

Arkadiusz Głowacz

UMIEJĘTNOŚCI KSZTAŁCONE ZA POMOCĄ PODRĘCZNIKÓW DO GEOGRAFII W POLSCE, ANGLII, FRANCJI I NIEMCZECH (SAKSONII)

WPROWADZENIE

Podręczniki do geografii muszą spełniać różnorodne funkcje, co wyczerpująco zostało opisane w literaturze dydaktycznej m.in. przez S. Piskorza (1979, 1997), J. Kop (1999, 2009), M. Kucharską (1999, 2009), M. Nowak (1999), M. Adamczewską (2009), Z. Podgórskiego (2009) i E. Szkurląt (2009). Nie podejmując rozważań teoretycznych w tej materii, a skupiając się na praktyce szkolnej, można stwierdzić, że podręczniki są przede wszystkim zbiorem materiałów, na których podstawie nauczyciel prowadzi lekcje. Stanowią one ponadto podstawę dla samokształcenia uczniów, zwłaszcza przy wykonywaniu prac domowych oraz powtórkach. Z tego powodu podręcznik zawiera zestawy zadań nakierowanych na utrwalanie wiadomości oraz wyjaśnianie podejmowanych problemów, przy założeniu samodzielnej pracy ucznia. Analiza zadań zamieszczonych w podręcznikach powinna zatem dać odpowiedź na pytanie: jakiego rodzaju umiejętności kształcone są za pomocą podręcznika do geografii? Próba odpowiedzi na to pytanie stanowi cel niniejszego opracowania.

Praca ma charakter porównawczy, więc jej celem jest także określenie różnic i podobieństw w zakresie kształconych umiejętności w podręcznikach z czterech krajów: Polski, Anglii¹, Francji i Niemiec (Saksonii). Podręczniki przeznaczone są dla szkół będących odpowiednikami polskiego gimnazjum, oznaczonych w Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Edukacji (ISCED) numerem 2. Są to odpowiednio: angielskie Key Stage 3, francuski collège oraz niemieckie Gymnasium.

¹ W opracowaniu celowo używana jest nazwa Anglia, a nie Wielka Brytania lub Zjednoczone Królestwo, ponieważ wszystkie kraje wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa posiadają odrębne systemy edukacyjne.

MATERIAŁ BADAWCZY I METODY BADAŃ

Podczas doboru próby badawczej podręczników autor zapoznał się z treścią kilku serii wydawniczych z każdego kraju. Do szczegółowych badań wybrano po jednym zestawie podręczników. Dokonując ostatecznego wyboru, kierowano się następującymi przesłankami:

- seria podręczników musi być kompletna i możliwie najnowsza,
- wydawnictwo należy do czołowych dostawców podręczników na rynku.

Wykorzystane w pracy podręczniki to:

- *Świat bez tajemnic*. Podręcznik do geografii dla gimnazjum. Klasa 1–3, Wydawnictwo Szkolne PWN,
- *This is geography 1–3*, wydawnictwo Hodder Education,
- *Histoire-Géographie 6e, 5e, 4e, 3e*, wydawnictwo Hachette Livre,
- *Terra. Geographie 5–10. Sachsen*, wydawnictwo Klett-Perthes.

Z uwagi na różne koncepcje roli podręcznika w relacji do innych materiałów wspomagających proces kształcenia, jak np. zeszytów ćwiczeń, atlasów, materiałów rozdawanych przez nauczyciela podczas lekcji, pod uwagę wzięto za każdym razem tylko te zadania, które umieszczono w samym podręczniku, a nie w tzw. obudowie dydaktycznej. Co więcej, w zależności od specyfiki kraju, ale i pomysłowości wydawców, różna jest w podręcznikach ilość materiału dodatkowego, służącego głównie powtórkom i przygotowaniu do egzaminów końcowych. W związku z tym analizie poddano tylko te polecenia, które znalazły się w obrębie rozdziałów zawierających materiał wykorzystywany do realizacji kolejnych tematów, bez sekcji powtórzeniowych. Wybór można uzasadnić tym, że w materiałach powtórkowych powiela się zazwyczaj te typy zadań, które pojawiły się wcześniej w toku lekcji. Warto zauważyć, że niektóre wydawnictwa w ogóle nie zamieszczają rozdziałów powtórzeniowych (WSz PWN, Hodder Education). Uwzględnienie tego typu rozdziałów jedynie w części podręczników uczyniłoby więc materiał badawczy mniej porównywalny.

Podręczniki z poszczególnych krajów wykazują znaczące zróżnicowanie pod względem liczby poleceń dla uczniów. Tabela 1 zawiera dokładne zestawienie ich liczby w zależności od kraju. Jak widać, najwięcej zadań kierowanych jest do uczniów we Francji, a w drugiej kolejności – Anglii. Znacząco mniej można ich odnaleźć w podręcznikach niemieckich, a zdecydowanie najmniejszą liczbę stwierdzono w Polsce. Zaobserwowane różnice w ogólnej liczbie zadań rzucają nowe światło na prezentowane wyniki. Stwierdzenie mniejszego udziału procentowego zadań określonej kategorii w danym kraju nie oznacza automatycznie mniejszej ich liczby bezwzględnej.

