

HÁMORI ÁGNES

*Nyelvtudományi Intézet*

*hamori.agnes@nytud.hu*

## „MI LEHET AZ OKA ENNEK, MIT GONDOLTOK?” A METAKOGNITÍV NYELVHASZNÁLAT ELEMZÉSE AZ OSZTÁLYTERMI DISKURZUSBAN<sup>1</sup>

### 1. Bevezetés

A metakogníció, vagyis a gondolkodásra vonatkozó tudás fontos kutatási téma a pszichológiában és a pedagógiában, és nyelvészeti szempontból is számos érdekes kérdést vet fel. A metakognitív folyamatokat gyakran kíséri, támogatja vagy irányítja valamilyen nyelvi tevékenység (pl. külső vagy belső beszéd, önreflexiók, utasítások), és a nyelv működésében is kulcsszerepet kapnak metakognitív jelenségek, például a gondolkodásra irányuló figyelem, az önmonitorozás vagy a nyelvi tudatosság változatai. A tanuláshoz kapcsolódó metakognitív műveletek is szorosan összefüggnek a nyelvvel, különösen a tanórákon elhangzó metakognitív nyelvhasználattal, megjegyzésekkel és instrukciókkal. Ezekre vonatkozóan azonban kevés az empirikus kutatás.

#### 1.1 A tanulmány célja és szerkezete

Jelen tanulmány célja, hogy öt történelemórán vizsgálja a nyelvhasználat metakognitív dimenzióját, vagyis a gondolkodással, a tananyag megértésével, feldolgozásával, értékelésével és a tanulás- és tudásszervezéssel kapcsolatos nyelvi kifejezéseket (pl. minősítések, instrukciók, kommentárok). A kognitív pragmatika és az osztálytermi diskurzuselemzés módszereinek segítségével három fő kérdésre keresi a választ: milyen mértékben jelenik meg a metakognitív dimenzió a tanórai nyelvhasználatban, van-e ebből a szempontból különbség az egyes órák között? Milyen tipikus nyelvi formái vannak a metakognitív nyelvhasználatnak a tanórán; és milyen főbb funkciókban jelenik meg? Itt elsősorban a tanárok nyelvhasználatát vizsgáljuk, de röviden kitérünk a diákok megnyilatkozásaira, és arra is, hogy milyen összefüggés figyelhető meg a tanári metakognitív nyelv és a tanórák más jellemzői – különösen a diákok aktivitása – között. Az eredmények hozzájárulnak a metakognícióhoz kapcsolódó nyelvhasználat megismeréséhez, valamint pedagógiai és oktatásmódszertani szempontból is hasznosak lehetnek.

---

<sup>1</sup> Készült az MTA NyelvEsély Szakmódszertani Projekt keretében (SZ-007/2016). A kutatás támogatásáért köszönetet mondok a projekt vezetőjének, Bartha Csillának, valamint Antalné Szabó Ágnesnek a tanórai felvételekért.

A tanulmány a Bevezetés után (1.) egy Elméleti áttekintésben összegzést ad a metakogníció fogalmáról és fő összetevőiről, valamint a neveléstudományi és nyelvészeti kutatási háttérről (2.). A 3. fejezet (Elemzés) tartalmazza a tanórákra vonatkozó részelemzéseket, bemutatva az általános interakciós jellemzőket, a tanári kérdések metakognitív jellegét, a metakognitív kifejezések fő típusait és gyakoriságát, valamint az órák néhány további jellemzőjét. A tanulmányt Összegzés és kitekintés (4.) zárja.

## 1.2. Módszertan és anyag

A tanulmány elméleti és módszertani keretét a nyelvészeti társalgáselemzés és a kognitív pragmatika összekapcsolása adja, támaszkodva a pedagógiai és kognitív pszichológiai metakogníció-kutatásokra is. A tanórák metakognitív dimenzióját itt kognitív pragmatikai megközelítésben – a tradicionális pedagógiai felfogásnál tágabban – vizsgáljuk, ehhez sorolva minden olyan explicit kifejezést, instrukciót, értékelést vagy kérdést, amely az órai tudáselsajátítás, tudásszervezés vagy feladatmegoldás kognitív tevékenységének bármely részletére vonatkozik, azt irányítja, ösztönzi, feltárja vagy akár csak megnevezéssel reflektál rá. Az elemzések itt csak az explicit, fogalmi jellegű metakognitív kifejezéseket vizsgálják, mivel pedagógiai szempontból ezeknek van meghatározó szerepe.

A vizsgált tanórák budapesti gimnáziumi történelemórák az ASZ MODA osztálytermidiskurzus-korpuszból (ASZ MODA 2002), az elemzések az órák videófelvevételének átiratán alapulnak. Az órákat itt 1., 2., 3., 4. és 5. óra megnevezés jelöli<sup>2</sup>. A tanórák témája eltérő, de fő módszertani jellemzőik hasonlóak: mind alapvetően frontális elrendezésű, ismétlést és új anyagot is tartalmaz, és hasonlóak az oktatási segédletek is. A tanár az 1., 3., 4. és 5. órán nő, a 2. órán férfi volt. Az átiratokban kézi annotálás után kvantitatív és kvalitatív módszerekkel vizsgáltam az interakciós jelenségeket (fordulók eloszlását, típusait, beszédmennyiséget, kérdéseket), valamint az explicit metakognitív kifejezéseket. Az egyes elemzések módszertani részleteit a 3. fejezet alfejezetei ismertetik.

A történelemórákat választását indokolja, hogy ezekről ritkán van szó a metakognícióval kapcsolatban, pedig a történelemtanulás során kiemelten fontos szerepet kap(hat)nak a metakognitív műveletek (pl. az események és adatok értékelése, emlékezés, összefüggések feltárása, vagy a kritikai gondolkodás) (vö. Szemethy 2019). A jelen tanulmány természetesen nem közvetlenül ezeket a műveleteket, hanem a hozzájuk kapcsolódó nyelvhasználat jelenségeit vizsgálja.

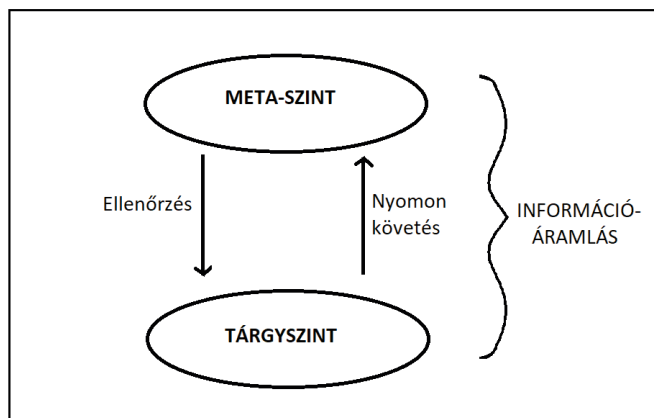
2 A tanórák a korpuszban az alábbi jelzések mentén azonosíthatók: 1.: Tört\_xx\_1\_2\_60, 2.: Tört\_4\_xx\_2\_49, 3.: Tört\_1\_04\_xx, 4.: Tört\_xx\_2\_54, 5.: Tört\_6\_15\_xx.

