

# A MAGYARORSZÁGI FÖLDRAJZTANÍTÁS-TANULÁS ALAPVETŐ PROBLÉMÁI A 2020-AS ÉVEKBEN A FÖLDRAJZTANÁROK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN<sup>1</sup>

Fundamental problems of geography education in Hungary in the 2020s according to geography teachers' opinion

## SERES ZOLTÁN

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Földrajz- és Földtudományi Intézet; Budapest VIII. Kerületi Vörösmarty Mihály Gimnázium  
seres.zoltan@tk.elte.hu

### ABSTRACT

This study examines the current state of geography education in Hungary and the major challenges facing the field. Geography education in Hungary is in crisis, with one of the primary issues being the continuously declining number of lessons (teaching hours). Furthermore, the number of geography lessons is higher in all nearby countries than in Hungary, which almost jeopardizes the teaching and learning process. Nonetheless, the issue is more intricate than this: there are frequent and often ill-considered changes in curricular regulations, society and schools have different views on the subject, there are concerns regarding the quality of available teaching materials, and there are no changes in the methodological culture. In relation to the latter, the teaching of geography has remained entrenched in a passive approach for many years, focusing heavily on curricular content and often prioritising teachers and exams. The study presents the results of structured interviews conducted with 70 geography teachers, which corroborate findings reported in the relevant literature.

**Keywords:** geography subject, structured interview, teaching methodology, curriculum issues, Hungary

### BEVEZETÉS

A korábbi, akár több évtizede íródott, földrajz tantárggyal kapcsolatos szakirodalmat elemezve az az érzése támad az olvasónak, mintha csak tegnap publikálták volna azokat. Úgy tűnik, a földrajzoktatás legfontosabb problémái azonosak az ezredforduló környékén tapasztaltakkal, számos közülük újra és újra visszaköszön a vonatkozó publikációkban, ám akadnak szép számmal újak is. A földrajz tantárgy helyzetét többen és

---

<sup>1</sup> A tanulmány a szerző „A tantárgyi integráció lehetőségei a magyarországi földrajztanításban a társadalomtudományos tantárgyakkal” (SERES Z. 2025) című doktori értekezése alapján készült és jelentős mértékben támaszkodik a szerző korábbi, témában megjelent publikációira is (SERES Z. 2021; SERES Z. – MAKÁDI M. 2022).

többször (pl. FARSANG A. 2004; ÜTÖNÉ VISI J. 2005, 2011; MAKÁDI M. 2011, 2017, 2021; PROBÁLD F. 2017a, 2017b; SERES Z. 2021; SERES Z. – MAKÁDI M. 2022; SCHLACHTER G. – TEPERICS K. 2022) vizsgálták az utóbbi évtizedekben Magyarországon. A kutatások a legtöbb esetben a tanítási-tanulási folyamat során alkalmazott módszerekkel kapcsolatos problémákra hívták fel a figyelmet: a hagyományos módszertani kultúra „megcsontosodására” (MAKÁDI M. 2011 p. 132.), azaz a frontális munkaformához kötődő, tanárközpontú tanítási és tanulási módszerek csaknem kizárólagos voltára (MAKÁDI M. 2017, 2021; SCHLACHTER G. – TEPERICS K. 2022). A földrajz tanítási gyakorlata alapvetően a megszokott tartalmi, módszertani sémákon alapszik, jóllehet az utóbbi évek változásai (pl. tartalmi, tantervi elvárások vagy a tudással kapcsolatos társadalmi igények változása) új kihívások elé állítják a földrajztanárokat is (FARSANG A. 2020; FARSANG A. et al. 2022).

Hazánkban a földrajzoktatás komoly „krízishelyzetben” van (VARJAS J. et al. 2021 p. 75.; VARJAS J. 2024). A szakemberek már évtizedek óta kongatják a vészharangot, rámutatva arra, hogy a földrajztanítás-tanulás folyamatában alapvető módszertani megújulásra és szemléletváltásra lenne szükség (ÜTÖNÉ VISI J. 2000, idézi FARSANG A. 2004; PROBÁLD F. et al. 2015; PROBÁLD F. 2017a, 2017b; MAKÁDI M. 2017, 2026; M. CSÁSZÁR Zs. et al. 2018; SZILASSI P. – SZÖLLŐSY L. 2018; FARSANG A. 2020; FARSANG A. et al. 2022; SERES Z. 2021; SCHLACHTER G. – TEPERICS K. 2022; LENNER T. et al. 2024). Azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy a vészharang hangját nem hallják meg sem az oktatáspolitikai döntéshozók, sem a köznevelési rendszer szereplői (beleértve a pedagógusokat is). A módszertani megújulás elmaradása egyértelműen összefüggésben áll azzal is, hogy az elmúlt fél évszázadban jelentősen csökkent a földrajzoktatásra fordítható időkeret a köznevelési rendszerben (SERES Z. – MAKÁDI M. 2022).

A földrajztanításnak **különösen komplex problémával** kell szembenéznie évtizedek óta, amelynek csak egyik – ám korántsem elhanyagolható – eleme a **szakmódszertani kultúra változatlansága**. A csökkenő óraszámok, a tananyagfeldolgozás feszített üteme (ami szorosan összefügg azzal is, hogy egyre több új tartalom feldolgozása kapcsolódik hozzá), a tantárgy általánosan alacsony társadalmi megbecsültsége, valamint a köznevelési rendszer egyre szembetűnőbb problémái (JUHÁSZ Á. – NAHALKA I. 2025), ezekkel összefüggésben a tanárok csökkenő motivációja (amely például a kötelező óraszámok növekedésével vagy a pedagógustársadalom egyre kedvezőtlenebb korszerkezetével mindinkább tapinthatóvá válik) mind nehezítik a földrajztanítás módszertani és tartalmi megújulását (SERES Z. – MAKÁDI M. 2022).

Kutatásom során elsődleges célom a hazai földrajztanítás módszertani kultúrájának feltérképezése volt, ugyanis – bár a szakirodalom alapján tudni véljük, hogy jelentős problémák vannak e téren – az utóbbi években nem történt nagymintás, tanulók és pedagógusok bevonásával történő vizsgálódás a témában, csupán általános, pl. a

természettudományos tantárgyakra vonatkozó vizsgálódások alapján tudjuk a földrajzot is elhelyezni. A módszertani kultúra helyzetének feltérképezéséhez az írásbeli, valamint a szóbeli kikérdezés módszerét alkalmaztam, előbbi esetében tanulói kérdőívekkel (SERES Z. – MAKÁDI M. 2022), utóbbi esetében pedig **pedagógusinterjúkkal** szereztem információkat. A fenti módszerekkel feltártam a 2020-as évek első felének tanítási-tanulási kultúráját, de szereztem információkat az egyes tantárgyak kedveltségéről, valamint a tantárgyi kapcsolatokról is. Jelen tanulmány célja áttekintést nyújtani a **földrajz tantárgy magyarországi helyzetéről** és a **földrajztanárok módszertani kultúrájáról**.

