

SZERVEZETI ÉS MUNKAFORMÁK

Ebben a fejezetben felelevenítjük azokat a szervezeti és munkaformákat, óratípusokat, amelyeket általánosságban már ismer didaktikából, és azokra hozunk földrajztanítási példákat. Ezekre az ismeretekre nagy szüksége lesz a tanítási órákra való felkészülés során.

1. A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN ALKALMAZOTT ÓRATÍPUSOK

Egy-egy tanítási órán az oktatási folyamat csaknem minden mozzanatát és a hozzájuk kapcsolódó didaktikai feladatokat alkalmazzák a tanárok, hiszen az új ismeretek szerzésekor szükség van a már meglévő ismeretek felelevenítésére, alkalmazására, hiányosságuk esetén a kiegészítésükre is. Az ismeret feldolgozásakor nemcsak befogadás, hanem megerősítés, rögzítés is történik, sőt ellenőrzésre és értékelésre is sor kerül. A tanulási folyamat részmozzanatai feltételezik, igénylik egymást. Az egyes órákon azonban a különböző didaktikai feladatok hangsúlya eltérő lehet, valamelyik meghatározza az óra jellegét, a többi pedig annak van alárendelve. Ez alapján különböztethetők meg az **óratípusok**. Természetesen a tanítási órák eredményességének feltétele, hogy azok igazodjanak a témához és a tanulók aktuális állapotához, így valójában minden „jó” óra különbözik a többitől.

1.1. Bevezető órák

A földrajztanítás-tanulás folyamata szakaszokra (tanévekre, nagyobb témakörökre és kisebb témákra), azokon belül tanítási egységekre van bontva. Amikor egy-egy új szakasz kezdődik, célszerű **bevezető órát** szervezni, aminek az a fő feladata, hogy **ráhangolja** a tanulókat a következő tanulási szakaszra, **felkeltse érdeklődésüket**. A diákoknak látniuk kell, hogy mit szeretnénk nyújtani nekik, mi a célunk, hová szeretnénk eljuttatni őket a földrajzórák során. Hiszen csak úgy lehet értelmes a tanulásuk, ha nem vesznek el a részletekben, mindig látják, hogy **a rész hogyan illeszkedik az egészbe** (egy tanítási egység a témakörbe, az adott évfolyam földrajzi tananyagába, a földrajztanulás többéves folyamatába). Ezeknek az

óráknak nincs kötött didaktikai rendjük, éppen attól lehetnek figyelemfelkeltők, érdekesek, hogy mindig másként zajlanak. Itt lehetőség van arra, hogy a tanulók elmondják előzetes ismereteiket, közzé tegyék olvasmány-, film- vagy utazási élményeiket, megfogalmazzák gondolataikat, kételyeiket, kérdéseiket a részben még ismeretlen témakörrel kapcsolatban. A földrajztanár pedig beleláthat a tanulók gondolataiba, attitűdjébe, megismerheti érzelmeiket és közvetetten a szociális háttérüket is. A bevezető órákon az átlagosnál nagyobb lehetőség nyílik a más tantárgyakban szerzett ismeretekkel való összevetésre és a különböző készségterületek (pl. információ-feldolgozási, kommunikációs készségek) fejlesztésére, valamint olyan módszerek alkalmazására, amelyek más típusú órákba nehezen illeszthetők be idő- vagy eszközigényük miatt (pl. forrásfeldolgozás, vizsgálódás).

1.2. Ismereteket szerző és feldolgozó órák

A legtöbb földrajzórán új ismeretek közvetítése történik, vagyis a tanulók új ismereteket szereznek a földrajzi környezetről, feldolgozzák a tantervi követelményrendszerből adódó éppen soron következő témát (pl. általános iskolában a távoli kontinensek földrajza témakörön belül Afrika természetföldrajzi jellemzőit, gimnáziumban a világ változó társadalmi-gazdasági képe témakörön belül a világgazdaság működését). Mivel a földrajz tantárgy óraszámja olyan kicsi, hogy csaknem minden órán új témával kell foglalkozni, a tanulási folyamat biztosításához szinte minden új ismeretet közvetítő órán szükség van a tanulók korábbi ismereteinek felelevenítésére, megszilárdítására, elmélyítésére, esetleg ellenőrzésére is. Az ellenőrzés különböző módon épülhet be az óra folyamatába, így az órák felépítése eltérő lehet. A klasszikus új ismereteket szerző és feldolgozó óra során a tanár az ismeretszerzés előtt ellenőrzi a diákok tudását. Az ilyen földrajzóra az alábbi **didaktikai mozzanatokra** osztható:

1. Az óra kezdete

Jelentések (a hetes és a felelősök), adminisztrációs teendők (pl. bejegyzés az osztály-naplóba).

2. Ellenőrzés

- Az írásbeli vagy gyakorlati jellegű házi feladatok meglétének, tartalmának és minőségének ellenőrzése.
- Az elmúlt óra vagy órák anyagának frontális ellenőrzése felelevenítés céljából. Fontos mozzanat, mert a tanítási órák 45 percenként váltják egymást, ezért szükség van a ráhangoló beszélgetésre, hogy meginduljon a tanulók gondolkodása a tantárggyal, a témával kapcsolatban, felelevenedjenek ismereteik. Gyakran a felelő azért nem tud jól teljesíteni, mert alig 1-2 perccel a becsengetés után már szakmai kérdésekkel „ostromolja” a tanár, holott az ő gondolatai még a szünetben történtenek járnak.
- Egyéni ellenőrzések szóbeli (pl. klasszikus feleltetéssel, topográfiai feleltetéssel, terepasztalon végzett feladattal) vagy írásbeli feleletekkel (pl. feladatlap megoldásával).

3. Új tananyag feldolgozása

- Célkitűzés: az óra céljának megjelölése annak érdekében, hogy a tanulók motiváltakká váljanak, pontosan tudják, mire kell összpontosítani a figyelmüket, milyen feladat áll előttük a következőkben.
- Az új tananyag logikai egységeinek feldolgozása változatos módszerekkel és munkaformákban.

4. Részösszefoglalás(ok)

Az egyes logikai egységek tartalmi összegzése (lényegkiemelés), rögzítése különböző módszerekkel (pl. vázlatkészítéssel, a kapcsolódó munkafüzeti feladat megoldásával, applikálással, térképmunkával, beszélgetéssel).

5. Összefoglalás

Az órán szerzett ismeretek lényegének kiemelése és rendszerezése, megszilárdítása, rögzítése új szempontok vagy logika szerint. Gyakran frontális beszélgetéssel történik, de eredményes lehet az ismeretek táblázatba, halmazokba, vázlatba, gondolat-térképbe rendezése, térképen való elhelyezése, gyakorlati vagy más helyzetben való alkalmazása is. Az órát követő tanulói feladatok kijelölése: a tanulók otthoni (vagy napközi otthoni, tanulószobai) munkájának kijelölése, előkészítése.

6. Értékelés

- Az osztály munkájának értékelése.
- A tanár által előre kiválasztott tanulók vagy a legjobb, legeredményesebb és a leggyengébb munkát végzők egyéni értékelése.

Az általános iskolai tananyag felépítése jó lehetőséget kínál a klasszikus ismeretszerző és feldolgozó órátípus alkalmazására. Ugyanis a regionális földrajzi témák feldolgozása során a tanulóknak óráról órára új kontinensrészeket, tájakat, országokat kell megismerniük egymáshoz hasonló feldolgozási szempontok alapján. Ilyen értelemben az egyik tanítási egység nem függ össze a másikkal, nem feltétlen előzménye az egyik táj, ország földrajzi ismerete a másikénak. Abban az esetben, ha a tanulók tudásának ellenőrzése nem az óra elején kap helyet, az óra menete kevésbé kötött. A didaktikai mozzanatok hasonlóak az előbb látottakhoz, csak **az ellenőrzés beépül az új anyag feldolgozásának folyamatába**. Erre a feldolgozandó résztéma, logikai egység kínálhat lehetőséget egyfelől azáltal, hogy a feldolgozásához azokra az ismeretekre van szükség, amelyeket éppen az előző órán tanultak a diákok. (Pl. a trópusi-Afrika társadalmi-gazdasági problémáit feldolgozó órarész előtt ellenőrizhető, amit az esőerdőről vagy a sivatagról mint tipikus tájakról tanultak az előző órán.) Másfelől már meglévő ismeretet kell előhívni, hogy ahhoz szervesen kapcsolódhasson az új ismeret, hiszen az nem más, mint a meglévő bővítése, más nézőpontból való megközelítése, tovább gondolása vagy alkalmazása. (Pl. a 8. osztályosok Magyarország vízrajzának feldolgozása után néhány órával az Alföld természeti adottságairól tanulnak. A nagytáj vízrajzi jellemzőinek feldolgozása előtt ellenőrizni lehet az ország vízrajzáról szerzett ismereteket.) A közbe ékelődő vagy az alkalmazó ellenőrzés olyan esetekben is jól használható, amikor az ismeretfeldolgozás hosszabb idejű figyelemösszpontosítást igényel az

osztálytól, nagyobb logikai egységeket ölel fel. Ilyenkor a munkamódszer, a feladathelyzet változása pihenteti a tanulókat, a felelő számára pedig kisebb feszültséggel jár az ellenőrzés, hiszen azt aktív gondolkodási állapotban éli meg.

1.3. Fejlesztő és gyakorló órák

Az 1990-es években, majd az Európai Unióhoz való csatlakozás utáni tantervi változásokkal előtérbe került a készség-, majd a kompetenciafejlesztés, a gyakorlati jellegű földrajzi-környezeti ismeretek megszerzésére és elmélyítésére irányuló tevékenységek szerepe, felértékelődtek a praktikus ismeretek. A teljesítményképes tudás elérése érdekében az ismereteket közvetítő és feldolgozó órák mellett megnőtt a fejlesztő órák jelentősége. Egy részük egy-egy jártasság vagy készség kialakítását, elmélyítését szolgálja (pl. a tanulók különböző típusú forrásokat dolgoznak fel, adatsorokat ábrázolnak, tájékozódnak a földtörténeti idő eseményeiben, térképolvasási gyakorlatot végeznek, műholdfelvételeket hasonlítanak össze térképekkel, érvelnek és vitatkoznak). Más részük valamely gyakorlati tevékenység elvégzésére, a hozzá kapcsolódó készség kialakítására irányul (pl. a tanulók ásványokat, kőzet-, talaj- és vízmintákat vizsgálnak, útvonalat terveznek menetrendek alapján, modellezik a tipikus tájakat, a Föld mozgásainak következményeit vagy a településtípusokat). Azonban a készségek kialakítása és fejlesztése nem egy-egy tanóra feladata, hanem **folyamatosságot** (sokszor éveken át tartó folyamatot) igényel. Így tehát a tanévenként néhány alkalommal megtartott fejlesztő óra nem helyettesítheti a rendszeresen végzett készségfejlesztő tanulói tevékenységeket, azoknak csupán egy-egy elemét jelenti.



Digitális kompetenciákat fejlesztő óra a tanárképzésben (fotó: Makádi M.)

A **fejlesztő földrajzórák** didaktikai mozzanatai általánosságban nehezebben fogalmazhatók meg, mint az új ismereteket feldolgozóké, mert ahány feladat, annyiféle órafelépítést igényel. Az alábbi mozzanatoknak azonban feltétlenül meg kell jelenniük az órákon:

- **Célkitűzés:** annak bemutatása, hogy az adott tevékenységnek mi a jelentősége a

tanulók mindennapi életében, hol veszik hasznát (pl. problémahelyzet teremtésével, történet elmondásával, élménybeszámolóval, aktuális híryananyag felhasználásával).

- **Munkatervezés és szervezés:** az ilyen típusú óra mindig feltételezi, hogy a tanulókat bevonjuk a problémahelyzet megoldására, a cél elérésére irányuló tevékenység megtervezésébe, hiszen a tervezési-stratégiai gondolatmenet eleme a kialakítani kívánt alkalmazóképes tudásnak. A tervezést a szervezés követi. Természetesen mindkét folyamatban nagy szerepe van a tanár közvetett irányító munkájának.
- **Feladatvégzés** háttérből tanári irányítással, segítséggel és folyamatos ellenőrzéssel.
- **Összefoglalás:** kettős mozzanat, egyrészt tartalmazza az előzetes elképzelések és a tapasztalatok, a kapott eredmények egymással való összevetését, másrészt szolgálja a tapasztalatok tartalmi vagy módszertani összegzését és rögzítését.
- **Értékelés:** különösen nagy szerepe van, mert a tanulók általa jutnak megerősítéshez, ha jó úton járnak, tájékozódnak arról, hogy milyen mértékben fejlődik az adott készségük, és segítséget kapnak abban, hogy milyen irányban, módon kell továbbhaladniuk.

