

# A FÖLDRAJZTANÍTÁS MÓDSZERTANI ALAPJAI

Mielőtt tanítani kezdene...

DR. MAKÁDI MARIANN



ELTE TTK FFI Földrajz szakmódszertani csoport, Budapest, 2020

A jegyzet a Földönjáró 1-2. Módszertani kézikönyv c. tankönyvek alapján, azok aktualizálásával és bővítésével készült.

Írta:

**dr. Makádi Mariann** szakmethodikus

Címlapfotó: a modellt készítette Papp Máté 5. osztályos tanuló, Lemhényi Dezső Általános Iskola, Budapest

dr. Makádi Mariann

**A FÖLDRAJZTANÍTÁS  
SZAKMÓDSZERTANI ALAPJAI  
Mielőtt tanítani kezdene...**

egyetemi jegyzet

# TARTALOM

<b>1. A FÖLDRAJZ MINT ISKOLAI TANTÁRGY</b>	<b>5</b>
1. Érdekes, de nehéz tantárgy	5
2. A tantárgy szerepe a köznevelési rendszerben	7
3. Miért tanulunk földrajzot az iskolában?	9
4. A földrajz tantárgy tartalma	15
<b>2. A MAGYARORSZÁGI FÖLDRAJZTANÍTÁS TÖRTÉNETE</b>	<b>19</b>
1. Földrajtanítás a Ratio Educationis előtt	19
2. Földrajtanítás a II. világháborúig	23
3. Földrajtanítás a szocializmus időszakában	31
<b>3. SZEMÉLYISÉGEK A MAGYAR FÖLDRAJZTANÍTÁSÉRT</b>	<b>42</b>
<b>4. TANTERVELMÉLET ÉS A FÖLDRAJZ</b>	<b>58</b>
1. A földrajz tantervelméleti kérdései	58
2. Háromszintű tantervi szabályozás a rendszerváltás után	63
3. A Nemzeti alaptanterv, különös tekintettel a földrajzi tartalmakra	66
4. A kerettantervek a földrajzi tudásépítés szempontjából	78
5. A helyi tantervek készítése	85
6. Új jogszabályok következményei a földrajz tantárgy helyzetében	86
<b>5. A FÖLDRAJZTANÍTÁS SZEMLÉLETI KÉRDÉSEI</b>	<b>89</b>
1. A regionális szemlélet a földrajztanításban	89
2. Szintetizálás a földrajztanításban	104
<b>6. A TANULÁSI FOLYAMAT</b>	<b>110</b>
1. Didaktikai mozzanatok a földrajztanításban	110
2. Motiváció a földrajztanításban	111
3. A földrajzi-környezeti ismeretszerzés folyamata	115
4. A különböző tudáselemek tanítási módszerei	121
5. A földrajzi-környezeti tudás ellenőrzése és értékelése	128
<b>7. SZERVEZETI ÉS MUNKAFORMÁK</b>	<b>145</b>
1. A földrajztanításban alkalmazott óratípusok	145
2. A földrajztanításban alkalmazott munkaformák	153
3. A földrajztanítás szervezeti formái	163

# A FÖLDRAJZ MINT ISKOLAI TANTÁRGY

---

Ebben a fejezetben a földrajz tantárgy köznevelési rendszerben való kiemelkedő szerepével ismerkedhet meg, illetve azzal, hogy miért is tanulnak a diákok földrajzot az iskolában. Nemzetközi dokumentumokon keresztül megismerheti, hogy milyen gondolkodásfejlesztő és szemléletformáló szerepe van a földrajznak a folyton változó világban.

## 1. ÉRDEKES, DE NEHÉZ TANTÁRGY

---

Nap mint nap nyomon követjük a Nap égi útját, a gomolygó felhőket, halljuk a fejünk felett elhúzó repülőgépeket, olvassuk a tőzsdehíreket, az üzemanyagárak ingadozását, az allergiások számának növekedését, szemléljük az idegenforgalmi bevételek változását ábrázoló diagramokat és látjuk a katasztrófák áldozatait. Megszoktuk, hogy ezek a benyomások számtalan forrásból törnek ránk: az utcai plakátokról, a televízió hírolvasójától, a napilap infografikájából, valamely internetes hírportálról, a buszon mások beszélgetéséből, egy blogból vagy az épp megtekintett közüzemi számlánkról. Megnézzük, meghallgatjuk, aztán megyünk tovább. A felgyorsult élettempó következtében gyakran nincs időnk elgondolkodni az információkon, nemhogy még egymáshoz is illeszteni azokat. Ám olykor történnek dolgok, amelyek kikényszerítik a gondolatok összerakását, pl. megértjük, hogyan béníthatja meg egy vulkán kitörése vagy egy helyi politikai válság a globális világot. No, ez a földrajz! És ez a földrajztanítás alapfeladata is: kapcsolatot teremteni környezetünk tényei, jelenségei, folyamatai között. Van-e csodálatosabb érzés annál, mint amikor az ember rádöbben arra, hogy érti a körülötte lévő világ történéseit? Ennek elérése a földrajztanítás alapfeladata.

Azt gondolhatnánk, hogy a földrajztanárnak könnyű dolga van, mert a földrajz tárgya látványos és a mindennapi életben zajló jelenségekkel, folyamatokkal foglalkozik, amiket a tanulók könnyen elképzelnek, a tanárok pedig könnyen szemléltetnek. Könnyűnek tűnik az iskolán kívüli szemlélő számára is. Ők nem tudhatják, hogy a földrajzórakon milyen sok

tényanyagot kell elsajátítani igen kevés idő alatt, a tényanyag pedig bonyolult természettudományi és társadalomtudományi összefüggésrendszerekre épül. Ráadásul azokat egyszerre kell térben és időben is vizsgálni. Ezeket a tanulók – életkori sajátosságaiból következően – nehezen látják át. A földrajztanulás akkor lehet eredményes, ha a tanulók megfigyelések, vizsgálódások és más tevékenységek (pl. adattár-, GPS- vagy térképhasználat) során jutnak információkhoz, szereznek tapasztalatot a körülöttük lévő világról, megismerhetik, hogy az egyes cselekvések miként hatnak a környezetre, továbbá folyamatosan ütköztetik gondolataikat és tapasztalataikat, gyakorlati vagy logikai próbára teszik elképzeléseiket. Ezek azonban időigényes tevékenységek, és nem valósíthatók meg a hagyományos frontális oktatás módszereivel. Feltételezik, hogy a földrajztanár nem előadó, hanem a tanulási folyamatot irányító, segítő, támogató, információ- és értékközvetítő, innovatív pedagógus.

### **Kulcsfogalmak**

földrajz tantárgy, tapasztalatszerzés a földrajzi környezetről

## 2. A TANTÁRGY SZEREPE A KÖZNEVELÉSI RENDSZERBEN

---

Mi a földrajz tantárgy szerepe az iskolában? A kérdésre mindenfajta szakmai elfogultság nélkül azt válaszolhatjuk: **a földrajz sajátos szerepet tölt be a magyar köznevelési rendszerben.** A földrajzi-környezeti tartalmak és a hozzájuk kötődő képességek, cselekvések fontosságát a Nemzeti alaptanterv is kifejezi azzal, hogy benne a tíz műveltségi terület egyike (a Földünk – környezetünk) földrajzi jellegű, sőt más műveltségi területekben is van hasonló tartalom. Milyen szempontból egyedi a földrajz szerepe?

1. A földrajz tantárgy a természet- és a társadalomtudományok valamennyi sajátosságának és folyamatának térbeli rendjét képes bemutatni, hiszen **alapvető rendező elve a tér.** Ebből következik, hogy a tanulók a földrajztanítás keretében ismerik meg a térbeli tájékozódás módszereit, a társadalmak (benne a gazdaság) működésének területi különbségeit, valamint **térbeli intelligenciára** tesznek szert. E tantárgy segíti őket ahhoz, hogy tájékozódni tudjanak a világban a szó szoros és átvitt értelmében egyaránt.
2. A földrajz egyszerre mutatja be **a természeti és a társadalmi evolúciót,** hiszen foglalkozik a Föld egyes gömbhéjainak, az életnek a történeti fejlődésével, a természeti folyamatoknak a társadalmi életre gyakorolt hatásaival egészen a napi gazdasági-politikai helyzetek elemzéséig, valamint a társadalom környezetre gyakorolt hatásaival. Sőt a folyamatokban érvényesülő tendenciák feltárásával prognosztizál is.
3. A földrajz – a tantárgyak között egyedülálló módon – **hidat képez a természettudományokat és a társadalomtudományokat közvetítő ismeretkörök között.**
4. A földrajz híd szerepéből adódik, hogy nem egyszerűen leíró, sőt nem is csak oknyomozó, hanem **szintetizáló jellegű tantárgy.** A földrajz a természetre és a környezetre vonatkozó ismeretanyagában szintetizálja a többi természettudományos tárgy (elsősorban a fizika és a kémia, de nem csekély mértékben a biológia) tudásrendszerét, a földi jelenségek bemutatásakor támaszkodik az azok által feltárt tényekre, törvényszerűségekre, összefüggésekre. Megjegyzendő azonban, hogy ez – a köznevelés jelenlegi tantárgyi szerkezete következtében – csak korlátozottan tud megvalósulni, hiszen a földrajztanulás előbb (általában 10. évfolyam végén) zárul, mint a többi tantárgy, amelynek az ismeretanyagát fel kellene használnia. Ezért aztán a földrajz számtalan természeti jelenséget kénytelen úgy magyarázni, hogy valójában még hiányzik az a természettudományos ismeret, amelynek birtokában a tanulók megérthetnék a jelenségeket. A természet és a társadalom kapcsolatrendszerének bemutatása és ez alapján a környezetpusztítás, a környezetvédelem lényegének megvilágítása olyan szintézist igénylő feladat, amely tantárgyunk lényegéből fakad.

5. A földrajz tantárgy **számos természettudomány** (pl. geológia, éghajlatan, meteorológia, hidrológia, talajtan, térképészet) és **több társadalomtudomány** (demográfia, urbanisztika, statisztika, közgazdaságtan stb.) **egyedüli képviselője** az iskolában. E tudományok ismeretanyagát integráló szemléletben közvetíti a tanulók felé, és az elsajátított tartalmak gyakorlati alkalmazására törekszik.
6. A földrajz tantárgy olyan tudást (bele értve az ismeretekhez tartozó képességeket, kompetenciákat is) közvetít, amely **szerves része mindennapi életünknek**, általa magyarázhatók meg történések és oldhatók meg problémák. A földrajzi-környezeti tudás életünkkel való szoros kapcsolata könnyen belátható akkor is, ha elgondolkodunk például a tévéhíradó egy napi híryanagjának tartalmán és annak belső arányain.
7. A földrajzóra a reális alapokon nyugvó, tényismereteken alapuló **nemzettudat kialakításának** egyik legfontosabb színtere. A földrajz a **nemzetközi szellemű nevelés** szempontjából is kulcsfontosságú tantárgy. E szerepe különösen felértékelődött hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása után. Kiemelkedő szerepe van az integráció, a társadalmi-gazdasági élet országhatárokat nem ismerő értelmezésében, az értékmegőrzésben, valamint az **Európa-tudat** és a **regionális-tudat** kialakításában.
8. Ma már a nemzetközi tudományos életben a **földrajzi és a környezeti tartalom egybe forrt**, a tények és a folyamatok, a társadalmi tevékenységek bemutatása nem nélkülözheti hatásaik, következményeik egységes szemlélettel történő megismertetését a tanulókkal nemcsak elméleti, hanem tapasztalati úton is.
9. Az emberiségnek olyan **kihívásokkal** (pl. népességszám-növekedés, éhezés és alultápláltság, menekült-, hontalan- és urbanizációs problémák, éghajlatváltozás, természeti erőforrások kimerülése, környezetszennyezés) kell szembenéznie, amelyek alapvetően **földrajzi-környezeti problémákból** erednek. Köztudott, hogy a természet károsítása, elszennyezése, s ennek következtében az élővilág veszélyeztetése, sőt az ember önvészélyeztetése a 21. század legnagyobb gondja. Az ezzel kapcsolatos problémákat csak tájékozott, a környezetkárosító folyamatokat és a megoldási lehetőségeket ismerő nemzedék lesz képes megoldani. Ehhez azonban megfelelő tudásra van szükség, amelyek alapjait a közoktatásban, nagyrészt a földrajzórakon kell megszerezniük. Azok során kell kialakulnia a gyerekekben a környezet iránti érzékenységnek és olyan szemléletnek, képességeknek, amelyek birtokában felnőttként helyesen cselekszenek.

## Kulcsfogalmak

híd szerep, térbeli intelligencia, természeti evolúció, társadalmi evolúció, földrajzi-környezeti gondolkodás, szintetizáló jelleg, földrajzi-környezeti problémák és kihívások

### 3. MIÉRT TANULUNK FÖLDRAJZOT AZ ISKOLÁBAN?

---

#### 3.1. A földrajztanítás célja

Ahhoz, hogy eredményes legyen az iskolai munka, a tanárnak mindig, minden témakör feldolgozásakor, valamennyi tanítási órán, annak bármely mozzanatában világosan kell ismernie a tantárgy tanításának céljait. Nem a tankönyvi leckék tartalmának kell a szemé előtt lebegnie, hanem az apróbb és nagyobb, a közelebbi és a távolabbi céloknak. A földrajz tantárgynak a modern korban mindig az volt a célja (majd láthatja konkrét példákon a következő fejezetben), hogy szintetizáló módon **megismertesse** a tanulókkal **a földi teret és benne az embernek** (mint biológiai és társadalmi lénynek) **a környezetét**. Ma is ez az elsődleges célja, ami többféle dolgot foglal magában.

1. A földrajztanítás célja, hogy a világban való eligazodás érdekében a gyerekek **tudjanak tájékozódni, eligazodni** a Föld kisebb-nagyobb egységein. Ennek érdekében szerezzenek alapvető ismereteket égitestünkről, annak tájairól, országcsoportjairól, országairól, népeiről, szűkebb-tágabb környezetünkről.
2. A tanulók **ismerjék meg az ember életteréül szolgáló Földet**, a természet és a társadalom főbb sajátosságait, jelenségeit, folyamatait, egymásra hatásuk térbeli rendjét és következményeit. A természettudományok általános törvényeit a földi térre alkalmazva valós megállapításokat tegyenek és reális következtetésekre jussanak.
3. A tanulók vegyék észre az élő és az élettelen természet fejlődésének, a földi élet kialakulásának ismeretében a természeti folyamatok hatásait a társadalom történetében és az aktuális gazdasági-politikai helyzetekben, lássák, hogyan hat vissza a társadalom a környezetre. Ezeken az összefüggéseken keresztül sajátítsák el a **földrajzi-környezeti gondolkodást**.
4. Ismerjék meg a fokozatosan növekvő társadalmi igények kielégítéséért folyó **termelő-tevékenységet**. Szerezzenek tájékozottságot a termelés országoként és regionálisan különböző sajátosságairól, színvonaláról, teljesítményeiről, ismerjék meg okait, lássanak példát a következményeikre.
5. Alakuljon ki valóság-hű képzet a gyerekek fejében a haza (a Kárpát-medencevidék) földjének fejlődéséről, sajátosságairól, természeti és társadalmi értékeiről, társadalmi-gazdasági viszonyairól, hiszen ezek vezethetnek a valós alapokon nyugvó **nemzettudat** kialakulásához.

6. Legyenek tisztában a Föld túlnépesedésének veszélyeivel, **eltartóképességének** korlátaival. Tudják, a rohamosan növekvő termelés és fogyasztás egyre gyakrabban bontja meg a természeti folyamatok egyensúlyát, ezáltal maradandó vagy megszüntethető károsodásokat okoz a környezetben, veszélyezteti a bioszférát, és magát az embert, az alkotásait is.
7. Alakuljon ki reális kép a tanulóknak a környezetet veszélyeztető folyamatokról, a környezeti állapot- változásokban betöltött szerepéről, **a Föld globális** természeti, társadalmi, környezeti **problémáiról**.
8. Ismerjék fel, hogy a környezeti **gondok megoldhatók**, a már bekövetkezett **károsodások mérsékelhetők, megszüntethetők, az újak megelőzhetők**, továbbá, hogy az elvek csak a tudományterületek összefogásával és nemzetközi **együttműködéssel** válhatnak általánosan hatékonyak.

Végeredményben tehát a földrajz tantárgy segítheti a gyermekeket abban, hogy megismerjék az ember és környezete közötti kapcsolatokat, elmélyüljön hazaszeretetük, és felismerjék felelősségüket, tennivalóikat, lehetőségeiket szűkebb és tágabb környezetükért, hazájukért, a Földért.

### **3.2. A földrajztanítás általános feladatai**

A földrajztanítás céljainak megvalósítása érdekében a tantárgy tanítási-tanulási folyamata során hármas **feladatot** kell teljesíteni.

1. **Valós képzetek kialakítása a világról** – A földrajztanítás hagyományos feladata a geográfia hagyományos felfogásából következik, azaz hogy a tanulóknak tárgyilagos, valóság-hű képet kell kapniuk a világról, a szűkebb, a tágabb, illetve az egész Földet, a Világegyetemet magában foglaló földrajzi környezet természeti és társadalmi-gazdasági sajátosságairól.
2. **Oknyomozás** – A tanulóknak értelmezniük kell a környezetben tapasztalható természeti, társadalmi jelenségek okait, egymás közötti kapcsolatait. Ez részben azért történik, hogy ne statikus képzetük legyen a világról, másfelől azért, hogy értsék a szűkebb és a tágabb környezet működését, változásait, fejlődését.
3. **Prognosztizálás** – A tanulóknak észre kell venniük a környezetben zajló tevékenységek, beavatkozások következményeit, rá kell döbbsenniük arra, hogy az emberiség sorsa, de az egész Föld jövője is a földrajzi környezet adottságaival való gazdálkodástól függ.

### **3.3. A földrajztanítás speciális nevelési és képzési feladatai**

A földrajztanítás fent megfogalmazott általános feladataiból kirajzolódnak a tantárgy **speciális nevelési és képzési feladatai**, amelyek az alábbiakban foglalhatók össze.

#### **1. Az összefüggésekben való gondolkodás képességének kialakítása a tanulóknak**

A természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi jelenségek belső és egymás közötti oksági összefüggéseinek feltárásával valósítható meg (pl. a földrajzi övezetesség megismerésekor a természeti adottságok egymással való kapcsolatának és annak bemutatásával, hogy a társadalom hogyan él és hogyan él vissza a környezeti lehetőségekkel, hogyan alakítja át a környezetét).

#### **2. Az emberek és környezetük viszonyának megismertetése, megértetése**

A különböző tájak, országok eltérő természeti és társadalmi jellemzőinek bemutatásán, kapcsolataik felfedeztetésén, feltárásán át vezet hozzá az út (pl. India tanításakor annak megbeszélése, miért terjedt el a teaivás, majd az Egyesült Királyság tanulásakor a teaivó nemzet kialakulási okának tisztázása).

#### **3. A nemzeti és a Kárpát-medencei regionális identitástudat megalapozása**

Az identitástudat lehet alapja más népek megértésének, elfogadásának is (pl. a haza földrajzának, a magyarság helyzetének bemutatása során kiemelt figyelmet kap a más népekkel, országokkal való kapcsolat).

#### **4. A különböző típusú függőségek okainak megértetése a tanulókkal**

Annak felismertetése, hogy a függőségek a különböző földrajzi helyek, tájak, illetve a népek, embercsoportok eltérő tényleges és viszonylagos elhelyezkedéséből adódnak (pl. a természeti erőforrások szűkössége folyamatosan arra ösztönözi a japán gazdaságpolitikát, hogy a kutatásra, fejlesztésre alapozott gazdasági ágakat fejlessze, a korszerűtlenebb technológiákat kitelepítse az országból).

#### **5. A területi együttműködések szükségességének megértetése**

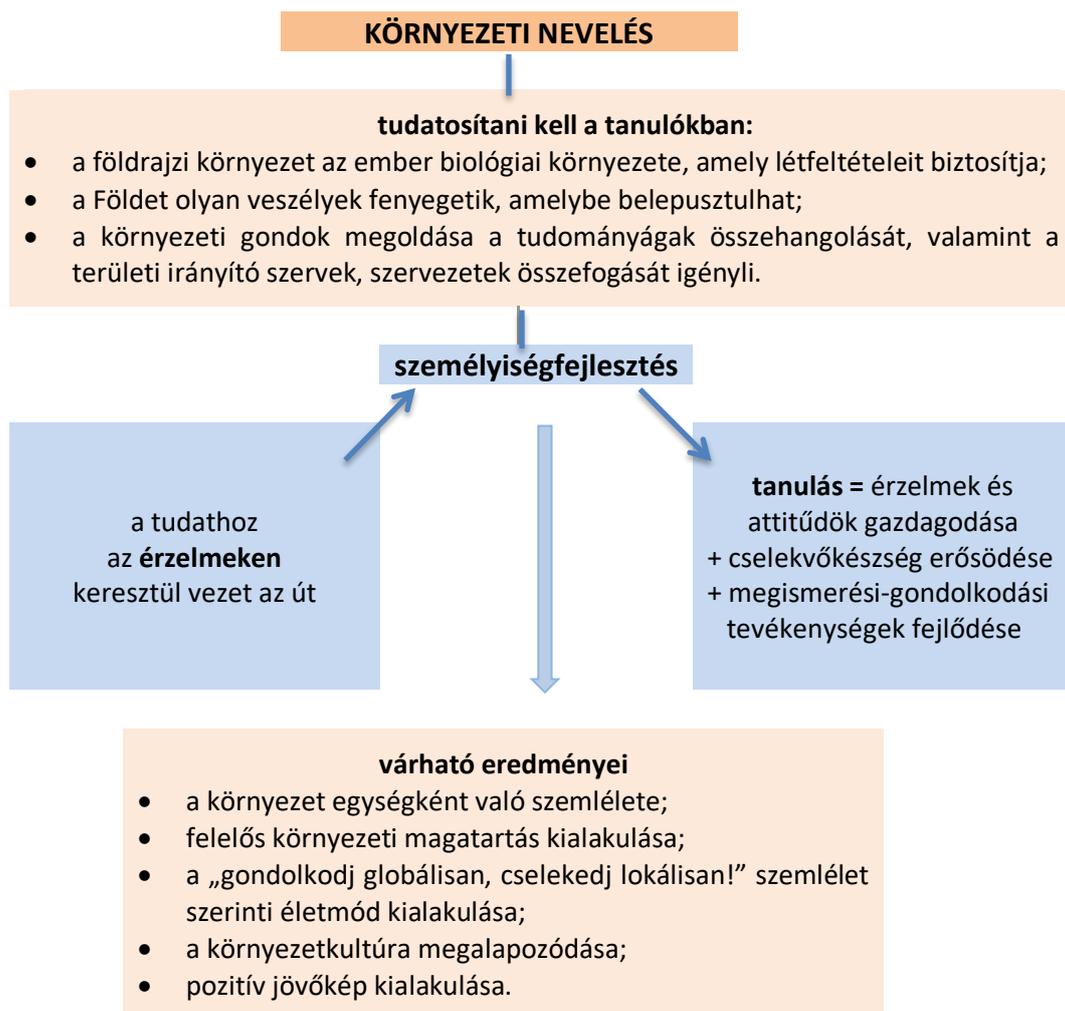
A megértés a természeti erőforrások egyenlőtlen eloszlásának felismertetésével, az ebből adódó kölcsönhatások, a népességmozgások, az áruk, az információk cseréjének bemutatásával történik (pl. az Európai Unió integrációs folyamatában megfigyelhető, időben változó társadalmi, gazdaságpolitikai célok megismertetésével).

#### **6. A tanuló környezettudatos életmódjának megalapozása és formálása**

Annak megértésével valósulhat meg, hogy a különböző adottságú természetes tájakon az emberi tevékenység kultúrtájakat hoz létre, ahol egymásnak ellentmondó térbeli kölcsönhatás és érdek érvényesül (pl. A Kárpát-medencében a természeti környezet időben változó célú átalakítási folyamatának megláttatásával).

### 3.4. Földrajztanítás a fenntarthatóság szolgálatában

A **környezeti nevelés** és a földrajz tantárgy – kimondva vagy kimondatlanul – már az 1990-es évektől összekapcsolódik az iskolában. A környezeti nevelés célja – a hagyományos értelmezés szerint – olyan, ismeretekre épülő szokásrendek és viselkedési formák kialakítása, amelyek a gyerekekben a környezet megóvását, aktív védelmét váltják ki. Tágabban értelmezve azonban az egész oktatási-képzési folyamatot átható **tudatformálás**, az élő és az élettelen környezettel való együttélés **magatartásformájának** és **gondolkodás-módjának** átadása, amely elősegíti az élő természet fennmaradását és a társadalmak fenntartható fejlődését. A környezeti nevelés tehát semmiképpen sem köthető egyetlen tantárgyhoz. A célok megvalósításához – ismeretanyagánál fogva – mégis talán a földrajz kínálja a legsokoldalúbb lehetőséget, hiszen éppen a természet és a társadalom kölcsönhatásaival foglalkozik. A környezeti nevelés csak akkor eredményes, ha a tanulási tevékenységet úgy értelmezzük, mint az érzelmek, az attitűdök gazdagodását, a megismerési és gondolkodási tevékenységek fejlődését és a cselekvőkészség erősödését. Az alábbi ábra a környezeti nevelés lényegét mutatja be a földrajz tantárgy szemszögéből nézve.



*A környezeti nevelés a személyiségfejlesztés eszköze*

A környezeti nevelés kihívást jelent a földrajztanár számára is, mert lényege ellentétben áll a Magyarországon még mindig gyakori porosz utas pedagógiai gyakorlattal. Tanítványait önálló felfedezésekre, akciókban való tevékeny részvételre, kritikai gondolkodásra kell nevelnie a földrajzi tartalmakon keresztül. Így az ő környezetkultúrája, a természeti és a társadalmi környezethez való érzelmi viszonyulása, illetve a környezet problémái iránti fogékonysága, azok kezelési módja, tehát személyes hatása erősen befolyásolja környezeti nevelési tevékenységének eredményességét.

A környezeti nevelés a földrajzórán tehát nem azonosítható a környezetvédelmi témák feldolgozásával. Természetesen magában foglalja a regionális földrajzi témákon belül a környezetszennyezés, a tájrombolás, a természeti erőforrások pazarlása példának bemutatását, ugyanakkor rányitja a tanulók szemét a tájjal való okos gazdálkodás (a környezetvédelem, a természetvédelem, a tájgazdálkodás) lehetőségeire, eredményeire is. Az általános földrajzi tananyagban belül bemutatja a termelő tevékenység következtében a kőzetburokban, a talaj- és a vízburokban, a légkörben, az élővilágban bekövetkezett károsodásokat, azok egymással, a gazdasággal, a társadalommal, a tudományos élettel, az intézményrendszerek szemléletmódjával való összefüggéseit. Fontos eleme, hogy ne csak a környezeti gondokat ismertesse meg a tanulókkal, hanem azok megelőzésének, kezelésének, felszámolásának lehetőségeire is mutasson példákat. Lássák a tanulók, hogy a környezet állapotának alakulásában a társadalom minden tagjának, szervezetének, intézményének, a kutatóknak, a termelőknek és a fogyasztóknak egyaránt megvan a maguk feladata. Hiszen a környezeti nevelés nem egy-egy környezeti témájú tanítási egység feldolgozását jelenti, hanem az egész pedagógiai folyamatot átfogó tevékenységrendszer, amelynek az a célja, hogy a tanulóknak **pozitív jövőkép** alakuljon ki a környezettel kapcsolatban, amely alakításának maguk is részesei.

A 21. században az élet minden területén megtapasztaljuk, hogy minden mindennel összefügg. A földrajz lényege is ez. Ebből következik, hogy a földrajzoktatás teszi képessé a tanulókat, hogy szembe nézzenek azzal, mit jelent a sokat emlegetett fogalom, **fenntartható módon élni a világban**. „A földrajzilag képzett emberek megértik a társadalmi kapcsolatokat és átérzik felelősségüket mind a természeti környezet, mind egymás iránt. A földrajzoktatás segít az embereknek megtanulni, hogyan lehet harmóniában élni minden létező fajjal” – olvasható a Földrajzoktatás Nemzetközi Chartájában<sup>1</sup>. Ám ez csak akkor valósul meg, ha a földrajzórán nem tényismertetés történik, hanem földrajzi-környezeti problémákat dolgoznak fel (pl. éghajlatváltozás, élelmiszer-biztonság, energiatermelési lehetőségek, a természeti erőforrások túlzott kizsákmányolása, városiasodás, rugalmas termelés és

---

<sup>1</sup> Nemzetközi Földrajzi Unió Földrajzoktatási Bizottsága (IGU CGE) által 1992-ben, majd 2016-ban kiadott ajánlásgyűjtemény, amely a földrajzoktatás tartalmi és módszertani megújulását kívánta elérni a világ minden országában.

[http://geogo.elte.hu/images/A\\_Foldrajzoktat%C3%ADt%C3%A1s\\_Nemzetk%C3%B6zi\\_Chart%C3%A1ja\\_2016.pdf](http://geogo.elte.hu/images/A_Foldrajzoktat%C3%ADt%C3%A1s_Nemzetk%C3%B6zi_Chart%C3%A1ja_2016.pdf)

társadalom), és a földrajztanítás képessé teszi a tanulókat kutatási módszerek (pl. térkép-munka, terepmunka) és eszközök (pl. földrajzi információs rendszerek) használatára is.

A 21. század paradigmája az **ember-Föld ökoszisztéma fenntartható fejlődése**<sup>2</sup>. „A fenntartható fejlődés a természet, a gazdaság és a társadalom fenntarthatóságát egyaránt magában foglalja. Ezek a fogalmak sokféleképpen értelmezettek a mai átpolitizált világban, ezért szükségesnek tartjuk tisztázásukat.

- A **természet fenntartható fejlődése** azt jelenti, hogy az erőforrásokat nem lehet gyorsabb ütemben felhasználni annál, mint ahogy azok megújulnának. Kötelességünk megőrizni a természeti erőforrásokat a következő nemzedékek számára. A fogyasztás mértéke nem haladhatja meg a javak újratermelődésének mértékét. Ellenőrzés alá kell vonni a környezetkárosító tevékenységeket, helyreállítva és védve a földi rendszerek épségét.
- A **gazdaság fenntartható fejlődése** magában foglalja a természet fenntartható fejlődését is. A foglalkoztatottság bővítése és az életszínvonal növelése továbbra is fontos cél. Egyes országok számára ez a természeti erőforrások nagyobb mérvű felhasználásával jár, míg másoknak erőforrás-kímélő technológiák bevezetését, újfajta életmódok megjelenését és a szolidaritás gyakorlását jelenti...
- A **társadalom fenntartható fejlődése** egyenlő életlehetőségeket teremt mindenki számára. E cél eléréséhez elengedhetetlen, hogy a fejlődő országokban élők kielégíthessék legalapvetőbb szükségleteiket, ...a fejlett országok pedig szigorú szabályokat fogadjanak el a természeti erőforrások felhasználásának korlátozása érdekében. Még fontosabb azonban, hogy ezekkel az intézkedésekkel olyan új értékek, gondolatok és viselkedésformák szülessenek, amelyek egy új és jobb élet lehetőségét kínálják. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a mennyiségi szemléleten nyugvó termelési és fogyasztási rendszereket egy olyan modellre cseréljük, amelyben a gazdaság és a társadalom célja a minőség javítása.” (Luzerni Nyilatkozat)

## Kulcsfogalmak

valóság-hű képzet, oknyomozás, prognosztizálás, oktatási feladatok, nevelési feladatok, képzési feladatok, személyiségfejlesztés, függőségek értelmezése, együttműködések értelmezése, fenntartható fejlődés szemlélete

<sup>2</sup> Luzerni Nyilatkozat – Földrajztanítás a Fenntartható Fejlődésért, a Nemzetközi Földrajzi Unió Földrajzoktatási Bizottságának dokumentuma, amit 2007-ben fogadtak el.

[http://geogo.elte.hu/images/downloads/2\\_Dokumentumok/2.2\\_Kozoktatatasi\\_tantervek\\_kovetelmenyrendszerek/Luzerni\\_Nyilatkozat\\_FBPNV\\_20140121.pdf](http://geogo.elte.hu/images/downloads/2_Dokumentumok/2.2_Kozoktatatasi_tantervek_kovetelmenyrendszerek/Luzerni_Nyilatkozat_FBPNV_20140121.pdf)

## 4. A FÖLDRAJZ TANTÁRGY TARTALMA

---

### 4.1. A tantárgy és a tudomány nem azonos

A földrajz tantárgy napjainkban tapasztalt alacsony megbecsültsége összefügg azzal a hamis társadalmi képzetel, hogy egy iskolai tantárgy az annak megfelelő tudomány „kicsinyített” változata. Ez a szemlélet egyetlen tantárgy esetében sem helyes, de a földrajz esetében még inkább elfogadhatatlan (ez részben kiderült az előző fejezetrészből is). A földtudományok közé tartozó **földrajztudomány** a geoszférákkal, az azokban lezajló természeti és társadalmi folyamatok által kialakított rendszerek elrendeződésével és törvényszerűségeivel foglalkozik. A földrajz – mint iskolai **tantárgy** – tárgya szélesebb, mint a földrajztudományé, hiszen szemlélete folytán **integrálja a különböző természet- és társadalomtudományok, tudományterületek ismeretanyagát**. Alapvető módszere, hogy leírásokat ad megfigyelések és vizsgálatok alapján, kapcsolatokat keres a különböző tudományterületek módszereivel szerzett tények között, és azokat térbeli és időbeli struktúrákba rendezve, továbbgondolva előre tekint. Mindent az ember, a társadalom szempontjából vizsgál, és a szintetizálással nyert tudás gyakorlati alkalmazási lehetőségeit keresi.

### 4.2. Kérdéskorszakok a földrajztanításban

A Nemzetközi Földrajzi Unió által 1992-ben elfogadott **Földrajztanítás Nemzetközi Chartája** összefoglalja azokat a földrajzórai főbb kérdéseket, amelyek alapján a tanulók ismereteket gyűjthetnek természeti és társadalmi környezetükről tanári irányítással. Az ábra átgondolása után már egyszerű a válasz arra a kérdésre, hogy mivel foglalkozik a földrajz: a környezet természeti és társadalmi-gazdasági jellemzőivel abból a szempontból, hogy **a természeti adottságok hogyan határozzák meg az emberek életlehetőségeit, és a társadalmak hogyan hatnak vissza természeti környezetükre**. Eközben természetesen azt is megismerteti, hogyan lehet biztosítani, fenntartani az élővilág (benne az ember) és bolygónk közös jövőjét.

A leggyakoribb földrajzórai kérdések átgondolása arra is jó, hogy észre vegyünk a kérdések mögött rejtőző szemléleti változásokat. A leghagyományosabb kérdések: a „hol?”, a „mi?”, a mikor? és a „milyen?” a földrajztanítás korai korszakát idézik, amikor a földrajz szerepe kizárólag a tények megállapítására, összegyűjtésére szorítkozott. Ezek voltak a **leíró jellegű földrajztanítás** legfőbb kérdései. Ma már nem ezek a legfontosabb kérdések, igaz, ma sem nélkülözhetők. A földrajztanár ma is megkérdezi: mi az?, hol van? vagy milyen (mi jellemzi)?, de a válasz elhangzása után biztosan azt a kérdést teszi fel, hogy „miért?”. Ez a kérdés a földrajztanítás kulcsa, hiszen ez vezetheti el a tanulókat az ok-okozati összefüggések felismeréséhez, a kapcsolatrendszerek feltárásához, vagyis a gondolkodáshoz. A „miért?” az **oknyomozó jellegű földrajztanítás** alapkérdése. Csakhogy – mint ahogyan a földrajz-

tudomány, úgy – már a földrajztanítás sem elégszik meg a tapasztalatok összegyűjtésével, azok magyarázatával, hanem előrefele gondolkodik: „mi lesz a következménye?” „hogyan lehetne?” – teszi fel a kérdéseket. (Pl. Mi lesz a következménye az esőerdők kíméletlen irtásának? Hogyan lehetne az emberiség és a természeti környezet szempontjából kölcsönösen előnyös fejlődési utat kijelölni?) E problémafelvető kérdések a **prognosztizáló földrajztanítást** jelképezik. Magyarországon – mint ahogyan a világban mindenhol – a leíró korszak tartott a leghosszabb ideig. Az oknyomozó korszak a két világháború között kezdődött, de csak az 1960-as években vált általánossá. A prognosztizáló korszakról pedig csak az 1990-es évektől beszélhetünk.

### 4.3. Fogalomkörök a földrajzban

A kérdések kapcsán megismerik a gyerekek a különböző földrajzi-környezeti fogalmak, jelenségek, folyamatok elhelyezkedését, térbeli eloszlásukat a Földön, egymással és a környezetükkel való kölcsönhatásaikat. Tehát a kérdésekből következnek azok a **fogalomkörök**, amelyekről a földrajztanítás szól. Melyek ezek?

- **A hely**

A tanulók megismernek földrajzi helyeket, és megfogalmazzák, hogy hol fekszenek, milyenek azok. Megvizsgálják, hogy az ott élő emberek milyen kapcsolatban vannak a környezetükkel. Így nemcsak megismerik, **hogyan viselkednek**, hanem megértik, hogy miért éppen úgy. Tehát fokozatosan megértik az egyes helyek példáin keresztül **az ember és környezetének kapcsolatát**.

- **Helyzet és eloszlás**

A tanulók megismerkednek különféle népekkel, és megfogalmazzák, hogy hol élnek. Megismerik, hogy kik, mik honnan hová, miért és hogyan áramlanak a különböző földrajzi helyek között. Ez elvezetheti őket az egymásrataltság felismeréséhez és **a függőség különböző típusainak megértéséhez**.

- **Térbeli kölcsönhatás**

A tanulók megismerik, hogy az egyes földrajzi helyeknek melyek az értékeik (természeti és társadalmi erőforrásaik). Meglátják példákon keresztül, hogy mi az erőforrások sorsa, hová kerülnek és hogyan, miért jutnak el oda. Ezekon keresztül megértik a különböző tájak, országok, régiók vagy települések közötti **együttműködések szükségességét**.

- **Tájak és régiók**

A tanulók a földrajztanítás keretében megismerkednek különböző téri egységekkel. A tájak esetében megtanulják, hogy azok határai elsősorban természetföldrajzi alapon rajzolódnak ki, a társadalmi-gazdasági élet részben ezen feltételek szerint alakult. A különböző léptékű régiók esetében viszont felfedezhetik, hogy határaikat részben látható, részben láthatatlan tényezők szabják meg. Megértik, hogy a régiók integrált rendszeréből származtatható a földi méretű ökoszisztéma. A különböző régiók szerkeze-

tének és folyamatainak a globális rendszeren belüli értelmezése szolgál alapul ahhoz, hogy az emberek **regionális és nemzeti identitását nemzetközi keretek közé** illesszük.

- **Tájátalakulás**

A tanulók megismerkednek különböző természetes, természethez közeli tájakkal és kultúrtájakkal. Példákat látnak arra, miként (milyen hatásra és hogyan) alakultak át a természetes tájak kultúrtájakká, ami elvezethet a **környezettudatos életmód** megalapozásához. De azt is látják, hogy milyen következményei vannak a térrel kapcsolatos döntéseknek.

#### **4.4. A földrajzi-környezeti tudás értelmezése**

Mi a **földrajzi-környezeti tudás**? A válasz összefügg a mindenkori társadalom műveltségéről vallott felfogásával és ennek következtében az aktuális tanterv szemléletével. A pedagógia tudománya többféleképpen közelíti meg a tudást. Szemléletük azonban abban megegyezik, hogy ismeret és képesség jellegű összetevőkre bontja.

Az **ismeret jellegű földrajzi tudás** mindig része volt a közműveltségnek. Alapkérdése, a „mi hol található?” a földrajz hajdani ismereteket szerző szerepét tükrözi. Noha ez továbbra sem nélkülözhető, a mai tudásmodellben háttérbe szorul. A tényismeretek felhalmozása helyett azoknak az ismereteknek a megszerzésére és feldolgozására helyeződött a hangsúly, amelyek szükségesek a tér- és időszemlélet kialakulásához, a tények közötti összefüggések megértéséhez, a globális földrajzi-környezeti kérdések megvilágításához és a gondok felszámolásához. Tehát a nagyságrendek érzékelési képessége, a viszonylagosság értelmezése, a tények közötti kapcsolatok és összefüggések ismerete lett a társadalmi szempontból hasznos ismeret. A földrajztanításban a föld- és környezettudományoknak azok a módszertani szempontból is fontos elemei jelennek meg, amelyek a mozgékony vizuális intelligencia kialakulásához vezetnek.

A **képesség jellegű földrajzi tudás** olyan gondolkodási programok birtoklását jelenti, amelyek lehetővé teszik az ismeretek felhasználását, az ismeret jellegű tudás működtetését. A konkrét földrajzi-környezeti tartalmakhoz kötve alakul ki, de nem köthető csupán a földrajztantárgyhoz. Több tantárgy több témáján működhet, miközben formálódik, mélyül és gazdagodik, egyszóval fejlődik. Az 1990-es évek előtti tantervek egy-egy témával kapcsolatban szépen felépítették a hozzá kötődő jártasságok, készségek és képességek egymást feltételező rendszerét. A Nemzeti alaptanterv óta nem határozható meg ilyen rendszer, mert egy tartalomhoz sokféle képesség, egy képességhez pedig sokféle, különböző tantárgyakból tanult tartalom kapcsolódhat. (Pl. a lemeztektonikai folyamatok ismerete feltételezi a térbeli tájékozódás képességét, hiszen a tanulóknak térben kell elképzelniük a történéseket, ugyanakkor az időbelit is, mert földtörténeti időléptékben kell gondolkodniuk. A helyes térbeli képzettséghez azonban szükségük van a fizikai erőviszonyok helyes értelmezésére és kémiai anyagismeretre is.) Ezért a Nat-2003 és a ráépülő kerettantervek

célkitűzéseikben nem földrajzi-környezeti tartalmakat neveznek meg. Helyette konkrét képességeket, amelyeket a földrajz tantárgy tud leghatékonyabban kialakítani, és főleg kompetenciaterületeket (pl. környezetharmonikus életvezetési kompetencia), amelyeket a földrajz mellett más tantárgyak is fejlesztenek.

### **Kulcsfogalmak**

földtudományok, földrajztudomány, földrajz tantárgy, leíró földrajztanítás, oknyomozó földrajztanítás, prognosztizáló földrajztanítás, Földrajztanítás Nemzetközi Chartája, hely, helyzet és eloszlás, térbeli kölcsönhatás, tájatalakulás tájak, régiók, tudás

# A MAGYARORSZÁGI FÖLDRAJZTANÍTÁS TÖRTÉNETE

---

Ebben a fejezetben a hazai földrajztanítás idővonalával ismerkedhet meg. Arra törekedtünk, hogy érzékelhető legyen az a viszontagságos út, amit a földrajz mint tantárgy bejárt. Hol a történelem, hol a természettudományos tantárgyak próbálták magukba olvasztani, miközben fokozatosan tért veszített a köznevelési rendszerben. A földrajz tantárgy helyzete és a földrajztanítás szemlélete leképezi a tudással és a földrajztudománnyal kapcsolatos közgondolkodást és annak változásait.

## 1. FÖLDRAJZTANÍTÁS A RATIO EDUCATIONIS ELŐTT

---

A földrajzi jellegű ismeretek átadására és azok alkalmazására mindig szükség volt, amióta emberek élnek a Földön, tehát mondhatnánk, a földrajztanítás egyidős az emberiséggel. A történelem során együtt fejlődött a társadalommal, a földrajztudománnyal. Ám ha a szervezett keretek között zajló földrajztanítás kezdetét akarjuk megjelölni, akkor jó néhány évszázaddal későbbi időkre kell gondolnunk.

### 1.1. Földrajztanítás a földrajztantárgy bevezetése előtt

A magyarországi iskolai tudásszerzés az államalapítással és a kereszténység felvételével kezdődött. A **középkorban** az oktatás és a nevelés egyházi iskolákban folyt hazánkban csakúgy, mint Európában mindenfelé. A tananyagot az ókori alapokon létrejött **hét szabad művészet** (grammatika, retorika, filozófia, geometria, asztronómia, história és egyházi zene) foglalta magába. Mivel nem volt önálló földrajztudomány, a földrajzi ismeretek az oktatásban az asztronómiában és a geometriában kaptak helyet.

A 14–16. században a reneszánsz szellemi áramlata járta be a világot. Hatására az emberek figyelme az őket körülvevő világ felé fordult. A kor nagy tudósainak (Kopernikusz, Galilei, Kepler és Newton) köszönhetően és a nagy földrajzi felfedezések következtében gyorsan gyarapodtak a földrajzi ismeretek. Bár minden időben voltak a kor szellemét meghaladó, kiváló tanárok, a földrajzi ismeretek oktatása lassan fejlődött. Hazánkban először az erdélyi és a felvidéki iskolák szerepe növekedett meg jelentős **tudóstanár egyéniségek** (pl. Oláh Miklós, Szepsi Csombor Márton, Honterus János, Fröhlich Dávid, Comenius) működésének köszönhetően. Közülük a 16. század elején a brassói evangélikus prédikátor, térképész és tudós **Honterus János** (1498–1549) volt a legkiemelkedőbb. Iskolákat alapított, amelyekben nagy szerep jutott a földrajzi ismeretek átadásának. Kozmográfiáját Európa-szerte tankönyvként használták. A **kozmozgráfiák** ebben a korban általánosan használt kiadványok voltak. Mivel nemcsak tényeket, hanem kalandos útleírásokat is tartalmaztak, kedvelték azokat gyerekek és felnőttek egyaránt. Talán Honterus volt az első, aki fontosnak tartotta, hogy a diákok a könyveken kívül térképekről és kirándulások alkalmával a közvetlen valóság megfigyelésével szerezzenek földrajzi ismereteket. **Fröhlich Dávid** írta az első magyar kiadású latin nyelvű földrajztankönyvet (*Medulla Geographiae Practicae*, 1639).

A reneszánsz szellemiség továbbvivője a kor egyik legnagyobb nevelő egyénisége **Comenius Ámos János** (1592–1670) volt, aki ugyan csupán négy évig (1650–1654) tanított Magyarországon, a sárospataki református kollégiumban, munkássága nagy hatással volt a földrajzi ismeretek továbbadására. Személyében tulajdonképpen a **földrajzmódszertan megalapítóját** tisztelhetjük. *Orbis Sensualium Pictus* (*A látható világ képekben*, 1658) és *Didactica Magna* (*Nagy oktatás*, 1657) című művei csillagászati és természetföldrajzi alapismereteket is tartalmaztak, de igazi jelentőségük az, hogy megújították a pedagógia tudományát. Comenius új oktatási módszereket vezetett be, amelyekben a valóság-megfigyeléseknek és a vizuális (rajzos és térképes) **szemléltetésnek** elsődleges szerep jutott. „Mit jelent ismerni a dolgokat?” Azt, hogy „látással, hallással, ízleléssel és tapintással érzük el”



*A tanító megszólítja tanítványát a valós környezetben az Orbis Sensualium Pictusban*

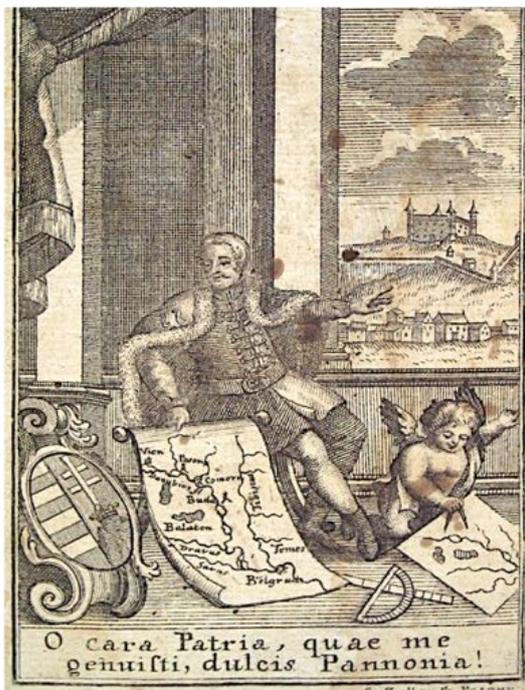
– írta. Vallotta, hogy a megismerés során a mechanikus bevésés helyett a tapasztalat-szerzésből kell kiindulni, majd a tapasztalatok elemzésével az általános következtetések, szabályok megfogalmazásáig kell eljutni. Kiállt emellett, hogy földrajzi ismereteket az oktatás minden szintjén, rendszeresen tanítani kell. Ő fogalmazta meg először azt az igényt, hogy a tanárok és a tanulók egyaránt olvassanak újságot, és a tanórákon **kapcsolják össze a tananyagot** az olvasottakkal, a **mindennapi élet eseményeivel**. Az iskola demokratizálása mellett a magyar nyelven való oktatás bevezetését is szorgalmazta („Magyar nemzetem, igyekezzél rajta, hogy legyenek magyar nyelvű iskoláid, könyveid!”).

## 1.2. Földrajztanítás együtt a történelemmel

Comenius szorgalmazta az **önálló földrajz tantárgy** bevezetését. A 17–18. században már több helyen (Sárospatakon, Debrecenben, Eperjesen, Lőcsén, Pozsonyban, Sopronban, a dunántúli egyházi iskolákban és néhány erdélyi gimnáziumban) így is tanították. A földrajzi ismeretek azonban ekkor kicsit mást jelentettek, mint napjainkban. Elsősorban a dolgok térbeli elhelyezésére, azon túl legfeljebb a természetföldrajzi jelenségek megfigyelésére és magyarázatára szorítkoztak. Külföldön viszont már az volt a földrajzi ismeretszerzés fő szempontja, hogy miként kapcsolódik össze az ember élete a földi jelenségekkel. A külföldet járt tudós-tanárok egy része hamarosan nálunk is meghonosította ezt a nézőpontot. Csakhogy ez azzal a következménnyel járt, hogy az iskolákban mintegy kétszáz évre **a történelemhez láncolták a földrajzot**. Meghonosodott a **historiai-topográfiai szemléletmód**, ami a gyakorlatban a közigazgatási egységek topográfiai és történelmi vonatkozásainak adatszerű ismertetésévé torzult. Így tanította például a földrajzot **Bél Mátyás** (1684–1749) Pozsonyban 1717-től. Bár munkásságának igen nagy tudománytörténeti jelentősége van, földrajztanítása nem lépett túl a lakóhely, a megye földrajzának megismertetésén. Tanítványaival adatokat gyűjtetett és térképeket rajzoltatott Magyarország földrajzi leírásához. A megyék földrajzára, történelmére és közigazgatására vonatkozó ismeretanyagot öt kötetes könyvben (*Hungariae antiquae et novae prodromus* – 1723 és *Notitia Hungariae novae historico-geographica* – 1735–1742 címen) foglalta össze. Ezzel Bélmátyás megteremtette a magyar **leíró földrajzi irodalmat**. Ez azonban nem a későbbi értelemben vett leíró földrajzot jelentette, hanem tényismertető **államisme** volt, történelmi, közigazgatási, topográfiai és statisztikai adatokat tartalmazott. Ezt a műfajt a legmagasabb szinten a partiumi statisztikus, **Fényes Elek** (1807–1876) művelte, akinek szemléletmódja a 19. század közepéig uralta a magyar leíró földrajzi irodalmat.

A 18. században már egyre több helyen használtak latin és német nyelvű **földrajztankönyveket**, amelyeket olykor magyarra is lefordítottak. Részben a tantárgy akkori tartalmával függ össze, részben a német geográfus, Johann Hübner hatásának köszönhető, hogy roppant mennyiségű adatot, ténytet soroltak fel mindenfajta magyarázat nélkül, tehát a mai értelemben nem is nevezhetők tankönyveknek. „Nem más, mint a vallások, egyházi szerzetesrendek, zsinatok, babonák, országok és azok fekvésének, nagyságának,

szomszédainak, alkotmányának és terményeinek felsorolása, és olyan helyek említése, amelyek valamely csatáról, ostromról, békekötésről vagy örökösödési vitáról nevezetesek” – írta róluk Fodor Ferenc. Ebben a szellemben írta az első **magyar nyelvű tankönyvet** Váradi Baranyi László 1749-ben *A geographiai tudományok első kezdetei* címmel. **Kérdés-felelet** formában (ún. katekizáló módszerrel) íródott, és nem szakmai tartalmú hasonlatokat alkalmazott a könnyebb megjegyezhetőség érdekében. Más tankönyvek rímbe szedték a tanulnivalókat. A **verses tankönyvek** között legjelentősebb Losontzi (Hányoki) István *Magyarországnak és Erdély országnak Kis Tüköre* (1771) és a *Hármas Kis Tükör* (1773) című munkái, amelyekből csaknem nyolcvan éven át tanulták a földrajzot a magyar gyerekek. E könyvek eredetileg is magyar nyelven íródtak, és nagy szerepet kapott bennük a hazafias nevelés. Széles körben, több nemzedéken keresztül használták azokat.



Bél Mátyás: *Compendium Hungariae geographicum ad exemplar notitiae Hungariae novae historico-geographicae* (1777) latin nyelvű tankönyve



Losontzi István: *Hármas Kis-Tükör* című verses tankönyvének 1848-as kiadása

## Kulcsfogalmak

hét szabad művészet, kozmográfia, történelmi-topográfiai szemléletmód, leíró szemléletmód, leíró földrajzi irodalom, államisme, katekizáló módszer

## 2. FÖLDRAJZTANÍTÁS A II. VILÁGHÁBORÚIG

---

### 2.1. Az önálló földrajztantárgy megszületése

A **Ratio Educationis** (A nevelés rendje) 1777-es megjelenésével új történet kezdődött az iskolarendszerben az oktatás tartalmában és módszertanában egyaránt. E latin nyelvű tanügyi szabályzat hatására megteremtődött Magyarországon az egységes iskolarendszer. Már előírták, hogy milyen tantárgyakat és azokat milyen tananyaggal kell tanítani. A földrajztanítás szempontjából kiemelkedő jelentősége, hogy **a földrajzot önálló és kötelező tantárggyá tette**. Ettől kezdve az elemi iskola IV. osztályában tanulták a gyerekek **topográfia** néven, amely az ország gazdasági, ipari és kereskedelmi viszonyait mutatta be leíró módon. Az elemi iskolára épülő öt éves gimnázium minden osztályában már földrajz volt a neve, heti 2-2 órában tanulták. Nagy szerepet szántak neki a **honismertetésben** és ezen keresztül az **állampolgári nevelésben**. Tananyagának összeállításában a **hasznosság elvét** hangsúlyozták, vagyis azt, hogy olyan ismeretekhez juttassa a tanulókat (főleg azokat, akik nem fognak továbbtanulni), amelyeknek hasznát veszik a mindennapi életben. A gimnáziumokban a következő tartalma volt:

- I. osztály: a világegyetem; Magyarország földrajza;
- II. osztály: a társországok földrajza, Erdély, Bánság;
- III. osztály: matematikai földrajz (a Föld mint égitest); a földrajz története;
- IV. osztály: a kontinensek földrajza;
- V. osztály: a korábban tanultak ismétlése.

