

11

iskola-kultúra

2004 NOV 13]

3 FI I74

XIV. évfolyam 2004. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Farsang Andrea
egyetemi adjunktus,
Természeti Földrajzi és
Geoinformatikai
Tanszék, SZTE,
Szeged

Fischerné Dárdai Ágnes
főigazgató, Egyetemi
Könyvtár, PTE, Pécs

Frei Lászlóné
tanár, Ráday Pál
ÁMK, Harta

Józsa Krisztián
egyetemi adjunktus,
Neveléstudományi
Tanszék, Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet,
SZTE, Szeged

Kelemen Rita
Ph.D hallgató,
Neveléstudományi
Doktori Iskola, SZTE,
Szeged

Laki Ilona
elnök, Földrajztanárok
Egylete, Budapest

Lakotár Katalin
főiskolai docens,
Természeti Földrajzi
Tanszék, Berzsenyi
Dániel Tanárképző
Főiskola, Szombathely

Legáth Zsolt
egyetemi hallgató
Esztétika Szak, BTK,
ELTE, Budapest

Makádi Mariann
főiskolai docens,
Főiskolai Földrajz
Tanszék, TTK, ELTE
Budapest

**Mészárosné Császár
Zsuzsa**
egyetemi adjunktus,
Földrajzi Intézet, TTK,
PTE, Pécs

Mezősi Gábor
tanszékvezető egyetemi
tanár, Természeti
Földrajzi és
Geoinformatikai Tanszék,
SZTE, Szeged

Murai András
főiskolai adjunktus,
Berzsenyi Dániel Főiskola
Szombathely

Oláh Attila
egyetemi docens,
Személyiség- és
Egészségpszichológiai
Tanszék, PPK, ELTE
Budapest

Probáld Ferenc
ny. egyetemi tanár,
Budapest

Tóth József
intézetigazgató, egyetemi
tanár, Földrajzi Intézet,
TTK, PTE, Pécs

Űtőné Visi Judit
tudományos munkatárs,
Vízsga- és
Követelményfejlesztő
Központ, OKI, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:

Géczi János e-mail: geczi.janos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: andorm@socio.mta.hu

Csikos Csaba
e-mail: csikoscsa@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojani@freemail.hu

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó
Kht., valamint egyéb alternatív terjesztők.
Előfizethető a szerkesztőség címén
közvetlenül, illetve az LHI-nél. Elő-
fizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes
évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. 1.
em.), a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V., Veress
Pálné u. 4-6.), a Könyv- és Jegyzetbolt-
ban (Szeged, Du-gonics t. 12.), a BUCH
Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 4.),
valamint az Írók Könyvesboltjában
(Budapest VI., Andrássy u. 45.), a PTE
jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a
Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u.
25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft.**, Pécs

Lapzárta: 2004. október 15.

Józsa Krisztián

Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége 3

Frei Lászlóné

Az általános iskolai geometriatudás és a rajzkészség fejlődése 17

Kelemen Rita

Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában 28

Oláh Attila

Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? 39

Tóth József

Kell nekünk régió? 48

Fischerné Dárdai Ágnes – Mészárosné Császár Zsuzsa

Afrika-kép a magyar történelem- és földrajz tankönyvekben 69

Probáld Ferenc

A földrajz helye a hazai oktatási rendszerben 78

Mezősi Gábor

Új alapképzési szak földrajzból 84

Ütőné Visi Judit

A kétszintű érettségi tantárgyi vonatkozásai 89

Makádi Mariann

NAT-tól NAT-ig a kerettanterveken át 98

Lakotár Katalin

Bennünk „élő” szomszédaink 109

Farsang Andrea

„Jövőorientált, időálló” földrajzoktatás 117

Laki Ilona

A Földrajztanárok Egyletének szerepvállalása a földrajzoktatásban 126

iskolakultúra

04/11



Murai András

Magyar filmtörténet – tankönyv formában **131**

*(Balogh Gyöngyi – Gyürey Vera – Honffy Pál [2004]:
A magyar játékfilm története a kezdetektől 1990-ig)*

Legáth Zsolt

Csongor és Csilla **135**

(Csongor és Tünde előadás, Kamaraszínház)

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetésről szóló levelünket. 2005-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg az értesítést, kérjük, érdeklődjék a Szerkesztőség címén, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben. Azok számára, akik eddig nem voltak előfizetőink, de a következőkben meg szeretnék rendelni a lapot, e számban csekket mellékelünk.

www.iskolakultura.hu

egyetemi adjunktus, Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE, Szeged
SZTE-MTA Képességkutató Csoport, Szeged

Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége

Egy longitudinális kutatás első mérési pontja

Az SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében, Csapó Benő vezetésével 2003 őszén egy tizenkét évig tartó kutatási programot kezdtünk meg. A kutatás célja a tanulók készség- és képességfejlődésének megismerése, a fejlődést meghatározó tényezők feltárása. Terveink szerint több mint 5000 tanuló fejlődését követjük nyomon az iskolába lépéstől egészen az iskolakötelezettség végéig. A longitudinális kutatás első lépéseként felmértük az elsős tanulók elemi alapkészségeinek fejlettségét a DIFER tesztrendszer alkalmazásával. Tanulmányunk keretében ennek a vizsgálatnak az eredményeit ismertetjük.

Az utóbbi évek oktatáspolitikai, tantervi, értékelési változásainak köszönhetően a képességek fejlesztésének fontossága közismertté vált. A téma a pedagógiával foglalkozók szűkebb körén túl sok szülő érdeklődését is felkeltette. Érthető, hiszen aligha szorul különösebb indoklásra az alapvető jelentőségű készségek és képességek – mint például az olvasás, a számolás – fejlesztésének, optimális elsajátításának fontossága. Mára már ismert ténynek tekinthető, hogy a képességek fejlődése évekig tartó folyamat, az azonos korú tanulók fejlettségbeli különbsége több évnyi is lehet. Ez azt is jelenti, hogy hatékony és tartós fejlődést több évig tartó, évfolyamokat átívelő fejlesztés eredményeként várhatunk. E folyamatban a fejlődő készségeknek, képességeknek és a párhuzamosan elsajátítandó ismereteknek kölcsönösen szükségük van egymásra. Az ismeretek halmozása értelmetlen lenne a képességek fejlesztése nélkül. A képességek pedig csak megfelelő ismeretek, azaz tartalom birtokában működhetnek. A hatékony fejlesztő munka egyik alappillére a készség, képességek fejlődését feltáró kutatások adják.

Az utalásszerűen említett oktatáspolitikai változásokban minden bizonnyal jelentős szerepük van a több évtizedes képességkutatások eredményeinek. A képességek fejlődésének vizsgálata, a fejlesztés lehetőségeinek feltárása a nemzetközi és a hazai pedagógiai kutatásnak is jelentős területe. Keresztmetszeti (azonos időpontban több különböző életkorú tanulóval végzett) vizsgálatoknak köszönhetően sok készség, képesség fejlődési folyamata ismertté vált. (Csapó, 2003; Csikos, 2001; Nagy, 2000a; Nagy, Józsa és mtsai., 2004b; Molnár, 2000; Vidákovich és Csapó, 1998; Vidákovich és Cs. Czachesz, 1999) Ezek a kutatások jó becslést adtak a populációra jellemző átlagos fejlődésről, feltárták az azonos életkorú tanulók közötti jelentős fejlettségbeli különbségeket.

Az eddigi kutatások alapján ugyanakkor nem ismert, hogy a populációra jellemző átlagos fejlődési ütemtől mennyire tér el egy-egy tanuló fejlődése. Jóllehet fontos kérdéssről van szó. A fejlődést befolyásoló tényezők feltárásához, a képességfejlesztő munka segítéséhez a tanulók egyéni fejlődési ütemének megismerésére van szükség. Milyen mértékben hozható be egy tanuló készségfejlettségének késedelme? Egy társaihoz ké-

pest fejlettségi előnnyel rendelkező tanuló néhány év elteltével is megtartja-e ezt az előnyét? A készségek iskolakezdekskor mérhető fejlettségi szintje milyen mértékben határozza meg a későbbi fejlődést? Ezek a kérdések a szokásos keresztmetszeti vizsgálatok alapján nem válaszolhatók meg. Ilyen elemzésekre csak longitudinális kutatások esetén van lehetőség. Több évet átfogó hazai longitudinális képességkutatásra eddig még nem került sor. Az első ilyen vizsgálat várhatóan az SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében valósul meg, melynek első mérési eredményeiről e tanulmány keretében számolunk be.

Csapó Benő (2002) tanulmányában áttekintést ad néhány jelentősebb nemzetközi longitudinális kutatás eredményéről. Szakirodalmi összefoglalójában elsősorban a képességek fejlődésének időbeli stabilitását elemzi. Az általa idézett seattle-i longitudinális felmérés hét éven át tartott, több intellektuális képességre kiterjedt. (*Schaie és Strother*, 1968) „... A különböző életkorokban mért teljesítmények közötti korrelációk e vizsgálatban tipikusan 0,75 és 0,93 között változnak.” (*Csapó*, 2002, 213.) Az idézett tanulmány készségei között a számolási készség is szerepel, ennél kifejezetten magas stabilitást, 0,91-os korrelációt kaptak. Ugyancsak a *Csapó Benő* (2002) által idézett másik vizsgálatban 13 és 18 éves kor között a g-faktor stabilitására 0,78 erősségű korrelációt kaptak. Ezek a korrelációk meglehetősen nagy időbeli stabilitásra utalnak. *Csapó Benő* longitudinális vizsgálatot szimuláló elemzésében szintén viszonylag magas időbeli stabilitást mutat ki. Elemzéseiből ugyanakkor összességében arra lehet következtetni, hogy egy készség adott időpontbeli fejlettsége alapján csak részben becsülhető a későbbi időpontban mérhető fejlettségi szint.

Egyik korábbi tanulmányunkban óvodáskorú gyerekek készségfejlődését elemeztük. (*Józsa*, 2004) A gyerekek fél évnyi játékos készségfejlesztő programban vettek részt, melynek köszönhetően a készségeik (beszédhanghallás, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés) jelentősen fejlődtek. A fejlesztő kísérletben 0,5–0,6 körüli korrelációkat kaptunk az elő és az utómérés között, ami *Csapó Benő* korábban hivatkozott eredményeinél alacsonyabbnak jelzi a készségek fejlődésének időbeli stabilitását. A különbségre magyarázatot adhat, hogy a féléves időszak alatt készségfejlesztő programot folytattunk. Ez az eredmény azt jelezheti, hogy ezeknek a készségeknek a fejlődése ebben az életkorban jelentős mértékben befolyásolható. Elemzéseink emellett azt is kimutatták, hogy a készségek fejlődésében a tanulási motívumoknak jelentős szerepe van. A fejlettebb tanulási (elsajátítási) motívumokkal rendelkező gyerekek készségei gyorsabban fejlődtek.

A DIFER Programcsomag

Az iskolakezdés sikeressége, az első tanévek eredményei döntően meghatározzák a tanulók jövőjét. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kutatói *Nagy József* vezetésével a hetvenes évektől vizsgálják az óvodás- és kisiskoláskor alapkészségeit, az ún. elemi alapkészségeket. E kutatások eredményeként jött létre a PREFER (Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára, *Nagy*, 1986) tesztrendszer. A kapcsolódó kutatások részletekbe menően feltárták a sikeres iskolakezdés feltételeit. Ismertté vált, hogy az iskolába lépő, azonos életkorú gyerekek intellektuális fejlettségében jelentős különbségek vannak. A biológiailag 6 éves gyerekek között vannak, akik az átlagos 4 évesek és vannak, akik az átlagos 8 évesek intellektuális fejlettségi szintjén teljesítenek, miközben a szociális fejlettségben fellelhető különbségek még ennél is nagyobbak. E szélsőséges különbségek hagyományos iskolai keretek között alig kezelhetők. (*Nagy*, 1980) Az iskolába lépő gyerekek nagyfokú heterogenitásának következményeként előálló problémák csökkentésére *Nagy József* (1974a, 1974b) a hetvenes évek elején az érésbeli különbségeket figyelembe vevő beiskolázási modellt dolgozott ki. A kutatások eredményei feloldották a korábbi merev életkori beiskolázási rend-

szert. Mára már teljesen természetessé vált, hogy a gyermek fejlettségét figyelembe véve hozzátják meg a szülők a döntést az iskolakezdésről.

Az elmúlt években továbbfejlesztettük a PREFER tesztrendszerét. A cél az volt, hogy olyan eszköz jöjjön létre, mely segíti az óvodai és iskolai készségfejlesztő munkát. Olyan teszteseteket alakítottunk ki, melyek diagnosztikus képet nyújtanak a készségek fejlettségéről. A készségek fejlettségének diagnosztikus térképe mutatja meg, hogy milyen fejlesztési teendők vannak a gyerekekkel. A tesztesetek a készségek minden összetevőjének fejlettségét feltérképezik. A sikeres megoldás a készség optimális begyakorlottságát, elsajátítását jelzi. Úgy is fogalmazhatunk, hogy az optimális fejlettséghez mint kritériumhoz viszonyítva adja meg a gyerekek fejlettségét.

2002-ben az OKÉV szervezésében nagymintás országos vizsgálatot tartottunk fel ezeknek a készségeknek a fejlődési folyamatát 4–9 éves korban. (Nagy, Józsa és mtsai., 2004b) Kidolgoztuk a gyerekek egyéni készségfejlődésének dokumentálását lehetővé tevő, úgynevezett 'Fejlődési mutató' füzetet. Az így összeállt készségfejlesztést segítő eszköz a DIFER Programcsomag: 'Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára' nevet kapta (Nagy, Józsa és mtsai., 2004a), mely tehát tartalmazza a diagnosztikus, kritériumorientált teszteseteket; az országos adatok elemzéseit, országos fejlődési sztenderdeket; a fejlődési mutató füzetet.

A tesztesetek továbbfejlesztésével párhuzamosan megkezdtük a készségfejlesztés eszközeinek fejlesztését és kipróbálását is. Óvodai és iskolai fejlesztő kísérleteket indítottunk, melyek első eredményei biztatóak. (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000, 2001, 2002; Nagy, 2002, 2003; Zsolnai és Józsa, 2003a, 2003b) E kutatásoknak köszönhetően, a DIFER Programcsomag kiegészítéseként egy könyvsorozat (módszertani segédanyag) összeállításán dolgozunk, mely a készségek fejlesztésének eszközeivel, módszereivel foglalkozik.

A DIFER hét elemi alapkészség fejlesztését segíti. Mind a hét készség a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. A hét készség közül a jelen tanulmányban bemutatásra kerülő vizsgálatban ötöt vettünk fel a gyerekekkel. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az úgynevezett írásmozgás-koordináció. A nyelvi közölt információk vételének egyik alapvető feltétele a relációszókincs fejlettsége, a matematikatanulás az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés fejlettsége. Az eredményes iskolakezdés további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége, az ún. szocialitás (az elemi szociális motívumok és készségek) fejlettsége.

A továbbiakban a DIFER tesztesetekkel végzett vizsgálat céljait, eredményeit ismertetjük.

A vizsgálat célja

A 2003 őszi indult longitudinális kutatásunk keretében tizenkét éven keresztül követjük nyomon a gyerekek fejlődését. Fel kívánjuk tárnai az egyéni fejlődési folyamatokat, a fejlődést befolyásoló tényezőket, a képességrendszer iskolai évek alatt kiépülő szerveződését. Ebben a hosszú távú kutatásban az első mérési pontot jelenti az első osztályos tanulók DIFER tesztesetekkel végzett vizsgálata, mely tehát megmutatja a gyerekek elemi alapkészségeinek fejlettségét az iskoláskor kezdetén. Korábbi kutatásainkból ismert, hogy ezeknek a készségeknek a fejlettsége szoros kapcsolatban áll az intelligenciával. (Józsa, 2003a) Ez tehát azt is jelenti, hogy e mérések eredményeinek köszönhetően elég jó becsléssel rendelkezünk a gyerekek értelmi fejlettségéről. Ehhez a DIFER vizsgálati eredményhez fogjuk viszonyítani a gyerekek fejlődését a későbbiekben. Fogalmazhatunk úgy is, hogy ezt a vizsgálatot tekintjük a longitudinális kutatás bemeneti pontjának.

Elemzéseinkben megvizsgáljuk a longitudinális mintába bekerült tanulók elemi alapkészségeinek fejlettségét, ezeket a korábbi országos eredményekhez viszonyítjuk. Emellett meg-

vizsgáljuk, hogy a gyerekek fejlettségbeli különbségei mögött milyen háttértényezők húzódnak meg. Ez utóbbi elemzési szempont azért különösen érdekes, mert a korábbi országos vizsgálatban erre nem volt lehetőségünk. Ez okból kifolyólag a jelen tanulmány keretében bemutatott háttérelmézés az első ilyen nagymintás vizsgálat a DIFER tesztekkel.

Minta, adatfelvétel

A longitudinális kutatás bemeneti pontján 5138 tanuló elemi alapkészségeinek fejlettségét mértük fel. A vizsgálatban teljes osztályok vettek részt. Ez összesen 245 első osztályt jelent, 127 iskolából. A minta összeállításánál reprezentatív országos területi lefedést valósítottunk meg. Valamennyi megye arányosan került a mintába, ennek köszönhetően mind a hét régió is arányosan képviselve lett. A nagy mintának köszönhetően a településtípus, a családi háttér és a nemek szerinti reprezentativitás is teljesül.

Az adatfelvétel 2003 novemberben zajlott. A méréseket végző pedagógusok előzetes felkészítésen vettek részt. Az osztályok háromnegyedénél az osztálytanító végezte a vizsgálatot saját tanítványaival, míg a többi osztály esetében külső pedagógus szakértő működött közre.

A longitudinális kutatás elsős tanulóinak készségfejlettsége

Az elsősök elemi alapkészségeinek vizsgálatára a DIFER tesztrendszer alkalmaztuk. A DIFER tesztrendszer országos mérésére, sztenderdjeinek meghatározására 2002 májusában történt vizsgálat az OKÉV szervezeti keretei között. A 2002 májusi vizsgálatban több mint 22 000 első osztályos tanuló országos reprezentatív mintáját mértük fel. A mintában az ország minden elsős osztályából szerepelt négy véletlenszerűen kiválasztott tanuló. A 2002 májusi vizsgálatot középső és nagycsoportos óvodások, valamint harmadikos tanulók kisebb mintája egészítette ki, a keresztszeti elemzés alapján határoztuk meg az országos készségfejlesztési folyamatokat. (Nagy, Józsa, és mtsai., 2004b) Joggal feltételezhető, hogy a 2002 évi mérés minden pedagógiaileg releváns szempontból reprezentatív és valós képet ad az elsős tanulók fejlettségéről. Ebből kiindulva a longitudinális mérésünk elsős tanulóinak eredményeit ehhez a korábbi méréshez viszonyítjuk.

A DIFER tesztek a többlépcsős tesztfejlesztés eredményeként magas megbízhatósággal adnak képet a készségek fejlettségéről. Jelen vizsgálatunkban a tesztek a korábbi mérésekhez hasonlóan jó reliabilitásértékekkel rendelkeznek. (1. táblázat) A relációszőkincs teszt esetében látunk csak kissé alacsonyabb reliabilitást. Ennek oka az, hogy a relációszőkincs fejlettsége már sok elsős gyermek esetében elérte az optimális fejlettségi szintet, a teszt így csak a fejlődésben leginkább megkésített gyerekeket differenciálta. (A kritériumorientált teszteknek az a jellemezője, hogy a kritériumot elért tanulókat már nem differenciálja, aminek matematikai következménye az alacsonyabb reliabilitásérték.) A teljes tesztrendszer 133 íte mből áll, ennek reliabilitása kifejezetten magas: 0,951. Megállapítható tehát, hogy longitudinális kutatásunk bemeneti pontján megbízható adatokkal rendelkezünk a tanulók elemi alapkészségeinek fejlettségéről.

1. táblázat. A DIFER tesztek íte mszámai és reliabilitásai a longitudinális vizsgálat elsős tanulóinak mintáján

Tesztek	Íte mszám	Reliabilitás
Szocialitás	16	0,932
Elemi számolás	37	0,915
Tap. következtetés	32	0,880
Relációszőkincs	24	0,726
Írásmozgás-koordináció	24	0,865
Tesztek együtt	133	0,951

Adatfelvételünk novemberben volt, ezzel szemben a 2002 évi, OKÉV keretei között lezajlott vizsgálat májusban mérte fel az akkori elsősök fejlettségét. A novemberi és a májusi adatok nem vethetők össze egymással, hiszen félév alatt számottevően fejlődnek a tanulók készségei. A két mérés összehasonlítása emiatt csak közelítőleg végezhető el. Az összehasonlításhoz a 2002 évi országos adatokból lineáris interpolációval – felhasználva az óvodások adatait is – megbecsültük az akkori elsős minta fél évvel korábbi, 2001 novemberi készségfejlettségét. Longitudinális mintánkat az interpolációval kapott 2001 novemberi adatokkal hasonlítjuk össze. (2. táblázat)

Megállapítható, hogy a longitudinális minta és a korábbi, több mint 22 000 fős minta készségfejlettségének átlagai legfeljebb néhány százalékpontosnyi fejlettségbeli eltérést mutatnak, a mintaelemszámok miatt a különbségek természetesen szignifikánsak. Figyelembe véve ugyanakkor, hogy a 2002 májusi mérésből (a nagycsoportosok és az elsősök adatainak felhasználásával) csak lineáris fejlődést feltételező becslést tudtunk adni a novemberi fejlettségi szintre, ez az eltérés nem tekinthető pedagógiai szempontból számottevőnek. Ez pedig azt jelenti, hogy a longitudinális kutatásban részt vevő több mint öt-ezer tanuló készségfejlettség szempontjából jól leképezi a korábbi 22 000 fős mintát, azaz az ország első osztályos tanulóit. A longitudinális vizsgálat eredményei tehát országos szinten érvényesek.

2. táblázat. Az elsős tanulók DIFER készségeinek fejlettsége: a 2002 májusi OKÉV mérés és a longitudinális minta összehasonlítása (%p)

Készségek	OKÉV országos minta 2001 nov.*		Longitudinális minta 2003 nov.**	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Szocialitás	75,3	15,4	72,2	15,9
Elemi számolás	83,8	13,1	81,6	13,4
Tap. következtetés	67,9	20,9	67,8	20,4
Relációszókincs	85,6	12,6	85,1	12,6
Írásmozgás-koordináció	74,4	18,2	79,8	17,3
Készségek átlaga	76,9	11,2	77,4	11,5

* Interpolációval számolt érték, forrás: Nagy, Józsa és mtsai, 2004b.

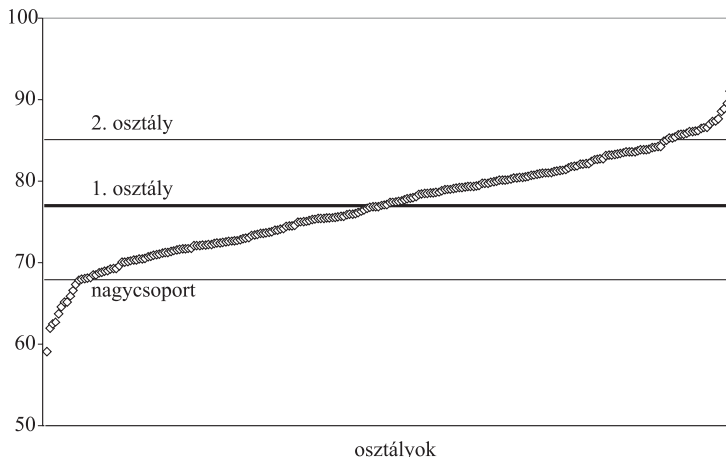
** Longitudinális kutatásunk első mérési pontja.

A DIFER tesztekkel végzett mérés alapján megállapítható, hogy a gyerekek készségfejlettsége lehetővé teszi-e számukra a sikeres iskolakezdést. (Nagy, Józsa és mtsai., 2004b) Az elemi alapkészségek fejlettsége alapján a longitudinális mintánk elsőseinek 14 százaléka nem tekinthető iskolaérettnek. A minta 3 százalékának a fejlettségbeli megkésettisége kiugróan nagy, ezek az elsősök a középső csoportos gyerekek átlagos fejlettségi szintjén tartanak. Korábbi vizsgálatunkból tudjuk, hogy az országos helyzetkép is közelítőleg ezt mutatja. Feltételezhető, hogy a legtöbb ilyen gyereknek az elmaradása az iskolai évek alatt tovább növekszik. Sokuk nagy valószínűséggel behozhatatlanul elmarad társaitól. Longitudinális kutatásunk keretében feltárható lesz majd, hogyan alakul ezeknek a gyerekeknek a sora. Hányan lesznek köztük olyanok, akik be tudják hozni a fejlettségbeli megkésettiségüket.

A vizsgálatban összesen 245 első osztály vett részt. Az osztályok közötti fejlettségbeli különbségek szélsőségesen nagyok. Az 1. ábrán – rombuszokkal jelölve – az osztályok készségfejlettségének átlagait adtuk meg, emellett feltüntettük a nagycsoportosok, első és második osztályosok fejlettségének országos átlagát, az OKÉV mérés alapján. A longitudinális mintában az első osztályok 7 százalékának az átlagos készségfejlettsége nem éri el a nagycsoportosok átlagát, míg az osztályok 10 százalékának a fejlettsége meghaladja a másodikos tanulók országos átlagát is. Longitudinális kutatásunk érdekes kérdé-

se lesz, hogy az osztályok közötti nagy különbségek hogyan fognak változni az iskolai évek alatt.

készségek átlaga (%p)



1. ábra. Az elsős osztályok átlagos készségfejlettsége és az országos fejlettségi átlagok

A korábbi, 2002 évi vizsgálatunkban nem álltak rendelkezésre háttér adatok, ezért e kutatás keretében először nyílt lehetőségünk ezek szerepének a feltérképezésére. Az alábbiakban néhány ilyen elemzést adunk meg. Ennek során az osztályok közötti különbségek okainak elemzésére is visszatérünk még.

A családi háttér szerepe

Korábbi kutatások megmutatták, hogy a családok között meglévő, pedagógiai szempontból releváns különbségek jelentős része a szülők iskolázottságával magyarázható. (Csapó, 2003) A gyerekek családi háttérét ezért ebben a vizsgálatban is a szülők iskolai végzettségével jellemezzük. A gyerekek szüleit legmagasabb iskolai végzettségük alapján hat csoportba soroltuk be: nem fejezte be a 8 általánost (0), általános iskola (1), szakmunkás (2), érettségi (3), főiskola (4), egyetem (5). A zárójelben megadott számértékek a statisztikai számításoknál figyelembe vett értékeket jelentik.

A 3. táblázatban az anya iskolai végzettsége alapján képzett hat részmintába tartozó gyerekek készségfejlettségének átlagait és szórásait adtuk meg (a szórások szerepelnek a táblázatban zárójelben). Az átlagok tekintetében egyértelmű tendencia rajzolódik ki: minél iskolázottabb az édesanya annál fejlettebbek a gyermek készségei. Mind az öt készség esetében minden iskolai végzettségi fok között szignifikáns különbség áll fenn. A szélső iskolai végzettségeket tekintve a különbség igen nagy mértékű: a nyolc általánost be nem fejező anyák gyermekeinek a készségfejlettségét 26%p-tal haladja meg az egyetemet végzett anyák gyermekeinek fejlettsége. Ez a különbség nagyobb a minta szórásának kétszeresénél. A készségek fejlődési üteme alapján az is megállapítható, hogy ez több mint két évnyi fejlettségbeli különbséget jelent. Elég nyilvánvaló, hogy ez a különbség normál iskolai keretek között alig behozható.

Az előző bekezdésben tárgyaltuk, hogy az elemzések jelentős különbséget mutatnak a különböző végzettségű szülők gyermekeinek készségfejlettsége között. A varianciaanalízis F-értékeinek (3. táblázat jobb szélső oszlopa) összehasonlítása alapján azt is meg tudjuk mondani, hogy a készségek fejlettségbeli különbségei hogyan aránylanak egymáshoz. A legkisebb fejlettségbeli különbségeket az írásmozgás-koordináció ($F=70$), míg a legna-

gyobbat a szocialitás ($F=151$) és az elemi számolási készség ($F=197$) esetében látjuk. Ez azt jelzi, hogy a családi környezet pozitív hatása leginkább az elemi számolási készség és a szociális készségek és motívumok fejlődésében mutatható ki. Értelmezhető ez úgy is, hogy ezeknek a készségeknek a fejlődését befolyásolják leginkább a környezeti hatások.

3. táblázat. A készségek fejlettsége az anya iskolázottsága alapján képzett részmintákban

Készségek	8 ált. alatt	8 ált.	Szaktmunk.	Érettségi	Főiskola	Egyetem	F*
Tanulók aránya (%)	3	17	28	33	13	6	–
Szocialitás	53 (14)	65 (15)	71 (14)	74 (13)	79 (13)	81 (13)	151
Elemi számolás	63 (18)	75 (15)	80 (13)	85 (10)	87 (10)	90 (8)	197
Tap. következtetés	48 (22)	59 (21)	66 (20)	72 (19)	77 (17)	79 (15)	123
Relációszőkincs	72 (15)	79 (15)	84 (12)	87 (11)	90 (10)	91 (9)	111
Írásmozgás-koord.	65 (20)	74 (19)	78 (18)	82 (16)	85 (15)	87 (14)	70
Készségek átlaga	60 (13)	71 (12)	76 (11)	80 (9)	83 (9)	86 (7)	243

Az értékek %-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások.

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke, minden esetben $p < 0,000$.

Az írásmozgás-koordináció többi készséghez viszonyított kisebb F értéke azzal magyarázható, hogy e készség fejlődésében az idegrendszeri érés dominál (Nagy, Józsa és mtsai., 2004b), amiből az következik, hogy fejlődése csak korlátozott mértékben befolyásolható, tehát a családi háttérnek is kisebb befolyásoló szerepe lehet. A különbség azonban ebben az esetben is számottevő: a két szélső szülői végzettség-kategória átlaga között egy szórányi távolság van.

Megjegyezzük továbbá, hogy az apa iskolai végzettsége alapján végzett elemzésekben hasonló képet kaptunk, ezért ezek közlésétől eltekintünk.

Az előző elemzésben láttuk, hogy a magasabb szülői végzettséghez minden esetben magasabb átlagos készségfejlettség tartozik, emiatt az összefüggés korrelációval is jellemezhető. Mind az öt készség fejlettsége szignifikánsan korrelál a szülők iskolázottságával. (4. táblázat) A családi háttér legerősebben a szociális készségek és motívumok, valamint az elemi számolási készség fejlettségével áll kapcsolatban, mint az előző elemzés alapján ez várható is volt. A szülők végzettségének korrelációja az írásmozgás-koordináció fejlettségével a leggyengébb.

4. táblázat. A szülők iskolai végzettségének és a készségfejlettségnek a korrelációi

Készségek	Anya	Apa	Szülők (együtt)
Szocialitás	0,36	0,34	0,37
Elemi számolás	0,39	0,36	0,40
Tap. következtetés	0,33	0,30	0,34
Relációszőkincs	0,31	0,29	0,32
Írásmozgás-koordináció	0,25	0,24	0,26
Készségek átlaga	0,44	0,41	0,46

Az anya iskolázottságával minden készség erősebben korrelál, mint az apa végzettségével, a korrelációk közötti különbség azonban nem számottevő, csupán 1–3 századnyi. Pedagógiai szempontból ez azt jelenti, hogy mindkét szülő iskolázottsága jelentős befolyással bír a gyermek készségeinek fejlődésére. (A két szülő iskolai végzettsége egymással is erősen korrelál: 0,74.) A korrelációk erősebbek, ha a két szülő iskolázottságának átlagát tekintjük. A szülők iskolázottságának és a készségek átlagos fejlettségének a korrelációja 0,46, ami azt mutatja, hogy a családi háttér a gyerekek készségfejlettségének több mint 20 százalékát megmagyarázza.

A longitudinális kutatási programmal párhuzamosan egy másik, több mint 600 tanuló-ból álló elsős mintán is felvettük a DIFER tesztet. Ebben a vizsgálatban adatokat gyűj-

töttünk arról, hogy mely tanulókat tekintik a jegyzők javaslata alapján az iskolákban hátrányos helyzetűnek. Összehasonlítottuk a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyerekek készségfejlettségét. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű elsős tanulók minden elemi alapkészség esetében szignifikáns, 7–9 százalékpontnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetűnek mondott gyerekeknek átlagosan háromnegyed év-egy év készség-fejlettségbeli elmaradása van.

Családi háttér és osztályok közötti különbség

Varianciaanalízis alkalmazásával az osztályok közötti különbségeket az osztályokon belüli különbségekhez lehet viszonyítani. A különbségek arányát a varianciaanalízis F értékei fejezik ki. (5. táblázat) Az F értékek azt mutatják, hogy a készségek fejlettségének osztályokon belüli különbségeit öt-tízszeres mértékben meghaladó különbségek vannak az osztályok között. A táblázatban a gyerekek szüleinek iskolai végzettségét ebből a szempontból jellemző F-értéket is megadtuk, ami 13,8. A szülők iskolázottságának osztályok közötti különbségének aránya még a készségek osztályok közötti különbségének arányát is meghaladja. Ami tehát azt jelenti, hogy az elsős osztályok között a szülők iskolázottsága szempontjából még a készségek fejlettségénél is nagyobb különbségek vannak. Iskolarendszerünk szelekciós mechanizmusa már itt, az első osztályosokkal végzett vizsgálatban egyértelműen kimutatható. Egyértelműen látszik, hogy az elsős osztályok egy részénél a beíratáskor különböző „válogatási” szempontok érvényesülnek, amiben számottevő szerepet kap a gyerekek családi háttere.

5. táblázat. Az elemi alapkészségek és a szülők iskolázottságának osztályok közötti és osztályon belüli varianciáját jellemző F értékek

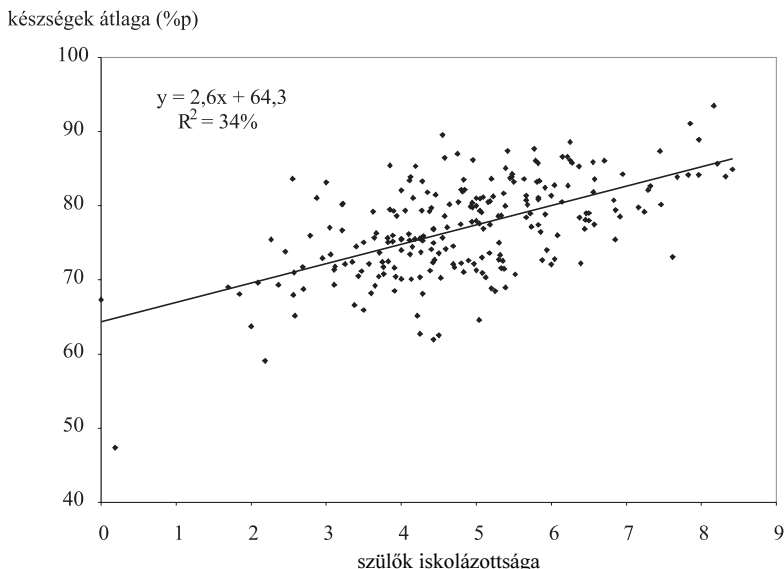
Változók	F
Szocialitás	5,8
Elemi számolás	6,9
Tap. következtetés	11,2
Relációszőkincs	5,1
Írásmozgás-koordináció	8,9
Készségek átlaga	8,3
Szülők iskolázottsága	13,8

Kétszemponos varianciaanalízissel végzett elemzés azt is egyértelműen megmutatta, hogy a készségek fejlettségében az osztályok között kimutatható különbségek jelentős aránya a szülők iskolai végzettségének különbségeivel magyarázható meg. Regresszióanalízis alapján azt mondhatjuk, hogy a szülők iskolázottsága az osztályok közötti készségfejlettségben kimutatható különbségek harmadát (34 százalék) magyarázza meg. (2. ábra)

A régió és a településtípus hatása

A 6. táblázatban az ország hét régióját hasonlítottuk össze a DIFER készségek fejlettsége szempontjából. A régiók között nem túl nagy mértékű, de szignifikáns fejlettségbeli különbségek vannak. Egyértelműen kimutatható az alföldi két régió, valamint Közép-Dunántúl elmaradása. Közép-Magyarország fejlettségbeli előnyét elsősorban Budapest okozza.

A régiók közötti különbségek hasonló képet mutatnak, mint más készségek kapcsán végzett korábbi kutatások. (Csapó, 2001; Józsa, 2003b) A hivatkozott munkák eredményei magasabb életkorú tanulókkal végzett kutatásokból származnak. Jelen vizsgálatunkból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a régiók közötti különbségek már az iskoláskor kezdetén jelen vannak.



2. ábra. A készségek átlagos fejlettségének és a szülők iskolai végzettségének összefüggése, osztályonkénti bontásban

6. táblázat. A készségek fejlettsége és a szülők iskolázottsága az ország régiói alapján képzett részmintákban

Készségek	Közép-Mo.	Közép-Dtül.	Nyugat-Dtül.	Dél-Dtül.	Észak-Mo.	É.-Alföld	D.-Alföld	F*
Tanulók aránya (%)	26,00	11,00	9,00	9,00	12,00	17,00	16,00	–
Szülők iskolázottsága**	6,19	4,62	5,00	4,16	5,42	4,00	4,69	132
Szocialitás	75 (14)	70 (13)	72 (14)	72 (15)	71 (15)	70 (16)	73 (15)	13
Elemi számolás	85 (12)	77 (13)	82 (12)	81 (14)	83 (13)	80 (15)	81 (14)	30
Tap. következtetés	73 (19)	61 (19)	72 (20)	70 (20)	70 (21)	64 (21)	63 (21)	41
Relációszókincs	87 (11)	83 (12)	88 (11)	86 (12)	86 (11)	82 (13)	82 (15)	29
Írásmozgás-koordináció	82 (18)	77 (18)	80 (16)	78 (18)	81 (17)	77 (18)	81 (16)	10
Készségek átlaga	80 (11)	74 (10)	79 (11)	78 (12)	78 (11)	75 (13)	76 (12)	36

Az értékek %p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások.

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke, minden esetben $p < 0,000$.

** Az anya és az apa iskolázottságát 0–5 skálán értékeltük. A két szülő iskolázottságának átlaga így 0–10 között lehet.

A különböző régiókból eltérő családi háttérű tanulók kerültek be a mintába. Kétszemponos varianciaanalízis megmutatta, hogy a régiók között kimutatott különbség jelentős mértékben az eltérő családi háttérnek köszönhető (kétszemponos varianciaanalízisnél: szülők iskolázottsága $F=138$; régió $F=11$). A kétszemponos varianciaanalízisben az interakció is szignifikáns, ami pedig azt jelenti, hogy a két vizsgált szempont (iskolázottság, régió) hatása nem független egymástól. A régiók közötti különbségek egzakt megválaszolása tehát mindenképpen további, mélyebb elemzések elvégzését teszi szükségessé. Ezeknek a különbségeknek az elemzése a szűkebb pedagógiai relevancián túl nyilvánvalóan társadalmi, gazdasági szempontból is érdekes.

Az országos vizsgálatokban szokás elvégezni a településtípusok összehasonlító elemzését is, ezért ezt mi is megtettük. (7. táblázat) A településtípusok között szignifikáns különbségeket kaptunk. A két szélső kategóriát tekintve: a kisközségek és a főváros közötti különbség 8 százalékpontnyi, ami közel egy évnyi készségfejlettségbeli különbségre utal. Megjegyezzük, hogy a településkategóriák között itt kimutatott különbségek na-

gyobbnak adódtak, mint a korábbi, OKÉV keretében megvalósult vizsgálatunkban. (Nagy, Józsa és mtsai., 2004b)

A 7. táblázatban feltüntettük az öt településkategóriához tartozó gyerekek szüleinek átlagos iskolázottságát is – a különbségek e tekintetben számottevőek. Határozott tendencia figyelhető meg: a nagyobb településeken iskolázottabb szülők gyermekei járnak az elsős osztályokba. A településtípusok közötti készségfejlettségbeli különbséget a településeken belülihez viszonyító varianciaanalízis F értéke a készségek átlaga esetében 50. Ugyanez az F érték a szülők iskolázottságának összehasonlítása esetén 252, azaz ötszöröse az előbbinek. Ez azt jelenti, hogy arányában a településtípusok között a szülők iskolázottsága szempontjából nagyobb különbségek vannak, mint az elsősök készségfejlettségének tekintetében.

7. táblázat. A készségek fejlettsége és a szülők iskolázottsága a településkategóriák alapján képzett részmintákban

Készségek	Község (< 2500 fő)	Község (> 2500 fő)	Város (< 35.000 fő)	Város (> 35.000 fő)	Főváros	F*
Tanulók aránya (%)	10,00	16,00	40,00	18,00	16,00	–
Szülők iskolázottsága**	3,68	4,17	4,77	5,61	6,72	252
Szocialitás	70 (15)	71 (16)	71 (15)	72 (14)	77 (14)	24
Elemi számolás	77 (14)	80 (14)	81 (14)	83 (12)	86 (11)	56
Tap. következtetés	63 (20)	64 (21)	67 (20)	69 (21)	75 (19)	42
Relációszőkincs	83 (12)	84 (12)	84 (14)	86 (11)	89 (11)	26
Írásmozgás-koordináció	77 (16)	79 (18)	80 (17)	78 (17)	83 (17)	11
Készségek átlaga	74 (11)	76 (12)	77 (12)	78 (10)	82 (10)	50

Az értékek %p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások.

* Varianciaanalízis F-próbájának értéke, minden esetben $p < 0,000$

** Az anya és az apa iskolázottságát 0–5 skálán értékeltük. A két szülő iskolázottságának átlaga így 0–10 között lehet.

Kétszemponos varianciaanalízis elvégzése esetén a szülők iskolázottságához tartozó F érték 137, a településkategóriáé pedig ennek csak töredéke: 5, emellett mindkét magyarázó érték szignifikáns. Nem szignifikáns azonban a varianciaanalízis interakciója, ami pedig azt jelenti, hogy a vizsgált két független változó nem befolyásolja egymást, legálábbis a készségek fejlettsége szempontjából.

A településkategória és a készségek fejlettségének parciális korrelációja, a szülők iskolázottságának mint kontrollváltozóként a bevonásával: $-0,0147$, nem szignifikáns.

Az elemzések tehát összességében azt mutatják, hogy a településkategóriák közötti különbségek elemzésével valójában az ott lakók iskolázottsága közötti különbségeket hozzuk a felszínre.

Nemek közötti különbségek

Az elemi alapkészségek fejlettségében 1–3 százalékpontnyi fejlettségbeli különbség van a fiúk és a lányok között. (8. táblázat) A szocialitás, a tapasztalati következtetés és az írásmozgás-koordináció terén a lányok kismértékű fejlettségbeli előnye mutatható ki. Az elemi számolási készségben pedig a fiúk mutatkoznak átlagosan fejlettebbnek. A nemek közötti különbségek – a relációszőkincs kivételével – a nagy mintaelemszám miatt szignifikánsak, az átlagok eltérése azonban csak néhány százalékpontnyi. A tanuló neme a készségek fejlettségének kevesebb mint 1 százalékát magyarázza csak meg.

8. táblázat. Nemek közötti különbség a készségek fejlettségében

Készségek	Fiú		Lány		p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Szocialitás	71	15	73	15	*
Elemi számolás	83	14	81	13	*
Tap. következtetés	67	21	69	20	*
Relációszőkincs	85	13	85	13	
Írásmozgás-koordináció	78	18	81	17	*
Készségek átlaga	77	12	78	11	*

* $p < 0,05$ szinten szignifikáns

Osztálytanító vagy külső szakértő?

Ismert pedagógiai, pszichológiai tény, hogy a mérési helyzet, a mérés során a pedagógus és a gyermek közötti interakció jelentősen befolyásolhatja a teszten elért eredményeket. Kutatásmódszertani és gyakorlati szempontból is fontos kérdés tehát, hogy a saját tanítójával más eredményeket ér-e el a gyermek, mint egy független tesztfelvevő pedagógussal. Vajon sérül-e a mérés objektivitása, ha a gyermek saját pedagógusa végzi el a méréseket? A kérdés vizsgálata mögött természetesen feltételezzük, hogy mindkét esetben a pedagógus teljes mértékben törekszik az optimális mérési körülmények biztosítására.

Az országos vizsgálatban a tanulók háromnegyedénél az osztálytanító folytatta a vizsgálatot, míg a többi tanulónál – ezek száma is 1000 feletti – független pedagógus végezte a mérést. Mindkét rész minta kellően nagy. Feltételezhető, hogy a tanulók készségfejlettsége a két rész mintában azonos, hiszen valószínű, hogy a gyermekek készségfejlettségétől függetlenül dönt el, hogy az osztálytanító vagy külső szakértő végezte a mérést. Ez pedig a következőt jelenti: ha az elemzések során szignifikáns különbséget kapunk a rész minták között, akkor az valószínűleg a mérést végző személyének köszönhető. A két rész mintát összehasonlító adatokat a 9. táblázat közli.

Az elemi számolási készség, a relációszőkincs és az írásmozgás-koordináció esetében 1–3 százalékponttal átlagosan jobban teljesítettek azok a gyerekek, akikkel a teszteket a saját osztálytanítójuk vette fel. A szocialitás és a tapasztalati következtetés esetében nincs szignifikáns különbség a két rész minta között. Az eredmények összhangban vannak az előzetes hipotéziseinkkel: az osztálytanító által végzett mérésekben kicsivel jobb eredmények születtek. Az eltérés csekély mértéke minden bizonnyal annak köszönhető, hogy a tesztek 0–1 értékelésű itemekből állnak, ami kellően objektív mérést tesz lehetővé.

9. táblázat. A tesztet felvevő pedagógus személyének hatása a mérési eredményekre

Készségek	Osztálytanító		Külső szakértő		p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Szocialitás	72	15	73	14	
Elemi számolás	82	13	80	14	*
Tap. következtetés	68	20	67	21	
Relációszőkincs	85	12	84	13	*
Írásmozgás-koordináció	81	17	78	18	*
Készségek átlaga	78	11	76	12	*

* $p < 0,05$ szinten szignifikáns.

Úgy tűnik, nem okoz számottevő különbséget, hogy külső szakértő végzi-e a méréseket. Pedagógiai szempontból ugyanakkor az osztálytanító (óvoda esetében a saját óvodapedagógus) által végzett mérés mellett foglalunk állást. A gyermekek egyéni vizsgálá-

latával eltöltött idő fontos szerepet tölthet be a pedagógus és a gyermek kapcsolatában, jelentős mértékben segíti a gyermek megismerését, erősítheti a pedagógushoz való kötődését. A tesztek felvétele során szerzett személyes tapasztalatok sok segítséget adnak a pedagógus készségfejlesztő munkájához. Nem elhanyagolható szempont a tesztfelvételen való személyes részvétel attitűdformáló hatása sem. A mérésekbe befektetett munka óhatatlanul arra sarkalja a pedagógust, hogy munkája során felhasználja annak eredményeit. Egy külső szakértő által végzett mérésből származó adatoknak nem feltétlenül van ilyen hatása.

A háttérváltozók hatásának együttes vizsgálata

Az előbbi oldalakon több háttérváltozó (családi háttér, régió, településtípus, tanuló neme, mérést végző pedagógus) szerepét megvizsgáltuk. Több esetben rámutattunk, hogy ezek a háttérváltozók nem függetlenek egymástól. Az alábbi regresszióanalízisben ezéért ezek együttes hatását kívánjuk feltárni. A régió nominális változó, így azt nem lehet bevonni az elemzésbe.

A regresszióanalízis eredményét a 10. táblázatban foglaltuk össze. E szerint a gyerekek készségfejlettségében feltárt egyéni különbségek mintegy ötödéért (21,3 százalék) a családi háttérük (szüleik iskolázottsága) felelős. A további tényezők szerepe nem tűnik pedagógiai szempontból relevánsnak. A tanuló neme 0,3 százalékot, a mérést végző pedagógus ismertsége pedig 0,2 százalékot magyaráz csak meg. A településkategória pedig nem is bír szignifikáns magyarázó erővel.

A regresszióanalízis egyúttal azt is megmutatta, hogy ezek a háttérváltozók a gyerekek egyéni különbségei mögött meghúzódó okok közel 80 százaléknyi arányát nem magyarázzák meg, ami a fejlődést befolyásoló további tényezők feltárására irányuló kutatások szükségességére mutat rá.

10. táblázat. Az elemi alapkészségek fejlettségét meghatározó tényezők; regresszióanalízis

Független változók	Függő változó: elemi alapkészségek fejlettsége			
	r	β	r β (%)	p
Szülők iskolázottsága	0,457	0,465	21,3	**
Település jellege	0,174	-0,025	-0,4	ns
Tanuló neme	0,055	0,053	0,3	**
Pedagógus személye	0,060	0,034	0,2	*
Ismert hatás, R ² (%)	–	–	21,8	–

* p < 0,05; **p < 0,01 szinten szignifikáns.

Összegzés

Az iskolai tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyerekek tanulmányi sikerei, az ezeket megjelenítő osztályzatok az évek múlásával alig változnak. A közepes tanulók jelentős hányada évek múltával is közepes tanuló marad. Egy osztályban a gyerekek tanulmányi eredményesség szerinti sorrendje az évek alatt csak nagyon keveset változik. Valóban ennyire determinált a helyzet? Ugyanezt a képet mutatja a gyerekek értelmi fejlődése, a készségeik, képességeik fejlődése is? Vagy esetleg csak az osztályzatokat jellemzi ez az időbeli stabilitás?

Ezek és a hasonló kérdések megválaszolása a gyerekek készségfejlődésének éveken át tartó, rendszeres mérésével, nyomon követésével válik lehetségessé, ami longitudinális kutatások keretében valósulhat meg. Egy ilyen longitudinális kutatást indított az SZTE-

MTA Képességkutató Csoportja egy évvel ezelőtt. A kutatás első mérési pontjaként több mint ötezer első osztályos tanuló alapkészségeinek fejlettségét mértük fel. A mérési adatok a longitudinális kutatás induló szintjének, bemeneti mérési pontjának tekinthetők.

Elemzéseinkben megmutattuk, hogy a longitudinális mintát alkotó elsős tanulók jó egyezést adnak a korábbi, 22 000 fős mintán végzett mérés adataival. A minta tanulói jól megjelenítik az ország elsős tanulóinak populációját. Az elemzésekből a későbbiekben levont következtetések tehát nagy valószínűséggel országos érvényességűek.

Több háttérváltozó készségfejlettséget befolyásoló hatását megvizsgáltuk. Ezek közül számottevő magyarázó ereje a családi háttérnek (a szülők iskolázottságának) van. Ez a tényező a gyerekek elemi alapkészségeinek fejlettségbeli különbségét egyötöd részben magyarázza meg. A fejlettségbeli különbségek további, csaknem négyötödni aránya ebből a vizsgálatból nem vált ismertté. Korábbi kutatásunk azonban empirikus bizonyítékot adott például arra, hogy a tanulási motívumok fejlettsége szignifikánsan hozzájárul a készségek fejlődéséhez. A készség- és motívumrendszer fejlődése szorosan egymásba fonódik. (Józsa, 2004) Longitudinális kutatásunk éveken át tartó adatfelvételei remélhetőleg részletekbe menő képet fognak majd nyújtani a készségek, képességek és motívumok fejlődéséről, szerveződéséről.

Irodalom

- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. 25–35.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57. 1. 211–227.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2001): Bizonyítási stratégiák megítélése 10–17 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. 331–345.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 279–284.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 270–278.
- Józsa Krisztián (2001): *Criterion-referenced development of counting skills*. Paper presented at 9th European Conference for Research on Learning and Instruction, Fribourg, August 28th – September 1st 2001. 276.
- Józsa Krisztián (2002): *A four-year experiment: criterion referenced development in childhood*. 4th Warwick International Early Years Conference, Warwick, Nagy-Britannia.
- Józsa Krisztián (2003a): *Az elsajátítási motiváció fejlődése és összefüggése a kognitív alapkészségekkel 4–16 éves korban*. Ph.D értekezés, SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged.
- Józsa Krisztián (2003b): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Függelék: országos adatok, statisztikák. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- Józsa Krisztián (2004): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (megjelenés alatt)
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, 8. 49–59.
- Nagy József (1974a): *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1974b): *Kompenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 255–269.
- Nagy József (2002): Developmental differences and the concept of criterion-oriented development. *Interplay*, Spring, 50–62.
- Nagy József (2003): Knowledge based society and education: The problem of time. *Journal of Early Childhood Research*. 1. 7–19.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasásmegértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, 6–7. 59–68.

Vidákovich Tibor – Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készség fejlődése. In: Varga Lajos (szerk.): *Közoktatás – kutatás 1996–1997*. Művelődési és közoktatási Minisztérium, Budapest. 247–273.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2003a): Possibilities of criterion referenced social skill development. *Journal of Early Childhood Research*, 2. 181–196.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2003b): A szociális készségek fejlesztése kisiskoláskorban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*, Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

A longitudinális kutatás az SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében, Csapó Benő vezetésével zajlik. A vizsgálatban alkalmazott DIFER Programcsomagot a Nagy József irányítása alatt folyó OTKA T043480 és T30489 kutatás keretében fejlesztettük. A tanulmány megírásának idején Bolyai János Kutatói Ösztöndíjban részesültem.



Az Iskolakultúra könyveiből

Az általános iskolai geometriatudás és a rajzkészség fejlődése

A geometria tanítása, ezen belül a geometriai transzformációk elsajátíttatása és a rajzkészség egyes komponenseinek fejlődése, fejlettsége között szoros összefüggés tapasztalható. A vizuális képességek közül elsősorban a térszemlélet céltudatos fejlesztése fontos feladat, hiszen a tanulók geometriatudását az elméleti ismeretek és a térbeli képességek egységében kell értelmeznünk és fejleszteniünk.

A geometriai gondolkodásmód fejlődése

Az általános iskolai geometria oktatás elsődleges feladata a geometriai szemléletmód, a képi gondolkodás, a sík- és térbeli tájékozódási képesség fejlesztése. (Hajdu, Kollerné és Novákné, 1998) A célkitűzés világos, sokatmondó, de a gyerekek életkori sajátosságainak figyelembe vételével a fejlődés, a fejlesztés folyamatát részben, konkrét lépéseiben tudjuk megragadni.

A geometriai gondolkodásmód fejlődésében P. H. van Hiele nyomán Rédling (1980) öt szintet különböztet meg. Az első szinten a geometriai alakzatokat eszként fogják fel a gyerekek. Az alakzat részeit nem különítik el, nem figyelnek az alakzat elemei és a különböző alakzatok közötti kapcsolatokra. A kisgyermekkori szemléletformálás első lépése tehát a részek, az alakzatok tulajdonságainak céltudatos megfigyeltetése. A különböző pedagógiai, pszichológiai kutatások arra utalnak, hogy ez a folyamat nem spon-tán módon megy végbe. (Rédling, 1980) A szint működési folyamatait igazolni látszik a Gestalt-pszichológusok megközelítése, miszerint az alakfelismerés az inger általános alakján, s nem az összetevő tulajdonságjegyeken alapul. A kisgyermek korán meg tudja különböztetni például a négyzetet a téglalaptól, nevüket is gyorsan megtanulja, de geometriai tulajdonságaik megfigyeltetése, megismertetése hosszú évek fejlesztő munkája nyomán is gyakran csak részben sikerül. A geometria taníthatóságának feltétele, hogy a tanuló észre tudja venni az egészben a részeket.

A folyamat nyilvánvalóan bonyolultabb, mint ahogy azt Köhler és Wertheimer, az alakléktan követői leírták. Sokkal közelebb vannak a valósághoz a kognitív pszichológusok által felvázolt mentális reprezentációk. Az utóbbi évtizedben két irányzat alakult ki: a szimbolikus megközelítés és a konnekciónizmus. A konnekciónista hálózatok a dolgokat elosztott módon reprezentálják, mint e hálózat aktivitásmintázatai. (Eysenck és Keane, 1997) Azt gondolom, hogy a hagyományos szimbolikus modellek és a konnekciónista hálózatok együttesen adhatják meg a választ a külvilág belső leképezéséről. Példánkhoz visszatérve a négyzet és téglalap képzete, mintegy „szimbóluma” – a hozzátartozó névvel, szóval együtt – már kisgyermekkorban jelen van. Az iskolai oktatás során (kisebb részben azon kívül) fokozatosan töltődik fel az elosztott hálózat a dolgról szerzett aktivitásmintázatokkal. A kérdés „csak” az, hogy ez a hálózat miért nem képes adott életkorban bármilyen mintázatot befogadni vagy esetleg miért nem képes aktiválni. Tény az, hogy meghatározott életkorban meghatározott tartalmakat meghatározott módszerekkel tudunk fejleszteni.

A második szinten kezdődik meg az alakzatok elemzése, a tanulók az alakzatok tulajdonságait manipulatív módon, eszközökkel állapítják meg. Nagy József (1985) szerint a tudásnak olyannak kell lennie, hogy az absztrakció valamennyi szintjének bejárását lehetővé tegye. Ezek a szintek a bejárhatóság eszközei szerint: manipulatív, képmási, verbális és szimbolikus. Az általános iskolások geometriai fogalmainak fejlesztése során ki kell emelni a manipulatív módszereket. Modellezések, mérések nélkül nem célozhatjuk meg se a méretlátás, se a térlátás képességének kialakítását. E módszerek nem kellően rendszeres alkalmazása, gyakran kihagyásuk és csak a képmás eszközhöz használata akadályozza a megfelelő képzet létrejöttét. Ezen a szinten a tanulók az alakzatokat saját tulajdonságaik hordozóiként vizsgálják, a különböző tulajdonságok közötti logikai kapcsolatot nem ismerik fel. (Rédling, 1980)

A harmadik szinten a tanulók képessé válnak az alakzatok tulajdonságainak logikai rendezésére. Megértik, hogy az egyik tulajdonság következhet a másiktól és hogy ezek a tulajdonságok nem függetlenek egymástól. Ezen a szinten, mely az általános iskola felső tagozatára jellemző, a logikai műveletek fejlettsége alapvetően meghatározhatja a geometriai gondolkodás fejlődési lehetőségeit, ugyanakkor a geometria szemléletes eszközeivel fejleszthetők a logikai műveletek. A szintek nem határolódnak el élesen egymástól, az áttérés fokozatos és elsősorban tartalom-specifikus. Az egyes szinteket más-más tartalmakon keresztül újra végig kell járnunk, legfeljebb a különböző életkorokban rövidebb idő szükséges a következő fokozatra való áttérésre.

A negyedik szinten már képesek a tanulók egy adott témakör rendszerezésére, például az egybevágósági transzformációk rendszerének áttekintésére. Az ötödik szinten az alakzatok konkrét megjelenési formáitól elvonatkoztatunk. Ez az axiomatikus szint felel meg a modern (Hilbert-féle) gondolkodási szintnek. Elsajátításának, elérésének ideje az egyetemi évekre tehető. Ahhoz, hogy tanítványainknak egy része eljusson ideig, hosszú út vezet. Varga Tamás ezt így fogalmazta meg: „A matematika nagyon absztrakt, éppen ez az erőssége, hiszen ez azt jelenti, hogy nagyon sokféle konkrét jelenség közös lényegét sűríti magába. Ehhez a nagyon absztrakthoz nagyon konkrét kiindulással tudjuk a legsikeresebben elvezetni a gyerekeket úgy, hogy elegendő számú és elég változatos konkrét tapasztalatban részesítjük őket.” (idézi Klein, 1980, 45.)

A rajzkészség

A geometriai fogalmak, szerkesztések, transzformációk sikeres elsajátításához nélkülözhetetlen a rajzkészség – adott életkornak megfelelő – szintje, ugyanakkor a geometria tanításának fejlesztő hatása a rajzkészség fejlődésében is joggal elvárható. A geometria középpontjában a rajz, pontosabban az ábrázolás áll. Mégpedig többnyire a valóságtól elvonatkoztatott, absztrakt dolgok ábrázolása. A valóságban nincsen négyzet, csupán négyzet alakú vetülettel rendelkező tárgy, nincsen tükörtengely, csupán siktükör, melyben a valóság „megfordul”. A tükrözés problémája már érzékelteti azt a nehézséget, amellyel a tanulóknak a mozgások ábrázolásánál kell szembenézniük. A térbeli mozgások absztrahálásával, sikra való levetítésével tudják a feladatokat megoldani. Ahhoz, hogy megértsük a folyamatot, ismernünk kell a rajzkészség összetevőit.

A rajzkészség egy komplex rendszer, mely több különböző pszichikus funkció koordinációja. (Csapó és Varsányi, 1985) Működésében alapvető szerepet játszanak az információ-feldolgozás elemi folyamatai: az érzékelés-észlelés, az alakzatfelismerés, a figyelem, a memória, melyek aktuális fejlettségéről és fejlesztésük különböző lehetőségeiről nem szabad megfeledkeznünk. Csapó és Varsányi (1985) munkája nyomán ismerjük, hogy a készség speciális részeként jelennek meg a pszichomotoros összetevők: az elemi szenzoros és motoros készségek, a mozgáskoordináció (vonalhúzás) és a „szem-kéz” koordináció (ábrázolás); a térszemlélet komponenseként értelmezzük a forma- és alak-kon-

stancia érzékelését síkon és térben és a transzformációkat. Végül nem hagyhatjuk figyelmen kívül az esztétikai komponenseket – pontosság, hibátlanság, egyértelműség – és számos kultúrafüggő összetevőt.

Általában a vizuális feladatok megoldásában kiemelt szerepe van a térrel kapcsolatos képességeknek, így a térbeli tájékozódásnak, a téri konstruálásnak és a téralképzésnek. (Kárpáti és Gyebnár, 1996a) E komplex funkciókból néhány „egyszerűbb” képességet – a Leonardo Program részeként – Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória vizsgált: a szemlérték pontosságát, a háromdimenziós téralképzést, és a kombinatív illesztési téralképzés fejlettségét. A kísérleti program eredményeként megállapították, hogy a térszemlélet csak nagyon kis mértékben, sőt egyes életkorokban egyáltalán nem fejleszthető. A tanulók rosszul szerepeltek a téri feladatok megoldása során, valószínűleg azért, mert a hagyományos feladatok a teret mechanikusan, adott szabályok szerint ábrázolják, melyek már távol állnak a megélt téri élménytől. A kísérlet igazolta, hogy amennyiben a gyerekek konkrét téri élményeiket gyarapíthatják makettezéssel, gyurmázással, konstruálással, építéssel, egyértelműen fejlődik téri látásmódjuk és térábrázolásbeli jártasságuk is. (Kárpáti és Gyebnár, 1996b) Az utóbbi évtizedben lezajló tantervi változások sora, a technika és rajzórák csökkenése valószínűleg nem arra ösztönzi a pedagógusok többségét, hogy tárgykészítésre, a térbeli képességek tudatos fejlesztésére figyeljen. Minden képesség, így a térszemlélet is fejleszthető a megfelelő életkorban, a megfelelő tanítási stratégiával. A képességek komplex rendszerek, fejlődésük a tanuló személyiségében idéző elő változást. A térbeli képességek és általában a rajzkészség fejlesztése komplex módon a rajzórák, az írás és technika órák, a matematika és környezetismeret órák feladata, nem egymástól függetlenül, hanem egymással összefogva, hiszen e képességegyüttes nélkül nem lesz hatékony geometriaoktatásunk sem.

Az empirikus vizsgálat

A vizsgálat céljai, hipotézisei

A vizsgálat egyik célja az egybevágóság-fogalom fejlődési tendenciáinak, az egybevágósági transzformációk témaköréhez kapcsolódó ismeretek fejlettségének elemzése az 5., 7. és 8. évfolyamokon. A másik cél a tanulók rajzkészségének fejlődése és a geometriai ismereteik gyarapodása közötti összefüggés vizsgálata. Feltehetően a tanulók az életkor előrehaladtával egyre több és mélyebb geometriai ismerettel rendelkeznek, ezért az adott évfolyamon elvárt követelményeknek megfelelő eredményeket érnek el a teszteken. A tesztek közös feladatainak megoldásában a magasabb évfolyamokon javuló eredmények tapasztalhatók. További hipotézisként fogalmazódott meg, hogy a rajzkészség folyamatosan fejlődik, az általános iskola felső tagozatán mért eredmények követik a korábbi mérések alapján kimutatható tendenciákat, valamint a matematika teszteken nyújtott teljesítmények és a rajzkészség fejlettsége között összefüggés van.

A mérőeszközök

A matematika tesztek a geometriai transzformációkkal, az egybevágóság fogalmának kialakításával kapcsolatos tantervi követelmények teljes lefedésének szándékával készültek az ötödik, hetedik és nyolcadik osztályosok számára. A mérőeszközök összeállításának fő szempontja az volt, hogy a tantervi követelmények körén túl alkalmasak legyenek a vizsgálandó fogalom fejlődésének elemzésére is, melyet a három teszt közös feladatai, itemei tettek megfigyelhetővé. (Freiné, 2002)

A rajzkészség két komponensének, a pszichomotoros összetevők és a térszemlélet fejlettségének mérésére Csapó és Varsányi (1985) kidolgozott tesztjeit néhány változtatással használtam fel. A „Pszichomotoros komponensek” teszt 5. feladatában az eredeti kettő helyett egy egyenesre kell merőlegest rajzolni a tanulóknak. Ezt az elemet az eredeti

teszt elemzése során a szerző problémásnak látta, kiemelésre javasolta. A „Térszemlélet” teszt 3. feladatában a kétirányú nyújtást az általános iskolai korosztály számára könnyebbé, egyirányú nyújtássá alakítottam.

A minta és a mérés

A vizsgálatban egy Bács-Kiskun megyei község tanulói, a hartai német nemzetiségi általános iskolások vettek részt. Az 5. évfolyamon két párhuzamos osztályban 50 tanuló, a 7. évfolyamon szintén két osztályban 44 tanuló írta meg a teszteseteket, a 8. osztályosok négy párhuzamos osztályának létszáma 65 volt. Az iskola hagyományos német nemzetiségi nyelvoktatása mellett már az 1. évfolyamon képességek szerint besorolt osztályokban indul a kétnyelvű oktatás, így a vizsgálatban évfolyamonként egy kétnyelvű osztály teljesítményét hasonlíthatjuk össze a hagyományos nyelvoktatásban résztvevő tanulócsoportokéval. Az alacsony minta elemszám miatt nem készült a tesztek közül több változat. Az évfolyamok közös feladatai miatt fontos volt a matematika tesztek egy tanítási napon belüli megírása, a magasabb létszámú osztályok esetében csoportbontással, melyre 2001 decemberében, a rajzkészség tesztek megírására 2002 januárjában került sor.

Eredmények

A vizsgált geometriai fogalmak fejlődése

A három évfolyamra készült tudásszintmérő tesztek reliabilitás mutatói az 5. évfolyamon 0,81, a hetedikes 0,91, a nyolcadikos teszté 0,85. A tesztek megbízhatósága megfelelő. Az 5. osztályos feladatlap kisebb reliabilitás értéke magyarázható a viszonylag alacsony itemszámmal (31), utalhat a mért terület kevésbé mély elsajátítási szintjére. A tudásszintmérő teszt átlagteljesítménye az ötödikes évfolyamon 52 százalék, relatív szórása 17, a hetedikeseké 65 százalék, 21 százalékos szórás mellett, a nyolcadik évfolyamon 60 százalék, relatív szórása viszont csak 14. A tesztek az egyre bővülő és mélyülő követelmények mérésére készültek, így a kapott átlagértékek alapján megállapítható, hogy a tanulók geometria-tudása a felső tagozat tanéveiben folyamatosan gyarapodik.

A tesztek 4 közös feladatot, összesen 16 közös itemet tartalmaztak. A három évfolyam közös feladatainak átlagteljesítményei az ötödikes évfolyamon 55 százalék, relatív szórása 20, a hetedikeseké 74 százalék, 21 százalékos szórás mellett, a nyolcadik évfolyamon 78 százalék, relatív szórása viszont csak 13. A kapott átlagértékek a hetedik osztályban ugrásszerű fejlődést mutatnak, a nyolcadikosok kisebb teljesítménynövekedése mellett a szórás csökkenése figyelhető meg. A három évfolyamot varianciaanalízissel összehasonlítva szignifikáns különbséget kaptunk az 5. és 7., illetve az 5. és 8. osztály között ($F=25,73$, $p<0,01$). Miközben a nyolcadikos átlagteljesítmények a hetedikesekéhez viszonyítva alig növekedtek, az eloszlások változásában, szűkülésében és jobbra tolódásában megragadhatjuk a fejlődést, amely itt a fogalmak stabilitását, a transzformációk biztosabb végrehajtását jelenti. (Freiné, 2002)

A magteszt feladatelemeinek részletes elemzése a geometriatudás több érdekes változására hívta fel a figyelmet. A hasonló és egybevágó síkidomok azonosításában az általános iskola felső tagozatán nem beszélhetünk fejlődésről, a tengelyesen tükrös alakzatok felismerésében, tükrötengelyeik berajzolásában az ötödik és a két magasabb évfolyam között szignifikáns különbség van ($F=33,10$, $p<0,01$). Az alakzattal nem párhuzamos tengelyre való tükrözés hibátlan végrehajtásában, és a téglatest valamennyi helyes testhálójának kiválasztásában szignifikánsan szintén az ötödikes évfolyam tér el a másik kettőtől ($F=13,29$, $p<0,01$).

