

RETÖRK!

PEDAGÓGIA

SERES ZOLTÁN

„SZIGORÚ, ELTÉPHETETLEN ÉS KIKERÜLHETETLEN” KAPCSOLATOK

A FÖLDRAJZ TARTALMI INTEGRÁCIÓS LEHETŐSÉGEI A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOS TANTÁRGYAKKAL

SERES ZOLTÁN

„Szigorú, eltéphetetlen és kikerülhetetlen” kapcsolatok

A földrajz tartalmi integrációs lehetőségei a társadalomtudományos tantárgyakkal

RETÖRKI Pedagógia I.

SERES ZOLTÁN

„SZIGORÚ, ELTÉPHETETLEN ÉS KIKERÜLHETETLEN” KAPCSOLATOK

A FÖLDRAJZ TARTALMI INTEGRÁCIÓS LEHETŐSÉGEI A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOS TANTÁRGYAKKAL

RETÖRKI PEDAGÓGIA I.

RETÖRKI
Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Levéltár

Budapest
2026

RETÖRKI Pedagógia I.

Sorozatszerkesztő: Chira Csongor Kornél – Németh Máté

Seres Zoltán

„Szigorú, eltéphetetlen és kikerülhetetlen” kapcsolatok –

A földrajz tartalmi integrációs lehetőségei a társadalomtudományos tantárgyakkal

Szakmai lektor: Kaposi József – Makádi Mariann

Műszaki szerkesztő, tördelő: Házi Balázs

Nyelvi lektor: Budai-Szántó Daniella

A kötet létrejöttében közreműködött: Pálinkás Barnabás – Riba András László

A borítóhoz felhasznált kép:

Szabadság híd. (Budapest, 2026) Fotó: Somorjai Lilla

Fedélterv: Medgyesfalvi Máté (Super11 Creative Zrt.)

© Seres Zoltán, 2026

© RETÖRKI, 2026

ISBN: 978-615-6541-16-1

ISSN: 3141-8643

A kötet megjelenésének szakmai partnerei:

MAGYAR FÖLDRAJZI TÁRSASÁG

1872

ELTE | TTK

FÖLDRAJZ- ÉS FÖLDTUDOMÁNYI INTÉZET

Budapest VIII. Kerületi Vörösmarty Mihály Gimnázium

Kiadja: Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Levéltár

Felelős kiadó: Nyári Gábor ügyvezető, RETÖRKI

Tel.: +36 1 301 8070

e-mail: retorki@retorki.hu

Nyomdai munka: Tama Solutions Kft.

Felelős vezető: Banicz Judit

Tartalomjegyzék

Előszó 7
1. Bevezetés 13
1.1. A témaválasztás háttere és a téma aktualitása 14
1.2. A könyv felépítése, a kutatás céljai 24
2. A magyarországi természettudományos és földrajzoktatás helyzete 27
2.1. A természettudományos oktatás helyzete Magyarországon napjainkban 27
2.2. A földrajz tantárgy szerepe és helyzete Magyarországon 44
2.2.1. A földrajz tantárgy különleges szerepe a köznevelési rendszerben 44
2.2.2. A hazai földrajzoktatás legfőbb problémái 49
3. A földrajz tantárgy és az interdiszciplináris megközelítés 63
3.1. Az interdiszciplináris megközelítésről általánosságban 63
3.2. A tantárgyi integrációhoz kapcsolódó alapfogalmak 72
3.3. A földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak 83
3.3.1. A földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak a tantervi szabályozókban 83
3.3.2. A földrajz és a történelem tantárgyak kapcsolata – a múltból a jelenbe 85
3.3.3. Egy kis óraszámú, ám fontos tantárgy: az állampolgári ismeretek 91
4. Kutatási módszerek és eredmények 95
4.1. Kérdőíves kutatás a tanulók körében a tantárgyi attitűdökről és a tantárgyi kapcsolatokról 95
4.1.1. A kérdőíves kutatás mintája 96
4.1.2. A kutatás mérőeszköze 97
4.1.3. A tanulói kérdőívek eredményei 98
4.1.3.1. A tantárgyak kedveltsége 98
4.1.3.2. A földrajz tantárgy hasznossága és fontossága 105
4.1.3.3. A földrajztanítás módszertani kultúrája 107
4.1.3.4. A földrajz tantárgy tartalma 117
4.1.3.5. A földrajz és a többi tantárgy kapcsolata 120

4.2. Strukturált interjúk földrajztanárokkal a földrajz tantárgyról, valamint a földrajz és a többi tantárgy kapcsolatáról 129
4.2.1. Mintavétel és minta 129
4.2.2. A kutatás mérőeszköze 135
4.2.2. A tanárinterjúk eredményei 137
4.2.2.1. A magyarországi földrajztanítás problémái 137
4.2.2.2. A földrajz tantárgy kedveltsége 143
4.2.2.3. A földrajztanítás módszertani kultúrája 145
4.2.2.4. A földrajz és a többi tantárgy kapcsolata 154
5. Tantervi elemzés a tantárgyi integráció vonatkozásában 163
5.1. A tantervelemzés módszere 163
5.2. A földrajz és a történelem tantárgyak kapcsolata a 7–10. évfolyamokon 163
5.2.1. A két tantárgy kerettanterveinek összehasonlítása a tantárgyi integráció vonatkozásában 169
5.2.1.1. Topográfiai-téri jellegű fejlesztési feladatok és fogalmak 170
5.2.1.2. Gazdaságföldrajzi-gazdaságtörténeti jellegű fejlesztési feladatok és kulcsfogalmak 182
5.2.1.3. Társadalomföldrajzi-társadalomtörténeti jellegű fejlesztési feladatok és kulcsfogalmak 186
5.3. A földrajz és az állampolgári ismeretek tantárgyak kapcsolata 189
5.3.1. A két tantárgy kerettanterveinek összehasonlítása a tantárgyi integráció vonatkozásában 190
5.4. A kutatási eredmények szintézise 198
6. A tantárgyi integráció gyakorlati lehetőségei 203
6.1. Tanórai keretekbe illeszthető feladatok 204
6.2. Terepi (tantermen kívüli) feladatok 209
7. Következtetések 217
Felhasznált irodalom 231
Melléklet – Példa egy komplex projektfeladatra – tanulói példány 255
Utószó 261

Előszó

Ízlelgetem a címet – a földrajz és a történelem között lévő *„szigorú, eltéphetetlen és kikerülhetetlen kapcsolat”*… Nem, ez a könyv nem erről szól. Nem elméleti síkon fejtegeti a két tudomány kapcsolatát, hanem a köznevelés oldaláról, a két tudományt képviselő történelem és földrajz tantárgy összekapcsolásának lehetőségeit vizsgálja. Vagy mégsem…? Azt is. Valójában sokkal többet tesz…

Elsősorban rányitja az olvasó szemét a magyarországi földrajztanítás alapproblémáira többféle síkon és nézőpontból. A földrajzot – a hagyományok folytán – természettudományos tantárgyként kezeli a magyarországi iskolarendszer, a pedagógusok és általában a társadalom is annak ellenére, hogy az elmúlt 30 évben gyakorlatilag csak társadalmi-gazdasági és globális környezeti összetevőkkel bővült a tananyaga, amivel párhuzamosan a természetföldrajzi tartalmak aránya erőteljesen zsugorodott. A természettudományokkal együtt került méltatlan és elfogadhatatlan helyzetbe, mert a társadalom a mai napig nem ismerte fel a földrajz tantárgy egyedülálló szerepét az iskolarendszerben. Egyedülálló szerepe egyfelől abban van, hogy a földrajz az egyetlen tantárgy, amely összekapcsolja a természet- és a társadalomtudományos gondolkodásmódot, ténylegesen integrálja a környezettudományi tartalmakat a 12–16 éves korosztály számára. Híd szerepén túl abban is egyedülálló, hogy számos tudomány (például térképészet, földtan, hidrológia, éghajlattan, demográfia, agrártudomány, regionális tudomány) egyedüli képviselője az iskolarendszerben. Tudományterületeket integráló és az alaptudományok tartalmait szintetizáló szerepe nélkülözhetetlen a környezet egységes szemlélettel való megközelítéséhez, a holisztikus látásmód nélkül a napjainkban oly kritikussá váló környezeti és geopolitikai kérdések (például globális éghajlatváltozás, energetikai válság, vízválság, menekültkérdés) nem értelmezhetők és nem is kezelhetők.

Ezek a tartalmak valamilyen szinten mind megfogalmazódnak a földrajz tantárgy tanterveiben, tantárgyi és érettségi követelményrendszerében, azonban feldolgozásukhoz nincs elegendő idő. A földrajz óraszámát a természettudományos tantárgyakéval együtt szisztematikusan csökkentették az elmúlt évtizedekben. Az ellehetetlenített időkeret és a felduzzadt tartalom feszítő ellentmondásai már nem kezelhetők. Így reálisan nem is elvárható az elszakadás a megcsontosodott módszertani kultúrától a mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatban. A földrajzoktatás során alkalmazott módszerek megrekedtek a hagyományos leíró, tényismertető jellegnél, kevéssé koncentrálnak az összefüggések felfedeztetésére, a rendszerszemléletre és a prognosztikus gondolkodásra. Pedig a földrajz lényege épp ebben van: a jelen tanulmányozása igényli a múlt történéseinek oknyomozó, térbeli összefüggésekre koncentráló feltárását, és a szerteágazó összefüggések megértését követően próbál megoldást találni a mindennapok helyi, regionális és globális problémáira. Ehhez viszont rendszerszerű, sok éven át tartó, tudatosan építkező földrajztanulásra van szükség, valamint arra, hogy a strukturált és elvont gondolkodás képességét egyaránt lehetővé tevő mentális fejlettségi szakaszban, a középiskola végéig legyen lehetőség tudást szerezni ezekben a keretekben.

A szerző széleskörű, a szakirodalomban, a tanárok és a tanulók körében végzett kutatás eredményeivel több oldalról támasztja alá a földrajztanítás vázolt problémakörét. A kutatás részletes bemutatása bepillantást enged az olvasónak a szakmódszertani kutatások természetébe, valamint a földrajzot tanítók és a földrajzot tanulók gondolkodásmódjába, ami fontos adalékul szolgál a kívülállók (szülők, szakpolitikusok, döntéshozók stb.) helyzetértelmezéséhez és érveket ad a földrajztanítás társadalmi presztízsének emeléséért küzdő szakemberek (például kutatók, tanárok) és civil szervezetek kezébe.

Ugyancsak szemléletformáló jelentősége van a könyvnek abban, hogy nem elégszik meg a helyzetértékeléssel, hanem megoldási lehetőségeket keres a földrajztanítás-tanulás problémáira. Nyilvánvalóan a kívánt társadalmi felismerés, de még a tantervi változások is csak hosszabb idő alatt

valósulhatnak meg. A földrajztanítás arra nem várhat. Olyan megoldásokban (is) kell gondolkodni, amelyek intézményi szinten megvalósíthatók. Ennek kiváló példája a tanulmányban bemutatott tantárgyak közötti integráció. A szerző a földrajz társadalomföldrajzi pilléréhez elengedhetetlen tartalmi kapcsolatokban gondolkodik, az egyik lehetséges kiutat a történelemmel és az állampolgári ismeretekkel való integrációban látja. Tartalmas elemzésekben mutatja be a három tantárgy kapcsolódási pontjait, amelyek a helyi tantervek szintjén kiindulópontjai lehetnek a tartalmi integrációnak. A szerző által kidolgozott kisebb tanórai és nagyobb terepen vagy projektben megvalósítható feladatok mutatják be, hogy mit is jelent az integráció a mindennapi tanítási gyakorlatban. Jelentősége azonban még ennél is nagyobb abban a tekintetben, hogy ráirányítja a figyelmet a tér és az idő szoros kapcsolatrendszerére a különböző léptékű földi történések, események, természeti és társadalmi jelenségek között.

Nagyszerű kezdeményezésnek tartom, hogy a RETÖRKI Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet és Levéltár megjelentet egy ilyen jellegű tanulmányt, amivel hozzájárul ahhoz, hogy a köznevelés történései és tartalmai reális üzenettel váljanak a közgondolkodás részévé. A bemutatott igényesen összeállított és feldolgozott kutatás, valamint a problémafelvető kutatási következtetések stabil alapjai lehetnek a földrajztanítás-tanulás módszertani kultúráját fejlesztő folyamatnak, illetve a tantárgyi integrációk irányába mutató tanterv- és tananyagfejlesztésnek egyaránt. Ezen túlmenően a könyv egyik kiindulópontja lehet annak a társadalmi diskurzusnak, amely megalapozza a köznevelés tantárgyi rendszerének újragondolását, megszünteti a tudományterületek érdekérvényesítő képességének tükröződését az oktatási rendszerben, és a tantárgyi szétaprózottság helyett egy integráltabb, a mindennapok problémáira koncentráló tartalmú és módszertani kultúrára alapozott köznevelés irányába vezet.

Dr. Makádi Mariann

„Azt mondják, hogy a történelem az élet tanítómestere. Véleményem szerint a földrajz még inkább az, mert nem a múlt eseményeivel, hanem a jelen állapotok helyes megismertetésével tanítja az embert az életre. De legszebb tanítómester lesz az a történelem és az a földrajz, amely együttesen, közös munkával igyekszik földeríteni a kettő között levő szigorú, eltéphetetlen és kikerülhetetlen kapcsolatot."

CHOLNOKY JENŐ, 1935

1. Bevezetés

Ez a könyv a szerző *„A tantárgyi integráció lehetőségei a magyarországi földrajztanításban a társadalomtudományos tantárgyakkal”* című doktori értekezése alapján készült, így a tantárgyi integráció kérdését elsősorban a földrajztanítás-tanulás nézőpontjából közelíti meg, ugyanakkor az elemzésben a történelem és az állampolgári ismeretek tantárgyak szempontjai is helyet kapnak. A földrajz ebben az értelemben kiindulási keretként szolgál: a könyv célja a történelemmel és az állampolgári ismeretekkel való kapcsolódási pontok feltárása és bemutatása, valamint a három tantárgy közötti kölcsönös szakmai együttműködés lehetőségeinek a hangsúlyozása. Ez különösen fontos, hiszen a tantárgyi integráció megvalósítása feltételezi a különböző tantárgyi nézőpontok összehangolását is. Éppen ezért e könyv egyfajta kéznyújtásként is értelmezhető a történelemtanítással, történelem-tantárgypedagógiával foglalkozó szakemberek, valamint a gyakorló pedagógusok számára; a tantárgyi integráció köznevelési keretrendszerének kidolgozása több tudományterületen átívelő, döntéshozók, oktatáskutatók és -fejlesztők, valamint gyakorló pedagógusok bevonását is szükségessé tevő, komplex munkát igényel. A könyv megszületésének hátterében ugyanakkor nem csupán a három tantárgy közötti kapcsolatok feltárásának igénye áll, hanem az a felismerés is, hogy a földrajzoktatás számos, régóta fennálló problémával és új kihívással néz szembe.

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 tapasztalhatókkal – számos probléma újra és újra visszaköszön a vonatkozó publikációkban, ám akadnak szép számmal újak is. A földrajz tantárgy helyzetét többen és többször (pl. Farsang A. 2004; Ütőné Visi J. 2005, 2011; Makádi M. 2011, 2017, 2021, 2026; Probáld F. 2017a, 2017b; Seres Z. 2021a;

Seres Z. – Makádi M. 2022; Schlachter G. – Teperics K. 2022) vizsgálták az utóbbi két évtizedben Magyarországon, amely vizsgálatokban a legtöbb esetben hasonló, ám korántsem kedvező eredményekre jutottak. A kutatások legtöbbször 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 (Ütőné Visi J. 2000, idézi Farsang A. 2004; Probáld F. et al. 2015; Probáld F. 2017a, 2017b; Makádi M. 2017, 2026; M. Császár et al. 2018; Szilassi P. – Szőllősy L. 2018; Farsang A. 2020; Farsang A. et al. 2022; Seres Z. 2021a; Schlachter G. – Teperics K. 2022; Lenner T. et al. 2024). A tapasztalatok azonban 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 (lásd később).

1.1. A témaválasztás háttere és a téma aktualitása

A földrajztanításnak **különösen komplex problémával** kell szembenéznie évtizedek óta, amelynek csak egyik – ám korántsem elhanyagolható – eleme

a **szakmódszertani kultúra változatlansága**. Nagy problémát jelent, hogy a tananyag folyamatos tartalmi bővülésével és összetettebbé válásával párhuzamosan csökkennek az óraszámok, ami feszítetté teszi a tananyagfeldolgozás ütemét. Emellett 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 tanári óraszámok növekedésével, vagy a pedagógustársadalom egyre kedvezőtlenebb korszerkezetével mindinkább tapinthatóvá válik) mind nehezítik a földrajztanítás módszertani és tartalmi megújulását. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan egyre több szakmódszertani segítség áll a földrajztanárok rendelkezésére: szakmódszertani folyóirat és honlap (pl. GeoMetodika), földrajzmódszertani tanulmányok pedagógiai folyóiratokban, szakmódszertani tankönyvek (pl. A földrajztanítás alapjai 1–2.), tanári segédkönyvek (pl. Hogyan csináljam?), digitális gyűjtemény (pl. Földrajz tansegéd), sőt kuriózumként új szemléletű könyvek, segédanyagok is (pl. A hét kristály rejtélye – galaktikus geográfia, Fedezd fel, gondold át! – Magyarország földrajza másképp).

A földrajztanítás – és egyszersmind az egész oktatási rendszer – módszertani és tartalmi megújításának fontos pillére lehet az **interdiszciplináris megközelítés** *(interdisciplinary approach)*, valamint **a tantárgyi integráció** *(curriculum integration)* megerősítése az oktatási szabályozókban, illetve a tanulási-tanítási gyakorlatban. (Itt megjegyezzük, hogy az integrált *[integrated]* és az interdiszciplináris *[interdisciplinary]* kifejezéseket gyakran egymással felcserélhető módon használja a szakirodalom – vö. Drake, S. M. – Reid, J. L. 2018.) Az interdiszciplináris megközelítés, illetve a tantárgyi integráció – legalábbis a földrajzoktatás vonatkozásában – meglehetősen alulreprezentált a hazai kutatásokban annak ellenére, hogy a földrajz tantárgy duplán kettős – integráló és szintetizáló, illetve természettudományi és társadalomtudományi – jellegéből adódóan a legtöbb iskolai tantárggyal szoros kapcsolatban áll. Bár a földrajz tantárgy Magyarországon hagyományosan a természettudományokhoz kötődik, azokkal együtt fejlődött és került egyre méltánytalanabb helyzetbe, jelen írásban mégis

a tantárgy társadalomtudományos kapcsolataira helyezzük a fókuszt: különös tekintettel a történelem, valamint az állampolgári ismeretek tantárgyak vonatkozásában. A három tantárgy kapcsolatainak szisztematikus és komplex vizsgálata eddig elkerülte a szakmódszertannal foglalkozó kutatók figyelmét, noha a földrajzoktatás módszertani megújulásának egyik sarkalatos pontja lehet.

A tantárgyi integráció, a tantárgyközi oktatás-nevelés (azaz, amikor a tantárgyi struktúra különböző tantárgyai nem izoláltan léteznek, hanem többirányú kapcsolat van közöttük) lehetőségeire napjainkban sem irányul kellő figyelem a magyarországi köznevelési rendszer szereplői (sem a döntéshozók, sem az iskolai vezetők, sem a pedagógusok) részéről, annak ellenére, hogy az az iskola, sőt az egész oktatási rendszer eredményességét pozitívan befolyásolhatja (Kerber Z. 2006; Bardocz O. – Zoller K. 2017). Habár a tantárgyi integráció lehetőséget kínál a valóság összetettebb és mélyebb megértésének elősegítésére, gyakorlati megvalósítása jelentős kihívásokkal jár mind a pedagógiai gyakorlatban, mind pedig intézményi (pl. órarendi szervezés) és adminisztratív (pl. tantervi szabályozás) szinten (Lage-Gómez, C. et al. 2025). A tantárgyak integrált elvek mentén szervezett tanítása olyan radikális változásnak tűnik, amelyre az iskolák túlnyomó többsége még napjainkban sem vállalkozik, a pedagógusok még nem készültek fel egy ilyen átalakulásra – dacára annak, hogy a nemzetközi és a hazai kutatások évtizedek óta hangsúlyozzák ennek a fontosságát. A legnagyobb segítség és meggyőző erő a tanárok számára az lehet, ha pozitív példák, jó gyakorlatok megismerése során a mindennapi tanulási-tanítási gyakorlatukban is megláthatják, megtapasztalhatják a tantárgyi integráció jelentőségét és tanuláspedagógiai hasznosságát.

Nem újkeletű probléma, hogy a tanulók tematikus dobozokban gondolkodnak: amit az egyik tantárgyból megtanulnak, azt beleteszik az ahhoz a tantárgyhoz tartozó képzetes dobozba („skatulyába"), amit pedig egy másik tantárgyból, azt az ahhoz a tantárgyhoz tartozó dobozba; az egyes dobozok között pedig nincs kapcsolat, illetve átjárás. A gyermekek pszichofiziológiai sajátossága, hogy környezetüket egészként, egy integrált

környezetként élik meg, nyitottak és érdeklődők a természet jelenségei, problémái iránt, amelyeket életkorukból adódóan még holisztikusan közelítenek meg (Czékus G. 2012; Revákné Markóczi I. et al. 2024). Ennek ellenére az iskolában tantárgyak sokaságával találkoznak, amelyekben a legtöbb esetben élesen elhatárolódnak egymástól az egyes tudományterületekhez tartozó vagy hagyományosan annak vélt ismeretanyagok (Bardocz O. – Zoller K. 2017; Czapné Makó Z. – Csépány N. 2026). A tanulók a legtöbb esetben nem látják az egyes tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat éppúgy, mint a mindennapi élettel való kapcsolatokat, ami számtalan okra vezethető vissza, többek között a tantárgycentrikus, merev tantárgyi struktúrával jellemezhető köznevelési rendszerre, a tanárok integrált szemléltének hiányára, ezzel összefüggésben a pedagógusképzés hiányosságaira a **tantárgyi integráció** tekintetében, vagy az iskolai tantárgyközi projektek és terepi (tantermen kívüli) vizsgálódások csekély számára (ezek részletesebb bemutatását lásd a *4.2. fejezetben*). A tantárgyak közötti kapcsolatokat a magyarországi iskolák a legtöbb esetben nem használják ki, azokra nem fordítanak kellő figyelmet, leginkább egymás mellett lévő, de egymással kapcsolatot nem kereső tantárgyak rendszere jellemző. Az általános iskola első évfolyamától egészen az érettségiig alapvetően egymástól elkülönülő tantárgyakban gondolkodnak mind a pedagógusok, mind a gyermekek, mind a szülők (Kerber Z. 2006; Czapné Makó Z. – Csépány N. 2026). A pedagógusok arról számolnak be – amit e könyv szerzőjének személyes tapasztalatai is alátámasztanak –, hogy a tanulók többsége nem igazán kedveli, ha például földrajzórán más tantárgyakhoz (is) kapcsolódó ismeretek is előkerülnek. Gondolkodásukban minden ismeretnek (és tevékenységnek) megvan a saját tantárgyi doboza, minden, ami – szerintük – nem az adott dobozba való, az számukra az adott tanórán nem fontos, érdektelen, sőt, gyakran meg is zavarja a gondolkodásukat.

Probléma tehát, hogy a tanulók kevéssé képesek összekapcsolni egymással a különböző tantárgyak tanulása során szerzett tudást. Nehezíti a helyzetet az is, hogy a tantárgyi integráció igénye ugyan megjelenik a Nemzeti alaptantervben (még, ha véleményünk szerint nem is

hangsúlyosan), ám az paradox módon a kerettantervekben a korábbiakhoz képest is erősebben a perifériára szorult. A kerettantervekben élesen elkülönülnek egymástól az integrálandó tantárgyak és tantárgyi tartalmak, valamint nincs a tanárok számára megfelelő szintű segítség a tantárgyi integráció megvalósításához. Részben ezek következményeként a mai magyar oktatási rendszerből többnyire *„hiányzik a komplex, tantárgyakat átívelő és integráló témákban való elmélyülés lehetősége"* (Czirfusz M. – Gyapay B. 2018 p. 5.). Mindamellett érdemes élni a tantárgyi integráció lehetőségével! Bár a **tantárgyi integráció**nak számos definíciója létezik, lényegében azt jelenti, hogy túllépünk a hagyományos tantárgyi határokon, és olyan témák tanulásával, valamint kompetenciák és készségek fejlesztésével foglalkozunk, amelyek több tantárgy szempontjából is relevánsak, annak érdekében, hogy elősegítsük a komplexebb, összefüggésekre épülő tanulást; ugyanakkor jelentheti azt is, hogy interdiszciplináris tantervet alakítunk ki a tantervi koherencia erősödése érdekében (Niemelä, M. 2022; Finnanger, T. S. 2026). E könyvben a tantárgyi integráció fogalmát a következőképpen értelmezzük és használjuk: az egyes **tantárgyak** (illetve azok tananyagelemei) **közötti kapcsolatteremtés** (*„hídépítés"*) tartalmi, módszertani vagy szemléletbeli vonatkozásban. Az integráció a diszciplináris tantárgyak közötti határok megmaradásával, valamint e határok eltűnésével is megvalósítható. A könyvben **a diszciplináris tantárgyak közötti határok megmaradásával** történő, elsődlegesen a **tartalmi** szempontokat fókuszba helyező **tantárgyi integrációt** vizsgáljuk (bővebben lásd a *3.2. fejezetet*).

A következőkben néhány kapcsolódó példán keresztül bemutatjuk, hogy miért tartjuk kardinális kérdésnek az interdiszciplináris megközelítés, valamint a tantárgyi integráció elterjedését, nemcsak a földrajz, hanem valamennyi iskolai tantárgy vonatkozásában.

A földrajz tantárgy az oktatás története során hosszú időn keresztül – sorsa, tartalma és módszertana révén – kéz a kézben járt a történelem tantárggyal, de a II. világháború után összefonódásuk háttérbe szorult, nem függetlenül a hazánkban a földrajztudomány szerkezetében – szovjet mintára – bekövetkezett változásoktól, a szocializmus

időszakát ugyanis a természetföldrajz mellett a gazdaság- és a regionális földrajz dominanciája jellemezte a tantárgy és a tudomány vonatkozásában is (Győri R. – Gyuris F. 2012; Teperics K. et al. 2015). Napjainkban, amikor nemcsak a földrajz tantárgy, hanem maga a geográfia tudománya is közeledik a társadalomtudományokhoz (vö. Johnston, R. 2009; González, R. et al. 2018; Bálint D. et al. 2018), egyre nagyobb hangsúly helyeződik a földrajz tantárgy és a társadalomtudományos jellegű tantárgyak kapcsolatára is. Bár a földrajz számos iskolai tantárggyal kapcsolatban áll, az elmúlt évtizedek tantervi változásai azt mutatják, hogy a tantárgy egyre jelentősebb részét teszi ki a társadalomföldrajz, az már sokkal inkább a társadalomtudományokat, és nem a természettudományokat alapozza (Makádi M. 2020a; 2026). E változás nyomon követéséhez érdekes adalékként szolgálhatnak a felsőoktatási, tanárképzésre vonatkozó statisztikák is.

Az utóbbi évek magyarországi felsőoktatási felvételi statisztikáit szemlélve jól látszik, hogy a földrajz mellé felvett legnépszerűbb tanári szak a történelem, és természetesen a végzett hallgatók között is hasonló a kép: a legtöbb földrajztanár szakos hallgató másik szakja az elmúlt 10–15 évben a történelem volt, legalábbis az ország legtöbb hallgatóval rendelkező egyetemén, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (a továbbiakban ELTE).[1] Az ELTE-re felvett földrajztanár szakos hallgatók másik szakja tehát az esetek döntő többségében – és minden évben – a történelem volt. Ezt követi – jelentősen lemaradva – az angol nyelv, majd a biológia és a matematika (1. táblázat). Az utóbbi 12 évben 15 kémia–földrajz, és mindössze 7 fizika–földrajz tanárszakos hallgatót vettek fel a fenti intézménybe (2019 és 2026 között pedig mindössze 2 fizika–földrajz és 3 kémia–földrajz szakos tanár végezte el a képzést). A 2020 és 2023 között a korábbiakhoz képest jelentősen kevesebb hallgató kezdte meg a tanulmányait a vizsgált szakpárokon. Ezek az adatok összecsengenek azzal, hogy a 2020-as általános felvételi eljárás során volt a legalacsonyabb a felsőoktatási képzésekre

[1] Mivel ez a felsőoktatási intézmény képzi a legtöbb tanárt Magyarországon (az ELTE önmagában a végzettek kb. 20%-át adja – Stéger Cs. 2023), valamint szemmel látható a természettudományos tanárszakokra történő jelentkezőszámok visszaesése (lásd később), így feltételezhetően a többi egyetemen is hasonló a helyzet.

jelentkezők száma az elmúlt két évtizedben (az okokról bővebben Vit E. – Holb É. M. 2022), ami hatással van a felvettek számára is: az az elmúlt két évtizedben soha nem volt ennyire alacsony. 2019 és 2020 között −39,4%-os csökkenés figyelhető meg a pedagógusképzés esetében a jelentkezőszámokban, 2019 és 2021 között pedig −27%-os, ami azért is aggasztó, mert a következő években egyre nagyobb pedagógus kohorszok mennek nyugdíjba, akiket pótolni kellene (Vit E. – Holb É. M. 2022). A problémát még az sem orvosolja igazán, hogy az utóbbi 3 évben nőtt a hallgatói létszám a tanárképzésben (Rapos N. 2026), mivel továbbra is jelentősen magasabb a pedagóguspályáról kilépők száma, mint a belépőké.

Szakpár/ Évfolyam	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	Σ
Angol nyelv	7	8	19	6	5	12	13	10	11	9	6	11	10	**127**
Biológia	12	13	11	10	6	7	7	5	1	1	1	4	4	**82**
Fizika	1	2	0	3	0	–	1	–	0	0	0	0	0	**7**
Kémia	1	2	1	2	1	2	2	0	2	2	0	0	0	**15**
Informatika / digitális kultúra	3	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	**7**
Magyar	4	2	3	3	0	2	1	0	2	2	2	1	3	**25**
Matematika	8	10	16	2	3	3	7	1	2	2	0	3	7	**64**
Természetismeret–környezettan	2	2	3	1	1	1	3	4	2	–	–	–	–	**19**
Testnevelés	–	–	–	–	–	3	3	1	4	1	0	0	0	**12**
Történelem	22	24	33	35	29	29	37	28	27	13	17	23	22	**339**

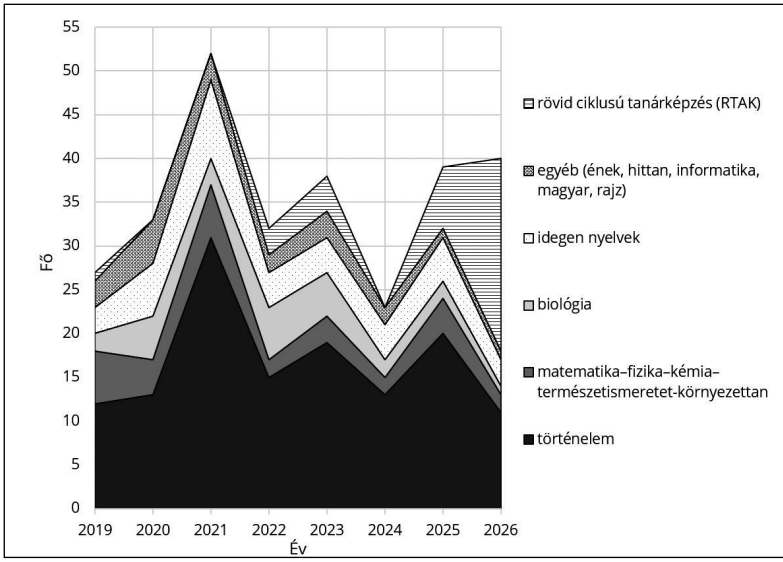
1. táblázat. Az ELTE Tanárképző Központba felvételt nyert földrajztanár szakos hallgatók másik szakja 2013 és 2025 között – általános felvételi eljárás, állami és önköltséges helyek, Budapest és Szombathely képzési helyek (saját szerkesztés a felvi.hu adatai alapján)*

*Megjegyzések: *2014-től, korábban ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. A táblázat csak a legnépszerűbb (n≥7 az elmúlt 12 évben) szakpárokat tartalmazza.*

2019 és 2026 között összesen 284 földrajztanár végzett az ELTE budapesti képzési helyszínén, ebből 247-en osztatlan tanári mesterképzésen (OTAK), 37-en pedig rövid ciklusú tanári mesterképzésben[2] (RTAK) vettek részt (1. ábra). Előbbiek közül 134-en végeztek földrajz–történelem szakos tanárként, ami a földrajztanárként végzett OTAK-os hallgatóknak kb. az 54%-a. A vizsgált évek mindegyikében 39% felett volt a földrajz–történelem szakos hallgatók aránya, ez 2025-ben volt a legmagasabb (62%). A korábban igen népszerűnek számító szakpárosítás, a biológia–földrajz napjainkra a harmadik helyre csúszott vissza mind a jelentkezők, mind a végzettek esetében. Ez befolyásolhatja az iskolában a tantárgyak közötti kapcsolatteremtést is, hiszen a földrajztanárok másik szakja hatással van a földrajztanítás tartalmára és szemléletére, a tanárok prioritásai és preferenciái nagyban függenek attól, hogy mi a másik szakjuk a földrajz mellett (Varga D. Cs. 2021). Ezek alapján valószínűsíthető, hogy a későbbiekben a mindennapi pedagógiai gyakorlatban még inkább a társadalomtudományok felé tolódik a földrajztanítás szemlélete: míg általában a biológia–földrajz szakpárral rendelkező tanárok a természettudományok, addig a földrajz–történelem szakpárral rendelkezők a társadalomtudományok felé tolják el a hangsúlyokat (Varga D. Cs. 2021). Ráadásul – amint azt a fentiekből egyértelműen látjuk – egyre kevesebben vannak azok, akik a földrajz mellett valamilyen természettudományos tantárgyat választanak szakpárként, egyre inkább a társadalomtudományos-bölcsészettudományos tantárgyak (történelem, idegen nyelvek, magyar nyelv és irodalom) dominálnak. E fenti tantárgycsoportok, illetve tanárszakok nemcsak szemléletmódjukban, hanem ismeretanyagukban is jelentősen különböznek egymástól, ami lecsapódhat a mindennapi földrajztanítási-tanulási gyakorlatban is, azaz a földrajztanítás szemléletmódját és a tanításban az egyes témakörök közötti hangsúlyokat is módosítani képesek (Varga D. Cs. 2021). Itt megjegyzendő, hogy a jelenleg pályán lévő földrajztanárok másik szakja még jelentős részben a biológia (bővebben lásd a *4.2.1 fejezetet*). Az adatokból az is látszik, hogy

[2] 2023 szeptemberétől indítható rövid ciklusú (2, 3 és 4 féléves), egyszakos közismereti tanári mesterképzés.

az ELTE-n osztatlan tanári mesterképzésben végzett földrajztanárok száma csökkent az utóbbi években, míg az egyszakos rövidciklusú tanárképzésben végzettek aránya egyre nagyobb (2026-ban már többen szereztek földrajztanári diplomát ebben a képzési formában, mint az osztatlan képzésben).



1. ábra. Az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem osztatlan tanári mesterképzésében végzett földrajztanár szakos hallgatók száma másik szakjuk szerint, valamint a rövidciklusú tanári mesterképzésben végzett hallgatók száma 2019 és 2026 között (saját szerkesztés a GeoGo! adatai alapján)

Jelen könyv témaválasztását jelentősen meghatározza, hogy a szerző is földrajz–történelem szakos tanárként végzett 2020-ban. Mivel azóta is tanít egy budapesti gimnáziumban, így gyakorlati tapasztalattal is rendelkezik a két tantárgy tanítását illetően. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban gyakran szembesül azokkal a problémákkal, amelyekről a különféle pedagógiai, szakmódszertani folyóiratokban olvashatunk, éppen ezért fontosnak tartja, hogy ezeket szisztematikusan, tantárgyspecifikusan is vizsgáljuk.

A földrajz tantárgy helyzetéről, problémáiról szinte könyvtárnyi szakirodalom van, megoldási javaslatokból is akad bőven, ugyanakkor ezek között csak elvétve kerül elő az interdiszciplináris szemlélet, illetve a tantárgyi integráció fontosságának hangsúlyozása. Pedig ebben számtalan tartalmi és szakmódszertani lehetőség kínálkozik, és nemcsak a természettudományos, hanem egyre inkább a társadalomtudományos tantárgyak esetében is. Jól látható azonban, hogy a magyar oktatási rendszer – benne a tantervi szabályozók, a pedagógusképzés, a továbbképzések vagy a köznevelési intézmények – egyelőre nem hangsúlyozzák eléggé ennek a fontosságát. Ennél nagyobb nehézséget jelenthet a tényleges tanári elkötelezettség hiánya, aminek oka lehet, hogy a tanárok többsége nincs igazán felkészítve – már a tanárképzés során sem – a tantárgyi integráció megvalósítására, vagyis nem tudja, hogy az hogyan jelenjen meg az oktatásban (vö. Kojanitz L. 2018). A szerző gyakorló pedagógusként és egykori PhD-hallgatóként azt a célt tűzte maga elé, hogy alaposabban is megvizsgálja a magyarországi köznevelési rendszerben rejlő lehetőségeket a **tantárgyi integráció** tekintetében, specifikusan a **földrajz**, a **történelem** és az **állampolgári ismeretek** vonatkozásában. A hazai szakirodalom egyelőre kevéssé fókuszál a három tantárgy közötti kapcsolódási pontok vizsgálatára annak ellenére, hogy sok olyan témakör szerepel mindegyikben, amelynek ismeretanyaga kapcsolódik a többi tantárgyéhoz. A földrajz és a történelem tantárgyak tanulása során megszerzett tudáselemek jól épülhetnek egymásra és kiegészíthetik egymást, ráadásul azok az állampolgári ismeretek tantárgy keretében is kiválóan szintetizálhatók a 8. és a 12. évfolyamokon. Mivel mind a földrajz, mind a történelem tanítás-tanulás során nagy hangsúly helyeződik a tanulók tér- és időszemléletének alakítására, így ez is elengedhetetlenné teszi a két tantárgy kapcsolatainak mélyrehatóbb vizsgálatát.

1.2. A könyv felépítése, a kutatás céljai

Jelen könyv tárgya az interdiszciplináris megközelítés és a tantárgyi integráció vizsgálata a földrajz tantárgy és a társadalomtudományos tantárgyak

vonatkozásában. A témát több szempontból kívánjuk bemutatni, amit a következőkben ismertetünk.

A *2.* és a *3. fejezetekben* a szakirodalom alapján áttekintjük a **természettudományos oktatás**, valamint a **földrajz tantárgy** helyzetét globális (nemzetközi) és lokális (hazai) szinten, illetve bemutatásra kerülnek az **interdiszciplináris megközelítéssel** kapcsolatos főbb **fogalmak, trendek**, ezek alapján pedig meghatározzuk a könyv fogalmi kereteit.

Az elsődleges cél a hazai **földrajztanítás módszertani kultúrájának feltérképezése** volt, ugyanis – bár a szakirodalom alapján tudni véljük, hogy jelentős problémák vannak a tárgykörben – 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 elemezni. A helyzet ugyan a földrajz tantárgy esetében sem jó, de hasonlót (olykor még rosszabbat) látunk más tantárgyakkal kapcsolatban is. A módszertani kultúra helyzetének feltérképezéséhez az írásbeli, valamint a szóbeli kikérdezés módszerét alkalmaztuk, előbbi esetében tanulói kérdőívekkel, utóbbi esetében pedig pedagógusinterjúkkal szereztünk információkat. Ilyen komplex – a tanulókra és a pedagógusokra egyaránt kiterjedő – vizsgálat Magyarországon korábban nem történt a földrajz tantárgy szemszögéből, a metodikai vizsgálódások körében érdekes adalék lehet a két oldal (azaz a tanulók és a tanárok) véleményének, attitűdjének összevetése egy-egy konkrét téma vagy kérdés kapcsán. A fenti módszerekkel feltérképeztük a 2020-as évek földrajztanítási-tanulási kultúráját, de információkat szereztünk az egyes **tantárgyak kedveltségéről**, valamint a **tantárgyi kapcsolatokról** is. A fentiek a *Kutatási módszerek és eredmények* című *4. fejezetben* kerülnek bemutatásra.

Célunk volt a vonatkozó **tantervi szabályozók** (2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv és az egyes tantárgyak kerettantervei) alapján áttekinteni és bemutatni a földrajz, a történelem és az állampolgári ismeretek **tantárgyak helyzetét** a mai köznevelési rendszeren belül. A tantárgyak legfőbb sajátosságainak feltárása mellett az azok között fennálló **tartalmi**

kapcsolódási pontok összegyűjtésére és vizsgálatára került sor. Ehhez a tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. Mindez *A tantervi elemzés a tantárgyi integráció vonatkozásában* című *5. fejezetben* kerül bemutatásra.

Jelentős célunk volt, hogy a mindennapi **tanítási gyakorlatban jól hasznosítható ötleteket, feladatokat** is bemutassunk összhangban a kutatási eredményeinkkel. Ehhez egyrészt a tanórai keretekhez illeszkedő rövidebb és hosszabb **feladatokat** *(6.1. fejezet)*, másrészt **terepi feladatokat** *(6.2. fejezet)* készítettünk, ugyanis probléma, hogy jelenleg nem érhetők el olyan segédanyagok, amelyek középpontjában az e tantárgyak közötti kapcsolódási pontok állnak, ráadásul az érvényben lévő tantervi szabályozók sem segítik elő az erre irányuló törekvéseket. Célunk volt olyan tanári segédanyagok kidolgozása, amelyek a mindennapi életben használható képességekkel kapcsolatos, fejlesztő hatású, differenciált tevékenységeken alapulnak, a tanulók aktív tanulására, valamint a tanár közvetett tanulásirányító és -szervező tevékenységére épülnek (Makádi M. 2022). Fontos, hogy e tanári segédletek mindhárom tantárgy esetében használhatók legyenek, és szervesen kapcsolódjanak a hatályos kerettantervekhez, de tantervfüggetlen segítséget is nyújtsanak. A segédanyagok illeszkednek a tanárok által megfogalmazott elvárásokhoz is, azaz például digitális formában készültek – hiszen a tanárok visszajelzései alapján erre van a legnagyobb igény –, valamint gyakorlatias, praktikus feladatokat tartalmaznak, amiket könnyen lehet adaptálni különböző tanulási környezetekbe.

Végül a *7. fejezetben* a kutatás eredményeiből levont következtetéseket mutatjuk be.

2. A magyarországi természettudományos és földrajzoktatás helyzete

2.1. A természettudományos oktatás helyzete Magyarországon napjainkban

A 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban NAT) kilenc tanulási területet/műveltségi területet[3] különböztet meg, ezek közül az egyik a *Természettudomány és földrajz*, amibe a környezetismeret, a természettudomány, a biológia, a kémia, a fizika, és a földrajz tantárgyak tartoznak. A **földrajz** a 2020-as alaptanterv-módosítás következtében elvesztette – az 1995-ös NAT megjelenésétől kezdve meglévő – önálló műveltségi területi létét, de önálló részterület a *Természettudomány és földrajz* tanulási területen belül. Ezzel – amellett, hogy megerősödhet és általánosan elfogadottá válhat a tantárgy **integráló szerepe** – fennmaradt annak **hagyományos** (a II. világháború után előtérbe kerülő) **természettudományos kapcsolata**, noha ismeretrendszerében a természettudományi és a társadalomtudományi tartalmak egyre nagyobb súllyal jelennek meg (Farsang A. – Ütőné Visi J. 2020). Az utóbbi évtizedekben egyre **erősebbé vált a földrajz tantárgy társadalomtudományos oldala** (Bálint D. et al. 2018), napjainkban a tantárgy időkeretének nagy részében a társadalomtudományokat, és nem a természettudományokat alapozza, annak jelentős része a társadalomföldrajzi ismeretek elsajátítására szolgál: az általános iskolában hozzávetőlegesen fele-fele a természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi témák feldolgozására fordítható időkeret, ugyanakkor a gimnáziumban a tananyagnak már kétharmad része a társadalomföldrajz körébe tartozik (Makádi M. 2026). A kerettantervekben szereplő

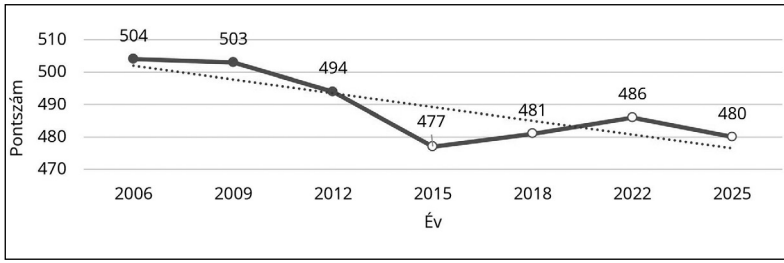
[3] A 2020-ban módosított NAT a korábbi műveltségi területeket tanulási területeknek nevezi (ráadásul – feltehetően szerkesztési hiányosságok miatt – nem egyértelműen és következetesen). Az elnevezés valószínűleg azzal az előremutató céllal változott meg, hogy a tanterv tanulásközpontú szemlélete érvényesüljön (Kaposi J. 2022).

fogalmak – beleértve a topográfiai fogalmakat is – száma alapján általános iskolában kb. egyharmad-kétharmad az arány a természetföldrajzi ismeretek javára, középiskolában pedig a fogalmak valamivel több, mint a fele társadalomföldrajzi (Földrajz kerettanterv 7–8., 9–10., 2020). Éppen ezért érdemes fenntartásokkal kezelni a 2020-as NAT változtatásait a földrajz és a tanulási területek vonatkozásában (is), hiszen kérdéses, hogy a tantárgyat mennyire érinti hátrányosan, hogy továbbra is inkább a természettudományos, és nem a társadalomtudományos tantárgyakhoz kapcsolják. Emellett kérdés lehet az is, hogy a földrajz önálló műveltségi területének megszüntetése (vö. *Földünk – környezetünk* műveltségi terület a NAT-ok történetében a kezdetektől 2020-ig) nem magának a tantárgynak a megszüntetését készíti-e elő?

A fentiek indokolttá teszik, hogy a tantárgyat – a magyarországi hagyományokkal ellentétben – ne csak a természettudományos tantárgyak, hanem a társadalomtudományos tantárgyak vonatkozásában is elhelyezzük, illetve vizsgáljuk. Bár a tantárgynak a természetföldrajzon kívül két másik pillére (társadalomföldrajz és földrajzi szintézis), valamint erős környezeti-fenntarthatósági vonatkozásai is vannak, a földrajz tantárgy megbecsültsége az oktatási rendszerben és a társadalomban együtt süllyed a természettudományos oktatásával (Seres Z. – Makádi M. 2022). Éppen ezért ebben a fejezetben a természettudományos oktatás, valamint a természettudományos tantárgyak helyzetét tekintjük át néhány – a földrajztanítást is érintő – jelentős probléma vonatkozásában.

A nemzetközi és a hazai mérések is azt mutatják, hogy a hazai oktatás eredményessége romló tendenciát mutat, iskolarendszerünk nem hatékony, egyre nagyobb tömegek kerülnek ki az iskolából hatékony tudás nélkül (Chrappán M. 2022a; Polónyi I. 2023). Még fél évszázaddal ezelőtt a magyar tanulók természettudomány-tudás tekintetében a világ legjobbjai között voltak, addig a legújabb nemzetközi felmérések szerint teljesítményük folyamatosan romlik, és ma már a fejlett gazdaságú országok átlagos

szintjét sem éri el (Bónus L. – Csapó B. 2022). A PISA[4]- és a TIMSS-mérések[5] eredményeinek vizsgálata alapján látható, hogy a **természettudományos teljesítmény stagnáló, romló tendenciát mutat**, bár a PISA vizsgálat eddigi ciklusaiban a természettudomány területén érték el a legjobb eredményeket a magyar tanulók. A természettudományos vizsgálatban 2006 után tapasztalt 24 képességpontos eredménycsökkenés ugyan jelentős, de a szövegértési és a matematikai eredmények romlása ennél is nagyobb mértékű (bővebben lásd PISA2025 összefoglaló jelentés). Az eddigi legalacsonyabb teljesítménynél (2015) a legutóbbi (2025-ös) eredmény ugyan magasabb, ám az érték elmarad mind a 2006-os, mind a 2009-es teljesítményhez képest, azoknál jelentősen alacsonyabb (2. ábra). A magyar tanulók 2025-ös átlageredménye (480) statisztikailag nem tér el az OECD23-tagországok átlagától (486) (PISA2025 összefoglaló jelentés).



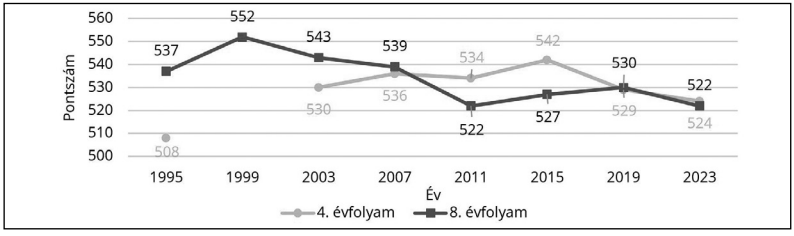
2. ábra. A magyar tanulók teljesítményének változásai az eddigi PISA-vizsgálatokban a természettudomány területén (saját szerkesztés a PISA2025 összefoglaló jelentés alapján)

Megjegyzések: a 2025-ös átlageredménytől nem különböző eredményeket kiemeltük (üres karikák). A szaggatott vonal a trendvonal.

[4] *PISA: Programme for International Student Assessment*: életkoralapú kompetenciaközpontú mérés az OECD országaiban, amely iskolatípustól függetlenül a 15 éveseket méri, így 7–9. osztályos tanulók vesznek részt benne. A természettudomány mellett a szövegértés és a matematika jelenti a vizsgálat tárgyát (Chrappán M. 2017a).

[5] *TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study:* négyévenként végzett mérés az OECD országaiban, amely a 4. és a 8. osztályosok matematikai és természettudományos teljesítményét méri hangsúlyozottan a tananyagokhoz igazított feladatokkal (Chrappán M. 2017a).

A TIMSS-mérésekkel kapcsolatban megállapítható, hogy a 2019-es adatok kifejezetten jónak számítanak a többi – 39, illetve 58 – részt vevő ország eredményeivel összevetve, ám míg a 4. évfolyamos tanulók az első méréshez (1995) képest nagyot léptek előre, addig a 8. évfolyamos tanulók 2019-es eredménye szignifikánsan nem tér el az 1995-ös év (egyébként magasabb) eredményétől (3. ábra) (TIMSS2019 összefoglaló jelentés, 2020). A 8. évfolyam esetében megállapítható, hogy a részt vevő 39 országból csak hat teljesített érdemben jobban hazánknál, az Európai Unió országai közül csak Finnország (543) ért el a magyarnál jobb eredményt, az EU országainak átlageredménye pedig 512 pont volt (TIMSS2019 összefoglaló jelentés, 2020). A 2023-as eredmények azt mutatják, hogy nemcsak a 4. évfolyamos, hanem a 8. évfolyamos tanulók természettudomány-eredményei is számottevően jobbak a nemzetközi átlagnál, ugyanakkor a 4. évfolyamos eredmények alacsonyabbak a korábbi mérések eredményeinél, a tanulók teljesítménye romló tendenciát mutat (TIMSS2023 tájékoztató, 2024). A 8. évfolyamos tanulók eredménye a mérés utolsó négy ciklusában (2011 óta) szignifikánsan nem változott, ám az azt megelőző mérésekhez képest ezek eredménye gyengébb (TIMSS2023 tájékoztató, 2024). A TIMSS-mérés tartalmi területeinek 20-20%-át teszi ki a *Földtudomány* tartalmi terület a 4. és a 8. évfolyamon egyaránt, amely természetföldrajzi jellegű témaköröket tartalmaz (pl. a Föld szerkezete, fizikai tulajdonságai és erőforrásai) (TIMSS2019 összefoglaló jelentés, 2020).



3. ábra. A magyar tanulók természettudományos átlagpontszámai a TIMSS-méréseken (saját szerkesztés a TIMSS2019, TIMSS2023 összefoglaló jelentések és Chrappán M. 2017a alapján)

Természettudományos eredményeink ugyanakkor kétarcúak: bár a nemzetközi élvonalban is ott vannak a magyar tanulók (pl. nemzetközi versenyeken, diákolimpiákon), és a PISA-méréseken a legjobban teljesítők aránya megegyezik az élvonalban lévő országokéval, mégis a legrosszabb teljesítményt nyújtók aránya igen magas, és ez évek óta romló tendenciát mutat (Chrappán M. 2017a, idézi Chrappán M. 2022b). Ahogyan azonban arra Polónyi I. (2023) felhívja a figyelmet, érdemes az országok közötti sorrendet is vizsgálni: a PISA- és a TIMSS-mérések összehasonlításból két dolog látszik mindkét vizsgálat esetében: 2010 óta jelentős helyezésromlást mutat a magyar oktatás teljesítménye, illetve a TIMSS-vizsgálat esetében Magyarország a rangsorban valamivel kedvezőbb helyet foglal el, mint a PISA esetében. Utóbbi kapcsán 2009-ben a 16. helyen, 2022-ben pedig csupán a 23. helyen állt hazánk a résztvevő OECD-országok között. Az eltérés lehetséges magyarázata az, hogy míg a TIMSS-mérésben alkalmazott feladatok jobban igazodnak az adott ország tananyagához (tehát inkább a tantárgyi tudást mérik), addig a PISA-nál gyakorlatiasabb, a tanulásban és a munkaerőpiacon felhasználható, alkalmazásképes tudást mérő feladatok kerülnek előtérbe (Bónus L. – Csapó B. 2022).

Nyilvánvalóan a fenti méréseket kritikával kell kezelni, hiszen ezek csak egy-egy adalékot jelentenek, semmiképp sem fő meghatározói az oktatás helyzetének megítélésének (Chrappán M. 2017b), ugyanakkor ezeken keresztül jól nyomon követhetők a változások egyes aspektusai.

A természettudományos neveléssel kapcsolatos kutatásokban egyre inkább előtérbe kerülnek a multi- és interdiszciplináris, illetve a tantárgyi integráció különböző formáit támogató megközelítések, mint például a STEM[6] (magyarul MTMI), a STEAM[7] és a STREAM[8]; napjainkban a diszcipli-

[6] STEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (természettudományos, informatikai, műszaki és matematikai); a Nemzeti alaptantervben az MTMI rövidítéssel szerepel: matematikai, természettudományos, mérnöki-műszaki és informatikai területek.

[7] STEAM: *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (természettudományos, informatikai, műszaki, művészeti és matematikai).

[8] STREAM: *Science, Technology, Reading, Engineering, Arts and Mathematics* (természettudományos, informatikai, olvasási, műszaki, művészeti és matematikai).

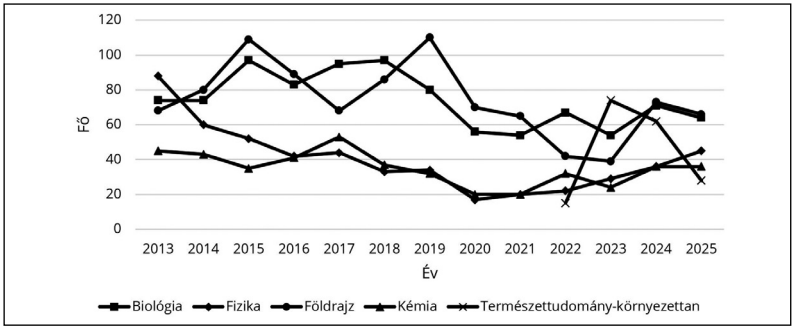
náris szemléletű természettudomány-tanítás helyett a természettudományos nevelés *(science education)* válik egyre meghatározóbbá (Korom E. – Z. Orosz G. 2020). Véleményünk szerint azonban mindez a gyakorlatban még kevéssé érzékelhető. A témánk szempontjából lényeges, hogy STEM-oktatás, illetve a természettudományos nevelés fontos célja, hogy már koragyermekkortól az életkornak megfelelő komplex szemléletmódot alakítson ki, amely birtokában a tanulók a jövőben a természet, valamint a társadalom problémáit globálisan közelítik és oldják meg. További cél az is, hogy az interdiszciplináris megközelítés és tanulás révén a tanulók olyan képességekre tegyenek szert, amelyek birtokában magyarázatot és megoldást adhatnak a köznapi élet komplex problémáira (Revákné Markóczi I. et al. 2024).

Az utóbbi időszakban számos kutatás fókuszában a tanulók természettudományos érdeklődése, attitűdjei és motivációi állnak (Korom E. – Z. Orosz G. 2020; Czető K. – Lénárd S. 2023). Ezek alapján megállapítható, hogy a magyar tanulók körében a természettudományos tantárgyak sanyarú helyzetben vannak a legtöbb iskolában, jól látható a természettudományos oktatás általános – pl. az óraszámok csökkenésében vagy a tanulói attitűdökben is tetten érhető – visszaszorulása (Teperics K. 2011; Korom E. – Purák Sz. 2024). A TIMSS-mérés alapján megállapítható, hogy a magyar tanulók **természettudományi tárgyakkal kapcsolatos attitűdje** nemzetközi összehasonlításban **kedvezőtlen**, és az elmúlt húsz év alatt romlani látszik (Polónyi I. 2022). A tanulók többnyire negatívan viszonyulnak a természettudományos tantárgyakhoz: ezek általában a kedveltségi rangsor végén helyezkednek el (Chrappán M. 2017a, 2017b; Jász E. – Bujdosó Gy. 2016; Czető K. 2022; Korom E. – Purák Sz. 2024), amit az általunk végzett kutatás is igazol (Seres Z. – Makádi M. 2022 – a kutatás részletes eredményeit lásd a *4. fejezetben*). Az utolsó két helyen általában a fizika vagy a kémia áll a teljes tantárgyi lista vizsgálatának esetében is, különösen igaz ez a magasabb évfolyamokon. Az e tantárgyak iránti érdeklődés és népszerűség csökkenésének hátterével kapcsolatban a tanulók leggyakrabban a következő tényezőket emelik ki: nem látják a tanultak relevanciáját, túl soknak

tartják az ismétlődést az alap- és középfokú oktatás során, valamint nem áll rendelkezésükre elegendő idő és lehetőség a tanultak alkalmazására, megvitatására és tapasztalati úton történő feldolgozására (Czető K. – Lénárd S. 2023). A STEM-területek (amelybe a természettudományok is tartoznak) iránti érdeklődés csökkenése világjelenség, ugyanakkor a csökkenés hátterében többek között az iskolai oktatás színvonala, presztízse is fellelhető (pl. annak tartalmi, módszerbeli hiányosságai miatt), az utóbbi évtizedekben semmiféle paradigmaváltás nem zajlott hazánkban a STEM-oktatásban (Chrappán M. 2022b). Pedig a STEM-területeken létrehozott tudásnak és innovációnak kulcsszerepe van századunk tipikus kihívásainak a kezelésében, ugyanakkor – ahogyan azt a STEM-területtel kapcsolatos képzések iránti csökkenő kereslet jelzi – hamarosan valóban jelentős munkaerőhiány léphet fel ezeken a területeken (Alter E. – Mónus F. 2024; Korom E. – Purák Sz. 2024). A természettudományos tantárgyak többségével kapcsolatos negatív attitűd kedvezőlenül befolyásolja a későbbi pályaválasztást, *„amely hosszútávon kihat majd bizonyos tudományterületek, professziók fejlődésére, az egyes munkakörök betöltésére felkészült szakemberek képzésére és elérhetőségére is”* (Czető K. 2022 p. 47.).

A tanulók STEM-tárgyak iránti érdeklődésének csökkenésével párhuzamosan **csökken az ilyen tanári szakokra jelentkezők száma** is: különösen az utóbbi 8–10 évben esett vissza *„kórosan”* a számuk – ami (sok más mellett) szorosan összefügg a pedagóguspálya alulfizetettségével is (Polónyi I. 2022; Lukács P. 2023). A 4. ábra a természettudományos tanárszakokra első helyen jelentkezők számának alakulását mutatja 2013 és 2025 között az ELTE Tanárképző Központjának vonatkozásában. Valamennyi szak esetében jelentős csökkenés figyelhető meg az osztatlan tanárképzés (2013-as) bevezetése óta, de Polónyi I. (2022) grafikonjait szemlélve az országos tendencia is hasonló: 2020-ban és 2021-ben már erősen 100 fő alatt volt mind a fizika-, mind a kémiatanárnak jelentkezettek száma az egész országban. (A témánk szempontjából jelentős, hogy bár történelemtanárnak ezeknél jóval többen jelentkeztek, azok számában is jelentős visszaesés tapasztalható az elsőhelyes jelentkezések alapján). A 4. ábrán 2024-nél látható növekedés oka

elsősorban a rövid ciklusú tanárképzésre jelentkezők magas száma, az osztatlan tanárképzés jelentkezőszámai nem térnek el jelentősen a korábbi évekétől, bár a 2023-as értékeknél magasabbak.



4. ábra. Az ELTE Tanárképző Központ természettudományos tanárszakjaira első helyen jelentkezettek száma (osztatlan tanárképzés és rövidciklusú tanárképzés együtt) 2013** és 2025 között (fő) – általános felvételi eljárás, állami és önköltséges helyek budapesti és szombathelyi képzési helyeken (saját szerkesztés a felvi.hu adatai alapján).*
**2014-től, korábban ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. ** A természettudomány-környezettan szakot (ún. Z-szak) 2022-ben vezették be.*

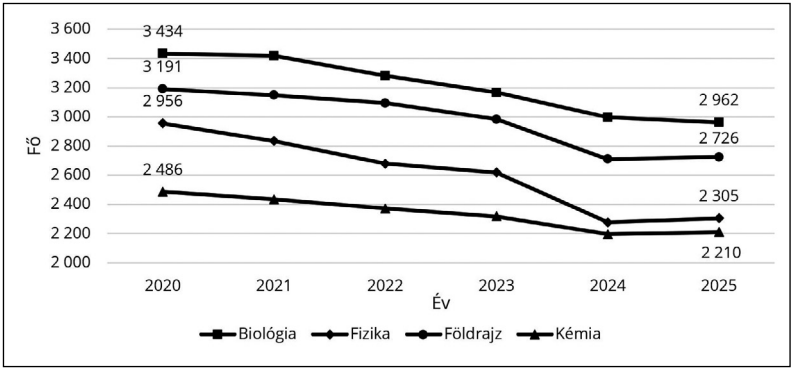
Gondot okoz az is, hogy ezek (pl. fizika, kémia) bizonyos esetekben *„piacképesebb"* szakoknak számítanak, így az átlagos pedagógusbéreknél jóval többet kereshetnek a végzettek, ha nem tanárként helyezkednek el (Lukács P. 2023; Rapos N. 2026). Egyre inkább tapintható probléma tehát – nemcsak hazánkban, hanem nemzetközi szinten is –, hogy **alig vannak természettudományos szakos tanárok**, Magyarországon évente 600–700 természettudományos szakos tanár éri el a nyugdíjkorhatárt, miközben csupán 200–250 új tanár lép a pályára (Holtzer P. et al. 2021; Chrappán M. 2022b). Általánosságban is kijelenthető, hogy hazánk pedagógustársadalma elöregedett, megfigyelhető, hogy egyidejűleg magas az 50 év feletti tanárok aránya és alacsony a kezdő pedagógusok száma, tehát a pedagógushiány

feltételezhetően hosszú távúnak ígérkezik, ha nem történik mielőbbi beavatkozás (Nahalka I. 2022; Stéger Cs. 2023; Szemerszki M. 2023). Ezen érdemben egyelőre az sem segített, hogy 2023-tól bővült a rövidebb idejű (2–4 féléves) tanári mesterképzések elvégzésének lehetősége, mert a jelentkezők közül sokan már eleve pályán lévő pedagógusok, akik nem hoznak a rendszerbe számszerű többletet, ugyanakkor az lényeges, hogy az újabb szak révén rugalmasabb lesz az iskolai foglalkoztathatóságuk, jobb lesz a szakos ellátottság (Rapos N. 2026).