## A MAGYARORSZÁGI FÖLDRAJZOKTATÁS LEGFŐBB PROBLÉMÁI

Napjainkban az egyik legnagyobb problémát az **óraszámoknak** az 1950-es évektől megfigyelhető, az 1978-as tantervtől pedig szisztematikusan jelen lévő **csökken(t)ése** okozza; legutóbb mind a 2012-es, mind a 2020-as tantervi változások során csökkent a földrajz óraszámja 1-1 tanórával. Emellett egyre kevesebb évfolyamon jelenik meg önálló tantárgyként: az 1960-as években egy érettségiző tanuló mögött még hét évnyi (4+3 év) földrajztanulás állt (MAKÁDI M. 2020a), szemben a mai négy évvel (2+2 év). Kijelenthető, hogy a földrajz tantárgy heti órakerete – valamint a földrajztanulási évek száma – minden idők abszolút minimumára zsugorodott, a tantárgy óraszámja napjainkban kevesebb, mint az elmúlt két évszázad során bármikor, sőt elmarad a szomszédos országokban tapasztalható mértéktől is (1. táblázat), ugyanakkor a rá nehezedő tartalmi és készségfejlesztési elvárások dinamikusan nőttek (HOMOKI E. 2014; PROBÁLD F. 2017a, 2017b; MAKÁDI M. 2026). Mindez felveti a kérdést, hogy a földrajz köznevelési

Ország / Évfolyam	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Összes óraszám
Horvátország	1,5	2	2	2	2	2	1–2	2	14,5–15,5
Ausztria	2	1	2	2	2	1	2	2	14
Szerbia	1	2	2	2	2	2	2		13
Szlovénia	1	2	1,5	2	2	2	2		12,5
Csehország		5–6				6			11–12
Szlovákia	2	1	1	1	1	4			10
Ukrajna		2	2	2	1,5	1,5	1		10
Lengyelország	1	1	2	1	1	2	1		9
Románia	1	1	1	2	1	1	1	1	9
Magyarország			2	1	2	1			6

1. táblázat. Kelet-közép-európai országok óraszámjai a földrajz tantárgy vonatkozásában, alapfokú oktatási intézmények és gimnáziumok, 2024 (szerk. Seres Z. az Eurydice és az adott országok oktatási dokumentumai alapján)

rendszerben betöltött különleges szerepe vajon mennyire tud realizálódni egy olyan tantárgy esetében, amelynek óraszámja a gimnáziumok első két évfolyamán a korábbi négyről háromra csökkent a 2020-ban módosított NAT alapján? Egyáltalán lehet-e heti egy tanórában eredményesen tanítani bármilyen tantárgyat? A Magyar Földrajzi Társaság 2020 elején kiadott állásfoglalása ([link1](#)) szerint nem, ugyanis ebben az esetben nincs tanulási-tanítási folyamat, így gyakorlatilag teljesen hatástalan, bármilyen tartalommal is foglalkozunk. A heti egy tanóra az az „érzékenységi határ”, aminél eredményes tanulási folyamat már csak nehezen valósítható meg (MAKÁDI M. 2026), és az alacsony óraszám egyértelműen hat az alkalmazott munkamódszerekre, valamint a pedagógusok motivációjára is (VARJAS J. 2024).

Az óraszámok tekintetében elengedhetetlen, hogy kitekintsünk a környező országok sajátosságaira, ehhez a kiindulópontot PROBÁLD F. (2017a, 2017b) és HOMOKI E. (2014) tanulmányai adták, amelyek négy szomszédos ország (Ausztria, Szlovákia, Románia, Ukrajna) földrajz óraszámait vizsgálták. Probáld F. megállapítása, miszerint mindhárom általa elemzett országban bővebb időkeretet kap a földrajz, ráadásul optimálisabb annak elhelyezése az egyes évfolyamokon, a 2020-as óraszámcsökkentés után még inkább megállja a helyét. Ugyanakkor a hazai helyzet nemcsak a fenti országokhoz, hanem több más, régióbeli országhoz képest is egyedi. Mint az az 1. táblázat adatai alapján látható, **valamennyi szomszédos országban**, valamint Cseh- és Lengyelországban is **magasabb óraszámokban** tanulják a tanulók a földrajz tantárgyat. A legjobb helyzet Horvátországban van, de Ausztriában, Szerbiában és Szlovéniában is több mint kétszer annyi földrajzórájuk van a tanulóknak, mint Magyarországon. Érdemes azonban figyelemmel lenni arra is, hogy az egyes országok oktatási rendszere sok mindenben eltérhet egymástól – például Ukrajnában a kötelező oktatás 11 évfolyamra terjed ki (SERES Z. 2025).

Az 1. táblázat ráirányítja a figyelmet egy másik különbségre, problémára is. Míg szinte valamennyi vizsgált országban az ötödik évfolyamon kezdődik és általában egészen a gimnázium utolsó vagy utolsó előtti évfolyamáig tart a földrajz tanítása, addig nálunk 1978 óta a **10. évfolyammal lezárul**, ráadásul a 2020-as NAT alapján ezen az évfolyamon csupán heti egy tanítási óra javasolt a tanítására. Ezáltal nincs mód a bonyolultabb, átfogó alapismereteket kívánó témáknak abban az életkorban való tanítására, amikor erre általánosan alkalmasak lennének a tanulók kognitív képességük struktúrája és szintje alapján – e témák ugyanis nálunk csak kényszerből kerültek a gimnázium első két évfolyamának földrajzi tananyagába (PROBÁLD F. 2017a, 2017b). (Fontos megemlíteni, hogy az új „integrált” természettudomány tantárgy 11. évfolyamon történő bevezetéséből adódóan talán lehetne, csakhogy e tárgyat a tanulóknak csupán kis hányada tanulja.) A tanterveknek (illetve azok készítőinek) sokkal jobban

figyelembe kellene venniük a tanulók korosztályos jellemzőit, mert sajnos az tapasztalható, hogy sok – és sokszor nem az életkori sajátosságoknak megfelelő – lexikális ismeretet (fogalmat, tény) kell elsajátítaniuk (SZILASSI P. – SZÖLLŐSY L. 2018). Fontos szempont azt is, hogy 14–16 éves korban a tanulóknak még gondot jelent az általános jellegű ismeretek (pl. általános társadalomföldrajz) feldolgozása, ezeket a témákat eredményesebb lenne minél magasabb évfolyamon tanítani, hiszen például a 14 és a 18 éves diákok társadalmi problémák iránti fogékonysága erősen eltérő (TEPERICS K. 2011; SCHLACHTER G. – TEPERICS K. 2022). A tantárgy szintetizáló jellege és a valósághoz, a mindennapi élethez kapcsolódó tudásszerzés a 17–18 éves korosztálynál tudna leginkább kiteljesedni (HOMOKI E. 2014).

A földrajz nemcsak integráló, de szintetizáló jellegű tantárgy is: hídként teremt kapcsolatot a természettudományok és a társadalomtudományok között (SERES Z. 2025). Csakhogy a legutóbbi NAT-módosítás következtében a különböző **természettudományos tantárgyak oktatása ugyanazokon az évfolyamokon zajlik** (minden diszciplináris természettudományos tantárgy oktatása befejeződik a 10. évfolyam végén), így az a kritika, miszerint a földrajz tanítása előbb lezárul, mint a többi – természettudományos – tantárgyé, amelyeknek ismeretanyagát fel kellene használnia (MAKÁDI M. – HORVÁTH G. 2011; MAKÁDI M. 2020a), látszólag érvényét veszítette. Azonban továbbra sem tud még elvi szinten sem megvalósulni a természettudományos tantárgyakból tanult tartalmak szintézise, hiszen a földrajz nem építezhet a többi tantárgy tanulása során elsajátított ismeretekre, mivel azokat a tanulók továbbra is eltérő időben tanulják földrajzból, mint a témákhoz kötődő más tantárgyakban elsajátítandó tartalmakat (pl. gimnáziumban a „Tájékozódás a kozmikus térben és az időben” című témakör a 9. évfolyam elején kerül elő földrajzból, a kapcsolódó „A Világegyetem megismerése” című témakör pedig a 10. évfolyam végén fizikából), és hasonló a helyzet a társadalomtudományos tantárgyak – pl. történelem, állampolgári ismeretek – esetében is (SERES Z. 2025).

