

GeoMetodika

FÖLDRAJZ SZAKMÓDSZERTANI FOLYÓIRAT



4. évfolyam 3. szám

GeoMetodika

FÖLDRAJZ SZAKMÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

4. évfolyam 3. szám
2020

GEOMETODIKA – FÖLDRAJZ SZAKMÓDSZERTANI FOLYÓIRAT

a Magyar Földrajzi Társaság folyóirata

A társaság székhelye: 1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 125.

Felelős kiadó: dr. Csorba Péter

Felelős szerkesztő: dr. Makádi Mariann

Főszerkesztő

dr. Makádi Mariann

Szerkesztők

dr. Horváth Gergely, dr. Pál Viktor, Sándor József

Rovatszerkesztők

Tanulmányok – dr. Horváth Gergely, Módszertani műhely – dr. Makádi Mariann, Kaleidoszkóp – Kapusi János,

Kitekintő – Ütőné dr. Visi Judit

A szerkesztőbizottság elnöke

dr. Farsang Andrea

A szerkesztőbizottság tagjai

dr. Gábris Gyula, dr. Gherdán Katalin, dr. Karancsi Zoltán, dr. Kern Anikó, dr. Kormány Gyula,

dr. M. Császár Zsuzsa, dr. Nagyváradai László, dr. Pajtkókné dr. Tari Ilona, dr. Probáld Ferenc, dr. Szabó József,

dr. Szilassi Péter, dr. Teperics Károly, Guba András, Mácsai Anetta

Technikai szerkesztő

dr. Kőszegi Margit

Borítókép: Ganden kolostor, Tibet (Kína), fotó: Barta Géza

Szakmai támogatók



MAGYAR
FÖLDRAJZI
TÁRSASÁG



FÖCIK
Földtudományi Civil
Szervezetek Közössége



A szerkesztőség elérhetőségei

Elektronikus levelezési címünk: szerkesztoseg.geometodika@gmail.com

Postai címünk: ELTE TTK FFI Földrajz szakmódszertani csoport GeoMetodika

1117 Budapest, Pázmány P. sétány 1/c. 1-224.

Web: <https://geometodika.hu>

A kéziratokat a következő címre várjuk: szerkesztoseg.geometodika@gmail.com

HU ISSN 2560-0745

A folyóirat DOI azonosítója: <https://doi.org/10.26888/GEOMET>

Megjelenik minden naptári évben három alkalommal.

A folyóiratban megjelenő írások a szerzők véleményét tükrözik, ami nem szükségképpen egyezik a szerkesztőség nézetével.

TANUMÁNYOK

CSAPÓ JÁNOS – LŐRINCZ KATALIN

A turizmus gazdaságban betöltött szerepe és irányai Magyarországon a Covid-19 előtt és után 5

GERLANG VIVIEN

Vele vagy nélküle? – A középiskolai földrajztankönyvek tanulási folyamatban betöltött szerepének vizsgálata 17

MŰHELY

FARSANG ANDREA – SZILASSI PÉTER – CSÍKOS CSABA – SZŐLLŐSY LÁSZLÓ – KÁDÁR ANETT – PIRKHOFER ERVIN – PÁL VIKTOR – M. CSÁSZÁR ZSUZSANNA – TEPERICS KÁROLY

Egy tanulóközpontú módszertani eszköztár fejlesztése Magyarország földrajzának tanításához 33

CZIRFUSZ MÁRTON

Népesség- és településföldrajz a gimnáziumban – Szemléletváltási lehetőségek 49

KALEIDOSZKÓP

KARANCSI ZOLTÁN

Az északi fénytől a csipkés hegyekkel keretezett fjordokig – a téli Észak-Norvégia turisztikai értékei 61

KITEKINTŐ

ÜTŐNÉ VISI JUDIT

Miért éppen Málta? 79

[Üres oldal]

A TURIZMUS GAZDASÁGBAN BETÖLTÖTT SZEREPE ÉS IRÁNYAI MAGYARORSZÁGON A COVID-19 ELŐTT ÉS UTÁN

Thoughts on the time-varying water balance and water level control of Lake Balaton

CSAPÓ JÁNOS^{ac} – LŐRINCZ KATALIN^{bd}

^aPécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Marketing és Turizmus Intézet

^bPannon Egyetem Gazdaságtudományi Kar Turizmus Tanszék

^ccsapo.janos@ktk.pte.hu, ^dlorincz.katalin@gtk.uni-pannon.hu

ABSTRACT

The present publication intends to discuss the economic role of tourism in Hungary between 2000–2019 (pre COVID-19 period), revealing the most important social-economic phenomena until the end of May, 2020 (finishing of the manuscript) and attempts to determine the complex impacts of the crisis and the possible changes in the future of global and domestic tourism as well.

Keywords: tourism, Hungary, economic role, pandemic, projections

BEVEZETÉS

Globális szinten vizsgálva a **turizmus** egyrészt a 20. század második felének és a 21. század első két évtizedének egyik legdinamikusabban növekvő gazdasági ágazata, másrészt pedig a lakosság széles körét érintő társadalmi jelenség. Az 1950-es évek óta a világgazdaság új súlypontjainak egyike a szolgáltatás szektor nemzetgazdaságokon belüli látványos növekedése, azon belül pedig a turizmus szerepének folyamatos erősödése (HALL, C. M. 2004, LEW, C. M. et al. 2008, MICHALKÓ G. 2010). Napjainkra a turisztikai világpiac egy összefüggő és egyben kölcsönösen függő rendszert alkot, amelyben a keresleti és a kínálati oldal térben és időben is jelentős változásokon ment keresztül, mind a mennyiségi, mind a minőségi összetevőket tekintve. Még mindig újabb és újabb célterületek (desztinációk) kapcsolódnak be a nemzetközi és a belföldi turizmusba egyaránt, a kiéleződő versenyben pedig csak az a vonzerő, desztináció vagy turisztikai szereplő maradhat talpon, amely és aki a színvonalbeli és mind magasabb minőségi elvárásoknak is megfelel (TÖRŐCSIK M. – CSAPÓ J. 2018).

Érdemes továbbá kiemelni, hogy a turizmus regionális kötődése, a lokalitás jelenléte is igen lényeges tényező, mivel a mindenkorai attrakciók túlnyomó többsége egy adott hely, térség, természeti táj vonzerőire alapozva jön létre (AUBERT A. et al. 2007, GONDA

T. – SPIEGLER P. 2012, MICHALKÓ G. 2012). Azzal pedig, hogy egy térség, lokáció turisztikai kínálatára megfelelő infra- és szuprastruktúra (különböző kategóriájú szállás- és vendéglátóhelyek) kiépítése is megvalósul, az idegenforgalom a területi folyamatok alakítójává is válik. A fenti folyamatok többek között hatnak a településszerkezetre, a foglalkoztatásra, a térségi kapcsolatok alakítására, a környezet formálására, illetve befolyásolják az életmódot, az életminőséget is (PUCZKÓ L. – RÁTZ T. 2005, AUBERT A. 2010, BUJDOSÓ Z. et al. 2015, BUJDOSÓ Z. 2016, MARTON G. et al. 2016).

A legfrissebb adatok tanúsága szerint 2019-re a nemzetközi turistaérkezések (határátlépéssel járó utazások) száma meghaladta az 1,5 milliárd érkezést, amivel párhuzamosan a turisztikai költségek 2019-re 1700 milliárd USD értékre növekedtek. A turizmus adta a globális GDP 10,3%-át, továbbá világszerte 330 millió embernek biztosított munkahelyet, megélhetést, ami az összes munkavállaló mintegy egytized része (UNWTO 2020, WTTC 2020). Ez az elképesztő fejlődés – 1950-ben még összesen 25 millió nemzetközi turistaérkezést regisztráltak (!) – idővel természetesen maga után vonta a turizmus szabályozásának igényét is, hiszen az egyre szembetűnőbb és mindennapjainkban is megélt jelenségek jelentős társadalmi-gazdasági vagy éppen a természetre és – tágabb értelemben – a környezetre gyakorolt hatásokkal bírtak. A negatív hatások kiemelkedő példái közé tartozik a tömegturizmus (angol kifejezéssel: mass tourism) és a hosszú távú tervezést nélkülöző, környezetet romboló, kizárólag a gazdasági érdekekre alapuló turisztikai beruházások, fejlesztések sora.

A hazai viszonyok tekintetében kiemelendő, hogy Magyarország társadalmi-gazdasági életében és nem utolsósorban nemzetközi imázsában is komoly szerepet tölt be a turizmus. Tanulmányunk ebből a vezérgondolatból kiindulva bemutatja a turizmus 2020 tavaszi világjárvány előtti gazdasági szerepét Magyarországon, feltárja az ágazatban tapasztalt, 2020 májusáig (a kézirat lezárásáig) fellépő jelenségeket. A tanulmány kíséreltet tesz annak meghatározására, hogy a COVID-19 okozta válság hatásai miben jelentkeznek, és milyen változásokat hozhatnak a jövő hazai turizmusában.

A TURIZMUS GAZDASÁGI HATÁSAINAK HAZAI TRENDJEI 2000–2019 KÖZÖTT

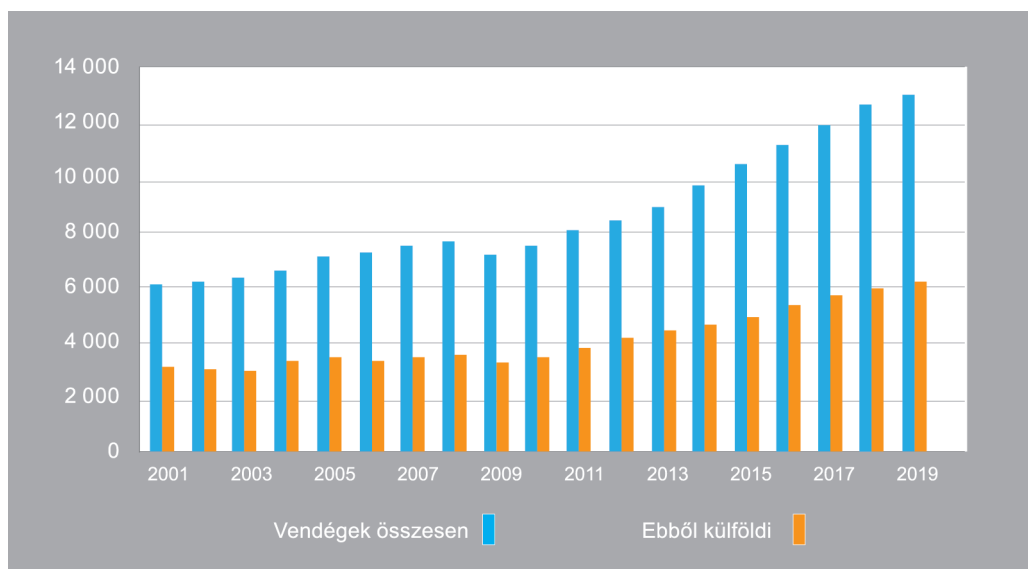
Magyarország társadalmi-gazdasági életében már az 1960-as évek végétől komoly szerepet töltött be az idegenforgalom (AUBERT A. – CSAPÓ J. 2006), amelynek méretét és trendjeit jelen tanulmány a 21. századi folyamatok kapcsán veszi górcső alá a gazdasági hatásokat leginkább jelző turisztikai keresleti mutatók és a makrogazdasági részesedés, hozzájárulás elemzésével.

A turizmus makrogazdasági részesedésének egyik alapvető tényezője a **GDP-hez való hozzájárulás**, melynek – a World Travel and Tourism Council legújabb iparági

beszámolója alapján – mértéke hazánkban 2019-ben 8,3% volt (a világátlag 10,3%). A turizmusban és vendéglátásban és az ezen ágazatokhoz szorosan köthető ágazatokban dolgozók száma 449 200 fő volt, ami az összes foglalkoztatottak 10,0%-át adja (ez az érték megfelel a világátlagnak). A nemzetközi turizmus által elköltött összeg szintén 2019-ben elérte a 2591 milliárd forintot, ami a teljes export értékének 6,4%-át teszi ki, ez az érték pedig a szolgáltatásexport 24%-a (<https://wtcc.org/Research/Economic-Impact>).

Az **ágazaton belüli gazdasági teljesítményt** 2000-től vizsgálva a kereskedelmi szálláshelyek forgalma tekintetében megállapítható, hogy annak mértéke a szálláshelyek vendégeinek száma tekintetében (belföldi és külföldi egyaránt) 2000 és 2008 között folyamatos növekedést mutatott, a gazdasági válság hatására pedig 2008–2010 között csökkenést tapasztaltunk, ami viszont 2011-től folyamatos növekedésbe váltott át. A vendégéjszakák forgalma összességében 2000–2005 között, majd egy ugrás után 2006–2008 között lényegében stagnált, aztán a válság generálta 2008-as visszaesés után kedvező értékű növekedést mutatott. A külföldiek által eltöltött vendégéjszakák tekintetében azonban 2000 és 2011 között egy folyamatosan hullámszó tendenciát látunk, ami szintén csak 2011-től mutat folyamatos növekedést, azt viszont egészen 2019-ig (1. ábra).

A hazai kereskedelmi szálláshelyek 2019-ben 12,9 millió vendéget fogadtak, akik összesen 31,5 millió vendégéjszakát töltöttek el. Ezen értékeknek mintegy a felét a

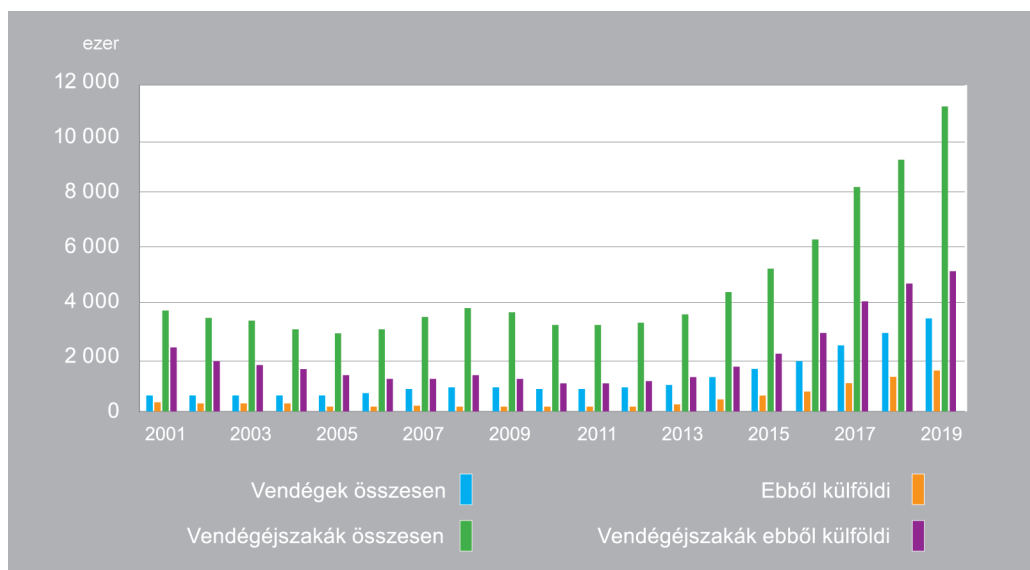


1. ábra. A kereskedelmi szálláshelyek forgalma Magyarországon (vendégek száma) 2001–2019 között
(forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga002.html)

külföldi vendégek adják (6,2 millió vendég és 15,8 millió vendégéjszaka). Két fontos tanulságot lehet és kell levonnunk a fenti adatokból: az egyik, hogy hazánkban az átlagos vendégéjszaka szám (2,3-2,4 vendégéjszaka/vendég) még mindig nagyon alacsonynak mondható, illetve azt is figyelembe kell venni, hogy a külföldi vendégek mintegy 60%-a Budapestre koncentrálódik. Ez utóbbi tény hosszú időn keresztül előnye volt a fővárosnak, jelen helyzetben azonban a külföldi vendégek teljes elmaradása miatt egyelőre hátrányává válik. A területi koncentráció mellett fontos felhívni a figyelmet az időbeli koncentrációra is: a vendégforgalom hazánkban a nyári hónapokban meghatározó.

Az üzleti célú egyéb szálláshelyek vendégforgalma tekintetében azt látjuk, hogy 2001-től a vendégéjszakák (belföldi, külföldi egyaránt) 2005-ig folyamatosan estek, majd enyhe növekedés volt tapasztalható 2008-ig. Az ezt követő időszakban 2011-ig – a gazdasági válság hatásaként – továbbra is csökkentek az értékek (elérve a 2005-ös mélypontot), amelyek csak 2012 után álltak növekedési pályára. Lényegében ezt az ívet követi a vendégek számának változása is, hiszen 2013-tól folyamatos és tartós növekedés regisztrálható a vendégek és az általuk eltöltött vendégéjszakák számában is egészen 2019-ig (2. ábra).

A Magyarországra tett külföldi utazások száma és a hozzá kapcsolódó kiadások szintén csak 2011–2012-től mutatnak szignifikánsan növekvő értékeket. Az optimista nézőpontot árnyalja azonban, hogy – ahogyan azt már említettük – az átlagos



2. ábra. Az üzleti célú egyéb szálláshelyek vendégforgalma Magyarországon 2001–2019 között
(forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga016.html)

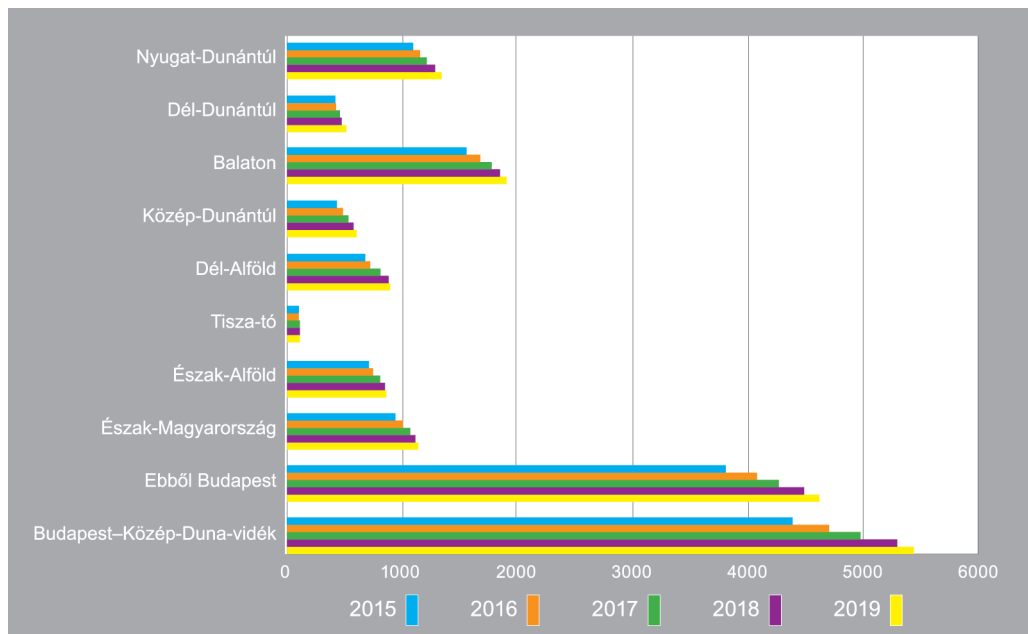
tartózkodási idő továbbra sem haladta meg a 2,3 napot (2009-ben 2,4 volt). A magyar turisták által külföldre tett utazások száma 2008 után visszaesett, és lényegében csak 2014-től kezdett ismét – 2019-ig folyamatosan – növekedni. A tartózkodási idő és a turisztikai költség pedig a 2011-es komoly visszaesés (51,467 millió napról 43,886 millió napra) után szintén folyamatos növekedést mutatott. 2019-re a hazánkban külföldiek által eltöltött napok száma 45 592 000 lett, amely során a vendégek összesen 61 397 millió Ft-ot költöttek. Az egy főre jutó napi költség a külföldi látogatók esetében 2019-ben 16 700 Ft volt (https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ogt013.html).

Az is megfigyelhető, hogy Magyarországon a többnapos belföldi utazások száma 2008 után erősen visszaesett, ami lényegében folyamatosan kitartott 2019-ig az utazással eltöltött idő tekintetében is. Ezzel ellentétben elmondható, hogy mind az összes költségek, mind pedig az egy főre jutó költségek mértéke növekedett, bár ez utóbbi még 2019-ben is csak 6634 forint/fő volt, ami a külföldi vendégekhez viszonyítva egyharmadnyi összeget jelent (1. táblázat) (https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ogt009.html).

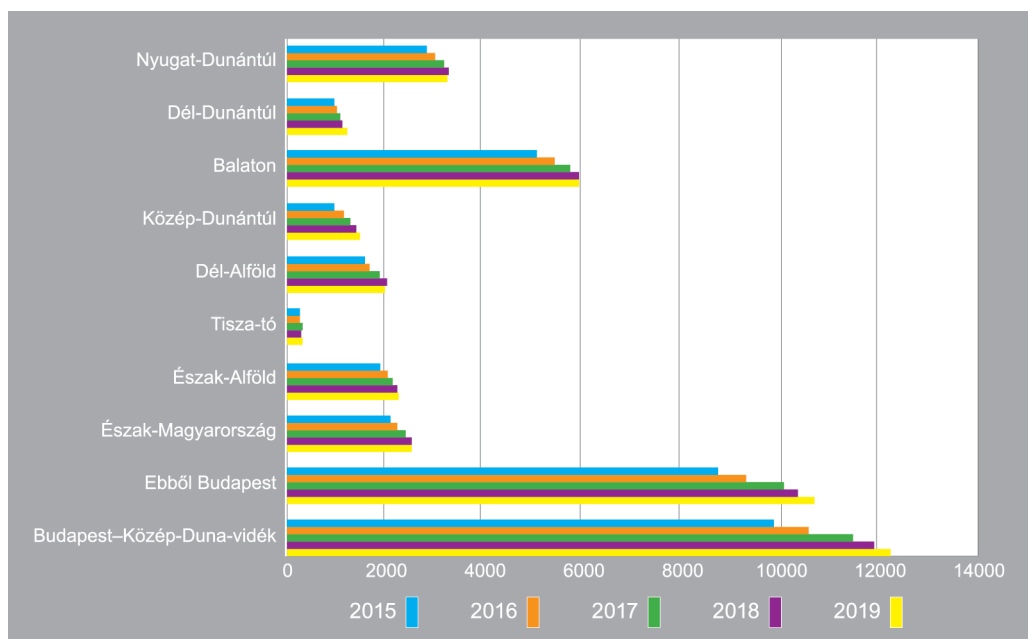
Összességében elmondható, hogy Magyarország turizmusát még mindig igen erős térbeli és időbeni koncentráció jellemzi. A hazánkba látogató és a belföldi turisták tekintetében is a fő desztinációk Budapest (Közép-Dunavidék) és a Balaton térsége, a szezonális mértéke pedig igen magas a nyári főszezon tekintetében. A két kiemelt úticél mellett továbbra is a Nyugat-Dunántúl régió látogatottsági mutatói emelkednek ki, ehhez képest azonban az összes többi turisztikai régió (Közép-Dunántúl, Dél-Dunántúl,

Év	Összes utazás (ezer fő)	Utazással eltöltött idő (ezer nap)	Költség (millió Ft)	Egy utazó egy napjára jutó költség (Ft)
2008	21 494	86 584	290 898	3 360
2009	17 735	72 319	236 818	3 275
2010	17 974	72 463	247 632	3 417
2011	18 798	75 191	263 186	3 500
2012	17 118	70 668	265 797	3 761
2013	14 377	60 935	263 536	4 325
2014	14 854	61 415	294 592	4 797
2015	15 253	61 975	307 407	4 960
2016	14 425	58 967	308 911	5 239
2017	14 374	57 908	328 802	5 678
2018	14 386	60 296	347 421	5 762
2019	14 249	59 280	393 243	6 634

1. táblázat. A többnapos belföldi utazások összefoglaló adatai (2008–2019)
(forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ogt009.html)



3. ábra. A kereskedelmi szálláshelyek vendégforgalma turisztikai régióként (vendégek száma 2015–2019, ezer főben) (forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga002.html)



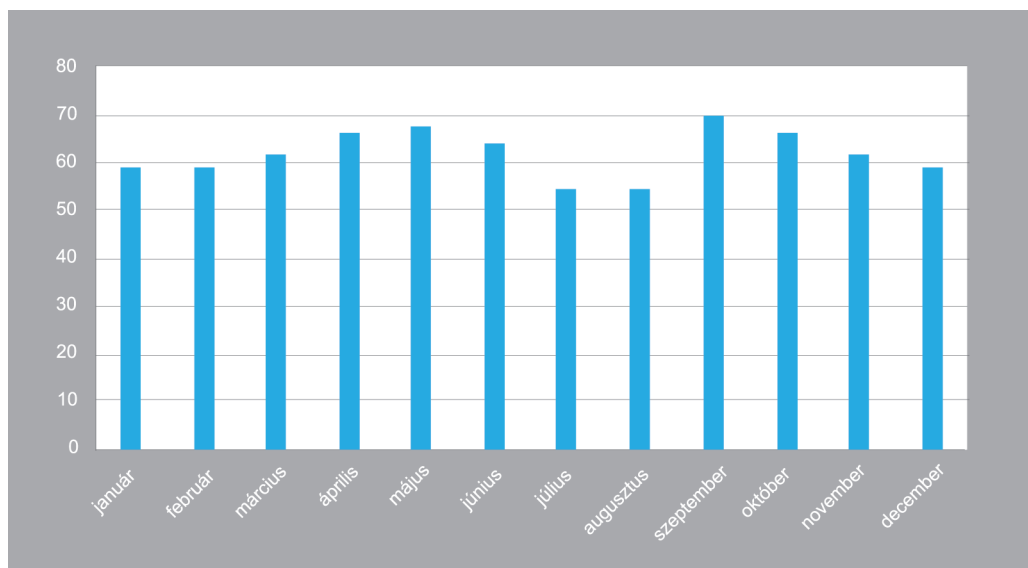
4. ábra. A kereskedelmi szálláshelyek vendégforgalma turisztikai régióként (vendégéjszakák száma 2015–2019, ezer) (forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga002.html)

Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Tisza-tó) forgalma jóval kisebb az előbbiekhöz képest (3., 4. ábra).

A 2020. TAVASZI ESEMÉNYEK TURISZTIKAI SZEMPONTÚ ELEMZÉSE

Magyarországon a **COVID-19** miatt kialakult helyzet kapcsán a Kormány 2020. március 11-én vezette be a veszélyhelyzetet (40/2020. [III. 11.] Korm. rendelet veszélyhelyzet kihirdetéséről). Ennek a természetesen szükségszerű lépésnek a turizmusra és vendéglátásra gyakorolt hatása addig soha nem látott, **drasztikus visszaesést** okozott hazánkban (és a veszélyhelyzet országunkénti kihirdetése kapcsán természetesen a globális turisztikai piacon is), melyet szemléletesen jellemez a 2019. márciusi és 2020. márciusi kereskedelmi szálláshelyeinken regisztrált forgalom mértéke, amely 2019 tárgyhavában 857 514 fő, volt 2020 tárgyhavában pedig 272 227 fő (és valószínűsíthető, hogy ezek a turisták még 11-éig érkeztek a szálláshelyekre).

A KSH vonatkozó kimutatásai szerint márciusban a külföldiek által eltöltött vendégszakák száma 68%-kal, az általuk elköltött szállásdíj összege 65%-kal, a Budapest Liszt Ferenc Nemzetközi Repülőtér utasforgalma pedig 58%-kal esett vissza az előző évi értékekhez képest (https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kulf_vendeg_elmaradas/index.html). A külföldi piac kiesésének szerepét szemlélteti az 5. ábra, amely a



5. ábra. A külföldiek részesedése a havi bruttó szállásdíj bevételből kereskedelmiszálláshely-típusonként, 2005–2019 átlaga (%) (forrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kulf_vendeg_elmaradas/index.html)

külföldiek részesedését mutatja a havi bruttó szállásdíj bevételből kereskedelmiszállás-hely-típusonként. Ezek az adatok alátámasztják a hazai turizmus külföldi piactól függő helyzetét, különös tekintettel a budapesti desztinációban meghatározó szerepére.

Még szembetűnőbb ez a függőség az üzleti célú egyéb szálláshelyek tekintetében, amennyiben 2019-ben a külföldivendég-éjszakák aránya 47%-os volt ezen szálláshely-típusnál, Budapest és az e tekintetben legjelentősebb négy vidéki járás (Fonyódi, Hajdúszoboszlói, Keszthelyi, Siófoki) pedig összesen 76%-os részesedéssel bírt ezen a piacon (https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kulf_vendeg_elmaradas/index.html).

Összességében tehát a COVID-19-re válaszként hozott óvintézkedések hatásaként Magyarországon az összes turizmushoz köthető ágazatban **drasztikus visszaesés** volt tapasztalható: a kereskedelmi szálláshelyeken és az üzleti célú egyéb szálláshelyek tekintetében, a vendéglátóhelyeken, a szórakoztató helyeken, a kiskereskedelemben (határmenti bevásárlóturizmus), az utaztatási piacon, a nemzetközi és regionális repülőtér forgalmában, illetve természetesen a határforgalomban is (eleve a szálláshelyek és a vendéglátó egységek hetekig zárva tartottak).

