

Lenner Tibor, Balogh András

A REGIONÁLIS FÖLDRAJZ EGYETEMI OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATOS DILEMMÁK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

1. Bevezetés

A különböző szakmai fórumokon elhangzott beszámolók, kutatási eredmények évek óta arra figyelmeztetnek, hogy a természet- és társadalom-földrajzi folyamatok integrált szemléletű bemutatására hivatott regionális földrajz helyzetével komoly problémák vannak a földrajzoktatáson belül. Ezt a jelzést alátámasztják a köz- és felsőoktatásban szerzett több évtizedes tapasztalataink is. A regionális földrajz témakörei annak ellenére alulreprezentáltak a földrajzoktatásban, hogy maga a tantárgy számos értéket közvetít: megismerteti a szűkebb és tágabb környezetünk jellemzőit, elmélyíti a Földön való tájékozódást, hozzájárul a nemzeti identitás kialakításához, miközben megismertet más országok életével. Mindenekelőtt azonban szemléletformáló hatását emeljük ki, hiszen „mindenki előtt világos, hogy ma már a TV-híradót sem lehet értőn nézni földrajzi tudás nélkül” (*Mészáros 1989: 75*). Jelen tanulmányunk apropóját az adta, hogy a regionális földrajz egyetemi oktatásának helybeli megújítására egy Szombathelyen megjelenő egyetemi jegyzet-sorozat kiadását határoztuk el. A sorozat első kötete 2014-ben jelent meg az Európán kívüli kontinensek témaköréből. Terveink szerint 2015-ben készül el az Európával foglalkozó második rész, amit majd egy Magyarország földrajzával foglalkozó harmadik kötet fog követni. A sorozat tervezésekor át kellett gondolnunk, hogy kiknek, milyen céllal és tartalommal írjuk meg a jegyzetünket. Az ezekről a kérdésekről folytatott polémia főbb megállapításait foglaljuk most össze írásunkban. Munkánkban elsőként áttekintjük a regionális földrajz helyzetét a felsőoktatásunkban, majd azt járjuk körül, hogy a digitális korosztály tanításához milyen módszertani kultúrával kell rendelkeznie földrajztanárainknak. Ezt követően szűkítjük a kört a szombathelyi tanárképzésre, elmondjuk tapasztalatainkat a témával kapcsolatban az OTDK-ról, végül röviden bemutatjuk említett jegyzetünket.

2. A regionális földrajz az egyetemi oktatásunkban

A regionális földrajz problematikus helyzetének megértéséhez ketté kell választanunk a regionális földrajznak, mint tudományágnak az átalakulását az oktatásban betöltött marginális szerepétől. Az elmúlt bő három évtizedben a regionális földrajz lényegében újjászületett, aminek része volt a térelemzési módszertan elvi és gyakorlati elemeinek megújulása is. A hagyományos regionális földrajz elsősorban enciklopédikus és topografikus jellegű volt. Ennélfogva csak lassan követte az időbeni változásokat és nem tudott kapcsolatot teremteni a szomszédos (segéd)tudományokkal sem. Módszertani gyakorlata szerint előbb a tájtényezőket, majd egyes társadalmi jelenségeket, végül a gazdasági ágazatokat tárgyalta meghatározott sorrendben. E sematikus algoritmus alig kínált lehetőséget összefüggések keresésére. Így aztán a földrajzi adatok tömkelegéből nem állt össze a bemutatni kívánt régióról egy összkép, sokakban inkább csak egy

telefonkönyv-szerű adathalmaz maradt meg ideig-óráig. A dinamikus regionális földrajz szakított ezzel a sematikus tárgyalásmóddal és a táj sajátos vonásainak elemzése mellett a karakterisztikus problémákat állítja a középpontba. Ha az egységes, de a megközelítés súlypontja szerint hármás felosztású földrajztudomány belső struktúrájában helyezük el ezt az új aspektust, akkor azt mondhatjuk, hogy a regionális földrajz a társadalomföldrajzzal és a természeti földrajzzal együtt alkotja az egységes geográfiát. A regionális földrajz a földrajz tárgyával a társadalmi-gazdasági-infrastrukturális-tervezési tér (földrajzi környezet) fejlődése során elkülönült egységei (régiók, tájak, térségek) oldaláról közelítve komplex természeti-társadalmi földrajzi szemlélettel foglakozik (Tóth 2010). A dinamikus regionális földrajz módszertani ismérvei jóval összetettebbek a hagyományos, leíró földrajzénál. Vizsgálja a hierarchikus rendbe szerveződött régiók egymás közötti kölcsönhatását, azok belső összefüggéseit és szerkezetét. Elemzéseinek középpontjába problémaközpontú, társadalmilag releváns célkitűzéseket állít. Dinamikus szemléletében megjelenik az időfaktor. Interdiszciplináris megközelítéssel alkalmazza a társadalom- és egyéb kapcsolódó tudományok kutatási eredményeit. A tények összegyűjtésében, rendszerezésében színes, eleven jellegű. Így képes összehasonlító elemzések, típusalkotások megtételére (Probáld 1995).

