

A KÉPZÉS A SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁS ESZKÖZE (Képességfejlesztés a földrajzoktatásban)

Dr. Fehér József

A korunkra jellemző felgyorsult társadalmi - gazdasági fejlődés következménye, hogy az iskolával szemben támasztott társadalmi igények is gyorsan változnak. Ez teszi szükségesé közoktatásunk immár permanens reformját, a tantervek időnkénti átalakítását, és a módosult célkitűzéseknek megfelelően nevelési-oktatási módszereink folyamatos fejlesztését.

A tantárgypedagógiáknak arra kell törekedniök, hogy alap- és segédtudományaik (a szaktudományok, a pedagógia, a pszichológia és logika) legujabb eredményeit adaptálva állandóan tovább fejlődjenek, és minden eszközzel segítsék az iskolai nevelés-oktatás korszerűsítését. A földrajztanítás módszertana akkor teljesíti jól feladatát, ha egyre szilárdabb elméleti alapot nyújt az iskolai gyakorlat számára, és praktikus metodikai tanácsokkal közvetlenül is segíti a földrajztanárok munkáját.

E munka célja, hogy néhány fontos alapfogalmat tisztázza, előmozdítsa a földrajzoktatás keretében a tudatosabb, módszeresebb nevelőmunkát, az új tantervekben megfogalmazott főbb nevelési célkitűzések eredményesebb megvalósítását.

A reformok során a tananyag korszerűsítése, bővítése következtében fokozatosan tulsúlyba került az ismeretek oktatása, ezzel egyidejűleg háttérbe szorult a képzés és a nevelés többi oldala. Ilyen körülmények között csak részben valósulhatott meg a nevelés igazi célja. Ennek felismerését és

a torzulás kiküszöbölésére irányuló törekvést tükrözik az új nevelési és oktatási tervek. Elnevezésük is e szemléletváltást sugallja.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (1978) az iskolatípus céljának meghatározásában fő célkitűzésként jelöli meg "*a szocialista ember személyiségének az ismeret - világnézet - magatartás egységében történő kialakítását*". [2] Majdnem szó szerint ugyanez áll a gimnáziumi nevelés és oktatás tervében (1978) azzal a különbséggel, hogy a középiskolának már nem a fentiek kialakítása a célja, hanem, hogy "*az általános iskolai nevelés és oktatás eredményeire építve folytatassa, kiegészítse és elmélyítse a szocialista ember személyiségének az ismeretek, képességek, világnézet, magatartás és izlés egységében történő alakítását*". [1]

Nevelő-oktató munkánk célja tehát a személyiség formálása, de azt tudatosan és módszeresen végezni csak úgy lehet, ha tisztában vagyunk a személyiség fogalom tartalmával, ha tudjuk, hogy melyek azok a pszichikus sajátosságok, amelyeket az intézményes nevelés keretében szaktárgyunk tanításán keresztül befolyásolnunk, alakítanunk, fejleszteniünk kell.

A személyiség

A *személyiség* fogalom több tudomány (a filozófia, a pszichológia, a pedagógia) fogalomrendszerében kulcsfontosságú szerepet tölt be, ennek ellenére - a különböző oldalról történő megközelítés miatt - az egyes tudományok szakirodalmában egészen eltérő meghatározásait találjuk. A szó jelentéstartalma területenként más és más.

A marxista *filozófia* szerint: "Az emberi lényeg a maga valóságában a társadalmi viszonyok összessége". [11] Ez a tétel azt jelenti, hogy "a személyiség konkrét történelmi-társadalmi produktum, az objektív társadalmi viszonyok szubjektív megnyilvánulása". [14] A *pszichológiában* többféle személyiségfelfogás létezik, ezért nincs is általánosan elfogadott definíciója. Az egyik meghatározás szerint a személyiség

"az ember viszonylag állandó pszichikus sajátosságainak organizációja, ahogyan a környezetével való kölcsönhatásban megnyilvánul". [14] Más felfogás szerint "az ember tettei révén alkotja meg saját személyiségét; saját maga számára éppúgy, mint a társadalom számára tetteiben válik csak valóságossá személyisége". Másképp fogalmazva "öntevékenységben alakul, létezik, fejlődik a személyiség", tehát "a személyiség az öntevékenység viszonylag állandó rendszerének" tekinthető. [6] Ezek a meghatározások vagy túl általánosak, vagy elvontak, ezért nehezen megfoghatók, vagy pedig a személyiség fogalomnak csak egyik vagy másik oldalát hangsúlyozzák, nem a teljes lényegét világítják meg.

Pedagógiai aspektusból jobban megközelíthető, és ezért a gyakorló pedagógus számára is talán többet mond a többféle meghatározásból kombinált következő definíció:

A személyiség az ember viszonylag állandó pszichikus sajátosságainak összessége, amelynek az egyénre jellemző meghatározott strukturája van. Az egymással kölcsönhatásban lévő különböző szintű és funkcióju komponensek dinamikus egységet alkotnak és az öntevékenységek során alakulnak, fejlődnek.

A pszichikus sajátosságokon lelki folyamatokat, állapotokat és tulajdonságokat értünk. Ezeket társadalmi és biológiai összetevők hozzák létre. Egyik is, másik is két-két sajátosságcsoporthból épül fel.

1. A társadalmi komponenshez tartoznak:

a) A társadalmi feltételekhez kötött sajátosságok: a *morális tulajdonságok, irányultság, viszonyulások*. Alapkifejlődésüket az adott társadalmi-gazdasági viszonyok határozzák meg, amelybe az egyén beleszületik, tehát társadalmi és osztályhelyzete, családi környezete, létfeltételei, életkörülményei. Az iskolai nevelés ezeket a pszichikus sajátosságokat módosíthatja.

b) A társadalmi komponensek másik csoportját *az egyéni tapasztalatok alapján kialakult ismeretek, szokások, jártasságok, készségek* alkotják. Ezek alakítása az iskolai nevelés fő területe. Az ismeretek nyújtása *oktatási*, a jártasságok, készségek kialakítása *képzési feladat*.

2. A biológiai komponenshez sorolhatók

a) az egyes pszichikus folyamatok (érzékelés, észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás) és állapotok (figyelem, érzelem, akarat) egyéni sajátosságai. Ezeket eredetileg az emberrel vele született adottságok határozzák meg, de a környezeti hatások, a szerzett tapasztalatok (ismeretek, készségek) nagymértékben módosítják. Alakításukban döntő szerepe van a képzés tudatosan irányított rendszeres fejlesztő tevékenységének. A képességek sokoldalú fejlesztésére vonatkozó tantervi utasítások elsősorban erre a komponenscsoportra irányulnak.

b) A biológiai komponens másik csoportját az elsődlegesen biológiai feltételekhez kötött sajátosságok: a temperamentum, az ösztönök, a hajlamok képezik. Ezek az emberrel vele született adottságok megszabják az egyén lehetőségeit és korlátait. Az iskolai nevelés nagy létszámú osztálykeretei között ezek alakítása a legnehezebb.

