

Steklács János: Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés

Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013

Gombos Péter: Hiányok és tartalékok az európai olvasás- és szövegértés-tanításban

Vannak olyan kutatók, szakemberek, akiknek a(z új) könyve valójában régi adósság törlesztése, hiszen munkájukat, kutatási eredményeik egy részét már ismerheti a szakmai közönség, „csak” a cikkek, tanulmányok gyűjteménye várt szerkesztőre, kiadóra. Az olvasáskutatás iránt érdeklődők számára nemcsak Steklács János neve kell, hogy ismerős legyen, de alighanem az *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés* néhány részletét is hallhatták már konferenciákon, olvashatták szaklapokban. Ám így, kötetbe gyűjtve még inkább lehetőségünk van az alaposabb tanulmányozásra, s maga a szerző is részletesebben tárgyalhatott egy-egy témát, mint egy élőszavas előadás során. A könyv megjelenésének másik indokát – ha kell erre egyáltalán indok – szintén megadja Steklács azzal, hogy több helyen is leírja: talán sohasem ment végbe akkora fejlődés az olvasáskutatás területén, mint az elmúlt 20 évben.

Ezek után cseppet sem meglepő, hogy az első fejezetek az olvasás fogalmának alakulásáról, változásáról (is) szólnak. Olvasásfiziológiai alapok, az agykutatás olvasással kapcsolatos eredményei egyaránt szóba kerülnek, igazolva azt az állítást, hogy e terület interdiszciplináris, multidiszciplináris aspektusa is jelentősen megerősödött. De külön részben olvashatunk a „jó szöveg” jellemzőiről is, hazai és külföldi tapasztalatokat egyaránt idézve.

Legalább ilyen izgalmas az a felvetés, hogy meghatározható-e, s ha igen, akkor hogyan, a „jó olvasó” fogalma. A válasz (mint oly sokszor e kötetben) diplomatikus, a szerző több lehetséges megoldást, meghatározást is leír.

Bár elméletileg kevésbé van szoros kapcsolatban a szövegértéssel és az olvasási stratégiákkal, rövid terjedelemben olvasásszociológiai aspektusból is leírja a jelen – és a közelmúlt – magyar állapotát a szerző. Fontos is ez, mert nemcsak problémafelvetésekkel találkozunk itt, de a megoldás irányába is mutatnak bizonyos megállapítások. *Péterfi Ritát* idézve például ezzel az ajánlással találkozunk: a silány vagy megkérdőjelezhető minőségű népszerű könyvek „kiszorítására” érdemes lenne az úgynevezett „problémafelvető irodalommal” próbálkozni.

Magyar szakirodalmi ajánlóként is felfogható az a szakasz, amely ezután következik. Itt az elmúlt 15 év legjelentősebb, magyar nyelven írott könyveinek bemutatása megerősítheti azt az érzetünket, hogy ez a kötet nélkülözhetetlen segítsége lehet azoknak az egyetemi/főiskolai hallgatóknak, akik a következő években olvasáskutatásos témában írják diplomamunkájukat. Ugyanígy a kutatók, szakdolgozók számára fontos alapismereteket rendszerez Steklács az olvasási képesség szerveződésére vonatkozó modellek, valamint az

olvasás tartalmi, diszciplináris dimenziójának bemutatása kapcsán – ezúttal már a nemzetközi szakirodalom, kutatások fontos állításait, eredményeit is idézve.