Elvileg igen nagy jelentőségük van a fejlesztő és gyakorló óráknak a tanulási folyamatban, hiszen az új ismeretek, jártasságok és készségek, kompetenciaelemek csak stabil előzményekre építhetők maradandóan. Ezért begyakorlásuk feltétele a tudásszerzésben való eredményes továbbhaladásnak. A fejlesztő és gyakorló órák ezt a szerepet töltik be. Ezt feledve sajnos – az óraszámok csökkenésével – rendszerint kimaradnak a tanítási-tanulási folyamatból.

1.4. Összefoglaló órák

A tanév során hétről hétre, óráról órára gyűlnek a tanulók földrajzi-környezeti ismeretei, amelyeket egy idő után rendszerezni kell. Erre általában a témakörök végén kerül sor. Ám a nagyon nagy témakörök esetében előfordul, hogy a gyerekek csak több hónapnyi tanulással érnek a végére (pl. általános iskolában az Európán kívüli kontinensek tipikus tájainak és néhány kiemelt országának a természet- és a társadalomföldrajza, középiskolában a geoszférák földrajza témaköröknél). Akkorra viszont már el is felejtik az elsajátított ismereteik egy részét. Ilyenkor a témakör feldolgozása közben is szükség van egy-egy **ismereteket elmélyítő, rendszerező**, azaz összefoglaló óra közbeiktatására. A helyi tantervekben, tanmenetekben a tanév végén is szerepelnek ilyen órátípusok, de azokra a valóságban gyakran nem kerül sor, mert a tanárok és tanítványaik „kifutnak az időből”. Pedig ekkor még nagyobb szükség lenne rájuk, mint a tanév közben bármikor, hogy a tanulók a nyári szünet előtt még egyszer feleleveníthessék és összerendezhessék magukban az egész évi tananyagot, hogy abból minél több tudáselem maradjon meg a következő tanévre. A tanév elején is néhány órát arra kell fordítani, hogy a tanárok felidéztesék a tanulókkal az előző évben szerzett ismereteiket, hiszen azokra kell támaszkodniuk az új témakörök

feldolgozása során.

A tanulók egyes témakörök feldolgozásával szerzett ismeretei nem azáltal mélyülnek, hogy újból és újból felelevenítik azokat, hanem azáltal, ha a tények új megközelítéssel kerülnek elő. A tanítási egységek, témakörök feldolgozása során az ismeretanyagot részekre bontva, részleteikben ismerik meg a gyerekek. Összefoglaláskor viszont a tanárok **a tényeket új szempontból** láttatják meg, közöttük újabb földrajzi-környezeti **összefüggéseket fedeztetnek fel**. A részeket egységbe foglalják, hogy a tanulók teljességében, összefüggésrendszerében láthassák a tananyagot (természetesen életkori sajátosságaiknak megfelelő szinten). (Pl. az Ázsia földrajza témakörben megismerték a földrész, majd egyes részeinek természetföldrajzi adottságait, társadalmi jellemzőit, végül néhány kiemelt országát. Összefoglaláskor azt vizsgálják, hogyan befolyásolja a természetföldrajzi környezet az ázsiai népek életmódját, vagy azt, hogy milyen az itt élő emberek természeti környezethez való viszonya.) Az összefoglalás, rendszerezés szempontjait a témakör feldolgozása előtt, illetve a tanév elején ismernie kell a tanárnak, hiszen az egész oktatási-képzési folyamatot annak szolgálatába kell állítania. Minden órán pontosan kell tudnia, hogy kérdései, magyarázatai, óra végi összefoglalásai miként járulnak hozzá a témakör egészének feldolgozásához, az egész évi tananyag elsajátításához, végső soron a földrajz tantárgy teljes követelményrendszerének megvalósításához, a tanulók földrajzi-környezeti szemléletének kialakításához.

Az összefoglaló órákon alkalmazott didaktikai mozzanatok a következők:

1. **Cél megjelölése:** vagyis a témakörrel vagy az egész éves tananyaggal kapcsolatos új szempontok megfogalmazása. (Nem azonos a témazáró dolgozatra való hivatkozással!)
2. A tudás (ismeretek és a hozzájuk kapcsolódó képességek) **rendszerező összefoglalása új szempontok** alapján, **új módszerek** alkalmazásával. (Fontos, hogy másként, más megközelítésben beszéljenek a már tanult dolgokról.)
3. **Általánosítások, következtetések levonása:** szinte a legfontosabb mozzanat, hiszen ekkor kerülnek a tanulók elé új megvilágításban a tények, az ok-okozati kapcsolatok, az összefüggések, ekkor válnak nyilvánvalóvá a hasonlóságok és a különbségek, a törvényszerűségek.
4. Az órát követő **feladatok kijelölése:** a tanulók utólagos (otthoni, napközi otthoni, tanulószobai) munkájának előkészítése, a témakörrel való újbóli elmélyült foglalkozás előkészítése.
5. **Értékelés:**
 - az osztály munkájának értékelése;
 - a legjobb munkát végzett tanulók értékelése;
 - egyéni iránymutatás ahhoz, hogy a diákok hogyan mélyítsék el ismereteiket, hogyan pótolják hiányosságait, hogyan tanuljanak.

Az összefoglaló órákon **nem a tanulók ellenőrzése a cél**. Tudásuk és képességeik szintjéről

már előzetesen, a témakör feldolgozása során képet kapott a tanár, és részben annak tapasztalatai alapján tervezi meg az összefoglaló órák logikai vezérfonalát, feladatrendszerét. Az óra nagyobb hatékonysága érdekében megkérheti a tanulókat, hogy az összefoglaló óra előtt (kb. egy héttel) otthon olvassák át a témakör anyagát a tankönyvben vagy lapozzák át az éves tananyagot. Így felelevenednek bennük a már-már feledésbe merülő ismeretek, és időben megfogalmazhatják, hogy mit nem értenek, hol maradtak ki tudás-láncszemek. Így az összefoglaló óra megtervezésekor a tanár ezekhez is alkalmazkodhat.

1.5. Ellenőrző órák

A tanítási-tanulási folyamat során a tanároknak folyamatosan ellenőrizniük szükséges a tanulók tudását, azaz ismereteit, jártasságaik és készségeik szintjét. Részben ezt szolgálják a frontális és egyéni ellenőrzések az új ismereteket feldolgozó órákon. Nagyobb, összefüggő témakörök feldolgozását követően, rendszerint az ismereteket elmélyítő, rendszerező órák után az egész földrajzórát célszerű erre szánni. Ezeknek az óráknak az a céljuk, hogy a tanár tiszta képet kapjon minél több tanuló tudásáról, képességeinek szintjéről, megtudja, miként képesek teljesíteni a tantervi követelményeket. Tehát helytelen, ha itt „leckefelmondás” történik, a gyerekeknek arról kell számot adniuk, hogy a tényeken túl ismerik-e a földrajzi-környezeti törvényszerűségeket, értik-e az összefüggéseket, tudják-e új helyzetekben, a gyakorlatban alkalmazni ismereteiket, készségeiket, látják-e ismereteik szerepét a mindennapi életben. Ebből az következik, hogy az ellenőrző órák kérdéseit, feladatait, kiinduló problémafelvetéseit nem találhatja ki ott az órán a földrajztanár, tudatosan meg kell terveznie azokat, vagyis fel kell építenie az ellenőrző órát. Igaz, az elképzelt kimenet kockázata nagyobb, mint az új ismereteket feldolgozó órákon, hiszen azt a tanulók egyéni teljesítménye erősen befolyásolja.

A **szóbeli ellenőrzés** csak a felelők számára jelent ellenőrzést, az osztály többi tagjának az ismeretek felidézését, rögzítését, elmélyítését, a problémamegoldások során pedig az ismeretek új szempontból való rendszerezését, alkalmazását, a jártasságok és készségek fejlesztését jelenti. Tehát az ellenőrző órán jelen van szinte minden didaktikai mozzanat, de közülük az ellenőrzés szerepe az elsődleges. Az ellenőrző órákon gyakran történik **írásbeli ellenőrzés** (pl. tudásmérő feladatlapot oldanak meg, témazáró dolgozatot írnak a tanulók), mert a tanár egyidőben szeretne meggyőződni mindenki tudásáról, szeretné látni, hogy hol tartanak. Előfordul, hogy tesztet oldanak meg valamely digitális alkalmazás (pl. Kahoot, Redmenta, Socrative) segítségével. Ezek ugyan – versenyjellegük miatt – népszerű ellenőrzési formák a tanulók körében, de tesztalapú tudást „mérnek”, vagyis elsősorban a tényeket visszaadó jellegük dominál, kevésbé alkalmasak a gondolkodás és még kevésbé a tudás alkalmazásának felmérésére.

Viszonylag ritkán alkalmazzák a tudásellenőrzésnek azokat az értékes módjait, amelyek elsősorban a **képességek, kompetenciák szintéről** tájékoznak. Egy tartalmi probléma –

akár páros vagy csoportos – megválaszolásának feladata, egy gyakorlati feladat (pl. adott célnak megfelelő útvonaltervezés, GPS-használat, vizsgálat megtervezése és értékelése) megoldása, egy projektzáró, valamely digitális eszköz használatára épülő információ megszerzése vagy feldolgozása (pl. digitális adattár használata, modellezés, mobilapplikáció használata), egy vizuális anyag (pl. videófilm, infografika, torzított kartogram) értelmezése a hagyományos ellenőrzési módszereknél árnyaltabb és összetettebb tájékoztatást nyújthat a tanulók aktuális tudásáról.

Az ellenőrző órák menetének **nincs általános sémája**. Arra azonban gondolni kell a tervezésükkor, hogy itt is elengedhetetlenül fontos a tanulók számára a cél megfogalmazása: a számonkérő jelleg helyett az azzal való szembenézés, hogy hol tartunk az éves (vagy még hosszabb időtartamú) tanulási folyamatban (mivel lehetünk elégedettek és mit kell majd még pontosítani, kiegészíteni, mélyíteni). Ebből következik, hogy a tapasztalt teljesítmények értékelése nem maradhat el. Ennek nem feltétlenül kell az ellenőrző órán történnie, átkerülhet a következő órára is (pl. az írásbeli produktumok kijavítását, a projektbemutató vagy projektnapló értékelését követő tanórán).

Kulcsfogalmak

órátípus, bevezető óra, ismereteket szerző és feldolgozó óra, fejlesztő és gyakorló óra, összefoglaló óra, ellenőrző óra, didaktikai mozzanat, motiváció, tudásszerzés, készségfejlesztés, információszerzés, információfeldolgozás, rögzítés, részösszefoglalás, összefoglalás, ellenőrzés

2. A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN ALKALMAZOTT MUNKAFORMÁK

2.1. Frontális munkaformák

A magyarországi pedagógiai gyakorlatban elterjedt az a tanítási stílus, hogy a **tanár előad**, vázlatot diktál vagy ppt-prezentáción lévő szövegeket másoltat a tanulókkal. Ezek a módszerek nem jelentenek aktív és értelmes tanulást, így ezzel nem is foglalkozunk. Más pedagógusok gyakorlata arra a felfogásra épül, miszerint akkor vonható be a legeredményesebben minden gyerek az órai tanulási folyamatba, ha a tanár és az osztály együtt dolgozik. A földrajztanár a **frontális osztálymunka** során az osztály egészével próbál közvetlen kapcsolatot tartani, **közvetlen irányításával**, lépésről lépésre együtt dolgozzák fel a tananyagot. A tanár magyaráz, kérdez és feladatot jelöl ki, a tanulók pedig figyelnek, válaszolnak, utasítást hajtanak végre vagy – jobb esetben – kérdeznek. Tehát a tanórán egy olyan beszélgetésre épülő folyamat zajlik, amiben a tanár az irányító, a diákok a végrehajtók. A tanulók gondolatmenetének a tanáréhoz kell igazodnia, az általa megszabott ritmust kell követniük.



Frontálisan vezetett foglalkozás, ahol a résztvevők egyénileg végeznek megfigyeléseket számítógépes applikáció segítségével – Tájékozódás a csillagos égen (fotó: Makádi M.)