ELKÉPZELÉSEK A VILÁGJÁRVÁNY UTÁNI IDŐSZAK TURIZMUSÁRÓL

Természetesen a tanulmány szerzői nem rendelkeznek látnoki képességekkel, így egy tényezőt lehet biztosra venni a turizmus és a hozzá köthető ágazatok jövőbeli trendjei kapcsán: amíg megfelelő gyógyszer vagy vakcina nem áll rendelkezésre (illetve kedvezőbb esetben amíg meg nem szűnik maga a vírus), addig csak különböző próbálkozásokról beszélhetünk, az épp aktuális virológiai helyzet által megrajzolt nyitások és zárások hullámszerű változásai fognak bekövetkezni. A 2020. április és május hónapokban bekövetkező fokozatos, óvatos nyitás kapcsán azonban leszűrhető néhány új értelmezés, illetve elvárás a hazai turizmus folyamatai kapcsán.

A turisztikai mozgások iránya és motivációja alapján **felértékelődnek a belső (hazai) értékek**, a közeli helyek, ezáltal a belföldi turizmus erősödhet a nyári hónapokban, hiszen a lakosság túlnyomó részének fontos szüksége a turizmusban való részvétel (CSAPÓ J. – GONDA T. 2019, GONDA T. et al. 2019). Látni kell azonban, hogy ez a belföldi turizmus, a hétvégi kirándulások száma nem fogja tudni megfelelően kiváltani a beutazó turisztikai keresletet és az abból fakadó bevételeket. Különösen érzékenyen érintettek ebben Budapest és a fürdővárosok (Hévíz, Sárvár, Harkány stb.), így a főváros turisztikai piaca és az egészségturisztikai központok elhúzódó visszaesésre számíthatnak. Ezzel párhuzamosan viszont a vidéki turizmus azon térszínei, helyszínei erősödhetnek meg, ahol eddig az elszigeteltség jelentette a kereslet hiányát, hiszen az elkülönülési vágy (biztonság, kültéri helyszínek és aktivitások) miatt a kirándulók, turisták kereslete megnő ezen úti célok iránt.

Minden bizonnyal megerősödik a turisták részéről a **biztonság iránti igény**, ami megmutatkozik majd a higiénia terén (szálláshelyek tisztasága, tányérszervizes étkeztetés preferenciája), a **fizikai távolságtartás** (social distancing) kapcsán (fürdőhelyek és strandok befogadóképességének szabályozása, fesztiválok és koncertek törlése) és az egyéni vagy kiscsoportos utazásszervezés terén is.

Emellett lényeges piaci stratégia, hogy a szálláshelyek, a légitársaságok vagy az utazási irodák minél **rugalmasabb foglalási feltételeket** igyekezzenek biztosítani vendégeik számára. A turisztikai szolgáltatóknak rendkívül nagy súlyt kell fektetniük az **óvintézkedések kommunikációjára**: minden létező fórumon hirdetniük kell, hogy mindent megtettek a biztonságos ott-tartózkodás elérése érdekében.

Egyelőre úgy tűnik, hogy Budapest mellett a termál- és gyógyvizekre nagyban építő egészségturizmus helyszínei kerülnek nehéz helyzetbe, hiszen egyelőre még csak a szabadtéri strandok nyitásáról született döntés. Különösen aggasztó ez a fejlemény annak fényében, hogy hazánk legfontosabb turisztikai terméke az egészségturizmus, azon belül pedig a gyógyturizmus.

Arra is látunk esélyt, hogy az elkövetkező időszakban megerősödjön a **virtuális turizmus** azon ága, ahol az igazi utazást teljes mértékben helyettesíti a virtuális élmény. Ennek legkézenfekvőbb példái a múzeumok, tárlatok, parkok, állatkertek virtuális „bejárása” (VR – virtuális valóság szemüvegekkel, 360 fokos kamera segítségével), de akár természeti értékek megfigyelése, megismerése is szóba jöhet. Itt az erre szakosodott cégek szerepe erősödhet meg.

Az utolsó tényező a fenntartható(bb) turizmus kialakítása lehet, ami egyrészt annak lesz köszönhető, hogy a túlturizmus (overtourism) (egykori) helyszínei biztosan megtartják (amíg muszáj lesz) még az óvintézkedések egy részét, tehát nem lesz lehetőség óriási és kezelhetetlen tömegek kialakulására, a desztinációk eltartó képességének túllépésére. Azonban azt is feltételeznünk kell, hogy az elmaradt kereslet miatt – és ezáltal a bevételek mihamarabbi pótlása érdekében – a vírushelyzet megszűnésével nagy az esélye annak, hogy a korábbi túlterhelt turisztikai zónák, a turizmusból élő desztinációk ismét tömeges turisztikai fogyasztást fognak mérni.

ÖSSZEFOGLALÁS

Magyarország turizmusa az elmúlt évtizedben folyamatosan fejlődésen ment keresztül, ami többek között a gazdasági-társadalmi szerepének erősödésében, illetve egyes turisztikai termékek (egészségturizmus, fesztiválturizmus, rövid tartózkodási idővel járó városi turizmus, bor- és gasztronómia, aktív turizmus) felfutásában, megerősödésében mutatkozik meg. A hazai turizmust mindazonáltal továbbra is **erős területi** (Budapest,

Balaton, egészségturisztikai helyszínek) és **időbeli** (belföld esetén egyértelműen a július és augusztus, hosszú hétvégék) **koncentráció** jellemzi. A külföldi vendégek elsősorban a fővárost keresik fel és átlagosan háromszor annyit költenek, mint a belföldiek.

A hazai turizmus gyengeségeinek javítása érdekében a közelmúltban megvalósult turisztikai vonzerőfejlesztések (gyógy- és élményfürdők, nemzeti parkok látogatóközpontjai és tanösvényei, kerékpárutak, kulturális- és sportrendezvények, vár- és kastélyprogram), illetve a szálláshelyek szolgáltatásfejlesztései (Kisfaludy Turisztikai Fejlesztési Program, gyógy- és wellness részlegek, konferenciakapacitások, energetika) a főszezon nyújtását, a vidéki helyszínek népszerűségének növelését és a szolgáltatások minőségfejlesztését szolgálták.

A Turisztikai Világszervezet (UNWTO) legutóbbi prognózisa szerint a nemzetközi turizmus bevételei 300–450 milliárd dollárral csökkennek 2020-ban, globális szinten az ágazat teljesítménye csaknem harmadával eshet vissza. A madridi székhelyű szervezet konkrét ajánlásokat fogalmazott meg, amelyek egyrészt segíthetnek a turisztikai ágazatnak a kilábalásban, másrészt ösztönözhetik az utazási hajlandóság helyreállítását. A 23 pontból álló dokumentum három fő területtel foglalkozik: (1) válság kezelése és hatásának enyhítése; (2) ösztönzés és a fellendülés felgyorsítása; valamint (3) felkészülés a holnapra (UNWTO, 2020). A turistákat közvetlenül érintő intézkedések közé tartoznak a fogyasztóvédelem és bizalom megteremtése, helyreállítása; a turizmus digitalizációjának erősítése (intelligens piaci rendszerek és digitális eszközök fokozottabb használata a szolgáltatók részéről); a (be)utazások feltételeinek megkönnyítése; valamint a körforrásos gazdaság és a fenntartható turizmus erősítése.

A korábbi válságok tapasztalatai alapján véleményünk szerint a **szabadidős turizmus** hamarabb állhat helyre, mint az üzleti utazások piaca, és elsőként a családi és baráti látogatások indulhatnak el. A belföldi turizmus, a rövidebb (autós) utazással járó célterületek, illetve a szabadban végezhető aktivitások, rekreációs programok várhatóan keresettebbek lesznek, továbbá a 2020-ban a járványügyi helyzet okán elrendelt (kényszer) szabadságok, rövidített munkaidő és keresetcsökkenés miatt felértékelődnek a hétvégék, ünnepnapok, hosszú hétvégék.

Végezetül a szerzők ki szeretnék emelni, hogy a GeoMetodika megtisztelő felkérésének eleget téve (2020. május végi kéziratzárással) egy olyan tanulmányt igyekeztünk összeállítani, amely felvázolja a hazai turizmus és valamelyest a globális turizmus történeti és aktuális folyamatait, jelenlegi kihívásait, és az arra adható általános érvényűnek tekintett válaszokat, azonban a COVID-19 által okozott világjárvány kapcsán bekövetkező bármilyen (akár pozitív, akár negatív) változás, illetve az erre válaszul adott kormányzati intézkedések ez utóbbiak egy részét természetesen bármikor felülírhatják.

IRODALOM

- AUBERT A. (2010): A globális turizmus jellemzői és trendjei geográfiai megközelítésben. – In: Tóth J. (szerk.): Világföldrajz. Akadémiai Kiadó, Budapest. pp. 646–666.
- AUBERT A. – CSAPÓ J. (2006): Planning and development aspects of tourism in the regional and rural development programs in Hungary. – In: Ježek, J. (szerk.): New members – new challenges for the European regional development policy. University of Economics in Bratislava, Faculty of Business Economics in Košice. Bratislava. pp. 1–9.
- AUBERT A. – CSAPÓ J. – SZABÓ G. (2007): A geográfia és a turizmus területi aspektusai. – In: AUBERT A. (szerk.): A térségi turizmuskutatás és tervezés módszerei, eredményei. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Földrajzi Intézet, Pécs. pp. 133–156.
- AUBERT A. – JÓNÁS-BERKI M. – MARTON G. – PÁLFI A. (2015): Region specific characters of tourism in East-Central Europe. – *Acta Geographica Universitatis Comenianae* 59. 1. pp. 21–33.
- BUJDOSÓ Z. (2016): A turizmus és a területfejlesztés kapcsolatrendszere Magyarországon. – In: Kókai S. (szerk.) A változó világ XXI. századi kihívásai: tanulmánykötet Prof. Dr. Hanusz Árpád egyetemi tanár 70. születésnapja tiszteletére. Nyíregyházi Egyetem Turizmus és Földrajztudományi Intézet, Nyíregyháza. pp. 63–76.
- BUJDOSÓ Z. – DÁVID L. – VARGA D. – PÉNZES J. – GYURKÓ Á. – ZHAKUPOV, A. (2015): Tourism development and cross-border cooperation in the Hungarian-Romanian border region. – *Geojournal of Tourism and Geosites* 16. 2. pp. 153–163.
- CSAPÓ J. – GONDA T. (2019): A hazai lakosság utazási motivációinak és szokásainak elemzése az aktív turizmus és a fizikai aktivitás tekintetében. – *Turisztikai és Vidékfejlesztési Tanulmányok* 4. pp. 57–70. <https://doi.org/10.15170/TVT.2019.04.04.06>
- GONDA T. – SPIEGLER P. (2012): A turisztikai klaszterek szerepe a regionális marketingben. – *Marketing & Menedzsment* 46. 1–2. pp. 15–25.
- GONDA T. – NAGY D. – RAFFAY Z. (2019): The impact of tourism on the quality of life and happiness. – *Interdisciplinary Management Research/Interdisziplinäre Managementforschung* 15. pp. 1790–1803.
- HALL, C. M. (2004): Spatial analysis: A critical tool for tourism geographies. – In: Wilson, J. (szerk.): *The Routledge handbook of tourism geographies*. Routledge, London. pp. 163–173.
- LEW, C. M. – HALL, C. M. – TIMOTHY, D. (2008): *World geography of travel and tourism: a regional approach*. – Elsevier, Oxford. 363 p.
- MARTON G. – RAFFAY Z. – PRISZTÓKA GY. – RAFFAY Á. – KISS R. (2016): A Dráva-mente, mint határmenti, periférikus tér turizmusfejlesztésének problémái. – *Turisztikai és Vidékfejlesztési Tanulmányok* 1. 2. pp. 34–48.
- MICHALKÓ G. (2010): Boldogító utazás: a turizmus és az életminőség kapcsolatának magyarországi vonatkozásai. – MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest. 119 p.
- MICHALKÓ G. (2012): *Turizmológia: elméleti alapok*. – Akadémiai Kiadó, Budapest. 266 p.
- PUCZKÓ L. – RÁTZ T. (2005): *A turizmus hatásai*. – Aula Kiadó, Budapest. 494 p.
- TÖRÖCSIK M. – CSAPÓ J. (2018): Fogyasztói trendek hatása a turizmusra. – In: Csapó J. – Gerdesics V. – Töröcsik M. (szerk.): *Generációk a turizmusban. I. Nemzetközi Turizmusmarketing Konferencia*,

Tanulmánykötet. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Pécs. pp. 8–22.

40/2020. (III. 11.) Korm. rendelet veszélyhelyzet kihirdetéséről (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000040.KOR>) (utolsó letöltés 2020. 06. 22.)

UNWTO, 2020: Covid-19 Tourism Recovery Technical Assistance Package, 27 p. https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-05/COVID-19-Tourism-Recovery-TA-Package_8%20May-2020.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

UNWTO, 2020: <https://www.e-unwto.org/doi/abs/10.18111/wtobarometereng.2020.18.1.1> (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

WTTC, 2020: <https://wttc.org/Research/Economic-Impact> (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga002.html (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga016.html (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ogt013.html (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ogt009.html (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oga002.html (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/kulf_vendeg_elmaradas/index.html (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)

VELE VAGY NÉLKÜLE? – A KÖZÉPISKOLAI FÖLDRAJZTANKÖNYVEK TANULÁSI FOLYAMATBAN BETÖLTÖTT SZEREPÉNEK VIZSGÁLATA

With or without it? – Examining the role of high school geography textbooks in the process of learning

GERLANG VIVIEN

ELTE TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet, Földrajz szak módszertani csoport
gerlang.vivien@gmail.com

ABSTRACT

Textbooks are the most widely used and most well-known teaching aids, even today. They fulfil several educational functions throughout students' schooling, however, they are used less and less. The aim of this study is to detect what is the role of geography textbooks during the learning process of 9th and 10th graders.

Keywords: textbook usage, geography textbook

BEVEZETÉS

A tankönyvek évszázadok óta a legelterjedtebb taneszközök, amelyek az egyes tantárgyak tantervében meghatározott oktatási-nevelési céljait hivatottak közvetíteni a köznevelés szereplői felé (NÁDASI A. 2014). A tankönyvek szerkesztésekor cél, hogy azok az életkori sajátosságoknak megfelelő tartalmúak és nyelvezetűek legyenek (KARLOVITZ J. 2000), a gyakorlatban mégis sok panasz érkezik azok felhasználhatóságára (KOJANITZ L. 2004), és ellentmondás húzódik az iskolában elsajátított tudás és annak életben való alkalmazhatósága között (CSAPÓ B. 2008). Sokféle tankönyv volt forgalomban a történelem során, melyek mindig magukon hordozták a kor oktatási-nevelési elméleteinek vonásait. A tankönyvi dizájn, a szerkezet, a felépítés is mind pedagógiai és módszertani célokat testesítenek meg.

A földrajztkönyvek az utóbbi években jelentős változáson mentek keresztül, egyre nagyobb súlyt fektetve a készség- és kompetenciafejlesztésre (MAKÁDI M. 2019). Miközben továbbra is a tankönyvek a legfontosabb és legszélesebb körben elérhető tanulást segítő eszközök hazánkban, a tapasztalatok azt mutatják, hogy egyre kisebb arányban készülnek fel azokból a tanulók. Mi lehet a **tankönyvi tanulás sikertelenségének** az oka?

A tankönyv segítségével történő ismeretszerzés alapfeltétele, hogy a tanuló értse, amit olvas, képes legyen elkülöníteni a lényeges információkat a lényegtelenektől. A PISA-mérések rávilágítanak arra, hogy a magyarországi tizenévesek szövegértési képességei elmaradnak a kívánt szinttől. Ugyan a korábbi évek gyengülő tendenciájának véget vetett 2018-ban, hogy az akkori mérés során hattal több pontot értek el középiskolásaink, mint a megelőző mérésen, így is az OECD-átlag alatt végzett hazánk (PISA 2018. Összefoglaló jelentés). Összességében az eredmények tükrében inkább mondhatjuk, hogy romlik vagy stagnál a szint, de jelentős növekedésről semmiképp sem beszélhetünk. A szövegértési nehézség a szaktárgyak tanulása során is hátrányt jelent. A hosszabb, szaktudományos nyelvezetű szövegek értelmezése és a lényegkiemelés problémát okoz a tanulóknak, ami frusztrációhoz és a tanulási motiváció elvesztéséhez vezethet (KOJANITZ L. 2004).

A TANKÖNYVEK SZEREPE A TANULÁSI FOLYAMATBAN

A tankönyvek funkciói

Ahhoz, hogy a **tankönyvek** szerepét részletezni tudjuk, először azt szükséges tisztázni, hogy mit tekintünk tankönyvnek. Definíciója számos szakirodalomban megjelenik, ám nincs egységesen elfogadott meghatározás, a különböző nézőpontok mind más jellemzőket emelnek ki. „A tankönyv fogalma oktatáspolitikai és oktatástechnológiai változásokat követve folyamatosan és dinamikusan változik” (DRINGÓ-HORVÁTH I. – MENYHEI Zs. 2020. p. 51.). Egyesek minden olyan könyvet tankönyvnek minősítenek, ami az ismeretek bővítését szolgálja. ÁBRAHÁM I. (1993) rávilágít arra, hogy ez az értelmezés nem elég körülhatárolt, hiszen így számos olyan anyag is tankönyvnek számítana, ami a legkevesbé sem teljesít oktatási célokat. KAPOSÍ J. (2012) szerint tankönyvnek tekinthető minden oktatásban felhasznált könyv is, nem kizárólag a kifejezetten az oktatás számára készítettek. KARLOVITZ J. (2000) a jogi oldalt figyelembe véve megállapítja, hogy „a tankönyv védelem alá eső alkotás, más megközelítésben az a könyv (elektronikus médium) védett, amelyet az adott országban (régióban) illetékes elfogadó (minisztérium, bizottság, iskolafenntartó, iskolai tantestület stb.) tankönyvként jóváhagy, iskolai használatra bevezet”. Számos elmélet olvasható a BÁTHORY Z. – FALUS I. (1997) által szerkesztett pedagógiai lexikon kötetében is a tankönyvekkel kapcsolatban. Ezen értelmezések főbb közös vonásai alapján azt mondhatjuk, hogy a tankönyv olyan oktatási-nevelési eszköz, amely a didaktikai és pedagógiai elveket egyaránt alkalmazva segíti a tanuló ismeretszerzési, készségfejlesztési folyamatát a tantervben meghatározott célokkal összhangban, a szaktárgy sajátosságainak figyelembe vételével. Ez utóbbi meghatározás szellemében beszélünk a továbbiakban a **tankönyvi funkciókról**.

A „**mire jó a tankönyv?**” kérdés hallatán mindenkinek azonnal az a kézenfekvő válasz jut eszébe: segíti az ismeretszerzést, releváns információkat szerezhetünk általa. Ennél azonban sokkal szerteágazóbb szerepkörrel rendelkezik, egyszerre nevel és oktat. Hogy végül jónak ítélünk-e meg egy tankönyvet, lényegében azon múlik, mennyiben teljesíti az elvárásainkat. Preferenciáink szerint szempontokat állítunk fel, amelyek értékelésünk alapját képezik. Ez nyilvánvalóan emberenként különböző és sok tényező függvénye. Tudományos szemmel vizsgálva számtalan kritériumrendszert találhatunk a tankönyvek minőségének értékelésére vonatkozóan. Ezek fő elemeikben nem különböznek, sokkal inkább a rendszerező elvek és a struktúra tekintetében találunk különbségeket (KOJANITZ L. 2007). A többféle megközelítés közül most a strukturális elemeket középpontba állító statikus értékelésről, valamint a funkciók alapján csoportosító dinamikus értékelésről lesz részletesebben szó. A **statikus értékelés** során az egyes szerkezeti összetevők meglétét nézik, továbbá azt, hogy ezek képesek-e betölteni a szerepüket. Az elemzés szempontját tehát a tankönyvi alkotóelemek, vagyis a szövegek és a szövegen kívüli egyéb összetevők (kérdések, feladatok, táblázatok, térképek, ábrák, képek, alkalmazott jelölések) adják. Ezzel szemben a dinamikus értékelés szempontjait a tankönyvi funkciók határozzák meg, azok alkotják a minőségi értékelés kritériumrendszerét (GÉCZINÉ LASKAI J. 2010).

Nemzetközi és a hazai szakirodalmak egyaránt foglalkoznak a tankönyvi funkciók meghatározásával, és bár különböző kategóriákat különböztetnek meg, találhatunk közös elemeket. KOJANITZ L. (2007) tíz funkciót különböztet meg, amelyek három nagyobb cél köré csoportosíthatók (1. ábra). Az egyes funkciók egyben a tankönyvek



1. ábra. A tankönyvi funkciók rendszere (KOJANITZ L. 2007 nyomán szerk. Gerlang V.)

tanításban betöltött szerepét is leírják. A tankönyv funkciói lépten-nyomon utolérhetők, szövegében, feladatrendszerében, illusztrációiban egyaránt megmutatkoznak (KARLOVITZ J. T. 2000), így ezen összetevők mindegyikének vizsgálata szükséges, ha a tankönyv minőségét szeretnénk megállapítani.

Információhordozók a földrajztankönyvekben

A tankönyvek felépítése, tartalma, szemléletmódja, feladattípusai és szemléltetőeszközei térben és időben egyaránt változtak. Pályafutásuk a kora középkorra nyúlik vissza, az első hazai tankönyv pedig Szent István uralkodásának idejére tehető. Azonban a tankönyvek csak a 15. században, a technika fejlődésével és ennek következtében a könyvnyomtatás feltalálásával kezdhették meg valódi hódító útjukat.

A mai tankönyvek a megértés és az elmélyítés érdekében illusztrációkban gazdagok, számtalan táblázatot, fotót, ábrát, azon belül pedig térképeket, diagramokat, folyamatábrákat tartalmaznak. Az ismeretszerzés szempontjából döntő jelentőségük van a tankönyvi ábráknak, hiszen az összetett valós folyamatok egyszerűsített megjelenítésével az elvont ismeretek is kézzelfoghatóbbá, így megérthetőbbé válnak, ami segíti a helyes képzetek kialakulását (PAIVIO, A. 2007).

A jelenlegi újgenerációs földrajztankönyvekben a szöveg tagoltabb, mint a korábbi változatokban, a törzsszövegtől külön, színes szövegdobozokban olvasmányok, érdekességek foglalnak helyet, a témakörök végén a kulcsfogalmak külön ki vannak emelve, a leckéhez kapcsolódó kérdések pedig a lap szélén, valamint az aktuális ábrához kapcsolva találhatók. Kifejezetten nagy súlyt fektetnek a szemléltetésre, valamint a szemléletfejlesztésre, amit térképvázlatok, tematikus térképek, diagramok, mozaikábrák, infografikák és fotók egyaránt támogatnak. A rendszerezést és az összefüggések, folyamatok elsajátítását táblázatok, gondolattérképek, idővonalak, valamint folyamatábrák segítik.

Az újgenerációs tankönyvcsalád felépítésében törekszik a fokozatosságra. 7-8. évfolyamon a leíró részek hangsúlyosak, amivel a leírási algoritmusok megfelelő elsajátítása a cél. Középiskolában a szövegek aránya csökken, helyüket a tanulási folyamatban a sok ábra és kép veszi át, amik a leckék alapját képezik, kérdésekkel és feladatokkal irányítva, egyéni, páros, valamint csoportmunkában egyaránt megvalósítható tevékenységekkel. Mind a négy évfolyam tankönyvére igaz, hogy középpontjukban a készség- és kompetenciafejlesztés áll a tantervi követelmények és az iskolán kívül is hasznos tudás megszerzésének kívánalmával együtt (MAKÁDI M. 2019).

Tankönyvek korlátai

Az IKT-eszközök és ezzel összefüggésben a digitális oktatási segédanyagok mind szélesebb elterjedése a tankönyveknek a köznevelési folyamatban való súlyát is megváltoztatta, elmondható, hogy az információs-kommunikációs technológiák visszaszorították a korábban egyeduralkodó segédeszközt. A digitális megoldások elsősorban a motiválás terén lehetnek hatékonyabbak a hagyományos tankönyveknél, de sikerükhöz napjaink társadalmi elvárásai is hozzájárulhatnak. Megállapítható továbbá, hogy a tankönyvek kevésbé rugalmasak, mint a digitális taneszközök, hiszen a benne leírtak nehezebben változtathatók, így amennyiben új tudományos felismerést szeretnének közölni, az nem lehetséges azonnal. A különféle tankönyvi ábrák nagyban hozzájárulhatnak a tanulói ismeretszerzéshez, azonban – különösen a földrajztanulás szempontjából – lényeges, hogy a tanulók a folyamatokat is átlássák, ami a statikus tankönyvi ábrákkal nehezebb, mint más dinamikus vizuális eszközök segítségével. Számtalan videó, animáció, szimuláció áll rendelkezésre, amelyek a földrajzi folyamatokat modellezik, ezáltal a mélyebb megismerést támogatják.

A mai köznevelés egyre eltökéltebb szándéka a digitális technikák oktatásban való felhasználása, ezzel összefüggésben pedig a tanulók digitális kompetenciájának fejlesztése. Erre számtalan példát láthatunk az újgenerációs földrajzkönyvekben is. Többek között az egyes feladatok megoldásához az interneten kell böngészni, valamint a leckék gyakran QR-kódokkal vannak kiegészítve, amelyeknek a leolvasásával a tanulók közvetlenül jutnak a megtekintésre szánt weblapra. A QR-kódok hidat képeznek a papíralapú és a digitális világ között, ezzel adva új keretet a tanulásnak, ám használatuk még nem teljeskörű, többnyire csak extra információkat, érdekességeket érnek el általuk a tanulók, nem a megértést szolgáló modelleket, vagyis a QR-kódokba rejtett weblapok nem szerves részei a leckéknek, csak kiegészítik azokat.

A jelenlegi tankönyvek közül néhány mindenki számára ingyenesen elérhető, akár digitális változatban is, azonban helyesebb lenne ezt digitalizált változatnak nevezni. Ugyanis fontos megjegyezni, hogy a digitalizált és a digitális tananyag nem ugyanaz. Míg a **digitalizált tananyag** a hagyományos nyomtatásban is megjelenő tankönyvek elektronikus változata, addig a **digitális tananyag** interaktív tartalmakat is tartalmazó segédanyag, beépített videóik, szimulációik, interaktív feladataik segítik a leckék feldolgozását. Hazánkban interaktív okoskönyvével évek óta elérhető digitális tananyagot kínál a Mozaik Kiadó, és 2020 tavaszán a Nemzeti Köznevelési Portál is nyilvánossá tette anyagait a koronavírus járvány miatt kialakult digitális tanrendre való átállás segítésére.

Természetesen a tankönyvek által kínált lehetőségek – legyenek azok hagyományos vagy digitális megoldások – csak akkor lehetnek hatékonyak, ha a megfelelően

alkalmazzák azokat. A tankönyv elsősorban a tanulók segédeszköze, ami tereli őket az ismeretszerzés, a tudásépítés rögzítő útján, de a tanár felelőssége, hogy megismertesse tanítványaival és megtanítsa nekik a használatát. Ennél fogva döntő jelentőségű, hogy a tankönyv tud-e elég megnyerő lenni a tanár számára, mennyire érzi logikusnak a felépítését, tartja megfelelőnek a tananyagok mélységét, szemléletesnek a vizuális anyagát.

Összességében a mai földrajztankönyvek tartalma, felépítése és feladattípusai egyaránt a modern pedagógiai irányzatokat képviselik, ráadásul bárki számára ingyenesen elérhetők. A tapasztalat mégis azt mutatja, hogy **a tanulók nem szívesen használják** azokat a tanulási folyamat során. Ez a tapasztalat indította el azt a földrajztankönyvek használatával kapcsolatos kutatást, amelynek eredményeit a továbbiakban ismertetem.

KUTATÁS A FÖLDRAJZ TANULÁSA SORÁN TÖRTÉNŐ TANKÖNYVHASZNÁLATI SZOKÁSOKRÓL

Minta- és adatgyűjtés

A kutatásom fő célkitűzése az volt, hogy felmérjem, milyen arányban használják a földrajztankönyvet a tanítási órákon vagy az otthoni felkészülés során a 9–10. évfolyamos középiskolai tanulók, valamint amennyiben alkalmazzák, milyen tevékenységekkel kapcsolatban teszik ezt. Az információkat **írásbeli kikérdezéssel** gyűjtöttem, amely során többségében zárt vagy félig zárt típusú kérdéseket tartalmazó kérdőívet töltöttek ki a tanulók. A feltett kérdések egy részében a válaszadók nominális skálán jelölték a válaszait, ugyanakkor a legtöbb esetben kérdéscsoportos 5 fokú Likert-skálán értékelték. Az adatok gyűjtése önszámlálás útján történt 2019 novemberében és decemberében.