Megint inkább csak érintőlegesen kapcsolódhat az olvasási stratégiák, szövegértés témájához az irodalomtanítási módszereket taglaló fejezet, ám egyrészt itt is találunk fontos, pontos megállapításokat, másrészt pedig a tömören megfogalmazott, rendszerezett tudásanyagból megint csak lényeges következtetésekről olvashatunk. Bár nagy meglepetés nincs az állításban, mivel elméleti háttérrel és konkrét kutatással is alátámasztotta a szerző, talán meggyőzőbb lehet így az érintettek számára: „Az irodalmi nevelés szempontjából általában a diák- és olvasóközpon-tú szemlélet bizonyul hatékonyabbnak az oktatásban. Azok az iskolák érik el könnyebben céljukat, amelyek hajlanak efelé, hangsúlyozva annak fontosságát, hogy amennyiben az irodalmi műveket többnyire a tanárok elemzik az órákon, az a gyerekekben bizonytalanságot, féltékenységet alakít ki a saját olvasat, értelmezés, ezáltal maga a szépirodalom olvasása iránt” (43. oldal).

Számomra a könyv legérdekesebb és több szempontból is legfontosabb fejezete a *metakogníció* és az olvasási stratégiák kapcsolatát vizsgáló rész. Mivel a metakogníció jelentőségéről csupán az elmúlt évtizedekben születtek fontos tanulmányok, könyvek – a fogalom eddigi, alighanem legpontosabb meghatározása 2005-re datálható –, talán hazánkban is csak a témával rendszeresen, sokat foglalkozók számára egyértelmű, milyen fontos szerepe van ennek az olvasási folyamatra, a szövegértésre, az olvasási stratégiá(k) ra. *Harris és Hodges* tágabban értelmezett definíciója szerint a metakogníció fogalmába nem csupán az egyén mentális folyamatainak tudatos irányítási képessége, nyomon követése tartozik bele, hanem az egyén olvasással kapcsolatos attitűdje és elképzelései is.

A meghatározás tisztázásán kívül rendkívül érdekes a kognitív és metakognitív szinthez kapcsolódó fogalmi körök részeinek, kapcsolatának bemutatása (49. oldal). Az ezt leíró ábra elemzése után – bár maga Steklács leegyszerűsítettnek minősíti – könnyebben beláthatók azok az állítások, amelyek szerint az iskolában épp e területen vannak fontos elmaradások, hiányosságok. Ráadásul e téma kapcsán is kiderül, hogy azok a diákok, akik otthonról nem hozzák magukkal az olvasásra vonatkozó tudást (tudatosságot), meggyőződést, akiknek nem lesznek meg a szülői házból származó, a metakognitív szinthez tartozó tapasztalatai, azok komoly lemaradással küszködhetnek társaikhoz képest. S e területen az iskola nem nagyon pótolja a hiányosságokat – intézményes keretek között hagyományosan kevés gondot fordítanak erre a szintre.

A (közel)jövő egyik fontos feladata éppen az lehet, hogy az iskolában többet foglalkozzunk, foglalkozzanak a pedagógusok a metakognícióval. Például azzal, hogy hogyan segítsünk a tanulóknak abban, hogy önértékelésük, tudatosságuk az olvasással kapcsolatban jobb, helytállóbb legyen. Steklács azt is leírja, hogy mindezek szoros összefüggésben állnak azzal is, hogy a gyerekek milyen olvasási stratégiá(ka)t ismernek meg, használnak tudatosan, ezzel együtt a szövegértés eredményességére, hatékonyságára is hatnak.

Természetesen a kötetből nem maradhatott ki a szakirodalomban leírt különböző olvasási stratégiák bemutatása sem, de részletes leírást kapunk azokról is, akik már készségszinten használnak olvasási stratégiákat. (Ők az úgynevezett „stratégiai olvasók”). Hogy miért kívánatos az, hogy tanítványaink ilyen stratégiai olvasókká váljanak, nem nagyon kell indokolnunk, ha megnézzük, mit is takar pontosan e kifejezés: „Rájuk általánosság-

ban az jellemző, hogy meg tudják határozni az olvasás célját, a célhoz hozzá tudják rendelni a megfelelő olvasási módot, folyamatot, valamint megválasztják az olvasáshoz illő stratégiát, amely a saját olvasási képességüknek megfelel. A stratégiai olvasók magas szintű metakognitív tudással és képességekkel rendelkeznek, nyelvi és az olvasásra vonatkozó tudásuk fejlett.” (59. oldal)

Velük ellentétben az olvasási problémákkal küzdők éppen e területen maradnak el, az *olvasási tevékenységről* csekély vagy felszínes ismeretekkel rendelkeznek, emellett saját gyengeségeiknek, problémáiknak sincsenek tudatában. Ennek pedig egyenes következménye, hogy nem tudják megítélni, mennyire értették meg az olvasott szöveget.

