w szkole podstawowej

Jak wynika z analizy zapisów podstawy programowej, nauczyciele są zobligowani do „wyposażenia uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowania takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć

FINDINGS

Holistic landscape concept in the core curriculum of nature and geography in primary school

In accordance with the provisions of the core curriculum, teachers are obliged to “equip students with such a body of knowledge and shape such skills that allow them to understand the world in a more mature and orderly manner” (General education

świat” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, MEN 2017, s. 5). Podstawa programowa kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego oraz upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, a także motywuje do działania na rzecz ochrony środowiska. Zapisy te wkomponowują się w holistyczną koncepcję krajobrazu.

W klasie IV szkoły podstawowej, celem lekcji przyrody jest między innymi poznanie najbliższego krajobrazu i zależności zachodzących w przyrodzie. Odpowiedzialność jest jednak w dużej mierze przeniesiona na nauczyciela przedmiotu, gdyż forma podstawy programowej skonstruowana jest w ten sposób, że to prowadzący powinien stwarzać możliwości poznania analizowanego zjawiska. Celem stawianym przed uczniem jest „poznanie przyrodniczych i antropogenicznych składników środowiska, rozumienie prostych zależności między tymi składnikami” oraz „poznanie cech i zmian krajobrazu w najbliższej okolicy szkoły”. Nauka uważnej percepcji ma na celu rozwój świadomości krajobrazu i jest jednym z elementów jego holistycznej koncepcji.

W II etapie edukacyjnym treści przyrodnicze są poznawane przez ucznia na czterech różnych przedmiotach – na fizyce, chemii, biologii i geografii. W ramach tych zajęć, uczniowie integrują wiedzę na temat środowiska przyrodniczego z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną. Lekcje geografii pozwalają przeanalizować zjawiska relacyjne zachodzące w przyrodzie. Cele stawiane w podstawie programowej dotyczą rozwijania umiejętności rozumienia funkcjonowania środowiska geograficznego. Interpretować to można jako bezpośrednie nawiązanie do **procesów** będących jednym ze składników holistycznej koncepcji krajobrazu. Na tym etapie edukacyjnym, silny nacisk kładziony jest także na stymulację odpowiedzialności za tworzenie piękna i ładu w środowisku życia codziennego, co odnosi się do elementu **wartości** w holistycznej koncepcji. W opinii autora artykułu, jest to niezbędne do prawidłowej percepcji krajobrazu. Na jego holistyczne postrzeganie w klasie VI wskazuje zapis podstawy programowej podkreślający istotę myślenia przyczynowo-skutkowego. Uczeń powinien poznać, a również doświadczyć większości związków (bodźców) i zależności zachodzących w środowisku. Materiał klasy VII w dużym stopniu opiera się na praktycznym wykorzystaniu wiedzy

core curriculum for primary school, MEN 2017, p. 5). The core curriculum shapes the attitude of respect for the natural environment and disseminates knowledge about the principles of sustainable development, as well as motivating students to act for environmental protection. These provisions blend in with the holistic concept of the landscape.

In the fourth grade of primary school, the aim of nature lessons is, among other things, to learn about the local landscape and relationships occurring in nature. However, the responsibility is largely transferred to the subject teacher, because the core curriculum is constructed in such a way that it is the teacher who should create the possibility of getting to know the analyzed phenomenon. The aim of the student is “to learn about the natural and anthropogenic components of the environment, to understand the simple relationships between these components” and “to learn about the features and changes of the landscape in the immediate vicinity of the school.” Learning conscious perception aims to develop landscape awareness and is one of the elements of a holistic concept of landscape.

In the second stage of education, content related to the natural world is learned by the student in four different subjects – physics, chemistry, biology and geography. As part of these classes, students integrate knowledge about the natural environment with socio-economic and humanistic knowledge. Geography lessons allow them to analyze relational phenomena occurring in nature. The goals set in the core curriculum concern the development of the ability to understand the functioning of the geographical environment. This can be interpreted as a direct reference to the **processes** that are one of the components of the holistic landscape concept. At this educational stage, strong emphasis is also placed on stimulating responsibility for creating beauty and order in the everyday environment, which refers to the **value** element in a holistic concept. In the opinion of the author of this article, it is essential to the correct perception of the landscape. Its holistic perception in grade VI is indicated by the core curriculum, which emphasizes cause-and-effect thinking. The student should get to know and experience most of the relationships and dependencies taking place in the environment. Class VII material relies heavily on the practical use of knowledge and geographical skills. This makes it possible to show the relationships and dependencies of the phenomena mentioned in the Polish landscape. The geog-

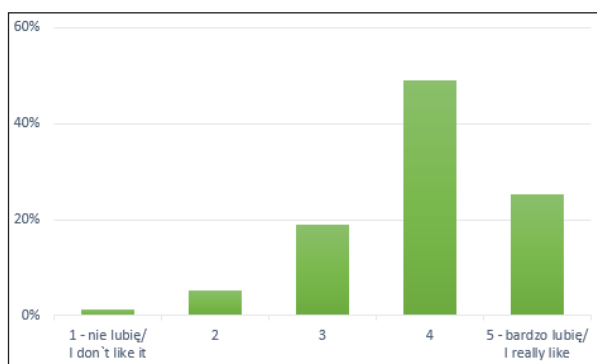
i umiejętności geograficznych. Pozwala to na ukazywanie związków i zależności wymienianych zjawisk w krajobrazie Polski. Program geografii w klasie VIII szkoły podstawowej opiera się na geografii regionalnej świata. Analiza materiałów ilustracyjnych staje się jeszcze bardziej skrupulatna, gdyż omawiane krajobrazy są najczęściej dla uczniów bardzo egzotyczne.

W całości podstawy programowej, trafne wydaje się zalecenie jej twórców, aby obowiązkowo stosować metody kształtowania umiejętności obserwacji (krajobrazów, zjawisk, procesów naturalnych i antropogenicznych) podczas zajęć w terenie. To właśnie takie działania mogą przyczynić się do zwiększenia świadomości krajobrazu wśród uczniów.

Wyniki badań wskazały, iż zaleca się ich późniejszą kontynuację i próbę interpretacji świadomości krajobrazu na każdym etapie edukacyjnym osobno, obserwując jej rozwój lub ewentualny regres. Warto byłoby też poddać badaniu uczniów szkół średnich oraz osoby, które zdecydowały się na zakończenie edukacji.

Świadomość krajobrazu wśród uczniów w świetle holistycznej koncepcji

Zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych lubi przyrodę/geografię – 93,4% (ryc. 2).



Ryc. 2. Jak bardzo lubisz przyrodę/geografię?

Źródło: opracowanie własne

Fig.2. How much do you like geography? Source: own study

Spora liczba sympatyków wymienionych przedmiotów przekłada się na duży odsetek uczniów, dla których ochrona przyrody jest istotna (ryc. 3).

Najwyższą rangę dbałości o przyrodę wskazała ponad połowa przebadanych uczniów – 54%. Uznać zatem można, iż dostrzegają oni istotę wartości krajobrazu jako jednej ze składowych holistycznej koncepcji.

