

Változások a földrajztantárgyban az új alaptantervek és kerettantervek bevezetése után (különös tekintettel az általános iskolára)

Írta: Dr. Makádi Mariann

1. A tantervi változások szintjei és műfajai

A 2012-es évben a közoktatásban jelentős tantervi változások történetek, amelyre részben a törvényi előírások következtében, részben a korábbi tantervi szabályozás tapasztalatai alapján, illetve az oktatással kapcsolatos szemléleti változások (1-2. ábra) miatt került sor. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek mint a két alapvető tartalmi szabályozó dokumentum szerepét, egymáshoz való viszonyát is átgondolva történtek meg a tantervi módosítások (3-4. ábra), amely során az állami tantervek alapján – a háromszintű tantervi szabályozásnak megfelelően – az intézményi helyi tantervek átdolgozására is sor került.



1. ábra. A törvényi kötelezettség és a felmenő rendszerű módosítás

- „A magyar oktatási rendszer az elmúlt harminc évben olyan gyors változássorozaton ment keresztül, amelynek igényei és elképzelései az oktatási rendszert kiérleletlenül, összeegyeztetetlenül, sok esetben egymásnak részben ellentmondó hullámokban érték el.” *(Szárny és teher)*
- „Magyarország a tanulás világában egyre jobban lemarad versenytársaitól. Az elmúlt évek számos reformja ellenére a tudásbeli szakadék, amely a világ legfejlettebb részeitől elválaszt bennünket, nem szűkült, hanem szélesedett.” *(Zöld könyv)*
- „A nevelés-oktatás rendszerét a létező értékek megőrzésével és új elemek beillesztésével az alapjaitól teljességében újjá kell építeni.” *(Szárny és teher)*

2. ábra. A tantervi változások koncepcionális kiindulópontjai 2012-ben

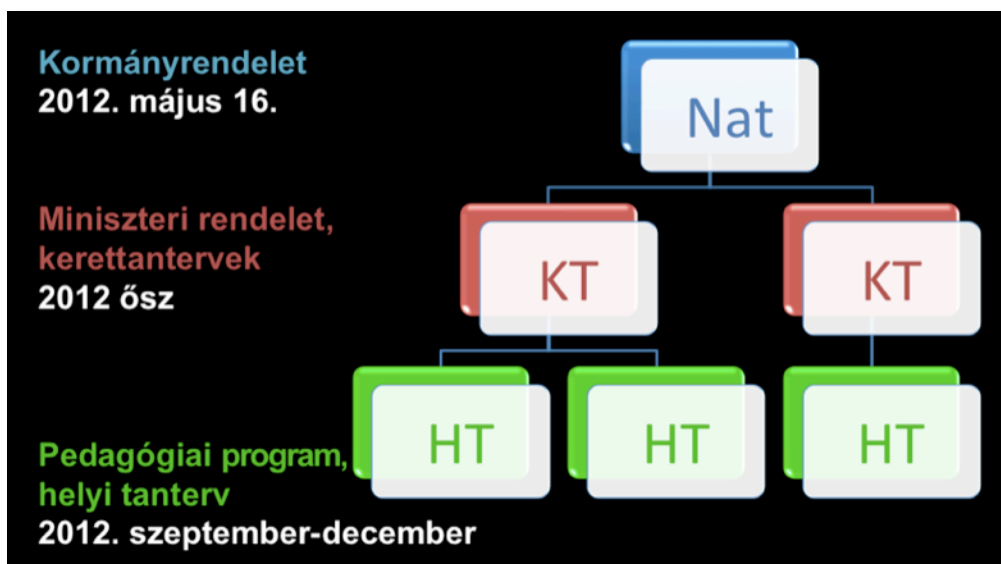
Nat

- meghatározza a Magyar Köztársaság közoktatási rendszerében minden iskoláskorú gyermek számára egységesen átadandó műveltség tartalmát
- közli a magyar közoktatás kiemelt fejlesztési feladatait
- közli az Európai Unió által közös fejlesztési célként megjelölt kulcskompetencia-területeket

Kerettantervek

Az iskola számára kötelező valamely kerettanterv kiválasztása, amelyet a helyi tantervében megnevez

3. ábra. A Nat és a kerettantervek kapcsolatának újragondolása 2012-ben



4. ábra. A tantervi szabályozásban bekövetkezett változások szinterei
(KT=kerettanterv, HT=helyi tanterv)

A következőkben nemcsak a változások elméleti megfontolásait és gyakorlati vonatkozásait, mutatjuk be, hanem a háromszintű tantervi szabályozás (5. ábra) áttekintésére is sor kerül annak érdekében, hogy a tantervi szándékok értelmezhetőek, könnyebben követhetőek legyenek azok számára is, akik nem voltak részesei a tantervek korábbi történetének.



5. ábra. A háromszintű tantervi szabályozás

2. A Nemzeti alaptanterv, különös tekintettel a földrajzi-környezeti tartalmakra

Háttér

A Nemzeti alaptantervek történetében jól nyomon követhető az a felfogásváltozás, hogy az iskolai munkában – noha az oktatás, a nevelés és a képzés szétválaszthatatlan egységet alkot – **megnőtt a képzés jelentősége**, különösen a közoktatás alapszintjén. Az alaptantervek (Nat-1995, 2003, 2007 és 2012) koncepciója és követelményrendszere elsősorban ennek értelmében készült, persze a tantervi átdolgozások hangsúlyai különbözőek voltak (6. ábra). A koncepcióváltások és a tantervi fejlesztések nyomán **oktató, nevelő és képző iskoláról** beszélhetünk. A folyamatos felfogás-váltás jól érzékelhető, ha összehasonlítjuk az alaptantervekben megfogalmazott kiemelt fejlesztési területeket. Azonban az is látható, hogy a különböző tantervek eltérő módon próbálták meghatározni az iskolai követelményeket, hol tágabban, hol szűkebben értelmezték, hol részük volt a tartalom is, hol csak a képzésre vonatkozóakat tartalmazták, illetve az optimálisan vagy a minimálisan teljesítendőket határozták meg, vagy azokat a területeket, amelyeket fejleszteni szükséges (6. ábra). A képzés mibenléte is folyamatosan változott, a képességekről a kompetenciák, illetve a kulcskompetenciák felé helyeződött át a hangsúly. A Nemzeti alaptanterv mindig megfogalmazta azoknak a területeknek a körét, amelyeket kiemelten indokolt fejleszteni a közoktatás különböző szintjein, amelyek nem egy-egy műveltségi területhez, tantárgyhoz kapcsolódnak, hanem minden tantárgyban meg kell jelenniük, vagy indokolt lehet a tantárgyi rendszeren felül, esetleg a hagyományostól eltérő keretekben (pl. új tantárgyként, tanórán kívüli tevékenységként) érvényesíteni az iskolai életben (1. táblázat).



6. ábra. A hazai tartalmi szabályozás változásai 1995–2012 között

Nat-1995	Nat-2003 és Nat-2007	Nat-2012
		Erkölcsei nevelés
	Énkép és önismeret	Önismeret, társas kultúra
	Felkészülés a felnőtt lét szerepeire	Családi életre nevelés
Testi és lelki egészség	Testi és lelki egészség	Testi, lelki egészség
		Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
Környezeti nevelés	Környezettudatosságra nevelés	Fenntarthatóság, környezet
Hon- és népismeret	Hon- és népismeret	Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
	Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés	Állampolgárság, demokrácia
Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz	Európai azonosságtudat, egyetemes kultúra	
Pályaorientáció		Pályaorientáció
	Gazdasági nevelés	Gazdasági, pénzügyi nevelés
Kommunikációs kultúra		Médiatudatosság
Tanulás	A tanulás tanítása	A tanulás tanítása

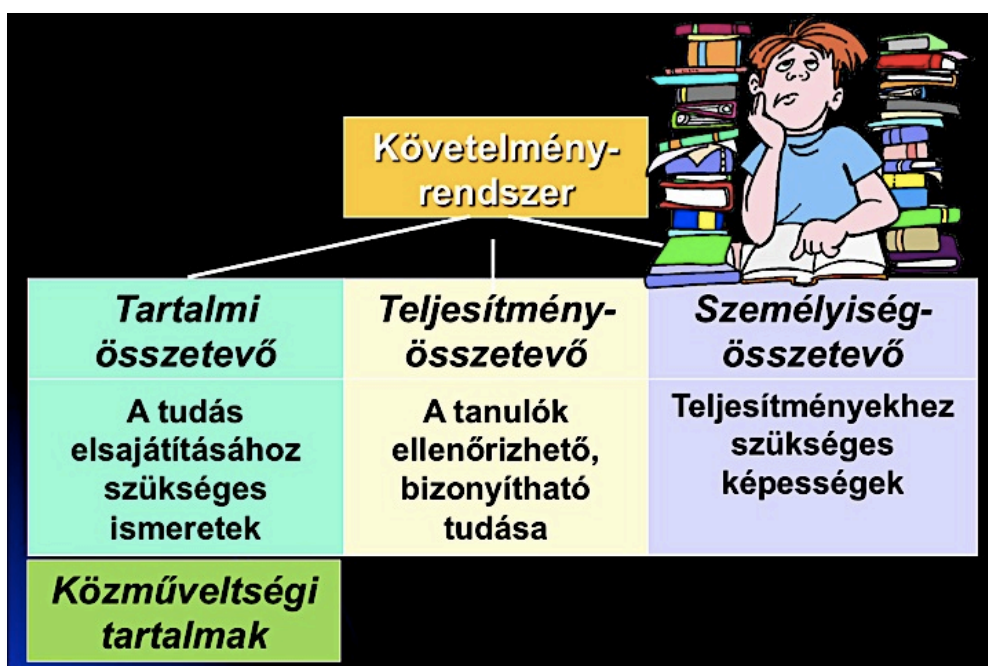
1. táblázat. Kiemelt fejlesztési területek a különböző kiadású Nemzeti alaptantervekben

A Nemzeti alaptanterv műfaji sajátosságai

A háromszintű tantervi szabályozással megszületett központi tanterveknek, vagyis az alaptanterveknek a tudásfelfogása és a felépítése, a tanórai munkához, a tudásszerzéshez való közelítése erősen különbözik a hagyományos tantervektől. Műfaji és szemléleti lényegük az alábbiakban foglalható össze.

