

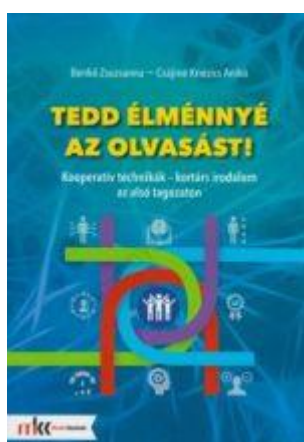
Benkő Zsuzsanna – Csájiné Knézics Anikó

## Tedd élménnyé az olvasást! Kooperatív technikák — kortárs irodalom az alsó tagozaton (G. Gödény Andrea)

MŰSZAKI KÖNYVKIADÓ. 2020. 120 OLDAL

### Változni, hogy változtathass...

*„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”  
Szent-Györgyi Albert*



Aligha kétséges, hogy az élethosszig való tanulás elengedhetetlen része világunknak, amelyben az előrejelzések szerint a mai munkahelyek jelentős része tíz éven belül semmivé válik, és a mai kisiskolások 65 százalékának olyan munkája lesz, amely ma még egyáltalán nem létezik; és amely világban, mire a diákok eljutnak az egyetem utolsó évéig, az elsőévesként megtanult anyagnak a fele elavulhat. Az iskola és az oktatás tulajdonképpen homályban tapogatózik, mire is kellene felkészítenie a diákokat, hiszen a technológiai fejlődés minden képzeletet felül fog múlni a közeljövőben; és ma még elképzelhetetlen változások következhetnek be akár már holnap. A szakemberek szerint a 21. században egy-egy évtized alatt zajlik le majd olyan mértékű változás, mint a 20. század egészében, azaz az állandó változásra való felkészülés és a változásokhoz való alkalmazkodás képességét kell elsajátítani azoknak, akik érvényesülni szeretnének a jövőbeli munkaerőpiacon (Lovászy 2020). Mindez felveti a kérdést: milyen személyiség képes megfelelni a folyamatos önfejlesztés igényének és követelményének? Az önfejlesztésbe beleértve azt is, hogy nem pusztán individuális teljesítményre alkalmas a potenciális munkavállaló, hanem együttműködésre, együttgondolkodásra, közös problémamegoldásra is. A munkahelyek nagy részében már most is alapvető elvárás a kihívásoknak való megfelelés érdekében a rugalmas alkalmazkodás, a társakkal való innovatív együttműködés, a kreatív problémamegoldás és a csapatban végzett hatékony munka. Bábosik István *Neveléstudomány* így fogalmazza meg a 21. század személyiségigényét: a „szocio-morális vonatkozásban altruisztikus, munkára orientált, kooperatív, toleráns személyiség, az önfejlesztés, önérvényesítés tekintetében pedig a permanens önképzésre motivált, önmaga pozitív adottságait felelősen gondozó, fejlesztő, a változó körülményekhez alkalmazkodni képes, gyakorlatias, összességében tehát konvertábilis lény” (Bábosik 2004: 16).

A változások, amelyekre készülni kell, nem pusztán technikai-technológiai jellegűek; a körülményeket a globalizáció, a klímaváltozás hatásai formálják, beleértve a járványkríziseket is. Gyermekünk életét olyan mértékű egyéni alkalmazkodási kényszer határozza meg, amelynek még soha egyetlen generáció sem volt kitéve – mutat rá Radó Péter oktatáskutató, aki szerint: „Olyan iskolára van szükség, ami képes bizonyos »adaptív« készségek fejlesztésére, mint amilyen a problémamegoldás, kreativitás, együttműködési készség, kritikus gondolkodás, rugalmasság, felelősségérzet, s olyan kompetenciák fejlesztésére, mint a digitális műveltség, az angolnyelv-tudás vagy az interkulturális kommunikáció” (Radó 2020).

Álláspontja összecseng az UNICEF-ével, amelynek szakértője, Modla Zsuzsanna a WMN hasábjain hívja fel a figyelmet az úgynevezett *átváltható készségek (transferable skills)* meglétének a szükségességére annak érdekében, hogy a gyerekek az iskolázódás során, majd a munka világában és általában az életben sikerrel vehessék az akadályokat. A szocioérzelmi, életvezetési készségeknek is nevezett kvalitások (például a problémamegoldás, az elemző érvelés, az empátia, az alkalmazkodás, a kommunikáció) teszik lehetővé, hogy az újabb generációk a megküzdési stratégiákkal hatékonyan felvértezve sikeresek lehessenek az élet különböző területein, társas kapcsolataikban; de az *átváltható (átvihető) készségek* biztosítják a traumafeldolgozást, a kríziskezelést is, ami nélkülözhetetlennek tűnik a folyamatos (ön)korlátozásokra berendezkedni kényszerülő nemzedékek számára (Modla 2021). Nem mindegy tehát, hogyan készülnek a diákok a ma iskolájában a jövő(jük)re.

Láthatóan a fentiek tudatában állította össze a Benkő Zsuzsanna és Csájiné Knézics Anikó szerzőpáros a Műszaki Könyvkiadó gondozásában megjelent, módszertani kézikönyvként is funkcionáló kiadványt gyakorló tanítók és pedagógusjelöltek számára, bő három évtizednyi szakmai tapasztalat birtokában, amelyet nem csupán gyakorló pedagógusként szereztek, hanem (tan)könyvszerzőként, szerkesztőként is. Knézics Anikó különösen sok kiadvány szerzője. Nyelvtani, szövegértési, írás- és olvasási, fogalmazási munkafüzeteket, feladatgyűjteményeket jegyez; legizgalmasabbak talán a Bosnyák Viktória könyveihez készült kiadványok (1). A 2019 novemberében megszűnt Tanítók Egyesülete élén 15 éven keresztül szervezte a szakmai konferenciákat, továbbképzéseket, széles körű szakmai tájékozottságról, nagyfokú problémaérzékenységről téve tanúbizonyságot.

