

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET PROGRAM

Bakonyiné Kovács Bea

**A MAGYAR KÖZPONTOSZÁS
ÉS TANÍTÁSA**

Doktori értekezés

Témavezető: Dr. Kassai Ilona
egyetemi tanár

PÉCS
2007.

Édesanyám emlékére

„... a központozás egyenrangú a mondanivalóval, sőt néha még több... Természetesen mindennek az ellenkezője is igaz...”

(Kálnoky László: Eszmevuttatás a költészet mikéntjéről)

TARTALOM

BEVEZETÉS.....	6
Témafelvezetés	6
A dolgozat felépítése	8
Köszönetnyilvánítás.....	8
1. FEJEZET: AZ INTERPUNKCIÓ MINT DISZCIPLÍNA	10
1.1. A központosítás funkciói	10
1.2. Központosítás: helyesírás vagy grammatika.....	13
1.3. Az írásjel-használati szabályok tipizálása.....	14
1.4. Összegzés.....	16
2. FEJEZET: SZAKIRODALMI KÖRKÉP	18
2.1. A téma irodalma.....	18
2.2. A nyelvtudományi szakirodalom	18
2.3. A tipográfiai szakirodalom	19
2.4. A módszertani szakirodalom	20
2.4.1. <i>Az olvasástanítás módszertana</i>	21
2.4.2. <i>Az írástanítás módszertana</i>	21
2.4.3. <i>A fogalmazástanítás módszertana</i>	21
2.4.4. <i>A helyesírás-tanítás módszertana</i>	22
2.4.5. <i>A grammatikatanítás módszertana</i>	26
2.5. Összegzés.....	27
3. FEJEZET: KÖZPONTOSZÁS AZ ISKOLÁBAN.....	28
3.1. Tantervek	28
3.1.1. <i>A Nemzeti alaptanterv</i>	28
3.1.2. <i>A kerettanterv és a helyi tantervek</i>	32
3.2. Tanmenetek, tankönyvek	33
3.2.1. <i>Alsó tagozat</i>	35
3.2.2. <i>Felső tagozat</i>	39
3.2.3. <i>Középiskola</i>	45
3.3. Összegzés.....	47
4. FEJEZET: TOLLBAMONDÁSOK.....	49
4.1. A kutatás célja.....	49
4.2. Felkészülés a kutatásra.....	49
4.2.1. <i>A kutatás kérdései</i>	50
4.2.2. <i>A hipotézisek</i>	51
4.2.3. <i>A próbamérés</i>	52
4.3. A kutatás résztvevői, eszköze és módszere	54
4.4. A feldolgozás módszere	60
4.4.1. <i>A résztvevők</i>	60
4.4.2. <i>Az adatok</i>	61
4.4.3. <i>Az eljárások</i>	63
4.5. A korpusz bemutatása.....	64
4.6. Jóságmutatók	67

4.6.1. <i>Objektivitás</i>	67
4.6.2. <i>Validitás</i>	68
4.6.3. <i>Reliabilitás</i>	68
4.7. Az adatok elemzése, hipotézisvizsgálat	70
4.7.1. <i>A hibaszámok átlaga</i>	71
4.7.1.1. A hibaszámok korrelációja az elsődleges és a másodlagos adatok között	71
4.7.1.2. A hibaszámok alakulása évfolyamonként	72
4.7.1.3. A hibaszámok alakulása év eleje és év vége között	76
4.7.1.4. A hibaszámok átlaga nemenként.....	77
4.7.1.5. A hibaszámok átlaga iskolánként.....	78
4.7.1.6. A hibaszámok átlaga iskolatípusonként.....	82
4.7.2. <i>A hibaszámok gyakorisága</i>	84
4.7.2.1. A hibaszámok gyakorisága évfolyamonként	84
4.7.2.2. A hibaszámok gyakorisága iskolatípusonként	85
4.7.3. <i>Az itemek nehézsége</i>	87
4.7.3.1. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 4. évfolyamon.....	87
4.7.3.2. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 6. évfolyamon.....	89
4.7.3.3. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 8. évfolyamon.....	90
4.7.3.4. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 10-12. évfolyamon.....	92
4.7.3.5. Összefoglalás	94
4.7.4. <i>A hibatípusok gyakorisága</i>	96
4.7.5. <i>A tollbamondások helyesírási adatai</i>	97
4.7.6. <i>A tollbamondások javítási adatai</i>	98
4.8. Összegzés.....	102
5. FEJEZET: KÉRDŐÍVEK	106
5.1. A kutatás célja.....	106
5.2. A kutatás eszköze, módszere és résztvevői	106
5.3. A korpusz bemutatása	109
5.4. A kérdőívek elemzése	110
5.5. Összegzés.....	115
6. FEJEZET: INTERJÚK.....	117
6.1. A kutatás célja.....	117
6.2. A kutatás módszere, eszköze és résztvevői	117
6.3. A kutatás eredménye, a válaszok	119
6.4. Összegzés.....	122
7. FEJEZET: ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS.....	124
IDEGEN NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ (NÉMET).....	128
A HIVATKOZOTT IRODALOM JEGYZÉKE	146
IRODALOMJEGYZÉK	153
MELLÉKLETEK	162
Táblázatok jegyzéke	162
Mellékletek jegyzéke	165
Mellékletek	166

BEVEZETÉS

TÉMAFELVEZETÉS

Az írásbeli kommunikáció sokszoros térnyerésével (pl.: fax, sms, msn, e-mail, internet) egyenes arányban fokozódik az igény a biztonságos írásbeli kommunikációra, vagyis a félreértés lehetőségét a lehető legteljesebben kizáró, az élőbeszédet a lehető legpontosabban visszaadni képes írásbeli nyelvre. A beszélt nyelv sajátosságait, árnyalatait írásban is igyekszünk megőrizni, s ennek eszközei többek között az írásjelek. Változatos és kifejező használatuk fontos eszköze az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak.

Miközben erről írok, azt tapasztalom, hogy az írásjelek a fiatalok írásgyakorlatából kiveszni látszanak. Kevésbé veszélyeztetett a vessző, a pont, a kérdő- és a felkiáltójel, de alig találni iskolai fogalmazásokban gondolatjelet, pontosvesszőt és kettőspontot. A grammatikailag megfelelően alkalmazott központosítás által nyújtott lehetőségeket kihasználó szövegek a napi gyakorlattól távol állnak. A diákok nagy része nem tanul meg kommunikatív értéket tulajdonítani az írásjelek grammatikai használatának, míg például az internetes csevegésben, a mobilkommunikációban a szintén írásjelekből építkező emotikonoknak igen. Érdekes, figyelemfelkeltő ez a kettősség.

Saját, illetve a kollégáimtól ismert tapasztalatok szerint tanulóink központosítása rendkívül rossznak mondható. Érettségi elnök munkatársaimtól minden évben hallok történeteket az elégtelen helyesírási osztályzathoz szükséges pontszámot „csak” központosítási hibákból összegyűjtő tanulókról. Nemcsak az iskolai írásokat említhetem negatív példaként. Nagyon rossz az írásjelhasználat még az értelmiségi szakmát művelőknél is, s ennek súlyos következménye van a szövegfeldolgozásra nézve, pedig a megnövekedett szövegmennyiség egyre gyorsabb és egyértelműbb feldolgozást kíván meg a nyelvhasználóktól. Az interpunkciós hibáktól a sajtó nyelvhasználata, és sajnos újabban már a szépirodalmi művek sem mentesek. Sokszor értelemzavarók a

központosításban ejtett hibák, újraolvasásra kényszerítenek, ezzel a gondolatmenet törését és a hatás elmaradását okozva.

Tanítás és olvasás közben irányult a figyelmem a központosításra, illetve az írásbeli szövegek megértését lassító, gyakran akadályozó írásjelhibákra. Gyűjteni kezdtem főiskolai hallgatók írásaiból, a sajtóból és szépirodalmi munkákból a hibás, valamint az érdekes, a szokásostól eltérő írásjelhasználat példáit. Későbbi konzulensemmel, Kassai Ilonával egyeztetve a doktori értekezésem lehetséges témáját, olvasni kezdtem a téma szakirodalmát. A nyelvészet és a tipográfia körében szép számban találtam, viszont – szemben az olvasással – tanulóink írásbeli teljesítményét rendszeresen, a különböző időben és körben végzett kutatások eredményeit összevethető módon közlő méréseket nem, illetve alig találtam. Ami eddig megjelent az írásbeli kommunikáció oktatásának tárgykörében, az is alig néhány gondolat erejéig érinti csak a központosítást, annak ellenére, hogy mindegyik ezt is vizsgáló felmérés problematikus területnek találja az írásjelek használatát. A tanítási gyakorlat erősségeit és gyengéit sem ismerjük, és nem is kutatjuk olyan mértékben az írásbeliség átadása terén, mint az olvasás esetében. A szakirodalom fehér foltjait tapasztalva körvonalazódott egy, a központosításra fókuszáló tollbamondásos felmérés koncepciója, és a már megkezdett munka során egészült ki egy kérdőíves felméréssel, illetve interjúkkal. Ezek lettek a dolgozatom építőkövei.

A korábbi helyesírás-kutatások egyikének sem állt a középpontjában a központosítás, az írásjelhibák csak egy adatot jelentettek, gyakran az egyéb hibák körében. Az eredményeim emiatt tulajdonképpen nem is, illetve alig hasonlíthatók össze a korábbi mérések adataival. Témaválasztásában tehát újdonság a munkám.

Az írásjelek grammatikus használata által kínált szerkesztésbeli, stilisztikai, retorikai stb. lehetőségek kihasználása egy bizonyos fokú kognitív érettséget és felkészültséget feltételez. A kérdés az, pontosan milyen, és hogyan lehet erre szert tenni. Mennyire vagyunk birtokában a helyes központosításnak? Képesek vagyunk-e segítségével írásbeli kommunikációnk biztonságosságát növelni? Hogyan használjuk ma az írásjeleket? Mennyi és milyen hibákat követünk el a központosításban? Van-e alapja annak a közvélekedésnek, miszerint (helyes)írásunk folyamatosan romlik? Statisztikai módszerekkel kimutatható-e az a kétféle attitűd, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák: biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; illetve, bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket? Érdemes vizsgálni a központosítás tanításának

metodikáját is, hiszen ha a fenti kérdésekre adott válaszok változtatásra ösztönöznek, ezeket az oktatásban a legcélszerűbb elindítani. Hol, mikor, hogyan tanítjuk az írásjeleket? Elegendő időt szánunk rá? Megfelelő módszereket alkalmazunk? Elégedettek vagyunk az eredménnyel?

A DOLGOZAT FELÉPÍTÉSE

A fentiek a doktori dolgozatomban tárgyalt leglényegesebb kérdések. Néhány elméleti alapvetés (1. fejezet. Az interpunkció mint diszciplína) és a korábban az e témában zajló kutatások, felmérések (2. fejezet. Szakirodalmi körkép) bemutatását követően munkámat állapotfelméréssel kezdtem. A központosítás tanítása szempontjából megnéztem a tantervi előírásokat, és elemeztem a leggyakrabban használt tankönyveket (3. fejezet. Központosítás az iskolában). Tollbamondásokat írtam 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos bajai iskolásokkal (4. fejezet. Tollbamondások). Kérdőív segítségével kikérdeztem a tollbamondásokat író tanítókat és tanárokat arról, hogyan tanítják az írásjeleket, és hogy hatékonyak, célravezetőnek találják-e munkájukat ezen a területen (5. fejezet. Kérdőívek). Interjúkat készítettem tapasztalt magyartanárokkal, hogy ők hogyan értékelik az anyanyelvi nevelésen belül a helyesírás és a központosítás oktatását, látnak-e tendenciá(ka)t az írásjelek használatában (6. fejezet. Interjúk). Disszertációmát összeggzéssel (7. fejezet. Összegzés), idegen (német) nyelvű összefoglalóval, bibliográfiával és mellékletekkel zárom. Kétféle irodalomjegyzéket közlök: az elsőben csak az értekezésben hivatkozott művek szerepelnek; a második a téma bőségesebb irodalmát tartalmazó felsorolás, amelyben a tantervek, tanmenetek és tankönyvek külön, az egyéb szakirodalmi munkák után találhatóak.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mindenekelőtt konzulensemnek, Kassai Ilonának szeretnék köszönetet mondani a szakmai és módszertani tanácsaiért. Ha megakadtam, kedvemem vesztettem, újra munkára serkentett, visszaadta a kutatás értelmébe vetett hitemet.

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Doktori Iskolájában előttem végző csoporttársaimtól, többek között Manzné Jäger Mónikától, sok tanácsot, támogatást kaptam, illetve a doktori iskola tanárainak is, különösen Szépe Györgynek, hálával tartozom.

Munkahelyem, a bajai Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultásának Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszéke dolgozóinak, kollégáimnak is köszönetet mondok, számtalan jó ötletet kaptam tőlük: Albertné Herbszt Máriának, Besir Annának, Késmárki Júliának, Kanizsai Máriának, Hodoványné Varga Györgyinek, Tomaskovity Józsefnének és két már nyugdíjas tanszékvezetőnek: Eördögh Endrének és Varga Zoltánnak. Albertné Herbszt Mária, Besir Anna és Késmárki Júlia rendelkezésemre álltak mint interjúalanyok is. Könyvtári anyaggyűjtésben a bajai főiskola könyvtárának dolgozói voltak segítségemre, köszönöm Fischbäckné Horváth Ildikó, Becker Erzsébet, Györgyfalviné Berki Gyöngyi és Bedekovits Tamás fáradtságos munkáját.

A tollbamondás összeállításában az Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája igazgató helyettese, Éber Elődné; és tanára, Ferencz Ildikó segített.

A kutatásban, a tollbamondások íratásában, a kérdőívek kitöltésében, az interjúk elkészültében nagyon sokan részt vettek, nincs most lehetőségem mindannyiukat név szerint felsorolni, de ez nem azt jelenti, hogy megfeledeztem volna róluk. Mindannyian sokat dolgoztak – javadalmazás nélkül: hálás köszönetem érte.

Adataim statisztikai feldolgozásában Borbély Zoltán, a bajai III. Béla Gimnázium tanára volt segítségemre, neki és a kódolást végző barátnőimnek is köszönöm szorgalmukat, pontos munkájukat.

Dolgozatomhoz irodalmat a bajai főiskola könyvtárán kívül a bajai Ady Endre Városi Könyvtárban, az Országos Széchenyi Könyvtárban, az MTA Könyvtárában és Kézirattárában, az Országos Pedagógiai Könyvtárban, a Pécsi Egyetemi Könyvtárban, valamint szülőfalum, Nemesnáudvar Községi Könyvtárában gyűjtöttem.

Legnagyobb hálám és köszönetem hangjaival a családtagjaimhoz fordulok: köszönöm szépen, hogy bíztatok bennem, kitartottatok mellett, hogy vigyáztatok kislányunkra, Dórára, míg én kutattam, írtam, konferenciákra jártam. Köszönöm férjemnek, Bakonyi Józsefnek és nővéremnek, Kochné Radics Erikának, valamint férjem szüleinek.

1. FEJEZET: AZ INTERPUNKCIÓ MINT DISZCIPLÍNA

1.1. A KÖZPONTOZÁS FUNKCIÓI

Az írásjelek egyrészt jelölhetnek grammatikai viszonyt. Tükrözhetik a mondatok szerkezetét, tagolódását, részek-részleteik egymáshoz kapcsolódását, illetve elkülönülését. Helyettesíthetnek mondatrészleteket, kötőszókat; kiemelhetnek, illetve mellékes jelentésűvé tehetnek mondatokat vagy mondatrészeket; és utalhatnak választási lehetőségre is.

Másrészt irányítják a mondat intonációját: a beszédnek betűkkel ki nem fejezhető sajátságaira, a hangerőre, a hangmagasságra, a hanglejtésre, továbbá a ritmusra és a beszédbeli szünetekre utalnak.

Harmadrészt az írásjelek mutathatják tömörítési, kiemelési, utólagos hozzátoldási szándékunkat; a váratlan, meglepő fordulatokat jelölhetik; segítségükkel szemantikailag elkülöníthetünk nagyobb szövegegységeket; és stilisztikai vagy retorikai funkciójuk is van, amennyiben alkalmasak figyelemfelkeltésre, a szöveg tartalmának megkérdőjelezésére, a szaggatott előadásmód jelölésére.

A most érvényben lévő akadémiai helyesírási szabályzatban (AkH.¹¹, 239.) ez áll: „Az írásjelek szerepe kettős. Részben a mondatok szerkezetét, tagolódását, részek-részleteik egymáshoz kapcsolódását tükrözik, részben némiképpen a beszédnek betűkkel ki nem fejezhető sajátságaira, a hanglejtésre és a beszédbeli szünetekre utalnak. Az írásjelek használatának szabályai általában a nyelvtani viszonyokhoz igazodnak. Ezeknek a keretein belül egyazon esetre sokszor több, egyaránt helyes megoldás kínálkozik. Ilyenkor azt az írásjelet kell választani, amelyikkel mondanivalónkat a lehető legteljesebben tudjuk érzékeltetni. Az írásjelek változatos és kifejező használata fontos eszköze az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak, ezért csak szépíróktól fogadható el – egyes esetekben tudatos eljárásként – az írásjelek részleges vagy teljes mellőzése.” A gyakorlatban használt sok írásjel közül a szabályzat

legfontosabbként a pontot, a kérdőjelet, a felkiáltójelet, a vesszőt, a kettőspontot, a pontosvesszőt, a gondolatjelet, a zárójelet, az idézőjelet, a kötőjelet és a nagykötőjelet említi (AkH.¹¹, 239.). Az egyéb írásjelek között az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, egyenlőség, százalék jelét, a vaglyagosság vagy a törtszám jeleként a perjelet, a paragrafus jelét, az ismétlés jelét, az aposztrófot mint a hiány jelét, a fok jelét és a tildét mint az ismétlődés jelét sorolja (AkH.¹¹, 275.). Keszler Borbála másodlagos írásjelekként, a szövegtagolás jeleként megemlíti még (2004, 28) a mondatkezdő nagybetűt, a szóközt, a sorközt, a bekezdést és a fejezetet. Hosszú és sokszínű ez a felsorolás. Én csak a grammatikához szorosabban köthető írásjelekkel kívánok foglalkozni, vagyis azokkal, amelyeket a helyesírási szabályzat a fontosabbak között említ.

Központoszási szokásaink folyamatosan változnak. Igaz ez az egyéni írásjelezésre éppúgy, mint a nyelv történetét tekintve. Az interpunkciónak ez utóbbi vonatkozásait dolgozatomban nem tárgyalom, míg az egyéni írásjelezés változásainak feltérképezésére kísérletet teszek, legalábbis ami az iskoláskor alatti fejlődést illeti. Persze tudom, hogy ez a kettő nem választható el: az egyéni írásjelezési módok összessége alkotja a nyelvre jellemző interpunkciót; illetve a magyar nyelv központoszási szabályait oktatjuk az iskolában, erre alapozva alakul ki az egyénre jellemző gyakorlat.

A magyar központoszásban egymással párhuzamosan egyes helyzetekben az írásjelek ritkulása, eltűnése, másutt pedig elszaporodásuk tapasztalható. Mindkét esetre csak egy-egy példát nézzünk!

Bár az Akh¹¹ a ritkábban használt írásjelek között felsorolja az aposztrófot mint a hiány jelét (275.), de használatát nem példázza, nem szabályozza. Hernádi Sándor egy cikkében (1993) hiányolja ezt az írásjelet. Nem használjuk, pedig jelentésmegkülönböztető szerepe lehet: mást jelent a *majd elfelejtette ő is* és a *majd' elfelejtette ő is*. Az elsőben egy később bekövetkezett esetről esik szó (ahol a *majd* nyomaték nélkül ejtendő), míg a másodikban egy csaknem, kis híján bekövetkezett dologról (ahol a *majd'* nyomatékos). Azonos alakú szópárok megkülönböztetését szolgálja az aposztróf: *majd – majd'* (=majdnem), *hisz – hisz'* (=hiszen), *hogy – hogy'* (=hogyan).

Az írásjelek elszaporodására Kemény Gábor (1993) példáit idézem. Azért ezeket, mert éppen az előbbieket mintájára hibásan terjedő aposztrófokra hívja fel a figyelmet:

ily', oly', némiképp', végképp'. Ezeket az eseteket helyesírási modorosságnak nevezi, ahol a pontoskodás helyesírási hibát okoz, hiszen itt nincsenek azonos alakú szó párok, nincs semmi, aminek a hiányát az aposztróf jelezné.

Az egyéni írásjelezést tekintve azt tapasztalom, hogy az írásjelek a fiatalok írásgyakorlatából kiveszni látszanak. Kevésbé veszélyeztetett a vessző, a pont, a kérdő és a felkiáltójel, de alig találni iskolai fogalmazásokban gondolatjelet, pontosvesszőt, kettőspontot.