A frontálisan szervezett órákon látszólag minden tanuló aktívan vehet részt a munkában. Csakhogy a tanulók képességei, tudásszintje, pillanatnyi befogadási állapota, nyitottsága, szándéka nagyon különböző, így bizonyosan nem tud mindenki együtt haladni. Nem tudja mindenki ténylegesen végiggondolni a felvetődött kisebb-nagyobb kérdéseket, a földrajzi-környezeti problémát. Mivel a kérdések és a válaszok gyorsan záporozhatnak, vannak, akik egy idő után **lemaradnak** a gondolkodásban, csak gépiesen válaszolnak, cselekednek, tudomásul veszik mások megállapításait. Nagy a veszélye, hogy ezek a tanulók egy idő után kikapcsolódnak a gondolkodásból, az óra további részeiből. Van egy másik veszélye is a frontális óravezetésnek különösen az általános iskolás tanulóknál. Ha a tanulók igyekeznek mindenben megfelelni a tanár elvárásainak, jelentkeznek, mert teljesíteni vagy éppen

szerepelni szeretnének, de kevésbé gondolkodnak. Számukra a tevékenység fontosabb, mint a gondolkodás (pl. ki szeretnének menni a falitérképhez, az okostáblán vagy a homokasztalon akarnak dolgozni). Tehát aktívak ugyan, de tevékenységük mögött **kevés a gondolkodás**. Bár lehet, hogy az ilyen órákon a tanulók jól érzik magukat, de a tudásuk – beleértve a készségeiket is – alig fejlődik.

2.2. Egyéni munkaformák

A tanítási-tanulási folyamat könnyebben szervezhető, ha nincs nagy különbség a tanulók tudásszintje (ismeretei és készségei) között. A homogén tanulói összetétel igénye hívta életre a gyakorlatban a **rétegmunkát**. Ilyenkor a tanár képességeik szerinti csoportokba osztja (olykor még külön padosorokba is ülteti) a tanulókat, ahol egyénileg kell feladatokat megoldaniuk: a „gyengébb képességűeknek”¹ könnyűeket, a jobbaknak nehezeket. (Pl. a „gyengébbeknek” a tankönyvből kell elolvasniuk egy bekezdést, a „közepeseknek” meg kell oldaniuk egy munkafüzeti feladatot a tankönyv segítségével, a „jobbaknak” vázlatot kell készíteniük a tankönyvi szöveg alapján.) A képességcsoportokba való besorolás általában szintfelmérés nélkül, szubjektív benyomások alapján történik. Ezen túlmenően a tanár és a tanulók egyaránt szubjektíven ítélik meg a feladatok nehézségi fokát. Vajon mi alapján döntheti el a tanár, hogy melyik feladat melyik képességcsoportnak szólhat? Ez a földrajztanításban is gyakran alkalmazott munkaforma a tanár számára megnyugtató lehet, hiszen arra gondol, hogy képességeik szerint foglalkoztatja a tanítványokat, és közvetlen segítséget nyújt nekik. Valójában azonban nem a differenciált feladatmegoldás előnyei érvényesülnek, hanem konzerválódnak a kiindulásként feltételezett képességszintek, nehéz az átlépés a benyomások alapján kialakított csoportok egyikéből a másikba. A gyakorlatban a rétegmunka egy másik változata is elterjedt, amikor a tanulók nem is képességeik szerint kapják a feladatot, hanem aszerint, hogy éppen hol ülnek a tanteremben (pl. az ablak felőli padosor más feladatot old meg, mint a középső vagy az ajtó felőli). Ez még kevésbé szolgál differenciált fejlesztési célokat, csupán praktikus feladatmegosztás.

Az **egyéni munka** során a gyerekek egyedül végeznek feladatmegoldásokat, tevékenységeket a tudás megszerzése vagy valamely képesség kialakulása érdekében. A földrajztanításban is alkalmazott megoldása, hogy a tanulók egész órán (vagy annak nagy részében, pl. az új ismeretek feldolgozásakor, óra végi összefoglaláskor) egyedül dolgoznak, tehát frontális keretben mindenki ugyanazokat a feladatokat oldja meg egymástól függetlenül. (Pl. a tanulók a tankönyv, a földrajzi atlasz és a munkafüzet segítségével dolgozzák fel a tananyagot olyan esetekben, amikor korábban már találkoztak hasonló szerkezetű ismeretanyaggal, pl. egy új ország megismerésekor.) A tanár persze segíti és ellenőrzi a tanulók munkáját, egyéni képességeikhez igazítva kapnak tartalmi vagy módszerbeli

¹ Noha a mindennapi pedagógiai gyakorlatban szívesen használt fogalom a gyengébb vagy jobb képességű tanuló kifejezés, az így globálisan nem értelmezhető, hiszen pontatlan, nem tudni, hogy mely ismeret- vagy képességterületen jobb vagy kevésbé jó.

iránymutatást. Sőt, ha a tanár észleli a feladatok megoldása során felbukkanó típushibákat, problémákat, bele is avatkozik a tanulási folyamatba.

Az egyéni munka azonban csak akkor éri el eredeti didaktikai célját, ha az eltérő képességű tanulók különböző feladatokat oldanak meg, egyéni gondolati utakat járnak be, különböző információforrásokat, taneszközöket használnak, és a tanári segítség is „testre szabott”. Az individualizált munka alapos előkészítést kíván a tanártól, hiszen a feladatokat minden tanulóra külön kell szabnia figyelembe véve előzetes tudásukat, gondolkodási és feladatmegoldó képességüket. Alkalmazására – szervezési és pedagógiai okok miatt – az alapképzésben kevesebb lehetőség van, noha nagy szükség lenne rá (pl. már ismert algoritmusok, sémák és modellek alkalmazásakor, információhordozók használatakor). A középiskolában viszont sok alkalom nyílik rá, csaknem minden témakör ad arra lehetőséget (pl. 9. osztályban a térképfajták, a bolygók, a geoszférák környezeti állapotának megismerése, 10. osztályban a gazdasági ágak tevékenységének és teljesítményeinek összehasonlítása). Legfeljebb a témák nehézségi foka szab korlátokat alkalmazásának. Ahol új, olykor az életkori sajátosságokat is meghaladó összefüggésszrendszereket kell értelmezniük a tanulóknak (pl. a tőzsde működése, a nemzetközi tőkeáramlás, a piacgazdaság, a globalizáció, a környezeti válság kialakulásának értelmezése), nem ajánlott egyéni munkaformát választani.



Egyéni munkáltatás szakmódszertani gyakorlaton – Film tartalmának kifejezése egyszerű motívum alkotásával (fotó: Makádi M.)

Az egyéni munka mindkét formájánál a tanár jelöli ki a feladatokat, a feldolgozási szempontokat és biztosítja a szükséges forrásokat a tanulók számára. A feladatmegoldásokat is ő tartja szemmel. A munka végén a tanulók beszámolnak az önállóan elvégzett feladról. Elvileg a készségfejlesztés szempontjából az egyéni munkaforma a legértékesebb, hiszen minden tanuló önmaga készségeihez, tudásához mérten, egyéni ütemben fejleszthető. A gyakorlatban azonban ritkán fordul elő, inkább csak egy-egy feladatra szorítkozik, mert előkészítése, szervezése és nyomon követése – a tananyagtartalom feldolgozásával –

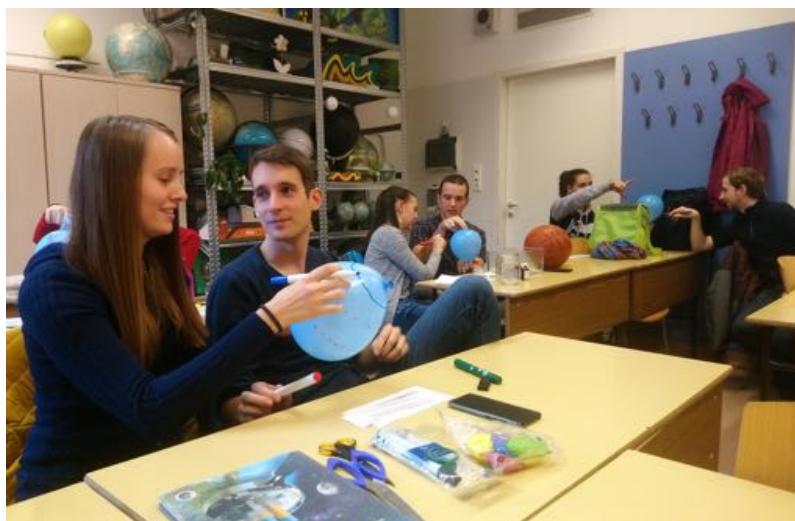
átgondolt, tervszerű és folyamatos tanári munkát kíván.

2.3. Közös munkaformák

Az iskola feladata a közös munkavégzés, tanulás megtanítása is, hiszen a mindennapi életben is általában a közös tevékenységekkel jutunk eredményre. Ehhez a közös tanulás módszereit el kell sajátítani és minden tantárgy tanítási-tanulási folyamatában rendszeresen gyakoroltatni szükséges. E munkaformák lényege alapvetően a tanulók közötti valamilyen szintű **együttműködés**.

Párban folyó tanulás

A párban folyó tanulás során két-két tanuló működik együtt valamely tanulási feladat megoldása érdekében. Közben kölcsönösen és együtt tanulási tapasztalatokra tesznek szert és fejlődnek szociális kapcsolataik. A párban folyó tanulásnak két fajtáját különböztetjük meg. A **páros munka** (pármunka) során alkalmasszerűen kialakított tanulópárok közösen dolgoznak egy aktuális tanulási feladat megoldásán. Lényege, hogy a diákok munka közben kicserélhetik egymással a gondolataikat. Különösen akkor hatékony, ha hasonló gondolkodással, tudásszinttel vagy képességekkel rendelkezők alkotnak párt, mert így érdemben segíthetik egymás gondolkodását, együtt alakíthatnak ki megoldási stratégiát. Ezáltal nemcsak gondolkodási, hanem együttműködési képességük is fejlődik. A párban folyó tanulás másik fajtája a **tanulópárban** való tanulás, amikor különböző képességű gyerekek dolgozhatnak együtt. Ebben az esetben a közös munkát az adott feladat szempontjából jobb képességű tanuló irányíthatja, segítve ezzel a gyengébb társ felzárkózását. Érdekes azonban olykor szerepcserét alkalmazni, a gyengébb tanuló kaphatja az irányító szerepet, hogy sikerélményhez juthasson.



Munkáltatás pármunkában a földrajztanárképzés szak módszertani szemináriumán (fotó: Makádi M.)

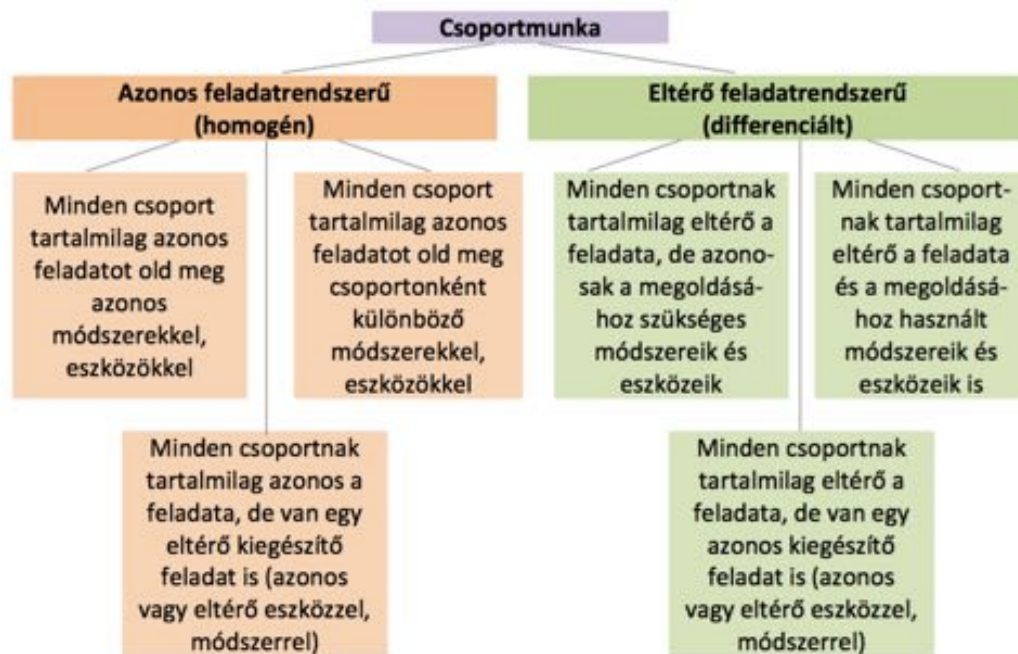
Párban való tanulásra a földrajzóra szinte minden didaktikai mozzanata alkalmas lehet, elsősorban azok, amelyekben ismeretbővítés vagy megszilárdítás történik (pl. gyakorlás, rendszerezés). Tartalmi szempontból főként az előzetes ismeretek alkalmazását kívánó tananyagrészek kínálkoznak páros munkában történő feldolgozásra. Az általános iskolában a modellszerű ismeretekre épülő tananyagok szinte kívánják ezt a módszert. (Pl. 8. osztályban a közép-európai magashegységek jellemzőinek összegyűjtésekor a tanulók az előző évben a magas-hegységről mint tipikus tájról szerzett ismereteiket használják fel tanulópáronként különböző információhordozók segítségével.) Középiskolában inkább a szintetizáló jellegű tananyag-részek feldolgozásánál használható eredményesen. (Pl. 9. évfolyamon a földrajzi övezetességi rendszer egy-egy elemének feldolgozásakor tanulópárok elemzik a különböző éghajlatok diagramjait, 10. évfolyamon ők elemzik az egyik mezőgazdasági termelési mód lényegét bemutató ábrát.)