Háromkomponensű követelményrendszer

A Nemzeti alaptanterv követelményrendszere lényegesen eltér a korábbi tantervektől. A követelményrendszer az egyszintű szabályozásban használttól eltérően három: személyiségi, képzési és tartalmi összetevőre bontja a tanulókkal szemben támasztott elvárásokat (7. ábra). Tehát nemcsak az ismereteket veszi számba, hanem azokban az iskolai (és részben iskolán kívüli) teljesítményekben is gondolkodik, amelyek a teljes személyiség kibontakoztatásával, a tudás megszerzésével kapcsolatosak.



7. ábra. A Nemzeti alaptanterv követelményrendszerének komponensei (2012)

Háromszintű szabályozás a követelmények konkrét megfogalmazása nélkül

Az alaptanterv 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 tantervben a köznevelés feladatainak és értékeinek, valamint a kulcskompetenciáknak a kifejtése), amely a teljes képzési szakasz filozófiája, célkitűzése, így minden műveltségi területre érvényes.
2. szint – az egyes műveltségi területek (pl. Földünk – környezetünk) bevezetőjében, szöveges formában olvasható, amely összefoglalja az adott területre, annak teljes képzési időszakára vonatkozó **általános fejlesztési követelményeket** (a 2012-es Natban alapelvek, célok, általános fejlesztési területek), amelyek érdekében folyik a munka. (A korábbi alaptantervek életkori szakaszokra bontották az általános fejlesztési követelményeket, és megadták a szakasz végére elérendő készségeket is.)
3. szint – az 5–6., a 7–8. és a 9–12. évfolyamra vonatkozó **részletes fejlesztési követelmények** műveltségi területenként táblázatos formában olvashatók. (A korábbi alaptantervekben részletes követelményekként szerepelt, és a szakasz végére teljesítendő tudást jelentette; az első Nat-ban az 1–6. és a 7–10. évfolyamra volt meghatározva.) Érzékelteti, hogy egy-egy fejlesztési területtel kapcsolatos követelmények hogyan szélesednek, mélyülnek az életkori szakaszok során, hogyan épül egy követelmény az előzményekre, és mely későbbi követelmény teljesítését készíti elő.

Függetlenség az iskolatípusoktól

Az egyszintű tantervi szabályozás időszakában született tantervek mindig iskolatípusonként (pl. általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai 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 8 osztályos általános iskolák, a 6 osztályos alapiskolák, a 4, a 6 és a 8 osztályos gimnáziumok). A 2012-es alaptanterv alapvetően a 8+4-es iskolaszervezeti típushoz illeszkedik, de összeegyeztethető a többi típussal is.

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** (ami a képekben gondolkodó **kisgyerekek** oktatásáról, képzéséről szól) és a 7–10. évfolyam közötti szakaszra, amely a már elvontan is gondolkodni képes gyerekek oktatásával, képzésével foglalkozik. A követelményeket alapvetően a nagy életkori szakaszok végére (a 6. és a 10. évfolyamra) vonatkozóan fogalmazta meg. De éppen a sokféle iskolaszervezeti típus miatt finomabb tagolást is adott: az alapszakaszt az első négy évet és az 5–6. évfolyamot magában foglaló, a későbbit pedig két-két éves (7–8. és 9–10. évfolyam) szakaszokra bontotta (2. táblázat). 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 szakaszcól** 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 munkaerő-piacra

2. táblázat. A közoktatási életkori szakaszok és céljaik (Nat-2007 alapján)

Műveltségi területek a tantárgyak helyett

Az első Nat készítői – igazodva a nemzetközi tendenciákhoz – azt sugallták, 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** (tulajdonképpen nagy tematikus egységekbe) rendezte, amelyekből tetszőlegesen szervezhetőek tantárgyak az iskolák céljainak és lehetőségeinek megfelelően. Egyes műveltségi területek megfeleltethetők egy-egy hagyományos tantárggyal (pl. Matematika), mások több hagyományos tantárgy tudásanyagát fogják össze (pl. az Ember és természet biológiai, földrajzi, kémiai és fizikai tartalmakkal), és vannak olyanok is, amelyek tartalmának megfelelő tantárgyak korábban nem voltak a magyar oktatási rendszerben (pl. Informatika). Az alaptanterv tíz műveltségi területben foglalta össze azokat a fejlesztési követelményeket és a hozzájuk kapcsolódó tananyagot, amelyek az egyes életkori szakaszokban meghatározzák az oktatás tartalmát és módszereit minden iskolában (3. táblázat). Ez a szerkezet a későbbi átdolgozások során is megmaradt (legfeljebb időtartamukban és elnevezésükben volt kisebb változás). A földrajzi alapismeretek az 1–6. évfolyamon az **Ember és természet műveltségi területben** kaptak helyet, kiemelten és koncentráltan azonban a 7–10. évfolyamon, a **Földünk – környezetünk műveltségi területben** szerepelnek.

Tanterv óraszámok nélkül

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

3. táblázat. Műveltségi területek a Nemzeti alaptantervben (Nat-2012)

Ha az alaptanterv nem ad meg kötelező tantárgyakat, csak feldolgozandó műveltségi területeket, akkor óraszámokat sem adhat. Helyette javaslatot tesz arra, hogy az oktatásra fordítható idő hány százalékát használják fel a műveltségi területekben megfogalmazott követelmények feldolgozására (4. táblázat). Pl. a Földünk – környezetünk műveltségi területre 4-8%-ot ajánl, ami a kötelező tanulói óraszámok alapján heti 1 vagy 2 órát jelenthet. Az alaptanterv az óraszámok elosztását a tantestületekre bízta a helyi tanterv elkészítésekor. (A háromszintű tantervi szabályozásra való átállást követően a hagyományos tantárgyak óraszámai 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.) Az időkeretek javaslatok, azokat a keret- és helyi tanterv módosíthatja (a törvényben meghatározott kötelező óraszámkereteken belül). A korábbi alaptantervek alkalmazásával kialakult az a gyakorlat, hogy a Natban szereplő tól-ig értékek alsó számértékét minimálisként értelmezzük, vagyis pl. a Földünk – környezetünk esetében a 4%-ot mindenképpen biztosítani kell a műveltségi terület tartalmainak feldolgozására az iskolákban.

Alaptanterv	5–6. évfolyam	7–8. évfolyam	9–10. évfolyam	11–12. 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%	4–8%	5–8%	

4. táblázat. A Földünk – környezetünk műveltségi terület oktatására javasolt időkeret a Nemzeti alaptantervekben

Spirálisan bővülő tudáselemek

Az egyes életkori szakaszokban a gyerekek eltérő motivációkkal, mentális, 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. (Megjegyzendő, hogy az első Nat lineáris tananyagelrendezést alkalmazott, a 10. évfolyam végére kívánt lezárt tudást nyújtani a tanulóknak.)

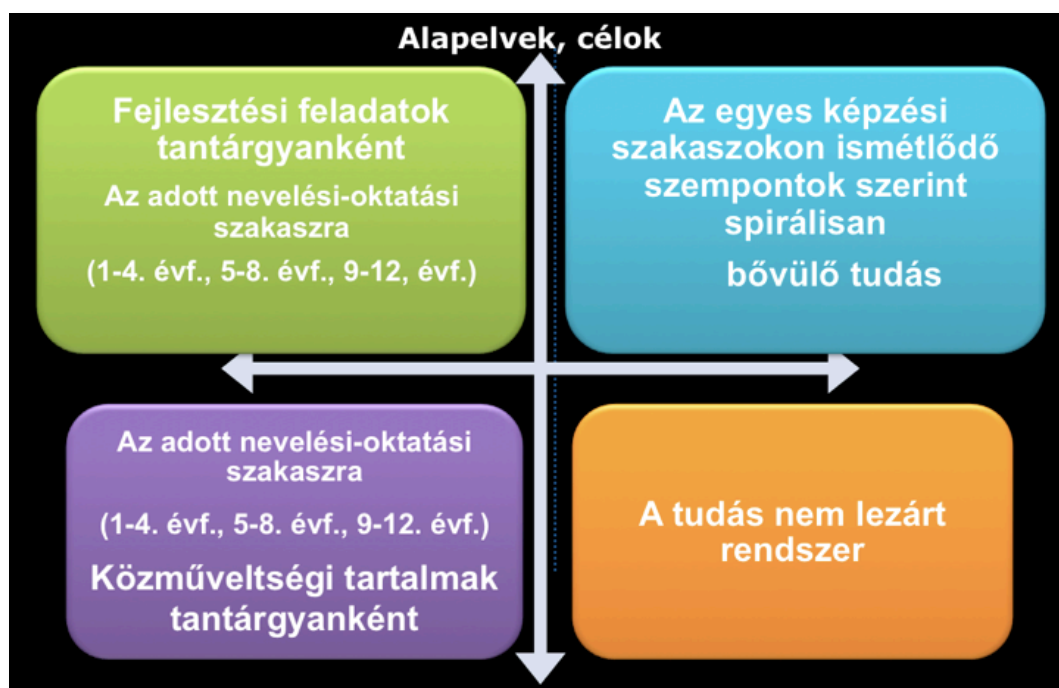
A tartalom nem fedi le az oktatási idő egészét

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 tanulói képességeihez, társadalmi hátterük iskolával szemben támasztott igényeihez, a helyi adottságokhoz, és az ennek megfelelő fejlesztéseket, tartalmakat építsék be a helyi tantervükbe. A Nemzeti alaptanterv különböző változatai eltérően defináltak szerepüket és a felhasznált időkeret arányát. A 2012-es Nat elvileg a teljes rendelkezésre álló időkeret 60%-át véli lefedettnek a követelményekkel, ugyanakkor a tartalmakat és képzési-fejlesztési feladatokat a hozzárendelt időkeretekkel összevetve nyilvánvaló, hogy ez az arány a valóságban inkább a 100%-os közelít.

Feldolgozási sorrend nélküli iránymutatás

Az alaptanterv egyfajta, a tanítási-tanulási folyamatot meghatározó, műveltségi körökbe csoportosított irányelvgyűjtemény. E műfaji jellemzőből következik, hogy mint ahogyan a műveltségi körök tematikus leírásának terjedelme nem azonos a tananyagfeldolgozás mélységével, úgy sorrendisége nem jelenti a tanórai feldolgozás sorrendjét.