Egy bekezdés erejéig érdemes kitérnünk arra, hogy bár a természettudományos tantárgyak a STEM részterületei, a földrajz (mivel csak részben természettudomány) klasszikusan nem – pontosabban nem csak – e területekhez tartozik. Ugyanakkor természetesen kapcsolatban áll azokkal, hiszen egyrészt tartalmában számos olyan témakör szerepel, amely természettudományi jellegű, másrészt egy olyan szokatlanul széles tematikai lefedettséggel rendelkező tantárgy, mint a földrajz, ideális lehet arra, hogy a tanulók szélesebb körét is a STEM-területek és -pályák felé csábítsa (Oldakowski, R. – Johnson, A. 2017). Tehát az a tantárgy – a földrajz – növelheti a STEM-területek iránti érdeklődést, amelynek időkerete paradox módon éppen amiatt is csökkent (pl. az USA-ban), mert helyette a STEM-területeken nyújtott teljesítmény mérésére és a STEM-pályák iránt érdeklődő fiatalok hiányára összpontosítottak. A földrajz tantárgy jól használható a komplex STEM-fogalmak megértésének előmozdítására is. Mivel a földrajz és a STEM-tantárgyak tantervi tartalmainak viszonylag nagy része átfedésben van egymással (pl. csillagászat – csillagászati földrajz), a földrajzoktatás helyzetének javítása szempontjából hasznos lehet az interdiszciplináris megközelítés lehetőségének a vizsgálata (lásd a *3. fejezetben*), valamint nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a földrajz potenciálisan hozzájárulhat a tanulók természettudományos műveltségének fejlesztéséhez, például a tudomány, a technológia, a társadalom és a környezet közötti összefüggések tekintetében (Xuan, X. et al. 2019).

Az eddigiek alapján tehát megállapítható, hogy folyamatosan csökken a tanulók természettudományok iránti motivációja és

a természettudományos tantárgyak népszerűsége, ezzel összefüggésben pedig egyre kevesebben jelentkeznek műszaki és természettudományos pályára, továbbá nagymértékű a pedagógushiány is e tantárgyak esetében (Nagy L. 2010; Muzsalyiné Molnár H. 2021; Korom E. – Purák Sz. 2024). Utóbbi kapcsán jól látható, hogy az elmúlt 5 évben valamennyi kapcsolódó tantárgy esetében jelentősen csökkent a főállású (5. ábra), párhuzamosan pedig nőtt a nyugdíjasként alkalmazott pedagógusok száma.



5. ábra. Pedagógus munkakörben alkalmazott, szakos tanítást végző főállásúak számának változása 2020–2025 között az oktatott tantárgyak (biológia, fizika, földrajz, kémia) szerint (saját szerkesztés a KIR[9] adatai alapján)

A pedagógushiány orvoslására látszólag jó megoldás lehet – és alkalmazása mellett is komoly elvi érvek szólnak – az utóbbi években hazánkban is elterjedőben lévő **science típusú oktatás** bevezetése, amelynek lényege, hogy két vagy több természettudományos diszciplináris tantárgyat „összevonnak". Ugyanakkor a tanárok döntő többsége felkészületlen az ilyen koncepcionális váltásra, és – bár ezzel a mennyiségi tanárhiány ideig-óráig orvosolható – a „tantárgyösszevonás" a minőség rovására mehet (Chrappán M. 2022b). Itt fontos hangsúlyozni, hogy nem egyszerűen tantárgyösszevonásról van szó, hiszen a science típusú oktatás lényege éppen az, hogy

[9] KIR = Köznevelési Információs Rendszer, amelyet az Oktatási Hivatal működtet.

az egyes természeti vagy társadalmi komplex rendszereket összefüggéseikben és problémaközpontúan vizsgálja, valamint, hogy keretbe foglalja, egymás mellé helyezze több tudomány vagy tudományág ismeretanyagát (vö. Makádi M. 2022 komplex tantárgy fogalmával). (Az azonban nem kizárt, hogy ezt a gyakorlatban egyszerű tantárgyösszevonásként élik meg a pedagógusok, hiszen döntő többségüket nem készítették fel az ilyen szemléletű tantárgyak oktatására, emellett valójában sem a tantervek, sem a tankönyvek nem ilyen szellemben készültek.)

Magyarországon tehát a 7–10. évfolyamokon a hagyományos (különösen a 20. század második felétől meghatározó), **diszciplináris szemléletmód** terjedt el a természettudományos tantárgyak oktatásában (is): a magyar iskolák tantárgyakba szervezve ismertetik meg a tanulókkal a természetet (általában tantermi körülmények között, az iskola falait csak nagyon ritkán elhagyva). Ezzel kapcsolatban komoly problémát jelent, hogy nem összehangolt a különböző neveken, illetve diszciplínákra osztva tanított tantárgyak tartalma (Bónus L. – Csapó B. 2022). A természettudományok tanításának diszciplínaorientált szemléletmódja hatással van a tantervi tananyag elrendezése mellett a tanítási, tanulásszervezési, értékelési módszerekre is: hazánkban *„elsősorban az ismeretek átadását előtérbe helyező, tanárközpontú módszerek terjedtek el, amelyekben a tanítási-tanulási folyamat egyirányú, a tudós tanártól mutat a tanuló mint befogadó felé"* (Korom E. – Szabó G. 2012 p. 93.). Problémaként említik azt is, hogy a diszciplínaorientált tanítás-tanulás révén kialakított szakértői tudás túlságosan specializált, elsősorban a természettudományos pályákra készülő tanulóknak nyújt releváns ismereteket, azonban megállapítható, hogy még ők sem érdeklődnek igazán a természettudományos tantárgyak iránt (Korom E. – Szabó G. 2012).

Az általános iskolák alsó tagozatán és az 5–6. évfolyamokon (még) hangsúlyosan jelenik meg a komplex (integrált) természettudományos oktatás (2. táblázat), az alsó tagozat második két évfolyamán környezetismeret, míg a felső tagozat első két évfolyamán természettudomány tantárgy keretében, előbbi 1-1, utóbbi 2-2 tanórában (Janecskó L. L. – Chrappán M. 2022). Itt kiemelendő, hogy a 2020-as tantervi módosítás a környezetismeret

tantárgyat is hátrányosan érintette, hiszen – az 1963 óta az alsó tagozat valamennyi évfolyamának tantervében szereplő tantárgyat – az általános iskola első két évfolyamán már nem tanulják a tanulók, ami gyakorlatilag a természettudomány-tanítás perifériára szorulását jelenti (Homoki E. 2021; Bónus L. – Csapó B. 2022; Homoki E. – Mata E. 2024). (Ráadásul a tantárgynak a tantervi módosítás előtt társadalmi vonatkozású tartalmai is voltak, így a társadalomtudományos tantárgyakat is alapozta.) Az elemi oktatás egyik súlyos hiányossága a természettudományos alapozás elégtelensége, amit a magasabb évfolyamokon már nem képes eredményesen kompenzálni a köznevelés (ennek hátterében tanításmódszertani és tartalmi okok is állnak), hiszen a természettudományos fogalmak, illetve a természettudományos gondolkodás és a hozzá kapcsolódó képességek, valamint kompetenciák kialakítása hosszú folyamat, a természettudományok tanulásával töltött idő viszont egyre rövidebb (Homoki E. 2021; Homoki E. – Mata E. 2024; Makádi M. 2022). A 6–8 éves korosztály (1–2. évfolyam) kihagyása, illetve a 9–10 éves korosztály (3–4. évfolyam) redukált és minimalizált időkerete pótolhatatlan képességhiányokat eredményezhet a későbbiekben, ami hatással lesz a környezeti attitűd alakulására, illetve a pályaorientációra is, azaz a pályaválasztásnál is háttérbe szorulhatnak a természettudományokhoz kapcsolódó szakmacsoportok (Homoki E. – Mata E. 2024). Továbbá mivel a köznevelési rendszeren belül a környezetismeret és a természettudomány az a két tantárgy, amelyek céljaikban, tartalmukban és módszereikben a leginkább közelítenek a STEM-oktatáshoz, így a tantervi módosítás következtében problémássá vált a STEM-szemlélet – kontinuitást igénylő – kialakítása is (Revákné Markóczi I. et al. 2024).

Évfolyam	Tantárgy	Megjelenés jellege
3–4.	környezetismeret	integrált
5–6.	természettudomány	integrált
7–8.	földrajz	diszciplináris
9–10.	földrajz	diszciplináris

Évfolyam	Tantárgy	Megjelenés jellege
11.	természettudomány / földrajz*	integrált / diszciplináris
5–12.	fenntarthatóság**	integrált

2. táblázat. A földrajzi tartalmak tantárgyi megjelenése és annak jellege a köznevelési rendszerben a 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján (saját szerkesztés Schlachter G. – Teperics K. 2022 táblázata alapján)
** nem minden tanulónak kötelező tanulnia; **az iskolák szabadon választhatják, a szabadon tervezhető órakeretük terhére taníthatják*

Azonban a 2020-ban módosított tantervi szabályozók **új megvalósítási utakat** is kínálnak: a 7–8. évfolyamon lehetőség van integrált megközelítésű természettudomány tantárgy tanítására (a diszciplináris természettudományos tantárgyak – biológia, fizika, kémia – helyett), valamint a gimnáziumok 11. évfolyamán bevezetésre került egy új, integrált természettudományos tantárgy oktatásának lehetősége (Nagy M. T. – Korom E. 2022) – lásd később. A 2020-as évek elejétől egy új, választható, fenntarthatóság elnevezésű tantárgy (vö. Zöld Föld program) is megjelenhet a tantervi rendszerben. Ez a tantárgy alkalmas lehet arra, hogy a témában a korábban az egyes tantárgyak keretében megszerzett ismereteket integrálja (Fenntarthatóság kerettanterv, 9–10., 2021). Az általános iskolák a választható órakeretük terhére taníthatják a tantárgyat az 5–8. évfolyamok valamelyikén heti 1 tanórában (36 tanóra), a középiskolák pedig a 9. vagy a 10. évfolyamon heti 1 tanórában (34 tanóra), a 11. vagy a 12. évfolyamon pedig heti 2 tanórában (68 tanóra). Míg az alsóbb évfolyamokon a mindennapokon van a hangsúly, azaz a tantárgy témakörei szorosan illeszkednek a tanulók mindennapi tapasztalataihoz, addig a felsőbb évfolyamok (11–12.) tananyaga már természettudományos dominanciájú, érettségire felkészítő, hiszen 2024-től választható tantárgyként projektérettségit is tehetnek a tanulók fenntarthatóságból. A 11–12. évfolyamokon a tantárgy tanításához mélyebb természettudományos ismeretekre van szükség, ezzel összefüggésben pedig

lehetőséget ad a természettudományos tantárgyakat tanító pedagógusok közötti együttműködésre is (Papp Á. 2024).

Jelentős probléma, hogy a természettudományos tantárgyak tanításában elsődlegesen a **passzív, tanárközpontú módszerek** (pl. tanári magyarázat, frontális módszerek) **dominálnak**, ugyanez elmondható a földrajzról is (Schlachter G. – Teperics K. 2022), a módszertan tekintetében tehát vannak hiányosságok (Jász E. – Bujdosó Gy. 2016). Chrappán M. (2017a, 2017b) megállapítása szerint a természettudományos oktatás nagyrészt továbbra is passzív, gyakorlatilag tanár-, tankönyv- és számonkérés-központú, ahogyan évtizedek óta, ugyanakkor Korom E. és Z. Orosz G. (2020) szerint elmozdulás tapasztalható a tanárközpontú módszerektől a tanulóközpontú módszerek felé, az ismeretközvetítés helyett egyre inkább a tanulók aktivitására helyeződik a hangsúly. A Chrappán M. (2017a) 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 egyéni és a csoportos munkaforma, még inkább a kooperatív és a kollaboratív munka aránya, jobb esetben tanári bemutatások megfigyelése történik és elenyésző az informatikai eszközök használata (TIMSS, 2011 [2012], idézi Chrappán M. 2017a; Makádi M. 2021). A fizika és a kémia tantárgyak a kapcsolódó vizsgálatokban mind a nyílt, mind a zárt végű kérdésekre adott válaszok esetében a rangsor végén helyezkednek el a tantárgyi kedveltség, a fontosság és a hasznosság esetében is. Elgondolkodtató, hogy a tanulók vajon miért nem ismerik fel a természettudományos tantárgyak – különösen a kémia és a fizika – mindennapi életben való hasznosíthatóságát. A földrajz tantárgy a fenti listákon általában előrébb szerepel, mint a természettudományos tantárgyak, ám ez is csak ahhoz elég, hogy a középmezőnyben foglaljon helyet (Czető K. 2022; Seres Z. – Makádi M. 2022; Korom E. – Purák Sz. 2024). A fentiekkel azonos eredményre jutott egy szerb kutatás is, amely szerint a tanulók földrajzhoz való hozzáállása nem optimális, a tanulók motiváltabbak lennének, ha a tanulási folyamat aktív szereplői

lehetnének, például játékosabb feladatokban, projektekben, vagy éppen terepi tanulásban vehetnének részt, ahelyett, hogy passzív befogadói a tananyagnak (Vuletić, J. – Miletić, M. 2024). Az aktív tanulói tevékenységek (pl. a kutatás- vagy a problémaalapú tanulás) fejleszthetik a motivációt, ami a természettudományos tantárgyak iránti attitűdök fokozásával együtt azért is fontos, mert egyaránt hatással van a tanulók teljesítményére, illetve a fogalmi ismeretek elsajátításának minőségére (Korom E. – Z. Orosz G. 2020).

A 2020-as alaptanterv-módosítás a földrajz mellett (lásd a *2.2.2. fejezetben*) a klasszikus **természettudományos tantárgyak** (biológia, fizika, kémia) **óraszámát** is **negatívan érintette**, ráadásul önálló és kötelező tantárgyként mindegyik tanulása-tanítása befejeződik a 10. évfolyam végén (3. táblázat). A földrajz és a kémia tantárgyak esetében a korábbi négy-négyről három-háromra csökkent az óraszám, de a fizika tantárgynál is hasonló a helyzet. A rendszerváltoztatás óta (vö. 1995-ös NAT) a fizikatanításra fordítható óraszám is folyamatosan csökken, a 2020-as NAT alapján a gimnáziumi évek alatt hetente öt fizikaóra van: heti kettő a 9. évfolyamon és heti három a 10. évfolyamon (Radnóti K. 2020), ami pontosan annyi, mint a középiskolai biológiaórák száma (heti három a 9. évfolyamon és heti kettő a 10. évfolyamon), és kettővel több, mint ahány kémia- vagy földrajzóra van ezen az oktatási szinten.

Tantárgy / Évfolyam	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	Σ
környezet-ismeret	1	1								**2**
természet-tudomány*			2	2	4*	5*			2	**15***
kémia					1	2	1	2		**6**
fizika					1	2	2	3		**8**
biológia					2	1	3	2		**8**
földrajz					2	1	2	1		**6**

3. táblázat. A 2020-as Nemzeti alaptanterv ajánlása a Természettudomány és földrajz tanulási területbe tartozó tantárgyak alapóraszámaihoz (saját szerkesztés a 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján)

** „A természettudomány tantárgyak a 7–8. évfolyamon diszciplináris bontásban vagy az integrált természettudomány tantárgy moduljaiként is oktathatók. Diszciplináris bontás esetében az egyes tantárgyak heti 3-3 órában taníthatók a két évfolyamra vetítve. A fizika, kémia, biológia tantárgyak óraszámait a kerettantervek szabályozzák. Gimnáziumokban a 9–10. évfolyamon diszciplináris bontásban folyik a természettudományi tantárgyak tanulása, tanítása. A természettudományi tantárgyak emelt óraszámban 11–12. évfolyamon folytathatók." (NAT 2020 p. 299.)*

Itt lényeges azonban a 2020-ban módosított NAT egyik erényét is kiemelni, jelesül azt, hogy választási lehetőségként a 11. évfolyamon bevezetésre került heti két tanórában egy integrált szemléletmóddal oktatandó **természettudomány tantárgy** azon diákok számára, akik nem tanulnak emelt óraszámban vagy fakultáción természettudományos tantárgyat (NAT 2020). Ez – az iskola választása alapján – történhet egy integrált természettudományos tantárgy (természettudomány) keretein belül, valamint úgy is, hogy a négy szaktárgyi program (biológia, fizika, földrajz, kémia) közül tanítják valamelyiket a megfelelő kerettanterv alapján. Utóbbi esetében joggal merülhet fel a kérdés, hogy lehet-e integrált tantárgyról beszélni úgy,

hogy valójában diszciplináris bontásban, vagy csak egy területének diszciplínájával foglalkozva történik a tantárgyak tanítása-tanulása? A tantárgy (az általános iskolaihoz hasonlóan) *„lehetőséget adhat a társadalomközpontú természettudomány erősítésére, a tudomány és a mindennapi élet összekapcsolására a természettudományok tanítása során”* (Nagy M. T. – Korom E. 2022 p. 96.). Ugyanakkor eredményes tanításukhoz még hiányoznak a speciálisan e területre képzett tanárok, az integrációs alapú szakmódszertani tudás és szemlélet, valamint a megfelelő taneszközök, pl. a valóban integrált szemléletű tankönyvek, segédanyagok (Seres Z. 2021a; Nagy M. T. – Korom E. 2022). E tantárgy keretein belül a tanulók tovább mélyíthetik, szintetizálhatják a korábban elsajátított földrajzi ismereteiket is (Seres Z. 2020).

Az egyetemi képzések palettáján újonnan megjelent természettudomány-környezettan szak (ún. Z-szak) is egy pozitív kezdeményezés, ami igyekszik pótolni az előbb említett hiányosságokat. A képzés célja a módszertani kultúra fejlesztése mellett, hogy a végzett hallgatók a felső tagozatos (5–8. évfolyam), illetve a szakképzésben és a gimnáziumokban a természettudományokat integráltan tanuló tanulókkal megismertessék és megszerettessék a természetet, mindezt gyakorlatorientált módszerekkel (Angyal Zs. 2025). A szak jellemzője, hogy *„inter- és multidiszciplináris is egyben, ami a földrajzra jellemző holisztikus látásmódot igyekszik alkalmazni a többi természettudományos szakterület esetében is”* (Angyal Zs. 2025 p. 88.). Az új szemléletű tanárszak sokat segíthet a valóban integrált szemlélettel oktatott tantárgyak eredményesebb tanításában-tanulásában, ezzel együtt a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos pozitív tanulói attitűd kialakításában. Azonban az elmúlt négy évben az ELTE-re első helyen felvett hallgatók száma alapján egyelőre úgy tűnik, a közeljövőben nem várható jelentős változás a szaknak köszönhetően: a 179 hallgatónak mindössze 14%-a (25 fő) kezdte meg a tanulmányait az osztatlan képzésben, a többiek mind a rövid ciklusú képzés hallgatói voltak, azaz számos esetben már valamilyen kapcsolódó – pl. tanári – végzettséggel rendelkeztek (4. ábra).

A fentiek alapján tehát megállapítható, hogy sem nemzetközi, sem magyar viszonylatban nincsenek jó helyzetben a természettudományos

tantárgyak. Problémák tapasztalhatók a társadalmi megbecsültség, a tanulói teljesítmények és attitűdök, a tanári ellátottság, az alkalmazott tanulási-tanítási módszerek, valamint az óraszámok tekintetében is.

2.2. A földrajz tantárgy szerepe és helyzete Magyarországon

2.2.1. A földrajz tantárgy különleges szerepe a köznevelési rendszerben

Valamennyi földrajztanítással foglalkozó szakember egyetért abban, hogy a földrajz sajátos helyet foglal el a magyar köznevelési rendszerben: egyrészt **integráló**, másrészt **szintetizáló jellegű tantárgy**. Egyfelől magába integrálja különböző természet- és társadalomtudományok, tudományterületek ismeretanyagát (Makádi M. 2020a): a természet- és a társadalomföldrajz, illetve a regionális tudományok mellett egyéb tudomány-részterületeket – földtan, meteorológia, talajtan, vízgazdálkodás, állam- és jogtudomány, történettudományok stb. – képvisel a köznevelési rendszerben, de megjelenít például gazdaságtudományi, szociológiai, demográfiai, politológiai ismereteket is (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020). Másfelől hídként teremt kapcsolatot a természettudományok és a társadalomtudományok között (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020; Makádi M. – Horváth G. 2011; Tani, S. 2014; Probáld F. 2017a, 2017b; Virranmäki, E. et al. 2019; Makádi M. 2020a).

A hídszerep gondolatisága egészen a geográfia (földrajztudomány, *geography*) intézményesülésének 19. századi kezdetéig nyúlik vissza – lásd például Carl Rittert és Hunfalvy Jánost. Szakmai szempontból elsőként Alexander von Humboldt hangsúlyozta a geográfia természet- és társadalomtudományi ötvözetét (Mezősi G. 2025). A kor geográfusai a földrajzra úgy tekintettek, mint a természeti és a társadalmi jelenségeket összekapcsoló tudományra, céljuk elsősorban az volt, *„hogy feltárják a természeti tényezők szerepét a társadalom történetének alakulásában"* (Gyuris F. 2020 p. 406.). A gondolat, hogy a geográfia nem csupán természettudomány és nem csupán társadalomtudomány, meglehetősen régi, fontos azonban

hangsúlyozni, hogy a geográfia sosem volt teljesen egységes tudomány, már a kezdetektől fogva különbségek mutatkoznak pontos meghatározásával kapcsolatban (Gyuris F. 2020). A földrajz mint tudomány tehát egy komplex, több tudományterületet integráló tudományos diszciplína, amely egyszerre fókuszál és igyekszik választ adni a természettudományi és társadalomtudományi problémákra (Csomós Gy. 2019). A fentiek teszik a földrajz tantárgyat is azzá, ami: egy *„szintetizáló, a természeti és társadalmi-gazdasági jelenségeket és folyamatokat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban feldolgozó tantárggyá"* (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020 p. 1.). Bár van kapcsolat az iskolai tantárgyak és a tudományterületek között, az iskolai tantárgyak céljai és pedagógiai szempontjai eltérnek a tudományos diszciplínákétól (Stengel, B. 1997, idézi Börjesson, M. – Lilliestam, A.-L. 2025). Éppen ezért lényeges leszögeznünk, hogy a földrajz tudomány és a földrajz tantárgy sem azonos – bár a földrajztudomány és a földrajzoktatás a 20. század közepéig egymással szorosan összefonódva fejlődtek (Gebhardt, H. et al. 2007, idézi Probáld F. – Ütőné Visi J. 2012; Makádi M. 2020a) –, **a földrajz iskolai tantárgy tárgyköre szélesebb, mint a geográfiáé**. Fontos hasonlóság azonban a földrajz mint tudomány és a földrajz mint tantárgy között azok kettős (integráló és szintetizáló, természet- és a társadalomtudományokat is magában foglaló) jellege. Bár a tudományos vonatkozásban esetlegesen akadályokat kelthet ez az integratív jelleg (a természet- és a társadalomtudományok céljait és eltérő módszertanát egyszerre elváró összetettség), az a köznevelési rendszeren belül mindenképpen előnyös és megőrzendő (Teperics K. 2011). Ennek ellenére a földrajz tantárgy integratív, a természet- és társadalomtudományok között hidat képező szerepének fel- és elismertetése nemcsak hazánkban, hanem más országokban (pl. Ausztrália, Németország) is komoly kihívásokkal küzd (Caldis, S. et al. 2026). Itt fontos megemlíteni, hogy nemzetközi viszonylatban a földrajzot *(geography)* a legtöbb esetben a társadalomtudományokhoz, a földtudományokat *(Earth sciences)* pedig a természettudományokhoz sorolják, s míg a társadalomföldrajzot társadalomtudományi, addig a természetföldrajzot természettudományi diszciplínaként tartják számon (Csomós Gy. 2019).

Magyarországon viszont mind a természetföldrajz, mind a társadalomföldrajz a természettudományos diszciplínák (lásd földtudományok tudományterület) között található meg, ami nemzetközi viszonylatban unikálissá teszi hazánkat, és nem könnyíti meg a tudomány és a tantárgy helyzetét sem.

A hazánkon kívüli országok esetében különbségeket fedezhetünk fel abban, hogy a földrajz tantárgy mely tudományterülethez (oktatási-műveltségi területhez) kötődik (4. táblázat). Finnországban, Japánban (és Magyarországon – lásd az előző fejezetet) például szorosabban kapcsolódik a természettudományokhoz, az Amerikai Egyesült Államokban, Ausztriában, Chilében, Franciaországban, Németországban, Norvégiában, Olaszországban, Romániában, Spanyolországban, Svédországban, Szlovákiában vagy Törökországban a társadalomtudományokhoz, Ausztráliában, az Egyesült Királyságban vagy a Szingapúri Köztársaságban viszont a bölcsészettudományokkal áll kapcsolatban (Homoki E. 2014; Probáld F. 2017a; Solem, M. – Tani, S. 2017; Tani, S. 2017, Palacios, F. A. 2019; Aksoy, B. 2021); Løken, I. – Wetlesen, A. 2024, Hegyesi D. 2024; Caldis, S. et al. 2026). Ez is rávilágít a földrajz egyedülálló helyzetére és szerepére: a tantárgy a legkülönfélébb módokon jelenik meg a különböző nemzeti keretek között, ám a földrajzi tudás *(geographical knowledge)* – mint holisztikus jellegű, a tudomány különböző területeire (pl. a humán- és a természettudományokra) vonatkozó tudás (Virranmäki, E. et al. 2019) – a fiatalok oktatásának létfontosságú alkotóeleme az egész világon (Butt, G. – Lambert, D. 2014). A tantárgy egyik tudományterületbe sem sorolható be egyértelműen, átível a tudományági tagozódásokon, így igen jelentős szerep hárulhat rá valamennyi ország köznevelési rendszerében, például abban, hogy explicit módon irányítsa a tanulók figyelmét az egyes tudományterületek közötti kapcsolódási pontokra. Ennek ellenére – bár az iskolai földrajzoktatás nemzetközi helyzetének áttekintése meglehetősen problematikus (Butt, G. – Lambert, D. 2014; Brooks, C. et al. 2017; Caldis, S. et al. 2026) – összességében kijelenthető, hogy a földrajz számos országban (pl. Egyesült Királyság, India, Kína) nem rendelkezik stabil háttérrel, nem fordítottak rá kellő figyelmet (vö. Xuan, X. et al. 2019). Hazánkon kívül vannak

más olyan országok (pl. Chile, Finnország, Olaszország) is, ahol a földrajz tantárgy helyzete meggyengült vagy veszélyben van (Van der Schee, J. 2014; De Vecchis, G. 2014; Brooks, C. et al. 2017; Tani, S. 2017), ám akadnak olyanok is (pl. Ausztria, Horvátország), ahol a tantárgy pozíciói továbbra is erősek, és a tantárgynak nagy presztízse van, vagy legalábbis nagyobb óraszámban tanulják, mint hazánkban (vö. Probáld F. 2017a, 2017b, és lásd a következő fejezetben). A földrajz tantárgy régóta küzd a tanulók érdektelenségével, a globális tendenciák azt mutatják, hogy csökken a földrajzórák száma az iskolákban, ez pedig a tanulók továbbtanulási érdeklődését is tovább csökkenti a kapcsolódó szakokon (Korvasová, V. 2023; Caldis, S. et al. 2026). A fentiek magyarázatul szolgálhatnak arra, hogy az utóbbi években egyre több földrajzoktatással kapcsolatos kutatás jelenik meg különféle nemzetközi folyóiratokban, ami egyértelműen mutatja azt is, hogy napjainkban nő a földrajz és a földrajzoktatás jelentősége (Aksoy, B. 2021).

Ország	**A földrajz tantárgy neve az adott ország nyelvén (és magyarul)**	**A kapcsolódó oktatási-műveltségi terület az adott ország nyelvén (és magyarul)**
Magyar-ország	Földrajz	Természettudomány és földrajz
Ausztria	Geografie und wirtschaftliche Bildung *(„Földrajz és gazdasági oktatás")*	Wirtschaft und Gesellschaft *(„Gazdaság és társadalom")*
Csehország	Zeměpis [Geografie]	Člověk a příroda / Člověk a společnost *(„Ember és természet" / „Ember és társadalom")*
Finnország	Maantiede	Ympäristö- ja luonnontieteet *(„Környezet- és természettudományok")*
Horvát-ország	Geografija	Prirodoslovno *(„Természettudomány")*

Ország	**A földrajz tantárgy neve az adott ország nyelvén (és magyarul)**	**A kapcsolódó oktatási-műveltségi terület az adott ország nyelvén (és magyarul)**
Románia	Geografie	Om şi Societate *(„Ember és társadalom")*
Szlovákia	Geografia	Človek a spoločnosť *(„Ember és társadalom")*
Ukrajna	Географія	Природнича *(„Természettudomány")*

4. táblázat. A földrajz tantárgy neve és a kapcsolódó oktatási-műveltségi terület neve néhány európai ország példáján (forrás: az Eurydice és az adott ország oktatási dokumentumai alapján saját adatgyűjtés)*
*Megjegyzés: *eltérők az egyes országok tantervi szabályozóiban, nem mindenhol ugyanazt értik azon (lásd még tantárgycsoportok).*

A korábbiakból következik, hogy a tantárgynak különösen fontos szerepe van mind a természettudományos, mind a társadalomtudományos gondolkodás fejlesztésében. A két terület ugyan eltérő gondolkodási stratégiát igényel, ám közös vonásaiknak köszönhetően lehetséges – sőt szükséges! – a közös fejlesztésük a földrajztanítás keretében, a tantárgy integrált jellege éppen ezt igényli (Darabos K. – Gerlang V. 2021). A gondolkodás képessége ugyanis különböző stratégiákkal – amelyek irányulhatnak a munkamódszerre, a tanulásszervezési módra vagy valamely képességterületre – eredményesen fejleszthető, a tudatosan végzett fejlesztés során a tanulók egyre magasabb gondolkodási szintekre juthatnak (Makádi M. 2015b). A tanulók aktív állampolgári szerepe is eredményesen támogatható azáltal, hogy a földrajz tantárgy eszköztára nemcsak a természettudományokra jellemző vizsgálódáson-kísérletezésen és kutatáson alapuló *(experimental and inquiry-based)* megközelítéseket, hanem a társadalomtudományokra jellemző, részvételen és tapasztalaton alapuló *(participatory and experience-based)* megközelítéseket is alkalmaz (Tani, S. 2014; Földrajz

kerettanterv, 9–10., 2020). Emellett a földrajz tantárgy számos olyan ismeretanyagot tartalmaz, amelyek szükségesek a mindennapi élethez, ám más tantárgy tananyagában nem – vagy csak kevésbé hangsúlyosan – szerepelnek (pl. időjárási veszélyhelyzetek). Tág és változatos tananyagának köszönhetően sokféle készség, kompetencia fejlesztését teszi lehetővé, a tantárgy szintetizáló jellegéből adódóan olyan képességterületeket (pl. téri intelligencia, időbeli tájékozódás, problémamegoldó gondolkodás) is fejleszt, valamint olyan tartalmakat (pl. fenntarthatósággal vagy pénzügyekkel kapcsolatos ismeretek) ad át, amelyek más hagyományos tantárgyak keretein belül kisebb arányban fordulnak elő és amik alapjai az élet különböző színterein történő tájékozódásnak. (Csak néhány érv azok közül, amelyeket Galambosi R. et al. [2023] említenek a *„Miért érdemes földrajzot tanulni?* című munkájukban).

2.2.2. A hazai földrajzoktatás legfőbb problémái

A következőkben bemutatjuk a magyarországi földrajzoktatást értintő legfontosabb **problémákat**, jelentősen támaszkodva a vonatkozó szakirodalomra. A **szisztematikus szakirodalmi áttekintés** során azokat a problémákat emeltük ki, amelyeket a publikációk a legtöbbet említenek, illetve amelyeket a későbbiekben összevetünk a tanulói kérdőívekből és a pedagógusinterjúkból leszűrt tanulságokkal.

Probáld Ferenc 2017-ben azt írta, hogy *„feltétlenül ideje lenne újragondolni az egyes műveltségi területek és tantárgyak számára előírt tantervi hely- és időarányok kérdéskörét"* (Probáld F. 2017a p. 54.). Az újragondolás ugyan megtörtént (legutóbb 2020-ban), ám az utóbbi évek változásai (pl. az, hogy legutóbbi alaptanterv-módosítással is csökkent a földrajz óraszáma) nem erősítették a földrajz tantárgy hazánk köznevelési rendszerében betöltött **helyzetét** és **presztízsét.**

Napjainkban az egyik legnagyobb problémát az **óraszámok** 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 óraszáma 1-1 tanórával. Emellett egyre kevesebb évfolyamon jelenik meg a földrajz 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) (3. táblázat). Kijelenthető, hogy a földrajz tantárgy heti órakerete – valamint a földrajztanulási évek száma – minden idők abszolút minimumára zsugorodott, a tantárgy óraszáma napjainkban kevesebb, mint az elmúlt két évszázad során bármikor, sőt elmarad a szomszédos országokban tapasztalható mértéktől is (5. táblázat), ugyanakkor a rá nehezedő tartalmi és készségfejlesztési elvárások dinamikusan nőnek (Homoki E. 2014; Probáld F. 2017a, 2017b; Makádi M. 2026) – lásd később. Mindez felveti a kérdést, hogy a földrajz köznevelési rendszerben betöltött különleges szerepe vajon mennyire tud realizálódni egy olyan tantárgy esetében, amelynek óraszáma a gimnáziumok első két évfolyamán a korábbi négyről háromra csökkent a 2020-ban módosított NAT alapján? Az óraszámcsökkenés – ahogyan korábban már említettük – nem új folyamat, ezt megelőzően legutóbb 2012-ben csökkent a földrajztanításra fordítható időkeret az általános iskolák 7–8. évfolyamain, a korábbi heti négy óráról háromra. Sőt a tantárgy a szakgimnáziumokban is súlyos veszteségeket szenvedett el: ezen iskolatípusban mindössze az intézmények kb. 30%-ában maradt meg önálló tantárgyként (Szilassi P. – Szőllősy L. 2018). Már e változások is igen rossz helyzetbe hozták az önálló földrajz tantárgy oktatását.

Ország / Évfolyam	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Σ
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

5. táblázat. A Visegrádi Együttműködés, valamint a Magyarországgal szomszédos országok földrajz óraszámai az alapfokú oktatási intézményekben és a gimnáziumokban, 2024 (forrás: az Eurydice és az országok oktatási dokumentumai alapján saját adatgyűjtés)

Az óraszámok tekintetében elengedhetetlen, hogy kitekintsünk a környező országok sajátosságaira, ehhez a kiindulópontot Probáld F. (2017a, 2017b) és Homoki E. (2014) tanulmányai adták, akik négy szomszédos ország (Ausztria, Szlovákia, Románia, Ukrajna) földrajz óraszámait vizsgálták. Probáld F. megállapítása, miszerint mindhárom általa vizsgált országban bővebb időkeretet kap a földrajz, ráadásul optimálisabb annak elhelyezése az egyes évfolyamokon, napjainkban, a 2020-as óraszámcsökkentés után még inkább megállja a helyét. Egyúttal a hazai helyzet nemcsak a fenti országokhoz, hanem több más, régióbeli országhoz képest is unikális. Kijelenthetjük, hogy **valamennyi szomszédos országban**, illetve a **V4 országaiban is magasabb óraszámban** tanulják a tanulók a földrajz tantárgyat. A legjobb helyzetben Horvátországban van, de Ausztriában, Szerbiában és Szlovéniában is kedvező a helyzet: az ottani tanulóknak több mint duplaannyi földrajzórájuk van, mint a magyaroknak. A legalacsonyabb óraszámban Lengyelországban tanulják

a földrajzot, de még ott is hárommal magasabb óraszámban, mint hazánkban. Érdemes azonban óvatosan kezelni az előbbieket, hiszen az egyes országok oktatási rendszere sok mindenben eltérhet egymástól, például

- az általános és a középfokú oktatás struktúrájában (pl. Csehországban, Szlovákiában és Ukrajnában 9 évig tart az alapfokú oktatás) és az évfolyamok számában (pl. Csehországban és Szlovákiában általában 13 évig járnak iskolába a tanulók, Ukrajnában pedig 11 évig);
- a szorgalmi időszak hosszában, az iskolák autonómiájában (pl. Csehországban az adott köznevelési intézmények határozzák meg az oktatási keretprogramok [RVP] alapján készített iskolai tantervükben [ŠVP] egy-egy tantárgy időkeretét és azt, hogy mely évfolyamokon tanítják azt, de Szlovákiában is hasonló a helyzet a középiskolák esetében – az RVP-k csak a tantárgycsoporthoz rendelnek minimális óraszámokat);
- a földrajz tantárgy tartalmában (pl. Ausztriában a természetföldrajzot nem a földrajz tantárgy keretein belül tanulják).

Az 5. táblázat[10] ráirányítja a figyelmet egy másik különbségre, problémára is. Míg nálunk csupán négy évfolyamon tanulják önálló tantárgyként a földrajzot, addig valamennyi vizsgált országban jóval több évfolyamon van jelen kötelező jelleggel a tanulók órarendjében: szinte mindenhol az ötödik évfolyamon kezdődik és általában egészen a gimnázium utolsó vagy utolsó előtti évfolyamáig tart.

A földrajz tantárgy helyzetét kifejezetten hátrányossá teszi, hogy tanítása (1978 óta) **a 10. évfolyammal lezárul**, ráadásul a 2020-as NAT alapján ezen az évfolyamon csupán heti egy tanóra 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

[10] Bár az 5. táblázatban szereplő adatok gyűjtése során a legnagyobb körültekintéssel jártunk el, és a legfrissebb, érvényben lévő tantervi szabályozókat vizsgáltam az általános iskolák és a gimnáziumok esetében, lehetnek eltérések a táblázatban szereplő számok és a valóság között a vizsgált országok sajátosságai miatt. Ezek azonban biztosan nem befolyásolják érdemben az előbb tett megállapításokat.

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 ezt a tanulóknak csak kis hányada tanulja, és leginkább azok, akik egyébként sem érdeklődnek a természettudományok iránt. A tanterveknek (illetve azok készítőinek) sokkal jobban figyelembe kellene venniük a tanulók korosztályos jellemzőit, tapasztalható, hogy sok és sokszor nem az életkori sajátosságoknak megfelelő lexikális ismereteket (fogalmakat, tényeket) kell elsajátítaniuk (Szilassi P. – Szőllősy L. 2018). Fontos szempont azt is, hogy 14–16 éves korban még gondot jelent az általános jellegű ismeretek (pl. általános társadalomföldrajz) feldolgozása, ezeket a témákat eredményesebb lenne magasabb évfolyamokon tanítani, hiszen például a 14 és a 18 éves tanulók 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 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, amely szerint a földrajz tanítása előbb lezárul, mint a természettudományos tantárgyaké, amelyek ismeretanyagát fel kellene használnia (Makádi M. – Horváth G. 2011; Makádi M. 2020a), látszólag érvényét vesztette. Azonban továbbra sem tud – még elvi szinten sem – megvalósulni a természettudományos tantárgyakból tanult tartalmak szintézise, hiszen a földrajz nem építkezhet a többi tantárgy tanulása során elsajátított ismeretekre – különösen nem a természetföldrajzi témák (pl. kőzetburok, légkör, vízburok) esetében. Ezeket ugyanis 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). Ugyanez igaz a társadalomtudományos – pl. történelem, állampolgári

ismeretek – tantárgyak esetében is – lásd az *5. fejezetben*. Ahogyan arra Farsang A. és Ütőné Visi J. (2020) tanulmányukban rávilágítanak, az óraszámcsökkenés nemcsak a 10. évfolyamot érinti, hanem kihat a teljes gimnáziumi földrajzoktatásra, olyannyira, hogy a korábbi tananyag-elrendezés (9. évfolyam természetföldrajz, 10. évfolyam társadalomföldrajz) és témaarányok újragondolását igényli. Úgy véljük, a földrajz megszokott tananyagelrendezésén célszerű lett volna már korábban is változtatni, hiszen egy olyan tantárgy esetében, aminek alapja a szintézisalkotás és az integrálás, nem lehet egymástól teljesen elkülöníteni – eltérő évfolyamra helyezve – a természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi ismereteket. Ezzel magán a tantárgyon belül számoljuk fel annak egyik lényeges elemét. A változtatásnak azonban anélkül kellett volna bekövetkeznie, hogy ehhez óraszámcsökkenés társul (Seres Z. 2021a).

Lehet-e heti egy tanórában eredményesen tanítani bármilyen tantárgyat? A Magyar Földrajzi Társaság (MFT) 2020 elején kiadott állásfoglalása szerint nem, ugyanis ebben az esetben nincs tanulási-tanítási folyamat, így a tanítás gyakorlatilag hatástalan, bármilyen tartalommal is foglalkozunk (A Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása, 2020). A heti egy tanóra az az *„érzékenységi határ"*, aminél eredményes tanulási folyamat már nehezen valósítható meg (Makádi M. 2026), abban nehéz jelentős hatást gyakorolni a tanulókra, az alacsony óraszám hat az alkalmazott munkamódszerekre, valamint a pedagógusok motivációjára is (Varjas J. 2024). Jelenleg a 10. évfolyamon összesen 36 tanítási óra áll rendelkezésre a tanulók tudásszintjéhez igazodó, adaptív, differenciált tanításra, a tananyag összegzésére és elmélyítésére, a tanulók fejlődésének nyomon követésére, visszajelzésre, értékelésre. Csupán e tevékenységek is rendkívül időigényesek, s ekkor még nem foglalkoztunk a tantervben meghatározott tartalmakkal. Ezek elsajátításával összhangban kellene fejleszteni a tanulók készségeit és kompetenciáit, mint például a személyes és társas kapcsolati, a digitális, a tanulás kompetenciái vagy a gondolkodási kompetenciákat. Utóbbiak esetében – a földrajz tantárgy sajátos helyzetéből kiindulva – ráadásul egyszerre kellene összpontosítanunk a természettudományos és a társadalomtudományos gondolkodás fejlesztésére, mindezt úgy, hogy a gondolkodásfejlesztés a komplex földrajzi szemlélet kialakulását

szolgálja. Ezek ugyan rendkívül fontos célként jelennek meg a 2020-ban módosított NAT-ban, ám megvalósításukhoz időre lenne szükség, amiből viszont feleannyi sincs, mint a 20. század közepén volt (Probáld F. 2017b), a 10. évfolyamon pedig éppen feleannyi áll rendelkezésre, mint a korábbi NAT esetében. A helyzetet súlyosbíthatják az óraelmaradások (iskolai ünnepségek, munkaszüneti napok, nem szakszerű helyettesítések stb. miatt) is, egy-egy ilyen esetében csupán két (vagy akár több) hét elteltével folytatható a közös tanulás, amitől az még epizodikusabbá válik. Kérdéses tehát, hogy a földrajztanítás valamennyi célja közül – pl. a tanulók tudjanak tájékozódni, eligazodni a Föld kisebb-nagyobb egységein; legyenek tisztában a Föld eltartóképességének korlátaival; elsajátítsák a földrajzi-környezeti gondolkodást (Makádi M. 2020a) – mennyi tud megvalósulni e szűk időkeretben.

A többi tantárgy mellett vajon mekkora hangsúllyal jelenik meg a földrajz a tanulók életében? Mennyit foglalkoznak egy olyan tantárggyal, amelynek tanárát jó esetben is csak hetente egyszer látják 45 percig? Hogyan tudják a tanárok felkelteni az érdeklődést a tantárgy által közvetített tartalom és annak mindennapi életben való alkalmazása iránt? Hogyan tudják megcélozni azoknak a kompetenciáknak a fejlesztését, amelyek lehetővé teszik a későbbi önálló földrajzi ismeretszerzést (vö. Farsang A. – Ütőné Visi J. 2020)? Bizonyára ezekre a kérdésekre nagyon sokan azt válaszolnák, hogy sehogy. Lényeges azonban, hogy ezeket az órákat a szaktanárok tervezik meg és irányítják, így az ő kezükben van az azokban rejlő lehetőségek felhasználása is. A pedagógusok hajlamosak beletörődni ebbe a *„nyomorúságos”* helyzetbe (Probáld F. 2017a p. 53.), és borúlátóan gondolkodni a földrajz tantárgy kilátásairól. A külső tényezők ugyan adottak, azonban számtalan olyan lehetőség van a kezükben, amellyel változás érhető el. Az iskolarendszer sikere ugyanis elsősorban nem a tanterveken múlik, hanem a tanárok szakmai és módszertani felkészültségén, hivatástudatán és egyéniségén (Probáld F. 2017b). *„A tanárok az oktatási rendszer központi pillérei”* (Rapos N. 2026 p. 38.), számos tanulmány bizonyítja (pl. Gyökös E. – Szemerszki M. 2014; Balázs B. et al. 2017; Széll K. 2018; Czető K. 2020; Szemerszki M. 2023), hogy munkájuknak, minőségüknek, személyiségüknek jelentős szerepe van a tanulók eredményességében. Az oktatásban

a tanár az innováció kulcsa (Van der Schee, J. 2014), a pedagógusok módszertani kultúrája alapvetően határozza meg a köznevelés minőségét (Lannert J. 2015). Ezek ismeretében különösen aggasztó, hogy többségükre nem jellemző a nyitottság és a megújulási készség (Kojanitz L. 2019). Ezzel összefüggésben probléma az is, hogy a szaktudományi, a pedagógiai és a szakmódszertani kutatások eredménye csak mérsékelten jut el a gyakorló pedagógusokhoz (például többségük nem olvas szakmai folyóiratokat) (Nagy-Czirok L. 2016), nem vesz részt szakmódszertani továbbképzésekben.

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** (Ütőné Visi J., 2011, Probáld F. et al. 2015, idézi Probáld F. 2017a; Szilassi P. – Szőllősy L. 2018, Kojanitz L. 2019). E két tényező továbbra is dominánsan van jelen a hazai földrajztanításban, kijelenthetjük ezt a 2020-es NAT, az ahhoz készült kerettantervek és a tankönyvek áttekintése alapján, valamint ezt támasztja alá a tanulók és földrajztanárok körében végzett kutatás is (lásd a *4. fejezetben*). Ezért különösen felértékelődik a pedagógusok szerepe. Amikor a földrajz tantárgy helyzete meggyengül egy adott országban, az általában azt eredményezi, hogy csökken a földrajztanárok és a kapcsolódó kutatások száma, valamint gyengül az adott ország azon képessége, hogy biztosítsa a fiatalok számára a földrajzi fogalmak megértésével kiegészített minőségi oktatást – ugyanakkor nincs okunk azt feltételezni, hogy ez az egyetlen út a földrajz tantárgy jövőjét illetően (bővebben Brooks, C. et al. 2017).

Az előbbi problémákkal szoros összefüggésben gondot jelent, hogy **a tananyag mennyisége** nincs összhangban a rendelkezésre álló alacsony óraszámokkal. A Magyar Földrajzi Társaság 2020. február 10-én kiadott állásfoglalása szerint a tananyag mennyiségének csökkenése nem arányos a tantárgy óraszámának csökkenésével, így arányaiban az eddigieknél is feszítettebb lehet a tananyagfeldolgozás üteme (A Magyar Földrajzi Társaság

állásfoglalása, 2020, idézi Seres Z. 2020). A 2020-as NAT és az ezekhez kapcsolódó kerettantervek mindegyike a tanulók nagy része számára *„tanithatatlan mennyiségű ismeret elsajátítását írja elő”*, ami lényegesen korlátozhatja a tanórákon alkalmazható tanítási-tanulási módszerek körét, így az évtizedek óta sürgető szakmódszertani megújulást is (Juhász Á. – Nahalka I. 2025 p. 325.; Makádi M. 2026). Ezt igazolja az általunk végzett tartalomelemzés is: a 2020-as kerettantervben található fogalmak száma összességében nemcsak arányaiban nőtt a 2012-es kerettantervhez képest, hanem ténylegesen is (6. táblázat). A tantervi fogalmak a témakörhöz kapcsolódó legfontosabb fogalmakat vagy fogalomköröket jelentik, amelyekről mindenképpen kell tanítani – nem az összes tanítandó fogalom és nem a mindenki által elsajátítandó minimális fogalmak listája (Makádi M. 2020a) –, a tanterv azonban nem tisztázza, hogy milyen szinten és mélységben várja el az egyes fogalmak ismeretét a tanulóktól. Ez súlyos probléma, hiszen a tantervi szabályozókban nem jelenik meg egyértelműen, hogy mi is a cél ezekkel a fogalmakkal: az, hogy a tanulók halljanak ezekről, vagy értsék ezeket tágabb és összetett kontextusban is, vagy fel tudják azokat használni? (Természetesen az utóbbi lenne célravezető, hiszen az, hogy a tanulók valamilyen fogalomról hallanak, az nem azonos azzal, hogy meg is értették és használni is tudják azt.) A gimnázium első két évfolyamán a 2012-es kerettanterv alapján 221 kulcsfogalom említésére/elsajátítására 136 tanítási óra állt rendelkezésre, míg az új dokumentumban 235 fogalom jut 102 tanítási órára. Ez még akkor is jelentős növekedés, ha a módosított dokumentumban olyan fogalmak is megjelennek, amelyek már korábban is szerepeltek a gimnázium első két évfolyamán, de kulcsfogalomként eddig nem jelentek meg (pl. magma, láva, hurrikán, fjord, kötvény). Következetlenség, hogy a kerettantervekben szereplő fogalmak egyes esetekben – különösen az új fogalmaknál, fogalomköröknél – alá vannak bontva részfogalmakra, egyes esetekben pedig – többnyire a hagyományos fogalmaknál – nincsenek, utóbbiakról feltételezhetően úgy gondolkodnak a tantervírók, hogy azt úgyis minden tanár beleérti. Ezzel összefüggésben valószínűleg még kevésbé van lehetőség arra, hogy mindenről a korábbi részletességgel tanítsunk, de ami ennél sokkal fontosabb, alig van lehetőség a tanulók tevékenykedtetésére és

az önálló tanulást támogató módszerek alkalmazására (vö. Farsang A. – Ütőné Visi J. 2020). Ez nem meglepő, hiszen utóbbiak, valamint a szemlélődő, vizsgálódó módszerek alkalmazása jóval több időt igényel a frontális módszereknél, így a NAT-ban megfogalmazott szemléletváltás a valóságban valószínűleg nem, vagy csak nagy erőfeszítések árán tud megvalósulni. Az erősen karcsúsított 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. Mint ahogyan általában a természettudományos oktatásban (Muzsalyiné Molnár H. 2021), úgy a földrajztanításban is szemléletváltásra és a módszerek, eszközök korszerűsítésére van szükség (Seres Z. – Makádi M. 2022).

	Fogalmak száma	
Témakör címe**	**Kerettanterv 2012**	**Kerettanterv 2020**
A Föld kozmikus környezete Tájékozódás a kozmikus térben és időben	15	15
A földi tér ábrázolása	13	–
A Föld mint kőzetbolygó szerkezete és folyamatai. A kőzetburok	25	40
A légkör földrajza. A légkör	27	28
A vízburok földrajza. A vízburok	21	32
A földrajzi övezetesség. A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései	12	35
Társadalmi folyamatok a 21. század elején. Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században	21	17

Témakör címe**	Fogalmak száma	
	Kerettanterv 2012	Kerettanterv 2020
A világgazdaság jellemző folyamatai A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig	16	18
A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban	–	25
Magyarország – helyünk a Kárpát-medencében és Európában Magyarország és a Kárpát-medence a 21. században	16	7
A társadalmi-gazdasági fejlődés regionális különbségei Európában	9	–
Az Európán kívüli kontinensek, tájak, országok társadalmi-gazdasági jellemzői	18	–
Globális kihívások – a fenntarthatóság kérdőjelei Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái	28	18
Összesen	**221**	**235**
Gimnáziumban rendelkezésre álló órakeret a földrajz tanítására	**136**	**102**
Az egy tanítási órára jutó elsajátítandó, megerősítendő kulcsfogalmak száma	**1,625**	**2,303**

6. *táblázat. A földrajz tantárgy témakörei és az azokhoz kapcsolódó kulcsfogalmak, fogalmak száma a 2012-es és a 2020-as kerettantervek alapján a gimnázium első két évfolyamán* (saját szerkesztés a Földrajz kerettantervek a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, 2012, 2020 alapján)*

** az egyes témakörökhöz kapcsolódó topográfiai ismereteket a táblázat nem tartalmazza,*

*** előbbi a 2012-es, utóbbi a 2020-as kerettantervben megjelenő cím.*

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 kevéssé 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 alkalmazási képessége között szakadék van, pedig *„a minőségi, alkalmazható tudás az alkalmazásra képtelen, passzív ismereteket tartalmazó tudással szemben társadalmi, gazdasági értékké 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. – Szőllőssy 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). Egy Csehországra vonatkozó vizsgálat a földrajztanítás (6–9. évfolyam) elsődleges problémájaként nevezi meg a készségfejlesztés hiányát, valamint azt, hogy a tanulók nem tanulják meg, hogyan kössék össze földrajzi ismereteiket a való világgal és a köznapi történésekkel, problémákkal. A szerzők megoldásként interdiszciplináris témák beemelését, az új technológiák használatát, a tanulóorientált szemléletet és a tantárgy mindennapi élettel való összekapcsolását javasolják (Kubiatko, M. et al. 2012). Egy másik cseh vizsgálat – amelynek eredményei alapján a földrajz tantárgy nem tartozik a legnépszerűbb tantárgyak közé – arra a következtetésre jutott, hogy a földrajz népszerűbbé tételében az első lépésnek a földrajz hasznossága hangsúlyozásának kellene lennie, valamint a földrajzóráknak jobban kellene igazodniuk a tanulók mindennapi életéhez, a tanároknak pedig innovatívabb tanulási-tanítási módszereket kellene alkalmazniuk (Korvasová, V. 2023).

Valószínűleg az előbbi problémától nem függetlenül jelentős nehézséget jelent a földrajz tantárgy **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 tanárkollégák, szülők vagy éppen a tantervfejlesztők megkérdőjelezik 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 a földrajz presztízsének növeléséhez, azáltal, hogy új tanulóközpontú és kutatásalapú módszereket alkalmaznak (Farsang A. et al. 2022; Vuletić, J. – Miletić, M. 2024; Korvasová, V. 2023).

Az előbbiekben azokat a problémákat gyűjtöttük össze, amelyek a legtöbbször kerülnek elő egy-egy a témához kapcsolódó publikációban. A 2020-as alaptanterv-módosítás következtében még nehezebb helyzetbe került hazánkban a földrajzoktatás. A fentiekkel összefüggésben a *Kutatási módszerek és eredmények* részben (*4. fejezet*) azt is vizsgáljuk, vajon a pedagógusok mely problémákat emelik ki leginkább a földrajzoktatással kapcsolatban, mi az, ami számukra gondot jelent pedagógiai munkájuk során. Az ebben a fejezetben bemutatott *„válsághelyzet"* azt igényli, hogy átértékeljük mindazt, amit a földrajztanításról gondolunk; a jelen kihívásaira új taktikával kell válaszolnunk! Ezen új taktika rendkívül fontos pillére a földrajztanárok szakmódszertani kultúrájának frissítése, valamint, hogy valamilyen módon ráirányítsuk a társadalom és a döntéshozók figyelmét a földrajz tantárgy hasznosságára és szükségességére.

3. A földrajz tantárgy és az interdiszciplináris megközelítés

3.1. Az interdiszciplináris megközelítésről általánosságban

Az **interdiszciplináris** (*inter-* [‘között, közé’] és *disciplina* [‘oktatás, ismeret’] kifejezés általános értelemben több tudományágra kiterjedőt, több szakterületet közösen érintőt jelent. E könyvben ebben az értelemben használjuk, tantervi kontextusban azt értjük alatta, hogy egy adott téma megismerése, illetve a hozzá kapcsolódó készségek, kompetenciák fejlesztése közösen, több tantárgyat érintve, több tantárgyon keresztül történik. Ugyanakkor az interdiszciplináris kifejezést a **tantárgyi integráción** *(curriculum integration)* belül is használja a szakirodalom, egyike a három legelterjedtebb megközelítésnek, amelyek a következők: a multidiszciplináris, az interdiszciplináris és a transzdiszciplináris (lásd a következő fejezet végén).

Nemzetközi szinten jól látható, hogy a tanítási-tanulási folyamatban az interdiszciplináris együttműködésre irányuló kezdeményezések egyre inkább teret nyernek a tantervekben és az iskolákban. A tantervelmélet az utóbbi évtizedekben interdiszciplinárissá vált (Vass V. 2012). Az interdiszciplináris megközelítés mint modern tanítási elv a neveléstudományok területén is egyre fontosabbá válik, a különböző tudományágak ismereteinek a gyakorlatban való eredményes alkalmazásához fontos, hogy széleskörű kapcsolatokat teremtsünk azok között (Kotyk, T. et al. 2022). Az interdiszciplinaritás felé való elmozdulás része annak a nemzetközi fordulatnak, amelynek célja felkészíteni a fiatalokat a globális problémákból (is) eredő társadalmi változások kezelésére és az azokkal való foglalkozásra (Løken, I. – Wetlesen, A. 2024; Finnanger, T. S. 2026). Az elmúlt két évtizedben számos ország – pl. Brazília, Finnország, Hollandia, Norvégia,

Skócia, Spanyolország, Wales, Új-Zéland – vezetett be különböző tantárgyak közötti integrációs formákat (Finnanger, T. S. 2026; Lage-Gómez, C. et al. 2025; Sousa, R. T. et al. 2026). A témánk szempontjából érdekes lehet Franciaország, ahol a földrajzot és a történelmet egy komplex tantárgy *(l'histoire-géographie)* keretein belül tanítják-tanulják, amelynek célja a térbeli és a történelmi folyamatok szintézisközpontú megértése (Hegyesi D. 2024). Annak ellenére azonban, hogy sok pedagógus, pedagógusképző egyetem, tantervfejlesztő és egyes politikusok is fontos kérdésnek tartják az interdiszciplinaritást, a kutatások és ezzel összefüggésben az iskolai gyakorlat még nem összpontosítanak kellőképpen a tananyag integrálására, valamint hiányoznak az interdiszciplináris tananyagfejlesztéssel és tanítással kapcsolatos nemzetközi ismeretek és összehasonlító kutatások is (Vlček, P. et al. 2018; Sarsebayeva, A. 2024; Lage-Gómez, C. et al. 2025). Kismintás vizsgálódások azonban vannak, például Bardocz O. – Zoller K. (2017) tanulmányukban azt emelik ki, hogy van összefüggés a nemzetközi felméréseken (pl. PISA) eredményesen teljesítő országok (pl. Észtország, Finnország, Svédország) európai és világviszonylatban is előkelő helyezése és az oktatást szabályozó dokumentumaik nagyfokú integrációra és interdiszciplinaritásra törekvése között (ezt támasztja alá Drake, S. M. – Reid, J. L. 2018 tanulmánya is). Megállapítják, hogy a tantárgyi határok feloldásával a tanulói teljesítmény (legalábbis a fogalmak szervezését és elsajátítását illetően) növelhető. A kutatók azonban az előnyök mellett kritikát és számos kihívást is megfogalmaznak az integrált tantervekkel kapcsolatban. A tanárok például tartanak attól, hogy az integrált tanulás során nem tudják megfelelően teljesíteni a tantárgyspecifikus célokat, de gondot jelent az is, hogy még az integrációt kifejezetten célul kitűző tantárgyak keretében is a különböző tantárgyak tartalmát külön-külön tanítják. Néhány kutató szerint az integrált megközelítések gyengíthetik az egy-egy diszciplínához köthető ismereteket, mivel egyes tantárgyak – például az idegen nyelvek és a művészetek – könnyen más tananyagok oktatásának eszközévé válnak ahelyett, hogy azokat önállóan tanítanák. Továbbá gyakorlati szempontok is problémákat okozhatnak, például az órarend és a szervezési feladatok

összehangolása, a pedagógusok közötti együttműködések nehézségei (pl. az összehangolásra fordítható idő hiánya, az együttműködés szükségességének megítélése, a folyamatban való eltérő mértékű részvételből fakadó feszültségek), valamint az érvényben lévő értékelési követelményekhez (pl. osztályzás) való igazodás nehézségei (Bouwmans, M. – Béneker, T. 2018; Løken, I. – Wetlesen, A. 2024; Finnanger, T. S. 2026; Lage-Gómez, C. et al. 2025; Sousa, R. T. et al. 2026).

Mindazonáltal számos érv szól az **interdiszciplináris megközelítés** mellett. Sokan e megközelítést és véleményünk szerint ennek első lépését, a tantárgyközi kapcsolatok azonosítását a teljes és minőségi oktatási rendszer kiépítése legfontosabb tényezőjének tekintik; az interdiszciplináris szemlélet és tudásszervezés szükséges feltétele és fontos része az oktatási folyamat modernizációjának (Czékus G. 2012; Drake, S. M. – Reid, J. L. 2020; Sarsebayeva, A. 2024). Tantárgyi szétaprózottság esetén az iskolai tudás egymástól elszigetelt tantárgyakra tagolódik, amelyek között nincs kapcsolódás és amelyek elszakadnak a tanulók mindennapi tapasztalataitól. Ez gátolja a jelenségek komplexitásának megértését, mivel a tudást egymástól elszigetelt elemekre bontja, gyakran figyelmen kívül hagyja annak egységét, teljességét (Sousa, R. T. et al. 2026). Viszont a tantárgyak tartalmilag kölcsönösen összehangolt tanítása nemcsak javíthatja a tanulók tudásának minőségét, hanem elősegítheti a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazását, bővítheti a tudományos világképet, segítheti a tanulókat abban, hogy egységes képet alkossanak a valóságról és megfigyelhessék, megérthessék a valóságelemek között fennálló kapcsolatokat, valamint erősítheti a motivációt (Chrappán M. 2003; Miu, F. – Miu, B. 2015; Bardocz O. – Zoller K. 2017; You, H. S. 2017; Drake, S. M. – Reid, J. L. 2018; Kubesova, G. 2024; Sarsebayeva, A. 2024; Czapné Makó Z. – Csépány N. 2026). Az interdiszciplináris megközelítés megkönnyíti, érthetőbbé teszi a tananyagot, segíti a tanulókat abban, hogy tudásukat és készségeiket konkrét helyzetekben alkalmazzák mind iskolai, mind az iskolán kívüli tevékenységekben, valamint a későbbi életükben is. Egyetlen önálló tudomány (vagy tantárgy) sem képes arra, hogy megválaszolja a tanulók összes kérdését az őket körülvevő világgal

kapcsolatban, ráadásul napjaink problémái túlságosan összetettek ahhoz, hogy egyetlen tudományág kielégítően tudja kezelni azokat (Miu, F. – Miu, B. 2015; You, H. S. 2017; Vlček, P. et al. 2018; Drake, S. M. – Reid, J. L. 2020), lásd például a globalizáció vagy a fenntarthatóság kérdéskörét. Az interdiszciplináris megközelítés alkalmazása tudatosíthatja a tanulókban egyrészt azt, hogy bár a legtöbb esetben önálló tantárgyak keretein belül tanulják az eltérő diszciplínák ismeretanyagát, ezek sokféleképpen kapcsolódnak egymáshoz, és az egyik tanórán (pl. történelemórán, kémiaórán) megszerzett ismeret egy másik tanórán (pl. földrajzórán) is hasznos lehet (gondoljunk csak a városok létrejöttében szerepet játszó természetföldrajzi tényezők vagy a fosszilis energiahordozók társadalmi szerepére), másrészt, hogy valójában semmi sem emelhető ki a komplex rendszerek kapcsolati hálójából. A megoldandó problémák szinte minden esetben túlmutatnak egy-egy diszciplína (tantárgy) érvényességi körén, azonban a problémákról való gondolkodás szükségképp a diszciplínákhoz vezet (Csorba F. L. 2019). *„A diszciplínák alkalmasak egy összetett probléma valamely kiválasztott vonatkozásának elemzésére. Ugyanannak a problémának azonban többféle megközelítése is szükséges és lehetséges, azaz többféle diszciplína tárgya is lehet. A megoldáshoz ekkor az eltérő szempontok egyidejű kezelése, az interdiszciplináris szemlélet vezethet".* (Csorba F. L. 2019 p. 57.). A középpontban álló, lehetőleg gyakorlatias problémának pedig relevánsnak kell lennie a tanulók számára – olyannak, amelyről tapasztalataik vannak (Knausz I. 1996). Az integrált oktatásra a komplexitás jellemző. Meghatározó elemei lehetnek az önálló tanulói tevékenységek, ezekkel szoros összefüggésben pedig a tanulók készségeinek és kompetenciáinak fejlesztése. Lényeges – a lexikális tudáson túl – az alkalmazható ismeretek tanítása, illetve a problémamegoldó képesség fejlesztése is (Czékus G. 2012; Knausz I. 1996; Vass V. 2012). Drake, S. M. és Reid, J. L. (2018) úgy vélik, hogy az olyan integrált készségek és kompetenciák, mint a kreativitás, a kritikus gondolkodás, a kommunikáció, az együttműködés és az állampolgári kompetencia (vö. 21. századi kompetenciák) integrált tanterv keretében történő fejlesztése eredményes pedagógiai megközelítést jelenthet. A diszciplináris (tárgyi) tudás természetesen

nem elhanyagolható, Lambert, D. és Young, M. 2015 (idézi (Mitchell, D. 2016) *'Future 3'* elnevezésű tanterve is hangsúlyozza a hagyományos tantárgyi tudás határainak fenntartását, ám azokat át is lépik az új, erős diszciplináris tudás *(Powerful disciplinary knowledge, PDK)* létrehozása és megszerzése érdekében. A PDK a diszciplínákból származik, azokra az ismeretekre utal, amelyeket a tanulók valószínűleg nem otthon vagy a mindennapi életük során szereznek meg, jellemzője, hogy bizonyítékokon alapul; elvont és elméleti (koncepcionális); egy gondolati rendszer része; dinamikus, fejlődő, változó, de megbízható; ellenőrizhető, de megkérdőjelezhető; a tanár és a tanulók közvetlen tapasztalatán kívül is létezik; diszciplína alapú (Lambert, D. 2017 p. 24.). A tantárgyi integráció praktikus előnyeként fontos megemlíteni a felesleges tantárgyi átfedések kiküszöbölésének a lehetőségét is (Chrappán, M. 2003; Drake, S. M. – Reid, J. L. 2020).

