Tanulási stratégiák

Dr. Tóth László

***Tehetség, 20* (1), 3-4. (2012)**

A *tanulási stratégiák* a tanulási tevékenységre vonatkozó *tervek,* amelyek az információgyűjtést, az információ feldolgozását, és annak szükség szerinti előhívását foglalják magukba. Nem azonosak a tanulási módszerekkel, melyek inkább a tanuláshoz alkalmazott technikákat jelentik. Azért nem azonosak, mert a tanulási módszerek alkalmazásának nem feltétlen velejárója a metakognitív tudatosság. Például amikor a kisdiák valamilyen módszerrel tanul, nem azért éppen azzal a módszerrel tanul, mert átgondolva a tanulási feladatot úgy döntött, hogy ez lenne hozzá a legmegfelelőbb, hanem mert a pedagógus ezt kérte tőle. De a tanulási stratégiák elhatárolandók a tanulási stílusoktól is, amelyek a kognitív stílusoknak a tanulással összefüggő változatai.

A tanulási stratégiák lényegüket tekintve azonosak a heurisztika módszereivel. Pólya György szerint bármely probléma megoldása során a következő lépéseket célszerű követni: a probléma megértése, tervkészítés, a terv megvalósítása, és ellenőrzés. Tanulási stratégia lépéseire ezt lefordítva: a feladat megértése és tervkészítés, a terv megvalósítása, ellenőrzés, a terv módosítása.

Az ilyen tervszerű megközelítést azonban csak azok tudják alkalmazni, akik a saját értelmi működésükre vonatkozóan megfelelő szintű tudással rendelkeznek, és képesek azt irányítani. Ez a *metakogníció:* olyan kogníció, amely egy szinttel felette van a szokásos gondolkodásnak. Ahhoz, hogy az egyén a saját értelmi folyamatait tanulmányozás tárgyává tegye, elvont gondolkodás szükséges. Emiatt a metakogníció csak az értelmi fejlődés legmagasabb szintjén, a formális gondolkodás szakaszában jelenik meg.

Illúzió lenne tehát azt várni, hogy a tanulási stratégiákat az összes általános iskolás diák tudja alkalmazni, csupán meg kell tanítani őket erre. Egyesek talán igen, de a döntő többség nem. A legtöbb, amit – különösen a fiatalabb diákoktól – a pedagógus elvárhat, hogy az *irányítása mellett* megtanulnak hatékonyan tanulni. Tehát a *pedagógus* elemezteti az anyagot, a *pedagógus* mondja meg, hogy mit milyen módszerrel lehet a leghatékonyabban elsajátítani, hogyan kell ezeket a módszereket alkalmazni, hogyan lehet a haladásról meggyőződni, és mit kell tenni, ha valami nem úgy alakul, ahogy azt a pedagógus szeretné. Minthogy a lehetőségek erősen függenek az életkortól, ezért célszerűnek látszik röviden áttekinteni a metakogníció és az életkor összefüggését.

Ami a feladat nehézségét illeti, a legtöbb hat éves gyermek már tudja, hogy ismerős dolgokat könnyebb megjegyezni, mint ami teljesen idegen, és kevesebbet könnyebb egyszerre megjegyezni, mint sokat. Kilenc éves koráig azonban a gyermek nincs tisztában azzal, hogy a tanulás után közvetlenül felidézhető információ mennyisége eléggé korlátozott. Így az első és második osztályos gyermek a rövid távú memóriájában eltárolható és onnan visszanyerhető anyag mennyiségét általában túlbecsüli.

A tanulásban való előrehaladást tekintve a gyermek nyolc éves kora előtt nem tudja azt felmérni, hogy eleget tud-e a megválaszolandó kérdéshez. Nincs tisztában azzal, hogy mit tud és mit nem, így gyakran olyan anyagok tanulására vesztegeti az időt, amit már tud. Csak harmadik osztálytól kezd rájönni arra, hogy van, amit jól tud, van, amit nem, és azt kell gyakorolni, amit nem tud.

Az öt-hat éves gyermekek döntő többsége az emlékezetbe véséshez nem használja az ismételgetést. A hét éves korúak már igen, de csak egyszerűbb formában, azaz egyszerre csak egy dolgot ismételgetnek. Nyolc éves korban kezdődik el az, hogy a tanuló több információegységet együvé csoportosít, és azokat együtt ismételgeti. Ez a változás valószínűleg az olvasási

képesség fejlődésének tulajdonítható, mivel most már nemcsak különálló szavakat, hanem egész mondatokat is képes kezelni. A serdülőkor elejétől kezdve azonban az ismételgetés módján észrevehető, hogy a tanuló egyre tudatosabban szervezi az információkat.

Mindebből az a következtetés vonható le, hogy az alsó tagozatos gyermekek a kognitív folyamataik működéséről és használatáról csak nagyon korlátozott tudással rendelkeznek. A tanuló a tanulási módszerek természetét igazából csak akkor érti meg – és így azokat alkalmazni is csak akkor kezdi igazán –, amikor képes lesz hipotézisalkotásra, tervszerű problémamegoldásra és mentális manipulációra. Ezek azonban a formális gondolkodás jellemzői, amelyek csak 12 éves kor után (sokszor jóval utána) jelennek meg. Ezért az alsó tagozatban tanító pedagógusnak szinte mindegyik tanulási feladatnál el kell magyaráznia, hogy mit hogyan tanuljanak, mert a kicsik még nem képesek általánosítani, azaz ugyanazt a módszert egy másik feladatra alkalmazni, kivéve, ha a két feladat csaknem teljesen egybevág egymással. Középiskolában viszont már elegendő, ha a pedagógus tanév elején „tanulásmódszertani" foglalkozást tart, mert a későbbiekben csak utalni kell ezekre a módszerekre, és rá lehet bízni az alkalmazásukat a diákokra.