A kutatásban 491 tanuló vett részt, akik mindegyike földrajztanuló jelenleg is tanuló 9–10. évfolyamos középiskolás. A válaszadók közül 183 fiú és 308 lány. A minta kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy iskolatípus és földrajzi elhelyezkedés szempontjából is változatos képet mutasson annak érdekében, hogy a lehető legjobban tükrözze az országos helyzetet. A tanulók életkorát tekintve 53 fő 14 éves, 246 fő 15 éves, 165 fő 16 éves és 27 fő 17 éves. Összesen 16 osztály tanulói töltötték ki a kérdőívet, melyek között egy nyolcosztályos, négy hatosztályos, négy ötévfolyamos nyelvi előkészítő, valamint hét négyévfolyamos gimnáziumi csoport tagjai voltak. A kutatásba bevont intézmények között egyaránt volt állami, alapítványi és egyházi fenntartású. Földrajzi elhelyezkedésüket tekintve budapesti és vidéki, azon belül pedig kisebb községben és megyeszékhelyen lévő iskolák is részt vettek a vizsgálatban. A kérdőívek nagyszámú kitöltése előtt egy kisebb csoport adott válaszokat annak érdekében, hogy a kérdéseket pontosítani tudjam az észrevételeik alapján.

A kutatás hipotézise

A kutatásnak az volt a fő **hipotézise**, hogy földrajzórakon a tankönyv nem hangsúlyos taneszköz, keveset alkalmazzák azt. További feltételezésem volt, hogy a tanórára való otthoni felkészülés elsődleges forrása nem a tankönyv, hanem a tanórai jegyzetek és az interneten található segédanyagok.

A tanulói kérdőívek felépítése

A tanulói kérdőívekben az anonimitást szem előtt tartva először néhány demográfiai adatot kellett megadni (nem, életkor, iskolatípus, iskola székhelye). Ezután a tanulónak képek alapján meg kellett jelölniük, hogy melyik földrajzkönyvvel rendelkeznek. Akik azt jelölték, hogy nincsen földrajzkönyvük, azoknak arra a kérdésre is válaszolniuk kellett, hogy amennyiben lenne, használnák-e. Ezt követően a tankönyvhasználati szokásokra vonatkozó kérdéseket tettem fel először a tantárgyak összességére, majd speciálisan a földrajzra nézve. A továbbiakban három, általában a tankönyvhasználat gyakoriságára és a tanítási órákra való felkészülés segédanyagaira vonatkozó kérdést kaptak. Ezek egyrészt a ráhangolódást segítő bemelegítő kérdések szerepét töltötték be, másrészt segítségükkel meghatározható, hogy a földrajzkönyvek használata az általános tankönyvhasználati gyakorisághoz képest hol helyezkedik el. Az ezt követő három kérdés megfogalmazása nagyon hasonló volt, de ezek már kifejezetten a földrajz tankönyvvvel való tanulására kérdeztek rá. Az utolsó, nyílt végű kérdésben a tanulónak azt kellett megfogalmazniuk, hogy számukra mi fontos egy tankönyvben, mikor érzik azt jónak, használhatónak.

A kérdőívekre adott tanulói válaszok

A demográfiai adatok felvétele utáni első kérdésben a válaszadónak öt lehetőség közül kellett kiválasztaniuk azt, hogy melyik tankönyvvel rendelkeznek. Egy-egy képet láttak az adott évfolyam újgenerációs földrajz tankönyvéről (ARDAY I. et al. 2018a, 2018b), az egykor a Nemzeti Tankönyvkiadó (Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó) által kiadott, az OFI által átvett tankönyvről (PROBÁLD F. – ÜTÖNÉ VISI J. 2014, NAGY B. et al. 2018) valamint 9. osztályban a Lakóhelyünk, a Föld című (KERESZTY P. et al. 2014), 10. évfolyamon pedig Az ember és a Föld című (BERNEK Á. 2016), ugyancsak a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadótól származó könyvről. Ezeken kívül két választási lehetőség állt rendelkezésre, az egyiket azoknak kellett jelölni, akiknek a könyve nem volt a felsoroltak között, a másikat pedig azoknak, akiknek nincs földrajzkönyvük. A válaszadók döntő többsége (60,69%-a) az eredetileg a Nemzeti Tankönyvkiadó égisze alatt megjelent

tankönyvből tanul, 31,77% az OFI újgenerációs tankönyvcsaládjának valamely tagjából, és mindössze 2,85% használja a Lakóhelyünk, a Föld című könyvet. Olyan nem volt, aki a felsoroltakon kívül másból tanulna. Összesen 23 főnek (4,68%) nincs semmilyen földrajzkönyve. A földrajzkönyvvel nem rendelkezők többsége (60,87%) nem is vágyik rá, és akkor sem használná, ha lenne. 9 fő (39,13%) szerint viszont nagy segítség lenne a tanulás során, ha el tudná olvasni az adott leckét a tankönyvben.

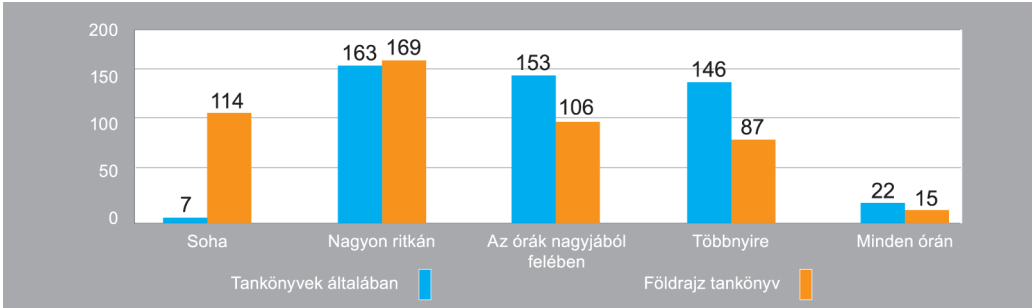
A következő kérdésblokkban arra kerestem választ, hogy milyen gyakran használnak tankönyvet az iskolai tanórákon. Az első kérdésre adott tanulói válaszok alapján (1. táblázat) az a következtetés vonható le, hogy a megkérdezettek közül elhanyagolhatóan kevesen vannak azok, akik egyáltalán nem használnak tankönyvet az iskolában (7 fő) és összesen 22 fő válaszolta azt, hogy minden órán van tankönyvhasználat. A tankönyvet nagyon ritkán (33,20%), az órák nagyjából felében (31,16%), illetve a tanórák többségén (29,74%) használók aránya közel azonos volt.

Ezzel szemben a földrajzkönyvek használata egészen más képet mutat, mint az általános tankönyvhasználat. Itt a legkevesebben (mindösszesen 15 fő) a minden órán jellemző tankönyvhasználatot jelölték meg. Az órák többségében a válaszadók 17,71%-a, az órák nagyjából felében 21,59%-a alkalmazza. Ennél valamivel többen (23,22%) nyilatkoztak úgy, hogy soha nem végeznek tankönyv segítségével tevékenységeket a földrajzórán. A legtöbben (34,42%) úgy érzik, hogy nagyon ritkán kerül sor tankönyvhasználatra.

A tankönyvekre általában, valamint a kifejezetten a földrajzkönyvre vonatkozó kérdésekre leggyakrabban megjelölt válasz mindkét esetben arról árulkodik, hogy nagyon ritkán használnak tankönyvet a középiskolákban. Azonban a többi válasz nagy eltérést mutat, míg az általános esetet vizsgálva a pontszám inkább a magasabb értékek felé tolódik, a földrajzkönyvek esetében zömében a soha, nagyon ritkán, illetve az órák nagyjából felében lehetőségek közül választottak. Következtetésképp földrajzkönyvet az átlagos tankönyvhasználatnál ritkábban alkalmaznak tanórai keretek között (2. ábra).

Értékelési skála	Milyen gyakran használtak tankönyvet tanórán? (N=491)		Milyen gyakran használtak tankönyvet földrajzórán? (N=491)	
	fő	%	fő	%
Soha (1)	7	1,43	114	23,22
Nagyon ritkán (2)	163	33,20	169	34,42
Az órák nagyjából felében (3)	153	31,16	106	21,59
Többnyire, de nem minden órán (4)	146	29,74	87	17,71
Minden órán (5)	22	4,48	15	3,05

1. táblázat. A tankönyvhasználat gyakorisága tanórákon (szerk. Gerlang V.)



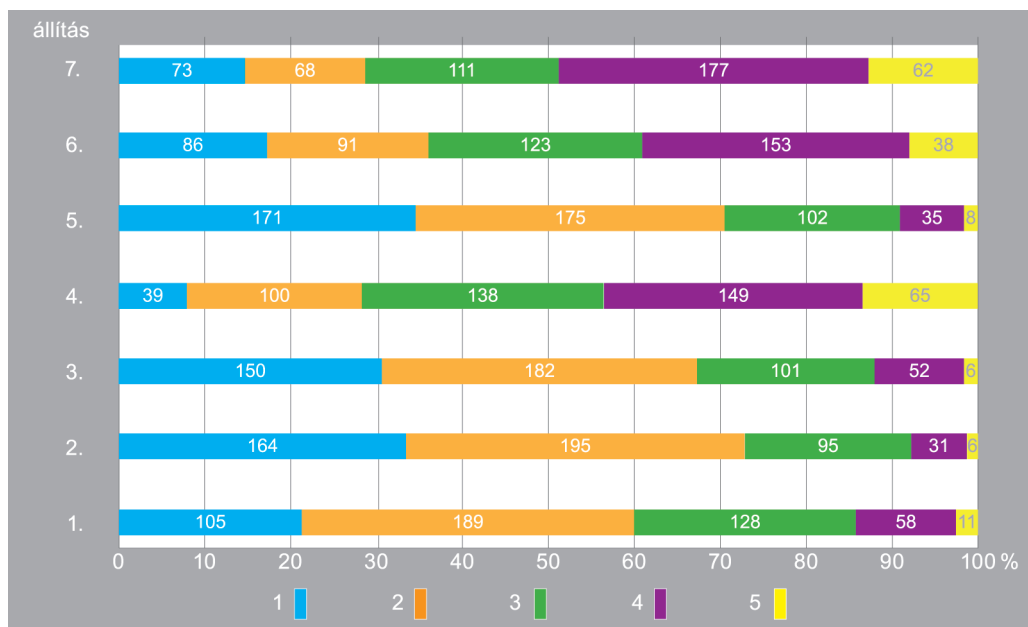
2. ábra. A tanórai, valamint kifejezetten a földrajzórái tankönyvhasználók száma (fő) (szerk. Gerlang V.)

A következőkben arról kellett nyilatkozniuk a tanulóknak, hogy a felsorolt tevékenységekkel kapcsolatban milyen gyakran kerül elő a tankönyv, valamint kifejezetten a földrajztkönyv. A megfogalmazott állításokat a 2. táblázat mutatja. Az állításokról a tanulóknak ötfokozatú rangskálán kellett bejelölniük, hogy mennyire tartják azt jellemzőnek. Az (1) szám jelentése az egyáltalán nem igaz, illetve soha, az (5) jelentése pedig a mindig, illetve minden tanórán (3. és 4. ábra).

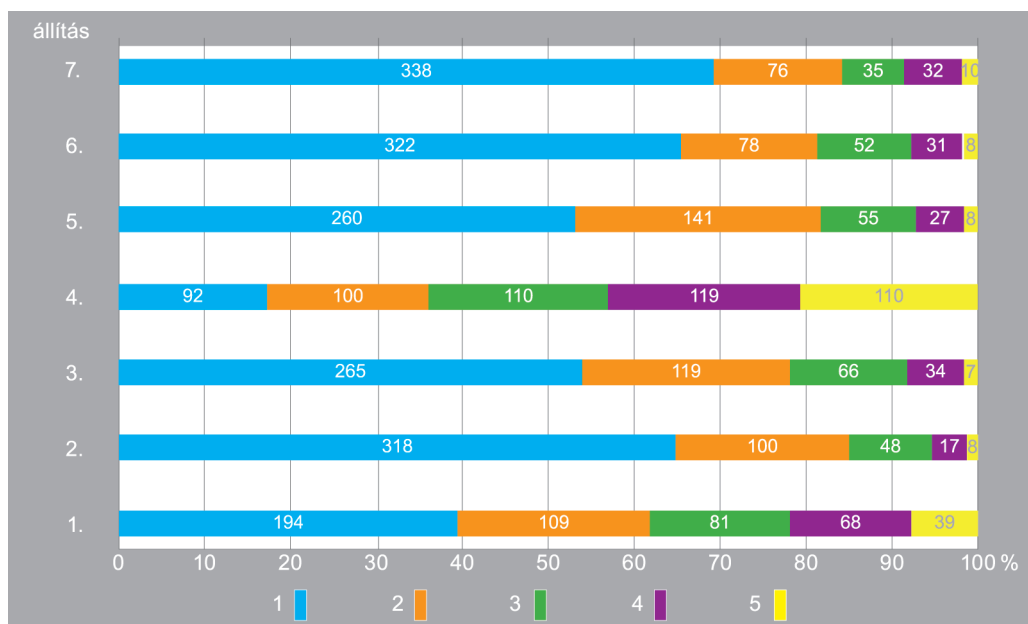
A válaszokból az a következtetés vonható le, nem kifejezetten jellemző, hogy a tanórákon vagy speciálisan a földrajzórán a tankönyvből szöveget olvassanak és dolgozzanak fel (mindkét esetben nagyjából a tanulók 60%-a jelölte a soha vagy a nagyon ritkán válaszlehetőségeket). A második állításra vonatkozó eredmények alapján a tankönyvi szöveg önálló olvasása még kevésbé jellemző a tanítási órákon. Tantárgytól függetlenül a megkérdezettek nagyjából 73%-a sohasem vagy nagyon ritkán dolgoz fel önállóan tankönyvi szöveget. A földrajzzal kapcsolatban 65%-uk nyilatkozta azt, hogy soha, és több mint 20%-uk azt, hogy az esetek túlnyomó többségében nem. A tankönyvi szöveg alapján való jegyzet készítésére hasonló arányban érkeztek válaszok.

Állítás száma	Állítás
1.	A tanár vagy egy tanuló felolvas a tankönyvből egy-egy anyagrészt
2.	A tanulók némán olvasnak a tankönyvből a tanítási órán
3.	A tankönyvi szöveg alapján vázlatot vagy jegyzetet írnak
4.	A tankönyv képeit, ábráit, táblázatait, a térképeket közösen elemezzük
5.	A tankönyv képeit, ábráit, táblázatait, a térképeket önállóan elemezzük
6.	A tankönyvben lévő feladatokat kell megoldanunk az órán
7.	Házi feladatot kapunk a tankönyvből

2. táblázat. A tankönyvhöz kapcsolódó tevékenységek a tanórákon, illetve a földrajzórán kérdéshez tartozó állítások



3. ábra. A tankönyvek felhasználási módja az iskolában (1 – egyáltalán nem, soha, 2 – ritkán, 3 – az esetek nagyjából felében, 4 – gyakran, 5 – mindig, minden órán. A diagramon feltüntetett számok az adott értékelést adók számát jelölik.) (szerk. Gerlang V.)



4. ábra. A földrajztankönyv felhasználási módja az iskolában (1 – egyáltalán nem, soha, 2 – ritkán, 3 – az esetek nagyjából felében, 4 – gyakran, 5 – mindig, minden órán. A diagramon feltüntetett számok az adott értékelést adók számát jelölik.) (szerk. Gerlang V.)

A negyedik szempont a tankönyvekben található nem szöveges információhordozók (táblázatok, ábrák, képek, térképek) közös elemzésének gyakoriságára vonatkozott. Nem konkrét tantárgy esetében a legtöbben a gyakran és ennél valamivel kevesebben az órák nagyjából felében lehetőségeket jelölték meg. A soha és a minden órán opciót kevesen választották (8%, valamint 13%). A földrajz-könyvek szempontjából az órák nagyjából felében, a gyakran és a minden órán kategóriák mindegyikét csaknem ugyanannyian jelölték és alig több mint 30%-uk nyilatkozott úgy, hogy sohasem vagy csak nagyon ritkán foglalkoznak a tankönyvi ábrákkal, képekkel. A tankönyvi ábrák, képek önálló elemzése tekintetében elmondható, hogy a tanulók döntő hányada (több mint 70%-a) sohasem vagy csak nagyon ritkán kap ilyen feladatot, a földrajzra vonatkozóan pedig ez az arány még magasabb (81%-nál is több). Összességében a megkérdezettek több mint fele egyáltalán nem értelmezi földrajz-könyve ábráit önállóan. A tankönyvi feladatok megoldása az iskolai tanórákon többnyire gyakori és közepesen gyakori, ezzel szemben földrajzórán egészen mást mutatnak a számok, a megkérdezettek több mint 65%-a az egyáltalán nem jellemző lehetőséget jelölte. A tankönyvből kapott házi feladatok esetében is hasonló következtetéseket vonhatunk le, általában gyakran (36%) vagy közepesen gyakran (22,6%), míg a földrajzra vonatkozóan sohasem (68,8%) valósul meg.

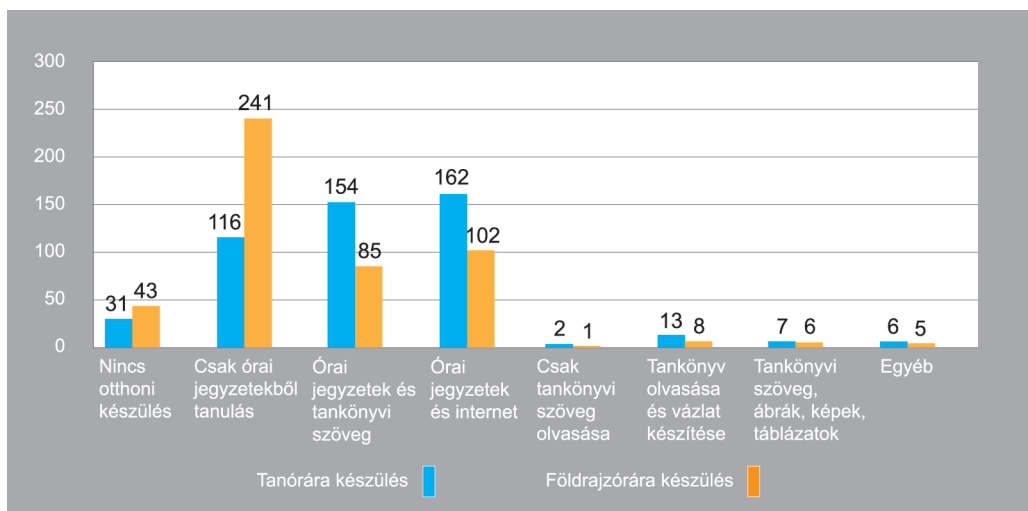
A következőkben a dolgozatokra és felelésekre való felkészülés segédanyagaira kérdeztem rá. A tantárgyak összességére, valamint a földrajzra vonatkozó feleletválasztós kérdéseknél nyolc felkészülési mód közül kellett a tanulóknak kiválasztani a rájuk leginkább jellemzőt (3. táblázat). Az utolsó választható lehetőség az egyéb kategóriája volt. Amennyiben nem talált a tanuló olyan állítást, ami illene a tanulási szokásaira, ezt kellett jelölnie és egyben meg is kellett neveznie, hogy ő milyen eszközt részesít előnyben. Mindösszesen 6 fő (1,22%), a földrajz tanulására vonatkoztatva pedig 5 fő (a válaszadók nagyjából 1%-a) jelölték az egyéb kategóriáját, és mindegyikük úgy nyilatkozott, hogy mindent használ, vagyis az órai jegyzeteket, a tankönyvet és az internetet egyaránt bevonja az otthoni felkészülésbe.

Ahogy az 5. ábra is mutatja, az iskolai megmérettetésekre készülés legkedveltebb eszköze a tanulók körében az órai jegyzetek és internetes források együttes alkalmazása (32,99%), ennél némileg kevesebben voksoltak az órai jegyzetek tankönyvvel való kiegészítésére (31,36%). A harmadik helyen a kizárólag órai jegyzetből való tanulás áll (23,63%), míg a többi választási lehetőséget ezeknél jóval kevesebben jelölték. A földrajz tanulására vonatkozóan is ugyanazt a három felkészülési módot jelölték a legtöbben, azonban itt a csak jegyzetből való tanulást jelentősen többen részesítették előnyben, mint a nem tárgyspecifikus kérdés esetén (a válaszadók 49%-a). Ettől jóval elmarad az órai jegyzetek internettel való kiegészítése (20,77%) és még kevesebben jelölték az órai jegyzetek és a tankönyvi szöveg kombinációját (17,31%). Azokat a felkészülési módokat,

ahol egyértelműen a tankönyv hangsúlyos (tankönyvi szöveg olvasása, illetve abból vázlat készítése, a szöveg mellett ábrák és képek áttekintése) alig néhány tanuló jelölte, és akadtak olyanok is, akik egyáltalán nem készülnek otthon a megmérettetésekre (6,31%), földrajzból pedig ennél is többen (8,76%).

Felkészülési mód a tanítási órákra	Általában a tantárgyakra vonatkozóan (N=491)		Speciálisan a földrajzra vonatkozóan (N=491)	
	fő	%	fő	%
Nem készülök otthon a dolgozatra, az órán megtanultakra hagyatkozom.	31	6,32	43	8,76
Csak az órán készített jegyzeteim alapján tanulok.	116	23,63	241	49,08
Elsősorban az órai jegyzeteket, vázlatokat tanulom, de elolvasom a tankönyv szövegét is.	154	31,36	85	17,31
Az órai jegyzeteket, vázlatokat tanulom, de ha abból nem értek valamit, akkor megkeresem az interneten.	162	32,99	102	20,77
Csak a tankönyv szövegét olvasom.	2	0,41	1	0,20
Elolvasom és kijegyzetelem a tankönyv szövegét.	13	2,65	8	1,63
Nem csak a tankönyv szövegét, hanem az ábrákat, képeket, táblázatokat is tanulmányozom, válaszolok a kérdésekre.	7	1,43	6	1,22
Egyéb.	6	1,22	5	1,02

3. táblázat. Különböző felkészülési módok gyakorisága általában a tanítási órákra és a földrajzórákra (szerk. Gerlang V.)

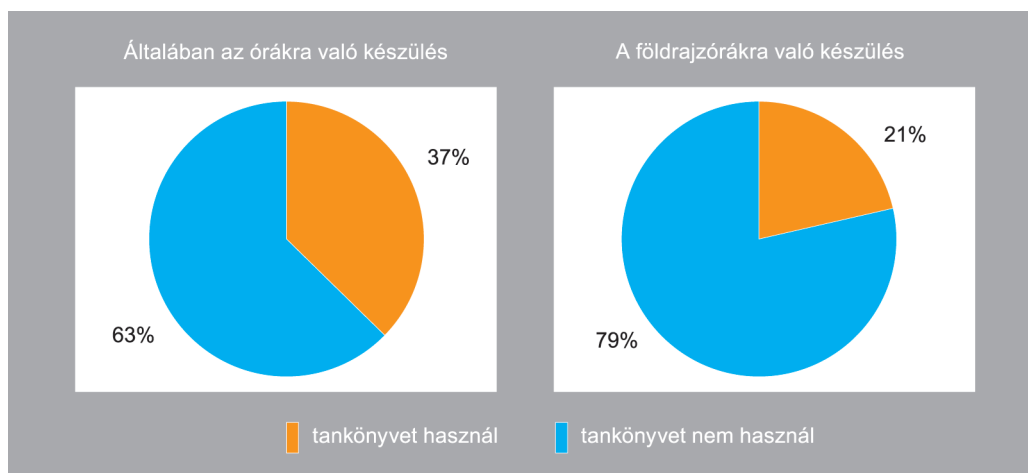


5. ábra. A tanulók tanórákra és kifejezetten a földrajzórákra való készülésének módjai (szerk. Gerlang V.)

Ha az egyes válaszlehetőségeket csoportosítjuk, és aszerint vizsgáljuk, hogy a tanulók a felkészülés során igénybe veszik-e a tankönyvet bármilyen módon, akkor azt látjuk, hogy a tanulók 63%-a nem vonja be a tanulási folyamatba a tankönyvet, a földrajzóra való rendszeres készülés során pedig még kevésbé számottevő ez az eszköz, mindösszesen a megkérdezettek 21%-a részesíti előnyben (6. ábra).

A kérdőív egy nyílt végű kérdéssel zárult, amiben arra kerestem a választ, hogy a tanulók milyen tankönyvből tanulnának szívesen, azok mely jellemzői teszik számukra érdekessé, használhatóvá. A tanulói vélemények szerint a jó tankönyvben sok az ábra és a kép, lényegre törő, érthetően megfogalmazott, nincs benne túl sok szakkifejezés, egyszerű a szövegezése, könnyen értelmezhető, nincs benne hosszú egybefüggő szöveg, aktuális (a közelmúlt eseményeiről is ír), vázlatos, tartalmaz érdekességeket is a törzsanyagon túl, jól elkülönülnek benne a fontos és a kiegészítő információk, felépítése logikus, tartalmaz fogalomtárat, vannak benne érdekes feladatok, színes, könnyű, lehetőleg elektronikusan is hozzáférhető.

Összességében az a kutatás tapasztalata, hogy a tankönyv sem a földrajzóra tanítás-tanulás folyamatában, sem az otthoni felkészülés során nem tölt be vezető szerepet. A tanulói válaszok arra engednek következtetni, hogy leginkább a tanítási órán készített jegyzetből történik az ismeretek otthoni elsajátítása, a tankönyv szerepe ebben igen csekély, legyen szó a tantárgyak összességéről vagy csak a földrajzról. A tankönyvi szöveg olvasása, értelmezése különösen ritka tanórai és otthoni elfoglaltság. A nem szöveges



6. ábra. Tanórára való felkészüléshez tankönyvet használók és nem használók aránya (szerk. Gerlang V.)
Tankönyvet használók: órai jegyzet és tankönyv, csak tankönyvi szöveg, tankönyvi szöveg, képek és ábrák, tankönyv jegyzetelése, egyéb. Tankönyvet nem használók: nincs otthoni készülés, csak órai jegyzet, órai jegyzet és internet.

tankönyvi információhordozók az órákon fontosabb szerepet töltenek be, viszont az otthoni egyéni felkészülés során ez nem mondható el. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok leginkább a házi feladatok forrásaként tekintenek a tankönyvekre, földrajzból viszont ennél fontosabbnak találják az ábrák közös tanórai elemzését. A tankönyvi feladatok órai megoldása általában igen népszerű, ellenben a földrajzórakkal, ahol nem kifejezetten gyakori.

ÖSSZEGZÉS

A kérdőívekre adott válaszok alapján elmondható, hogy **a tanulók nem szívesen használják a tankönyveiket**, a földrajzkönyvüket pedig még kevésbé vonják be a tanulási folyamatba. A tanórákon nem általános az, hogy ne legyen tankönyvhasználat valamilyen formában, viszont a földrajzórakon sokkal kisebb a tankönyvhasználati hajlandóság. Ebből arra is következtethetünk, hogy a pedagógusok sem szívesen alkalmazzák a földrajzkönyveket. Ugyan a mai földrajzkönyvek egyre inkább az aktív tanulói tevékenységre építenek, változatos feladatokat kínálnak, ezek használata mégsem képezi a tanítási órák szerves részét. A tanulók olyan könyvből tanulnának szívesen, aminek a szövege nagyon egyszerű, logikus, áttekinthető. Ez a kíváncsiság összefüggésben lehet a tanulók szövegértésével is, aminek szintje a nemzetközi mérések alapján hosszú évek óta OECD-átlag alatt van. Elképzelhető, hogy a mai felgyorsult világban kialakult gyakorlat is erősíti ezt, miszerint a tanulók erősen szelektálva csak azzal foglalkoznak, ami érdekli őket és ami kevés idő- és energiabefektetéssel hoz eredményt. Az mindenesetre pozitív, hogy lényegesnek tartják az informatív ábrákat a tankönyvekben, hiszen a mindennapi életük során is gyakran látnak táblázatokat, diagramokat, így ezek értelmezésére fel kell készülni az iskolában.

Tanulni sokféle forrásból lehet, a fontos az, hogy megtaláljuk azokat, amelyek hiteles információkkal szolgálnak. A tankönyvek egyik fő funkciója a megfelelő minőségű és mélységű tényanyag biztosítása a tanulók számára, ám a kutatás alátámasztja a kezdőhipotézist, miszerint használata a földrajz tanítása és tanulása során nem elsődleges, a tanulók szívesebben készülnek az órai jegyzetekből és az internet segítségével. Az eredményekből az is kitűnik, hogy a földrajzkönyvek használati gyakorisága elmarad a tantárgyak összességére vonatkozótól. Ennek oka igen összetett, erre irányuló kutatás nélkül felelőtlenség lenne bármit is állítani, azonban feltételezhetően összefüggésben van a földrajz tantárgy presztízsével és a tanulók motivációjával. Felmerülhet a kérdés, hogy ha a tanulók úgysem használják, szükség van-e egyáltalán földrajzkönyvre? Nehéz egyértelmű választ adni. Az oktatás akkor lesz sikeres, ha a szakmai szempontokat figyelembe véve (szaktárgyi sajátosságok, szak módszertani és pedagógiai elvek), de a tanulók

igényeit is szem előtt tartva készülnek a taneszközök, megnyerve ezzel a pedagógusokat és a tanulókat egyaránt. Alternatívát jelenthet egy olyan digitális oktatási segédanyag, ami nem elsősorban tananyagfókuszú, hanem a kompetenciafejlesztést – beleértve a szövegértési készség fejlesztését is – és a komplex szemléletmód kialakítását célozza az aktív tanulói tevékenységeken keresztül.