A (természet)tudományok elfogadottságát és a társadalomban elfoglalt szerepét az oktatás nagymértékben tudná segíteni. Amennyiben a köznevelési rendszer és annak valamennyi szereplője a tanulók számára is jól érthető módon képes lenne megmutatni, hogy miért érdemes ezen a területen jártasságot és ismereteket szerezni, az javíthatna e tantárgyak megítélésén és a tanulók motivációján. Ebben lehetne jelentős szerepe az interdiszciplináris megközelítés köznevelési rendszeren belüli megerősítésének. Legendre, R. (1993, idézi Miu, F. – Miu, B. 2015) és Sarsebayeva, A. (2024) alapján megállapítható, hogy az eredményes interdiszciplináris megközelítéshez – és ezzel összefüggésben a tantárgyi integráció megvalósításához – **néhány alapvető feltétel**re van szükség:

1) a tanároknak szilárd általános és rendszerszerű szaktudományos ismeretekkel kell rendelkezniük;
2) a tanároknak ismerniük kell (legalább áttekintés szintjén) a tantervben szereplő valamennyi diszciplináris tartalmat;
3) a tanároknak jól kell ismerniük az integrációs elvekre épülő tanítás-tanulás módszertanát;
4) a terveknek interdiszciplináris jellegű témákat (is) kell tartalmazniuk;

5) a tanulóknak tisztában kell lenniük a tantárgyak közötti kapcsolatok létezésével és mibenlétével.

A különböző tantárgyak integrációja azonban számos más követelményt is támaszt a pedagógusokkal szemben, többek között az együttműködési készségeket, a tanterv átfogó megértését és a tantervi integráció céljának tudatosítását (Niemelä, M. 2022). A fenti feltételeknek közvetlen vagy közvetett módon a tanár áll a középpontjában. A földrajz (és valamennyi tantárgy tanításának) eredményessége és a tantárgy kedveltsége alapvetően tanárfüggő (Karbó Á. 2022): elsődlegesen a pedagógusok tudják a természettudományok felé terelni a tanulókat felkészültségükkel, személyiségükkel, nyitott szemléletükkel (vö. Seres Z. 2021a; Seres Z. – Bak M. 2023; valamint a *2.2.2. fejezetben* leírtak). A jól felkészült tanárok jelentős mértékben járulnak hozzá a tanulók iskolai teljesítményéhez, valamint későbbi életpályájuk kedvező alakulásához (Szemerszki M. 2023). Kutatásunkban vizsgáltuk azt is, hogy a fenti feltételek mennyire adottak hazánkban, aminek az eredményeit a könyv *4. fejezetében* mutatjuk be. A fenti feltételek közül nem vizsgáljuk a tanárok általános és rendszerszerű szaktudományos ismereteivel kapcsolatos 1) pontot, mert ez túlmutat ezen írás keretein, ezt adottnak vesszük. Hasonló okokból csupán érintőlegesen, annak néhány összetevője mentén (pl. a tantárgyi integráció lehetséges hozadékai) vizsgáljuk a 3) pontot, ugyanakkor a tapasztalatok alapján e feltételt nem vesszük adottnak – már csak azért sem, mert általában a tanári felkészítés során sem fektetnek erre nagy hangsúlyt, így valószínűsíthető, hogy a tanároknak nincsenek róla mélyreható ismereteik.

Ahogyan azt a korábbiakban is láttuk, a hagyományos tantárgyak közül a földrajz az a köznevelési rendszerben, amely összekapcsolja a természettudományos és a társadalomtudományos tartalmakat, lényege e két nagy tudományterület közötti kapcsolatteremtés, szintetizálás. Éppen ezért nem túlzás azt mondani, hogy a földrajz a legmegfelelőbb tudomány és tantárgy az interdiszciplináris tanuláshoz (Sarsebayeva, A. 2024), lévén, hogy maga is egy interdiszciplináris tantárgy, amely releváns és tanulságos koncepciókat

kínál a tanulók számára (Løken, I. – Wetlesen, A. 2024). A *2.2.1. fejezetben* leírtak alapján megállapítható, hogy a földrajz tantárgy igen **szorosan kapcsolódik a legtöbb iskolai tantárgyhoz**, a legszorosabb kapcsolata az állampolgári ismeretekkel, a biológiával, a fizikával, a kémiával és a történelemmel van (a tantárgyak ábécé sorrendben, nem a kapcsolat szorosságának sorrendjében szerepelnek). Az utóbbi néhány évben több olyan tanulmány is született hazánkban, amely a földrajz és más tantárgyak (pl. kémia, matematika, történelem) közötti kapcsolatokat elemezte valamely szempont alapján, a legtöbb esetben módszertani ajánlásokat is megfogalmazva (pl. kémia – Varga A. 2019; történelem – Seres Z. 2021b; általánosságban – Varga D. Cs. 2021; matematika – Gerlang V. 2022; hon- és népismeret – Juhász E. – Teperics K. 2022; kémia – Seres Z. – Bak M. 2023; állampolgári ismeretek – Seres Z. 2024; tantárgyi kapcsolatok a borostyán példáján – Somogyi É. 2024; fizika – Darabos K. – Nógrádi Zs. 2024). Ez örömre adhat okot, hiszen segítheti az **interdiszciplináris megközelítés** terjedését; napjainkban szinte lehetetlen a földrajz konkrét kérdéseit interdiszciplináris kapcsolatok kialakítása nélkül megközelíteni.

A **földrajz interdiszciplináris megközelítéssel történő tanítása** a különböző tudományterületek integrációja révén fokozhatja a tanulók kognitív fejlődését, absztrakt és kritikai gondolkodását, kreativitását és problémamegoldó képességét. Az interdiszciplináris kapcsolatok (és azok hangsúlyozása) elősegíti a tudományos gondolkodás kialakulását, lehetővé teszi az iskolarendszer egészében feldolgozandó tartalmak összességének tanulmányozását a különböző tudományágakat képviselő tantárgyak keretein belül, serkenti a szellemi tevékenységet, elősegíti a tudás gyakorlatiasságának megértését, fokozza az információelemzési technikák használatát, ösztönzi a tanulókat a keresésre, a tanulásra és a kutatási tevékenységekre (Kubesova, G. 2024; Sarsebayeva, A. 2024). Itt hangsúlyos, hogy a földrajz önmagában is rendkívül sokrétű tudáselemet tartalmaz, ezáltal pedig alapvetően is alkalmas az absztrakt gondolkodás fejlesztésére, az érveléstechnika erősítésére, vagy a mindennapi jelenségek tág összefüggésrendszerbe helyezésének gyakorlására (Csorba P. 2022).

Az interdiszciplináris megközelítés lehetőségeinek vizsgálata hasznos lehet a földrajz tantárgy szempontjából: számos, a földrajz és a természettudományok interdiszciplináris tantervét megvalósító empirikus tanulmány pozitív eredményeket mutatott a tanulók tanulását illetően (vö. Oldakowski, R. – Johnson, A. 2017; Xuan, X. et al. 2019; Kubesova, G. 2024). Ezek azt mutatják, hogy bizonyos témák vagy területek esetében (pl. éghajlatváltozás és tengerszint-emelkedés, térbeli gondolkodás) javult a tanulók teljesítménye, amikor interdiszciplináris megközelítéseket alkalmaztak (pl. a földrajz–matematika–természettudomány integrációjával). Számos tanulmány bizonyítja, hogy a földrajzi tartalmak (például az alapvető helyismeret, a földtudományok, valamint a helyi kultúra és identitás) beépítése az olvasás, a matematika és a természettudományok tanításába pozitívan befolyásolja a tanulók tanulási eredményeit (vö. Oldakowski, R. – Johnson, A. 2017). Az interdiszciplináris megközelítés, az integrált oktatás fokozza a tanulók elköteleződését és motivációját, különösen akkor, ha azok gyakorlatias tevékenységekkel párosulnak (Kubesova, G. 2024). A **tanulási eredmények** javulása mellett a rendelkezésre álló **szűk időkerettel** is jobban lehetne **takarékoskodni**, ha más természet- és társadalomtudományokkal (biológia, fizika, történelem) összehangoltan folyhatna a földrajztanítás-tanulás és támaszkodhatnánk azok eredményeire (Teperics K. 2011; Somogyi É. 2024). Ráadásul **a földrajz megítélésén** is segíthetne, ha a tantárgy keretei között eddig is megjelenő diszciplínákra nagyobb figyelmet fordítanánk. Egyrészt a társadalomtudományok vonatkozásában jobban ki kellene használni a tantárgyi koncentráció, illetve integráció lehetőségeit (pl. a történelem, az állampolgári ismeretek vonatkozásában), másrészt nagyobb súllyal kellene beemelni a köznevelésbe olyan területeket, amelyek eddig nem, vagy csak kis mértékben jelentek meg (pl. politológia, néprajz) (vö. Teperics K. 2011).

Napjainkban, amikor a természettudományokra fordítható órakeret már-már veszélyezteti a tanítási-tanulási folyamatot is, különösen nagy szükség van arra, hogy interdiszciplináris szemlélettel közelítsünk valamennyi tantárgyhoz. (Itt hangsúlyozzuk, hogy a földrajz tantárgy

a lényegéből fakadóan segíthet megérteni e szemlélet nagyszerűségét, és irányjelző lehet a többi tantárgy számára is.) Fontos, hogy a tanulók lássák a kapcsolatokat a tantárgyak között, és felismerjék, az iskolában szerzett tudás nemcsak az adott szaktanteremben, az adott tanulási helyzetekben használható, hanem a mindennapi életben is – és ez utóbbi a fontosabb. Az interdiszciplináris megközelítés és szemléletmód kialakítása által a megszerzett **tudás mélyebbé és sokrétűbbé válik**, az integrált szemlélet hangsúlyozása segíti a tanulókat a világ mélyebb megismerésében. A megvalósításához elengedhetetlen a szaktanárok közötti párbeszéd és együttműködés, hiszen csak így vihetjük sikerre ezirányú elképzeléseinket. Ezek kezdetben több időt és energiát igényelhetnek, de hosszú távon mindenképpen eredményesek lehetnek. A tanulóinkat arra tanítjuk, hogy felnőttként a legtöbb esetben nem egyedül, hanem egy közösség tagjaként kell majd dolgozniuk, bizonyos problémákat megoldaniuk; ha a tanulóktól elvárjuk, hogy egymással együttműködve dolgozzanak, akkor ebben a tanároknak is jó példával kell elöl járniuk (Seres Z. – Bak M. 2023)!

Bár hazánkban a földrajzoktatás helyzetét vizsgáló, korábban megjelent tanulmányokban utalás szintjén találkozunk az interdiszciplináris megközelítéssel (pl. Teperics K. 2011), átfogó vizsgálat még nem volt a témában. Egyelőre – mind nemzetközi szinten, mind hazánkban – csak kevés tanulmány vizsgálta specifikusan és szisztematikusan a földrajz tananyag és a természettudományok vagy más STEM-tárgyak közötti kapcsolatokat (pl. Varga A. 2019; Xuan, X. et al. 2019; Gerlang V. 2022; Seres Z. – Bak M. 2023; Darabos K. – Nógrádi Zs. 2024), ám ugyanez elmondható a földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak kapcsolatáról is (pl. történelem – Seres Z. 2021b; Béres A. – Hont Zs. 2024; hon- és népismeret – Juhász E. – Teperics K. 2022; állampolgári ismeretek – Seres Z. 2024). A Seres Z. – Bak M. 2023 tanulmány abból a szempontból érdekes, hogy a földrajz és a kémia tantárgyak kapcsolatát társadalomtudományos szempontból közelíti meg, amihez a mindennapi tanulási-tanítási gyakorlatban jól használható ötleteket, feladatokat is bemutat. A régióból említésre méltó még Vlček, P. et al. (2018)

tanulmánya is, akik a földrajz és a testnevelés tantervi integrációjának lehetőségeit vizsgálták Csehország és Szlovénia tantervei alapján.

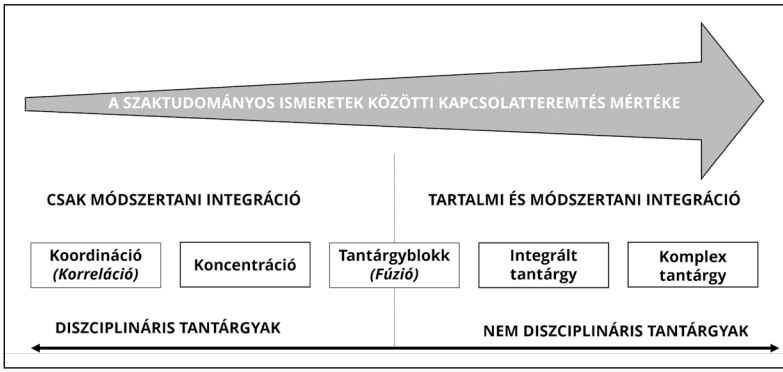
Összegezve tehát **az interdiszciplináris tartalmi megközelítés alkalmas lehet a földrajztanítás** *2.2.2. fejezetben* bemutatott legjelentősebb **problémáinak enyhítésére, megoldására**, illetve **a 21. század társadalmi igényeinek megfelelő, tágabb kapcsolatrendszerekben gondolkodni képes fiatalok felkészítésére.** Ugyanakkor az interdiszciplinaritás nem alakul ki spontán módon, hanem tudatos pedagógiai tervezést, együttműködésen alapuló munkát, valamint az iskolai idő- és térszervezés újragondolását igényli. Nem pusztán a különböző tantárgyi tartalmak egymás mellé rendelését jelenti, hanem közösen értelmezhető problémák és témakörök kialakítását, illetve a diszciplináris tudás együttes mozgósítását a valóság értelmezése és az arra való reagálás érdekében (Zabala, A. 1998, idézi Sousa, R. T. et al. 2026). Ebből következően értelmezésünkben az interdiszciplinaritás nem a tantárgyi határok teljes felszámolását, hanem azok tudatos átlépését és a különböző tantárgyak közötti kapcsolatok kialakítását jelenti.

3.2. A tantárgyi integrációhoz kapcsolódó alapfogalmak

Elméleti szempontból a tantárgyi integrációt gyakran olyan kontinuumként ábrázolják, amelynek egyik végpontján az egymástól elkülönült tantárgyak, a másikon pedig a tantárgyi határok teljes megszüntetése áll. A két végpont között azonban a tantárgyak közötti együttműködés különböző szintjei és formái jelenhetnek meg (Niemelä, M. 2022). Ebből kiindulva, a fejezet első részében Chrappán M. 1998-as tanulmányát alapul véve tekintjük át a tantárgyi integráció szempontjából legfontosabb fogalmakat. Ennek oka, hogy a közel 30 éve megjelent tanulmány máig meghatározó alapossággal járja körül a téma alapfogalmait, elemezve és szintetizálva a témában – sok esetben a rendszerváltoztatás előtt jóval korábban – megjelent tanulmányokat is. Ott, ahol ez szükséges, kitekintünk az aktuális trendekre, valamint a földrajz tantárgy helyére ebben a rendkívül komplex fogalmi

rendszerben. A fejezet végén két nemzetközileg is meghatározó tantárgyi integrációs megközelítést is bemutatunk, amelyek többnyire összhangban vannak a magyarországi terminológiával is.

A **tantárgyi integráció** sokrétű fogalom, hiszen a tantárgyi koncentrációtól a komplex tárgyakig felöleli a tananyagelemek közötti kapcsolatteremtés tartalmi, szakmódszertani és szemléletbeli vonatkozásait (6. ábra) (Chrappán M. 1998).



6. ábra. Az integráció típusa, jellege és a tantárgytípusok közötti összefüggés (forrás: Chrappán M. 1998)

Diszciplináris tantárgyaknak azokat a tantárgyakat nevezzük, amelyek egy-egy hagyományos tudományág iskolai leképezésével jöttek létre. Ezek napjainkban jelentős részét teszik ki a tanulók órarendjének (pl. fizika, történelem tantárgyak). Problémát jelent azonban, hogy a világban tapasztalható jelenségek nem felelnek meg a tudományhatároknak (és így a tantárgyi határoknak sem), sőt, a tudományok hihetetlen mértékű differenciálódásával együtt egyre erőteljesebb integrálódás következett be a tudományterületek között, nagyon sok a kapcsolódási pont (Chrappán M. 1998; Kerber Z. 2006). Didaktikai szempontból gondot okozhat az is, hogy a tanulókban az esetek döntő részében nem tudatosulnak az egyes tantárgyak közötti kapcsolatok, összefüggések, hiszen az egyes tantárgyak

sajátos diszciplináris haladási sorrendje miatt hónapok, vagy akár évek is eltelhetnek egy-egy téma egyik vagy másik tantárgy keretein belül történő tanulása között. Többek között ezen okok miatt sem indokolt a magyar iskolák túlnyomó többségében létező diszciplináris tantárgyi struktúrának a fetisizálása (lásd még a *2.1. fejezetet*). Gondot okoz az is, hogy még napjainkban is egyfajta izolált szemlélet jellemzi a pedagógusképzést mind a szaktudományos, mind pedig a szakmódszertani felkészítés esetében, abban nem jelennek meg kellő súllyal a tantárgyak, illetve a tudományágak közötti kapcsolatok.

Az **integráció** eredményeként nem feltétlenül **integrált tantárgy** jön létre, ugyanis az integráció tantervelméleti szempontból nem azonos az integrált tantárgyak kialakításával. Az integráció kapcsolatteremtés a tantárgyak között, ami történhet úgy, hogy a diszciplináris tantárgyak közötti határok megmaradnak, és úgy is, hogy ezek a határok eltűnnek. Az **integrált** (vagyis nem diszciplináris) **tantárgy** minden esetben túllép a szaktudományok határain, a lényeg a diszciplinaritás meghaladása. *„Integráció minden olyan megoldás, amelyik a hagyományos diszciplináris megközelítéstől eltér, és valamilyen egységes alapot teremt a vizsgált objektum, adott esetben a természet megismeréséhez és értelmezéséhez. […] Magyarországon azonban a tantárgyi keretek dominanciájára, sőt kizárólagosságára épül az egész iskolai pedagógia"* (Chrappán M. 1998).

Az utóbbi évek tantervi változásait szemlélve azonban megállapítható, hogy Magyarországon is terjedőben van a **tantárgyi integráció**, az általános iskola alsó tagozatán még nem vette át az egyeduralmat a szigorú diszciplinaritás (erre jó példa a környezetismeret tantárgy). Emellett ezt támasztja alá a természettudomány nevű tantárgy az 5–6. évfolyamon és a természettudományos tantárgyak integrált természettudomány tantárgyként való oktatásának lehetősége is a 7–8., illetve a 11. évfolyamokon (lásd még a *2.1. fejezetet*). A **tantárgyi integráció** fogalmával kapcsolatban nem egyértelműen eldöntött, hogy azon tantárgytípust, tartalomkiválasztást, tartalomstrukturálást, szemléletet, módszertani eszközt vagy ezek kombinációit értünk, ugyanakkor a gyakorlatban a legelterjedtebb értelmezés

két pólusa a módszertani és a (módszertani-)tartalmi integráció (Chrappán M. 1998). Vegyük sorra a tantárgyi integrációval kapcsolatos legfontosabb fogalmakat a 6. ábra alapján!

A **tantárgyi koordináció** (korreláció) lényege, hogy az egymástól függetlenül létező tantárgyakban a pedagógusok tudatosan keresik a kínálkozó érintkezési pontokat. Például az azonos évfolyamokon tanító pedagógusok előre egyeztetnek, így még a tervezés fázisában lehetőség van arra, hogy az átfedéseket kiküszöböljék: jó példa erre, amikor a biológia tantárgy kerettantervében szereplő *„Bolygónk élővilága"* című témakört *„A földrajzi övezetesség rendszere"* című, földrajz kerettantervben szereplő témakörrel összehangoltan tanítják a szaktanárok a 7–8. évfolyamokon.

A **tantárgyi koncentráció** a koordinációnál nagyobb léptékű eljárás a tantárgyközi kapcsolatok kialakítására, ebben az esetben szervesebb a kapcsolat a tantárgyak között. Itt már a tanterv tervezése során a tantárgyak, a tudományterületek tartalmi azonosságait és a kapcsolódási pontokat külön is kiemelik. Ilyet láthattunk például a 2012-es kerettantervek vonatkozásában, azonban a 2020-as tantervi szabályozókból ezek a részek – legalábbis a tartalmi vonatkozásoknál – kikerültek (7. táblázat). „[A tantárgyi koncentráció esetében] *az eltérő tudományok vizsgálati aspektusait, módszereit közös nevezőre hozva lehetőség nyílik arra, hogy bizonyos tananyagrészeket részben egységes vagy interdiszciplináris szemlélettel tanítsanak. Ehhez elegendő az is, ha két-három tanár egyezteti saját tantárgyi programját, megközelítési módszereit, metodikáját stb. Ideális e tekintetben, ha valaki mindkét szakját tanítja ugyanabban az osztályban*" (Chrappán M. 1998). A tantárgyi koncentráció két típusa a **horizontális** – azaz az azonos évfolyamokon tanított különböző tárgyak közötti koncentráció –, valamint a **vertikális** – azaz az egymásra épülő évfolyamok azonos tantárgyai közötti – koncentráció. A tantárgyi koncentrációra való hajlam meglehetősen erős a pedagógusok körében (ezt támasztja alá az általunk végzett kutatás is – lásd a *4.2. fejezetet*), az 1990-es években a leggyakoribb koncentrációs próbálkozások az irodalom és a történelem, a fizika és a kémia, a fizika és a matematika, a kémia és a biológia, valamint a számítástechnika

és bármely természettudományos tantárgy között voltak. Ezek többnyire egy-egy kisebb tematikai egységre, témakörre vagy annak részletére vonatkoztak (Chrappán M. 1998). Egyúttal az is tény, hogy a hazai köznevelés – struktúrája és hagyományai folytán – alig él a koncentrációs lehetőségekkel (Makádi M. 2020a).

Ismeretek/fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok
Demográfiai folyamatok a 21. század elején A népességszám-változás időbeli és területi különbségeinek, okainak feltárása, következményeinek megfogalmazása; a fiatal és az öregedő társadalmak jellemzőinek összevetése, következtetés társadalmi folyamatokra, problémákra. A népesség térbeli eloszlását befolyásoló tényezők megismerése, példák megnevezése ritkán és sűrűn lakott területekre. A népesség gazdasági aktivitás szerinti jellemzői (keresők, eltartottak). A demográfiai folyamatokhoz kapcsolódó egyszerű számítási feladatok megoldása, következtetések levonása az eredmények alapján. Napjaink migrációs folyamatainak megismerése, konkrét példáinak bemutatása (pl. hírek, nyomtatott és digitális információforrások alapján), az okok feltárása.	*Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek*: demográfiai folyamatok; vallás, nemzetiség, a városok kialakulása, urbanizáció jellemzői. *Biológia-egészségtan*: emberfajták. *Matematika*: logikus gondolkodás, matematikai eszközhasználat.

7. táblázat. Példa a 2012-es földrajz kerettantervből a tantárgyi kapcsolatok feltüntetésére – Társadalmi folyamatok a 21. század elején c. témakör (forrás: Földrajz kerettanterv a gimnáziumok 9–10. osztálya számára, 2012)

A **tantárgyblokk** két vagy több tantárgy összevonásával keletkező tantárgyi-tantervi egység, amelyen belül a tananyag a blokk saját logikája szerint

rendeződik. A kapcsolódás ebben az esetben tehát nem alkalmi és egy-egy szűkebb területre vagy témakörre vonatkozik, hanem következetesen végigvezetett a különféle – blokkosított – tantárgyak egész tananyagán. A tantárgyblokkok általában ugyan megszüntetik a diszciplináris tárgyak önálló létét (nem fizika, kémia, biológia, földrajz néven szerepelnek a tárgyak), ám nem érik el még a komplexitásnak azt a fokát, hogy integrált tantárgyakká váljanak. A tantárgyblokkok tehát csak részben lépik át az önálló diszciplínák határait: az egyes blokkokon belül egyértelműen felismerhető, meddig tart az egyik, és hol kezdődik a másik tantárgy határa. Talán ehhez a fogalomhoz kapcsolódik leginkább a Makádi M. (2020a, 2022) által (a földrajzmódszertani hagyományokkal összefüggésben és a rendszerváltoztatás előtt szélesebb körben) használt **komplex tantárgy** fogalom: ez összefoglalja több tudományág ismeretanyagát, de azokat nem gyúrja eggyé, hanem csak egymás mellé helyezi. Példája hazánkban – céljaival ellentétesen – általában a természettudomány (korábban természetismeret) tantárgy, ahol egyik órán fizikai, a következőn biológiai vagy földrajzi problémával foglalkoznak a tanulók. Akkor lenne valójában is komplex, ha egyes természeti komplex rendszereket problémaközpontúan vizsgálna.

Az **integrált tantárgy** meglehetősen nehezen definiálható, számos értelmezés látott már napvilágot, ugyanakkor ezek alapján körvonalazódik néhány közös pont. *„A tantárgyi integráció olyan tartalomkiválasztási, tananyag-elrendezési módszer, amely két vagy több diszciplináris tantárgyat von össze egy új tárgy keretei közé úgy, hogy az eredeti tantárgyak határvonalai részben vagy teljesen feloldódnak, bár azok sajátos arculata nem mosódik el. Az érintett diszciplínáktól származó ismeretek közös struktúráihoz tartozó alapfogalmakat és összefüggéseket egységes szemlélettel tárgyalja úgy, hogy a tananyag tartalmai, a módszerek és a tevékenységek valamilyen vezérmotívum (rendszerképző elv) alapján rendeződnek a tantervben és a tanítási-tanulási folyamatban egyaránt”* (Chrappán M. 1998). Az integrált tantárgy tehát több tudományág anyagát dolgozza össze, foglalja egy rendszerbe, rendezőelve az egyes résztudományok egymással való kapcsolata. Ilyen tantárgy Magyarországon például a környezetismeret, ami fizikai, kémiai, biológiai, természetföldrajzi

ismereteket is tartalmaz, a legutóbbi tantervmódosítás következtében már deklaráltan is kikerültek a társadalmi vonatkozású tartalmak a tantárgyból (Makádi M. 2020a, Makádi M. 2022). Itt megjegyzendő, hogy különbséget kell tenni integrált és integráló tantárgy között! Utóbbiak funkciója Ballér Endre (1978) (idézi Chrappán M. [1998]) szerint az, hogy magasabb szintézisbe hozzák a korábban tanultakat, a tanulók tapasztalatait. Az **integráló tantárgyak** egy adott iskolafokozat végén a korábban intenzív formában tanultakat sajátos szempontok alapján egy új tantárgy keretei között extenzív módon újraalkotják, szintetizálják. Ezek a tantárgyak túlnyomórészt maguk is integráltak, legalábbis tartalmi szempontból. Mint arra a korábbiakban már utaltunk, a földrajz is egy integráló jellegű tantárgy. Emellett szintetizáló jellegű tantárgy is, bár a szó valódi értelmében nincs példa más ilyen jellegű tantárgyra a magyar köznevelési rendszerben. Ennek feltétele, hogy a korábban megszerzett ismereteket, tapasztalatokat magasabb szintézisbe hozza (Makádi M. 2020a). Ám ez a korábbiakban már ismertetettek miatt nem igazán tud megvalósulni a gyakorlatban. A földrajz mellett az integráló jellegű tantárgyak közé sorolhatjuk az állampolgári ismeretek tantárgyat is (a tantárgy bemutatását lásd a *3.3.3. fejezetben*).

A **komplex tantárgy** az integráció legmagasabb fokaként jelenik meg a 6. ábrán, annak ellenére, hogy a kapcsolódó szakirodalomban vagy szinonimaként használják a két fogalmat, vagy a komplex tárgyak alacsonyabb *„komplexitási fokkal"* szerepelnek, mint az integrált tantárgyak (vö. Chrappán M. 1998; Makádi M. 2020a). Már ebből is látható, hogy egy sokrétű, többféleképpen értelmezhető fogalommal állunk szemben. Összességében azonban elmondható, hogy a komplex tantárgyak komplex rendszereket vizsgálnak, a vizsgálat nem leíró-rendszerező, hanem problémacentrikus, valamint a komplex tantárgy minden olyan szaktudományos ismeretet, elméletet integrál, amely a saját problémakörébe tartozik (Gáspár L. [1981] alapján Chrappán M. 1998).

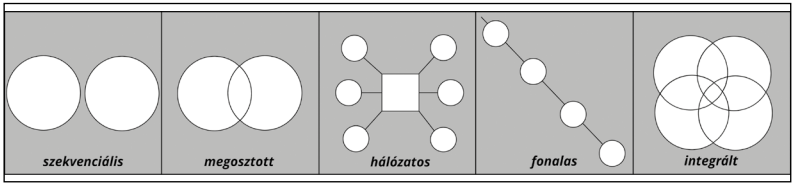
A könyvben a fenti fogalmak közül a tantárgyi integráció jelenik meg a leghangsúlyosabban, amit a szakirodalom alapján – megerősítve az *1.1. fejezetben* leírtakat – a következőképpen értelmezünk és használunk a továbbiakban. A **tantárgyi integráció** az egyes tantárgyak (illetve azok

tananyagelemei) közötti kapcsolatteremtés tartalmi, módszertani vagy szemléleti vonatkozásban. A könyvben **a diszciplináris tantárgyak közötti határok megmaradásával** történő, elsődlegesen a **tartalmi** szempontokat fókuszba helyező **tantárgyi integrációt** vizsgáljuk. A tantárgyi integráció a **tantárgyközi oktatás** összetevőjének is tekinthető, amelynek – a teljesség igénye nélkül, az általunk vizsgált területekre fókuszáltan összegyűjtött – indikátorai (részben támaszkodva Kerber Z. [2006] munkájára is) a következők lehetnek:

- a különböző tantárgyakat tanító szaktanárok tevékenységének tartalmi és módszertani egyeztetése egy-egy osztályban vagy évfolyamon;
- egy adott téma vagy témakör közös tanítása a különböző tantárgyakat tanító tanárok együttműködésével;
- projektek közös kidolgozása a különböző tantárgyakat tanító tanárokkal;
- terepi feladatok kidolgozása és azokon való részvétel a különböző tantárgyakat tanító tanárokkal;
- a helyi tantervek integrációs elvek mentén történő kialakítása;
- a tanulók közös fejlesztése több, különböző tantárgyakat tanító tanár közreműködésével a NAT által meghatározott tanulási területeken.

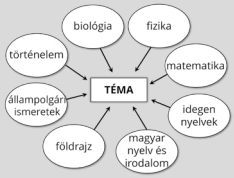
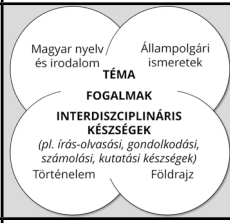
A fentiek nemzetközi kontextusba helyezése miatt érdemes két olyan tantervi integrációs felfogást is megemlíteni, amelyek a legtöbb esetben hivatkozási alapként szolgálnak a nemzetközi szakirodalom számára. Robin Fogarty (1991) a tantervi integráció tíz típusát írta le; segítségével egy skálán lehet elhelyezni az integráció mértékét (Bouwmans, M. – Béneker, T. 2018). A tíz típus közül öt vonatkozik két vagy több tudományterület integrációjára (7. ábra). A **szekvenciális** a legkisebb mértékű **integráció**, egy tágabb témával két különböző tudományág foglalkozik, anélkül, hogy egyértelmű kapcsolat lenne e tudományágak ismeretei vagy hozzájuk kapcsolódó készségei között; a diszciplináris vagy iskolai tantárgyi ismereteket és megközelítéseket nem nehéz felismerni. A **megosztott integráció** esetében két vagy több tantárgy ismeretei egyértelműen összekapcsolódnak és egymáshoz

szerveződnek, azonban továbbra is felismerhető, hogy az egyes tartalmak mely tantárgyakhoz tartoznak. A **hálózatos integráció** esetében egy – több szempontból is vizsgálható – téma a teljes tantervet átszövő szervezőelvként szolgál. Ebben az esetben a szaktanároknak szorosabban kell együttműködniük, és közös döntéseket kell hozniuk a tartalommal, illetve a releváns és egymástól eltérő szempontokkal kapcsolatban. Ehhez kifejezetten igénybe kell venniük tantárgyi szakértelmüket. A **fonalas integráció** a tantárgyak fölött álló olyan „nagy gondolatokra" *(big ideas)* összpontosít, mint például a társadalmi kompetenciák vagy a téri készségek fejlesztése. Az **integrált** típus koherens tantervet alkot azáltal, hogy a tantárgyakat az egymást átfedő készségek, fogalmak és attitűdök azonosításával ötvözi. A diszciplínákat vagy a hagyományos iskolai tantárgyakat az utóbbi két modellben már nem könnyű felismerni (Fogarty, R. 1991; Bouwmans, M. – Béneker, T. 2018).



7. ábra. A tantárgyakat összekapcsoló integráció öt típusa (forrás: Fogarty, R. 1991)

Itt röviden kitérünk arra, hogyan értelmezhető az interdiszciplináris kifejezés a tantárgyi integráción belül (vö. Drake, S. M. – Burns, R. 2004). A 8. táblázatban látható a három legelterjedtebb megközelítés. Az **interdiszciplináris**nak és a **multidiszciplináris**nak nevezett megközelítés illeszkedik leginkább ahhoz, amit ebben a könyvben vizsgálunk. Úgy véljük, hogy elsősorban e kettő valósítható meg – többek között a jelenlegi kötött tantárgyi struktúra miatt is – a magyar köznevelési rendszeren belül. A **transzdiszciplináris** formát nem vizsgáljuk, hiszen megvalósításához már paradigmaváltásra volna szükség, például azért is, mert ehhez a hagyományos, tantárgyalapú tanrendek általában nem alkalmasak.

	Multidiszciplináris integráció	Interdiszciplináris integráció	Transzdiszciplináris integráció
séma			
szervező elv, kiindulópont	konkrét tartalmi téma köré szerveződik	interdiszciplináris fogalmak, készségek és attitűdök köré szerveződik	egy valós életbeli kontextus és a tanulók kérdései köré szerveződik
a tantárgyak szerepe	tantárgyközpontú: a hangsúly a tantárgyak saját tantárgyspecifikus fogalmain és módszerein van	a tantárgyak azonosíthatók, de a hangsúly a kiemelt interdiszciplináris fogalmakon és kapcsolódó készségeken van	a tantárgyak szükség szerint megjelennek, de a hangsúly a valós életből vett kontextuson van
integráció mértéke	mérsékelt	közepes–erős	paradigmaváltás
megvalósíthatóság	a megvalósításához nem kell tanrendet módosítani; nem kell felülvizsgálni a hagyományos, tantárgyalapú iskolai szervezési módszereket	megvalósítható az órarendek módosításával vagy anélkül; nem kell feltétlenül felülvizsgálni a hagyományos, tantárgyalapú iskolai szervezési módszereket	a megvalósításához a hagyományos, tantárgyalapú tanrendek általában nem alkalmasak
együttműködés mértéke	nem igényel jelentős együttműködést vagy koordinációt a tantárgyak és a tanárok között	nagyobb együttműködést és koordinációt igényel a tantárgyak és a tanárok között	széles körű együttműködést és koordinációt igényel a tantárgyak és a tanárok között

	Multidiszciplináris integráció	Interdiszciplináris integráció	Transzdiszciplináris integráció
ismeretek	a tantárgyakon átívelő fogalmak és alapvető ismeretek		
készségek	a tantárgyi készségek állnak a középpontban; tantárgyközi készségek is szerepelnek	a tantárgyközi készségek állnak a középpontban; a tantárgyi készségek is szerepelnek	tantárgyi és tantárgyközi készségek alkalmazása valós élethelyzetekben
attitűdök	demokratikus értékek; személyiségfejlesztés; gondolkodási szokások; életvezetési készségek (pl. együttműködés)		
folyamatszervezés	konstruktivista megközelítés; kutatásalapú tanulás; tapasztalati tanulás; személyes relevancia; tanulói választás; differenciált oktatás		

8. táblázat. Integrációs megközelítési módok összehasonlítása (saját szerkesztés Drake, S. M. – Burns, R. 2004; Helmane, I. – Briška, I. 2017; Finnanger, T. S. 2026 alapján)

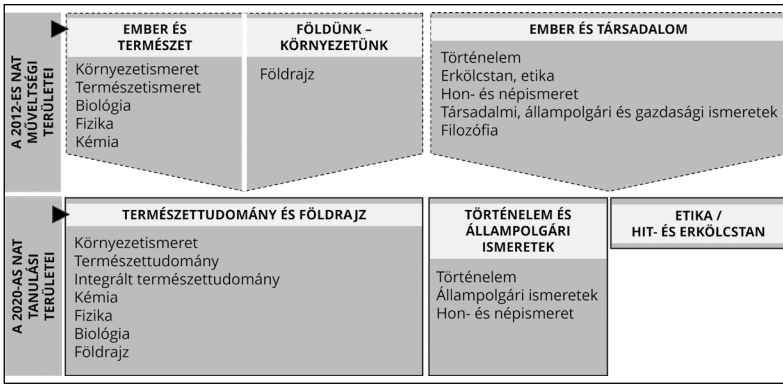
A három megközelítésnek számos közös vonása van, amelyek leginkább a tanítási-tanulási folyamat szervezésében, az ismeretek megszerzésében, a tanulók értékrendjének formálásában, valamint készségeik fejlesztésében jelennek meg leginkább. A különbségek tekintetében jól látható, hogy a multidiszciplináristól a transzdiszciplináris felé haladva csökken a különálló tantárgyak szerepe, ezzel párhuzamosan pedig nő a tantárgyi integráció mértéke. A multidiszciplináris megközelítéshez képest az interdiszciplináris, de különösen a transzdiszciplináris megközelítés már jóval nagyobb szervezettséget, illetve magasabb fokú együttműködést és koordinációt igényel a tanárok és a tantárgyak között. A három tantárgyi integrációs forma eltérő elv mentén szerveződik. A multidiszciplináris forma esetében egy konkrét téma jelenti a kiindulópontot, tehát tartalmi megközelítésű. Az interdiszciplináris forma a tartalmi szempontok mellett a tantárgyakon átívelően módszerekre és készségek fejlesztésére is figyelmet fordít.

A transzdiszciplináris forma esetében az előbbiek (tartalom, módszer, készségek) mellett nagyobb súly helyeződik a tanulókat érintő és érdeklő kérdésekre, valamint a valós életből vett problémákra (egy ilyen elv mentén kidolgozott, a fenntarthatóság témakörét középpontba helyező projektet és annak tapasztalatait mutatja be egy spanyol tanulmány (Lage-Gómez, C. et al. 2025).

3.3. A földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak

3.3.1. A földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak a tantervi szabályozókban

A 2020-ban módosított NAT-ban megváltozott a témához kapcsolódó műveltségi területek struktúrája és elnevezése (ezek helyett a módosított dokumentum már a tanulási területek kifejezést használja): a korábban *Ember és természet*, valamint *Földünk – környezetünk* műveltségi területek helyére a *Természettudomány és földrajz*, az *Ember és társadalom* műveltségi terület helyére pedig a *Történelem és állampolgári ismerek* tanulási terület



8. ábra. A 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi/tanulási területek a földrajz tantárgyhoz kapcsolódóan (saját szerkesztés a 2020-ban módosított NAT alapján)

lépett (8. ábra). Előbbibe a **földrajz** mellett a környezetismeret, a természettudomány, a biológia, a kémia, a fizika és a természettudomány, míg utóbbiba a történelem, az állampolgári ismeretek, valamint a hon- és népismeret tantárgyak tartoznak.

Hon- és népismeret tantárgyat csupán az általános iskola 6. évfolyamán tanulnak a tanulók, **állampolgári ismereteket** viszont az egyes iskolaszintek utolsó tanéveiben (a 8. és a 12. évfolyamokon), mindkettőt heti 1-1 tanórában. Ezzel szemben **történelem** tantárgyat 5. évfolyamtól kezdve egészen 12. évfolyamig tanulnak hetente minimum 2, maximum 3 órában (9. táblázat). Új tanulási terület is létrejött azokból a tantárgyakból, amelyek korábban az *Ember és társadalom* műveltségi területbe tartoztak, de nem kerültek bele a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási területbe: az erkölcstan és az etika a hittannal kiegészülve új tanulási terület lett, amelynek neve *Etika / hit- és erkölcstan*. Ez a tanulási terület viszont csak az álalános iskolai évfolyamokon jelenik meg, minden évfolyamon heti 1-1 tanórában. A filozófia a módosított NAT alapján kikerült a tantárgyi rendszerből.

Tantárgy/ Évfolyam	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	Σ
Állampolgári ismeretek	–	–	–	1	–	–	–	1	2
Hon- és népismeret	–	1	–	–	–	–	–	–	1
Földrajz	–	–	2	1	2	1	–*	–	6
Történelem	2	2	2	2	2	2	3	3	18
Összesen	2	2	4	4	4	3	3	4	26

9. táblázat. A 2020-as Nemzeti alaptanterv ajánlása az állampolgári ismeretek, a hon- és népismeret, a földrajz és a történelem tantárgyak alapóraszámára az alapfokú és a gimnáziumi képzés nevelési-oktatási szakaszaihoz (saját szerkesztés a 2020-ban módosított NAT alapján)

** a 11. évfolyamon heti két órában lehetőségük van földrajzot tanulni azoknak a tanulóknak, akik nem tanulnak emelt óraszámban vagy fakultáción természettudományos tantárgyat, feltéve, ha az adott iskola nem az integrált természettudomány tantárgyat választja.*

Az **állampolgári ismeretek** tantárgy ismeretanyagának egy része korábban éveken keresztül a történelem tantárgyba volt integrálva (Forrás1, 2020). Ez 2020 után megváltozott, ugyanis az alaptanterv-módosítás során az utóbbi években komplex társadalomtudományos megközelítésű történelem és állampolgári ismeretek tantárgyból kivált az állampolgári felkészítés (Jakab P. 2022), az állampolgári ismeretek a 2020-as NAT alapján önálló tantárgyként került a tantárgyi rendszerbe (először a 2023/24-es tanévben). E változtatás ugyan találkozott a történelemtanárok egyetértésével, ám eltért a korábbi műveltségi terület integratív szemléletmódjától (Kaposi J. 2022). (Az állampolgári ismeretek tantárgy előzményeinek részletesebb áttekintését lásd Jakab Gy. 2018, 2020 és Jakab P. 2022).

3.3.2. A földrajz és a történelem tantárgyak kapcsolata – a múltból a jelenbe

„A két tárgy [földrajz és történelem] *kapcsolata a közoktatásban szoros, bár lehetne még szorosabb is, hiszen számtalan közös feladatunk van az állampolgári nevelésben és a gazdasági ismeretek terén is, a történelem jelentős rokontudománya a társadalomföldrajz. Sok történelemtanár olvasónk szakpárja a földrajz…"* – e sorok a 2017-ben indult GeoMetodika földrajz szakmódszertani folyóirat indulásának apropóján jelentek meg szerkesztőségi állásfoglalásként a *Történelemtanítás* című online történelemdidaktikai folyóiratban (Forrás2, 2017). A 2020-ban módosított NAT és a hozzá készült általános iskolai és gimnáziumi kerettantervek alapján azonban meglehetősen nehéz a tantárgyi integráció és a szintézisalkotás a két tantárgy között. Ennek legfőbb oka a tananyagelrendezésben és a földrajz tantárgy óraszámcsökkentésében keresendő, az új tantervi szabályozók a korábbiakhoz képest

is nehezebb helyzetbe hozzák azokat a pedagógusokat, akik tudatosan szeretnének építeni a két tantárgy kapcsolatára. Az állampolgári nevelésen és a gazdasági ismeretek átadásán kívül – hogy csak néhány példát említsünk – mindkét tantárgynak jelentős szerepe van a téri készségek fejlesztésében, a helyes időképzet kialakításában és a mindennapokban (pl. a média vagy a politika világában) való sikeres tájékozódás előmozdításában. Napjainkban, amikor a tantervi szabályozók nemhogy nem segítik, hanem – vélhetően szándékuk ellenére – sok esetben hátráltatják a tantárgyak közötti szintézisalkotást és együttműködést, kifejezetten fontos a pedagógusok szerepe (Seres Z. 2021a), a jövő iskolájának egyik alappillére a közöttük lévő együttműködés (Botos R. – Paveszka D. 2020). Szükség van arra, hogy kiépítsük és megerősítsük a különböző műveltségterületek (esetükben a *Történelem és állampolgári ismeretek* és a *Természettudomány és földrajz*) közötti kapcsolatokat, összefüggéseket (Kerber Z. 2006).

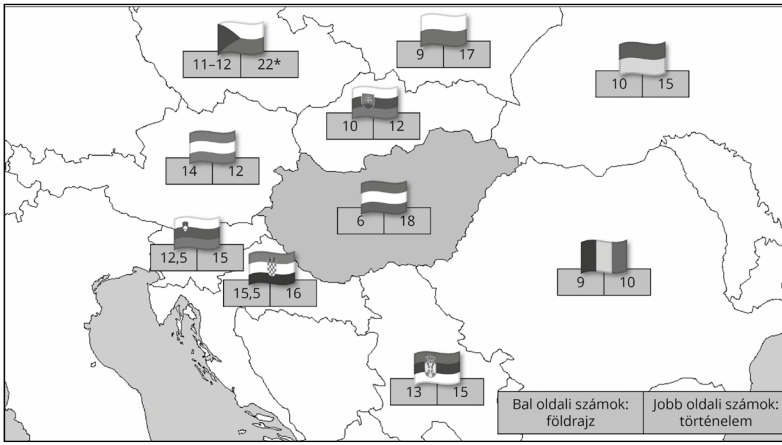
A földrajz és a történelem tantárgy kapcsolata tehát igen szoros, jól mutatja ezt a két tantárgy oktatásának története is. A magyarországi földrajzoktatás korai időszakában, a 17–18. században a földrajz tantárgy (ami ekkor ugyan még mást jelentett, mint napjainkban) a történelemhez volt *„láncolva”*. Az 1777-es *Ratio Educationis* kiemelkedő jelentőségű volt a tantárgy szempontjából, ugyanis a rendelkezés a földrajzot önálló és kötelező tantárggyá tette. Azonban a *II. Ratio Educationis* (1806) bevezetését követően (részben) újra megszűnt a tantárgy önállósága – vagy a történelemmel tanították, vagy önállóan (Teperics K. et al. 2015) –, ami visszavetette a fejlődését (Makádi M. 2020a). 1848 után a földrajz hol a történelemhez kapcsolt, hol önálló tantárgyként jelent meg a tantervekben. Jelentős lépés volt, hogy az 1868-as *Eötvös József-féle iskolatörvény* az oktatás minden szintjén kötelező tantárggyá tette (Probáld F. 2017a, 2017b; Makádi M. 2020a), sőt az érettségi tantárgyak közé is bekerült (Teperics K. et al. 2015). Ezt követően önálló tantárgyként a történelemmel való szoros kapcsolata fennmaradt. Ez a folyamat a szocializmus időszakában megváltozott: ekkor a földrajz természettudományi oldala, illetve a gazdaság- és a regionális földrajz került előtérbe.

Bár a történelemtanításra fordítható időkeret az utóbbi évtizedekben nem változott jelentős mértékben, a történelemtanítás sincs könnyű helyzetben: paradox módon számos történelemtanár vagy arról panaszkodik, hogy túlzottak a követelmények, vagy arról, hogy azok egyre minimálisabbak, az állandó változások – például a kerettantervekben és az érettségi vizsgakövetelményekben szereplő lexikai anyag nagyarányú módosítása az utóbbi 14 évben – pedig kiszámíthatatlanná teszik a pedagógusok munkáját, kedvezőtlenül érintik a sok esetben stabilitást igénylő napi tanítási gyakorlatot (Kaposi J. 2020a; Kaposi J. – Katona A. 2023). Akárcsak a földrajzórák esetében, a történelemórákon is jelen vannak a frontális, diktáláson alapuló módszerek, a tanórák kb. kétharmad részét még napjainkban is a tanári tevékenységek uralják, a történelemtanításban sem történt meg – teljeskörűen – a pedagógiai kultúraváltás (F. Dárdai Á. – Kaposi J. 2021; Kamp A. 2024). Látható, hogy az új „elvárások" (motiváló és interaktív módszerek, aktív tanulói tevékenységek stb.), tehát a facilitátori szerep nem tűnik vonzónak a történelemtanárok számára, arra nincsenek felkészülve, és arról sincsenek meggyőződve, hogy ez eredményesebb lenne a tanulóik felkészítése szempontjából (F. Dárdai Á. – Kaposi J. 2021). A történelemórák időtartamának csak csekély részében van lehetősége a tanulóknak aktívan részt venni, a pármunkára vagy csoportos munkára még napjainkban sem fordít elég időt a szaktanárok többsége (Kamp A. 2024). Problémát jelent, hogy bár a tantervekben a tantárgyköziség erősítése az utóbbi évtizedekben több országban is jelentős teret kapott, a mindennapi tanítási gyakorlatban csak kevésbé tudott elterjedni (Kaposi J. 2020b). Ugyanakkor szemmel látható, hogy a történelemoktatás minden szintjén és sokféle területén folyik az elemző és fejlesztő munka, a kutatások és a fejlesztések esetében is érzékelhető az innovatív megközelítésmód (Kojanitz L. 2023).

Itt megjegyzendő, hogy **a földrajz és a történelem tantárgyak óraszámai között tapasztalható aránytalanság nemzetközi összehasonlításban példa nélküli** (Probáld F. 2017a, 2017b). Amíg a magyar köznevelési rendszerben a felső tagozaton és a gimnáziumban összesen 18 tanóra áll rendelkezésre a történelem tantárgy tanítására, addig ugyanebben az

időintervallumban harmadannyi, mindössze 6 tanóra jut földrajztanításra. Probáld F. (2017a, 2017b[11]) szerint a hazánkéhoz hasonló aránytalanságot nehéz lenne találni más országokban, ezért megvizsgáltuk a Visegrádi Együttműködés, valamint a szomszédos országok tanterveit. A régió országaira valóban igaz a megállapítás, másutt nem tapasztalunk ekkora különbséget a két tantárgy óraszámai között (9. ábra): Horvátországban vagy Romániában hozzávetőlegesen megegyezik a két tantárgy időkerete, Ausztriában viszont nagyobb óraszámban tanulják a földrajz és gazdaság *(Geografie und wirtschaftliche Bildung)*, mint a történelem és politika *(Geschichte und Politische Bildung)* tantárgyat. A Csehországnál látható magas szám magyarázata, hogy az országban oktatási területenként határozzák meg a minimális óraszámokat, amelyek alapján az iskolák elkészítik a saját tanterveiket, itt az óraszámok tartalmazzák az állampolgári nevelésre fordítható órakeretet is, a többi országnál – mivel a legtöbb esetben külön feltüntetik az állampolgári neveléshez kapcsolódó órakeretet – csak a történelem tantárgy számára előírt tanórák számát látjuk. Kijelenthető, hogy a két tantárgy vonatkozásában a régiószerte jellemző óramegoszlás nálunk a történelemtanítás javára billent. A vizsgált országokban körülbelül hasonló időkeretben kerül sor a történelem és a földrajz oktatására, hazánkban viszont amennyivel alacsonyabb a földrajzórák száma, annyival magasabb a történelemé (Teperics K. et al. 2015). A kérdés a mai napig nem került megválaszolásra: *„Vajon milyen megfontolások indokolhatják, hogy hazánkban a kerettanterv az általános iskola felső tagozatában és a gimnáziumban összesen 18 órát irányoz elő a történelem tanítására, míg a jelen világunkkal foglalkozó földrajzot 6* [az eredeti szövegben 7 szerepel] *órába zsúfolja össze?"* (Probáld F. 2017a p. 53.).

[11] A tanulmányok írásakor (2017) még heti 2-2 tanóra állt rendelkezésre a földrajztanítás-tanulásra a gimnáziumokban a jelenlegi 2-1 helyett.



9. ábra. A Visegrádi Együttműködés, valamint a Magyarországgal szomszédos országok földrajz és történelem óraszámai az alapfokú oktatási intézményekben és a gimnáziumokban (saját szerkesztés az Eurydice és az adott ország oktatási dokumentumai alapján)
** a történelem, valamint az „állam- és társadalomtudományi ismeretek" tantárgyak együtt.*

A földrajz tantárgynak napjainkban a történelemmel van a legszorosabb tartalmi kapcsolata, hiszen a tananyaga sok szempontból kapcsolódik a földrajzi térhez, de a kapcsolat szorosságát az is erősítheti, hogy a földrajztanárok másik szakja a legtöbb esetben – különösen a frissen végzett tanárok vonatkozásában – a történelem (vö. Ütőné Visi J. 2009) (erről bővebben az *1.1. fejezetben* írtunk). A történelem mellett a földrajz természetesen szorosan kapcsolódik a biológiához, a fizikához, a kémiához és a matematikához is, ám valamennyi tantárggyal kapcsolatba hozható. *„A földrajzi tartalmak más tantárgyak keretei között történő megjelenése természetes"* (Teperics K. et al. 2015 p. 172.). A földrajz tantárgy interdiszciplináris jellegét mutatja, hogy a tanulása során megszerzett ismeretek széles körben felhasználhatók az oktatás más területein (pl. a természettudományos és a társadalomtudományos tantárgyak esetében) is (Ütőné Visi J. 2009, Galambosi R. et al. 2023),

ám ugyanez elmondható a történelemórán megszerzett ismeretekről is. A történelemórákon számos területen építünk a tanulók földrajzi ismereteire, ám ez nem csak a topográfiai tudás hasznosítását jelenti. A természetföldrajzban tanultak (növényi kultúrák elterjedése, vulkáni tevékenység stb.) vagy a társadalom- és gazdaságföldrajzi ismeretek (világkereskedelem jellegzetességei, ásványkincsek gazdasági hasznosítása, globalizáció stb.) nélkül a tanulók számos, a gazdaságtörténethez kapcsolódó témával kapcsolatban csak nehezen tudnák értelmezni a magyarázatokat (vö. Száray M. 2010). A történelmi események helyszíneinek megtanulásához, a gazdaságtörténet feldolgozásához elengedhetetlenek a földrajzi ismeretek (Ütőné Visi J. 2009), ugyanakkor az egyes országcsoportok vagy országok tanulása során szükséges ismerni azok történelmi múltját is annyiban, amennyiben az meghatározza a jelen társadalmi-gazdasági, környezeti folyamatait. Talán nem túlzás azt mondani, hogy földrajz nélkül nincs történelem, történelem nélkül pedig nincs földrajz.

Napjaink tanítási gyakorlatában – mint láttuk – jelentős problémát okoz, hogy a földrajz tantárgy 10. évfolyamon való befejezése akadályozhatja a történelem tantárggyal való eredményes tantárgyi koncentrációt és integrációt. A tantervi szabályozók *„túl korán és megfelelő történelmi ismeretek hiányában késztetik a tanulókat az életkori sajátosságaiknak sem mindenben megfelelő, szintetizáló jellegű tananyag elsajátítására”* (Ütőné Visi J. 2009), jó példa erre, hogy a 9. évfolyam végén vagy a 10. évfolyam elején úgy kell társadalom- és gazdaságtörténeti előzményeket tanítani, hogy történelemből csupán még a középkorról (jó esetben a kora újkorról) tanulnak a tanulók (vö. Teperics K. 2011). A helyzetet nehezíti, hogy a természettudományos tantárgyak tanítása is befejeződik a 10. évfolyam végén, így még kevésbé van lehetőség a történelemmel való kapcsolódási pontokban, az integrációban és a szintézisalkotásban rejlő lehetőségek felhasználására. A középiskola első két évfolyamának témakörei ugyanis az ókortól a 19. század közepéig ölelik fel az emberiség történelmét (Történelem kerettanterv 9–12., 2020), így elsőre meglehetősen kevés téma tűnik olyannak, amit össze tudunk kapcsolni a földrajzzal (vagy

a természettudományos tantárgyakkal), bár a mélységelvű órákban rejlenek lehetőségek (Seres Z. 2021a).

3.3.3. Egy kis óraszámú, ám fontos tantárgy: az állampolgári ismeretek

A nemzetközi trendekből egyértelműen látható az állampolgári nevelés szerepének előtérbe kerülése nemcsak a történelem, de a földrajz tantárgy esetében is (F. Dárdai Á. – Kaposi J. 2021; Kaposi J. 2022; Hammond, L. et al. 2026). A földrajz tanításának egyik célja az aktív, kreatív, vállalkozóképes, a körülményekhez rugalmasan alkalmazkodó, felelős és tudatos állampolgári szerepvállalás kialakítása (Földrajz kerettanterv 7–8., 9–10., 2020), és bár explicit módon a gimnáziumi történelem kerettanterv (2020) csak igen kevés utalást tesz a felelős és aktív állampolgárrá nevelésre, mindez a tantárgy lényegéből kifolyólag szerves része a történelemtanításnak is: elég csak a NAT fő céljait elolvasni a történelemtanítás vonatkozásában. A tantervi szabályozók alapján természetesen ugyanezek elmondhatók az állampolgári ismeretek tantárgyról is.

Az **állampolgári ismeretek tantárgy** a magyarországi történelemtanításban mindig is fontosnak tartott jelenismerethez, tudatos állampolgári léthez kapcsolódik (Jakab P. 2022). A tantárgy – a történem tantárgy témáira és tevékenységeire szervesen építve – fontos és hasznos ismereteket nyújt az állam működéséről és intézményeiről, illetve a család és az állam gazdasági szerepéről, valamint jelentős szerepe van a tanulók aktív és felelős állampolgárrá nevelésében is. Emellett a tantárgy tanítása során nagy hangsúly helyeződik a hazafias nevelésre is (NAT 2020). A NAT hangsúlyozza, hogy a tantárgy műveltségtartalmában nem az elméleti jelleg dominál, ennél fontosabb a tanulók aktív bevonása, pl. önálló és csoportos vizsgálódások, illetve kooperatív tanulási technikák alkalmazása.

Az előbbiekből kifolyólag, nem meglepő módon az állampolgári ismeretek és a történelem tantárgy között meglehetősen sok kapcsolódási pont, illetve átfedés van, ezért több esetben tantárgyi koncentrációra is lehetőség nyílik (Forrás1, 2020). Nincs ez másként az állampolgári ismeretek

és a földrajz tantárgyak esetében sem, mint ahogyan azt az állampolgári ismeretek tantárgy kerettantervei is kiemelik. A tantárgy tanítása során segítségünkre lehet még a hon- és népismeret (pl. család, hagyományos gazdálkodás témák kapcsán), valamint valamennyi természettudományos tantárgy is (pl. környezet- és természetvédelem témák kapcsán).

Jakab P. (2022) szerint az állampolgári ismeretek tantárgy egyes témakörei (*Bankrendszer, hitelfelvétel; Vállalkozás és vállalat*) jól szinkronba hozhatók a történelem tantárgy utolsó témáival (pl. *A piacgazdaságra való áttérés, gazdasági szerkezetváltás a rendszerváltás után*), és szerencsés, hogy ezek az ismeretek már nem a kötelező érettségi vizsgával záruló történelemórákat terhelik. A fentiek mellett más témakörök is kikerültek a történelem érettségi vizsga követelményeiből. Például *A háztartás pénzügyei (adók és járulékok, pénzkezelési technikák, banki ügyletek)* című téma egészen a 2023-as évig szerepelhetett a középszintű történelemérettségin, azonban 2024-től ez – ilyen formában – már nincs a követelmények listáján. Mindamellett fontos megemlíteni, hogy ezekkel a témakörökkel a földrajz tantárgy is foglalkozik a 8. évfolyamon (*Életünk és a gazdaság: a pénz és a munka világa*) és a 10. évfolyamon (*A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban*), tehát a korábbi évfolyamokon megalapozott gazdasági-pénzügyi tudatosság szemlélete továbbfejleszthető a 12. évfolyamon. Jelentős kapcsolódási pont még a földrajz tantárgy esetében a népességföldrajz témaköre, hiszen mindhárom tantárgy foglalkozik demográfiai folyamatokkal, összefüggésekkel (pl. gyermekvállalás, korfák).

Elgondolkodtató lehet azonban, hogy mi történik azokkal a tudáselemekkel, amelyeknek egy része kikerült a történelem kötelező érettségi tantárgy középszintű vizsgakövetelményeiből, és átkerült egy heti 1 tanórás tantárgy tematikájába? A 2012-es tantervmódosítás során beiktatott társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek modul (Katona A. 2012) – amelyet akkor több kritika is ért a szaktanárok részéről – kikerülése a történelem tantárgyból természetesen nagy könnyítés lehet azon szaktanárok számára, akik teherként tekintettek az érettségi évében ezen ismeretek megtanítására az egyébként is túlzsúfolt történelemtanítás

keretein belül. Sokan közülük felkészületlennek tartották magukat például a pénzügyi-gazdasági tudnivalók és a munka világára vonatkozó elvárások tanítására (Kaposi J. 2022). Azonban ezeknek a rendkívül fontos témaköröknek a kikerülése egy kötelező érettségi tantárgy, a történelem tantervéből azt is jelentheti, hogy az ezekkel való foglalkozás ismét „tét nélkülivé" válik a legtöbb tanár és tanuló esetében. Az állampolgári ismeretek önálló tantárgyi kerete ugyanakkor egzisztenciális biztonságot jelenthet mind a tananyag, mind pedig az érintett tanárok számára (vö. Jakab Gy. 2012). Bár ebben az esetben sokáig nem volt egészen világos, hogy kik is az érintett tanárok, vagyis mely szakos kollégák taníthatják a tantárgyat, ugyanis 2022-től a történelemtanár-képzési szak nevéből és követelményeiből is elhagyták az állampolgári nevelésre való utalást (Jakab P. 2022). Az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport által kiadott tantervi útmutatóban az szerepel, hogy a tantárgy tanításához nem feltétlenül szükséges történelem szaktanári végzettség (bár az elsősorban a történelemtanárok feladata lehet), más szako(ka)t tanító tanárok is vállalkozhatnak a feladatra (Forrás1, 2020). A 401/2023. (VIII. 30.) Kormányrendelet azonban már egyértelművé teszi, hogy kik taníthatják a tantárgyat: *„a) történelemtanár vagy b) az iskolai nevelés-oktatás kilencedik–tizenkettedik évfolyamán pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik, és szakirányú továbbképzés vagy legalább hatvanórás pedagógus-továbbképzés keretében elsajátította az állampolgári ismeretek tantárgy oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismereteket."* Itt lényeges kérdés lehet a földrajztanárok szempontjából, hogy ők miért nem taníthatják a tantárgyat? Hiszen a földrajz tantárgy már évtizedek óta foglalkozik olyan témákkal, mint a pénz világa, a különféle nemzet- vagy világgazdasági témák, vagy a környezet- és természetvédelem, így a szaktanárok felkészültek – és többségük motivált is – e témák tanítására, már csak azért is, mert ezek hangsúlyosan jelennek meg a földrajztanári felkészítés során.

Fontos szempont az is, hogy az önálló tantárgy bevezetésével gyakorlatilag a 8. és a 12. évfolyamon 1-1 órával bővült a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási területre fordítható (nemzetközi összehasonlításban

is igen magasnak számító) időkeret (TSZE, 2020), ami arányaiban tulajdonképpen a tanulási terület súlyának növekedését jelenti akkor, amikor sok más tantárgy – például a természettudományos tantárgyak, és az ide (is) kapcsolódó földrajz – óraszáma is csökkent ugyanezen dokumentum alapján. Az állampolgári ismeretek tantárgyból érettségi vizsga is tehető középszinten, amelynek követelményei az Oktatási Hivatal honlapján elérhetők. Az írásbeli vizsgarész (projekt) egy téma (amit a központilag meghatározott három témakör valamelyikéből választhat a vizsgázó) önálló, évközi feldolgozását jelenti, a szóbeli vizsgarész pedig egyrészt tételkifejtésből, másrészt projektvédésből áll (Seres Z. 2024).

