

Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5-8. évfolyamán

Zs. Sejtes Györgyi

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Szeged

sejtes@hung.u-szeged.hu

Problémafelvetés

Jelen munka címe a *Mit és hol keresünk?* kérdésekre ad választ, azonban a *Miért érdekes számunkra a tudatos tanulás és a szövegértési stratégia elemeinek jelenléte a köznevelés alapidokumentumában?* probléma némi magyarázatra szorul.

Józsa és Steklács *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései* című tanulmányukban (Józsa & Steklács, 2009) az iskolai gyakorlatra fókuszálva áttekintették az olvasástanításhoz kötődő hazai és nemzetközi szakirodalmat. Kutatási eredményeik során többek között arra a következtetésre jutottak, hogy „a hatékony szövegértő olvasás feltételei között a metakogníciónak és az olvasási stratégiáknak kiemelt szerepe van.” „Az olvasás mint mentális folyamat ... feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa & Steklács, 2009:377). „A metakognitív tudás és képességek szorosan összefüggenek az olvasási stratégiák használatával.” (Józsa & Steklács, 2009:378). A szerzőpáros az eredmények összegzéseként megfogalmazza, hogy a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés, önmagunk kontrollálása és monitorizálása alapfeltétel az olvasás céljának és módjának kiválasztásához, saját megértési folyamatunk figyelemmel kíséréséhez, valamint az olvasás utáni összegzéshez. „Az elmúlt két évtized tapasztalatai azt is egyértelműen bizonyítják, hogy a korszerű szövegértő olvasás tanítása a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül.” (Zs. Sejtes 2015:32)

Azonban a mindennapi tanítási gyakorlathoz kötődő szakértői munkám (óralátogatások) során szerzett tapasztalataim összecsengenek Goetz (1984) általános iskolákban végzett vizsgálatának kutatási eredményeivel, mely szerint „A gyakorlatban csak kevés iskola képes megoldani, hogy az olvasási stratégiák oktatásához direkt útmutatót adjanak.” A kérdés tehát adott: Mi az oka annak, hogy az iskolai folyamatokból hiányzik a metakognitív gondolkodási stratégiák tanítása?

Célkitűzés

Ha egy optimálisan működő oktatási rendszerben gondolkodunk, amelyben a tudományos eredmények leképeződnek, a tantervek formálják a gyakorlati oktatómunkát (Csíkos, 2007:75), akkor a fentiekből következik, hogy a köznevelés alapidokumentumaiban (a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervben) megjelennek a metakognícióhoz és a szövegértési stratégiafejlesztéshez kötődő fogalmak, és feltételezhetjük, hogy azok az osztálytermi gyakorlat elemeivé válnak.

Első lépésként kutatómunkát végeztem arra vonatkozóan, hogy a metakogníció és a stratégia fogalmai megjelennek-e a Nemzeti alaptantervben (2012), adnak-e fogódzót a fejlesztéshez a pedagógusoknak (Zs. Sejtes, 2015).

Jelen munka az előző kutatást folytatva azt vizsgálja, hogy a metakogníció, a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítása nyomon követhető-e a Kerettanterv (KTT) (2012) 5-8. évfolyamán.

Metakogníció a KTT-ben az osztálytermi alkalmazás nézőpontjából

Jelen tanulmányban az alkalmazási dimenziót szem előtt tartva a metakogníciót igen leegyszerűsítve a tudásra vonatkozó tudásként értelmezzük (Bakos, 2002:413), az önszabályozó tanulás részének tekintjük.

Keretként *Zsigmond István* (2008) munkáját használjuk. A választást az indokolja, hogy Zsigmond a metatudást a gyakorlat számára kézzelfoghatóvá teszi a tartalom és típus szerinti rendszerezéssel.

Tartalom szerinti metatudásfajták *Flawell* (1981)-es tanulmányával összhangban:

- feladatváltozók (pl.: a matematikában a szöveges feladatokat nehezebb megoldani, mint a nem szövegeseket)
- személyi változók (pl.: X tanár inkább felettet és szereti, ha a tanuló önálló véleményét is kifejti)
- stratégiaváltozók (pl.: ha a szöveg olvasása közben jegyzetek is, akkor gyorsabban tanulok).

