

**Seres Zoltán<sup>1</sup> – Makádi Mariann<sup>2</sup>**

1 ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet  
Földrajz szakmódszertani csoport

2 ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet  
Földrajz szakmódszertani csoport

## Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája?

*A tanulmány célja bemutatni a magyarországi földrajztanári szemlélettel, attitűddel és módszertani kultúrával kapcsolatos legutóbbi vizsgálat óta eltelt időszak változásait. Általános iskolás és gimnazista tanulók körében online kérdőíves vizsgálatot végeztünk, amely során nyílt- és zártvégű kérdésekkel vizsgáltuk a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjét, különös tekintettel a földrajz tantárgyra. Kutatási eredményeink megerősítik azt a tényt, hogy a földrajztanítás gyakorlata – a tantervi törekvések ellenére – évtizedek óta nem képes elszakadni a tananyagtartalmat fetisizáló, tanár- és számonkérés-központú attitűdtől, alig tapasztalható elmozdulás az aktív tanulás irányába (vö. Chrappán, 2017). A földrajz tantárgy presztízse az oktatási rendszerben és a társadalomban együtt süllyed a természettudományos oktatásával annak ellenére, hogy a tantárgynak két másik pillére (társadalomföldrajz és földrajzi szintézis) is van, valamint, hogy az utóbbi években számos módszertani ajánlás, offline és online segédanyag, programcsomag jelent meg a pedagógusok munkájának segítése érdekében.*

### Bevezetés

A földrajz tantárgy helyzetét többen és többször (Farsang, 2004; Makádi, 2011, 2017, 2021; Seres, 2021; Ütőné, 2005, 2011) vizsgálták az utóbbi két évtizedben, amely vizsgálatokban a legtöbb esetben hasonló, ám korántsem kedvező eredményekre jutottak. A kutatások legtöbbször az alkalmazott módszerekkel kapcsolatos problémákra hívták fel a figyelmet: a hagyományos módszertani kultúra „megcsontosodására” (Makádi, 2011), azaz a frontális munkaformához kötődő, tanárközpontú tanítási és tanulási módszerek túlsúlyára (Makádi, 2017, 2021). A földrajz tantárgyat napjainkban is sokszor tényközpontú, leíró, az átlagtanuló és a társadalom által is kevésbé értékelt („megtúrt-utált helyzetű”) tantárgyként minősítik (Bálint és mtsai, 2018; Varjas és mtsai, 2021). A földrajz tanítási gyakorlata gyakran a megszokott tartalmi, módszertani sémakon alapul, jöllehet az utóbbi évek változásai (pl. tartalmi, tantervi változások vagy a tudással kapcsolatos társadalmi igények változása) új kihívások elé állítják a földrajztanárokat is (Farsang, 2020).

Hazánkban a földrajzoktatás komoly krízishelyzetben van (Varjas és mtsai, 2021). A szakemberek már régóta kongatják a vészharangot, rámutatva arra, hogy a földrajztanítás-tanulás folyamatában alapvető módszertani megújulásra és szemléletváltásra lenne szükség (Makádi, 2017; Probáld és mtsai, 2015; Probáld, 2017a, 2017b; Seres, 2021; Szilassi és Szöllősy, 2018; Útóné, 2000, idézi Farsang, 2004). Azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy a vészharang hangját nem hallja a köznevelési rendszer legtöbb szereplője, ami – sok más mellett – azzal is magyarázható, hogy a kutatások eredménye csak mérsékelten jut el a gyakorló pedagógusokhoz (például többségük nem olvas szakmai folyóiratokat) (Nagy-Czirok, 2016), nem vesz részt szakmódszertani továbbképzésekben. A módszertani megújulás elmaradása egyértelműen összefüggésben áll azzal is, hogy az elmúlt két évtizedben jelentősen csökkent a földrajzoktatásra fordítható időkeret a köznevelési rendszerben, ám területi korlátok miatt ebben a tanulmányban ezzel nem foglalkozunk (bővebben ld. Probáld, 2017b; Seres, 2021).

Jelen tanulmány célja bemutatni a legutóbbi (átfogónak tekinthető) magyarországi földrajztanári attitűddel, szemlélettel és módszertani kultúrával kapcsolatos vizsgálat (Makádi, 2017) óta eltelt időszak változásait.

## Kutatási módszerek bemutatása

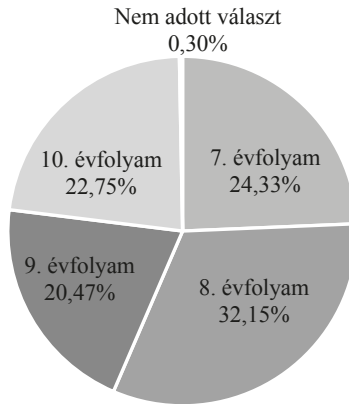
### *Kutatási előzmények*

A kutatásunk alapját az elmúlt években zajlott néhány kutatás és az azokból készült tanulmányok jelentették. A helyzetfelmérés céljából összeállított kérdőívhez Csíkos Csaba 2012-ben az *Iskolakultúrában* megjelent *Melyik a kedvenc tantárgyad?* (Csíkos, 2012), Chrappán Magdolna 2017-ben megjelent *A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban* (Chrappán, 2017), illetve Makádi Mariann 2017-es *Mi történik a földrajzórán?* (Makádi, 2017) című tanulmánya szolgált kiindulási pontként.

### *Minta és mérőeszköz*

A kérdőíves vizsgálatot – amelyen a jelen tanulmány alapszik – 2021. szeptember és október hónapokban végeztük általános iskolás és gimnazista tanulók bevonásával, így az eredmények a 2012 és 2020 között érvényben lévő Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján tanuló diákok véleményét, attitűdjét tükrözik (kivéve a 10. évfolyamos tanulók esetében, mert ők az előző tanévben elvileg már a 2020-as NAT alapján tanultak). Az online kérdőívet összesen 1035 tanuló töltötte ki, amelyből az adatfeldolgozás során 24 nem releváns választ kiszűrtünk, így 1011 választ dolgoztunk fel. A kutatás nem tekintendő reprezentatívnak, annak során kényelmi mintavétel történt. A kérdőívek kitöltése az esetek túlnyomó részében tanári felügyelet mellett valósult meg. A kitöltők 41,6%-a férfi, 57,9%-a nő, mindössze 5 fő (0,5%) nem adott választ az erre vonatkozó kérdésre. A kérdőíves felmérésben négy (8., 9., 10. és 11.) évfolyam tanulói vettek részt. A kérdésekben a legtöbb esetben az előző évfolyamra vonatkozó tapasztalatokról informálódunk, amit az indokolt, hogy a kérdőívet a tanév első heteiben töltöttük ki, így például egy hetedikes tanulónak még nem lett volna lehetősége érdemben megítélni a földrajz tantárgyat. Így tehát az egyes évfolyamokra vonatkozó megállapításokat az eggyel magasabb évfolyamra járók válaszaik adják, ami lehetővé tette, hogy minden tanuló egy-egy egész tanévet értékelhessen. A „Hányadik évfolyamra jártál az előző tanévben?” kérdésre adott válaszok esetében közel azonos arányokat láthatunk: a legtöbb kitöltő 9. évfolyamos volt, így a 8. évfolyamról szereztünk a legtöbb adatot (1. ábra). Ez – azt feltételezve, hogy a kérdőív kitöltésének időpontjában a 9. évfolyamra járó tanulók többsége a jelenlegitől

eltérő iskolában tanult az előző tanévben – kutatásunk szempontjából szerencsésnek mondható, a helyzet szélesebb áttekintését tette lehetővé. A kérdőívet kitöltő tanulók valamennyien 2002 és 2008 között születtek. A legtöbb kitöltés a fővárosból érkezett (65,3%), ezt követte a megyeszékhelyek, megyei jogú városok csoportja (19,4%), aztán az egyéb városok (9,3%), végül a községek csoportja (4%). (A válaszadók 1,9%-a nem tudta a településtípust, 0,1%-a – egy kitöltő – pedig nem adott választ.) A legtöbb válasz (68,6%) állami fenntartású intézményből érkezett, valamint a kitöltők 20%-a egyházi, 3,3%-a alapítványi iskolában tanult, 8,1% pedig nem tudta vagy nem válaszolt.



