

DEBRECENI EGYETEM
TERMÉSZETTUDOMÁNYI ÉS TECHNOLÓGIAI KAR
FÖLDTUDOMÁNYI INTÉZET
TÁRSADALOMFÖLDRAJZI ÉS TERÜLETFEJLESZTÉSI TANSZÉK

Merre tart a földrajzoktatás? – A közoktatási földrajzi tartalmak átalakulása

Jász Erzsébet

Földrajz-történelem tanár szak, III. MSc

Dr. Teperics Károly, PhD

Egyetemi adjunktus

Témavezető

2014. november 28.

Tartalomjegyzék

1.	Bevezető	2
1.1.	Témamegjelölés	2
1.2.	Módszerek, szerkezeti felépítés	3
2.	A földrajztanításunk történeti áttekintése	4
2.1.	A kezdeti évektől a népiskolai törvényig	4
2.2.	A népiskolai törvénytől a II. világháború végéig	6
2.3.	A földrajzoktatás a szocializmusban	8
3.	Az új típusú tantervek	11
3.1.	A nemzeti alaptantervek	11
3.2.	A kerettantervek	13
3.3.	A 2012-es Nemzeti alaptanterv és kerettantervek	13
4.	A földrajzoktatás jelenlegi helyzete, megítélése	16
4.1.	A földrajz az érettségi vizsgán	16
4.2.	A földrajz felmérések tükrében	20
4.2.1	Egy korábbi empirikus adatgyűjtés eredményei	21
4.3.	A földrajzi ismeretek megjelenése a társadalom körében	25
4.3.1	Saját empirikus adatgyűjtés eredményei	26
5.	A földrajzi tartalmak átalakulása	30
5.1.	A földrajzi tartalmak belső aránybeli változása	30
5.2.	A világgazdaság témakörének sajátosságai és megítélése	34
5.3.	A földrajz szakos tanárok véleménye az átalakulásról	41
6.	Merre tart a földrajzoktatás? - Összegzés	45
7.	Ábrák, táblázatok jegyzéke	47

Kiegészítő dokumentum:

1.	Felhasznált irodalom	1
2.	Mellékletek	4
3.	Mellékletek jegyzéke	17

1. Bevezető

A közoktatást érintő változások kihatnak minden tantárgyra, így a földrajzra is. A hazai földrajzoktatás helyzetével kapcsolat számos vizsgálat, cikk látott már napvilágot, azonban évek óta nem történtek érdembeli lépések a megújításra vonatkozólag. Az óraszámokat, tartalmi elemeket, oktatási-nevelési célokat a tantervek jelölik ki, melyek nyomán az 1995-ben megjelent első Nemzeti alaptanterv és az arra épülő 2003-ban megjelent első kerettantervek óta inkább csak módosítások születtek oktatási rendszerünkben. A legutóbbi, 2012-ben megszülető központi dokumentumok a földrajz belső tartalmi arányaiban hozták a legnagyobb átalakulást. Ezen, és a földrajz népszerűségét befolyásoló számos tényező ismeretében feltehető az az igen aktuális kérdés: Merre tart a földrajzoktatás?

1.1. Témamegjelölés

Kutatómunkámat hallgatóként a földrajzoktatás helyzetének, megújulási lehetőségeinek vizsgálatával kezdtem meg, ami iránt érdeklődésemet egyrészt a tárgy szeretete, másrészt pedig a választott hivatásom hozta meg. A tanári lét kapujában állva, a gyakorlótanítások során saját magam is gyűjthettem tapasztalatokat a tanári munkáról, melyek tovább erősítették a téma iránti érdeklődésemet annak érdekében, hogy tisztában legyek a majd tanítandó tárgyam helyzetével.

Oktatási rendszerünk, benne a földrajztanítás folyamatosan változik a különböző törvények, tantervek előírásainak nyomán, melyek ismerete a hatékony tanítás érdekében elengedhetetlen. A pedagógustársadalom gyakran panaszkodik arról, hogy a földrajz presztízse romlik, amit az óraszámoknak, tananyagmennyiségnek, a diákok tudása felületessé válásának, érdeklődésük, motiváltságuk csökkenésének tudnak be. Számos tényező befolyásolja egy tantárgy helyzetét, de maguk a pedagógusok azok, akik a javítás érdekében lépéseket tehetnek a gyakorlati életben, a tanítás mezején. A külső körülmények azonban minden esetben meghatározóak, mivel nagyban megkönnyíthetik vagy megnehezíthetik a tanítási folyamatot, így mindenképp indokolt ezek feltárása.

A külső körülmények körébe beletartoznak az óraszámok, központi előírások, a tantervek, a tankönyvek, az iskola felszereltsége, a rendelkezésre álló eszközök, a tanulók előzetes tudása, melyeket figyelmen kívül hagyva véleményem szerint nem minősíthető a tanári munka. A földrajzoktatás helyzetét is meghatározó körülmények közül fontosnak tartom az óraszámok, a belső tartalmi arányok átalakulásának vagy az érettségien betöltött

szerepnek a vizsgálatát is, mivel ezek hozzájárulnak a társadalom által megítélt népszerűséghez, a tárgy közoktatási rendszerben betöltött helyéhez.

A dolgozat megírásának elsődleges célja az volt, hogy kapaszkodókat kapjak a földrajzoktatás helyzetének jövőbeli alakulásához, s választ kapjak a címben is megjelölt kérdésre. Ennek eléréséhez a következő részcelokat tűztem ki magam elé: röviden áttekinteni földrajzoktatásunk történetét; megismerkedni az 1990-es évek óta születő tantervekkel; több szempontból megközelíteni a földrajz jelenlegi helyzetét; megvizsgálni, hogy a 2012-es NAT és kerettanterv milyen belső aránybeli változásokat vontak maguk után; a változásokat összehasonlítani a tanulói, tanári igényekkel, s ezek alapján következtetéseket levonni, melyek alapján választ kaphatok a „Merre tart a földrajzoktatás?” kérdésre.

1.2. Módszerek, szerkezeti felépítés

A 2. fejezetben a földrajzoktatás történetét tárom fel különböző források alapján. A történeti áttekintés folytatását is képezi a 3. fejezet, melyben a rendszerváltás után születő tantervek fő jellemzőiről írok, kiemelve a földrajzoktatást érintő elemeket.

A 4. fejezet célja a földrajzoktatás jelenlegi helyzetének, megítélésének vizsgálata, ami több összetevőből áll. Megnézem a földrajz óraszámait, az érettségien betöltött szerepét az érettségi statisztikák alapján, néhány felmérés eredményét köztük egy saját empirikus vizsgálatát, s a földrajzi tartalmak megjelenését a társadalom körében szintén egy meglévő és egy saját empirikus adatgyűjtés alapján.

Az 5. fejezetben a 2012-es kerettanterv, és az arra épülő tanmenetjavaslatok alapján a tananyag tudomány-szakterületek közti aránybeli módosulásait tekintem át, ami mellett nagy hangsúlyt fektetek a 10. osztályos tananyagra, benne a világgazdaság témakörére. Ez utóbbihoz a 10. osztályos tankönyvet, és 10. osztályos diákok körében végzett rövid felmérés adatait elemeztem. A változások megítéléséhez földrajz szakos tanárok körében végeztem egy kérdőíves felmérést, amelyet a Google Drive segítségével készítettem el. A felsorolt egységek alapján a dolgozat végén megfogalmazom következtetéseimet a földrajz jövőbeli helyzetére vonatkozólag.

A dolgozatban elemzett táblázatok, ábrák egy része (szakirodalmi részhez tartozóak és néhány nagyobb táblázat) a mellékletekben kapott helyet.

A szakirodalmi áttekintés mellett tehát empirikus vizsgálatokat is végeztem, melyek eredményeinek feldolgozásához a Microsoft Office Excel 2007, az SPSS 18 programokat és a WordItOut internetes oldalt használtam, a dolgozat megírását pedig a Microsoft Office Word 2007 programmal végeztem.

2. A földrajztanításunk történeti áttekintése

A magyarországi földrajzoktatás rövid történeti áttekintésének elvégzése elméleti alapot szolgáltatott a tantervi változásokhoz. Az óraszámbeli változások mellett az iskolatípusok közötti és a tananyag tudomány-szakágak közötti fő aránybeli változásokra koncentráltam.

2.1. A kezdeti évektől a népiskolai törvényig

A középkorban a földrajzi ismeretanyag hasonlóan a nyugat-európai országokhoz a hét szabad művészet keretei között a quadriviumban jelent meg. Az asztronómiához, és „térismeret” címen a geometriához kapcsolódott, tehát inkább az általános természetföldrajz körébe tartoztak az ismeretek.

A reneszánsz időszakában szintén a természetföldrajz volt az uralkodó. Az ókor tudományinak újrafelfedezése nyomán jelentek meg ezek az ismeretek, illetve új természettudományos elméletek (Galilei, Kepler, Kopernikusz), amelyek megalapozták a földrajzoktatást. Magyarországon Honterus János lépett fel a földrajz önálló tárgyként való oktatásáért, amit szemléltetéssel, kirándulásokkal kívánt összekapcsolni, vagyis a természet megfigyelésére helyezte a legnagyobb hangsúlyt (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A 17. században Apáczai Csere János és Comenius szintén az önálló földrajz tantárgy hiányáról panaszkodott. Utóbbi személy rövid magyarországi pályafutása ellenére sokat tett az oktatás érdekében, benne tisztelhetjük a földrajz módszertanának első megalkotóját is, szükségesnek tartotta az oktatás minden fokán való földrajztanítást. Legfőbb didaktikai alapelvei a következők voltak: anyanyelven való oktatás, a természet közvetlen tanulmányozása, a szemléltetés, az összefüggések, logikai kapcsolatok keresése. A cél az, hogy a gyermek egyre szélesebb körű ismereteket szerezzen a világról a megfelelő eligazodás érdekében (Makádi 2005).

A 17-18. században Sárospatakon, Debrecenben, Eperjesen, Lőcsén, Pozsonyban, Sopronban, erdélyi gimnáziumokban és a dunántúli egyházi iskolákban már tanítottak földrajzot. Kiemelkedő Bél Mátyás és tanítványa, Tomka-Szászky János, Debrecenben pedig Maróthy György munkássága, akiknek idején tankönyvek, atlaszok is megjelentek (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A magyarországi állami tanügyigazgatás első, országos szinten rendelkező dokumentumát, a Ratio Educationist 1777-ben fogadta el Mária Terézia. Az egész iskolarendszerben, de a földrajzoktatásban is mérföldkőnek számított. A korábbiakkal ellentétben egységessé vált a földrajzoktatás (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005).

Az iskolarendszer alsó fokán, az elemi iskola IV. osztályában került bevezetésre a földrajz kötelező tantárgyként topográfia néven, ami az ország gazdasági, ipari, kereskedelmi viszonyainak felsorolását taglalta, amit manapság a regionális földrajz tárgykörébe sorolunk. Az elemi iskolára épülő – ekkor még 5 – gimnáziumi osztály évfolyamain heti 2 órában tanították a földrajzot. A fő cél a honismertetés, Magyarország és az örökös tartományok adottságainak megismerése volt annak érdekében, hogy birodalomhű állampolgárokat neveljenek. Ezen eszmét kiválóan szolgálta a történelem és a földrajz (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A módszertani változások a tartalmi elemekkel is kapcsolatban álltak, a topográfiai neveket megtöltötték tartalommal. Az utaztatás módszerével a tanulók képzeletbeli utazás során végigjárhatták, a tananyagban leírt helyeket a szűkebb környezettől a tágabb tér felé haladva. A módszer feltételezte térképek, földgömbök használatát, az önálló munkát, az összefüggések keresését. Összességében véve a tartalmi elemek a természetföldrajz és a regionális földrajz részeinek tekinthetők. Szaktanárokból, tankönyvekből egyébként hiány volt, így megkérdőjelezhető, hogy a lefektetett elvek mennyire valósultak meg a gyakorlatban (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A rendelet kapcsán felmerült nehézségek következtében, 1806-ban kiadták a II. Ratio Educationist (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005). A tartalmi elemek tekintetében nem volt érdembeli változás, viszont a földrajz szempontjából visszalépést jelentett. A földrajz tanítását kétféle módon határozta meg, lehet a klasszikus tudományokkal vagy önállóan oktatni, vagyis nem szerepelt önálló, kötelező tantárgyként. Kisebb változtatásokkal együtt 1848-ig ez a rendelet volt érvényben, miszerint tehát a természet- és regionális földrajzi ismeretek domináltak (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

Az oktatás megreformálásának hátterében a társadalmi fejlődés és a Habsburgok elnyomása miatt erősödő nemzeti törekvések álltak. 1848-ban Eötvös József új tantervet dolgozott ki, a gyakorlatba viszont nem ment át a szabadságharc miatt.

A szabadságharc után a magyar oktatást az osztrák tanügyi kódex, az Entwurf alapján szervezték újjá, ami kétféle, humán- és reálgimnáziumot határozott meg, a nevelés központjába pedig az általánosan művelt ember képzése állt (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005). A tantárgyak közötti összefüggésekre fektették a hangsúlyt, az I. osztályt leszámítva a földrajzot a történelemmel együtt tanították, aminek következtében a földrajz egyre kisebb szerepet kapott. 1851-ben a kötelező érettségi vizsgát is bevezették, amiben helyet kapott a történelem és vele együtt a földrajz is. A történelemmel való erős kapcsolat miatt kiszorultak a természetföldrajzi ismeretek, amelyeket a fizika óra keretében próbáltak pótolni a tanárok, a földrajz keretei között pedig a regionális tartalmak maradtak meg, már amennyiben a

történelem ismeretanyagai ezt megengedték. A rendelet kimondta a német nyelven történő oktatást is, ami viszont nehézségeket okozott, ellenállásba ütközött.(Göcsei – Udvarhelyi 1973). 1860-tól csak az osztrák területeken maradt érvényben az Entwurf, a magyar iskolákat mentesítették a német nyelv alól, s egy átmeneti időszak következett a kiegyezésig.

2.2. A népiskolai törvénytől a II. világháború végéig

A magyar oktatás történetében 1868-ban Eötvös József, vallás-és közoktatásügyi miniszter által kiadott népiskolai törvény (1868. évi XXXVIII. tc.) jelentett nagy lépést. A kötelező népoktatás, a humán-és reálgimnáziumok mellett lépést tartva a polgárosodással bevezette a polgári iskolákat, szakiskolákat és a középfokú tanítóképzőket. Új nevelési céllá vált a hazájukat, a környező tájakat, az egész világot jól ismerő emberek képzése. A földrajz az oktatás minden szintjén kötelező lett (Kelemen 1994.).

A népiskolákban a gyerekek közvetlen környezetük egyszerű megfigyelésével kezdték, és innen haladtak Európán át, egészen a Naprendszerig. Közkedvelt volt Hunfalvy János „Kis földleírás elemi, ismétlő, alsó reál és ipariskolák számára” című és Simonyi Jenő „Földrajz a népiskolák IV. osztálya számára” című műve. A századfordulóig két módosításra került sor. Trefft Ágoston 1877-ben VI. osztályban is bevezette a földrajzot, majd 1899-ben ismét csak négy évfolyamra szorult vissza (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A polgári iskolák számára többféle tanterv is született, és mindegyik egyaránt fontosnak tartotta a földrajz oktatását, illetve erősítette a természettudományokkal való szorosabb kapcsolatát, és csökkentette történelmi vonulatát, vagyis szakterületre bontva azt mondhatnánk, hogy az általános természetföldrajz súlya nőtt, a regionális földrajzé csökkent.

A középiskolákban is fontos helyet kapott a földrajz, azonban a kedvező helyzet nem volt egyértelmű. A reálgimnáziumokban Trefft Ágoston 1875-ben kiadott tantervének köszönhetően fellendült, mivel évfolyamonként heti 2 földrajz óra volt. Jelentősebb változásokat az 1883. évi középiskolai törvény hozott. Egyöntetűen csak az I., II., III., VII. osztályban szerepelt a földrajz. Továbbra is problémát jelentett az egységesség hiánya, mivel a földrajz mellett a fizika, természetrajz és történelem is foglalkozott a földrajzi ismeretanyagokkal (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A népiskolák számára 1905-ben született újabb tanterv, melynek tartalma nem változott sokat az 1868. évi törvényhez képest, az utasításban voltak azonban új elemek. Megfogalmazta, hogy a tanulóknak önállóan is tenni kell az ismeretek megszerzéséért, illetve, hogy az anyag szóról-szóra történő visszamondása helyett a széleskörű tájékozottság megszerzése legyen a cél.

A polgári iskolák szabályozására sok új tanterv született – 1902. és 1926. között több mint tíz -, de nem történtek jelentősebb változások. A fiú- és leányiskolák tanterve eltérése ellenére a természettudományi jelleg mindkét típusban érvényesült. Fontos lépés volt, hogy bekerültek a tantervekbe az ember okozta környezeti változások is (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A középiskolákban az 1899-es Wlassich Gyula-féle tanterv hozott változást, ami egészen 1926-ig érvényben volt. Tartalmilag megfelelt a korábbi határozatoknak, csak a tananyag elosztásában volt változtatás. Jórészt az alsó osztályokban (I-III., VII.) oktatták a földrajzt, a tanterv többet követelt, mint amire lehetőség volt a megengedett keretek között. Az érettségi után járók földrajzi ismereteit a szakemberek és a társadalom egyéb rétegei is hiányosnak tartották. Vargha György a földrajzoktatás csődje kifejezést használta, ami röviden, tömören összefoglalja a helyzetet (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

Az említett problémák hatására a kor nagy tudósai közül többen felszólaltak a földrajz további süllyedésének megállítása mellett (Makádi 2005). 1908-ban Lóczy Lajos, Cholnoky Jenő és Vargha György megalapította a Földrajzi Reformbizottságot annak érdekében, hogy valamiféle megoldást találjanak. A hosszas munka után 1914-re elkészült egy tervezet, ami rendelkezett arról, hogy a gimnázium minden évfolyamán legyen földrajz, azonban a tervezet életbe lépésébe közbeszólt az I. világháború (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

Az I. világháború után felbomlott az Osztrák- Magyar Monarchia, 1918 októberében pedig forradalom tört ki, az egymást gyorsan váltó kormányok közül a Tanácsköztársaság dolgozott ki egy részletes, új tantervet. Szellemissége miatt a következő alfejezetbe jobban beillene, azonban az időrendiség miatt itt említem meg. Rövid, mindössze 133 napos uralom ellenére egy részletesen kidolgozott tervezet született. Az iskolák állami tulajdonba kerültek, az iskolaszervezet átalakult: 8 évfolyamos népiskolai, 4 évfolyamos szakmunkásképző és 5 évfolyamos gimnáziumi osztályok képezték az egyes szinteket. A földrajz minden szinten fontos szerepet kapott. Részletes javaslatot tett a módszerekre, a szükséges eszközökre, a tanítandó ismeretekre, amelyek közt helyet kaptak a legújabb kutatási eredmények is (Kormány 1979).