Mindamellet a különböző olvasási stratégiák tanítása nem csupán azért fontos, hogy általában jobb legyen a szövegértése a gyerekeknek. A jelen világa gyakran állít minket olyan próbák elé, amikor különböző típusú szövegeket kell értelmeznünk, esetleg különböző céllal is. Egész más stratégiát és képességeket kívánhatnak például a hipertextek, amelyekkel a gyerekek napi rendszerességgel találkozhatnak – például a neten szörfölés közben. Felerősödött az interaktivitás, ahogy a vizualitás jelentősége is. Ennek hatással kell(ene) lennie a pedagógusok munkájára is. Már nemcsak az a kihívás számukra, hogy a begyakorolt stratégiát a tanuló akkor is használni tudja, ha más (típusú) szöveggel találkozik. Eleve több stratégiát kell ismernie (elsajátítania) ahhoz, hogy bizonyosan boldoguljon egy újfajta kihívás esetén is.

Egy ilyen típusú könyvvel szemben szinte már elvárás, hogy saját kutatási eredményeket is bemutasson a témában. Steklács János kettőt is közzétesz. Előbb a negyedik osztályosok olvasásra vonatkozó tudásával kapcsolatos felmérésük eredményeit ismerteti, majd beszámol azoknak a programoknak az eredményeiről is, amelyek során az eddig bemutatott módszerek használatával igyekeztek fejleszteni tanulói csoportokat (két kísérlet során: egy határon belüli és egy erdélyi program keretében). Az eredményeket vizsgálva nem sok újdonságot, meglepő állítást olvashatunk. Ha a legfontosabb tapasztalatot kiemeljük: „...a fejlesztés során a fiúk csökkenteni tudták hátrányukat a szövegértő olvasás terén, illetve igazolni látszik az a szakirodalomból ismert jelenség, hogy az olvasási stratégiák tanulása a szövegértő olvasás képességére jelentősebb hatást gyakorol a jól olvasó tanulók esetében” (93. oldal). A kísérletnek volt egy kifejezetten gyakorlati haszna is, hiszen bebizonyosodott, hogy a kidolgozott fejlesztő programmal eredményesen, hatékonyan tudtak dolgozni a kollégák. Egy ilyen projekt esetében pedig alighanem ez lehet a legtöbb, amit remélhetünk, amikor az elméletet a gyakorlat is „követni tudja”.

A kötet másik – az előzőhöz képest egészen más jellegű – bemutatott kutatása egy börtönben készült vizsgálatot ismertet és elemez. (A kutatás ezúttal sem csupán egy „állapotot” vizsgált meg, itt is volt lehetőség egy fejlesztő program végigvitelére, majd ennek a hatását is ellenőrizhették a program kitalálói.) Az eredmények részletes ismertetése helyett csak néhány jellemző adat: a megkérdezett személyek túlnyomó többsége nem szerzett magasabb végzettséget, mint a szülei, különösen az anya iskolázottságát nem tudták meghaladni. (Nyilván nagyrészt a motiváció hiánya miatt.) A korábban elméletben leírt állítást itt is igazolta a kérdőív: a gyengén teljesítők nincsenek tisztában hiányosságaikkal. Sem azok jellegével, sem a mértékével. (A válaszadók 81%-a saját meggyőződése szerint „folyékonyan olvas” – valójában ez korántsem igaz.) Hasonló arányban jelölték meg az