A felsorolt pszichikus sajátosságok egyénenként változó szintű, sajátosan strukturált rendszere szabja meg az embernek - így a tanulónak is - a külvilághoz, a társadalomhoz való viszonyulását, öntevékenységének rendszerét, végső soron személyiségét. Ezek alakítása: a személyiségformálás.

A személyiség fogalom jelentéstartalmát tisztázva jobban megértjük a nevelési folyamat lényegét. Az iskolai nevelés a tantervben megfogalmazott nevelési célkitűzések irányába ható tudatos, tervszerű, szervezett személyiségfejlesztő tevékenységek rendszere, amely a tanulók öntevékenységének irányításával és pozitív irányú befolyásolásával olymódon hat, hogy személyiségükben tartalmi és strukturális változások jöjjenek létre (ismereteik bővüljenek, jártasságaik, készségeik, képességeik fejlődjenek; pszichikus funkcióik differenciáltabban működjenek, bizonyos magatartásformák kialakuljanak, megszilárduljanak). Azt, hogy milyen személyiségvonásokat és magatartásformákat kell kialakítanunk, az iskolát végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények c. fejezetben fogalmazza meg a tanterv.

Az iskolai nevelés különböző tantárgyak oktatásán keresztül valósul meg. Ha az oktatás fogalmát tágan - bipoláris folyamatként - értelmezzük, akkor az magában foglalja az egész tanítás - tanulási folyamatot, vagyis a tanár és tanuló együttes tevékenységét. Jól érzékelteti ezt a megközelítést Nagy Sándor fogalmazása: "a korszerű oktatás magában foglalja mind a tanuló tudatos és aktív munkáját, mellyel az alapműveltséghez tartozó kulturális javakat elsajátítja, asszimilálja és személyiségét ezáltal fejleszti, építi, mind a pedagógus célirányos eljárásait, melyekkel ezt a tevékenységet ösztönzi, segíti, irányítja." [13] E meghatározás a tanuló tevékenységével kezdi a fogalom magyarázatát - véleményünk szerint tulhangsúlyozva annak tudatosságát -, és csak végül, mintegy másodszorban említi a tanárét, leszűkítve azt a tanulói tevékenység ösztönzésére, segítésére, irányítására. Egy szóval sem említi a tanár ismeretközlő, ismeretközvetítő szerepét. Ugy tűnik, mintha szerzője a szükségesnél kisebb jelentőséget tulajdonítana a tanár oktató tevékenységének, márpedig annak fontosságát éppen a nevelői munkával szemben növekvő társadalmi elvárások is megerősítik. A fogalom ilyen értelmű alkalmazása indokolt abban az esetben, ha az iskolai oktatás egészéről beszélünk. Amikor azonban konkrétan egy tantárgy tanításáról van szó, úgy véljük helyesebb a fogalmat szűkebben értelmezve csak a tanár oktató tevékenységére vonatkoztatni. E szerint az oktatás az ismeretek rendszeres közvetítése és a tanulók ismeretszerző tevékenységének ösztönzése, irányítása, szervezése a tanár által.

A tanulókat az ismereteken kívül még sokféle pszichikus tulajdonsággal kell felruházni, intellektuális és manuális tevékenységre megtanítani, azokat velük különböző mértékben begyakoroltatni, hogy jártassággá, készséggé fejlődjenek. Ez képzési feladat.

A képzés, a jártasság és készség a pedagógia gyakranhasz-

nált, de sokféleképpen értelmezett fogalmait. Egyes szerzőknél a képzés teljesen azonos jelentésű az oktatás fogalmával, annak szinonimája. Mások még többet értenek bele úgy, hogy az oktatást is a képzés alapvető formájának tekintik. Mi szűkebb értelemben kívánjuk használni. *A képzés fogalmán a különböző jártasságok, készségek kialakítását, a képességek fejlesztését értjük.*

Megjegyezzük, hogy a képzés szót *jelzős szerkezetben* - mint pl. általános képzés, szakmai képzés vagy szakirányú képzés -, továbbá ilyen *szóösszetételekben* - mint tanárképzés, orvosképzés, szakmunkásképzés stb. - *a nevelés irányultságának a kifejezésére is használjuk.* Így jelezzük az iskolák általánosan vagy speciálisan képző jellegét, a különböző iskolatípusok sajátos képzési profilját. [3]

A nevelés, oktatás, képzés fogalmakról itt most külön-külön szoltunk, hogy tisztázzuk jelentésüket, de az iskolai gyakorlatban nem különülnek el élesen egymástól. Ezek az egyetemes nevelés különböző oldalai, s e hármas tevékenység a valóságban egymással kölcsönhatásban, dialektikus egységben valósul meg. Legalábbis így kellene lennie! Ezzel szemben sok középiskolai földrajz óra látogatásának tapasztalatai, a tanulók munkanaplóinak ellenőrzése, és különböző felmérések eredményei azt mutatják, hogy elsődleges feladatnak az oktatást tekintjük, a képzést csak másodrendűnek, és azt meglehetősen rendszertelenül, felületesen végezzük, sokszor megelégedünk róla. Gyakorlásra alig jut idő, néha alig találjuk nyomát a munkafüzetekben. A jelenlegi minimális óraszám, a sok és helyenként nehéz ismeretanyag némileg magyarázza, de nem menti ezt a hiányosságot.

A képzés szerepe a személyiségformáló nevelésben legalább olyan fontos, mint az ismereteket kialakító oktatásé. Ezért hangsúlyozzák az új tantervek a képességfejlesztés fontosságát. A gimnáziumi tanterv az Alapelvekben a nevelési feladatok között első helyen foglalkozik az értelmi neveléssel, és annak központi feladatául a tanulók önálló ismeretszerző ké-

pességének alakítását jelöli meg. Ennek megvalósításához az ismeretbázison kívül még nagyon sokfajta tevékenység elsajátítása, jártasságok és készségek kialakítása szükséges. Ezek a problémák indokolják, hogy külön és részletesebben foglalkozunk a képzés szerepével, bár mint a példák mutatják, az oktatás és képzés a gyakorlatban teljesen egybefonódik.

A földrajztanár a személyiségformálást - az iskola nevelési feladatrendszeréből tantárgyunkra háruló nevelési-oktatási-képzési feladatokat - a földrajzi ismeretanyag feldolgozásán keresztül, továbbá a földrajzi jártasságok és készségek kialakítása, képességek fejlesztése útján valósítja meg.

A földrajzi ismeretek alkotóelemei: a *képzetek*, *fogalmak*, és *törvényszerűségek*, amelyek kifejezésre juttatják a földrajzi tárgyak, jelenségek és folyamatok jellegzetességeit, kapcsolatait, a földrajzi környezet és az emberi társadalom kölcsönhatásait.

Az ismeretszerzésben a *földrajzi tények* (tárgyak, jelenségek, folyamatok) megfigyelés, *aktív érzékelés*, észlelés útján válnak *képzetté*, és *elvont gondolkodás* által *fogalommá* a tudatban.