A Tanácsköztársaság bukása után az 1920-as trianoni döntés volt legnagyobb hatással a tananyagrendezésre. Külön jelent meg a csonka Magyarország és az elszakított területek földrajza. Jelentősebb módosítást az 1941-es népiskolai törvény hozott ezt a típust nyolc osztályban határozta meg, a felső négy osztályban heti két földrajzórát előírva (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

A két világháború között fejlődésnek induló népiskolák, száma gyarapodott. Földrajzi tananyaguk középiskolaihoz állt közel.

A középiskolák differenciáltak voltak (reálgimnázium, reáliskola, leánygimnázium, középfokú szakiskolák stb.). Ezen a szinten a földrajz kisebb szerepet kapott, mint a polgári iskolákban. Egy 1922-ben kiadott kormányrendelet értelmében a történelem érettségén minden második diák földrajzi kérdést is kellett, hogy kapjon. Úgy gondolom, hogy ez mindenképp említésre méltó, hiszen egy tantárgy helyzetét az érettségén betöltött szerepe nagyban befolyásolja. 1934-ben átszervezték a középiskolákat, majd 1938-ban újabb tanterv született, melynek értelmében a földrajzot az I., II., III., VII. osztályokban is tanították. Feladatai például az okszerű magyarázatok, kapcsolatok, a földfelszíni és emberi élet megismerése, a földrajzi látókör szélesítése és az állampolgári nevelés (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

Ebben az időszakban tehát a korábbi évekhez képest óraszám, tananyag, módszertan, szemléltetőeszközök tekintetében inkább módosításokról beszélhetünk, jelentősebb változásokról nem. A tartalmak esetében pedig a természet-és regionális földrajz volt továbbra is a meghatározó teret engedve egyben a környezeti nevelés fontosságának.

2.3. A földrajzoktatás a szocializmusban

1945 áprilisában a szovjet erők megszállták az országot, ami a gazdasági, társadalmi élet valamennyi területén átalakulást hozott, beleértve az oktatásban is.

Létrehozták a nyolc osztályos általános iskolát, melynek feladata, hogy egyenlő esélyt biztosítson az alapműveltség megszerzéséhez és a továbbtanuláshoz. A gimnázium egységesen négy osztályos lett, tehát ekkor alakult ki a ma is érvényben lévő 8+4-es rendszer.

1948-ban államosították és ezzel együtt homogenizálták az iskolákat, 1950-ben pedig megszülettek az első szocialista tantervek. Jelentősen átpolitizálták a tananyagot annak érdekében, hogy a szovjet eszméknek megfelelő embereket neveljenek (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005). A földrajzoktatás kiváló terepet jelentett – ami az akkori ideológiai szemlélet következménye – „hogy a tanulók megértsék, az ember uralkodik a természetén, a társadalom le tudja győzni a természet erőit” (Makádi 2005: 20). A tananyagban a Föld, földrészek, országok, elsősorban a Szovjetunió és hazánk témaköre mellett külön szóltak a népi demokráciákról és a kapitalista országokról elsajátítandó ismeretekről. Általános iskolában a gyerekek 4-7., 1956-tól a 8. osztályban is tanultak földrajzot. A gimnáziumokban, kezdetben I., II., III., osztályban volt földrajz, majd az 1961/62-es tanévtől csak az első két osztályban. Az óraszámcsökkenés és a teljesíthetetlen tananyagmennyiség heves vitákat váltott ki. Említésre méltó, hogy azok, akik folytatták tanulmányaikat a gimnáziumokban, négyszer is találkoztak Magyarország földrajzával (Göcsei – Udvarhelyi 1973).

1958-ban megjelent az első módszertani folyóirat „A Földrajz Tanítása” címmel, ami később „Földrajztanítás” címre változott (ma eredeti nevén jelenik meg). A folyóirat célja a pedagógusok munkájának segítése.

A II. világháború után 1962-ben ez eddigiektől eltérő tanterv született, amiért a reformtanterv elnevezést kapta, és amire nagy szükség volt a teljesíthetetlen mennyiségű követelmény miatt. Az alapfokú oktatásban a tananyag mennyiségét és mélységét szorosabban szerették volna az életkori sajátosságokhoz illeszteni. Megjelent a „nyitott általános iskola” fogalma, az elsődleges cél a továbbtanulás megalapozása lett. Az alsó tagozaton újdonság volt a környezetismeret tantárgy bevezetése, amely a természettudományos ismereteket integrálta, 5-től 8. osztályig pedig önálló tárgyként jelent meg a földrajz. A középiskolák esetében nem volt egység. A szakmunkásképzőkben egyáltalán nem, az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi szakközépiskolákban egy évig, a közgazdasági szakközépiskolákban két évig volt földrajz, a gimnáziumokban pedig az első 3 évfolyamon. Tartalmi tekintetben nem volt változás, továbbra is külön szerepelt a szocialista és a tőkés országok földrajza (Makádi 2005).

A tananyag feszítettsége azonban nem csökkent, így 1973-ban újabb módosítás született. A probléma megoldására megkülönböztették a mindenkire nézve kötelező törzsanyagot, és a szaktanári döntésre bízott kiegészítő anyagot. A követelményrendszer tartalmazta a fogalmakat, összefüggéseket, az elvégzendő gyakorlatokat, a megtanítandó ismereteket. Hiába a reform támogatottsága, a módosítás nem érte el célját, a legnagyobb gondot a törzsanyag és a kiegészítő anyag megfelelő kezelése jelentette (Országos Pedagógiai Intézet Földrajz Tanszéke 1974).

1978-ban ismét új tanterv született. Úgy gondolták, hogy főként az általános iskolának tovább kell lépnie a nevelő iskola irányába. A környezetismeret tantárgy az alsó tagozat mellett felkerült az 5. osztályba is, annak érdekében, hogy megalapozzák a később ráépülő tárgyakat (Köves 1985). Bevezették ugyan a fakultációs rendszert a gyerekek érdeklődési körének megfelelő ismeretek elsajátítására, de kevésbé valósult meg. A követelményrendszer az előzőekkel ellentétben nem csak az elsajátítandó ismereteket sorolta fel, hanem a tanulók által elsajátítandó képességeket, világnézetet. A törzsanyag az átlagos képességű diákokat célozta meg, a kiegészítő anyag pedig ezen felül nyújtott ismereteket hozzájárulva a nagyobb műveltség megszerzéséhez (Makádi 2005).

A táblázat (1. melléklet) adatai jól mutatják a földrajz óraszámainak csökkenését, ami általános tendenciának mondható. A „Ki.” rövidítés a környezetismeretet jelöli, amely integráló szerepet betöltvén mindent tartalmaz, ami egy IV-V. osztályos gyerek számára szükséges a természeti környezet alapjainak megismeréséhez. Az óraszámokat tekintve az

1950-es tanterv nyomán volt a legkedvezőbb a helyzet, amely egyébként a Tanácsköztársaság tervezetét felhasználva készült el. Az 1978-as tanterv óraszámait illetően megállapítható, hogy a földrajzi ismeretek általános iskolában továbbra is az első öt évfolyamon a környezetismeret keretében, 6-8. évfolyamon pedig önálló tantárgyi keretek között jelentek meg. A középiskolákban annyi változás történt, hogy a gimnáziumokban már csak az első két évfolyamon tanítottak földrajzot. I. osztályban az általános természetföldrajzi ismeretek, II. osztályban a regionális földrajzi ismeretek kaptak helyet.

1978-as tanterv a korábbiakhoz hasonlóan szintén nem tudott eleget tenni az elvárásoknak, a követelmények még mindig túl magas voltak. Két módosítás lépett hatályba, 1986-ban és 1988-ban. Az volt a cél, hogy a törzsanyagot mindenki számára elsajátíthatóvá tegyék, csökkentsék a tantárgyak közötti tartalmi átfedéseket, illetve, hogy nagyobb szabadságot kapjanak a tanárok (Makádi 2005).

A szocialista szellemű földrajzoktatás keretében az általános természetföldrajzi tananyagok aránya továbbra is jelentős maradt, melyek mellett nagyon fontos volt a regionális gazdaságföldrajz szerepe, amely kiváló volt a szocialista tömb értékeinek, versenyképességének a hangsúlyozására.

Ezzel nem ért még véget a földrajzoktatást érintő változások sorozata, viszont a később születő új dokumentumokat az eltérő műfaji jellegük miatt új fejezetben fogom taglalni.

3. Az új típusú tantervek

Az 1990-es évek után születő új tantervek előtt általánosságban szeretnék szólni a szabályozási rendszerről, a műfaji változásokról.

Az első szinten a Nemzeti alaptanterv, röviden Nat szerepel. Azért nemzeti, mert az ország minden közoktatási intézményére vonatkozik, és azért alap, mert műfaját tekintve eltér a korábbi tantervektől. Konkrét követelmények helyett iránymutatást nyújt a keret- és a helyi tantervekhez a közoktatás elvi megalapozásával.

A szabályozás második szintjén álló kerettantervek részletesebben kidolgozott dokumentumok, amelyek a helyi tantervek számára jelentenek útmutatást, konkrétabb rendelkezésekkel találkozunk, például tantárgyakat, óraszámot stb. ad meg.

A harmadik szintet az iskolánként összeállított helyi tantervek képezik, amelyekben szerepelnek a konkrét oktatási-nevelési célok, az elsajátítandó ismeretek, a pontos óraszámok, a teljesítendő követelmények, módszerek stb (Makádi 2005).

A három szint tényleges kialakulása 2003-ra valósult meg. A mellékletben található ábra (2. melléklet) a három szint egymásra épülését szemlélteti, amely érzékelteti, hogy az egyes típusok valóban alapot jelentenek egymásra épülve. Az iskola nevelési elveit, a tantárgyak követelményeit, az oktatás során alkalmazott módszereket korábban az Iskolai Pedagógiai Program tartalmazta, ezek azonban a helyi tantervek megjelenése a háttérbe szorultak.

3.1. A nemzeti alaptantervek

Az 1980-as években ismét jelentkeztek a problémák az óraszám csökkenésével, a megtanított tényanyag megcsappanásával, az érettségi és felvételi vizsgákon produkált alacsony színvonallal kapcsolatban (Boros 1985). Nyilvánvaló volt, hogy reformokra van szükség, így a gyorsuló iskolaszervezeti átalakulás, az oktatásirányítás nemzetközi elveinek megismerése, az oktatott tartalmak egy részének elérvénytelenedése gerjesztette új tanterv kidolgozása megkezdődött (Horváth 1998). Hosszas, konfliktusokkal teli időszak után született meg 1995-ben a Nemzeti alaptanterv, amit 1998-ban vezettek be felmenő rendszerben az 1., 7. és 9. évfolyamokon.

A legfontosabb alapelvek a következők voltak: a tanulók szerezzék meg az ismereteket, az ellenőrizhető, biztos tudás és a teljesítményekhez szükséges képességeket. A követelményrendszert életkori szakaszokra bontva adta meg az 1-6. és a 7-10. évfolyamra elkülönítve (a 11-12. évfolyam számára az érettségi követelményrendszer fektette le a tanítandó ismereteket). Az elsajátítandó ismereteket műveltségi területekben

határozta meg, azokhoz pedig a minimálisan felhasználható időkeretre tett javaslatot százalékos formában (Makádi 2005).

A földrajz tantárgyat a Földünk és környezetünk műveltségi terület fedte le teljes egészében, melynek elnevezése jelzi a környezeti nevelés, környezettudatos életmód kialakításának fontosságát (Probáld 1999). A Földünkhöz kapcsolódó ismeretek más műveltségi területekben - Ember és természet, Ember és társadalom - is megjelentek. Az előbbi részterületébe került a Környezetismeret és a Természetismeret tantárgy, a 9-10. évfolyamon pedig minden iskolatípus számára kötelező lett a földrajztanulást (Nat 1995; Makádi 2004).

A tananyagrendezés elvét szemléltető ábráról (3. melléklet) le tudjuk olvasni a témakörök évfolyamonkénti elrendeződését az első Nat alapján. Az első 6 osztályban a természetismeret és környezetismeret tárgy keretében a gyerekek eljutnak saját környezetüktől Magyarország Európán belüli elhelyezkedéséig. 6. osztályban a Föld, mint égitest nem volt a legszerencésebb, mivel az ehhez szükséges alapvető kémiai, fizikai ismeretekkel magasabb osztályokban ismerkedtek meg. A középiskola 9. osztályában ismét előjött Magyarország földrajza, illetve az általános földrajzi ismeretek. Megállapítható, hogy az általános iskolákban nagyobb súlyt kapott a regionális földrajz, míg a középiskolákban ez csökkent, és az általános vonal erősödött (Makádi 2005).

A közoktatási törvényben történő újbóli módosítás 10 %-kal csökkentette az oktatásra fordítható időkeretet, ami nehézségeket okozott. A Nemzeti alaptanterv törvényi előírásra történő felülvizsgálata következtében született meg a Nat-2003 (nem új tanterv!), amit 2004-ben vezettek be szintén felmenő rendszerben, de csak az 1. évfolyamon (Makádi 2005).

Változás az érvényesség szempontjából volt, most már nem 10, hanem 12 évre szólt. Az időarányokat továbbra is százalékban adta meg, de már a kötelező minimális időkeretet. A részletes követelmények megfogalmazását elhagyta, így az alaptanterv tényleg a nevelő-oktató munka alapvető célkitűzéseit, fejlesztési feladatait fogalmazta meg (Vass 2008). A műveltségi területek elnevezésében (4. melléklet) is volt változás: az Ember és természet műveltségi terület az Ember a természetben, a Földünk és környezetünk műveltségi terület pedig a Földünk-környezetünk elnevezést kapta, melyek azért is említésre méltóak, mert hangsúlyozzák az ember, a Föld és a környezet közötti szoros kapcsolatot (Probáld 2004).

Új kérdések felmerülése végett a Nat-2003-at is felülvizsgálták, az azt övező viták egyik legfontosabb kérdése a kompetenciafejlesztés volt (Kerber 2007). A Nat-2003 bevezetése még folyt miközben megszületett a Nat-2007. Ebben arra törekedtek, hogy

továbbfejlesszék az előző alaptanterv tudáskonceptióját, és megalapozzák a kulcskompetenciák rendszerét (Nemzeti alaptanterv 2007; Vass 2008). Látható tehát, hogy gyakran került sor a módosításokra, anélkül, hogy a dokumentumok teljes átfutása megtörtént volna. A 2012-ben megjelenő Nemzeti alaptantervre külön alfejezetben fogok kitérni.

3.2. A kerettantervek

A Nemzeti alaptantervet sokan bíráltak: „a Nemzeti Alaptanterv alapján nem lehet földrajztanítani (mint ahogy bármely más tantárgyat sem). A helyzet a földrajztanárok számára még bonyolultabb, mint a más tantárgyat tanítók esetében, mert a dokumentumban a földrajzi ismeretkörök elrendezése sajátos.” (Makádi 2004: 99.).

1998-ban megszülettek a kerettantervek, bevezetésükre pedig a 2001/2002-es tanévben került sor az 1., 5. és 9. évfolyamokon, felmenő rendszerben. Egy iskolatípusra többféle kerettanterv is készült, ezért használatos a többes szám (Makádi 2005).

Érvényességük az 1-12. évfolyamokra szólt, a követelményrendszert nem életkori szakaszokra, hanem évfolyamokra, tantárgyakra határozták meg. Százalékos időkeret helyett kötelező és szabadon felhasználható heti óraszámok szerepeltek. Az iskolák saját belátásuk szerint növelhették a szabadon felhasználható időkeretből a kötelező óraszámokat (Kerettanterv 2000; Császár 2001).

A tananyagrendezés elvét (5. melléklet) mutató ábrából kiderülnek a tartalmi változások. Magyarország földrajza lekerült az általános iskola 8. osztályába, a Világegyetem témaköre felkerült a középiskolába. Az általános iskolában erősen érvényesült a regionális földrajzi vonal, a középiskolában háttérbe szorult, az általános természetföldrajz pedig csak a középiskolában szerepelt.

Az alaptanterv változásai nyomán a kerettanterveket is többször módosították, 2007-ben és 2008-ban is, de alapvetően a 2003-as volt a meghatározó, egészen a ma érvényben lévő 2012-ben megjelentig, amire külön fogok kitérni.