Az *Előszó* kitér a 21. század kihívásaira és a napjainkban az alsó tagozaton iskolázódó generáció képességprofiljának a sajátosságaira, elsősorban a tartós figyelem hiányára, a kommunikáció és az együttműködés egyre inkább tapasztalható nehézségeire; és hogy mit jelent mindez az írásbeliség elsajátítási folyamatára és a tanulási eredményességre nézve. A problémaérzékeny, diákjaikért felelősséget érző gyakorlati szakemberek felelős kérdésfeltevése: „...mikor fognak ezek a gyerekek megtanulni [...] együttműködni, hatékonyan kommunikálni, érvelni, veszekedés nélkül vitázni, egymást segíteni, egymástól tanulni? Ki fogja őket ezekre megtanítani? Elvárható, hogy ezeket maguktól tudják, otthonról hozzák? Honnan fogják tudni, hogyan viselkedjenek, ha meg akarnak győzni valakit az igazukról? Egyáltalán: mit csináljanak, hogy a többiek rájuk figyeljenek, és a társak figyelmét ne veszítsék el egy-két perc múlva? Vagy mit tegyenek akkor, ha a másiktól biztosan tudják, hogy rossz

úton jár? Hogyan viseljék el a helyzet feszültségét, és hogyan győzzék meg társukat anélkül, hogy a földre taposnák?” (Benkő–Csájiné 2020: 3). Természetesen nincsenek kézenfekvő válaszok, csak válaszkísérletek; nincs királyi út, csak megoldási lehetőségek kínálata. A *Tedd élménnyé az olvasást!* című módszertani gyűjtemény egy olyan válaszkísérlet, amely nem mutogat a szülői házra, nem kárhóztatja a digitalizáció térhódítását – miért is tenné, az idő kereke vissza nem fordítható –, és nem hárítja a felelősséget másra, hanem arra fókuszál: mit tehet jelen körülmények között az iskola, a pedagógus; hogyan szerettesse meg az olvasást, és közvetítse hatékonyan ezt a kultúrtechnikát a jövő elvárásainak és a jelen adottságainak a mérlegelésével, figyelembevételével.

A szerzők jó érzékkel és szakmai tájékozottsággal a kooperatív tanulás, az élménypedagógia, a kortárs irodalom hármasságában jelölik ki megoldási javaslataik sarokpontjait. Annak fényében teszik ezt, hogy az együttműködésen alapuló aktív tanulás nem csupán a csapatokban való munkavégzés piaci követelménye miatt fontos, hanem a tudás konstrukciós jellege okán is (Pléh 1998; Nahalka 2002); és egyúttal örömadó tevékenységgé teszi a tanulást. Ez elengedhetetlenül fontos tapasztalat, hiszen élmény és öröm nélkül nincs sikeres munkavégzés, sem eredményes tanulás – legalábbis a psziché károsodása nélkül nehezen képzelhető el tartós örömtelenséggel végzett tevékenység. Mert ne legyenek kétségeink: a gyerekek számára a tanulás leginkább a munkavégzéshez hasonlatos, annál inkább, mert az iskolákban kevésbé jellemző a játékba ágyazott tanulási folyamat; amelynek pedig, alsó tagozaton, természetesnek és magától értetődőnek kellene lennie az életkori sajátosságok miatt (Csépe 2020; Gyarmathy 2017). Az iskola pedig az első munkahelyszerű közeg, ahol a gyerekek láthatják „hogyan mennyi különbség van közöttük habitusban, munkatempóban, érdeklődésben, értékrendben. Ezt fogják majd tapasztalni akkor is, amikor felnőttként bekerülnek egy csapatba” (Benkő–Csájiné 2020: 4).

A kooperatív tanulásnak a kutatások által igazolt további jótékony hatása – amelynek jelentősége aligha túlbecsülhető a magyar iskolarendszer szelektivitása és gyenge hátránykompenzációs potenciálja miatt (Csapó et al. 2009) – az esélyek kiegyenlítődése, a tanulási eredmény javulása. Kutatási eredmények igazolják, hogy kooperatív tanulásszervezéssel megszűnhet a különböző társadalmi háttérű és eltérő esélyű tanulók között kialakult különbség a tanulmányi eredményekben (Kagan 2001: 2:7); és ez korántsem elhanyagolható szempont a kooperatív munkaformák alkalmazásának a mérlegelésekor. Gyarmathy Éva klinikai szakpszichológus, az MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet tudományos főmunkatársa a 2021. szeptemberi tanévkezdés kapcsán (még mindig) fontosnak tartotta kiemelni a WMN-nek adott interjújában, milyen nagy különbségek vannak a szociokulturális háttér szempontjából (is) a gyerekek között, ami nagyban befolyásolja az iskolai előmenetelüket, az életbeli boldogulásukat. Így van ez Budapesten is, korántsem csak eldugott zsákfalvak és a főváros viszonylatában. Oktatási rendszerünk egyik nagy problémája, hogy ezzel nemigen tud mit kezdeni. „A hátrányból további hátrány lesz” – mondja a kutató (Gyarmathy 2021). A kooperatív tanulás alkalmas arra, hogy megtörje azt a negatív spirált, amely az iskolai kudarcok során nagyon hamar elkezd kialakulni, és végső soron az egyéni életpálya kudarcához vezet. Empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a szociális kompetenciák fejlődésén túl a kognitív fejlődést is kedvezően befolyásolják a kooperatív tanulási módszerek (Óhidy 2005).