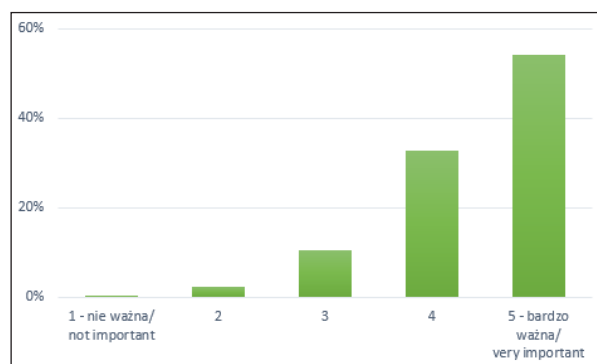
raphy curriculum in the eighth grade of primary school is based on the regional geography of the world. Therefore, the analysis of the illustrative materials becomes even more meticulous, because the landscapes in question are usually very exotic for students.

In the entire core curriculum, the recommendation of its creators seems to be accurate – that it is obligatory to apply methods used to develop observation skills (landscapes, phenomena, natural and anthropogenic processes) during outdoor activities. It is such activities that can contribute to increasing the awareness of the landscape among students.

The results of the research indicated that it would be advisable to continue these activities later and try to interpret landscape awareness at each educational stage separately, observing its development or possible regression. It would also be worth examining high school students and people who have decided to end their education.

Awareness of the landscape among students in the light of the holistic concept

The vast majority of primary school students are fond of nature and geography lessons – the percentage of students who like geography/nature lessons is as high as 93.4% (fig. 2).



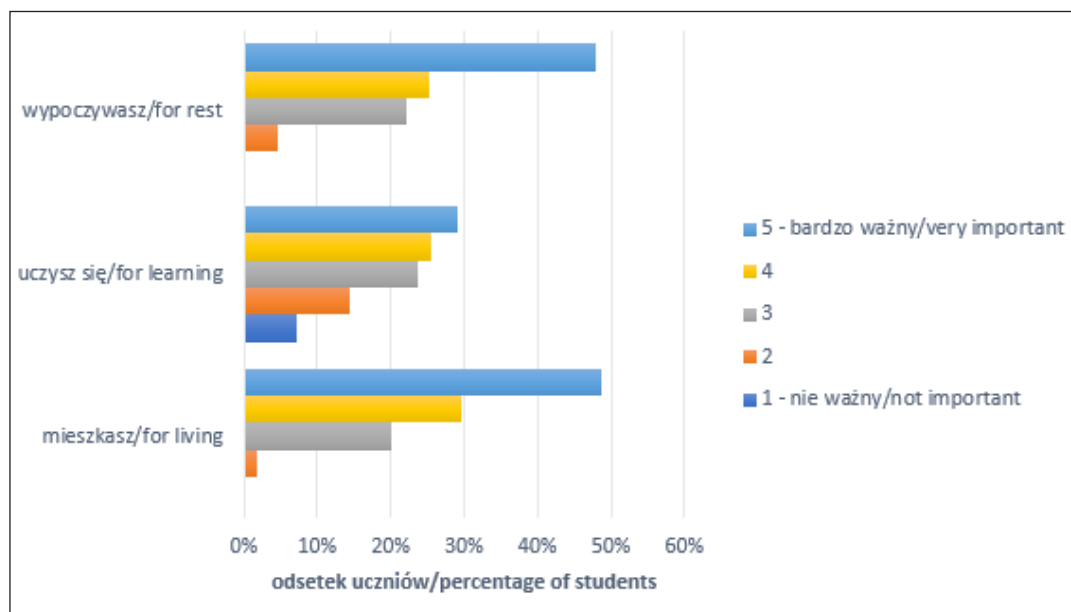
Ryc. 3. Czy ochrona przyrody jest dla Ciebie ważna?

Źródło: opracowanie własne

Fig. 3. Is nature protection important to you? Source: own study.

A large number of supporters of these subjects translates into a large percentage of students for whom nature protection is important (fig. 3).

The highest rank of caring for nature was indicated by more than half of the surveyed students – 54%. Therefore, it can be concluded that they perceive landscape value as one of the components of a holistic concept.



Ryc. 4. Jak ważny jest dla Ciebie krajobraz, w którym wypoczywasz, uczysz się i mieszkasz?

Źródło: opracowanie własne

Fig.4. How important for you is landscape where you rest, learn and live? Source: own study

Kolejne pytanie dotyczyło istoty krajobrazu widzianego przez uczniów w miejscu zamieszkania, nauki oraz odpoczynku. Ankietowani uczniowie największą uwagę przywiązują do krajobrazu widzianego na co dzień (ryc. 4).

Zdaniem respondentów krajobraz obserwowany na co dzień jest równie ważny, jak ten w miejscu relaksu i odpoczynku. Najmniejsze znaczenie dla uczniów ma krajobraz w miejscu nauki. W tym przypadku, najwyższą rangą ocenę 5, zaznaczyło jedynie 29,2%; po raz pierwszy pojawiła się odpowiedź 1 wskazująca całkowity brak zainteresowania otaczającym krajobrazem.

Kolejne pytanie o charakterze otwartym pozwoliło sprawdzić, jak uczniowie rozumieją pojęcie krajobrazu. Większość odpowiedzi nie pokrywa się z holistyczną koncepcją krajobrazu – 24,6% uczniów traktuje krajobraz po prostu jako „widok” (ryc. 5). Pozostałe odpowiedzi również się do niej nie odnoszą.

Odpowiedź na kolejne pytanie (ryc. 6) wskazuje wybrane nieścisłości w rozumieniu przez uczniów pojęcia krajobrazu.

Na pytanie, czy obiekty przyrodnicze są częścią krajobrazu, zdecydowana większość – bo aż 96,3% uczestników badania, stwierdziła, że tak.

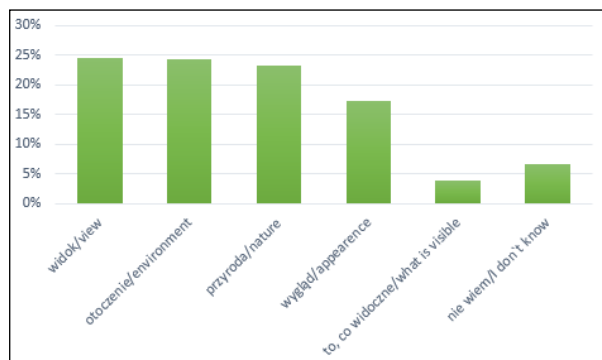
The next question concerned the essence of the landscape seen by the students in their place of residence, study and rest. The surveyed students draw the greatest attention to the landscape they see on a daily basis (fig. 4).

According to the respondents, the landscape observed on a daily basis is as important as that in the place of relaxation and rest. Least significant for students was the landscape in the place of study. In this case, the highest rank of 5 was marked by only 29.2%; answer 1, indicating a complete lack of interest in the surrounding landscape, appeared for the first time.

Another open question allowed us to check how the students understand the concept of landscape. Most of the answers do not correspond to the holistic concept of landscape – 24.6% of students treat the landscape simply as a “view” (fig. 5).

The next question (fig. 6) indicates selected inaccuracies in the students’ understanding of the concept of landscape.

When asked whether natural objects are part of the landscape, the vast majority – as many as 96.3% of the survey participants – said yes. There is no unanimous answer to the question of whether anthropogenic objects can be considered elements of the landscape.