3.3. A 2012-es Nemzeti alaptanterv és kerettantervek

Hiába követték egymást új tantervek, módosítások, megoldásra váró kérdések így is maradtak. 2010 nyarától kezdődtek meg az átalakítási munkálatok, melyek eredményeként 2012-re született meg az új Nemzeti alaptanterv.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv szerepét meghatározta a 2011. évi Nemzeti köznevelési törvény, amely jelenleg is a közoktatás minden területének egyik szabályozó eszköze. E szerint a Nat célja: „Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák

közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltség tartalmát, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására.” (Nemzeti köznevelési törvény 2011) A törvénynek eleget téve ebben is megjelent a közoktatás szintjén új elemnek számító mindennapos testnevelés vagy az erkölcsi nevelés is. A Nat esetében inkább a belső arányokban történtek eltolódások, összességében véve azonban az alapfelépítése, az alapvető célkitűzései megmaradtak, filozófiájában sem történt jelentős változás. Megmaradt a háromdimenziós alapstruktúra is, melynek pilléreit a műveltségi területek (6. melléklet), kulcskompetenciák, fejlesztési területek-nevelési célok jelentik. A legjelentősebb változás, hogy a testnevelés és sport műveltségi területre fordítható javasolt időkeret aránya nőtt, illetve az élő idegen nyelvek műveltségi terület elnevezése idegen nyelvekre módosult. A Földünk-környezetünk műveltségi terület esetében viszont nem történt változás. A fejlesztési területekben olyan értékek jelennek meg, amelyek több tudományág közvetítő szerepének eredményeként teszik lehetővé a hagyományos értékek és a 21. századi új társadalmi igényeinek összehozását. A legfőbb különbség a Nat-2007-hez képest abban van, hogy a tantervkészítési és a folyamatszervezési hangsúly átkerült a kerettantervek szintjére (Chrappán 2014) (1).

Az új Nemzeti alaptanterv 2012. szeptember 1-jén lépett életbe, ezt követően pedig megkezdődött a kerettantervek kidolgozása. A bevezetését megelőző időszak elég zűrzavaros volt, az iskolák decemberben kapták meg a 2012. év végéig végrehajtandó tanterv-implementációhoz a jogszabályt (Chrappán 2014). A határidőt végülis meghosszabbították, megtörténtek a véleményezések, a kerettantervek utolsó módosításai, melyek eredményeként 2013. szeptember 1-jén kerültek bevezetésre felmenő rendszerben az 1., 5. és 9. évfolyamokon. A kerettantervek feladatát a köznevelési törvény a következőképpen határozta meg: „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 egy vagy két évfolyamra vonatkozó követelményeit, továbbá a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint az ajánlott időkeretet.” (Nemzeti köznevelési törvény 2011). Összességében véve tehát továbbra is ezek jelentik az iskolák helyi tanterveinek kidolgozásához a konkrét kapaszkodókat. A Nat struktúrájához és az abban leírtakhoz igazodik, a legnagyobb újítást pedig a tananyag részletesebb meghatározása jelenti. Módszertani javaslatokat nem tesz a

pedagógusoknak, viszont újként jelennek meg a kapcsolódási pontok konkrét ismeretanyagokkal például, amelyek a tantárgyköziség hangsúlyozásához adnak ötleteket (Kerettanterv 2012).

Jelenleg tehát közoktatásunkat a 2012-es dokumentumok és az erre épülő helyi tantervek szabályozzák, amelyek esetében elég hamar felszínre kerültek a hiányosságok, nehézségek, viszont egyelőre még tart a lefutási folyamata, amire véleményem szerint szükség is van.

4. A földrajzoktatás jelenlegi helyzete, megítélése

A földrajzoktatás helyzetének meghatározása több irányból is lehetséges. Egyrészt a közoktatásban elfoglalt helye szempontjából mérvadóak az óraszámok, másrészt fontos kérdés, hogy az érettségi szempontjából milyen szerepet tölt be, mekkora súlyt kap a továbbtanulásnál, hogyan ítéli meg a társadalom a helyzetét, de ezek mellett sokat mondó lehet a konkrét földrajzi tartalmak megjelenésének mértéke is az emberek körében. Ebben a fejezetben ezekre szeretnék kitérni annak érdekében, hogy a földrajz helyzetét több összetevő szerint tudjam megítélni.

A különböző összetevőkre való rátérés előtt nézzük meg, milyen szerepet is kap a földrajz a közoktatás szintjén. A Nemzeti alaptanterv meghatározza a műveltségi területeket, melyek alapján tehát a földrajzi tartalmak önállóan megjelennek a Földünk-környezetünk műveltségi területben, amelyre a javasolt időkeret 4-8/5-8 % (6. melléklet). A konkrét óraszámokat a kerettantervek határozzák meg. Ezek szerint az általános iskolások 7-8. évfolyamon heti 1,5 órában, a középiskolások heti 1 (szakközépiskola) illetve 2 (gimnázium) órában tanulják a földrajzot, de további iskolatípusonként lehetnek eltérések (Kerettanterv 2012). Korábbi időszakokhoz képest a földrajz óraszámainak tekintetében megfigyelhető a hanyatlás, azonban egyrészt örülni kell a rendelkezésre álló óraszámok évek óta történő változatlanságának, másrészt pedig, ha reálisak akarunk lenni, be kell látnunk, hogy az óraszámok növelésére a diákok nagyfokú leterheltsége mellett nincs lehetőség, s különben sem fog egyik tárgy rovására sem nagyobb időkeretet kapni a földrajz.

4.1. A földrajz az érettségi vizsgán

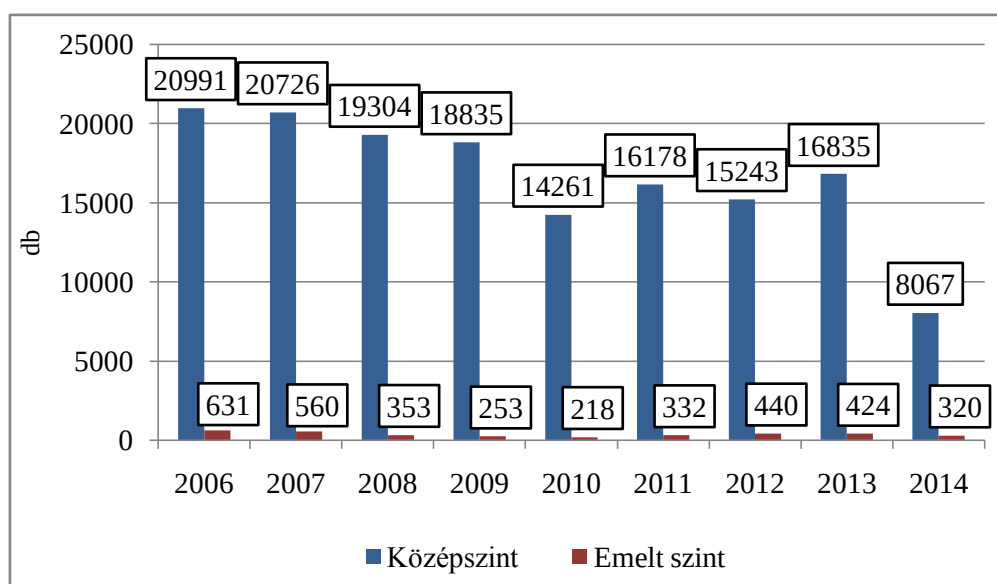
Egy tantárgy helyzetét az érettségi vizsgán betöltött szerepe is befolyásolja. Általában a kötelező érettségi tantárgyak örvendenek a legnagyobb népszerűségnek, ha más nem azért, mert muszáj őket megtanulni az eredményes vizsga megszerzésének érdekében, ezért ezekre van a legnagyobb szükség. A kötelező tárgyak mellett választani is kell egyet. Ez esetben a tárgyak helyzetét az határozza meg, hogy milyen szerepet töltenek be a továbbtanulásnál, illetve mennyire könnyűek.

Az érettségi vizsga magyarországi tekintetében a legnagyobb változást a kétszintű érettségi bevezetése jelentette. Már az 1980-as évektől kezdve megjelentek a követelések, melyek célja egy olyan vizsgarendszer kidolgozása volt, amely különbséget tesz a munka világára és a továbbtanulásra való felkészítésben. A központi vizsgakövetelmény kidolgozását hosszú fejlesztési munka és többszöri véleményeztetés, illetve a szaktanárokkal, a felsőoktatás

képviselőivel való egyeztetés előzte meg (Sáska 1990; Horváth-Lukács 2005, 2011). Az új vizsgarendszer bevezetésére 2005-ben került sor, s azóta is érvényben van.

A földrajz a kétszintű vizsga életbe lépése után is maradt a választható tantárgyak sorában. A korábbiakkal ellentétben már nem csak szóban, hanem írásban is vizsgát kell tenni, amely egy központilag kidolgozott követelményrendszerre épül (Ütőné 2004). A központilag történő kidolgozottság a vizsga menetére is jellemző, a közép- és emelt szint között vannak különbségek a szabályokban (7. melléklet). A vizsgakövetelmények tartalmi elemeiben nem történt változás a kidolgozása óta. Az új vizsgarendszerben lehetővé vált a rendes, szintemelő, pótló, javító, előrehozott vizsga tétele, mely utóbbi jelentősen meghatározta a földrajz helyzetét.

Az előre hozott érettségi vizsga lehetősége egészen 2014. január 1-jéig érvényben volt, amióta is egy módosítás következtében már csak idegen nyelvből és informatikából lehet előrehozott vizsgát tenni (Az érettségi vizsgaszabályzat módosítása 2012). A földrajz esetében ez a módosítás nagy visszaesést jelentett (1. ábra).



1. ábra: A május-júniusi időszakok közép- és emelt szinten vizsgázóinak száma 2006. és 2014. között
(Forrás: Érettségi statisztikák 2006-2014 alapján saját szerkesztés)

A diagram a május-júniusi vizsgaidőszakban közép és emelt szinten érettségizett tanulók számát mutatja 2006 és 2014. között. A középszinten vizsgázók számának alakulásában a hullámzó tendencia mellett két jelentősebb visszaesés figyelhető meg. A 2010-es évre történő visszaesés hátterében az állhat, hogy az esti iskolákban is bevezették a kötelező idegen nyelv érettségét, így már csak 1 tárgyat kellett választani, aminek következtében csökkent a földrajz választhatósági arányának esélye. Az évek múlásával a társadalomismeret tantárgyat is egyre többen választották, ami a földrajztól vihetett el embereket. Sokkal nagyobb arányú azonban a

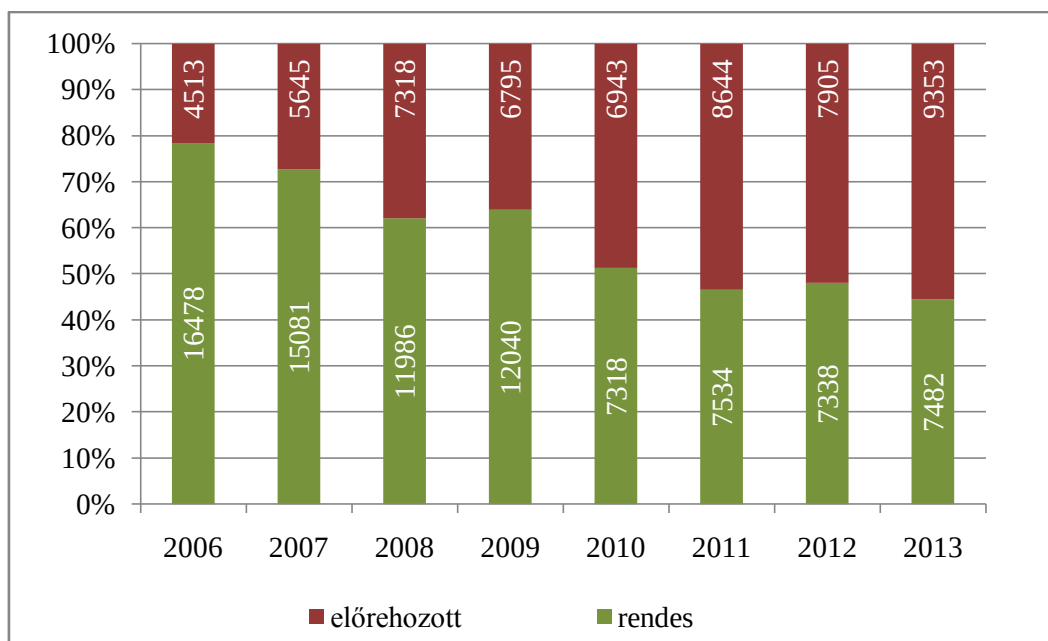
visszaesés a 2014-es tanévre, látható, hogy felére csökkent a vizsgázók száma, aminek kiváltója az előrehozott érettségi lehetőségének megszűnése. A 2013-ra történő emelkedés is ezen változásnak tudható be, ekkor, mint az utolsó lehetséges évben, sokan kihasználták még ennek a vizsgatípusnak a lehetőségét. Az emelt szintű vizsgák száma tekintetében más a helyzet. A kétszintű érettségi életbe lépése óta alacsony az emelt szinten vizsgázók aránya, ami egész egyszerűen a továbbtanulási pontszámítással függ össze. Nincs olyan szak, ahová kötelező lenne a földrajz emelt szintű érettségi, még a földrajz szak esetében sem, sőt sajnos, a középszintű sem kötelező. Az emelt szintet bizonyára azok a tanulók választották többnyire, akik tényleg szeretik is a földrajzt. Ha berajzolnánk mindkét szintre egy-egy vonalat, akkor láthatnánk, hogy az emelt szintű vizsgák számának a csökkenése jól követi a középszinttel kapcsolatos darabszámbeli változásokat, aminek hátterében különösebb plusz magyarázat nem áll (1. táblázat).

Év	Történelem	Magyar	Földrajz	Informatika	Angol
2005	1.	2.	3.		
2006	2.		1.	3.	
2007			1.	2.	3.
2008			3.	1.	2.
2009			3.	1.	2.
2010			3.	1.	2.
2011			3.	1.	2.
2012			3.	2.	1.
2013			2.	3.	1.

1. táblázat: A tantárgyak helyezése az előrehozott érettségin a vizsgázók száma alapján a május-júniusi időszakban 2005. és 2013. között

(Forrás: Érettségi statisztikák 2006-2014 alapján saját szerkesztés)

A táblázat azokat a tárgyakat mutatja, amelyek a legnépszerűbbek voltak az előrehozott érettségi vizsgán. Látható, hogy amióta létezik ez a vizsgatípus, a földrajz mindig dobogós helyen szerepelt. A történelem és a magyar hamar kiszorult az élmezőnyből, gyakorlatilag 2007 óta a földrajz, informatika, idegen nyelv versenye figyelhető meg. Az informatika elengedhetetlen az egyre modernizálódó világunkban, az idegen nyelv esetében pedig az adhatott nagy löketet, hogy a nyelvvizsgával rendelkező diákok számára a középszinten való levizsgázás már nem jelentett nagy kihívást. A táblázat akkor mond többet, ha konkrét adatok is vannak a helyezések mögött (2. ábra).



2. ábra: A május-júniusi időszakok előrehozott és rendes vizsgáinak aránya a középszintű érettségien 2006. és 2013. között

(Forrás: Érettségi statisztikák 2006-2014 alapján saját szerkesztés)

A diagram szépen mutatja, hogy az élmezőnybeli helyzet magas arányokat jelent, a százalékos arányok és a számadatok is leolvashatók. Már 2006-ban kb. 4000 fő tett előrehozottan érettségit, majd ez a szám folyamatosan növekedett, s 2010-re elérte az 50%-ot. Az adatok alapján tehát azt mondhatjuk, hogy az előrehozott vizsga lehetőségével sokan éltek, ami annak ellenére, hogy a továbbtanulásnál kicsi a szerepe, mégis növelt a népszerűségén. A 2014. január 1-jétől életbe lépő módosítás következtében azonban ez a presztízs-növelő eszköz elveszett. Ha elgondolkodunk azon, hogy miért választották ilyen sokan, be kell vallanunk, hogy a viszonylag kevés tananyag, és a viszonylagos egyszerűség jelentette a fő indokot. A gimnáziumokban két évig tanulják, s az érettségi követelmény kiterjed ugyan a 7-8. osztályos tananyagra is, mégis könnyen tanulható. A középszintű vizsgán használható atlasz (7. melléklet), amiből sok többletinformáció kiolvasható, mert az atlaszok nem csak a térképeket tartalmazzák.

Az előrehozott érettségi kiesése miatt tehát látható egy nagyarányú csökkenés, ami véleményem szerint nem fog pozitív irányba fordulni, de lehet, hogy tovább fokozódik majd. A tananyag tanulásában a két év kiesés már sokat jelent, aminek következtében azok, akiknél a minél egyszerűbb lehetőség megragadása volt a mérvadó, átpártolnak majd olyan tárgyakhoz, amelyeket 12. osztályban is tanulnak és egyszerűbb is, mint például a társadalomismeret.

4.2. A földrajz felmérések tükrében

A földrajz jelenlegi helyzetének meghatározásához a különböző véleményvizsgálatok is alkalmasak. A vélemények feltárására a kérdőíves felmérések kiváló lehetőséget jelentenek, ugyanis ezen módszernek köszönhetően nagy tömegektől kaphatunk értékes információkat viszonylag rövid idő alatt (Babbie 2003).

1998-ban Pest megyei középiskolások között kérdeztek le egy 9 kérdésből álló kérdőívet. Két csoportot vizsgáltak, egyrészt olyan tanulókat, akik már befejezték a földrajz tanulását, másrészt pedig nem földrajz szakos tanárokat. Az eredményből kiderült, hogy a diákok a földrajzot inkább pozitívan ítélték meg, a fontosságát illetően egy ötfokú skálán 3,9-es átlagot kapott. Kiderült az is, hogy leginkább a történelemmel és a biológiával látják a kapcsolatot, itt tudják leginkább hasznosítani a földrajz órán szerzett ismereteket, míg a hétköznapi életben az utazások, kirándulások, műveltségi vetélkedők, hírek értelmezése során. A felmérés eredményeinek összegzésekor arra jutottak, hogy az új tantervből adódó problémák megoldása mellett szükség van a tartalmi megújításra is, ami manapság is aktuális kérdés és feladat (Ütőné 1999).