1. ábra. A válaszadók megoszlása évfolyamok szerint,  $n = 1011$  (Forrás: saját szerkesztés)

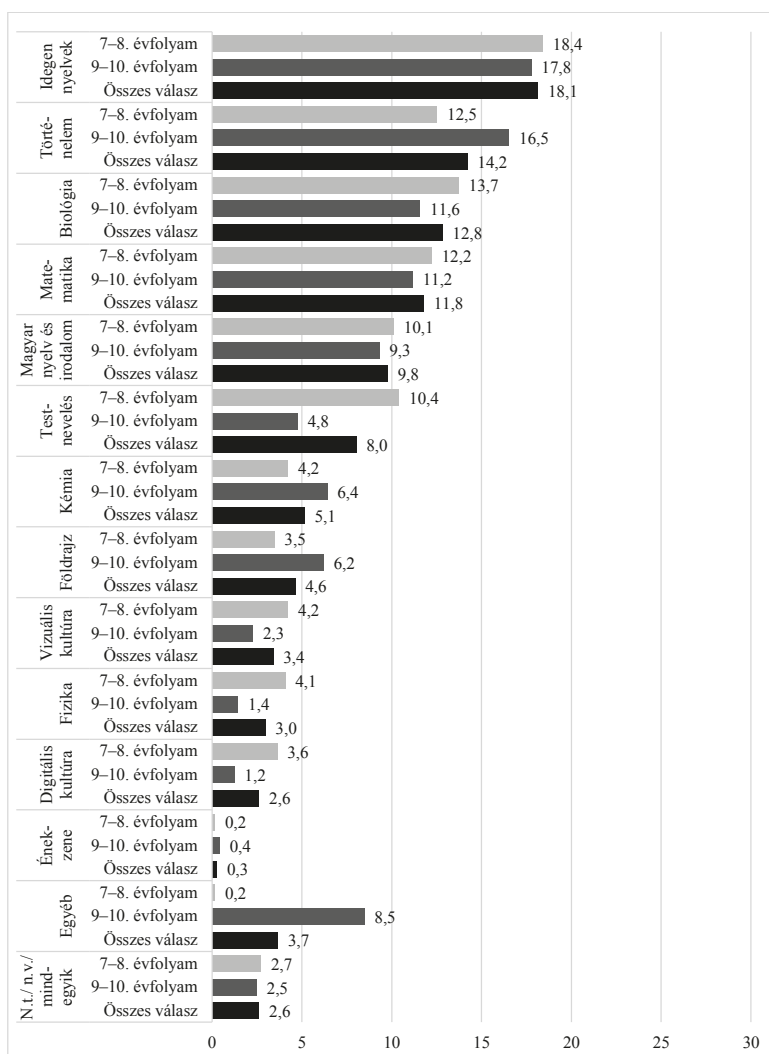
Az online kérdőív a Google Forms segítségével készült és a *Tantárgyi viszonyulás, tantárgyi kapcsolatok – kérdőív* címet viselte. Címében szándékosan nem utaltunk a földrajz tantárgyra, hogy az ne befolyásolja a kitöltőket. A kérdőív három nagyobb blokkból állt, amelyből e tanulmányban csak kettővel (a tantárgyakkal kapcsolatos véleménnyel és a földrajz tantárgy helyzetével) foglalkozunk. A kérdőív többnyire zártvégű kérdéseket (pl. Likert-skála) tartalmazott, ám ahol szükségesnek tartottuk, nyíltvégű kérdéseket is alkalmaztunk.

## A kérdőíves kutatás eredményei

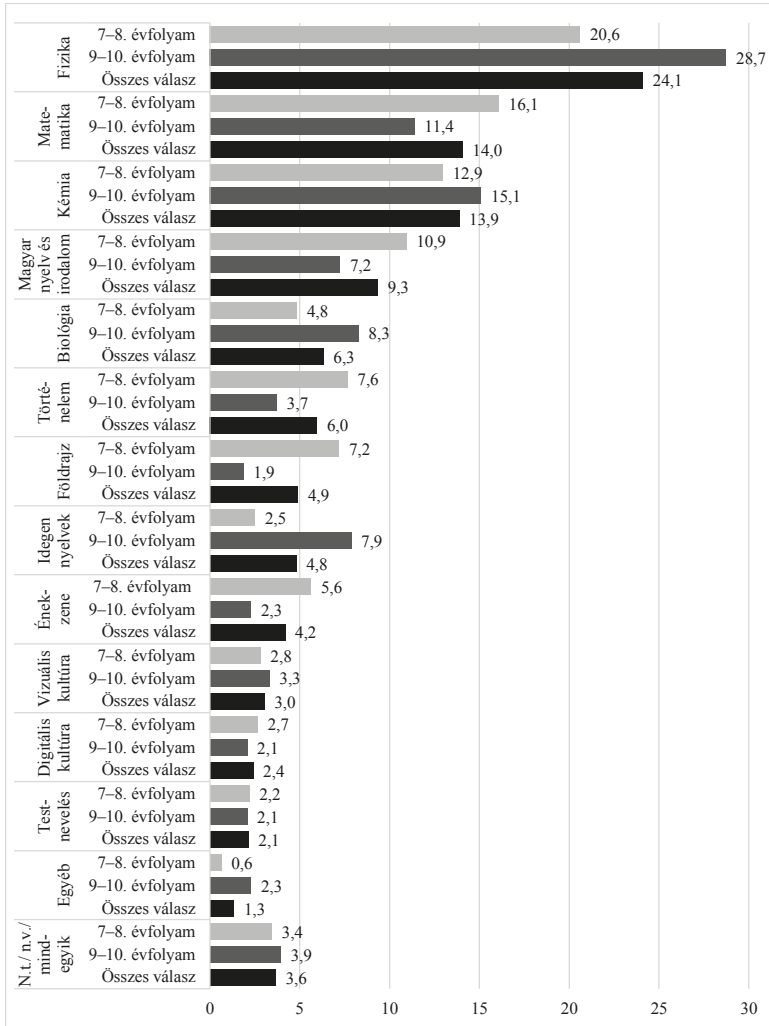
### *A földrajz kedveltsége, összevetve a többi tantárggyal*

Az utóbbi években született néhány olyan vizsgálat, amely kifejezetten az iskolai tantárgyak kedveltségével foglalkozik (Csikos, 2012; Chrappán, 2017). Csikos – reprezentatív, 570 hetedik osztályos Csongrád megyei tanuló körében végzett – vizsgálata alapján mi is feltettük a tanulóknak azokat a nyíltvégű kérdéseket, hogy „Melyik a kedvenc tantárgyad?“, valamint, hogy „Melyik tantárgy a legkevésbé kedvelt számodra?“, azzal a különbséggel, hogy mi lehetővé tettük több tantárgy megnevezését is (a nyíltvégű kérdések mellett és ellen szóló érveket ld. Csikos, 2012). Emellett fontosnak gondoltuk azt is, hogy a nyíltvégű kérdésekre adott válaszok zártvégű kérdésekkel is kiegészüljenek, így a tanulóknak egy ötfokozatú Likert-skálán is jelölniük kellett azt, hogy (1) mennyire kedvelik a felsorolt tantárgyakat, (2) mennyire kedvelik az adott tantárgyat tanító tanárukat, (3) mennyire tartják hasznosnak a mindennapi élet szempontjából a felsorolt tantárgyakat, valamint hogy (4) mennyire tartják fontosnak azokat a saját továbbtanulásuk

szempontjából (vö. Chrappán, 2017). Csíkos vizsgálatánál látható, hogy a földrajz a kedvenc tantárgy esetében a rangsor végén, és ezzel összefüggésben a legkevésbé kedvelt tantárgy esetében a rangsor legelején kapott helyet (hangsúlyozzuk, hogy az a vizsgálat 7. osztályos, a 2007-es Nemzeti alaptanterv alapján tanulók körében történt, amikor ezen az évfolyamon még a regionális földrajzi tartalmak domináltak). Chrappán (2017) – nagyobb mintán, általános és középiskolás tanulók körében végzett – vizsgálata sem fest kedvező képet a földrajz kedveltségéről: az 5-fokozatú skálaátlag alapján általános iskolában 3,5-es, gimnáziumban pedig 3,4-es átlagot ért el a tantárgy (ez a 10., illetve a 9. helyet jelenti a 14–15 tantárgyból álló listán). (Utóbbi kutatás a Likert-skálás vizsgálódásban intervallumskálaként, így metrikus adatként értelmezte az adatokat, jelen kutatásban mi is ennek alapján jártunk el az összehasonlíthatóság érdekében.)



2. ábra. A „Melyik a kedvenc tantárgyad?” kérdésre adott válaszok megoszlása iskolaszintenként (általános iskola: n = 663, gimnázium: n = 484) és az összes beérkezett válaszhoz (n = 1147) viszonyítva (%) (Forrás: saját szerkesztés)



3. ábra. A „Melyik tantárgy a legkevésbé kedvelt számodra?” kérdésre adott válaszok megoszlása iskolaszintenként (általános iskola:  $n = 641$ , gimnázium:  $n = 484$ ) és az összes beérkezett válaszhoz ( $n = 1125$ ) viszonyítva (%) (Forrás: saját szerkesztés)

Az általunk végzett kutatás eredményei összecsengenek a korábbiakkal, ugyanis ebben sem szerepel előkelő helyen a földrajz tantárgy a nyíltvégű kérdésekre adott válaszok alapján. Az 1011 tanuló összesen 1147 tantárgyat említett (vagyis voltak olyanok, akik több tantárgyat is felsoroltak), ezek közül mindössze 53-szor (4,6%) fordult elő a földrajz. A tantárgy kicsit népszerűbb a gimnáziumokban, mint az általános iskolákban: előbbiben az összes válasz (484) 6,2%-a, utóbbiban pedig az összes válasz (663) 3,5%-a volt a földrajz (2. ábra). Jelen vizsgálatból is kitűnik az idegen nyelvek (különösen az angol nyelv) népszerűsége (az összes említés 18,1%-a), de a történelem és a biológia is a rangsor elején szerepel mind általános iskolában, mind gimnáziumban (a történelem némileg népszerűbb a gimnazisták körében). A hagyományosan természettudományos tantárgyaknak nevezett tantárgyak közül egyedül a fizikát előzi meg a földrajz: a kémiát

csupán alig, a biológiát viszont jelentősen többen nevezték meg kedvenc tantárgynak. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ugyan összevetjük a földrajzot a természettudományos tantárgyakkal, ám nem tekintjük csupán természettudományos tantárgynak. A földrajz ugyanis az egyetlen olyan tantárgy a köznevelési rendszerben, amely összekapcsolja a természettudományos és társadalomtudományos tartalmakat, lényege éppen e két nagy tudományterület közötti kapcsolatteremtés, szintetizálás (bővebben Seres, 2021).