A közös teszt rész egyes itemeinek kapcsolódásainak szorosságát, a kapcsolatok évfolyamonkénti átrendeződésének tendenciáit elemezve a fogalomfejlődés egy másik aspektusát vizsgálhatjuk. Az ötödikes itemeredmények klaszteranalízise során kapott dendrog-

ram legszembetűnőbb sajátossága, hogy az egybevágó alakzatok felismerését és a hasonló síkidomok azonosítását mérő ítemek távoli klasztert alkotnak. A tengelyes tükrözés végrehajtását az alakzattal párhuzamos tükrötengelyre kérő ítemek klaszterei teljesen függetlenül jelennek meg a dendrogram végén.

A hetedikes klaszterek határozott változása a tengelyes tükrözést mérő feladat elemek összekapcsolódása. Ezen az évfolyamon már nem függ a tükrötengely elhelyezésétől, a nézőponttól a transzformáció végrehajtása. A tengelyesen szimmetrikus alakzatok felismerése az egybevágó síkidomok azonosításának feladatelemeivel kapcsolódik össze. A testhálók kiválasztásának egyszerűbb esetei valamennyi előző klaszterhez illeszkednek, ugyanakkor a téglalap és a négyzet tükrötengelyeinek berajzolása különálló klasztert alkot, és csak az utolsó lépésben zárja le a struktúrát. Ennek hátterében a fogalomfejlődés problémáját érzem, hiszen előfordul, hogy a tanuló csupán megtanult ismeretként, emlékezetből rajzolja be a tükrötengelyeket, miközben a témakör többi elemei nem fejlődtek megfelelően. Nem kialakított, hanem „megtanított” fogalomról lehet szó. A nyolcadikos eredmények alapján kapott dendrogramon a struktúra valamelyes átrendeződését figyelhetjük meg. A hetedikesekétől eltérően nem kettő, hanem három feladatcsoport szerveződött. A megfelelő testhálók kiválasztásának ítemei egységesen, de a többitől elkülönülten jelennek meg. (Freiné, 2002)

A „Pszichomotoros komponensek” teszt eredményei

A pszichomotoros összetevők mérésére szolgáló, Csapó és Varsányi (1985) által kidolgozott teszt egy feladatelem változtatásával, ezzel az eredetinel kicsit könnyebb formában került a tanulókkal megíratásra. Ez a változtatás is hozzájárulhatott ahhoz, hogy a nyolcadikosok részmintáján a teszt nagyon megbízhatatlanul mért ($\alpha=0,39$), hiszen a középiskolások mérésénél is kiderült, hogy a feladatok jó része túl könnyű a nagyobbak számára, kicsi a szórás, ezért nem kaptunk jó reliabilitás mutatót. Az ötödik évfolyamon 0,73, a hetedik évfolyamon kapott 0,70 reliabilitás értékek megfelelőnek tekinthetők.

A három évfolyam átlagait varianciaanalízissel összehasonlítva szignifikáns különbségeket kaptunk ($F=46,07$, $p<0,01$). A pszichomotoros összetevők az általános iskola felső tagozatán folyamatosan fejlődnek, az átlagteljesítmények nőnek, a szórások csökkennek. Eredményeink jól illeszkednek az 1984-es mérés tendenciáihoz, a hetedik és nyolcadik évfolyamon most valamelyest magasabb átlagokat kaptunk a közel húsz évvel ezelőtti 16 éves korosztályánál. A feladatonkénti átlagok és szórások elemzése során (1. táblázat) részletesebb képet kapunk a készség fejlődéséről.

1. táblázat. A „Pszichomotoros komponensek” teszt feladatainak átlagteljesítményei és relatív szórásai az ötödik, hetedik és nyolcadik évfolyamon (%)

Feladat	5. évfolyam		7. évfolyam		8. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
vonalkövetés	83	23	92	14	97	8
utánrajzolás	44	27	67	25	79	16
nagyítás-kicsinyítés	28	25	30	24	30	27
távolságtartás	30	26	49	25	49	23
iránytartás	13	27	40	41	59	35
teljes teszt	41	15	58	15	65	10

Az 1. feladat követéses vonalvezetése már az 5. évfolyamon is magas értékről indul, 7. és 8. osztályban meghaladja a 90 százalékos átlagteljesítményt, a szórások csökkenése mellett. Az utánrajzolást (háromszög, négyzet, kör, görbe vonal) mérő 2. feladat eredményei egyenletes fejlődést mutatnak a három vizsgált évfolyamon. A 3. feladat alacsony

átlagai azt tükrözik, hogy nyolcadik osztályig a kör nagyításában, illetve kicsinyítésében nem történik előrelépés. A 4. feladat megadott távolságtartás mellett pontok elhelyezését kérte, különbséget az ötödik és hetedik évfolyam között figyelhetünk meg. Az 5. feladatban a megadottakkal párhuzamos, illetve merőleges egyenesek rajzolása volt a feladat, melyben az ötödikesek nagyon alacsony átlagai után a másik két évfolyamon ugrásszerű javulást tapasztaltunk. A varianciaanalízis értékei alapján megállapíthatjuk, hogy az 1. és 4. feladat esetén csak az ötödik és hetedik évfolyam között van szignifikáns különbség ($F=10,58$, $F=10,61$, $p<0,01$). A 2. és 5. feladat átlagait összehasonlítva mindhárom évfolyam között szignifikáns különbséget kaptunk ($F=33,41$, $F=24,94$, $p<0,01$).

A térszemlélet fejlődési tendenciái

A térszemlélet komponenseit mérő teszt vizsgálatunkban kapott átlagteljesítményeit, relatív szórásait a 2. táblázatban foglaltam össze. A teszt mintáinkra jellemző megbízhatósági értékei az egyes évfolyamokon sorban: 0,77; 0,73; 0,61 (Cronbach- α). Korábbi ismert mérés a teszttel csak a középiskola második évfolyamán készült (Csapó és Varsányi, 1985), melynek eredményeit felhasználva próbálom a mért készség fejlődési tendenciáit feltárni. A 2. táblázatban az 1984-es értékeket a 10. évfolyam jelöléssel és dőlt betűvel tüntettem fel.

2. táblázat. A „Térszemlélet” teszt feladatainak átlagteljesítményei és relatív szórásai az ötödik, hetedik, nyolcadik és tizedik évfolyamon (%) (Az 1984-es mérés eredményeit a 10. évfolyam megnevezéssel és dőlt betűvel tartalmazza a táblázat)

Feladat	5. évfolyam		7. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
vetületek	8	23	29	38	18	33	93,9	20,1
vizuális memória	29	26	49	24	45	24	56,7	34,6
nyújtás (egyirányú)	13	15	19	24	23	22	43,9	63,1
tükrözés	68	35	77	35	79	33	97,3	13,8
teljes teszt	25	17	38	18	37	16	63,0	24,0

A teszt megbízhatóan mér az ötödik és hetedik évfolyamon, de a nyolcadikosok mintáján itt sem lehetünk elégedettek a reliabilitás-mutatóval. Az ötödikes átlagteljesítmény a vizsgált készség minimális szintjéről árulkodik. A hetedikesek már szignifikánsan jobban teljesítettek, a nyolcadikos mintán nem szignifikáns visszaesést tapasztalhatunk ($F=9,21$, $p<0,01$). Összességében az általános iskolai eredmények messze alulmaradnak a 18 évvel ezelőtti 16 éves korosztály teljesítményétől. Természetesen az általános iskolai minta nagysága miatt messzemenő következtetéseket ebből még nem vonhatunk le.

A feladatok elemzése során szignifikáns különbséget csak az ötödik és hetedik osztályos feladat, illetve item átlagai között találtam. Az 1. feladat három, különböző nézőpontú vetület megrajzolását méri, az átlagértékből is látható, hogy a növekedés szignifikáns ($F=5,19$, $p<0,01$). Érdekes azonban, hogy a három feladatelem közül csak az egyik oldalnézet vetületének megoldottsága javult szignifikánsan ($F=6,21$, $p<0,01$).

A 2. feladat ötödikes és hetedik átlagpontoszámai között van még szignifikáns különbség ($F=8,10$, $p<0,01$). A feladat legnehezebb eleme egy alakzat kontúrjának emlékezet alapján történő megrajzolása, melyet ugyanolyan alacsony szinten oldottak meg mindhárom évfolyamon, sőt a középiskolások is csak 38 százalékos teljesítményt értek el. A szerkezet reprodukálására mérő feladatelemek már szignifikáns különbséget mutatnak az ötödik és hetedik évfolyam között ($F=6,62$, $5,04$, $p<0,01$), sőt a fejlődés a nyolcadik és tizedik osztály között is jelentős.

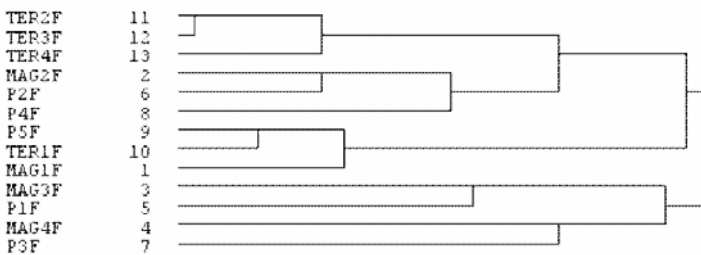
A 3. feladatban elért átlagteljesítmények önmagukért beszélnek. Úgy tűnik, hogy a hasonlósági transzformációk részletes tanítása, tanulása nélkül a témához kapcsolódó feladatokat az általános iskolai tanulók nem tudják jó eredménnyel megoldani. A 4. feladat semmilyen szignifikáns különbséget nem mutat, kivéve a korábbi középiskolai eredményeket, ahol ebben közel 100 százalékra teljesítettek. Már ötödik osztályban elég magas átlagot, 68 százalékot kaptunk, de igen meglepő, hogy a tengelyes tükrözéshez kapcsolható feladat megoldása annak ellenére sem fejlődik, hogy a következő két évben igen intenzív a geometriai transzformációk tanítása. Gondolhatunk arra, hogy a tengelyes tükrözés végrehajtása nem független a feladat ismertségétől, a készség fejlettsége függ a transzformálandó alakzat összetettségétől is. E feladat kapcsán általános iskolai geometria oktatásunk szemléletbeli problémái is felszínre kerülhetnek, hiszen látjuk, hogy tanítási stratégiáink nem ennek, a számunkra alapvetőnek hitt feladatnak a megoldásához vezetnek.

A tudásszint és a rajzkészség összefüggései

A tesztek közös feladatstruktúrái

A klaszteranalízis módszere lehetőséget ad számunkra, hogy a három felvett teszt feladatainak összekapcsolódását, és ezzel belső összefüggésrendszerüket elénk tárja. Az összefüggések vizsgálatába csak az ötödik és hetedik osztályos eredményeket vontam be, mert a nyolcadikos mintán a tesztek, elsősorban a készség-tesztek megbízhatósága nem megfelelő. A tudásszint mérő teszteken nyújtott teljesítmények összehasonlítására, a fejlődés tendenciáinak megfigyelésére a közös tesztrész négy feladata került az elemzésbe.

Az ötödik évfolyam által megírt három teszt összesen 13 feladatának rendszerét a 1. ábrán elemezhetjük. Az ábrán a térszemlélet teszt feladatait TER, a pszichomotoros teszt feladatait P, a tudásszintmérő tesztek közös részét, a magteszt feladatait MAG rövidítéssel jelöltem. A struktúra két, egymástól lényegében független osztályra ($r=0,15$), az első osztály újabb kettő, nagyon laza kapcsolatban álló csoportra különül el. A feladatrendszerre összességében az alacsony korrelációk jellemzők. Mindhárom csoportban elsősorban a pszichomotoros komponensek mutatnak szorosabb kapcsolatot a magteszt feladataival. A térszemlélet teszt három feladata egységes rendszert alkot.



1. ábra. A három teszt feladatainak klaszterei az ötödik évfolyamon

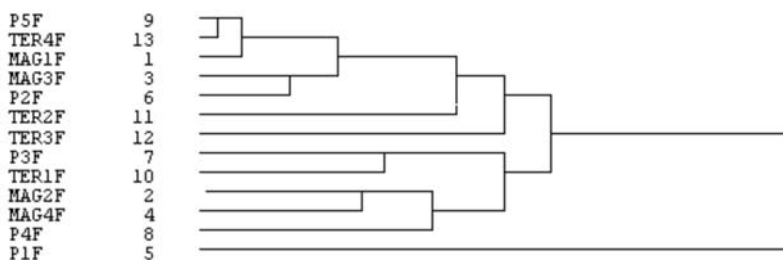
Legszorosabb összefüggést a térszemlélet teszt 2. és 3. feladata között találunk, azonban tudnunk kell, hogy az ötödikesek nagyon alacsony teljesítményt értek el ezekben. A megoldást a vonalhúzás készségének kialakultsága befolyásolja, amit a hozzájuk tartozó térszemlélet teszt negyedik, a magteszt és a pszichomotoros teszt 2. feladata támaszt alá. Ez utóbbiak a tengelyesen tükrös alakzatok különböző szempontú megjelenítéséhez kapcsolhatók. Minél összetettebb az ábrázolandó alakzat szerkezete, annál szorosabb a kapcsolata a térszemlélet teszt 2. és 3. feladatával, melyek közös jellemzőjeként a helyes szerkezet reprodukálást emelhetjük ki, és éppen ennek hiánya okozza a gyenge eredmé-

nyeket. A csoporthoz lazábban kapcsolódó P4-es feladatban megadott pontok elhelyezéséhez ugyancsak szükség van valamilyen mértékű szerkezeti feltárára is.

A következő csoportot a három teszt egy-egy feladata alkotja. A pszichomotoros teszt 5. feladata egyenesek rajzolását kéri az eredetiekkel azonos (párhuzamos), illetve azokra merőleges irányban. Az iránytartás fejlettsége befolyásolhatja a térszemlélet teszt 1. feladatának megfelelő nézőpontú vetületének megrajzolását. Emlékeztetőül: mindkettőnél rendkívül alacsony átlagteljesítményt kaptunk. Nehezen magyarázható a magteszt 1. feladatának kapcsolódása az előzőekhez. A hasonló és az egybevágó síkidomok azonosításához szükséges valamennyi tulajdonság ismeretének hiánya, ezeken belül az arány-, illetve szögtartás lehet az összekötő kapocs. A két csoport egy klaszterre szerveződése a két alapvető komponens, a vonalhúzás és iránytartás összetartozását, a viszonylag gyenge kapcsolatok pedig a rajzkészség egyes elemeinek fejlettségét, az aktuális iskolai tudásra gyakorolt hatásának érvényesülését mutatják.

A másik nagy osztály a magteszt és a pszichomotoros teszt két-két feladatát tartalmazza. A MAG3 és a P1 feladatok összekapcsolódása a tengelyes tükrözés végrehajtásában szerepet játszó vonalkövetést mutatja. A MAG4 és a P3 feladatokban a megfelelő testhálók kiválasztása és a kör nagyítása, kicsinyítése között egy transzformációs szemléletbeli hiányt tételezhetünk fel. Érdekes, hogy a magteszt ötödikes klaszteranalízise során is a 4. feladat itemei a hasonló alakzatok felismeréséhez kapcsolódtak. Lényegében ezt a klasztert a transzformáció kifejezéssel jellemezhetjük, melynek legfontosabb sajátága ezen az évfolyamon, hogy működését a vonalkövetés fejlettségi szintje határozza meg.

A hetedikes évfolyam eredményei alapján kapott dendrogram az előzőnél sokkal egységesebb, összefüggőbb feladatrendszer tár elénk. (2. ábra) Egyedül a pszichomotoros teszt 1. feladata független a rendszertől ($r=-0,04$). A vonalkövetésben mutatott teljesítmény ezen az évfolyamon már 90 százalék feletti, a feladatok megoldásában más összetevők játszanak nagyobb szerepet.



2. ábra. A három teszt feladatainak klaszterei a hetedik évfolyamon

A rendszer két nagy, egymással szorosan összefüggő csoportra oszlik, melynek középső kapcsolódási eleme a térszemlélet teszt 3. feladata. Tartalmilag könnyen magyarázható a helyzete, hiszen az általános iskolában a nyújtás nem része a tananyagnak, de mint a transzformációk egyik formája a struktúra részét képezi. A térszemlélet teszt feladatai ezen az évfolyamon már nem alkotnak egységes rendszert, mindhárom teszt feladatai részt vesznek egy-egy nagyobb klaszter szerveződésében, megfigyelhető a pszichomotoros komponensek meghatározó szerepének csökkenése.

A legszorosabb kapcsolat a pszichomotoros teszt 5. és a térszemlélet teszt 4. feladata között van, melyekkel a magteszt 1. feladata függ össze. Tartalmukat tekintve a köztük lévő kapcsolat talán így foglалható össze: ha a tanuló képes megfelelő iránytartással egyeneseket rajzolni, akkor képes összetett szerkezet tükröképének ábrázolására és ekkor lényegében rendelkezik mindazon ismerettel ahhoz, hogy el tudja dönteni alakzatok egybevágóságát.

A magteszt 3. és a pszichomotoros teszt 2. feladatának összekapcsolódása jelzi, hogy a vonalkövetés (P1) helyett a vonalhúzás jelentősége nőtt meg az egyszerű alakzatok tengelyes tükrözésének végrehajtásában, vagy megfordítva azt is mondhatjuk, hogy a transzformáció pontos elvégzése segíti az alakzatok méretének, szakaszainak és szögeinek megbecsülését, így az eredetivel egybevágó síkidomok megrajzolását. Az első klasztercsoportot a térszemlélet teszt 2. feladata zárja, melyet ezen az évfolyamon a vizuális memória megfelelő működésének szükségessége kapcsolhat a többi feladathoz, ugyanakkor a szerkezet feltárásának helyessége és reprodukálási képessége is fontos összetevő, csakúgy, mint az ötödikesek esetében.

Nehezen interpretálható a kör nagyítása, kicsinyítése (P3) és a csonkolt test vetületeinek berajzolása (T1) közötti kapcsolat. Talán azoknak a tanulóknak sikeresebb a (még nem tanult) hasonlósági transzformáció becsléssel történő végrehajtása, akiknek a térbeli tájékozódó képessége fejlettebb. Ugyancsak érdekes a tengelyesen tükrös síkidomok azonosítása, a tükrötengelyek berajzolása (MAG2) és az egybevágó testhálók kiválasztása (MAG4) közti összefüggés. A hozzájuk kapcsolódó P4-es feladatban a pontok elhelyezésének sikere nemcsak a koordináták helyes meghatározásában rejlik, hanem az ötödikes elemzéshez hasonlóan a szerkezet egységes értelmezése, az egész és részei közötti viszony érzékelése lehet e feladatok közös jellemzője.

Az iskolai tudás és a háttérváltozók összefüggései

Az iskolai tudáson a tanulók matematika teszten elért teljesítményeit és a két képességetest alapon kimutatható készségek fejlettségét értem. Nyilvánvaló tény, hogy az iskolai oktatás tantervi követelményeinek teljesítése nem csak a közvetlen tantárgyi tudásban jelentkezik, hanem a mért területhez kapcsolódó készségek és képességek fejlődésében is megmutatkozik. A vizsgált területen mért teljesítményeket összehasonlítottam a tanulók iskolai osztályzatával, pontosabban az előző tanév matematika jegyeivel, a tanulók nemével és a kétféle (nyelvoktató, kétnyelvű) oktatási forma, osztálytípus szerepével. Az ötödik évfolyamon kapott korrelációs együtthatókat a 3. táblázat tartalmazza, a hetedik évfolyam összefüggéseit a 4. táblázatban figyelhetjük meg.

3. táblázat. A tudásszintmérő teszt, a képességtesztek és a háttérváltozók közötti korrelációs együtthatók az ötödik évfolyamon

Korrelációk	Matematika teszt	„Pszichomotoros” t.	Térszemlélet t.	Matematikajegy	Nem
Pszichomotoros teszt	0,64**				
Térszemlélet teszt	0,52**	0,51**			
Matematika jegy	0,65**	0,48**	0,44**		
Nem	-0,19	0,23	-0,04	0,11	
Osztálytípus	-0,48**	-0,25	-0,32*	-0,59**	-0,19

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$ szinten szignifikáns korrelációs együttható

Az ötödikesek matematika teszten nyújtott teljesítménye a matematika jegyekkel mutatja a legszorosabb összefüggést, és csaknem ilyen magas korrelációs értéket kaptunk a pszichomotoros komponenseket mérő teszt eredményeivel. A térszemlélet fejlettségével valamivel alacsonyabb, de ugyancsak szignifikáns összefüggést tapasztalhatunk. A teljesítményeket nem befolyásolja a tanulók neme, szignifikáns együtthatókat nem kaptunk, a negatív korrelációk a matematika és térszemlélet teszt esetén a fiúk kicsiny előnyét jelzi (őket jelöltük 1-es számmal).

Az osztálytípusra vonatkozó összefüggések a legerőteljesebben a matematika jegyben és a matematika teszten elért teljesítményben jelentkeznek. A negatív szignifikáns korrelációk azt mutatják, hogy a „kétnyelvű” osztályba járó tanulók (őket jelöltük 1-es szám-

mal) jobban teljesítenek a teszten, és jobb osztályzatokat is kapnak, mint a másik osztálytípusban tanulók. Ugyanakkor a készségteszteken nyújtott teljesítményekben nem mutatható ki különbség a két csoport között. Az első osztályos gyerekeket képességeik szerint sorolták be a kétféle nyelvoktatási formába, az eredmények mégis azt jelzik, hogy képességfejlődésben nem követik azt az ütemet, amelyet a tantárgyi, tanulmányi eredményeik alapján várnánk. A készségtesztek és a matematika jegy közötti együtttható értéke nem túl magas, de szignifikáns összefüggést tükröz, valamint a két készségteszten nyújtott teljesítmény között is ($r=0,51$, $p<0,01$) közepes erősségű kapcsolat van.

A hetedikesek korrelációs mátrixot (4. táblázat) vizsgálva az előzőekhez hasonló tendenciát figyelhetünk meg. Általában azonban magasabbak az együttthatók. A hetedikesek matematika teszten nyújtott teljesítménye sokkal inkább meghatározza a matematika jegyüket, mint azt az ötödikeseknél tapasztalhattuk. Hozzá kell azonban tennünk, hogy a geometria témakörök jelentősége, súlya a matematika tantárgyon belül a hatodik és hetedik évfolyamon jelentősen megnő. Különösen érdekes, hogy a „Térszemlélet teszt” és a matematika jegy közötti összefüggés erősödni látszik, mintegy igazolva azt, hogy a geometriai transzformációkhoz kapcsolódó követelmények megfelelő szintű elérése nem nélkülözheti a térszemlélet adott életkorban elvárt fejlettségét. A nyelvoktatás intenzívtársa szerinti két osztálytípus az életkor előrehaladtával egyre kevésbé határozza meg a matematika teljesítményt és a matematika jegyeket.

4. táblázat. A tudásszintmérő teszt, a készségtesztek és a háttérváltozók közötti korrelációs együttthatók a hetedik évfolyamon

Korrelációk	Matematika teszt	„Psichomotoros” t.	Térszemlélet t.	Matematikajegy	Nem
Pszichomotoros teszt	0,64**				
Térszemlélet teszt	0,60**	0,53**			
Matematika jegy	0,73**	0,55**	0,64**		
Nem	-0,02	-0,04	-0,19	0,08	
Osztálytípus	-0,33**	-0,29	-0,30*	-0,45*	0,27

** $p<0,01$; * $p<0,05$ szinten szignifikáns korrelációs együtttható

A két készségteszt hasonló – közepes szinten – korrelál, mint az ötödikesek esetében. A nemek és az egyes tesztek, illetve a matematika jegyek között ezen az évfolyamon sem figyelhetünk meg összefüggéseket. Az általános iskola felső tagozatán tehát szignifikáns összefüggéseket találunk a geometria tantárgyi tudás, a matematika jegy és a készségtesztek eredményei között, a matematika tudás szempontjából egyre gyengülő meghatározottsága van a különböző osztálytípusoknak, a nemek pedig nem határozzák meg sem a teljesítményt, sem a képességek fejlődését.

Összegzés

Vizsgálatomban egy Bács-Kiskun megyei község, Harta általános iskolájában a felső tagozatos tanulóknak az egybevágóság geometriai fogalmához kapcsolódó tudásszintjét, képességeik fejlettségét, illetve fejlődését elemeztem. A tanulók tantárgyi, a matematika tanterv követelményei alapján meghatározott ismereteit saját fejlesztésű mérőeszközök alkalmazásával mértem. A feladatlapok az 5., 7. és 8. évfolyam számára a 4., 6. és 7. osztályos követelmények teljes lefedésének szándékával, az alacsony minta elemszám miatt egy változatban készültek. A rajzkészség fejlettségét Csapó Benő és Varsányi Zoltán által 1984-ben kifejlesztett, a készség két alapvető összetevőjét, a pszichomotoros komponenseket és a tanulók térszemléletét vizsgáló két készségteszttel mértem. Mindkét teszt egy változatban, a tudásszint transzverzális vizsgálatába bevont (ugyanazon) tanulócsoportokkal került megíratásra.

A matematika teszteken az adott évfolyamon elvárt követelményeknek megfelelő eredményt leginkább a 7. osztályosok, legkevésbé az 5. osztályosok érték el. Az átlagteljesítmények, szórások és eloszlások változásából megállapíthatjuk, hogy az általános iskola felső tagozatán egyre több és mélyebb geometriai ismerettel rendelkeznek a tanulók. A tesztek közös feladatainak átlagteljesítményei az életkor előrehaladtával fokozatosan nőnek, a szórások csökkenése mellett az eloszlások erőteljes jobbra tolódása a vizsgált terület fejlődését igazolja. A fejlődés nemcsak mennyiségi, a teljesítmények növekedésében megragadható változás, hanem a közös feladatelemek klasztereinek átrendeződése minőségi változást is jelez.

A rajzkészség pszichomotoros komponensei az általános iskola felső tagozatán intenzíven fejlődnek, a kapott eredmények követik a korábbi mérések alapján kimutatható tendenciákat, bár az 1984-ben mért 8. osztályos eredményeknél most a 7. és 8. évfolyamon is magasabb értékeket kaptunk. A térszemlélet mint a rajzkészség másik összetevője a 8. osztályos tanulóknál sem éri el a 40 százalékos fejlettségi szintet, az 1984-ben mért 10. évfolyamos eredménytől csaknem 25 százalékkal marad el. A matematika teszteken nyújtott teljesítmény és a rajzkészség között szoros összefüggés van. A geometria feladatok megoldásában a pszichomotoros komponensek mindegyik évfolyamon azonos erősségű kapcsolatot mutatnak, a térszemlélet szerepe viszont a magasabb évfolyamokon nő.

A tanulói képességek alapján létrehozott osztálytípusok közül a kétnyelvű osztályokban szignifikánsan jobb a matematika teszteken nyújtott teljesítmény, a képességtesztek közül viszont csak a térszemlélet teszt eredményei mutatnak nem túl szoros összefüggést az osztálytípussal. A vizuális képességek, köztük a geometriaoktatás szempontjából (az életkor előrehaladtával egyre jelentősebb szerephez jutó) térszemlélet fejlesztése a jelenleginél nagyobb figyelmet érdemelne.

Irodalom

- Czegléd István – Hajdu Sándor – Novák Lászlóné – Scherlein Márta (2001): *Matematika 1–8. Mintatanterv*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 4–12.
- Csapó Benő – Varsányi Zoltán (1985): *A rajzkészség fejlettségének vizsgálata a középiskolai tanulóknál*. Acta Pead. Ser. Spec. Szeged.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Frei Lászlóné (2002): *Az egybevágóság fogalmának fejlődése az általános iskola felső tagozatán*. Szakdolgozat. SZTE Pedagógiai Tanszék, Szeged.
- Hajdu Sándor – Koller Lászlóné – Novák Lászlóné (1998): *Matematika 1–10. Mintatanterv*. Calibra, Budapest.
- Hajós György (1987): *Bevezetés a geometriába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea – Gyebnár Viktória (1996): A vizuális képességek és a személyiség. A Leonardo Program értékelési rendszere. ELTE, Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Kárpáti Andrea – Gyebnár Viktória (1996): A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LII. (36.), 4–6. 273–296.
- Kárpáti Andrea – Gyebnár Viktória (1997): A vizuális képességek értékelése. *Iskolakultúra*, 8. 6–55.
- Klein, S. (1980): *A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata*. Akadémia Kiadó, Budapest. 44–45.
- Nagy József (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém.
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 225–269.
- Rédling Elemér (1980): *Geometriai transzformációk*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (1998): Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest. 191–220.

Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában

Írásunk egy empirikus kutatásra összpontosít, amelynek témája a realisztikus megfontolások, illetve metakognitív attitűdök szerepe azokban a mentális folyamatokban, amelyek a matematikai szöveges feladatok iskolai környezetben történő megoldását kísérik. A kutatás célja az volt, hogy további részleteket tárjon fel a jelenségről, elsősorban különféle háttérváltozók (nem, kor, családi-kulturális háttér, matematikai attitűd) által alkotott részmintákon, a matematikai tudásszintmérő teszt eredményével összehasonlítva.

A matematikai szöveges feladatok megoldását kísérő mentális folyamatok működésére fókuszáló kutatások messzire nyúlnak vissza. Pólya György, a kiváló magyar matematikus és pedagógus 1962-ben a matematikai szöveges feladatok megoldását vizsgálva a következőket fogalmazta meg: „A szöveges feladatok egyenletekkel történő megoldása közben a diákoknak a valós szituációt a matematika nyelvére kell lefordítaniuk. Mindez lehetőséget ad arra, hogy a diákok megtapasztalják a matematikai fogalmak és a valós dolgok között húzódó kapcsolatokat. De az így kapott kapcsolatokkal óvatosan kell bánni.” (Pólya, 1962)

A kilencvenes években sokasodtak meg azok a kutatások, melyek középpontjában annak vizsgálata állt, hogy a diákok iskolai környezetben matematikai szöveges feladatok megoldásakor mennyire és miként alkalmazzák (illetve hanyagolják el) a valós világról szerzett ismereteiket, tapasztalataikat. Rövid időn belül egyre több szakember kezdett a jelenség vizsgálatával foglalkozni, mivel az első eredmények meglepőek és további kutatásokra inspirálóak voltak.

Az eltelt több mint tíz év alatt számos kutatás szolgált bőséges bizonyítékokkal afelől, hogy a diákok iskolai környezetben matematikai szöveges feladatok megoldása közben tendenciaszerűen elhanyagolják a valóság-közeli megfontolásokat és probléma-megoldásukból kizárják a valós világról szerzett ismereteiket, tapasztalataikat. Sőt, az tapasztalható, hogy a józan ésszel való gondolkodást, a realisztikus megfontolásokat a diákok egy átlagos szöveges feladat megoldásában inkább értelmetlennek vélik, mint hasznosnak.

A téma népszerűsége feltehetőleg annak a disszonanciának is tulajdonítható, amely – a kutatások szerint – a matematikaoktatás célkitűzései és a matematikaoktatás eredményei között fennáll. Az iskolai matematika tantárgy egyik legfontosabb, nemzetközi és hazai fórumokon egyaránt deklarált szerepe, hogy felkészítse a diákokat az életben való eligazodásra életszerű problémák megismerésével és azok megoldásának begyakorlásával. „Alapvető célunk a megértésen alapuló gondolkodás fejlesztése, a valóságos szituációk és a matematikai modellek közötti kétirányú út megismertetése, és azok használatának fokozatos kialakítása” – olvashatjuk a Nemzeti Alaptantervben. (MAT, 1995) Ezzel

egybevág az a megállapítás is, miszerint „a modern matematikaoktatás fő célkitűzése, hogy felkészítse az embereket az úgynevezett való életből vett feladatok megoldására”. (Wynndham és Säljö, 1997)

Verschaffel, De Corte és Lasure tíz párból álló feladatsora

Épp tíz éve annak, hogy egy jelentős nemzetközi szaklapban a Leuven-i Katolikus Egyetem (Belgium) három kutatója (Verschaffel, De Corte és S. Lasure, 1994) publikációt jelentetett meg „A realiztikus megfontolások szerepe az iskolai szöveges feladatok megoldásában” (1) címmel. A cikkben bemutatott kutatás több szempontból igen jelentősnek mondható. A vizsgálat célja az volt, hogy az addig oly sokszor emlegetett problémát, miszerint a diákok a szöveges feladatok megoldásakor mellőzik a valós világ szabályszerűségeit, tudományosan elfogadható vizsgálat tárgyává tegyék, s az addig sok esetben tudományos szempontból elégtelen és anekdotikus véleményeket empirikus bizonyítékokon nyugvó tényekkel váltsák fel.

E célból a belga kutatók egy 10 feladatpárból álló tesztet készítettek. A párok egy standard feladatból és egy becsapós, szokatlan, ezáltal a valós világgal összevetést igénylő problémából álltak. A standard feladatok egy vagy esetenként több aritmetikai művelet egymás utáni alkalmazásával könnyen megoldhatók voltak, míg a becsapós feladatok megoldását kísérő matematikai modellezés problémákat rejtett, legalábbis annak, aki azokat a valós világgal kapcsolatos információkat, melyeket a feladatok szövege tartalmazott, komolyan számításba vette. Bonyolult kódolási rendszer alapján a szokatlan problémákra adott realiztikus reakciókat mérték. A kutatás egyik legfőbb jelentősége e 20 feladat publikálása, bevezetése a szakmai köztudatba. A megjelenése után számos országban került sor a teszt használatára. A nemzetközi összehasonlításokat lehetővé tevő felmérésekben többek közt svájci, belga, ír, kanadai, japán és magyar gyerekek szerepeltek.

A teszt magyar reprodukciójáról Csikos Csaba számol be (Csikos, 2003), aki 2003-ban egy 260 tanulóból álló mintán használta a nemzetközileg elfogadott mérőeszköz magyar változatát. A hazai kutatási eredmények beleesnek a korábban elvégzett külföldi vizsgálatok által kijelölt intervallumba, ami számszerűen azt jelenti, hogy a tíz párhuzamos feladatra adott realiztikus válaszok átlaga 18,1 százalék, míg ugyanez az érték a Verschaffel és mtsai. (1994) által vezetett kutatásban 16,3 százalék.

E nemzetközi kutatások együtt véve széleskörűnek és reprezentatívnak mondhatók, az eredmények pedig egybehangzóak ahhoz, hogy a tézist, miszerint a diákok matematikai szöveges feladatok megoldása közben gyakran figyelmen kívül hagyják a realiztikus megfontolásokat, illetve a valós világgal kapcsolatos ismereteket, bizonyítottnak és elfogadottnak tekintsük.

Reusser és Stebler kutatássorozata

A tétel empirikus adatokkal való bizonyítása után a későbbi kutatások – mint ahogy azt Verschaffel és mtsai. (1994) előirányzott kutatási célkitűzésésként meg is fogalmazták – a jelenség mélyén húzódó mozzatörugók, részletek feltárására összpontosítottak.

A jelenség elemzésének kutatásában jelentős lépés a Reusser és Stebler (1997) által publikált, svájci szakemberek által végzett kutatássorozat. Céljuk a már megfigyelt és bizonyított, nem realiztikus megfontolások és a valós világ kizárására vonatkozó tanulói tendenciák mélyén húzódó előítéletek, meggyőződések megismerése, vagyis az osztálytermi környezetben történő problémamegoldás jellegzetességeinek, szabályainak feltérképezése volt. Reusser és Stebler (1997) kísérletsorozatának első kísérlete Verschaffel és mtsai. 10 feladatpárjára épült, kiegészítve a tesztlap alján elhelyezett, a feladatok nehézségéről, megoldhatóságáról érdeklődő kérdéssorral. A kísérletet beszélgetés követte,

melynek témája két kérdés körül mozgott. Az egyik: vajon mi annak az oka, hogy a diákok megoldás közben bele sem gondoltak abba, hogy a feladatok esetleg nem megoldhatóak. A másik: vajon hogyan történhet az, hogy – mint utóbb kiderült – sok diák észrevette a nehézségeket, mégsem foglalkozott velük. A diákok részéről ezek és ezekhez hasonló vélekedések hangzottak el:

- „Azt gondoltam, hogy ez egy számolási feladat. Annak pedig mindenképpen kell, hogy legyen megoldása.”
- „Soha nem futott még át az agyamon annak a gondolata, hogy megkérdőjelezzem egy feladat megoldhatóságát.”
- „Mi ezelőtt soha nem oldottunk meg ilyen fajta feladatokat.”
- „Észrevettem, hogy nem stimmel valami, de hát mégis csak meg kellett oldanom a feladatot. A matek könyvünkben nincsenek ilyen feladatok.”

A kísérlet eredményeként a kutatók a valós világ kizárására vonatkozó tendenciák mélyén húzódó előítéletek, meggyőződések *Nagy József* (2000) kifejezésével: metakognitív attitűdök, egy – általában nem tudatosan működő – szabályrendszerben foglalták össze. Ezekből a szabályokból közöljük most azokat, amelyeknek tanulmányunk empirikus eredményeinek értelmezésekor magyarázó erejük volt:

- ne kérdezd meg, hogy vajon korrekt-e egy feladat, vagy nincs-e adathiány;
- fogadjuk el, hogy minden problémának van „helyes” megoldása;
- használd fel a feladat minden számadatát az eredmény kiszámolásához;
- ha úgy tűnik, hogy egy probléma nem eléggé egyértelmű, vagy nem megoldható, keress valami nyilvánvaló értelmezést a feladat szövege nyomán, illetve a matematikai műveletekre vonatkozó tudásod felhasználásával;
- ha nem érted a problémát, keress kulcsszavakat, vagy korábban már megoldott feladatokat, hogy meghatározd, milyen műveletet kell végezni.

Reusser és Stebler tanulmányában felismerhető – bár az előzőekhez hasonló explicit módon nem jelenik meg – még egy szabály:

- ez egy matek órai matek feladat, aminek a valósághoz nincs semmi köze.

A kutatócsoport további kísérletei is a Verschaffel és mtsai. (1994) által kidolgozott feladatsoron alapulnak. Egy 439 fős mintán vizsgálták azt, hogy két fontos tényező, az iskolatípus és a feladat kitűzésének módja hogyan befolyásolja a realiztikus válaszok arányát.

E célból a kísérletben résztvevő osztályokat – és így az osztályokban tanuló diákokat – az iskolatípus szerint három csoportba sorolták: alapszint (Realschule), középhasaladó (Sekundarschule), haladó (Gymnasium).

A feladat-megoldási kontextust változtatva háromféle tesztet készítettek:

- teljes mértékben megegyező a Verschaffel és mtsai féle eredeti feladatokat tartalmazó teszttel;
- a kutatássorozat első vizsgálatában szereplő mérőeszközöket alkalmazó teszt, azaz a feladatsor után pár kérdésben a példák minőségét (érthetőség, megoldhatóság) kellett a diákoknak értékelniük;
- vastag betűs figyelmeztetés állt a feladatsor előtt: „Légy figyelmes! Az alábbi feladatokból néhány nem is annyira könnyű, mint amilyennek látszik. Még az is előfordulhat, hogy bizonyos feladatoknak a megoldhatósága is kérdéses.”

Az eredményeket vizsgálva az állapítható meg, hogy a realiztikus reakciók száma szignifikáns kapcsolatot mutat az iskolai szinttel, vagyis „elitebb” iskolába járó diákok várhatóan kevésbé zárják ki a valóság alkalmazását matematikai problémák megoldásánál, illetve kevésbé jellemző rájuk az a meggyőződés, miszerint minden matematikai feladatnak biztosan van megoldása. Ez a kapcsolat magyarázható a feltételezhetően erősebb

általános értelmi képességekkel, a jobb szövegértéssel, pontosabb problémalátással, és esetleg azzal az öntudatos bátorsággal, amely így írható le: „én egy jó iskola okos diákja vagyok”.

Ugyanez nem mondható el a feladatokat kísérő utasítások, kommentárok hatását mérő faktorról. Ez esetben egyáltalán nem mutatható ki kapcsolat a realiztikus reakciók számával. Azt mondhatjuk, hogy a matematikai feladatok megoldásakor a valóságban megismert dolgok figyelmen kívül hagyása olyan erős tendencia, amely ellenáll a tesztalapon szereplő bármiféle figyelemfelkeltő szöveg „súgó” hatásának. További kísérletekből kiderült, hogy a szóbeli figyelmeztetés sem eredményesebb. (*Verschaffel, Greer és De Corte, 2000*)

Reusser és Stebler (1997) kutatássorozatának utolsó kísérlete azt vizsgálta, hogy kimutatható-e kapcsolat a realiztikus reakciók és a diákoknak a megoldhatatlan vagy rosszul meghatározott, információhiányos feladatok terén szerzett tapasztalataik között. E tekintetben szignifikánsan pozitív és erős összefüggést találtak. Tehát azok a tanulók, akik osztálytermi környezetben már találtak nem megoldható vagy hiányos matematikai feladattal, nagy valószínűséggel jobban tudják alkalmazni a valós világ szabályait és jelzik a feladatban rejlő problémákat, a feladat megoldhatatlanságát.

A tapasztalatok a fejlesztés irányát abban jelölik meg, hogy ha a matematika oktatás meg akar felelni deklarált céljának, az életre való felkészítésnek, akkor annak szükséges és hatásos eszköze az, ha a matematika órán helyet kapnak a valós világból kiemelt, sok esetben rosszul, hiányosan meghatározott vagy esetleg túl sok információt tartalmazó feladatok és a megoldhatatlan problémák is.

A minta bemutatása

A vizsgálatot egy 126 fős mintán, egy vidéki (29 fő) és egy fővárosi (36 fő) általános iskolában, valamint egy kisvárosi hat osztályos gimnáziumban (61 fő) végeztem el 7. osztályosok körében. Mindhárom helyen két párhuzamos 7. osztály működik, tehát hat osztály vett részt a felmérésben.

A minta összetételéről a háttérváltozók vizsgálatával szerezhetünk információkat. Az alábbiakban néhány jellegzetes, a minta megismerése szempontjából érdekes, informatív háttérváltozó szerepét elemzem. A változókat három kategóriába csoportosítottam: általános jellemzők, családi-kulturális háttér, matematikai attitűd.

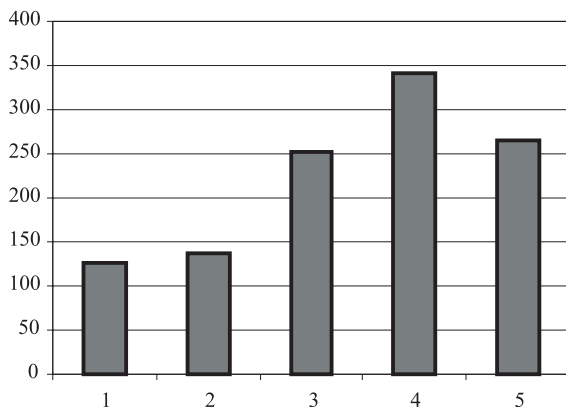
Az általános jellemzőket tekintve a nemek szerint a mintát kiegyensúlyozottnak mondhatjuk (66 fiú, 60 lány). A diákok túlnyomó többsége (96 százalék) a vizsgálni kívánt 13–14 éves korosztályba tartozik.

A családi-kulturális háttér egyik legjellemzőbb mutatója a szülők iskolai végzettsége, amely a jelen esetben 65 százalékban felsőfokú. Ezzel egybevágh az, hogy a szülők körében a legnézettebb TV-műsor a hírek és legkevésbé a valóságshowkat szeretik. A gyermekek több mint 70 százaléka olyan környezetben nevelkedik, ahol 10 polcnyinál több könyv található, és 80 százalék fölötti az olyan tanulók száma, akik rendszeresen, évente több alkalommal járnak színházba. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a mintában szereplő diákokra a magas szellemi szintű, értelmiségi családi háttér a jellemző.

A realiztikus reakciók száma szignifikáns kapcsolatot mutat az iskolai szinttel, vagyis „elitebb” iskolába járó diákok várhatóan kevésbé zárják ki a valóság alkalmazását matematikai problémák megoldásánál, illetve kevésbé jellemző rájuk az a meggyőződés, miszerint minden matematikai feladatnak biztosan van megoldása. Ez a kapcsolat magyarázható a feltételezhetően erősebb általános értelmi képességekkel, a jobb szövegértéssel, pontosabb problémalátással, és esetleg azzal az öntudatos bátorsággal, amely így írható le: „én egy jó iskola okos diákja vagyok”.

A háttérváltozók egy csoportja a diákok matematika tantárgyhoz való viszonyának felmérését szolgálta. A diákokat arra kértem, hogy ötös skálán értékeljék azt, hogy mennyire értenek egyet az állítással (például: matek órán mindig figyelek; szeretem a matekot; az állítások teljes listáját lásd később). A változókat vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a gyerekeknek általában pozitív a matematikához való hozzáállása, nyitottak a matematika iránt. A tanulók többsége majdnem minden állítással 4-es, 5-ös szinten egyetért. A kivételt a tananyagon kívüli matematikával való foglalkozás adja, melynek skálája – érthető módon – eltér a többitől, hiszen a korrepetálást igénylőket és a tananyagon felül érdeklődőket összemosza.

Az 1. ábra a minta összesített matematikai attitűd-értékét mutatja be, azaz a hat ilyen témájú kérdésben a diákok által adott „osztályzatok” gyakoriságát. A vízszintes tengelyen az „osztályzatok”, a függőleges tengelyen pedig a gyakoriságok jelennek meg.



1. ábra. Az összesített matematikai attitűd hisztogramja

Érdekes eredmény, hogy a „kedvenc tananyag” listán a geometria nagy előnnyel nyert. A válaszoló diákok 33 százaléka a geometriai témaköröket szereti a legjobban. A második legtöbb szavazatot a függvények témaköre kapta 12,2 százalékkal. A kedveltségi listát a szöveges feladatok zárják 0,8 százalékkal.

A háttérváltozók általános vizsgálata után megállapítható, hogy a minta nem reprezentatív, összetétele több szempontból nem felel meg az országos átlagnak.

A mérőeszközök bemutatása

A vizsgálat céljából három mérőeszközt készítettem (Kérdőív, Matematikai tudásszintmérő, Szöveges feladatok).

A Kérdőív a háttérváltozók feltérképezésére hivatott. A változóit három nagy csoportra bonthatjuk. Az első egység a diák családi, szociális és kulturális háttéréről kívánt információkat gyűjteni, a második – az elsőhöz szorosan kapcsolódó – a gyermek értékrendjét vizsgálta, a harmadik rész kérdései a diákoknak a matematikával, matematikaórával kapcsolatos attitűdjét mérte fel.

A Matematikai tudásszintmérő 9 feladatból állt, összesen 30 itemből. Ez a mérőeszköz egy – a 6., illetve a 7. osztályos tananyagot felölelő – hagyományos feladatsor. Tudásanyagában a NAT-hoz, valamint a különböző 7. osztályosoknak szóló tankönyvek szintjéhez illeszkedik.

A feladatok megoldásához a következő tudásanyag, valamint jártasságok szükségesek: alapműveletek törtekkel és negatív számokkal, a hatványozás azonosságai, a legnagyobb

közös osztó meghatározása, 4-gyel való oszthatóság megállapítása, százalékszámítás, egyenletrendezés, egyenlőtlenség megoldása, grafikon-értelmezés, a függvény definíciója, egy alakzat tükrötengelyeinek megállapítása, egy alakzat középpontos tükrözése.

A teszt reliabilitása (Cronbach- α mutatója) 0,88. Ez eleget tesz a tudásszintmérő tesztekkel szemben támasztott követelményeknek. Feltételezhető a mérőeszköz jó validitása, mert tartalmában a NAT-ot és több szakmailag elismert tankönyv feladatait követi.

A Szöveges feladatok teszt adja a kutatás lényegét, hiszen a vizsgálat tárgya ezzel a mérőeszközzel mérhető. A teszt négy feladatot tartalmaz, melyek az alábbiak:

Fordított kulcsszavas

A Mamut Moziban a „Gyűrűk ura – A király visszatér” című filmre egy jegy 1290 Ft-ba kerül. A Corvin mozi jegyáránál ez 200 Ft-tal több. Ha hárman megyünk a Corvinba, a hármunk jegye összesen mennyibe kerül?

A feladat megfogalmazásában a „több-kevesebb” kulcsszavak fordítva szerepelnek a feladat valóságához képest. Tehát a „több” kulcsszónál „-” jelet, a „kevesebb”-nél pedig „+” jelet kell írni a feladat matematikára fordítása közben.

Az ilyen típusú feladatok megoldását vizsgálva R. Mayer és M. Hegarty (1998) azt állapította meg, hogy azok a tanulók, akik a probléma-reprezentációs megoldási utat követik, azaz akik a problémában leírt szituáció megértésére, majd annak modellezésére törekednek, nagy eséllyel helyes választ adnak. A sikertelen problémamegoldók általában a közvetlen translációs problémamegoldási eljárást használják, ami azt jelenti, hogy a számok és a kulcsszavak alapján aritmetikai műveleteket hajtanak végre.

Realisztikus

450 katonát kell buszokkal a gyakorlótérre szállítani. Egy katonai busz 36 katonát tud szállítani. Hány buszra van szükség?

A feladat lényege, hogy a kapott végeredményt a valósággal össze kell vetni. A feladat végeredménye – valósággal való összevetés nélkül – az, hogy 12,5 db busz kell a katonák elszállítására.

Ez a példa a 20 kérdéses nemzetközi felmérés magyar adaptációjából való. (Verschaffel, De Corte és Lasure, 1994; Csikos, 2003) Verschaffel által mért realisztikus reakciók aránya 49 százalék. A Csikos Csaba kutatásában résztvevő magyar diákok erre a feladatra 36 százalékban adtak realisztikus választ.

Adathiányos

Egy közepes méretű fenyőfa kivágása után a favágók a fenyőfát 12 db 5 m hosszú és 20 db 3 m hosszú deszkákká aprítják, majd a deszkákat egy teherautóra rakják. Ha a teherautó rakomány nélkül 1,5 tonna, akkor mennyit nyom a felpakolt deszkákkal együtt?

Ez a szöveges probléma a klasszikus „Hány éves a kapitány?” struktúrát követi, azaz sok adat után olyasmit kérdez, ami a feladat alapján nem határozható meg egyértelműen.

Ellentmondásos

Gergő édesapjától és édesanyjától is kap zsebpénzt. Apukájától 500 Ft-tal többet kap, mint anyukájától. Miután mindkettőjüktől megkapta a pénzt, másnap a felén új lemezeket vásárolt. Így pont ugyanannyi pénze maradt, mint amennyit anyukájától kapott. Hány forintot kapott az édesanyjától?

Egy olyan szöveges feladatról van szó, amely ellentmondásos. Ez a szövegeből nem egyértelműen derül ki, de matematikai modellezése során elkerülhetetlen a szembesülés.

A feladatok szövegezésében, témájában szempont volt, hogy azok gyakorlati, érthető, a valóságból kiemelt problémákat írjanak le, valamint az, hogy a feladatok könnyűek legyenek, hogy ne a feladatban rejlő matematikai nehézségektől függjön a helyes megoldás megtalálása.

A szöveges feladatok teszt eredménye

A négy „becsapós” feladat közül a legalacsonyabb megoldottsági szint az „ellentmondásos” feladatnál adódott (29 százalék). A „fordított kulcsszavas” feladatot a diákoknak mintegy a fele (52 százalék) feltehetőleg helytelen problémareprezentáció miatt rosszul értelmezte. A „realisztikus” és az „adathiányos” példák valamivel könnyebbnek bizonyultak. Itt a megoldottsági szintek 64 és 67 százalék.

Az eredmények azt mutatják, hogy a realiztikus válaszok aránya magasabb, mint amit az eddigi felmérések mutattak, de nem elhanyagolható az a tény, hogy az eddig vizsgált 9–10 évesek helyett ebben a vizsgálatban három évvel idősebb korosztályról, 13–14 éves tanulókról van szó. Tehát a vizsgálat azt mutatja, hogy a realiztikus megfontolások hiánya, illetve a metakognitív meggyőződések alkalmazása szöveges feladatok megoldása közben olyan erős tendencia, ami 13–14 korra sem törlődik el, csak veszít egy keveset az erejéből. A Reusser és Stebler (1997) által megfogalmazott szabályrendszer elemei tehát ennek a korosztálynak a szövegesfeladat-megoldásában is tetten érhető. A feladatokat, azok megoldottsági szintjét és a Reusser és Stebler által feltételezett szabályrendszerből azt az elemet, mely az adott feladat megoldásában realiztikus hibát eredményezhet az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A „becsapós” feladatok megoldottsági szintje és az egyes feladatokhoz tartozó megoldási szabály

Feladatnév	Megoldottsági szint	Indukált elem Reusser és Stebler szabályrendszeréből
„fordított kulcsszavas”	52%	5. ha nem érted a problémát, keress kulcsszavakat, vagy korábban már megoldott feladatokat, hogy meghatározd, hogy milyen műveletet kell végezni
„realisztikus”	64%	6. ez egy matek órai matek feladat, aminek a valósághoz nincs semmi köze.
„adathiányos”	67%	1. ne kérdezd meg, hogy vajon korrekt-e egy feladat, vagy nincs-e adathiány; 3. használd fel a feladat minden számadatát az eredmény kiszámolásához;
„ellentmondásos”	29%	2. fogadjuk el, hogy minden problémának van „helyes” megoldása; 4. ha úgy tűnik, hogy egy probléma nem eléggé egyértelmű, vagy nem megoldható, keress valami nyilvánvaló értelmezést a feladat szövege nyomán, illetve a matematikai műveletekre vonatkozó tudásod felhasználásával;
összesítés	53%	

A háttérváltozók szerinti részminták vizsgálata

Információkat szerzendő arról, hogy a „becsapós” szöveges feladatokat kik tudják ügyesebben megoldani, és kik azok, akiknél erősebb a vizsgált tendencia, a háttérváltozók által alkotott részmintákon vizsgáltam a négy „becsapós” feladatnak, a négy feladat összpontszámának és a matematikai tudásszintmérőn elért összpontszámának az átlagát, szórását.

A háttérváltozókat négy csoportba foglaltam. Az Általános jellemzők a nem és kor változókat jelenti, a családi-kulturális háttér szempontjából elengedhetetlen a szülők iskolai végzettségének figyelembe vétele, emellett az otthon lévő könyvek számát becslő és a szülők által kedvelt TV műsorokat felmérő változókat soroltam ebbe a csoportba. Az Értékrend a vágyott iskolai végzettséget, a kedvelt TV műsorokat és az életben fontos értékeket foglalta össze. A Matematikai attitűd a matematikához kapcsolódó szokásokat, érzelmeket mérő változókat tartalmazza.

Általános jellemzők (nem, kor)

A nemek szerint alkotott részminták átlagát vizsgálva megállapítható, hogy egy feladat, a „fordított kulcsszavas” feladat kivételével a fiúk jobban teljesítettek. Ez a kivétel magyarázható azzal, hogy a lányoknak általában jobb a szövegértési képessége, valamint figyelmesebben, rendezettebben dolgoznak. A fiúk jobb teljesítménye az „adathiányos” feladat esetén a legnagyobb. Az eredmény értelmezéséhez hozzásegíthet annak átgondolása, hogy a négy példa közül a „adathiányos”-típusú feladathoz kell a legnagyobb bátorság, hiszen az egyik legerősebb előítélet az, hogy minden matek órán elhangzott feladatnak van megoldása.

Mind a hat vizsgált változónál megfigyelhető tendencia, hogy a fiatalabbak magasabb pontszámokat értek el. Ez az eloszlás csak a matematika összpontszámánál szignifikáns ($F=2,834$; $p=0,041$). Elképzelhető, hogy néhány „túlkoros” tanuló gyenge teljesítményével magyarázható ez a megfigyelés.

Családi-kulturális (szülők iskolai végzettsége, könyvek száma, szülők TV nézési szokása)

A matematikai összpontszám az egyetlen, ahol az anya és az apa iskolai végzettségével párhuzamosan nő a teljesítmény. Ez az eredmény szignifikáns ($F=2,853$; $p=0,028$ és $F=2,426$; $p=0,053$). Ezzel szemben a szöveges feladatoknál elért pontszámok sokkal kevésbé vagy egyáltalán nem mutatnak ilyen fajta tendenciát. A sorrendek több esetben felcserélődnek. Az apa iskolai végzettségét tekintve általános, hogy azoknak, akiknek az édesapja szakközepet végzett, a szöveges feladatokban elért eredménye átlagosan jobb, mint az értelmiségi szülőktől származó társaiké.

Az eredmények mintha azt mutatnák, hogy a szöveges feladatok helyes megoldásában ügyesebbek azok a diákok, akiknek a szülei nem az értelmiségi létre jellemző TV műsorokat szeretik. Ennek alátámasztásához megvizsgáltam a szülők iskolai végzettségének és a TV nézési szokásoknak a rangkorrelációit. Mindkét szülő iskolai végzettsége pozitívan korrelál a hírek és az ismeretterjesztő műsorok szeretetével és negatívan a sorozatok nézésével. Ezek az eredmények nem szignifikánsak, de megerősítik őket a mindennapi életből való tapasztalatok.

Ez esetben azt mondhatjuk, hogy sikerült olyan matematikai szöveges feladatokból álló tesztet összeállítani, amely – az iskolai matematikai tudásmérő tesztekkel ellentétben – függetlenedni tud a szülők végzettségétől, sőt – ha nem is szignifikánsan – azzal ellentétes viszonyban áll.

A lányoknak általában jobb a szövegértési képessége, valamint figyelmesebben, rendezettebben dolgoznak. A fiúk jobb teljesítménye a „nincs megoldás” feladat esetén a legnagyobb. Az eredmény értelmezéséhez hozzásegíthet annak átgondolása, hogy a négy példa közül a „nincs megoldás”-típusú feladathoz kell a legnagyobb bátorság, hiszen az egyik legerősebb előítélet az, hogy minden matek órán elhangzott feladatnak van megoldása.

Értékrend (elérni kívánt iskolai végzettség, kedvelt TV műsorok, fontos értékek)

Az érintett változókon elvégzett variancia-analízis szerint a gyermekek vágyott legmagasabb iskolai végzettségének egyedül a matematikai összpontszámmal való kapcsolata szignifikáns ($F=5,063$; $p=0,002$). A két változó *Spearman*-féle rangkorrelációs együtthatója $r=0,298$ ($p=0,001$). A szöveges feladatok nem viselkednek ilyen érzékenyen a gyermek vágyott iskolai végzettségét mutató változóval szemben, még egyenes irányú kapcsolat sem áll fenn minden esetben.

A „fontos értékek” változó szerinti részmintákon vett átlagokat vizsgálva három szignifikáns érték adódott, mindhárom a matematikai összpontszámra vonatkozik. A matematikai összpontszám fordított irányú kapcsolatot mutat a karrier ($F=6,175$; $p=0,014$) és a hatalom ($F=15,350$; $p=0,000$) preferálásával, valamint egyenes kapcsolatot a „család, gyerekek” érték fontosságával. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy a 3. iskolában – gimnázium lévén – valószínűleg a tantárgyilag jobban teljesítő diákok tanulnak. Egyházi iskoláról lévén szó, feltehető, hogy akár otthonról hozottan, akár az iskolai milió által sugallva, a gyermekek értékrendje alkalmazkodik a környezethez. A másik magyarázat az lehet, hogy a gyengébben teljesítő tanulók a már átélt kudarcok után, sikerélmények nélkül, sokkal erőteljesebben vágnak teljesítménybeli sikerekre, karrierre és az ehhez társított hatalomra.

Matematikai attitűd

A Kérdőív 9. pontjában arra kértem a diákokat, hogy az ott felsorolt kilenc állítást – aszerint, hogy mennyire értenek vele egyet – értékeljék ötfokú skálán.

Az állítások a következők voltak:

- matek órán mindig figyelek;
- a szöveges feladatokat általában meg tudom oldani;
- matekból mindig elkészítem a házi feladatot;
- fontos számomra, hogy értsem a matekot;
- matek órán jobban szoktam figyelni, mint más órán;
- az osztály átlagánál jobb vagyok matekból;
- az iskolai tananyagon kívül is szoktam matematikával foglalkozni (szakkör, internet, könyvek, szorgalmi);
- szeretem a matekot;
- elégedett vagyok az iskolában nyújtott matematika teljesítményemmel.

A kijelentések összeállításakor szempont volt az, hogy legyenek olyan állítások, amelyek leginkább a „jó tanulóra” igazak (például: mindig készítek házi feladatot) és legyenek olyanok is, amelyek kifejezetten a matematika iránt érdeklődőket különítik el (fontos, hogy értsem a matekot).

A matematikai összpontszámmal négy változó mutat szignifikáns kapcsolatot – mind a négy egyenes összefüggésben –, ezek a következők:

- matek órán mindig figyelek;
- a szöveges feladatokat mindig meg tudom oldani;
- matekból mindig készítek házi feladatot;
- az osztály átlagánál jobb vagyok matekból.

A „fontos, hogy értsem a matekot”, és a „szeretem a matekot” változóknak nincs tendenciózus kapcsolata a matematikai összpontszámmal. Éppen ez az a konstelláció, amihez a „jó tanuló” képét asszociáljuk.

A szöveges feladatok összpontszáma a variancia-analízis szerint az alábbi változókkal mutat szignifikánsan egyenes kapcsolatot:

- a szöveges feladatokat mindig meg tudom oldani ($F=2,765$; $p=0,031$);
- fontos, hogy értsem a matekot ($F=2,117$; $p=0,042$);
- az osztály átlagánál jobb vagyok matekból ($F=3,598$; $p=0,008$).

A házi feladat alapvetően az iskolához, az iskolai teljesítéshez kötött fogalom. Ezért nem meglepő, hogy az iskolai matematikatudást mérő teszt összpontszáma korrelál a rendszeres házi feladat-készítéssel. Ezzel szemben a szöveges feladatok összpontszáma enyhe ellentétes kapcsolatot mutat vele. Az a kijelentés, hogy „az osztály átlagánál jobb vagyok matekból” mindkét összpontszámmal a legerősebb korrelációt mutatja ($r=0,3$). A matematikai összpontszám esetében ez a kapcsolat kicsivel erősebb, mert valószínűleg a többség az osztály átlagán a matematika jegyeiből származó számszerű adatot értette, ami feltehetőleg sokkal szorosabb kapcsolatban áll a megszokott feladatokat tartalmazó tudásszintmérőn elért összpontszámmal, mint a szöveges feladatok összpontszámával.

Az attitűdváltozók és a négy „becsapós” szöveges feladatok korrelációit vizsgálva a „ellentmondásos” feladat vizsgálata tűnik a legérdekesebbnek. Ez a feladat mutatja a legerősebb szignifikáns összefüggést a „fontos, hogy értem a matekot” ($r=0,312$; $p=0,046$) és a „szeretem a matekot” ($r=0,292$; $p=0,004$) változókkal. Mindkét változó a matematika iránti elkötelezettségről tanúskodik. A feladatok megoldottsági szintjéből kiderül, hogy az „ellentmondásos” feladat bizonyult a legnehezebbnek, és csak az igazán jók tudták felismerni, hogy nincs megoldása a példának. Ezt megerősíti az itt látott eredmény, és kiegészíti azzal, hogy épp ezek, az igen jó képességű tanulók azok, akiknek fontos, hogy értsék a matekot, szeretik is és fel is ismerik azt, hogy jobbak az átlagostól.

A matematikához való viszonyulás és a két teszt eredményeit vizsgálva elmondhatjuk, hogy a Matematikai tudásszintmérő teszten elért jobb eredmény két változóval, a figyelemmel és a házi feladat elkészítésével mutat szignifikáns kapcsolatot, míg a szöveges feladatok eredményét ezek közül egyedül a matematika órai figyelem befolyásolja, és sokkal inkább a matematikához való viszonyulás, annak szeretete, illetve megértésének a fontossága az, amivel szorosabb összefüggés mutatható ki.

Összegzés

Empirikus kutatásunk, melynek témája a realiztikus megfontolások, illetve előítéletek, feltételezések szerepe a matematikai szöveges feladatok iskolai környezetben történő megoldását kísérő mentális folyamatokban, azt célozta, hogy további részleteket tárjon fel a jelenségről, elsősorban különféle háttérváltozók (nem, kor, szellemi háttér, matematikai attitűd) által alkotott részmintákon, a matematikai tudásszintmérő teszt eredményével összehasonlításban vizsgálva. A kísérlet elvégzésére egy 126 fős, nem reprezentatív, a diákok szellemi háttérének tekintve az általánosnál magasabb szinttel jellemezhető mintán három mérőeszköz (Kérdőív, Matematikai tudásszintmérő, Szöveges feladatok) használatával került sor.

Az eredményeket tekintve elmondható, hogy fiúk általában ügyesebbek a realiztikus feladatok megoldásában, mint a lányok. De abban a feladatban („fordított kulcsszavas”), ahol a problémaszituáció helyes matematikai reprezentálásához fejlettebb szövegértési képesség volt szükséges, a lányok teljesítménye volt jobb.

Az egyik legjelentősebb eredmény a diákok szellemi háttérének (szülők iskolai végzettsége, otthoni könyvek száma, színházlátogatási szokások) vizsgálatával született. Elmondható, hogy míg a matematikai összpontszám – feltehetőleg a matematika jeggyel és az iskolai eredményességgel összhangban – erős korrelációban áll a szülők iskolai végzettségével, a „becsapós” szöveges feladatokat tartalmazó teszt eredménye egyáltalán nem mutat ilyen determinisztikus tendenciát.

A matematikához való viszonyulást mérő változókat, a matematikai tudásszintmérő és a „becsapós” szöveges feladatokat tartalmazó teszt eredményeit vizsgálva azt láthattuk, hogy – a vártak megfelelően – a Matematikai tudásszintmérőn azok a diákok értek el jobb eredményt, akik saját bevallásuk szerint matek órán mindig figyelnek, matekból mindig készítenek házi feladatot és az osztály átlagánál jobbak matekból. Épp ezekhez a

tulajdonságokhoz asszociáljuk a „jó tanuló” képet. A „becsapós” szöveges feladatokat helyesen, realizztikus megfontolások alapján megoldó tanulókra a fenti tulajdonságok – a matematika órán való figyelem kivételével – nem állnak. Helyettük a matematikához való érzelmi viszonyulás, a matematika szeretete, illetve megértésének fontossága az, ami a realizztikus válaszokat adó diákokra jellemző.

A realizztikus matematikai szöveges feladatok fejlesztésének irányára Reusser és Stebler kutatássorozata mutat rá. Többek közt azt vizsgálták, hogy milyen feladat-megoldási körülmények adnak a diákoknak hatásos segítséget realizztikus feladatok helyes megoldásában. Azt állapították meg, hogy míg a helyben kapott külső, akár írásbeli, akár szóbeli figyelmeztetés hatástalannak bizonyult, a diákoknak a belső, hozott tapasztalataik, előismereteik eredményezték a realizztikus reakciók látványos növekedését. Tehát az a diák, aki találkozott már iskolai környezetben a valósággal összetett igénylő, adathiányos vagy megoldhatatlan szöveges problémával, sokkal nagyobb valószínűséggel ad további feladatok megoldásakor realizztikus válaszokat.

Ez a tény a fejlesztés útját egyértelműen abban jelöli meg, hogy ha a matematikaoktatás meg akar felelni deklarált céljának, az életre való felkészítésnek, akkor annak szükséges és hatásos eszköze, ha a matematika órán helyet kapnak a valós világból kiemelt, esetenként rosszul, hiányosan meghatározott vagy túl sok információt tartalmazó feladatok és megoldhatatlan problémák is.

Jegyzet

(1) Az eredeti angol cím: *Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problem.*

Irodalom

- Csikos Csaba (2002): Hány éves a kapitány? *Iskolakultúra*, 12. 10–15.
- Csikos Csaba (2003): Egy hazai matematika felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar pedagógia*, 101. 413–434.
- Mayer, R. E. – Hegarty, M. (1998): A matematikai problémák megértésének folyamata In: Sternberg – Ben – Zeev (szerk.): *A matematikai gondolkodás természete* 41-64. Budapest, Vince Kiadó.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- NAT (1995): *Nemzeti Alaptanterv*. Budapest, Korona Kiadó.
- Pólya György (1962): *Mathematical discovery*. New York, Wiley
- Reusser, K. – Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – social rationality mathematical modeling in schools. *Learning and instruction*, 7. 309–327.
- Verschaffel, L. – De Corte, E. – Lasure, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 4. 273–294.
- Verschaffel, L. – Greer, B. – De Corte, E.. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger, Lisse
- Wyndham, J. – Säljö, R. (1997): A szöveges feladatok és a matematikai megértés. *Iskolakultúra*, 12. 30–46.

egyetemi docens, Személyiség és Egészségpszichológiai
Tanszék, PPK, ELTE, Budapest

Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?