A felhasználók számára legmegfelelőbb segédanyag kialakításához természetesen nemcsak a tanulók megkérdezése, hanem a pedagógusok igényeinek felmérése is szükséges. Ennek következtében további célom egy földrajztanárok körében végzett kutatás, ami az ő szemszögükből járja körül a problémát. Ennek segítségével kívánom felmérni, hogy jelenleg milyen gyakran és milyen tevékenységekkel kapcsolatban kerül elő a tankönyv a tanítási órákon, mit gondolnak, mely funkciókat képes a leginkább ellátni, milyen egyéb anyagokat használnak a tanítás során.

IRODALOM

- ARDAY I. – BURÁNSZKINÉ SALLAI M. – MAKÁDI M. – NAGY B. – SÁRINÉ GÁL E. (2018a): Földrajz 9. újjenerációs tankönyv. – EKE OFI, Budapest. 232 p. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-506010901_1__teljes.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 10.)
- ARDAY I. – KÖSZEGI M. – MAKÁDI M. – SÁRINÉ GÁL E. – ÜTÖNÉ VISI J. (2018b): Földrajz 10. újjenerációs tankönyv. – EKE OFI, Budapest. 257 p. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/FI-506011001_1__teljes.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 10.)
- ÁBRAHÁM I. (1993): A tankönyv funkciói, szerkezeti elemei. Tankönyvműfajok. – Kiadói ismeretek. Útmutató tankönyvszerzők és szerkesztők számára. – Korona Kiadó, Budapest. pp. 3–10.
- BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk. 1997): Pedagógiai lexikon III. – Keraban Kiadó, Budapest. 694 p.
- BERNEK Á. (2016): Az ember és a Föld. Földrajz a középiskolák 10. osztálya számára. – EKE OFI, Budapest. 208 p.
- CSAPÓ B. (2008): A taneszköz fejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. – In: SIMON M. (szerk.): Tankönyvdialógusok. OFI, Budapest. pp. 11–21.
- DRINGÓ-HORVÁTH I. – MENYHEI Zs. (2020): A nyelvkönyvpiac változásai – Nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata. – Új Pedagógiai Szemle 70. 1–2. pp. 51–82. [http://upszon-line.hu/resources/volumes/70/issues/01-02/upsz_70\(01-02\)_2020.pdf](http://upszon-line.hu/resources/volumes/70/issues/01-02/upsz_70(01-02)_2020.pdf) (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- GÉCZINÉ LASKAI J. (2010): A tankönyv lehetséges funkciói a gyakorlathangsúlyos tantárgyakban és a tanulási folyamatban. – Training and practice 8. 3–4. pp. 97–109. http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/tanulmanyok/07-Geczine-tanulmany.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- KAPOSI J. (2012): A tankönyv szerepének változásai. – Iskolakultúra 22. 12. pp. 56–70. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00171/pdf/EPA00011_iskolakultura_2012_12_056-070.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- KARLOVITZ J. (2000): A tankönyv funkciói. <http://taneszkozfigyelo.fw.hu/tanfigy5/tkfunkcioi.html> (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)

- KARLOVITZ J. T. (2000): Tankönyvi, tankönyvelméleti alapfogalmak. – Könyv és Nevelés 2. 2. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00006/cikk7.html#sdfootnote1anc> (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- KERESZTY P. – NAGY B. – NEMERKÉNYI A. – NEUMANN V. – SÁRFALVI B. (2014): Lakóhelyünk a Föld. Földrajz a középiskolák 9. osztálya számára. – EKE OFI, Budapest. 156 p.
- KOJANITZ L. (2004): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. – Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. 49 p. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatas.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- KOJANITZ L. (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. – Iskolakultúra 17. 6–7. pp. 114–126. http://real.mtak.hu/56985/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_114-126.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- MAKÁDI M. (2019): Kell-e tankönyv a földrajztanuláshoz? Az újgenerációs földrajztankönyvek koncepciója. – GeoMetodika. 3. 1. pp. 79–88. <http://foldrajztanitas.elte.hu/index.php/2019/01/21/kell-e-tankonyv-a-foldrajztanulashoz-az-ujgeneracios-foldrajztankonyvek-koncepcioja/> (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- NAGY B. – NEMERKÉNYI A. – SÁRFALVI B. – ÜTŐNÉ VISI J. (2018): Földrajz 9. – EKE OFI, Budapest. 216 p.
- NÁDASI A. (2014): Az oktatástervezés és -technológia aktuális kérdései és trendjei. Elektronikus könyv, – EszterházyKárolyFőiskola, Eger. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_24_az_oktatastervezes_es_technologia_aktualis_kerdesei_es_trendjei/index.html (utolsó megtekintés: 2020. 06. 09.)
- PAIVIO, A. (2007): Mind and its evolution. A dual coding theoretical approach. – Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 507 p. <https://core.ac.uk/download/pdf/60529881.pdf> (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)
- PROBÁLD F. – ÜTŐNÉ VISI J. (2014): Földrajz 10. – EKE OFI, Budapest. 240 p.
- PISA 2018. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest. 99 p. https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf (utolsó letöltés: 2020. 06. 07.)

EGY TANULÓKÖZPONTÚ MÓDSZERTANI ESZKÖZTÁR FEJLESZTÉSE MAGYARORSZÁG FÖLDRAJZÁNAK TANÍTÁSÁHOZ

Developing a student-centred methodological toolkit for teaching the geography of Hungary

**FARSANG ANDREA^{a,h} – SZILASSI PÉTER^{a,i} – CSÍKOS CSABA^{b,j} –
SZŐLLŐSY LÁSZLÓ^{c,k} – KÁDÁR ANETT^{d,l} – PIRKHOFFER ERVIN^{e,m} – PÁL VIKTOR^{f,n} –
M. CSÁSZÁR ZSUZSANNA^{e,o} – TEPERICS KÁROLY^{g,p}**

^aSZTE TTK Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék, ^bELTE Tanító- és Óvóképző Kar, ^cSzegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium, ^dMTA–SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport, ^ePTE TTK Földrajzi Intézet, ^fSZTE TTK Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék, ^gDE TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék

^hfarsang@geo.u-szeged.hu, ⁱtoto@geo.u-szeged.hu, ^jcsikos.csaba@tok.elte.hu, ^kszollosyl@gmail.com, ^lkdr.anett@gmail.com, ^mpirkhoff@gamma.ttk.te.hu, ⁿpal.viktor@geo.u-szeged.hu, ^ocszsuzsa@gamma.ttk.pte.hu, ^pteperics.karoly@science.unideb.hu

ABSTRACT

The geographical education in Hungary has to face a lot of problems: students' diminishing interest, lack of creative and engaging textbooks as well as educational materials that foster multisensory learning and the everyday applicability of the geographical information, decreasing number of lessons, and old-fashioned teaching practices. The MTA–SZTE Research Group on Geography Teaching and Learning aims at developing a student-centred, activity-based and problem-oriented toolkit to facilitate the methodological renewal of Geography education in Hungary. Our central goal is to develop and prepare worksheets for students which concentrate on the geographical characteristics, processes, and problems of some typical Hungarian regions and settlements. The worksheets were tested in the primary schools that are affiliated with the research group. Preliminary results show that the tasks help to facilitate meaningful learning and knowledge transfer.

Keywords: student-centred methods, activity based teaching, problem-based education

BEVEZETÉS

A földrajzoktatás helyzete a mai Magyarországon

Mind a már több éve vagy évtizede tanító, mind a friss diplomával rendelkező, a köznevelésben dolgozó földrajz szakos kollégákra, valamint akár ránk, a szerzőkre nézve

is igaz lehet, hogy tanítási gyakorlatunk gyakran a megszokott tartalmi, módszertani sémákon alapul. Ugyanakkor az utóbbi évek történései mindannyiunkat új kihívások elé állítanak, elég csak a tantervi módosulásokra, a digitális eszközök térhódítására, a tudással kapcsolatos társadalmi igények változására vagy magukra a tanulókra gondolnunk (hogy csak néhányat említsünk a külső kényszerítő körülmények közül). Napjainkban a lexikális ismeretek túlsúlya helyett a gyakorlati életben is alkalmazható földrajzi ismeretek készségszintű elsajátítása vált hangsúlyossá, és ezzel párhuzamosan egyre erőteljesebb az igény a már tanító és a leendő földrajztanárok módszertani kultúrájának megújulására is (<http://foldrajzmodszertan.hu>).

Az 1990-es évek óta – Európa számos országához hasonlóan – **köznevelésünk jelentős változásokon ment keresztül**. Ezen belül a hazai földrajzoktatásban eddig lezajlott tartalmi és módszertani változások azonban még messze nem bizonyultak elégségesnek. Az egykori Nyugat-Németországban például már az 1970-es években végbement a földrajzoktatás mélyreható átalakítása, mely hazánkban mind a mai napig várat magára (SCHMIDT-WULFEN, W. D. 1999). A nyugat-európai országok földrajzoktatásában történt változások nem álltak meg a tantervi reformok szintjén, hanem felismerve a társadalmi igények keltette szükségyszerűséget, a tanítási módszerekben bekövetkező váltást is célul tűzték ki, aminek megvalósulásához a tanártovábbképzési programok és oktatási segédanyagok sokaságát kínálták és kínálják a megújulásra nyitott pedagógusoknak. Ennek eredményeként az ún. „cselekvésorientált földrajzoktatás” („Handlungsorientiert Geographieunterricht”) módszerét vezették be Nyugat-Németországban és ezzel közel egyidőben Svájcban, valamint az Egyesült Királyságban is. Egyre nagyobb hangsúlyt kapott a képesség- és készségfejlesztés, valamint a **gondolkodtató módszerek** földrajzórai alkalmazása (NIEMZ, G. 1989).

Napjainkban egyre fokozódó elvárás, hogy a földrajztanárok aktívan fejlesszék a tanulók kommunikációs és információszerzési készségeit a tanórak keretei között. A diákokat fel kell készíteni a **hagyományos és digitális tömegkommunikációs eszközökből származó, egyre szaporodó információ** felelősségteljes „fogyasztására”, azok befogadására, szelektálására és rendszerezésére, a világban végbemenő változások nyomon követésére. A napi életünk részévé vált „információs zuhatagban” a sok hír, adat és információ rendezése, rendszerezése a megfelelő és akár napi szinten aktualizált földrajzi ismeretek nélkül nehezen helyezhető megfelelő kontextusba. Épp ezért a földrajz tantárgy egyik legfontosabb kihívása, egyben tantárgyspecifikus ismérve ma az állandó változás, valamint a változtatás igénye. Amellett, hogy magának a tantárgynak (illetve tankönyveinek és a földrajztanároknak) naprakésznek kell lennie, a tanulóknak készségszinten el kell sajátítaniuk a média használatát, a médiából származó információk társadalmi, gazdasági és környezetvédelmi súlyának, jelentőségének értékelését,

és el kell helyezniük ezeket a földrajzi térben. A földrajzi ismeretek bővítésének képességét a tanulóknak úgy kell elsajátítaniuk, hogy az iskola befejezése után önállóan is képesek legyenek a lényeges és kevésbé lényeges információk elkülönítésére. Ezért az információszerzés és -feldolgozás képessége egyben az élethosszig tartó tanulás egyik fontos eleme is. A hírekben szereplő napi aktualitások elemzése jó alkalmat ad a földrajzoktatás problémaközpontú, gyakorlatorientált jellegének fejlesztésére, továbbá az úgynevezett tevékenykedtető módszerek alkalmazására is (MAKÁDI M. et al. 2013, MAKÁDI M. 2015).

A modern szemléletű oktatásban – így a földrajzoktatásban is – el kell fogadnunk és fogadtatnunk a tanulókkal és saját magunkkal is, hogy az iskolai tanítási anyag manapság már nem biztosítja azt a tudásmennyiséget, amellyel pályafutásuk végéig boldogulni tudnak. Meg kell tehát tanítani diákjainkat az eredményes, **egész életen át tartó tanulás módszereire**, tudatosítani kell bennük, hogy napjainkban az egyre fejlődő tudomány és technika, valamint a változó társadalmi, gazdasági, kulturális környezet az ismeretek folyamatos gyarapítására, tanulásra készítet (KORMÁNY GY. 2003).

Az általános és középiskolában földrajzot tanító kollégáknak egyre inkább figyelemmel kell lenniük arra, hogy tanulóik egyre bővülő hányada a digitális média és az internet által közölt információkat felhasználói szinten használja. Feladatunk tehát az információkommunikációs eszközök tanórai bevonásához kapcsolódóan a digitális kompetencia fejlesztése a földrajzi problémák tanulói feldolgozásán és az ehhez segítségül hívott módszereken és feladatokon keresztül. A média (különösen az internetes média) helyes felhasználása ezáltal akár komoly szerepet is kaphat nemcsak a tantárgyi motivációban, hanem a földrajzi folyamatok szemléltetésében, a földrajzi vonatkozású problémákról való felelősségteljes információgyűjtésben és a feladatok megoldásában.

A földrajzórán az internet, illetve az internetről letölthető szabad felhasználású szoftverek számos további lehetőséget kínálnak a földrajztanárok számára, amit érdemes kihasználniuk. A média és az IKT-eszközök révén virtuálisan olyan feladatokat és „kísérleteket” is elvégezhetnek a tanulók, amelyekre a valóságban nincs módjuk (SZILASSI P. 2010). A földrajzórán is könnyen használható, modern geoinformatikai eszközök, mint például GPS, Google Earth stb. (amelyek okostelefonnal könnyen elérhetővé válnak a feladatlapokon megjelenített QR-kódok segítségével) alkalmazása új módszertani lehetőségeket kínálnak nemcsak a térképolvasási, hanem – többek között – az információgyűjtési és -feldolgozási, valamint problémamegoldási készségeik fejlesztéséhez a tanulók aktív munkáltatása révén. Ezek és más speciálisan földrajzi IKT-eszközök (digitális térképek, terepmodellek, szoftverek stb.) felhasználásával készült gyakorlati feladatok segíthetik a tanulók térbeli tájékozódási és térbeli gondolkodási készségének fejlesztését is (FARSANG A. 2011).

A magyar természettudományos oktatás – így a földrajztanítás – egyik legnagyobb problémája a **tanulók kiemelkedő elméleti tudása és annak gyakorlati alkalmazhatósága közötti szakadék**. Számos esetben elsikkad a tanórákon megszerzett ismeretek köznapi helyzetekben való felhasználhatósága (CSAPÓ B. 1998). Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nemzetközi felméréseinek eredményei (BÁTHORY Z. 1992) alapján elmondhatjuk, hogy míg korábban diákjaink az élmezőnyben végeztek a természettudományok terén, addig az utolsó felmérések (PISA 2015, 2018) szerint már hátrébb csúsztak a rangsorban. Az utóbbi harminc évben jelentősen megváltozott az értékes tudás fogalma, a szakmai ismeretekben való jártasság mellett megjelent a tudás többi összetevője is. A **minőségi, alkalmazható tudás** az alkalmazásra képtelen, passzív ismereteket tartalmazó ismeretekkel szemben **gazdasági érték**ké vált. Ez a tendencia tükröződik a nemzetközi felmérések megváltozott tematikájában is. Ezt az irányt azonban a magyar iskolarendszer, s ezen belül a földrajzoktatás nem követte, aminek következtében diákjaink a középmezőnyben, illetve az alatt teljesítettek a harminc évvel ezelőtti élvonalbeli eredmények helyett. A nemzetközi gyakorlatban egyre inkább az alkalmazott ismeretek oktatását, s így azok felmérését helyezik előtérbe. Így például a nemzetközi érettségi földrajzból, illetve a Nemzetközi Unió által szervezett Nemzetközi Földrajzi Olimpia feladatai (is) a kritikus gondolkodást, a kreativitást, a gyakorlati hasznosíthatóságot helyezik előtérbe.

Egyes felmérések szerint mai földrajzoktatásunkat **módszertani egyhangúság** jellemzi (ÜTÖNÉ VISI J. 2011). Földrajzóráinkon a frontális osztálymunka keretei között zajló szóbeli közlés és a tanulók részéről a passzív befogadás meghatározó, a közvetlen tapasztalat (kísérletezés), a látás (vizualizáció), hallás és a tapintás, azaz a multiszenzoros tanítási és tanulási módszerek csak kis szerepet játszanak az iskolai tudás elsajátításában (TALJAARD, J. 2016, ÜTÖNÉ VISI J. 2011). A heurisztikus, kísérletekre építő földrajzoktatás még nyomokban sem lelhető fel. A korábbi frontális oktatás gyakorlatának háttérbe szorítása nélkül nem tud megújulni a magyar földrajzoktatás, és ebben a módszertani újítások adhatják meg a változás alapjait. Bár kialakulóban van egy újfajta oktatási modell, amelyben az ismeretátadás helyett a tanulók önálló ismeretszerzése és -feldolgozása kerülnek a középpontba, a fellelhető magyar nyelvű segédanyagok száma még meglehetősen korlátozott.

A gyakorló földrajztanárok számára régóta probléma a **tananyag bősége és a szűk időkeretek** által okozott feszültség. Ennek következtében a különböző oktatási módszerek alkalmazása tekintetében jellemző, hogy az **alacsony motivációs szintű**, de ugyanakkor kisebb időigényű, ún. frontális módszerek a leginkább alkalmazottak. A nagy motivációs szintű, időigényes, de ugyanakkor hatékonyabb, az ismeretsajátításon túl **képesség- és készségfejlesztésre** is alkalmas módszerek használata csekély (ÜTÖNÉ VISI J. 2011).

Miért jött létre MTA–SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport?

A földrajzoktatásunkban tehát alapvető módszertani megújulásra, **szemléletváltásra** van szükség. Meggyőződésünk, hogy a földrajz tantárgy megítélését, a földrajzról való közgondolkodást jelentősen befolyásolja, hogy tantárgyunk mennyire képes a gyakorlatias, a valódi élethelyzetekben felmerülő földrajzi problémák megoldására alkalmas ismeretek átadására. Ahhoz, hogy naprakész és a mindennapi életben is használható földrajzi ismereteket közvetítsen a földrajz tantárgy, szakítanunk kell az utóbbi évtizedek leíró jellegű topográfiai alapú ország ismertetéseivel, hisz manapság már a Wikipédián vagy a Google felületén bárki tájékozódhat minderről. Olyan földrajzi ismeretek és gondolkodásmód átadására van szükség, amelyet később az ingatlan-értékbecslőtől kezdve a mezőgazdaságban dolgozó szakembereken át a vízépítő mérnökhöz számos szakma képviselői használni tudnak.

Mindezen tudáselemek kialakítására nagyon jó lehetőség a problémaalapú tanítás, tanulás (Problem Based Learning – PBL), aminek fő sajátossága egy olyan tanulási környezet, amelyben a tanulás hajtóerejét maga a probléma testesíti meg (ALLEN et al. 1996, M. CsÁSZÁR et al. 2018). A tanulók még a megoldásához szükséges információk megtanulása előtt ismerkednek meg a problémával, s nem az elsajátított tudás gyakorlása céljából kell különböző életszerű helyzeteket megoldaniuk. A problémaközpontú tanulás fontos hozadéka, hogy hatására a tanulók kritikai, analitikus és kreatív gondolkodása is fejlődik. Egy-egy felvetett kérdés megoldásán a diákok dolgozhatnak csoportokban, de egyéni kutatási feladatok formájában is (ARTS et al. 2002), vagyis a PBL során összekapcsolható a kooperatív tanulás, a projektmunka, az IKT (Információs Kommunikációs Technológia) és a kutatásalapú tanulás is.

2016-ban több, a köznevelésben és a felsőoktatásban dolgozó tanárral és oktatóval közösen megalakítottuk az MTA–SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoportot (<http://foldrajzmodszertan.hu>). Fő célkitűzésünk egy olyan tanulói és tanári eszköztár létrehozása, amely problémaorientált oktatási lehetőségeket és digitális technológiai újításokat kínál, és amellyel elősegíthetjük a földrajzoktatás módszertani megújítását. Tanulók számára készült feladatlapjaink a 7–13. évfolyamok számára alkalmazható, szabadon variálható feladatokat tartalmaznak, amelyek Magyarország egyes kis- és középtájainak, városainak földrajzát dolgozza fel. Ezzel segíteni kívánjuk Magyarország egyes területeinek a korábbi leíró jellegű tanítástól eltérő, problémaközpontú feldolgozását, és mintául szolgálhatnak más tananyagrészek hasonló módszertani megközelítésére.

Az általunk létrehozott feladatlapokon is vannak informatív, leíró jellegű tankönyvi szövegek, amelyek egy adott tájat vagy települést mutatnak be röviden, de nincs központi szerepük. A feladatok egy-egy aktuális természeti vagy társadalmi problémát vázolnak fel,

és hozzájuk tanulói tevékenykedtetésre épülő feladatok kapcsolódnak. A változatos, akár multiszenzoros tanulói feldolgozást elősegítik az adatsorok, forrásszövegek, grafikonok, térképvázlatok, képek, valamint a QR-kódokkal kiegészített linkek, amelyek segítségével online feladatok, cikkek, rövid videók érhetők el könnyen. Általuk a tanulók önállóan ismerik fel az adott tájra, településre jellemző földrajzi jelenségeket (pl. talajerózió, aszály, árvízveszély, karsztok formakincse, szennyeződés érzékenysége stb.) a mögöttes természeti folyamatokkal és azok társadalmi-gazdasági következményeivel együtt. Így valósulhat meg az a **komplex földrajzi szemlélet**, amely nem egymástól elkülönített természet- és társadalomföldrajzi leckékben gondolkodik, hanem összekapcsolja e területeket és a folyamatokat a közöttük fennálló földrajzi ok-okozati összefüggések révén (PÁL V. et al. 2018).

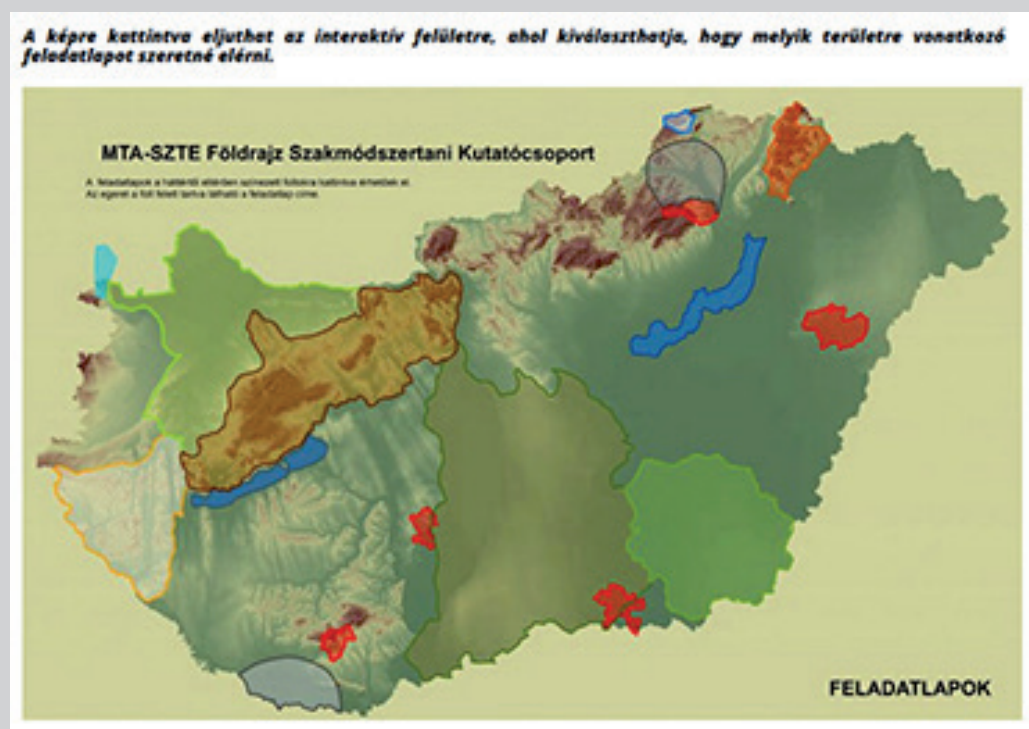
Jelen tanulmány fő célja, hogy egy rövid betekintést adjunk a kutatócsoportunk által létrehozott feladatokba, hogy azokat minél több gyakorló kolléga megismerhesse.

ÉLMÉNYGAZDAG ÉS TEVÉKENYSÉGKÖZPONTÚ FÖLDRAJZTANÍTÁS

Honlapunkon jelenleg 19 táj vagy település feldolgozása látható és próbálható ki (1. ábra, <http://foldrajzmodszertan.hu>). Reményeink szerint a tanulók a munkalapok segítségével nagyobb önállósággal, élményszerűen tudnak ismereteket szerezni és összefüggéseket megérteni.

A feladatlapok általános jellemzői:

- a feladatok olyan kerettörténetbe illeszkednek, amelyek a mindennapi élethez kapcsolódnak;
- számos adatot, forrásszöveget, fényképet, rövid videót, tanulói kísérletet tartalmaznak, amelyeket a tanulók önálló, páros vagy csoportos munka során feldolgozhatnak vagy QR-kód segítségével megtekinthetnek, megoldhatnak, és új produktumot hozhatnak létre;
- mindegyik feladatlap tartalmaz térképek elemzésével kapcsolatos (hagyományos vagy online) feladatot;
- többféle tanulói munka (poszter, prezentáció, infografika, vita, fotómontázs, szerepjáték, videókészítés, SWOT-analízis stb.) elkészítésére adnak lehetőséget, ezáltal a tanulók több területen is fejleszthetik készségeiket;
- tudatosan fejlesztik a tanulók földrajzi szövegértését és a multiszenzoros tanulást;
- a feladatok egy része tudatosan épít más tantárgyakban szerezhető, alapvető ismeretekre és azok alkalmazására, így erősítik a tudástranszfert;
- a feladatok alkalmasak a tanórai differenciálásra, nem szükséges minden egyes feladatot megoldatni, tetszés szerint válogathatók a tanóra céljának, témájának, a tanulócsoporthoz tartozó életkorának, érdeklődésének és képességeinek megfelelően.



1. ábra. Az elkészült munkáltató feladatlapok jelenleg elérhető felülete a honlapunkon

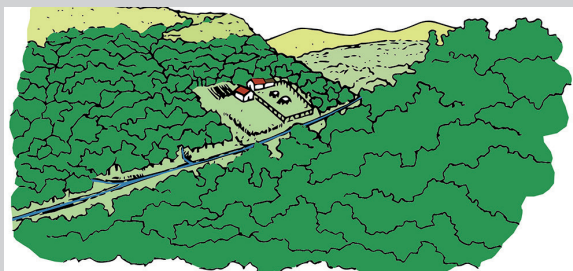
Magyarország másképpen: néhány példa

A hegyvidéki táj változása (Aggtelek lap)

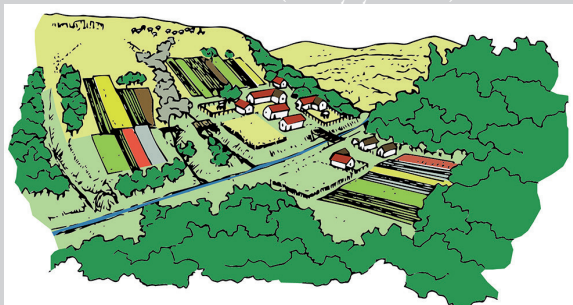
A feladat céljai: a tájváltozás elemzésén keresztül a felszínborítás változása, a talajerózió és a lefolyásvizonyok (árvízveszély) közötti ok-okozati kapcsolatok felismertetése a tanulókkal.