A kooperatív tanulás a kognitív alapozású konstruktív pedagógia jellemző módszere, amelynek tudáskonceptiója értelmében a tudás személyes és egyéni konstrukció. Az új információkat meglévő ismereteink, kognitív struktúráink segítségével értelmezzük; a születéskor adott kognitív struktúrák talaján formálódó primer világgép a további fejlődés bázisa. Az ismeretszerzésben meghatározó szerepük van az előzetes ismereteknek, amelyek mozgósítása nélkül elképzelhetetlen hatékony információfeldolgozás, -értelmezés, az új ismeret sikeres és tartós beépülése; továbbá elengedhetetlen a motiváció megléte az ismeretszerzés folyamatában és a tudásépítésben. Az elme által alkotott belső világ függvényében strukturálja, értelmezi tapasztalatait az ember; tudáskonstrukcióit illetően ily módon a leginkább releváns kérdés az, hogy mennyire illeszkedik ez a tudás a valósághoz, lehetővé teszi-e a környezethez való sikeres alkalmazkodást (Nahalka 2002).

Hogy a motiváció minden tanulási folyamat nélkülözhetetlen eleme, közismert a pedagógiában; ám az, hogy a meglévő és az új ismeret viszonya milyen beépülési (vagy kivetődési) utakat eredményez az ismeretszerzési folyamatokban, talán kevésbé volt nyilvánvaló a kognitív-konstruktivista fordulat előtt. Ha az új ismeret nem mond ellent a meglévő tudásrendszernek, az új információ jó eséllyel szervesülhet a tudatban (problémamentes a tanulás). Ha azonban az új ismeret ellentmondásban áll az értelmező tudásrendszerével, a tanulás bonyolult és többesélyes folyamattá válik, vagy akár létre sem jön – a tudat ki is zárhatja az új információt. Vagy befogadja ugyan, de csak magolás történik; azaz bár feldolgozódik az információ, nem sikerül értelmezni és a kognitív struktúrába építeni az új tudáselemet, amely ilyenképpen előbb-utóbb ki is hullhat belőle (elfelejtődik). Előfordul, hogy az információ meghamisítva illeszkedik a tudásrendszerbe; ám lehetséges a belső értelmező rendszer megváltozása is. Ha a változás csak kismértékű módosulás, a rendszer lényegét nem érintő „mellékmagyarázat” jöhet létre (*kreatív mentéssel*); de történhet úgynevezett „*konceptuális (fogalmi) váltás*” a kognitív struktúra radikális átalakulásával, ami új bázist teremt az információfeldolgozás számára adott tudásterületen (Tóth 2002: 92–93).

Nyilvánvalóan a problémamentes tanulás a leginkább vágyott tanulási útvonal, ám nem túlzottan tipikus, legkevésbé iskolai környezetben. A meglévő és feldolgozandó tudás(rendszer) között általában ellentmondás feszül. Annál gyakoribb a magolás, hiszen az iskolai praxis éppen azzal marad adós sok esetben, hogyan értelmeződhet az információ, és hogyan építhető be hatékonyan. Gyerekek esetében jellemző lehet a tudáselem (nem szándékos és nem tudatos!) meghamisítása a beépíthetőség érdekében; ám igen gyakori a „kreatív mentés”: a régi és az új tudáselem találékony (kreatív) harmonizációja, amikor az új ismeretelem és a belső kognitív rendszer összeütközésbe kerül ugyan, de megtörténik a feldolgozás és az értelmezés. Az információ pedig, változatlan formában, beépül a tudásstruktúrába, ám a „belső rendszert” csak annyira módosítva, hogy az új tudás befogadható legyen, így egymás mellett él a meglévő és az új tudás (Virág 2013: 47). A kognitív struktúrák radikális átalakulását jelentő *konceptuális (fogalmi) váltás* létrehozása, támogatása lehet a pedagógus egyik legnagyobb kihívása, hiszen ilyenkor valamilyen teljesen új elméletet, magyarázatot fogadnak el a diákok, amelynek következtében tudásuk átstrukturálódik. (Az elfogadás azonban még nem jelenti a hosszú távú memóriába ágyazódást, amiért külön meg kell küzdeni, az új tudás változatos feladathelyzetekben való gyakorlati kipróbálásával, alkalmazásával.)

A konstruktív pedagógiában a pedagógus szerepe is átértékelődik, hiszen nem ő a tudás kizárólagos forrása. A pedagógusnak szakértelme és pedagógiai tudása okán természetesen kitüntetett pozíciója van a tanulási folyamatok szervezésében; ám annak középpontjában a diákok tudáskonstrukciós folyamatai állnak. Az iskolai értékelés ilyen körülmények között a mélyrétegekben elhelyezkedő tudás mérését célozza meg; az értékelés eredménye pedig legalább annyira vonatkozik a pedagógus munkájára, mint a gyerekek teljesítményére. Előtérbe kerül az önértékelés, a konstruktív hibaelemzés, ami egyúttal igen jól fejleszti a reflektív és az analitikus gondolkodást és az önreflexiót. A konstruktív hibaelemzés egyik módja például, hogy megkérjük a tanulót, elemezze ő, hol hibázott a gondolkodásban, és mutassa be, hogy az ő megoldása hogyan jött létre, és mi a probléma az általa választott gondolkodási útvonallal (Virág 2013: 50–51).