Az egyes műveltségi területek felépítése, szerkezete azonos, a tartalmakat és az általuk fejlesztendő képességeket úgy értelmezik, hogy nem lezárt rendszert képeznek, hanem egy folyamatosan, egymásra épülő fejlesztési folyamat részei (8. ábra).



8. ábra. A műveltségi területek szerkezete

A 2012-es Nemzeti alaptanterv fejlesztési koncepciója

A Nemzeti alaptanterv követelményrendszerének első szintjében – mint ahogyan azt már említettük – a teljes oktatási folyamattal a tanulók fejlesztése szempontjából: megfogalmazza azokat a fejlesztési célokat, amelyeket az iskolai rendszer egészében kiemelten szükséges fejleszteni annak érdekében, hogy az iskolai képzés-oktatás-nevelés célkitűzései megvalósulhassanak (9. ábra). Ugyancsak ezt a célt szolgálják az egyes műveltségi területek leírásának, szellemiségének közös elemei, amelyeket a 10. ábra foglal össze. Valamennyi műveltségi terület anyagában szerepelnek a közös célok megvalósítása érdekében teendő lépések, elsősorban koncepcionális és tanári attitűdöt meghatározó, továbbá a tanulók tevékenységére vonatkozó elemek, amelyeknek aztán meg kell jelenniük nemcsak a kerettantervekben, hanem a helyi tantervekben is, és a taneszközöknek (elsősorban a tankönyveknek) is támogatniuk kell ezek megvalósulását. Ezekből az elemekből azokat emeli ki a 11. ábra, amelyek a földrajztanítás tartalmával és tevékenységrendszerével szoros összhangban állnak.

- **A fenntartható fejlődés**
a természettudományi, technológiai kultúra magas, a fenntarthatóság elveit is szem előtt tartó színvonalának biztosítása
- **A mindennapi életre, értékekre és munkára nevelés**
pl. etika, családi életre nevelés, pénzügyi-gazdasági kultúra, szociális munka
- **A tanórán kívüli nevelés**

pl. szakkörök, művészeti tevékenységek, kirándulások



9. ábra. Kiemelt fejlesztési területek a Nat-2012-ben

- **Hangsúly: a tudás öröme, a beleélés, a személyes véleményalkotás és a társas tanulás különböző formái**
- **Kiemelten: az információk megszerzése és kritikai értelmezése**
- **Spirálisan bővülő tudáselemek – életkori szakaszokként ismétlődő szempontok szerint**
- **Nem lezárt rendszer**
- **Nem a tanórai feldolgozás sorrendjét és szintezését jeleníti meg**

10. ábra. A műveltségi területek általános jellemzői a Nat-2012-ben

- **A tevékenykedtetés (cselekvő részvétel, megfigyelés, vizsgálat) középpontba állítása**
- **Az aktív részvétel, öntevékenység és a kreativitás biztosítása**
- **Az informatika alkalmazása**
- **A médiumok alkotó használata**
- **A szociális kompetenciák sokirányú fejlesztése**
- **A közösségi élethez, a munka világába való belépéshez szükséges tudás**
- **A tanulni tudás képességének kifejtése**
- **Az egészséges életmód kialakítása**

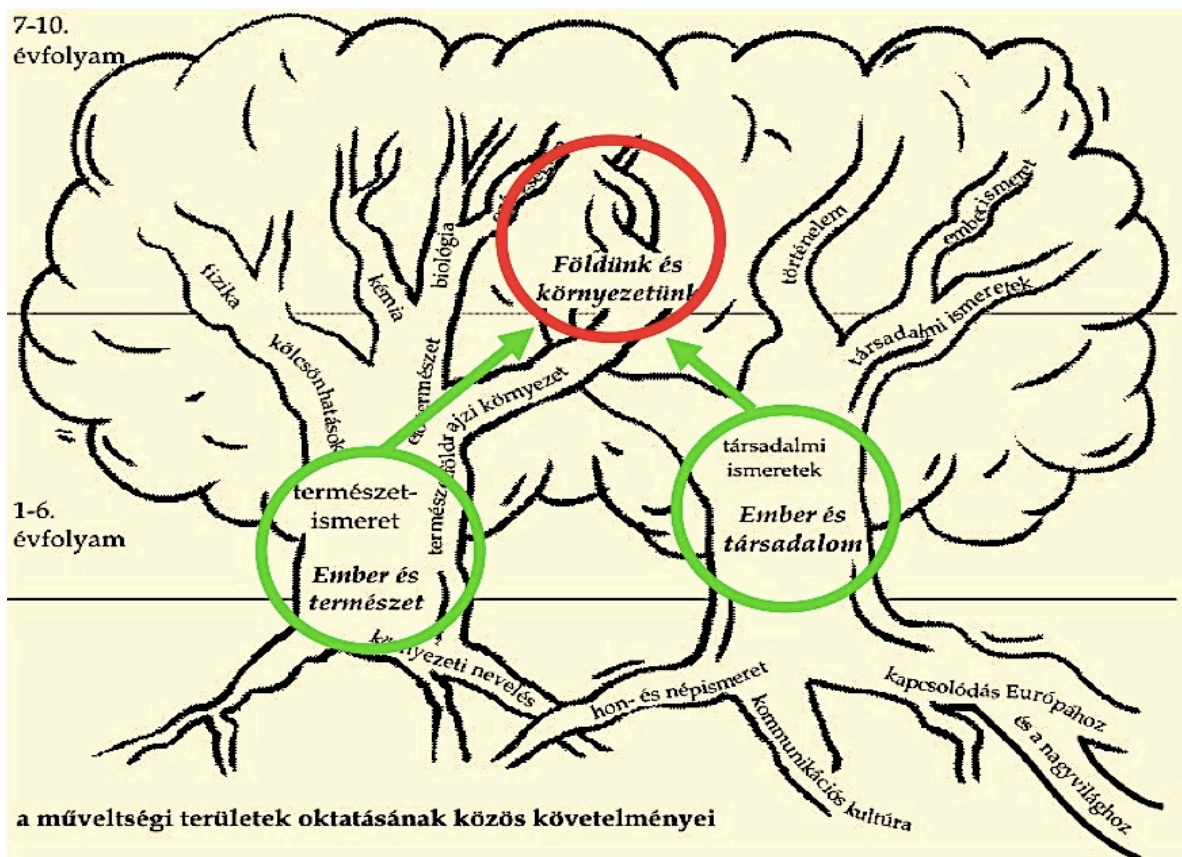
11. ábra. A műveltségi területek közös, a földrajztanítás szempontjából kiemelt céljai

A földrajzi-környezeti műveltségi tartalom helye és értelmezése

Földrajzi tartalom az oktatás alapoó 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 társadalom-tudományi alapokon is állnak – azonban 1995-ben nem kerültek az oktatás minden szintjén egy műveltségi területbe. Az első Natban az alapszakaszban (1–6. évfolyamon) nagy részük az **Ember és természet műveltségi terület** Természetismeret részterületében van, kisebb hányaduk pedig az Ember és társadalom műveltségi terület Társadalmi ismeretek részterületében, mert más integrációs elvekhez igazították. 7–10. osztályban azonban önálló műveltségi területet (Földünk és környezetünk) kapott (12. ábra).

A 2003-as Nattól kezdve azonban elletmondásosabb a helyzet, mert az 5–6. évfolyamon a földrajzi tudással kapcsolatos követelmények az Ember és természet, illetve a Földünk – környezetünk műveltségi területben egyaránt vannak. Legfőbb oka az, hogy az alapképzés szakaszában a természettudományos ismeretkörök integrálására törekszenek. Sajnos azonban ezzel a földrajzi-környezeti logika egymásra épülése sérül egyfelől azáltal, hogy a 7. évfolyamtól kezdődő földrajzi műveltségi terület alapozása a későbbiekől eltérő logikára épül. Másfelől azáltal, hogy a tantárgy társadalom-földrajzi alapozása megszűnt, mert a



12. ábra. A földrajzi ismeretkörök helye a Nemzeti alaptantervben

földrajzi ismeretek nagy része a természetismeret műveltségi részterületben kapott helyet társadalom-földrajzi tartalmak nélkül. A természetismeret műveltségi részterületet aztán tantárgyosítottak is (ezzel kiváltva a korábbi környezetismeretet), aminek az lett a következménye, hogy a tanulók a 7. évfolyam előtt nem találkoznak társadalmi alapismeretekkel. Vagyis a természetismeret „kihúzta a talajt” a társadalomtudományokkal összefüggő tantárgyak alól. Az alaptanterv – lényegéből fakadóan – elvileg lehetőséget ad másfajta tantárgyi rendszer kialakítására is a helyi tantervekben (pl. lehetséges 5. osztálytól önálló földrajztantárgyat tanítani!), de a tapasztalat szerint ezzel a lehetőséggel kevésbé élnek az iskolák, különösen abban az esetben nem, ha a kerettantervek is megerősítik a Natból következő szerkezetet, mint ahogyan tették ezt az oktatási tárca által kiadott 1998-as és 2012-es kerettantervek. Mindezek alapján nehéz megmondani, hogy mely földrajzi-környezeti tartalmakkal kell foglalkozni 5–6. évfolyamon, és még nehezebb átlátni a teljesítendő követelményeket (amelyek a tartalommal sem minden esetben koherensek az Ember és természet műveltségi területben). 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, eltérő tartalmi egységekben.