A földrajzi képzetek

A *képzett* a *valóság* tárgyainak és jelenségeinek érzéki, *szemlélet*i képe a tudatban, amely elsősorban nem a dolgok tartalmát, belső lényegét, hanem *külső ismertető jegeit*, *megjelenési formáit* tükrözi.

A valóságban szerzett spontán tapasztalatok és az iskolai földrajztanulás eredményeként a tanulók tudatában képzetek sokasága alakul ki. Ezek részben olyan természeti és gazdaságföldrajzi objektumok, jelenségek tudati tükröződései, amelyeket földrajzórán tanulmányoztak és a valóságban is tapasztaltak, pl. *közetek*, *csapadék*. A képzetek azonban tükrözhetnek olyan földrajzi tényeket is, amelyeket a valóság-

ban nem láttak, nem érzékeltek. Ezeket a *képzelet* hozza létre, amellyel az ember képes a valóságról szerzett korábbi ismeretei, tapasztalatai alapján kialakult emlékképeit részekre bontani, és emlékkép-töredékeiből ujszerű kombinációval számára teljesen új képzeleti képet alkotni. A fantázia működése ilyenképpen szoros kapcsolatban van a világról szerzett ismeretek mennyiségével és minőségével. Az ember olyan új képzetet nem tud alkotni, amelynek elemeit ne ismerné korábbi tapasztalatai révén.

A tanulók tudatában kialakulhat például a sarkvidéki táj képe a tanár szemléletes magyarázata, színes, valóságghű tájleírása, vagy egy utleírásban olvasott szöveg alapján. Előzőleg ugyan soha nem láttak ilyen tájat, - sem jéghegyeket, sem végeláthatatlan hómezőket, - de láttak jeget, hegyet, torlaszt, havat, mezőt, és ezekből az általuk már ismert elemekből fantáziájuk segítségével fel tudják építeni, össze tudják kombinálni a sarkvidéki tájat, mint új képzetet. Ilyen esetben a képzelet nem teljesen önállóan működik, hanem csak reprodukálja azt, amit a tanár mások leírása alapján elképzelt, a leírás szerzője pedig saját szemével látott. Az így kialakult képzet a *reproduktív képzelet* műve. [7]

A tanulók különböző otthoni környezetből, eltérő életkörülmények közül jönnek az általános iskolába, ezért a magukkal hozott spontánul szerzett tapasztalataik különfélék. A középiskolába több általános iskolából kerülnek össze. Az egyikben a tanár többet és jobban szemléltetett, a másikban kevesebbet. Így a tanulóknak a valóságról szerzett iskolai tapasztalatai sem egyformák, ezért a reproduktív képzelet szülte képzeteik is többé-kevésbé eltérő formát öltenek, individuálisak. Ez természetes, hiszen mindegyikük a saját emlékkép-töredékeiből illeszti azokat össze.

A korábbi eredetű *téves képzetek korrigálását, az eltérő képzetek egységesítését, és az új fogalmakkal kapcsolatos helyes képzetek kialakítását a sokoldalú, valóságghű vizuális és auditív szemléltetésnek kell elősegítenie.* [5]

Ezért nélkülözhetetlenek a földrajzoktatásban a valóság bemutatására szolgáló *tanulmányi kirándulások*, és ez teszi szükségessé a rendszeres közvetett szemléltetést. Különösen fontos a *mozgófilm*-, a *diapozitív*- és a *képszemléltetés*, a szóbeli eljárások közül pedig a hiteles, képszerű, *részletgazdag minőségi jellemzést nyújtó leírás és elbeszélés* vagy ilyen tárgyú *felolvasás*, az un. "szavakkal festés".

A tanulók földrajzi képzelei a térképpel is szoros kapcsolatban vannak. A térkép alapján - ismereteik és emlékképeik felhasználásával - el kell képzelniök a valóságot, a *térképjelnek fel kell idéznie* tudatukban a *fogalomra jellemző képet, a képzetet*. Minden földrajzi objektumnak (egyedi fogalom) alapvető, lényeges ismertetőjegye a földrajzi helyzete, földrajzi fekvése. Erről csak térkép segítségével tájékozódhatunk. Így *az egyedi földrajzi fogalmakhoz térképi képzetük kapcsolódik*, és a tudatunkban mindig *képhez kötődnek*. Ezért mondjuk, hogy a térkép a földrajz második nyelve.

A földrajzi képzetek jellemzője a *térbeliség*, mert azok formát, nagyságot, területet, térbeli viszonyt tükröznek. Azért, hogy a térkép segítségével kialakult képzetek a valóságnak minőségileg, mennyiségileg és arányaiban is megfeleljenek, *a térképmunkát - amikor csak lehet - mindig össze kell kapcsolni a képi szemléltetéssel*. Ha például a magashegység tanításakor a fogalom ismertetőjegyeit jól ábrázoló földrajzi képek alapos elemzése és tanári magyarázat, szóbeli leírás segítségével a tanulók tudatában sikerült kialakítani a helyes képzetet, akkor megfigyelhetjük, hogyan ábrázolja a térkép a magashegységet. Ugyanez történjék fordítva is. Soha ne elégedjünk meg egy fogalomnak csak a térképi szemléltetésével, ha módunkban áll azt képbemutatóval összekötni.

A reprodukív képzelet sajátossága, hogy valamilyen jel vagy ábrázolási rendszer utmutatása alapján működik. Az első példánkban - a sarkvidéki táj esetében - a nyelv, a hallott vagy írott beszéd, a térkép megfigyelésekor pedig a kartográfiai jelrendszer irányítja. A képzelet működése nélkül nem

lehet eredményes a földrajztanulás. A tanuló a tanártól hallott vagy a tankönyvből olvasott ismeretek java részét csak úgy képes megérteni, ha azokat el is tudja képzelni. Ha a szavak jelentésén, elméleti tartalmán túl nem képes meghatározott elképzelésekig, képzeleti képek alkotásáig eljutni, akkor csupán "verbális" ismeretekkel rendelkezik. Ezzel csak reprodukáló leckefelmondatáskor érvényesülhet, de azonnal kiderül, hogy tudása nem teljesítményképes, ha ismereteit valamely konkrét probléma, illetve gyakorlati feladat megoldására kell alkalmaznia.

Földrajzi feladatok megoldása során a már elsajátított ismeretek új szituációban történő alkalmazása szintén megkívánja a képzelet működését. A tanulónak a probléma elemzése, és a feladatmegoldás tervezése közben el kell képzelnie az eredményhez vezető utat, az alkalmazandó módszereket, műveleteket, azok célszerű sorrendjét és a várható eredményt. Képzelete ez esetben nem mások érzékleti vagy képzeleti képei, vagy valamely jelrendszer segítségével működik, hanem saját emlékezeti elemeiből (ismeretek, korábban begyakorolt műveletek, tevékenységek) a tanulónak magának kell felépítenie teljesen önállóan az új feladat megoldásával kapcsolatos újszerű elképzelését. A képzelet ilyen működését produktív, illetve *alkotó képzeletnek* nevezzük.