Típus szerinti metatudásfajták:

- deklaratív tudás (a "*tudni mit*" kérdésre ad választ. Pl.: prózát nehezen tanulok, az évszámokat könnyen megjegyzem...)
- procedurális tudás (a "*tudni hogyan*" kérdésre válaszol. Pl.: ha sokszor elmondom egymás után, akkor megtanulom...)
- kondicionális tudás (a "*tudni mikor és miért*" kérdésre ad választ. Pl.: reggel könnyebben tanulok, mint este; akkor érdemes aláhúzni a szövegben a lényegét, ha kérdésekre kell majd utána válaszolnom).

A KTT (2012) 2. melléklete az Alapfokú nevelés-oktatás szakasza, felső tagozat, 5–8. évfolyam *A tanulás tanítása* bekezdése részletezi a tudásra vonatkozó tudás elemeit. Felsorol olyan alapvető, tanulást támogató feltételeket (tanuláshoz szükséges külső (rend, fény, csend) és belső (munkakedv, jutalom, kíváncsiság, elérendő cél), amelyek segítségével a tanuló hatékonyabbá teheti önálló felkészülését, kialakíthatja a személyiségének megfelelő tanulási szokásait. Ezek az elemek közvetett módon kapcsolatba hozhatók az önszabályozó tanulással, a *Mit? Hogyan? Mikor? Miért?* kérdésekre az egyes tantárgyak terveinél keressük a választ.

Tartalom szerinti metatudásfajták a KTT-ben

Feladatra és személyre vonatkoztatható változókat csak közvetett módon találunk *A tanulás tanítása* részben: „A tanuló megismeri saját tanulási stílusát, ezzel hatékonyabb információfeldolgozásra képes, tudatában van, mely területeket kell fejlesztenie. Elegendő önismerettel, önértékeléssel, önbizalommal rendelkezik ahhoz, hogy megfelelő teljesítményt nyújtson, de tisztában van vele, hogy ehhez megfelelő fizikai állapotban kell lennie.” *A Fizika A-B változat, a Természetismeret, a Biológia-egészségtan A változat, az Erkölcstan* a tanulói attitűdre vonatkozóan fogalmaz meg elvárásokat, elsősorban a tanulói aktivitást, mely szerint „a tanulók nem közlések befogadói, hanem a tanulási folyamat aktív, gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső résztvevői, az aktivitás visszahat a tanulási folyamatra.”

A stratégiára vonatkozó tudáselemhez közvetlenül köthető a KTT azon gondolata, mely szerint „az önálló tanulás képességének folyamatos fejlesztéséhez szükség van a tanulásról magáról történő beszélgetésre, a tanulási stratégiák kialakításában való segítségnyújtásra, az önértékelés és a társértékelés alkalmainak megteremtésére”. Az *Idegen nyelvi kommunikáció* rész célként tűzi ki, hogy a tanulónak próbálkoznia kell az önálló nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával. *A hatékony, önálló tanulás* fejezet feladatként fogalmazza meg, hogy a tanulónak törekednie kell arra, hogy saját tanulását megszervezze, és egyre tudatosabban kezelje a saját tanulási stratégiáit. A *Matematika* részben az önálló tanulási stratégiák kiépítését segítő fejlesztő értékelést említik. A *Földrajz* a felfedezettő stratégia alkalmazását emeli ki. Az *Informatika* fejezet megfogalmazza, hogy „a forrás- és könyvtárhasználat tanulója segít az információkeresés és a tanulás folyamatának megértésében, a tanulási stratégia fejlesztésében.”

Típus szerinti metatudásfajták a KTT-ben

A deklaratív tudáshoz („tudni mit”) köthető elemek elsősorban a tanulás eszközeihez nyújtanak fogódzót:

- tudásmegosztó és tudásépítő platformok ismerete (*Informatika* fejezet)
- az önálló tanulás képességének kialakításához a modern technika, az interneten található autentikus szövegek, a direkt és indirekt nyelvtanulási lehetőségek használata (*Idegen nyelv* fejezet)
- ismeretszerzés szűkebb környezetből, történetekből, könyvekből, képekből, tömegkommunikációs eszközökből, a világhálóról, statisztikai adatokból, grafikonokból, diagramokból, tárgyi és szöveges forrásokból és más ismerethordozókból (*Történelem* fejezet)
- interaktív oktatóprogramok alkalmazása a tanulási képességek fejlesztése és a tanulási folyamatok támogatása érdekében (*Informatika* fejezet).

