

# A FÖLDRAJZOKTATÁS TARTALMI, SZERKEZETI ÁTALAKULÁSA

ÜTÖNÉ VISI JUDIT

THE CHANGE OF CONTENT AND STRUCTURE IN TEACHING GEOGRAPHY

## ABSTRACT

Historically speaking, a manifestly negative tendency has been witnessed since the 1978 curricular reform, which both meant a decrease in the number of lessons per week and in the number of years where geography is taught as an independent subject. Although the 2003 and 2007 National CoreCurriculum brought about a slightly favourable change in this latter aspect, it amounted to no significant change in geography's status. The changes in the subject's content and structure brought about by the curricular reforms of the 1990s were only partially consented to by geography teachers. Although geography teachers acknowledge the importance of methodological and attitudinal changes, traditional information transferring methods still dominate and no actual methodological-attitudinal transformation has taken place yet. The main obstacle of renewal is shortage of time. The status of geography can only be raised by coordinated professional action and by planning a modern educational program to be accepted by all parties concerned.

**Keywords:** curricular reform, decrease in the number of lessons, changes,

## A földrajzoktatás kereteinek változása

„Minden tudomány kimeríthetetlen; azért tanulni kell folyvást, az egész életen át; különösen a tanárnak kell szünet nélkül tanulnia.

Ha ily meggyőződéssel hagyják el az egyetemet azok, kik majd a földrajzot tanítani fogják, s ha a tudományért folyvást lelkesülnek és buzgólkodnak, akkor bármily tanterv és utasítás mellett is sikeres lesz tanításuk.”

*Hunfalvy János*

Hunfalvy János szavai ma talán még időszerűbbek, mint elhangzásukkor, 1887-ben. A hazai földrajzoktatás ugyanis jelentős tartalmi és szerkezeti átalakuláson ment keresztül az elmúlt időszak tantervi reformjai során, ez pedig folyamatos alkalmazkodást, a szaktárgyi ismeretek bővítését és az oktatási módszerek átalkítását várta el a földrajztanároktól. Mindeközben több alkalommal az önálló tantárgyi lét megmaradásáért is küzdeni kellett.

Ennek a változásnak egyik elindítója a földrajzoktatásra fordítható időkeret jelentős mértékű csökkenése volt, amely egyszerre jelentette a heti óraszám csökkenését, valamint azon évfolyamok számának visszaszorulását, amelyeken föld-

rajzoktatás folyik. Ez a térvesztés valamennyi iskolatípusban jól nyomon követhető volt.

Ezzel egy időben jelentősen átalakult a társadalmi és az oktatáspolitikai környezet (IMRE A. 2003, 2005). Az oktatáspolitikai elemzések, a pedagógusok és a szülők körében végzett felmérések eredményei egyértelműen alátámasztják, hogy megváltozott a közoktatásban megszerezhető ismeretek iránti társadalmi igény, ami természetesen hatott az oktatásban résztvevő diákok szemléletére és elvárásaira is (CSAPÓ B. 2002). Az átalakulás folyamatát ugyancsak befolyásolta a közoktatást lezáró érettségi vizsga tartalmi és szerkezeti modernizációja.

Nagyon fontos, hogy kitérjünk a NAT-2003 szakmai vitáiban ismételten felvetődött és a földrajzoktatást a későbbi tantervreformok során akár alapjaiban is érintő szakértői vélekedésekre. A szakmai viták során nyilvánosan is megfogalmazódott az a vélemény (BÁTHORY Z. 2003), hogy az önálló Földünk-környezetünk műveltségi terület óraszámát – annak alacsony volta miatt – érdemes lenne felosztani az *Ember a természetben*, valamint az *Ember és társadalom* blokkok között. Báthory ezt a javaslatot nemzetközi példákkal és tendenciákkal igyekezett alátámasztani. Annak természetesen nem zárta ki a lehetőségét, hogy a földrajz az iskolák programjában önálló tantárgyként továbbra is megjelenjen, csak a szabályozó dokumentumok szintjén érezte ennek feleslegességét. Azt is hangsúlyozta, hogy hasznosabb lenne, ha a tantárgyi lobbis az óraszám növelése helyett a módszertani modernizáció érdekében emelné fel a hangját. A felvetés természetesen hatalmas szakmai felháborodást váltott ki a földrajzosok körében, hiszen az önálló műveltségi terület esetleges megszüntetése a földrajzoktatás további térvesztését, a tantárgyi presztízst minden eddiginél mélyebb szintre történő süllyedését jelentette volna. Ennél sokkal nagyobb veszély, hogy magában hordozta az önálló földrajzoktatás megszűnésének lehetőségét is, hiszen a két műveltségi területre történő szétbontás a földrajzi ismeretek más tantárgyak által (biológia, fizika, kémia és történelem) történő közvetítését is lehetővé tette volna. Ez a felvetés abból a szempontból is veszélyes és téves volt, hogy a földrajzi ismeretrendszer szétbonthatónak – természet- és társadalomtudomány között feloszthatóknak – tartotta, ami teljes mértékben ellentétes a földrajztudomány és így a földrajz tantárgy eredendően integrált jellegével.

Nem állja meg a helyét Báthory két másik felvetése sem. Nevezetesen az, hogy az óraszám növekedése nem jár együtt az eredményesebb oktatással. De az sem igaz, hogy a magyar diákok magas kötelező óraszámú csak más tantárgyak rovására teszi lehetővé az egyes tantárgyak óraszámának növelését. A felvetés ellen szót emelő szakemberek az Európai Unió hivatalos adataira alapozva ennek épp az ellenkezőjét bizonyították (PROBÁLD F. 2004).

Báthory Zoltán cikkének köszönhetően az elmúlt időszak tantárgyi reformjai során nem tapasztalható, széleskörű szakmai összefogás bontakozott ki a föld-