A földrajztanítás módszere is megváltozott. A tanítási órákon a topográfiai neveket már tartalommal töltötték meg, egy-egy hellyel kapcsolatban a tanárok bemutatták, hogy milyen adottságai vannak és miként hasznosíthatók azok, és mi a jelentősége történelmi, kulturális, nemzeti szempontból. A tanterv kiemelte az ismeretszerzés **induktív útjának** fontosságát, tehát a tananyag feldolgozása az ismerttől az ismeretlen, a közelitől a távoli, a résztől az egész felé haladt. Hangsúlyozta az **összehasonlítások** fontosságát, a **térképek használatát** és a **térképen való utaztatás módszerét**. A képzeletbeli utaztatásnak az volt a lényege, hogy a tanulók a lakóhelyükről indulva részletesen megvizsgálták a megyéjüket, majd a szomszéd vármegye folyóit, tájait és városait. Meghatározták azok földrajzi helyzetét, megismerték a gazdálkodási módot, a természetet növényeket és a tenyésztett állatokat, megvizsgálták az ipar hasznát, és hogy a termékek csak helyben használhatók-e vagy eljuthatnak külföldre is. A tanterv előírta, hogy a tanórán tankönyveket, térképeket és földgömböt kell használni. Korábban a rengeteg gazdasági adat a tankönyvi szövegben volt, és sokszor értelmezhetetlenné tette azt. Ekkor a tanterv már az adatok diagramokon való ábrázolását vagy táblázatban való összefoglalását ajánlotta.

A *Ratio Educationis* remek célkitűzései csak részben valósultak meg. Ennek egyik oka az, hogy hazánkban nem volt egységes az iskolarendszer. A katolikus iskolák követték a tanterv utasításait, de a protestáns iskolákban ragaszkodtak a már meghaladott szemléletű és tartalmú korábbi tantervekhez. Kevés volt az új tanterv szellemében képzett szaktanár, nem voltak megfelelő tankönyvek, térképek, szemléltető eszközök sem. Igaz, ebben az időben készítette el a debreceni kollégiumban **Budai Ézsaiás** tanítványai közreműködésével az **első magyar iskolai atlaszt** (1800).



*A Budai Ézsaiás és tanítványai által készített Oskolai magyar Új Átlás alsóclassisok számára Európa-lapja*

Eközben Európa-szerte a földrajztudomány szerepének és tartalmának újragondolása folyt, részben a nagy utazó és természettudós, a regionális földrajz megalapítója, Alexander von Humboldt kezdeményezésére. Noha ez a földrajztanítás tartalmának és módszertanának továbbfejlődése szempontjából is fontos volt, a hazai oktatás nem vett róla tudomást. A korábbi tantervi sikertelenségek miatt 1806-ban bevezették a **II. Ratio Educationis-t**, amely 1848-ig volt érvényben. Követelményei messze elmaradtak az előző tantervétől. A földrajz tanítását kétféle módon engedélyezte: taníthatták önállóan és a klasszikus tudományokkal összekapcsolva is. Önállóságának megszűnése újra mintegy fél évszázadra visszavetette a földrajz tantárgy fejlődését.

## 2.2. Útkeresés a nemzetnevelő praktikus tantárgy irányába

A történelmi helyzet következtében a 19. század közepére egyre erősödtek a magyar **nemzeti törekvések** a Habsburg Birodalom érdekeivel szemben. Ennek jegyében született meg 1848-ban az Eötvös József-féle **oktatási reform és tanterv**, amely bevezette a szaktanári rendszert és kötelezővé tette a tankönyvek használatát. A hatosztályos gimnázium minden osztályában kötelező tantárgyként kívánta tanítani a földrajzot, igaz, a történelemhez kapcsolva. E tantervnek nagy szerepe lehetett volna, de a forradalom és szabadságharc bukása miatt nem valósulhatott meg. Ehelyett a magyar oktatásügyet az **osztrák tanügyi kódex** (*Entwurf der Organisations Gymnasien und Realschulen*) alapján szervezték újjá. Kétféle, humán- és reálgimnáziumot vezettek be, amelyekben **a földrajz és a történelem közös oktatását** rendelték el. A földrajz csak I. osztályban maradt önálló tantárgy, II–VI. osztályban a történelem kiszolgálója lett, azaz csupán a történelmi események színterének ismertetése volt a feladata. Benne a honismeret a Habsburg Birodalom földrajzát jelentette. Ráadásul 1860-ig német nyelven, német nyelvű tankönyvekből folyt az oktatás. A gimnáziumok 1861-től új tanterv alapján dolgoztak, amelyben a földrajznak csak az I–III. osztályban jutott hely. Mégis örömmel fogadták a tanárok, mert magyar nyelven, magyar tankönyvekből oktathatták, és a haza földrajzának értelmezése is a helyére került (Magyarország földrajzát önálló témakörként I. osztályban tanították).

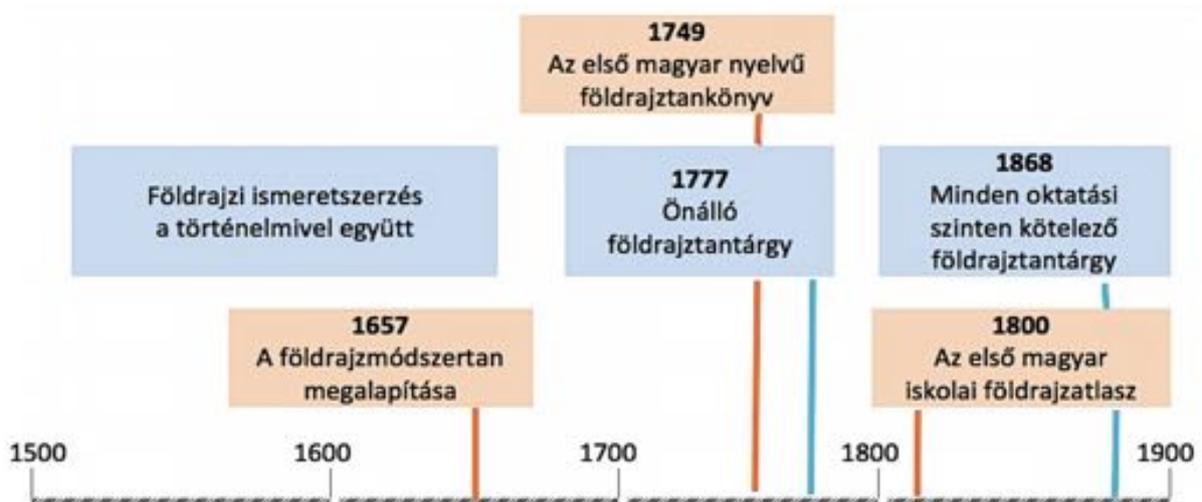
A magyar oktatásügy történetében mérföldkő az **1868-as iskolatörvény**, amelynek kiadása ismét **Eötvös József** (1813–1871) vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez fűződik. A törvény kötelezővé tette a népoktatást, új iskolatípusokat (polgári iskolákat és középfokú tanítóképzőket) vezetett be. Az iskoláktól azt kívánta, hogy olyan embereket neveljenek, akik hazájukat és az idegen országokat, valamint a természeti erőforrásokat is jól ismerik, így képesek bekapcsolódni a társadalmi termelésbe. A földrajz az oktatás minden szintjén **kötelező tantárgy** lett. Az elemi **népiskolák** a szülőföld- és hazaközpontú **nemzeti nevelést** szolgálták. A diákok II–V. osztályban tanulták a tantárgyat. A közvetlen környezet megfigyeléséből indultak ki és a Naprendszer egyszerű megismeréséig jutottak el. Sokféle tankönyvet használtak. Hunfalvy János *Kis földleírás elemi, ismétlő, alsó reál és ipariskolák számára* című tankönyve (1869) jól jelképezte a kor tankönyveit. A Magyar-Osztrák Birodalom általános földrajzi leírása után az európai, majd a más kontinenseken fekvő országok megyéinek és városainak felsorolását adta. A kor egyik legkedveltebb tankönyve Simonyi Jenő *Földrajz a népiskolák IV. osztálya számára* (1895) című munkája volt, amely már összefüggéseket magyarázott és térképeket, képeket is tartalmazott.

A népiskola első négy osztályára épültek a **polgári iskolák** a fiúk számára hat, a lányoknak négy osztállyal. Az volt a feladatuk, hogy a gyakorlati pályákhoz szükséges alpműveltséget megszereztessék a tanulókkal. A földrajzot fontos tantárgynak tartották a **gyakorlati ismeretek átadása** és a hazafias nevelés szempontjából is, ezért három éven át, az I–III.

osztályokban tanították. Tananyaga a természeti jelenségek tárgyalásából indult ki, de törekedett a gazdasági élettel való összekapcsolásukra is:

- I. osztály: a Föld mértani és természeti földrajza; Magyarország és az Ausztriai Birodalom általános áttekintése különös tekintettel mindkettő természeti viszonyaira;
- II. osztály: Európa természeti földrajza, országainak általános áttekintése; a Föld többi részeinek általános átnézete;
- III. osztály: Ázsia, Afrika, Amerika és Ausztrália rövid földrajza; a mértani földrajz alapvonalai és a földabroszok (térképek) készítése;
- IV. osztályban nem volt földrajz, csak **természetrajz**, de ebben is szerepeltek földrajzi témák: kőzettan, geológia, talajtan.

A **középiskolák** (reáliskolák és gimnáziumok) tanterveiben volt legjobban érzékelhető a **természetföldrajzi irányzat** erősödése. Fontosnak tartották, hogy a földrajz a hazai földről és a világról az előző években megszerzetthez képest mélyebb, a földrajzi tényezők közötti összefüggéseken alapuló képet tárjon a tanulók elé. A nyolcosztályos gimnáziumokban az I., a II., a III. és a VII. osztályban tanulták. A reáliskolákban kezdetben mind a nyolc évfolyamon, de 1884-től már – a gimnáziumhoz hasonlóan – csak négy évfolyamon. Bár a tantervekben a korábban egyeduralgódó leíró földrajz kezdett háttérbe szorulni, a természeti tényezők és a gazdasági élet összefüggéseinek vizsgálata került előtérbe, a tankönyvek szellemisége alig változott. A gyakorlatban viszont általánossá vált a **térképmunka** a földrajzórakon. Ezt elősegítette, hogy Kogutowitz Manó (1851–1908), majd később fia, Kogutowitz Károly (1886–1948) munkássága nyomán sok falitérkép és iskolai atlasz jelent meg. **Kogutowitz Manó** 1891-ben elkészítette az **első falitérképet** (*Magyarország új politikai térképe*), 1896-ban pedig az **első oktatóföldgömböt**.



*Időszalag a magyarországi földrajztanítás történetének első korszakáról (Makádi M.)*

*Norvég.* Az előbbi három dél felé ágazik ki, a negyedik északon van; a Balkáni ismét több külön félszigetre szakad. Kisebb félszigetek: *Jütland, Bretagne, Krimia.*

Európa tengerei és tengeröblői a Jeges és Atlanti világtengerek részei. Az előbbihez a *Kari* tengeröblől és *Lapp* tenger tartoznak; a többiek az Atlanti világtenger ágazatai, t. i. az *Éjszaki* vagy *Német* tenger, melyből a Svédország és dán szigetek között levő *Skagerrak, Kattegat, Szund* és *Belt* nevű tengerszorosokon a *Keleti* vagy *Balt* tengerbe juthatni; ennek ágai a *Rigai, Bottniai* és *Finn* tengeröblök. — Nagy-Britannia és Franciaország között *La Manche* (olv. *Lamans*) vagy *Uj* csatorna s a *Calais-i* (olv. *Kaléi*) vagy *Doveri* szoros van; odább délre a *Biskajai* tengeröblől, azután a Spanyolország déli csúcsa és Afrika között levő *Gibraltári* szoros van, mely az Atlanti világtengerből az Afrika és Európa között elterjedő *Földközi* tengerbe visz. Ennek részei: a *Lyoni* és *Genuai* tengeröblök, a *Tyrreni* tenger, *Sz.-Bonifác* és *Messzina* szorosaival, az *Ión* tenger a *Tarenti* és *Korinthusi* öblökkel s *Otrantói* szorossal; az *Adriai* tenger a *Fiumei* és *Trieszti* öblökkel; az *Égói* vagy *Görög* tenger, néhány szorossal és öböllel. A sok szigettel megrakott *Görög*tengerből a *Dardanellák* szorosa a *Marmoratengerbe* s a *Konstantinápolyi* szoros a *Marmoratengerbe* visz, melyhez az *Azovi* tenger csatlakozik.

**Európa folyói és tavai.** Európát sok folyó futja át minden irányban. A nagyobbak hajózhatók s részint csatornákkal is vannak egymással összekötve. Az éjszaki Jegestengerbe a *Pecora* és *Dvina*, a Keleti tengerbe a *Neva*, *Memel*, *Visztula* és *Odera* ömlenek. Az Éjszaki tenger felé az *Elba*, *Rajna*, melylyel a *Nekkar*, *Majna* és *Mózel* egyesülnek; továbbá a *Mász*, *Selda* s Anglia nevezetes folyója, a *Themze*, tartanak. Az Atlanti világtengerbe szakadnak: a *Szajna*, *Loire* (olv. *Loár*), *Gironde* (olv. *Zsirond*), *Duero*, *Tajo*, *Guadiana*, *Guadalquivir*. A Földközi tenger: Franciaországból a *Rhonet*, Spanyolországból az *Ebró*, Olaszországból a *Tiberiszt* vesz fel; az Adriai tengerbe a *Po* és *Ets*, a Feketetengerbe a *Duna* melylyel a *Dráva*, *Száva*, *Tisza* s hazánknak csaknem minden folyója egyesül; azután a *Dnyeszt*, *Denep* és *Don* szakadnak. Legnagyobb s hajózásra legalkalmasabb folyamok

**Kérdések és feladatok:** Hol fekszik Magyarország és minők határai? — Melyik Magyarország fő-folyója? — Minő folyásának iránya? — Melyek a Duna nevezetesebb mellékfolyói és minők ki azok? — Melyek a Duna nevezetesebb mellékfolyói a jobbparton? — Melyek a balparton? — Melyik a Duna legnagyobb mellékfolyója? — Miáltal nevezetes ez? — Melyek a Tisza mellékfolyói a jobbparton? — Melyek a balparton? — Minő iránya a Maros folyásának? — Melyek még mellékfolyói a Dunának az országban? — Rajzold Magyarországot s előtéd ismeretes folyóit stb.

**2. A magyar állam hegyesei.**

Magyarország főhegyese a *Kárpát-hegység*. Ez az ország nyugoti határain a Duna mellett kezdődik s félköralakban előbb északkeletnek, aztán keletnek, majd délkeletnek tart; végre kötfelk vlik s a nagy *erdélyi fensíktől* képezi. A Kárpátok majd láncbar húzódnak, majd tömeges hegyseget képeznek. Csúcsaik a középszáki hegyecsoportban és a déli határhegyláncban emelkednek legmagasabbra, s bizonyos magasságig mindenütt erdővel borítva. Bensejök sok ércet, sót, kőszén és más hasznos ásványt tartalmaz. A Dunától északra a *Kis-Kárpátok* húzódnak alacsony hegyseget képezve melynek folytatása a határon északkeletre vonuló *határhegylánc*, s *Babagura* hegysegeben (1839 m. = 5600') érve el legmagasabb csúcsait. Ez utóbbival szomszédos a *magas Tátra*, Magyarország legmagasb és legszebb hegysege, melynek magasabb csúcsai csaknem örökös hóval fedve. Kopár meredek sziklái, vad és kietlen völgyzukai csaknem járhatlanná teszik e hegyseget, míg a számos tengerszem — azaz gyakran 6000 lábnyi magasságban található rendkívül mélyesű és kristálytisza vízü tó — növeli annak regényes báját. Legmagasb csúcsai: a *lomnici* (2646 m. = 8370'), *gerlachfalvi* (2640 m. = 8350') és a *Kriván* (2488 m. = 7870') egymás közvetlen közelében emelkednek ki, illatos fenyves erdőkkel borított alacsonyabb társaik közül s ezüstként fénylő jégvölgyeik már messzire hirdetik a Kárpátok királyát, a *Tátrát*.

A magas Tátrától délre számos hegysegeg húzódik és pedig a *Nyitra* és *Vág* folyók közt a *kis Fát*ra vagy *Nyitra hegysege* (Kis-Kriván 1667 m. = 5275'); a *magyar Érchegység* a *Nyitra* és *Garan* folyók közt és ennek északi folytatása a *nagy Fát*ra (Nagy-Krizma 1572 m. = 4974'); ez utóbbtól keletre vonul az *alacsony Tátra* a *Vág* és *Garan* folyók között, ettől délre a *Garan* és *Ipoly* között fekvő *Osztrószk hegysege*, melytől keletre a számos barlangot tartalmazó *Gömör-Tornai hegysege* fekszik és végre az *Ipoly* folyótól délre fekvő és keletre húzó *Mát*ra hegylánc (Cserhát, Bükk és Mátra). A Magas Tátrától keletre a *Popriád* és *Hernád* folyók közt fekszik a *Sáros-Szepesi hegysege*, a *Hernád* és *Bodrog* között pedig a *Hegyalja*, melynek lejtőin a világhírű tokaji bor terem. Itt a Kárpátok megszűnnek oly messzire terjeszkedni mint nyugaton s

Hunfalvy János: *Kis földleírás polgári-, reál-, ipar- és felső népiskolák számára* (1874)

Gáspár Ignác: *Első oktatás a földiratban a népiskolák a középosztályai számára* (1876)

**31. Tanítás.**

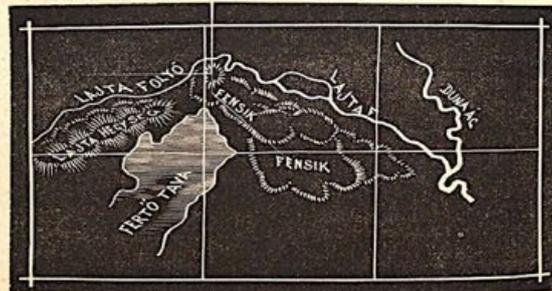
*Térképet rajzolunk! (Előkészület.)*

Hazánk egy vidékét, egy szép vidéket fogunk le-rajzolni! Látni fogjuk a képen a *Duna* egy részét és a *Lajta* folyó vidékét! A *Lajta* hegyseget és egy érdekes lépcsőzetes fensíktől.

Munkához!

Nézzétek itt van a *Duna* folyó. Hol kezdtem és milyen irányban rajzoltam? Rajzoltátok fel ti is, megvárom. (Szemle.)

Most rajzoltátok utánam mindjárt a *Lajta* folyót. (Szemle.) Hova ömlik? Az első négyszögben északkeletnek, aztán délkeletnek folyik. Egy szigetét is látunk rajta!



Lépcsős fensík, hegylánc. (A Fertő-tó északi része a Lajtával)

Most rajzoltátok fel a *Fertő* északi felét az ismeretes két félszigettel. Ezen a képen tehát nem látjuk a *Hanságot*. (Szemle.)

Most lássuk a *Lajta* hegyseget. Itt a van a *Fertő* ava és a *Lajta* közt. Merre van a *Fertőtől*, merre van a *Lajta* folyótól. (Szemle.)

A *Lajta* kanyarodásánál egy magaslat van, ettől délre fensík. A fensík alatt délre egy másik alacsonyabb

Vaday József: *A földrajz tanítás vezérkönyve tanítók, tanítóképző-intézeti növendékek számára* (1910) rajzoltatásra építi a tanítást

A hazai földrajtanítás a 19. és a 20. század fordulóján mélypontra jutott, egyre kisebb óraszámokban és korszerűtlen szemlélettel tanították a tantárgyat. A kor tudósai közül főleg **Lóczy Lajos** (1849–1920), **Cholnoky Jenő** (1870–1950) emelték fel szavukat a tarthatatlan helyzet miatt. Ők, mint ahogyan Prinz Gyula (1882–1973) – és később **gróf Teleki Pál** (1879–1941) is – elkötelezett hívei voltak az **egységes földrajznak**, amelyben a természettudományi és a társadalomtudományi szemlélet együtt van jelen. Harcukat segítette, hogy a társadalom szemében is egyre nagyobb becsű lett a földrajzi ismeret, már az általános műveltség részeként kezelték. A szemlélet meghonosodását segítették az ezidőtájt megjelenő színvonalas népszerűsítő földrajzi könyvek és a rendszeresen tartott érdekes előadások.



*Cholnoky Jenő dolgozószobája a Magyar Földrajzi Múzeum kiállításán (fotó: Makádi M.)*

### **2.3. A tájföldrajzi szemlélet kibontakozása**

Az I. világháború után visszaállították a háború előtti iskolarendszert, és sokszor, különböző irányzatoknak megfelelően változtatták a tanterveket (pl. 1925-ben, 1932-ben és 1941-ben). 1926-tól nagy iskolaépítési program kezdődött (Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége idején). Az akkori történelmi helyzetnek megfelelően **a nemzeti önérték fejlesztése** volt az oktatás egyik elsődleges célja. A haza földrajzát Kárpát-medencei keretekben tanították. Mint ahogyan a földrajztudományban, úgy az oktatás szemléletében is erősödött a **tájföldrajzi irányzat**. Az általános természetföldrajz helyett a tájakat, pontosabban a természeti tájakat tekintették a földrajzi ismeretszerzés alapjának, a természetföldrajzi tényeket csupán a regionális földrajzi ismeretek bevezetőjeként kezelték. Főként a tájak geomorfológiai vonásainak, éghajlatának, vízrajzi és talajtani jellemzőinek megismertetését tartották

alapfeladatnak, igaz, a társadalom szempontjából is értékelték azokat. A tananyag kiválasztásakor a következő elveket érvényesítették:

- Az **érdekesség elve** (a tájjal, a településsel kapcsolatos érdekességek feltárása a tanulók előtt, hogy felkeltsék érdeklődésüket és táplálják hazaszeretetüket);
- Az **eszméltetés elve** (tulajdonképpen azonos a gondolkodásra neveléssel);
- A **hasznosság elve** (azoknak a földrajzi tényezőknek a bemutatása, amelyekből az ember hasznot merít, illetve amelyekből kára származik, mert azok ellen „harcolnia” kell).

Egyes témák évfolyamonként újra és újra előkerültek a tananyagban, amit jól példáz az elemi népiskolák tanterve:

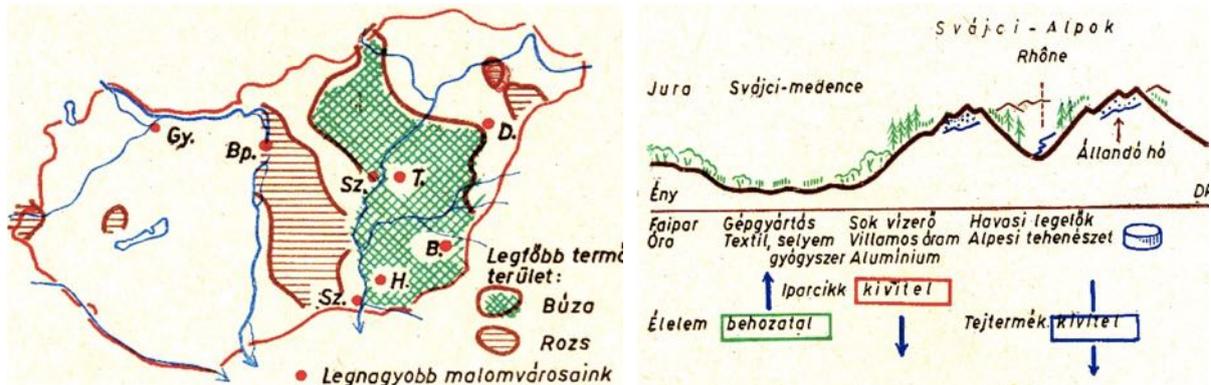
- I–III. osztály: nem volt földrajztantárgy, de a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy keretében szereztek a gyerekek földrajzi alapismereteket (pl. az otthon, a környezet, a község, a határ, a járás és a vármegye megismerésekor);
- IV. osztály: az előző tanévek szülőföldismereti anyagának ismétlése; térképolvasás; Csonka-Magyarország földrajza; az elszakított országrészek földrajza; a Magyar Királyság összefoglaló ismertetése; Európa áttekintése;
- V. osztály: Magyarország földrajza (természeti és gazdasági áttekintése); Európa országai; a földrészek áttekintése;
- VI. osztály: Magyarország gazdaságföldrajza; Európa országai; a kontinensek áttekintése; általános természeti földrajz; csillagászati földrajz.

Az elemi népiskolákra épülő polgári iskolák 1927 után már csak négy évfolyamosok voltak. Mit tanítottak földrajzból?

- I. osztály: a szülőföld földrajza; Magyarország nagytájainak földrajza;
- II. osztály: Európa földrajza;
- III. osztály: Ázsia, Afrika, Amerika, Ausztrália, a sarkvidékek földrajza; a matematikai és csillagászati földrajz alapjai;
- IV. osztály: fizikai (általános természeti) földrajz; Magyarország politikai és gazdasági földrajza; katonai térképek olvasása.

Sok és sokféle **szemléltető eszközt**: földgömböket, térképeket, domborműveket (domborzatmodelleket), képeket és filmeket készítettek a tantárgy oktatásához. Az alapiskolákban kezdték használni a homokasztalt is, és elterjedt a rajzolás módszere. A tankönyvek mellett más nyomtatott taneszközök is megjelentek. **Földrajzi olvasókönyveket** adtak ki, 1935-ben Udvarhelyi (Kendoff) Károly elkészítette a **földrajzi munkanaplót** (*Földrajzi munkanapló a polgári iskolák számára*), amely a mai munkafüzetek elődje volt. A tanárok munkáját az egyre gyakrabban megjelenő **módszertani segédkönyvek** tették könnyebbé, amelyekben új típusú tanítási órák tervezetét, módszerek leírását tették közzé, pl. Teleki Pál – Vargha György: *Modern földrajz és oktatása* (1923), Prinz Gyula: *Az elemi földrajzi fogalmak magyarázata és*

bevezetése a tájkép szemléletébe (1925), Schlosser József: *Földrajzi Vezérkönyv* (1936), Karl János: *A földrajz tanítása* (1937).



A Földrajzi munkanapló táblai rajzai (minta a tanárok számára)

## Kulcsfogalmak

Ratio Educationis, 1868-as iskolatörvény, érdekesség elve, eszméltetés elve, hasznosság elve, egységes földrajz, térképen való utaztatás, tájöldrajzi irányzat, olvasókönyv, munkanapló, földrajzi atlasz

### 3. FÖLDRAJZTANÍTÁS A SZOCIALIZMUS IDŐSZAKÁBAN

---

#### 3.1. A szocialista szellemiségű földrajztanítás kezdete

A II. világháború után alapjaiban változott meg a magyarországi oktatásügy helyzete. A nyolcosztályos népiskolák, a gimnáziumok és a polgári iskolák I–IV. osztálya helyett megszervezték a **nyolcosztályos általános iskolákat**. Az új alapiskola kötelező lett, oda minden gyerek ingyenesen járhatott és megszerezhetette az alapműveltséget. A középfokú oktatás lehetőségét a **négyosztályos gimnázium** biztosította. Az új iskolaszervezeti modell megteremtése után a politikai változásoknak megfelelő, új szellemiségű tantervek születtek, az első 1946-ban jelent meg. 1948-ban államosították az iskolákat, az új helyzetnek megfelelő követelményeket az 1950-es tantervben tették közzé. Ez volt az első **szocialista tanterv**, s mint ilyen, a földrajztanítás céljaként a Föld, a földrészek és az országok, közöttük elsősorban hazánk, a Szovjetunió és a népi demokráciák megismertetését fogalmazta meg. Fontosnak tartotta a földrajz szerepét a természettudományos nevelésben, de hangsúlyozta, hogy a tantárgy azért is alapvető jelentőségű az iskolában, mert a társadalom gazdasági tevékenységét vizsgálja. Politikai szemléleten alapult és hibás volt az a célkitűzése, hogy a tanulók megértsék, az ember uralkodik a természetben, a társadalom le tudja győzni a természet erőit. A diákok 4–7. osztályban a világháború előttihez hasonló szerkezetben tanulták a tantárgyat. 1956-tól 8. osztályban is kötelező lett a földrajz, de minden évfolyamon csökkentették a tananyagot. Hazánk földrajza a 4., az 5. és a 8. osztályba került. Tehát többször, ráadásul hasonló szemlélettel és rendszerben tanulták, így a gyerekek elveszítették érdeklődésüket iránta. Főként azok, akik gimnáziumban tanultak tovább, mert ott negyedszer (III. osztályban) is megjelent Magyarország földrajza. Az óraszámok gyakran változtak, a követelményként megjelölt tananyagok pedig teljesíthetetlennek bizonyultak. Az általános iskolás tanulók és tanáraik munkáját egyaránt segítették az új tankönyvek és a **földrajzi munkafüzetek** (Udvarhelyi Károly, 1959). 1958-ban a Művelődésügyi Minisztérium megjelentette az első **földrajzi módszertani folyóiratot** „A Földrajz Tanítása” címmel.



*Földrajzóra (Piarista Gimnázium, Budapest, Mikszáth Kálmán tér, 1955) (forrás: Fortepan)*

### 3.2. A sikertelen reformok évtizedei

A II. világháború után először **1962**-ben jelent meg merőben új tanterv, amit el is neveztek „**reformtantervnek**”. Bevezetése azért volt elkerülhetetlen, mert a korábbi tananyagcentrikus tantervek hatására a szaktanárok igyekeztek a megfogalmazott követelményeket maradéktalanul, maximalista módon teljesíteni. Ezért ebben a dokumentumban célul tűzték ki, hogy az alapfokú oktatásban az életkori sajátosságokhoz jobban igazodó mennyiségű és mélységű tananyaggal találkozzanak a gyerekek. Az általános iskolában a hangsúly az **alapismeretek elsajátítására** és az azokhoz kapcsolódó **jártasságok kialakítására** helyeződött. Az általános iskola már nem kívánt lezárt ismereteket adni, mert a társadalom egyre szélesebb körében jelentkezett a középfokú oktatás iránti igény. Így az általánossá váló középiskolai oktatás megalapozása lett a feladata, úgy mondták „**nyitott általános iskola**”<sup>1</sup>.

Alsó tagozatban a gyerekek az újonnan bevezetett **környezetismeret** tantárgy keretében szereztek földrajzi alapismereteket, amit 1–4. osztályban tanultak. Általában kedvelték is ezt a tantárgyat, mert az őket körülvevő világról szólt, és közös vagy önálló megfigyelések, vizsgálódások során jutottak ismeretekhez. A környezetismeretet 5. osztálytól az élővilág és a földrajz váltotta fel. Ezeket a tárgyakat 8. osztályig tanulták az általános iskolások. A **földrajz** tananyagának elrendezése a **felső tagozat** négy évében a közelitől és az egyeditől haladt a távoli és az általános felé:

- 5. osztály: térképi alapismeretek; Magyarország néhány nagytája; a földgömb és az éghajlati övek; a szomszéd országok (Csehszlovákia, Románia, Jugoszlávia, Ausztria) földrajza;
- 6. osztály: Európa földrajza; a Szovjetunió földrajza;
- 7. osztály: Ázsia; Afrika; Ausztrália és Óceánia; Észak- és Dél-Amerika; a sarkvidékek földrajza;
- 8. osztály: a Föld és a Világegyetem; Magyarország (természeti földrajza, a hazai nagytájak gazdasági élete, a gazdasági élet ágazatai); a szocialista világrendszer országainak földrajzi áttekintése.

A középiskoláknak csak egy részében tanultak földrajzot a tanulók. A szakmunkás-képzőkben egyáltalán nem, tehát az ott továbbtanulók számára a földrajzi ismeret-szerzés az általános iskolával befejeződött, mint ahogyan a legtöbb szakközépiskolába járó diáknak is. Az ipari, a mezőgazdasági és a kereskedelmi szakközépiskolások általában egy évig (II. osztályban), a közgazdasági szakközépiskolások két éven át (I. és II. osztályban), a gimnazisták három éven át (I–III. osztályban) foglalkoztak a földrajzi környezettel. A tananyag elrendezése részben általános, részben regionális földrajzi elveket követett, ráépült az általános iskolai tanagra. A **gimnáziumi földrajz** tantárgy témakörei az alábbiak voltak:

---

<sup>1</sup> Ma mást jelent a nyitott iskola kifejezés

- I. osztályban: általános természeti földrajz (a kéreg, az éghajlat, a talaj, a természetes növényzet, a természetátalakítás);
- II. osztályban: a tőkés világ gazdasági földrajza (általános gazdasági földrajzi alapismeretek, a nagyhatalmak, a fejlett tőkés országok);
- III. osztályban: a szocialista világ gazdasági földrajza (a szocialista országok gazdasági földrajza, a Szovjetunió, az európai és az Európán kívüli szocialista országok, Magyarország).

Általános iskola								Gimnázium				
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	
Környezetismeret				Földrajz								–
Heti óraszám												
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	–	
Évi óraszám												
66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	99	–	

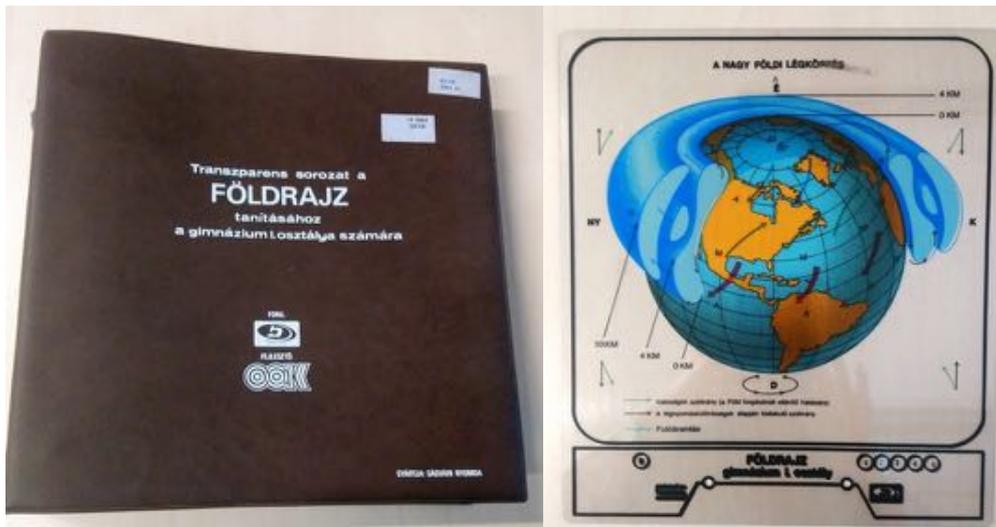
*A földrajzi ismeretkörökkel összefüggő tantárgyak rendszere az 1962-es tantervben*

Ki kell emelni, hogy ebben az időben egy érettségiző tanuló mögött **7 évnyi** (4+3 év) földrajztanulás állt. Ez volt a földrajztanulás leghosszabb időtartama a magyar közoktatás történetében.

Az 1970-es évek elején határozat született az állami oktatásügy továbbfejlesztéséről, amelynek értelmében sor került az 1962-es **tanterv módosítására** (1973). Elsődleges célja a **tananyagcsökkentés** volt, mert azt tapasztalták, hogy az előző tantervben előírt követelmények nehezen teljesíthetők a tanítási órák feszített üteme, a túl sok feldolgozandó tananyag miatt. Nem született új tanterv, hanem az előző anyagából kijelölték azokat, amelyek nélkülözhetetlenek a tanulók továbbhaladásához. Ez lett a **törzsanyag**, amit feltétlenül, minden osztályban fel kellett dolgozni. A törzsanyagot meghaladó ismeret lett a **kiegészítő anyag**, amiről a szaktanár dönthetett, hogy feldolgozza-e a diákokkal. (Ez volt az első jele a tanári szabadságnak.) Ekkor fogalmazták meg először az igényt, hogy a tanítási órákon – főként az általános iskolában – inkább kevesebb tananyagot, de azt alaposabban dolgozzanak fel, és az oktatás mellett a **nevelési feladatok** megvalósítására is maradjon idő. Az alaposabb tananyagfeldolgozás fő módszerét a tanulói **munkáltatásban** látták, ezért kijelöltek olyan anyagrészeket, amelyeket a tanulóknak munkafüzeti feladatok megoldásával vagy olvasmányfeldolgozással kellett elsajátítani. Sőt, még azt is előírták, hogy a tanárnak mikor, mely témával kapcsolatban kell gyakorló órát beiktatnia az éves tanítási folyamat során.

Az új módszerek elterjedését segítette, hogy új stílusú és felfogású **taneszközök** (tankönyveket és munkafüzeteket, az ismeretellenőrzéshez pedig földrajzi feladatlapokat) vezettek be. Kiadták a tanterv mellett a részletes földrajzi **követelményrendszert**, ami már nemcsak azt rögzítette, hogy évfolyamonként mely fogalmakról, folyamatokról, összefüggésekről kell tanulni, milyen gyakorlatokat kell végezni, hanem azt is, hogy azokról pontosan mit kell tudniuk a tanulóknak. Új **szemléltetőeszközök** is megjelentek, amelyeket

minden iskola ingyen megkapott. Ekkor jelent meg az első táblai applikációs kontúrtérképsorozat, ami kiváló gyakorlási lehetőségeket kínált a topográfiai ismeretek rögzítésére, valamint a földrajzi helyek és a hozzájuk kötődő tartalmak vizuális összekapcsolására. Az 1970-es években adták ki az írásvetítővel kivetíthető földrajzi transzparens sorozatokat az általános iskolák 6–8., illetve a gimnáziumok I–II. osztálya számára. Hatalmas mennyiségű színes magyarázóábrát tartalmaztak minden tanítási órához.



*Transzparensorozat a gimnáziumi földrajztanításhoz (OOK, Veszprém) (fotó: Makádi M.)*

A metodikai eszköztár példátlan gyarapodása ellenére az 1973-as tantervmódosítás nem érte el a célját, mert túlszabályozta az oktatási folyamatot, azt nem lehetett eredményesen alkalmazni az eltérő képességekkel rendelkező tanulók oktatása során. Így rövidesen új tanterv született, ami **1978-as tantervként** vált ismertté. Az 1978/79. tanévtől kezdték bevezetni felmenő rendszerben, egyszerre az oktatás két szintjén. (Tehát ebben a tanévben még csak az általános iskolák 1., illetve a középiskolák I. osztályában, a következő tanévben már az 1–2., illetve az I–II., majd az 1–3., illetve I–III. osztályban tanítottak ennek alapján.)



*Applikációs kontúrtérkép az Egyesült Királyság tanításkor (fotó: Makádi M.)*

Az új tanterv alapelveként hirdette, hogy a közoktatásnak tovább kell lépnie a **nevelő iskola** irányába, hiszen az iskolában (főleg az általános iskolában) a nevelésnek az ismeretszerzéssel egyenrangú szerepe van. Hangsúlyozta, hogy nem szerencsés, ha az iskolában a valóságra, a bennünket körülvevő világra vonatkozó ismereteket tantárgyakra bontva, egymástól elszigetelten közvetítik, mert a gyerekek – életkori sajátosságaik folytán – a külön-külön szerzett ismereteket nem képesek maguk összerakni, nem tudják alkalmazni. Ezért, úgy fogalmazott: „keresni kell a jelenlegi tantárgyi szétaprózottság megszüntetésének módjait” (emlékezzen az **integráció elvére!**). Ennek a gondolatnak a jegyében a környezetismeret tantárgyat kiterjesztették az 5. évfolyamra is, hogy benne a földrajzi és a biológiai ismeretek együtt kerüljenek feldolgozásra. Valójában csak formális volt az integráció, mert a 4–5. osztályos környezetismerethez készült új taneszközök nem integrációs elven születtek, hanem egyszerűen csak egymás mellé tették a földrajzi és a biológiai témájú leckéket.

Az 1978-as tantervet hivatalosan **kerettantervnek** nevezték, de ez a név nem terjedt el a gyakorlatban (ráadásul ez a név ma már teljesen más műfajt jelent). Keret jellegét az adta, hogy immár nem olyan szigorúan határozta meg a teljes oktatási időre vonatkozó tananyagot. A **fakultációs rendszer** bevezetése lehetőséget kínált arra, hogy bizonyos ismeretköröket a gyerekek érdeklődésüknek megfelelően, külön szervezeti keretekben (fakultációs órákon) tanulhassanak. Erre az általános iskolákban a 7–8. évfolyamon, a gimnáziumokban pedig a III–IV. évfolyamon heti 2-2 órát biztosítottak. A rendszer a középiskolákban jól bevált, sok tanuló választotta a földrajzi fakultációt. Az általános iskolákban kevésbé alkalmazták eredeti céljának megfelelően, igaz születtek hozzá tantervek és segédanyagok (pl. földrajzi-környezeti indíttatású volt a „Föld, víz, levegő” vagy az „Ember és környezete” című program). Időkeretét inkább arra használták fel, hogy megnövelték vele egyes osztályok valamely tantárgyra fordítandó kötelező óraszámát, amolyan felzárkóztató vagy tehetséggondozó jelleggel. (Az, hogy nem valósult meg, részben azzal magyarázható, hogy ebben az időben demográfiai csúcs volt az alapfokú oktatási intézményekben, így helyhiány miatt a fakultációhoz szükséges csoportbontásokra alig volt lehetőség.)

Műfaji szempontból is újdonságot hozott ez a tanterv, mert – a korábbiakkal szemben – már nem a tananyagra helyezte a hangsúlyt. A **követelményrendszer** került előtérbe, de nem az ismeretek felsorolásával, hanem a tanulóktól elvárható magatartás, képességek, világnézet megfogalmazásával. Átértelmezte a törzsanyag és a kiegészítő anyag fogalmát is. A törzsanyag immár az átlagos képességű tanulókra vonatkozott, mondván, ők a tanulásra fordítandó idő kétharmad része alatt képesek azt elsajátítani. A tanulói teljesítmények minősítésének alapja csak a törzsanyag lehetett. A kiegészítő anyagba olyan témák kerültek, amelyek hozzájárulhattak a gyerekek személyiségének fejlődéséhez, látókörének szélesedéséhez, de a továbbhaladáshoz nem voltak feltétlenül szükségesek. A tankönyvekben a kiegészítő anyag elkülönült (pl. apró betűs szedéssel) a törzsanyagtól. A tanár szabadon dönthetett, hogy feldolgoztatja-e az óra során, vagy hogy mely tanulókkal dolgoztatja fel. A tanterv és a tankönyvek is jelölték (pl. félkövér szedéssel) a továbbhaladáshoz szükséges **minimum**

**követelményeket.** Ezzel nagyobb teret kapott a **tanulókkal való differenciált foglalkozás** igénye és gyakorlata.

Az alsó tagozatos gyerekek ezután is a környezetismeret tantárgy keretében ismerkedtek a természeti és a társadalmi környezettel önálló megfigyelések, tapasztalatszerzések, vizsgálódások során. Ám az 1–3. osztály és a 4–5. osztály tananyagstruktúrája lényegesen különbözött. Az iskola első éveiben valóban **integrált** módon folyt a megismerés, aminek a környezetben előforduló kölcsönhatások adták a keretét (pl. halmazállapot-változások, az időjárás változása, a felszínformák kialakulása, a társadalom kapcsolata a természeti környezettel). A tantárgy tanulásához munkafüzetek készültek (szövegszerű tanulnivalót tartalmazó tankönyv nem volt). A 4-5. osztályos környezetismeret mint komplex tantárgy feladatköre szűkebb volt, arra volt hivatott, hogy a tanulóknál kialakított képességekkel és tudáselemekkel meglapozza a rá épülő földrajz és biológia tantárgyak tanulását. Tehát – nevével ellentétben – csupán a természeti környezettel foglalkozott, abban is csak földrajzi és biológiai ismeretekkel. Fizikai és kémiai ismeretek egyáltalán nem kaptak helyet benne (és más tantárgyban sem!). A környezetismeret keretében a tanulók alapvetően általános természetföldrajzi alapfogalmakat, folyamatokat ismertek meg és összefüggéseket ismertek fel, és kitekintettek a társadalomföldrajzi kapcsolatokra is. Ezekhez főként magyarországi, kisebb részben európai tájakról kapták a példákat.



*Környezetismeret munkatankönyv, 4. osztály, Tankönyvkiadó Vállalat (fotó: Makádi M.)*

A környezetismeret tehát öt éven át tanult tantárgy lett, ami az alapkészségek fejlesztése szempontjából öröndetes volt. Viszont az volt az ára, hogy az önálló földrajz tantárgy az **általános iskolákban három tanévre** zsugorodott. Alapvetően megtartotta a korábbi

tananyag-elrendezési elvét. Magyarország földrajzát a 4–5. osztályos környezetismereti alapokra építve 8. osztályban dolgozták fel részletesen. A regionális földrajzi ismeretkörök feldolgozása a távítól a közeli felé haladt. Arra az elvre épített, hogy először az egzotikusabb, ezért vonzó és amúgy egyszerű felépítésű kontinensekkel ismerkedjenek meg a tanulók, ezzel megnyerhető a tantárgyban való későbbi, alaposabb elmélyülésnek. Egy kicsit érettebb életkorban ismerték meg földrészünk, majd az általános iskola végén hazánk földrajzi jellemzőit. A földrajz tananyaga az alábbi tematika szerint épült fel:

- 6. osztály: Afrika; Ausztrália és Óceánia; Amerika; a sarkvidékek; Ázsia földrajza;
- 7. osztály: Európa és a Szovjetunió földrajza;
- 8. osztály: Magyarország földrajza (a nagytájak földrajza, gazdasági ágazatok és ágak); csillagászati földrajzi alapismeretek.



Általános iskolai földrajz tankönyv, 7. osztály, Tankönyvkiadó (fotó: Makádi M.)

Általános iskola						Gimnázium							
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.		
Környezetismeret						Földrajz						–	–
Ciklus <sup>2</sup> (2 hét = A. és B. hét együtt) óraszám													
3	3/4	4/3	5	5	3/4	4/3	4/3	6	4	–	–		
Évi óraszám													
52	64	64	96	96	64	64	64	115	76	–	–		

A földrajzi tartalmú tantárgyak óraszámjai az 1978-as tantervben

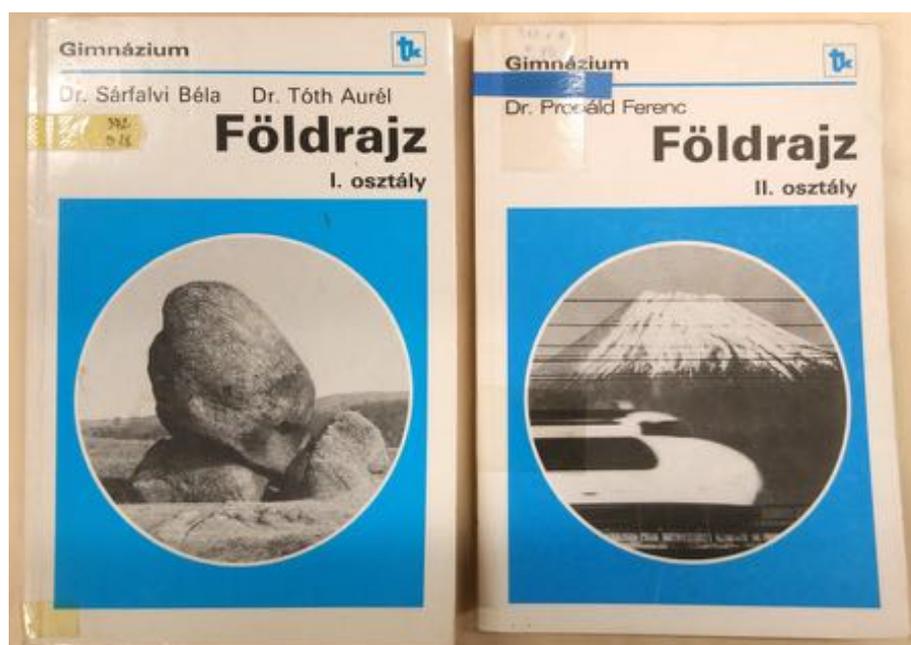
A középiskolákban továbbra sem volt általános a földrajztanulás. A szakközépiskolák között voltak olyanok, amelyekben a tanulók 2 évig, másokban 1 évig tanulták a földrajzot, míg a többi szakközépiskolában és a szakmunkásképzőkben nem is volt ilyen tantárgy. A

<sup>2</sup> A ciklusos óraszámokban a 3/4 azt jelenti, hogy az első félévben egyik héten 2, a másik héten 3 óra van, a második félévben viszont minden héten 2-2 óra van.)

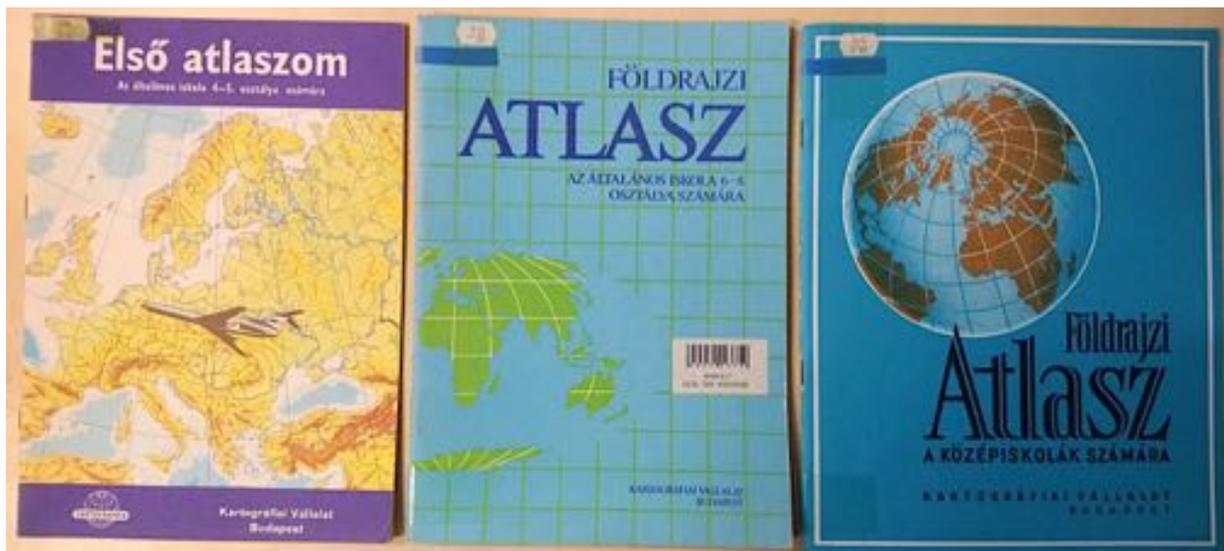
**gimnáziumokban** is zsugorodott a földrajztanulás időtartama, immár csak **két évfolyamon** (I. és II. osztályban) tanulták a diákok:

- I. osztály: általános természeti földrajz (kőzetburok, vízburok, légkör, földrajzi övezetesség); általános társadalomföldrajz (a világ társadalmi, népességi és gazdasági képe);
- II. osztály: regionális gazdasági földrajz (fejlett tőkés országok, fejlődő országok, a szocialista világ országai); Magyarország gazdasági földrajza.

Már az 1980-as évek közepén látszott, hogy az 1978-as tanterv sem tudta valóra váltani a hozzá fűzött reményeket, mert kiderült, hogy túl magas követelményeket fogalmazott meg a tanulókkal szemben. A tananyag mennyisége megkívánta, hogy szinte minden órán új tananyagot dolgozzanak fel, így nem maradt idő a gyakorlásra, a tanuláshoz szükséges képességek kialakítására és fejlesztésére. Ezért az **1986**-ban megfogalmazott és az 1986/87. tanévtől két szinten bevezetett **tantervi korrekció** azt kívánta biztosítani, hogy mindenhol, mindenkinek sikerüljön elsajátítani a törzsanya-got. Ennek érdekében nagyobb szabadságot biztosított a tanároknak az óraszám felhasználásában (már nem kötötte meg, hogy mikor kell gyakorolni, ismételni vagy éppen ellenőrző órákat tartani). Megszüntette a tantárgyak közötti tartalmi átfedéseket, tehát a földrajz törzsanyagából kivettek olyan tananyagrészeket, amelyek más tantárgyakban is előfordultak. (Pl. 6. osztályban a kontinensek élővilága, amelyről ugyanabban a tanévben biológiából is tanultak a gyerekek az idegen tájak élővilága témakör keretében. 8. osztályban csökkentette a csillagászati földrajzi témakörben a csillagászat témát, mert az fizikából is feldolgozásra került). A tantervi korrekció persze arra is alkalmat adott, hogy néhány új tartalmi elem kerüljön a tananyagba (pl. a demográfiai robbanás következményei, az északi-tengeri szénhidrogén-lelőhelyek, valamint Délkelet-Ázsia gyorsan fejlődő gazdaságú országai).



