

## A FÖLDRAJZ TANTÁRGY TARTALMA ÉS OKTATÁSI HELYZETE HAZÁNKBAN, SZOMSZÉDOS ORSZÁGOK ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

### A TÉMA AKTUALITÁSA

A földrajz oktatási helyzete a közoktatási változtatások között tovább romlott. Ebben bizonytalan tudományági besorolása, amely részben talán képviselőinek magatartása miatt is vált ilyenné, is komoly szerepet játszik, az ismeretátadás lehetősége és szakmai fejlődése megrekedni látszik. Másik jelentős probléma, hogy a tárgy az Internet világában elveszítette azt az egyedi vonzerejét, amelyet a külvilág – országok, tájak – szinte kizárólagos bemutatásában játszott. A kiútkeresés és megújulás égető kérdéssé vált napjainkra.

Mindenekelőtt fontos tisztázni, hogy mit is sorolunk a természettudományok körébe. A nálunk külön műveltségterület alkotó matematikát, bár külön tudományág, de sokszor a közoktatási rendszerben a természettudományokhoz sorolják. A tanulmányban a klasszikus természettudományos tárgyakat értem ez alatt: biológia, fizika, kémia és a földrajz. Utóbbi ismeretanyagának döntő hányada megkérdőjelezhetetlenül a természettudományok része. Társadalomföldrajzi elemei pedig többletként, akár pozíciója erősítésére is szolgálhatnak mind a tudomány, mind a közoktatás oldaláról. Azonban kérdéses, hogy tartalmi egységeinek szétdarabolásával néhány éven belül beszélhetünk-e még önálló földrajz tantárgyról, illetve a romló közoktatási helyzet nyomán mennyire lesz elegendő utánpótlás a földrajztanárok között. Ugyanakkor le kell szögezni, hogy a kedvezőtlen köz- és felsőoktatási pozíció nemcsak a földrajzra, hanem a többi természettudományos tárgyra is igaz – sőt náluk a probléma már súlyosabb.

Jelen tanulmány célja a helyzetfeltáráshoz történő hozzájárulás. Azt mutatom be, milyen különbségek és hasonlóságok lelhetőek fel hazánk, valamint a hasonló földrajzi és társadalmi-gazdasági térben elhelyezkedő néhány szomszédos ország – Szlovákia, Ukrajna, Románia – földrajzoktatási helyzete között. Összehasonlítás végett, az eredményessége miatt gyakran etalonként szereplő finnországi földrajzoktatás adatait is bevontam a vizsgálatokba.

Kutatási szempontok:

1. Az óraszámok alakulása, tananyag elrendezés.
2. Nemzetközi méréseken elért eredmények.
3. A tárgy közoktatási helyzete (tartalmi elemek, tantárgyi rangsorok).

### A FÖLDRAJZ TANTÁRGY NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

A földrajz tantárgy problémái nem új keletűek. Háttérben pont az integratív szemlélet áll, melynek elsajátítására nem minden földrajzos (geográfus) képes, éppen amitől a mai specializálódott munkaerőpiacon oly nehezen találja meg a helyét. „A 20. század végén oktatott földrajz már korántsem csupán leíró, hanem oknyomozó és szintetizáló jellegű tantárgy, amely összekötő kapocs a természet- és társadalomtudományi ismereteket közvetítő tárgyak között.” (Probáld 2004).

A tudomány művelői által hangoztatott híd szerep, illetve a közvélemény és időnként más tudományágak részéről származó negatív megítélés nem most ütötte fel fejét először oktatásunk

---

<sup>44</sup> Homoki Erika: Nyíregyházi Főiskola, Tanítóképző Intézet

történetében. A 20. század elején már hasonló problémákkal küszködtek, mint ma (Udvarhelyi 1973), amelyeket napjainkig nem tudtuk igazán megoldani:

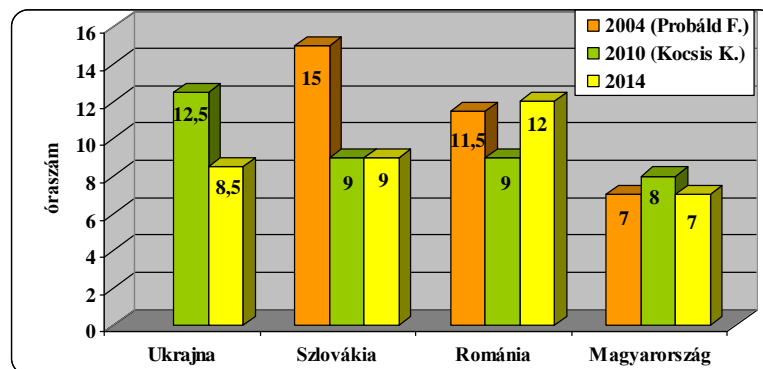
Tudományági tudathasadás;

- Szembenállás vagy a híd szerep erősödése; a természet és társadalom között fennálló kölcsönhatásos viszony fontos, de az együttműködés egyre nehezebb;
- Korszerűtlen tantervek, folyamatos reformok;
- A sajtó is ostromozta a gimnáziumban végzettek földrajzi tudatlanságát;
- Nem kötelező érettségi tárgy;
- Nem megfelelő évfolyamokon oktatják;
- Képesítés nélküli tanárok tanítanak.

Sokszor teszünk fel mi is hasonló kérdéseket magunknak és másoknak, de egyértelmű válasz nem érkezik rá, talán nem is lehet letenni valami mellé a voksot. Úgy gondolom a fejlesztések irányát a jelenlegi törvényi keretek között egyik részről meghatározza, hogy a földrajz tantárgyat (és a tudományt is) a természet- vagy a társadalomtudományok közé sorolják, valamint önálló műveltségterületként jelenik meg vagy sem. Ezért megvizsgáltam, hogy a földrajz óraszámai hogyan alakulnak a tantárgy tudományági besorolásának függvényében.