Az állampolgári ismeretek tanításához 2020-ban készült egy módszertani útmutató (Forrás1, 2020), emellett Jakab P. (2022) is megfogalmaz néhány módszertani ajánlást a 12. évfolyamon történő tanításához. A szerző hangsúlyozza, hogy az érettségi évében a tanórákat munkáltató típusú, a tanulók aktív bevonására épülő (projekt)feladatokra kell felfűzni. Mivel a tantárgy meglehetősen alacsony óraszámot kap, *„különösen fontos a pedagógiai stratégiák meghatározása, a tanulási-tanítási folyamatok megtervezése és a foglalkozások átgondolt előkészítése"* (Forrás1, 2020 p. 4.).

Az állampolgári ismeretek igen hasznos tantárgy a felnőtt lét szerepeire, feladataira való felkészülés szempontjából, amely – akárcsak a földrajz a korábbi évfolyamokon – egyfajta integráló és szintetizáló szerepet tölt be az egyes iskolaszintek utolsó évfolyamain. Bár a korábbi vonatkozó írások leginkább az állampolgári ismeretek és a történelem tantárgyak közötti kapcsolatokat emelik ki, fontos hangsúlyozni, hogy a tantárgy számos témája (pl. demográfia, pénzügyek, vállalkozások, környezet- és természetvédelem) rendkívül szorosan kötődik a földrajzhoz is. Egy témában megjelent tanulmány (Seres Z. 2024) néhány olyan ötletet, lehetőséget mutat be, amellyel színesebbé, érdekesebbé tehető az állampolgári ismeretek tantárgy tanítása a 12. évfolyamon, valamint készült egy, a korábbi évek földrajz és történelem érettségi feladataiból összeállított **gyűjtemény** is a három tantárgy eredményesebb tanításához (https://bit.ly/tematikusgyujtemeny).

4. Kutatási módszerek és eredmények

E könyv alapjául szolgáló doktori disszertációhoz kapcsolódó kutatás empirikus részének három pillére van: a **tanulói kérdőívek**, a **pedagógusinterjúk**, valamint a **dokumentumelemzés**. A továbbiakban e három módszert és az ezek alkalmazása segítségével levont következtetéseket, eredményeket mutatjuk be. A három kutatási módszer és az azok segítségével leszűrt eredmények együttesen adnak átfogó képet a 2020-as évek eleji földrajzoktatás legfontosabb jellemzőiről, valamint a tantárgyi integráció lehetőségeiről. A dokumentumelemzés eredményei külön részben *(5. fejezet)* kerülnek bemutatásra, hiszen bár a tantárgyak helyzete, integrációs lehetőségei részben összefüggenek a tantervi kérdésekkel, azok a pedagógiai gyakorlatban mégsem meghatározók, ugyanis a NAT és a kerettantervek a rendszerváltoztatás óta lehetőséget biztosítottak az integrációs törekvések megvalósítására a helyi tantervek szintjén, amire a tanári társadalom alig reagált az elmúlt évtizedekben. A tantárgyi integráció megvalósulása tehát nem csupán a tantervi vagy egyéb iskolai szabályozástól, hanem a pedagógustársadalom szemléletétől is függő kérdés.

4.1. Kérdőíves kutatás a tanulók körében a tantárgyi attitűdökről és a tantárgyi kapcsolatokról

A **kérdőíves kutatás** alapját az elmúlt években zajlott néhány kutatás és az azokból készült tanulmányok jelentették. A **helyzetfelmérés** céljából összeállított kérdőívhez Csíkos Csaba 2012-ben megjelent *Melyik a kedvenc tantárgyad?* (Csíkos Cs. 2012), Chrappán Magdolna 2017-ben megjelent *A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban* (Chrappán M. 2017a), illetve Makádi Mariann *Mi történik a földrajzórákon?* (Makádi M. 2017) című tanulmánya szolgáltak kiindulópontként. Célunk azt volt, hogy megvizsgáljuk és bemutassuk a legutóbbi (átfogónak tekinthető)

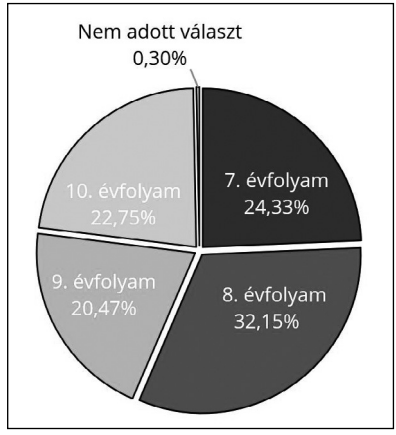
magyarországi földrajztanári attitűddel, szemlélettel és módszertani kultúrával kapcsolatos vizsgálat (Makádi M. 2017) óta eltelt időszak változásait, illetve, hogy a kutatási módszerek körének kibővítésével árnyaltabb képet kapjunk a jelenlegi helyzetről.

4.1.1. A kérdőíves kutatás mintája

2021 szeptemberében és októberében **online kérdőíves** kutatást végeztünk **1011** általános iskolás és gimnazista **tanuló** bevonásával (Seres Z. – Makádi M. 2022). A kérdőívekre adott válaszok a 2012 és 2020 között érvényben lévő NAT 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). A kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, annak során kényelmi mintavétel történt. A kérdőívek kitöltése az esetek túlnyomó részében tanári felügyelet mellett valósult meg.

A kitöltők 41,6%-a fiú 57,9%-a lány, 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 informálódtunk, amit az indokolt, hogy a kérdőívet a tanév első heteiben töltettük 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 válaszai adják, ami lehetővé tette, hogy minden tanuló egy-egy egész tanévet értékelhetett. 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 (10. 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, egy kitöltő pedig nem adott választ.) A legtöbb válasz (68,6%) állami fenntartású intézményből érkezett, a kitöltők 20%-a egyházi, 3,3%-a alapítványi iskolában tanult, 8,1% pedig nem tudta vagy nem válaszolt.



10. ábra. A válaszadók megoszlása évfolyamok szerint, n = 1011 (saját szerkesztés)

4.1.2. A kutatás mérőeszköze

A kutatásban is használt **kérdőíves felmérés** (írásbeli kikérdezés) módszere alkalmas leíró, magyarázó és felderítő kutatási célokra, egyik legnagyobb előnye, hogy nagyszámú egyén aránylag rövid idő alatt vizsgálható (Kontra J. 2011). A módszer hátránya lehet, hogy a kérdőív kitöltésének körülményei általában nem egységesek, és nem lehetséges az esetlegesen rosszul megfogalmazott kérdések helyszíni kiegészítése, pontosítása, de nincs lehetőség interakcióra, visszakérdezésre vagy pontosításra sem (Csíkos Cs. 2020).

Az **önkitöltős, online kérdőív** a Google Forms segítségével készült, és a *Tantárgyi viszonyulás, tantárgyi kapcsolatok – kérdőív* címet viselte (a kérdőív az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/tanuloikerdoiv). A címe szándékosan nem utalt a kutatás fókuszában lévő földrajz tantárgyra, hogy az ne befolyásolja a kitöltőket. A kérdőív három nagyobb blokkból állt, többnyire zárt végű kérdéseket (pl. Likert-skálás értékelés) tartalmazott, ám ahol szükségesnek tartottuk, nyílt végű kérdéseket is alkalmaztunk.

4.1.3. A tanulói kérdőívek eredményei

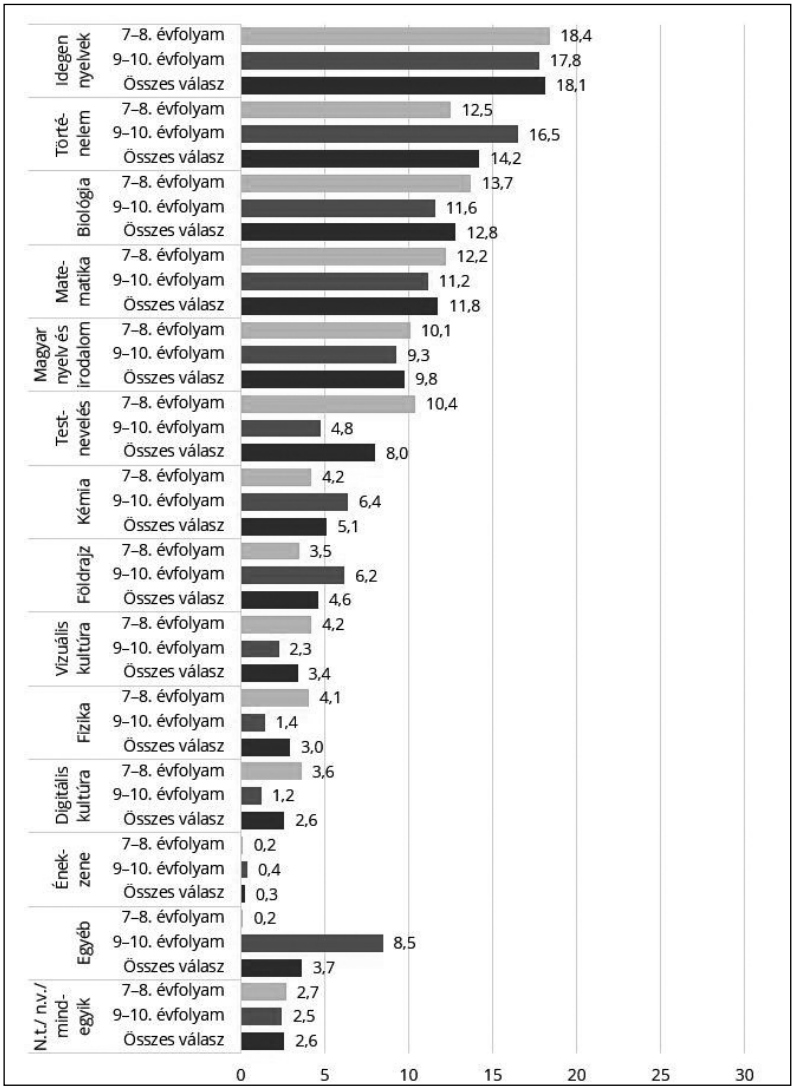
4.1.3.1. A tantárgyak kedveltsége

Az utóbbi években született néhány olyan vizsgálat, amely kifejezetten az iskolai tantárgyak kedveltségével foglalkozik (Csíkos Cs. 2012; Chrappán M. 2017a, 2017b), vagy érinti azt (Czető K. 2022). Csíkos Csaba – reprezentatív, 570 hetedik osztályos Csongrád megyei tanuló körében végzett – vizsgálata alapján mi is feltettük a tanulóknak azokat a **nyílt végű kérdéseket**, hogy *„Melyik a kedvenc tantárgyad?"*, valamint, hogy *„Melyik tantárgy a legkevésbé kedvelt számodra?"*, azzal a különbséggel, hogy lehetővé tettük több tantárgy megnevezését is (a nyílt és zárt végű kérdésekkel kapcsolatos dilemmákat ld. Csíkos Cs. 2012, 2020). Emellett fontosnak gondoltuk azt is, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszok **zárt kérdésekkel** is kiegészüljenek, így a tanulóknak egy ötfokozatú Likert-skálán is jelölniük kellett, 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 (4) mennyire tartják fontosnak azokat a saját továbbtanulásuk szempontjából (vö. Chrappán M. 2017a). Csíkos Cs. (2012) 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 (fontos, hogy az a vizsgálat 7. osztályos, a 2007-es NAT alapján tanulók körében történt, amikor ezen az évfolyamon még a regionális földrajzi tartalmak domináltak).

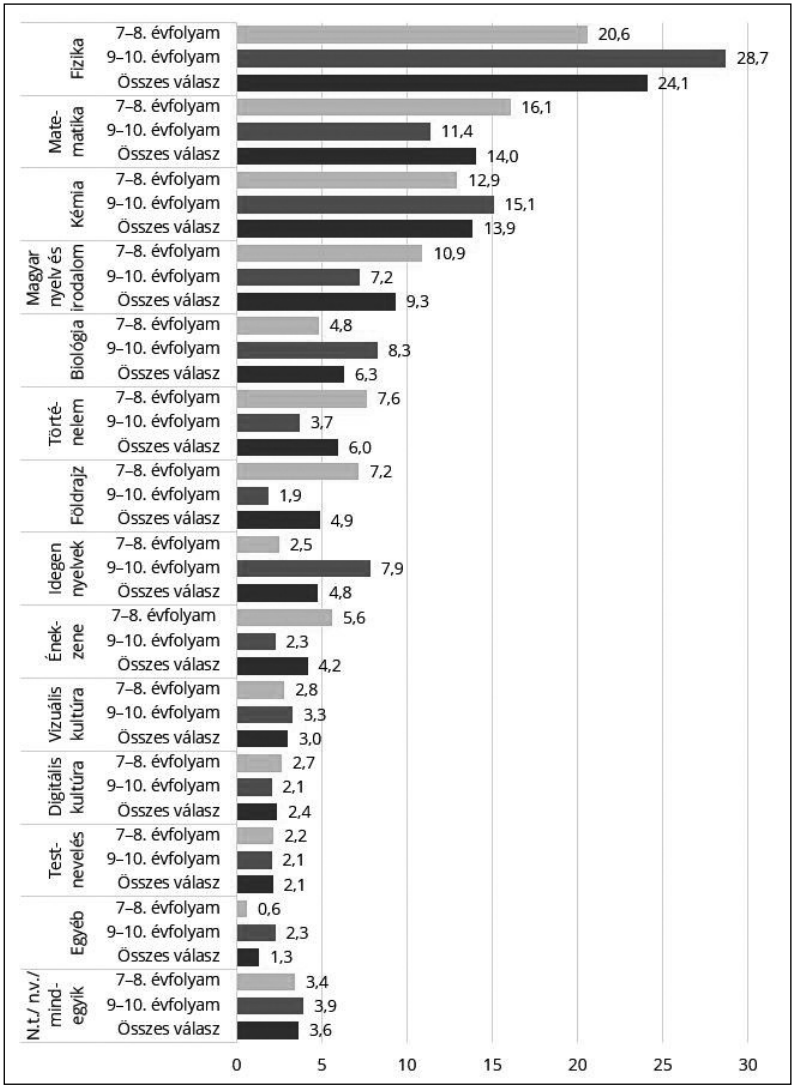
Chrappán M. (2017a) – nagyobb mintán, általános és középiskolás tanulók körében végzett – vizsgálata sem fest sokkal kedvezőbb képet a földrajz kedveltségéről: az 5-fokozatú skálaátlag alapján általános iskolában 3,5-ös, gimnáziumban pedig 3,4-es átlagot ért el a tantárgy (ez a 10., illetve a 9. helyet jelenti a 14–15 tantárgyból álló listán). (Utóbbi kutatás a Likert-skálás vizsgálódásban intervallumskálaként, így metrikus adatként értelmezte az adatokat, kutatásunkban mi is ennek alapján jártunk el az összehasonlíthatóság érdekében) (Seres Z. – Makádi M. 2022).

Az általunk végzett vizsgálat eredményei összecsengenek a korábbi kutatásokéval: a földrajz tantárgy nem szerepel előkelő helyen a **nyílt végű 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 (11. 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. 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 – lásd a korábbi fejezeteket).

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) (12. 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 Cs.



11. 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 (%) (saját szerkesztés)



12. 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 (%) (saját szerkesztés)

(2012) – szintén nyílt végű kérdéssel vizsgált – eredményeinek. Korábbi vizsgálatokban (Papp K. – Józsa K. 2000, idézi Csíkos Cs. 2012; Malmos E. – Chrappán M. 2016; Chrappán M. 2017a) – akárcsak a miénkben – a fizika bizonyult a legnépszerűtlenebb tantárgynak, és Csíkos Cs. vizsgálatában is harmadik helyen végzett (a földrajz és a matematika után).

Vizsgálatunk tapasztalata illeszkedik a korábbi vizsgálatok eredményeihez, megerősíti, hogy **a természettudományos tantárgyak a kedveltségi rangsor végén** foglalnak helyet. Az is egyértelműen látszik az adatokból (mind a nyílt, mind a zárt végű 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 (természettudományos tantárgyak) tanulása iránt (Chrappán M. 2017a; Fűz N. 2018; Korom E. – Z. Orosz G. 2020; Czető K. 2022; Korom E. – Purák Sz. 2024). A kisgyermekekben még van egyfajta „természetes" kíváncsiság a természet jelenségeivel kapcsolatban, ami csökken az idő előrehaladtával, sokszor a helytelenül megválasztott tanítási módszereknek is köszönhetően (Beke T. 2011), ugyanis az érdeklődés és a motiváció szempontjából sokkal fontosabb az, hogyan tanítjuk az egyes tantárgyakat, mint az, hogy egészen pontosan mit tanítunk (Korom E. – Z. Orosz G. 2020). Ezt a megállapítást igazolni látszik az is, hogy a zárt végű kérdések esetében mindhárom klasszikus természettudományos tantárgy jóval alacsonyabb átlagértéket ért el a gimnazisták, mint az általános iskolások körében (10. táblázat). A földrajz viszont a gimnazistáknál jelentősen jobban szerepelt. Czető K. szintén 2022-ben publikált, középiskolás tanulók körében végzett, tantárgyi attitűdökkel is kapcsolatos vizsgálata szintén hasonló eredményre jutott: a biológia, a kémia és a fizika tantárgyak népszerűsége is csökken a magasabb évfolyamokon, ugyanakkor a földrajzé növekszik, a 11. évfolyamon a legmagasabb, ami feltételezhetően összefügg a 10. évfolyamos tananyagtartalommal (pl. nemzet- és világgazdasággal kapcsolatos témák, fenntarthatóság), illetve a tanulók mentális érettségével is; a kilencedikes

tanulók 55,8%-a, a tizenegyedikeseknek pedig 68,6%-a kedveli a földrajz tantárgyat. A vizsgálatunkból látható, hogy 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 az érettségi vizsga szempontjából, és ezzel párhuzamosan a többi tantárgy háttérbe szorul, azok tanulására már kevesebb időt fordítanak (Seres Z. – Makádi M. 2022). (Megjegyzendő, hogy több általános iskolás tanuló töltötte ki a kérdőívet, mint gimnazista, ami árnyalhatja az eredményeket és azok összevethetőségét.)

A **zárt végű kérdések** esetében a tanulók ötfokozatú Likert-skálán (ahol az 1 = egyáltalán nem kedvelem, az 5 = nagyon kedvelem) jelölték, hogy mennyire kedvelik a felsorolt tantárgyakat. A válaszok alapján a leginkább kedvelt tantárgy (4,17-es átlaggal) az első idegen nyelv; mind a történelem (3,77), mind a földrajz (3,48) jóval hátrébb szerepelnek a rangsorban. A földrajzra kapott 1003 értékelhető válasz[12] alapján megállapítható, hogy a legtöbben négyest (35,10%) vagy hármast (25,40%) jelöltek 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 zárt végű kérdésekre adott válaszok összefüggése a kedvenc és a legkevésbé kedvelt tantárgyra adott válaszokkal (nyílt végű kérdések). A legtöbben az angol nyelvet nevezték meg kedvenc tantárgyként, és a tanulók zárt végű kérdésekre adott válaszai 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 nyílt végű kérdésre, hanem az is, hogy mindössze 2,66-os átlagot ért el, ezzel pedig utolsó helyen végzett a tantárgyak rangsorában (Seres Z. – Makádi M. 2022).

[12] 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 tanulták).

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)

10. táblázat. A tantárgyak kedveltségi rangsora a zárt végű kérdések alapján az általános iskolás és a gimnazista tanulók körében (saját szerkesztés)

A fentiek illeszkednek Czető K. (2022) tanulmányának az eredményeihez is: a tanulók körében leginkább népszerű tantárgyak az angol, a testnevelés, a történelem és az informatika voltak, míg a legkevésbé kedveltek a kémia, az ének–zene és a fizika. A földrajz tantárgy a 13 tantárgyat szerepeltető listán a hetedik (vagyis a középmezőnyben található), 3,64-es átlaggal (összehasonlításként az első helyen álló angol nyelv 4,37, az utolsó helyen álló fizika pedig 2,71-es értékkel szerepelnek).

Összegezve, a nyílt végű kérdések alapján látható, hogy a földrajz ugyan nem tartozik a legtöbbek által kedvencnek jelölt tantárgyak közé, ám az elutasítottsága elmarad a tantárgyak egy jelentős részétől (pl. természettudományos tantárgyak, magyar nyelv és irodalom, történelem). A zárt végű kérdések válaszai (ahol nem a kedvenc és a legkevésbé kedvelt tantárgyakat

vizsgáltuk) árnyalják ezt a képet: a földrajz a tizenegy tantárgyból álló lista középmezőnyében található, maga mögé utasítva a klasszikus természettudományos tantárgyakat. A legtöbb természettudományos tantárgy rosszabbul szerepelt a gimnazisták körében, ám a földrajz előkelőbb helyen van az általános iskolás eredményekhez képest.

4.1.3.2. A földrajz tantárgy hasznossága és fontossága

Azt, hogy az egyes tantárgyakat **mennyire tartják hasznosnak** a tanulók, szintén Likert-skálás méréssel (1 = egyáltalán nem tartom hasznosnak, 5 = nagyon hasznosnak tartom) vizsgáltuk. A **mindennapi élet szempontjából** a leghasznosabb tantárgynak – bőven négyes feletti átlageredménnyel – az idegen nyelveket jelölték a válaszadók (11. táblázat). Az idegennyelv-tanulás mellett 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 (3,78), ami 1 007 válasz alapján a hatodik helyen, azaz a középmezőnyben szerepel. A Makádi M. (2017) által – kisebb (419 tanuló), nem reprezentatív mintán – végzett kutatás eredményei is hasonlóak e kutatás eredményeihez, akkor a tanulók 3,67-es osztályzatot adtak a földrajznak a hasznosság szempontjából. Az eredmények összhangban vannak Malmos E. – Chrappán M. (2016) pilotvizsgálatával is, amelyben megállapítják, hogy minden természettudományos tárgyat hasznosabbnak tartanak a tanulók, mint amennyire kedvelik azokat. A 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, amely más, kapcsolódó vizsgálatokban is hangsúlyos problémaként jelenik meg (pl. Korom E. – Purák Sz. 2024).

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)

11. *táblázat. A tantárgyak hasznossági rangsora a zárt végű kérdések alapján az általános iskolás és a gimnazista tanulók körében (saját szerkesztés)*
Megjegyzés: az értékelhető válaszok a második idegen nyelvet leszámítva minden esetben elérték a 970-et, és csak két esetben (első idegen nyelv és digitális kultúra) maradtak 1000 alatt.

A tantárgy fontosságának a tanulók saját továbbtanulásuk szempontjából való megítélése nem meglepő, hiszen a földrajz iskolai eredményei nem sok helyen számítanak bele a továbbtanulásba, a földrajz 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 M. 2017a). A legmagasabb értéket itt is az idegen nyelvek – az első 4,60-as, a második 4,09-es átlaggal – érték el, ezeket követi a matematika (3,84) (Chrappán M. 2017-es tanulmányában is az idegen nyelv és a matematika áll a fontossági rangsor élén, ám ott általánosságban és nem

a továbbtanulás szempontjából vizsgálódtak), a magyar nyelv (3,58), az irodalom (3,53), a történelem (3,47) és a biológia (3,13) (Seres Z. – Makádi M. 2022). Czető K. (2022) vizsgálatában a tanulók és a tanárok egy ötfokú Likert-skálán jelölhették, hogy az adott tárgyat mennyire tartják fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából. A tanári és a tanulói értékelések a tantárgyak relevanciáját illetően nagyon hasonlóan alakultak: a jövő szempontjából leginkább relevánsnak vélt tantárgyak az idegen nyelvek, az informatika és a matematika voltak. A tanulók szerint a legkevésbé fontos tantárgyak a fizika, a rajz (vizuális kultúra), illetve az ének–zene, a tanárok szerint pedig a kémia, a rajz (vizuális kultúra) és az ének–zene. A földrajz a tanulók körében 3,34-es, a tanárok körében pedig 3,71-es átlagértékkel szerepelt, tehát a tanárok magasabbra értékelik a tantárgy fontosságát, mint a tanulók (összehasonlításképpen: az első helyen szereplő angol nyelvet a tanulók 4,79-re, a tanárok 4,82-re, az utolsó helyen szereplő ének–zenét a tanulók 1,69-re, a tanárok 2,83-ra értékelték). A hasznossággal és a fontossággal kapcsolatban érdemes rögzíteni, hogy az utóbbi évtizedekben jelentősen megnőtt a földrajzból érettségizők száma, a földrajz ma az egyik legnagyobb számban választott nem kötelező érettségi tantárgy középszinten, és a tantárgyi presztízs megítélése szempontjából fontosabbnak tartott emelt szintű vizsgát választók száma is nagymértékben nőtt az elmúlt években (Ütőné V. J. 2026).

4.1.3.3. A földrajztanítás módszertani kultúrája

A tanítási-tanulási folyamat legmeghatározóbb elemei az alkalmazott tanulásszervezési formák, a tanórán alkalmazott módszerek és taneszközök, amelyekről a szakirodalom alapján megállapítható, hogy döntő befolyást gyakorolnak a tantárgyi kedveltségre (Chrappán M. 2017a). Ugyanakkor Chrappán M. (2017a) vizsgálata ezt nem támasztja alá, 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 igény a földrajztanításban alkalmazott módszerek változatosabbá tételére, ami a beérkezett válaszok alapján feltételezhetően növelné a tantárgy kedveltségét (lásd később) (Seres Z. – Makádi M. 2022).

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

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 valamely 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 a tanulási folyamatban;

IV. projekttanulás (pedagógiai projekt): mint tanulásszervezési eljárást (nem mint módszert!) értelmeztük, és elkülönítettük a többi szervezeti formától, 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** alkalmazásának aránya, vagyis az amúgy is szűkös időkeretet a tanulók jórészt felesleges tevékenységekkel töltik (vö. Chrappán M. 2017a), amik jól helyettesíthetők lehetnének tanulódomináns, aktív tanulásra épülő módszerekkel. A tanári magyarázat az esetek döntő többségében minden órán előfordul, a tanárok előszeretettel használnak prezentációt is (12. táblázat). A PowerPoint prezentáció széleskörben elterjedt (70% feletti gyakorisággal minden órán mindkét iskolatípusban) a tanári előadás és magyarázat kiegészítésére, máskor a tanárok megtanulandó tananyagként teszik elérhetővé a tanulók számára (pl. online platformon a tankönyvi lecke helyett) (Makádi M. 2021). A kiértékelés során a frontális módszerek közé soroltuk a táblai vázlat-, valamint a tanulói vázlat- és jegyzetkészítést is, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy 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 (mindkét iskolaszinten 77% feletti) –, elégedettségre nem adnak okot. Elismerve, hogy elvileg a vázlat- és jegyzetkészítés fontos eszköze a lényegkiemelési készség fejlesztésének, ebben a formában valójában nem szolgálja ezt a célt. A tanárközpontú módszerek hangsúlya annak függvényében is jelentős problémaként jelentkezik, hogy ezeknek a generációknak már jóval nehezebb megnyerni és fenntartani a figyelmét, mint a korábbiakéit, nehezebben bírják a monotonitást, és a komoly munkánál jobban kedvelik a játékos feldolgozást (Károlyi B. – Pintér M. 2019, idézi Tóbiás K. – Boros L. 2022; Lenner T. et al. 2024).

	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
Frontális tanári magyarázat	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán
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
Tanári magyarázat táblai vázlattal	13,27	16,73	23,09	46,91	9,52	13,33	27,38	49,76
Tanári magyarázat vált- és jegyzet-készítéssel	3,98	7,96	10,49	77,58	2,12	3,77	9,20	84,91

12. táblázat. A frontális tanári magyarázat csoportba tartozó módszerek megoszlása iskolatípusonként (%) (saját szerkesztés)

A különféle források használata sem túl gyakran fordul elő. Az általános iskolai földrajzórákon a térképhasználat a leggyakoribb, ám a gimnáziumban jelentősen visszaszorul, a válaszok alapján a legtöbb tanuló csupán havonta néhányszor használ térképeket a tanítási órákon (13. táblázat) (vö. Makádi M. 2021). A földgömbhasználat esetében még rosszabb a helyzet, a válaszadó tanulók relatív többsége soha nem találkozik földgömbbel a földrajzórákon (vö. Makádi M. 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 – s ugyanez igaz a filmekre, videókra is.

	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
Forrás-elemzés	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán
Szöveg-feldolgozás	22,08	27,01	32,30	18,61	27,90	32,15	26,95	13,00
Adat- és adat-sor-elemzés	35,56	25,74	27,96	10,74	23,57	27,86	35,24	13,33
Ábra- és kép-elemzés	9,71	18,13	40,48	31,68	6,40	15,88	42,42	35,31
Térkép-elemzés	3,30	10,64	37,25	48,81	2,61	14,96	49,64	32,78
Földgömb-használat	44,36	27,82	21,82	6,00	49,05	29,52	15,24	6,19
Film-feldolgo-zás / videóelem-zés	24,41	39,34	27,87	8,38	21,85	32,07	36,34	9,74
Kész makett-ek és modellek tanulmá-nyo-zása, elemzése	64,29	22,34	9,71	3,66	58,77	27,96	9,72	3,55

13. táblázat. A forráselemzés csoportba tartozó módszerek megoszlása iskolatípusonként (%) (saját szerkesztés)

Az aktív tanulás csoportba tartozó módszerek használata az előbbieknél is negatívabb képet mutat még annak figyelembevételével is, hogy valószínű, nem mindegyiket célszerű, vagy lehet alkalmazni minden órán, vagy minden tananyagrész feldolgozása során. A tanulók döntő többsége soha nem készít maketteket és modelleket a földrajztanuláshoz kapcsolódóan, nem találkozik drámapedagógiai (pl. vita, disputa, szerepjáték) és médiapedagógiai (pl. hír- és reklámelemzés, -készítés) módszerekkel, nem vizsgálódik, kísérletezik, nem használ animációkat vagy szimulációkat, továbbá nem vesz részt tantermen kívüli programokban (pl. tanulmányi sétán, kiránduláson) a tanórák keretében (14. táblázat).

	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				**Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)**			
Aktív tanulás tanórán	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	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-készítés	79,16	14,08	5,67	1,10	77,49	16,59	4,50	1,42
Animáció- és szimuláció-használat	48,17	26,37	17,95	7,51	35,85	28,30	27,83	8,02

	Relatív gyakoriság – általános iskola (n = max. 571)				Relatív gyakoriság – gimnázium (n = max. 437)			
Aktív tanulás tanórán	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán	soha	évente néhányszor	havonta néhányszor	szinte minden órán
Dráma-pedagógiai 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, múzeum-látogatás, 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

14. táblázat. Az aktív tanulás tanórán csoportba tartozó módszerek megoszlása iskolatípusonként (%) (saját szerkesztés)

A negyedik csoportba mindössze a projekttanulás került. Jelen könyvben **projekten (pedagógiai projekt**) egy olyan tanulásszervezési formát értünk, amely során a tanulók közösen együttműködve, többnyire tudományterületeken is átívelő (interdiszciplináris) témájú gyakorlati probléma megoldásán dolgoznak, és munkájuk eredményeként egy bemutatható produktumot (pl. weboldal, makett) hoznak létre. A résztvevőknek egyéni és közös felelősségük van, és a projekt során, illetve annak végén érdemi visszajelzést adó értékelést kapnak (Makádi M. 2015c, 2020a). Az eredményekből jól látható, hogy a tanulók kb. egyharmad része soha nem vesz

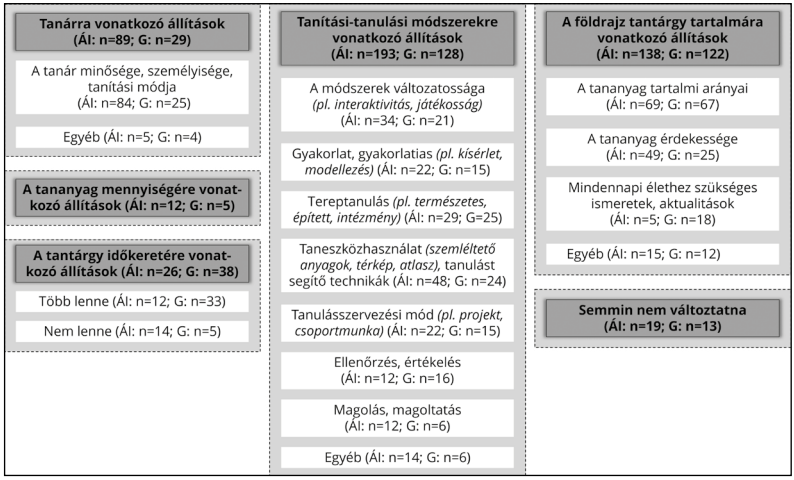
részt projekttanulásban, kicsivel több mint egyharmad része évente néhányszor, egynegyede pedig havonta néhányszor dolgozik projekteken a földrajztanulási folyamatban (15. táblázat). Megjegyezzük, a valóság feltételezhetően ennél jóval szomorúbb, mert az iskola világában sokféle tevékenységet illetnek projekt elnevezéssel, aminek valójában nincs köze a pedagógiai projektben való tanuláshoz (Makádi M. 2015c).

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

15. táblázat. A projekttanulás csoportba tartozó módszerek gyakorisága iskolatípusonként (%) (saját szerkesztés)

A fentiek mellett érdekes bepillantást ad a módszertani kultúra változatlanságába a kérdőív egyik nyílt végű kérdése, ahol a tanulóknak be kellett fejezniük azt a mondatot, hogy *„Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha…”*. Az 1011 kitöltő közül 260 tanuló üresen hagyta ezt a részt, vagy értelmezhetetlen választ adott, viszont a válaszok háromnegyed része (kb. 750 válasz) jól használható volt a kutatás szempontjából. Az adatelemzés során hat nagyobb csoportot hoztunk létre, amelyeket – ott, ahol ez indokolt volt – további kisebb alcsoportokra bontottunk (13. ábra). Az ábrán látható, 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 a különböző iskolaszintek adatai jól összevethetők egymással. 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 a következő alfejezetben 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”*. Az ábrán 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 kapcsolódó tanulás motivációjával. E csoportok mellett további kisebb csoportokat 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,



13. ábra. A „Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha…” kezdetű mondat befejezéseinek csoportosítása azok tartalma alapján (saját szerkesztés)
ÁI: általános iskola (összes kitöltő: n = 571), G: gimnázium (összes kitöltő: n = 437)

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.)

A 13. ábrán látható, hogy 193 általános iskolás és 128 gimnáziumi tanuló válasza tartalmazott olyan elemet, amely 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 taneszközhasználattal összefüggésben fogalmozódott 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 felolvasnák a PPT-t és mi meg leírnánk”, „nem csak jegyzetelni kéne ki a tankönyvből az anyagot”, „több beszélgetős óra lenne”, „többször használnánk digitális eszközöket”*). 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”*) (Seres Z. – Makádi M. 2022). Voltak olyan tanulók, akik jobban kedvelnék a földrajzórákat, ha azok gyakorlatiasabbak lennének (pl. *„több gyakorlat lenne, mint elmélet”*): ha többet vizsgálódnának, többet modelleznének, vagy lenne gyűjtőmunka. Sokan szívesebben dolgoznának csoportban vagy vennének részt projektekben.

Megállapítható, hogy napjainkban is **a frontális munkamódszerek jellemzik a földrajztanítás-tanulási folyamatot**: a kutatásban résztvevők kb. egyötöd része soha nem dolgozik csoportban (a tanulók közel kétötöd része is csupán évente néhányszor), kb. egynyolcad része 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 nagyrészt összhangban vannak a *2. fejezetben* leírtakkal és megerősítik azt a feltételezésünket, miszerint az utóbbi években-évtizedekben nem sokat javult a földrajz tantárgy mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatba. Azonban ezt a tanárok szemszögéből is szükséges vizsgálni, amelynek az eredményeit a *4.2.2.3. fejezetben* mutatjuk be.

4.1.3.4. A földrajz tantárgy tartalma

A kutatásban azt is vizsgáltuk, hogy a tanulók számára melyek a földrajz tantárgy legérdekesebb témakörei. A diákoknak 12 válaszlehetőségből kellett kiválasztaniuk azt a hármat, ami számukra a legérdekesebbek közé tartozik (16. táblázat). Az összes választ figyelembe véve a legtöbben a *Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái* témakört jelölték meg, a gimnazisták körében egyértelműen ez a legkedveltebb témakör: az összes kattintás (1 331) közel 16%-a, a gimnazista kitöltők majdnem fele (48,2%-a) bejelölte ezt is. A válaszok alapján feltűnő a természettudományos témákkal, különösen az egyes földi szférákkal (kőzetburok, levegőburok, vízburok) kapcsolatos témák elutasítottsága, de *A földrajzi övezetesség* rendszere témakört sem kedvelik a tanulók, ez mindkét iskolaszintre igaz.

	Relatív gyak. 7–8. évf. (%) n = 571	**Relatív gyak. 9–10. évf. (%) 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

	Relatív gyak. 7–8. évf. (%) n = 571	Relatív gyak. 9–10. évf. (%) n = 437	Gyakoriság – összes (%) n = 1008
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
Népesség- 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
Összesen	**100,00**	**100,00**	**100,00**
Összes válasz (kattintás)	1 669	1 331	3 000

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

A fentiek összecsengenek a *„Jobban kedvelném a földrajz tantárgyat, ha…"* kezdetű mondat befejezéseivel is. A 13. ábrán 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”*). Makádi M. (2017) kutatása 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 – már a korábbiakban is említett – 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 megközelítésűeket (Séra L. – Bakon I. 1995). A kozmikus tér és a térképészet is igen kedvelt témakörök, mindkét iskolaszinten jobban kedvelné a tanulók egy része a földrajzot, ha *„többet tanulnánk a csillagászatról”,* vagy ha *„többet tanulnánk térképészetet*”.

A gimnazisták közül többen is kiemelték, 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 alátámasztja azt a tartalmi és szemléleti igényt, hogy a földrajztanításban a jelenleginél lényegesen nagyobb szerepet kapjanak a mindennapi életben használható, hasznos ismeretek. Néhányan megfogalmazták azt is, hogy jó lenne, ha tudnák hasznosítani a tantárgyat a továbbtanuláskor. Kiemelendő, hogy több – főleg gimnáziumi – tanuló fogalmazott meg olyan mondatbefejezést, ami arra irányul, hogy magasabb óraszámban kellene tanítani a földrajzot, valószínű, hogy a tanulók is érzik a – földrajztanítás problémáival foglalkozó, a *2.2.2. fejezetben* is említett – feszítő ellentmondást a tananyag mennyisége és a feldolgozásra fordítható időkeret között (Makádi M. 2017).

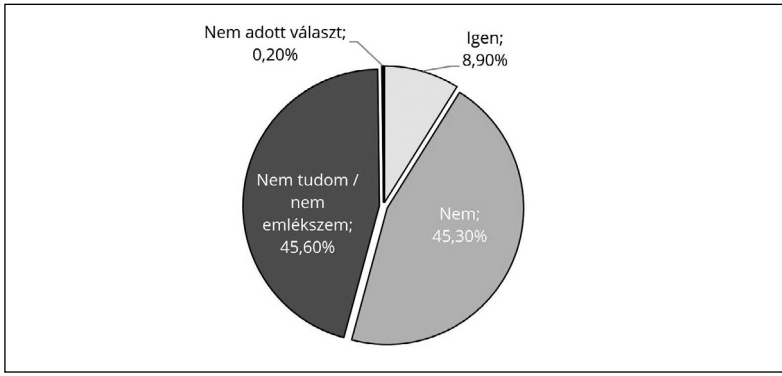
4.1.3.5. A földrajz és a többi tantárgy kapcsolata

Az online kérdőív egyik szakasza a tantárgyak közötti kapcsolatokról informálódott négy kérdésben.

A *Volt-e már olyan, hogy egy földrajzi témát különböző tantárgyat tanító tanárok közreműködésével dolgoztatok fel?* kérdésre adott válaszokból egyértelműen látható, hogy **nem gyakori a különböző tantárgyakat tanítók közötti együttműködés a földrajzi jellegű témák feldolgozása során** (14. ábra). A kitöltők kb. 46%-a a *nem tudom/nem emlékszem*, kb. 45% a *nem* és kevesebb, mint 9% az *igen* válaszlehetőséget jelölte. Ez meglehetősen rossz arány még akkor is, ha a *nem tudom/nem emlékszem* válaszlehetőséget választók között is lehettek olyanok, akik rosszul emlékeztek. A kérdéshez kapcsolódó alkérdésben arra kértük az igennel válaszoló tanulókat, hogy írják le a több tanár közreműködésével feldolgozott témákat. Ezt 65 tanuló tette meg, a legtöbb esetben a biológia (pl. maradványok, éghajlati övezetek, fenntarthatóság), a történelem (pl. földrajzi felfedezések, Európa[i Unió] földrajza, pénzügyi alapismeretek), és a fizika (pl. csillagászat, időjárás) tantárgyakkal kapcsolatos témákat kiemelve. Itt megjegyzendő, hogy a válaszokból nem derül ki egyértelműen, hogy a tanulók mit is értenek pontosan az *igen* válasz alatt. A válaszokat elemezve inkább az látszik, hogy csupán egy-egy olyan témát emeltek ki, ami két vagy több tantárgy keretein belül is megjelenik, ám valószínű, hogy ezek feldolgozása nem szintézisben történt (ezt támasztják alá a pedagógusinterjúk is – lásd a *4.2.2.4. fejezetet*).

A második kérdés – *Szerinted melyik három tantárgy kapcsolódik a legszorosabban a földrajz tantárgyhoz tartalmi szempontból?* – nyílt típusú volt, hogy a tantárgyak felsorolása ne befolyásolja a tanulókat. A többség – 953 tanuló – nevezett meg legalább egy tantárgyat. A kérdésre adott válaszokból jól látszik, hogy – az előzetes feltevésünknek megfelelően – a biológia és a történelem tantárgyat írta a tanulók jelentős többsége: több, mint 77%-uk (17. táblázat). Ezt követi – jelentősen lemaradva, de még mindig nagy arányban – a kémia és a fizika, majd a magyar nyelv és irodalom, a matematika és az idegen nyelvek. A hon- és népismeret, valamint az állampolgári

ismeretek alacsony aránya inkább azt tükrözi, hogy az előző, 2012-es NAT alapján hon- és népismeretet 5. évfolyamon tanultak a tanulók (vagyis a kitöltők nem biztos, hogy emlékeztek még a heti egy tanórás tantárgyra), az állampolgári ismeretek pedig – az esetek döntő részében – még nem önálló tantárgyként jelent meg a tantervben.



14. ábra. A „Volt-e már olyan, hogy egy földrajzi témát különböző tantárgyat tanító tanárok közreműködésével dolgoztatok fel?" kérdésre adott tanulói válaszok megoszlása (%) (n=1011 fő) (saját szerkesztés)

Tantárgy neve	Összes válasz (n = 953)		7–8. évfolyam – Általános iskola (n = 542)			9–10. évfolyam –Gimnázium (n = 411)		
	Gyakoriság	Relatív gyak. (%)	Gyakoriság	Relatív gyak. évf. (%)	Relatív gyak. összes (%)	Gyakoriság	Relatív gyak. évf. (%)	Relatív gyak. össz. (%)
Biológia	772	81,0	447	82,5	46,9	325	79,1	34,1
Történelem	740	77,6	418	77,1	43,9	322	78,3	33,8
Kémia	391	41,0	206	38,0	21,6	185	45,0	19,4
Fizika	326	34,2	184	33,9	19,3	142	34,5	14,9
Magyar nyelv és irodalom	122	12,8	68	12,5	7,1	54	13,1	5,7
Matematika	112	11,8	65	12,0	6,8	47	11,4	4,9
Idegen nyelvek	80	8,4	40	7,4	4,2	40	9,7	4,2
Hon- és népismeret	77	8,1	53	9,8	5,6	24	5,8	2,5
Állampolgári ismeretek	26	2,7	17	3,1	1,8	9	2,2	0,9

Tantárgy neve	Összes válasz (n = 953)		7–8. évfolyam – Általános iskola (n = 542)			9–10. évfolyam –Gimnázium (n = 411)		
	Gyako-riság	Relatív gyak. (%)	Gyako-riság	Relatív gyak. évf. (%)	Relatív gyak. összes (%)	Gyako-riság	Relatív gyak. évf. (%)	Relatív gyak. össz. (%)
Rajz	17	1,8	13	2,4	1,4	4	1,0	0,4
Etika	9	0,9	4	0,7	0,4	5	1,2	0,5
Társadalomismeret	7	0,7	2	0,4	0,2	5	1,2	0,5
Ének–zene	7	0,7	5	0,9	0,5	2	0,5	0,2
Testnevelés	5	0,5	4	0,7	0,4	1	0,2	0,1
Informatika	4	0,4	2	0,4	0,2	2	0,5	0,2

17. táblázat. A „Szerinted melyik három tantárgy kapcsolódik a legszorosabban a földrajz tantárgyhoz tartalmi szempontból?" kérdésre adott válaszok megoszlása (saját szerkesztés)

A harmadik, feleletválasztós kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy *a felsorolt tantárgyak közül válasszák ki azokat, amelyeknek keretein belül a leginkább előkerülhetnek földrajzi tartalmú témák, témakörök*. A bejelölhető tantárgyak számát nem korlátoztuk, összesen 1 006 választ tudtunk kielemezni (18. táblázat). Jól látható, hogy ebben az esetben is a történelmet és a biológiát jelölte a legtöbb tanuló. Ezt követi – szintén jelentősen lemaradva – egy, a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási területbe tartozó tantárgy, a hon- és népismeret, majd két természettudományos tantárgy, a fizika és a kémia – utóbbiakat a tanulók több, mint 30%-a jelölte. A tanulók véleménye alapján tehát az előbbi tantárgyak keretein belül kerülhetnek elő leginkább földrajzi tartalmú témák vagy témakörök, ugyanakkor három kivételtől eltekintve, valamennyi tantárgyat megjelölte a tanulók több, mint 10%-a. Mindez jól illusztrálja a földrajz tantárgy – a különböző természet- és társadalomtudományok, tudományterületek ismeretanyagát – integráló jellegét, egyértelműen kitűnik a válaszokból, hogy a tanulók **látják a földrajz többi tantárggyal való kapcsolatát.** A tanulói vélemények alapján sem jelenthető ki egyértelműen, hogy a földrajz csupán természettudományos tantárgy, hiszen közel azonos számú tanuló jelölte meg a történelmet és a biológiát mindkét kapcsolódó kérdésben, valamint a hon- és népismeret és az állampolgári ismeretek tantárgy is igen előkelő helyen szerepelnek.

Tantárgy neve	Összes válasz (n = 1006)		7–8. évfolyam Általános iskola (n = 569)			9–10. évfolyam Gimnázium (n = 437)		
	Gyakoriság	Relatív gyak. (%)	Gyakoriság	Relatív gyak. évf. (%)	Relatív gyak. összes (%)	Gyakoriság	Relatív gyak. évf. (%)	Relatív gyak. össz. (%)
Történelem	832	82,7	470	82,6	46,7	362	82,8	36,0
Biológia	736	73,2	437	76,8	43,4	299	68,4	29,7
Hon- és népismeret	458	45,5	251	44,1	25,0	207	47,4	20,6
Fizika	333	33,1	173	30,4	17,2	160	36,6	15,9
Kémia	314	31,2	168	29,5	16,7	146	33,4	14,5
Állampolgári ismeretek	283	28,1	142	25,0	14,1	141	32,3	14,0
Irodalom	267	26,5	159	27,9	15,8	108	24,7	10,7
Idegen nyelv	267	26,5	150	26,4	14,9	117	26,8	11,6
Vizuális kultúra (rajz)	247	24,6	145	25,5	14,4	102	23,3	10,1
Ének–zene	142	14,1	76	13,4	7,6	66	15,1	6,6
Matematika	117	11,6	66	11,6	6,6	51	11,7	5,1
Digitális kultúra (informatika)	87	8,6	54	9,5	5,4	33	7,6	3,3
Magyar nyelv	79	7,9	51	9,0	5,1	28	6,4	2,8
Testnevelés	74	7,4	48	8,4	4,8	26	5,9	2,6

18. táblázat. A „Mit gondolsz, melyek azok a tantárgyak, amelyeknek keretein belül a leginkább előkerülhetnek földrajzi tartalmú témák/témakörök?" kérdésre adott válaszok megoszlása (saját szerkesztés)

A negyedik kérdés *(Jelöld, hogy szerinted mely tantárgyakkal együttműködve lehetne feldolgozni a felsorolt földrajzi témákat!)* esetében már specifikusan kérdeztünk rá egy-egy földrajzi témakör kapcsán arra, hogy azokat mely tantárgyak keretében lehetne a leginkább feldolgozni (19. táblázat). A tanulók öt tantárgy (biológia, fizika, kémia, matematika, történelem) közül választhattak, de az egyéb tantárgy válaszlehetőséget is megadtuk. Egy téma kapcsán több tantárgyat is bejelölhettek. Az értékelés során a témákat három csoportba osztottuk aszerint, hogy a földrajz tantárgy melyik pilléréhez kapcsolódnak. (Itt megjegyzendő, hogy a témákat nem lehet egzakt módon skatulyákba helyezni, hiszen valamennyi téma kapcsolódik mindhárom pillérhez: ez a földrajz tantárgy szintetizáló jellegének egyik alapköve).

Témák	Biológia	Fizika	Kémia	Mate-matika	Törté-nelem	Egyéb
Ásványkincsek, nyersanyagok, energia	362	325	750	13	81	34
Időjárási és éghajlati jelenségek, folyamatok	641	311	290	36	45	65
Kozmikus tér	171	636	232	100	32	87
Térbeli tájékozódás (a valóságban és a térképen)	225	204	38	234	367	127
A vízburokkal kapcsolatos jelenségek, folyamatok	526	345	475	36	37	58
A földrajzi övezetesség	668	122	47	39	156	93
A gazdaság működése	97	28	19	351	764	64
Globális népesedési problémák	409	29	41	177	643	78
Urbanizációs (városodás, városiasodás) problémák	183	62	49	114	723	98
Regionális földrajzi folyamatok (Magyarország, Európa, Európán kívüli kontinensek)	299	93	69	60	601	109
Fenntarthatóság	516	181	226	135	204	82
Globális éghajlatváltozás	758	193	283	29	123	66

19. táblázat. A tanulók által bejelölt tantárgyak a „Szerinted mely tantárgyakkal együttműködve lehetne feldolgozni a felsorolt földrajzi témákat?" kérdés kapcsán (saját szerkesztés)

Megjegyzés: a klasszikusan inkább természetföldrajzi témák félkövérrel, az inkább társadalomföldrajzi témák dőlt betűvel, a földrajzi szintézishez kapcsolódó témák félkövérrel és dőlt betűvel szedve.

A tanulók a klasszikus természetföldrajzi témák kapcsán a természetföldrajzi jellegű tantárgyakat jelölték leginkább, míg a társadalomföldrajzi témák kapcsán a történelmet. A tanulók az egyes témák esetében jól látják, hogy az leginkább mely tantárgyhoz kapcsolódik (pl. kozmikus tér – fizika, ásványkincsek stb. – kémia, vízburok – biológia, kémia), ugyanakkor vannak kivételek is. Például az időjárási, éghajlati jelenségek, folyamatok esetében a legtöbb tanuló a biológiát jelölte, annak ellenére, hogy az klasszikusan a fizikához kapcsolódik; a tanulók feltételezhetően a földrajzi övezetesség témakörre asszociáltak, amely biológiaórákon a *„Bolygónk élővilága"* című témakörön belül kerül elő. A térbeli tájékozódás esetében jobban megoszlanak a válaszok, örömre ad okot – bár nem meglepő –, hogy a történelmet jelölte a legtöbb tanuló, ugyanakkor nem olyan kimagasló értékkel, mint az előbbi témák esetében. A történelem mellett a matematika, a fizika és a biológia jelenik meg még hangsúlyosan, ami jól mutatja a téma komplex jellegét. A következő, társadalomföldrajzos blokk esetében minden témánál a történelmet jelölték a legtöbben, ugyanakkor a gazdaság működésével kapcsolatban a matematikát, a globális népesedési problémák esetében a biológiát is sokan jelölték. A szintetizáló jellegű témák (fenntarthatóság, globális éghajlatváltozás) vonatkozásában korántsem úgy oszlanak el a válaszok, ahogyan arra előzetesen számítottunk. Mindkét téma esetében a biológia tantárgyat jelölték a legtöbben (az előzetes várakozásoknak megfelelően), a másik négy tantárgy szinte minden esetben jelentősen lemaradva szerepel. Különösen a történelem tantárgy vonatkozásában szembetűnő ez, hiszen mindkettő témakör szorosan kapcsolódik a társadalomföldrajzi folyamatokhoz is, ráadásul a 2012-es NAT alapján ezek a témák még hangsúlyosan jelentek meg a történelem tantárgy tananyagában – igaz, leginkább a 12. évfolyamon (a kérdőívet kitöltő tanulók mindegyike ennél alacsonyabb évfolyamokra járt).

4.2. Strukturált interjúk földrajztanárokkal a földrajz tantárgyról, valamint a földrajz és a többi tantárgy kapcsolatáról

4.2.1. Mintavétel és minta

A 2022/2023-as és a 2023/2024-es tanévben (2022 szeptembere és 2023 decembere között) **70 földrajztanárral**, illetve kapcsolódó **szakemberrel** készítettünk interjút **online** formában (csupán néhány esetben történt személyes beszélgetés).

Az adatok kontextusba helyezhetősége érdekében közérdekű adatigénylés keretében kikértük az Oktatási Hivataltól a földrajztanárokkal (alapsokaság) kapcsolatos legfontosabb adatokat a 2022/2023-as és a 2023/2024-es tanévekre. Az országban 2022. október 15-én 3 975, 2023. október 15-én pedig 3 836 földrajztanár volt állományban összesen, ebből előbbi esetben 717 fő (18,03%), utóbbi esetben pedig 684 fő (17,83%) Budapesten tanított. (Természetesen jóval magasabb azok száma, akik földrajztanári végzettséggel rendelkeznek: 2022-ben 6 329 fő, 2023-ban pedig 6 192 fő volt ilyen – ez azonban a kutatásunk szempontjából nem releváns.) A nemi megoszlást tekintve alig történt változás egy év alatt: 2022-ben a földrajztanárok 40,55%-a férfi, 59,45%-a nő, 2023-ban pedig a földrajztanárok 41,53%-a férfi, 58,47%-a pedig nő volt (20. táblázat). A földrajztanárok átlagéletkora 2022-ben 50,23 év, 2023-ban pedig 49,45 év volt (21. táblázat), ami nem meglepő annak ismeretében, hogy a magyar tanártársadalom elöregedő, hazánkban nemzetközi viszonylatban is kiugróan alacsony a fiatal tanárok, míg magas az életpályájuk végén levők aránya (Stéger Cs. 2023): például a 2025/2026-os tanévben foglalkoztatott pedagógusok fele az 50 éves vagy annál idősebb korosztályba tartozott (Forrás3).

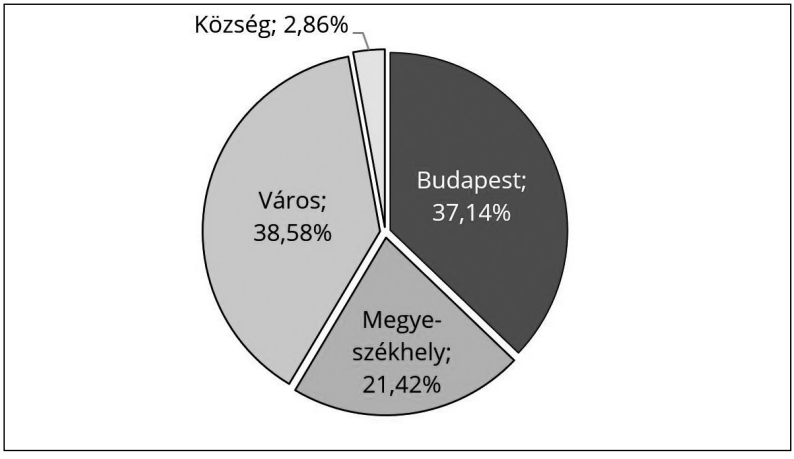
Adat	Általános iskolai nevelés-oktatás			Középiskolai nevelés-oktatás		
	Férfi	Nő	Össz.	Férfi	Nő	Össz.
Földrajztanárok száma országosan – 2022	1 063	1 808	2 871	549	555	1 104
Földrajztanárok száma országosan – 2023	1 056	1 706	2 762	537	537	1 074
Földrajztanárok száma Budapesten – 2022	126	270	396	176	145	321
Földrajztanárok száma Budapesten – 2023	124	254	378	165	141	306
Földrajztanári végzettséggel rendelkezők országosan – 2022	1 624	2 500	4 124	948	1 257	2 205
Földrajztanári végzettséggel rendelkezők országosan – 2023	1 567	2 416	3 983	957	1 252	2 209
Földrajz tanári végzettséggel rendelkezők Budapesten – 2022	215	414	629	220	292	512
Földrajz tanári végzettséggel rendelkezők Budapesten – 2023	201	393	594	214	280	494

20. táblázat. A földrajz tantárgyat tanítók létszáma általános iskolai és középiskolai (gimnázium, szakgimnázium, technikum) feladatokon, valamint általános iskolai és középiskolai földrajztanári végzettséggel rendelkező pedagógusok száma országosan és Budapesten a KIR alkalmazotti nyilvántartás 2022.10.15-i és 2023.10.15-i állapota alapján (forrás: KIR alkalmazotti nyilvántartás)

A pedagógus kiemelt feladata	Átlagéletkor (év)		0–3 év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok száma (aránya)		60 év feletti pedagógusok száma (aránya)	
	2022	2023	2022	2023	2022	2023
általános iskolai nevelés-oktatás	50,56	49,83	265 (9,23%)	279 (10,10%)	484 (16,86%)	399 (14,44%)
középiskolai nevelés-oktatás	49,36	48,48	104 (9,42%)	107 (9,96%)	149 (13,87%)	120 (11,17%)
általános és középiskolai nevelés-oktatás együtt	50,23	49,45	369 (9,28%)	386 (10,06%)	633 (15,92%)	519 (13,53%)

21. táblázat. Földrajz tantárgyat tanító pedagógusok korszerkezete általános iskolai, valamint középiskolai (gimnázium, szakgimnázium, technikum) feladatokon (forrás: KIR alkalmazotti nyilvántartás)

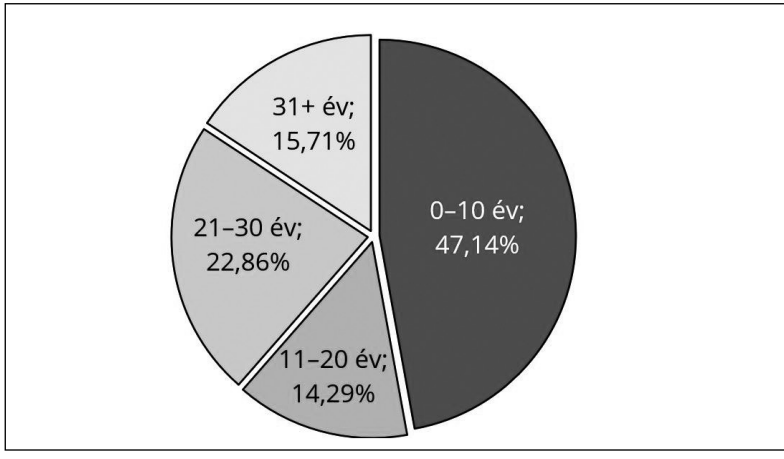
A strukturált interjúkon alapuló kutatás nem reprezentatív, a földrajztanárok kevesebb mint 2%-át kérdeztük meg, a kutatás során kényelmi mintavétel történt. Az interjú lehetőségével ismerősökön és e-mailen keresztül kerestük meg kollégákat, valamint a közösségi média felületeit használtuk (pl. Földrajztanárok Klubja nevű Facebook csoport). A lehetőségre többször is fel kellett hívnunk a figyelmet, hiszen szembetűnő volt a pedagógusok alacsony részvételi hajlandósága, az e-mailekre legtöbbször nem is érkezett válasz, vagy ha igen, akkor elutasították a felkérést. A kutatásban részt vevő 70 fő önként jelentkezett, és hozzájárult ahhoz, hogy a válaszait anonim módon, kutatási célokra felhasználjuk. Az önként történő jelentkezésnek lehetnek hátrányai, például feltételezhetően azok jelentkeztek leginkább, akik szívesen nyilvánulnak meg, elkötelezettebbek a tanítás iránt, innovatívabbak és változatosabb munkamódszereket alkalmaznak. Mindent összevetve azonban kijelenthető, hogy magas elemszámmal dolgoztunk, hazánkban korábban nem történt még ebben a témában ilyen széles körű, személyes interjún alapuló vizsgálódás a földrajztanárok körében.



15. ábra. Az interjút adó pedagógusok munkahelyének településtípusok szerinti megoszlása (%) (n = 70 fő) (saját szerkesztés)

Az általunk meginterjúvolt pedagógusok nemi megoszlása szinte hajszálpontosan megegyezik az országban tanító összes földrajztanárnál tapasztalt arányokkal (férfi: 58,57%, nő: 41,43%). 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 megyeszékhelyen, illetve egyéb városban tanított, a minta csupán 2,86%-a (2 fő) dolgozott községben (15. ábra).

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 (vö. 20. és 21. táblázat adatai), jelen mintában pedig 22,86%, vagyis az országos arányukhoz képest felülreprezentált a pályakezdő tanárok száma a meginterjúvolt pedagógusok között (16. ábra). Az általunk megkérdezett pedagógusok átlagban 16,04 évet töltöttek a pályán (medián: 11, módusz: 3).

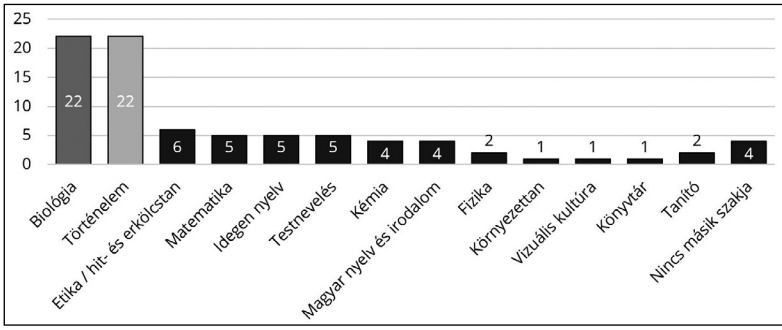


16. ábra. Az interjút adó pedagógusok megoszlása a pályán eltöltött évek alapján (%) (n = 70 fő) (saját szerkesztés)

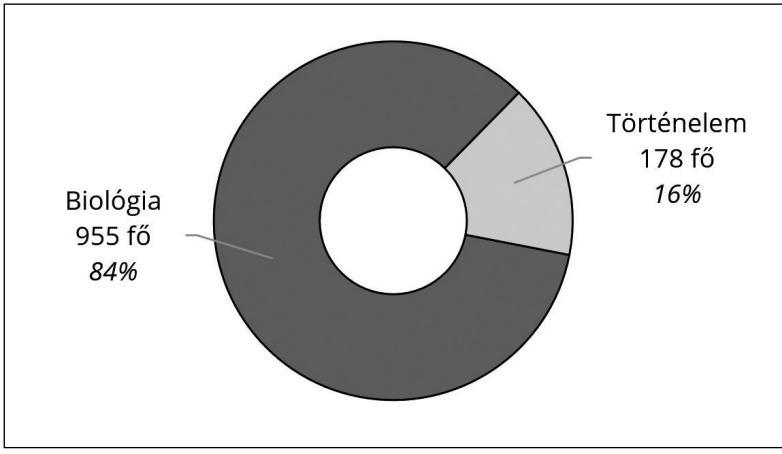
Az iskolaszintek tekintetében 30 fő (a minta 42,86%-a) tanított csak általános iskolában, 32 fő középiskolában (31 fő gimnáziumban, 1 fő technikumban),

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.

Az interjú során rákérdeztünk a pedagógusok másik szakjára is, ami az esetek döntő többségében a biológia és a történelem volt (17. ábra), a 22 történelemszakos tanár 59%-a 10 éve vagy rövidebb ideje van a pályán, míg a biológiaszakos tanárok esetében ez az arány 36%. A többi tantárgyat jóval alacsonyabb számban mondták a résztvevők, négy pedagógusnak nem volt másik szakja, többen viszont több tantárgyat is tanítottak. Az előbbiek összhangban vannak a szakirodalomban megjelenő számokkal, az egyetemi felvételi statisztikákkal, valamint a köznevelési intézményekben tapasztalható számokkal is: a földrajz vonatkozásában a biológia és a történelem a legnépszerűbb szakpárok, s bár az utóbbi években a földrajz mellé egyre inkább a történelmet választják szakpárnak a felvételizők, napjainkban még azok vannak többségben a köznevelési intézményekben, akiknek a földrajz mellett a biológia a másik szakja (18. ábra, továbbá lásd még az *1.1. fejezetet*). Összesen 1 133 olyan tanár van hazánkban, aki párhuzamosan földrajzot és biológiát, vagy földrajzot és történelmet tanít, ez az összes földrajz tantárgyat tanító tanár (3 836 fő) 29,54%-a. Az 1 133 fő túlnyomó többsége (84%-a) biológiát és földrajzot tanít. Valószínűsíthető, hogy a valóságban magasabb a földrajz–biológia vagy a földrajz–történelem szakpárral rendelkezők száma, hiszen a tanárok egy jelentős része nem tanítja minden tantárgyát, amire képzettsége van.