*Gimnáziumi földrajz tankönyvek, Tankönyvkiadó (fotó: Makádi M.)*

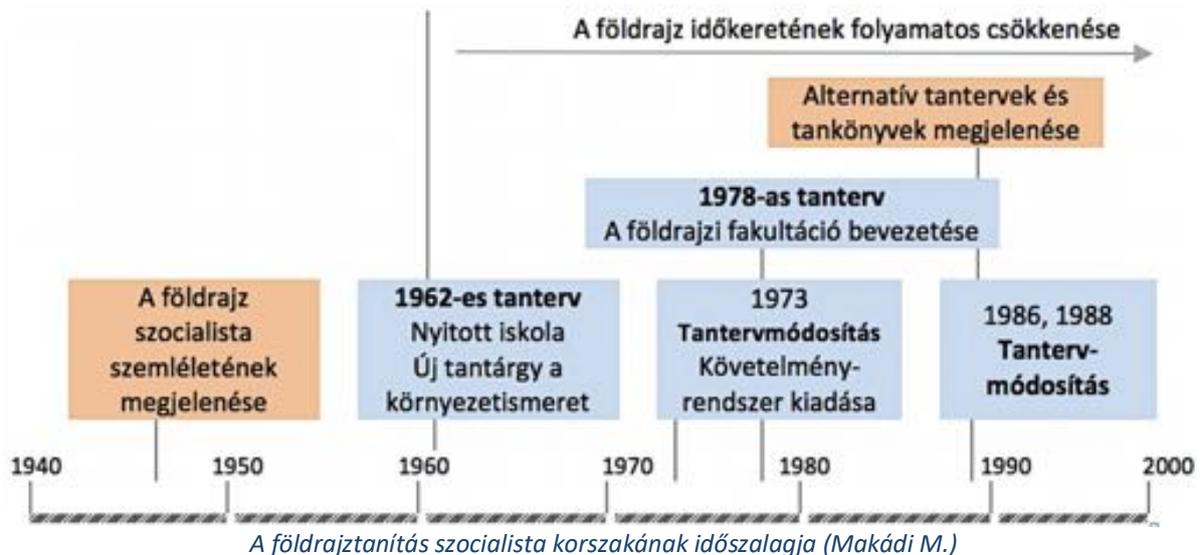


Atlások a környezetismeret és a földrajz tanulásához, Kartográfiai Vállalat (fotó: Makádi M.)

**1988**-ban látszólag csak egy technikai változást hajtottak végre a közoktatásban. Lehetővé tették az általános iskolák számára a választást a korábban kötelező **ciklusos óraterv** (az A. hét és a B. hét órarendje, óraszámai különbözőek) és a **hetes óraterv** szerinti tanítás között. Ez a lehetőség a hetes óratervre áttérő iskolákban azzal járt, hogy megszűnt 1. osztályban a környezetismeret, a többi évfolyamon pedig megváltozott a tantárgy célja. Míg korábban a környezetismeret névvel éppen azt kívánták kifejezni, hogy az integrált tantárgy természettudományi és társadalomtudományi tárgyak alapozását együttesen végzi, addig most kimondták, hogy csak a természeti alapismeretek közvetítése a feladata. E döntés mögött az a felismerés állt, hogy az 1978-as tanterv teljesíthetetlenül nagy mennyiségű tananyagot fogalmazott meg a 4–5. osztályosok számára. Sajnos azonban ez a koncepcióváltás azzal a következménnyel járt, hogy a társadalomtudományok alapozás nélkül maradtak.

Általános iskola								Gimnázium				
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	I.	II.	III.	IV.	
–	Környezetismeret				Földrajz				–	–	–	–
A heti óratervvel dolgozó iskolákban a heti óraszám:												
–	1	1	2	2	2	2/1	2/1	3	2	–	–	
A heti óratervvel dolgozó iskolákban az évi óraszám:												
–	37	37	74	74	74	55	55	111	74	–	–	

A földrajzi tantárgyak óraszámjai az 1988-as tantervi módosítás után



### 3.3. Az egyszintű tantervi szabályozás időszaka

A magyarországi tantervek története bemutatta, hogy az iskolarendszerben hogyan helyeződött át a hangsúly az ismeretátadás (oktatás) felől a nevelésközpontúság felé és azzal párhuzamosan, hogyan változott a földrajztantárgy presztízse. Ugyancsak érzékelhető volt, hogy a tantervek fokozatosan, apró lépésekben engedtek teret a tanári szabadságnak. Abban azonban közösek voltak, hogy egyeduralgoló szerepet töltöttek be a közoktatásban, amikor érvényben voltak, csak ezek alapján folyhatott az oktatás minden hazai közoktatási intézményben (kivéve az 1980-as évek második felét, amikor már megjelentek ún. alternatív tantervek külön engedélyek alapján, és a tanterveket egyébként is kevésbé tartották be). Tehát **központi tantervek** irányították az oktatás tartalmát, amelyek használata kötelező volt. A **tantervi szabályozás egy szinten**, az állam szintjén működött. A tantervet hagyományosan, 1777 (az első központi magyarországi tanterv megjelenése) óta úgy értelmeztük, mint a tanítás kötelező tartalmát és rendjét. Olyan dokumentumként, amely meghatározza, hogy az iskolai oktatásban mikor, mit, sőt még azt is, miként kell tanítani.

Hogyan épültek fel a központi földrajztantervek?

1. A tantárgy célja és feladatai
2. Tananyag osztályonként
3. Évi órakeret és felosztása
4. Tantervi követelmények:
  - a. tartalom (ismeretek) – fogalmak (egyedi és általános), folyamatok, összefüggések, gyakorlatok (tevékenységek)
  - b. tanulói teljesítmények, tevékenységek
  - c. várható nevelési eredmények.

## **Kulcsfogalmak**

szocialista tanterv, reformtantervek, központi tantervek, egyszintű tantervi szabályozás, tantervi követelményrendszer, tantervi korrekció, törzsanyag, kiegészítő anyag, integrációs elv, fakultációs rendszer, nyitott iskola

# SZEMÉLYISÉGEK A MAGYAR FÖLDRAJZTANÍTÁSÉRT

Ebben a fejezetben azokat a magyar személyiségeket tekintjük át – a teljesség igénye nélkül –, akik hozzájárultak a földrajz mint tudomány és mint tantárgy társadalmi elismertségéhez.

## Apáczai Csere János (1625–1659)

Erdélyi székely filozófiai és pedagógiai író, kálvinista teológus, tanár és utazó. Hollandiai egyetemeken tanult, és Nyugat-Európában tett utazásokat. Magyar nyelven írt műveiben sokat foglalkozott a tanítás kérdéseivel és kifejtette pedagógiai eszméit. Az iskolát a nemzeti boldogulás alapjának tartotta, a jó iskolák hiányát pedig valóságos nemzeti szerencsétlenségnek. Írásaiban az ismereteket akkoriban még szokatlan módon logikai rendszerbe szedte. A *Magyar Encyclopaedia* című könyve a legfőbb tudományok egybefüggő ismertetése, nem önálló szellemi alkotása, mások írásainak fordítása, összerendezett kiadása magyar nyelven. A könyv természet-tudományokkal foglalkozó része topográfiai-kronológiai leírás (benne csillagászat, ásványtan, városépítés, mezőgazdaságtan), ezzel a földrajztudomány történetébe is beírta a nevét.





Magyar Encyclopaedia, azaz, minden igaz és hasznos bölcseségnek szép rendbe foglalása és Magyar nyelven világra bocsátása (kiadás éve: 1763) A magyar nyelvű enciklopédia 1. fejezete a földi dolgokat veszi sorba, így földrajzi ismereteket is tartalmaz, amiből földrajzi előadásokat tartottak.

### Balázs Dénes (1924–1994)

Utazó és földrajzi ismeretterjesztő. 1958 és 1990 között öt földrész 130 országában járt, és a beutazott vidékeken átélt élményeit, a földrajzi érdekességeket 27 könyvben és 300-nál is több cikkben tette közzé. Pályája a karsztok tanulmányozásával kezdődött. 1954-ben munkatársaival feltárta az Aggteleki-karszton az égerszögi Szabadság-barlangot, majd Kína barlangjait tanulmányozta. Két tucat expedíciót szervezett a karsztok földrajzi elterjedésének feltérképezéséhez és leltárának elkészítéséhez. A karsztokon kívül a vulkánokat, az esőerdő-vidékeket és a sivatagokat is tanulmányozta. 1983-ban Érden megalapította a hazánkban máig is páratlan Magyar Földrajzi Múzeumot, és megteremtette annak első önálló kiállítását.





A Magyar Földrajzi Múzeum épülete Erdős és Balázs Dénes szobra az érdi múzeum kertjében (fotó: Makádi M.)

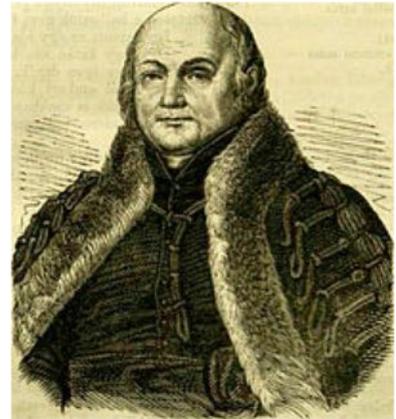
### Bél Mátyás (1684–1749)

Felvidéki magyar evangélikus lelkész, tanár, sokoldalú tudós és történész. Iskolaigazgatóként Pozsonyban 1717-től elsőként vezette be Magyarország történetének és földrajzának összevont megismerését, de tanítása nem lépett túl a lakóhely, a megye földrajzának ismertetésén. Szemlélete azonban újszerű volt a maga korában, mert leírásainak középpontjába az embert, nem a természetet helyezte. Nála a természet csak lakóhely és történelmi színtér volt. Munkásságának igen nagy tudománytörténeti jelentősége van. Annak érdekében, hogy a haza földrajzának tanításához tankönyvet adhasson a diákok kezébe, élete fő céljává tűzte ki az ország általános leírását. Gyakori utazásai során gyűjtötte össze könyveinek anyagát. Tanítványaival adatokat gyűjtetett és térképeket rajzoltatott Magyarország földrajzának leírásához. A megyék földrajzára, történelmére és közigazgatására vonatkozó ismeretanyagot öt kötetes könyvben (*Hungariae antiquae et novae prodromus* – 1723 és *Notitia Hungariae novae historico-geographica* – 1735–1742 címen) foglalta össze. Ezzel megteremtette a magyar leíró földrajzi irodalmat. Igaz, ez nem a későbbi értelemben vett leíró földrajzot, hanem történelmi, közigazgatási, topográfiai és statisztikai adatokat tartalmazott. Művei a mai napig a történelmi földrajz és a helytörténet kiapadhatatlan forrásai, az államisme-irodalom meghonosítói.



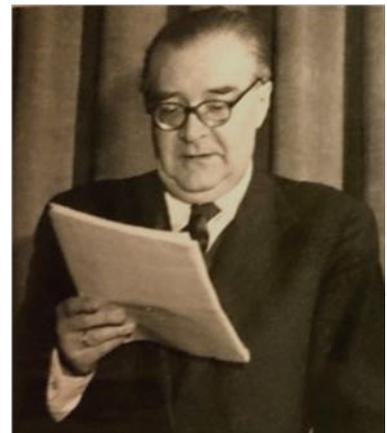
### Budai Ézsaiás (1766–1841)

Humán műveltségű történetíró, térképész és református püspök. A debreceni református kollégium tanáraként sokirányú tevékenységet folytatott. Tanterveket, magyar nyelvű latin nyelvtankönyveket írt és magyar nyelvű térképeket nyomtatott. Tanítványaival megismertette a térképkészítést és a rézmetszést. Közreműködésükkel ő állította össze az első magyar nyelvű iskolai atlaszt (*Oskolai magyar Új Átlás az alsós classisok számára*, 1800), ezzel megteremtette a magyar nyelvű iskolai szemléltetést. Később felsőbb osztályok tanulóiak is készített földrajzi illetve történelmi atlaszt.



### Bulla Béla (1906–1962)

Geográfus, a felszínalaktani kutatások máig meghatározó egyénisége. A budapesti tudományegyetem tanáraként hozzájárult a geomorfológiai szemlélet fejlődéséhez és a földrajztanárképzés fejlesztéséhez. Ő készítette a Kárpát-medence és benne Magyarország legteljesebb természetföldrajzi leírását. Rámutatott, hogy a domborzat kialakulásában a külső és a belső erők egyaránt fontos szerepet játszanak, egymásra hatásukat szabályos időbeli váltakozás jellemzi. Nagy fontosságot tulajdonított a kőzetek és az éghajlat kapcsolatának.

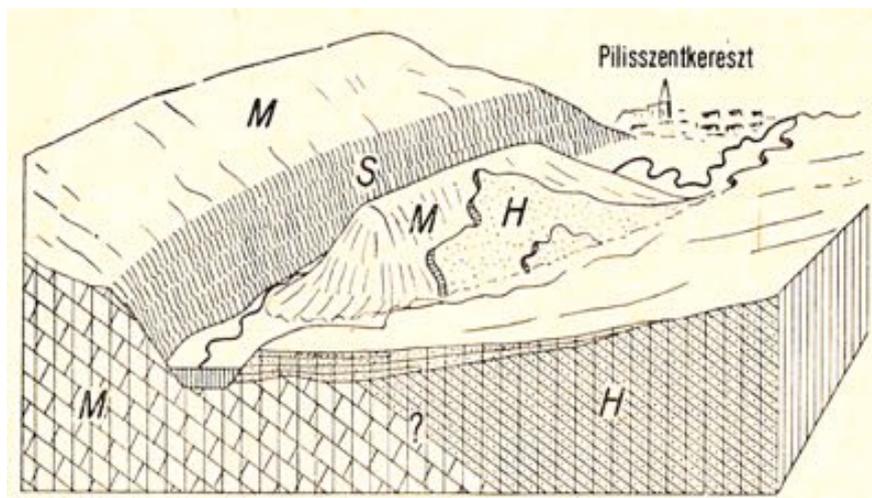


### Cholnoky Jenő (1870–1950)

Geográfus, a természetföldrajz egyetemi tanára Kolozsváron, majd Budapesten. A magyar földrajztudomány meghatározó személyisége, aki sokat tett a hazai geográfia eredményeinek nemzetközi elismertetéséért. A földrajz-tudomány szakmai eredményeit egyszerűen, szemléletesen és szép magyar nyelven fogalmazta meg, mindenki számára érthetővé tette. Kitűnő rajzokkal segítette mondandója elképzelését. Mindmáig ő a magyar földrajztudomány legnépszerűbb írója. Szívügyének tekintette a magyar földrajztanítás fejlesztését, társadalmi megbecsülésének növelését.



Legkedveltebb munkaterülete a felszínalaktan volt. A felszínformálódási folyamatokról pompás rajzokat (tömbszelvényeket) készített, amelyek ma sem hiányoznak a földrajzi tankönyvekből. Járt Európa csaknem valamennyi országában, a Spitzbergákon és Észak-Amerikában. Részletesen leírta Erdély természeti viszonyait. Életének legnagyobb vállalkozása a Kínában és Mandzsúriában 1896–1898 között tett utazása volt. Felfedezte az addig még ismeretlen hatalmas, mandzsúriai bazaltfennsíkot, megmagyarázta a Jangce-delta keletkezését, felderítette a Sárga-folyó mederváltozásainak okait. Leírta a kínai bambuszos építészetet és az öntözéses gazdálkodást, pontos rajzokat közölt a néprajztudomány számára az építményekről, a lakóhelyekről és a használati tárgyairól.



*Cholnoky-féle tömbszelvény Pilisszentkereszt környékéről (epigenetikus szurdokvölgy)*

## Comenius Ámos János (Jan Komenský) (1592–1670)

Cseh-morva pedagógus, iskolaszervező és író, akinek személyében tulajdonképpen a földrajztanítás módszertanának megalapítóját tisztelhetjük. A reneszánsz szellemiség továbbvivője, kora egyik legnagyobb nevelő egyénisége, aki ugyan csak négy évig (1650–1654) tanított hazánkban, a sárospataki református kollégiumban, munkássága igen nagy hatással volt a földrajzi ismeretek továbbadására. *Orbis Sensualium Pictus* (A látható világ képekben) (1658) és *Didactica Magna* (Nagy oktatástan) (1657) című művei a teljes világot bemutatták a sárospataki gyerekeknek, csillagászati és természetföldrajzi alapismereteket is tartalmaztak. Rajzai és fametszetei az értelmi megismerés mellett az érzékszervi megismerés lehetőségét is megadták. Comenius igazi jelentősége, hogy megújította a pedagógia tudományát. Új oktatási módszereket vezetett be, amelyekben elsődleges szerep jutott a valóság-megfigyeléseknek és a rajzos, képes és térképes szemléltetésnek. Vallotta, hogy a megismerés során a mechanikus bevésés helyett



a tapasztalatszerzésből kell kiindulni, majd a tapasztalatok elemzésével az általános következtetések, szabályok megfogalmazásáig kell eljutni. Kijelölte az elvont gondolkodás kifejlesztéséhez vezető utakat is. A földrajzban is fontos didaktikai alapelvei közé tartozott, hogy a tanításnak figyelembe kell vennie a tanulók eltérő értelmi képességeit, és az oktatásnak folyamatnak kell lennie, amelyben rendszeresen, de a fokozatosság elveit figyelembe véve szereznek a gyerekek újabb és újabb ismereteket, és látókörük a közvetlen környezetből kiindulva, a közelitől a távoli felé haladva fejlődik a legeredményesebben. Ő fogalmazta meg először azt az igényt, hogy a tanárok és a tanulók egyaránt olvassanak újságot, és a tanórákon kapcsolják össze a tananyagot az olvasottakkal, a mindennapi élet eseményeivel. Az iskola demokratizálása mellett a magyar nyelven való oktatás bevezetését is szorgalmazta. Kiállt amellett, hogy földrajzi ismereteket az oktatás minden szintjén, rendszeresen tanítani kell.



*A világ bemutatása Comenius ábrázolásában (Orbis Sensualium Pictus)*

### **Czirbusz Géza (1853–1920)**

Felvidéki magyar származású földrajztudós, piarista gimnáziumi, majd egyetemi tanár, tankönyvíró. Hunfalvy János tanítványa volt, azonban munkájában a fő hangsúlyt a történelmi alapokon álló leírással szemben az ember és táj kapcsolatára helyezte. A német *Ratzel* által megalapított emberföldrajzi irányzat első magyarországi képviselője. Fő műve a három-kötetes *Antropogeographia* (1913) és a Balbi olasz földrajztudós nagy világföldrajzi művének hatkötetes átdolgozása.



## Eötvös József (1813–1871)

Író, költő, államférfi, művelődéspolitikus, ő teremtette meg a kultuszminisztériumot, és sokat tett a magyar iskolarendszer modernizálásáért. 1848-ban megfogalmazta tanügyi reformgondolatait, amiket ugyan nem tudott maradéktalanul megvalósítani (pl. hogy a földrajz a 6 osztályos gimnázium minden évfolyam kötelező tantárgy legyen), de bevezette a szaktanári rendszert és kötelezővé tette a tankönyvek használatát. Az általa kimunkált 1868-as törvény először szabályozta a kötelező népoktatás szervezetét, rendjét és tan-



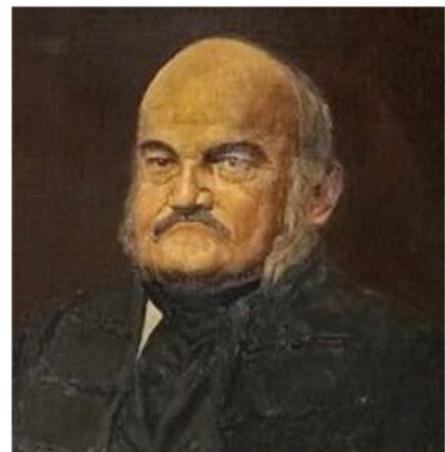
anyagát. Kiépítette a tanfelügyeleti rendszert (a mai szaktanácsadói rendszer nagytekintélyű elődjét), tankönyveket és segédkönyveket készíttetett, tanítóképző intézeteket alapított. Tevékenysége nyomán a földrajz a népiskolától kezdve az oktatás minden szintjén kötelező tantárgy lett, tartalma pedig segítette a természettudományokhoz való közeledését. Eötvös József liberális felfogásából következett, hogy hirdette az egyén, egyben a tanítás és a tanulás szabadságát. Eredményesen küzdött a polgári átalakulásért, a nép műveltségének emeléséért.

## Fröhlich Dávid (1595–1648)

Felvidéki magyar csillagász, császári matematikus, földrajzi író és kollégiumi tanár. Közép- és nyugat-európai utazásai alapján megírta az első magyar kiadású, de latin nyelvű földrajzi-utazási enciklopédiát (*Medulla Geographiae Practicae*, 1639), amelyben a földrajzi viszonyok leírása és a történelmi áttekintés mellett praktikus tanácsokkal is szolgál a külföldre látogatóknak. A magyar irodalomban először ismertetett ún. alapfogalmakat, és ezzel nemcsak a fizikai földrajz – az akkori ismereteknek megfelelő – vizsgálati szempontjait fektette le, hanem a földrajzi tankönyvírás alapjait is.

## Fényes Elek (1807–1876)

Partiumi származású magyar statisztikus, 1848-ban megszervezte az első, Ausztriától független Statisztikai Hivatalt, aminek igazgatója lett. Az 1830-40-es években utazásai során összegyűjtötte az országgal kapcsolatos helyrajzi és statisztikai adatokat. Fő munkája a *Magyar Országnak s a hozzá kapcsolt tartományoknak mostani állapota statisztikai és geographiai tekintetben* (1836–40). Művei értékes források a történelmi földrajznak és a helytörténetnek. Könyveiben érte el csúcspontját az ún. államisme-irodalom.

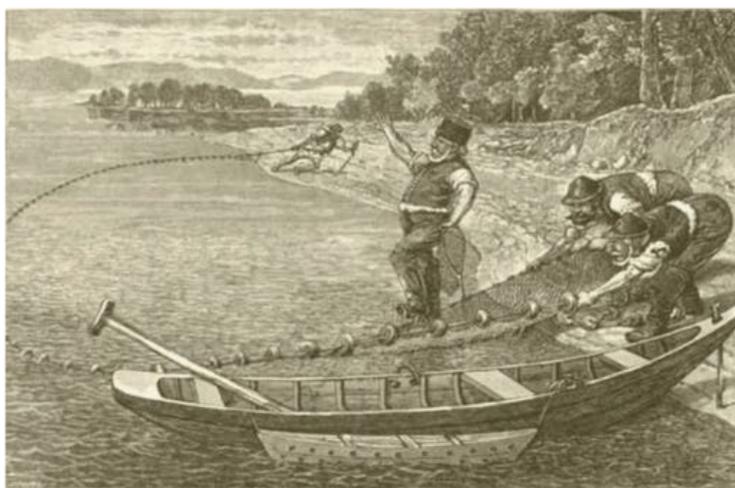


## Herman Ottó (1835–1914)

Felvidéki származású magyar néprajz- és természettudós, polihisztor, szenvedélyes ismeretterjesztő, utazó és politikus. Önmaga szerezte hatalmas természet-tudományos műveltségét, sokirányú kutatómunkát végzett. Leírta hazánk pókfaunáját, néprajzi szempontból vizsgálta a magyar halászatot és pásztoréletet, összegyűjtötte a magyar pásztorok hagyományos szókincsét. Elsők között szorgalmazta a magyarországi ősrégészeti kutatásokat, és sokat tett a madárvédelem ügyéért is. Beutazta Skandináviát, ahol földrajzi megfigyeléseket is végzett. Megindította és egy évtizeden át szerkesztette kora egyik legolvasottabb folyóiratát, a *Természetrajzi Füzeteket*.



*Herman Ottó halászati tanulmányúton*



*Tanyavetés rajza Herman Ottó „A magyar halászat” című könyvéből*

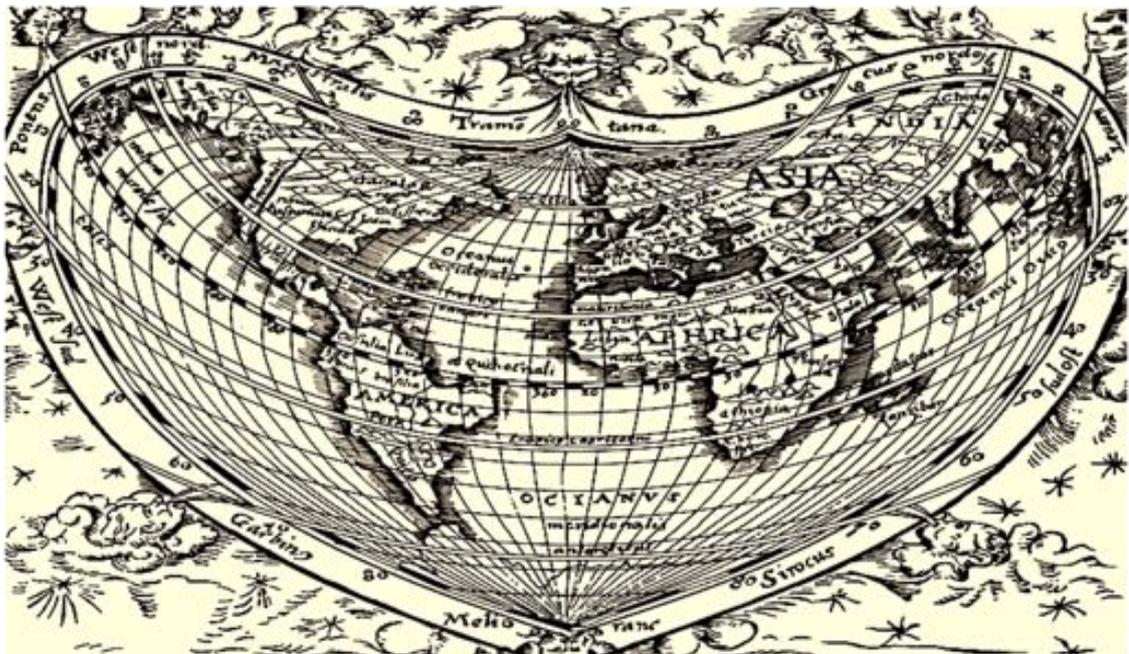
## Jankó János (1868–1902)

Geográfus, néprajztudós, Afrika- és Ázsia-kutató, polihisztor. Első kutatóútján a Nílus deltavidékét, annak földtani és földrajzi sajátosságait kutatta. Később feltámadt néprajzi érdeklődése, és egy újabb útján az észak-afrikai kézműves-iparról gyűjtött adatokat. *Zichy Jenő* harmadik expedíciójának tagjaként 1897-98-ban a Kaukázustól a Volga-deltáig, onnan Szibériáig vándorolt, és a hajdani magyar életmód halász-vadász korszakának tárgyi és szellemi emlékeit kutatta és gyűjtötte. Aktív szerepet játszott a tudományos ismeretterjesztésben is.



## Honterus János (1498–1549)

Erdélyi magyar evangélikus prédikátor, író, tudós és térképész. Nemzetközileg is nagy jelentőségű alkotása az a térképgyűjtemény, ami a világ első zsebatlaszának tekinthető. Ezt *Rudimenta Cosmographicae* című művéhez csatolta, ez a magyarországi földrajzi irodalom kezdetét jelentette, és Európa szerte tankönyvként használták. Iskolákat alapított, amelyekben nagy szerep jutott a földrajzi ismeretek tanításának. Ő volt az első, aki fontosnak tartotta, a gyerekek a könyveken kívül a térképekről és a közvetlen valóság megfigyelésével kirándulásokon is szerezzék földrajzi ismereteket.



Honterus János világtérképe

## Hunfalvy János (1820–1888)

Felvidéki származású magyar geográfus. 1870-ben megalapította az ország első földrajz tanszékét a budapesti egyetemen, a földrajz első egyetemi tanára volt Magyarországon. Enciklopédikus tudását hatalmas összefoglaló műveiben tette közzé. A földrajztudomány számára a gyakorlati élet szülte célokat jelölt meg. Nagy figyelmet fordított a természeti folyamatokba való emberi beavatkozások lehetséges következményeinek felmérésére. Tevékenysége mérőföldkő a magyar geográfia történetében,



hiszen a hazai földrajztudomány első hivatalos elismerését hozta, és ezzel ösztönzést adott további fejlődésének. *Kis földleírás elemi, ismétlő, alsó reál és ipariskolák számára* című (1869) tankönyve jól jelképezte a kor tankönyveit. A Magyar–Osztrák Birodalom általános földrajzi leírása után európai, majd a többi kontinensen fekvő országok megyéinek, városainak felsorolását adta.

## Kogutowitz Károly (1886–1948)

Térképész, geográfus, egyetemi tanár, *Kogutowitz Manó* fia. Munkássága nyomán sok földrajzi és történelmi falitérkép, iskolai atlasz jelent meg.



## Kogutowitz Manó (1851–1908)

Lengyel származású magyar térképész, tanár, a világhírű magyar térképészet megalapozója. Számptalan iskolai történelmi és földrajzi falitérképet, atlaszt, kontúrtérkép-sorozatot, államigazgatási térképet tervezett, rajzolt. Az első falitérképet (*Magyarország új politikai térképe*) 1891-ben, oktató-földgömböt 1896-ban készíttette. A magyar atlaszok közül a „*Teljes Földrajzi Atlasz*” című világatlasza (1902) tartalmazott először éghajlati, növényzeti, mezőgazdasági és ipari tematikus térképeket. Korszerű technológiával sokszorosította munkáit az általa alapított Magyar Földrajzi Intézet Rt-ben.



**A híres Kogutowicz-atlasz hirdetése**

Magyar nyelven az első nagy kézi atlasz  
a művelt közönség használatára.

A tudományos művek és naplókok elmondásai a a nap-  
kérdések tárgykörében nélkülözhetetlen segítségük.

**TELJES FÖLDRAJZI ATLASZ**  
a nagy közönség használatára.

Tervezte és rajzolta Kogutowicz Manó.

Tartalma 68 ábrázolásból álló föld- és szárazföldrajzi  
A művek nagysága 45x32 és 37x32, részben 34x32 cm.  
ez mind az ábrák nagysága 32x22 cm.

Bolti ára díszkötésben 30 korona.

Hozzájáró Előzetes készítő Dr. Csikós  
Gyula, 224. Bányászó utca  
egész vázlatkötésben 6 korona.

**A MAGYAR FÖLDRAJZI INTÉZET  
RÉSZV. TÁRSASÁG KIADÁSA**  
Budapest, V., Erzsébet u. 8.

Ugyanott legújabb  
számban:

**Magyarország  
vármegyéinek  
kézi atlasza.**  
60 térkép.  
Bolti ára díszkötésben  
30 korona.

Minden ábrán helyi  
4 korona. Művek  
Tudósok, szerzők, la-  
regisztrációk.

A Kogutowitz-féle atlasz hirdetése

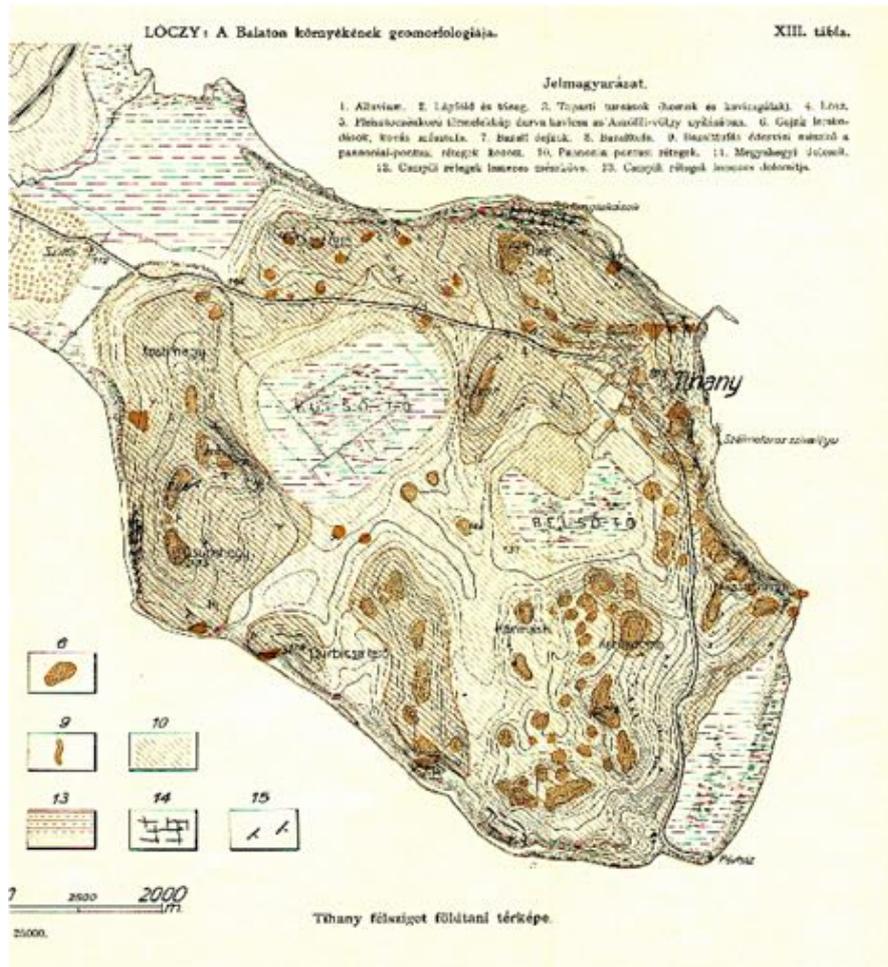


*Kogutowitz Manó szerkesztette Európa iskolai falitérképe, 1893 (tapolcai iskolamúzeum)*

### **Lóczy Lajos (1849–1920)**

Geológus, földrajztudós és utazó, egyetemi tanár. 1877–1880 között tagja volt a Széchenyi Béla vezette kelet-ázsiai expedíciónak. Útja során a földkéreggel és szerkezetének kialakulásával kapcsolatos tudományos megállapítások sorát tette. Felfedezte a takaróredős hegységszerkezetet, a réteg-eltolódásokat, gyakorlatban igazolta az izosztázia jelenségét, felállította a löszképződés elméletét, tisztázta a Góbi sivatag keletkezését. 1900-ban megszerkesztette a Kárpát-medence átfogó geológiai térképét, jelentős elméleti megállapításokat tett a Kárpátok vonulatainak keletkezéséről és az Alföld medencéjének kialakulásáról. Nagy érdemei vannak az erdélyi földgáz kincs feltárásában. 1891-től a Balaton vidékének megismerését célzó hatalmas kutatómunka szervezője és résztvevője volt, amelynek eredményeit 7000 oldalas munkában adta közre. Munkássága révén az ország-leírások helyett a jelenségek összefüggéseire figyelő, a fejlődéstörténetet szem előtt tartó, oknyomozó kutatási irányzat vált meghatározóvá a magyar geográfiában. Sokat tett a geográfia és a földrajztanítás fejlődéséért, társadalmi megbecsüléséért.





A Tihanyi-félsziget földtani felépítése a Lóczy Lajos által szerkesztett térképen



A Balatont kutató tudóscsoport csónakja a Tihanyi-félszigetnél

## Losontzi (Hányoki) István (1709–1780)

Pedagógus, iskolaigazgató, utazó, tankönyvíró. Az volt a hitvallása – szemben a korában elfogadott nézettel –, hogy a magyar gyerekeket magyar nyelven kell tanítani. Ezért eredetileg is magyarul írt tankönyveket, nézete szerint a könnyebb megjegyezhetőség miatt verselő stílusban. Legjelentősebbek *Magyarországnak és Erdély országnak Kis Tüköre* (1771) és a *Hármas Kis Tükör* (1773) című munkái, amelyek hazánk földrajzi jellemzőit mutatták be. Nagy szerepet kapott bennük a hazafias nevelés. Széles körben, nemzedéken át (több mint 80 évig) használták azokat nemcsak az egyházi, hanem az állami iskolákban is.

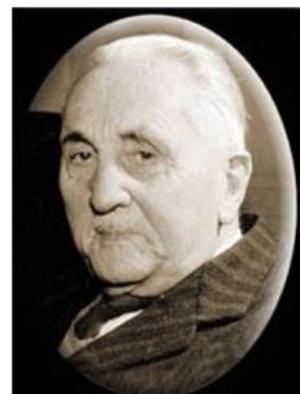
## Oláh Miklós (1493–1568)

Esztergomi érsek, aki magyarországi utazásainak tapasztalatait és történelmi ismereteit *Hungaria et Atila* című latin nyelvű könyvében (1536) adta közre, így hazánk első részletes leírója volt. Kétkötetes munkája tulajdonképpen topográfiai-kronológiai leírás, de a felsorolásokat, földrajzi, néprajzi és gazdasági adatokat magyarázatokkal is ellátta, így hű képet festett az ország akkori állapotáról. Könyve műfaji tekintetben a későbbi államismék előfutára.



## Prinz Gyula (1882–1973)

Magyar geológus, geográfus és utazó, a kolozsvári, a pécsi, a pozsonyi és a szegedi egyetem tanára. Nevéhez fűződik a Kárpát-medence kialakulását magyarázó „Tisia-elmélet”, ami a lemeztektonikai folyamatok ismeretében már jórészt túlhaladott, de a maga korában igen jelentős volt. Közép-ázsiai expedíciói a terület alapvető földtani és felszínalaktani kérdéseit tisztázták. A Tien-san feltárójaként és legjelentősebb kutatójaként nemzetközileg is jelentős eredményekkel gazdagította az egyetemes földrajztudományt és a leíró földtant.



## Szepsi Csombor Márton (1594–1623)

Református lelkész, költő, az első magyar nyelvű útikönyv szerzője, a magyar nyelvű útleírás-műfaj megteremtője. Európában tett utazásainak tapasztalatait 1620-ban jelentette meg *Europica Varietas* címmel. Benne a tudós alaposágával és a tanító szándékával mutatta be az országok földjét, múltját, az emberek szokásait, a gazdasági életet, sorolta fel a műemlékeket és az intézményeket. A látottakat mindig a hazai hasonló jellegű dolgokhoz hasonlította. Ízes magyar nyelven, humoros és helyenként verses stílusban írt, még mesészerű elemekkel is kiegészítette mondandóját.

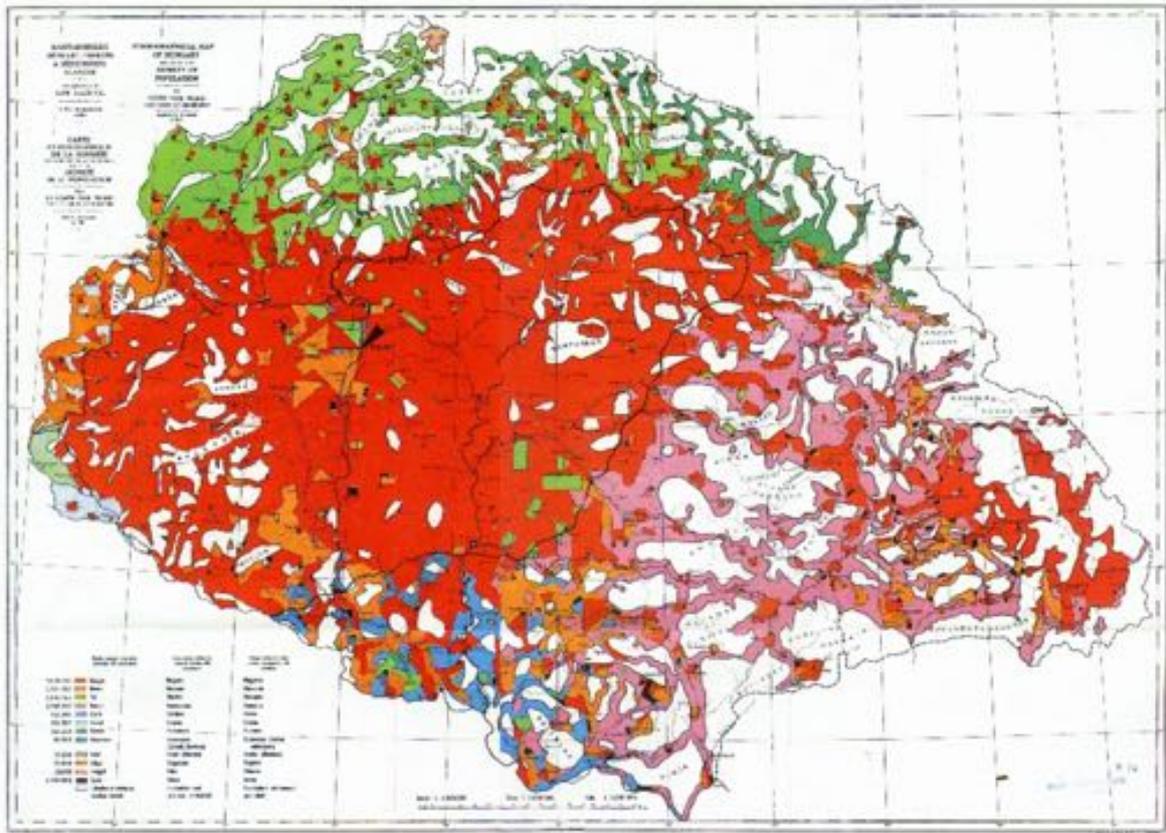


Az „Europica Varietas” címlapja

## gróf Teleki Pál (1879–1941)

Földrajztudós, utazó, államférfi és egyetemi tanár, a hazai gazdaságföldrajz megalapozója. Fiatal éveiben beutazta Franciaországot, Németországot, Svájcot, Olaszországot, Görögországot, Angliát, Észak-Afrikát és az Amerikai Egyesült Államokat. Az első világháború után részt vett a trianoni béketárgyalásokat előkészítő szakértői bizottságban: fő feladatuk volt, hogy a geográfia eszközeivel bebizonyítsák a tervezett területi változások életképtelenségét. A nemzeti kisebbségi ügyek közismert szakértője volt. Irakban és Törökországban végzett munkája során szorgalmazta a kisebbségben élő kurd nép önálló közigazgatásának és nyelvhasználatának ügyét. 1938-ban és 1940-ben az első és a második bécsi döntés előkészítésében, a Felvidék és Észak-Erdély Magyarországhoz való csatolásának megszervezésében vett részt. Politikai és tudományos munkássága idején mindvégig kiállt a magyarság érdekei és az európai egység gondolata mellett.

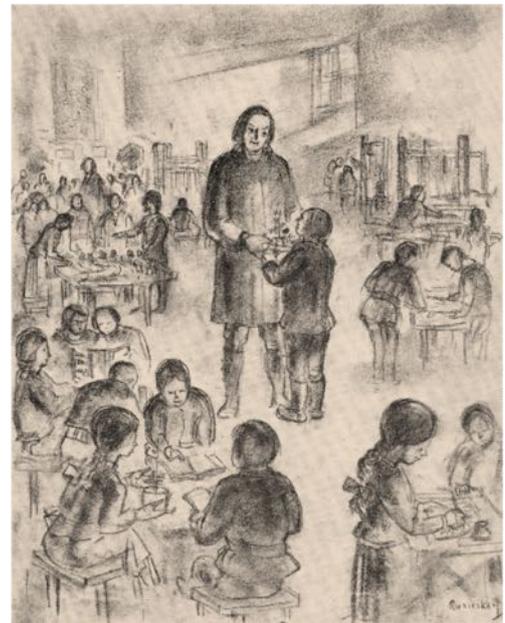




*A Kárpát-medence etnikai térképe, amit gróf Teleki Pál készített*

## Tessedik Sámuel (1742–1820)

Magyar evangélikus lelkész, pedagógus, mezőgazdász. Szarvason tangazdaságot szervezett és korszerű gazdálkodásra tanította a paraszt-gyerekeket. Számos újítást vezetett be a magyar mezőgazdaságban a szikések javításával, az öntözéssel és a takarmánynövények termesztésével kapcsolatban. Kezdeményezésére indult meg az Alföldön a mezővédő erdő-sávok ültetése, az akácosítás.



*Tessedik Sámuel a tanító (Ruzicskay György rajza)*

## Váradi Baranyi László (1729–?)

Tisztviselő, aki nyugat-európai utazása közben szerette meg a földrajzot. Akkor ismerte meg a német Johann Hübner tankönyvét, amely alapján megírta az első magyar nyelvű tankönyvet *A geographiai tudományoknak első kezdete* címmel (1749). A könnyebb megjegyezhetőség érdekében kérdés-felelet formájában dolgozta fel az ismeretanyagot (katekizáló módszer), amiben nem szakmai tartalmú hasonlatokat alkalmazott. Tankönyve a világ földrajzáról szólt, de kiemelten foglalkozott Magyarország földrajzával.

## Udvarhelyi (Kendoff) Károly (1903–1992)

Erdélyi származású földrajztanár, a 20. századi földrajzoktatás megújítója, az általános iskolai földrajztanárképzés meghatározó egyénisége. Ő alkotta meg az első földrajzi munkafüzetet, tervezte az első írásvetítő transzparens-sorozatot. Általános és középiskolai, valamint szakmódszertani tankönyvei hozzájárultak a földrajz-metodika magas szintű műveléséhez. Földrajzi nézőpontjának középpontjában tartalmi szempontból a tájjellemzés, módszertani szempontból a sokoldalú szemléltetés állt. Munkásságához fűződik az oknyomozó földrajzoktatás meghonosodása. Összefüggéssrendszerek megalkotásával, az összehasonlítások szerepének hangsúlyozásával és a modellalkotásaival a földrajzi gondolkodás fejlesztését szolgálta.



A képek és az ábrák a Magyar Földrajzi Múzeum archívumának és az Országos Pedagógiai Múzeum és Könyvtár anyagának felhasználásával, az intézmények engedélyével készültek. (Készítette: Makádi M.)

# TANTERVELMÉLET ÉS A FÖLDRAJZ

---

Ebben a fejezetben betekintést kap a magyarországi földrajz tantárgy rendszerváltozás utáni történetébe elsősorban a tanterveken keresztül. Megismerheti a háromszintű tantervi szabályozás és a tantervi koncepcióváltások lényegét, illetve tantervelméleti alapismereteket szerezhet. Ugyanakkor szembesülhet azzal, mennyire kevésbé formálják a tantervek az iskolai tanítási-tanulási gyakorlatot.

## 1. A FÖLDRAJZ TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEI

---

### 1.1. Tudomány és tananyag

Miről tanulnak a gyerekek az iskolai földrajzórán? Arról, hogy mi hol van a Földön, milyen a földrész, az ország, a táj, milyenek az emberek, mit termelnek ott – szinte biztos, hogy valami hasonló választ kap az emberektől a kérdésre. Azért válaszolnak így, mert általában azonosítják a **földrajz tantárgyat** a **földrajztudományról** alkotott képzetükkel. Azt gondolják, a tantárgy azt tanítja, amivel az azonos nevű tudomány foglalkozik. Ma már a földrajztudomány kutatási területe is jóval szélesebb annál, mint amit a társadalom nagy része gondol róla. De ha meg is egyezne a képzet a valósággal, akkor sem lehetne a földrajz tantárgy tananyaga a földrajztudomány csökkentett, mennyiségi kivonata. Különbözőek a tantárgy és a tudományterület céljai. A tantárgy felépítése nem követi szorosan a tudomány rendszertani struktúráját, az iskola képzési-nevelési céljainak megfelelően válogatott ismeretanyagokat közvetít. A tananyag mennyiségét, mélységét, időrendiségét pszichológiai, pedagógiai és didaktikai elvek szerint határozzák meg.

## 1.2. A tantervkészítés folyamata

Amióta tantervek irányítják az iskolai munka tartalmát, időrendjét és feldolgozási módszereit, a tantervek azonos folyamatok során alakulnak ki. (Természetesen az egyes tantervkészítési lépések intézményi hierarchiájában, a döntési mechanizmusban voltak eltérések az idők során, de a tantárgypedagógiai logika hasonló volt.)

1. A cél megfogalmazása (a tantárgy tanulásának céljai az adott iskolatípusban, az adott életkorban)
2. A célból adódó feladatok meghatározása
3. A tananyag kiválasztása
4. A kiválasztott tananyag elrendezése

## 1.3. A földrajzi tananyag kiválasztási szempontjai

A tantárgyi célok és feladatok a központi tantervekből következnek. Megismerésük, értelmezésük után tananyag kiválasztása következik, azaz azt vizsgálják, hogy optimálisan milyen szemléletű és tartalmú tananyag feldolgozásával lehetséges a célok megvalósítása. Lássuk, hogy mely szempontokat veszik figyelembe a tananyag kiválasztásakor!

1. A tananyag járuljon hozzá az iskolával és az iskolatípussal szemben megfogalmazott tantervi célok és feladatok megvalósulásához.
2. A tananyag biztosítsa a földrajz tantárgy tantervében **kiemelt nevelési, képzési, oktatási célok és feladatok** megvalósulását. Ez azt jelenti, hogy ne csupán a minél nagyobb ismeretanyag elsajátítását kívánja meg a tanulóktól, hanem tartsa szem előtt a képzési követelményeket, a készség- és kompetenciafejlesztési, valamint nevelési célokat és lehetőségeket is. A tananyagot elsősorban ezeken keresztül közelítse meg, ugyanakkor ne feledje, hogy ismeretek nélkül nem lehetséges készség- és kompetenciafejlesztés.
  - a. Olyan fogalmak, folyamatok, összefüggések elsajátítását kívánja meg, amelyek hozzájárulnak a tanulók **valóság-hű földrajzi képzeteinek**, egységes **földrajzi-környezeti gondolkodásmódjának** kialakulásához.
  - b. Olyan tevékenységek végzését igényelje, amelyek eredményeként a tanulók képesek lesznek **elgazodni a világban**, ismereteiket **alkalmazni tudják mindennapi életük során**.
  - c. Alkalmazza a **jellemzőség elvét**. Ez azt jelenti, hogy minden fogalmat, folyamatot, jelenséget az arra legjellemzőbb példák bemutatásával ismertessen meg. Az általános iskolában a fogalmak, a folyamatok, a jelenségek köre az egymást követő regionális földrajzi témakörök feldolgozása során folyamatosan bővül. Ezért

különösen nem mindegy, hogy a tanulók milyen példákon ismerik meg azokat mintegy modellként (pl. tipikus tájak földrajza, földrajzi övezetesség). Másfelől azt jelenti, hogy minden földrész, ország, táj megismerésekor csak a legfőbb jellemzőiket emelje ki, ezáltal is tanítsa a lényeges és a lényegtelen szétválasztását.

3. A tananyag alkalmazkodjon a **tanulók életkori sajátosságaihoz**, azaz hogy
  - olyan témájú és mennyiségű tananyagot válasszanak ki, amit a tanulók képesek befogadni az adott életkorban;
  - mindig támaszkodjon a tantervi előzményekre, vagyis építsen a tanulók által már birtokolt tudásra;
  - a tanulók a megismerés során az ismerttől az ismeretlen felé haladjanak: az oktatás alapszakaszában a szűkebb környezettől (pl. a lakóhelytől) az egyre tágabb felé (pl. hazánk nagytájainak megismerése után szerezzenek kitekintést Európára, majd a Föld egészére).

#### 1.4. A kiválasztott tananyag elrendezésének elvei

A tanterv összeállításakor a tananyag kiválasztása után dönteni kell arról, hogy az abban lévő tartalmak milyen szervezeti és tartalmi keretekben kerüljenek a tanulók elé. Ez kétféle dologban kíván állásfoglalást: abban, hogy a kiválasztott tartalmak hogyan szerveződjenek tantárgyakká, majd pedig abban, hogy az egyes tantárgyakon belül milyen módon rendeződjenek.

##### A koncentráció elve

A koncentráció a pedagógiában különböző szaktudományi tartalmak, pedagógiai és metodikai eljárások közötti kapcsolatteremtést jelent. Tehát az elv arról szól, hogy a tanterv milyen szempontból kapcsolja össze a tartalmakat, eljárásokat, miként képez azokból tantárgyakat és tanegységeket (témaköröket, témákat). Ez négyféle módon valósulhat meg.

1. A hazai köznevelés struktúrája és hagyományai folytán alig él a koncentrációs lehetőségekkel. Leginkább **tartalmi koncentrációra** ad lehetőséget, tehát a különböző tudományterületekhez, tantárgyakhoz tartozó tartalmakat kapcsolják össze egy-egy tantárgy keretében.
  - Az **integrált tantárgy** több tudományág anyagát összedolgozza, egy rendszerbe foglalja, rendezőelve az egyes résztudományok egymással való kapcsolata. Ilyen hazánkban a környezetismeret (ami fizikai, kémiai, biológia, természetföldrajzi ismereteket, sőt társadalmi alapismereteket is tartalmaz).
  - A **komplex tantárgy** összefoglalja több tudományág ismeretanyagát, de azokat nem gyúrja össze, hanem csak egymás mellé helyezi. Példája hazánkban – céljaival

ellentétesen – általában a természetismeret<sup>6</sup> tantárgy, ahol egyik órán fizikai, a következőn biológiai vagy földrajzi problémával foglalkoznak a tanulók. Akkor lenne valójában is komplex, ha egyes természeti komplex rendszereket problémaközpontúan vizsgálna.

- **Szintetizáló tantárgyra** a szó valódi értelmében nincs példa a magyar köznevelési rendszerben<sup>7</sup>. Ennek az a feltétele, hogy a korábban megszerzett ismereteket, tapasztalatokat magasabb szintézisbe hozza.
2. A **fejlesztési koncentráció** példái a tanulásmódszertani tantárgyak, valamint a Nemzeti alaptanterv tanulással kapcsolatos „keresztanterve” (NAT-1995), kiemelt fejlesztési területe, kompetenciaterülete (NAT-2012, 2020).
  3. A **módszertani koncentráció** a tantárgyak tanításának módszerei közötti kapcsolat-teremtést jelenti. Ilyen lehetne, ha például a természettudományos tantárgyak módszerbeli lényegét jelentő tevékenységeket (megfigyelés, viszonyítás, mérés, vizsgálódás, kísérletezés) egy tantárgy keretében ismernék meg a tanulók, nem külön a fizika-, a kémia-, a biológia- és a földrajzórán.
  4. Egyes **nevelési területek** is lehetnének koncentrációszervezők, gondoljon csak például az egészséges életmódra vagy a fenntarthatóságra nevelésre!