Tabela 1. Liczba analizowanych poleceń w podręcznikach do geografii
 Table 1. Number of analysed questions in the geography textbooks

Wiek uczniów	Polska		Anglia		Francja		Niemcy	
	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń	Szkoła /Klasa	Liczba poleceń
11	-	-	KS3/1	241	-	-	Gym/5	144
12	-	-	KS3/2	254	Collège/6	327	Gym/6	216
13	Gim/1	98	KS3/4	289	Collège/5	343	Gym/7	219
14	Gim/2	145	-	-	Collège/4	403	Gym/8	190
15	Gim/3	90	-	-	Collège/3	397	Gym/9	131
16	-	-	-	-	-	-	Gym/10	153
Suma	-	333	-	784	-	1470	-	1053

Gim – gimnazjum, Gym – Gymnasium.

Źródło: opracowanie własne.

Należy jednak pamiętać, że podręczniki niemieckie i francuskie zawierają więcej rozdziałów niż rzeczywiście omawia się na lekcjach. Wynika to z obecności tematów opcjonalnych, których realizacja zależy od wyboru dokonywanego przez nauczyciela. Wobec tego uczniowie w tych dwóch krajach nie są zobligowani do wykonania wszystkich zsumowanych w tabeli zadań. Nie zmienia to faktu, że, zwłaszcza w podręcznikach francuskich, liczba poleceń w jednym temacie znacznie przewyższa polskie standardy. Podobnie sytuacja wygląda w Anglii. Tam (jak i we Francji) polecenia dla uczniów zajmują znaczną część każdego rozdziału i rozmieszczone są w różnych miejscach w podręczniku, nie tylko w sekcjach podsumowujących. Nauczyciel w Anglii może jednak dowolnie wybierać, a więc także pomijać, określone fragmenty podręcznika. Wobec tego nie sposób dokładnie podać, ile zadań uczniowie wykonują w trakcie roku szkolnego. Zestawienie ilościowe obrazuje jedynie różną wagę nadawaną zadaniom dla ucznia w podręcznikach w różnych krajach. Ponadto w dalszej części pracy zestawienia ilościowe zaprezentowano przy użyciu miar względnych, a więc dla uzupełnienia obrazu należało podać szczegółowe dane określające całkowitą liczebność zbiorów.

Po analizie wielu opracowań o charakterze metodologicznym (Hsieh, Shannon 2005, Schilling 2006, Elo, Kyngas 2008) postanowiono skorzystać z metody zaproponowanej przez Y. Zhang i B.M. Wildemuth (2009), wprowadzając do niej niewielkie modyfikacje celem dostosowania do specyfiki przedmiotu badań (tab. 2). Metoda ta polega na interpretacji i klasyfikacji (zwanej kodowaniem) elementów treści. W efekcie uzyskiwany jest zbiór danych o charakterze ilości-

wym. Z uwagi na relatywnie duży wpływ badacza na przebieg i wyniki kodowania, otrzymanych wartości liczbowych nie traktuje się w ten sam sposób jak przy metodach ilościowych. Dlatego też zastosowaną metodę autor nazywa quasi-ilościową.

Tabela 2. Procedura analizy poleceń zamieszczonych w podręcznikach do geografii
Table 2. Procedure of the analysis of the questions placed in the geography textbooks

Założenia teoretyczne procedury badawczej (Zhang, Wildemuth 2009, zmodyfikowane)	Zastosowanie założeń teoretycznych w przeprowadzonej analizie treści podręczników
1. Przygotowanie materiałów Polega na przeniesieniu do formy tekstowej, względnie graficznej, informacji zawartych w innych przekazach	Podręczniki szkolne od razu występują w pożądanej formie
2. Zdefiniowanie jednostki analitycznej W przypadku analizy ilościowej zwykle przyjmuje się jako jednostkę „słowo”, „linijkę” lub „akapit”	Przyjęto „polecenia dla ucznia” jako jednostkę analityczną
3. Opracowanie kategorii i schematu kodowania Przy ustalaniu kategorii można wykorzystywać podejście dedukcyjne i indukcyjne; można też posilkować się trzema źródłami: a) przyjętymi teoriami i prawami (dedukcja), b) wcześniejszymi badaniami (dedukcja), c) aktualnie analizowanym materiałem badawczym (indukcja). W przypadku podejścia indukcyjnego zaleca się stosowanie ciągłej metody porównawczej polegającej na cyklicznym porównywaniu nowo kwalifikowanych jednostek analitycznych do tych zakwalifikowanych uprzednio. Pozwala to uzyskać wysoką spójność wewnętrzną kategorii. Dopuszczalne jest kwalifikowanie jednostek analitycznych jednocześnie do kilku kategorii	Wyodrębniono kategorie kodowania zgodnie z podejściem indukcyjnym – kategorie były tworzone na bieżąco, podczas kodowania, na podstawie materiału badawczego. Zastosowano ciągłą metodę porównawczą
4. Testowanie systemu kodowania Test należy przeprowadzić na możliwie reprezentatywnej próbie dla całego zebranego materiału. W efekcie kategorie i system kodowania powinien ulec doprecyzowaniu i ujednoliceniu	Przeprowadzono testowe kodowanie na trzech losowo wybranych rozdziałach z każdego podręcznika. Pozwoliło to na wstępne określenie kategorii kodowania