17. ábra. Az interjút adó pedagógusok másik szakja a földrajz mellett (fő) (saját szerkesztés)



18. ábra. Földrajz mellett biológia tantárgyat, valamint történelem tantárgyat tanítók létszáma a magyar általános iskolákban és gimnáziumokban 2023.10.15-én (saját szerkesztés a KIR alkalmazotti nyilvántartás alapján)

4.2.2. A kutatás mérőeszköze

Az **interjú** a tudományos kutatások keretein belül egy speciálisan átgondolt, kézben tartott, irányított folyamat (**szóbeli egyéni kikérdezés**,

beszélgetés, *inter-view*), amely egy kutatási kérdés megválaszolását segíti elő (Kontra J. 2011; Szokolszky Á. 2020). Az interjúmódszer jelentőségét az adja, hogy ebben a helyzetben a szubjektív nézőpontok és az egyéni tapasztalatok közvetlenül megfogalmazódhatnak, a helyzet gazdag információt adhat a kutató számára, közvetlen (verbális) és közvetett (nonverbális) információkat is nyújthat. Az interjú kétarcú módszer: jól alkalmazható a kvantitatív és a kvalitatív stratégia keretében is (Csíkos Cs. 2020; Szokolszky Á. 2020). Az előbbi esetben az interjú strukturált, szorosan vezetett, kötött kérdésekkel és kérdéssorrenddel zajló párbeszéd, míg az utóbbiban kötetlenebb, a kérdező és a kérdezett szisztematikusabb viszonyát feltételező nyitott beszélgetés (Szokolszky Á. 2020, Rácz J. et al. 2023).

Kutatásunknak ehhez a részéhez a **strukturált interjú** módszerét választottuk, aminek jellemzője, hogy a kérdező az előre összeállított kérdéssor alapján kérdezi az interjúalanyokat. A kérdező a saját véleményét vagy gondolatait nem fedi fel, szorosan követi az interjútervet, és kézben tartja a válaszadás menetét. *„A kérdezőbiztos jelenléte jelentősen növeli a válaszok pontosságát, a személyes kérdezés lehetővé teszi a félreértések tisztázást, a kérdőív hiánytalan kitöltését és általában az adatgyűjtés minőségének biztosítását"* (Szokolszky Á. 2020 p. 467.). Az interjúmódszer jól használható olyan kutatási problémánál, amely feltáró-leíró jellegű és a válaszoló gondolataira, érzéseire, beszámolóira kíváncsi. Előnye, hogy a válaszoló saját maga fogalmazza meg a mondanivalóját, hallhatjuk a válaszoló *„személyes hangját"*, hátránya viszont, hogy idő- és munkaigényes, az adatok viszonylag nehezen dolgozhatók fel, és alacsony átláthatóságot tesz lehetővé (Kontra J. 2011, Szokolszky Á. 2020).

Az interjúkban – a demográfiai adatok rögzítését követően – két nagyobb kérdéskörben vizsgálódtunk: 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. A kérdéseket a tanulói kérdőívek és a dokumentumelemzés eredményei alapján fogalmaztuk meg. (Az interjú kérdései az alábbi linken olvashatók: https://bit.ly/pedagogusinterju.)

A meginterjúvolt pedagógusok mindegyike hozzájárult ahhoz, hogy a beszélgetésről hangfelvétel készüljön, ami megkönnyítette az interjúk szöveges átírását. Az interjúkat visszahallgattuk, majd ezzel párhuzamosan elkezdtük azok leírását egy-egy Word-dokumentumba. Ezután kérdésenként haladva elemeztük az azokra adott válaszokat.

4.2.2. A tanárinterjúk eredményei

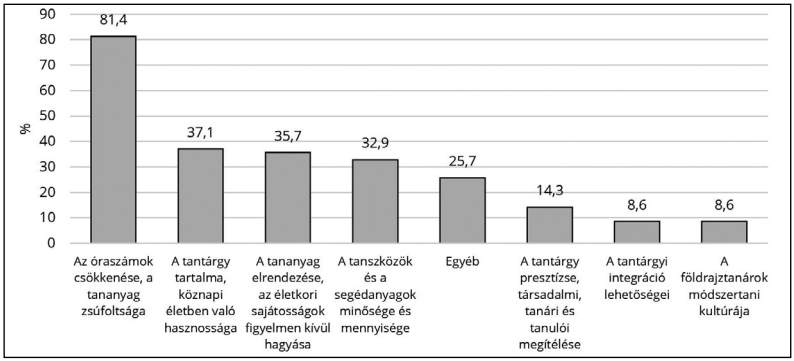
4.2.2.1. A magyarországi földrajztanítás problémái

Az interjú több kérdése is a magyarországi földrajztanítással kapcsolatos problémákra fókuszált. 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 nyolc problémacsoportot (problémakört) hoztunk létre azok tartalma alapján, amelyeket külön kódokkal (számokkal 1–8-ig) láttunk el. Ezt követően a tanárok válaszait, – tartalmuk alapján – elláttuk ezekkel a kódokkal. Egy tanári válasz több kódot is kaphatott, hiszen a legtöbb esetben több problémát is megfogalmazott egy-egy pedagógus. Fontos szempont volt, hogy az így létrehozott problémacsoportok (problémakörök) illeszkedjenek a *2.2.2. fejezetben* már ismertetett, a szakirodalom által legtöbbet említett problémakörökhöz: ez lehetővé tette a szakirodalomban szereplő és a tanárok által megfogalmazott problémák könnyebb összevetését egymással (19. ábra).

A kérdésfeltevést követően sokszor már az első mondatok (pl. *„Holnap estig tudnék erről mesélni.", „Hajaj, ajaj, de még mennyi!", „Erről könyvet lehetne írni.")* is előre jelezték, hogy a tanárok számos problémát érzékelnek a magyarországi földrajztanítással kapcsolatban. Mindössze három válaszadó nem említett problémát, illetve csak általánosságban beszélt – tehát nem földrajzspecifikusan – az oktatási rendszer problémáiról (közülük az egyik Waldorf iskolában tanított, egy másik tanár iskolájában

pedig az óraszámok továbbra is azonosak a 2012-es NAT által előírtakkal, vagy magasabbak annál).

A megkérdezett pedagógusok közül a legtöbben (81,4%-uk) az óraszámok csökkentését és ezzel összefüggésben a tananyag zsúfoltságát nevezték meg problémának. *„Lecsökkentették az óraszámot, ami egy érvágásnak mondható. Mindemellett a tartalom nem sokat változott arányait tekintve." „Az alacsony óraszám… Ha magasabb óraszámban tudnánk tanítani a földrajzot, akkor annyi probléma megoldható lenne… Szóval én azt gondolom, hogy ezen alapszik az egész."*



19. ábra. A földrajztanárok által megfogalmazott legfontosabb problémacsoportok és azok említésének aránya (%) (n = 70 fő) (saját szerkesztés)

A válaszolók 37,1%-a a tantárgy tartalmával kapcsolatban fogalmazott meg problémát vagy kiemelte, hogy a tananyag nem kapcsolódik, illetve nem tud kapcsolódni a köznapi élethez különféle okok miatt (pl. túl sok a lexikális tananyag, kevés idő jut tevékenykedtetésre). *„Csomó lexikális tudást kell tudni, és az összefüggések szerintem sokkal kisebb szinten kerülnek elő." „Szerintem még mindig nagyon tényalapú a törzsanyag. Talán a gyerekeknek több szüksége lenne arra, hogy sokkal több tevékenykedtető feladat legyen." „Egy 14-15 éves diákot vajon mennyire érdekelhetik a különböző kőzetek? Sokkal inkább olyan ismeretekre lenne szükségük, amiket fel tudnak használni*

a való életben." „Noha a gyerekeknek könnyebb megtanulni, elsajátítani a társadalomföldrajzi részeket, ezek annyira túlsúlyba kerültek már, hogy a természetföldrajzi részek lassan elsikkadnak, holott az érdekesebb nekik. Nehezebb, de érdekesebb."

A tanárok 35,7%-a a tananyag elrendezését említette nagy problémának, ide kapcsolódik az is, hogy szerintük gondot okoz, hogy a tananyag nem illeszkedik a tanulók életkori sajátosságaihoz. *„Vannak olyan fogalmak, amiket túl korán akarunk megtanítani. Van olyan, hogy nem a gyerekek érdeklődése felé halad a tananyag. Az, hogy megfordították most a tananyagot általános iskolában, az nagyon problémás." „Szerintem nehéz úgy regionális földrajzot tanítani, hogy nincsenek még általános földrajzi ismereteik. De közben ahhoz picik, hogy rögtön az általános földrajzi ismeretekkel kezdjünk."*

A tanárok kb. egyharmad része valamely taneszközzel (pl. tankönyvvel, atlasszal) kapcsolatban fogalmazott meg problémát. *„Amit hiányolok, az a munkafüzetből a térképes feladatok. Óráról órára térképvázlatot keresek, hogy tudjanak gyakorolni." „Az se segít, hogy a tankönyvpiac ennyire kicsi, az a két tankönyv gyakorlatilag ugyanaz. És ugyanazok a hibák vannak benne."*

A tanárok 14,3%-a a tantárgy alacsony presztízsét, társadalmi, tanári vagy tanulói megítélését tartja problémásnak. *„A földrajzoktatás színvonala és társadalmi megítélése sokat romlott, ez ma katasztrofális állapotra jutott." „Nagyon kevesen vannak, akik földrajz szakkal tanulnak tovább, ha megcsinálják az emelt szintet akkor is csak azért, mert valamelyik másik szakhoz kell."*

A pedagógusok mindössze 8,6%-a nevezett meg problémát a tanárok módszertani kultúrájával kapcsolatban. *„A módszertani megújulás sem túl népszerű a tanárok körében. 45–50 körül a hagyományos munkaformák hívei a pedagógusok, amivel én nem nagyon tudtam azonosulni."*

Szintén a válaszadók 8,6%-a utalt arra, hogy a tantárgyi integráció lehetőségei meglehetősen csekélyek. *„Történelemszakosként ezzel folyamatosan küzdünk, hogy hamarabb kell atlaszt használnia a diáknak történelemórán, minthogy földrajz/természettudomány órán megismerné normálisan a használatát. Ugyanez igaz a tantárgyközi koncentrációval is, hogy nem jól van strukturálva az, hogy mire tud építeni az egyik és mire a másik tantárgy."*

A válaszok kb. egynegyed része tartalmazott olyan problémákat, amelyek nem sorolhatók be a fenti kategóriákba. Ide, az egyéb kategóriába soroltuk azokat a válaszokat, amelyekben a tanulókkal kapcsolatban említettek problémákat (pl. csökken az érdeklődésük, amire lehetne építeni; tanulási nehézségeik vannak), infrastrukturális hiányosságokra utaltak, vagy amelyek egyéb tantervi problémát említettek (pl. a környezetismeret tantárgy óraszámának csökkentése, a fenntarthatóság tantárgy bevezetése). *„Olyan alapszintű tudáshiánnyal rendelkeznek a gyerekek, mintha életükben nem tanultak volna földrajzot." „Egyre több a BTMN-es, SNI-s tanuló, haladni egyáltalán nem lehet." „Plusz tantárgy lehet a fenntarthatóság tantárgy, lássuk be, hogy annak a tudásanyagát simán a természettudományos tantárgyak elbírnák."*

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 nem az egyes problémakörökre lebontva) vizsgáltuk meg, 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, nem a földrajz tantárgy vonatkozásában. Sokan a természettudományos tantárgyak (és a földrajz) visszaszorulását, (*„tudatos"*) visszaszorítását emelték ki, illetve a földrajz lobbierejének gyengeségét. Ide kapcsolódóan sokan 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, topográfiacentrikus, ahogyan a rendszerváltoztatás előtt volt. Ezzel kapcsolatban számos válaszadó a magyar köznevelési rendszer berögződéseit (pl. a lexikális tudás fetisizálása, 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 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 a tanárok is jelentősnek tartják**: az óraszám-csökkentést, a tantárgy köznapi életben való hasznosíthatóságának nem megfelelő tudatosítását a tanulókban, valamint az életkori sajátosságok figyelmen kívül hagyását. A problémakörök egy másik részére az általunk vizsgált szakirodalom kevésbé fókuszált: a taneszközök és a segédanyagok minőségét és mennyiségét a földrajztanárok nagyobb problémaként látják, mint amilyen hangsúllyal az a vizsgált szakirodalomban megjelenik. A problémakörök egy harmadik része a vizsgált szakirodalomban ugyan előkelő helyen szerepelt, azonban a tanárok válaszaiban – a többi problémakörhöz képest – nem jelent meg nagy arányban: a tantárgy presztízse, a tantárgyi integráció lehetőségei, valamint a földrajztanárok módszertani kultúrája. A megkérdezett földrajztanárok válaszai megerősítik, hogy a földrajz tantárgy oktatása Magyarországon válságos helyzetben van, számos problémával küzd. A földrajztanárok elsősorban azokat a problémákat érzékelik, amelyek hatással vannak a mindennapi pedagógiai gyakorlatukra: az óraszámok csökkenését, a rendelkezésre álló taneszközök színvonalát, valamint a tantervi szabályozók – szerintük átgondolatlan – változásait. Azokat a problémákat viszont nem érzékelik, vagy nem tartják jelentősnek, amelyek az előző évtizedek gyakorlatából átöröklött, de mára meghaladott tanítási-tanulási folyamatértelmezésre és módszertani kultúrára vezethetők vissza. Az általunk megkérdezett pedagógusok a csökkenő időkereteket (kiemelten az

óraszámokat) tartják a magyarországi földrajztanítással kapcsolatos problémák közül a legjelentősebbnek, emellett minden mást másodlagosnak gondolnak. Bár a válaszadók a problémák okaival kapcsolatban bizonytalanok, jelentős részük felsőbb, oktatáspolitikai, döntéshozói szinten látja a probléma gyökerét. Számos problémát az alacsony óraszámokkal magyaráznak, szerintük a magasabb óraszámban történő földrajztanítás a nehézségek jelentős részét orvosolná.

Megállapításaink illeszkednek a Szilassi P. – Szőllősy 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 anyag 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 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 az érettségi követelményekre hivatkozva 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 tevékenykedtető módszerekkel történjen. A szerzőpáros kérdőíveinek eredményei alátámasztják, hogy a lexikális jellegű tananyag jelentős részét el kellene hagyni a jövőbeli földrajztantervekben (Szilassi P. – Szőllősy L. 2018).

4.2.2.2. A földrajz tantárgy kedveltsége

Az interjú során feltettük a pedagógusoknak a *„Hol helyezkedik el a földrajz a tantárgyak kedveltségi rangsorában a többi tantárgyhoz képest a diákok szerint? Mivel magyarázható ez?"* kérdéseket is. Mivel ezek is nyílt végű kérdések voltak, így a megkérdezett tanárok többféleképpen válaszoltak, ugyanakkor törekedtünk arra, hogy a válaszok összehasonlíthatóak legyenek egymással és a tanulói kérdőívek eredményeivel. Utóbbi esetében megjegyzendő, hogy nyílt és zárt végű kérdéssel is szereztünk információkat, amelyeknek köszönhetően egzaktabbak, jobban kategorizálhatók az eredmények.

A tanárok válaszait három kategóriába soroltuk aszerint, hogy a tanulók véleménye alapján az „élmezőnybe", a „középmezőnybe" vagy a lista végére helyezik a földrajz tantárgyat. (Több pedagógus kiemelte, hogy csak a saját iskolájában látja a helyzetet, így csak azzal kapcsolatban tud megnyilvánulni.) Voltak olyanok, akik nem tudták megítélni a tantárgy helyzetét, valamint olyan eset is volt, ahol nem derült ki a válaszból számunkra egyértelműen, hogy melyik kategóriába tenné a válaszadó a tantárgyat (ezek az összes válasz 11,4%-át tették ki). A megkérdezett pedagógusok jelentős része szerint valahol a középmezőnyben (44,3%) vagy az élmezőnyben (28,6%) helyezkedik el a földrajz a tanulók kedveltségi rangsorában. A válaszadók mindössze 15,7%-a gondolta úgy, hogy inkább a lista végén kell keresnünk a tantárgyat. A tanárok többféle okkal magyarázták a földrajz tantárgy kedveltségét, amelyek közül a leggyakoribbak a következők: a pedagógus szerepe, a tantárgy tartalma, a tanulók attitűdje, az iskola vagy a tagozat szerepe. A magyarázatok között a leggyakrabban (50%) magát a tantárgy tartalmát és a tananyagot mint vonzó (ritkább esetben eltántorító) tényezőt említették. Itt amellett, hogy konkrét témákat (csillagászati földrajz, térképészet stb.) soroltak, sokan kiemelték, hogy a földrajz tantárgy *„komplex", „gyakorlatias", „nem annyira elvont", „könnyen szerethető", „könnyen eladható", „könnyen érthető, hétköznapi nyelven íródott, elmagyarázható tárgy",* amely „a *legközelebb van ahhoz, ami a mindennapi életükben zajlik".* A pedagógusok

válaszainak egy jelentős része, 45,7%-a utalt közvetlenül arra, hogy a tantárgy kedveltsége leginkább „tanárfüggő". A kérdésre érkezett válaszok több indikátort is tartalmaztak a tantárgy kedveltségének mérésével kapcsolatban: a földrajz fakultációra járó tanulók száma, az (előrehozott) érettségit tevők száma és azok eredménye, valamint a különféle tanulmányi versenyeken részt vevők száma csupán néhány – ám a legtöbbször említett – ezek közül. Azok, akik inkább a hátsó harmadba tették a földrajzot a tanulók kedveltségi listáján, leginkább azt emelték ki, hogy a továbbtanulásnál az esetek döntő többségében nem szükséges az egyetemre való bejutáshoz, *„alacsony az óraszám", „szoros a tanterv",* és hogy *„nem kötelező érettségi tantárgy".*

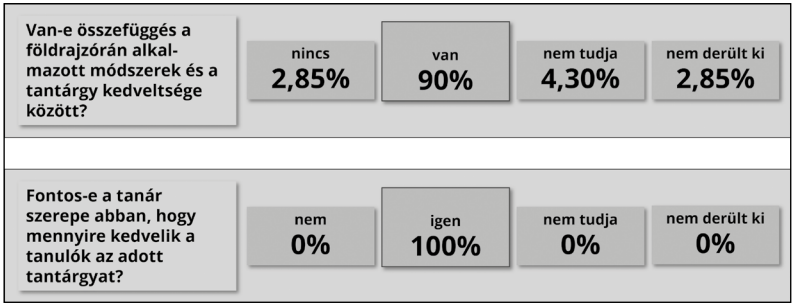
Az előbbiekben már utaltunk arra, hogy a földrajz nem kizárólag természettudományos tantárgy, ám mivel a köznevelési rendszeren belül hagyományosan a természettudományokhoz kapcsolják, így feltettük a következő kérdéseket is a pedagógusoknak: *„Van-e valamilyen változás az utóbbi években a természettudományos tantárgyak népszerűségében?", „E változás milyen hatással van a földrajz tantárgyra?"* A válaszok a legtöbb esetben az országos tendenciákra fókuszáltak, ám sok esetben a helyi, iskolai szintre is kitértek a válaszadók. Azokban az intézményekben, ahol van valamilyen speciális, természettudományi jellegű tagozat (pl. fizika–kémia, biológia) vagy amelyek – önbevallás alapján – jó hírnevű, erős iskolának számítanak, ott általában nem éreztek negatív változást a természettudományos tantárgyak népszerűségében, sőt sokszor javulásról számoltak be a tanárok. A 70 válaszadónak mindössze 13%-a látta úgy, hogy pozitív irányba változik a természettudományos tantárgyak népszerűsége, ám ezek a tanárok csupán a saját iskolájukkal kapcsolatban nyilatkozták ezt. Azok, akik közülük kitértek az országos helyzetre is (2 fő), ott már negatív változásról számoltak be. A megkérdezett tanárok több, mint a fele (54%-a) inkább negatív változásról számolt be az országos helyzettel kapcsolatosan, míg kb. 11,5%-uk nem észlelt (különösebb) változást. Egy 40 éve a pályán lévő pedagógus a következőképpen fogalmazott: *„Nagy változás nincs, de nincs javulás. Továbbra is csendes romlás figyelhető meg".* A válaszok kb. egynegyed része (24%-a) nem volt besorolható a fenti kategóriákba. Itt megjegyzendő,

hogy a meginterjúvolt tanárok közel fele 10 évnél rövidebb ideje volt a pályán, így sokan közülük kiemelték, hogy ebből kifolyólag nem tudnak érdemben válaszolni a kérdésre, hiszen nem látnak még rá a tendenciákra. A megkérdezett tanárok kb. 30%-a szerint a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatban bekövetkezett népszerűségcsökkenés összefüggésben van azzal, hogy csökkent a tantárgyak tanítására-tanulására fordítható időkeret, de sokan említettek szakos ellátottsággal kapcsolatos problémákat (pl. *„nincs elegendő szaktanár”*) is. E kérdések kapcsán is sokféle indikátort említettek a tanárok, amelyekkel mérhető a népszerűségváltozás, ezek többsége azonos volt az előző kérdések kapcsán már ismertetettekkel (pl. érettségizők száma, felvételizők száma). Azon tanárok között, akik szerint csökken a természettudományos tantárgyak népszerűsége, sokan gondolták azt, hogy ez a csökkenés negatív hatással lehet a földrajz tantárgy népszerűségére is: *„a földrajz helyzete is – annak ellenére, hogy félig természettudomány – romlik.*", *„Negatív hatással lehet. Egyre súlytalanabb a földrajzoktatás, nyilván nem tudatosan, de ez a gyerekekben is lecsapódik.”, „Kevesebb óraszámmal a gyerekek is úgy érzik, hogy ez nem fontos, mert az egy óra az édeskevés bármire is. Esetleg ők is tölteléktárgynak látják”.*

4.2.2.3. A földrajztanítás módszertani kultúrája

A földrajztanárok módszertani kultúrájának feltérképezése érdekében több kérdést is feltettünk. Az ide kapcsolódó nyitókérdéseink 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 válaszát?”*. Mindkét kérdés esetében négy csoportba soroltuk a válaszokat: nincs/nem, van/igen, nem tudja, nem derül ki egyértelműen (20. ábra). 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, ha változatos módszerekkel dolgoznak a földrajzórákon, az pozitívan befolyásolja a tantárgy kedveltségét, ugyanakkor sokan kiemelik azt is, hogy ez nagyban függ az adott tanulócsoporttól is: osztályonként eltérő módszerekre van igényük a tanulóknak.



20. ábra. A „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?" kérdésekre adott válaszok (n = 70 fő) (saját szerkesztés)

A megkérdezett pedagógusok a válaszaikban kiemelik a pedagógusok szerepét, személyiségét is, többen közülük úgy vélik, hogy a kettő együtt van jelentős hatással az adott tantárgy kedveltségére, látható tehát, hogy az összes megkérdezett hangsúlyos szerepet tulajdonít a tanároknak. *„A tanár a személyiségével tanít"*, *„A tanár szerepében benne van a módszertani kultúra egy része, a személyisége, az, hogy empátiával bír-e stb. E kettőnek a sajátos ötvözete az, ami fontos."*, *„A tanár személyisége és az a módszer, amit használ, az az, ami meghatározza."* A legtöbben úgy vélik, hogy ha a tanulók kedvelik a tanárt, akkor a tantárgyat is fogják, és természetesen ennek az ellenkezője is igaz. Összességében megállapítható, hogy a megkérdezett pedagógusok 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 – kutatásának következtetéseihez 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 tanulók tantárgyi attitűdjének alakulásában. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy ennek a természettudományos tantárgyak népszerűsítésében is fontos szerepe lehet.

A pedagógusok válaszai alapján megállapítható, hogy van összefüggés a földrajztanítás során alkalmazott módszerek és a tantárgy kedveltsége között, azonban ennél meghatározóbbnak tartják a tanár szerepét (személyiségét, illetve attitűdjét), a tanár személyisége és az általa alkalmazott módszerek együttesen határozzák meg a tantárgy kedveltségét. Ugyanakkor a válaszok alapján nem megválaszolható, hogy milyen összefüggés van az alkalmazott módszerek és a földrajz tantárgy kedveltsége, valamint a tanulás eredményessége között.

A földrajztanárok által alkalmazott módszerekről a *„Milyen módszerekkel dolgozik a földrajzóráin?"*, valamint a *„Melyik a kedvence ezek közül?"* kérdésekkel informálódtunk. Az utóbbi kérdéssel az volt a célunk, hogy előhívjunk olyan módszereket is, amelyeket esetleg elfelejtenének említeni az első kérdés kapcsán. Ez sikeres volt, ugyanis a tanárok többsége a kedvenc módszerei között olyat is megnevezett, amit az előző kérdésnél nem említett; ez indokolta, hogy a két kérdésre adott válaszokat együtt kezeltük az elemzés során. A pedagógusok válaszainak többszöri átolvasása során kiemeltük azokban az említett módszereket, amelyeket csoportokba rendeztünk, ügyelve arra, hogy azok illeszkedjenek a tanulói kérdőívek elemzésekor létrehozott csoportokhoz (lásd a *4.1.3.3. fejezetet*). Ez ugyan lehetővé teszi az eredmények összevetését, ám nem minden válasz volt besorolható az egyes csoportokba, alkategóriákba. Fontos különbség az is, hogy míg a tanulók egy listából választhatták ki a munkamódszereket (zárt végű kérdés), addig a tanárok nyílt végű kérdésre válaszoltak. Ebből kifolyólag sokszor csak az egyes csoportokat nevezték meg (pl. frontális tanári

magyarázat), így nem derült ki, hogy azon belül pl. történt-e prezentációvetítés vagy vázlat- és jegyzetkészítés. Problémát okozott az is, hogy többen a munkamódszerek helyett munkaformákat (pl. páros vagy csoportmunka) neveztek meg, így ezeket az értékelés során nem tudtuk figyelembe venni.

A megkérdezett pedagógusok válaszaiból kitűnik, hogy igen **gyakori a frontális módszerek alkalmazása** a tanórák során, ami lehet tanári magyarázat prezentációval (PPT-vel, Prezivel) vagy ezek nélkül (a válaszok több mint 27%-ában szerepelt a PPT kifejezés), táblai vázlatkészítés, vagy vázlat- és jegyzetkészítés is (vö. 12. táblázat). A válaszok több mint 60%-a tartalmazta a *„frontális"* kifejezést és 75%-ában szerepelt a *„frontális"* és/vagy a *„PPT"* és/vagy a *„magyarázat"* kifejezés. Frontális tananyagfeldolgozási módszerek alkalmazására sok esetben szükség lehet, ugyanakkor az már problémát jelent, 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."*, *„Nagyon kevés az óra, nagyon nehéz a frontálistól eltérni."* 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.

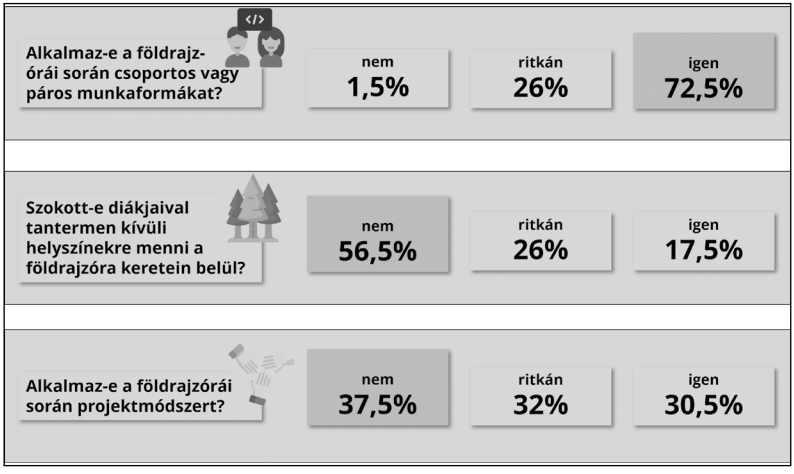
A tanárok válaszaiból kiderül az is, hogy számos esetben használnak különféle forrásokat a földrajzórákon (vö. 13. táblázat). A szövegfeldolgozás, az adat- és adatsorelemzés, az ábra- és képelemzés, a térképelemzés (a *„térkép"* szó a válaszok 23%-ában jelent meg) és a filmfeldolgozás/videóelemzés meglehetősen gyakori módszerek (a *„film"* és a *„videó"* kifejezéseket

a válaszadók kb. negyede említette), ugyanakkor a földgömbhasználat és 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). Egy a történelemtanárok körében végzett felmérés alapján is megállapítható, hogy a tananyafeldolgozási módszerek közül a térkép-, az ábra- vagy a képelemzés a leggyakoribbak, a forráselemző módszerek használata mindennapossá vált (Kamp A. 2024), ami jó lehetőség lehet a földrajz és a történelem tantárgy kapcsolatainak szorosabbra fűzésére e módszerek mentén is.

Az *„Aktív tanulás tanórán"* csoportba (vö. 14. táblázat) tartozó módszerek közül a rajzolást öt, a (tanári vagy tanulói) 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 tanulói kiselőadást 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 kérdeztünk rá, számos tanár említette, hogy sokszor játszik vagy old meg játékos feladatokat a tanulókkal a földrajzórák során. Tizennyolc válaszadó említette a *„játék/játszani"* vagy a *„gamifikáció"* szavakat, tizenöt pedig az *„IKT"* és/vagy a *„telefon"* és/vagy az *„internet"* és/vagy a *„digitális"* szavakat. A *„Projekttanulás"* csoportba tartozó projekttanulás/projektmódszer szavakat a válaszadók közül huszonnégyen (34,8%) említették (a projektmódszerről a későbbiekben még lesz szó).

A **páros munkával és a csoportmunkával mint munkaformákkal** külön kérdésben foglalkoztunk, 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 (21. 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 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 osztottuk. 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 segítését emelték ki (38%). Sokan (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 tudásszerzést. 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.)



21. ábra. A földrajztanárok válaszainak megoszlása néhány munkaformával és munkamódszerrel kapcsolatban (saját szerkesztés)

A tanárok *„Szokott-e diákjaival tantermen kívüli helyszínekre menni a földrajzóra keretein belül?"* kérdésre adott válaszai egybecsengenek a tanulói kérdőívek eredményeivel. A megkérdezett pedagógusok 56,5%-a válaszolt nemmel a kérdésre, 26%-a azt mondta, hogy ritkán, és mindössze 17,5% válaszolt igennel (21. ábra). A tanulói kérdőívek válaszai alapján is látható, hogy **a tantermet ritkán hagyják el a tanulók földrajzórák keretein belül**, a tanulók kb. 65%-a a soha lehetőséget jelölte a kapcsolódó kérdőívben. Azok a pedagógusok, akik évente egyszer-kétszer hagyják el a tantermet, azt általában valamely konkrét témához (pl. térképészet, a városok szerkezete) kapcsolódóan teszik, a helyszín pedig általában valamely közeli park vagy jellegzetes terepi objektum (pl. egy kisebb hegy, patak, bányató), de az esetek döntő többségében az iskolaudvar. A *miért* kérdésre adott válaszok esetében a legtöbben (a *nem* és a *ritkán* választ adók közel 60%-a) az időhiányt emelték ki: a válaszadók többsége szerint egy terepi foglalkozás nem fér bele 45 percbe, valamint haladni kell a tananyaggal. Fontos indok volt még az órarendi struktúra is, sok iskolában nincs lehetőség az órák tömbösítésére vagy óracserére (sok pedagógus arról számolt be, hogy a kollégák nem szívesen cserélik el az óráikat), és több válaszadó mondta azt is, hogy az iskolavezetés sem engedélyezi ezeket a foglalkozásokat. Az előbbiek miatt meglehetősen nehéz megszervezni egy-egy ilyen foglalkozást, az sok energiát is igényel a pedagógusoktól, további fontos szempont, hogy az iskolaidőn kívül sem szeretnék terhelni a tanulókat. Néhány pedagógus azt emelte ki, hogy nincs a környékén olyan helyszín, amelyet be tudna kapcsolni a tanulási-tanítási folyamatába. Az egyéb indokok közé tartozott például a tanári pályán eltöltött rövid idő, vagy a COVID-járvány. Az igennel válaszoló pedagógusoknak általában már van néhány olyan helyszín a tarsolyukban, ahová rendszeresen viszik a tanulókat. Ezek általában kapcsolódnak a település helyi adottságaihoz (pl. Tisza, Ipoly, jellegzetes közterületek), valamint az évszakokhoz is: ősszel és tavasszal, valamint a tanév végén gyakoriak az ilyen jellegű tantermen kívüli órák. Az indokok között többen azt emelték ki, hogy *„a négy fal között nem lehet a természettudományokat tanítani"*, *„így lehet*

a legjobban elmélyíteni az ismereteket", és nagyon fontos üzenet a tanulók számára az, hogy *„tanulni nem csak az iskolában lehet"*.

Mind a tanulói kérdőívek, mind a pedagógusinterjúk eredményei alátámasztják, hogy **a terepi tanulás és az ahhoz kapcsolódó módszerek alkalmazása nem gyakori a földrajzórák keretein belül.** Mindamellett a tanárok elmondása alapján számos egyéb helyzetben van lehetőség belecsempészni a tanulók életébe a tantermen, az iskola falain kívül is a földrajzot. Az osztályfőnökök általában úgy tervezik az osztálykirándulásokat, hogy azoknak földrajzos jellege is legyen, valamint a szaktanárok számos olyan projektet vagy pályázatot említettek, amelyeket úgy szerveznek meg, hogy azok szorosan kapcsolódjanak a földrajzhoz. Az is látható, hogy bár tanórai keretek között nem sok lehetőséget látnak a pedagógusok arra, hogy elhagyják a tantermet, a fakultációkon vagy a szakkörökön többször kínálkozik ilyen alkalom, többen pedig a 11. évfolyamon tanított természettudomány tantárgy keretein belül látogatnak el különféle helyszínekre.

A tanárokkal történt interjú során az *„Alkalmaz-e a földrajzórái során projektmódszert?"* kérdést is feltettük. A válaszok értelmezését nehezíti, hogy – ahogyan erre a korábbiakban is utaltunk – az iskolában sokféle tevékenységet neveznek projektnek, annak ellenére, hogy a legtöbbnek nincs köze a pedagógiai projektben való tanuláshoz. (A **pedagógiai projekt** értelmezéséhez lásd a *4.1.3.3. fejezetet*). A válaszok kódolásakor igyekeztünk a tartalom alapján meghatározni, hogy mit is ért az adott pedagógus projektmódszeren, és ahol ez nem derült ki egyértelműen, ott – a strukturált interjú kereteit kissé megtörve – röviden összefoglaltuk a pedagógiai projektek lényegét. A 21. ábrán jól látható, hogy a kérdésre adott válaszok nagyjából egyenletesen oszlanak meg a három kategória (nem, ritkán, igen) között. A földrajztanároknak csupán a 30%-a dolgozik rendszeresen projektekben a tanulókkal, a többség viszont nem, vagy csak (nagyon) ritkán. A ritkán csoportba kerültek azoknak a pedagógusoknak a válaszai is, akik évente legalább egyszer, vagy az elmúlt években legalább egyszer alkalmaztak projektmódszert a földrajzóráikon, ami megerősíti a tényt, hogy ritkák a földrajzórához kapcsolódó projektek. Ezt támasztják alá a tanulói

kérdőívek is, hozzávetőlegesen ott is hasonló arányokat láthattunk. Ez különösen elgondolkodtató eredmény annak ismeretében, hogy a 21. századi munkaerőpiac kreatív, együttműködésre, közös alkotómunkára és problémamegoldásra képes munkaerőt igényel (Csapó B. 2015; Makádi M. 2015c), valamint, hogy a Z és az alfa generáció (az előbbibe tartoznak a kérdőívet kitöltő tanulók is) jól boldogul az infokommunikációs technológiával és eredményesebben képes dolgozni, tanulni kooperatív-kollaboratív formákban, mint egyénileg. A projekttanulás önmagában is széles módszertani repertoárt biztosíthat a tanítási-tanulási folyamatban (Beke T. 2011), ezzel összefüggésben pedig az ún. 21. századi készségeket eredményesen lehetne fejleszteni a projekttanulás keretein belül.

A *miért* kérdésre adott válaszok esetében azok a pedagógusok, akik nem, vagy csak ritkán dolgoznak projektben, a legtöbb esetben az időhiányt említették, de sokaknak – önbevallás alapján – hiányzik a megfelelő ismerete is erről a tanulásszervezési 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 projekttanulást nem, vagy csak ritkán alkalmazó tanárok között is sokan vannak olyanok, akik szeretnének nagyobb hangsúlyt 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 előnyét emelték ki a projekttanulásnak: *„izgalmas, más, őket is felvillanyozza"*, *„sokkal hatékonyabbnak gondolom, kritikus gondolkodás, információszerzés, munkaerőpiacra is felkészít, ki tudnak állni és meg tudják fogalmazni a dolgokat, hogyan kell prezentálni stb."*, *„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. Számos

válaszadó említette a témaheteket is (PÉNZ7, Fenntarthatósági Témahét, Digitális Témahét), amelyek keretein belül alkalmazzák a projekttanulást.

A tanulói kérdőívek és a pedagógusinterjúk kiértékelését követően nemcsak a szakirodalom, hanem a tanulók és a tanárok válaszai alapján is megállapítható, hogy meglehetősen egyhangú a földrajztanárok módszertani kultúrája hazánkban még azzal együtt is, hogy a tanárok a saját kultúrájukat olykor a valóságosnál színesebbnek mutatják be. Módszertani kultúrájuk csak részben mutat kedvezőbb képet a valóságban, mint a korábbi vizsgálatokban. A pedagógusok és a tanulók válaszait összevetve szembetűnő az ellentmondás az egyes munkaformák alkalmazásának gyakoriságával kapcsolatban. A földrajztanításban a passzív, tanárközpontú, frontális módszerek dominálnak annak ellenére is, hogy a tanulók részéről egyértelműen lenne igény a változatosabb módszerekre, valamint, hogy a tanárok is látják, ezek nem mindig célravezetők.

4.2.2.4. A földrajz és a többi tantárgy kapcsolata

A kérdőív másik, nagyobb blokkjában a földrajz és a többi tantárgy kapcsolatával összefüggésben szereztünk információkat. Ahogyan a tanulóknak, úgy a pedagógusoknak is feltettük azt a kérdést, hogy *„Mely tantárgy(ak) kapcsolódnak a leginkább a földrajzhoz?"* (22. ábra). Sokat árul el a földrajz tantárgy komplexitásáról az, hogy néhány válaszadó a következőképpen reagált a kérdés feltételét követően: *„Itt is az a kérdés, hogy mi nem"*, *„Lehet, hogy egyszerűbb felsorolni, hogy melyik nem"*, *„Nem tudok olyan tantárgyat mondani, ami nem kapcsolódik"*. Az előzetes feltevésünknek megfelelően a történelem és a biológia tantárgyakat említette a legtöbb válaszadó (a megkérdezett tanárok kb. 63%-ának biológia vagy történelem a másik szakja), ezeket követte a fizika és a kémia. Bár az utóbbi két tantárgyat is sokan említették, a válaszadók számos esetben hozzátették, hogy ezek (már) kevésbé, csupán egy-két résztémánál kapcsolódnak. A megkérdezett tanárok döntő többsége a másik szakját említette először, ezt követte a többi tantárgy *(„Egyértelműen a történelem, nálam ez van első helyen"*, *„Leginkább*

a biológia számomra"), illetve gyakran kiemelték, hogy ez függ a tananyagtól, illetve a tantárgy diszciplináitól is (*„a történelem az nagyon [kapcsolódik], főleg a gazdasági részhez"*, *„természetföldrajznál kémia, biológia"*). A fentiek összhangban vannak a tanulói kérdőívekkel, gyakorlatilag ugyanezek az eredmények születtek, csak az arányokban és a sorrendiségben volt néhol eltérés. Mind a tanulók, mind a tanárok a biológiát és a történelmet említették legtöbbször (fontos, hogy mindkét esetben nyílt kérdéssel informálódtunk), ezt követte (jelentősen) lemaradva a fizika és a kémia. A tanárok által említett témakörök, témák a legtöbb esetben átfedésben vannak a tanulók válaszaival (vö. 19. táblázat).



22. ábra. A „Mely tantárgy(ak) kapcsolódnak a leginkább a földrajzhoz?" kérdésre érkezett válaszok, a körökben az említések számával (n = 69 fő) (saját szerkesztés)

Bár magát **a kapcsolódó tantárgyak**at jól érzékelik a tanárok, ezek **tantervi szabályozóinak** (pl. kerettantervek) **tartalmát** – önbevallás

alapján – **nem ismerik** ennyire jól. A *„Mennyire ismeri a saját tantárgyain kívüli tantervi szabályozókat (pl. más – földrajzzal kapcsolatba hozható – tantárgyak kerettanterveit)”?* kérdésre a döntő többség (78%) azt válaszolta, hogy nem ismeri, mindössze 5 fő mondta egyértelműen, hogy ismeri – ennek oka, hogy készítettek már helyi tanterveket (pl. munkaközösség-vezetőként, igazgatóhelyettesként). A válaszadók kb. 15%-a ismeri *„érintőlegesen”*, *„felületesen”*, *„nagyon nagyjából”*, vagy *„ötös skálán egy erős hármas szinten”* a kapcsolódó tantárgyak tantervi szabályozóit. Az indokok között a leggyakrabban a tanárok leterheltsége, ezzel összefüggésben pedig az időhiány állt, néhányan úgy fogalmaztak, hogy *„a gyakorlatban erre nincs az embernek energiája”.* Néhány válaszadó említette azt is, hogy ha magukat a dokumentumokat nem is nyitja ki, de a tanulókkal vagy a kollégákkal beszélget arról, hogy *„ki hol tart”*.

Az „Ön szerint kellene-e ezeket ismernie egy tanárnak?” kérdésre a válaszadók többsége (ebben az esetben 47 fő) szerint kellene ismerni a kapcsolódó tantárgyak szabályozó dokumentumait, vagy ha nem is kellene (annyira alaposan), azért hasznos lenne *(„örülök, hogy a sajátomat tudom, de még arra sem jut időm sokszor”*, *„jó dolog lenne, de össze kellene ülnünk és közösen kellene erről beszélgetnünk”*, *„nem lehetünk szakbarbárok, kell, hogy legyen rálátásunk a többi tantárgyra.”)*. (Itt megjegyzendő, hogy a *„lehet, hogy kellene”*, *„valószínű, hogy jó lenne”* és ehhez hasonló válaszok meglehetősen gyakran fordultak elő, tehát részben nem határozott válaszok voltak ezek.) A válaszadók kisebb része (kb. 15%) szerint nem feltétlenül kell ezeket ismernie a tanároknak *(„semmi közöm egy magyaros vagy egy töris kerettantervhez”, „szerintem a jelen pillanatban nem kellene ismeri, ezek papír alapú őrültségek”*), ugyanakkor a többség közülük sem zárkózik el a feltevéstől.

A *„Szokott-e egy-egy földrajzi jellegű témát/témakört más tantárgyat tanító tanárral közösen feldolgozni (pl. projektnap/projekthét/közös foglalkozás keretein belül)?”* kérdésre a megkérdezett pedagógusok 68%-a válaszolt nemmel, 32%-a pedig igennel. Az igennel válaszolók között azonban kimagasló többségben voltak azok, akik valamely témahéthez („PÉNZ7” pénzügyi és vállalkozói témahét, Digitális témahét, Fenntarthatósági témahét)

kapcsolódóan dolgoztak fel egy-egy témát. A megkérdezettek között mindössze négy fő volt, aki közös foglalkozás (pl. tanóra) keretein belül dolgozott fel valamilyen földrajzi jellegű témát egy másik tantárgyat tanító kollégájával. A fenti eredmények egybecsengenek a megkérdezett tanulók válaszaival is, közülük mindössze 9% nyilatkozott úgy, hogy volt már példa arra, hogy egy földrajzi témát különböző tantárgyat tanító tanárok közreműködésével dolgoztak fel. A tanulói kérdőívek és a pedagógusinterjúk alapján kijelenthető, hogy **nem gyakoriak a magyarországi köznevelési rendszeren belül a tantárgyakon átívelő együttműködések,** (kisebb vagy nagyobb) **projektek**. Az okok nagyon összetettek és természetesen az egyes indokok összefüggenek egymással. A kérdésre nemmel válaszoló pedagógusok (68%) a *„Miért nem?"* kérdés kapcsán a következőképpen indokolták válaszukat (33 pedagógus indokolt is, tehát nem minden *nem*mel válaszoló). A leggyakrabban (a válaszadók kb. 54%-a) idő- és energiahiányra (*„rohanás van, tehát nehéz"*, *„kevés az óraszám*", *„egyszerűen nem marad rá energia"*), vagy szervezési nehézségekre (*„nagyon nehéz megszervezni"*) hivatkoztak, sokszor (a válaszadók kb. 24%-a) a kollégákkal való kommunikációs, illetve motivációs nehézségeket fogalmaztak meg (*„mindenki individuális és nem nagyon nyitunk egymás felé"*, *„nincs igény a kollégák részéről"*, *„nem tapasztaltam erre nyitottságot a kollégák részéről", ellenállásba, nemtetszésbe ütközik a tanároknál"*), de néhányan utaltak arra is, hogy a téma nincs benne a tanárok köztudatában (*„valahogy eszünkbe sem jut"*, *„sem igény nincs erre, sem semmi"*, *„nem merült fel ötletként sem"*, *„nekem soha eszembe sem jutott"*). Néhányan egyéb, a köznevelési rendszer sajátosságaiból eredeztethető okokat említettek (*„általában a tanmenetek sincsenek szinkronban"*, *„nem ad lehetőséget az órarendi felosztás"*). Elgondolkodtató indoklás volt a következő: *„az, hogy ilyet kellene csinálni, egy fiatal és nagyon lelkes tanárban merül fel igazán, ilyenből meg nem sokat talál az ember általában egy iskolában"*.

A *„Szokott-e utalni a földrajzóráin arra, hogy bizonyos témák más tantárgyak keretein belül hogyan (pl. mely témákba ágyazva) jelennek meg?"* kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a tantárgyi integráció első két szintje, a **tantárgyi koordináció** és a **tantárgyi koncentráció** (leginkább

az előbbi) **erősen jelen van a megkérdezett tanárok körében.** A megkérdezett tanárok 90%-a válaszolt igennel (*„állandóan", „mondhatni mást se csinálok", „majd' mindennapos lehet, akár egy-egy mondat erejéig"*), a többiek nemmel, ugyanakkor utóbbi esetben csupán általánosságban nem a válasz, egy-egy téma kapcsán ott is előfordulnak utalások. Látható az is, hogy leginkább a másik szakjukra, szakjaikra utalnak a pedagógusok, hiszen – általában – azokat ismerik leginkább, ám érintőlegesen más tantárgyi utalások is vannak (*„Nagyon jól működik a keresztbe utalás, főleg akkor, ha mindkettőt én tanítom"*). Optimizmusra adhat okot néhány pedagógus válasza: *„van, hogy nekem eszembe sem jut, de a gyerekek mondják, hogy jé, ezt tanuljuk biológiából vagy történelemből"*, *„de, ha nem hívnám fel a figyelmet, a diákoknak akkor is egyértelmű lenne, hogy ez nem tisztán a földrajzról szól, hanem másik tantárgynak is van bevonódása".* A válaszokból kitűnik az is, hogy a pedagógusoknak összességében **nincs határozott képük arról, hogy az egyes (kapcsolódó) tantárgyakból pontosan mit és mikor tanulnak a tanulók**, csupán hozzávetőleges ismereteik vannak (*„nem nagyon tudom, hogy más tantárgyakból hol tartanak, nem vagyok tisztában azzal sem, hogy milyen mélységben kell egy adott témakört tanítani", „akkor tudom, ha megkérdezem a tanulókat vagy a kollégákat"*). Ennek számos oka van, többek között az, hogy tanárfüggő, ki, mikor és hol tart a tananyagban, viszonylag frissek a tantervi szabályozók (vö. 2020-as NAT és kerettantervek), valamint, hogy utóbbiak esetében számos tantárgy kapcsán volt jelentős változtatás (pl. az általános iskolában megváltozott a földrajz nagy témaköreinek javasolt sorrendje, gimnáziumban a 9–10. évfolyamra kerültek a természettudományos tantárgyak). Azt azonban a legtöbb tanár érzékelte, hogy az egyes tantárgyak tantervei nincsenek (feltétlenül) összehangolva. Több helyen problémaként fogalmazódott meg az is, hogy a tanárképzésben nem fektetnek hangsúlyt a tantárgyak közötti kapcsolatokra (*„erre nem vagyunk felkészülve mi, tanárok, tehát a tanárképzéssel van itt probléma"*).

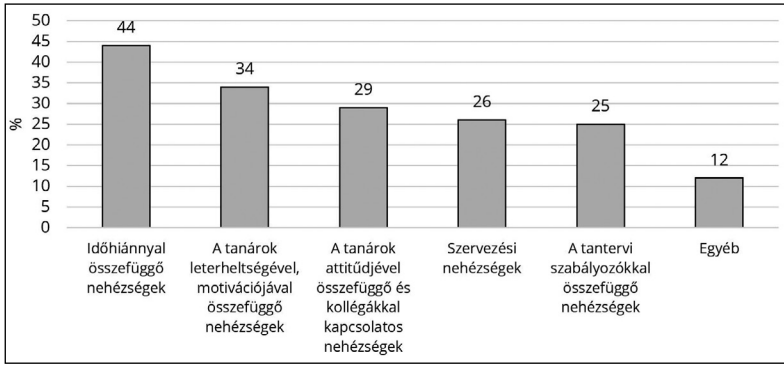
Az interdiszciplináris megközelítés és a sikeres tantárgyi integráció egyik feltétele, hogy a pedagógusok szilárd általános és rendszerszerű szaktudományos ismeretekkel rendelkezzenek, valamint ismerjék a tantervben

szereplő többi diszciplínát is (pl. azok tananyagát, tantervi dokumentumait) (lásd *3.1. fejezet*). A megkérdezett pedagógusok válaszaiból azonban egyértelműen kiderül, hogy a földrajztanárok döntő többsége nem ismeri az általa tanított tantárgyakon kívül eső tantárgyak tanterveit, ezzel összefüggésben pedig csak felületes ismereteik vannak az egyes tantárgyak tartalmáról, nincs határozott képük arról, hogy azokban pontosan mit, mikor és milyen mélységben tanulnak a tanulók, ugyanakkor jelentős részük szerint ezek ismerete hasznos lenne. Ebből következően a tantárgyi integráció sok esetben már ezen a ponton ellehetetlenül.

A fentiek alapján megállapítható az is, hogy a tantárgyi integráció nagyon ritka a földrajztanításban, a legtöbb esetben csupán utalás szintjén kerülnek elő a tantárgyak közötti kapcsolatok, ezek bemutatása megreked a tantárgyi koordináció – azaz a tantárgyi integráció legalacsonyabb – szintjén. A koncentráció szoros összefüggésben áll a földrajzot tanító pedagógusok másik szakjával: a történelmet tanító tanárok inkább a társadalomföldrajzi, míg a valamely természettudományos szakkal rendelkező tanárok inkább a természetföldrajzi kapcsolatokra hívják fel a tanulók figyelmét.

Az interjú kérdései között szerepelt a *„Milyen lehetőséget lát arra, hogy bizonyos témákat több, eltérő tantárgyat tanító tanár közreműködésével dolgozzanak fel az iskolában?"* kérdés is, ezzel összefüggésben pedig a *„Mely nehézségekbe ütközne ez a terv?"*, illetve a *„Mik lehetnének a hozadékai a tanulók és a pedagógusok szempontjából?"* alkérdések. A legtöbb válaszadó pozitívan viszonyult a felvetéshez, ám döntő többségük csupán elméletben lát lehetőséget ezekre, a mindennapi iskolai gyakorlatban (szinte) kivitelezhetetlennek tartja a tantárgyakon átívelő, több tanár bevonásával megvalósuló programokat. A legtöbben a projektet, a projektnapokat, a projektheteket (néhányan az epochákat) említették lehetőségként, illetve az iskolán kívüli programokat, vagy éppen a házi feladatokat. Több válaszadó is megfogalmazta, hogy a terveket kellene összehangolni, akár helyi szinten, hiszen a magasabb szintű szabályozók esetében nem figyeltek erre a szempontra.

A megvalósítás nehézségeivel kapcsolatos válaszokat azok tartalma szerint hat nagyobb csoportra osztottuk (23. ábra). (Egy-egy válaszadó több nehézséget is megfogalmazott, így a számarányokat összeadva nem 100%-ot kapunk.) Az egyes válaszok kategóriákba rendezése nehéz volt, hiszen az említett nehézségek sok esetben átfedésben vannak egymással, ugyanakkor törekedtünk a kategóriák jól körülhatárolására (az egyes kategóriákat egy-egy interjúból vett idézettel is illusztráljuk a könnyebb érthetőség érdekében). A válaszadók közül a legtöbben az időhiányt emelték ki (*„időigényes”*, *„embertelen idő lenne megcsinálni”*), illetve ezzel összefüggésben a pedagógusok leterheltségét, valamint a motivációbeli hiányosságokat (*„mennyire motivált a másik tanár”*, *„mindenki leterhelt”*, *„a kedv és az energia hiányzik hozzá”*, *„mire befejezem a tanítást a kifacsart citrom hozzám képest üde és friss”*). A fentiektől nem független módon meglepően sokan a többi kolléga attitűdjét, illetve *„rugalmatlanságát”* emelték ki (*„akiket érint, azok többsége kettő évvel van a nyugdíj előtt, ők általában rugalmatlanok ezekben a dolgokban”*, *„mindenki ragaszkodik a saját dolgaihoz, hogy pl. milyen sorrendben tanít”*, *„a tanári társadalom eléggé rugalmatlan”*, *„nem annyira együttműködőek a kollégák”*, *„más tanárokkal együtt dolgozni nagyon nehéz, pláne tanítási kérdésben”).* A válaszadók kb. egynegyed része fogalmazott meg valamilyen szervezési nehézséget (*„eltérőek az órarendjeink, nehezen lehetne összeegyeztetni”*), és hozzávetőlegesen ugyanekkora arányban tantervi szabályozókkal kapcsolatos nehézségeket említettek (*„írjanak úgy NAT-ot, hogy ez rendszeresen lehetővé váljon”*, *„a kerettanterv gúzsba köt”*, *„viszonylag kevés példa van, a kultúrája nincsen meg Magyarországon”*, *„a tanterveket kéne picit átvariálni”*). Az egyéb kategóriába olyan válaszokat soroltunk, mint a tanulókkal, vagy az infrastruktúrával kapcsolatos nehézségek (*„a tanulók nyitottságán is múlik”, „kicsi iskola vagyunk”, „van tanári fluktuáció, így nehéz”*).



23. ábra. A leggyakrabban említett nehézségek a „Mely nehézségekbe ütközne, ha bizonyos témákat több – eltérő tantárgyat tanító – tanár közreműködésével dolgoznának fel az iskolában?" kérdés kapcsán (saját szerkesztés)

Az viszont optimizmusra adhat okot, hogy a tanárok döntő többsége **pozitívan látja a tanárok közötti, több tantárgy bevonásával megvalósuló együttműködéseket** mind tanári, mind pedig tanulói oldalról: a válaszadók 94%-a megfogalmazott valamilyen pozitív hozadékot. Tanári oldalról a legtöbben (25%) azt emelték ki, hogy ezáltal jobban megismerhetnék egymás személyiségét és munkáját a pedagógusok – tehát nagyobb rálátásuk lenne egymás munkájára, tanított tantárgyára, sőt inspirálódni is tudnának egymás munkájából –, valamint ezzel összefüggésben azt is, hogy hatékonyabb lenne a pedagógusok közötti együttműködés (14%). Sokan (20%) az időtényezőt emelték ki, azaz időt „spórolnának", hiszen például bizonyos anyagrészeket nem kellene újra és újra megtanítaniuk. Az egyéb kategóriába tartozott például, hogy hatékonyabban tudnának egymás munkájára építeni (12%), illetve, hogy nőne a tanulók tudása és ez tanári szempontból is lényeges. Tanulói oldalról a többség (69%) azt emelte ki, hogy ezáltal komplexebben, holisztikusabban látnák a tanulók a tantárgyak közötti, valamint a tantárgyak és az élet közötti kapcsolatokat. A tanárok egy része (18,5%) külön kiemelte, hogy ezáltal eredményesebb lehetne a tanulás, illetve a tanulók személyes és társas kapcsolati kompetenciái is

fejlődnének (10,5%). (Sokan említették, azáltal, hogy a tanulók látják, hogy a tanárok is képesek együttműködni és közösen dolgozni, az hatással lehet az ő szemléletükre is). Az egyéb kategóriában szerepelt például a tanulók motivációjának növekedése a tanulás iránt, valamint a kreativitás fejlődése.

A pedagógusinterjúk tapasztalatai megerősítik, hogy bár a földrajz tantárgynak – annak duplán kettős, integráló és szintetizáló, illetve természettudományi és társadalomtudományi jellege miatt – nagy szerepe lehetne a tényleges tantárgyi integráció megvalósításában, hazánkban ritkák a komplex, tantárgyközi projektek, a különböző tantárgyakat tanító tanárok nem kooperálnak egymással (bár ennek lehetséges előnyeit maguk is érzékelik, illetve elismerik), a tanárok véleménye szerint ehhez nem megfelelőek a magyar köznevelési rendszer keretei (pl. a magas óraszámokkal összefüggő időhiány, a tantervek zsúfoltsága). A földrajztanárok véleménye szerint az oktatást-nevelést eredményesebbé lehetne tenni a különböző tantárgyakat tanító tanárok közötti együttműködéssel, és ennek számos pozitív hozadékát emelték ki.

5. Tantervi elemzés a tantárgyi integráció vonatkozásában

5.1. A tantervelemzés módszere

Ebben a fejezetben áttekintjük **a földrajz és a történelem**, valamint **a földrajz és az állampolgári ismeretek tantárgyak kapcsolatát** a köznevelési rendszerben, a **dokumentumelemzés – tartalomelemzés** módszerével megvizsgáljuk a kerettantervek alapján a tantárgyi integrációban rejlő lehetőségeket, valamint bemutatunk módszertani ajánlásokat a három tantárgy eredményesebb tanításával kapcsolatban. Nem cél a teljes körű, rendszerező áttekintés (hiszen meglehetősen bonyolult lenne minden kapcsolódási pont bemutatása), ebben a fejezetben csupán példákon keresztül szemléltetjük a lehetséges kapcsolódási pontokat, ötleteket adva a szakmai-szakmódszertani gondolkodás elindításához. Mindenképpen érdemes nagy figyelmet fordítani a tantervi szabályozókra és felhasználni az azokban rejlő lehetőségeket (pl. mélységelvű órák), azok alapján pedig a kollégákkal együttműködve kialakítani a helyi tanterveket, amihez segítséget jelenthetnek az itt található táblázatok és áttekintő ábrák. A fejezetben jelentős cél felhívni a figyelmet arra, hogy **a szaktanárok együttműködésével** eredményesebbé tehető a tanítási-tanulási folyamat.

A tartalomelemzés során az állampolgári ismeretek, a földrajz és a történelem tantárgyak 7–12. évfolyamra vonatkozó **2020-as kerettanterveit** vizsgáltuk meg a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok elemzése céljából.

5.2. A földrajz és a történelem tantárgyak kapcsolata a 7–10. évfolyamokon

A jelenleg hatályos – legutóbb 2020-ban módosított – tantervi szabályozók alapján a tanulók önálló tantárgyként az 5–12. évfolyamokon tanulnak

történelmet. Mivel földrajztanítás csupán a 7–10. évfolyamokon van, így a történelem tantárgy helyzetét is ezeken az évfolyamokon vizsgáljuk, bár néhol elengedhetetlen a kitekintés a többi évfolyamra is.

A **történelem tantárgy tananyagelrendezése** a vizsgált évfolyamokon alapvetően **kronologikus** (ez a rendezőelv a középiskolai szakaszban válik meghatározóbbá), az egyetemes és a magyar történelmi témák mind a 7–8., mind a 9–10. évfolyamokon vegyesen, korszakokhoz köthető témakörökbe rendezve jelennek meg (NAT 2020). *„A 9–12. évfolyamok tanterve spirális módon épül az 5–8. évfolyamokéra, és nem ismétli automatikusan azokat"* (NAT 2020 p. 345.). A tanulók a 7–8. évfolyamokon a 19. század közepétől egészen napjainkig veszik sorra a történelmi eseményeket, míg a 9–10. évfolyamokon a kezdetektől 1848–1849-ig. Tehát amennyiben a tanulók középfokú tanulmányaikat gimnáziumban folytatják, a négy évig (7–10. évfolyam) tartó földrajztanulással párhuzamosan a történelemórákon az emberiség teljes történelmével megismerkedhetnek, jóllehet (a földrajzi tanulmányok szempontjából) nem a szokványos időrendben.

A **földrajztanítás-tanulás** a 7. évfolyamon a diszciplináris természettudományos szaktantárgyakkal párhuzamosan kezdődik és a 10. évfolyamon azokkal párhuzamosan ér véget. A módosított curriculum alapján a 7–8. évfolyamon a földrajzi tartalmak tárgyalása regionális elvet követ (szakítva az 1978-as tanterv óta létező gyakorlattal), **a közelitől a távoli felé** (közvetlen lakóhelyünk, Magyarország, Európa, távoli kontinensek földrajza, globális folyamatok) elvet követi (lineáris tananyagelrendezés). A középiskolai földrajz tanterv ismeretrendszere többnyire **koncentrikus módon** épül az általános iskolaira, azonban ezen a szinten alapvetően nem regionális elvek szerint, hanem az általános természetföldrajzi és az általános társadalomföldrajzi rendezőelvek alapján, a 9–10. évfolyamon a földrajzi tananyag a természeti és a társadalmi környezet összefüggéseivel és kölcsönhatásaival foglalkozik (Makádi M. 2020a; NAT 2020), az általános iskolában tanultakhoz képest magasabb szinten. A középiskolában a földrajz tantárgy *a múltból kiindulva* a jelen folyamataira, jelenségeire és azok lehetséges jövőbeli következményeire összpontosít, egyaránt építve a térképi, a grafikus és a szöveges

adatforrásokból megszerezhető információkra (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020).

A 22. táblázat évfolyamokra bontva mutatja be a két tantárgy kerettantervben megadott nagy témaköreit, az azok feldolgozására javasolt óraszámokat, valamint hozzávetőlegesen azt is, hogy az egyes tantárgyak témakörei időben hol helyezkednek el a másik tantárgy témaköreihez képest (pl. amíg a 9. évfolyamon földrajzórákon a tanulók a légkörről tanulnak, addig történelemórákon az ókori, illetve kora középkori hódító birodalmakról – itt megjegyzendő, hogy a gyakorlatban ez jelentősen eltérhet). Nehezíti az átláthatóságot, hogy míg a történelem tantárgyat a vizsgált évfolyamokon heti 2 órában tanulják a tanulók, addig a földrajzot a 8. és a 10. évfolyamokon csupán heti 1-1 órában (ez természetesen helyi, iskolai szinten eltérő lehet). Ez utóbbi azt jelenti, hogy történelemből egységnyi idő alatt kétszer annyi tanórájuk van a tanulóknak, mint földrajzból. A táblázat csak nagy vonalakban mutatja be a két tantárgy szinkronját, hiszen egyrészt meglehetősen bonyolult az ábrázolása, másrészt a valóság (pl. a helyi tantervek eltérései, óraelmaradások, zsúfolt tananyag) ezt sok esetben felülírja, harmadrészt – különösen a földrajz esetében – csak nehezen oldható meg az óraszámok arányos elosztása az évfolyamokon. Ennek ellenére a táblázatból már első pillantásra is látszik, hogy a fő probléma az **időrendi egyeztetés**: viszonylag kevés egymással kapcsolatba hozható témáról tanulnak a tanulók egyidőben a földrajz- és a történelemórákon. Ez azonban önmagában nem jelenthet nagy gondot, hiszen hosszabb (akár egyéves) időeltolódás sem lehet akadálya az ismétlő-elmélyítő felidézésnek (Bánkuti Zs. et al. 2011). Ebből kiindulva például a 10. évfolyam elején, a földrajzi felfedezéseknél visszautalhatunk az előző évi földrajzórákra (vö. passzátszelek), sőt a török hódoltság koránál is megemlíthetjük azokat a térségeket, ahol az aprófalvas szerkezet még napjainkban is dominál (vö. településföldrajz vagy Magyarország a 21. században). Úgy véljük azonban, hogy a szóbeli felidézést, visszautalást érdemes egy-egy rövidebb, konkrét feladattal is megtámogatni, hiszen annak segítségével jobban rögzülnek az ismeretek, ehhez az általunk készített, alábbi linken elérhető feladatlap is lehetőséget nyújthat: https://bit.ly/foldrajzifelfedezesek.