A földrajztanításnak tehát - a tárgy sajátosságaiból adódóan - igen nagy mértékben kell támaszkodnia a tanulók fantáziájára, ezért *fontos képzési feladata a tanulók reprodukív és alkotó képzeletének a fejlesztése*. Ez csak az egész földrajztanításon végighuzódó szisztematikus gyakorlás útján valósítható meg.

A földrajzi fogalmak

A fogalom a tárgy vagy jelenség tudati visszatükröződése, amely annak lényeges, minden mástól megkülönböztető tulajdonságait, külső és belső (tartalmi) ismertető-

jegyeit foglalja magában. A képzettől elvont gondolkodás, logikai műveletek segítségével jutunk el a fogalomhoz, amely, bár magában foglalja a képzetet is, végső soron ítéletek szintéziseként jön létre. Minden fogalomnak van tartalma (a lényeges ismertetőjegyek összessége) és terjedelme (a tárgyaknak vagy jelenségeknek az a köre, amelyre vonatkozik).

A földrajzi fogalmakat terjedelmük alapján egyedi és általános fogalmakra osztjuk.

Az *egyedi fogalom* csak egyetlen konkrét földrajzi objektumot jelöl, annak sajátos tulajdonságait tartalmazza, ezért *individuális*. Minden egyedi fogalomhoz egy bizonyos földrajzi név tartozik, tehát azokat tulajdonképpen a *földrajzi nevek* alkotják, például Tisza, Mátra, Szeged.

Az egyedi fogalom az egyedi sajátosságok mellett még annak az általános fogalomnak a lényeges vonásait is magában foglalja, amelynek körébe beletartozik. Igazán individuális azonban csak akkor válik tudatunkban, ha megismerjük a reá jellemző, más objektumoktól megkülönböztető valamennyi specifikus vonását.

Ime pl. Szeged - mint egyedi fogalom - lényeges jegyei: *Szeged* a Tisza partján, a Maros torkolatánál fekvő 175 ezer lakosú megyei jogú város, Csongrád megye székhelye, a Dél-Alföld legnagyobb gazdasági és kulturális központja, tiszai átkelőhely, közlekedési csomópont. Sokrétű könnyűipárnak fő ágazatai a textilipar, a fa- és bőrfeldolgozó ipar. Nehéziparából kiemelkedik a kőolaj- és földgázkitermelés, a gépipar, a gumi-, kábel- és épületelemgyártás; élelmiszeriparából pedig a szalámi-, a konzervgyártás és a fűszerpaprikafeldolgozás. Tudományos központ. Több egyeteme, főiskolája, sok egyéb oktatási és egészségügyi intézménye van. Az 1879-i árvíz után eklektikus stílusban újjáépült város alaprajza sugaras-körutas szerkezetű. A szocialista fejlődés során rohamosan növekvő város új lakónegyedekkel bővül, az ár- és belvizektől védő körtöltésén kívül, új ipari övezete épül.

Ezen ismertetőjegyek összessége teszi individuálissá Szeged fogalmát, mert így együtt csak reá jellemzőek. Szeged azonban nagyobb lélekszámú, iparral, kereskedelemmel stb. és központi szerepkörrel rendelkező település, amely így beletartozik a város általános fogalmába is. Azt, hogy az egyedi fogalomhoz adekvát képzet kapcsolódjék, amelyben hűen tükröződik Szeged város külső megjelenési formája, a vizuális szemléltetés (a képek, vetített képek), valamint a szemléletes

leírás a "szavakkal festés" biztosítja.

Általános fogalmakkal a hasonló tárgyak és jelenségek olyan csoportját jelöljük, amelyek azonos lényeges tulajdonságokkal rendelkeznek. Például: sikság, hegység, folyó, város, vízerőmű. Általános fogalmak tanításakor fontos szabály, hogy ne egyetlen egyedi esetet tanulmányozunk.

Például, amikor a gimnázium I. osztályában "A hegyvidékek magassági övei" c. fejezetet dolgozzuk fel - többek között - a *magashegység* fogalmát is tanítjuk. Mivel a valóságban nem tudjuk bemutatni, a következő ismertetőjegyeket feltűnően hangsúlyozó, színes vetített képekkel szemléltetjük:

Magas, kopár, csipkézett élű hegygerincek, sziklás csucok, meredek lejtők, mély völgyek. A felső régiókban a felhalmozódó örökhóból táplálkozó gleccserek a hóhatár alá is lenyulnak. Fent gleccservájta U-alaku völgyek; a felső erdőhatár alatt nagyésésű patakok, folyók által bevágott V-keresztmetszetű völgyek.

Ritkán fordul elő, hogy egyetlen kép minden fontos jellemvonást tartalmaz, ezért több képet kell bemutatni. Ily módon egyuttal azt is bizonyítjuk, hogy a tipikusan jellemző vonások nemcsak egy, hanem az általános fogalom körébe tartozó valamennyi földrajzi objektumnak, tehát az egész fogalomcsoportnak sajátossága. Így lesz megalapozott az általánosítás.

A fogalmak kialakítása oktatási feladat. A valóság vagy a valóságot tükröztető szemléltető anyag megfigyelése és elemzése közben a tanulók különböző gondolkodási műveleteket végeznek. Ezeket rendszeresen gyakoroltatni kell, mert a földrajzi megfigyelésekben és a tapasztalatok feldolgozásában szerzett jártasságok, készségek az önálló földrajzi ismeretszerző képességnek fontos komponensei. Fejlesztésük képzési feladat.

A képzés, képességfejlesztés

A megértett és megszilárdított földrajzi ismeretek al-

kalmazásuk révén válnak teljesítményképes tudássá. Az alkalmazás probléma- és feladatmegoldások formájában történik, miközben a tanuló sokféle tevékenységet végez. Ezek szisztematikus gyakoroltatása a földrajzoktatás legfontosabb képzési feladata, mert bizonyos pszichikus folyamatok és funkciók rendszeres, tervszerű előidézése a tanuló pszichikumában strukturális változásokat eredményez, fejleszti képességeit [8]. A különböző tevékenységek gyakorlása más és más képességeket alakít ki a tanulóban. A tevékenységek és képességek egymással szoros dialektikus kölcsönhatásban vannak. Mivel "öntevékenységében alakul, létezik, fejlődik a személyiség" [6], és a tevékenységek megtervezése, a gyakorlás megszervezése a képzés feladatkörébe tartozik, *a képzés a személyiségformáló nevelésben döntő szerepet játszik.*

A képzésről szólva nehéz problémával, a jártasság és készség fogalmak sokféle értelmezésével kerülünk szembe. Ezek tisztázására a pszichológia tudomány lenne illetékes, de - mint Lénárd Ferenc írja - a szovjet és magyar szakirodalomban közel három évtizede folyó vita máig sem zárult le, még nem született megegyezés. Neves pszichológusunk így fejezi be az erről szóló tájékoztatást: "Ha elfogadjuk a marxista pszichológiának azt a törvényét, hogy a tevékenység gyakorlása alakítja ki a képességeket, akkor kézzelfogható, hogy a készségek és a jártasságok csak fokozatban és nem minőségben különböznek a képességektől. Megállapodás kérdése, hogy az alacsonyabb fokozatu képességet készségnek, a magasabb fokozatut pedig jártasságnak nevezzük el" [9., 47. oldal]. Nem véletlen tehát, hogy pedagógiai szakmódszertani irodalmunkban, valamint az új tantervekben is zavar uralkodik e fogalmak használatában.