Kitűnő írásában (Iskolakultúra, 2004. 5.) Pléh Csaba bemutatta a mai pozitív pszichológiai áramlatoknak a huszadik századi európai pszichológiában megjelenő előfutárait. Ezúttal pedig az amerikai előzmények felvázolása mellett azt vizsgáljuk meg, hogy milyen célkitűzések jellemzik az új évezred pozitív pszichológiáját, milyen programmal bontott zászlót a Marty Seligman és Csíkszentmihályi Mihály nevével fémjelezhető mozgalom, miért lehet ígéretes ez a szellemi áramlat az oktatás számára, mi a pozitív tulajdonképpen a pozitív pszichológiában.

Az új évezred stílusának megfelelően a magát networkként definiáló szellemi műhely a pszichológiai gondolkodás és a pszichológia feladatáról való gondolkodás terén hajt végre fordulatot, hoz paradigmaváltást, azt kezdeményezve és sürgetve, hogy a pszichológia foglalkozzon többet az ember pozitív működésével, tárja fel a pozitív funkcionálás törvényszerűségeit, a jó működés feltételeit mind az egyén, mind a társadalom szintjén, s ezzel járuljon hozzá a fejlődéshez. A „szenvedés pszichológiáját”, amely a betegségek gyógyításában, a lelki rongálódások kijavításában látja elsődleges feladatát, váltsa fel az ember pozitív vonásait tanulmányozó pszichológia, amely a boldogság, pszichológiai jóllét, egészséges működés, kreativitás, bölcsesség, bátorság, spiritualitás témáit kutatja.

A pszichológia különösen a második világháború óta a gyógyításról szóló tudományvá vált. A pozitív pszichológia célja az, hogy egy fókuszváltás katalizátora legyen, melynek következtében a pszichológia nemcsak az élet legrosszabb dolgainak a kijavítására törekszik, hanem a pozitív tulajdonságok kialakítására és annak bemutatására, hogy milyen cselekvés és magatartás vezet jóléthez és gyarapodó közösségekhez. A pszichológusok eddig ritkán foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy miért érdemes élni; eljött az ideje annak, hogy a pszichológia kutatási eredmények birtokában válaszoljon arra, milyen családokban fejlődnek jól a gyerekek, milyen munkafeltételek mellett a legelégedettebbek a dolgozók, milyen vezetés mellett a legnagyobb az emberek társadalmi elkötelezettsége és milyen feltételek mellett érezhetik az emberek azt, hogy értelme van az életüknek. A pszichológia fordítson több figyelmet azoknak a személyen belüli forrásoknak és társadalmi feltételeknek a tanulmányozására, amelyek garanciái annak, hogy az emberek elégedettek legyenek a múltjukkal, boldogság és flow (optimális) élmény jellemezze jelenüket, reménnyel és optimizmussal nézzenek a jövőbe. A gyermekevelés például a pozitív pszichológia szerint nem kizárólagosan arra való, hogy korrigálja az elmaradást, sokkal inkább arra, hogy felismerjük és tápláljuk a legerősebb tulajdonságokat, azokat, amelyek igazán jellemzői a tanulóknak és segítsük őket abban, hogy megtalálják azokat a területeket, ahol a legjobban ki tudják használni kiváló képességeiket.

A könyvesboltok polcai tele vannak olyan nem pszichológus szakemberek által írt könyvekkel, amelyek a boldog és hosszantartó élet receptjeit sorolják. A pozitív pszicho-

lógia mint tudományos áramlat nem értékeli (miután nem ellenőrizte tudományos próbák-
kal) ezeket a validitásukban megkérdőjelezhető programokat; az emberek ítélőképességé-
re (megélt tapasztalataikra) bízza, hogy az empirikus kutatások által igazolt pozitív követ-
kezményeket hozó magatartást választják-e vagy sem. A pozitív pszichológia nem suly-
kolja azt az embereknek, hogy legyenek például optimisták. Empirikus vizsgálatok ered-
ményei alapján igazolja ugyanakkor azt, hogy az optimizmus – következményeit tekintve
– véd a depresszió ellen, gyorsítja a műtéttől való felépülést, azonos felkészültség mellett
jobb teljesítményt eredményez, általános életszemléletként szignifikánsan hosszabb életet
szavatol. A pozitív pszichológia tehát nem ír elő semmit. Azt fogalmazza meg, amit a tu-
dományetika mércéjét elfogadva, empirikus kutatások eredményeire építve az emberi bold-
ogulás aktuálisan legoptimálisabb útjának gondol. Fontos észrevenni, hogy a pozitív
pszichológia az egyetlen a tudományos pszichológiai iskolák közül, amely határozott tu-
dományos álláspontot fogalmaz meg a jó működés és a fejlesztési célkitűzések vonatko-
zásában és ezt a feladatot a pszichológia számára központi vállalásként javasolja.

A pszichológia központi küldetéseként a mentális betegségek gyógyítása mellett a po-
zitív pszichológia az emberek életének kiteljesítését, boldogságuk megteremtését, a te-
hetségük és a közösségeik fejlesztését jelöli meg. A pszichológia legalább olyan mérték-
ben az erő és az emberi kiválóság tudomá-
nya, amilyen mértékben a gyógyításé. A ke-
zelés ugyanúgy vonatkozik arra, hogy erősít-
sük és ápoljuk azt, ami a legjobb, mint arra,
hogy javítsuk ki azt, ami eltörött. A szem-
pontváltás lényege az, hogy előrevivőbb a
fejlesztésre, a kompetenciák kiépítésére
összpontosítani, mint kizárólag a gyengesé-
gek korrekciójára. A pozitív pszichológiai
egyik üzenete, hogy az embert azt tette ki-
emelkedővé, hogy képes előrelátni, előre-
gondolkodni, ebből következően a pszicho-
lógia a humán jövőorientáció, az elvárás, a
megelőzés és a felvirágoztatás tudományá-
nak tekinthető. A megelőzés kutatási ered-
ményei azt igazolják, hogy vannak olyan
„lökhárítók”, lelki „lengéscsillapítók”, ame-
lyek eredményesek a mentális betegségekkel szemben; ilyenek a bátorság, az optimiz-
mus, a kontrollképesség, a leleményesség, a pszichológiai immunkompetencia, hogy
csak néhányukra utaljunk. Az új évszázadban a megelőzés-tudomány fő feladata az lesz,
hogy a protektív faktorok erősítésének módszereit kidolgozza a fiatalok körében. A po-
zitív pszichológia a normális emberek lelki edzettségének, produktivitásának erősítését
és személyiségének általános fejlesztését vállalja fel.

*Milyen evolúciós előnyök kap-
csolódnak a pozitív érzelmek-
hez, mi okozza a boldogság pil-
lanatait, milyen pozitív érzelmi
állapotok könnyítik meg az in-
tellektuális működést, milyen po-
zitív vonások szavatolják a
stressztűrő képességet, az egész-
ségfenntartást, a pszichológiai
jóllétet és a szociálisan kívána-
tos magatartást. Hogyan járul-
hat a pszichológia hozzá, hogy
az emberek boldogabbak, pro-
duktívabbak, fizikailag és lelki-
leg egyaránt egészségesebbek
legyenek.*

Amerikai előzmények

Ennek a tudománynak kétségtelenül nem kellett mindent előlről kezdenie. *Maslow* hu-
manisztikus pszichológiája – amely az érett, egészséges személy tanulmányozásának
programjával indult és arra figyelmeztetett, hogy a „kriplik tanulmányozása csak kripli
pszichológiát eredményezhet” – olyan előzménye a pozitív pszichológiának, amely po-
zitív szemléletét inkább a terápia és a személyfejlesztés gyakorlatában népszerűsítette,
ugyanakkor kevés olyan empirikus kutatást inspirált, amely jelentős akadémikus elis-
mertséget eredményezhetett volna – ezért nevezték inkább mozgalomnak. A tökéletes

funkcionálás feltételeinek meghatározásában a pozitív pszichológia a humanisztikus mozgalom célkitűzéseit követi, az empirikus vizsgálatoknak az elődökhöz képest jóval nagyobb jelentőséget tulajdonítva. A pozitív pszichológia azonban nem tekinthető elméleti tudományos kalauznak, amelyik az önmegvalósítás és a boldogság újabb kottájának ígéretével igyekezne figyelmet kelteni; a pozitív pszichológia olyan network, amely a humán működés azon aspektusainak kutatását állítja a középpontba, amelyekről empirikusan igazolható az, hogy fejlődést, gyarapodást, edzettséget eredményeznek.

Az érett személyiség jegyeit leíró *Allport*, a jól funkcionáló ember megértésére törekvő *Rogers*, a kompetencia-motívumnak az énhatékonyság és a kontrollképesség kialakulásában jelentőséget tulajdonító *White*, a kontroll hit pozitív hatását empirikusan igazoló *Rotter*, a sikerorientáció teljesítményfokozó hatását vizsgálat-sorozatokon keresztül bizonyító *Atkinson*, a tehetségesség és az életbeli sikeresség összefüggését longitudinális vizsgálatokban feltáró *Terman*, a megküzdést mint az ember legpozitívabb alkalmazkodási erőfeszítését tanulmányozó *Lazarus* olyan kutatók, akik valamennyien joggal tekinthetők az amerikai pszichológia azon képviselőinek, akikre a ma pozitív pszichológiája épít.

Milyen kérdéseket fogalmaznak meg és milyen témákat ajánlanak a szemléletváltást sürgető nagy menetelésük kezdetén a jelenkor pozitív pszichológiájának képviselői? Kiáltványuk (*Seligman* és *Csikszentmihályi*, 2000) legátfogóbb üzenete mindenekelőtt az, hogy meg kell érteni és empirikusan is elemezni kell a pozitív humán működés mechanizmusait az evolúciós eredetektől a fiziológiai alapok feltárásán át a személyiségfunkcionálással, a társas magatartással és a közösségi léttel való összefüggésekig. A konkrét kérdések többek között arra irányulnak, hogy milyen evolúciós előnyök kapcsolódnak a pozitív érzelmekhez, mi okozza a boldogság pillanatait, milyen pozitív érzelmi állapotok könnyítik meg az intellektuális működést, milyen pozitív vonások szavatolják a stressztűrő képességet, az egészségfenntartást, a pszichológiai jóllétet és a szociálisan kívánatos magatartást. Hogyan járulhat a pszichológia hozzá, hogy az emberek boldogabbak, produktívabbak, fizikailag és lelkileg egyaránt egészségesebbek legyenek.

A boldogságteremtés és fenntartás útjai

A pozitív pszichológia egyik központi témája a mindenki által vágyott boldogság feltételeinek, dinamikájának és fennmaradásának vizsgálata. Az ezen a téren végzett legújabb vizsgálatok eredményei egyértelműen azt a – közgondolkodás által nehezen megemésztett – tényt erősítik meg, hogy az anyagi javak, a materiális jutalmak nem biztosítanak tartós boldogságot és nincs lineáris összefüggés a jóllét-érzés növekedés és az anyagi gyarapodás között. Miért nem biztosítják a materiális jutalmak feltétlenül azt a boldogságot, amit elvárunk és miért nem javít tartósan az életminőségen például a több pénz? Az okok egyike az elvárások eszkalációjában található meg. Amikor az emberek egy bizonyos anyagi szintet kívánnak elérni, azt gondolván, hogy ez fogja őket boldoggá tenni, a vágyott szint elérésekor hamar megtapasztalják, hogy a már elért állapotot nagyon könnyű gyorsan megszokni, és újra elkezdenek szomjazni a jövedelem, a tulajdonlás magasabb nivójára. A célok a materiális jutalmak megszerzése terén egyre magasabbra kerülnek, mihelyt az előzőeket elértük. Nem objektív mértékei vannak a materiális gyarapodásnak, az egyén adaptációs szintje határozza meg azt, hogy milyen anyagi természetű jutalmazást él meg boldogítóként.

A második ok összefügg az elsővel. Amennyiben az anyagi javak nem egyenlően vannak elosztva, az emberek nem annak alapján kezdik el értékelni a vagyoniukat, hogy mire van szükségük egy boldog élethez, hanem összehasonlítják azokéval, akiknek a legtöbb van. Ebből következik az, hogy a viszonylag tehetősebb emberek is szegénynek érzik magukat a nagyon gazdagokhoz képest és ezért boldogtalanok. Ezt a jelenséget relatív hiánynak nevezhetjük, mely a vizsgálatok tanúsága szerint egyetemesnek tekinthető. Az

anyagi javak boldogságot fenntartó kizárólagosságának hite a materiális céloktól való függőség kialakulásához vezet és az egyéb jutalmakkal szemben vakságot alakít ki. Minél több energiát fektetünk az anyagi célok elérésébe, annál kevesebb marad olyan célok keresésére, amelyek ugyancsak fontosak lehetnek a boldogságunk fenntartására. Az anyagi hasznokat nem lehet egyszerűen lefordítani társadalmi és érzelmi előnyökre, amilyen mértékben lekötik a lelki energiákat a materiális célok, annyira valószínűsíthető, hogy a más jutalmakra való érzékenység elsorvad.

Az anyagi jutalmak boldogságteremtő korlátainak bemutatása mellett a pozitív pszichológia a boldogságteremtés és fenntartás pszichológiai alternatíváinak és megoldásainak a jelentőségére hívja fel a figyelmet. A boldogságteremtés pszichológiai receptje azon a premisszán alapul, hogy a boldogság lelki állapot, amely kognitív úton befolyásolható. A boldogság nemcsak egyszerűen történik az emberrel, hanem az ember eléri, hogy megtörténjen vele. A pozitív pszichológia azon belsőleg motivált, önindította tevékenységek kutatását szorgalmazza, amelyek útján az ember képes tudatosan a pozitív élményállapot megteremtésére, materiális jutalmazás vagy bármiféle manipuláció (például szerek fogyasztása) igénybevétele nélkül. A materiális és a pszichológiai úton történő boldogságelérés lehetőségeinek és folyamatainak tanulmányozásánál a pozitív pszichológia arra hívja fel a figyelmet, hogy hasznos megkülönböztetni az élvezetes pozitív tapasztalatokat az örömteli pozitív élményektől. Az élvezet az a jó érzés, amely a homeosztatisz szükségletek (éhség, szex, testi komfort) kielégüléséből származik. Az örömmel szemben azokra a jó érzésekre és boldogító állapotokra vonatkozik, amelyeket az emberek akkor tapasztalnak meg, akkor élnek át, amikor átlépik a homeosztázis korlátjait, amikor valami olyat tesznek, ami korábbi önmaguk fölé emeli őket (lehet az egy jó cselekedet, egy stimuláló beszélgetés stb.). Alapvetően az örömteli élmény és nem a – materiális jutalmakhoz kötődő – élvezet az, amely a személyes növekedéshez és hosszú távú boldogsághoz vezet.

A következőkben boldogságot teremtő, tudatosan irányított tevékenységek prototípusaként a pozitív pszichológia a flow élménnyel kísért aktivitásokat tekinti. A *Csikszentmihályi* (2000) által leírt flow állapot (áramlatélmény vagy optimális élmény) olyan tevékenységekkel „állítható elő”, amelyek annyira lekötik az embert, hogy maga az aktivitás öncélúvá válik; pusztán önmagáért megéri a cselekvést végezni, olyan örömteli állapothoz vezet. A boldogság mértéke annak függvénye, hogy az ember mennyire képes áramlatélményt származtatni abból, amit csinál. A flow koncepciója arra világít rá, hogy az emberek nem attól boldogok, amit csinálnak, hanem attól, ahogyan csinálják azt. A flow állapotban az emberek pillanatról pillanatra tudják, hogy mit kell tenniük, vagy azért, mert a tevékenység úgy kívánja, vagy azért, mert világos célokat követnek. A tevékenységet koncentrátsággal folyamatos kontroll alatt tartják és a visszajelentések függvényében alakítják. A flow élmény egyetemes jellemzője, hogy az emberek úgy érzik, a képességeik pontosan megfelelnek annak, amit az akció körülményei elvárnak. A flow koncepciója összhangban van a pozitív pszichológia emberképével, amely úgy látja az embert, mint aki autonóm módon választott célokat követ és tudatos célválasztásain keresztül képes érzelmi állapotát is kontroll alatt tartani. Bővebben kifejtve, ha valaki a képességeivel elérhető célokat választ, a célérés útján nagyobb esélyt teremt magának arra, hogy pozitív élmények részesévé váljon. A boldogtalanság arra a tévedésünkre vezethető vissza, hogy nem jól választjuk meg céljainkat. A flow önmagában természetesen nem biztosítéka a boldog életnek. Az is fontos, hogy olyan tevékenységekben találjuk meg az optimális élményt, amelyek komplexitásuknak köszönhetően az egész élet folyamán biztosítják a gyarapodást, amelyek nem gátolják a tájékozódást az új lehetőségek irányában, hanem egyértelműen stimulálják az új képességek kialakulását. Amikor a flow aktív fizikai, mentális tevékenységekben való elmélyülés következménye – mint amilyen például a munka, a sport, a hobbi, a meditáció, a társas együttműködés –,

nagyobb az esélye egy olyan összetett életvitelnek, amely boldogságot eredményez. Ahogyan beszélhetünk a materiális jutalmak vonatkozásában a függőség lehetőségéről, a flow élménnyel kapcsolatban is említhetünk ilyen veszélyeket. Világosan kell látni azt is, hogy a flow szükséges, de nem elégséges feltétele a boldogságnak.

Átélnélünk flow élményt olyan tevékenységek során, amelyek adott pillanatban örömteliek, de nem járulnak hozzá a képességeink fejlődéséhez. A flownak mint a boldogsághoz vezető útnak egy másik, a személyiséget beszűkítő hatásáról akkor beszélhetünk, amikor egy személy olyannyira megtanul élvezni egy tevékenységet, hogy minden más elhalványul annak tükrében. Ilyenkor az egyén függővé válik a lehetőségek egy kis tartományában, és közben elmulasztja azoknak a képességeknek a kialakítását, amelyekkel gazdagíthatná személyiségét. Egy sakkmester, aki csak a játékot élvezi, egy munkamániás, aki csakis a munkája közben érzi magát egész embernek, eljuttatja a lehetőségét a sokoldalúan kifejlesztett képességek használatával megteremthető boldogságteli életnek. *John Locke* intelme, amely szerint a boldogság keresésekor fontos a körültekintés, egyaránt megfontolást érdemel akár materiális jutalmak, akár pszichológiai eszközök igénybevételével akarunk boldog világot teremteni magunknak.

Az emberek pozitív tulajdonságai

A pozitív pszichológia célkitűzéseinek egyike, hogy ismerjük meg azokat a pozitív karakterjegyeket (jellemvonásokat), amelyeknek köszönhetően érdemes élni. Erre az objektív ismeretanyagra épülhet azután minden tudományosan megalapozott fejlesztési program. Ennek a sokirányú feladatnak a teljesítésére *Seligman* (2003) első lépésként munkacsoportot szervezett, amely elkészítette a pozitív karakterjegyek taxonómiáját és kidolgozta az ezen alapuló mérési eljárást. A személyiségpszichológiát az elmúlt évtizedekben uraló úgynevezett „big five” lobbival – amely öt alapidimenziót (extroverzió, barátságosság, neuroticizmus, lelkiismeretesség, nyitottság) tekint a személyiség-megismerés útjának – versengve az emberi viselkedés tudományos elemzésére a pozitív pszichológia újraéleszti a karakter és az erény fogalmát mint központi kategóriát. Bár az erény erkölcsileg pozitív töltésű minősítő fogalom és ezért felmerülhet, hogy tudományon kívüli kategória, az erény mérésével a pozitív pszichológia nem előírni akar és nem is kívánja minősíteni azt, akit vizsgál, hanem azt teszteli, hogy milyen következményei vannak az erényesség gyakorlásának. A „big five” modell az optimális személyiségképet az öt alapidimenzió magas értékével kapcsolja össze, a pozitív pszichológia az erényesség mutatójaként bevezetett erősségek mértékével jellemzi az optimálisan működő személyiséget; azt a hipotézist fogalmazva meg, hogy egészségesen és hatékonyan működik az a személy, aki képes arra, hogy többnyire az erősségeit használva feleljen meg az alkalmazkodási követelményeknek.

A pozitív karakterjegyek osztályozási rendszerének megalkotásakor az első kérdés az volt, hogy melyek azok az erények, amelyek általánosan elfogadottak. Ennek a kérdésnek a megválaszolására a taxonómia készítői mintegy kétszáz „erénykatalógust” tanulmányoztak át (az Ótestamentumtól a Talmudig, az Upanisadoktól a Koránig, *Arisztotelész*, *Platon*, *Lao-ce*, *Konfuciusz*, *Buddha*, *Benjamin Franklin* és *Szent Ágoston* írásait beleértve). Ez az elemző munka, amely három évezredre visszamenően a földkerekség legfontosabb erényeket tárgyaló írását dolgozta fel, hat olyan erényt (karaktervonást) azonosított, amely a kultúrák mindegyike számára fontos volt és napjainkban is kiemelkedő fontossággal bír. Ezek a következők: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet és emberieség, igazságosság, mértékletesség, spiritualitás és transzcendencia. Ez az a hat erény, amely valamennyi erénykatalógusban egyértelműen pozitív megítéléssel szerepel és a jó karaktert jellemzi. Ahhoz, hogy valakit igazán erényes embernek tekintsünk, a fenti hat univerzális erénnyel rendelkeznie kell, és ezt tudatos viselkedésével is ki kell fejeznie.

Fontos ésszben tartani azonban, hogy az erények absztrakt kategóriák, az erényeknek (vagy egy erénynek) való megfelelést, illetve az erények (vagy egy erény) „birtoklását” többféle úton fejezhetjük ki. Az utakat, a viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyeken keresztül az erényeket kifejezésre juttatjuk, erősségeknek nevezzük. Pszichometriai szempontból az erősségek az erények markerei, olyan pszichológiai változók (konstruktumok), amelyek mérhetők.

Az erősségeknek mint pszichológiai konstruktumoknak a kritériumai a következők:

- az erősség vonás jellegű pszichológiai jellemző, amely sokfajta helyzetben jelenik meg és időbeli stabilitást mutat;

- az erősséget önmagáért értékeljük, a cselekvés, amelyre késztet, önmagában jutalmazó jellegű;

- az erősség az a jellemző, amelyet a szülők univerzálisan kívánnak az újszülötteiknek;
- az erősségek gyakorlása emelkedettséget, pozitív élményállapotot eredményez és másokat is követésre sarkall;

- a kultúrák szerepmodelleken, rituálékon, példabeszédeken és alapvetően a gyermekmeséken keresztül fejlesztik az erősségeket;

- a különböző kultúrák szerepmoddelljei és ideáljai igen meggyőző képviselői az egyes erősségeknek (például *Deák Ferenc* a haza bölcse, a bölcsesség erényének magyar reprezentánsa, de említhetjük *Mátyást*, az igazságost is).

Hasznos megkülönböztetni az élvezetes pozitív tapasztalatokat az örömteli pozitív élményektől. Az élvezet az a jó érzés, amely a homeosztatisz szükségletek (éhség, szex, testi komfort) kielégüléséből származik. Az örömmel szemben azokra a jó érzésekre és boldogító állapotokra vonatkozik, amelyeket az emberek akkor tapasztalnak meg, amikor élnek át, amikor átlépik a homeosztatisz korlátjait, amikor valami olyat tesznek, ami korábbi önmaguk fölé emeli őket.

Vannak csodagyerekek, akik már igen korán mutatnak egyes erősségeket, és az erősségeknek léteznek idiotái is, olyan személyek például, akikre a bölcsesség még a legjobb indulattal sem jellemző. A *Darwin*-díj egyes nyertesei képezik ezt a populációt, az a személy például, aki égő gyufával ellenőrizte, hogy mennyi benzín van még a hordó mélyén, prototipikus képviselője a bölcsesség hiányáról tanúbizonytságot adó embereknek. (*Darwin*-díj jár azoknak, akik az emberiség génállományát úgy javítják, hogy saját magukat értelmetlen haláluk előidézésével kivonják az utódok nemzők sorából). Az

erősségek legfontosabb kritériuma az univerzalitás, a világ szinte valamennyi kultúrája általi elfogadottság. Az erősségek pszichometriailag hitelesített mérőeszköze a Values-In-Action (Működő Értékek) kérdőív, amely 24 erősséget azonosít mint a hat fő erény viselkedésbeli megnyilvánulását (out put-ját).

Az erények megnyilvánulási formái a következők. A bölcsesség és tudás erénye, mely a kíváncsiság, a világ iránti nyitottság, a tanulás iránti szeretet, az ítélőképesség és kritikus gondolkodás, a leleményesség és originalitás, a szociális és érzelmi intelligencia, valamint az élethez szükséges jártasság útján jut kifejezésre. A bátorság erényként olyan erősségek révén azonosítható, mint a hősiesség és merészség, a kitarás és szorgalom, a hitelesség és becsületesség. Az emberiség és szeretet viselkedésbeli jegyei a kedvesség és nagylelkűség, valamint a szeretet és a szeretet elfogadása. Az igazságosság erénye olyan viselkedésekben ölt testet, mint a társadalmi elkötelezettség, a lojalításra való törekvés, a méltányosság gyakorlása és az egyenlőség képviselése, valamint a vezetői képességekre utaló magatartás. A mértékletesség olyan viselkedésekben érhető tetten, mint az önkontroll gyakorlása, az óvatosság és körültekintés, valamint az alázatosság és szerénység. A transzcendencia vagy spiritualitás erénye megjelenik a szépre és a kiválóság-

ra való fogékonyságban, a hála gyakorlására való képességben, a játékoságban és a humorban, a lelkesedés és rajongás kifejezésében. Az erényekre és erősségekre összpontosító pozitív pszichológia szerint a hatékony és boldog élet receptje az, hogy a birtokolt erősségeinket mindennapi életünk számunkra fontos területein használjuk.

Paradigmaváltás a stressz és megterhelés értelmezésében

A negatívumokra fogékony, úgynevezett hagyományos pszichológia a stressz és a betegség kapcsolatának vizsgálatát helyezte előtérbe, elfogadva azt az okozati láncot, hogy a stressz és a tartós megterhelés megbetegít. Ennek a paradigmának a rabságában szenvedő megközelítések figyelmen kívül hagyták azokat a tényeket, amelyek arra utalnak, hogy az emberek nagy százaléka egészséges és kiegyensúlyozott marad, sőt az esetek jelentős százalékában még hatékonyabbá is válik a stresszelő körülmények között. A pozitív pszichológia egyik előfutára, az *Antonovsky* (1989) nevével fémjelvezhető salutogénikus (a stresszt az egészség és fejlődés aspektusából elemző) megközelítés hívta fel a figyelmet arra, hogy a stressznek kitett, de egészségesként viselkedő személyek tanulmányozásából a pszichológia sokat profitálhat. Felderítheti például a stressztűrőképesség személyiség-komponenseit és megismerheti azokat a tudatos és nem tudatos erőfeszítéseket, amelyeket az emberek egészségük megőrzésére és fenntartására eredményesen alkalmaznak. A stressz okozhat megbetegedést, lehet az élet sava-borsa, de mindenképpen olyan tényezője az életnek, amit nem lehet kiiktatni, elengedhetetlen része mindennapjainknak, ugyanolyan arányban előmozdítója a fejlődésnek, mint amilyen arányban patológiába sodorhat.

A pozitív pszichológia az erények és erősségek vizsgálatán túl azon személyiség komponensek tanulmányozására összpontosít, amelyek a stresszel és megterheléssel szembeni küzdelemben szavatolják az egyén megküzdési hatékonyságát és eredményességét. Pozitív egyenleget képes elérni a fenyegetés, a kihívás a kár és a veszteség helyzeteiben az a személy, akit olyan protektív vonások jellemeznek, mint optimizmus, koherencia-érzék, kontroll-hit, énhatékonyság-érzés, leleményesség, lelki edzettség és reziliencia (a stratégiák rugalmas alkalmazásának képessége); vagyis rendelkezik a pszichológiai immunkompetencia azon eszköztárával, amely fejlett stressztűrőképességet szavatol. A pozitív pszichológia a nem-tudatos működés megítélésére vonatkozóan is paradigmaváltást javasol, felvetve azt a gondolatot, hogy a tudattalan történések ugyanolyan arányban elősegítői az eredményes alkalmazkodásnak, mint amilyen arányban az alkalmazkodást zavaró tünetek előidézői lehetnek. Ezen megközelítés szerint stressz-szituációkban, feszült helyzetekben, tartós konfliktusok alkalmával működésbe léptethetünk olyan automatikus (nem-tudatos), érett énvédő stratégiákat, amelyek mint lelki öngyógyító mechanizmusok funkcionálnak, biztosítva azt, hogy ne kerüljünk szélsőséges (például szorongástól előntött), a lelki szerkezetünket szétrázó állapotba. Az érett énvédő mechanizmusok rendszerét és komponenseit *Vaillant* (2000) írta le, olyan stratégiákat operacionalizálva, mint altruizmus, anticipáció, humor, szublimáció és elnyomás. Ezen stratégiák alkalmazásával pozitívan kerülhetünk ki a bajból, képesek lehetünk „aranyat csinálni az ólomból”, előnyünkre és fejlődésünk elősegítésére használhatjuk mindazt, amit a fenyegetés, a kár és a veszteség átélése és feldolgozása során megtapasztalunk.

Az altruizmus mechanizmusának lényege az, hogy azt tesszük másoknak, amit szeretnénk, hogy mások velünk tegyenek. Ebben az az öngyógyító, hogy kezdeményező részei vagyunk egy olyan folyamatnak, ami egy alapvető hiányérzetünket csillapítja. A szublimáció lényege, hogy limonádét csinálunk a citromból, úgy szelídítjük meg indulati vagy ösztön-megnyilvánulásunkat, hogy az társadalmilag „fogyasztható”, sőt mások számára is élvezetes és hasznos legyen. Az anticipáció során cselekvéstervekkel készülünk fel a várható fenyegetések kezelésére, így megnyugvással tudunk belevágni a meg-

próbáltatásokba, tudva azt, hogy nem érhet bennünket semmi felkészületlenül. Az elnyomás mechanizmusa arra utal, hogy a szenvedélyek szelét képesek vagyunk úgy a vitorlánkba préselni, hogy az előre vigyen a célunk irányába. A humor mint öngyógyító pozitív védekező mechanizmus a feszültség-feldolgozás olyan eszköze, amelynek során kiérezzük gondjainkat, de eltántoríthatatlanul fenntartjuk a változtatás iránti igényünket, annak ellenére, hogy pillanatnyi tehetetlenségünket görbe tükörben kell szemlélnünk. A stressz és megküzdés – pozitív pszichológia által javasolt – képlete az, hogy a stressz a fejlődés stimulátora, a megküzdés pedig az ember olyan erőssége, amellyel saját maga javára fordíthatja mindazt, amit a stresszel való birkózás során tapasztalatként szerez.

A pozitív pszichológia üzenete a nevelés és oktatás számára

A félelemkeltést, a fenyegetést, a szeretetmegvonással való zsarolást, vagyis általában a negatív érzelmek húrjain való játszadozást gyakran alkalmazzák a szülők és a pedagógusok is szocializációs technikaként a gyerekevelés során. A pozitív pszichológia azt szeretné elérni, hogy a büntetésre építő praktikák helyett a pozitív emóciók kifinomult alkalmazása jellemezze azt a folyamatot, amit személyiségformálásként ír le a pedagógia. A pozitív emóciók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzés, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát, meggyorsítják az énhatékonyság kialakulását, az énhatékonyság-érzés kifejlődését. A pozitív érzelmek, növelő, építő és megtartó hatása gyermekkorban akkor a leghatékonyabb, ha a gyermek a szülőkhöz biztonságosan kötődhet. Ilyenkor a biztonságérzés talaján kialakuló pozitív érzelmek serkentik az explorációt, miáltal a gyermek uralmat nyer közvetlen környezete felett, ez a hatékonyságérzés pedig még több pozitív érzelmet indukál, elindítva ezzel egy emelkedő spirált a képességek gazdag tárházának a kiépítése felé.

Amikor a gyermekek pozitív érzelmeket élnek át, akkor átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, a tetteik pedig kalandkeresővé és exploratívává válnak, a kitágult cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a kihívásokat, ami eredményként további pozitív emóciókat generál. Annak felismerésén túl, hogy a pozitív érzelmek evolúciósan a fejlődés mozgatói, a pozitív pszichológia arra is figyelmeztet, hogy a pozitív érzelmek intenzitása és minősége főként annak függvényében változik, hogy milyen kihívások legyőzésével, milyen követelmények teljesítésével teremtik meg pozitív élményállapotainkat. A korábban már definiált optimális élmény, flow élmény például akkor teremődik meg ha a képességek és kihívások egyensúlyban vannak és akkor prolongálható, ha a fokozatosan növekvő követelményekkel a képességeinket fejlesztve tudunk lépést tartani. A tanulók iskolai terhelése a pozitív pszichológia felfogása szerint akkor optimális, ha a követelmények teljesítését a flow élmény állapota kíséri. Az az iskola (tanár) látja el leghatékonyabban a funkcióját, amelyik a követelményeket és a terhelés szintjét képes úgy kialakítani, hogy azzal tartós flow állapotba hozza tanulóit, mert ismeri erősségeiket, amelyeknek birtokában optimális élményt átélve tehetnek eleget az elvárásoknak. Az „addig terhellem, ameddig flowban tudom tartani” elv alkalmazásával az oktatás pozitív élményt teremtő folyamatá alakíthatja a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatát. A pozitív pszichológia a tanítást a tudás szeretet útján való átadásának folyamatként tekint. A pedagógiai folyamatban olyan készletből gazdálkodik minden tanár, amely kiapadhatatlan, sem a szeretetünk, sem a meglévő tudásunk, tapasztalatunk nem vész el, még csak nem is apad azáltal, hogy másokkal megosztjuk vagy átadjuk azt, amink van; az egyetlen dolog, amire hangsúlyt kell helyeznünk, hogy az a befogadókban is szeretetet és tudásszomjat ébresszen.

A pozitív pszichológia szerint a tudás gyökerei nem keserűek, hanem édesek, különösen akkor, ha az iskola képes flow élményhez juttatni a tanulókat.

Irodalom

- Antonovsky, A. (1989): *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass, London.
- Csikszentmihályi M. (2000): *A flow- az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihályi M. (2000): Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2003): *Authentic happiness*. Free Press, New York.
- Pléh Cs. (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, 5. 57–61.
- Vaillant, G. E. (2000): Adaptive mental mechanism: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55. 89–98.

A Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara meghirdeti EMBER-, ERKÖLCS- ÉS VALLÁSISMERET szakvizsgás szakirányú továbbképzési szakját

2008-tól az alapképzési szakon kívül ennek a szaknak az elvégzése lesz a feltétele az általános és középiskolában oktatott ember-, erkölcs és társadalomismeret jellegű, különböző néven (*Embertan, Emberismeret, Ember és társadalom, etika, Etika, Társadalomismeret és etika, Emberismeret és etika*) tárgyak tanításának.

A 4 féléves akkreditált **szakirányú továbbképzési szak** a 16/2001. (V.25) OM rendelet alapján folyik. Az MK 20/2001 VI.30 rendelet szerint maximum 180 óras (egy félév alatt is elvégezhető) képzés keretében **pedagógus-szakvizsgát** is tehetnek a jelentkezők, s ez esetben az oklevélben a *szakvizsgázott pedagógus* is szerepel. **A képzésben való részvétel feltétele:** főiskolai vagy egyetemi szintű alapképzésben, valamely pedagógus (óvodapedagógus, tanító, tanár, gyógypedagógus, szakoktató, pedagógia, nevelőtanár, szociálpedagógus) vagy hittanár, hitoktató, teológia szakon szerzett szakképzettség. Ezt a képzési formát elsősorban azoknak ajánljuk, akiknek már egyetemi végzettségük van (akiknek még nincs, Etika, ember- és társadalomismeret levelező alapszakunkat ajánljuk, amelyről bővebb információk a Felsőoktatási tanulmányi tájékoztatóból szerezhetőek), valamint azoknak a főiskolai végzettségűeknek, akiknek nem áll módjukban a négy éves levelező képzést elvégezni.

Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése:

Alapképzésben szerzett szakképzettségtől függően: *ember-, erkölcs- és vallásismeret szakirányú szakos pedagógus vagy hittanár vagy hitoktató vagy teológus*

A képzés indításának időpontja: 2005. szeptember (amennyiben időben megfelelő számú jelentkező gyűlik össze, 2005. februárjában is megindíthatjuk a képzést)

A képzés helye: Veszprémi Egyetem (Veszprém)

A képzés díja: a létszámtól is függően félévenként **80–100 000Ft.**

A képzési idő: 4+1 félév (400 + max.180 tanóra).

A képzésre félévenként **négy hétvégén** kerül sor: Csütörtökön 13.00-tól szombaton 12.00 óráig.

A képzés főbb tanulmányi területei

- Pszichológiai, szociálpszichológiai és kommunikációs tantárgycsoport (kb. 25%)
- Filozófiai és etikai tantárgycsoport (kb. 25%)
- Szociológiai, kultúra- és vallástudományi tantárgycsoport (kb. 25%)
- Természetkép és ökológia tantárgycsoport (kb. 5 %)
- Embertan (5 %) szaktárgyi tantárgypedagógia és iskolai gyakorlat (kb. 20%)

A képzés vezetője: Kamarás István, a Veszprémi Egyetem habilitált egyetemi docense

A hallgatók a pszichológia, szociológia, filozófia, teológia, hittanár, pedagógia, szociálpedagógus, kulturális antropológia, vallástudomány vagy egyéb szakokon szerzett oklevél alapján a főbb tanulmányi területek tárgyai legfeljebb negyed részének a felvétele alól, az emberismeretet, etikát tanfolyami képzés alapján több éve tanító pedagógusok pedig az iskolai gyakorlati tárgyak alól **felmentést kaphatnak**, ami által a képzési idő legfeljebb egy félévvel csökkenhet.

Jelentkezés: a 2005. februárjában induló képzésre 2004. december 31., a 2005 szeptemberben induló képzésre 2005. június 30.

Cím: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Antropológia és Etika Tanszéki Csoport (8201 Veszprém Pf.: 158), tel: 88/622-786, fax: 88/622-788, e-mail: etika@almos.vein.hu

2004. szeptember 10.

Gécz János

habilitált egyetemi docens,

a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara

Antropológia és Etika Tanszéki Csoportjának vezetője

Kell nekünk régió?

Napjainkban ismét felélénkülni látszik az a szakmai-politikai vita, amely a hazai közigazgatási rendszer érintőleges vagy éppen mélyreható átalakításáról, reformjáról a rendszerváltás óta – változó intenzitással – állandóan napirenden van. Különös aktualitást ad e kérdéskörnek hazánk belépése az európai integrációba, aminek nyomán elkerülhetetlen a kontinens elméleti alapokon nyugvó térfelosztásának bemutatása. Az áttekintés segítséget adhat a hazai gyakorlat kimunkálásában.

Az elmúlt évtizedben végrehajtott magyarországi változtatások, jóllehet a térszerveződés számos szintjét érintették (települések, kistérségek, megyei funkciók, tervezési statisztikai régiók), mélyreható, a megváltozott feltételrendszer közepette alkalmazható, átfogó rendszert nem hoztak létre. Ezúttal kísérletet teszek a reformfolyamat geográfiai hátterének bemutatására, természetesen nem megfelelően arról, hogy napjaink regionális struktúrája a Kárpát-medencében eltöltött évszázadok olykor zavartalan, máskor viszontagságos körülmények közepette zajló fejlődésének eredménye.

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat megelőzően szakmai és közéleti körökben az egyik legtöbbször emlegetett területi egység a régió. Sajnos úgy tűnik – mivel egyre többet azok beszélnek róla, akik egyre kevesebbet értenek hozzá –, a fenntartható fejlődés teóriájához hasonlóan, ez a fogalom abszolút közhellyé válik, elveszítve eredeti értelmét és főleg jelentőségét. A régió fogalmával kapcsolatos reális tartalmakat összeszedve, illetve azokat rendszerezve a következő „lépcsősoron” haladunk:

Elméleti alapvetés

Állítsuk szembe a funkcionális alapon (alulról felfelé), organikusan fejlődő téregységek rendszerét a hatalmi viszonyokat, igazgatást szolgáló (felülről lefelé épülő) térsztruktúrával! Kiderül: régióinkat nem „megesimálnunk”, hanem felismernünk kell. Tisztánlátásunkat segíti a társadalmi-gazdasági tér kialakulásának áttekintése, illetve a tér komplex jellegét kitűnően érzékeltető, a tetraéder modellel leírható jelenség.

Regionális fejlődés a Kárpát-medencében

A 19. század harmadik harmadában, a tőkés fejlődés felgyorsulásával a Kárpát-medence egységesült. A régiók kialakulása – kettő kivételével – Kárpátiában előrehaladott állapotba került. Ezek között nagy, átmeneti, jól felismerhető sávok vannak. A Kárpát-medence regionális tagolódása történelmi okok miatt azonban nem fejeződhetett be, majd a két világháború között hazánk területgyarapodásával sem állt összhangban.

Régiók, államok, országok Európában

Az országok, államok határai Európa nyugati felében sem esnek egybe. Sőt, olykor a fővárosi funkció is elválhat az országon belüli valódi szívtülettől, politikai okok miatt. Mivel az államhatárok nem követik az országhatárokat, Európa egy mesterséges rendszeren belül működött a természetes regionális megosztást. Ez hiba, amihez nekünk rövidesen alkalmazkodnunk kell.

Az akaratlanos képződmények, a határok térstrukturáló szerepe

Európában a két világháború között határok tömege létezett, napjainkban még több. Ezek a határok labilisak, tehát az államhatárookra építeni a szándékoltan tartós regionális beosztást nem érdemes. A határok szerepe általában gátló a kapcsolatteremtésben, így a társadalmi-gazdasági fejlődésben is, tehát a regionális fejlődést Kárpátia egészére értelmezve érdemes csak elképzelni, elősegíteni.

Fából vaskarika: „régiónok” megyékből

Megyerendszerünk *Szent István* reagálása egy kihívásra. Viszont mindez 1000 körül történt, nem pedig 2000 körül. A kihívásra Ő megadta a korszerű választ, most viszont ne hivatkozunk Szent Istvánra a megye védelmében, mert most a kihívás a régió. Jelenlegi „megállapított régióink” csak kvázi „régiónok”, hiszen megyékből raktuk össze, de „régiónok” nevezzük őket.

Konklúzió

Kell nekünk régió? Nem kell, van. Ismerjük fel! Ezek az országon belül, tehát Kárpátián belül alakultak ki, ha működtetni akarjuk őket a Kárpátián belül élő minden nép hasznára, akkor azt csak kooperatív attitűddel lehetséges, ez az attitűd pedig a Medencében élőkre igencsak ráfér.

Elméleti alapvetés

Olyan kérdést járunk most körül, amellyel kapcsolatban igazi magyar folyamat zajlott le az utóbbi időben. Bedobnak valamit a köztudatba és addig-addig cincálják, rágcsálják, amíg abszolút közhellyé válik, elveszítve eredeti értelmét és főleg jelentőségét. A régió fogalmát megelőzően ilyen volt a fenntartható fejlődés, még korábban a környezet-problematika. Addig-addig mondtuk, míg végül úgy kellett összekaparni, mit is jelent az a szó igazán.

Az egyes országok belső struktúráját leginkább az államhatároknak „köszönhetik”, hiszen éppen ezek definiálják azt a teret, melyben tevékenységük kiteljesedik. Határokról szólni az egységesülő Európával kapcsolatban nem egyszerű feladat, hiszen e kifejezés tartalma még e fejlett integrációban is változó a térben. Az Európai Unió külső határai egyrészt természeti választóvonalakon nyugszanak, így markánsan megjeleníthetőek, másrészt védőfalként veszik körül, óvják azokat a vívmányokat, amelyeket évtizedek alatt közösen értek el a jelenlegi tagok. Ennek következtében az elmúlt évtizedekben dominánsan az elszigetelő jelleg érvényesült, az átjárhatóságban tapasztalható liberalizáció elsősorban a bővülési folyamat eredményeképpen értelmezhető. Szükségesnek látszik e gondolat hangsúlyozása, hiszen a 2004-es csatlakozások után a schengeni határ egy része belsővé degradálódik, azonban ezzel párhuzamosan fokozatosan keletre tolódik, olyan körzetekben falként emelkedve, ahol hagyományosan kívánatos az átjárhatóság fenntartása.

Az Európai Unió belső határai jogilag szinte azonos státuszúak, ennek ellenére jelentős különbségek tapasztalhatók etekintetben. Semmiképpen nem vethető össze a majd egy évszázada gyakorlatilag teljesen szabadon átjárható Benelux-közösség államainak legitím terét definiáló zóna akár a német-osztrák, svéd-finn vagy éppen az alapítók között húzódó határokkal. Sok más tényező mellett történelmi – és a nemzetközi kapcsolatok alakításában betöltött – szerepükben, fizikai létükben, vonalvezetésükben, időtállóságukban, így jelen minőségükben is eltérőek az EU belső választóvonalai, tükrözve ezzel is a tagállamok sokszínűségét. E változatos struktúra ellenére egy integrációs tendencia azonban mindenképpen kézzelfogható: az a közösség, amelyhez csatlakozni szándékozunk, belső határainak folyamatos degradációjára törekszik, a korábbi izolációs funkció

helyett e tereknek az összekötő szerepet szánja. Mindazonáltal e találkozási felületek a jó szándék és a demokratikus berendezkedés ellenére sem problémamentesek, elég csak az ír szigetet megosztó vagy éppen a kontinens déli végein húzódó brit-spanyol (Gibraltár) választóvonalakra utalnunk. Etnikai, vallási szegregáció, valamint az erre épülő békétlenségek sora okozhat feszültségeket államokon – településen – belül is, jelezve azt, hogy nem csak a csatlakozni kívánó országok előtt állnak még megoldásra váró feladatok.

E konfliktusok jelentős része abból adódik, hogy nem megfelelő a tér felosztásának, így a határok (bármely szintet is tekintjük) megrajzolásának módja. Amennyiben a társadalmi-gazdasági fejlődés során többé-kevésbé spontán kialakult regionális tagozódás nem – vagy csak kis mértékben – esik egybe a hatalmi érdek kívánta térstruktúrával, úgy az még a legdemokratikusabb berendezkedés mellett is nehezen működtethető, sokszor problémákkal terhes körzeteket alakít ki. A következőkben a funkcionális alapon (alulról felfelé), organikusan fejlődő téregységek rendszerét állítjuk szembe a hatalmi viszonyokat, igazgatást szolgáló (felülről lefelé épülő) térstruktúrával. Értelemszerűen a két szemlélet között jelentős az átfedés világszerte, ugyanakkor az is prognosztizálható, hogy teljes egyezésre még a legoptimistábbak sem számíthatnak. (1. ábra)

Funkcionális rendszer	település	vonzáskörzet	régió	ország
Igazgatási rendszer	község/város	járás	megye	állam

1. ábra. Lehetséges térfelosztási rendszerek

A funkcionális rendszer magában foglalja a települést, a körülötte évszázadok alatt kialakított természetes vonzáskörzetet, az erre épülő régiókat, amelyek összessége az országban testesedik ki. Ezek objektív módon rendszerezhető fogalmak, amelyek egymásra épülve alkotnak egészet, belső határaik rugalmasak, az eltérő korok igényeinek megfelelően időről-időre módosulhatnak, nagyobb intervallumokban gondolkodva azonban viszonylagos állandóságot képviselnek. Az ezzel szemben – ugyanakkor mellette – létező másik struktúra felülről, adminisztratív módon kialakított, szintén egymásra épülő rendszer. A jogrend, az igazgatás, a hatalmi funkciók mind csak az adott állam határain belül érvényesek, így ennek gyakorlására, működtetésére több szinten, hasonló méretű egységeket hozunk létre. Az állam megyéken keresztül képviselteti jogköreit, alájuk járások sorolhatók, amelyek illetékessége községekre és városokra terjed ki. Az egyes szintek elnevezése, a közöttük történő hatalommegosztás Európa különböző szegleteiben a legváltozatosabb struktúrát alakítja ki etekintetben is, ugyanakkor lényegét tekintve a rendszer hasonló módon mindenütt fellelhető.

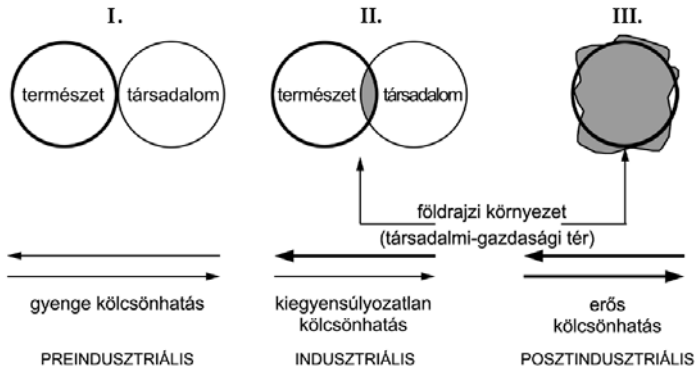
Az első sor a szekuláris fejlődés eredményeképpen alakult ki. Az emberek letelepedésével, a települések kialakulásával biztosítani kellett a védelmet, megteremteni azt, hogy dolgozni, élni tudjanak, egyfajta tevékenységet folytathassanak lakhelyükön. Természetesen ez a ténykedés bizonyos intézményekben ölt formát és koncentráldódik, amelyeknek pedig különböző a vonzásuk. Azért alakul így, mert létük földrajzi adottságok során, annak hasznosíthatóságán, az erre épülő méreten, az ott élők szükséglet-, s így funkció-összetételén alapszik. A település vonzáskörzetekbe szerveződik, majd ezekből formálódnak ki a régiók, amelyeknek a definiálása a szakirodalomban meglehetősen széleskörű. Egy biztos: a tartós együttlét, a hagyományok, a kialakult közös értékrend is összetartja az ott élőket, és az is igaznak látszik, hogy a régió vonzáskörzetekből mint építőkövekből formálóddik. Ezekből a régiókból, amelyek között sávyszerű, ritkább textúrájú terek lehetnek fel, áll össze az ország, amely több régió tartós együttlétét, -működését jelenti.

A másik logikai soron végigmenve, azokat a fogalmakat találjuk, amelyeket felülről építünk lefelé, tehát egy állam-, illetve közigazgatási beosztást hozunk létre. A téregységek létrehozása során az állam terét osztjuk fel, így más a háttere e fogalomsor létrejöttének. A másik jelentős különbség, hogy elemei – az előbbivel szemben – vonalszerű határokkal bírnak, azaz nincs olyan pontja a térnek, amelyik valahova ne tartozna. A községet zará nyilváníja az arra illetékes szerv vagy jogrend. Ezek szerint egy települést titulálhatunk községnek, a másikat pedig csak külterületi lakott helynek, ha pedig egy másíkról azt mondják, hogy fejlettebb – különböző számszerűsíthető kritériumok rendszere alapján –, akkor városi rangot kap. A községek járásba szerveződnek, központja bizonyos funkciók megtestesült intézményrendszerével ellátja a hozzá besorolt településeket, de (igazgatási) határa szintén vonalszerű. Ennek értelmében a tér minden egyes pontja valamely községhez, városához csatlakozik, tartozik. A járások és megyék esetében szintén hasonló konstellációról beszélhetünk. Ezzel kapcsolatban azonban legyünk – ha lehet – még óvatosabbak. Láthatjuk a fentiekből, hogy mindegyik fogalom így is párt alkot, de a megye és régió kérdése napjaink egyik eleven vitapontját, érdekek ütközésének színterét jelenti. Többen, akik nem szeretnék látni a két fogalomsor közti különbségeket, megyékből összeállított régiót próbálnak formálni. Ezek az egységek azonban – véleményünk szerint – nem fedik a valóságos gazdasági folyamatokat magukban hordozó tényleges régiókat, így ezek kialakítására nem illene jelentős energiákat fordítanunk. A valós régiók már léteznek, mindennapi tér-használatunkkal fokozatosan kialakítottuk őket. Fel kell puztán tárnunk őket, majd ráépítenünk egyfajta önkormányzati rendszert. Ez megvalósítható a megyével párhuzamosan, bár inkább az lenne célszerű, ha azok helyett építenénk ki. Ennek létrehozása azonban rendkívül nagy probléma, hiszen választási rendszerünk megyékre épülvén sosem teremt lehetőséget olyan politikai szituációra, amelyben valamely nyerő hatalmi erő szétverné azt, aminek alapján nyert és aminek alapján legitimitása biztosíttatik. A legmegfelelőbb állapot kialakítását illetően talán nem is elegendő a mai jogrendszerben előírt négyéves ciklus a kormányok hatékony igazgatásához. A hosszabb idő teret engedne foglalkozni a gondolattal, hogy miként tovább, milyen módszerrel vagyunk képesek megteremteni és átalakítani egy új (geo)politikai hátteret.

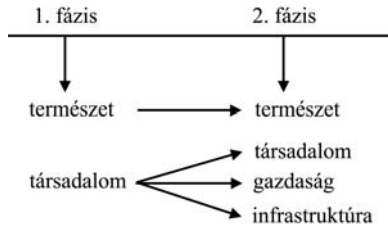
Az emberiség léte kezdettől fogva a természeti környezettől függ, hiszen a szükséglet-kielégítés folyamatában az embernek nincs más lehetősége, mint a természeti környezethez fordulni, annak adottságait feltárni, használni. Az ember és a természeti környezet közötti viszony az emberiség története során, a társadalmak kialakulásával a társadalom és a természet közötti viszonyra alakul át. A társadalom annál intenzívebben képes a természeti környezet birtokbavételére, illetve az általa nyújtott lehetőségek kiaknázására, minél fejlettebbek termelőerői, ideértve azok objektív és szubjektív oldalát egyaránt. A társadalom természetre gyakorolt hatása kezdettől fogva kölcsönhatás, hiszen a természeti környezet elemei, úgy is mint munkatárgyak, visszahatnak a társadalomra, gyorsítva vagy lassítva, szerkezetileg is differenciálva a termelőerők fejlődését. A társadalom és a természeti környezet kölcsönhatása mellett létrejön a társadalom bizonyos csoportjai és egyedei között is egy olyan bonyolult viszonylatrendszer, mely a termelés folyamatával függ össze, de a tulajdonlást is alapvetően befolyásolja. A társadalom és a természeti környezet közötti kölcsönhatásban fellelhetjük mindazokat a lényegi elemeket, amelyekből a termelőerők és a termelési viszonyok, valamint e kettő alapján a termelési mód kategóriája felépíthető. Nyilvánvaló, hogy a termelési mód evolúciójának döntő eleme a legfőbb termelőerő, az ember fejlődése, különösképpen a szürkeállomány alakulása – ideértve a termelési tapasztalatokat a folyamat minden elemére vonatkozóan – és az innovációs készség is.

Természetes, hogy e felfogás szerint a termelőerők fejlődésével a társadalom a természeti környezetnek egyre nagyobb részét veszi birtokba olyan értelemben, hogy rendszeres kölcsönhatást épít ki, saját hasznára alakítja azt. Ez a folyamat értelmezhető úgy is,

hogya a természeti környezet ilyen módon történő birtokbavétele egyre nagyobb horizontális kiterjedésű, de úgy is, hogy a kölcsönhatás egyre inkább elmélyül, strukturálódik. (2. ábra) Földrajzos példával élve: egyre kevesebb olyan pontja akad Földünknek, amelyet a társadalom ne ismerne, ugyanakkor például a százötven évvel ezelőtt még hasznavehetetlennek ítélt kőolajkincset manapság – igen magas szintű technológiai ismeretekkel felvértezve – az emberiség egyre nagyobb mértékben aknázza ki. E két aspektus természetes módon együtt jelentkeznek és a termelőerők fejlődésével párhuzamosan oda vezet, hogy a társadalom a természeti környezetet gyakorlatilag birtokba veszi, vagyis létrejön a társadalom és a természeti környezet egészének kölcsönhatása. A kölcsönhatási szféra, amely kezdetben a társadalom és a természet egy közös szelete volt csupán, ebben a fázisban gyakorlatilag általánossá, teljessé lesz, és azzá lesz az új minőség is: a természeti környezet földrajzi környezetévé alakul át.



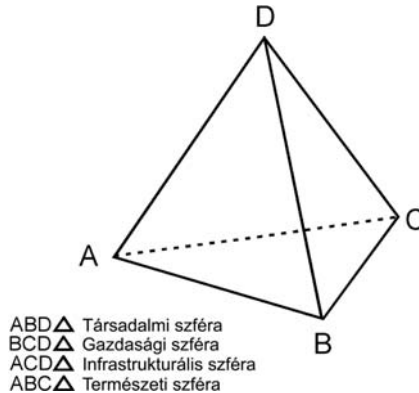
2. ábra. A társadalmi-gazdasági tér



3. ábra. A társadalmi szféra bontása

A tér, amelyről szó van, természeti és társadalmi szférából tevődik össze. (3. ábra) Mínthogy ezúttal nem hidrogeológiai és egyéb szempontból nézzük a világot, hanem minket a társadalmi szféra részletei érdekelnek, ennél fogva a természetit jelen gondolat-sor szerint nem bontom fel, a második fázisban meghagyom, a társadalmi viszont szűkebb értelemben vett társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szférára bontom. Így kívánom a tér komplex jellegét minél jobban érzékeltetni. Ez tetraéderrel jellemezhető, modellezhető jelenség. (4. ábra) A település tehát, mint a térnek egy koncentrált göctere, megjeleníthető egy tetraéderrel. A tetraéder roppant elegáns test, hiszen egyenlő oldalú háromszögekből áll, macskához is hasonlít, ugyanis ha eldobja az ember, biztosan a talpára esik, mert olyan a felépítése. Ezt azért hoztam fel, mert ha rendszerszemlélettel nézzük a teret, akkor abban benne van a társadalmi, gazdasági, infrastrukturális és a természeti szféra is, sőt ezeknek az együttműködő rendszernek, hiszen az élek mentén minden egyes szféra a másik három szférával érintkezik. A kölcsönhatásokat az élek jelzik, ami-

ből az következik, hogy aki a térhez nyúl, akár politikusként, akár kutatóként, tudnia kell: nem nyúlhat csak az egyik szféra egy zugához, mert a kölcsönhatás-rendszeren keresztül az egész reakciója rendszerszerű lesz. Ha egyszer sikerülne ezt elfogadtatni azokkal, akik a döntéshozó szférában szerepet játszanak, azt hiszem, nem csak én lennék boldog, hanem mások is.



4. ábra. A települések tetraéder modellje

Regionális fejlődés a Kárpát-medencében

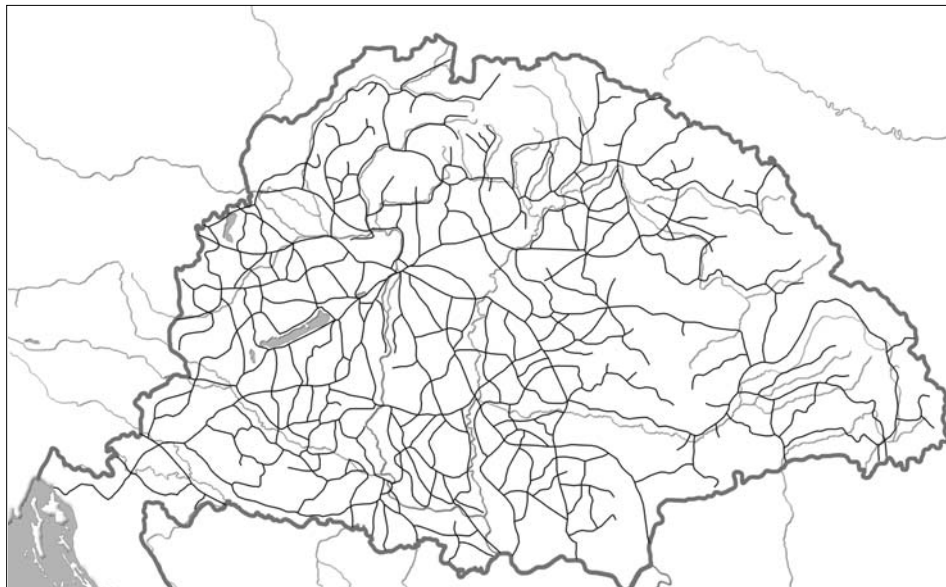
A Kárpát-medence történetében számos olyan mozzanatot találunk, amely az entitáson belüli elkülönültségre utal és hosszabb-rövidebb időszakon át érvényesül. Érdekes módon ezek egyike sem épül rá a természeti viszonyok által nyilvánvalóvá tett táji különbségekre, a megegyezés kivételes, esetleges, részleges és időleges csupán. Ha ezeket az elkülönültségi jellemzőket mutató időszakokat akár futólag áttekintjük, nyilvánvalóvá lesz, hogy ezek csaknem minden esetben katonai-politikai okok következményei voltak, így semmiképpen sem tekinthetők a regionális fejlődés, a régió-kialakulási folyamat előfutárainak.

A Kárpát-medencén belüli elkülönülések példáulként foghatók fel a római kor provinciái (Pannonia, Dacia), illetve az ezekből kimaradt területek, a honfoglalás kori vezéri szállásterületek, a gyepűrendszer centrális és periférikus térségei, Magyarország és Horvátország, majd Magyarország és Erdély tartós történelmi külön útjai, a török támadás nyomán bekövetkezett másfél évszázados három részre szakadás stb. Az így átmenetileg rögzült határok azonban sem egymással, sem a természeti tájhatásokkal, sem az etnikai határokkal nem estek egybe, így sem elég tartósak, sem elég karakterisztikusak nem voltak ahhoz, hogy a regionális fejlődés keretei legyenek. Hasonló megállapításokat tehetünk II. József rövid életű kerületbeosztásának területi egységeivel vagy a statisztikai, így népszámlálási felvételezés kreált területeivel kapcsolatban is. Az évezredes megyerendszer egységei túlságosan kicsik, határaik túlságosan esetlegesek ahhoz, hogy regionális egységként számbavehetőek legyenek. A több megyére kiterjedő katonai, igazgatási, jogszolgálati egységek szintén csak egy vagy néhány funkcióval rendelkeznek. A különböző szempontú egységhatárok sehol sincsenek tekintettel az etnikai csoportok életterére, keresztül-kasul szelik azokat.

Egyik oldalról tehát az állapítható meg, hogy a Kárpát-medencét regionális egységekre tagoló szekuláris fejlődési folyamatok nem voltak, míg másrészt azt kell rögzítenünk, hogy a Kárpát-medence egysége megkérdőjelezhetetlen volt. Ennek legfőbb alapja – a természeti viszonyokra is épülve – a történelmi Magyarország állami egysége, amely a modern korokra az 1867-es kiegyezéssel az Osztrák-Magyar monarchia keretein belül tö-

retlenül helyreállított. Annak ellenére, hogy 1868-tól Horvátország politikai automáciával rendelkezett és volt bizonyos sajátos tudati különállása Erdélynek is, Magyarország entitás.

Ennek a ténynek látványos következménye – más aspektusból nézve a további fejlődés hasonló jellegének alapja – az egységes vasúti hálózat. (5. ábra) Ennek sűrűsége a peremek felé csökken, egyedül Ausztria felé mutat sűrű hálózati kapcsolatrendszeren keresztüli egységes fejlődésre utaló átmenetet.

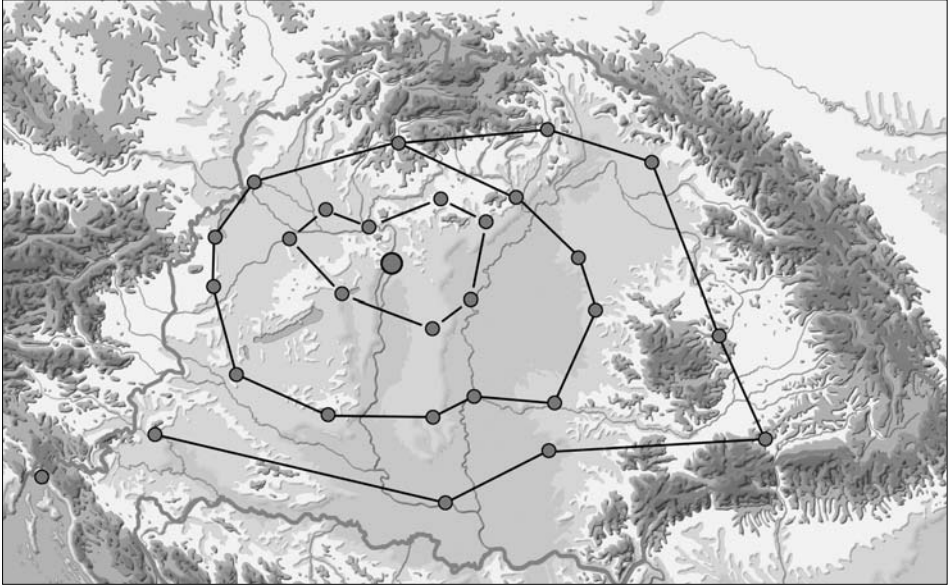


5. ábra. Magyarország vasúthálózata a 20. század elején

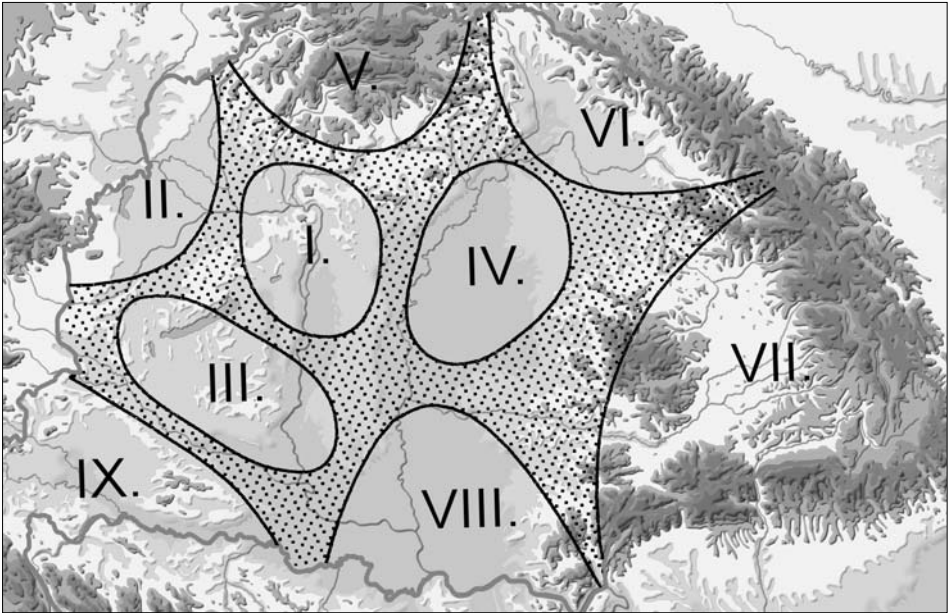
Hasonlóan egységes képet mutat a Kárpát-medence településrendszere is. Ez az egység annak ellenére hangsúlyozandó, hogy számos, esetenként nem is lényegtelen eltérésen (tanyák, aprófalvak, bányavárosok, agrárvárosok stb.) keresztül érvényesül. Az urbanizációs folyamat kibontakozásával és erősödésével egyre inkább kiteljesedik az egység, stabilizálódnak a hierarchia-viszonyok és létrejön a településrendszer jellegzetes konfigurációja. Ezen belül a legmagasabb hierarchia-szintű központok az egységes centrumként világvárossá fejlődött Budapest körül több gyűrűt alkotva helyezkednek el. (6. ábra)

A kapitalizálódó történelmi Magyarországon a 19. század végére, a 20. század elejére körvonalazódnak a regionális fejlődés magterületei, elkülöníthetők bizonyos régió-kezdemenyek, melyekből zavartalan fejlődés esetén minden bizonnyal definitív régiók alakulhattak volna ki. Közöttük keskenyebb-szélesebb átmeneti, többoldalú és kevésbé intenzív kapcsolatrendszerrel rendelkező, ritkább textúrájú zónák húzódtak, melyek „hovatartozása” a későbbi fejlődés során dőlt volna el. Felfogásunk szerint kilenc ilyen régiókezdemeny létezett a századforduló utáni Magyarországon. (7. ábra)

Közülük az első a Budapest által létrehozott, a politikai földrajzi értelemben vett „szívterületet” (core area) gyorsan túlhaladott Központi Körzet, mely eltérő természeti adottságú térségek találkozási zónájában, kiváló közlekedésföldrajzi helyzete révén vált csaknem definitív régióvá. Hasonlóan előrehaladott fejlődési fázis jellemzi a második térséget, a közös főváros, Bécs köré szerveződött és a világváros periférikus ausztriai fekvése miatt Magyarországon is intenzív kapcsolatrendszerű Pozsony-Sopron-Győr-Szombathely központokkal jellemezhető Kisalföldet és Nyugat-Dunántúlt is magához „húzó” félregiót.



6. ábra. Magas hierarchiaszinű centrumok gyűrűi Budapest körül a történelmi Magyarországon



7. ábra. A Kárpát-medence régiói

A harmadik térség, Közép- és Dél-Dunántúl már lazább textúrájú, több kisebb központ által szervezett, az előbbi két, világváros által összefogott régió-kezdeményhez egyaránt kötődő, az adriai kapcsolatot közvetítő terület.