Mindebből következően a konstruktív didaktika legfontosabb alapelvei a motivációs bázis evidens kiépítése, működtetése mellett *a meglévő tudásra építés elve*, illetve *a konceptuális váltások kidolgozásának az elve*; ami nélkülözhetetlenné teszi, hogy elsőként érzékennyé tegyük tanítványainkat a tapasztalatok és az azokat magyarázó elképzelések közti ellentmondásra, és ösztönözzük az alternatív magyarázatok keresését (Nahalka 2002: 65; Virág 2013: 49–50). Jóllehet kanonizált tudományos magyarázat felfedezésére az alsó tagozaton aligha lehet számítani, ennek közvetítése a pedagógusra vár; a *váltás* csakis a gyermek aktív közreműködésével lehetséges, meg kell küzdenie érte, és ez időigényes folyamat. Ezt azzal segíthetjük, hogy módot és lehetőséget biztosítsunk a tanulóknak az elgondolásaik kifejtésére, megosztására, megvitatására. Ezért is részesíti a konstruktivista tanulásfelfogás előnyben a kooperatív tevékenységeket, az interakciókban gazdag, változatos aktivitást és a gyermeki öntevékenységet biztosító tanulási környezetet. A konstruktivizmus által bevezetett *tanulási környezet (learning environment)* fogalma „a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt magába integráló rendszert jelenti, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás végbemegy” (Nahalka 2002: 66). Ez a környezet „mindig egy speciális tudásterületre vonatkozó problémamegoldó képességet kíván fejleszteni életszerű kontextusok létrehozása által” (Virág 2013: 50). A konstruktív tanulásszervezés az eltérő tanulói tudásstruktúrák miatt implikálja a differenciálást, és megköveteli a tanulás és a tudás valós kontextusba ágyazását; azaz a gyermek tapasztalati és élményvilágából való kiindulást, az életszerű tanítási tartalmakat, a valószerű problémákat. Azért fontos, hogy a tanulók mindig életszerű helyzetekben találkozzanak az új ismeretekkel, mert ezek a helyzetek kapcsolódnak a gyermek legmélyebb tudásrendszereihez, és az új ismeretek a későbbiekben könnyebben előhívhatók lesznek az adott szituációkban. Magától értetődően az ismeretek alkalmazásához is változatos, életszerű kontextusokat kell teremteni. A tanulás fő tevékenység típusai a játék, a problémamegoldás, a (konstruktív) felfedezés és a közvetett információforrásból való tanulás. A tevékenység típusok a valóságban természetesen nem különülnek el élesen, több típus összekapcsolódhat egy-egy tevékenységben – a játék például többnyire problémamegoldó és felfedező jellegű; és fontos, hogy valódi játékot jelentsen, ne merüljön ki pusztán játékszerhasználatban. A játék ugyanis eredendően önként, szabadon választott, kényszer nélküli tevékenység; olyan élmény- és örömforrás, amely feszültséget old, személyiséget fejleszt. Hogy a kisgyermek tanulási terepe a játék, az óvodai gyakorlatban ritkán szokás megkérdőjeleződni;

ám a hazai iskolai praxis még mindig nem kellő bátorsággal vonja le annak konzekvenciáit, hogy kisiskoláskorban sincs ez nagyon másképpen (Gyarmathy 2015; Csépe 2020). Jól jelzi a szemléleti problémát, hogy sok osztályteremben a játék az óra végi jutalmazás eszköze; holott az óra végi „jutalomjátékot” legtöbbször már az óra elején/egészében is lehetne használni. Kiindulási pontja és az egész órán végighúzódnó vezérfonala lehetne a megismerésnek, a felfedezésnek; hatalmas motivációs bázist teremtve a tanórai tevékenységekhez, ami egyúttal kitűnő természetes (belső) fegyelmező erő is.