A legkevésbé kedvelt tantárgyat illetően a földrajzot összesen 55-ször (az összes említés 4,9%-a) említették, ebből 46 említés az általános iskolában, 9 említés a középiskolában volt, tehát az általános iskolások körében népszerűtlenebb a tantárgy, mint a gimnazistákéban (amint láttuk a kedvenc tantárgyak esetében is) (3. ábra). A természettudományos tantárgyak mindegyikét többen választották legkevésbé kedvelt tantárgynak, mint a földrajzot, a legelutasítottabb a fizika (az összes válasz 24,1%-a), ezt követi a kémia (13,9%), majd a biológia (6,3%), ami ellentmond Csíkos (2012) – szintén nyíltvégű kérdéssel vizsgált – eredményeinek. Korábbi vizsgálatokban (Papp és Józsa, 2000, idézi Csíkos, 2012; Chrappán, 2017; Malmos és Chrappán, 2016) – akárcsak a miénkben – a fizika bizonyult a legnépszerűtlenebb tantárgynak, és Csíkos vizsgálatában is harmadik helyen végzett (a földrajz és a matematika után). Abban azonban valamennyi vizsgálat azonos eredményre jut, hogy a természettudományos tantárgyak a kedveltségi rangsor végén állnak (Chrappán, 2017). Az is egyértelműen látszik az adatokból (mind a nyílt-, mind a zártvégű kérdések esetében – utóbbiak részletesebb bemutatását lásd a következő bekezdésben), hogy a természettudományos tantárgyak (biológia, fizika, kémia) az általános iskolában kevésbé elutasítottak, mint a gimnáziumban. Kutatások igazolják, hogy a tanulással eltöltött idő és az életkor előrehaladtával csökken a tanulók motivációja a tanulás iránt (Chrappán, 2017; Füz, 2018), a kisgyermekekben még van egyfajta „természetes” kíváncsiság a természet jelenségeivel kapcsolatban. Ez a kíváncsiság az idő előrehaladtával csökken, sokszor a helytelenül megválasztott tanítási módszereknek is köszönhetően (Beke, 2011). Ezt a megállapítást igazolni látszik az is, hogy a zártvégű kérdések esetében mindhárom klasszikus természettudományos tantárgy jóval alacsonyabb átlagértéket ért el a gimnazisták, mint az általános iskolások körében (1. táblázat). A földrajz viszont a gimnazisták körében jelentősen jobban szerepelt. A három hagyományos érettségi tantárgy (magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem) elutasítottsága csökken a gimnázium végéhez közeledve, ami azzal is összefüggésben lehet, hogy a tanulók felismerik e tantárgyak fontosságát a továbbtanulás szempontjából, és ezzel párhuzamosan a többi tantárgy háttérbe szorul, azok tanulására már nem fordítanak sok időt. (Fontos megemlítenünk, hogy több általános iskolás tanuló töltötte ki a kérdőívet, mint gimnazista, ami árnyalhatja az eredményeket és azok összevethetőségét.)

A zártvégű kérdések esetében a tanulók ötfokozatú Likert-skálán (ahol az 1 = egyáltalán nem kedvelem, az 5 = nagyon kedvelem) jelölték, hogy mennyire kedvelik a felsorolt tantárgyakat. Az 1011 kitöltő nem minden esetben kattintott értéket az egyes tantárgyak esetében, így az értékelhető válaszok száma ennél alacsonyabb, de a legtöbb esetben eléri az ezret. (Az, ahol az értékelhető válaszok száma nem közelíti meg az 1000 főt – állampolgári ismeretek, hon- és népismeret, etika esetében –, azzal magyarázható, hogy ezeket a tantárgyakat az esetek döntő többségében csak az általános iskolában tanulják.) A válaszok alapján a leginkább kedvelt tantárgy (4,17-os átlaggal) az első idegen nyelv (a legtöbb esetben az angol), ezt követi a második idegen nyelv (3,84), a történelem (3,77), az irodalom (3,69), a földrajz (3,48), a digitális kultúra (3,41), a biológia (3,40), a matematika (3,37), a nyelvtan (3,31), a kémia (3,09) és a fizika (2,66). A földrajzra érkezett 1003 értékelhető válasz alapján megállapítható, hogy a legtöbben négyest (35,10%) vagy hármast (25,40%) jelölték meg. A válaszadók 19,50%-a ötöst, 13,65%-a kettest, 6,28%-a pedig egyest (azaz az egyáltalán nem kedvelem válaszlehetőség) jelölt. Kimutatható a zártvégű kérdésekre adott válaszok összefüggése a kedvenc és a legkevésbé kedvelt

tantárgyra adott válaszokkal. A legtöbben az angol nyelvet nevezték meg kedvenc tantárgyként, és a tanulók zártvégű kérdésekre adott válaszaik alapján is ez a leginkább kedvelt tantárgy mindkét iskolaszinten. A fizika a legkevésbé kedvelt tantárgy, amit nemcsak az mutat jól, hogy az összes válaszadó közel egynegyed része ezt adta válaszul a nyíltvégű kérdésre, hanem az is, hogy mindössze 2,66-os átlagot ért el, ezzel pedig utolsó helyen végzett a tantárgyak rangsorában.

Összességében tehát a nyíltvégű kérdések alapján látható, hogy a földrajz ugyan nem tartozik a legtöbbször általánosan kedvelt tantárgyak közé, ám az elutasíthatósága elmarad a tantárgyak többségéhez képest (pl. természettudományos tantárgyak, magyar nyelv és irodalom, történelem). A zártvégű kérdések válaszaik (ahol nem a kedvenc és legkevésbé kedvelt tantárgyakat vizsgáltuk) árnyalják ezt a képet, hiszen az eredmények azt mutatják, hogy a földrajz a tizenegy tantárgyból álló listán a középmezőnyben található, maga mögé utasítva a klasszikus természettudományos tantárgyakat. A legtöbb természettudományos tantárgy rosszabbul szerepelt a gimnazisták körében, de a földrajz az érettségi tantárgyak mellett javítani tudott az általános iskolás eredményeihez képest.

1. táblázat. A tantárgyak kedveltségi rangsora a zártvégű kérdések alapján az általános iskolás és a gimnazista tanulók körében (Forrás: saját szerkesztés)

Általános iskola n = max. 571		Gimnázium n = max. 437	
Tantárgy neve	Átlag (szórás)	Tantárgy neve	Átlag (szórás)
Első idegen nyelv	4,13 (1,05)	Első idegen nyelv	4,22 (1,00)
Második idegen nyelv	4,08 (1,05)	Történelem	3,90 (1,08)
Történelem	3,67 (1,23)	Irodalom	3,76 (1,08)
Irodalom	3,64 (1,20)	Második idegen nyelv	3,68 (1,28)
Digitális kultúra	3,50 (1,25)	Földrajz	3,63 (1,11)
Biológia	3,49 (1,21)	Matematika	3,37 (1,31)
Földrajz	3,36 (1,14)	Biológia	3,31 (1,30)
Matematika	3,36 (1,35)	Digitális kultúra	3,29 (1,22)
Magyar nyelv	3,32 (1,11)	Magyar nyelv	3,29 (1,07)
Kémia	3,24 (1,30)	Kémia	2,88 (1,36)
Fizika	2,87 (1,34)	Fizika	2,38 (1,24)

### *A földrajz tantárgy hasznossága és fontossága*

Azt, hogy az egyes tantárgyakat mennyire tartják hasznosnak a tanulók, szintén Likert-skálával vizsgáltuk (ahol az 1 = egyáltalán nem tartom hasznosnak, az 5 = nagyon hasznosnak tartom). A mindennapi élet szempontjából a leghasznosabb tantárgynak az idegen nyelveket jelölték a válaszadók. Mind az első (4,72), mind a második (4,25) idegen nyelv négyes feletti átlageredményt ért el, ezektől lemaradva, de még mindig a négyes átlagérték felett szerepelt a matematika (4,07), de relatíve magas értéket ért el a magyar nyelv(tan) is (3,93). E tárgyat követi a sorban a digitális kultúra (3,90), a földrajz (3,78), a biológia (3,55), az irodalom (3,49), a történelem (3,46), a fizika (3,03) és végül a kémia (2,87). (Az értékelhető válaszok a második idegen nyelvet leszámítva minden esetben elérik a 970-et, és csak két esetben – első idegen nyelv és digitális kultúra – nem érik el az ezret.) Jól látható, hogy az idegennyelv-tanulást különösen lényegesnek



tartják a tanulók a mindennapi élet szempontjából (2. táblázat). A matematika és a nyelvtan (feltehetőleg a helyesírás) hasznossága is kimagasló, ellenben két kötelező érettségi tantárgy is hátul szerepel a listán (irodalom, történelem), jóval lemaradva a földrajz tantárgytól, ami 1007 válasz alapján a hatodik helyen szerepel. A Makádi (2017) által – kisebb (419 tanuló), nem reprezentatív mintán – végzett kutatás eredményei is hasonlóak e kutatás eredményeéhez, akkor a tanulók 3,67-os osztályzatot adtak a földrajznak a hasznosság szempontjából. Az eredményeink összhangban vannak Malmos és Chrappán (2016) pilotvizsgálatával is, amelyben megállapítják, hogy minden természettudományos tárgyat hasznosabbnak tartanak a tanulók, mint amennyire kedvelik azokat. A mi vizsgálatunk alapján ez alól csak a kémia kivétel, ami felveti a kérdést, hogy a tanulók vajon miért nem ismerik fel a tantárgy mindennapi életben való hasznosíthatóságát.