Az Alföld, a negyedik térség a régióvá fejlődés alacsonyabb szintjével írható le; agrárterület, jelentős városokkal, sajátos településrendszerrel, nagy kapacitású, átfutó közle-

kedési hálózattal, de egészében elmaradott infrastruktúrával. Átmeneti peremzónái szélesek, a kapcsolódási viszonyok kialakulatlanok.

Az ötödik térség a Felvidék, a hatodik a tágabb értelemben vett Ruténföld. Mindkettő laza textúrájú, a Kárpátokra támaszkodó, a hegységen túlra kevés közvetlen relációval kötődő, egyértelműen az ország központi térségeivel kapcsolódó, a nem magyar etnikum túlsúlyával jellemezhető terület.

Erdély a hetedikként számításba vehető térség. A régióvá alakulás történelmi alapú, identitástudattal is alátámasztott. Gazdasági szerkezete, magyar, román és német népessége, az etnikai kölcsönhatások az egyik legérdekesebb régió-kezdeményünké avatják, melynek az ország központjához kötődése egyértelmű ugyan, de amely emellett lényeges moldvai és havasalföldi kapcsolatokkal rendelkezik.

A nyolcadik, viszonylagos régióvá alakulási energiával rendelkező térség a Délvidék, korabeli rusztikus kifejezéssel Magyarország „lány alteste”. Kiváló agrárarodottságú, vegyes (magyar, szerb, német, román) etnikumú térség, közepes sűrűségű textúrával, egyértelmű központi orientációval, de déli nyitottsággal, számottevő balkáni kapcsolatrendszerrel, érezhető belgrádi vonzással. A különállás politikai kereteivel is rendelkező Horvátország a kilencedik térség. Történelmi múltja, etnikai összetétele, tengeri és egyéb kapcsolatai a kétségkívül meglévő budapesti kötődés ellenére a leginkább önálló térséggé teszik.

Egészében véve: az első világháború előtti Magyarország, mely a Kárpát-medencét kitöltötte, tagolható ugyan néhány, a fejlődés különböző fázisában lévő régió-kezdeményre, de ezek definitív régióként még nem értelmezhetők.

Az első világháborút követő politikai átrendeződések államhatárok tömegét hozták a Kárpát-medencébe. Ezek a politikai határok (8. ábra) sem etnikai, sem térszerkezeti elvet nem követtek, kizárólag nagyhatalmi alkuk eredményei, szinte természetesnek vehető, hogy a régió-kezdeményekre sem voltak tekintettel. A határok egyrészt régiókezdeményeket vágtak ketté (néha többfelé), másrészt interregionális kapcsolatokat tettek lehetetlenné.



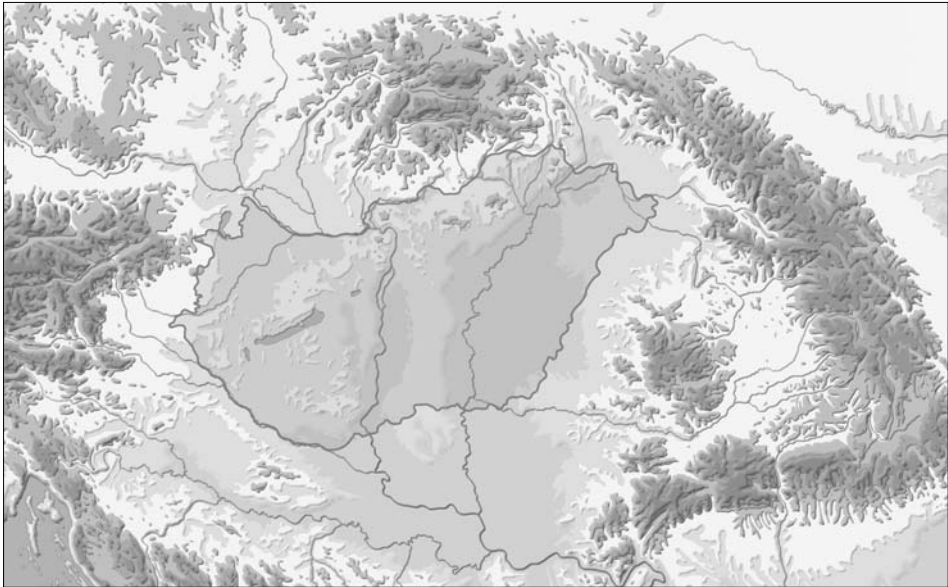
8. ábra: Magyarország szétdarabolása a trianoni békeszerződés szerint

A regionális fejlődés gátjává lett az is, hogy a Kárpát-medencét magába foglaló Közép-Európa egésze is „elaprózódott”, új államok sora jött létre, az ellenségeskedések csaknem ál-

talánosnak nevezhető légköre nem kedvezett az államhatárokon túlnyúló, nemzetközi regionális együttműködésnek. A sok határ lényegesen lassította a közlekedést, drágította a kapcsolatrendszer „üzemeltetését”, kényszerpályákat hozott létre az államhatárokat ugyan tiszteletben tartó, de a korábbi relációkat kikerülni kényszerülő mozgások számára.

A Kárpát-medencét keresztül-kasul átszelő politikai határok az országon belüli regionális kapcsolatokat jogi értelemben nemzetközivé tették. Ez a körülmény nem szükségszerűen társadalmi-gazdasági fejlődést gátló ugyan, mert lehetséges, hogy egymással békés viszonyban élő, átjárható, lényegében virtuális határral érintkező államokban a regionális kapcsolatok éppúgy tetszőlegeseek, a társadalmi-gazdasági tér kialakult struktúráját követők, mint a politikai határokkal nem zavart térségekben. A Kárpát-medencében azonban az egymással szembenálló államok határai csonkolták a kapcsolatrendszer bizonyos elemeit, így a határ mindkét oldalán gátolták a társadalmi-gazdasági prosperitást. Ez a sajnálatosan általános és tartós helyzet csak ott változott, ahol határátkelőhelyek üzemeltek és a területi relációk koncentráltak, fejlődési energiához juttatva az adott térséget.

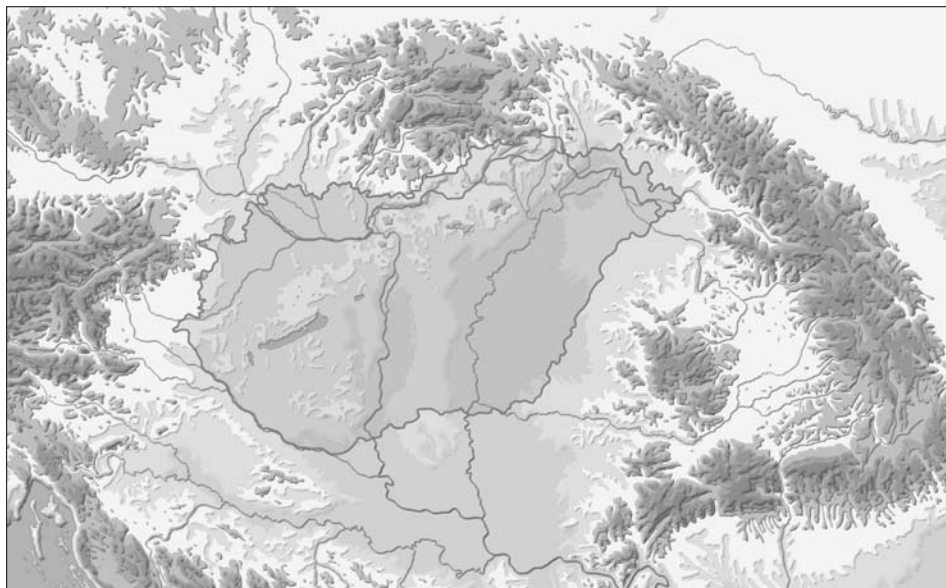
A két világháború közötti időszak politikai szembenállása tehát kifejezetten gátolta, hogy a Kárpát-medence nemzetközivé vált térségében a regionális fejlődés, a régió-formálódás folyamata folytatódjék. Ezen a helyzeten a második világháború alatti, nálunk ország-gyarártás néven ismert határmódosítások sem változtattak. (9. ábra; 10. ábra; 11. ábra; 12. ábra; 13. ábra)



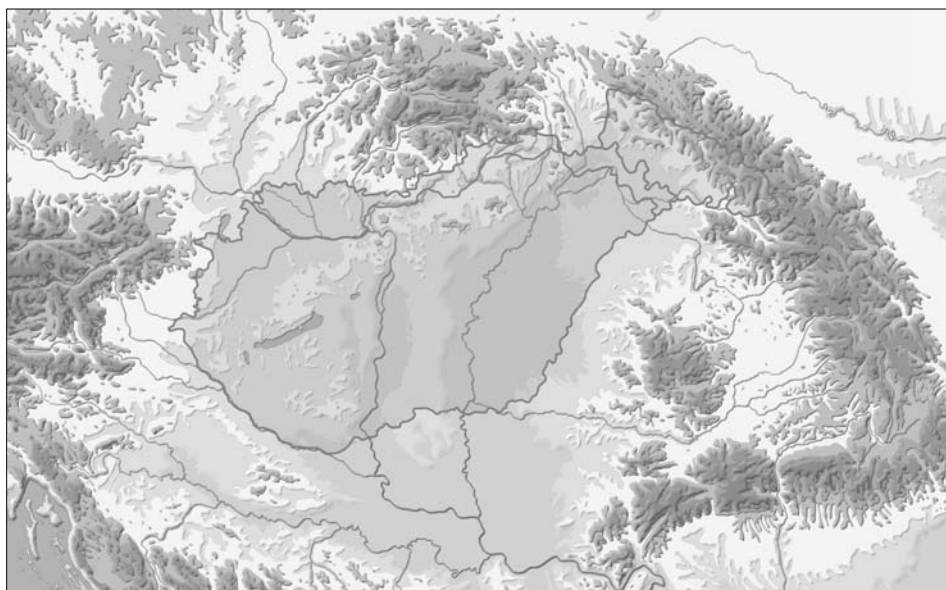
9. ábra. A trianoni Magyarország

Az Európa keleti felében az 1980-as és 1990-es évek fordulóján bekövetkezett politikai fordulat új helyzetet teremtett a Kárpát-medencében is. Az azóta eltelt időben a szét hullott Szovjetunió helyett Ukrajna van jelen a térségben; Szlovákia önállóvá válásával Magyarországon kívül létrejött egy másik olyan állam, amely teljes területével a Kárpát-medencében van, míg Csehország kiszorult onnan; Jugoszlávia szétesésével délen immár három, egymással nem mindig szívélyes viszonyban álló állam határolja Magyarországot. Mindegyik érintett állam politikai rendszere változott. Befolyásolta a Kárpát-medencei viszonyokat a vasfüggöny megszűnése és az a tény is, hogy Ausztria a közelmúltban az egyesült Európa tagjává lett, vagyis az EU megjelent a Kárpát-medencében.

A politikai rendszerváltozás egészében véve kedvezőbb helyzetet teremtett a Kárpát-medencei regionális együttműködés számára is, bár kezdetben lényegesen többet remélünk ezen a területen is. Arról van szó, hogy időközben felszínre kerültek gyengeségeink, korábbi ellentéteink, félelmeink és gyanakvásaink, de nyilvánvalóvá lettek bizonyos igények reális értékei is. Egy biztos: mára mindenki előtt nyilvánvaló, hogy egyrészt az össz-európai modellnek nincs reális alternatívája, másrészt a csatlakozás rendkívül gyöt-



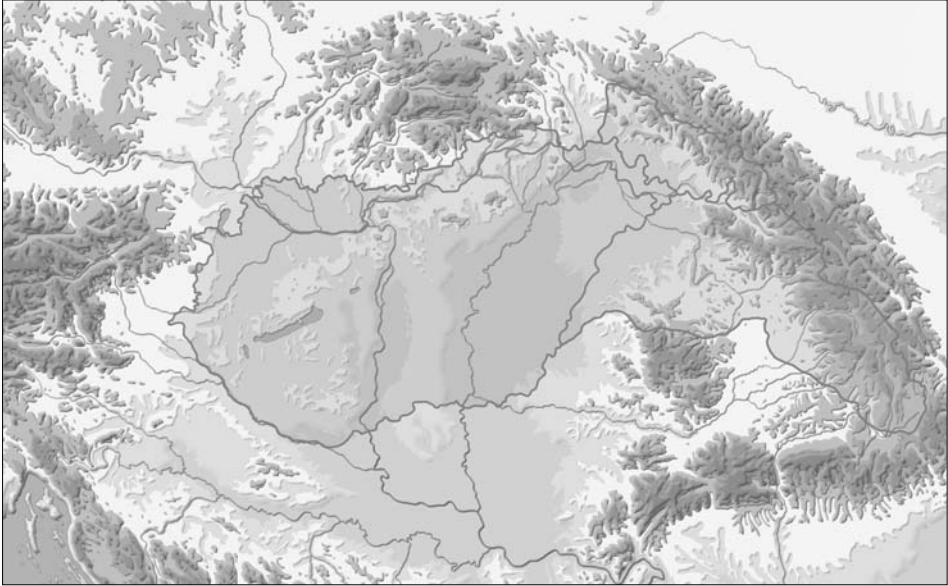
10. ábra. Magyarország területgyarapodása, 1939



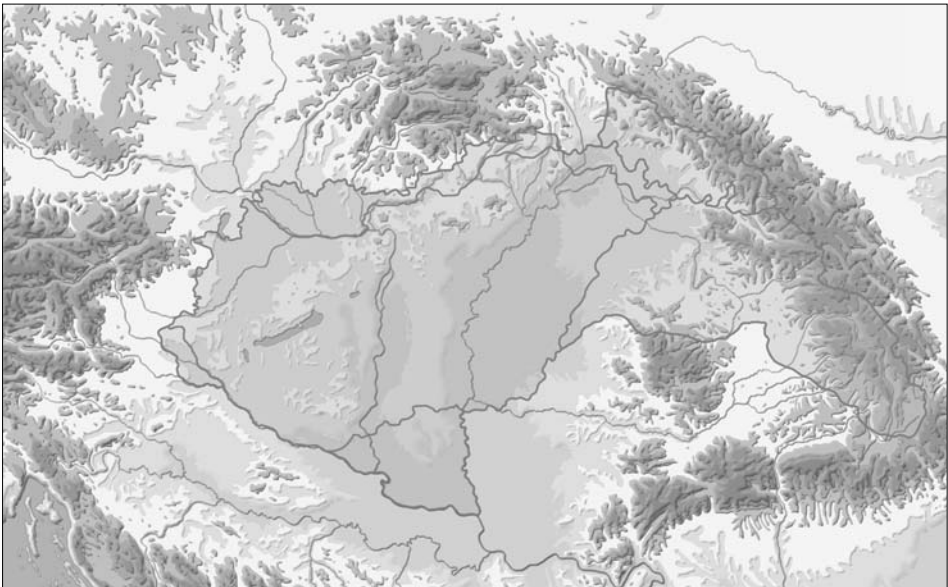
11. ábra. Magyarország területgyarapodása, 1939

relmes és eléggé hosszú folyamat, így minden, ami segíti és lerövidíti a csatlakozást, valamennyi érdekelt számára fontos. Ezért értékelődött fel Kelet-Közép-Európában, így a Kárpát-medencében is a regionális együttműködés problémaköre.

Magyarország mint a Kárpát-medence központi fekvésű és nyitott gazdaságú országa a lehetséges együttműködési szintek mindegyikén érdekelt, ideértve az államhatárokkal átvágott, centrum-vonzáskörzet relációkon alapuló kistérségi együttműködést éppúgy,



12. ábra. Magyarország területgyarapodása, 1940

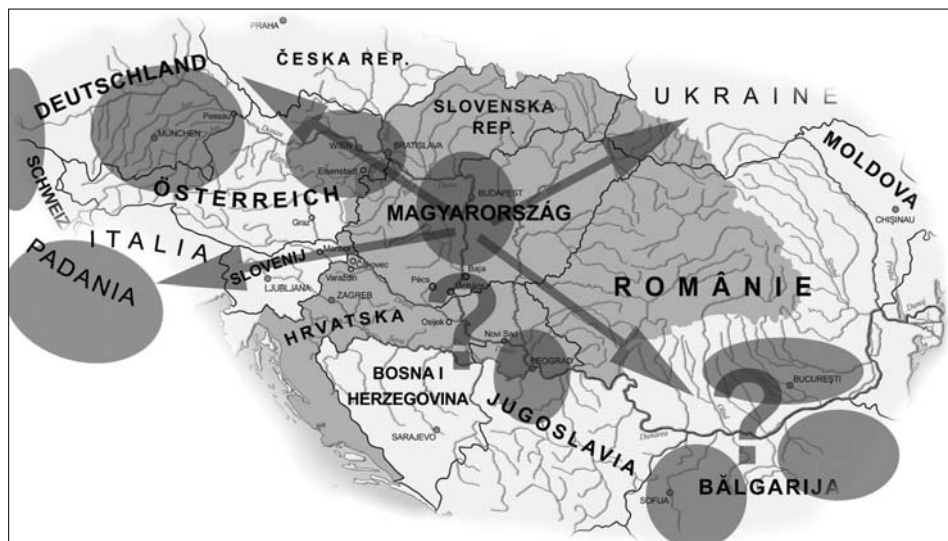


13. ábra. Magyarország területgyarapodása, 1941

mint a nemzetközi regionális kooperációt vagy akár a térség államainak a Kárpát-medencén túlnyúló jelentőségű összehangolt fejlesztését is.

Az államhatárokon való átvonzások kölcsönösek és lényegében kiegyenlítik egymást. Ez utóbbi hangsúlyozása azért szükséges, mert megnyugtathatja azokat az aggályoskodókat, akik e kapcsolatok revitalizációjától a status quo-t féltik. A centrum-vonzáskörzet relációk államhatárokra való tekintet nélküli dinamizálása számos kistérségi probléma (ellátatlanság, munkanélküliség, közlekedési gondok) megoldásában jelentené a könnyebb és társadalmilag olcsóbb utat. A jó szándék, a bizalom, a kölcsönös előnyökre való törekvés elegendő, a többit elvégeznék a reális térfolyamatok.

A nagyobb léptékű, regionális jellegű kooperáció tekintetében (akár a négy égtájjal is jelölhetően) négy fő, stratégiai fontosságú irány vehető számításba, melyeken belül két-három, egymást esetleg átfedő térség mutatható ki. Ezek érintik a Kárpát-medence valamennyi államát és számos specifikummal rendelkeznek. Sorraveltelük a központi fekvésű Magyarország példáján a leginkább kézenfekvő. (14. ábra)



14. ábra. Regionális centrumterületek és régiókezdemények a Duna mentén a 21. század hajnalán

A legfontosabb stratégiai kapcsolódási irány, a nyugati, két nemzetközi regionális kapcsolatrendszeren keresztül funkcionál. Ebből az első, a bécsi az egész medence legfontosabb innovációs kapuja, sőt közvetett hatását a Kárpát-medencén túli térségekben is érezteti. A nyugati stratégiai kapcsolódási irány másik nemzetközi regionális kapcsolatrendszer az osztrák-magyar-szlovén-horvát négyes-határ térsége, amely ma még kevésbé frekvenciált, de a jövőben gyorsan növekvő jelentőségű lesz.

Az északi stratégiai kapcsolódási irány legfontosabb regionális kapcsolatrendszere – Pozsony révén – közös a béccsel. Második a magyar főváros átvonzása a közép-szlovákiai térségre, míg a harmadik a Miskolc és Kassa központokkal jellemezhető térség.

A keleti stratégiai kapcsolódási irány legfontosabb regionális kapcsolatrendszere a szlovák-ukrán-román-magyar határvidék, a Záhony-Csap-Ágcsernyő csomópont. Ez a térség a Kárpátok-Eurorégió – papíron már létező – területe, várhatóan nagy jövőjű együttműködési tér. Kelet másik nemzetközi regionális kapcsolatrendszere a magyar-román határ mentén, az Alföld térségében van formálódóban.

A déli stratégiai kapcsolódási irány első nemzetközi regionális kapcsolatrendszere azonos az előbbivel, míg a második a magyar-román-szerb, a harmadik a magyar-horvát-szerb hármashatár menti területek kooperációját jelenti, igen jelentős balkáni kapcsolatrendszerrel.

E nemzetközi regionális kapcsolatrendszerek regionális léptékű előnyeiken túl igen jótékony szerepet játszhatnak az érintkező kistérségek társadalmi-gazdasági potenciáljainak aktivizálásában, az ott élő népesség életkörülményeinek javulásában is.

Az egyes államok egészét átfogó, kontinentális értelemben vett regionális együttműködési rendszerek (CEFTA, visegrádiak) is igen jelentős fejlesztési energiát kölcsönözhetnek a határok menti regionális kooperációknak, ideértve a Kárpát-medencén belülieket is. A megvalósult együttműködési szintek kölcsönösen segítik egymást a kooperáció kiteljesedésében, a minél nagyobb mértékű bizalom megteremtésében.

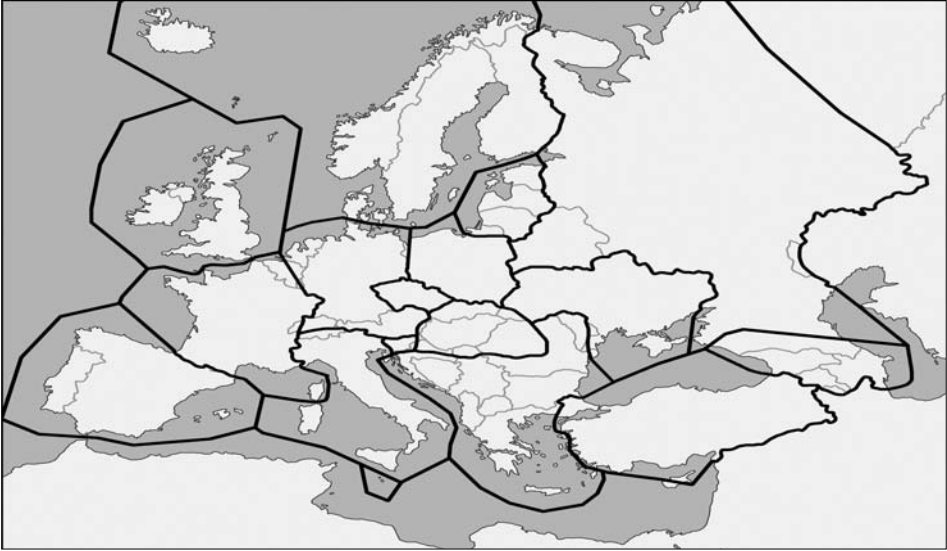
Régiók, államok, országok Európában

A fent említettek konzekvenciáit tágabb értelemben, kontinensünk egészére vetítve, az előző gondolatokat folytatva, azt az evidenciának tűnő megállapítást tehetjük – eltekintve az alacsonyabb hierarchiaszintű beosztási lehetőségektől –, hogy Európa államokra és országokra is osztható. Tehetjük mindezt azután, hogy térben definiáltuk az öreg kontinenst. Ez már önmagában sem egyszerű feladat, hiszen a politikai (államokra épülő) és természetföldrajzi határai jelentősen eltérnek egymástól. Államterét tekintve az Európai Unió jelen van Afrikában (például Ceuta) és Amerikában (például Francia Guyana) is, de Törökország esetleges csatlakozásával megkérdőjelezhetlenül ázsiaivá is válik az integráció. A „nemzetek Európája” kifejezés időről-időre előkerül a csatlakozási folyamat integrációt bemutató anyagaiban, azonban ilyenkor, akarva-akaratlan – függetlenül attól, hogy valóban nemzeti államok-e azok, amelyekről ezt állítják – egyértelműen az államok Európájáról tudósítanak. (15. ábra) Elég csak a „belga nemzetre” utalnunk, amely államként egy, azonban polgárai több nemzethez kötődnek erős nyelvi, kulturális és egyéb szálakkal. Ekképpen gondolkodva – a legkisebbeket is számba véve – kontinensünkön csaknem 50 állam lelhető fel, jelentős különbségeket mutatva minden tekintetben; elég csak a 0,44km²-es Vatikánra, illetve az Európa határain messze túlnyúló Oroszországra utalnunk.

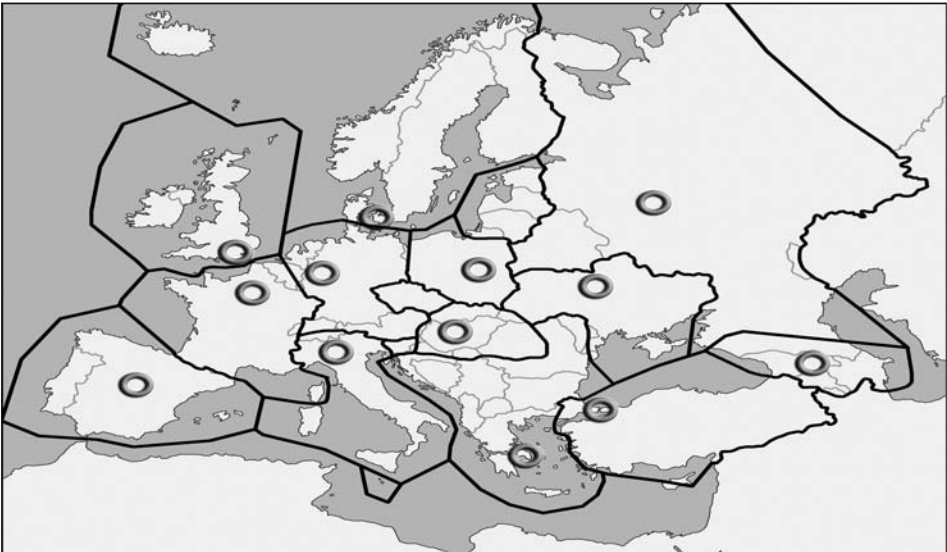


15. ábra. Európa államai

A „régiók Európáját” említve, miután a régió az ország felépítő egysége – amelyet lehet ugyan szabdalni, és az egymáshoz nem tartozó részeket egygyé forrasztani –, egy egészen más felosztási szisztémát látunk. Ebben a szisztémában gondolkodva mindössze 17 ország körvonalazódik, a megszokott térstruktúra jelentősen átalakul. (16. ábra) A fenti, államhatárokat bemutató térképpel szemben álljon itt azon vázlat, amelyen fölsejlenek azok a terek, amelyeknek az elhatárolása is pusztán nagy vonalakban történhet meg. Nem vonható egyértelmű, vonalas határ, hiszen sávszerű, ritkább textúrájú terek választják el az ország központi, sűrűbb szövetű magterületeit egymástól. (17. ábra)



16. ábra. Európa országai

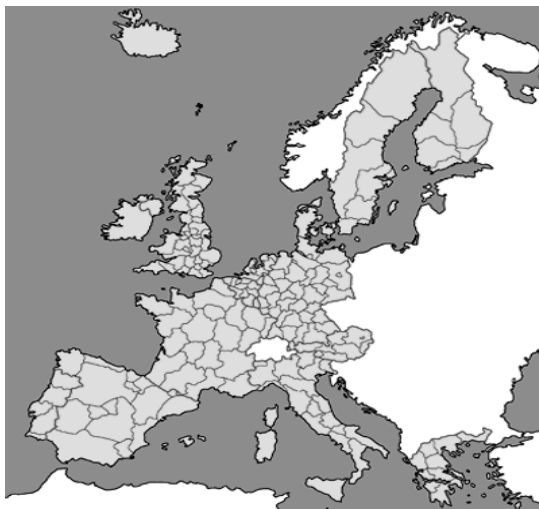


17. ábra. Szívterületek Európában

Az ábráról leolvasható, hogy Ibéria (mint ország) magában foglalja Spanyolország, Portugália, Gibraltár és Andorra államtereit. Franciaország ezen értelmezés szerint – a magterület mellett – kiterjed Belgium és Svájc területének egy részére is, amelyek államilag egyébiránt máshova soroltatnak. Németország is túlnyúlik államhatárain, magában foglalja Németalföldet, Svájc egy szejletét, Ausztriát, ilyen módon mint ország, nagyobb annál, mint amit államként ismerünk. Itália is túlterjed határain, Svájcól kiharapva egy szejletet, így ez utóbbi – mint állam – szinte teljesen felosztatik más országok között. Ebből következően Svájc, sem mint ország, sem mint állam nem létezik. Európán végigfutva Britannia, Skandinávia terei következnek, azonban Oroszország bizonyos részein az államhatárokhoz hasonló vonalat kell húznunk az ázsiai rész nehezen lehatárolható volta miatt. Ukrajna elhatárolása is csak igen széles, átmeneti sávokkal lehetséges. Nehéz feladatnak tűnik például a Donyec-medencében, egy sűrű textúrájú bányászati-ipari területen a határok korrekt megvonása, számos vitát indukál e kérdés. Déli irányba haladva Kaukázia, majd Törökország következik, kilépve Ciprus északkeleti körzeteibe is. Európa magterületeinek irányába visszafordulva Balkánia, valamint Kárpátia folytatja a sort. Ez utóbbit szándékosan nem történelmi Magyarországnak nevezzük ebben az összefüggésben, hiszen valótlant állítanánk, mert mindig volt „társbérlő” ebben a medencében. Lengyelország alig nagyobb kiterjedésű, mint a hasonló névvel illetett állam, a történelem államhatár-változtató eseményei ennek ellenére mély nyomokat hagytak térfejlődésén.

A fenti térképet továbbgondolva több kérdés is felmerül. Elsőként az itt használt neveztant illik még tovább finomítani, hiszen nem egy esetben az országokra, illetve az államokra használt név megegyezik, ezzel a szemléletet nem teljesen értők vagy éppen a megkurtítottak, illetve eltöröltek érezhetik sértőnek kategóriáinkat. E sérelmeket elkerülendő, ésszerűnek látszik olyan történelmi távlatokban használt nevek (például Gallia, Germánia, Polonia, Bohémia stb.) használata, amelyről inkább a hagyományokra, a közös múltra, nyelvre, kultúrára asszociálhatunk, nem pedig a közelmúlt hatalmi törekvései által kialakított államokra.

Ábránkat elméleti vázlatként kezelve, jól látható, hogy a különböző régiók Európa területének többségén tisztán elkülöníthetők, ilyen értelemben vett régiókat nem vágnak át országhatárok. A mesterséges konstrukciók esetén azonban igen, úgy, hogy a háttérben folyamatosan jelenlévő politikai csatározások az erővonalakat (is) jelző határokat össze-



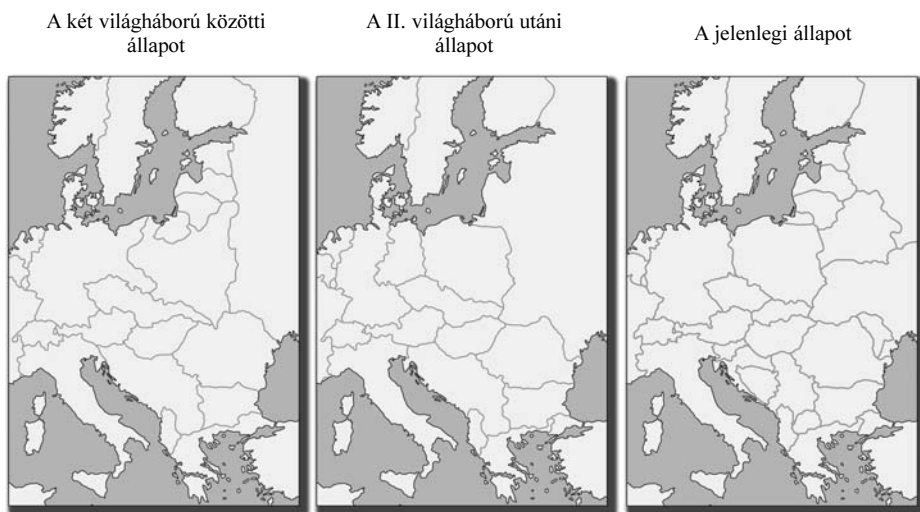
18. ábra. Az Európai Unió régiói 1995-ben

vissza keverték. A „régiók Európájának” felépítésekor tudnunk kell azt, hogy ezek a régiók ab ovo internacionális, nemzetközi régiók (18. ábra) a szó politikai földrajzi, államföldrajzi értelmében. Tehát az államot alapul véve, ennek határai sérülnek a régiók és az ország által. Voltaképpen a konfrontáció éppen fordítva következett be, de miután a hatalmi struktúra az államhatárok által körülhatárolt téregységekre épül, a nézőpont ekképpen értelmezhető. A természetes regionális együttműködés – ami egészséges módon nemzetközi is – azt jelentheti, hogy él az organikus gazdasági, térbeli elhelyezkedés nyomán kialakult, eredeti bázison lévő kooperáció. Ugyanakkor azzal is jár, hogy befolyásoltatik az államhatalom, az állam intézményei által.

Nyíltan nem, mindössze csak teoretikusan mondhatjuk ki, hogyan alakítsuk át Európát az országok Európájává, ha már egyszer a régiók Európájáról beszélünk. Tudnunk kell ugyanakkor, hogy ezeket a regionális együttműködéseket állami szinten koordinálni kell. Amennyiben az állam szuverén – a szó eredeti értelmében –, akkor az érdekeit nem igazán hagyja csorbítani, így ezekben a regionális együttműködésekben inkább a viták helyettesítik a tényleges kooperációt. Kedvező esetben az állam hajlandó lemondani szuverenitása egy részéről, mert erre kényszerült, hiszen a másik oldalról olyan előnyök kecsegtetik, amelyek a regionális együttműködés törvényszerű velejárói, annak ellenére, hogy ezek kiaknázásához államközi egyezmények és kompromisszumok sorára van szükség.

Az akaratlagos képződmények, a határok térstrukturáló szerepe

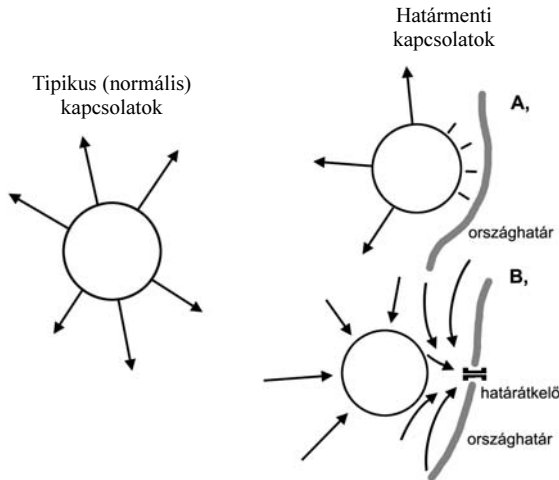
Európában a két világháború között határok tömege létezett (19. ábra), azután egyre több. Ezek a határok labilisak, tehát az „erősebb kutya elve” egyszer itt, egyszer ott kedvez. Az államhatárookra tehát építeni olyan valamit, ami hosszú, tartós kifutású, nem érdemes.



19. ábra. Politikai-földrajzi változások Közép-Európában

A határok szerepe általában gátló a kapcsolatteremtésben, így a társadalmi-gazdasági fejlődésben is. (20. ábra) Egy határmentes területen a kapcsolatok körkörösök. Ha olyan határ létezik, mint például Bazel – a Régió Basiliensis, a klasszikus európai régió – esetében, amely három államhoz tartozik – Svájc, Németországhoz, Franciaországhoz –, ott nyugodtan át lehet kelni. Kérem, én itt akarok vásárolni vagy dolgozni, ezzel szem-

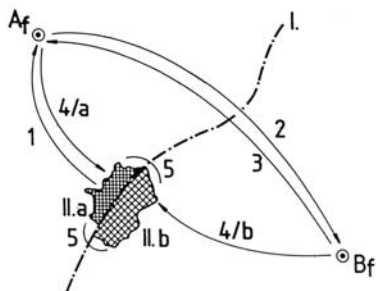
ben nem itt akarok lakni. Tehát van olyan határ, amely nem csonkolja a kapcsolatrendszert, szemben a kelet-európai tipikus határokkal, ahol bizony a határ mentén időnként lőnek, időnként robban valami. Az ilyen térségek fejlődése csak féloldalas lehet. Energiájuk csak feleakkora, mintha nem volna a határ. Van egy kivételesen jó helyzet, amikor határátkelő létezik, ide koncentrálódik a kapcsolatrendszer, itt kapu van.



20. ábra. A térkapcsolatok formái

A második világháborút lezáró békek helyreállították a megelőző állapotokat, a Kárpát-medencében egy kisebb (a pozsonyi hídfő kiszélesítése) és egy nagyobb (a Kárpátalja Szovjetunióhoz csatolása) kivétellel. A Szovjetunió megjelenése a Kárpát-medencében, valamint egész Kelet-Közép-Európa politikai kényszerpályára terelődése meghatározó súlyú következményekkel járt a kárpát-medencei regionális fejlődés perspektívái szempontjából is.

Kelet-Közép-Európa Szovjetunió vezetett államai egyrészt – a deklarációk szintjén – szívélyes, baráti, sőt testvéri viszonyban voltak egymással, másrészt viszont a területi integritás és a belügyekbe való be nem avatkozás elvének túlhangsúlyozásával, az etnikai problémák szőnyeg alá söprésével, a centralizált szervezési-irányítási modell tartós működtetésével olyan helyzetet hoztak létre, amelyben a határokat szinte fétisként kezelték, nehezen átjárhatóvá tették. A határ két oldalán fekvő, korábban évszázadokig egységesen fejlődött térség részeinek kapcsolatba lépése, kooperációja csak a fővárosok tudtával és engedélyével volt lehetséges. Az államszocializmus idején a tipikus határkapcsolat, miután mesterségesek az államhatárok, az alábbiak szerint alakult. (21. ábra) Nézzünk a példát: a határ mindkét oldalán búzát aratnak. Itt, „B”-ben már készen vannak, emitt „A”-ban még lábón áll, de a túloldalon öt kombájn tétlenkedik, de emitt kombájn hiányában nem tudnak mit csinálni. Minden normális, józan eszű ember azt mondja, vigyük át azokat a kombájnokat és essünk neki! Kérem, a testvéri, baráti országok között meg kellett kérdezni a központot, lehet-e a határ túloldalán segíteni? „A” fővárosa átszólt „B” központjának, engedélyezik-e? Tétélezzük fel, hogy nem a tipikus válasz jött, a „nyet”, hanem pozitív válasz érkezett, a központ leszólt a határ menti területre mindkét országban: rendben, lehet – mindez öt lépés –, végül a határon átjöhetnek a kombájnok, de a gabonát addigra már „megette a fene”. Ez azt jelentette, hogy mi, akik amúgy is „csórók” voltunk, sokkal bonyolultabban oldottuk meg a dolgainkat, mint a nálunk gazdagabb és szerencsésebb országok.



- I. – országhatár
- II.a – „A” ország határmenti régiója
- II.b – „B” ország határmenti régiója
- Af – „A” ország fővárosa
- Bf – „B” ország fővárosa
- 1–4 – kapcsolatfelvétel lehetőségének lépései
- 5 – normális kapcsolattartás

21. ábra. A KGST országok határmenti régióinak tipikus kapcsolattartási lehetősége

Az államhatárok mentén történő izoláció növelésének irányába hatott az is, hogy a KGST szervezetén belül a kisebb tagországok külön-külön lényegesen szorosabb kapcsolatban voltak a Szovjetunióval, mint egymással, így az ágazati kapcsolódások hatásai a területi allokációban nem érvényesülhettek.

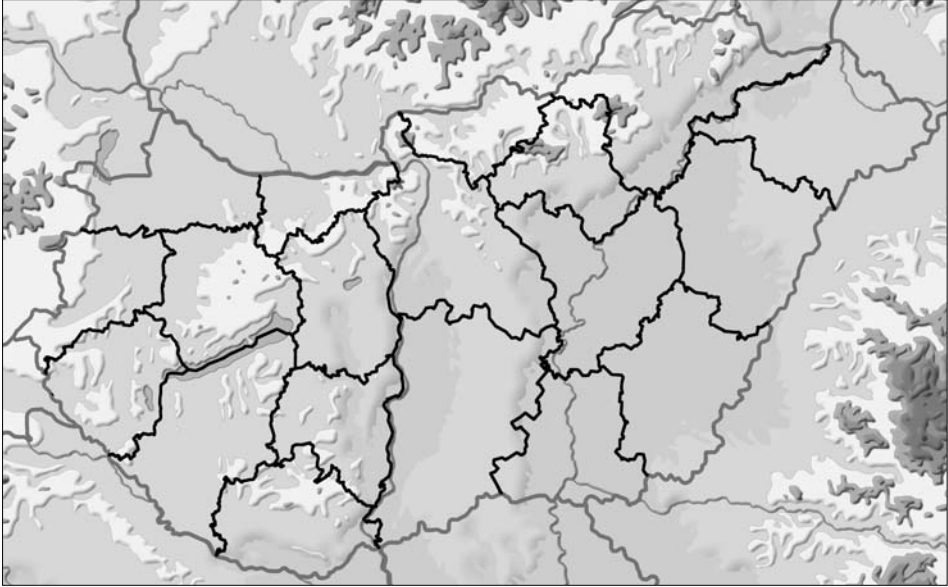
A Kárpát-medencén belüli politikai határok mögött tehát az egyes államok térszerkezete a politikai korlátok között fejlődött, a belső kapcsolatrendszer intenzitása és textúrája sokkal nagyobb, illetve sűrűbb lett, mint a határok menti térségeké. Ez egyrészt azzal a következménnyel járt, hogy a politikai határ egyre inkább a regionális határok szerepében tetszelegtetett, hiszen a politika szerepe a társadalmi-gazdasági folyamatok befolyásolásában, így területi vonatkozásainak alakításában is domináns, másrészt oda vezetett, hogy a politikai határokkal közrezárt tér – az állam – kezdett egységes térszerkezeti rendszerként funkcionálni.

Kétségtelen, hogy a farizeus ideológiai frázisok és az államhatárok mögé búvó rendszerek társadalmi-gazdasági tevékenységének sunyin óvatos realitása közötti ellentmondás sokat ártott a Kárpát-medence területén osztozó minden állam népének mind a nemzetközi regionális együttműködés nyilvánvaló előnyeinek kihasználatlanul hagyásával, sőt elutasításával, mind pedig az etnikai feszültségek fenntartásával. Kétségtelen, hogy a segítségként számításba vehető Nyugattól is csak szirén-hangokra tellett.

Fából vaskarika: „régiók” megyékből

Magyarország államterületének középszintű beosztása a megyék révén történt meg. (22. ábra) A megyék régen is, újabban is, viták középpontjában álló közigazgatási egységek. A megyék védelmezői azt szokták felhozni, hogy ne bántsuk, hiszen Szent István alkotásai – ami igaz, csak hogy Szent István ezeket az alkotásokat egy akkori kihívásra felemás válaszként adta meg, és éppen a Szent István-i gondolattal ellenkezik annak bizonygatása, hogy napjainkban is – amikor az európai kihívás már a régiókban testesül meg, a megyékkel adjuk meg Szent István nevében a választ. A megyék valóban ezeréves képződmények, fontosak, bizonyos tradíciókat alakítottak ki, de határaik merevek, vonalszerűek és nem képesek betölteni a területfejlesztési kérdések tekintetében a térszerkezet egységeitől elvárt funkciókat. Melyek ezek a funkciók? Hogy a határ rugalmas legyen, számszerű legyen, átjárható legyen. E határok mentén lehetséges legyen a közös problematikával küszködő térségek egyesülése és egységes megítélésük biztosítása. Egy-egy lejjebb haladva a térbeosztás közigazgatási értelemben vett hierarchiáján a járásokat találtuk, később a városkörnyékeket, most ezt a szerepet a kistérségek töltik be. A területfejlesztési törvény mostani vitája, majd a viták nyomán megvalósuló korrekciója mintegy 170 kistérséget határol el Magyarországon. (23. ábra) Ezek a kistérségek a statisztikai számbavételi egységekre épülnek bizonyos korrekciókkal, és kistérségi fejlesztési ta-

nácsok, területfejlesztési tanácsok egységei is lesznek az új törvénymódosítások után. E kistérségek hasznos jelenségek, és abból kiindulva, hogy számuk kisebb, mint Magyarország városi jogú településeit, azt is jelentik, hogy többen lesznek a városok közül, amelyeknek kistérségük nem lesz. Érthető a törekvés, hogy legyen és érthető az ellenállás, hogy túlságosan elaprózni az ország térszerkezetét területfejlesztési szempontból nem lenne szerencsés.

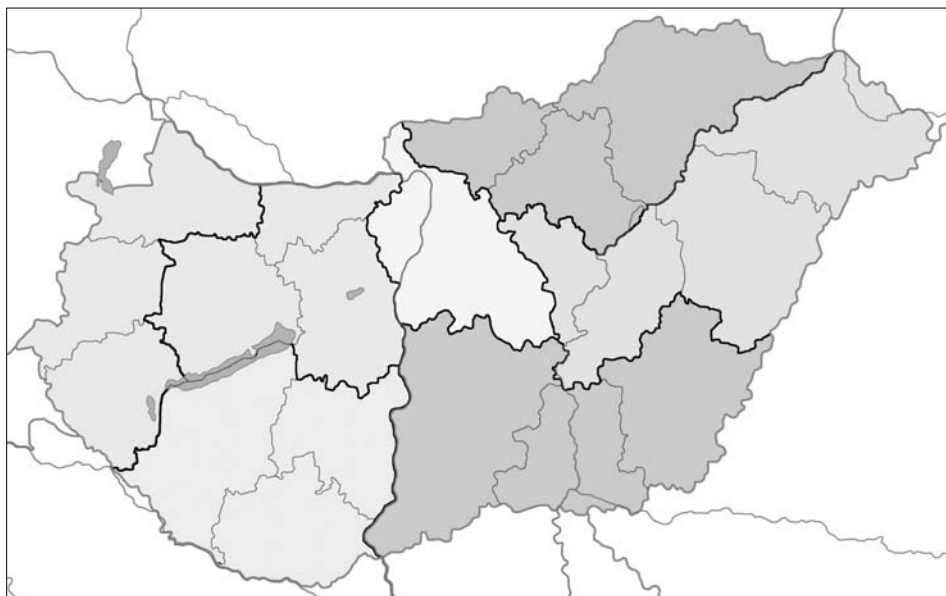


22. ábra. Magyarország megyéi



23. ábra. Magyarország kistérségei

Végül tekintsük át Magyarország mostani régióit. Ezek kvázi „régiók” csupán, hiszen megyékből épülnek fel, azokból a megyékből, amelyeknek irracionális és anakronisztikus voltára már több ízben rámutattunk. Ezek a régiók megyékből állván – kistérségi határokat tartalmazva –, eleve elhibázottak, ráadásul olyan „régiók”, amelyek nem rendelkeznek önkormányzati testülettel, ugyanakkor olyan egységekből állnak – megyékből –, amelyek viszont rendelkeznek önkormányzattal. Igazából a magyar megoldás, nevezetesen a fából vaskarika gyártás nálunk virágzó iparág, és történelmi hagyományai vannak –, legfőbb, egyik legjellemzőbb példáját jelentik ezek a „régiók”. (24. ábra) E „régiókkal” kapcsolatosan állítjuk: helyre kell hoznunk a Kárpát-medencében kialakult régiók egységét úgy, hogy az államhatárokra tekintettel összehangoljuk a fejlesztésüket. Ez az összehangolt fejlesztés a határok megléte következtében eleve nemzetközi megközelítést jelent. Egyetlen olyan magyar „régió” sincs, amely szerves kialakulásra támaszkodna. A kvázi „régiók” mesterséges határookra támaszkodnak, s igazából ebből adódik az az ellentmondás, hogy vagy csonka fejlesztés, vagy az államhatár által megtört fejlesztés következik be velük kapcsolatban. Vagy pedig fölül tudunk emelkedni történelmi sérelmeinken, gyanakvásainkon és nemzetközi alapokon szervezzük meg ezeknek a reálisan létező régióknak a fejlesztését.



24. ábra. Magyarország régiói

Konklúzió

Sok részletre választ adva végső soron azt kell mondanom: nem rajtunk múlik, hogy van-e régióink vagy sem. Régióink vannak, a mi dolgunk „csupán” a felismerésük, amely azon múlik, hogy akarjuk-e vagy nem. Mindenesetre, ha vannak régióink – márpedig vannak –, azok az országon belül, tehát Kárpátián belül alakultak ki. Ha működtetni akarjuk őket a Kárpátián belül élő minden nép hasznára, akkor az csak kooperatív attitűddel lehetséges, ez az attitűd pedig a Medencében élőkre igazsággal ráréf.

főigazgató, Egyetemi Könyvtár, PTE, Pécs
 egyetemi adjunktus, Földrajzi Intézet, TTK, PTE, Pécs

Afrika-kép a magyar történelem- és földrajz tankönyvekben

A marokkói Rabatban soros konferenciáját tartó International Society for History Didactic (1) 2004. évi témáját az alábbiakban határozta meg: „Találkozás másokkal. Történelemtanítás az interkulturális párbeszéd keretei között.” Kézenfekvő volt tehát kijelölnünk az Afrika-kép vizsgálatát, nemcsak az afrikai színhelyű konferencia miatt, hanem azért is, mert a magyar közoktatási dokumentumokban is hangsúlyosan szerepelnek azok az oktatási és nevelési célkitűzések, amely az interkulturalitás jegyében más népek, kultúrák, vallások megismerését szorgalmazzák.

Atanulók ismerjék meg az egyetemes emberi kultúra legjellemzőbb, legnagyobb hatású eredményeit. Legyenek nyitottak, megértők a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások, a másság iránt, becsüljék meg ezeket” (2) – olvasható a Nemzeti Alaptanterv preambulumban. Joggal merül fel tehát a kérdés: távoli kontinensek, kultúrák, népek földrajza és történelme hogyan jelenik meg a magyar tankönyvekben? Milyen képet sugároznak a tankönyvek e hatalmas kontinens lakosságáról, történelméről, kultúrájáról?

A konferencia kiírásának megfelelően kezdetben csupán történelem tankönyvek vizsgálatát terveztük. Hamar kiderült azonban, hogy a történelem tankönyvekben előforduló minimális tananyag miatt be kell vonnunk más tantárgyak tankönyveit is ahhoz, hogy releváns következtetéseket tudjunk megfogalmazni. Így kerültek be az elemzés körébe a földrajztankönyvek is.

A vizsgálatba három földrajz könyvet (7., 9. és 10. osztály), valamint négy általános iskolai (5., 6., 7., 8. osztály) tankönyvet, és a hozzájuk tartozó olvasókönyveket, valamint négy középiskolai (9., 10., 11., 12. osztály) történelem tankönyvet, összesen tehát 15 tankönyvet (3) vontunk be. Igyekeztünk olyan tankönyveket választani, amelyeket a tanulók legszélesebb körei használnak, így következtetéseinkben megnyugtató módon mutathatjuk be azt, hogy a magyar közoktatásból kikerülő fiatalok földrajz és történelem tanulmányaik során milyen ismereteket szerezhetnek Afrikáról. (4)

A vizsgálat során éltünk a kvalitatív és a kvantitatív tartalomelemzés módszereivel. Az előbbi módszernél terjedelemelemzést alkalmaztunk, amikor is megnéztük, hogy Afrika témáinak mekkora a terjedelme az összes tankönyvi terjedelemhez képest, külön fejezetben szerepelnek-e, vagy esetleg elszórtan, több helyen is. Frekvenciaelemzést alkalmaztunk a tematikus súlypontok meghatározásakor. A tematikus súlypontok elemzéséhez kiindulópontként egy nemzetközi összehasonlító elemzés (5) tematikus felsorolását vettük alapul, azzal a szándékkal, hogy adataink majd nemzetközi összefüggésben is összehasonlíthatóak lesznek. Végül megvizsgáltuk a szövegfajtákat, mégpedig aszerint, hogy az Afrikáról szóló ismeretek, információk szövegben, képből, ábrán vagy térképen jelennek-e meg.

A kvalitatív elemzés során mindenekelőtt számba vettük a tankönyvek tantervi hátterét, a tartalmak szaktudományi relevanciáját, illetve az esetlegesen előforduló előítéleteket, sztereotípiákat. (6)

A földrajztankönyvek Afrika-képe

Az elemzett földrajz tankönyvek - a kerettanterv követelményeinek megfelelően - egymásra épülnek, a lineokoncentrikus tanterv sajátosságait szem előtt tartva. A tankönyveket az 1999-ben bevezetett kerettantervhez készítették. A földrajzot tanuló diákok többsége Magyarországon ebből a három tankönyvből tanul.

A földrajz tantárgy a ma emberét, társadalmát és környezetét állítja a középpontba, tananyagát oknyomozó és problémákra koncentrááló módon dolgozza fel. Tananyaga komplex és több szempontból is szemléletformáló, egyik célja, hogy ráébredesse a tanulókat a földrajzi ismeretek fontos szerepére napjaink környezeti jelenségeinek, folyamatának megértésében, kifejlessze bennük az aktív részvétel készségét közösségük, lakóhelyük, országuk, régiójuk és a világ problémáinak megoldásában.

A három tankönyv közül a tantervi követelményeknek megfelelően az általános iskolai tankönyv foglalkozik a legrészletesebben az Afrika témával, külön fejezetben, 25 oldalon keresztül tárgyalja Afrika természet- és társadalomföldrajzát, ez a tankönyv összes oldalszámának 12,7 százaléka. Összevetve a többi témakörrel (kontinenssel) ez az arány nagyjából tükrözi a kontinens világgazdasági szerepét, természetföldrajzi egyediségét.

A gimnáziumok 9. évfolyama számára készült 'Általános természetföldrajz' tankönyv jellegénél fogva döntően a Föld egészére vonatkozó általános természeti ismereteket tartalmazza. A kontinensek – így Afrika is – csak abban az esetben kerülnek szóba, ha valamelyik földfelszíni folyamatra, természeti jelenségre afrikai tájak adhatnak példát.

A gimnáziumok 10. évfolyama számára készített 'Általános társadalomföldrajz' tankönyv a világgazdaság kérdéseinek tárgyalása mellett a gazdasági élet átalakulásának és napjaink globális problémáinak elemzésére is vállalkozik. 'A nemzetgazdaságok világgazdasági szerepkörének változása' című fejezetben kapott teret Egyiptom átalakuló gazdasági életének bemutatása közel három oldalon. A tankönyv többi fejezetében elsősorban jelenik meg Afrika egy-egy régiójának vagy egészének jellemzése, nagyrészt a szegénység kontinenseként, a legelmaradottabb gazdálkodási formák színtereként. Különös figyelmet érdemel a tankönyv térképgazdagsága: 35 világtérképen Afrikáról is számos információt szerezhetnek a diákok.

A szövegfajták szerinti elemzés

Az elemzés alapjául a gyakoriságelemzést választottuk. A 7. osztályos tankönyv Afrika-fejezete a tankönyv elején helyezkedik el, öt leckére bontva. Elsőként Afrika helyzetét mutatja meg a többi kontinenshez képest. A fejezet az első oldalon több feladattal indul az érdeklődés felkeltése céljából. Az ábrák jó helyen találhatóak, közvetlenül a magyarázó szöveg mellett. Az első kép a Szahara homokbuckáit mutatja be, majd a Kibo csúcs, illetve az Atlasz kopár szikláit csak fokozzák azt az érzést, hogy egész Afrika kopár és kietlen. Nincsenek növények, csak nagy sivatagok és sivár sziklák. Itt érdemes lett volna egy képet elhelyezni, például a Kongó-medencéről, ezzel is megmutatva a kontinens sokszínűségét és változatos tájait.

Az 'Afrika megismerése' fejezetben sok felfedező neve szerepel, nagy részük magyar vonatkozású. Talán itt szerencsésebb lenne a felfedező arcképe helyett a felfedezések útvonalát ábrázolni vagy az általuk készített érdekes rajzokat közölni, jelezve ezzel, hogy Afrika megismerése nem kis feladat elé állította elődeinket.

A következő téma Afrika éghajlatát mutatja be, majd következik a vizek és az élővilág tárgyalása, színes képekkel illusztrálva. A negyedik és ötödik lecke mutatja be a konti-

nens társadalomföldrajzát, Afrika lakosságát, országait. A kontinensen élő két emberfajta megnevezése (vagyis arabok és negridek) után csak a bantu népeket emeli ki, kevés hangsúlyt fektetve a népek és nyelvek sokszínűségére. Megemlíti a legfontosabb problémákat, mint az AIDS, gyermekhalandóság, a segélyek, az éhezés.

Afrika országait egy rövid bevezető történelmi áttekintés után kezdi el tárgyalni. A tanítási koncentráció jeleként a szerző azt tudakolja, hogy a tanulók a történelemórán tanultak alapján milyen előismeretekkel rendelkeznek. Az éhségövezet országait térképen és szövegesen is tárgyalja a tankönyv, sőt még egy képpel is illusztrálja azt (egy éhező gyermek fotója).

A kontinens legfejlettebb államának számító Dél-Afrikai Köztársaság jellemzésére is sor kerül. A könyv komplex elemzés során arányosan tárgyalja a gazdasági szektorokat. Kiemeli az aranybányászatot, a gyémántbányákat és a feldolgozó ipart és nagy hangsúlyt kap a turizmus. Torzítja azonban a térségről szerzett információkat egy egyiptomi arab férfit mutató kép, hiszen a kérdések, feladatok a két fő lakosságcsoportra, illetve az elmaradottságra, a megosztottságra, az éhségövezetre és a Dél-afrikai Köztársaságra vonatkoznak.

Az ötödik lecke Afrika gazdaságáról szól. A szöveges elemeket képek tagolják a kontinens jellegzetes növényeiről, illetve a gazdálkodásról. Elég kezdetleges ábra illusztrálja az egyik fő terményt, a manióka, illetve a másik oldalon a kávé útját. Ezek az ábrák csak a helyet foglalják, hiszen sematikusuk miatt nem használhatók. Nincs koherencia a kezdetleges faekével szántó parasztot ábrázoló kép és a mellette levő szöveg között (hiszen a szöveg az ültetvényes gazdálkodást taglalja). Az ásványkincseket felsoroló ábrán hasznos adatok találhatóak arról, hogy a világtermelésből mekkora részt nyer egy-egy afrikai ország, ezzel hangsúlyozva az itt található nyersanyagok, növények fontosságát a világtermelésben. A közlekedésben a ritka vasúthálózaton kívül a gyorsan növekvő légi forgalmat, illetve a Szezei-csatorna fontosságát mutatja be a tankönyv. Sajnálatosan mind szövegben, mind ábrában vagy képen jelentéktelennek tűnnek a kikötők, illetve azok jelentősége a kereskedelemben. Az utolsó részben egy másik intenzíven fejlődő afrikai országot elemez a tankönyv, Egyiptomot. A kiegészítőnek szánt tananyagot egyetlen kép illusztrálja, egy hadihajóról készült a felvétel, amint az átkel a Szezei-csatornán. Szerencsésebb lett volna esetleg Kairóról vagy Alexandriáról egy képet betenni vagy a Szezei-csatorna kereskedelmi jelentőségét hangsúlyozni.

Összességében igen változatos, bőséges tényanyaggal alátámasztott Afrika-kép tárul a 8–14 éves korosztály elé, mind természet-, mind társadalomföldrajzi szempontból. A szöveg, az ábrák és a képek, térképek aránya megfelelő, a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodik. A sokszínű természeti adottságokkal rendelkező kontinensről a szöveges elemzések és az ábrák alapján szerez benyomást és ismeretet a tanuló.

A két gimnáziumi tankönyvben az Afrikával kapcsolatos ismereteket nem összefüggő fejezetben, hanem elszórtan találjuk. A természetföldrajzi tankönyv hat képpel szemlélteti a tipikus tájakat, például a sivatagot vagy a Nílus-deltát. Az ábrákat, térképeket elemelve szöveges kiegészítés nélkül is egyértelműen látszik, hogy Afrika országainak többsége a társadalmi-gazdasági fejlettség (csecsemőhalandóság, várható élettartam, városi népesség aránya, stb.) szempontjából a legrosszabb pozíciókat foglalja el. A tankönyv 204. oldalán levő összefüggő leírás Afrika egyik tájáról, a Száhel övezetről szól, amelyet a túlreprezentálásról készített kép illusztrál.

A három tankönyv által közvetített Afrika-kép elég egyoldalú.

Nem teremti meg egyik tankönyv sem azt az ismeretháttérrel, amelynek birtokában az értékrendbeli, világnézetbeli, valószínű és kulturális különbségek érthetővé válhatnak, és a tanulók kíváncsian kutatták az Afrikáról szóló könyvek között.

Az „Általános társadalomföldrajz” tankönyvben „A nemzetgazdaságok világgazdasági szerepkörének változása” című fejezetben kapott teret Afrika. Egyiptom bemutatása részletes, a csaknem három oldalon jellemzett országot főleg szöveg formában ismerhetik meg a tanulók. A tananyaghoz tartozó ábra, amely a Szuezi-csatornát mutatja, nincs azonban összefüggésben az oldalon levő szöveggel, sem a kiegészítő anyaggal, és hiányzik az ábraelemzéséhez szükséges jelmagyarázat is. A tankönyv többi fejezetében elszórta jelenik meg Afrika egészének vagy egyes térségeinek jellemzése. „A világgazdaság a 21. század küszöbén” fejezetben szövegesen négy alkalommal fordul elő Afrika, illetve a kontinens valamelyik országa. A szöveges ismeretekben a világ legfejletlenebb országcsoportjai közé sorolható afrikai államok helyzetét (például Etiópia) adatokkal illusztrálja. Ugyanakkor 16 világtérképen és egy táblázatban Afrikának és országainak jelenlegi világgazdasági pozíciója leolvasható.

„A gazdasági élet szerkezete és területi átalakulása” című fejezetben is a világtérképek, ábrák dominálnak. A szöveges leírásban a talajpusztulás és a sivatagosodás, illetve a vízhiányos területek felsorolásához példaként afrikai területek szolgálnak. A legelmaradottabb gazdálkodási formák színtereként is Afrika neve kerül legtöbbször elő, sajnálatos, hogy képi illusztrációval nem éltek a szerzők. A szétszórta előforduló szövegben a fejlődő országok – így az afrikai országok is – vízerőműveiről és energiatermeléséről is szó esik, de itt is illusztráció nélkül.

Végül napjaink globális problémái témakörben történnek utalások Afrikára, például hogy az alacsony élelmezési színvonalú államok csaknem kétharmada az afrikai kontinensen található. A fejezet második felében elhelyezett folyóirat- és újságcikkek, valamint a mellékelt világtérképek alapján is érzékelhető Afrika, de különösen Fekete-Afrika leszakadása. A tankönyv egészére elmondható, hogy az döntően a térképek, az ábrák, táblázatok elemzésével biztosítja az Afrika-kép bővülését.

Tematikus súlypontok elemzése

Az általános iskolai tankönyvben a tantárgy jellege és célkitűzése miatt a természeti környezet, a gazdaság jellemzői, a globális problémák és az életkörülmények nehézségei, a szegénység kerülnek a tananyag középpontjába. A leggyakrabban említett gazdasági formák a mezőgazdaság, különösen a növénytermelés (41 alkalommal említ növényfajtákat a szerző), a bányászat stb. Vagyis a primer szektornak és a kitermelőiparnak van prioritása a kontinens gazdaságában. Ez választ is ad elmaradottságának okaira. A történelmi múlt és a politikai vallási élet jellemzői csak a társadalmi-gazdasági folyamatok megértéséhez szolgálnak. Nagy hangsúlyt kap a természeti környezetnek a bemutatása, ezzel viszonylag korrekt természeti Afrika-kép birtokába kerülhetnek a tanulók. A társadalmi-gazdasági környezetnek a jellemzése nem részletes, döntően a hátrányok, az elmaradottság hangsúlyozódik. A tankönyv írója a legnagyobb figyelmet a globális problémákra irányítja. Összesen 24-szer fordul elő olyan szó, amely az éhezéssel, a szegénységgel kapcsolatos.

Az „Általános természetföldrajz” tankönyvben levő tananyag tovább árnyalja a természeti Afrikáról alkotott képet. A tantervi követelményekhez igazodva kevésbé foglalkozik a gazdasági folyamatokkal, viszont vizsgálja az ember szerepét a társadalmi-gazdasági folyamatokban. Így kerül bemutatásra az emberiség nyelvi és vallási megoszlása, rajzolható fel Afrika nyelvi képe. A kontinens népességének struktúrája és településeinek típusai a világ többi térségével való összehasonlításban elemezhetők.

Az „Általános társadalomföldrajz” tankönyvben a tantervi célkitűzéseknek megfelelően a társadalmi-gazdasági tér jellemzői, a gazdasági élet változásai és a globális problémák kapnak kitüntetett figyelmet. Ezekben a fejezetekben fordul elő nagyobb gyakorisággal a kontinens gazdasági életére tipikusan jellemző formák bemutatása, egy-egy természetű növény vagy gazdálkodási forma jellemzése. Általában a gazdasági jellemzők

közül azokat részletezi, amelyek az elszegényedésre, a korszerűtlen technikára és technológiára utalnak.

A földrajzkönyvek elemzésének összessége

A három tankönyvben szereplő tananyag korszerű, a legújabb szaktudományi ismeretek transzformált változata. Adatbázisa viszonylag friss, korszerű.

A témával kapcsolatos előítéleteket, preconcepciókat – mint a rabszolganégek hazája, elmaradottság, szegénység, az AIDS és a vírusos betegségek kontinense stb.– részben megszünteti, de tudatosan nem törekszik a változó Afrika és az eltérő fejlettségű régiók bemutatására. Az általános iskolai tanulóknak egy változatos természeti adottságú, egzotikus élővilágú, elmaradottsággal, szegénységgel és problémákkal küzdő Afrika-kép születik meg. Ez az Afrika-kép kissé egyoldalúan módosul a középiskolás évek alatt. Elsősorban az egyedi természeti sajátosságok jellemzőinek részletesebb bemutatása árnyalja a természeti adottságokról alkotott képet. A gimnáziumi tankönyvek által megjelenített Afrika-kép a környezeti és társadalmi-gazdasági problémákra fókuszálva kissé torzul.

Összességében úgy véljük a három tankönyv által közvetített Afrika-kép elég egyoldalú. Nem teremti meg egyik tankönyv sem azt az ismeretháttérrel, amelynek birtokában az értékrendbeli, világnézetbeli, vallási és kulturális különbségek érthetővé válhatnak és a tanulók kíváncsian kutattának az Afrikáról szóló könyvek között.

A történelem tankönyvek Afrika-képe

A történelem tanítása Magyarországon – igazodva az iskolaszervezeti sajátosságokhoz – két ciklusban történik: az általános iskola felső tagozatán (5–8. osztály) és a középiskolában (9–12. osztály). E szisztéma szerint a történelmi tananyag tárgyalására kétszer kerül sor, mégpedig úgy, hogy alsóbb szinten az általános iskolai munka inkább a múltat élményszerűen megjelenítő történetek tanításán, viszonylag kevés tényanyag elsajátításán és egyszerűbb összefüggések megértésén alapul, míg gimnáziumban és szakközépiskolában az általános iskolában tanult ismeretek elmélyítésére kerül sor és nagyobb hangsúlyt kap a történelmi megismerést szolgáló készségek és képességek fejlesztése is.

A tantervek kb. fele-fele arányban írják elő a nemzeti és az egyetemes történelmi témák tanítását. A tankönyvekben megjelenő egyetemes történelmi témák zöme az európai történelemhez kötődik. Az Európán kívüli kontinensek történelme sem a tantervekben, sem pedig a tankönyvekben nem szerepel külön, önálló fejezetként. Az Európán kívüli kontinensek, régiók, országok és népek csak annyiban kerülnek szóba, amennyiben az európai és (nemzeti) történelemhez szorosan kapcsolódnak. Egy-egy kontinensről kompakt, összefoglaló ismereteket a tanulók inkább földrajz órákon kapnak. Történelem órákon a kontinensek pusztán a történelmi események színtereiként szerepelnek, önálló történetükkel, sajátos fejlődésükkel a tanulók nem ismerkedhetnek meg részletesen.

Mind a történelem tantervek (NAT, kerettanterv), mind pedig a tankönyvek minimális tényanyagot tartalmaznak Afrika történetéről. Bár a Nemzeti Alaptanterv egyik hangsúlyos tartalmi és fejlesztési követelménye a multikulturális szemlélet jegyében a más népek, kultúrák, szokások megismertetése a tanulókkal, Afrika sem kontinensként, sem pedig államok együtteseként nem szerepel a követelményekben.

A szövegfajták szerinti elemzés (7)

Ha megvizsgáljuk az Afrika-témának az egyes szövegfajtákban megjelenő oldal- és darabszámát, megállapítható, hogy alapvetően a tankönyvi szövegek dominálnak. Az ábrák, képek és térképek száma átlagosan 2–3. Ez alól két kivétel található: az általános iskolai 5., 7. és a középiskolai 9., 11. osztályos tankönyvek, itt ugyanis a nem szöveges illusztrációk száma 10 és 27 között mozog. E ténynek igen kézenfekvő a magyarázata, hi-

szen az 5. és 9. évfolyamon az ókori Kelet, azon belül is az ókori Egyiptom történetével, valamint a pun háborúkkal részletesen foglalkoznak mind az általános, mind a középiszkolai tankönyvek. Ugyanez mondható el a 7. és a 9. osztályos tankönyvekről, amelyekben a földrajzi felfedezések és gyarmatosítás témakörön belül viszonylag sok kép, ábra, illetve térkép támasztja alá a történelmi tények tárgyalását. A többi (a középkorral, illetve a 20. századdal foglalkozó) témánál elenyésző azon információforrások száma, amelyekben Afrika szerepelne.