Jóllehet, a szemléleti és módszertani megújuláson átment regionális földrajz kulcsszerepet játszik a geográfia tudománya és tanítása között kialakult kapcsolatrendszerben, a legfrissebb kutatási eredmények mégis azt mutatják, hogy felsőoktatásunkban a regionális földrajzi tárgyak jelenlegi tantervi órakerete mind az osztatlan kétszakos tanárképzésben, mind a geográfusképzésben elmarad a kívánatostól (Probáld, Szilassi, Farsang 2015). Ez különböző anomáliákhoz vezetett, amikből hármat emelünk ki. Miközben átjárhatóvá váltak a határok és a globalizálódó világban lejátszódó társadalmi-gazdasági folyamatok minden eddiginél erősebben hatnak hazánkra, a Magyarországon kívüli országok, kontinensek földrajzára szánt időkeret 30-40%-kal csökkent a földrajz szakos tanárképzésben. Ezen a helyzeten még az sem javít, hogy a földrajzi információk, adatok időközben könnyen elérhetővé váltak az interneten. Ha ugyanis hiányzik az a szilárd alap, amire ezek a tények ráépülhetnek, nem fog kialakulni az a világról alkotott átfogó kép, aminek megteremtése éppen a felsőfokú tanárképzés célja, és ami szolgálná a hallgatók további, folyamatos önképzését. A tantárgy szerepének visszaszorulásához minden bizonnyal hozzájárult a regionális földrajz egyetemi oktatásának szemléletbeli és módszertani elavultsága is. Az elkényelmesedő oktatási gyakorlat sok esetben még ma is a tényközlő, frontális szóbeli előadásokra épül, a hallgatók alig-alig találkoznak a projektmunkára épülő, kooperatív feldolgozást igénylő regionális földrajzi témákkal. Miközben tanárjelöltként nem sokkal később már elvárjuk tőlük a csoportmunka órai szervezését. A tantervek visszasságai közül egy következő probléma az, hogy – jóllehet a geográfusképzés csaknem kétszeres időkerettel gazdálkodik, mint a kétszakos tanárképzés földrajzi óraszámai – a geográfus tantervekben nemcsak arányaiban, hanem abszolút értelemben is kisebb a regionális földrajzi tárgyú órák száma. Mintha ezzel azt sugallnánk, hogy egy végzett geográfus szakembernek nincs szüksége arra, hogy a globális folyamatok különböző léptékű, térségenként is eltérő hatásaihoz értő módon tudjon hozzászólni. A baj ezzel az, hogy ezek az okleveles szakemberek jelentik a jövő generáció kutatói-egyetemi oktatói utánpótlását. A harmadik példaként felhozott anomália abból fakad, hogy a 20. század közepén a marxista tudományelmélet élesen kettéosztotta a természet- és társadalomföldrajz tárgyalását. Ez a gyakorlat azonban teljesen idegen a regionális földrajz már idézett szemléletétől, amelynek lényege a földrajzi környezet sokrétű kölcsönhatásainak vizsgálata. Sajnos azonban az idejélmúlt felfogás még ma is megmutatkozik a regionális földrajz kettébontásában.

A tantervek megújítása mellett az ezekhez igazodó tankönyvekben tehát ezt is felül kellene írni, hogy tankönyveink alkalmasak legyenek egy táj, régió, ország vagy földrész komplex földrajzi bemutatására. A felsőoktatásban forgalomban lévő tankönyveinkkel van azonban még más teendő is. A tankönyvek nagy része ismeretközpontú, többnyire tényanyagokat közöl. Még mindig gyakran a leíró jelleg dominál bennük az egyes régiók, országok földrajzi jellemzésénél. Alulreprezentáltak, vagy éppen hiányoznak a problémaorientált témakörök. A regionális földrajz egyetemi oktatásának reformja tehát elképzelhetetlen a tankönyvek, jegyzetek tartalmi megújulása nélkül (*Szilassi 2014*).