elítélték az olvasást mint kedvelt tevékenységet. Ez azonban tényleg reális szám lehet, figyelembe véve, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben szűkös a kikapcsolódási lehetőségek köre. Ám a szívesen olvasók esetében bebizonyosodott, hogy az olvasás nem mindig járt együtt a szövegértéssel. Az egyéb adatok közül kettőt emelnék még ki: a korábban említett iskolai végzettség dominánsan befolyásolta a mért teljesítményt, másrészt a szövegértési teszteken azok érték el a legjobb eredményt, akik korábban már töltöttek ki nyomtatványt, kérvényt, írtak már önéletrajzot. Tanulságos tény ugyanakkor, hogy a sikeresség nem volt összefüggésben azzal, hogy a teszt kitöltője emlékezete szerint gyakorolt-e ilyet korábban az iskolában.

A könyv utolsó része azt az európai uniós projektet mutatja be, amelyet itthon általában összekapcsolunk Steklács János nevével – hisz az ADORE eredményeiről, a szakértők munkájáról résztvevőként ő szokta tájékoztatni a hazai szakmai közönséget. A program alapvető célja az, hogy a funkcionális analfabéták nagyjából 25%-os arányát 2020-ra 20%-ra mérsékeljék az unión belül. Ehhez a tagállamok működő gyakorlatait elemezték a kutatók, különös figyelemmel azokra az elemekre, amelyek sikert hoztak a szövegértés fejlesztésében egy-egy országban. Természetesen a jelen állapotban komoly különbségek figyelhetők meg a nemzeti teljesítményekben, de ez nem feltétlenül hátrány, hiszen a különbségek feltárása előbbre viheti a vizsgálatokat. Fontos hangsúlyoznunk, hogy az ADORE azt a korosztályt nézi (kamaszok), amelyre hazánkban mintha kisebb figyelem jutna akár az olvasóvá nevelés, akár a szövegértés fejlesztése terén.

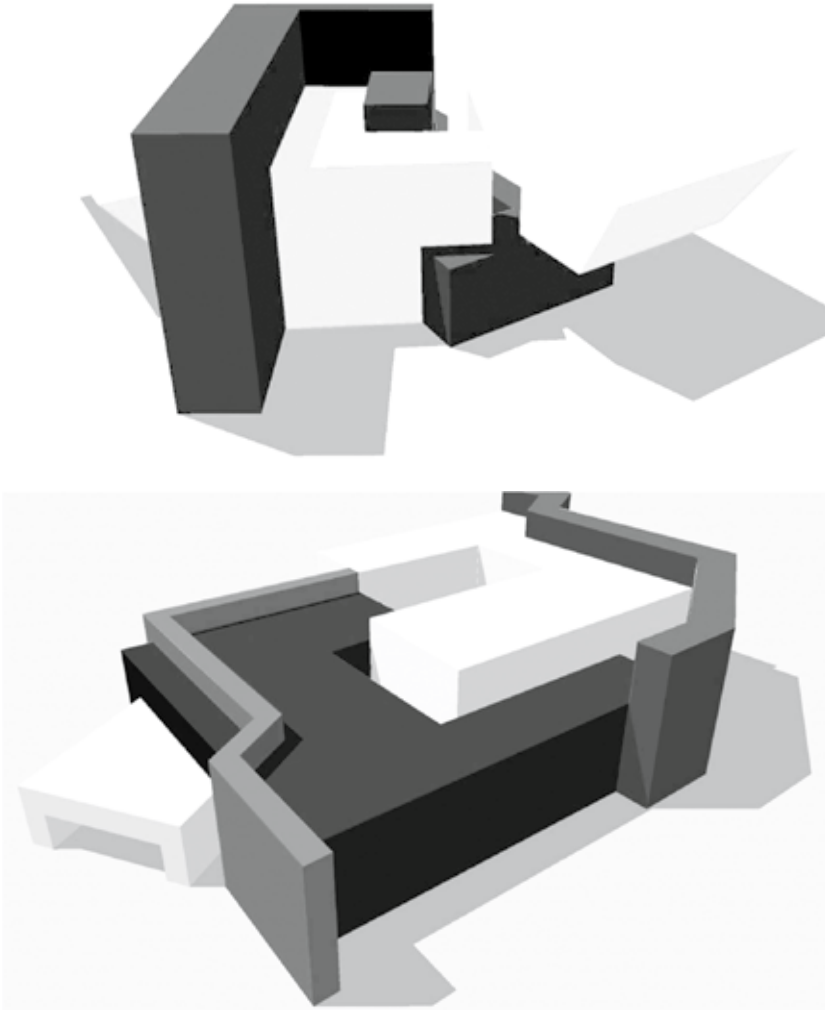
Ami a tapasztalatokat illeti: a jelen gyakorlat azt mutatja, hogy – az északi országokat kivéve – a tantervben előírt szövegek nem alkalmasak az olvasási problémákkal küzdő gyerekek számára. Általános sajátosság az is, hogy a kutatási eredmények nem tudják befolyásolni a pedagógusok munkáját, az olvasás elmélete és gyakorlata távol áll egymástól.