Tematikus súlypontok elemzése

Ha az egyes szövegfajtaikat tartalmuk szerint vizsgáljuk, megállapítható, hogy az 5. osztályos tankönyvben mind a szövegek, mind a grafikus és kartografikus illusztrációk az ókori Egyiptomhoz kapcsolódnak. Az 5. osztályos olvasókönyvben viszonylag sok szemelvény foglalkozik Egyiptommal: a hieroglifák rejtélyével, *Tutanhamon* fáraó sírjának feltárásával, a korabeli emberek életével. A képeken főleg a piramisokat, az egyiptomi művészet remekeit (szobrokat, hieroglif feliratokat), az öntözéses gazdálkodás egyiptomi formáját láthatjuk. A fenti megállapítások igazak a gimnáziumi 9. osztály tankönyvére is: a szövegek elsősorban Egyiptommal foglalkoznak. A másik nagy téma a pun háborúk, ahol Róma és Karthago viszonyát taglalja a szerző, valamint a pun állam társadalmi és politikai felépítését, a karthagói hadsereget.

A 6. osztályos tankönyvben sem szöveg, sem kép, de térkép sem utal Afrika történetére. Egyedül a tankönyvhöz kapcsolódó olvasókönyvben található egy szemelvény, amely a Jóreménység-fok eléréséről szól, ám kép és térkép nélkül. Egy rövid szemelvény „Mít örököltünk az araboktól” címmel sorra veszi az arab kultúra azon elemeit, amelyek nélkül „elképzелhetetlen mai életünk”. A tanulók megtudhatják ebből, hogy az arabok közvetítésével jutottak az ókori tudomány eredményei Európába, hogy tudományos eredményekkel a matematika, az orvostudomány, a kémia és a csillagászat területén kiemelkedőt alkottak. Világhírűek voltak iskoláik, könyvtáraik, de a művészetek (az építészet, az iparművészet) területén is híresek voltak, valamint „a lótenyésztésben mesterei lettek a világnak.” A 10. osztályos középiszkolai tankönyvben mindössze egyetlen mondat említi meg, hogy 1487-ben *Diaz* elérte a Jóreménység-fokát. Európa politikai és gazdasági átalakulását a földrajzi felfedezések után bemutató ábrán Afrika mint rabszolgát szállító kontinens, valamint az Európából érkező értéktelen dísz tárgyak befogadója szerepel – minden szöveges kommentár nélkül. A felfedezések kapcsán részletesen szól a gimnáziumi tankönyv a prekolumbián kultúrákról és népekről, viszont az afrikai kontinens felfedezések előtti történetével kapcsolatban semmilyen információt nem kapnak a tanulók, és nincs utalás a földrajz órákon tanultakra sem. Sajnálatos módon hiányzik a felfedezések tárgyalása során a perspektíva váltás, tehát annak jelzése, hogy maga a „felfedezés” kifejezés tipikusan európai dimenzió, hogy a „felfedezett” kontinensek már az európaiak megjelenése előtt is léteztek, hogy sajátos történelmi fejlődésük során az európai kultúrától ugyan különböző, de mégiscsak létező államfejlődési, gazdasági, kulturális stb. formációkkal rendelkeztek.

A 7. osztályos tankönyv első oldalán található egy világtérkép, amelyen az összes kontinens látható, mégpedig különböző térképészeti jelekkel besatírozva, aszerint, hogy mely területeknek volt kapcsolata az úgynevezett atlanti, azaz európai típusú központtal. A térképről világosan leolvashatják a tanulók, hogy Afrika egész területe, a Nílus-völgyét kivéve fehér, jelöletlen, tehát Afrikának nem volt kapcsolata Európa atlanti centrumával.

A tankönyv 4. leckéje viszonylag részletesen tárgyalja Afrika 18–19. századi történetét. A tanulók megtudhatják a tankönyvből, hogy a Szahara két részre osztja az afrikai kontinenset, és az északi területek az ókortól kezdve szoros kapcsolatban voltak a Földközi-tenger medencéjének európai és ázsiai országaival. A tankönyv jelzi, hogy a középkorban Észak-Afrika az Arab Birodalom része és hogy a 17–18. században Marokkó kivé-

telével ezen országok a Török Birodalom fennhatósága alá kerültek. Megmagyarázza a tankönyv szerzője a „Fekete-Afrika” kifejezést is, hiszen utal arra, hogy a Szaharától délre eső területeken élő őslakosok után nevezzük így a kontinens ezen részét. Röviden szó van arról is, hogy a törzsi viszonyok között élő népek a történelem során csaknem teljes elzártságban éltek, földműveléssel foglalkoztak, de anyagi kultúrájuk (például a vasfeldolgozás) figyelemre méltó. Ezután a portugál, angol és holland felfedezések következményei olvashatók a tankönyvben, mindenekelőtt a telepek kialakulása. A lecke utolsó bekezdése a 18. századtól tömeges méretűvé vált rabszolga-kereskedésről szól. A szerző „gyalázatos” intézménynek nevezi a rabszolga-kereskedést, amely megtizedelte a belső-afrikai törzseket és „óriási hasznot hozott az európai és arab rabszolga-kereskedőknek”. Végül megemlíti, hogy ennek köszönhetően virágzott fel néhány nyugat-afrikai állam is (Asanti, Dahomay, Benin). A leckéhez egy kép („Rabszolgahajó útja Közép-Amerika felé”) és egy térkép tartozik, amely a rabszolga-kereskedelem fő központjait és irányait jelzi 1562 és 1870 között. A térképről leolvasható, hogy a tárgyalt időszakban közel 10 millió rabszolgát hurcoltak el főként amerikai gyarmatokra.

A 7. osztályos történelmi olvasókönyvben egy híres Afrika-utazótól, *Magyar László*-tól olvashatnak leírást a tanulók a kimbunda népről. A hiteles leírás, amely még az európaiak megjelenése előtti állapotokat tükrözi, betekintést ad a törzsfőnök-választás szertartásába. Valamint azt is bizonyítja (leírva e nép szörnyű pusztításait), hogy a gátlástalan és értelmetlen háborús pusztítás nemcsak európai vagy ázsiai sajátosság. Bár a szöveggyűjtemény e részlete, amely a kimbunda nép kannibalizmusáról szól, alkalmas lehet negatív előítéletek képződésére, de a tankönyvi szöveg nagyon direkt, egyértelmű jelzője, amellyel „gyalázatos”-nak minősíti az európaiak rabszolga-kereskedelmét, illetve a szöveggyűjtemény szerkesztőjének kommentárja, amely elítéli a kimbunda nép véres hódításait, úgy véljük, képes egyensúlyt teremteni az eltérő szemléletű szövegek között.

Történelem órákon a kontinensek pusztán a történelmi események színtereiként szerepelnek, önálló történetükkel, sajátos fejlődésükkel a tanulók nem ismerkedhetnek meg részletesen.

A 11. osztályos tankönyvben nem egy fejezetben, hanem szétszórta jelennek meg az afrikai kontinenssel kapcsolatos információk. Az „Európa határain túl” címet viselő leckében a *Mohamed Ali* vezette egyiptomi modernizációs törekvésekről van szó. Majd hosszasan taglalja a tankönyvszerző az európai nagyhatalmak 19. századi gyarmatosítását. India, Kína, Latin-Amerika gyarmatosítása mellett képet kaphatnak a tanulók Afrika leigázásáról is. A *Cecil Rhodestól*, Dél-Afrika gyarmatosítójától származó forrásrészletből kíméletlen nyersséggel világlik ki az angol gyarmatosítás fő célja: új földterületek szerzése, a fölösleges lakosság letelepítése, valamint az angol áruk számára piacok biztosítása. Ez utóbbit egy korabeli karikatúra (egy angol szappan reklámfelirata előtt csodálkozó néger bennszülöttek állnak) is alátámasztja. A kontinens nyílt katonai és politikai gyarmatszervezése mellett a tankönyv két korabeli karikatúra segítségével példát hoz az alávetés egyéb formáira is. E képeken az afrikai lakosság tudatlan emberek tömegeként jelenik meg, akik találkoznak az európai civilizációval. Szerencsére mind a képek melletti kérdések, mind pedig a tankönyvi szöveg, illetve a szöveges források kontroverzív szemléletű válogatása megakadályozza a negatív sztereotípiák kialakulását. A gimnáziumi tankönyvre ugyanaz mondható el, mint fentebb az általános iskolaira: a tankönyvszerző nem hagy kétséget afelől, hogyan kell értékelni a nagyhatalmaknak a világ felosztására tett lépéseit. A gyarmatosítás leírására szolgáló jelzők és kifejezések (gátolás nélküli, erőfitogtató, kíméletlen, terjeszkedési kényszer stb.) egyértelmű értékítéletet hordoznak. A kiválogatott források mindegyike az európai hódítás brutalitását, kíméletlenségét és – különösen a Cecil Rhodes-idezetben – cinizmusát illusztrálja. Mindezt

tényszerűen támasztja alá az Afrika felosztását ábrázoló térkép is, amelyről a tanulók megállapíthatják, hogy a századfordulóra csak az olasz gyarmatosítókat visszaverő Etiópia és az amerikai négerek alapította Libéria maradt független. Végül két kép és egy rövid tankönyvi szöveg segítségével információt szerezhetnek a tanulók az 1899 és 1902 között zajlott angol-búr háborúról is.

A 8. osztályosok számára készült tankönyvben a II. világháború története kapcsán az afrikai hadszíntér említődik, az 1943-as észak-afrikai hadiesemények befejezését egy térképrészlet illusztrálja, amit jól egészít ki a történelmi olvasókönyvben szereplő szemelvény *Rommel* és *Montgomery* hadműveleteiről. Afrika 20. századi történetével kapcsolatos ismeretek (gyarmati felszabadító mozgalom, a globális világ problémái, AIDS, éhezés, háborúk stb.) egyáltalán nem szerepelnek a tankönyvben.

A 12. osztályos középiskolai tankönyv hasonlóan a 8. osztályoshoz nagyon szétszórta ismereteket közöl. Összefüggő, Afrika 20. századi történetét röviden bemutató fejezet nincs a tankönyvben. Ennél is nagyobb hiány azonban, hogy szinte semmi szó nem esik a dekolonizáció folyamatáról, az afrikai országok mai problémájáról, a kontinens sokféleségéről.

A történelem tankönyvek elemzésének összegzése

A történelem tankönyvek elemzésének végére érve elmondható, hogy történelem tankönyveinkben egy sajátos Afrika-kép érhető tetten. Azt nem lehet mondani, hogy tanulóink semmilyen információhoz nem jutnak tankönyveik segítségével Afrikáról. Vannak olyan történelmi korok, amelyek jól reprezentáltak (ókori Egyiptom, földrajzi felfedezések, gyarmatosítás), viszont bizonyos (általunk fontosnak tartott) témák egyáltalán nem szerepelnek még említés szintjén sem (Afrika története a 17. századig, a 20. századi Afrika történetének főbb vonása, különös tekintettel napjainkra). Ami leginkább feltűnő, hogy a relatíve nagy és differenciált ismerethalmaz Afrikáról, amellyel a 8. éven tartó történelemtanulás során tanulóink találkozhatnak, nem áll össze egységes képpé. Egy kaleidoszkóp-szerű, színes, mindenhol egy keveset felsorakoztató tananyaggal állunk szemben, amelynek azonban nincsenek markáns építőelemei, jól megragadható fogódzói.

Az Afrika-kép vizsgálata kapcsán le kell vonnunk a tanulságot, hogy történelemtanításunk még mindig egyoldalúan Európa-centrikus, amely leginkább abban nyilvánul meg, hogy minden más nép, kultúra történetét kizárólag európai relációban és dimenzióban vizsgálja. Ahogy már fentebb is jeleztük, nem találkoztunk multiperspektivikus megközelítéssel, annak ellenére sem, hogy tanterveinkben ez a kíváncsi benne szerepel. Pedig éppen a földrajzi felfedezések, illetve a gyarmatosítás témája adna arra különösen jó lehetőséget, hogy számba vegyük a tőlünk eltérő szemléletű, érdekű népek, népcsoportok szempontjait, hogy tanulóinkat képessé tegyük arra, hogy ugyanazt az eseményt mások „szemüvegén” keresztül is látni tudják. Nagy deficitje a magyar történelem tankönyveknek a kontinens dekolonizációs folyamatának tárgyalása, illetve napjaink égető problémái történelmi gyökereinek feltárása. Ugyancsak hiányolható annak a ténynek a kimondása, hogy mind nyelvi, mind gazdasági, kulturális, politikai szempontból igen megosztott térségről van szó.

Konklúziók

Mind a földrajz, mind a történelem tankönyvekben szereplő afrikai ismeretek, információk és tankönyvi források mennyisége – összehasonlítva más Európán kívüli kontinensekkel – végül is nem mondható kevésnek. A két tantárgy tankönyvei azonban nem építenek egymásra, a tantárgyi koncentráció lehetőségét csak ritkán használják ki. Ebből kifolyólag elvész a szinergikus hatás, a sokféle földrajzi és történelmi ismeret nem alkot egységes, koherens képet. A földrajz és történelemtankönyvekben felmért Afrika-kép tö-

redezett, motiváló ereje gyenge, nem ösztönzi a tanulókat ennek a hallatlanul gazdag és sokféle országnak és az ott élőknek a megismerésére.

Afrika országai közül Egyiptom ókori története, valamint a gyarmatosítás téma túlréprezentált. Bár szélsőségesen negatív klisék, előítéletek nincsenek a tankönyvekben, a földrajz könyvekben Afrika mégis egyoldalúan, a szegények kontinenseként jelenik meg, a történelem tankönyvekben pedig az európai hatalmak befolyási övezeteként.

Mind a földrajz, mind a történelem tankönyvekből hiányzik egy rövid összegzés a kontinens saját történetéről. A történelem tankönyvek Afrika-képe igen egyoldalú, a közzölt ismeretek az európai történelemhez igazodva szelektívek. Afrika az európai nagyhatalmak számára fontos gazdasági, politikai, katonai események színtere, a kontinensnek saját története azonban nincs. Végül teljességgel hiányoznak az itt élő népek életét, szokásait, mentalitását, kulturális eredményeit és kincseit történetiségében bemutató kultúr-történeti fejezetek.

A tantervfejlesztők és tankönyvírók előtt álló jövőbeni feladat így az alábbiakban foglалható össze: e hatalmas kontinens komplex realitásainak bemutatása csak differenciált megközelítéssel lehetséges. Mennyiségi szempontból ez azt jelenti, hogy jóval több tankönyvi tér szükségeltetik a kontinens árnyalt, sokoldalú bemutatásához, minőségi szempontból pedig az egyoldalú, kizárólagos európai megközelítés meghaladását és a kontinens saját perspektíváinak, látószögének érvényesítését tartjuk kívánatosnak.

Jegyzet

(1) A cikk rövidített, angol nyelvű változata elhangzott a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság konferenciáján 2004. szeptember 24-én, Rabatban.

(2) *Nemzeti Alaptanterv* (1995) (Kiadja a Művelődési és Közoktatási Minisztérium). Korona K., Budapest.

(3) Az elemzett tankönyvek listája: Füsi L. – Mészárosné – Nagyné (2003): *Földrajz az általános iskola 7. évfolyama számára*. Budapest. Nemerikényi A. – Sárfalvi B. (2000): *Általános természetföldrajz a gimnáziumok számára*. Budapest. Bernek Á. – Sárfalvi B. (2001): *Általános társadalomföldrajz a gimnáziumok számára*. Budapest. Filla István (1999): *Történelem az általános iskola 5. osztálya számára*. Korona, Budapest. Filla István (1996): *Történelmi olvasókönyv az általános iskola 5. osztálya számára*. Korona, Budapest. Balla Árpád (1997): *Történelem az általános iskola 6. osztálya számára*. Korona, Budapest. Balla Árpád (1997): *Történelmi olvasókönyv általános iskola 6. osztálya számára*. Korona, Budapest. Závodszy Géza (1997): *Történelem az általános iskola 7. osztálya számára*. Korona, Budapest. Závodszy Géza (1997): *Történelmi olvasókönyv az általános iskola 7. osztálya számára*. Korona, Budapest. Dürr Béla (1997): *Történelem az általános iskola 8. osztálya számára*. Korona, Budapest. Dürr Béla (1996): *Történelmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Korona, Budapest. Száray Miklós (2003): *Történelem I. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Szabó Péter – Závodszy Géza (2001): *Történelem II. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Závodszy Géza (2002): *Történelem III. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Salamon Konrád (1996): *Történelem IV. a középiskolák számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

(4) Nemzeti Tankönyvkiadó, Korona Kiadó.

(5) Hillers, Elfriede (1984): *Afrika in europäischer Sicht. Eine vergleichende Untersuchung zur Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen. Erdkundelehrbüchern. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bnd 38.)* Braunschweig.

(6) Terjedelmi korlátok miatt nem térünk ki a tankönyvek didaktikai-metodikai elemzésére.

(7) Tekintettel a magyar történelemtanítás fentebb említett koncentrikus jellegére, azaz hogy az általános iskolában megtanított történeti témák tanítása bővebb és mélyített formában a középiskolában újakezdődik, ezért az azonos korokat tárgyaló tankönyveket egymás mellett tárgyaljuk: óskor, ókori Kelet, görög és római történelem: 5. és 9. osztály; középkor, újkor (18. századig): 6. és 10. osztály; 18–19. század: 7. és 11. osztály; 20. század: 8. és 12. osztály.

A földrajz helye a hazai oktatási rendszerben

„Amikor fejlődésben lévő fiatalok számára megpróbáljuk láthatóvá tenni a világ nagyságát és szépségét, abban is reménykedünk, hogy felébresztjük érdeklődésüket ennek belső összefüggései iránt.”
Konrad Lorenz

A Földünk-környezetünk műveltségi területre – illetve az ennek megfelelő tantárgyra – új feladatok hárulnak a NAT keresztтанtervi követelményeinek teljesítésében. Ugyanakkor a szaktanárok többsége nem tartja kielégítőnek a tárgy presztízst és a rendelkezésre álló időkeretet.

Közhelynek számít, hogy a műveltség gerincét minden időben a társadalom által szükségesnek tartott dolgok ismerete alkotta; ezek körének meghatározása tehát végső soron a társadalom feladata, s ilyen formán kiemelkedően fontos közügynek kellene tekintenünk. Ezzel szemben az elmúlt másfél évtized korszakos jelentőségű – bár nem mindig konzekvens – oktatásügyi reformjai az írott és elektronikus médiában alig keltettek figyelmet és az új tantervek értékrendjéről s tartalmi célkitűzéseiről nem bontakozott ki széleskörű, nyilvános vita. A szűkebb szakmai közegetől eltekintve ugyanígy érdemi kritikai visszhang nélkül maradtak az új tankönyvek is – holott ezek a legnagyobb példányszámban megjelenő és a jövő közműveltsége szempontjából valószínűleg a legnagyobb hatású írásművek. Épp ezért különösen örvendetes, hogy e folyóirat hasábjain most lehetőség nyílik egy-egy tantárgy – jelen esetben a földrajz – helyzetének sokoldalú bemutatására és elemzésére.

A földrajztól a „Földünk-környezetünk”-ig

A földrajz tanítása a felvilágosodás korában lett általánosan elismert része az európai oktatási rendszereknek. Hazánkban a Ratio Educationis 1777-ben tette kötelező

tantárggyá a királyi gimnáziumok valamennyi osztályában, s egyszersmind sok, akkortájt újnak és igen korszerűnek számító módszertani útmutatást is megfogalmazott. Az elmúlt több mint két évszázad alatt természetesen mind a társadalom igényei, mind a pedagógiai és a szaktudományi ismeretek gyorsan fejlődtek és ez a földrajz változó tantervi súlyában és követelményrendszerében is tükröződött. A 20. század végén oktatott földrajz már korántsem csupán leíró, hanem oknyomozó és szintetizáló jellegű tantárgy, amely összekötő kapocs a természet- és társadalomtudományi ismereteket közvetítő tárgyak között. A földrajz keretein belül számos fontos – az általános képzést nyújtó iskolatípusokban önállóan nem képviselt – tudományterület (például földtan, meteorológia, hidrológia, térképészet, csillagászat, demográfia, urbanisztika, közgazdaságtan) alapvető ismeretanyaga integrált formában jelenik meg.

A földrajznak ez a sajátos jellege indokolta, hogy a Nemzeti Alaptanterv (NAT, 1995) készítői önálló műveltségi területként kezeljék. A műveltségi terület elnevezése („Földünk és környezetünk”) azonban nem volt épp szerencsés, hiszen egyrészt a Föld nem tekinthető a ma élő emberiség kizárólagos birtokának, másrészt a Föld és a (földi) környezet nem minősíthetők egymás mellé rendelt fogalmaknak, mint azt

az „és” kötőszó sejtjeni engedi. Ennek ellenére a kerettantervek készítésének idején – teljesen szokatlan módon – a tantárgy korábbi nevét is a műveltségi területével változtatták fel, majd ugyanezt az elnevezést – kissé helyesbített formában (‘Földünk-környezetünk’) – a NAT 2003 is átvette.

A NAT 2003 koncepciójának kimunkálásakor újból vita tárgyává lett az a – véleményünk szerint jól megfontolt – döntés, amely a ‘Földünk-környezetünk’ témakört külön művelődési terület rangjára emelte. *Báthory* (2003) a földrajz tanítására fordított – mint látni fogjuk, amúgy is csekély – időnek az ‘Ember és társadalom’, valamint az ‘Ember és környezet’ blokkok között történő felosztására tett javaslatot. Legújabbán *Ballér* (2004) fejezte ki kételyeit a műveltségi terület kiemelését illetően. Mindkettőjük érvelésében kulcsszerepet játszott az európai oktatási rendszerek tantervi időfelosztásáról általuk közölt összehasonlító táblázat, amely azonban a felhasználott forrás (*Key data*, 2002) teljes félreértéséről tanúskodik. Az eredeti táblázat szerkesztői ugyanis mindössze annyit tettek, hogy a különböző országokban más-más néven oktatott sokféle tantárgyat az időkeret számszerű összehasonlítása céljából önkényesen csoportokba rendezték, és például a földrajzot a társadalomismereti kategóriába sorolták be. Az így összeállított táblázat tehát az egyes országok tantervkészítési elveire és gyakorlatára, az esetleg megkülönböztetett műveltségi területekre vagy a tantárgyak rendszerére vonatkozóan semmiféle következtetéshez nem nyújt alapot.

A földrajztanítás és a műveltségi területek közös követelményei

A kívánatos műveltség tartalmát illető – feltételezett – társadalmi közmegegyezés alapján kijelölt fejlesztési követelményeket a NAT (1995) úttörő módon foglalta egy-ségbe, külön kiemelve közülük azokat, amelyeknek az egész oktatást át kell hatniuk. A műveltségi területeknek e közös – keresztantervi – követelményeit a későbbi szabályozások – így a NAT 2003 – csak-

nem változatlan formában vették át. Bár a közös követelmények kisebb-nagyobb mértékben valamennyi tantárgyra, illetve műveltségi területre rónak bizonyos felelősséget, közöttük több olyan is van, amelynek elérése a földrajz különösen aktív szerepvállalását feltételezi. Ezt támasztják alá a hazai oktatási intézmények, szakértők és tanárok igen széles körében végzett reprezentatív kérdőíves felmérések (*Útóné* 2004a, 2004b) a földrajz által közvetített értékekről, valamint a külföldi tapasztalatok és irányzatok, amelyeket az IGU (Nemzetközi Földrajzi Unió) 1992-ben elfogadott alapvető dokumentuma, a ‘Földrajztanítás Nemzetközi Charta’-ja foglalt össze.

A keresztantervi követelmények közül a földrajznak a környezeti nevelésben betöltött kulcsfontosságú szerepét a műveltségi terület, illetve a tantárgy hivatalos elnevezése (‘Földünk-környezetünk’) önmagában is hangsúlyossá teszi. Minthogy a NAT ezirányú, példás részletességgel kifejtett irányelvei jól ismertek, ezúttal a Nemzetközi Charta tömör összegzését idézzük:

„A földrajztanítás (a környezeti neveléshez) oly módon járul hozzá, hogy biztosítja: az egyének ébredjenek tudatára saját viselkedésük és a társadalmi magatartás következményeinek, jussanak hozzá a megfelelő információkhoz és tegyenek szert a szükséges jártasságokra, amelyek képessé teszik őket a környezet szempontjából ésszerű döntésekre, végezetül pedig fejlődjön ki bennük a cselekvéseiket irányító környezeti etika.”

A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos nevelési célok a NAT 2003-ban a korábbiaknál nagyobb súllyal jelennek meg. Az IGU Oktatási Bizottságának elnöke így foglalta össze a földrajztanítás e téren teljesítendő feladatait (*Houtsonen*, 2002):

- nyújtson alapvető ismereteket a tanulók számára a fenntartható fejlődés társadalmi, gazdasági és kulturális dimenzióiról;
- tegye jártassá őket a természeti, az épített és a társadalmi környezet változásainak elemzésében és értékelésében;
- ismertesse meg velük a környezetbarát, hatékony és fenntartható termelési módokat és életformákat;

– ébresszen felelősségtudatot a fiatalokban, s tegye őket meggyőződéssel, aktívan elkötelezetté hazájuk és az emberiség fenntartható jövője iránt.

A hon- és népismeret tantervi követelményeinek teljesítésében a történelem és a magyar irodalom mellett a földrajztanításnak mindig meghatározó jelentősége volt. A haza földrajzának alapos megismertetése és az ehhez közvetlenül kapcsolódó erkölcsi értékek, attitűdök kialakítása szinte valamennyi ország oktatási rendszerében kiemelt helyet foglal el.

A tágabb hazához való kötődés, az európai azonosságtudat kialakítása és az emberiség közös, globális problémáiról s ezek bonyolult összefüggéseiről adott áttekintés ugyancsak régóta a földrajz feladatai közé tartozik. Az európai integráció folyamatainak és működésének bemutatása már 1978 óta tág teret kapott a központi tanterv alapján készült egységes középiskolai földrajz tankönyvekben, s ezzel hazánk jóval megelőzte a legtöbb nyugat-európai országot is. Említést érdemel, hogy a közelmúltban végzett felmérés során már a nyolcadik osztályos tanulók is a földrajz tantárgyat jelölték meg európai uniós ismereteik fő forrásaként. (*Karlovitz, 2004*)

Az információs és kommunikációs kultúra, a megismerési képességek fejlesztése, valamint az egészséges életmódra nevelés terén a földrajzban – több más tantárgyhoz hasonlóan – igen sok lehetőség rejlik. A pályorientáció esetében ismét kiemelésre kívánkozik, hogy a tantárgy számos természet- és társadalomtudomány alapjainak és módszereinek megismertetése révén az ezek iránti érdeklődést is fölkeltsi. A felvételi vizsgák tapasztalatai egyértelműen tükrözik, hogy a geológus, meteorológus, csillagász, térképész, hidrológus, sőt nem csekély részben a közgazdasági, idegenforgalmi vagy kereskedelmi pályára készülők is a földrajztanításból merítették a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez szükséges ismereteket és motivációt.

A NAT jövőbe mutató, átfogó nevelési követelményeinek e rövid áttekintése minden bizonnyal érzékelteti: a személyiség fejlesztésében, a 21. század európai és ma-

gyar polgárától elvárható műveltség megalapozásában rendkívül fontos feladatok várnak a földrajztanításra. Újfajta kihívást jelent a tantárgy oktatói számára a tömegkommunikáció és az informatika forradalma is. Nyilvánvaló, hogy sem az írott és az elektronikus sajtóban, sem az interneten elérhető tömegtelen információ nem nyújt tudományosan megalapozott, hiteles és rendszerezett ismeretanyagot, nem alakít ki koherens világképet. A hírek özönében való eligazodásra, az összefüggések felismerésére, az információk közötti ésszerű válogatásra, hitelességük mérlegelésére, értelmes befogadásukra a közoktatásnak – nem kis részben a földrajztanításnak – kell képessé tennie a fiatalokat. Ehhez azonban természetesen időre van szükség. Nem meglepő, hogy a már idézett reprezentatív felmérés (*Ütöné, 2004a, 2004b*) szerint a szaktanárok kétharmada a földrajz oktatásának jelenlegi legnagyobb problémáját az időkeret szűkösségében látja. Ez indokolja, hogy a tantárgy helyzetét a továbbiakban a rendelkezésre álló tantervi idő szempontjából vizsgáljuk meg.

A tantervi idő alakulása

A NAT egyik szellemi atyjaként tisztelt Báthory (2003) álláspontja szerint az egyes tantárgyak tanítására rendelt idő nem vagy alig függ össze az adott területen elért tanulói teljesítménnyel. Ez a vélemény – melyet pontosan nem idézett külföldi kutatási eredményekre alapoz – általánosságban is vitatható. Közismert tapasztalat ugyanis, hogy heti két óránál kisebb időkeretben a tantárgyak oktatása gyorsan veszít hatékonyságából. A korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása eredményesebb ugyan, de egyszersmind több időt is igényel, mint az anyag pusztá „leadása”, az egyszerű tanári magyarázat. Ám ha az ismeretek átadását sikerülne is gyorsítani, a nevelési célok eléréséhez nélkülözhetetlen marad a tanár személyiségének hatása, amelynek kifejtéséhez megint csak időre van szükség. A szemléltetés – különösen a világháló és a multimédia révén hirtelen kibővült lehetőségei miatt –

szintén több és több időt kívánna. Az alábbiakban arra a kérdésre igyekszünk objektív választ keresni: vajon indokolt-e, hogy a földrajztanítás legfőbb gondját a tanárok túlnyomó többsége a szűkös tantervi időkeretben látja vagy ezúttal is csupán valamiféle partikuláris érdek megnyilvánulásáról, esetleg a szaktárgy iránti – megbo-csátható – elfogultságról van szó.

A NAT (1995) tíz műveltségi területe közül a „Földünk és környezetünk” volt az egyetlen, amelyik sem az 1–4. osztály, sem az 5–6. évfolyam tantervében nem kapott helyet, és csupán a 7–10. osztályban jelent meg, ráadásul ott is minden más műveltségi területnél kisebb arányban (4–7 százalékkal) részesedve az órakeretből. A későbbi szabályozások sem hoztak érdemleges változást; így a legtöbb helyi tanterv a 7–8. osztályban heti 1,5 órát, a 9–10. osztályban 2–2 órát biztosít a földrajz tanítására.

A tantervi idő felosztásáról a NAT készítése, valamint revíziója során – meglehetősen szűk körben – Báthory (2003) szerint az oktatáspolitikai prioritások, a hazai tantervi hagyományok és a nemzetközi trendek alapján döntöttek. A közös (keresztantervi) követelményeket joggal tekinthetjük oktatáspolitikai prioritásnak, és könnyen belátható, hogy a földrajzra ezek

teljesítésében – különös tekintettel a környezeti nevelés és az európai azonosságutdat növekvő fontosságára – a korábbiaknál nagyobb szerep hárul. Ez szöges ellentétben van a tantárgy oktatására szánt csekély órászámmal. Ha pedig a tantervi hagyományokat vesszük alapul (1. táblázat), azt látjuk, hogy a földrajztanítás heti órászáma minden idők abszolút minimumára zsugorodott.

Földrajztanításunk helyzete nemzetközi összehasonlításban

A hazai földrajzoktatás helyzete nem értékelhető nemzetközi összehasonlítási alap nélkül. Épp ezért 2001 őszén a Nemzetközi Földrajzi Unió tantárgypedagógiai folyóiratának felkért szerkesztőiként széleskörű felmérést végeztünk azzal a céllal, hogy a volt szocialista országokban végbement rendszerváltozásnak és a vele járó tanügyi reformoknak a földrajztanításra gyakorolt hatását megismerjük. (Horváth és Probáld, 2002) A számos külföldi földrajztanár és szakértő közreműködésének eredményeként kirajzolódó helyzetkép részletes elemzése meghaladná e tanulmány kereteit; az összehasonlítás legfontosabb adatai (2. táblázat) azonban önmagukban is sokatmondók.

1. táblázat. A magyarországi földrajztanítás tantervi órakerete. (Megjegyzés: A táblázat a heti kötelező órászámokat tartalmazza. * = környezetismeret (földrajzi elemekkel) + = Földünk és környezetünk)

Tanterv éve	Általános iskolai osztályok					Gimnáziumi osztályok			
	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	I.	II.	III.	IV.
1950	3	4	4	3	-	3	3	3	
1956	2	2	3	2	2	2	3	2	
1962	*	2	2	2	2	2	3		
1965	*	2	2	2	2	2	2	2	
1978	*	*	2	2	2	3	3		
NAT 1995+				1–2	1–2	1–2	1–2		
Kerettanterv+ 2000				1,5	1,5	2	2		

2. táblázat. A földrajztanítás kötelező heti óraszámja néhány kelet-közép-európai országban és Ausztriában (2001–2002). * = integrált, alapozó tantárgy földrajzi elemekkel x = Földünk és környezetünk + = Földrajz és gazdaságtan; emellett hasonló óraszámokban tanítják a Biológia és környezettan tantárgyat is. Megjegyzés: a táblázat az általános képzést nyújtó iskolatípusokra vonatkozó, előírt minimális óraszámokat tünteti fel.

Évf.	Észt- orsz.	Lett- orsz.	Lit- vánia	Cseh- ország	Szlo- vákia	Len- gyel- ország	Romá- nia	Szlo- vénia	Auszt- ria+	Ma- gyar- ország
5.	*	*	*	*	2	*	1–1,5	*	2	*
6.	*	2	2	2	2	*	1–1,5	1	2	*
7.	2	2	3	2	2	4	1–1,5	2	2	1,5 ^x
8.	2	2	1/2	2	2	4	2	1,5	2	1,5 ^x
9.	2	2	2	2	1	4	1–1,5	2	2	2 ^x
10.	2	2	1/2	2	2	1	1–1,5	2	2	2 ^x
11.				2	2	1	1–1,5	2	2	
12.						1	2		2	
13.					2					

A felmérés során az oktatási rendszer átalakulásáról és a földrajztanítás trendjéről összegyűjtött információk alapján a következők állapíthatók meg:

- a politikai és gazdasági rendszerváltás után valamennyi volt szocialista országban sor került az oktatási rendszer reformjára, amely általában egységes koncepció alapján ment végbe;

- az integrált tantárgyaknak (műveltségi területeknek) a balsikerű amerikai modellhez igazodó bevezetése, illetve térnyerése csak az alsó osztályokban figyelhető meg. A földrajz azonban minden országban önálló, külön tantárgy maradt; nevét egyedül Magyarországon változtatták meg;

- egyes országokban a reform – főként az informatika és a nyelvoktatás javára – csökkentette ugyan a földrajz heti kötelező óraszámát, ám ugyanakkor tágabb teret nyitott a helyi tanterv alapján bősegebb időkeretben történő vagy fakultatív oktatása előtt;

- Lengyelországban, Romániában, Ausztriában és Szlovákiában az érettségít megelőző, legfelső középiskolai osztályban is tanítanak földrajzot, sőt Szlovákiában ép-

pen a geoökológia és a környezettani ismeretek megfelelő alapot, előzetes felkészültséget igénylő oktatása került erre a szintre;

- valamennyi vizsgált ország közül hazánkban lett a legkisebb a földrajz, ezen belül pedig különösen a regionális földrajz, valamint a honismeret számára biztosított órakeret.

A magyarországi földrajztanítás lehetőségei tehát közeli és távolabbi szomszédainkkal összehasonlítva is katasztrofális mélypontra süllyedtek egy olyan korszakban, amikor a világ dolgairól való tájékozottság minden korábnál nagyobb jelentőségre tett szert. Az emberiség jövőjének sorskérdéseit érintő témákra, a földrajzi alapismeretek elsajátítására és a környezeti nevelésre fordítható tantervi időkeret korántsem elegendő a kitűzött fejlesztési célok eléréséhez. Különösen nagy szükség lenne arra, hogy e témákat – bármiként nevezzük is a tantárgyat – a gimnázium legfelső osztályában oktassák, amikor az addig megszerzett ismeretek már alkalmassá teszik a tanulókat e bonyolult, sokrétű összefüggéseket rejtő kérdéskörök feldolgozására.

Végül utalunk arra, hogy a tantervi idő körül fel-fellángoló viták egyik oka az lehet, hogy a tanórák száma Magyarországon összességében is rendkívül alacsony, sőt az 5–8. osztályban Európa valamennyi országa közül nálunk a legkisebb. (3. táblázat) A tanulók túlterheltsége tehát – ha van ilyen – semmiképp sem magyarázható a kötelező iskolai elfoglaltsággal. Vitatható az a feltételezés is (Báthory, 2003), amely szerint egy-egy műveltségi terület vagy tantárgy időkeretét csakis valamely másik rovására lehetne bővíteni.

Összefoglalásként megállapítható, hogy a földrajztanítás jelenlegi csekély óraszámát sem az oktatáspolitikai prioritások, sem a hazai hagyományok, sem a nemzetközi trendek nem indokolják. Ezért előbb-utóbb elkerülhetetlenül sort kell keríteni a földrajztanítás időkeretének újbóli átgondolására és rendezésére. A helyi tantervek készítése során addig is célszerű lenne figyelembe venni a 'Földrajztanítás Nemzetközi Chartájá'-nak – a külföldi példák alapján korántsem túlzott – kívánalmait: „A földrajznak szaktanárok által tanított külön tantárgynak kell lennie, amely az általános és közép fokú iskolák kötelező tantervi törzsanyagába tartozik. (...) Ahol bizonyos korosztályok számára komplex, integrált tantervek használatosak, azok programjában a földrajznak (...) világosan és egyértelműen meghatározott helyet és feladatot kell kapnia. Rendkívül fontos, hogy valamennyi diák tanulói éveik során mindvégig folyamatosan részesüljön földrajzi képzésben. Csak így bizto-

sítható a földrajz teljes értékű hozzájárulása az általános műveltséghez, valamint a tanulók magán- és közéleti tevékenységre való felkészítéséhez.”

Irodalom

- Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 12. 3–15.
- Báthory Zoltán (2003): A tantervi idő. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Földrajztanítás Nemzetközi Chartája (1992, International Charter of Geographical Education) Magyar nyelven: *Földrajztanítás*, (1993) 1. 2–9.
- Horváth Gergely – Probáld Ferenc (2003): Forum: Geographical Education in a Region of Transition – East Central Europe. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12. 2. 139–190.
- Houtsonen, Lea (2002): Geographical education for environmental and cultural diversity. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11. 3. 213–217.
- Karlovitz János Tibor (2004): Az Európai Unióról alkotott kép – a nyolcadik osztályban. *Iskolakultúra*, 5. 119–121.
- Key data on education in Europe 1999/2000 és 2002.* European Commission/Eurydice/Eurostat.
- NAT (1995): *Földünk és Környezetünk*. Korona Kiadó, Budapest.
- NAT (2003): *Földünk-környezetünk*. OM, Budapest.
- Ütöné Visi Judit (2004a): Földrajztanítás, -tanulás a modernizációs folyamatban. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredfordulón*. OKI, Budapest. 233–251.
- Ütöné Visi Judit (2004b): *A földrajz tantárgy helyzete a közép fokú oktatásban*. Kézirat.

Probáld Ferenc
ny. egyetemi tanár,
Budapest

3. táblázat. A kötelező (minimális) évi tanórák száma az általános képzést nyújtó iskolák 5-12. osztályában. Alsf. = alsó középfok (5–8. o.); Fels. = felső középfok (9–12. o.). Forrás: *Key data on education in Europe 1999/2000. European Commission/Eurydice/Eurostat*

Ország	B	D	DK	GR	E	F	IRL	I	NL	A	P	FIN
Alsf.	849	790	780	919	866	842	1002	933	1067	870	875	855
Fels.	849	846	900	788	930	957	1002	767	1000	960	613	812

Ország	UK (E/W)	UK (Sc)	CZ	PL	RO	SLO	SK	BG	HU
Alsf.	950	1045	782	773	878	783	725	765	694
Fels.	950	1045	869	800	850	912	837	837	833

Új alapképzési szak földrajzból

Anglia sok intézményében mondják: a földrajz nem szakma, hanem akadémiai tudományág. Én hiszek abban, hogy a geográfia munkaerő-piaci szakmaként is létezhet.

Az EU tagállamai 1999-ben meg egyeztek az európai felsőoktatási rendszer harmonizálásáról. A cél ekkor az volt, hogy az Európai Felsőoktatási Térség oktatási-kutatási kapacitása és produkciója 2010-re első legyen a világon és meghaladja az amerikaiat is. Az európai munkaerőrendszernek – összevetve például az amerikaival – a hatékonyság szempontjából érezhetően két gyengébb pontja van. Az egyik a munkaerő kis mobilitása, a másik pedig a képzettségek nehézkes összehasonlíthatósága. Alapvetően ezeknek a hátrányoknak a képzés oldaláról történő oldását szolgálja az a harmonizációs rendszer, amelyet Bolognában írtak alá, innen ered, hogy az átalakítást a Bologna-folyamat névvel illetik.

A kétciklusú képzési rendszer

A közösen ajánlott rendszerré a kétciklusú, angolszász modell vált. A Magyarországon is használatos porosz hagyományokra épülő felsőfokú képzés duális, két-szintű, ahol a két szintet főiskolák és az egyetemek jelentették. A munkaerőpiac kívánalmai ugyan pontosan nem jelezhetők előre, mégis bizonyos nemzetközi tendenciák jól látszanak. A hazai viszonyoknál maradvá, ilyen igény az, hogy a leendő szakemberek rövidebb idő alatt a piac rendelkezésére álljanak, több gyakorlatias ismerettel és továbbépíthető képességekkel rendelkezzenek. Ez jól harmonizál az oktatási kormányzat hatékonyságnövelési szándékával, azaz: tartsanak a képzések rövidebb ideig és a hallgatók léphessenek ki hasznosítható szaktudással hamarabb az első oktatási ciklusból. Fontos cél volt – épp a munkaerő mobilitását erősítendő – a hallgatói (és oktatói) mozgásszabadság

növelése, a rendszerben tanulók számára az átjárhatóság, a külföldi képzés, a szakképzés beilleszthetősége és nem utolsósorban a végzettségek, diplomák európai mértékű áttekinthetősége és összemérhetősége.

Az angolszász rendszer két ciklusát a bachelor és a master szint jelenti, amelyet a természettudományokban a „tudomány” (science), a bölcsészettudományban pedig a „művészet” (art) rövidítésekkel egészítenek ki és így lesz BSc vagy BA, illetve mesterszinten MSc, MA ciklusú a képzés. A hazai rendeletalkotásban a B szintet alapszakoknak nevezik, az M szint a mesterszint megnevezést kapta. A várhatóan 2004 augusztus végén megjelenő kétciklusú képzéssel kapcsolatos hazai rendelet az első ciklusra, hivatalos nevén az alapszakokra (a B képzésre) általában 180 kredit, azaz 6 félévnyi, a mesterképzésre pedig általában 120 kreditnyi tanulmányi keretet szab meg. Ettől van eltérés, a földrajzzal kapcsolatosakat később még vázoljuk. Vannak olyan szakok, amelyek nem vesznek részt a kétciklusú képzésben, ami a képzés hazai és európai hagyományait és a rendszer belső erőviszonyait is jelzi. Ilyen például az orvos, fogorvos, jogász, gyógyszerész, művészképzés, de ezek bizonyos elemei részei a kétciklusú képzésnek: például munkaügyi kapcsolatok a jogi képzésben.

Az új rendszer jelentősen átformálja a képzési szerkezetet. Ma még több mint 400 szakon lehet egyetemre és főiskolákra jelentkezni, ugyanakkor az alapszakok száma 2006-tól 100–105-re csökken. Ez azt is jelenti, hogy megszűnik a főiskolai és egyetemi képzés párhuzamossága, alapképzésre és mesterképzésre kaphatnak akkreditációt az intézmények, viszonylag

jól meghatározott szabályok mentén. Így egy főiskolán is elképzelhető mesterképzés, ha fel tudja mutatni az akkreditációhoz szükséges személyi és tárgyi erőforrásokat és egy mai egyetemen is elméletileg elképzelhető, hogy főleg alapképzés folyik majd. Az az igazság, hogy a kétciklusú képzés nem is 2, hanem inkább 4 szintből áll. A már vázolt alap- és mesterképzéseken túl a Magyarországon nem nagyon népszerű felsőfokú szakképzéssel indulhat és a doktori képzéssel zárulhatnak a tanulmányok. A jelenlegi rendelettervek szerint 2006-tól már csak az új alapképzések indíthatók, azaz földrajzból csak földrajz alapszakra lehet jelentkezni. Mesterképzésre az alapképzés teljesítése jogosít fel. Az elektronikus hallgatói nyilvántartás és a kreditrendszer ugyan előkészítette a változást, de összességében az látható, hogy az oktatás szerkezete az utóbbi évtizedek legnagyobb átalakulása előtt áll.

A földrajz alapszak szakmai háttere

Az új alapszakok szakmai hátterét tehát a hallgatók szabadabb ismeretszerzési folyamata, a könnyebb átjárhatóság, a mobilitási készség növelése és mindenekelőtt a munkaerőpiacon is hasznosítható szakismeret elsajátítása jelenti. Az új alapképzés erősen feltételezi, hogy a végére a hallgatók nagyobb részének – munkaerőpiacon is hasznosítható – szakismerete lesz. A földrajz esetén ezt úgy javasoljuk megoldani (más természet- és feltehetően a tanárképes bölcsész szakoknál is ez a helyzet), hogy a képzést legalább 3 szakirányra ágaztatjuk el. A törzstárgyakon kívül egy kicsit mást, gyakorlatban alkalmazható ismeretet is kell a képzés egy részében elsajátítania annak, aki kilép az alapszak elvégzése („diplomaszerzés”) után a rendszerből. Ezt a MAB professzionális iránynak nevezi. Más is, „több szaktárgyi ismeretet” kell szereznie annak, aki egy szűkebb területen mesterszinten kívánja folytatni tanulmányait (hogy a MAB nevezéktanánál maradjunk: ez az akadémiai irány) és megint más kell tanulnia annak, aki tanárnak készül. Mai tudásunk szerint lehet

olyan alapszak – például fizika – ahol ez a három lényegi szakirány (gyakorlati, elméleti és tanár) még tovább bővíthet. Mindenesetre a földrajzon belüli az alapszak további belső specializációit nem kívánánk növelni, de persze a gyakorlati irányban ez nem zárja ki, hogy sokfajta képzéssel is találkozhatson a hallgató. A kormányzat úgyis támogatni kívánja a fontosnak tartott szakképzést, úgy, hogy annak, aki (például OKJ-s szakmával) az alapképzés után kilép a rendszerből, további 30 kredit (kb. egy félév) állami finanszírozást nyújt az ismeretek megszerzésére. Az még nem kidolgozott, hogy ez a hallgató milyen feltételekkel, mennyi idő múlva mehet esetleg tovább mester szintre. Az más kérdés, szükséges-e a továbblépés a mester szintre, hiszen a szakirányú továbbképzési szakok sok esetben talán elegendő kiegészítést jelentenek a tudás felfrissítésére. Az elképzelések szerint az alapképzésre belépő hallgatók felének a munkaerőpiacon használható szakmával kellene kilépnie a rendszerből, kb. negyede mehetne tovább tanári irányban, másik negyede főként elméleti mesterképzésben részesülhetne és válhatna egy szűkebb terület kutatójává.

Ez az a pont, ahol bizony erősen el kell gondolkodnunk a geográfia helyzetéről. Anglia sok intézményében mondják: a földrajz nem szakma, hanem akadémiai tudományág. Én hiszek abban, hogy a geográfia munkaerő-piaci szakmaként is létezhet. Emellett persze azok a rokon, a munkaerőpiac által inkább ismert szakmák képesítése jöhet még szóba, amit számos felsőoktatási intézményben így-úgy ma is tanítunk (pl. idegenforgalmi, térségfejlesztési menedzser vagy geoinformatikus), és néhány OKJ-s szakma kiadására is nyílik lehetőség a geográfus asszisztens/technikus mellett. A hallgatók végzésénél – a gyakorlati kimenetnél – még a felsőfokú szakképzések is szóba jöhetnek.

A szabályozás szerint tanári végzettség csak mesterképzésben szerzhető. Ez egységes tanárképzést jelent, megszűnik a tanárképzés főiskolai és egyetemi felosztása. A végzett tanároknak alkalmasnak kell lenni-

ük az 5–12 éves tanulók oktatására. Ez valós pozícióvesztést jelent a földrajznak (és hasonlóan több más szaknak, például a természettudományoknak), ugyanis az 5–6. iskolaévben a szakórák egy kisebb részének megtartására a tanítók jogosultságot kapnak. Az egységes tanárképzés szokatlan lehet sok érintettnek, de az maga egzisztenciális bizonytalanságot nem gerjeszt. Az viszont biztos, hogy minden kerettanterv és tanulói kompetenciaszabályozás ellenére, ha a földrajz előre akar lépni,

akkor egy kicsit más és egy kicsit más képp, más szerkezetben (is) kell tanítani.

A kétciklusú képzési rendszer rendelete, a tanárszakok esetén „legalább másfél” szakról szól (a fél szak az integrált szakok erősza-
kos rendszerbe szuszakolását jelenti), de (elvileg) támogatott a kétszakos képzés. Ez nem könnyen illeszthető a bemutatott rendszerbe, de megoldható, hogy a bölcsész-, készség-, természettudományi stb. szakok tetszés szerint kombinálhatók legyenek. A megoldásnál figyelemmel kell arra lenni, hogy nincs külön tanári bemenet, egy

szakmai bementen kell a hallgatónak felsőfokú tanulmányait megkezdeni. A megoldást ennek keretében (például szakirányokkal kell megtalálni). A tanári szakma az, amit egyszerre feszítenek külső és belső érdekek és valós szakmai problémák. A földrajz esetén (hasonlóan a természet- és bölcsészettudományok többségéhez) a megoldás lényege az, hogy a bemeneti alapszakon (például földrajzon) a hallgató az ismeretek nagy részét megszerzi

(például 2/3-át), annyit, amivel akár kutatói szakirányon, akár gyakorlati szakirányban további ismereteket tud gyűjteni. Aki tanárnak készül, az a maradék időben (a 180 kredit 1/3-ában) a „másik szakból” például biológiából vagy rajzból gyűjt krediteket, annak a tárgynak az alapozásához. El kell kezdenie a tanári mesterséggel kapcsolatos ismeretek tanulását is (legalább 10 kredit értékben). Így a tanári szakirányban féloldalas képzés folyik

alapszakon, több kreditet kell teljesíteni bemeneti „főszakból” és kevesebb a „másik” szakjából. Ez a rendszer lehetővé teszi, hogy a hallgató rugalmasan alakítsa tanulmányait, és ha ráébred, hogy nem tud megbirkózni ezekkel a kihívásokkal a másik két szakirányba viszonylag kis veszteséggel átléphet. A képzés kiegyenlítésére a mesterképzésben kerül sor. Itt az alapszakból kevesebb, a „második szakból” több kurzust kap a hallgató, összesen szakonként kb. 100–110 kredit értékben. Ezt 50 tanári mesterséggel kapcsolatos kredit egészíti ki. A sokat

Az alapképzéssel a rendszerből – legalábbis átmenetileg – kilépők helyzetét nemigen lehet úgy minősíteni, hogy ilyen képzettségűekre igény a munkaerőpiacon nincs; azt gondoljuk, a sikeres intézmények találnak majd olyan képzéseket, amelyek a hallgatók számára vonzóak és a piac számára elfogadhatóak lesznek.

A hazai felsőoktatási intézmények jellemzően regionális beágyazódásúak, ezen azt értjük, hogy a hallgatók többsége a közvetlen földrajzi régióból érkezik.

Ez azt sugallja, hogy nem az alapképzés, hanem a speciális ismereteket nyújtó mesterképzés szintjén lesz éleződő verseny az intézmények között. A mesterképzés szabályozása azonban még tartogathat ebben az ügyben meglepetéseket és küzdelem bontakozhat ki az intézmények között.

említett gyakorlatorientáltság a tanárszakon is támogatott törekvés. Azért, hogy a hallgatók gazdagabb tapasztalatokkal kezdhessék munkájukat az iskolában még további 30 gyakorlati kredit áll rendelkezésre, amelynek keretében – rezidensrendszerben – fél évet az iskolában valós körülmények között gyakorolhatnak. A részletek még nem kidolgozottak ebben.

Ha a földrajz szakma megfelelően érvényesíti érdekeit és be tudja mutatni, hogy a

társadalom számára értékes szakképzést is tud nyújtani, akkor a felsőoktatási intézmények megőrizhetik összességükben azt a felvételi számot, mert érdeklődő van, amit a főiskolák (csaknem 600) és az egyetemek (csaknem 300) 2004-ben állami finanszírozási formában új belépőként elérnek (nap-pali tagozatra). A mai ismereteink alapján országosan úgy becsülhető tehát, hogy kb. 900–1000 hallgató kezdheti meg 2006-tól az új földrajz alapszakon tanulmányait. Közülük elindulhat majd – 2009-ben – 2–300 hallgató a tanárképzés mesterszakjára, és ez a létszám fedezi a tanárszükségletet. A 2–300 kutatóval szakmailag nincs igazán gond abban az értelemben, hogy a geográfusképzésben van minta a képzésük tartalmára vonatkozóan. Az alapképzéssel a rendszerből – legalábbis átmenetileg – kilépők helyzetét nemigen lehet úgy minősíteni, hogy ilyen képzettségűekre igény a munkaerőpiacon nincs; azt gondoljuk, a sikeres intézmények találnak majd olyan képzéseket, amelyek a hallgatók számára vonzóak és a piac számára elfogadhatóak lesznek. A hazai felsőoktatási intézmények jellemzően regionális beágyazódásúak, ezen azt értjük, hogy a hallgatók többsége a közvetlen földrajzi régióból érkezik. Ez azt sugallja, hogy nem az alapképzés, hanem a speciális ismereteket nyújtó mesterképzés szintjén lesz éleződő verseny az intézmények között. A mesterképzés szabályozása azonban még tartogathat ebben az ügyben meglepetéseket és küzdelem bontakozhat ki az intézmények között. Az egész képet tovább színesíti, hogy lesz földtudomány alapszak, de annak ugyanolyan gyakorlati kimeneti gyengeségei vannak (nem tanárképes szaknak elfogadott alapszak), mint a geográfus-földrajzos B szaknak. És akkor még nem beszéltünk arról, hogy miként fogadjunk mesterképzésben más alapképzésből érkezőket, és vajon kik fogadják be a földrajzos alapidipломát mesterszinten.

A földrajz alapszak szerkezete

A földrajz új alapszak tervezetét a hazai felsőoktatási intézmények közösen készi-

tették el és nyújtották be alapítási kérelemmel a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz. A képzés szerkezete egyszerű, modulrendszerű logikai váz szerint felépülő. A modulokat alapozó-, szakmai törzsanyagra és differenciált szakmai csoportokba rendeztük. Minden modulra (és annak minden fontos úgynevezett „törzstárgyi” kurzusára) minimum-maximum kreditértéket határozott meg a grémium, hogy az alapszakképzések országos szinten párhuzamosíthatóak legyenek, harmonizáljanak. A modulok az alábbiak (zárójelben a kurzusokból összesen teljesítendő kredit értéke):

Alapozó modulok

A. Természet- és társadalomtudományi alapozó modul (összes elvart kredit: 10–16).

Kötelező tartalma: matematika, informatika, természettudományi alapismeretek (kémia, biológia, fizika), Európai Unió alapismeretek, közgazdaságtan, társadalomtudományi alapismeretek (például szociológia, demográfia) és az intézmény hagyományainak és lehetőségeinek megfelelő további természet- és társadalomtudományi alapismeret.

B. Földtudományi alapozó modul (összes elvart kredit: 13–21).

Kötelező tartalma: éghajlat, térképészet, földtan, további földtudományi alapozó ismeretek.

C. Földrajzi alapozó modul (összes elvart kredit: 13–21).

Kötelező tartalma: geomatematika (statisztika, dinamikus földrajz, kvantitatív földrajz, területi statisztika stb.), geoinformatika (GIS, RS, digitális térképezés, összefüggés-elemzés stb.), földrajzi gondolkodásmód (történeti földrajz, környezetvédelem, bevezetés a földrajzba stb.), földrajzi vizsgálati, kutatási módszerek, technikák.

Szakmai törzsanyag

A. Természetföldrajzi törzsmodul (összes elvart kredit: 12–20);

Kötelező tartalma: geomorfológia és belső erők, talajföldrajz, biogeográfia, hidrogeográfia, további, az intézményi hagyományoknak megfelelő kurzusok (például tájökológia, zonalitás, szintézis).

B. Társadalomföldrajzi törzsmódul (összes elvart kredit: 12–20);

Kötelező tartalma: népesség- és településföldrajz, általános gazdasági földrajz (mezőgazdaság, közlekedés, ipar, infrastruktúra földrajza), további, az intézményi hagyományoknak megfelelő kurzusok (például politikai, etnikai, vallásföldrajz).

C. Regionális földrajzi törzsmódul (összes elvart kredit: 12–24);

Kötelező tartalma: Európa természet- és társadalomföldrajza, Magyarország (a Kárpát-medence) természet- és társadalomföldrajza, további regionális ismeretek.

Differenciált szakmai ismeretek

A képzés sajátossága, hogy tanulmányai során a hallgatónak az alapozó és a szakmai törzssanyagon túl további szakmai ismereteket kell szereznie. Ezt az alábbi három nagyobb szakirányban, csoportban teheti meg:

A. Tanári felkészítő modul (tanári szakirány);

B. Földrajzi/földtudományi – geográfus – kutatói felkészítő modul (kutatói/akadémiai szakirány);

C. Gyakorlati felkészítő modul (gyakorlati, professzionális szakirány).

Látható, hogy mindháromnak más az irányultsága, másra készít fel. A tanári szakirányban a tanári mesterségbe bevezető kurzusokat és a második szak alapjait tanulhatja a hallgató, a kutatói szakirányban további alapozást kaphat a majdani szakmai mesterképzéshez. Most úgy véljük, hogy ebben a szakirányban is kellene fókuszpontok, ez persze erősen függeni fog attól, hogy az intézmények milyen mesterképzésre készítenek majd elő. A mostani országos elképzelésben a fókuszpontok: táj- és környezetföldrajz, terület- és településfejlesztés, természet- és társadalomtudomány és a szakinformatika további alapozása. A harmadik differenciált szakirányban szakmai képzettségével léphet ki a hallgató a munkaerőpiacra. Elképzeléseink szerint például geoinformatikus, térségfejlesztési, idegenforgalmi vagy környezetföldrajzi szakmenedzserként vállalhat munkát. A képzés során számos OKJ-s és

felsőfokú szakképzési szakmai kimenet is biztosítható e felkészítés keretében. A differenciált szakmai ismeretek körében 65–75 kreditet kell teljesíteniük, de van átjárási lehetőség a szakirányok között, nem kell a hallgatónak „hamar” döntenie, pontosabban nincs határidő, ameddig el kellene köteleznie magát egy bizonyos irányban. A képzés során a kreditek 5 százaléka szabadon választható. Természetesen megkíséreltük részletesebben is kidolgozni a szakirányokat, beleértve a hallgatói kompetenciákat is. Most példaképp a földrajz és tettség szerinti másik tanárképes szak (x szak) szerkezetét mutatjuk be:

Alapképzés (180 kredit)

80–100 kredit földrajz;

55–65 kredit az x szak szakmai tárgyairól, mely tartalmazza az x szak alapképzésének törzssanyagát;

10–15 kredit a tanári mesterség modulból;

10 kredit szakdolgozat (földrajzból);

10–15 kredit szabadon választható.

Mesterképzés (120 kredit)

15–25 kredit földrajz;

40–60 kredit x szak;

30–40 kredit tanári mesterség modul;

10 kredit szakdolgozat (földrajzból) vagy x szakból);

4–6 kredit szabadon választható.

A tanárképzés két azonos súlyú szakkal, az egységes tanárképzés szellemében, diszciplináris szerkezetben folyik, a hallgatók a tanulmányaik folyamán folyamatosan vehetnek fel tanári kurzusokat, illetve egy másik szak (melléktárgy) kurzusait.

Az igazi kihívás persze most következik az intézmények számára. Saját képünkre kell formálni ezt a „től-ig” rendszert. Nagy kérdés, lesz-e erő az intézményekben ezt a szerkezeti átalakulást tartalmi frissítésre is kihasználni, vagy inkább az eddig járt biztosabb úton haladnak. Megítélésünk szerint cselekvési kényszert teremthet a gyakorlati képzés kiforratlansága, de sürgető igénye, a mesterszintű előkészítés újszerűsége, sokszínűsége és egy kicsit az új szerkezetű tanárképzés is.

A kétciklusú képzés hatása a közép- és általános iskolai földrajztanításra

A felsőoktatás új alapszakának 2006-os elindulása nemcsak az egyetemi-főiskolai képzés szerkezetét alakítja át és foglalja egységes keretbe, hanem a középfokú oktatás két főszereplőjére (tanárra és tanulóra) is hatással van, és megfogalmazhatók legalább megbeszélésre érdemes következmények az általános és középiskolai tananyaggal kapcsolatban is. Ez utóbbiak tanításához pedig valószínűleg releváns módszereket is tudnak majd ajánlani értő és gyakorlott tanárkollégák.

A tananyag kicsit más szemléletű tárgyalást igényel. Ezt az impulzust fogják megkapni a tanárképzésben részt vevők is. Ez nehezebb, mint például a fizika esetén, ahol világos, milyen természeti törvényeket milyen összefüggésben célszerű tárgyalni, hogy összeálló kép és alkalmazható tudás alakuljon ki a tanulóknban. A földrajzban nincsenek természeti törvények –

statisztikusan érvényesülő folyamatok vannak. Ezek elemzése ebben az értelemben nagyon hiányzik a tárgyalás szemléletéből, de a fő gond mégis a gyakorlatban is használható készség. Pedig ha a földrajz ezt nem tudja bizonyítani és alapvetően deskriptív tárgy marad, nagy társadalmi támogatásra nem számíthat. Persze sokan mondják: információ nélkül nem lehet összefüggéseket elemezni. Ez igaz is, mégsem hiszük, hogy a gyakorlatias ismeretek kulcsa csak ebben volna. Ha valaki több információt kap Brazília földrajzáról, az még nem feltétlenül segíti a természeti-társadalmi kérdésekkel kapcsolatos jobb eligazodásban. Gyakorlatias kérdésekre kell tudni a koruknak megfelelően megalapozott válaszokat adni.

Mezősi Gábor

tanszékegyetemi tanár;

Természeti Földrajzi és

Geoinformatikai Tanszék, SZTE,

Szeged

A kétszintű érettségi tantárgyi vonatkozásai

A 2004/2005-ös tanévben bevezetendő oktatáspolitikai intézkedések közül minden bizonnyal a legjelentősebb változás a kétszintű érettségi vizsga lesz. Az egyes tantárgyakból, így földrajzból is két szinten lehet vizsgázni.

A változtatás az első pillanattól kezdve magában hordozta a hagyományos érettségi vizsga funkciójának átalakulását. Az eddigi, elsősorban lezáró jellegű matúra ettől a tanévtől kezdődően szorosan összekapcsolódik a szelektív versenyvizsgával, azaz a hagyományos értelemben vett felvétellel.

A sikeresen teljesített vizsgák az új rendszerben egyszerre jelentik az érettségi, illetve a felvételi követelményeinek egyidejű teljesítését. A két vizsgaszint funkciója azonban alapvetően eltér egy-

mástól. A középszintű érettségi vizsga célja az általános műveltséghez szükséges ismeret- és képességelemek elsajátításának mérése. A felsőoktatásban való továbbhaladáshoz szükséges ismeret- és képességelemek meglétének ellenőrzése az emelt szintű vizsga feladata. Az időközben lezajlott változások – a felsőoktatás által felvételiként elfogadott középszintű vizsga deklarálása – felértékeltek a középszintű érettségit és összemosták a két eltérő vizsgafunkciót. A középszintű vizsga ezért a lezáró, tanúsítvány jellege

mellé szelektáló versenyvizsga funkciót is kapott.

A kétszintű vizsgarendszer fejlesztése 1996-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetését követően kezdődött meg. A tantárgyi követelményrendszerek első változata 1998-ban készült el. A 2003/2004-es tanévben nyilvánosságra hozott kerülő végleges követelmény- és vizsgaleírás hosszas szakmai vita és egyeztetés után 2003-ban született meg. A dokumentumokban kisebb, inkább csak szervezési, „technikai” kérdéseket érintő változtatások azonban még 2004-ben is történtek.

Az új vizsgarendszer kidolgozását és bevezetését több folyamat is szükségessé tette. Ezek közé tartozik az új tantárgyi-oktatási struktúrát és tartalmi elemeket hordozó Nemzeti alaptanterv bevezetése. A korábbinál tágabban meghatározott bemeneti szabályozás mellett ugyanis szükségessé vált egy egységesebb kimeneti szabályozás kidolgozása, ezt a funkciót töltik be a vizsgakövetelmények. Így az intézmények számára egyértelművé vált, hogy az alaptantervet követve, de az általuk kiválasztott és az igényeiknek leginkább megfelelő tantárgyi programok és módszertani eszközök segítségével milyen ismereteket és képességeket kell elsajátítaniuk a diákoknak a közoktatási szakasz lezárásáig. A tantárgyi követelmények fontos információt jelentenek a felsőoktatás számára is, hiszen csak az ezekben megfogalmazottak kérhetők számon a tanulóktól a kétszintű érettségi vizsgán, és ez az az ismeret- és képességrendszer, amelyre alapozhatnak a felsőoktatási intézmények. Azaz a felsőoktatás visszaszabályozó szerepe jelentősen lecsökkent. A kétszintű vizsgáztatás eredeti koncepciója azon az egyre égetőbb problémán is segíteni szeretett volna, hogy a középiskolák egyszerre tudjanak a pusztán érettségizni kívánó és bizonyítvánnyal a kezükben a munka vagy a szakoktatás világába kilépő, valamint a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozó tanulóknak különböző képzési utakat biztosítani. Ez utóbbi szempont azonban az emelt szintű vizsgák háttérbe szorulásával jelentősen sérült.

A földrajz tantárgy helye az új vizsgarendszerben

A földrajz („Földünk és környezetünk”) a korábbiakhoz hasonlóan a kötelezően választható vizsgatantárgyak közé tartozik, ebből a szempontból tehát nem történt változás. Változás viszont, hogy a tantárgyi vizsgák központi vizsgakövetelményre és vizsgaleírásra épülnek.

Minden olyan iskolában tehető földrajz érettségi, ahol a tantárgy szerepel a pedagógiai programban, függetlenül attól, hogy azt hány évfolyamon és hetente hány órában tanították. Az a diák, aki teljesítette a tantárgyi programban megfogalmazottakat és ezt év végi jeggyel is bizonyítja, jelentkezhet a vizsgára földrajzból és azt választásának megfelelően akár közép-, akár emelt szinten leteheti. Ez a szabályozás kiszélesíti azoknak az intézményeknek a körét, amelyekben ezek után választható lesz a földrajz érettségi.

Földrajzból, a legtöbb tantárgyhoz hasonlóan, a felsőoktatási intézmények nem írták elő az emelt szintű vizsga kötelező választását, így a középszintű érettséginyújtott teljesítmények egyben a felvételi pontszámok kiszámításának alapjául is szolgálhatnak. Természetesen az önként választott és közepes vagy ennél jobb eredménnyel letett emelt szintű földrajz érettségi is plusz felvételi pontot jelent a vizsgázó számára.

A tantárgyi vizsga új vonásai

A 2005 májusában induló új vizsgának a kétszintűségen kívül egyéb, az eddigi tantárgyi hagyományoktól lényegesen eltérő, új vonásai vannak. Ezek között a vizsgarészekre vonatkozó, inkább szerkezeti jellegű és a követelményekben, vizsgafeladatokban nyomon követhető tartalmi változások egyaránt megtalálhatók. Érdemes ezeket az új elemeket sorra venni.

A vizsga szerkezetét érintő legfontosabb változás a középszintű – a hagyományos érettségihez leginkább hasonló funkciót betöltő – vizsgában az írásbeli feladatsor beépítése. Így a földrajzi vizsga a többi

természettudományos tantárgyhoz hasonlóan mindkét szinten írásbeli és szóbeli vizsgarészből áll.

Az emelt szintű vizsga külső vizsga, amelynek szervezése és lebonyolítása az OKÉV feladata, ezen a szinten a szaktanár és a tanítvány kapcsolata a vizsgafolyamat során megszűnik. A tanuló a vizsgát egy kijelölt vizsgaközpontban írja meg és egy földrajztanárokból álló szakmai bizottság előtt vizsgázik szóban. A középszintű vizsga esetében az írásbeli feladatlap központi, azaz a vizsgaközpont állítja össze, de javítása egységes útmutató alapján a tanuló intézményében történik. A szóbeli vizsgát

az eddigiekhez hasonlóan az érettségi vizsgabizottság előtt teszi le a jelölt.