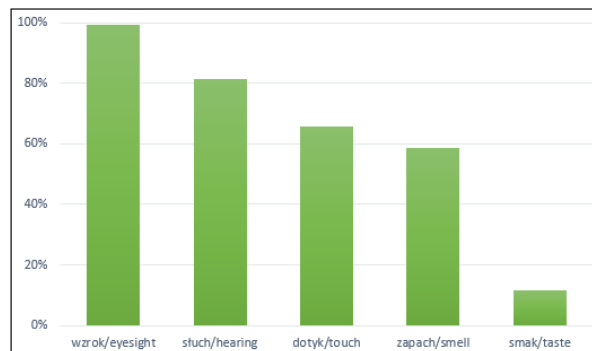
Ryc. 5. Czym jest krajobraz? Źródło: opracowanie własne
Fig. 5. What is landscape? Source: own study

Brak jednomyślnej odpowiedzi pojawia się w pytaniu, czy za elementy krajobrazu można uznać obiekty antropogeniczne. Odsetek odpowiedzi zarówno potwierdzających, jak i odrzucających takie stwierdzenie był zbliżony – 50,6% na tak, 49,4% na nie. To różnica zaledwie 5 różnych opinii. Właśnie ten aspekt jest dla uczniów niejednoznaczny. W kwestionariuszu takie pojęcia jak **procesy**, **bodźce**, **wartości** i **świadczenia** zostały uczniom jasno wytłumaczone. Być może dzięki temu, zarówno procesy, jak i bodźce, wartości i świadczenia będące elementami składowymi holistycznej koncepcji, w opinii większości uczniów są częścią krajobrazu. Tym samym, według uczniów wszystkie zachodzące w środowisku procesy, ak i jego funkcje czy bodźce emitowane przez środowisko są w większym stopniu kojarzone z krajobrazem niż jakiegokolwiek obiekty antropogeniczne.

Kolejne pytanie analizuje multisensoryczne oddziaływanie krajobrazu na każdą jednostkę (ryc. 7), traktowanej jako bodźce.

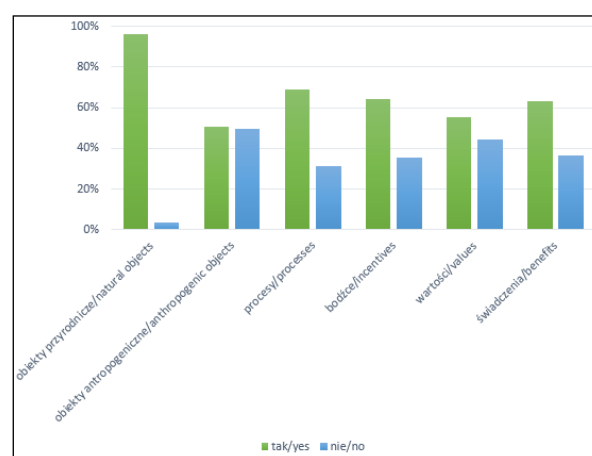
Zgodnie z przewidywaniami to percepcja krajobrazu wzrokiem jest największa – 99,5%; duża część uczniów dostrzega również możliwość percepcji krajobrazu słuchem – 81,3%.

Kolejne pytanie wymagało od uczniów podania kanałów percepcji wymienionych elementów krajobrazu. Do analizy wybrano przykład Tatrzańskiego Parku Narodowego, którego krajobraz jest bardzo wyrazisty w formie i treści, a omawiany jest już w 1 klasie szkoły podstawowej. Tym samym jest on dla uczniów znany i to właśnie na jego podstawie najłatwiej było uczniom odpowiadać na zawarte w kwestionariuszu pytania.



Ryc. 7. Jakimi zmysłami można doświadczać krajobrazu?
Źródło: opracowanie własne

Fig. 7. What senses allow you to experience the landscape?
Source: own study



Ryc. 6. Czy wymienione elementy są dla Ciebie częścią krajobrazu? Źródło: opracowanie własne

Fig. 6. Are these elements part of the landscape for you?
Source: own study

The percentages of participants agreeing and disagreeing with such a statement were similar (50.6% and 49.4%, respectively). This is a difference of just 5 students, indicating that this aspect is ambiguous for students. In the questionnaire, concepts such as **processes**, **incentives**, **values** and **benefits** were clearly explained to the students. Perhaps thanks to this, in the opinion of most students, both the processes and stimuli and the values and benefits that are components of the holistic concept are part of the landscape. Thus, according to the students, all the processes occurring in the environment as well as its functions or the stimuli it emits are associated with the landscape to a greater extent than any anthropogenic objects.

W badaniu stopnia wykorzystania wymienionych kanałów percepcji pojawiły się przykłady elementów naturalnych, pochodzenia antropogenicznego oraz takich, które można percepcyjnie każdym ze zmysłów. Badanie pokazuje, iż uczniowie dostrzegają pozawzrokowe kanały percepcji krajobrazu (ryc. 8).

Elementami krajobrazu, które w największym stopniu percepcyjnie są przez wzrok są panoramy (100%), inni ludzie (95,6%) i pogoda (95,1%).

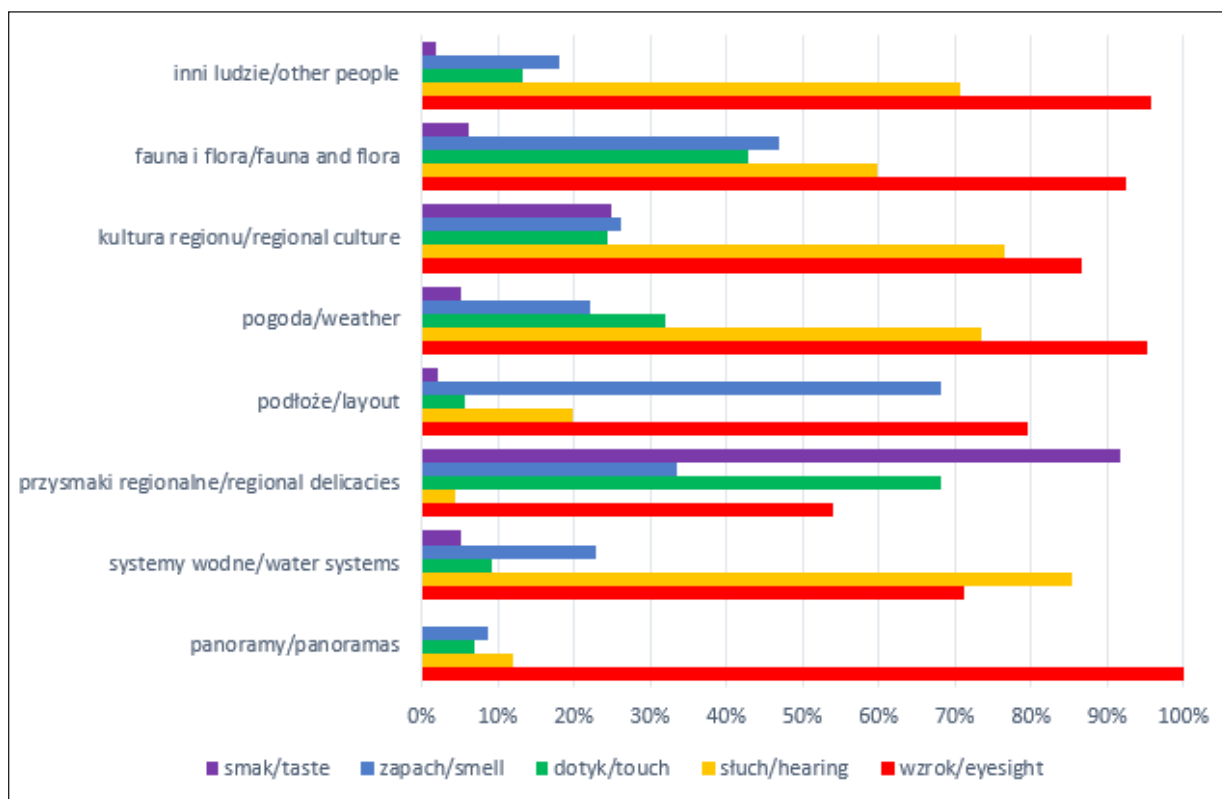
W przypadku analizy percepcji słuchem, żaden z elementów nie jest percepcyjnie przez 100% respondentów. Największy udział zmysłu słuchu odnotowany został w przypadku percepcji elementów wodnych (85,4%) – mowa tutaj o szumiącej wodzie w rzece czy wodospadzie. Duży udział słuchu występował także podczas percepcji kultury regionalnej (76,5%) – mając na myśli ewentualną gwarę czy muzykę, z pewnością słuch jest dominującym zmysłem percepcyjnie.