A procedurális tudáshoz kapcsolható elemek („tudni hogyan”) a tanulás módszereihez adnak támpontot:

- A természettudományos tantárgyaknál (természetismeret, fizika) az egyéni tapasztalatszerzésre épülő tanulást (kísérletezést, vizsgálódást, az önálló témafeldolgozást, a tevékenységközpontú módszereket (önálló vagy kiscsoportos tanulói méréseket, kísérleteket, adatgyűjtést, feldolgozást, elemzést) emelik ki.

- A *Biológia-egészségtan és a Fizika A* változatai az együttműködésre, a csoportban tanulásra hívják fel a figyelmet, hasonlóan a *Vizuális kultúra* részhez.
- A tanulni tudás képességének fejlesztése kooperatív módszerekkel, hálózatos tanulással lehetséges a *Földrajz* részben megfogalmazottak alapján.
- A *Biológia-egészségtan A és a Fizika B* változat javaslatai alapján a tanulási környezetet úgy kell megszervezni, hogy az támogassa a különböző aktív tanulási formákat.

Míg a deklaratív és a procedurális tudáshoz köthető elemek legalább közvetve megjelennek a KTT-ben, addig a kondicionális tudás *"tudni mikor és miért"* közvetett válaszai hiányoznak.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a tartalom és a típus szerinti metatudáselemek közvetlen megjelenéséről rendszerszerűen nem beszélhetünk a KTT-ben. A kapcsolódó fogalmak szórta, leginkább közvetett módon jelennek meg a dokumentumban, többnyire egyszerűen tudáselemként és nem metatudáselemként manifesztálódnak. A dokumentum adós marad a szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudáselemek következetes megjelenítésével.

Szövegértési stratégiához köthető fogalmak a KTT-ben

A szövegértés rendkívül bonyolult, több összetevős folyamat. Témánk szempontjából az alkalmazásközpontú megközelítés, Schnotz és Molnár meghatározása lehet irányadó, akik a szövegértést *az információkhoz való hozzáféréshez és azok visszakereséséhez, a verbális szöveget, képeket, diagramokat, grafikonokat és táblázatokat is tartalmazó nyomtatott vagy kéziratos dokumentumok dekódolásához és megértéséhez, az erre az információra történő reflektáláshoz szükséges készségekként* definiálják. A szerzők szerint a szövegértés magában foglalja azt a kompetenciát is, hogy ezeket a készségeket, képességeket aktívan és célzottan alkalmazzuk különböző célok elérésére, ezért a szövegértés a stratégiahasználatot is magában foglalja (Schnotz & Molnár, 2012:91).

A szövegértési képességfejlesztéshez köthető metakognitív folyamatok és a stratégia tanítása hangsúlyosan a magyar nyelv és irodalom, illetve az idegen nyelv tantárgyaknál jelenik meg.

A KTT *Magyar irodalom A és B* változatának *Olvasás, az írott szöveg megértése. Olvasás, szövegértés* című fejezetében a szövegértési képességfejlesztéshez közvetlenül köthető metatudás- és a stratégiaelemek is megjelennek.

A szövegértéshez köthető metatudás-elemek

5-6. osztály

- a szövegértés folyamatának megfigyelése, a szöveg megértésének követése, monitorizálása
- a szövegfeldolgozás általános sémájának tudatosítása változó szövegeken
- a számítógépes szövegek olvasási sajátosságainak felismertetése

- a webes felületek nem lineáris szövegeinek olvasási sajátosságainak felismertetése, a nehézségek tudatosítása
- a tömegkommunikációs szövegekben rejlő manipulációk felismerésének képességének fejlesztése.