A tudományos fogalmak, kategóriák a megismerés előrehaladásával bővülnek, pontosítódnak, értelmezésük változik. A jártasság, készség fogalmak között jelenleg éles határt megvonni nem tudunk, e téma még további kutatásokat igényel. Az iskolával szemben támasztott társadalmi igények növeke-

dése, a képességfejlesztés előtérbe helyezése és megvalósításával kapcsolatban a földrajztanításban is felmerülő metodikai problémák arra kényszerítik a szakmódszertan művelőjét, hogy - addig is, amíg a pedagógiai pszichológia tisztázza e problémákat, - állást foglaljon és javaslatot tegyen e fogalmaknak az iskolai gyakorlatban való egységes értelmezésére.

Azt a tételt elfogadjuk, hogy a tevékenységek gyakorlása alakítja ki a képességeket, továbbá, hogy a jártasságok és készségek a képességek különböző fokozatai. A marxista dialektika szerint azonban a mennyiségi változások bizonyos pontokon minőségi változásokat idéznek elő. A minőségi állapotváltozások jelentik a fejlődést. Ha igaz az, hogy a tevékenységek rendszeres, sokszori ismétlése, a gyakorlás mennyiségi növelése "a tanuló pszichikumában strukturális változást idéz elő" [8], akkor ez minőségi változást jelent. Ha a képesség fejlődik, és annak különböző fokozatait a jártasság, és készség fogalmával jelöljük, akkor ez utóbbiak között már nemcsak mennyiségi, hanem minőségi különbségnek is kell lennie.

Amennyiben csak megállapodás kérdése, hogy a képességnek melyik fokozatát nevezzük jártasságnak és melyiket készségnek, a magunk részéről azokkal értünk egyet, akik az *alacsonyabb fokozatot minősítik jártasságnak, a magasabb szintet pedig készségnek.*

Az első fokozatként kialakuló *j á r t a s s á g* azt jelenti, hogy *a tanuló már ismeri a feladatmegoldás menetét (algoritmusát), végrehajtásában bizonyos gyakorlatra tett szert, tevékenységének egyes elemei automatizálódtak, így a részműveletek közül némelyeket már rutinosan végez, de többségük még tudati ellenőrzést és döntést igényel.*

A további rendszeres gyakorlás - az időben helyesen elosztott nagyszámu ismétlés - következtében a tevékenységnek egyre több eleme automatizálódik. Dinamikus sztereotípiák alakulnak ki, a részcselekvések sorozata egységes láncolattá kapcsolódik össze, amelyben az egyes résztevékenységek kiváltják a közvetlenül soron következőt. A jártasság így alakul át készséggé.

A *k é s z s é g* azt jelenti, hogy *a tanuló, ha új feladat elé állítják, már képes a problémát önállóan felismer-*

ni, a megoldáshoz szükséges korábban szerzett ismeréteit felidézni és aktivizálni; a célravezető eljárásmodot (algoritmust) és a megfelelő tevékenységformákat (gondolkodási műveleteket, cselekvéseket) maga megválasztani, és - mivel a résztvékenységek elemei a sokszori gyakorlás folytán már automatizálódtak, - az egész műveletsort biztonsággal, rutinosan hajtja végre, a feladatot önállóan - minden külső irányítás és segítség nélkül - hibátlanul oldja meg.

A jártasság és készség szavak tehát részben intellektuális, részben manuális tevékenységek, továbbá az ismeretek gyakorlati alkalmazása módozatainak, a feladatmegoldások algoritmusainak ismeretét és különböző begyakorlottsági szintjét jelölik. A jártasságok és készségek csak rendszeres, időben helyesen elosztott, ismételt gyakorlás útján alakíthatók ki.

Az egymással dialektikus kölcsönhatásban alakuló ismeretek, jártasságok és készségek együttes fejlesztése eredményezi a rájuk épülő, de a jártasságoknál, készségeknél is tartósabb és mélyebb strukturális kapcsolatrendszeren alapuló pszichikus képződmények: a magasabbrendű képességek - pl. az önálló ismeretszerzés képességének - kibontakozását.

A földrajzi jártasságok és készségek

Ezek után nézzük meg: Milyen képzési feladatok megvalósításával járulhat hozzá a földrajzoktatás a tanulók személyiségének alakításához?

A földrajz tantárgy - tudományunk sajátos, komplex jellegéből adódóan - az általános műveltséghez nélkülözhetetlen ismeretek nyújtása mellett, illetve azzal együtt, nagyon sokféle, a gyakorlatban hasznosítható tevékenység begyakoroltásával fejleszti a tanulók képességeit. A gimnáziumi tanterv ilyen feladatokat ír elő:

- a valóságban végzett természet- és gazdaságföldrajzi megfigyelések és a tapasztalatok feldolgozása;

- a hazánkban legelterjedtebb közetek egyszerű eszközökkel való vizsgálata és felismerése;
- időjárási elemek mérése és megfigyelése;
- földrajzi képek, ábrák megfigyelése és elemzése;
- mérési gyakorlatok végrehajtása a térképen;
- a térképen és a terepen való tájékozódás;
- időjárási térképek olvasása és értelmezése;
- az atlasz tematikus térképeinek összehasonlító elemzése alapján egyszerű és többletanyagú földrajzi összefüggések felismerése;
- gazdaságföldrajzi atlaszok használata;
- kisméretarányú gazdasági térképvázlatok készítése;
- statisztikai kiadványok használata;
- statisztikai adatok, adatsorok, táblázatok elemzése és értékelése;
- gazdaságföldrajzi adatok ábrázolása: grafikonok, diagramok, kartogramok szerkesztése;
- különböző forrásokból eredő gazdaságföldrajzi információk elemzése és értékelése stb.

Ezeket különböző mértékben kell begyakoroltatni. Némelyikkel elemi fokon már a környezetismeret tárgy tantervében találkozunk, és rendszeres gyakoroltatásuk végighúzódik az egész általános iskolai, s azt követően a középiskolai földrajztanításon. Így fejlődik fokozatosan például a térképolvasás elemi szintről jártassággá, majd készséggé.

A képzési feladatok között felsorolt tevékenységek némelyike intellektuális tevékenységet és manuális cselekvést foglal magában, mint például a közetek vizsgálata. A többségük azonban dialektikus gondolkodást fejlesztő komplex intellektuális tevékenység. Ilyen például a térképelemzés - vagy ahogyan az iskolában nevezzük a térképolvasás -, amely földrajzi ismeretszerzésnek és az ismeretek alkalmazásának egyik fundamentális módszere.

A térképolvasás képességének fejlődése

A térképolvasás részműveletei: a térkép megfigyelése, elemzése, ítéletek alkotása, következtetések megfogalmazása.