Mely földrajzi közműveltségi tartalmak kaptak helyet az **Ember és természet** műveltségi terület tantervében? A 2012-es Natban 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 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; távolságviszonyítás.
- **Állandóság és változás:** információ mint a változásokat irányító hatás (tervrajz, útiterv); körfolyamatok (vízkörforgás, újrahasznosítás, hulladékgazdálkodás); ciklusok a természetben (napszakok, évszakok, éghajlat-változások); iránymérés, helyzetmeghatározás.
- **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 földrajzi műveltségi terület

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. (Az itt megfogalmazottak – a hagyományok alapján – a földrajztantárgy keretében valósulnak meg.) A **Földünk – környezetünk**

műveltségi terület újfajta szemléletet hozott a magyarországi földrajzoktatásba. Noha a Nat-módosítások során többször változott a tartalma, alapkonceptiója és szemlélete 1995 óta folytonos. Célkitűzéseinek lényege az alábbiakban foglalható össze:

1. A **földrajzi** tartalmak elválaszthatatlanok a **környezeti tartalmaktól**, azokkal szerves egységet alkotnak. A tanulási folyamat során a tájak természeti és társadalmi jellemzőinek, kapcsolatrendszerének felismertetésével kívánja elérni, hogy a tanulók **értsék az ember és a környezet viszonyát**. A sokféle, olykor egymásnak ellentmondó térbeli kölcsönhatás felismertetése, az ember természetátalakító tevékenységének meggláttatása vezethet el a gyerekekben a **környezettudatos életmód** fokozatos kialakulásához.
2. A természetföldrajzi és a társadalom-földrajzi folyamatok belső és egymással való kapcsolatainak a felismertetésével alakítja a tanulóknak az **összefüggésekben való gondolkodás képességét**.
3. 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, kapcsolatrendszerüket modellszerűen ismerik meg, amely modellek – szükség esetén – konkrét tényekkel tölthetők meg.
4. A földrajztanítás arra fókuszál, hogy a tanulók felismerjék **a földrajzi környezet és az életmód** kapcsolatrendszerét, kölcsönkapcsolataikat, 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.
5. 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**.

6. 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 vállalkozási ismeretek arányának növekedése következtében.
7. 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.
8. Átértékelődött a **regionális földrajz** jelentősége. A tanulók életkori sajátosságai miatt 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 felismertetése a célja, 9–10. évfolyamon pedig problémacentrikusan, egy-egy folyamat, tendencia, következmény példával való alátámasztása logikájával történik.
9. Erősödött 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.
10. 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 követelményrendszere úgy építkezik, hogy az érzékelhető legyen a képzési feladatok, illetve a tanulói tevékenységek egymásra épülése az egyes életkori szakaszokban (13. ábra). A műveltségi területben az alábbi témakörök szerepelnek, amelyeket az iskolák többsége továbbra is önálló **földrajztantárgy** keretében tanít (14. ábra):



13. ábra. A Földünk – környezetünk műveltségi terület felépítési elve



14. ábra. A közműveltségi tartalom keretét jelentő tematikai egységek a Nat-2012 alapján

– **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; erőforrásgazdálkodás; gazdasági és társadalmi fejlettség területi különbségei; globális világgazdaság működése; társadalmi-gazdasági mobilitás; intergálódás.

– **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.

3. A kerettantervek bemutatása a földrajzi-környezeti tudásépítés szempontjából

A kerettantervek műfaji sajátosságai

A közoktatási 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 helyi-el-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** kiadásával (28/2000. (IX.21.) OM rendelet), amelyet a 2001/2002-es tanévben felmenő rendszerben vezettek 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 visszafogja az akkorra áttekinthetetlenül 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-es átdolgozását követően készült új kerettanterv az oktatási kormányzat irányításával, amely érvénybe lépését a Nat bevezetéséhez igazították (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet) (15-16. ábra). E központi kerettanterv ismét fokozatosan „felülírja” az összes többi kerettantervet.

„A Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják.

Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek tartalmazzák:

- a nevelés és oktatás céljait;
- a tantárgyi rendszert;
- az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát;
- a tantárgyak két évfolyamra vonatkozó követelményeit
- a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait;
- meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint ajánlott időkeretet.”



Forrás: Nemzeti alaptanterv

15. ábra. A kerettantervek törvényi háttere

A pedagógiai szakaszokra a Kormányrendelet és e rendelet alapján készített kerettantervek egységes szerkezetűek.

A kerettanterv a pedagógiai szakaszokra 1 / 2 évfolyamos bontásban meghatározza:

- a. a kerettantervben meghatározott tantárgyakra érvényes közös, átfogó célokat és feladatokat,
- b. a fejlesztési célok – nevelési területek kapcsolódását,
- c. a kulcskompetenciák és a kompetenciafejlesztés adott életkori és képzési szakaszban érvényesítendő feladatait,
- d. a pedagógiai egységesség és differenciálás elveit,
- e. a műveltségi területekben meghatározott tantárgyak éves / kétéves óraszámait.

16. ábra. A kerettantervi rendelet

A kerettantervek visszanyúlnak a magyarországi iskolarendszer hagyományaihoz és a pedagógusok igényeikhez, műfajukban inkább hasonlítanak a hagyományos tantervekre, mint a Nemzeti alaptantervre, ezért a tanárok és az egész társadalom számára könnyebben értelmezhetőek. A műveltségi területek helyett **tantárgyakba rendezik** a tanulókkal szemben

támasztott követelményeket. (Az 1998-as kerettantervekben a tantárgyak mellett modulok, kisebb egységek is voltak, amelyek tartalmát tanítani kellett, de annak szervezeti keretét az iskolákra bízta, tananyagát hozzáteheték valamely hagyományos tantárgyhoz, pl. a hon- és népismeret modult a természetismerethez, a történelemhez, vagy rövidebb időszakban tanították.) A kerettantervek meghatározzák, hogy az egyes évfolyamokon minimálisan hány órát kell az egyes tantárgyak tanítására fordítani (5. táblázat). 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.

Nemzeti alaptanterv (2012)	Kerettantervek (2012)
Érvényessége: 1–12. évfolyam	Érvényessége: 1–12. évfolyam
A követelményrendszert 2-4 éves életkori szakaszokra bontja	A követelményrendszert 2 éves szakaszokra és tartalmi egységekre bontja
A követelményeket, a tartalmakat műveltségi területekben csoportosítja	A követelményeket, a tartalmakat tantárgyakban csoportosítja
Javasolt időkereteket ad meg (%-os arány)	Kötelező heti óraszámokat és szabadon tervezhető időkeretet ad meg
Bármely iskolaszervezethez illeszkedik	Minden iskolaszervezeti típust külön kerettanterv szabályoz
Az 1–12. évfolyam között spirális a tananyag elrendezése	Középfokon a tananyag koncentrikusan épül az általános iskolai tananyagra
A felhasználható időkeret 60%-ára határoz meg a tananyagot	A felhasználható időkeret 80%-ára határoz meg a tananyagot
Nem határoz meg feldolgozási sorrendet az életkori szakaszokon belül	Javasol egy tematikus feldolgozási sorrendet az életkori szakaszokon belül
Követelményszerkezete a. Bevezetőben – közös követelmények b. Műveltségi területenként – általános fejlesztési követelmények (alapelvek, célok); – életkori szakaszonként – részletes fejlesztési követelmények (fejlesztési feladatok, közműveltségi tartalmak)	Követelményszerkezete a. Bevezetőben – közös követelmények b. Tantárgyanként – oktatási szakaszonként – fejlesztési feladatok, nevelési célok; – életkori szakaszonként és témakörönként (előzetes tudás, fejlesztési célok, ismeretek/fejlesztési követelmények, kapcsolódás, kulcsfogalmak)

5. táblázat. A Nat és a kerettantervek műfaji jellemzőinek összehasonlítása

A 2012-es kerettantervek felépítése

A kerettantervek részletes tartalmának áttekintése alapján érzékelhető, hogy a melyek a közoktatás fejlesztésének fő céljai nevelési és képzési területen (17. ábra). Ezek alapvetően a Nemzeti alaptantervben megfogalmazottakra pülnek, de hangsúlyai némileg különböznek, hangsúlyosabb a fenntarthatóság, környezettudatosság mint nevelési fókusz, illetve az európai uniós kulcskompetenciák inkább mint a tudásépítés lehetséges eszközei szerepelnek benne, mindig konkrét tananyagtartalmakhoz kötődnek.

Fejlesztési ter. – nevelési célok	Kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés
• Erkölcsei nevelés • Nemzeti azonosságtudat, hazafias nevelés • Állampolgárságra, demokr. • Az önismeret és a társas kul • A testi és lelki egészségre • A családi életre nevelés • Felelősségvállalás mások-ért, önkéntesség • Fenntarthatóság, környezettudatosság • Pályaorientáció • Gazdasági és pénzügyi • Médiatudatosságra nevelés • A tanulás tanítása	Kulcskompetenciák • Anyanyelvi kommunik. • Idegen nyelvi kommunik. • Matematikai komp. • Természettudományos és technikai komp. • Digitális kompetencia • Szociális és állampolgári • Kezdeményezőképeség és vállalkozói • Esztétikai-művészeti tudatosság és kifej.kép. • Hatékony, önálló tanulás

17. ábra. A fejlesztési célok hálózata a 2012-es kerettantervekben

A kerettantervek hangsúlyozottan 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 a különböző kiadású tantervekben. 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. A tantárgyi kerettantervek a tantárgyi célok és feladatok meghatározása után kifejtik, hogy mi a tantárgy

szerepe a fejlesztési területekben és a kulcskompetenciákban, valamint, hogy melyek a tantárgy sajátos fejlesztési céljai. A tartalmi rész felépítési elve 19. ábrán és annak értelmezése a 6. táblázatban olvasható.