A tanulói teljesítmény értékelése mindkét vizsgaszinten a szóbeli- és az írásbeli részvizsgák összeredménye alapján történik. (1. táblázat)

Új elem az érettségiben a teljesítmények pontozással történő értékelése. Igaz ez mind az írásbeli, mind pedig a szóbeli vizsgarész esetében. Bár középszinten nincs hagyománya a földrajzban az írásbeli vizsgának, mégis úgy vélem, hogy a hazai mérési-értékelési gyakorlatnak köszönhetően ez nem okoz problémát a szaktanárok számára. Annál több nehézséget jelenthet a szóbe-

1. táblázat. A földrajz érettségi vizsga szerkezete

Középszintű vizsga		Emelt szintű vizsga	
Írásbeli	Szóbeli	Írásbeli	Szóbeli
Két részből álló központi feladatsor	2 résztételből álló tétel	Az általános tantárgyi műveltségen túl a szakirányú továbbtanulás szempontjából fontos ismeret- és képességelemek mérésére alkalmas feladatsor.	2 résztételből álló tétel
1. rész: Alapvetően topográfiai ismeretekkel kapcsolatos feladatok	A) résztétel: természetföldrajzi tartalom		A) résztétel: természetföldrajzi tartalom
2. rész: Általános tantárgyi műveltséget vizsgáló feladatsor, ismeret és képességmérésre alkalmas feladatokkal.	B) résztétel: társadalomföldrajzi tartalom		B) résztétel: társadalomföldrajzi tartalom
Rendelkezésre álló idő: (20+100 perc)	15 perc	240 perc	20 perc
Elérhető pontszám: 100 pont	50 pont	100 pont	50 pont

2. táblázat. A szóbeli vizsga pontozással történő értékelésének alapelvei (* A közép- és az emelt szintű szóbeli vizsga pontozásának alapelvei megegyeznek. A különbség a 3 pont odaítélésében van. Emelt szinten a térkép-használat elvárható alapkövetelmény, ezért a pontszámon belül hangsúlyosabb a szaknyelv megfelelő használata.)

Szóbeli felelet*

A) résztétel

Tartalmi elem: 20 pont
A szaknyelv használata, térkép-, illetve eszközhasználat: 3 pont
A felelet logikus felépítése: 2 pont
Összesen: 25 pont

B) résztétel

Tartalmi elem: 20 pont
A szaknyelv használata, térkép-, illetve eszközhasználat: 3 pont
A felelet logikus felépítése: 2 pont
Összesen: 25 pont

A szóbeli felelettel elérhető pontszám: 50 pont

li feleletek pontozással történő értékelése, ebben ugyanis egyáltalán nincs tapasztalata a kollégáknak. A pontozás gyakorlatának kialakításához mindenekelőtt egy szempontrendszer meghatározására van szükség, amely fő vonalaiban, alapelveiben megjelenik a vizsgaleírásban. (2. táblázat)

A teljesítmények korrekt értékeléséhez természetesen ennél részletesebb szempontsor szükséges, amelynek elkészítése a középszintű vizsga esetében a tételt összeállító szaktanár, emelt szinten pedig az erre felkért szakmai közösség feladata. Ennek a szempontrendszernek középszinten annyira kell részletesnek lennie, amennyire az a vizsgáztató tanár számára szükséges. Emelt szinten mindenképpen úgy kell

összeállítani, hogy a különböző vizsgáztató bizottságok egyértelműen és egységesen használhassák az értékelésben. Az útmutató célja, hogy a vizsgáztató objektívebben értékeljen, tudjon a feleletek között különbséget tenni, értékelését meg tudja indokolni.

A pontozási és értékelési útmutató összeállítása feltétlenül szükséges, hiszen e nélkül nem értékelhetők megfelelően a szóbeli feleletek. Ebben az útmutatóban vázlatos formában meg kell jelenniük a tétel kifejtésében elvárható ismeret- és képességelemeknek, valamint a hozzájuk kapcsolódó pontszámoknak. A pontozási elvek összeállítása elmélyült szakmai munkát és a követelmények precíz ismeretét várja el a szaktanároktól, ám nem az útmutató összeállítása okozza a legnagyobb nehézséget. A továbbképzések tapasztalatai egyértelműen azt mutatják, hogy sokkal nehezebb az útmutató használata, alkalmazása a vizsgaszituációban. A pontozással történő értékelés rutinszerű alkalmazása ugyanis csak kellő gyakorlattal alakítható ki, és erre

még a szaktanárok számára szervezett akkreditált továbbképzések sem biztosíthatnak elegendő időt.

A pontozással történő értékelés megbízhatósága nagyon fontos, hiszen a szóbelin elérhető pontok az összpontszám harmadát jelentik, így döntően befolyásolják az érettségi vizsgát lezáró érdemjegy és az összteljesítmény alapján megszerezhető felvételi pontszám alakulását.

Az új vizsga bevezetése azonban más szempontból is hoz változásokat. Ha valaki összehasonlítja a hagyományos és az új szóbeli tételek szerkezetét, két lényeges eltérést azonnal észrevesz. Az egyik, hogy hiányzik az úgynevezett C tételrész. A másik pedig, hogy az eddig bemutatásra

került minta-tétel-sorokban a tételekhez sokkal több melléklet (újságcikk, adatsor, kép stb.) kapcsolódik.

A C tételrész elmaradása egyértelműen az írásbeli feladatlap bevezetéséhez kapcsolódik. A korábbi, az iskolától kapott szóbeli tétel-sorok összehasonlítása azt mutatta, hogy az egyes intézmények nagyon kü-

A szóbeli minta-tétel-sorokban, amelyek egyfajta ajánlást és iránymutatást is jelentenek a szaktanár számára, a korábbiakhoz képest valóban sokkal több melléklet található. Ez arra szeretné ösztönözni a kollégákat, hogy éljenek a vizsgán is az elméleti ismeretek és a mindennapi élet természeti és társadalmi-gazdasági folyamataival, jelenségeivel – ez egyébként követelmény is mindkét vizsgaszinten.

lönözően használták ki a harmadik rész-tétel nyújtotta lehetőségeket. Sok helyütt nagyon egyhangú feladatokkal találkozunk (például nem volt más, csak közetfelismerés és időjárás térképelemzés, vagy nem szakadtak el a már begyakorolt tankönyvi ábrák elemzésétől). Más esetekben alkalmazás helyett ismeretelemeket (például fogalmi meghatározást) kértek számon a gyakorlati alkalmazást elváró feladatok helyett. Még a nagyon korrekt, az előírásoknak megfelelő tétel-sorok esetében sem töltötte be tényleges funkcióját a C tételrész. A diákok szemében ugyanis többnyire nem volt más, mint „mentőöv”, ha már az elméleti kérdés nem sikerült jól. A minden jelölt számára azonos írásbeli

feladatsor kínálta azt a megoldási lehetőséget, amely egyébként a vizsgákkal szemben megfogalmazott új, általános elvárásoknak is megfelelt, tudniillik, hogy az ismeretek alkalmazásának képességét, valamint a különböző földrajzi kompetenciák elsajátítását is vizsgálja. Ezért a feladatsorokban hangsúlyosan jelennek meg olyan feladatok, amelyek az ismeretek gyakorlati alkalmazását várják el a tanuló-tól (középszinten az összpontszám mintegy 40, emelt szinten pedig 30 százaléka szerezhető meg ilyen típusú feladatokkal). Ez a lehetőség tehát kiváltja és egyben feleslegessé is teszi a harmadik szóbeli rész-tétel beépítését, de egyben azt is jelenti, hogy az írásbeli feladatsorban minden diáknak egyformán számot kell adnia arról, mennyire van birtokában a különböző földrajzi képességeknek.

A szóbeli minta-tétel sorokban, amelyek egyfajta ajánlást és iránymutatást is jelentenek a szaktanár számára, a korábbiakhoz képest valóban sokkal több melléklet található. Ez arra szeretné ösztönözni a kollégákat, hogy éljenek a vizsgán is az elméleti ismeretek és a mindennapi élet természeti és társadalmi-gazdasági folyamatai, jelenségei közötti kapcsolatteremtés lehetőségével – ez egyébként követelmény is mindkét vizsgaszinten. A szóbeli tételekhez kapcsolódó mellékletek ezt az alkalmazási lehetőséget segíthetik elő, hiszen az aktuális adatok, újságcikkek elemzéséhez, értelmezéséhez szükség van a tanóránkon elsajátított ismeretek felhasználására.

Változást hoz a vizsga a földrajzi atlasz használatában is. Egyértelműen megállapítható, hogy a korábbi gyakorlathoz képest sokkal nagyobb hangsúlyt kap az atlaszhasználat. Ezt bizonyítja, hogy a szóbeli feleletek értékelésénél a földrajzi atlasz használatát külön pontszámmal kell értékelní. Ezzel együtt megváltozik az atlasz használatának lehetősége is. A szóbeli vizsgákon mind közép-, mind emelt szinten használható a felkészüléshez az atlasz, a felelet során pedig a térképen meg is kell tudni mutatni a téma kifejtéséhez kapcsolódó információkat. A középszintű írásbeli vizsga során az első feladatsorban – a to-

pográfiai ismeretek ellenőrzésekor – természetesen nem használható a térkép, de a második feladatsor megoldásához már igen, sőt itt megjelennek olyan feladatok is, amelyek megoldása a térkép használata nélkül nem is lehetséges (helymeghatározási, mérési, egyszerű számítási feladatok). Az emelt szintű írásbeli vizsgán a térkép használatára továbbra sincs lehetőség.

A térképhasználat lehetősége a középszintű írásbeli vizsgán a szaktanárok javaslatára került bele a vizsgaleírásba. Ennek ellenére több, elsősorban gimnáziumban tanító kolléga úgy érezte, hogy ezzel túlzott segítséget kapnak a diákok a feladatok megoldásához. A eddigi mérések tapasztalatai nem támasztják alá ezt a véleményt. A térkép elsősorban azoknak a diákoknak jelenthet segítséget, akik tisztában vannak a középiskolai atlasz tartalmával, ez pedig csak a térkép rendszeres használatával szerezhető meg, ráadásul a térképlapokon közölt információ megértéséhez és megfelelő felhasználásához az alapvető tárgyi ismeretek megléte elengedhetetlenül szükséges. Az atlasz természetesen bizonyos szempontból segítség, hiszen információt jelenthet, például egy-egy földrajzi övezetességhez vagy a kontinensek szerkezeti felépítéséhez kapcsolódó feladat megoldásában. De úgy vélem, hogy ha a tanuló képes élni ezzel a lehetőséggel, az egyáltalán nem baj. Alapvető földrajzi ismeretek hiányában ugyanakkor nem jelent tényleges segítséget, sőt a térkép jelenléte azt a téves biztonságérzetet is keltetheti a diákokban, hogy az atlasz alapján akár felkészülés nélkül is sikerrel teljesíthetik az elvárásokat.

Az atlasz információforrásként történő felhasználása már önmagában is egy bizonyos szintű földrajzi műveltséget jelez. Megítélésem szerint, ha a tantárgy tanulási folyamata végére sikerül a diákokban kialakítani az atlaszhasználat képességét, ez már önmagában is a szaktanári munka fontos eredménye. Úgy vélem, hogy a szaktanárok kiemelt feladata lesz a földrajzoktatás minden szintjén a térképhasználat tudatos fejlesztése és eljuttatása a készségszintre. A 12. évfolyam végére a

tanulóknak tisztában kell lenniük a térkép mint információforrás nyújtotta lehetőségekkel és azok korlátaival is.

A vizsgának tartalmi szempontból is vannak új elemei. Ez részben a tantervi változásokból, részben pedig az azok bevezetését kísérő szükségszerű szemléletváltásból következik. A vizsgaleírásban megfogalmazódik az a törekvés, hogy a természet- és a társadalomföldrajzi elemek a tantervi arányoknak megfelelő, nagyjából azonos arányban jelenjenek meg a vizsgafeladatokban (szóbeli és írásbeli vizsgarészben egyaránt). Tartalmi szempontból kétségkívül új elem a közgazdasági ismeretek megjelenése, a középiskolai tanterveknek megfelelően az általános társadalomföldrajz témaköreinek a korábbiakhoz képest jóval hangsúlyosabb beépítése. Ugyanígy nagyobb hangsúlyt kap a környezeti tartalom, amely a természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi témákhoz egyaránt kapcsolódhat. Ezzel szemben a korábban meghatározó jelentőségű regionális társadalomföldrajzi tartalmakhoz kapcsolódó feladatok száma nagymértékben csökkent. Sajnos a próbaérettségi tapasztalatai azt mutatják, hogy a kollégák még mindig nem tekintik a földrajzi tananyag szerves részének a közgazdasági jellegű ismereteket, ugyanis a tanulói teljesítmények lényegesen gyengébbek voltak az ehhez a témához kapcsolódó feladatokban, mint a hagyományos tartalmakhoz kötődőekben.

A felkészítés szerepe

A tanártovábbképzések visszatérő témája a vizsgára történő felkészítés: az idő, a tartalom és a fejlesztési feladatok összehangolása. Valóban érdemes több oldalról is megvizsgálni a vizsgára történő felkészülés, illetve felkészítés problémáját.

A leggyakrabban felvetődő nehézség a földrajz sajátos tantervi építkezéséből és tananyag-elrendezéséből fakad. A földrajz érettségi vizsgakövetelményei ugyanis tartalmazzák az általános iskolai regionális földrajzi tananyagot is. Ezért a vizsga sikeres teljesítéséhez szükség van az alap-

fokú oktatásban tanultak szintézisére, valamint a középiskolában elsajátított ismeretek alapján történő újraértelmezésére. Ezt a kollégák alapvetően helyesnek tartják – megjegyzendő, hogy bizonyos fejezetek esetében, például csillagászati földrajzban a korábbi időszakban is hasonló volt a helyzet. Kétségesnek tartják azonban a gyakorlati megvalósulást, amelyhez megítélésük szerint sok esetben hiányoznak a feltételek. Több intézményben is nehézségbe ütközik a vizsgára felkészítő kurzusok megszervezése, holott erre a rendeleti szabályozás is időkeretet biztosít. Ezt az időkeretet azonban sokszor a nagyobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező és amúgy is magasabb óraszámúval rendelkező tantárgyak használják fel. Meg kell azonban jegyeznünk, és ezt minden szakmai fórumon hangsúlyozzuk is, hogy tantárgyunk esetében, amelynek rendszeres oktatása a 10. évfolyam végén lezárul, elemi szükséglet a vizsgára történő felkészítés lehetőségének biztosítása. Két év kihagyás után, szervezett felkészítés nélkül a korábban biztosnak vélt ismeretek is esetlegessé válnak és megkérdőjeleződik még egy könnyűnek számító tantárgyi vizsga sikere is.

Miből és hogyan ismételjük át az általános iskolában tanult tartalmakat? Lehet-e alapozni az általános iskolában tanultakra? – ezek a kérdések is rendszeresen felvetődnek. Az általános iskolai földrajzoktatás szerepe valóban felértékelődik, hiszen bizonyos földrajzi tartalmak alapvetően ezeken az évfolyamokon jelennek meg. Ennek a ténynek az általános iskolában tanító, a földrajzoktatás későbbi szintjeit megalapozó kollégákban is tudatosulnia kell. Ha végiggondoljuk a tantárgy ismeretrendszerét, megállapíthatjuk, hogy az általános iskolai regionális földrajzi tartalmak más szempontok szerint csoportosítva, de többé-kevésbé megjelennek a középiskolai oktatásban is. A vizsgára történő felkészítés alapvető feladata tehát a regionális és az általános természet- és társadalomföldrajz tanulása során elsajátított ismeretek szintézise. Ehhez természetesen szükség van a felkészítés során a re-

gionális ismeretek felfrissítésére is. Ez történhet a korábban bevált és széles körben használt regionális földrajz tankönyv megfelelő fejezeteinek felhasználásával, de akár egy igényesen megírt általános iskolai tankönyv segítségével is. A vizsgakövetelményben egyértelműen megfogalmazódik, hogy az egyes vizsgaszinteken mely regionális földrajzi ismeretekre van szükség, ennél több pedig nem kérhető számon a vizsgákon. A követelmények készítése során végig tekintettel voltunk a tantervi változásokra, tananyagcsökkentésekre és törekedtünk a tantárgyi vizsgakövetelmény és a tantervi szabályozás összehangolására.

Az új érettségi bevezetéséhez kapcsolódó tanártovábbképzések tapasztalatai sajnos azt támasztják alá, hogy több kolléga nem ismeri eléggé a vizsgakövetelményeket. Egy-egy tanári továbbképzés alkalmával – például a középszintű mintatételek összeállításának gyakorlása során – olyan mintatételeket fogalmaznak meg, amelyek a követelményrendszer alapján csak emelt szinten vagy egyáltalán nem kérhetők számon, illetve az elvárható tudáselemek jóval túlmutatnak a követelményrendszerben megfogalmazottakon. A vizsgára történő sikeres felkészítés azon is múlik, hogy a kollégák tisztában legyenek a vizsgakövetelményben megfogalmazott elvárásokkal és az abban megfogalmazottak teljesítésére törekedjenek. Különösen fontos ez egy olyan tantárgy esetében, amelyik a közoktatás mindegyik szakaszában jelentős óraszámproblémával küzd.

A vizsgára történő felkészítés azonban nem csak tartalmi szempontból jelent változást. Legalább ilyen kihívás a tanulók felkészítése az új típusú, az ismeretek alkalmazást igénylő, valamint a szövegek és adatok elemzését elváró feladatok megoldására. A próbamérések tapasztalata most is igazolta, hogy a tanulók sokkal jobban teljesítenek a hagyományos, zárt végű feleletválasztásos és a tudásszint mérésére alkalmas feladatok megoldásában. Ugyanakkor sok esetben nem tudnak mit kezdeni az adatok elemzését vagy egy földrajzi

probléma megoldását elváró feladattal. Rendszeresen beleesnek abba a hibába, hogy a feladatban található adatok elemzése helyett a témához kapcsolódóan megtanult ismereteket írják le.

A felkészítés sikeressége érdekében érdemes összegezni a kiemelten fontos fejlesztési feladatokat. Ezek közé tartozik többek között a különféle feleletalkotásos feladatok megoldási technikájának elsajátíttatása. Gyakoroltatni kell a feladatleírások értelmezését. Rá kell szoktatni a tanulókat arra, hogy figyelmesen olvassák el a feladatleírásokat és utasításokat. Mindig a feladatnak, kérdésnek megfelelően válaszoljanak és csak az odatartozó tények leírására, kifejtésére törekedjenek. Ki kell alakítani a tanulóknál azt a képességet, hogy elméleti ismereteiket konkrét, gyakorlati példákkal tudják alátámasztani, illetve legyenek képesek a gyakorlati jellegű feladatok megoldásában elméleti ismereteik alkalmazására. Fontos feladat, hogy a tanulók biztonsággal tudjanak tájékozódni a különféle információforrások között és legyenek jártasak azok felhasználásában (fényképek, táblázatok, szövegek, ábrák stb.). Ugyancsak fel kell készíteni a tanulókat arra, hogy logikusan, tömören, a szükséges kulcsfogalmak használatával legyenek képesek megállapításuk, véleményük megfogalmazására. Döntéseiket tudják megindokolni szóban és írásban egyaránt. Bizonyos esetekben közép-, de különösen emelt szinten szükséges, hogy a tanulók legyenek képesek alkalmazni a más tantárgyak tanulása során megszerzett ismereteiket az egyes földrajzi feladatok megoldása során, például az alapvető matematikai, fizikai ismereteket, összefüggéseket egy-egy számolást igénylő földrajzi feladat megoldásában.

Ezeknek a képességeknek az elsajátíttatása nemcsak a vizsgára készülők, hanem valamennyi tanuló számára is fontos. Kialakításuk, fejlesztésük időigényes feladat és mindenképpen tudatos tananyag- és óratervezést igényel. Talán megkockáztathatom, hogy esetleg még néhány önállóan elsajátítható ismeret megtárgyalásának rovasára is.

A tantárgyfejlesztés és a vizsgafejlesztés kapcsolata

A vizsgafejlesztés és a tantárgyfejlesztés hazánkban szorosan összekapcsolódott és hosszabb-rövidebb időszakokban teljesen párhuzamosan ment végbe. Az új vizsgakoncepcióról szóló első publikációk megjelenése időben egybeesett az új tantervi szabályozás (Nemzeti alaptanterv) bevezetésével. A vizsgafejlesztés később, a kerettantervek kidolgozása idején is folytatódott. Éppen ezért szükséges

volt a vizsgakövetelmények, valamint a tantervfejlesztés során megfogalmazódott tartalmi és fejlesztési követelmények folyamatos összehangolása. Ez a hosszas és különböző szintű szakmai egyeztetés természetesen a követelmények és a vizsgamodell végleges változatának elfogadását és nyomtatott formában való megismertetését is meghatározta.

Ha a tantervi szabályozás és a vizsgakövetelmények egymásra épülését vizsgáljuk meg, akkor megállapítható, hogy a földrajz tantárgy esetében a tantárgyfejlesztés változásai nagyon gyorsan megjelentek a vizsgakövetelményekben is, például a tananyagcsökkentés miatt módosult a topográfiai követelmény, egyes országok kimaradtak vagy csak az emelt szinten jelentek meg. Azaz a bemeneti szabályozás meghatározta a kimeneti szabályozás lehetőségeit.

Megfigyelhető ugyanakkor egy olyan folyamat is, amelyben a vizsgakövetelmények kapnak egyféle tantervi szabályozó szerepet. Azaz újból kialakulóban van

egyfajta visszafelé történő szabályozás. Ebben az esetben nem a felsőoktatás elvárásai, hanem a vizsgakövetelmények határozzák meg, hogy mit tanítsanak a kollégák a középiskolában. Megfigyelhető, hogy olyan témák épülnek be a középiskolai földrajzoktatásba, amelyek tanítása, újratanítása a tantervi szabályozás alapján nem lenne feladat (például az általános iskolában feldolgozott regionális földrajzi témák). Ezért az amúgy is szűkös óraszámban nem marad elég idő a még napjainkban is több kolléga által vitatott fon-

Újból kialakulóban van egyfajta visszafelé történő szabályozás. Ebben az esetben nem a felsőoktatás elvárásai, hanem a vizsgakövetelmények határozzák meg, hogy mit tanítsanak a kollégák a középiskolában. Megfigyelhető, hogy olyan témák épülnek be a középiskolai földrajzoktatásba, amelyek tanítása, újratanítása a tantervi szabályozás alapján nem lenne feladat (például az általános iskolában feldolgozott regionális földrajzi témák). Ezért az amúgy is szűkös óraszámban nem marad elég idő a még napjainkban is több kolléga által vitatott fontosságú, modern társadalomföldrajzi, közgazdasági témák (globalizáció, működőtőke-áramlás, tőzsde stb.) feldolgozására.

tosságú, modern társadalomföldrajzi, közgazdasági témák (globalizáció, működőtőke-áramlás, tőzsde stb.) feldolgozására. Emellett időhiányra hivatkozva a kollégák lemondanak a tanulók aktív közreműködését igénylő, a földrajzi képességek és készségek fejlesztést jobban szolgáló – bár kétségtelenül időigényesebb – új oktatási módszerek alkalmazásáról. Így tulajdonképpen a már elindult tantárgyi modernizáció folyamata sem érvényesülhet teljes mértékben. Ez a visszaszabályozás főleg a többl-

terhet ró a földrajz iránt kevésbé érdeklődő, vizsgálni nem szándékozó tanulókra is. Előfordulhat, hogy éppen a számukra fontosabb, a mindennapi életben való eligazodást segítő témákkal nem ismerkednek meg kellő szinten a földrajzi tanulmányaik során.

Fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgakövetelmények – bár a tantervi szabályozással összhangban vannak – az érettségizni és a továbbtanulni kívánó tanulók számára fogalmazzák meg az elvárásokat, semmi-

képpen sem képezhetik egy középiskolai tanítási program alapját, összeállításuknak nem is ez volt a célja.

Előrehozott érettségi

Befejezésül érdemes szólni egy új vizsgatípus választásának lehetőségéről. Mivel a földrajzoktatás a 10. évfolyam végén a legtöbb középiskolában lezárul, ezzel a tanulók ebből a tantárgyból már teljesítik a vizsgára bocsátás feltételeit, és lehetőség kínálkozik az úgynevezett előrehozott érettségi vizsga választására. Ez a vizsga a rendes, a 12. évfolyam végén szervezett érettségi vizsga előtt már lehetővé. A kezdetben még idegennek számító lehetőség hamar ismertté vált a szaktanárok és a diákok körében egyaránt. Az előzetes információk szerint több diák is szeretne élni már ebben a tanévben ezzel a lehetőséggel. Ebből a szempontból a földrajz számára előnyös az oktatási tevékenység korai befejezése, hiszen ez megnöveli a földrajzi érettségi iránti igényt. (Az előrehozott vizsgára hasonló okok miatt csak kémiából van mód.) A tanulók ugyanis nagyon hamar felismerték, hogy az előrehozott vizsga megkönnyíti a hagyományos vizsgaidőszakban a többi tantárgyból való felkészülést. A vizsgarendszer nyújtotta lehetőségek kihasználása azt is megengedi, hogy még a tanulói jogviszony alatt a közép szinten letett földrajzi vizsgát egy később vállalt szintemelő vizsgával, a felvételi szempontjából plusz pontot jelentő, emelt szintű vizsgára módosítsa a jelölt.

Természetesen az előrehozott vizsga választásának veszélyei is lehetnek. Nem árt tudatosítani a tanulóknak, hogy ez a vizsga nem próbavizsga. Az esetleges bukásnak következményei vannak. Semmiképpen sem célszerű az előre hozott vizsga esetében a jóval nehezebb emelt szintű vizsga választása, a szintemelésre már egy sikeres tantárgyi érettségi birtokában ugyanis később is van lehetőség. Az is meggondolandó, hogy mikor, melyik vizsgaidőszakban érdemes letenni az előrehozott vizsgát. Az ismeretek szükséges rend-

szerezéséhez és szintéziséhez, a célirányos felkészüléshez időre van szükség, ezért vélhetően a tanulmányok lezárását követő tanév (11. évfolyam) rendes vizsgaidőszakában kínálkozik a legjobb alkalom egy előrehozott földrajzi érettségre.

A kollégák véleménye alapján úgy vélem, hogy érdemes élni ezzel a sajátos lehetőséggel. Az azonban, hogy ez a vizsgalehetőség melyik tanuló számára előnyös és milyen szinten érdemes választani, csak az egyéni adottságok körütekintő mérlegelésével dönthető el. Ebben a döntésben a korábbiaknál nagyobb felelősség hárul a szaktanárra is.

Bízom abban, hogy az olvasó megérti és elhiszi, hogy az új vizsgára sikeresen fel lehet készíteni a tanulókat, de ehhez sok tekintetben szakítani kell a hagyományokkal. Az elkövetkező időszakban a felkészítés és a vizsgáztatás az eddigi szaktanári, vizsgáztatói gyakorlat alapján pusztán rutinból nem oldható meg. Mindenképpen szükséges a tantárgyi vizsgakövetelmények és -leírás, illetve a rendelkezésre álló mintafeladatok, feladatsorok alapos áttanulmányozása.

Hasznos lett volna a próbaérettségi tapasztalatainak részletesebb ismertetése, erre azonban a tantárgyi kötet megjelenésének korai időpontja miatt még nem volt lehetőség. Remélem, hogy erre a tanártovábbképzések alkalmával és esetleg egy későbbi tanulmányban nyílik majd mód.

Úgy gondolom, hogy az elkövetkező tanév mind a tanárok, mind a diákok, mind pedig a vizsga- és tantárgyfejlesztők szempontjából mozgalmas és minden bizonnyal új kihívásokkal és feladatokkal teli időszak lesz. Reméljük, hogy a tantárgy- és az ehhez szorosan kapcsolódó vizsgafejlesztés folyamata és eredményei hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hazai földrajzoktatás ismét a fontosságának megfelelő helyet foglalhassa el a hazai közoktatás rendszerében.

Irodalom

Jónás Ilona – Makádi Marianna – Probáld Ferenc – Ütőné Visi Judit (1999): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II. – Földrajz*. OKI, Budapest.

Jónás Ilona – Makádi Mariann – Ütőné Visi Judit (2004): *Az érettségiről tanároknak*. Földrajz (CD-ROM), OKI, Budapest.

Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló többször módosított 100/1997. Kormány rendele. OM, Budapest.

A Földünk és környezetünk (földrajz) tantárgy rész-

letes érettségi vizsgakövetelményei és vizsgaleírása: www.om.hu

Ütőné Visi Judit

tudományos munkatárs,

tantárgyi szakértő, OKI, Vizsga- és

Követelményfejlesztő Központ, Budapest

NAT-tól NAT-ig a kerettanterveken át

A tantervi változások hatása a földrajzoktatásra

Minden földrajztanár azt várta a NAT-tól, hogy a megszokott és jól bevált módon megadja, mikor mit kell tanítani a földrajzórák sorozatában. A Nemzeti alaptanterv alapján azonban nem lehet földrajzot tanítani (mint ahogyan bármely más tantárgyat sem). A helyzet a földrajztanárok számára még bonyolultabb, mint a más tantárgyat tanítók esetében, mert a dokumentumban a földrajzi ismeretkörök elrendezése sajátos.

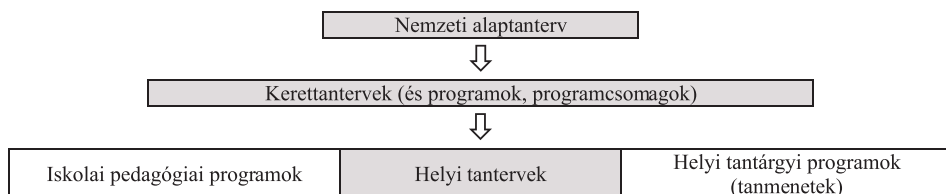
Az 1980-as évek végén világossá vált, hogy a tanulók tudásszintje elmarad a kívánatostól. A központi tanterv (közismert nevén az 1978-as tanterv) – noha még érvényben volt – már nem tudta betölteni a szabályozó szerepet. Az iskolák ambícióik és lehetőségeik szerint önállóan keresték a sikertelenségből kivezető utakat. Bár már 1989-ben megkezdődtek egy, a kor szellemének és a nemzetközi közoktatási tendenciáknak megfelelő tanterv kidolgozásának munkálatai, csak 1995-ben született meg a Nemzeti alaptanterv. Vele egyidőben került sor a közoktatási törvény módosítására (1), amely a magyar oktatás történetében először mondta ki, hogy az iskolai nevelő- és oktatómunka a helyi tanterv alapján történik, amely az iskolában készül a Nemzeti alaptanterv iránymutatásai szerint.

A háromszintű tantervi szabályozás

A korábban kizárólagosságot élvező központi tanterv helyébe a helyi tantervek léptek. Ezzel az egyszintű szabályozást egy háromszintű tantervi szabályozás váltotta fel. (1. ábra) Akkor ennek lényegét és a benne rejlő lehetőségeket még nem na-

gyon ismerte fel a közoktatásban dolgozók nagy része, hiszen teljesen idegen volt a magyarországi hagyományoktól. Ennek ellenére, mivel a Nemzeti alaptantról a közoktatási törvény rendelkezett, elvben 1998 szeptemberétől felmenő rendszerben, de egyszerre három szinten, az 1., a 7. és a 9. évfolyamon vezették be. (1. ábra)

Immár egy évtizede a tantervi szabályozás legmagasabb szintjét a Nemzeti alaptanterv (NAT) képviseli, amely a hagyományos értelemben nem is tanterv, hanem olyan állami dokumentum, amely alapján tantervek készülhetnek az iskolákban. Azért nemzeti, mert meghatározza az ország minden közoktatási intézményében folyó tartalmi munkát. Azért alap, mert műfaji sajátosságai nem felelnek meg a hagyományos tantervek követelményrendszerének, csak iránymutatást jelent a konkrét tantervek, a helyi tantervek elkészítéséhez. Fő funkciója a közoktatás elvi, szemléleti megalapozása, de csak olyan mértékben, hogy ne korlátozza az iskolák önállóságát. Meghatározza a közoktatás céljait, tartalmi szakaszait és összefoglalja az iskolában elsajátítandó műveltség kereteit. Az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv az általános műveltség továbbépít-



1. ábra. A háromszintű tantervi szabályozás modellje

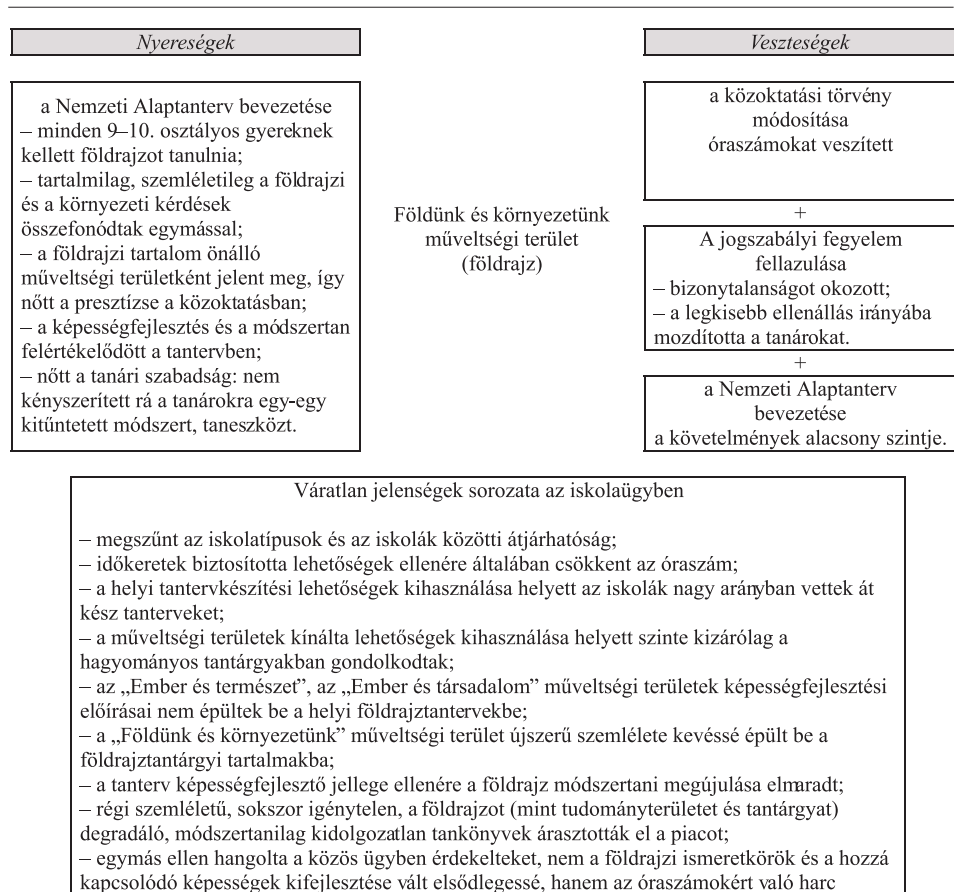
hető alapjainak megfogalmazását tartotta fontosnak az egyes életkori szakaszok számára.

Minden földrajztanár azt várta a NAT-tól, hogy a megszokott és jól bevált módon megadja, mikor mit kell tanítani a földrajzórák sorozatában. A Nemzeti alaptanterv alapján azonban nem lehet földrajzot tanítani (mint ahogyan bármely más tantárgyat sem). A helyzet a földrajztanárok számára még bonyolultabb, mint a más tantárgyat tanítók esetében, mert a dokumentumban a földrajzi ismeretkörök elrendezése sajátos. Más hagyományos tantárgyak (történelem, fizika, rajz stb) esetében az volt a szaktanárok fő feladata, hogy eldöntsék, a komplex műveltségi területben (például az Ember és társadalom, az Ember és természet, a Művészetek) megfogalmazott ismeretkörökből melyiket kell az ő tantárgyuknak közvetítenie. A földrajzi műveltségtartalom (tananyag) viszont 3 műveltségi területben (az Ember és természet, az Ember és társadalom és a Földünk és környezetünk műveltségi területben) is szerepelt. Meglehetősen nagy nehézséget jelentett tehát a földrajz tananyagának kiválasztása, valamint az új, integrált tantárgyi szerkezet értelmezése az alapkészletek fejlesztésének szakaszában. Ez tulajdonképpen nem is tartalmilag jelentett problémát, hanem egzisztenciális kérdéseket vetett fel az iskolákban. A földrajztanár ugyanis nem természetismeret tanár, tehát automatikusan nem vehette át a természetismeret műveltségi részterület (tantárgy) tanítását. Pedig szüksége lett volna rá a földrajzi ismeretek szakszerű alapozása és az előírt tanári óraszámok teljesítése miatt.

A háromszintű tantervi szabályozásban tulajdonképpen a helyi tantervek szintje a legfontosabb, hiszen a helyi tanterv fogal-

mazza meg részletesen, hogy mi történik a tanítási órákon az adott iskolában. Ez a dokumentum az iskolai pedagógiai program része, a tanterület közös megegyezésével készül. Elfogadása után ez lesz az iskola képzési, nevelési és oktatási terve, amely teljes képzési idejére szól. Meghatározza, hogy az adott intézményben az egyes évfolyamokon milyen tantárgyakat, hány órában tanulnak a gyerekek és milyen követelményeket kell teljesíteniük. Ez a szint biztosítja, hogy az iskola valós társadalmi igényeket elégítsen ki; a tantervek valóban az adott iskolába járó tanulóknak a képzését szolgálják. Az iskolák többsége sok-sok munkával (minimális kormányzati segítséggel) a Nemzeti alaptanterv alapján megalkotta pedagógiai programját, annak részeként a helyi tantervét, benne a földrajz tantervet, még akkor is, ha nem értettek egyet mindenben a NAT-ban olvasott elvárásokkal.

Akkor még úgy tűnt, hogy hosszú időre előre látható, mit, milyen szellemben kell tanítani a földrajzórán, mik azok a földrajzi-környezeti műveltségtartalmak, amelyekkel meg kell ismerkedniük a gyerekeknek az általános- és a középiskolában töltött évek alatt. Érzékelhető volt az új szellemiség, amelyben fontos helye volt a tanulói képességfejlesztésnek, a környezeti nevelésnek és a szaktárgyi ismereteknek egyaránt. Igaz ugyan, a tanításra fordítható időkeret és vele együtt a földrajz és alapozó tantárgya, a természetismeret tanítására felhasználható óraszámok zsugorodtak. Ezért elkezdődött a töprengés azon, hogyan lehet a kisebb időkeretben eredményesen tanítani. Ez megerősítette a módszertan szerepét. Mire azonban a NAT földrajzi követelményeinek megvalósítására sor került volna, már érzékelhető



2. ábra. Milyen helyzetbe került a földrajztanítás a közoktatási törvény módosítása és a NAT bevezetése után?

voltak az előkészítetlen, erőltetett tantervi váltás következményei: a túl nagy szabadság, pontosabban a szabályozatlanság olykor anarchikus állapotokhoz vezetett. Minden tanár azt tanította, amit akart, az iskolai munka a gyakorlatban függetlenedett a Nemzeti alaptantervtől. (2. ábra)

Visszatérés a központi szabályozáshoz?

A közoktatás tartalmi-tantervi szabályozásának második szintjét a kerettantervek jelentik. Ezek már részletesebben kidolgozott dokumentumok, amelyek a Nemzeti alaptanterv útmutatásai alapján készülnek, kifejezik annak szellemiségét, tartalmi törekvéseit. A NAT alapján többféle kerettanterv készülhet ugyanarra az iskolatípusra, ugyanakkor a korosztálynak a tanításához, de

alkalmazásához minisztériumi jóváhagyás (akkreditáció) szükséges. Elsősorban azért van rá szükség, hogy segítse az iskolák pedagógustestületeit a helyi tanterv elkészítésében. Emellett a kerettanterv orientálja az állami vizsgák (például érettségi vizsga, alpműveltségi vizsga) követelményrendszerének, az országos mérés-értékelés módszereinek kidolgozóit, a tankönyvírókat, az oktatási eszközök és a tanítási segédletek készítőit. (1. táblázat)

A közoktatási törvény már 1995-ben is abból a tantervkészítési logikából indult ki, hogy a Nemzeti alaptanterv szerint különféle tantervi minták segítségével készülnek a helyi tantervek. Ám a közbülső láncszem, a tantervi minták (azaz a kerettantervek) kidolgozása tulajdonképpen elmaradt. Így szinte ahány iskola volt, annyiféle tan-

1. táblázat. A kerettantervek rendszere (1998)

1–4. évfolyam	normál általános iskola
	speciális fejlesztő programmal dolgozó általános iskola
5–8. osztály	normál általános iskola
	speciális fejlesztő programmal dolgozó általános iskola
9–10. évfolyam	szakiskolai a 10. évfolyam végén alapvizsgázók számára
	szakiskolai felzárkóztató, pályaorientáló, szakképzésre felkészítő program (hiányos felkészültségű tanulók számára)
9. (10) évfolyam	szakiskolai felzárkóztató program (a 16 éves korukig a 8. osztályt be nem fejezettek számára)
11–12. évfolyam	szakiskolai közismereti program (a 12. évfolyam végén alapvizsgázók számára)
9–12. évfolyam	szakközépiskolai
	gimnáziumi

2. táblázat. Az 1995-ös NAT és a kerettantervek műfaji jellemzőinek összehasonlítása

Nemzeti alaptanterv (1995)	Kerettantervek (1998)
Érvényessége: 1–10. évfolyam.	Érvényessége: 1–12. évfolyam.
A követelményrendszert életkori szakaszokra bontja.	A követelményrendszert évfolyamokra bontja.
A követelményeket műveltségi területekben csoportosítja.	A követelményeket tantárgyakba és modulokba csoportosítja.
Javasolt időkereteket ad meg (%).	Kötelező heti óraszámokat és szabadon felhasználható (szabadon tervezhető + szabadon szervezhető) időkeretet ad meg (óraszám).
A felhasználható időkeret 60%-ára határoz meg tananyagot.	A felhasználható időkeret 80%-ára határoz meg tananyagot.
Variálható iskolaszervezethez illeszkedik.	8 + 4 évfolyamos iskolaszervezethez illeszkedik.
Az 1–10. évfolyam között alapvetően lineáris a tananyag elrendezése.	Az 1–8. évfolyam tananyaga alapvetően lineáris elrendezésű, és egységet alkot. Középfokon a tananyag koncentrikusan épül az általános iskolai tananyagra.
A műveltségi területek tantervi felépítése: Általános fejlesztési követelmények. Életkori szakaszonként: részletes követelmények: – tananyag; – fejlesztési követelmények; – minimális teljesítmény.	A tantárgyak tantervi felépítése: Életkori szakaszonként: – célok és feladatok; – fejlesztési követelmények. Évfolyamonként: – belépő tevékenységformák; – témakörök és tartalmak; – a továbbhaladás feltételei.

tervvel dolgozott. Ez súlyos problémákat okozott az iskolát váltók esetében, de a felzárkóztatásban és a tehetséggondozásban is. A háromszintű tantervi szabályozásban a NAT és a helyi tantervek közé ékelődő hiányzó elemet kívánták pótolni 1998-ban a kerettantervek kiadásával. Iskolatípusonként csak egy-egy kerettanterv készült, azért hogy jobban biztosítsa az iskolák közötti átjárhatóságot és visszafogja az áttekinthetetlennek tűnő tantervi rendszert. (1. táblázat) A kerettantervet a 2001/2002-es tanévben felmenő rendszerben vezették be az oktatás három szintjén: az 1., az 5. és a 9. évfolyamon.

A kerettantervek visszanyúltak a magyarországi iskolarendszer hagyományaihoz és a valósághoz. Műfajukban inkább hasonlítottak a hagyományos tantervekre, mint a Nemzeti alaptantervre (2. táblázat), ezért azok a tanárok és az egész társadalom számára könnyebben értelmezhetőek. Megszűntek a műveltségi területek, helyettük újra tantárgyakban és részben modulokban fogalmazódnak meg a tanulókkal szemben támasztott követelmények. A modulok olyan, a tantárgyknál kisebb egységek, amelyek tartalmát tanítani kell, de hogy milyen keretben, azt a kerettanterv az iskolákra bizza. (3. táblázat) Tehát tananyagát hoz-

3. táblázat. A földrajzzal tartalmi kapcsolatban álló modulok és heti órászámaik a kerettantervekben

Modulok	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.
Hon- és népismeret	0,5	0,5	–	–	–	–	–	–
Informatika, könyvtárhasználat	–	0,5	–	–	–	–	–	–
Ember és társadalmi ismeretek	–	–	1	–	0,5	0,5	0,5	0,5

4. táblázat. A földrajzi tartalmú tantárgyak heti órászámai az általános iskolai kerettantervekben

				rajz	
--	--	--	--	------	--

5. táblázat. Heti órászámok évfolyamonként a középiskolai kerettantervekben

Iskolatípus	Tantárgy	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam
Gimnázium	Földünk és környezetünk (földrajz)	2	2	–	–
<i>Szakközépiskola</i>					
	Humán szakterület:	2	1,5	–	–
	Műszaki szakterület:	2	1	–	–
	Agrár szakterület:	2	1	–	–
	Gazdasági és szolgáltatási szakterület:	–	–	2	2
<i>Szakiskola</i>					
	Alapműveltségi vizsgára felkészítő	2	–	–	–
	Pályaorientáló program	4	2–4	–	–

zátehetik valamely hagyományos tantárgyhoz (például a hon- és népismeret modult a természetismerethez, a történelemhez, a rajzhoz, az ének-zenéhez) vagy rövidebb időszakban taníthatják (például egy 0,5 óra órásszámmal rendelkező modult csak egy félévben heti 1 órában).

A kerettanterv meghatározta, hogy az egyes évfolyamokon minimálisan hány órát kell a tantárgyak tanítására fordítani. (4–5. táblázat) A kötelező órászámtól azt reméltük, hogy majd jobban közelít egymáshoz az egyes iskolákban folyó szaktárgyi munka. Am mivel a kötelező órászám is felülbírálnak, tulajdonképpen legalizálódtak az általános iskolában az alacsony órászámok (heti 1 óra). Ezek ugyan törvényileg megfelelőek, de heti 1 óras tantárgy esetében tanulási folyamatról már nem le-

het beszélni. Persze elvileg az iskolák be-látásuk szerint, pedagógiai céljaiknak megfelelően még növelhetik egy-egy tantárgy órászámát a szabadon felhasználható időkeretektől, de ezt általában nem földrajzból teszik. Az új órásszámároknak vannak nyerteseik és veszteseik. A nagy vesztesek többen vannak, a természettudományos tantárgyak (főleg a földrajz, a fizika és a kémia minden oktatási szinten, a biológia az általános iskolában). E tantárgyak alapozását alsó tagozatban a környezetismeret (1–2. évfolyam heti 1 óra, 3–4. évfolyamon heti 2 óra), 5–6. évfolyamon pedig a természetismeret (heti 2 óra) végzi, nem sokkal jobb helyzetben. Ezekben az időkeretekben nem tarthatók meg azok a szellemi, szemléletformáló és képességfejlesztő értékek, amelyek végre megvaló-

sulni látszottak a Nemzeti alaptanterv megszületésékor. Ha ugyanis zsugorodik a tanításra fordítható idő, minden lelkiismeretes szaktanár igyekszik a korábbi tananyagot lehetőleg maradéktalanul belepréselni a szűkebb óraszámra. Ez azonban azzal jár, hogy épp arra nem marad figyelem és idő, ami a NAT legfőbb lényege volt: a képességfejlesztésre, a módszerek megújítására és a szemléletformálásra.

A földrajzi ismeretek alapozása alsó tagozatban újra a környezetismeret tantárgy keretében történik. Ám a természetismeret tantárgynév is megmaradt, de csak az 5–6. évfolyam számára. A két név mögött különböző tartalom van. Elvben a természetismeret a természettudományos tantárgyak integrált megalapozását szolgálja, benne földrajzi, biológiai, kémiai, fizikai és környezettudományi alapismeretek kapnak helyet. Ebben a tantervben azonban sokkal szűkebben értelmezik, döntően biológiai és földrajzi, valamint egy kevés fizikai ismeretet tartalmaz. A környezetismeret komplexebb jellegű tantárgy, hiszen a természettudományos alapismeretek mellett ismét megjelennek benne a társadalmi (főleg állampolgári) alapismeretek. Tehát a kerettantervek továbbviszik a NAT-nak azt az alapelvét, hogy a kisgyerekeknek a 6. évfolyam végéig komplex jellegű megismerésre és alapkészség-fejlesztésre van szükségük. Vagyis az 5–6. évfolyamos tananyag nem földrajz, nem is biológia, még kevésbé fizika vagy kémia, tehát nem leegyszerűsített szaktudományok! A természetismeret közös logikára felfűzött természeti alafolyamatokat, jelenségeket tár a gyerekek elé. Benne az alábbi földrajzi témák találhatóak: az 5. évfolyamon: Tájékozódás a térképen; Az időjárás, az éghajlat elemei. A földfelszín változása; a 6. évfolyamon: Tájékozódás a térképen és a földgömbön; Éghajlat, éghajlati övezetek; Magyarország nagytájainak jellegzetességei.

A kerettanterv szerint a 7. évfolyamtól már a hagyományos szaktárgyakra bomlik az oktatás, így a természetismeretet felváltotta a földrajz. Bár a tantárgy hivatalos neve Földünk és környezetünk, vagyis megtartotta a NAT műveltségi területének

elnevezését. A tantárgynév szakmailag értelmezhetetlen és a gyakorlatban is bonyolultnak bizonyult. A névhasználatnak azonban üzenetértéke van, miszerint a földrajztanításban megindult szemléletváltásnak folytatódnia kell. A hétköznapiakban azonban továbbra is földrajz tantárgynak nevezik.

A földrajzi tartalmú műveltségi területek tartalmát is átrendezte a kerettanterv. Nemzeti alaptanterv lineáris tananyag-elrendezési elve abból indult ki, hogy csak a 10. évfolyam végére kell megszerezniük a tanulóknak az élethez szükséges alapvető földrajzi ismereteket, hiszen mindenki tanulja a tantárgyat eddig az időpontig. A kerettanterv azonban visszatért a 8+4 évfolyamos (tehát a 12. évfolyam végéig tartó) iskolaszervezethez, ami alapjaiban érintette a korábbi tananyag-elrendezési elvet. Hiszen a 8. évfolyam befejezésével lezárul az oktatás alapfoka, amihez a tananyag is igazodnia kell. Ráadásul újból lettek olyan tanulók, akik a középfokú oktatás keretében már nem tanultak két tanéven át földrajzot. Vagy azért, mert olyan iskolatípusban tanulnak tovább, ahol csak 9. évfolyamon van földrajz tantárgy (például a szakiskola alpműveltségi vizsgára felkészítő változata) vagy pedig azért, mert nem önálló földrajz, hanem természetismeret tantárgy keretében szerzik meg a földrajzi ismereteket (például a szakiskola felzárkóztató és szakképzésre felkészítő változata). Ennek megfelelően a NAT Földünk és környezetünk műveltségi területében megfogalmazott tananyag-elrendezési elv a kerettantervben nem volt fenntartható. Hazánk részletes földrajzának tanulása nem maradhatott a középiskolában, hiszen tanulásából egyetlen gyermek sem zárható ki, sőt minden diák számára alapvető cél és kötelesség a haza földrajzának ismerete. Ez tehát megkívánta, hogy hazánk témaköre visszakerüljön az általános iskolai tananyagba. Az alacsony óraszámok miatt ez csak úgy volt megvalósítható, hogy valamely témakörrel helyet cserélt. Az általános iskolás korú gyerekek eredményesebben képesek tájához kötni földrajzi ismereteiket, mint valamely általános vezér-

6. táblázat. A földrajzi-környezeti tantárgyi rendszer logikai váza az 1995-ös NAT és a kerettantervek szerint

A Nemzeti alaptanterv szerint									
1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam
Ember és természet műveltségi terület Természetismeret műveltségi részterület (általában tantárgy)						Földünk és környezetünk műveltségi terület általában Földrajz tantárgy			
Integrált természeti alapismeretek (földrajz, biológia, fizika, kémia, természeti környezattan)						Csillagászati földrajz		Magyarország földrajza	
						Általános természetföldrajz		Földrajzi övezetesség	
						Kontinensek földrajza (távoli kontinensek, Európa)		Általános társadalomföldrajz	
								A Föld globális problémái	

A kerettantervek szerint										
1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évfolyam	8. évfolyam	9. évfolyam	10. évfolyam	
Környezetismeret tantárgy				Természet- ismeret tantárgy		Földünk és környezetünk tantárgy				
Integrált természeti és társadalmi alapismeretek (földrajz, biológia, fizika, kémia, társadalomismeret, természeti és társadalmi környezattan)				Integrált természeti alapismeret- tek		Kontinensek földrajza (távoli kontinensek és Európa)		Közép- Európa földrajza	Csillagászati földrajz	A világ változó társadalmi- gazdasága
								A Kárpát- medencevidék földrajza	Általános természetföld- rajz	A világgazda- ságban különböző szerepet betöltő régiók és országok
								Magyarország földrajza	Természet- földrajzi övezetesség	A Föld globális problémái
									Néesség-, településföld- rajz	

fonalhoz, ezért a regionális földrajzi témakörök az általános iskolában megmaradtak. Az általánosítást és szintetizálást kívánó általános természeti földrajz témakör pedig visszakerült a középfokú oktatás szintjére. A kerettantervek tananyag-elrendezése nagyon hasonlít a rendszerváltozás előtti, hagyományos tantervékéhez.

A kerettantervek Földünk és környezetünk tantárgyának főbb témakörei a 6. táblázatban olvashatók. A földrajzi ismeretek elrendezése az általános iskolai kerettantervekben lineáris elvet követ. Az oktatás alapszakaszában (a környezetismeret és a természetismeret keretében) a tanulók egy lineárisan táguló térrel találják szembe magukat, hiszen lakóhelyük és hazánk tájainak földrajzi folyamataival ismerkednek meg konkrét példákön keresztül. Eközben a megfigyeléseknek van a legfontosabb

szerepük, hiszen ez az alapkészség-fejlesztés időszaka. Később, a 7–8. évfolyamon is folytatódik a földi térrel való ismerkedés lineáris elve, csakhogy ekkor egyre szűkülő térrel találkoznak: előbb a távoli földrészek, majd Európa és végül a Kárpát-medencevidék (benne hazánk) földrajzi adottságait, alapfolyamatait és azok okait ismerik meg. Eközben viszont az ismeretszerzés hangsúlya a tényszerű ismereteken van. Tehát az általános iskola végére áttekintő képet kapnak a gyerekek a Föld kontinenseiről, jelentősebb országcsoportjairól és néhány kiemelten fontos országáról. Ezek az ismeretek a középiskolában más logika szerint kerülnek elő, hiszen ott már nem a regionális, hanem a koncentrikus elv érvényesül. A tanulók a Föld egészére vagy nagyobb részeire vonatkozó földrajzi-környezeti folyamatokkal és összefüggésekkel

Nyereségek	Veszteségek
Kerettantervek bevezetése – az alapfokú oktatásban átjárhatóbb lett az iskolarendszer, közelebb kerültek egymáshoz a helyi tantervek földrajzi tartalmai; – a Magyarország földrajzával való ismerkedés visszakerült az alapfokú oktatás szintjére.	Kerettantervek bevezetése – stabilizálódtak az alacsony, esetenként pedagógiai szempontból elfogadhatatlan óraszámok; – ismét nem kötelező minden gyerekek tanulnia földrajzot 9-10. évfolyamban; – a környezeti nevelés formálissá vált, a környezeti tartalmak úgymond az egyes tantárgyak tanterveibe kerültek; – a földrajzi ismeretek alapozása integrált tantárgy keretében történik, amelyet gyakran nem szakképzett földrajztanárral tanít; – a módszertani változások megakadtak, a szaktanárok nagy része az alacsony órakeretbe próbálja bepréselni a nagymennyiségű tananyagot; – háttérbe szorult a képességfejlesztés, a szaktanárok többsége megpróbálja „leadni” a tanulóknak a korábbi évtizedekben megszokott mennyiségű és szemléletű tananyagot.
Kétszintű érettségi bevezetése A középfokú földrajztanítás tartalmi és metodikai megújulását hozhatja	+
A közoktatási törvény módosítása – a földrajzi tananyag mennyisége és a képességfejlesztés lehetősége tovább csökkent; – a környezeti tartalmak a 2003/2004-es tanévi tananyagcsökkentéskor kikerültek az egyes tantárgyak tanterveiből; – elbizonytalanodás, érdektelenség, kivárási álláspont.	

3. ábra. Milyen helyzetbe került a földrajztanítás a kerettantervek bevezetése után?

ismerkednek meg tulajdonképpen az általános természet- és társadalomföldrajzi rendezőelvek alapján. A valóságban azonban ettől, a jogszabályban rögzített tananyag-elrendezési elvtől is eltérhetnek az iskolák, ha helyi tantervüket akkreditáltatják. (3. ábra)

A Nemzeti alaptanterv felélesztése

2003-ban sor került az 1995-ös NAT felülvizsgálatára törvényi előírás (2) alapján, ennek eredményeként új dokumentum – de nem új tanterv –, a Nemzeti alaptanterv 2003 született. A kiadásáról szóló kormányrendelet (3) szerint bevezetésére 2004 szeptemberétől kerül sor felmenő rendszerben, de ezúttal csak egy szinten, az 1. évfolyamon. Az új Nemzeti alaptanterv alapvetően nem változtatta meg az

előző NAT szerkezetét, megtartotta az életkori szakaszolást, a műveltségi területek és a „kereszttervek” rendszerét. Érvényességét azonban kiterjesztette a közoktatás teljes időtartamára, tehát követelményrendszerét 12 évre dolgozta ki (szemben az előző NAT-tal és összhangban a kerettantervekkel). Sőt, megfogalmazta a sajátos nevelést igénylő tanulóakra, valamint a nemzeti és etnikai kisebbségekre vonatkozó nevelés és oktatás elveit is. Mivel a NAT műveltségi területekbe foglalta a tananyagot, ismét nincsenek óraszámok a tantervben, csak a kötelezően alkalmazandó minimális időarányokra tesz javaslatot. (7. táblázat) A tantervi felülvizsgálat nyomán a korábbi háromszintű követelményrendszer (a közös, az általános és a részletes fejlesztési követelmények) is módosult. A részletes követelmé-

7. táblázat. A földrajzi tartalmú műveltségi területekre javasolt időarányok a 2003-as Nemzeti alap-tantervben

Műveltségi terület	1–4. évf.	5–6. évf.	7–8. évf.	9–10. évf.	11–12. évf.
Ember a természetben	4–8 %	7–11 %	15–20 %	15–20 %	10 %
Földünk – környezetünk	–	4–8 %	4–8 %	4–8 %	–

8. táblázat. A kerettantervek és a NAT-2003 műfaji jellemzőinek összehasonlítása.

Kerettantervek (1998)	Nemzeti alaptanterv (2003)
A követelményrendszert évfolyamokra bontja.	A követelményrendszert életkori szakaszokra bontja.
Érvényessége: 1–12. évfolyam.	
A fejlesztési követelményeket és a tartalmakat tantárgyakba és modulokba csoportosítja.	A fejlesztési követelményeket műveltségi területekbe csoportosítja.
Kötelező heti óraszámokat és szabadon felhasználható időkeretet ad meg.	Ajánlást tesz a műveltségi területek százalékos arányaira.
A felhasználható időkeret 80 %-ára határoz meg tananyagot.	Nem határoz meg tananyagot.
8 + 4 évfolyamos iskolaszervezethez illeszkedik.	Variálható iskolaszervezethez illeszkedik.
Az 1–8. évfolyam tananyaga alapvetően lineáris elrendezésű és egységet alkot. Középfokon a tananyag koncentrikusan épül az általános iskolai tananyagra.	A műveltségi területek tantervi felépítése: – alapelvek, célok. – fejlesztési feladatok <i>életkori szakaszonként</i> : – általános fejlesztési feladatok;
A tantárgyak tantervi felépítése: <i>Életkori szakaszonként</i> : – célok és feladatok; – fejlesztési követelmények.	– ismeretszerzés, tanulás; – tájékozottság a földrajzi térben; – tájékozottság az időben; – tájékozottság a környezet anyagaiban; – tájékozottság a környezet kölcsönhatásaiban; – tájékozottság a hazai földrajzi-környezeti kérdésekben; – tájékozottság regionális és globális földrajzi-környezeti kérdésekben.
<i>Évfolyamonként</i> : – belépő tevékenységformák; – témakörök és tartalmak; – a továbbhaladás feltételei.	

nyek sorát (amely az előző NAT-ban táblázatos formában volt olvasható és a konkrétumokat jelentette a szaktanárok számára a helyi tanterv készítésekor) elhagyta, azt a második szabályozási szintre, a kerettantervek (programok, programcsomagok) szintjére tolta. Ezzel megváltozott a tanterv jellege: tulajdonképpen a közoktatásról, annak főbb művelődési köreiről, területeiről szóló célrendszer lett. Olyan célok, irányelvek gyűjteménye, amelyek elsősorban a tanulói kompetenciákról, fejlesztési feladatokról, tevékenységekről, képességekről és készségekről szólnak, de mögöttük mindig feltételeztek egy tudásrendszert. Tehát a Nemzeti alaptanterv már valóban csak azt a szerepet tölti be, hogy alapul szolgáljon a kerettantervek (programok) kidolgozóinak (a programfejlesztőknek) és megalapozza a tankönyvírók, a taneszközkészítők munkáját. Ebben a dokumentumban a műveltségi területek mint megfogalmazott általános követelmények

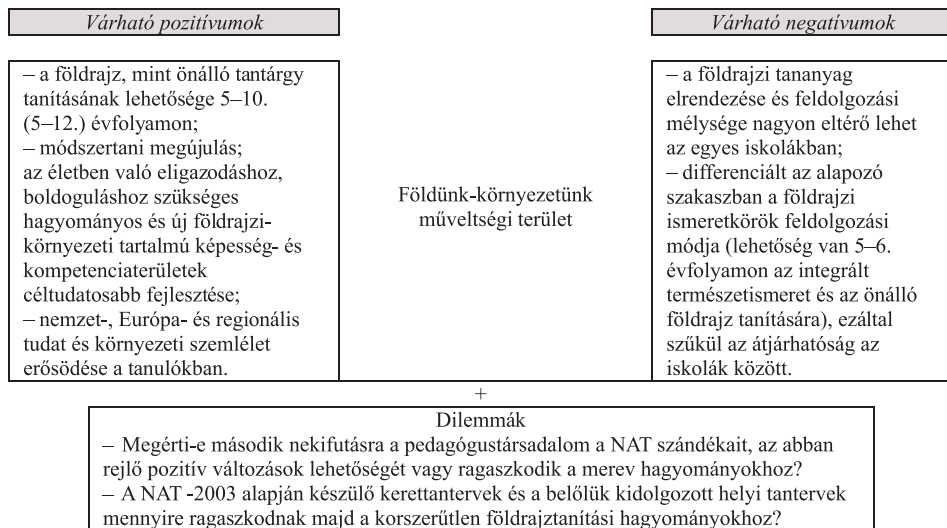
szerepe vált a leghangsúlyosabbá. Arra szolgál, hogy követhessük, miként változnak az életkori szakaszokban az egyes kompetencia- vagy képességterületekkel kapcsolatos követelmények. (8. táblázat)

A 2003-as Nemzeti alaptantervben a földrajzi-környezeti ismeretkörök helye részben ismét megváltozott. Az alapképzési szakaszban és a későbbiekben továbbra is különböző műveltségi területekben találhatóak: az 1–4. évfolyamon az Ember a természetben és az 5–12. évfolyamon a Földünk – környezetünk műveltségi területekben. Azonban már az általános iskola felső tagozatának kezdetétől van önálló földrajzi tartalmú műveltségi terület. Ez megadja a lehetőséget arra, hogy az általános iskolákban újra 5. osztálytól 8. osztályig (4 tanéven át!) önálló földrajz tantárgyat tanítsanak. Erre az 1978-as tanterv bevezetése óta nem volt mód! Természetesen ez továbbra sem kötelező, tehát ha egy iskola pedagógiai elképzelései megkíván-

ják, a földrajzi ismeretek a 6. évfolyam végéig integráltan is taníthatók a természetiismeret (vagy más tantárgy, amit az Ember a természetben műveltségi területből alakítottak ki) keretében. Mindkét megoldás tanítására fel kell készíteni a földrajztanárokat. Másik fontos változás, hogy a Földünk – környezetünk műveltségi terület a 12. évfolyam végéig adja meg a követelményrendszerét. Ebben benne rejlik az a lehetőség, hogy a középiskola felsőbb évfolyamaiban is helyet kapjon a tantárgy. Újra kötelezővé teszi a földrajzi-környezeti ismeretek tanulását középiskolai szinten, tehát abból ismét egyetlen tanuló sem maradhat ki! Tehát a tantervi felülvizsgálat kedvezőbb helyzetbe hozta a tantárgyat, mint az elmúlt 30 évben bármikor. Igaz, a tantestületeken is múlik, hogy milyen helyet kap a földrajz a tantárgyak között, igaz, a tanterv teljes felfutásáig még eltelik egy évtized. A középiskolában dolgozó földrajztanároknak néhány év múlva komoly kihívást jelent a földrajzi érettségi vizsgákra való felkészítés a NAT-2003 szellemében.

A földrajz tananyag-elrendezési elvének változását nehéz nyomon követni ebben a dokumentumban, mert a tananyag nincs

konkrétan megfogalmazva, arra csak következtetni lehet. Az azonban látható, hogy a tananyag-elrendezés egyfelől lineáris elvet követ, mégpedig a közelitől a távoli felé halad (a lakóhely › a lakóhely környéke › a kontinensek › a Föld egésze › a Naprendszer). Másfelől koncentrikus, hiszen bizonyos témák újra előkerülnek. Például a haza földrajzára vonatkozó ismeretek mind a három életkori szakaszban megjelennek más mélységben és más megközelítésben. Összességében tehát a tanterv spirális szerkezetű, de sokkal jelentősebb mértékben, mint a korábbiak. Ennek az az indoka, hogy a Nemzeti alaptanterv nem tananyagban, hanem képességfejlesztési területekben gondolkodik, a tananyagot mintegy „alárendeli” a fejlesztési feladatoknak. Mivel bármilyen iskolaszerkezeti típushoz illeszkednie kell, két-éves életkori szakaszonként bizonyos lezárt tananyagegységeket kell adnia. A képesség- és kompetenciaközpontú földrajztanításnak nincsenek hagyományai hazánkban, különösen a középiskolában. Az ezen a területen való metodikai előrelépés kiemelt jelentőségű, létfontosságú feladattá vált a földrajztanárképzésben és továbbképzésben egyaránt. (4. ábra)



4. ábra. Milyen helyzetbe kerülhet a földrajztanítás a NAT-2003 bevezetése után?

Állandóság a változásokban

Az elmúlt évtizedben három tantervi változást élt meg a magyar közoktatás: a NAT forradalmi változása után a hagyományokra való visszatekintés következett a kerettanterv szellemében, majd 2004-től a visszakanyarodás a NAT szellemiségéhez. Ez az átalakulási ütem nyilvánvalóan nem követhető a gyakorlatban, és az iskolák jelentős része a tantervektől, olykor még a törvénytől és a kormányrendeletektől is függetlenül járta saját útját. Ennek ellenére elkezdődött a közoktatásban egy visszafordíthatatlan átalakulási folyamat, amely a modern pedagógia és metodika alapjain fejlődik. A tantervek földrajzi-környezeti tartalma is jelentős átalakuláson ment keresztül. Ugyanakkor cél- és feladatrendszere, szemlélete egy irányban fejlődött, az újabb tantervek mindig erősítették az előzőekben megfogalmazottakat.

A földrajz tantárgynak a modern korban mindig az volt a célja, hogy szintetizáló módon megismertesse a tanulókkal a földi teret és benne az embernek (mint biológiai és társadalmi lénynek) a környezetét. Ma is ez az elsődleges célja. Mellette az alábbiak fogalmazhatók meg.

A világban való eligazodás érdekében a gyerekek tudjanak tájékozódni, eligazodni a Földön. Ezért alapvető ismereteket szerezzenek égitestünkről, tájairól, ország-csoportjairól, országairól, népeiről, szűkebb és tágabb környezetünkről.

Megismerjék az ember életteréül szolgáló Földet, a természet és a társadalom legfontosabb sajátosságait, jelenségeit, folyamatait, egymásra hatásuk térbeli rendjét és azok következményeit. A természet-tudományok törvényszerűségeit a Földre alkalmazva megállapításokra, következtetésekre jussanak.

A tanulók vegyék észre az élő és az életelen természet fejlődésének, a földi élet kialakulásának ismeretében a természeti folyamatok hatásait a társadalom történetében, a gazdasági-politikai helyzetben. Lássák, hogyan hat vissza a társadalom a környezetre. Ezeket keresztül sajátítsák el a földrajzi-környezeti gondolkodást.