Persze tudom, hogy az általam hiányolt írásjelek használatához egy bizonyos fokon szerkesztett szöveg szükséges: tómondatok – általában – nem kiáltanak kettőspont, pontosvessző és gondolatjel után; de összetettebb, bonyolultabb gondolataink (érvelések, magyarázatok stb.) írásbeli megfogalmazásakor elengedhetetlenül szükségesek. Segítenek a fejünkben megszületett gondolatok rendszerezésében, a közöttük lévő összefüggések, viszonyok megmutatásában, és esetleges logikai botlásainkra is fény derülhet általuk. Saussure szerint a gondolat nyelvileg amorf, a nyelv ad neki formát. Gondolatainkat (ezt a ködfoltot) a nyelvi jelek segítségével szegmentáljuk (1997, 133). Mikor a fejünkben megszületett gondolatainkat papírra vetjük (vagy számítógép képernyőjére írjuk), a fogalmazói tevékenység újragondolásra, logikai felépítésre, megszerkesztésre (nyelvi szegmentációra) készít minket, és ennek nyomai lesznek többek között a megszülető szövegünket tagoló írásjelek. Ne felejtsük, csak tiszta gondolatokból születhetnek értelmes és jó helyesírású mondatok, szövegek!

Az írásbeli szövegek alkotásán túl a szövegértésben, a befogadásban is nagy szerepe van a központosásnak. Az írásjelek megkönnyítik az értelmes, vagyis a hangsúlyos, szólamokban történő, akár hangos, akár néma olvasást.¹ Instruálnak minket az értelmi (egyébként nyelvészeti szempontból is összetartozó) egységekről, a szünetek, levegővételek helyéről.

A fiatalok központosásáról írva feltétlenül utalnom kell az egyes írásjelek használatát mellőző írásszokással párhuzamosan megfigyelhető ellentétes jelenségre: éppen az írásbeli kommunikáció térnyerését hozó technikai eszközök használata során figyelhető meg az írásjelek talán túlzott mértékűnek is mondható alkalmazása. Sms, msn és chat szövegek gyakran írásjelek garmadáját tartalmazzák hangulatjelekként,

¹ Itt Adamikné Jászó Anna által használt fogalmakat vettem át (értelmes, hangsúlyos, szólamokban történő, hangos és néma olvasás), és az általa definiált értelemben használtam (Adamikné, 2001, 63).

illetve más, rendszerint rövidítést, nyelvi játékot, poént jelentő formában. Dolgozatom tárgyát az írásjelek ilyenén használata nem képezi, én csak a grammatikai szerepű központoszással foglalkozom.

1.2. KÖZPONTOZÁS: HELYESÍRÁS VAGY GRAMMATIKA

A központoszásról 2004-ben a magyar szakirodalomban két jelentős munka is megjelent. Keszler Borbála összefoglaló jellegű (nagyon szép kivitelű) nyelvészeti könyve *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története* címmel, és ezt követően látott napvilágot az Osiris Kiadó *Helyesírás* című kézikönyve (Laczkó K. – Mártonfi A.), melyben az írásjelek az eddigi helyesírási munkákban megszokottnál jóval nagyobb terjedelmű fejezetet kaptak. E kettő alapján is látszik, hogy a magyar nyelvészeti hagyományban nem eldöntött kérdés: az írásjelek hová is tartoznak, a grammatikához-e vagy a helyesíráshoz.

Nyelvtudományunk, ellentétben például az angol, német, orosz vagy francia grammatikákkal, nemigen foglalkozott a központoszással; nálunk, ez a helyesírás egy rövidebb fejezeteként szerepelt. Változást Keszler Borbála munkássága hozott: kandidátusi értekezése (1985), könyvei (2004, 2006) és számtalan tanulmánya (pl. 1981, 1989, 1993, 1995a, 1995b, 2003a, 2007) szól az írásjelekről.

Tolcsvai Nagy Gábornak a nyelvi normáról írott értekezésében olvasható egy alig egy oldalas, a helyesírásról szóló fejezet (1996, 55-56), ami példázza, hogy az írásjelhasználat mennyire nem csak helyesírási kérdés. Ezt írja (a helyesírásról): „az egyes funkciókhoz nincsenek változók és így változatok rendelve, mert az egész rendszer a sztenderd része.” Az írásjelhasználatban, mint tudjuk, vannak változók és alternatívák. Továbbá: „az egyes szintek közül a legkevésbé van kiszolgáltatva a megnyilatkozások szociokulturális összetevőinek (cselekvés, szituáció, kontextus).” Ahol mindezeknek ki van szolgáltatva, az az írásjelek használata. Tolcsvai Nagy Gábor idézi Villó Ildikót (1992, 18), aki szerint a helyesírásnak csak szabályai vannak, normája nincsen. Az írásjelhasználatnak viszont van normája. Végül: „a helyesírás normájának megsértése erős szankciókkal, stigmatizáló megítéléssel jár.” De nem az írásjelek használata során ejtett hibák esetében.

Tehát az itt tett, a helyesírásra vonatkozó megjegyzések sorra nem bizonyulnak igaznak a központosásra, jelezve, hogy az írásjelezés nem ugyanolyan helyesírási kérdés, mint például a helyesírási alapelvek köré csoportosítható tudnivalók.

1.3. AZ ÍRÁSJEL-HASZNÁLATI SZABÁLYOK TIPIZÁLÁSA

A szakirodalomból az írásjeleknek (a helyesírási szabályzatban található gyakorisági szempontot most nem számítva) kétféle felfogása körvonalazódik: az egyik inkább elméleti-nyelvészeti alapú, amit az akadémiai helyesírás képvisel, a másik felhasználóbarátabb, és Keszler Borbála kandidátusi értekezésében (1985), illetve a később megjelent, könnyebben hozzáférhető könyvében (2004) olvasható.

Az akadémiai helyesírás az ide vonatkozó 37 regulát (239-275.) a következőképpen csoportosítja:

1. Toldalékok kapcsolása
2. Szavak és szórészek közötti írásjelek
3. A mondatok írásjelei:
 - mondatrészek közötti írásjelek
 - tagmondatok közötti írásjelek
 - mondatokat záró írásjelek
4. Szövegbe ékelődést jelző írásjelek

Ebben a felsorolásban a nyelvi jelek hierarchiájához igazodtam, míg a szabályzat más sorrendben, az előfordulásuk, gyakoriságuk sorrendjében tartalmazza őket (ezt hagytam az előbb figyelmen kívül).

A magyar közoktatásban ezt a felosztást alkalmazva tanítjuk az írásjelek használatát. Itt arra a kérdésre kaphatunk választ, hogy egy adott helyzetben kell-e írásjelet használni, és ha igen, melyet. Didaktikai célokhoz ez a funkcionális szemlélet a megfelelő.

Keszler Borbála azt írja (2004, 15-18), hogy az írásjelek használatának szabályai általában a nyelvtani viszonyokhoz igazodnak, és érvényességük szerint három csoportba sorolhatók:

1. A kötelező írásjelhasználat

Itt az adott funkcióhoz kötelezően egy írásjel tartozik. Ilyenek

- a mondatvégi írásjelek: *Esik a hó. Esik a hó! Esik a hó?*
(Van néhány kivétel, ahol az írásjel kitétele kötelező, de választhatunk, hogy melyiket használjuk: *Szia! Szia.* stb.)
- az összetett mondatok tagmondatait elválasztó írásjelek: *Gondolkodom, tehát vagyok.*
- a mellérendelő szószerkezetek tagjai közötti írásjelek: *kicsi, de erős; ma én, holnap te.*
(Ez alól van néhány kivétel, ahol nem használunk írásjelet, pl. *tejet és kenyeret.*)
- Ide sorolhatók a kötelezően írásjel nélküli esetek is², pl. tilos vesszőt tenni a jelzős, határozós és tárgyias szerkezetek tagjai közé, ha ezek nem hátravetések stb.: *szép könyv, csúnyán ír, könyvet olvas.*

2. Az alternatív írásjelhasználat

a) Fakultatív jellegű

Választani lehet az írásjeles és az írásjel nélküli forma között, pl. van vagy nincs írásjel a mondat alanyi és állítmányi része között: *Szépen figyeltek, és mindent megjegyeztek a tanulók.*
Szépen figyeltek és mindent megjegyeztek a tanulók. A neve Dóra. A neve: Dóra.

b) Írásjel használata kötelező, de fajtája megválasztható, pl. a felkiáltó funkciójú kérdő mondatokat záró írásjelek: *Micsoda dolog ez? Micsoda dolog ez!*

² Ez a pont nem Keszler Borbálánál olvasható, hanem az ő felosztását lényegében átvevő Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila munkájában (2004, 292).

3. A nem szigorúan előíró jellegű írásjelhasználat

Ezek csak ajánlások, betartásuk megítélésünktől, stílusunktól, emocionális-expresszív indíttatásunktól függ, vagyis stilisztikai, retorikai funkciójuk van. Pl. figyelemfelkeltő, tömörítő kettőspont; zárójeles felkiáltójel, zárójeles kérdőjel; gúnyos, mást jelentő idézőjel: *Megkaptam „kedves” soraidat.*

Keszler Borbála felosztását részletesebben ismertettem, mert ez az akadémiai helyesírásban foglaltaknál (amit a közoktatás is alkalmaz) kevésbé ismert. Ez is funkcionális szemléletű, vagyis az oktatás során ugyanúgy (ha nem jobban) alkalmazható lenne.

Hangsúlyoznám, hogy a kétféle tipizálás nem ellentétes egymással, hiszen mindkettő ugyanazoknak az írásjeleknek ugyanazokat a használati szabályait tárgyalja, csak a megközelítés módja, a szemlélet tér el, de az is csak részben. Mindkettő funkcionális, míg az egyik inkább elméleti-nyelvészeti alapú, szabályozó szándékú, a másik szintén grammatikai alapokon nyugvó, de felhasználóbarátabb, sokkal inkább kiemeli az író³ szabadságát, választási lehetőségeit.

1.4. ÖSSZEGZÉS

Az írásjelek egyezményes grafikai jelölések, amelyek többféle, a grammatikához, a helyesíráshoz, a mondatfonetikához, a szövegtanhoz, a stilisztikához, a retorikához, a szemiotikához köthető funkciót töltenek be. Keszler Borbála (2004, 11) hangsúlyozza szerepüket a kultúrtörténetben és a paleográfiában (írástörténetben) is: „A központosítás jeleinek tanulmányozása [...] megkönnyíti a szövegek helyes, pontos megfejtését, s elősegíti az írásbeli emlékek időhöz és helyhez kötését, forrásaik felkutatását, esetleg szerzőjük vagy másolójuk személyének meghatározását.” Az írásjeltan tehát interdiszciplináris terület (vö. Keszler, 2007).

A magyar nyelvészeti hagyományban nem eldöntött kérdés: az írásjelek hová is tartoznak, a grammatikához-e vagy a helyesíráshoz. Jól mutatja e kettősséget a téma

³ Itt az író (fogalmazó) emberre gondolok, nem pedig az irodalmi szerzőkre.

szakirodalmának két legjelentősebb darabja: Keszler Borbála könyve (2004) nyelvészeti indíttatású, míg Laczkó Krisztina – Mártonfi Attilaé (2004) helyesírási.

Nyelvtudományunk (Keszler Borbála e tárgykörben kifejtett munkásságát megelőzően), ellentétben Európa több nyelvének grammatikáival, nemigen foglalkozott az írásjelekkel, nálunk, ez a helyesírás egy rövidebb fejezeteként szerepelt.

Az angol, német, orosz, francia grammatikák többségében találunk egy, az írásjelekkel foglalkozó részt, önálló szakirodalma van ennek a témának, de például a román hagyomány a helyesírás tárgykörébe utalja az írásjeleket.

A következő fejezetben látni fogjuk, hogy a központosítás szakirodalmának jelentős része a tipográfia területén íródott, és hogy e témának komoly tantárgy-pedagógiai vonatkozásai is vannak.

2. FEJEZET: SZAKIRODALMI KÖRKÉP

2.1. A TÉMA IRODALMA

A magyar központozás forrásmunkái alapvetően két területről érkeznek: a nyelvtudományból és a tipográfiából.

A magyar nyelvtudományon belül mind a grammatika, mind a helyesírás foglalkozik az írásjelekkel, hovatartozásuk nem eldöntött; én is egy helyen, *A nyelvtudományi szakirodalom* címszó alatt említtem meg az általam legfontosabbnak ítélteteket.

A nyomdászat forradalmi megújulását hozta a számítógép megjelenése, és ez a tipográfiai szakmunkák számának emelkedésével járt. Mivel kutatásom módszertani-nyelvészeti aspektusú, e területről csak a valóban jelentős, összefoglaló jellegű műveket szedtem csokorba.

Dolgozatom célja az írásjelhasználat tanításának vizsgálata, így számba kell vennem a módszertani szakirodalomból az ide vonatkozó műveket. A magyar közoktatás az olvasástanítás, az írástanítás, a fogalmazás-tanítás, a helyesírás-oktatás és a grammatika-tanítás részeként kezeli a központozást, e témákon belül sem a módszertanok, sem más szakirodalom nem tárgyalja önállóan.

2.2. A NYELVTUDOMÁNYI SZAKIRODALOM

Az írásjelekről számtalan nyelvművelő írás született, de elemző – összefoglaló cikk, kutatás annál kevesebb. Tulajdonképpen összefoglaló jellegű irodalomként a Keszler Borbála kandidátusi értekezését (1985) megelőző időszakból csak az akadémiai helyesírások ide vonatkozó pontjait említhetném, amelyek egyébként az újabb és újabb szabályzatokban egyre terjedelmesebbek lettek (vö. Szemere, 1974, 245-272).

1901-ben a Magyar Nyelvőrben Wekerle László harciasan követelte az írásjelek használatának egyszerűsítését. Kniezsa István dolgozatai (pl. 1928, 1952a, 1952b) a magyar helyesírás történetéről az 1920-as évek végétől jelentek meg, de ezekben legfeljebb egy-egy bekezdés erejéig érinti az írásjelek használatát.⁴ Az 1950-es években Hexendorf Edit (1955) és Ferenczy Géza (1957, 1960) publikált e tárgykörben; később Inczeff Géza (1973, 1974) és Bakos József (1978, 1979, 1981) tollából volt olvasható a *Magyar Nyelvőrben* néhány tanulmány.

Keszler Borbála 1985-ben a kandidátusi értekezését írta a magyar írásjelhasználatról, majd rendszeresen publikált az írásjelhasználat történetéről (pl. 1995b). Munkájának összefoglalását 2004-ben jelentette meg a Nemzeti Tankönyvkiadó egy színvonalas és rendkívül szép kivitelű, sok érdekes példát hozó, gazdagon illusztrált könyvben: *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Ezt újabb cikkek és egy gyakorlókönyv (Keszler, 2006) követték. Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila 2004-ben megjelent *Helyesírás* című kötetükben a magyar helyesírás szakirodalmában szokatlanul terjedelmes fejezetet szenteltek az írásjeleknek.

2.3. A TIPOGRÁFIAI SZAKIRODALOM

1972-ben Benkő Loránd adott közre *Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakításmódjához* címmel egy tanulmányt, amely egy nyelvészeti periodikától elvárható, ám egy átlagos magyar folyóirattól szokatlan alaposággal foglalkozik az írásjelekkel.

Ugyanebben az évben adták ki másodsorra a számítógépek elterjedését megelőző időszak meghatározó tipográfiai szakkönyvét, a Timkó György által szerkesztett *Helyesírási és tipográfiai tanácsadót*. Haiman György 1995-96-ban *Tipográfiai jegyzetek* címen rovatot vezetett a *Magyar Grafikában*. Vele párhuzamosan jelent meg Gyurgyák János: *Szerkesztők és szerzők kézikönyve* (1996), majd néhány évvel később egy újabb Osiris kiadvány: Virágvölgyi Péter kezéből *A tipográfia mestersége – számítógéppel* (1999).

⁴ Pl. *A magyar helyesírás története* (1952b) 21. oldalán: az 1832-ben megjelent első helyesírási szabályzatunkról írja: „Az írásjelekre vonatkozólag a szabályzat igen szűkszavú. Előírja a pontot a mondat végén, a vesszőt az összetett mondat két tagja között és a kötőjelet, amelynek használatára két kategóriát említ: a kérdőszó előtt (*ember-e?*), csak azért, mert az *embere* más jelentésű) és az összetett szavak két tagja között (*öröm-dal*), ez azonban a szabályzat szerint rendszerint elhagyható. Egyebekben a kérdést nyitva hagyja, amennyiben egyszerűen a «közszokásra» utal.”

Az ELTE Nyelvész Fórumán, az interneten (*ELTE Nyelvész Fórum*), érdekes polémia olvasható, miszerint a központosítás nem is helyesírási, sokkal inkább tipográfiai kérdés. Számtalan, az Akh¹¹ által nem tárgyalt problémát vetnek fel és tárgyalnak meg a hozzászólók.

2.4. A MÓDSZERTANI SZAKIRODALOM

„Az átlagos ember többféle nyelvelsajátítási formával és ebből fakadó feladattal szembesül életében. Valamennyi új nyelvi forma tartalmaz több-kevesebb olyan újdonságot, mely csak részben vezethető le egy másik megelőző formából. Új nyelvi és kognitív struktúrákkal gazdagítja a személyiséget” (Lengyel, 1999, 1). Ez érvényes az írásjelek elsajátítására is, hiszen a központosítás csak részben vezethető le a beszédből, az írásból vagy a grammatikából.

Érdekes párhuzam vonható a beszédkutatás – íráskutatás tudománytörténete, valamint az olvasástanítás – írástanítás módszertan-története között. Lengyel Zsolt írja (1999, 6): „Az írott nyelv vizsgálata a nyelvtudományon belül századunk első negyedszázadának végéig⁵ háttérbe szorult, sőt napjainkban sem nagyon tart lépést az élőnyelvi kutatásokkal.” Az írott nyelv kronológiailag is másodlagos az orálishoz képest, bár viszonyukat elemezve Scinto⁶ megállapítja, hogy ez semmiképpen sem jelent alárendeltséget (Lengyel, 1999, 7). Hasonlóképpen van ez a módszertanban is: az olvasástanítás mindig megelőzi az írástanítást; de aminek ebből nem feltétlenül kellene következnie: az írástanítás módszertana mindig az olvasástanítás módszertanainak részeként jelenik meg. Ez természetesen itt sem jelent alárendeltséget, de azt igen, hogy az írástanítás módszertana az olvasás tanításához képest kevésbé kutatott téma.

Magyartanításunk az olvasás-, az írás-, a fogalmazás-, a helyesírás- és a grammatika-oktatás részeként kezeli az írásjeleket, de módszertani szakirodalma a központosítás tanításának nincs: az anyanyelvi-tantárgypedagógiának fehér foltja ez.

⁵ A szerző itt a XX. századról ír.

⁶ Lengyel Zsolt hivatkozása: Scinto, L. F. M. (1986) *Written Language and Psychological Development*. AP, Harcourt Brace Jovanovich, New York

2.4.1. AZ OLVASÁSTANÍTÁS MÓDSZERTANA

Az olvasás növekvő jelentőségének felismerése az utóbbi évtizedekben nemcsak a kutatásban, fejlesztésben vált egyre általánosabbá, hanem az oktatáspolitikai központi jelentőségű témaként kezeli az olvasás ügyét. Az olvasástanítás eredményességét mérő legfontosabb nemzetközi felmérésekben ((IEA 1990 – 91; OECD 1994 – 98; PISA 2000) Magyarország is részt vett. Ezek, valamint a hazai Monitor-vizsgálatok (1986., 1991., 1995., 1997., 1999.) eredményeit közlő (Kádárné, 1990, Vári, 2003, Balázs et al., 2003, Horváth, 1997, Bérces, 1999) és más tanulmányok (pl. Adamikné – Gósy, 1997, Cs. Czachesz, 1998, Adamikné, 1990a, 1990b, Tóth, 2002) jól tükrözik a szakma szemléletmódját (Nagy, 2006, 18), de ezekben a központosítás témáját nem érintik.

A tanítóképzésben használt módszertanok rendszerint a helyesejtés és a hangos olvasás fejlesztése kapcsán utalnak a különböző központosítású mondatok és szövegek olvasásának gyakorlására (Nagy J., 1996, 143-149, Kernya, 1995, 233-236, Adamikné, 2001, 54-55), a központosításnak a mondat és a szöveg megértését szolgáló funkcióiról viszont nem esik szó.

2.4.2. AZ ÍRÁSTANÍTÁS MÓDSZERTANA

Az írástanítás módszertanának szakirodalmában nem találtam utalást a központosítás tanítására, de ettől függetlenül tény, hogy a magyar írásrendszer tanítása során a betűkkel együtt tanítjuk meg a gyerekeknek a központosítás jeleinek írását is.

2.4.3. A FOGALMAZÁSTANÍTÁS MÓDSZERTANA

A fogalmazástanítás irodalma a párbeszéd részek és a függőbeszéd lejegyzése kapcsán utal a központosításra, illetve az írásos fogalmazási tevékenységhez szükséges ismeretek között sorolja fel a betűk mellett a központosítást (Kernya, 1995, 253, Adamikné, 2001, 271). A fogalmazás tanítása során megtanítandó írásjelezési ismeretek oktatásának módszerei és gyakorlata tekintetében viszont nem kapunk iránymutatást.

2.4.4. A HELYESÍRÁS-TANÍTÁS MÓDSZERTANA

Ahogy a magyar nyelvészeti hagyományban a központosítás inkább helyesírási kérdés, mint grammatikai (bár Keszler Borbála munkásságának köszönhetően ez éppen változni látszik), úgy az anyanyelvi nevelésnek is a helyesírás tanítására vonatkozó része tárgyalja az írásjelezést a legtöbb aspektusból.