A pszichológusok több olyan tanulási stratégiát is kidolgoztak, amelyek segítségével az információ feldolgozása és visszanyerése hatékonyabbá tehető. Közülük a legismertebb a Robinson (1972) által leírt PQRST stratégia.

A PQRST stratégia lényege a következőkben foglalható össze: (1) kapcsolatot teremt a beérkező információ és az egyén már meglévő ismeretei között, (2) aktívan bevonja az egyént a megértésbe, (3) az egyénnek közben többször is módjában áll ellenőrizni saját tanulását. A stratégia lépései a következők:

1. lépés: Áttekintés (Preview). Az első lépés az olvasandó anyag áttekintése, futólagos átnézése. Itt a cél az anyaggal való ismerkedés, egy összkép kialakítása, vagyis az olvasónak fogalma legyen, miről szól az anyag. A gyors áttekintést követően Robinson kiemelkedően fontosnak tartja a fejezetek végén álló összefoglalók gondos elolvasását, már amennyiben van ilyen.

2. lépés: Kérdés (Question). A második lépés azt igényli az olvasótól, hogy kérdéseket tegyen fel az olvasandó anyaggal kapcsolatban. Itt a követendő eljárás, hogy a szakaszok címeit elolvassuk, és olyan kérdéssé alakítjuk, melyekre a szakaszok elolvasásától választ várunk. A címekből formált kérdések a későbbiek során segítenek meghatározni, mennyire értettük meg az anyagot, mennyire értjük a szerző szándékát, hogyan illeszthető be az anyag a meglévő tudásunk rendszerébe, és milyen saját tapasztalataink vannak (ha vannak) az anyaggal kapcsolatban.

3. lépés: Olvasás (Read). Miután áttekintettük az anyagot, és megfogalmaztuk a kérdéseinket, ideje nekilátni az olvasásnak. Lassan és figyelmesen olvassunk, ügyelve arra, hogy közben válaszoljunk a 2. lépés során kidolgozott kérdésekre, és összekapcsoljuk az olvasottakat a meglévő ismereteinkkel. Vannak, akik már az első olvasás során aláhúzzák vagy kijegyzetelik a fontosnak ítélt gondolatokat, ez azonban nem helyeselhető. Amíg ugyanis az adott részt teljes egészében el nem olvastuk, nem tudjuk megítélni, hogy mi számít fontos, és mi kevésbé fontos gondolatnak.

4. lépés: Felmondás (Self-Recitacion). Miután végeztünk az adott rész olvasásával, próbáljuk meg a saját szavainkkal – lehetőleg hangosan – felmondani az anyagot. Ez a lépés soha ne maradjon el, akkor sem, ha nem megyünk végig az összes lépésen. A felmondás előnye ugyanis többek között az, hogy újra feldolgozzuk az anyagot, és közben kiderülnek a hiányosságok.

5. lépés: Ellenőrzés (Test). Robinson szerint az ellenőrzésnek elsősorban a különösen nehéz részekre kell irányulnia. Ezeket többször is újra kell olvasni, addig, amíg a megfogalmazott kérdéseinkre nem tudunk válaszolni. Ez a lépés a megértés ellenőrzésének utolsó láncszeme, a tartalom feldolgozásának utolsó állomása.

Egy másik általános célú tanulási stratégia az ún. MultiPass stratégia (Schumacher, Deshler, Alley, Warner és Denton, 1982). A nevét onnan kapta, hogy az egyénnek háromszor kell elolvasnia a tanulandó anyagot, mindegyik olvasás során különböző módon.

1. olvasás: Az anyag áttekintése. Ennek során az egyén gyorsan végigfutja a bevezetést, a fő- és alcímeket, az összefoglalást, és pillantást vet az ábrákra, miközben a következő kérdésekre keresi a választ: Miről szól az anyag? Mi a célja a szerzőnek? Mik a legfontosabb gondolatai a szövegnek? Milyen következtetésre jut a szerző?

2. olvasás: Az anyag alapos áttanulmányozása. A 2. olvasás során az egyén alaposan végigolvassa a szöveget, különös figyelmet fordítva a félkövérrel vagy dőlttel szedett kiemelésekre, továbbá a táblázatokra, ábrákra, grafikonokra. Az anyagot kijegyzeteli, vázlatot ír, a kulcsszavakat kiírja, idővonalat rajzol, folyamatábrát készít stb.

3. olvasás: Az információ csoportosítása. Az utolsó olvasás során az egyén megvizsgálja, hogy mennyire értette meg a szöveget, meghatározza, hogy mi az, amit már tud, és mi az, amit még meg kell tanulnia. Ha vannak ellenőrző kérdések a szöveg végén, megpróbál válaszolni azokra, és válaszainak utána néz a szövegben. Ha ilyen kérdések nincsenek, maga tesz fel kérdéseket, és válaszol ezekre. De az is jó módszer, ha a szöveg főbb pontjait elmagyarázza egy másik személynek.

A fenti két stratégiát azért ismertettük részletesebben, mert egyrészt általános célúak, vagyis csaknem minden fajta anyag tanulására alkalmazhatók, másrészt önálló tanulásra is megfelelők. Bátran ajánlhatók mindazon diákok számára, akik képesek a saját tanulásukat figyelemmel követni és irányítani. Természetesen nem kell a szakirodalomból készen átvett stratégiákhoz ragaszkodni. Tapasztalati úton a diákok maguk is kikísérletezhetik a nekik legjobban beváló tanulási stratégiákat.

Felhasznált irodalom

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

A szerző egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézete Pedagógiai Pszichológiai Tanszékének vezetője.