Témakör címe – Földrajz	Javasolt óraszám	Javasolt óraszám	Témakör címe – Történelem
7. évfolyam			
Tájékozódás a földrajzi térben	4	5	A modern kor születése
Közvetlen lakókörnyezetünk földrajza	5	7	A dualizmus kora: felzárkózás Európához
Magyarország földrajza	25	11	Az első világháború és következményei
		5	Totális diktatúrák
		9	A Horthy-korszak
A Kárpát-medence térsége	8	10	A második világháború
Európa földrajza	22	5	A megosztott világ
		10	Magyarország szovjetizálása
Az Európán kívüli kontinensek földrajza I.	4	6	Évente két mélységelvű téma
8. évfolyam			
Az Európán kívüli kontinensek földrajza II.	16	20	A forradalomtól az ezredfordulóig
		8	Együttélés a Kárpát-medencében
		5	Népesedés és társadalom
A földrajzi övezetesség rendszere	8	7	A demokratikus állam
		14	Régiók története

Témakör címe – Földrajz	Javasolt óraszám	Javasolt óraszám	Témakör címe – Történelem
Életünk és a gazdaság: a pénz és a munka világa	10	8	Mérlegen a magyar történelem
		6	Évente két mélységelvű téma
7–8. évfolyam összesen	**102**	**136**	**7–8. évfolyam összesen**
9. évfolyam			
Tájékozódás a kozmikus térben és az időben	6	13	Civilizáció és államszervezet az ókorban
A kőzetburok	11	5	Vallások az ókorban
A légkör	9	6	Hódító birodalmak
A vízburok	7	10	A középkori Európa
A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései	15	14	A magyar nép eredete és az Árpád-kor
Átalakuló települések, eltérő demog-ráfiai problémák a 21. században	7	13	A középkori Magyar Királyság fénykora
Helyi problémák, globális kihívások, a fenn-tartható jövő dilemmái	14	7	Évente két mélységelvű téma

Témakör címe – Földrajz	Javasolt óraszám	Javasolt óraszám	Témakör címe – Történelem
10. évfolyam			
A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig	17	12	A kora újkor
		10	A török hódoltság kora Magyarországon
		7	A felvilágosodás kora
Magyarország és Kárpát-medence a 21. században	9	10	Magyarország a 18. században
		5	Új eszmék és az iparosodás kora
A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban	7	10	A reformkor
		8	A forradalom és szabadságharc
		6	Évente két mélységelvű téma
9–10. évfolyam összesen	**102**	**136**	**9–10. évfolyam összesen**

22. táblázat. A földrajz és a történelem tantárgy témakörei és javasolt óraszámai a 2020-as kerettantervek alapján a 7–10. évfolyamon (saját szerkesztés a Kerettanterv az általános iskolák és a gimnáziumok számára – Földrajz, Történelem, 2020 alapján)

5.2.1. A két tantárgy kerettanterveinek összehasonlítása a tantárgyi integráció vonatkozásában

A következőkben a két tantárgy kerettanterveiben megfogalmazott legfontosabb **közös célok**at gyűjtjük össze, majd három nagyobb blokkon keresztül bemutatunk néhányat azon szempontok, kapcsolódási pontok közül, amelyekre építeni lehet a két tantárgy tanulása-tanítása során.

A történelemtanítás kiemelt célja, hogy a tanulókban tudatosuljon **nemzeti hovatartozásuk**, azonosuljanak kultúránk alapértékeivel, kialakuljon bennük a tényeken alapuló **reális és pozitív nemzettudat**, ezáltal erősödjön bennük a **hazaszeretet** érzése (Történelem kerettanterv 9–12., 2020). Hazánk **nemzeti értékeinek** és a globális világban betöltött szerepének megismertetésével a földrajz tantárgy is hozzájárul a **szülőföldhöz és a magyarsághoz való kötődés** kialakításához és elmélyítéséhez (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020). Fontos, hogy a tanulók lássák, tudásuk az *„iskolán kívül, más élethelyzetekben, illetve a jelen társadalmi, gazdasági és politikai jelenségeinek megértéséhez és megítéléséhez is segítséget nyújt*" (Történelem kerettanterv 9–12., 2020 p. 1.). A földrajz kerettanterv alkotói is fontosnak tartják, hogy az iskolából kilépő tanulók képesek legyenek **felelős döntéshozatal**ra **az állampolgári szerep gyakorlása során** (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020).

A tantárgyaknak a **digitális kompetenciák fejlesztésében** is nagy szerepük van: a történelem tanulása során az IKT-eszközök etikus, felelősségteljes használatával fejlődnek a tanulók információkezelési és -feldolgozási készségei, a digitális kommunikáció fejlesztése pedig fontos a közéleti tájékozódási készségek kialakításában, így a felelős és aktív állampolgárrá nevelésben (Történelem kerettanterv 9–12., 2020). A korszerű földrajzoktatás is elképzelhetetlen a digitális világ nyújtotta aktuális információk tanításba való integrálása nélkül, így a tanulási-tanítási folyamat tudatosan épít például a digitális térképek, térinformatikai szoftverek alkalmazására, elemzések elvégzésére (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020).

A két tantárgy fejlesztési céljai és kulcsfogalmai között **számos átfedés található**, ám ezeket az esetek túlnyomó részében nem egy időben, nem egymással párhuzamosan tanulják a tanulók. A **kapcsolódási pontokat három nagyobb tartalmi csoportba soroltuk** a könnyebb átláthatóság érdekében: (1) topográfiai-téri, (2) gazdaságföldrajzi-gazdaságtörténeti, (3) társadalomföldrajzi-társadalomtörténeti jellegű fejlesztési feladatok és kulcsfogalmak. Ez a felosztás nem objektív és nem egzakt, csupán egy általunk praktikusnak tartott csoportosítása a vizsgált területeknek, hiszen az egyes csoportok közötti határvonalak nem húzhatók meg egyértelműen, azok gyakorta összemosódnak. Úgy véljük ugyanakkor, hogy e három csoportban valamennyi fejlesztési feladat és kulcsfogalom elhelyezhető, még ha esetleg csak érintőlegesen is (Seres Z. 2021b). A következőkben tehát három nagyobb részterület mentén bemutatunk néhány, a két tantárgy közötti lehetséges kapcsolódási pontot a kerettantervek alapján, mindegyik esetben felvázolva egy-két, tanításban is használható ötletet, javaslatot.

5.2.1.1. Topográfiai-téri jellegű fejlesztési feladatok és fogalmak

A térképek mind a történelem, mind a földrajz tanítás-tanulásának nélkülözhetetlen eszközei; a rendszeres térképhasználat, a térben való tájékozódás folyamatos fejlesztése egyaránt megkönnyítheti a pedagógusok és a tanulók munkáját a történelmi-földrajzi gondolkodás alakításában – a térképek segítik az ismeretszerzést és a készségfejlesztést, alátámasztják a tanultakat. A térképolvasás nem csupán tantárgyi készség, hanem a 21. századi térbeli és kritikai gondolkodás egyik alapkompetenciája, amely tudatos fejlesztést igényel (Kádár A. 2026). A tanulók elsősorban a földrajzi tanulmányaik során szerzik meg a térképekkel kapcsolatos alapvető ismereteket, amikre építeni kell a történelemórákon is (Száray M. 2010). Az előbbi állítást azonban árnyalja, hogy a tanulók korábban (5. évfolyam) kezdik a történelmet tanulni, mint a földrajzot (7. évfolyam), ráadásul a 2020-as tantervek meglehetősen szűk időkeretet biztosítanak a földrajzi térben való tájékozódás és az azzal kapcsolatos ismeretek tanítására. 2020-tól már csak a 7.

évfolyam első négy tanóráján javasolja konkrétan a kerettanterv az ilyen jellegű ismeretekkel való foglalkozást (a *Tájékozódás a földrajzi térben* című témakörön belül), a 9. évfolyam elejéről száműzték ezt a témakört (Seres Z. 2021b). Fontos ugyanakkor, hogy mivel a térképi ismeretek és a térképolvasási készség alapozása az 5–6. évfolyamokon indokolt (Makádi M. 2015a), így a természettudomány tantárgyban számos, térképismerettel kapcsolatos tananyag és fejlesztési feladat szerepel, amelyekre építkezhetnek a tanárok más tantárgyak – így a történelem – keretein belül is. Ezért is lényeges, hogy a pedagógusok **ismerjék, mit tudnak a tanulók vagy mit kellene tudniuk**, hiszen csak így tudnak építeni a más tantárgyak tanóráin megszerzett ismeretekre. Ez egy nagyon fontos összetevője a tantárgyi integráció sikerének, amelynek szükségessége vitathatatlan (Száray M. 2010).

A térképektől természetesen nem függetlenül mindkét tantárgy kapcsán hangsúlyosan jelenik meg a NAT-ban **a térben való tájékozódás** fejlesztése. A földrajz tantárgy átfogó célként kitűzött tanulási eredményei között szerepel, hogy a tanulók az általános iskolai oktatási-nevelési szakasz végére képessé váljanak a különböző típusú és tematikájú térképek tartalmainak tudatos használatára a tanulásukhoz. A *tájékozódás a földrajzi térben és időben* fejlesztési területhez kapcsolódó tanulási eredmények között a földrajzi elemek térképen való elhelyezése mellett a tanulóknak képesnek kell lenniük használni a földrajzi térben való tájékozódást segítő hagyományos és digitális eszközöket, megoldani gyakorlati feladatokat (pl. helymeghatározás) nyomtatott, illetve digitális térkép segítségével, tájékozódni különböző típusú és tartalmú térképeken, valamint elkészíteni egyszerű térképvázlatokat, útvonalterveket. A 9–10. évfolyamon az előbbiek kiegészülnek azzal az átfogó céllal, hogy a tanulók az oktatási-nevelési szakasz végégre ismereteik alapján biztonsággal tájékozódjanak a virtuális földrajzi térben, illetve a különböző típusú térképeken. A *tájékozódás a kozmikus térben és időben* fejlesztési terület kapcsán pedig cél többek között, hogy a tanulók tudatosan használják a földrajzi és a kozmikus térben való tájékozódást segítő hagyományos és digitális eszközöket, ismerjék a légi- és űrfelvételek sajátosságait és alkalmazási területeit,

képesek legyenek problémaközpontú feladatok megoldására, környezeti változások összehasonlító elemzésére térképek és légi- vagy űrfelvételek párhuzamos használatával, rendelkezzenek térszemlélettel a csillagászati és a földrajzi térben, értsék a Világegyetem térbeli léptékeit, valamint elhelyezzék a Földet a Világegyetemben és a Naprendszerben (NAT 2020). A történelem tantárgy esetében a *tájékozódás időben és térben* fejlesztési területhez kapcsolódó tanulási cél, illetve eredmény, hogy az általános iskola végére a tanulók biztonsággal használjanak *„különböző történelmi térképeket a fontosabb történelmi események helyszíneinek azonosítására, egyszerű jelenségek, folyamatok leolvasására, értelmezésére, vaktérképen való elhelyezésére",* valamint képesnek kell lenniük *„egyszerű alaprajzokat, modelleket, térképvázlatokat (pl. települések, épületek, csaták)"* tervezésére és készítésére is (NAT 2020 p. 348.). Ez a középiskola nevelési-oktatási szakasz végére kiegészül azzal, hogy a tanulók képessé válnak egyszerű történelmi térképvázlatot alkotni hagyományos és digitális eljárással, példákkal alátámasztani a földrajzi környezet és a történeti folyamatok összefüggéseit, valamint összehasonlítani különböző időszakok történelmi térképeit.

Mindkét tantárgy kerettanterve jelentős mennyiségű **topográfiai fogalom** (névanyag) megtanítását-tanulását várja el a tanároktól és a tanulóktól. (Itt elöljáróban megjegyezzük, hogy a topográfiai fogalmak tudása nem csupán azok térbeli elhelyezéséről szól.) A 23. táblázat felsorolja a 7–10. évfolyamon mindkét tantárgy kerettanterveiben megtalálható, **konkrétan megnevezett topográfiai fogalmakat**. Igen meglepő, hogy míg Róma vagy India mindkét tantárgy kerettanterveiben szerepel konkrétan megnevezve, addig Athén vagy Belgrád (Nándorfehérvár) a földrajzban nem, azokat csupán az általános iskolai kerettantervben szereplő *„Európa országai, jelentős gazdasági és kulturális központjai"* megfogalmazásba érthetjük bele. Azok a tanulók, akik érettségiznek földrajzból, szinte biztosan találkoznak mind a négy imént említett topográfiai fogalommal, hiszen azok szerepelnek a vizsgakövetelményekhez kapcsolódó topográfiai fogalmak listáján (2021). Mindenesetre érdekes, hogy Athént vagy Belgrádot miért nem, Rijádot vagy Seattle-t pedig miért nevezi meg a 2020-as gimnáziumi

földrajz kerettanterv. A 2012-es földrajz kerettantervben még sem Róma, sem Athén nem szerepelt konkrétan megnevezve, ám a topográfiai ismereteknél az *„Európa országai és fővárosai"* elnevezés e két város mellett Belgrádot is magában foglalta. Kissé következetlennek tűnnek a 2020-as gimnáziumi földrajz kerettanterv topográfiai követelményekkel kapcsolatos részei, mitől fontosabb Róma, mint Athén? Sok pedagógusnak elképzelhetetlen lehet, hogy amikor a dél-európai országcsoportban Görögországról tesz említést földrajzórán, ne helyezze el a térben, és ne mutassa meg térképen annak fővárosát (vagy ne említse meg annak a világtörténelemre gyakorolt hatásait). Nehezíti azonban a két tantárgy kerettanterveiben szereplő topográfiai-téri jellegű fogalmak összehasonlítását, hogy a gimnáziumi földrajz kerettanterv általában nem ismétli azokat a fogalmakat, amelyek már az általános iskolában előkerültek, ezeket ismertnek tekinti. Ugyanakkor a gimnáziumi történelem kerettanterv az *„egyértelműség kedvéért"* valamennyi olyan általános iskolában szereplő fogalmi elemet is feltüntet, ami az adott gimnáziumi témakörhöz kapcsolható, értelmezése tovább mélyíthető: ezeket aláhúzással jelöli (Történelem kerettanterv 9–12., 2020 p. 5.). Ezeket a dokumentumokban lévő, valószínűleg nem szándékos ellentmondásokat a szaktanárok ugyan fel tudják oldani, ám érdemes lenne ezeket a kerettantervek összeállításánál figyelembe venni, valamint racionalizálni, szintetizálni a különböző tantárgyak keretein belül – eltérő körülmények között, más-más szempontok alapján – vizsgált, egymáshoz kapcsolódó tartalmakat (Seres Z. 2021b).

	Topográfiai névanyag
7–8. évfolyam	**Újkor, jelenkor** Amerikai Egyesült Államok, Japán; Kárpátalja, Felvidék, Délvidék, Burgenland, Erdély; Szibéria; Dél-Korea; Hortobágy, Duna-delta; Izrael.
9–10. évfolyam	**Ókor, kora középkor** Egyiptom, Nílus, Alexandria, Róma, Jeruzsálem; Izrael, Konstantinápoly *(Isztanbul*),* Mekka; **Középkor** Egyházi Állam *(Vatikán*),* Anglia *(Egyesült Királyság*, Nagy-Britannia*),* Franciaország, Velence; Pannonhalma, Esztergom, Székesfehérvár, Horvátország; Visegrád, Lengyelország, Csehország; **Kora újkor, újkor** Spanyolország, India, London, Párizs, Sárospatak; Mohács, Kőszeg, Eger, Bécs; Amerikai Egyesült Államok, Oroszország; Manchester, New York; Pest-Buda *(Budapest*);* Debrecen, Komárom.
Összesen	**47**

23. táblázat. A 2020-as kerettantervekben szereplő topográfiai névanyag földrajz és történelem tantárgyakból (saját szerkesztés a Kerettanterv az általános iskolák és a gimnáziumok számára – Földrajz, Történelem, 2020 alapján)
Megjegyzés: a táblázat csak a mindkét tantárgy kerettanterveiben konkrétan megnevezett névanyagot tartalmazza az egyes történelmi korszakokhoz kapcsolva azokat.
**A dőlt betűvel szedett topográfiai fogalmak a földrajz kerettantervben szereplő, kapcsolódó elnevezéseket jelentik.*

Számos olyan topográfiai fogalom található a kerettantervekben, amely mindkét tantárgy tanulása során követelmény a vizsgált négy évfolyamon (hangsúlyozzuk, hogy csak a konkrétan megnevezett fogalmakat szerepeltettük, a valóságban ennél lényegesen több fogalom fordul elő!) (23. táblázat). A 9. évfolyamon például három monoteista világvallás központja (Róma [Vatikán], Jeruzsálem, Mekka) kétszer is előkerül: először történelemből az

első félévben (*Vallások az ókorban*, *Hódító birodalmak*), másodszor földrajzból általában a második félévben (*Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században*). Ebben az esetben mindkét szaktanárnak nagy felelőssége van abban, hogy a három említett várost és a hozzájuk kapcsolódó civilizációs-kulturális ismereteket széles kapcsolatrendszerében tanítsa meg a tanulóknak. Történelemórán a zsidó, a keresztény és az iszlám vallással kapcsolatos alapvető történelemi eseményekkel (pl. kialakulás, elterjedés) és jellegzetességekkel (pl. Ószövetség, Szentháromság, az iszlám vallás öt pillére) ismerkednek meg a tanulók, míg földrajzórán a vallások társadalmi-gazdasági életre gyakorolt hatásaival (pl. életmód, politikai döntések, születésszabályozás). Ez ugyan leírva meglehetősen egyszerűnek tűnik, ám történelemórán nem tudjuk e témákat úgy megtanítani, hogy ne használnánk azokhoz földrajzi jellegű ismereteinket (gondoljunk csak a városok elhelyezkedésére vagy a vallások térbeli terjedésére), mint ahogyan földrajzórán sem igen tudunk e vallásokról történelmi ismeretek nélkül beszélgetni (pl. Izrael politikai helyzete napjainkban). Éppen ezért nem szerencsés a történelemtanítást a múltban lezárni, a földrajztanítást pedig a jelennel kezdeni, a két tantárgy gimnáziumi kerettantervei is kiemelik, hogy a földrajz a múltból kiindulva a jelen különféle aspektusaira összpontosít, a történelem pedig – különösen a 11–12. évfolyamon tárgyalt időszak – már közvetlen hatást gyakorol a jelen társadalmi, gazdasági és politikai viszonyaira. Így a két tantárgy tanulása-tanítása szervesen összekapcsolódik egymással. A történelemórába a múltbéli események mellett be kell építeni azt is, hogy napjainkban milyen meghatározó jellegzetességekkel rendelkeznek az egyes vallások vagy azok a világ mely részein terjedtek el, hiszen ez elengedhetetlen azon ok-okozati, illetve társadalmi-gazdasági összefüggések megértéséhez, amelyekre földrajzórán lehet építeni. A történelemtanítás nagy mértékben segítheti a földrajztanárok munkáját (és fordítva is), akiknek a téma adott óráját már nem e városok térbeli elhelyezkedésével vagy a vallások történelmi gyökereivel kell indítaniuk, hanem egy sokkal magasabb szintről, ahol már ténylegesen az összefüggéseken van a hangsúly. Mindez kifejezetten fontos, hiszen egyrészt ezek a témák nem egy időben kerülnek elő a két

tantárgy esetében (kb. fél év van közöttük – jó esetben), másrészt a földrajz lecsökkent időkeretéből kifolyólag nincs arra idő, hogy újra tanítsuk mindazt, amit korábban történelemórán már tanul(hat)tak a tanulók. A világvallások témájának feldolgozását segítheti egy általunk készített feladat, ami az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/monoteistavallasok.

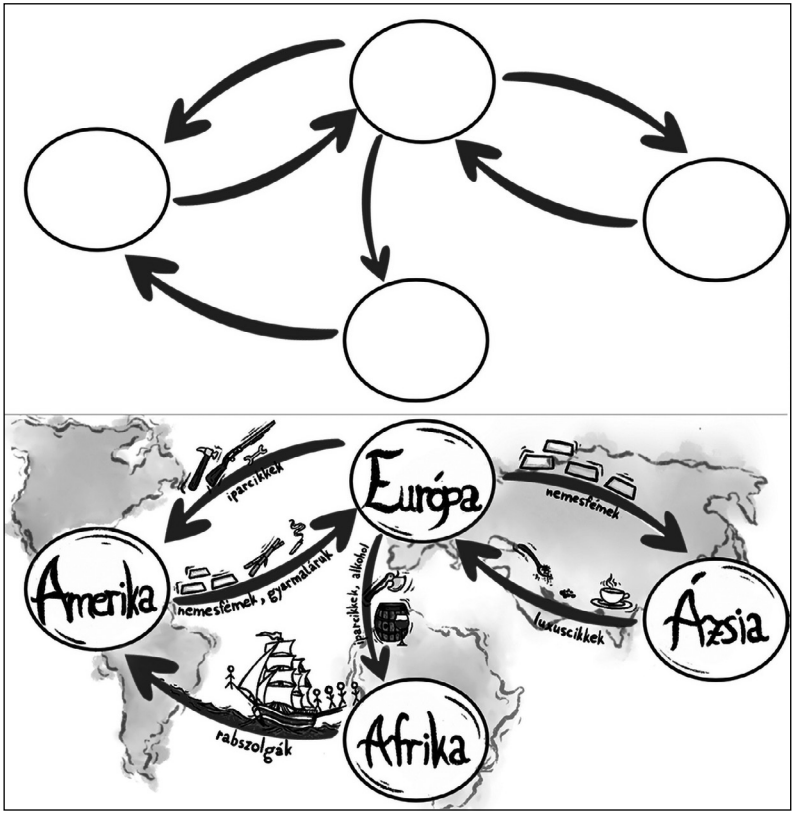
Érdemes utalni a két tantárgy közötti kapcsolatokra azon magyar városok esetében is, amelyekkel mindkét tantárgy során találkoznak a tanulók. Erre jó példa lehet Pannonhalma, ahol a 996-ban (Géza fejedelem, illetve I. (Szent) István idejében) alapított, majd 1996-ban az UNESCO Világörökség listájára felkerült Pannonhalmi Bencés Főapátság található. Az előbbi mondatban mind történelmi (Géza és István, bencés szerzetesrend), mind földrajzi jellegű (UNESCO Világörökség) is fellelhető, így mindkét tantárgy keretein belül megemlíthető. Debrecen *„kálvinista Róma*" elnevezése is nehezen értelmezhető történelmi ismeretek nélkül, jellegzetes épülete – a Nagytemplom – is új megvilágításba kerülhet földrajzórán a történelmi gyökerek ismeretében. Székesfehérvár történelmi szerepére – pl. középkori koronázóváros, az Aranybulla kiadásának helyszíne – is utalhatunk földrajzórán, amikor a Közép-Dunántúl régió központjáról, hazánk egyik közlekedési csomópontjáról tanulunk. Az imént említett három város csupán példa annak alátámasztására, hogy érdemes egyik vagy másik órán utalásokat tenni (azaz élni a tantárgyi koncentráció lehetőségével) vagy korábban tanult ismereteket felidéztetni, hiszen így a tanulókban is tudatosulhat, hogy amit történelem- vagy földrajzórán tanulnak, az nem csak az adott tanórán – sőt, egyáltalán nem csak tanórán, sőt nem csak iskolai közegben – használható (Seres Z. 2021b). Ehhez segítséget nyújthat egy általunk készített feladat, ami az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/hunyadimatyas.

A 2020-as történelem kerettanterv sok esetben megfogalmaz olyan fejlesztési feladatokat, amelyek **térképekkel, térképhasználattal** kapcsolatosak (pl. A népvándorlás irányainak és résztvevőinek nyomon követése térkép segítségével a Kr. u. 4–8. sz. időszakában; A felfedezők céljainak és útjainak bemutatása tematikus térképeken; Magyarország újranépesülésének és a folyamat eredményének értelmezése tematikus

térképek segítségével; A történelmi Magyarország szétesésének bemutatása térképen az elcsatolt területek történelmi megnevezésével). Sőt, a **történelem érettségi** feladatlapjain is gyakran találkozhatunk térképekkel kapcsolatos feladatokkal. A történelem tantárgy fejlesztési feladatai valamennyi esetben nemcsak egy-egy térképhez kötődnek, hanem valamilyen természetföldrajzi vagy társadalomföldrajzi folyamathoz is: érdemes ezekre is felhívni a tanulók figyelmét a történelemórákon. A földrajzi felfedezéseknél említsük meg, hogy mely mai országok területén és hogyan zajlott a gyarmatosítás, illetve mindennek milyen (társadalmi, gazdasági, politikai) következményei lehetnek napjainkban, Magyarország 18. századi újranépesülése pedig csak úgy érhető meg teljes egészében, ha használunk alapvető földrajzi jellegű fogalmakat (pl. belső és külső migráció, nemzetiségek) a kapcsolódó (tematikus) térképek értelmezésénél (Seres Z. 2021b).

A téri készségek fejlesztése a földrajztanítás egyik legnagyobb kihívása (Makádi M. 2020b), ám – mint láttuk – nem egyedül e tantárgy feladata, abban jelentős szerepet kell vállalnia más tantárgyaknak (pl. az alapozó szakaszban a természettudománynak, majd a történelemnek) is. A **térszemlélet interdiszciplináris jellegével** túlnyúlik a köznevelési rendszer tantárgyi keretein, számos iskolai fejlesztési területet kapcsol össze, ám az egyes tantárgyak oktatási gyakorlatában egymástól függetlenül, sok esetben az összehangolás igénye nélkül történik a fejlesztés (Babály B. – Kárpáti A. 2015). A tanulók térbeli intelligenciája, téri képességeik leginkább akkor fejlődnek, ha a tanulás során a térhez kapcsolódó eseményekkel, jelenségekkel kapcsolatban például mentális térképeket alkothatnak, a tartalmakat vizuálisan rendezhetik vagy lehetőséget kapnak művészi kifejezésre (Makádi M. 2020b). Erre mindkét tantárgy esetében van lehetőség. A földrajzi felfedezéseknél a világkereskedelem kibontakozását jól szemléltethetik a térképek, de egy adott térkép alapján a tanulók is készíthetnek valamiféle vizuális rendezőt tanári segítséggel. A tanulók kapnak egy-egy előre kinyomtatott lapot (természetesen meg is rajzoltathatjuk velük azt), amit a tanárral közösen, de önálló munkában töltenek meg tartalommal (24. ábra). A sematikus ábra elkészítéséhez a tanulók a tankönyvi térképet (vagy szöveget) használják. A tanulói

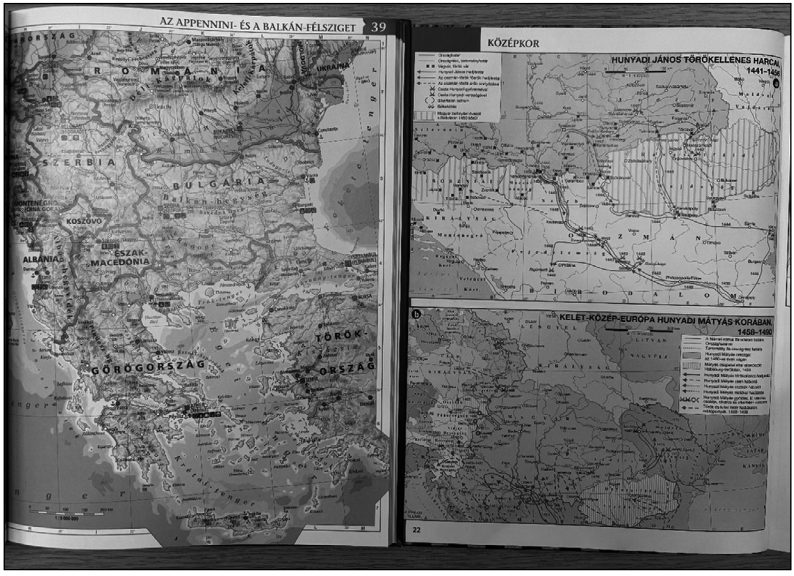
produktum nemcsak történelemórán, hanem földrajzórán is jól használható. Utóbbin például *A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig* című tematikus egység *Az amerikai gazdasági erőtér* fejezet feldolgozása kapcsán, amit (elméletileg) a földrajzi felfedezésekkel hozzávetőlegesen párhuzamosan tanulnak a tanulók. Itt beszélhet a tanár például arról, hogy hol, mi és miért változott az elmúlt fél évezredben a kontinensek kereskedelmi kapcsolataiban, vagy milyen termékekkel vannak jelen napjainkban a latin-amerikai



24. ábra. A 16. században kibontakozó világkereskedelem sematikus ábrája. Felül a tanítási órán kiadott séma, alul egy abból készült tanulói munka.

országok a világpiacon. Mindehhez természetesen elengedhetetlen, hogy a pedagógusok együttműködjenek egymással, tehát jó módszer lehet, ha a történelemórán rajzolt sematikus ábrát a földrajzórán is használtatják a tanulókkal, kiegészítve, aktualizálva mindazt, ami azon szerepel.

A jelenleg forgalomban lévő történelemkönyvek és történelmi atlaszok térképeinek áttekintéséből látható, hogy azok többségében tematikus térképeket tartalmaznak (vö. Hegyesi D. 2024), illetve azokon – néhány kivételtől eltekintve – nem gyakori a domborzat ábrázolása. Hunyadi János törökellenes harcai – például az 1443–1444-es ún. hosszú hadjárat – esetében a tankönyv és az atlasz alapján nehezen értelmezhető, hogy az egyre keményebb török ellenállás, a tél beállta és a Balkán nehezen járható hágói (Száray M. – Szabados Gy. 2020) hogyan hatottak az eseményekre, mivel az említett



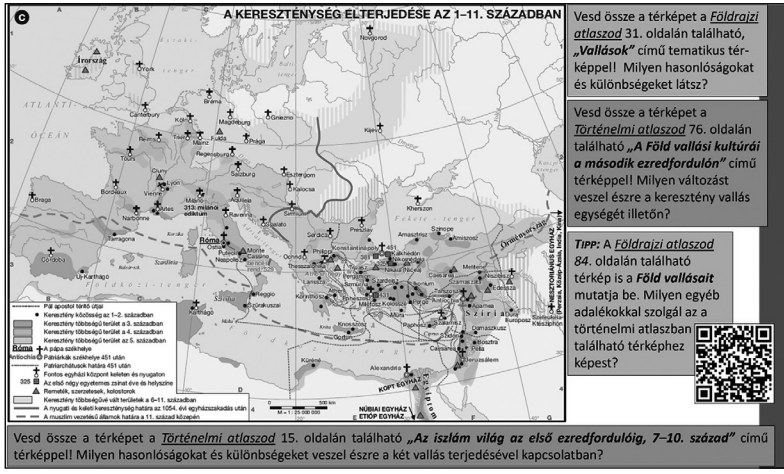
25. ábra. Hunyadi János törökellenes hadjáratainak vizsgálata középiskolai történelmi és földrajzi atlasz együttes tanulmányozásával (forrás: a 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján készült földrajzi [2024 p. 39.] és történelmi [2022 p. 22.] atlaszok)

taneszközökben a Balkán-félsziget térképéről hiányoznak a domborzati elemek, a terület síkságként van ábrázolva (továbbá az Oszmán Birodalom zöld színe is elősegítheti a téves képzet kialakulását). A helyzet hasonló az ipari forradalomnál is, a kapcsolódó térképeken csupán az ásványkincseket tüntették fel, azt viszont nem, hogy az adott területen milyenek a domborzati viszonyok. A domborzati elemek ábrázolása nélkül nehezen érthető meg a középkori bányavárosok elhelyezkedésének oka pl. az Anjou-korban, vagy Széchenyi István munkássága a Vaskapu hajózhatóvá tétele kapcsán. Ezek természetesen csak kiragadott példák, ám az ilyen és hasonló esetekben jó megoldás lehet a földrajzi és a történelmi atlaszok együttes használata a tanórákon (25. ábra). A térképi munka eredményesebbé tehető, ha a tanulók látják a természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi összefüggéseket, felismerik, hogy a természetföldrajzi tényezők hogyan nehezítik vagy könnyítik a társadalom működését, vagy azt, hogy a társadalom hogyan alakítja át a természeti környezetet a saját szükségleteinek kielégítése érdekében (Seres Z. 2021b). Ráadásul már az ilyen aprónak tűnő cselekvések is ráirányíthatják a tanulók figyelmét arra, hogy a tantárgyak között a legtöbb esetben nincsenek éles határok, és motiválhatók arra is, hogy az otthoni tanulás során is hasonlóan járjanak el.

A fentiekből is látszik, hogy nemcsak a földrajzi (domborzati, illetve topográfiai) térképek használata hasznos a történelemórákon, hanem a történeti térképek *(historic map)*, illetve történelmi térképek *(historical map)* (utóbbiak itt szaktérképek vagy tematikus térképek) használata is a földrajzórákon. Előbbiből egyértelműen jóval kevesebb van nemcsak a földrajzi, hanem a történelmi atlaszokban is (a témáról bővebben lásd Hegyesi D. 2024). A két tantárgy térképeinek kölcsönös és együttes használatára jó lehetőséget kínálnak az egyes települések és az azokhoz kötődő események, amire klasszikus példa lehet a *„melyik országban található a város és hogyan nevezik napjainkban?"* kérdés. Hunyadi Jánosnál maradva, a 25. ábrát felhasználva ez a kérdés feltehető többek között Rigómező, Nikápoly, Várna, Konstantinápoly, Nándorfehérvár esetében, kiegészítve Kolozsvárral, illetve Kenyérmezővel (vö. Hunyadi Mátyás uralkodása).

A téma feldolgozásához készítettünk egy rövid feladatlapot, ami az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/hunyadijanos.

Nagyban segíthetné a tantárgyi koncentrációt és integrációt, ha mind a földrajzi, mind a történelmi atlaszokban (vagy az azokhoz készítendő tanári kézikönyvekben) elhelyeznének ajánlásokat arra vonatkozóan, hogy a másik atlasz mely lapjain érdemes keresni a témával kapcsolatos térképeket (26. ábra). Ezzel még inkább tudatosulhatnának a tanulókban a tantárgyak között fennálló kapcsolatok és egy-egy téma esetében a múlt tanulmányozása mellett a jelenre is könnyen kitekinthetnének.



26. ábra. A középiskolai történelmi atlaszban található térkép egy lehetséges átdolgozása a tantárgyi integráció szempontjainak figyelembevételével (saját szerkesztés a 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján készült történelmi [2022 p. 15.] atlasz alapján)

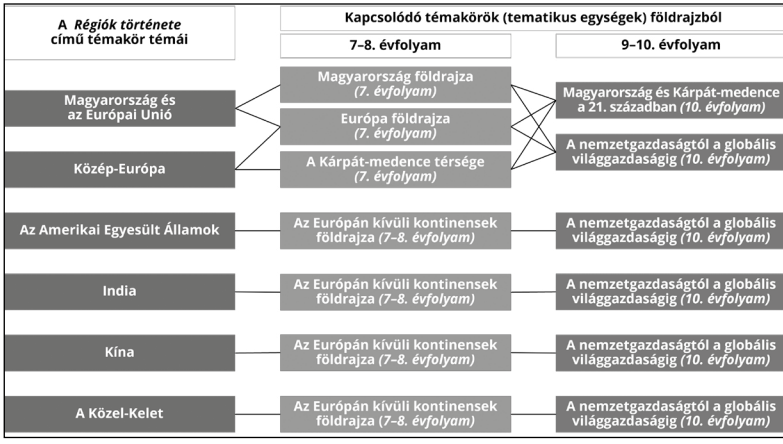
5.2.1.2. Gazdaságföldrajzi-gazdaságtörténeti jellegű fejlesztési feladatok és kulcsfogalmak

Bár az általunk létrehozott három tartalmi csoport, amelyekben elhelyeztük a kapcsolódási pontokat, nem tartalmazza a **természetföldrajzi vonatkozásokat** (még ha az előző alfejezetben bemutatott topográfia ide is tartozik), elengedhetetlen, hogy ezekre is kitérjünk, hiszen a földrajz tantárgy egyik nagy feladata a természet- és társadalomföldrajzi folyamatok közötti kapcsolatrendszerek bemutatása, szintetizálva a természeti, a társadalmi-gazdasági és a környezeti folyamatokat (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020). A természetföldrajzi adottságok sokszor alapjaiban határozzák meg a társadalmi-gazdasági folyamatokat, összefüggéseket. Érdemes történelemórán azzal kezdeni azokat a témákat, amelyekben nagy hangsúly helyeződik a természetföldrajzi adottságokra, hogy megvizsgáljuk a térséget a földrajzi atlasz egy kapcsolódó domborzati térképén.[13] A teljesség igénye nélkül ilyen (al)témák lehetnek a 9–10. évfolyamon például a következők: A Római Birodalom kiterjedése és a provinciák (Pannónia); A népvándorlás; A középkori város és lakói; A középkori helyi és távolsági kereskedelem; A honfoglalás okai és menete; Török hódítás a Balkánon; A korai gyarmatosítás és következményei; Az ipari forradalom hullámai. Az utóbbi konkrét téma kapcsán lényeges, hogy kiemeljük, miért éppen Anglia volt annak „bölcsője" (vö. többek között a természetföldrajzi adottságokkal – pl. kőszén, vasérc), vagy hogy milyen kapcsolat van a textilipar fejlődése és a térség éghajlata között (vö. az óceáni éghajlat és a juhtenyésztés kapcsolata). Az első ipari forradalom témájának feldolgozásához készítettünk egy rövid feladatlapot, amely alkalmas lehet a téma földrajzi és történelmi aspektusból történő vizsgálatára a kapcsolódó atlaszok alapján. A feladatlap csupán egy példa arra, hogy rövid, óra eleji kérdésekkel hogyan

[13] Mindkét atlasz elérhető digitális formában is, így azok ki is vetíthetők, ám javasoljuk, hogy inkább a nyomtatott példányt használjuk – utóbbi a 11–12. évfolyamokon már nehezebb, hiszen akkor – általában – nincs földrajzórájuk a tanulóknak, így valószínűleg földrajzi atlasz sincs náluk, hacsak nem építjük be annak használatát aktívan a történelemtanításba.

kapcsolható össze egymással a két tantárgy. A feladatlap a következő linken érhető el: https://bit.ly/ipariforr.

A két tantárgy **gazdaságföldrajzhoz-gazdaságtörténethez** kötődő kerettantervi kulcsfogalmai között alig van olyan, amely mindkét dokumentumban megtalálható (mint pl. infláció, tőke, részvény), ennek ellenére a két tantárgy kapcsolatrendszere szerteágazó. A történelem kerettantervben a 8. évfolyam végén található *Régiók története* című tematikus egység kiváló terep lehet a történelmi és a földrajzi ismeretek szintézisbe hozására. Az évfolyam utolsó négy – hosszmetszeti jellegű – témaköre azt a célt szolgálja, hogy a négy év (5–8. évfolyam) alatt tanultakat áttekintse, a témákat magasabb szinten, integrálva és szintetizálva értelmezze (Történelem kerettanterv 5–8., 2020). A *Régiók története* című témakör témái között szerepel például Magyarország és az Európai Unió (kulcsfogalmak: integráció, euró, Európai Unió), Közép-Európa (kulcsfogalom: visegrádi együttműködés), az Amerikai Egyesült Államok (kulcsfogalom: polgárháború), India és Kína (kulcsfogalmak:



27. ábra. A Régiók története című történelem témakör témái és azok kapcsolódása a földrajz kerettanterv nagy témaköreihez, tematikus egységeihez (saját szerkesztés a Kerettanterv az általános iskolák és a gimnáziumok számára – Földrajz, Történelem, 2020 alapján)

Nagy fal, hinduizmus, buddhizmus, kasztrendszer) és a Közel-Kelet (kulcsfogalom: Korán), tehát a legtöbb esetben igen szoros a kapcsolat a két tantárgy során tanult tartalmak között. A 27. ábra bemutatja, hogy a *Régiók története* című témakör témái mely, a földrajz kerettantervben szereplő témakörrel, témával hasonló ismereteket dolgoznak fel. Mivel a vizsgált témakör a 8. évfolyam végén kapott helyet a kerettantervben, így képes lehet szintetizálni nemcsak a történelemórákon, hanem a 7–8. évfolyam földrajzóráin tanultakat is, sőt – mivel földrajzból (a történelemhez hasonlóan) valamennyi témakör a későbbi évfolyamokon is előkerül – megágyazhat a középiskolai földrajztanításnak is (Seres Z. 2021b).

Az Amerikai Egyesült Államok gazdasága			
A modern kor születése *7. évfolyam eleje*	**Az Európán kívüli kontinensek földrajza** *8. évfolyam eleje*	**Régiók története** *8. évfolyam vége*	**A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig** *10. évfolyam eleje*
Fejlesztési feladatok és ismeretek A 20. század eleji nagyhatalmak azonosítása, és a korabeli világra gyakorolt hatásuk feltárása térképek és egyszerű ábrák segítségével. **Javasolt tevékenység** Magyarázatok keresése és azok megvitatása egyes államok létrejöttének és megerősödésének okaira (pl. Amerikai Egyesült Államok).	**Fejlesztési feladatok és ismeretek** A sokféleségben rejlő azonosságok és különbségek összehasonlítási képességének fejlesztése Afrika, Ázsia, Amerika társadalmi és gazdasági jellemzői példáján; Amerika társadalmi és gazdasági fejlődésének természeti és társadalmi-gazdasági tényezői, jellemzői és problémái; Az Amerikai Egyesült Államok gazdasági fejlődése és világgazdasági szerepe, az amerikai kultúra a mindennapokban.	**Altémák** Az Amerikai Egyesült Államok világhatalommá válása. **Fejlesztési feladatok és ismeretek** Az Amerikai Egyesült Államok szuperhatalmi helyzetének elemzése és értékelése katonai, politikai, gazdasági és kulturális téren. **Javasolt tevékenység** Az Amerikai Egyesült Államok világhatalmi szerepének elemzése gazdasági adatsorok segítségével.	**Fejlesztési feladatok és ismeretek** A centrum- és periféria-térségek kapcsolatrendszerének bemutatásával a komplexitásban történő gondolkodás képességének fejlesztése; Az amerikai, az európai és az ázsiai erőtér gazdaságilag meghatározó jelentőségű országainak, országcsoportjainak szerepe a globális világban.

28. ábra. Az Amerikai Egyesült Államok gazdaságával kapcsolatos témakörök és témák a földrajz és a történelem kerettantervekben (saját szerkesztés a Kerettanterv az általános iskolák és a gimnáziumok számára – Földrajz, Történelem, 2020 alapján)

Megjegyzés: a kerettantervi sorrend csak javaslat, nem kötelező, azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolák többségében kötelezőként értelmezik, és eszerint szervezik a tanítás-tanulási folyamatot.

A témakör témái közül egy általunk kiválasztottnak a kapcsolatait mélyebben is bemutatjuk a 28. ábra segítségével: az Amerikai Egyesült Államok gazdaságával kapcsolatos témák a két tantárgy esetében négyszer is előkerülnek a vizsgált négy évfolyamon. Ezek ugyan nem egymással párhuzamosan, hanem egymástól függetlenül, más-más alkalommal jelennek meg, ám javasolt az egyes órákon vissza-, illetve előreutalni, hogy a tanulók lássák a tantárgyak közötti kapcsolódásokat, összefüggéseket. Célszerű elkerülni az ismétléseket, hiszen nem az a cél, hogy bizonyos ismereteket újra és újra megtanítsanak a tanárok, hanem hogy **mélyítsék, szintetizálják a korábban tanultakat**. Éppen ezért különösen fontos az együttműködés a tantárgyakat tanítók között; a helyi tantervek elkészítésénél érdemes tisztázni, hogy ki, mely ismereteket, milyen célokkal és hogyan (pl. mely készségekre, kompetenciákra helyezve a hangsúlyt) dolgoz fel a tanulókkal. Mindezzel könnyíthető a tanulók és a szaktanárok munkája is: az előbbiek motivációja megmarad, míg az utóbbiak tudatosabban építhetnek a tanulók más tanórán szerzett ismereteire, az ezek során kialakított készségeiket pedig továbbfejleszthetik, mivel az tantárgytól függetlenül is valamennyi tanár közös feladata.

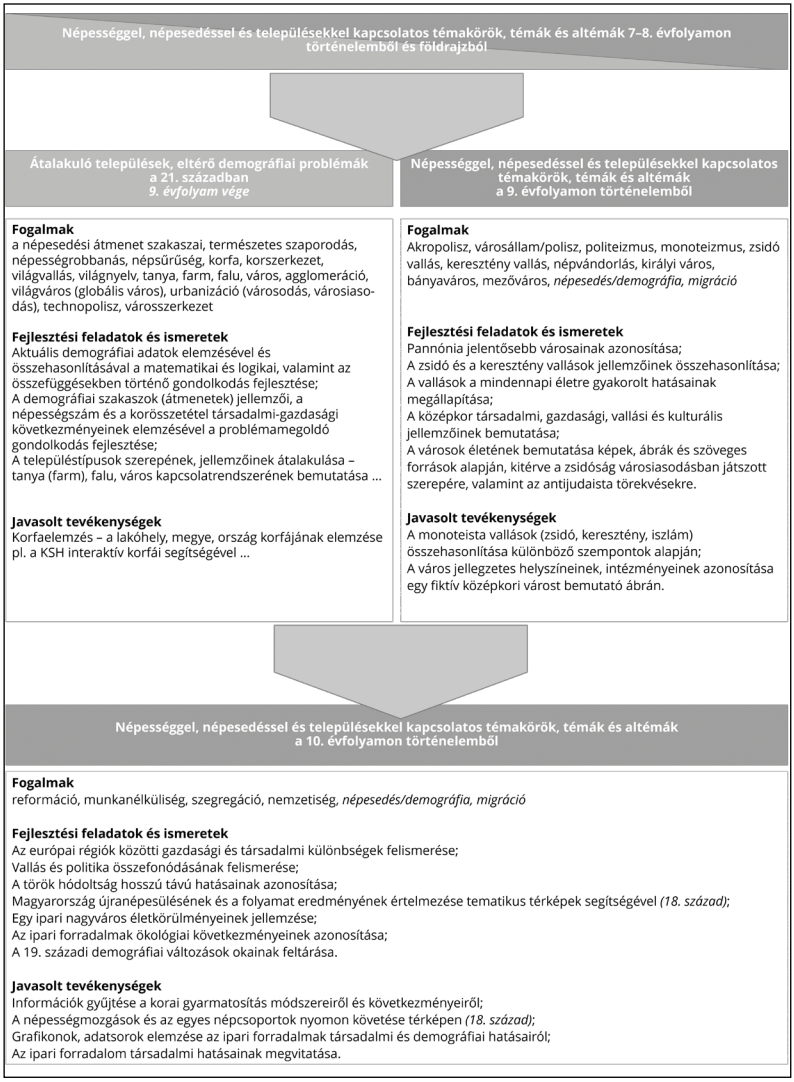
A két tantárgy számos helyen kapcsolódik össze a gazdaság-földrajzi-gazdaságtörténeti ismeretek tekintetében. Ilyen gócpontok lehetnek – a teljesség igénye nélkül – Magyarország szovjetizálása – 8. évfolyam (pl. államosítás, tervgazdaság), A forradalomtól az ezredfordulóig – 7. évfolyam (privatizáció, rendszerváltoztatás), A kora újkor (a földrajzi felfedezések) – 10. évfolyam (pl. gyarmat, világkereskedelem, bank), Az iparosodás kora – 10. évfolyam (pl. ipari forradalom, tömegtermelés). Természetesen ezek csak azok a témakörök, ahol igen sok lehetőség van a két tantárgy kapcsolatainak kidomborítására, az egyik vagy a másik tantárgy során tanultak felidézésére és rendszerezésére, ám szinte alig van olyan témakör vagy téma, amelyen belül ne lenne rá lehetőség.

5.2.1.3. Társadalomföldrajzi-társadalomtörténeti jellegű fejlesztési feladatok és kulcsfogalmak

Történelemből a 8. évfolyam végén a *Népesedés és társadalom* című tematikus egységen belül számos társadalomföldrajzi-társadalomtörténeti altéma kerül előtérbe. A témakör esetében a cél ugyanaz, mint az előbbiekben bemutatott *Régiók története* című témakörnél (a korábban tanultak áttekintése, azok magasabb szinten történő értelmezése), s úgy, mint ott, itt is sokrétű a kapcsolat a két tantárgy között (pl. a népességnövekedés korlátai, népességrobbanás, migráció, globalizáció, modern kori demográfiai folyamatok). A témakör részletes elemzésétől most eltekintünk, helyette olyan témaköröket, témákat mutatunk be, ahol – ehhez hasonlóan – építenünk kell az egyik vagy másik tantárgy során tanultakra.

Az általában a 9. évfolyam végén tanított-tanult *Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században* (7 tanóra) című földrajz kerettantervi témakör jó lehetőség a két tantárgy összekapcsolására (29. ábra), különösen akkor, ha felhasználjuk a történelem kerettanterv által előírt **mélységelvű tanórákat** (a javasolt óraszám a gimnáziumokban a négy tanévre vonatkozóan 18–29 tanóra) is. Ezek olyan – legalább 70%-ukban magyar történelemmel kapcsolatos – témák, amelyeket a szaktanár jelöl ki a helyi tanterv alapján, illetve amelyek lehetőséget adnak az adott téma részletesebb ismeretekkel, többféle megközelítési móddal és tevékenységgel történő feldolgozására (Történelem kerettanterv 9–12., 2020). Az említett témakör nem előzmények nélküli, hiszen mind a földrajz (pl. *Magyarország földrajza*, *Európa földrajza*), mind a történelem kerettantervben (pl. *Népesedés és társadalom*) – ugyan szétszórva, nem egy egységes témakörön belül – szerepelnek ezzel kapcsolatos kulcsfogalmak, ismeretek (pl. nemzeti kisebbség, elöregedő társadalom, agglomeráció). Célravezető lehet a 9. évfolyamon a történelem mélységelvű óráit népesség- és településföldrajzra fordítani és a témát a földrajz kapcsolódó témakörével egyidőben feldolgozni. Mivel a témák feldolgozása általában a tanév végén történik, a történelemórákon sort keríthetünk egy hosszmetszeti,

az egész éves tananyagot szintetizáló témakör megvalósítására, a földrajzórákon a korábban (is) tanult ismeretek magasabb szinten történő tanulásával párhuzamosan. Mindezt érdemes nem egymástól függetlenül, hanem egymást segítve megvalósítani (hiszen attól, hogy két különböző tantárgyból párhuzamosan szereznek tartalmilag hasonló ismereteket a tanulók, még nem feltétlenül tudják összekapcsolni egymással azokat), erre jó megoldás lehet egy téma- vagy projektnap. Ennek keretein belül áttekinthetjük a témakört az őskortól kezdve napjainkig, megvizsgálhatjuk az ókori, illetve középkori települések lenyomatait a mai városok esetében (pl. Athén, Róma vagy Sopron példáján), kitérhetünk a korai településfejlődést segítő természeti adottságokra (pl. dombtető, folyótorkolat), vagy a népességgel, népesedéssel összefüggő korábbi (pl. pestisjárványok, tatárjárás) és napjainkban jellemző (pl. túlnépesedés, elöregedés) problémákra. Érdemes tehát a 9. évfolyam végére is – hasonlóan a 8. évfolyamhoz – egy **integrált** elvek alapján megvalósuló **áttekintés**t beilleszteni (egy ehhez kapcsolódó komplexebb feladatot mutatunk be *A tantárgyi integráció gyakorlati lehetőségei* című *6. fejezetben*), hiszen ennek során egyrészt átismétlésre és megerősítésre kerülhetnek a korábban tanultak, másrészt magasabb szinten szintetizálják azokat, harmadrészt pedig ezáltal megalapozhatók a magasabb évfolyamok földrajzi-történelmi jellegű témái (Seres Z. 2021b). Utóbbi igen fontos, hiszen – ahogyan azt a 29. ábra is szemlélteti – a magasabb évfolyamokon is igen széles a két tantárgy kapcsolatrendszere. Földrajzórán Latin-Amerika földrajzánál (*A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig – A világgazdaság erőterei témakörön belül* – 10. évfolyam) ahhoz, hogy megértsük a jelenkor társadalmi-gazdasági folyamatait, elengedhetetlen ismernünk a földrajzi felfedezések hatásait, a gyarmatosítás napjainkban is érezhető társadalmi (pl. az emberfajták nagyfokú keveredése) és gazdasági (pl. torz gazdasági szerkezet) következményeit (vö. Czirfusz M. 2020). Az ipari forradalom esetében történelemórán ugyancsak fontosak a demográfiai robbanás vagy az urbanizáció megértéséhez a földrajzórákon tanultak. Lényeges, hogy következetesen használjuk azokat a fogalmakat (pl. városodás,



29. ábra. Népességgel, népesedéssel és településekkel kapcsolatos témakörök, témák és altémák a 9–10. évfolyamon (saját szerkesztés a Kerettanterv az általános iskolák és a gimnáziumok számára – Földrajz, Történelem, 2020 alapján)

városiasodás, népességmozgás), amelyekkel a tanulók földrajzórán is találkoznak, és ezek ugyanazt jelentsék mindkét tantárgy esetében. A következetes fogalomhasználat valamennyi témakör esetében rendkívül fontos, így például hazánk 18. századi újjáépítésénél is (pl. nemzetiség, etnikum, soknemzetiségű ország). Az eredményes tanítási-tanulási folyamat érdekében lényeges továbbá az is, hogy mind a tantárgyakon belüli fogalmak, mind az egyes diszciplínák fogalmai egymásra épüljenek és kapcsolódjanak egymáshoz, ehhez pedig az interdiszciplinaritás és a tantárgyi integráció nyújthat segítséget (Bardocz O. – Zoller K. 2017).

5.3. A földrajz és az állampolgári ismeretek tantárgyak kapcsolata

Az állampolgári ismeretek tantárgy kerettanterve alapján a tantárgy tanulása hozzájárul *„a tanuló egyéni és családi szocializációjának pozitív alakulásához, az aktív és felelős állampolgári magatartás megalapozásához, a szabadságértékek és a társadalmi normák belsővé válásához, nemzeti azonosságtudat és a hazaszeretet erősödéséhez, a haza iránti kötelezettségek megismeréséhez, a fenntartható fejlődés feltételeinek megértéséhez és a felnőtt szerepekre való eredményes felkészüléséhez"* (Állampolgári ismeretek kerettanterv 12., 2020 p. 1.).

A tantárgy keretein belül a tanulók előzetes tudására építve tovább fejlődik a **fenntarthatóság** és a **pénzügyi tudatosság szemléletélete és gyakorlata**, emellett az egyéni, közösségi és társadalmi **felelősségvállalás** tudatosítása is kiemelt fejlesztési feladat. A tantárgy tanulása során az önálló ismeretszerzés mellett nagy hangsúly helyeződik a csoportos tanulási módszerek alkalmazására is. A tantárgynak jelentős szerepe van a tanulók **reális jövőképének alakításában**, valamint az életpálya-tervezéshez szükséges ismeretek, jártasságok és készségek elsajátításában is (Állampolgári ismeretek kerettanterv 12., 2020). A tantárgy tanulása során a tanulók **elsajátítják az alapvető állampolgári ismereteket** és azokat a kompetenciákat, eljárásokat, amelyek a társadalmi részvételhez, a haza iránti kötelességek teljesítéséhez és mindennapi boldoguláshoz szükségesek.

Akárcsak a többi kerettanterv, ez is vázolja a NAT-ban meghatározott kulcskompetenciákkal való kapcsolatokat és fejlesztési lehetőségeket.

Az állampolgári ismertetek tantárgy kerettantervei kiemelik, hogy **a tantárgy mind a történelemmel, mind a földrajzzal kapcsolatban áll**, a 8. évfolyam kerettanterve még a hit- és erkölcstan / etika, valamint a hon- és népismeret tantárgyakkal való kapcsolatokat is említi. E dokumentum hangsúlyozza, hogy számos témakör az állampolgári ismeretek, a történelem, a hit- és erkölcstan / etika tantárgyak tanulásának **folyamatos összehangolását és együttműködését feltételezi** (Állampolgári ismeretek kerettanterv 8., 2020). A földrajz tantárgy esetében az általános iskolai kerettanterv a lokális és a regionális szemlélet kialakítását, valamint a társadalmi alrendszerek funkcióinak és az intézmények szerepének vizsgálatát emeli ki, amelyek mindkét tantárgy fejlesztési feladatai között szerepelnek. Mind a 8., mind a 12. évfolyamos kerettanterv kiemeli, hogy építhetünk a tanulók – földrajztanítás keretein belül elsajátított – környezeti, gazdasági és pénzügyi ismereteire is, ugyanis mindkét évfolyam *„fejlesztési feladatainak egy része a pénzügyi tudatosság megalapozását és a fenntarthatóság környezeti, gazdasági-társadalmi fontosságának kiemelését, valamint a környezet védelme iránti felelősségtudat kialakítását szolgálja”* (Állampolgári ismeretek kerettanterv 12., 2020 p. 4.). Sem az általános iskolai, sem a gimnáziumi földrajz kerettanterv nem utal azonban a tantárgyi kapcsolódási pontokra: nem említik sem a történelem, sem az állampolgári ismeretek tantárgyat, jóllehet a tantárgy fontos feladata a felelős és tudatos állampolgári szerepvállalás kialakítása (Földrajz kerettanterv 9–10., 2020). Ugyanez igaz a történelem kerettantervekre is, hiszen azok sem utalnak a kapcsolatokra a másik két vizsgált tantárggyal.

5.3.1. A két tantárgy kerettanterveinek összehasonlítása a tantárgyi integráció vonatkozásában

A kerettantervek alapján megállapítható, hogy bizonyos témakörök mentén jól **összekapcsolható egymással az állampolgári ismeretek és a földrajz**

tantárgy, ezek a következők: Településünk, lakóhelyünk megismerése; A család gazdálkodása és pénzügyei; Az állam gazdasági szerepvállalása; Bankrendszer, hitelfelvétel; Vállalkozás és vállalat; Fogyasztóvédelem; Környezet- és természetvédelem (24. táblázat).

Fő témakörök a 8. évfolyamon	Fő témakörök a 12. évfolyamon
A család, a családi szocializáció jellemzői, a hagyományos családmodell	A család, a családi szocializáció
A család gazdálkodása és pénzügyei	A család gazdálkodása és pénzügyei
Településünk, lakóhelyünk megismerése	Szabadság és felelősség; jogok és kötelezettségek, a társadalmi felelősségvállalás
Nemzet, nemzetiség; a haza iránti kötelezettségeink	Nemzet, nemzettudat; lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem
A magyar állam alapvető intézményei, az állam szerepe a gazdaságban	A magyar állam intézményei, az állam gazdasági szerepvállalása
Mindennapi ügyintézés, felkészülés a felnőttkori szerepekre, feladatokra	A mindennapi ügyintézés területei és megszervezése
A fogyasztóvédelem alapjai	Fogyasztóvédelem
A nagy ellátórendszerek: oktatás, egészségügy és a szociális ellátás	*Környezet- és természetvédelem*
	Bankrendszer, hitelfelvétel
	Vállalkozás és vállalat

24. táblázat. Az állampolgári ismeretek tantárgy fő témakörei a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv alapján (saját szerkesztés)
Megjegyzés: dőlt betűkkel azok a témák szerepelnek, amelyek csak az egyik évfolyamon jelennek meg.

A tantárgyi integráció megvalósítása a 8. évfolyamon jóval könnyebb lehet, hiszen ott egymással párhuzamosan történik – ám csupán heti 1-1 tanórában – a két tantárgy tanítása-tanulása, a 12. évfolyamon azonban már nincs földrajzóra, így csupán a tanulók két évfolyammal korábban megszerzett ismereteire támaszkodhatunk, illetve építhetünk. Ugyanakkor mindkét évfolyamon

segítségünkre lehet a **történelem tantárgy**, a 8. évfolyam végén – mint láttuk a *4.3.2. fejezetben* – a *Népesedés és társadalom*, *A demokratikus állam*, valamint a *Régiók története* című szintetizáló témakörök hosszmetszeti jellegűek: a demográfia, a demokrácia és az egyes kiemelt régiók történetét tekintik át a kezdetektől napjainkig (Történelem kerettanterv 5–8., 2020), ez nemcsak a földrajz tantárggyal, hanem az állampolgári ismeretek tantárggyal történő tantárgyi integrációt is lehetővé teszi. Utóbbi esetében a következő témakörök mentén érdemes élni a tantárgyi integráció lehetőségével: Településünk, lakóhelyünk megismerése; Nemzet, nemzettudat; lokálpatriotizmus, hazafiság, honvédelem; A magyar állam intézményei; Szabadság és felelősség; jogok és kötelezettségek, a társadalmi felelősségvállalás.

A fentiekből kitűnik, hogy **az állampolgári ismeretek tantárgy valamennyi témaköre szervesen kapcsolódik a földrajz vagy a történelem tantárgyhoz,** olykor pedig mindkettőhöz. Ezek a kapcsolatok nemcsak a témakörök címeiben mutatkoznak meg, hanem a tantárgyak kerettanterveinek mélyrehatóbb elemzését követően is megállapíthatók. A 25. táblázat azoknak a kerettantervi fogalmaknak a gyűjteménye, amelyek szerepelnek az állampolgári ismeretek és a földrajz tantárgy kerettanterveiben az egymáshoz szorosan kapcsolódó témakörök esetében. Jól látható, hogy bár vannak olyan fogalmak (pl. globalizáció, hitel, fogyasztóvédelem), amelyek minkét tantárgy kerettanterveiben szerepelnek, a fogalmak döntő többsége csak az egyik vagy csak a másik tantárgy dokumentumaiban van jelen. Ez szerencsésnek (is) mondható, hiszen azok kiegészít(het)ik egymást, egy-egy fogalom vagy fogalomkör sokkal mélyebbé, többrétűvé válhat azáltal, ha integrált elvek mentén szervezzük meg az érintett évfolyamokon a tantárgyak tanítását-tanulását. Jó példa erre a bankrendszer, illetve a hitelfelvétel témaköre, ahol – bár a hitel fogalma mindkettő tantárgy kerettantervében megjelenik – az azzal kapcsolatban álló fogalmak többsége (pl. bank – ÁI, kereskedelmi bank – ÁI, futamidő – ÁI, pénz – F, támogatott hitel – F, önerő – F stb.) csak az állampolgári ismeretek (ÁI), vagy csak a földrajz (F) tantárgy tantervében szerepel. Ugyanez elmondható a környezet- és természetvédelem téma- és fogalomkörről is (természetvédelem – ÁI,

Állampolgári ismeretek	Földrajz
8. évfolyam	
A család gazdálkodása és pénzügyei családi háztartás, a család bevételei: jövedelmek, társadalmi juttatások, a tulajdonból származó jövedelmek, örökség, nyeremény, a család kiadásai: létszükségleti kiadások, jóléti (pl. kulturális, szabadidős és rekreációs) kiadások, rendkívüli kiadások, fogyasztás, pénzügyi tudatosság, gazdasági-pénzügyi fenntarthatóság, környezettudatosság; **A fogyasztóvédelem alapjai** *fogyasztóvédelem*, fogyasztói jogok, fogyasztói társadalom, a fogyasztói érdekek védelme, *tudatos fogyasztó, fenntarthatóság, ökológiai lábnyom;*	**Életünk és a gazdaság: a pénz és a munka világa** *családi költségvetés*, eladósodás, *globalizáció, hitel,* munkanélküli, munkavállaló, pénz, tőzsde, valuta, valutaváltás, világtermék;
Egyéb témák fogalmai család, házasság, családi szerepek, gyermekvállalás; településfejlesztés, társadalmi felelősség; nemzet, nemzeti identitás, *nemzeti kisebbség, nemzetiség*, nemzetiségi jogok, hazaszeretet, *globalizáció*, nemzetpolitika, *Európai Unió*; közteherviselés, adó, adófajták, adómorál.	**Egyéb témák fogalmai** *nemzetiség*, öregedő társadalom, elöregedő társadalom, természetes szaporodás és fogyás, *nemzeti kisebbség*, népességvándorlási folyamatok, emberfajták, néprajzi csoport, néprajzi táj, őslakos, rezervátum, világvallások, tájhasználat, városfejlődés (városodás, városiasodás), *Európai Unió*, vendégmunkás, munkanélküliség, eladósodás; éghajlatváltozás, erdőgazdálkodás, talajpusztulás, éhségövezet, élelmezési válság, elsivatagosodás, *fenntarthatóság*, népességrobbanás, népességtömörülés, nyomornegyed, tömegturizmus, túlhalászás, túllegeltetés, környezetkárosítás.

