

A földrajztanítás „átöröklődő” módszerei

(Tűnődés a vizsgatanítások során)

MAKÁDI MARIANN

„A genetikai állományt nem mi határozzuk meg, de a gazdálkodás módját igen.” – mondja a Sellye Jánostól kölcsönvett idézet. Ez ugyanúgy jelenti a pedagógiai munka, mint a pedagógusképzés felelősségét. Évek óta foglalkoztat az a gyakorlóiskolákban szerzett tapasztalat, amely megcáfolni látszik az idézetben foglaltakat.

Néha úgy tűnik, mintha lennének „öröklődő” pedagógiai módszerek, melyek a hagyományos, ám hibás megoldásokat nemzedékeken keresztül tovább éltetik. Ez annak ellenére történik, hogy a főiskolai módszertani képzés keretében a kérdéseket alaposan feldolgozzuk. Akkor úgy tűnik, együtt gondolkodunk, majd ezt követően levizsgálják a hallgatók. Azután néhány hónap múlva következik a vizsgatanítás... Ha nem tudnám, milyen képzésben részesültek a főiskolai évek alatt, ha nem ismerném vizsgateljesítményeiket és pedagógiai szemléletüket, talán könnyebben találnék magyarázatot az ott tapasztaltakra. Így azonban nehezebb.

Melyek is azok a problémák, amelyekről beszélek?

1. Követelményrendszer helyett a tankönyvi anyag „megtanítása”
2. Szakmai és mesterségbeli hibák, melyeket a tankönyv vezérel
3. A tanári beszéd „kényszere”
4. A sztereotíp tanári kérdések
5. Tanári értékelés helyett tanári értékítélet.

Tankönyvet, vagy követelményrendszert tanítani?

Hogy „sejtssem”, mi az, amit egy osztály adott földrajzóráján meg kell tanítanom, hogy érezzem, milyen mélységben kell tennem ezt – az évek munkájának eredménye. Ehhez ismernem kell a földrajzi tananyag belső összefüggéseit, ismernem kell a földrajznak más tantárgyakkal való kapcsolatrendszerét és az osztály tanulmányi előzményeit. Ez az alapfeltétel a gyakorlóiskolai képzés során csak részben érhető el.

Legfőképpen azért, mert a hallgatók nem részesei egy oktatási-képzési folyamatnak. A folyamatba csak olykor-olykor pillantanak bele néhány óra erejéig. A tantervi követelményrendszerben való tájékozódás és a szakvezető tanárral való beszélgetés lehetősége persze adott. Ez azonban – a tapasztalatok hiányában – nem elég.

A hallgató úgy érzi, magára marad. A fogódzkodót pedig a tankönyvekben találja meg. A tankönyveket évtizedes gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező tanárok írták, tehát azok tartalma, gondolatmenete és logikája nyilván tökéletes – gondolja a tanítási órájára készülő hallgató. Úgy véli, a legbiztonságosabb út az, ha a tankönyvi szöveget dolgozza, jobb esetben dolgoztatja fel a földrajzórán. S ettől a pillanattól kezdve már nem oktatási-képzési folyamatban, hanem tankönyvi leckében gondolkodik, vagyis olyan 45 perbe zárt egységben, melynek nincs (vagy alig van) előzménye, s nincs folytatása.

Nincsenek elsajátítási és ismeretszintek, nincsenek eltérő képességű gyerekek, csak „megtanítandó” és „meg nem tanítandó” ismeretek vannak.

Azonban a „megtanítandó” ismereteknek így már nincs folyamatba illeszkedő mélységük. Ezért az így feldolgozott ismeretanyag csak esetlegesen illeszkedik majd a földrajzi ismeretkörökbe, egy helyes *földrajzi szemléletmód* kialakítási folyamatába.

Tévedhetetlenek-e a tankönyvek?

Amikor a tanárjelölt a tanulók elé lép, sokszor úgy érzem, „elfelejti” mindazt a szaktárgyi tudást, melyet 4 év alatt a főiskolán szerzett. A felejtés azonban – az esetek többségében – csak a tanóra idejére szól, vagyis elméletileg tisztában van e tudományági kérdésekkel, de tanórai munkájában már a tankönyv vezérli.