Több tanulmány rávilágít arra, hogy a földrajztanítás **módszertana jelentős változtatásokat igényelne** a gyakorlatban (pl. MAKÁDI M. 2017; PROBÁLD F. 2017a, 2017b; KOJANITZ L. 2019; SERES Z. 2020; SERES Z. – MAKÁDI M. 2022; SCHLACHTER G. – TEPERICS K. 2022). A földrajztanárok ennek legfőbb objektív akadályát két egymással szorosan összefüggő tényezőben látják: a **tananyag zsúfoltságában** és a **szűk tantervi időkeretben** (ÜTÖNÉ VISI J., 2011, PROBÁLD F. et al. 2015, idézi PROBÁLD F., 2017a; SZILASSI P. – SZÖLLŐSY L. 2018, KOJANITZ L. 2019). E két tényező továbbra is meghatározóan van jelen a hazai földrajztanításban – ez támasztható alá a 2020-es Nemzeti alaptanterv, az ahhoz készült kerettantervek és a tankönyvek elemzésével, valamint a tanulók és földrajztanárok körében végzett kutatással (SERES Z. – MAKÁDI M. 2022) is. Ezért különösen felértékelődik a pedagógusok szerepe.

Az előbbi problémával szoros összefüggésben gondot jelent a **tananyag mennyisége** is. A 2020-as NAT és az ezekhez kapcsolódó kerettantervek mindegyike a tanulók nagy része számára „*taníthatatlan mennyiségű ismeret elsajátítását írja elő*” (JUHÁSZ Á. – NAHALKA I. 2025 p. 325.; MAKÁDI M. 2026), ami lényegesen korlátozhatja a tanórákon alkalmazható tanítási-tanulási módszerek körét, így az évtizedek óta sürgető szakmódszertani megújulást is. Ezt igazolja az általam végzett tartalomelemzés is: a 2020-as kerettantervben található fogalmak száma összességében nemcsak arányaiban nőtt a 2012-es kerettantervhez képest, hanem ténylegesen is (SERES Z. 2021, 2025), holott napjainkban már nem lexikális ismeretek halmazára, hanem sokkal praktikusabb tudásra és képességekre, kompetenciákra lenne szükség (GALAMBOSI R. et al. 2023). A földrajz tantárgyat jelenleg is sokszor tényközpontú („*adathalmaz*”), **leíró**, az átlagtanuló és a társadalom által is **kevésbé értékelt** („*megtűrt-utált helyzetű*”) **tantárgyként minősítik** (BÁLINT D. et al. 2018; VARJAS J. et al. 2021; CSORBA P. 2022). A magyarországi földrajztanítás nagy problémájának tartják, hogy **a tanulók jó elméleti tudása és annak gyakorlati alkalmazhatósága között szakadék van**, pedig „*a minőségi, alkalmazható tudás az alkalmazásra képtelen, passzív ismereteket tartalmazó tudással szemben társadalmi, gazdasági értékévé vált*” (FARSANG A. 2020 p. 1028.). Ez orvosolható lenne azzal, ha a tantervfejlesztés során a tantárgyi kereteken túlmutató, a mindennapok során is hasznosítható kompetenciák, képességek elsajátítására, készségek fejlesztésére fektetnék a hangsúlyt, és a környezetük iránt érdeklődő, azt érteni akaró fiatalok nevelését állítanánk középpontba a kis tudósok nevelése helyett (SZILASSI P. – SZÖLLŐSSY L. 2018). Kutatások szerint a tanulók motiváltabbak a tanulásra, ha az adott tantárgy tartalma érdekes, kapcsolódik a mindennapi életükhöz és hasznos a jövőbeli fejlődésük szempontjából; azok a tanulók állnak pozitívan a földrajzhoz, akik látják a földrajzórák kapcsolatát a mindennapi élettel (VULETIĆ, J. – MILETIĆ, M. 2024).

Valószínűleg az előbbi problémától nem függetlenül jelentős nehézséget jelent a földrajz **negatív társadalmi megítélése** is, ugyanis a tantárgy (és a tudomány) a közemberek felfogásában nem közvetít érdekes, hasznos tartalmakat, ennek megfelelően pedig sokan nem tartják fontosnak az általános és középiskolai oktatását (TEPERICS K. 2011). A közmegítélés szerint a földrajz leragadt a másodlagos hasznosságú „*hol és mennyi*” adatoknál, nem azonosítják olyan szakterületként, amely választ ad számos mindennapi jelenségre, problémára (CSORBA P. 2022). A földrajz tantárgy jelenlegi helyzete ugyanis nem véletlenszerű, hanem – ha nem is teljes egészében – a társadalmi megítélés következménye (vö. TEPERICS K. 2011). Gyakran találkozunk azzal is, hogy a tanulók, más szakos tanár kollégák, szülők, vagy éppen a tantervfejlesztők megkérdőjelezzik a földrajznak mint önálló tantárgynak a létjogosultságát (GALAMBOSI R. et al. 2023). Fontos lenne tehát javítani a tantárgy társadalmi megbecsültségén! A tanárok

szerepe itt is fontos, elsősorban ők azok, akik hozzájárulhatnak presztízsének növeléséhez, például azáltal, hogy új – tanulóközpontú és kutatásalapú – módszereket alkalmaznak (FARSANG A. et al. 2022; VULETIĆ, J. – MILETIĆ, M. 2024; KORVASOVÁ, V. 2024).

## STRUKTURÁLT INTERJÚK FÖLDRAJZTANÁROKKAL A FÖLDRAJZTANÍTÁSRÓL

### Mintavétel és minta

A 2022/2023-as és a 2023/2024-es tanévben (2022 szeptembere és 2023 decembere között) 70 földrajztanárral, illetve kapcsolódó szakemberrel készítettem interjút online (csupán néhány esetben történt személyes beszélgetés). A jelen kutatás nem reprezentatív, a földrajztanárok kevesebb mint 2%-át kérdeztem meg, a kutatás során kényelmi mintavétel történt. Az interjú lehetőségével ismerősökön és e-mailen keresztül kerestem meg kollégákat, valamint a közösségi média felületeit használtam. A kutatásban részt vevők önként jelentkeztek, és hozzájárultak ahhoz, hogy a válaszaikat anonim módon kutatási célokra felhasználjam. Korábban nem történt még ebben a témában ilyen széles körű, személyes interjú alapjánuló vizsgálódás hazánkban a földrajztanárok körében.

Az általam meginterjúvolt pedagógusok nemi megoszlása szinte hajszálpontosan megegyezik az országban tanító összes földrajztanárnál tapasztalt arányokkal (férfi: 58,57%, nő: 41,43%; a földrajz tantárgyat tanítók létszámát, nemi megoszlását és átlagéletkorát lásd SERES Z. 2025 p. 90.). A 70 pedagógus közül a legtöbben Budapesten tanítanak (a minta közel 40%-a); ez jóval magasabb az országos aránynál, ami kb. 18%. A legtöbb pedagógus vármegyeszékhelyen (21,42%), illetve egyéb városban (38,58%) tanított, a minta csupán 2,86%-a (2 fő) dolgozott községben.

Az interjúban részt vevő pedagógusok közel fele tíz vagy kevesebb éve volt a pályán (47,14%). A 0–3 év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok aránya 2022-ben 9,28%, 2023-ban pedig 10,06% volt országosan, jelen mintában pedig 22,86%, vagyis az országos arányukhoz képest felülreprezentált a pályakezdő tanárok száma a meginterjúvolt pedagógusok között. Az általam megkérdezett pedagógusok átlagban 16,04 évet töltöttek a pályán (medián: 11, módusz: 3).