- **Magyarország:** külön műveltségterület, de nem egyértelmű a besorolása, oktatási kérdésenként változó.
- **Ukrajna:** külön műveltségterület a földrajz.
- **Szlovákia és Románia:** Ember és Társadalom műveltségterület része a földrajz.
- **Finnország:** a természettudományok része a földrajz.

Mi ugyan sikerként éltük meg, hogy külön műveltségterületet kapott a tárgy, de lehet, hogy éppen ezzel vetettünk gátat bármilyen pozitív változás elé. A megvizsgált országok közül azokban ahol a földrajzi ismeretkör más műveltségterület része magasabbak az óraszámok (1. ábra), mint ahol önálló műveltségterület a földrajz tantárgy.



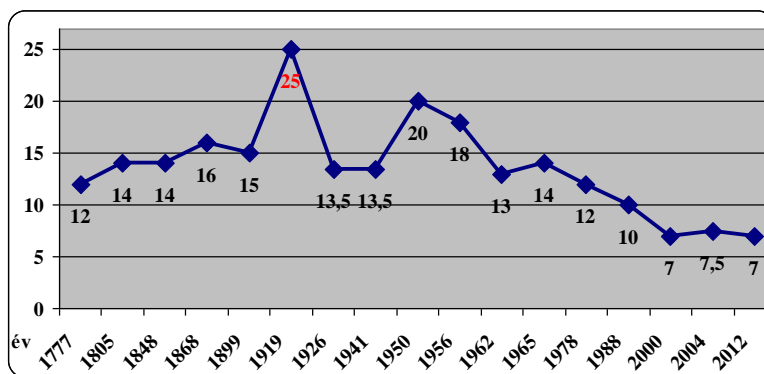
1. ábra: A földrajz közoktatási óraszámainak változása a vizsgált országokban

## ÓRASZÁMOK ÉS ÓRASZERKEZET

Magyarország esetében az intézményesített közoktatás kezdetétől (1777) vizsgáltam a tárgy közoktatási óraszámait. Itt persze fontos leszögezni, hogy az óraszámok sok esetben nem önálló tárgyként való megjelenését takarják, hanem a történelemmel és más tárggyal integráltan megjelenített óraszámokat. Ezzel együtt is jól látszik az egyik fő probléma, hogy a földrajz heti órakerete minden idők abszolút minimumára zsugorodott napjainkra, de a rá nehezedő tartalmi, képességfejlesztési elvárások azonban nem (2. ábra). Ez a kettősség még jobban megnehezíti a tanárok munkáját. Az 1919. évi abszolút maximum csak becült érték, mert a szabályzat nem tartalmazta az óraszámokat. Ha ettől eltekintünk, akkor az 1950-es évek oktatási időszakát

jellemző heti 20 óra jelentette az abszolút maximumot. Ennek egyik oka lehet, hogy ez a tantárgy volt szinte az egyetlen szisztematikus információforrás a külvilágról, ami jó pedagógus esetén a vonzerejét is jelentette, ezért magasabb óraszámra révén szemléletének és ismeretanyagának torzításával a szocialista emberideál formálásában is szerepet kapott az akkori oktatás- és társadalompolitikában.

A másik szerintem alapvető probléma, hogy a tantárgy alapozása elemi osztályokban a környezetismeret tantárgyra vetítve – amely a négy természettudományt foglalja magában – heti egy órára zsugorodott, amely alacsonyabb sorba helyezi a természettudományokat, mint a készségtárgyakat. Ez a teljesen figyelmen kívül hagyott tény az egyik legdurvább közoktatási beavatkozás, hiszen jelentősen korlátozza a természettudományos világnépek kialakulását, amelynek messze túlmutató társadalmi hatásai lesznek az elkövetkezendő generáció életében. Azonban Magyarországon, a társadalom részéről jelentkező túl korai specializálódás igénye miatt (*továbbtanulási szempontok túl korai megjelenése*), ha alsó tagozaton nem találkozunk a tanuló természettudományokkal és hozzájuk fűződően nem alakul ki pozitív attitűd, a szaktanár dolga igen nehéz vagy szinte lehetetlennek tűnik a felsőbb évfolyamokon. A pedagógus személye igen karizmatikus kell, legyen, hogy az ilyen tudományterületeket jellemző előítéletet, ismeret és képességhiányt fel tudja oldani hallgatóiban. A tanárképzés felvételi és oktatási körülményei a leendő tanároknak nézve éppen ezzel ellentétesen hatnak.



2. ábra: A földrajz közoktatási óraszámainak változása (1777-2014)

A problémát tovább erősíti, hogy a tanulmányi idő végén szintén nem találkoznak a tárggyal, hiszen a jelenlegi szabályozás szerint az utolsó két közoktatási évfolyamon általában nem tanulnak földrajzot a diákok. Pedig a tárgy szintetizáló jellege és a valósághoz kapcsolódó ismeretátadása éppen a 17-18 éves korosztálynál tudna kiteljesedni. Ezt erősíti a tananyag elrendezése, amely a vizsgált 4 országban az alábbiak szerint csoportosítható:

- *Romániáé és Magyarországé* hasonló: lokálistól az általános felé halad,
- *Szlovákia és Ukrajna*: általánostól a regionális irányban rendezi a tananyagot.

Az előrehozott érettségi tárgy szerepét elvesztve nyilvánvaló, hogy az eddigi választások nyomán betöltött kedvező helyzete (Ütőné Visi 2009a) is romlani fog.

Az óraszerkezetet vizsgálva már több hasonlóságot lehet megfigyelni a vizsgált országok esetében. Vizsgálatomban az adatokat kétféleképpen csoportosítottam: természettudományos tárgyak matematikával és e nélkül. A közoktatás teljes időtartamára vetítve az alábbi eredményeket kaptam (1. táblázat).

Magyarországon a legalacsonyabbak az időkeretek (10,55%). A legmagasabb arány Romániában figyelhető meg, talán ennek is köszönhető, hogy a romániai PISA eredmények nem mutatnak túl nagy romlást az utóbbi három mérés esetében, sőt pontjaik is enyhén növekednek (3. ábra). A természettudományok és matematika viszonya mindenhol hasonló,

azaz az időkeret feleződik. Kivéve Finnországot, ahol az időkeret 40-60%-os megoszlása figyelhető meg a matematika javára.

