

# Segédanyag a tanítási tervezetek elkészítéséhez

Összeállította: dr. Makádi Mariann

## 1. A földrajztanítás szervezeti formái

Szervezeti forma	A földrajztanításban alkalmazott altípus
Földrajzórák	
Felzárkóztató foglalkozások	Korrepetálás
	Alapvizsgára felkészítő foglalkozások
	Érettségire felkészítő foglalkozások
Tehetséggondozási formák	Szakkör
Egyéni felkészülési formák	Tanulás a napköziben
	Tanulás otthon
Terepi foglalkozások	Tanulmányi séta
	Tanulmányi kirándulás
	Üzem- vagy intézmény-látogatás
	Terepfoglalkozás
	Erdei iskola

## 2. Óratípusok a földrajztanításban

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, ha hiányosak, akkor a kiegészítésükre is. Az ismeret feldolgozásakor nemcsak befogadás, hanem megerősítés, rögzítés is történik, sőt ellenőrzésre, esetleg értékelésre is sor kerül. A tanulási folyamat részmozzanatai feltételezik, igénylik egymást. Az egyes órákon azonban **a különböző didaktikai feladatok hangsúlya különböző** lehet, valamelyik meghatározza az óra jellegét, a többi pedig annak van alárendelve. Ez alapján különböztethetők meg az **óratípusok**. Természetesen a tanítási órák típusokba való sorolása mellett is lehet a felépítésük eltérő, minden óra különbözhet a másiktól.

Óratípus	A földrajztanításban alkalmazott altípus
Bevezető órák	
Új ismereteket szerző és feldolgozó órák	Új ismereteket közvetítő óra megelőző ellenőrzéssel
	Új ismereteket közvetítő óra közbeékelődő ellenőrzéssel
	Új ismereteket közvetítő óra alkalmazó ellenőrzéssel
Képességeket fejlesztő, gyakorló órák	Képességfejlesztő óra
	Gyakorlati tevékenységeken alapuló óra
Ismereteket elmélyítő, rendszerező órák (összefoglaló órák)	
Ismereteket és képességeket ellenőrző órák	

## 2.1. Bevezető órák

A földrajztanítás-tanulás folyamata szakaszokra: tanévekre, nagyobb témakörökre és kisebb témákra, azon belül tanítási egységekre van bontva. Amikor egy-egy új szakasz kezdődik, célszerű **bevezető órát** szervezni, amelynek az a fő feladata, hogy **ráhangolja** a tanulókat a tanév vagy a téma egészére, felkeltse érdeklődésüket. A gyerekeknek látniuk kell, hogy mit szeretnének nyújtani nekik, mi a célunk, hová szeretnének eljuttatni őket a földrajzórák keretében. Hiszen csak úgy lehet értelmes a tanulásuk, ha nem vesznek el a részletekben, mindig látják, hogy **a rész (egy tanítási egység) hogyan illeszkedik az egészbe** (az adott évfolyam földrajzi tananyagába, a földrajztanulás többéves folyamatába).

Ezeknek az óráknak nincs kötött didaktikai rendjük, éppen attól lehetnek izgalmasak, figyelemfelkeltőek, hogy mindig másként zajlanak. Itt lehetőség van arra, hogy a tanulók elmondják előzetes ismereteiket, közlétegyék olvasmány- vagy utazási élményeiket, megfogalmazzák gondolataikat, kételyeiket, kérdéseiket a részben még ismeretlen témakörrel kapcsolatban. A földrajztanár pedig beleláthat a tanulók gondolataiba, megismerheti érzelmeiket és közvetetten a szociális háttérüket is. A bevezető órákon lehetőség nyílik a más tantárgyakban szerzett ismeretekkel való összevetésre és a különböző képességterületek (pl. információszerzési és -feldolgozási, kommunikációs képességek) fejlesztésére, valamint olyan módszerek alkalmazására, amelyek más típusú órákba nehezen illeszthetők be eszközigényük vagy időigényük miatt (pl. könyvtári óra, forrásfeldolgozás, vizsgálódás).