Egységes struktúrájú kerettantervi mappák • Alsó tagozat • Felső tagozat • Négy évf. gimnázium • Hat évf. gimnázium • Nyolc évf. gimnázium • Szakközépiskola • Szakiskola	További fejlesztések • Nemzetiségi iskolák • alsó tagozat • felső tagozat • négy évfolyamos gimn. • SNI kerettantervek • alsó tagozat enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára • felső tagozat enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára • Két tanítási nyelvű
---	--

18. ábra. A kerettantervi mappák felépítése, tartalma

Tematikai egység	PL. A Föld kozmikus környezete	Óra-keret
Előzetes tudás		
Tantárgyi fejlesztési célok		
	Követelmények – Ismeretek/fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok
Kulcsfogalmak/fogalmak		
A fejlesztés várt eredményei a ciklus végén		

19. ábra. A kerettantervek (2012) tantárgyi követelményrendszerének felépítése

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	

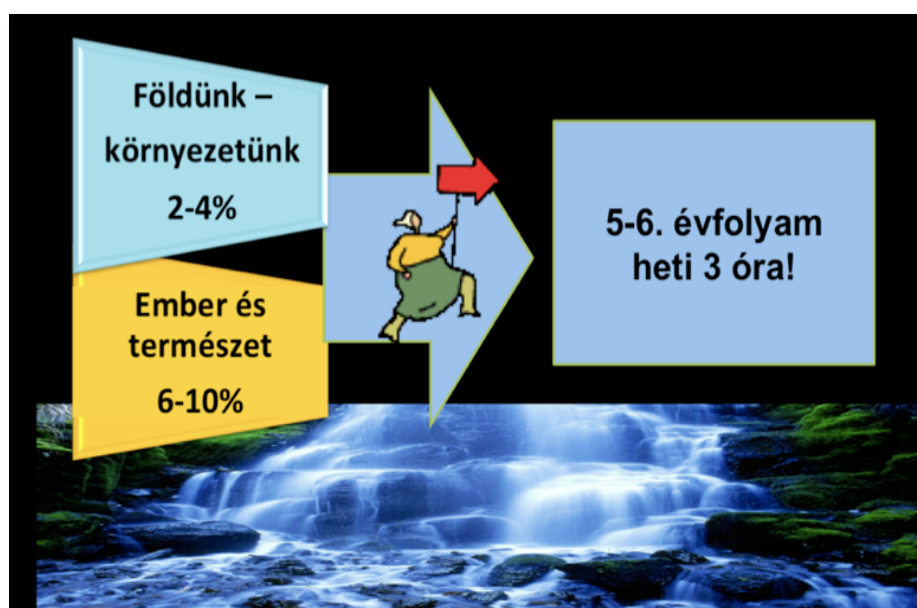
6. táblázat. A kerettantervek (2012) tantárgyi követelményrendszerének felépítése és értelmezése

A földrajzi műveltség tartalom időkerete az alapképzési szakaszban

A Nemzeti alaptantervben az oktatás alapszakaszában viszonylag kedvező a földrajzi-környezeti tartalmú műveltségi területek időaránya, hiszen az Ember és természet 6-10%-ának hozzávetőlegesen a fele földrajzi tartalom, így 3-5% jut rá, és a Földünk – környezetünknek is van 2-4%-a, ami elvileg lehetővé tenné a teljes oktatási időkeret 5-10%-ának felhasználását földrajzi-környezeti tartalom tanítására (20. ábra). Ugyanakkor a kerettanterv javasolt időaránya ellentmondásban ezzel, hiszen abban mindössze a természetismeret tantárgy oktatásának van lehetősége és időkerete heti 2 órában (7. táblázat).

Tantárgy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Környezetismeret	1	1	1	1	–	–	–	–	–	–	–
Természetismeret											
általános iskola	–	–	–	–	2	2	–	–	–	–	–
szakiskola									1	1	1
Földrajz											
általános iskola	–	–	–	–	–	–	1	2	–	–	–
gimnázium	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	–
szakközépiskola	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	–

7. táblázat. Földrajzi tartalmú tantárgyak kötelező minimális heti óraszámja a kerettantervekben (2012)



20. ábra. A földrajzi ismeretek tanulásának lehetséges időkerete a Nat-2012 szerint

A földrajzi műveltségtartalom szemlélete az alapképzés szakaszában

A földrajzi ismeretek alapozása alsó tagozatban a környezetismeret keretében történik, ami a természetismeretben tantárgy folytatódik az 5-6. évfolyamon. A két tantárgynév mögött különböző rendszer és tartalom rejtőzik. A **természetismeret** a természettudományos tantárgyakat komplex módon kívánja megalapozni, benne földrajzi, biológiai, kémiai, fizikai és környezettudományi alapismeretek kapnak helyet. A **környezetismeret** integrált jellegű tantárgy, hiszen a természettudományos alapismeretek mellett társadalmi (főleg állampolgári) alapismereteket is tartalmaz. Tehát a kerettantervek továbbviszik 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, még kevésbé fizika vagy kémia, tehát nem leegyszerűsített szaktudományok! **A természetismeret közös logikára felfűzött természeti alapfolyamatokat, 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 órát kell fordítani a földrajzi jellegű ismeret feldolgozásához szükséges időre.

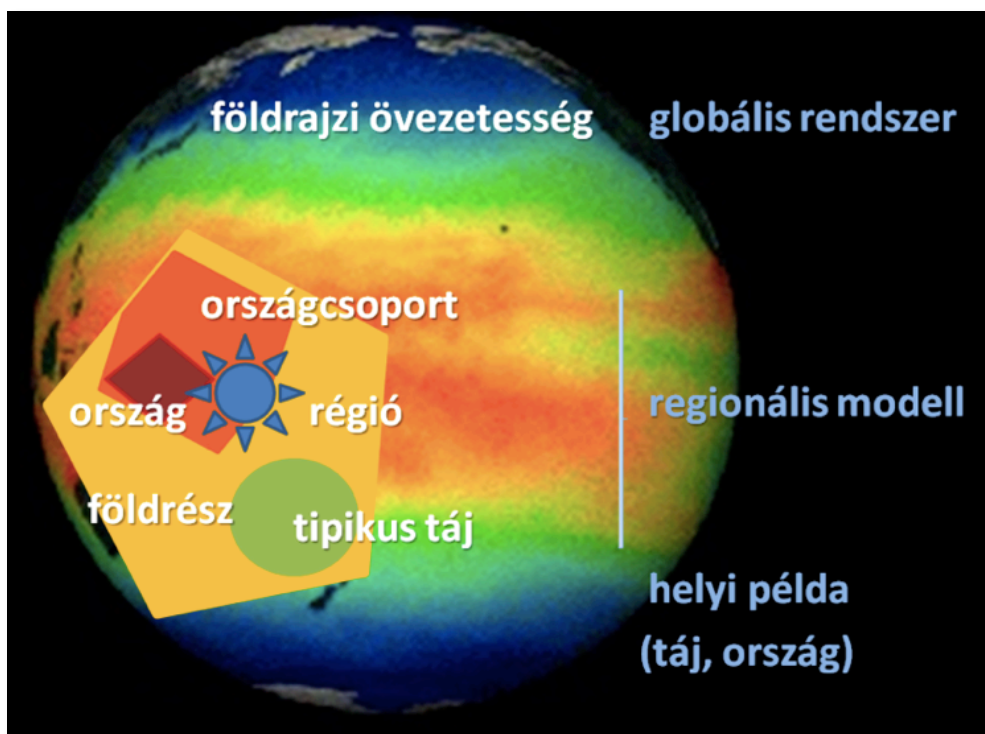
- 1–2. évfolyam: az iskola (8/4), az iskolás gyerek (8/2); mi van a tanteremben? (8/1), anyagok körülöttünk (8/1); időjárás (8/8).
- 3–4. évfolyam: mennyi időnk van? (7/7); tájékozódás (7/7); lakóhelyi hagyományok (7/4); merre megy a hajó? (6/3).
- 5–6. évfolyamon: állandóság és változás a környezetünkben (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).



21. ábra. A Natból következő földrajzi tartalmak az 5-6. évfolyamon

Szemléletváltás az önálló földrajztantárgy kerettanterveiben

Amikor átgondoljuk a földrajztanításra fordítható óraszámokat (7. táblázat), biztosan megfogalmazódik mindanyunkban, hogy ilyen csekély időkeretben nehéz tanítási-tanulási folyamatról beszélni. Biztosan le kell számolni azzal a gyakorlattal, hogy a világ minden részéről és azonos részletességgel tanít a földrajztanár. Ehelyett ki kell választania problémaköröket és vezérfonalakat, amelyek segítségével kialakíthatja a tanulóknak az általános **földrajzi-környezeti szemléletet**. A kerettantervek ezt többféle módon próbálják irányítani. 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 szemléleti váltás csak akkor következhet be, ha a földrajztanárok szemlélete változik, módszertani kultúrája fejlődik, és a tankönyvek nem csupán logóhasználatukban igazodnak 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.



22. ábra. Különböző hierarchiaszintű regionális téri modellek a földrajztanításban

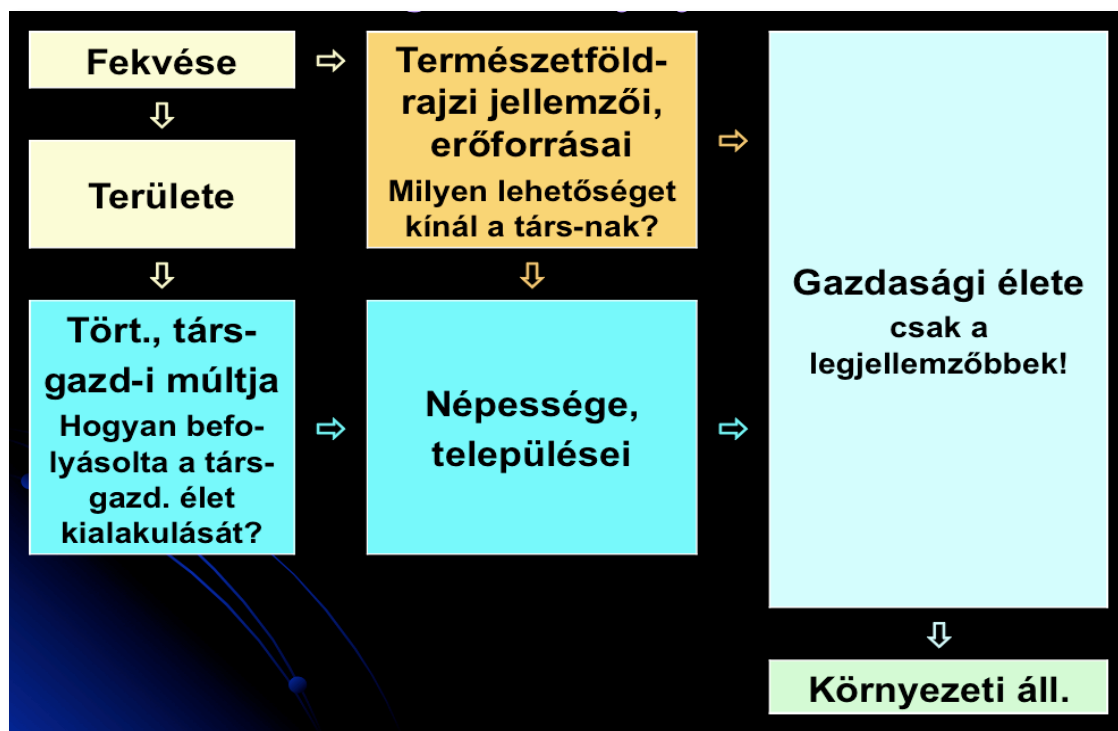
A mindennapi életben nem a részismeretek halmazára van szükség, hanem általános érvényű tudásra, amely képes az aktuális igényeknek megfelelően működésbe lépni a gyakorlati problémák megoldása során. Ezért a téri fogalomrendszer kialakításában nagy jelentősége van a tér **modellszerű megismerésének**, ami a tájakra, az országokra és régiókra, valamint a földrajzi övezetességi rendszerre vonatkozik a földrajztanításban. E regionális téri modellek különböző hierarchiaszintűek, a lokálistól (pl. lakóhelyi táj vagy a lakóhely mint település) a globálisig (pl. földrajzi övezetesség) (22. ábra). 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 (szerkezeti-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.