2. táblázat. A tantárgyak hasznossági rangsora a zártvégű kérdések alapján az általános iskolás és a gimnazista tanulók körében (Forrás: saját szerkesztés)

Általános iskola n = max. 571		Gimnázium n = max. 437	
Tantárgy neve	Átlag (szórás)	Tantárgy neve	Átlag (szórás)
Első idegen nyelv	4,70 (0,71)	Első idegen nyelv	4,75 (0,67)
Második idegen nyelv	4,42 (0,90)	Második idegen nyelv	4,13 (1,10)
Matematika	4,21 (0,97)	Digitális kultúra	3,98 (1,08)
Magyar nyelv	4,02 (1,06)	Matematika	3,87 (1,08)
Digitális kultúra	3,84 (1,13)	Magyar nyelv	3,82 (1,14)
Földrajz	3,77 (1,02)	Földrajz	3,78 (1,02)
Biológia	3,61 (1,08)	Irodalom	3,54 (1,09)
Irodalom	3,46 (1,13)	Történelem	3,53 (1,21)
Történelem	3,40 (1,10)	Biológia	3,47 (1,11)
Fizika	3,21 (1,21)	Fizika	2,77 (1,20)
Kémia	2,98 (1,13)	Kémia	2,72 (1,22)

A tantárgy fontosságának a tanulók saját továbbtanulásuk szempontjából való megítélése nem meglepő, hiszen a földrajz iskolai eredményei nem sok helyen számítanak bele a továbbtanulásba, általában nem pontszerző és nem felvételi tárgy. Csak három tantárgy szerepel a hármas átlag alatt, a földrajz (2,94) mellett a kémia (2,82) és a fizika (2,75) (vö. Chrappán, 2017). A legmagasabb értéket itt is az idegen nyelvek – az első 4,60-os, a második 4,09-os átlaggal – érték el, ezeket követi a matematika (3,84) (Chrappán 2017-es tanulmányában is az idegen nyelv és a matematika áll a fontossági rangsor élén, ám ott általánosságban és nem a továbbtanulás szempontjából vizsgáldtak), a magyar nyelv (3,58), az irodalom (3,53), a történelem (3,47) és a biológia (3,13).

#### *A földrajztanítás módszertani kultúrája*

A tanítási-tanulási folyamat legmeghatározóbb elemei az alkalmazott tanulószervezési formák, a tanórán alkalmazott módszerek és taneszközök, amelyekről a szakirodalom alapján megállapítható, hogy döntő befolyást gyakorolnak a tantárgyi kedveltségre (Chrappán, 2017). Ugyanakkor Chrappán (2017) vizsgálata ezt nem támasztja alá, ugyanis nem sikerült kimutatni még közepesen erős korrelációt sem az alkalmazott módszerek és a



tantárgyi kedveltség között. Úgy véli, hogy csupán metodikai változtatások nem idéznek elő látványos javulást a természettudományok oktatásában, ám mindenképpen foglalkoznunk kell ezekkel is. Kiváltképpen azért, mert jelen kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanulók részéről érezhető az igény a földrajztanításban alkalmazott módszerek változatosabbá tételére, ami a beérkezett válaszok alapján feltételezhetően növelné a tantárgy kedveltségét (lásd később).

Vizsgálatunkban a tanulóknak egy négyfokú Likert-skálán (soha, évente néhányszor, havonta néhányszor, szinte minden órán) kellett jelölniük, hogy a felsorolt módszereket milyen gyakran használják a földrajzórán. Természetesen az „évente néhányszor” válasz más megítélés alá esik az egyes módszerek (pl. a tanári magyarázat és a projekt-tanulás) esetében és az egyes évfolyamok között is (hiszen a földrajz óraszámát évfolyamonként eltérő lehet, heti egy és kettő között változik), ám erre figyelemmel voltunk a feldolgozóskor.

Az adatelemzés során az egyes módszereket a következő négy nagyobb csoportba soroltuk:

- I. frontális tanári magyarázat: ide soroltuk a hagyományos tanárközpontú, ismeretátadó jellegű módszereket (abban az esetben is, ha a verbális módszert kiegészítik eszközhasználattal vagy másféle módszerrel);
- II. forráselemzés: ide soroltuk azokat a módszereket, amelyek a tudásszerzést szöveges, vizuális vagy manuális eszközökre építik, függetlenül attól, hogy azok milyen mértékben irányítottak a tanár által (a forrás kifejezést a legszélesebb értelmében használtuk, közöttük kiemelve a speciálisan földrajzi jellegűeket);
- III. aktív tanulás a tanórán: ide soroltuk azokat a tudásszerző módszereket, amelyekben a tanulók tevékenyen vesznek részt földrajzórák keretében;
- IV. projekt-tanulás (pedagógiai projekt): mint tanulásszervezési eljárást (nem mint módszert!) értelmeztük, de kiemeltük a többi szervezeti formából, mert jelentőségének felismerése, helyes értelmezése és alkalmazásának elterjedése segíthet a szakmódszertani megújulásban.

Az adatokból jól látszik, hogy mind általános iskolában, mind gimnáziumban igen magas a passzív, tanárközpontú, hagyományosan frontális tanári magyarázathoz kötődő módszerek alkalmazása, vagyis az amúgy is szűkös időkeretet a tanulók jórészt felesleges

*Az adatokból jól látszik, hogy mind általános iskolában, mind gimnáziumban igen magas a passzív, tanárközpontú, hagyományosan frontális tanári magyarázathoz kötődő módszerek alkalmazása, vagyis az amúgy is szűkös időkeretet a tanulók jórészt felesleges tevékenységekkel töltik (vö. Chrappán, 2017), amiket jól lehetne helyettesíteni tanulódomináns, aktív tanulásra épülő módszerekkel. A tanári magyarázat az esetek döntő többségében minden órán előfordul, a tanárok előszeretettel használják prezentációt is (3. táblázat). A PowerPoint prezentáció széleskörben elterjedt (70% feletti gyakorisággal minden órán mindegyik iskolatípusban) a tanári előadás és magyarázat kiegészítésére, máskor a tanárok megtanulandó tananyagként teszik elérhetővé a tanulók számára (pl. online platform a tankönyvi lecke helyett) (Makádi, 2021).*

tevékenységekkel töltik (vö. Chrappán, 2017), amiket jól lehetne helyettesíteni tanulódomináns, aktív tanulásra épülő módszerekkel. A tanári magyarázat az esetek döntő többségében minden órán előfordul, a tanárok előszeretettel használnak prezentációt is (3. táblázat). A PowerPoint prezentáció széleskörben elterjedt (70% feletti gyakorisággal minden órán mindkét iskolatípusban) a tanári előadás és magyarázat kiegészítésére, más-  
kor a tanárok megtanulandó tananyagként teszik elérhetővé a tanulók számára (pl. online platformon a tankönyvi lecke helyett) (Makádi, 2021). Kiértékelésünk során a frontális módszerek közé soroltuk a táblai vázlat, valamint a tanulói vázlat- és jegyzetkészítést is, mert tapasztalataink alapján ezek a tanári előadás, magyarázat közben (részben helyett) készülnek, tehát nem a tanulók önálló munkájáról van szó, hanem többnyire csak diktálás vagy másolás során végzett rögzítést jelentenek. Ezért, bár a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a vázlat- és jegyzetkészítés igen gyakori (általános iskolában 77,58%, gimnáziumban 84,91%), elégedettségre nem adnak okot. Elismerve, hogy elvileg a vázlat- és jegyzetkészítés fontos eszköze a lényegkiemelési készség fejlesztésének, ebben a formában lényegében nem szolgálja ezt a célt. A tanárközpontú módszerek hangsúlya annak függvényében is jelentős problémaként jelentkezik, hogy e generáció figyelmét már jóval nehezebb lekötöni, mint a korábbiakét, nehezebben bírják a monotonitást, és a komoly munkánál jobban kedvelik a játékos felfogást (Károlyi és Pintér, 2019, idézi Tóbiás és Boros, 2022).