3. A földrajztanárok módszertani felkészültsége

A tanári kompetenciák megléte alapfeltételét jelenti a tanulói kompetenciafejlesztésnek. Ahhoz azonban, hogy tudjuk, milyen alapvető elvárások fogalmazódnak meg a tanárokkal szemben, tisztában kell lennünk azzal, kiket tanítanak pedagógusaink. A fogyasztói társadalom és az információtechnológia rohamos fejlődése ugyanis együttesen eredményezi a digitális generációk létrejöttét. A ma katedrán álló tanárok derékhadja vagy a Baby Boom generációhoz (az 1946 és 1964 között született emberek), vagy az 1965 és 1980 között született X generációhoz tartozik. Egyetemi hallgatóink már az Y generáció tagjai (1980 és 1995 között születtek). A még fiatalabbak ülnek napjainkban az iskolapadban (Z generáció) és az alfa generáció (a 2010 után született gyerekek) is hamarosan kopogtat az iskola kapuján. Amíg az ezredforduló előtt született generáció tagjai a digitális technológia termékeit mint eszközt használják, addig a Z és alfa generáció számára ez már életteret jelent. Az információs társadalom fejlődése nem fog lelassulni vagy megállni, épp ellenkezőleg, villámgyors tempót diktálva növekszik. Ez egy új helyzet, hiszen tulajdonképpen azt jelenti, hogy a digitális és nem digitális generációk két külön világot alkotva, külön módszerekkel kommunikálva élnek egymás mellett. Ez a kommunikáció sajnos egyre gyakrabban indulatos, türelmetlen formákat ölt. Sok tanár panaszkodik arra, hogy a mai diákok nem tudnak figyelni, nem akarnak tanulni, lusták, érdektelenek. Ebben nincs semmi újdonság, hiszen minden generáció úgy látja, hogy „ezek a mai fiatalok” mások. Általában rosszabbnak, kezelhetetlenebbnek tartják őket. Akik másképp látják a mai fiatalokat, azoknak tényleg igazuk van, csak nem a fenti értelemben. Nem csak az információcsere, de a gyerekek gondolkodásmódja is jelentős átalakuláson megy ugyanis keresztül. Más értelmi eszközökkel más módon tudatosul bennük többek között magának a gondolkodásnak, az írásnak, olvasásnak és az emlékezésnek a folyamata. Ezek a gyerekek leszoknak egyes gondolati manőverekről, nehezebben és más formában tudnak megtanulni olyan érzelmi folyamatokat, melyek alapja a gondolatok leülepedése, a helyzetek átgondolása, s melyek révén később bizonyos élethelyzetekre adott válaszaik, reakcióik kialakulhatnak. A digitális korban, ahol a diák a bennszülött, a tanár pedig legfeljebb letelepedési engedélyért folyamodhat, a pedagógus szerepe: a vezetőé, a tanácsadóé. A régi alá-fölérendeltség helyett partneri viszonyt kell kialakítani a tanulókkal, ami a kölcsönös tiszteleten alapul. Mik azok a változások, amik azokat a gyerekeket érik, akik napi 5-6 órát töltenek a számítógép előtt? Ezek a gyerekek sokkal gyorsabban dolgozzák fel a képi információkat, mint a hallottakat, amik háttérbe szorúlnak. Rendkívül nagy igényük van arra, hogy gyorsan változzon az információ, különben unatkozni kezdenek. Azonnali visszajelzésre van szükségük, hogy amit csinálnak az jó-e, célravezető-e, vagy sem. Ezt a tulajdonságot azonban nagyon nehéz figyelembe venni és beépíteni a tanároknak az óra menetébe, egy harmincfős osztályban igennel vagy nemmel reagálni az összes tanuló minden egyes lépésére valószínűleg lehetetlen is (*Szabó 2015*).

Ebben a helyzetben alapvető elvárás a tanárral szemben, hogy rendelkezzen az elmúlt évtizedek társadalmi változásai nyomán igényként megfogalmazódó új típusú tanári attitűddel: ne előadóként, hanem a tanulási folyamatot irányító, segítő, támogató, információ- és érték közvetítő, innovatív pedagógusként tevékenykedjen. Ismerjen és alkalmazzon a tartalmi elemek tanításával kapcsolatos olyan új stratégiákat, mint pl. a differenciált földrajztanítás módszereit, a kooperatív és a reflektív tanulási technikákat, a projekt módszert, továbbá a terepi földrajztanítás lehetőségeit. Egy, a földrajztanárok módszertani kultúráját vizsgáló kutatás azonban árnyalt képet rajzolt meg a földrajztanárok kompetenciáival kapcsolatban (Makádi 2011). A megfelelő tanulás szervezési formák használata például az egyik leglényegesebb szempont a földrajztanár tevékenységi területei között. Úgy tűnik azonban, hogy a legáltalánosabb módszer még napjainkban is a frontális osztálymunka, illetve annak vejejárója, a tanári magyarázat. A tanárok időrablóként tekintenek a kooperatív tanulás, a csoportmunka és a projekt módszer által kínált lehetőségekre. Jelentős részük mástól várja ezek kialakítását, vagy bíz a spontán fejlődés eredményességében. Hiányoznak a gyakorlatból a tevékenységközpontú tanítási-tanulási módszerek. Ezek azért fontosak, mert a tanulók élményszerű helyzetek során gyűjtenek tapasztalatokat, maguk fedezhetik fel összefüggéseket, megfogalmazhatják egyéni vagy csoportosan kialakított véleményeiket, vitatkozhatnak, érvelhetnek. Az információgyűjtés és –elemzés leggyakrabban használt módszere a tankönyvi ábrák, képek és az adatsorok, grafikonok elemzése. Alig fordul elő viszont az írott forrásokból, szemelvényekből történő irányított információszerezés. Ezek beszerzése és állandó frissítése rendkívül idő- és munkaigényes feladat ugyanis. De még a gyerekek körében egyébként kedvelt internetes forrásokból történő információgyűjtés is elmarad a kívánatostól, mint ahogy az adatfeldolgozás módszerei is alig fordulnak elő (pl. grafikon és tematikus térkép rajzolása adatsorokból). Az információgyűjtési és feldolgozási módszerekkel kapcsolatos leggyakoribb kifogás az, hogy erre nincs idő, mert haladni kell a tananyaggal. Ez a védekező álláspont azonban inkább a kényelemre utal, azért mert az alapvetően nem a tanórai időt igénybe vevő módszerek sem terjedtek el a földrajztanítás gyakorlatában (pl. az otthoni feladatmegoldás lehetőségei). A terepi tanulási módok csekély aránya miatt a tanulók egy része nem jut el tanulmányai alatt terepi észlelésekre, megfigyelésekre sem. A korszerű pedagógiában helyet kellene kapnia az elektronikus kommunikációs, információs technikák alkalmazásának is. A középiskolai földrajzoktatásban ma már elvárás a számítógép-használat az információ keresésben, a vizuális prezentációs technikák és a GIS alkalmazásában. A valóság azonban az, hogy csak ritkán használnak digitális eszközöket a földrajzórán. Sajnos háttérbe szorult a könyvtárhasználat is a tanításban, miközben a digitális tananyag még csak korlátozottan áll rendelkezésre a földrajztanításban. A meglévők sem nyújtanak egyelőre többet a tankönyvek és atlaszok digitalizált tartalmánál.