23. ábra. A visszautaló tanítási-tanulási stratégia a regionális földrajzban

Az általános iskolai földrajztanítás továbbra is alapvetően **regionális szemléletű**, mert a tanulók ebben az életkori szakaszban alacsony absztrakciós képességgel rendelkeznek, elsősorban konkrét terekben eredményesebben 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. Ázsia a „legek” földrésze: óriástájak és szerkezeti egységek, változatos éghajlat és termőföldhiány, vízbőség és vízszegénység kontrasztja; Amerika eltérő szerepű országainak: világgazdasági nagyhatalom, felzárkózó erőterek, banánköztársaságok földrajzi összehasonlítása). A térszemléleti alapelv 7–8. évfolyamon lineárisan szűkülő, a távolítól a közeli felé halad (Európán kívüli kontinensek → Európa → Magyarország). A feldolgozás során a **visszautaló tanítási-tanulási stratégia** (23. ábra) 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 visszautalnak, 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 földrajztanításnak sikerüljön elérni, a tanulóknak legyenek képzeik az egyes országokról, tájakról, s ezek valószerűek legyenek. Ne a vaskohászat és textilipar legyen képzetük alapja, hanem **az életmód, a szokások, a kultúra**, valamint természetesen ezek okai és következményei. A haza földrajzát is problémakörökben csoportosítva tanulják (pl. a magyar mezőgazdaság az európai integrációban és a globális gazdaságban, a húzóágazatok és a tudásipar lehetőségei, a tranzitjelleg). A 8. évfolyam végéig a tanulóknak átfogó képzetrel kell rendelkezniük a világról, kerek egész ismeretrendszert és hozzájuk kötődő készségeket kell birtokolniuk, hiszen a kerettantervek bevezetésével ismét jelentős hányaduk (akik szakiskolában folytatják tanulmányaikat) ekkor befejezi földrajzi tanulmányait.



24. ábra. Az országok földrajzi jellemzésének szempontjai

Ugyancsak a modellszemlélet erősítését célozza, hogy a regionális földrajzi tanulmányok előtt **általános földrajzi alapozással** indul a földrajztanulás (kb. 20 óra; a szilárd Föld anyagai és folyamatai, a földrajzi övezetesség alapjai, gazdasági alapismeretek, 25. ábra). A kerettanterv tehát szakít azzal a hagyományos tananyagfeldolgozási elvvel, hogy az általános földrajzi fogalmakat, alapfolyamatokat és összefüggéseket a regionális anyagba ágyazottan, epizódyszerűen tanítjuk. Ehelyett ezek egyszerű átlátását szeretné elérni, hogy a regionális tartalmakat a tanulók a földrajzi alaplogikai hálóbba illeszthessék. A tapasztalat szerint ugyanis a tanulók nem tudják értelmezni az egymás utáni órákon tanult különböző éghajlatokat, ha nem ismerik a szélrendszereket, a földrajzi övezetesség lényegét és területi elrendeződésének elveit, nem értik meg a kontinensek fejlődését, ha nem ismerik a hegységképződési folyamatokat, és az országok gazdasági helyzete, annak mérőszámai is felfoghatatlanok, ha nincsenek alapvető közgazdasági ismereteik.

összesen min. 111 óra (2+1)

Új!

Alapismeretek – kb. 20 óra
jellemző: megfigyelés, vizsgálódás

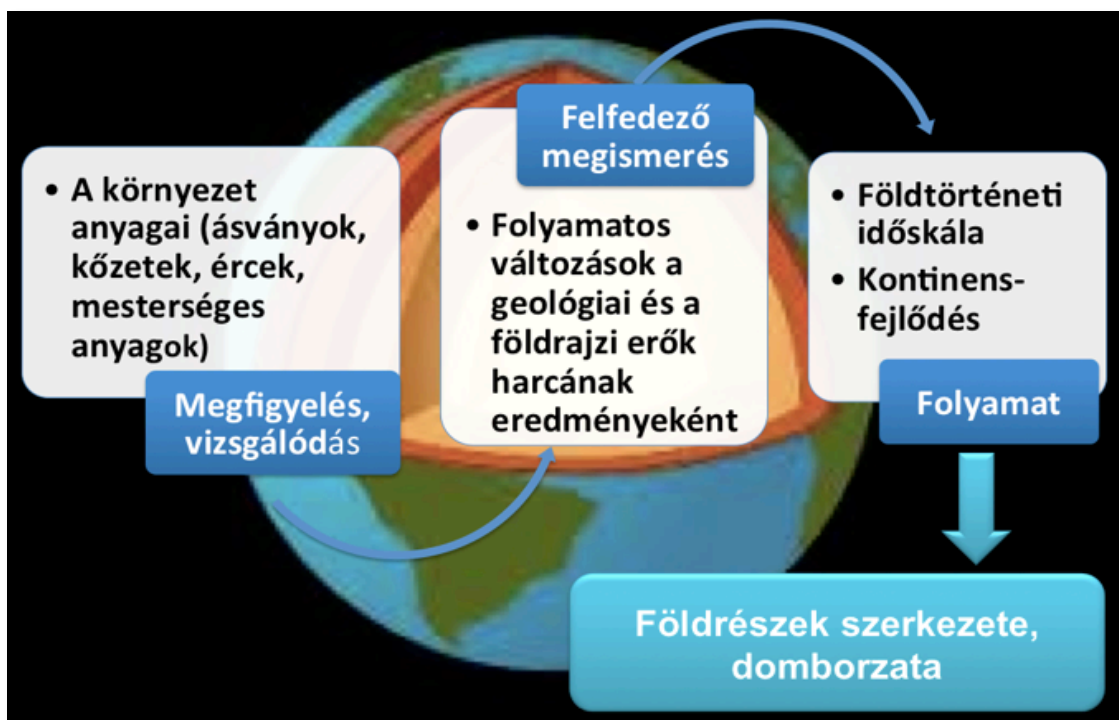
- A szilárd Föld anyagai és folyamatai
- Földrajzi övezetesség
- Gazdasági alapismeretek

7. évfolyam – Távoli földrészek
8. évfolyam – Európa és Magyarország
Megközelítésmód: életmód, kultúra – szemléletformálás
Regionális tartalmak a középiskolában is!

25. ábra. A földrajztantárgy 7-8. évfolyamos tartalma a kerettantervben

A földrészek földrajzának tanulmányozása előtt szükséges, hogy a tanulók tapasztalati úton (megfigyelések, vizsgálatok során) megismerjék a környezetet, szűkebben a szilárd Földet, földkérget felépítő anyagokat, annak érdekében, hogy értelmezni tudják a földfelszín folyamatos változásait a geológiai és a földrajzi erők érvényre jutásának eredményeként, értsék annak okait és következményeit (26. ábra). A földfelszíni folyamatok megértéséhez a földtörténeti időszemlélet elsajátítása is szükséges. Mindezek alapozása alapvetően a 7-8. évfolyamon történik.

Hasonlóan a kéregföldrajzi ismeretekhez, a földrajzi övezetességi rendszer elemeinek megértése is a 7-8. évfolyamos földrajzoktatás alapfeladatai közé tartozik (27. ábra). Az éghajtatalakító tényezők és érvényesülésük megismerésén keresztül vehet az út a földrajzi övezetek, övek és egyes területek földrajzi-környezeti jellemzőinek, az elemek közötti kapcsolatok megértéséhez, amely igazán a regionális példákon keresztül nyer értelmet a 13-14 éves tanulók számára. Olyan ez számukra ebben az időszakban, mint egy lyukas váz, amelyben egyre több lyukat tömünk be, töltünk meg tartalommal.



26. ábra. A szilárd Föld anyagai és folyamatai témakör logikája az általános iskolai kerettantervben



27. ábra. A földrajzi övezetesség alapjai témakör logikája az általános iskolai kerettantervben

A földrajzi övezetességi rendszer rendszerszerű értelmezése már a közpiskolában történik, csakúgy, mint a gazdasági alapelemekből a gazdasági rendszer egészének összerakása a

tanulók fejében (28. ábra). Általános iskolában a köznapi életből vett példákban és helyzetelemzésekben, bemutatásokban „kicsiben” ismerik meg amindazt, ami „nagyban” történik a gazdasági életben, az országokban vagy a globális a világgazdaságban. Erre elsősorban azért van szükség, hogy a tanulók értsék, amiről szó van a földrészek vagy az országok társadalmi-gazdasági életének feldolgozása során, a statisztikai mutatók ne csak üres tények legyenek, hanem el tudják képzelni a tények mögötti folyamatokat, azok mechanizmusát, mozgatóit és következményeit, mert a tények múlandók, a helyesen felismert ok-okozati összefüggésekből viszont értelmezhető a folytonosan változó világ, annak társadalmi és gazdasági folyamatai, tendenciái.