A játékbaágyazottság kiváló lehetősége a drámapedagógia alkalmazása. A drámajáték jelentőségével, a megismerési folyamatban betöltött szerepével, sokoldalú alkalmazásának a lehetőségeivel sokat foglalkozott az utóbbi egy-két évtized pedagógiai szakirodalma (Gabnai 1999, 2012; Bali 2000; G. Gődény–Koósne Sinkó 2010, 2012; Eck et al. 2016). A NAT különböző változatai, illetve a rájuk épülő kerettanterv(ek) egyaránt tartalmazzák és ajánlják a pedagógiai módszerek, tevékenységformák között. A drámapedagógia olyan cselekvésbe ágyazott, játékos megismerési, élményszerzési és fejlesztési formák, amelyek az örömteli, frusztrációmentes tanulást, az olvasásban való előrehaladást teszik lehetővé a kisgyerekek számára. Képességfejlesztő és személyiségformáló hatásukhoz nem fér kétség, a játékélmény biztosításával öröm- és élményforrásként funkcionálnak, ez pedig a sikeres és hatékony tanulás alapvető feltétele (Fischer 2000; Friedl 2003); a fantázia és az érzelmvilág fejlesztésének kiváló eszközei, általuk az olvasásfejlesztés és az egész tanulási folyamat élményszerű és hatékony lehet (Tölgyessy 2009; Gajdóné Gődény et al. 2021). Mindezt megtámogatja a gyerekek számára vonzó és olvasásra motiváló szövegkínálat, amelynek egyik autentikus forrása a kortárs gyermekirodalom. Benkő Zsuzsanna és Csájiné Knézics Anikó módszertani gyűjteménye nem véletlenül válogat a drámajátékokból az élményszerűség biztosítására, és ajánl kortárs műveket. A kortárs irodalom és a jól megválasztott feldolgozási módszerek vonzóvá tehetik az olvasást az újabb nemzedékek számára is (G. Gődény 2016); és ez a szerzőpáros pedagógiai praxisában (is) igazolódni látszik (Benkő–Csájiné 2020: 94–98). A szerzők olvasásajánlata értelmében az első osztály első pillanatától kezdve rendszeresen felolvassanak a tanító a diákoknak, nem szövegfeldolgozó célzattal, nem a szövegértés fejlesztésére (noha nyilván az is fejlődik általa); „csupán” örömadó, élményszerző szándékkal, az olvasás iránti vágy felkeltésére és fenntartására, hogy aztán, amint lehet, a gyerekek maguk is bekapcsolódjanak az olvasásba. Az utóbbi években a kiadók sokféle sorozattal támogatják a gyerekek olvasásban való fokozatos előrehaladását. A szerzőpáros által javasolt *Rém jó könyvek* sorozat (Bosnyák et al. 2019) unikalitását az adja, hogy az olvasástani módszeréhez illeszkedik, figyelemmel van az olvasáshoz és az íráshoz szükséges részképességek fejlesztésére, és az első osztály legelső napjaitól a gyerekek kezébe adható az első kötet, amely a könyvolvasás élményével ajándékozza meg a még olvasni sem tudó gyereket és az egészen kezdő olvasót (Benkő–Csájiné 2020: 97–98). A *Rém jó könyvek* osztálytermi használatába videófilmen is bepillantathatunk; interjú készült a szerzőkkel, amelyből sok információt és ötletet meríthetnek a pedagógusok, a szülők egyaránt (2). A képregények modorában és Bosnyák Viktória humoros stílusában létrejött mesekönyvsorozat kellő motivációt biztosít a könyvolvasás elkezdéséhez, ami nélkül aligha válhat (könyv)olvasóvá bárki is...

A rendszeres élményszerzés az iskolában, a tanórákon; az élmények megosztása, felidézése, újra és újra átélése lehetővé tenné, hogy a gyerekek kedvvel és örömmel dolgozzanak. Ha pedig létrejön a pozitív érzelmi bevonódás, kedvezően alakulhat a tanulók attitűdje az írásbeliséggel kapcsolatban: hatékonyabb és sikeresebb lehet az elsajátítás. Itt volna az ideje, hogy ne csak sporadikusan, egy-egy tanító személyes intenciójának köszönhetően jelenjen meg ez a szemlélet a gyakorlatban. Már csak azért sem, mert tantervi szinten elég régóta jelen van az oktatásban. Az élményalapú tanulás azonban nem egyfajta technika – írja Lénárd András a Tóth Beatrix szerkesztette módszertani gyűjtemény bevezető tanulmányában –, hanem sajátos kapcsolat tanár és diák, diák és diák között és nem utolsósorban a gyermek és önmaga viszonyában. „Olyan rendszer, ahol az élményeknek, benyomásoknak, érzéseknek, véleményeknek ugyanolyan, sőt sokszor nagyobb szerepe van, mint a pusztá tényeknek, ismereteknek. Ahol az élményekből táplálkozva tanár és diák közös útra, új élmények, ismeretek megszerzésére indul” (Lénárd 2003: 8).

A diákok kritikai gondolkodóvá és aktív tanulóvá válása nem automatikus. Ennek feltétele az információval való találkozás/feldolgozás öröme és tapasztalata, a feldolgozás mikéntjének az elsajátítása; annak megtanulása: miképp hasznosítható, hogyan építhető be a saját tudásstruktúrába az új tudás, hogyan alakítható használható tudássá önmaguk számára. Eközben nemcsak tudatos és módszeres kritikai elemzést kell végezni, hanem az elemzés állandó újragondolását is meg kell tenni. Márpedig az analitikus gondolkodás nem erőssége a netgenerációknak; hiszen az írásbeliség napjainkban zajló háttérbe szorulása az analitikus, logikus gondolkodás gyengülésével jár (Gyarmathy 2020). A digitális eszközök használata a vizuális feldolgozást és az intuíciót fejleszti inkább, azaz a bal agyfélteke helyett az információkat egyidejűleg értelmező jobb félteke válik dominánsabbá, amely a térbeli, vizuális gondolkodásért, a zeneértésért, a képzeletért és a humorérzékért is felelős. Ennek kiaknázása nagy lehetőségeket rejt magában; ám nem mondhatunk le a kritikai, elemző gondolkodás képességéről sem. Az utóbbi fejlesztése, illetve a két agyféltekét összekötő kérges test erősítése, a két agyfélteke összehangolt és kiegyenlített működtetése kiemelt feladata az oktatásnak, amely a gondolkodásfejlesztés mellett rendkívül fontossá teszi a mozgásos és a művészeti tevékenységeket, a stratégiai táblás játékok bevonását, valamint az együttműködésen alapuló társas helyzetek létrehozását (Gyarmathy 2020). Mindez rámutat a projektmódszerek, a kooperatív tanulási formák alkalmazásának a jelentőségére; de a literális tevékenységek olyan formában való megőrzésének a szükségességére is, amely vonzó lehet az újabb generációk számára. Nem kétséges ugyanis, hogy a literáció (az írás- és az olvasáshasználat), a gondolkodás és a tanulási képességek szoros összefüggésben állnak. És ha mindezt összekapcsoljuk az olvasási stratégiák tanításával, használatával (Steklács 2006, 2013), minden bizonnyal előbbre jutunk a szövegértési eredmények javulása felé vezető úton; ami korántsem a PISA-„tesztverseny” miatt érdekes, hanem a számokban kifejeződő, mélyben játszódnó tendenciák pozitív irányvétele miatt. Ez pedig a gondolkodó, információt szelektálni, értékelni, rendszerezni, verifikálni képes állampolgárrá válás feltétele volna, aki érti önmagát és a világot, amelyben él, egyúttal képes az embertársai iránti szolidaritásra, a velük való együttműködésre.