A hivatkozott kutatás számunkra izgalmas kérdése továbbá az, hogy mik az elvárásai a földrajztanároknak a tankönyvekkel kapcsolatban? Leginkább a szakmai megbízhatóságot és korszerű ismerettartalmat említik válaszként. Főleg az általános iskolában tanító kollégáknál fontos a tankönyvek kimunkáltsága. Ugyancsak különbség mutatkozik az általános iskolában és a középiskolában dolgozók véleménye között abban, hogy a tankönyvek kompetenciafejlesztő szerepét az általános iskolai földrajztanárok jóval nagyobbra értékelték a középiskolában tanító társaiknál. Utóbbiaknál mintha a kompetenciafejlesztés nélkülözhetetlenségénél fontosabb szempont lenne, hogy a tankönyvben lévő anyagot maradéktalanul „le kell adni”. Holott nekik is vállalniuk kell(ene) a tankönyvi tartalmakból való válogatást, a tanulónkénti differenciálás lehetőségét. Ez azért is fontos probléma, mert a tanulói tudás ellenőrzésének és

mérésének – a tudásszint megítélése mellett – elsősorban a képesség- és kompetenciaterületekre kell vonatkozniuk.

Itt eljutunk egyébként a magyar természettudomány-tanítás – közte a földrajztanítás – egyik legnagyobb ellentmondásához: hiába van a tanulóinknak kiemelkedő elméleti tudása, ha annak gyakorlati alkalmazhatósága, hétköznapi helyzetekben való felhasználhatósága elmarad a társadalmi elvárásoktól (*Farsang 2011*). Az utóbbi évtizedekben alaposan átértékelődött az értékes tudás fogalma. A változás lényege az, hogy a diszciplináris tudás mellett megjelent a minőségi, alkalmazható tudás többi komponense is. Ilyen körülmények között a „jól bevált” módszerekkel ma már csak korlátozott eredményeket lehet elérni. A változó társadalmi elvárások ugyanis sokkal praktikusabb tudásra tartanak igényt, mint korábban.

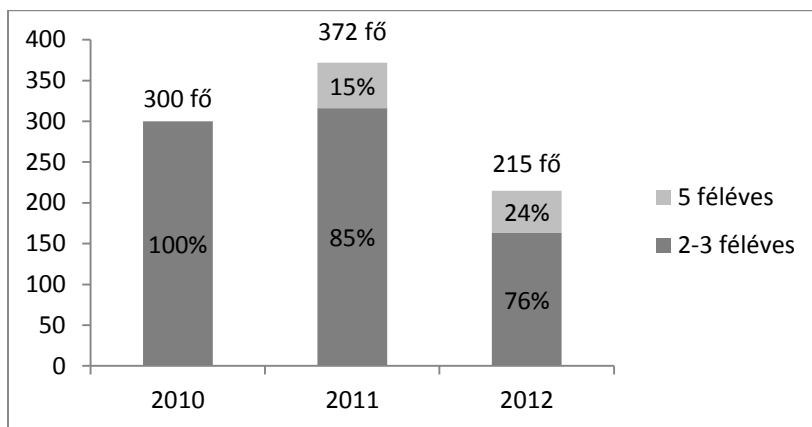
Ilyen körülmények között melyek azok a kompetenciák, amikkel a földrajz tanárok (is) rendelkeznie kell? (*Falus 2005*) A tanár ismerje a műveltségi területe, tantárgya alapvető fogalmait, összefüggéseit, módszereit, tantervi követelményeit, tanulási sajátosságait. Legyen tisztában a gyerekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival. Tudja adaptálni az oktatást az egyéni szükségletekhez. Legyen képes a különböző céloknak megfelelő oktatási stratégiák megválasztására: a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldó és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek alkalmazására, a hagyományos és az információs-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok felhasználására. Ismerje a tantárgyának leginkább megfelelő motivációs eljárásokat. Legyen képes viták kiváltására és helyes levezetésére. Rendelkezzen a pedagógiai munkájának megtervezéséhez szükséges készségekkel, pl. a helyi tanterv, a tanmenet, tematikus terv és az óraterv szintjén. Az értékelés során vegye figyelembe a differenciálás, individualizálás szempontjait. Rendelkezzen szakmai elkötelezettséggel és felelősséggel, személyes tapasztalatait legyen képes tudományos keretekbe integrálni. Az iskolai szervezet tagjaként legyen képes partneri együttműködésre a tanulókkal, kollégáival, a szülőkkel és az iskola életében szerepet játszó szakemberekkel.