rajzoktatás érdekében. Ennek során megszólaltak az egyetemi oktatók, a tantárgyi szakértők, a pedagógusok és a szakmai szervezetek is. Bizonyára ennek a gyors és egységes fellépésnek is köszönhető, hogy a NAT-2003 végleges formájában a földrajzoktatás szempontjából kedvező változások kerültek elfogadásra (önálló tantárgyi oktatás le lehetősége az 5-6. évfolyamon, a környezeti szemlélet megerősödése). Az önálló tantárgyi oktatást közvetlenül fenyegető veszély elmúlt, de nem szűnt meg. Ezt bizonyítják az integrált természettudományos oktatás lehetőségét vizsgáló újabb és újabb szakmai konzultációk, illetve az ilyen irányú kutatásokhoz kapcsolódó publikációk is (Csorba L. 2002). Ezek a törekvések a NAT 2006-os korrekciója kapcsán ismét felerősödtek, és ma még nem látható egyértelműen, hogy milyen mértékben érinthetik az önálló földrajzoktatást. Az Országos Köznevelési Tanács üléseiről készített, nyilvánosságra került feljegyzések egyértelműen alátámasztják, hogy az egységes természettudományos oktatás bevezetéséhez kapcsolódó elképzelések ismételten felvethetik a földrajzi ismeretrendszer feloszthatóságának kérdését. Ilyen tartalmú információ olvasható az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján az OKNT 2008. május 15-i üléséről készült jegyzőkönyvben is <sup>1</sup>. Eszerint az egységes természettudomány tantárgy az 5-8. évfolyamokon átveszi, illetve átveheti a természetismeret, a fizika, a kémia és a biológia, részben a földrajz, valamint az életvitel és gyakorlati ismeretek szerepét. A földrajzi ismeretek beemelése az új tantárgyba az 5-6. évfolyamon – az eddigi egységes természetismeret alapozás folytatásaként – valójában nem jelent új elemet. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a 7-8. évfolyamos tananyag (kontinensek és hazánk földrajza) esetében erre nem nyílik lehetőség. Ezeken az évfolyamokon – éppen a természet és a társadalomtudományos eszközök és módszerek összekapcsolódásának köszönhetően – csak az önálló tantárgyi oktatás tudja közvetíteni a megfelelő színvonalú földrajzi ismereteket és képességeket.

A hazai földrajzoktatás történetének legfontosabb eseményeit összegezendő érdemes egy táblázatban összefoglalni az elmúlt több mint 50 év tantervreformjaihoz kapcsolódó óraszámváltozásokat. A számok magukért beszélnek, és egyértelműen bizonyítják a tantárgy térvésztését a hazai közoktatásban.

---

<sup>1</sup> <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=403&articleID=231979&ctag=articlelist&iid=1>

A bevezetés éve	Az általános iskolai osztályok heti óraszámja					A gimnáziumi osztályok heti óraszámjai				Összóraszám
	4.	5.	6.	7.	8.	I. (9)	II.(10)	III.(11)	IV.(12)	
1950	3	4	4	3	-	3	3	3	-	23
1956	2	2	3	2	2	2	3	2	-	18
1962	K	2	2	2	2	2	3	-	-	13
1965	K	2	2	2	2	2	2	2	-	14
1978	K	K	2	2	2	3	2	-	-	11
NAT	T	T	T	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	4-8
1998	T	T	T	1,5	1,5	2	2	-	-	7
NAT (2).	T	T/1	T/1	1-2	1-2	1-2	1-2			4-10

1. táblázat: A földrajz tantárgy óraszámának változása az utóbbi fél évszázadban

Table 1. Changes in the number of teaching hours in geography teaching in the last half decade

Forrás: Probáld Ferenc: A földrajztanítás Magyarországon (OKI, 1999.) a szerző módosításaival; K = környezetismeret, T = természetismeret, NAT(2) = a NAT-2003 és 2006-ban kiadott korrekciója

Az óraszámok alapján megállapítható, hogy a tantárgy a *legkedvezőbb helyzetben* az 1950-es évek első felében volt. A magas óraszám vélhetően annak volt köszönhető, hogy a tantárgynak kiemelkedő szerepet szántak a világnézeti nevelésben. Némileg hasonlóan a földrajzoktatásnak az I. világború után, illetve a II. világháborút megelőzően megnövekedett politikai szerepvállalásához. A politikai helyzet változása, majd a tanári szabadság fokozatos erősödése azonban lehetővé tette, hogy a földrajzoktatás kilépjen ebből a szorításból. Ez a tantárgyi oktatás szempontjából kedvező változás azonban azzal is járt, hogy a földrajz tantárgy kikerült az oktatáspolitikai érdeklődési köréből. Az oktatáspolitikusok a mai napig nem ismerték fel, hogy a földrajzoktatásnak kiemelkedő jelentősége van olyan, napjainkban egyre meghatározóbbá váló folyamatok jellemzőinek és háttérének felismertésében, mint a globális környezeti és társadalmi problémák, a globalizáció hatásai vagy a más kultúrákkal szembeni tisztelet és tolerancia kialakítása. Ebben bizonyára egyaránt szerepe van a földrajztudomány kép-

viselőinek és a tantárgyfejlesztőknek. Megítélésem szerint ezért elengedhetetlen, hogy minél hamarabb újradefiniáljuk a földrajzoktatás feladatát és céljait, illetve ezzel összhangban olyan tartalmi elemek kerüljenek be a tantervekbe, hogy azok alátámasszák a földrajz kiemelkedő szerepét napjaink természeti társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatainak megértésében. Ha ez nem következik be, nagy a veszélye a további térvésztesnek, illetve az önálló tantárgyi oktatás megszűnésének.

### Reformfolyamatok a XX. század végén

Az 1980-as évek második felének oktatáspolitikai folyamatai már egyértelműen mutatták, hogy a központi tantervek egyre kevésbé tudták betölteni általános érvényű szabályozó szerepüket, ezért egyre nagyobb teret kaptak az intézmények önálló törekvései. A helyzet mindinkább megérett egy új közoktatási reform kidolgozására, melynek munkálatai 1989-ben kezdődtek el, és végül 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv (NAT) elfogadásával zárultak le. Az új dokumentum bevezetésére 1998. szeptember 1-től az 1., 7. és 9. évfolyamon került sor.

A NAT 7. és 9. évfolyamon történő bevezetése már az első évben és alapjaiban érintette a földrajzoktatás eddig megszokott tartalmi, illetve szerkezeti jellemzőit, annak ellenére, hogy a földrajz a NAT-ban továbbra is megőrizte önállóságát, és azon kevés tantárgy közé tartozott, amely egyetlen műveltségi területhez – Földünk és környezetünk – kapcsolódott. Érdemes összehasonlítani a korábbi – a többször módosított 1978-as – tanterv és a NAT alapján kialakult földrajzoktatást

Évfolyam**	1978-as tanterv	NAT
6.*	Kontinensek földrajza: Afrika, Ausztrália és Óceánia, Amerika, Ázsia.	
7.	Európa és a Szovjetunió.	A Föld és bolygótestvérei. A Föld.
8.	Magyarország földrajza. Csillagászati ismeretek.	Kontinensek – tájak – országok.
9.	Általános természeti földrajz. Általános társadalomföldrajz.	Övezetesség a Földön. Magyarország földrajza.
10.	A világ regionális földrajza. Magyarország földrajza.	A világ helyzete. A globális környezeti problémák földrajzi vonatkozásai.