## 2. Elméleti háttér

### 2.1. A metakogníció fogalma és meghatározása

A metakogníció fogalma legáltalánosabban a kognitív folyamatokkal kapcsolatos tudást és szabályozást jelöli („knowledge and cognition about cognitive phenomena” (Flavell 1979: 906; Lai 2011; Norman et al. 2019), jelen tanulmányban is ilyen értelemben használjuk. A fogalom maga Flavell nyomán (1979) terjedt el a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban, eredetileg a tanulásra és memóriára vonatkozó tudás kapcsán, majd számos más, tágabb és speciálisabb értelmezésben is (vö. Lai 2011; Csíkos 2016; Norman et al. 2019). A fontos irányok között említhetők a metakogníció pedagógiai vonatkozása, a tanuláshoz kapcsolódó megközelítései és vizsgálatai, különösen az általános és területfüggő metakognitív készségekkel, ezek mérésével vagy fejlesztési lehetőségeivel foglalkozó munkák (vö. Veenman et al. 2006; Hacker et al. 2009; Csíkos 2016); továbbá a részben eltérő súlypontú, a pszichológia más területeihez – főleg a fejlődéslelektan, neuropszichológia, kísérletes kognitív nyelvészet, személyiséglelektanhoz – kötődő, elsősorban a tudat, tudatosság, tudatelméleti fejlődés, szabályozás, önmonitorozás kérdéseivel foglalkozó kutatások (vö. Pléh 2003, 2015; Norman et al. 2019). A metakogníció kapcsán számos különböző – általánosabb és specifikusabb, metakognitív és kognitív jellegű – jelenség vizsgálható, és rengeteg részben rokon, részben eltérő terminus jött létre (pl. *metacognitive beliefs*, *metacognitive awareness*, *metacognitive experiences*, *metacognitive knowledge*, *feeling of knowing*, *judgment of learning*, *theory of mind*, *metamemory*, *metacognitive skill* stb. (Veenman 2006: 4; Csíkos 2016; Normann et al. 2019).

A metakogníció jellemzésére több modell is született. A legelterjedtebb Nelson és Narens (1990) modellje, mely szerint a kognitív folyamatokban két szint különböztethető meg: egy „tárgyszint”, amelyen a megismerő tevékenység folyik, valamint a „meta-szint”, amely ezt – egy dinamikus modellt tartalmazva róla – kontrollálja:



1. ábra: A metakogníció Nelson–Narens modellje (Nelson–Narens 1990: 126)

A modellben nemcsak a tárgyszint és metaszint megkülönböztetése fontos, hanem a köztük lévő folyamatos információáramlás is (Nelson–Narens 1990: 125). Ezen kívül említhető még Fleming, Dolan és Frith háromdimenziós modellje, amely több jelenségre, például a tudatosság kérdésére is kiterjed (l. Csíkos 2016: 38), valamint Zsigmond metakogníció-modellje, amely a metakognitív folyamatoknak a problémamegoldásban játszott szerepéből indul ki (Zsigmond 2008). Jelen tanulmány Nelson modelljére, vagyis elsősorban a megismerés tárgyszintjének és metaszintjének megkülönböztetésére támaszkodik, bár rá kell mutatni, hogy a két szint működésük során nem mindig választható szét élesen egymástól (vö. Veenman et al. 2006: 6).

A metakogníción belül három fő komponenst szokás megkülönböztetni: metakognitív tudást; metakognitív stratégiákat; valamint metakognitív tapasztalatot (Flavell 1979, Normann et al. 2019). Beszélhetünk továbbá a metakogníció két fő tartományáról is: deklaratív (propozicionális) jellegű metakognitív tudásról, és procedurális (vagy készség jellegű) metakognitív tudásról (Veenman 2006); egyes elméletekben egy harmadik terület is szerepel, a megfelelőségre vonatkozó kondicionális metakognitív tudás (Zsigmond 2008).

A metakogníció kapcsán ki kell térni a **metakogníció** és a **tudatosság** viszonyára is (vö. Pléh 1998, 2003, Csíkos 2016, Zeman 2001). Itt azt a felfogást követjük, mely szerint a két fogalom szorosan összefügg ugyan, de nem azonosítandók: „létezik tudatos és tudattalan metakogníció is, ugyanúgy, ahogyan a tudatosság jelenségei tartozhatnak a metakogníció és a „nem-meta” kogníció jelenségvilágába” (Csíkos 2016: 9). A tudatosságnak számos fokozata írható le, beleértve a nem beszámolóképes tudatosságot is (Zeman 2001; Pléh 2003.), melyek mind a metakogníció, mind a nyelv működésében fontos szerepet kapnak (Pléh 2011). Jelen tanulmány a metakognitív kifejezések kapcsán nem tér ki a tudatosság mértékére, de hangsúlyozza, hogy ezek használata különböző fokú tudatossághoz kapcsolódhat.

## 2.2. A metakogníció és oktatás kapcsolata a magyar neveléstudományban

A metakogníció jelensége az utóbbi évtizedekben a magyar neveléstudományban is nagy figyelmet kapott. A különféle metakognitív készségek, a reflektivitás, önszabályozó tanulás, kritikai gondolkodás kiemelt helyet kapott a nemzetközi oktatási dokumentumok (pl. OECD 2018) mellett a NAT tervezetében is (NAT 2018). Számos kutatás érintette ezeket egyrészt a kompetenciák, különösen a kognitív kompetencia és készségek kapcsán (pl. Nagy 1998, 2015; Gordon Győri 2002; Csíkos 2004). Sokan vizsgálták a **metakogníciónak a tanulás különböző területein** játszott szerepét, például a matematika, szövegértés, olvasás vagy idegennyelv-tanulás terén (Csapó 2003; Csíkos 2004, 2016; Zsigmond 2008; Steklács 2013; Habók 2016), továbbá a metakognitív stratégiák, meggyőződések és nézetek kérdéseit, a metakognitív készségek mérését és fejlesztési lehetőségeit (pl. Gordon Győri 2002; Kiss 2015; Csíkos 2016), és születtek módszertani ajánlások is (pl. Nemoda 2008; Szemethy 2019).

Mind magyar, mind nemzetközi téren számos munka utal a tanórai metakognitív diskurzus fontosságára a diákok metakognitív készségei fejlesztése kapcsán (Csíkos 2004; Veenman 2006, Hacker et al. 2009; Steklács 2013; Arató 2018). Ez jelentheti bizonyos metakognitív stratégiák explicit tanítását, megbeszélését és gyakorlását (pl. Steklács 2013; Csíkos 2016), de általánosabb gyakorlatot is, például a kritikai gondolkodás ösztönzését (Szemethy 2019), metakognitív szempontokat az értékelés vagy a tanári kérdés során (Gordon Győri 2002; Arató 2018; Zohar et al. 2018), vagy akár csak a „gondolkodásról szóló kifejezések nyelvezetének elsajátítását” (Csíkos 2004: 9). Kevés azonban mindezeknek az osztálytermi gyakorlatokban történő empirikus vizsgálata.

### 2.3. Metanyelv, metapragmatika, tanórai nyelvhasználat: nyelvészeti kutatások

A metakognícióhoz kapcsolódó nyelvhasználat feltárását nyelvészeti oldalról két fő terület segíti. Egyrészt a **metanyelv, metadiskurzus, metapragmatikai tudatosság** jelenségkörével foglalkozó, főleg szociolingvisztikai vagy pragmatikai háttérű kutatások; például a metanyelv vagy metapragmatika, a nyelvi ideológiák és a társadalmi gyakorlatok kapcsolatának vizsgálata (pl. Jaworski–Coupland–Galasinski 2004), az oktatásbeli metadiskurzusok elemzése (Hayland 2005) vagy a metapragmatikai kutatások (pl. Hübler–Bublitz 2007; Caffi 2016), különösen a kognitív pragmatika megközelítése (Verschuere 1999; Tátrai 2011).

A jelen kutatás elsősorban a **funkcionális kognitív pragmatika** metapragmatika-elméletére támaszkodik (Verschuere 1999; Tátrai 2011), mely a metanyelvi, metapragmatikai nyelvhasználatot a közös jelentésalkotást kísérő reflexív tudatosság jelzéseinek tekinti, a tudatelmélet és közös figyelem tágabb keretében közelítve meg (Tomasello 1999, Pléh 2003). A metapragmatikai tudatosság nyelvi jelzéseiről több szövegtípus kapcsán is születtek magyar elemzések (pl. Laczkó–Tátrai 2019, Kuna–Hámori 2019, Domonkosi 2019), melyek a konstruálás különböző változatait mutatják be. Bár ez az elmélet elsődlegesen a nyelvi jelentéslétrehozást kísérő reflexív tudatossághoz kapcsolódik, tágabban a metakognitív nyelvhasználat vizsgálatához is alkalmazható. Ezt támasztják alá a pedagógiai kutatásban megfogalmazott meglátások is a metakogníció és tudatelmélet kapcsolatáról (Csíkos 2004: 5).