Az iskolaszintek tekintetében 30 fő (a minta 42,86%-a) tanított csak általános iskolában, 32 fő középiskolában (31 fő gimnáziumban, 1 fő technikumban), 8 fő pedig általános iskolában és gimnáziumban is. A középiskolában tanító pedagógusok közül számos olyan volt, aki hat- vagy nyolcévfolyamos gimnáziumban tanított, így ők is mindennapi kapcsolatban voltak az általános iskolás korosztállyal, ismerték e tanulók életkori sajátosságait. Az interjúalanyok között voltak olyanok, akik a gimnázium mellett szakközépiskolában is tanítottak, valamint volt olyan is, aki a felsőoktatásban

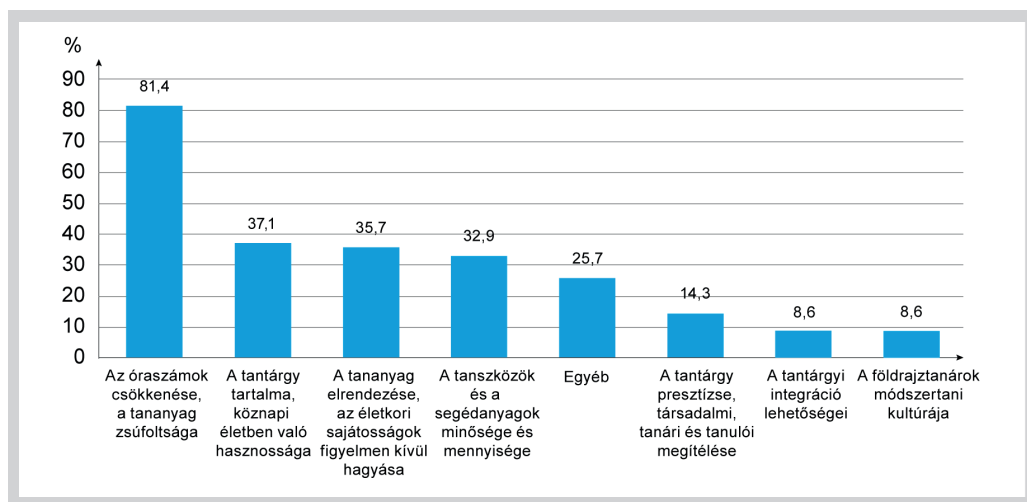
(is) dolgozott. A meginterjúvolt pedagógusok néhány kivételtől eltekintve állami fenntartású intézményben dolgoztak.

A strukturált interjúk során két nagyobb kérdéskörben vizsgáltam: míg az első blokkban a földrajz tantárgyról beszélgettünk általánosságban (pl. problémák, tanítási módszerek és munkaformák), addig a második blokkban a földrajz és a többi iskolai tantárgy kapcsolatáról. Az alábbiakban problémakörönként vesszük sorra az interjú kérdéseit, de összességében is elérhetők ([link2](#)).

## A TANÁROKKAL LEBONYOLÍTOTT INTERJÚK EREDMÉNYEI

### A magyarországi földrajztanítás problémái

Az interjú első blokkjának több kérdése is a magyarországi földrajztanítással kapcsolatos problémákra irányult. Az első ide vonatkozó kérdés és a hozzá kapcsolódó alkérdések a következők voltak: „Vannak-e problémák a magyarországi földrajztanítással? Ha vannak, mik ezek a problémák? Mik lehetnek e problémák okai?” A kapcsolódó válaszok kigyűjtését követően az említett problémákat tartalmuk alapján nyolc problémakörbe rendeztem (1. ábra), amelyeket külön kódokkal (számokkal 1–8-ig) láttam el, és a tanárok válaszait ezek szerint kódoltam. Egy tanári válasz több kódot is kaphatott, hiszen a legtöbb esetben több problémát is megfogalmazott egy-egy pedagógus. Fontos



1. ábra. A földrajztanárok által megfogalmazott legfontosabb problémacsoportok és azok említésének aránya (%) (n = 70 fő) (szerk. Seres Z.)

szempont volt, hogy az így létrehozott csoportok illeszkedjenek a szakirodalom által legtöbbet említett problémakörökhöz, lehetővé téve összevetésüket.

A megkérdezett pedagógusok közül a legtöbben (81,5%) az óraszámok csökkentését és ezzel összefüggésben a tananyag zsúfoltságát nevezték meg problémának. Sokan a tantárgy tartalmával kapcsolatban fogalmaztak meg problémát, vagy kiemelték, hogy a tananyag nem kapcsolódik, illetve nem tud kapcsolódni a köznap élethez különféle okok miatt (pl. túl sok a lexikális tananyag, kevés idő jut tevékenykedtetésre). A harmadik legtöbbet említett probléma a tananyag elrendezése volt, ehhez kapcsolódóan a pedagógusok szerint gondot okoz az, hogy a tananyag nem illeszkedik a tanulók életkori sajátosságaihoz. A válaszok kb. egynegyed részét – amelyekben a tanulókkal kapcsolatban említettek problémákat (pl. csökken az érdeklődésük, amire lehetne építeni; tanulási nehézségeik vannak), vagy infrastrukturális hiányosságokra utaltak, vagy amelyek egyéb tantervi problémát említettek (pl. a környezetismeret tantárgy óraszámának csökkentése, a fenntarthatóság tantárgy bevezetése) – az „egyéb” kategóriába soroltam.

Valamennyi megkérdezett pedagógus megfogalmazott konkrét problémákat a magyarországi földrajztanítással kapcsolatban, ugyanakkor az **okok kapcsán** már **bizonytalanabbak** voltak: sokan közülük nem tudták megfogalmazni, hogy mi állhat egy-egy említett probléma hátterében. A könnyebb átláthatóság érdekében az egyes problémák mögött – feltételezhetően – meghúzódó okokat nem külön-külön (tehát az egyes problémakörökre lebontva) vizsgáltam, hanem általánosságban, hiszen azok a legtöbb esetben szorosan összefüggenek a tanárok által megnevezett más problémákkal, sokszor a tanárok egy problémát egy másik problémával magyaráznak (pl. az óraszámok csökkentését a tantárgy alacsony társadalmi megbecsültségével, a módszertani kultúra hiányosságait az alacsony óraszámokkal). A legtöbb válaszadó felsőbb, oktatáspolitikai, döntéshozói szinten látja a problémák gyökerét, itt azonban megjegyzendő, hogy általánosságban is, nem csak a földrajz tantárgy vonatkozásában. Sokan a természettudományos tantárgyak és a földrajz visszaszorulását, („tudatos”) visszaszorítását emelték ki, illetve a földrajz lobbijének gyengeségét. Ide kapcsolódóan többen úgy látták, hogy nehezen lehet elhelyezni a jelenlegi tantárgyi struktúrában egy ennyire komplex tantárgyat, nem találják a döntéshozók annak helyét a tantervekben, valamint sokan nem látják a földrajz valódi társadalmi hasznát: a társadalom jelentős része szerint a földrajz még mindig leíró, topográfia-acentrikus, ahogyan a rendszerváltás előtt volt. Ezzel kapcsolatban számos válaszadó a magyar köznevelési rendszer berögződéseit (pl. a lexikális tudás fetiszizálása, elméletalapú oktatás) emelte ki, mint lehetséges magyarázatot egy-egy problémára. Az óraszámcsökkentés mögött sokan a gyerekek és a tanárok túlterheltségét említették, sokan összefüggésbe hozták a természettudományos végzettségű tanárok alacsony számával, valamint a földrajz tantárgy alacsony társadalmi (és döntéshozói) megbecsültségével.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a földrajztanárok számos gondot érzékelnek a magyarországi földrajztanítással kapcsolatban, a kapcsolódó szakirodalomban legtöbbször megjelenő problémakörök egy részét, így az óraszám-csökkentést, a tantárgy köznapi életben való hasznosíthatóságának nem megfelelő tudatosítását a tanulóknban, valamint az életkori sajátosságok figyelmen kívül hagyását a tanárok is jelentősnek tartják. A problémakörök egy másik részét, a taneszközök és a segédanyagok minőségét és mennyiségét a földrajztanárok nagyobb problémaként látják, mint amilyen hangsúlyosan az a vizsgált szakirodalomban megjelenik. A problémakörök egy harmadik része, mint pl. a tantárgy presztízse, a tantárgyi integráció lehetőségei, valamint a földrajztanárok módszertani kultúrája a szakirodalomban ugyan előkelő helyen szerepelt, azonban a tanárok válaszaiban – a többi problémakörhöz képest – nem jelent meg nagy arányban. A megkérdezett földrajztanárok válasza megerősítik, hogy **a földrajz tantárgy oktatása Magyarországon válságos helyzetben van**, számos problémával küzd.