28. ábra. A gazdasági alapismeretek témakör logikája az általános iskolai földrajzoktatásban

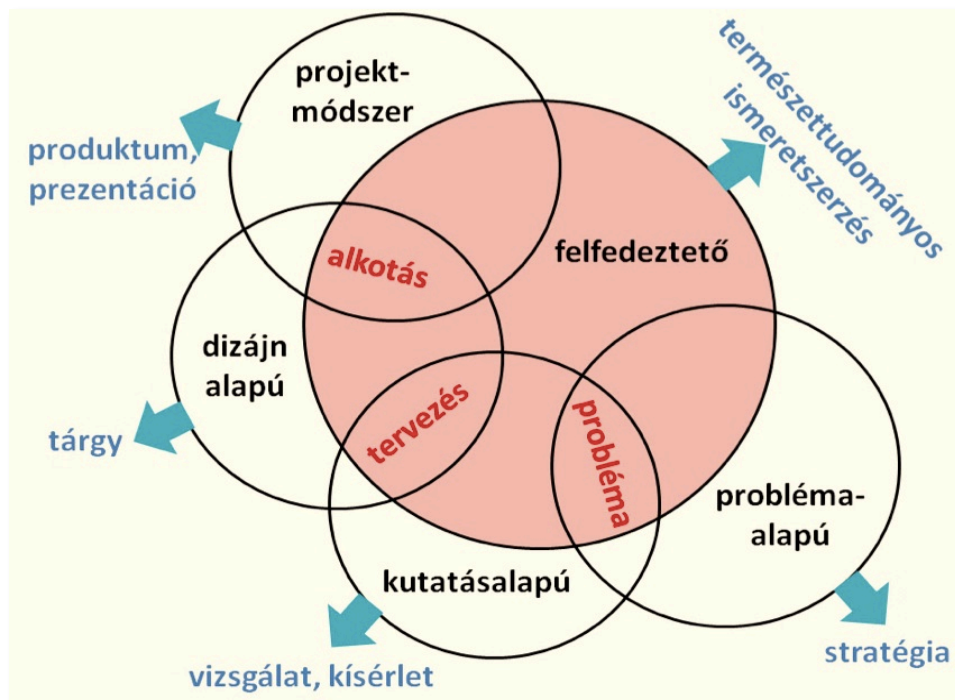
Ugyancsak szemléleti kérdés, hogy a földrajztanításnak végre túl kell jutnia a pusztá ténymegállapításokon, a leíró jellegű bemutatással szemben a Föld kisebb-nagyobb területegységeit a természetföldrajzi adottságokból következő gazdasági élet megláttatásán túl gazdálkodási és környezeti szempontból, a **fenntarthatóság** kérdéseinek szaktudományos alapon és szemlélettel való átgondolásával kell feldolgozni, feldolgoztatni. A megismerési folyamatban az ismeretek passzív befogadásával szemben az **aktív tudászerzésre**

helyeződött a hangsúly, amiben kitüntetett szerepe van a tapasztalati, és ezzel összefüggésben az élményalapú tanulásnak (29. ábra), valamint a **tevékenykedtető módszerek** a korábbinál lényegesen nagyobb arányú alkalmazásának (30. ábra). E módszereknek – az eredményesebb tudásszerzés elősegítése mellett – jelentős szerepük van a természettudományos ismeretszerzés természetének megismerésében, logikájának megismerésében, amelynek hiányában eredménytelen a középiskolai természettudományos tudásszerzés, tudásépítkezés folyamata.



29. ábra. A földrajztanulás kiemelt tevékenységei a kerettantervekben

A tanulásról alkotott felfogás jelentős átalakuláson (paradigmaváltáson) ment keresztül az idők folyamán. Kezdetben **az élet iskolájában** spontán tanulás és szocializáció zajlott, a tanulásra irányuló magatartások (pl. próbálkozásos tanulás, utánzás és mintakövetés) nemzedékről nemzedékre öröklődtek. A középkortól, a szervezett iskolai oktatás megindulásától kezdve a tanulás kizárólag a mások által feldolgozott ismeretek elsajátítását jelentette, elsősorban a megszerzett információk tárolására irányult. Tehát a **verbális pedagógia** időszakában a tanulónak nem volt más dolga, mint megtanulni (lehetőleg szó szerint) a dogmatikus rendszerekből (pl. a Bibliából, a görög filozófiai



30. ábra. A tevékenykedtető módszerek hangsúlya a keret-tantervek földrajzi-környezeti tartalmaihoz kötve

iskoláktól vagy az eposzokból) eredeztetett ismereteket. A 17. századtól, de talán helyesebb úgy fogalmazni, hogy Comenius működésétől kezdve kezdték felismerni a verbálisan közvetített és befogadott ismeretek mellett az érzékszervi megismerés fontosságát is. Azonban a szemléltetés itt nemcsak módszer, hanem az ismeretszerzés alapvető elve is volt, miszerint lehetővé kell tennie a tanuló találkozást a valóságos világgal. Így az **ismeret iskoláját** felváltó **szenzualista pedagógia** az induktív ismeretszerzésre helyezte a hangsúlyt, a közeli felől a távoli felé, az egyszerűtől a bonyolult felé, valamint az egyeditől az általános, a konkrétól az absztrakt felé vezette megismerési folyamatot. Ez az empirikus ismeretszerzési logika a mai napig jelen van földrajzi tanterveinkben, alapja a lineárisan táguló térszemlélet-fejlesztésnek és a földrajzi tananyagstruktúrának. Csak több mint két évszázad múltán került a pedagógiai irányzatok fókuszába a gyermek természete, amely fejlődésének feltétele a tapasztalás. A *Piaget* pszichológiai alapvetéseinek és instrumentalizmus filozófia nyomán kibontakozó **cselekvéspedagógiai irányzat** hatására terjedt a nézet, hogy a tanulóknak nem az a dolga az iskolában, hogy elszenvedje a rá irányuló tanítás folyamatát, hanem hogy saját tapasztalatai alapján jusson strukturált tudáshoz. A másik oldalról nézve, a tanárnak nem az a feladata, hogy feldolgozottan nyújtsa a tananyagba burkolt valóságot a tanulóknak, hanem hogy közvetítsen a tananyag és a tanulók között.

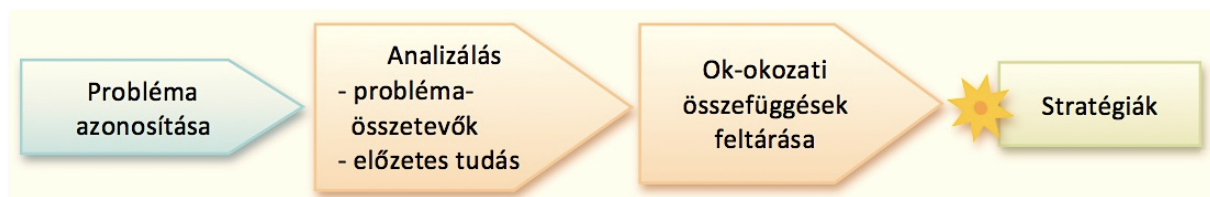
Az emberi értelem működését információfeldolgozásként értelmező korai kognitív pszichológia és a cselekvéspedagógia hatására a 20. század közepén a tanulási folyamat új megvilágításba került. Lényegét nem az ismerethalmaz megszerzésében, hanem az általános ismeretszerzést és ismeretkezelést lehetővé tevő képességek, majd kompetenciák kialakításában, fejlesztésében találta meg (kompetenciapedagógia). A tudást a tényismeretekre vonatkozó „mit?” (deklaratív tudás), az ismeretek manipulálását lehetővé tevő „hogyan?” (procedurális tudás), a tudás alkalmazására vonatkozó „hol?-mikor?” (szituatív tudás) és az ismeretek forrására vonatkozó „kitől?” kérdésekre választ adó elemekre építi. A konstruktivista pedagógia felfogása szerint a tanítás célja nem a szimpla tudásátadás, hanem feltételek biztosítása ahhoz, hogy a tanulók tudása személyes konstrukciókon keresztül jöjjön létre. A természettudományos oktatás során az ismereteknek a kritikus gondolkodás bázisába kell beépülniük azáltal, hogy a tanuló motivált ebben az ismeretalkalmazásban. Tanulásfelfogása a deduktív utat követi, hiszen a tanulók meglévő tudásából indul ki, majd általánosítások és absztrakciók segítségével egyre összetettebb tudásrendszerek alakulnak ki. Ez az út akkor járható, ha a tanulás folyamatában szerzett új információk a gyerekek meglévő tudásához köthetők. Ám ha azzal éppen szemben állnak, akkor a konceptuális váltás előidézésére van szükség, vagyis a tanulókat szembesíteni kell a valóság és a látásmódjuk közötti ellentmondással.

Mivel a tevékenykedtető tanítási-tanulási módszerek alkalmazása a földrajztanításban még nem elterjedt, ezért következzen e módszerek lényegének rövid ismertetése.

Problémaalapú tanulás

A problémaalapú tanulás („problem-based learning”, PBL) során a tanulók általában kiscsoportokban dolgoznak egy a tananyagra épülő, de valós életből vett probléma megoldásán, vagyis a tananyag a tanulók számára fontos problémákba ágyazódik, nem feltétlenül igazodik a szaktudományos ismeretrendszer belső logikájához. A diákok a probléma megoldásához szükséges információk megtanulása előtt ismerkednek meg a problémával, és nem az elsajátított tudás gyakorlása céljából kell különböző életszerű problémákat megoldaniuk. Noha a probléma a tanulás tartalmi lényege, azt nem feltétlenül oldják meg, nem a végeredmény a fontos, hanem az, hogy előzetes ismereteikre és

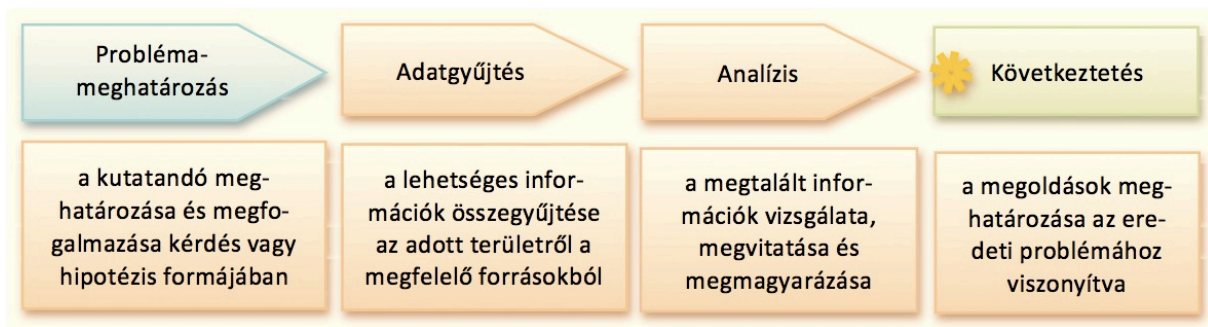
tapasztalataikra építve feltárják a problémában rejlő ok-okozati összefüggéseket, és ezek ismeretében stratégiákat alkossanak a probléma megoldására. A tanár terelgeti őket a stratégiaalkotásban, ösztönzi, hogy minél többet és különböző szempontút fogalmazzanak meg. A tanulási feladat végkifejlete az okoskodás feltárása, tehát annak bemutatása, hogy hogyan gondolkodtak és milyen jobbnál jobb stratégiákkal gondolják megválaszolni vagy megoldani a kiindulási problémát (31. ábra).