Egy 2009-ben a Magyar Tudományos Akadémia X. (Földtudományok) Osztálya közreműködésével végzett felmérés célja a földrajzoktatás helyzetének és jellemzőinek feltárása volt. A tantárgy iskolai megítélését, a taneszköz-ellátottságot, a tanártovábbképzések iránti igényeket, a módszertani kultúrát szerették volna feltárni. Az eredmény alapján általánosságban elmondható, hogy a tárgy megítélése közepesnek értékelhető, nem a legjobb, de nem is a legrosszabb. A földrajztanárok is közepesen tartják fontosnak, amely kép bennük valószínűleg a tárgyuk helyzetének környezet általi megítélése miatt alakulhatott ki. A szülők az érettségi tárgyakat és az idegen nyelveket tartják a legfontosabbnak, a földrajz csak ezek után kap helyet. A szaktanárok a tárgyukkal kapcsolatos legsúlyosabb problémáknak a túl kevés óraszámot, az alacsony elismertséget, a tananyag elrendezését és tartalmi felépítését tartják. (Ütőné 2011).

2009-ben Homoki Erika és Sütő László által elvégzett kérdőíves felmérés céljai a következők voltak: felmérni a társadalom földtudományi ismereteinek mértékét, képet kapni ezek használhatóságáról és megítélni a tantárgy helyzetét. A földtudományi ismeretek mértékére később visszatérek. A tantárgy helyzetének megítélése kapcsán arra jutottak, hogy a kötelező érettségi tárgyak a továbbtanulás miatt járnak a sor elején. A mindennapi életben való használhatóság szempontjából már jobb a helyzete, az informatika, idegen nyelv, matematika után a negyedik helyen szerepel. Megkérdeztek különböző foglalkozású embereket is, akik közül az idegenvezetők ítélik leghasznosabbnak a földrajzi ismereteket, de szerencsére az „egyáltalán nem fontos” vélemény kis arányban jelent meg, ami az jelenti,

hogy a földrajzi ismereteket legalább egy kicsit hasznosíthatónak vélik a megkérdezettek (Homoki – Sütő 2011).

Az imént röviden bemutatott felmérésekből ötletet merítve én is fontosnak tartottam, hogy a társadalom egy részének véleményéről képet kapjak.

4.2.1 Egy korábbi empirikus adatgyűjtés eredményei

Egy kérdőíves felmérés elvégzésével a célom a földrajz helyzetének és belső tartalmainak a diákok által történő megítélésének feltárása volt.

2012-ben 252, 12. évfolyamos debreceni középiskolás diák vett részt a felmérésben. A célcsoport még az előző kerettanterv alapján tanulta a földrajzot, s mivel túl is volt már azon, az egész közoktatási földrajzi helyzetet egyben látta. A megkérdezés előtt megfogalmaztam néhány hipotézist, melyekhez az eredményeket feldolgozva közelebb kerültem. Az egyik feltételezésem az volt, hogy a földrajzoktatás népszerűsége alacsony, amire vonatkozólag a tantárgyak rangsorából tudtam következtetéseket levonni (2. táblázat).

Továbbtanulás szempontjából			Hétköznapi életben való hasznosság szerint		
Tantárgy	Helyezések átlaga	Helyezés	Tantárgy	Helyezések átlaga	Helyezés
Idegen nyelv	2,58	1.	Idegen nyelv	2,45	1.
Matematika	3,21	2.	Informatika	3,87	2.
Történelem	3,67	3.	Matematika	4,24	3.
Irodalom	3,87	4.	Biológia	5,09	4.
Informatika	4,96	5.	<i>Földrajz</i>	<i>5,21</i>	<i>5.</i>
Biológia	5,81	6.	Történelem	5,25	6.
<i>Földrajz</i>	<i>6,17</i>	<i>7.</i>	Irodalom	5,27	7.
Fizika	6,52	8.	Fizika	6,31	8.
Kémia	6,94	9.	Kémia	6,44	9.

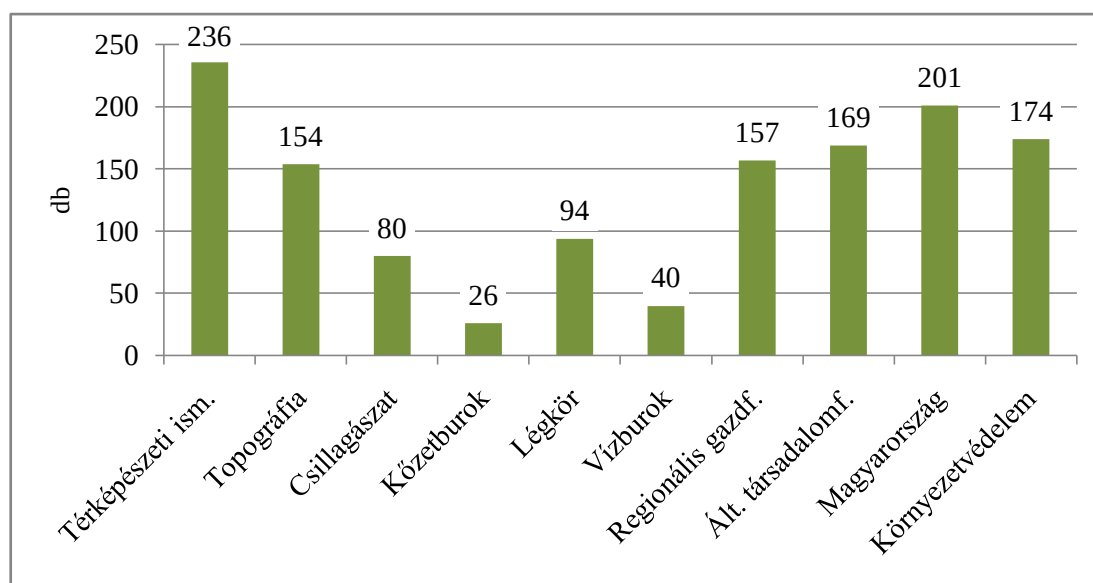
2. táblázat: A földrajz más tantárgyak közti helyezése diákok véleménye alapján

(Forrás: Adatfelvétel 2012 alapján saját szerkesztés)

A táblázat a felsorolt tantárgyak diákok által alkotott rangsorát mutatja két oldalról megközelítve. A továbbtanulás szempontjából inkább a sor végén szerepel a földrajz, bár két természettudományos tantárgyat - a fizikát és a kémiát - megelőz, a kötelező érettségi tárgyakkal és az informatikával pedig érthető, hogy nem tudja felvenni a versenyt. A

mindennapi életben való hasznosság szempontjából pozitívabb a kép, a középmezőnyben áll, ami abból következhet, hogy a földrajzórán találkozhatnak a diákok például a tájékozódáshoz, utazásokhoz, médiában hallottakhoz, környezetvédelmi problémák megértéséhez, a környezettudatosság kialakításához szükséges gyakorlati ismeretekkel. Valószínűleg a továbbtanulás esetében való fontosság szempontjából nem fognak egyhamar változások bekövetkezni, viszont remélhetőleg sikerül a jövőben a gyakorlatias ismeretek mennyiségét növelni, ami összefügg a tananyag mennyiségével, tartalmi összetevőivel. Ez alapján összességében véve tehát azt mondhatjuk, hogy a földrajz népszerűsége közepes, hozza a már korábban elvégzett felmérések (Ütőné 1998, 2009; Homoki – Sütő 2011) eredményeinek tendenciáit.

Egy másik hipotézisem arra vonatkozott, hogy a diákok földrajz iránt támasztott igénye nincs összhangban a tantervi tartalmakkal. Ennek megválaszolására a kérdőíves felmérés ide vonatkozó kérdéseire adott válaszok elemzésének eredményeit hívtam segítségül. Kérdések vonatkoztak a földrajz témaköreinek megítélésére, melyek meghatározásához a közoktatási témaköröket vettem alapul (3. ábra).



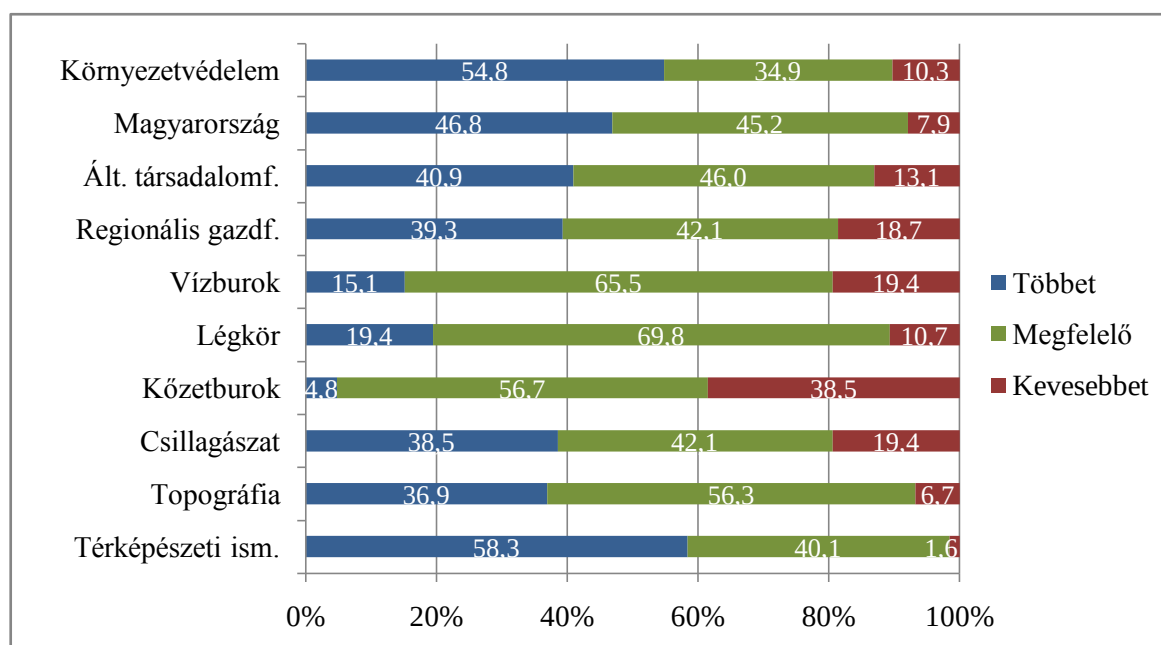
3. ábra: A témakörök hétköznapi életben való hasznossága

(Forrás: Adatfelvétel 2012 alapján saját szerkesztés)

A diagram a gyakorisági értékeket jelölve azt ábrázolja, hogy a vízszintes tengelyen felsorolt témakörök mindennapi életben való hasznosságát hogyan ítélték meg a diákok. A mindennapi életben való hasznosság szempontjából a térképészet, a Magyarország földrajza, a regionális gazdaságföldrajz, általános társadalomföldrajz és a környezetvédelem témakörök emelkednek ki. Az általános természetföldrajzi egységek hasznosságát alacsonynak vélik, ami azért érdekes, mert a nagyobb hasznosságot mutató környezetvédelmi problémák megértése a

természeti folyamatok ismerete nélkül lehetetlen. Ebből a sorból a légkör földrajza az, amely kiugrik valamelyest, mivel az időjárás jelentések értelmezésénél napi rendszerességgel a segítségükre lehetnek az idetartozók.

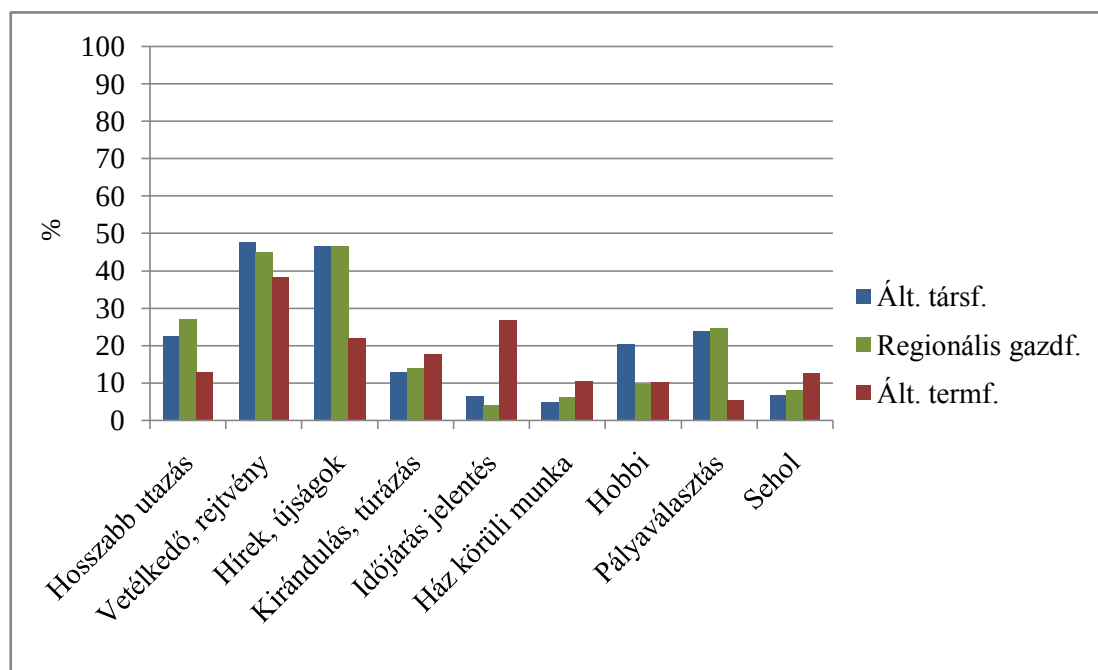
Kíváncsi voltam arra is, hogy mely témakörökről tanulnának többet vagy kevesebbet, illetve, hogy van-e összefüggés ebben a mindennapi életben való hasznosíthatósággal (4. ábra).



4. ábra: A földrajz témaköreinek diákok általi megítélése
(Forrás: Adatfelvétel 2012 alapján saját szerkesztés)

A diagramon az egyes témakörök százalékos megítélését ábrázoltam arra vonatkozólag, hogy ezekről többet, kevesebbet szeretnének tanulni, vagy megfelelő a kapott anyagmennyiség. Ha az oszlopokat összekötjük, akkor azonos görbe rajzolódik ki, mint az előző diagramnál (3. ábra). A legkevésbé hasznosnak tartott általános természetföldrajzi témakörökről mondták a legkisebb arányban, hogy szeretnének róla többet tanulni, az alulreprezentáltság ellenére azonban pozitívum, hogy ezekről mondták a legtöbben azt, hogy megfelelő a kapott anyagmennyiség. A közetburok témaköre a legkevésbé népszerű, erről a megkérdezettek majdnem 40 %-a nyilatkozta azt, hogy kevesebbet szeretne róla tanulni. A témakört nem bontottam tovább, viszont feltételezem, hogy a földtörténeti események taglalása alakíthatja ki ezt a képet. Az összefüggések alátámaszthatósága végett SPSS segítségével készítettem néhány kereszttáblázatot, amelyek közül a regionális gazdaságföldrajz (8. melléklet) és a közetburok földrajzának (9. melléklet) megítélés ábrázolókat választottam ki. Legszebben a közetburok földrajza esetében látható az összefüggés. Azok közül, akik kevesebbet szeretnének róla tanulni (98), ketten mondták,

hogy hasznosnak tartják. Érdekes viszont, hogy a megfelelőnek tartott tananyagmennyiség ellenére, mennyien vannak, akik nem tartják hasznosnak, aminek hátterében vagy az elfogadás vagy az átgondolatlan válaszadás állhat, de remélem, hogy az előbbi. Mivel a tendencia tehát ugyanaz, megállapítható az összefüggés, miszerint azokról szeretnének többet tanulni, amelyeket hasznosabbnak tartanak, s ezek között megint csak szerepel a regionális gazdaságföldrajz és az általános társadalomföldrajz témaköre is. A későbbiekben ki fog derülni, hogy miért emelem ki ezt a kettőt (5. ábra).



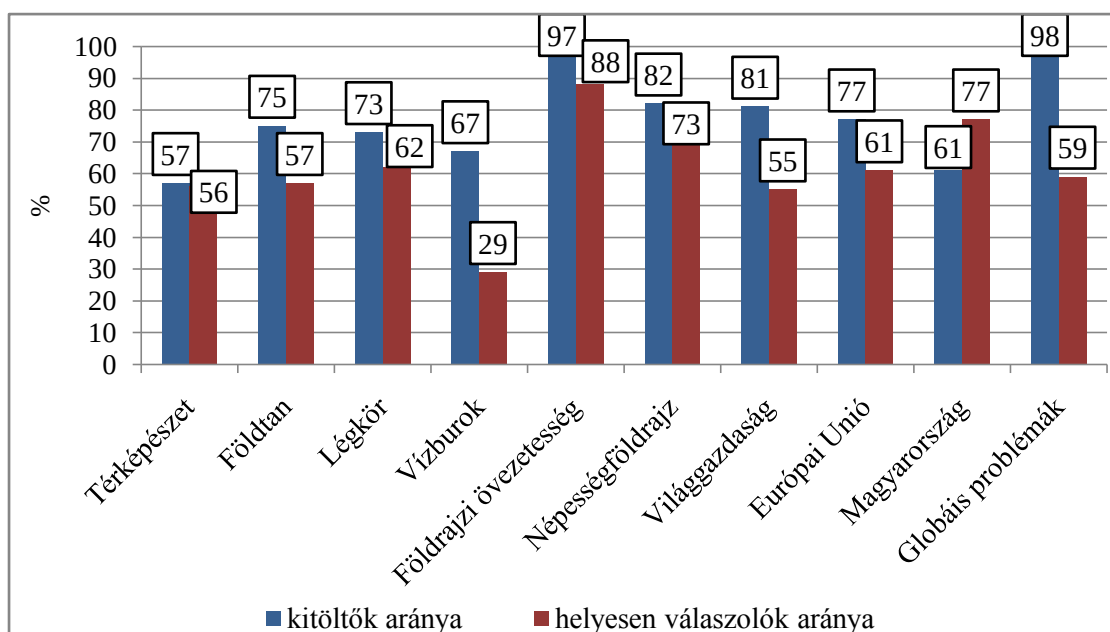
5. ábra: Az általános természet-, társadalomföldrajzi és a regionális gazdaságföldrajzi ismeretek hasznosságának diákok által történő megítélése
(Forrás: Adatfelvétel 2012 alapján saját szerkesztés)

A témakörök hasznosságának a megítélésére különböző hétköznapi életben való tevékenységekre vonatkoztatva is rákérdeztem. A diagram vízszintes tengelye a tevékenységeket, az oszlopok pedig a gyakoriságot jelölik, amit százalékos arányban fejeztem ki. Az általános természetföldrajzi témaköröket összességében véve a felsorolt tevékenységek esetében külön-külön is kevésbé tartják hasznosnak, csak egy helyen, az időjárás jelentések értelmezésénél előzi meg a másik két tudomány-szakterületet, ami a légkör földrajza témakörnek köszönhető. Az általános társadalomföldrajzi és regionális gazdaságföldrajzi témakörök egyébként minden esetben kiemelkedőbbek, aminek pedig külön örültem, hogy a médiában hallottak értelmezéséhez is segítségül hívják ezeket az ismereteket, vagyis segítik őket a világ társadalmi-gazdasági folyamataiban való tájékozódásban.