Csoportos munkaforma

Az együttműködéseken alapuló munkaformák közül a csoportmunka a leghagyományosabb. **Csoportmunka** során a tanulók kiscsoportjai (3-6 fős csoportok) dolgoznak együtt kisebb-nagyobb feladatokon. Lényege, hogy a csoportok **tagjai együttműködnek**, közösen gondolkodnak, tevékenykednek egy önként vállalt vagy tanáruk által megfogalmazott közös cél megvalósításáért. Elsősorban a tananyag tartalmától függ, hogy az alkalmas-e csoportos feldolgozásra. Leginkább olyan anyagrészek feldolgozásakor javasolt alkalmazni, amelyekhez hasonló szerkezetűt a tanulók már korábban feldolgoztak közösen, tehát ismert számukra a feladatmegoldás algoritmusa, végeztek már az eredményhez vezető gondolkodási műveletekhez hasonlókat. Így az új feladat megoldásakor új helyzetben alkalmazhatják korábbi ismereteiket, jártasságaikat, készségeiket. (Pl. az általános iskolások csoportmunkában össze tudják gyűjteni a tájak, az országok földrajzi jellemzőit, ha ismerik jellemzésük szempontjait. A középiskolások adatsorokból meg tudnak fogalmazni tendenciákat, előrejelzéseket, mert már az általános iskolában végeztek ilyen feladatot közös munkában.) A tananyag tartalmától, a képességfejlesztési céloktól és a szükséges eszközöktől függően a csoportmunka több **típusa** alkalmazható a földrajztanításban.

A csoportok kialakítása elméletben pedagógiai és pszichológiai elveket követ, az osztályt elsősorban a tanulók képességei szerint bontják csoportokra. Az egyik felfogás szerint minden csoportba kerülnek különböző képességű tanulók azért, hogy egymást segíthessék a feladatok közös megoldásakor, vagy a csoporton belül mindenkinek jusson képességeinek megfelelő metodikájú és szintű feladat (**heterogén csoportok**). (Pl. a térképismeret tanulása során a diákoknak térképvázlatot kell rajzolniuk térkép alapján. Ebben az esetben jól segíthetik egymást az ügyesen rajzoló, a könnyen tájékozódó, a jó arányérzékű és a pontos megfigyelő tanulók.) A másik felfogás lényege, hogy egy-egy csoportba nagyjából azonos képességű gyerekek kerüljenek azért, hogy valóban együtt tudjanak gondolkodni, cselekedni (**homogén csoportok**). Ezeknek a csoportalakítási elveknek az a hátránya, hogy az ülésrend

megbolygatását, olykor a tanterem átrendezését igénylik. Ezért a gyakorlatban elterjedt az a metodikai elveket nélkülöző megoldás, hogy a munkacsoportokat az ülésrend alapján szervezik, és a tanév során mindig azonos csoportokban dolgoznak a diákok. Ez azonban nem veszi figyelembe a készségfejlesztés valódi igényeit.



A csoportmunka típusai (Makádi M. 2005)

A csoportmunkának nem kell kitöltenie az egész tanítási órát, különösen a tanár és a tanulók együttes munkájának kezdetén. Ebben – mint a készségfejlesztési tevékenységben is – a fokozatosság elvét érdemes alkalmazni. Kezdetben 5-5 perces csoportfeladatok kijelölése célszerű. Majd amikor már a tanulók ismerik, hogyan zajlik ez a munkaforma a földrajzórán, és a tanár tudja, mire képesek együtt, növelhető az időtartama. Általános iskolában azonban nem érdemes 10 percnél hosszabbra tervezni a feladatmegoldást, hiszen a csoportok ennél hosszabb ideig ritkán tudnak érdemben figyelni a feladatra és egymásra, valamint a csoportok beszámolóira is kell érdembeli időt hagyni. Középiskolában elvileg 15 percet is igénybe vehet a feladatmegoldás. Célszerű annyi feladatot adni, amennyiről be is tudnak számolni még az adott tanórán a csoportok. Csak végszükség esetén jön szóba az a megoldás, hogy a következő órán hallgatják meg a csoportbeszámolókat. Mivel a következő óra napokkal vagy egy héttel később van, addigra érdemben elfelejtik a tartalmi elemeket, gondolatmenetet stb. Bizonyos típusú feladatok esetében (pl. feladatlappal irányított vizsgálódásokat végeznek) adódik az a lehetőség, hogy írásban adják be a munka eredményét. Természetesen az az optimális, az még az adott órán sor kerül nemcsak minden csoport beszámolójára, hanem a csoportmunka összegzésére is. Mivel a csoportok csak egy résztémával vagy egyfajta megközelítésben foglalkoznak a témával, nagyon fontos a részletek elhelyezése az egészben. A fokozatosság nemcsak a csoportmunka időtartamára vonatkozik, hanem a feladatvégzés önállóságára és nehézségi fokára is. A feladatok

összeállításánál fontos, hogy a különböző csoportok lehetőleg azonos idő alatt végezzenek a munkával.



Csoportmunka tanári menedzseléssel (fotó: Makádi M.)

A csoportmunkának van egy általános algoritmusa, ami az alábbiakban foglalható össze:

1. **A célok és a feladatok meghatározása:** a tanár kijelöli az osztály és a munkacsoportok munkáját, instrukciókat ad a munkavégzéshez.
2. **A tanulók munkacsoportokban dolgoznak**
 - a. **Munkaszervezés:**
 - tanulók – a munka megszervezése a csoportokon belül a csoportvezetők irányításával;
 - tanár – a tanulók munkájának koordinálása, folyamatos segítése.
 - b. **Feladatvégzés:**
 - tanulók – minden tanuló elvégzi, megoldja a saját feladatát; az eredmény megbeszélése a csoportvezetők irányításával, tanári menedzseléssel;
 - tanár – a csoportok munkájának támogatása.
 - c. **Csoportbeszámoló:**
 - tanulók – csoportonként egy-egy tanuló vagy közösen beszámolnak a csoportmunka eredményéről, a többiek hozzászólnak, kiegészítik;
 - tanár – a beszámolók koordinálása, segítése.



Feladatlapkal irányított csoportmunka tanári menedzseléssel (fotó: Makádi M.)



Egyéni és csoportos beszámoló a csoportmunka eredményeiről (fotó: Makádi M.)

3. Rögzítés

- tanulók – jegyzetet készítenek a többi csoport beszámolójáról; minden csoport beszámolója után egy-egy tanuló felolvassa a jegyzetét;
- tanár – ha szükséges, a jegyzet pontosítása, kiegészítése



Feladatlappal segített jegyzetkészítés (rögzítés) a csoportmunka eredményeiről (fotó: Makádi M.)

4. **Összegzés és következtetés:** a csoportmunka tartalmi és tanulási, praktikus használati tapasztalatainak összegzése a tanár és a tanulók beszélgetése során

5. Értékelés:

- tanulók – értékelés a saját csoport és más csoportok munkájáról;
- tanár – értékelés az egyes csoportok és az osztály munkájáról.

Kooperatív tanulás

A tanítási gyakorlatban a csoportos munkaformát gyakran azonosítják – hibásan – a kooperatív vagy kollaboratív tanulásszervezési móddal. Igaz, hogy ezek során is csoportok-

ban dolgoznak a tanulók, de a tanulási folyamat megközelítése eltérő. **Kooperatív tanulásról**² csak akkor beszélhetünk, a tanítás-tanulás folyamata a **kooperatív alapelveken** nyugszik. Melyek ezek?

- **Egyidejű társas kölcsönhatások** (párhuzamos interakciók) – a tanulók kiscsoportokban dolgoznak egyidőben, így mindenki elmondhatja, amit gondol, érez, és megnyilvánulásaira folyamatos visszajelzést kap társaitól.
- **Egymásrautaltság** – a tanulók olyan feladatokon dolgoznak, amelyek igénylik egymás tudásának, munkájának kiegészítését, mindenkinek a tudása mindenki tudására épül; a csoporttagok érdekeltek egymás sikerében.
- **Egyéni felelősség** – noha a tanulók csoportcél tűznek ki és csoportos értékeléssel jutalmaznak, de feltételezik mindenki személyes felelősségvállalását a rá eső feladatok elvégzésében, hozzájárulását a közös cél eléréséhez.
- **Egyenlő részvétel** – a tanulók munkamegosztásban vagy szereposztásban dolgoznak a differenciálás elve alapján, mindenki a neki megfelelő nehézségű, irányú és mennyiségű feladatot kapja (heterogén csoportok), mindenki hozzáfér a tudáshoz, azonos esélyű résztvevője a megszerzésének.



Kollaboratív csoportmunka (fotó: Makádi M.)

A négy alapelvnek egyidejűleg kell megvalósulnia, ha valamelyik hiányzik, akkor már csak a hagyományos értelemben vett csoportmunkáról van szó. A kooperatív tanulás során minden tanuló ugyanazt a tananyagot tanulja és egyikük sincs állandó tutor szerepben. Tanári irányítással a tartalomtól, sőt a tantárgytól is független különböző viselkedésformák, lépések sorozatát alkalmazzák (pl. Gondolkozz! Alkoss párt! Oszd meg!, mozaik módszer), amelyek

² Kooperatív és kollaboratív tanulással bővebben a Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban c. jegyzetünkben foglalkozunk (<http://geogo.elte.hu/segedanyagok/tankonyvek/50-tevekenykedteto-modszerek-a-foldrajztanitasban>).

szabályozzák a társas interakciókat, mederbe terelik a beszélgetéseket, ezáltal elősegítik, hogy a csoporttagok előnyt kovácsoljanak a többiek jelenlétéből.

Amikor a közös munka gyümölcseként születendő produktumok közösen állnak össze, azokért a tanulók közösen vállalnak felelősséget, akkor már nem kooperációról, hanem kollaborációról beszélünk. A **kollaboratív tanulósszervezés** hátterében az a meggyőződés áll, hogy a tudás beszélgetések során érlelődik, gazdagodik, formálódik. Ezért a tanulók nem ugyanazokon a feladatokon dolgoznak, hanem azokat megosztják egymás között. Így egyes tanulók egy-egy résztema „szakértői” lesznek a tanulás során, és ők adják tovább ezt a tudást a társaiknak különböző típusú beszélgetések (pl. magyarázat, felszólalás, vélemény-ütköztetés, vita, disputa) során. A tanár háttérbe húzódik, közvetlenül nem irányítja a tanulási folyamatot.



Kooperatív kémkedés tanártovábbképzésen (fotó: Makádi M.)