31. ábra. A problémaalapú tanulás folyamata (Réti M. 2011 alapján)

Kutatásalapú tanulás

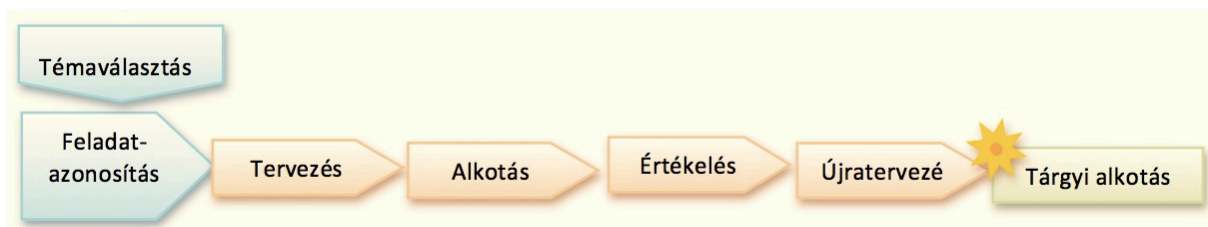
A világ megismeréséhez szükséges tények feltárására, megszerzésére irányul a kutatásos stratégia, amely a megismerés módszereivel foglalkozik. Kutatásos feladat minden, amiben a szükséges tények nem állnak egészében rendelkezésre vagy nem tanulmányozhatók, elemezhetők, hanem a tanulóknak kell kiválasztaniuk a megfelelőeket. Megoldása arra tanít, hogy miként juthatunk az éppen szükséges információkhoz, hogyan rögzíthetjük és rendezhetjük számunkra értelmes egészszé, hogyan használhatjuk fel azokat. A kutatásalapú tanulás alapja egy konkrét probléma, aminek a megoldására a tanulók, előzetes ismereteik birtokában vizsgálatot terveznek. Nem az a lényeg, hogy mit tanulnak, mit gondolnak, hanem az, hogy hogyan gondolják, vagyis a dolgok tanulási folyamatán van a hangsúly (32. ábra). Tanulás közben a tanulók megértik a fogalmakat s a folyamatokat, az ismeretelemek szintetizálásával mélyül a tudásuk, gazdagodnak az azokkal kapcsolatos attitűdjeik, és megértik a természettudományos megismerés lényegét. A természettudományos tantárgyak tanítási folyamatában a kutatásos stratégia leggyakrabban a „kísérletezést” jelenti. A gyakorlatban kísérletekről, kísérletezésről beszélünk, pedig valójában változatos megismerési módszerekről (megfigyelés, vizsgálódás, kísérletezésig) van szó a tanulók életkori sajátosságaival összefüggésben.



32. ábra. A kutatás folyamata (<http://www.worksheetlibrary.com/teachingtips/inquiry.html> alapján)

Dizájn alapú tanulás

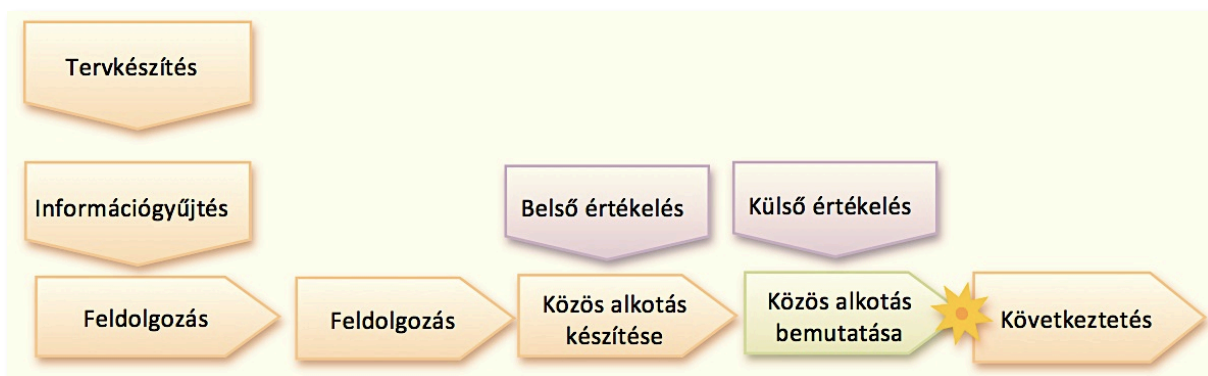
A dizájn alapú tanulásnak az a módszertani logikája, hogy a tudásszerzés akkor a legeredményesebb, ha a tanuló nem készen ismeri meg a dolgokat (tárgyakat, környezeti elemeket, folyamatokat), hanem egy konkrét dolgot meg kell terveznie és meg is kell alkotnia (33. ábra). Az alkotás általában egy modell tárgy (pl. makett, terepmodell, működő modell) vagy egy infografika. A tervezés során megismerhető a dolog lényege, levezethetők egyedi tartalmi elemei, és nyilvánvalóvá válnak a többi dologtól elválasztó különbségek.



33. ábra. A dizájn alapú tanulás folyamata

Projekt módszer

A projekt módszer nem stratégiaalkotás, hanem a tanulók konstruktív felfedező tevékenysége, amely a tudásbővítésen és a közös kutatás-keresés élményén alapszik (34. ábra). Az együtt tevékenykedő és gondolkodó projektcsoporthoz nemcsak elméleti eredményre kell jutnia, hanem az elvégzett munka eredményének tárgyasulnia kell, a projekt munka végére egy kézzelfogható alkotás (pl. tárgy, domborzatmodell, térkép, folyóirat) születik.



34. ábra. Tanulási algoritmus a projekt módszer alkalmazásakor

Felfedezettő tanulás

A gondolkodás felől nézve, a tanulás valamely struktúra, azaz a tananyagban rejlő mélyebb összefüggés elsajátítása érdekében történik, az aktuális anyagról átvihető egy másikra, vagyis alkalmazható. A tanítási gyakorlatban a kiválasztott struktúrák megtanítására leginkább a problémamegoldó gondolkodás módszere alkalmas, hiszen a problémamegoldás során arra kényszerülnek a tanulók, hogy egy-egy új helyzetben már ismert sémákat, gondolatmeneteket alkalmazzanak. Azokat azonban csak átalakításukat követően tudják felhasználni. Tehát a felfedezettő tanulási stratégia alkalmazásakor gondolkodni kell, lehetővé válik, hogy a tanulók meglévő tudása és az új helyzet találkozásából valami új, magasabbrendű tudás szülessen. A módszer tehát helyzetbe hozza a tanulókat azáltal, hogy olyan szituációkat alakít ki, amelyben aktív részesei a probléma megoldásának (35. ábra).



35. ábra. A felfedezettő tanítási-tanulási stratégia modellje

A felfedezettő tanulás folyamatában négy tevékenységtípus terjedt el (Réti M. 2011 és Nagyné 2010):

- problémaközpontú tevékenységek (egy kérdéskör komplex rendszerének feltárására);
- kutatásalapú információgyűjtés (főleg tanulói vizsgálódások és kísérletek során);
- önszabályozó tanulási ciklusok (a tanulók nagyobb felelősségvállalása a tanulásuk iránt);
- kommunikáció („talking science”) (a modellalkotás folyamatában az érvelés és a vita, a folyamat végén az eredmények bemutatása).

A földrajztantárgy térbeli rendező elve és tartalma

A földrajzi ismeretek elrendezése az általános iskolai kerettantervekben **lineáris elvet** követ. A környezetismeret és a természetismeret 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 – mint ahogy az előző részben láthatta – folytatódik a földi térrel való ismerkedés **lineáris** elve, csak hogy ekkor egyre **szűkül a tér**, amellyel ismerkednek: előbb a távoli földrészek, majd Európa és végül a Kárpát-medence (benne hazánk) és tájainak egyre speciálisabb földrajzi adottságait, alapfolyamatait és azok okait ismerik meg. Tehát az általános iskola végére áttekinthető képet kapnak a gyerekek a Föld kontinenseiről, jelentősebb országcsoportjairól és néhány kiemelten fontos országról. Ezek az ismeretek a középiskolában más logika szerint kerülnek elő, hiszen ott elsődlegesen 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 tulajdonképpen az általános természet- és társadalom-földrajzi – és nem regionális – rendezőelvek alapján.

A földrajztantárgy fő témakörei a kerettantervekben (zárójelben a feldolgozásukra javasolt óraszám):

- **7–8. évfolyam:** a szilárd Föld anyagi és folyamatai (8), 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 Magyarország földrajza témakör mindig jelentős részét képezi az általános iskolai tananyagnak azon tantervi esetekben különösen, amikor a középiskolában már nem minden tanuló tanul földrajzot. A jelenlegi tanterv ilyen, hiszen a szakiskolában nincs önálló földrajztantárgy. A haza természetföldrajza Kárpát-medencei keretekben kerül feldolgozásra a hagyományos felosztás szerint (felszín, éghajlat, vízrajz stb.), de a gazdasági élet megismerése problémakörök köré csoportosítva történik (36. ábra). A társadalmi-gazdasági folyamatok aztán gimnáziumban és szakközépiskolában kerülnek ágazati rendszerű kibontásra.

Magyarország gazdaságföldrajza - problémacentrikus

A magyar gazdaság főbb működési területei

- Az átmenő forgalom jellemzői és infrastruktúrája
- A térben és szerkezetében változó külgazdasági kapcsolatok
- Az idegenforgalom szerepe a gazdaságban, elérő jellegű körzetei (okozati és prognosztikus bemutatás)
- Hagyományos mezőgazdasági termékek, élelmiszerek, ételek; a hagyományok földrajzi alapjai
- A magyar mezőgazdaság helye a globális gazdaságban, európai integrációban
- A húzóágazatok (autóipar, gyógyszeripar, kommunikációs ágazat) szerepe, jövőbeli lehetőségei
- A tudásipar feltételei és jellemzése; az ipari és infoparkok szerepe

36. ábra. A Magyarország földrajzának új szemléletű tartalmi egységei az általános iskolai kerettantervben