A térképelemzés során a tanuló ismeretei az alkalmazás során szilárdulnak, és ujjakkal egészülnek ki. Ha a felsorolt műveleteket gyakorolja, azokban egyre nagyobb rutinra tesz szert, térképelemző képessége előbb jártasság, majd további rendszeres gyakorlás eredményeként készség szintjére fejlődik.

A térképelemzés egyszerűbb fajtáját *szemléleti*, vagy értelmező *térképolvasás*nak nevezzük, mert e tevékenység során a tanuló azt olvassa le a térképről, amit azon lát. A névrajz, a szinskála, a jelkulcs, a méretarány és az aránymérték segítségével felismeri és megnevezi a térképen ábrázolt objektumokat, jelenségeket; megállapítja földrajzi fekvésüket, abszolút és relatív helyzetüket, térbeli viszonyaikat, valamint a szimbolikus jelek által közölt tulajdonságaikat. A térképről leolvasott információkat értelmezi és szavakba foglalva elmondja, tehát tulajdonképpen megszövegesíti a térkép látható tartalmát.

Illusztráljuk példával az elmondottakat!

Nemcsak a "Hol van?" kérdésben rejlő földrajzi hely, illetve helyzetmeghatározást igénylő feladatok tartoznak a szemléleti térképolvasás körébe, hanem más típusú feladatok is, mint a következő, amely egy kérdésből és egy utasításból áll.

Milyen hegység a Mátra? Jellemezze a térkép alapján!

A tanuló feladata, hogy a domborzatrajz értelmezésével a hegységnek valamennyi - a térképről leolvasható - tulajdonságát megállapítsa, ítéletekben megfogalmazza, és azok alapján következtetéseket vonjon le.

Válasz: A nagyjából Ny - K irányban húzódó hegység hosszanti kiterjedése több, mint 30 km, szélessége a nyugati részen kb. 15, keleten mintegy 10 km. Átlagos magassága 600-800 m, legmagasabb pontja a Kékestető 1015 m. A Mátra tehát középhegység. A hegység felszíne tagolt. A peremén sűrűn változó szintvonalak azt jelzik, hogy a Mátra főtömege meredeken emelkedik ki környezetéből, csak a déli lejtői lankásabbak. Itt a patakvölgyek által szabdalta széles dombság fokozatosan alacsonyodik le az Alföld síksága felé. A Mátra déli előterét Mátraaljának nevezik.

Kezdetben - amikor a tanulók még csak *elemi szintű tájékozottsággal* rendelkeznek a térképolvasás terén - a fela-

datot felbontjuk, és a térképelemzés részműveleteit egymás után sorban feltett kérdések, illetve utasítások alapján végeztetjük el. Ha a tanuló a frontális térképelemzés alkalmával sok hasonló feladat megoldása révén bizonyos gyakorlatra tett szert, ismeri a térkép jelrendszerét és annak használatát, a részfeladatokat (a kiterjedés meghatározása az aránymérték, a magasságok megállapítása a szinskála segítségével, morfológiai következtetések a szintvonalak alapján) már önállóan jól oldja meg, akkor mondhatjuk, hogy *jártassága* van a szemléleti térképolvasásban. Külső segítségre csak akkor van szüksége, ha elakad. Ilyenkor kérdéssel, utasítással irányítjuk figyelmét a következő lépésre, műveletre. Például: Vizsgálja meg a hegység kiterjedését az aránymérték segítségével! Mit állapíthat meg a hegység domborzatáról a szintvonalak alapján? Amikor a tanulónak már semmi külső segítségre, irányításra nincs szüksége, mert az egész feladatot önállóan, magabiztosan, jól hajtja végre, akkor térképelemző képessége már *készség* szintre fejlődött.

A *logikai térképolvasás* segítségével a tanuló a térkép látható tartalmán túl - de annak alapján - olyan ítéletek alkotására, összefüggések felismerésére, következtetések levonására is képes, amelyek a térképen nincsenek feltüntetve. Ennek egyik feltétele, hogy a tanuló ismerje azokat a fogalmakat és földrajzi törvényszerűségeket, amelyek alkalmazásával eljuthat a problémák megoldásához. A másik az, hogy a tanulónak legyen jártassága a szemléleti térképolvasásban, hogy a térkép látható tartalmának megfejtése, a szimbolikus jelek felismerése automatikusan történjék, értelmezésük ne vonja el a tanuló figyelmét a magasabbrendű feladatoktól, hanem azt teljes mértékben a problémamegoldás tervezésére, az alkalmazandó ismeretek mobilizálására, a megfelelő logikai műveletek kiválasztására és végrehajtására összpontosíthatja.

A logikai térképolvasás képessége - a szemléleti térképolvasáshoz hasonlóan - gyakorlás útján szintén jártasság és készség szintjére fejleszthető.

Lássunk példát a logikai térképolvasásra is!

A gimn. II.o. tankönyvében Az arab országok I. c. lecke 2. alfejezete a sivatagi és mediterrán mezőgazdaságról szól. A téma feldolgozását előkészítő 3. tankönyvi kérdés ábraelemzést, szemléleti és logikai térképolvasást kívánó komplex feladatot:

Miért tér el egymástól a Nilus, valamint a Tigris és az Eufrátesz vízjárása?

A probléma megoldásának menete:

1. lépés:

A tankönyv 77. ábrája a folyók ellentétes vízjárását szemlélteti. Megállapítandó, hogy a Nilus áradása nyárvégén kezdődik és ősszel tetűz, az Eufrátesz télen árad és tavasszal kulminál.

2. lépés:

Ismert fogalmak, összefüggések felidézése.
Mit nevezünk vízhozamnak és vízjárásnak?
Milyen tényezőktől függ egy folyó vízjárása?

3. lépés:

A Nilus és az Eufrátesz vízgyűjtőterületén a csapadék mennyiségének és időbeli eloszlásának megállapítása. Szemléleti térképolvasás, atlasz 37., 42. és 57. oldal.

Mindkét folyó vízgyűjtőterületének nagy része sivatagi és félsivatagi éghajlatú, ebben megegyeznek. Csak forrásvidékük és felső folyásuk esik csapadékos területre, vízmennyiségük zöme onnan származhat, tehát a különbség okát is ott kell keresni.

A Nilusnak két forrás-folyója van. A Fehér-Nilus az egész évben esős trópusi egyenlítői éghajlatú területen ered, és Szudán nyári esős szavanna-éghajlatú területén folyik keresztül. Vízjárása tehát kiegyenlített. A Kék-Nilus ellenben a nyári esős trópusi átmeneti öv, a szavanna klíma-terület folyója. Innen származhat az a vízhozamtöbblet, amely Egyiptomba késve érkeve a Nilus őszi áradását okozza.

Az Eufrátesz az Örmény-felvidéken ered. Felső folyása kontinentális éghajlatú magashegységi területre esik, ahol a nyár száraz. Több csapadékot a januári térképünk jelez. A tanuló ebből arra következtet, hogy a téli félév csapadéka okozza az Eufrátesz és a Tigris áradását.