4. A szombathelyi tanárképzésről

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozását célzó bolognai folyamat keretében 2008 óta létezik a tanárképzés. 2013 szeptemberétől pedig újra osztatlan rendszerben tanulhatnak tanárszakokon a hallgatók. Az osztatlan tanárképzési forma (újbóli) bevezetését az indokolta, hogy a bolognai rendszer kreditcentrikus és mennyiségelvű szemlélete, valamint a tanárképzésben indokolatlan kétlépcsősség (BA diplomával nem lehet tanítani) nyomán a tanárképzés iránti érdeklődés összességében alacsony szinten állandósult (*Laczkovich 2009*). A természettudományos – így a földrajzos – tanárképzés esetében a helyzet még kedvezőtlenebb, hiszen – a matematika kivételével – a középiskolákban meglehetősen alacsony óraszámmal futnak a tantárgyak. A két féléves, 3 féléves, illetve 5 féléves mesterképzési lehetőségek egyelőre az osztatlan tanárképzés mellett is működnek.

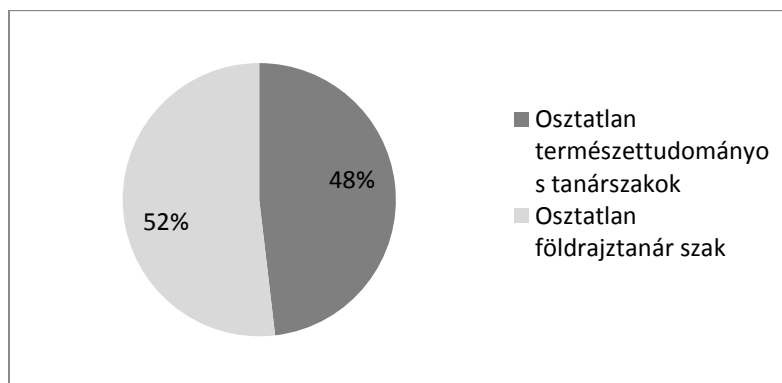
A szombathelyi karokra felvett tanár szakos hallgatói létszámok alapján az alábbi főbb megállapításokat tehetjük. 2008-ban a két féléves képzés indult, amit elsősorban a régi struktúrában főiskolai tanári diplomát szerettek választanak az egyetemi végzettség megszerzése céljából (ebben az esztendőben 107-en). 2009-ben már több mint kétszeresére nőtt a felvettek száma a vasi megyeszékhelyen, s a növekedés folytatódott 2010-ben is. Ekkor a 300 felvett hallgató mindegyike a tanári diplomával már rendelkezők számára elérhető két, illetve három féléves képzésre került be. 2011-ben és

2012-ben az arányok szép lassan kezdtek tolni az 5 féléves szakok irányába, amelyek az alapszakos végzettségük után kétszakos tanári diplomát szerezni óhajtók számára jelentenek továbblépési lehetőséget (1. ábra).



1. ábra: A 2 és 3 féléves, illetve az 5 féléves tanári képzésre felvételt nyert hallgatók százalékos megoszlása 2010 és 2012 között

2013-tól, az osztatlan tanári szakpárok indításával e képzések szerepe mérséklődött. 2013-ban a felvételt nyert 182 főből 34-en (18,7%), 2014-ben a 243 főből 56-an (23,0%) választották az új formulát, amely csak nappali tagozaton hallgatható. Közülük a két év során azon hallgatók aránya, akik - legalább egy - természettudományi szakot is választottak, 32,2%. A természettudományos osztatlan tanári szakok közül pedig a földrajz számít az egyik legnépszerűbbnek (2. ábra).



2. ábra. Az osztatlan természettudományos tanárképzésben a földrajzszak aránya 2013-ban és 2014-ben

A földrajz szak leggyakoribb szakpárjának a természetismeret-környezettan és a testnevelés bizonyult.

Az osztatlan földrajzképzés kapcsán kidolgozásra került új mintatantervek lehetőséget adtak arra, hogy a regionális földrajz szerepét – a regionális földrajzi kurzusok óraszámainak megemelésével - kissé megnöveljük, hiszen az a tanári pályán kiemelt

jelentőséggel bír: az általános és középiskolai földrajzoktatás is ugyanis döntően regionális szemléletű.