A kérdőíves felmérés alapján elmondható, hogy a földrajz népszerűsége inkább alacsony, amelyen az előrehozott érettségi nem tud már javítani. A tanulói igények pedig nem illeszkedtek a földrajz még előző tanterv által meghatározott belső tartalmaival, mivel nagyobb igény lenne az általános társadalomföldrajzi és regionális gazdaságföldrajzi ismeretek iránt. A kérdés az, hogy az új tanterv szerinti belső aránybeli változások összhangban vannak-e ezekkel.

4.3. A földrajzi ismeretek megjelenése a társadalom körében

A 2009-ben Homoki Erika és Sütő László által elvégzett vizsgálat egyik célja az volt, hogy a társadalom földtudományi ismereteinek mértékét feltárják. A középiskolai követelmény legfontosabb témaköreit lefedte a kérdőív. Az egyes témakörökre nem ugyanakkora arányú volt a válaszadás, de így is kaphattunk egy képet arról, hogy mi az, amit jobban, és mi az, amit kevésbé tudnak az emberek (6. ábra).



6. ábra: A társadalom földtudományi ismereteiről számot adók válaszadási hajlandósága és a helyes válaszok százalékos aránya

(Forrás: Homoki – Sütő 2011 alapján saját szerkesztés)

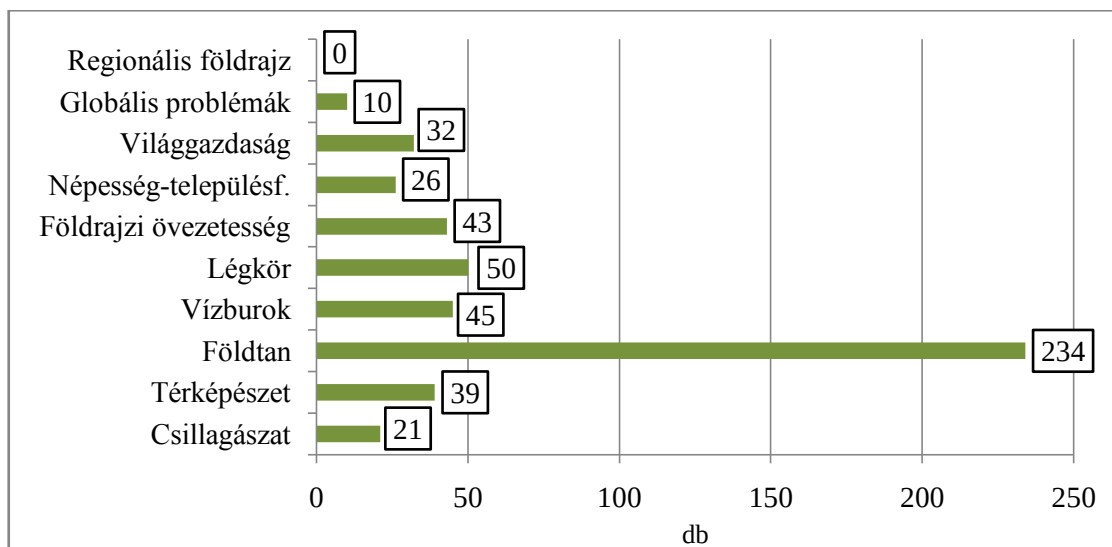
A válaszok aránya az övezetesség és a globális problémák témakörében volt a legnagyobb, a legkisebb pedig a térképészet és a Magyarországgal földrajza témakörben. A válaszokat értékelve azt lehet elmondani, hogy leginkább az övezetességet és Magyarország földrajzát, legkevésbé a vízföldrajzot tudják az emberek, utána pedig a világgazdaság, térképészet, földtan témaköreire érkezett a legkevesebb jó válasz. Azonban, a válaszadók és az abból helyesen válaszolók arányát nézve látható, hogy a

legnagyobb különbség a világgazdaság és a globális problémák témaköröknél mutatkozik, tehát a vízföldrajz után ezek az egységek okozzák a legnagyobb problémát a megkérdezetteknek. Azért szerettem volna ezt kiemelni, mert a földrajz tartalmainak átalakulásánál vissza fogok még utalni, főleg az általános társadalomföldrajzhoz tartozó világgazdasági ismeretekre (Homoki – Sütő 2011).

4.3.1 Saját empirikus adatgyűjtés eredményei

A társadalom földrajzi ismereteire vonatkozólag én is végeztem egy rövid felmérést. Arra voltam kíváncsi, hogy a földrajz szó hallatán mely tudomány-szakterületbe sorolhatóan jutnak az emberek eszébe fogalmak. 50 debreceni, nem földrajz szakos egyetemistát kértem meg arra, hogy soroljon fel 10, a földrajzzal kapcsolatban először eszükbe jutó fogalmat, s csak felsorolást kértem, magyarázatot nem. Egyetlen kikötésem az volt, hogy topográfiai elemeket ne mondjanak, mert azokból gondolkodás nélkül pl. 10 város vagy ország felsorolásával összegyűlt volna a kért mennyiség. Felmerülhet természetesen, hogy ezzel a kikötéssel már előre befolyásoltam a kapott adatbázist, a célom azonban nem ez volt. Azért csak egyetemistákat kérdeztem meg, mert az utca emberei esetében minden tekintetben egy nagyon heterogén mintát kaptam volna. Az egyetemista korosztály az életkor szempontjából homogén csoport, illetve a homogenitást a nem földrajz szakosok kizárása is erősítette. A földrajz szakos hallgatók napi kapcsolatban állnak ezzel a tudománnyal, míg bármely más szakos hallgató pedig már csak emlékezetből tud nyilatkozni, így ténylegesen az derül ki, hogy mi az, ami bennük él a földrajz hallatán. Még mielőtt az eredményekre rátérnék, szeretném kiemelni a felmérés számomra legnagyobb pozitívumát. A lekérdezést kollégiumokban végeztem, a felsorolt fogalmakat diktafon segítségével rögzítettem. Miután elmondtam, hogy miben kérek segítséget, a hallgatók kicsit megijedtek, de megnyugtattam őket, hogy bármi jó, ami az eszükbe jut. Utána elkezdtek gondolkodni, sorolták a fogalmakat, de látszott rajtuk, hogy attól tartanak nem túl triviális-e, amit mondanak, néha még vissza is kérdeztek, hogy ez jó-e. Egyébként a félelmük ellenére sok olyan fogalom is elhangzott, amire nem is számítottam. Aminek a 10 fogalom összegyűlte után különösen örültem az az volt, hogy a hallgatók folytatták a gondolkodást, és sorba jutottak még fogalmak eszükbe, sőt volt, aki utánam jött, hogy tud jobbat is, cseréljük már ki valamelyikkel. A lekérdezés már ezért megérte, jó érzés volt azzal szembesülni, hogy a földrajzzal már néhány éve nem foglalkozó emberek mekkora lelkesedéssel gondolkodtak el a földrajztudomány tartalmain, sokszínűségén.

Összesen 500 fogalmat kategorizáltam, amihez a Homoki – Sütő (2011) páros által alkalmazott témaköröket alkalmaztam, illetve egyébként is ezek a témakörök jelennek meg a közoktatási földrajzi tartalmak elkülönítésénél is, még ha a témakörök elnevezése tantervenként, tankönyvenként változik is. Az 50 hallgató 240 különböző fogalmat szedett össze a földrajzzal kapcsolatban, ami véleményem szerint szép szám (7. ábra).

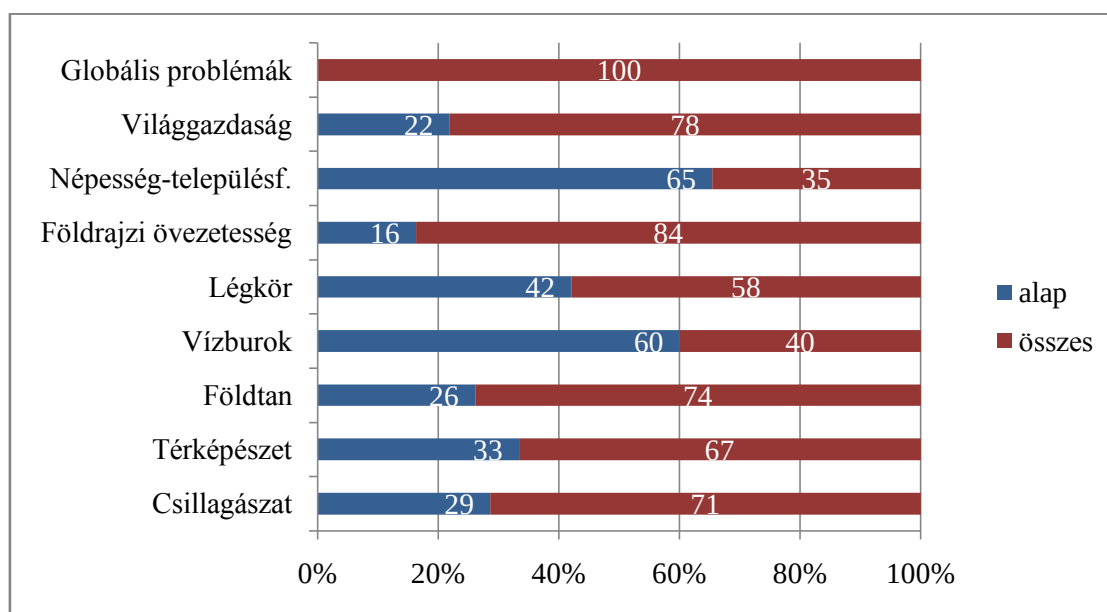


7. ábra: Egyetemisták földrajzi ismereteinek megjelenése fogalmak szintjén

(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

A diagram az egyes témakörökbe tartozó fogalmak számát ábrázolja. Látható, hogy a legtöbb fogalom a földtan témakörébe érkezett, ami a föld belső szerkezetével és a felszínformálással kapcsolatos folyamatokat, jelenségeket is lefedi. Legkevesebb fogalom pedig a globális problémák témakörével kapcsolatosan jutott a megkérdezettek eszébe, amiből arra is következtethetünk, hogy a földrajzhoz nem kapcsolják elsősorban hozzá a környezetet. Ha szakáganként szeretnénk meghatározni a kategóriákat, akkor egyértelműen kiderül, hogy az általános természetföldrajz az, ami a földrajzról alkotott képben a meghatározó, s mellette az általános társadalomföldrajz már jóval kisebb arányt tesz ki. Ennek háttérében egész egyszerűen az állhat, hogy a természetföldrajz egy egész évet kitesz a középiskolában, míg a társadalomföldrajz a 10. évfolyam elején kap helyet. Ez a korosztály még az előző tanterv alapján tanulta a földrajzot, miszerint az általános társadalomföldrajzi ismeretek összességében véve kb. kétszer akkora időráfordítást kaptak a jelenlegi tantervhez képest. Azt lehet mondani tehát, hogy a megkérdezettek tudatában a természetföldrajz él elsődlegesen, mint földrajzi tartalom. A regionális földrajz témakörébe egy fogalmat sem soroltam be, ami a topográfia elemek kizárásának a következménye, bár valamennyi fogalom lehet regionális földrajz, ha konkrétan helyhez

rendeljük. Az általános társadalomföldrajzi ismeretek hasonlóan a Homoki - Sütő 2009 féle felméréshez, itt is alacsony súlyt kaptak, bár ez esetben magáról a tudásról nem kellett számot adni (8. ábra).



8. ábra: Alapfogalmak arányának megjelenése egyetemisták földrajz fogalmain belül
(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

Az egyes témakörökön belül elkülönítettem alapfogalmakat is, amelyek alatt a következőket értem: alföld, dombság, hegység, kőzet, népesség, város, ország, éghajlat stb.. Ezek is földrajzi fogalmak, de mindenképp alapnak tekinthető az éghajlat a mediterrán éghajlathoz, a bazalt a kőzethez, a népesség a népsűrűséghez viszonyítva. Az alapfogalmak aránya a népesség-településföldrajz és a vízburok földrajza esetében a legmagasabb, illetve a légkör földrajza esetében is majdnem eléri az 50%-ot. Előzetesen arra számítottam, hogy ez az arány majd a földtani ismeretek esetében lesz a legmagasabb, viszont ebbe a témakörbe számos olyan fogalom érkezett, amelyekre nem is számítottam, mint például az uvala, csillámpala, bazaltsapkás tanúhegy, glint lépcső, metamorfózis. Az alapfogalmak magas arányának hátterében egyrészt ezek gyakoribb elfordulása, ezáltal a mélyebb megszilárdulás állhat, illetve, hogy ezek a mindennapokban is gyakrabban hallhatóak (3. táblázat).

Darab	Fogalom
5	tundra, sivatag, óceán, mediterrán éghajlat, időzóna
6	vetődés, népesség, gyűrődés, folyó
7	tenger, síkság, passzát szél, földrengés, domborzat
9	térkép
10	hegység
11	vulkán, kontinens
12	GDP, éghajlat
14	szélességi kör

3. táblázat: A leggyakrabban megnevezett földrajzi fogalmak egyetemisták körében

(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

Az elemzés során megnéztem azt is, hogy mely fogalmak fordultak elő a leggyakrabban, s az első nyolcat külön táblázatba foglaltam. Látható, hogy a leggyakrabban írt fogalom a szélességi kör volt, annak ismerete általánosabban él a köztudatban, mint a hosszúsági kör, ami nem is került be az élmezőnybe. A leggyakoribb fogalmak között inkább egyszerű fogalmak szerepelnek, köztük 10 általam alapfogalomnak tartott is, ami az előző diagramot alátámasztva azt mutatja, hogy a társadalom kiválasztott szegmensének tudatában kevésbé élnek a bonyolultabbnak tekinthető ismeretek. Aminek a leginkább örültem az az, hogy egy világgazdasági fogalom is szerepel az élmezőnyben, a GDP, aminek az lehet az oka, hogy különböző térségek gazdasági fejlettségbeli szintjének összehasonlítása a GDP/ fő alapján történik, ebből kifolyólag gyakran hallható a tanórákon, illetve a híradásokban is.

A felsoroltak között két olyan fogalom volt, amely meglepett, de nem a bonyolultsága miatt. Az egyik a zöld, amelyet végül is a térképészet témakörébe soroltam be, viszont arra tényleg nem gondoltam, hogy egy tudomány kapcsán valakinek egy szín jut az eszébe. A másik pedig az érettségi volt, amelynek említése teljesen jogos, hiszen tudjuk, és már a korábbiakból is kiderült, hogy a földrajz az egyik legnépszerűbb választott érettségi tantárgy, s ez a köztudatba is teljesen beépült, bár meg kell jegyezni, hogy az érettségi miatti népszerűség tekintetében sajnos csökkenés indult meg.

Összességében véve az egyetemista korosztály fogalmait kategorizálva azt lehet elmondani, hogy a földrajz szó hallatán a természetföldrajzi tartalmak erősen kidomborodnak, amihez képest az általános társadalomföldrajzi egységek kis súlyt tesznek ki. A belső tartalmi változások bemutatásánál vissza fogok utalni arra, miért is emeltem ki ismét a társadalomföldrajz alulreprezentáltságát.

5. A földrajzi tartalmak átalakulása

A földrajz tantárgy tartalmi elemeinek, és azok aránybeli változásának elemzése elengedhetetlen véleményem szerint ahhoz, hogy előre tekinthessünk földrajzoktatásunk jövőbeli helyzetére. Természetesen előre semmit sem tudhatunk biztosan, viszont maguk a változások előirányoznak néhány feltételezést.

5.1. A földrajzi tartalmak belső aránybeli változása

A belső aránybeli változások meghatározása a tartervi követelmények és az erre épülő tankönyvek tartalmi alapján lehetséges, az előző fejezetben (4. fejezet) leírt adalékok pedig összehasonlítási alapot jelentenek, s segítik a jövőbe mutató feltételezések megfogalmazását.

A jelenleg is érvényben lévő tantervek alapvető jellemzőire már kitértem (3.3 fejezet). A földrajzra fordítható időkeret esetében nem történt változás, a Nat és a kerettantervek szerint is megmaradtak a rendelkezésre álló időkeretek.

Mind az előző, mind a jelenlegi kerettanterv alapján az általános iskolákban heti 1,5, a gimnáziumokban heti 2 földrajz óra van. Dolgozatom egyik célja a középiskolai tananyag arányai változásának áttekintése, így a továbbiakban erre koncentrálok, s csak ott említem meg az általános iskolai vonásokat ahol szükséges. A középiskolákban, elsősorban azokon belül a gimnáziumokban a földrajz heti óraszámából egy tanévre összesen 144 jön ki. A belső arányokat a témakörökre jutó óraszám alapján határoztam meg, amiket a kerettantervekre épülő Nemzeti Tankönyvkiadó/Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó kerettantervéből/tanmenetjavaslataiból gyűjtöttem ki (10-11. melléklet). Elöljáróban még annyit megjegyeznék, hogy a két táblázatbeli órászámeltérés abból fakad, hogy a 2012-es tanmenetjavaslat külön hagyott időt az egész tanéves ismételésre és rendszerezésre.