A tankönyv befolyásolja a tanítás tartalmát azáltal, hogy

a) amely fogalmak tisztázatlanok a tankönyvben, azok az órán is pontatlanok, hiányosak, esetenként hibásak lesznek (pl. 6. osztályban az ősföld és a táblás vidék fogalma és kialakulásuk, a déligyümölcs fogalma, vagy a topográfiai fogalmak meghatározása);

b) következetlen nevezéktant alkalmaz (leggyakrabban a földtörténeti korbeosztás és az éghajlatok esetében); illetve pontatlan megfogalmazás következtében nem tesz különbséget különböző fogalmak között (pl. sivatag mint tájtypus, sivatagi növényzet és sivatagi éghajlat között, vagy monszun szél és monszun éghajlat között);

c) egymással össze nem illő szempontok alapján fűz vagy hasonlít össze fogalmakat (pl. 73%-os gyakorisággal a hegységek szerkezetének, korának és tengerszint feletti magasságának összekapcsolásával a „régikopott röghegység”, „fiatal magas lánchegység” fogalmakat használja);

d) a tankönyvben lévő képzavarok rögzülnek a tanár és a tanulók fejében egyaránt (75%-os gyakoriság, pl. a „gyűrődéssel kialakult hegységek” elnevezés, vagy a Kelet-afrikai-árokrendszer vetődéses eredetű tómedencéi még a lemeztektonika fogalom használata előtti időkből származó szóösszetételek, melyeknek súlyos szemléleti következményei vannak);

e) a földrajzi övezetekben való gondolkodás nem valósul meg;

f) mint ahogy a tankönyvek, úgy a tanítási órák sem nyújtanak reális, aktuális képet egy-egy ország gazdasági-társadalmi helyzetéről, környezeti állapotáról. Helyette hagyományos szempontsoron végighaladva, semmitmondó képet alakítanak ki az egyes országokról. Ezáltal a gyerekek tudatában semmiben sem különbözik Svédországtól Németország, vagy egyetlen jellemző vonást sem tudnak mondani pl. a spanyol vagy a kínai gazdaságról, kultúrtörténeti vonatkozásairól, vagy a kelet-közép-európai térség gazdaságáról, társadalmi és környezeti problémáiról;

g) a földrajzi ténymegállapítások mellett nem keresi a választ a „miért?”-ekre. Így egy változatoktól mentes természeti és társadalmi képet alakít ki (pl. a közgazdasági háttér, az emberi gondolkodásban, hagyományokban, virtusban lévő különbözőségek elhallgatásával).

Mindezek következménye a csupán tankönyvi ismeretanyagra szorító, azt topográfikus-mechanikus szemlélet alapján – hallgatói szóhasználattal – „leadó” óravezetés, mely a legtöbb kárt okozhatja a földrajz tantárgynak, ezáltal a földrajztudománynak is.

A tanár „leadja”, tartja vagy vezeti-irányítja a tanítási órát?

Az oktatási folyamat egészében való korlátozott tájékozottság, valamint a tanulók ismeretének hiányában nagyon nehéz megfelelő oktatási módszereket találni.

Az elmúlt 3 év alatt általam látott közel 100 vizsgatanítás tapasztalatai szerint a gyerekek foglalkoztatásában két véglet jellemző: az órát a tanár „uralja” (48%), vagyis előadást tart, mindent ő közöl, magyaráz. Előfordul, hogy kérdez is, sőt sokat kérdez, de

ezek a kérdések „költőiek”, vagyis nem ad időt a válaszra, de többnyire nem is vár választ (21%); a másik: a tanár csak kérdez és utasítást ad (38%), vagyis minden új tényt, összefüggést, folyamatot is tanítványaival akar megfogalmaztatni, amelyekre gyakran azok nem képesek, nem lehetnek képesek.

Míg a „kérdező típus” a megengedő tanári attitűdből származik, addig a „beszélő típus” háttérében a biztonságkeresés áll. Az idővel akkor tudok legjobban gazdálkodni, ha én uralom azt, a feldolgozandó tananyag úgy lesz a legérthetőbb, ha én közvetítem azt – érvelnek az e módszert alkalmazók.