Szerencsére a program olyan szintig is eljutott, hogy nem csupán az eredményekről, a hiányosságokról írhattak a résztvevők, de meg tudták határozni azokat a *kulcselemeket* is, amelyekre különös hangsúlyt kell fektetni a szövegértés javítása érdekében. Csak néhány motívumra hívnám fel a figyelmet. Ilyen az olvasási környezet, a tanár-diák, diák-tanár interakció, az oktatás „demokratikus” légköre, az olvasmányok tudatos(abb) kiválasztása.

Nem gyakran értékelhetünk úgy egy szakkönyvet, hogy alapműve a saját területének, itt azonban könnyű szívvel állíthatjuk ezt. Ahogy fentebb is említettem, hiszem, hogy a következő évtized szakdolgozói, disszertációkészítői olvasás-ügyben nem kerülhetik meg e kötetet. Ebben persze szerepe van annak is, hogy az elmúlt évtized dinamikus fejlődése mellett még mindig nem túl gazdag az olvasáskutatás hazai szakirodalma, s nagy szükség van összefoglaló, feltáró munkákra e terén.

Steklács János nyilvánvalóan birtokában van az ehhez szükséges ismereteknek, megvannak a saját kutatásai is ehhez, s a tanulmányok (fejezetek) stílusa, nyelvezete is értékességé, érdekességé teszi a kötetet. Nagyon pozitívan értékelendő a függelék, amely néhol kifejezetten a gyakorlati megvalósítást segítheti. Hiányosságként csupán a hátsó borító tipográfiai, szerkesztési hibáit említhetjük, a könyv megérdemelte volna a nagyobb figyelmet a kiadótól.

Egy dolgról érdemes még külön szólni: arról a *finomságról*, amellyel a szerző a hazai állapotot, eredményeket jellemzi. Miközben nyilván van javítani való, jócskán akadnak hiányosságok, sosem korhol, ostoroz, inkább arra hívja fel a figyelmet, vannak még *tartalékok* e téren. Ezzel nehéz lenne vitatkozni, s épp a hasonló szakkönyvek pezdíthetik fel az állóvizet. Ehhez persze az is kell, hogy az elmélet ezúttal a gyakorlatba is átkerüljön.



Horváth Anna: Térkonstrukciók (számítógépes grafika)

A formák kapcsolásának és térbeli elrendezésének lehetőségeit vizsgálva, meghatározzuk az elemek szerveződésének csomópontjait, a kompozíció szerkezeti vázát. Megfigyeljük, hogy a tömegek különböző karaktere milyen módon befolyásolja illeszthetőségüket