A 2. ábrához tartozó tanulói feladatok

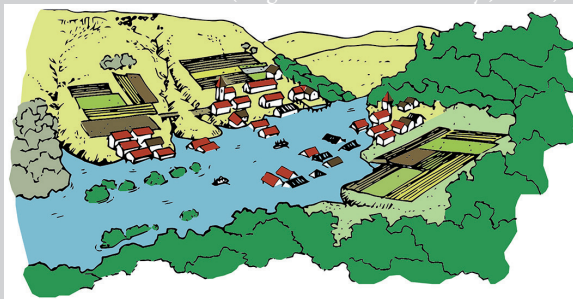
1. Milyen területhasználat jellemezte azokat a területeket, ahol a XIII. századtól kezdődően fokozódott a talajerózió?
2. Mikor alakultak ki az első állandóan lakott települések az erdő irtásával a patakok mentén?



a. X–XI. század (Dornyay B. 1948)



b. VIII. század 2. fele (Salgó 97. OL. In: Belitzky J. 1972)



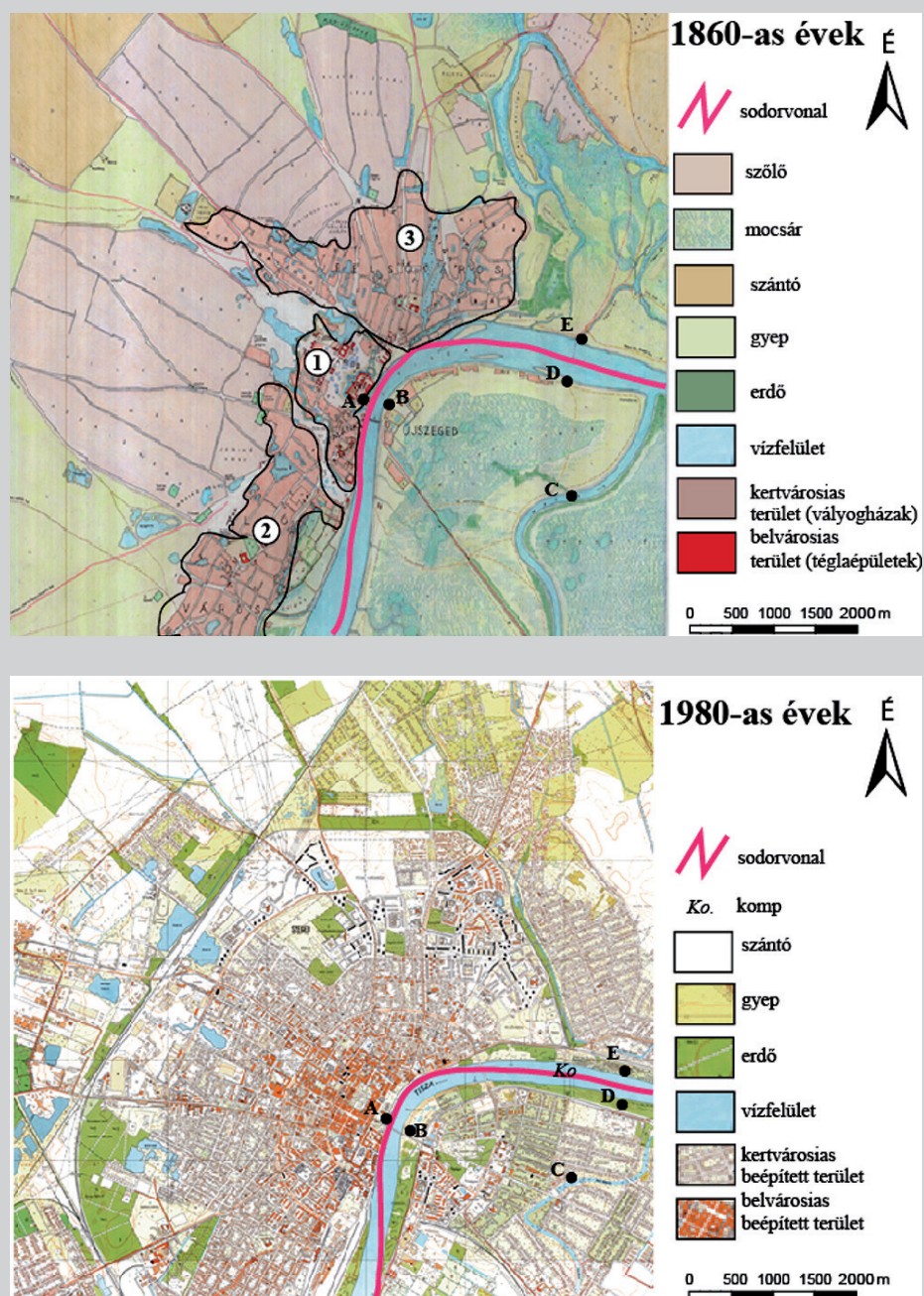
c. XIX. század (Szabó B. 1972)

3. Az emberi tevékenységek közül az erdőgazdálkodás (fakitermelés) mellett mikortól jelenik meg egy új gazdasági tevékenység?
4. Mért növekedett az árvíz veszélye a XIII. századot követően?
5. Mely folyamat erősödött fel a szántóföldi művelés térhódítása miatt?
6. A lejtő irányához képest milyen irányú parcellák fokozzák a talajeróziót?
7. Mely időszakok között nőtt a beépített területek aránya?
8. Hogyan védekeztek a talajerózió ellen a XIX. századtól kezdődően a földművesek?

2. ábra. Mintafeladat az aggteleki lapból

A folyók és a települések lakosainak kapcsolata (Szeged lap)

A feladat céljai: a két térkép és a kapcsolódó feladatok felhasználásával a tanulók térképolvasási készségeinek fejlesztése, a természet és társadalom egymásra ható folyamatainak értékelése, azok beépítése az aktív tudásukba, az érvelő, analizáló és szintetizáló készségek bővítése, a településszerkezet jellegzetességeinek és változásának tudatosításával a deduktív logika erősítése, Google Maps tudatos, földrajzóra használata, nemzeti és nemzetközi értékek felismertetése.



3. ábra. Mintafeladat a szegedi lapból

A 3. ábrához tartozó tanulói feladatok

Vesd össze egymással az árvíz előtti és az árvíz utáni Szeged térképét, majd válaszolj az alábbi kérdésekre!

1. Hogyan változott a beépített terület kiterjedése az 1860-as és 1980-as évek között?
2. Hogyan változott meg az utcahálózat?
3. Hogyan változott a vízzel borított területek nagysága?
4. Hogyan változott az erdőterületek nagysága?
5. Miért fontos az erdőterületek nagysága a levegő minősége szempontjából?
6. Hogyan, hányféleképpen lehetett átkelni a Tiszán az 1879-es árvíz előtt és az 1980-as években?
7. Véleményed szerint sikerült-e megvalósítani az újjáépítéskor megfogalmazott a tervezési célokat?
8. Sorolj fel három olyan európai fővárost a Google Maps segítségével, amelyeknek Szegedhez hasonló városszerkezete van!
9. Nézz utána, hogy Szeged körútjait miért nevezték el európai fővárosokról!

Időutazás térképpel

Nézzük meg történeti térképek segítségével, hogyan változott a táj a Duna–Tisza közén az utóbbi 200 évben!

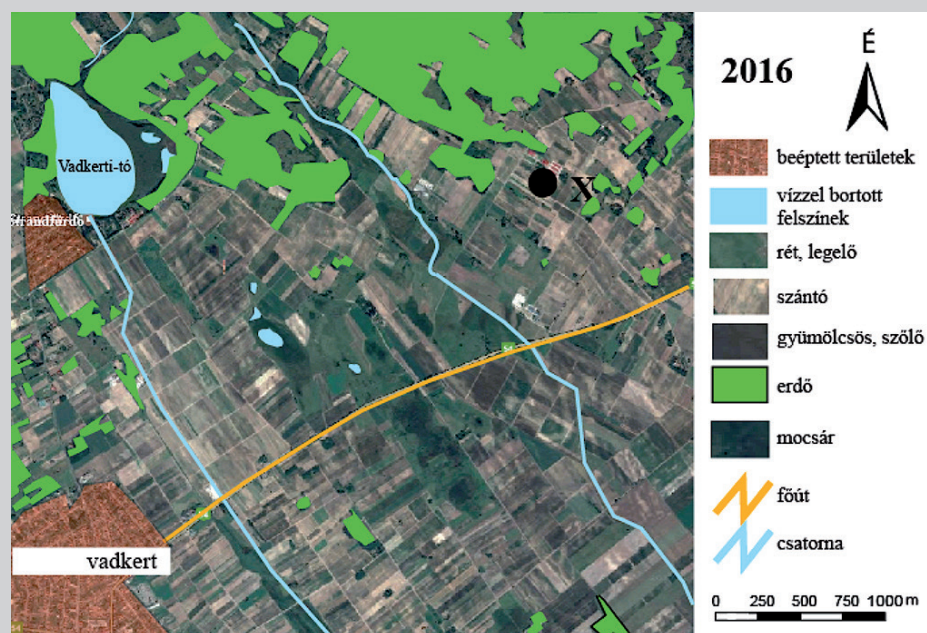
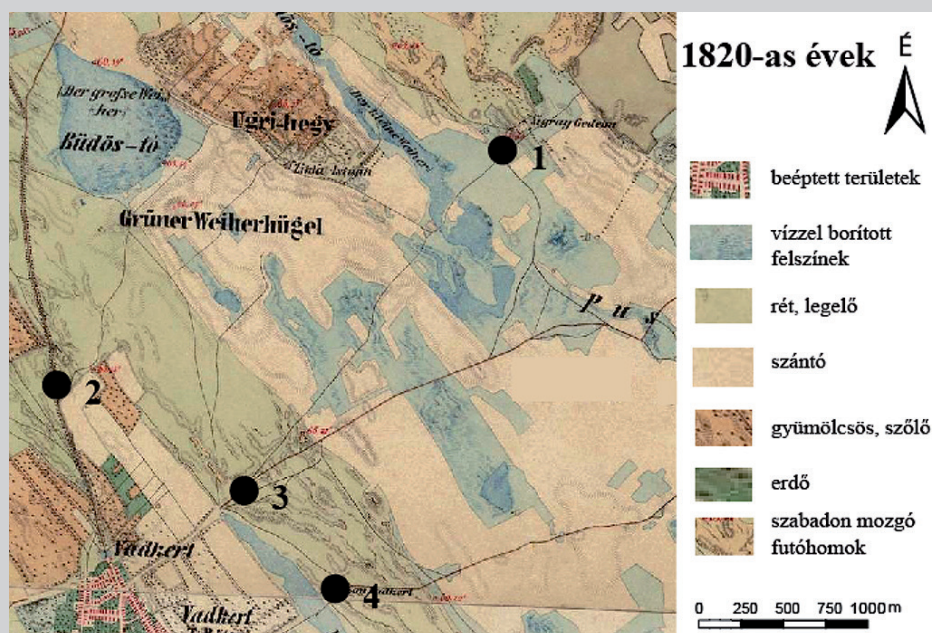
A feladat céljai: a földrajzi szövegértés és szövegalkotás fejlesztése, a térképolvasás és a térlátás fejlesztése, analízis és szintetizáló gondolkodás fejlesztése.

Képzeld el, hogy egy utazó 1820-ban útinaplójában így örökítette meg a látottakat: „Alig egy fertályóra, hogy kelet felé haladván elhagytuk a falu utolsó házait. A szántóföldek között döcögő hatökrös szekerek a mező szélére ért. Megpihentünk, hiszen hosszú még az út Zikla István tanyájáig. Észak felé tekintvén hatalmas marhacsordák legelésztek a rónán. Tőlünk délkeletre ide fehérlettek Vadkert utolsó házai. Délnyugat felé a szántóföldeken épp kaszával aratták a búzát a szorgos vadkertiek. Dél–délkelet felé sekély semlyékek vize csillogott, partjain gémek, kócsagok sétálgattak peckesen”.

Tanulmányozd alaposan az 1820-as térképet, majd oldd meg a feladatokat!

A 4. ábrához tartozó tanulói feladatok egy része

1. Hasonlítsd össze alaposan az útinapló részletét és az 1820-as térképet! A térképen számokkal jelölt helyszínek közül melyikre illik ez a leírás? Vajon most is láthatunk-e itt gémekeket, kócsagokat? Miként változhatott a területen élő vízi madarak száma?



4. ábra. Mintafeladat a Duna-Tisza köze lapból

2. A 2016-os térképen X-el jelölt helyszínen állsz. Tiszta az idő, 1 km-re ellátni. Gondolatban nézz körbe, és az előző útinaplóhoz hasonlóan írd le röviden, hogy milyen a táj képe észak, délnyugat és délkelet irányába tekintve 2016-ban!
3. Mutasd be saját szavaiddal, hogy hogyan változott a táj az X pont 1 km-es körzetében az utóbbi két évszázadban! (Az 1820-as térképen ugyanezt a pontot az 1-es szám jelöli.)

A bemutatott három példán kívül természetesen számos egyéb feladattípust (SWOT-analízis elvégzése, infografika szerkesztése, mobiltelefonos videó vagy montázs készítése, iskolai mini-konferencia és kiállítás szervezése, tanösvény tervezése stb.) is felhasználunk, amelyek egy rövid tanulmány keretében nem mutathatók be részletesen. Minden érdeklődőt arra bátorítunk, hogy nézze meg, próbálja ki feladatlapjainkat. Kutatócsoportunk számára ez kiemelten is fontos, ugyanis a kidolgozott feladatlapokat az azokat kipróbáló kollégák és tanulók visszajelzései alapján átdolgozzuk. Erről röviden a következő fejezetben számolunk be.

A KIDOLGOZOTT FELADATLAPOK HATÉKONYSÁGÁRÓL RÖVIDEN

Kutatócsoportunk számára a kezdetektől fontos az, hogy feladatlapjaink a gyakorlatban is jól használhatók legyenek. Ehhez online kérdőívet készítettünk (honlapunkon megtalálható), ahol a kipróbálást végző tanulók és tanárok elmondhatják véleményüket és javaslatukat. A kidolgozott eszközök tesztelése a pályázathoz csatlakozott általános és középiskolák oktatási gyakorlatában zajlott és zajlik. A fejlesztést a kutatócsoport munkatársai által szervezett országos és nemzetközi tanulmányi versenyeken (Jakucs László Nemzetközi Földrajzverseny, Less Nándor Földrajzverseny) is bemutattuk, így folyamatosan jelentkeznek azok a tanár kollégák, akik ki szeretnék próbálni azt. A tanév során folyamatosan érkeznek online elérhető tanulói és tanári értékelések, melyek kiértékelése folyamatban van. A kapott értékelések egy ötfokozatú skálán 3,8–4,1 között változnak.

Az általunk kidolgozott eszköztár topográfiai és földrajzi szövegértést fejlesztő feladatok hatékonyságát célzottan is mértük, amelynek részletes eredményeit egy készülő tanulmányban tervezzük publikálni, ezért itt csak röviden mutatjuk be. Hat település – Esztár, Hajdúhadház, Kaposvár, Kiskunhalas, Pécs és Szeged – hat általános iskolájának bevonásával kísérleti – ahol az általunk fejlesztett munkáltató lapok bevonásával zajlott a tanítás – és kontrollcsoportos mérést szerveztünk 2019 tavaszán Magyarország témakörének tanításához kapcsolódóan 8. osztályos tanulók körében (1. táblázat). Bemeneti és kimeneti feladatlapokat (elő- és utótesztek) szerkesztettünk, amelyek kitöltésével mérhettük a kísérleti csoport és a kontrollcsoport tanulási eredményességében

Adatok	Bemeneti mérés	Kimeneti mérés
Kísérleti csoport	115 fő	115 fő
Kontroll csoport	151 fő	114 fő
Összesen	266 fő	229 fő

1. táblázat. A mérésben részt vett tanulók száma

valószínűsített különbségeket. A kísérleti, fejlesztő feladatok alkalmazásának hatékonyságvizsgálatát földrajzi tudásszintmérő teszt segítségével végeztük el.

Az elő- és az utóteszt egyaránt négy-négy feladatból állt, amelyek közül kettő kifejezetten a tradicionális, a topográfiai ismereteket megcélzó volt, míg kettő a tevékenykedtető, a földrajzi információkat szöveges keretbe helyező, újszerű feladat volt. Hipotézisünk szerint a kísérletben résztvevők az új típusú feladatokon jobb teljesítményt nyújtanak, míg a tradicionális feladatok a kontrollcsoport tagjai számára lesznek kedvezők. Az eredmények szerint az 1. és a 4. feladat átlagos összpontszámában a kísérleti csoport tagjai szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak ($t = 6,91$, illetve $3,69$; p mindkét esetben $<0,001$). A 2. és 3. feladat topográfiai jellegű volt. Míg a 2. feladaton a kísérleti csoport tagjai jobb átlagteljesítményt nyújtottak, marginálisan szignifikáns eltéréssel az átlagok között ($t = 1,92$; $p = 0,056$), a 3. feladaton a kontrollcsoport ért el jobb eredményt, de a különbség statisztikailag nem volt jelentős ($t = 1,00$; $p = 0,32$). Összességében a teljes teszten a kísérleti csoport átlaga szignifikánsan magasabb lett ($t = 3,56$; $p < 0,001$), a kísérleti hatás nagyságát kifejező parciális eta-négyzet értéke pedig 5,3%, ami a pedagógiai kísérletek hatékonyságvizsgálatának hagyományos mérőföldkövei szerint közepes kísérleti hatást jelez.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KITEKINTÉS

Az MTA–SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport egyik kiemelt feladata egy olyan módszertani eszköztár kidolgozása, amelynek alkalmazásával hozzájárulhat a gyakorló és leendő földrajztanárok módszertani megújulásához. Ennek az eszköztárnak kulcsfontosságú részét képezik a cikkünkben röviden bemutatott tanulói munkalapok, amelyek alkalmasak a tanulókörzpontú, tevékenykedtető módszerek használatára. Az általunk fejlesztett feladatlapok Magyarország földrajzának tanításához kapcsolódnak, és elsősorban a problémaalapú tanulás módszerére építenek. A mintaként elkészített feladatlapok sokoldalúan dolgoznak fel egyes magyarországi kis- és középtájakat, illetve településeket, azok természet- és társadalomföldrajzi jellemzőit, folyamatait, változásait és problémáit. A feladatok alkalmasak a tanórai differenciálásra, hatékonyan fejlesztik a tanulók földrajz tantárgyhoz (is) kapcsolódó készségeit.

Az általunk fejlesztett tanulói eszköztár jól illeszkedik a 2020 februárjában hatályba lépett földrajz kerettantervhez (https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat) is. Kiemelten elősegíti az alábbi fejlesztési feladatokat, amelyeket a 7. évfolyamon Magyarország tanítása kapcsán – többek között – így fogalmaz meg a kerettanterv:

- egy-egy kis- és középtáj vagy település komplex módon, több szempontú megközelítéssel történő vizsgálata során a problémamegoldó, valamint a rendszerben és összefüggésekben történő gondolkodás fejlesztése;
- Magyarországgal kapcsolatos földrajzi ismeretek feldolgozása során az önálló és hiteles információszerzés, valamint a felelős véleményalkotás fejlesztése.

Az utóbbi évek megváltozott igényeihez alkalmazkodva a kutatócsoport tevékenységében új lehetőségként és törekvésként jelent meg az elkészített anyagok digitális tananyagként, online térben való alkalmazhatóságának vizsgálata (BUJDOSÓ Gy. et al. 2019). A *Balaton – az ezerarcú magyar tenger* című feladatlapunkat egy olyan, oktatási célt szolgáló online virtuális térben helyeztünk el, ahol a tanulók az egyes információkat és interaktív feladatokat tetszőleges sorrendben felfűzve, az adott témakör élményszerű megismerésével haladhatnak előre. Távlati céljaink között szerepel az így kidolgozott online és a papíralapú feladatlap hatékonyságának tesztelése is.

A kutatás a MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program támogatásával jött létre.

IRODALOM

- ALLEN, D. E. – DUCH, B. J. – GROH, S. E. (1996): The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. – In: Wilkerson, L. – Gijsselaers, W. H. (szerk.): Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice. Jossey-Bass, San Francisco. pp. 43–52.
- ARTS, J. A. R. – GIJSELAERS, W. H. – SEGERS, M. S. R. (2002): Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. – *Instructional Science* 30. pp. 465–495.
- BÁTHORY Z. (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. – Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest. 388 p.
- BUJDOSÓ G. – JÁSZ E. – M. CSÁSZÁR Zs. – FARSANG A. – KAPUSI J. – MOLNÁR E. – TEPERICS K. (2019): Virtual reality in teaching geography. – 12th International Conference of Education, Research and Innovation. Sevilla: International Academy of Technology, Education and Development. pp. 659–665.
- CSAPÓ B. (1998): Bevezetés. – In: Csapó B. (szerk.): Az iskolai tudás. – Osiris Kiadó, Budapest. pp. 7–10.
- FARSANG A. (2011): Földrajztanítás korszerűen. – GeoLitera, Szeged. 195 p.
- KORMÁNY Gy. (2003): A tanulás fejlesztése a földrajzoktatásban. – A földrajz tanítása. 11. 2. pp. 3–8.
- M. CSÁSZÁR Zs. – VARJAS J. – FARSANG A. (2018): A probléma alapú tanulás alkalmazásának lehetőségei a hazai földrajzoktatásban. – In: Fazekas I. – Kiss E. – Lázár I. (szerk.): Földrajzi tanulmányok. MTA DAB Földtudományi Szakbizottság, Debrecen. pp. 45–48.

- MAKÁDI M. (2015): Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban. Szakmodszertani kézikönyv. – Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK, Budapest. 183 p. <http://geogo.elte.hu/segedanyagok/tankonyvek/50-tevekenykedteto-modszerek-a-foldrajztanitasban>
- MAKÁDI M. – FARKAS B. P. – HORVÁTH G. (2013): Tanulási-tanítási technikák a földrajztanításban. – Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Földrajz- és Földtudományi Intézet, Budapest. 335 p. <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/TanulasiTanitasiTechnikakAFoldrajztanitasban/book.pdf>
- NIEMZ, G. (szerk. 1989): Das neue Bild des Geographieunterrichts. – Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie 10. Frankfurt am Main, 251 p.
- PÁL V. – FARSANG A. – SZILASSI P. – M. CSÁSZÁR Zs. – TEPERICS K. – KÁDÁR A. (2018): Developing problem-oriented worksheets for expanding the possibilities of teaching Hungary's geography. – Geophysical Research Abstracts 20. EGU2018-19514. <https://meetingorganizer.copernicus.org/EGU2018/EGU2018-19514.pdf>
- SCHMIDT-WULFEN, W. D. (1999): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. – Klett-Perthes, Gotha, Stuttgart. 341 p.
- SZILASSI P. (2010): A Földrajz Új Világa. A számítógép és az internet alkalmazása a földrajzórán. Tanári kézikönyv. – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 81 p.
- TALJAARD, J. (2016): A review of multi-sensory technologies in a Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM) Classroom. – Journal of Learning Design. 9. 2. pp. 46–55.
- ÜTÖNÉ VISI J. (2011): Helyzetkép és lehetőség – a földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. – Földrajzi Közlemények. 135. 2. pp. 115–123.
- Az MTA–SZTE Földrajz Szakmodszertani Kutatócsoport honlapja. <http://foldrajzmodszertan.hu>
- PISA (2015): Result in focus. OECD. <http://www.oecd.org/pisa/>
- PISA (2018): Country-specific overviews. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-snapshots.htm>



MAGYAR
FÖLDRAJZI
MÚZEUM

2030 Érd, Budai út 4.
Tel.: 06 (23) 363-036
e-mail: info@foldrajzimuzeum.hu
www.foldrajzimuzeum.hu

2020. szeptember 8. (kedd) 10 óra

TRIANON A GEOGRÁFIA TÜKRÉBEN, A HISTÓRIA MÉRLEGÉN

A MAGYAR FÖLDRAJZI MÚZEUM
tudományos konferenciája

a trianoni békeszerződés aláírásának
100. évfordulója alkalmából

A konferencián való részvétel ingyenes, de előzetes regisztrációhoz kötött!
Regisztrálni az info@foldrajzimuzeum.hu címen lehet a név, e-mail cím vagy
telefonszám megadásával.

NÉPESSÉG- ÉS TELEPÜLÉSFÖLDRAJZ A GIMNÁZIUMBAN – SZEMLÉLETVÁLTÁSI LEHETŐSÉGEK

Population and settlement geography in Hungarian secondary schools. – Possibilities of new approaches

CZIRFUSZ MÁRTON

Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont
czirfusz.marton@krtk.mta.hu

ABSTRACT

This paper deals with possible inclusion of recent human geographical approaches into population and settlement geography chapters of the Hungarian secondary school geography curriculum.

Keywords: population geography, settlement geography, textbook, approaches, geography teaching

BEVEZETÉS

A népesség- és a településföldrajz a 19. században intézményesült földrajztudomány mindmáig fontos tudományterületei. Megkérdőjelezhetetlen helyet foglalnak el ennek megfelelően az általános iskolai és középiskolai földrajzoktatásban is. Az elmúlt fél évszázadban a nyugati fősodorban mindkét tématerület jelentős szemléletváltáson ment keresztül, köszönhetően a nyugati társadalomelméleti fordulatoknak. Emellett a földrajztudomány további nemzetköziesedésével egyre több információhoz juthatunk a nem nyugati társadalomföldrajzi megközelítésekről is. Továbbá a magyar társadalomföldrajzban is szemléletváltás indult meg az elmúlt 10-15 évben, ami lehetővé teszi, hogy a földrajzoktatás hagyományos tartalmait felülvizsgáljuk.

A köznevelési reformok mindig lehetőséget adnak arra, hogy a közoktatási tartalmakat és a szaktudományi fejleményeket összevegyük egymással. A *GeoMetodika* folyóiratban FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. (2020) már bemutatták a földrajz tantárgyra vonatkozó legfontosabb változásokat a 2020-as Nemzeti alaptantervben és kerettantervben. Az alaptantervben és a kerettantervben a népesség- és településföldrajzi ismeretek első látásra nem sokban térnek el akár a száz évvel ezelőttiektől. Viszont egyrészt az aktuális népesedési és települési problémák kerettantervi megjelenése lehetővé teszi a szemléletváltást; másrészt a tartalmi szemléletváltást is segíti az aktív tanulás előtérbe helyezése,

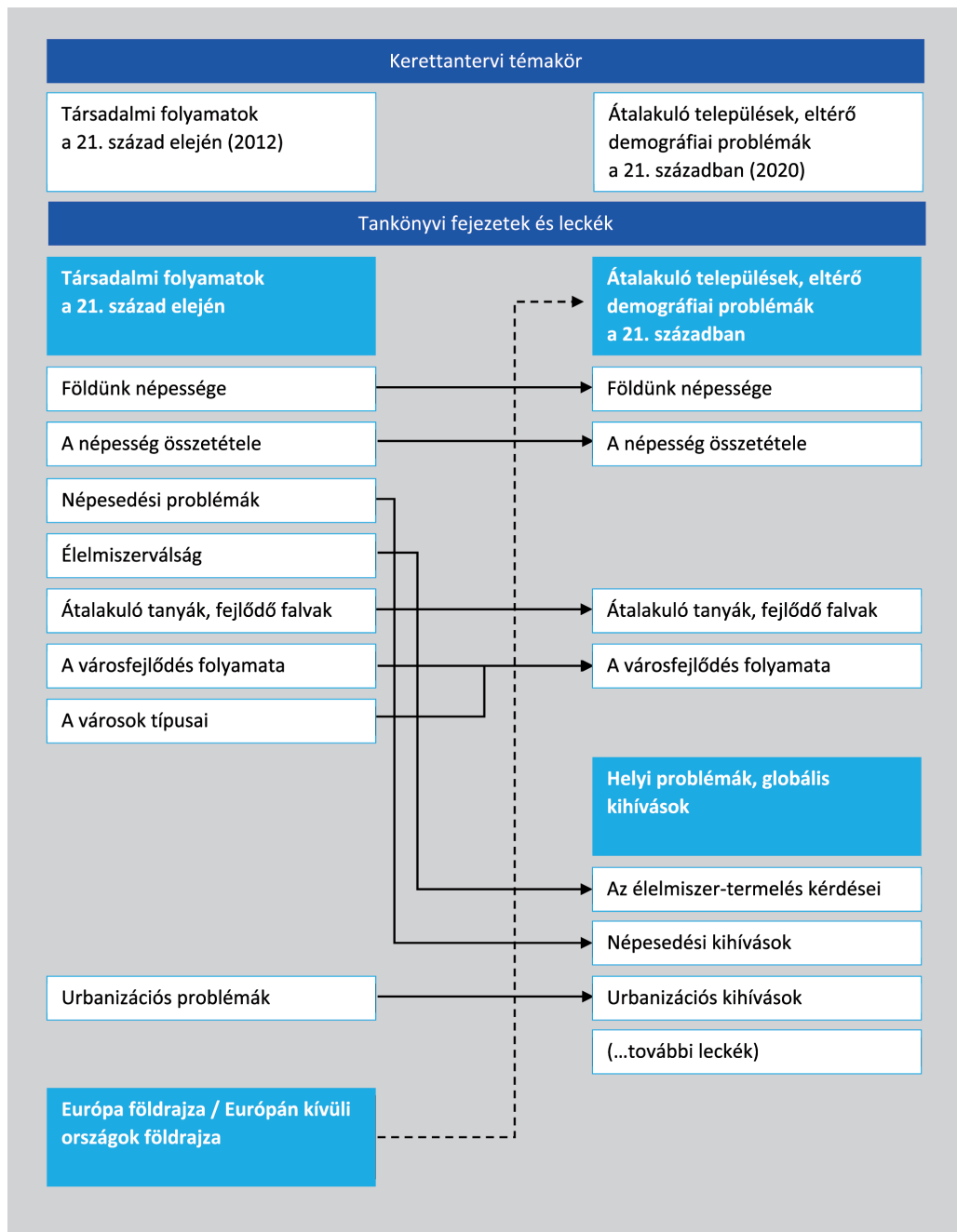
azaz a módszertani szemléletváltás. Ugyanis a jelenlegi fősodró társadalomföldrajz elgondolása arról, hogy mi minősül földrajzi tudásnak és hogyan szükséges ezt a tudást folyamatos vita tárgyává tenni, nem sokban tér el attól, ahogyan a kortárs pedagógiai gyakorlatban segítjük az aktív tanulást és ösztönözzük a meglevő tanulói tudásokra való folyamatos reflexiót.