5. Kodowanie całości materiału W trakcie głównej fazy kodowania, przy użyciu podejścia indukcyjnego, na bieżąco należy tworzyć i modyfikować istniejące kategorie kodowania	Przeprowadzono kodowanie wszystkich poleceń. Wyodrębniono kategorie kodowania dla wszystkich podręczników
6. Ocena spójności systemu kodowania Po zakończonym kodowaniu należy sprawdzić i ocenić spójność systemu poprzez losowe, powtarzalne zakwalifikowanie jednostek analitycznych do stworzonych kategorii	Przeprowadzono ocenę spójności systemu kodowania, ponownie kodując losowo wybrane polecenia
7. Wnioskowanie na podstawie uzyskanych wyników Odnalezienie zależności i prawidłowości w powstałych zbiorach kategorii. Wyjaśnienie uzyskanych wyników	Wskazano prawidłowości w zróżnicowaniu poleceń. Podjęto próbę wyjaśnienia prawidłowości
8. Prezentacja metod i wyników Finalnym etapem jest zaprezentowanie oraz omówienie samych wyników	Zaprezentowano wyniki badań w postaci graficznej i opisowej

Źródło: opracowanie własne.

Podstawą wyodrębnienia kategorii w procesie kodowania, w pierwszej kolejności, był rodzaj materiałów wykorzystywanych podczas wykonywania polecenia przez uczniów. W ten sposób wydzielono np. zadania z tekstem, mapą, fotografią, danymi liczbowymi. W drugim rzędzie kryterium stanowił charakter czynności wykonywanej przez uczniów. Jeżeli zrealizowanie polecenia zamieszczonego w podręczniku wymagało pojedynczej czynności wyszukania żądanej informacji w towarzyszących materiałach, zadanie zaliczano do kategorii „prostych”. Zadania tego typu można utożsamiać w większości przypadków z kategoriami celów A i B według taksonomii B.S. Blooma (1956). Jeżeli natomiast realizacja polecenia wymaga wykonania szeregu czynności lub była to czynność bardziej skomplikowana, jak np. porównywanie, wyjaśnianie, syntetyzowanie, określanie prawidłowości lub rozwiązywanie problemów – wówczas zadanie zaliczano do zaawansowanych. W niektórych przypadkach wszystkie zadania oparte na danym rodzaju materiałów i czynności określono jako zaawansowane. Według autora opracowania zadania takie, jak: synteza materiałów, redakcja tekstu, wyszukiwanie informacji poza podręcznikiem, wykonywanie projektu czy prowadzenie badań terenowych, nigdy nie mają charakteru zadań prostych.

Istotne wydaje się także skomentowanie wzajemnych proporcji, w których występują zadania proste i zaawansowane. Fakt, iż w wielu przypadkach ujawniono zdecydowaną dominację zadań prostych, nie oznacza, że z założenia

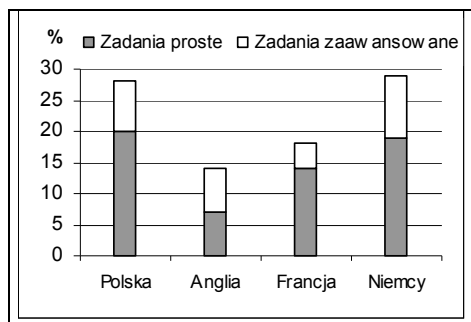
uczniowie nie mają wykroczyć poza czynności sprowadzające się do odczytywania informacji. Należy pamiętać, że wykonanie jednego prostego zadania zabiera znacznie mniej czasu i powoduje mniejsze zmęczenie niż realizacja zadania bardziej złożonego. Dlatego też częstą praktyką jest umieszczanie jednego zadania zaawansowanego tuż po serii zadań prostych, opartych na tych samych materiałach. W efekcie w ujęciu ilościowym niekiedy dominują zadania proste, co nie oznacza ich priorytetowego znaczenia w zakresie celów nauczania. Stają się one jedynie etapami pośrednimi na drodze do zadań bardziej skomplikowanych.

Podjęta została próba wyróżnienia możliwie podobnych kategorii we wszystkich analizowanych krajach. W większości udało się zrealizować postawiony cel. Okazało się jednak, że w niektórych przypadkach podręczniki zawierają zadania niespotykane nigdzie indziej. W takich sytuacjach konieczne było stworzenie osobnej kategorii obecnej tylko w jednym lub kilku krajach (ryc. 6). Najwięcej kategorii zadań wyróżniono w podręcznikach angielskich. Kolejne pod tym względem są Niemcy. Najmniej kategorii udało się wyodrębnić w podręcznikach polskich i francuskich.

WYNIKI BADAŃ

Kategorie zadań najliczniej występujących w podręcznikach zestawiono na rycinach 1–5. Największy udział zadań z tekstem, przekraczający 1/4 stwierdzono w Niemczech i w Polsce, a we Francji jest on wyraźnie niższy i wynosi ok. 18% (ryc. 1). Zadania zaawansowane zajmują drugorzędną pozycję we wszystkich trzech krajach. Inaczej sytuacja rysuje się w Anglii, gdzie przy znacznie niższym ogólnym odsetku zadań z tekstem około połowy zakwalifikowano do zaawansowanych. Wnioskować można, że we wszystkich krajach, z wyjątkiem Anglii, umiejętność pracy z tekstem jest jedną z priorytetowych. Ponadto wykazano, że funkcją tekstu jest, w większości przypadków, dostarczenie gotowej lub prawie gotowej odpowiedzi na postawione pytania, a znacznie rzadziej ma on być podstawą bardziej zaawansowanych czynności. Kluczowym celem jest więc wykształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, a w dalszym rzędzie teksty służą do kształcenia umiejętności interpretacji, porównywania, oceniań, prognozowania itp.