## A tananyagelrendezés eltérő módjai

1. A **lineáris tananyagelrendezés** egyenes vonalban való előrehaladást jelent a tananyagban, vagyis a tanítási órák során újabb és újabb témakörök, témák kerülnek elő, amelyek tananyaga egymásra épül.
  - Ez lehet az **egyszerűbbtől a bonyolultabb felé** vagy a **közelítől a távoli felé** való haladás (pl. hagyományosan az alsó tagozatban a gyerekek a lakóhelyükkel foglalkoznak, majd Magyarországon néznek körül, és felső tagozatban megismerik a földrészeket).
  - Máskor viszont a megismerési folyamat éppen fordítva, **a távolítól a közeli felé** halad (pl. Az 1978-as földrajz tantervben a tanulók 6. osztályban előbb Afrikától indulva az Európán kívüli kontinensekről tanultak, és csak 7. osztályban ismerték meg Európát; a 2012-ben elfogadott kerettanterv szerint 7. évfolyamon előbb a távoli földrészek, 8. évfolyamon Európa, majd Közép-Európa, végül a Kárpát-medence-vidék, és benne Magyarország földrajza a tananyag).

---

<sup>6</sup> 2020-21. tanévtől 5. osztálytól természettudomány tantárgy

<sup>7</sup> A földrajznak lenne ez az alapvető küldetése középiskolában, ami nem valósulhat meg azért, mert tanulása hamarabb befejeződik, mint azoknak a tudományterületeknek, amelyek ismeretanyagát, szemléletét, az azokkal kapcsolatos készségeket szintetizálnia kellene.

2. A **koncentrikus tananyagelrendezési elv** szerint egy-egy már korábban feldolgozott téma, fogalom, folyamat, összefüggés ismét előkerül, de magasabb szinten, más vagy bonyolultabb összefüggésben. Legszébb példája – fontosságára való tekintettel – a Magyarország földrajzával kapcsolatos tananyag. A korábbi tantervek szerint feldolgozták az alsó tagozat végén 4. osztályban, a felső tagozat elején (5. osztályban) és a végén (8. osztályban), majd a középiskolában ismét helyet kapott.
3. A **spirális tananyagelrendezés** a lineáris és a koncentrikus elrendezés ötvözése. Tisztán lineáris vagy tisztán koncentrikus tananyag-elrendezésű tanterv nem létezik, mert a közoktatás 12 éves időtartama alatt jelentősen változnak a tanulók képességei, így olykor-olykor a már megismert témákhoz is vissza kell nyúlni a korábitól eltérő mentális fejlesztés és az egyes kompetenciaterületek fejlesztése érdekében.

### **Kulcsfogalmak**

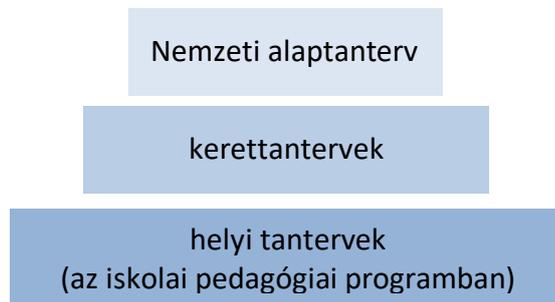
földrajz tantárgy, jellemzőség elve, koncentráció elve, tartalmi koncentráció, fejlesztési koncentráció, módszertani koncentráció, komplex tantárgy, integrált tantárgy, integráló tantárgy, lineáris tananyagelrendezés, koncentrikus tananyagelrendezés, spirális tananyagelrendezés

## 2. HÁROMSZINTŰ TANTERVI SZABÁLYOZÁS A RENDSZER-VÁLTÁS UTÁN

---

### 2.1. A tantervi szabályozás háromszintű modellje

Az 1980-as évek végén világossá vált, hogy a tanulók tudásszintje általánosan és a földrajz tantárgy esetében is elmarad a kívánalmaktól. A központi tanterv – noha érvényben volt – már nem tudta betölteni a szerepét. Az iskolák járták a saját útjukat, maguk keresték a sikertelenségből kivezető utat. Bár már 1989-ben megkezdődtek egy új tanterv kidolgozásának munkálatai, csak 1995-ben született meg a Nemzeti alaptanterv. Vele egyidőben került sor a közoktatási törvény<sup>8</sup> módosítására<sup>9</sup>, amely a magyar oktatás történetében először mondta ki, hogy **az iskolai nevelés és oktatás a helyi tanterv alapján történik**, amelyet az iskolában a tantestület készít a Nemzeti alaptanterv iránymutatásai szerint. Így a korábban használt egyetlen központi tanterv<sup>10</sup> helyébe a helyi tantervek léptek. Ezzel az egyszintű szabályozást egy **háromszintű tantervi szabályozás** váltotta fel, amit 1998 szeptemberétől felmenő rendszerben, de egyszerre három szinten, az 1., a 7. és a 9. évfolyamon vezették be.



*A háromszintű tantervi szabályozás modellje*

### 2.2. A tantervi szintek összevetése

#### Az alaptanterv szintje

Jelenleg a szabályozás legmagasabb, meghatározó szintjét a **Nemzeti alaptanterv (NAT)** képviseli, amely a hagyományos értelemben nem is tanterv, hanem olyan állami dokumentum, amely alapján tantervek készülhetnek az iskolákban. Nemzeti, mert meghatározza az ország minden köznevelési intézményében folyó tartalmi munkát, a minden

---

<sup>8</sup> 1993. évi LXXIX. törvény

<sup>9</sup> 1995. évi LXXXV. törvény

<sup>10</sup> Valójában sohasem szabályozta egyetlen tanterv a magyarországi közoktatást, mert az egyes iskolatípusokra (polgári iskola, általános iskola, szakközépiskola, gimnázium) akkor is külön tantervek készültek.

iskoláskorú gyermek számára egységesen átadandó műveltség-tartalmat<sup>11</sup>. Azért alap, mert csupán iránymutatást jelent a konkrét tantervek, a helyi tantervek elkészítéséhez, műfaji sajátosságai nem egyeznek a hagyományos tantervek követelményrendszerével. Fő funkciója **a köznevelés elvi, szemléleti megalapozása**, de csak olyan mértékben, hogy ne korlátozza az iskolák önállóságát. Meghatározza a köznevelés céljait, tartalmi szakaszait, és összefoglalja az iskolában elsajátítandó műveltség kereteit.

Az 1995-ben elfogadott (és az 1998/99. tanévtől felmenő rendszerben az 1., a 7. és a 9. évfolyamon bevezetett) Nemzeti alaptanterv az **általános műveltség továbbépíthető alapjainak** megfogalmazását tartotta fontosnak az egyes életkori szakaszokban, a 2003-ban jóváhagyott (és a 2004/05. tanévtől felmenő rendszerben az 1. évfolyamtól bevezetett) NAT viszont inkább a szakaszokra vonatkozó **fejlesztési feladatok** meghatározását. A 2007. évi átdolgozást követően – miután hazánk az Európai Unió tagjává vált, és tanterveiben érvényesítenie kellett az integráció oktatási direktíváit – az alaptanterv a kulcskompetenciák értelmezését és a **kompetenciafejlesztési irányok** meghatározását tekintette küldetésének. A 2012. évi alaptanterv-módosítás<sup>12</sup> után (bevezetésére a 2013/14. tanévtől felmenő rendszerben az 1., az 5. és a 9. évfolyamon került sor) az elvi iránymutatás mellett fontos szerepet kapott benne az **új nevelési modell megalapozása** és a **köznevelés tartalmi kereteinek meghatározása**. A 2020-ban kiadott (és a 2020/21. tanévtől az 1., az 5., a 9., illetve a hatosztályos gimnáziumok 7. évfolyamán bevezetésre került) módosított Nemzeti alaptantervben ezek a célok további megerősítést kaptak. Ezen túl a hangsúlyt **a hazához, a nemzet történelméhez való kötődés**, a közös kulturális gyökerek és a generációk közötti kapcsolatok erősítésére helyezi.

## A kerettantervek szintje

A köznevelés tantervi-tartalmi szabályozásának második, úgynevezett segítő szintjét a **kerettantervek** jelentik. Ezek már részletesebben kidolgozott dokumentumok, amelyek a Nemzeti alaptanterv útmutatásai alapján készülnek, kifejezik annak szellemiségét, tartalmi törekvéseit. Elsősorban azért van rájuk szükség, hogy segítsék az iskolák tantestületeit a helyi tanterv elkészítésében. Emellett a kerettantervek orientálják az állami vizsgák (pl. érettségi vizsga) követelményrendszerének, az országos mérés-értékelés módszereinek kidolgozóit, a tankönyvírókat, az oktatási eszközök és a tanítási segédletek készítőit. Azért tekinthetők keretjellegűnek, mert követelményeik nem fedik le az oktatás teljes időtartamát. Az 1995–2012 években bevezetett alaptantervek alapján szakértők, alkotó műhelyek (pl. tankönyvírók, innovatív tantestületek) közreműködésével többféle kerettanterv készült ugyanarra az iskolatípusra, ugyanannak a korosztálynak a tanításához, de alkalmazásához miniszteri jóváhagyás (akkreditáció) volt szükséges. 2013-tól iskolatípusonként (pl. általános iskolák alsó

---

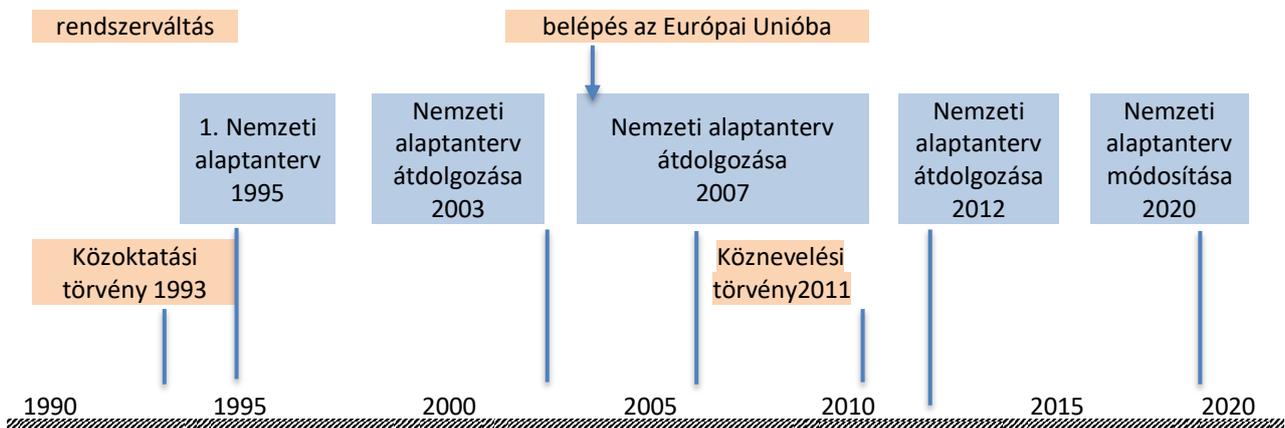
<sup>11</sup> Megjegyzendő, hogy a világ más országaiban használt „national” megnevezés Magyarország esetében nem pontos, mert csak az országhatárok között érvényes, nem a nemzet egésze számára.

<sup>12</sup> 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet

tagozata, gimnáziumok, szakiskolák) csak egy-egy kerettanterv<sup>13</sup> szabályozza a helyi tantervkészítés folyamatát.

### A helyi tantervek szintje

A háromszintű tantervi szabályozásban tulajdonképpen a helyi tantervek szintje a legfontosabb, hiszen elvileg a **helyi tanterv** fogalmazza meg részletesen, hogy mi történik a tanítási órákon az adott iskolában. Ez a dokumentum az iskolai pedagógiai program része, szaktanárok által, a tantestület közös megegyezésével készül. Elfogadása (és az iskola fenntartójának engedélyezése) után az iskola képzési, nevelési és oktatási terve, amely a teljes képzési idejére szól. Meghatározza, hogy az adott intézményben az egyes évfolyamokon mely tantárgyakat, hány órában tanulják a diákok, és részletesen felsorolja, hogy milyen módszerekkel dolgozzanak, illetve milyen követelményeket kell a tanulóknak teljesíteniük. Ez a szint hivatott biztosítani, hogy az iskola valós társadalmi igényeket elégítsen ki, és a tantervek valóban azokért a tanulókért készüljenek, akik abba az iskolába járnak.



### Kulcsfogalmak

háromszintű tantervi szabályozás, Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv

<sup>13</sup> 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet

## 3. A NEMZETI ALAPTANTERV, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A FÖLDRAJZI TARTALMAKRA

---

### 3.1. A Nemzeti alaptantervek koncepcióváltásai

A Nemzeti alaptanterv készítői úgy gondolkodtak az iskolai munkáról, hogy noha az oktatás, a nevelés és a képzés szétválaszthatatlan egységet alkot, **megnőtt a képzés jelentősége**, különösen a köznevelési rendszer alapszintjén. Tehát az alaptantervek és azok követelményrendszere (NAT-1995<sup>14</sup>, 2003<sup>15</sup>, 2007<sup>16</sup>, 2012<sup>17</sup>, 2020<sup>18</sup>) elsősorban ennek értelmében készült, persze a tantervi átdolgozások hangsúlyai különbözőek voltak. A koncepcióváltások és a tantervi fejlesztések nyomán immár **oktató, nevelő és fejlesztő iskoláról** beszélnek. A folyamatos koncepcióváltás jól érzékelhető, ha összehasonlítjuk az alaptantervekben megfogalmazott kiemelt fejlesztési területeket.

### 3.2. A Nemzeti alaptanterv műfaji sajátosságai

Az egyszintű tantervi szabályozás idején használt központi tantervek elveit és felépítését már megismerte. Hozzájuk képest lényegesen más sajátosságai vannak a háromszintű tantervi szabályozással megszületett központi tanterveknek, vagyis az alaptanterveknek<sup>19</sup>. Műfaji és szemléleti lényegüket az alábbiakban foglaljuk össze.

- A. **Háromkomponensű követelményrendszer** – A Nemzeti alaptanterv követelményrendszere lényegesen különbözik a korábbi tantervektől. A követelményrendszer az egyszintű szabályozásban használttól eltérően három: személyiségi, képzési és tartalmi összetevőre bontja a tanulókkal szemben támasztott elvárásokat. Tehát nemcsak az ismereteket veszi számba, hanem azokban az iskolai teljesítményekben is gondolkodik, amelyek a személyiség kibontakoztatásával, a tudás megszerzésével kapcsolatosak.
- B. **Háromszintű szabályozás a követelmények konkrét megfogalmazása nélkül** – A tanterv a tanulókkal szemben támasztott követelményeket három szinten fogalmazza meg. Amit leír az első szint, azt a többi már nem ismételi meg, csak alkalmazza és kibontja.
  - 1. szint: az alaptanterv bevezetőjében lévő **közös követelmények** (a 2012-es tantervtől a köznevelési feladatok és értékek, valamint a kulcskompetenciák

---

<sup>14</sup> 130/1995. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

<sup>15</sup> 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

<sup>16</sup> 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

<sup>17</sup> 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

<sup>18</sup> 5/2020. (I.31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.

4.) Korm. rendelet módosításáról

<sup>19</sup> A többszám használata azért indokolt, mert 1995 és 2019 között öt alaptanterv született.

kifejtése), amely a teljes képzési szakasz filozófiája, célkitűzése, így minden műveltségi területre érvényes.

2. szint: az egyes műveltségi területek bevezetője összefoglalja az adott terület teljes képzési időszakára vonatkozó **alapelveket és célokat**.

3. szint: a fejlesztési szakaszokra (pl. 7–8. és 9–12. évfolyamra) vonatkozó **fő témaköröket** és elvárando **tanulási eredményeket**.

C. **Függetlenség az iskolatípusoktól** – Az egyszintű tantervi szabályozás időszakában született tantervek mindig iskolatípusonként (pl. általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai<sup>20</sup> tanterv) és osztályokra bontva fogalmazták meg követelményrendszerüket, tehát a használója mindig pontosan tudhatta, hogy az egyes képzési formákban melyik évfolyamon miről és mit kell tudniuk a tanítványoknak. A NAT azonban kezdetben nem foglalt állást egyetlen iskolaszervezeti típus mellett sem (nyilvánvalóan azért, mert az 1990-es évektől békésen megfértek egymás mellett a nyolcosztályos általános iskolák, a hatosztályos alapiskolák, a négy-, a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok). A 2012-es és a 2020-as alaptanterv alapvetően a 8+4-es iskolaszervezeti típushoz illeszkedik, de összeegyeztethető a többi típussal is, az azok közötti átjárhatóságot elvileg biztosítja.

D. **Évfolyamok helyett életkori szakaszolás** – Az első Nemzeti alaptanterv a kötelező közoktatás akkor érvényes időtartamára (a tanulók 16. életévéig), azaz az 1–10. évfolyam számára dolgozta ki a követelményrendszert, a 11–12. évfolyam tartalmi szabályozását az érettségi követelményrendszerre bízta. A tíz évet **két** nagy **életkori szakaszra** osztotta: az 1–6. évfolyam közötti **alapszakaszra** és a 7–10. évfolyam közötti szakaszra. A követelményeket alapvetően a nagy életkori szakaszok végére (a 6. és a 10. évfolyamra) vonatkozóan fogalmazta meg, a többféle iskolaszervezet miatt azt kétéves szakaszokra bontotta. E tagolás azóta is érvényes, de a 2003-as alaptanterv-módosítás óta a Nemzeti alaptanterv újra a 12. évfolyam végéig szabályoz, mert a középfokú oktatás általában akkor fejeződik be. A 2012-es NAT alapvetően **alapfokú** (1–8. évfolyam) és **középfokú** (9–12. évfolyam) **nevelési-oktatási szakaszról** beszél (de a követelményrendszerben megtartotta a kétéves életkori szakaszokat).

Évfolyam	Szakasz neve	Célja
1–2.	bevezető	az óvodából az iskolába való sikeres átmenet
3–4.	kezdő	iskolai teljesítmények tantervnek való megfelelésének elérése
5–6.	alapozó	tanulási kulcskompetencia kialakítása
7–8.	fejlesztő	a kulcskompetenciák fejlesztése
9–10/11.	általános műveltséget megszilárdító	az iskolai műveltség megszilárdítása
10/11–12/13.	általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási	felkészítés a továbbtanulásra és a munkaerőpiacra

*A köznevelési rendszer életkori szakaszai és azok céljai (NAT-2007 alapján)*

<sup>20</sup> A szakközépiskola megnevezés az akkori elnevezést fedi, vagyis az érettségit adó szakképzést (ma szakgimnázium).

E. **Műveltségi területek a tantárgyak helyett** – Az első NAT azt kívánta sugallni, hogy a hagyományos tantárgyi rendszer újragondolásra szorul, mert a tantárgyi szerkezet több szempontból nem igazodik az élethez, a társadalom igényeihez. Így az alaptanterv a közoktatás tartalmát és tevékenységrendszerét tantárgyak helyett **műveltségi területekbe** rendezte, amelyekből tetszőlegesen szervezhetőek tantárgyak az iskolák céljainak és lehetőségeinek megfelelően<sup>21</sup>. Egyes műveltségi területek egy-egy hagyományos tantárggyal azonosak (pl. matematika), mások több hagyományos tantárgy tudásanyagát fogják össze (pl. a természettudomány biológiai, kémiai, fizikai és részben földrajzi tartalmakkal), és vannak olyanok is, amelyek tartalmának megfelelő tantárgyak korábban nem voltak a magyar oktatási rendszerben (pl. technológia). Az alaptanterv tíz, 2020-tól kilenc műveltségi területben foglalja össze a fejlesztési követelményeket és a hozzájuk kapcsolódó témaköröket, amelyek az egyes életkori szakaszokban meghatározzák az oktatás tartalmát és módszereit minden iskolában. Ez a szerkezet a későbbi átdolgozások során is megmaradt (legfeljebb időtartamukban és elnevezésükben volt kisebb változás). A földrajzi alapismeretek 2020-ig az 1–6. évfolyamon az Ember és természet műveltségi területben kaptak helyet, kiemelten és koncentráltan azonban a 7–10. évfolyamon, a Földünk – környezetünk területben. A 2020-as tantervi módosítás után a 3–10. évfolyamon a **Természettudomány és földrajz műveltségi területbe** kerültek.

11–12. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	Idegen nyelvek	Matematika	Ember és társadalom	Ember és természet	Földünk–környez. <sup>22</sup>	Művészetek	Informatika	Életvitel és gyakorlat	Testnevelés és sport
9–10. évfolyam										
7–8. évfolyam										
5–6. évfolyam										
1–4. évfolyam										

*Műveltségi területek a Nemzeti alaptantervben (NAT-2012)*

11–12. évfolyam	Magyar nyelv és irodalom	Idegen nyelvek	Matematika	Történelmem és állampolgári ism.	Természettudomány és földrajz <sup>23</sup>	Művészetek	Technológia	Testnevelés és egészségfejlesztés
9–10. évfolyam								
7–8. évfolyam								
5–6. évfolyam								
1–4. évfolyam								

*Műveltségi területek a Nemzeti alaptantervben (NAT-2020)*

<sup>21</sup> 2020-as módosítással a műveltségi területek lényege megszűnt, azokat mint tantárgycsoportokat kezeli a dokumentum.

<sup>22</sup> A NAT Földünk–környezetünk műveltségi területe 5–12. évfolyamra határozta meg a követelményeket, de időkeretet csak 5–10. évfolyam között javasolt hozzá, továbbá a kerettantervek ezt „felülírták” azzal is, ahol csak 7–10. évfolyam között biztosították rá időkeretet.

<sup>23</sup> A földrajz területre a NAT csak 7–10. évfolyam között ad időkeretet.

F. **Tanterv óraszámok nélkül** – Amikor az alaptanterv nem adott meg kötelező tantárgyakat, csak műveltségi területeket, akkor óraszámokat sem adhatott. Helyette javaslatot tett arra, hogy az oktatásra fordítható idő hány százalékát használják fel a megfogalmazott követelmények feldolgozására. Pl. a Földünk – környezetünk műveltségi területre ajánlott 4–8% a kötelező tanulói óraszámok alapján heti 1 vagy 2 órát jelentett. Az alaptanterv az óraszámok elosztását a tantestületekre bízta a helyi tanterv elkészítésekor<sup>24</sup>. Az időkeretek javaslatok, azokat a keret- és helyi tanterv módosíthatja (a törvényben meghatározott kötelező óraszámkereteken belül). A 2020-as NAT-módosítás során a százalékos értékek helyett **ajánlott tantárgyi óraszámok** szerepelnek.

Alaptanterv	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–10. évfolyam
NAT-1995	–	4–7 %	4–7 %
NAT-2003	4–8%	4–8%	4–8%
NAT-2007	4–8%	4–8%	4–8%
NAT-2012	2–4% <sup>25</sup>	4–8%	5–8%

*A Földünk – környezetünk műveltségi terület oktatására javasolt időkeret a Nemzeti alaptantervekben*

	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–10. évfolyam <sup>26</sup>
Alapóraszám a kétéves szakaszra	4	12	16
Ebből földrajz óraszám a évfolyamonként	–	2/1 óra	2/1 óra

*A Természettudomány és földrajz műveltségi terület oktatására javasolt időkeret a 2020-ban módosított Nemzeti alaptantervben*

G. **Spirálisan bővülő tudáselemek** – Az egyes életkori szakaszokban a gyerekek eltérő motivációkkal, értelmi, gondolkodási és tanulási készségekkel, attitűdökkel rendelkeznek, ezért egyetlen oktatási szakasz sem törekedhet lezárt tudásrendszer kialakítására. Ebből következik, hogy a **tananyagelrendezés elve spirális**, vagyis bizonyos ismeretkörök feldolgozására többször (legalább két szinten, az alapfokú és a középfokú oktatás szintjén) sor kerül különböző mélységben, eltérő nézőpontból és szemlélettel. Pl. Magyarország földrajza az 5–6., a 7–8. és a 9–10. évfolyamon is tananyag, de még előzményként alsó tagozatban is vannak alapelemei.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> A háromszintű tantervi szabályozásra való átállást követően a hagyományos tantárgyak óraszámjai drasztikusan csökkentek, mivel az első NAT bevezetésével egyidőben került sor a közoktatási törvény módosítására – 1996. évi LXII. törvény –, amely átlagosan 11%-kal csökkentette az oktatásra fordítható időkeretet, így a korábbi 12 tantárgy helyett 23 műveltségi kör tartalmát kell feldolgozni az iskolában jóval kevesebb idő alatt.

<sup>25</sup> A NAT-ban 5–6. évfolyamon is van a Földünk – környezetünk műveltségi terület feldolgozására javasolt időkeret, de ezt az ugyanazon minisztérium által kiadott kerettanterv már figyelmen kívül hagyja.

<sup>26</sup> Gimnáziumokra, szakgimnáziumokra, technikumokra vonatkozik.

<sup>27</sup> Megjegyzendő, hogy az első NAT lineáris tananyagelrendezést alkalmazott, a 10. évfolyam végére kívánt lezárt tudást nyújtani a tanulóknak.

- H. **A tartalom nem fedi le az oktatási idő egészét** – A háromszintű szabályozás lényegéből fakadóan az alaptantervben megfogalmazott követelmények körét és terjedelmét úgy határozták meg, hogy annak teljesítése ne töltsen ki a rendelkezésre álló teljes időkeretet (évi óraszámot). Hiszen az a cél, hogy az iskolák igazodjanak tanulók képességeihez, társadalmi hátterük iskolával szemben támasztott igényeihez, a helyi adottságokhoz és az ezeknek megfelelő fejlesztéseket, tartalmakat építsék be a helyi tantervükbe. A Nemzeti alaptanterv különböző változatai eltérően definiálták szerepüket és a felhasznált időkeret arányát.
- I. **Feldolgozási sorrend nélküli iránymutatás** – Az alaptanterv egyfajta a tanítási-tanulási folyamatot meghatározó, műveltségi körökbe csoportosított irányelv gyűjtemény. E műfaji jellemzőből következik, hogy mint ahogyan a műveltségi körök tematikus leírásából nem derül ki a tananyagfeldolgozás mélysége, úgy sorrendisége nem jelenti a tanórai feldolgozás sorrendjét.

### **3.3. A földrajzi-környezeti műveltségi tartalom helye és értelmezése a köznevelés alapozó szakaszában**

A műveltségi területek létrehozásának eredetileg az volt az alaplogikája, hogy elősegítse integrált, komplex ismeretszerzési rendszerek kialakulását az iskolában. A földrajzi tartalmak – amelyek önmagukban is összetettek, hiszen természet- és társadalomtudományi alapokon is állnak – azonban nem kerültek az oktatás minden szintjén egy műveltségi területbe.

Az első Nemzeti alaptantervben az alapszakaszban (1–6. évfolyamon) nagy részük az **Ember és természet műveltségi terület** Természetismeret részterületébe került, kisebb hányaduk pedig az Ember és társadalom műveltségi terület Társadalmi ismeretek részterületébe, mert más integrációs elvekhez igazították. 7–10. osztályban azonban önálló műveltségi területet (Földünk és környezetünk) kapott. A 2003. évi NAT-tól kezdve azonban ellentmondásosabb a helyzet, mert az 5–6. évfolyamon földrajzi tudással kapcsolatos követelmények az Ember és természet, valamint a Földünk – környezetünk műveltségi területben egyaránt vannak. Legfőbb oka az, hogy az alapképzés szakaszában a természettudományos ismeretkörök integrálására törekuszenek. Sajnos azonban ezzel a földrajzi-környezeti logika egymásra épülése sérül egyfelől azáltal, hogy a 7. évfolyamtól kezdődő földrajzi műveltségi terület alapozása a későbbiekétől eltérő logikára épül. Másfelől azáltal, hogy a tantárgy társadalomföldrajzi alapozása megszűnt, mert a földrajzi ismeretek nagy része a természetismeret műveltségi részterületben kapott helyet társadalomföldrajzi tartalmak nélkül. A természetismeret műveltségi részterületet aztán „tantárgyasították”, aminek az lett a következménye, hogy a társadalomtudományokkal összefüggő tantárgyak alapozás nélkül maradtak. Az alaptanterv – lényegéből fakadóan – elvileg lehetőséget adott másfajta tantárgyi rendszer kialakítására is a helyi tantervekben (pl. 5. osztálytól önálló földrajz tantárgy

tanulására), de a tapasztalat szerint ezzel a lehetőséggel nem éltek az iskolák. Mindezek alapján 2012-től nehéz volt megmondani, hogy mely földrajzi-környezeti tartalmakkal kell foglalkozni 5–6. évfolyamon, és még nehezebb átlátni a teljesítendő követelményeket. Az Ember és természet műveltségi területben a közműveltségi tartalmak 1–4. és 5–6. évfolyamra vannak bontva, a Földünk – környezetünkben viszont az 5–8. évfolyamos követelmény összevontan szerepel, de az Ember és természetétől eltérő tartalmi egységekben. Tovább bonyolítja a helyzetet a 2020-as tantervi módosítása azzal, hogy bevezette a **Természettudomány és földrajz műveltségi területet**, de csak a 3. évfolyamtól kezdve. Benne földrajzi tartalmak a 3–4. évfolyamon a környezetismeret, az 5–6. évfolyamon a természettudomány, a 7–10. évfolyamon pedig a földrajz részterületben (tantárgyban) kaptak helyet.

Mivel a tantervi váltás felmenő rendszerben történik, néhány évig még párhuzamosan lesz jelen a köznevelési rendszerben a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv követelmény-rendszere. Így mindkettő ismeretére szükségünk van.

### **Földrajzi tartalmak a 2012-es Nemzeti alaptanterv szerint az alapozó szakaszban**

Mely földrajzi közműveltségi tartalmak szerepelnek a 2012-es tanterv **Ember és természet** műveltségi területében? Az 1–4. évfolyam és az 5–6. évfolyam szintjén ugyanazok a tematikus egységek ismétlődnek, részben más megközelítésben, de hasonló tevékenységekhez kapcsolódva, a hagyományostól és a tudományok rendszerétől is eltérő, nehezen követhető rendszerben.

- *Rendszerek:* irány- és távolságmeghatározás; világtájak, térképjelek; alaprajz, nagyítás és kicsinyítés, térképmásolás; a települések infrastruktúrája; a lakóhely története és természeti környezete; rendszer és környezet kapcsolata, rendszerek egymásba ágyazódása, hierarchiája; szerveződési szintek és hálózatok.
- *Felépítés és működés kapcsolata:* a Föld alakja, mozgásai és következményeik; éghajlati övezetek, időjárás és éghajlat; Nap, Naprendszer, égitestek egymáshoz viszonyított helyzete, mozgásai; Világegyetem: csillagok, csillagképek; távolság-viszonyítás.
- *Állandóság és változás:* információ mint a változásokat irányító hatás (tervrajz, útiter); körfolyamatok (vízkörforgás, újrahasznosítás, hulladékgazdálkodás); ciklusok a természetben (napszakok, évszakok, éghajlatváltozások); iránymérés, helyzet-meghatározás.
- *Környezet és fenntarthatóság:* időjárási jelenségek, folyamatok; táj és ember kapcsolata a Kárpát-medencében; időjárás és éghajlat hatása az épített környezetre; környezeti állapot, fenntarthatóság; a Kárpát-medence és hazánk nagytájai, természeti adottságaik, nemzeti parkok, tájvédelmi körzetek.

A **Földünk – környezetünk műveltségi területben** földrajzi tartalmak csak 5. évfolyamtól szerepelnek, amelyek az Ember és természet műveltségi területben lévőtől eltérően, a földrajzi rendszerhez igazodva jelennek meg.

- *Tájékozódás a földrajzi térben:* közvetlen környezet, lakóhely és tája, haza; földrészek és óceánok; térhierarchia, térnagyságrendek; térábrázolások, térképfajták, földrajzi fókuszterület.
- *Tájékozódás az időben:* napi és évi időegységek; időnagyságrendek, időtartamok példái; földrajzi-környezeti folyamatok időrendjének példái.
- *Tájékozódás a környezet anyagairól:* szűkebb és tágabb környezetben előforduló ásványok, kőzetek, nyersanyagok, energiahordozók, talajtípusok példái; környezetet károsító anyagok, hatásai.
- *Tájékozódás a környezet kölcsönhatásairól:* felszínformálódás, felszíni és felszín alatti vizek, talajtípusok hazai példái; időjárási-éghajlati jelenségek, légköri alapfolyamatok; éghajlati elemek változásai, éghajlat-módosító tényezők, éghajlatok, társadalmi-gazdasági hatások hazai példái; égitestek látszólagos mozgása, a Föld mozgásai és következményei.
- *Tájékozódás a hazai földrajzi, környezeti folyamatokról:* a Kárpát-medencevidék különböző adottságú nagytájainak természetföldrajzi és társadalmi-gazdasági jellemzői, a magyarországi régiók földrajzi összefüggései, természet- és környezetvédelme.

### **Földrajzi tartalmak a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv szerint az alapozó szakaszban**

A 2020-as módosítás eredményeként a NAT-ban tartalomról – ismét – alig esik szó. 3–4. évfolyamon a **környezetismeret**, 5–6. évfolyamon pedig a **természettudomány** tantárgyban az alábbi földrajzi **témakörökkel** foglalkoznak:

- megismerési (később megfigyelési és mérési) módszerek;
- tájékozódás az időben;
- tájékozódás a térben;
- anyagok és folyamatok.

A hangsúlyt az alaptanterv a tananyagtartalom helyett a nevelési-oktatási szakasz végére elérendő **tanulási eredmények** megfogalmazására helyezi. A természettudomány tantárgyban az általános követelmények az alábbiak:

- megfigyelések, összehasonlítások, csoportosítások, mérések és kísérletek végzése és azokról beszámoló készítése (szóban, írásban, rajzban);
- információk önálló értelmezése, azokból következtetések levonása;
- irányított kutatások végzése nyomtatott és digitális források alapján;
- felelősségtudat a környezet iránt;
- érdeklődés a természettudomány iránt.

A földrajzi tartalmakkal kapcsolatban az alábbi tanulási eredményeket kell teljesíteniük a tanulóknak:

- felismerni, megfigyelni a környezetben előforduló anyagokat (levegő, víz, talaj, kőzet stb.), ismerni azok tulajdonságait és felhasználhatóságát;
- önállóan végezni becsléseket, méréseket, kísérleteket;
- megfigyelni időjárási folyamatokat, magyarázni okainak és következtetni azokból;
- éghajlati adatokat mérni, azokkal számolni, leolvasni Magyarországra vonatkozó adatokat éghajlati diagramról és térképről;
- megérteni és modellezni a Föld napi és évi mozgásait és azok kapcsolatát az idővel;
- meghatározni földrajzi objektumok térbeli helyzetét;
- tájékozódni földgömbön és térképen, használni a térképi jelrendszert és a különböző térképfajtákat;
- felismerni térképen a kontinenseket, megfogalmazni Magyarország tényleges és viszonylagos földrajzi fekvését;
- felismerni és megnevezi térképen a hazai folyókat és állóvizeket, képesnek lenni jelölni azokat és a jelentősebb városokat a térképen;
- tájékozódni a terepen térképvázlat, iránytű és GPS alapján;
- készíteni térképvázlatot valóságmegismerés és útvonaltervet különböző szempontok alapján;
- összefüggő rendszerként értelmezni a földi szférák működését, ismerni a természeti erők szerepét a felszínformálódásban, példákat hozni azok összefüggéseire.

### 3.4. A földrajzi-környezeti műveltségi tartalom helye és értelmezése a földrajzi műveltségi területben

#### Földrajzi tartalmak a 2012-es Nemzeti alaptanterv szerint

Az alapképzést követő fejlesztési szakasz a földrajzi műveltségi kör esetében a 7–10. évfolyamot jelenti, amelynek céljait és követelményeit már csak egy, a Földünk – környezetünk műveltségi területben olvashatjuk<sup>28</sup>. A **Földünk – környezetünk műveltségi terület újfajta szemléletet** hozott a magyarországi földrajzoktatásba. Noha a NAT-módosítások során többször változott a tartalma, az alapkonceptiója és a szemlélete 1995 óta változatlan. Célkitűzéseinek lényege az alábbiakban foglalható össze:

- A **földrajzi** tartalmak elválaszthatatlanok a **környezeti tartalmaktól**, azokkal szerves egységet alkotnak. A tanulási folyamat során a tájak természeti és társadalmi jellemzőinek, kapcsolattrendszereinek felismertetésével kívánja elérni, hogy a tanulók **értsék az ember és a környezet viszonyát**. A sokféle, olykor egymásnak ellentmondó térbeli kölcsönhatás felismertése, az ember természet-átalakító tevékenységének

<sup>28</sup> Az itt megfogalmazottak – a hagyományok alapján – a földrajz tantárgy keretében valósulnak meg.

megláttatása vezethet el a gyerekekben a **környezettudatos életmód** fokozatos kialakulásához.

- A természetföldrajzi és a társadalom-földrajzi folyamatok belső és egymással való kapcsolatainak a felismertetésével alakítja a tanulóknál az **összefüggésekben való gondolkodás képességét**.
- A földrajzi-környezeti tartalmak tanulása során sajátítják el a gyerekek a lényeg kiemelésének, a tapasztalatok leegyszerűsítésének módszereit, ami alapja a **modellekben való gondolkodás** készségének. Az elaprózott tényszerű, lexikális ismeretekkel (pl. topográfia, termelési adatok) szemben a földrajzi folyamatokat, kapcsolatrendszereket modellszerűen ismerik meg, amely modellek – szükség esetén – konkrét tényekkel tölthetők meg.
- A földrajztanítás arra fókuszál, hogy a tanulók felismerjék a **földrajzi környezet és az életmód** kapcsolatrendszerét, kölcsönkapcsolatait, elgondolkodjanak a hasonlóságok és az eltérések okain. Nem elsősorban tanári magyarázatok által, hanem problémamegoldáson alapuló helyzetekben felismerik a természeti környezet és a köznapi élet jelenségeiben, folyamataiban a földrajzi összetevőket, értelmezésük és mindennapi életük során alkalmazzák a földrajz-környezeti tudást, a fenntartható fejlesztés elveit.
- Helyzet- és esetelemzések során a gyerekek **felismerik**, majd **értelmezik** a földrajzi helyek és az emberek, társadalmi csoportok közötti különféle típusú **függőségeket**, amelyek jelentős része a természeti és társadalmi erőforrások egyenlőtlen eloszlásából fakad. Ugyanakkor a függőségi rendszerek továbbgondolásával felismerik a regionális és a nemzetközi **együttműködések szükségességét**.
- A földrajzi környezet folyamatainak megértése és az értelmes, tudatos állampolgári lét nem nélkülözheti a gazdasági-pénzügyi tudást, amelynek kialakulását segíti a földrajztanulás a **közgazdasági szemlélet** elsajátításával, a gazdasági, a pénzügyi és a vállalászati ismeretek arányának növekedése következtében.
- A regionális tanulmányok során alapozódik meg a tanulóknál az egészséges **nemzeti és regionális identitástudat**, amely alapja lehet más népek megértésének, elfogadásának is. A szűkebb és a tágabb környezet, a haza, a Kárpát-medence megismertetésével kezdődnek a földrajzi jellegű tanulmányok, azzal végződnek általános iskolában, és középiskolában is visszatérnek hozzá a közép-európai régió gazdasági, társadalmi és környezeti összefüggéseinek feldolgozásával.
- A tanulók életkori sajátosságai miatt a **regionális földrajz** továbbra is az általános iskolai szinten domináns, de a középiskolában is jelen van. A magasabb szinten való ismételt megjelenése azonban nem „újratanulást” jelent. 7–8. évfolyamon a területi megközelítés, elsősorban a regionális összefüggések, a természeti és a társadalmi tényezők összefüggéseinek felismertetése a célja. 9–10. évfolyamon a regionális földrajz nem szisztematikus földrajzi áttekintést jelent (például a természetföldrajzi szempontok csak annyiban kapnak helyet benne, amennyiben meghatározzák a

társadalmi-gazdasági életet). Problémacentrikusan, egy-egy folyamat, tendencia, következmény példával való alátámasztása logikájával történik.

- A korábbiaknál erősebb az **általános földrajzi megközelítés** szerepe az alapozó szakaszban. Erre azért került sor, hogy mintegy modellszerűen ismertesse meg a gyerekekkel az általános érvényű földrajzi-környezeti jelenségeket, összefüggéseket, amelyek aztán mint váz felöltöztethetők regionális tényekkel.
- Az alaptanterv a földrajzi-környezeti tudás elmélyítését egy koncentrikusan az előzményekre épülő **szintetizáló szakasszal** oldja meg a 9–10. évfolyamon. Itt olyan témák (pl. a földrajzi övezetesség, a világ globális problémái, a világ társadalmi-gazdasági helyzete) feldolgozása történik, amelyek igénylik a korábban megszerzett ismeretek felelevenítését, összefüggéseikben való vizsgálatukat, újragondolásukat és ezzel a korábbiaktól eltérő összefüggésekbe való helyezésüket.

A Földünk – környezetünk műveltségi terület részletes követelményrendszerében az alábbi témakörök szerepelnek, amelyeket az iskolák többsége továbbra is önálló **földrajz** tantárgy keretében tanít:

- *A tér és ábrázolása*
  - 7–8. évfolyam – logikai térképolvasás;
  - 9–10. évfolyam – térmegismerés és térábrázolás; úrkutatás és távérzékelés; geoszférák és funkcionális terek.
- *Az idő*
  - 7–8. évfolyam – történeti és földtörténeti idő, földrajzi és földtani folyamatok időléptéke, földtörténeti események időrendje;
  - 9–10. évfolyam – időegységek számításának alapjai; folyamatok időskálája, időnagyságrendek, időrendek.
- *A természeti környezet és jelenségei*
  - 7–8. évfolyam – anyagok; geoszférák és alapfolyamataik, társadalmi-gazdasági következményeik, veszélyhelyzetek; földrajzi övezetesség megnyilvánulásai; égitestek látszólagos és valós mozgásai, következményei;
  - 9–10. évfolyam – anyagi rendszerek és jelentőségük; geoszférák felépítése, anyag- és energiaforgalom, áramlási rendszerek; komplex földrajzi övezetesség; Világegyetem, Naprendszer, Föld folyamatai és következményeik.
- *A társadalmi-gazdasági tér szerveződése és folyamatai*
  - 7–8. évfolyam – a kulturális élet földrajzi alapjai; természeti erőforrások, gazdasági szektorok szerepe; földrészek, országok szerepe a világgazdaságban; gazdasági együttműködések;
  - 9–10. évfolyam – demográfiai helyzet és urbanizáció; településhierarchia; erőforrás-gazdálkodás; gazdasági és társadalmi fejlettség területi különbségei; globális világgazdaság működése; társadalmi-gazdasági mobilitás; integrálódás.
- *A földrajzi tér regionális szerveződése*

- 7–8. évfolyam – Magyarország és a Kárpát-medence földrajza, nemzeti kultúra, magyarság, hungarikumok; földrajzi környezet és életmód kapcsolata Európában és a távoli földrészeken; tipikus tájak;
- 9–10. évfolyam – regionális fejlettségkülönbségek Magyarországon, hazánk kapcsolódása a regionális, európai és világ erőterekbe; régiószerveződés; európai erőter, az Európai Unió földrajzi alapjai; a világgazdaságban eltérő szerepet betöltő országcsoportok.
- *Globális kihívások*
  - 7–8. évfolyam – életminőség különbségei; fogyasztási szokások változása és életmód; fenntarthatóság; védett értékek;
  - 9–10. évfolyam – globális társadalmi, gazdasági, környezeti problémák és megoldási lehetőségeik; gazdasági növekedés, tudatos vásárlói és fogyasztói magatartás, fenntartható erőforrás-gazdálkodás; felelős környezeti magatartás, egyéni és szervezett szerepvállalás.

### Földrajzi tartalmak a 2020-as Nemzeti alaptanterv szerint

A Természettudomány és földrajz műveltségi terület földrajzi részében megfogalmazott célok alapvetően nem változtak a korábbiakhoz képest. Azonban kiemelendő néhány hangsúlyeltolódás. Cél, hogy a földrajz tantárgy...

- alakítsa ki az **empatikus** és **problémamegoldó gondolkodás** képességét, az érvek ütköztetésén alapuló vitakultúrát a térbeli társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek földrajzi okainak és következményeinek elemzésével;
- fejlessze a **pénzügyi döntési készséget** a mindennapi életben hasznosítható pénzügyi-gazdasági ismeretek felhasználásával;
- alkítsa ki a toleráns gondolkodást és magatartást napjaink társadalomföldrajzi folyamatainak bemutatásával;
- járuljon hozzá az aktív, kreatív és rugalmas állampolgári gondolkodás és **vállalkozásra kész attitűd** kialakulásához;
- alakítson ki cselekedni képes és a környezetért felelőséggel tenni akaró magatartást a kölcsönhatások elemzésével; környezettudatos, a fenntarthatóság elveit szem előtt tartó gondolkodást;
- fejlessze tudatos eszközhasználóvá válásához szükséges **digitális kompetenciát** a térinformatika és az infokommunikációs eszközök célszerű használata révén;
- a szintetizáló tananyag segítse elő a tanulók **pályaválasztását**.

A földrajz tantárgy a földrajzi tartalmakat az általános iskolában a tipikus természet- és társadalomföldrajzi folyamatokra, összefüggésekre felfűzve mutatja be. Vizsgálódásának középpontjában a **földrajzi eredetű problémák** és azok komplexitása áll. Középiskolában a természeti és társadalmi környezet **összefüggéseivel** és kölcsönhatásaival foglalkozik a tananyag.

A földrajz tantárgy az alábbi **témaköröket** dolgozza fel:

- 7–8. évfolyamon
  - Tájékozódás a földrajzi térben
  - Közvetlen lakókörnyezetünk földrajza
  - Magyarország földrajza
  - A Kárpát-medence térsége
  - Európa és a távoli kontinensek eltérő fejlettségű térségei, tipikus tájai
  - A földrajzi övezetesség rendszere
  - A pénz és a munka világa
- 9–10. évfolyamon
  - Tájékozódás a kozmikus térben és az időben
  - A kőzetburok
  - A légkör
  - A vízburok
  - A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései
  - Átalakuló települések, demográfiai problémák a 21. században
  - A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig
  - Magyarország és a Kárpát-medence a 21. században
  - A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban
  - Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái

### **Kulcsfogalmak**

Nemzeti alaptanterv, fejlesztési követelmények, közműveltségi tartalom, műveltségi területek, Földünk – környezetünk műveltségi terület, Ember és természet műveltségi terület, Természettudomány és földrajz műveltségi terület

## 4. A KERETTANTERVEK A FÖLDRAJZI TUDÁSÉPÍTÉS SZEMPONTJÁBÓL

---

### 4.1. A kerettantervek műfaji sajátosságai

A köznevelési törvény abból a tantervkészítési logikából indult ki, hogy a Nemzeti alaptanterv szerint különféle tantervi minták segítségével készülnek a helyi tantervek. Ám a közbülső lépés, a tantervi minták kidolgozása csak helyyel-közzel valósult meg az 1990-es években. Így ahány intézmény, annyiféle tanterv alapján dolgozott, ami súlyos problémákat okozott az iskolát váltó tanulók esetében. A háromszintű tantervi szabályozás hiányzó láncszemét kívánták pótolni 1998-ban a minisztériumi **kerettantervek**<sup>29</sup> kiadásával. A kerettanterveket a 2001/2002. tanévben felmenő rendszerben vezették be az oktatás három szintjén: az 1., az 5. és a 9. évfolyamon. Iskolatípusonként csak egy-egy kerettanterv készült azért, hogy biztosítsa az iskolák közötti átjárhatóságot és visszaszabályozza az akkorra áttekinthetlenné vált tantervi rendszert. Csakhogy ekkor már sokféle (pl. tankönyvkiadók, egyházak és vállalkozó szellemű iskolai közösségek által kidolgozott) kerettantervet használtak, ami következtében csak kis mértékben lett egységesebb az oktatási, nevelési, képzési munka az iskolákban. Viszont az érettségi vizsgakövetelmények, a taneszközök (nem a tankönyvek) alapvetően a minisztérium által 1998-ban megjelentetett kerettantervekhez igazodtak csaknem 15 éven át. Csak a Nemzeti alaptanterv 2012. évi átdolgozását követően készült új kerettanterv az oktatási kormányzat irányításával, amely érvénybe lépését az átdolgozott NAT bevezetéséhez igazították<sup>30</sup>. E központi kerettanterv ismét fokozatosan „felülírja” az összes többi kerettantervet. 2020. februárban a rendelet közzététele nélkül jelentek meg a módosított Nemzeti alaptantervhez illeszkedő kerettantervek az Oktatási Hivatal honlapján.

A kerettantervek visszanyúlnak a magyarországi iskolarendszer hagyományaihoz és a pedagógusok igényeihez, műfajukban inkább hasonlítanak a hagyományos tantervekre, mint a Nemzeti alaptantervre, ezért a tanárok és az egész társadalom számára könnyebben értelmezhető. A műveltségi területek helyett **tantárgyakba rendezik** a tanulókkal szemben támasztott követelményeket<sup>31</sup>. A kerettantervek meghatározzák, hogy az egyes évfolyamokon minimálisan hány órát kell az egyes tantárgyak tanítására fordítani. Ezen felül az iskolák belátásuk szerint, pedagógiai céljaiknak megfelelően még növelhetik egy-egy tantárgy óraszámát a szabadon tervezhető időkeretből. A tantárgyi rendszer megadja az egyes évfolyamok oktatásának szervezeti keretét. A tantárgyakba csoportosított műveltségi tartalom elvileg a helyi tantervekben átszervezhető, ha azt az iskola pedagógiai programja indokolja, szükségessé teszi.

---

<sup>29</sup> 28/2000. (IX.21.) OM rendelet

<sup>30</sup> 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet

<sup>31</sup> Az 1998-as kerettantervekben a tantárgyak mellett modulok, kisebb egységek is voltak, amelyek tartalmát tanítani kellett, de annak szervezeti keretét az iskolákra bízta, tananyagát hozzá teheték valamely hagyományos tantárgyhoz (pl. a hon- és népismeret modul a természetismerethez, a történelemhez), vagy rövidebb időszakban tanították.

Nemzeti alaptanterv (2020)	Kerettanterv (2020)
Érvényessége: 1–12. évfolyam, valamennyi iskolatípus	Érvényessége: 1–12. évfolyam, valamennyi iskolatípus
A követelményrendszert 2(4) éves életkori szakaszokra bontja	A követelményrendszert 2 éves szakaszokra és tartalmi egységekre bontja
A követelményeket (a tanulási eredményeket) műveltségi területekben és tantárgyakban csoportosítja	A követelményeket (a konkrétabb tartalmakat) tantárgyakban csoportosítja
Javasolt időkereteket (óraszámokat) ad meg	Kötelező heti óraszámokat és szabadon tervezhető időkeretet ad meg
Bármely iskolaszervezethez illeszkedik	Minden iskolaszervezeti típust külön kerettanterv szabályoz <sup>32</sup>
Az 1–12. évfolyam között összességében spirális a tananyag elrendezése	Középfokon a tananyag koncentrikusan épül az általános iskolai tananyagra
Elvileg a felhasználható időkeret 80%-ára határoz meg tananyagot <sup>33</sup>	Nincs információ
Nem határoz meg feldolgozási sorrendet az életkori szakaszokon belül	Javasol egy tematikus feldolgozási sorrendet az életkori szakaszokon belül

*A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek műfaji jellemzőinek összehasonlítása (Makádi M.)*

Tantárgy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Környezetismeret általános iskola	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–	–
Természetismeret általános iskola szakiskola <sup>34</sup>	–	–	–	–	2	2	–	–	–	–	–
Földrajz általános iskola gimnázium szakközépiskola <sup>35</sup>	–	–	–	–	–	–	1	2	–	–	–
	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	–
	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	–

*Földrajzi tartalmú tantárgyak (csak földrajz vagy földrajzi tartalmak is) kötelező minimális heti óraszámja a 2012-es kerettantervekben*

A kerettantervek elsősorban arról szólnak, hogy mely témakörökkel kell foglalkozni az egyes évfolyamokon az adott tantárgy keretében. A témakörök pedagógiai és tartalmi kibontása azonban nagyon eltérő a különböző kerettantervekben. Az 1998-as szinte csak témafelsorolás volt. A 2012-es cél- és fogalomrendszert is tartalmaz, a pedagógiai folyamat egészében gondolkodik: az előzményekből indul ki, és azt körvonalazza, hogy mely tartalmakon és tevékenységeken, fejlesztési folyamaton keresztül hová kívánja eljuttatni a tanulókat a témakör feldolgozásnak, illetve az életkori szakasz végére. Sajnos a 2020-as kerettantervek szakítanak ezzel a könnyen áttekinthető szerkezeti felépítéssel, csak felsorolásban adják meg

<sup>32</sup> Folyamatosan készülnek

<sup>33</sup> Szükség esetén az óraszámok 100%-a is felhasználható a NAT-ban foglaltak elsajátítására

<sup>34</sup> 2016-tól szakközépiskola, ahol megszűnt a földrajzoktatás

<sup>35</sup> 2016-tól szakgimnázium, ahol csak bizonyos szakmacsoportok esetében van földrajztanulás

a tanulási eredményeket<sup>36</sup>, a fejlesztési feladatokat és ismereteket, a fogalmakat, valamint a javasolt tevékenységeket.