A magyar helyesírás tanítása tulajdonképpen három egységből áll:

1. Amit megtanítunk leírni, azt helyesen tanítjuk meg.
2. Amit megtanítunk a grammatikából, annak megtanítjuk a helyesírását is. Ez az úgynevezett mozaikos helyesírás-tanítás (Antalné, 2001, 16).
3. Összefoglaló, szintetizáló helyesírás-oktatás: a korábban már megtanított helyesírási tudnivalókat helyesírásunk belső logikája szerint, tulajdonképpen a szabályzat szerkezetéhez igazodva rendszerezzük. Ez a rendszerszemléletű helyesírás-tanítás (Antalné, 2001, 17). Tévesen szokták a helyesírás alapelvek köré szervezett tanításaként is definiálni. Ez nem helyes, mert az alapelvek nem fedik le a helyesírásunk teljes rendszerét, pl. a központosítási tudnivalók zöme sem tartozik bele.

Ezek a szakaszok természetesen nem választhatók el az oktatás folyamatában, és még az sem igaz rájuk, hogy időben követnék egymást. Egymásra épülő, egymást átható, átfedő módszertani tömbjei ezek a helyesírás tanításának.

Ebben a rendszerben oktatjuk az interpunkciót is. Amilyen korán csak lehetséges, rögtön megtanítjuk az elsősöknek, hogy a mondatokat nagybetűvel kezdjük és mondatvégi írásjellel zárjuk. Ugyanígy a mondatközi írásjeleket is használtatjuk a gyerekekkel, ha azok szükségesek; akkor is, amikor még híján vannak a megfelelő grammatikai ismereteknek. De amint megtanulnak valamit a grammatikából, aminek helyesírási (esetünkben központosítási) vonzata is van, rögtön a nyelvészeti ismeret után megtanítjuk azt is. Például az összetett mondat fogalma után azt, hogy a tagmondatokat írásjellel választjuk el egymástól; a mellérendelő és alárendelő összetett mondat fogalmát követően a mondatvégi írásjelezésüket stb. A harmadik egység alól látszólag kivételt képeznek az írásjelezés szabályai, mivel azok egyetlen alapelvhez sem sorolhatók. Hasonló szintetizálást azonban a központosítási tudnivalók esetében is végzünk, hiszen pl. 8. osztályban, az írásjelek témakörében a korábban szerzett ismereteket is felelevenítjük.

„Az olvasás és az olvasási képesség vizsgálatának rendkívül gazdag hagyományai és a különböző diszciplínákon áthúzódó kutatási irányai vannak, körülbelül egy évszázada intenzíven művelt kutatási terület. A helyesírási képességről viszont az olvasáshoz képest kevés publikáció születik, talán az utóbbi évtizedekben kezdték az írásbeli nyelvhasználatnak ezt a vonatkozását a kutatás számára is felfedezni.

A kutatások egyik iránya – az olvasáshoz hasonlóan – a helyesírást is információ-feldolgozásként próbálja modellezni. Az elméletalkotás empirikus alapja a laboratóriumi kísérlet, ahol jól kontrollált feladathelyzetben korlátozott számú kísérleti személy írásprodukciónak vizsgálják. A kísérleti adatok alapján a helyesírást sem tekintik általános szabályokkal leírható, minden esetben (és minden nyelvben) azonos módon „lefutó” információ-feldolgozó folyamatnak. Általános az a nézet, hogy a beszéd írásbeli nyelvvé való átalakulása sokféleképpen történhet és történik.

A másik irány jobban kötődik a helyesírás tanításához, amennyiben reprezentatív tanulói mintán gyűjtenek empirikus adatokat, majd ezeken úgynevezett hibaanalízist végeznek. Legtöbbször a helyesírási hibák természete, a tanulók jellemzői, illetve a szövegek, esetleg szó-listák (szósorozatok) grammatikai és lexikográfiai tulajdonságai alapján végzik el az elemzéseket. [...]

A magyar tanulók helyesírásra vonatkozó tudásáról számos (helyi) felmérés készült az elmúlt évtizedekben, de országos reprezentatív eredménymérést csak Orosz Sándor, illetve a JATE Pedagógiai Tanszéke végzett” (Vidákovich - Cs. Czachesz, 2001, 38-39).

Az 1968/69-es tanévben Orosz Sándor vezetésével végeztek egy országos reprezentatív mérést a helyesírás fejlődésének megállapítására az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig (Orosz, 1974). Négy évfolyamon, az általános iskola 5. és 8. osztályában és a középiskola 2. és 4. osztályában vizsgáltak tanulói fogalmazásokat. A helyesírási műveleteket két nagy csoportra osztották: az általános érvényű szabállyal leírhatókra és az általános érvényű szabállyal le nem írhatókra. Az írásjelek (központozás, mondatjelek) használata a szabályokkal leírható műveletek halmazába került (valószínűleg a további differenciálás hiánya miatt), és az összesen 35 helyesírási hibafajtát megkülönböztető felmérésben mindenféle tovább-bontás nélkül egyként szerepelt. Az eredmény: a tanulók a legtöbb hibát ebben a hibatípusban követték el, és

100%-uk hibázott benne (a középiskola II. évfolyamán csupán 99,6%-uk, ami azt jelenti, hogy csak egyetlen tanuló fogalmazásában nem találtak ilyen hibát). Orosz Sándor felmérésének egyik tanulsága, hogy az írásjelek használatát, ha már ez a leggyakrabban elkövetett hibafajta, érdemes differenciáltan is vizsgálni.

Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet nem említik a fent idézett tanulmányukban az 1983 májusában az OPI által végzett országos reprezentatív helyesírás-vizsgálatot (Nyitrai, 1984, 1985). Az 1978-as tanterv szerint tanuló 8. osztályosok helyesírását mérték fel, összesen 2600 tanulóét, az IEA mérések keretében. Az eszköz egy feladatlap és egy tollbamondás volt. A tollbamondott 152 szavas szöveg elemzésére 13 kritériumot használtak, de ezek között a központozás külön nem szerepelt, az *Egyéb* kategóriába tartozott. A feladatlapok egy-egy helyesírási jelenségre, szabályra koncentráltak, de ezek között sem volt az írásjelekre vonatkozó, ezért eredményeiket nem idézem.

1985-ben a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke nyolcadikosok helyesírását mérte fel egy-egy fogalmazás és tollbamondás segítségével. A véletlenszerűen kialakított, több mint 1800 fős minta a településtípusok szerint reprezentatív volt. A tollbamondáshoz hatféle, hasonló témájú és hosszúságú, a helyesírás szempontjából hasonló nehézségűnek feltételezett szöveget választottak. Mindegyik azonos szerzőtől származó, zenei ismeretterjesztő, körülbelül 130 szónyi szöveg volt. Az értékeléshez az Orosz Sándor-féle rendszer egyszerűsített változatát használták, amelyet Cs. Czachesz Erzsébet dolgozott ki. Alapvetően háromféle hibatípust különböztettek meg: 1. szöveg- és mondat szintű hibák, 2. hibatípusok a szavak szintjén, 3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák. Ezekben belül több altípust különítettek el, összesen 12 hibafajttal dolgoztak. Az írásjelhibák a szöveg- és mondat szintű hibák között szerepeltek, önálló típusként. Ez a kutatás elsősorban értékelésmethodikai fejlesztési célokat szolgált, globális fejlettségi mutatókat nem képeztek. A mérési eredményeket befolyásoló faktorokat kutatták, úgy mint a szövegfüggőséget, a kritérium-függőséget és a számításmód-függőséget (Orosz – Vidákovich, 1988). A vizsgálat eredménye annak empirikus leírása, hogy „milyen mértékű és jellegű az elkövethető hibák száma és összetétele egy adott szöveg esetében, illetve milyen eltérések várhatók különböző szövegek alkalmazása esetén. Az eredmények szerint a hibák – a tanári tapasztalatokkal megegyezően – igen nagy tanulónkénti szóródást mutatnak, a különböző szövegek pedig – még ha hasonló

témájúak és hosszúságúak is – ilyen szempontból szinte egyáltalán nem hasonlíthatók össze” (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 40-41).

Ugyanők egy nagyobb kutatás részeként vizsgálták az anyanyelvi képességek (olvasás, fogalmazás, helyesírás) fejlettségét és a változások irányait 1998-ban. A helyesírás vizsgálatához az 1985-ös mérés módszereit alkalmazták, de az akkor szerzett tapasztalatok alapján a helyesírást csak tollbamondási feladat alapján értékelték (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001). A vizsgálatban részt vevő tanulók 6., 8. és 10. osztályosok voltak, a minta a 6. és 8. évfolyamon településtípusok szerint, a 10. évfolyamon iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A helyesírás vizsgálatára – szintén az 1985-ös mérés anyagából – négyféle szöveget választottak ki. A négy tollbamondást a három évfolyamon különböző létszámban, összesen 5396 tanuló írta meg. Csak egy tollbamondás anyagát elemezték, és a reprezentativitást megtartva a mintát is szűkítették minden évfolyamon: összesen 562 tanuló tollbamondását dolgozták fel. Az 1985-ös mérés hibatípusait vették alapul, de átcsoportosították őket: 1. szöveg- és mondatszintű hibák, 2. hibatípusok a szavak szintjén, 3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák, 4. egyéb hibák. Ezeken belül szintén 12 hibacsoporttal dolgoztak, de most az írásjelhibák az egyéb hibák között kaptak helyet.

100 szóra jutó hibák száma hibatípusonként						
Hibatípus	6.	8.	10.			
			Össz.	Gimn.	Szakk.	Szакm.
Szöveg-és mondatszintű hibák	2,33	1,18	1,36	0,84	1,12	2,16
- mondatkezdési hiba	0,52	0,16	0,33	0,13	0,15	0,71
- szóköztévesztés	1,81	1,03	1,03	0,71	0,96	1,44
Hibatípusok a szavak szintjén	5,19	1,97	2,60	1,16	1,75	4,97
- hosszú-rövid mássalhangzó	2,24	0,82	0,96	0,42	0,58	1,90
- hosszú-rövid magánhangzó	2,26	0,89	1,22	0,59	1,02	2,08
- hasonulás, felszólító mód	0,20	0,05	0,21	0,05	0,03	0,57
- tulajdonnév helytelen írása	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01
- ly-j tévesztése	0,47	0,19	0,21	0,11	0,13	0,41
Szövegtől független hibák	0,80	0,25	0,30	0,18	0,32	0,40
- elválasztási hiba	0,45	0,13	0,10	0,03	0,12	0,13
- fonetikai hiba	0,35	0,12	0,20	0,15	0,20	0,26

Egyéb hibák	17,92	7,95	14,60	15,38	8,72	19,86
- írásjelhiba	3,96	2,19	4,70	4,08	3,15	6,92
- szókihagyás, szócsere	9,84	3,76	8,10	9,64	3,82	10,92
- betűhiány, betűcsere	4,12	2,00	1,80	1,65	1,75	2,01

1. táblázat. 100 szóra jutó hibák száma hibatípusonként (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 46)

Az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere esetében a 10. osztályosok részmintáján lényegesen megemelkedett hibaszámot tapasztaltak; az írásjelhibák körében a hatodikos szintnél is gyengébb teljesítményt mértek. Ezeket a hibákat a gimnazisták is jóval magasabb arányban követték el, mint a szakközépiskolások. A kutatók szerint a tanulók egyes csoportjai, feltehetően leginkább a gimnazisták számára, a tollbamondás nem volt szokásos és elfogadott feladat, így ezek a hibák többnyire a figyelmetlenség eredményei. Ez a mérés motivációs és szervezési problémáira utal (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 46-48). Az *Egyéb* kategóriába tartozó hibák átlagos száma minden osztályban több mint kétszerese volt a másik három kategória együttes előfordulási gyakoriságának, és a szórás is jóval nagyobb volt, mint a többi hibacsoportban. Emiatt ezt a kategóriát a település-, illetve iskolatípusonkénti elemzésekben külön kezelték, és az összesítésekre az ide sorolt hibatípusokat be sem vonták (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 44). Azaz az ő eredményeik is további, az *Egyéb* hibakategóriában részletesebb elemzésre ösztönöznek, éppen ott, ahová az írásjelhibák is tartoztak.

2.4.5. A GRAMMATIKATANÍTÁS MÓDSZERTANA

A központozás tanításáról a grammatika oktatását tárgyaló művekben alig írnak, bár soha nem vitatták grammatikai alapjait, nyelvtani meghatározottságát. A grammatika tanításához az interpunkció vonatkozásában tulajdonképpen a helyesírás tanításának fent említett második egysége, a mozaikos helyesírás-tanítás köthető, amely 1-8. évfolyamig végigkíséri az iskolai munkát, de ennek nincs irodalma.

2.5. ÖSSZEGLÉS

A fenti összefoglalót annak bemutatására szántam, hogy a magyar szakirodalom – mind a nyelvtudomány, mind a tipográfia – az utóbbi évtizedben a korábban megszokottnál feltűnően nagyobb figyelmet szentel az írásjeleknek. Ez magyarázható az írásbeli kommunikáció térnyerésével, a számítógép-használat terjedésével, melynek következtében mindenki a maga szövegének szerkesztőjévé is válik. A tipográfia többé már nem egy szakma segédtudománya, hanem olyan tudás tárháza, melyre mindannyiunknak szüksége van. A magyar nyelvtudományban az e témában megsokasodó írások arra engednek következtetni, hogy nálunk is, pl. az oroszhoz, franciához, némethez, angolhoz hasonlóan, a központosítás a grammatika egy önálló területévé kezdi kinőni magát, kilépve a helyesírás egy fejezetének szerepköréből.

A módszertani irodalomban az írásjelek felé irányuló fokozott érdeklődés – amit a nyelvtudományban és a tipográfiában láttunk – nem tükröződik. A Keszler Borbála által összeállított gyakorlókönyv (2006) kiváló alapként szolgálhat a központosítás tanításában alkalmazott feladattípusok egysíkúságának megszüntetéséhez, de a didaktikai, elméleti alapoza továbbra is hiányzik.

3. FEJEZET: KÖZPONTOZÁS AZ ISKOLÁBAN

Magyartanításunk elsősorban a helyesírás-oktatás részeként kezeli az írásjeleket, de módszertani szakirodalma a központozás tanításának nincs: az anyanyelvi-tantárgypedagógiának fehér foltja ez. Az eddigi felmérések ezen a területen hozott eredményei is arra ösztönöznek, hogy érdemes feltáró, bemutató jellegű kutatásba kezdeni a központozás témakörében. Ebben a fejezetben a tanterveknek a központozásra vonatkozó utalásait veszem számba, megnézem, hogy mi az egyes évfolyamok tananyaga ebben a témában, és elemzek tanmeneteket is.

3.1. TANTERVEK

Az írásjelhasználat fejlődését szolgáló kompetenciák és készségek fejlesztése nemcsak a magyar nyelv tanításának feladata. A beszéd-, az olvasás és szövegértés-, illetve a fogalmazástanításnál, az irodalmi nevelésnél, sőt a tanulási képesség fejlesztésénél és az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai, történelmi érzék fejlesztésénél is találunk ide vonatkozó, azaz az írásjelek alkalmazását támogató feladatokat.

3.1.1. A NEMZETI ALAPTANTERV

A következő kivonat a Nat (2003) által az 1-4. évfolyam számára meghatározott fejlesztési feladatokból való, néhány tölem származó, dőlt betűvel szedett kiegészítéssel.⁷

⁷ A tollbamondások íratásakor a 2003-as Nat még nem vonatkozott azokra az évfolyamokra, amelyek részt vettek a felmérésben. Ennek ellenére itt mégis az új Nat-ot elemzem, hiszen ma már ez van érvényben.

1-4. évfolyam

Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Gondolatok, információk, érzelmek és vélemények egyszerű, érthető és hatékony közlése.	<i>Mondanivalónk mondatokra tagolásának logikai műveletét is jelenti, tiszta gondolatok létrejöttét követeli. Csak a tiszta gondolat szülhet jó helyesírású mondatot.</i>
Törekvés az érzékletességre. A különféle mondatok felismerése, helyes használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	<i>Ez a tudás szükséges a központozás majdani elsajátításához, előkészíti az írásjelek helyes használatát.</i>
Törekvés a kifejező és mások számára érthető beszédre. Figyelem a gondos hangképzésre, a szövegnek megfelelő beszédlegzésre és hangoztatásra.	
Ismert szövegek megjelenítése dramatikus játékkal. Memoriterek szöveghű ismerete. Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl. bábjáték, árnyjáték, némajáték, versmondás, helyzetgyakorlat).	<i>Ezek a szövegek számtalan írásjelet tartalmaznak, például a beszélőváltás jelzésére. A beszédjog-átadás rítusának megtapasztalása szükséges ahhoz, hogy írásban is kialakulhasson az igény ennek jelzésére.</i>

Olvasás, írott szöveg megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az olvasás jelrendszerének elsajátítása.	<i>Az olvasás jelrendszerébe az írásjelek is beletartoznak.</i>
Szavak, szó szerkezetek, mondatok hangos olvasása.	<i>Az olvasástechnika fejlődése feltételezi az írásjelek ismeretét.</i>
A hangos és néma olvasás gyakorlása különböző rövidebb szövegeken.	
A különböző mondatfajták (pl. kijelentő, kérdő) hanglejtésének megfigyelése és reprodukálása a hangos olvasásban.	<i>Hiszen ez előkészíti az írásjelhasználat megtanulását; illetve az írásjelek mutatják a helyes hangsúly, hanglejtés, szünettartás, közönséggel való kapcsolattartás lehetőségeit olvasás közben.</i>
Az értelmező hangos olvasás folyamatos gyakorlása.	<i>A mondat értelme függ a benne szereplő írásjelektől.</i>
A hangos és néma értő olvasás gyakorlása. Rövid szövegek önálló megértése csendes olvasással.	<i>A megértés csak az írásjelek ismeretében lehetséges.</i>

Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az írás jelrendszerének elsajátítása.	<i>Az írás jelrendszerébe az írásjelek is beletartoznak.</i>
Az eszközszintű íráshasználat fokozatos begyakorlása.	<i>Ennek része kell legyen az írásjelek eszközszintű használata is.</i>
Mondatalkotás, néhány mondat összekapcsolásával szövegalkotás.	<i>Csak az írásjelek ismeretében lehetséges.</i>
Különböző szövegminták megfigyelése műfaji és szövegszerkesztési szempontból. A szöveg tagolásának gyakorlása. Rövid szövegek alkotásának gyakorlása.	<i>Ilyenkor az alkalmazott írásjelek megfigyeltetése is fontos.</i>
A tanult helyesírási, nyelvhasználati és nyelvhelyességi ismeretek alkalmazása a fogalmazásokban.	<i>Ennek része a központozás is.</i>

A tanulási képesség fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Tapasztalatszerzés ismeretek, adatok, információk gyűjtésében [könyv- és könyvtárhasználat, verbális és nem verbális (hangzó és képi) információk feldolgozásának gyakorlása].	<i>A különböző információkat szolgáltató könyvek, mutatók változatos írásjelkészletet használnak.</i>
Vázlatkészítés tanári irányítással. Vázlatok önálló bővítése, szűkítése megadott szempontok szerint.	<i>Milyen jó lenne az írásjelhasználat szempontjából is hibátlan vázlatokkal találkozni! Az írásjelek segítik az átlátható, vizuálisan is információközlő vázlatok készítését.</i>

Ismeretek az anyanyelvről

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Nyelvi-nyelvtani jelenségek felismerése a gyakorlati tudás alapján (pl. hang, szó, mondat; rövid és hosszú hangok, magán- és mássalhangzók).	<i>A mondatfelismerést segíti az írásjelek ismerete.</i>
Alkalmazkodás a kommunikációs folyamatokban a szövegalkotást befolyásoló tényezőkhez egészlegesen (holisztikusan). Gyakorlottság a szövegalkotásban korosztály által jól ismert nyelvhasználati szintereken. Különböző műfajú, hangnemű szövegekben az eltérő nyelvhasználat érzékelése, a jól felismerhető különbségek megfigyelése.	<i>Ezek a tényezők határozzák meg az írásjelek használatát is.</i>

Ismeretek az anyanyelvről (folytatás)

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az írás jelrendszerének a megismerése, a kiejtés és az írás megfelelésének a megfigyelése, néhány alapvető helyesírási szabály megismerése, törekvés ezek megfelelő alkalmazására.	<i>Mindennek része a központozás is.</i>

Ismeretek az irodalomról

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Ismerkedés változatos ritmikai, zenei formálású lírai művekkel.	<i>A stilisztika az extralingvális (nyelven kívüli) eszközök között tárgyalja az írásjelek használatát, de néhány költői kép és alakzat helyesírásában is van szerepük.</i>
A költői nyelv néhány sajátosságának megfigyelése.	
Népi játékok, dramatizált formák olvasása, illetve előadása.	<i>Mint fentebb volt már róla szó, a beszélőváltás jelzésének elsajátítását segítheti.</i>

2. táblázat. Nat (2003) 1-4. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással

Mivel a felmérésben (4. fejezet) felsőbb évfolyamosok is részt vettek, végignéztem a Nat (2003) 5-6., 7-8. és 9-12. évfolyamra vonatkozó előírásait is. A sok hasonlóság ellenére ennek a szakaszonként megjelenő újabb és újabb fejlesztési feladatok miatt van értelme, illetve a korábbi évfolyamokon már szereplők is változnak, spirálisan bővülnek. Az előbbihez hasonlóan nem emeltem ki az összes fejlesztési feladatot, csak azokat, amelyek kapcsolatba hozhatók a központozás tanításával. Nagy terjedelmük miatt a táblázatokat az 1. mellékletbe tettem.