Ennek a tanulmánynak az apropója az Oktatási Hivatal (korábban Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet) által kiadott Földrajz 9. osztályos gimnáziumi tankönyv (ARDAY I. et al. 2020) népesség- és településföldrajzi tananyag-részeinek átdolgozása. Röviden áttekintem a főbb szerkezeti változtatásokat, amelyeket részben a kerettantervi változások, részben pedig szaktudományi változások indokoltak. Hosszabban foglalkozom a szemléletváltással, amelyet a szaktudományi változások általánosságban szükségessé tesznek a népesség- és településföldrajzi témákat is illetően. A 2020-as tankönyvi átdolgozás során az ebben a tanulmányban bemutatott szempontokat a tankönyvfejlesztés körülményei között inkább csak felvillantani lehetett, figyelve a 2018-as újgenerációs tankönyv erényeinek megtartására. Ugyanakkor az itt részletezett a **szemléleti újítások** azokat az irányokat is kijelölik, amelyeket a jövőben érdemesnek tartok erősíteni, párhuzamosan a tanárokat kihívások elé is állító módszertani szemléletváltással.

SZERKEZETI VÁLTOZÁSOK A NÉPESSÉG- ÉS TELEPÜLÉSFÖLDRAJZI TÉMAKÖRBEN

A földrajz tantárgy óraszámcsökkenése a „hagyományos” 9. osztály – természetföldrajz, 10. osztály – társadalomföldrajz felosztás újragondolását igényelte. A forgalomban levő és korábbi tankönyvek egy részének (MAKÁDI M. – TARACZKÖZI A. 2006, NAGY B. et al. 2013 JÓNÁS I. et al. 2018) megoldásával élve az OH-s tankönyvben is a 9. osztály végére került a népesség- és településföldrajzi témakör. Szintén ide került a *Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái* elnevezésű témakör egy része, amely a korábbi tankönyvben a 10. osztály legvégén szerepelt, mintegy a természet- és társadalomföldrajz szintéziseként.

A leckesintű változásokat az 1. ábra foglalja össze. A 2018-as tankönyv (ARDAY I. et al. 2018) nyolc leckéjéből (a kilencedik fejezet az összefoglalást tartalmazta feladatok formájában) négy (plusz az összefoglalás) maradt az *Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században* tankönyvi fejezetben. A *Földünk népessége* leckébe került át a vándorlásról szóló anyag rész, amely korábban – némileg logikátlanul – az *Urbanizációs problémák* leckében szerepelt. A *Népesség összetétele* lecke az ismert tartalmi elemeket tartalmazza. A tanyákról és falvakról szóló lecke rövidebb, kétoldalas lett. A két városföldrajzi lecke egyetlen, négyoldalas leckébe sűrűsödött.



1. ábra. Népesség- és településföldrajzi témakörök a 2018. évi (bal oldalon) és a 2020. évi (jobb oldalon) tankönyvben (szerk. Czrifusz M.)

Az élelmiszerválságról szóló lecke az átalakítás során a *Helyi problémák, globális kihívások* fejezetbe került át. Szintén ez történt a *Népesedési problémák* és az *Urbanizációs problémák* leckékkel. Utóbbi kettő kizárólag feladatokra épül (a tankönyv 2018-as változatában is alig tartalmaztak főszöveget).

Általános törekvésünk volt mind az *Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században*, mind a *Helyi problémák, globális kihívások* fejezetben, hogy illusztratív példákat, feladatokat emeljünk át a 10. osztályos tankönyv Magyarországon kívüli regionális földrajzi leckéiből, mert ezek a leckék az óraszámcsökkentés miatt korábbi formájukban (a világ „teljes” regionális földrajzának bemutatása a 10. osztályban) megszűnnek (FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. 2020). Ezeket a változásokat az 1. ábrán lecke-szinten nem, csak fejezetszinten ábrázoltuk a szaggatott nyíl segítségével.

A népesség- és településföldrajzi részben a fogalmak körét igyekeztünk a kerettantervi minimumra szűkíteni, hogy a csökkenő óraszám ne tegye túlsúlyoltá a leckéket. Így kimaradt a városfejlődési szakaszok részletes feldolgozása (ez korábban sem volt kerettantervi követelmény), valamint a népesség összetételéről szóló részből a népesség gazdasági aktivitás szerinti felosztása (ezt a korábbi kerettanterv a demográfiai folyamatok alá sorolta, holott nem demográfiai kérdésről van szó).

SZEMLELETI VÁLTOZÁSOK LEHETŐSÉGEI A NÉPESSÉG- ÉS TELEPÜLÉSFÖLDRAJZI TÉMAKÖRBE

A népesség- és településföldrajz legutóbbi évtizedekben lezajlott eredményei indokolták a tankönyvi főszöveg átdolgozását, illetve e szemléletváltás feladatokon keresztüli megjelentését. (Az átdolgozás során viszont törekedtünk arra, hogy a megszokott felépítés lehetőleg ne sérüljön.) Ezeknek a szempontoknak a tudatos érvényesítését a tanári gyakorlatban is rendkívül fontosnak tartom, így a továbbiakban részletesebben kifejtem azokat.

A földrajzi tudás mint a kontextusok terméke

Az első ismérv annak komolyan vétele, hogy **a földrajzi tudás adott földrajzi, történeti és társadalmi kontextusok terméke**, nem pedig örök érvényű, mindenütt érvényes állítások csoportja (vö. BARNES, T. J. 2001, FARAGÓ L. 2018, GINELLI Z. 2017, TIMÁR J. 2003). Ez a megközelítés az európai (nyugati) filozófiatörténetben és társadalomtudományokban a felvilágosodás korára visszavezethető tudás-, társadalom- és emberkép megkérdőjelezéséhez, vita tárgyává tételéhez köthető. A tankönyvi szövegből két példát emelek ki ennek bemutatására.

A **demográfiai átmenet modellje** a társadalomföldrajzi hagyományban (és ennek megfelelően a magyarországi középiskolai tankönyvben is) olyan modellként jelenik meg, amelynek szakaszain a világ összes országa előbb vagy utóbb végighalad (ezt a 2018-as tankönyv expliciten ki is mondja). Ahogyan BAILEY, A. (2009) rámutat, a modellt a demográfusok a 19–20. század nyugat-európai népesedési folyamatai alapján dolgozták ki, azaz a modell adott kor és adott földrajzi tér terméke. Emiatt a demográfiai átmenet modellje az európai népesedési trendeket azért írja le jól, mert azt a nyugat-európai folyamatok alapján dolgozták ki nyugati demográfusok, viszont nem alkalmazható például annak a leírására, hogy a HIV/AIDS hogyan befolyásolta számos afrikai ország elmúlt évtizedekbeli demográfiai folyamatait. A modellek eredetének tankönyvi bemutatásával fejleszthetők azok a gondolkodási készségek, amelyek a földrajzi (és egyéb) modellek megalkotásának folyamatát vita tárgyává teszik, így az ezek alapján megfogalmazható következtetések lehetőségeit és korlátait is elemzik.

A másik példa a **nagy rassz** (emberfajta) fogalma és megjelenése. A földrajz tankönyvek hagyományos népességföldrajzi témájáról van szó, amely a 2012-es kerettanterv kulcsfogalmai között is szerepelt, a 2020-as földrajz kerettantervből viszont szerencsés módon kimaradt (pusztán a biológia tananyagban szerepel a témakör). A (nagy)rassz a földrajz és más társadalomtudományok, valamint az európai modernitás súlyosan terhelt fogalma, amely egybefonódott többek között a civilizációs erőszak, a gyarmatosítás, a holokauszt és az apartheid történetével (JOHNSTON, R. 2009). A „rasszizálási” folyamatok emellett jelentős hatást gyakorolnak például az Európai Unión belüli munkaerővándorlásról vagy a 2015-ös „menekültválságról” szóló politikai és társadalmi közbeszédre (BÖRÖCZ J. – SARKAR, M. 2018). Az emberi faj tagjainak fizikai megjelenés alapján való osztályozását, valamint az így létrehozott csoportokhoz pozitív és negatív tulajdonságok társítását társadalmilag konstruált jelenségként kell a „mérlegelő gondolkodás” tárgyává tennünk, ami adott történelmi és földrajzi közegből, azaz az európai modernitásból származik. A földrajz tantárgy különösen alkalmas arra, hogy gondolkodásmódunknak ezt a rétegét feltárjuk és tudatosítsuk, illetve a rassz alapú megkülönböztetések minden formája ellen kiálljunk. Az átdolgozott tankönyv így az egyes nagy-rasszokat nem mutatja be, viszont foglalkozik a rassz alapú különbségtétellel.

Dekoloniális szemléletváltás

Előbbi gondolatok átvezetnek a földrajz tantárgy szükséges **dekoloniális szemléletváltásához**, ami röviden azt jelenti, hogy elvetjük a gyarmati, a nyugat-európai kapitalizmus terjeszkedésében gyökerező világnézetet (BÖRÖCZ J. 2017). A Nemzeti alaptanterv etika

és történelem tantárgyában egyaránt célként tűzi ki az „európai civilizációs identitás” kialakítását. A földrajz tantárgyban ezt kiegészítve rá lehet mutatni a gyarmatosítás erőszakkal szükségszerűen összefüggő társadalmi folyamataira és máig tartó hatásaira. A gyarmatokon az ott meglevő társadalmi rendet erőszakkal változtatták meg, amelynek ideológiai alátámasztása az európai fehér ember természet által adottnak vélt civilizációs felsőbbrendűségében gyökerezett. A 19. századi földrajzi hagyományban ezzel párhuzamos szélsőséges gondolat az éghajlati determinizmus, amely az afrikai népek „elmaradottságának” okát a „forró égövi klímában” látta (JANKÓ F. 2017).

A dekolonális szemlélettel egyrészt vita tárgyává lehet tenni az „európai civilizációs” identitás létrejöttét. Különböző tudományok (köztük a földrajztudomány) a gyarmatosítás politikai, társadalmi és gazdasági küldetését támasztották meg „tudományos” gondolatokkal, illetve formálták a közvéleményt is. Ezekben az Európán kívüli világ olyan „másikként” ábrázolódik, amilyenek mi nem vagyunk. Az európai civilizációs identitás olyan viszonyrendszerben értelmeződik, ahol a pozitív tulajdonságok gyűjtőhelye (Nyugat-)Európa, a negatív tulajdonságoké pedig az azon kívüli világ (SAID, E. W. 2000). KÖSZEGI M. (2017) a magyarországi Balkán-kép létrejöttében hasonló mozzanatokot tár fel: a Balkán a földrajzi gondolkodásban negatív tulajdonságok gyűjtőhelye, amelyből a magyarok civilizációs szerepét vezették le. A földrajzoktatás alapvető feladata, hogy e köznapi gondolatainkat kritika tárgyává tegye, párhuzamosan azzal például, hogy a történelemoktatásban a gyarmatosítást nem a hősi felfedezők nagy tetteivel ábrázoljuk, akik „felfedezték” a korábban nem ismert világrészeket.

A dekolonizálás másrészt a nem európai tudások megjelenítését jelenti a földrajzoktatásban, amely tudásokat az európaival egyenrangúnak tételezünk. Ilyen lehet a népességföldrajzban a gyarmatosítás során felülírt földrajzi helynevek bemutatása; őslakos népekről az ő perspektívájukból szóló társadalomföldrajzi tartalmak tananyagba építése; nem északra tájolt térképek használata. Utóbbiak szó szerinti szemléletváltást jelentenek – főleg, ha ellenállunk a kísértésnek, hogy a térképet visszaforgassuk az „eredeti”, északra tájolt irányba. A nem északra tájolt térképek egyik célja annak a képzettársításnak a megkérdőjelezése, hogy észak = fent = feljebbvaló = jó = fejlett és dél = lent = lejjebbvaló = rossz = elmaradott, ami a nyugati, európai civilizációban mélyen gyökerező felfogás.

Az internet és a szakirodalom számos példát kínál a népesség és településföldrajzi tankönyvi anyag dekolonális szemléletű kiegészítésére. A *The Decolonial Atlas* honlap gyűjteménye (<https://decolonialatlas.wordpress.com/>) és Facebook-oldala (<https://www.facebook.com/decolonialatlas/>) a kisebbségi, elnyomott tudások vagy világszemléletek láthatóvá tételére hoz számos kiváló példát. Rendhagyó atlaszformában a 2018-ban megjelent *This is not an atlas* (Ez nem egy atlasz) ingyenesen letölthető kötete tartalmaz

vitára inspiráló térképeket és témákat (KOLLEKTIV ORANGOTANGO+ 2018). A kiadvány közepén a közösségi térképezés módszertani útmutatóját találhatjuk, amely például iskolai projektnapokon vagy témahétén kiválóan használható lehet. Bár a 9. osztályos földrajz tankönyv szűk értelemben véve dekoloniális térképet nem tartalmaz, de a tankönyv feladatai több helyen is szükségessé teszik a nem európai, nem fehér nézőpontba való belehelyezkedést. A dekoloniális nézőpont felvételében pedagógiai szempontból az a nehéz feladat, hogy a nem európai, így „nem szokványos” jelenségeket ne egzotikus dolgoknak tételezzük. Ugyanis ezzel éppen azt a látásmódot erősítenénk meg, amellyel szembe szeretnénk helyezkedni.

BÖRÖCZ J. (2017) a dekoloniális szemlélet kapcsán az előbbieket mellett hangsúlyozza a gyarmatosítás mint gazdasági folyamat jelentőségét. A földrajz tantárgyban a 10. osztályos gazdaságföldrajzi tananyag lehetőséget nyújt arra, hogy a globális gazdaság egyenlőtlen csere- és hatalmi viszonyaira rá tudjunk mutatni. Ennek földrajzi kulcsfogalmai a centrum-periféria viszonyok: a centrum rendszerszerűen értéket sajátít el a periféria földrajzi területeiről, ezzel létrehozva és újratermelve annak „elmaradottságát” (ARRIGHI, G. 2014, WALLERSTEIN, I. 2010). A gazdaságföldrajzi tananyagban így a centrum-periféria viszonyokkal tudjuk helyettesíteni a fejlett-fejlődő országok megkülönböztetését. A fejlődő országok címkéje ugyanis elfedi a centrum és a periféria közötti viszonyrendszert, azaz azt a tényt, hogy a „fejlődő országok” nem valamiféle belső tulajdonságuk miatt lettek fejlődők (vagy „elmaradottak”), hanem annak a folyamatnak a következtében, hogy a globális gazdaságban a centrumországok a gyarmatosítás során ilyenné tették őket, és ezt az uralmi helyzetet a politikai függetlenné válás után is fenn tartják különböző eszközökkel. Ennek a részletes kibontása a 10. osztály feladata, de a szemlélet a népesség- és településföldrajzi leckékben is érvényesíthető.

A környezeti igazságosság

A népesség- és településföldrajzi témakörhöz is kapcsolódik a környezeti és éghajlati kérdések vizsgálata. Ezek közül a **környezeti igazságosság** kérdését emelem ki, amely a megújított tankönyvben is megjelenik egy feladat erejéig. A környezeti igazságosság a társadalom és a környezet metszéspontjában mutat rá azokra a társadalmi egyenlőségekre, amelyek például az egészséges, a természeti veszélyekkel szemben biztonságos környezethez, a természeti erőforrásokhoz való hozzáférésben jelentkeznek (NAGY GY. – JÁMBOR V. E. 2014, SWYNGEDOUW, E. – HEYNEN, N. C. 2003). A tankönyvi feladat a Katrina hurrikán által letarolt New Orleansban elemzi a természeti katasztrófák és a városban belüli lakóhelyi, faji alapú szegregáció egymásra hatását (Összefoglalás, 8. feladat). A feladathoz kiváló kiegészítő szöveges, térképi, képi és mozgóképi anyag az

Aftermath of Katrina: A Time of Environmental Racism (<https://arcg.is/1PmqSC>). Analóg magyarországi példák az árvíz- vagy belvízveszélyes területeken élő szegény családok helyzete, akiknek a környezeti változásoknak való kitettsége nagyobb, alkalmazkodóképessége pedig általában alacsonyabb a „jobb” helyeken élő és gazdagabb családokhoz képest. NAGY Gy. – JÁMBOR V. E. (2014) a 2010. évi magyarországi vörösiszap-katasztrófáról szóló esettanulmányában vizsgál hasonló folyamatokat. Szintén a környezet-, a népesség- és a településföldrajz metszéspontjában helyezkedik el az anyagáramlások társadalmi szempontokat is magába foglaló vizsgálata.

A környezeti és éghajlati problémák társadalmi osztályhelyezettől erősen függő hatását, vagyis a környezeti- és klímakérdések összefonódását a kapitalizmus működésével a magyar nyelvű társadalomtudományi szakirodalom is egyre többet vizsgálja. A *Fordulat* folyóirat 25. lapszáma jól összefoglalja ezeket a vitákat, különösen a kapitalizmusnak azt a jellegzetességét, hogy „olcsó természetet” teremtsen, azaz a természeti erőforrásokat minél olcsóbban aknázza ki (MOORE, J. W. 2019). Ugyanebben a lapszámban GILLE Zs. (2019) tanulmánya a magyarországi államszocializmusban vizsgál hasonló folyamatokat, többek között a hulladék-újrahasznosítás elemzésén keresztül árnyalja azt a közkeletű felfogást, hogy az államszocialista rendszer pazarlóbb és „környezetkárosítóbb” volt a nyugat-európai gazdaságoknál. HÓDOSY A. (2019) filmekben elemzi a környezetpusztulás, az éghajlatváltozás és a kapitalizmus kapcsolatát. Utóbbiból a tanári gyakorlat számára olyan óratervek és órai feladatok vezethetők le, amelyek összetett globális folyamatok megértését segítik, így például túlmutatnak a filmes „tévképzet-azonosító” feladatokon (KÁDÁR A. – FARSANG A. 2019).

A népesség- és településföldrajznak, így a földrajztankönyvnek is érzékenynek kell lennie a különböző osztályhelyezettű emberek különböző társadalmi valóságaira. Bár a jelenlegi magyarországi oktatási rendszer szegregáló jellege miatt a gimnáziumokban sajnos egyre kevesebb az alsó osztálybeli tanuló (HAJDU T. – HERMANN Z. – HORN D. – VARGA J. 2019), de a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv által megfogalmazott célok – a személyes és társas kompetenciák fejlesztése, a toleráns magatartás kialakítása – szükségeltetik a sajátunktól eltérő élethelyzetek ismeretét és megértését. E szemléletnek megfelelően például a településföldrajzi részben a magyarországi szuburbanizációs folyamatoknál a főszöveg nemcsak a szuburbán településekre kiköltöző középosztályról tesz említést, hanem azokról is, akik a városi magas ingatlanárak miatt városkörnyéki településekre, azoknak is a rosszabb helyzetű, például zártkerti részeibe szorulnak ki. Kiegészítő anyagként, a településeken belüli lakhatási szegénységi folyamatokról való beszélgetéshez jó kiindulópontot adhat az a webes térkép, amely a 2001 és 2011 közötti magyarországi változásokat népszámlálási számlálókörzeti szinten ábrázolja (CZIRFUSZ M. et al. 2018). Az általában pozitív folyamatként bemutatott városrehabilitáció

árnyoldalaira is ennek megfelelően érdemes rámutatnunk; a tankönyv ezt teszi a londoni dokknegyedről szóló feladat esetében, ahol kitér a korábban a városrészt és a városrész környékét lakó munkásosztálybeli, szegényebb lakosság kiszorulására is.

ÖSSZEFOGLALÁS

FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. (2020) a 2020. évi Nemzeti alaptantervet és a földrajz kerettanterveket áttekintő tanulmánya hangsúlyozza, hogy a földrajzoktatásban folytatódott a tartalmi és a módszertani szemléletváltás. Ezt a kívánatos folyamatot szükséges támogatnia a földrajz tankönyveknek, összhangban a szaktudományi szemléletváltással. Ebben a cikkben népesség- és településföldrajzi témákon keresztül mutattam be a szemléletváltás lehetőségeit a gimnáziumi földrajz tananyagban. A Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv lehetővé teszi, hogy a tankönyvek tartalmát közelítsük az elmúlt évtizedek szaktudományi tartalmi fejleményeihez. Nem vitás viszont, hogy kívánatos volna a visszafele irányuló kapcsolat erősítése: az alaptanterv és a kerettantervek akkor lesznek a legjobbak (mind tartalmi értelemben, mind elfogadottságukban), ha a pedagógusok és a szakma képviselői érdemi módon be vannak vonva a készítésükbe.

A tanulmányban az Oktatási Hivatal által kiadott tankönyv népesség- és településföldrajzi anyagrészét elemeztem a megvalósított és a lehetséges szemléletváltozás szempontjából. A megvalósított változások a tankönyvet átlapozva ugyanakkor nem feltétlenül szembetűnők, mert az egyes leckék, a tankönyvi főszövegek felépítése a tankönyv korábbi változatához képest nem változott lényegesen. Nem foglalkoztam a tankönyvi feladatok rendszerezett áttekintésével. Az alaptantervben és a kerettantervben felsorolt és kibontott kulcskompetenciák fejlesztéséhez reményeim szerint a népesség- és településföldrajzi anyagrész kiegyensúlyozottabban tud hozzájárulni, többek között a kerettanterv által javasolt tevékenységeken keresztül. Ezeken túl is törekedtem arra, hogy a korábbinál több helyen megjelenjenek a kommunikációs kompetenciákat fejlesztő feladatok (elsősorban vitákon keresztül), valamint a kreatív alkotást és az önkifejezést támogató feladatok. (A korábbi tankönyvváltozat is részben alkalmas volt erre; a tanári kézikönyv – MAKÁDI M. 2018 – számos ötletet és módszertani javaslatot tartalmaz.)

A tankönyvi változások földrajzóraik gyakorlatba való, módszertanilag az egyes osztályok és tanulócsoporthoz igazított átültetése természetesen továbbra is pedagógusi feladat marad, de reményeim szerint a népesség- és településföldrajzi részek az ismeretközlő hagyományok visszaszorításával segíthetik a korszerű földrajzoktatást. Nyitott kérdés azonban, hogy a földrajz kerettanterv előremutató módszertani szemlélete miképpen lesz összeegyeztethető azzal az oktatásirányítással, amely számos tantárgy esetében visszatér a közvetlen ismeretátadó és bizonyos tudásokat mások rovására

kanonizálni kívánó tanítási hagyományhoz. A földrajztudomány története annak is a története, ahogyan különböző korokban különböző földrajzi és társadalmi közegekből származó tudások létrejöttek, uralkodóvá váltak, megkérdőjeleződtek és lecserélődtek. A népesség- és településföldrajz a gimnáziumi földrajzórakon szerencsés esetben annak a terepe, hogy a világ népességéről és lakóhelyeiről szóló releváns kérdéseket feltehessük és megvitathassuk.

IRODALOM

- ARDAY I. – CZIRFUSZ M. – HORVÁTH T. (2020): Földrajz 9. tankönyv. – Oktatási Hivatal, Budapest. 155 p.
- ARDAY I. – KÖSZEGI M. – MAKÁDI M. – SÁRINÉ GÁL E. – ÜTÖNÉ VISI J. (2018): Földrajz 10. Tankönyv. – Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. 257 p.
- ARRIGHI, G. (2014): A fejlődés illúziója. A félperiféria koncepciójának megújítása. – Eszmélet 103. pp. 159–192.
- BAILEY, A. J. (2009): Demographic transition. – In: Gregory, D. – Johnston, R. – Pratt, G. – Watts, M. – Whatmore, S. (szerk.): The dictionary of human geography. 5th edition. Wiley-Blackwell, Malden – Oxford – Chichester. pp. 152–153.
- BARNES, T. J. (2001): 'In the beginning was economic geography' – a science studies approach to disciplinary history. – Progress in Human Geography 25. 4. pp. 521–544.
- BÖRÖCZ J. (2017): Hasított fa. A világrendszer-elmétől a globális struktúraváltásokig. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 432 p.
- BÖRÖCZ J. – SARKAR, M. (2018): A lengyel vízszelző elviselhetetlen fehérsége és a magyar pávatánc a rassznótára. – Replika 106–107. pp. 353–362.
- CZIRFUSZ M. – PÓSEAI I. – PÓSEAI Zs. (2018): A lakhatási szegénység területi folyamatai. – In: Pósfai Zs. – Jelinek Cs. – Czirfusz M. (szerk.): Éves jelentés a lakhatási szegénységről 2018. Habitat for Humanity Magyarország, Budapest. <https://habitat.hu/mivel-foglalkozunk/lakhatasi-jelentesek/lakhatasi-jelentes-2018/teruleti-folyamatok/> (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)
- FARAGÓ L. (szerk. 2018): Kortárs térelméletek kelet-közép-európai kontextusban. – Dialóg Campus Kiadó, Budapest. 398 p.
- FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. (2020): Új kihívások a földrajzoktatásban – Nemzeti alaptanterv és kerettanterv 2020. – GeoMetodika 4. 2. pp. 33–46.
- GILLE Zs. (2019): Létezik-e szocialocén? – Fordulat 25. pp. 78–101.
- GINELLI Z. (2017): A Nyugaton, és csakis a Nyugaton. A kapitalizmus szellemének földrajza. – Replika 103. pp. 115–140.
- HAJDU T. – HERMANN Z. – HORN D. – VARGA J. (2019): A közoktatás indikátorrendszere 2019. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 321 p.
- HÓDOSY A. (2019): Kapitalocinema. A mozgókép-írástudók árulása a klímaválság árnyékában. – Fordulat 25. pp. 127–142.
- JANKÓ F. (2017): Az éghajlatváltozás tudás-vitáinak feltérképezése: nézőpontok Magyarországról. – Magyar Tudomány 178. 3. pp. 293–301.

- JOHNSTON, R. (2009): Race. – In: Gregory, D. – Johnston, R. – Pratt, G. – Watts, M. – Whatmore, S. (szerk.): The dictionary of human geography. 5th edition. Wiley-Blackwell, Malden – Oxford – Chichester. pp. 615–617.
- JÓNAS I. – KOVÁCS L.-NÉ – SZÖLLŐSY L. – VÍZVÁRI A.-NÉ (2018): Földrajz 9. Kozmikus és természetföldrajzi környezetünk. 6. kiadás. – Mozaik Kiadó, Szeged. 232 p.
- KÁDÁR A. – FARSANG A. (2019): Általános iskolai és középiskolás diákok lemeztektonikai tévképzetei egy kvalitatív, keresztmetszeti vizsgálat tükrében. – Magyar Pedagógia 119. 1. pp. 19–52.
- KŐSZEGI M. (2017): A hazai Balkán-kép kialakulásának gyökerei. – Földrajzi Közlemények 141. 2. pp. 179–183.
- MAKÁDI M. (2018): Tanári kézikönyv. FI-506010901/1 Földrajz 9. – FI-506011001/1 Földrajz 10. – Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 254 p.
- MAKÁDI M. – TARACZKÖZI A. (2006): A Föld, amelyen élünk. 9. osztály. Természetföldrajz. – Mozaik Kiadó, Szeged. 168 p.
- MOORE, J. W. (2019): Az olcsó természet vége, avagy rájöttem, hogy nem kell félteni „a” természetet, meg is lehet szeretni a kapitalizmus válságát. – Fordulat 25. pp. 17–52.
- NAGY B. – NEMERKÉNYI A. – SÁRFALVI B. – ÜTŐNÉ VISI J. (2013): Földrajz 9. – Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 216 p.
- NAGY GY. – JÁMBOR V. E. (2014): A környezeti igazságosság vizsgálata a vörösiszap-katasztrófa példáján. – In: Csiszár I. – Kőmíves P. M. (szerk.): Tavasz szél / Spring wind III. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Debrecen. pp. 141–152.
- SAID, E. W. (2000): Orientalizmus. – Európa Könyvkiadó, Budapest. 666 p.
- SWYNGEDOUW, E. – HEYNEN, N. C. (2013): Városi politikai ökológia, igazságosság és a léptékek politikája. – In: Jelinek Cs. – Bodnár J. – Czrifusz M. – Gyimesi Z. (szerk.): Kritikai városkutatás. L'Harmattan Kiadó, Budapest. pp. 394–416.
- TIMÁR J. (2003): Problémák és perspektívák: „Mi a teendő” a kialakulóban lévő kritikai geográfia számára Magyarországon? – Tér és Társadalom 17. 2. pp. 53–65.
- WALLERSTEIN, I. (2010): Bevezetés a világrendszer-elméletbe. – L'Harmattan Kiadó – Eszmélet Alapítvány, Budapest. 198 p.
- KOLLEKTIV ORANGOTANGO+ 2018: This is not an atlas: A global collection of counter-cartographies. Transcript Verlag, Bielefeld. 352 p.

Szerkesztői megjegyzés: a cikkben megjelenő bizonyos tartalmak nem egyeznek a szerkesztőbizottság szemléletével.

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

NAGY ISTVÁN ORSZÁGOS FÖLDTUDOMÁNYI PÁLYÁZAT

A pályázók köre: középiskolások (14–18 év közötti korosztály)

A pályázat célja: A földtudományok népszerűsítése, bányászati hagyományaink, bányahelyeink és földtani környezetünk megismertetése, valamint a földtani és meteorológiai folyamatok leírása, megértése, mely akár a további pályaválasztásban lényeges ösztönző tényező lehet.