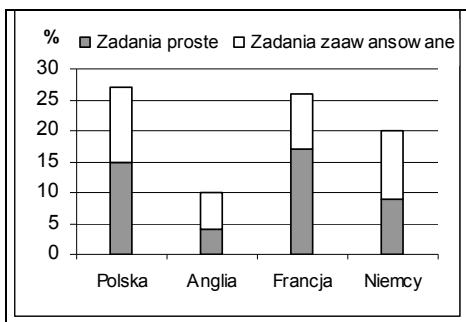
W tym miejscu należy wspomnieć o niekiedy licznie reprezentowanej kategorii (ryc. 6), nazwanej „syntezą materiałów”, która zawiera także zadania polegające na wykonywaniu zaawansowanych czynności opartych na tekstach. W rezultacie nieco więcej zadań nawiązujących do tekstów może wspomagać rozwój umiejętności wyższego rzędu, niż wynikałoby to z ryc. 1.



Ryc. 1. Udział zadań z tekstem

Fig. 1. Share of the questions with texts

Źródło: opracowanie własne



Ryc. 2. Udział zadań z mapą

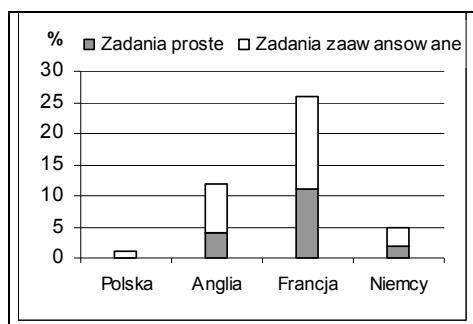
Fig. 2. Share of the questions with maps

Źródło: opracowanie własne

We wszystkich krajach ważne miejsce przynależą zadaniom z mapą (ryc. 2). Największy ich odsetek spotykamy w Polsce i we Francji – ponad 25%. Nieco mniejszy udział mają w podręcznikach niemieckich – 20%, a najmniejszy w angielskich – 10%. Ponadto zaznaczają się wyraźne różnice w strukturze zadań z mapą. Zwłaszcza w podręcznikach francuskich, ale i w dużej mierze w polskich, map używa się częściej tylko do wskazania położenia określonych obiektów geograficznych lub odczytania informacji z mapy. Na drugim biegunie znajduje się Anglia, gdzie mapa służy w ponad połowie przypadków do rozwijania umiejętności wyższego rzędu – określania związków i prawidłowości przestrzennych. Podobnie sytuacja wygląda w Niemczech. W tym przypadku jedynie w pierwszych latach etapu ISCED 2 mamy do czynienia z większym odsetkiem prostych zadań z mapą. Spadek ich udziału w kolejnych latach świadczy o sukcesywnym dochodzeniu uczniów do zakładanych umiejętności wyższego rzędu. W ogólnym bilansie przeważają zadania zaawansowane.

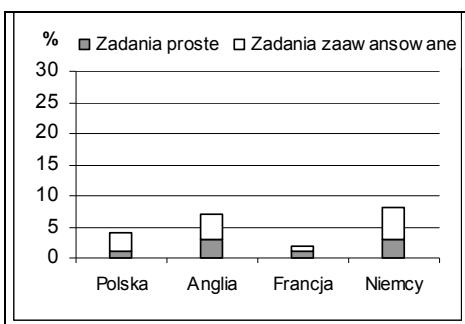
Znaczne różnice pomiędzy krajami zaobserwowano w kategorii zadań z fotografią (ryc. 3). W największym stopniu medium to wykorzystywane jest we Francji. Fotografie na lekcjach geografii używane są na wiele sposobów. Na początku zazwyczaj kształcona jest umiejętność opisu fotografowanej sceny. W dalszej kolejności zdjęcia dostarczają kluczowych dla danego zagadnienia informacji, a ich treść podlega interpretacji, porównywaniu i ocenie. Bardzo podobną funkcję fotografie pełnią na lekcjach geografii w Anglii, choć ogólny ich udział w wykorzystywanych materiałach jest znacznie mniejszy. We Francji i w dużej mierze Anglii można mówić o obrazowym uczeniu geografii, gdzie kształcenie umiejętności pracy z materiałem ilustracyjnym jest traktowane na równi z wykorzystywaniem tekstu. W Niemczech fotografie nie są aż tak istotnym środkiem dydaktycznym, choć wiele zadań skłania do głębszej refleksji nad

materiałem ilustracyjnym tego typu. Poza tym, na początku edukacji geograficznej, intensywnie kształcona jest umiejętność pracy z fotografiami, która w starszych latach Gimnazjum ustępuje miejsca innym materiałom. W ogólnym zestawieniu spycha to fotografie na drugorzędną pozycję. Odmienne pod tym względem sytuacja rysuje się w Polsce, gdzie, za sprawą sposobu formułowania zadań dla ucznia, zamieszczony w podręczniku materiał zdjęciowy jest wykorzystywany w bardzo ograniczonym zakresie. Nie bez znaczenia jest także wiek młodzieży rozpoczynającej edukację na etapie ISCED 2. Są to najstarsi uczniowie spośród wszystkich analizowanych krajów. Umiejętność pracy z fotografią kształci się na wcześniejszym etapie – w szkole podstawowej, podczas lekcji przyrody. Geografia w gimnazjum ukierunkowana jest na inne cele kształcenia.