Megállapításaim illeszkednek a SZILASSI P. – SZÖLLŐSSY L. (2018) által több mint 200 földrajztanár körében végzett online kérdőíves felmérés eredményeihez. A szerzők ezek alapján azt a következtetést vonták le, hogy nagyon zsúfoltak a kerettantervek. A tanárok a tantervi tananyag nagy mennyiségével, a sok – és sokszor nem az életkori sajátosságoknak megfelelő – fogalom, tény és kevésbé használható lexikális információ megtanításának „kényszerével” magyarázták, hogy szinte kizárólag a frontális osztálymunkán alapuló módszereket van módjuk, illetve idejük használni. Itt azonban fontos megjegyezni, hogy valójában a tantervekben nincs ilyen „kényszerítő” körülmény, hiszen számos olyan szabadságot, illetve lehetőséget kínálnak, amellyel élhetnének a pedagógusok (pl. a kerettanterv csupán javasolt és nem kötelező tevékenységeket sorol fel, továbbá a fogalmak tartalmát, mélységét nem határozza meg, ugyanakkor a tanárok általában mindent – sokszor egyetemi szinten – meg akarnak tanítani azokkal kapcsolatban). A fentiek természetesen összefüggenek a tantárgy negatív megítélésével is, emellett ellehetetlenítik azt a törekvést, hogy a földrajztanítási-tanulási folyamat a 21. századi követelményeknek megfelelő információelemző, értékelő jellegűvé váljon, és hogy a tananyag feldolgozása ne tanárcentrikus, hanem korszerű, tanulóközpontú munkáltató módszerekkel történjen. A szerzők kérdőíveinek eredményei alátámasztják, hogy a lexikális jellegű tananyag jelentős részét el kellene hagyni a jövőbeli földrajztantervekben (SZILASSI P. – SZÖLLŐSSY L. 2018).

### **A földrajztanítás módszertani kultúrája**

A földrajztanárok módszertani kultúrájának feltérképezése érdekében több kérdést is feltettem. Az ide kapcsolódó nyitókérdéseim a következők voltak: „Van-e összefüggés

a földrajzórán alkalmazott módszerek és a tantárgy kedveltsége között?”, valamint „Fontos-e a tanár szerepe abban, hogy mennyire kedvelik a tanulók az adott tantárgyat? Mivel indokolja a választát?”. Mindkét kérdés esetében négy csoportba soroltam a válaszokat: nincs – nem; van – igen; nem tudja; nem derül ki egyértelműen. A kedveltségre vonatkozó kérdés esetében a megkérdezettek 90%-a látja úgy, hogy **összefüggés van az alkalmazott módszerek és a tantárgy kedveltsége között**. Az utóbbi kérdésnél pedig minden megkérdezett pedagógus úgy látja, hogy fontos a **tanár szerepe** a tantárgy kedveltségében. A tanárok döntő többsége szerint a földrajzórái változatos módszerek pozitívan befolyásolják a tantárgy kedveltségét, ugyanakkor sokan kiemelik, hogy ez nagyban függ az adott tanulócsoporttól is, osztályonként eltérő módszerekre van igényük a tanulóknak.

A válaszok kiemelik a pedagógusok szerepét, személyiségét is, többen úgy vélik, hogy a kettő együtt van jelentős hatással az adott tantárgy kedveltségére; ha a tanulók kedvelik a tanárt, akkor a tantárgyat is fogják, és természetesen ennek az ellenkezője is igaz. Összességében megállapítható, hogy a tanár személyiségét, a tanár-tanuló viszonyt és a tanár által alkalmazott módszereket tartják a legfontosabbnak a tantárgy kedveltségével összefüggésben. A tantárggyal kapcsolatos attitűdök nagyban függenek attól, hogy a tanulók mit gondolnak a tantárgyat tanító tanárról, a tanárral szembeni pozitív hozzáállás növeli a tanulók érdeklődését a tantárgy iránt (VULETIĆ, J. – MILETIĆ, M. 2024). A fenti eredmények illeszkednek CZETŐ K. (2022) – nem reprezentatív mintán végzett – kutatásához is, amely kapcsán megállapítja, hogy az egyes tantárgyak kedveltsége és a tárgyat tanító tanárok kedveltsége között pozitív korreláció van, a tanár szerepe döntő jelentőségű a tantárgyi attitűdök alakulásában.

A földrajztanárok által alkalmazott módszerekről a „Milyen módszerekkel dolgozik a földrajzóráin?”, valamint a „Melyik a kedvence ezek közül?” kérdésekkel informáldtam. Az utóbbi kérdéssel az volt a célom, hogy előhívjak olyan módszereket is, amelyeket esetlegesen elfelejtenének említeni az első kérdés kapcsán. Ez sikeres volt, ugyanis többségük a kedvenc módszerei között olyat is megnevezett, amit az előző kérdésnél nem említett; ez indokolta, hogy a két kérdésre adott válaszokat együtt kezeltem az elemzés során. A válaszok többszöri átolvasása során kiemeltem azokban az említett módszereket, amelyeket csoportokba rendeztem, ügyelve arra, hogy azok illeszkedjenek a tanulói kérdőívek feldolgozása során létrehozott csoportokhoz (SERES Z. – MAKÁDI M. 2022).