„Felvetni egy jó problémát, kérdezni egy jó kérdést, már a munka felét jelenti” (Szent-Györgyi Albert)

Az oktatási folyamatban talán ez a legnehezebb feladat. Úgy kérdezni, hogy minden gyerek értse, hogy minden gyerek ugyanazt értse a kérdésen.

E nehézségek elkerülésére az esetek egy részében katekizáló az óravezetés (23%). Ez esetben gyakran olyan dolgokra is rákérdeznek, melyeknek meganítása éppen az adott tanítási óra feladata lenne.

Sok a helytelenül megfogalmazott kérdés (a vizsgatanításokon elhangzott tanári kérdések közel 40%-a!), pl. „Nagyjából hol helyezkedik el...?” „Milyen tengerek határolják...?”, „Melyik tájon lesz jellemző...?”, „Milyen hegység a lánchegység?” stb.). Gyakori a modoros, tartalom nélküli kérdés (pl. „Ki tudná nekem megmondani, hogy...?”, vagy „Mit látsz a képen?”, „Mi az, ami még feltűnik az ábrán?” stb.). A hallgatók 40%-ánál megfigyeltem ezeket a kérdéstípusokat, nyilvánvalóan a beidegződött rossz példák nyomán.

Értékelés vagy értékítélet

Tanítványaink minden tevékenységét értékelni kell, mert csak ennek rendszeressége segítheti őket a helyes önértékelés és mások reális megítélésnek kialakulásában. Ez azonban nagyon nagy tanári figyelmet, időt igényel. Ráadásul a gyerekek beállítódásának, tudásának, jártasságainak, készségeinek pontos, „naprakész” ismeretét feltételezi. Ismét egy olyan helyzet, melyben a hallgató magára marad. Értékelési szokásainak, módszereinek kialakításában az előtte álló példákra támaszkodik.

Az óra végi értékelések nagy része (a vizsgatanítások esetében 78%) *formális*, tulajdonképpen nem is értékelés (pl. „A mai órán jól dolgoztatok.”, „Nem vagyok megelégedve veletek.”, „Dolgozhattatok volna jobban is.”). Az ilyen értékelés semmilyen célt nem ér el, mert nincs indoklás és nincs előremutatás sem, csak ténymegállapítás.

Még negatívabb az „Ez nem munka!”, „Ez elfogadhatatlan.”, „Jó felelet volt.” példákkal jellemezhető *kinyilatkoztató* értékelés. Hasonló hatású a „Te fekete pontot kapsz.”, vagy „Ez a felelet 3” értékelés is. Ezekben az értékelésekben a tanár ahelyett, hogy előremutató segítséget adna, értékítéletet mond tanítványa felett.

Mi is a *háttéré* az 5 pontban összefoglalt problémakörnek? A hagyomány, *a példa*. Ennek egyik oka a főiskolai gyakorlati képzés rendszeréből adódik. A hallgatók előtt ugyanis a tanítási órák mintájául a csoportos foglalkozások tanítási órái állnak, vagyis olyan órák, melyeket egy-egy hallgatótársuk tanít.

A nagy létszámú csoportok esetében előfordul, hogy a gyakorló iskolában töltött 2 félév alatt – melynek során hetente 1 földrajzórát lát minden hallgató – összesen 2 órát láthat a szakvezető tanártól, a többi hallgató által tartott tanítási óra!

A szerencsésebb – kisebb létszámú – hallgatói csoportok esetén a 2 óra 8-10 órára emelkedhet. Ez rendkívül kevés.

A hallgatói óraelemzések során a hallgatók közel fele hivatkozik egykori tanárára, akitől az alkalmazott módszereket látta. Érdekes módon ezek majdnem mindig a középis-

kolai tanárok. Érthető is, hiszen fogékonyabb korban, még elevenebb emlékként él bennük a középiskola élménye. De vajon a középiskolában „tanult” módszerek megfelelnek-e az általános iskola gyakorlatának, elvárásainak? Erre többnyire nemmel kell válaszolni.

Ez a tény egyben arra a nagy felelősségre is felhívja a figyelmet, hogy hogyan „öröklődhetnek” tanári attitűdök, módszerek nemzedékeken át, s hogy hatásuk milyen erősen érvényesül az új tanárnemzedék pedagógiai kultúrájában.