Az írásjelhasználat elsajátítását, amint az a Nat (2003)-ból kiderül, az anyanyelvi nevelés minden területe vagy közvetlenül, vagy közvetve (előkészítő, gyakoroltató, bevéső jelleggel) szolgálja, illetve szolgálhatja. A tantárgy bonyolult egymásra hatásban fejleszti az iskolások nyelvhasználatának különböző formáit, az írását és központozását is. A kiemelt feladatok mindegyikének megvalósításához köthető az interpunkcióval összefüggő iskolai tevékenység. Természetesen nem arról van szó, hogy az adott fejlesztési feladat teljesítéséhez ez feltétlenül szükséges. Mindebből csak az következik, hogy a jó tanár és a jó tankönyv az írásjelek oktatását nem csupán a helyesírás-tanítás részének tekinti, hanem a többi terület feladatai között is szerepeltet ide vonatkozókat.

3.1.2. A KERETTANTERV ÉS A HELYI TANTERVEK

A kerettanterv (2000) iskolaszakaszonként és típusonként célokat, feladatokat, illetve fejlesztési követelményeket, majd az egyes évfolyamokon témaköröket, tartalmakat és belépő tevékenységformákat állapít meg. Az iskolák pedagógiai programjának részeként készült helyi tantervek ezek alkalmazásával íródtak. A nagyfokú átfedés miatt mindkettőből nem idézek. Mert részletesebben szabályoz, egy helyi tanterv átnézése mellett döntöttem.

Az alábbi összefoglaló 1-8. évfolyamig terjedő részét lakóhelyem, Nemesnádudvar általános iskolájának 2007 őszén átdolgozott helyi tantervéből készítettem. Ők az Oktatási Minisztérium által javasolt helyi tantervet vették át, az általam kivonatolt részekben nem változtattak.⁸

A középiskolák esetében, bár eltér a különböző típusú intézmények helyi tanterve, sőt intézményen belül is többfélet használnak, nem látom értelmét mindegyikből idézni. A bajai Berecki Máté Kertészeti, Élelmiszeripari és Mezőgazdasági – Gépészeti Szakképző Iskola szakközépiskolai (érettségit adó) képzéseire vonatkozó tantervét (2007) vettem alapul.

Célom a szűken értelmezett központozás tanításának évfolyamonkénti bemutatása, ezért csak az azt közvetlenül szolgáló tananyagokat emeltem ki.

Helyi tanterv	
Évfolyam	A központozás tanítását közvetlenül szolgáló tananyag
1.	Az olvasás jelrendszerének elsajátítása. A (mondatkezdő) nagybetűk és a mondatvégi írásjelek használatának megismertetése. A szöveg, a mondat tapasztalati úton való megismerése. A mondatok hanglegjtésének, hangsúlyozásának megfigyelése
2.	A mondatfajták (kijelentő, kérdő, felkiáltó, felszólító, óhajtó). A mondatvégi írásjelek használata

⁸ A 4. fejezet 2004/05-ben végzett tollbamondásos felmérésében részt vevő általános iskolák is a minisztériumi mintatantervet adaptálták, de az akkori tartalommal azok már nincsenek érvényben. A közülük máig meglévő intézmények, a nemesnádudvari iskolához hasonlóan, a 2007-es átdolgozás alkalmával szintén a minisztérium által javasolt tantervet fogadták el.

A tantervi elemzések során döntenem kellett, hogy a felméréssel összhangban lévő 2004/05-ös tanévben érvényes dokumentumokat mutatom be, vagy a mostaniakat. Ez utóbbit jobbnak láttam, mert így a dolgozat a megírásának idejében korszerű ismereteket tartalmaz, nem pedig már érvényét veszített adatokat. Emiatt szerepelt a 2003-as Nat-ból is a kivonat, bár az a kutatásban szereplő évfolyamokra még nem vonatkozott.

Helyi tanterv	
Évfolyam	A központozás tanítását közvetlenül szolgáló tananyag (folytatás)
3.	A keltezés és a párbeszéd helyesírása
4.	A helyesírási ismeretek összefoglalása
5.	Az elválasztás. Az élőszo és az írott szöveg azonos és eltérő jellemzői (szövegszerkesztés, nyelvi forma, szövegtagolás) néhány gyakori műfajban
6.	A szófajok helyesírása
7.	A mondat mibenléte, fajtái. Az egyszerű mondat helyesírása (vessző, gondolatjel, zárójel, kettőspont, pontosvessző). Az összetett szavak helyesírása
8.	A mondat és a szöveg viszonya. Az összetett mondat központozása. A párbeszéd és az idézetek írásmódja
9.	A szöveg központozása
10.	A szavak írásmódja
11.	A helyesírás értelemtükrözőítő és esztétikai lehetőségei a szépirodalomban és egyéb szövegekben
12.	A helyesírási ismeretek összefoglalása

3. táblázat. A központozás tanításához köthető tananyag a helyi tantervben. 1-12. évfolyam

A központozás alatt itt azokat a tudnivalókat értem, amelyeket a helyesírási szabályzat *Az írásjelek* címszónál taglal (239-275.). Igaz, hogy a szófajok írásának, a keltezésnek, az elválasztásnak és az összetett szavak írásának a szabályai külön, részletesebben másutt található, de itt is van róluk szó, ezért kerültek be a fenti táblázatba.

Ne feledjük, hogy nemcsak az itt említett anyanyelvi és helyesírási témák oktatása során folyik a központozás tanítása, hanem a beszéd, az olvasás, az írás és a fogalmazás készségeinek fejlesztésekor is. Ezeket a Nat (2003) elemzésekor említettem (és a tanmeneteknél is fogom), most kihagytam.

3.2. TANMENETEK, TANKÖNYVEK

A Nat (2003)-ban szereplő oktatási tartalmakat, témaköröket a tanmenetek osztják fel egy-egy tanítási óra anyagára. Ezek évfolyamonként, konkrét taneszközökhöz (tankönyvekhez, munkafüzetekhez) készülnek. A pedagógusok rendszerint az általuk választott tankönyvesomaghöz ajánlott tanmenetek szerint tanítanak. Ezekből is átnéztem évfolyamonként egyet, hogy kiderüljön, hány tanórán oktatják a központozást.

A mai magyar tantervi környezet a kimenetet szabályozza, azt adja meg, hogy egy-egy iskolaszakasz vagy iskolatípus végére hová kell eljutniuk, mit kell tudniuk a diákoknak; arról, hogy ezt hogyan, milyen módszerek és milyen eszközök, tankönyvek segítségével érik el, nem rendelkezik (habár már van hivatalos tankönyv-lista). A tanmenet-elemzés következtetéseit ezért nem lehet a teljes magyar közoktatásra általánosan igaznak venni, hiszen más tankönyvek, és a hozzájuk tartozó tanmenetek más felhasználását tükrözhetik az éves óraszámoknak. A tanárok el is térhetnek tőlük, az egyes tankönyvekhez – rendszerint a szerzőik által – írott tanmenetek csak javaslatok.

Az írásjelezés tanításának eddig kétféle értelmezését használtam: egy nagyon tágat és egy nagyon szűket. A Nat (2003) kivonatolásakor minden olyan feladatot szerepeltettem, ami kapcsolatba hozható az interpunkcióval, legyen az az anyanyelvi nevelésnek bármely területén. A helyi tantervből viszont csak a nyelvtan- és a helyesírás-tanítás körébe eső témákat emeltem ki. A gyakorlat valószínűleg a kettő közötti értelmezést igazolja. Ezt kívánom figyelembe venni a tanmenetek elemzésekor. A központozás grammatikai és helyesírási vonatkozásainak oktatásán túl ide sorolom a mondat- és szövegolvasó tevékenységet, mivel az a központozás jeleinek megfigyelését és értelmezését igényli; a fogalmazás, szövegalkotás köréből például a különböző mondatfajták használatát, a párbeszéd, a vázlat írását; a beszédművelés, beszédfejlesztés feladatai közül pedig a mondatok hangsúlyának és hanglejtésének tanulását, gyakorlását.

A tanórákon a központozás tudnivalói szerepelhetnek új anyagként, illetve a gyakorlás, ismétlés, összefoglalás és számonkérés tárgyaként is. Mindegyiket kiemeltem.

Az írásjelezés definícióját is szűkítem, már nem minden, a szabályzat ezen fejezetében tárgyalt esetet vettem be (vö. 3.1.2.), hanem csak azokat, amelyeket a 4. fejezetben bemutatandó felmérésben vizsgáltam. Ezek a következők: mondatokat záró, tagmondatok közötti, mondatrészek közötti és a szövegbe ékelődést jelző írásjelek. Amiket kihagytam: szavak és szórészek közötti írásjelek, toldalékok kapcsolása, és az egyéb írásjel-használati tudnivalók. Azért szükséges ez a szűkítés, mert különben itt szinte minden helyesírási ismeretet felsorolhatnánk, pl. az elválasztást, a keltezést, a tulajdonnevek írását stb., de ez már túlmutatna a célomon, a központozás tanításának bemutatásán.

Igyekeztem minél többféle tankönyvcsomagot, tanmenetet átnézni, de úgy, hogy legalább az egyes iskolaszakaszokon belül a központozás tanítása áttekinthető, egységesen bemutatott legyen.

3.2.1. ALSÓ TAGOZAT

Az elsősöknél a Tolnai Gyuláné (é.n., kézirat) által összeállított heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszer tanmenetét vizsgáltam. Ez az éves munkát 330 órában tervezi meg.

Központozáshoz kötődő tananyag	
Óraszám	1. évfolyam
52.	Mondatok olvasását kezdik
89.	Szövegek olvasását kezdik
103.	Kérdő és kijelentő mondat hangsúlya
130.	Párbeszédés formák kiemelését, olvasásának gyakorlását ekkor kezdik
152.	Felkiáltó mondatok kiemelése, megfelelő hangsúlyos olvasása
189.	Felkiáltó mondatok kiemelt olvasása
198.	Mondatalkotási gyakorlatok (óhajtó mondatok)
222.	Folyamatos, hangsúlyos olvasás gyakorlása
233.	Kérdő mondat hangsúlya
234.	Kijelentő, kérdő, óhajtó mondatok hanglejtése
259.	Kérdő és felkiáltó mondatok hangsúlyozása
262.	Felkiáltó és óhajtó mondatok kiemelése. Gyors, értő olvasás, mondatközi és mondatvégi írásjelek kiemelt hangsúlyával.
265.	Hosszabb szövegek folyamatos értő olvasása a mondatközi és mondatvégi írásjelek pontos hanglejtésével
267.	A felkiáltó mondatok megfelelő hangsúllyal történő ejtése
272.	Óhajtó, felkiáltó és felszólító mondatok alkotása
288.	A kérdő és felkiáltó mondatok hanglejtése
306.	A mondatvégi írásjeleknek megfelelő hanglejtés
310.	A mondatvégi írásjeleknek megfelelő hanglejtés

4. táblázat. Tanmenet, 1. évfolyam

Vigyázzunk, ebből a táblázatból nem olvasható az ki, hogy a központozási ismeretek tanítására az 1. évfolyamon 18 órát fordítanak, hiszen a mondat- és szövegolvasás gyakorlása mint belépő tevékenység szerepel az 52. és 89. órán, innentől ezt folyamatosan végzik! Az, hogy a központozás jeleit mikor tanulják meg a gyerekek leírni, az nem derül ki a tanmenetből.

A 2-4. évfolyamon a Nemzeti Tankönyvkiadó *Anyanyelvünk világa* címet viselő tankönyvcsomagjához ajánlott tanmeneteket elemeztem (Antalné et al., 2003, Borszéki, 2003a, 2003b, 2003c, Bacsó – Vas, 2003a, 2003b). A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanmenetének szerkezete osztott:

Magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszámjai						
	Heti óraszám			Éves óraszám		
Évfolyam	2.	3.	4.	2.	3.	4.
Olvasás	5	4	4	185	148	148
Anyanyelv	2	2	2	74	74	74
Fogalmazás	-	1	1	-	37	37

5. táblázat. Magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszámjai, 2-4. évfolyam

A tantárgyi területek tanmeneteinek szerkezete sem egységes. Az olvasás tananyagát heti osztásban találjuk, míg az anyanyelvi és fogalmazási tudnivalók terve órára lebontott. Ezért külön mutatom be őket.

Az olvasásnál a központozás tanítását is szolgáló fejlesztési feladatok említésének számát adom meg:

A központozás tanítását szolgáló fejlesztési feladatok említésének száma			
Olvasás			
Feladat	Évfolyam		
	2.	3.	4.
Hangos olvasás gyakorlása (hangsúly, hanglejtés gyakorlása, a beszélő szándékának érzékeltetése, érzelmeket kifejező olvasás gyakorlása)	6	19	17
Kérdő mondatok olvasásának gyakorlása			1
Összetett mondatok olvasásának gyakorlása			4
Olvasástechnikai gyakorlat mondatpiramissal		2	2
Párbeszéd olvasása	2	1	2
Párbeszéd másolása	1		
Versolvasás gyakorlása (hangsúlyos, kifejező, érzelmeket, hangulatot tükröző)	2	4	5
Kifejező verstanulás gyakorlása			1
Vázlatírás		1	8
Kérdés írása	2		
Tagolatlan mondat leírása helyesen	1		

6. táblázat. A központozás tanítását szolgáló fejlesztési feladatok száma, olvasás, 2-4. évfolyam

A nyelvtan- és helyesírás-tanításából óraszámra hivatkozva emelem ki a központozás oktatását. A dőlt betűvel szedett részek tematikájukban nem tartoznak ide, mégis beírtam őket, hogy jelezzem, a központozási készség fejlesztése nem egyedüli feladata az órának.

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	2. évfolyam
2.	A szöveg, a mondatok
60.	A szavak, a mondatok és a szöveg
61.	A kijelentő mondat
62.	A kérdő mondat
63.	A felkiáltó mondat
64.	A felszólító mondat
65.	Az óhajtó mondat
66.	A mondatfajták (gyakorlás)
67.	<i>A j és ly írása, a rokon értelmű és az ellentétes jelentésű szavak, a mondatfajták (összefoglalás)</i>
68.	Számonkérés
71.	<i>A rokon értelmű és az ellentétes jelentésű szavak; a mondatfajták (ismétlés)</i>
73.	A köszönés, a megszólítás, a kérdés, a tudakozódás, a párbeszéd (ismétlés)

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	3. évfolyam
4.	A mondatfajták ismétlése
6.	<i>A szöveg, a mondatok, a szavak, a szóelemek, a hangok</i>

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	4. évfolyam
11.	A mondatfajták (ismétlés)
31.	Az igemódok és a mondatfajták kapcsolata
50.	A beszéd zenei eszközei
69.	A mondatfajták (ismétlés)
71.	<i>Az ige és a névszók helyesírása, az írásjelek</i>

7. táblázat A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 2-4. évfolyam

Az óraszámok bemutatásánál fent már jeleztem, hogy 3-4. évfolyamon fogalmazás órák is vannak. A különböző mondatok szövegbe szerkesztését, a párbeszéd írását, és a vázlatkészítést többnyire itt sajátítják el a diákok.

A központozás tanítása a fogalmazás órán	
Óraszám	3. évfolyam
4.	A mondatok szerepe a szövegben; a mondatfajták használata
11.	A vázlat szerepe; a vázlatírás fajtái; vázlatírás tételmondatokból és kérdésekből
12.	Vázlatírás kulcsszavakból
13.	<i>Szövegtömörítés, címadás, vázlatírás, anyaggyűjtés</i>
14.	<i>A fogalmazás fő részei; a bekezdések szerepe</i>
20.	<i>A tárgyalás szerepe az elbeszélésben; változatos szóhasználat; párbeszéd a tárgyalásban</i>
26.	Az elbeszélésről tanultak összefoglalása
27.	<i>Vázlatírás, címadás, bevezetés, tárgyalás, befejezés írása</i>
32.	A párbeszéd szerepe a fogalmazásban; a párbeszéd helyesírása
33.	A párbeszéd írásának gyakorlása
34.	Az elbeszélésről és a párbeszédről tanultak összefoglalása
37.	Az elbeszélés és a párbeszéd (ismétlés)

A központozás tanítása a fogalmazás órán	
Óraszám	4. évfolyam
1.	<i>A témaválasztás, a címadás, az anyaggyűjtés, a vázlatírás, szöveg megfogalmazása, az önellenőrzés</i>
3.	A párbeszéd tartalma, helyesírása, <i>a társalgás viselkedési szabályai</i>
4.	A párbeszéd helye és szerepe az elbeszélésben, szöveg átalakítása párbeszéddé
6.	<i>A bemutatás menete; a melléknevek, hasonlatok a leírásban</i>
25.	Levél, képeslap, üdvözlőlap, távirat, a címzés, a levél tagolása, helyesírása
26-31.	A levél, képeslap, a meghívó és az értesítés tartalma, formája
37.	A levél fajtái, a levél tartalma és formája (ismétlés)

8. táblázat. A központozás tanítása a fogalmazás órán, 3-4. évfolyam

Az általam elemzett alsó tagozatos tanmenetekből az anyanyelvi nevelésnek a tantárgyterületekre való széttöredezettiségére derült fény. Ennek ellenére az erősen interdiszciplináris jellegű interpunkció tanítását sikerült a Nat szellemében megoldani: az írásjelhasználat elsajátítását az anyanyelvi nevelés minden területe vagy közvetlenül, vagy közvetve (előkészítő, gyakoroltató, bevéső jelleggel) szolgálja (vö. 3.1.1.). Az írásjelek oktatását nem csupán a helyesírás-tanítás részének tekintik, hanem a többi terület feladatai között is szerepeltetnek ide vonatkozókat. A pedagógusokon múlik, hogy az interpunkció elsajátíttatására – akár csak a megfigyelés szintjén – felhasználják-e ezeket az alkalmakat.

Az iskolaszakasz végén van egy szintetizáló helyesírási óra (4. évf. 71. óra, 7. táblázat), ahol az írásjelekről tanultakat is összefoglalják, az igék és a névszók helyesírása mellett.

3.2.2. FELSŐ TAGOZAT

A felső tagozat tankönyvcsaládjai közül egy integráltat választottam: a Dinasztia Kiadó Édes Anyanyelvünk című sorozatát, ahol a tantárgyi egységre törekedve összehangolták az irodalom és a nyelvtan tanítását. (Ennek a tankönyvcsaládnak – szintén integrált anyanyelvi nevelést megvalósító – alsó tagozatos része is van.) A következőkben tehát az *Édes anyanyelvünk* 5-8. évfolyamos tankönyveihez készített tanmenetjavaslatokat elemzem (Adamikné – Fercsik, 2001, 1999, 2000a, 2000b), amelyek mindegyik évfolyamon heti 2 órára, évi 74 órára terveznek.