A megkérdezett pedagógusok válaszaiból kitűnik, hogy igen **gyakori a frontális módszerek alkalmazása** a tanórák során, ami lehet tanári magyarázat prezentációval – ppt-vel, Prezivel vagy azok nélkül (a válaszok több mint 27%-ában szerepelt a ppt kifejezés) –, táblai vázlatkészítés, vagy vázlat- és jegyzetkészítés is. A válaszok több mint 75%-ában szerepelt a „frontális”, a „ppt”, valamint a „magyarázat” kifejezések

legalább egyike. Az tény ugyan, hogy egyes frontális tanítási módszerek alkalmazására sok esetben szükség lehet, ami nem jelent problémát, ugyanakkor az már igen, ha a tanítás során túlnyomórészt vagy kizárólagosan ezeket alkalmazzuk. A pedagógusok sokféle okkal magyarázzák, hogy általában miért frontális módszerekkel tanítanak, amit a következő mondatok is illusztrálnak. „*A frontális munka dominál persze, csak ezt nem szívesen valljuk be*”, „*80% kb. a frontális [munka], mert hát máshogyan nem lehet haladni*”, „*A frontális módszerek nyilván elkerülhetetlenek, ezeket muszáj alkalmazni*”, „*Ahol nagylétszámú az osztály, ott frontális osztálymunka, mert nem lehet máshogy*”, „*Nyilván amiatt, hogy rohanni kell, rengeteg a frontális oktatás, kiállok és azt mondom, hogy nyomjuk le és csináljuk*”, „*Nekem nagyon sok ilyen frontális része van, mert ebben nevelkedtem*”. Egyesek a magas osztálylétszámokat emelik ki, mások úgy vélik, hogy csak így juthatnak el a hatalmas mennyiségű tananyag végére (a nem frontális módszerek „*kétszeres-háromszoros időt vesznek igénybe és egyre nagyobb lesz a lemaradás*”), mások pedig egyszerűen ezt tartják a leghatékonyabbnak.

A tanárok válaszaiból kiderül az is, hogy számos esetben használnak különféle forrásokat a földrajzórákon. A szövegfeldolgozás, az adat- és adatsorelemzés, az ábra- és képelemzés, a térképelemzés (a „*térkép*” szó összesen 16 válaszban [23%] jelent meg) és a filmfeldolgozás, videóelemzés meglehetősen gyakori módszerek (a „*film*” és a „*videó*” kifejezéseket 19 válaszadó említette), ugyanakkor a földgömbhasználat, valamint a kész makettek és modellek tanulmányozása, elemzése kevésbé gyakori (a „*földgömb*” szót mindössze két válaszadó említette, a „*makett*” és a „*modell*” szót pedig összesen hat).

Az „*Aktív tanulás tanórán*” csoportba tartozó módszerek közül a rajzolást öt, a (tanári vagy tanuló) vizsgálódást, kísérletezést tíz, a makett- és modellkészítést kettő, az animáció- és szimulációhasználatot hat, a drámapedagógiai módszereket (pl. vita) öt, a tanulmányi kirándulást, múzeumlátogatást, terepgyakorlatot hat, a tanuló kielődést pedig tíz válaszadó említette. Az előbbi számokból látható, hogy ezek a módszerek kevésbé gyakoriak a földrajzórákon. Bár a játékokkal, valamint az IKT-eszközökkel kapcsolatos módszerekre a tanulók esetében nem kérdeztem rá, számos tanár említette, hogy sokszor játszik, vagy old meg játékos feladatokat a tanulókkal a földrajzórákon. Tizennyolc válaszadó említette a „*játék, játszani*” vagy a „*gamifikáció*”, tizenöt pedig az „*IKT*”, a „*telefon*”, az „*internet*” vagy a „*digitális*” szavakat.

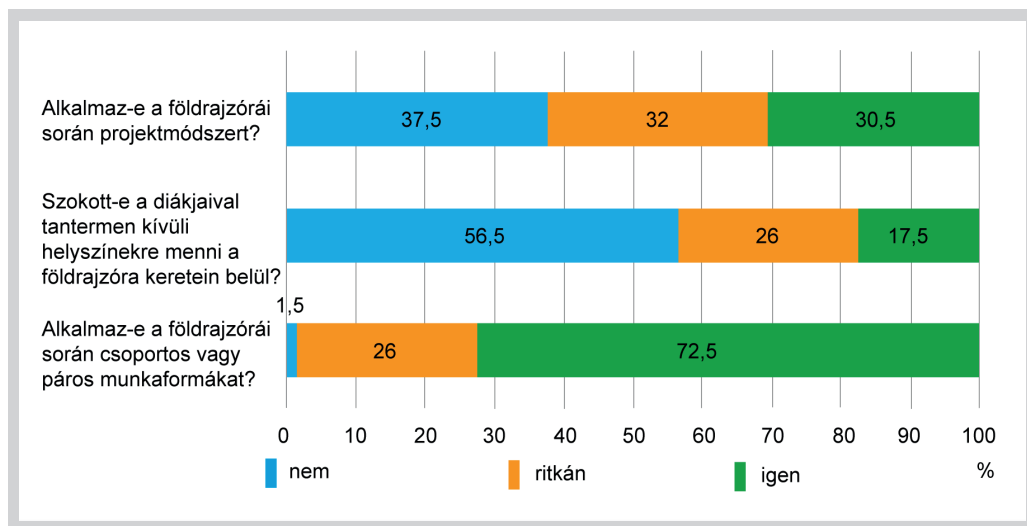
A „*Projekttanulás*” csoportba tartozó projekttanulás, projekt módszer szavakat a válaszadók közül huszonnégyen (34,8%) említették. A miért kérdésre adott válaszok esetében azok a pedagógusok, akik nem, vagy csak ritkán dolgoznak projektben, a legtöbb esetben az időhiányt említették, de sokaknak – önbevallásuk szerint – hiányzik a megfelelő ismerete is erről a tanulás szervezési módról. Itt is sokan említették a tanárok leterheltségét: „*Tudom, hogy kellene meg szeretnék is, de nagyon sok az egyéb feladat [...]*”,

*nagyon sok előkészület kell, amit nem tudok beletenni*”. A projekt tanulást nem, vagy csak ritkán alkalmazó tanárok között is sokan vannak olyanok, akik szeretnék nagyobb súlyt fektetni erre, hiszen látják az előnyeit (pl. *„jó, hogy sok plusz információt tudnak szerezni, az információgyűjtés, információszűrés fontos képességek”*, *„sokkal-sokkal kreatívabbá válhatnak ezáltal, mint ha én megmondom tanárként, hogy mit és hogy csináljanak”*; *„a munkaerőpiacon is fontos lesz számukra, hogy saját maguk ötleteljenek és ők találjanak ki dolgokat*”). Az igennel válaszolók is számos előnyt emeltek ki a projekt tanulásnak: *„izgalmas, más, őket is felvillanyozza”*, *„sokkal hatékonyabbnak gondolom, kritikus gondolkodás, információszerzés”*, *„szerintem nem a könyvből fogja megtanulni a földrajzot: ha saját maga utánajár, sokkal több időt, energiát fog ebbe beleölni*”. Sokan kiemelték a csoportban történő dolgozás élményét és hogy segíti a tanulókat egymás megismerésében, és különféle kulcskompetenciákat is fejleszt (2. ábra).

A **páros munkával** és a **csoportmunkával** mint munkaformákkal külön kérdésben foglalkoztam, amely így hangzott: *„Alkalmaz-e a földrajzórái során csoportos vagy páros munkaformákat?”*. A válaszok alapján megállapítható, hogy a tanárok túlnyomó többsége rendszeresen alkalmaz ilyen munkaformákat, mindössze egy pedagógus válaszolt nemmel a kérdésre (3. ábra). A pedagógusok 55%-ának a válasza tartalmazta a csoportmunkát, 30%-ának válasza pedig a páros munkát a *„Milyen módszerekkel dolgozik a földrajzóráin?”* kérdés kapcsán, annak ellenére, hogy ezek munkaformák



2. ábra. Földrajzos projektnap a Budapest VIII. Kerületi Vörösmarty Mihály Gimnáziumban, 2025. június 16. (fotó: Bősz M.)



3. ábra. A földrajztanárok válaszainak megoszlása néhány munkaformával és munkamódszerrel kapcsolatban (szerk. Seres Z.)