A tanórai nyelvhasználat vizsgálatához a másik fontos előzményt a **társalgáselemzés** és az **osztálytermi diskurzuselemzések** adják. A tanórai interakciókat az elmúlt évtizedekben számtalan munka vizsgálta ilyen keretben (pl. Mehan 1985; Sinclair–Coulthard 1992; Rymes 2016), különböző, főleg pedagógiai, etnográfiai, interakciós szociolingvisztikai szempontok mentén. Azonban csak néhány érinti a metakogníció jelenségét (pl. Zohar–Ben David 2008; Gourgey 1998).

A magyar nyelvészetben is születtek osztálytermi diskurzuselemző kutatások, elsősorban pedagógiai fókusszal (Albertné 1999; Antalné 2005, 2006, 2016; Herbszt 2010; Király 2015, 2017; Asztalos 2016; Sáfrányné 2016), főleg az osztálytermi interakció és szerepek, a tanári beszéd, instrukciók, kérdések jellemzőit vizsgálva. Ide tartoznak

továbbá Schirm pragmatikai óraelemzései (Schirm 2014), Szabó tanórai metanyelv-kutatásai (pl. Szabó 2012) és a szemináriumi metadiskurzusok vizsgálata (Magnuczné 2011). A metakogníció kérdésköre azonban ezekben is ritkán jelent meg; pl. Kovács tanórákat is elemző munkájában az önszabályozó tanulás kapcsán (Kovács 2009).

### 3. Elemzés

A következő fejezet öt történelemóra nyelvhasználatában vizsgálja a metakognitív dimenzió megjelenését és fő eszközeit. Először a tanórák általános interakciós jellemzőit tekinti át, ezután a metakogníció szempontjából két meghatározó jelenségcsoportot, a tanári kérdéseket és a metakognitív reflexiókat elemzi részletesen. Végül két rövidebb fejezet tárgyalja a metakognitív jelzések gyakoriságát és a diákok aktívságának néhány főbb jellemzőjét.

#### 3.1. A vizsgált tanórák interakciós jellemzői

Kiindulásként a tanórák általános interakciós jellemzőit vizsgáltam, az elhangzott fordulók száma, a tanár és a diákok közti eloszlása és a beszédmennyiség (szavak száma) alapján (fordulónak tekintve minden újabb megszólalást, amely legalább egy lexikai szóból állt, beleértve az együttbeszélést és a befejezetlen megnyilatkozásokat is). Ezek alapján az alábbi, 1. táblázatban szereplő adatokat kapjuk:<sup>3</sup>

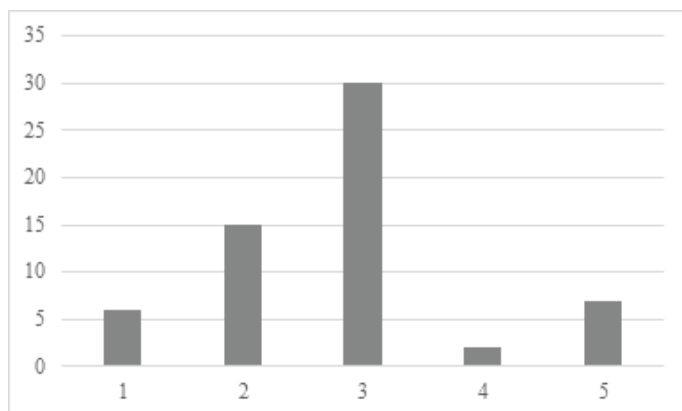
Tanóra	Fordulók összesen	Tanári fordulók	Diákok fordulói	Tanári szavak száma	Diákok szavainak száma
1.	127	65	62	4893	311
2.	374	164	210	4489	1134
3.	235	116	119	4745	927
4.	60	32	28	3649	239
5.	156	85	71	4421	– <sup>4</sup> (365 érthető)

1. táblázat: A tanár és a diákok fordulói a tanórákon

Ezek alapján a tanár és a diákok között megközelítően szimmetrikus fordulóeloszlás volt jellemző mindegyik órán, mint a 2. ábrán szereplő diagramon látható:

3 A társalgás természetéből adódóan a kategóriákba való besorolás nem mindig egyértelmű (pl. fordulóhatár vagy kommunikációs funkció megállapítása), ezért a fenti számok nem tekinthetők egzakt adatnak, ugyanakkor a jelenségek arányait megfelelően tükrözik.

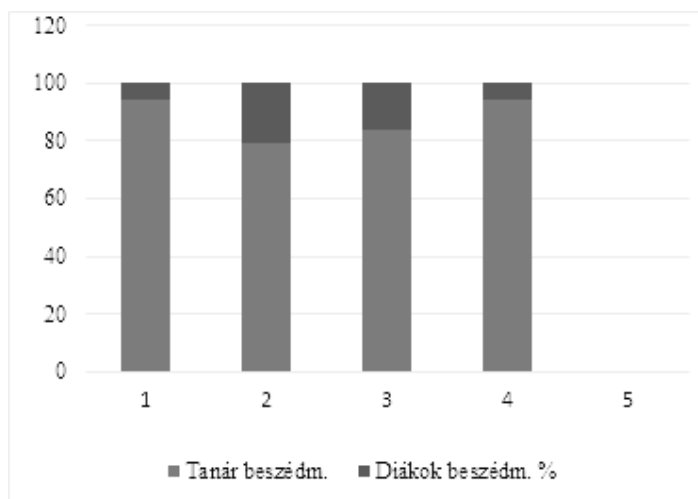
4 A szavak számáról itt nem adható megbízható adat, mivel a diákok fordulóiban sok az érthetetlen szövegrész.



2. ábra: A tanár és diákok fordulóinak száma

Következő lépésben elemeztem a tanári fordulók alapvető interakcióbeli szerepét, megkülönböztetve a kérdő/ felszólító és a közlő funkciójú fordulókat (a forduló végén elvárt válasz szerint). Az adatok tükrében mindegyik órán a tanári fordulóknak mintegy a fele kérdés vagy választ váró felszólítás volt: az 1. órán 30, a 2. órán 104, a 3. órán 66, a 4. órán 23, az 5. órán 52 tanári forduló. Az órákon sok volt tehát a kérdés-válasz szekvencia; ez a tanár szándékát jelzi a diákok aktív részvételének növelésére.

A fenti fordulóelosztási adatok látszólag aktív részvételt tükröznek is a diákok részéről. A beszédmennyiség vizsgálata azonban egészen más képet ad: a diákok beszédmennyiségének aránya nagyon alacsony volt mindegyik tanórán: az 1. órán 6%, a 2. órán 20%, a 3. órán 16%, a 4. órán 6% (a szavak száma alapján)<sup>5</sup>. Ezt mutatja a 3. ábra:



3. ábra: A tanár és a diákok beszédmennyisége a tanórákon

5 Az 5. tanóráról nincs ehhez a diagramhoz elegendő adat, mivel a diákoknál sok az érthetetlen szövegrész.

Mint a 3. ábrán látni, mindegyik órán az jellemző, hogy a diákok a tanárhoz képest nagyon keveset beszéltek. Ez a pedagógiai szempontból nem szerencsés jelenség összhangban van a korábbi magyar kutatási eredményekkel (Antalné 2006; Király 2015). Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az egyes tanórák között ezen belül mégis nagy eltérések voltak: a 2. és a 3. órán jóval többet, mintegy háromszor annyit beszéltek a diákok, mint az 1. és 4. órán.

### 3.2. A tanári kérdések metakognitív aspektusa

A következő elemzés a tanárok által feltett kérdéseket vizsgálta azok metakognitív jellege, vagyis az elvárt válasszal járó kognitív/metakognitív munka szempontjából. A megnyilatkozásokat funkciójuk alapján soroltam a kérdések körébe (vagyis a formailag felszólító mondatokat is ide soroltam, ha választ vártak, vö. Antalné 2005).