2. táblázat: Az 1978-as tanterv és a Nemzeti alaptanterv földrajzi tartalmi

Table 2. The contents of the subject geography in the 1978 National Core Curriculum

6\* A 6. évfolyamon a NAT-ban természetismeretet szerepelt, integrált alapozó jellegű tantárgyként, amely az Ember és természet műveltségi terület része volt. \*\* A NAT 7-8. és 9-10. évfolyamra határozta meg a követelményeket. A táblázat a leggyakrabban alkalmazott éves felosztást tartalmazza.

Láthatjuk, hogy a NAT bevezetésével alapvető változás következett be a tananyag elrendezésében. Az általános iskola 7-8. osztályába az eddig megszokott regionális földrajz helyett általános természeti földrajzi tartalmak kerültek. Az általános természeti földrajz oktatásának célja, hogy megalapozza a kontinensek földrajzának feldolgozását, amelyre ebben a tantervi elrendezésben a korábbiaknál jóval kevesebb idő jutott. A tipikus tájak fogalmának bevezetésével pedig átalakult a regionális földrajz eddig országok, ritkábban országcsoportok alapján történő tanítása is. A tananyag elrendezésének másik érdekessége az övezetesség földrajzának elhelyezése, amely átkerült a középiskolába, és ilyen módon elszakadt a geoszférák földrajzától. Szokatlan hazánk földrajzának elhelyezése is. Hangsúlyosabbá vált viszont a 10. évfolyam tananyagát képező általános társadalmi-gazdasági földrajz, és jelentősen nőtt az ugyancsak erre az évfolyamra tervezett globális környezeti problémák oktatásának szerepe is. Természetesen megjelentek földrajzi tartalmak az Ember és természet műveltségterületben is az 1-4. és 5-6. évfolyamokon. Az 1-4. évfolyam tantervében szerepelt az élettelen környezet megismerése és itt kaptak helyet a tájékozódási alapismeretek is. Még több földrajzi tartalom került az 5-6. évfolyam tantervébe: természetföldrajzi környezetünk jellemzői (domborzat, időjárás-éghajlat, felszíni és felszín alatti vizek, óceánok és szárazföldek), a térkép és a földrajzi fókusz használata, de itt ismerkedtek meg a tanulók Magyarország nagytájaival is. Emellett földrajzi tartalmak jelentek meg egyéb műveltségi területekben is, pl. az Ember és társadalom, de érintőlegesen az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületben is.

A NAT bevezetése egyben új szemléletmódot is igényelt a hazai földrajzoktatástól. A korábbiakhoz képest sokkal hangsúlyosabbá vált a környezeti szemlélet. Erre utal a műveltségterület neve és a tananyag tartalmában bekövetkezett hangsúlyeltolódás is. Erősödött az összefüggésekben való gondolkodás, a függőségi viszonyok és kapcsolatrendszerek felismertetése és megértetése iránti igény. Átalakult a térszemlélet fejlesztésének logikája is. Már az általános iskolában is két térbeli megközelítésnek (térszemléletnek) lehettünk tanúi: 4-6. osztályban a lineárisan táguló földrajzi tér, míg a 7-8., sőt bizonyos szempontból a 9. évfolyamon is a távolról közelítés elvén felépített lineárisan szűkülő földrajzi térben történő mozgás volt a jellemző. A 9. évfolyam egy részében és a 10. évfolyamon pedig a koncentrikusan táguló tér adta meg az ismeretek elrendezésének keretét. Megfigyelhető, hogy jelentősen csökkent a regionális földrajz szerepe. Bár az általános iskolában továbbra is hangsúlyos maradt, szinte teljesen eltűnt viszont a középiskolából. Helyét egyértelműen az általános földrajzi (természet- és társadalomföldrajzi) megközelítés vette át. A tantervkészítők ezt azzal indokolták, hogy ez a rövidebb időkeretben jobban segíti a modellekben való gondolkodás kialakulását, és csökkenti a földrajztanításunkra jellemző ún. „újratanítást” (MAKÁDI M. 1999). A tanterv sajátosságosan ötvözte a lineáris és a koncentrikus tantervi építkezés elemeit is. Az általános iskolai földrajzoktatás egyértelműen

lineáris tantervre épült, míg a középiskolai évfolyamok földrajzoktatására a koncentrikus tananyag-elrendezés volt a jellemző.

A NAT elfogadtatása és gyakorlati bevezetése nem volt problémamentes. Talán a legnagyobb nehézséget az órakeret felosztása jelentette. A százalékos időkeret óraszámra történő átváltása éles tantestületi vitákba torkollott, és többnyire a kisebb érdekérvényesítő képességgel rendelkező tantárgyak (kevesebb szakos kolléga, nem kötelező érettségi tárgy, kevés helyre felvételi tantárgy), így a földrajz óraszámának további csökkenésével járt együtt. Ezek a tantárgyak többnyire csak a megadott százalékos felosztás alsó határának megfelelő óraszámokat kapták meg. Ez az időkeret az általános iskolák többségében a heti 1,5 órát jelentette, de az iskolavezetés szemléletétől és a helyi erőviszonyoktól függően előfordult, hogy a tantárgy oktatását heti 1 vagy heti 2 órában oldották meg. A középiskolában a gimnáziumokban szinte kivétel nélkül heti 2, a szakközépiskolákban és a szakiskolákban döntően heti 1-1,5 órában oktatták a tantárgyat. A jelentős óraszámú különbség természetesen magában hordozta az igencsak eltérő színvonalú és mélységű földrajztanítás kialakulását, ami megnehezítette az országos tantárgyi mérések megtervezését, a követelmények összeállítását és a versenyeztetést is. A heti 1 órás időkeret pedig már önmagában is komoly tantárgypedagógiai problémákat vetett fel. A kötelező időkeret százalékos felosztása és az ebből eredő alacsony óraszám annak ellenre mindvégig komoly probléma maradt, hogy a különböző, a törvény által megengedett nem kötelező, illetve különféle pedagógiai célokat szolgáló kiegészítő időkeret magasabb óraszámot is lehetővé tett volna (KERÉNYI A. – MAKÁDI M. 1997). Ezzel a lehetőséggel azonban a földrajz alig tudott élni.