és nem munkamódszerek. A kérdésre adott válaszokból az is kitűnik, hogy inkább a páros munkaforma a népszerűbb, a csoportos munkaformát valamivel kevesebben alkalmazzák (érdekes, hogy ez ellentétben áll az előző kérdésre adott válaszokkal). A miért kérdésre adott válaszokat öt nagyobb csoportba osztottam. A pedagógusok közel fele (44%) az együttműködési készség fejlesztése és a közösségépítés miatt alkalmazza ezeket a munkaformákat, ezt követik azok a pedagógusok, akik a tanulók egymástól történő tanulását és egymás segítségét emelték ki (38%). Többen (17,5 %) lényeges szempontnak tartják, hogy ezek a munkaformák felkészíthetik a tanulókat a későbbi életükre, a tanárok egy kisebb része pedig (14,5%) hatékonyabbnak tartja így a tudás-szerzést. A pedagógusok 25%-a a motiváció, illetve a tanórák változatossá tétele miatt alkalmaz ilyen munkaformákat. (Egy-egy tanár válasza több kategóriába is besorolható volt, illetve természetesen lehet átfedés az egyes kategóriák között.)

## ÖSSZEGZÉS

A földrajz oktatása válságos helyzetben van a magyarországi köznevelési intézményekben, a tantárgy egyre több problémával küzd, amelyek nagy részét a pedagógusok és a tanulók egyaránt érzékelik. Számos probléma a tantárgy tanítására-tanulására rendelkezésre álló szűk időkeretből fakad, a megkérdezett tanárok ezt tartják a földrajztanítással kapcsolatos legjelentősebb problémának. Évtizedek óta csökken a földrajzoktatásra fordítható időkeret a magyar köznevelési rendszerben, az utóbbi

évtizedekben annak 60%-át elveszítette a tantárgy: 1962-ben még összesen 15 tanóra állt rendelkezésre a földrajz tanítására-tanulására és hét évfolyamon volt önálló tantárgy, addig a 2020-as évek első felében mindössze 6 tanóra áll rendelkezésre és csupán négy évfolyamon jelenik meg. Azonban a problémák rendkívül komplexek, azoknak csupán egy eleme a szűk időkeret, amihez társul a rendelkezésre álló taneszközök változó színvonala, a tantervi szabályozók gyakori és sokszor átgondolatlan változásai, valamint a tantárgy kedvezőtlen társadalmi, illetve iskolai megítélése, ahogy ezt vizsgálataim mellett korábbi kutatások eredményei is tanúsítják. Ám legalább ennyire fontos és mind a tanulók, mind a tanárok válaszai alapján megállapítható, hogy meglehetősen egyhangú és meghaladott a földrajztanárok szakmódszertani kultúrája Magyarországon, a földrajztanításban elsődlegesen a passzív, tanárközpontú, frontális módszerek uralkodnak, az alkalmazott módszerek nem igazodnak sem a 21. századi társadalmi, munkaerőpiaci igényekhez, sem az oktatott generáció szükségleteihez. A tanulók részéről van igény a változatosabb módszerekre; számos tanár esetében előnyös lenne, ha felismernék, hogy alkalmazott módszereik nem mindig célravezetők. Bár a földrajz tantárgy oktatásának számos jól ismert és fentebb említett gondját megnevezték a megkérdezett pedagógusok, azokat a problémákat nem érzékelik vagy nem tartják jelentősnek, amelyek az előző évtizedek gyakorlatából átöröklött, de mára meghaladott tanítási-tanulási folyamatértelmezésre és módszertani kultúrára vezethetők vissza. Ennél sokkal jelentősebbnek tartanak más, rajtuk kívül álló tényezőkre visszavezethető okokat, illetve szakmódszertani kultúrájukat is ezekkel magyarázzák (pl. a megkérdezett szaktanárok többsége úgy véli, hogy a szűk időkeretben nincs módja változatos módszerek alkalmazására). Továbbá a kutatásban részt vevő földrajztanárok valamennyien úgy látják, rendkívül meghatározó szerepe van a tanároknak és az általuk alkalmazott módszereknek abban, hogy mennyire kedvelik a tanulók az adott – ebben az esetben a földrajz – tantárgyat. A földrajz a tanulók szerint a középmezőnyben foglal helyet a tantárgyak kedveltségi listáján, megelőzve valamennyi kizárólag természettudományos tantárgyat (biológiát, fizikát, kémiát).

Mindent összevetve megállapítható, hogy a köznevelési rendszeren belül egy nagyobb presztízsű, magasabb óraszámú és magasabb évfolyamokon is tanított földrajz alkalmasabb lenne a tantárgy tantervi szabályozókban megfogalmazott, kiemelt oktatási és képzési céljainak gyakorlati megvalósítására. Bár a megkérdezett pedagógusok a földrajztanítás főbb problémáinak okaival kapcsolatban bizonytalanok, jelentős részük felsőbb, oktatáspolitikai, döntéshozói szinten látja a problémák gyökerét. Számos problémát az alacsony óraszámokkal magyaráznak. A valóságban a probléma összetettebb, belátható, hogy csupán a földrajzoktatás időkeretének (évfolyamai és heti órái számának) megemelésével (valójában visszaállításával) nem oldódnának meg a problémák. Ugyanakkor

magasabb óraszámok esetén a tanárok nem éreznék ekkora feszültséget a tananyag-tartalmak megtanítása és a készségek, kompetenciák fejlesztése, valamint a tananyag zsúfoltsága és a szűk időkeret között. A magasabb évfolyamokon történő földrajztanítás lehetővé tenné, hogy az átfogó alapismereteket és összefüggérendszerrel átlátását kívánó témákat abban az életkorban (is) tanulják a tanulók, amelyben arra általánosan alkalmasak lennének a kognitív képességük struktúrája és szintje alapján.

Az előbbieken bemutatott „válsághelyzet” azt igényli, hogy átértékeljük mindazt, amit a földrajztanításról gondolunk; a jelen kihívásaira új taktikával kell válaszolnunk! Ezen új taktika rendkívül fontos pillérei vagyunk mi, gyakorló földrajztanárok: elengedhetetlen a szakmódszertani kultúránk folyamatos frissítése, valamint, hogy valamilyen módon ráirányítsuk a társadalom és a döntéshozók figyelmét a földrajz tantárgy hasznosságára és szükségességére. Egyelőre – minden ezekre irányuló törekvés ellenére – a folyamat lassan halad, és nem ritkán ellenállásba ütközik.

## IRODALOM

- BÁLINT DÓRA – PIRISI GÁBOR – TRÓCSÁNYI ANDRÁS (2018): Adalékok a földrajz tantárgy szemléleti kérdéseire a Nemzetközi Földrajzi Olimpia tapasztalatai alapján. – Földrajzi Közlemények 142. 3. pp. 235–246.
- CZETŐ KRISZTINA (2022): Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. – Iskolakultúra 32. 8–9. pp. 30–52. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskcult.2022.8-9.30>
- CSORBA PÉTER (2022): A geográfia időszerűsége. – GeoMetodika 6. 3. pp. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2022.6.3.2>
- FARSANG ANDREA (2004): „Jövőorientált, időtálló” földrajzoktatás. A módszertani váltás szükségességéről, lehetőségeiről. – Iskolakultúra 14. 11. pp. 117–126.
- FARSANG ANDREA (2020): Lépések a korszerű földrajzoktatás felé: egy problémaorientált oktatási lehetőségeket és digitális technológiai újításokat kínáló eszközfejlesztés eredményei. – Magyar Tudomány 181. 8. pp. 1026–1031. DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.4>
- FARSANG ANDREA – CSÍKOS CSABA – PÁL VIKTOR – TEPERICS KÁROLY – KÁDÁR ANETT (2022): Steps towards modern geography in Hungary: Results of development of problem-oriented educational instruments. – In: 8th International Scientific Conference Geobalcanica 2022: Proceedings. Geobalcanica Society, Skopje. pp. 421–430. DOI: <https://doi.org/10.18509/GBP22421f>
- GALAMBOSI RÉKA – MARI KITTI – SOMOGYI ÉVA (2023): Miért érdemes földrajzot tanulni? – GeoMetodika 7. 2. pp. 63–83.
- HOMOKI ERIKA (2014): A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában. – In: Kóródi Tibor et al. (szerk.): VII. Magyar Földrajzi Konferencia Kiadványa. Miskolci Egyetem Földrajz-Geoinformatikai Intézet, Miskolc. pp. 173–183.
- JUHÁSZ ÁGNES – NAHALKA ISTVÁN (2025): Közoktatás-politika Magyarországon 2010–2025. – Educatio 34. 3. pp. 322–336. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.2025.00018>