1. táblázat: A természettudományok közoktatási óraszámainak arányai (%) 12 évfolyam viszonylatában

	matematika nélkül	matematikával
Magyarország	10,55	22,29
Ukrajna	13,13	27,23
Szlovákia	11,00	22,17
Románia	15,53	30,30
Finnország	11,09	27,62

Bár Magyarország természettudományos órászáma alig marad el Finnországtól (11,09%), ahol egy sikeres modellről beszélünk a nemzetközi mérések alapján, nálunk mégsem érünk el jó eredményeket. A magyarázathoz tovább vizsgálódtunk: a természettudományos képzési idő bontásából derült ki, hogy a finn közoktatási rendszer óraelosztása is teljesen más alapokon nyugszik. Ott már a középiskolában megjelenik a nálunk csak a felsőoktatásban létező szabad kurzusválasztás lehetősége. Emiatt a természettudományok arányainak vizsgálatakor csak a minimumokat tudtam figyelembe venni a középiskolás években. Azonban a mérések az általános iskola végén vizsgálják a tanulók tudását, így ez az időszak válik fontosabbá kutatásom szempontjából. Ennek megfelelően az általános iskolai évfolyamok óraszámait hasonlítottam össze, kihagyva a középiskolát. Így azonban már mások az arányok (2. táblázat).

2. táblázat: A természettudományok közoktatási óraszámainak arányai az általános iskolában

	matematika nélkül	matematikával	a természettudományok aránya
Magyarország	8,74	22,09	<b>39,56</b>
Ukrajna	11,37	27,97	<b>40,65</b>
Szlovákia	7,89	20,76	<b>38</b>
Románia	12,95	28,21	<b>45,9</b>
Finnország	12,64	26,77	<b>47,21</b>

Jól látszik, hogy itt már jóval elmaradunk a finn átlagtól, hiszen a 8,74%-os aránynál már csak Szlovákia órászáma mutat alacsonyabbat. Ugyanez látszik akkor is, ha a természettudományok és matematika arányát nézzük meg, ahol már szemmel látható a finn rendszer különbözősége, hiszen majdnem 10%-kal több a természettudományokra fordított idő, mint Magyarországon. Ebben az oktatási időszakban már nem áll az egészre igaz 40-60%. Az összes óraszám alapján Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, ahol az oktatásra fordított időkeret az egyik legalacsonyabb a nemzetközi mérésekben résztvevők között (PIRLS 2011A).

A TIMSS mérés háttérinformációit vizsgálva, a tanév hossza 60 perces órákban mérve a 4. évfolyamon 760 (905 nemzetközi átlag), a 8. évfolyamon 836 (1031) óra (PIRLS 2011A). A 4. évfolyamon az anyanyelvre fordított idő viszonylag magas, a környezetismeret óráké (72 vs. 85 óra) viszonylag alacsony, ami 2014-re tovább romlott (35 óra). A 8. évfolyamon a természettudományos órák száma azonban a nemzetközi átlag feletti (236 vs. 158 óra), ami az integráltan tanító országok alacsony órászámainak köszönhető. A természettudományt tantárgyanként külön tanító országok között hazánkban átlagos az időráfordítás.

Látható az elemi osztályos alapozás súlyos hiányossága, de a továbbiakban nincs túl jelentős eltérés a sikeres és kevésbé sikeres struktúrák között. Ezért mélyebbre menve a közoktatás körülményeinek vizsgálatában az alábbi összefoglalásra bukkantam (Mihályi 2009). „Az akkori „átvilágítás” eredményeképp a finn oktatás szinte hihetetlen eredményességét a rendszer következő elemeiben vélték felfedezni:

- „A finn oktatásban következetesen ragaszkodnak az egyenlő esélyek biztosításához, nemtől, gazdasági és földrajzi helyzetre, anyanyelvi környezetre való tekintet nélkül;
- Az ország minden régiójában egyformán hozzáférhetőek a legmagasabb szintű oktatási intézmények is;
- Az oktatás teljesen ingyenes;
- A középszintű oktatásban való részvétel is általános;
- Az oktatásirányítás centralizált, a végrehajtás azonban a helyi körülményekhez alkalmazkodik;
- Az oktatás minden szinten interaktív és kooperatív, áthatja a partnerség eszménye;
- A tanulók egyéni támogatást kapnak nemcsak a tanuláshoz, hanem szociális szükségleteik kielégítésében is;
- Az iskolai teljesítmények értékelése fejlődésorientált; nem használnak rangsorokat;
- Magasan kvalifikált, autonóm személyiségű pedagógusok oktatnak az iskolákban.”

### **NEMZETKÖZI MÉRÉSEK EREDMÉNYEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A PISA MÉRÉSRE**

Az első lényeges tény, hogy jelenleg nincs se nemzetközi, se magyar standard, mely a földrajzhoz kapcsolható ismereteket és kompetenciákat mérné. Napjainkban csak integrált természettudományos mérőeszköz áll rendelkezésre, melyből a két legismertebb a **TIMSS** és a **PISA**. Csak a földrajzhoz kötődő nemzetközi mérés és mérőlap az 1980-as évek második felében készült **InterGeo**, melynek továbbfejlesztett változatával 1991-ben mértek utoljára, ahol 23 ország vett részt.

A legrégebben használt mérőlap az InterGeo II klasszikus ismeretalapú teszt volt, egyszerű választásos feladatokkal. A feladatokat fő közoktatási témakörönként csoportosították, kivétel egy 10 részből álló blokkot, amely földrajzi jártasságokat kért számon. A felmérésben összesen 13 679 fő vett részt, ebből Magyarországon 661 fő töltötte ki a feladatlapot a 14 évesek körében. Egészen jó eredményeket értünk el. Míg az átlagos teljesítmény 55,7% volt, addig hazánk az akkori Csehszlovákia után, 71,2%-os eredménnyel a második legjobbnak bizonyult (Szegedi et al. 1993).