Tematikai egység	= a tantárgy tananyagának egyik témaköre	Óraszám = javasolt feldolgozási időkeret
Előzetes tudás	= amely ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek már a tanulók	
Tantárgyi fejlesztési célok	= azok a tartalmi, képességi elemek, nevelési területek, amelyek megalapozhatók vagy fejleszthetők a témakör feldolgozása során	
Követelmények – Ismeretek/fejlesztési követelmények	Kapcsolatok	
= a témakörhöz tartozó ismeretek, készségek, attitűdök, kompetenciák, esetleg tevékenységek, amelyek teljesítése elvárható minden tanulótól (nem minimális teljesítmény)	= más tantárgyak vagy az adott tantárgy tartalmi és készségelemei, amelyekre támaszkodhat a feldolgozás, vagy majd azok felhasználják a témakörben megszerzett tudást	
Kulcsfogalmak/fogalmak	= a témakörben előforduló legfontosabb fogalmak vagy fogalomkörök, amelyekről mindenképpen kell tanítani (nem az összes tanítandó fogalom és nem a mindenki által elsajátítandó minimális fogalmak listája)	
A fejlesztés várt eredményei a ciklus végén	= azok az ismeretelemek, készségek és kompetenciák, amelyekre várhatóan szert tesznek a tanulók a témakör feldolgozása során	

*A kerettantervek (2012) tantárgyi követelményrendszerének felépítése*

## 4.2. A földrajzi műveltség-tartalom szemlélete az alapképzés szakaszában

A földrajzi ismeretek alapozása alsó tagozatban hagyományosan a környezetismeret keretében történik (2020. után csak 3–4. évfolyamon), ami a természetismeret (2020. után természettudomány) tantárgyban folytatódik az 5-6. évfolyamon. Az eltérő tantárgynevek mögött különböző rendszer és tartalom rejtőzik. A **természetismeret** és a **természettudomány** a természettudományos tantárgyakat komplex módon kívánja megalapozni, benne földrajzi, biológiai, kémiai, fizikai és környezettudományi alapismeretek kapnak helyet. A **környezetismeret** viszont integrált jellegű tantárgy volt, hiszen a természettudományos alapismeretek mellett társadalmi (főleg állampolgári) alapismereteket is tartalmazott<sup>37</sup>. Tehát a kerettantervek tovább viszik a Nemzeti alaptanterv azon alapelvét, hogy a kisgyerekeknek a 6. évfolyam végéig komplex jellegű megismerésre és alapkészség-fejlesztésre van szükségük. Az 5–6. évfolyamos tananyag nem földrajz, nem is biológia, fizika vagy kémia, tehát nem leegyszerűsített szaktudományok! **A természetismeret közös logikára felfűzött természeti alafolyamatokat, jelenségeket** tár a gyerekek elé.

Mely földrajzi jellegű témák feldolgozásával foglalkoznak a földrajzot is alapozó tantárgyak? A felsorolásban zárójelben a javasolt óraszám szerepel, illetve az, hogy ebből hány órában foglalkoznak a földrajzi jellegű ismeret feldolgozásához szükséges idő.

<sup>36</sup> Vélhetően a várható eredményeket jelenti.

<sup>37</sup> Ez 2020-ig volt így, ezt követően a társadalomtudományi ismeretek tanulása alapozás nélkül kezdődik a felső tagozaton.

A 2012-es kerettantervben:

- 1–2. évfolyam: az iskola (8/4), az iskolás gyerek (8/2); mi van a tanteremben? (8/1), anyagok körülöttünk (8/1); időjárás (8/8) – összes földrajzi témájú óra: 16 óra (az időkeret 29%-a).
- 3–4. évfolyam: mennyi időnk van? (7/7); tájékozódás (7/7); lakóhelyi hagyományok (7/4); merre megy a hajó? (6/3) – összes földrajzi témájú óra: 21 óra (az időkeret 30%-a).
- 5–6. évfolyam: állandóság és változás a környezetünkben (9/2), kölcsönhatások és energia (9/2), tájékozódás a valóságban és a térképen (9/9), a Föld és a világegyetem (9/7), felszíni és felszín alatti vizek (8/6), alföldi tájakon (8/3), hegy- és dombvidékek (12/4), természet és társadalom kölcsönhatásai (6/3) – összes földrajzi témájú: 30 óra (az időkeret 43%-a).

A 2020-as kerettantervben:

- 3–4. évfolyam: időbeli tájékozódás (8), térbeli tájékozódás (8), Magyarország (6) – összes földrajzi témájú: 22 óra (az időkeret 32%-a)
- 5–6. évfolyam: tájékozódás az időben (6), térképészet (14), topográfia (7), belső és külső erők (10), légköri jelenségek, folyamatok (6) – összes földrajzi témájú: 43 óra (az időkeret 32%-a)

### 4.3. Szemléletváltás az önálló földrajz tantárgy kerettanterveiben

A földrajztanításra-tanulásra fordítható csekély időkeretben nehéz tanítási-tanulási folyamatról beszélni, és nem lehet a világ minden részéről és azonos részletességgel tanítani. Ehelyett ki kell választani problémaköröket és vezérfonalakat, amelyek segítségével a tanár kialakíthatja a tanulóknak az általános **földrajzi-környezeti szemléletet**. Ezt többféle módon próbálják irányítani a kerettantervek. A topográfia-központú földrajztanulás helyett **a modellekben való gondolkodás képességének kifejlesztését** kívánják elősegíteni olyan megközelítésekkel, mint pl. a tipikus tájak földrajza, a társadalmi és környezeti modellek értelmezése, valamint a földrajzi övezetesség. E szemléletvi váltás csak akkor következhet be, ha a földrajztanárok szemlélete is változik, módszertani kultúrája fejlődik, és a tankönyvek szellemisége is igazodik a tantervi elvárásokhoz. Ezek hiányát jól példázza a tipikus tájak földrajzának helyzete, amely noha 1995 óta kiemelt tantervi követelmény, a mai napig nem honosodott meg a földrajztanítási gyakorlatban. Az általános iskolai földrajztanítás továbbra is alapvetően **regionális szemléletű**, mert a tanulók ebben az életkori szakaszban alacsony absztrakciós képességgel rendelkeznek, elsősorban konkrét terekben eredménye-sebben gondolkodnak. Azonban ez nem azt jelenti, hogy a Föld minden regionális egységével ugyanabban a megközelítésben kell foglalkozniuk. A kerettanterv a tematikus blokkokban megfogalmazza, hogy mi legyen a feldolgozás fő szempontja (pl. a világgazdaság kelet- és délkelet-ázsiai szereplőinek társadalmi és gazdasági fejlődése, a környezet állapotát

veszélyeztető folyamatok, élet és gazdálkodás a tipikus tájakon).

A feldolgozás során a **visszaütaló tanítási-tanulási stratégia** eredményesebb lehet a mindig mindent ugyanazon séma szerinti tanulásnál. Lényege, hogy először mindig a nagyobb téregységgel, az általános vonásokkal (pl. földrészekkel, országcsoportokkal) ismerkednek, majd a kisebbekkel és az egyediekkel (pl. országokkal, országon belüli régiókkal). A szűkülés során a már megismert általános ismeretekre csak visszaütálnak, az egyediséget fejtik ki. Ezáltal nemcsak a már birtokolt tudásba ágyazódik az új, a frissen szerzett tudás, hanem a téregység sem szakad ki a környezetéből a gyerekek képzetében. Ehhez kapcsolódik az a cél is, hogy a földrajz-tanításnak sikerüljön elérni, a tanulóknak legyenek képzetük az egyes országokról, tájakról, s ezek valószerűek legyenek. Ne a vaskohászat és textilipar legyen képzetük alapja, hanem az életmód, a szokások, a kultúra, a gazdaság és a környezet viszonya, valamint természetesen ezek okai és következményei. A haza földrajzát is problémakörökben csoportosítva tanulják (pl. Magyarország idegenforgalmi adottságai és a fenntarthatóság jegyében történő jövőbeli fejlesztése, egy-egy kis- és középtáj vagy település komplex megközelítése). A 8. évfolyam végéig a tanulóknak átfogó képzetrel kell rendelkezniük a világról, kerek egész ismeretrendszerrel és hozzájuk kötődő készségeket kell birtokolniuk, hiszen a kerettantervek bevezetésével ismét jelentős hányaduk (akik szakiskolában vagy a szakköznevelők egy részében folytatják tanulmányaikat) ekkor befejezi földrajzi tanulmányait.

5–6. évfolyam		7–8. évfolyam		9. évfolyam	10. évfolyam
kontinens		kontinensrész országcsoport	ország	természet- földrajzi példák jelenségekre, folyamatokra, összefüggésekre	társadalom- földrajzi példák
felismerés, megnevezés	általános ismeretek	sajátos ismeretek			

vissza utalás az egyedi, speciális ismeretekre (konkretizálás)



előre utalás az általános jellemzőkre (általánosítás)



*A visszaütaló tanítási-tanulási stratégia a regionális földrajzban (Makádi M.)*

Ugyancsak a modellszemlélet erősítését célozza, hogy a regionális földrajzi tanulmányokat követően **általános földrajzi szintézisre** kerül sor (kb. 18 óra; a földrajzi övezetesség rendszere, a pénz és a munka világa). A kerettanterv tehát ismét visszatér<sup>38</sup> ahhoz a hagyományos tananyag-feldolgozási elvhez, hogy az általános földrajzi fogalmakat, alapfolyamatokat és összefüggéseket a regionális anyagba ágyazottan, epizódyszerűen tanítjuk. Így nehéz lesz ismét a regionális tartalmak beillesztése a földrajzi alaplogikai hálóba. A tapasztalat szerint ugyanis a tanulók nem tudják értelmezni az egymás utáni órákon tanult különböző éghajlatokat, ha nem ismerik a szélrendszereket, nem értik meg a kontinensek

<sup>38</sup> Visszalépés a 2012-es kerettantervhez képet, ahol az általános földrajzi áttekintés (kéregföldrajz, övezetesség, gazdaság) megelőzte a regionális feldolgozást.

fejlődését, ha nem ismerik a hegységképződési folyamatokat, és az országok gazdasági helyzete, annak mérőszámai is felfoghatatlanok, ha nincsenek alapvető közgazdasági ismereteik.



*A földrajzi övezetesség alapjai témakör logikája az általános iskolai kerettantervben (Makádi M.)*

Ugyancsak szemléleti kérdés, hogy a földrajztanításnak túl kell jutnia a pusztá ténymegállapításokon, a leíró jellegű bemutatással szemben a Föld kisebb-nagyobb területegységeit a természetföldrajzi adottságokból következő gazdasági élet mindennapi jelenségeinek, kapcsolatrendszeinek megláttatásán túl gazdálkodási és környezeti szempontból, a **környezettudatosság**, a **fenntarthatóság** kérdéseinek átgondolásával kell feldolgozni, feldolgoztatni. A 2007-es tantervtől kezdve a megismerési folyamatban az ismeretek passzív befogadásával szemben az **aktív tudásszerzésre** helyeződött a hangsúly, amiben kitüntetett szerepe van a **tevékenykedtető módszerek** alkalmazásának. Ezt a 2020-as kerettanterv tovább hangsúlyozza a javasolt tevékenységek felsorolásával (sajnos azonban nem tartalmakhoz kötve).

#### 4.4. A földrajz tantárgy térbeli rendező elve és tartalma

A földrajzi ismeretek elrendezése az általános iskolai kerettantervekben lineáris elvet követ. A környezetismeret és a természettudomány órákon **lineárisan tágul a tér** a tanulók előtt, hiszen közvetlen környezetük, lakóhelyük, megyéjük, majd hazánk tájainak földrajzi folyamataival ismerkedtek meg konkrét példákon keresztül. Eközben a megfigyeléseknek van a legfontosabb szerepük, hiszen ez az alapkészség-fejlesztés időszaka. 7–8. évfolyamon újrakezdődik a földi térrel való ismerkedés lineáris elve a 2020-as tanterv szerint, szakít a korábbi, az 1978-as tanterv óta folyamatosan érvényesülő jól bevált gyakorlattal, az egyre szűkülő térmegismerési folyamattal. Mintha nem lenne megelőző tudásszerzési szakasz, újra a közvetlen lakókörnyezet földrajzából kiindulva Magyarországon, a Kárpát-medence térségén vezet végig a tanulókat 7. osztályban (38 óra). 8. osztályban Európa és az Európán kívüli földrészek eltérő fejlettségű térségeivel ismerttet meg (40 óra). Így az általános iskola végére

áttekintő képet kapnak a tanulók a Föld kontinenseiről, jelentősebb országcsoportjairól és néhány kiemelten fontos országról. Ezek az ismeretek a középiskolában más logika szerint kerülnek elő, hiszen ott már nem a regionális, hanem a **koncentrikus elv** érvényesül. A tanulók a Föld egészére vagy nagyobb részeire vonatkozó földrajzi-környezeti folyamatokkal és összefüggésekkel ismerkedtek meg alapvetően az általános természetföldrajzi és az általános társadalomföldrajzi rendezőelvek alapján, de regionális kitekintéssel.

A földrajz tantárgy fő témakörei a 2012-es kerettantervben:

- 7–8. évfolyam: a szilárd Föld anyagi és folyamatai (8<sup>39</sup>), a földrajzi övezetesség alapjai (7), gazdasági alapismeretek (5); Afrika és Amerika (14), Ázsia (10), Ausztrália, a sarkvidékek és az óceánok (4); Európán általános földrajza (5), Észak- és Mediterrán-Európa (5), Atlanti-Európa (6), Kelet- és Közép-Európa (7), a Kárpát-medencevidék (5), a hazánkkal szomszédos országok (6); hazánk természeti és kulturális értékei (5), Magyarország társadalomföldrajza (10)
- 9–10. évfolyam: kozmikus környezet (7); a földi tér ábrázolása (6); a Föld szerkezete és folyamatai (14), a légkör (11), a vízburok (11); földrajzi övezetesség (12); társadalmi folyamatok a 21. század elején (6), a világgazdaság jellemző folyamatai (11); helyünk a Kárpát-medencében és Európában (14); a társadalmi-gazdasági fejlődés regionális különbségei Európában (14); az Európán kívüli kontinensek, tájak, országok társadalmi-gazdasági jellemzői (14); globális kihívások, a fenntarthatóság kérdőjelei (10).

A 2020-as kerettanterv alapján viszont a térszemlélet fejlesztése fordított lett, 7–8. évfolyamon **a közelitől a távoli**, a helyitől a globális felé halad. A középiskolában a regionális földrajz tulajdonképpen ismét megszűnt, csak Magyarország esetében lelhetőek fel elemei.

A földrajz tantárgy fő témakörei a 2020-as kerettantervben:

- 7–8. évfolyam: tájékozódás a földrajzi térben (4), közvetlen lakókörnyezetünk földrajza (5), Magyarország földrajza (25), Kárpát-medence térsége (8), Európa földrajza (22), az Európán kívüli térségek tipikus tájai, eltérő fejlettségű térségei (20), a földrajzi övezetesség rendszere (8), életünk és a gazdaság: a munka és a pénz világa (10).
- 9–10. évfolyam: tájékozódás a kozmikus térben és az időben (6); a kőzetburok (11), a légkör (9); a vízburok (7), a geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései (15), átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században (7), a nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig (17), Magyarország a 21. században (9), a pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban (7), globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái (14).

## Kulcsfogalmak

kerettanterv, tantárgy, környezetismeret, természetismeret, természettudomány, földrajz

<sup>39</sup> Zárójelben a feldolgozásukra javasolt óraszám

## 5. A HELYI TANTERVEK KÉSZÍTÉSE

Az iskolai tartalmi munka szempontjából a tantervi szabályozás legfontosabb szintje a **helyi tanterv**, hiszen az fogalmazza meg, hogy miféle fejlesztési folyamat zajlik az intézményben. A pedagógiai program része. Lényegében az iskolatípusnak megfelelő kiválasztott **kerettanterv adaptációja**, amely figyelembe veszi az iskola társadalmi környezetét, tárgyi és személyi feltételeit és nevelési programját. A helyi tanterveket az iskola tanárai állítják össze a Nemzeti alapterven alapuló kerettantervek alapján.

A helyi tantervek általában az alábbiakat **tartalmazzák**:

- az egyes évfolyamokon tanított kötelező és választható tantárgyakat;
- a tantárgyak óraszámait, fő témaköreit és követelményeit, a magasabb évfolyamba lépés feltételeit;
- az ellenőrzés, az értékelés és a minősítés tartalmi és formai követelményeit;
- a differenciálás módjait;
- az alkalmazható törvényeket és más taneszközökre vonatkozó döntéseket (pl. tankönyvválasztás).

A helyi tantervek összeállítása során lényegi lépés annak eldöntése, hogy mely keret-tantervet veszik alapul. (Megjegyzés: jelenleg a választhatóság nem minden esetben áll fenn, hiszen az egyes fenntartókhoz általában csak egy-egy, az adott iskolatípusnak megfelelő kerettanterv kapcsolódik.) A kerettantervekben a tartalmak és a követelmények kétéves szakaszokban vannak meghatározva. A tantestületek döntenek arról (a törvényi lehetőségeken belül), hogy mely tantárgyakat és mennyi időkeretben tanítják. A kerettantervekben szereplő tantárgyak tartalmaiból más logikai elven szervezett tantárgyak is szervezhetők (pl. más tartalmi vagy fejlesztési integrációs elvek alapján). Az egyes tantárgyakhoz le kell bontani és el kell rendezni a tananyagot az egyes évfolyamokra. Nem kötelező a kerettantervben megadott témaköröket és ajánlott óraszámait követni, azok sorrendje és a feldolgozásukra fordítható időkeret is módosítható (a kétéves szakaszokon belül). Fontos, hogy a kerettantervekben meghatározott követelményeket teljes egészében csak a kétéves szakaszok végére kell teljesíteniük a tanulóknak. Ebből következően nehéz az értékelés rendszerének és időzítésének a megtervezése.

### Kulcsfogalmak

kerettantervi adaptáció, helyi tanterv

## 6. ÚJ JOGSZABÁLYOK KÖVETKEZMÉNYEI A FÖLDRAJZ TANTÁRGY HELYZETÉBEN

---

### 6.1. Az érettségi szabályok módosításának következményei

A jelenlegi **kétszintű érettségi rendszer**<sup>40</sup> a 2005/2006. tanévtől kezdődően van érvényben hazánkban. A bevezetését követő években a földrajz mint választható érettségi tantárgy kedvelt volt a középiskolások körében a nappali és az esti képzésben egyaránt, elsősorban középszinten. Ez némiképp enyhítette a földrajzórák alacsony számát a középiskolákban, hiszen az érettségire felkészítő foglalkozások két éven át (11–12. évfolyamon) keretét jelenthették a földrajzzal való foglalkozásnak (természetesen csak a földrajzból érettségizők számára). Különösen kedvelt volt a felnőttképzésben és a szakközépiskolákban. Ennek a viszonylag kedvező helyzetnek 2010-ben az a jogszabályváltozás vetett véget, amely a felnőttek számára is kötelezővé tette az **idegen nyelvi érettségi vizsgát**. Így a felnőttképzésben is a korábbi két választható vizsgatárgy helyett csak egy lett (a földrajz, a biológia és az informatika osztozott rajta).

Újabb jelentős és ugyancsak nagyon kedvezőtlen változást 2014-ben az **előrehozott érettségi lehetőségének megszűnése**<sup>41</sup> okozott. Ez elsősorban a gimnazistákat érintette, hiszen korábban nagy könnyebbséget jelentett számukra, hogy miután 10. évfolyammal befejeződött a földrajz tanulása, lehetőségük volt a tantárgyból érettségi vizsgát tenni. Ezzel a rendelettel egycsapásra megfeleződött a földrajzból érettségizők száma hazánkban (évente 5-6 ezer fő). Egy jogszabályi változás<sup>42</sup> következtében azonban 2020-tól ismét lehetséges előrehozott érettségi vizsgát tenni földrajzból is.

Az emelt szintű földrajzi vizsgát a kezdetektől fogva lényegesen kevesebb tanuló választotta, a vizsgaszám a megszerezhető plusz pontok ellenére is csak töredéke a középszintűnek. Ennek a legfőbb oka, hogy nem volt szükség az emelt szintű vizsgára ahhoz, hogy valaki egyetem vagy főiskolán folytassa tanulmányait, még akkor sem, ha földrajzzal kapcsolatos területen tanult tovább. Sőt, akár földrajzi érettségi nélkül is tanulhatott tovább valaki szakirányú területen. 2018-ig csak kevés szakon fogadták el pont vivő tárgyként a földrajzot. Ebben hozott pozitív változást, hogy a 2019. évtől a gazdaságtudományi képzési terület egy részén a választható

---

<sup>40</sup> 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről

<sup>41</sup> Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI.13.) Kormányrendelet módosításáról szóló 106/2012. (VI. 1.) Kormányrendelet

<sup>42</sup> 278/2019. (XI. 21.) Kormányrendelet Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet módosítása

felvételi tárgyak<sup>43</sup> közé bekerült a földrajz is, ám jelenleg úgy tűnik, nem volt lényeges hatása az emelt szintű földrajzi érettségire választók számára.

A jelenlegi érettségi vizsgakövetelmények az alábbi linken érhetők el:

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/foldrajz\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/foldrajz_vk.pdf)

## 6.2. A szakképzési rendszer átalakításának hatása a földrajzra

A középfokú szakképzési rendszer 2016. évi átalakítása<sup>44</sup> mindkét intézménytípusban kedvezőtlen változásokat hozott a földrajz tantárgy szempontjából. A nem gimnáziumban továbbtanulók közül keveseknek adatik meg, hogy földrajzi képzésben részesüljenek. A korábbi szakközépiskolák **szakgimnáziumokká** alakultak (az intézménytípusban a korosztály egyharmad része tanul), amelyekben a tanulmányok érettségi vizsgával zárulnak. A szakgimnáziumi kerettantervek<sup>45</sup> értelmében ennek az iskolatípusnak jelentős részében megszűnt a kötelező földrajztanulás. A 9. évfolyamon integrált **természettudomány** nevű tantárgyat tanulnak a tanulók heti 3 órában. Ebben ugyan van földrajz, de csak természetföldrajzi ismeretek. A magasabb évfolyamokon kötelező és kötelezően választható tantárgyak is vannak. A 10–12. évfolyamon a szakgimnazistáknak kötelező egy természettudományos tantárgyat tanulniuk három éven át heti két órában. Az azonban központilag meghatározott, hogy mely szakmai ágazatokban melyik tantárgyat. Kötelező földrajzoktatás csak a bányászati, a közgazdasági, az ügyviteli, a kereskedelmi, a vendéglátóipari, a turisztikai, az optikai és a földmérési ágazatokban van. Néhány ágazatban (rendészet-közszolgálat, pedagógia, szociális és közművelődési ágazat), valamint a kéttannyelvű képzésben a földrajz a kötelezően választható tantárgyak közé tartozik a 11. és a 12. évfolyamon heti 2 órában. A többi ágazatban tanulók úgy szereznek érettségi bizonyítványt, hogy középszinten nem tanulnak földrajzot.

A korábbi 4-5 éves szakiskolákból 3 éves **szakközépiskolák** lettek, amelyekben szakmunkás képzés szerezhető. Érettségi vizsgát csak azok a tanulók tehetnek, akik még két éves programban vesznek részt sikeresen. A szakközépiskolai kerettantervek<sup>46</sup> alapján a természettudományos tantárgyak erősen visszaszorultak. Mindössze egyetlen tanévben (9. évfolyamon) tanulnak **természetismeret** nevű komplex tantárgyat, amiben szintén csak természetföldrajzi tartalmak szerepelnek. Így tehát mondhatjuk, hogy a szakközépiskolások számára a földrajz tanulása befejeződik az általános iskolai tanulmányokkal.

<sup>43</sup> 18/2018. (II. 14.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet és a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet módosításáról

<sup>44</sup> 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről és annak végrehajtási rendeletei

<sup>45</sup> 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról 9. melléklete

<sup>46</sup> 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 11. mellékletének módosításaként

## **Kulcsfogalmak**

kétszintű érettségi vizsgarendszer, előrehozott érettségi vizsga, szakgimnázium, szakközépiskola, természettudomány tantárgy, természetismeret tantárgy

# A FÖLDRAJZTANÍTÁS SZEMLÉLETI KÉRDÉSEI

---

Ebben a fejezetben megismerheti, hogy a köznevelési rendszerben a földrajzi tudásnak alapvetően kétféle, általános földrajzi és regionális földrajzi megközelítésmódja van. Mindkettő mind a két oktatási szinten jelen van, bár hangsúlyuk eltérő: az általános iskola a regionális, a középiskola pedig az általános megközelítést részesíti előnyben, igazodva a tanulóknak ahhoz az életkori sajátosságához, hogy 14 éves korukig inkább konkrét terekben gondolkodnak, csak azt követően képesek elvonatkoztatásra. Ez nemcsak, és nem elsősorban tananyag-elrendezési elvet jelent. Nem mindegy, hogy a tanár milyen szemlélettel közvetíti a földrajzi-környezeti tudást a tanulók felé, hiszen ettől függ, hogy milyen kép és logikai rendszer alakul ki bennük azzal kapcsolatban. Ez pedig alapvetően meghatározza, hogy képesek lesznek-e földrajzi-környezeti szemlélettel gondolkodni, élni.

## 1. A REGIONÁLIS SZEMLÉLET A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN

---

### 1.1. Modellszerű földrajzi megismerés

A mindennapi életben nem a részismeretek halmazára van szükség, hanem általános érvényű tudásra, amely képes az aktuális igényeknek megfelelően működésbe lépni a gyakorlati problémák megoldása során. Ezért a téri fogalomrendszer kialakításában nagy jelentősége van a tér **modellszerű megismerésének**, ami a földrajztanításban a tájakra, az országokra és a régiókra, valamint a földrajzi övezetességi rendszerre vonatkozik. E regionális téri modellek különböző hierarchiaszintűek, a lokálistól (pl. lakóhelyi táj vagy a lakóhely mint település) a globálisig (pl. földrajzi övezetesség). A legtöbbet a közbülső szinttel, a regionális térmodellekkel foglalkozik a földrajztanítás, amelyek önmagukban is eltérő hierarchiaszintek megismerését célozzák: pl. kontinens – kontinensrész – országcsoport – ország, vagy kontinensrész (mint természetföldrajzi egység) – nagytáj (szerkezet-domborzati szempontból) – országok nagytájai. Itt azonban azt is látniuk kell a tanulóknak, hogy a régió, a tipikus táj, az országcsoport eltérő szempont alapján képzett egységei a földfelszínnek.

## 1.2. A tájfeldolgozás szemlélete a földrajztanításban

### A tájak megismerésének megközelítése

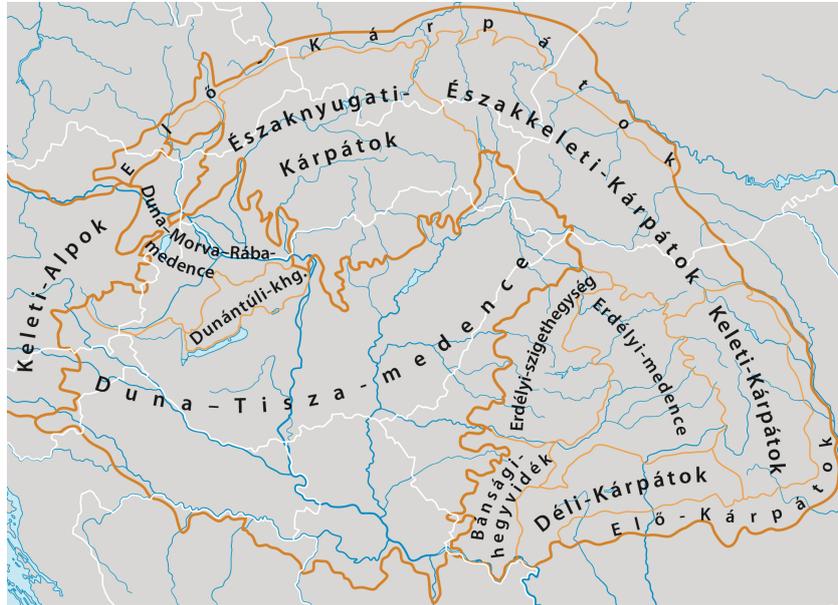
A földrajzi környezettel való ismerkedés a tájakkal kezdődik, és végigkíséri a környezetismeret, a természetismeret, a földrajz tanulását. A **tájak** felismerése, jellemzése és különböző szempontú rendszerezése több szinten is követelmény, igaz változó mélységben és részletességgel. A táj fogalmának értelmezése a nemzetközi tudományban nagyon különböző, de még hazánkban is többféle megközelítése van. Abban közösek, hogy a tájat a földfelszín önálló részének tekintik, amelynek arculatát részben természetföldrajzi, részben pedig társadalom-földrajzi sajátosságok határozzák meg. A jellegzetességeit adó sajátosságok eredete persze többféle lehet (pl. a földtani szerkezet, a domborzat, az éghajlat, a vízrajz, az ökológiai jellemzők, a társadalom tevékenysége).

Nem könnyű megfogalmazni, hogy mi különbözteti meg az egyik tájat a másiktól. Ráadásul egyre nehezebbé válik, mert **természetközeli táj** már alig található bolygónkon, a társadalom egyre „hatékonyabb” tájformáló tényező, így az **átmeneti** és a **mesterséges tájak** váltak uralkodóvá. Az ember által átalakított tájak részben azért jellegzetesek, mert különböző létesítmények (pl. közlekedési utak, lakóépületek, üzemek, szántóföldek, ültetvények, duzzasztógáták), tájsebek (pl. külszíni fejtések, letermelt erdőterületek, szárazon maradt folyómedrek), mesterségesen létrehozott felszínformák (pl. meddőhányók, vízműdombok, teraszok) vannak rajtuk. Másrészt pedig azért jellegzetesek, mert számtalan elemükben hordozzák annak a kultúrának a nyomait, amely használja a tájat, amely a maga igényei vagy sorsa szerint formálja (pl. külszíni bányák, tanyák, „szocreál” stílusú lakótelepek, rizsteraszok, vadfoglalásokkal kialakult falvak az „esőerdő-szigeteken”). Ráadásul a tájak sokszor a régebbi korokban rajtuk élők kultúrájának nyomait is megőrizték. Tehát jelentős részük nem egyszerűen mesterséges táj, hanem **kultúrtáj**, ami magában hordozza a társadalom szellemi tevékenységeinek összességét. Tehát pl. a sivatagos egyiptomi táj képéhez, jellegéhez éppúgy hozzátartoznak a látóhatáron a piramisok és a mecsetek, mint a tevék vagy az arabul beszélgető emberek. A kultúrtájak hálószerűen helyezkednek el a Földön, annak ellenére sem folytonosak, hogy a történelem során egyre sűrűbb szövevényt alkotnak.

### A tájak hierarchiájának érzékeltetése

Valószínűleg nehezen tudnák megmondani a gyerekek, hogy mekkora egységek a tájak, hiszen a földrajzórán hol nagytájakkal, hol középtájakkal, elvéve kistájakkal ismerkednek. A tantervtől függ, hogy mikor milyen **hierarchiaszintű tájakkal** foglalkoznak, vagyis attól, hogy az szakmai és szakmódszertani szempontok alapján milyen egységekre osztja a földrajzi tananyagot. A tanulók viszonylag könnyen megértik a magyarországi **nagytájak**, **középtájak** és **kistájak** egymáshoz való viszonyát, mert azok az oktatás több szintjén (pl. a kerettantervek szerint a 4., az 5–6., a 8. osztályban és középiskolában is) újra és újra

felbukkannak a tananyagban. Megjegyzendő, hogy a Kárpát–Pannon-térségre vonatkozó tájhierarchiában vannak változások az új kutatási eredményeknek<sup>1</sup> megfelelően, amelyek fokozatosan megjelennek a közoktatásban is. Jól érzékelteti ezt a Kárpát-medence táji felosztása.



A Kárpát–Pannon-térség nagytájai a Magyarország Nemzeti Atlasza alapján (OFI, 2019)

Az általános iskolában feldolgozandó kontinensek földrajza témakörökben a tájak csak példaszerűen kerülnek elő, nem fedik le teljesen az adott kontinens, kontinensrész, ország területét, általában nem is tisztázódik, hogy milyen nagyságrendűek. A távoli földrészek feldolgozásakor elegendő, ha a tanulók felsorolják és jellemzik a földrész természetföldrajzi (földtani, szerkezeti) szempontból elkülönített nagytájakait, sőt általában nem is kell ismerniük mindegyiket (pl. Afrika vagy Ázsia esetében). Az Európa földrajza témakörben a nagytájak mellett helyenként egy-egy középtájakat (pl. Mezőség, Magas-Tátra) és kistájakat (pl. Vezúv, Vereckei-hágó) is megismernek. Bonyolítja a helyzetet, hogy nemcsak a földrészeknek vagy azok részeinek (pl. Észak-Amerikának, Kelet-Ázsiának, Közép-Európának) a nagytájairól tanulnak, hanem az országokéről is. Annak tisztázása azonban többnyire elmarad, hogy az ország nagytájai hogyan viszonyulnak a földrész nagytájaihoz, hogy egyik része a másiknak. Pedig a tananyag tanítási egységekre osztása hagyományosan ezt az elvet követi, általában a nagytól a kicsi felé, az egésztől a rész felé irányul. Pl. a gyerekek megismerkednek Ázsia részeivel (pl. Dél-Ázsiával), majd a részek nagytájaival (pl. a Hinduszáni-félszigettel), ezt követően pedig a nagytájon fekvő jellemző országokkal (pl. Indiával) és azok nagytájaival (pl. a Dekkán-fennsíkkal). A földrajz tanítására fordítható óraszám zsugorodása tovább csökkenti annak lehetőségét, hogy a tanulók újra és újra elhelyezzék a tájakat hierarchikus

<sup>1</sup> Lásd Kocsis Károly (főszerk.) 2018: Magyarország nemzeti atlasza 2. kötet: Természeti környezet. Magyar Tudományos Akadémia, Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont, Földrajztudományi Intézet, Budapest

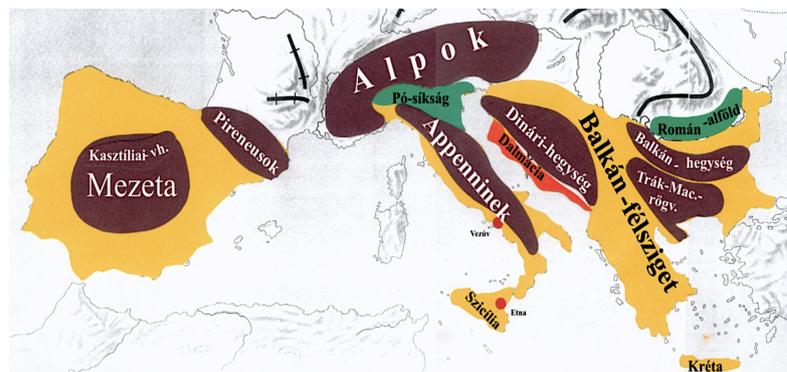
rendszerükben. Az egyre inkább modelleket megismertető földrajzoktatás keretében a **táj** inkább csak **példák a földrajzi jelenségek, folyamatok megértéséhez**.

A tájhierarchia megértésének kulcsa, hogy a tanulók találkozzanak olyan feladathelyzetekkel, amelyekben a tájakat nagyságrendjük szerint viszonyítják egymáshoz. Pl. ráhúzzák a tájak foltjait a kontinens és részeinek a területére az interaktív tábla térképén (foltmódszer), eközben szembesülnek azzal, hogy egyes területekre több folt is kerülhet (a legnagyobbat kell alulra tenniük, majd arra a kisebbeket). Így közvetlenül érzékelhetővé válnak számukra a kontinensrészek, a tájak közötti méretbeli különbségek és alá-fölérendeltségi viszonyaik. Az a feladat, amiben a tanulók megnevezik és lehúzzák a kontúrtérképről a nagytájak foltját (tájleleplezés), alattuk újabb foltot találnak, amit megnevezés után szintén levesznek, arra irányítja a figyelmüket, hogy a nagyobb tájak kisebbekre oszthatók.

A tájak egymással való hierarchikus kapcsolata esetében a fő feladat a **rész és az egész viszonyának** érzékeltetése a tanulókkal. Megoldható tájpárosítással, amely során a nagyobb táj (halmazképző fogalom) feliratához azokat a tájneveket illesztik (pl. az interaktív táblán), amelyek részei annak a tájnak. Hasonló elven alapszik a tájdominó, amikor a dominókockák egyik felén nagytáj, a másikon valamely résztáj (többnyire középtáj) szerepel, és a gyerekeknek fel kell ismerniük az összetartozásokat. Jól bevált módszer a tájak nevének a rajzos halmazábrában való elhelyezése, vagy izgalmasabb a tájneveket tartalmazó foltok, feliratkártyák a hierarchiaviszonyokat kifejező méretű dobozba való rejtése.



Afrika tájfolttérképe a tájhierarchia érzékeltetéséhez



Dél-Európa tájfolttérképe tájleleplezéshez (Makádi M.)

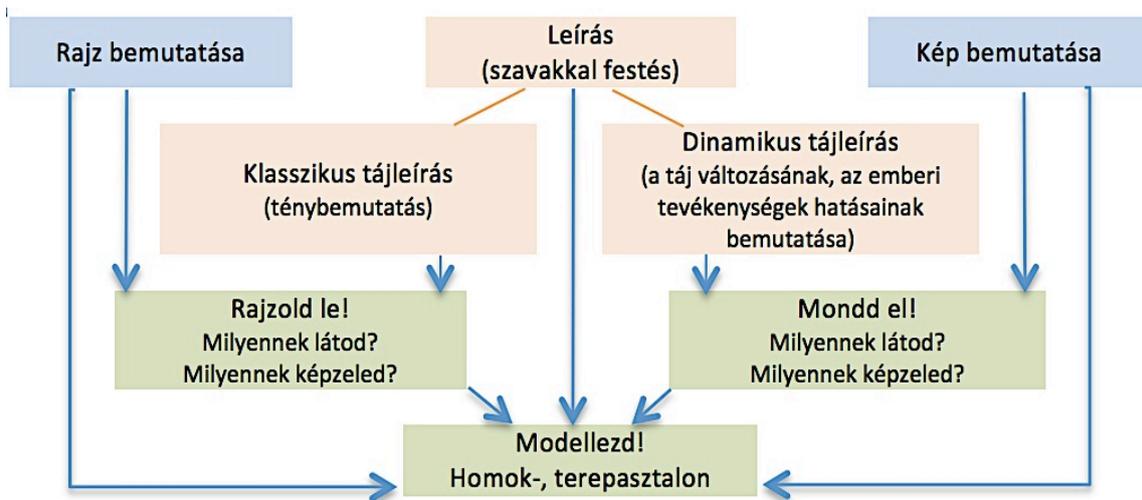
## A tájak jellemzése és a jellemzők leírása

A tájaknak – mint a Földfelszín alapegységeinek – a jellemzése minden időben egyik kiemelt területe volt a földrajzoktatási-tanulási folyamatnak. Ám ahogyan változott a földrajz mint tudományterület és mint tantárgy szemléletmódja, úgy vált egyre fontosabbá a tájjellemzés helyett a táj elemzése.

A **tájjellemzés** statikus képet nyújt a tájon tapasztalható, megfigyelhető jellegzetességekről, a „milyen?” kérdésre ad választ: felsorolja a jellemzőit, persze válogat közöttük, esetleg rendezi azokat egyszerű logika alapján. A tankönyvekben vagy az ismeretterjesztő könyvekben leggyakrabban tájleírásokban mutatják be a tájat az olvasó számára. A klasszikus **tájleírások** csupán a megfigyelhető jellemzőket mutatják be verbális eszközökkel (láttatják azt, mivel az olvasó nem lehet jelen a tájon). A dinamikus tájleírások viszont időbeli változásaikban ragadják meg a tájat, és nézőpontjukban a társadalom által előidézett változások állnak, a tájat mint állandóan változó téri egységet láttatják. A táj elképzelését segíti, ha a tanulók a szöveg (tájleírás) alapján lerajzolják vagy modellezik (pl. gyurmából vagy terepasztalon), hogy milyennek gondolják azt.



*A tájjellemzés fő kérdései (Makádi M.)*



*A táj jellegzetességeit bemutató módszerek (Makádi M.)*

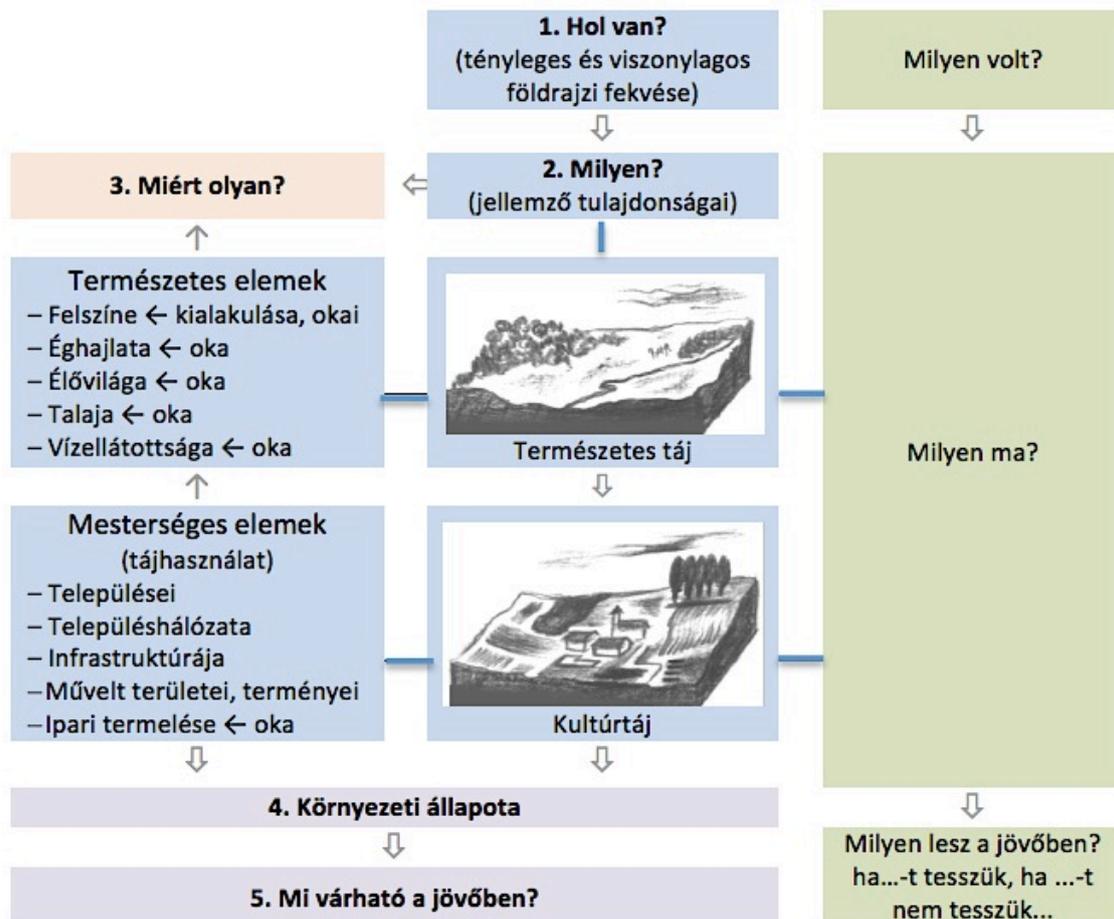
### Tanácsok tanulóknak a tájképek olvasásához

- Először fogalmazd meg, milyennek találod összességében a tájat, hogyan hat rád!
- Figyelmesen szemléld a képet, és fogalmazd meg minél több jellemzőt a tájjal kapcsolatban! Érdekes ezeket le is írnod, hogy később szelektálhass közöttük.
- Válaszd ki a jellemzők közül a földrajzi szempontból lényeges jellemzőket!
- Szedd össze azokat a földrajzi ismereteidet, amelyek a képről jutnak eszedbe! Nem baj, ha rendezetlenül, ötletszerűen jönnek, majd később rendet teszel közöttük. Javasoljuk, hogy ábrázold ismereteidet gondolattérképen!
- Most készíts leltárt: mely fontosnak látszó földrajzi szempontból nem tanulmányoztad még a tájat? Próbálj ebből a szempontból is leolvasni jellemzőket a képről!
- Végül adj egy találó címet a képnek! Legyen minél rövidebb, de törekedj arra, hogy minél jobban kifejezze a táj jellegzetességeit!

## A tájak földrajzi elemzése

A **tájelemzés** – szemben a tájjellemzéssel – nem elégszik meg a tapasztalatok bemutatásával, azok hátterét kutatja, a tényeket összefüggéseikben vizsgálja. Azt szeretné bemutatni, hogy mi az oka a táj tapasztalható földrajzi-környezeti jellemzőinek. Összetettebb tevékenység a tájleírásnál: a jellemzők felsorolásán túl keresi azok okait, megmagyarázza és a tapasztalatokból következtetéseket von le. Ezzel a módszerrel a táj a maga bonyolultságában ragadható meg még akkor is, ha egyes elemeket kiragadunk és a körük csoportosított összefüggéseikben vizsgáljuk.

A tájelemzés – szemben a kötött algoritmusú tájjellemzéssel – változatos módszerekkel történhet a tanítási-tanulási folyamat során. A hazai gyakorlatban a legelterjedtebb az **irányított tájelemzés**, amely a konzervatív tanári attitűdön alapszik: a tanár kérdéseket tesz fel vagy utasításokat fogalmaz meg az éppen megfigyelt (pl. valóságban vagy képen látott, leírásban megismert) tájjal kapcsolatban, és a tanulók válaszolnak rá, megoldják azokat. Értékes lehet abból a szempontból, hogy a tanár gondolatban lépésről lépésre végigvezeti a gyerekeket a tájon, ezzel megmutatja, hol vannak az elemzés logikai kulcspontjai, tehát megtanít összefüggéseket meglátni, tényeket összekapcsolni, azaz elemezni.



*A földrajztanulási folyamat során alkalmazott tájelemzés általános szempontjai (Makádi M. 2005)*

A fejlesztő pedagógia céljainak jobban megfelel a **szabad formájú tájelemzés**, amiben kicsi a tanári irányítás szerepe, az szinte csak a háttérben folyik. A tanulók maguk szedik össze a táj jellemzőit, és közöttük maguk teremtenek kapcsolatokat. Alapvetően három lépésben zajlik: először összegyűjtik a táj tartalmi jegyeit (válogatás, rendszerezés nélkül), majd kiválogatják közülük a földrajzi tartalmi jegyeket, végül összekapcsolják a tartalmi jegyeket, feltárják a tények közötti összefüggéseket. Hatékonyságát nagymértékben befolyásolja, hogy mennyire volt módjuk a tanulóknak valóság-hű képzeteket kialakítaniuk a tájról. Ez pedig erősen függ attól, hogy milyen és hányféle módon közelítették meg azt. Minél többféle módszert és eszközt alkalmaznak, annál komplexebb a megismerő tevékenységük, többféle módon ismerhetik meg a táj jellemzőit és azok összefüggéseit.

A tájelemzés szempontsora alapján a táj mai jellemzőit könnyen összegyűjtik a tanulók. Ez azonban nem elég, azt is érzékelniük kell, hogy korábban **milyen volt** a vizsgált táj. Mutassa be a tanár, hogyan vált a természetes táj kultúrtájává, láttassa meg, hogyan vette birtokába a tájat az ember, és közben hogyan változtatta meg saját céljainak kielégítésére, hiszen ez elvezethet a környezettudatos szemlélet és életmód kialakulásához. A tájak jelenének megfigyelése és múltjának elképzelése mellett arra is szükség van, hogy a tanulók elgondolják, mi várható a jövőben a tájon. Képzeljék el, hogy a vizsgált táj **milyen lesz a jövőben!** Ennek érdekében alternatívákat kell a gyerekek elé tárni. Ahhoz azonban, hogy választani is tudjanak a lehetőségek között, hogy döntést hozzanak, ismerniük kell a változások „mozgatóit”. Az ilyenfajta feladatok tanítanak meg arra, hogy az emberiség sorsa, de az egész Föld jövője is a földrajzi környezettel való gazdálkodástól függ.

### **A tájak célnak megfelelő megközelítése**

A tájakat ritkán láthatjuk teljes terjedelmükben, mert nagyobbak, mint amekkora területet befoghat a tekintetünk, vagy amekkora terület belefér a fényképezőgép objektívjének látószögébe. Így a tájnak többnyire csak egy részletét figyelhetjük meg. Vajon reális képet kapunk-e a tájról annak egy kiragadott részlete alapján? Szerencsés esetben igen. Azonban elképzelhető, hogy összefüggései sérülnek, mert éppen a megfigyelt tény oka, magyarázata nem látható. Ezért a megfigyelés során tágítani szükséges a teret, pl. képzeljék el, fogalmazzák meg a tanulók, hogy mi van a dombvonulat mögött, mi lehet a kép keretén kívül. Ezzel nemcsak gondolkodásra készítjük őket, hanem arra neveljük, hogy ne elégedjenek meg csupán a kézzel fogható, az érzékelhető tényekkel, hanem nézzenek mögé, tekintsenek messzebbre is. A diákoknak azt is meg kell érteniük, hogy attól függően, mit akarnak megtudni a tájról, **különböző módszerekkel** kell hozzá közelíteni. Részletes valóság-hű információkat akkor kapnak, ha kimennek a tájra, és ott „békaperspektívából” néznek körül, vizsgálódnak. Ám, ha a folyamatokat akarják látni és értelmezni, akkor magasabbról (madártávlatból) kell szemlélni a tájat (pl. fel kell menni a környező hegytetőre, hogy a táj nagyobb részét belássák). Ha pedig a folyamatok dinamikáját is érteni akarják, akkor már műholdak információira is szükségük van.

### Tanácsok tanulóknak a tájképek elemzéséhez

- Fogalmazz meg, hogy milyennek találod összességében a tájat, hogyan hat rád!
- Olvass le és fogalmazz meg minél több jellemzőt a tájjal kapcsolatban!
- Válaszd ki közülük a földrajzi-környezeti szempontból lényeges jellemzőket!
- Szedd össze azokat a földrajzi ismereteidet, amelyek a képről jutnak eszedbe! Találd meg a logikai rendező elvet, és ez alapján válogass! Ne akarj mindent elmondani, csak azt, ami tényleg a képhez kapcsolódik!
- Gondold át, hogy melyik fontosnak látszó földrajzi szempontból nem tanulmányoztad még a tájat! Olvass le ebből a szempontból is jellemzőket a képről!
- Próbáld minden megállapítást indokolni!
- Képzeld el, hogy hol készülhetett a kép! Indokold meg, hogy mi alapján feltételezed!
- Próbáld elképzelni, milyen a képen látható terület közvetlen (esetleg tágabb) környezete! Gondolj azokra a tényekre, folyamatokra, amelyeknek az oka a képen nem látható környezetben van!
- Képzeld el, hogy mikor készülhetett a kép! Indokold a feltételezésedet!
- Képzeld el, milyen volt a táj a múltban! Indokold, hogy miből jutottál erre a feltételezésre!
- Próbáld megfogalmazni, hogy milyen lesz ez a táj a jövőben! Mi alapján gondolod?
- Végül adj egy találó címet a képnek! Legyen minél rövidebb, de törekedj arra, hogy minél jobban kifejezze a táj jellegzetességeit!

## 1.3. A tipikus tájak földrajzának tanítása

### A tipikus tájak értelmezése

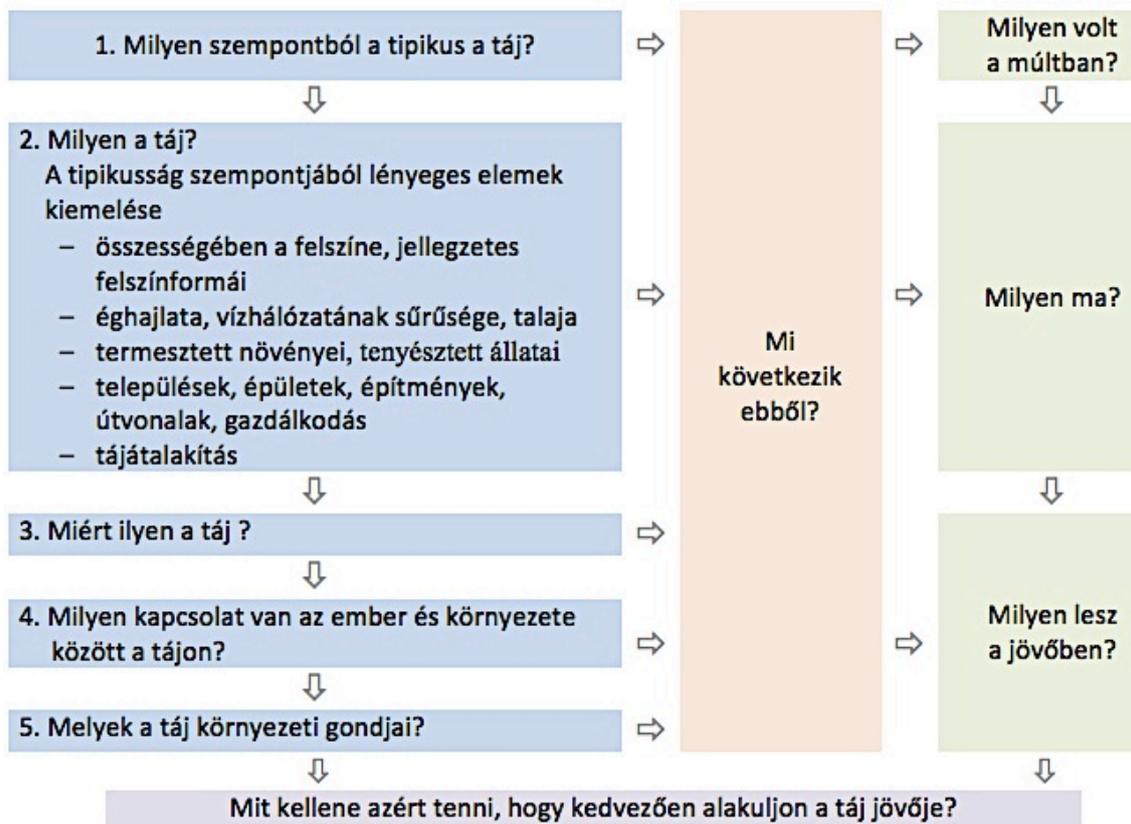
Nincs két egyforma táj a Földön, de a tájak közötti különbségeket néha nehezen tudjuk megfogalmazni. Persze minél jobban ismerünk egy tájat, annál jobban érezzük a jellegzetességeit, az egyediségét, a hangulatát, még a határát is, pedig általában fokozatosan megy át a másikba. A tájaknak tehát vannak olyan jellemzőik, amelyek megkülönböztetik azokat másoktól. A Föld különböző részein azonban fel-felbukkannak olyan tájak, amelyeket – ha felületesen szemlélnénk – könnyen összetévesztenénk egy másikkal. Ezek a **tipikus tájak**, olyan tájak, amelyeknek valamilyen szempontból jellegzetes vonásaik vannak. A szempontokat illetően általános elv nem fogalmazható meg (éppen erre utal az elnevezés), ami nem egyezik a földrajztudományban használt tájfogalmakkal (nem tájtípus, nem típustáj). Vannak tájak, amelyek tipikussága a felszíni adottságaikon (pl. a magashegység, a feltöltött alföld, a karsztvidék), másoké a földrajzi övezetességi rendszerben elfoglalt helyükön (pl. a sivatag, a mediterrán táj, a tajgavidék) alapszik. Tipikus jellegük kialakulásában a társadalomnak is nagy szerepe lehet. A környezeti feltételekhez igazodó gazdálkodás teszi jellegzetessé pl. a farmvidéket, az ültetvényt, a kikötőövezetet, az ott zajló vagy érvényesülő társadalmi-gazdasági folyamatok pl. a rezervátumot és a menekülttábor.