3. táblázat. A frontális tanári magyarázat csoportba tartozó módszerek megoszlása iskolatípusonként (%)

	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
	soha	évente néhány- szor	havonta néhány- szor	szinte minden órán	soha	évente néhány- szor	havonta néhány- szor	szinte minden órán
<b>I. Frontális tanári magyarázat</b>								
Tanári magyarázat	2,90	4,89	7,07	85,14	2,84	1,65	3,55	91,96
Tanári magyarázat prezentációval	5,60	6,50	17,69	70,22	3,32	6,87	14,93	74,88
Táblai vázlat	13,27	16,73	23,09	46,91	9,52	13,33	27,38	49,76
Vázlat- és jegyzetkészítés	3,98	7,96	10,49	77,58	2,12	3,77	9,20	84,91

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a különféle források használata nem túl gyakori. Az általános iskolai földrajzórán a térképhasználat a leggyakoribb, ám a gimnáziumban jelentősen visszaszorul, döbbenetes, hogy a válaszok alapján a legtöbb tanuló csupán havonta néhányszor használ térképeket a tanórán (4. táblázat) (vö. Makádi, 2021). A földgömbhasználat esetében még rosszabb a helyzet, a válaszadó tanulók relatív többsége soha nem találkozik földgömbbel a földrajzórán (vö. Makádi, 2017), de még ennél is kevesebbszer dolgoznak makettekkel vagy modellekkel. A szövegek, ábrák vagy adatsorok feldolgozása gyakoribb, ám ezek sem tartoznak a legnépszerűbb források közé annak ellenére, hogy a legújabb fejlesztésű tankönyvek már bővelkednek ezekben, és – mint láttuk – a földrajztanárok szívesen prezentálnak a tanórákon, tehát könnyű lenne e források bevonása a tanulási folyamatba. Elgondolkodtató, hogy filmekkel, videókkal a kitöltők több mint egyötöd része soha nem találkozik a földrajztanuláshoz kapcsolódóan, a legtöbbben csupán évente vagy havonta néhányszor használják ezeket az eszközöket a 21. század vizuális világában.

4. táblázat. A forráselemzés csoportba tartozó módszerek megoszlása iskolatípusonként (%)

	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
	soha	évente néhány-szor	havonta néhány-szor	szinte minden órán	soha	évente néhány-szor	havonta néhány-szor	szinte minden órán
<b>II. Forráselemzés</b>								
Szövegfeldolgozás	22,08	27,01	32,30	18,61	27,90	32,15	26,95	13,00
Adat- és adatsor-elemzés	35,56	25,74	27,96	10,74	23,57	27,86	35,24	13,33
Ábra- és képelemzés	9,71	18,13	40,48	31,68	6,40	15,88	42,42	35,31
Térképelemzés	3,30	10,64	37,25	48,81	2,61	14,96	49,64	32,78
Földgömbhasználat	44,36	27,82	21,82	6,00	49,05	29,52	15,24	6,19
Filmfeldolgozás/ videóelemzés	24,41	39,34	27,87	8,38	21,85	32,07	36,34	9,74
Kész makettek és modellek tanulmányozása, elemzése	64,29	22,34	9,71	3,66	58,77	27,96	9,72	3,55

Az aktív tanulás csoportba tartozó módszerek használata az előbbieknél is negatívabb helyzetet mutat még annak figyelembevételével is, hogy valószínű, nem mindegyiket célszerű vagy lehet alkalmazni minden órán vagy minden tananyagrész feldolgozása során. Az 5. táblázatban jól látható, hogy a tanulók döntő többsége soha nem készít maketteket és modelleket a földrajzórakon, nem találkozik drámapedagógiai (pl. vita, disputa, szerepjáték) és médiapedagógiai (pl. hír- és reklámalemzés) módszerekkel, nem vizsgálódik, kísérletezik, nem használ animációkat vagy szimulációkat, továbbá nem vesz részt tantermen kívüli programokban (pl. tanulmányi sétán, kiránduláson) a tanórák keretében.

*Az eredményekből jól látható, hogy a tanulók kb. egyharmad része soha nem részese a projekttanulásnak, kicsivel több mint egyharmad része évente néhány-szor, egynegyede pedig havonta néhány-szor dolgozik projekteken a földrajztanulási folyamatban (6. táblázat). Megjegyezzük, hogy a valóság feltételezhetően ennél jóval szomorúbb, mert az iskola világában sokféle tevékenységet illetnek projekt elnevezéssel, aminek valójában nincs köze a pedagógiai projektben való tanuláshoz (Makádi, 2015).*

5. táblázat. Az aktív tanulás tanórán csoportba tartozó módszerek megoszlása iskolatípusonként (%)

III. Aktív tanulás tanórán	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
	soha	évente néhány-szor	havonta néhány-szor	szinte minden órán	soha	évente néhány-szor	havonta néhány-szor	szinte minden órán
Rajzolás	9,24	21,20	41,49	28,08	4,30	13,13	38,66	43,91
Felismerés, határozás (pl. ásvány, kőzet, talaj)	22,98	34,74	30,51	11,76	24,94	36,58	28,50	9,98
Tanulói vizsgálódás, kísérletezés	71,25	21,16	6,15	1,45	64,22	26,54	8,06	1,18
Vizsgálat, kísérlet tanári bemutatással	52,99	30,31	11,80	4,90	47,87	36,02	12,80	3,32
Makett és modell készítése	79,16	14,08	5,67	1,10	77,49	16,59	4,50	1,42
Animáció- és szimulációhasználat	48,17	26,37	17,95	7,51	35,85	28,30	27,83	8,02
Drámapedagógiai módszerek (pl. vita)	72,18	15,64	7,82	4,36	60,66	19,67	13,98	5,69
Médiapedagógiai módszerek (pl. reklám elemzése, készítése)	68,19	19,56	8,96	3,29	57,58	21,56	14,93	5,92
Tanulmányi kirándulás, múzeumlátogatás, terepgyakorlat	65,99	28,13	3,68	2,21	65,07	28,95	3,59	2,39
Tanulói kiselőadás	15,61	43,74	37,21	3,45	16,67	45,71	32,38	5,24

A negyedik csoportba mindössze egy tanulási módszert, a projekt tanulást soroltuk. Az eredményekből jól látható, hogy a tanulók kb. egyharmad része soha nem részese a projekt tanulásnak, kicsivel több mint egyharmad része évente néhányszor, egynegyede pedig havonta néhányszor dolgozik projekteken a földrajztanulási folyamatban (6. táblázat). Megjegyezzük, hogy a valóság feltételezhetően ennél jóval szomorúbb, mert az iskola világában sokféle tevékenységet illetnek projekt elnevezéssel, aminek valójában nincs köze a pedagógiai projektben való tanuláshoz (Makádi, 2015). Ez különösen elgondolkodtató eredmény annak ismeretében, hogy a 21. századi munkaerőpiac kreatív, együttműködésre, közös alkotómunkára és problémamegoldásra képes munkaerőt igényel (Csapó, 2015; Makádi, 2015), valamint, hogy a Z és az alfa generáció (előbbibe tartoznak a kérdőívünket kitöltő tanulók is) jól boldogul az infokommunikációs technológiával, és eredményesebben képes dolgozni, tanulni kooperatív-kollaboratív formákban, mint egyénileg. A projekt tanulás önmagában is széles módszertani repertoárt biztosíthat a tanítási-tanulási folyamatban (Beke, 2011), ezzel összefüggésben pedig az ún. 21. századi készségeket eredményesen lehetne fejleszteni a projekt tanulási keretein belül.

6. táblázat. A projekttanulás csoportba tartozó módszerek gyakorisága iskolatípusonként (%)

IV. Projekttanulás	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
	soha	évente néhány-szor	havonta néhány-szor	szinte minden órán	soha	évente néhány-szor	havonta néhány-szor	szinte minden órán
Projekttanulás/ projektmódszer	31,80	38,42	22,98	6,80	33,25	40,19	22,01	4,55