A napjainkban is használt TIMSS mérései 1993-tól négyévenként követik egymást. A 2011. évi mérés már 63 ország részvételével zajlott. A felmérések célja a 4. és 8. évfolyamon tanuló diákok matematika és természettudományi ismereteinek vizsgálata. Ezzel összefüggésben képet kíván adni az iskolai és otthoni tanítási-tanulási szokásokról, ezért szülői és tanári kérdőívek is kidolgozásra kerültek. Magyarországon már a kezdetektől részt vett a felmérésben.

A TIMSS szerint a földrajznál szélesebben értelmezett földtudomány a természettudományok közé tartozik, azaz csak a földrajz természetföldrajzi elemire kérdez rá. Ami érdekes lehet, hogy a teljes tesztre nézve 4. osztályban a megkérdezett elemek közül (194) a pontok csupán 21%-a, 8. osztályban (240) csupán 19 %-a kapcsolódik a földtudományokhoz. Az InterGeo II méréshez képest azonban mindkét feladatlap 35 illetve 40%-a eléri az alkalmazás tudásszintjét. A felmérés fontos részét képezi a különböző háttér adatok gyűjtése, például a tantervek tartalmáról és azok megvalósulásáról, a tanárok felkészültségéről, a rendelkezésre álló forrásokról. Mindezek értékes információt szolgáltathatnak a pedagógiai döntéshozók számára. A nemzetközi skálaátlag 500 pont (PIRLS 2011B).

A legutóbbi 2011-es mérésben a 4. évfolyamos magyar diákok a 10. helyet érték el, amely az európai országok között Finnország, Oroszország, Csehország után a 4. legjobb eredménynek bizonyult. Magyarország átlageredménye immár két ciklus óta nem változott számottevő mértékben, a legelső, 1995-ös vizsgálathoz képest azonban nagy arányban, 26 képességgponttal javult (3. táblázat). Kérdéses az, hogy a 2015. illetve 2019. évi mérés milyen eredményeket hoz majd ezen a területen, amikor már heti 1 óra a környezetismeret időkerete?

3. táblázat: A TIMSS mérés Magyarországi eredményei

4. évfolyam	Legjobbak 4. évfolyam	8. évfolyam	Legjobbak 8. évfolyam
ÉV	pontszám	Ország/pontszám	Ország/pontszám
1995	508	Japán 553	537
1999		nem volt	552
2003	530	Szingapúr 565	543
2007	536	Szingapúr 587	539
2011	534	Koreai köztársaság 587	522
			Szingapúr 590

Adatok forrása: <http://nces.ed.gov/timss/results.asp> Letöltés 2014. augusztus

Korábbi ciklusaiban a 8. évfolyamos magyar diákok eredményei a legjobbak közé tartoztak. Különösképpen igaz volt ez a természettudományra, amelyben a domináns távol-keleti országok után a magyar diákok tudása az egyik legjobb volt az európai országok között. A magyar eredmények visszaesésében nincsenek kiemelt területek, az összes képességszinten romlott tanulóink teljesítménye. A magyar diákok eredménye azonban továbbra sem mondható rossznak, hiszen a 11. helyre volt elegendő (3. táblázat), Európából Finnország, Szlovénia, Oroszország és Anglia előzte meg őket. A természettudományban elért 522 pont szignifikánsan alacsonyabb érték a TIMSS-mérés minden korábbi 8. évfolyamos adatánál.

Fentebb már említettem, hogy a TIMSS háttérinformációkra is kíváncsi, ezek közül néhány fontosabb adatot emelnék ki az alábbiakban. A nemi összehasonlításban a 8. évfolyamos teszten a fiúk értek el jobb eredményt 18 ponttal, ez a nemzetközi átlagos különbséget jelentős mértékben meghaladja. A motiváció és attitűd vizsgálatokból az derült ki, hogy a természettudományokat azonban kevésbé szeretik, és az olvasást kevésbé ítélik fontosnak, mint a nemzetközi átlag. Kevésbé tekintik azt fontosnak saját életük szempontjából is. A tanórák sem kötik már le őket annyira, mint a 4. évfolyamon. A családi háttér, a családi erőforrások, az iskolai környezet és légkör jelentős mértékben befolyásolják a magyar diákok eredményeit, jobban, mint a többi ország esetében (PIRLS 2011A).

Mindezek ismeretében meglepőnek tűnhet, hogy a PISA (2000-től mér 3 évente, több mint 60 ország) természettudomány-résztesztjében csak közepesen teljesítettek a magyar diákok. A nemzetek rangsorában több olyan ország is megelőzte hazánkat, amelyek a TIMSS felmérésben még szignifikánsan gyengébbnek mutatkoztak, hiszen mindkét teszt ugyanazt a korcsoportot is vizsgálja, csak nem azonos évben. A két teszt közötti különbség úgy fogalmazható meg, hogy „hogy a TIMSS-felmérések a nyolcadik évfolyamon tanuló diákok természettudományos műveltségét mérik, a PISA pedig a tizenöt éves fiataloknak mint leendő állampolgároknak a boldogulási, érvényesülési esélyei becsléséhez keres használható indikátorokat.” (Vári et al. 2002) A PISA kiemelt jelentőséget tulajdonít annak, hogy a diák elé tárt problémák lehetőleg hiteles helyzetekben fogalmazódjanak meg. Ennek megfelelően egy teljesen újszerű tesztet dolgoztak ki. Az újszerű feladatlap a magyar diákoknak, de nem csak nekik, nehézséget jelentett a megoldás során, hiszen ezek nem terjedtek el a magyar közoktatási gyakorlatban. A vizsgált országok közül Románia 2006-tól, Szlovákia pedig 2003-ban csatlakozott a méréshez.

4. táblázat: Korábbi IEA tesztek Magyarországi eredményei

Felmérés éve	Eredmény a teljes teszt alapján	Eredmény a természettudományos gondolkodás alteszten
1970	2. hely 14 nemzet között	10. hely
1983	1. hely 24 nemzet között	9. hely
1995	12. hely 41 nemzet között	20–23. hely
1999	3. hely 39 nemzet között	12. hely

Forrás: Váradi et al. 2002.