Állampolgári ismeretek	Földrajz
12. évfolyam	**10. évfolyam**
A család gazdálkodása és pénzügyei *családi költségvetés*, pénzügyi tervezés, megtakarítás, *hitel;* **Bankrendszer, hitelfelvétel** bank, kétszintű bankrendszer, jegybank, Magyar Nemzeti Bank, kereskedelmi bank, pénzügyi intézmények, hitelszerződés, *a hitelek típusai, kamat*, hitelfedezeti mutató, jövedelemarányos törlesztő részlet, jelzáloghitel, kezesség, hitelbiztosítás, *teljes hiteldíjmutató (THM)*, futamidő, követelés-kezelés, hitelközvetítő; **Fogyasztóvédelem, környezet- és természetvédelem** békéltető testület, webáruház, garancia, szavatosság, jótállás, természetvédelem, épített környezet, klímavédelem;	**A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban** működőtőke, pénztőke, befektetés, *vállalkozás*, részvény, kötvény, *fix és változó kamatozású hitel*, kamat, hozam, kockázat, lekötöttség (likviditás), adósságcsapda, infláció, *költségvetés*, BUX-index, Dow Jones-index, THM, EBKM, IMF, Világbank, állami és EU-támogatás, támogatott hitel, önerő **Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái** globális probléma, környezeti katasztrófa, természeti katasztrófa, *ökológiai lábnyom,* túlfogyasztás*, tudatos fogyasztói magatartás*, fogyasztóvédelem, energiatudatosság, vízlábnyom, ENSZ, UNESCO, WHO, elsivatagosodás, ózonritkulás, savas csapadék, globális klímaváltozás, népességrobbanás

Állampolgári ismeretek	Földrajz
Egyéb témák fogalmai családi szocializáció, családtervezés, demográfia; alapjog(ok), emberi jog, polgári szabadságjog, állampolgári felelősség, állampolgári kötelesség, választójog, állampolgári részvétel; állam, politikai rendszer, gazdaságpolitika, államháztartás, *költségvetés*, költségvetési egyensúly, adórendszer, járulékok, illetékek; jogi személy, *vállalkozás*, egyéni vállalkozó, gazdasági társaság, betéti társaság (bt.), korlátolt felelősségű társaság (kft.), részvénytársaság (rt.), zártkörű (zrt.) és nyilvános (nyrt.) részvénytársaság, startup, a vállalkozások mikro- és makrokörnyezete; vállalkozói kompetenciák, üzleti terv; nemzettudat, lokálpatriotizmus, nemzetállam.	**Egyéb témák fogalmai** a népesedési átmenet szakaszai, népességrobbanás, népsűrűség, korfa, korszerkezet, világvallás; GDP, GNI, gazdasági szektorok, telepítő tényező, piac, piacgazdaság, munkamegosztás, transznacionális vállalat, beruházás, innováció, működőtőke, ipari park, robotizáció talajszennyezés, talajerózió, árvízvédelem, villámáradás, öntözővíz, ivóvíz, ipari víz, szennyvíz, vízgazdálkodás, vízenergia, globális felmelegedés, savas eső, aszály, geotermikus energia, napenergia, szélenergia.

25. táblázat. Az állampolgári ismeretek és a földrajz tantárgy szorosan kapcsolódó témaköreinek kulcsfogalmai a kerettantervek alapján (saját szerkesztés a Kerettanterv az általános iskolák és a gimnáziumok számára – Állampolgári ismeretek, Földrajz, 2020 alapján)

Megjegyzés: dőlt betűvel szedve azok a fogalmak, amelyek mindkét tantárgy kerettantervében megtalálhatók, aláhúzással jelölve azok a fogalmak, amelyek magasabb szinten még előkerülnek, szaggatott aláhúzással jelölve pedig azok, amelyek valamely másik témakörön belül is előkerülnek.

klímavédelem – ÁI, környezetkárosítás – F, globális klímaváltozás – F stb.). Ahhoz, hogy a tanulók komplex képet kapjanak bizonyos fogalomkörökről, nagy hangsúlyt kell helyeznünk a tantárgyak közötti összefüggésekre és meg kell erősítenünk a tantárgyak közötti kapcsolatokat. Már csak azért is, mert a 12. évfolyamon az állampolgári ismeretek tantárgy keretein belül, a rendelkezésre álló (javasolt) 3 tanórában nem kezdhetjük nulláról a környezet- és természetvédelem témakörének tanítását, nemcsak azért, mert korábban erről tanultak a földrajzórákon, hanem azért sem, mert más tantárgyak (pl. természettudomány) is részletesen foglalkoztak azzal. Irreális is lenne az állampolgári ismeretek kerettantervben szereplő több mint kétszáz fogalmat a rendelkezésre álló 28 tanórában (alaposan) megtanítani, hiszen ez azt jelentené, hogy egy tanórán általgosan több, mint hét (új) fogalmat kellene megismerniük a tanulóknak, amely nagy kihívást jelentene még akkor is, ha csupán lediktálnánk a tanulóknak ezek definícióit (26. táblázat). A tantervi szabályozók vizsgálata alapján azonban kijelenthető, hogy ez feltételezhetően nem cél, csupán a különféle tantárgyak (elsődlegesen a földrajz és a történelem) tanóráin korábban megszerzett ismeretek mélyítése, szintézise történik a 12. évfolyamon, ami természetszerűen számos új fogalom megismerésével is jár(hat).

	Állampolgári ismeretek 12. évf.	Földrajz 9–10. évf. 2012	Földrajz 9–10. évf. 2020	Történelem 9–12. évf. 2012	Történelem 9–12. évf. 2020
Fogalmak száma*	203	221	234	825	713
Gimnáziumban rendelkezésre álló órakeret	28	136	102	322	322
Egy tanítási órára jutó elsajátítandó, megerősítendő fogalmak száma	7,250	1,625	2,294	2,560	2,214

26. táblázat. Az állampolgári ismeretek, a földrajz és a történelem tantárgyak tanítására rendelkezésre álló órakeret és a tantárgyakhoz kapcsolódó fogalmak (lexikák) száma a 2012-es és a 2020-as kerettantervek alapján a gimnáziumokban (saját szerkesztés a Kerettantervek a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára [2012, 2020]; Seres Z. [2021a] és Kaposi J. – Katona A. [2023] alapján)
**Az egyes témakörökhöz kapcsolódó topográfiai fogalmakat a táblázat nem tartalmazza egyik tantárgy esetében sem.*

Az állampolgári ismeretek tantárgy tanóráit **a korábban megszerzett ismeretek mélyítésére, szintetizálására** érdemes fordítani valamennyi témakör esetében. Ahogyan azt a NAT is hangsúlyozza, a tantárgy műveltségtartalmában nem az elméleti jelleg a meghatározó, ennél lényegesebb, hogy – ott, ahol erre lehetőség nyílik – a gyakorlatban is elmélyítsük a tanulók tudását. Hasznos lehet, ha elhagyjuk az osztálytermet és különféle helyszíneket (pl. Pénzmúzeum, Országház) látogatunk meg, esetleg bekapcsolódunk különböző szemétszedési (pl. TeSzedd! mozgalom) vagy faültetési programokba (pl. 10 millió fa). Ahol erre lehetőség van, érdemes iskolakertet létesíteni,

hiszen például a fenntarthatóság szemlélete ennek segítségével is jól fejleszthető (a témáról bővebben lásd Seres Z. – Nagy B. 2025).

5.4. A kutatási eredmények szintézise

E fejezetben röviden áttekintjük, illetve megerősítjük a három kutatási módszer – tanári kérdőívek, pedagógusinterjúk, dokumentumelemzés – során levont következtetéseket az interdiszciplináris megközelítés és a tantárgyi integráció *3.1. fejezetben* ismertetett néhány alapvető feltételével összevetve.

A tanulói kérdőívek és a pedagógusinterjúk alapján is megállapítható, hogy meglehetősen egyhangú a földrajztanárok szakmódszertani kultúrája Magyarországon; ahogyan a természettudományos oktatás egésze, úgy **a földrajztanítás sem képes elmozdulni évtizedek óta a passzív, a tananyagtartalmat fetisizáló és gyakorlatilag tanár-, illetve sokszor számonkérés-központú attitűdtől**, és egyelőre alig tapasztalható elmozdulás az aktív tanulás irányába (Chrappán M. 2017a, Makádi M. 2021). A természettudományos tartalmak mellett a földrajz tantárgy tananyagának egyre jelentősebb része társadalomtudományi jellegű, mégis módszertana csak nagyon lassan mozdul annak igényei szerint, jóllehet a NAT és a kerettantervek a 2000-es évek elejétől kifejezetten ösztönzik ezt. A **földrajz tantárgy köznevelési rendszerben betöltött szintetizáló szerepe** pedig **gyakorlatilag nem tud megvalósulni**, mert tananyagának nagy része nem szintézisben láttatja a világot a tanulókkal, hanem elemeire bontja azt, sokszor indokolatlanul sok és felesleges tényt próbál átadni a tanulóknak a tevékeny ismeretszerzés és a szemléletformálás helyett (Seres Z. – Makádi M. 2022). A földrajz egy rendkívül érdekes tantárgy – talán némi elfogultsággal azt is mondhatnánk, hogy az egyik legváltozatosabb, legizgalmasabb tantárgy –, amelynek csaknem valamennyi témája különbözik egymástól. Földrajztanárként érdemes lenne belátni, hogy éppen e változatosság miatt szinte minden témakörét, tananyagát más módszerrel lehetne tanítani,

hiszen azok eltérő tartalmi-logikai kapcsolatokra épülnek, és eltérő szerepük van a különböző készségfejlesztési folyamatokban (Makádi M. 2017).

Örvendetes a tanulók igénye a kapcsolatteremtésre, az értelmezésre, a tágabb rendszerekben való gondolkodásra (lásd a tanulói válaszokban is megmutatkozó igényt pl. a globális és a fenntarthatósági témák iránt), valamint a mindennapi életben hasznos tudás szerzésére. Ez az igény azonban csak akkor kerülhet kielégítésre, ha a döntéshozók és a tanári társadalom belátja, hogy a földrajztanulás eredményességének feltétele a tanítás-tanulás folyamatjellegének biztosítása, a tartalom és a módszerek hozzáigazítása a tanulói szükségletekhez, valamint **a tantárgyi integráció hangsúlyosabb megjelenése a mindennapi tanítási gyakorlatban**. Utóbbival kapcsolatban a tanárok döntő többsége hasznosnak ítéli a tanárok közötti, több tantárgy bevonásával megvalósuló együttműködéseket tanári és tanulói oldalról egyaránt. A tanári oldalról a legtöbben azt emelték ki, hogy ezáltal a kollégák jobban megismerhetnék egymás személyiségét és munkáját, illetve hatékonyabbá válhatna az együttműködés. A tanulói oldalról a döntő többség szerint a tanulók komplexebben, holisztikusabban látnák a tantárgyak közötti, valamint a tantárgyak és az élet közötti kapcsolatokat. Fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógusok közötti együttműködések, tapasztalatcserék pozitívan befolyásolják a tanulók teljesítményét; az oktatás mint kollektív vállalkozás a szakszerű együttműködések révén növeli a tanulói teljesítményeket, valamint a tanári professzionalizmust (Hargreaves, A. – Fullan, M. 2012, idézi Fehérvári A. et al. 2018).

A földrajztanárokkal végzett interjúk alapján azonban az is látható, hogy többségük véleménye szerint jelenleg Magyarországon **nincsenek meg a feltételei a tantárgyi integráció sikeres megvalósításának** a földrajz tantárgy vonatkozásában. Mint láttuk, az interdiszciplináris megközelítés és az eredményes tantárgyi integráció lényeges feltétele, hogy a tanárok ismerjék a tantervben szereplő többi diszciplínát, illetve a tantárgyak által képviselt tudományterületek nézőpontját, tartalmát is. A tanárok ugyan látják a kapcsolódó tantárgyakat, ám ezek tartalmi szabályozóit jelentős többségük nem ismeri. Egy másik lényeges feltétel az interdiszciplináris

megközelítéssel és a tantárgyi integrációval kapcsolatban, hogy az abban résztvevő tanárok ismerjék a tantárgyak közötti tartalmi, szakmódszertani és fejlesztési szempontú kapcsolódási pontokat és a tanulók ne csak a tartalmi relációkat lássák meg, hanem a tanulásuk során megismert tartalmak és módszerek mindennapi életbe való átvihetőségének a lehetőségeit és hasznosságát is. A tanulói kérdőívek és a pedagógusinterjúk alapján megállapítható, hogy a tanulók és a tanárok jól látják a földrajz és a többi tantárgy kapcsolatát, érzékelik, hogy a földrajz tantárgy bizonyos témái mely tantárgyakkal hozhatók tartalmi összefüggésbe. Mind a tanulók, mind a tanárok a biológia és a történelem tantárgyakat kapcsolják leginkább a földrajzhoz, ami jól illusztrálja a tantárgy kettős – természet- és társadalomtudományi – jellegét. Mindamellett fontos tanulság, hogy a megkérdezett tanárok nem látnak jelentős szakmódszertani különbségeket és fejlesztési lehetőségeket a társadalomtudományos (pl. történelem) és a természettudományos (pl. biológia) jellegű tantárgyak között.

A pedagógusinterjúk eredményei alapján megállapítható az interdiszciplináris megközelítés és a tantárgyi integráció vizsgált feltételeivel kapcsolatban, hogy **a tanárok** földrajzhoz kapcsolódó tantárgyakra vonatkozó ismeretei csupán felületesek, **nem ismerik alaposan a kapcsolódó diszciplínák tartalmi szabályozóinak a tartalmát**.[14] Ez problémás, hiszen sokkal eredményesebb lehet egy-egy tantárgy tanítása-tanulása, ha az azokat tanító pedagógusok ismerik a kapcsolódó tantárgyak alapvető jellemzőit és struktúráját, mivel ezáltal tudnak építeni az egyes tantárgyak során előkerült ismeretekre, és komplexebben mutathatják be a tanulóknak az őket körülvevő világot. Ugyanakkor a tanulói kérdőívek alapján látható, hogy **a tanulók** – valószínűleg nem függetlenül a tanárok munkájától – **tisztában vannak a tantárgyak közötti kapcsolatok létezésével.**

A **tantervi szabályozók** vizsgálata – különös tekintettel a kerettantervekre – alapján kijelenthető, hogy **a földrajz és a történelem**

[14] Bár a tanárok a legtöbb esetben azt gondolják, hogy valamennyi diszciplínát ugyanúgy kell ismerniük, mint a saját szakjaikat, a szerző ezt lényegében nem tartja lehetségesnek, és hangsúlyozza, hogy nem is tekinti elvárásnak.

tantárgynak – a kezdetektől fogva – rendkívül szoros a kapcsolata, elsődlegesen a gazdaság- és társadalomföldrajzi témák vonatkozásában, de a topográfiai-téri jellegű témák, fejlesztési célok esetében is. A vizsgált tartalmak átszövik mindkét tantárgyat, és búvópatakként bukkannak elő valamennyi tematikus egységben, azok nem különíthetők el élesen egymástól (bár ez nem is cél). A két tantárgy esetében vannak olyan csomópontok is (pl. a földrajzi felfedezések, ipari forradalmak, világgazdasági folyamatok), ahol egyértelműen kimutatható a két tantárgy tartalma közötti rendkívül szoros kapcsolat, és amelyek esetében igen nehezen érthető meg a tananyag a másik tantárgy keretében tanultak nélkül.

A **földrajz és az állampolgári ismeretek** tantárgy kapcsolata is igen szoros, számos olyan témakör szerepel mindkét tantárgy kerettantervében, amelyek mentén összekapcsolhatjuk azokat (pl. környezet- és természetvédelem, bankrendszer és hitelfelvétel). A sikeres **tantárgyi integrációt és az ismeretek szintézisbe hozását** azonban nehezíti a három tantárgy (egymáshoz és a földrajz esetében saját magához képest is) sokszor nem körültekintően alátámasztott időbeli elhelyezkedése, a tananyagelrendezés, az állampolgári ismeretek és a földrajz tantárgyak esetében pedig a tartalmakhoz és a fejlesztési célokhoz viszonyított szűk rendelkezésre álló időkeret. E problémák kiküszöbölésében – helyi, intézményi szinten – a pedagógusok járhatnak elöl. Az egyik legnagyobb problémát abban látjuk, hogy egyedül az állampolgári ismeretek tantárgy kerettanterve utal a három tantárgy közötti kapcsolatokra, a másik két tantárgy dokumentumai még említés szintjén sem foglalkoznak a tantárgyi integráció lehetőségeivel. Ezzel az interdiszciplináris megközelítés és a tantárgyi integráció feltételei közül csak részben teljesül az egyik (a tanterveknek interdiszciplináris jellegű témákat [is] kell tartalmazniuk – lásd *3.1 fejezet*), hiszen bár a három tantárgy tananyagában akadnak bőven olyanok, amelyek interdiszciplináris megközelítést (is) igényelnek, a tantervkészítők a szabályozók esetében ezeket nem hangsúlyozták. Ezt figyelembe véve meglehetősen nehéz dolguk lehet azoknak, akik a tantervi szabályozók alapján szeretnék megvalósítani a három tantárgy integráción alapuló oktatását.

A vonatkozó dokumentumok vizsgálatát követően kijelenthető tehát, hogy magasabb – alaptantervi, illetve kerettantervi – szinten nincs jelentős törekvés a tantárgyi integráció mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatban történő megvalósítására. E helyzet orvoslására jó lehetőség a különféle tantárgyak tanításának-tanulásának helyi, iskolai szinten történő összehangolása **a helyi tantervek** adta kereteken belül. Ezzel kapcsolatban azonban nehézség lehet, hogy az iskolák jelentős részében nem tulajdonítanak lényeges szerepet a helyi tanterveknek – a dokumentum az utóbbi években sokat veszített a jelentőségéből –, így az összehangolás valószínűleg nem valósul meg a gyakorlatban. A szakirodalom és a pedagógusinterjúk alapján azonban kijelenthető, hogy a földrajz és a vizsgált társadalomtudományos tantárgyak – állampolgári ismeretek és történelem – tanterveinek helyi, iskolai szintű összehangolásával eredményesebbé tehető valamennyi, az integrációban részt vevő tantárgy tanítása-tanulása. Mindazonáltal kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy nagyon kevés az olyan iskola, ahol a helyi tantervek kialakításakor a tantárgyi integráció is szempont.

Az eredményesség gyakorlatban történő vizsgálata túlmutat e könyv keretein, de a jövőben érdemes lehet bővíteni a kutatást néhány olyan konkrét iskolában, ahol a helyi tantervek kialakítása során a tantárgyi integráció lényeges szempontként jelenik meg.

Hunfalvy János, *„a földrajztudomány első magyarországi professzora és egyetemi tanszékvezetője”* (Gyuris F. 2020. p. 398.) 1872-ben a következőket írta: *„A földrajz sok helyütt oly kelletlen tantárgy, melyet a tanítók nem nagy örömmel és buzgalommal tanítanak s azért a tanulók sem kedvelnek. Gyakran száraz, unalmas, nem az ifjuságnak való tanulmánynak mondják a földrajzot”* (Hunfalvy J. 1872. p. 11.) Megállapításai szerencsére napjainkban már árnyaltabbá váltak, azonban bőven van még teendő a földrajz tantárgy iskolai és azon túli renoméjának visszaállítása területén. Az idézet rámutat arra is, hogy a tanároknak kitüntetett szerepük van a pozitív tantárgyi attitűd kialakításában.

6. A tantárgyi integráció gyakorlati lehetőségei

A megkérdezett földrajztanárok válaszai alapján egyértelműen megfogalmazható, hogy a tanároknak van igényük a munkájukat segítő segédanyagokra. Az *„Amennyiben lenne egy komplex, a gyakorlatba könnyedén átültethető segédanyag pedagógusok számára a földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak összekapcsolásának előmozdítása érdekében, úgy használná-e azt a tanítás során?"* kérdésre valamennyi megkérdezett pedagógus igennel felelt.

Éppen ezért könyvünkhöz készítettünk egy 25 feladatból álló feladatgyűjteményt is. Ebben jelenleg 25 rövidebb-hosszabb feladat található, amelyek állampolgári ismeretek, földrajz- és történelemórákon is alkalmazhatók – többek között új ismeretek feldolgozására, ismétlésre vagy éppen összefoglalásra. A feladatgyűjtemény (és az annak részét képező megoldókulcs) tehát egy ehhez a könyvhöz kapcsolódó oktatási segédanyag, amely könnyítheti a gyakorló pedagógusok munkáját. A feladatgyűjteményben található feladatok segíthetnek a tantárgyi integráció elvén alapuló tanórák szervezésében, és ötleteket adhatnak más témák hasonló koncepció alapján történő feldolgozására is. A feladatgyűjtemény az alábbi linken érhető el: https://retorki.hu/kiadvanyok.

Ebben a fejezetben – a feladatgyűjtemény egy feladatát is beleértve – olyan lehetőségeket mutatunk be, amelyek segíthetik a tantárgyi integráció elterjedését a vizsgált három tantárgy vonatkozásában. Az előző fejezetekben már tettünk néhány javaslatot, és felvillantottunk néhány rövidebb feladatot is a feladatgyűjteményből, viszont ebben a fejezeben általában nagyobb lélegzetvételű, komplexebb feladatokat mutatunk be. A feladatokat a kutatásunk során leszűrt eredmények alapján hoztuk létre, illetve szerkesztettük meg, nagy hangsúlyt helyezve azokra a területekre, amelyek esetében hiányosságok vannak a magyar köznevelési rendszerben. A célunk e feladatok bemutatásával, hogy valamelyest segítsük

azon hiányosságok kiküszöbölését, amelyek bizonyos esetekben tetten érhetők a pedagógusok módszertani kultúrájában. Azzal, hogy valamennyi feladatot a gyakorlatban is megvalósítottunk, azt kívánjuk érzékeltetni, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlat során van lehetőség azokra a tevékenységekre (pl. pedagógiai projektek, terepi feladatok), amelyeket a legtöbb tanár – különböző okokra hivatkozva – (szinte) megvalósíthatatlannak tart a munkája során.

6.1. Tanórai keretekbe illeszthető feladatok

A tantárgyi integráció legkézenfekvőbb terepe maga az osztályterem, illetve a tanórai munka, éppen ezért ebben a részben olyan rövidebb-hosszabb feladatokat mutatunk be, amelyek alkalmasak lehetnek egy adott tantárgy keretein belül más tantárgy(ak)hoz való szoros kapcsolódásra. Hangsúlyozzuk, hogy a feladatok nem minden esetben kötődnek szorosan az egyes tantárgyak által előírt követelményekhez, sok esetben a tanórákon tanult ismeretek elmélyítésére, kibővítésére szolgálnak. A feladatokat a 2020-as gimnáziumi földrajz kerettantervben szereplő témakörök sorrendje alapján mutatjuk be.

Hozzávetőleg azonos időben, a 9. évfolyam elején kerülnek feldolgozásra történelemből a *„Vallások az ókorban”*, földrajzból pedig a *„Tájékozódás a kozmikus térben és az időben”* témakörök, ami jó lehetőséget teremthet a Naprendszer égitestjei és a görög–római mitológia alakjai közötti kapcsolatok kihangsúlyozására. Ennek apropóján – korábbi földrajz és történelem érettségi feladatokat is alapul véve – készítettünk egy nagyjából 15 perc alatt megoldható, a két tantárgy integrációján alapuló **feladatlap**ot (lásd a 30. ábrát, illetve a kapcsolódó feladatgyűjteményt). A feladatlap célja, hogy elmélyítse és bővítse a tanulók ismereteit a fenti témákban. A feladatlap további integrációs lehetőséget is kínálhat, hiszen a magyar nyelv és irodalom tantárgy(ak) tananyagában is szerepel a görög mitológia, tágabb értelemben pedig az ókori görög és a római irodalom (ráadásul szintén a 9. évfolyam elején – bővebben lásd Seres Z. et al. 2025).

A NAPRENDSZER NAGYBOLYGÓI ÉS A GÖRÖG–RÓMAI HITVILÁG KAPCSOLATA

Oldd meg az alábbi feladatokat a földrajz-, a történelem- és az irodalomórákon tanultak alapján!

Az alábbi táblázat ötöt tartalmaz a Naprendszer nagybolygói közül. A bolygók balról jobbra haladva a Naptól való távolságuk alapján sorrendben szerepelnek. Az x) sorban lévő szám az adott bolygó sorrendi helyét jelöli a Naprendszerben.

1) Nevezd meg a táblázatban szereplő bolygókat! *(Elemenként 1 pont, összesen 5 pont)*

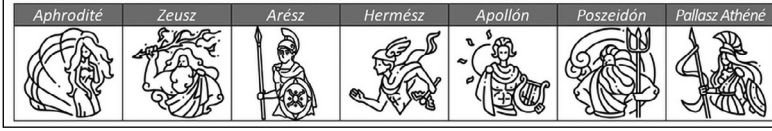


x)	*1.*	*2.*	*4.*	*5.*	*8.*
1)					
2)					
3)					

2) Az alábbiakban a fenti bolygókkal kapcsolatos állításokat olvashatsz. Írd az állítások sorszámát a megfelelő cellába! *(Elemenként 1 pont, összesen 12 pont)*

1. Nevét a földrengés, a folyók és tavak, valamint a tenger és a hajósok istenéről kapta.
2. A Naphoz legközelebb keringő kőzetbolygó.
3. Vöröses színű felszínét folyóvölgyek, medencék, meteoritkráterek és hatalmas vulkáni kúpok tagolják, pólusain jégsapkák vannak.
4. Nevét az értelmetlen vérontással és kegyetlen öldökléssel járó háborúk római istenéről kapta.
5. Nevét a szépség, a szerelem és a termékenység római istennőjéről kapta.
6. A legnagyobb méretű bolygó, sávos szerkezetű légkörének jellemző képződménye a Nagy vörös folt.
7. Nevét az istenek hírnökéről, a pásztorok, utazók, kereskedők istenéről, a tolvajok védelmezőjéről kapta.
8. Itt található a Naprendszer legmagasabb hegye, az Olympus Mons.
9. Nevét a vihar és a villámlás uráról, a vendégszeretet védelmezőjéről, az istenek királyáról kapta.
10. Két holdja van, amelyek a bolygó névadójának ikerfiairól, *„a borzadály és a félelem”* isteneiről kapták a nevüket.
11. Tévesen Esthajnalcsillagnak is nevezik.
12. A bolygót az ókorban még nem ismerték, hiszen az a Földről nem látható. 1846-ban fedezték fel.

3) Írd be a táblázat megfelelő celláiba a 2.) feladatrészben olvasható leírások és a saját ismereteid alapján, hogy mely görög isten(nő)nek feleltethető meg az egyes bolygók római neve! *Az alábbi nevekből válassz! Két név kimarad. (Elemenként 1 pont, összesen 5 pont)*

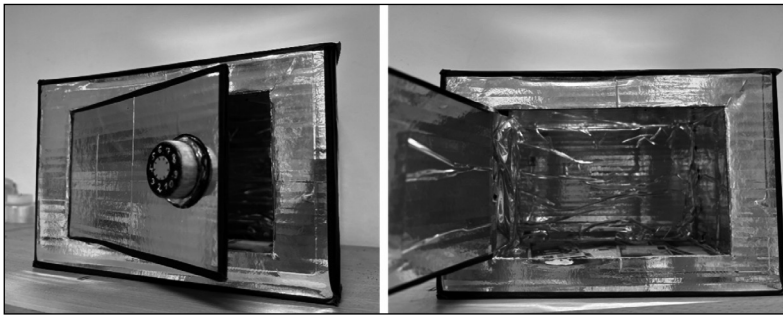


Aphrodité	*Zeusz*	*Arész*	*Hermész*	*Apollón*	*Poszeidón*	*Pallasz Athéné*

30. ábra. Részlet a „Naprendszer nagybolygói és a görög–római hitvilág kapcsolata” című feladatlapból (saját szerkesztés)

A feladatlap elsősorban az eddig tanultak átismétlésére szolgál, nem pedig új ismeretek megszerzésére, azt célszerű akkor kitölteniük a tanulóknak, amikor a kapcsolódó tantárgyakból már sorra kerültek ezek a témakörök. Gyakorlati tapasztalataink alapján a feladatlap földrajz- és történelemórán is kitöltethető és akkor is működik, ha nem ugyanaz a személy tanítja mindkét tantárgyat az adott osztályban. A feladatlaphoz megoldókulcs is készült, ez és maga a teljes feladatlap az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/nagybolygok_mitologia.

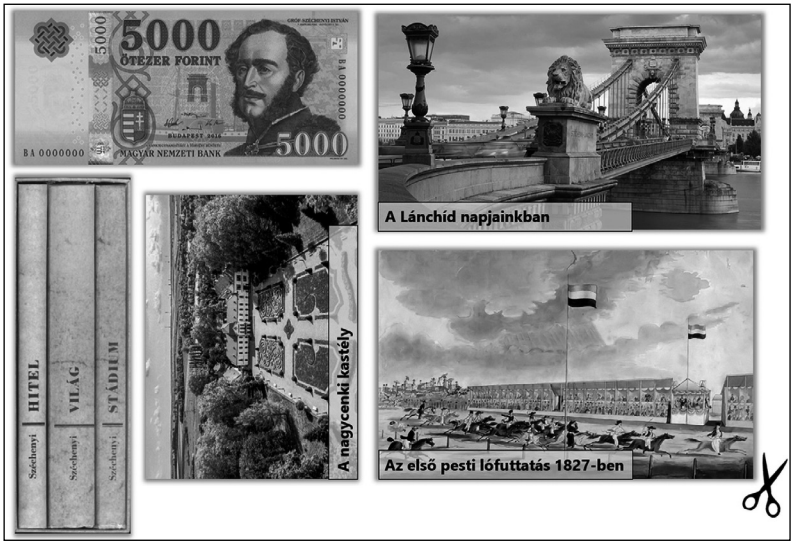
Amint arra már utaltunk, a **projekttanulás** jelentőségének felismerése, helyes értelmezése és alkalmazásának elterjedése segíthet a szakmódszertani megújulásban nemcsak a földrajz, hanem valamennyi tantárgy esetében. A tanulói kérdőívek és a pedagógusinterjúk eredményei alapján azonban megállapítható, hogy egyelőre nem gyakori a projekttanulás a köznevelési rendszeren belül. E helyzet orvoslására készítettünk egy komplex **projektfeladat**ot *(1. melléklet)*, amelynek célja a *5.2.1.3. fejezetben* említett integrált elvek alapján megvalósuló áttekintés a 10. évfolyam végén. További cél a korábban tanultak átismétlése és megerősítése, valamint azok magasabb szinten történő szintetizálása. A fenti, dizájnalapú projektként is értelmezhető **pedagógia projekten** több héten át dolgozhatnak a tanulók, több állomáson keresztül (31. ábra). (A pedagógiai projekt értelmezéséhez lásd a *4.1.3.3. fejezetet*.) A dizájnalapú tanulás lényege szerint a tudásszerzés akkor a legeredményesebb, ha a tanulók egy konkrét dolgot (pl. egy középkori város makettje) terveznek és alkotnak meg, nem pedig készen ismerik meg a dolgokat (Makádi M. 2015c). A feladatot a 10. évfolyam végén célszerű kiadni a tanulóknak, hiszen annak témái felölelik az első két gimnáziumi év földrajz és történelem tananyagát. A projekt öt részfeladatból áll, közöttük egy kézzel fogható produktum elkészítésével, valamint a választott téma szöveges ismertetésével és bemutatásával. A projekt lényeges eleme, hogy a tanulók munkáját ne csak a tanárok, hanem a tanulótársak is értékeljék irányított kérdések segítségével. Fontos szempont, hogy a tanulók különféle források felhasználásával mutassák be a választott témát, azaz kutatást is végezzenek. Ehhez elengedhetetlen, hogy tanáruk megtanítsa őket a kritikus forráshasználatra.



31. ábra. Tizedikes tanulók által, a dizájnalapú projekt keretein belül készített széf (saját felvétel)

Amint láttuk, a **pénzügyi tudatosság fejlesztése** mind a földrajz, mind az állampolgári ismeretek tantárgy keretein belül kiemelt fontosságú. A *„Bank banknak farkasa"* című projektfeladat *„A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban"* című földrajzi témakörhöz (10. évfolyam) kapcsolódik, ugyanakkor az állampolgári ismeretek tantárgy (12. évfolyam) keretein belül is jól használható. A projekt célja, hogy a tanulók elsajátítsák a korszerű pénzkezelés téma bankokkal, bankszámlával, bankkártyával kapcsolatos altémáit. A feladat sok összefüggő, egymáshoz szervesen kapcsolódó kisebb feladatból áll, valamint lehetőség van arra is, hogy a projektből kiemeljünk bizonyos feladatokat, hiszen azok önállóan, egy-egy tanórába integrálva is megállják a helyüket. Erre jó példa egy rövid, magyarországi bankjegyekkel kapcsolatos feladat, amelynek végén 5 fős csoportok jönnek létre (32. ábra). A képeket kivágjuk, kiosztjuk a tanulóknak, majd azoknak meg kell találniuk az egyes bankjegyekhez kapcsolódó képeket. A csoportok megalakulását követően néhány kérdéssel erősíthetjük meg, illetve mélyíthetjük el a tanulók tudását (pl. Kapcsolódik-e valahogyan a bankjegyen látható személy a pénz világához? Hogyan? Mit tudtok az adott személyről? Milyen jelentős események kapcsolódnak az életéhez?). A projekt teljes egészében (részletes projektleírással, 9 db melléklettel, mintamegoldásokkal, segítő

kérdésekkel) megtalálható a Pénziránytű Alapítvány honlapján („Bank banknak farkasa”).



32. ábra. Egy mintakártya a csoportok megalakításához a földrajz, a történelem, vagy az állampolgári ismeretek tantárgy tanóráihoz (saját szerkesztés)

A pénzügyi tudatosság fejlesztéséhez készítettünk egy **készségfejlesztő kártyajátékot** (BEZSEBEL) is, amelyben a tanulóknak változatos karakterekkel, különféle élethelyzetekben kell helyt állniuk és pénzt gyűjteniük céljaik megvalósításához (33. ábra). A kártyajáték bizonyos lapjai (tanulókártyák) QR-kódokkal vannak ellátva, amelyeken különféle információk (pl. videók) találhatók bizonyos témákról, kérdésekről. A társasjátékban az nyer, akinek hamarabb sikerül elérnie a célját. A játék során olyan – a két tantárgy kerettanterveiben is megtalálható – fogalmakkal ismerkedhetnek meg a tanulók játékos formában, mint a tőke, a befektetés, a részvény, a hitel, a kamat, a hozam vagy a megtakarítás, de egyszerűbb matematikai feladatokkal is találkozhatnak (pl. kamatszámítás). A kártyajátékkal egyszerre

hat fő játszhat, ugyanakkor a gyakorlati tapasztalataink azt mutatják, hogy egy egész osztályt is meg tudunk mozgatni azzal, ha a karakterkártyákat 5-6 fős csapatoknak osztjuk ki. A játék a hozzá készült nyomtatható kártyalapokkal (bankjegyek, 12 db értéktárgy-kártya, 6-6 db karakter- és célkártya, valamint 50 db eseménykártya), illetve a játékleírással az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/bezsebel. A játék gyakorlati kipróbálását könnyítendően egy foglalkozástervet is készítettünk, amely megtalálható a Pénziránytű Alapítvány honlapján.



33. ábra. A „BEZSEBEL" nevű kártyajáték néhány lapja (saját felvétel)

6.2. Terepi (tantermen kívüli) feladatok

A szervezett tanulás alapvető, csaknem kizárólagos helyszíne a magyar köznevelési rendszerben az iskola épülete, amely megállapítás a felsőoktatás esetében is megállja a helyét (Makádi M. et al. 2024). Azonban

a megszokott környezetben történő tanulás gyakran unalmas a tanulók számára. Fűz N. (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 színterek oktatási gyakorlatba történő integrálása – amelyre a tanulói kérdőívet kitöltők szerint is nagy szükség volna (lásd a *4.1.3.3. fejezetet*) – fontos lenne a köznevelési rendszerben felmerülő problémák csökkentése szempontjából (vö. Fűz N. 2018).

A **terepi tanulás** egy összefoglaló elnevezés, amely olyan osztálytermen kívüli tanulásszervezési módokat foglal magában, amelyek során a tanulók a tudományos ismeretszerzés valamely formáját alkalmazzák (Suhajda V. et al. 2012, idézi Makádi M. et al. 2024). A terepi tanulás folyamán fontos az érzékelésen és a tevékenységeken alapuló megismerési folyamat, ennek *„során a tanulók a valóság helyeit, tárgyait, jelenségeit, folyamatait és összefüggéseit tevékenységek közben fedezik fel, ismerik meg"* (Makádi M. et al. 2015, idézi Makádi M. et al. 2024 p. 6.). A terepi tanulás nem szervezeti forma és nem is módszer, hiszen különféle szervezeti formákban (pl. intézménylátogatás) és helyszínen (pl. természeti környezetben) valósulhat meg, valamint nagyon sok módszer (pl. szabadulószoba) kapcsolódhat hozzá. A terepi tanulási tevékenységek során *„fontos szerepe van a közvetlen megtapasztalásnak, a tapasztalatokhoz kapcsolódó élményszerzésnek és a tapasztalatok, élmények feldolgozásának is"* (Makádi M. et al. 2024 p. 6.). A hatályos tantervi szabályozók alapján megállapítható, hogy azokban alulreprezentáltak a terepi tanulási tevékenységek, meglehetősen csekély mértékben fordulnak elő a tantervekben tereppel kapcsolatos fogalmak és tevékenységek (Makádi M. et al. 2024). A kerettantervek szerzői a tanulás terepi lehetőségeinek a tanítási-tanulási folyamatba való tényleges beépülési módszereit és szervezeti kereteit a helyi tantervek kidolgozóira (azaz a pedagógusokra) bízzák (Makádi M. et al. 2024), így feltételezhető, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatban sem fektetnek kellő hangsúlyt

a terepi tanulási tevékenységekre: az egyébként is szűken mért javaslatok még szűkebben jelennek meg ténylegesen az iskolában.

A terepi tanulással kapcsolatban végzett kutatásaink – mind a tanulói kérdőívek, mind a pedagógusokkal készült interjúk alapján megállapítható, hogy a terepi (tantermen kívüli) jellegű tevékenységek aránya meglehetősen alacsony a mindennapi földrajztanítási-tanulási gyakorlatban: a megkérdezett földrajztanároknak több mint a fele nem szokott tantermen kívüli helyszínekre szervezni földrajztanulást, a tanulói kérdőív válaszai alapján pedig az látható, hogy a tanulmányi kirándulás, a múzeumlátogatás vagy a terepgyakorlat szinte egyáltalán nem része a földrajztanítás-tanulás folyamatának. A helyzet indokaként a földrajztanárok többsége az időhiányt, illetve a szervezési nehézségeket (órarendi struktúra) emelte ki problémaként. Az általunk végzett vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a tanulók és a tanárok részéről egyaránt lenne igény tantermen kívüli földrajztanulásra.

A következőkben egy olyan komplexebb feladatot mutatunk be, amely jól használható a vizsgált három tantárgy (a földrajz, a történelem és az állampolgári ismeretek) tanítása során. Számos olyan téma található a kerettantervekben, amelyek mentén összekapcsolhatjuk a fenti tantárgyakat. Ez jelentette a kiindulópontot akkor, amikor olyan **terepi feladatok** megalkotásán dolgoztunk, amelyekben megvalósul a három tantárgy integrációja. Ezek közül egyelőre az *„Expedíció a Budai Várnegyedben"* című, 11 munkalapot tartalmazó terepi feladatcsomag készült el, ám tervben van a nemzeti ünnepeinkhez kapcsolódó *„Forradalmi séták Budapesten"* című – amely az 1848-as és az 1956-os forradalmakat dolgozza fel –, illetve a magyarországi településtípusok közül a szórványtelepüléseket bemutató és feldolgozó *„Barangolás a tanyák világában"* című feladatcsomag.

Az *„Expedíció a Budai Várnegyedben"* című feladatcsomag az alábbi linken érhető el: https://bit.ly/budaiexpedico, ugyanakkor itt is bemutatunk néhányat a csomaghoz tartozó feladatokból (34. ábra). Az elkészített feladatcsomag komplexitása a feladatok összetettsége mellett abban is megnyilvánul, hogy annak 4 nagyobb része van, ezek a következők:

- munkalapok: 11 olyan lap, amelyek különféle források alapján készültek és egy-egy konkrét témát dolgoznak fel (ezekre nem tudnak írni a tanulók);
- megoldólapok: ezeken a lapokon vezethetik a tanulók az egyes munkalapokhoz kapcsolódó feladatok válaszait;
- ismertető: a feladatcsomag pedagógusok számára történő rövid bemutatása, a könnyebb implementálhatóság érdekében;
- megoldókulcs: ez tartalmazza valamennyi olyan feladat megoldását, amely megtalálható a feladatcsomagban.

A feladatcsomagban található minden munkalap hasonlóan épül fel: a rövid, tartalomhoz illeszkedő cím után a legtöbb esetben egy-egy szöveg található, amelyhez kérdések tartoznak (34. ábra). A zöld hátterű kérdések inkább földrajzi, a kék hátterűek inkább történelmi megközelítésűek. A szövegek mellett QR-kódok, képek, ábrák és egyéb hivatkozások is színesítik a munkalapokat. Összeállításuknál szempont volt, hogy digitális eszközökhöz kapcsolódó és anélkül megoldható feladatok egyaránt szerepeljenek azokban. A tanárok dönthetnek úgy, hogy az egész feladatot digitális környezetben osztják meg a tanulókkal (pl. Google Drive-on vagy issuu.com-on), valamint úgy is, hogy a kiválasztott munkalapokat kinyomtatják (utóbbi esetben érdemes ezeket lelaminálni, hogy tartósak legyenek). A feladatcsomag egyik lényeges eleme, hogy a munkalapok közül a tanár tetszőlegesen választhatja ki azokat, amelyekkel dolgozni kíván a tanulóival. Az *„Expedíció a Budai Várnegyedben”* című feladatcsomag alapvetően a 9–10. évfolyam tanulói számára készült, ugyanakkor a felsőbb évfolyamokon is használható, hiszen az egyes munkalapok feladatai között vannak olyanok is, amelyek tartalmáról részletesen csak később tanulnak a tanulók. Éppen ez adja a program lényegét: tanárként eldönthető, hogy a 11 munkalap közül melyek illeszkednek leginkább a tanított tanulócsoportok sajátosságaihoz (pl. előzetes tudás, korosztály, iskolatípus). A feladat jól használható a 12. évfolyamon tanított állampolgári ismeretek tantárgy keretein belül is.

A feladatot több, mint 120 tanuló a gyakorlatban is kipróbálta (35. ábra). A feladatcsomaggal kapcsolatban visszajelzést is kértünk a tanulóktól és

11.

A Budai Várnegyed szobrai

a) Az alábbi öt szoborleírás egy-egy, a Budai Várnegyedben található alkotásról szól. Írjátok az alkotások nevét a lapon található számok utáni pontozott vonalra!

b) Készítsetek egy albumot, amelyben minden alkotásról szerepel egy általatok készített kép!

1. A „magyar Trevi-kút" Stróbl Alajos 1904-ben elkészült műve, amely 2020-ban teljes műszaki és esztétikai felújításon esett át. A kút szobrai az uralkodót és kíséretét ábrázolják egy idilli vadászjelenet közben Szép Ilonka társaságában. A 2020-as felújítás során meg is tisztították a bezöldült bronzszobrok felszínét. A „bezöldülés" egyébként egy kémiai folyamat eredménye, amely során a **bronz** legkülső rétege a levegő szén-dioxid-tartalma és nedvessége hatására vékony réteg keletkezik a bronzból készült tárgyak felszínén: ez a réteg ezentúl védi is az alkotást a korrózió tól. Ezt a **patinát** nem szabad és nem is érdemes eltávolítani, azzal ugyanis a szobor legfelső rétegét is eltüntetnék, amivel vékonyodna az anyag és tompulnának a részletek; éppen ezért hajtottak végre patinamegőrző tisztítást és restaurálást. *(Forrás: https://pestbuda.hu/)*

c) Nézzetek utána, hogy mely budapesti szobrok kötődnek Stróbl Alajoshoz! Soroljatok fel hármat!

d) A Budai Várnegyed mely jellegzetes épületének kupoláján figyelhető meg leginkább a szövegben is említett patina? Készítsetek egy fényképet a kupoláról!

e) Nézzetek utána, hogy a talapzat egyes domborművei az uralkodóhoz köthető mely eseményeket örökítik meg!

2. A Halászbástya és a Mátyás-templom szomszédságában áll államalapító királyunk bronzszobra. A szobor mészkő talapzatának domborművei a király uralkodásának kimagasló mozzanatait ábrázolják. A szobor Stróbl Alajos alkotása, felavatására 1906-ban került sor.

3. Róna József 1899-ben alkotott lovas szobra a Magyar Nemzeti Galéria főbejárata előtt áll mészkő talapzaton. A művész Zenta város hivatalos felkérésére készítette el a bronzszobrot, ami igen nagy költségekkel járt. A város azonban pénz hiányában nem vette át tőle a kész művet. A szobrász végül úgy kerülte el az anyagi csődöt, hogy az emlékművet megvette a magyar állam Széll Kálmán miniszterelnök javaslatára, és felállították a budai vár Dunára néző oldalán. *(Forrás: https://mng.hu/)*

f) Nézz utána, hogyan kapcsolódik a hadvezér Budához!

g) Nézzetek utána, hogyan kapcsolódik a hadvezér Budához!

4. 1935-ben Horthy Miklós kormányzó avatta fel a Vastagh György által készített, **gránit** talapzaton álló lovas szobrot, amelyet a második világháború után beolvasztottak a Sztálin-szoborba. A honvédtábornok a rendszerváltás után, 1998-ban újra szobrot kapott a budai Várban, amelyet Marton László rekonstruált.

5. A Tóth István szobrászművész által alkotott, 1903-ban felavatott szobor a Halászbástya alatt egy út kanyarulatában áll. A szobor neogótikus stílusú **mészkő** talpazatát Schulek Frigyes tervezte. A szobor hőse korhű páncélban, fején hollószárnyas sisakban, két kezével hatalmas pallosára nehezedve áll, lábánál török zászlók és jelvények találhatók. *(Forrás: https://pestbuda.hu/)*

h) Keressétek meg a szobron szereplő férfi becenevét, jelzőjét!

i) Rendezzétek időrendi sorba a szobrokat aszerint, hogy mikor élt a szobor fő alakja! Kezdjétek a legkorábbival!

k) Készítsetek a Google Mymaps segítségével egy térképet, amelyen feltüntetitek a fenti szobrokat! Minden szobrot eltérő szín és eltérő ikon jelöljön!

l) Nézzetek körül alaposan a Budai Várnegyedben és keressetek további bronzból készült, mészkő vagy gránit talapzaton álló alkotásokat! Írjátok le a címüket!

j) Keressetek nőalakokat ábrázoló szobrokat a Várnegyedben! Jegyezzétek fel a címüket! Mit tapasztaltok?

34. ábra. Az „Expedíció a Budai Várnegyedben" című feladatcsomag egyik munkalapja (saját szerkesztés)

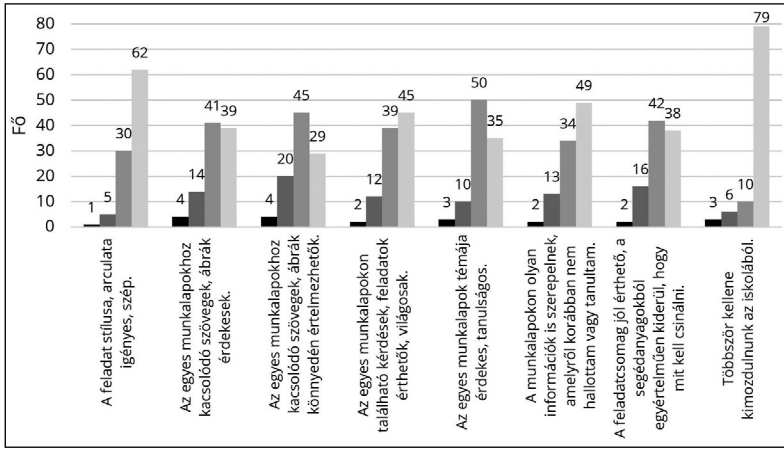
a pedagógusoktól a 2024-es évben, amit 98-an tettek meg (9–11. évfolyamos tanulók, anonim módon).

A kapcsolódó kérdőívben arra kértük a tanulókat, hogy egy négyfokozatú Likert-skálán jelöljék, mennyire értenek egyet a felsorolt, az *„Expedíció a Budai Várnegyedben"* című feladatlappal kapcsolatos állításokkal (1 = egyáltalán nem értek egyet, 4 = teljes mértékben egyetértek). A megkérdezett tanulók a legegyértelműbben a *„Többször kellene kimozdulnunk az iskolából"* állítás kapcsán fogalmazták meg véleményüket: 81%-uk teljes mértékben egyetértett, 10%-uk inkább egyetértett, 9%-uk pedig nem értett/inkább nem értett egyet (36. ábra). A többi állítás a feladatcsomaggal kapcsolatban informálódott: azok arculatáról, tartalmáról, illetve érthetőségéről. A tanulók többsége inkább egyetértett vagy teljes mértékben egyetértett az általunk megfogalmazott állításokkal: összességében vizuálisan igényesnek találták a feladatcsomagot, emellett a feladatlapok utasításait érthetőnek és világosnak, azok témáját pedig érdekesnek és tanulságosnak ítélték.



35. ábra. Tizedikes tanulók az „Expedíció a Budai Várnegyedben" című feladatcsomagon dolgoznak Budapest I. kerületében, 2024 áprilisában (saját felvétel)

Arra kértük a tanulókat, hogy röviden fogalmazzák meg, mit tanultak a feladatból; a teljesség igénye nélkül a következő válaszokat adták: *„hogy milyen sok történelem található ilyen kis helyen”*, *„együttműködést, kitartást”*, *„hogyan kell gyorsabban tájékozódni, elhelyezni egyes helyeket”*, *„a földrajzi körülményekről, amelyek fontosak voltak egy város létrejöttéhez”*, *„a legtöbb szobor gránitból/mészkőből készült”*, *„gyönyörű a várnegyed, Nagyon üdítő volt élőben látni, amit tanulunk”.* Feltettük azt a kérdést is a tanulóknak, hogy *„a földrajz és a történelem tantárgyak közötti mely kapcsolat volt a legérdekesebb a számodra, amelyre a feladat irányította rá a figyelmedet?”*. Erre – szintén a teljesség igénye nélkül – a következő válaszok érkeztek: *„a budai vár földrajzi elhelyezésének fontossága”*, *„a természeti adottságok szerepe a várépítésben”*, *„az adott terület földrajza, hogyan változtathatja az ott élő emberek életmódját”*, *„épületek anyaga”.* A legtöbb tanuló számára *„a szobrok keresgélése”* (vö. 34. ábra – 11. munkalap), a szőlőtőkével kapcsolatos feladat (*„amikor a lakosok segítségével kellett bejutni egy udvarra”*), valamint a különféle kép-, illetve videókészítős feladatok voltak a legemlékezetesebbek. A tanulói és a pedagógusi visszajelzéseket követően az esetlegesen félreérthető, nem világos leírásokat módosítottuk.



36. ábra. Az „Expedíció a Budai Várnegyedben” feladatcsomaggal kapcsolatos kérdőívet kitöltő tanulók válaszainak megoszlása (n = 98) (saját szerkesztés)

7. Következtetések

1. A földrajz oktatása válságos helyzetben van a magyarországi köznevelési intézményekben, a tantárgy egyre több problémával küzd. A problémák nagy részét a pedagógusok és a tanulók egyaránt érzékelik.

A szakirodalomelemzés, a tanulói kérdőívek, illetve a tanárokkal készített interjúk is alátámasztják a fentieket. Megállapítható az is, hogy számos probléma a tantárgy tanítására-tanulására rendelkezésre álló szűk időkeretből fakad. Évtizedek óta csökken a földrajzoktatásra fordítható időkeret a magyar köznevelési rendszerben (az utóbbi évtizedekben korábbi időkeretének 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 közepén mindössze hat tanóra áll rendelkezése és csupán négy évfolyamon jelenik meg). A megkérdezett földrajztanárok ezt tartják a földrajztanítással kapcsolatos legjelentősebb problémának (81,4%-uk megnevezte ezt is). A problémák azonban rendkívül komplexek, azoknak csupán egy eleme a szűk időkeret, amihez társul a rendelkezésre álló taneszközök változó (leginkább alacsony) színvonala, a tantervi szabályozók gyakori és sokszor átgondolatlan változásai, a tantárgy kedvezőtlen társadalmi, illetve iskolai megítélése, vagy a meghaladott szakmódszertani kultúra. A vonatkozó szakirodalom vizsgálata alapján kijelenthető, hogy a legtöbb figyelem az utóbbira irányul, ezért ezt mi is hangsúlyosan vizsgáltuk.

2. A tanár szerepe (személyisége, illetve attitűdje) meghatározó a földrajztanítási-tanulási folyamatban, a tanár és az általa alkalmazott módszerek – nem függetlenül a tananyagtól – együttesen határozzák meg a földrajz tantárgy kedveltségét.

A megkérdezett szaktanárok valamennyien úgy vélik, hogy 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, és a szakirodalom alapján is megállapítható, hogy a pedagógus szerepe döntő jelentőségű a tantárgyi attitűdök alakulásában (Czető K. 2022). (Azt, hogy van-e összefüggés a földrajzórán alkalmazott módszerek és a tantárgy kedveltsége, valamint a tanulási eredményesség között, nem vizsgáltuk mélyrehatóan, ugyanakkor a megkérdezett földrajztanárok 90%-a úgy véli, hogy van összefüggés – ez a későbbiekben egy potenciális kutatási irány lehet.) A kapcsolódó szakirodalom és az általunk végzett vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a földrajz a tanulók szerint a középmezőnyben foglal helyet a tantárgyak kedveltségi listáján, megelőzve valamennyi természettudományos tantárgyat (biológiát, fizikát, kémiát). A földrajztanároknak óriási szerepük van abban, hogy sikerül-e a tantárgyat népszerűbbé, illetve kedveltebbé tenni.

3. Meglehetősen egyhangú és meghaladott a földrajztanárok szakmódszertani kultúrája Magyarországon, a földrajztanításban elsődlegesen a passzív, tanárközpontú, frontális módszerek dominálnak, 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; lényeges lenne, hogy a tanárok is belássák, alkalmazott módszereik nem mindig célravezetők.

Mindez nemcsak a vonatkozó szakirodalom alapján, hanem a tanulók és a tanárok körében végzett kutatás eredményeivel is alátámasztható. A földrajztanárok módszertani kultúrájára vonatkozó vizsgálati eredményeink az esetek döntő többségében összhangban vannak a korábbi kutatások eredményeivel, azonban mivel az interjúk során a pedagógusoknak lehetőségük volt kifejteni az álláspontjukat egy-egy kérdéssel kapcsolatban, árnyalódott a kép. Bár a földrajz tantárgy oktatásának számos problémáját megnevezték a megkérdezettek, azokat a problémákat viszont 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 kultúrájuk hiányosságait is ezekkel magyarázzák (pl. a megkérdezett szaktanárok többsége úgy véli, hogy a szűk időkeretben nincs módja változatos módszerek alkalmazására).

4. A köznevelési rendszeren belül egy nagyobb presztízsű, magasabb óraszámban 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. Magasabb óraszámok esetén ugyanakkor a tanárok nem éreznének ekkora feszültséget a tananyagtartalmak 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 összefüggésrendszerek átlátását kívánó témákat abban az életkorban (is) tanulják a tanulók, amelyben arra általánosan alkalmasak lennének a kognitív képességük struktúrája és szintje alapján (Probáld F. 2017a, 2017b). A megnövekedett időkeretben a tantárgyi integrációval kapcsolatban is számos lehetőség nyílna.

5. A tantárgyak belső és külső tartalmi kapcsolatainak erősítése (az interdiszciplináris megközelítés és a tantárgyi integráció) alkalmas lehet a földrajztanítás legfőbb problémáinak enyhítésére, részleges megoldására, illetve a tágabb kapcsolatrendszerekben gondolkodni képes fiatalok felkészítésére a 21. századi társadalmi igényeknek megfelelően.

A magyar oktatási rendszer tantárgycentrikus, a magyar iskolák döntő többsége hagyományos tudományterületeknek megfelelő tantárgyak óráinak sorozatába szervezve ismerteti meg a tanulókkal a világot, ugyanakkor az interdiszciplináris szemlélet és tudásszervezés az oktatási folyamat modernizációjának szükséges feltétele és fontos része, annak számos pozitív hatása lehet a tanulás eredményességére. A tantárgyak tartalmilag kölcsönösen összehangolt oktatása nemcsak javíthatja a tanulók tudásának minőségét, hanem elősegítheti a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazását és bővítheti a tudományos világképüket. Segítheti a valóságelemek között fennálló kapcsolatok megfigyelését, megértését (Miu, F. – Miu, B. 2015; Sarsebayeva, A. 2024; Kubesova, G. 2024), valamint tudatosíthatja a tanulókban, hogy valójában semmi sem emelhető ki a komplex rendszerek kapcsolati hálójából. Az interdiszciplináris megközelítés és szemléletmód kialakítása által a megszerzett tudás mélyebbé és sokrétűbbé válhat, a komplex szemlélet pedig segítheti a tanulókat a világ mélyebb megismerésében. Pozitív következménye lehet továbbá, hogy fokozza a tanulók elköteleződését és motivációját (Kubesova, G. 2024, Czapné Makó Z. – Csépány N. 2026).

A földrajz interdiszciplináris megközelítéssel történő tanítása a különböző tudományterületek integrációja révén fokozza a kognitív fejlődést, az absztrakt és a kritikai gondolkodást, a kreativitást és a problémamegoldó képességet. Az interdiszciplináris kapcsolatok bemutatása, kiemelése elősegítheti a tudományos gondolkodás kialakulását, lehetővé teszi az iskolarendszer egészében feldolgozandó tartalmak összességének tanulmányozását a különböző tudományágakat képviselő tantárgyak keretein belül, ösztönzi a tanulókat a keresésre, a tanulásra és a kutatási tevékenységekre (Kubesova, G. 2024; Sarsebayeva, A. 2024). A tanulási eredmények javulása mellett a tantárgyak tanítására rendelkezésre álló szűk időkeretet is eredményesebben lehetne felhasználni, ha más természet- és társadalomtudományokkal (biológia, fizika, történelem) összehangoltan folyhatna a földrajztanítás-tanulás, és a tantárgyak kölcsönösen támaszkodhatnának egymás eredményeire (Teperics K. 2011). A földrajz megítélésén is

segíthetne, ha a tantárgy kereteibe foglalt diszciplínákra nagyobb figyelmet fordítanánk, ráirányítva a figyelmet a többi tantárggyal való kapcsolatára.

6. A földrajz tantárgynak – annak duplán kettős, integráló és szintetizáló, illetve természettudományi és társadalomtudományi jellege miatt – nagy szerepe lehet(ne) a tényleges tantárgyi integráció megvalósításában. A földrajztanítás eredményesebbé tehető a tantárgyakat tanító tanárok közötti együttműködéssel, aminek számos pozitív hatása lehet.

A földrajz az egyetlen olyan tantárgy a köznevelési rendszerben, amely összekapcsolja a természettudományos és a társadalomtudományos tartalmakat, lényege e két nagy tudományterület tartalmai közötti kapcsolatteremtés, szintetizálás. Éppen ezért a földrajz a legmegfelelőbb tudomány és tantárgy az interdiszciplináris tanuláshoz (Sarsebayeva, A. 2024), lévén, hogy maga is interdiszciplináris. Ebből következően a földrajz igen szorosan kapcsolódik a legtöbb iskolai tantárgyhoz – a tanulói kérdőívek és a pedagógusinterjúk alapján megállapítható, hogy leginkább a történelemhez (illetve az állampolgári ismeretekhez) és a biológiához, ám szervesen kapcsolódik a fizikához és a kémiához is. Az utóbbi néhány évben Magyarországon is egyre több publikáció születik a témában (pl. kémia – Varga A. 2019; általánosságban vizsgálódott – Varga D. Cs. 2021; matematika – Gerlang V. 2022; hon- és népismeret – Juhász E. – Teperics K. 2022; fizika – Darabos K. – Nógrádi Zs. 2024), segítve ezzel az interdiszciplináris megközelítés terjedését.

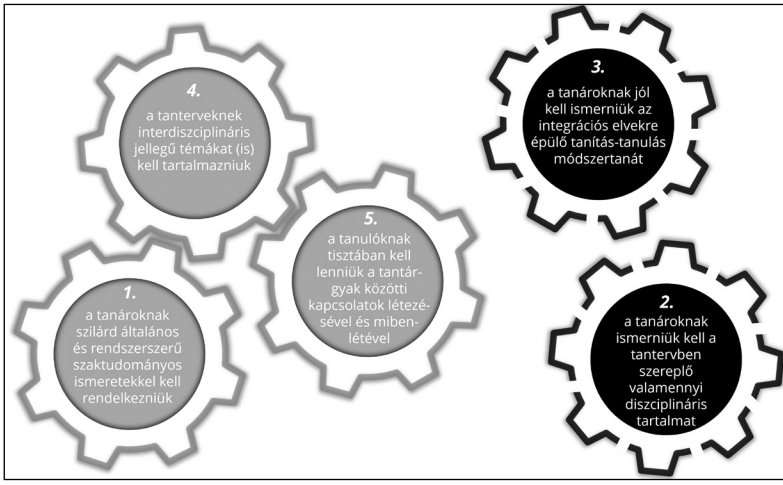
Az iskolai környezetben számos lehetőség lehet egy-egy földrajzi jellegű téma, eltérő tantárgyakat tanító pedagógusok együttműködésével történő feldolgozására, és mindez kihathat a tanulás eredményességére is. Kutatásunk alapján azonban megállapítható, hogy a tantárgyi integráció nagyon ritka a földrajzórákon, a legtöbb esetben csupán utalás szintjén kerülnek elő a tantárgyak közötti kapcsolatok, ezek bemutatása megreked a tantárgyi integráció legalacsonyabb fokán, a tantárgyi koordináció szintjén, és szemlélete, tartalma szoros összefüggésben áll a földrajzot tanító pedagógusok másik szakjával. Hazánkban ritkák a komplex, tantárgyközi projektek vagy modulok, a különböző tantárgyakat tanító tanárok

nem kooperálnak egymással (bár lehetséges előnyeit maguk is érzékelik, elismerik), a földrajztanárok véleménye szerint ehhez nem megfelelőek a magyar köznevelési rendszer adta merev keretek. A megkérdezett szaktanárok döntő többsége ugyanakkor pozitívan látja a tanárok közötti, több tantárgy bevonásával megvalósuló együttműködések lehetőségeit tanári és tanulói oldalról (94%-uk megfogalmazott valamilyen pozitív hozadékot), többségük szerint ezáltal eredményesebbé lehetne tenni az oktatást-nevelést.

7. A földrajz és a vizsgált társadalomtudományos tantárgyak (állampolgári ismeretek és történelem) helyi tanterveinek iskolai szintű integrációjával eredményesebbé tehető valamennyi érintett tantárgy tanítása-tanulása.

Napjainkban a földrajz időkeretének nagy része a társadalomföldrajzi tudás elsajátítására szolgál (általános iskolában a tananyag körülbelül harmada, középiskolában valamivel több, mint a fele társadalomföldrajzi ismeret a kerettantervekben szereplő fogalmak száma alapján), egyre erőteljesebb a tantárgy társadalomtudományos oldala, noha az aggasztó helyzetben lévő természettudományos tantárgyak közé sorolja azt a köznevelési rendszer. A földrajz és a társadalomtudományos tantárgyak elviekben szorosan kapcsolódhatnának egymáshoz, mert tananyaguk számos eleme hasonló. Kutatásunk eredményei azonban azt mutatják, hogy nagyon alacsony azon iskolák száma, ahol a helyi tantervek kialakításánál a tantárgyi integráció szempontként jelenik meg, nem tulajdonítanak neki jelentős szerepet, így az integráció a gyakorlatban nem valósul meg. Ezért az összehangolást magasabb – kerettantervi, illetve alaptantervi – szintre kellene utalni.

8. Magyarországon jelenleg a földrajzoktatás vonatkozásban számos feltétel hiányzik a tantárgyi integráció tényleges és eredményes megvalósításához, ugyanakkor több feltétel adott. A sikeres tantárgyi integrációban rendkívül nagy szerepe van a tanároknak.