Problémát jelentett a természetismeret további térhódítása is. Az integrált, alapo-zó szerepet betöltő tantárgy egy újabb évfolyamot vett el az önálló tantárgyi oktatástól, még akkor is, ha ismeretrendszerének jelentős részében földrajzi tartal-makat közvetített. A NAT bevezetésekor azonnal egyértelművé vált, hogy egy integrált, science típusú tantárgy oktatásához hiányzik a megfelelő képzettségű szaktanár és a módszertani kultúra is. Sok esetben nem is földrajzszakos kollégá-ra bízták a természetismeret tanítását (ÜTÖNÉ VISI J. 2002). A természetismeret abból a szempontból is problémát jelentett, hogy csak a természettudományi (természetföldrajzi) megalapozást vállalta fel. A társadalomföldrajzi tartalmak oktatásához szükséges alapokat az erre hivatott Ember és társadalom műveltségi területre épülő tantárgyak pedig egyáltalán nem tudták megteremteni. Azaz, az 5-6. évfolyam valójában nem készítette megfelelően elő a későbbi földrajzokta-tást.

Nagy ellenérzést váltott ki a tanárokból a tananyag elrendezése is. Mind az álta-lános, mind a középiskolában tanító kollégák élesen bírálták a NAT tartalmi építkezését. Az általános iskolában tanítók elsősorban arra hívták fel a figyelmet, hogy az általános természetföldrajz oktatása nem felel meg a tanulók életkori

sajátosságainak, hiányoznak a geoszférák jelenségeinek megértéséhez szükséges fizikai, kémiai alapismeretek is. Ugyancsak problémának tartották, hogy a hagyományosan az általános iskolai földrajzot lezáró Magyarország földrajza téma átkerült a középiskolába. A középiskolai tanárok úgy érezték, hogy nem megalapozott az övezetesség földrajza, a témakör feldolgozása ilyen alapismeretekkel és a geoszférák földrajzának oktatásától elszakítva gyakorlatilag megvalósíthatatlan. Bár a témának örültek, a tananyag-elrendezés szempontjából nem tartották szerencsésnek hazánk földrajzának oktatását sem. Ellenkezést váltott ki a regionális földrajz szinte teljes kimaradása és a közgazdasági-pénzügyi tartalmak megjelenése is. Ugyanakkor egyértelműen pozitívumként emelték ki a környezeti tartalmak megerősödését.

Ellenérzést váltott ki a műveltségi terület és az ebből kialakuló tantárgy névnek megváltozása (PROBÁLD F. 1996). A szakemberek amellet, hogy értelmezhetetlennek és hibásnak tartották a műveltségterület nevét, a hagyományokkal rendelkező hazai földrajzoktatás megszűnésének veszélyét is látták benne.

Újabb problémákat hordozott magában a tanterv alapvetően lineáris jellege is. Ennek okáról már korábban, az óraszámok kapcsán szóltunk. A lineáris tananyag-elrendezés különösen a 8+4 évfolyamos iskolák számára jelentett komoly nehézséget, hiszen nem nyújtott lehetőséget az általános iskolában tanultak újbóli rendszerezésére, és csak a földrajzi ismeretrendszer egy kis szeletének tanítására adott lehetőséget. Kevésbé nehezítette ez a tantervi építkezést a 6 és a 8 évfolyamos gimnáziumokban, hiszen itt többnyire egy kolléga oktatta a teljes tananyagot. A követelmények két évfolyamonként (7-8., 9-10.) történő meghatározása pedig megnehezítette a tanulók számára az iskolák közötti átjárhatóságot. Tovább bonyolította a helyzetet, hogy a NAT bevezetése a 7. és 9. évfolyamon már az első évben érintette a földrajz oktatását is. Például a 7. évfolyamosok egy évvel korábban a régi tanterv szerint már tanulták a távoli tájak földrajzát, a 9. évfolyamosok pedig az általános iskola 8. osztályában már megtanulták hazánk földrajzát, de nem tanultak semmit a geoszférák földrajzáról stb. Ezért a korábbi tantervet figyelembe véve szükség volt átmeneti tantervek elkészítésére is. Ezek a különféle átmeneti oktatási programok később komoly nehézséget okoztak a középiskolai földrajzoktatásban.

Mivel a NAT a 10. évfolyamig töltötte be szabályozó szerepét, a 11-12. évfolyam földrajzoktatása bizonytalanná vált. Az utolsó két évfolyamon folyó oktató-nevelő munkát az oktatáspolitikusok elképzelései szerint az érettségi vizsgára történő felkészülés, azaz a vizsgakövetelmények határozták meg. Ezek első változata azonban csak jóval később, 1998-ban készült el, éppen akkorra, amikor egy újabb, más tananyag-elrendezésben gondolkodó tantervi reform vette kezdetét.



A Nemzeti Alaptantervvel kapcsolatban megállapítható egy furcsa ellentmondás is. A dokumentum bevezetőjében meghatározott közös követelmények teljesítésében kulcsszerepet kap a földrajz. Különösen sok feladat hárul a földrajzra a Hon- és népismeret, a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz, illetve a Környezeti nevelés kapcsán megfogalmazott elvárások teljesítésében. Ezt a fontos szerepet azonban maga a tantervi szabályozás nem ismeri el, ezt bizonyítja a tantárgy oktatására fordítható időkeret jelentős csökkenése is.

Bár a NAT kötelező bevezetését az 1998/99-es tanévtől felfüggesztették, maga az alapdokumentum továbbra is érvényben maradt, és a későbbi tantervi reformok kiindulópontjává vált.

A Nemzeti Alaptanterv bevezetése feltételezte, hogy a minősített tantervi minták alapján megfelelő színvonalú helyi tantervek készülnek, és ezek a tantervek biztosítják majd az iskolai oktató-nevelő munka megfelelő minőségét. Ez azonban csak részben valósult meg, mert a bevezetés idejére csak kevés minősített mintatanterv készült el, és ezek sem váltak széles körben ismertté; valójában hiányzott a háromszintű tantervi szabályozás második szintje. Emellett az iskolák sem voltak minden esetben tisztában a rájuk háruló feladatokkal. Ebben a helyzetben születtek meg 1998–99-ben a kerettantervek, amelyek tulajdonképpen pótolták a hiányzó második tantervi szabályozó szintet. A kerettantervek hivatalosan a NAT-ra épültek megőrizve annak érvényességét, de a valóságban hamarosan átvették annak szerepét. A két szabályozó dokumentum számos ponton lényegesen eltért egymástól, és más oktatáspolitikai elvet is képviselt.