A projekttanulás mint munkaforma

Az együttműködésen alapuló tanulás legösszetettebb és leghosszabb időtartamú munkaformája a projektek keretében történő tanulás. A **pedagógiai projekt**³ olyan tanulósszervezési forma, ami során a tanulók közösen **együttműködve**, többnyire tudományterületeken is átívelő témájú gyakorlati probléma megoldásán dolgoznak, és munkájuk eredményeként egy bemutatható **produktumot** hoznak létre. A projektek során a tanulók maguk választotta csoportokban **önállóan** és közösen dolgoznak a választott témán hosszabb időtartamon (pl. heteken, hónapokon) keresztül. Közben maguk szerzik meg a tudást, nem a tantárról, valamely taneszközből kapják készen. Nemcsak ismeretanyaggal gyarapodnak és közösen megértik azokat, hanem információgyűjtési, rendszerezési, feldolgozási módszereket tapasztalnak meg, átélnek az egymást segítő munkavégzést, hiszen

³ A projektmódszerrel bővebben a Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban c. jegyzetünkben foglalkozunk (<http://geogo.elte.hu/segedanyagok/tankonyvek/50-tevenykedteto-modszerek-a-foldrajztanitasban>).

egymásra vannak utalva. Ezen felül fontos, hogy a tanulók az egész projekt alatt és annak befejezésekor is visszajelzést, értékelést kapnak munkájukra, ami segítheti őket a megfelelő módon történő elvégzésében, irányíthatja a feladatmegoldás menetét vagy lezárhatja azt.



Tanulói aktivitásra épülő projektbeszámoló (fotó: Makádi M.)

Kulcsfogalmak

munkaforma, frontális munka, rétegmunka, egyéni munka, páros munka, csoportmunka, kooperatív alapelvek, kooperatív tanulásszervezés, kollaboratív tanulásszervezés, projekt-tanulás

3. A FÖLDRAJZTANÍTÁS SZERVEZETI FORMÁI

3.1. Földrajzórá a leggyakoribb szervezeti forma

A földrajztervtvben meghatározott oktatási és fejlesztési célok megvalósítása döntően a földrajzórák sorozatában zajlik. A **tanítási órák** önálló tanítási egységek, amelyeknek minden esetben egyedi tartalmuk van. Ugyanakkor részei a képzési folyamatnak, tehát nem szakíthatók ki belőle. Tartalmi és fejlesztési szempontból **lánc szerűen kapcsolódnak** a megelőző órákhoz, és alapját képezik a következő tanítási óráknak. Egy-egy témakörön belül legtöbbször **összefüggő rendszert alkotnak**. Azért mondhatjuk, hogy minden tanítási óra önálló egység, mert didaktikai és logikai szempontból minden óra önmagában is rendszert alkot, minden földrajzórának van egy fő **témája, problémája** (vagy problémaköre), amiből kiindul és **logikai vezérfonala**, amelyen a tanár végigvezeti a tanulókat a probléma feloldása, megválaszolása érdekében. Az óra minden mozzanatát, az információk megszerzését, feldolgozását és a tevékenységeket ennek rendeli alá.

Az, hogy mi történik az egyes földrajzórakon, az a helyi tantervtől, pontosabban a helyi tanterv alapján készült földrajzi tantervi programban (tanmenetben) előírt tananyagot kell feldolgozni, az ott megfogalmazott képességterületek fejlesztésének megfelelő tevékenységeket, feladatokat kell végezni. Tehát **az órák tartalmát, tevékenységeit és módszereit** elsősorban **a tantervek határozzák meg** és nem a tankönyvek. Igaz ugyan, hogy az elsajátítandó tudás egy részét (szerencsés esetben nagyobb részét) tartalmazzák a tankönyvek, de a tanítás folyamata nem azonos a tankönyvi ismeretanyag feldolgozásával. Azonban a földrajzi-környezeti ismeretek jelentős részét a tanulók nem kaphatják készen a tankönyvekből. Nemcsak azért, mert a tények gyorsan változnak, hanem azért sem, mert a tanulás nem passzív ismeretbefogadás. Az információk megszerzése, feldolgozása éppúgy hozzátartozik, mint a következtetések megfogalmazása. A földrajztanár tanórai feladata tehát nem az, hogy elolvastassa, elmondja a tankönyvben szereplő tényeket, hanem tartalmi szempontból az, hogy **elképzeltesse** a tantervtvben előírt fogalmakat, **megmagyarázza** a jelenségeket, folyamatokat, **feltárja vagy megláttassa** az összefüggéseket, és végig vezesse a diákokat különböző megismerési, gondolkodási utakon. Didaktikai és metodikai szempontból pedig az a feladata, hogy a tanórán **elsajátíttassa** a tanulókkal a témával kapcsolatos sajátos földrajzi-környezeti **megismerési és tanulási módszereket**.

A földrajzórák különböző típusaival a fejezet 1. részében már foglalkoztunk.

3.2. Felzárkóztató módszerek és foglalkozások

Az iskolaváltásból adódó felzárkóztatás

A háromszintű tantervi szabályozás és vele a helyi tantervek megjelenése új kihívás elé állította az iskolákat. Szembe kellett nézniük azzal, hogy megszűnt az iskolatípusok és az intézmények közötti átjárhatóság. Az iskolaváltásra kényszerülő tanulók és az őket tanítók egyaránt nehéz helyzetbe kerülnek, hiszen csaknem biztos, hogy az egyes iskolákban eltérő tanterv szerint folyik a munka, máshol tartanak a tananyagban, más tankönyvcsaládot használnak. Esetenként még az is elfordul, hogy más tantárgyakat tanultak, vagy másként rendezték tantárgyakba a Nemzeti alaptantervben vagy a kerettantervekben megállapított tananyagot (pl. 5-6. évfolyamon nem integrált természetismeretet, hanem önálló földrajzt, biológiát és fizikát tanítanak). Így azután – függetlenül ismeret- és képességszintjüktől – az új iskolában nemcsak együtt kell haladniuk óráról órára a többiekkel, hanem folyamatosan pótolni, aktualizálni kell korábbi tudásukat. Ez különösen ott okoz nagy gondot a szaktanár számára, ahol tömeges a tanulók iskolaváltása (pl. a népességbefogadó körzetekben, a lakótelepi iskolákban). Ugyancsak meg kell oldaniuk ezt a problémát a középiskolákban tanítóknak. A hagyományos gimnáziumok 9. osztályába a legkülönbözőbb előképzettségű tanulók kerülnek (pl. vannak, akik csak általános földrajzt és csillagászati földrajzt, mások csak regionális földrajzt tanultak, de Magyarország földrajzával sohasem foglalkoztak). A hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba ugyan felvétellel kerülnek a gyerekek, de bejutásukhoz nem kell számot adniuk földrajzi tudásukról. A tapasztalatok szerint csak hosszú hónapok alatt sikerül a tanulók tudását annyira hasonló szintre hozni, hogy együtt haladhasson az osztály. Képességszintjük azonban továbbra is nagyon eltérő marad, mert a földrajz óraszámának kiegyenlítésére nem elegendő.

Az iskolaváltásból adódó felzárkóztatás megszervezése és segítése a szaktanár feladata. A gimnáziumban viszonylag könnyebb a helyzet, mint az alapfokú iskolákban, hiszen általában általános vagy jó képességű tanulókkal kell foglalkoznia. Így az esetek többségében elegendő megterveznie azt a folyamatot, amiben a tanulók az aktuális tananyag mellett folyamatosan ismétlik a korábbiakat. Időről időre kijelöli a felelevenítendő vagy pótlólag megtanulandó anyagrészeket, és ellenőrzi azok elsajátítását. Az 5. és a 7. osztályos kisgimnazistákkal azonban másként kell törődnie. Sose felejtse el, hogy ők még csak 10-12 éves gyerekek, akikkel éppen most kell megszerettetni a földrajzt! Őket még szinte „kézen fogva” kell vezetni. Szükséges ismereteiket és képességeiket önnek kell megszereztetnie, ami azt jelenti, hogy meg kell tanítania azokat számukra, és lehetőséget kell adnia a gyakorlásukra is. Ez egyfajta párhuzamos tanítást igényel. Többnyire meg is hozza az eredményt, mert a családi háttér is támogatja a tanári munkát. Az alapiskolákban nehezebb a helyzet, hiszen ott nagyobb arányban lehetnek tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, vagy olyanok, akiknek iskolai munkáját a társadalmi környezet nem segíti.

A tanulási nehézségekkel küzdők segítése órai keretben

Segítségre azonban nemcsak az iskolaváltó tanulók szorulnak, hanem a **tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek** is. A velük való foglalkozás rendjét a nevelőtestület alakítja ki az iskolai pedagógiai programban⁴. A dokumentumhoz tartozó helyi tantervben meghatározza, hogy mennyi időt fordít a felzárkóztatásukra. Ám a lehetséges időkeretek szűkössége miatt az iskolák általában nem szerveznek **földrajzi felzárkóztató foglalkozást** (hiszen az ún. főtárgyak felemésztik az óraszámot). Így a lelkes földrajztanár vagy korrepetál a saját és a diákok szabadidejében, vagy megpróbálja tanórai keretekben elvégezni ezt a feladatot is. Nyilvánvalóan egyre nagyobb szükség van a földrajzi **korrepetálásra** a tanulói teljesítmények és az óraszám csökkenése miatt. Ezért tegyen meg mindent iskolájában annak érdekében, hogy biztosítsa a lehetőségét! Ebben a szervezeti formában a tanár egyénileg foglalkozhat a diákokkal még akkor is, ha kisebb csoporttal dolgozik. Így módszereit a tanulók ismeret- és kompetenciaszintjéhez tudja igazítani. Ennek feltétele, hogy pontosan ismerje, melyik tanulónak milyen nehézségei vannak. A tanulók általában nem tudják maguk megfogalmazni, és az órákon sem mindig derül ki. Ezért pontosan fel kell mérnie, hogy hol vannak a problémák. Csak ezután készítheti el az **egyénekre szabott földrajzi fejlesztési programot**. A foglalkozásokon általában a tantervi anyag egy kiemelt részével foglalkozik, vagy a tanulók valamely képességét alkalmaztatja, gyakoroltatja. Tehát nem tanítja meg újra az előző földrajzóra anyagát. A kiemelt részt más megközelítésben vagy más módszerekkel tárja a tanulók elé, esetleg kiegészíti. Kérheti őket, hogy fogalmazzák meg saját szavaikkal a tanultakat, a felmerülő kérdéseiket, és meghallgathatja a véleményüket. Gyakorolhatják a falitérképen vagy az atlasz térképén való tájékozódást, saját ütemükben végezhetik a megfigyelést, a mérést, a vizsgálódást.

3.3. Tehetséggondozási módok és formák

A földrajztanár tehetséggondozó tevékenysége

A tanulási nehézségekkel küzdő tanulókhöz hasonlóan a **tehetségesek** felkutatása és gondozása is az egész nevelőtestület felelőssége⁵. A földrajztanulásban tehetséges gyerekek felfedezése és a velük való hatékony foglalkozás azonban már a földrajztanár feladata. Ehhez jól kell ismernie tanulóit. Hiszen nem általában tehetségesek, nem általában van érzékük a földrajzhoz, hanem annak egyik vagy másik (szerencsés esetben több) területén nyújtanak az átlagnál jobb teljesítményt. Nem azokra a tanulókra mondhatjuk, hogy tehetségesek, akik tudják a földrajzi tananyagot. Csak azokra, akik tudnak földrajzi módon gondolkodni és rendelkeznek az alapvető földrajzi-környezeti tájékozódási és kommunikációs képességekkel. A tehetséget nem elég megállapítani, hanem folyamatosan és fokozatosan fejleszteni kell.

⁴ A köznevelés törvény 27. § (5) pontja kimondja, a nevelőtestület kötelezettsége, hogy lehetőséget biztosítson a tanulók felzárkóztatására. Időkeretét a 6. melléklet határozza meg.

⁵ A köznevelés törvény 27. § (5) pontja kimondja, a nevelőtestület kötelezettsége, hogy lehetőséget biztosítson a tehetséggondozásra. Időkeretét a 6. melléklet határozza meg.