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	5. évfolyam
4.	A nyelvi viselkedés (<i>a megjelenés, a helyes beszéd, a helyesírás, a külalak</i>)
5.	Mindennapi szövegek és helyzetek, a szövegalkotás szabályai
6.	A bemutatkozás és a bemutatás. A névjegy. Nem nyelvi elemek gyűjtése írott szövegből
7.	A meghívó és a meghívás. <i>Az írásbeli meghívó külalakja, a keltezés, az idézés</i>
8.	Az elbeszélés. Elbeszélés készítése vázlat alapján, az önellenőrzés tanítása
28.	A beszéd dallama, a hangsúlyozás
31.	A beszédszünet
32.	A kifejező beszéd és a felolvasás
33.	Összefoglalás
34.	Felmérés
35-36.	A leírás
44.	<i>Szólások, közmondások.</i> A párhuzamos szerkezetű szólások hangsúlyozása, kifejező felolvasása
61.	Az írott nyelv. A beszéd és az írás összehasonlítása, nem nyelvi jelenségeik
62.	Az írás története
63.	A magyar helyesírás története
64.	Helyesírásunk. A szabályzat fő részei
67.	Felmérés

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	6. évfolyam
10.	A nyelv mint jelrendszer
34-35.	Az elbeszélés
43-44.	A leírás
46.	<i>A számnevek helyesírása. A keltezés és a címzés a levelekben</i>
54-55.	A jellemzés
63.	A kötőszó. És, s, meg, vagy, hogy helyesírása
68.	A levél

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	7. évfolyam
4.	Az írásbeli és a szóbeli közlés összehasonlítása, sajátosságaik
7.	Nem nyelvi elemek az írásbeli közlésben
10.	A mondat. A háttérmondat
11.	A mondatok osztályozása I. A mondatok osztályozása a beszélő szándéka szerint. A közlő, a kifejező és az érdeklődő mondatok
12.	Kettős mondatok. A nyelvtani forma és a beszélő szándékának ellentmondása
13.	A mondatok osztályozása II. Az állító és a tagadó mondatok
14.	A mondatok osztályozása III. A mondatok osztályozása szerkezetük szerint. (A megszólítás)
15.	Az egyszerű mondat szerkezete
16.	Az alany – állítmányi szerkezet. A tagmondatok közötti írásjelek
17-18.	<i>Az állítmány I-II.</i>
19-20.	Az alany I-II. (A különleges alanyfajták között a halmozott alany)
21.	Az alany és az állítmány elemzése (pl. az alany és az állítmány halmozása)
22-23.	Összefoglalás, felmérés. Az alany és az állítmány
24.	A tárgy, a tárgyias szó szerkezet (a halmozott tárgy)
25-26.	A helyhatározó I-II. (A halmozott határozó)
36-37.	A vonzathatározók I-II. (A részeshatározó, a hasonlító határozó és a mértékhatározó)
38-39.	Összefoglalás, felmérés. A határozók
40.	A minőségjelző. A kijelölőjelző
43.	Az értelmező jelző. Az azonosító értelmező
49.	Összefoglalás, gyakorlás. A jelzők
50.	<i>Az alárendelő szó szerkezetek</i>
51.	A halmozott mondatrészek. A mellérendelő szó szerkezetek fajtái
52.	<i>A hiányos mondat</i>
53.	Összefoglalás. Az egyszerű mondat
65-66.	<i>Állandósult szókapcsolatok</i>

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	8. évfolyam
7.	<i>Az interjú formája, témája, megjelenése</i>
8.	A reklámok. A reklámokat kísérő nem nyelvi és képi elemek
12.	A mondatok osztályozása a beszélő szándéka, a minőség és a szerkezet szerint
14.	Az egyszerű mondat szerkezete II. A hozzárendelő, alárendelő és mellérendelő szó szerkezetek
16.	Az egyszerű és az összetett mondatok
17.	Az alárendelő összetett mondat I. A főmondat és a mellékmondat, az utalószó és a kötőszó. A tagmondatok sorrendje. A beékelte tagmondatok érzékeltetése (szünet, hangfekvésváltás) a beszédben
18.	Az alárendelő összetett mondat II. A mondatrend gyakorlása. A mellékmondatok elején álló két kötőszó írása. A tagmondatok közötti vessző használata
19.	Az alanyi mellékmondatok. A sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok (feltételes, hasonlító)
20.	A tárgyi mellékmondatok
21.	Helyesírási és mondatszerkesztési tudnivalók. Írásjelek az alárendelő összetett mondat végén Az idézet fajtái: egyenes és függő. Az idéző mondat és az idézet elkülönítése a beszédben.
22-26.	A határozói mellékmondat I-V. A mellékmondati felszólító mód és helyesírása. Az érzelmek kifejezése írott szövegben
27.	A jelzői mellékmondat
28.	Az állítmányi mellékmondat
29-31.	Összefoglalás, felmérés. Az alárendelő összetett mondatok
32.	A mellérendelő összetett mondat. A többszörösen összetett mondatok olvasása
33.	A kapcsolatos mondatok és kötőszavaik (egyenes és páros kötőszavak)
34.	Az ellentétes mondatok és kötőszavaik
35.	A választó mondatok és kötőszavaik
36.	A következtető mondatok és kötőszavaik
37.	A magyarázó mondatok és kötőszavaik
38.	Összefoglalás. A mellérendelő összetett mondatok
39.	Összefoglalás. Az összetett mondatok I. A tagmondatok felcserélhetőségének lehetőségei
40.	Összefoglalás. Az összetett mondatok II. Helyesírási és mondatszerkesztési tudnivalók. A vessző és a mondatvégi írásjelek
41.	Felmérés. Az összetett mondatok
42.	A többszörösen összetett mondatok I. Központozás
43.	A többszörösen összetett mondatok II. Az egyenes idézet függővé alakítása. Elbeszélő szöveg átalakítása párbeszédessé szöveggé
44.	A többszörösen összetett mondatok III.
45.	A mondatok a szövegben. A mondatok beszerkesztettsége
46-47.	Összefoglalás, felmérés. Mondattani ismeretek
54.	Az írott művek nem nyelvi jelei. A megszólítás, a bekezdések jelölése. Önéletrajz és hivatalos levél írása
64-65.	Ismétlés. Mondattan. Az egyszerű mondat I-II.
66-67.	Ismétlés. Mondattan. Az összetett mondat I-II.
68.	Helyesírás

9. táblázat. A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 5-8. évfolyam

Az alsó tagozaton még külön szereplő fogalmazási ismereteket ezeken az évfolyamokon már a magyar nyelv órák anyagába integrálva találjuk.

A felső tagozaton többnyire mozaikszemléletű, a grammatikai ismeretek tanítását kísérő helyesírás-oktatásnak vagyunk tanúi: amit megtanítunk a nyelv rendszeréből, annak megtanítjuk a helyesírását is (vö. Antalné, 2001, 16-17, valamint 2.4.4.). A helyesírás tanítására szánt órák többségét így használjuk fel. Szintetizáló, rendszerszemléletű helyesírás-tanításról akkor beszélünk, mikor a helyesírásunk belső logikájához – tulajdonképpen a szabályzat szerkezetéhez, fejezeteihez – igazodva foglaljuk össze az ismereteket. Újra felhívnom a figyelmet ennek téves értelmezésére (vö. 2.4.4.), amikor ezt az alapelvek köré szervezett ismétlésnek tartják. Helyesírásunk alapelvei nem fedik a teljes szabályzatot, oda például a központozás szabályainak zöme sem tartozik.

A mozaikos helyesírás-tanításon belül is van lehetőség az összefoglalásra, a szintetizálásra: ilyenkor egy grammatikai témakör végéhez érve összefoglaljuk azt, és a vele párhuzamosan elsajátított helyesírási tudnivalókat ismétljük (ilyet látunk pl. a 9. táblázatban a 8. évfolyam 40. óráján, amikor az *Összetett mondatok* témakörében tanult helyesírási és mondatszerkesztési ismeretek szintetizálása a feladat).

Valóban szintetizáló jellegű, rendszerszemléletű helyesírás-tanítás több évfolyamon is előfordul: az elemzett tanmenetben az 5. és 8. évfolyamon; az általam szintén átnézett, most részletesen be nem mutatott NYIK-es tankönyvekben (Csizmazia et al., é.n.a, é.n.b, Orosz et al., é.n., H. Tóth, é.n.) az 5. és 7. évfolyamon. Itt a korábban mozaikszerűen megismert tudnivalóknak a helyesírásunk belső logikájához igazodó ismétlése folyik. A szabályzat szerkezete, fejezetei szerint kell összefoglalni, nem pedig az alapelvek szerint, mert míg az előbbibe a központozás szabályai is beletartoznak, addig az alapelvek köré szervezett ismétlésből nagy részük kimarad.

Az írásjelezési szabályok szintetizálására vagy önálló témaként, vagy a helyesírási rendszerünk felépítésének teljes áttekintése során van alkalom. Ez utóbbi a gyakoribb, és sajnos a szabályzat szerkezetének megismerését követő helyesírási ismétlés során rendszerint már nem marad idő a központozás tanult szabályainak összefoglalására. Vagyis a központozás szabályait megtanítjuk ugyan, de csak a nyelvtani tananyag témáinak összefoglalását kísérve szintetizáljuk őket, a szabályzat felépítésének megfelelő ismétlésekre nem jut idő. Persze, tudom, hogy lehetőség van a tanár által hiányolt ismeretanyag beiktatására, de nincsenek illúzióim: ezeket a tanórákat nem a központozási ismeretek összefoglalására fordítják a magyartanárok.

Az ismétlő rendszerezést azért tartom kiemelten fontosnak, mert az e nélkül tanított ismeretek mellékesnek tűnhetnek a diákok számára, és a központozás esetében ezt erősítjük azzal is, hogy szinte kivétel nélkül egy vonallal húzzuk alá, enyhe hibának számítjuk, ha ide tartozó helyesírási vétséget követnek el.

A 9. táblázatban szereplő tanórákon biztosan szóba kerülnek interpunkciós ismeretek is, de a tanmenet még számtalan utalást tartalmaz olyan gyakorlatokra, amelyek szintén fejlesztik, illetve fejleszthetik a központozási készséget. Az alsó tagozathoz hasonlóan megszámoltam ezeket (vö. 6. táblázat):

A központozás tanítását szolgáló fejlesztési feladatok említésének száma				
Magyar nyelv				
Feladat	Évfolyam			
	5.	6.	7.	8.
Olvasmány kifejező felolvasása	13			
Vers kifejező felolvasása	17			7
Párbeszéd kifejező felolvasása	1			
Mondatok felolvasása				5
Értelmező felolvasás gyakorlása				10
Értelmező olvasás gyakorlása				8
Versmondás		2		6
Ritmusos olvasás gyakorlása				2
Hanglejtés		2		
Hangsúly		9		4
Kapcsolattartás a hallgatókkal versmondás közben	2	6		
Kapcsolattartás felolvasás közben	1	8		
Kapcsolattartás a hallgatókkal	4			
Másolás, válogató másolás	8			
Tollbamondás		43		
Mondatalkotás írásban	1	2		
Kérdések szerkesztése				1
Szövegalkotás írásban	7	1		2
Szövegátalakítás				3
Vázlatkészítés	4	4	4	
Vázlatkészítés mondatokkal	1			
Vázlatkészítés kérdő mondatokból	1			

10. táblázat. A központozás tanítását szolgáló fejlesztési feladatok említésének száma, 5-8. évfolyam

A tanmenetben a korábbi évfolyamokon megszokott, fejlesztési feladatokra vonatkozó utalások szinte teljesen hiányoznak a 7. évfolyamon. Ez nem azt jelenti, hogy a feladatok végzése abbamarad, csupán a tanmenet szerkezete változott meg: többnyire a taneszközök (tankönyv, feladatfüzet) feladatszámaira találunk utalásokat.

A felső tagozatos irodalomtanítás során is van alkalom központozási ismeretek közvetítésére. A Nemzeti Tankönyvkiadó Alföldy Jenő által írott tankönyvcsomagjához Szántóné Czece Enikő összeállításában készült tanmeneteket lapoztam át (Szántóné, é.n.a, é.n.b, é.n.c, é.n.d). Ő is heti 2 órára, évi 74-re tervezett minden évfolyamon. Nagyon kevés olyan tananyagot találtam, melynek oktatása során biztosan szóba kerülnek az írásjelek:

Óraszám	Központozási ismeretek az irodalom órán
5. évfolyam	
22.	A költő képek és alakzatok gyakorlása. Kérdés és felkiáltás, ismétlés, fokozás, párhuzam, ellentét, hasonlat, megszemélyesítés, metafora
6. évfolyam	
20.	Arany János: Toldi. A párbeszéd
35.	Fölszállott a páva (népdal), Ady E.: Fölszállott a páva. Párhuzam, halmozás
7. évfolyam	
6.	Kölcsey Ferenc: Parainesis Kölcsey Kálmánhoz. Szónoki beszéd, szónoki stílus, körmondat
8. évfolyam	
69-70.	A sajtóismeret alapjai és műfajai

11. táblázat. Központozási ismeretek az irodalom órán, 5-8. évfolyam

Az 5. osztályos terv tartalmaz egy táblázatot, amelyben a szerző összefoglalja a készség és képességfejlesztés módszereit, majd minden tanórán bejelöli, hogy ott ezek közül melyik valósítható meg. Az olvasási, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése előkészíti és támogatja a központozás tanítását, ezért összeszámoltam az ezekre történő utalásokat. A 2-4. évfolyamos olvasás órák tanmeneteiből, illetve a felső tagozatos nyelvtan órákéiból is kiemeltem ezeket (vö. 6., 10. táblázat):

Készség- és képességfejlesztés az irodalom órán		
5. évfolyam		
Készség	Fejlesztésének módszerei	Említések száma
Olvasási készség	hangos olvasás, válogatóolvasás, szereposztás szerinti olvasás, versolvasás, néma értő olvasás	19
Szóbeli kifejező készség	kreatív történetmondás, kommunikációs gyakorlatok, versmondás, drámajáték	32
Írásbeli kifejező készség	vázlatkészítés, kreatív írásgyakorlatok, leírás, jellemzés, történetmondó közlés (a munkafüzet gyakorlatai alapján)	39

12. táblázat. Készség- és képességfejlesztés az irodalom órán, 5. évfolyam

E feladatok mindegyike fejleszti a központozási készséget is, vagy közvetlenül, vagy közvetve, de természetesen az a pedagóguson múlik, hogy az írásjelezési tudnivaló említésére kínálkozó alkalmat kihasználja-e.

Az alapfokú oktatás pedagógiai dokumentumai, mind a tantervek, mind a (tankönyvekhez készült) tanmenetek, lehetővé teszik az írásjelezés tanításának megfelelő előkészítését, bevéését, gyakorlását, kivéve a 8. évfolyamot. Ott nincs idő a bevéésre, a belsővé váláshoz szükséges gyakorlásra, mert vége az adott iskolaszakasznak: az eddig egységes fejlődés lehetősége megtörik. Ez probléma, mert éppen ezen az évfolyamon nagyon sok központozási ismeretet kell a diákoknak elsajátítaniuk, az évfolyamokat összehasonlítva a legtöbbet. Ezek gyakoroltatását középfokon kell megoldani. A fejezet folytatásában azt kutatom, eleget tesz-e ennek a feladatának a középiskola.

3.2.3. KÖZÉPISKOLA

Mivel a felső tagozat irodalomóráin már alig találtam a központozással kapcsolatba hozható tananyagot, a középiskolai tanmenetek közül csak nyelvtan órait néztem át. Balázs Géza és Benkes Zsuzsa tanmenetjavaslatait (é.n.a, é.n.b, é.n.c, é.n.d) választottam, mert ezt egyformán ajánlják gimnáziumok és szakközépiskolák számára. A különbség az, hogy a gimnazisták óraszama heti 1 (évi 37), a szakközépiskolásoké ennek a duplája. A rövidítés szándékával a gimnáziumi óraszámokat szerepeltetem:

A központozás tanítása a magyar nyelv órán	
Óraszám	9. évfolyam
11.	A sajtó nyelve és műfajai
15.	Nyelv, grammatika, nyelvi szintek. Jel, jelrendszer, természetes jelek, mesterséges jelek, nyelvi és nem nyelvi jelek
20-24.	A mondatok szintje. Rendszermondat, szövegmondat. A mondatok osztályozása, az egyszerű és az összetett mondat.
25-34.	A szöveg szintjei és szerkezete
35.	A szöveg megszólaltatása. Szövegfonetikai eszközök
36.	A magyar helyesírás alapelvei; a központozás: az írásjelek szerepe

13. táblázat. A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 9. évfolyam

A szövegtani fejezetet azért vettem be, mert a tanmenetjavaslatnak van egy, a helyesírás tanításáról szóló része, ahol a szerzők felhívják a figyelmet az éppen tanított nyelvi szint helyesírásának párhuzamos gyakorlására: a szövegek helyesírására vonatkozó szabályok pedig az írásjelek témaköréhez tartoznak.

A helyesírásra, a helyesírási ismeretek szintetizálására egy óra jut (a szakközépiskolában is, a 71.). Pozitívum, hogy az alapelvek mellett kiemelten szerepelnek az írásjelek, de mindezt egy tanórán képtelenség még csak összefoglalni is. A gyakorlatban a központozás nem szerepel, csak szerepelnie kellene. Tehát, ha az írásjelezés gyakoroltatását a szövegtani fejezettel (és az azt megelőzőekkel) párhuzamosan el is végzi a pedagógus, a szintetizálás éppúgy, mint az általános iskolában, most is elmarad. Az összefoglalás, ismétlés nélkül tanított ismeret pedig mellékesnek tűnik, így nem sikerül általa a nyelvi igényességet a helyes központozásra is kiterjeszteni.

Óraszám	A központozás tanítása a magyar nyelv órán
10. évfolyam	
3.	Magyar nyelven szóban, írásban
15.	Szövegek osztályozása. Monológ, párbeszéd
19.	Retorika. A szónoki beszéd előkészítése és előadása
28-32.	Szövegtípusok
11. évfolyam	
10-18.	Stílus és jelentés a mindennapi nyelvhasználatban
33.	A helyesírás értelemtükrözőítő lehetőségei különféle szövegekben
12. évfolyam	
3.	A nyelv mint jelrendszer
5.	Nyelv és gondolkodás
9.	Változás és állandóság a nyelvben
16.	Nyelvtörténet. Az írott norma kialakulása
17.	A magyar helyesírás történetének főbb állomásai
22.	Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón

14. táblázat A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 10-12. évfolyam

A központozási ismereteknek a 9. évfolyamon hiányolt szintetizálását, rendszerszemléletű összefoglalását a felsőbb évfolyamokon is hiába keressük. A szerzők mindegyik tanmenetben megismétlik a helyesírás-tanítás folyamatosságának követelményét (mozaikszemlélet), ezért emeltem be a stilisztikát és a retorikát. Mindkettő szövegekkel foglalkozó témakör, így a hozzájuk kapcsolt helyesírási gyakorlóanyagok kell legyen központozási része.

3.3. ÖSSZEGLÉS

A Nat (2003) elemzése az integrált anyanyelvi nevelés létjogosultságának bizonyítását eredményezte, Adamikné Jászó Annát idézve kiderült, hogy „minden mindennel összefügg” (2000). A sok táblázatot tartalmazó és hosszúra nyúlt tanmenet-elemzést követően pedig megállapítható, hogy a központozás tanításának koncepciójában és gyakorlatán is van mit javítani.

A koncepcionális probléma a megfelelő szintetizálás hiánya: a helyesírási ismeretek rendszerezésére fordítható idő olyan kevés, hogy abból a központozási ismeretek rendszerint kiszorulnak. Elengedhetetlen lenne pedig, mert a csak mozaikosan oktató helyesírási ismeret a diákok szemében lényegtelennek, mellékesnek tűnhet; és mint fent már írtam, a központozási hibák súlyozásával, azzal, hogy zömüket enyhe hibának vesszük, ezt erősítjük is. Egy-két tanóra nem elég a teljes helyesírási rendszerünk áttekintésére, és ha csak ennyi áll a tanárok rendelkezésére, akkor féltő, hogy a kényszerű kihagyásnak a központozási ismeretek áldozatául esnek. 8. és 12. évfolyamon érdemes lenne egy-egy önálló órát az interpunkció szabályainak rendszerező ismétlésére tervezni. Ennek a tanórának a tanmenetekben is szerepelnie kellene. Az, hogy a szabadon hagyott, a tanmenetek által nem tervezett órák egyikére is beiktatható, nem jelent elfogadható garanciát a megvalósításra. Tapasztalatom szerint a pedagógusok a tanmenetek szerint oktatnak, és örülnek, ha a benne szereplőket meg tudják valósítani, nemigen maradnak plusz órák.

Módszertannal foglalkozók körében az alacsony óraszámról szóló panasz azt a gyanút erősíti, hogy a rendelkezésre álló idő nem megfelelő felhasználása áll a háttérben, és emiatt „nem illik” a problémák okaként ezt is megjelölni. Holott az Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központjának 2002-es obszervációs kutatásának a magyarórák helyzetét vizsgáló szeletében (Kerber) a tankönyvekkel, taneszközökkel kapcsolatos problémák körében második helyre került az idő és a tananyag nem megfelelő aránya. A kerettantervi témakörök között, amelyeket a magyartanárok bővítenének, második helyen a helyesírás áll (első a fogalmazás), ugyanezen felmérés szerint, és itt nem tartalmi bővítésről van szó, hanem több időt fordítanának rá.

A tanárok gyakorlatát azért helytelenítem, mert az anyanyelvi nevelés minden területén kínálgató lehetőségeknek csak a töredékét használják ki az írásjelezés értelemtükröző szerepére történő utalásra, megfigyeltetésre, a hangsúlyozó, értelmező

felolvasás gyakorlására, a központozás előkészítésére. „Az évek óta pályán lévő tanítók gyakorlatában ugyan megtaláljuk a tantárgy tanításához szükséges módszereket, azonban többnyire hiányzik a rendszeresség, a tudatosság” – írja Ligeti Csákné az alsó tagozatos magyartanítást elemző cikkében (Ligeti), és hasonló véleményt olvashatunk ugyanennek a kutatásnak a felső tagozat magyartanítását értékelő részében (Kerber). Ezek a megállapítások a tanítók és a magyar szakosok általános gyakorlatáról születtek, és igazak a központozás tanításában kifejtett munkájukra is.

A tankönyvek szerzőinek kellene a központozás tanítását segítő feladatokat szerepeltetniük az anyanyelvi nevelés minden területéhez kapcsolódva, mert a tankönyveket átlapozva, bár nagyon sok erre is alkalmas mondatot és szöveget találtam, a központozás témáját a helyesírás-oktatáson kívül említő feladatot nagyon keveset. Keszler Borbála 2006-ban megjelentetett gyakorlókönyve kiváló alapul szolgálhat a gyakorlattípusok frissítéséhez (sőt a módszertani megújuláshoz is).

Az Országos Közoktatási Intézet 2002-ben felmérte a magyartanítás helyzetét. Eredményeiket Ligeti Csákné és Kerber Zoltán a fent már idézett tanulmányaikban publikálták. A módszertani megújulás mellett kézikönyvek megjelenését szorgalmazták: „Olyan kézikönyvekre lenne szükség – akár az egyes tankönyvektől függetlenül – amelyek gyakorlati tanácsokat adnának a tanítóknak az olvasás- és írásgyengeség kialakulásának megelőzésére, a részképesség-zavarok enyhítésére, beszédfejlesztésre, a szövegfeldolgozás módozataira, a helyesírás eredményes begyakorlására, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás aprólékos kimunkálására, vagyis a nyelvhasználat fejlesztésének bonyolult egészére” (Ligeti). Annál is inkább szükséges ez, mert a tanárok felkészültségén, tudatosságán múlik, hogy integráltan oktatják-e a központozást. Helyesírás-tanításunk módszertanának hiányosságai pedig arra engednek következtetni, hogy nem így teszik, mert nem így tanulják. A központozás nyelvészeti szempontból is kilóg a helyesírás tárgyköréből, és módszertanilag sem kezelhetjük csak a helyesírás-tanítás részeként, az nem vezet megfelelő eredményre. A módszertanokban szerepelnie kellene egy, a központozás grammatika és helyesírás között állóságát, interdiszciplinaritását taglaló résznek, ez előfeltétele a gyakorlat megváltozásának, illetve a központozásban ejtett hibák számszerű csökkenésének.