The next question analyzes the awareness of the multisensory impact of landscape on each individual (fig. 7).

As predicted, awareness of landscape perception with eyesight is the highest – 99,5%; a large proportion of students (81,3%) also recognize the possibility of perceiving the landscape with hearing.

The next question required the students to analyze the perception channels of the above-mentioned landscape elements. An example is the Tatra National Park. The landscape there is expressive in form and content, and is discussed in the first grade of primary school. Thus, it is known to students, and such knowledge would have made it easier for students to answer the questions contained in the questionnaire.

In the study of the degree of use of these perception channels, natural and anthropogenic elements and elements that can be perceived by each of the senses had to appear. The results indicate that students are able to focus on other senses accompanying their eyesight (fig. 8).



Ryc. 8. Jakie zmysły wykorzystujesz percepcyjnie poszczególne elementy krajobrazu? Źródło: opracowanie własne
 Fig. 8. What senses do you use to experience these elements of landscape? Source: own study

Kolejnym elementem najczęściej percepowanym również poprzez słuch jest pogoda (73,5%). Warto zaznaczyć, że odpowiedź wskazująca „innych ludzi” znalazła się na 4 miejscu – słuchem są oni percepowani aż przez 70,8% uczniów.

Przy analizie percepcji węchem, badania wskazały, iż elementem krajobrazu percepowanym w ten sposób są głównie specjały regionalne. Wynik ten można skorelować z percepcją za pomocą smaku, gdyż w tym przypadku, elementem krajobrazu najczęściej wskazywanym są również regionalne specjały. Poza nimi, węchem percepowana jest także fauna i flora. W przypadku zmysłu dotyku, większość uczniów przyznała, że percepuje nim głównie podłogę – 68,1%. Najtrudniejsze dla uczniów okazały się pytania dotyczące percepcji smakiem. Jak wspomniano, percepcja tym zmysłem dotyczy przede wszystkim regionalnych przysmaków – zostały wspomniane przez 91,6% uczniów. Na drugiej pozycji, z dużo niższym wynikiem wskazań (24,8%) znalazła się kultura regionu – być może to również w jej skład weszły specjały regionalne. Kolejną pozycją to fauna i flora postrzegana między innymi jako owoce rosnące w runie leśnym.

Problemem percepcji mogą się stać także destymulanty krajobrazowe, rozumiane jako obiekty zakłócające jego prawidłową percepcję. Rycina 9 przedstawia te elementy, które w opinii uczniów zakłócają percepcję krajobrazu w miejscu odpoczynku. W tym przypadku, wymagana była krótka odpowiedź w ramach pytania otwartego, mająca przedstawić to, co przeszkadza w subiektywnej percepcji otoczenia.

Większość uczniów (33,6%) przyznaje, że największą destymulantą są inni ludzie obecni w krajobrazie. Dodatkowe uwagi uczniów wskazują, iż są oni najczęściej utożsamiani z nadmiernym hałasem, niekomfortowym zatłoczeniem i możliwym niebezpieczeństwem wynikającym z zachowań związanych z nieprzestrzeganiem zasad bezpieczeństwa panujących na wybranym obszarze. Drugą destymulantą krajobrazową okazała się pogoda (27%). Wskazanie te potraktowane jest dość dosłownie, gdyż uczniowie wskazywali mocne utrudnienia percepcji związane z zamgleniem, dużym zachmurzeniem lub intensywnymi opadami. Zjawiska te mogą zakłócić postrzeganie krajobrazu, jednak jest to czynnik w pełni naturalny, niemożliwy do zneutralizowania – w przeciwieństwie do trzeciej destymulandy wskazywanej przez uczniów (11,5%), jaką są zanieczyszczenia.

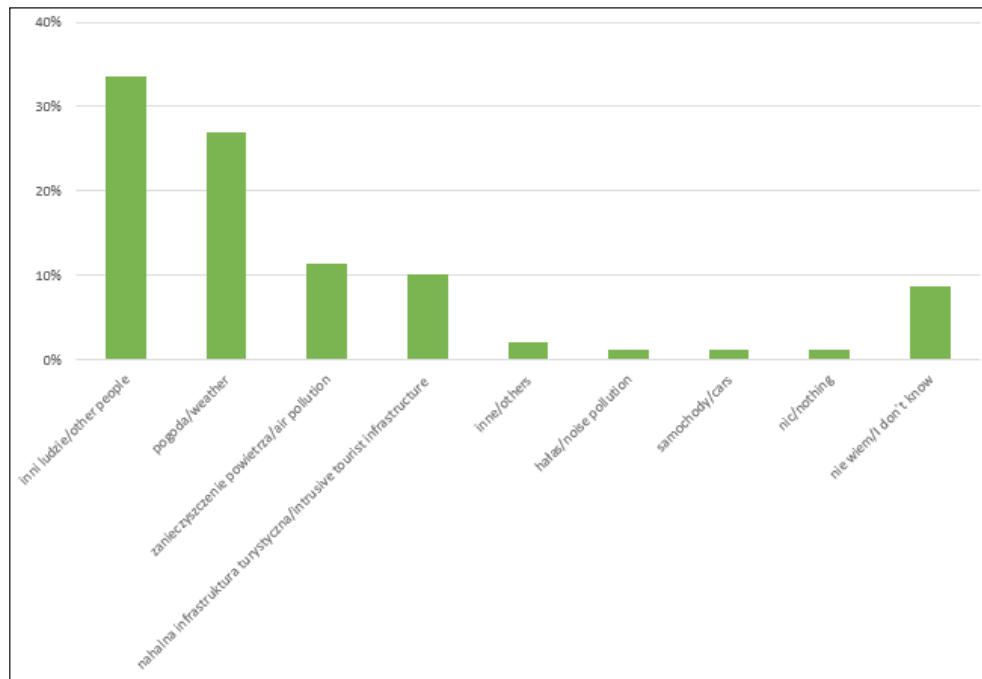
The landscape elements most perceived by sight are panoramas (100%), other people (95.6%) and the weather (95.1%).

In the case of hearing perception analysis, none of the elements is consciously perceived by 100% of the respondents. The highest share of the sense of hearing was recorded in the perception of water systems (85.4%), which feature stimuli such as the rushing water in a river or waterfall. A large share of hearing was also present during the perception of regional culture (76.5%) – with regard to possible dialect or music, hearing is certainly the dominant sense of perception. Another element most often perceived through hearing is the weather (73.5%). It is worth noting that the answer indicating “other people” appeared in 4th place – they are perceived by hearing by as many as 70.8% of students.