Erre leggyakrabban a tanítási órákon van lehetőség. No nem úgy, hogy a tanár „felmenti” a tehetséges tanulókat a többiekre vonatkozó kötelezettségek alól, azok teljesítése számukra minimumkövetelmény. Tehetségük kibontakoztatására fejlesztési tervet igényel. Nem érdemes hosszú távút készíteni, mert nem tudható, hogyan fognak fejlődni. Inkább elágazó tervre van szükség, amely rugalmasan alakítható. Állítson a tanulók elé az átlagosnál magasabb mércéket, és fokozatosan emelje a szintjüket! A magasabb követelmény ne több tényanyag tudását jelentse! Inkább mást tegyenek a tényekkel, mint a többiek (pl. önmaguk szerezzék meg, másként dolgozzák fel, a feldolgozás eredményét más módon mutassák be, csoportmunkában segítsék és szervezzék a többiek ismeretszerzését)! Természetesen folyamatosan értékelni kell a tevékenységüket. Különben könnyen kedvüket veszítik, hiszen úgy érzik, nekik többet kell teljesíteniük, mint a többieknek. A tehetséges gyerekek egy része nem akar élni a tehetségével. Ennek tiszteletben tartása mellett soha ne mondjon le róluk, hátha csak a korábbi feladatok nem voltak kedvükre valók! Akik pedig szívesen végzik tanórai feladataikat, kapjanak olyanokat is, amelyeket a tanórákon kívül oldanak meg! Használja fel különböző érdeklődési körüket és eltérő lehetőségeiket! Arra azonban mindig vigyázzon, hogy ne állítsa őket megoldhatatlan nehézségek elé! Annak ugyanis semmi értelme sincs, hogy helyettük a családjuk vagy más felnőttek dolgozzanak a feladatokon.

A tanulók az átlagosnál jobb képességterületeinek feltárásában és fejlesztésében a tanár segítői lehetnek iskolán kívüli ismeretszerző formák is, például múzeumi és terepi foglalkozások, különböző kreatív műhelyek.



Drámapedagógiai foglalkozás a Magyar Földrajzi Múzeumban (fotó: Makádi M.)

A tehetségesnek tartott tanulókat a tanárok szívesen küldik versenyekre. Az évente megrendezett **tanulmányi versenyek** az iskolai tehetséggondozás fontos területei. Lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók az érdeklődésüknek megfelelő témában mélyebb ismereteket szerezzenek és kibontakoztassák képességeiket. Összemérhetik tehetségüket és tudásukat más iskolák hasonló korú tanulóival, ami kiemelkedő teljesítmények elérésére ösztönözheti őket. A tanulók versenyre való felkészítése hosszú időt (akár 6-8 hónapot) vesz igénybe. Lényege éppen abban van, hogy egy **folyamat**, amely során bővülnek és mélyülnek a tanulók földrajzi ismeretei, fejlődnek, gazdagodnak tanulási és kommunikációs képességei. Szorosabbá válik a felkészítő tanár és a tanulók kapcsolata. Hiszen a felkészítés nem csupán

abból áll, hogy a tanár kijelöli a megismerendő, feldolgozandó témát, a szükséges irodalmakat és időnként ellenőrzi a felkészülést, hanem tudatosan felépített foglalkozásokat, konzultációkat, szakmai beszélgetéseket és vitákat feltételez. Általános iskolás korúaknak és középiskolásoknak egyaránt szerveznek versenyeket. Vannak közöttük kizárólag földrajzi tartalmúak⁶ (pl. 7–8. évfolyamosoknak a Teleki Pál Országos Földrajz-földtan Verseny, 9–12. osztályosoknak az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) földrajzból és a Lóczy Lajos Országos Középiskolai Földrajzverseny). Mások integrált ismeretkörökön alapulnak (pl. Bugát Pál Természetismereti Műveltségi Vetélkedő). A legkiválóbb tanulók nemzetközi földrajzversenyeken (pl. a Nemzetközi Földrajzi Unió által szervezett **Nemzetközi Földrajzi Olimpián** (*International Geography Olympiad*, iGeo) mérhetik össze tudásukat. A versenyeken elért sikerek dicsőséget hoznak az iskola közösségének és a felkészítő tanárnak is. Arra azonban figyeljen, hogy akarata ellenére egyetlen tanulót se kényszerítsen versenyzésre!



Írásbeli feladatmegoldás földrajzverseny döntőjében (fotó: Makádi M.)

Fejlesztés a földrajzsakkörben

Sok általános iskolás korú gyereket érdekel a földrajz valamelyik területe, de a szokásos tanórai körülmények között sikertelenek, kötelező és rendszeres tanulásra nem képesek. Mintha csak számukra találták volna ki a **földrajzsakkört**! Hiszen ott azzal foglalkoznak, amivel szeretnek, ráadásul nem is kötelező. Önként választják a foglalkozást. Noha a sakkört általában az iskolában szervezik⁷, mégsem tanóra. Nem muszáj készülni, nincs felelés, általában nem kell tankönyvet használni, vázlatot készíteni, viszont élményekkel telve mehetnek haza. Olyan érdekes dolgok kerülnek elő, amelyek a földrajzórán nem. Pont azok a kérdések, amelyek megbeszélésére az órákon sohasem marad idő. Nem ismétlik a tananyagot, csak kiegészítik. A tanulók mindent maguk csinálhatnak, sőt éppen ez a feladat. Esetleg választhatnak is a megoldásra váró feladatok, problémák között. Megfigyeléseket, vizsgálatokat és kísérleteket végezhetnek. Kipróbálhatják az addig csak messziről látott

⁶ Az aktuálisakat lásd a Magyar Földrajzi Társaság honlapján (<https://www.foldrajzitarsasag.hu>)

⁷ Sakkört közintézmények (pl. közösségi házak, könyvtárak, múzeumok) is szervezhetnek.

eszközöket (pl. a csillagászati távcsövet, a vízvizsgáló koffert, a terepi GPS-t a sztereómikroszkópot), vagy megismerkedhetnek olyan kutatási, vizsgálati módszerekkel, amelyekről korábban csak ismeretterjesztő műsorokban hallottak (pl. a különböző kémiai anyagok kimutatásával, a szemcseméret-vizsgálattal). A szakkörvezető tanártól, társaiktól vagy saját munkájuk nyomán új kutatási eredményekről értesülhetnek. A szakkörök tevékenységrendje és stílusa az önszerveződésekre emlékeztet. A tagokat eleve összefűzi az azonos érdeklődés, így a hasonló érdekeltség is. Közösén döntenek arról, hogy mivel akarnak foglalkozni. Mindenki vállal valami rendszeresen végzendő feladatot (pl. szertáros, médiahír-figyelő, naplófelelős). A foglalkozásokon többnyire önállóan vagy 3-5 fős kiscsoportban dolgoznak. A csoportok tagjai együtt felelősek a közös munkáért. Így megtanulnak felelősséget vállalni és érezni a feladatért és egymásért.

A szakköröket tanévenként szervezik. Sajnos nem biztos, hogy minden iskolában minden évben indul földrajzszakkör. A tanév elején hirdeti meg a szaktanár, az első órákon vagy a faliújságon toborozza a tanulókat. A jó tanulmányi eredmény nem feltétele a szakköri tagságnak, mint ahogyan a jó magvisélet, a szorgalom és a pontos, alapos munkavégzés sem. A szakkör alapvető lényegét hagyják figyelmen kívül azok a tanárok, akik ezek alapján válogatnak a jelentkezők között. A tagoknak csak azt kell vállalniuk, hogy tagságukat komolyan veszik, és egész évben részt vesznek a foglalkozásokon. Fontos szervezési kérdés, hogy a tagoknak azonos korúaknak kell-e lenniük. A válasz a tanár pedagógiai felfogásától és szakmai céljaitól függ. Módszertani szempontok nem indokolják a homogén életkori csoportokat. Hiszen a szakkör nem a tananyag köré szerveződik, ráadásul a különböző előképzettségű tanulók egy csoportba tartozása erős képességfejlesztő tényező lehet. Nem célszerű a szakkört 10-15 főnél több tanulóval indítani, mert nagy létszám esetén nem lehet jól együtt dolgozni. A témaválasztásban alapvetően három lehetőség kínálkozik. Adhat a tanár egy átfogó témakört (pl. természetbúvár, csillagászati és gazdaságföldrajzi szakkör), amelyben minden résztvevő talál kedvére valót. Lehet, hogy a földrajznak egy kisebb részterületét választja ki (pl. térképész, térinformatikai és honismereti szakkör). Olyan szakkör is szervezhető, amelynek valami hasznos dolog létrehozása a célja (pl. a kőzetgyűjtő szakkör ásvány- és kőzettárat alakít ki az iskolában, a modellező szakkör földrajzimodelleket készít, a természetfotós szakkör szemléltető képanyagot állít össze a földrajztanításhoz). A gyerekeket a vonzó tartalommal lehet megnyerni a jelentkezésre. A tanulás mai felfogásához azonban jobban illeszkednek azok a szakkörök, amelyek valamely kompetencia kibontakoztatását tűzik ki célul (pl. a környezetbarát szakkör az életvezetési, a digitális földrajzszakkör az interaktív információ-szerzési kompetenciákat vagy az online együttműködési készségeket fejleszti).



Kézműves szakkör a Magyar Földrajzi Múzeumban – népi hangszerkészítés (fotó: Makádi M.)

Érettségire felkészítő foglalkozások

Azoknál a tanulóknál, akik nem tanulnak tovább vagy a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat a szakgimnáziumi és a gimnáziumi tanulási folyamatot **érettségi vizsga** zárja le. A földrajz mindkét iskolatípusban **választható tantárgy**. A vizsgák rendszerét kormányrendelet⁸ szabályozza, tartalmukat a **vizsgakövetelmények**⁹ határozzák meg. A földrajzi érettségi vizsga írásbeli és szóbeli részből áll, és mivel a vizsgarendszer kétszintű, közép- és emelt szinten egyaránt lehető.

A vizsgakövetelmények teljesítésére a földrajztanárnak kell felkészítenie a tanulókat. Ám itt jegyezzük meg, hogy ez nem a 9–10. osztályos földrajzórák feladata. Az érettségi követelményeket csak az érettségizőknek kell teljesíteniük, a többieknek nem! A köznevelési törvény¹⁰ lehetőséget biztosít arra, hogy az iskola **érettségire felkészítő foglalkozásokat** szervezzen a választható tanórai foglalkozások időkeretében¹¹. Ezekre földrajzból különösen szükség van, hiszen az új tananyag feldolgozásával párhuzamos, folyamatos ismétlés lehetőségét kizárja az, hogy a tanulók 9–10. évfolyamon még nem tudják, akarnak-e földrajzból érettségizni. Az emelt szintű vizsgához – kellő számú jelentkező esetén – az iskolának meg kell szerveznie a felkészítő foglalkozást. Erre földrajzból különösen nagy szükség van, mert a tantárgyat általában csak a 10. évfolyam végéig tanulják a diákok. Így a földrajztanulás és a földrajzi érettségi között hosszú idő (legkevesebb négy hónap, de akár két év) is eltelhet. Ráadásul a vizsgákon a középiskolai tananyag mellett az általános iskolait is számon kérik. Ugyanis a regionális földrajz nagy részét és a Magyarország részletes földrajza témákat középiskolában már nem tanítják újra. A felkészítő foglalkozások nem a

⁸ A [100/1997. \(VI. 13.\) Kormányrendelet](#) az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról

⁹ A földrajzi érettségi vizsga részletes követelményei az utolsó (2017. évi) módosítás szerint az alábbi link alatt olvashatók: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/foldrajz_vk.pdf

¹⁰ Köznevelési törvény 9. § (1)

¹¹ [5/2016. \(I. 22.\) Kormányrendelet](#)

hagyományos értelemben vett földrajzórák és nem is tesztmegoldó foglalkozások. A résztvevőket egy közös cél fűzi össze: jól teljesíteni az érettségi követelményeket. Ennek feltétele, hogy otthon folyamatosan foglalkozzanak az elméleti anyaggal, rendszeresen elvégezzék a tanár által kijelölt feladatokat. A foglalkozásokon az elméleti anyag közös feldolgozása, értelmezése történik beszélgetésekkel, konzultációkkal, vitákkal, ha szükséges tanári magyarázatokkal és kiegészítésekkel. Itt ismerik meg az írásbeli vizsgán előforduló feladattípusokat és azok nehézségeit, megoldási technikáit. A tanár mintafeladatokat ad nekik, amelyeket otthon oldanak meg gyakorlásképpen. Itt ismerik meg a szóbeli vizsga témaköreit. A tanár különböző jellegű példákon megmutatja a tételek kidolgozásának lehetséges módjait. Elmondja, hogyan kell felépíteni és előadni a szóbeli feleleteket, hogy azok logikusak, meggyőzők legyenek és beleférjenek az előírt vizsgaidőbe. Esetleg ki is próbálják a felelést, és a tanár megmutatja, hogyan történik az értékelésük.