A kerettanterveket felmenő rendszerben vezették be 2001. szeptember 1-től az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, így a tervek szerint a 2004/2005-ös tanévben minden intézményben már a kerettanterv szerint folyt volna a munka. Mivel a NAT kötelező bevezetését 1999-ben felfüggesztették, az új tantervek viszont csak 2001-től léptek érvénybe, az iskolák választhattak, hogy a továbbra is a NAT szerint kívánják dolgozni, vagy visszatérnek az 1978-as tantervhez, illetve átmeneti tantervet alkalmaznak. A rendelkezéseknek köszönhetően ebben az átmeneti időszakban igencsak vegyes kép jellemezte a hazai földrajzoktatást (ÜTÖNÉ VISI. J. 1999)

A földrajzoktatás 1998. szeptember 1-jén a 7. évfolyamon	Lehetőségek 1999. szeptember 1-jétől az átmeneti időszakra	Problémák, veszélyek
Áttérés a NAT-ra	1. A földrajzoktatás folytatása a NAT követelményei alapján a 8. évfolyamon. 2. Visszatérés a 8. évfolyamon az 1978-as tantervre.	1. Az iskolaváltás után csatlakozás olyan 9. évfolyamhoz, amely nem a NAT szerint tanult. 2. Témák esetleges kimaradása, időhiány. 3. Tankönyv-probléma.
Átmeneti tanterv bevezetése	1. További fokozatos áttérés a NAT-ra. 2. Visszatérés a 8. évfolyamon az 1978-as tantervre.	1. Az egyedi jelleg miatt nehéz az iskolaváltás. 2. Témák kimaradásának veszélye. 3. Tankönyv- probléma.
Hagyományos tanterv szerinti oktatás	A hagyományos tanterv szerinti oktatás folytatása.	A tartalmi és szemléletmódbeli változások elmaradása.

3. táblázat: A földrajzoktatás az átmeneti időszakban (1999–2001)

Table 3. Teaching geography in the transitional period (1999–2001)

Láthatjuk, hogy a tantárgy oktatása nem volt könnyű, és a tantervvel kapcsolatos döntéseknek komoly, esetleg a diákokat később hátrányosan érintő következményei lehettek. Ezek a nehézségek pedig elsősorban a 4 évfolyamos középiskolák 9. osztályában csúcsosodtak ki. Ugyanis rendkívül elérő földrajzi előképzettséggel rendelkező diákok kerülhettek egy csoportba. Az időkeret szűkössége pedig nem tette lehetővé az alapos diagnosztikus szintfelmérést és az esetleg szükséges felzárkóztató foglalkozások megszervezését. Ennek következtében 2003–2004-ben olyan diákok hagyhatták el a középiskolát, akik például nem tanultak Ázsiáról vagy Amerikáról, sőt előfordult, hogy éppen a hazánk földrajzával foglalkozó témák nagy része maradt ki a földrajztanításból.

A kerettantervek bevezetésekor a korábbi egységesítéssel ellentétben jelentős különbségek alakultak ki a magasabb évfolyamokon történő földrajzoktatás óraszámában az egyes iskolatípusok között. Kedvező, hogy megszűnt a heti 1 órás földrajzoktatás lehetősége az általános iskolákban és kötelező lett a heti 2 óra a gimnáziumokban és a szakközépiskolák bizonyos típusaiban. Annak ellenére, hogy a kerettantervek bevezetése után is megmaradt a kötelező földrajzoktatás minden iskolatípusban, mégis némi visszalépést jelentett, hogy a szabályozás a szakközépiskolák jelentős részében kizárta a két évfolyamon történő heti 2 órás földrajztanítás lehetőségét, és az egy évfolyamon történő földrajzoktatás későbbi engedélyezésével tovább rontotta a tantárgy helyzetét. A szakiskolákban az integrált természettudományos oktatás lehetősége, illetve az egy évre csökkentett önálló földrajzoktatás alternatívája sem javított a tantárgy presztízsén.

Azzal, hogy a kerettantervek 1-12. évfolyamra készültek, megváltozott a 11-12. évfolyam szerepe is, hiszen a legtöbb tantárgy oktatása így a korábbi hagyomá-

nyos tantervi építkezésnek megfelelően egészen az utolsó évfolyam végéig folytatódott. Ezzel megszűnt a 11-12. évfolyam alapvetően az érettségi vizsgára felkészítő funkciója, ami a földrajzoktatás szempontjából bizonyos hátrányt jelentett. Mint az később beigazolódott, jogos volt az a félelem, hogy kevesebb idő marad a vizsgára történő felkészítésre, és ebbe az időkeretbe nem minden intézményben fér bele a szervezett formában történő vizsgaelőkészítő földrajzból.

Az órakeret határozott felosztása, a 8+4 évfolyamos képzés megerősítése és a NAT-tal szemben megfogalmazott szaktanári, szakértői ellenvélemények arra ösztönözték a tantervfejlesztőket, hogy a kerettantervek kidolgozása során jelentősebb tartalmi-szerkezeti változásokat hajtsanak végre a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazottakhoz képest. Arra azonban továbbra sem volt lehetőség, hogy megszűnjön a közös természettudományos alapozás (természetismeret), így a földrajz nem jelenhetett meg önálló tantárgyként az általános iskola felső tagozatának mindegyik évfolyamán. Arra sem nyílt mód, hogy az életkori sajátosságok körültekintőbb figyelembe vételével – a modern általános társadalomföldrajzi tartalmak közvetítése ezt szükségessé tette volna – a 11. évfolyamra is kiterjedjen a tantárgy oktatása.

A kerettanterv kidolgozásakor két alapvető változtatás történt a tartalmi elemek elrendezésében. Az egyik fontos változás az volt, hogy a regionális földrajzi témakörök visszakérültek az általános iskolába. Ennek oka az a NAT-tal szemben megfogalmazott szakértői és szaktanári vélemény volt, hogy az általános iskolás korú diákok számára problémát jelent az elvont, a konkrét földrajzi térhez kevésbé kapcsolható általános természet- és társadalomföldrajzi elemek és összefüggések megértése. Ezek az általánosítást és az ismeretek szintézisét elváró tartalmak ezért visszakérültek a középiskolába. Ugyancsak változott Magyarország földrajzának oktatása is. Ez a tartalmi elem visszakérült a korábbi helyére, a 8. évfolyamra. A heterogén középiskolai oktatás miatt ugyanis itt volt arra lehetőség, hogy hazánk földrajzáról minden diák részletesebben tanuljon.

Érdemes összevetni az utolsó három nagy tantervreform tananyagának felépítését. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a kerettanterv több ponton is hasonlít az 1978-as tanterv tartalmi rendszeréhez, ilyen a regionális földrajz (kontinensek földrajza) önálló megjelenése az általános iskolában, a tananyag földrajzi térben történő elhelyezésének logikája (szűkülő, majd a középiskolában újból kitáguló földrajzi tér), a lineo-koncentrikus tananyag elrendezés.