When analyzing the perception of smell, the research showed that the elements of the landscape perceived in this way are mainly regional delicacies. This result can be correlated with perception by taste, because in this case, delicacies are also the most frequently indicated element of the landscape. Besides these, flora and fauna are also perceived by smell. In the case of the sense of touch, the majority of students (68.1%) admitted that they mainly perceive the ground with it. The most difficult questions for the students turned out to be questions about taste perception. As mentioned above, conscious perception with this sense applies primarily to regional specialties – they were mentioned by 91.6% of students. The second position, with a much lower result (24.8%), was taken by the culture of the region, which may also have included traditional dishes. In the next position are flora and fauna such as, among other things, fruit growing in the undergrowth.

Landscape destimulants, understood as objects disturbing the correct perception of the landscape, can also become a problem of conscious perception. Figure 9 shows the elements that, in the students' opinion, distort the perception of the landscape in their resting place. In this case, a short answer to an open-ended question was required to present that which interferes with the subjective perception of the environment.

Most of the students (33.6%) admit that the greatest destimulants are other people present in the landscape. Additional comments from students indicate that they are most often identified with excessive noise, uncomfortable



Ryc. 9. Co może zakłócić percepcję krajobrazu? Źródło: opracowanie własne

Fig. 9. What can disrupt the experience of the landscape? Source: own study

crowding and possible dangers resulting from behaviors related to non-compliance with the safety rules prevailing in the selected area. The weather (27%) turned out to be the second most common landscape destimulant. This indication is taken quite literally, as the students indicated strong impediments to perception related to fog, cloudiness or heavy rainfall. These phenomena may disturb the perception of the landscape, but they are completely natural and impossible to neutralize – in contrast to the third destimulant indicated by students (11.5%), which is pollution.

DYSKUSJA

Analiza zapisów podstawy programowej potwierdza tezę, iż dokument daje możliwość omawiania krajobrazu w ramach jego holistycznej koncepcji. Wskazują na to także odpowiedzi zebrane od uczniów. Duży odsetek tych, którzy lubią geografię daje szansę na uskutecznianie holistycznego podejścia do krajobrazu. Jak wskazują badania A. Hibszer i A. Kozłowskiej-Rajewicz (2005) uczniowie łatwiej i bardziej efektywnie przyjmują wiedzę z zakresu lubianych przedmiotów. Konsekwencją tego może się stać silny rozwój świadomości krajobrazu uczniów, co z kolei, w przyszłości może nieść za

DISCUSSION

The analysis of the provisions of the core curriculum confirms the thesis that the document makes it possible to discuss the landscape as a holistic concept. This is also indicated by the responses collected from students. A large percentage of those who like geography demonstrated a holistic approach to the landscape. According to the research of A. Hibszer and A. Kozłowska-Rajewicz (2005), students learn more easily and effectively in the subjects they like. The consequence of this may be a strong development of the students' landscape awareness, which in turn may have a very positive impact on the

sobą bardzo pozytywny wpływ na całość środowiska przyrodniczego. Już teraz zebrane odpowiedzi wskazują, iż dla uczniów szkoły podstawowej krajobraz jest bardzo istotny (ryc. 4). Pomimo tego, że poprawne zdefiniowanie pojęcia krajobrazu jest dla uczniów wyzwaniem (ryc. 2), pytania dotyczące części składowych krajobrazu oraz jego percepcji poszczególnymi zmysłami wskazują na odpowiedni zasób wiedzy na ten temat. Przeprowadzone badania ankietowe pozwalają stwierdzić zatem, że świadomość krajobrazu uczniów może rozwijać się w odpowiednim kierunku a krajobraz może być rozumiany w ramach jego holistycznej koncepcji – jako zestaw obiektów (ryc. 5, ryc. 6), zestaw procesów (ryc. 3, ryc. 6, ryc. 9), zestaw bodźców (ryc. 7, ryc. 8), zestaw wartości (ryc. 2, ryc. 3, ryc. 4) oraz zestaw świadczeń (ryc. 4, ryc. 9). Zgodnie z myślą M. Szczepańskiej (2014), im większy jest udział społeczeństwa w działaniach na rzecz ochrony i optymalnego kształtowania krajobrazu, tym świadomość krajobrazu również jest wyższa. Opinia ta potwierdza założenie autora, iż odpowiedni kierunek edukacji krajobrazowej na lekcji geografii może stworzyć możliwość odejścia od wyłącznie fizjonomicznego traktowania krajobrazu na rzecz jego całościowego pojmowania. W celu dogłębnej analizy podjętej tematyki, autor zdecydował się w przyszłości poddać badaniu poszczególne klasy szkoły podstawowej. Wyniki te mogłyby pozwolić na interpretację rozwoju świadomości krajobrazu i wiedzy zdobywanej na każdym etapie edukacyjnym.

Pytanie dotyczące istoty krajobrazu, w którym uczniowie wypoczywają, uczą się i mieszkają, wskazuje, iż każdy z nich jest silnie zauważany, a stopień przykładanej do niego uwagi jest bardzo wysoki. Jednak najważniejszym krajobrazem dla podopiecznych okazał się ten codzienny. A. Hibszer i E. Szkurłat (2018) zauważają, iż w aktualnej podstawie programowej sformułowano takie wymagania, które bezpośrednio odnoszą się do oceny krajobrazu również w miejscu zamieszkania. Pojawiają się tam także cele wychowawcze, które uwrażliwiają uczniów na jakość widzianego codziennie krajobrazu (Hibszer, Szkurłat 2018). Daje to nauczycielom możliwość uwypuklenia tych zagadnień lekcji, które bezpośrednio odnoszą się do zainteresowań uczniów.

Badania wykazały również szereg wątpliwości na temat roli edukacji krajobrazowej w polskiej szkole, a także roli najmłodszych w kształtowaniu

entire natural environment and the surrounding landscape in the future. K. Pukowiec-Kurda (2018, p. 146) writes about this based on research carried out in Upper Silesia and in the Dąbrowa Basin. The author shows that “the emergence of attitudes indicating the need for positive transformations in the landscape proves the existence of landscape awareness among the inhabitants of the studied area.” They also point out that that at the same time the inhabitants allow negative changes in the landscape if these bring economic and social benefits. However, this does not necessarily indicate a lack of landscape awareness.

The responses collected already indicate that for primary school students the landscape is very important (fig. 4). Despite the fact that the correct definition of the concept of landscape is a challenge for students (fig. 2), questions about the components of the landscape and its perception with individual senses indicate an appropriate amount of knowledge on this subject. Therefore, the survey conducted allows us to conclude that the students' awareness of landscape is at a satisfactory level, and the landscape can be understood within its holistic concept – as a set of objects (fig. 5, fig. 6), a set of processes (fig. 3, fig. 6, fig. 9), a set of stimuli (fig. 7, fig. 8), a set of values (fig. 2, fig. 3, fig. 4) and a set of benefits (fig. 4, fig. 9). According to M. Szczepańska (2014), the greater the public's participation in activities for the protection and optimal shaping of the landscape, the higher the awareness of the landscape. This opinion confirms the author's assumption that appropriate landscape education in geography lessons may create an opportunity to move away from the purely physiognomic treatment of the landscape and towards its comprehensive understanding. In order to thoroughly analyze the subject matter, the author has decided to examine individual grades of primary school in the future. These results could allow for the interpretation of the development of landscape awareness and knowledge at each stage of education.