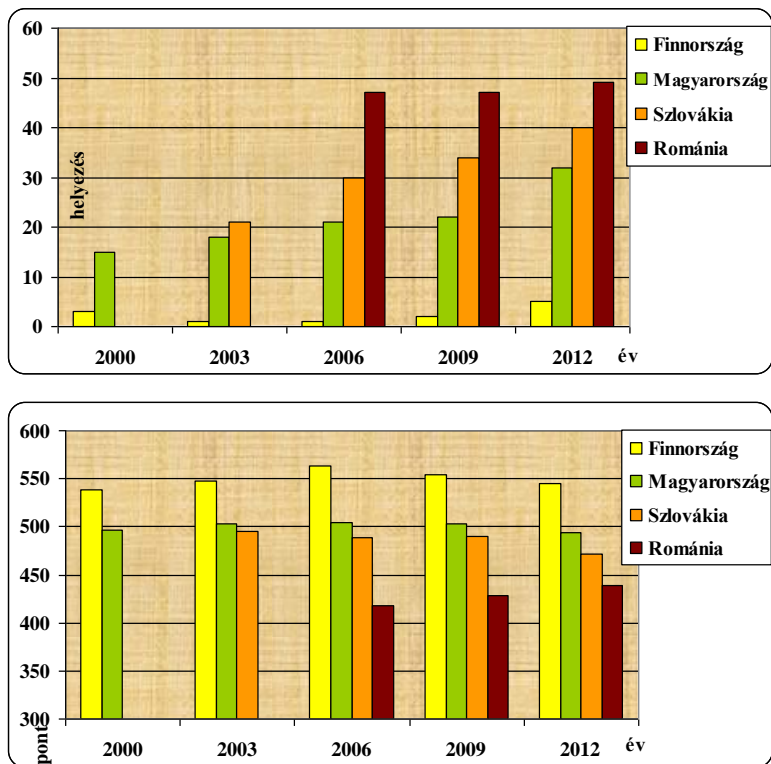
Az eredmények minden alkalommal azt mutatták, hogy a magyar diákok ezen a területen sokkal gyengébb eredményekre képesek a teljes teszten elért teljesítményükhöz viszonyítva (4.



táblázat). „Mindezen tények arra figyelmeztetik a pedagógustársadalmat és az oktatáspolitikusokat, hogy az elsősorban elméletet, az ismeretek és a megfelelő rutin elsajátítását hangsúlyozó általános iskolai természettudományos oktatásban változtatásokra van szükség, és már a közeljövőben nagyobb szerepet kell kapniuk az ismeretek valóságyszerű feldolgozásának, valamint az önálló, egyénileg vagy csoportban végzett, problémamegoldó tevékenységeknek.” (Vári et al. 2002)

Európából egyértelmű a skandináv országok elsőse a mérésen, ezért is választottam Finnországot összehasonlításként. Joggal feltételezhetjük, hogy ezen országok közoktatási és társadalmi hagyományai jobban felkészítik a diákokat a hétköznapi, társadalmi és közéleti részvételre, az önálló problémamegoldásra és véleményalkotásra. Az általam kiválasztott országok helyezései egyértelműen azt mutatják, hogy ahogy bővül a résztvevő országok száma a helyezéseik romlanak, kis mértékben még Finnországnak is, stabil, de alacsony pontszámát Románia tudja tartani, amely az utolsó harmadban szerepel a méréseken. Magyarország helyezésben a 15. helyről a 32.-re esett vissza, Szlovákia a 21.-ről a 40. helyre (3. ábra), miközben az oktatási reformjaikban, úgy ahogy Magyarország is, csökkentette a természettudományos órakeretet, ezen belül a földrajzét (1. ábra). A pontszámokban nem következett be egyik országnál sem drasztikus változás, csak a mezőny erősödése miatt ez már kevésnek látszik egy jó pozíció eléréséhez, ehhez valamilyen oktatáspolitikai szemléletváltásra és pedagógusképzési megújulásra lenne szükség. Ukrajna sajnos egyik nemzetközi mérésben sem vett részt eddig, a jelenlegi politikai állapotok pedig nem hiszem, hogy lehetővé tennék a 2015. évi mérésekbe való bekapcsolódást.

A másik fontos megállapítás a két teszt eltérő eredménye alapján, hogy „a közoktatás első nyolc évében magas színvonalon elsajátított természettudományos ismeretek önmagukban még nem garantálják a diákok hasonló nivójú problémamegoldó képességét, illetve gyakorlati jártasságát.” (Vári et al. 2002)