Az olvasási stratégiák tanítása harmadik-negyedik osztályos kortól folytatható hatékonyan, amikor „az elegendő számú szórutinok már rendelkezésre állnak, és a szövegszint alatti egyéb nyelvi egységek olvasásának automatizáltsága, a folyékony olvasás már lehetővé teszi, hogy olvasás közben a szöveg megértésére fordítsa a figyelmet az olvasó” (Steklács 2011). Steklács Jánosnak a negyedik osztályos tanulók olvasásról, olvasási stratégiákról alkotott elképzeléseinek a feltérképezését célzó és a stratégiahasználat szövegértéssel kapcsolatos összefüggéseit vizsgáló kutatása rámutat, hogy az olvasás tudatossága, az olvasási stratégiák használata, a tanulók olvasással kapcsolatos meggyőződése pozitív korrelációt mutat a szövegértési képességgel. Emiatt komoly tartalékot lát az olvasáskutató a metakognitív tudás fejlesztésében a magyar olvasástanítás és a szövegértési képesség hatékonyabb iskolai fejlesztését tekintve. A kognitív/metakognitív olvasásfejlesztés nem elhanyagolható aspektusa, hogy a metakognitív faktor, az olvasási stratégiák tanítása az esélyegyenlőség megteremtésében, az érvényesülés támogatásában és az iskolai sikeresség fokozásában is szerepet játszhat, mert függetleníti az olvasási képesség fejlődését attól a szociokulturális közegtől, amelyből a diák érkezik (Steklács 2011).

Márpedig aligha lehet mindegy, hogy az egyén boldogulását meghatározó magasabb szintű szövegértési képesség megszerezhető-e az iskolában. Ezért van kitüntetett jelentősége annak, hogy Benkő Zsuzsa és Csájiné Knézics Anikó kézikönyve ajánlatot tesz az olvasási stratégiák tanításának a mikéntjére is. Gyakorlatorientált munkájuk különös értéke, hogy részletesen kitérnek az újfajta technikák, módszerek, eljárások bevezetésének *know how*-jára – *hogyan*jára, mikéntjére; konkrét tanítási tartalmakhoz kötődő, kipróbált órarészletekkel demonstrálva a javaslatokat, megvalósítási ötletekkel, a módszertani fogások részletezésével támogatva az innovációra vállalkozókat. Foglalkoznak az egyes technikák bevezetésének alkalmas idejével, elosztatva azt a tévhitet, hogy a kooperatív tanulás az első osztályban például lehetetlen volna; és kitérnek arra, hogyan alkalmazzák ezt már az első tanítási napon. Rendkívül hitelessé teszi a munkájukat, hogy vallanak saját egykori kétségeikről, dilemmáikról, útkeresésükről, szakmai fejlődésükben való előrehaladásukról; nem hallgatva el, hogy megélték kudarcot is, ami azonban nem elutasításra, hanem újra- és másképp próbálkozásra sarkallta őket. Mindeközben sok tapasztalatot halmoztak fel, ezeket a könyvükben megosztják az olvasókkal. A gyakorló pedagógusok minden bizonnyal örömmel fogadják, hogy kevés (éppen csak a meggyőzéshez szükséges) elmélettel találkoznak, annál több praktikus tanáccsal, megoldási javaslattal azzal kapcsolatban, hogyan alkalmazhatók a kooperatív módszerek a betűtanítástól a szövegfeldolgozásig az olvasásórákon; hogyan fejleszthetők az olvasáshoz nélkülözhetetlen részképességek versekkel, játékos feladatokkal; hogyan lehet használni a kortárs irodalmat és a drámajátékokat az olvasóvá nevelésben, az olvasás megszerettetésében. Munkájuk motivációiról így írnak a szerzők: „...ez a tanulásszervezési mód nagyon sok területen segítheti a munkánkat, és azért is, mert a tanfolyamokon részt vevő kollégák is biztattak arra, hogy tegyem elérhetővé ezeket a gyakorlati ismereteimet, megfigyeléseimet. Talán nincs is ma olyan osztály, ahol ne lenne figyelemproblémákkal küzdő gyerek, ahol ne lenne olyan, akinek a szókincese elmarad az életkorának megfelelő szinttől. Mindenhol van olyan gyerek is, akinek gondot okoz pár percig csendben maradni, vagy akinek éppen az okoz gondot, ha beszélnie kell. Tapasztalataim szerint a csoportokban végzett, a gyerekek aktivitására épülő tanulásszervezési móddal sokat