4. FEJEZET: TOLLBAMONDÁSOK

4.1. A KUTATÁS CÉLJA

A Magyarországon eddig végzett reprezentatív helyesírás-felmérések (Orosz, 1974; Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001) mind azt az eredményt hozták, hogy a helyesírási hibák közül a legtipikusabb (leggyakrabban előforduló) a központoszási hiba. Érdeemes tehát velük külön is foglalkozni, részletesebb, csak az írásjelezésre fókuszáló kutatást végezni.

Célom az állapotfelmérés. Eredményeimmel a központoszás tanításának elméleti megalapozásához kívánok adatokkal szolgálni.

4.2. FELKÉSZÜLÉS A KUTATÁSRA

Saját, illetve a kollégáimtól ismert tapasztalatok szerint diákjaink központoszása rendkívül rossznak mondható. Érettségi elnök kollégáimtól minden évben hallok történeteket az elégtelen helyesírási osztályzathoz szükséges pontszámot „csak” központoszási hibákból összegyűjtő tanulókról.

Nemcsak az iskolai írásokat említhetem negatív példaként, hanem a sajtó nyelvhasználatát, és sajnos újabban már a szépirodalmi művek sem mentesek az efféle hibáktól. Sokszor értelemzavarók az interpunkciós hibák, újraolvasásra kényszerítenek, ezzel a gondolatmenet törését és a hatás elmaradását okozva. Hiszem, hogy ez összefügg társadalmunk morális állapotával, hiszen a hibátlan központoszás csak részben grammatikai tudás kérdése, jelentős szerepe van benne a pontos, precíz munkavégzésnek.

4.2.1. A KUTATÁS KÉRDÉSEI

A fenti tapasztalatok alapján témaválasztásom és a szakirodalom tanulmányozása után a következő kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Mennyire vagyunk birtokában a helyes központosásnak? Mennyi és milyen hibákat követünk el a helyesírásnak ezen a területén?
2. Összefügg a helyesírási és a központosási készség? Aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket, aki rossz, az rosszul?
3. Hogyan javítják a tanárok a központosási hibákat?
4. Statisztikai módszerekkel kimutatható-e az a kétféle attitűd, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák: biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; illetve, bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket?
5. A korábbi mérések tapasztalatai szerint az évfolyamok előrehaladtával nem javul mindig a tanulók helyesírása. Orosz Sándor a fejlődést a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, míg a kb. harminc évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns javulás időszaka korábban zárul (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 43). Igaz ez a központosásra is?
6. Az iskolai oktatás hatására év eleje és vége között csökken a központosási hibák száma?
7. Hogy alakulnak az egyes iskolatípusok eredményei?
8. Milyen a fiúk és a lányok központosása?
9. Hogy alakul az egyes iskolák eredménye? Vannak kiemelkedően jól, illetve rosszul teljesítő iskolák?
10. A központosás egyes területeinek elsajátítása azonos kognitív képességeket igényel, vagy vannak könnyebben és nehezebben megtanulható írásjelezési szabályok?
11. Működik a központosás elsajátításában az olvasás közbeni megfigyelés? Elképzelhető például, hogy az idézés módjának tanítása előtt ezt tudják már a tanulók?

4.2.2. A HIPOTÉZISEK

A kérdések alapján hipotéziseket, előzetes elvárásokat fogalmaztam:

1. A szövegbe ékelődést jelző írásjeleket fogják elrontani a legtöbben, aztán a sorrend: mondatrészek közöttiek, tagmondatok közöttiek, és a legkevesebb hibát a mondatvégi írásjelek esetében várom.
2. Van összefüggés a helyesírási és a központoszási készség között. Aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket is, aki rossz, az rosszul.
3. A tanári javítási hibák zöme az írásjelhibák észre nem vételéből adódik.
4. A közvélekedés részének tekintem, hogy kétféle attitűd létezne, amellyel a bizonytalan helyesírásiak az írásjeleket alkalmazzák: biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; illetve, bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket. Véleményem szerint egyik sem képez kimutatható statisztikai sokaságot.
5. A korábbi felmérések tapasztalatainak megfelelően én sem várom a 10. évfolyamosok központoszásának szignifikáns javulását.
6. Elvárásaim szerint év eleje és év vége között javul a tanulók központoszása.
7. Az iskolatípusok a 10-12. évfolyamon vethetők össze. A legkevesebb írásjelezési hibát a gimnazistáktól várom, náluk többet hibáznak a szakközépiskolások és legtöbbször a szakképző tanulói.
8. A lányok precízebbek, huzamosabb ideig képesek koncentrálni, ezért központoszásuk is jobb, mint a fiúké.
9. Az iskolák a 4-8. évfolyamon hasonlíthatók össze. Ezek kapcsán több hipotézist fogalmaztam:
 - 9.1. Az ének-zenei iskolába járóknak jobb a zenei hallása és ritmusérzéke, emiatt jobb a nyelvérzékük is. Ez kihat a központoszásukra: jobban teljesítenek, mint más iskolába járó kortársaik.
 - 9.2. Ugyanezt feltételezem a német két tannyelvű iskola diákjairól: jobbak a nyelvi kompetenciáik, ennek köszönhetően jobb a központoszásuk.
 - 9.3. A bajai általános iskolák között a gyakorló iskolába van a legmagasabb túljelentkezés. Véleményem szerint ez tükrözi az oktatás színvonalát, aminek a tanulók írásjelezésében is meg kell mutatkoznia: a gyakorlósok központoszása jobb, mint más iskolába járó évfolyamtársaiknak.

10. Az egyes írásjelezési helyek nem egyforma nehézségűek. Vannak könnyebben és nehezebben megtanulható szabályok. Itt is igyekeztem több alhipotézist fogalmazni, de ez a tollbamondás összeállítását megelőzően nagyon nehéz volt:
- 10.1. A helyesírási szabályzat 247.c) pontja nehezen megtanulható: „Ha az azonos szerepű mondatrészek között kötőszó van, ez elé vesszőt teszünk, kivéve az *és, s, meg, vagy* kötőszókat.” Ezt sokan el fogják rontani.
- 10.2. Az idézet írása nehéz, nagyon sokan fogják elrontani.
- 10.3. A kettőspont szóban nehezen érzékeltethető, és helyesírási vétség nélkül gyakran vesszővel helyettesíthető. A kettőspont írását eltévesztők rendszerint vesszőt tesznek helyette.
11. A központosítás elsajátításában nagy szerepet játszik az olvasás közbeni megfigyelés, megfigyeltetés. Egyes szembetűnőbb írásjelezésű helyeken a tanulók már a tanítást megelőzően is ismerik a helyes írásmódot. Ilyenek vélem az idézet írását.

4.2.3. A PRÓBAMÉRÉS

A kérdések és a hipotézisek megfogalmazását követően egy 12 mondatos tollbamondást állítottam össze. Annak eldöntésére, hogy ezek a mondatok alkalmasak-e a fenti kérdések megválaszolására, négy iskola három évfolyamán, összesen nyolc osztályban, 158 diákot bevonva próbamérést végeztem a 2003/04-es tanév márciusában. Mivel ez csak előkészítette a dolgozatom tárgyát képező felmérést, röviden írok róla.

A próbamérésben egy nemesnádudvari (Nemesnádudvari Általános Iskola) és egy bajai általános iskola (Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája), valamint két bajai középfokú intézmény (Szent László ÁMK Gimnáziuma, Bányai Júlia Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola) vett részt. Ez utóbbi iskola igazgatója a következő tanévben a végleges mérés tollbamondásainak megíratását nem engedélyezte. A nemesnádudvari iskola kihagyása mellett pedig én döntöttem, mert ha itt is megíratam volna a tollbamondásokat, akkor ez újabb változó, a falu-kisváros különbség elemzését követelte volna meg, amihez nem lett volna elegendő a kilenc városi általános iskola mellett egy falusit felmérni, újabb, kb. nyolc falusi iskolát kellett volna bevonni, ami nagyon megnehezítette volna a felmérés megszervezését. Azért is

döntöttem így, mert a próbamérésben egyébként sem mutatkozott szignifikáns különbség a bajai és a nemesnádudvari 4.-es és 6.-os tanulók központozása között.

Az általános iskolák 6. évfolyamán két-két osztályt mértem, a 8. évfolyamon egyet-egyét. A középiskolákban egy-egy 12. évfolyamos osztályban írták meg a tollbamondásokat. A végleges felmérésbe a korábbi reprezentatív kutatások (Orosz, 1974; Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001) mintáihoz és a Nemzeti Alaptanterv (1995) szerkezetéhez igazodva bevontam a 4. és a 10. évfolyamot is (vö. 4.3.).

A mondatok két változtatást kivéve ugyanazok voltak a próba- és a végleges mérésben. Egy, a keltezés központozásának ismeretét vizsgáló mondatot hagytam ki a végleges tollbamondásból, mert nagyon körülményes volt a tanulók tudtára adni, hogy mit írjanak számmal, mit betűvel, illetve mit rövidítsenek. A másik változtatás: a próbamérés egyik mondatában szerepelt A. A. Milne *Micimackó* című művéből két szereplő neve tárgy esetben: *Bagolyt és Kangát*. A diákok egy részének ismeretlenek voltak a meseszereplők: nem tudták, hogy kik ők, és miért kell *Bagolyt* írni *baglyot* helyett. Mivel szándékosan kerültem a tanári magyarázatra szoruló helyeket, a két szereplő nevét kicseréltem ismert személynevekre: *Bélára és Kingára*.

A próba-tollbamondás kiegészült egy két kérdésből álló zárt végű olvasás-szociológiai felméréssel is, amit a végleges kutatásból szintén kihagytam. A tanulók újság és könyvolvasási szokásaira, konkrétan ezek gyakoriságára kérdeztem rá. Előre megadtam a lehetséges válaszokat, amelyek közül választaniuk kellett a tanulóknak. E kérdőív használatáról két okból mondtam le: egyrészt nem vitt közelebb a központozási készség fejlődési mechanizmusának megértéséhez, másrészt nehéz volt a tollbamondásos órák szerves részévé tenni a kérdőív kitöltését úgy, hogy ne derüljön ki a diákok számára, hogy egy külső felkérés teljesítéséről van szó.

A próbamérés tollbamondásaiban csak a tanulók központozását és az egyéb helyesírási hibáikat vizsgáltam, a tanári javítási hibákat nem. Az adatokat leíró matematikai eljárásokkal összesítettem, és egy tanévvel később, a tapasztalatok alapján kis mértékben megváltoztatott formában, elvégeztem a végleges kutatást.

4.3. A KUTATÁS RÉSZTVEVŐI, ESZKÖZE ÉS MÓDSZERE

Bajai 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóknak diktált mondatokkal az írásjelhasználat négy legjellemzőbb területén (mondatokat záró, tagmondatok és mondatrészek közötti, valamint szövegbe ékelődést jelző írásjelek) mértem fel a központozási készségüket.

„A képességek fejlődése lassú, évekig tartó folyamat, sőt, némelyik képesség fejlődése akár egy évtizedig is eltart (Csapó, 2003; Nagy, 2000). Ilyen időben hosszan elnyúló fejlődéssel jellemezhető például az olvasási és a helyesírási készség is. A képességek fejlődésének megismerésére két vizsgálati elrendezést szokás alkalmazni: keresztmetszeti (transzverzális) és hosszsmetszeti (longitudinális) vizsgálatot. A keresztmetszeti vizsgálatok során azonos időpontban különböző korú tanulókkal végzik el az adatfelvételt, a fejlődésre a különböző évfolyamok adatainak összehasonlításával vonnak le következtetéseket. A longitudinális kutatásokban egy mintát követnek nyomon évekig, a mintába került alanyokkal végzik el a méréseket időről időre. Ennek köszönhetően a longitudinális vizsgálatokban a valóban bekövetkezett változásokat, fejlődést lehet feltárni. [...] A keresztmetszeti és a longitudinális vizsgálatok esetében egyaránt fontos kritérium, hogy a különböző életkorú vizsgálati alanyok ugyanazt a tesztet, vagy ugyanúgy működő (ekvivalens) tesztváltozatokat kapjanak, mert a fejlődési folyamatra csak ebben az esetben lehet következtetni. [...] Ha olyan széles életkori intervallumot fognak át a vizsgálatban, amely a különböző életkorokban már lehetetlenné teszi ugyanannak a tesztnek az alkalmazását, vagy a kutatók ezt nem tartják célravezetőnek, akkor megoldást jelenthet az ún. hídfeladatok alkalmazása. Ezekben a különböző tesztváltozatok/évfolyamok közös feladatait értik, amelyek lehetővé teszik a különböző tesztet kitöltő tanulók fejlettségének az összehasonlítását” (Józsa - Pap, 2006, 133).

Felmérésemben ötvöztem a kereszt- és a hosszszetszeti mintavételt: öt különböző évfolyamon (transzverzális mérés) év elején és év végén (longitudinális mérés) írtam tollbamondásokat.

A diktátumok a 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamon, a 2004/05-ös tanévben év elején és év végén készültek. Az év eleji adatfelvétel ideje szeptember-október volt, az év végéig május-június, a 12. évfolyam kivételével. Ott az érettségi miatt korábban, már áprilisban megtörtént a tollbamondás. Azért ezeket az évfolyamokat mértem fel, mert a Nat (1995) által megadott követelményrendszerhez⁹ és a korábbi reprezentatív mérések (Orosz, 1974; Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001) mintáihoz kívántam igazodni. Célom az írásjelhasználat négy legjellemzőbb területének felmérése volt:

- mondatokat záró írásjelek,
- tagmondatok közötti írásjelek,
- mondatrészek közötti írásjelek,
- szövegbe ékelődést jelző írásjelek.

Az AkH¹¹ e négy csoporton kívül szerepelt még hármat: a szavak és szórészek közötti írásjelek, a toldalékok kapcsolása, valamint az egyéb írásjel-használati tudnivalók. Dolgozatomban ezeket nem vizsgáltam. Ennek több oka van. Egyrészt figyelembe kellett vennem, hogy a tollbamondások minden évfolyamon viszonylag rövid idő alatt megírathatók legyenek: minden központosítási esetet nem vehettem be. Másrészt a kihagyott csoportba tartozó szabályok nem mondat és szövegszintű problémákat taglálnak, hanem a nyelvi jelek hierarchiájának alsóbb fokaira vonatkoznak: vagyis itt adódott egy nyelvészeti is indokolható választóvonal. Kutatásmódszertani szempontból is célszerűnek látszott kihagyni ezeket: itt volt a legnehezebb biztosítani a tollbamondásokat író tanárok egységes eljárását, ti. azt, hogy sehol ne segítsenek. A próbamérésben még szerepelt keltezés tartalmazó mondat, de körülményes volt, nem sikerült egységesen megoldani annak körülírását, hogy mi szerepeljen benne rövidítve, mi számmal, mi betűvel írva (vö. 4.2.3.). Mérlegelve ezeket a szempontokat, úgy döntöttem, hogy az első négy, gyakrabban előforduló központosítási helyet mérem csak fel.

⁹ Az 1995-ös Nat részletes követelményeket fogalmazott meg a 4., 6., 8. és 10. évfolyam végére – az iskolák közötti átjárhatóságot biztosítandó –, a 12. évfolyam tekintetében a kerettanterv volt az irányadó. Igaz, hogy időközben, 2003-ban, megjelent az új Nat, de mivel felmenő rendszerben vezették be, akkor, mikor én a kutatást végeztem, csak az első osztályosokra vonatkozott. (Szerkezetében annyi újítást hozott, hogy a 4., 6., 8. és 12. évfolyamok végéig teljesítendő fejlesztési feladatokat fogalmaz meg a korábbi követelmények helyett.)

A tanulók év elején és év végén ugyanazt az egymással tartalmilag nem összefüggő mondatokból álló tollbamondást írták. A negyedikesek 4 mondatot írtak, és ez az évfolyamok előrehaladtával kétszer 4 mondattal bővült, a következőképpen:

Mondatokat záró írásjelek

1. *A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.*
2. *Te jó ég, hogy kerülsz ide?*
3. *Kérjük, szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!*

Tagmondatok közötti írásjelek

4. *Teltek a hetek, múltak a hónapok.*
5. **Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél?**
6. **A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.**

Mondatrészek közötti írásjelek

7. *A postás újságot vagy levelet hozott?*
8. **Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.**
9. *Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót.*

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek

10. **Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az enivaló.**
11. *Ti mindnyájan – talán Kangát és Bagolyt kivéve – ugyanazt tettétek volna.*
12. *„A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.*

Magyarázat: 4. évfolyam

6. évfolyam: 4. évfolyam mondatai + 4 mondat

8., 10., 12. évfolyam: 6. évfolyam mondatai + 4 mondat

A diktált anyagban természetesen nem szerepelt az írásjelek fajtájának jelölése (6. melléklet).

A mondatok forrása Cs. Nagy Lajos Alapfokú helyesírási gyakorlókönyve (1997, 132-138). Ő a 8-14 éves korosztály érdeklődéséhez, szellemi fejlettségéhez igazodva állította össze a példamondatokat. Csak egyet változtattam meg: *Ti mindnyájan – talán Kangát és Bagolyt kivéve – ugyanazt tettétek volna* – így szólt az eredeti mondat. A próbamérés tanulságait figyelembe véve (vö. 4.2.3.) a meseszereplők nevét kicseréltem

ismert személynevekre: *Kingára* és *Bélára*. A gond az volt, hogy a tanulók egy része nem ismerte a *Micimackó* c. kisregény szereplőit, tanári magyarázatot igényelt, hogy ezek tulajdonnevek, ezért nem baglyot, hanem Bagolyt kell írni. Mivel a tanári segítséget igénylő helyeket igyekeztem kerülni, jobbnak láttam a cserét.

A mondatok kiválasztásakor egyértelmű volt, hogy terjedelmét és nehézségi fokát tekintve sem íratható mindenkivel ugyanaz a tollbamondás: a felsőbb évfolyamokon többet és nehezebbet lehet diktálni. Hídfeladatként, az összehasonlíthatóságot biztosítandó, a negyedikesek és a hatodikosok mondatai is szerepeltek a felsőbb évfolyamokon.

Feltevéseim között szerepelt, hogy olvasás közbeni megfigyeléssel is rögződhet memóriánkban az írásjelek használatának szokása (11. hipotézis), ezért mindegyik korosztály mondataiban volt olyan központosági tudnivaló, amit helyesírási tananyagként még nem tanultak, de olvasmányaikban már megfigyelhettek. Itt a tantervben meghatározott helyesírási készség szintet éppen csak meghaladó esetekre kell gondolni, olyan írásjelezésre, amit az adott korosztály a központosás szabályai közül a közeljövőben tanult is. Például a 8.-osok év eleji tollbamondásában szerepeltek idézőt tartalmazó mondatok, holott az idézet írása csak 8.-os tananyag. Ezekkel a mondatokkal vált mérhetővé, hogy működik-e az írásjelezés elsajátításában az olvasás közbeni megfigyelés.

Arra, hogy csak egyértelműen központoszható hibahelyek szerepeljenek a tollbamondásban, szándékosan nem törekedtem, hiszen a „tisztá” nyelvtani esetek rendszerint nem életszerűek. A 2., 6., 8. és 9. mondat volt vitatható, „nem tisztá” példa. Kíváncsi voltam a tanulók írásjelezése mellett a tanárok javítási eljárására is. Az, hogy a tollbamondások szövegét valamilyen módon írásjelezve kellett odaadnom a pedagógusoknak, természetesen erősen befolyásolta a javításukat, mégis kíváncsi voltam, mernek-e saját belátásuk szerint engedékenyen javítani, legalább az alsóbb évfolyamokon, mernek-e vitát nyitni egy nem egyértelmű esetben.

A központosás tanítása a 8. osztályban befejeződik, ezen a területen a középiskola új ismeretet nem hoz. Ez indokolta, hogy a 10. és 12. évfolyamosok ugyanazokat a mondatokat írták, mint a 8.-osok.

A korpusz egységét és összehasonlíthatóságát láttam biztosítottnak azáltal, hogy nem szabadon fogalmazott szövegek vizsgálatába fogtam. A már említett országos reprezentatív helyesírás-vizsgálatok tapasztalatai szerint is a tollbamondás alkalmasabb eszköznek tűnik a fogalmazásnál a még fejlődő képességek mérése esetén. A 4-12.

évfolyamos tanulók központozása ezekben az években folyamatosan vésődik be és éri el a maximális begyakorlottság fokát. Ennek mérésére már a fogalmazás lesz a jobb, hiszen ott a központozás már eszközzintűen működik (vö. Orosz-Vidákovich, 1988, 33-34). A mondatok tartalmilag azért nem függenek össze, nem alkotnak szöveget, mert így könnyebb volt az egyes évfolyamokon a központozási csoportok szerinti bővítés.