5. Regionális földrajz az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon

Az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon 2007 óta létezik elkülönítve Fizika, Földtudományok és Matematika Szekció (FiFöMa). Az azóta megrendezésre került 5 OTDK esetében csupán az első kettőn, azaz 2007-ben és 2009-ben hoztak létre regionális földrajz tagozatot (6, illetve 7 előadással), a következő három konferencián már nem. Tény, hogy a földrajz tértudományi jellegéből fakadóan a különválasztás meglehetősen problematikus. Egyrészt minden földrajzi elemzés, kutatás a földrajzi tér meghatározott területi egységeihez, szintjeihez kötődik, azaz fogalmazhatunk úgy is, hogy regionális szemléletű. Kovács Zoltán meghatározása a regionális földrajzról ezt támasztja alá: a regionális földrajzi kutatás kiterjedhet egy egész földrészre, a kontinensek egy-egy nagyobb történeti, kultúrföldrajzi egységére (pl. Közép-Európa), egy-egy országra, illetve annak egy körzetére vagy csupán egy-egy településre (Kovács 2001). Igaz, a definíció a természeti és társadalmi tényezők együttes vizsgálatát „írja elő”, ugyanakkor a regionális földrajz nem csak komplexen, hanem külön regionális természeti és társadalmi alrendszerek szintjén is értelmezhető (Probáld 1995). Másrészt az egyes tudomány-szakágak között számottevő átfedések is mutatkoznak, illetve maguk a pályamunkák is gyakran többkomponensűek. Ha elfogadjuk azt a nézetet, miszerint a regionális földrajz klasszikusan nagyobb területi egységek (régiók) szintjén vizsgálódik, s azokon belül feltáró, valamint összehasonlító, típusalkotó elemzéseket végez, akkor kísérletet tehetünk arra, hogy megtaláljuk azokat a „regionális földrajz-jellegű” tanulmányokat a későbbi konferenciák esetében is, amelyek más-más tagozatokba kerültek besorolásra.

A három vizsgált Országos Tudományos Konferencián, amikor nem volt külön regionális földrajz tagozat, átlagosan mintegy 4 olyan dolgozat fordult elő, amely hagyományosan regionális földrajzi szemléletű. Ilyenek például: „*Területi fejlettségi különbségek és fejlődési tengelyek Spanyolországban a XX. század második felében*” (gazdaságföldrajz tagozatba került), „*Merre tart Törökország? – Törökország gazdasága a kilábalás időszakában*” (szintén gazdaságföldrajz), „*A Földközi-tenger kijáratainak szerepe a XIX. századtól napjainkig*” (általános társadalomföldrajz) vagy „*Lettország és Fehéroroszország turizmusa*” (Turizmus tagozat). Ezekon kívül került még munka politikai és történeti földrajz, szelíd turizmus, területfejlesztés népességföldrajz tagozatokba is. A bizonytalanság további indikátora a társadalomföldrajz vagy általános társadalomföldrajz tagozatok létjogosultsága egyes konferenciákon, ami a „máshová nem illő” pályamunkákat gyűjti össze, s ami szintén a földrajztudomány bonyolultságát, sokrétű, szerteágazó, komplex voltát bizonyítja. A társadalomföldrajznak ugyanis része valamennyi egyéb tudomány-szakág, így a regionális földrajz is.

Összességében tehát az elmúlt 5 OTDK tagozatbeosztásai arról árulkodnak, hogy a regionális földrajz lassan elveszítette önálló tagozatként való megjelenését, s bár csökkenő számban, de klasszikus regionális földrajzi tárgyú dolgozatok továbbra is minden alkalommal szerepelnek, csak más és más tagozatokba való beosztásokkal.

6. Egy példa a megújulásra: A „Segédanyag az Európán kívüli világ társadalomföldrajza előadás és gyakorlat topográfijához” című egyetemi jegyzet