A fentiek mellett érdekes bepillantást ad a módszertani kultúra változatlanóságába kérdőívünk nyíltvégű kérdése is, ahol a tanulóknak be kellett fejezniük azt a mondatot, hogy „Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha...”. A válaszok alapján jól kirajzolódnak az alapvető problémák a földrajztanítás módszertani kultúrájával kapcsolatban. Az 1011 kitöltő közül 260 tanuló üresen hagyta ezt a részt, vagy értelmezhetetlen választ adott (ami nem meglepő a nyílt kérdéses informálódás esetében). Viszont a válaszok háromnegyed része (kb. 750 válasz) jól használható volt a kutatásunk szempontjából. Az adatelemzés során hat nagyobb csoportot hoztunk létre, amelyeket – ott, ahol ez indokolt volt – további kisebb alcsoportokra bontottunk (7. táblázat). A táblázatban jól látszik, hogy szám szerint mennyi választ soroltunk be az egyes csoportokba és alcsoportokba, valamint az is, hogy az általános iskolákból és gimnáziumokból külön-külön mennyi válasz érkezett, így az adatok jól összevethetők egymással a különböző iskolaszinteken. A legtöbb válasz a tanítási-tanulási módszerekkel hozható összefüggésbe, mind a két iskolaszinten felülreprezentált az ezzel kapcsolatos válaszok aránya. A másik jelentős csoport a földrajz tantárgy tartalmára vonatkozó válaszokat gyűjti össze (ezzel tanulmányunk későbbi részében foglalkozunk részletesen). Természetesen e két csoport szorosan összefügg a tanári munkával, ám létrehoztunk egy olyan csoportot is, amely konkrétan a földrajztanárra vonatkozó állításokat tartalmaz. Ide kerültek az olyan válaszok, mint például „a tanár érdekesen magyarázná el [a tananyagot]”, „jobb lenne a tanárom”, „a tanár is élvezné, amit tanít”. A táblázatban is látható, hogy az általános iskolás korú tanulók arányaiban jelentősen többször tettek olyan megállapításokat, amelyek a tanár személyiségével, munkája minőségével vagy tanítási módszereivel kapcsolatosak, mint a gimnáziumi tanulók, ami vélhetően összefüggésben áll a 12–14 éves tanulók tanárukhoz való erősebb kötődésével, a személyhez kötött tanulási motivációjával. E csoportok mellett három kisebb csoportot hoztunk létre, amelyekbe lényegesen kevesebb választ soroltunk be: az egyik a tananyag mennyiségével, a másik a tantárgy időkeretével volt kapcsolatos (több földrajzóra lenne, vagy egyáltalán nem lenne), a harmadik csoportot pedig azok a válaszok alkotják, amelyek jelzik, hogy nem változtatnának semmin a tantárggyal kapcsolatban, mert „úgy kedvelik, ahogy van”. (Természetesen a válasz helyét üresen hagyó kitöltők között is feltételezhető, hogy szép számmal vannak olyanok, akik nem változtatnának a tantárgyon.)

7. táblázat. A „Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha...” kezdetű mondatra érkezett befejezések csoportosítása azok tartalma alapján (Forrás: saját szerkesztés)

<p><b>Tanárra vonatkozó állítások</b> (ÁI: n=89; G: n=29)</p> <p>A tanár minősége, személyisége, tanítási módja (ÁI: n=84; G: n=25)</p> <p>Egyéb (ÁI: n=5; G: n=4)</p>	<p><b>Tanítási-tanulási módszerekre vonatkozó állítások</b> (ÁI: n=193; G: n=128)</p> <p>A módszerek változatossága (pl. interaktivitás, játékoság) (ÁI: n=34; G: n=21)</p> <p>Gyakorlat, gyakorlatias (pl. kísérlet, modellezés) (ÁI: n=22; G: n=15)</p> <p>Tereptanulás (pl. természetes, épített, intézmény) (ÁI: n=29; G: n=25)</p> <p>Tanesszközhasználat (szemléltető anyagok, térkép, atlasz), tanulást segítő technikák (ÁI: n=48; G: n=24)</p> <p>Tanulásszervezési mód (pl. projekt, csoportmunka) (ÁI: n=22; G: n=15)</p> <p>Ellenőrzés, értékelés (ÁI: n=12; G: n=16)</p> <p>Magolás, magoltatás (ÁI: n=12; G: n=6)</p> <p>Egyéb (ÁI: n=14; G: n=6)</p>	<p><b>A földrajz tantárgy tartalmára vonatkozó állítások</b> (ÁI: n=138; G: n=122)</p> <p>A tananyag tartalmi arányai (ÁI: n=69; G: n=67)</p> <p>A tananyag érdekessége (ÁI: n=49; G: n=25)</p> <p>Mindennapi élethez szükséges ismeretek, aktualitások (ÁI: n=5; G: n=18)</p> <p>Egyéb (ÁI: n=15; G: n=12)</p> <p><b>Semmin nem változtatna</b> (ÁI: n=19; G: n=13)</p>
--	---	--

Megj. ÁI: általános iskola (összes kitöltő: n = 571), G: gimnázium (összes kitöltő: n = 437)

A 7. táblázatban látható, hogy 193 általános iskolás és 128 gimnáziumi tanuló válasza tartalmazott olyan elemet, ami a tanítási-tanulási módszerekkel kapcsolatos (itt megjegyzendő, hogy egy tanulói válasz több válaszelemet is tartalmazhatott, amit adott esetben több különböző kategóriába sorolhattunk). A csoporton belül a legtöbb válasz a tanesszközhasználattal összefüggésben fogalmazódott meg, a legtöbben több vizuális szemléltetést (kép, videó, animáció, makett, prezentáció stb.) vagy több térképes, földgömbbel kapcsolatos feladatot szeretnének, de volt olyan is – különösen az általános iskolások között –, aki (érthetőbb) jegyzetet szeretne. Többen írták, hogy szeretnének interaktívabb, kreatívabb, változatosabb, játékosabb órákon részt venni, azonban csak néhányan írtak konkrétumot (pl. „nem csak abból állna az óra, hogy felolvasnak a ppt-t és mi meg leírunk”, „nem csak jegyzetelni kéne ki a tankönyvből az anyagot”, „több beszélgetős óra lenne”, „többször használnánk digitális eszközöket”, Kahoot-használat). Sok tanuló írta mindkét iskolaszinten, hogy szívesen menne terepre a földrajzórákon (pl. kirándulni, túrázni, múzeumba), amit sokan azzal indokoltak, hogy érdekesebb lenne, „ha a saját szemünkkel látva figyelhetnénk meg az adott jelenségeket”, vagy „több mindent látnánk élőben az órán elhangzottakból”). A megszokott környezetben történő tanulás gyakran unalmas a tanulók számára, Füz (2018) szerint az iskolán kívüli programok a tanulás-tanítás számos területén válhatnak a tantermi oktatás hatékony kiegészítőivé, kutatása igazolja, hogy a közösségi élmény, a társas tanulás és az új ismeretszerzés terén eredményesek lehetnek az iskolán kívüli programok. A nem-formális tanulási szinterek oktatási gyakorlatba történő integrálása – amelyre a jelen kérdőívet kitöltő tanulók szerint is nagy szükség volna – fontos lenne a köznevelési rendszerben felmerülő problémák csökkentése szempontjából (vö. Füz, 2018).

Vannak olyan tanulók, akik jobban kedvelnék a földrajzórákat, ha azok gyakorlatiasabbak lennének (pl. „több gyakorlat lenne, mint elmélet”): ha többet vizsgálodnának, többet modelleznének, vagy lenne gyűjtőmunka. Sokan szívesebben dolgoznának csoportban



vagy vennének részt projektekben (a 37 válaszból mindössze egy tanuló írta a kevesebb csoportmunkát, a többiek éppen ellenkező véleményen voltak). A kérdőív egyik kérdésére adott válaszokból megállapítható, hogy napjainkban is a frontális munkamódszerek jellemzik a földrajztanítás-tanulási folyamatot: a kutatásban részt vevő tanulók kb. egyötöd része soha nem dolgozik csoportban (a tanulók közel kétötöd része is csupán évente néhányszor), kb. egynolcada pedig soha nem dolgozik párban. A csoportos és páros munkaforma a legtöbb esetben mindössze évente vagy havonta néhányszor fordul elő.

Néhány válaszadó az ellenőrzés-értékeléssel kapcsolatban is megfogalmazott állításokat (pl. kevesebb – különösen topográfiai jellegű vagy adatközpontú – „számonkérés” lenne), néhány válasz pedig konkrétan a „magolást” említette (pl. „nem kéne annyit magolni”).

A fenti eredmények azt mutatják, hogy az utóbbi években-évtizedekben nem sokat javult a földrajz tantárgy helyzete. A Chrappán (2017) által idézett 2011-es TIMSS-vizsgálatok alapján a hazai oktatás az ún. tradicionális természettudományos oktatás kategóriába sorolható, amelynek sajátossága, hogy

a hangsúly az elméleti oktatáson van (a gyakorlat szerepe jóval kisebb), rendszeres és sok a memorizálási feladat, alacsony az önálló tanulói tevékenység vagy a csoportmunka, még inkább a kooperatív és kollaboratív munka aránya, leginkább tanári bemutatások megfigyelése történik és elenyésző az informatikai eszközök használata (TIMSS, 2011, 2012, idézi Chrappán, 2017; Makádi, 2021). Látható az is, hogy folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja, a természettudományos tantárgyak népszerűsége, ezzel összefüggésben pedig egyre kevesebben jelentkeznek műszaki és természettudományos pályára, továbbá nagymértékű a pedagógushiany is e tantárgyak esetében (Nagy, 2010; Muzsalyiné, 2021). Ezek még akkor is fontos megállapítások, ha tudjuk, hogy a földrajznak csak egy része természettudomány, és az utóbbi években egyre erősebbé válik annak társadalomtudományos oldala (Bálint és mtsai, 2018).