Emellett ugyanakkor folytatja a NAT-ban megkezdett tartalmi-személeti átalakulást, ez elsősorban az általános társadalom- és gazdaságföldrajz megerősödésében, a közgazdasági tartalmak megjelenésében és a környezeti problémák hangsúlyosabbá válásában figyelhető meg. Azaz a kerettanterv megpróbálta megőrizni a földrajzoktatásban kialakult hagyományokat, de ezzel együtt szükségesnek tartotta a földrajzoktatásban megindult modernizációs folyamatok foly-

tatását. Tananyag-elrendezésében inkább az 1978-as, szemléletében pedig a Nemzeti Alaptantervhez állt közelebb.

Évfolyam	1978-as tanterv	NAT	Kerettanterv
6.	Kontinensek földrajza Afrika, Ausztrália, Amerika, Ázsia.	Természetismeret	Természetismeret
7.	Európa és a Szovjetunió.	A Föld és bolygótestvérei. A Föld.	Tájékozódás a földtörténeti időben. Európán kívüli világ, Európa Közép-Európa nélkül.
8.	Magyarország földrajza Csillagászati ismeretek.	Kontinensek – tájak – országok.	Közép-Európa, Magyarország.
9.	Általános természeti földrajz. Általános társadalomföldrajz.	Övezetesség a Földön. Magyarország földrajza.	Kozmikus környezetünk. A geoszférák földrajza, a földrajzi övezetesség. Népsűrűség és településföldrajz.
10.	A világ regionális földrajza. Magyarország földrajza.	A világ társadalmi-gazdasági képe. A globális környezeti problémák földrajzi vonatkozásai.	A világ változó társadalmi-gazdasági képe. A világ gazdaságban különböző szerepet betöltő régiók országok és országcsoportok. A globális problémák földrajzi vonatkozásai.

4. táblázat: Az egymást követő három átfogó tantervreform földrajzi tananyaga

Table 4. The geography syllabus in the three consecutive, comprehensive curriculum reforms

Mindenképpen fontos hangsúlyozni, hogy szemléletében a kerettanterv a NAT-ban megkezdett változásokat folytatta. Ez egyértelműen nyomon követhető a kerettanterv bevezetését segítő módszertani útmutatókban is, amelyek hangsúlyozták a modellalkotás fontosságát, az összefüggések és a folyamatok felismerésének jelentőségét, emellett kiemelték a tevékenykedtető földrajzoktatás módszereinek alkalmazását (JÓNÁS I. – MAKÁDI M. – ÜTÖNÉ VISI J. 2001). Különösen a társadalomföldrajzban helyeződik a fő hangsúly a térbeli és az időbeli változások bemutatására.

A kerettantervek elsősorban a hagyományos tananyag-elrendezésnek köszönhetően viszonylag rövid idő alatt elfogadottá váltak a szaktanárok körében. Nem volt alaptalan azonban az a félelem, hogy a tartalmi építkezés hasonlósága gátja lehet a már megindult szemléleti, módszertani változások folytatódásának. A kollégákkal folytatott beszélgetések és az óralátogatások alapján megállapítható,

hogy sok szaktanár próbálta meg a sokkal kisebb óraszám ellenére az 1978-as tantervekhez készült tankönyvek újbóli alkalmazását a tanórákon. A kerettantervi követelményhez képest jóval terjedelmesebb tananyag és a korlátozott óraszám azonban szinte megoldhatatlan probléma elé állította a szaktanárt és a diákot egyaránt. Ezért csak a kerettantervek bevezetése után tudatosult a földrajztanároknak, hogy a földrajzoktatás szemléleti és módszertani átalakulása továbbra is elengedhetetlen. Ennek érdekében pedig le kell mondani – különösen a regionális földrajz esetében – arról, hogy minden kontinensről és a Föld számos országáról azonos részletességgel tanítsunk. Továbbra is a tipikus példák, a modellek, az azonos és az eltérő vonások kiemelésére kell helyezni a hangsúlyt. Nem csak az ismeretek, hanem az ismeretek megszerzését és felhasználását segítő képességek kialakítását is fel kell vállalni a földrajzoktatásnak. A kerettanterv bevezetését a módszertani útmutatók mellett a viszonylag gyorsan megjelenő új tankönyvek és az ezekhez kapcsolódó továbbképzések is segítették, annak ellenére is, hogy az új tankönyvek jelentős része még nem tükrözte a szemléletbeli átalakulást és az új módszertani kultúrát.

Összességében megállapítható, hogy a NAT-tal megkezdődött tantárgyi reform a kerettantervek bevezetése után is folytatódott, de üteme kissé lelassult. A szemléletváltás és a módszertani megújulás újabb lendületet 2004-től, a részletes érettségi követelmények és a vizsgaleírás elfogadásától kapott, amelyben az új tartalmi elemek beépítése mellett megjelent a képességszint-mérés igénye is.

A NAT meghatározott időközönkénti – három évenkénti – felülvizsgálatát a Köznevelési törvény írja elő. Erre először 2002–2003-ban került sor. Ennek eredményeként született meg a NAT-2003, amely valójában nem új alaptanterv, hanem a korábbi NAT több szempontból felülvizsgált és módosított változata. A két dokumentumnak sok hasonló, de ugyanakkor eltérő vonása is van. A változások elsősorban a nemzetközi oktatáspolitikai folyamatok hatását tükrözik, és összhangban vannak az Európai Unió oktatáspolitikai ajánlásaival is. Az EU oktatáspolitikai ajánlásai a kompetencia alapú oktatást állítják a középpontba, kiemelten fontosnak tartják a kulcskompetenciák fejlesztését. Az oktatás-nevelés egyik legfontosabb céljaként az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítést jelölik meg. Az új NAT bevezetésére 2004. szeptemberétől került sor az általános iskola 1. évfolyamán felmenő rendszerben.

Az új NAT készítői szintén életkori szakaszokban és műveltségterületekben gondolkodtak, és megerősítették a keresztantervi követelmények (kiemelt fejlesztési feladatok) szerepét is, de a társadalmi elvárásoknak megfelelően kissé módosították is azokat. Így hangsúlyosabbá vált az Európához történő kapcsolódás, és nagyobb szerepet kapott az egyén fejlődését, társadalmi szerepvállalását segítő képességek fejlesztése. Új vonása az 1995-ös dokumentumhoz képest, hogy a kerettantervekhez hasonlóan 12 évfolyamra terjed ki. Fontos változás, hogy a NAT-2003-ból teljesen kimaradtak a műveltségi területekhez kapcsolódó részle-

tes tartalmi követelmények, ezeket teljes egészében átadja az oktatásszabályozás második szintjét jelentő dokumentumoknak (kerettanterveknek). Szabályozó szerepét az egyes életkori szakaszokban és az egyes műveltségterületekhez kapcsolódóan kialakítandó illetve fejlesztendő kompetenciák, képességek meghatározásával tölti be. A Nemzeti Alaptanterv ezzel egy, a tanulók kompetenciáinak fejlesztését meghatározó célrendszerre vált. Feladata, hogy irányítsa a tantervi programfejlesztők, a tankönyvírók és a taneszközkészítők munkáját. A NAT iránymutatása a második szabályozó szint kerettantervein és az ezekre épülő helyi tantárgyi programokon keresztül érvényesülhet. A 2001-ben bevezetésre került és 2003-ban módosított kerettantervek a második szintű szabályozás egyik lehetséges – de a NAT értelmében nem az egyetlen – módjaként így továbbra is életben maradhattak.