Pályázni **két kategóriában** lehet:

- hazai földtani képződmények bemutatásával, valamely földtani és meteorológiai folyamat leírásával;
- bányászati hagyományaink és bányahelyeink kultúrtörténetének leírásával.

A pályázat leadási határideje: 2021. március 15.

A pályázat részletei megtalálhatók: foldrajz.ttk.pte.hu/hirek

AZ ÉSZAKI FÉNYTŐL A CSIPKÉS HEGYEKKEL KERETEZETT FJORDOKIG – A TÉLI ÉSZAK-NORVÉGIA TURISZTIKAI ÉRTÉKEI

KARANCSI ZOLTÁN

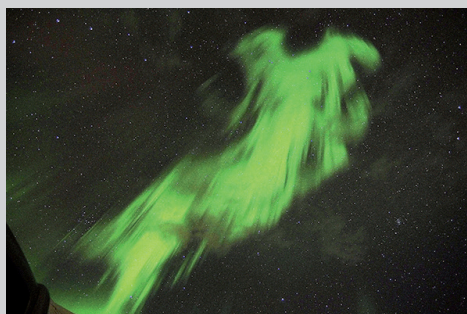
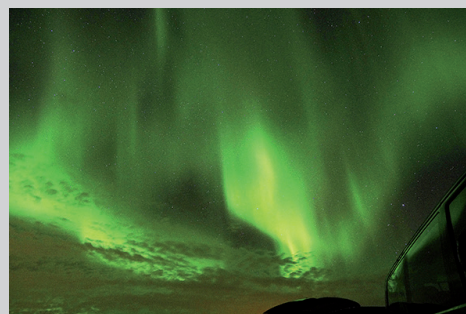
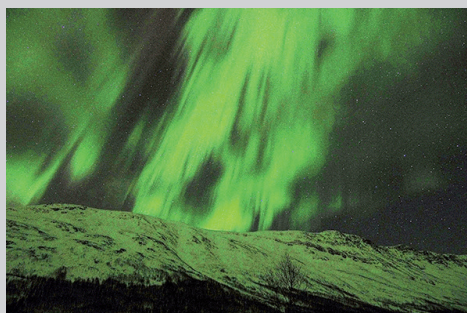
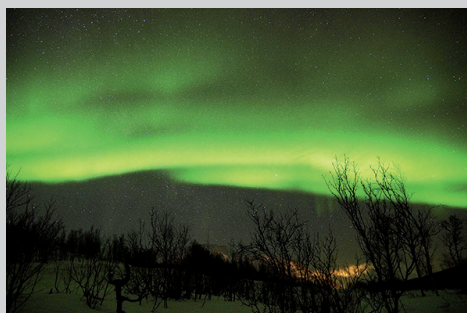
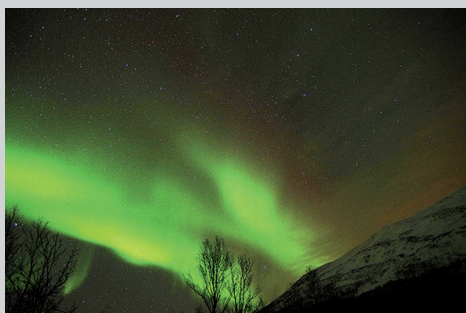
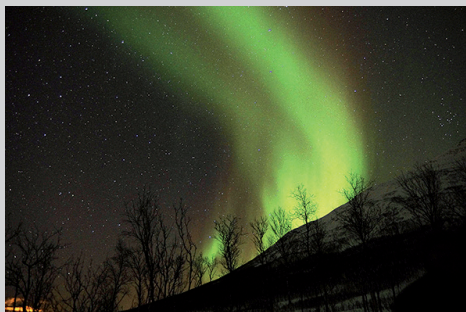
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Földrajzi és Ökoturisztikai Tanszék
karancsi@jgypk.u-szeged.hu

Észak-Norvégiába télen ritkán utazik egy átlagos turista. Ha azonban Földünk egyik legkülönlegesebb természeti jelenségét, az **északi fényt** vagy sarki fényt (aurora borealis) látni szeretnénk, akkor bizony leginkább ebben az évszakban van esélyünk arra, hogy teljes pompájában megmutatkozzon nekünk ez az égi tünemény. Ha nincs szerencsénk, akkor még ebben az időszakban sem biztos, hogy valóban látni is fogjuk, ezért – legalábbis felhős időben – célszerű egy sarki fény „vadászatára” szakosodott turisztikai cég segítségét igénybe venni, akiket nemcsak a téli éjszakai tájékozódás miatt érdemes felfogadni, hanem azért is, mert az aktuális meteorológiai adatok birtokában ők megtalálják a felhőrétegben azokat a lyukakat, amelyeken keresztül feltárulhat előtűnk a látvány.

AZ ÉSZAKI FÉNY BÜVÖLETÉBEN

Lelkes kis csapatunk éppen e jelenség megfigyelésére érkezett Észak-Norvégiába 6 napra. Három felhős éjszaka után egyre frusztráltabb állapotba kerültünk, de a következő éjszaka végre ránk mosolygott a szerencse. Szervezett túra keretében, helyi vezetőnket követve, közel hatvan kilométer autózás után lélegzetelállító volt megpillantani a fényes csillagokkal teleszórt sötét égboltot. Nehéz szavakba önteni azt a nagyszerű érzést, amikor a horizonton először megjelent a fény, majd egyre erősödő reflektorként világította be az eget, végül függönyszerű, lassú mozgással keresztülvándorolt a fejünk felett, hogy aztán elhalványodva eltűnjön. Az egész jelenség nem tartott tovább tíz percnél, de szerencsére rövid szünet után jött a következő fényhullám, ami hatalmas zöld kupolaként borult ránk, majd kisebb-nagyobb fényfoltokra feldarabolódva hatalmas égi sárkányként földöntúli táncba kezdett (1. ábra).

A **sarki fény** (aurora polaris) az Északi-sarkot körülvevő sávban látható leggyakrabban, ezért északi fénynek (aurora borealis) is nevezik, bár van déli-sarki megfelelője is (aurora australis) (GODA Z. 2008). A jelenséget már az ókori görögök is ismerték. *Arisztotelész* úgy gondolta, hogy ilyenkor a levegő folyékony tűzzé változik. Az aurora



1. ábra. A csodálatos északi fény (aurora borealis) arcai

borealis elnevezés *Galileitől* származik, aki a hajnal római istennőjéről, Auroráról nevezte el északi fénynek e különleges természeti látványt (STRINGER, E. T. 1996).

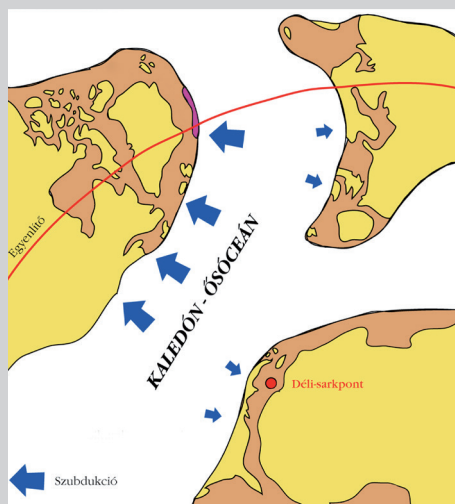
A jelenség a **Föld mágneses terével** áll kapcsolatban, és a sarki területek tisztább, fény-szennyezés nélküli téli éjszakáin látható, amikor a légnyomás hosszú heteken keresztül nem változik. Megjelenéséhez szükség van a Napból származó töltött részecskékre, amelyek napszélként jutnak el a Föld legkülső burkához, a magnetoszférához. A Föld mágneses mezeje eltéríti a részecskéket, amelyek a mágneses pólusok körül jutnak be a légkörbe, gerjesztve a levegőben lévő atomokat, ezáltal létrehozva a fényjelenséget. A legerősebb sarki fény a Földön a mágneses viharokat okozó napkitörések (flerek) idején figyelhető meg. Amilyen varázslatos a látvány, olyan nehéz megörökíteni azt. Csak állványra helyezett tükörreflexes géppel van rá esély, mégpedig úgy, ha minden automatikát kiiktatunk. A mellékelt képek a következő beállítással születtek: ISO 3200, 8-10 másodperces expozíció, 16 milliméteres optika teljesen nyitott (2,8) blendével (KARANCSI Z. 2018).

A KÉTARCÚ SKANDINÁVIA

Norvégia persze az északi fény nélkül is különleges, varázslatos ország. Felszínén két nagytáj osztozik, amelyek korukban, szerkezetükben, felépítésükben, domborzatukban lényegesen különböznek egymástól. Magja a Balti-pajzs, mely itt leginkább a déli területeken kerül a felszínre. Ehhez tapadt hozzá a Skandináv-hegyvidék, amely az egész félszigetre a legnagyobb hatást gyakorolja, hiszen a belső területeket elzárja az óceántól, így a partvidék éghajlata óceáni jellegű, míg a hegység keleti oldala kontinentális (2. ábra). Utóbbinak részei a part előtt, hatalmas területen szétszóródó szigetek, amelyek arculatuk alapján akár egy „harmadik tájegységnek” is tekinthetők.

2. ábra. A lecsiszolt Skandináv-hegység előterében lévő festői halászfalu, Sommarøy





3. ábra. A Skandináv-hegység egykori alapjai az ősi amerikai szárazföld peremén jöttek létre a felső ordoviciumban (lila színű terület) (szerk. Karancsi Z. DOTT, R. N. – BATTEN, R. L. [1981] nyomán)

Az országon végighúzódó 1800 kilométer hosszú **Skandináv-hegység** Európa leghosszabb hegysége, melynek csúcsai északon 2000 méter, délen 2500 méter körüli magasságba emelkednek. A dél felé egyre növekvő szélességű rögzösödött hegyvonulat fontos víz- és éghajlatválasztó is egyben. A 400 millió éves Kaledóniai-hegységrendszerhez tartozó hegység az egykori Ős-Észak-Amerika partvidékén keletkezett (3. ábra), és csak az Atlanti-óceán medencéjének kinyílásakor került Európához (DOTT, JR. R. N. – BATTEN, R. L. 1981, JUHÁSZ Á. 1989). A harmadidőszaki felboltozódás során jött létre a hegység meredek nyugati és szélesebb, lealacsonyodó keleti oldala. Az egyre magasodó hegység meredek nyugati oldalán mind intenzívebben bevágódó völgyek szabdalják

fel a hegységet. A jégkorszakban ezeket a völgyeket a gleccserek töltötték ki (U alakú völgyek), a völgyfőkön pedig meredek falú, széles kárfülkék jöttek létre. Ezek az Alpok keskeny, mély kárfülkéivel szemben tágasabb formák (**botnerek**). Majd fokozatosan az egész hegyvidék önmagát gyorsan hizláló belföldi jégtakarókba temetkezett, amelyekből csak a legmagasabb csúcsok álltak ki (**nunatakok**).

Átrepülve e táj felett felülről látjuk a hegység jellegzetes, 1000 méter feletti, a harmadidőszakban kiemelkedett kerekded magasföldjeit, a **fjelleket**. E többnyire lapos, legfeljebb enyhén boltozódó sík területeken kezdődött el a jégkorszaki eljegesedés, és a jég ezek pereméről lecsúszva indult meghódítani először a környező völgyeket, majd lassanként Európa északi területeit, hogy aztán napjainkra ismét csak ide húzódjon vissza. Rajtuk a jégkorszak maradványaiként feltűnő **platógleccserek** – amiket a helyiek breenek neveznek (pl. Jostedalsbreen, amely a közel 500 négyzetkilométeres területével Európa legnagyobb összefüggően eljegesedett területe) – és a jég eróziós tevékenységét őrző hegycsúcsok (kárpiramisok) láthatók, amelyeket itt **tindereknék** (fogaknak) neveznek (NEMERKÉNYI A. 2000). A hegység északi, lappföldi részén hasonló folyamatok eredményeképpen kialakult növényzet nélküli **tunturik** (tarhegyek) nevéből származik a tundra elnevezése is.

A norvég tengerpartot a jégkorszaki jég által vájt **fjordok** és a lecsiszolt, többnyire egészen kis területű, jelentős számú (150 000 körüli), túlnyomórészt lakatlan szigetek,

a **sérek** teszik változatossá (4. ábra). A fjordok a kiterjedt fjelekkel koronázott hegység nyugati lábánál sorakoznak, akár kétszáz kilométert meghaladó hosszúságúak lehetnek, újszerűen elágazó alakjukkal mélyen benyúlnak a szárazföldre, jelentősen megnehezítve így a közlekedést az észak–déli irányban hosszan elnyúló, de keskeny országban. Ezek az öblök több száz méteres meredek sziklafalakkal keretezve különleges tájképi értéket képviselnek. A rövid, de nagy esésű gleccserek a jégkorszakban hatalmas energiával vészték a hegylábi előter közeteit, ezért a később kialakult fjordok mélysége gyakran eléri az 1000 métert is, bár valószínűleg süllyedés is segített az ilyen mértékű mélység kialakításában. Az elágazó fjordok miatt a rendkívül tagolt norvég partvonal hossza jelentősen megnövekedett (3400 kilométer helyett 25 000 kilométer!) (SZÉKELY A. 1975). A természeti akadályokat 17 000 híddal és 900 alagúttal (amelyek között megtalálható a világ leghosszabb, 25 kilométeres közúti alagútja, a Lærdal-alagút is!) próbálják leküzdeni, így a legtöbb part menti lakott terület, sőt számos sziget is gépjárművel közvetlenül elérhető.

FAGYOS VILÁG

Az Észak-atlanti-áramlásnak köszönhetően a norvég tengerpart éghajlata meglepően kedvező. A téli hónapok középhőmérséklete ritkán csökken $0\text{ }^{\circ}\text{C}$ alá, de a decemberi középhőmérséklet még a legészakibb pontjain sem haladja meg a $-4\text{ }^{\circ}\text{C}$ -t, ezért itt hatolt az erdő legészakabbra az északi félgömbön. A Skandináv-hegység túloldalán már sokkal szélsőségesebb az időjárás. Télen gyakran csökken $-30\text{ }^{\circ}\text{C}$ alá a hőmérséklet, míg nyáron lehet akár $+30\text{ }^{\circ}\text{C}$ is. A még északabbra fekvő szigeteken, a **Spitzbergakon** már nem

4. ábra. Amikor a fények aranyba borítják a fjordot



érvényesül a melegáramlás, ezért ott a legmelegebb júliusi középhőmérséklet, max. +6 °C, míg januárban -30 °C alatti hőmérséklet is lehet (KLEIN D. 2017). A csapadék kis térségen belül is jelentős különbségeket mutat. Míg a Skandináv-hegységben az atlanti partok mentén akár 4000 milliméter is lehet, addig a hegység túloldalán, Lappföldön, kb. 100 kilométerre a tengerpartról csupán 400–500 milliméter (SZÉKELY A. 1975).

A területet egykor borító lombos erdők a jégkorszak után eltűntek (5. ábra). Ma ezeken az északi területeken csak a nyírligetekkel tarkított tundra él meg. Skandinávia döntő része a tajga övezetbe tartozik, ahol a luc-, jegenye- és erdei fenyő terjedt el. Az aljnövényzet főleg (rén)zuzmó és moha, néhány fagyűrű virágos növényvel. A tundra cserjeszintjét a hangafélék, a rekettyék és az áfonyák jellemzik. Itt él a Föld legkisebb fás növénye, a 2 centiméteres kúszó szárú törpe fűz (NEMERKÉNYI A. 2000).

Az ország területének csupán 3%-a művelhető, vagyis a területének legnagyobb részén ma is a természet az úr (SPELMAN, J. (2006). A természeti értékekben gazdag norvég tájakon ma már 47 **nemzeti parkot** találunk. A természetvédelmi területek nagy száma mellett a természetjárás kultúrája is azt mutatja, hogy a norvégok tisztelik a természetet (ZELEI A. 2019). Az, hogy a környezetvédelmet nagyon komolyan veszik ebben az országban, abban is megnyilvánul, hogy ma az országban minden második eladott autó elektromos. Az infrastruktúra fejlődésével egyre több korábban megközelíthetetlen terület vált elérhetővé. Az egyre növekvő klasszikus szervezett turizmus mellett fontos szerepe van a bakancsos turizmusnak is, ami a helyiek számára a kikapcsolódás természetes formája.

5. ábra. A fagyott zuzmók különleges vörös színt kölcsönöznek a fagyási aprózódás miatt összetöredezett parti szikláknak



Nem véletlen, hogy a gyerekek már az óvodában megismerkednek a természetjárás alapjaival, de a különböző korosztályok tanterveinek is része a turizmus tantárgy. Mivel a norvégok a szabadidejükben folyton úton vannak, ezért azt vallják, hogy „nincs rossz idő, csak rossz öltözet” (LIEBER T. – GÁBOR É. 2019). Ellentmondásnak tűnhet, hogy az európai mércével nem épp a legkedvezőbb éghajlatú területen él a kontinens egyik legnyugodtabb népcsoportja. Persze ennek a nyugodtságnak stabil gazdasági alapjai is vannak, hiszen Norvégia rendelkezik a Föld egyik legnagyobb kőolaj- (Északi-tenger), valamint villamosenergia-készletével, utóbbit vízerőművek termelik (NAGY G. 2008). Az elkövetkezendő évtizedekben Európa északi területei egyre fontosabb gazdasági területté válnak a globális felmelegedés következtében csökkenő tengeri jég miatt. Újabb kereskedelmi utak és halászterületek nyílnak, addig elzárt ásványkincsekhez férhetünk hozzá és egyre jövedelmezőbbé válik az turizmus is (ERDÉLYI ESZKIMÓ P. 2018).

A SKANDINÁV-FÉLSZIGET NÉPEI

A Skandináv-félsziget, amelynek a **vikingek** voltak az első telepesei, sokáig isten háta mögötti vidéknek számított, ide már a római kereskedők sem jutottak el. Töredezett tengerpartja kedvezett a hajózásnak, Európába innen a luxuscikknek számító prémet, fókabőrt, méhviaszt szállították. 600 körül a vikingek egy új, sokkal gyorsabb, jobban kormányozható hajótípust fejlesztettek ki. Ekkoriban kezdett az éghajlat is melegebbé válni, több lett az élelem, megnőtt a népesség száma. Mivel a Skandináv-félszigetnek csupán töredéke (3%-a) volt már akkoriban is művelhető, a túlnépesedés miatt elkezdődött a vikingek kirajzása a távolabbi szigetekre, valamint 793-ban egy észak-angliai kolostor kirablásával elindultak a zsákmányszerző hadjárataik is. A sikerek láncreakciót indítottak el, pár éven belül fél Európa megismerkedett a vikingek fűrgő hajóival és félelmetes fegyvereivel (DIXON, PH. 1985).

A mai Svédországból induló viking kereskedők (**varégek**) eljutottak egészen a Volga forrás-vidékéig, és megalapították a kijevi államot. A Dán-félsziget vikingjei nyugatra indultak, új államokat hoztak létre Kelet-Angliában és Északnyugat-Franciaországban (Normandia), majd Gibraltáron át behajóztak a Földközi-tengerre, és kifosztották Itália városait is. Az enyhe éghajlat lehetővé tette az Atlanti-óceánon való terjeszkedést, így fedezték fel Izlandot (870), letelepedtek Grönlandon (980), és megalapították az amerikai Új-Fundland szigetén Vinlandot (1000). Az utolsó viking rajtaütést 1066-ban a normandiai Hódító Vilmos hajtotta végre Hastingsnél, létrehozva a normann uralmat Angliában (BRØNSTED, J. 1983).

Az észak-atlanti szigetekre betelepült vikingek magukkal hozták az óhaza „kulturális tőkéjét”: munkamódszereiket, hitrendszerüket, társadalmi szervezettségüket. Állattartással (szarvasmarha, disznó, ló, kecske, juh) és vadászattal foglalkoztak

elsősorban, hidegtűrő árpát és komlót (sör), lent (kötelek), zöldségféléket termesztettek. Izlandon és Grönlandon nem alakítottak ki államot. A vezetés a hajókkal és állatokkal rendelkező katonai arisztokrácia kezében maradt. 1000 körül felvették a kereszténységet, miután szomszédjaik már nem voltak hajlandók az „istentelenekkel” üzletelni.

A norvégok képzelete a felleket trollokkal, vagyis hegyi manókkal népesítette be. A skandináv hitvilág különleges figurája a troll, ez a misztikus, félelmetes lény. Bár a mitológiában antropomorf szereplőként találjuk, az irodalomban nagyon sok helyen és változatos formában jelenik meg. Ilyen lehet a gonosz, undorító orkszerű kép, vagy a primitív, de emberszerű elképzelés, amely szerint ezek a vad lények föld alatti barlangokban élnek. Az északi irodalom és más művészeti ágak a romantika óta különböző módokon jelenítik meg a trollokat, gyakran bennszülött fajként, nagy fülekkel és orral. Innen kerültek be a trollok világszerte a fantasy irodalomba és a szerepjátékokba, mint például a két igen népszerű 20. századi műbe, a Harry Potterbe és a Gyűrűk Urába. Mindkettőben lomha, ostoba, agresszív lénynek ábrázolják őket, de míg a Gyűrűk Ura köteteiben a sötét hatalom teremtette gonosz erőként, addig a varázsvilágban játszódó Harry Potter-sorozatban védelemre kiképezhető teremtményként szerepelnek. A skandináv emléktárgyak között is igen gyakoriak a trollfigurák.

A terület mai őslakói a finnugor nyelvcsaládba tartozó **számik** (lappok), az utolsó európai nomád, hosszú ideje rénszarvastenyésztésből élő népcsoport. Mára mintegy 80 000-en maradtak (ebből Norvégiában kb. 50 000 fő). Az országhatárokon átnyúló Lappföldön terelgetik nyájait a sarki tundrán (SPELMAN, J. 2006).

TÚRA ÉSZAK-NORVÉGIÁBAN

Túráinknak az Északi-sarkkörtől 350 kilométerre északra, a Tromsøya-szigeten fekvő, 36 ezer lakosú Tromsø városa volt a központja, amely nemcsak azért különleges város, mert az Arktisz kapujaként sok északi-sarki expedíció innen indult, hanem mert 2400 km²-es négyzetkilométeres területével Norvégia legnagyobb kiterjedésű városa (összehasonlításképpen: Budapest területe 525 négyzetkilométer) (6., 7. ábra) (NÉMETH A. 1989). Egyben a legészakibb egyetemi város, ahol több mint 3000 diák tanul, de emellett még püspöki székhely is. A város 1861-ben épült katedrális Norvégia legnagyobb fatemploma (8. ábra). Még feltűnőbb az 1960-as években épült, modern Arktiszi katedrális, amelynek egymáshoz illesztett vasbeton háromszögei egyaránt szimbolizálják a Jeges-óceán úszó jéghegyeit és a Szentháromságot.

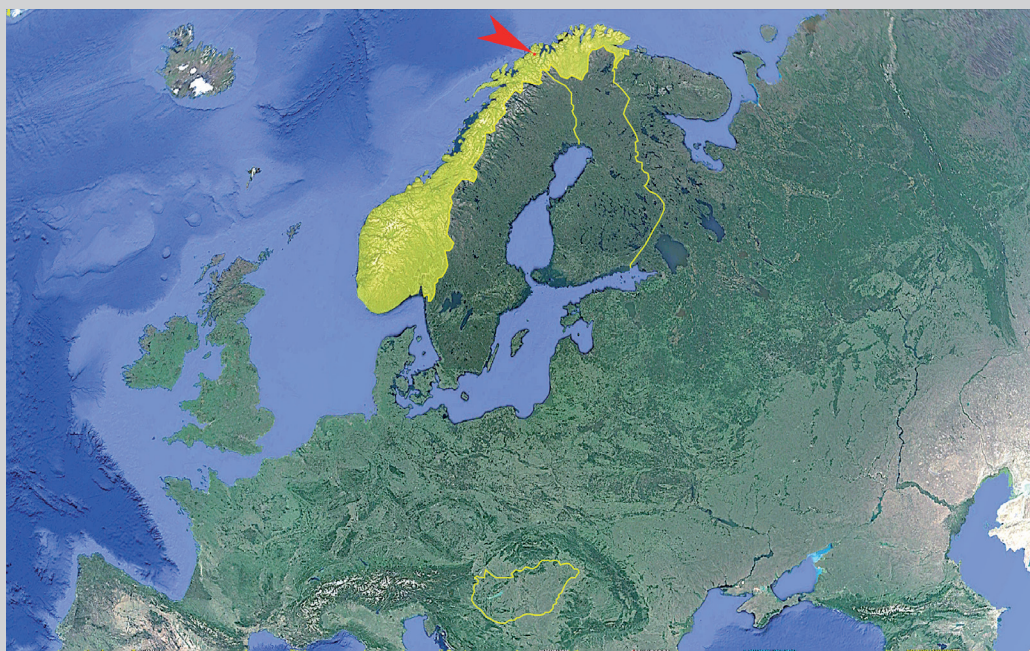
A város utcáin, terein, múzeumaiban olyan jól ismert nemzeti hősök szobraival, emlékeivel találkozhatunk, mint *Roald Amundsen* vagy *Fridtjof Nansen*, akik talán a legtöbbet tették a sarkvidékek felfedezéséért. A városban pezseg az élet, utcai zenészek, kulturális programok – köztük a Tromsøi Nemzetközi Filmfesztivál – fogadják az ide



6. ábra. Túránk útvonala Észak-Norvégiában

érkezőket. Nem mellékesen az egy főre jutó kocsmák száma is itt a legmagasabb az országban (egyébként 1877 óta működő sörfőzdéje is van, amely – mily érdekes! – a világ legészakibb sörfőzdéje). Az sem meglepő, hogy a város ad otthont a titokzatos sarki fény iránti kutatás talán legismertebb intézményének is, hiszen ez a vidék február hónapban a különleges fényjelenség legjobb megfigyelőhelye (SPELMAN, J. (2006).

7. ábra. Tromsø városa Észak-Norvégiában



Az már sokkal inkább elgondolkasztató, hogy minden magára valamit adó szálloda, üzlet (de még a sörfőzde sörözője is) elhelyez egy-egy kitömött jegesmedvét a halljában, kirakatában, amelyek a turista-szelfik népszerű hátterül szolgálnak. Ezek a preparált állatok az 1950-es évekig a városban „koncentrálódó”, a városból kiindulón Novaja Zemljáig és Grönlandig rendszeresen portyázó norvég prémvadászatok emlékei.

A település múzeumai a sarkvidéki élővilág, a sarkvidéki élet legjobb bemutatóhelyei közé tartoznak. A Polar (Sarkvidéki) Múzeumban megrázó kiállítás keretében a prémes állatok vadászatáról is részletes tájékoztatást kapunk. Egy másik kiállítóhely, a modern építészeti megoldásokat felvonultató Polaria Múzeum az Északi-sarkvidék élővilágát, felfedezését bemutató kiállításokkal, valamint egy 180°-os szélességű vetítőteremben a Spitzbergákról készült különleges filmmel, benne a sarkvidéki tájak különleges szépségével kápráztatja el a látogatókat (9. ábra). Hatalmas akváriumában egy jeges sarkvidéki tájat építettek meg, ahol fókák szórakoztatják a vendégeket. Emellett a sarkvidéki vizek más élőlényei is megtekinthetők. A sarkvidéki hagyományos vadászat különleges bemutatóhelye a Polstjerna (Sarkcsillag) fókavadászhajó-múzeum. A kiállított hajót, melynek egész berendezése eredeti, 1949-ben építették. A hajón bemutatják a fókavadászat technikáját, eszközeit. Az 1981-ig használt hajóval 33 vadászidény alatt közel 100 ezer fókát ejtettek el, de a hajó az északi sarkvidék felfedezésében is részt vett.

Különleges látványossága Tromsønek a Skanzen. Ez a legrégebbi történelmi emlék a városban, aminek a helyén már a 11. században erőd állt. A skanzen legrégebbi épülete 1787-ben vámtisztviselők számára épült. Ez egyben a város legrégebbi épülete is. A

8. ábra. A tromsøi katedrális



városközpontban már megjelentek modern épületek is. Bár hosszú ideig a magasépületeket nem engedélyezték, ma már több is van belőlük. A Tromsøya-szigeten szétterülő várost több mint egy kilométer hosszú, közel 40 méter magas hidak kötik össze a száraz-földdel és Kvaløya-szigetével.

A turizmus szempontjából meghatározó éjféli nap május végétől július közepéig tart; ez az az időszak, amikor a Nap sosem bukik a horizont alá. Viszont november végétől január közepéig nem emelkedik a horizont fölé. A rövid téli nappalok során gondoskodnunk kell megfelelő közlekedési felszereltségről. Amikor Tromsøból első utunk a Norvég-tenger partján lévő Hillesøya-sziget festői halászfalvába, Sommarøyba (2., 10. ábra) és környékére vezetett, akkor bérelt autóink – Európában egyedülálló módon – szöges gumikkal felszerelve vágtak neki a sokszor tükörjég bevonatú utaknak, stabilan megkapaszkodva még a lejtőkön is.