#### *A földrajz tantárgy tartalma*

Kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy a tanulók számára melyek a legérdekesebb témakörök a földrajz tantárgyban. A diákoknak 12 válaszlehetőségből kellett kiválasztaniuk azt a hármat, ami számukra a legérdekesebbek közé tartozik (8. táblázat). Látható, hogy az összes választ figyelembe véve a legtöbben a *Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái* témakört jelölték meg, ami ugyan az általános iskolában nem a legnépszerűbb, hiszen két másik témakör (*Tájékozódás a kozmikus térben és időben; Európa földrajza*) is megelőzte, ám a gimnazisták körében egyértelműen ez a legkedveltebb témakör: az összes kattintás (1331) közel 16%-a, a gimnazista kitöltők

---

*A Chrappán (2017) által idézett 2011-es TIMSS-vizsgálatok alapján a hazai oktatás az ún. tradicionális természettudományos oktatás kategóriába sorolható, amelynek sajátossága, hogy a hangsúly az elméleti oktatáson van (a gyakorlat szerepe jóval kisebb), rendszeres és sok a memorizálási feladat, alacsony az önálló tanulói tevékenység vagy a csoportmunka, még inkább a kooperatív és kollaboratív munka aránya, leginkább tanári bemutatások megfigyelése történik és elenyésző az informatikai eszközök használata (TIMSS, 2011, 2012, idézi Chrappán, 2017; Makádi, 2021).*

---



majdnem fele (48,2%-a) bejelölte ezt is. A második legnépszerűbb témakör a *Tájékozódás a kozmikus térben és időben*, a harmadik pedig a *Világgazdasági folyamatok*, utóbbi népszerűbb a gimnazisták körében (érthetően, hiszen az általános iskolai földrajz tantárgy nem foglalkozik a kozmikus térrel, és a világgazdasági folyamatok csak érintőlegesen kerülnek elő a regionális földrajzi tartalmakba ágyazva). A 4. helyen álló *Európa földrajza* és az 5. helyen álló *Tájékozódás a földrajzi térben* viszont az általános iskolások körében némiképp népszerűbb. (Itt megjegyezzük, hogy földrajzi térben való tájékozódás nem a földrajz, hanem az 5–6. osztályos természettudomány – korábban természetismeret – tantárgy tudáselemei közé tartozik. Az *Európa földrajza* pedig az általános iskolai földrajz tananyagban egy markáns és szisztematikusan felépített témakör, hosszú ideig foglalkoznak vele.) A válaszok alapján feltűnő a természettudományos témákkal, különösen az egyes földi szférákkal (kőzetburok, levegőburok, vízburok) kapcsolatos témák elutasíthatósága, de *A földrajzi övezetesség rendszere* témakört sem kedvelik a tanulók, ez mindkét iskolaszintre igaz.

8. táblázat. A tanulók számára legérdekesebb fő földrajzi témakörök a két iskolaszinten az összes beérkezett válasz százalékában (Forrás: saját szerkesztés)

	Relatív gyakoriság – 7–8. évfolyam (%), n = 571	Relatív gyakoriság – 9–10. évfolyam (%), n = 437	Gyakoriság – összes (%), n = 1008
Tájékozódás a földrajzi térben (térképészet)	11,08	10,14	10,67
Tájékozódás a kozmikus térben és időben	13,12	13,15	13,13
Magyarország és a Kárpát-medence földrajza	5,21	3,08	4,27
Európa földrajza	13,12	10,14	11,80
Az Európán kívüli kontinensek földrajza	10,61	8,19	9,53
A földrajzi övezetesség rendszere	3,12	2,78	2,97
A kőzetburok	3,30	2,70	3,03
A légkör	4,67	4,43	4,57
A vízburok	2,16	3,76	2,87
Néesség- és településföldrajz	7,85	8,72	8,23
Világgazdasági folyamatok (pénz és munka világa)	10,67	14,80	12,50
Helyi és globális kihívások, fenntarthatóság	12,16	15,85	13,80
Egyik sem érdekel különösebben	2,58	1,95	2,30
<b>Összesen</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>
<b>Összes válasz (kattintás)</b>	<b>1669</b>	<b>1331</b>	<b>3000</b>

Megjegyzés: az átláthatóság érdekében az összes kattintást vettük a számítás alapjául az egyes iskolaszinteken és az összes válasz esetében is (volt olyan tanuló, aki háromnál több, de olyan is, aki ennél kevesebb témakört jelölt meg), az adatokat nem súlyoztuk.

A fentiek összecsengenek a „Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha...” kezdetű mondat befejezéseivel is. Az 7. táblázatban látható, hogy a második legnagyobb csoportot a földrajz tantárgy tartalmára vonatkozó állítások jelentik, és a legtöbben a tantárgy tartalmi arányaival kapcsolatban fogalmazták meg a gondolataikat. A tanulók többsége

a természetföldrajzi témák csökkentése, ezzel párhuzamosan a társadalomföldrajzi témák növelése iránti igényét fejezte ki (pl. „nagyobb hangsúlyt kapnának a gazdasági témák”, „több emberközpontúbb dolgot érintenénk – pl. népességföldrajz, nem pedig vízburok”, „többet tanulnánk az országokról és kevesebbet a Föld belső felépítéséről”). A Makádi (2017) által végzett kutatás is hasonló eredményekre jutott, a többség akkor is társadalomföldrajzi vagy regionális földrajzi témákat jelölt meg kedvelt, és természetföldrajzi témákat kevésbé kedvelt témaköröknek. Ugyanakkor vannak olyanok is, akik épp ellenkezőleg gondolkodnak, és természetföldrajzot tanulnának szívesebben. Ez a tapasztalat összecseng a tanulók pszichoszociális és mentális fejlődési állapotával, miszerint 10–14 éves korban a konkrét földrajzi terekhez (pl. tájakhoz, országokhoz) kapcsolódó folyamatokat, összefüggéseket könnyebben értelmezik, mint az általános megközelítésüket (Séra és Bakon, 1995). A kozmikus tér és a térképészet témakör egyértelmű kedvencként jelenik meg, mindkét iskolaszinten jobban kedvelnék a tanulók a földrajzot, ha „többet tanulnánk a csillagászatról”, vagy ha „többet tanulnánk térképészetet”.

Sok (főként általános iskolás) tanuló fogalmazta meg, hogy nem érdekes számára a tantárgy, de ezt nagyon kevesen indokolták, a legtöbben így fejezték be a mondatot: „ha érdekelne”, „ha izgalmasabb lenne”. Különösen a gimnazisták emelték ki, hogy jó lenne, ha a földrajz kapcsolatot teremtene a mindennapi élettel (pl. „több olyan dolgot tanulnánk, amit tudunk majd életünk során hasznosítani”, „több hétköznapi problémával foglalkoznánk”, „jobban törekedne arra, hogy gyakorlatban használható tudást adjon át”, „többször lenne szó aktualitásokról”). Ez az eredmény összhangban van azzal a tartalmi és szemléleti igénnyel, hogy a földrajztanításban a jelenleginél lényegesen nagyobb szerepet kell kapniuk a hasznos ismereteknek. Néhányan megfogalmazták azt is, hogy jó lenne, ha tudnák hasznosítani a tantárgyat a továbbtanuláskor.

Elgondolkodtató, hogy a tanulók miért nem tartják érdekesnek a földrajz tantárgyat, amikor annak valamennyi témája különbözik egymástól – talán némi elfogultsággal azt is mondhatnánk, hogy az egyik legváltozatosabb, legizgalmasabb tantárgy. Földrajztanárként érdemes lenne belátni, hogy éppen e változatosság miatt szinte minden témakörét más módszerrel kellene tanítani, hiszen azok eltérő logikai kapcsolatokra épülnek és más fejlesztési feladataik vannak (Makádi, 2017).

Kiemelendő, hogy a tanulók jelentős része – különösen a gimnáziumokban – fogalmazott meg olyan mondatbefejezést, ami arra irányul, hogy magasabb óraszámokban kellene tanítani a földrajzot. Látható tehát, hogy a tanulók is érzik a feszítő ellentmondást a tananyag mennyisége és a feldolgozásra fordítható időkeret között (Makádi, 2017). Az óraszámcsökkenés az 1970-es évek óta minden tantervmódosítás alkalmával érintette a földrajztanítást, legutóbb éppen a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv alapján csökkent az óraszám (Makádi, 2020; Probáld, 2017a; Seres, 2021). Ugyanakkor azt is be kellene látni, hogy az erősen karcúsított időkeretek között nem tartható a hagyományos földrajztanítási szemlélet (kiemelten az, hogy tanuljunk mindenről egy kicsit), a hagyományos feldolgozási módszerek pedig sok esetben nem vezetnek eredményre. Amint a természettudományos oktatásban (Muzsalyiné, 2021), úgy a földrajztanításban is szemléletváltásra és a módszerek, eszközök korszerűsítésére lenne szükség.