Az új funkciónak megfelelően megváltozott a műveltségi területek tartalmi-szerkezeti felépítése is. Az egyes műveltségi területeken belül az általános fejlesztési követelmények váltak a rendszerezés alapjává, és ezekhez rendezve jelenetek meg az egyes életszakaszokban kialakítandó és fejlesztendő kompetenciák, tevékenységek. Műveltségi területünk esetében ezek a következők.

<b>Általános fejlesztési követelmények</b>	<b>Szerepük</b>
Általános fejlesztési követelmények Ismeretszerzés, tanulás	A földrajzoktatás szerepe és lehetőségei az általános, illetve a tanulást támogató képességek fejlesztésében. A célok elérését segítő tevékenységek felsorolása.
Tájékozottság a földrajzi térben	A műveltségi területhez kapcsolódó fejlesztési feladatok, követelmények összekapcsolása a tartalmi egységekkel. A képességfejlesztést támogató tevékenységek és az legfontosabb ismeretelemek meghatározása.
Tájékozottság az időben	
Tájékozottság a környezet anyagaiban	
Tájékozottság a környezet kölcsönhatásaiban	
Tájékozottság a hazai földrajzi-környezeti kérdésekben	
Tájékozottság regionális és globális földrajzi-környezeti kérdésekben	

5. táblázat: A NAT-2003 általános fejlesztési követelményei a földrajzoktatásban

Table 5. General development requirements in geography teaching in NCC-2003

A NAT-2003 bevezetése nem hozott ugyan alapvető változásokat a földrajzoktatás helyzetében, ugyanakkor érdemes kiemelni néhány új elemet. Módosult a műveltségi terület neve, amely: Földünk-környezetünk lett. Ez feloldotta a korábbi, vitákra okot adó értelmezési problémákat, hiszen Földünk egyben környezetünk is. A földrajzi tartalmú ismeretek közvetítése továbbra is komplex módon az Ember a természetben műveltségi terület keretei között kezdődik. A NAT-2003 azonban lehetővé tette a földrajz önálló tantárgyként történő oktatását az általános felső tagozatán már az 5. évfolyamtól kezdődően. Ezzel visszaadta annak a lehetőségét, hogy az általános iskolában négy éven át önálló tantárgyi keretek között történjen a földrajz tanítása. Erre az 1978-as reform óta nem volt

lehetőség. Hozzá kell azonban tenni, hogy a NAT továbbra is meghagyta az integrált természettudományos alapozás (természetismeret) lehetőségét az 5-6. évfolyamon, így a döntés alapvetően az intézményeken múlik. A természetismeret oktatásához erre az időszakra már rendelkezésre álltak a szükséges tankönyvek, taneszközök, az intézményekben pedig kialakult a természetismeret-tanítás gyakorlata. Ezért az önálló földrajzoktatás korábbi bevezetése nem volt érdeke az iskoláknak, igaz, nem is teremtődtek meg ennek szakmai-módszertani feltételei sem. Elvben a NAT nem zárta ki annak lehetőségét sem, hogy a földrajz tanítása áthúzódjon a 11-12. évfolyamra is. Így az ismeretek szintézisét igénylő földrajzi tartalom, a tanulók életkori sajátosságainak, illetve háttérismereteinek összekapcsolódása révén egy korszerűbb és magasabb színvonalú földrajzoktatás lehetőségét teremtené meg a felső középiskolában. Erre azonban a gyakorlatban alig van példa. Ha a százalékoknak megfelelő óraszámokat nézzük, akkor lényeges változás nem történt, a felső határ 8%-ra történő emelése, csak a heti 2 órában történő oktatás lehetőségét erősítette meg.

A NAT-2003 földrajzi programjának térszemléletéről és tananyag-elrendezési elvéről a dokumentum sajátossága, képességfejlesztés-központúsága miatt nem lehet információnk. Ezek a szempontok az új NAT-ra íródó kerettantervekben vizsgálhatók. Ilyen kerettantervekből azonban csak kevés született. Ennek oka, hogy a módosított, többnyire a képességfejlesztés formális beemelésével aktualizált kerettanterveket használja az intézmények döntő többsége. A rendelkezésre álló taneszközök is alapvetően ezekhez a programokhoz kapcsolódnak. Ezért az alaptanterv alapján várt, a képességfejlesztést a középpontba állító tartalmi, személeti és módszertani áttörés egyelőre nem következett be.

Ez idáig nem hozott áttörést a földrajzoktatás személeti, módszertani megújulásában a Nemzeti Alaptanterv újabb 2006–2007-es felülvizsgálata sem. Az új dokumentum tovább erősítette képességfejlesztés szerepét. Megnevezte, leírta a kulcskompetenciákat és ezek fejlesztését határozta meg a nevelés-oktatás alapvető céljaként. Ezzel összhangban pontosította és kiegészítette a kiemelt fejlesztési feladatokat is.

Kulcskompetenciák	Kiemelt fejlesztési feladatok
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anyanyelvi kommunikáció</li> <li>• Idegen nyelvi kommunikáció</li> <li>• Matematikai kompetencia</li> <li>• Alapvető kompetenciák a természettudományok és azok alkalmazása terén</li> <li>• Digitális kompetencia</li> <li>• A hatékony, önálló tanulás</li> <li>• Szociális és állampolgári kompetencia</li> <li>• Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia</li> <li>• Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énkép, önismeret</li> <li>• Hon-és népismeret</li> <li>• Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra</li> <li>• Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés</li> <li>• Gazdasági nevelés</li> <li>• Környezettudatosságra nevelés</li> <li>• A tanulás tanítása</li> <li>• Testi és lelki egészség</li> </ul> <p>Felkészülés a felnőtt lét szerepeire</p>