Na de mit lehet még csinálni a téli Norvégiában a rövid – pár órás – nappalok idején? A hóba burkolózó norvég táj legalább olyan vonzó, mint nyáron, csak ilyenkor a sélők, hótaposóval felszerelt túrázók vágnak neki a lejtőknek. Mi az utóbbit próbáltuk ki, s a bakancsunkra csatolt hótaposókkal az egyébként combig érő vastag hótakaróban csupán 2-3 centiméterre süllyedtünk (11. ábra). Kitartó taposásunk eredményeként az erdőhatár fölé jutva az egykori gleccservölgy végében feltűnő fjord látványában gyönyörködhetünk. A túrázás nemcsak a rendkívüli tisztaságú levegő miatt esett jól, de a makulátlanul fehér hóba leszúrt sítóbjaink nyomában gyönyörű türkíz színű lyukak maradtak, ami látványnak sem volt utolsó.

9. ábra. A Polaria múzeum modern épülete, előtte az autótutat borító tükörjég





10. ábra. Egy tengerparti szálloda napozóháza Sommarøyban

11. ábra. Bakancsunk a rácsatolt hótaposókkal



Helyi látványosság a kutyaszán is. A számos kennelben tenyésztett **alaszakai husky** tökéletesen alkalmazkodott a zord telekhez. Kétrétegű bundájának aljszőrzete sűrű, vékonyszálú, ezért jól szigetel, míg a durvább fedőszőr a külső, vastagabb, víztaszító réteget alkotja. Egy fogat általában 8 kutyából áll, amelyek között szukák és kanok vegyesen találhatók, mert a kanok ugyan erősebbek, de a szukák fegyelmezhetőbbek. A száncsapatot – vagy több szán esetén a konvojt – leggyakrabban egy rutinos szuka vezeti, őt követi a többi kutya. Az újoncokat általában középre fogják be. Egész életükben munkára készítik fel őket, és bár alapvetően a turizmus igényeit kielégítő kutyaszános programok lebonyolításában vesznek részt, egyre több a kimondottan szánhúzó versenyekre felkészített csapat. Emiatt próbálnak versenyagarakkal való keresztezéssel egyre gyorsabb és erősebb kutyákat is kitenyészteni, még azon az áron is, hogy ezek a kutyák már kevésbé fogják tűrni a hideget. Házigazdáink büszkén mondták, hogy a norvég kennelekből származó kutyák a versenyzésben is megállják a helyüket, mindig a legjobbak között szerepelnek a leghíresebb kutyaszánhúzó versenyeken. A kennelekben a huskyk mellett alaszakai malamut fajtával is találkozhatunk (12. ábra). A munkából kiöregedett kutyákat örökbe adják arra alkalmas, megbízható családoknak.

Aki Norvégiába vastag pénztárcával érkezik, azt szívesen látják a ma egyik legkedveltebb, legkeresettebb turisztikai programon, a bálnalesen is. Érdekes, hogyan viszonyulnak a norvégok a **bálnavadászat** kérdéséhez. Az, hogy Norvégia mindeddig távol tartotta magát az Európai Uniótól, az elsősorban a tengeri felségterületeik és a halászati

12. ábra. A szánhúzó kutyák munkára készen



jogaik védelme érdekében történt, hiszen a halászat az egyik legfontosabb bevételi forrásuk. Az ország 1993-ig vállalt kötelezettséget arra, hogy nem vadászik bálnára. Azóta ezt a kötelezettségét nem újította meg, így „csendben” tizedeli a csukabálnákat, amelyek szerintük óriási károkat okoznak a halállományban, ugyanis ezek az állatok pont a két legfontosabb halászott halfaj, a tőkehal és a hering kisméretű, fiatal példányaival táplálkoznak. Ezért évente 1500 bálnának kell pusztulnia, amit persze csak a hazai piacon értékesítenek, hogy ezzel se hergeljék a nemzetközi közvéleményt.

Az északi sarkvidék másik híres állatfaja és legnagyobb ragadozója, a **jegesmedve** szigorú védettsége ellenére végveszélyben van. A szárazföldről távol, de norvég fennhatóság alá tartozó Spitzbergákon a vadászati tilalomnak köszönhetően a világ jegesmedve-populációjának 15%-a él (mintegy 3000 példány). Sajnos a sarkvidéki jég intenzív olvadása következtében egyre nehezebben jutnak táplálékhoz, mert a vékony jégtakaró, vagy éppen a jégtakaró hiánya miatt nem tudják megközelíteni a fő táplálékukat jelentő fókák jégben kialakított légzőlyukait. A vízben pedig nem tudják felvenni a fókákkal a versenyt, ezért éhhalálra vannak ítélve...

Utolsó programunk az Ulls-fjord partvidékére vezetett. Először Breivikeidet kikötőjében álltunk meg, ahol a fjord keleti oldalán végig húzódó Lyngen-Alpok jégcsiszolta, fiatalos csúcsaiban gyönyörködhattünk (13. ábra). A fjordot egykor kialakító nagygesésű, a hegy lábába fúródó gleccser ereje a kimélyítő eróziós tevékenysége után jelentősen csökkent. Ezt tanúsítják azok a kb. 100 méter mélységben lévő küszöbök, amelyek a fjordok tengeri torkolatát lezárják. Ezért a fjordokban akár 2-3 fokkal is melegebb lehet a

13. ábra. A Lyngen-Alpok fiatalos csúcsaival



víz, mert a mélyebb, hűvösebb vizek nem tudnak bejutni. Ezért sokkal rosszabbul szel-
lőznek, ami magas kén-hidrogén tartalmat eredményez, vagyis halban szegényebbek,
mint a tenger. Ennek ellenére a fjordokban a halászat a fő tevékenység. Az út mellett még
ma is gyakran találkozhatunk **halszáritó állványokkal** (15. ábra). A hóval, jéggel borí-
tott út két oldalán piros pálcákkal jelölték az út szélét megkönnyítve, hogy egy jelentős
havazás után is az úton maradhassunk autóinkkal. A fjord partján az utat szegélyező
kőzeteken átszivárgó vizek látványos jégzuhatagokként szilárdulnak meg. A fagyás
fontos szerepet játszik a kőzetek aprózódásában.

14. ábra. Az Ulls-fjord és a Lyngen-Alpok Breivikeidet kikötőjéből

15. ábra. Hagyományos halszáritó állványzat



Tele élményekkel hagyjuk itt e különleges országot, ami télen éppoly élvezetes programokat kínál, mint nyáron. A felkelő nap fényével megvilágított Bals-fjord repülőből látott képével búcsúzunk Észak-Norvégiától (16. ábra).



16. ábra. Bals-fjord

A tanulmányban közölt fotókat Karancsi Zoltán készítette.

IRODALOM

- BRØNSTED, J. (1983): A vikingek. – Corvina Kiadó, Budapest. 312 p.
- DIXON, PH. (1985): Britek, frankok, vikingek. A múlt születése. – Helikon Kiadó, Budapest. 163 p.
- DOTT, JR. R. N. – BATTEN, R. L. (1981): Evolution of the Earth. – Mc Graw – Hill Book Co. New York – San Francisco. 116 p.
- ERDÉLYI ESZKIMÓ P. (2018): Északi helyezkedés. Sarkvidéki erőter: hidegháborús szabályok. – A Földgömb. Különszám. pp. 70–76.

- GODA Z. (2008): Hideg, északi fény. – A Földgömb 2. Március-április. pp. 86–93.
- JUHÁSZ Á. (1989): Skandinávia földrajza. – In: Skandinávia. Panoráma Kiadó, Budapest. pp. 19–61.
- KARANCSI Z. (2018): A sarki fény nyomában. Mihez kezdjünk a magas északon? – A Földgömb. December. pp. 64–69.
- KLEIN D. (2017): Svalbard, a „hideg part”. – A Földgömb. Április. pp. 26–41.
- LIEBER T. – GÁBOR É. (2019): Vertikális Norvégia. Tériszonyban szenvedők kíméljenek! – A Földgömb. Január-február. pp. 30–41.
- NAGY G. (2008): Norvégia a hosszú élet titka. – A Földgömb 2. Március-április. pp. 62–71.
- NEMERKÉNYI A. (2000): Európa. Kontinensről kontinensre. – Kossuth Kiadó, Budapest. 224 p.
- NÉMETH A. (1989): Norvégia. – In: Skandinávia. – Panoráma Kiadó, Budapest. pp. 347–520.
- SPELMAN, J. (2006): Norvégia. – In: Skandinávia. Lonely Planet. Park Kiadó, Budapest. pp. 318–424.
- STRINGER, E. T. (1996): Északi fényjáték. In: Whitfield, P. (szerk.): A Föld titkai. – Aqua Kiadó, Budapest. pp. 24–29.
- SZÉKELY A. (1975): Az őspajzs és kaledóniai hegységrom kerete (Észak-Európa nagytájai). – In: Marosi S. – Sárfalvi B. (szerk.): Európa. Gondolat Kiadó, Budapest. pp. 107–141.
- ZELEI A. (2019): Norvég utakon, kalandozások a fjordok között. – Fekete Sas Kiadó, Budapest. 486 p.

A TANÍTÁSHOZ AJÁNLJUK

Feladatok

1. Milyen feltételek szükségesek a sarki fény megfigyeléséhez? Hogyan jön létre a jelenség?
2. Miért nevezik kétarcúnak Skandináviát?
3. Hol keletkezett a Skandináv-hegység alapja?
4. Mit jelentenek az alábbi fogalmak: fjell, sér, fjord?
5. Miért különleges Norvégia partvonala?
6. Honnan származik a tundra elnevezése?
7. Mi az oka, hogy Norvégiában hatolnak a legészakabbra az erdők az északi-félgömbön?
8. Melyik a Föld legkisebb fás növénye?
9. Mely energiaforrásokra alapozzák meg a norvég gazdaságot?
10. Melyik volt a legtávolabbi terület, ameddig a vikingek eljutottak?
11. Kik Norvégia mai őslakói?
12. Milyen szabadidős tevékenységek közül választhat egy turista a téli Norvégiában?
13. Miért bírják jobban a hideget a szánhúzó kutyák, mint a magyar vizsla?



MAGYAR FÖLDRAJZI TÁRSASÁG

TAGTOBORZÓ FELHÍVÁS

A 145 éve alapított Magyar Földrajzi Társaság egyike Európa legrégebbi tudományos társaságainak. Társaságunk célja a földrajz- és a többi földtudomány népszerűsítése mellett a földrajzoktatás színvonalának, a köznevelésben elfoglalt helyének javítása. E célok eléréséhez szükség van az Ön aktivitására, hatékony közreműködésére, támogatására.

Kérjük az Ön közreműködését, ha

- fontos Önnek, hogy a földrajzoktatás és a földrajztudomány ügyét a Magyar Földrajzi Társaság hatékonyabban tudja képviselni;
- szeretne tagja lenni a földrajztanárok, földrajztudósok, geográfusok 600 fős közösségnek;
- szeretné földrajzoktatással kapcsolatos véleményét, tapasztalatait elmondani, megosztani másokkal;
- szeretne rendszeresen hírlevélben tájékozódni a Magyar Földrajzi Társaság előadásairól, programjairól, tanártovábbképzéseiről, tanári fórumairól;
- szeretné illetménylapként kézhez kapni a Földgömb magazint és a Földrajzi Közleményeket;
- szeretne részesülni a Magyar Földrajzi Társaság tagjait illető kedvezményekben, díjakban (amelyeknek a körét a jövőben folyamatosan bővíteni szeretnénk);
- szeretne részt venni a Magyar Földrajzi Társaság szakosztályainak munkájában, intéző szerveinek megválasztásában, illetve munkájában.

VÁRJUK TAGJAINK SORÁBA!

Bővebb információ: <https://www.foldrajzitorsasag.hu/rolunk/alapszabaly>

Belépési nyilatkozat: <https://www.foldrajzitorsasag.hu/rolunk/belepes>

MIÉRT ÉPPEN MÁLTA?

ÜTÖNÉ VISI JUDIT

Oktatási Hivatal
judit.uto.visi@gmail.com

KÉSZÜLJÜNK AZ ÚTRA!

Kitekintő rovatunkban többször mutattunk már be utazási célpontokat. Most a lehetséges úticélok közül egy távolit választottunk, Máltát. Miért éppen Málta? – vetődik fel azonnal a kérdés. Több válaszunk is van rá, pl. hogy azért, mert hazánkkal együtt csatlakozott az Európai Unióhoz; mert Málta életében is fontos az idegenforgalom; mert hazánkkal ellentétben csak tengerparttal rendelkezik; vagy mert hozzávetőlegesen egyharmadnyi úton van Afrika és Európa partjai között. De igazából nem ez indokolja. Azért esett a választás erre az érdekes szigetországra, mert – bár ebben az évben a koronavírus miatt nem valósulhatott meg – az ingyenes külföldi angol nyelvtanulási pályázat diákok által választható célországai között nagyon népszerű volt. Külföldi nyelvoktatás lesz jövőre is, és vélhetően akkor is töretlen marad Málta népszerűsége. Ha pedig egy diákunk eljut Máltára, érdemes földrajzos szemmel is körülnéznie, hiszen bőven akad természetföldrajzi, társadalmi-gazdasági és környezeti látnivaló. Célszerű tehát előre felkészíteni a tanulókat földrajzi szempontból is a külföldi utazásra, és visszatérve érdekes beszámolók keretében a többiek is megismerhetik ezt a valóban nagyon egyedi, sajátos szigetet, a máltaiak életét.

FÖLDRAJZI ADOTTSÁGOK

Mielőtt néhány érdekes látnivalóra és megfigyelni valóra hívnánk fel a figyelmet, röviden összefoglaljuk a szigetország legfontosabb földrajzi jellemzőit és történelmének legfontosabb pillanatait, mert ezek hiányában nehezen érthetők meg a sokszínű ország mindennapjai.

Az ország három nagyobb lakott szigetből – **Málta**, **Gozo** (Ghawdex) és **Comino** (Kemmu) – és több kisebb lakatlan miniszigetből, a tenger szintje fölé emelkedő szirtből (pl. Cominotto, Szent Pál-sziget, Manoel-sziget, Generális szikla) áll. Legmagasabb pontja a Málta szigeten „emelkedő” **Ta’ Dmejrek**, amelynek magassága alig haladja meg 250 métert. A szárazföld döntően közép- és újidei üledékes kőzetekből (különböző típusú mészkőből, homokkőből és agyagból) épül fel (1. kép). Ezek közül legfontosabb a globigerinás mészkő és a homokkő, amelyek egyben a legjelentősebb építőkövek is



1. kép. A szigetekre jellemző pusztuló, meredek partfal a repülőről nézve

a szigeten. A kissé sárgás, rózsaszínes kőzetek jellegzetes hangulatot kölcsönöznek az épületeknek, amit legjobban a lemenő Nap fényében érzékelhetünk.

Az ország éghajlata mediterrán, enyhe, párás, csapadékos telekkel és forró, hosszú száraz nyarakkal. Ami különlegessé teszi az az állandóan fújó szél. A szél ugyan csökkenti a hőérzetet a forróságban, de párát is hoz, ami viszont – különösen a meleg nyári estéken – nehezíti a hőség elviselését. Az évi csapadék mennyisége általában 500–600 mm, de Málta esetében nem érdemes átlagról beszélni, mert a csapadék mennyisége évről évre igencsak elérő lehet. A sziget talán tavasszal, március végétől május közepéig a legszebb, mert a hűvösebb és csapadékosabb téli hónapoknak köszönhetően tavasszal kizöldül, azonban a zöld színpompa nyár elejére már a múlté, és csak a szárazságtűrő növények, cserjék, illetve az öntözött parcellák, parkok emlékeztetnek a színes világra (2., 3. kép). A természetes növényzet – ahogyan a Mediterráneumban sok helyen – Máltán is szinte teljesen eltűnt, helyét



2. kép. Tipikus máltai táj májusban; 3. kép. Öntözött kertek május elején

döntően épületek, utak, gondozott parkok, kertek és leander-, pálma- és fenyősorok foglalták el. Bár a szigeten nincs állandó vízfolyás, az ivóvízellátás az üledékes vízre-
kesztő kőzeteknek köszönhetően fúrt kutakkal, illetve egyre nagyobb mértékben a
tengervíz sótalánításával megoldható.

MOZGALMAS TÖRTÉNELMI MŰLT

Vegyünk sorra néhány fontosabb történelmi eseményt! A ma Máltához tartozó szigetek első lakói az alig több mint 80 km-re lévő Szicília felől érkezhettek valamikor Kr. e. 5200 körül. Ebből az időszakból származnak az első emberi jelenlétre utaló leletek. Majd Kr. e. 700-tól a föníciaiak foglalták le a szigeteket, őket a rómaiak követték. Kr. sz. 60-ban Szent Pál apostol hajótörést szenvedett Málta – akkori nevén Melita – partjainál, és több hónapot töltött a szigeten. Innen ered a ma is erősen élő tisztelet a szent iránt. Róma uralma után hamarosan, 535-ben a Kelet-római Birodalom szerezte meg a területet, őket az arabok követték 870 körül. Ebből az időből származnak a mai máltai kultúra legrégebbi elemei, a máltai nyelv alapjai, több személy- és helynév, de a sziget neve, Málta is az arab kor emlékét őrzi. A kereszténység az 1090-es évek normann megszállásával erősödött meg véglegesen. Az itt élő arab lakosság fokozatosan áttért a keresztény hitre, és keveredett az olasz és a normann népekkel, ezzel pedig létrejött egy új nemzet és nyelv: a máltai (BAJOMI-LÁZÁR D. – SIMÉK Z. 2002).

A következő fontos időszak 1530-tól vette kezdetét, amikor V. Károly német-római császár a szigeteket az Oszmán Birodalom támadásai elől Rodoszról elmenekülő Jeruzsálemi Szent János Lovagrendnek adományozta. A szigeten letelepedő lovagrend sikerrel verte vissza a törökök többszöri támadását, a legnagyobbat 1565-ben. Ezt követően folytatta a sziget katonai megerősítését, de jelentős építkezésekbe is kezdett. Megkezdtek az új főváros építését, amelyet a lovagrendet győzelemre vezető nagymesterről, *Jean Parisot de le Valette*-ről neveztek el. Az 1500-as évek végén kórházat alapítottak és elindult az orvosi képzés is. Az 1700-as évek közepétől Máltát tengerészeti központtá tették, és híres tengerésztisztképzőt működtettek. 1798-ban Napóleon seregei foglalták el Máltát és elűzték a lovagokat. A lakosság azonban fellázadt a franciák ellen és brit segítséggel visszaszorították az új hódítókat. A lovagok kora azonban nem tért vissza, mert a sziget 1814-ben hivatalosan is brit koronabirtok lett, de a 20. század elejétől egyre nagyobb autonómiára tehetett szert. Málta fontos egészségügyi háttérközpont szerepet töltött be már az 1853–1856. közötti krími háború idején, amelyet megőrzött az első világháború alatt is. Stratégiai jelentőségű kikötői, támaszpontjai miatt a második világháború idején rengeteg súlyos légitámadás érte a szigeteket. Az 1950-es években a gazdaság alapját jelentő brit haditengerészet kivonása miatt fokozatosan mélyülő gazdasági válságba került. A gazdasági válsággal küzdő ország végül 1964-ben függetlenné vált, de az angol királynőt még államfőként ismerték el, akit főkormányzó képviselt a szigetországban. A teljes elszakadást jelentő **Máltai Köztársaságot** 1974-ben kiáltották ki. Az ország 2004-ben lett az Európai Unió tagja és 2008. január 1-jétől fizetőeszközként az eurót használják a máltai líra helyett.

A mai Málta életében a földrajzi közelség és a történelmi események következményeként fellelhető mind az arab, mind az olasz és az angol kultúra hatása. Az arab hatás

nyomai a régi nevekben, a máltai nyelvben maradtak meg leginkább, de felfedezhetők az épületekben és a máltai konyhában, ételekben is. Az olasz hatás nyomai az ételekben, az életvitelben, a kultúrában élnek erősebben, de érezhetők az építészetben is. A máltaiak közül sokan beszélnek olaszul. A legerőteljesebb azonban az angol befolyás hatása. Ezek közé tartozik a máig fennmaradt bal oldali közlekedés, az angol nyelv szinte általánosan elterjedt használata, de a máltai konyha sok ételében is felfedezhető.

EGY KIS DEMOGRÁFIA

Közel **440 ezer fős** népességével Málta a sűrűn lakott országok közé tartozik, az átlagos népsűrűség megközelítően 1380 fő/km². A két nagyobb lakott sziget teljesen benépesült, és különösen a nagyobbik sziget északi partján alakult ki sűrű, egymásba érő településláncolat. Átutazva a szigetekben alig találunk olyan helyet, ahonnan ne látnánk épületeket vagy a települések házait. A 68 km² területű Gozón több mint harmincezer élnek, és a sziget közepén fekvő központ, Victoria (Rabat) a sugaras útszerkezet központjában fekszik. Málta szigetén **Valletta** éppen ellenkezőleg, a tengerparton, az északi tengerpart legnagyobb öbleinek partján épült. A városi népesség aránya meghaladja a 90%-ot. Persze nem találunk megszokott nagyvárosokat, csak néhány ezeres vagy tízezeres településeket. A legnagyobb település népessége sem sokkal haladja meg a 20 ezer főt. Máltán magas a születéskor várható élettartam, ami a 2018-ban a nők esetében 84,7 év, a férfiakéban 81,4 év volt. A népesség 98%-a katolikus vallású és döntő többségük gyakorolja is a vallását. Az egyház jelentős tényező napjainkban is a szigetország életében (4. kép).

4. kép. A tájképet meghatározzák a szebbnél szebb templomépületek, közülük egy a Szűz Mária tiszteletére emelt templom Gozo szigetén.



GYORSAN FEJLŐDŐ GAZDASÁG

Mindenképpen érdemes néhány szót szólni a gazdaságról is. Leszámítva az egyre fogyatkozóbb mennyiségben rendelkezésre álló építőkövet az ország gyakorlatilag semmilyen hasznosítható ásványkincssel sem rendelkezik (PROBÁLD F. – SZABÓ P. 2007). Ennek ellenére az elmúlt évtizedekben látványos fejlődésnek lehettünk tanúi, ennek köszönhető, hogy mára az egy főre jutó GDP értéke elérte 28 385 dollárt. Az **exportorientált gazdaság** fő ágai az elektronika, a gyógyszer- és az élelmiszeripar. Bár továbbra is sok embernek ad megélhetést a tenger (halászat, hajózás), a meghatározó ágazat a szolgáltatás, amelyben az aktív népesség 87%-a dolgozik. Kiemelkedő jelentőségű a GDP 15 %-át biztosító **idegenforgalom**, amelyben óriási fejlesztéseknek lehetnek szemtanúi a szigetre látogatók (5. kép). Az utóbbi években gyors fellendülésnek indult és jól jövedelmez a filmipar is. A sajátos hangulatú tájaknak, településeknek köszönhetően olyan filmeket forgattak a szigeteken, mint pl. a Trója vagy a Gladiátor.

NÉHÁNY LÁTNIVALÓ

Persze ne feledkezzünk el a látnivalókról sem, amelyekben bővelkednek a szigetek. Csak néhány a teljesség igénye nélkül a természetföldrajzi és társadalomföldrajzi vonatkozásúak közül. **Gozo** legegyszerűbben Málta szigetéről komppal érhető el. Mindenképpen érdemes ezt a lehetőséget kipróbálni, mert már az érkezés is nagy élmény, a turistákat ugyanis **Mgarr** történelmi hangulatú kikötője fogadja (6. kép). Ha már kikötőkről van szó, akkor természetesen a főváros, **Valletta** kikötője a legfőbb látnivaló (7. kép). A Nagy-kikötő (Grand Harbour vagy helyi nyelven I-Port Il-Kbir) Málta szigetének legnagyobb természetes öblét foglalja el. A kikötői partszakasz majdnem 4 km hosszú, átlagos mélysége 300–500 m, de a kisebb öblökben is 100 m feletti. Már a föníciaiak óta fontos kikötő, nem véletlen, hogy a középkortól jelentős erődrendszert építettek ki a védelmére. A forgalmas kikötőben megrakott konténerszállítókkal, éppen javításukra

5. kép. Mindenhol szállodák épülnek a szigeteken.





6. kép. Mgarr kikötője

váró teherhajókkal, kompokkal, de turistahajókkal és luxusjachtokkal is szép számban találkozhatunk. A kikötő egyes részei között akár vízitaxival is utazhatunk. A kikötőre talán a legszebb rálátás a városhalon kialakított felső Barakka-kertből nyílik.

Az utcákon sétálva megtapasztalhatjuk, hogy a máltai emberek nyitottak és jókedvűek. Talán ezért is van az, hogy különösen nyáron egymást érik a látványos utcai rendezvények, fiesták, amelyeknek szinte elmaradhatatlan befejezése az esti tűzijáték (SZÁNTÓ L.

7. kép. Valletta a város és az ország történelmét és mai életét is meghatározó kikötője



2008). Persze ne feledkezzünk el a tengerpartról sem! Homokos strandokat ugyan alig találunk, de a mered, sziklás partfal szépsége kárpótolja az ide látogatót (9., 10. kép).

9. kép. Kék barlang – ebből Gozón is megnézhetünk egyet, de a Málta szigetén lévő a legszebb.

10. kép. A festői sziklás tengerpart barlangjaival, agavébokraival, a kék tenger látványával sok turistát vonz. Stranddal csak kevés helyen találkozunk, a fürdőzésre kijelölt helyeken létrán juthatnak a vízbe a vállalkozó szellemű, hullámokkal dacoló fürdőzők.



A szigetországi élményekről érdekes, egyéni hangvétellű és szemléletű írásokat, útibeszámolókat olvashatunk az [interneten](#) is.

TANÓRAI ÖTLETEK

Befejezésül szeretnénk néhány példát bemutatni arra, hogy milyen földrajzi feladatokat adhatunk a Máltára készülő diákoknak, de akár azoknak is, akik nem vesznek részt a nyelvi tanfolyamokon, de szívesen böngésznek az interneten és érdeklődnek a szigetország iránt. Az utazó diákok esetében érdemes egy-egy témát előre kiválasztani és ahhoz kapcsolódóan feladatot adni. Ehhez ötletadóként az alábbiakat javasoljuk.

1. téma: Vallásföldrajz

- Mivel igazolható a máltai katolikus egyház fontos szerepe a sziget életében?
- Hogyan jelenik meg a vallásosság a mindennapi életben?
- A templomok építészeti szempontból is meghatározó jelentőségűek a szigeten. Igazold ezt az állítást fotósorozat készítésével!

2. téma: Idegenforgalom

- Miért vonzó a külföldiek számára a szigetország?
- Támaszd alá saját tapasztalataid vagy az internetről gyűjtött információk alapján, hogy az idegenforgalom kiemelkedő jelentőségű a sziget életében!
- Képzeld el, hogy máltai idegenforgalmi szakember vagy! A feladatod az idegenforgalom fejlesztése. Készíts [SWOT-elemzést](#) a szigetország idegforgalmáról! Fogalmazd meg ennek alapján idegenforgalmi fejlesztési lehetőségeket!

3. téma: Kulturális földrajz

- Gyűjts példákat és készíts vetített képes beszámolót az osztálytársaidnak arról, hogy miért, miben és hogyan jelenik meg ma az ország életében az arab, az olasz és az angol hatás!

4. téma: A tenger

- Miként befolyásolja a tenger a sziget természetföldrajzi sajátosságait?
- Mi jellemzi a tengerpartot? Készíts tipikus helyszíneket bemutató képeket!
- Nézz utána, miért sajátos Mellieha tengerpartja!
- Nézz utána, hol láthattuk a híres Azúr ablakot? Mi történt vele?
- Milyen szerepet játszott és játszik a tenger az ország gazdasági életében?

5. téma: Két sziget – egy ország

- Hasonlítsd össze természet- és társadalomföldrajzi szempontból a két lakott szigetet, Máltát és Gozót! Fogalmazd meg miben hasonlítanak és miben különböznek egymástól!
- Melyiket miért választanád úticélul?

Adhatunk egyéb feladatokat is, például készíthetnek a nyelvi táborban lévő tanulók rövid felmérést a nyelvi csoportban tanulók körében, arról, hogy miért választották éppen Máltát. Készülhet fotókkal, videóval illusztrált útibeszámoló, amelyet a tanulók bemutatnak majd a többieknek. Kérhetjük, hogy készüljön térkép arról, hogy a nyelvi tábor ideje alatt merre jártak és milyen, földrajzos szemmel különösen érdekes dolgokat láttak.

A cikkben közölt fotókat Ütőné Visi J. készítette.

IRODALOM

BAJOMI-LÁZÁR D. – SIMEK Z. (2002): Málta 2002–2003. – Tábla és Penna Kiadó, Budapest. pp. 24–37.

PROBÁLD F. – SZABÓ P. (szerk. 2007): Európa regionális földrajza. – ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. pp. 279–280.

SZÁNTÓ L. (2008): Málta – A három sziget országa. – Dekameron Könyvkiadó Kft. Budapest. 192 p.