A kutatásban 11 bajai iskola vett részt:

1. Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája
2. Lukin László Ének-Zenei Általános Iskola
3. Kiscsávolyi Általános Iskola
4. Központi Általános Iskola
5. Szentistváni Általános Iskola
6. II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola
7. Újvárosi Általános Iskola
8. Szent László ÁMK Általános Iskolája és Gimnáziuma
9. Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja Általános Iskolája és Gimnáziuma
10. Bereczki Máté Kertészeti, Élelmiszeripari és Mezőgazdasági-Gépészeti Szakképző Iskola
11. Jelky András Szakképző Iskola és Nevelési Tanácsadó

Ebben a felsorolásban az intézmények a felmérés idején használt nevükkel szerepelnek, és az akkori intézményi struktúrájukat, főbb jellegzetességeiket mutatom be vázlatosan az alábbiakban. (Azóta a bajai iskolák intézményrendszere nagyban átalakult, iskolákat vontak össze és szüntettek meg, illetve a képzési palettájuk és nevük is változott.)

Az első hét intézménybe 1-8. évfolyamig járnak tanulók. Az Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája két székhelyen működik és fogad tanítási gyakorlatra főiskolai, tanító szakos hallgatókat. Az általam felmért évfolyamok közül 4.-ben és 6.-ban gyakran kistanítók tartják a magyarórákat, az utóbbiban a magyar nyelv és irodalom műveltségterületes képzésben részt vevők. Az iskola módszertani sokszínűsége törekszik, ezzel is segítve a hallgatók szakmai felkészítését: a párhuzamos osztályokban rendszerint más-más tankönyvcsaládot, programot alkalmaznak. A Lukin László Általános Iskola ének-zenei tagozatos, diákjai emelt óraszámban ének-zenét és szolfézst tanulnak, hangszereken játszanak. A Kiscsávolyi

Általános Iskola néptánc-oktatása kiemelkedő, a Központi Általános Iskolában matematikát és számítástechnikát tanítanak emelt szinten. A Szentistváni Általános Iskola nemzetiségi horvát, a II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola nemzetiségi német és nemzetiségi horvát iskola is. A Szent László ÁMK és a Magyarországi Németek ÁMK-ja (MNÁMK) 1-12. évfolyamig általános iskolát és gimnáziumot tart fenn. A Szent László ÁMK egyházi intézmény; az MNÁMK pedig az országban egyedülállóan német érettségit is ad a diákjainak (mintha Németországban vizsgáztak volna: a német állam is elfogadja, ott is továbbtanulhatnak vele). A Bereczki Máté és a Jelky András Szakképző Iskolába 9-12. évfolyamosok járnak, egyeseken szakképzésben részt vevők és érettségiző szakközépiskolások. A Bereczki Máté Kertészeti Szakképző Iskola profilja: mezőgazdasági szakképzés, rendvédelmi pályára előkészítő és sportiskolai képzés, valamint húsipari szakképzés. A Jelky András Szakképző Iskola és Nevelési Tanácsadó szakiskolájában a gépészet, faipar, építészet, könnyűipar, elektrotechnika és szolgáltató szektor számára képeznek szakmunkásokat; a szakközépiskola a faipar, könnyűipar, egészségügy, művészet, közlekedésgépészet területére képez szakembereket; rendkívül széles palettán, több, mint 20 szakmában.

Az iskolák igazgatóit egy tanévnyitó városi értekezleten kerestem meg először kutatási szándékkal, majd ezt egy levélben is megerősítettem (2. melléklet). A tollbamondásokat írató tanároknak is írtam egy felkérést. A diktálásra vonatkozó instrukciókat is tartalmazó levelet személyesen adtam át mindannyiuknak (3. melléklet), és egyúttal megbeszéltem a tollbamondás idejét, amelyen óralátogatóként igyekeztem jelen lenni. A diktálás után a tollbamondásokat a tanároknál hagytam, hogy kijavíthassák őket, és megbeszéltem, hogy mikor mehetek értük. November vége volt már, mire az év eleji korpuszt sikerült összegyűjtenem. Év végén először az igazgatók figyelmét hívtam fel a felmérés folytatására (4. melléklet), majd a tanárokat egy, az év elejihez hasonló levéllel és instrukciókkal kerestem meg (5. melléklet), és szintén ott voltam a diktálások zömén. Megint hagytam időt a javításra, majd mikor június közepén a tollbamondásokért mentem, egy kérdőív kitöltésére is megkértem a kollégákat (ld. 7. fejezet). Ezek közül az utolsókat már júliusban hoztam el az iskolákból.

A tollbamondásokat a diákok nyelvtanórán írták, a megszokott körülmények között, úgy, mintha egy szokásos feladat lenne (8-12. melléklet). Arra kértem a tanárokat, hogy ne is említsék, hogy ez egy külső felkérésre készülő dolgozat. Kértem, hogy a nehezebb mondatoknál se segítsenek, az élőbeszédhez közelítő hangsúllyal és hanglejtéssel diktáljanak. Annyiszor olvassák fel a mondatokat, ahányszor máskor is

tennék (rendszerint háromszor), a végén pedig hagyjanak időt a tanulói önellenőrzésre: beadás előtt újra olvassák át munkájukat. Azt, hogy minden mondatot új sorban kezdjenek, csak a javítás és kódolás könnyítése érdekében kértem. Óralátogatóként igyekeztem minden diktáláson jelen lenni. A tanítókat, tanárokat a javítással is megbíztam, egyrészt, mert ez nagymértékben könnyítette a munkámat, és nem mellesleg, mérhetővé tette a javítási gyakorlat iskolánként és tanáronként tapasztalható eltéréseit és az esetleges javítási hibákat. Szinte minden kolléga megkérdezte, hogyan javítson, de erre vonatkozóan semmilyen kérést nem fogalmaztam meg, nyomatékosan azt mondtam, hogy a megszokott módon, ahogyan egyébként tenné. Azt, hogy értékelik, osztályozzák-e a tollbamondásokat, a pedagógusokra bízom, ezt a kutatásban nem használtam fel, nem vizsgáltam.

4.4. A FELDOLGOZÁS MÓDSZERE

Feldolgozáskor nem szűkítettük a mintát, mind a 3214 tollbamondásnak az adatait kódoltuk és elemeztük az Excel, illetve az SPSS program segítségével. A kódoláshoz használt segédleteket a mellékletben közlöm (13-14. melléklet). Ezek részletes kidolgozására az egységes kódolás biztosítása érdekében volt szükség, mert az adatok számítógépre vitelében három egyetemi, tanári végzettségű barátnőm segített. Az Excelbe felvitt adatokat importáltuk az SPSS-be, és az elemzést ezzel a programmal, Borbély Zoltán középiskolai matematika-informatika szakos tanár (III. Béla Gimnázium, Baja) segítségével végeztük.

4.4.1. A RÉSZTVEVŐK

A résztvevők esetében figyelembe vett változók:

- iskola: a 4.3. pontban bemutatott 11 bajai iskola;
- iskolatípus: általános, szakképző, szakközép, gimnázium;
- évfolyam: 4., 6., 8., 10., 12.;
- osztály: a, b, c, d, A, B, C, D stb.;
- nem: fiú, lány.

Az osztály betűjelét azért kódoltam, mert ez adott információt a tagozatról, arról, hogy pl. szakképzős vagy érettségiző osztályról van-e szó; az óraszámról, arról, hogy milyen óraszámokban tanulják a magyar nyelvet, illetve a magyar irodalmat; hogy az iskola befejezésekor tesznek-e valamilyen vizsgát magyarból, és ha igen, milyen.

A résztvevők neme: fiú vagy lány, de magas volt az adathiány aránya, mert több iskolában a tanulók személyiségi jogainak védelmére hivatkozva törölték a tollbamondást írók nevét, így utólag a nemük megállapítása is lehetetlenné vált.

4.4.2. AZ ADATOK

A tollbamondásokkal birtokomba került adatok a következőképpen tipizálhatók:

- Elsődlegesek azok, amiket az adott mondatokkal mérni kívántam: pl. a mondatvégi írásjelek mondatcsoportjában a mondatvégi központosítás; a tagmondatok közötti írásjelek mondataiban a tagmondatok közötti központosítás stb.
- Másodlagos adatokként azok az írásjelek szolgálnak, amelyek az elsődleges adatokon kívül előfordulnak még a tollbamondásban. Pl. a mondatokat záró írásjelek csoportjában a tagmondatok közötti központosítás.
- A helyesírási adatokat a nem az írásjelezésben előforduló hibák jelentik.
- A javítás adatai a tollbamondásokat író pedagógusok javításaiból származnak.

A másodlagos adatok léte elkerülhetetlen volt, hiszen például azokban a mondatokban is van mondatzáró írásjel, ahol a mondatközi írásjelet kívántam vizsgálni. Ugyanígy a tagmondatok közötti és a mondatrészek közötti írásjelek sem voltak elkerülhetők a direkt nem ezen helyek mérésére szolgáló mondatokban. A szövegbe ékelődésre vonatkozóan viszont csak elsődleges adatok szerepelnek a tollbamondásban: nem volt nehéz a többi mondatot ezek mellőzésével megfogalmazni, illetve válogatni.

A tollbamondás elsődleges és másodlagos (azaz a központosítási) adatait megszámoztam 101-136-ig. Ezek a hibahelyek, az elemzés során többször itemként említem őket (a számok mindig az előttük lévő helyre vonatkoznak):

Mondatokat záró írásjelek

1. A gyerekek kérték a nagyapát,¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
2. Te jó ég,¹⁰³ hogy kerülsz ide?¹⁰⁴
3. Kérjük,¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni,¹⁰⁶ ha le kíván szállni!¹⁰⁷

Tagmondatok közötti írásjelek

4. Teltek a hetek,¹⁰⁸ múltak a hónapok.¹⁰⁹

5. Te mit tennél,¹¹⁰ ha az ő helyébe kerülnél?¹¹¹
 6. A nemesi cím öröklődött:¹¹² a nemesek fiai,¹¹³ unokái¹¹⁴ is nemesek lettek.¹¹⁵
 Mondatrészek közötti írásjelek
 7. A postás újságot¹¹⁶ vagy levelet hozott?¹¹⁷
 8. Csoszogi,¹¹⁸ az öreg suszter¹¹⁹ az ablak előtt ült.¹²⁰
 9. Adok neked sok pénzt,¹²¹ hat lovat¹²² meg hintót.¹²³
 Szövegbe ékelődést jelző írásjelek
 10. Tavasszal,¹²⁴ mikor kikelnek a kiscsirkék,¹²⁵ kevés még az ennivaló.¹²⁶
 11. Ti mindnyájan –¹²⁷ talán Kingát¹²⁸ és Bélát kivéve –¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.¹³⁰
 12. „¹³¹A magyart is tanulni kell,¹³² még a született magyarnak is^{133,134} –¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.¹³⁶

A hibahelyeket tipizáltam:

Elsődleges:

mondatokat záró írásjelek:

102, 104, 107,

tagmondatok közötti írásjelek:

108, 110, 112,

mondatrészek közötti írásjelek:

116, 118, 119, 121, 122,

szövegbe ékelődést jelző írásjelek:

124, 125, 127, 129, 131, 134, 135.

Másodlagos:

mondatokat záró írásjelek:

109, 111, 115, 117, 120, 123, 126, 130, 133, 136,

tagmondatok közötti írásjelek:

101, 103, 105, 106, 132,

mondatrészek közötti írásjelek:

113, 114, 128.

Az itt felsorolt hibahelyek tulajdonképpen kétszer, év elején és év végén is szerepeltek az adatbázisban. (A hibahelyek számozását és tipizálását az 15. mellékletbe is betettem, hogy a későbbi elemzések során a számok könnyebben visszakereshetők legyenek.)

A kódolás során nemcsak azt vizsgáltuk, hogy egy adott helyen van-e hiba, hanem annak típusát is jelöltük. Ezzel a hibatípusok váltak mérhetővé:

Hibatípus	Kitett írásjel	Kód
nem írta le a mondatot (a hibahelyet sem)		000
rossz, mert jó írásjelet tett, de rossz helyzetben (pl. ” helyett „)		110
rossz, mert jó írásjelet tett, de rossz helyre (pl. sor elejére tette)		120
rossz, mert jó írásjelet tett, de rossz alakban (pl. „, helyett ,)		130
rossz, mert nem tett írásjelet		200

Hibatípus (folytatás)	Kitett írásjel	Kód
rossz, mert rossz írásjelet tett (hibahelyre)	.	301
	?	302
	!	303
	,	304
	:	305
	;	306
	–	307
	(	308
	)	309
	?!	310
	!?	311
	„	312
	”	313
	...	314
rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett (nem hibahelyre)	.	401
	?	402
	!	403
	,	404
	:	405
	;	406
	–	407
	(	408
	)	409
	”	410
...	414	

15. táblázat. Hibatípusok kódolása

A nem a központozásban vétett helyesírási adatokat és a tanárok javítási hibáit nem vittük számítógépre, mert ilyen nagyszámú tollbamondás esetében többnek tűnt a befektetett munka, mint a várható eredmény. Hipotéziseim közül ezekre az adatokra kevés vonatkozott, és vizsgálhatók voltak a hosszadalmas adatbevitel mellőzésével is.

4.4.3. AZ ELJÁRÁSOK

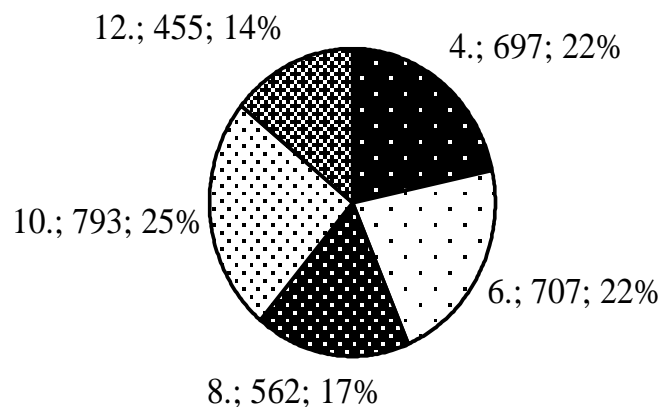
Az adatok elemzése során leíró statisztikákat és a részpopulációk közti matematikai statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Többször végeztünk több részminta összehasonlítása során variancia-analízist és t-próbát. Az eredmények bemutatása során táblázatokat, diagramokat és grafikonokat használtunk az adatok szemléletesebb megjelenítésére.

A fejezet (4.) további részében eltértem a már megszokott táblázat-formátumtól: nem a fejléceket szedtem vastagon, hanem az elemzés szempontjából lényeges, érdekes adatokat, amelyekre szeretném felhívni az olvasó figyelmét.

4.5. A KORPUSZ BEMUTATÁSA

A tollbamondásokat a 2004/05-ös tanévben írtuk. Ekkor vezették be a kétszintű érettségit, így év végén lehetlenné vált annyi 12. évfolyamos tollbamondás összegyűjtése, hogy az reprezentálhassa a fenti iskolák érettségiző diákjait. A 2005/06-os tanévben ennek pótlására a 12. évfolyamon azonos körülmények között megismételtük a diktálást. Módszertani szempontból ez nem aggályos, hiszen minden második évfolyamon készült az eredeti korpusz, így nem ugyanazoknak a diákoknak a helyesírását vizsgáltam, akiket az előző évben 10.-esként már felmértem; sem a transzverzális, sem a longitudinális mérés koncepciója nem sérült.

A végső mintában 3214 darab tollbamondás szerepel. Ezek évfolyamonkénti megoszlása látható a következő diagramon. A feliratokban az első adat az évfolyam, a második az onnan felmért diákok száma, a harmadik pedig a százalékos arányuk.



1. diagram. Tollbamondások megoszlása évfolyamonként

A 4., 6. és 8. évfolyam elemszáma kiegyenlítettnek mondható. A 10.-esek többen vannak, hiszen a középiskolák a bajaiak mellett a környező településekről is fogadnak diákokat. A szakképzősök a 11. évfolyamon befejezik tanulmányaikat, már nem szerepelnek a 12.-esek között, ők ezért vannak kevesebben.

A diktátumok száma év eleje és év vége között is eltér:

Évfolyam	Tollbamondások száma	
	Év eleje	Év vége
4.	374	323
6.	366	341
8.	288	274
10.	420	373
12.	246	209
Összesen	1694	1520

16. táblázat. táblázat. A tollbamondások száma év elején és év végén

A longitudinális mérések során megszokott módon nálam is a második adatfelvételkor voltak kevesebben. Az okok lehetnek a rendszerint erre az időszakra szervezett osztálykirándulások, a 10. évfolyamon előforduló szakmai gyakorlatok, illetve a diákok év végére már fellazuló iskolalátogatási fegyelme.

Iskola	A tollbamondások száma		
	Év eleje	Év vége	Összesen
EJF Gyak. Ált. Isk.	277	224	501
Ének-Zenei Ált. Isk.	70	69	139
Kiscsávolyi Ált. Isk.	75	72	147
Központi Ált. Isk.	146	144	290
Szentistváni Ált. Isk.	47	66	113
II. Rákóczi Ferenc Ált. Isk.	132	173	305
Újvárosi Ált. Isk.	111	112	223
Szent László ÁMK	204	194	398
MNÁMK	186	52	238
Bereczki Máté Kertészeti Szakképző Iskola	162	118	280
Jelky A. Szakképző Isk. és Nevelési Tanácsadó	284	296	580
Összesen	1694	1520	3214

17. táblázat. A tollbamondások száma iskolánként

Az itt szereplő adatok tulajdonképpen az iskolák tanulólétszámával hozhatók összefüggésbe: ahová többen jártak, ott több tollbamondást írtak.

A felmérésben részt vevő tanulók megoszlása az általuk látogatott iskolatípus szerint (a tanulók száma megegyezik a tollbamondások számával):

Iskolatípus	Tollbamondások száma		
	Év eleje	Év vége	Összesen
Általános	1028	938	1966
Szakképző	131	109	240
Szakközép	315	305	620
Gimnázium	220	168	388
Összesen	1694	1520	3214

18. táblázat. A tollbamondások száma iskolatípusonként

A 10. és 12. évfolyamosok esetében ez nem fedi az iskolák szerinti csoportosítást, hiszen a Bereczki Máté és a Jelky András Szakképző Iskolának is voltak érettségit adó szakközépfiskolai osztályai.

Érdeemes összegezni azoknak a tanulónak a számát évfolyamonként, akiknek biztosan párosítható az év eleji és az év végi tollbamondásuk (mert mindkét alkalommal ráírták a nevüket), hiszen a longitudinális elemzések során csak az ő tollbamondásaikat vizsgáltam. A teljes korpuszhoz képest feltűnően alacsony a párosítható tollbamondások száma. Bár az iskolák igazgatóit és a tanárokat is biztosítottam arról, hogy csak a dolgozatom megírásához, nyelvészeti kutatásra fogom használni a tollbamondásokat, a tanulók személyiségi jogait tiszteletben tartom, mire hozzám kerültek a dolgozatok, több esetben törölték róluk a nevet. Mivel a tanulók előtt a diktáláskor nem fedtük fel, hogy ez egy külső felkérésre írandó tollbamondás, szóba sem került, hogy név nélkül, valamilyen azonosító számmal vagy jelszóval írják le a mondatokat; arra pedig nem számítottam, hogy mire a javítást követően megyek a dolgozatokért, már nem lesz rajtuk név.

Párosítható tollbamondások száma évfolyamonként					
4.	6.	8.	10.	12.	Összesen
231	233	198	235	94	991

19. táblázat. Párosítható tollbamondások száma évfolyamonként

A felmérés résztvevőinek nemét mutató táblázatban is magas az adathiány aránya, ami szintén a névnélküliséggel magyarázható. Így is van azonban annyi, az írója neme szerint azonosítható diktátum, hogy összehasonlítható a lányok és a fiúk teljesítménye:

Nem	Tollbamondások száma			
	Év eleje	Év vége	Összesen	%
Fiú	681	584	1265	39%
Lány	678	519	1197	37%
Adathiány	335	417	752	24%
Összesen	1694	1520	3214	100%

20. táblázat. A tollbamondások száma nemenként

A tollbamondások fenti, többszempontú számszerű összesítése az elemzéshez kiindulópontul szolgált, és az eredmények értelmezéséhez is elengedhetetlen.

4.6. JÓ S Á G M U T A T Ó K

Kutatásom során egy tollbamondás segítségével mértem fel a mintában szereplő tanulók központozási készségét. Ez tulajdonképpen úgy fogható fel, mintha minden egyes hibahelyre vonatkozóan azt a tesztkérdést tettem volna fel, hogy milyen írásjelet tennél ide. Ily módon tesztnek felfogva a diktátumokat, a kutatómódszertannak a tudásszintmérő tesztek esetében alkalmazott mutatóival értékelem a felmérésemet.

4.6.1. OBJEKTIVITÁS

Az objektivitás azt jelenti, hogy a mérés eredménye független attól, hogy ki végzi a teszttel a mérést.

Az adatfelvétel objektivitása érdekében igyekeztem ott lenni minden diktáláson, és jegyzeteket készítettem a tapasztaltakról. A tanár felvezető szövegéről, hangsúlyozásáról éppúgy, mint a diákok kérdéseiről és az arra adott tanári válaszokról. A tanároknak azt az érzését, hogy a tollbamondás eredménye az ő munkájukat is minősíti, nem sikerült eloszlatni, tulajdonképpen érdekelték voltak tanítványaik minél jobb teljesítményében.

Az értékelés objektívnek tekinthető, hiszen a tollbamondásokat a tanárok is kijavították, majd a kódolás során újra ellenőriztük őket. Nem a tanári javítást kódoltuk, hanem a tanulók által írottakat. A tanárok javítási hibáira, az úgynevezett javítási adatokra (vö. 4.7.6.) így derült fény. Ezeket feltűnő színű filctollal jelöltük a kódolás során, és külön elemeztem őket.