Ryc. 3. Udział zadań z fotografią
Fig. 3. Share of the questions
with photographs

Źródło: opracowanie własne



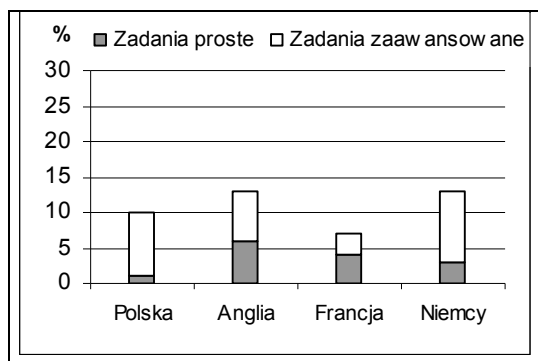
Ryc. 4. Udział zadań ze schematem
lub szkicem

Fig. 4. Share of the questions with
schemes and sketches

Źródło: opracowanie własne

Schematy i szkice są bardziej popularnym środkiem dydaktycznym w tych krajach, w których ogólnie występuje większe zróżnicowanie materiałów i zadań, czyli w Niemczech i Anglii. W obu tych przypadkach zestawienia ilościowe wyglądają niemal identycznie (ryc. 4). Występują jednak istotne różnice jakościowe. W Niemczech bardzo popularną formą w tej kategorii były profile terenu oraz – w najstarszych klasach – typowe modele teoretyczne. W Anglii natomiast bardzo często można spotkać schematy pokazujące strukturę, podział czy cechy określonego obiektu, procesu, zjawiska itp. Są to ujęcia nieskomplikowane, czerpiące w dużej mierze z wiedzy i doświadczenia życiowego ucznia. Zrozumienie tego typu ilustracji nie nastręcza trudności, ale w zamian za to uczniowie często są obciążeni do samodzielnego ich uzupełniania, rozwijania czy przekształcania.

Zadania oparte na danych liczbowych są obecne w każdym z krajów (ryc. 4). Szczególnie istotne miejsce zajmują w Anglii i w Niemczech. Niewiele mniejszy udział takich zadań znajduje się w programach szkół w Polsce. Pomimo podobnego odsetka, zadania w Anglii różnią się istotnie od tych spotykanych w Niemczech, co uwiadcza się już przy porównaniu proporcji w obrębie tej kategorii w obu krajach. W Niemczech zazwyczaj mamy do czynienia z zadaniami wymagającymi obliczeń, których wynik jest przedmiotem dalszych prac. Wykorzystywane są metody statystyczne, narzędzia informatyczne, narzędzia GIS, techniki prezentacji graficznej i kartograficznej itp. W Anglii natomiast o wiele częściej użycie danych liczbowych sprowadza się do odczytania ich z wykresu lub tabeli i ewentualnej interpretacji czy porównania wartości. Priorytetem jest umiejętność odniesienia danych do wiedzy czerpanej z innych źródeł. Na drugim biegunie, w stosunku do podejścia niemieckiego, jest praktyka francuska, gdzie zestawienia liczbowe występują sporadycznie. Analiza zestawów danych statystycznych odbywa się we francuskim podręczniku bardzo rzadko i tylko tam, gdzie jest to absolutnie niezbędne. Praca z liczbami odgrywa we Francji rolę zdecydowanie drugoplanową. W Polsce z kolei, podobnie jak w Niemczech, liczby wykorzystywane są dość często i praca z nimi, prawie zawsze, wymaga umiejętności wyższego rzędu. Są to albo skomplikowane obliczenia, albo synteza prowadząca do wskazywania związków i prawidłowości. Sporadycznie spotyka się zadania proste z wykorzystaniem liczb.



Ryc. 5. Udział zadań z danymi liczbowymi

Fig. 5. Share of the questions with numeric data

Źródło: opracowanie własne

Na przykładzie zadań z liczbami można porównać podejścia w zakresie gradacji umiejętności wraz z rozwojem ucznia. We Francji i Anglii obserwuje się stopniowy wzrost udziału tego typu zadań w kolejnych klasach ISCED 2, podczas gdy w Polsce i Niemczech odsetek zadań opartych na danych nie wykazuje tego typu tendencji. W Polsce jest wręcz odwrotnie – najwięcej obliczeń uczniowie wykonują w klasie pierwszej, a w kolejnych latach jest ich zde-

cydowanie mniej. W Niemczech udział zadań z danymi liczbowymi jest niewielki w pierwszych dwóch klasach; następnie w kolejnych dwóch latach osiąga wyraźne maksimum, by ponownie spaść w klasach dziewiątej i dziesiątej. Opisane różnice wynikają z kilku czynników:

1. W Polsce umiejętności kształcone na lekcjach geografii są podporządkowane materiałowi nauczania – oznacza to, że jeżeli materiał w klasie pierwszej gimnazjum powiązany jest z wykonywaniem zadań obliczeniowych, to właśnie takie zadania zostają wprowadzone.