4. lépés:

A folyók vízjárását befolyásoló egyéb tényezők kutatása.

a) Az Eufrátesz felső vízgyűjtőterülete téli hőmérsékleti viszonyainak megállapítása. Szemléleti és logikai térképolvasás, atlasz 37., 56. oldal.

A január havi középhőmérséklet $0-10^{\circ}\text{C}$ között van, számoljunk átlagosan 5°C fokkal. Ez azonban tengerszintre redukált érték.

b) Mennyi lehet a tényleges januári középhőmérséklet? Vizsgáljuk meg a terület domborzatát! Szemléletli térképolvasás, atlasz 37. oldal.

A folyó felső folyása mentén 3 ezer méternél magasabb hegységek vannak. A hőmérséklet felfelé haladva 100 méterenként fél fokkal csökken. Ha a tengerszintben 5°C , akkor ezer m magasságban már fagypontra kerül, 3 ezer m-en pedig kb. -10°C lehet a januári középhőmérséklet.

c) Milyen alakban hullik a csapadék télen ott? Hogyan befolyásolja az Eufrátesz vízjárását?

A csapadék hó formájában télen felhalmazódik, csak a tavaszi felmelegedéskor kezd olvadni. A hóolvadás okozhatja a folyók tavaszi áradását és a száraz nyár végéig biztosítja a vizutánpótlást.

5. Lépés:

A tankönyv kérdésének megválaszolása az ábra- és térképelemzés útján nyert információk összevetése alapján (ítéletalkotás, szintézis, következtetés).

A folyók különböző vízjárását vízgyűjtőterületük éghajlatának eltérő sajátosságai (csapadékeloszlás, hőmérsékletmenet a domborzattal összefüggésben) okozzák.

A példa jól mutatja, miként fonódik össze konkrét problémák megoldásakor az ábraelemzés, a szemléletli térképolvasás és az ismeretek alkalmazása a logikai térképolvasásban. A kérdésként megfogalmazott feladat több lépésben, sok részfeladat teljesítésével oldható meg. Kezdetben sorrendjüket a tanár jelölje ki és a tanulók tanári kérdések, utasítások alapján előbb közösen, később önállóan hajtsák végre azokat. Kelő gyakorlás után a megoldás menetét is közösen tervezzék meg, de az egyes lépésekhez tartozó részmuveleteket önállóan végezzék. Ez már a jártasság szintjét jelenti. Amikor majd a problémamegoldás menetét is maguk határozzák meg, és az egész feladatot teljesen önállóan oldják meg, akkor érik el a készség szintjét. Az osztályban egyes tanulóknak ez korábban, másoknak később sikerül. Ez természetes, hiszen térképelemző képességük nem egyforma ütemben fejlődik. Ezért kell a térképelemzést állandóan gyakoroltatni különböző feladatok rendszeres végeztetésével mind a tanítási órán, mind pedig otthon.

A logikai térképolvasás összetettebb, bonyolultabb feladatai több ismeretet és többféle gondolkodási műveletet igényelnek. A tanulók számára ezért nagyobb szellemi munkát jelent, mint a szemléleti térképolvasás, bár amint az előző példából láttuk, az sem csak mechanikus, gépies tevékenység [4].

Míg a szemléleti térképolvasás célja elsősorban földrajzi információk gyűjtése, addig a logikai térképelemzés módszerét rendszerint konkrét problémák megoldására alkalmazzuk, olyan esetekben, amikor földrajzi tények, jelenségek magyarázatát, okát, a közöttük lévő összefüggéseket kívánjuk feltárni. Ezért is nevezzük másképpen okfejtő és következtető térképolvasásnak.

Mindkét fajta térképelemző módszer együttes gyakorlásának egyik módja *a térképen való képzeletbeli utaztatás*, amely különböző térképek komplex értelmezését kívánja meg. Az utvonalat úgy kell kijelölni, hogy az természeti és gazdaságföldrajzi szempontból minél változatosabb tájakon haladjon keresztül. A tanuló az elemzést az atlasz valamennyi felhasználható térképe alapján végezze el, és azok látható tartalmának értelmezése, továbbá következtetései alapján valamennyi megállapítást indokolva adja meg az átutazott tájak leg részletesebb komplex földrajzi jellemzését. Az érintett területekről, városokról mindent mondjon el: Milyennek látná a táj domborzatát a valóságban; milyen az éghajlata, növényzete, talaja; milyen nyersanyagokkal és milyen iparral rendelkeznek az átutazott területek stb.

A térképelemzés az ismeretek alkalmazásának és az új ismeretek kialakításának alapvető munkamódszere, *az értelmi nevelésben a képzésnek fontos eszköze*, mert fejleszti a megfigyelő képességet, az emlékezetet, a képzeletet, a gondolkodást, és ezen keresztül *formálja a tanulók személyiségét*.

A földrajzi tantervekben előírt tevékenységek közben az eltérő típusú feladatok megoldása sokféle művelet végzését és

azok variált kapcsolását kívánja meg. Gyakorlásuk különböző földrajzi jártasságok, készségek kialakulásához vezet, összességükben pedig *általános feladatmegoldási jártasság* kifejlődését eredményezik. Az ismeretek, jártasságok és készségek együttes tervszerű, rendszeres fejlesztése alapján alakul ki a tanulóknál az *önálló ismeretszerzés, az önművelés képessége*. E kiemelt fontosságú képzési feladatot az új tantervek nyomtatékkal hangsúlyozzák, de megvalósításukat néhány zavaró körülmény nehezíti.

Problémák

Az egyik problémát a szakirodalomban, iskolai dokumentumokban egyaránt tapasztalható fogalomzavar okozza.

Ilyen szempontból a gimnázium új földrajzi tanterve a legjobban. A "Cél és feladatok" között készségek kialakítását írja elő, jártasságokat nem említ. A "Tananyag" c. fejezetben "Gyakorlatok" címszó alatt nagyon helyesen: tevékenységeket sorol fel. A "Követelmények"-ben ezekkel kapcsolatban - mint a továbbhaladáshoz szükséges tantervi minimumot - a jártasság szintjét jelöli meg. Ez helyes.

A szakközépiskolák földrajz tanterve már nem ilyen egyértelmű. A "Cél és feladatok" c. fejezetben jártasságokat sorol fel, de hiányosan. Fő hibája, hogy a tananyagnál nem írja elő a gyakorlati feladatokat, a követelményekben pedig csak általánosságban említ készségeket és képességeket. Amikor konkrét tevékenységekről szól, óvatosan így fogalmaz: "legyenek képesek...", "tudjanak elemezni..." stb. A feladatok és követelmények így nincsenek összehangolva.

A képzés vonatkozásában az általános iskola földrajzi tanterve a leggyengébb. A gyakorlati feladatok felsorolása itt a leghiányosabb, és osztályonkénti elosztása rendkívül aránytalan, tervszerűtlen. Pl. érdemes összevetni a 7. és a 8. osztály számára előírt gyakorlatokat. Az előző általános, semmitmondó, az utóbbi maximalista. A jártasság, készség, képes-

ség fogalmakat a tanterv általában együtt említi, azokat szét nem választja, nem konkretizálja, így teljesen elmossa a közöttük lévő lényeges fokozati és minőségi különbségeket.