A tipikus táj fogalmát a Nemzeti alaptanterv (1995) hozta be a magyarországi földrajz-oktatásba, majd a kerettantervekben tovább erősödött feldolgozásuk jelentősége. A tanterv földrajzi követelményrendszere megmondja, hogy mely tipikus tájakkal, mely témakörökön belül kell megismertetni a tanulókat. Többségükre az általános iskola 7. évfolyamán kerül sor. Előzményként a természetismeret órákon a gyerekek hasonló logikával dolgozzák fel a hazai tájtípusok (alföldi, dombosági, középhegységi, vízparti tájak) témaköreit, de nem vezeti be a tipikus táj fogalmát. Vannak olyan tipikus tájak, amelyek csak egyszer kerülnek elő a tananyagban (pl. az „éhségövezet” középiskolában). Másokat egy, a rájuk jellemző táj példáján ismernek meg a tanulók, majd ezt a tudást bővítik, alkalmazzák más kontinensen vagy kontinensrészen. Pl. a sivatagot, az esőerdő- és a tajgavidéket, a mediterrán vagy magashegységi tájat a földrajzi övezetességi rendszer logikájához kapcsolják, majd e fogalmak a földrészek földrajzának feldolgozása során gazdagodnak. Differenciálódnak is, pl. az afrikai példán megismert forró övezeti sivatagot Ázsiában a mérsékelt övezeti sivataggal vetik össze. Olyan tipikus táj is van, amely elvileg szinte minden földrészen előfordul, ezért megismerése előtt a tanulók különböző konkrét példákból számos ismeretet gyűjtenek, de az ismeretek rendszerezésére, az általánosításra csak később kerül sor (pl. a városövek, az agglomerációs zóna, a technológiai övezet esetében). Összességében tehát az egyes tipikus tájak jellemzőit konkrét példák alapján célszerű megismertetni a tanulókkal, a konkrét példák vezetnek el az általános jellemzők megfogalmazásához (**általánosítás**). Vagy éppen fordítva, egy modell után konkrét példákat kell látniuk róla (**konkretizálás**).

### **A tipikus tájak jellemzése**

A Nemzeti alaptanterv azt az igényt fogalmazza meg, hogy a tanulók ismerjék meg a tipikus tájak földrajzi jellegzetességeit és tudják azokat megadott szempontok szerint jellemezni. E kívánalmak a 7–8. évfolyam kerettantervében is érvényben maradtak, de azzal bővültek, hogy a tanulóknak fel kell ismerniük az egyes tipikus tájak között lévő hasonlóságokat és különbségeket, értelmezniük kell kapcsolataik rendszerét. A tipikus tájakról regionális példákon szerzett ismereteiket középiskolában a Föld egészére kell alkalmazniuk. A tipikus tájak földrajzának tanítása több annál, mint egy téma feldolgoztatása a gyerekekkel. Inkább tartalmi elemekre épülő, készségfejlesztést szolgáló módszerek együttesét jelenti. Olyan eljárásokét, amelyek alkalmazása elősegíti az általánosítás és az elvonatkoztatás, a modellekben való gondolkodás képességének fokozatos kifejlődését. Mozgósítja a korábbi ismereteket, és a már meglévő tudásanyaghoz kapcsolja az újonnan szerzett információkat, miközben hozzájárul a különböző absztrakciós szinteken található fogalmak között lévő összefüggések felismeréséhez azáltal, hogy áttekinthetővé teszi, rendszerbe foglalja azokat. Segít abban, hogy a tanárok közvetítésével a gyerekek ráérezzenek, a földrajz nem csupán egy tantárgy, nemcsak többféle természet- és társadalomtudomány együttes megjelenése az iskolában, hanem szemléletmód is. Olyan **látásmód**, amely segíti őket abban, hogy egyre jobban értsék a világot, és az annak jelenségeiben, folyamataiban megnyilvánuló törvény-

szerűségeket a maguk összetettségében, bonyolultságában. Végző soron ez vezetheti el őket oda, hogy felnőttként meglássák az általános, a törvényszerű között az egyedit. Mivel a tanteremben folyó oktatás nem ad lehetőséget a tipikus tájak terepen való megismerésére, a földrajztanárnak be kell érnie – a tájakhoz hasonlóan – a közvetett megismerési módszerek alkalmazásával.



*A tipikus tájak leírásának általános szempontjai a földrajztanításban (Makádi M.)*

## 1.4. Országok és országcsoportok földrajzának tanítása

### Válogatás az országok között

Sok ember szemében a földrajztanítás még ma is az országok (jobb esetben az országok földrajzának) megismertetését jelenti, amely a klasszikus leíró földrajzi szemlélet megnyilvánulása. Pedig napjaink tantervei már másként közelítik meg az országföldrajzot. Az **általános iskolában** a tananyag tartalmi csomópontjait a földrészek jelentik, a kontinensek, majd részeik általános földrajzi áttekintését követően a tanulók megismerkednek az országokkal, az országcsoportokkal. Azonban nem mindegyikkel, semmiképpen sem az a törekvés, hogy minden országról tanuljanak. Közülük **csak azokat kell megismerniük**, amelyeknek **valamilyen földrajzi szempontból kiemelt jelentőségük van**. A szempontok különbözőek lehetnek. A világgazdaságban kiemelkedő jelentőségű országokkal (Amerikai Egyesült Államok, Japán, Németország) és csoportjaikkal (centrumtérsegek: Észak-Amerika,

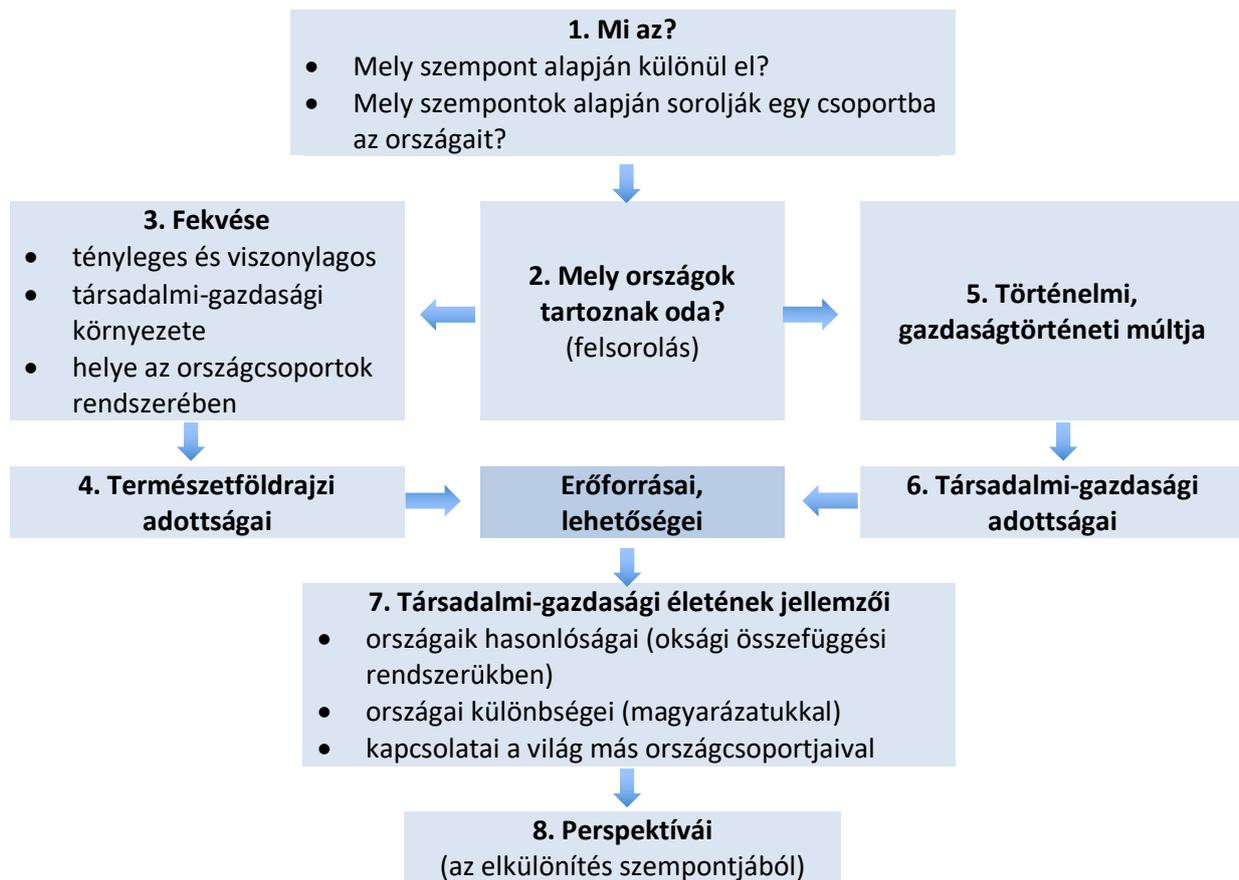
Kelet-Délkelet-Ázsia, Európai Unió), valamint a hazánkkal szomszédos országokkal bármelyik tanterv szerint részletesen foglalkoznak a tanulók. Más vonatkozásban már nem ilyen egységesek a tantervek. A 7–8. osztályos kerettanterv szerint például minden távoli kontinensről néhány tipikus országot és/vagy országcsoporthoz kell részletesen feldolgozni a földrajzórán. (Pl. Afrikából Egyiptomot mint az ősi kultúra és a globális világ ellentmondásainak példáját, Dél-Amerikából Brazíliát mint a földrész legnagyobb és gyorsan fejlődő országát, Ázsiából Kínát és Indiát mint hatalmas népességű, sajátos kultúrájú, rohamosan fejlődő gazdaságú országokat.) A mi kontinensünk feldolgozásának részletesebbnek kell lennie, mint a távoli földrészekének. A hazánkkal szomszédos országokon kívül a tanterv Európa legtöbb részéből kiemeli **típusországokat** (pl. Dél-Európából Olaszországot mint a népességmozgások és a menekültáradat területi, Kelet-Európából Oroszországot mint a nagy területi fejlettségkülönbségek példáját). De még Európában sem kell részleteiben ismerni minden országot (pl. az észak-európai országok közös és egyedi földrajzi vonásainak kiemelése, társadalmuk természetföldrajzi környezettel való kapcsolatának érzékelése, a Balkán-térség esetében pedig a kultúrák találkozási következményeinek felismerése a cél). A kerettanterv azt adja meg, hogy mely országokkal, országcsoporthoz kell feltétlenül foglalkozni minden iskolában, de körük értelemszerűen bővíthető a helyi tantervekben az iskola és a földrajztanár igényei szerint a tanulók képzettség szintjének figyelembevételével. Tehát az országok földrajzi-környezeti jellemzőinek megismerése erőteljes válogatás szerint történik. Ezt a zsugorodó óraszámok váltották ki, de ez a **modellszerű szemlélet kialakítását** is szolgálja. A világ számos országában a földrajztanítás már évtizedek óta ezt a szemléletet követi.

### **Az országok jellemzése**

Ha kevesebb országot és más szempontból kell feldolgozni a földrajzórán, mint a korábbi évtizedekben, akkor a tanítási-tanulási módszerek sem lehetnek változatlanok. Az általános iskolában természetesen továbbra is ki kell alakítani a tanulóknak **az országok és az országcsoporthoz jellemzésének képességét**, hiszen arra később is szükségük lesz hasonló struktúrájú ismertanyagok feldolgozásakor.

Csak hogy a tananyagban szereplő országok, országcsoporthoz éppen azért vannak ott, mert karakteresek, másoktól jól elkülöníthető egyedi, sajátos földrajzi-környezeti jellemzőik vannak. Ebből következik, hogy különbözőképpen kell azokat megközelíteni a tanítási órán. Ezért egyáltalán nem hiba, ha a jellemzési szempontsorból valami kimarad vagy éppen felcserélődik a sorrend. A földrajztanárnak azt a feldolgozási logikát kell kiválasztania, amelyik a legjobban szolgálja az adott tartalmi és készségfejlesztési célt. (Pl. az alpi és a kárpáti országok feldolgozásának szempontja lehet, hogy az ott élők hogyan gazdálkodnak a magashegységi táj nyújtotta erőforrásokkal.) **Nincs értelme minden ország esetében felsorolni minden jellemzőt, csak a valóban egyedit.** A földrajzi jellemzés nem leltárszerű felsorolása a tényeknek, hiszen az jellegtelen képet ad. (Pl. minden országról elmondhatjuk, hogy van vaskohászata, gépgyártása, textil- és élelmiszeripara, de vajon mindegyikben

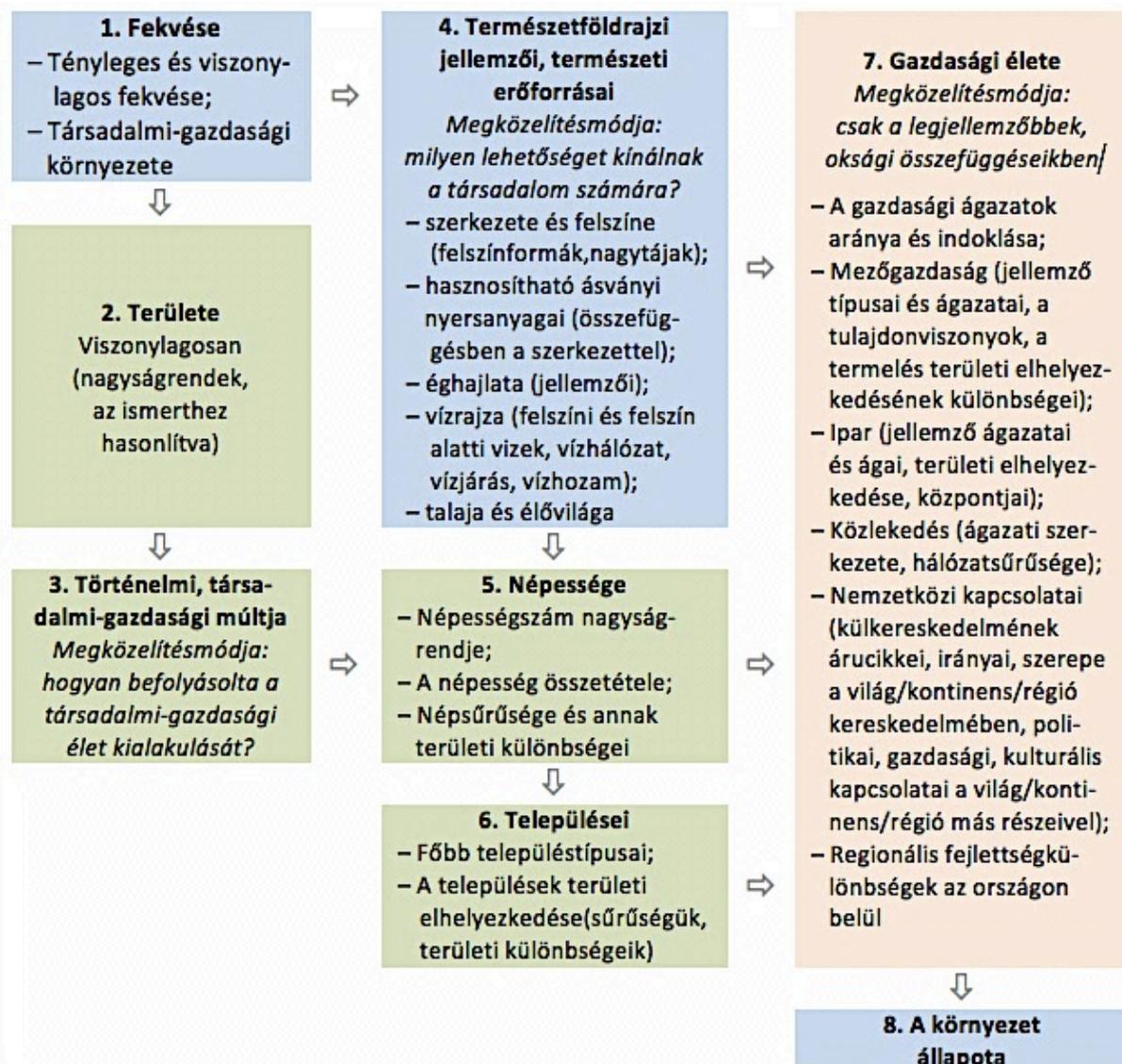
fontos? Inkább azt kell megláttatni a tanulókkal, hogy miben és miért más Spanyolország, mint Görögország, az Egyesült Királyság, mint az Amerikai Egyesült Államok, Japán, mint Kína.) A földrajztanítás célja ugyanis az, hogy a gyerekek fejében jellemző földrajzi kép alakuljon ki az országokról vagy csoportjaikról. Az országcsoportok nem egyedi országok halmazát jelentik, hanem megismertetésükkor arra kell törekednie a földrajztanárnak, hogy azt mutassa be, amiben hasonlóak, azokat a tényezőket, szempontokat értesse meg, amelyek következtében hasonlókká váltak.



*Az országcsoportok bemutatásának általános szempontjai a földrajztanításban (Makádi M.)*

A **középiszkolában** nagy változást hoztak az 1990-es évek közepétől megjelenő tantervek, hiszen a klasszikus regionális földrajz, az országok földrajzának tanítása mintegy húsz évre kikerült a tananyagból. Az általános iskolában elsajátított regionális földrajzi ismeretek nem ismétlődtek meg, a világgazdasági pólusok, a fejlődő országok és Magyarország a világban lejátszódó gazdasági-társadalmi folyamatok példaként kerültek feldolgozásra (pl. a világgazdasági centrumtérsegek áthelyeződésének érzékeltetésén volt a hangsúly). A 2012-es központi kerettanterv azonban visszavezette a regionális földrajz oktatását a középiszkolába. Olyan országcsoportokkal ismerkednek meg a tanulók, amelyekre nem került sor az általános iskolában elsősorban azért, mert abban az életkorban nem értenék meg a működésüket, bonyolult kapcsolatrendszereiket (pl. olajországok, adóparadicsomok), vagy a szűkös időkeret miatt szorultak ki az alapfokú oktatás tananyagából (pl. Svájc, Benelux államok, Törökország, Dél-afrikai Köztársaság). Jelentős átfedés van az általános és a középiszkolában

tanult országok, országcsoportok között, hiszen a jellemzőség elve alapján kerültek a tantervbe mindkét szinten. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy feldolgozásuk szempontjainak eltérőnek kell lenniük. Míg általános iskolában az **országkarakter megragadása** és azon keresztül a természeti és társadalmi adottságok és az életmód kapcsolatának megértése a hagyományosabb jellegű regionális földrajz megközelítés-módja, középiskolában társadalmi, gazdasági, környezeti **folyamatokat, tendenciákat mutat be** egyes országok példáján (pl. Ukrajnában az elhúzódó gazdasági átalakulás, Törökországban a kultúrák találkozása, Kanadában és Mexikóban az együttműködési szerepek megértése a cél).



Az országok bemutatásának általános szempontjai a földrajztanításban (Makádi M.)

## 1.5. A régiók tanításának regionális szemlélete

### A régiók értelmezése

A tájak, az országok és az országcsoportok hagyományosan is a földrajztantárgy vizsgáladási körébe tartoztak. A régiók azonban csak a rendszerváltozás utáni években kerültek be a közoktatási tantervekbe, összefüggésben a földrajztudomány modern területi megközelítésmódjával, új vizsgáladási színterével. A **régió** a hazai és a nemzetközi gyakorlatban többféle értelemben használt fogalom. A földrajztanításban azt az értelmezését használják, amely szerint a régiók meghatározott ismérvek alapján elhatárolható területek, térségek (pl. természetföldrajzi szempontból különül el az Alpok magashegyvidéke, társadalmi-gazdasági ismérvekre épül a Kárpátok Eurorégió vagy a délkelet-ázsiai régió, politikai elhatárolást jelent az észak-atlanti és a kelet-közép-európai régió). Természetesen a különböző indítatások gyakran keverednek egymással, és a területi kapcsolatok a gazdasági kapcsolatokban teljesednek ki. Külön probléma, hogy a nemzetközi **régiólehatárolás** még ma sem könnyen egyeztethető össze a hazaival. Magyarország esetében a hét tervezési-statisztikai régió földrajzával kell megismerkedniük a tanulóknak, amelyeket viszont nem földrajzi szempontok szerint alakítottak ki.

A régiók tanulói értelmezésében az is gondot okoz, hogy különböző léptékűek (pl. helyi a balatoni régió, egy országon belüli a Rajna–Ruhr-vidék vagy a holland Randstad régiója, földrészen belül jelent elkülönülést a Pannon Eurorégió, földrészeken áthúzódó az arab világ régiója, globális léptékű a fejlődő országok régiója). A régiók megismerésekor tehát érzékeltetni kell a viszonylagosságukat, el kell helyezni azokat különböző területi nagyságrendekben. A régiók feldolgozásával, a **régiós szemlélet kialakításával** kapcsolatban átfogó igény a 2003-as Nemzeti alaptanterv óta fogalmazódik meg, hiszen abban a földrajztanulás minden szintjén szerepel. Természetesen 5–6. évfolyamon még csak az egyes hazai régiók hasonló és eltérő földrajzi jellemzőinek felismerése a cél, 7–8. osztályban viszont a földrajzi-környezeti jellemzőik összevetése, regionális sajátosságaik felismerése. A legösszetettebb képnek a középiskolás tanulóknak kell kialakulnia a világgazdaságban eltérő szerepet betöltő régiókról, a regionális fejlettségkülönbségek okairól és következményeiről, a regionális érdekkülönbségekről és a regionális együttműködések szükségességéről. A tantervek általában nem adják meg tételesen, hogy mely régiókkal kell foglalkozni az egyes évfolyamokon, témakörökön belül.

### A régiók jellemzése

A régiók földrajzi bemutatásakor – a tájakhoz és az országokhoz hasonlóan – célszerű kialakítani a tanulóknak a **jellemzés algoritmusát**, hiszen követelmény is a jellemzésük. Itt is az az alapelv, hogy azt ismerjék meg, ami az egyedi, a speciális bennük, ami megkülönbözteti azokat másoktól. Tehát a bemutatásnak, az elemzésnek csak azokon a szempontokon kell

alapulnia, amelyek megértetik az adott régió szervezésének nézőpontját, valamint hozzásegítik a tanulókat, hogy tudatukban kialakuljon a földrajz-környezeti szempontból jellemző kép az adott régióról.



*A régiók földrajzi jellemzésének szempontjai a földrajztanításban (Makádi M.)*

### Kulcsfogalmak

modellszerű megismerés, táj, természetközeli táj, átmeneti táj, mesterséges táj, kultúrtáj, tipikus táj, tájhierarchia, jellemzési algoritmus, tájleírás, tájjellemzés, tájelemzés, ország, országcsoport, régió, régiós szemlélet

## 2. SZINTETIZÁLÁS A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN

---

### 2.1. Földrajzi-környezeti szintézisre törekvés szemlélete

A földrajztanítás minden mozzanata azt szolgálja, hogy a tanulók a tartalmi elemeket összerakva, képességeiket használva, egységben lássák a környezetüket, érzékeljék az egyedi, a helyi jelenségek kapcsolatát a regionális és az egész Földre, sőt a Naprendszerre, a Világegyetemre vonatkozó jelenségekkel. Ez csak akkor valósulhat meg, ha a tananyagban vannak olyan általános rendező elvei is, amelyek végigvonulnak a földrajztanulás teljes időszakán.

#### Az általános földrajzi szemléletmód

Az általános földrajzi-környezeti ismeretek mintegy keretbe foglalják a regionális ismereteket, hiszen leggyakrabban a földrajztanulás kezdetén és végén kapnak helyet. A két szakaszban azonban eltérő céllal vannak jelen. A környezetismeret és a természetismeret tantárgyakban **alapozó szerepük** van. Az itt megtanított általános földrajzi-környezeti ismeretekre azért van szükségük a tanulóknak, hogy alapvető tájékozottságot szerezzenek a világban, el tudjanak igazodni benne és felismerjék általános törvényszerűségeiket, összefüggéseiket. Ezek birtokában ismerhetik majd meg az egyedi jelenségeket a regionális földrajz keretében 7–8. osztályban. Az alapozó szakaszban az integrált tantárgyak tanulása során elsősorban **általános természetföldrajzi ismereteket** szereznek, hiszen ekkor még nem képesek értelmezni a társadalmi-gazdasági kapcsolatrendszereket, legfeljebb egy-egy példában felismerik azokat. A természetföldrajzi ismeretekre (főként a felszínformákkal, az időjárási, a vízrajzi tényezőkkel összefüggőkre) viszont fogékonyak. **Középiskolában** az általános földrajzi ismeretanyag szerepe egyfelől az, hogy **rendszeresse, elmélyítse, új összefüggésekbe helyezze** a korábban megszerzett **természetföldrajzi tudást**. Az ismeretszerzés rendezőelvét itt a geoszférák jelentik. Leíró és ok-okozati összefüggéseket bemutató vizsgálatok mellett azon van a hangsúly, hogy a tanulók felfedezzék a kőzetburokban, a légkörben, a vízburokban, a talajburokban és a bioszférában lejátszódó jelenségek egymással való kapcsolatrendszerét, komplexitásukat is, időbeliségüket és térbeliségüket együttesen érzékeljék.

A **társadalmi-gazdasági és a környezeti ismeretkörökből** viszont a gyerekek viszonylag szűk területen szereztek tapasztalatokat az általános iskolai évek alatt. Ezért azokat az elejétől kezdve fel kell építeni általános földrajzi megközelítésmódot alkalmazva. Természetesen vannak egyedi ismereteik és egy kevés általános gazdasági szemlélet (a 2012-es kerettanterv alapján a 7. évfolyam elején a gazdasági alapismeretek témakör), amelyeket felhasználhat a tanár, de az általános földrajzi **rendszer elemekből való felépítése, szemléletének kialakítása** a középiskolai földrajztanítás feladata. Ezt szolgálja a természetföldrajzi

környezet megismertetése is, hiszen a társadalom életére való hatása a fő megközelítésmódja. Az általános társadalomföldrajzi témakörök részben a **történeti-földrajzi szemléletmód** formálását célozzák, amelynek segítségével a tanulók felismerik a földrajzi helyzet időben változó megítélését. Részben az egyre növekvő társadalmi igények kielégítéséért folyó termelőtevékenység elemeit, területileg különböző teljesítményeit, a termelés és a fogyasztás viszonyát, korlátait, az ennek következtében kialakuló **függőségi rendszereket** kell felismertetni és megértetni a tanulókkal. A természet és a társadalom összefüggéseinek, kölcsönhatásainak megismerése nyomán alakulhat ki bennük a **környezet-tudatos gondolkodás**, illetve **életmód**. Az általános földrajzi szemléletmód kialakulásának feltétele, hogy a tanulók tudatosan figyeljék a világ történéseit. A tapasztalataik, megfigyeléseik során szerzett tényeket földrajzi-környezeti szempontok szerint elemezzék, értelmezzék, így nemcsak **kritikai szemléletük**, hanem **kommunikációs képességeik** is fejlődhetnek.

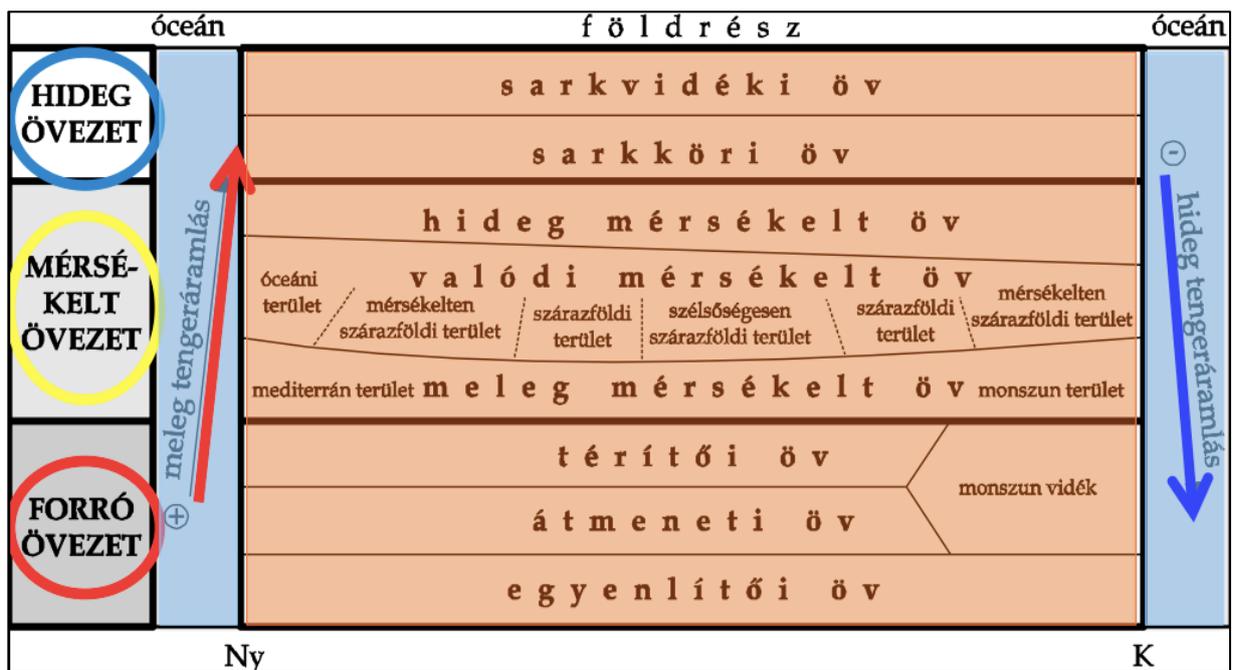
### **A földrajzi övezetességi rendszer tanítása**

A földrajzi övezetesség témaköre nem újdonság az utóbbi évtizedek tanterveiben. Ám a nevezéktana, részben a tartalma és a szemlélete megváltozott, jelentősége felértékelődött. Komplex rendszerének megismertetése a földrajztanítás egyik fő feladata, mert általa a tanulók összefüggéseikben ismerik meg a környezeti változásokat. Megértik a természeti elemek egymással való kapcsolatát és a társadalomra kifejtett hatását. Felismerik, hogy miben és miért különböző a Föld eltérő tájain élő emberek kapcsolata a környezettel, mit és hogyan fordítanak hasznukra a feltételeikből, és hogyan bánnak az értékeikkel.

A **földrajzi övezetességet** éppen az helyezi fontos helyre a földrajztanításban, hogy **komplex rendszer**. Magában foglalja az éghajlati, a talaj-, a növény- és állatföldrajzi, a vízjárási és vízháztartási, a felszínformálódási és felszínalakítási sajátosságok, valamint velük összefüggésben a társadalmi-gazdasági élet jellegzetességeinek együttes, övezetes megjelenését a Földön. Tehát részben természetföldrajzi (pl. éghajlat, talaj), részben pedig társadalomföldrajzi (pl. mezőgazdaság, idegenforgalom, népesség) elemei vannak. Ugyanakkor modellszerű azért is, mert egyszerre van jelen a térben vízszintes és függőleges értelemben: a földrajzi szélességgel (**vízszintes földrajzi övezetesség**) és a tengerszint feletti magassággal (**függőleges földrajzi övezetesség**) változik.

A földrajzi övezetesség teljes rendszerének felfogása rendszergondolkodást kíván, ezért a vele kapcsolatos tudás csak fokozatosan építhető fel. Tanításának-tanulásának kiindulópontja az éghajlat, az abban megnyilvánuló övezetesség felismertetése. Erre már a földrajztanítás alapozó szakaszában sor kerül (az általános iskolai kerettanterv szerint már 6. évfolyam végére ismerni kell a forró, a mérsékelt és a hideg éghajlati övezet elhelyezkedését a Földön és főbb jellemzőiket). Sőt, már ekkor célszerű felismertetni példákban, hogy az éghajlat ilyen területi különbségeinek következményei vannak a társadalom életében is. A 2012-es kerettanterv 7. évfolyam elejére javasolja az övezetességi rendszer logikájának áttekintését és egy olyan szemléleti váz kialakítását, amely – mint egy lyukas táblázat –

fokozatosan egyre több tartalommal tölthető meg. Fontos célkitűzés, hogy a tanulók világosan értsék az éghajlati és a földrajzi övezetesség rész-egész kapcsolatrendszerét, valamint tudják értelmezni a földrajzi elemek (éghajlat – vízrajz – élővilág – talaj – gazdálkodás, másként erőforrások – gazdálkodás – környezeti állapot) összefüggéseit. Később, a regionális földrajzi témakörök feldolgozása során viszont már együtt vizsgálják az övezetesség természetföldrajzi és társadalom-földrajzi elemeit különböző regionális példákon. (Pl. Amerika földrajza keretében példát látnak arra, hogy a kontinens az északi hideg övezettől a déli hideg övezetig valamennyi földrajzi övezeten áthúzódik, sőt, azt is érzékelhetik, hogy ezt miként módosítja a tengerszint feletti magasság.) Olyan tipikus tájakkal is megismerkednek, amelyek elkülönítésének szempontja éppen a földrajzi övezetességi rendszerben való elhelyezkedésük (pl. a sivatag, a tajgavidék, a monszunvidék). A vízszintes és a függőleges övezetességi rendszer értelmezésére, övezeteinek, öveinek és területeinek részletes feldolgozására azonban csak középiskolában kerül sor. A témakör kiváló lehetőséget teremt a **földrajzi-környezeti szintézisre**, hiszen benne természetföldrajzi, társadalom-földrajzi, környezeti ismeretek, folyamatok és összefüggések együtt értelmezhetők.



*A földrajzi övezetesség rendszere a magyar köznevelési rendszerben (Makádi M.)*

Az övezetesség tanításának egyik legnagyobb nehézsége, hogy – mivel rendszerezése sok vitán ment keresztül a földrajztudományban és a mai napig sincs benne egységes álláspont – a különböző taneszközök, szakirodalmak eltérően közvetítik a rendszerét. Főleg nevezéktanában van zűrzavar. Gyakran különböző tudományágakban (pl. ökológia) használt vagy tudományos korszakokból származó elnevezéseket használnak, az éghajlati övezetességet azonosítják a földrajzi övezetességgel, a földrajzi övezetességet pedig csupán mint természetföldrajzi kérdést kezelik. A szaktanároknak meg kell értetniük a tanulókkal, hogy a

tudományban többféle nevezéktan van, de a földrajzórán a földrajztervekben megfogalmazott követelményrendszer alapján kell azt tanulniuk.

Az övezetesség egyes öveinek, területeinek földrajzi-környezeti jellemzői, folyamatai csak úgy hasonlíthatók össze egymással, ha azonos szempontokból veszik vizsgálat alá (jellemzési algoritmus). Persze ez a gyakorlatban nem a szempontokon való mechanikus végigmenetelt jelenti, hanem válogatást kíván. Csak azokat szempontokat vagy azok egyes elemeit kell kiemelni, amelyek az adott övben, területen fontosak, jellegzetesek (modellszerűség). Tanulmányozza a földrajzi övezetesség egységeinek bemutatását, elemzését szolgáló tényfeltáró elvi szempontsört!

<b>1. Elhelyezkedése</b>	Tényleges és viszonylagos fekvése (övezeten, övön belüli)	
↓		
<b>2. Éghajlata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Évi középhőmérséklete, évi és napi hőingása;</li> <li>– Évi csapadékmennyisége, a csapadék időbeli eloszlása, fajtája, intenzitása;</li> <li>– Légnyomásváltozásai, uralkodó széliránya;</li> <li>– Évszakok száma, jellemzői</li> </ul>	← Miért?
↓		
<b>3. Vízrajza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A vízhálózat sűrűsége;</li> <li>– A vízgyűjtő területek nagysága, kiterjedése;</li> <li>– A folyók vízjárása, vízhozama;</li> <li>– Vízellátottsága</li> </ul>	← Miért?
↓		
<b>4. Természetes élővilága</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A növénytársulás típusa;</li> <li>– Jellemző növény- és állatfajai, csoportjai;</li> <li>– A fajok gazdasági jelentősége</li> </ul>	← Miért?
↓		
<b>5. Talaja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A humuszképződés lehetősége;</li> <li>– A talaj termőképessége;</li> <li>– A talajpusztulás mértéke, módja</li> </ul>	← Miért?
↓		
<b>6. Felszínformáló külső erői</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A külső erők érvényesülése (melyek, hogyan)</li> <li>– A felszínformálódás szakaszossága (évszakos váltakozása), intenzitása;</li> <li>– Jellemző felszínformái</li> </ul>	← Miért?
↓		
<b>7. Társadalmi lehetőségek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hatása a népesség területi elhelyezkedésére;</li> <li>– Településformái;</li> <li>– Gazdálkodási formák;</li> <li>– Élelemtermelés</li> </ul>	← Miért?
↓		
<b>8. Környezeti gondjai</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jellemző környezeti problémái;</li> <li>– A problémák megelőzési, kezelési lehetőségei</li> </ul>	← Miért?

*A földrajzi övezetességi rendszer elemzésének szempontjai (Makádi M.)*

## 2.2. A problémaközpontú földrajztanítás

### Szemléletformálás problémák mentén

A földrajztanítás folyamata során a tanár mindig újabb és újabb tényekkel szembesíti a tanulókat. Úgy nyitjuk rá a szemüket a valóság jelenségeire, folyamataira, összefüggéseire, hogy azokat hol leegyszerűsíti (azaz tipizál, általánosít), hol pedig a környezetükből kiemelve vizsgáljuk. Eközben az a cél, hogy térbeli és időbeli összefüggéseibe helyezzék a dolgokat. Viszont ha kiemeljük a valóság egy-egy darabját, sérülnek külső kapcsolatrendszerei, ezért nem kapunk róla valósághű képet. Csakhogy a földrajztanár éppen a leegyszerűsítés és a lényegkiemelés érdekében alkalmaz **szigetszerű kivágatokat a valóságról**. Persze nem mindegy, hogy a kiemelés milyen szempontból történik. A földrajzi-környezeti ismeretszerzés nem követhet általános sémát, a jó tanár mindent különböző módon igyekszik bemutatni a tanulóknak, **minden jelenséget más logikával közelít meg**. Azt emeli ki, ami az adott területre, jelenségre, kapcsolatra, összefüggésrendszerre a legjellemzőbb (**jellemzőség elve**), ami általánosításokra ad lehetőséget (**modellszerűség elve**). Azonban felvetődik egy elvi probléma: meddig lehet szűkíteni a valóságot, milyen léptékű kivágatokat ajánlatos használni? A választ az dönti el, hogy a vizsgált dolognak milyen léptékűek a kapcsolatrendszerei. Addig lehet szűkíteni a kivágatokat, ameddig nem sérülnek a vizsgálandó szempontok, ismertetőjegyek. Azt is mondhatjuk, hogy a fontos tények **szűrője legyen a társadalom szempontja**, legalábbis az, ami ebből a tantervekben megjelenik.

A földrajztanítás-tanulás lényege a **földrajzi-környezeti problémák megismerése, elméleti és gyakorlati megoldása**. Hogy mikor mely problémát kell megoldani, azt az aktuális tanterv határozza meg. Lehet, hogy nevéen nevezi a megválaszolendő kérdést, a megoldandó problémát (pl. a globális válságproblémák megoldásának lehetőségei). Máskor a módszert adja meg (pl. problémacentrikus beszélgetés, ítéletalkotás és vita). Közvetetten pedig megjelöli azokat a képességterületeket, amelyek fejlesztésén keresztül alkalmassá válik a gyerekek gondolkodása a megoldásra (pl. gondolkodási és kommunikációs képességek). A problémamegoldó tevékenység tehát nemcsak arra való, hogy megismertesse a tanulókkal az egyszerűsítés útjait, hanem arra is, hogy képessé tegye őket arra, hogy a problémák megoldásakor minél több elemet használjanak fel a környezetükből, a mindennapjaikból szerzett tapasztalataikból, módszereikből, tevékenységeikből.

### A problémaközpontú tanítási-tanulási folyamat értelmezése

A **problémaközpontú gyakorlat** a tanár által felvetett problémahelyzetből kiinduló tudás-szerzési folyamat. Az a lényege, hogy a tanár nem adja meg előre, hogy mi lesz a tanulás tartalma (pl. A mai órán a jelenkori éghajlatváltozással foglalkozunk), hanem megfogalmaz egy problémát (pl. Jó-e az, hogy az egész világon ehetünk hamburgert, csetelhetünk iPhone-on, hordhatunk Adidas cipőt?). **Probléma** minden olyan helyzet, amely cselekvésre késztet,

és amelynek van legalább egy, de inkább több jó megoldási lehetősége. A problémák megoldása mindig értelmi és koncepcionális erőfeszítést igényel. A tanulók a probléma megértése során fedezik fel, hogy mi a probléma a problémában. A helyzetértékeléshez célszerű valamilyen helyzetelemző eszközt (pl. problémafa<sup>2</sup>, SWOT analízis<sup>3</sup>) is használniuk. Majd több-kevesebb tanári irányítással a tanulók közösen találják ki, hogy mire van szükségük a megoldásához, hogyan fogják véghezvinni. Elméleti válaszokat és gyakorlati megoldásokat keresnek arra. A probléma kifejezés itt nem a köznapi értelmezésben használt, tehát nem valami negatív dolgot jelöl, hanem valami olyat, amin el kell gondolkodni. Nem is feltétlenül kérdés formájában fogalmazható meg (pl. Értékelj az adóparadicsomok hatását az így működő ország és az ügyfél hazája szempontjából!; éghajlatváltozás, munkaerő biztosítása, kulturális különbségek). A problémaközpontú tanulás feltételezi a probléma-központú gondolkodást, de nem azonos azzal, ahogyan a közösen, együttműködő kiscsoportokban végzett problémalapú tanulással<sup>4</sup> (PBL) sem.

### **Javasolt földrajzi-környezeti témák problémaközpontú feldolgozáshoz**

<https://drive.google.com/file/d/1hEOF4PsgT5cYAOc4Muawj2Rlfd7bbpc1/view?usp=sharing>

### **Kulcsfogalmak**

analízis, szintézis, általános földrajzi szemlélet, jellemzőség elve, modellszerűség elve, földrajzi övezetességi rendszer, problémaközpontú földrajztanítás

---

<sup>2</sup> A problémafa a problémaelemzés lehetséges eredménye, ami a feltérképezett problémákat egymással való oksági összefüggésükben szemlélteti.

<sup>3</sup> A SWOT analízis során táblázatba rendezve vizsgálhatók a mozaikszóban szereplő szempontok: az erősségek, a gyengeségek, a lehetőségek és a veszélyek.

<sup>4</sup> A problémamalapú tanulással a Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban című tankönyvünk foglalkozik.

# A TANULÁSI FOLYAMAT

---

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

## 1. DIDAKTIKAI MOZZANATOK A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN

---

A földrajzi-környezeti tudás elsajátításának határozott rendje van. A tantervek követelményrendszeréből adódó teljes tananyagot a tanulók a tanárok irányításával tanévek során, nagy, azokon belül kisebb témakörökre bontva dolgozzák fel. A témakörök témákra, azok tanítása egységekre tagolódnak, amelyek szintén több kisebb tartalmi egységre és didaktikai mozzanatra bonthatók. Ebből következik, hogy a földrajzi-környezeti tanítás-tanulás folyamata úgy is megfogalmazható, mint olyan **didaktikai mozzanatok tervszerű rendje**, amely különböző földrajzi-környezeti témákhoz kapcsolódik.

A didaktikai mozzanatok elrendezése alapján a földrajztanítás-tanulás folyamatának alapvetően két fázisa van: a tanulók földrajzi-környezeti tudásszerzése és tudásuk alkalmazása. Mindegyik didaktikai mozzanat fontos mint egy-egy részfolyamat, de adott esetben számottevően megnőhet egyik vagy másik jelentősége. A mozzanatok felosztása és megnevezése alapvető funkcióik szerint történik: motiváció, felidézés, tényfeltárás, elemzés, absztrakció (elvonatkoztatás), rendszerezés, rögzítés, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés.

A didaktikai mozzanatok logikus, legvalószínűbb sorrendjétől esetenként eltér a gyakorlat. Ritkán fordul elő minden mozzanat minden órán. A tanítási-tanulási folyamat felépítésének, a didaktikai mozzanatok összefüggésének és kapcsolódásainak változatosságára utal az is, hogy az egyes mozzanatok (pl. tényfeltárás, elemzés, absztrahálás és általánosítás) többször, újra és újra visszatérően zajlanak le, helyenként a rendszerezés, a rögzítés, az ellenőrzés és az értékelés közbeiktatásával és egyidejű alkalmazásával.

## 2. MOTIVÁCIÓ A FÖLDRAJZTANÍTÁSBAN

---

Minden földrajztanár azt szeretné, hogy tanítványai minél magasabb szinten tudják a földrajzot. A tudáshoz vezető út azonban nagyon hosszú és sokféle lehet, amit a tanárnak és a tanulónak közösen kell kiépítenie. Előfeltétele, hogy a gyerekek kedveljék a tantárgyat, mert a tanár nem számíthat tudatos és kitartó tevékenységükre, ha nincs meg bennük az ismeretek elsajátításának vágya. Ugyanakkor a diákoktól – különösen általános iskolában – életkori sajátosságaik miatt még nem várható el az a spontán, olthatatlan tudásvágy, ami hajtóereje lehetne tudásszerzésüknek. Így tudatos és kitartó szaktanári tevékenységekkel kell megteremteni a földrajzi-környezeti megismeréshez, befogadáshoz szükséges **kedvező pszichológiai feltételeket**. Vagyis vonzóvá kell tenni a tantárgyat, felkeltve és fenntartva a tanulók érdeklődését az egyes témakörök, témák és az azokon belüli problémák iránt, valamint érdekeltté kell tenni őket a földrajztanulásban.

### 2.1. A földrajz vonzóvá tételének lehetőségei

Mondhatjuk, hogy a földrajzot nem nehéz vonzóvá tenni az iskolában, hiszen az az egyik legérdekesebb tantárgy, a gyerekek bizonyos mértékben **természetesen érdeklődnek** más földrészek, tájak, népek és életformák, a környezetben megfigyelhető jelenségek, folyamatok, az élőlények iránt. Sajnos ez az állítás ma már nem állja meg a helyét, a diákok nem feltétlenül a természeti jelenségek iránt érdeklődnek és semmiképpen nem az iskolai merev és szűkös megismerési keretek között. A természeti világ jelenségeire kevésbé figyelnek, mert digitalizált technológiai környezetben élnek, nekik már az a természetes.

A földrajzi alapismeretek megszerzésének időszakában (1–6. évfolyamon) a valós környezetben való tapasztalatszerzésre épülne a tanulási folyamat. A tanórákon átélt élményszerű tanulási helyzetek, a vizsgálódások és a viszonylag kevés verbális tananyag is hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók kedveljék a környezetismeret és a természetismeret tantárgyakat. Az évek során csak akkor mélyül és differenciálódik a környezet iránti érdeklődésük, ha erre rendszeresen, tudatosan nagy figyelmet fordítanak a szaktanárok. A fiúkat különösen érdeklik a természeti katasztrófák, a Világegyetem objektumai és jelenségei, az országok zászlói, pénznemei, a technikai újdonságok, a veszélyes állatok. A lányok szívesebben foglalkoznak a különböző népek szokásaival, díszítőművészetével, ruházatával, hajviseletével, a virágos növényekkel és a kölyökállatokkal. Erre a differenciált érdeklődésre építhet a földrajztanár 7. osztályban, amikor elkezdődik az önálló földrajz tantárgy tanulása. Érdeklődésük az iskolán kívüli világból táplálkozik – igaz, az a különböző társadalmi rétegek esetében nagyon eltérő lehet. Legerősebben a filmélmények (pl. kaland- és ismeretterjesztő filmek), az utazási élmények és a világhálón szerzett ismeretek hatnak a tanulókra, és már alig-alig támaszkodhat a földrajztanár olvasmányélményeikre és

magyarországi kirándulásokon szerzett tapasztalataikra. Pedig a serdülőkből él a vágy környezetük megismerésére, barangolnak, megélnék és felfedeznek.

Mindebből következik, hogy a tanárnak a földrajztanulás kezdetén meg kell ismernie a gyerekek érdeklődési körét, annak földrajzi-környezeti ismeretekkel kapcsolatos szintjét. Erre alkalmasak a tanév eleji bevezető órákon folyó **beszélgetések**. Ez nem azt jelenti, hogy szögezze nekik a kérdést: „mit tartotok vonzóknak a földrajzban?” – hiszen nem is nagyon tudhatják, mi az –, inkább azt, hogy vessen fel földrajzi-környezeti problémákat, mutasson részletet videóból vagy podcastból, mondjon aktuális médiahírt, olvasson fel blogbejegyzést, és beszélgessenek azokról.

A tantárgy vonzóvá tétele szempontjából döntő jelentősége van **az első földrajzórának**. Ugyanis ott derül ki a gyerekek számára, hogy **mit kínál a tanár** (melyek a tantárgy tanulásának céljai, milyen tananyaggal foglalkoznak majd), **mit vár el tőlük** és **milyen munkamódszereket alakít ki**. Ezeket világosan kell látniuk a tanulóknak ahhoz, hogy legyen érzelmi viszonyulásuk az új tantárgy iránt (ne legyenek közömbösek iránta), és ha vonzóknak találják, majd foglalkozzanak is vele. Maradandó hatása nemcsak a tartalomnak van, hanem annak is, ahogyan mindezt a diákok elé tárja a tanár.

## 2.2. A földrajz iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása

### A tanulók földrajz iránti érdeklődésének felkeltése

Nem elég megnyerni a tanulókat a földrajz tanulásának kezdetén, **érdeklődésüket újra és újra** (témakörönként és tanítási egyégenként is) **fel kell kelteni**, hogy a földrajzi-környezeti ismeretek **befogadására alkalmas pozitív lelkiállapot** folyamatosan fennálljon. Az egyes témakörökkel való foglalkozás kezdetén a tanár tájékoztatja a tanulókat, hogy miről tanulnak majd a következő időszakban. Ezzel tudatosítja bennük, hogy milyen feladatok várnak rájuk, és számukra mi a téma jelentősége. Ha csak annyit mond például, hogy a következő órákon Ázsia földrajzáról fogunk tanulni, nem valószínű, hogy a tanulóknak felébred a tudásvágy. Ez a mondat ugyanis nem sokat jelent nekik, hiszen Ázsia földrajzáról tulajdonképpen semmit sem tudnak. Az érdeklődés felébredéséhez információkra, látványra, élményre, felvetett problémákra (elgondolkodtató kérdésekre) van szükség. Például **bele kell lapozni** a tankönyv aktuális fejezetébe vagy más, a témával foglalkozó ismeretterjesztő könyvbe, honlapba. A képek, az izgalmas és figyelemfelkeltő címek, az érdekességek vagy a hozzájuk kapcsolódó feladatok felébreszthetik a tanulók érdeklődését csakúgy mint egy-egy **szemelvény** felolvasása. Lehet az a tankönyvben lévő földrajzi leírás, útleírás, de egy szépirodalmi alkotás, mese, fantasy irodalom (pl. Gyűrűk ura, Trónok harca) részlete, újságcikk is. Kiváló motivációs erejük van a **videóknak**. Sok földrajztanár használ a témakörök tanításának bevezetőjeként önmaga által készített és összeállított filmanyagot vagy képeket. Különösen érdekli a gyerekeket, ha a bemutatást élménybeszámolóval, elbeszéléssel egészíti ki. Ezáltal

felébredhet bennük a vágy a látottak megismerésére. Ez lehet a célja az új témakörrel kapcsolatos **térképen való utaztatásnak** is.

**Minden földrajzóra** újabb kihívás a tanár számára, újra meg kell küzdenie a gyerekek érdeklődéséért. Ezt részben hasonló módszerekkel teheti, mint a témakörök feldolgozása előtt. Mivel itt kisebb időtartamra akarja felkelteni az érdeklődést, megnyerni a figyelmet, nagyobb erővel munkára készítő módszert célszerű választania. Lehet az egy **problémafelvetés** (problémafelvető célkitűzés). (Pl. A Kongó-medence esőerdeiben élő bennszülöttek szinte csak növényekkel táplálkoznak. A Szaharában élő nomád pásztorok viszont szinte csak kecske- és birkahúst esznek. Ki kell derítenünk, hogy miért vannak ezek a különbségek.) A probléma felvetése a tanulókra is bízható. Kiadhatja előzetes tanulói feladatként, hogy tájékozódjanak a soron következő témával (pl. általános iskolában a Száhel-övvel, Kínával, Brazíliával, az Európai Unióval vagy az Észak-Alföld égóval, középiskolában az égbolton látható jelenségekkel, a vulkánossággal, az elvándorlással vagy a túllegeltetéssel) kapcsolatban az **interneten**, a **médiatárban** vagy a **könyvtárban**, majd fogalmazzák meg, hogy mit szeretnének megérteni, mire kíváncsiak.

A tanulók is megoszthatják **utazási élményeiket**, tapasztalataikat a többiekkel. Arra azonban vigyázni kell, hogy annak mindig legyen földrajzi vonatkozása. (Pl. fogalmazzák meg, hogy az adott országban milyen időjárást tapasztaltak, milyen szokásokkal találkoztak, mi volt szokatlan számukra.) Szívesen hoznak be az órára **emlékül szolgáló tárgyakat**: kőzeteket, kagylóhéjakat, népművészeti tárgyakat, jellegzetes ruhadarabokat vagy használati tárgyakat az utazásaikról, amelyek szintén kiindulópontjai lehetnek földrajzi tartalmú beszélgetéseknek.