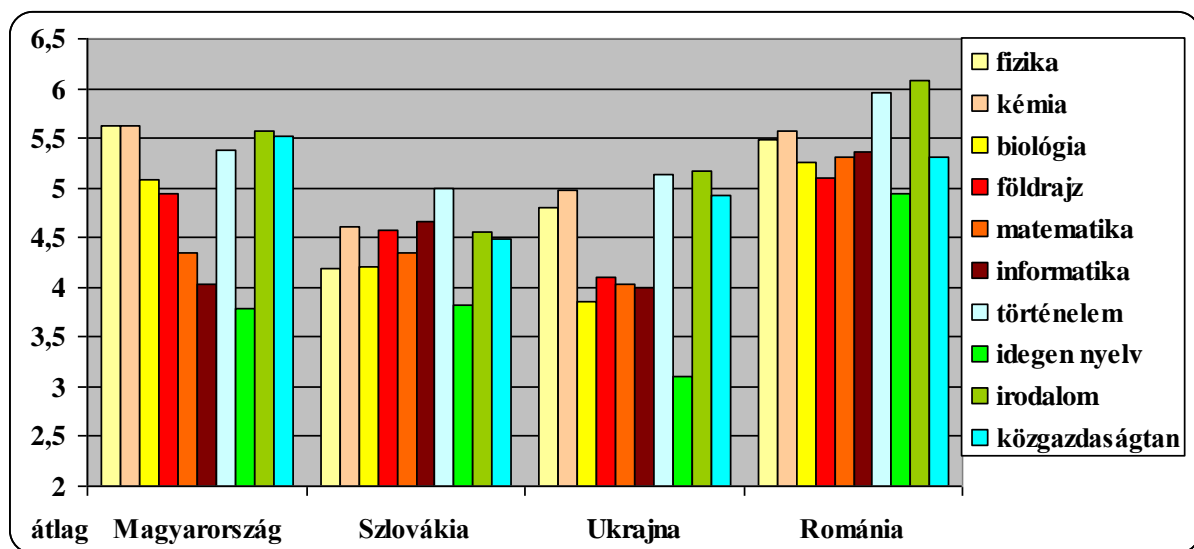


3. ábra: A PISA mérések eredményei a vizsgált országokban (helyezés és pontszám)

#### A TANTÁRGYRÓL ALKOTOTT VÉLEMÉNYEK EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS ALAPJÁN

A tantárgy pozíciójának elemzéséhez egy kérdőíves felmérés eredményeit is felhasználtam, melyben kíváncsi voltam, hogyan ítélik meg az egyes tartalmi kategóriák arányát és fontosságát több szempontú megközelítés alapján a vizsgált országokban. Ukrajnában és Szlovákiában középiskolások, Romániában középiskolások és egyetemisták, Magyarországon dominánsan hallgatók töltötték ki a kérdőíveket.

Az első kiemelt kérdés a földrajz tantárgy továbbtanulásban, illetve a mindennapi életben való hasznosságának megítélése. Ehhez rangsorolnia kellett a tantárgyakat 1-10-ig. A két szempont szerint adott válaszok esetében nem azonosak a tárgyak. A továbbtanulás szempontjából Magyarországon a történelem és a biológia, Szlovákiában, Ukrajnában és Romániában matematika és az idegen nyelv szerepel az első két helyen. Magyarországon érezhető az érettségi tárgyak szerepe, külföldön viszont egyértelmű az idegen nyelv fontossága, a kétnyelvű közeg, a határ menti elhelyezkedés miatt.

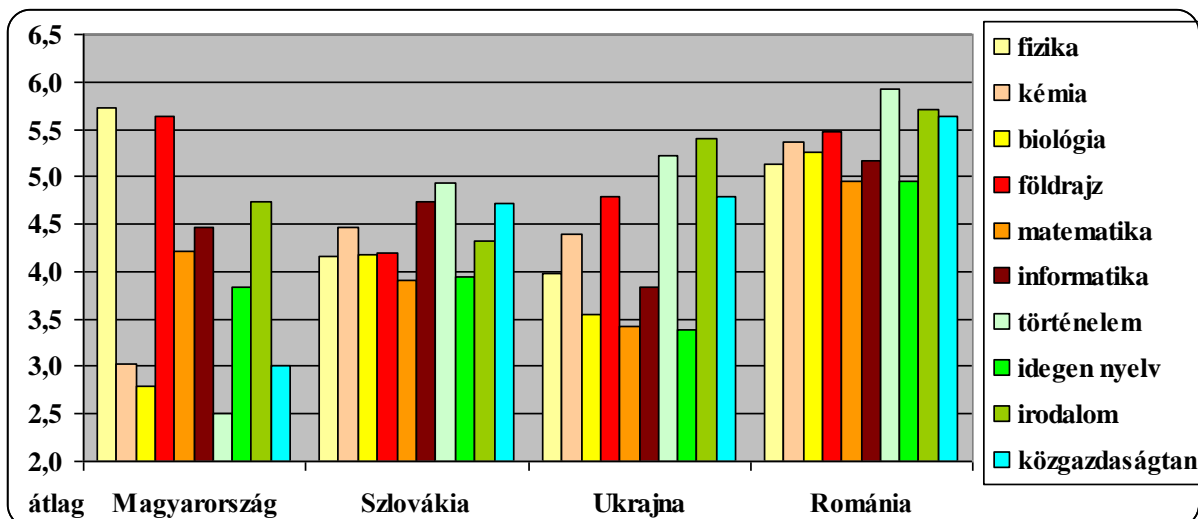


4. ábra: Tantárgyak rangsora a továbbtanulásban való hasznosíthatóságuk szerint

A mindennapi életben való hasznosság szerint az idegen nyelv mind a négy vizsgált országban első helyen áll (4. ábra). A történelem és irodalom a három külföldi mintában utolsó helyezett lett. Érdekes – és sajnálatos – módon nálunk a természettudományok (fizika, kémia) foglalják el ezeket a kedvezőtlen helyeket. Talán jelzi is a problémát, hogy torz természettudományos világgéppel rendelkezünk. Az első ötben a matematika, informatika, biológia és földrajz szerepel, ez alól csak Szlovákia képez kivételt, ahol a fizika és a közgazdaságtan került be az első ötbe és az informatika és földrajz kiszorult az első ötből.

A két ábra összehasonlításából kiderül, hogy hazánkban a legnagyobb a különbség a továbbtanulás és az életben való hasznosság között. A földrajz helyzete a természettudományok között jobb a mindennapi életben való hasznosság szerint. A továbbtanulásnál már a legrosszabb pozícióval bír. Az idegen nyelv egyértelműen a legfontosabbak közé tartozik, amely jelezheti az oktatás nemzetközi átjárhatóságának felerősödését.





5. ábra: Tantárgyak rangsora a mindennapi életben való hasznosíthatóságuk szerint

A másik kérdés, melyet kiemelnék az volt, hogy mennyire tartja fontosnak a földrajzi ismeretek szerepét az egyes foglalkozások gyakorlása során? A válaszadás ötfokozatú szemantikus differenciálskála felhasználásával történt. A legtöbb foglalkozás esetében, ahol elvárható volt, a válaszadók fontosnak és nagyon fontosnak ítélték meg a földrajzi készségek és ismeretek szerepét az egyes szakmák gyakorlása során. Az országok között a legtöbb esetben nem volt nagy különbség. Egy nagyon kirívó eredmény született a magyarországi válaszok alapján, hogy a környezetvédő szakmánál a földrajzi készségeknek kicsi és a nincs szerepe lett a domináns válasz (5. táblázat), miközben a másik 3 ország esetében a 73-85% közötti arányban a fontos és nagyon fontos kategóriák összevont eredménye volt a domináns. Ez valószínűleg a földrajzi ismeretátadás helyét részben átvenni igyekvő környezettannak köszönhető.