2. W Niemczech zadania również podporządkowuje się rodzajowi zagadnień, ale jednocześnie zadbano o konsekwentne zwiększanie poziomu trudności zadań oraz materiałów dydaktycznych. Nie oczekuje się od uczniów, już na wstępie, zaawansowanych czynności obliczeniowych czy kartograficznych, a buduje się je w miarę upływu czasu. Spadek udziału zadań z liczbami w ostatnich latach Gymnasium można wytłumaczyć wówczas relatywnym wzrostem znaczenia zadań innego typu, opartych na przykład na modelach.

3. We Francji i w Anglii widać wyraźne podporządkowanie poziomu trudności zadań (szczególnie tych z wykorzystaniem liczb) rosnącym możliwościom ucznia. Na początku etapu ISCED 2 wśród materiałów dominują różnego rodzaju obrazy, a wraz z upływem kolejnych lat zwiększa się odsetek zadań bardziej zaawansowanych, w tym także obliczeniowych.

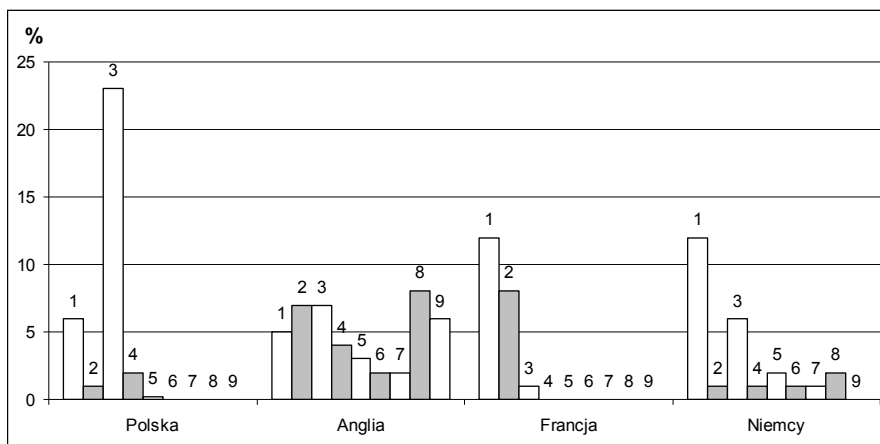
W kolejnym zestawieniu (ryc. 6) umieszczono pozostałe kategorie zadań. W tym przypadku nie dokonano podziału na podkategorie, ponieważ wszystkie zadania uznano za zaawansowane.

W polskich podręcznikach uwagę przyciąga bardzo wysoki udział zadań polegających na wyszukiwaniu informacji w innych źródłach. Jest to spowodowane obecnością zadań dotyczących własnego regionu ucznia, którym nie towarzyszą odpowiednie materiały źródłowe. Odsyłają one ucznia do źródeł pozapodręcznikowych. W pozostałych krajach umiejętność korzystania ze źródeł innych niż podręcznik nie jest tak często ćwiczona. Udział tego typu zadań nieznacznie przekracza 6% w Anglii i Niemczech, a najniższy jest we Francji.

Obraz ten ulega nieznacznej modyfikacji, gdy weźmie się pod uwagę polecenia skorzystania z Internetu, które mogłyby w zasadzie być uznane za subkategorię w obrębie zadań „pozapodręcznikowych”. Szczególnie dużo można ich odnaleźć w podręcznikach angielskich, a w polskich i niemieckich stanowią nie więcej niż 3%. Analizowana seria podręczników francuskich nie zawierała odwołań internetowych w ramach zadań dla ucznia.

Zadania wymagające samodzielnego zdobywania informacji poza podręcznikiem (włączając tu Internet) w pewnej mierze przyczyniają się do rozwoju

umiejętności badawczych ucznia, takich jak wyszukiwanie, ocena i selekcja materiału. Prawidłowa ich realizacja wymaga jednak dużego zaangażowania i doświadczenia nauczyciela.



1 – synteza materiałów, 2 – redakcja tekstu, 3 – wyszukanie informacji poza podręcznikiem, 4 – skorzystanie z Internetu, 5 – wykonanie szkicu mapy lub profilu terenu, 6 – wykonanie projektu, 7 – zadanie terenowe, 8 – dyskusja/drama, 9 – zadanie niezwiązane z geografą

Ryc. 6. Udział zadań należących do pozostałych kategorii

Fig. 6. Share of the questions belonging to the remaining categories

Źródło: opracowanie własne

Na lekcji geografii w Anglii i w Niemczech uczniowie mają więcej okazji do nabycia umiejętności kartograficznych. Dowodzi tego znacznie wyższy niż w Polsce i Francji udział zadań z kategorii „wykonanie szkicu mapy lub profilu terenu”. W dwu ostatnich krajach mapy wykorzystywane są głównie w gotowej postaci do odczytywania i analizy ich treści.

Synteza materiałów okazuje się istotną umiejętnością ćwiczoną we Francji i w Niemczech. W obu tych państwach wszystkie rozdziały w podręcznikach zwięźczone są przez jedno lub kilka zadań wskazujących precyzyjnie zestaw materiałów, na których należy oprzeć swoją odpowiedź. W Anglii i w Polsce zadania z tej kategorii występują relatywnie rzadziej. Nie zawsze też z konstrukcji poleceń (zwłaszcza w Polsce) wynika konieczność wykorzystania kilku źródeł informacji.