## 2.2. Az új 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 szinte minden órán új témával kell foglalkozni, a tanulási folyamat biztosításához csaknem minden új ismeretet közvetítő órán szükség van a tanulók korábbi ismereteinek felelevenítésére, megszilárdítására, elmélyítésére, esetleg az ellenőrzésére is. Ezért régebben az ilyen órákat vegyes típusú vagy kombinált óráknak nevezték. 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 gyerekek tudását. Az ilyen földrajzóra az alábbi didaktikai mozzanatokra osztható:

1. **Az óra kezdete:** jelentések (a hetes és a felelősök), adminisztrációs teendők (pl. bejegyzés az osztálynaplóba).
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 gyorsan (45 percenként) váltják egymást,

és csak ezzel a beszélgetéssel (ráhangolással) indul meg a gyerekek tantárggyal, témával kapcsolatos gondolkodása, elevenednek fel az 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 történeken járnak. Az ellenőrzés történhet frontális beszélgetéssel vagy didaktikai játék segítségével.

- **Egyéni ellenőrzések** szóbeli (pl. klasszikus feleltetéssel, topográfiai feleltetéssel, körvonalas applikációs térképen, terepasztalon végzett feladattal) vagy írásbeli feleletekkel (pl. feladatlap megoldásával).

### 3. **Az új anyag 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 anyag logikai egységeinek feldolgozása** változatos módszerekkel és munkaformákban;
- **Az egyes logikai egységek részösszefoglalása, rögzítése** különböző módszerekkel (pl. vázlatkészítéssel, a kapcsolódó munkafüzeti feladat megoldásával, applikálással, térképmunkával, beszélgetéssel).

### 4. **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 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.

### 5. **Értékelés:**

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

Az általános iskolai tananyag felépítése jó lehetőséget kínál az iménti óratípus alkalmazására. A regionális földrajzi témák feldolgozása során ugyanis 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 gyerekek. (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, továbbgondolása 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 **közbeékelődő** 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 feladat változása pihenteti a tanulókat, a felelő számára pedig kisebb feszültséggel jár az ellenőrzés, hiszen aktív gondolati állapotban éli meg.

### 2.3. A képességeket fejlesztő, gyakorló órák

Az 1990-es évek tantervi változásaival előtérbe került a képességfejlesztés, a gyakorlati jellegű földrajzi-környezeti ismeretek megszerzésére és elmélyítésére irányuló tevékenységek szerepe, felértékelődtek a praktikus ismeretek. A teljesítményképes tudás elérése érdekében az ismereteket közvetítő órák mellett megnőtt a gyakorló 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, összehasonlítják a műholdfelvételeket a térképekkel.) Más részük valamely **gyakorlati tevékenység elvégzésére** irányul. (Pl. a tanulók ásványokat, kőzeteket, talaj- és vízmintákat vizsgálnak, útvonalat terveznek menetrendek alapján, modellezik a tipikus tájakat, a Föld mozgásainak következményeit vagy a településtípusokat.) Azonban a képességek kialakítása és fejlesztése nem csak egy-egy tanóra feladata, hanem folyamatosságot (sokszor éveken át tartó folyamatot) igényel. Így tehát a tanévenként néhány alkalommal megtartott képességfejlesztési szerepet betöltő gyakorló óra nem helyettesítheti a rendszeresen végzett képességfejlesztő tanulói tevékenységeket, azoknak csupán egy-egy elemét jelenti.