37. ábra. Az interdiszciplináris megközelítés és a sikeres tantárgyi integráció alapvető feltételei (saját szerkesztés)
Szürke – a jelenleg adottnak tekinthető feltételek, fekete – a még nem adott feltételek

Az interdiszciplináris megközelítés és a tantárgyi integráció öt alapvető feltétele közül (lásd *3.1. fejezet*, illetve 37. ábra) adottnak vettük azt, hogy a tanárok szilárd általános és rendszerszerű szaktudományos ismeretekkel rendelkeznek (1. számú feltétel), hiszen ez joggal feltételezhető. A megkérdezett földrajztanárok döntő többsége (78%-a) nem ismeri az általa tanított tantárgyakon kívül eső tantárgyak tanterveit (lásd 2. számú feltétel), csak felületes ismereteik vannak az egyes tantárgyak tartalmáról, struktúrájáról, pedig jelentős részük szerint ezek ismerete hasznos lenne. Ez jelentősen akadályozza az eredményes tantárgyi integrációt. A 3. számú feltétel, miszerint a tanároknak jól kell ismerniük az integrációs elvekre épülő tanítás-tanulás módszertanát, szintén nem tekinthető adottnak, hiszen például a tanári felkészítés során sem a múltban, sem napjainkban nem fektetnek erre nagy hangsúlyt, így valószínűsíthető, hogy a tanároknak nincsenek erről mélyreható ismereteik. Az, hogy a tanterveknek interdiszciplináris

jellegű témákat (is) kell tartalmazniuk (4. számú feltétel) csak részben teljesül, hiszen bár a három tantárgy tananyagában bőven vannak interdiszciplináris megközelítést (is) igénylő témák, a tantervi szabályozók ezeket nem hangsúlyozzák. A tantervek vizsgálata alapján megállapítható, hogy alaptantervi és kerettantervi szinten nincs jelentős törekvés a tantárgyi integráció mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatban történő megvalósítására. Az 5. számú feltétel adott, a tanulók és a tanárok jól látják a földrajz és a többi tantárgy kapcsolatát, érzékelik, hogy a földrajz tantárgy bizonyos témái mely tantárgyakkal hozhatók összefüggésbe: leginkább a biológia és a történelem tantárgyi tartalmakat kapcsolják a földrajzhoz. Ez jól illusztrálja a tantárgy kettős, természet- és társadalomtudományi jellegét. A fenti feltételek középpontjában a tanár áll közvetlen vagy közvetett módon, így elengedhetetlen annak felismerése, hogy a tanárok személyisége mellett rendkívül fontos a felkészültségük és szemléletük is, a tanárok jelentős mértékben járulhatnak hozzá a tanulók iskolai eredményeihez, illetve későbbi életpályájuk kedvező alakulásához (Szemerszki M. 2023).

9. A terepi (tantermen kívüli) jellegű tevékenységek aránya meglehetősen alacsony a mindennapi földrajztanítási-tanulási gyakorlatban, pedig ezek jó lehetőséget jelentenének a tantárgyi integráció sikeres megvalósításában.

A terepi tanulási tevékenységeknek hangsúlyosan kellene megjelenniük a földrajztanítás folyamatában (is), azonban a kapcsolódó szakirodalom alapján az ilyen jellegű tevékenységek aránya igen alacsony a mindennapi gyakorlatban. Kutatásunk (a tanulói kérdőívek és a pedagógusokkal készült interjúk) alapján is megállapítható, hogy a terepi jellegű tevékenységek aránya alacsony a mindennapi földrajztanítási-tanulási gyakorlatban (a megkérdezett pedagógusok 56,5%-a soha, 26%-a csak ritkán megy tantermen kívüli helyszínekre a földrajzórák keretében), a tanulmányi kirándulás, a múzeumlátogatás vagy a terepgyakorlat szinte egyáltalán nem része a földrajztanításnak, annak ellenére, hogy a tanulók és a tanárok részéről is lenne rá igény. A földrajztanárok többsége problémaként az időhiányt és a szervezési nehézségeket (rugalmatlan órarendi struktúra) emelte ki. Úgy

véljük, jó megoldás lenne a fentiek orvoslására (még ha teljes mértékben nem is oldaná meg azokat), ha a NAT által előírt mindennapi testnevelés egy részét a terepen (akár a természetben – pl. Országos Kéktúra útvonalon, akár a komplex épített környezetben – pl. Budapest városrehabilitáción átesetett részein) töltenék a tanulók, integrálva a földrajz és a testnevelés tantárgyak különböző területeit.

*

A 2020-as Nemzeti alaptanterv módosított *I.1.2. Egységesség és differenciálás, módszertani alapelvek* című pontja szerinti alapelv, hogy az oktatási-nevelési intézmények pedagógusai együttműködnek más tantárgyakat tanító pedagógusokkal azért, hogy a tanulóknak lehetőségük legyen a tanórák vagy a tanórán kívüli foglalkozások (pl. tanulmányi kirándulások) alkalmával a tantárgyak szervezett, összefüggő, illetve kapcsolódó tartalmainak integrálására. Ajánlás az iskolák számára, hogy évfolyamonként a helyi tantervükbe, illetve tanévenként a tanmenetükbe olyan tanórákat illesszenek be, amelyeken több tantárgy ismereteinek integrálását igénylő téma kerül a középpontba, a tanóra céljának, tartalmának és megvalósítási módszereinek megjelölésével (NAT 2020).

Habár az előbbiek felettébb jól csengenek, az idézett alapelv a mindennapi tanítási-tanulási gyakorlatban aligha jelenik meg kellő mértékben. Ennek számos oka van. A földrajz tantárgy felől nézve fontos ok, hogy a földrajz magában is erősen integratív jellegű, komplex tantárgy, így kevésbé merül fel a földrajztanárokban a tartalmi körök bővítése. Általánosságban az egyik legfontosabb tényező, hogy valójában maguk a hatályos tantervi szabályozó dokumentumok sem segítik elő a tantárgyi integráció gyakorlati megvalósulását. A vizsgált kerettantervek alapján megállapítható, hogy még csak utalás szintjén sem jelenik meg azokban olyan elem, amely felhívná a figyelmet a tantárgyak közötti kapcsolatokra (ez alól kivétel az állampolgári ismeretek tantárgy kerettanterve). Ezt figyelembe véve nehéz dolguk van azon szaktanároknak, akik a tantervi szabályozók alapján szeretnék megvalósítani

a földrajz, a történelem és az állampolgári ismeretek tantárgyak integráción alapuló oktatását. Gondot okoz az is, hogy – bár a szaktanárok és a tanulók is látják a tantárgyak közötti kapcsolatokat – a pedagógusok jelentős részének nincs megfelelő ismerete a tantárgyi integráció eredményes gyakorlati megvalósítási lehetőségeiről, hiszen sem a tanárképző felsőoktatási intézmények képzési programjában, sem a pedagógus-továbbképzések kínálatában nem találunk kapcsolódó kurzusokat, és mert nem ismerik az egyes összekapcsolható tantárgyak tartalmát, struktúráját és követelményeit. Ugyanakkor az mindenképpen pozitív, hogy a tantárgyi integráció első két szintje (a tantárgyi koordináció és a tantárgyi koncentráció) határozottan jelen van a megkérdezett szaktanárok tanóráin.

Az eredményes tantárgyi integrációt nehezíti a földrajz tantárgy folyamatosan csökkenő óraszáma mellett a tananyag elrendezése is, ezzel összefüggésben komoly gondot okoz, hogy a középiskola felsőbb évfolyamain általában nincs földrajztanítás. Így például 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 (Probáld F. 2017a, 2017b), emellett ezeken az évfolyamokon a tantárgyi szintézis is ellehetetlenül. Érdemes lenne a jelenlegi tantárgyi struktúrát átgondolni, hiszen a *Történelem és állampolgári ismeretek* tanulási területen belül a történelem tantárgy mellett másik két tantárgy (hon- és népismeret, állampolgári ismeretek) három évfolyamon is jelen van, ám a NAT minden esetben heti egy órát javasol ezek tanítására. A földrajz tantárgy esetében szintén hasonló a helyzet a 8. és a 10. évfolyamokon. A tantárgyak ilyen mértékű szétaprózottsága nehezíti az eredményes tantárgyi integrációt, emellett belátható az is, hogy a heti egy órás tantárgyak esetében korántsem tud annyira eredményes lenni a tanítási-tanulási folyamat. (A fejezet első részében ismertetett, tantárgyi integrációval kapcsolatos alapfeltételeket itt nem ismételtük meg, csupán egyéb aspektusokra hívtuk fel a figyelmet.)

Mint azt a korábbiakban számos ponton láthattuk, napjainkban a földrajzoktatás nehéz helyzetben van, éppen ezért fontos, hogy új megközelítésekkel felvértezve próbáljuk felhívni a döntéshozók és egyszersmind a társadalom figyelmét arra, hogy mennyire fontos és szükséges a földrajz tantárgy. Ennek lehet egy sarkalatos pontja a tantárgyi integráció, ami az egyes tantárgyak (illetve azok tananyagelemei) közötti kapcsolatteremtés tartalmi, szakmódszertani, vagy szemléleti vonatkozásban. Jelen könyvben a diszciplináris határok megmaradásával történő, – elsődlegesen a tartalmi szempontokat fókuszba helyező – tantárgyi integrációt vizsgáltuk, hiszen nem a földrajz mint önálló tantárgy felszámolása a cél, hanem épp ellenkezőleg. E rendkívül komplex, szintetizáló és integráló tantárgynak hangsúlyosabban kellene megjelennie a mindenkori hazai tantervi szabályozókban és a gyakorlatban, hiszen – elfogultság nélkül állíthatjuk – jellegzetességeinél fogva ez képes a leginkább az interdiszciplináris megközelítés megjelenítésére a köznevelési rendszeren belül. A földrajz tantárgy szűk időkeretei között azonban tulajdonképpen nem tud megvalósulni a földrajznak szánt, a köznevelési rendszeren belül betöltött szintetizáló szerep, emellett tananyagának nagy része sem szintézisben láttatja a világot a tanulókkal, hanem elemeire bontja azt, sokszor indokolatlanul sok és felesleges tényt próbál átadni a tanulóknak a tevékeny ismeretszerzés és a szemléletformálás helyett.

Kutatásunk empirikus részét három pillér képezte: a tanulói kérdőívek, a pedagógusinterjúk, valamint a dokumentumelemzés. Az előbbi két esetben viszonylag nagy mintán vizsgálódtunk, kutatási eredményeinket több mint 1000 tanuló és 70 pedagógus válasza támasztja alá. A kutatás azonban nem volt reprezentatív, így a jövőben hasznos lehet annak megismétlése akár olyan, neveléstudományokban jártas szakemberek bevonásával, akik eltérő megközelítési módjukkal segíthetik a téma alaposabb megismerését.

A földrajz tantárgy egyik unikális jellemzője, hogy a mindennapokkal, aktualitásokkal foglalkozik, így tartalma gyakran változik. Ugyanez igaz az állampolgári ismeretek tantárgyra, sőt – leginkább közvetett módon – a történelemre is. Úgy véljük, fontos, hogy elegendő számú, jó minőségű, napjaink aktuális kérdéseihez is kapcsolódó oktatási segédanyag álljon rendelkezésre

a pedagógusok számára. Érezhető, hogy a tanárok részéről hatalmas igény van a segédanyagokra, a közösségi médiumok tanári csoportjaiban számtalan esetben kérnek egymástól segítséget a kollégák, működik a tudásmegosztás közöttük. Jelen írással ezen igény csillapításához igyekeztünk hozzájárulni az általunk készített, több mint huszonöt feladattal, ugyanakkor ez még korántsem elegendő. Égető szükség lenne egy olyan strukturált oktatási segédanyagra, feladattárra, amely segíti a fentiek megvalósulását és előmozdítja a kapcsolatteremtést a vizsgált tantárgyak között. Egy ilyen segédanyag elkészítése nem nélkülözheti minél több oktatási szakember, tananyagfejlesztő és pedagógus közös alkotási folyamatát. Itt is – akárcsak a tanítási-tanulási folyamatban – lényeges az interdiszciplináris megközelítés, hiszen csak így jöhet létre egy valóban komplex, a tanulói és a tanári igényeket egyaránt kielégítő segédanyag. Ezzel összefüggésben hasznos lenne kinyitni a vizsgálódást a humán tudományok és tantárgyak (pl. magyar nyelv és irodalom) felé is, ami egy jövőbeli kutatási irány lehet, hasonlóan a földrajz és a természettudományos tantárgyak (biológia, fizika, kémia), valamint a földrajz és a matematika tantárgyak kapcsolatainak a vizsgálatához.

A kutatást továbbá a jövőben érdemes lehet kiterjeszteni célzottan a kompetenciafejlesztés területeire is. Erre kiváló terepet jelenthetnek az ún. társadalmi kompetenciák, vagyis azon képességek és attitűdök rendszere, amelyek alapjai a közösségekben való létezésnek és a közös tevékenységeknek (bővebben Makádi M. 2015b). Ide tartozik a társadalmi részvétel és felelősségvállalás, a munkavállalói, innovációs és vállalkozási kompetencia, a szociális kompetencia, valamint az interkulturális kompetencia. Fontos lenne annak vizsgálata, hogy a társadalmi kompetenciák milyen módon fejleszthetők a legeredményesebben a három tantárgy (állampolgári ismeretek, földrajz, történelem) keretein belül és azokon átívelve. A nemzetközi példák is azt mutatják, hogy azon országokban, ahol az utóbbi években egyre nagyobb teret nyer a tantárgyi integráción alapuló oktatásszervezés (pl. Norvégiában), az egyébként önálló tantárgyakra épülő tanterv ún. interdiszciplináris témákat (és hozzájuk kapcsolódó készségeket és kompetenciákat) is tartalmaz, amelyeknek át kell hatniuk az iskolai gyakorlatot (a hogyan és

a mikor kérdése egyelőre iskolánként eltér), ilyenek például az egészség és az életvezetési készségek, a fenntartható fejlődés, valamint a demokráciára és a felelős állampolgárságra nevelés (Finnanger, T. S. 2026). Érdemes a jövőben ilyen oldalról is vizsgálódni, hiszen a földrajz számos interdiszciplináris megközelítést igénylő téma esetében jelenthet erős alapot – például az előbbiekhez kapcsolódóan és azokon kívül a globalizáció kérdésköre vagy a térképolvasási kompetenciák. Az integrált oktatás elterjedéséhez és mindennapivá válásához elengedhetetlen a tartalmi és módszertani szétdarabolódáshoz vezető, tanóracentrikus szemléletről áttérni a téma- és problémacentrikus gondolkodásmódra, hiszen az utóbbi sokkal közelebb áll a tanulók objektív valóságához, amelynek egységes rendszerét az iskolarendszer bontja meg azáltal, hogy tantárgyakat tanít (Czékus G. 2012).

Az általunk végzett kutatás segíthet abban, hogy a szakma képviselői – és közvetett módon a társadalom is – felismerje az állampolgári ismeretek, a földrajz és a történelem tantárgyak közötti tartalmi kapcsolatokat, valamint az interdiszciplinaritás és a tantárgyi integráció fontosságát. Lényeges, hogy a tantárgyak közelebb kerüljenek egymáshoz tartalmukban, alkalmazott módszereikben, valamint, hogy építkezni lehessen az egyes tantárgyak tanítása során a másikokon szerzett ismeretekre. *„A tanulók szerint az iskola kiemelten fontos feladata, hogy széleskörű tudást és műveltséget adjon, felkészítsen a felnőtt létre, illetve fejlessze az együttműködési készségeket”* (Czető K. 2022 p. 46.). *„A mindenkit befogadó iskolának kötelessége, hogy keresse a módját annak, hogyan adhatja meg minden tanulójának az őt megillető tudást”* (Knausz I. 1996 p. 68.). Ezeknek az elvárásoknak a teljesítésében a tantárgyi integrációnak mindenképpen nagy szerepe lehetne (Knausz I. 1996).

Cholnoky Jenőnek, a 20. századi magyar geográfia egyik legnagyobb alakjának 90 évvel ezelőtt íródott, a könyv elején idézett sorai napjainkban talán még aktuálisabbak, mint valaha. A földrajz és a történelem valóban a legszebb tanítómesterek, különösen akkor, ha nem egymástól elkülönítve léteznek a magyar köznevelési rendszeren belül, hanem olyan tantárgyakként, amelyek építenek egymásra, és az azokat tanító tanárok tudatosan keresik a kapcsolódási pontokat.

Felhasznált irodalom

- Aksoy, Bülent – Bozdoğan, Kerem – Sönmez, Faruk Ömer (2021): An evaluation of the publications in the field of geography education: bibliometric analysis based on the web of science database. *Review of International Geographical Education (RIGEO)* 11. 2. pp. 540–557. DOI: https://doi.org/10.33403/rigeo.724741
- Alter Emese – Mónus Ferenc (2024): STEM szakos hallgatók fenntarthatósági nézetei. *Iskolakultúra* 34. 5. pp. 43–63. DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.5.43
- Angyal Zsuzsanna (2025): Z-szak, a 21. századi tanárszak. *GeoMetodika* 9. 1. pp. 87–96.
- Babály Bernadett – Kárpáti Andrea (2015): A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia* 115. 2. pp. 67–92. DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2015.2.67
- Balázs Brigitta – Szilassi Péter – M. Császár Zsuzsa – Pál Viktor – Teperics Károly – Jász Erzsébet – Farsang Andrea (2017): Milyen a jó földrajztankönyv? Értékelési módszerek a 21. században a földrajztankönyvi funkciók időbeli változásának tükrében. *GeoMetodika* 1. 1. pp. 35–48. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.3
- Bardocz Orsolya – Zoller Katalin (2017): Integrációra alapozott tanulás és fogalomszervezés. A tantárgyi határok feloldása és a fogalomelsajátítás, illetve -szervezés kapcsolata. *Gyermeknevelés* 5. 3. pp. 46–57. DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.3.46.57
- Bálint Dóra – Pirisi Gábor – Trócsányi András (2018): Adalékok a földrajz tantárgy szemléleti kérdéseihez a Nemzetközi Földrajzi Olimpia tapasztalatai alapján. *Földrajzi Közlemények* 142. 3. pp. 235–246.
- Bánkuti Zsuzsa – Csorba F. László – Korpics Zsolt – Ütőné Visi Judit (2011): Tantárgyközi kapcsolatok. In: Bánkuti Zsuzsa – Csorba F. László (szerk.): Átmenet a tantárgyak között. A természettudományos

tantárgyak megújításának lehetőségei. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 265 p. http://mek.oszk.hu/13500/13598/13598.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)

- Beke Tamás (2011): A projektmunka hatásai a természettudományos tantárgyak tanulásában. *Iskolakultúra* 21. 4–5. pp. 3–21.
- Béres András – Hont Zsanett (2024): Az európai uniós ismeretek megjelenése Magyarországon az általános iskolai földrajz- és történelemtankönyvekben. *GeoMetodika* 8. 3. pp. 27–49. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2023.8.3.2
- Botos Réka – Paveszka Dóra (2020): „Egymás szemében… – avagy egy fejlesztőpedagógus és egy magyartanár együttműködése az online és offline térben". *Új Pedagógiai Szemle* 70. 7–8. pp. 68–75. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00229/pdf/EPA00035_upsz_2020_07-08_068-075.pdf [utolsó megtekintés: 2024. 07. 17.]
- Bónus Lilla – Csapó Benő (2022): A magyar és az amerikai természettudomány-tanítás tartalmának összehasonlító elemzése az új sztenderdek tükrében. *Magyar Pedagógia* 122. 4. pp. 189–211. DOI: https://doi.org/10.14232/mped.2022.4.189
- Börjesson, Mattias – Lilliestam, Anna-Lena (2025): Powerful knowledge and the 2022 Swedish social studies curriculum. *The Curriculum Journal* 36. pp. 400–416. DOI: https://doi.org/10.1002/curj.302
- Bouwmans, Matthijs – Béneker, Tine (2018): Identifying powerful geographical knowledge in integrated curricula in Dutch schools. *London Review of Education* 16. 3. pp. 445–459. DOI: https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.07
- Brooks, Clare – Qian, Gong – Salinas-Silva, Victor (2017): What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union. Commission for Geography Education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)* 6. 1. pp. 5–15. DOI: https://doi.org/10.4458/8579-01
- Butt, Graham – Lambert, David (2014): International perspectives on the future of geography education: an analysis of national curricula and

standards. *International Research in Geographical and Environmental Education* 23. 1. pp. 1–12. DOI: https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858402

- Caldis, Susan – Hammond, Lauren – León, Kelly – Scholten, Nina – Seow, Tricia (2026): Geography education research in the World: Mapping challenges and opportunities across countries. *Journal of Geography* 125. 4. pp. 169–179. https://doi.org/10.1080/00221341.2026.2663770
- Cholnoky Jenő (1935): Földrajz és történelem. Elnöki megnyitó a Magyar Földrajzi Társaság 1935. május 2-án tartott közgyűlésére. *Földrajzi Közlemények* 63. 4–6. pp. 57–62.
- Chrappán Magdolna (1998): A diszciplináris tárgyaktól az integrált tárgyakig – Összehasonlító fogalomelemzés. *Új Pedagógiai Szemle* 48. 12. pp. 59–74.
- Chrappán Magdolna (2003): A természettudományos tantárgyi integráció. In: Csorba F. L. (szerk.) Testvéri tantárgyak. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/termeszettudomanyos-tantargyi-integracio
- Chrappán Magdolna (2017a): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány* 178. 11. pp. 1352–1368. DOI: https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3
- Chrappán Magdolna (2017b): A természettudományos tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. In: Hunyadi György et al. (szerk): Az oktatás korproblémái. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. pp. 149–178.
- Chrappán Magdolna (2022a): A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio* 31. 1. pp. 30–47. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3
- Chrappán Magdolna (2022b): *Úgy tanítunk, ahogy minket tanítottak – tanárjelöltek a természettudományos oktatásról.* In: Kovács Klára (szerk.): Értékközvetítés és iskola: Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére, Debrecen. 211 p.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében: értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra 25*. 7–8. pp. 4–17. DOI: https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4

- Csíkos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 22. 1. pp. 3–13.
- Csíkos Csaba (2020): A neveléstudomány kutatásmódszertanának alapjai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 118 p.
- Csomós György (2019): A társadalomföldrajz tudományrendszertani besorolásának hazai és nemzetközi gyakorlata. *Földrajzi Közlemények* 143. 1. pp. 1–11. DOI: https://doi.org/10.32643/fk.143.1.1
- Csorba F. László (2019): *Van-e tudás a diszciplínákon túl?* In: Baranyiné Kóczy Judit – Fehér Ágota (szerk.): Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötet, Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. Győr. 407 p.
- Csorba Péter (2022): A geográfia időszerűsége. *GeoMetodika* 6. 3. pp. 15–24. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2022.6.3.2
- Czapéné Makó Zita – Csépány Nikoletta (2026): A tantárgyi koncentráció lehetőségei az alsó tagozatban: matematika és olvasástanítás. *Új Pedagógiai Szemle* 76. 5–6. pp. 91–116. DOI: https://doi.org/10.71157/upsz.2026.05-06.06
- Czető Krisztina (2020): Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány* 8. 1. pp. 83–97. DOI: https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.5
- 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/iskkult.2022.8-9.30
- Czető Krisztina – Lénárd Sándor (2023): Veszélyeztetett fajok: a természettudományos attitűd kutatásának lehetőségei, egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. In: Bajzáth Angéla – Csányi Kinga – Győri János (szerk.): ONK2023 Absztraktkötet. Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban.

Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 2023. p. 267.

- Czékus Géza (2012): Tankönyveink és az integrált oktatás. *Évkönyv* 7. 1. pp. 142–152. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Czirfusz Márton (2020): Népesség- és településföldrajz a gimnáziumban – szemléletváltási lehetőségek. *GeoMetodika* 4. 3. pp. 49–59.
- Czirfusz Márton – Gyapay Borbála (2018): Megismerés a tanulásban és a tudományban. A gazdaságföldrajz tanításának módszertani kérdései. *GeoMetodika* 2. 3. pp. 5–21. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2018.2.3.1
- Darabos Kata – Gerlang Vivien (2021): A természet- és társadalomtudományos gondolkodás komplex fejlesztési lehetőségei. *GeoMetodika* 5. 1. pp. 39–55. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2021.5.1.3
- Darabos Kata – Nógrádi Zsófia (2024): Problémaalapú oktatás és interdiszciplinaritás a fizika és földrajz tantárgyakban – egy tantárgyközi projekt bemutatása. *Iskolakultúra* 34. 11. pp. 87–102. DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.11.87
- De Vecchis, Gino (2014): The fight for geography in the italian schools (2010-2014): an updating. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)* 3. 2. pp. 5–8. DOI: https://doi.org/10.4458/4403-01
- Drake, Susan M. – Burns, Rebecca (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD. 183 p.
- Drake, Susan M. – Reid, Joanne L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1. 1. pp. 31–50. DOI: https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03
- Drake, Susan M. – Reid, Joanne L. (2020): 21st Century Competencies in Light of the History of

Integrated Curriculum. *Frontiers in Education,* 5. 122. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122

- 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 – Ütőné Visi Judit (2020): Új kihívások a földrajzoktatásban – Nemzeti alaptanterv és kerettanterv – 2020. *GeoMetodika* 4. 2. pp. 33–46.
- 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. 8th Internatonal Scientific Conference Geobalcanica 2022: Proceedings. Skopje, Macedónia: Geobalcanica Society, pp. 421–430. DOI: https://doi.org/10.18509/GBP22421f
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990–2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia* 121. 2. pp. 137–167. DOI: https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.137
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián – Paksi Borbála – Zsolnai Anikó (2018): Szervezeti jellemzők és iskolai eredményesség. In: Fehérvári Anikó (szerk.): A Borsszem Jankótól Bolognáig. Neveléstudományi Tanulmányok, ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó, Budapest. pp. 77–94.
- Finnanger, Tiril Smerud. (2026). Curriculum integration in policy and practice: Alignment and obstacles for teaching. *The Curriculum Journal 00*, 1–18. DOI: https://doi.org/10.1002/curj.70071
- Fogarty, Robin (1991): Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership* 49. 2. pp. 61–65.

- Fűz Nóra (2018): Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. *Iskolakultúra* 28. 8–9. pp. 38–53. DOI: https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9.38
- Galambosi Réka – Mari Kitti – Somogyi Éva (2023): Miért érdemes földrajzot tanulni? *GeoMetodika* 7. 2. pp. 63–83.
- Gerlang Vivien (2022): Geográf(ia) – számoljunk a matematikával a földrajzórákon. *GeoMetodika* 6. 2. pp. 47–61. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2022.6.2.3
- González, Rafael de Miguel – Bednarz, Witham Sarah – Demirci, Ali (2018): Why geography education matters for global understanding? In: Demirci, Ali et al. (szerk.): Geography education for global understanding. International perspectives on geographical education. Springer, Cham. pp. 3–12. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5_1
- Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle* 64. 1–2. pp. 43–65.
- Győri Róbert – Gyuris Ferenc (2012): The sovietisation of hungarian geography, 1945–1960. *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 154. (Jahresband), Wien. pp. 107–128. DOI: https://doi.org/10.1553/moegg154s107
- Gyuris Ferenc (2020): Variációk egy témára: Hunfalvy, Lóczy és Czirbusz földrajz-felfogásának nemzetközi kapcsolódásai. *Földrajzi Közlemények* 144. 4. pp. 396–410. DOI: https://doi.org/10.32643/fk.144.4.4
- Hammond, Laueren – Quirke, William – Hunt, Lucy (2026): Reviewing geography education's relationships with citizenship to (re)imagine possibilities for future research. *Journal of Geography* 125. 4. pp. 138–148. DOI: https://doi.org/10.1080/00221341.2026.2647835
- Hegyesi Dóra (2024): Including historic maps in school atlases: potential and limitations. *Geodézia és Kartográfia* 76. 3–4. pp. 24–34. DOI: https://doi.org/10.30921/GK.76.2024.3-4.3
- Helmane, Ineta – Briška, Ilze (2017): What is developing integrated or interdisciplinary or multidisciplinary or transdisciplinary education

in school? *Journal of Pedagogy and Psychology Signum Temporis* 9. 1. 7–15. DOI: https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010

- Holtzer Péter – Szakmány Csaba – Szalay Luca (2021): Mi a kémiaoktatás valódi problémája – avagy hová lettek a tanárok? *Magyar Kémikusok Lapja* 76. 4. pp. 117–122.
- 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. ME Földrajz-Geoinformatikai Intézet, Miskolc. pp. 173–183.
- Homoki Erika (2021): A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In: Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. pp. 137–144.
- Homoki Erika – Mata Emese (2024): Mérhető változások a 3. osztályosok környezetismeret-tudásában. *Új Pedagógiai Szemle* 74. 5–6. pp. 92–110.
- Hunfalvy János (1872): Jelentés az Antwerpiában 1871-ik évi augusztus 13–22-éig tartott nemzetközi geografiai congressus munkálatairól. In: Értekezések a történeti tudományok köréből. Második kötet 1872–1873. Egenberger-féle Akad. Könyvkereskedés, Budapest. pp. 1–31.
- Jakab György (2012): Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás* 3. 2–4.
- Jakab György (2018): A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései. A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle* 68. 9–10. pp. 97–104.
- Jakab György (2020): A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás* 11. 1–2. https://real.mtak.hu/208703/1/11_01_07_Jakab.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Jakab Péter (2022): Szakmódszertani megfontolások a középiskolai Állampolgári ismeretek tanításához. In: Juhász Márta – Karainé

Gombocz Orsolya – Mongyi Norbert (szerk.): Pedagógiai változások – a változás pedagógiája IV. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. pp. 390–397.

- Janecskó Liliána Lenke – Chrappán Magdolna (2022): „Ha több tárgyat tanítok több fizetés járna" – tanárok és tanárszakos hallgatók nézetei a komplex természettudományos oktatásról. In: Kattein-Pornói Rita – Mrázik Julianna – Pogátsnik Monika (szerk.): Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest – Debrecen. pp. 173–183. DOI: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22523.64804
- Jász Erzsébet – Bujdosó Gyöngyi (2016): Hallgatói vélemények a természettudományos tantárgyakról. In: Buda András – Kiss Endre (szerk): Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása. A IX. Kis Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Debreceni Egyetem, Debrecen. 415 p.
- Johnston, Ron (2009): Geography and the social science tradition. In: Clifford, Nicolas et al. (szerk.): Key concepts in geography. SAGE Publications Ltd., Thousand Oaks. pp. 46–65.
- 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
- Juhász Eszter – Teperics Károly (2022): Topográfiai ismeretek helye és szerepe a hon- és népismeret oktatásában. *Modern Geográfia* 17. 3. pp. 45–59. DOI: https://doi.org/10.15170/MG.2022.17.03.04
- Kamp Alfréd (2024): A történelem okostankönyvek használatát vizsgáló kutatás tanulságai. In: Kaposi József – Kerekesné Horváth Ilona (szerk.): Új tantárgypedagógiai kutatások, innovációk és elemzések. MTA PTB Tantárgypedagógiai Albizottsága, Budapest. pp. 176–206.

- Kaposi József (2020a): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás* 11. 1–2. https://real.mtak.hu/208698/1/11_01_03_Kaposi.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Kaposi József (2020b): Közelítések a történelemtanítás elméletéhez és gyakorlatához. Oktatási segédlet. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 144 p.
- Kaposi József (2022): Széljegyzetek a hazai történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásairól. *Máltai Tanulmányok* 4. 1. pp. 53–68.
- Kaposi József – Katona András (2023): A történeleméretti 2024-től érvényes lexikai anyaga – a korábbiakkal összehasonlítva. *Történelemtanítás* 14. 4.
- https://real.mtak.hu/208419/1/14_04_05_erettsegi.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Karbó Ádám (2022): Vannak folyamatok, amelyek megértéséhez elengedhetetlen a földrajz ismerete. Interjú Arday István tankönyvszerkesztővel. *Új Köznevelés* 78. 4. pp. 14–17.
- Katona András (2012): A megőrizve változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás* 3. 2–4. https://real.mtak.hu/209214/1/03_02_09_Katona.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Kádár Anett (2026): A térképolvasás fejlesztésének új útjai – Bemutatkozik az MTA–SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport. *GeoMetodika* 10. 2. pp. 63–75.
- Kerber Zoltán (2006): A tantárgyközi oktatás helyzete. In: Kerber Zoltán (szerk.): Hidak a tantárgyak között – Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. pp. 29–49. https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/hidak-tantargyak-kozott-kereszttantervi-kompetenciak-es-tantargykozi-kapcsolatok (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Knausz Imre (1996): Történelemtanítás és tantárgyi integráció: három példa és néhány tanulság. *Új Pedagógiai Szemle* 46. 12. pp. 57–68.

- Kojanitz László (szerk., 2018): A történelemtanítás megújítása. Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban. Történelemtanítás 9. 3–4. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/ (utolsó letöltés: 2026. 07. 16.)
- Kojanitz László (2019): Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle* 69. 7–8. pp. 20–45.
- Kojanitz László (2023): Előszó. In: Kojanitz László (szerk.): Korszerű történelemoktatás. Új utak és megoldások. Belverde Meridionale, Szeged. pp. 7–11.
- Kontra József (2011): A pedagógiai kutatások módszertana. Egyetemi jegyzet. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 130 p.
- Korom Erzsébet – Szabó Gábor (2012): A természettudomány tanításának és felmérésének diszciplináris és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Szabó Gábor (szerk.): Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 315 p.
- Korom Erzsébet – Z. Orosz Gábor (2020): A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány* 181. 1. pp. 34–46. DOI: https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.4
- Korom Erzsébet – Purák Szandra (2024): Általános iskolások és gimnazisták kémia tantárgyi attitűdje, tanulási motivációja és a kémia tanulásával kapcsolatos véleménye. *Iskolakultúra* 34. 9. pp. 17–38. DOI: https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.9.17
- 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
- Kotyk, Tetiana – Romanyuk, Svitlana – Kisil, Maryna (2022): Features of interdisciplinarity of modern pedagogy. *Revista Tempos E Espaços Em Educação* 15. 34. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16936

- Kubesova, Gulnar (2024): Integrated learning in teaching modern geography. *Вестник ЗКУ* 95. 3. pp. 215–220. DOI: https://doi.org/10.37238/2960-1371.2960-138X.2024.95(3).79
- Kubiatko, Milan – Janko, Tomáš – Mrazkova, Katerina (2012): Czech student attitudes towards geography. *Journal of Geography* 111. 2. pp. 67–75. DOI: https://doi.org/10.1080/00221341.2011.594904
- Lage-Gómez, Carlos – González-Pizarro, Ruth – Campollo-Urkiza, Arantza – Cremades-Andreu, Roberto (2025): Thinking skills in transdisciplinary curriculum integration: A service-learning project in a Spanish secondary school. *Thinking Skills and Creativity, 60*. 102115. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102115
- Lambert, David (2017): Powerful Disciplinary Knowledge and Curriculum Futures. In.: Pyyry, Noora et al. (szerk.): *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education.* Finnish Research Association for Subject Didactics, Helsinki. pp. 14–31.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. pp. 295–321. DOI: https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00004
- 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
- Løken, Ingrid – Wetlesen, Annika (2024): From boundary maintenance to boundary crossing: Geography in the Norwegian national curriculum. *The Curriculum Journal* 35. 3. pp. 412–428. DOI: https://doi.org/10.1002/curj.247
- Lukács Péter (2023): Mi változott és mi nem a pedagógushiány újratermelésében? *Educatio* 32. 1. pp. 41–54. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.3
- M. Császár Zsuzsanna – Varjas János – Farsang Andrea (2018): A problémaalapú tanulás alkalmazásának lehetőségei a hazai földrajzoktatásban.

In: Fazekas István et al. (szerk.): Földrajzi Tanulmányok 2018. MTA DTB Földtudományi Szakbizottság, Debrecen. pp. 45–49.

- Makádi Mariann (2011): A földrajztanárok módszertani kultúrája. *Földrajzi Közlemények* 135. 2. pp. 125–133.
- Makádi Mariann (2015a): A tér- és az időszemlélet alakításának szaktudományi háttere és szemléleti kérdései. In: Makádi M. – Radnóti K. – Róka A. – Victor A.: A természetismeret tanítás és tanulása. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK, Budapest. pp. 153–215. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-284-670-5
- Makádi Mariann (2015b): Kompetenciafejlesztő földrajztanítás. Összefoglaló szakmódszertani tanulmány. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK, FFI, Budapest. 76 p. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-489-194-9
- Makádi Mariann (2015c). Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 184 p. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-284-669-9
- 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 (2020a): *A földrajztanítás módszertani alapjai. Mielőtt tanítani kezdene…* ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 179 p. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-489-204-5
- Makádi Mariann (2020b): *A földrajztanítás szakmódszertani alapjai. Hogy tudatosan végezze…* ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 233 p. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-489-223-6
- 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. 07. 18.)
- Makádi Mariann (2022): Szakmódszertani fogalomtár. A földrajztanításban használt legfontosabb didaktikai és tantárgypedagógiai

fogalmak. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 108 p. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-489-548-0

- Makádi Mariann (2026): Lehet-e tantervvel 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.
- Makádi Mariann – Angyal Zsuzsanna – Mari László – Seres Zoltán – Csizmadia Dóra (2024): Terepi tanulás – Terepi szakmódszertani esettanulmányok a földrajz és a természettudomány-környezettan tanárképzéshez. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK KTC, Budapest. 330 p. DOI: https://doi.org/10.21862/978-963-489-710-1
- Malmos Edina – Chrappán Magdolna (2016): Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio* 25. 4. pp. 608–616.
- Mezősi Gábor (2025): A földrajzi szintézis és vizsgálatának módszerei. GeoLitera, SZTE Földrajz- és Földtudományi Intézet, Szeged. 118 p.
- Mitchell, David (2016): Geography teachers and curriculum making in "changing times". *International Research in Geographical and Environmental Education,* 25. 2. pp. 121–133. DOI: https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1149338
- Miu, Florentina – Miu, Barbu (2015): An inter-disciplinary approach in teaching geography, chemistry and environmental education. – Procedia – Social and Behavioral Sciences 180. pp. 660–665. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.175
- Muzsalyiné Molnár Henrietta (2021): A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra* 31. 9. pp. 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 pp. 45–72.

- Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/ tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 20. 12. pp. 31–51.
- Nagy Márió Tibor – Korom Erzsébet (2022): A tudomány természete (Nature of Science, NOS) és szerepe a természettudományos nevelésben. *Iskolakultúra* 32. 7. pp. 84–102.
- Nahalka István (2022): Közoktatás-politika 2018–2022. *Educatio* 31. 1. pp. 14–29. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.2
- Mikko, Niemelä (2022) Subject matter specific curriculum integration: a quantitative study of finnish student teachers' integrative content knowledge. *Journal of Education for Teaching* 48. 2. pp. 228–240. DOI: https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1989288
- Oldakowski, Ray – Johnson, Ashley (2017): Combining Geography, Math, and Science to Teach Climate Change and Sea Level Rise. *Journal of Geography* 117. 1. pp. 17–28. DOI: https://doi.org/10.1080/00221341.2017.1336249
- Palacios, Fabián Araya – González, Xosé Manuel Souto – Claudino, Sergio (2018): Perspectives on global understanding in Ibero-American countries. In: Demirci, Ali et al. (szerk.): Geography education for global understanding. International Perspectives on Geographical Education. Springer, Cham. pp. 131–142. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77216-5_10
- Palincsár Ildikó – Szalay Balázs, Szepesi Ildikó – Ostorics László – Vadász Csaba (2020): TIMSS 2019: Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest. 184 p. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2019.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Papp Ágnes (2024): Zöld Föld program – Tantárgy, szemlélet, életmód. *GeoMetodika* 8. 2. pp. 87–97.
- Probáld Ferenc – Ütőné Visi Judit (2012): A regionális földrajz tanítása a gimnáziumban. *Iskolakultúra* 22. 3. pp. 96–104.

- Probáld Ferenc – Szilassi Péter – Farsang Andrea (2015): A regionális földrajz helyzete a magyar felsőoktatásban. *Földrajzi Közlemények* 139. 1. pp. 43–53.
- 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
- Polónyi István (2022): Miért nincs kémia és fizika tanárszakra jelentkező? *Új Pedagógiai Szemle* 72. 9–10. pp. 129–141.
- Polónyi István (2023): Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle* 70. 7–8. pp. 872–897. DOI: https://doi.org/10.18414/KSZ.2023.7-8.872
- Radnóti Katalin (2020): A fizikaoktatás kálváriája a rendszerváltás óta. A humán lobby győztes diktatúrája a természettudományos tantárgyak felett a 21. század technikai meghatározottsága idején. *Fizikai Szemle* 70. 7–8. pp. 265–272.
- Rapos Nóra (2026): A magyarországi tanárképzés és az azt meghatározó körülmények (2022–2026). *Educatio* 35. 1. pp. 37–55. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.2026.00004
- Rácz József (főszerk.) (2023): Kvalitatív pszichológia – kézikönyv. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest. 247 p. DOI: https://doi.org/10.21862/KvalPsziKK/2023/5930
- Revákné Markóczi Ibolya – Csernoch Mária – Szilágyiné Czimre Klára – Dávid Ágnes – Tóthné Kosztin Beáta – Malmos Edina – Sütő Éva – Kurucz Dóra (2024): STEM tanítási-tanulási módszerek koragyermekkorban – szisztematikus áttekintés. In: Sebestyén Krisztina (szerk.): *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban.* Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD) pp. 89–105.
- Sarsebayeva, Aigul (2024): Interdisciplinary links in geographic education: a systematic review of fields of science. *Pedagogy and Psychology* 59. 2. pp. 143–152. DOI: https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.59.2.014

- 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 TTK, Budapest. 75 p.
- Seres Zoltán (2021a): 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 (2021b): A földrajz és a történelem tantárgyak kapcsolata a köznevelési rendszer 7–10. évfolyamain. *GeoMetodika* 5. 3. pp. 35–56. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2021.5.3.3
- Seres Zoltán (2024): Az állampolgári ismeretek tantárgy kapcsolata a földrajz és a történelem tantárggyal a társadalmi és a gazdasági folyamatok tanulása során. In: Tóth Péter – Hegyesi Dóra (szerk.): *I. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia. Oktatás egy változó világban – Tanulmánykötet.* pp. 83–89. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Műszaki Pedagógiai Tanszék. DOI: https://doi.org/10.3311/ISNK-113
- 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
- Seres Zoltán – Bak Mónika (2023): Fókuszban a társadalom – A földrajz és a kémia tantárgyak kapcsolata. *GeoMetodika* 7. 1. pp. 59–74.
- Seres Zoltán – Nagy Bence (2025): Környezeti szemléletformálás két eltérő környezeti adottsággal rendelkező budapesti gimnáziumban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 13. 1. pp. 143–160. DOI: https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.1.143.160
- Seres Zoltán – Martzy Réka – Pinczési Botond (2025): A tantárgyi integráció néhány lehetősége a magyar irodalom, a mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint a történelem tantárgyak vonatkozásban. *Educatio* 34. 4. pp. 609–622. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.2025.00131

- Séra László – Bakon Ildikó (1995): A téri megismerés fejlődése. *Pszichológia* 15. 3. pp. 313–329.
- Solem, Michael – Tani, Sirpa (2017): Geography Education, Primary and Secondary: International perspectives. In: Richardson, D. (szerk.): *The International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology.* John Wiley & Sons Ltd. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg1014
- Somogyi Éva (2024): A borostyán: a tantárgyakat összekötő gyanta. *GeoMetodika* 8. 1. pp. 27–48. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2024.8.3.2
- Sousa, Renata Teófilo – de Alexandria, Auzuir Ripardo – Portela, Ana Karine (2026): Teachers' perceptions of curriculum integration between natural sciences and mathematics in high school: a diagnostic study for the development of interdisciplinary proposals. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias* 21. 1. pp. *e-24305*. DOI: https://doi.org/10.14483/23464712.24305
- Stéger Csilla (2023): Tanárképzés az adatok tükrében. *Magyar Tudomány* 184. 2. pp. 192–201. DOI: https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.7
- Száray Miklós (2010): A térkép szerepe és elemzése a történelemórán. *Történelemtanítás* 1. 2. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/szaray-miklos-a-terkep-szerepe-es-elemzese-a-tortenelemoran/ (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Száray Miklós – Szabados György (2020): Történelem 9. Tankönyv. – Oktatási Hivatal, Budapest. 184 p. https://www.tankonyvkatalogus.hu/storage/pdf/OH-TOR09TB__teljes.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Szemerszki Marianna (2023): Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio* 32. 1. pp. 55–67. DOI: https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.4
- Széll Krisztián (2018): Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged. DOI: https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536

- Szilassi Péter – Szőllősy 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.
- Tani, Sirpa (2014): Geography in the Finnish school curriculum: part of the ‚success story'? *International Research in Geographical and Environmental Education* 23. 1. pp. 90–101. DOI: https://doi.org/10.1080/10382046.2013.858457
- Tani, Sirpa (2017): Geography and sustainability education in Finnish schools. In: Ida, Y. (szerk.): *ESD in geography, history, civics and social studies.* Kokoin Shoin, Tokió. pp. 248–258.
- Teperics Károly (2011): Korszerű társadalom-földrajzi ismeretek a földrajzoktatásban. *Földrajzi Közlemények* 135. 2. pp. 147–155.
- Teperics Károly – Sáriné Gál Erzsébet – Németh Gábor – Sütő László – Homoki Erika (2015): Földrajztanítás – válogatott módszertani fejezetek. – Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen. 245 p.
- Tóbiás Katinka – Boros Lajos (2022): A földrajzoktatás játékosítása a városszimulátorok által. *GeoMetodika* 6. 1. pp. 59–72.
- Ütőné Visi Judit (2005): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Iskolakultúra* 15. 3. pp. 123–139.
- Ütőné Visi Judit (2009): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. https://ofi.oh.gov.hu/foldrajz-tantargy-helyzete-es-fejlesztesi-feladatai (utolsó letöltés: 2026. 07. 18.)
- Ütőné Visi Judit (2011): Helyzetkép és lehetőség – a földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények* 135. 2. pp. 115–123.
- Ütőné Visi Judit (2026): A tantervi változásokat követő vizsgafejlesztés – 20 éves a kétszintű érettségi. *GeoMetodika* 10. 1. pp. 47–60. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2026.10.1.3

- 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.
- Varjas János (2024): A globális környezeti problémák és a fenntarthatóságra nevelés megjelenése a magyarországi földrajz tantárgyban. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 153 p.
- Vass Vilmos (2012): A tantárgyi integráció tantervelméleti megközelítései. In: Buda A. – Kiss E. (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. pp. 444–450.
- Virranmäki, Eerika – Valta-Hulkkonen, Kirsi – Rusanen, Jarmo (2019): Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – a case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education* 28*.* 2. pp. 103–117. DOI: https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637
- Vit Eszter – Holb Éva Marianna (2022): A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából. *Iskolakultúra* 32. 1. pp. 23–43. DOI: https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.1.23
- Van der Schee, Joop (2014): Looking for an international strategy for geography education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)* 3. 1. pp. 9–13. DOI: https://doi.org/10.4458/3253-02
- Varga Andrea (2019): Kémia a földrajztanításban. *GeoMetodika* 3. 3. pp. 5–18. DOI: http://doi.org/10.26888/GEOMET.2019.3.3.1
- Varga Dávid Csaba (2021): Miként jelenik meg a tanár másik szakja a földrajz tanítása közben? *GeoMetodika* 5. 3. pp. 19–33. DOI: https://doi.org/10.26888/GEOMET.2021.5.3.2
- Vlček, Petr – Svobodová, Hana – Resnik Planinc, Tatjana (2018): Integrating Physical Education and Geography in elementary education in the

Czech Republic and the Republic of Slovenia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 49. 6. pp. 868–887. DOI: https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1466267

- 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
- Xuan, Xiaowei – Jin, Qingna – Jo, Injeong – Duan, Yushan – Kim, Mijung (2019): The Potential Contribution of Geography Curriculum to Scientific Literacy. *Journal of Geography* 118. 7. 1–12. DOI: https://doi.org/10.1080/00221341.2019.1611906
- You, Hye Sun (2017): Why teach science with an interdisciplinary approach: History, trends, and conceptual frameworks. *Journal of Education and Learning* 6. 4. pp. 66–77. DOI: https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p66

TANTERVEK

- Földrajz, kerettanterv a gimnáziumok 9–10. évfolyama számára (2012). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- Állampolgári ismeretek, földrajz, történelem kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára (2020). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
- Állampolgári ismeretek, földrajz, természettudomány, történelem kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára (2020). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

- Kerettanterv a Fenntarthatóság tantárgy oktatásához 9–10. évfolyam. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet/
- Kerettanterv a Fenntarthatóság tantárgy oktatásához 11–12. évfolyam. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet/
- NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020. 17. Igazságügyi Minisztérium, Budapest. https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes

ÁLLÁSFOGLALÁSOK, ORSZÁGOS MÉRÉSEK EREDMÉNYEI

- A Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása a 2020. január 31-én megjelent módosított Nemzeti alaptantervvel kapcsolatban (2020). https://www.foldrajzitarsasag.hu/hirek/300-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa-a-2020-januar-31-en-megjelent-modositott-nemzeti-alaptantervvel- kapcsolatban (utolsó letöltés: 2026. 07. 06.)
- Országos Kompetenciamérés, digitális országos mérések. Országos jelentés (2023). Oktatási Hivatal, Budapest. 30 p. https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 14.)
- PISA2025 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest. 32 p. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2025.pdf (utolsó letöltés: 2026. 10. 21.)
- Tájékoztató a TIMSS2023 eredményeiről. Oktatási Hivatal, Budapest. 22 p. 2024. december 4. https://www.oktatas.hu/sajtoszoba/sajtoanyagok/kiegyensulyozottan_teljesitettek_magyar_diakok_TIMSS (utolsó letöltés: 2026. 07. 14.)

- Tíz gondolat a megújított NAT Történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területéről. Történelemoktatók Szakmai Egyesülete (TSZE) (2020.02.02.). https://tortenelemoktatok.hu/allasfoglalasok/tiz-gondolat-a-megujitott-nat-tortenelem-es-allampolgari-ismeretek-muveltsegi-teruleterol.html (utolsó letöltés: 2026.07.14.)

SZERZŐ NÉLKÜL FORRÁSOK

- (Forrás1) Útmutató az állampolgári ismeretek tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján (2020). Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 46 p. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-allampolgari-ismeretek-tantargy-tanitasahoz.pdf (utolsó letöltés: 2026. 07. 14.)
- (Forrás2) Új laptárs: a GeoMetodika (2017). Történelemtanítás 8. 1–2. http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/uj-laptars-a-geometodika-08-01-17/ (utolsó letöltés: 2026. 07. 14.)
- (Forrás3) Helyzetkép 2025 – Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/kiadvanyok/helyzetkep/2025/#/kiadvany/neveles-es-oktatas/a-koznevelesi-es-a-szakkepzo-intezmenyekben-alkalmazott-foallasu-pedagogusok-oktatok-szama-iskolatipusonkent-korcsoportok-es-nemek-szerint-2025-2026 (utolsó letöltés: 2026. 07. 14.)

A 4. és az. 5. táblázatokhoz és a 9. ábrához felhasznált tantervi szabályozók és egyéb források elérhetősége:

- Ausztria: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html
- Csehország: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ ; https://eurydice.eacea.

ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika

- Horvátország: https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539
- Lengyelország: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000639 https://podstawaprogramowa.pl/
- Románia: https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/curriculum-oriz/planuri-cadru-actuale https://www.portalinvatamant.ro/dbimg/files/Plan-Cadru%20gimnaziu.pdf
- Szerbia: https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2?fromLink=true https://pravno-informacioni-sistem.rs/reg-overview# https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sr/national-education-systems/serbia/srbija-overview
- Szlovákia: https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/ https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/slovakia/overview
- Szlovénia: https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/
- Ukrajna: https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi

Melléklet

Példa egy komplex projektfeladatra – tanulói példány

Ennek a projektfeladatnak az a lényege, hogy elmélyüljetek a földrajz és a történelem tantárgy kapcsolódási pontjaiban különböző témák segítségével. A projekt során **öt** különböző **részfeladat**ot kell elkészítenetek, amelyekkel pontokat gyűjthettek, összesen **100 pont érhető el. 4–5 fős csoportokban** dolgozzatok! A részfeladatokat (a 2. részfeladat kivételével) **e-mailben** küldjétek el **a megadott határidőig**! A 2. részfeladatot személyesen kell leadnotok.

VÁLASZTHATÓ TÉMÁK

1. **A természeti jelenségek hatása a társadalomra** *(pl. vulkánkitörések, földrengések a történelmi múltban, éghajlatváltozások az ókorban/középkorban)*
2. **Településtípusok (pl. tanyák, falvak, városok), településfejlődés, településkép-változás a történelmi múltban** *(pl. telepítő tényezők, a középkori városok képe, urbanizáció)*
3. **Jelentős demográfiai változások és azok hatása a történelmi múltban** *(pl. népvándorlás az ókor végén, népességszám-változások az első ipari forradalomig, népességtömörülések, középkori járványok)*
4. **A gazdaság működése a történelem során egy konkrét példa alapján** *(pl. a középkori uradalmak felépítése és működése, a nagy földrajzi felfedezések hatásai)*
5. **A pénz és a társadalom kapcsolata – a pénz a történelemben** *(pl. ókori fizetőeszközök, készpénz és bankkártya napjainkban, a pénzfejlődés állomásainak bemutatása Magyarország példáján)*

RÉSZFELADATOK

1. A témaválasztás indoklása, az előzmények számbavétele, a célotok megfogalmazása – 10 pont

Mutassátok be röviden a választott témát az alábbi segítő kérdések és elvárások figyelembevételével!

- **Segítő kérdések:** Miért ezt a témát választottátok? Milyen előzetes tudásotok van a témáról (pl. mit tanultatok arról földrajzórákon és történelemórákon)? Milyen ötleteitek vannak a téma feldolgozására és bemutatására? Mik a célkitűzéseitek a feladat megvalósításával kapcsolatban?
- **Formai elvárások:** minimum 10–12 gépelt mondat, 12-es betűméret, Times New Roman betűtípus, 1,5-ös sorköz.

2. Egy kézzel fogható produktum elkészítése – 25 pont

Készítsetek legalább egy kézzel fogható tárgyat vagy illusztrációt a témátok valamely részéhez! A produktum elkészítésének célja, hogy azon keresztül mutassátok be a téma egy-egy elemét, valamint, hogy egy külső szemlélő számára is világos legyen, min fogtok dolgozni. A kézzel fogható tárgy lehet például egy makett (pl. egy középkori városról) vagy mozgatható modell (pl. az ókor végi népvándorlásról), egy (interaktív) térkép (pl. a legjelentősebb európai vulkánkitörések helyéről és azok hatásairól), vagy különböző tárgyak általatok elkészített másolatát bemutató „minitárlat" (pl. a pénz fejlődéséről). Bármilyen ötletetek van, keressetek bátran!

A produktum értékelési szempontjai:

- a produktum eredetisége, ötletessége – 5 pont
- a produktum kidolgozottsága, látványvilága – 10 pont
- a produktum illeszkedése a választott témához – 5 pont
- a produktum használhatósága a választott téma megértése szempontjából – 5 pont

3. A választott téma részletes bemutatása – 30 pont

Mutassátok be a választott témátokat! A munkátokban térjetek ki a téma legfontosabb jellemzőire, az általatok készített produktum témához illeszkedésére, valamint a téma történelemórai és földrajzórai kapcsolódásaira (pl. milyen fogalmak, jelenségek mentén kapcsolható a választott témátok az egyes tantárgyakhoz)! A téma bemutatásához különféle forrásokat használjatok: a tankönyvek mellett kutassatok a könyvtárban és az interneten is! Ügyeljetek arra, hogy mindig megbízható forrásokból tájékozódjatok! A felhasznált forrásokat minden esetben tüntessétek fel!

Formai elvárások: minimum kettő és fél A/4-es gépelt oldal, 12-es betűméret, Times New Roman betűtípus, 1,5-ös sorköz, normál margók.

Értékelési szempontok:

- a szöveg szerkezete, felépítése – 5 pont
- a szöveg tartalma, a téma értelmezése, bemutatása, a kapcsolódási pontok feltárása és bemutatása – 17 pont
- a szöveg nyelvezete, érthetősége – 5 pont
- a források *(minimum 4 különböző forrás)* használata, azok pontos feltüntetése – 3 pont

4. Előadás összeállítása – 25 pont

Mutassátok be maximum 7 percben egy prezentáció (pl. Power Point, Prezi) segítségével az általatok választott téma lényegét, az elkészített produktumot, valamint a közös munkátok lépéseit, folyamatát! Az előadás vázát a határidő lejárta előtt küldjétek el e-mailben!

Értékelési szempontok:

- az előadás szerkezete, felépítése – 5 pont
- az előadás tartalma, a tartalmak kapcsolódási pontjainak bemutatása – 10 pont
- a közös munka állomásainak bemutatása – 2 pont
- a közös munka értékelése – 3 pont
- előadásmód – 3 pont
- a források használata, azok feltüntetése – 2 pont

5. A közös munka dokumentációja, értékelése – 10 pont

Mutassátok be röviden a közös munkátok állomásait valamilyen formában (pl. szövegesen, képeken keresztül, infografikán)! Ehhez fontos, hogy a projekt elkészítése során folyamatosan dokumentáljátok a közös alkotási folyamatot (pl. képekkel, videókkal): a projekt különböző állomásain készüljön legalább egy-egy kép vagy videó, amelyeket csatoltok a dokumentációhoz. Az egyes képeket vagy videókat lássátok el lényegre törő feliratokkal!

Értékeljétek is a csoportotok munkáját az alábbi kérdések szöveges megválaszolásával:

1) Mennyire volt gördülékeny a közös munka? 2) Milyen nehézségek adódtak a projektfeladat elkészítése során? 3) Mi volt a legemlékezetesebb pillanat a projekt elkészítése során? 4) Mit tanultatok a projekt elkészítése alatt? 5) Csinálnátok-e valamit másként legközelebb egy hasonló projekt során? Ha igen, mit?

A részfeladatokat, a határidőket és a pontszámokat tartalmazó táblázat

A csoporttagok neve:			
Részfeladat	**Határidő**	**Elérthető pontszám**	**Elért pontszám**
1. A témaválasztás indoklása, az előzmények számbavétele, a célotok megfogalmazása		***10***	
2. Egy kézzel fogható produktum elkészítése		***25***	
3. A választott téma részletes bemutatása		***30***	
4. Az előadás összeállítása és bemutatása		***25***	
5. A közös munka dokumentációja, értékelése		***10***	
Összesen		**100**	

Néhány internetes cikk/videó kedvcsinálónak:

1. https://afoldgomb.hu/magazin/a-foldgomb-2010-3/felezer-ev-fagyoskodas-kisjegkorszak-jelleme
2. https://qubit.hu/2020/11/12/a-tortenelem-arra-tanit-hogy-talalekonysaggal-es-egyuttmukodessel-tul-lehet-elni-a-klimakatasztrofat
3. https://mult-kor.hu/miert-voltak-annyira-budosek-a-kozepkori-varosok-20220318
4. https://mult-kor.hu/20100419_vulkankitores_es_a_francia_forradalom
5. https://www.youtube.com/watch?v=Jme0nawS0Pk

Utószó

Egy friss szemléletű, szenvedélyesen vitatkozó és számos ponton vitatható megállapításokat tartalmazó írást ajánlok az olvasónak. Miért? Mert a változó oktatási viszonyok, az iskola világának átalakuló gyakorlata óhatatlanul igényli a tantervekkel kapcsolatos hazai gondolkodás újszerű megközelítését, az egyéni innovációk támogatását. Seres Zoltán írása elkötelezetten és szakszerűen érvel a földrajztanítás új hangsúlyainak kijelölése és megtalálása, a társadalomtudományi szemlélet erősítése érdekében.

Az írás valós és időszerű oktatási-módszertani kérdésekre fókuszál a földrajztanítás szempontjából, hiszen lassan 40 éve fogalmazódott meg az az igény a hazai oktatáskutatásban, hogy a hagyományos diszciplínákra épülő tartalmak mellett egyre több új tartalomnak és a mindennapokban használható tudáselemeknek, képességeknek is meg kellene jelennie a diákok iskolai oktatása során. A könyvben olvasható számos földrajztanításra vonatkozó előremutató javaslat mellett éppen ezért különösen fontos a gondolkodásra, vitára ösztönző komplex és integratív szemlélet, amely a földrajz, a történelem és az állampolgári ismeretek összekapcsolási lehetőségeit járja körül. A szerző fontos állítása Cholnoky Jenő megfogalmazását használva, hogy a történelem és a földrajz közötti kapcsolat *„szigorú, eltéphetetlen és kikerülhetetlen”*. A térbeli és időbeli dimenziók összekapcsolása nem luxus, hanem a komplex társadalmi-környezeti jelenségek megértésének alapfeltétele.

A könyv további fontos hozadéka a szerző által fejlesztett új szemléletű problémaalapú feladatok, jó gyakorlatok összegyűjtése és bemutatása. Köztudott, hogy a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítésében a legnagyobb segítség és meggyőző erő a tanárok számára az lehet, ha számos jó gyakorlatot ismerhetnek meg.

Az írás korszerű tantervtörténeti és módszertani kontextusban vállalkozik arra, hogy érveljen a földrajzoktatás megújítása, a tantárgyi integráció,

a tantárgyközi oktatás-nevelés (azaz, amikor a tantárgyi struktúra különböző tantárgyai nem izoláltan léteznek, hanem többirányú kapcsolat van közöttük) lehetőségeinek alkalmazása mellett, a jövőre orientált iskolai gyakorlat érdekében.

Olvassák figyelemmel és reflektív szemlélettel, ha kell kétkedéssel – hiszen minden újszerű gyakorlat megismerése egyszerre ösztönzi az önkorrekciós mechanizmusok működését és szabadítja fel a mindennapi praxisban az innovációs energiákat.

Dr. Kaposi József



Kiadja a Rendszerváltás Történetét Kutató Intézet
és Levéltár Nonprofit Közhasznú Kft.

Nyomdai munka: Tama Solutions Kft.
Felelős vezető: Banicz Judit

ISBN: 978-615-6541-16-1

ISSN: 3141-8643

SERES ZOLTÁN

„SZIGORÚ, ELTÉPHETETLEN ÉS KIKERÜLHETETLEN" KAPCSOLATOK

A földrajz tartalmi integrációs lehetőségei a társadalomtudományos tantárgyakkal

„Egy friss szemléletű, szenvedélyesen vitatkozó és számos ponton vitatható megállapításokat tartalmazó írást ajánlok az olvasónak. Miért? Mert a változó oktatási viszonyok, az iskola világának átalakuló gyakorlata óhatatlanul igényli a tantervekkel kapcsolatos hazai gondolkodás újszerű megközelítését, az egyéni innovációk támogatását. Seres Zoltán írása elkötelezetten és szakszerűen érvel a földrajztanítás új hangsúlyainak kijelölése és megtalálása, a társadalomtudományi szemlélet erősítése érdekében. (…)

A könyvben megjelenő számos földrajztanításra vonatkozó előremutató javaslat mellett éppen ezért különösen fontos a gondolkodásra, vitára ösztönző komplex és integratív szemlélet, amely a földrajz, a történelem és az állampolgári ismeretek összekapcsolási lehetőségeit járja körül. Fontos állítása a szerzőnek Cholnoky Jenő megfogalmazását használva, hogy a történelem és a földrajz közötti kapcsolat »szigorú, eltéphetetlen és kikerülhetetlen«. A térbeli és időbeli dimenziók összekapcsolása nem luxus, hanem a komplex társadalmi-környezeti jelenségek megértésének alapfeltétele.

A könyv további fontos hozadéka a szerző által fejlesztett új szemléletű problémaalapú feladatok, jó gyakorlatok összegyűjtése és bemutatása. Köztudott, hogy a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítésében a legnagyobb segítség és meggyőző erő a tanárok számára az lehet, ha számos jó gyakorlatot ismerhetnek meg."

Kaposi József, a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának elnöke

„A bemutatott igényesen összeállított és feldolgozott kutatás, valamint a problémafelvető kutatási következtetések stabil alapjai lehetnek a földrajztanítás-tanulás módszertani kultúráját fejlesztő folyamatnak, illetve a tantárgyi integrációk irányába mutató tanterv- és tananyagfejlesztésnek egyaránt. Ezen túlmenően a könyv egyik kiindulópontja lehet annak a társadalmi diskurzusnak, amely megalapozza a köznevelés tantárgyi rendszerének újragondolását, (…) és a tantárgyi szétaprózottság helyett egy integráltabb, a mindennapok problémáira koncentráló tartalmú és módszertani kultúrára alapozott köznevelés irányába vezet."

Makádi Mariann, szakmetodikus mestertanár, ELTE TTK;
a GeoMetodika földrajz szakmódszertani folyóirat főszerkesztője