tehetünk azért, hogy a tanulás, az iskola vonzó hely maradjon minden tanulónak, és egyben segítse kompenzálni azokat a negatív hatásokat, amelyek ma érik őket. Az elmúlt évek meggyőztek arról, hogy sokkal hatékonyabb élvezetesebb és sokrétűbb a tanulás, tanítás, nevelés a kooperatív struktúrákat használva. Szeretnék kedvet csinálni az érdeklődő, megoldásokat kereső kollégáknak ahhoz, hogy kipróbálják, és ha tetszik, rendszeresen használják a kooperatív tanítási módszereket. Persze hozzá kell tennem, nem csodamódszer az, amit kínálok. Sokfélék vagyunk, sokféle módon tudunk hatni a gyerekekre, és mivel a személyiségünkön keresztül hatunk, más és más módszereket részesítünk előnyben. Egy próbát azonban érdemes ezzel is tenni, egy-egy struktúrát kipróbálni, és ha már jól megy, akkor a többit is szép fokozatosan bevezetni. Amit biztosan állíthatok, hogy a gyerekek élvezni fogják” (Benkő–Csájiné 2020: 5).

De ki beszél vajon a kötetben? Hogy ki(k)hez: nem kétséges. A jelenlegi és a leendő kollégákhoz. Ám a fenti idézetből is látható: egyes szám első személyű a beszédmód, amely szerzőpáros esetén meglehetősen zavaró. Ezt jó lett volna felismernie, korrigálnia a kiadói szerkesztőnek, lektornak (utóbbi nem volt a belső borító szerint). Megért volna egy szakmai lektorálást a hivatkozások szakszerűbbé tétele, pontosítása, a szakkifejezések precízebb használata is; különösen, mert a képzésben való alkalmazás lehetőségét is célozza a kiadvány (3). Nem szerencsés például készségtárgyról és főtantárgyról beszélni napjainkban, mert vajon készségtárgy vagy főtantárgy-e az ének-zene vagy a testnevelés, amikor a kutatások a zenei, a mozgásos, a nyelvi és a beszédmotoros képességek összefonódottságát támasztják alá (Csépe 2016). A könyv szerkezete, szerkesztése is ad munkát a (reménybeli) újabb kiadás számára: a kooperatív tanulásról szóló fejezet például „könyv a könyvben”, az *Előszó* csak a kooperatív munka jelentősége mellett érvel, az élmény és a kortárs irodalom szerepével nem foglalkozik – azaz csak az első fejezethez kapcsolódik, nem a könyv egészéhez. Ezzel együtt fontos és jól használható módszertani gyűjteményt kaptak kezükbe a tanítók, amely segít abban, hogy maguk is változzanak, hogy változtathassanak. A gondolkodtató és az élményt nyújtó tanulás nélkülözhetetlen ugyanis, ha önálló ítéletalkotásra, kritikus gondolkodásra alkalmas, érdekérvényesítő potenciállal rendelkező, értékvédő/teremtő magatartásra képes állampolgárokat kívánunk nevelni, akik képesek az információk megszerzésére, értelmezésére, kritikai értékelésére, szelektálására; és elég kezdeményező készséggel, innovatív erővel rendelkeznek ahhoz, hogy alkotó, empátikus és együttműködő munkaerőként érvényesülhessenek a munkaerőpiacon, akár élethosszig alakítva, formálva magukat. A 21. századi kihívásoknak való megfelelés, úgy tűnik, a találékonyság (kreativitás) mellett a tanulékonyságon múlik majd...

## Irodalom

- Bábosik István 2004. *Neveléstudományok*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Bali Gál Ferencné 2000. *Drámapedagógia alkalmazása*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Benkő Zsuzsanna – Csájiné Knézics Anikó 2020. *Tedd élménnyé az olvasást! Kooperatív technikák – kortárs irodalom az alsó tagozaton*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Bosnyák Viktória – Knézics Anikó – Dudás Győző 2019. *Rém jó könyvek 1–8*. Móra Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László 2009. A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 3–4: 3–13.
- Csépe Valéria 2016. Zene, agy és egészség. In: Falus András (szerk.) *Zene és egészség*. Kossuth Kiadó. Budapest. 26–42.
- Csépe Valéria 2020. „Jó szóval oktasd, játszani is engedd.” *Tanulás, játék és a gyermeki agy*. Akadémiai székfoglaló előadás. MTA, 2020. november 26. <http://www.ttk.hu/akk/tanulas-jatek-es-a-gyermeki-agy-csepe-valeria-mta-szekfoglalo-eloadasa/>; <https://www.youtube.com/watch?v=mu2I4sXYrm4> (2021. július 15.)
- Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.) 2016. *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktató- és -fejlesztő Intézet. Budapest.
- Fischer, Robert 2000. *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Friedl, Johanna 2003. *Az iskolai siker titka – a játék*. Deák Kiadó. Pápa.
- Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Gabnai Katalin 2012. *Színházas könyv*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Gajdóné Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit – Merényi Hajnalka 2021. A regényolvasás (be)vezetése – meseregények az olvasóvá válás folyamatában. *Gyermeknevelés* 1: 261–300. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/> (2021. augusztus 5.)
- G. Gődény Andrea 2016. *Olvasáspedagógiai tanulmányok*. ELTE TÓK. Budapest. <https://www.tok.elte.hu/dstore/document/1121/olvasaspedagogia.pdf> (2021. július 7.)
- G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit 2010. „Játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?” Olvasás- és írástanítás a drámapedagógia módszereivel. *Anyanyelv-pedagógia* 1. URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=234> (2021. augusztus 3.)
- G. Gődény Andrea – Koósné Sinkó Judit 2012. Dráma? Játék? Tanulás? *Könyv és Nevelés* 1: 64–65.
- Gyarmathy Éva 2015. Ne tanítsd, hadd tanuljon! *Mindennapi Pszichológia* 4. <https://mipszi.hu/cikk/150812-ne-tanitsd-hadd-tanuljon> (2021. július 28.)
- Gyarmathy Éva 2017. Tanulás és harmónia. *Tanító* 4: 2–4.
- Gyarmathy Éva 2020. *Az infokommunikációs társadalom generációi*. OFOE. Budapest. [https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva\\_Az\\_infokommunikacios\\_tarsadalom\\_generacioi.pdf](https://osztalyfonok.hu/konyvesbolt/konyvek/GyarmathyEva_Az_infokommunikacios_tarsadalom_generacioi.pdf) (2021. szeptember 2.)
- Gyarmathy Éva 2021. „Ne akarjunk tanítani a gyerekeknek semmit, hanem hagyjuk, hogy tanuljanak”. Both Gabriella interjúja. *WMN*, 2021. szeptember 2. <https://wmn.hu/wmn-suli/55789-ne->