A tanári kérdések típusait, funkcióit több részletes munka is feldolgozza (pl. Nagy 1976, Antalné 2005, 2006, Király 2015, 2017). A jelen elemzés csak metakognitív jellegűkre fókuszált, azt vizsgálva, hogy egy adott kérdés milyen típusú választ, és ennek keretében milyen jellegű kognitív munkát vár el a diákoktól, és mennyire ösztönöz metakognitív műveleteket. Egyes kérdések egy meghatározott információt vagy adatot vártak válaszként, és jellemzően a kogníció tárgyszintjéhez kapcsolódtak. Más kérdések ellenben kifejtőbb jellegű és metakognitív műveleteket is igénylő választ vártak (pl. következtetést, indoklást); erre általában a kérdés megformálása is utalt. (Más kiindulással, de hasonló felosztást ad Antalné [2006] a „ténykérdések” és „gondolkodtató kérdések”, valamint Király (2017) a kérdések nyílt vagy zárt vége és „kognitív szintje” kapcsán; a tanári kérdés metakognitív jellegéről l. Zohar et al. 2008).

A fenti szempont alapján két fő kérdéstípus volt megkülönböztethető a tanórákon: ún. kognitív értelemben „zárt” kérdések (valamilyen rövid, meghatározott, tárgyszintű választ vártak), valamint ún. „műveleti kérdések” (összetettebb, többnyire metakognitív műveleteket is igénylő választ várók).

A „zárt” kérdésekre mutat példát (1a) és (b), a „műveleti” jellegű kérdésekre pedig (2a), (b), (c).

Zárt kérdés:

- (1)
  - a. Hogy hívták Egyiptomnak a fő istenségét?
  - b. Khairóneiai ütközet. Mikor volt ez?

Műveleti kérdés:

- (2)
  - a. Tehát akik elismerik a fejedelmi hatalmat, azokkal mi történhet? Van-e valakinek ötlete?



- b. Legelőször is készítsünk elő, Balázs, egy hadjáratot. Hogyan lehet egy hadjáratot előkészíteni?
- c. Mi lehet az oka annak, hogy a hódítás ilyen gyors? Mit gondoltok? Van-e erre valami ötletetek, hogy hallottatok-e erről valamit? Mi lehet ennek a gyors sikernek a titka? Hm?

A két típusú kérdés megoszlása az egyes tanórákon a 4. ábrán látható:



4. ábra: A tanári kérdések metakognitív jellege az egyes tanórákon

Mint az ábrán látszik, e tekintetben nagy eltérések voltak az egyes tanórák között: az 1. és a 4. tanórán a „zárt”, vagyis rövid és konkrét választ elváró kérdések voltak túlsúlyban, a 2. és 3. órán ezzel ellentétben jelentősen domináltak a „műveleti” jellegű, nyitott, önálló feldolgozást és értékelést elváró kérdések. Ez úgy is leírható, hogy két különböző „metakognitív profil” jelent meg a tanári kérdések mintázatában.

Az 5. tanóra érdekes keveredést mutatott, ami „vegyes” metakognitív profilként jellemezhető: a legtöbb kérdés tartalmilag zárt, megfogalmazásában viszont műveleti jellegüként jelent meg, ugyanis valamilyen egyszerű adatra vagy tényre kérdezett rá, de a megfogalmazásban a tanár a nyitott, kereső-értékelő gondolkodást emelte ki, megjelenítve a feldolgozás reflektív perspektíváját, metasztintjét. Pl.:

- (3) ... hallott erről valaki? Mit gondoltok, hogy mik ezek a számok? amik alapján nem... nem nem nagyon kerekék ezek a számok, miért pont 561, hm?

Ezt a típust fontos kiemelni, mivel azt mutatja, hogy a metakognitív műveletek ösztönzése nem egy kérdés (vagy tananyagrészt) propozicionális tartalmán múlik,

hanem attól függetlenül megvalósulhat a tanári kérdések metakognitív perspektívájú megfogalmazásával.

A következő részben két tanórai részlet olvasható, amelyekben a két fő kérdéstípus különbségei részletesebben is megfigyelhetők. Az első részletben a zárt, információkérő kérdésekre látunk példát (az aláhúzott szövegrészek az egyszerre elhangzó beszédet jelzik<sup>6</sup>).

(4)

Tanár: Egyrészt földrajzi adottságok, másrészt a kezdet kezdetén ott milyen típusú gazdálkodás alakult ki a déli államokban?

Diák 1: Ültetvényes.

Diák 2: Ültetvényes.

Tanár: Ültetvényes gazdálkodás, ahol kiket dolgoztattak?

Diák 1: Rabszolgákat.

Tanár: Elsősorban a rabszolgákat, így van. Ezzel szemben északon pedig milyen típusú gazdálkodás folyt, hogyha a mezőgazdaságot nézzük? Fruzsni!

Diák 3: Farmergazdaság.

Diák 4: Farmergazdaságok.

Tanár: Farmergazdaságok, így van, farmergazdaságok. Nem ültetvények, hanem, ugye ezek tulajdonképpen ilyen kisebb birtokok, és bérmunkásokkal dolgoztatnak, tehát ott nem veszik igénybe a rabszolga-munkaerőt. [...] És ugye ahogy haladunk előre az időben az Egyesült Államok létrejöttétől 19. század közepéig, úgy terjeszkedik ez az államalakulat. Milyen irányba?

Diák 5: Hát, nyugatra.

Diák 6: Nyugatra.

Tanár: Nyugat felé, tehát ez a vadnyugatnak a meghódítása, így van, tehát nyugati irányba terjeszkednek. Némileg egy picit van egy kis déli irányú meg egy kis északi irányú terjeszkedés is, de a fő vonulat, az a nyugat felé való terjeszkedés. És ezeken a térképeken is lehet látni, hogy milyen időrendben jönnek létre az egyes államok, tehát az egyes tagállamok. Ahogy sikerül a nyugati területeket meghódítani, ott általában mindig létrejön egy újabb állam.

E részletben végig jellemző a kérdések zárt jellege, melyek szinte csak egyszavas és behatárolt válaszadást tettek lehetővé: az elvárt válasz korlátozott tartalmilag is, terjedelmileg is, és a mögöttes kognitív munka szempontjából is. Megfigyelhető továbbá, hogy a diskurzus mindvégig a tárgyszinten mozog: az események közti kapcsolatokról van ugyan szó, de

<sup>6</sup> Az idézett diskurzusrészletek a konverzációelemzési hagyományon alapuló, de egyszerűsített átírásban szerepelnek, szokásos helyesírással, és csak néhány releváns társalgási jelenséget jelölve (ezek: fordulók, együttbeszélés és hezitáció, utóbbi jelölése: ...).

ezekkel kapcsolatban nem jelenik meg metasztintű feldolgozó perspektíva (egyetlen kiétel a térkép említése). Mindez „szűk” vagy gyenge metakognitív profilt mutat.

Megfigyelhető továbbá, hogy a diákok részéről többször is egyszerre beszélés, párhuzamos válaszadás valósult meg. Ez arra utal, hogy a diákok a rendelkezésükre álló szűk nyelvi-interakciós keretek között – annak ellenére – is próbáltak aktívnak lenni. Ez azt is jelezheti, hogy a diákok alacsony beszédmennyisége és válaszaik mechanikus jellege nem az aktivitási szándék hiányával, hanem a szűk interakciós és kognitív keretekkel függ össze.

A következő óraráészlet a műveleti kérdésre tartalmaz példát a rá adott válaszokkal együtt:

(5)

Tanár: Nézzük meg, mi történjék azon a területen, ahol, ahol a bő szembeszegült a az akaratommal, és ezért elhalálozott! Itt is szeretnék szervezni egy királyi vár-birtokot. Honnan, honnan szerezzek ehhez ispánt? Mondjad, Bende!

Diák1: Hát, valószínűleg a... vitézekből.

Tanár: Lehet az is. Lili?

Diák2: Vagy valamilyen kedves családtag vagy például baráti.

Diák3: Nekem...

Tanár: Kedves családtag, mondjuk, a feleség családtagja, azaz? Igen!

Diák3: ... ne, nekem van egy fiam.