The question about the nature of the landscape in which students rest, study and live indicates that the landscape is noticed in each of these places, and the degree of attention paid to it is very high. However, the most important landscape for the charges turned out to be the everyday landscape.

A. Hibszer and E. Szkurłat (2018) note that the current core curriculum includes requirements that directly relate to the assessment of landscape in the

społecznego podejścia do krajobrazu. Wskazuje na to między innymi fakt, iż uczniowie najprawdopodobniej „czują” różnicę, jednak nie potrafią klarownie rozróżnić krajobrazu od środowiska. Zgodnie z myślą P. Rodaway (1994), dopiero wzajemna kompozycja i konfiguracja składników środowiska jest jednym z elementów krajobrazu. Tym samym, pojęcia te nie mogą być traktowane w sposób tożsamy. Co mimo wszystko, według M. Kistowskiego (2018) pojawia się nagminnie w przypadku kontaktu geografii fizycznej z innymi dyscyplinami. Niezgodność pomiędzy definicjami krajobrazu i środowiska przyrodniczego jest bardzo istotna i może stanowić problem w interpretacji i zastosowaniu tych pojęć (Kistowski, 2018). Nie są one synonimami, więc aktualną rolą nauczycieli przedmiotów przyrodniczych powinno być zdecydowanie oddzielenie od siebie tych terminów.

Bardzo ogólna i niejednoznaczna jest również druga najczęściej pojawiająca się odpowiedź, mówiąca o tym, że krajobraz to całe nasze otoczenie. W takim wypadku warto skonfrontować te pojęcie wśród uczniów z ich rozumieniem pojęcia środowiska, przestrzeni, poszczególnych cech przestrzeni, rejonu, okolicy czy obszaru. Pozostały odsetek respondentów nie zdecydował się na próbę podania odpowiedzi na zadane pytanie – trudno stwierdzić, czy wynika to z całkowitego braku świadomości na temat znaczenia terminu, czy „dziecięcej niechęci” do próby odpowiedzi. Autor twierdzi, że aby świadomość krajobrazu mogła osiągnąć wyższy poziom, rozróżnienie podstawowych twierdzeń jest absolutnym minimum.

Dużym błędem poznawczym wśród uczniów okazuje się brak wiedzy na temat istnienia krajobrazów kulturowych. Jak wskazują wyniki badań, spora część uczniów nie traktuje obszarów przekształconych przez człowieka (zarówno w zgodzie z harmonią krajobrazu, jak i bez niej) za przykład krajobrazu. Jest to jeden z aspektów, na który nauczyciele geografii powinni kłaść silny nacisk dydaktyczny. Określenia, które pojawiają się już w klasie IV szkoły podstawowej winny być powtarzane i przypomniane w toku wszystkich etapów nauczania geografii. A. Komorowska (2008) zauważa możliwość poszerzenia wiedzy uczniów w tym zakresie również na innych zajęciach edukacyjnych – między innymi w programie edukacji regionalnej. Bardzo cenne

place of residence. There are also educational goals that make students sensitive to the quality of the landscape they see every day (Hibszer, Szkurłat 2018). This gives teachers the opportunity to highlight those issues that are directly relevant to the interests of students.

The research also revealed a number of doubts about the role of landscape education in Polish schools, as well as the role of the youngest in shaping the social approach to landscape. This is indicated, *inter alia*, by the fact that the students most likely “feel” the difference, but cannot clearly distinguish between landscape and environment. According to P. Rodaway (1994), the mutual composition and configuration of environmental components is only one of the elements of landscape. Thus, these concepts cannot be treated in the same way. Which, after all, according to M. Kistowski (2018), appears frequently in the case of contact between physical geography and other disciplines. The mismatch between the definitions of landscape and the natural environment is very significant and can be a problem in the interpretation and application of these concepts (Kistowski, 2018). They are not synonyms, so the current role of science teachers should be to clearly separate these terms from each other.

The second most frequent answer is also very general and ambiguous, saying that the landscape is our entire surroundings. In this case, it is worth confronting this concept among students with their understanding of the concept of environment, space, individual features of space, region, neighborhood or area. The remaining percentage of respondents did not try to answer the question asked – it is difficult to say whether this was a result of a complete lack of awareness of the meaning of the term or of “childish reluctance” to attempt an answer. The author claims that in order to achieve a higher level of landscape awareness, the distinction between basic propositions and knowledge of landscape typologization is an absolute minimum requirement.

The lack of knowledge of the existence of cultural landscapes turns out to be a big cognitive error among students. As the research results show, a large number of students do not treat human transformed areas (both in and out of harmony with the landscape) as an example of a landscape. This is one aspect that geography teachers should place a strong teaching emphasis on. Terms that already appear in the fourth grade of primary school should be repeated and recalled during all stages of

jest zwracanie uwagi podopiecznych nie tylko na już istniejący krajobraz, ale także na wskazywanie możliwych rozwiązań sytuacji negatywnych, zakłócających estetykę otoczenia. Wiedza na temat istnienia elementów krajobrazu powstałych w wyniku działalności gospodarczej człowieka także w środowiskach „pozornie” naturalnych jest koniecznością. Autor uważa, że pełna świadomość krajobrazu wymaga sprawnego obracania się w poprawnym definiowaniu tego, czym sam krajobraz jest. Zgodne jest to ze stwierdzeniem głoszącym, iż fundamentem świadomości krajobrazu jest stopień wiedzy jednostki i sposób postrzegania przez nią rzeczywistości (Szczepańska, 2014).

Badania wskazały również braki w świadomości uczniów na temat emitowanych przez krajobraz bodźców. Analiza odpowiedzi wskazuje, że intuicyjnie i naturalnie krajobraz postrzegany jest wzrokiem. I to tym zmysłem percepowanych jest najwięcej elementów otaczających jednostkę. Założenie takie nie jest zgodne z multisensorycznym oddziaływaniem krajobrazu wyróżnianym przez wielu badaczy (Cole 1973, Pocock 1974, Smardon 1975, Myga-Piątek, 2001, 2008; Szkurlat, 2007; Bernat 2015). Każdy percepowany krajobraz emituje różnorodne bodźce oddziałujące na każdy ze zmysłów. Wyniki badań wskazują zatem braki w świadomości krajobrazu uczniów w tym aspekcie. Nie poddają oni wystarczającej analizie odczuć związanych z poruszaniem się po określonym podłożu, dotykaniem skały, ziemi czy roślin. Z krajobrazem nie kojarzą także zapachu świeżego powietrza, ozonu wyczuwalnego po gwałtownych opadach i burzy czy wonności kwiatów, grzybów i lasu. W większości pomijają też aspekt „smakowania” krajobrazu – ze zjawiskiem nie utożsamiają zbieranych jagód, smaku wody z potoku, czy regionalnych specjałów obecnych w krajobrazie odwiedzanych regionów. Dopiero po ich nakierowaniu na konkretne elementy, okazało się, że uczniowie są w stanie wychwycić takie walory krajobrazu, które pozwalają na określenie go krajobrazem multisensorycznym. Świadomość takiego oddziaływania krajobrazu na jednostkę, w opinii autora może przyczynić się do ochrony wszystkich elementów tworzących krajobraz. Jednocześnie, kolejnym badaniom mogłaby zostać poddana grupa użytkowników krajobrazu pozbawiona któregoś ze zmysłów. Wyniki mogłyby wskazać dalsze kierunki rozwoju badań nad krajobrazem multisensorycznym.

geography teaching. A. Komorowska (2008) notes the possibility of expanding students' knowledge in this area during other educational activities – including the regional education program. Knowledge of the existence of anthropogenic elements of the landscape in “apparently” natural environments is also essential. The author believes that a full awareness of the landscape requires an efficient way of correctly defining what the landscape itself is. This is consistent with the statement that landscape awareness is a fundamental part of the level of knowledge of an individual and the way they perceive reality (Szczepańska, 2014).