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

- **célkitűzés:** annak bemutatásával, hogy az adott tevékenységnek mi a jelentősége a tanulók mindennapi életében, hol veszik annak hasznát (pl. problémahelyzet teremtésével, történet elmondásával, élménybeszámolóval, aktuális híryanag felhasználásával);
- **a munka megtervezése és megszervezése:** 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;
- **a feladatok elvégzése** háttérből történő tanári irányítással, segítséggel és folyamatos ellenőrzéssel;
- az **összefoglalás** kettős mozzanat: egyrészt az előzetes elképzelések és a tapasztalatok, a kapott eredmények egymással való összevetését tartalmazza, másrészt a tapasztalatok tartalmi vagy módszertani összegzését és rögzítését jelenti;
- az **értékelésnek** különösen nagy a szerepe, mert a tanulók általa jutnak megerősítéshez, ha jó úton járnak, tájékozódnak arról, hogy milyen mértékben fejlődik az adott

képességük, és kapnak segítséget abban, hogy milyen irányban, módon kell továbbhaladniuk.

## 2.4. Az ismereteket elmélyítő, rendszerező 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 nagy részét. Ilyenkor a témakör feldolgozása közben is szükség van egy-egy **ismereteket elmélyítő, rendszerező óra (összefoglaló óra)** közbeiktatására. A helyi tantervi programokban (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 és képesség 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. Szükség van a tények új szempontú megközelítésére. 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 ismereteket elmélyítő, rendszerező órákon alkalmazott **didaktikai mozzanatok** a következők:

1. **A cél megjelölése**, vagyis a témakörrel, az egész éves tananyaggal kapcsolatos új szempontok megfogalmazása.
2. **Az ismeretek rendszerező összefoglalása** új szempontok alapján, új módszerek alkalmazásával.
3. **Az általánosítások, a következtetések levonása** szinte a legfontosabb mozzanatok, hiszen itt kerülnek új megvilágításban a tanulók elé a tények, az ok-okozati kapcsolatok,

az összefüggések, vagy ekkor válnak nyilvánvalóvá a törvényszerűségek, a hasonlóságok és a különbségek.

4. **Az órát követő tanulói feladatok kijelölése:** a tanulók otthoni (vagy napközi otthoni, tanulószobai) munkájának megadása, a témakör „újratanulásának” előkészítése.
5. **Értékelés:**
  - Az osztály munkájának értékelése;
  - A legjobb munkát végzett tanulók értékelése;
  - Egyéni iránymutatás ahhoz, hogy a gyerekek hogyan mélyítsék el az ismereteiket, hogyan pótolják a hiányosságait, hogyan tanuljanak.

Az ilyen típusú 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 megkérhetjük 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. Így az összefoglaló óra megtervezésekor a tanár ezekhez is alkalmazkodhat.

## 2.5. Ismereteket és képességeket ellenőrző órák

Az oktatási folyamat során a tanároknak folyamatosan ellenőrizniük kell a tanulók ismereteit, jártasságaik és készségeik szintjét. Részben erre valók 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, **hogyan képesek teljesíteni a tantervi követelményeket**. Tehát itt nem „leckefelmondás” történik, hanem a gyerekek arról adnak számot, hogy a tényeken túl ismerik-e a földrajzi-környezeti törvényszerűségeket, értik-e az összefüggéseket, tudják-e új helyzetekben, a gyakorlatban alkalmazni ismereteiket, látják-e ismereteik szerepét a mindennapi életben. Ebből az következik, hogy az ellenőrző órák kérdéseit, feladatait, kiinduló problémafelvetéseit nem találhatja ki 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. tudásszintmérő feladatlapot oldanak meg, témazáró dolgozatot írnak a gyerekek), mert a tanár egyszerre szeretne meggyőződni minden tanuló tudásáról, szeretné látni, hogy hol tartanak.

## 3. Munkaformák a földrajztanításban

### 3.1. A frontális munkaformák

A magyarországi pedagógiai gyakorlatban általánosnak mondható az a felfogás, miszerint akkor vonható be legeredményesebben minden gyerek az órai tanulási folyamatba, ha a tanár és az osztály együtt dolgozik. A földrajztanár a **frontális osztálymunka** során az osztályközösséggel tart közvetlen kapcsolatot, közvetlen irányításával, lépésről lépésre együtt dolgozzák fel a tananyagot. A tanár magyaráz, „előad”, kérdez és feladatot jelöl ki, a tanulók pedig figyelnek, válaszolnak, utasítást hajtanak végre vagy kérdeznek. Tehát a földrajzórán egy olyan beszélgetésre épülő munkaforma zajlik, amelyben a tanár az irányító, a gyerekek a végrehajtók. A tanulók gondolatmenetének a tanáréhoz kell igazodnia, az általa megszabott ritmust kell követniük.