### **A tanulók földrajz iránti érdeklődésének fenntartása**

A tanulók figyelmének összpontosításához, órai aktivitásukhoz és rendszeres tanulásukhoz szükség van a tantárgy iránti folyamatos érdeklődésre. Ennek egyik legfontosabb feltétele, hogy a tanítás-tanulás folyamatában **élményekben** legyen részük. Mi biztosíthatná ezt jobban, mint az **érdekes tanítási óra**? Ha az órán **változatosak a munkamódszerek** és a gyerekeknek szinte folyamatosan **tevékenykedniük** kell, élményként élik meg, és szinte észrevétlenül sajátítják el a tananyagot. Az óra akkor érdekes a tanulók számára, ha valamilyen módon **érintettnek érzik magukat benne**, vagyis ha sikerül a tananyagot összekapcsolniuk a saját életükkel, és egyéni képességszintjüknek megfelelően **sikerélményhez** is jutnak.

Az órák sorozata, a folyamatos terhelés azonban csökkentheti a tanulók figyelmét, koncentráció képességét, aktivitását. Így előfordul, hogy a fáradtság akadályozza a tudásszerzési folyamatot. A tanárnak ezt fel kell ismernie, és **oldania kell a fáradtságot**. Módszere attól függ, hogy mi váltotta ki ezt az állapotot. Gyakran az előző tanítási óra. Pl. ha

testnevelés után következik a földrajzóra, a gyerekek fizikailag fáradtak, tehát szellemi terhelésre van szükségük (pl. különböző szellemi didaktikai játékokra). Ilyenkor nem célszerű precíz kézmozdulatokat igénylő feladatokat (pl. térképi mérést és szerkesztést, rajzolást) adni. Témazáró dolgozat írása után viszont arra van szükségük, hogy érezzék, a mostani feladatnak nincs közvetlen tétje. Oldhatja a feszültséget a mesés vagy kalandos feladat, a beszélgetés vagy egy egyszerű empátia- vagy helyzetgyakorlat is.

A fáradtságot persze nemcsak az előző óra válthatja ki, hanem az aktuális óra 45 perce is hosszú. Lehetnek olyan részei a földrajzórának, amelyeken nehéz fejesztő tevékenységet végeznek (pl. 10 percen át szöveget elemeznek, helymeghatározási, útvonaltervezési feladattal foglalkoznak), vagy bonyolult összefüggést kell megérteniük. Ezután olyan módszerre van szükség, amely nem igényel információkkal való munkát, inkább csak befogadást. Ilyenkor megtekinthetnek egy érdekes filmrészletet (pl. valamely nép szokásairól, természeti katasztrófáról, technikai találmányokról), rajzolhatnak (pl. lerajzolhatják, hogy milyennek képzelik az oázist vagy egy adott települést a jövőben), dolgozhatnak homokasztalon (pl. modellezhetik a víz felszínalakító munkáját), esetleg mozgást igénylő didaktikai játékot játszhatnak (pl. testmodellezés, szólabdázás).

A tanulók érdeklődése azonban csak akkor marad fenn tartósan, ha érzik, hogy tanáruknak is fontos a tanulási folyamat, szívesen végzi a munkáját, és maguk pedig személyesen is érdekeltek a tanulásban. Az eddig elmondottakon túl a tudásszerzésben való érdekeltté tétel elérésében a legfontosabb eszköz a földrajz tantárgy mindennapi életben betöltött szerepének megláttatása a tanulókkal. Így felismerhetik, hogy érdekük a földrajzi megismerés és tudásszerzés, mert általa tudnak eligazodni a jelen és a jövő világában. Csakhogy ez a felismerés ösztönzés nélkül nem várható el a személyiségfejlődésnek ebben a bonyolult időszakában. A földrajztanulásban való érdekeltté tétel a változatos **ellenőrzési** módszereket követő **értékeléssel** is előidézhető. A személyre szabott értékelések adnak lehetőséget a tanulóknak arra, hogy összevessék teljesítményeiket a követelményekkel, az elvárásokkal. Így juthatnak sikerélményekhez, fejlődhet önértékelési készségük. Hangsúlyozom, hogy az értékelésnek nem csupán a gyerekek ismeretszintjéről kell szólnia, hanem különböző képességeik szintjéről, munkakészségükről, a tanuláshoz és a földrajzi-környezeti témakörökhöz való hozzáállásukról is. Az érdeklődés és az érdekelttség fenntartásának fontos eleme, hogy a gyerekeknek legyen módjuk szorgalmi és gyűjtőmunkát vagy kutatási feladatokat végezni, azokat bemutathassák osztálytársaiknak, tanáruknak, és érdembeli értékelést is kapjanak róluk.

## Kulcsfogalmak

motiváció, pozitív érzelmi állapot, problémafelvetés, sikerélmény

## 3. A FÖLDRAJZI-KÖRNYEZETI ISMERETSZERZÉS FOLYAMATA

---

### 3.1. Az ismeretszerzés folyamatának áttekintése

A tanulási folyamat első fő fázisa az **ismeretszerzés**, ami a befogadáshoz szükséges pozitív érzelmi állapot megteremtése után a tanulók tényanyaggal való szembesülését, annak feldolgozását és a megszerzett ismeretek rögzítését foglalja magába. Ennek a mozzanatnak tartalmi szempontból a **tényanyag** a kulcsfogalma, ami a valóságból szerzett vagy az azt helyettesítő információhordozók által biztosított valóságelemeket, információkat jelenti. A tényanyag alapján **képzetek** alakulnak ki a tanulók fejében, majd gondolkodási műveletekkel közvetve, logikai úton (elemzéssel és általánosítással) **tényeket** formálnak azokból. Tekintse át az ismeretszerzés folyamatát a következő vázlat segítségével!

#### 1. **Tényanyagbiztosítás** (észlelés) – eleven szemlélet, információk

Tanár:

- a tanulók elé tárja a tényanyagot (információkat);
- irányítja a tényanyag (az információ) megszerzését;
- rendelkezésre bocsátja a szükséges információhordozókat, információkat.

Tanulók:

- megszerzik, összegyűjtik a tényanyagot;
- befogadják a tényanyagot;
- használják az eszközöket, az információkat.

#### 2. **Tényanyagfeldolgozás** (gondolkodás) – logikai műveletek

Tanár:

- megtervezi a folyamatot;
- problémát vagy megválaszolandó kérdéseket vet fel, feladatot ad;
- irányítja a folyamatot;
- folyamatosan ellenőrzi és értékeli a folyamatot;
- rendelkezésre bocsátja a szükséges eszközöket.

Tanulók:

- gondolkodási műveleteket végeznek: elemeznek (analizálnak és szintetizálnak), általánosítanak (következtetnek);
- használják az eszközöket.

#### 3. **Ismeretek rögzítése** elsődleges rögzítés, folyamatos rögzítés

Tanár:

- irányítja a folyamatot;
- feladatot ad;
- ellenőrzi és értékeli a folyamatot.

Tanulók: gondolkodási műveleteket végeznek:

- ismételnék;
- rendszereznek.

### 3.2. A tényanyag biztosítása a földrajztanításban

A tanulási folyamat minden eleme tényanyaghoz kötött, anélkül sem gondolkodtatni, sem készségeket fejleszteni nem lehet. Az előző fejezetekből már nyilvánvalóvá vált, hogy régebben a tanítványok többnyire készen kapták tanáruktól a tényanyagot. A mai világban viszont ez haszontalan iskolai szituáció. Ezért előtérbe kerültek azok a módszerek, amelyek alkalmazásával a gyerekek maguk szerzik meg a gondolkodáshoz szükséges tényanyagot. A környezettel kapcsolatos információk legéletszerűbben természetesen magából a **valóságból** szerezhetők meg, és leginkább így alakulhatnak ki azokról valóság-hű képzetek.

A valóság **közvetlen megismerése**, az azzal kapcsolatos tényanyag megszerzése a terepen és a tanteremben ugyan eltérő körülmények között zajlik, de megfigyeléseken és vizsgálódásokon alapszik. Terepen például a tanulók megfigyelik a patak mederformáló tevékenységét a tanulmányi séta során, megvizsgálják a talajszelvényt terepfoglalkozáson, megvizsgálják a vízmintát az erdei iskolában. Terepként foghatók fel az intézmények és a kiállítások is, így terepi valóságmegfigyelés végezhető például a földalatti bányamúzeumban, vizsgálódás az ásványtárban, az ősmaradványgyűjteményben. A talaj- és kőzetminták összehasonlító vizsgálata, a felszínpusztulás megfigyelése homokasztalon különböző feltételek között tantermi körülmények között is végezhető. Ezekhez nem a tanulókat visszük ki a valóságba, hanem a valóság elemeit visszük be a tanterembe, a tanulókhöz.

Sajnos a hazai oktatási rendszer és a tanítás szervezeti keretei kevés lehetőséget biztosítanak a közvetlen valóságban történő megismerésre, ezért a földrajzi-környezeti információ-szerzésnek alapvetően a **közvetett módszerekre** kell támaszkodnia. Tehát különféle taneszközök, szemléltető és tömegkommunikációs eszközök segítségével alakul ki a tanulók földrajz-környezeti fogalmi rendszere, azok közvetítésével ismerik meg a folyamatokat, a jelenségeket és az összefüggéseket. A **nyomtatott taneszközök** használatához általában hagyományos módszerek kapcsolódnak. Például a tanulók tényanyagot gyűjtenek a tankönyvi lecke szövegéből vagy adatsoraiból a Balkán térség országainak összehasonlítása céljából; tényanyagot gyűjtenek munkafüzeti tematikus térképvázlatból az USA gazdasági körzeteivel kapcsolatban, hogy annak segítségével készítsenek oksági összefüggéseket bemutató vázlatot; információkat gyűjtenek földrajzi atlasz térképlapjairól egy-egy földrajzi öv vagy terület komplex földrajzi jellemzéséhez.

A **tömegkommunikációs eszközök** sokféle hagyományos és újabb módszertani lehetőséget kínálnak. Például a tanulók aktuális média híreket töltenek le az Európai Unió gazdaságával kapcsolatban különböző hírcsatornákról; híreket gyűjtenek különböző médiumokból a Brexittel vagy az európai menekültáradattal kapcsolatban; kiscsoportokban különböző időszakok valutaárfolyamait gyűjtik le a világhálóról, hogy azt követően egymással együttműködve összehasonlítsák azokat és trendeket fogalmazzanak meg. Mivel a

**szemléltető eszközök** köre jelentősen bővült, a korábban jellemző többnyire befogadó jellegű módszerekkel szemben új módszerek alkalmazása is lehetővé válik. Gondoljon csak arra, hogy a táblai vázlatot hogyan fejleszti tovább a Power Point prezentáció vagy a táblai rajz mennyi új lehetőséget kapott az interaktív táblán! A tanulók ma már infografika segítségével ismerhetik meg a korallszigetek kialakulásának feltételeit; torzított térképek (kartogramok) valóság-hű térképekkel való összehasonlításával értelmezhetik a világ különböző térségeinek eltérő demográfiai folyamatait. Google Earth alkalmazással kereshetik fel a világ különböző térségeit, ismerhetik fel a jellegzetes képződményeket a 3D-s vetítési mód és a térbeli forgatás segítségével. Videók, animációk alapján könnyen összegyűjtik a vulkáni működés feltételeit. Okostelefonos applikációk segítségével ismerik meg a csillagos égbolt jellegzetes objektumait, idővonalzót készítenek különböző földi jelenségek, környezeti problémák egyidejűségéről vagy épp eltérő időbeli megjelenéséről. Digitális szimuláció segítségével gyűjtenek információt a globális felmelegedés okairól és következményeiről.

### 3.3. A tényanyag feldolgozása

A földrajzi-környezeti tényanyag megszerzése és befogadása a tanulók által még nem jelenti az ismeretek elsajátítását, csak kiindulópontja a megismerésnek. A tényanyag által nyújtott információkat, tényeket gondolkodási folyamatok során **fel kell dolgozniuk**, azaz ki kell **válogatniuk** a fogalmak és a folyamatok, jelenségek **lényeges jegyeit**, fel kell **tárniuk** a bennük és a közöttük rejlő **összefüggéseket**, fel kell ismerniük a **törvényszerűségeket**. Tehát aktív tanulói tevékenység, elemzés és általánosítás során lesz a földrajzi tényanyagból **földrajzi ismeret**.

Az **elemzés** legáltalánosabban használt logikai műveletei az analízis és a szintézis. A két tevékenység nem választható el egymástól, leggyakrabban együtt folyik. A tényanyag megszerzésekor vagy befogadásakor a tanulók a fogalom vagy a folyamat, jelenség egészéről szereznek benyomást. Az **analízis** során viszont részeire bontják az egészet, feltárják a részek lényeges vonásait, és külön-külön kiemelik sajátosságait. (Pl. az alábukási zónában zajló hegységképződést részfolyamataira bontják, majd összegyűjtik az üledékfelhalmozódás, a lemezalábukás, a gyűrődés és a kiemelkedés jellemzőit.) Ehhez összehasonlításokra (a már ismert fogalmakhoz, jelenségekhez való viszonyításra, a hasonlóságok és a különbségek megállapítására) is szükség van. (Pl. a folyamat egyes fázisait, mint az egymást követő filmkockákat összevetik egymással, és megállapítják, hogy mi maradt változatlan és mi változott.) Így egy dologgal kapcsolatban sok-sok részismerethez jutnak. Mindez az alaposabb megismerést is biztosítja. Ugyanakkor a részekre bontás során nemcsak tényeket állapítanak meg (pl. alábukáskor a vékonyabb kőzetlemez nyomul a vastagabb alá), hanem a dolgok összefüggéseit is vizsgálják (pl. megállapítják, hogy azért a vékonyabb lemez bukik alá a vastagabbnak, mert nagyobb a sűrűsége), és kiemelten figyelnek a következményeikre (pl. az alábukó kőzetlemez hátán lévő üledékből származik a kialakuló gyűrthegység fő

kőzetanyag). Ezek a gondolati folyamatok viszont a részek egésszé való összeillesztéséhez, azaz a **szintézishez** szükségesek. Tehát a tényanyagot azért bontják részekre, hogy ismét összerakhassák azokat új összefüggésekben. Közben minőségileg új tudáselemek jönnek létre (pl. kialakul a tanulóknál egy valóságközeleli képzet a gyűrthegységek keletkezéséről).

Az analízis-szintézis során a tanulók kiválasztják a feltárt tartalmi jegyekből a lényegeseket, az összefüggésekből a legjellemzőbbeket. Ez elvezeti őket az **általánosításhoz**, vagyis ahhoz a logikai művelethez, amelyben a lényegest, a legjellemzőbb vonásokat kiterjesztik a többi hasonló fogalomra, jelenségre, folyamatra is. (Pl. megfogalmazzák, hogy az üledékes kőzetekből felépülő gyűrthegységek általában közeledő kőzetlemezek találkozási zónájában keletkeznek). Az általánosításnak ez az útja induktív. Az **induktív következtetések** során az egyesből, egyesekből kiindulva haladnak az általános felé. Tehát a tényanyagból **rávezetéssel** általánosan alkalmazható ismerethez jutnak. Vannak olyan tanulási helyzetek, amikor nem indokolt rávezetést alkalmazni, mert a megoldás kézenfekvő, nem igényel különösebb gondolati erőfeszítést a tanulóktól. (Pl. a Szahara megismerésekor már nem kell felfedeztetni homokasztalon, hogy a szél buckákba rendezi a homokot, arra rájöttek már a táj képének szemlélésekor is.) Ilyenkor inkább a fordított utat választja a tanár, az általánostól indulva juttat el az egyedihez, az egyeshez. **Levezetéssel** a **deduktív következtetés** útját járják végig. (Pl. leolvassák a térképről a Szahara fekvését, és megállapítják, hogy keresztülszeli a Ráktérítő. Ebből arra következtetnek, hogy a térítői övben fekszik és forró övezeti sivatagi éghajlata van. Alkalmazzák előzetes ismereteiket, hogy az ilyen éghajlaton nagyon kevés a csapadék, így következtetnek arra, hogy a Szaharában nem alakult ki összefüggő növénytakaró. Ebből pedig arra következtetnek, hogy a szél szabadon alakítja a felszínt, buckákba rendezi a homokot.) A tanítási gyakorlatban az általánosítás során az induktív és a deduktív következtetések éppúgy váltakoznak és kiegészítik egymást, mint az analízis és a szintézis.

### 3.4. Az ismeretek rögzítése a földrajztanításban

A megszerzett ismeretek hamar feledésbe merülnek, ha nem kapnak újra és újra megerősítést, nem vésődhetnek be a tanulók tudatába. Ennek megakadályozását szolgálja a **rögzítés**, ami az ismeretszerzés és az ismeretalkalmazás folyamatában is szerepet játszik. A rögzítés során a tényanyag **ismétlése** és **rendszerzése** történik. A földrajzi-környezeti ismeretek rögzítésének az alábbi módjai terjedtek el a földrajztanításban:

1. **Elsődleges rögzítés:** az új tananyag feldolgozásakor elsősorban a lényeg kiemelése érdekében zajló tevékenység, de arra is szolgál, hogy a tanár visszajelzést kapjon, vajon a tanulók megértették-e a tananyagot.
  - **A tényanyag feldolgozásával egyidejű rögzítés:** az elemzés és az általánosítás közben (nem külön didaktikai mozzanatként) zajlik. (Pl. amikor a tanulók leolvassák a Föld szerkezeti térképéről, hogy a Himalája az Eurázsiai-hegység-

rendszer tagja, egyúttal rendszerbe is sorolják. Deduktív következtetéssel felismerik, hogy az Eurázsiai-hegységrendszer jellemzői egyben a Himalájára is vonatkoznak. Így kap megerősítést ez az egyedi fogalom.)

- **Rögzítés részösszefoglalással:** az óra külön mozzanataként a tanulók valamely szempont szerint rendszerbe foglalják frissen szerzett ismereteiket. (Pl. összehasonlítják a Himaláját a már korábban megismert Alpokkal kialakulásuk, szerkezetük, magasságuk, koruk, kőzetfelépítésük szempontjából.) Általában az új ismereteket feldolgozó órarészek között kerül rá sor.
- **Rögzítés óra végi összefoglalással:** a tanítási óra végén külön mozzanatként, a feldolgozástól eltérő módszerrel foglalják rendszerbe az órán szerzett ismereteket. (Pl. Milyen életlehetőségeket kínál a társadalomnak a természetföldrajzi környezet a Himalájában?)

2. **Folyamatos rögzítés:** a korábban szerzett ismeretek állandó felszínen tartásáért végzett tevékenység, amelynek két típusa van.

- **Logikai rögzítés:** feltárja az újonnan feldolgozott ismeretek lényegét azáltal, hogy logikai úton hozzákapcsolja a már meglévő ismeretekhez, de ezt nem külön mozzanatként teszi. A felidézett korábbi ismeret nemcsak rögzül, hanem mélyül is azzal, hogy a tanulók új helyzetben alkalmazzák. (Pl. az alföldi gyümölcsstermesztéssel kapcsolatban felidézik az Alföld éghajlati jellemzőit: az évi napfénytartamot, az évszakok középhőmérsékletét, és azzal hozzák összefüggésbe a termőterületek elhelyezkedését.)
- **Aktuális ismétlés:** a tanítási órák elején külön mozzanatként vagy az óra közben – többnyire valami új tartalom feldolgozása előtt – végzett tevékenység, ami visszaidézteti a tanulókkal a már ismert tartalmakat. Az órák elején igazodhat az óra témájához, mintegy előkészítve azt. (Pl. a forró övezet környezeti problémáival foglalkozó tanóra bevezetéseként a tanár felidézteti a forró övezet természetföldrajzi jellemzőit vagy az egyes kontinenseken megismert, a forró övezetben zajló természetátalakító tevékenységeket.) Máskor bármilyen korábbi ismeret felelevenítését szolgálja. Történhet úgy, hogy a tanár minden földrajzóra elején a már meglévő ismeretekre építve tesz fel kérdéseket, határozta meg fogalmakat, vagy éppen földrajzi helyeket mutat meg a térképen. Az óra eleji szóbeli feleltetés is részben a folyamatos ismétlés szerepét tölti be az épp nem felelő tanulók számára.

3. **Befejező rögzítés:** egy-egy témakör vagy az egész tanév anyagát összefoglaló rendszerező, ismétlő tevékenység. Elsősorban az a szerepe, hogy kiemelve a lényeges ismereteket, tisztázza a még nem egészen világos részeket, pótolja a hiányosságokat, és rendszerbe foglalja az egymáshoz kapcsolódó ismereteket. Egyben előkészíti az ellenőrző órákat is.

A megszerzett ismeretek rögzítése napjainkban különösen fontos, hiszen a földrajztanítás időkerete nagyon csekély. Heti egy földrajzóra esetén nem is beszélhetünk tanulási folyamatról. Ugyanis amit egyik órán megtanított a földrajztanár, annak optimális esetben is csak kb. 40%-ára emlékeznek a tanulók a következő héten. Ezért az elsajátítottak vélt tananyag több mint felét újra kellene tanítani vagy legalábbis minden lehetséges, indokolt alkalommal fel kell idézni. Tehát a folyamatos ismétlés tudatos tervezése alapvető kötelezettége a tanárnak.

### 3.5. A földrajzi-környezeti ismeretek alkalmazása

Az oktatási folyamatban az ismeretszerzés és az ismeretek alkalmazása nem választható el élesen egymástól. Hiszen a tanulók nem szerezhetnek ismereteket anélkül, hogy a tények vizsgálatakor, az összefüggések felismerésekor **alkalmaznák** a már meglévő ismereteiket. A tanulás során tulajdonképpen egy **láncfolyamat** zajlik, amelyben a meglévő ismeretekhez mindig újabbak kapcsolódnak. Nem feltétlenül mennyiségi gyarapodás történik. Új ismeretek úgy is létrejöhetnek, hogy új helyzetben kell alkalmazni egy korábban már elsajátított tényanyagot. (Pl. a tanulók leolvassák hazánk csapadéktérképéről, hogy a Dunántúli-középhegység nyugati részén több az évi csapadékmennyiség, mint a vele szomszédos Kisalföldön. A „miért?” kérdésre adandó válaszhoz fel kell idézniük a tájak domborzatáról kialakult képzetüket és azt az ismeretüket, hogy a csapadék keletkezése a felemelkedő levegő lehűlésével kapcsolatos.) Az ismeretalkalmazás ilyen módon újabb és újabb problémát vet fel. (Pl. Miért nem kap ugyanannyi csapadékot a Dunántúli-középhegység keleti előtere, mint a nyugati?) A gondolkodási folyamat akkor halad jó irányba, ha egy probléma leküzdése másikat szül. Arról, hogy a tanulók fejében milyen képzet alakult ki a világról (milyen szintűek az ismereteik), a beszélgetéseken túl leginkább **gyakorlati feladatmegoldások** során tájékozódhat a tanár. Ekkor ismereteiket új helyzetben kell alkalmazniuk, de nem elméletben, hanem valamilyen gyakorlati helyzetekhez kapcsolódóan.

A tanulók a tanulási folyamat során állandóan előzetes ismereteikre támaszkodva fejlesztik tovább, gyarapítják és mélyítik tudásukat és képességeiket. Eközben a tanár állandóan tájékozódhat a tanulói teljesítményekről. Az **ellenőrzés-értékelés** tehát szorosan kapcsolódik az ismeretek alkalmazásához.

#### Kulcsfogalmak

tényanyag, tényanyagbiztosítás, ismeretszerzés, tény, képzet, ismeretalkalmazás, általánosítás, induktív következtetés, deduktív következtetés, elsődleges rögzítés, folyamatos rögzítés, befejező rögzítés, logikai rögzítés, aktuális ismétlés

## 4. A KÜLÖNBÖZŐ TUDÁSELEMEL TANÍTÁSI MÓDSZEREI

---

### 4.1. A földrajztantárgyban szereplő fogalmak és tények tanításának módszerei

#### A földrajzi-környezeti fogalmak típusai

A hagyományos tanítási folyamat során tiszta fogalmi képzetek kialakítására törekszünk az iskolában. A tantervek leggyakrabban az elsajátítandó fogalmakat sorolják fel az egyes tanulási szakaszokban, de annak mélységét, szintjét nem jelölik meg. A **fogalmak** a tényekben rejlő lényegre ragadják meg, a tények alapvető jegyeit és azok kapcsolatát összegzik. (Pl. a napsugárzás fogalmában benne van a Nap mint égitest, a csillag, aminek egyik legjellemzőbb jelensége a sugárzás, valamint hogy a fény- és hőszugárzás a földi élet, így az ember számára nélkülözhetetlen.)

A földrajztanításban a fogalmaknak – jellegük szerint – két típusát különböztetjük el: az egyedi és az általános fogalmakat. Az **egyedi fogalmak** a konkrét jelenségek egyediségét, egyedülállóságát jelölik (tehát olyan dolgokat jelölnek, amelyekből csak egy van). A legtöbbjük **topográfiai fogalom** (pl. Andok, Esztergom, Amazonas, Ráktérítő, Merkúr) vagy személynév (pl. Roald Amundsen). Azonban vannak olyan fogalmak is, amelyek konkrét helyeket, intézményeket, tényeket jelölnek, de nem nevezik azokat konkrét néven (pl. a távolban látható hegység, a szavanna a Kibo lábánál, a városunk, a tájunk nemzeti parkja). A fogalmak többsége **általános fogalom**. Egy részük egy csoportba fogja össze a hasonló tulajdonságú dolgokat, kiemelve azokat a tulajdonságokat, amiben közösek. Ilyen a **halmazképző fogalom** például a hegység, az üledékes kőzet, a település, a földrajzi övezet. Más fogalmak viszont a dolgok felosztásának, csoportosításának alapját adják meg. Ilyen **rendszerező fogalom** például a hegységszerkezet, hiszen az alapján egy hegység lehet gyűrthegeység; vagy a tengerszint feletti magassága, mert aszerint lehet magashegeység.

#### Az általános fogalmak ismeretének szintjei

A tanulóknak a földrajztanulást megelőzően is vannak bizonyos rendezetlen, és többé-kevésbé valóság-hű földrajzi-környezeti fogalmaik, amelyeket a tanár felhasznál a tanítás folyamán, helyesbíti, kiegészíti, újakkal bővíti és rendszerez. A tanulók **fogalomismerete** négy szintre különül:

1. **A fogalom határozatlan szintje:** a tanulók ráismernek a fogalomra, de keverik a fogalom lényeges, helyes és lényegtelen, helytelen jegyeit. (Pl. a szelet mint jelenséget az alsó tagozatos gyerekek is megnevezik, jellemzőik között mondhatják: fúj, zúg, könnyezik tőle a szemem, viharos, hideg, kergeti a faleveleket.)

2. **A fogalom határozott szintje:** a gyerekek már ismerik a fogalom fontos belső jegyeit, elkülönítik a lényeges jellemzőket a lényegtelenektől, a helyeseket a hibásaktól, és meg tudják fogalmazni, hogy mit jelent a fogalom. (Pl. 5. osztályban a szelet így definiálják: a felszínnel párhuzamosan áramló levegő.)
3. **A fogalom logikai szintje** (korábbi nevén dialektikus szintje): a tanulók már összefüggéseiben, fejlődésében látják a fogalmat. (Pl. a regionális ismeretek tanulásának időszakában példákat látnak a különböző földrajzi övezetekben vagy helyeken jellemző szelekre, és megértik, hogy a szeleket a különböző helyek között lévő légnyomáskülönbség működteti.)
4. **A fogalom alkalmazásának szintje:** a tanulók a fogalmat fel tudják használni más fogalmak értelmezésében és különböző helyzetekben. (Pl. 9. osztályban értelmezni tudják az általános légkörczést, felismerik a helyi szelek kialakulásának azonos és eltérő feltételeit.)

A fogalmak kialakítása **fokozatosan történik** és soha nem fejeződik be. **Nincsenek lezárt fogalmak**, tartalmuk folyamatosan mélyül, differenciálódik, összetevőik új megvilágításba kerülnek a gondolkodási műveletek során. A földrajzi-környezeti ismeretek tanításának kezdetén (a környezet- és a természetismeret tanulásának időszakában) az ismert **fogalmak számának gyarapításán** van a hangsúly. A legtöbb egyszerű és tiszta fogalomhoz a környezetükből jutnak a tanulók a valóság érzékelése és észlelése, vagyis a közvetlen tapasztalatszerzés során. (Pl. az eső és a hó fogalma elsősorban tapasztalati úton alakul ki a gyerekekben.) Később a földrajzi-környezeti tények sokoldalú bemutatásával és elemzésével (analízissel) **tartalmilag bővülnek** a fogalmak, tartalmi jegyeik száma gyarapszik. (Pl. 5. osztályban a tanulók már tudják az esőről, hogy folyékony halmazállapotú, felhőből hullik, keletkezésének feltétele a levegő felemelkedése és lehűlése következtében történő vízpárárcsapódás.) A gondolkodás fejlődésével **bővül** a fogalmak **terjedelme**, a hozzájuk tartozó szűkebb terjedelmű fogalmak száma növekszik, ugyanakkor **kapcsolataik köre szélesedik**. (Pl. 6. osztályban a csapadék keletkezését összekapcsolják a szelekkel, a tengertől való távolsággal, a domborzattal. Majd 7–8. osztályban a kontinensek földrajza keretében példákat látnak arra, hogyan függ össze egy táj gazdasági élete az ott hulló csapadék mennyiségével. Középiskolában pedig a csapadék keletkezésének fizikai törvényszerűségeit is feltárva bővítik a csapadék fogalmát, azt a maga komplexitásában ismerik meg.)

A lényeges jegyek, tulajdonságok kiemelése után a tanulók a tényeket, jelenségeket más, már ismert fogalmakhoz kapcsolják, összehasonlítják azokkal, kölcsönhatásaikat, ok-okozati kapcsolataikat, esetleg következményeiket vizsgálják (szintézis) (pl. a csapadékot és a hőmérsékletet összekapcsolják az éghajlattal, annak területi különbségeivel). Ezzel jutnak el az érzékelés és észlelés nyomán kialakult **fogalmi képzetektől az elvont fogalmakig** (pl. az esőtől az éghajlatig). Tehát a földrajztanítás-tanulás folyamatában egy fokozatosan bővülő földrajzi-környezeti **fogalmi rendszer** jön létre, amely szilárd alapja lehet a földrajzi-

környezeti tudásszerzésnek. A **valóság**hú, **pontos fogalomalkotás** az eredményes tanulás egyik kulcselme. A hiányos vagy pontatlan fogalmak bizonytalanná teszik a gondolkodást, téves következtetésekhez vezethetnek, zavart okozhatnak a tanulási folyamatban. Ezért a fogalmak tanítása a földrajztanítás kiemelt feladata akkor is, ha a központi tantervek (pl. Nemzeti alaptanterv, kerettantervek) nem írják elő, hogy az egyes évfolyamokon, témakörökben pontosan mely fogalmakat, milyen szinten kell elsajátítaniuk a tanulóknak.

### A topográfiai fogalmak tanítása

Évtizedek óta ismert, hogy a tanulók topográfiai tudása nagyon gyenge és egyre gyengébb, annak ellenére, hogy a kötelezően elsajátítandó névanyag egyre kevesebb. Ez részben összefüggésben van a tantárgy tanítására fordítható egyre alacsonyabb időkerettel. Miközben a tanárok azon fáradoznak, hogy mindenről szó essék, amiről azt mondja a tanterv, hogy kell és amiről szakmai hitük szerint azt gondolják, hogy szükséges, talán észre sem veszik, hogy elmarad a topográfiai bevésés és gyakorlás. Pedig anélkül nem fejlődhet ki a kívánt topográfiai tudásszint és térbeli tájékozottság.

Mit jelent „tudni” egy topográfiai fogalmat? Nagyon sok mindent:

- tudni kell helyesen **kiejteni** a topográfiai nevet (pl. „Epelecs hegység”);
- tudni kell helyesen **leírni** a nevet (pl. Appalache-hegység);
- **megmutatni** a földrajzi helyet a térképen (az atlasz térképén, a falitérképen, bármely méretarányú és tartalmú térképen);
- **leolvasni**, megfogalmazni a hely **tényleges fekvését** a térkép segítségével (pl. melyik félgömbön fekszik? mely szélességi és hosszúsági körök határolják vagy melyek metszéspontjában található? mekkora tengerszint feletti magasság-ban fekszik?);
- **leolvasni**, megfogalmazni a hely **viszonylagos földrajzi fekvését** (pl. ismert tengerhez, tájhoz, folyóhoz, országhoz, városhoz viszonyítva);
- **leolvasni** a térképről a hely **határait** (tájaknál a körülvevő tájak, vízrajzi elemek az egyes égtájak irányából; országoknál a szomszéd országai) (pl. É-on a Szent Lőrinc-folyó és a Nagy-tavak vidéke, D-DK-K-en a Parti-síkság, DNy-on a Mississippi-alföld);
- **felismerni** a földrajzi helyet a kontúrtérképen, térképvázlatban;
- **bejelölni** a földrajzi helyet kontúrtérképbe, térképvázlatba;
- **ismerni** a topográfiai névhez **kapcsolódó tartalmakat** (pl. óidei rögösödött szerkezetű hegység, északi része a kaledóniai, déli a variszkuszi hegységképződés során keletkezett, erősen lepusztult középhegység, ásványkincsekben gazdag).

Mindebből az következik, hogy az nem jelenti a topográfiai fogalom megtanítását, ha csupán elhangzik a név az órán! Elsajátítása érdekében sokat kell tennie a tanárnak és a tanulóknak egyaránt. Melyek a legfontosabb lépései?

1. Először a tanár **mondja ki** jól érthetően a topográfiai nevet. Ha a név félrehallható (pl. Cserhát vagy Cserehát, Bükk vagy Bük) vagy idegen nyelvű (pl. Appalache-hegység), akkor célszerű elismételteni, hogy a tanár visszajelzést kapjon, hallották-e, helyesen értették-e a tanulók és így könnyebben is rögzül. A nehezebben megjegyezhető neveket és azokat, amelyek kiejtése és írásmódja különbözik, javasolt felírni a táblára.
2. Az idegen nyelvű földrajzi nevek nehezebben rögzülnek, mint a magyar nyelvű nevek, mert nem kötődik hozzájuk tartalom (kultúrtörténeti vagy helytörténeti esemény, olvasmányélmény stb.). Ezért hasznos lehet a **lefordításuk**. Pl. nem mond semmit a Rio Negro vagy a Hoangho neve, ha nem tudjuk, hogy spanyol nyelven Fekete-folyó vagy hogy a kínai szó Sárga-folyót jelent. Első hallásra Magnyitogorszk csak egy nyelvtörő szó, ám ha megtudják a tanulók, hogy azt jelenti: a Mágnes-hegy városa, máris értelmes lesz. Tehát az idegen topográfia nevek lefordítása a tartalmuk rögzüléséhez is hozzásegít. A nevek jelentésének, eredetének tisztázásához a tanár hasznos segítője lehet a Kiss Lajos szerkesztette „A földrajzi nevek etimológiai szótára” (Akadémiai Kiadó).
3. Ezután kapcsolható a név a térképhez. A tanár megmutatja a falitérképen vagy a kivetített interaktív térképen, hogy **hol található** a névhez kötődő földrajzi hely. Először a tanárnak kell megmutatnia, mert ő tudja a legpontosabban. Eközben a diákok ne az atlaszban keressék, hanem figyeljék, amit a tanár mutat!
4. Ezt követően a tanár **megfogalmazza** a hely **viszonylagos fekvését**. Mindig már ismert dologhoz viszonyítson, különben semmit sem segít. (5. osztályban pl. azt mondhatja, a Dunántúli-dombság hazánk délnyugati részén fekszik. Azt viszont nem mondhatja, hogy a Dunántúli-dombság a Mezőföldtől délnyugatra fekszik, mert a Mezőföld még nem ismert akkor, amikor a nagytájakkal ismerkednek.) Minél többféleképpen közelíti meg a hely fekvését, az annál alaposabban rögzülhet. (Pl. Ottawa Kanadában található, az ország délkeleti részén, a Kanadai-ősföld területén, az Ottawa-folyó jobb partján, az Atlanti-óceántól kb. 500 km-re.) Lehetőség esetén célszerű távolságokat, méreteket is mondani, hogy fokozatosan fejlődjön, tökéletesedjen a tanulók méretképzete.
5. Ezután a tanulók **megkeresik** a topográfia nevet az **atlasz térképén**. Ennek sikeréről visszajelzést kell kapni. Talán úgy a legkönnyebb átlátni, hogy mindenki megtalálta-e, ha ráteszik az ujjukat a térképen az adott földrajzi helyre. Fogalmazzák meg a gyerekek a viszonylagos fekvést a tanárétól eltérő módokon is! Fontos, hogy alkalmasszerűen fogalmazzák meg egyszerűen (pl. leolvassák, melyik félgömbön fekszik az Egyenlítőhöz és a kezdő hosszúsági körhöz viszonyítva), máskor pontosan meghatározzák a földrajzi fokhálózatban elfoglalt helyét.
6. A rögzülés érdekében be kell jelölni a helyet a kontúrtérképbe (pl. interaktív térképen, körvonalas falitérképen, munkafüzeti térkép-vázlatban).
7. Végül **megettöltik tartalommal** a topográfiai nevet, vagyis hozzákapcsolják a tantervből következő tudnivalókat. Ez megoldható például tanári közléssel, tankönyvi szövegből való

kikereséssel vagy térképlapok (pl. a kontinens vagy az ország térképe, tematikus térképek) tanulmányozásával is.

### **A földrajzi-környezeti tények tanítása**

A földrajzi-környezeti **tények a valóságnak megfelelő egyszerű kijelentések**, amelyek a tárgyakkal, jelenségekkel, folyamatokkal, példákkal, történetekkel csak egy-egy oldalát (a földrajz-környezetit) emelik ki. (Pl. Az Alpok gyűrthegeység. A gyűrthegeységek gyűrődéssel keletkeznek. Az Alpok fő tömege a harmadidőszakban keletkezett. Az Alpok legmagasabb csúcsa a Mont Blanc. A Mont Blanc 4810 m magas. Az 1500 méternél magasabbra emelkedő hegysek magashegysek. Az Alpok vonulatai láncokba rendeződnek.) A tények azonban sohasem léteznek egymagukban, **mindig más tényekkel alkotnak csoportokat, különféle logikai összefüggéseket**. Azért van rájuk szükség, hogy a tanulók gondolkodásának kiinduló elemei legyenek: elemzésükkel földrajzi-környezeti fogalmakat alkossanak, következtéseket vonjanak le, általánosításokhoz, szabályokhoz és törvényszerűségekhez, tehát **új ismertekhez jussanak**. A tények ismerete önmagában semmit sem ér. A tények nélkülözhetetlenek a fogalomalkotáshoz, a folyamatok érzékeléséhez és megértéséhez, az összefüggések átlátásához. A tények egymáshoz illesztésével egy kirakós játékhoz hasonló módon szereznek új tudáselemeket a tanulók. (Az előbbi példában a tények összekapcsolásával megállapítják, hogy az Alpok az újidőben keletkezett, szerkezete szerint gyűrthegeység, a gyűrődés következtében formakincse szerint lánchegeység, és mivel 1500 méter fölé tornyozódtak a láncai, magassága szerint magashegeység.)

### **4.2. A földrajztantárgyban szereplő folyamatok és összefüggések tanításának módszerei**

#### **A földrajzi-környezeti folyamatok tanítása**

A tanulók a valóság megismerésekor sokféle folyamattal találkoznak, amelyek közül ki kell válogatniuk a földrajzi-környezeti vonatkozásúakat, tehát azokat, amelyek a környezettel kapcsolatosak, és szűkebben értelmezve a földrajzi környezettel összefüggő változásokat idézik elő. (Pl. a nők meddőségének kialakulása, a természetes halálokok átalakulása nem földrajzi, hanem biológiai folyamat. Viszont a népességfogyás földrajzi folyamatnak tekinthető, mert kialakulásának természeti és társadalmi okai is lehetnek – pl. háború, kivándorlás, aszály, éhínség, rossz szociális körülmények, környezeti katasztrófa – valamint kialakulása és következményei a térben és időben differenciáltan jelentkeznek.)

A földrajzi-környezeti **folyamatok alapjai a változások**, ezért megismerésük feltételezi a mozgás, az átalakulás, a fejlődés és az ezekben megnyilvánuló kölcsönhatások ismeretét. Éppen ez az oka annak, hogy a **természeti és társadalmi kölcsönhatások** témaköre végigkíséri a földrajzi ismeretszerzés folyamatát, egyre bővül és differenciálódik az évek során. A Nemzeti alaptanterv szerint kezdetben (5–6. évfolyamon) csak a kölcsönhatások

felismertetése történik a szűkebb környezetből vett természeti és társadalmi példákon (pl. a gyerekek megismerik, hogy az egyes gazdasági tevékenységeknek milyen környezetkárosító hatásai vannak). Majd a 7–8. évfolyamon egyfelől a példák köre bővül: már Európából és más földrészekről is látnak példákat a kölcsönhatásokra. Másfelől a tanulóknak a folyamatok, a kölcsönhatások következményeit is fel kell ismerniük a példákban (pl. megismerik, hogy melyek az egyes földrajzi övek, területek fő környezeti gondjai, és azok miért alakultak ki). Végül az a cél, hogy a középiskolában érzékeljék e folyamatok időbeliségét, nagyságrendjét, magyarázzák meg azokat, értékeljék a tapasztalt változásokat, és fogalmazzák meg a környezet szempontjából nem előnyös változások megakadályozására, mérséklésére, megszüntetésére alkalmas stratégiákat. (Pl. megismerik, hogyan változott a társadalom környezethez való viszonya, és közben mely károsító folyamatok kerültek előtérbe, valamint, hogy miként járulnak hozzá a helyi környezeti gondok a regionális, és azok a globális környezeti problémák kialakulásához.)

A földrajzi-környezeti folyamatok tanításának van egy határozott logikája, amelynek elsajátíttatása a tanulókkal már a földrajztanítás alapszakaszában fontos. A folyamatok részfolyamatokra bontása, és azoknak ok-okozati összefüggésekbe való helyezése segíti hozzá őket ahhoz, hogy tudják elemezni (analizálni és szintetizálni), ezáltal megérteni a folyamatokat. Az összefüggések felismerése az alapja a folyamatok továbbgondolásának, ami által megkeresik azok következményeit is. A földrajzi-környezeti folyamatoknak csak úgy van értelmük, ha azokat el tudják helyezni térben és időben egyaránt. A **fokozatosság** betartása a folyamatok megismerése esetében talán még lényegesebb, mint a fogalmak tanításakor, mert az eredményességet nagyban befolyásolja a tanulók pszichológiai érettségi állapota és gondolkodási szintje.

### **A földrajzi-környezeti összefüggések tanítása**

A földrajzi-környezeti folyamatok tanítása során a tanár jelenségeket tesz egymás mellé, és összekapcsolatja azokat egymással. Így megmutatja a tanulóknak a folyamat elemei, részfolyamatai és eredményei közötti **összefüggéseket**. A földrajzi-környezeti összefüggések tartalmuk, illetve elemeik jellege szerint többfélék lehetnek:

- természetföldrajzi összefüggések: minden elemük természetföldrajzi jelenség. Legszebben egy-egy természetföldrajzi folyamatban és annak eredményében szemléltet-hetők (pl. savas víz beszívargása a mészkő repedéseibe – karsztosodás);
- természetföldrajzi és társadalomföldrajzi jelenségek egymás közötti összefüggései (pl. nagy tengerjárás – tölcsértorkolat kialakulása – kikötőövezet kialakulása; a népesség elvándorlása – pusztásodás; tavaszi fagyok – a gyümölcsfák virágainak elfagyása – rossz terméseredmények; a folyóvíz helytelen szabályozása – szikesedés);

- társadalomföldrajzi összefüggések: minden elemük társadalomföldrajzi jelenség (pl. népességrobbanás – éhínség; kőolajbányászat – a kőolaj iránti kereslet csökkenése – túltermelés – a kőolaj világpiacon csökkenése);
- környezeti összefüggések: minden elemük környezeti jelenség (pl. savas ülepedés – a környezet elsavanyodása);
- földrajzi és környezeti jelenségek egymással való összefüggései (pl. kőszénbányászat – tájseb kialakulása; vízkiemelés – karsztvízszint csökkenése – források elapadása).

A különböző jellegű összefüggések egymástól való elkülönítésének nincs gyakorlati jelentősége. A tanítási-tanulási folyamatban azonban szükséges, mert ezáltal a tanulók jobban érzékelik az összefüggések elemeit, az elemek közötti kapcsolatok sokféleségét, a földrajzi-környezeti összefüggések összetettségét. A tanulók a megismerés során az egyszerű összefüggésektől az összetettek felé haladnak. A tantervek az alapfokú oktatásban csak egyszerű (általában kételemű) összefüggések felismerését igénylik (pl. a folyók rendszeres áradása – termékeny talaj kialakulása). Ennek ellenére a felső tagozatban rendszeresen kell olyan **logikai láncokat összeállítani**, amelyek több elemet tartalmaznak (pl. a folyók rendszeres áradása – termékeny talaj kialakulása – a művelésbe vont, öntözött területek növekedése – több élelmiszernövény – a terület eltartóképességének növekedése). Célja, hogy a tanulók megtanulják, **a földrajzi-környezeti folyamatokat mindig többféle kapcsolatban kell szemlélni**, mert egy-egy elem kiemelésével sérül a valóságról alkotott képzet. Középiskolában pedig már **a sokoldalú földrajzi-környezeti kapcsolatok, összefüggésrendszerek felismertetése** a cél. A tanár folyamatosan bővíti a korábban megismert összefüggésrendszereket úgy, hogy újabb és újabb kapcsolataikra irányítja a tanulók figyelmét. (Pl. logikai lánc hosszabbítása: ... – a terület eltartóképességének növekedése – növekvő lakosságszám – növekvő élelmiszerigény – a megművelt területek növelése – öntözővízhiány – folyószabályozás és víztározás – áradások elmaradása – a talaj termőképességének csökkenése – csökkenő hozamok – élelmiszerhiány; logikai lánc elágazása: ... – folyószabályozás és víztározás – energiatermelés – növekvő elektromosáramellátás – iparfejlesztés – városiasodás.) Ebben is meg nyilvánul a földrajztantárgy oknyomozó és prognosztizáló jellege.

### Kulcsfogalmak

fogalom, egyedi fogalom, általános fogalom, halmazképző fogalom, rendszerező fogalom, tény, folyamat, összefüggés

## 5. A FÖLDRAJZI-KÖRNYEZETI TUDÁS ELLENŐRZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

---

### 5.1. A földrajzi-környezeti tudás ellenőrzése

#### Az ellenőrzés szerepe és feltételei

Mint ahogyan a tanulók tudásának megszerztetése, úgy ellenőrzése is tervszerű tanári munkát kíván. Az ellenőrzés feltétele az eredményes tanulásnak, hiszen újabb ismeretek csak szilárd alapokra építhetők, az egyes képességek pedig lépésről lépésre bontakoztathatók ki. Az ellenőrzés nem szorítkozhat a tanítási órák első tíz percére, nem különálló didaktikai mozzanat, beépül a tanítási-tanulási folyamat minden részébe. A tanulók számára folyamatos **visszajelzést** ad arról, hogy hol tartanak a tudásszerzés folyamatában. Ehhez ismerniük kell a követelményeket. A tanár feladata, hogy a tantárgy tanulásának kezdetekor, tanév elején, egy-egy nagyobb témakör feldolgozása vagy ellenőrzése előtt mondja el, hogy mit vár el tőlük. Igen fontos, hogy az ellenőrzést követő értékeléskor elsősorban azzal szembesüljenek, hogy mi mindent tudnak már, tehát megerősítést kapjanak, ha jó úton haladnak. Szakszerű ellenőrzéskor a tananyag többnyire más összefüggésben kerül elő, mint a feldolgozás során. A tények új megvilágításba kerülnek, ezáltal árnyaltabb, így a diákok nemcsak ismétlik azokat, hanem mélyebb ismeretekhez is jutnak. (Pl. Amikor a forró övezeti monszun éghajlatot tanította a földrajztanár, bemutatta az évszakok jellemzőit. Ellenőrzéskor viszont az a felelő feladata, hogy ismertesse, milyen nehézségeket okoz az időjárás a társadalmi-gazdasági életben az egyes évszakokban.) Olykor még képességeik is fejlődnek, mert a tanár nem mechanikusan kéri számon az ismereteket (pl. feleltetéskor nem leckefelmondás történik), hanem alkalmaztatja azokat (pl. egy általános földrajzi jelenséget regionális példán kell bemutatni). Természetesen ellenőrzéskor az is kiderül, hogy mit nem tudnak még a tanulók, miben kell fejlődniük. Ha nem ismerik a hiányosságait, pontatlanságait, hibás értelmezéseiket, akkor nehezen tudnak azon változtatni. A rendszeres és következetes ellenőrzés **rendszeres munkára ösztönzi** őket.

Az ellenőrzés a tanár részéről egyfajta információszerzés. Arról **tájékozódik**, hogy hol tartanak tanítványai a földrajztanulási folyamatban a tantervi követelményekhez és saját korábbi teljesítményeikhez képest. Az eredmények és a kudarcok a **tanári önértékelés** szempontjából is fontosak. Mindig keresse a tapasztalt hiányosságok és eredménytelenségek okait! A magyarázatot nem mindig a tanulóknál találja meg. Lehet, hogy a rutinra épített óra, a nem kellően átgondolt feldolgozás vagy rögzítés, esetleg maga az ellenőrzési mód, a tanári figyelmetlenség vagy feledékenység az ok. Csak olyan dolgokat kérjen számon a tanulóktól, amelyek megszerzésének feltételeit megteremtette! Különösen kezdő pedagógusoknál fordul elő, hogy a szükségesnél és a lehetségesnél magasabb követelményeket

támasztanak a tanulókkal szemben, mert még nem ismerik pontosan a tantervi követelményeket, nem érzik pontosan, hogyan épül fel a tudás az egyes elemekből az évek során, hogyan érnek be a dolgok, milyen a megértés természete. Ha valamit megtanítottak, azonnal várják az eredményt, mondván, ezt tudni kell, benne van a tantervben, a tankönyvben. Nem is gondolnak arra, hogy teljesítésüket csak a témakör vagy a tanév végére kell elérni.

A szaktanárnak arra kell törekednie, hogy különféle módszerekkel megismerje a tanuló tudásának minden részletét. A feleltetés erre csak részben alkalmas. Egyfelől azért, mert egy-egy tanuló félévente legfeljebb egy-két alkalommal felelhet. A néhány perc (átlagosan 4-5 perc) alatt nagyon keveset árul el tudásáról. Másfelől azért, mert ilyen módon a tanár legfeljebb a tényismeretébe pillanthat bele és a beszédkésztségéről szerezhet benyomást. Ez pedig nem elég a tudás szerkezetének és mélységének feltárásához. Az ellenőrzésnek ki kell terjednie a tanulási folyamat egészére, a földrajzban tanított ismeretek valamennyi csoportjára, illetve a tantárggyal kapcsolatba hozható képességterületekre is. Ezért az ellenőrzést ugyanolyan pontosan meg kell tervezni, mint a tudásszerzés folyamatát. Fel kell építeni, hogy melyik ismeret- és képességterületről akar tájékozódni, illetve mikor, kit és milyen módszerekkel ellenőriz. Ha nem naprakész a tanuló tudásszintjével kapcsolatban, akkor nem tud eredményesen tanítani, nem képes személyre szabott, tudatos fejlesztőmunkát végezni.

### **A földrajzi tudás ellenőrzésének szempontjai**

Mivel – mint ahogyan azt már az 1. fejezetben láthatta – a földrajzi tudás összetett rendszer, az azt fejlesztő értékelésnek igen széles területet kell átfognia. Hangsúlyozzuk, hogy az ismeretek csak egy részét adják a tudásnak, ez az, amit hagyományosan tárgyi tudásnak nevezünk. Ezen kívül azonban az ellenőrzésnek az ismeretanyag megértéséről és alkalmazási szintéről is tájékoztatást kell adnia.

A tudás összetevői:

1. **tárgyi tudás** – általános és egyedi fogalmak, tények → tájékoztat a földrajzi helyekkel kapcsolatos ismeretek szintéről;
2. **megértés** – földrajzi rendszerek, a környezet tűrőképessége, környezet és technika → tájékoztat a környezet és a társadalom belső és külső összefüggéseinek értelmezési szintjéről;
3. **alkalmazás** – szabályok, összefüggések felhasználása → tájékoztat a térbeli kapcsolatok átlátásáról és a térbeli mozgásfolyamatok értelmezéséről.

A tudás ellenőrzése során tehát törekedni kell arra, hogy az mindhárom összetevőre irányuljon. A mérésmetodikai elvek alapján az **összetevők aránya** sem mellékes. Noha a magyarországi tanítási gyakorlatban alapvetően a tárgyi tudásra koncentrálnak a tanárok,

ennek optimális aránya a tudásrendszerben csupán 40%. Vagyis az ellenőrzésnek nem csak a fogalmi és a tényismereti tudástól kell szólnia, mert az önmagában holt tudás, ha nem tudjuk összefüggésrendszerekbe illeszteni, nem tudunk vele gondolkodni, nem tudjuk felhasználni problémamegoldásokban a mindennapi életünkben, akkor haszontalan. Ezért a fennmaradó részen a megértésnek és az alkalmazásnak azonos arányban (30-30%) kell részesülnie. A földrajzi tárgyú lexikális ismeretek halmazával rendelkező tanuló ugyanis nem tudja a földrajzot, csupán tárgyi tudása jelentős. Ha arról tud kommunikálni, vannak oksági elképzelései a földi dolgokról és azokról tud érvek alapján vitatkozni, és fel is tudja használni különböző (az ismeretszerzéstől eltérő!) feladathelyzetekben, akkor beszélhetünk a tudásáról.