The research also indicated gaps in the students' knowledge of the stimuli emitted by the landscape (fig. 6). The analysis of the answers shows that it is intuitive and the landscape is naturally experienced by sight. It is with this sense that most elements surrounding the individual are perceived. Such an assumption is inconsistent with the multisensory influence of landscape distinguished by many researchers (Cole 1973, Pocock 1974, Smardon 1975, Myga-Piątek 2001, 2008, Szkurlat 2007, Bernat 2015). Each perceived landscape emits various stimuli affecting each of the senses. The results of the research indicate, therefore, students' lack of knowledge of the landscape in this respect. They do not sufficiently analyze the feelings associated with moving on a specific surface, touching rocks, soil or plants. They also do not associate the smell of fresh air or the smell of ozone after heavy rainfall or the fragrances of flowers, mushrooms and the forest with the landscape. Mostly, they ignore the aspect of “tasting” the landscape – they do not equate the taste of berries, the taste of water from a stream, or traditional specialties present in the landscape of the regions they visit with the concept of landscape. Only after targeting specific elements did it turn out that students are able to detect these values of the landscape that allow it to be defined as multisensory. In the author's opinion, knowledge of these impacts of the landscape on an individual may contribute to the protection of all the elements that make up the landscape and follows logically from the correct interpretation of the holistic concept of landscape. At the same time, groups of landscape users deprived of certain senses could be analyzed in further research. The results could indicate further directions for the development of research on the multisensory landscape.

Pomimo wymienionych nieścisłości, pytanie dotyczące destymulant krajobrazu turystycznego pozwoliło wnioskować, iż świadomość krajobrazu uczniów kształtuje się poprawnie. Wskazane przez ankietowanych destymulanty – takie jak zbyt nachalna infrastruktura, hałas, samochody i inne, wskazuje, iż w krajobrazie naturalnym, najbardziej nieakceptowalne są elementy typowo antropogeniczne, które dodatkowo negatywnie wpływają na środowisko naturalne. Powołując się na prace M. Szczepańskiej (2014) twierdzącej, iż miernikiem świadomości krajobrazu jest między innymi partycypacja społeczna w działaniach na rzecz jego ochrony, K. Pukowiec-Kurdy (2018), głoszącej, iż świadomość krajobrazu potwierdzana jest poprzez zaistnienie potrzeby pozytywnych przekształceń w krajobrazie oraz prace K. Pawłowskiej (2010, 2012) szczegółowo opisującej kwestię partycypacji społecznej i stosunku lokalnej społeczności do negatywnych przekształceń krajobrazu, możemy wnioskować, iż fakt dostrzegania przez uczniów elementów negatywnie wpływających na harmonię otoczenia może być miarą rozwoju ich świadomości krajobrazu.

PODSUMOWANIE

Analiza Podstawy Programowej wskazuje, iż jej twórcy reprezentują holistyczne podejście do krajobrazu. Tym samym, realizacja zawartych w niej zapisów pozwala na kształtowanie wśród uczniów takiej interpretacji otoczenia. Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań ankietowych. Z uwagi na pozytywny stosunek uczniów do lekcji przyrody i geografii, nauczyciel z powodzeniem może kształtować świadomość krajobrazu, między innymi w oparciu o jego holistyczną koncepcję. Już teraz, większość uczniów wykazuje dbałość o walory krajobrazowe i przyrodnicze. Uznać należy jednak, iż konieczne jest uporządkowanie wiedzy teoretycznej uczniów w aspekcie terminologii i klasyfikacji krajobrazów. Ich rozróżnianie i wiedza na temat roli obiektów antropogenicznych w otoczeniu jest niezbędna do dalszego rozwoju świadomości krajobrazu wśród najmłodszych. Istotne wydaje się także nakierowanie uczniów szkoły podstawowej na dostrzeganie multisensoryczności krajobrazów, tak aby ten przestał być wyłącznie „ładnym widokiem”. Zada-

Despite the cognitive errors mentioned, the question about the destimulant of the tourist landscape allowed us to draw the conclusion that the landscape awareness of the students is formed correctly. The destimulants indicated by the respondents – such as infrastructure that is too intrusive, noise, cars and other elements, indicate that in the natural landscape, the most unacceptable elements are typically anthropogenic elements which additionally have a negative impact on the natural environment. Referring to the works of M. Szczepańska (2014), who has said that the measure of landscape awareness is, among other things, social participation in activities for its protection, K. Pukowiec-Kurda (2018), who has argued that landscape awareness is confirmed by the need for positive transformations in the landscape, and the works of K. Pawłowska (2010, 2012) describing in detail the issue of social participation and the attitude of the local community to negative landscape transformations, we can conclude that that the criticism of anthropogenic elements in areas of outstanding natural value is a measure of the development of landscape awareness.

SUMMARY

The analysis of the Core Curriculum shows that its creators adopt a holistic approach to the landscape. Thus, the implementation of the provisions contained therein allows for the formation of such an interpretation of the environment among students. This is confirmed by the results of the survey. Due to the positive attitude of students to nature and geography lessons, the teacher can successfully shape the awareness of the landscape, based on, among other things, a holistic concept of landscape. Already, most students are aware of the importance of caring for the landscape and nature. It should be recognized, however, that it is necessary to organize the theoretical knowledge of students in terms of the terminology and classification of landscapes. Their ability to distinguish and understand the role of anthropogenic objects in the environment is necessary for the further development of landscape awareness among the youngest students. It also seems important to direct primary school students to perceive the multisensory nature of landscapes, so that this landscape is no longer just a “pretty sight”. Doing

nie może się stać satysfakcjonujące, gdyż już teraz podopieczni dostrzegają te obiekty otoczenia, które nie współgrają z resztą pod względem harmonii krajobrazu. Z pewnością działania te wymagają jednak ze strony nauczycieli dużego nakładu pracy oraz wysiłku.

Wyniki badań wskazały, iż dla uczniów najważniejszy jest krajobraz, w którym żyją na co dzień. Motywuje to autora do podjęcia się w przyszłości próby głębszej analizy krajobrazu w bezpośrednim sąsiedztwie uczniów w oparciu o ocenę preferencji dotyczących krajobrazu miejsca zamieszkania, nauki i odpoczynku. Interesującym aspektem mogą się okazać ewentualne różnice w postrzeganiu krajobrazu przez uczniów zamieszkujących obszary miejskie i wiejskie.

Dodatkowo, chcąc skupić się na analizie percepcji multisensorycznej krajobrazu, interesujące mogłyby się okazać odpowiedzi zebrane od uczniów pozbawionych wybranych zmysłów. Badania takie mogą mieć charakter wdrożeniowy, wskazując ścieżkę rozwoju obszarów o wybitnych walorach krajobrazowych.

so may be satisfying, because it enables the students to see the objects of the surroundings that do not harmonize with the rest in terms of the harmony of the landscape. However, these activities certainly require a lot of work and effort on the part of teachers.