Tanár: Nagyon jó, nagyon jó, azt majd túsul ejtjük, hogy biztosítsuk a hűségedet. A feleséged családtagja, ugye, a, egy, egy német lovagot fogunk hívni, az Andrist, akit szintén kinevezünk ispánnak. Jó? Őneki is járjon ez... Nagyon, nagyon, itten nagyon elfogytatok, úgyhogy akkor [...] innen kihalunk egyet, tehát a a Péter ott is van már, tehát ő magánbirtoka lesz. A többi az szintén egy királyi várbirtok. Jó. És akkor, ugye, van egy olyan rész a... ahol, amit nem teszünk királyi várbirtokká. Mi történik ezzel? Tehát itt is, itt is, nem, behódolt végül is a Bence, tehát hogy ez a nemzetség is behódolt. Mi történik ezzel a területtel? Lilla!

Diák4: Szerintem meg ki lehet osztani, és az a magán... birtok lesz.

A fenti részletben megfigyelhető a tanári kérdések nyitott jellege és kreatív, megoldáskereső gondolkodást ösztönző megformálása („nézzük meg, mi történjék?”, „Honnan szerezzek ehhez ispánt?”, „Mi történik ezzel?”). Ezzel kapcsolatos jellemzőket mutatnak a tanulói válaszok is: ezek bővebbek, mint az előző tanóra esetében, megjelenik bennük véleményjelző, mérlegelő attitűd, és társalgásszerveződés szempontjából is nagyobb aktivitást tükröznek: a harmadik diák például önkiválasztással szólal meg, és egy új gondolatot is felvet.

Megfigyelhető továbbá, hogy nemcsak a tanári kérdésekben jelenik meg a metakognitív dimenzió, hanem a tanár más megnyilatkozásaiban is: ezekben sok a metakognitív, reflexív kifejezés (pl. „nézzük meg, mi történik”; „jó?”), és a hasonló szerepű

diskurzusjelölő (pl. *ugye, mondjuk, végül is*). A tárgyszint mellett mindvégig jelen van tehát egy metaszintű, reflexív feldolgozói perspektíva is, nemcsak a kérdésekben, hanem a diskurzuson átívelő módon. Ez az erős **metakognitív profil** az egész részletet jellemzi.

Hasonló mondható el a diákok válaszaikról is, melyekben a reflektivitás és a metaszintű feldolgozás több jelzése is megjelenik. Ilyenek az önálló gondolkodás, mérlegelés, véleményformálás nyelvi jelzésként álló, az evidencialitásra és/vagy szubjektív episztemikus modalitásra vonatkozó lexémák (*valószínűleg, például, szerintem*), megjelenítve a beszélő nézőpontját és szubjektív minősítését (Kugler 2015), és a hasonló diskurzusjelölők is (*hát, meg*). A tanári kérdések műveleti, metakognitív jellege tehát valóban intenzívebb metakognitív munkát eredményezett a diákoknál.

Összegezve megállapítható, hogy a tanári kérdések között jelentős különbségek lehetnek azok **metakognitív profilja** (jellege és hatása) alapján, és ez – bár a diákok megnyilatkozásait más tényezők is befolyásolják – feltételezhetően nagymértékben kihat a diákok órai aktivitására, kognitív és metakognitív tevékenységére.

### 3.3. A tanórai diskurzus metakognitív dimenziója: a nyelvi megformálás

Metakognitív nyelvhasználat a tanári kérdések mellett más módon is megjelenhet a tanórán: pl. speciális metakognitív stratégiák önálló megbeszélése során, vagy metakognitív instrukciók, értékelések és megnevezések formájában. A pedagógiai munkákban legtöbbször az első csoport kap kiemelt figyelmet, de más nyelvi jelenség szerepét is több kutatás hangsúlyozza (pl. Veenman et al 2006, Gordon Győri 2002.)

A jelen tanulmány ezért a **diskurzus metakognitív síkjához tartozónak** tekint minden olyan kifejezést (nyelvi szerkezetet), amely a tanórai tudáselsajátítás és tudásszervezés kognitív tevékenységének metaszintű feldolgozásához kapcsolódik. Kognitív pragmatikai keretben tehát – a hagyományos pedagógiai értelmezésnél tágabban – ide számítja nemcsak a célzott tanulási stratégiákról szóló beszédet, hanem minden tanórai kognitív műveletre (mint például emlékezés, tudás, véleményalkotás, következtetés) vonatkozó reflexiót, utasítást, megnevezést (pl. ötlet) vagy minősítést (pl. *könnyű feladat*), mivel ezek mind részt kaphatnak a tanulással kapcsolatos metakognitív tudás és tudatosság alakításában. Itt ezeken belül csak az explicit kifejezésekről lesz szó (alább).

A metakognitív reflexiók nyelvi elemzésében két fontos módszertani kérdés jelenik meg: a **metakognitív jelleg meghatározása**, valamint a **nyelvi megformálás alapján történő körülhatárolás**.

#### 3.3.1. A metakognitív jelleg

A metakognitív jelleg meghatározása itt a nelsoni metakognitív modell alapján, a **tárgyszint** és a **metaszint** elkülönítésével történt (vö. Nelson 1996, Csíkos 2016): a tárgyszinthez tartozó beszédnek tekintetem a **tananyagról** (propozicionális tartalomról) szóló megnyilatkozásokat, a **metaszinthez** pedig a **tananyag kognitív feldolgozására** reflektáló nyelvi kifejezéseket (pl. a megértésre, tudásra, feladatmegoldás módjára vagy

a tanulás folyamatára, szabályozására vonatkozó megjegyzéseket). A tanórai nyelvhasználatban olykor egybeesik a kognitív és metakognitív sík (például a diákok válaszában értékelésben); a parttalanság elkerülésére ezért itt azokat a kifejezéseket számítottam metakognitívnek, amelyek explicit fogalmi visszautalást tartalmaztak valamilyen kognitív tevékenységre (pl. *nagyon jól megmagyaráztad*). Lényeges kérdés továbbá az is, hogy a metanyelvi és interakciószervező reflexiókat a metakognitív diskurzus részének tekintjük-e (pl. *erről már beszéltünk*): ezeket, amennyiben a tananyag feldolgozásához kapcsolódtak, a metakognitív megjegyzések közé számítottam, hiszen a tananyag megbeszélése, az ismeretek elrendezése és a tanulási tevékenység szabályozása mind a metakognitív területeit alkotják.

### 3.3.2. A nyelvi megformálás: explicités és terjedelem

Egy másik alapvető kérdést jelent a **metakognitív reflexiók nyelvi (formai) körülhatárolása**; ezek nyelvi megformálását ugyanis különböző terjedelem és szerkezet jellemezheti. Ennek elemzéséhez a kognitív pragmatika metapragmatika-elmélete ad segítséget (Verschueren 1999, 2000; Tátrai 2011), mely a metanyelv kapcsán bemutatja annak explicit és implicit változatait és kontinuumot alkotó fokozatait.

A metakognitív nyelvi jelzéseinek kapcsán is hasonló fokozatosság írható le: beszélhetünk **implicit jelzésekről** (pl. hezitáció, igemód), továbbá kevésbé kifejtő, **félexplicit utalásokról** (pl. diskurzusjelölők és határozószók mint *ugye, hát, mondjuk, szerintem*), valamint fogalmi jellegű, **teljesen explicit metakognitív reflexiókról** is. Jelen elemzés csak az explicit kifejezéseket vizsgálja, mivel pedagógiai szempontból ezek a meghatározók; az implicit és a fél-explicit metakognitív jelzésekkel<sup>7</sup> itt nem foglalkozunk.

Az **explicit metakognitív reflexiók** közé sorolható minden olyan nyelvi szerkezet, amely valamilyen, az éppen folyó kognitív tevékenységgel kapcsolatos fogalmat tartalmaz, például főnevet (*valakinek van ötlete?*), igét (*figyeljük meg*) vagy melléknévet (*egyszerű*). Ide számítottam a figyelmet, fontosságot vagy érdekességet tematizáló kifejezéseket is, amennyiben az információfeldolgozás szabályozásához kapcsolódtak (pl. *ez nagyon fontos*).