A regionális földrajz oktatásában szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy az előadások és gyakorlati órák szűkös időkerete miatt kevés lehetőség marad alaposan bemutatni az egyes országok legjelentősebb városait. Véleményünk szerint azonban az ezekről szóló információkkal lehet felkelteni a hallgatók érdeklődését a regionális földrajz lelkiismeretes elsajátítása iránt. Így került sor ennek a jegyzetnek a megírására, amely elsődlegesen az egyes városok főbb társadalmi-gazdasági ismertetőjegyeit igyekszik röviden, tényszerűen, pontokba szedve megismertetni a hallgatókkal. Tudatosan vállaltuk az információk szelektálását. Nem törekedtünk az elhanyagolható részletek leírására, továbbá nem a gazdaságföldrajzi tényeket soroltuk az első helyre. Ugyanakkor nagyobb figyelmet szenteltünk a település- és a történeti földrajz, a turizmus- vagy a kulturális földrajz tárgykörébe tartozó mondanivaló összegyűjtésére. Ahol fontosnak láttuk, politikai földrajzi megjegyzésekkel is elláttuk a jegyzetet. Szóltunk a magyar világiárok szerepéről is egy-egy város történeténél. A kontinensenként tagolt országok, illetve az egyes országon belüli városok listája korántsem teljes. Az országok esetében elsősorban azokat vettük be, amelyek ismertetése, elemzése az előadások vagy gyakorlatok során sorra kerül. A városok kiválasztásakor a közigazgatási szerepkör, a népességszám, a földrajzi fekvés volt az elsődlegesen figyelembe vett szempont, de természetesen számos esetben az akár egyetlen jellemző, ugyanakkor az adott települést széles körben ismertté tevő sajátosság, ismertetőjegy is elegendő volt ahhoz, hogy a város szerepeljen a jegyzetben. S bár munkánkat elsősorban a Nyugat-magyarországi Egyetem szombathelyi földrajz alapszakos, illetve az osztatlan tanárképzés szakpárjaiban földrajzot is választó hallgatók számára készítettük, a figyelembe vett szakmai szempontok, illetve a feldolgozott ismeretanyag lehetővé teszi azt is, hogy bárki, aki a világban való eligazodáshoz hiteles földrajzi tudással szeretne rendelkezni, haszonnal tudja forgatni. A gyakorlati órákra való felkészülést térképmelléletek segítik, melyek forrása a d-maps.com volt. A városleírások mellett minden érintett ország esetében szükségesnek éreztük alapvető társadalmi-gazdasági jellemzők számszerűsített formában való közzétételét is. Az adatok a CIA évente közzétett The World Factbook adatbázisából származnak.

Alkalmazott elveinket egy konkrét példán keresztül mutatjuk be. Választott országunk Törökország. Első lépésként a főbb társadalmi-gazdasági mutatókkal szembesül a hallgató. Ezek olyan, az adott országot jól reprezentáló indikátorok, amelyekből önmagukban is számos következtetés vonható le, hiszen a főbb népesedési, társadalmi-gazdasági sajátosságok segítenek elhelyezni az adott térségi egységet az országok fejlettségi rangsorában, továbbá lehetővé teszik az összehasonlítást a szomszédos országok vagy akár nagyobb földrajzi-politikai régió vonatkozásában:

Terület: 783 562 km²

Népesség: 81 619 392 fő

Főbb etnikai csoportok: török 70-75%, kurd 18% egyéb kisebbség 7-12% (2008)

Főbb vallások: muszlim 99,8% (főként szunniták), egyéb 02% (főként keresztények és zsidók)

Születési ráta: 16,86‰

Halálozási ráta: 6,12‰

Vándorlási egyenleg 0,46‰

Születéskor várható átlagos élettartam: férfi: 71,33 év, nő: 75,35 év

Városi népesség aránya: 71,5% (2011)

Gazdasági növekedés: 3,8% (2013)

GDP/fő: 15 300 \$/fő (2013)

Gazdasági szerkezet: mezőgazdaság: 8,9%, ipar: 27,3%, szolgáltatás: 63,8% (2013)

Foglalkozási szerkezet: mezőgazdaság: 25,5%, ipar: 26,2%, szolgáltatás: 48,4% (2010)

Munkanélküliségi ráta: 9,3% (2013)

Több ország esetében is szükségét éreztük olyan politikai földrajzi elemzéseknek, amelyek széles körben ismert problémahelyzeteket mutatnak be, tárnak fel. Törökország kapcsán ilyen többek között a török-kurd konfliktus, amelyről jegyzetünkben rövid összefoglaló szerepel.

A jelentősebb török településeket térbeli elhelyezkedésük alapján, nagyobb földrajzi térségük szerint csoportosítva mutattuk be. Például:

Márvány-tenger melléke:

Izstambul:

- *Törökország legnépesebb települése (11 millió fő).*
- *Két földrészen fekvő, Európát Ázsiával összekötő kozmopolita világváros a Boszporusz partján.*
- *Az egykori Kelet-Római, Bizánci, Majd Oszmán Birodalom központja 1923-ig Törökország fővárosa volt.*
- *Egyetemes értékű palotái, mecsetjei, múzeumai, bazarja miatt Törökország első számú idegenforgalmi desztinációja. Leghíresebb épületei: Hagia Szophia székesegyház, Kék-mecset vagy Ahmed szultán mecsetje.*
- *Közlekedési csomópont, a legforgalmasabb török importkikötő; Izstambul és a főváros, Ankara között fut az ország első számú vasútvonala és legfontosabb autópályája.*
- *Az ország ipari termelésének kb. 45%-át tömöríti, iparában magas arányt képviselnek a komoly szakképzettséget igénylő korszerű ágazatok (hajógyártás, közlekedési eszközök gyártása, elektronika, nyomdaipar, gyógyszergyártás, autógyártás).*

Anatóliai-fennsík:

Ankara:

- *Törökország fővárosa; az egykor jelentéktelen, ma 4 millió fős települést Atatürk emelte az államigazgatás székhelyévé a katonailag nehezebben védhető Izstambul helyett.*
- *Tervszerűen kialakított modern világvárosi arculatával éles ellentétben állnak a peremén burjánzó viskó- és bódételepülések.*
- *A város egyrészt őrzi a legrégebbi civilizációk emlékeit (pl. az elődtelepülést alapító hettitákét), másrészt az Atatürkhöz kapcsolódó modern Törökország központja is, élénk kulturális élettel, modern építészettel, bevásárlóközpontokkal.*
- *Legnagyobb látnivalói közé tartozik Kemál Atatürk dombra épített mauzóleuma, aminek stílusában modern és ókori elemek keverednek.*
- *Az üzleti és konferenciaturizmus is a fővárosban koncentrálódik.*

A városok jellemzésén belül rendszerint a népességszámtól, fekvéstől kiindulva a történelmük főbb eseményeit megemlítő részeket át az idegenforgalmi, egyéb kulturális sajátosságokat bemutatva juthatunk el az ipari, mezőgazdasági funkciók taglalásáig.

Minden, szövegesen bemutatott települést térképen is megtalálhatunk a jegyzetben (3. ábra)



3. ábra: Törökország térképe a fontosabb városokkal

A jegyzet második felében, külön csoportosítva található meg valamennyi országhoz tartozóan a vaktérképek, lehetővé téve a gyakorlást (4. ábra).



4. ábra: Törökország vaktérképe

6. Összegzés

A regionális földrajz a földrajz talán legklasszikusabb és legnagyobb hagyományokkal rendelkező ágának tekinthető. Enciklopédikus és topografikus jellege a tradicionális geográfia mintegy kétezer éves paradigmájából fakad: a mi hol van? kérdés megválaszolásából, a világ térbeli jelenségeinek leírásából (Cséfalvay 1999). Ahogy azonban a földrajztudomány egésze is jelentős szemléletbeli változásokon esett át az idők folyamán, úgy nem maradt érintetlen a regionális földrajzzal kapcsolatos felfogás sem. Sőt, ez utóbbi épp napjainkban megy át jelentős módosulásokon. A modern regionális földrajznak olyan jelszavai jelentek meg, mint a kölcsönhatások és belső összefüggések feltárása, probléma-orientáltság, változásokra fókuszáló szemlélet és alkalmazott tudományi szerep (Probáld 1995). Mindennek vissza kell köszönnie az oktatásban is, ahol azonban további problémát jelent a digitális és nem digitális generációk szembenállása, s a fiatalabb korosztályok megváltozott viszonya az információkhoz. A feladat tehát nagyon nehéz és összetett: egyrészt alkalmazkodni kell az újfelfogást és értékeket közvetítő regionális földrajz kihívásaihoz, másrészt pedig meg kell érteni és elfogadni a felnövő generációk megváltozott gondolkodásmódját is. A megoldás pedig nem a regionális földrajz szerepének még további zsugorítása, hanem a megfelelő tanulószervezési formák használata. A szakmai felkészültség mellett tisztában kell lenni a diákok és hallgatók tanulási sajátosságaival, a tanulói aktivitást biztosító, problémamegoldásra és együttműködő-képességre alapozó stratégiákkal és nem utolsósorban a hagyományos és az információs-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok alkalmazásával.

Felhasznált irodalom

- Cséfalvay Zoltán (1999): Helyünk a Nap alatt. Kairosz Kiadó, Budapest, 227 p.
- Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. Pedagógusképzés, 4, 143-146.
- Farsang Andrea (2011): Földrajztanítás korszerűen. GeoLitera, Szeged. 196 p.
- Kovács Zoltán (2001): Társadalomföldrajzi Kislexikon. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 175 p.
- Laczkovich Miklós (2009): Bologna és a tanárképzés. In: Fizikai Szemle, 2009/1. 218-220.
- Makádi Mariann (2011): A földrajztanárok módszertani kultúrája. In: Földrajzi Közlemények, 2011/2. 125-133.
- Mészáros Rezső (1989): Mérföldkő vagy temetés? – Vita a magyar társadalomföldrajz helyzetéről. In: Tér és Társadalom, 1989/3. 75-77.
- Probáld Ferenc (1995): A regionális földrajz helye a geográfiában (háttérvázlat). In: ELTE Regionális Tudományi Tanulmányok 1995/2. 35-65.
- Probáld Ferenc, Szilassi Péter, farsang Andrea (2015): A regionális földrajz helyzete a magyar felsőoktatásban. In: Földrajzi Közlemények, 2015/1. 43-53.
- Szabó Éva (2015): A digitális szakadékon innen és túl – A tanárszerep változása a XXI. században. http://digitalisnemzedek.hu/?page_id=724 Letöltés: 2015.05.10.
- Szilassi Péter (2014): Ankét a regionális földrajz oktatásának kérdéseiről. In: Földrajzi Közlemények, 2014/4. 351-354.
- Tóth József (2010): Világföldrajz. Akadémiai Kiadó, Budapest.