The results of this research indicate that the most important thing for students is the landscape in which they live every day. This has motivated the author to undertake a future deeper analysis of the landscape in the immediate vicinity of the students based on the rating preferences regarding the landscape of the place of residence, study and rest. An interesting aspect may be possible differences in the perception of the landscape by students living in urban and rural areas.

Additionally, in order to focus on the analysis of the conscious perception of the multisensory nature of landscapes, answers collected from students deprived of selected senses would be interesting. Such research may have practical consequences, indicating an appropriate development path for areas with outstanding landscape value.

REFERENCES

- Babbie E., 2004: *Badania społeczne w praktyce*. PWN, Warszawa.
- Bailly A.S., 1981: *Geografia percepcji w świecie frankofońskim w perspektywie historycznej*. Geographia Helvetica.
- Bernat S., 2015: *Dźwięk w krajobrazie. Podejście geograficzne. Audiosfera. Konceptcje – Badania – Praktyki 2*, UMCS, Lublin.
- Berry B., 1980: *Creating future geographies*. *Annals of the Association of American Geography* 70, 4.
- Cole J.P., 1973: *Percepcja w geografii. Perspectives in Geographical Education*. Oliver and Boyd.
- Chałubińska A., 1959: *Różne drogi nauczania geografii*. PZWS, Warszawa.
- Dewey J., Bentley A.F., 1949: *Knowing and the Known*. Beacon 334, MA, Boston.
- Dylikowa A. (ed.), 1990: *Dydaktyka geografii w szkole podstawowej*. WSiP, Warszawa.
- Farina A., Belgrano A., 2004: *The eco-field: a new paradigm for landscape ecology*. *Ecological Research* 19, 1.
- Flis J., 1977: *Szkolny słownik geograficzny*. WSiP, Warszawa.
- Flis J., 1982: *Pojęcia i ich kształtowanie w toku nauczania geografii w szkole ogólnokształcącej*. WSP, Kraków.
- Flis J., 1983: *Opisy krajobrazu. Geografia w Szkole 1*.
- Hibszler A., 1995: *Człowiek architektem krajobrazu*. WSiP, Warszawa.
- Hibszler A., 2000: *„Mała ojczyzna” w edukacji szkolnej – rozważania o przeszłości i perspektywach edukacji regionalnej. Problemy środowiska i jego ochrony 8*. Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Hibszler A., 2004: *Koncepcja poznawania „małej ojczyzny” (najbliższej okolicy i własnego regionu) w szkolnej edukacji geograficznej. Region i edukacja regionalna – zarys problematyki*. Bernardinum, Pelplin.

- Hibszler A., Szkurłat E., 2018: Krajobraz w nowej podstawie programowej geografii. Zmiana rangi i koncepcji edukacji krajobrazowej. *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego* 40 (2).
- Kistowski M., 2018: Rozumienie krajobrazu przez geografów – przyrodników. *Politechnika Gdańska, Gdańsk*.
- Kopczyński K., 2009: Edukacyjne walory krajobrazu kulturowego. *Problemy Ekologii Krajobrazu*, t. 25.
- Kozłowska-Rajewicz A., Hibszler A., 2005: Strategie nauczania przyrody. *Nauczanie przyrody – wybrane zagadnienia. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa*.
- Meier C., Bucher A., Hagenbuch R., 2010: Landscape, Landscape Awareness and Landscape Identity as Potentials for Regional Development – An Empirical Case Study in Southern Glarus, Switzerland. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 19 (3).
- Myga-Piątek U., 2001: Spór o pojęcie krajobrazu w geografii i dziedzinach pokrewnych. *Przegląd Geograficzny*, t. 73, z. 1-2.
- Myga-Piątek U., 2008: Współczesne badania nad krajobrazem a praktyka szkolna. *Polska dydaktyka geografii. Idee-tradycje-wyzwania. Prace Wydziału Nauk o Ziemi UŚ 47, Sosnowiec*.
- Myga-Piątek U., 2012: Krajobrazy kulturowe – aspekty ewolucyjne i typologiczne. *Uniwersytet Śląski, Katowice*.
- Myga-Piątek U., 2015: Pamięć krajobrazu – zapis dziejów w przestrzeni. *Studia Geohistorica* 3.
- Myga-Piątek U., 2016: Krajobraz jako autentyk, makieta, hybryda. Rozważania o roli krajobrazu we współczesnej turystyce. *Turystyka Kulturowa* 1.
- Nęcki Z., 2004: Transakcje środowiskowe – człowiek w otoczeniu przyrody czy cywilizacji. *Ekologia społeczna. Stowarzyszenie Ekopsychologia, Kraków*.
- Pawłowska K. (red.), 2010: Zanim wybuchnie konflikt; idea i metody partycypacji społecznej w ochronie krajobrazu i kształtowaniu przestrzeni. *Fundacja Partnerstwo dla Środowiska, Kraków*.
- Pawłowska K., 2012: Partycypacja społeczna w podejmowaniu decyzji dotyczących przyrody w mieście. *Politechnika Krakowska, Kraków*.
- Pocock, D.C.D., 1974: The nature of environmental perception. *Occasional Publications (New Series)* 4. *University of Durham, Durham*.
- Pukowiec-Kurda K., 2018: Świadomość krajobrazowa mieszkańców. Przykład Górnego Śląska i Zagłębia Dąbrowskiego. *Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego* 40 (2), *Sosnowiec*.
- Purcell A. T., Lamb R. J., Mainardi Person E., Falchero S., 1994: Preference or preferences for landscape? *Journal of Environmental Psychology* 14 (3). *Sydney University, Sydney*.
- Rodaway P., 1994: *Sensuous Geographies. Body, Sense and Place, London-New York*.
- Smardon R.X., 1975: Assessing visual-cultural values of inland wetlands in Massachusetts. *Landscape Assessment: Values, Perceptions and Resources*. *Dowden, Hutchinson and Ross, Stroudsburg*.
- Szczeptańska M., 2014: Świadomość i aktywność społeczna w zakresie kształtowania i ochrony krajobrazu kulturowego obszarów wiejskich. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna* 26.
- Szczęsna J., 2010: Koncepcja edukacji krajobrazowej na poziomie szkolnym w odniesieniu do kierunków nauki o krajobrazie. *Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin*.
- Szurłat E., 2007: Psychologiczne i kulturowe uwarunkowania percepcji środowiska. *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej, Warszawa*.
- Szurłat E., Hibszler A., Angiel J., 2016: Zarys koncepcji szkolnej edukacji geograficznej. *Geografia w Szkole* 5.
- Szpunar M., 2007: Badania Internetu vs. badania w Internecie, czyli jak badać nowe medium – podstawowe problemy metodologiczne. *Uniwersytet Warszawski, Warszawa*.
- Wieber J.C., 2006: Landscape as information source for studies of connections between nature and societies. *Regionalne studia ekologiczno-krajobrazowe, Problemy Ekologii Krajobrazu* t. XVI/1. *Uniwersytet Warszawski, Warszawa*.
- Wieber J.C., 2007: Les diverses approches du concept de paysage: dispersion ou complémentarité? Znaczenie badań krajobrazowych dla zrównoważonego rozwoju. *Uniwersytet Warszawski Warszawa*.
- Wuttke G., 1965: O początkach nauczania geografii. *PZWS, Warszawa*.