A frontálisan szervezett órán látszólag minden tanuló aktívan vehet részt a munkában. Csakhogy a tanulók képességei, tudásszintje, pillanatnyi befogadási állapota, nyitottsága, szándéka nagyon különböző lehet, 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 gyors ütemben záporoznak, vannak, akik egy idő után lemaradnak a gondolati tevékenységben. Csak gépiesen válaszolnak, cselekednek, tudomásul veszik mások (az osztálytársak vagy a tanár) megállapításait. Vajon ők megértették mások gondolatmenetét, végigjárták a szaktárgyi logikai utat? Nagy a veszélye, hogy ezek a tanulók egy idő után már nem is törekednek a lépéstartásra, hanem **kikapcsolódnak** a gondolkodásból, az óra további részeiből. Van egy másik veszélye is a frontális óravezetésnek 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 applikációs táblán vagy a homokasztalon akarnak dolgozni, a táblára szeretnének írni). Tehát aktívak ugyan, de tevékenységük mögött minimális a gondolkodás, a tartalmi elem („**álaktivitás**”). Bár az ilyen órákon a tanulók jól érzik magukat, de tudásuk és képességeik szintje alig fejlődik.

## 3.2. A kooperatív munkaformák

A földrajz tantárgy tartalma, képességfejlesztési feladatrendszere és mai szemlélete kiemelten fontossá teszi a **kooperatív oktatásszervezési módot** (munkaformát), hiszen anélkül a tantervekben kitűzött képességfejlesztési célok egy része nem teljesíthető. Noha jelentőségét a földrajztanárok is elismerik, egy részük mégsem alkalmazza szívesen, mondván, a nagy mennyiségű tananyag a kis óraszámokban legkönnyebben frontális módszerrel dolgozható fel, és a tanulók amúgy sem figyelnek egymás munkájára. Álláspontjuk mögött azonban a csoportos munkaformák előkészítésének, szervezésének és lebonyolításának munka- és időigényessége is rejtőzik.

### A páros munka

A **páros munka** során **alkalomszerűen kialakított tanulópárok közösen dolgoznak** egy aktuális tanulási feladat megoldásán. Lényege, hogy a gyerekek munka közben kicserélhetik egymással gondolataikat. Különösen akkor fontos, ha hasonló gondolkodással, tudásszinttel rendelkező tanulók alkotnak párt. Ezáltal nemcsak gondolkodási, hanem együttműködési képességük is fejlődik. Természetesen különböző képességű gyerekek is alkothatnak tanulópárt. Ebben az esetben a közös munkát a feladat szempontjából jobb képességű tanuló irányíthatja, segítve ezzel a gyengébb társ felzárkózását. Máskor a gyengébb tanuló kaphatja az irányító szerepet, hogy sikerélményhez juthasson.

Páros munkára 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 gyerekek az előző évben a magashegységről mint tipikus tájról szerzett ismereteiket használják fel tanulópáronként különböző információhordozók segítségével.) Középsiskolában inkább a szintetizáló jellegű tananyagrészek 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.)