Różnice ukazane na diagramie (ryc. 6) w zakresie kształcenia umiejętności redagowania tekstów dostarczają cennych informacji na temat profilu geografii szkolnej w poszczególnych krajach. Wypracowania pisemne tradycyjnie przynależą do przedmiotów humanistycznych, a zwłaszcza edukacji językowej.

Wysoki udział tego typu zadań na lekcji geografii wskazuje na bardziej humanistyczny charakter przedmiotu. Można zatem wnioskować, że geografia we Francji i Anglii wykazuje więcej cech przedmiotu humanistycznego niż geografia w Polsce i Niemczech.

Kolejne prezentowane kategorie udało się wyodrębnić jedynie w dwóch krajach – Anglii i Niemczech. Wnioskować można, iż na lekcjach geografii w tych krajach kształci się szersze spektrum umiejętności niż we Francji i w Polsce. Są wśród nich takie, które mają na celu rozwój kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych. Chodzi o pracę metodą dyskusji i dramy. Szczególnie duży nacisk na tego rodzaju aktywność ucznia kładziony jest w Anglii. Nie oznacza to oczywiście, że lekcje geografii w Polsce czy Francji pozbawione są tego elementu. Można jednak stwierdzić, że zadania zamieszczane w podręcznikach nie stymulują pracy tymi metodami, a ich zastosowanie zależy od inicjatywy nauczyciela.

Szkolnictwo w Anglii wyróżnia się wyraźnie pod jeszcze jednym względem – udziału zadań niezwiązanych z geografią. Pełnią one funkcje wprowadzające, motywacyjne oraz ułatwiają uczniom dostrzeżenie związków szkolnej wiedzy i umiejętności geograficznych z doświadczeniem życia codziennego.

Geografia w Anglii, a w drugim rzędzie w Niemczech, wyraźnie stymuluje rozwój umiejętności badawczych ucznia. Chodzi tu zarówno o samodzielne dochodzenie do wiedzy na podstawie badań kameralnych, w tym eksperymentów, jak i o prowadzenie badań środowiska geograficznego poza salą lekcyjną. W Anglii zrezygnowano, w wielu przypadkach, z wprowadzania szeregu zagadnień merytorycznych, które obecne są w podręcznikach z pozostałych krajów, ale w zamian za to uczniowie mają okazję do realizowania projektów i badań terenowych (ryc. 6). W przypadku tych dwóch kategorii niezbyt dobrze sprawdza się ujęcie ilościowe zastosowane w niniejszym opracowaniu. Realizacja jednego zadania badawczego lub projektowego zazwyczaj wymaga nieporównywalnie więcej czasu i wysiłku ucznia niż prosta praca z tekstem czy mapą. Jednocześnie rozwijany jest cały zestaw istotnych umiejętności. Należy więc uznać nawet kilkuprocentowy udział tego typu zadań za znaczący w ogólnym zestawieniu.

PODSUMOWANIE

Najszerze spektrum umiejętności jest kształcone za pomocą podręczników angielskich i niemieckich. Są to nie tylko umiejętności *stricte* geograficzne, ale także umiejętności dyskusji, pracy w zespole, umiejętności komunikacyjne

i artystyczne. Zadania oraz materiały zamieszczone w podręcznikach francuskich wskazują na humanistyczny profil geografii. Kształci się tam m.in. umiejętności językowe poprzez lekturę oraz redagowanie licznych tekstów. Znaczące miejsce zajmuje praca z ilustracjami. Marginalną pozycję zajmują umiejętności pracy z liczbami i modelami teoretycznymi. Odwrotną prawidłowość zaobserwowano w przypadku polskich i niemieckich podręczników. Podręczniki angielskie są pod tym względem najbardziej zrównoważone.

W polskich podręcznikach mamy do czynienia ze znaczącym podporządkowaniem kształconych umiejętności treściom merytorycznym. Nieco mniej wyraźnie zależność taka widoczna jest w podręcznikach niemieckich, z kolei we francuskich zaznacza się gradacja stopnia trudności zadań w kolejnych latach nauki. W Anglii na plan pierwszy wysuwają się umiejętności, a treści merytoryczne służą jedynie jako materiał, na którego podstawie owe umiejętności są kształcone. W tym przypadku także wyraźnie widać ewolucję umiejętności wraz z rosnącymi możliwościami uczniów.

LITERATURA

- Adamczewska M., 2009, *Podręcznik geograficzny w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych (region łódzki)*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 249–262.
- Bloom B.S. i in. (red.), 1956, *Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain*, WI: Longmans, Green & Co. Ltd., London.
- Elo S., Kyngas H., 2008, *The qualitative content analysis process*, „Journal of Advanced Nursing”, 62 (1), s. 107–115.
- Hsieh H.-F., Shannon S.E., 2005, *Three approaches to qualitative content analysis*, „Qualitative Health Research”, 15 (9), s. 1277–1288.
- Kop J., 1999, *Funkcja transformacyjna podręcznika geografii*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały 48. Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999 r., Łódź, s. 109–113.
- Kop J., 2009, *Funkcje transformacyjne podręcznika geograficznego w świetle założeń reformy systemu edukacji*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 147–152.
- Kucharska M., 1999, *Rola podręcznika we współczesnej szkole*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały 48. Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999 r., Łódź, s. 105–108.