6. táblázat: A NAT-2007 kulcskompetenciái és a kiemelt fejlesztési feladatok

Table 6. Key competences and preferential development tasks in NCC 2007

Láthatjuk, hogy mind a kulcskompetenciák, mind a kiemelt fejlesztési feladatok között több olyan is van, amelynek megvalósításában, illetve fejlesztésében a földrajzoktatásnak meghatározó szerepe van. A kulcskompetenciák közül ilyen pl. a természettudományos kompetenciák alkalmazásának képessége, a szociális és állampolgári kompetencia, a kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia. Természetesen nem hanyagolhatók el a földrajzoktatás lehetőségei a többi kulcskompetencia fejlesztésében sem. A kiemelt fejlesztési feladatok teljesítésében meghatározó a földrajz szerepe a hon-és népismeret, az Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra, az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, a gazdasági nevelés és a környezettudatosságra nevelés területén. Ha ezeket a nevelési-oktatási feladatokat összevetjük a tantárgy oktatására fordítható időkezzel, akkor megállapíthatjuk, hogy szinte megoldhatatlan feladat előtt állnak a földrajzoktatók. Különösen igaz ez akkor, ha az oktatás továbbra is megtartja alapvetően ismeretközvetítő jellegét, és a képességfejlesztést nem a tanítási folyamat céljaként és szerves részeként, hanem csupán az azt kiegészítő, időigényes plusz feladatként fogja fel. A probléma áthidalásához szemléletváltásra van szükség a földrajzoktatás minden területén. Vonatkozik ez a tankönyvekre, a taneszközökre, a tanórai tevékenységek megszervezésére, a tanári munka értékelésére, a földrajzi tudásról alkotott kép átértékelésére. Óriási felelőssége és szerepe van ebben a tanárképzésnek, amelyben az eddigieknél nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a szakmai tudás - tanári attitűd - módszertani kultúra összehangolt, komplex fejlesztésére. Ugyanakkor nagyon fontos lenne, hogy éppen a képességfejlesztésben sokoldalú szerepet betöltő, a komplex, a természettudományos és a társadalomtudományos gondolkodás összekapcsolására egyedül képes földrajzoktatás a jelenleginél jóval nagyobb hangsúlyt kapjon a hazai közoktatásban.



## Összegzés

Megállapítható, hogy a NAT kidolgozásával és bevezetésével megkezdődött változások jelentősen befolyásolták a hazai földrajzoktatás lehetőségeit. Csökkentették a földrajzoktatására fordítható időkeretet, és ezzel párhuzamosan átalakították a tantárgy által közvetített ismeretek rendszerét. A megváltozott nevelési-oktatási célok teljesítése a földrajztanítás tartalmi, személeti és módszertani átalakítását várta el. Ez azonban a reformok során a szükségesnél jóval lassabb ütemben és csak egyes elemeire korlátozottan valósult meg. Érdemes összefoglalni, hogy mely tényezők gyorsították és melyek gátolták az ezredforduló környékén a hazai földrajzoktatás átalakulását.

Az átalakulást gyorsító tényezők	Az átalakulást lassító tényezők
Átalakuló tantervi szabályozás	Oktatási hagyományok
Átalakuló követelmények	A tanárképzés hagyományai
Időkeret csökkenése	A módszertani kultúra hiányosságai
Új taneszközök, digitális információhordozók	Klasszikus tudás(műveltség)kép
Változó társadalmi környezet	Lassan változó tankönyvek, taneszközök
Műveltségkép átalakulása	A hagyományos, ismeretcentrikus tanulmányi versenyek
Információbőség	A képességfejlesztés nagyobb időigénye
Élethosszig tartó tanulás igénye (LLL)	A változásokhoz kevésbé igazodó akkreditált továbbképzések
A mindennapi élet kihívásai	Hiányos IKT kompetencia
Globalizáció	

7. táblázat: A földrajzoktatás átalakulását segítő és gátló tényezők

Table 7. Factors hindering and supporting the transformation of geography teaching

## Irodalom

- BÁTHORY Z. (2003): A tantervi idő. Bp., Új Pedagógiai Szemle, júl.–aug., 46–54. p.
- CSAPÓ B. (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Bp., Új Pedagógiai Szemle, márc., 39–45. p.
- CSORBA F. L. (2002): Testvéri tantárgyak I–II. Bp., Új Pedagógiai Szemle, jún. 3–15. p.
- JÓNÁS I. – MAKÁDI M. – ÜTÖNÉ VISI J. (2001): Földünk és Környezetünk. In: Kerettantervi segédlet a középfokú nevelés-oktatás tantárgyaihoz és tantervi moduljaihoz, Bp., OM, 101–109. p.
- IMRE A. (szerk.) (2003): Jelzések az oktatásról. Bp., OKI, 242 p.
- IMRE A. (szerk.) (2003): A középfokú oktatás nemzetközi tükrében. Budapest, OKI 2005. 190. p.
- KERÉNYI A. – MAKÁDI M. (1997): Mit tehetünk a földrajz megfelelő óraszámának biztosításáért? Mozaik Kiadó, A földrajz tanítása, 1. sz. 3–6. p.
- MAKÁDI M. (1999): A földrajztantárgy megváltozott szerepe a közoktatási rendszerben. In: Ütőné Visi Judit (szerk.): Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II. Földrajz. Bp., OKI, 35–62. p.

- PROBÁLD F. (1996): Geográfus szemmel a Nemzeti Alaptantervről. Bp., Földrajztanítás, 3–4. sz. 29–32. p.
- PROBÁLD F. (1999): A földrajztanítás Magyarországon. In: Ütőné Visi Judit (szerk.): Vizsgatárgyak vizsgamodellek II. Földrajz Bp., OKI, 11–34. p.
- PROBÁLD F. (2003): A környezeti kihívás és a hazai földrajztanítás válsága. Környezetvédelmi mozaikok – Tiszteletkötet Kerényi Attila 60. születésnapjára. Debrecen, 201–209. p.
- PROBÁLD F. (2004): A földrajz helyzete a hazai oktatási rendszerben. Pécs, Iskolakultúra, 11. 78–83. p.
- ÜTŐNÉ VISI J. (1999): Hogyan tovább? A földrajzoktatás aktuális kérdései. In: Korszerű iskolavezetés. Bp., Raabe, július. M 6. 2–9. p.
- ÜTŐNÉ VISI J. (1999): Földrajztanításunk egy felmérés tükrében. In: Vizsgatárgyak, vizsgamodellek – földrajz. Ütőné Visi Judit (szerk.): Bp., OKI, 79–99. p.
- ÜTŐNÉ VISI J. (2002): A tantárgyak helyzetét és fejlesztési feladatait feltáró tanulmány – földrajz. (kézirat) Bp., OKI. 23 p.
- ÜTŐNÉ VISI J. (2002): A földrajz tantárgy fejlesztési feladatai. Új Pedagógiai Szemle, Bp. június 21–35. p.