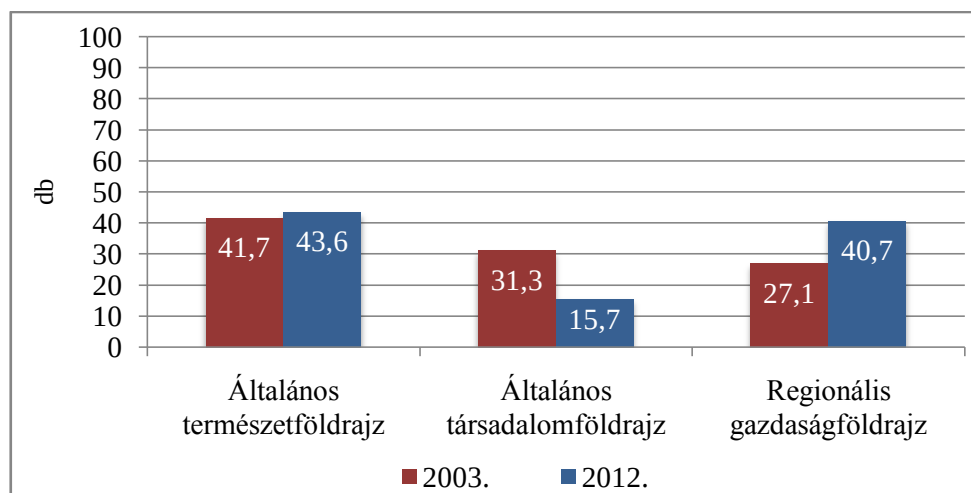
A 9. évfolyamos tananyag jórészt az általános természetföldrajzi témaköröket fedte le, ami mellé a tanév végére odakerültek a népesség-és településföldrajzi leckék. A leckék elnevezésében bekövetkező változásokat nem emelem ki. A 9. osztályos tananyag tekintetében mindenképp kiemelendő, hogy a csillagászati ismereteket lefedő témakörre (Helyünk a világegyetemben, A Föld és bolygótestvérei) fordítható órászám megnövekedett, 6-ról 9-re változott. Megnövekedett még a térképészeti ismeretek órászáma eggyel, a földrajzi övezetesség és a vízburok földrajza témakörök órászáma is eggyel. Nagyobb aránybeli átalakulás a közburok földrajza esetében történt. Míg korábban erre 11 órát szántak, addig az új tanterv szerint 14-et, de úgy, hogy ide tartoznak a felszínformáló erőkkel kapcsolatos (A földfelszín formakincs) leckék is, amelyekre az előző tanterv szerint 9 órát fordítottak. Mindent egybevetve az általános természetföldrajzra fordítható órászám egy tanórával lett

több, mint korábban. A legfeszítettebb tempót a közetburok földrajzához tartozó egységek követelik. Részben már az általános társadalomföldrajzi egységeket, részben még a 9. évfolyamos tananyagot érinti a népesség-és településföldrajzi témakörök (Népességföldrajzi folyamatok, Településföldrajzi folyamatok) óraszámbeli változása. Korábban 6-6 órát szántak erre, az új tanterv pedig a kettőt egybe olvasztotta (Az ember szerepe a társadalmi-gazdasági folyamatokban), és összesen szán rá 7 tanórát. Ennek megfelelően egy óra alatt kellene megtanítani például a varosodás-városiasodás közti különbségeket és kialakító tényezőit, a városfejlődés lépéseit, a városok belső szerkezetét, az urbanizáció folyamatait, az agglomerációk kialakulását és felépítését. Már a 9. évfolyamos tananyag is nagy mennyiségű, mellette a 10-es azonban még nagyobb, amelyet megnövel a sok esetben 10-re csúszó utóbb említett témakör. Nézzük meg, milyen változások következtek be a 10. osztályos tananyagban.

A 10. osztályos tananyag az általános társadalomföldrajz és a regionális földrajz tudomány-szakterületeket érinti. Az általános társadalomföldrajz egy részét már érintettem az előző bekezdésben. A közoktatási földrajzi tartalmakat szakterületekre bontva ide sorolhatóak a világgazdasággal kapcsolatos ismeretek is. Az előző tantervben külön kaptak helyet a gazdasági szerkezetre vonatkozó ismeretek (A gazdasági élet szerkezetének jellemzői) és a világgazdaságot XXI. század elején jellemző folyamatok (A világgazdaság a XXI. század elején) is, 10 illetve 13 órában. Ezzel szemben jelenleg 8 tanórát ad meg a javaslat a két egységet egybeolvasztott témakörre (Világgazdaság a 21. század elején). A táblázatokban ebbe a szakterületbe soroltam a globális problémákat (Globális környezeti problémák, Jövőnk sorskérdései) is, ez esetben kismértékű a csökkenés, viszont a probléma az, hogy mivel a tantervben és a tankönyvben is az egész a földrajzi tananyag végén található, az idő pedig szűkös, nem biztos, hogy a problémák súlyosságukhoz mértén megfelelő hangsúlyt kapnak. Mivel ezen témakör esetében van a legnagyobb mértékű csökkenés, elemzésére a későbbiekben még kitérek. A belső aránybeli növekedés a regionális földrajzot érintette a legnagyobb mértékben, az előző tantervben két témakör jelölte a tanítandó területeket (A világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók, országcsoportok és országok, Hazánk társadalmi-gazdasági életének jellemzői a XXI. század elején), melyekre összesen 39 órát fordítottak. Az új kerettanterv külön jelöli az európai országokat (Európa regionális földrajza), a távoli országokat (Távoli országok földrajza) illetve hazánkat (Hazánk földrajza). Hazánk földrajza és a távoli országok földrajza esetében csökkentek az óraszámok, míg Európát illetőleg növekedtek. Kérdéses a számomra, hogy szükséges-e az európai országok újból történő taglalása, mikor az az általános iskolában megtörténik. Természetesen indokolt lehet, mivel az érettségien ugyanúgy követelmény a 7-8. osztályos tananyag, mint a 9-10-es, így

nővelhető a megszilárdítás mértéke megkönnyítve ezzel az érettségire történő felkészülést. Viszont felmerül egy újabb kérdés is arra vonatkozólag, hogy a csökkenés érintette témakörök esetében mennyire hatékony az ismeretek átadása, és ez mennyire segíti az érettségire történő felkészülést. Érdekes, és érthetetlen a számomra, hogy a 10. osztályos tankönyvből miért maradt ki Észak-Európa. Pontosabban az, hogy kimaradt helytelen megfogalmazás, mivel 2 oldalt kapott, viszont csak csoportmunkához javasolt feladatok és azokhoz ábrák, térképvázlatok, táblázatok szerepelnek benne (Probáld – Ütőné 2013). Nagyon jó ötlet a szerzők részéről, hogy támaszt adnak a pedagógusoknak egy csoportmunkával eltöltött tanórára, amely egyébként időigényes előkészületeket igényel, viszont szerencsésebb lett volna, ha az észak-európai országok földrajzára vonatkozólag is megtalálható a törzsszöveg a tankönyvben.

Maguk a tantervek jelölik az egyes témakörökhöz tartozó előzetes ismereteket is, és például a regionális földrajzra, a közetburok földrajzára, a gazdasági szektorokra és a pénzüvilágra vonatkozólag már az általános iskolában találkoznak a tanulók önálló leckékkel (Kerettanterv 2012). A tantervkészítők és tankönyvszerzők jogosan alapoznak az előzetes ismeretekre, a valóságban azonban felmerül a kérdés, hogy a középiskolába érkező diákok rendelkeznek-e ténylegesen a megjelölt ismeretekkel, ha igen, milyen mértékben. Az időbeosztás szűkössége mellett körülbelül 4-5 óra juthat az egész tanévből ismételésre, rendszerezésre, ami akár elegendő is lehetne a tanulók előzetes ismeretei mértékének felmérésére. Ha belegondolunk viszont, hogy sok esetben magából a törzssanyagból is marad ki anélkül, hogy bármilyen rendszerezésre lenne lehetőség, akkor mindjárt nem is olyan egyszerű a tudásfelmérés. Szintén jogos lehet, hogy akkor legalább egy tanórát szánjanak a pedagógusok egy átfogó szintfelmérő megíratására. Tegyük fel, hogy ez megtörténik, az azonban bizonyos, hogy differenciált tudáskép fog kirajzolódni, s a későbbiekben nem lehet a legnagyobb előzetes tudással rendelkező tanulókra alapozni, másrészt ott a felejtés jelensége is, a témakörök megismerése előtt pedig megint csak nincs sok idő az ahhoz kapcsolódó ismeretek felmérésére. Természetesen ezek nem megalapozott állítások, de úgy gondolom, hogy nem valóságalap nélküliek, amikből kifolyólag nem tartom szerencsésnek a társadalomföldrajz összezsúfolódását (9. ábra).



9. ábra: A földrajzi tartalmak arányainak tudomány-szakterületenkénti változása
(Forrás: Kerettanterv 2003-ra és Kerettantervre 2012-e épülő tanmenetjavaslatok alapján saját szerkesztés)

A földrajztudomány gimnáziumokban történő szakterületenkénti változását összegeztem egy diagramban, amely szépen kirajzolja a különbségeket. Látható, hogy az általános természetföldrajz aránya lényegében változatlan, továbbra is őrzi stabil helyét, amely a tudománytörténeti hagyományokból is fakad. Az általános társadalomföldrajz aránya felére csökkent, amivel szemben a regionális gazdaságföldrajz aránya pedig jelentősen megnövekedett.

Arra vonatkozólag, hogy mi állhat a regionális földrajzi tartalmak ilyen mértékű megnövekedése mögött, csak feltételezéseim vannak. Lehetséges, hogy az általános társadalomföldrajzi ismeretek általánosságban történő megtanítása nehéznek bizonyult a diákok életkora miatt (Teperics 2011). Száraznak tartották, nehezen értették meg, nem mutattak iránta elég nagy érdeklődést? Az is lehet azonban, hogy nem a diákok érdeklődése okozott problémát, hanem a tanárok számára okozott nehézséget az aktualitásokban való jártasság miatt. Sokkal egyszerűbb a regionális földrajz leltárjegyzékszerű megtanítása, ha ez a folyamatok, összefüggések hangsúlyozása nélkül történik. Úgy tűnhet, hogy a modernnek tekinthető ismeretek kimaradnak a tankönyvből, azonban ez nem így van, mivel előkerülnek a regionális földrajzi ismeretanyagok közé ékelve. Például a mezőgazdasági szektor részletesebb jellemzése is kimarad, viszont a művelés területi típusai előkerülnek az országoknál, illetve előkerülnek már az általános iskolában.

Ha nem is tudjuk, milyen konkrét ok állhat az aránybeli eltolódások hátterében, a célokról lehetnek fogalmaink. A modernnek tekinthető tartalmak megbújnak minden regionális földrajzi leckében, így tehát részekből állhat össze a nagy egész, vagyis az általános folyamatok. A legújabb törekvések szerint a fő cél az, hogy megteremtődjön a tematikus és a

regionális szemlélet egyensúlya a földrajzban. Ennek a regionális földrajzi ismeretek korszerű módon történő oktatása jelenthet segítséget, viszont akkor tényleg el kell szakadni a leltárjegyzéktől. A tankönyvszerzők is ezt a szemléletet szerették volna erősíteni. Az adósságválság megértése kiválóan lehetséges Magyarország példáján, vagy az iszlám világ bemutatása Törökországon keresztül. Ez utóbbi számos kompetencia fejlesztésére is alkalmas. A matematikai kompetencia fejlesztése klímadiagramok elemzésével; a logikai térképolvasás, a természeti környezet közvetlen és közvetett gazdasági hatásainak felismertetése, a természettudományos gondolkodás fejlesztése az éghajlat mezőgazdaságra, népességre, gazdasági szerkezetre gyakorolt hatásaival; a környezeti nevelés hangsúlyozása az Eufráteszen megépült vízügyi létesítmények hatásai alapján stb. (Probáld – Ütőné 2012). Az elgondolás mindenképp jó, valóban számos kompetencia fejleszthető, és számos általánosság megtanítható Törökország példáján keresztül. A kérdés csupán az, hogy az erre szánt egy tanóra alatt ez mennyire lehetséges. Természetesen jogos lenne a felvetés, hogy ez csak egy példa, és nem kell minden kompetenciát fejleszteni, azok közül ki lehet emelni egyet-kettőt, míg a többit be lehet emelni már országok taglalásához, viszont a tananyagra szabott időkeret véleményem szerint akkor is szűkös.

5.2. A világgazdaság témakörének sajátosságai és megítélése

Az előzőekben már utaltam arra, hogy ki fogok térni a világgazdaság témakörének önálló elemzésére, egyrészt azért, mert ezt érintette a legnagyobb tartalmi csökkenés a középiskola szintjén, másrészt pedig azért, mert a kérdőíves felmérésemből kiderül, hogy nagyobb lenne az igény erre a témakörre, illetve a csökkenése nem fogja majd a jövőben a társadalom ide vonatkozó tudásának mértékét sem növelni.

A világgazdaság témakörének különböző sajátosságai vannak, amelyek meghatározzák a témakörhöz való viszonyt, tanításának lehetőségeit, kihívásait. Illeszkedvén a földrajztudomány talán legnagyobb, más tudományok közül is kiemelkedő jellegzetességéhez hasonlóan, az integratív, határtudományi jelleg erről a témakörrel is elmondható. A világgazdaság témaköre alapvetően általános közgazdaságtani ismereteket jelenít meg, amely tudomány önállóan nem jelenik meg a közoktatás rendszerében, azonban szükség van rá. A tanítási lehetőségeket, és a kihívást is az ide tartozó ismeretek sajátossága adja meg, amelyek egyben meghatározzák a témakörhöz való viszonyt is. A mindennapi életben való tájékozódáshoz sokat hozzá adó gazdasági, pénzügyi élettel kapcsolatos általános szabályszerűségek miatt lehet népszerű a témakör, hisz ki ne akarna úgy kikerülni a középiskolából, hogy nincs fogalma a világ gazdasági-társadalmi történéseiről, és melyik tanár akarná úgy kibocsátani a diákjait, hogy nem ad nekik kapaszkodót a mindennapok ezen

területéhez. Az imént leírtak alapján bárki rávághatja, hogy ez így van, azonban ennél összetettebb a világgazdaság témakörének megítélése. Ebben az egységben a gazdasági, pénzügyi élet általános jellemzői kapják a fő helyet. Nem ragadhatunk le például az energiaválság esetében az 1970-es évek kőolajár-robbanásainál, nem elegendő ez az esemény az adósságválság jelenségének megértésénél sem. Természetesen fontosak az alapok, kiinduló pontok, de ezek mellett már a 2000-es évek, sőt mindennapjaink eseményeivel is tisztában kell lennünk. Az aktualitások ismerete folyamatos önképzést igényel, ami egyébként is a jó pedagógus egyik fontos ismerve, de ezen témakörnél tényleg napra késznek kell lennünk. A földrajztanárok szemszögéből nézve tehát azt mondhatjuk, hogy az aktualitásokban való folyamatos tájékozódás adja meg a nehézséget, mert azon túlmenően, hogy fontos a mai példák közlése is a diákoknak a megértés miatt, bármikor lehetnek kérdéseik is. Egy tanár számára kínos lehet, ha sorozatosan olyan helyzetekbe kerül, amikor arról kénytelen tanúbizonyságot tenni, hogy bizony hiányos a tudása. Természetesen nem felejtsem el, hogy a tanár is ember és hibázhat, amit felvállalva lesz igazán hiteles, de jobb az ilyen helyzeteket elkerülni, amihez viszont alapos tájékozottságra van szükség. A kérdés csupán az, hogy a földrajz tanárok hajlandóak-e erre, mert az ismeretek száraz közlésének, a fogalmak „ledarálásának” nincs sok értelme. Bevallom őszintén, hogy a 10. osztályos tananyagtól én is tartottam a gyakorlótanításom során, s most is tartok még kicsit, éppen az aktualitások ismerete miatt. Ezzel ellentétben a regionális földrajzi ismeretek megtanítása sokkal egyszerűbb, ha a leltárszerű ismeretközlés szintjén maradunk. A telefonkönyvszerű tananyag a diákok számára hamar unalmassá válhat, nem beszélve arról, hogy inkább magolásra, mint tényleges megtanulásra kényszeríti őket. Ezért szükséges a regionális földrajzi ismeretek tanulása előtt és közben is az általános szabályszerűségek, az ok-okozati összefüggések hangsúlyozása.

A diákok szemszögéből nézve is összetett ennek a témakörnek a szerepe, megítélése. Önmagamra visszagondolva emlékszem, hogy az általános természetföldrajzi és a népesség-településföldrajzi ismeretek után száraznak tartottam ezt a témakört. Idősebb fejjel másképp látom ezeket az ismereteket, gimnazistaként valószínűleg nem voltam elég érett ezekhez. Bizonyára vannak, akik hasonlóan viszonyulnak a témakörhöz, viszont olyanok is akadnak, akik emiatt szeretik meg a földrajzot, emiatt döntenek esetleg a közgazdasági területen való továbbtanulás mellett. Úgy gondolom, ha elég gyakorlatiasan közelítjük meg ezt a témakört, példákra, feladatokra támaszkodva, akkor azok is meglátják a hasznát, akik száraznak, unalmasnak vélik. Sok olyan család van sajnos, ahol a mindennapokban jelen van a hitel, adósság, pénzkezelési problémák jelensége. Olyan is van, ahol nincs jelen, de tudjuk, hogy az életben akármi történhet, nem árt, ha a gyerekek tisztában vannak a pénzügyi problémákkal.