5. táblázat: Földrajzi ismeretek szerepe különböző foglalkozások gyakorlása során

foglalkozás	Magyarország	Szlovákia	Ukrajna	Románia
építész	51,9	53,9	60,2	60,1
tanár	51,9	56,4	50,5	58,1
óvónő	28,1	48	49,5	40,6
idegenvezető	67,8	76,9	77,4	92,1
gazdálkodó	45,9	40,3	61,3	59,4
környezetvédő	34,7	73,7	80,7	85
edző	45,9	55,2	50,6	51,6
közgazdász	38,5	34 a többi 1-2 %-kal marad el	66,6	49,6
jogász	31,1	51,3	48,4	43,1
orvos	31,9	50	49,5	45,8
képzőművész	30,2	46,2	43	47,7
saját foglalkozás	31,2	32,7 a többi 1-2 %-kal marad el	45,2	43,1
nem válaszolt	20,5	5,5	7,3	1

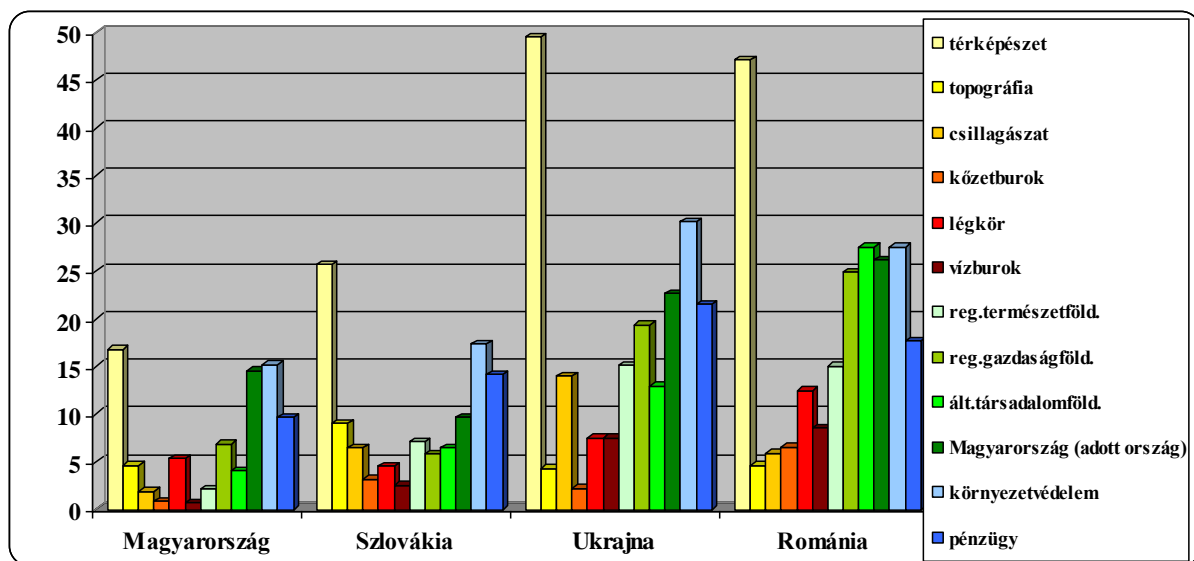
Jelmagyarázat: Piros: Fontos és nagyon fontos; narancs: Szerepe van; citromsárga: Kicsi és nincs szerepe.

A másik meglepő, de egybehangzó eredmény az óvodapedagógus szakma gyakorlásánál született, ahol a kicsi és nincs szerepe válasz lett a domináns. Holott valójában ez az a korosztály, akit még a szülők is az erdőbe visznek el sétálni, ha van rá lehetőségük, illetve a szabadtéri rendezvényeket szeretik nagyon. Az óvodában környezetismeretből is készíteni kell a gyerekeket az iskolai munkára. Az adatok alapján megállapítható, hogy általában a

magyarországi mintában a legalacsonyabb a földrajzi ismeretek szerepe az adott foglalkozás gyakorlása során. Ez talán azt is jelezheti, hogy máshol gyakorlatcentrikusabban, kicsit más szemlélettel tanítják a földrajzt, de ez a felvetés még további kutatásokat igényel.

Az utolsó kiemelt kérdés a földrajzi témakörhöz kapcsolódott, ahol ki kellett választani és rangsorolni a mindennapi életben való felhasználhatóság jelentősége szerinti a táblázatban található témák közül a legjelentősebb hármat. A témakörökre adott válaszokat összegeztem, függetlenül attól, hogy hányadik helyre rangsorolták a témakört (6. ábra). Ránézésre leolvasható a térképészet témakör dominanciája, amely véleményem szerint egy sztereotip szemléletnek is köszönhető, mely szerint a térkép az a földrajzos sajátja, kvázi egyenrangú fogalom a földrajzi készséggel. A másik egyértelműen leolvasható trend, hogy a természettudományos témaköröket messzemenően lekörözik a földrajz társadalmi oldalához sorolható részek, vagyis hangsúlyeltolódás figyelhető meg a múlt századi felálláshoz viszonyítva. Ez azonban mindenképpen elgondolkodtató, hiszen azt is jelentheti, hogy a természetföldrajzi témakörök tanításánál egy új szemlélet és irányvonal megalkotására lenne szükség, mert ennek az oldalnak az ismerete is elengedhetetlen a társadalmi problémák megértéséhez.