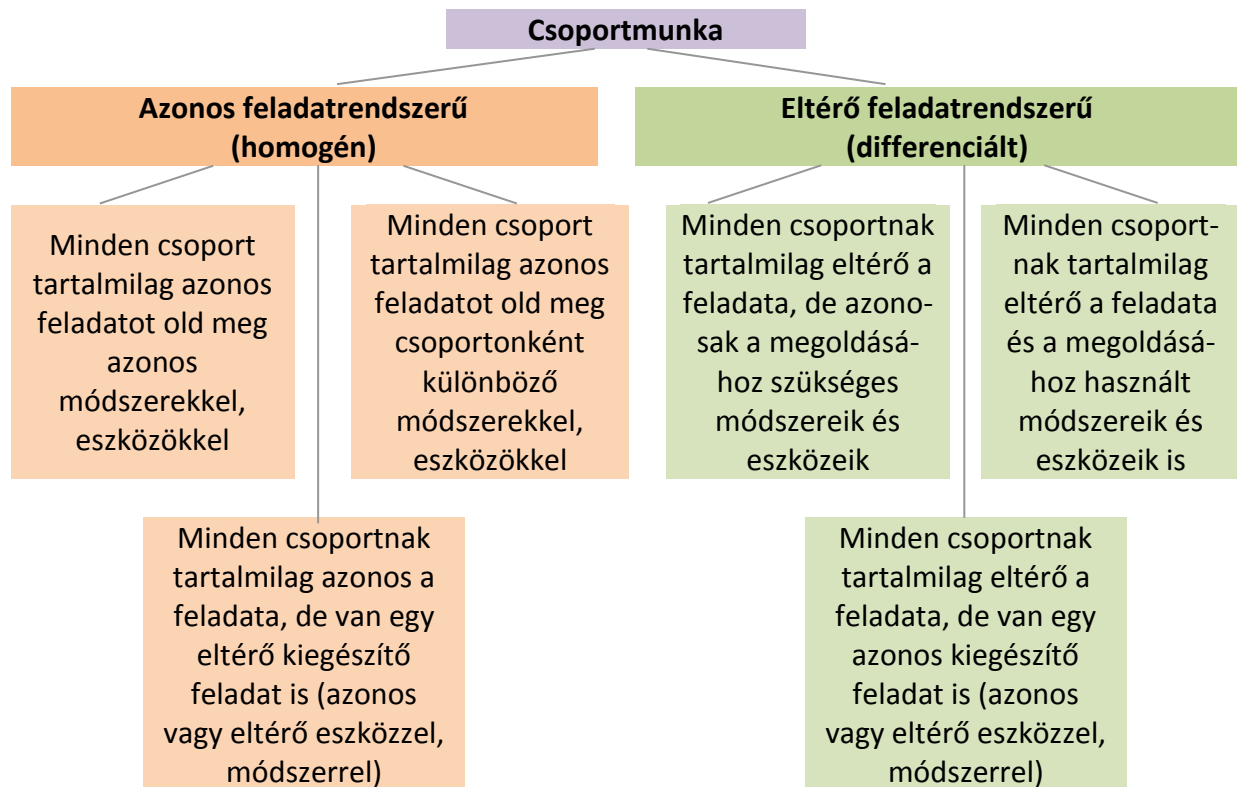
### A csoportmunka

A **csoportmunka** során a tanulók **kiscsoportjai** (3-6 fős csoportok) dolgoznak együtt kisebb-nagyobb feladatokon. Lényege, hogy a csoportok tagjai **együttműködnek**, eszmecserét folytatnak, **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 felelnek meg, amelyekhez hasonló szerkezetűt a tanulók már korábban feldolgoztak frontális munkával. Tehát ismert számukra a feladatmegoldás algoritmusai, 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 kell kerülniük **különböző képességű tanulóknak** 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 tanításakor a gyerekeknek 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 megoldás, hogy a munkacsoportokat az ülésrend alapján szervezik, és a tanév során mindig azonos csoportokban dolgoznak a gyerekek. Ez azonban nem veszi figyelembe a képességfejlesztés valódi igényeit.