A médiában gyakoriak a világgazdasági eseményekkel kapcsolatos hírek, amelyek megértése sokkal egyszerűbb, ha vannak hozzá alapismeretek. Vannak, akik a középiskolából való kikerülés után a közelébe se kerülnek ilyen jellegű ismereteknek, így mindenképp jó, ha legalább tizenévesen hallanak róluk. A felsorolt néhány valós helyzet mind a világgazdaság témakörét, az általános közgazdaságtani alapismeretek fontosságát támasztja alá, amelyek helyet kapnak a földrajzoktatás keretei között, tehát az a célkitűzés, hogy a diákok a mindennapok ezen területére vonatkozó útravalókkal hagyják el a közoktatást, megvalósulhat. Azért írtam, hogy megvalósulhat, mert a lehetőségei a kerettanterv alapján biztosítottak, azonban a megvalósulás hatékonysága már kétséges. A továbbiakban a témakör felépítésére rátérek részletesebben.

A 2003-ban kiadott kerettanterv, illetve az arra épülő Nemzeti Tankönyvkiadó által szerkesztett kerettanterv szerint 9 lecke sorolható ide, külön bontva a gazdasági élet szerkezetének illetve a világgazdasági folyamatoknak a jellemzőit (12. melléklet). A javasolt óraszámoktól természetesen el lehet térni valamelyest, de még, ha valaki szűkítette is a keretet, akkor is a folyamatokat, összefüggéseket részletesen feltárva volt lehetőség a megtanításukra. Egy tanórára átlagban 6 fogalom jutott, amely véleményem szerint egy ideális mennyiség, a gazdasági élet szerkezetének jellemzőire alapozva lehetett az általános folyamatokhoz eljutni. A gazdasági szektorok sajátosságainak ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók megértsék a gazdasági szerkezetváltás térbeli-időbeli különbségeit, a centrum-periféria térségek közötti különbségeket, amely különbségekből pedig következnek a fejlettségbeli sajátosságok. A javaslat szerint a piacgazdaság, a TNC-k, integrációk, pénz-és tőkeáramlások jellemzőinek ismerete után szerepelt az egész világot átható, nehezen megfogható globalizáció jelensége, amely megértése ismeretekre, törvényszerűségekre alapozva könnyebb és hatékonyabb.

A 2012-es kerettanterve épülő tankönyvhöz írt tanmenetjavaslat alapján elkészített táblázatból (13. melléklet) első ránézésre szembetűnhet az előzőhöz képesti zsúfoltság. Helyet kapnak ugyan az előző tantervekben is megjelenő leckék, de hézagosan és tömören, ami részemről megkérdőjelezi a hatékonyságot. Az egy tanórára jutó fogalmak száma rendkívül magas, amelyek tényleges megértéséhez a 45 perc kevés, egymás utáni lediktálásuk pedig csak magoláshoz vezet. Ha a folyamatokra helyezzük az órán a hangsúlyt, a fogalmak megismerése kizárólag otthonra marad, aminek következtében nem biztos, hogy minden diák meg is tanulja azokat, s ugyanúgy fennáll a magolás lehetősége is. A magolás következtében a tanulók tudása kevésbé tud elmélyülni, aminek az eredménye a gazdasági-társadalmi élet alapvető folyamatai megértésének a hiánya lesz. Az egy órára jutó tananyag mennyisége és fogalmainak mennyisége számos kérdést von maga után. A témakör hatékony megtanítása, a

diákok számára is élvezhető feldolgozása rendkívül pontos, előre eltervezett óravezetést igényel, ami mindjárt egy újabb kérdést von maga után, miszerint a feszített tempó mellett, hol marad idő a diákok kérdéseire. A kérdések megválaszolására minden esetben szükség van, ezeknek teret kell engedni, hiszen ezekből derül ki, hogy a magyarázat mennyire érthető, mit hallottak már a témával kapcsolatban. A tananyag zsúfoltsága mellett hiányolom a gazdasági szektorok részletesebb taglalását, egy tanóra erre kevés, és maga a tankönyv sem tér ki például a mezőgazdaság termelési típusaira, hanem ezek majd az egyes országoknál jönnek elő. Ez is egy út, azonban úgy gondolom, hogy sokkal hatékonyabb, ha már a meglévő általánosságokra építünk rá, minthogy azokat részleteiben tegyük össze általánosságokká. A lecke címeit nézve kiderül, hogy a globalizáció jelenségére körülbelül egy fél tanóra jut, úgy, hogy a pénzügyi élet jellemzői, a tőkeáramlások csak ez után kapnak helyet. Természetesen ez ilyen sorrendben is hatékony lehet, hiszen a gazdasági-társadalmi élet valamennyi jellemző területeinek kölcsönhatásaként globalizálódik világunk, amely globalizált világ visszahat ezekre a folyamatokra.

Az ősszel zajló gyakorlótanításom során ezt a témakört is volt szerencsém tanítani, így saját magam is megtapasztalhattam az aránybeli változások okozta nehézségeket. A számonkérésnél leginkább arra voltam kíváncsi, mennyire értették meg a diákok az egyes jelenségeket, mennyire tudják a pénzügyi élettel kapcsolatos ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazni. Ezekkel nem volt probléma. A témazáróban volt egy feladat, melyben rövid fogalmazás formájában kellett a globalizáció jelenségét bemutatni, ami már gondot okozott. Írtak néhány dolgot a TNC-kről, a szektorokról, a kultúrák összefonódásáról, de a benyomásom az volt, hogy nem igazán tudják megfogni a jelenséget, s emellett a pénzügyi életen kívüli ismeretekben is mutatkoztak hiányosságok. A hiányosságok hátterében természetesen számos tényező állhat, viszont véleményem szerint nem véletlen, hogy ezek miben mutatkoznak meg.

A közoktatási rendszer kimeneteli szintjét az érettségi vizsga képezi, amiből kifolyólag nagyon fontos az érettségi követelményrendszer ismerete. Ez a dokumentum már évek óta változatlan ellentétben a tantervi tartalmakkal. Mivel a belső arányok tekintetében a legnagyobb idő-ráfordításbeli veszteség az általános társadalomföldrajzhoz sorolható világgazdaság témakörét érte, ehhez az egységhez kapcsolva szeretném bemutatni az érettségi követelményt. Táblázatba foglaltam (14. melléklet), hogy az ebbe a témakörbe tartozó leckék részegységei közép vagy emelt szinten jelennek-e meg. Látható, hogy az integrációk, adósságválság, tőkeberuházások, nemzetközi intézmények kivételével a világgazdasági jelenségek, folyamatok megjelennek a középszintű követelményben. Ahhoz, hogy a tanulók ne csak bemagolt ismeretekkel kerüljenek a vizsgára, mindenképp érdemes lenne nagyobb

A diákok világgazdaságról alkotott véleményére vonatkozó empirikus vizsgálatot nem végeztem, azonban készítettem egy rövid felmérést. Két 10-es osztály (55 tanuló) segítségét kértem arra, hogy sorolja fel, mely fogalmak jutnak eszükbe a már megtanult világgazdasági témakörből. A felsoroltakat sorba rendezve vontam le közvetett következtetéseket arról, hogy mi áll a diákok érdeklődésének középpontjában. A legtöbben 10 és 20 közötti darabszámú fogalmat soroltak fel. Lehet, hogy hihetetlen, de egész egyszerűen a véletlen műve, hogy a két osztálynyi diák 100 különböző fogalmat sorolt fel (10. ábra).



10. ábra: 10. osztályos diákok világgazdasági témakörrel kapcsolatos fogalmai
(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

A szöveghőből szembeötlően látszik, hogy gyakorlatilag az egész témakörre vonatkozólag szerepelnek fogalmak. A legnagyobb betűvel kiemelt szavak fordultak elő a legtöbbször, amelyeket kategorizálva azt a következtetést vontam le, hogy az érdeklődés középpontjában a tőzsde, a pénzügyi élet, a tőke, TNC-k állnak. A GDP és a GNI élen járása véleményem szerint annak tudható be, hogy számos térkép, rangsor kerül elő a földrajzórákban, amelyek a legtöbb esetben a GDP/fő, GNI/fő alapján jelenítik meg az egyes országokat, régiókat, a fogalmaknak a pontos meghatározása azonban már lehet, hogy problémákba ütközne. Érdekes, hogy a globalizáció, amely szintén minden lecke kapcsán előkerül, lényegesen kevesebbszer szerepelt, ami a nehéz megfoghatóságból és a megfelelő

megértés hiányából is fakadhat, de maguk a gazdasági szektorok sem kerültek elő sokszor. Ebből az inkább színesítő elemnek tekinthető rövid felmérésből tehát arra következtettem, hogy a diákok elsősorban a pénzügyi élet iránt érdeklődnek, amely taglalására érdemes lenne több időt fordítani.

Az elvégzett felmérés keretében a világgazdaság fogalmai mellett arra is kíváncsi voltam, hogy mely országok állnak az érdeklődés középpontjában, amiből pedig arra szerettem volna következtetéseket levonni, hogy a regionális földrajzi tartalmak megnövelése indokoltnak tekinthető-e a diákok közvetett véleménye alapján. Tematikailag rövid kitérőt jelent az országok elemzésének bemutatása, azonban a módszertani azonosság miatt itt tartom indokoltnak (11. ábra).



11. ábra: 10. osztályos által felsorolt országok
(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

Ebből a szófelhőből a diákok regionális földrajzon belüli érdeklődésére tudok közvetett módon következtetni. A feladat az volt, hogy sorolják fel, mely országokról tanulnának szívesen, bármennyit sorolhattak. Megint csak a véletlen műve, hogy az 55 megkérdezett diák kerek számnyi, 50 különböző országot sorolt fel. Legnagyobb betűkkel Spanyolország emelkedik ki, ezt írták a legtöbbször. Spanyolország mellett sok európai ország is megjelenik, illetve kiemelt helyzetben van Magyarország is, ami arra enged következtetni, hogy a legnagyobb érdeklődést a szűkebb környezetük iránt mutatják a megkérdezettek. Sokak érdeklődése középpontjában áll Japán, az USA vagy Ausztrália is, mint a távoli országok képviselői, valamint kisebb mértékben ugyan, de más ázsiai és afrikai országok is kiemelkednek. Összességében véve tehát a középiskolai regionális földrajzi tananyagnak a megkérdezett diákok érdeklődése alapján indokolt az európai kontinens valamennyi országára való kitérése.

Eddig a világgazdaság témakörének sajátosságai mellett a tartalmi elemek mennyiségbeli, és arra fordítható óraszámbeli változásairól szoltam. A pontosan eltervezett tanári tevékenység mellett az ide tartozó ismeretek átadásának hatékonyságát a tankönyv jellege is meghatározza, mivel az otthoni tanuláshoz alapvetően erre támaszkodhatnak a diákok az órai vázlat (ha, van) és a hallottak mellett.

A 10. osztályos diákok legtöbbje jelenleg a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Próbald Ferenc és Ütőné Visi Judit által megírt Földrajz 10. Regionális földrajz című tankönyvből tanul. Már készülnek az új, kísérleti tankönyvek, amelyek a következő tanévtől lesznek választhatóak az itt taglalt tankönyv mellett, illetve amelyek bizonyára mutatnak majd eltérést a tananyag felépítésében is. A dolgozat témája nem egy tankönyvelemzés, így nem is szeretném a Világgazdaság a 21. század elején című témakörön túlmenően elemezni. A tankönyv 238 oldalas, ábrákban, képekben gazdag. Az egész terjedelemből 28 oldalt kapott a kiemelt témakör, amelyben 6 lecke van, tehát egy leckére több mint 4 oldal jut. Minden lecke egy kérdéssel indul, ami megalapozza a téma felvezetését. Például „A világgazdaság építőkövei: az államok” című leckénél a felvezető kérdés: „Hogyan mérhető a gazdasági fejlettség?”. Ezután következik a törzsszöveg, amely a tananyagot leírja részegységekbe szedve, közbe ékelve az előzetes tudásra alapozó kérdéseket is. Szintén a törzsszöveg közé ékelve találhatóak térképvázlatok, táblázatok, ábrák, képek (15-16-17. melléklet), amelyekhez rövid kérdések, feladatok is tartoznak. Személyes kedvencem a farmer útját ábrázoló ábra (17. melléklet), ami kiválóan szemlélteti a TNC-k és a globalizált világ termelési folyamatainak működését. A szerzők minden lecke végére beillesztették az ott előforduló, megtanulandó fogalmakat összegyűjtve, illetve van egy „Gondolkozz és válaszolj” és egy „Segít az internet” melléklet is (18. melléklet). Utóbbiak a leckékkel kapcsolatos összefüggésekre kérdeznek rá, segítve ezzel az otthoni tanulást. Ezeken felül pedig néhány leckénél vannak még külön feladatok is, például a „Mindennapi pénzügyeink – a pénzről másképp” című leckéhez kapcsolódóan otthoni, önálló megfigyelést igénylő feladat kapcsolódik a valutaváltókhoz és a tőzsdékhez (18. melléklet).

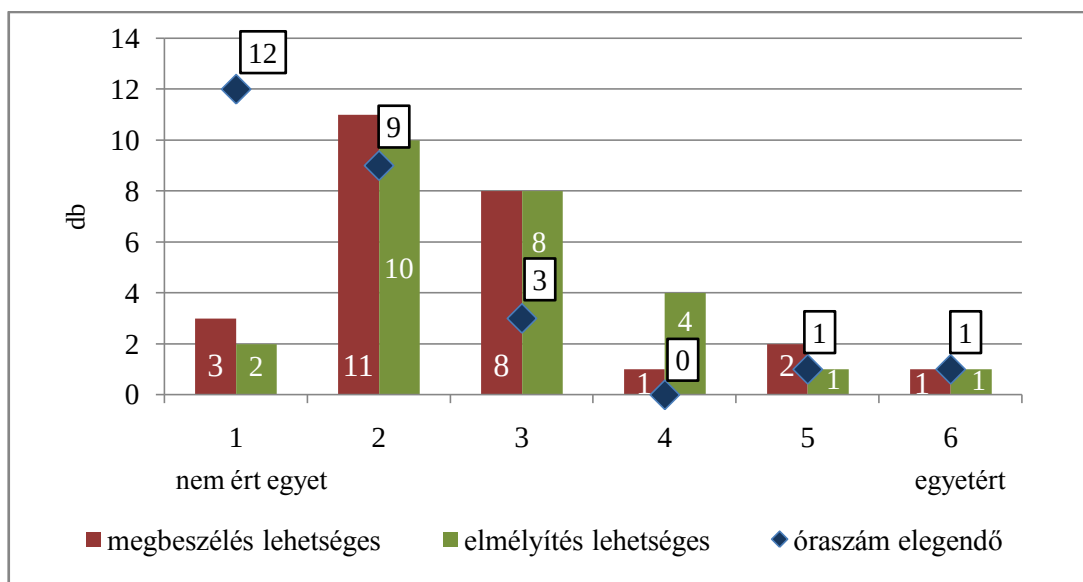
Összességében véve a tankönyv ide vonatkozó leckéi jól felépítettek, kérdések, feladatok, ábrák segítik a tanárok és a tanulók munkáját is a könnyebb, hatékonyabb megértés eléréséhez. A hatékonyságot azonban megnehezíti a már többször emlegetett időhiány, amivel természetesen tetszőlegesen gazdálkodhatnak a pedagógusok, viszont be kell látni, hogy a diákok nem biztos, hogy otthon elég időt szánnak a fogalmak megtanulására vagy a gondolkodtató kérdések megválaszolására, ami a heti 35-36 óra mellett annyira nem is meglepő.

5.3. A földrajz szakos tanárok véleménye az átalakulásról

Az új tantervi változásokra vonatkozólag diákokkal végzett, a véleményükre vonatkozó empirikus vizsgálatok elvégzését még nem láttam indokoltnak. Reprezentatívabb véleményt kaphatok majd akkor, ha már túl vannak a földrajzon, akkor tudnak majd az egészről átfogóan nyilatkozni, a belső arányokat, a témaköröket egymáshoz viszonyítva értékelni. A diákokkal ellentétben a tanároknak van viszonyítási alapjuk a korábbi évek gyakorlatához képest, így az ő megkérdezésüket indokoltnak tartottam.

A kérdőíves felmérés online formában valósult meg, amelyet debreceni földrajz szakos középiskolai tanároknak küldtem körbe. A minta nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen csak egy város pedagógusait kérdeztem meg, s nem is érkezett vissza minden válasz, viszont a kis minta (26 fő) ellenére néhány jövőre mutató feltételezést meg tudok fogalmazni a véleményükre alapozva. A kérdőívet (19. melléklet) a Google Drive segítségével szerkesztettem meg, a kitöltésre pedig két hetet adtam az idő rövidsége miatt. Mivel az idei tanévtől folyik a 10. évfolyamos földrajzi tananyag átalakult tartalmainak oktatása, az őszi folyamán tudtam a felmérést elvégezni és a válaszokat értékelni. A kérdőív 21 kérdést tartalmazott, amiből 20 esetben egy hatfokú skála segítségével kellett meghatározni, hogy a válaszadó mennyire ért egyet az adott állítással, a 21. kérdés pedig lehetőséget adott az önálló véleménykifejtésre is. A kitöltés tehát tényleg mindössze néhány percet vett igénybe, azonban számomra annál nagyobb segítséget jelentett. A hatfokú skála alkalmazását azért láttam indokoltnak, mert segítségével nem adhatóak semleges vélemények a középérték hiánya miatt, hanem vagy az egyet nem értés, vagy az egyetértés irányába jelent egy kis eltolódást.