Ismerjék meg a fokozatosan növekvő társadalmi igények kielégítéséért folyó termelőtevékenységet. Szerezzenek tájékozottságot a termelés országoként és regionálisan különböző sajátosságairól, színvonaláról, teljesítményeiről, ismerjék meg okait, lássanak példát a következményeikre.

Reális kép alakuljon ki a gyerekek fejében a haza (és tágabban értelmezve a Kárpát-medencevidék) földjének fejlődéséről, sajátosságairól, természeti és társadalmi értékeiről, társadalmi-gazdasági viszonyairól, hiszen ezek vezethetnek a valós alapon nyugvó nemzettudat kialakulásához.

Legyenek tisztában a Föld túlnépesedésének veszélyeivel, eltartóképességének korlátaival. Tudják, értsék, hogy a rohamosan növekvő termelés és fogyasztás egyre gyakrabban bontja meg a természeti folyamatok dinamikus egyensúlyát. Ezáltal maradandó vagy megszüntethető károsodásokat okoz a környezetében, veszélyezteti a bioszférát, magát az embert és alkotásait.

Alakuljon ki reális kép a tanulóknak a környezetkárosító folyamatokról, a Föld globális társadalmi és környezeti problémáiról.

Értsék meg, hogy a környezeti gondok megoldhatók, a már bekövetkezett károk megszüntethetők, az újak megelőzhetők. Tudniuk kell, hogy ezek az elvek csak a tudományterületek összefogásával és nemzetközi együttműködéssel válhatnak általánosan hatékony környezetvédelmi tevékenységgé.

Végeredményben tehát a földrajz tárgy segítheti a gyermekeket abban, hogy megismerjék az ember és környezete közötti kapcsolatokat, elmélyüljön hazaszeregetetük és felismerjék felelősségüket, tennivalóikat, lehetőségeiket szűkebb és tágabb környezetükért, hazájukért, a Földért. Megvalósításuk érdekében az alábbi feladatokat kell teljesíteni a közoktatásban eltöltött idő alatt.

A geográfia hagyományos felfogásából következik, hogy a gyerekeknek tárgyilagos, valóság-hű képet kell kapniuk a világról, a szűkebb, a tágabb, illetve az egész Földet, a világegyetemet magában foglaló

földrajzi környezet természeti és társadalmi sajátosságairól. Ez a földrajztanítás hagyományos feladata.

A gyerekeknek értelmezniük kell a földrajzi környezetben tapasztalható természeti, társadalmi jelenségek okait, egymás közötti kapcsolataikat. Ez részben azért történik, hogy ne statikus képzetük legyen a világról. Másfelől célja, hogy értsék a szűkebb és tágabb környezet működését, változásait, fejlődését.

Meg kell tanítani őket, hogy észrevegyék, a környezetben való tevékenységeknek, beavatkozásoknak következményei vannak, az emberiség sorsa, de az egész Föld jövője is a földrajzi környezet adottságaival való gazdálkodástól függ.

A földrajztanítás főbb feladataiból kirajzolódnak a tantárgy speciális nevelési feladatai.

Az összefüggésekben való gondolkodás képességének kialakítása a tanulóknak a természet- és a társadalomföldrajzi jelenségek belső és egymás közötti összefüggéseinek bemutatásával.

Az emberek és környezetük viszonyának megismertetése, megértetése a különböző tájak eltérő természeti és társadalmi jellemzőinek bemutatásával, kapcsolataik felfedeztetésével, feltárásával.

A nemzeti és a regionális identitástudat megalapozása a gyerekekben, amely alapja lehet más népek megértésének, elfogadásának is.

Az eltérő földrajzi helyek, tájak, illetve a népek, embercsoportok eltérő tényleges és viszonylagos elhelyezkedéséből adódó különböző típusú függőségek megértetése.

A területi együttműködések szükségességének megértetése a természeti erőfor-

rások egyenlőtlen eloszlásának felismertetésével, az ebből adódó kölcsönhatások, a népességmozgások, az áruk, az információk cseréjének bemutatásával.

A környezettudatos életmód megalapozása és formálása annak megértésével, hogy a különböző adottságú természetes tájakon az emberi tevékenység kultúrtájakat hoz létre, ahol egymásnak ellentmondó térbeli kölcsönhatás és érdek érvényesül.

Jegyzet

(1) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1995-ös módosítása 9. §, 4. § (1)–(3) bekezdése és a 10. § (1)–(3) bekezdése.

(2) A közoktatásról szóló törvény (1993. LXXIX.) 94.§. (3) bekezdésének b) pontja.

(3) 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

Irodalom

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. (1995) 120–173.

Kerettanterv az általános iskolák számára. Oktatási Minisztérium, Budapest. (1998)

Kerettanterv a gimnáziumok számára. Oktatási Minisztérium, Budapest. (1998)

Kerettanterv a szakközépiskolák számára. Oktatási Minisztérium, Budapest. (1998)

Kerettanterv a szakiskolák számára. Oktatási Minisztérium, Budapest. 1998.

Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest. (2004) 3–15., 73–107.

Makádi Mariann (2004): *Földönjáró. Módszertani kézikönyv a földrajztanításhoz 1.* Stiefel-Eurocart Kft., Budapest. 21–57.

Probáld Ferenc (1999): A földrajztanítás Magyarországon – In: Útóné Visi Judit (szerk.) *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék II. Földrajz.* OKI, Budapest. 11–34.

Makádi Mariann

főiskolai docens, Főiskolai Földrajz Tanszék, TTK, ELTE, Budapest

Bennünk „élő” szomszédaink

Kognitív térképek tartalmi elemei a szomszéd országokról

A környezetpszichológusok (Lynch, 1960; Stea, 1969, 1974) évtizedek óta vizsgálják a városi környezetről kialakított kognitív térképeket szerzte a világon. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a

kognitív térképek nem pontos leképeződései az objektív környezetnek, a térképek személynél torzulásai viszont nem véletlen hiba eredményei, hanem tükrözik azt a kapcsolatot, ahogy az egyén használja a környezetet.

Mindannyian voltunk már abban a helyzetben, hogy megkérdezték minket, merre van egy bizonyos objektum, hogyan lehet oda eljutni? Az esetek döntő részében megadtuk a választ, ismertettük az útvonalat, de néha előfordul, hogy bár ismerjük a keresett helyet, nem tudjuk elmondani az odavezető utat.

Mit is teszünk akkor, amikor útbaigazítjuk a kérdezőt? Szavakká formáljuk az útvonal bennünk létező térképét. A tudatunkból „előhívjuk” a környezetünkről raktározott gondolati, más néven kognitív vagy mentális térképet és verbálisan prezentáljuk.

Mindenkinek van a saját környezetéről egy személyes, egyedi kognitív vagy mentális térképe. Ha emlékezetből lerajzoljuk például annak a környezetnek a térképét, ahol akár gyerekként, akár felnőttként társainkkal töltöttük az időt, tapasztalni fogjuk, hogy az általunk rajzolt térkép különbözik másokétól, a saját személyes térképünkön más elemek is vannak, egyesek esetleg nincsenek, amelyek mások térképén szerepelnek, mások fontosak. Mindenki térképe tartalmaz személyes, csak az övére jellemző elemeket az adott helyről mindenki más és más (személyes elemeket tartalmazó) mentális térképet őriz tudatában.

A téri környezet objektív leképeződéséhez – az egzakt térképekhez – hasonlóan a kognitív térképek is a helyre, irányra, távolságra épülnek, azonban azoktól eltérően jelentős mértékben tartalmaznak személyes jelentéseket. A kognitív térképek azt tükrözik, hogyan látják, értik meg az emberek egyéni módon a földrajzi környezetet. „A kognitív térkép nem a világ fejünkben született fényképe, hanem a térbeli környezet gondolati újratereztése.” (1)

A kognitív térképezés – a térbeli tájékozódás fejlődése

A pszichológia és a földrajztudomány egyaránt foglalkozik a kognitív vagy mentális térképekkel. A fogalom *ToImantól*, egy amerikai kísérleti pszichológustól származik az 1930-as évekből.

Földrajzi szempontból megközelítve a kérdést, adott egy tér, amelyben kapcsolat-

rendszerek léteznek, működnek a kérdés az, mikor képes a gyermek ezeket először felismerni, milyen fejlődési folyamaton megy keresztül. A pszichológus azt vizsgálja, hogy egy adott háromdimenziós térben hogyan képes tájékozódni a gyermek.

A kognitív pszichológia térnyerése az 1960-as években kezdődött, bár akkor már két évtizedes múlttal rendelkezett. Kutatási területe az emberi megismerés, az embert információ-feldolgozó rendszernek tekintve. A kognitív pszichológia alapvető célja az információáramlás és feldolgozás folyamatainak megértése, leírása a kognitív tudomány fogalmaival, elsősorban a számítógép-tudomány által kidolgozott fogalmakkal. Az emberi információfeldolgozás modellje számítógép-metafafor alapján készült, az emberi megismerés egyszerűbb folyamatainak megismerésére alkalmas.

A környezetünkből érkező információkat érzékszerveinkkel érzékeljük. A következő lépés az észlelés, az érzékelt jeleket a memóriánkban tárolt információk segítségével értelmezzük, értékeljük, egyidejűleg szelektálunk, így az információk töredéke jut csak a rövidtávú memóriába. A rövidtávú memóriát azok az információk alkotják, amelyeknek éppen tudatában vagyunk, amelyekre tudatosan gondolunk. Az információk feldolgozásához szükségünk lehet olyan ismeretre, amelyet a hosszú távú memória tárol – tárolt információk rendszere –, ezért azt beemeljük a rövidtávú vagy más néven munkamemóriába.

Kiinduló példánkat felelevenítve: hogyan jutok el X helyre? – a kérdést érzékeljük, megértjük, a bennünk tárolt kognitív térkép segítségével értelmezzük, s komplex kognitív készségeink segítségével válaszolunk. A komplex kognitív készségek már tipikusan az ember sajátjai: a gondolkodás, a nyelv, az intelligencia, a problémamegoldás a legfontosabbak. Ezek már nem értelmezhetők a számítógép-metafaforával, de a tudásreprezentáció problémaköre igen, azaz, hogy épülnek az információk a már meglévő ismeretrendszerbe, hogyan történik a tárolás, a szerveződés.

Visszatérve a földrajzi megközelítéshez, napjainkban az információs rendszerek

bármely helyen, időpontban képesek bennünket összekötni a Föld bármely pontjával. A televízió, a rádió, a telefon, az internet ezt bármikor megteszi. Ez az emberekől különböző terekben, térnagyságokban, rétegződésekben való gondolkodást kíván, például egy-egy országhoz, kontinenshez tartozás tudatosulását. Ezek a térbeli szintek a földrajzi megismerés szinterei is, ezekhez térképi, topográfiai ismeretek tartoznak. A földrajztanítás alakítja ki ezeket az ismereteket, ezért a térbeli gondolkodás fejlődéslélektani ismeretei alapján tudnunk kell, például mikor, milyen módszerek alkalmazhatók a térképi ismeretek tanításában.

A térbeli gondolkodás fejlődését évtizedek óta többen vizsgálják, több elmélet született. Az egyén gondolkodásának fejlődése több fázison megy keresztül, így a téri észlelés is, ennek következtében a kognitív térképezés is több szakaszon halad át. Az erre vonatkozó elméletek közül a legátfogóbbat *Piaget* állította fel.

A gyermek viselkedése a térben az észlelés hatására aktív, térbeli gondolkodása kognitív operációk-műveletek sorozataként aktívan épül fel, folyamatosan fejlődik és mennyiségileg is változik. *Piaget* a belső, mentális képek kialakulásának fejlődését vizsgálta: különböző életkorokban hogyan képesek a gyerekek közvetlen környezetüket ábrázolni?

A vizsgálat eredményeként négy szintet állapított meg:

– Érzékszervi-mozgásos szakasz (0–2 év) – a gyermek megtanulja a tárgyak helyét a térben. Kiindulópont az én, az ott-hon, az ismert helyek ezekkel kapcsolódnak, egymással nem.

– A műveletek előtti gondolkodás szintje (7 éves korig) – a megjelenő szimbolikus gondolkodás szorosan kötődik az énközpontú világképhez. A gyermek pontokkal, vonalakkal rajzolja le térbeli környezetét, az irányok, a távolságok erősen torzak, az egyes elemek között szinte nincs kapcsolat.

– A konkrét műveletek szintje (7–12 év) – különböző gondolati műveletek megoldása jellemzi a szakaszt. A gyermek már eltérő perspektívából is tudja szemlél-

ni a környezetet, eltávolodik az énközpontú világképtől. A mentális térképeken az egyes helyek között összeköttetések, oldal és felülnézeti ábrázolás figyelhető meg, azaz megjelennek a térképjelek. A rajz koordináltabb, részletesebb.

– A formális gondolati műveletek szakasza (12–15 év) – a világ értelmezése elvont fogalmak segítségével történik. A kognitív térképeken absztrakt módon koordinált térképjelekkel, szimbólumokkal történik az ábrázolás, megjelenik a jelkulcs használata, az irányok, a távolságok, a méretarány, a nagyság megközelítőleg pontosak.

Piaget és mások vizsgálatai alapján tudjuk, hogy a gyermek 12–15 éves korára már képes a térbeli kapcsolatrendszerek áttekintésére, természetesen egyéni különbségek megfigyelhetők. 15 éves kor körül a gyermek függetleníti magát a konkrét szituációtól, elvont fogalmak segítségével értelmezi a világát, jelekkel dolgozó modellt alkot térbeli környezetéről. A kognitív térképezés megközelíti a felnőttek színvonalát.

A kognitív térképek kialakulása

A kognitív térképezés alapvetően modellalkotás, azaz tudatunkban egyfajta sémát alkotunk térbeli környezetünkről.

A modellalkotáshoz információk szükségesek, ezek a nyersanyagok. Sokféle forrásból származhatnak: a térbeli világ saját megtapasztalása, iskolai ismeret, tömegkommunikáció, mások tapasztalatai.

A nagyszámú információ között válogatunk, sajátos törvényszerűségek alapján, például aszerint, hogy az adott téri környezet mire használjuk; dolgozni, vásárolni, kirándulni járunk oda?

A begyűjtött, szelektált információkat a bennünk meglévő tudati tartalmakkal újrakeresztve, strukturálva egy belső képpé alakítjuk. A kognitív térképezés tehát interaktív-szelektív-struktúráteremtő folyamat, amelynek az eredménye a térbeli környezet újratereztése. Ez a felfogás a rekonstrukciós elmélet – *Robert Downs* geográfus és *David Stea* pszichológus elmélete –, melynek segítségével az ember

és a környezet közötti szubjektív kapcsolat összetettebb értelmezést kapott.

A rekonstrukciós elmélet szerint az embernek a térbeli környezetéhez való szubjektív viszonya több szakaszon átmenő folyamat:

– első szakasz: tér észlelése a szelektált információk felvételén keresztül;

– második szakasz: befogadott információk belső tájékozódási rendszerre alakítása;

– harmadik szakasz: szimbolizáció, környezeti információhoz szubjektív tartalmat, egyéni jelentést kapcsolunk;

– negyedik szakasz: identifikáció, a térbeli elemek szubjektív jelentését érzelmi úton is feldolgozzuk.

A folyamat során egyre jobban elszemélyesedik a tér, fokozatosan felépítjük a kognitív térképet, újraterejtjük a fejünkben a térbeli világot.

A tér észlelése mint szelekciós folyamat – mi szerint szelektálunk?

A formalista nézőpont szerint a térbeli környezet adottságai a meghatározók. A környezetünkben a hozzánk közel levő tárgyakat az észlelés során egy csoportba rendezzük, az alakra egyforma tárgyakat egymáshoz kapcsoljuk, a látható határokkal elkülönült tárgyakat egységbe kapcsoljuk. E megközelítés szerint a kialakult kognitív térkép szerkezetét a látvány adja.

A funkcionalista irányzat szerint az észlelést szubjektív tényezők irányítják, például a belső értékrend, a kötelező társadalmi normák, az egyéni beállítottság nagyobb szerephez jutnak, mint a térbeli környezet objektív adottságai.

A különböző felfogásoktól függetlenül léteznek általános szelekciós tényezők. Ilyen tényező az érzékszervek felépítése: a szemünk például csak meghatározott hullámhosszúságú fénysugarat képes látni.

Az észlelést és vele együtt a kognitív térképezést befolyásolja az egyén szellemi fejlettsége, színvonala. A kognitív térképezés intellektuális tevékenység, így visszatükröződik benne az egyén értelmi fejlődése.

A gyermeki gondolkodás minőségileg eltérő fokozatokban jelenik meg, ezek egymásra épülve alkotnak komplex fejlődési

rendszer. Az első, az érzékszervi mozgásos szakaszban a gyermek megtanulja a tárgyak helyét a térben és megtanulja azt is, hogy azok a környezetében helyhez kötötten léteznek.

A műveletek előtti gondolkodás szintje énközpontú világképet mutat, a gyermek a saját perspektívájából közelít a térhez, a számára fontos elemek jelennek meg a kognitív térképeken.

A konkrét művelet megoldására is képes a gyermek, de ezek valamely konkrét cselekvéshez kapcsolódnak (az iskolába járás, a vásárlás stb).

A formális gondolati műveleteknél elszakad az egyén a saját perspektívájától, a konkrét szituációtól, elvont fogalmakkal értelmezi a világot.

A fejlődési folyamat fokozatait tükrözi a kognitív térkép, minden fokozaton más-más módon szelektálunk.

A környezeti ingerek közötti szelekcióban benne van az egyéni tapasztalat, a szellemi beállítódás (például környezetünkben a szakmánkkal kapcsolatos jelenségeket vesszük észre).

A szelekció szorosan kapcsolódik az egyén szociális, kulturális világához. Ugyanazt a környezetet az eltérő kultúrák képviselői másképpen észlelik, szelektálják. Az észlelésszelektálás elválaszthatatlan a mindenkori szituációtól, az egyén motivációjától. Mást lát, mondjuk, Pécs városából az, aki bevásárolni megy oda, mást az egyetemista, mást a színházi fesztiválra érkező vendég. Az adott szituáció elnyomja az egyéb környezeti ingereket, a cselekvés szempontjából fontosak felvételére korlátozódik.

Mivel a kognitív térképezés elsődleges célja a térbeli tájékozódás elősegítése, s nem a tér objektív tükrözése, ezért a szelekció nem negatív jelenség.

A térbeli tájékozódás nélkülözhetetlen eleme életünknek. Hogy működjön bennünk, ahhoz tisztában kell lennünk azzal, hogy mi hol van, azaz tudnunk kell a dolgok térbeli helyét. Ismernünk kell azt is, hogy merre, milyen távol van az adott objektum. Ezek ismeretében egyfajta koordinációs rendszerbe, vonatkozási keretbe

kell illesztenünk azt. Ez lehet egy objektív keret (például az égtájak), de lehet egyénhez kötött keret is (például tőlem jobbra). Ez a tájékozódási rendszer elégséges lehet a napi tájékozódásban, de a kognitív térképekhez többet is kell tudni, tartalommal, egyéni jelentéssel kell megtölteni a helyeket. Ezt tesszük a szimbolizáció és az identifikáció során.

Minden topográfiai helyhez hozzárendelhető egy primer jelentés, azaz a hely valamely emberi cselekedetnek ad teret, vagy gátolja azokat. Azonban a fizikai környezetnek szimbolikus jelentése is van, gyakran elfogadott jelképekkel (például a várost szimbólumokkal helyettesítjük). Maga a hely is szimbolizálhat társadalmi viszonyokat (például egy városrész egyben identitást is kifejezhet).

A kognitív térképek jellemzői

Hogyan kerülnek napvilágra a bennünk létező kognitív térképek, a tudati képek, melyek a fő tulajdonságaik?

A leggyakrabban a rajzos módszert alkalmazzák, eredménye a mentális térkép. Ezt elsőként Kevin Lynch amerikai építész alkalmazta, ő vezette be a mentális térkép, a mental map fogalmát. Három város, Boston, Los Angeles és Jersey City térképeit rajzoltatta meg kísérleti személyekkel, majd ezeket a „térképeket” összehasonlította a valósággal.

A rang-módszer alkalmazásakor megadott tulajdonságok alapján kell rendezni a kijelölt objektumokat (a felsorolt helyek közül hol lagnál a legszívesebben, a legkevésbé szívesen stb). Ennél a módszernél a kutató készíti el a térképet a válaszok alapján.

Gyakran alkalmazzák a módszereket gyévesen, például a rajzolást és a szóbeli

megfogalmazást együtt. Itt az eredmény már több, ez lesz a kognitív térkép.

A kognitív térképezés megismert folyamatából, a tudati kép megjelenítési módszereiből következnek a kognitív térképek fő jellemzői és hibái is.

A fő térbeli irányokat általában merőlegesen adjuk meg, így azokat így is idézzük fel. Jellemző vonás, hogy a távolságviszonyok aránytalanok. Ha például két azonos távolságú településpárt nézünk, akkor azt, amelyiknél köztes település is van, nagyobb távolságúnak tartjuk. Ha városon belül állapítunk meg távolságot, azt gyakran az eléréshez szükséges idő alapján tesszük, tehát

nagy jelentősége van a közlekedési eszközöknek.

A tájolás is pontatlan: mivel például Horvátország déli szomszédunk, Varasd is délebbre kerül Pécsnél, holott északabbra fekszik. Országok, városok nagyságának becslését befolyásolja az is, hogy például milyen gyakran hallunk róluk, mennyit szerepelnek a hírekben, újságokban. Nem hagyhatjuk fi-

gyelman kívül a rajzos módszernél az egyén rajzkészségét sem.

Miért fontos a kognitív térképezés?

Az eddig megismertek is már adtak választ, elsősorban azt, hogy a kognitív térképezés legfontosabb célja és feladata a mindennapos térbeli tájékozódás elősegítése. Az észlelés és a tájékozódási rendszer felépítése során teljesül is ez.

A szimbolizáció és az identifikáció során személyesebbé válik a környezet, jelrendszerét, üzenetét értjük, hozzájárul a kognitív térkép a világ gondolati elsajátításához.

A kognitív térképezés a térbeli világ átalakításának egyik elengedhetetlen előfel-

A tanulók szomszédainkról alkotott országképét vizsgálva igazolódni látszik az a szakirodalomból ismert megállapítás, miszerint a kognitív térképek nem a valóság objektív tükrözését, hanem a valósághoz való egyéni viszonyulást, az abban való tájékozódást szolgálják, egyéni elemeket tartalmaznak. Ez esetben is bebizonyosodott, hogy a kognitív térképeket számos olyan elem építi fel, amely az egyén személyes tapasztalatából származik, s látható, hogy ezek az elsődleges jelentőségűek.

tétele, a kognitív térkép az épített környezet átalakításának segédeszköze. A kutatási eredményeket alkalmazzák a környezet tervezésében, a problémamegoldásban.

A kognitív térképezés területén végzett vizsgálatok túlnyomó többsége a városi környezetek, egy-egy környék, városrész, bevásárlóközpont kognitív térképét tanulmányozta. A kutatások kis része foglalkozott csak nemzeti, nemzetközi környezet kognitív tanulmányozásával.

Kognitív térképek hazánk szomszédairól egy felmérés tükrében

„A tantárgy oktatásának célja, hogy ráébressze a tanulókat a tantárgy fontos szerepére napjaink földrajzi-környezeti jelenségeinek, folyamatainak megértésében, kifejlessze bennük a közösségük, országuk, régiójuk és a világ problémáinak megoldásban való aktív részvétel készségét” (Az alapfokú oktatás-nevelés kerettantervei, Földünk és környezetünk, 7–8. évfolyam).

A kognitív térképek elemei sokféle forrásból táplálkoznak, alapvető közülük az iskolai oktatás. Milyen tartalmi elemeket tartalmaznak a 8–9–10. osztályos tanulók kognitív térképei, mely forrásokra utalnak azok? – ezen kérdésekre irányult az a felmérés, amely 2004 elején készült, összesen 109 tanuló részvételével. A nyolcadikos általános iskolai tanulók a felmérés idején már túl voltak Közép- és Dél-Európa tanulásán, a kilenc- és tizedikesek nyolcosztályos gimnáziumba járnak, előbbieket még nem, utóbbiak már tanulták a térséget.

A felmérés során a tanulók kaptak egy lapot, amelynek közepén Magyarország kontúrterképe állt. Feladatuk az volt, hogy folytassák a térképrajzolást, segédeszköz nélkül rajzolják be hazánk szomszédait, nevezzék is meg azokat. Minden országhoz írják be azt az országhoz kapcsolódó öt szót, ami legelőször eszükbe jut. A feladatra szánt időt fél órára terveztük, átlagosan 20–25 perc alatt készültek el a tanulók.

Valamennyi tanuló elkészítette a térképet, 38,7 százalék hibátlanul, azaz az összes ország szerepelt rajta és jó helyen. Típushibaként rajzolódott ki a volt Jugoszlá-

via utódállamainak eltévesztése, sokaknál hiányzott Szerbia és Montenegró Államszövetség, 9,1 százaléknál Horvátország, 2,7 százaléknál Szlovénia. Ukrajnát 4,5 százalék nem jelölte. A legjobban Szlovákia, Ausztria és Szlovénia kontúrjait rajzolták meg a tanulók.

Az országokhoz kapcsolódó megállapítások számát tekintve az tapasztalható, hogy egy jellemzőt valamennyi tanuló írt, folyamatos csökkenéssel ötöt kb. kétharmaduk. Évfolyamokra bontva az látható, hogy a 9. osztályosok „tudnak a legtöbbet” az egyes szomszédos országokról.

A három évfolyam összesített eredményei alapján Ausztria a legismertebb ország – a felmérés Szombathelyen készült –, majd hasonló arányban Románia következik. A közelben levő Szlovénia nem ismertebb a legtávolabbi Ukrajnánál. A kapott eredmények megértéséhez vizsgáljuk meg a válaszok tartalmát!

A kognitív térképek tartalmi elemei

Ausztria

A felmérésben résztvevő tanulók legközelebbi szomszédja Ausztria. Az országra vonatkozó megállapítások közül legtöbben az első helyre a síelést, a hegyekhez kapcsolódó turizmust írták – 8. o.: 28 százalék, 9. o.: 18 százalék, 10. o.: 29 százalék –, de mind az öt helyen előfordul ez a válasz. A kilencedik osztályosoknál a „hiányzó” 8 százalékot Karintia kapta egy testvériskolai kapcsolatnak köszönhetően. Csak az első helyen adott válaszköznél Bécs és a vásárlás aránya jelentős, a gimnáziumi osztályoknál az EU megjelölés, az általános iskoláinál az erőművek (ezzel csak itt találkozunk, s ez a tanórán tanultakra utal). A szórványosan előforduló válaszokból néhány: „Mozart, Salzburg, Opera, Schröder, Habsburgok, Sachertorta, vasfüggöny, jókedvű emberek, muskátli, felsőbbbségi érzés, kávézók, nyelvvizsga, nővérem lakhelye”.

A válaszokat olvasva megállapítható, hogy az első helyre a tapasztalt, megélt események kerültek, ezek a dominánsak végig, majd a családi-ismerősi körben hallottak és az iskolában tanultak következ-

nek. Ez utóbbiak a legtöbbször a nyolcadikosoknál szerepelnek. Feltételezhető, hogy közülük volt a legkevesebbnek személyes élménye Ausztriáról, s valóban, egy későbbi beszélgetésen ezt igazolták is.

Az országokra vonatkozó tartalmi áttekintés továbbra is az első helyen adott válaszok alapján történik.

Szlovákia

Szlovákia esetében is vezető a síelés, a hegyi turizmus (45,5; 19,5; 9 százalék), a magyarok (15 százalék), Felvidék – a 10. o.-ban 29 százalék. Jelentős részüik tette első helyre a testvériskolai kapcsolatot. Mindhárom osztályban kiemelkedik Pozsony, 7–11 százalék a részesedése. Az egyedi válaszok változatosak: „Trianon, sör, cseppkőbarlang, Fátra, Csallóköz, Kárpátok, Kassa, szép hegyek, rokonok, régen magyar terület volt, nem szeretnek minket, jó a kapcsolat Magyarországgal, szegénység, cigányok” – a felméréshez közeli időben adott hírt a média a „cigányfelkelésről”.

Ukrajna

Ukrajnához Csernobil, az atom – 15–28 százalék – kapcsolódik a legtöbb tanulónál, valamint Kijev. A FÁK, az egykori Szovjetunió és nagy terület a nyolcadikosoknál, Kárpátalja, Trianon, szegénység és a maffia a gimnáziumi osztályoknál. A legkevesebb, legkevésbé változatos válaszokat a nyolcadikosok adták, elsősorban tankönyvből és a médiából származó információkat. A másik két osztály Ukrajna-képe változatosabb, de azonos forrásokból táplálkozik, személyes tapasztalat csak áttételesen van: „barátnőm volt kint”. A legszínesebb válaszok a kilencedikesektől származnak: „menekültek, Sevcenko, Dinamo Kijev, kelet, a pénz nagy elértéktelenedése, sok orosz, nehézipar, vodka, Ungvár”.

Románia

Románia tartalmi elemei közül kiemelkedő az Erdély-magyarok szópáros 44–66 százalékos részesedéssel mindhárom osztályban. A szegénység megjelölése is megtalálható mindegyik tanulócsoportnál, 7–19 százalék. A nyolcadikosok ásványi

gazdagságot (31 százalék), autó- és hajógyártást (7 százalék), Bukarestet (7 százalék) írják az első helyen. A másik két osztály vegyesebb képet rajzol meg: „Bolyai János, szocializmus, medve és Drakula gróf” 2–3 százalék, „cigányok” 10 százalék. Kevés utalás található személyes kapcsolatra is, egy-egy baráti név. Hibás elem is előfordul, a Vajdaság. Az első helyen viszonylag egységes országgép a további helyeken árnyaltabb, részletesebb, a tartalmi elemek fő csoportjai változatlanok.

Szerbia és Montenegro Államszövetség

Szerbia és Montenegro Államszövetség kognitív térképein a fő elemek a Vajdaság (37, 5 és 15 százalék), a háború (31–33 százalék), a szegénység, régi Jugoszlávia, Belgrád és Koszovo, valamint a vízilabda. A Vajdasághoz sokan hozzákapcsolták a magyarokat. Az egy-egy helyen előforduló megállapítások sokfélék: „apró ország, kis tengerpart, nem olyan elmaradott északi rész, alföldek, etnikai üldözések, Nándorfehérvár, Újvidék”, „Titó”, „Gyngyis”. A legtöbb jellemzőt a kilencedikesek alkalmazták, bár ők nem tanultak még a térségről; ennek köszönhető valószínűleg a Vajdaság 5 százalékos előfordulási aránya is. A nyolcadikosok kognitív térképein szerepel viszont a legtöbb tantárgyi ismerethez kapcsolódó elem.

Horvátország

Horvátország a tengerrel, az idegenforgalommal azonos (72–90 százalékos mértékben), a mediterrán valamint földrajzi nevek teszik az azonosulást kissé változatosabbá. „Krk-sziget, Rab-sziget, Split, Dubrovnik, Trogir, Rijeka, Dalmácia” is az idegenforgalomhoz kapcsolódnak, de a „kuna” és az „olcsó” szó is valószínűleg. A „szláv ország” és a „romok” megállapítások találhatók még az első helyen, a csak egyszer előforduló aránya csupán egy százalék – „Trianon, háborúk, Csáktornya, Karlovac, horvát nyelv, fizetőeszköz az euro”. A kognitív térképek ez esetben elsősorban személyes tapasztalatok alapján rajzolódnak ki, s a más forrásokból származó ismeretek is ezeket bővítik, új tartalmi vonások nem jelennek meg.

Szlovénia

Szlovénia földrajzi közelsége ellenére a legkevésbé ismertek közé tartozik, személyes tapasztalatok vagy tantárgyi ismeretek alkotják a tanulók országgépét. Az „idegenforgalom megjelölése (17–53 százalék) és Ljubljánáé (10–15 százalék) kiemelkedő, a „kicsi, fejlett, vásárlás, magyarok” jelentős. A „levél-táros tábor” – 8 százalék – és az „ismerősök” az előző megállapításokkal együtt a megélt élményeket valószínűsítik. Ugyanebben a tanulócsoportban 8 százalék jelölte meg Trianont, másutt egyáltalán nem fordul elő. Három tanuló írta a lapjára, hogy nem ismerem, ami meglepő lehet, de érthető is: a tanuló nem járt ott, az iskolában még nem tanulta – a tankönyvek épp hogy említik –, a médiában szinte soha nem hallani Szlovéniáról, a helyi sajtóban alkalomadtán. Jelentős az egy-egy megállapítást tömörítő kategória aránya (28; 45 és 8 százalék. Néhány megállapítás közülük: „fejlettebb mint Magyarország, Ausztriához hasonló, cseppkőbarlangok, régen Jugoszlávia része volt, szeretnek minket, szép tájak, alpesi legelők, a falvak sűrűn vannak, rendezettség, átutazás, sok a sport”.

Összegzés

A tanulók szomszédainkról alkotott országgépét vizsgálva igazolódni látszik az a szakirodalomból ismert megállapítás, miszerint a kognitív térképek nem a valóság objektív tükrözését, hanem a valósághoz való egyéni viszonyulást, az abban való tájékozódást szolgálják, egyéni elemeket tartalmaznak. Ez esetben is bebizonyosodott, hogy a kognitív térképeket számos olyan elem építi fel, amely az egyén személyes tapasztalatából származik, s látható, hogy ezek az elsődleges jelentőségűek. Azok a tanulók, akik a szomszédos országok valamelyikében jártak, saját ismeretből gazdálkodtak, még az átutazók is először azt jelölik meg. Jelentős a szerepe a környezetből – szülői, ismerősi vélemény – szerzett információknak, valamint a médiának. Igazolódott az a szintén szakiro-

dalmi megállapítás, miszerint befolyásolja az adott kognitív térképet, hogy mennyit foglalkoznak, mennyire tart köztudatban egy témát a média, (Csernobil, cigányfelkelés, koszovói események stb).

Az iskolai ismeretek a legmarkánsabban annál a tanulócsoportnál jelentek meg, amelyik a felmérés tanévében tanult erről a térségről. Váratlan volt az a tapasztalat, hogy a legtöbb jellemzőt, a legösszetettebb országgépeket az a tanulócsoport alkotta meg, amelyik még nem tanult a térségről a felmérés idején. Ez több okkal is magyarázható (például személyes tapasztalatok, sokoldalú érdeklődés).

Végezetül visszatérve a kerettantervi követelményben megfogalmazottakra és a különböző tudományos kutatások eredményeire: mennyire tudjuk a földrajzoktatással befolyásolni, segíteni a szomszédainkról, de a világ más térségeiről kialakított képet, a kognitív térképeinket minél objektívebbé is tenni?

Irodalom

- Holahan, Charles J. (1998): A környezeti attitűdök. In: Düll Andrea-Kovács Zoltán (szerk.): *Környezetpszichológiai szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, 81–105.
- Holahan, Charles J. (1998): A környezet megismerése: környezeti kogníció. In: i. m. 47–79.
- Holahan, Charles J. (1998): Környezeti észlelés. In: i. m. 27–46.
- Cséfálvay Zoltán (1990): *Térképek a fejünkben*. Akadémiai Kiadó.
- Farsang Andrea – Jóri Johanna (1999): *Adatok a 13–16 éves magyar diákok mentális Európa-képéhez. A földrajz tanítása*. Mozaik Oktatási Stúdió. 4., 10–18.
- Gálné Horváth Ildikó (1998): *A tanulók helyismeretének felmérése Mental Map segítségével. A földrajz tanítása*. Mozaik Oktatási Stúdió. 3–4, 23–25.
- Makádi Mariann (2003): *Térképre vitt képzetek. A földrajz tanítása*. Mozaik Kiadó. 4. 3–10.
- Michalkó Gábor (1998): Mentális térképek a turizmus-kutatásban. *TÉT*, 1–2, 111–125.

Lakotár Katalin

főiskolai docens,

Természetföldrajzi Tanszék, BDTF,

Szombathely

„Jövőorientált, időtálló” földrajzoktatás

A módszertani váltás szükségességéről, lehetőségeiről

Földrajz óráinkon a frontális osztálymunka keretei közt zajló verbális közlés és a tanulók részéről a passzív befogadás dominál, a közvetlen tapasztalat, a látás (vizualizáció), a hallás és a tapintás csak elhanyagolhatóan kis szerepet játszik az iskolai tudás elsajátításában.

Az 1990-es évek óta közoktatásunk jelentős változáson ment keresztül. Ezt az egyes tantárgyak szintjén leginkább a tantervi előírások változása, a NAT, a kerettanterv, a helyi tantervek bevezetése, valamint erre épülve, a korábbiakhoz képest szintén újdonságként, a tanárok választási lehetőségét meghozó tankönyvpiac megjelenése jelenti. Napjaink új kihívása a kétszintű érettségi bevezetésével a kimeneti változásra való felkészülés is.

Mindezen változásokon Európa számos országában keresztülment a közoktatás. Jelentős oktatási reform zajlott például a hetvenes években a volt Nyugat-Németország területén is. (*Schmidt-Wulfen*, 1999) Ezen reformok azonban nem álltak meg a tantervi reformoknál, hanem felismerve a társadalmi változások keltette szükségesszerűséget, a tanítás módszereiben bekövetkező váltást is célul tűzték ki. Ennek eredményeként az úgynevezett „cselekvésorientált földrajzoktatás” („Handlungsorientiert Unterrichten”) bevezetésével, ennek megfelelő „új” vagy felelevenített „rég” módszerek preferálásával nagyobb hangsúlyt kapott a képesség-, készségfejlesztés a földrajzórakon. (*Niemz*, 1989)

Ezen módszertani váltásnak vagy árnyaltabban fogalmazva módszertani gyakorlatunk színesebbé tételének nálunk is számos indítékára lelhetünk. Munkámban részint ezen indítékokra szeretném felhívni a figyelmet a teljesség igénye nélkül, részint pedig néhány olyan módszert villantánék fel, melyekkel a cselekvésorientált,

készségfejlesztő földrajzoktatás megvalósítható, s módszertani palettánk színesebbé tehető.

Megváltozott gyerekek, megváltozott családok

Amikor a jelen s a jövő földrajzoktatásáról gondolkodunk, elkerülhetetlen annak figyelembe vétele, hogy a jelen generáció mennyiben más körülmények között nő fel, mint a hatvanas-hetvenes években felnőtt, tanult nemzedék. Az órán alkalmazott munkaformák és módszerek megválasztásakor mire kell tekintettel lennünk? Az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltoztak a családok: nőtt az egy gyermeket nevelő családok száma, a válások számának növekedése miatt a gyermeküket egyedül nevelők aránya, s nőtt az úgynevezett „patchwork” családok (több szülő, új apuka, anyuka, testvér belépése) száma is. Megnőttek a szülők elvárásai mind gyermekeikkel, mind az iskolákkal szemben: megjelentek a „határidő naplós” gyerekek, akik délutáni elfoglaltságainak sorát csak a szülők taxi tevékenységének köszönhetően teljesíthetik. Megnőtt a „fejlesztési olló” a különböző szociális háttérű gyerekek között: akiknek szülei a megfelelő háttérrel (nyelvórák, otthoni számítógép, internetkapcsolat stb.) nem tudják biztosítani, azok hátrányba kerülnek. A tanulók esélyegyenlősége ennek figyelembe vétele nélkül sérülhet! A gyerekek életében megnőtt az audiovizuális média szerepe. Egyre kevesebbet törődnek személyes kapcsola-

taikkal, játszanak társaikkal. A televízió, kellő odafigyelés hiányában kizárólagos információforrássá növi ki magát. Az úgynevezett „médiá generáció” a rázúduló nagy mennyiségű információ befogadójaként egy egészen speciális koncentrációstratégiát fejlesztett ki (*Schmidt-Wulfen*, 1999): csak benyomásokat rögzítenek, felületes, rövid idejű koncentrációra képesek. Oktatásunk során azonban sokat tehetnénk ennek a folyamatnak a fékezésére a munkáltató, sok önálló feladatot adó, az önálló gondolatoknak időt és teret engedő módszerek alkalmazásával. Változtak a szülők nevelési szokásai is: liberalizálódott az otthoni légkör, több szabadság, kevesebb szigor, s mindezzel együtt több szülői bizonytalanság a jellemző. S minden ezen túl változtak egy érettségizett felnőtt szembeni társadalmi elvárások is: kreativitás, flexibilitás, kezdeményezőkézség központi értékeké nőttek ki magukat.

Ismeretek átadása, ismeretszerzési sajátosságok a leszűkült időkeretek között

A magyar természettudomány-tanítás – így a földrajztanítás – egyik legnagyobb ellentmondása a tanulók kiemelkedő elméleti tudása és annak gyakorlati alkalmazhatósága, hétköznapi helyzetekben való felhasználhatósága között húzódik. (*Csapó*, 1998) A nemzetközi IEA-felmérések (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (*Báthory*, 1992) alapján az tapasztalható, hogy míg korábban diákjaink az élményben végeztek a természettudományok terén, addig az utolsó felmérés szerint már kezdenek kicsit hátrébb csúszni a sorban. Minek köszönhető ez? A nemzet-

közi gyakorlatban egyre inkább a gyakorlati ismeretek oktatását, s így azok felmérését helyezik előtérbe. Így például a nemzetközi érettségi földrajzból (is) a kritikus gondolkodást, a kreativitást, a gyakorlati hasznosíthatóságot tartja fontosnak. A nálunk is bevezetésre kerülő kétszintű érettségi emelt szintjén szintén megjelennek ezen értékek a tudáselemek mind több gyakorlati vonatkozását emel majd ki. Az emelt szintű érettségi vizsga célja annak megállapítása, hogy a diák „képes-e felismerni az ismeretanyag belső összefüggéseit”, „jártas-e földrajzi (...) információk feldolgozásában, értelmezésében; képes-e azokból következtetések levonására, összefüggések és törvényszerűségek megállapítására”, „rendelkezik-e (...) problémák felismerésének és megoldásának képességével” stb. (*Ütőné*, 2001.) Ezen képességek kialakítása csak módszertani váltással, a problémamegoldó képesség fejlesztését, az önálló gondolkodás kialakítását előtérbe helyező, időigényes módszerek alkalmazásával érhető el. A helyzet megváltoztatását még csak sürgősebbé teszi ezen kétszintű érettségi gyors bevezetése, hiszen a tanulókat ezen feladat típusok sikeres megoldására fel kell készíteni, ilyen feladattípusokkal az oktatás során találkozniuk kell! Ezen újszerű feladatok remélhetően maguk után vonják módszertani kultúránk színesedését is.

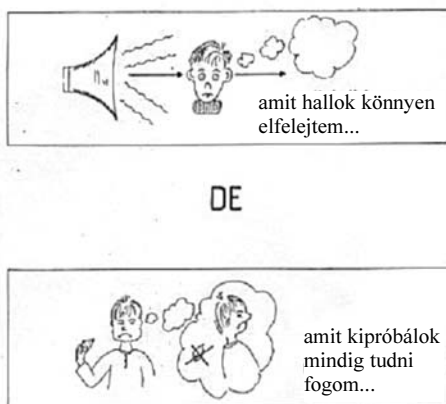
A mai földrajzoktatásunkat módszertani egyhangúság jellemzi. Ismeretátadási gyakorlatunk nagyban hasonlít azon német felmérés (*Schmidtke*, 1994) eredményeihez, mely során tantárgyaktól függetlenül vizsgálták az iskolai ismeretátadás gyakorlatát. (1. táblázat) Földrajz óráinkon a frontális osztálymunka keretei közt zajló verbális közlés és a tanulók részéről a pas-

1. táblázat. Ellentmondás az ismeretszerzési sajátosságok és az iskolai ismeretátadás gyakorlata között

Érzékszerveink szerepe a megismerésben	Iskoláinkban a verbalizmus dominál Ismeret átadása:
– látás 78%	– látás és hallás (audiovizuális eszközök alkalmazása) 10%
– hallás 13%	– szóban 84 % !!!
– szaglás 3%	– közvetlen érzékelés eszközével (pl. kísérletek) 6%
– ízlelés 3%	
– tapintás 3%	

szív befogadás dominál, a közvetlen tapasztalat, a látás (vizualizáció), a hallás és a tapintás csak elhanyagolhatóan kis szerepet játszik az iskolai tudás elsajátításában. Ezzel ellentétben az érzékszerveink megismerési folyamatban betöltött szerepe, amelyet az 1. táblázat szemléltet.

Szemléletváltásra van tehát szükség. „A leszűkült időkereteket figyelembe véve a földrajztanítás csak akkor lehet sikeres és eredményes, ha másként, más szemléletmód alapján és más módszerek előtérbe helyezésével valósul meg, mint a korábbi időszakban.” (Ütőné, 2000) Ezen megállapítás további nehézségre hívja fel a figyelmet: ellentmondás feszül a lecsökkent óraszám s a között a tény között, hogy a hatékony, tartós ismeretsajátítást, tartós emlénytomot eredményező módszerek a leginkább időigényesek. (1. ábra)



1. ábra. A tartós ismeretsajátítás feltétele a személyes tapasztalat

Megtanult ismeretek a gyakorlati alkalmazhatóság tükrében

Egy 1998-ban végzett felmérés eredménye szerint, amely mintegy 900 tanuló megkérdezésén alapul, arra a felszólításra, hogy „Osztályozd ötfokozatú skálán, mennyire tartod fontosnak a földrajz tárgyat!”, 3,9-es átlagértéket kapott tantárgyunk (+/- 0,2). (Ütőné, 1999) A diákság tehát fontosnak tartja a földrajzi ismereteket. Gondolkodjunk el azonban azon is, hogy az átadott tudáselemek, más – hétkö-

köznapi, iskolán kívüli környezetben, kapcsolatrendszerben alkalmazhatók-e? S ha nem, elegendő időt fordítunk-e arra a tanórán, hogy a tanulók figyelmét erre példák sokaságán keresztül felhívjuk? A korábbi természettudományos (elsősorban kémia, biológia tantárgyakra vonatkozó) felmérések adatai szerint nincs átjárás az elméleti, iskolai tudás és a gyakorlati, hétköznapi tudás közt. (Nanszákné, 1998) Fejleszteni kell tehát a gondolkodási képességeket, nagyobb hangsúlyt kell fektetni az elméleti ismereteket és a gyakorlati tudást összekapcsoló feladatokra, gyakorlatokra.

Arra vonatkozóan is készült felmérés, mennyire tudják „lefordítani” a tanulók a földrajzórán szerzett tudásukat a hétköznapi életre, a földrajz órán elsajátított tudáselemeket hogyan tudják alkalmazni a hétköznapi kérdésekkel, gyakorlati problémákkal összefüggésben. Felismeri-e a tanuló, hogy a téli ablaküvegen a lehelet páratartalmának kicsapódása az „Időjárás és éghajlati elemek: a nedvességtartalom és a csapadék” című leckében (Nemerkényi és Sárfalvi, 2002) tanultakkal megmagyarázható? Cél volt továbbá annak felmérése, hogy melyek azok a területek, ahol a transzfer létrejön a gyakorlat és az elméleti tudás közt.

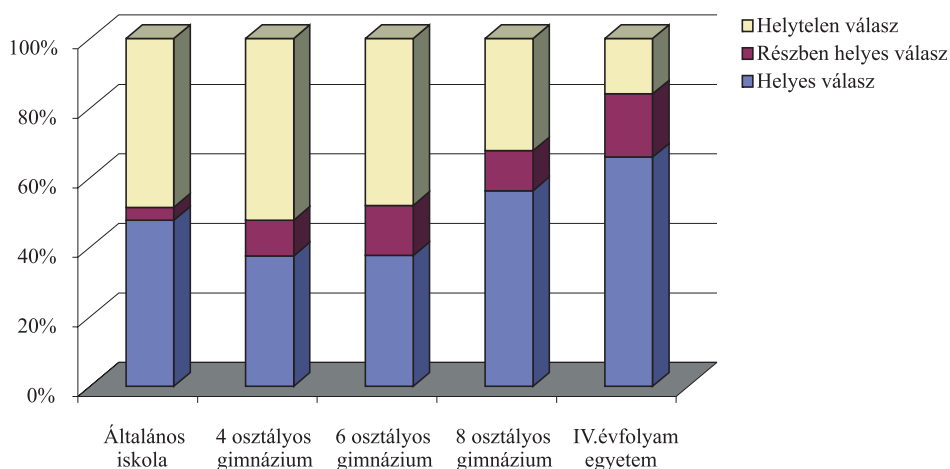
A felmérés az ország különböző városaiban, köztük kisvárosokban és megyeszékhelyeken 1999 tavaszán készült. (Vince, 2000) 129 értékelhető kérdőív készült el, melyet 13–16 év közötti diákok töltöttek ki, akik általános iskolában, négy-, hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumban tanulnak. A tanulók nem készültek fel előre a feladatra. A kérdőíveket névtelenül kellett kitölteni. A kérdések alkalmazhatóságának ellenőrzése céljából egy kontrollesoportot alakítottak ki, mely csoport tagjai IV. éves földrajz tanár szakos egyetemisták voltak.

A kérdőív 25 nyitott kérdésből áll, amelyekre a diákoknak rövid tudományos magyarázatot kellett adniuk. A kérdéseket úgy fogalmazták meg, hogy a hétköznapi életben, a mindennapi környezetünkben is előforduló jelenségekre irányuljanak s a megválaszolásukhoz szükséges tudáselemek (item) szerepeljenek a tananyagban. Példák a felmérésben szereplő kérdésekre:

- Miért párá sodnak be télen az ablakok?
- Miért ajánlatos nyáron és a magashegységekben is napszemüveget viselni?
- Mi okozza, hogy előbb látjuk a vilámlást és csak utána halljuk a mennydörgést?
- Miért függőleges falú a Grand Canyon?
- Mikor melegebb az éjszaka: ha felhős, vagy ha tiszta az ég? Válaszodat indokold!
- Északi vagy déli lejtőre telepítenél szőlőt Magyarországon? Miért?

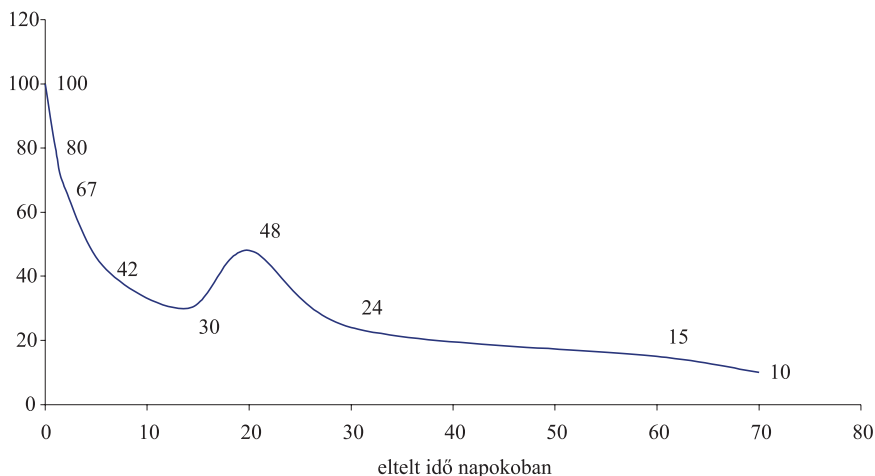
- Magashegységekben a leves hamarabb megfő, mint lent a hegy lábánál. Mi lehet ennek az oka?

A vizsgálatban legjobban (56,2 százalé) a nyolcosztályos gimnáziumban tanulók teljesítettek, a legrosszabbul pedig közel hasonlóan a négy-, illetve a hatosztályos gimnáziumba járók (37,4 és 37,6 százalék). Az általános iskola hetedik osztályát végzők e két eredmény között vannak (47,7 százalék). Megállapítható továbbá, hogy a tanulók csak a kérdések felére tud-



2. ábra. Földrajz órán szerzett ismeretek alkalmazása

a tudásszint %-ban



3. ábra. Radoszavljevity felejtési görbéje

tak helyes választ adni, ami bizonyítja: nem tudják helyesen alkalmazni a megtanult ismereteket a gyakorlatban. A gimnázium a gyakorlatiasabb ismeretek megszerzésében, annak hétköznapi környezetben történő alkalmazásában (a felmérés szerint) nem egyértelműen nyújt továbblépést az általános iskolához képest. (2. ábra)

Ismeretek tartóssága

„A tudás nem tartósabb, mint a hal.”
(Alfred North Whitehead,
filozófus, 1861–1947)

Az egyes tanulók felejtésének sebessége, az ismereteik tartóssága különbözőképpen alakul. Egy általános képet mutat erről *Radoszavljevity* felejtési görbéje. (3. ábra) (Fehér, 1987) Ezen látható, hogy 8–9 hét múlva a diák már csak a korábban elsajátított ismeret mindössze 15 százalékára emlékszik vissza.

A tanultak felejtését azonban számos tényező befolyásolja:

- a kezdeti emléknym erőssége (az ismeretek logikus, érthető átadása, megértése, az elsődleges rögzítés megléte stb.);
- emléknym kioltását befolyásoló tényezők (leginkább az adott személyhez kötődő adottságok, mint érdeklődés, motíváltság, tehetség stb.);
- az emléknym felelevenítése, ismétlése.

A tartós ismeretek arányát növeli a vizualizáció nagyobb aránya, a folyamatos ismétlés, de további lehetőséget jelent megfelelő, a tanulói aktivitásra jobban épülő, magasabb motivációs szintű módszerek alkalmazása, a korábbi és az új ismeretek közti belső és külső koncentráció megteremtése is. Természetesen ezeknek a módszereknek az alkalmazása a tanároktól is több energiát és felkészülési időt követel, viszont ez azzal az eredménnyel kecsegtet, hogy a diákok könnyebben eligazodnak majd az őket körülvevő világban.

Mai módszertani gyakorlatunk

Felmerül a kérdés, hogy ezen a társadalom, a család, az egyén és az iskola szintjén is megfigyelhető változásokra hogyan

reagál oktatási gyakorlatunk. Egy 1998-ban középiskolai földrajztanárok körében készült felmérés alapján (*Dörmötör*, 1998) képet alkothattunk a középiskolai földrajz tanárok módszertani gyakorlatáról, szemléltetési szokásairól.

Az ország területén egyenletesen elhelyezkedő városok középiskoláiba eljuttatott kérdőívek többek között az alábbi kérdéscsoportokra kerestek választ:

– Általános kérdések az adott iskoláról (iskolatípus) és a tanárról névtelenül (neme, hány éve tanít, milyen tankönyvet használ stb.).

– Milyen sűrűn szemlélteti a tanultakat iskolán kívül?

– Hogyan oldja fel a tananyag mennyisége és a rendelkezésre álló idő közti feszültséget?

– Milyen gyakran alkalmazza az alábbi módszereket: előadás, magyarázat, beszélgetés, csoportmunka, projekt munka, önálló ismeret feldolgozás, kísérletezés, tanulói kiselőadás, egyéb?

– Milyen sűrűn ad és milyen típusú házi feladatot?

– Milyen sűrűn használja a felsorolt oktatási eszközöket?

– Az ellenőrzés egyes módszerei milyen sűrűn fordulnak elő az Ön gyakorlatában?

– Az utóbbi öt évben tanítványai közül hányan érettségiztek, illetve felvételiztek földrajzból?

A válaszok segítségével számos érdekes tapasztalathoz juthatunk a 20. század végi földrajztanítás feszítő problémáiról és állapotáról. A válaszokat kiértékelve kiderül, hogy a válaszadó földrajz tanárok mindegyike szenved a tananyagbőség és a szűk időkeretek által okozott feszültségtől. Ennek feloldására számos próbálkozást ismertettek. A válaszadók fele mondta, hogy kevesebb leckét tárgyal az órán, de azt alaposabban. 18 százalékuk más órák igénybevételevel, esetleg pótórák beiktatásával igyekszik befejezni az anyagot. Volt olyan, aki kevesebbet ismételt vagy éppen a feleltetésre szánt idő csökkentésével próbál eredményt elérni. A szűk időkeret ellenére azonban szinte kivétel nélkül (90 százalék) megjelöltek a válaszadók olyan tématerü-

2. táblázat. A különböző oktatási eszközök használata földrajzórán (%)

<i>Eszköz</i>	<i>Sűrűn</i>	<i>Átlagosan</i>	<i>Ritkán</i>	<i>Nem</i>
Tankönyv	86	12	0	2
Atlasz	96	4	0	0
Falitérkép	92	8	0	0
Földgömb	10	44	42	4
Videofilm	12	42	40	6
Dia	14	40	34	12
Műholdfelvétel	0	10	52	38
Írásvetítő	18	28	22	32
Számítógép	6	4	18	72
Magnetofon	2	4	32	62
Sajtótermékek, újságcikkek	30	38	30	2
Homokasztal	2	6	12	80
Domborzatmodellek	4	14	46	36
Kőzet- és ásványgyűjtemény	14	56	30	0
Szemléltető ábrák, diagrammok	54	40	6	0
Táblai vázlat	52	32	16	0

3. táblázat. Az egyes oktatási módszerek alkalmazásának gyakorisága (%)

<i>Módszerek, munkaformák</i>	<i>Nem válaszolt</i>	<i>Sohasem alkalmazza</i>	<i>Néha alkalmazza</i>	<i>Gyakran alkalmazza</i>	<i>Minden órán alkalmazza</i>
Előadás, magyarázat	0	0	2	20	78
Beszélgetés	0	0	12	60	28
Csoportmunka	0	24	56	18	2
Projekt munka	22	32	40	6	0
Önálló ismeret-feldolgozás	0	6	70	24	0
Kísérletezés	20	34	40	6	0
Tanulói kiselőadás	0	10	58	32	0

leteket, amelyek a tankönyv és a tanterv által megfogalmazott törzsanyaghoz képest plusz, érdekfeszítő, aktuális ismereteket hordoznak.

A leggyakrabban használt oktatási eszközök tekintetében az alábbi eredmény született. (2. táblázat)

A 2. táblázatból kiderül, hogy a taneszközök használatában napjainkban is a tankönyv, atlasz és a falitérkép dominál. Sajnálatos tény, hogy az újonnan megjelenő oktatási eszközök, mint a műholdfelvételek és a számítógép nem váltak az utóbbi években sem nagyobb arányban alkalmazottá. A tárgyban rejlő egyik fontos lehetőséget, az aktualitást azonban a válaszadók döntő többsége kiaknázza, amit a sajtótermékek használatának nagy száma mutat.

A különböző oktatási módszerek tekintetében jellemző (3. táblázat), hogy az alacsony motivációs szintű, de ugyanakkor

kis időigényű, úgynevezett frontális módszerek a leginkább alkalmazottak. Ennek oka a tanítandó tananyag mennyisége és a rendelkezésre álló idő között feszülő ellentmondásban keresendő. A nagy motivációs szintű, időigényes, de ugyanakkor hatékonyabb, az ismeretsajátításon túl készségfejlesztésre is alkalmas módszerek használata rendkívül csekély.

Hogyan válhatnak módszertani szokásaink színesebbé és a földrajz oktatás intenzívebbé?

A Nemzeti alaptanterv pozitív vonása, hogy „képeségfejlesztő tanterv”. (Makádi, 1999) A tanterv magában hordozza a lehetőséget azon módszerek elterjedésére, melyek a világban való eligazodáshoz szükséges képességeket fejlesztik. A tantervváltáson átesett országok többségében a tantervi reformot arra épülő módszertani re-

form, váltás is kísérte. Felismerték, hogy a megváltozott mennyiségű és szemléletű tananyagot nem lehet ugyanazokkal a módszerekkel dolgozva átadni. Az 1970-es években zajló németországi oktatási reform az alábbi módszerek preferálását írta elő a megváltozott tartalmi keretek mellé: kísérletek, projekt módszer, szerepjátékok, „Arbeit vor Ort” (tanítás a „helyszínen”, iskolán kívül). Az azóta eltelt idő a számítástechnika eszközök iskolai megjelenését és elterjedését hozta, ami további, ezen eszközök használatán alapuló módszerek, mint az oktatóprogramok, szimulációs játékok (SimCity, SimWorld stb.), e-learning alkalmazási lehetőségét teszi elérhetővé.

Makádi (1999) a tevékenységek három fő csoportját különíti el, melyekre leginkább szükségünk van ahhoz, hogy környező világunkban eligazodjunk: elsődleges információhordozók használata (mérés, szövegértés, képtelmezés, tájékozódás térben), másodlagos információhordozók használata (számítás, diagram és keresztmetszet-elemzés, statisztikai adatok elemzése, lexikonok használata, tájékozódás térképen), valamint kommunikációs, gondolkodási, gyakorlati és társadalmi képességek felhasználása (adatértelmezés, probléma felismerés és megoldás, ítéletalkotás, törvényszerűség-felismerés, közös tevékenység, csoportmunka, stb.) Az alábbiakban a fentiek közül két, leginkább a harmadik csoportba tartozó képességek kialakítására alkalmas, ritkán alkalmazott módszer rövid ismertetését adom meg, néhány olyan gyakorlati példával, melyet a földrajz óra keretei között vagy az iskolán kívüli oktatási gyakorlatban is alkalmazhatunk.

A projekt-módszer

A módszer lényege nem a plusz ismeretek átadása (bár ettől nem zárkózik el, sőt speciális ismereteket közöl a cél érdekében), hanem az, hogy ha a diákok egy megoldandó problémával, konfliktushelyzettel kerülnek szembe, megtanulják döntéseikhez megfelelő módon felhasználni ismereteiket, társaik segítségét és a rendelkezésre álló információforrásokat, médiá-

kat, megfelelő segédeszközöket. (*Bastian és Gudjons*, 1987)

Az Egyesült Államokban a 20. század elején dolgozták ki a projekt-módszer metodikai alapjait. *John Dewey* és különösképpen *William Heard Kilpatrick* tett sokat a tanulók érdeklődését előtérbe állító oktatási technika megteremtésért. Az új módszer legfontosabb elemeit 1923-ban írták le (*Handel és Müller*, 1988):

- a tanulók önállóan dolgozzák ki munkatervüket;
- az oktatással kapcsolatban kifejthetik bírálataikat;
- célul tűzték ki a tanárdominancia csökkentését, a tantárgyak közötti hézagokat áthidaló oktatás megteremtését;
- az ismeretek felülvizsgálata a gyakorlatban történik;
- az iskolai és az iskolán kívüli oktatás elkülönülésének a megszüntetése szükséges;
- teljesítmény-orientált oktatás;
- interdiszciplinaritás.

A projekt-módszer Európában a húszas-harmincas években terjedt el, s a II. világháború után a modern iskolarendszer kialakulásával jelentős helyet kapott az oktatásban. Ezek a folyamatok főleg Svédországban, Angliában és Németországban voltak megfigyelhetőek.

A projektet Kilpatrick a következőképpen írta körül: „tervszerű cselekedet szociális környezetben”. E megfogalmazás alatt egyszerre érthetünk egyéni és csoportos feladatot. A legfontosabb azonban a terv léte, a tudatos cselekvés, aminek segítségével a tanulók aktív részesei lesznek az oktatásnak. A projekt keretén belül a tanulónak ugyanis önálló tanulási tervet kell készítenie, amelynek a következményeiért a felelősséget is vállalnia kell. Ezek a situációk megtanítják a helyes ítéletre, terveiből mi realizálható, mi felesleges, vagy káros. E képességnek az elsajátítása a fő cél, hiszen segítségével a felnőttkor problémáira önállóan tud majd megoldási stratégiákat kidolgozni. Kilpatrick hangsúlyozza, hogy a diákok nagymérvű szabadsága ellenére a tanár a felelős az eredményekért. A módszer alkalmazásának céljai: kreatív gondolkodásra, önálló véleményal-

kotásra, saját értékrend kialakítására, képviselőtére, felmerülő kérdések vállalására és megfogalmazására nevelés, valamint társadalmi problémákra való érzékenység kialakítása.

Két példa az iskolai, esetleg órai keretek között megvalósítható projekt témákra:

a. A településeken mérjétek fel a lakosok vásárlási szokásait a környezetbarát csomagolású áruk vásárlását illetően. Készítsetek további vizsgálatot, hogy ezen csomagoló anyagoknak mi a további sorsa, milyen arányban kerülnek a szelektív hulladékgyűjtési körforgásba, vagy keverednek a nem újrahasznosítható hulladékkal. Tapasztalataitokat jelenítsétek meg változatos formában (fotoillusztráció, grafikonok, adatsorok stb.), és készítsétek eredményeitekből tablót, vagy rövid összefoglaló cikket a helyi városi lapba.

b. Készítsétek el települések zajtérképét. Határozzátok meg a fő zajforrásokat, forgalom számlálási adatok segítségével határoljátok le a közlekedésből eredően zajos területeket. Jelenítsétek meg ezt térképen. Ismerkedjétek meg a hatályos zajvédelmi törvényekkel. Vizsgáljátok zajosság szempontjából a település pihenő területeit, parkjait. Kategorizáljátok azokat. Tájékoztatókat, milyen zajvédelmi lehetőségek léteznek a jelenlegi állapotok javítására. Tegyetek javaslatokat! Tapasztalataitokat jelenítsétek meg fotókkal, adatokkal, grafikonokkal és térképen. Készítsetek belőle tablót vagy a helyi sajtóban cikket! (*Voigt, 1980*)

Szerepjáték

A szerepjáték cselekvésközpontú oktatási módszer, célja, hogy szimulált konfliktushelyzeteken keresztül a résztvevők megismerhessék a társadalmi, politikai struktúrák működését, összetételét. A játék során a politika, a gazdaság világa, környezeti, ökológiai, népesedési-, etikai problémák egy modellen keresztül ismerhetők meg. Különböző érdekcsoportok találkoznak itt és közösen kell megoldaniuk a szimulált konfliktusokat.

A szerepjátékban egy fiktív, de lehetőleg valóságközeli helyzetben kell egy adott konfliktust megoldani. A diákok egy szerepeket meghatározó modellben való játék által ismereteket és készségeket sajátítanak el és alkalmazzák addigi tudásukat. Ez a feladat nem csak tárgyi tudást követel, hanem annak aktív alkalmazását is. A

tudás átadása kognitív, instrumentális és affektív módon történik.

A csoportos munka során fejlődik a konfliktuskezelés készsége. A csoportmunka (team) a szolidaritás begyakorlásának az eszköze. A játék során valóságos szituációkat egy modell segítségével jelenítenek meg, melynek során a problémahelyzetet kiélezzik és hangsúlyozottabban kiemelik. Alkalmazásakor a hangsúly nem az új tananyag elsajátításán van, hanem a tudás felhasználásának elősegítésén. A szimuláció tehát a játékosokat tárgyi tudásukban, emberileg és szervezési készségek tekintetében is igénybe veszi. E teljes tanulás által a résztvevők általánosan fejlődnek.

A kiindulópont egy érdekellentét, amelyet a résztvevőknek meg kell oldaniuk. A valóság egyszerűsített változatában 5–15 szerepcsoport (3–6 játékosal) vitatkozik egymással. A 3–6 fős szerepcsoportok egy-egy szereplőt képviselnek. Ezeknek a szereplőknek kell azután felvenni egymással a kapcsolatot. A játék sikerességének elengedhetetlen feltétele a megfelelően oldott viszony a vezetők és a játékosok között. Az iskolai keretek között leggyakrabban alkalmazott fajtája a szóbeli szerepjáték vagy „konferencia módszer”.

A különböző csoportokba a diákok szabadon jelentkeznek. A népszerű szerepekben természetesen többen szeretnének játszani, így ide többen jelentkeznek, mint ezek létszáma. A diákoknak rövid idő (1–2 perc) alatt kell eldönteniük, hogy kik maradnak a kívánt szerepben. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szerepek elosztásakor az osztályon belüli hierarchia érvényesül. Ez is elősegíti a valóságyszerűséget, hiszen a társadalmi életben is az ambíciózusabb emberek kerülnek a vezető posztokra, míg a szerényebbeknek a beosztottak szerepe jut. (Erre a jelenségre célszerű kitérni a kiértékeléskor.)

A szerepjáték alkalmas arra, hogy valaki másnak a bőrébe bújva, az illető helyzetébe beleképzelje magát, nézőpontot válthasson, hogy rájöhhessen, nem mindig az a teljes igazság, amit eddig a témáról hallott, s megértse, hogy nem olyan egyszerű az adott helyzetet megváltoztatni, mint amilyennek látszik.

Tekintsünk át részletesebben egy példát a szerepjátékra (*Divéki, 1997*), mely az esőerdőirtás okainak komplex bemutatását célozza:

Az osztály tanulóiból 9 csoportot kell alkotni, melyek érdekcsoportokat szimbolizálnak. Közülük 5 az esőerdőirtás mellett van, 4-nek szoros érdeke fűződik az erdőhöz, de nincs szüksége fára. Az érdekcsoportok az alábbiak: „Hamburgerhús Rt.”, Erdőország, Állami Betelepülési Bizottság, „Kopano” törzs, Medico Ltd., Nemzeti Fakitermelési Társaság, „Betelepítettek”, „Folyami Vízgyűjtőterületi Tanács”, „Szuperhatalmi Védelmi Minisztérium”. A fenti érdekcsoportok mindegyikéről információs kártyát kapnak az adott csoport tagjai. Ezen információs kártya a Medico Ltd. és az Állami Betelepítési Bizottság esetében például az alábbiakat tartalmazza:

Medico Ltd.