A nevelési-oktatási feladatok és az ismeretanyag tekintetében jól egymásra épülő földrajzi tantervek tehát - a gimnáziumét kivéve - nem tartalmazzák a képzési feladatoknak hasonlóan átgondolt, tervszerű rendszerét. A tanterveknek meg kellene jelölniük pontosan, hogy mikor, mely tevékenységeket kell a tanulóknak a jártasság, és melyeket a készség szintjén teljesíteni.

A legnagyobb probléma az, hogy nem jut elegendő idő a gyakorlásra, és még a rendelkezésre álló időben sem fordítunk elég gondot rá. Már pedig csak bizonyos időközönként ismételt, tehát rendszeres gyakorlás útján alakulnak ki jártasságok és készségek, és csakis akkor, ha a tanuló - ha minden tanuló - maga végzi a tevékenységeket. Ezért nagyobb súlyt kell helyeznünk a gyakorlásra, az ellenőrzésben pedig az ismeretek reprodukáltatása helyett egyre több alkalmazó jellegű feladatot kell adni a tanulóknak. A földrajznak minden más tantárgynál gazdagabb nevelési és képzési lehetőségei indokolják, hogy a következő tantervi reform alkalmával *a gimnáziumban növekedjék az óraszám.* Mivel a földrajz általánosan művelő, s ezen felül politikai és világnézetileg nevelő tantárgy, kívánatos, hogy *valamennyi többi középfokú oktatási intézményben* legalább két tanévben legyen földrajztanítás, hogy tárgyunk nevelési lehetőségeit a szocialista társadalomnak az iskolával szemben növekvő igényei szerint teljes mértékben kiaknázhassuk!

A fogalomzavar, valamint a képzési feladatok hiányos kijelölése nehezíti a pedagógusok és a szakfelügyelők munkáját. Többnyire a nevelő belátására, szakmai tapasztalatára van bízva, hogy mely tevékenységet mikor, és milyen mértékben gyakoroltasson. Az általános iskolában nagy segítséget jelent a munkafüzet, mert különböző típusú feladatainak rendszeres megoldásával részben megvalósul a gyakorlás. A középiskolában

azonban nincs ilyen, ennek következtében sok tanár gyakran hosszú időre megfeledkezik egyik-másik képzési feladatról. A személyi és tárgyi feltételek, valamint egyéb tényezők mellett - véleményünk szerint - ezek a problémák is szerepet játszanak a tanárok nevelő-oktató munkája színvonalbeli különbségeiben, amelyeknek csökkentése fontos feladatunk.

A következő tantervreform során előbbre kell lépünk, és *az egységes irányítást a képzés területére is ki kell terjeszteni!* A képzési feladatrendszer az egyes iskolatípusok nevelési és képzési céljából kiindulva a vertikálisan egymásra épülő tanítási anyag gondos elemzése alapján célszerű megtervezni. Az oktatást irányító szervek ezt a feladatot csak a tantárgypedagógia és a földrajztudományok képviselőiből, valamint nagy tanítási gyakorlattal rendelkező kiváló földrajztanárokból álló kollektiva segítségével végezhetik el eredményesen!

IRODALOM

- [1] A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Oktatási Minisztérium, Budapest, 1978. 11. oldal.
- [2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet, Oktatási Minisztérium, Budapest, 1978. 13. oldal.
- [3] ÁGOSTON György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976. 32-36. oldal.
- [4] BALOGH Béla András: Néhány időszerű megjegyzés a szemléleti és logikai térképolvasás módszeréhez. Földrajztanítás, 1981. 2. 33-36. oldal.
- [5] FEHÉR József: A földrajztanítás módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
- [6] HORVÁTH György: Személyiség és öntevékenység. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 172-173. oldal.
- [7] KARDOS Lajos: Általános pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1964. 136-138. oldal.

- [8] KELEMEN László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. 49-50., 76-77.o.
- [9] LÉNÁRD Ferenc: A közoktatás fejlesztése és a pszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 44-47. o.
- [10] LÉNÁRD Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 21-39. o.
- [11] MARX és ENGELS Művei 3. kötet, Kossuth Kiadó, Budapest,
1960. 9. oldal.
- [12] Pedagógiai Lexikon II. kötet G-K. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 346. oldal.
- [13] Pedagógiai Lexikon III. L-Q. Akadémiai Kiadó, Budapest,
1978. 326. oldal.
- [14] Pedagógiai Lexikon IV. kötet R-Z. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 162. oldal.

EDUCATION AS A MEANS OF FORMING THE PERSONALITY
(Aptitude development in geography education)

by
József Fehér

Summary

The new syllabuses in 1978 placed greater emphasis than previously on the harmonic development of the whole of the personality and on the development of the aptitude for the independent acquisition of knowledge. This demands the strengthening of the education.

Many problems are caused by the different interpretations of the most frequently used fundamental pedagogical concepts. These concepts are clarified and a detailed account is given of the particular educational tasks in geography teaching.

In the presentation of realistic ideas and concepts in geography teaching, it is necessary to rely to a considerable extent on the imagination of the pupils. Accordingly, it is an important educational task to develop their reproductive and constructive imagination. This is promoted by very varied visual and auditive illustration, and particularly by pictorial means. Examples are provided to illustrate the teaching of individual and general geographical concepts.

Geographical facts are converted into active knowledge via their utilization. The application takes place in the form of the solution of tasks, in the course of which the pupil performs many types of activity. By means of systematic practice, the elementary aptitudes are developed into familiarity, and then into ability. The concepts of familiarity and ability therefore indicate the various levels of practice in intellectual and in manual activities, as well as the understanding and degree of practice in the modifications of application of the facts and in the algorithm of the solutions of the tasks.

At the level of familiarity developing as the first stage, the pupil knows the course (algorithm) of the solution of the task, he has acquired certain practice in its performance, certain elements of his activity have become automatic, and he thus carries out some of the part-operations in a routine manner; however, the majority of these still require a conscious control and decision. As a consequence of the subsequent repeated practice, an increasing number of elements in the activity become automatic, dynamic stereotypes develop,

and the series of part-actions combine into a uniform, integrated chain. In this way the familiarity is transformed into ability.

His ability means that if a pupil is faced with a new task, he is already able to recognize the problem independently, to recall and activate the knowledge necessary for the solution, to select the appropriate procedure (algorithm) and the corresponding activity forms, to carry out the entire series of operations with certainty in a routine manner, and thereby to solve the task well independently, without any external help at all. The joint development of the mutually dialectically interacting knowledge, familiarity and ability results in the emergence of higher-order abilities based on these, for example the ability to acquire knowledge independently.

Those activity forms are listed, the systematic practice of which is an educational task lasting throughout the entire geographical teaching, and examples are presented to illustrate how the aptitude for observational and logical map-reading can be developed into familiarity and ability. Mention is finally made of the problems and tasks involved in the teaching.