- KOJANITZ LÁSZLÓ (2019): Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? – Új Pedagógiai Szemle 69. 7–8. pp. 20–45.
- KONTRA JÓZSEF (2011): A pedagógiai kutatások módszertana. – Egyetemi jegyzet. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 130 p.
- KORVASOVÁ, VERONIKA (2023): Researching students' image of geography: Developing a questionnaire survey. – Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING) 12. 2. pp. 151–168. DOI: <https://doi.org/10.4458/6083-11>
- LENNER TIBOR – PATKÓ ILDIKÓ – RÓZSA VIKTÓRIA – ZENTAI ZOLTÁN (2024): A távolléti oktatás tapasztalatai szombathelyi tanulók között a COVID-19 járvány idején, különös tekintettel a földrajztanításra. – GeoMetodika 8. 1. pp. 5–26. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2024.8.1.1>
- MAKÁDI MARIANN (2011): A földrajztanárok módszertani kultúrája. – Földrajzi Közlemények 135. 2. pp. 125–133.
- MAKÁDI MARIANN (2017): Mi történik a földrajzórákon? Látrajz a földrajztanításról egy felmérés és a szakmódszertani tanórák tapasztalatai alapján. – GeoMetodika 1. 11. pp. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.2>
- MAKÁDI MARIANN (2020): A földrajztanítás módszertani alapjai. Mielőtt tanítani kezdene... ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Budapest. 179 p. DOI: <https://doi.org/10.21862/978-963-489-204-5>
- MAKÁDI MARIANN (2021): Hozott-e módszertani változásokat a járvány a földrajztanításban? Egy vizsgálat tapasztalatai. – GeoMetodika, <https://geometodika.hu/hozott-e-modszertani-valtozasokat-a-jarvany-a-foldrajztanitasban/> Utolsó letöltés: 2026. 01. 27.
- MAKÁDI MARIANN (2026): Lehet-e tantervvél rendszert változtatni? Ahogyan én látom a 30 éves Nemzeti alaptanterv történetét. – GeoMetodika 10. 1. pp. 25–46. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2026.10.1.2>
- MAKÁDI MARIANN – HORVÁTH GERGELY (2011): A földrajz és a természettudományok. – Földrajzi Közlemények 135. 2. pp. 179–184.
- M. CSÁSZÁR ZSUZSANNA – VARJAS JÁNOS – FARSANG ANDREA (2018): A Problémaalapú Tanulás alkalmazásának lehetőségei a hazai földrajzoktatásban. – In: Fazekas István – Kiss Emőke – Lázár István (szerk.): Földrajzi Tanulmányok 2018. MTA Debreceni Tudományos Bizottság Földtudományi Szakbizottság, Debrecen. pp. 45–49.
- PROBÁLD FERENC (2017a): A földrajz tantervi helyzetének változásai. – Iskolakultúra 27. 1–12. pp. 48–55. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.48>
- PROBÁLD FERENC (2017b): A földrajz helyzete tanterveinkben: múlt, jelen, jövő. – GeoMetodika 1. 1. pp. 7–20. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.1>
- PROBÁLD FERENC – SZILASSI PÉTER – FARSANG ANDREA (2015): A regionális földrajz helyzete a magyar felsőoktatásban. – Földrajzi Közlemények 139. 1. pp. 43–53.
- SCHLACHTER GABRIELLA – TEPERICS KÁROLY (2022): A földrajztanárok által alkalmazott módszerek egy online vizsgálat tükrében. – Modern Geográfia 17. 1. pp. 57–71. DOI: <https://doi.org/10.15170/MG.2022.17.01.04>
- SERES ZOLTÁN (2020): Környezeti szemléletformálás IKT-eszközökkel és -módszerekkel. – Szakdolgozat. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Budapest. 75 p.

- SERES ZOLTÁN (2021): Majd akkor megyünk át a hídon... A 2020-ban megjelent tantervi szabályozók hatása a földrajz tantárgyra és a természettudományokra. – Iskolakultúra 31. 5. pp. 108–124.
- SERES ZOLTÁN (2025): A tantárgyi integráció lehetőségei a magyarországi földrajztanításban a társadalomtudományos tantárgyakkal. – Doktori értekezés. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Budapest. 205 p. DOI: <https://doi.org/10.15476/ELTE.2025.028>
- SERES ZOLTÁN – MAKÁDI MARIANN (2022): Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája? – Iskolakultúra 32. 3. pp. 84–102. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.84>
- SZILASSI PÉTER – SZÖLLŐSY LÁSZLÓ (2018): Földrajztanárok földrajz kerettantervekről alkotott véleménye online kérdőíves felmérés alapján. – GeoMetodika 2. 2. pp. 19–26. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2018.2.2.2>
- SZOKOLSZKY ÁGNES (2020): A pszichológiai kutatás módszertana. – Osiris Kiadó, Budapest. 672 p.
- TEPERICS KÁROLY (2011): Korszerű társadalom-földrajzi ismeretek a földrajzoktatásban. – Földrajzi Közlemények 135. 2. pp. 147–155.
- ÜTÖNÉ VISI JUDIT (2005): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. – Iskolakultúra 15. 3. pp. 123–139.
- ÜTÖNÉ VISI JUDIT (2011): Helyzetkép és lehetőség – a földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. – Földrajzi Közlemények 135. 2. pp. 115–123.
- VARJAS JÁNOS (2024): A globális környezeti problémák és a fenntarthatóságra nevelés megjelenése a magyarországi földrajz tantárgyban. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 153 p.
- VARJAS JÁNOS – NAGY ÁDÁM – CZIGÁNY SZABOLCS – PIRKHOFFER ERVIN (2021): A Star Wars földrajza. Sci-fi alapú oktatóregények lehetőségei a földrajztanításban. – GeoMetodika 5. 3. pp. 75–84.
- VULETIĆ, JOVANA – MILETIĆ, MILAN (2024): High school students' attitudes towards geography: An indicator of the need for innovative approaches in geography teaching. – Zbornik Radova – Geografski Fakultet Univerziteta U Beogradu 72. pp. 95–111. DOI: <https://doi.org/10.5937/zrgfub2472095V>
- (link1) – A Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása a 2020. január 31-én megjelent módosított Nemzeti alaptantervvel kapcsolatban. – <https://foldrajzitorsasag.hu/informaciok/300-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa-a-2020-januar-31-en-megjelent-modositott-nemzeti-alaptantervvel-kapcsolatban> (utolsó letöltés: 2026. 01. 29.)
- (link 2) – <https://drive.google.com/file/d/1j4NcZ6LNljvSLzCtkLWPJBzMmUGpLKuL/view>