3.4. Egyéni felkészülési módok és formák

Gyakori tapasztalat, hogy bár a tanár mindent megtett a tanulók tudásáért, mégsem nyújtják a remélt eredményt. A tanulási kudarcnak többféle oka lehet, például az, hogy a gyerekek nem tudák leküzdeni a tanulás akadályait vagy nem tudják, hogyan lehet eredményesen földrajzot tanulni. A nehézségek nagy része a szaktanár és a tanulók együttműködésével megszüntethető. Ha a tanuló elhatározza, hogy változtat tanulási módszerén és támaszkodik a tanácsokra, lassan túljut a nehézségeken. A szaktanár metodikailag jól felépített órái sokat segíthetnek, ha azokban példát mutat arra, hogyan kell a földrajzi mondandót logikailag megközelíteni. Előadások helyett a gyerekeknek szóló magyarázatok és érvek, beszélgetések és viták példa értékűek lehetnek számukra. A tanóra módszereit az éppen aktuális tananyaghoz és képzési célokhoz kell igazítani. Adjon érdekes, értelmes és fejlesztő feladatokat, teremtsen meg a megfelelő tanulási környezetet (pl. az értelmes rendet és a nyugodt hangulatot)!

Hogyan tanulják otthon vagy a napköziben, a tanulószobán a földrajzot? Noha mindenki másként tanul, a következő tanulási módszerrel általában eredményesen elsajátítható a tananyag.

1. Felelevenítés

A feleltetés általában az előző órán tanult tananyagról szól, ami igazán csak akkor tanulható meg, ha a tanulók tisztában vannak a korábbi órák anyagával is. Ezért a tanulás előtt érdemes átolvasni a tankönyvben a témához tartozó leckék közül azokat, amelyeket már tanultak. Ha szemük olyan részen akad meg, amire nem emlékeznek, azt újra olvassák el! Majd próbálják feleleveníteni, hogy miről volt szó, mi történt az órán!

2. Tájékozódás a tanulnivalóban

- Tegyük fel a tanulók a kérdést: mire szeretnének választ kapni!

- Majd olvassák el a leckét, egyszerre az egészet! Nézzék meg az ábrákat és képeket is! Böngésszék az atlaszban a megfelelő térképlapot, hogy eszükbe jussanak a nevek, amelyekről olvastak!
- Majd tagolják szakaszokra a leckét, és tudatosítsák magukban a főbb részek témáját.

3. Tanulás szakaszonként

- A lecke szakaszaival külön-külön kell foglalkozni. Először olvassanak el egy szakaszt! Fogalmazzák meg a benne szereplő fogalmak tartalmát a szöveg segítségével! Majd keressék meg a térképen az előforduló földrajzi neveket! Fogalmazzák meg a helyek fekvését, és gondolják végig, hogy mit kell tudni róluk!
- Tanulmányozzák át a szövegrészhez tartozó ábrákat és képeket! Mondjanak állításokat a tartalmukkal kapcsolatban!
- Próbálják saját szavaikkal elmondani a szakasz tartalmát, kiemelve a folyamatokat és az összefüggéseket! Ha feladatok is tartoznak a szakaszhoz, oldják meg azokat!
- Olvassák át újból a bekezdést, és újra keressék meg a topográfiai neveket a térképen!

4. A tananyag kiegészítése

- Már elolvashatják a leckéhez tartozó érdekességeket is.
- Ha az órán készítették vázlatot, akkor azt is érdemes átgondolniuk.

5. A második átolvasás és a tanultak rögzítése

- Olvassák át a tanulók újból az egész leckét! Jelöljék be egy kontúrtérképbe az előforduló topográfiai fogalmakat!
- Fogalmazzák meg összefüggően a legfontosabb tényeket, folyamatokat és összefüggéseket!
- Válaszoljanak a lecke végén lévő kérdésekre, és oldják meg a feladatokat! Ha valamelyik kérdésre nem sikerül válaszolni, olvassák át újból a hozzá tartozó szövegrészt!

6. Felkészülés a felelésre

Gondolják át, hogy miket kérdezhet a tanár a felelőtől, és azokra milyen válaszok adhatók!

Az egész téma tudását ellenőrző felelésre vagy dolgozatra jóval nehezebb **felkészülni**, mint egy-egy tanóra anyagából. Mivel a diákok általában nem folyamatosan, óráról órára tanulnak, több munkát igényel a felkészülés. Tanácsos az ellenőrzés előtt néhány nappal korábban kézbe venni a tankönyvet, a vázlatokat, jegyzeteket, hogy alaposan átnézhessék az anyagot, és a felelés előtti napon még ismétlésre is maradjon idő. A tanulást azoknak a leckerészeknek az átolvasásával, átgondolásával tanácsos kezdeni, amelyekre már nem vagy nem pontosan emlékeznek. A tényleges tanulás előtt tanulmányozzák az atlasz térképeit, mert segítenek térben felidézni a tanultakat. Hasznos lehet, ha a tanulók kikeresik (kiírják) a

témakörben előforduló fontosabb fogalmakat, folyamatokat és összefüggéseket, majd megpróbálják megfogalmazni a tartalmukat, a lényegüket. Esetleg készíthetnek róluk vázlatos leírásokat, egyszerű ábrákat is. Ha az összefoglaló órán írtak rendszerező vázlatot vagy táblázatot, akkor azt is át kell tanulmányozniuk. Külön kell foglalkozni a topográfiai fogalmakkal! Biztosan nem elég, ha óráról órára megtanulták azokat, hiszen az sok héttel korábban történt. Érdeemes végiggondolni, hogy általában hogyan folyik a témakört összefoglaló felelés földrajzórán, mert így elébe mehetnek a váratlan kérdéseknek, helyzeteknek.

A témazáró dolgozatra való tanulás hasonlít az összefoglaló feleltetésre való felkészüléshez. Általános iskolában sokat számít, ha a diákok átnézik a témakörhöz tartozó munkafüzeti feladatokat, különösen azokat, amelyek rendszerezést, a folyamatok és az összefüggések bemutatását kérik, mert a dolgozatban (tudásszintmérőben) általában hasonló feladattípusokkal találkozhatnak. Jó, ha felelevenítik, hogy mire kell figyelni az egyes feladattípusok megoldásánál. A feladatlapokat leggyakrabban azért rontják el a tanulók, mert kapkodnak, nem olvassák el figyelmesen az utasításokat, a kérdéseket. Megijednek, ha véletlenül olyan feladaton akad meg a tekintetük, amiről úgy gondolják, hogy nem tudják megoldani. A tanár tudja rászoktatni őket arra, hogy előbb nézzék végig a feladatsort, és keressék meg azokat a feladatokat, amelyeket könnyedén meg tudnak csinálni, és azokkal kezdjék a munkát.

3.5. Tanulás a terepen

A földrajz legfőbb sajátosságai abból fakadnak, hogy vizsgálódásának területe maga a valóság. Ebből következik, hogy a tantárgy tanulása nem más, mint **tereptanulmányozás**. Persze leggyakrabban nem közvetlenül tanulmányozzák a terepet, hanem közvetett módon, valamely szemléltető eszköz segítségével. A terep szűkebb értelemben a Föld felszíne a rajta lévő kiemelkedésekkel és süllyedésekkel, a természeti képződményekkel (tereprészletekkel) és a mesterséges tereptárgyakkal együtt. Tágabb megközelítésben a valóság színtere, ami a természetföldrajzi környezeten kívül az ember által létesített és a társadalmi környezetet is magában foglalja. A tanulók akkor jutnak tényleg valósághű földrajzi-környezeti képzetekhez, ha megismerő tevékenységük a valóságban történik. Természetesen a terepen sem kizárólag közvetlen megfigyeléseket, vizsgálatokat végeznek, a **terepi tanulási módok** többfélék.

A terepi projekt és a szabadég-iskola

A terepi projekt és a szabadég-iskola ténylegesen is a valós környezethez kötődik. Abból az elvből indulnak ki, hogy nem a megismerendő dolgokat kell bevinni a tanterembe, hanem a gyerekeket kell kivinni a terepre, hogy a valóságot közvetlenül tapasztalhassák meg. A tényközpontú és ismeretközlő iskola helyett a tanulás érzéki-megismerő oldalát tartják

fontosnak. Pedagógiájuk középpontjában a valósággal való személyes találkozás áll. Tárgyait és jelenségeit különféle tevékenységek közben fedeztetik fel a tanulókkal.

A **terepi projektek** (mint a projektmódszer általában) az együtt átélt tevékenységen és az együvé tartozás élményén alapszanak. Lényegük, hogy a tanulók közösen szereznek információkat, ismereteket a terepen, amelyeket együtt dolgoznak fel. Egy részüknek egy adott szaktárgyi vagy tantárgyközi tartalom feldolgozása a célja (pl. a megismerő-feltáró-vizsgáló és az alkotó-kifejező projekteknek). Időnként azonban valamely képességterület fejlesztése vagy a közösségépítés érdekében szervezik azokat (pl. a problémamegoldó-konfliktuskezelő, illetve az élményszerző és a mozgósító projektek). A munka végeredménye egy közös tárgyi vagy szellemi alkotás, amely a lehető legszélesebben mutatja be a témát, a gondolatkört. Ez megkívánja, hogy a tanár körültekintően előkészítse a projektmunkát, a tanulók pedig ügyesen szervezzék a megismerési folyamatot és a bemutatást.

A **szabadég-iskola** olyan tanulásszervezési mód, amelyben nem a közös élményszerzésen és munkavégzésen van a hangsúly (bár kétségtelenül az is kapcsolódik hozzá), hanem a valóság megtapasztalásán, a helyszínen, a terep tudományos szempontú megismerésén. Egyes formáinak (pl. a tanulmányi kirándulásnak) nagy hagyományai vannak a magyar iskolarendszerben, különösen a természettudományos tantárgyak oktatásában. Minden korban beépültek a földrajztantervekbe az általános és a középiskolákban egyaránt. A **terepfoglalkozások** és a **terepi gyakorlatok** inkább a középiskolai biológia- és földrajztanításban terjedtek el. Keretükben a tanulók tudatos és tervszerű megfigyeléseket, vizsgálatokat és kísérleteket végeznek a valóságban. Természetes körülmények között egyéni és csoportos munkaformában sajátítják el a tudományos megismerési módszereket. Gyakorolják a különböző segédeszközök, műszerek (pl. tájoló, vízsebességmérő, turistatérkép, kőzethatározó) használatát. A **terepi témanapon** vagy **témahéten** egy-egy, az adott tereppel kapcsolatos témát több szempontból, átfogó módon dolgoznak fel a diákok. Itt lehetőség van arra, hogy egy-egy munkacsoportban különböző évfolyamok tanulói működjön együtt. Ezek a formák a szaktanárok szoros együttműködését feltételezik, hiszen a különböző tantárgyak és évfolyamok anyagának összehangolását és aktualizálását igénylik. A szabadég-iskola más formáiban a gyerekek úgy ismerik meg a valóságot, hogy együtt dolgoznak egy-egy részletén, valamilyen értékteremtő munkát végeznek. A **terepmunka** során valami maradandót alkotnak (pl. meteorológiai mérőkeretet létesítenek) vagy rendszeresen dolgoznak a terepen (pl. tisztántartják a forrás környékét). A **terepi akciók** abban különböznek tőlük, hogy általában valamilyen eseményhez, nevezetes naphoz kapcsolódnak (pl. a madarak és fák napján a gyerekek fát ültetnek az iskola körüli parkban).

Cél: a helyszín megismerése		Cél: terepi ismeretszerzés	Cél: készség-fejlesztés	Cél: szocializáció
Tanulmányi kirándulás	Tanulmányi séta	Terepfoglalkozás	Terepmunka	Kirándulás
	Kiránduláson végzett tanulmányok			
	Országjárás	Terepi gyakorlat		
Terepi témanap, témahét			Terepi akciók	
Erdei iskola				

A szabadég-iskola formái célja szerint



Kiscsoportos talajvizsgálat természeti környezetben és vízmintavizsgálat városi terepen (fotó: Makádi M.)