### Következtetések

Jelen kutatás alapján sajnos továbbra is megállapítható, hogy ahogyan a természettudományos oktatás egésze, úgy a földrajztanítás sem képes elmozdulni évtizedek óta a passzív, a tananyagtartalmat fetiszáló és gyakorlatilag tanár-, illetve számonkérés-központú attitűdtől, és egyelőre alig tapasztalható elmozdulás az aktív tanulási irányába (Chrappán, 2017; Makádi, 2021). A földrajz tantárgy megbecsültsége az oktatási rendszerben és a

társadalomban együtt süllyed a természettudományos oktatásával annak ellenére, hogy a tantárgynak két másik pillére (társadalomföldrajz és földrajzi szintézis) és erős környezeti vonatkozásai is vannak. A természettudományos tartalmak mellett tananyagának már több mint a fele társadalomtudományos, mégis módszertana csak nagyon lassan mozdul annak igényei szerint, jöllehet az alap- és kerettantervek a 2000-es évek elejétől kifejezetten ösztönzik ezt. A földrajz tantárgynak a köznevelési rendszerben betöltött szintetizáló szerepe pedig gyakorlatilag nem tud megvalósulni, mert tananyagának nagy része nem szintézisben láttatja a világot a tanulókkal, hanem azokat elemeire bontja, sokszor indokolatlanul sok és felesleges tényít próbál átadni a tanulóknak a tevékeny ismeretszerzés és a szemléletformálás helyett. Örvedetes a tanulók igénye a kapcsolatteremtésre, értelmezésre, tágabb rendszerekben való gondolkodásra (lásd a vizsgálatban is megmutatózó igényt a globális és fenntarthatósági témák iránt), valamint a mindennapi életben hasznos tudás szerzésére. Azonban ezt csak akkor lehet kielégíteni, ha a döntéshozók és a tanári társadalom belátja, hogy a földrajztanulás eredményességének feltétele a tanítási-tanulási folyamat, a tartalom és a módszerek hozzáigazítása a tanulói szükségletekhez.

A földrajzitanításnak különösen komplex problémával kell szembenéznie évtizedek óta, amelynek csak egyik eleme a módszertani kultúra változatlansága, ezt ugyanis számtalan tényező befolyásolhatja. A csökkenő óraszámok, a tananyag túlsúlyoltsága, a tantárgy általános társadalmi megbecsültsége, valamint a köznevelési rendszer egyre szembeütőbb problémái, ezekkel összefüggésben a tanárok csökkenő motivációja (amely például a kötelező óraszámok növekedésével, az alacsony bérekkel és a pedagógustársadalom egyre kedvezőtlenebb korszakozatával egyre inkább tapinthatóvá válik) mind nehezítik a földrajzitanítás módszertani és tartalmi megújulását. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan egyre több szakmódszertani segítség áll a földrajzitanárok rendelkezésére: módszertani honlap és folyóirat (pl. *GeoMetodika*), földrajzmódszertani tanulmányok (pl. az *Iskolakultúra*, *Új Pedagógiai Szemle* folyóiratokban), új szemléletű könyvek (pl. *A hét kristály rejtélye – galaktikus geográfia*, *Fedezd fel, gondold át! – Magyarország földrajza másképp*), valamint digitális gyűjtemény (pl. *Földrajz tansegéd*). Ugyancsak egyre szélesebb az új módszertani eljárásokkal megismertető tanártovábbképzések kínálata. Érdemes élni az ezekben rejlő lehetőségekkel.

## Irodalom

- A hét kristály rejtélye – galaktikus geográfia. Bolygóközi és földrajzi túlélőkészlet kezdő fejezeteknek* (2021). Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar.
- Bálint Dóra, Pirisi Gábor & Trócsányi András (2018). Adalékok a földrajz tantárgy szemléleti kérdéseiről a Nemzetközi Földrajzi Olimpia tapasztalatai alapján. *Földrajzi Közlemények*, 142(3), 235–246.
- Beke Tamás (2011). A projekt munka hatásai a természettudományos tantárgyak tanulásában. *Iskolakultúra*, 21(4–5), 3–21.
- Chrappán Magdolna (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368. DOI: [10.1556/2065.178.2017.11.3](https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3)
- Csapó Benő (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. DOI: [10.17543/ISK-KULT.2015.7-8.4](https://doi.org/10.17543/ISK-KULT.2015.7-8.4)
- Csikós Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikerdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
- Farsang Andrea (2004). „Jövőorientált, időtálló” földrajzoktatás – A módszertani váltás szükségességéről, lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 14(11), 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), 1026–1031. DOI: [10.1556/2065.181.2020.8.4](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.8.4)
- Fedezd fel, gondold át! – Magyarország földrajza másképp* (2021). MTA-SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport.
- Földrajz tansegéd*. <https://foldrajz.tanseged.hu/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 09.
- Füz Nóra (2018). Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és

pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 28(8–9), 38–53. DOI: [10.17543/ISKKULT.2018.8-9.38](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.8-9.38)

Makádi Mariann (2011). A földrajztanárok módszertani kultúrája. *Földrajzi Közlemények*, 135(2), 125–133.

Makádi Mariann (2015). Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban. ELTE TTK. <http://geogo.elte.hu/segedanyagok/tankonyvek/50-tevekenykedteto-modszerek-a-foldrajzitanitasban>

Makádi Mariann (2017). Mi történik a földrajzórán? Látrajz a földrajztanításról egy felmérés és a szakmódszertani tanórák tapasztalatai alapján. *GeoMetodika*, 1(1), 21–33. DOI: [10.26888/geomet.2017.1.1.2](https://doi.org/10.26888/geomet.2017.1.1.2)

Makádi Mariann (2020). Tantervemélet és a földrajz. In Makádi Mariann, *a földrajztanítás szakmódszertani alapjai. Mielőtt tanítani kezdene...* ELTE TTK. 58–87.

Makádi Mariann (2021). Hozott-e módszertani változásokat a járvány a földrajztanításban? Egy vizsgálat tapasztalatai. *GeoMetodika*, <https://geometodika.hu/2021/10/08/hozott-e-modszertani-valtozasokat-a-jarvanyhelyzet-a-foldrajzitanitasban/> Utolsó letöltés: 2022. 01. 18.

Malmos Edina & Chrappán Magdolna (2016). Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*, 25(4), 608–616.

Muzsalyiné Molnár Henrietta (2021). A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(9), 101–112.

Nagy-Czirok Lászlóné (2016). „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják” – Az iskola mint szakmai műhely. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(9–12), 45–72.

Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51.

Probáld Ferenc (2017a). A földrajz helyzete tanterveinkben: múlt, jelen, jövő. *GeoMetodika*, 1(1), 7–20. DOI: [10.26888/GEOMET.2017.1.1.1](https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.1)

Probáld Ferenc (2017b). A földrajz tantervi helyzetének változásai. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 48–55. DOI: [10.17543/iskkult.2017.112.48](https://doi.org/10.17543/iskkult.2017.112.48)

Probáld Ferenc, Szilassi Péter & Farsang Andrea (2015). A regionális földrajz helyzete a magyar felsőoktatásban. *Földrajzi Közlemények*, 139(1), 43–53.

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), 108–124.

Séra László & Bakon Ildikó (1995). A téri megismerés fejlődése. *Pszichológia*, 15(3), 313–329.

Szilassi Péter & Szöllősy László (2018). Földrajztanárok földrajz kerettantervekről alkotott véleménye online kérdőíves felmérés alapján. *GeoMetodika*, 2(2), 19–26. DOI: [10.26888/geomet.2018.2.2.2](https://doi.org/10.26888/geomet.2018.2.2.2)

Tóbiás Katinka & Boros Lajos (2022). A földrajzoktatás játékosítása a városzsimulátorok által. *GeoMetodika*, 6(1), 59–72.

Ütőné Visi Judit (2005). A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Iskolakultúra*, 15(3), 123–139.

Ütőné Visi Judit (2011). Helyzetkép és lehetőség – a földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, 135(2), 115–123.

Varjas János, Nagy Ádám, Czígány Szabolcs & Pirkhoffer Ervin (2021). A Star Wars földrajza – Sci-fi alapú oktatóregények lehetőségei a földrajztanításban. *GeoMetodika*, 5(3), 75–84.

### Absztrakt

A tanulmány célja bemutatni a magyarországi földrajztanári szemlélettel, attitűddel és módszertani kultúrával kapcsolatos legutóbbi vizsgálat óta eltelt időszak változásait. Általános iskolás és gimnazista tanulók körében online kérdőíves vizsgálatot végeztünk, amely során nyílt- és zártvégű kérdésekkel vizsgáltuk a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjét, különös tekintettel a földrajz tantárgyra. A kiértékelt válaszok alapján jól látszanak és újra megerősítést kapnak a földrajztanítással-tanulással kapcsolatos problémák, amelyekre a korábbi években több szerző is felhívta a figyelmet. Kutatási eredményeink megerősítik azt a tényt, hogy a földrajztanítás gyakorlata – a tantervi törekvések ellenére – évtizedek óta nem képes elszakadni a tananyagtartalmat fetiszáló, tanár- és számonkérés-központú attitűdtől, alig tapasztalható elmozdulás az aktív tanulás irányába (vö. Chrappán, 2017). A földrajz tantárgy presztízse az oktatási rendszerben és a társadalomban együtt süllyed a természettudományos oktatásával annak ellenére, hogy a tantárgynak két másik pillére (társadalomföldrajz és földrajzi szintézis) is van, valamint, hogy az utóbbi években számos módszertani ajánlás, offline és online segédanyag, programcsomag jelent meg a pedagógusok munkájának segítése érdekében.