Ami elvárhatóan alakult minden mintában az adott ország és a környezetvédelem témakörök fontosnak és felhasználhatónak való megítélése. A magyarországi eredmények esetén ki kell emelni, hogy a közetburok témakör felhasználhatósága kapta a legalacsonyabb pontszámot az összes kumulatív érték között, holott a legbővebben tanított geoszféra, az órakeret 9%-a erre fordítódik. Szlovákiában a vízburok, Ukrajnában szintén a közetburok, Romániában pedig a topográfia birtokolta a legrosszabb pozíciót a témakörök között.



6. ábra: A leginkább jól használhatónak tartott 3 témakör kumulatív aránya

## ÖSSZEGZÉS

Már a 20. század fordulóján is problémát jelentett a földrajz tárgy egységének a hiánya, amiről azt hisszük, hogy mai keletű probléma. Talán célszerű lenne egy nemzetközi, az IGU által kiadott, állásfoglalás, mely ezt a paradigmát oldja. Országos szinten egy együttműködőbb magatartás a szakma oldaláról a kapcsolódó tantárgyak képviselőivel, mindenképpen erősíthetné a pozitív megítélést is. A tantárgy pozíciójának megerősítéséhez többféle fórumon és eszközzel nyomatékosítani kellene a közvélemény és a döntéshozók felé egyaránt, hogy tartalmából és eszköztárából adódóan ez a tantárgy (kellene) adja a természeti és társadalmi térben történő eligazodás alapjait. A nemzetközi mérések kapcsán elmondható, hogy

földrajzból nincs nemzetközi standard. Talán szükséges lenne újra önálló teszttel mérni ezt a területet is.

Probléma, hogy a tudományterület ismeretanyagával a földrajz mellett a fizika, a természetrajz és történelem is foglalkozott (Göcsei – Udvarhelyi 1973). Napjainkra ez a fajta átfedés már a tárgy létjogosultságát veszélyezteti. A fizika teljes egészében átveszi 11-12. osztályban a csillagászati ismereteket, akkor nekünk másra kellene fordítani az időt. Ha ennyire sok kapcsolódási pont van a kémia, fizika, biológia és földrajz tantervekben, célszerű lenne a kapcsolatokat újra kiépítenünk és az időkereteket átstrukturálnunk.

Fontos kihangsúlyozni az alsós természettudományos képzés fontosságát, mert e nélkül a szaktanárok már „túl későn” próbálják megszerettetni a tárgyat, ismételt együttműködés szükséges a tanító és óvóképző műhelyekkel. A korai negatív attitűd – a szaktárgyi oktatást nehezíti vagy ellehetetleníti. A jelenlegi 1-4. éves tanári óraterhelés, a gyerekek értelmetlenül megemelt és leszabályozott időbeosztása, elméleti képzés, alacsony óraszám; gyökeresen elrontja a megismeréshez fűződő viszonyt.

A finn modell vizsgálata megerősíti ezt. Arra a megállapításra jutottam, hogy az oktatás korai szakaszában fektetnek nagy hangsúlyt a természettudományokra, a későbbiekben már az órászámaik hozzánk hasonlóak. A speciális igényű tanulók általában szegregáltan tanulnak. Viszont nyilvánvalóan elengedhetetlen a stabil oktatási háttér. Ez az egyik olyan meghatározó tényező, amely idehaza jelenleg hiányzik. Finnországban az oktatás nagy presztízsű nemzeti ügy, ahol az iskola és a pedagógusok élvezik a társadalom bizalmát, anyagi és erkölcsi megbecsülését. Ezzel ellentétben pedagógusképzésünk szinte teljesen összeomlott a Bologna rendszer bevezetésével, tehát elég sok tennivalónk és lemaradásunk van ezen a téren is.

A vélemény kérdőívek válaszai alapján időszerű lehet a földrajzi témakörök közötti átalakítás, mely az arányokat és a tartalmakat érintené az igények és a szakmai szempontok figyelembe vételével (*nemzetközi trendek és oktatási kutatásaink alapján*).

Kérdéses, hogy eljut-e ez az együttgondolkodás a kereteket megalkotó döntéshozó oktatáspolitikai elithez? De ha nem használják fel az alulról érkező gyakorlati tapasztalatokat, féltő, hogy hosszú távon elvesz a természettudományos, benne a földrajzoktatás felzárkózási lehetősége.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

A PIRLS és TIMSS 2011(B) tartalmi és technikai jellemzői. Letöltés: 2014. augusztus 15.

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS\\_TIMSS\\_2011\\_tartalmi\\_tech\\_nikai\\_jellemzoi.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tartalmi_tech_nikai_jellemzoi.pdf)

KOCSIS K. 2010: A magyar (ill. Kárpát-medencei) földrajz – ahogy Kocsis Károly látja 2010. május 7. előadása

MIHÁLY ILDIKÓ 2009: Milyen ma a finn iskolarendszer? Letöltés: 2014. augusztus 15.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolarendszerek/milyen-ma-finn>

PIRLS ÉS TIMSS 2011(A) TÁJÉKOZTATÓ. Letöltés: 2014. április 15.

[http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/timss/timss\\_2011\\_meres](http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/timss/timss_2011_meres)

PROBÁLD F. 2004. A földrajz helye a hazai oktatási rendszerben. Iskolakultúra 2004/11. Budapest, pp. 78-83.

SZEGEDI G, PROBÁLD F, KORMÁNY GY. 1993. Nemzetközi összehasonlító földrajzi felmérés. Iskolakultúra 3. évfolyam 17. szám. pp. 30-39.

UDVARHELYI K, GÖCSEI I. 1973: Az alsó – és középfokú földrajztanítás története Magyarországon. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 194 p.

ÜTÖNÉ VISI J. 2009a: Az átalakuló földrajzoktatás – változó érettségi vizsga. Letöltés: 2014. április 15.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/uj-erettsegi/atalakulo>

ÜTÖNÉ VISI J. 2009b: A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Letöltés: 2014. április 15.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/foldrajz-tantargy>

VÁRI P, AUXNÉ BÁNFI I, FELVÉGI E, RÓZSA CS, SZALAY B. 2002. Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle 2002. január.