Ezeket különböző terjedelműek és szerkezetűek lehetnek. Egyes metakognitív reflexiók hosszú, önálló, kifejtett kommentárt vagy instrukciót alkotnak, pl. (5), (6):

- (6) A tankönyvben a 195. oldalon **találtok segítséget**, jó? Tehát aki **nagyon bajban van azzal**, hogy ki alapította az iszlám vallást, akkor **az legyen szíves nézni** a 195. oldalon a könyvet.
- (7) Meg kell **beszéljük**, hogy mi az, amit nektek **tudnotok kell**.

<sup>7</sup> Természetesen ezek is részt vesznek a metakognitív perspektíva létrehozásában, megjeleníthetik például a beszélő viszonyát az adott tartalomhoz vagy saját tevékenységéhez (Schirm 2014; Kugler 2015; Dér 2017), vagy utalhatnak egy megnyilatkozással járó metakognitív műveletre is (a *mondjuk* diskurzusjelölő például arra, hogy a beszélő a következő állításaival egy feltételezést vagy egy gondolati modellt kíván megnyitni, vagy a *például* arra, hogy a beszélő szemléltetés céljából teszi az adott állítást).

Ide tartozik a konkrét (pl. szövegértési) stratégiák ismertetése vagy megbeszélése is, ezek azonban a vizsgált órákon nem fordultak elő.

A leggyakoribb típust az ennél kevésbé kifejtő instrukciók és kommentárok alkották, amelyek szintén a tanulási folyamatot segítették, de főleg annak aktuális szabályozásához kapcsolódtak. Ezek legtöbbször egyszerű mondat vagy tagmondat formájában jelentek meg. Olykor önállóan álltak, pl.:

(8) Na de **térjünk vissza** az Egyesült Államok történetéhez!

Gyakran azonban a metakognitív instrukció nem különült el ilyen világosan a tárgy-szintű diskurzustól, hanem összefonódott azzal, tagmondatként szintaktikailag is beágyazódva (9):

(9) Ez a mai Perzsia ez Irán, **ezt akkor jegyezzük meg**, hogy a mai Iránnak a (térsege)

Végül megfigyelhetünk egészen rövid, két-három szavas reflexiókat is (10):

(10) **ez a lényeg**

Az egyes fokozatok nem különültek el élesen egymástól, és a beágyazott, rövidebb kifejezések is fontos szerepet kaptak a tanulás metasztintű szabályozásában. Ez alátámasztja, hogy mindegyik explicit metakognitív reflexiók érdemes vizsgálni a metakognitív dimenzió kapcsán.

### 3.3.3. *Nézőpontok és szerepviszonyok a nyelvi megformálásban*

A nyelvi megformálás kapcsán vizsgálható az is, hogy milyen résztvevői és nézőpontviszonyok jelennek meg benne (vö. Tátrai 2011: 30). E szempontból a metakognitív reflexiókban három fő csoport volt jellemző: a **saját vagy a beszédpartner nézőpontját** megjelenítő konstrukciók (pl. *nem tudok érvelni mellette; mit gondoltok?*); **egy semleges kiindulópontot** tartalmazó szerkezetek (pl. *ez egy nagyon fontos dolog; erről van szó*), valamint egy **külső nézőpontra való utalás** (pl. *ezt többféleképpen lemodellezték*). Tanári részről megfigyelhető volt néha a diákokkal közös nézőpont alkalmazása is (*róla még nem tanultunk*), a közösen végzett kognitív munka és/vagy a társas közelség megjelenítésére. Itt ezeket nem vizsgáljuk, de a metakognitív reflexióknak ez is egy lényeges aspektusa, amely jelentős szerepet kaphat a tanulás mint közös vagy egyéni tevékenység megjelenítésében, valamint a társas viszonyok és szerepek alakításában.

### 3.4. A metakognitív kifejezések fő funkciói

A metakognitív kifejezések használata a vizsgált tanórákon többféle funkcióban is megfigyelhető volt. A tipikus fő funkciók az alábbiakban foglalhatók össze, először a tanári nyelvhasználat kapcsán (a csoportosítás nem merev kategóriákat jelent, csak a fontosabb típusok bemutatására szolgál):

a) **A tudás szervezése, elrendezése;** információk kapcsolása a korábbi vagy később megszerzendő pozicionális tudáshoz, a feldolgozási folyamat szervezése. Pl.:

*ezt már tanultuk; két órával ezelőtt ezeket végigvettük; erről beszéltünk már; róla még nem tanultunk, de rövidesen fogunk; ez a lovacska még elő fog kerülni hamarosan; még majd egy-két dologgal kiegészítjük; ezt angolból is tanulhattátok; Még egyetlen gondolat maradt az előző óra végéről a német egységhez kapcsolódóan*

b) **Információk értékelése, minősítése;** segítség a tudáselsajátításhoz és -elrendezéshez. Pl.:

*ez nagyon fontos; ez a lényeg; ezt nem kell megjegyezni; érdemes tudni; kötelezően tudni kell; ez egy nagyon érdekes dolog; rakjuk így zárójelbe; na, nagyjából ennyit kell tudni*

c) **Kognitív műveletekre való felszólítás, ezek megnevezése vagy ösztönzése** (többnyire instrukciók vagy kérdések formájában). Ezek között sok volt, amely a kreatív gondolkodás, reflektív feldolgozásra ösztönzött. Pl.:

*próbáljuk felidézni; ötleteket várok; próbáljunk rá valami nem túl bonyolult megfogalmazást találni; mit lehet kiemelni?; hogyan fogalmaznánk meg ezt valami földrajzi névvel?; térképről is lehet látni; képzeljétek el; figyeljétek; nem olyan bonyolult; mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?  
A tankönyvbe belepillanthat, ha abszolút bizonytalan ezzel kapcsolatban  
Mi az a furcsaság, amit a perzsa hadseregnél meg lehet figyelni?  
Egy-két mondatot esetleg fel tudtok idézni?*

d) **Metakognitív technika vagy stratégia megnevezése vagy bemutatása.** Pl.:

*ezt így ki kellett modellezni; egy ilyen mondjuk azt szerepjáték;  
ebből ilyen nagyon szép elméleteket lehet gyártani; ezt többféleképpen lemodellezték;  
többféle ilyen ábrázolása van ennek az egésznek;  
a tankönyvben a 195. oldalon találtok segítséget;  
Remélem, hogy ez segített abban, hogy a múlt órán átbeszélt társadalmi változásokat akkor most folyamatban is lássátok.*

e) Tanulással kapcsolatos kognitív tevékenység szervezése, szabályozása, értékelése (szoros kapcsolatban a tudásszervezéssel). Pl.:

*Meg kell beszéljünk, hogy mi az, amit nektek tudnotok kell; nagyon jó lenne, hogyha ezzel fejeznétek be; ennyit az ismétlésről; Jó, oké, lépünk tovább!; Pillanatra álljunk meg!; Mennyire tűntek nehéznek a kérdések? azt most nem játszunk el külön az utolsó [kérdés] lesz nehéz; nem olyan bonyolult*

*Nos, nem tudom pontosan, hogy mire emlékeztek belőle, úgyhogy azzal kéne kezdenünk, hogy [...] amit elméletben már tudtok, ezt egy picit felelevenítsük.*

f) Diákok kognitív tevékenységének minősítése (gyakran metonomikusan azonos a nyelvi tevékenységgel). Pl.:

*ez egy nagyon jó elképzelés; nagyon jó a kérdés; nagyon jól magyaráztad; nagyon vicces kérdés volt; Egy kicsit fel kéne frissíteni a memóriát!; azért látom, hogy kellett egy kis segítség; rosszat biztos nem írtok; nagyon ügyes [gondolat], szuperek vagytok;*

A fenti reflexiók a tanári beszédben hangzottak el. A diákoknak jóval kevesebb megnyilatkozása volt, de ezekben is megjelent néhány explicit metakognitív reflexió. Ezekben a diákok általában saját tudásukra, mentális műveleteikre reflektáltak, azokat tárták fel. Pl.:

g) Diákok metakognitív megjegyzései

*Hát én valami olyasmire emlékszem, hogy...  
Ezt azt hiszem úgy hívják, hogy burka, de nem biztos  
Egy másik próbálkozás, hogy ugye [...] neki nincs felettese, csak a király  
Csak én azt hiányoltam, hogy a szervienseket így nagyon megbecsüljék.  
Ha jól látom, az egy ágyú ott.  
Nekem egy kérdésem lenne.*

Kiemelhető, hogy a diákoknál emellett gyakori volt a metakognitív jellegű diskurzusjelölők használata, főleg a következtetésre vagy közös tudásra utaló *hát* és *ugye* (vö. Schirm 2014).