A csoportmunkának nem kell kitöltenie az egész tanítási órát, különösen a tanár és a tanulók együttes munkájának kezdetén. Ebben – mint a képességfejlesztési tevékenységben is – **a fokozatosság elvét** érdemes alkalmazni. Kezdetben 5-5 perces csoportfeladatok kijelölése célszerű. Majd amikor már a tanulók ismerik, hogy zajlik ez a munkaforma a

földrajzórán, és a tanár tudja, mire képesek együtt a gyerekek, növelhető az időtartama. Általános iskolában azonban nem érdemes 15 percnél hosszabbra tervezni a feladatmegoldást, hiszen a csoportok ennél hosszabb ideig ritkán tudnak érdemben figyelni a feladatra és egymásra, valamint beszámolójukra is kell elegendő időt hagyni. Középiskolában akár 30 percet is igényelhet a feladatmegoldás. Mivel a csoportoknak sok mondandójuk van, célszerű a következő órán meghallgatni a beszámolóikat. Az is lehetőség, hogy írásban adják be munkájuk eredményét, természetesen ebben az esetben a tanárnak a következő órán össze kell foglalnia a csoportmunka lényegét és eredményét, sőt értékelnie kell a beadott munkákat. 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.

Gondolja át a 39. táblázat segítségével, hogyan zajlik a csoportmunka!

	A munka menete	A tanulók feladata	A tanár feladata
	<b>1. Célok és feladatok meghatározása</b>		Az osztály és a csoportok munkájának kijelölése.
<b>Munkavégzés kiscsoportokban</b>	<b>2. A munka szervezése</b>	A munka megszervezése a csoportokon belül a csoportvezetők irányításával.	A tanulók munkájának folyamatos ellenőrzése és segítése.
	<b>3. A feladatok elvégzése</b>	Minden tanuló elvégzi, megoldja a saját feladatát.	
		Az eredmény megbeszélése a csoportokon belül a csoportvezetők irányításával.	
	<b>4. A csoportok beszámoló</b>	Csoportonként egy-egy tanuló beszámol az egész csoport munkájának eredményéről; A többiek hozzászólnak, kiegészítik; Feljegyzést készítenek a többi csoport beszámolóról.	A beszámolók koordinálása, segítése.
	<b>5. Rögzítés</b>	Minden csoport beszámolója után egy-egy tanuló felolvassa a jegyzetét.	Ha szükséges, a jegyzet pontosítása, kiegészítése.
	<b>6. Összegzés és következtetés</b>	A csoportmunka tartalmi tapasztalatainak összegzése a tanár és a tanulók beszélgetése során.	
	<b>7. Értékelés</b>		A tanár értékelése az egyes csoportok és az osztály munkájáról.

### 3.3. Az egyéni munkaformák alkalmazása a gyakorlatban

#### A rétegmunka

Egy csoport viszonylag homogén tanulói összetételének igénye hívta életre a gyakorlatban a **rétegmunkát**, ami a differenciálás jegyében született. Ilyenkor a tanár a tanulókat képességeik szerinti csoportokba osztja (olykor még külön padosorokba is ülteti), amelyekben egyénileg kell feladatokat megoldaniuk: a gyengébb képességűeknek 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 képességcsoportok megállapítása azonban általában szintfelmérés nélkül, szubjektív benyomások alapján történik. 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 tanítványait, és közvetlen segítséget nyújt nekik. Valójában azonban nem a differenciált feladatmegoldás előnyei érvényesülnek, hanem konzerválódnak a kiindulásként feltételezett képességszintek, nehéz az átlépés a „skatulyázással” kialakított csoportok egyikéből a másikba.

#### Az egyéni munka

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 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 és taneszközöket használnak, és a tanári segítség is „testre szabott”. Az **individualizált munka** alapos előkészítést kíván a tanártól, hiszen a feladatokat külön kell szabnia minden tanulóra 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.

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 képességfejlesztés szempontjából az egyéni munkaforma a legértékesebb, hiszen minden tanuló önmaga képességeihez, tudásához mérten, egyéni ütemben fejleszthető. A gyakorlatban azonban ritkán fordul elő, inkább csak egy-egy feladatra szorítkozik, mert előkészítése, szervezése és nyomon követése átgondolt, tervszerű és folyamatos tanári munkát kíván.