7-8. osztály

- szövegfeldolgozási módok, adatkeresési technikák, olvasási formák (intenzív és extenzív olvasás) megismertetése
- adatkeresési technikák, információkezelési módok megismertetése
- a webes felületek nem lineáris szövegeinek olvasási sajátosságainak felismertetése, a nehézségek tudatosítása
- az elektronikus, internetes információforrások kezelése a megbízhatóság, hitelesség szempontjából
- újabb technikák, olvasási formák megismerése (intenzív és extenzív olvasás)
- a különféle szövegfeldolgozási módok (szó szerinti, kritikai, kreatív olvasás) használata elektronikus és nyomtatott, folyamatos és nem folyamatos szövegeken
- az olvasott szöveg tartalmának és az azt kiegészítő képek, ábrák összefüggéseinek felfedése, értelmezése.
- adatkeresés technikai (szelektív olvasás, átfutás)
- ismeretterjesztő szövegek jellemzői és feldolgozási technikái.

A szövegértéshez köthető stratégiaelemek

5-6. osztály

- a tanult olvasási stratégiák adekvát alkalmazása olvasás előtt, alatt és után
- az olvasási, a szövegértési hibák felismerésének fejlesztése, és a megfelelő javítási stratégia megismertetése, alkalmazásának elősegítése
- olvasási, szövegértési stratégiák alkalmazása, gyakorlása és bővítése különböző témájú és típusú nyomtatott és elektronikus szövegeken
- az ismert szöveg-feldolgozási stratégiák alkalmazása, illetve újabb stratégiákkal való bővítése (szintézis, szelektív olvasás).

7-8. osztály

- a tanult szövegértési, szöveg-feldolgozási stratégiák (átfutás, jóslás, előzetes tudás aktiválása, szintézis, szelektív olvasás stb.) alkalmazása különféle megjelenésű és típusú szövegeken.

Az *Idegen nyelv* fejezet nemcsak a szövegértelmezési stratégiák fontosságát hangsúlyozza, hanem az egész életen át tartó tanulás szempontjával indokolja a nyelvtanulási stratégiák szükségességét. A nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák szervesen beépülnek a tartalomba, ezek vizsgálatával külön tanulmányban célszerű foglalkozni.

Az *Informatika* fejezet célmeghatározása azért fontos számunkra, mert a stratégia- és metatudás-elemeket összekapcsolva az önszabályozó tanuláshoz ad fogódzókat. „Az informatika tanulása hozzásegíti a tanulót, hogy önszabályozó módon fejlessze

tanulási stratégiáját, ennek érdekében ismerje fel a tanulási folyamatban a problémamegoldás fontosságát, az információkeresés és az eszközhasználat szerepét, legyen képes megszervezni tanulási környezetét, melyben fontos szerepet játszanak az informatikai eszközök, az információforrások és az online lehetőségek.”

Összegzés

Munkám alapkérdésére a fentiekből következően nem adható olyan egyértelmű válasz, mint a Nemzeti alaptanterv esetében: „*A metakognitív folyamatok tudatosítása és a tanulási stratégia tanítása a Nemzeti alaptanterv részét képezi. A szövegértési képesség fejlesztéséhez kötődő metakognitív tudáshoz és stratégiákhoz is találunk fogódzókat.*” (Zs. Sejtes, 2015:42)

Kerber (2009) interjújában Kojanitz megfogalmazta, hogy a mindenkori Kerettanterv, a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek között elhelyezkedő olyan szabályozó alapidokumentum, amelynek egyik fontos célja, „...*hogy a tanításközpontú iskola a tanulásközpontú iskola felé mozduljon el*”, a pedagógusoknak olyan útmutatót adjon, amely tantárgyanként összefoglalja az ismeretanyagot, az időarányokat, és módszereket, eszközöket nyújtson a képesség- és készségfejlesztéshez.

A NAT-ban foglaltak alapján azt váránk, hogy a KTT közvetlen támogatást ad a pedagógusoknak a tanulói metakognitív folyamatok erősítéséhez, az egyéni szövegértési stratégia kialakításához.