Földrajztanítás-tanulás tanulmányi kirándulásokon

A legtöbben nem tudjuk felidézni az iskolai kirándulások tartalmát, noha az osztálytársakkal együtt átélt élmények mélyen bevésődtek az emlékezetébe. Pedig az iskolák elsősorban az ismeretszerzés és az ismeretek alkalmazása érdekében szerveznek **tanulmányi kirándulást**¹². Ez a tanórán kívüli szervezeti forma ad lehetőséget arra, hogy a tanulók valós helyükön a maguk összetettségében figyeljék meg, vizsgálják a természetföldrajzi, társadalmi-gazdasági és környezeti jelenségeket, folyamatokat, elemezzék, értékeljék a természeti és a társadalmi környezetben szerzett tapasztalataikat. Az életszerű megfigyelések teszik lehetővé, hogy példákon keresztül érzékeljék a természet és a társadalom, illetve azok egyes elemeinek egymásra hatását, felismerjék a valós összefüggéseket. Természetesen a földrajzi tanulmányi kirándulásoknak az is céljuk, hogy a tanulók többféle tájat és települést megismerjenek. Az iskolai pedagógiai program készítésekor a földrajztanár fontos felelőssége, hogy elérje: a tanulók az iskolában töltött évek alatt, a tanulmányi kirándulások során valamennyi hazai (még inkább Kárpát-medencei) tájtípus, nagytáj és településtípus földrajzi jellemzőit megtapasztalhassák. Ez nemcsak a földrajzi tudás, hanem a reális alapokon nyugvó nemzettudat kialakulásának is fontos feltétele.

¹² A köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) 29. § (1) a tanórán kívüli foglalkozások között említi ugyan a tanulmányi kirándulást, de nem írja elő kötelező jelleggel. Mivel azonban a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben lévő földrajzi-környezeti követelmények nélküle nem igazán teljesíthetők, rendszerét a tantestület az iskolai pedagógiai programban rögzíti.

A tanulmányi kirándulások időtartama és terepe különböző. Az alapfokú oktatás kezdőszakaszában a gyerekek a tanóra időkeretében beleférő **tanulmányi sétákon** ismerkednek közvetlen környezetük valóságával. Környezetismeret órák keretében a tanító közvetlen irányításával figyelik meg tárgyait és jellemzőit (pl. az egyszerű felszíninformákat, az álló- és folyóvizeket, a településeket, a főbb gazdasági tevékenységeket és az élőlényeket). A természetismeret és a földrajz tanítása már hosszabb időtartamú (fél- vagy egynapos) kirándulásokat is igényel eltávolodva a lakóhelyi környezettől. Mivel a kirándulás a köznyelvben inkább egy szabadidő-eltöltési mód, indokolt helyette a **kiránduláson végzett tanulmányok** megfogalmazást használni. Ezek során a tanulók általában közvetett tanári irányítással végeznek megfigyeléseket és egyszerűbb vizsgálatokat a terepen, a településen, az üzemben, az intézményben. A középiskolában esetenként lehetőség van arra, hogy a földrajztanár többnapos **országjárás**t szervezzen a tágabb környezet (pl. a lakóhelyitől eltérő jellegű nagytáj, régió) megismerésére. Gyakran más szakos kollégáival együttműködve összetett terepi programot állít össze a tanulóknak, amely alapján szélesedik földrajzi-környezeti látókörük, a valóságban ismerik fel a természet- és gazdaságföldrajzi, a biológiai, a történelmi és a kulturális tényezők bonyolult összefüggésrendszerét.

A tanulmányi kirándulások szervezése

A tanulmányi kirándulások alkalomszerű szervezeti formái a földrajztanításnak. Csak akkor válnak hasznos ismeretszerző tevékenységgé, ha szervesen illeszkednek az egyes tanévek és a földrajz teljes tananyagába. Támaszkodnak a tanulók előzetes ismereteire és képességeire, ugyanakkor az új elméleti tananyag tanulását a terepen élményszerű körülmények között szerzett tényekkel, tapasztalatokkal és problémákkal készítik elő. A szervezőtanárnak azonban arra is gondolnia kell, hogy mindez a gyerekek érdekében történik, akiknek véges a befogadó képességük. Bármennyire is szeretne minden, földrajzi szempontból fontos dolgot megmutatni, nem tudnak egyszerre mindenre figyelni. A túltervezett foglalkozás fárasztó, a hajsoltan szerzett ismeret felületes és múlandó. Ismerje meg, hogy melyek a földrajztanár tennivalói a kirándulások megvalósításával kapcsolatban!

1. A tervezés

A nevelőtestület közösen kialakítja és rögzíti a pedagógiai programban az iskolában szervezendő tanulmányi kirándulások elveit és rendszerét. Ez alapján a helyi tanterv készítésekor a szaktanár kialakítja az egyes évfolyamok kirándulásokon feldolgozandó témáit úgy, hogy szolgálják az elméleti tananyag, a gyakorlati ismeretek és a képességfejlesztési feladatok megvalósítását. Tantárgyi programjában időben is elhelyezi azokat.

2. A szervezés

A tanár megválasztja a kirándulás pontos időpontját. Azt megelőzően kellő időben megrendeli a szállást és a különjáratú autóbust vagy megvásárolja a vonatjegyeket. Felveszi a kapcsolatot a meglátogatni kívánt intézménnyel, üzemmel, egyeztetni az

időpontot, tartalmi és pedagógiai-módszertani elképzeléseit. Előzetes költségvetést készít, amelyet az iskola vezetőségével és a szülőkkel is egyeztet.

3. **A tanár felkészülése**

Alapkövetelmény, hogy a tanár alaposan ismerje azt a területet vagy intézményt, ahová elviszi tanítványait. A szakkönyvek és a térképek tanulmányozása elengedhetetlen, de nem elég. Csak akkor tudja biztosan irányítani a gyerekeket a terepen, ha ismeri, előzetesen végigjárta az útvonalat. Így képes időben megtervezni a programot, kiválasztani a foglalkozásoknak megfelelő helyszíneket, elkerülni a keresgélést. Fel is kell készülnie tényleges mondandójára, meg kell terveznie a foglalkozásokat, és el vagy elő kell készítenie a szükséges eszközöket (pl. térképvázlatokat rajzol, összeállítja és lefénymásolja az egyéni vagy csoportoknak szóló feladatlapokat, letölti a GPS-re az aktuális terep térképét, feltölti az elemeket vagy akkumulátorokat).

4. **A tanulók felkészítése**

A foglalkozás akkor lesz sikeres, ha előtte a tanulók megismerik a célját, az útvonalát és a programját, hiszen lelkiileg (és lehet, hogy ténylegesen is) fel kell készülniük arra. Érdekeltebbé tehetők a felkészülésben, ha előzetes, önálló feladatot kapnak (pl. utánanéznek néhány problémának, adatokat gyűjtenek vagy kiselőadást állítanak össze egy-egy látnivalóval kapcsolatban).

5. **A lebonyolítás**

A tanár a terveknek megfelelően vezeti a foglalkozást. Alkalmazkodnia kell azonban a váratlan eseményekhez (pl. programot módosít a kedvezőtlen időjárás vagy technikai probléma miatt) és a tanulókhoz is (pl. figyelembe veszi fáradásukat, érdeklődésüket).

6. **A tapasztalatok összegzése, értékelése**

A foglalkozás végén vagy a következő földrajzórán a tanulók megfogalmazzák tapasztalataikat, a munkacsoportok beszámolnak elvégzett feladataikról, és közösen levonják a következtetéseket, a tanár pedig értékeli munkájukat, viselkedésüket. Rögzíti az újonnan szerzett ismereteket. A legjobb tanulói munkákat (rajzokat, beszámolókat, fényképeket stb.) közkinccsé teszi (pl. kifüggeszti a faliújságra). A tanév során többször visszautal a tapasztalatokra és felhasználja azokat.

Az erdei iskola a földrajztanítás és a környezeti nevelés szolgálatában

Az 1990-es években hazánkban egyre nagyobb teret nyert az **erdei iskolák** szervezése. Különösen azokban az alapfokú iskolákban, amelyek felismerték az új pedagógiai eljárások bevezetésének szükségességét, de az oktatási rendszer merev keretei miatt újításait nem tudták beilleszteni a tanórákba. Kezdetben csupán az volt a lényege, hogy a tanulás kiszabaduljon az iskola falai közül, tartalma elsősorban a biológia- és a földrajztanításhoz kapcsolódott. Később azonban olyan tanulásszervezési formává vált, amelyet a helyi tantervben meghatározott tananyag elsajátítása és egyes képességek fejlesztése érdekében hoznak létre. Alapvetően a környezeti nevelést szolgálja és a projektpedagógia módszereit

alkalmazza. Céljának egyrészt az egészséges, a környezettel harmonikus életvezetési képességek kialakítását, másrészt a közösségfejlesztést tekinti. Ennek érdekében a különböző életkorú tanulók több napon keresztül (rendszerint 5 napon át) éjjel-nappal egy közösségben vannak, és együttműködve cselekszenek. A gyerekek nem tanulmányi kiránduláson vesznek részt, nem áttekintő képet kapnak egy területről, hanem átfogóan, mélységében ismerik meg a helyszínt. A tanár nem túravezetőként viselkedik, hanem megismerő helyzeteket alakít ki, és arra ösztönzi a tanulókat, hogy keressék meg az érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelő egyéni és csoportos tanulási módszereket. Felfedeznek, megfigyelnek, vizsgálódnak, beszélgetnek és vitatkoznak. A munkamódszerek tehát erősen különböznek a hagyományos tanítási órákon megszokottaktól. Az erdei iskolában tanítás folyik, csak éppen a hagyományos tanórai keretektől eltérő formában. Tehát a pedagógusok ellenőrzik és értékelik a tanulók munkáját. Helyszínül az iskola székhelyén kívül eső, lehetőleg eltérő jellegű tájat választanak. A hely természeti, valamint ember által létesített tárgyi és kulturális környezetéhez igazodik a tananyag, illetve az, hogy a tanulók mely képességterületeit és milyen módszerekkel fejlesztik. Hogy szervez-e egy iskola erdei iskolát, az a tantestület döntésétől függ. Ha a pedagógiai program összeállításkor úgy döntenek, hogy képzési és nevelési céljaik megvalósítása miatt szükség van rá, akkor komoly kérdésként merül fel: milyen elvek alapján alakítsák ki a rendszerét. Gyakran **önálló műveltségegységekre építik**, mert ez kevésbé igényli a különböző szakos tanárok összedolgozását. Általában azt jelenti, hogy folytatják az iskolai tantárgyak tanítását (olykor még az órarend sem változik), de azt a helyszín lehetőségeihez igazítják.

A verbális módszerek mellett a közvetlen tapasztalatszerzésre építik az órákat, és a tananyagnak azokat a részeit veszik elő, amelyek a terepen könnyebben taníthatók, mint a tanteremben. Ez tulajdonképpen nem is erdei iskolai tevékenység, csak annak nevezik. Hasonló a helyzet, ha csak egy vagy néhány tantárgy (pl. a földrajz és a biológia) kiemelt tanítása történik ezen a héten (az epohális tanításhoz hasonlóan). (Pl. egy hegyvidéki helyszínen szervezett erdei iskolában a földrajzot tanítják intenzíven, hiszen a környezet jó lehetőséget biztosít a kőzetek, a felszínformák, a vízhálózat, az erdei életközösség és a hegyvidéki időjárási jellemzők terepi megfigyelésére, vizsgálatára.) Ez abból a szempontból persze nagyon jó, hogy néhány napon át szinte csak a földrajzzal foglalkoznak a tanulók. Előfordul, hogy egy kereszttantervből vagy modulból (pl. 5-6. osztályban a hon- és népismeretből) alakítanak ki programot. Az erdei iskola alapcéljainak leginkább az felel meg, amikor az egész programot egy-egy **komplex műveltségi területre** építik. Tehát nem a hagyományos tantárgyak köré szervezik, hanem egy téma vagy egy képességterület köré. (Pl. a falu élete témakör alkalmas lehet a természet- és a társadalomtudományos tantárgyak mellett a földrajz, a technika, a művészetek ismeretanyagának integrálására. Egy iskola célul tűzheti ki, hogy például egyik évben a megfigyelő-vizsgáló, a másik évben a terepi tájékozódási képesség fejlesztésére összpontosítja a tevékenységeket.)

Kulcsfogalmak

szervezeti forma, felzárkóztató foglalkozás, korrepetálás, egyéni fejlesztési program, tehetséggondozás, érettségire felkészítő foglalkozás, tanulmányi verseny, szabadég iskola, terepi projekt, tanulmányi kirándulás, tanulmányi séta, kiránduláson végzett tanulmányok, terepfoglalkozás, erdei iskola