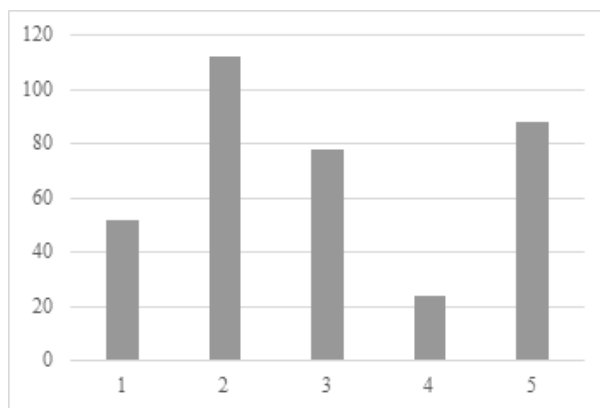
Összegezve tehát megállapítható, hogy a tanári metakognitív nyelvhasználat több fontos metakognitív funkcióhoz is kapcsolódott: segítette a diákok számára a tudáselsajátítás és tudásszervezés folyamatát, támogatta a viszonyok és fontosság felismerését, ösztönözte, irányította és értékelte a diákok műveleteit. Fontos kiemelni azokat a kifejezéseket is, amelyek csak megneveztek valamilyen kognitív műveletet, vagy feltárták



a belső feldolgozást: ezek a fogalmi megnevezések is segítik a kogníció szervezését, erősítik az általános (deklaratív és procedurális) metakognitív tudást, és az aktuális metapragmatikai tudatosságot.

### 3.4. A metakognitív megjegyzések mennyisége a tanári nyelvhasználatban

A következő elemzés a tanári beszédben megjelenő metakognitív reflexiók számát vizsgálta. Az eredmények az 5. ábrán láthatók:



5. ábra: A tanári metakognitív megjegyzések száma

Mint az ábrán látszik, a tanároktól viszonylag sok metakognitív megjegyzés hangzott el, számuk a vizsgált tanórákon 50 és 120 között alakult (1. óra: 52, 2. óra: 112, 3. óra: 78, 4. óra: 24, 5. óra: 88 db). Ez jelentős gyakoriságként értékelhető annak tükrében, hogy eszerint a tanórák szinte minden percében elhangzott 1-2 ilyen, metakognitív utalás. Ugyanakkor nagy különbségek vannak az órák között: az 1. és 4. órán jóval kevesebb, mintegy feleannyi a metakognitív megjegyzések száma, mint a 2., 3., és 5. órán, vagyis jóval szegényebb a metakognitív diskurzus, és nyelvileg – ezáltal kognitíven is – sokkal kevésbé jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez alapján is **eltérő metakognitív profilról** lehet beszélni a vizsgált tanórákon.

Ezek az adatok összhangban vannak a kérdések elemzésének eredményeivel is, és szintén arra utalnak, hogy az 1. és 4. órát gyengébb, a 2., 3. és 5. órát pedig erős metakognitív profil jellemezte.

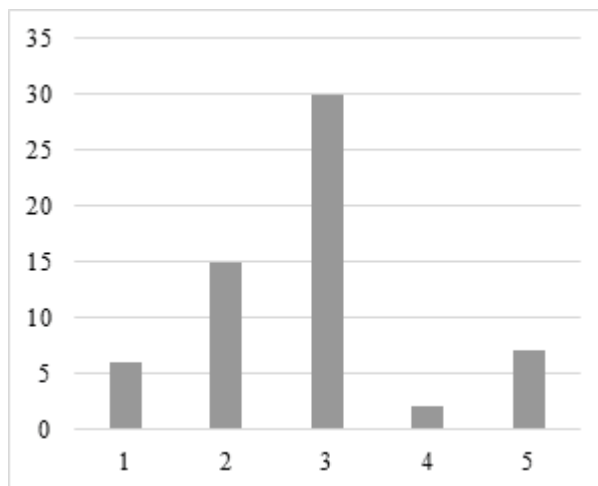
### 3. 5. A diákok aktívtsága a tanórán

Végezetül a diákok tanórai aktívtségát vizsgáltam néhány jelenség alapján. Ezek: a diákok megnyilatkozásainak hossza (1-2 szó vagy annál hosszabb); a diákok megnyilatkozásainak metakognitív jellege (csak adatot közöl-e tárgyszinten, vagy utal következtetésre, véleményre); a tanárral közösen konstruált, együtt megfogalmazott

mondatok száma; valamint a diákok önálló megszólalásainak száma (olyan fordulók, amelyekben egy diák saját kezdeményezésből szólal meg).

A megnyilatkozások hosszát nézve, a 2. és a 3. órán több 1-2 szónál hosszabb diák-választ találunk, míg az 1., 4. és 5. órán a nagyon rövid, 1-2 szavas diákfordulók voltak meghatározók. A 2., 3. és 5. órán több volt a diákok részéről véleményt, értékelést és metakognitív perspektívát tükröző megnyilatkozás is, mint a tárgy szintű válasz, és megjelent néhány explicit metakognitív reflexió is; a másik két órán ez nem jellemző. A tanárral közösen konstruált megnyilatkozásra – ami együttgondolkodást, aktívtságot, kreativitást jelez – csak egy órán, a 3. tanórán voltak példák.

A diákok önálló megszólalásaiból szintén sokkal több volt a 2. és a 3. tanórán, mint a többin (1. óra: 6 db, 2. óra: 15 db, 3. óra: 30 db, 4. óra: 2 db, 5. óra: 7 db). Ezt mutatja az 5. ábra:



6. ábra: A diákok önálló kezdeményezéseinek száma az egyes órákon

A többi diagrammal való összevetésből azt látjuk, hogy a diákok aktivitása azokon az órákon volt nagyobb, és ott jelzett több metakognitív tevékenységet, ahol a tanár kérdéseiben és nyelvhasználatában erősebb volt a metakognitív dimenzió (2. és 3. óra, részben 5. óra). Természetesen hangsúlyozni kell, hogy az órai aktivitást több tényező is befolyásolja, és a tanári munka a metakognitív nyelvhasználattól függetlenül is rendkívül sikeres lehet (vö. Füzi 2012: 27). Azonban a fenti eredmények arra utalnak, hogy a tanári nyelvhasználatban megjelenő metakognitív irányultság jelentős hatással lehet a diákok órai aktívására és metakognitív tevékenységére.

#### 4. Összegzés

A tanulmány öt történelemórát vizsgált a metakognitív nyelvhasználat szempontjából, a társalgáselemzés és a kognitív pragmatika segítségével kialakított módszertani keretben. Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős különbségek lehetnek a tanórák között az alapján, hogy nyelvhasználatukban mennyire jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez a tanári kérdések jellegében és a metakognitív kifejezések számában is megnyilvánult, ezek alapján a tanórákat erősebb vagy gyengébb metakognitív profil jellemezhetette.

A metakognitív reflexiók számos funkciót kaphattak a tanórán: segítették a tudáselsajátítást és -szervezést, irányították és támogatták a diákok kognitív tevékenységeit, ösztönözték a metakognitív műveleteket, vagy a megnevezéssel növelték a metakognitív tudást és tudatosságot. Azokon az órákon, ahol a tanári nyelvhasználatban erősebb volt a metakognitív dimenzió, a diákoknál nagyobb aktivitás volt megfigyelhető, több volt részükről a hosszabb válasz és a metakognitív feldolgozást jelző megnyilatkozás. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári nyelvhasználat metakognitív dimenziója jelentős hatással lehet a diákok aktivitására, kognitív és metakognitív műveleteire.