Problémának gondolom, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez köthető metakognitív folyamatok és a stratégia tanítása hangsúlyosan csak a magyar nyelv és irodalom, illetve az idegen nyelv tantárgyaknál jelenik meg. Sajnálatos, hogy itt sem válik el a szövegértési és az olvasási stratégia fogalma. A *Magyar nyelv és irodalom* fejezet *Olvasás, az írott szöveg megértése. Olvasás, szövegértés* része a *Kulcsfogalmak/fogalmak*nál nem emel ki metakognícióhoz és stratégiához köthető elemeket. Az 5-6. osztályban 22 órát, 7-8. osztályban 9 órát javasol KTT a téma feldolgozására. A KTT-ben hangsúlyosabban meg kellene jelennie annak a kutatási eredménynek, mely szerint „*A stratégiai folyamatok gyakorlás és folyamatos ismétlés esetén automatizálódnak.*” (Steklács, 2006) A szövegértési stratégiatanítás alaptévékenységeinek (tervezés, monitorizálás, ellenőrzés) célzottabban kellene szolgálnia a képességfejlesztést a mindennapi gyakorlatban. Az alapidokumentumban fontos lenne kiemelni, hogy a szövegértési metatudásra alapozott szövegértési képességfejlesztésnek folyamatosnak kell lennie, a szövegértési stratégiák tanítása minden pedagógus feladata tantárgytól függetlenül.

A fejezet *Kapcsolódási pontok* része tartalmaz szövegértési képességfejlesztéshez kötődő általános célokat (5-6. osztály: a szövegértés, a feladatok szövegének értelmezését (matematika; természetismeret), adatkezelést, adatfeldolgozást, információmegjelenítést; internetes források adatainak megkeresését, csoportosítását (informatika), szöveg és kép összefüggéseit (vizuális kultúra), 7-8. osztály: „*az egyes tantárgyakban olvasott szövegek feldolgozásának tantárgyi sajátosságait*”), de ezek nem rendszerszerűek, a tantárgyaknál nincsenek következetesen kifejtve, feladatokra bontva.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a tantárgyak többségénél csak közvetett módon jelennek meg a szövegértési képesség fejlesztéséhez köthető metakognitív folyamat- és stratégiafejlesztés elemei a KTT-ben. Az implicit jelenlét kevés támogatást ad a pedagógusnak ahhoz, hogy azokat explicitté tudja tenni a tanuló

számára. Ahhoz, hogy az iskolák helyi tanterveiben közvetlenül, tantárgyspecifikus módon megjelenjenek a fejlesztés elemei el kell fogadnunk, hogy a tanulók hatékony szövegértési képességének fejlesztése minden pedagógus célzott feladata. Ehhez olyan tanítási segédlet kidolgozása szükséges, amely fejleszti a pedagógusok ilyen irányú kompetenciáit (képesség, készség, ismeret, attitűd). Ezen fejlesztés egyik eleme lehet a reciprok tanítási módszer alkalmazása.

Irodalomjegyzék

- Bakos Ferenc (2002): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai.
- Csíkos Csaba (2007). *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó Kft.
- Flawell, John (1981). Cognitive Monitoring. In Dickson, Patric (szerk.), *Children's Oral Communication Skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Goetz, Ernest. T.(1984). The Role of Spatial Strategies. In Holley, Charles, D–Dansereau, Donald, F. (szerk.), *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications, and Related Issues* (pp. 47-77). New York: Academic Press.
- Józsa Krisztián, & Steklács János (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109, 365-397.
- Kerber Zoltán (2009). *A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre - Interjú Kojanitz László főosztályvezetővel*. <http://ofi.hu/tudastar/kerettanterv-hatasa-nat> [2016.01.02]
- A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei: 2. melléklet – Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára*. (KTT) <http://kerettanterv.ofi.hu/> [2015.11.18.]
- Schnotz, Wolfgang, & Molnár Edit Katalin (2012). Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In Csapó Benő, & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 87-136). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Steklács János (2006). Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, (4), 15.
- Zsigmond István (2008). *Az értő olvasás fejlesztése—útmutató pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Kolozsvár: Editura Ábel Kiadó.
- Zs. Sejtes Györgyi (2015). Olvasni nehéz! Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben. *Módszertani Közlemények*, 55 (2), 31-46.