- Kucharska M., 2009, *Funkcje szkolnych podręczników geografii*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 127–132.
- Nowak M., 1999, *Modelowy podręcznik szkolny do nauczania geografii regionalnej świata*, [w:] *Nauki geograficzne a edukacja społeczeństwa*, t. 1: *Problemy nauczania geografii*, Materiały 48. Zjazdu PTG, Łódź 9–11 września 1999 r., Łódź, s. 113–116.
- Piskorz S., 1979, *Dobór i układ treści w szkolnym podręczniku geografii*, Prace Monograficzne WSP w Krakowie, 31, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Piskorz S. (red.), 1997, *Zarys dydaktyki geografii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Podgórski Z., 2009, *Podręcznik szkolny i jego rola w kształtowaniu wiedzy ucznia o morfotwórczej działalności człowieka*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 153–160.
- Schilling J., 2006, *On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis*, „European Journal of Psychological Assessment”, 22 (1), s. 28–37.
- Szkurlat E., 2009, *Koncepcja podręcznika do geografii w świetle współczesnych wymagań edukacyjnych*, [w:] Rodzoś J., Wojtanowicz P. (red.), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Lubelski Oddział PTG, Lublin, s. 53–60.
- Zhang Y., Wildemuth B.M., 2009, *Qualitative analysis of content*, [w:] Wildemuth B.M. (red.), *Applications of social research methods to questions in information and library science*, Book News, Inc., Portland, s. 308–320.

Materiały źródłowe (podręczniki)

- Adoumié V. (red.), 2004, 2005, 2006, 2007, *Histoire-Géographie 6e, 5e, 4e, 3e*, Hachette Livre, Paris.
- Brodengeier E., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Pohlers B., Volkmann S., 2004, *Terra. Geographie 5. Sachsen*, Klett-Perthes, Gotha.
- Brodengeier E., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Pohlers B., Volkmann S., 2005, *Terra. Geographie 6. Sachsen*, Klett-Perthes, Lipsk.
- Brodengeier E., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Pohlers B., Volkmann S., 2005, *Terra. Geographie 7. Sachsen*, Klett-Perthes, Gotha.
- Brodengeier E., Eger K., Dombrowski D., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Volkmann S., 2006, *Terra. Geographie 8. Sachsen*, Klett-Perthes, Lipsk.
- Brodengeier E., Eger K., Dombrowski D., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Volkmann S., 2006, *Terra. Geographie 9. Sachsen*, Klett-Perthes, Lipsk.
- Brodengeier E., Eger K., Dombrowski D., Glanz F., Jährig M., Joachim J., Lehnig B., Volkmann S., 2007, *Terra. Geographie 10. Sachsen*, Klett-Perthes, Stuttgart.
- Kop J., Kucharska M., Witek-Nowakowska A., 2009, 2009, 2010, *Świat bez tajemnic. Podręcznik do geografii dla gimnazjum. Klasa 1, Klasa 2, Klasa 3*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Łódź.
- Widdowson J., 2006, 2008, 2009, *This is geography 1, 2, 3*, Hodder Education Hachette Livre UK, London.

UMIĘJĘTNOŚCI KSZTAŁCONE ZA POMOCĄ PODRĘCZNIKÓW DO GEOGRAFII W POLSCE, ANGLII, FRANCJI I NIEMCZECH (SAKSONII)

Streszczenie

Celem opracowania jest określenie podobieństw i różnic w zakresie umiejętności kształconych za pomocą podręczników do geografii w wybranych krajach europejskich. Analizie porównawczej poddano zestawy podręczników z: Polski, Anglii, Francji i Niemiec (Saksonii) przeznaczone dla etapu edukacyjnego ISCED (International Standard Classification of Education) 2. Materiał badawczy stanowiły przede wszystkim zadania zawarte w podręcznikach, ponieważ determinują one czynności podejmowane przez uczniów, a tym samym zawierają informację na temat rodzaju kształconych umiejętności. Podstawową metodą badawczą była analiza treści. W toku badań wyodrębniono szereg kategorii zadań, do których przyporządkowano wszystkie zawarte w podręcznikach polecenia. Jako kryteria podziału przyjęto: rodzaj materiałów wykorzystywanych w zadaniu oraz charakter wykonywanych czynności. W pracy sformułowano kilka wniosków, spośród których najistotniejszy mówi, że najszersze spektrum umiejętności kształci się dzięki podręcznikom angielskim i niemieckim.

Słowa kluczowe: kształcone umiejętności, uczenie się, podręcznik do geografii.

SKILLS DEVELOPED THROUGH GEOGRAPHY TEXTBOOKS IN POLAND, ENGLAND, FRANCE AND GERMANY (SAXONY)

Summary

The aim of the work is to determine the similarities and differences in the scope of skills developed through geography textbooks in selected European countries. In the analysis textbooks from Poland, England, France and Germany (Saxony) for ISCED 2 level have been examined. Questions accompanying standard textbook content constituted the main research material. In the author's opinion the instructions influence the activities undertaken by students. Thus they contain the information concerning the type and scope of the developed skills. A bunch of methods have been applied, among which the most important was *content analysis* derived from sociology. As a result a set of question categories have been created. The fundamental criterion of the categories delimitation was the character of activities performed by students. Once the list of categories was complete, all the instructions from the textbooks were matched into the categories. This enabled a semi-qualitative comparisons between countries. The research led to the formulation of several crucial conclusions. The most general one states that the largest scope and variety of skills could potentially be developed through the English and German textbooks.

Key words: developed skills, learning, geography textbook.