„Egy Londonban székelő, hús országot behálózó nemzetközi cég leányvállalata vagyunk. Cégetek a sebészetben használatos gyógyszerekre specializálódtok, melyek közül soknak az alapanyagát az esőerdőben található növényekből lehet biztosítani. Egy ilyen gyökérből nyert kivonat például a curare, amit a helyi törzsek nyílmelegként használtak, ma az idegrendszer bénítására szolgáló gyógyszerek fontos alapanyaga. Egy másik növény (rauwolfia) alkotóeleme az ajmalin, amit a szívritmus szabályozásban használnak. További növények felkutatására kutató csoportot létesítettetek, melyben több ezer kevéssé ismert virágfaj felhasználási lehetőségeit kutatjátok. A kutatócsoport meggyőződése, hogy ezek közül több is hatásos lehet országok uralkodó betegségeinek gyógyításában. A kutatócsoportot tehát közelről érinti az erdő fokozódó pusztulása, ami eddig még ismeretlen növényfajok eltűnéséhez vezethet. Anyavállalatotok anyagi háttérrel biztosít arra, hogy kampányt folytassatok az erdő fokozódó tisztítása ellen.”

Állami Betelepülési Bizottság

„Ti vagytok a felelősök az erdőbe való betelepítési program végrehajtásáért. A nagyvárosok elviselhetetlenül zsúfolttá váltak az elmúlt években, mivel a vidéki szegények ezrei szálltál meg őket munkalehetőség reményében. A külterületek hírhedt bádóvárosokká váltak, mely nyomornegyedek melegágyát képezik a kolerának, vérhasnak és más fertőző betegségeknek. Mindennapos az erőszak és a kábító-szerfüggés. Mivel az itt lakók egyre növekvő számban törekednek a belsőbb kerületek felé, az üzleti és kereskedelmi városnegyedek felől egyre nagyobb nyomás nehezedik a kormányra a probléma megoldása érdekében. Meggyőződésetek, hogy a betelepítési program humánus és nagyvonalú. A családok méretéhez igazodó

előgyártott lakásokat biztosít hálózati árammal, folyóvízzel és csatornahálózattal. Minden lakáshoz tartozik egy művelhető földterület. A kereskedőket is igyekeztek az új településekre vonzani, hogy a lakosságot ellássák a városban megszokott termékekkel. Az erdőn keresztül utat építettek az új települések és a főváros közé. Csökken ezzel a városokra nehezedő szociális nyomás, javul a városkép, amely már rontani kezdte az ország gazdasági érdekeit.”

A „játék” menete: A játékvezető (tanár) néhány információt ad a trópusi esőerdők pusztulásának mértékéről, térbeli elhelyezkedéséről, következményeiről, majd bemutatja egymásnak a 9 csoportot. (10 perc)

Ezek után a csoportok felkészülési időt kapnak a kapott háttérinformációs kártyák elolvasására és a csoporton belüli megbeszélésére. Cél az erdő pusztulásának megakadályozására szervezett konferenciára készítenők, szempontjaikat bemutató beszéd előkészítése. A csoportok tájékozódhatnak egymás terveiről, tárgyalhatnak ill. szövetségre léphetnek egymással. (15 perc) A játékvezető alakítja a tanácsadó szerepét, aki azért jött, hogy a csoportok által előterjeszteni kívánt érveket meghallgassa. Összehívja az összes csoportot és vezeti az ülést. (15 perc)

Kidolgozásra váró további ötletek (*Pap, 1997*): Egy falu határában autópálya épül. A falu vezetői el akarják érni, hogy a településüket egy beköthető kapcsolja a pálya pihenőhelyéhez. Ez az érdeke annak a vállalkozónak is, aki a megnövekedett forgalomra számítva szállodát épített a leendő pálya mellé. A lakosság egy része és a környezetvédők azonban nem fogadják el ezeket az indokokat, hiszen a megnövekedett forgalom feldúlja környezetüket. Az építkezés és a megnövekedett forgalom azonban fellenedítheti a falu gazdaságát, ez pedig a fiatalok számára lényeges dolog.

Egy gyár magasan az európai szint feletti értékkel szennyezi a környezetet, ezért a nemzetközi szerződések értelmében szűrőberendezésekkel kellene ellátni. Ezt a megnövekedett költséget azonban nem bírja el a vállalat és veszteséggé válna. A vállalat vezetői lobbizni akarnak a kormányánál a döntés ellen, maguk mögött tudhatják az üzem dolgozóinak a támogatását. A környezetvédők és a szennyezett vidék lakossága azonban a szankciók betarttatása mellett van, akár az üzem bezárásának az árán is

Összegzés

Ezen módszerek természetesen nem helyettesítik a „hagyományos” frontális osztálymunkában végzett ismeretátadást. Célunk legyen első lépésben annyi, hogy ki-

próbáljuk. Évente egy-egy alkalommal, a módszerhez illeszkedő téma esetében időt szánunk ezen módszerek valamelyikének. Megízleljük motivációs erejét s hatását, amely a fent vázolt célok tekintetében – a probléma-érzékenység kialakítása, kreatív- és önálló gondolkodás fejlesztése, vitakészség, vitakultúra kialakítása, megoldási stratégiák tervezésében- és végig viteleiben való jártasság szerzése, valamint az így átadott tudáselemek tartós ismeretként rögzítése – vitathatatlan.

Irodalom

Bastian, Johann – Gudjons, Herbert (1987, szerk.): *Das Projektbuch*. Bergmann – Helbig Verlag, Hamburg. 250.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 338.

Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 170.

Divéki Erika (1997): *Környezeti nevelés és annak lehetőségei a földrajzoktatásban*. Kézirat, SZTE, Természeti Földrajzi Tanszék. 78.

Dömötör Márta (1998): *Felmérés a földrajz tanárok módszertani felkészültségéről Magyarországon*. Kézirat, SZTE Természeti Földrajzi Tanszék. 44.

Fehér József (1987): *A földrajztanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest. 319.

Handel, Dagmar – Müller, Hans (1988, szerk.s): *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 310.

Haubrich, Hartwig (1998): *Geographie hat Zukunft (Wege der Geographie und ihrer Didaktik)*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. 156.

Makádi Mariann (1999): A földrajz megváltozott szerepe a közoktatási rendszerben. In: *Vizsgatárgyak,*

vizsgamodellek. (szerk. Ütöné Visi J.) 35–62.

Nanszákne Cserfalvi Mária (2000): *Pedagógiai jelenségek vizsgálata*. Tóth Kiadó Kft., Debrecen. 222.

Niemz, G. (1989): *Das neue Bild des Geographieunterrichts Johann Wolfgang Goethe Universität*. Selbstverlag, Frankfurt am Main. 251.

Pap József (1997): *A projekt alkalmazása a földrajzoktatásban*. Kézirat, SZTE Természeti Földrajzi tanszék. 42.

Papp K. – Nagy A. (2004.): Tanár szakos hallgatók komplex természettudományos ismereteinek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 5. 29–41.

Schmidt-Wulfen, W. D. (1999): *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht*. Klett-Perlers, Gotha und Stuttgart. 341.

Schmidtke, K.-D. (1994): *Geographieunterricht – nicht so eng gesehen*. Aulis Verlag, Köln. 166.

Ütöné Visi Judit (1999, szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II*. Földrajz. OKI, Budapest. 270.

Ütöné Visi Judit (2000): A Földünk és környezetünk tantárgy oktatásának aktuális kérdései a kerettanterv tükrében. *Földrajzi Közlemények*, CXXIV. kötet, 1–4. 165–180.

Ütöné Visi Judit (2001, szerk.): *Részletes érettségi vizsgakövetelmény és vizsgaleírás – Földünk és környezetünk*. (Munkaanyag). Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Vizsgafejlesztő Központ, 132.

Vince Judit (2000): *A földrajztanítás hatékonyságának vizsgálata*. Kézirat, TDK Dolgozat. (Oktatásmódszertani OTDK, Veszprém, második helyezés.) 32.

Voigt, Hartmut (1980): *Geoökologische Schüleruntersuchungen (Theorie und Praxis geographischer Feldarbeit im Unterricht)*. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn. 134.

Farsang Andrea

egyetemi adjunktus, Természeti
Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék,
TTK, SZTE, Szeged

A Földrajztanárok Egyletének szerepvállalása a földrajzoktatásban

Agyakorló tanárok kétségbeesve látták, hogy a tanítás parttalanává válik, képesítésük nem erre az oktatási formára szól. Sürgették egy egyesület megalakulását, amely a tanárság és a szakma védelmét, társadalmi presztízsét szolgálja.

A rendszerváltás után az oktatásban gyökeres változásokat terveztek, amelyek érintették az iskolaszervezetet, a tantárgyi felosztást és az óraszámokat is. Mindezek a

földrajzoktatást láthatólag kedvezőtlenül érintették, ugyanis a földrajz tantárgy komplex tudástartalmát és készség-képességfejlesztő voltát megkérdőjelezték. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) tervezetben a földrajzot felosztották, mégpedig két új tantárgyi blokkba, a természetismeretbe és a társadalomismeretbe sorolták. Ebben a válságos helyzetben, mint az már igen gyakran előfordult, a tantárgyban integrált

tudományok képviselői ahelyett, hogy öszszefogtak volna a földrajz megmentésére, külön tantárgyat és óraszámokat kezdtek szorgalmazni. Sürgető feladat volt megalakítani egy szakmai egyesületet.

A Földrajztanárok Egylete először 1994 májusában alakult meg Csepelen a Gombos téri Általános Iskolában. Ekkor *Nemerkényi Antal*t kértem fel a tagság képviselőjére abban a reményben, hogy az egylet a továbbiakban a Magyar Földrajzi Társaság egyik szakosztályaként működhet, hiszen erre a választmánytól biztatást kaptam. A Földrajzi Társaság Közgyűlése elvetette az egylet gondolatát, holott a tantervi vitákban a földrajz óraszama és egyáltalán a megmaradása körül javában folyt a harc. Időközben *Nemerkényi Antal* a Földrajzi Társaság titkára lett. Az Egyesület pedig önállóan, a Földrajzi Társaságtól függetlenül, de mindig együttműködésre készen megalakult 1995. január 16-án a II Rákóczi Ferenc Közgazdasági Szakközépiskolában. Az ülést *Jakucs László* professzor úr vezette.

Az Egylet szerepvállalása az alapító okiratból egyértelműen kitűnik: „Az Egylet független, országos hatáskörű szakmai egyesület, amely mindenekelőtt a földrajz oktatásának korszerűsítését, fejlesztését, színvonalának és hatékonyságának fokozását kívánja biztosítani, valamint segíti a tanárok továbbképzésével, pedagógiai szakmai szolgáltatásával, érdekvédelmével, érdekképviselésével kapcsolatos munkát”.

A kitűzött feladatokból, amelyeket az alapszabály részletez, mennyit sikerült megvalósítani? Vegyük sorra a vállalásokat.

*

„Az Egylet különböző fórumokon szerepet vállal a szakmai érdekek képviselésében, pl. a tantervek készítésében és továbbfejlesztésében, vagy a szakma érdekeit érintő állami intézkedések előkészítésében és véleményezésében. Részt vállal a szakmai döntések előkészítésében.”

Az elmúlt évtizedben a demokrácia fokozatos kiépülése folytán számos felkérést kapott az egylet vezetősége, hogy a tan-

tervkészítési és véleményezési folyamatokban vegyen részt, illetve a pedagógusok közérzetéről tudósítson. Általában évente 3–4 felkérés érkezett, amelyekre mindig adtunk választ. A NAT előkészítésekor és a bevezetés során is számos anyaggal támogattuk a bizottságokat, de ezeket gyakran félretették, ha más lobbyk érdekeit sértette. Néhányat idézzünk fel: „A demokráciára való nevelés lehetőségei a földrajz és a környezeti nevelés területén”, 1996 december. 20.; „Napjaink felelőssége a felnövekvő nemzedék iránt”, 1998 november 21.; „A földrajzi szekció üzenete a kerettantervről”, 1999. november 17. „Szakmai véleményezés a Földünk környezetünk tantárgy részletes érettségi követelményrendszeréről és vizsgaleírásáról” 2000.

Minden fórumon képviseltük a tanári véleményeket, amelyeket továbbképzések, vitafórumok, tanulmányutak alkalmával összegyűjtöttünk. Talán ennek is köszönhető, hogy a szakmai civil szervezetek másik három szervezet képviselője mellett a Földrajztanárok Egyletének képviselőjét választották az oktatási miniszter egyik tanácsadó testületébe, a Közoktatás politikai Tanácsba. Sajnos azt kell megállapítani, hogy a tanács – lelkiismeretes munkája ellenére – nem mindig volt hatással a végső döntésekre.

A NAT bevezetésekor Egyletünk tantervi pályázatot írt ki, amelyen különböző alternatív tantervek születtek (1997. május 10.). Ezeket ajánlottuk az iskoláknak a következő változásig. Majd tantervi bírálókat vállaltunk, ilyen volt a Budapest tanterv vizsgálata.

*

„Az Egylet különös figyelmet fordít a tanulók tehetséggondozására, a szakmai közéleti aktivitásuk elősegítésére, a pályakezdők beilleszkedésének megkönnyítésére. Kezdeményezi, illetve részt vesz a szakmai pályázatok kiírásában és lebonyolításában, a tehetséggondozás különböző formáiban, mely tevékenységét kiterjeszti a környező országok, magyar anyanyelvű gyermekeire is.”

Szervezetünk hatodik éve rendezi meg a Kárpát-medence versenyt és az azt követő táborozást, melynek helyszíne Szlovákiától a Vajdaságig változik – minden évben más és más tájakon. Célja a hazai és a határokon átnyúló területek magyar anyanyelvű diákságának együtt versenyeztetése a Kárpát-medence természet- és társadalom-földrajzi adottságairól és a közös kultúrértékekről. A verseny előkészítése lehetőséget nyújt a kollegákkal való együttműködésre. A verseny után következő táborozás 6–10 napos, az anyagi lehetőségektől függően, ugyanis sem nevezési díjat, sem táborozási költséget nem kérünk a résztvevőktől. A versenyszervezést *Lövey Istvánné* kezdte el *Borsai Csabával*, már évek óta *Berkó Judit* és *Vizy Zsolt* kollegám végzi a táboroztatást. Kimagasló eredménynek tartjuk, hogy a tanulók miközben tanulnak, barátságokat kötnek, és évek múltán is ragaszkodnak a versenyhez. Előfordul, hogy volt versenyzőink tanárként is viszatérnek.

Az Egylet vezető-sége egyszer kísérletet tett az összes hazai földrajzverseny áttekintésére. Összehívtuk a versenyeket szervező kollegákat abban a reményben, hogy összefogva, közösen dolgozunk és kevesebb versenyre koncentráljuk az erőnket. Törekvésünk kudarcba fulladt, mert mindenki ragaszkodott a saját versenyéhez, Meg kellett azzal elégedni, hogy, ha módunk nyílik rá, az eredményesen versenyeztető tanárokat támogatóink – a Lázár Deák Alapítvány vagy a Cartographia Kft stb. – segítségével jutalmazzuk.

Pályázatokat írtunk ki a határon túli kollegák és diákok részére 1997 tavaszán a következő témákban:

- Lakótérségünk természeti és településföldrajza;
- Lakótérségünk környezeti értékei és gondjai;

– Lakótérségünk idegenforgalmi értékei.
2004-ben környezeti pályázatot írtunk ki 9–12 éves tanulók számára. Több mint 170 pályamunkát kaptunk, a nyertesek – a felkészítő tanárokkal együtt – a Fertő-Hansági Nemzeti Park vendéglátását élvezhették.

*

„Az Egylet képzést, továbbképzést szolgáló tanfolyamokat szervez. Kezdeményezi, illetve közreműködik konferenciák, szakmai vitatülések rendezésében, tanulmányutak szervezésében, lebonyolításában.” A megalakulást követő évtől kezdve minden esztendőben tartottunk továbbképző tanfolyamokat. Ezek látogatottsága változó volt. Évente kb. nyolc-huszonhat fő

„Az Egylet független, országos hatáskörű szakmai egyesület, amely mindenekelőtt a földrajz oktatásának korszerűsítését, fejlesztését, színvonalának és hatékonyságának fokozását kívánja biztosítani, valamint segíti a tanárok továbbképzésével, pedagógiai szakmai szolgáltatásával, érdekvédelmével, érdekképviselésével kapcsolatos munkát”.

között alakult egy-egy csoport létszáma. A tanár kollegák leginkább azokat a továbbképzéseket kedvelték, amelyek terepgyakorlatokat, tanulmányutakat és előadásokat ötvöztek egybe.

Ilyen volt a „Tanítás-tanulás a helyszínen – Kárpát-medence tanfolyam”,

amely öt éven át folyamatosan működött. Sokan választották a közzetani tanfolyamot, majd a földtani tanfolyamot. A kereszttervű módszerek, a társadalom-földrajz tanítása, vagy a jövő század társadalom-földrajza témákként egyaránt sikeresnek bizonyultak. A távérzékelés tanfolyamot még nagy távolságokról is látogatták a tanárok. Az előadók és a tanulmányi utak vezetői egyetemi oktatók vagy más rokon szakterület kiváló képviselői közül kerültek ki. Tanfolyamaink akkreditáltak voltak, tehát tanúsítvány adására jogosították fel az Egyletet. Közel száz hallgatónk közül 73-an kaptak tanúsítványt. A módszertani kultúra fejlesztése érdekében évente egyszer módszertani programot ajánlunk, amelyet rendre *Visi Judit* és *Bernek Ágnes* tart.

„Az Egylet támogatja a különböző régiók természeti és társadalmi földrajzának megismerését, az ismeretek közzétételét, kapcsolatot épít és tart fenn külföldi társegyesületekkel, és segíti a földrajztanárok helyszínen szerzett tapasztalatainak bővítését.”

A továbbképzés másik formája a tanulmányutak szervezése. Minden tanulmányutunk erős szakmai programmal társul. Általában egyetemi oktatók segítik az idegenvezetést, illetve saját tagtársaink. Leginkább fénymásolt szakmai anyag segíti a látottak elmélyítését. Útjaink az elmúlt esztendőben felölelték a hazai tájakat, hazánk minden nemzeti parkjára kiterjedtek, és szinte minden magyarországi főiskolai és egyetemi földrajz tanszékekkel volt közös programunk. Ennek az országos tájbejárásnak az elindítója *Szekeres Zoltán*, az Apáczai Csere János Gyakorló iskola vezetőtanára volt, aki mellett ma már „felnöttek” új szervezők is. Eleinte csak két-három utat tudtunk elindítani egy esztendőben, majd a tagság rohamos növekedése lehetővé tette, hogy 4–5 hazai út mellett két külföldi tanulmányutat is megszervezzünk.

Az elmúlt tíz esztendő programjába tartozik a budapesti kerületek bemutatkozási napjainak szervezése. Már tíz kerületet sikerült bemutatni az egylettagok segítségével.

*

„Az Egylet, eredményesebb működése érdekében, feladatbankokat hoz létre és különböző kiadványokat és segédanyagokat készít.”

Alig kezdtük el a szervezeti munkát, amikor Magyarország tanítása bajba került. Nem voltak eszközök és a tanulók versenyztetése is gondot okozott, ezért a kollegák feladatait összeszerkesztettük a „Hurrá, földrajz” című, kétkötetes kiadványban. Majd szintén a kollegák összeadott magyarországi diákpeiből sorozatot jelentetett meg az Egylet. Mindkét anyag elkészülését a KOMA támogatta. A diasorozatot még ma sem követte új. 1998-ban megjelent a „Környezeti nevelés és a földrajz” című kiadványunk. 2003-ban terveztük Magyarországra képes földrajzának a

közreadását, de a megrendelő időközben tönkrement.

*

„Az Egylet növeli a társadalom korszerű földrajzi műveltségét, segíti a földrajzi ismeretek terjesztését az oktatásban.”

Az Egylet honlapjának a működése 2001-től *Gyenes Csilla*, akkori elnöknő küzdelmes munkájának eredménye. Azóta is szolgálja a tanárokat és az egyleti munkát. (www.fte.hu) Egyesületünknek megalakulásakor kizárólag gyakorló földrajztanárok lehettek a tagjai, ám kiderült, hogy milyen sok a pályaelhagyó, sokan más tanárszakra végeztek, esetleg nem is pedagógusok, de szívesen részt vállaltak a közös munkából. Ekkor átalakítottuk az alapszabályt és lehetővé tettük a belépésüket. Ezzel vállaltuk a földrajzi kultúra terjesztését. Később *Szekeres Zoltán* kollegám a *Glóbusz* című utazási lapban nyitott rovatot igényes kirándulási ajánlatokkal. A múlt esztendőben a *Mentor* című pedagógus lapban szerkesztettem az *Iránytű* című rovatot, amelyben az iskolák számára a kollégák is írtak tartalmas útiterveket.

Törekedtünk arra, hogy az információk naprakészek legyenek és a helyi szervezők, nemzeti parkok címét, telefonszámait, illetve a legjobb szakemberek neveit is feltüntessük, segítve ezzel az iskolai kirándulások színvonalának emelését.

*

„Az Egylet segíti a földrajz jelentőségének és integrált jellegének megőrzését, fejlesztését – elsősorban az intézményes oktatás rendszerében, ennek érdekében rendezvényeket szervez. Fórumot teremt szakmai információk cseréjére, szakmai módszerek megvitatására, a földrajzi kultúra, értékek terjesztésére.”

Évekre visszamenően igyekeztünk a legaktuálisabb tanítási gondokra, módszerekre, tudásfejlesztésre, tantervekre figyelni, s ezeket konferenciákon is megvitatni. A kezdeti időszakban 200–240 fő jelent meg egy-egy rendezvényen, de ma ez majdnem a felére olvadt. Becsléseink sze-

rint összesen 1200–1400 fő vehetett részt az alábbi konferenciákon:

- Országos Földrajzi és Természetvédelmi Konferencia, 1996;
- Földünk, környezetünk és a társadalomföldrajz, 1997;
- Milyen földrajzoktatást akarunk 2000-ben?, 1998;
- Gazdasági és pénzügyi ismeretek a földrajzoktatásban, 1999;
- Millenniumi földrajzi konferencia, 2000;
- Fejlesztő pedagógia a földrajzoktatásban, 2001;
- Idegenforgalmi földrajz-turizmus, 2002;
- Áldás és átok- a vizeinkről a víz napján, 2003;
- A földrajzi és a környezeti kultúra a társadalomban és az oktatásban, 2004.

*

„Az Egylet díjakat, kitüntetésekét alapít és adományoz”.

Abból a megfontolásból kiindulva, hogy a tanárok rendkívül kevés elismerésben részesülnek három különböző díjat alapítottunk, de ezek anyagi juttatással nem párosulnak. A kitüntetésekét a tanításban és a továbbképzések terén legendás hírnű tanáregyéniségekről neveztük el, hogy így is emlékeztessünk elődeinkre. *Tóth Aurél*-díjban részesülhet az a tanár kollektíva, aki kimagasló eredményeket ért el módszerei és versenyztetése révén. *Havas Gáborné Bede Piroska*-díjra a továbbképzés terén jeleskedőket javasoljuk. Végezetül az egyleti munkákban önzetlenül segítők részére Az egyletért kitüntetését hagyta jóvá a közgyűlés. Havas Gáborné Bene Piroska díjban részesült Gyenes Csilla és Szekeres Zoltán, Tóth Aurél díjat kapott *Nagyné Gyenes Margit* és Az egyletért megbecsülést *Horváth Erzsébet* tagtársunk vívta ki.

Laki Iлона

elnök,

Földrajztanárok Egylete, Budapest



Az Iskolakultúra könyveiből

Magyar filmtörténet – tankönyv formában

Első látásra úgy fest, kettős igényt elégít ki Balogh Gyöngyi, Gyürey Vera és Honffy Pál könyve.

A magyar film kutatása szempontjából tekintve régóta várt, hiánypótló munkáról van szó. Ha végiggondoljuk, szinte valamennyi korszak filmgyártásáról találunk – többnyire nem komplex elemzésre vállalkozó – könyvet vagy tanulmányt, de az egységes korpusz, amelyből épp a történetiség olvasható ki, amely a korszakok kapcsolódására és a törésvonalakra irányítja a figyelmet, a változások okait és sajátosságait követi nyomon, eddig nem készült el. Másrészt a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt növekszik a mozgóképpel foglalkozó intézmények száma, miközben sem a tanárok, sem a diákok nem tudtak kézbe venni a hazai filmkultúra történetét egységes szerkezetbe foglaló tankönyvet. Valószínű azonban, hogy e két igénynek, a száztíz év kellő mélységű, árnyalt elemzésének és a taníthatóság elvárásainak egy könyvben egyszerre megfelelni nem lehet. Legalábbis ‚A magyar játékfilm története a kezdetektől 1990-ig’ nem tud – igaz, nem is ez legfőbb célja.

Írásuk határait és műfaját a szerzők már a bevezetőben nyilvánvalóvá teszik: „Ne számítson az olvasó tudományos részletességre, új felfedezésekre. Inkább összefoglaló képet kívánunk adni.” Világos beszéd: nem szándékoznak a nemzeti filmtörténet tudományos igényű feltárásához hozzájárulni, viszont könyvükkel tudatosan és vállaltan az oktatásban jelentkező tankönyvhiányt kívánják pótolni. Erre a hatalmas témához viszonyított csekély terjedelem is utal: 306 oldal, filmográfiával, bibliográfiával és a rengeteg, jobbnál jobb fotóval együtt. Továbbá ezt támasztja alá, hogy a szerzők közül ketten, Gyürey Vera és Honffy Pál a filmoktatásban és tankönyvírásban több évtizedes tapasztalattal rendelkeznek. A legtöbb fejezetet jegyző Honffy Pálnak például a hetvenes években, mikor a filmesztétika a középiskolai magyarórákba implikálva kötelező penzum lett, két tankönyve is megjelent. (1) (Balogh Gyöngyi a könyv első nagy egységének, az általa alaposan feltérképezett és publikált, a némafilmtől a második világháború végéig tartó időszaknak a szerzője.) Ha elvárásainkat a megcélzott műfajhoz igazítjuk, vagyis e keményfedeles művet tankönyvként olvassuk, funkcióját az ismeretterjesztésben, a magyar film történetének rendszerezett, koncepciózus népszerűsítésében keressük, látni fogjuk, ‚A magyar játékfilm története a kezdetektől 1990-ig’ a küldetését teljesíti. E recenzióban én is elsősorban a taníthatóság szempontjaiból fogalmazom meg észrevételeimet.

A bevezetőben olvasható és az imént idézett ars poeticához következetesen tartják magukat a szerzők: az enciklopédikus tudás közvetítése és a történetiség mint szervező elv érvényesítése egyszerre határozza meg az anyagot. Mivel elsősorban tények, adatok, leírások jellemzik, stílusa engem gyakran a lexikonokéra emlékeztet. Ugyanis miközben számos filmről olvashatunk mini-esszét vagy – többnyire rövid – ismertetőt (a ‚Hypolit’-tól a ‚Valahol Európában’ remeklésén át a ‚Megáll az idő’-ig) és gyakran rendezői portrék is felvillannak (például Fábri Zoltán, Makk Károly, Jancsó Miklós, Tarr Béla), a könyvre inkább az ismertető s kevésbé az elemző attitűd jellemző. Nem az analitikus szemlélet a domináns, az olvasó nem tud egy-egy korszakban elmélyedni. Tulajdonképpen összegzéssel, az egyes korszakokról eddig felhalmozódott tudás összefoglalásával, rendszerezett bemutatásával találkozhatunk. Ugyanakkor a szerzők érdeme, hogy a korszakokat összekötik, gyakran utal az egyik fejezet egy korábbira, az olvasó figyelmét a

változás vagy épp a folytonosság okaira, egy-egy stílus, alkotói módszer továbbélésére, átalakulására vagy eltűnésére irányítva.

Azt hiszem, egyáltalán nem meglepő, ha szülőkből, tanárokból és diákokból megfogalmazódik a kérdés: miért kell az egyébként is túlzásfolt iskolai tudáshalmazt a filmmel tovább növelni? Mi értelme a „nagy” tradíciókkal rendelkező művészeti ágakhoz képest hagyományt felmutatni is alig tudó kifejezési formával oktatási keretek között foglalkozni? Miért szükséges kötelezővé tenni azt, amivel általában merő élvezetből találkozunk? Igaz: a film, különösen más, az iskolákban biztos helyet kiharcolt művészetekkel összehasonlítva, nagyon fiatal, másrészt az alkotások túlnyomórészt a szórakoztatóipar termékei, a „hivatalos” álláspont, a teoretikus megközelítés szerint a sokszor lebecsült tömegkultúra részei. A kételkedőknek többek között azért is javasolom végiglapozni a magyar játékfilm történetéről írt könyvet, mert kiolvasható belőle, miért érdemes a közoktatásba a mozgóképkultúrát beemelni. Kiderül például, hogy kronologikus áttekintése kiválóan alkalmas a 20. századi magyar történelem időszakainak társadalmi-politikai elemzésére; vagy miközben figyelemmel kísérhetjük, hogyan alakul, bontakozik ki és teremti meg önmaga művészettörténeti hagyományát a film, a társművészetekről szerzett tudásunkat is gyarapíthatjuk. De azt is a filmtörténetről való gondolkodás fontos hozadékának tartom, hogy általa közelebb juthatunk a nemzeti kultúra mibenlétének megértéséhez.

Érdemes továbbá azt is megjegyezni, hogy Magyarországon a filmoktatás, még ha kihagyásokkal és akadozva is, de fel tud mutatni egy közel negyven éves történetet, vagyis nem előzmények nélküli iskolai ismeretanyagról van szó. Amikor a hatvanas és a hetvenes évek után a kilencvenes évek második felétől újra fontos lett az oktatás és a mozgókép kapcsolata, a film a tananyagban már csupán egyik, igaz, hangsúlyos része. A filmkultúra értékei és formanyelve mellett egyre fontosabb szerephez jutnak a tömegkommunikációs ismeretek. De ma a hazai Mozgóképkultúra és médiaismeret

műveltségi területet éppen a filmoktatási tradíció, illetve a több évtizeden át a filmgyártást és a filmről való elméleti gondolkodást egyaránt uraló szerzői filmes látásmód teszi sajátossá. A tananyagban a film és a média (elsősorban a televízió) együtt jelenik meg, s úgy tűnik, a közös nevezőt a „mozgóképes beszédben” kell keresnünk. Az utóbbi években több (tan)könyv is megjelent, amely e két területet együtt kezeli. (2) Balogh – Gyürey – Honffy munkája klasszikus értelemben vett filmtörténet, amely bár időnként kitekint a tv és a mozi kapcsolatára (elsősorban a nézői magatartás változására utalva), a középpontban mindvégig a filmalkotások állnak. Így a tárgyalt téma behatárolása és a fogalmak használata nem okoz gondot, nem úgy, mint az előbb említett, a média és film világát együtt megérteni kívánó műveknél, ahol még a „dolgok” megnevezése és definiálása is bizonytalan (média, tömegkommunikáció, médiahatás, műfaj stb.). A magyar filmtörténetet áttekintő munkánál problémát legfeljebb annak vizsgálata jelenthetné,

A kételkedőknek többek között azért is javasolom végiglapozni a magyar játékfilm történetéről írt könyvet, mert kiolvasható belőle, miért érdemes a közoktatásba a mozgóképkultúrát beemelni. Kiderül például, hogy kronologikus áttekintése kiválóan alkalmas a 20. századi magyar történelem időszakainak társadalmi-politikai elemzésére; vagy miközben figyelemmel kísérhetjük, hogyan alakul, bontakozik ki és teremti meg önmaga művészettörténeti hagyományát a film, a társművészetekről szerzett tudásunkat is gyarapíthatjuk. De azt is a filmtörténetről való gondolkodás fontos hozadékának tartom, hogy általa közelebb juthatunk a nemzeti kultúra mibenlétének megértéséhez.

hogyan hol a határa egy nemzet filmkultúrájának. Ám ilyen jellegű teoretikus kérdéseket a könyv nem vet fel. (3)

A kötet felépítése és stílusa egyaránt arról tanúskodik, hogy kifejezetten oktatás céljára készült. Ha az olvasó kézbe veszi és belelapoz, rögvest szembeütő ismeretterjesztő jellege. Két tulajdonsága ugyanis első pillantásra előtérbe kerül: különösen fontos szerepet szántak a szerzők a szöveg tagolásának és a képi illusztrációnak. Ritka a magyar könyvkiadásban az ilyen gazdagon illusztrált filmtörténeti munka, gyakran egész oldalas fotók adnak ízelítőt a filmek világából.

Az időbeli korszakolás adja a könyv alapstruktúráját, de ezen belül valamennyi elemzési szempont külön alfejezetet jelent. Mivel az egyes korszakok bemutatását a komplex filmtörténeti megközelítés jellemzi, vagyis a gyártási körülmények, a politikai hatás, a moziba járási szokások, a műfajok, a stílus kérdése, rendezői életművek és a kiemelkedőnek vagy valamilyen szempontból példaértékűnek ítélt alkotások ismertetése együtt nyújtja a korszak átfogó képét a számos cím és alcím az olvasót mindvégig irányítja, segíti a tájékozódást. Az alapos tagolásnak azonban ára van. Egy tankönyv, főként, ha a közoktatás számára készül, elsősorban azt kívánja megmutatni, ahogyan a világ „van”, és kevésbé hangsúlyozza a „miértet”. Egy-egy tény vagy állítás alátámasztására, kérdés megválaszolására általában egyetlen választ ad, egy utat vázol fel és kevésbé érzékelteti a probléma összetettségét, a többféle interpretáció lehetőségét. Az anyag taníthatóvá és tanulhatóvá tétele, vagyis átlátható felületre szerkesztése nagyon jellemző. „A magyar játékfilm történeté”-re is: igazi tankönyvhöz híven olyan képet fest a hazai filmkultúra történetéről, mintha egy eleve jól strukturált, zárt rendszerről volna szó. A függelékben szereplő filmográfia is ezt az érzést erősíti: a gyors tájékozódást segítő táblázatba szerkesztve 1901-től 1990-ig szerepelnek a művek, viszont minden évszámmal csak egy, a szerzők (és valószínűleg a filmes közgondolkodás) értékítéletét tükröző válogatást találunk, a teljesség igénye nélkül.

A könyv egyik gyengeségét a filmgyártás kultúrpolitikai környezetének nem kellően árnyalt megrajzolásában látom. Természetesen a szerzők pontosan tudják, hogy a magyar film története, különösképpen az 1945 és 1990 közötti időszak nem érthető meg a politika és az alkotók, illetve a hatalom és az alkotói folyamat sajátos kapcsolatának ismerete nélkül. Miközben az olvasó a *Kádár*-rendszer kultúrpolitikájába újra és újra betekintést nyerhet (pl. 95., 126. o.), mégis úgy érzem, pontosabb és bővebb ismeretanyagra lett volna szükség a cenzúra mechanizmusával és különösképpen az öncenzúrával, vagy az értelmiség szerepvállalásával, a hatalommal történt „kiegyezéssel” kapcsolatban. Tudom, ennek megírása komoly kihívást jelent, hiszen a puha diktatúrának nevezett három évtized művészetpolitikájának sajátos működési rendszerét mozaikdarabokból kell kiraknunk, s ebben többnyire visszaemlékezésekre, az úgynevezett oral history módszerével feltárt anyagokra támaszkodhatunk. (4) Mindezzel együtt alaposabb magyarázatot igényelnek az olyan mondatok, mint „végül is a kompromisszumok korát éltük. A társadalom is nem sokkal előbb kötötte meg a maga kompromisszumát a Kádár-kormányzattal.” (95. o.) Azt hiszem egy mai tízen- és huszoneves számára nem egyértelmű, mit jelent ez az egyezkedés, miféle „szerződésről” van szó, milyen implicit folyamatok eredményére utalnak a szerzők.

Egy nemzet filmtörténetének vizsgálatából kihagyhatatlan szempont a külföld hatása. A könyv sem feledkezik meg erről, s következetesen, a némafilmtől a 20. század végéig utal a filmes iskolák, irányzatok befolyására vagy éppen a magyar film elszigetelődésére (például a személyi kultusz és a korai Kádár-korszak éveiben). Időnként azonban néhány utalás tudatlanságban hagyja a filmtörténetben kevésbé jártas olvasót. „A caprai kisembermítosz magyar változata” (47. o.), olvashatjuk a „Meseautó”-val kapcsolatban vagy mást: *Hamza D. Ákos* „a francia költői realizmust próbálta meghonosítani a magyar filmben.” (53. o.); Capráról és a két világháború közötti amerikai hangosfilm műfajairól, vagy

a francia lírai realizmusról azonban szinte semmit nem találni sem a szövegkörnyezetben, sem a könyv más részeiben. Másutt az olasz neorealizmus alapvető stílusjegyeit felsorolják, de az új hullám és például *Antonioni* Jancsóra gyakorolt hatására (miközben Jancsóval sokat foglalkoznak) alig egy-két mondatot szántak a szerzők (127., 128. o.). Tehát a nemzeti és nemzetközi trendek viszonyításának szempontja következetesen megjelenik, alkalmazása azonban váltakozó színvonalú, így az olvasónak csak ritkán van lehetősége a magyar filmet az egyetemes filmtörténeti áramlatokhoz képest elhelyezni.

A művészettörténeti ismeretek elsajátításánál tanár és diák számára egyaránt fontos a fogalmak minél pontosabb meghatározása és megfelelő használata. Ez nem nélkülözhető a mozgókép kronologikus áttekintésénél sem, hiszen a film is kidolgozta saját fogalomrendszerét. Balogh, Gyürey és Honffy számos terminust definiálnak vagy írnak körül (stílus, műfaj, szerzői film, parabola, film noir és így tovább), ügyelve arra, hogy az értelmezést ahhoz a korszakhoz kössék, amelyben a fogalom megszületett, elterjedt. Lehet, most a szerzők helyett én vagyok túl didaktikus, de talán érdemes lett volna a fogalmakat valamilyen módon kiemelni, esetleg a filmográfiához hasonlóan függelékebe szerkeszteni.

Számomra hiányzik a könyvből a rendszerváltozás, és az azóta óta eltelt másfél évtized magyar filmkultúrájának az áttekintése. Még nem született átfogó munka erről az időszakról, s most itt lett volna a lehetőség. Mondjuk tovább lehetett volna vezetni a szálat, megvizsgálni a korábbi évtizedekben megjelent tendenciák alakulását a kilencvenes években (hiszen a szerzők rendre kiemelik például a magyar film műfaji próbálkozásait, vagy a múltábrázolás változásait, melyek, ha más formában és stílusban, de megjelennek a rendszerváltozás után). A bevezető a 90-es évek hazai filmjei után érdeklődő olvasókat Györfly Miklós könyvéhez, „A tizedik évtizedhez” irányítja. Mindezidáig valóban Györfly az, aki megkísérelte szisztematikusan, „A magyar játékfilm történeté”-nek szellemiségéhez közel álló, enciklopédikus módon áttekinteni, mi történt a rendszerváltozást követően a magyar filmben. Bár Györfly kötetében több mint száz oldalon keresztül ismerteti és rendszerezi tíz esztendő játékfilmjeit, maga a szerző is jelzi, hogy nem a teljesség igényével készült az írása, s ráadásul ő nem beszél a társadalmi változásokról, a gyökeresen átalakult gyártási körülményekről, a tömegkultúra térhódításáról és hatásáról, a megváltozott moziba járási és filmnézési szokásokról. Pedig lehet, hogy azok a diákok, akik majd feltehetően lapozgatni fogják Balogh – Gyürey – Honffy munkáját, s elsősorban a programozott, jól bevált sémákat variáló, hollywoodi mintára készülő alkotásokat részesítik előnyben, bátrabban fordulnának a mai magyar film felé, ha valaki vagy éppen egy tankönyv felhívna rá a figyelmüket, ne adj’ isten felcsigázná érdeklődésüket saját kortárs nemzeti (film)kultúrájuk iránt. Mellesleg azt gondolom, hogy az elmúlt másfél évtized nem éppen könnyen megfogalmazható társadalmi változásait a magyar filmekben keresztül kiválóan lehet érzékeltetni.

Nem tudom eldönteni, mennyire időszerű módon, mindenesetre azon az állásponton vagyok, hogy az oktatás egyik feladata a kritikus szellemű nevelés. Ezért megelégedéssel töltött el, hogy „A magyar játékfilm története” sok helyen kiemeli, mely alkotásokat tartja fontosnak, nagy hatásúnak, melyeket ítél kiemelkedőnek vagy éppen sikertelennek. Sajnos nem minden esetben társulnak a kritikához érvek („Jó film a „Hatásvadászok”.” No comment. 258. o.). Mindenesetre az értékítélet közvetítésével az anyag személyesebbé tehető, mely így valószínűleg kevésbé enged majd az oktatási intézményrendszer kockásításának. A kritikai szemlélet, a befogadói viszony tudatosítása segíti a film történetét megóvni a legrosszabbtól, ami történhet vele: a tantárggyá válástól.

Jegyzet

(1) Honffy Pál (1975): *Filmelemzés a magyarórán*. Tankönyvkiadó, Budapest. Honffy Pál (1979): *Filmről, televízióról középiskolásoknak*. Tankönyvkiadó, Budapest.

(2) Hickethier, Knut (1998): *Film- és televízióelemzés*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. O’Sullivan – Dutton – Rayner (2002): *Médiaismeret*. Korona Kiadó, Budapest. *Film- és médiafogalmak kisszótára*. Korona Kiadó, Budapest.

(3) A nemzeti filmtörténet kérdésköréről lásd a *Metropolis* 2001/1. számát.

(4) Érdekes olvasmány e témában Gervai András *A tanúk. Film – történelem* című interjú kötete (Saxum, 2004), vagy az 56-os intézet által megjelentetett *A 60-as évek* című könyv, de Révész Sándornak Aczélről írt életrajza is számos epizóddal járul hozzá a művészet és a filmgyártás helyzetének megértéséhez (Révész Sándor [1997]: *Aczél és korunk*. Sik Kiadó.)

(5) Györfly Miklós (2001): *A tizedik évtized. A magyar játékfilm a kilencvenes években és más tanulmányok*. Palatinus, Budapest.

Balogh Gyöngyi – Gyürey Vera – Honffy Pál (2004):
A magyar játékfilm története a kezdetektől 1990-ig.
Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Murai András
főiskolai adjunktus,
Berzsenyi Dániel Főiskola,
Szombathely

Csongor és Csilla

Vörösmarty klasszikusa, az élet teljességére vágyó Csongor és Tünde, a fény leányának Ég és Föld között játszódó története, új megvilágításban, az egykor volt aranykor után sóvárgó, a valóság és eszmény közötti szakadékot áthidaló mítoszeremtés romantikus toposzát elhagyó, profán értelmezésben került színre a Kamarában. A hangsúlyosan egypólusú, a földi szférára, a szereplők viszonyrendszerére koncentráló rendezésben Csongor sóvárgó szerelme nem a természet harmóniájából kiszakadt ember transzcendens hazatalálási vágyának példázata, hanem egy olyan evilági epekedő szerelemnek és negatív következményeinek története, „aminek az egyik fél halálával nincs vége”. (1)

Lázás, öröklő, nyomtalan keresés tölti meg az egész költeményt ezer reményével, kétségbeesésével, várakozásaival és lemondásával, hirdeti a színlap *Vörösmarty* drámai költeményéről *Babits Mihály* nyomán. S valóban, az alig két órás előadás szereplői semmi mást nem csinálnak, csak reménykednek, kétségbeesnek, várakoznak és lemondanak.

Ülnek.

Felmondják a szöveget, az egész darabot, de nem cselekszenek. Nincsenek akciók, mozgás is alig, csak a végén, de az már a semmibe vezet. Hiányzik az előadásból mindenfajta aktivitás. Minden szereplő passzív, minden energiájukat Tünde köti le, ő a szervező elem, a dramaturgiai gyújtópont, aki mindenkit mozgásba hoz, ebben az előadásban inkább a „passzivitásba hoz” lenne a megfelelő kifejezés. Holott Tünde mint fizikailag létező személy színre sem lép. Színész nem játssza el; énekhang testesíti meg.

Az előadás elhagyja a hagyományos színházi akciókat (a szó itt most szoros értelmében értendő), mert fel akarja mutatni azt a passzivitást, amelyet a színpadi alakok egymás iránt tanúsítanak, s aminek oka Tünde, aki vágyaik, motivációik eredője. Ahelyett, hogy körülnéznének maguk körül, tekintetük a kiábrándítóan sötét veremből, amely profán díszlete és kiképzés végett egyrészt nagyon is konkrét (lehet akár kávézó, vagy klubhelyiség), másrészt azonban absztrakt térként is szolgál, a magasba téved. Az előadás szembehelyezkedik ezzel a passzív attitűddel, magát ezzel szemben definiálja.

Zsótér Sándor egy magasan éneklő férfihanggal „pótolja” Tündét, így idegenítve el őt a rá vágó Csongortól (*Kocsis Gergely*). Rámutatva ezzel arra, hogy Csongor rossz helyen keresi boldogságát, azt nem Tündérhonban, az ábrándok elméje szülte égi szférájában találja, hanem egy kézenfekvőbb, de sajnos égbe meredő szeme és ábrándokban elvesző agya számára észrevétlenül maradt helyen, a vele szemközt ülőnél. Ezt a helytelen „utat” jelöli a szórólap számítógépes grafikája is, amin Csongornak magas, az égiek felé törő homloka, s azon öt pár szeme van. Ezt a motívumot ismétlik meg a színpadi tér falán látható stilizált fejek, mint egyfajta tapétaminta.

A megsokszorozódott minta érvényessége persze túlmutat Csongoron. Hasonlóképp tévúton jár a többi alak is: a három vándor a hatalom, a pénz, a biztosnak vélt tudás igézetével, az Éj (*Tóth Anita*) pedig magába zártságával, hogy csak néhány példát említsünk.

A szereplőknek külön-külön is jut fény, mindenki kap egy nyalábot az asztala közepére, mondhatni mindenkinek megvan a maga fénynyalábja, vagy inkább keresztje, mert itt a fény teher. A fény ugyanis felszabdálja a teret, abban kijelöl részeket, megszabja a cselekvéseket, irányítja a figyelmet, behatárol, tehát valamilyen irányba dönt, a másik iránytól viszont elvon. Így vonja el a Tünde-fénynyaláb a szereplők figyelmét és energiáját egymástól s vonja a maga bűvkörébe.

A fénysugár, akibe Csongor reményeit helyezi, Tünde tehát (a fénnel való azonosításra, alapot szolgáltatott az, hogy az eredeti szöveg legalább egy tucatszor nevezi Tündét a fény, illetve a nap leányának). Ő tehát az elérhetetlen boldogság, amire Csongor vágyik, s ami olyan messze van, hogy a színpadon meg se jelenik, mégis ő az, akire a viszonyrendszerek vonatkoznak, s aki az előadás szerint összekuszálja, az egyébként átlátható, egymásra vonatkozó viszonyokat, s ezáltal, hogy csak rá az elérhetetlenre vágyunk, elérhetetlenné válik az is, amiért csak a karunkat kellene kinyújtani.

Hiszen a szereplők mindvégig karnyújtásnyira vannak egymástól; a színen van végig az összes szereplő, s nem csak egy időben, de egy térben is. Az előadás nem darabolja fel a teret, csupán a játéknak megfelelően áthelyezi a hangsúlyt, a szereplők mindvégig tudnak egymásról, reagálnak is egymásra, akkor, amikor ők egyébként – a dráma szövege és felépítése szerint – nem részei az aktuális jelenetnek, s amikor egy hagyományos előadásban nem lennének a színen.

Mégsincs igazi kapcsolat a szereplők között, pedig az előadás szépen párba rendezi őket, kijelöli, hogy mi lenne lehetséges és kívánatos, ha nem lenne a Tünde nevű zavaró tényező.

A színpadon 12 figura van, 6 férfi és 6 nő, akiket 7 színész és 5 színésznő formál meg. Bár Mirígyet férfi játssza (*Elek Ferenc*), a figura nem vált nemet, nő marad. A 13. Figura, Tünde csak hangban és fényben van jelen, akinek nemét a színlap nélkül nem biztos, hogy el tudtam volna dönteni, abból azonban egyértelmű: a hang férfié (*Hegy Barnabás* m.v.). Persze itt sincs szó a figura nemének megváltozásáról, minthogy Csongor sem a saját neméhez vonzódik. A férfihang alkalmazása elidegenítő effekt.

Az előadás elhagyja Dimitri (boltos rác), az angyalok és a nemtők alakját. A nemtők szövege megmarad, azt a megmaradt alakok mondják el egymás közt felosztott proporciókban.

A nemek arányának kiegyenlítéséhez arra van szükség, hogy nővé legyen a Kalmár (*Kiss Eszter*) és a Király (*Illés Györgyi* m.v.). A többi figura azonos eredeti nemével. A Kalmár és a Király esetében a nemváltást elsősorban az motiválta, hogy meglegyenek a párok.

A párba rendezéshez az előadás több eszközt is használ: a figurák térbeli elhelyezését, a ruháik színét, valamint a szereplők fizikai megjelenését (életkor, testalkat, hajszín) s olykor támaszkodik a szövegre is.

A színpadon 7 asztal körül ülnek a szereplők. Az asztalok rendezetten, szimmetrikusan vannak elhelyezve a kis térben. A színpad közepén álló asztalnál ül Mirígy és az Éj. Középtől balra és jobbra hátra van két asztal egy síkban egymással. A (nézőtérrel nézve) baloldalinál ül a három ördög, Berreg (*Somody Kálmán* m.v.), Duzza (*Lengyel Ferenc*), Kurrog (*Hajduk Károly* e.h.), a jobboldalinál a Kalmár, a Tudós (*Keresztes Tamás* e.h.), a Ki-

rály. A színpad szélei és a nézőtér felé haladva áll további két asztal, a baloldali Ledér (*Bodnár Erika*), vele szemben a jobboldalon Balga (*Szacsvay László*) ül. A színpad legszélén s a nézőtérhez legközelebb ül a baloldalon Ilma (*Rezes Judit*), a jobbon Csongor.

Az összeálló szereplők, a párok egymással szemben ülnek. Ilma Csongorral, Ledér Balgával, az Éj a Tudóssal. Az Éj a nézőtér felé ül ugyan, de törzse kifacsarodva szembenéz a Tudóssal, s monológját felállva a Tudós oldala felé kilépve, s vele szembe fordulva mondja. Szemben ül egymással Berreg és a Király(nő) s Kurrog és a Kalmár(nő) is, ha az eredeti, egymásnak hátat fordító pozíciójukat eltoljuk, máris szembe kerülnek egymással. Ez a kis „trükk“ jól mutatja az előadás egész filozófiáját, az egymás mellett „elülő” embereket. S végül szemben ül egymással Duzza és Mirígy. Bár Mirígy az egyetlen, aki az előadás folyamán folyamatosan helyet vált, kifejezve ezzel a helyén meg ülni nem tudással szerepet nem találó szenvedélyeinek forrongását (bordó ruhát visel), ám az előadás úgy indul, hogy szemben ül Duzzával, s összetartozásukat a szöveg is erősíti, hiszen Duzza a legértelmesebb az ördögök közül, s csak neki jutott az atyai örökségből, a varázserőből, ami közös benne és Mirígyben.

Összeillenek a szemben ülők színei is: Ilma rózsaszíne Csongor lilájával, Ledér sárgája Balga zöldjével, Az Éj fehér esküvői ruhája a Tudós szürke, elegáns völegényi öltözékével, s Kurrog és Berreg barnája a Kalmár és a Király szürkéjével, Duzza barnája Mirígy bordójával. A ruhák színe a bársonyos anyagnak köszönhetően a rávetülő fényben ál-

Az előadás a felszín megkapargatásával játszik. Ezt szolgálja a szöveg által megrajzolt figurák jellemét ellenpontosító szereposztás és a külsőségek is: a póthaj, a cigány akcentus vagy az a gesztus, ahogy az előadás a hatalom külső jele, a korona levételével jelzi a Király bukását, aki immár a rendíthetetlen Király-külső letétele után póre ember mivoltában áll előttünk.

landóan az alapszíntől eltérő árnyalatokba játszik át. A színek ilyenfajta tűnékenysége is mutatja az egymásra vonatkozó párok összetartozásának tűnékeny, törekeny voltát.

Az összeállést hangsúlyozza még az is, hogy Ilma neve a színlapon Csilla, ami a fényre való utalás (csillag) által Tünde pozíciójába emeli a lányt, s a név kezdő CS betűje egybe esik CSongoréval.

A Csilla név tudhatóan a csillag szóból ered, amely égítest maga is fényforrás. Tehát, amikor Tünde, aki a szöveg szerint a Nap leánya, szembeállítódik Csilla-Ilmával, akkor tulajdonképpen a nap és a csillag fog-

almai kerülnek szembe egymással. A szembeállítás közelebről szemügyre véve azonban hamar kiderül, hogy az csak látszólagos, felszíni. A két eltérő fogalom lényegét tekintve ugyanazt az égítestfajtát jelöli, hiszen a Nap is ugyanolyan égítest, csillag, mint a többi sok milliárd másik csillag rajta kívül. A Nap fogalmi megkülönböztetése csupán kivételes helyzetének, a Földhöz való fizikai közelségének eredménye, azt lényegi különbség nem indokolja. Ahhoz azonban, hogy érzékeinkkel megtapasztalhassuk a lényegi különbség nemlétét, azt, hogy egy távoli csillag épp olyan, mint a mi Napunk, fáradságos, hosszan tartó úrutazás kell. Ez megint nem kevés idő, energia és munka. Az út, amely egy másik ember megismeréséhez vezet, szintén energiabefektetést igényel. Ez az az út, amin Csongor el sem indul a szemben ülő Csilla felé, legyen bár emberi lényegét tekintve azonos értékű Tündével. A Napnak ugyanis van egy megkülönböztető jellemvonása, mégpedig az, hogy fénye elhomályosítja a távoli csillagokét, mint ahogy Tünde képze Csongor szemében Csillát.

A lány egyébként aranyhajú a szőke Rezes Judit személyében, s testalkata egy csinos sudár lányé, kifejezésre juttatva a szöveg kissé nagyszájú lányának törekenységét, légiességét.

Ledér és Balga úgyszintén illenek egymáshoz korukat tekintve, s Ledér úgyszintén aranyhajú, s nem lenne szüksége arra a póthajra, amit szereznek neki. A póthaj csupán-

csak külsőség, amit Mirígy Csongor megtévesztésére akar használni, ám Balga csupán ezt látja, csak ennek megléte borzolja fel érzékeit, nem a mögötte megbúvó ember, aki – tán furcsa a megfogalmazás –, ha keserűségében mélyen eltemetve is, de emberi mivoltában, s nem külsőségekben 'aranyhajú'.

Az Éj és a Tudós kapcsolatát erősíti a szöveg, ami ebben az előadásban az Éjt filozófus-tudósnőnek mutatja (különösen egyezik a két figura szövegében az 'Én'-ről való gondolkodás, az Én szót Tóth Anita mindig nagy hangsúllyal mondja).

Az alakok párba állításánál két tapasztalat érvényesül. Az egyik az 'ellentétek vonzzák egymást', a másik 'a hasonló a hasonlót szereti'. Az első elv jellemzi Csongor és Csilla, ahol Csongor intellektusához Csilla csiklandozó érzékisége társul, valamint Balga és Ledér párosát, ahol Ledér dermedtségét oldja (oldhatná) Balga élvetelisége. A második eset igaz az Éj és a Tudós filozófus házaspárjára, illetve Mirígy és Duzza cinikus, körmönfont párosára.

Térjünk még vissza egy kicsit a szereposztás sajátosságaira. Két esetben történik nemváltás tehát, egyszer a Kalmár és a Király, másodszer Mirígy esetében. Az első esetben az egyenlő férfi-nő arány a motiváció, illetve talán a zord, önbizalomtól teli, fennhéjázó Kalmár- ill. Király-külső mögötti gyengeség, esendőség megmutatása. Mirígy esetében ellentmondás van a figura és a színész neve között, Mirígy „férfivé” tétele Mirígy bensejéről mesél, szelepet nem találó szenvedélyei sűrűsödnek össze, mint egyfajta érzelmi véralvadás (bordó ruha), s ez a megkeményedés, eldurvulás, fejeződik ki Mirígy nőies vonásainak, annak, ami belülről, s nem kívülről nővé teszi, teljes felfüggesztése. Mirígy figurája akkor válna férfivé, ha azon túl, hogy férfi játssza, a színész férfiruhát is öltene, a Kalmárt és Királyt játszó két színésznő viszont a nemének (a társadalmi konvenciók szerinti) megfelelő ruhát visel, tehát itt a figura neve is nő, nem csak az őket játszóké.

Bodnár Erika egy, az életkorát tekintve tulajdonképpen még fiatal lány szerepében, és színészi játéka, ami az előadás legmegrendítőbb alakítása, jól mutatja Ledér végletes elveszettségét, koravenségét. Ledéré az egyetlen kerek asztal, ami körül székek sincsenek. A kerek asztal a kör formáját idézi fel, megérezkítve ezáltal Ledér végletes magába fordulását. Ahogy a körvonal magába ér, úgy záródik önmagába Ledér. Ebből a magába záruló körből nem indul ki egyenes vonal a szemközt ülő felé, ő lemondóan megelégszik azzal is, ha legalább a „szívtelen halál” beleszeret, vagy ha még az se, hát neki úgy is jó.

Rezes Judit Ilma törekeny lényére hívja fel a figyelmet pusztán megjelenésével. A cigányokból lett ördögöket nem cigányok játsszák, de a Kurrogot játszó nem cigány (ez itt fontos) színész gyakran, de nem mindig beszél cigány akcentussal. Az akcentus megint csak egy külső jel, rárakódás az ember valódi lényére. A megoldás, hogy a figura hol cigányosan, hol magyarosan szólal meg, épp a felszínen túlmutató mögöttesre irányítja a figyelmet.

Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy az előadás a felszín megkapargatásával játszik. Ezt szolgálja a szöveg által megrajzolt figurák jellemét ellenpontosító szereposztás és a külsőségek is: a póthaj, a cigány akcentus vagy az a gesztus, ahogy az előadás a hatalom külső jele, a korona levételével jelzi a Király bukását, aki immár a rendíthetetlen Király-külső letétele után pöre ember mivoltában áll előttünk.

Csakhogy épp a lényeg megragadása az, ami nem történik meg az alakok között, mert egymás helyett Tündére, s az általa keltett felbolydulásra figyelnek, passzívan ülnek egymás mellett egy elérhetetlen Tünde által „lekötve”, megdermesztve. Legviccesebb és egyben legkifejezőbb színpadi megoldása ennek a passzivitásnak az, hogy amikor az ördögök az atyai örökségért versenyeznek, futóverseny helyett az asztalra teszik lábukat, sziesztáznak).

Ez a mozdulatlanság csak néhányszor törik meg. Az előadás a nemtők szövegét a szereplőkkel mondatja, akik a szöveg mozgékony, étellel teli sorait a dermedtségből felélénkülve mondják; a szövegmondást élénk mozdulatok is kísérik. Hirtelen minden megbolydul, a Tünde-fénynyaláb eltűnik, a fénysugár a neutrális neonnak adja át helyét, ami nem

jelöl ki semmit, ám az el nem döntöttségben megmunkálásra vár. A figurák aktívak lesznek, egymásnak felelve, egymásra figyelve mondják a szöveget. Az aktivizálódás azonban röpké pillanat csupán, s ellillantát, ha lehet, még nagyobb csalódás követi. Helyette vannak egyéb „aktivitások”: A leginkább Mirigy aktív, ő az előadás alatt többször is változtatja ülőhelyét. A helyváltoztatásnak azonban negatív előjelű motivációja az intrika, a másoknak ártani akarás szándéka. Általánosan elmondható, hogy a nemtők-jelenet kivételével a színészek aktivitása mindig negatív: Mirigyet már említettük, de épp ilyen destruktív Kurrog és a Király aktivitása, amikor mindketten – megszakítva a monoton ülőhelyzetet – felállnak. Az első akkor, amikor Balgának kiadva magát téveszti meg Csongor; utóbbi királysága elvesztésekor, élete végét kívánva: „Mely kéz meg mutatja most síromat?” És ilyen az Éj felszíkrazó dühe, amikor nyugalmát, vagy sokkal inkább dermedtségét megszavarják. Ő egyébként a nemtők pozitív jelenetében nem kap szöveget, magába zártsága ekkor sem oldódik. Hasonló a helyzet az előadás utolsó jelenetében, a legaktívabbá váló Csongor esetében is. Ő székéről felállva (a többiek legfeljebb eddig jutottak el), a színpadot átszelve kísétál a színről egy ajtóval és egy ablakkal elválasztott háttérbe, hogy ott mondja el szövege utolsó részét. Itt történik meg Csongor és Tünde egymásra találása. Ez a találkozás azonban nem a szerelem beteljesülése, a helyszín pedig nem Tündérhon. Az előadást záró párbeszédben Csongor folyamatosan átveszi Tünde attribútumait, az éneket és a fényt. A prózai szövegmondást felváltják Csongor énekelt sorai, majd a jelenet egésze alatt ráhulló erős fényből kihátrálva lassan eltűnik szemünk elől. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a szemünk előtt szűnik meg fokozatosan materialitása. És éppen ez az a mozzanat, amelyben eggyé válik Tündével, hiszen a hang és a fény közegének, amelyekben Tünde az előadás során „megjelent”, közös jellemzője az anyagnélküliség, az immaterialitás. Csongor eltűnése nem Tündérhonba vezeti őt, a matéria megszűnése itt nem feloldódás az égi szférában, hanem fizikai megsemmisülés, a lélek transzcendens továbbélése nélkül. Hiszen itt Tünde nem egy éteri szféra uralkodónője, hanem egy olyan epekedő szerelem tárgya, amely az egyik fél halálával nem ért véget. Ebben a profán értelmezésben Tünde léte csak Csongor elhunyt kedvese utáni vágyképként képzelhető el, szerelmük nem értelmezhető Ég és Föld oppozíciójaként.

Itt válik láthatóvá, hogy az előadásnak igen szabad a viszonya az eredeti darabhoz. Ésszerű húzásokkal a darab egész cselekménye felmondatik, ám mégsem a történet elmesélése válik fontossá, az csupán váz, kiindulási pont. Meglátásom szerint az előadásnak és a szöveget ellenpontozó vizualitásának olyan a viszonya az eredeti darabhoz, mint a hegeli megfogalmazás szerint a szövegnek és az azt hangban megfogalmazó zenének: „Mivel ugyanis a zenének a szavakhoz kell kapcsolódnia, ezért ezeknek nem kell nagyon is részletesen kiszíneznük a tartalmat, mert különben a zenei deklamáció kicsinyessé, szétszórta és nagyon is különböző irányokba széthúzottá válik, úgyhogy elvész az egység s gyengül az összhatás”. (3) Ha elfogadjuk, hogy az előadás azontúl, hogy Tünde énekhangban van jelen, az eredeti darabhoz, mint szöveghez való viszonyában ebben a hegeli értelemben is zenei, akkor magyarázatot nyerünk e zenei viszony hátulütőire is, mégpedig annak okaira, hogy az előadás miért éppen azoknál a részeknél válik unalmasná, amelyek a cselekmény szempontjából a legsűrűbbek. Hegel ugyanis hangsúlyozza, hogy zene és szöveg viszonyában olyan középút a kívánatos, amely félúton van a filozófiai mélység és a jelentéktelen tartalmatlanság között, így egyrészt szabadságot, de ugyanakkor szervezett formavázat biztosítva a zenei kifejezésnek. (4) A cselekményes részeknél, amelyek elűtnek az előadás lírai hangjától, ez az egyensúly megbomlik és előtérbe lép az egyébként csak vázként funkcionáló cselekmény.

Az előadásnak Csongor sorsa mellett, Ilma és Balga sorsának alakulása ad egyértelműen sötét lezárást. Csilla átvitt értelemben marad Ilma, s mégis Balga párja lesz, aki indításképpen jól el is veri (lám még egy jó kis aktivitás). Nincs tehát megváltás. Az 'Utol-

só vacsora' széttöredezett asztalainál ülő 12 figura közül hiányzik a 13., a megváltó. Itt csak a önmagunknak kreált, csalfa ígérete van.

Amire nem is lenne szükség. Csak egy kis figyelem kellene a mellettünk ülő iránt (a szereplők mindvégig tudnak egymásról és reflektálnak egymásra, mindhiába). A szeretet ugyanis figyelem, munka (ilyeneket is szokott nyilatkozni Zsótér Sándor). A figyelem türelem, idő, energia. A figyelem hiányában nem lehet megismerni a külső mögött lévő emberi lényt.

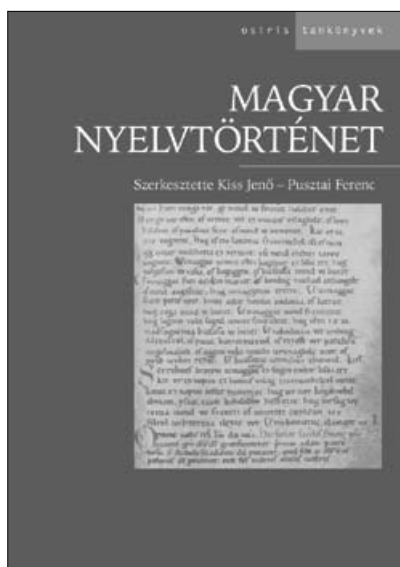
Türelem kell az előadáshoz is, ami olykor valóban unalmas lesz, de talán megéri figyelni, még ha az nem is olyan könnyű.

Munka.

Jegyzet

- (1) Az idézet Zsótér Sándor gondolata a Katona József Színház 2003–2004-es évadra kiadott műsorfüzetében.
- (2) Hegel, G. W. F (1980): *Estztikai előadások*. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 159.
- (3) Uo. 160.

Legáth Zsolt
egyetemi hallgató, *Estztika Szak,*
BTK, ELTE, Budapest



Az Osiris Kiadó könyveiből

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
 2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
 3. *Andor Mihály – Liskó Hona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
 4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
 5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
 6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
 7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
 8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
 9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
 10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
 11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
 12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
 13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
 14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
 15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
 16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
 17. *Géczy János*: Rózsahagyományok (2003)
 18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
 19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
 20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
 21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
 22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
 23. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
- Előkészületben:
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai Tanulmányok (2004)

Józsa Krisztián

Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége

Az SZTE-MTA Képességkutató Csoport keretében, Csapó Benő vezetésével 2003 őszén egy tizenkét évig tartó kutatási programot kezdtünk meg. A kutatás célja a tanulók készség- és képességfejlődésének megismerése, a fejlődést meghatározó tényezők feltárása. Terveink szerint több mint 5000 tanuló fejlődését követjük nyomon az iskolába lépéstől egészen az iskolakötelezettség végéig. A longitudinális kutatás első lépéseként felmértük az elsős tanulók elemi alapkészségeinek fejlettségét a DIFER tesztszisztem alkalmazásával. Tanulmányunk keretében ennek a vizsgálatnak az eredményeit ismertetjük.

Oláh Attila

Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?

Kitünő írásában (Iskolakultúra, 2004. 5.) Pléh Csaba bemutatta a mai pozitív pszichológiai áramlatoknak a huszadik századi európai pszichológiában megjelenő előfutárait. Ezúttal pedig az amerikai előzmények felvázolása mellett azt vizsgáljuk meg, hogy milyen célkitűzések jellemzik az új évezred pozitív pszichológiáját, milyen programmal bontott zászlót a Marty Seligman és Csíkszentmihályi Mihály nevével fémjelezhető mozgalom, miért lehet ígéretes ez a szellemi áramlat az oktatás számára, mi a pozitív tulajdonképpen a pozitív pszichológiában.

Tóth József

Kell nekünk régió?

Napjainkban ismét felélénkülni látszik az a szakmai-politikai vita, amely a hazai közigazgatási rendszer érintőleges vagy éppen mélyreható átalakításáról, reformjáról a rendszerváltás óta – változó intenzitással – állandóan napirenden van. Különös aktualitást ad e kérdéskörnek hazánk belépése az európai integrációba, aminek nyomán elkerülhetetlen a kontinens elméleti alapokon nyugvó térfelosztásának bemutatása. Az áttekintés segítséget adhat a hazai gyakorlat kimunkálásában.

Makádi Mariann

NAT-tól NAT-ig a kerettanterveken át

Minden földrajztanár azt várta a NAT-tól, hogy a megszokott és jól bevált módon megadja, mikor mit kell tanítani a földrajzórák sorozatában. A Nemzeti alaptanterv alapján azonban nem lehet földrajztanítani (mint ahogyan bármely más tantárgyat sem). A helyzet a földrajztanárok számára még bonyolultabb, mint a más tantárgyat tanítók esetében, mert a dokumentumban a földrajzi ismeretkörök elrendezése sajátos.

300,- Ft (ÁFA-val)