A tudásellenőrzés fajtái és módszerei		Jellege szerint		
		Szóbeli	Írásbeli	Egyéb
Érvényességi köre szerint	Egyéni	– szóbeli feleltetés; – kérdezés az órai munka során	– írásbeli feleltetés; – rövid írásbeli válaszadás; – munkafüzeti feladat megoldása	Például: – hír/filmelemzés; – gyakorlati feladat megoldása; – drámajáték; – prezentáció-készítés; – projektnapló és projektbeszámoló; – kiállítás összeállítása
	Csoportos	– ellenőrző beszélgetés; – ellenőrzés az óra során	– tudáspróba megírása; – ellenőrző feladatlap megoldása	
	Frontális (osztály)			

*A földrajzi tudásellenőrzés fajtái és leggyakoribb módszerei*

### A földrajzi tudás ellenőrzésének szóbeli módszerei

A földrajztanítás pedagógiai és módszertani céljai megkívánják, hogy a tanár többféleképpen ellenőrizze a diákok tudását. Fajtái közül a **szóbeli ellenőrzés** a leghagyományosabb ellenőrzési mód. Minden bizonnyal azért közkedvelt még ma is, mert rugalmas, a tanár és a tanulók közötti közvetlen kapcsolat miatt könnyen a pillanatnyi helyzethez alakítható. Ez egyben a hátránya is, mert az ellenőrzésre felkészületlen tanár is mindig tud kérdéseket feltenni, ám azokkal nem valószínű, hogy reálisan felmérhető a tanulók tudása. A szóbeli ellenőrzés elvileg lehetőséget ad a gondolatok kifejtésére, a földrajzi-környezeti logikai összefüggések bemutatására, az érvek és ellenérvek ütköztetésére. Közben a tanulók alkalmazhatják, gyakorolhatják a különböző kommunikációs formákat, ha erre a tanár lehetőséget, időt enged. A gyerekeket segíti, hogy azonnal visszajelzést kapnak arról, amit mondtak.

Ha a tanár az osztály általános tudásáról akar tájékozódni, akkor **frontális szóbeli ellenőrzést** alkalmaz. (Eközben persze a tanulók felidéznek, ismétlik, ezáltal megszilárdítják ismereteiket, és gondolati kapcsolatot teremtenek a korábbi és az új anyagrészek között.) Általában a tanítási óra első részében kerül rá sor. Ritkán élünk azzal a lehetőséggel, hogy egy-egy új didaktikai mozzanat bevezetéseként vagy éppen lezárásaként is hasznos. Az **ellenőrző beszélgetés** során kérdések és feleletek váltogatják egymást. Rendszerint a tanár tesz fel kérdéseket, a tanulók pedig válaszolnak. Sajnos ritkán fordul elő földrajzórán, hogy a diákok is kérdezhetnek, noha a beszélgetésnek éppen a kölcsönösség lenne a lényege. Az ellenőrző beszélgetés kérdéseinek kapcsolódniuk kell egymáshoz. Az esetleges, ötletszerű kérdések „bemelegítésként” ugyan jók, de a tudásról csak a logikai rendben következő kérdésekre adott válaszok árulkodnak.

Az egyes tanulók tudásáról leggyakrabban **szóbeli feleltetéssel** tájékozódik a tanár. A körülmények erősen befolyásolják a teljesítményt (pl. a felelőnek ki kell-e állnia az osztály, a falitérkép elé, hogyan figyel rá a tanár, mit csinálnak közben a többiek?). A leckefelmondás nem feleltetés! A tanulónak mindig pontosan megjelölt feladatot, kérdést kell kapnia (pl. „Magyarázd meg az Alföld és a Kisalföld mezőgazdaságának hasonlóságait és különbségeit!”). Olyat, amely igényli **a tanultak értelmezését, alkalmazását** (pl. felismerés, összehasonlítás, magyarázat, problémafelvetés vagy problémamegoldás) és **a jártasságok, a készségek felhasználását** (pl. forrás-, ábra-, kép- és adatsorelemzés, modellezés, érvelés). Miről szóljon a felelet? Általában az előző óra anyagának valamely tartalmilag összefüggő részéről. Célszerű a korábbi órák anyagából is feleltetni, hogy ébren tartsuk a már megszerzett tudást. Leginkább azokat, amelyek kapcsolódnak az épp ellenőrzött vagy az óra új témájával. Mindig kerüljön sor a térképhasználat, a topográfiai tudás ellenőrzésére is!

Gyakori módszertani hiba, hogy a tanár előbb kihívja a felelőt, csak azután mondja el a feladatát. Ebben az esetben a felszólítás után a többi tanuló megkönnyebbül vagy csalódik, de semmiképpen sem kezd el gondolkodni. Ezért a feladat, a kérdés mindig az egész osztályhoz szóljon! Legyen egy kis gondolkodási idő mindenki számára! Célszerű már az órára való felkészüléskor kiválasztani, hogy ki fog felelni. A felelet hossza több tényezőtől függ, de **4-5 percnél ne legyen hosszabb** még középiskolában sem. Törekedni kell arra, hogy a felelet összefüggő legyen. A kevésbé felkészült tanuló esetében is adni kell néhány percet, hogy magától, összefüggően beszélhessen. A tanár csak akkor szóljon közbe, ha érzi, hogy segítségre szorul vagy a tévedés rossz irányba viszi a feleletet! Próbálja kérdésekkel, apróbb információkkal segíteni, hogy a gondolatok helyes mederbe terelődjenek! Semmiképpen ne beszéljen a tanuló helyett, ne váltsa fel a felelést kérdezz-felelek beszélgetéssel, és ne akarja az anyagot most megtanítani a felelőnek! A hibákat és a hiányosságokat a felelet végén kérdésekkel javíttassa és pótoltsa!

A feleltetés szerepe kettős: információszerzés a felelő tudásáról és ismétlés az osztály számára, ezért az nem lehet a felelő és a tanár csendes párbeszéde. **A feleletet mindenkinek**

**hallania kell.** Nemcsak azért, hogy az osztály tanulói felelevenítsék és rögzítsék az ismereteket, hanem azért is, hogy mintát kapjanak, minek mi az értéke. A gyakorlatban előfordul, hogy a feleltetés idejére az osztály más feladatot kap. Ugyan érthető az érvek, amelyek miatt gyakran alkalmazzák (pl. feleltetés közben kevésbé kell a tanárnak magatartási problémákkal foglalkoznia; időtakarékos, mert a feladat előkészíti a feldolgozandó anyagot), azonban pedagógiai szempontból helytelen megoldás. A tanár feladata, hogy a többieket bevonja az elhangzottak javításába, kiegészítésébe, esetleg értékelésébe. A gyakorlatban bevált módszer, hogy az osztály vázlatot, jegyzetet készít a felelet témájáról. Az alapján könnyebb a hozzászólás, sőt még értékelhető is. Természetesen szinte az egész óra lehetőséget nyújt arra, hogy a tanár ellenőrizze a tanulók tudását, hiszen a hozzászólásaik, válaszaik, de még a kérdéseik is mind információt nyújtanak.

### **A földrajzi tudás ellenőrzésének írásbeli módszerei**

A földrajztanításban széles körben elterjedt az **írásbeli ellenőrzés**. Általában nehezebb feladat elé állítja a tanulókat, mint a szóbeli ellenőrzés, mert teljesen önállóan kell dolgozniuk. Tévedéseiket nem tudják közben javítani, és nincs aki segítsen, ha nem jut az eszükbe valami. Sokkal pontosabb munkát is kíván, tömören kell fogalmazni, egyértelműen jelölni a térképen vagy éppen rajzolni. Vannak viszont olyan tanulók, akik könnyebben és sikeresebben nyilatkoznak meg írásban, mint szóban. Ezért sem az írásbeli, sem a szóbeli ellenőrzési mód nem lehet kizárólagos. Csak a kettő együtt adhat valós képet a tanulók tudásáról a tanárnak. Az **írásbeli feleltetés** célja és tartalma a szóbeli feleltetéséhez hasonló. A felelőnek többnyire az előző órai anyagot, pontosabban annak egy részével, fontosabb tartalmi-logikai egységével kapcsolatos kérdést kell kifejtene hosszabb, összefüggő (esszészzerű) válaszban kb. 10-15 perc alatt. Mivel fejlett írásbeli kifejezőkészséget kíván, inkább a középiskolai földrajztanításban célszerű a használata. Az általános iskolában a **rövid írásbeli válaszadás** módszere terjedt el. Ennek során a tanuló néhány, a tanár által készített vagy a **földrajzi munkafüzetből kiválasztott feladatot** old meg, olyanokat, amelyek nem igényelnek hosszabb szöveges választ. Megoldásukkor inkább az ismeretek és a képességek alkalmazására van szükség, mert a gyerekek fogalmakat rendszereznek, rajzolnak, szöveget vagy ábrát egészítenek ki, helymeghatározást vagy számítást végeznek, tematikus térképet elemeznek és munkatérképen dolgoznak.

Az írásbeli ellenőrzést hagyományosan az egyéni ellenőrzési módok között tartjuk számon. Azonban megvalósítható pármunkában (de akár kiscsoportban) is, amikor a tanulók támogathatják egymást. Természetesen ez a megoldás feltételezi, hogy a tanár ismeri a tanulók személyiségét, szociális viszonyulását, tudását, és csak olyanokat tesz párba, akiknél ez reálisan megvalósulhat. Ugyancsak itt kívánjuk megjegyezni, hogy az írásbeli ellenőrzés során segédanyagok használata nem kizárt, sőt! Egy-egy kérdésre kikereshető a válasz az atlaszból, a tankönyvből, az órai jegyzetből is. Gondoljon arra, hogy ez is képességek sorát igényli, ami része a tudásnak!

Elterjed az az ellenőrzési gyakorlat, hogy amíg néhányan szóban felelnek, addig mások írásban. Ez a **párhuzamos feleltetés**. Nyilván előnyös abból a szempontból, hogy rövid idő alatt több tanuló tudásáról lehet tájékozódni. Ebben az esetben a szóbeli felelés zavarhatja az írásban felelőt. Továbbá nem teljesülhet az osztály egésze számára az ellenőrzés felelevenítő és rögzítő szerepe.

**Feladatlap megoldására** az összefoglaló órák előtt vagy után kerül sor. Előtte **tudáspróba** jelleggel íratja a tanár az osztály minden tagjával azért, hogy megtudja, hová jutottak a tanulók a témakör feldolgozása során. Feladatait úgy állítja össze, hogy 15-25 percben tájékozódhasson a tananyag sarkalatos pontjairól. Az általános fogalmak meghatározása, tényeket és topográfiai ismeretek „számonkérése” helyett azokra a tudáselemekre kérdez rá, amelyek a témakör logikai vázát adják (pl. az összefüggésekre, a folyamatok lényegére). A tudáspróba megírása után közösen megbeszélik a feladatokat és kijavítják, pontozzák a feladatlapot. Ha szükséges, a tanár magyarázattal tisztázza a dolgokat, problémák felvetésével segíti a gondolkodást, a helyes értelmezést. A tanulók szembesülnek azzal, hogy mit tudnak és mit nem. Ennek ismeretében könnyebben felkészülhetnek a témazáró ellenőrzésre. Ehhez a tanár segítséget, tanácsokat is ad. A megoldási tapasztalatok alapján válogatja ki az összefoglaló óra anyagát és választja meg a módszereit. Természetesen a tudáspróba nem osztályozható, nem ez a funkciója.

Az összefoglaló óra után a földrajztanár általános **feleltetést** tart vagy **ellenőrző feladatlapot** írat a tanulókkal. A feladatlap összeállítása nagy felelősség, hiszen a tanulók teljesítménye nagymértékben múlik a feladatlap módszertani felépítésén és feladatcultúráján. Változatos, különböző ismeretelemekre és képességterületekre vonatkozó feladatokat kell megoldaniuk, általában egész órán át dolgoznak rajtuk. Az ellenőrzőlappal érdemjegyet szereznek a tanulók.

### **A földrajzi tudás ellenőrzésének egyéb módszerei**

A tudás bizonyos összetevői szóbeli vagy írásbeli módszerekkel csak részben ellenőrizhetők. Ezekhez **a tudás alkalmazására** (képek vagy tárgyak rendszerezésére, filmrészlet narrációjára, infografika alapján vitára stb.), **gyakorlati tevékenységre** (pl. mérésre, homokasztali bemutatásra, egyszerű vizsgálat elvégzésére, okostelefonos applikáció alkalmazására, egy témáról való csetelésre vagy blogolásra), esteleg valamilyen **drámafeladatra** (pl. helyzetgyakorlat, dilemma) van szükség. Ezek közben a tanulók másként nyilvánulnak meg, mint a hagyományos ellenőrzési helyzetekben. Olyan képességeiket is megmutathatják, amelyekre az iskola ritkán kíváncsi, felszabadultabbak, ezért eredményesebbek is. A tudásellenőrzés szokatlan, de hasznos formája a **projektben** végzett tevékenységről való írásbeli vagy szóbeli beszámoló (projektnapló, projektbeszámoló,

produktumbemutatás). Ezeknek nem hátránya, éppen az előnye, hogy tanórán kívül, együttműködéssel készültek. ??????

## 5.2. A tanulói teljesítmények értékelése

### Kit és miről tájékoztat az értékelés?

Az ellenőrzés és az értékelés a gyakorlatban nehezen választható el egymástól. Viszonyukat a pedagógia többféleképpen értelmezi. Mi azt a felfogást követjük, miszerint az ellenőrzés megelőzi az értékelést, annak első mozzanata, ami főként az információgyűjtés érdekében történik az értékelés céljának megfelelő módszerrel.

Helyzetfeltáró (diagnosztikus)	Fejlesztő-segítő (formatív)	Összegző (szummatív)
A tanulási folyamat elején	Végigkíséri a folyamatot	A tanulási folyamat végén
→ honnan indulunk?	→ hol tartunk?	→ hová jutottunk?
Eszközei: – mérés (← feladatlapmegoldás, diagnosztikus teszt); – becslés (← megfigyelés)	Eszközei: – tanulói teljesítményelemzés; – feleletek, dolgozatok szóbeli véleményezése; – tanulói önértékelés; – társak értékelése; – csoportmegbeszélés; – portfólióértékelés	Eszközei: – mérés (← témazáró vagy évfolyamdolgozat); – vizsga (évfolyam, érettségi)
A tanárnak szól: informálja a tanulók felkészültségéről	A tanulónak szól: mit tud, mit nem tud?	A környezetnek szól: mit ér a teljesítmény az életben?
	jutalmazás és büntetés (pl. dicséret/elmarasztalás, érdemjegy, metakommunikáció)	minősítés (pl. osztályzat, megfelelt/nem felelt meg)
– besorolási döntés (differenciált csoportszervezés) – módszermegválasztás	önértékelés	– továbbtanulás; – elhelyezkedés a munka világában

*Az értékelés típusai funkciói szerint*

A tantárgy tanulásának kezdetén és a középiskola 9. évfolyamának elején a földrajztanárnak tudnia szükséges, hogy mire építheti fel a tanítási-tanulási folyamatot. Felkészültségi szintjük alapján különböző csoportokba sorolja a tanulókat (pl. tanulási nehézségekkel küzdők, hiányos ismeretűek, földrajzi logikával vagy szilárd tudással rendelkezők). Megtervezi, hogy az egyes csoportoknak mit, milyen felépítésben, milyen módszerekkel fog tanítani az következő hónapokban. A tanítási-tanulási folyamat során folyamatosan ellenőriz, mert a tanulók lépésről-lépésre szerzik a tudást, a tevékenységeikre és tudásuk megnyilvánulásaira

állandóan visszajelzést igényelnek. A folyamat végén a tanár összegzi a teljesítményeket, és az eredményeket összeveti a tantervi követelményekkel. Ez abban az esetben helyes, ha az ellenőrzés-értékelésnek az volt a célja, hogy megvizsgálja, mennyire felel meg a tanuló teljesítménye az előre meghatározott, külső és független szempontoknak (**követelményhez viszonyított értékelés**<sup>1</sup>). Csakhogy ebben az esetben a tanulók nincsenek ösztönözve a jobb teljesítményekre, mert nincs pozitív húzóerő, vagy elérhetetlennek tűnik a jobb osztályzat megszerzése. Azonban az osztálynak és a tanárnak is tudnia kell, hogy az egyik tanuló tudása hogyan viszonyul a másikéhoz, az átlaghoz. Az ilyen ún. **szinthez viszonyított értékeléssel**<sup>2</sup> viszont az a baj, hogy a gyerekek nem tudják pontosan, hogy mi a követelmény. Ugyanaz a tudás az egyik osztályban jónak, a másikban átlagosnak, egy harmadikban esetleg gyengének minősül. A valós helyzet azonban még ennél is bonyolultabb lehet, hiszen a pedagógiai érzék azt diktálja, hogy a tanár a tanulók tudását a korábbi teljesítményeikkel is összehasonlítsa (**egyénhez viszonyított értékelés**). Így ugyanaz a teljesítmény az egyik gyereknél kiválóan minősülhet, miközben a másikinál gyengének. Ráadásul nagy a szubjektív veszélye is. A tanítás művészetének éppen az az egyik sarkalatos pontja, hogy a tanár megtalálja a helyes arányt a háromféle értékelési elv között, természetesen a szaktárgyi szempontok és a pedagógiai igazságosság figyelembevételével.

## **A mérésekhez kapcsolódó módszertani követelmények**

Az iskolai pedagógiai programok és a helyi tantervek meghatározzák, hogy milyen rendszerességgel és milyen módszerekkel győződnek meg a tanárok a tanulók tantárgyi tudásáról. Az összehasonlíthatóság érdekében a teljesítményeket egy skálán helyezik el, és nagyságukat számszerűen fejezik ki. A legkézenfekvőbb a becslésen alapuló **osztályozás**, ami azonban nagyon szubjektív. A **mérés** objektívebb, ha olyan mérőeszközöket használ, amely a **mérésmódszertani elveken (jóságmutatókon)** alapszik. Ezek a következők:

### **1. Tárgyszerűség**

A reális tudásértékeléshez olyan mérőeszközre van szükség, amely független a külső tényezőktől, nem tartalmaz szubjektív elemeket. Nem befolyásolhatja az eredményt, hogy ki állította össze a feladatokat és az sem, hogy ki javította. Az értékelő és az értékelt között – akaratunk ellenére is – működhet valamilyen fokú szimpátia vagy ellenszenv, ami erősen befolyásolhatja az értékelés tárgyyszerűségét. Rontja a tárgyyszerűséget, ha nem a tantervi követelményekre vonatkozik a mérés, hanem olyan dolgokra, amelyeket a feladatot összeállító fontosabbnak vagy éppen elhanyagolhatónak tart a többenél. Általánosan elterjedt nézet, hogy az írásbeli ellenőrzés objektívebb, mint a szóbeli, különösen akkor, ha a névtelenség megőrizhető. Azonban ez nem teljesen igaz, mert az értékelőt az íráskép is befolyásolhatja. Ebből a szempontból a bekarikázáson, aláhúzáson alapuló, tesztjellegű feladatok objektívebb eredményt adnak. Könnyebb érvényesíteni a

---

<sup>1</sup> Követelményhez viszonyított értékelés: szaknyelven kritérium-orientált értékelés, a pedagógiai értékelés új irányzata.

<sup>2</sup> Szinthez viszonyított értékelés: szaknyelven normaorientált értékelés

tárgyszerűség elvét zárt végű kérdésekkel (amelyekben csak egy vagy véges számú válasz adható), mint nyílt végűekkel (amelyek kreatív válaszalkotást igényelnek), az ismereteket visszaadó feladatokkal, mint a képességeket mérőkkel.

## 2. **Az érvényesség**

Olyan mérőeszközre van szükség, amely valóban azt méri, amit mérni szeretnénk. Noha ez természetesnek tűnik, mégsem valósul meg mindig. Előfordul, hogy a feladat olyan tudást kér számon, amely nincs benne a mérés alapjául vett követelményrendszerben (pl. a keret/helyi tantervben). Máskor a kiválasztott feladattípus nem alkalmas rá. Pl. az esszékérdéseknek az a céljuk, hogy arról tájékoztassanak, képes-e a tanuló a témát logikusan, összefüggően kifejtetni. Viszont a javítókulcsok szerint általában azt pontozzák, hogy minden fontos ismeretelem szerepel-e a megoldásban, és nem az írásmű logikáját, összefüggésrendszerét értékeli. Ha gondolkodást mérő feladatot kapnak a tanulók, akkor az okokra vonatkozó kérdések a problémamegoldó gondolkodás szintjéről tájékozódnak, de csak abban az esetben, ha a tanuló a méréskor találkozik először a kérdéssel. Ha viszont a földrajzórán már egyszer feldolgozták ezt a problémát (pl. benne volt a tankönyvben, a tanár erre fűzte fel a témafeldolgozás logikáját vagy vázlatot írtak róla a füzetben), akkor csupán tárgyi tudás mérése történik.

## 3. **A megbízhatóság**

A földrajzi mérésekben olyan feladatok szükségesek, amelyek valóban a földrajzi-környezeti tudást mérik. Talán ez a legnehezebben teljesíthető jószágmutató. Talán nincs is olyan földrajzi-környezeti téma, amelyben csak a földrajzórán szerzett tudásra volna szükség (pl. nem beszélhetünk a lemeztektonikáról fizikai ismeretek nélkül vagy a világgazdasági folyamatokról közgazdasági, történelmi, politikai ismeretek nélkül). Emellett éppen az az iskola törekvése, hogy a tudás ne tantárgyakba skatulyázva különüljön el a tanulók fejében.

### **Elvárások az ellenőrző földrajzi feladatokkal szemben**

A tanárok egy része azt mondja, hogy nincs szüksége a tankönyvcsaládokhoz készült vagy központilag kiadott tudásszintmérő feladatlapokra, inkább maga állítja össze a felmérést. Nézetüket általában azzal indokolják, hogy ők ismerik tanítványaikat, ők tudják, hogy mi történt a földrajzórán, tehát azt is, hogy mit kell kérdezniük. Álláspontjuk pedagógiai szempontból érthető, ugyanakkor súlyosan sérti a mérési alapelveket. Természetesen használhatók saját készítésű mérőlapok, de csak a feladat- és feladatlapkészítés szabályainak betartásával. Különböző a mérés eredményei félrevezetik a tanárt és tanítványait egyaránt. Érdemes tehát végiggondolni, hogy milyen földrajzi feladatsorok biztosíthatják a tárgyszerűséget, az érvényességet és a megbízhatóságot.

Induljunk ki abból, hogy a jó tudásszintmérő feladatlapnak szakmai, pedagógiai és módszertani szempontból egyaránt jó feladatokat kell tartalmaznia. Milyen a **jó, földrajzi tudást mérő feladat**? Vegyük sorra a jellemzőit!

- Tartalma alkalmas az elfogadott és ismert követelményrendszerre vonatkozó ismeret és a képesség jellegű földrajzi-környezeti tudás mérésére.
- Érvényességének alapja, hogy világosan igazodik a megjelölt célhoz, a mérni kívánt elemhez. (Pl. a vizuális intelligenciáról tájékozódó feladat valóban térbeli tájékozódási képességet, és ne logikai képességet mérjen.)
- A feladatkijelölés világos és egyértelmű. Pontosan megfogalmazza, hogy mit és hogyan kell tennie a tanulónak.
- A feladatban szereplő kérdések és utasítások sorrendje megfelel az általános logikai szabályoknak.
- A hagyományos felfogás szerint a feladatok ne legyenek túl könnyűek (amit minden tanuló meg tud oldani), de túl nehézek sem (amit még a legjobbak sem tudnak helyesen megoldani). A követelményhez viszonyított értékelés szempontjából viszont a könnyű feladat is lehet jó, hiszen megoldása sikerélményhez juttatja az adott képesség szempontjából az átlagosnál gyengébb tanulókat és segíti tudásuk összehasonlítását a külső szempontokkal. Nehéz feladatot akkor célszerű használni, ha a mérésnek az a célja, hogy egyértelmű és minél árnyaltabb különbséget tegyen a tanulók teljesítménye között (pl. a tanulmányi versenyeken).
- Egy feladat csak egy tudáselemet (ismeretet vagy képességet) mérjen! Noha ez a kíváncsóság szinte sohasem teljesülhet egészen, mindig törekedni kell rá.
- Ne befolyásolja az egyik feladatra adott választ egy másik kérdésre adott felelet! (Pl. előfordul, hogy ha az egyik kérdésre hibás választ ad a tanuló, akkor a következőre már csak rosszul válaszolhat, mert fel kell használnia az előző megoldást. Máskor a kérdésre adandó válasz kitalálható az előző vagy a következő kérdésből.) Természetesen ennek az elvnek az alkalmazása nem zárja ki, hogy egy szövegre több feladatrész is épüljön, csak körültekintően kell eljárni.
- A feladatnak egyértelműen javíthatónak, értékelhetőnek kell lennie a javítókulcs és a pontozási útmutató alapján.
- Minden feladat apróbb építőelemekből áll. A lehetséges legkisebb elem az item, a rá adott válasz 0 vagy 1 ponttal értékelhető. (Fél pontok nem adhatók.) Minden önálló tanulói teljesítményt, jó választ értékelni kell! (Nem lehet olyan válaszelem, amelyért nem jár pont.) Ha egy feladat különböző nehézségű teljesítményelemekből áll, akkor lehet a nehezebbet 1 helyett 2 ponttal értékelni. A súlyozott pontozással azonban óvatosan kell bánni, nehogy sérüljön a tárgyyszerűség elve.
- A feladatban nem lehetnek mérési hibát okozó dolgok (pl. gépelési, számozási, jelölési hibák; a feladat megoldása közben lapozgatni kell).
- A feladatot úgy van szerkesztve, hogy a kérdés és a válaszlehetőségek világosan elkülönülnek egymástól. Egyértelmű, hová kell beírni a választ, és van rá elég hely.

- A feladatban lévő ábra esztétikus, olvasható méretű és elvégezhető benne a feladat (pl. elegendő hely van a térképi részletek berajzolására, egyértelmű, hogy hová kell beleírni a számot, a szöveget).
- A feladat stílusa, nyelvezete megfelel a tanulók életkori sajátosságainak, a földrajz szakmai igényeinek és a magyar nyelv szabályainak.
- A feladat megfelel a jogi és az etikai követelményeknek. Nem tartalmaz megkülönböztető, kirekesztő vagy politikai elemeket, pontosan feltünteti az átvett szemelvények, képek, ábrák forrását.

### Földrajzi tudásmérő feladatok készítése

A tudásmérő feladatok készítésekor érdemes az alábbi algoritmus szerint eljárni.

1. Először pontosan ismerni kell, hogy **milyen követelményt** (pl. ismeretet, képességet) szükséges mérni. Ehhez körültekintően át kell gondolni, hogy mikorra kell azt teljesíteniük a tanulóknak, mit mond azzal kapcsolatban az általános és a részletes tantervi követelményrendszer, mely fogalmak, folyamatok, összefüggések tartoznak az adott tényhez, és mely képességterülettel vannak kapcsolatban.
2. Tömören **meg kell fogalmazni a téma lényegét**. Célszerű viszonylag egyszerű mondatokat alkotni úgy, hogy minden mondat egy gondolategység legyen, és egy mondat csak egy tényt tartalmazzon. (Pl. A vízfolyások völgyeket mélyítettek a sík felszínbe.) Ezzel együtt szükséges átgondolni, hogy melyik információra miként lehet, érdemes rákérdezni.
3. **Minőségi szempontból elemezni kell** a teljesítendő tudást. Szükséges megállapítani, hogy milyen szinten (a ráismerés, a megnevezés vagy az alkalmazás szintjén) kell teljesíteni azt.
4. Ezután szabad csak **kiválasztani** a követelményhez és a tartalomhoz legjobban illeszkedő **feladattípust**. (Pl. ismeret jellegű tudás mérésekor feleletválasztásos vagy asszociációs feladatokat, képesség ellenőrzésekor inkább feleletalkotásos vagy elemzési feladatokat.)
5. Csak ezt követően jutunk el a **feladatalkotáshoz**. Ez is több lépést feltételez. Először az itemtövet, vagyis a feladat legkisebb egységének kérdését, utasítását a hozzá tartozó válaszlehetőségekkel kell megírni, majd a hozzá kapcsolódó utasításokat is. Ha a feladat több itemet tartalmaz, akkor a könnyebbeket az elejére, a nehezebbeket a végére célszerű helyezni.
6. A feladat megformázása következik úgy, ahogyan az a tanulók elé kerül majd.
7. A feladat azonban csak akkor tekinthető késznek, ha a megoldását is pontosan megfogalmazta a készítője, sőt a pontozást is hozzárendelte.

### Földrajzi tudásmérő feladatlaponk összeállítása

A feladatokat önmagukban ritkán használják mérésre, azokból feladatsort állítunk össze. Egyáltalán nem mindegy, hogy milyen feladatok és miként kerülnek bele. A **földrajzi feladatlapok összeállításakor** a következő szempontokat szükséges figyelembe venni:

- A feladatsornak szükséges átfognia a kijelölt témakör egészét (pl. témazáró mérésnél a témakört, évfolyammérésnél a helyi tantervben megadott főbb témaköröket).
- Változatos feladattípusokra van szükség annak érdekében, hogy a mérés minél szélesebb tudásterületet fogjon át.
- Egy feladattípusból 5-10 itemnél ne legyen több, mert megoldásuk közben a tanulók gondolkodása lanyhul.
- A tudásmérő feladatoknak **különböző tartalmi kategóriákra** kell vonatkozniuk. Legyenek benne földrajzi helyekkel, térbeli kapcsolatokkal és mozgásokkal, valamint a környezet és társadalom kapcsolatával foglalkozók egyaránt!
- A feladatoknak arányosan kell rákérdezniük a különböző tudáselemekre: **ismeretekre** (egyedi és általános fogalmakra, egyéb tényekre), a folyamatokra és összefüggésekre és azok alkalmazására. Az ismeretekre vonatkozó feladatelemek (itemek) aránya nem haladhatja meg a 40%-ot. A folyamatok és az összefüggések a **megértésről** tájékoztatnak a mérésben. Ezek aránya 30% körül helyes. A reális tudásmérésben ugyancsak 30%-nak kell lennie az **alkalmazásnak** is.

Tudáselem		Feladatok pontszáma					Összes pont	Összes %
		1.	2.	3.	4.	5.		
<b>tény- ismeret</b> (40%)	általános fogalom							
	egyedi fogalom							
	egyéb tény							
<b>megértés</b> (30%)	folyamat							
	összefüggés							
<b>alkalmazás (30%)</b>								

*A különböző tudáselemek megfelelő arányának biztosítása érdekében készítendő tudásmatrix*

- A feladatok általában nehézségi sorrendben követik egymást a mérő feladatlapokban: a legkönnyebbel kezdődnek és haladnak a nehezebbek felé. Ugyanakkor hosszabb feladatsorba érdemes időnként egy-egy könnyebb feladatot is beiktatni azokra a helyekre, amelyekhez érve a tanulók már valószínűleg fáradtak. Noha azt tanácsoljuk nekik, hogy mielőtt elkezdik a munkát, tekintsék át az egész feladatlapot, és azokat a feladatokat oldják meg először, amelyek könnyen mennek, mégis az esetek többségében (a szabálykövető gyerekek) sorban haladnak. Semmiképpen ne kerüljenek a feladatsor végére a legnehezebb, a legtöbb időt igénylő feladatok!
- Egy feladatlapban lehet több azonos típusú feladat, de azok ne egymás után következzenek.

- A feladatok mennyiségének meghatározásakor az legyen a vezérelv, hogy legyen elég idő a megoldásukra! Noha a tanulók különböző ütemben dolgoznak, 1 itemet általános iskolában átlagosan 1 perc alatt, középiskolában 0,5 perc alatt oldanak meg. A hagyományos tesztszerű feladatokkal kicsit gyorsabban, az elemzési, a számolási és a rajzoldási feladatokkal lassabban haladnak. Jól használható az az időbecslési módszer is, amely szerint a tanulóknak általában háromszor több időre van szükségük egy feladat megoldásához, mint nekünk (ha tényleg gondolkodnak rajta).
- A feladatlap terjedelme is hat a tanulókra. A hosszú feladatsortól megrettennek, a rövidet pedig nem veszik komolyan. A tudásmérő témazáró feladatlap általános iskolában ne legyen több 3-4 oldalnál! Lelkileg ez is soknak tűnhet, de a térképvázlatok vagy más ábrák miatt szükséges. Középiskolában se haladja meg 5-6 oldalt! Más a helyzet a központi nagy mérésekkel (pl. egy emelt szintű érettségi feladatlap akár 30 oldal terjedelmű is lehet, igaz azt 240 perc alatt kell megoldani).
- Úgy korrekt, ha a feladatokkal és azon belül a részfeladatokkal elérhető pontszámokat feltünteti a feladatlap. A tanulók számára segítséget jelent, ha tudják, hány pontot ér egy-egy teljesítmény. Abból következtethetnek, hogy hány válaszelemet vár tőlük egy-egy feladat, illetve válogathatnak is közöttük.
- A feladatlap technikai szerkesztésére is szükséges időt fordítani. Fontos, hogy a feladatok ebből a szempontból is egyértelműek és megoldhatók legyenek. Nehezíti a tanulók munkáját, ha a feladatok egyes kérdései vagy az egymással összefüggő feladatok különböző oldalon vannak, különösen akkor, ha megoldásuk közben lapozni is kell.
- Csak olyan feladatlap adható a tanulók kezébe, amelyet előzőleg a készítője is megoldott, és eközben nem ütközött technikai akadályba, valamint egyértelműen elkészítette a javítási-értékelési útmutatót.

### **5.3. A tanulói teljesítmények értékelésének módszerei**

#### **A tanulók teljesítményének figyelemmel kísérése**

Az eddigiekben azzal foglalkoztunk, hogy a tanár milyen, jól bevált módszerekkel ellenőrizheti és mérheti a tanulók tudását. Ezek a technikák a régi pedagógiai felfogás örökségei, az ismeretanyag visszaadását kívánják. Természetesen szükség van ezekre, de mellettük másokra is. A tanulók számtalan módon megnyilvánulnak a földrajzórán és azokon kívül, miközben megmutatják, hogy mit tudnak, hogyan gondolkodnak, mi mindenre képesek. Ezek a helyzetek sokkal többet elárulnak róluk és a tudásukról, mint a legjobbaknak tartott hagyományos ellenőrzési módszerek. Gyakran mondják a tanárok, hogy nincs idő arra, hogy egyenként megismerjék 8-10 osztály tanulóit. Pedig ennek hiányában igazi fejlesztő tanári munkáról és tényszerű teljesítmény-értékelésről aligha beszélhetünk. Tekintsük át, milyen lehetőségek kínálóznak arra, hogy a tanár folyamatosan és sokoldalúan **figyelemmel kísérje a tanulók földrajzzal, környezettel kapcsolatos teljesítményeit!**

- A tanár figyeli a tanulókat az órai frontális beszélgetések során, figyelemmel kíséri válaszolási készségüket, mert ez árulkodik a tantárgyhoz való hozzáállásukról. Válaszaik tartalma nemcsak tárgyi tudásukat, hanem kommunikációs képességeiket is jelzi. Reagálási sebességük összefügghet lényegfelismerő és asszociációs képességük szintjével.
- Időnként készített a tanulókkal vázlatot a tanári magyarázatból megismert, a tankönyvből elolvasott vagy a tanulói beszámolóban hallott anyaggal kapcsolatban, hogy betekinthesen a hallott és az olvasott szöveget értő képességükbe. A vázlatírás abból a szempontból is jó, hogy megismerheti, milyen a tanulók földrajzi-környezeti lényegkiemelő képessége, ha vizuális vagy tapasztalati úton szerzik az információkat.
- Alkalmat teremt arra, hogy a tanulók időről időre önállóan elemezhesenek különböző műfajú szövegeket, ábrákat, képeket, miközben figyeli elemzési képességük fejlődését.
- Igényeli, hogy a tanulók beszámoljanak egy-egy földrajzi jelenség megfigyeléséről, olvasmányról, filmről, valamely, a földrajzzal összefüggő tevékenységükről, élményükről. Lehetőséget ad arra, hogy rövid (2-4 perces) kiselőadást készítsenek a maguk választotta és a tanár által kijelölt témából.
- A tanulók órai munkájából, önálló munkavégzéséből megállapíthatja, hogy mely tevékenységformákban eredményesek és miben szorulnak segítségre.
- Lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók megmutathassák a többiekkel való együttműködési készségüket (pl. kooperatív munkában, projektfeladatban, drámamódszer során).
- Időnként, de rendszeresen ellenőrzi írásbeli munkáik (pl. munkafüzetük, jegyzetfüzetük) tartalmát és a végzett munka következetességét. Érdemes külön figyelnie arra, hogyan dolgoznak a munkatérképeken, a táblázatokban, hogyan jegyzetelnek, hogyan készítenek vázlatokat és rajzokat.
- Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók összefoglalhassák társuk feleletének, beszámolójának lényegét, tartalmi szempontból értékelhessék, és ha szükséges, kiegészíthessék.
- A házi feladatok ellenőrzése arra nemcsak arra terjed ki, hogy készen van-e a lecke, hanem a tartalmára, pontosságára és igényességére is. Tudatja a tanulókkal, hogy az egymásról másolt házi feladatoknak nem sok értelme van, és ezt az értékelésnél is figyelembe veszi.
- Bízattja a gyerekeket arra, hogy készítsenek szorgalmi feladatokat (pl. könyvajánlót, aktuális földrajzi-környezeti hírcsokrot, közetgyűjteményt, terméklistát, tablót, rajzot, riportot). Ezek lehetőséget adnak ismereteik bővülésére éppúgy, mint látókörük szélesedésére, készségeik fejlődésére, a tanár pedig megismerheti, hogy mire képesek az órán kívüli tevékenységekben. Nem baj, ha a szorgalmi feladatok nem teljesen önálló munkával születnek, a lényeg az, hogy készítésük közben tanulási folyamat zajlik.
- A tanár figyelme kiterjed a tanulók földrajzórán kívüli (pl. kirándulási és szakköri) teljesítményeire, készségeik fejlődésére és a tantárgy tanulásához való hozzáállásukra is.
- Érdemes összegyűjteni a tanulók által készített munkákat. A tanár minden tanulónak nyithat egy dossziét, amelyben folyamatosan gyűjti a munkáikat (pl. írásbeli feleleteiket,

rajzaikat, a múzeumi vagy terepi foglalkozáshoz kapcsolódó feladatlapjaikat, gyűjtőmunkájuk eredményeit, kiselőadásai vázlatát) és a saját feljegyzéseit is. Ez azért szükséges, hogy év végére ne merüljön feledésbe a tanulók teljesítménye, ne csak a naplóba írt jegyek emlékeztessenek, és követhető legyen a tanulók tudásának fejlődése.

## **A teljesítmények értékelésének eszközei**

Az iskolai értékelés kimondott célja, hogy minél konkrétan és differenciáltabban feltérképezze a tanulás eredményességét. Ezzel szemben a gyakorlatban alapvetően **osztályozással**<sup>3</sup> értékelik, ötfokozatú skála segítségével minősítik a tanulók teljesítményeit. A minősítés csak részben alapszik egyértelmű tényeken, tulajdonképpen becsléssel történik. Az értékelésnek csak az összegző szerepe érvényesül, a helyzetfeltáró és a fejlesztő funkciója alig. A gyerek nem sokat tud kezdeni azzal a megállapítással, hogy a földrajztudása hármás, mert nem derül ki, hogy a teljesítménye mely pontokon felel meg követelményeknek és mely teljesítményformákban vannak még teendők. Az ismeretközpontú tanítási-tanulási folyamatban viszonylag könnyű az osztályozás: a tanár számba veszi a tanuló ismereteit, és mennyiségük, nehézségi fokuk szerint minősíti azokat. A képességek értékelése már jóval nehezebb. Aligha igazságos az az érdemjegy, amit például egy terepasztali modell elkészítésére vagy egy képzelőerőt is igénylő, a szolgáltatások működéséről szóló dramatikus játék megoldására ad a tanár. Nem tudhatja, hogy a modell mennyiben múlt a tanuló ismeretein és képességein, a szerepjáték sikeréhez mennyiben járult hozzá az egyik vagy a másik tanuló, hogy a felhasznált képességeket földrajzórán szerezte-e vagy csak itt használta fel, hogy mennyi múlt a tanáron és mennyi a tanulón. Különben is, minden modell vagy drámajáték jó valamiért, és mindegyiket lehet másként is jól csinálni. Vannak tanárok, akik ennek ellenére a képességjellegű tevékenységeket is osztályozzák, éreztetve a tanulókkal, hogy ezek ugyanannyira fontosak, mint a tényismeretek. Ha osztályoznak, akkor is szükséges szóban alaposan, több szempontból értékelni a tanulók teljesítményét, megerősítve abban a jó elemeket és irányt mutatva a fejlődéshez.

A mai iskolában szükség van az osztályozásra a tanulók motiválásában és fegyelmezésében, a szülők tájékoztatásában annak ellenére, hogy minden pedagógus tudja, a szaktárgyi osztályozás nem lehet a fegyelmezés eszköze. Ugyanakkor a módszer erősen átértékelésre szorul. Sok tanár ad egyszer alá-, föléhúzott vagy tört jegyet, mert az ötfokú skálával nem tudja kifejezni a tanulók tudása, teljesítménye közötti különbségeket. Mivel ilyen érdemjegyek és osztályzatok hivatalosan nem adhatók, másként kellene kifejezőbbé tenni az értékelést. Például azzal, hogy **a különböző jellegű teljesítményeket eltérő jeggyel értékeli** a tanár. Értékelő füzetébe, az elektronikus naplóba a téma (pl. Afrika, vízföldrajz) megnevezése helyett a tudáselemet vagy a tevékenységterületet (pl. térképismeret, tényismeret, valamely

---

<sup>3</sup> Az osztályozás során a tanár érdemjeggyel és osztályzattal minősíti a teljesítményeket. A tanév folyamán a különböző jellegű részteljesítményekre érdemjegyet ad, amelynek visszajelző és motiváló szerepe van. Félévkor és tanév végén osztályzattal minősít. Az osztályzat nem az érdemjegyek átlagából születik, hanem a tanítási-tanulási folyamat lezárásakor jellemző helyzetet tükrözi.

készség fejlődése, plusztevékenység) írja be. Az így szerzett jegyek szükség esetén (pl. a téma befejezésekor vagy év végén) összegezhetők.

Mely módszerekkel váltható ki az osztályozás? Szerepét részben a **pedagógus apróbb jelzései** (pl. tekintetei, mozdulatai, biztató vagy nemtetszést kifejező szavai) vehetik át. Ám vannak olyan életkori szakaszok és tanár-diák kapcsolatok, amelyekben ezek hatékonysága csekély. A tanulási folyamat segítése szempontjából jóval eredményesebb lehet a **szöveges értékelés**. Abban ugyanis az ismeretek és a képességek egyenrangúan kezelhetők, és az egyes követelménycsoportok (térképmunka, tényismeret, ismeretek alkalmazási képessége, gondolkodási képességek stb.) külön értékelhetők. Az értékelés valóban személyre szabott lehet, hiszen a tanárnak módja van arra, hogy összevesse a tanuló jelenlegi teljesítményét a korábbival, és megfogalmazza, miben kell fejlődnie. A legnagyobb segítség azonban az, ha a gyerek megtudja, mit kell tennie, hogyan kell változtatnia a jobb teljesítmény elérése érdekében (pl. keressen meg minden földrajzi helyet a térképen, amelyről olvas, vagy próbálja ábrázolni a téma logikai összefüggéseit). A szöveges értékelés felső tagozatban vagy középiskolában nehéz, mert a földrajztanár és tanítványai hetente csak egyszer-kétszer dolgoznak együtt mindössze 45 percig. Ennek ellenére törekedni szükséges arra, hogy minél többször alkalmazza a szöveges értékelési formát legalább szóban. Félév végén vagy egy-egy témakör befejezésekor célszerű néhány percet szánni arra, hogy a tanár ellássa tanulási tanácsokkal a tanulókat.

### **A fejlesztő értékelés**

Az előző gondolattal eljutottunk a **fejlesztő értékelés** fogalmához, amely – szemben a hagyományos, „ítéletmondó”, hiányosságokat kereső értékelési módokkal – arra törekszik, hogy a lehető leghatékonyabban segítse a tanulók tanulását. Ezt azzal tudja elérni, hogy gyakran, rendszeresen, változatos módszerekkel értékeli a gyerekek elméleti tudását, készségeik fejlődését annak érdekében, hogy arra építse a további tanulási folyamatot. A tanár hagyományosan a tantervi követelmények tudásáról tájékozódik, ez adja a pillanatnyi „láttelelet”. Ennek azonban csak akkor van haszna a tanulóra nézve is, ha az egyes teljesítményeit önmagához is viszonyítja, megállapítja a tendenciákat és azokra magyarázatokat keres. Ez feltételezi, hogy a javuló vagy éppen romló teljesítmény okát a tanár megbeszéli a tanulóval, és ennek alapján tervezi (tervezi át) a további tanulási folyamatot.

### **A tanulói reflexió szerepe az értékelésben**

Előfordul, hogy az ellenőrzés végén megkérdezi a tanár a tanulótól, hogyan értékeli a feleletét. Az **önértékelés** nehéz helyzetbe hozhatja a tanulót, ha nem szokott hozzá. Részben azért, mert nem hálás dolog önmagát értékelni, részben pedig azért, mert ha a felelet csak tényeket kért számon, értékeléskor nem sokat tud hozzáfűzni. (Ha tudná, amit nem

mondott, akkor biztosan elmondta volna. Ha jól tudta volna, akkor helyesen mondta volna.) Teljesítményét csak akkor képes összevetni a követelményekkel, ha pontosan ismeri azokat. Az alkalmazás jellegű feladatok (problémamegoldás, tárgyi alkotómunka, dramatikus megjelenítés stb.) értékelésekor könnyebben meg tudja fogalmazni, miben látja saját munkája erősségeit és gyengeségeit. Azok a tanulók, akiknek tanára rendszeresen és érdemben értékeli teljesítményeiket, hamarosan maguk is megtanulják, hogyan kell csinálni. Így képesek megítélni munkájukat és tudásukat. Ezáltal aktív részesei lesznek saját tanulási folyamatuknak, fejlődésüknek. Csakhogy a társak véleménye is fontos a gyerekeknek és a tanárnak is. Az összefoglaló értékeléskor számíthat, hogy a gyerekek jobban is ismerik egymást. Vannak dolgok, amelyeket jobban vagy másként látnak, mint a tanár. Ezt célszerű előtűk is elismerni, és **bevonni őket az értékelésbe**. Az iskolán kívül máshonnan is szerzik ismereteiket, ezért más az ízlésük, a képi és a gondolati világuk. Ezért az ilyen jellegű teljesítmények (pl. rajz-, videó-, makett- vagy weblapkészítés) értékelése során elengedhetetlenül fontos kikérni a véleményüket.

### **Kulcsfogalmak**

tudás, tényismeret, megértés, alkalmazás, item, jószágmutatók, tárgyszerűség, érvényesség, megbízhatóság, tudásmatrix, osztályozás, osztályzat, érdemjegy, szöveges értékelés, fejlesztő értékelés, önértékelés, társértékelés

# 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 szeretnének nyújtani nekik, mi a célunk, hová szeretnének 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 óratípus 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 földrajzóra** 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 óratípusok, 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**

óratípus, 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”<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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 összefüggésrendszereket 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 fejleszhető. 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 **együtműködés**.

#### 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 alkalmoszerűen 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 együtműködési 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. Érdemes azonban olykor szerepcserét alkalmazni, a gyengébb tanuló kaphatja az irányító szerepet, hogy sikerélményhez juthasson.



*Munkáltatás pármunkában a földrajztanárképzés szakmódszertani szemináriumán (fotó: Makádi M.)*

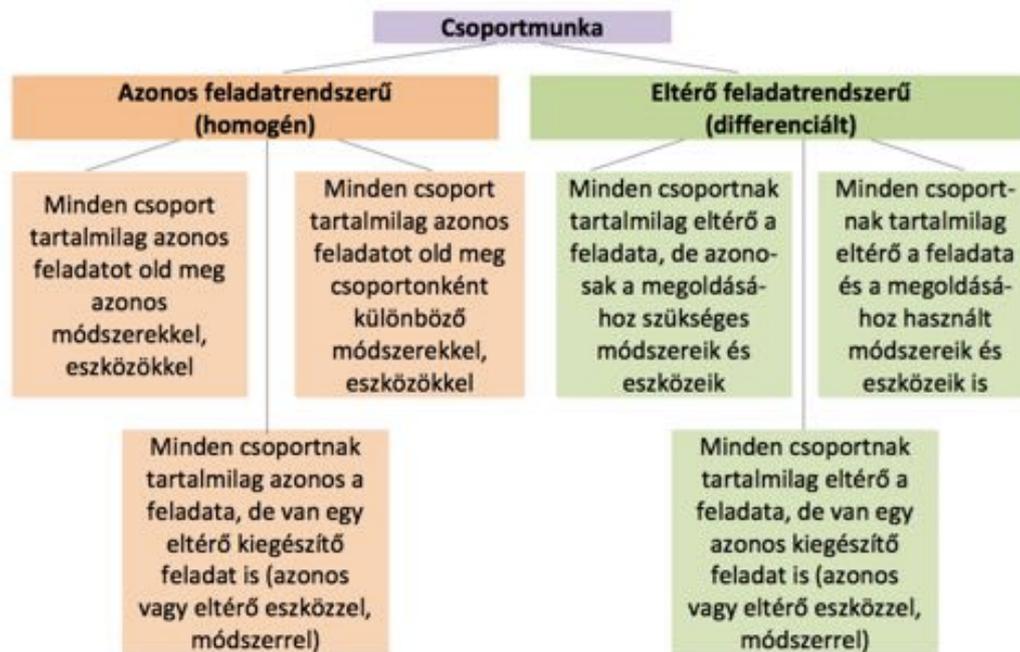
Párban való tanulásra a földrajzóra szinte minden didaktikai mozzanata alkalmas lehet, elsősorban azok, amelyekben ismeretbővítés vagy megszilárdítás történik (pl. gyakorlás, rendszerezés). Tartalmi szempontból főként az előzetes ismeretek alkalmazását kívánó tananyagrészek kínálkoznak páros munkában 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 együttműködések 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 algoritmusát, 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. **Feladtvégzés:**
    - tanulók – minden tanuló elvégzi, megoldja a saját feladatát; az eredmény megbeszélése a csoportvezetők irányításával, tanári menedzseléssel;
    - tanár – a csoportok munkájának támogatása.
  - c. **Csoportbeszámolók:**
    - tanulók – csoportonként egy-egy tanuló vagy közösen beszámolnak a csoportmunka eredményéről, a többiek hozzászólnak, kiegészítik;
    - tanár – a beszámolók koordinálása, segítése.



*Feladatlappal irányított csoportmunka tanári menedzseléssel (fotó: Makádi M.)*



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

### 3. Rögzítés

- tanulók – jegyzeteket 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**<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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 tanulószervezés** háttérében 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**<sup>3</sup> olyan tanulószervezési 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, átélik az egymást segítő munkavégzést, hiszen

<sup>3</sup> A projekt módszerrel 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. Földrajzóra a leggyakoribb szervezeti forma

A földrajztervtervben 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 földrajzórákon, 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 tantervtben 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 földrajzot, 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 földrajzot és csillagászati földrajzot, mások csak regionális földrajzot 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 óraszámára ennek 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 kisművelőkkel azonban másként kell törődnie. Sose felejtse el, hogy ők még csak 10-12 éves gyerekek, akikkel éppen most kell megszerettetni a földrajzot! Őket még szinte „kézen fogva” kell vezetni. Szükséges ismereteiket és képességeiket önnek kell megszereztetnie, ami azt jelenti, hogy meg kell tanítani 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 programban<sup>4</sup>. 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. Tehetség gondozási módok és formák

#### A földrajztanár tehetséggondozó tevékenysége

A tanulási nehézségekkel küzdő tanulókhöz hasonlóan a **tehetségesek** felkutatása és gondozása is az egész nevelőtestület felelőssége<sup>5</sup>. 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.

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

<sup>5</sup> 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 tartalmúak<sup>6</sup> (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 földrajzszakkörben**

Sok általános iskolás korú gyereket érdekel a földrajz valamelyik területe, de a szokásos tanórai körülmények között sikertelenekek, kötelező és rendszeres tanulásra nem képesek. Mintha csak számukra találták volna ki a **földrajzszakkört!** Hiszen ott azzal foglalkoznak, amivel szeretnek, ráadásul nem is kötelező. Önként választják a foglalkozást. Noha a szakkört általában az iskolában szervezik<sup>7</sup>, 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

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

<sup>7</sup> Szakkört 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, média hír-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 szagimnáziumi és a gimnáziumi tanulási folyamatot **érettségi vizsga** zárja le. A földrajz mindkét iskolatípusban **választható tantárgy**. A vizsgák rendszerét kormányrendelet<sup>8</sup> szabályozza, tartalmukat a **vizsgakövetelmények**<sup>9</sup> határozzák meg. A földrajzi érettségi vizsga írásbeli és szóbeli részből áll, és mivel a vizsgarendszer kétszintű, közép- és emelt szinten egyaránt lehetőséget kínál.

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 törvény<sup>10</sup> lehetőséget biztosít arra, hogy az iskola **érettségire felkészítő foglalkozásokat** szervezzen a választható tanórai foglalkozások időkeretében<sup>11</sup>. 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

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

<sup>9</sup> 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](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/foldrajz_vk.pdf)

<sup>10</sup> Köznevelési törvény 9. § (1)

<sup>11</sup> [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 környezetén 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 földrajztervekbe az általános és a középiskolákban egyaránt. A **terepfoglalkozások** és a **terepi gyakorlatok** inkább a középiskolai biológia- és földrajz-tanításban 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 működjenek 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.)*

### **Földrajtanítás-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**<sup>12</sup>. 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) tájtypus, nagytáj és településtípus földrajzi jellemzőit megtapasztalhassák. Ez nemcsak a földrajzi tudás, hanem a reális alapokon nyugvó nemzettudat kialakulásának is fontos feltétele.

<sup>12</sup> 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 **országjárást** 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 lelkileg (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 újításukat 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 összeállításakor 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 műveltségegységre 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, tehetség gondozás, érettségire felkészítő foglalkozás, tanulmányi verseny, szabadég iskola, terepi projekt, tanulmányi kirándulás, tanulmányi séta, kiránduláson végzett tanulmányok, terepfoglalkozás, erdei iskola