- akarjunk-tanítani-a-gyerekeknek-semmit-hanem-hagyjuk-hogy-tanuljanak--interju-dr-gyarmathy-eva-klinikai-es-neveléslelektani-szakpszichológussal (2021. szeptember 5.)
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet. Budapest.
- Lénárd András 2003. Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről. In: Tóth Beatrix (szerk.) *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*. ELTE TÓFK. 5–10. [http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi\\_kompetenciak.pdf](http://old.tok.elte.hu/magyar/tantargyleirasok/nyelvi_kompetenciak.pdf) (2021. augusztus 3.)
- Lovász László Gábor 2020. A jövő munkahelye – a munka jövője. *Új Munkaügyi Szemle* 2: 2–14. <http://www.munkaugyiszemle.hu/20202>; <https://www.metropolitan.hu/upload/9605859f20c24886fd22913d411d80eac2618585.pdf>. (2021. augusztus 10.)
- Modla Zsuzsanna 2021. Az oktatás: fegyver. Kérdés, mire használjuk – már nem elég úgy iskoláztatni a gyerekeket, mint „a mi időkben”. *WMN*, 2021. augusztus 23. <https://wmn.hu/wmn-suli/55725-az-oktatas-fegyver-kerdes-mire-hasznaljuk---mar-nem-eleg-ugy-iskolazni-a-gyerekeket-mint-a-mi-idonkben> (2021. augusztus 28.)
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Óhid Andrea 2005. Az eredményes tanítási óra jellemzői – kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 12. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-eredmenyes-tanitasi-ora-jellemzoi> (2021. augusztus 30.)
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismerés-tudományba*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft. Budapest.
- Radó Péter 2020. Milyen oktatásra van szüksége gyermekeinknek? *Portfolio.hu/Gazdaság*. <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20201217/milyen-oktatasra-van-szuksege-gyermekeinknek-461720> (2021. augusztus 21.)
- Steklács János 2006. Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter* 4: 175–186.
- Steklács János 2011. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313> (2021. augusztus 21.)
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tóth Beatrix 2002. Konstruktív megközelítésű szövegfeldolgozási eljárások. In: Petőcz Éva (szerk.) *Kommunikáció–Nyelv–Művészet*. Az ELTE TÓFK Tudományos Közleményei XX. Trezor Kiadó. Budapest. 91–102.
- Tölgyessy Zsuzsa 2009. Élményközpontú irodalomtanítás az alsó tagozaton. *Fordulópont* 2: 97–104.
- Virág Irén 2013. *Tanuláselméletek és tanítási – tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- (1) Knézics Anikó munkái. [https://bookline.hu/szerzo/csajine-knezics-aniko/45124?page=1&gclid=CjwKCAjwj8eJBhA5EiwAg3z0mzDsY1\\_Lz6y2rv7sOiFJxO3vdO06xsKl2yoeOF\\_YcUxF8wnksfQoJhoCDBgQAvD\\_BwE](https://bookline.hu/szerzo/csajine-knezics-aniko/45124?page=1&gclid=CjwKCAjwj8eJBhA5EiwAg3z0mzDsY1_Lz6y2rv7sOiFJxO3vdO06xsKl2yoeOF_YcUxF8wnksfQoJhoCDBgQAvD_BwE). (2021. szeptember 1.)

- (2) *Rém jó könyvek* az osztályteremben. Órarészek, interjúk az alkotókkal.  
<https://www.youtube.com/watch?v=KaLIWo6h5a8>; <https://www.youtube.com/watch?v=Qo-cc6SATXs>; <https://www.youtube.com/watch?v=Qo-cc6SATXs> (2021. szeptember 1.)
- (3) A *Tedd élménnyé az olvasást!* kiadói ajánlása. <https://www.flaccus.hu/tedd-elmennye-az-olvasast-25414> (2021. szeptember 1.)

**G. Gődény, Andrea: Make reading a great experience!**

[Az írás szerzőiről](#)

*G. Gődény Andrea*

egyetemi adjunktus  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Tanító- és Óvóképző Kar  
Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Budapest

gajdo.andrea[kukac]tok.elte.hu