A továbbiakban érdemes lenne részletesebben is megvizsgálni egyes jelenségeket, például a tanári metakognitív kifejezések és a diákok metakognitív műveletei közti pontosabb kapcsolatot, a metakognitív reflexiók nyelvi megformálásának jelentőségét vagy a metakognitív készségek fejlődésére utaló jeleket a diákok nyelvhasználatában. Ugyancsak fontos a kutatások olyan irányú kiterjesztése, amely segíti a nyelvészeti háttérű elemzések eredményeinek az alkalmazott pedagógiai munkába való bekapcsolását.

#### Forrás

ASZ MODA (2002–): Antalné Szabó Ágnes: *Magyar nyelvű osztálytermi diskurzusok adatbázisa*.

#### Irodalom

- Albertné Herbszt Mária 1999. A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 195–202.
- Antalné Szabó Ágnes 2005. A tanári beszéd kérdéssalaktatai II. *Magyar Nyelvőr* 129/3: 318–337.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus vizsgálatok tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

- Antalné Szabó Ágnes 2016. A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komarno: International Research Institute 47–56.
- Arató Ferenc 2018. A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új Pedagógiai Szemle* 68/11–12: 23–45.
- Asztalos Anikó 2016. A tanári és a tanulói beszéd vizsgálata. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 57–65.
- Caffi, Claudia 2016. Revisiting Metapragmatics: ‘What Are We Talking About?’ In: Allan, K. – Capone, A. – Kecskés, I. 2016. *Pragmemes and Theories of Language Use*. Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9\\_40](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9_40)
- Csapó Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csíkos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra* 14/2: 3–11.
- Csíkos Csaba 2016. *A gondolkodás stratégiai összetevőinek fejlesztése iskoláskorban*. Akadémiai doktori értekezés. Szeged.
- Dér Csilla Ilona 2017. A *hát* multifunkcionalitása a beszédműfajok és a diskurzusjelölő-társulások függvényében. *Beszédkutatás* 25: 169–184.  
<https://doi.org/10.17355/rkkpt.v25i3.184>
- Domonkosi Ágnes 2019. „...azt szoktam mondani: én így tudok Önnel dolgozni, magázódva...” Metadiskurzusok a terápiás gyakorlat megszólításairól. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: Eötvös József Collegium. 335–357.
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* 34/10: 906–911.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fűzi Beatrix 2012. *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár–diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE BTK.
- Gordon Győri János 2002. A gondolkodási készségek fejlesztésének pedagógiája Szingapúrban. *Magyar Pedagógia* 102/2: 203–229.
- Gourgey, Annette F. 1998. Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science* 26: 81–96. <https://doi.org/10.1023/A:1003092414893>
- Habók Anita 2016. Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra* 26/10: 23–38.  
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.10.23>
- Hacker, Douglas J. – Dunlosky, John – Graesser, Arthur C. 2009. *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Herbst Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

- Hyland, Ken 2005. *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London, New York: Continuum.
- Hübler, Axel – Bublitz, Wolfram 2007. Introducing metapragmatics in use. In: Bublitz, Wolfram – Hübler, Axel (eds.): *Metapragmatics in use*. Amsterdam: John Benjamins. 1–26. <https://doi.org/10.1075/pbns.165>
- Jaworski, Adam – Coupland, Nikolas – Galasinski, Dariusz (eds.) 2004. *Metalinguage: Social and ideological perspectives*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907377>
- Norman, Elisabeth – Pfuhl, Gerit – Grøm Sæle, Rannveig – Svartdal, Frode – Låg, Torstein – Dahl, Tove Irene 2019. Metacognition in Psychology. *Review of General Psychology* 23/4: 403–424. <https://doi.org/10.1177/1089268019883821>
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezős stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Bölcsész- és művészetpedagógiai Kiadványok 10. Budapest: ELTE BTK. 67–85.
- Király Flóra 2017. A tanári kérdezős stratégiák egyéni sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 10/4: 19–31. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> <https://doi.org/10.21030/anyp.2017.4.2>
- Kiss László Roland 2015. A metakogníció és a metakognitív kutatások gyógypedagógiai jelentősége, különös tekintettel a tanulásban akadályozottak pedagógiájára. *Gyógypedagógiai Szemle* 43/1: 26–34.
- Kovács Zsuzsa 2009. *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. [http://ppkteszt.elte.hu/file/kovacs\\_zsuzsa\\_disszertacio.pdf](http://ppkteszt.elte.hu/file/kovacs_zsuzsa_disszertacio.pdf) (2020. 01. 15.)
- Kugler Nóra 2015. *Megfigyelés és következtetés a nyelvi tevékenységben*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 179. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kuna Ágnes – Hámori Ágnes 2019. „Hallgatom, mi a panasz?” A metapragmatikai reflexiók szerepei és mintázatai az orvos-beteg interakciókban. In: Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*. Budapest: Eötvös József Collegium. 215–239.
- Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2015. A metapragmatikai tudatosság jelzései számító-gép közvetítette társalgási narratívákban. *Beszédkutatás* 23: 120–132.
- Lai, Emily R. 2011. *Metacognition: A Literature Review*. *Pearson Assessments Research Reports*. [https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition\\_Literature\\_Review\\_Final.pdf](https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf) (2020. 01. 15.)
- Magnuczné Godó Ágnes 2011. Érthető, amit mondok? Metadiszkurzív stratégiák angol szakos hallgatók szemináriumi előadásaiban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 6/1: 155–173.

- Mehan, Hugh 1985. The structure of classroom discourse. In: Van Dijk, Teun A. (ed.): *Handbook of discourse analysis*. Vol. 3. London: Academic Press. 119–131.
- Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája. Oktatáslélektani kísérlet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy József 1998. A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra* 8/10: 3–21.
- Nagy József 2010. *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- NAT 2018. *A Nemzeti alaptanterv tervezete*. [www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](http://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf) (2020. 05.10.)
- Nelson, Thomas O. – Narens, Louis 1990. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: Brower, G. H. (ed.): *The psychology of learning and motivation*. Vol. 26. 127–173. New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
- Nemoda Judit 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Norman, Elisabeth – Pfuhl, Gerit – Grøm Sæle, Rannveig – Svartdal, Frode – Låg, Torstein – Dahl, Tove Irene 2019. Metacognition in Psychology. *Review of General Psychology* 23/4: 1–22.
- OECD 2018 = OECD Position Paper 2018. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> (2020. 01. 15.)
- Pléh Csaba 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Pléh Csaba 2003. *A természet és a lélek. A megismerés pszichológiája és tudománya, avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pléh Csaba 2011. A tudatos és a nem tudatos problémája a kísérleti pszichológia és a kognitív tudomány tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle* 66/1: 47–74. <https://doi.org/10.1556/mpszle.66.2011.4.7>
- Rymes, Betsy 2016. *Classroom Discourse Analysis. A Tool for Critical Reflection*. Second Edition. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775630>
- Sáfrányné Molnár Mónika 2016. A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. *Anyanyelv-pedagógia* 9/2: 30–42. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=624> <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.2.3>
- Schirm Anita 2014. Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 193–202.
- Sinclair, John – Coulthard, Malcolm 1992. Towards an Analysis of discourse. In: Coulthard, Malcom (ed). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London, New York: Routledge. 1–35.
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Dunaszerdahely: Gramma.
- Szemethy Tamás 2019. A kritikus gondolkodás fejlesztése történelemórán – A Harmadik Birodalom propagandagépezete és a szociálpszichológia. *Újkor*, 2019. 11. 11.

- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Kiadó.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tomasello, Michael 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Veenman, Marcel V. J. – Van Hout-Wolters, Bernadette – Afflerbach, Peter 2006. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning* 1/1: 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Verschuere, Jef 1999. *Understanding Pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Zeman, Adam 2001. Consciousness. *Brain* 124/ 7: 1263–1289. <https://doi.org/10.1093/brain/124.7.1263>
- Zohar, Anat – Ben David, Adi 2008. Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning* 3/1: 59–82. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9019-4>
- Zsigmond István 2008. *Metakognitív stratégiák – összetevőik és mérésük*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.