Az elemzés során az állításokkal egyetértés vagy egyet nem értés mértékére a válaszok átlagából következtettem (20. melléklet). A kérdőíves felmérés alapvetően a kerettanterv tartalmi elemeire irányult, viszont a tanítási tapasztalok alapján is kitölthető volt. A megkérdezettek a kerettantervet egyébként jól ismerik, a 6-os skálán 4,73-t jelöltek, bár ez nem jelenti azt, hogy minden részletét tényleg ismerik is. A belső tartalmak közti aránybeli eltolódásra vonatkozó állításokra inkább semleges válaszokat adtak (3,12, 3,69, 3), ami viszont azt sugallja, hogy az új kerettantervet nem ismerik elég jól, pedig a regionális földrajz arányának megnövekedése egyértelműen kitűnik, ha más nem az új tankönyvből. Viszont azzal, hogy a világgazdaság témaköre összezsúfolódott már tisztában vannak (4,46). Arra, hogy az általános társadalomföldrajzi ismeretek lecsökkenésével mégis tisztában vannak valamelyest, abból következtettem, hogy az ebből fakadó jövőbeli pozícióvesztéssel egyetértenek (4,54). A 10. osztályos tananyagra vonatkozott az állítások jelentős része, ezek közül hármat ki is emeltem (12. ábra).



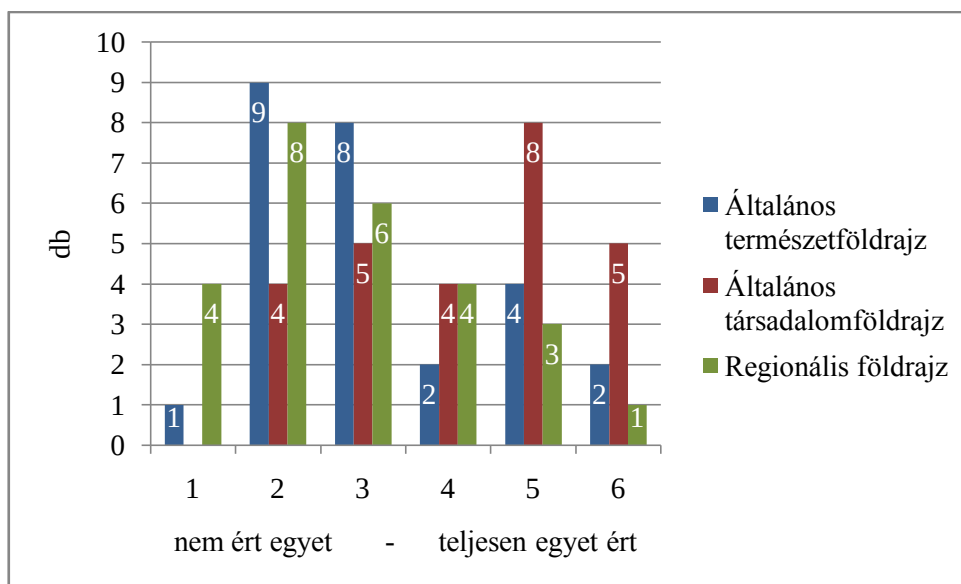
12. ábra: Földrajz szakos tanárok véleménye az óraszámokról és az elmélyítés lehetőségéről
(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

A diagramról leolvasható, hogy az egyet nem értés legerősebben az összes állítás közül a 10. osztályos tananyagra rendelkezésre álló óraszámokkal kapcsolatos elégedettségben mutatkozott (1,92), úgy is fogalmazhatunk, hogy túl nagy mennyiségűnek tartják az óraszámra szabott tananyagmennyiséget. A szűkös időkeret maga után vonja, amit a tanárok is tapasztalnak. Sokkal kisebb lehetőség van a tananyag megbeszélésére a korábbiakhoz képest (2,65), s mellette az elmélyítés folyamata is kevésbé sikeres (2,8).

A 10. osztályos tananyag mennyiségéhez kapcsolódott az az állításom, miszerint a tananyagban már most is elcsúsztak, erre viszont megint semleges válasz érkezett, kicsit az egyet nem értés irányába billenve (3,19). Vagy inkább nem vállalták a véleményüket, vagy valóban nincs jelentősebb csúszás, ami a feszített tempó tartása mellett lehetséges, ami mellett nem is csoda, ha a tananyag megbeszélésére nem jut idő.

Korábban már említettem, hogy a földrajzoktatás esetében a tantervkészítők, tankönyvszerzők jelenlegi célkitűzése, hogy a tematikus és a regionális megközelítés egyensúlyának helyreállítása megtörténjen (Probáld – Ütőné 2012). A megkérdezettek véleményéből az derült ki, hogy ez a törekvés egyelőre nem igazán látszik megvalósulni, bár közelít az átlag a semleges felé, az eltolódás erősebb az egyet nem értés irányába (2,8).

A jelenlegi tartalmi elemek, a rendelkezésre álló óraszámok mellett egy kérdéscsoport vonatkozott a jövő belső aránybeli eltolódása iránti igényekre (13. ábra).



13. ábra: Földrajz szakos tanárok véleménye a belső arányok növeléséről

(Forrás: Adatfelvétel 2014 alapján saját szerkesztés)

A tudomány-szakterületek földrajzoktatáson belüli súlyára vonatkozó állításokat ábrázolja a diagram. Az általános természetföldrajz esetében a legtöbb válasz a nem érték egyet irányába érkezett, bár az átlag alapján inkább semlegesnek mondható a reakció (3,19), ami véleményem szerint arra enged következtetni, hogy nem szeretnék, ha ezen egység súlya növekedne, ugyanakkor az elég nagy arányát el is fogadják, nem mutatkozik felé nagy ellenállás. Az általános társadalomföldrajzhoz tartozó oszlopról leolvasható, hogy arányának növelésével a válaszadók fele erősen egyetért, amit az átlag is alátámaszt (4,19), olyan pedig nincs, aki ez ellen teljesen tiltakozna. A regionális földrajzi tartalmak arányának jövőbeli növelését nem támogatják, amit az átlag nem mutat ugyan túl erősen (2,89), viszont ez esetben érkezett a legtöbb válasz az egyet nem értés kifejezésére. A diagram tehát következtetni enged arra, hogy a jövőben szükségesnek tartják az általános társadalomföldrajz súlyának növelését, míg az általános természetföldrajzét inkább nem, a regionális földrajzét pedig semmiképp sem.

Örömmel vettem, hogy az utolsó, önálló véleménynyilvánítást lehetővé tevő kérdést is megválaszolták néhányan. A megosztott észrevételek a következők voltak:

„Egyre kevesebb óraszámban egyre több általános, az összefüggések megértését lehetővé nem tevő ismeret szerepel benne.”

„Szükség lenne összhangba hozni az óraszámot és a tananyag mennyiségét. Az új kerettantervhez írt tankönyvek regionális földrajzi része ne csak abban különbözzön az előző évek tankönyveihez képest, hogy más sorrendben tárgyalja a szerző, illetve ne vegyen ki random módon bizonyos egyébként fontos országokat a megtanulandók közül és

helyettesítse mással. Ez nem megoldás semmire, csak felesleges változtatás. A tankönyvek tartalma a diákok számára nehezen érthető, az idegen szavak megmagyarázása kimarad a tankönyvből. Frissebb adatokat tartalmazó táblázatokat, diagramokat lehetne alkalmazni a tankönyvekben.”

„A most előírt tananyag nem elegendő az ismeretek átadására. Az Nemzedékek Tudása tankönyvet pedig nem tartom megfelelőnek. A regionális részeknél össze-vissza ugrál a mezőgazdaság, az ipar között, így a gyerekek nehezen értik, hogy mi hova tartozik.”

„Évek (évtizedek) óta hasonló mennyiségű tananyagot egyre kevesebb időbe próbálják zsúfolni. Eddig a tananyag (kerettanterv) "modernizálása" abból állt, hogy ugyanazt a tartalmat másként megfogalmazva némileg aktualizálva tálták a könyvek. Kettőből készült egy harmadik. Igazán előrelépést az előző kerettanterv általános társadalomföldrajzi ismeretei jelentették, persze mellette hiányzott a regionális ismeretanyag. A kettő együtt lett volna kerek, ehhez viszont 11. évfolyamon is szükség lenne a tananyag oktatására. A jelenlegi "reform" elvette az ált. társ. földrajzot, helyette regionális földrajz lépett. Cölöptologatás zajlik ezen a műveltségi területen. A világgazdaság témakörét az új kerettanterv ebben az évben érte el, így a kérdésre nehéz érdemben válaszolni.”

„Az általános gazdaság és társadalom földrajzi tananyag mellett a kimondottan Európai Unió ismeretekre vonatkozó tananyagot is feltétlenül bővíteni kellene!”

„Egy tantárgy helyzetét nem a tanterv és tananyag határozza meg, hanem az érettségien való helyzete. Ez sajnos a földrajz esetében nem hozott pozitív változásokat. Természetesen, az is javíthatna a tantárgy megítélésén, ha nem érne véget a 10. évfolyamon, valamint a 7. és 8. osztályban a 0,5-0,5 órák nagyon hiányoznak. A regionális földrajz előtérbe helyezése átgondolatlan volt. Ezt a mennyiséget megtanítani szinte lehetetlen. Van ami kimaradt pl Észak-Európa, három országot egy órán kellene megtanítani, Nagy-Britanniára a kerettanterv szerint van egy óra stb. Az összefüggések feltárására, világgazdasági folyamatok megismerésére nincs idő, pedig ez lenne a cél.”

A saját szavakkal kifejtett vélemények főként az óraszám és tananyagmennyiség problémáit, az érettségien betöltött alacsony szerepet, és a földrajz alacsony népszerűségét erősítik. A jelenlegi tantervi tartalmak megoszlásával elégedetlenek, ami teljes mértékben érthető, hiszen valóban nehéz az ismeretek hatékony, megértésen alapuló megtanítása. Az is kiderült, hogy a regionális tartalmak arányának növelését nem tartják alapjában véve rossznak, inkább átgondolatlannak, a felépítést pedig logikátlannak. A vélemények hangvétele összességében véve inkább csalódott, mintha az évek óta változatlan problémák enyhülésével kapcsolatban pesszimisták lennének, a földrajzoktatás jelenlegi helyzetétől pedig elkeseredettek.

6. Merre tart a földrajzoktatás? - Összegzés

Összegzésként dolgozatomban fő célkitűzésére szeretnék reagálni, a feltárt adalékok alapján feltételezések megfogalmazni a földrajzoktatás jövőjére vonatkozólag.

A földrajz közoktatási rendszerben betöltött szerepe évek óta változatlan a diákok, szülők, tanárok megítélése alapján. Már korábbi felmérésekből is kiderült, hogy a földrajz a fontosság szempontjából a középmezőnyben szerepel, minden esetben a kötelező érettségi tárgyak után sorolva. A tartalmi elemek hasznosságát illetően kedvezőbb kép él a földrajzról, látják azt, hogy a mindennapi életben is lehet rá támaszkodni. Az érettségiben betöltött szerepe a 2005-ben bevezetett vizsgarendszer óta egészen a 2014. január 1-jével életbe lépő módosításig mondhatni a legkedvezőbb volt, ha nem számítjuk a kötelező érettségi tárgyakat. Az előrehozott érettséginek köszönhetően sokak választott érettségi tárgya volt, tehát ebből a szempontból nagy népszerűségnek örvendett. Az előrehozott érettségi idegen nyelvre és informatikára való korlátozása után már a 2014-es tanév május-júniusi vizsgaidőszakára a földrajzból érettségiző tanulók száma a felére csökkent.

A diákok igényeként is felfogható véleményéből az derült ki, hogy érdemes lenne megnövelni a térképészeti, a Magyarország földrajzára vonatkozó, a környezetvédelmi, a regionális gazdaságföldrajzi és általános társadalomföldrajzi ismeretek súlyát, mivel ezeket érdekesebbnek, hasznosabbnak tartják, illetve ezekről mondták a legtöbben, hogy szívesen tanulnának róluk többet. A 2012-es tantervi módosítások alapján ezek közül jelentősebb változás a regionális földrajz és az általános társadalomföldrajz esetében történt. Előbbi arányának növekedése kielégíti a diákok érdeklődését, míg utóbbi csökkenése egyáltalán nem. Ugyancsak elgondolkodtató, hogy a Homoki - Sütő páros által végzett felmérés alapján a társadalom földrajzi tudásában a vízföldrajzi és világgazdasági ismeretekben mutatkozik a legnagyobb a hiányosság, valamint az általam egyetemisták körében végzett rövid felmérés is ez utóbbit magába foglaló általános társadalomföldrajz alulreprezentáltságáról tanúskodik. Ezek a tendenciák a közoktatás szintjén kis súllyal szereplő, és a zsúfoltság miatt alacsony hatékonysággal tanítható általános társadalom földrajz mellett nem valószínű, hogy javulni fognak.

A földrajz szakos tanárok körében elvégzett felmérés célja az volt, hogy megtudjam, ők milyennek ítélik meg a jelenlegi helyzetet és belső tartalmi változásokat. A tananyag belső arányainak átalakulása, a társadalomföldrajz lecsökkenése, összezsúfolódása, a regionális földrajz megnövekedése, a 10. osztályos tananyagra fordítható idő szűkössége mind megnehezítik a középiskolai földrajzoktatást. A nehézségekből kifolyólag nem jut elég idő a megbeszélésre, elmélyítésre, aminek az eredménye a magolás és a felszínesebbé váló tudás

lesz. Úgy ítélik meg, hogy az általános társadalomföldrajzi témakör összezsúfolódása további pozícióvesztést fog eredményezni, ami egyben azt is sugallja, hogy a jelenlegi helyzetet sem tartják derűsnek. A tantervkészítők, tankönyvszerzők célja a tematikus és a regionális szemlélet újbóli megteremtése volt, amely egy jó elgondolás, viszont a pedagógusok nem látják ezen cél megvalósulását. A tanítás minőségében sok múlik a pedagógusokon, de be kell látnunk, hogy a földrajz esetében a külső körülmények nem könnyítik meg a munkát.

A külső körülmények megközelítése érdekes kérdés. Mondhatjuk azt, hogy valóban a külső körülmények azok, amelyek elsősorban meghatározzák a tanítást, mert a tanári munkát olyan keretek közé szorítják, amelyekhez igazodni kell, és kedvezőtlen helyzetet alakítanak ki. Meg is fordíthatjuk viszont az állítást: a külső körülmények pont a földrajz helyzete, társadalom általi megítélése miatt alakulnak úgy, ahogy. Lehet, hogy pont az alacsony népszerűség miatt csökkentek folyamatosan az óraszámok, és nem kap nagyobb szerepet a továbbtanulásnál. Lehet, hogy a többnyire nehezen átadhatóan oktatott világgazdasági ismeretek miatt csökkent le az általános társadalomföldrajz súlya. Lehet, hogy a pedagógusok nem elég nyitottak az apróbb módosításokra sem, ragaszkodnak a már évek, évtizedek óta megszokott tananyagrendezéshez, tananyagmennyiséghez, az elméleti ismeretek részletes elmondásához. Ha ezekhez ragaszkodnak, akkor valóban kevésnek tűnnek az óraszámok, nem marad idő a gyakorlati példák elemzésére, megbeszélésére, a diákok pedig túl absztraktnak – ami kudarcélményt okoz - tarthatják a tananyagot hasonlóan a többi természettudományos tantárgyhoz. Véleményem szerint ez semmiképp sem jó, mivel tudjuk azt, hogy a földrajz integratív, határtudományi szerepet betöltő volta miatt a természet- és társadalomtudományok között rengeteg kapaszkodót adva a világban való tájékozódáshoz ki is lóg kicsit a természettudományok sorából. Ezzel természetesen nem azt szeretném mondani, hogy a földrajz folyamatosan csökkenő népszerűsége a pedagógusok munkájára vezethető vissza, de a folyamatok, körülmények oda-vissza hatnak egymásra, amelyek egy olyan terepet teremtenek, amelyben nehéz a földrajz népszerűségét emelni, illetve nehéz minden elvárásnak megfelelően érdeklődést felkeltően, gyakorlatiasan tanítani.

A pedagógusok véleménye és a többi adalék alapján arra a megállapításra jutottam, hogy a földrajz népszerűsége a következő néhány évben nem fog pozitív irányba fordulni, sőt, ha követi az évek óta tartó tendenciákat, további pozícióvesztés fog történni. A dolgozat végére megfogalmazódott feltételezéseim beigazolódása csak néhány éven belül fog kiderülni, azonban optimista vagyok, és reménykedek abban, hogy nem fognak valósággá válni.

7. Ábrák, táblázatok jegyzéke

1. ábra: A május-júniusi időszakok közép- és emelt szinten vizsgázóinak száma 2006. és 2014. között.....	17
1. táblázat: A tantárgyak helyezése az előrehozott érettségien a vizsgázók száma alapján a május-júniusi időszakban 2005. és 2013. között.....	18
2. ábra: A május-júniusi időszakok előrehozott és rendes vizsgáinak aránya a középszintű érettségien 2006. és 2013. között	19
2. táblázat: A földrajz más tantárgyak közti helyezése diákok véleménye alapján	21
3. ábra: A témakörök hétköznapi életben való hasznossága	22
4. ábra: A földrajz témaköreinek diákok általi megítélése	23
5. ábra: Az általános természet-, társadalomföldrajzi és a regionális gazdaságföldrajzi ismeretek hasznosságának diákok által történő megítélése.....	24
6. ábra: A társadalom földtudományi ismereteiről számot adók válaszadási hajlandósága és a helyes válaszok százalékos aránya	25
7. ábra: Egyetemisták földrajzi ismereteinek megjelenése fogalmak szintjén	27
8. ábra: Alapfogalmak arányának megjelenése egyetemisták földrajz fogalmain belül	28
3. táblázat: A leggyakrabban megnevezett földrajzi fogalmak egyetemisták körében	29
9. ábra: A földrajzi tartalmak arányainak tudomány-szakterületenkénti változása.....	33
10. ábra: 10. osztályos diákok világgazdasági témakörrel kapcsolatos fogalmai	38
11. ábra: 10. osztályos által felsorolt országok	39
12. ábra: Földrajz szakos tanárok véleménye az óraszámokról és az elmélyítés lehetőségéről	42
13. ábra: Földrajz szakos tanárok véleménye a belső arányok növeléséről	43