4.6.2. VALIDITÁS

A tudásszintmérő tesztek validitása (érvényessége) azáltal biztosítható, hogy a feladatokkal a tananyagban, a tanítási célokban és követelményekben rögzített tudást képezzük le. Ettől én néhány helyen eltértem (a 4.3. pontban már említett módon), hogy az írásjelek elsajátításában az olvasás közbeni megfigyelés szerepét vizsgálni tudjam. Az eltérésnek még egy oka volt: az, hogy év elején és év végén ugyanazt a tollbamondást írtam. Emiatt előfordult, hogy az adott tanévben tanult központosási hely év elején még „ismeretlen” volt, míg év végén már tanultnak számított. Az elemzés során szó esik erről.

4.6.3. RELIABILITÁS

A tesztek belső konzisztenciájának jellemzésére szolgáló legszemléletesebb mutató a Cronbach-féle α koefficiens. Ez az itemek és a teszt varianciáiból indul ki, és minél közelebb esik az értéke az 1-hez, annál megbízhatóbb a teszt:

A tollbamondások reliabilitása			
	Tollbamondások száma N	Hibahelyek száma Item	Cronbach- α
Év eleje	1694	36	0,76
Év vége	1520	36	0,77

21. táblázat. A tollbamondások reliabilitása

A hibahelyek jóságának vizsgálata során kiderült a tollbamondás itemeinek Cronbach- α -ja az összes mondatot megíró évfolyamokon külön-külön és együtt is:

Évfolyam	8.	10.	12.
Cronbach α	0,76	0,79	0,81
	0,76		

22. táblázat. Cronbach- α , 8-12. évfolyam

Ezek az adatok valamivel jobbák az év eleji és az év végi összes tollbamondás mutatóinál (vö. 21. táblázat). A 12. évfolyamon a legmegbízhatóbb a mérés.

Figyelembe véve, hogy a tanárok által készített tesztek reliabilitásmutatói ritkán haladják meg a 0,6-os értéket, és a standardizált tesztek körében a 0,9-es

Cronbach- α az elfogadható, esetünkben a 0,75-öt mindenütt meghaladó értékek jók (vö. Csapó, 1996, 311). Itt a mondatok összeállítását egy próbamérés előzte meg, nem volt a háttérben hosszas fejlesztő munka, ami esetleg tovább növelte volna a tollbamondás megbízhatóságát.

A hibahelyek megfelelőségét külön-külön is megvizsgáltam a 8-12. évfolyamon az év eleji adatok figyelembe vételével:

Item	A hibahely és a tollbamondás korrelációja r			Tollbamondás reliabilitása az item nélkül Cronbach- α		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.
101	0,37	0,39	0,40	0,75	0,79	0,80
102	0,14	0,14	0,14	0,76	0,79	0,80
103	0,06	0,06	0,06	0,77	0,80	0,81
104	0,13	0,13	0,13	0,76	0,80	0,81
105	0,37	0,39	0,38	0,75	0,78	0,80
106	0,43	0,45	0,47	0,75	0,78	0,79
107	0,27	0,28	0,27	0,76	0,79	0,80
108	0,47	0,49	0,50	0,75	0,78	0,79
109	0,10	0,10	0,09	0,76	0,79	0,80
110	0,45	0,48	0,49	0,75	0,78	0,79
111	0,38	0,40	0,40	0,75	0,78	0,80
112	0,17	0,17	0,17	0,76	0,79	0,80
113	0,43	0,45	0,46	0,75	0,78	0,79
114	0,07	0,08	0,07	0,76	0,79	0,81
115	0,20	0,21	0,21	0,76	0,79	0,80
116	0,00	-0,02	-0,04	0,77	0,80	0,81
117	0,24	0,25	0,24	0,76	0,79	0,80
118	0,50	0,53	0,54	0,74	0,78	0,79
119	-0,17			0,78		
120	0,20	0,20	0,19	0,76	0,79	0,80
121	0,42	0,44	0,45	0,75	0,78	0,80
122	-0,07	-0,08		0,77	0,80	
123	0,17	0,17	0,18	0,76	0,79	0,80
124	0,50	0,53	0,54	0,74	0,78	0,79
125	0,39	0,42	0,43	0,75	0,78	0,79
126	0,13	0,13	0,14	0,76	0,79	0,80
127	0,26	0,25	0,25	0,76	0,79	0,80
128	0,09	0,09	0,08	0,76	0,79	0,81
129	0,27	0,26	0,26	0,76	0,79	0,80
130	0,13	0,13	0,13	0,76	0,79	0,80
131	0,43	0,40	0,40	0,75	0,78	0,80
132						
133	-0,14			0,78		
134	0,45	0,42	0,42	0,75	0,78	0,79
135	0,47	0,45	0,45	0,75	0,78	0,79

Item	A hibahely és a tollbamondás korrelációja r			Tollbamondás reliabilitása az item nélkül Cronbach- α		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.
136	0,18	0,19	0,19	0,76	0,79	0,80

23. táblázat. A hibahelyek megfelelősége

A kiemelt helyen a negatív korrelációk a nem megbízható itemeket mutatják, vagyis azokat, ahol az egyébként jól teljesítő tanulók hibáztak, és viszont, a máshol sokat hibázók jól teljesítettek. Melyek voltak ezek a hibahelyek?

7. A postás újságot¹¹⁶ vagy levelet hozott?
8. Csoszogi, az öreg suszter¹¹⁹ az ablak előtt ült.
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat¹²² meg hintót.
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is¹³³” – figyelmeztet Kodály Zoltán.

Szembeötlő, hogy mind a négy helyen a Ø írásjel¹⁰ használata a helyes, a vessző vagy más írásjel számít rossznak. Tulajdonképpen hiperkorrekt alakokról van szó, hiszen akik a tollbamondásban gyakoribb, írásjelet követelő itemeket jól oldották meg, azaz valóban tettek írásjelet, ők ide is tettek. Ezt a hibalehetőséget jellemzően a rossz helyesírásúak kerültek el, vagyis azok, akik a helyesen írásjellel írandó helyeken nem használtak írásjelet vagy rosszat használtak. A Ø írásjelek és a teszt egészének negatív korrelációjával megdölni látszik a 4. hipotézisem: vannak, akik biztos, ami biztos, mindenhová tesznek írásjelet, és vannak, akikre inkább az írásjelek elhagyása jellemző a bizonytalan esetekben.

4.7. AZ ADATOK ELEMZÉSE, HIPOTÉZISVIZSGÁLAT

Az elemzés eredményeinek bemutatásakor a kódolás során alkalmazott rövidítéseket használom (vö. 14. melléklet). Ezek a következők:

M	mennyi?
T	típus
H	helyesírási adat
1	elsődleges hibahely
2	másodlagos hibahely

¹⁰ A Ø morféma mintájára kívánom bevezetni ezt a fogalmat. Definíciója: olyan helyen álló írásjel, ahol a központosítás nélküli írásmód a helyes.

e	év eleji tollbamondás
v	év végi tollbamondás
mv	mondatvégi írásjelek
tk	tagmondatok közötti írásjelek
mk	mondatrészek közötti írásjelek
sz	szövegbe ékelődést jelző írásjelek
01-12	mondat száma
101-136	hibahely száma

A mondatokra és a hibahelyekre a számukkal utalok, csak akkor idézem őket, ha feltétlenül szükséges. A számok feloldásában segít a 4.4.2. pont vagy a 15. melléklet.

4.7.1. A HIBASZÁMOK ÁTLAGA

4.7.1.1. A hibaszámok korrelációja az elsődleges és a másodlagos adatok között

A tollbamondás összeállításakor lényeges szempont volt az elsődleges és a másodlagos adatok megkülönböztetése, hiszen pontosan tudnom kellett, hogy melyik mondattal mit kívánok mérni, és ezt össze kellett hangolnom a követelményekkel. A feldolgozás során viszont minden hibahelyet kódoltunk, így összehasonlíthatók az elsődlegesnek és másodlagosnak tekintett helyeken előforduló hibaszámok, mérhető a közöttük lévő korreláció. Év eleji adatok esetében néztük meg:

Korreláció r	1mve	1tke	1mke
2mve	0,16		
2tke	-	0,60	
2mke	-	-	0,24

24. táblázat. Korreláció az elsődleges és másodlagos adatok között

A táblázatban nem szerepelnek a szövegbe ékelődést jelző írásjelek, mert ezekből csak elsődlegesek voltak a tollbamondásban, másodlagosak nem (vö. 4.4.2.). Mindenhon szignifikáns a kapcsolat az elsődleges és a másodlagos adat között ($p < 0,01$), illetve a tke-k közötti összefüggés szignifikánsan erősebb, mint a másik két korreláció (Nahalka, 1996, 442). A mondatvégi és a mondatrészek közötti írásjeleknél ennek értéke (r) 0,16, ami gyenge, csak a tagmondatok közötti írásjelek esetében erős (0,60). Ez azt jelenti, hogy a tagmondatok közötti írásjeleknél ugyanazok rontották el az elsődlegeseket, mint a másodlagosakat, illetve hibátlanul is ugyanazok a tanulók írtak. Vagyis itt körülbelül

egyforma nehézségűek voltak az elsődleges (108, 110, 112) és másodlagos hibahelyek (101, 103, 105, 106, 132). A másik két csoportra ez kevésbé jellemző, vagyis ott valamivel nehezebbek voltak az elsődleges helyek, mint a másodlagosak. A mondatvégi és a mondatrészek közötti írásjelek elsődleges mérésére valamivel nehezebb hibahelyeket szántam, mint az ezekbe a csoportokba tartozó átlag: a problémát okozó helyek túlreprezentáltak voltak.

4.7.1.2. A hibaszámok alakulása évfolyamonként

Évfolyamonként is megnéztük a hibaszámok átlagának alakulását, de az adatok közlése előtt fel szeretném hívni a figyelmet arra, hogy ez az átlag a 4. és 6. évfolyam esetében csak leírásra alkalmas, összehasonlításra nem, hiszen nem azonos esélyük volt hibázni a tanulóknak, ui. eltérő számú mondatot írtak:

Évfolyam	Mondatok száma	Hibahelyek száma
4.	4	8
6.	8	20
8., 10., 12.	12	36

25. táblázat. A mondatok és hibahelyek száma évfolyamonként

Emiatt jobbnak látom az évfolyamonkénti hibaszámok átlagát a maximálisan elkövethető hibák százalékában is megadni, mert ezek már összehasonlíthatók:

Évfolyam	Hibaszámok átlaga			
	év elején	%	év végén	%
4.	1,63	20	1,49	19
6.	4,71	24	4,57	23
8.	10,96	30	9,04	25
10.	11,86	33	11,29	31
12.	9,22	26	8,49	24
Összesen	7,54	-	6,88	-

26. táblázat. Hibaszámok átlaga évfolyamonként év elején és év végén

Arra is ügyelni kell, hogy a hibaszámok átlagának százalékos aránya is csak függőlegesen, az évfolyamok között hasonlítható össze, év eleje és év vége között nem, mert ebben a táblázatban nemcsak a párosítható tollbamondások adatai szerepelnek, hanem az összes. Vagyis a tanulóknak nem ugyanaz a csoportja írta az itt szereplő év eleji és év végi diktátumokat.

A hibaszámok az összehasonlítható százalékos arányukat tekintve is emelkednek, egészen a 10. évfolyamig, csak a 12.-eseknél következik be javulás. Ez azzal is magyarázható, hogy a populáció összetétele ekkorra megváltozik, a gyengébb tanulók a 11 évfolyamon befejezik tanulmányaikat, és a 12. évi felmérésben már nem szerepelnek. A 4-8. évfolyamig tapasztalható hibaszám-emelkedés betudható annak, hogy egyre nehezebb központozási tudnivalókat tanulnak. Ez nem magyarázza viszont a 10.-esek visszaesését a 8.-osokhoz képest, hiszen ők nem tanultak már új anyagot ebben a témában.

A Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (2001, 43) által vizsgált három kisebb gyakoriságú kategóriában (hibatípusok a szavak szintjén, szöveg- és mondatszintű hibák, szövegtől független hibák) a hibák száma a 6. és a 8. osztály között csökkent, a 8. és a 10. évfolyam között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változott szignifikánsan. Idézem:

„Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

Hasonló jellegű vizsgálatában Orosz Sándor annak idején a helyesírás fejlődését a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, és a hibák számának csökkenése csak ezt követően állt meg. A jelenlegi, mintegy 30 évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns fejlődés időszaka korábban zárul. Érdemes megjegyeznünk, hogy ez a jelenség nemcsak a helyesírás vonatkozásában mutatható ki. A közel ugyanebben az időben, 1997-ben végzett, a szövegesfeladat-megoldást és az olvasásmegértést vizsgáló méréseink eredményei ugyancsak a korábbi, 25, illetve 10 évvel azelőtti fejlődési tendenciák módosulását, az erőteljesebb fejlődés korábbi lezárulását jelezték.

Az „egyéb” kategóriába tartozó hibák száma a fejlődés tendenciáit tekintve is jelentős eltéréseket mutat. Ezeknél a hibáknál a 6. és a 8. osztály között erőteljes, szignifikáns javulást (azaz hibaszám-csökkenést) találtunk, míg a következő időszakban, a 8. és a 10. évfolyam között ugyancsak szignifikáns visszaesést (a hibák számának szignifikáns növekedését) tapasztaltuk. Ez a jelenség ismét többféleképpen magyarázható. A 10. osztályban a fokozott figyelmetlenség oka lehet az is, hogy a tanulók tollbamondási feladatokat már ritkábban kapnak, ezért nem voltak

megfelelően motiválva a feladat megoldására. A későbbiekben megmutatjuk, hogy ez a hatás különösen a gimnazisták esetében valószínű.”

Számunkra különösen az „egyéb” kategóriáról írottak érdekesek, hiszen náluk az írásjelezés (a szókihagyással, szócserevel, értelmetlen szó írásával és a betűhiánnyal, betűcserével együtt) oda tartozott. Az ő adataik szerint éppúgy szignifikáns a 8.-osokhoz képest a 10.-esek hibaszámának emelkedése, mint nálam. Ez Tukey’b-próbával mutatható ki:

Évf.	N	Szignifikánsan különböző évfolyamok év elején		
		1	2	3
12.	267	9,22	-	-
8.	290	-	10,96	-
10.	422	-	-	11,86

27. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év elején (összes item)

Év elején mindhárom csoport szignifikánsan eltér egymástól ($F=31,79$, $p<0,01$). A 12.-esek központozása a legjobb, náluk jellemzően gyengébb a 8.-osok teljesítménye, és még náluk is szignifikánsan rosszabbak a 10.-esek.

Ugyanez év végén ($F=33,12$, $p<0,01$):

Évf.	N	Szignifikánsan különböző évfolyamok év végén	
		1	2
12.	188	8,49	-
8.	279	9,04	-
10.	373	-	11,29

28. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év végén (összes item)

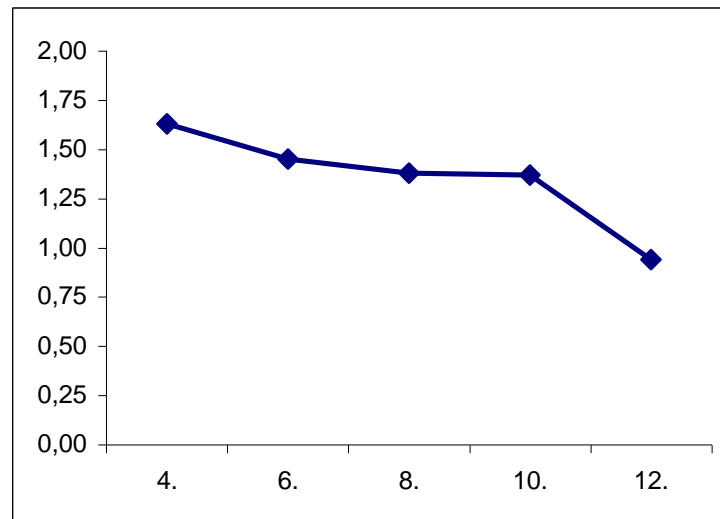
A három évfolyam év végén már csak két szignifikánsan eltérő csoportot alkot: a 10.-esek lemaradása még mindig számottevő, amellet, hogy a 8.-osoknak sikerült megközelíteniük a központozásban elérhető tudás maximumát, ami a 12.-esek legjobb teljesítményével azonos.

Mikor nem az összes, hanem csak a 4.-esek által írott mondatok itemeire nézve hasonlítottuk össze az évfolyamokat, akkor ettől eltérő csoportokat kaptunk. Ennek az összehasonlításnak azért van értelme, mert itt minden évfolyam tanulójának tollbamondásaiból csak azoknak a mondatoknak az adatai szerepelnek, amelyek hídfeladatok voltak (amelyeket mindannyian megírtak):

Évf.	N	Közös itemekben szignifikánsan különböző évfolyamok év elején		
		1	2	3
12.	267	0,94	-	-
10.	420	-	1,37	-
8.	287	-	1,38	-
6.	366	-	1,45	1,45
4.	376	-	-	1,63

29. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év elején (közös itemek)

A 12.-esek voltak messze a legjobbak; náluk gyengébb, de egymáshoz hasonló a 6.-osok, 8.-osok és 10.-esek interpunkciója, és egymáshoz szintén hasonlóan teljesített a két alsó évfolyam. Grafikonon ábrázoltuk ezeket az adatokat:



1. grafikon. Hibaszámok év elején, közös itemekben, évfolyamonként

Az alsóbb osztályok központosási tananyagát (közös itemek) év elején az életkoruknak megfelelően tudják a tanulók, minél idősebbek, annál jobban. Ezt a kijelentést annak tudatában érdemes értékelni, hogy mindig az év eleji tudás a rögzült, megmaradó tudás. (Itt az $F=13,22$ és $p<0,01$ volt.)

Évf.	N	Közös itemekben szignifikánsan különböző évfolyamok év végén		
		1	2	3
12.	188	0,87	-	-
8.	274	-	1,12	-
10.	373	-	-	1,40
6.	342	-	-	1,42
4.	327	-	-	1,49

30. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év végén (közös itemek)

A közös itemek év végi Tukey'b próbájából ($F=11,79$ és $p<0,01$) az látszik, hogy az alsóbb évfolyamok központozási tananyagában legjobban a 12.-esek teljesítettek, náluk szignifikánsan gyengébben a 8.-osok, és náluk jellemzően rosszabbul, de egymáshoz hasonlóan a 10.-esek, 6.-osok és 4.-esek.

A 10. évfolyam tanulójának gyenge teljesítménye egybecseng a korábbi helyesírás-vizsgálatokban tapasztaltakkal, és igazolja az 5. hipotézisemet. A 10.-esek visszaesésének magyarázata az is lehet, hogy ezen az évfolyamon nem foglalkoznak a központozással (vö. 3.1.2.). A 12.-esek jellemzően jó teljesítménye viszont ellentmond a fent idézett tanulmány azon megállapításának, hogy a gimnazisták kevésbé motiváltak a tollbamondások írásában.

4.7.1.3. A hibaszámok alakulása év eleje és év vége között

Páros t-próbával néztük ezt meg. A különbségek átlagának alakulása az érdekes:

Évfolyam	N	Átlagos hibaszám az összes itemben		Különbségek átlaga	t	Szignifikancia p
		év elején	év végén			
4.	237	1,59	1,35	0,24	2,72	0,01
6.	234	4,68	4,01	0,67	4,63	0,00
8.	206	10,89	8,74	2,15	7,79	0,00
10.	237	12,11	11,19	0,91	3,00	0,00
12.	94	8,48	7,19	1,29	3,81	0,00
4-12.	1008	7,32	6,34	0,99	9,3	0,00

31. táblázat. Hibaszámok átlaga év végén és év elején (összes item)

Minden évfolyam tanulójának teljesítménye szignifikánsan javult a tanév során: igaz a 6. hipotézis. Legtöbbet a 8.-osok fejlődtek, ők év végén átlagosan 2,15 hibával kevesebbet követtek el, mint év elején. Ez bizonyára összefügg az iskolaszakasz lezárása által jelentett motivációval: igyekeznek tudásuk optimumára jutni az általános iskola

befejezéséig. Ugyanezzel magyarázható az érettségi előtt álló 12.-esek látványos fejlődése is (ami a 8.-osokét azért nem éri el). A 8.-osok fejlődése dinamikusabbnak tűnik.

A közös itemekre szűkítve a korpuszt is megnéztük a tanév közbeni fejlődést, szintén páros t-próbával. Tehát csak a 4.-es mondatok hibahelyei szerepelnek a táblázatban, azok, amelyek minden évfolyamon megegyeztek, és egyben a legkönnyebbek voltak:

Évfolyam	N	4.-es mondatok átlagos hibaszáma		Különbségek átlaga	t	Szignifikancia p
		év elején	év végén			
4.	237	1,59	1,35	0,24	2,72	0,01
6.	234	1,52	1,19	0,33	4,00	0,00
8.	198	1,37	0,96	0,41	5,09	0,00
10.	235	1,50	1,43	0,07	0,76	0,45
12.	94	0,94	0,87	0,06	0,52	0,60
4-12.	991	1,45	1,21	0,24	5,77	0,00

32. táblázat. Hibaszámok átlaga év végén és év elején (összes item)

A 4.-es mondatok központozásában a tanév során szignifikánsan javultak a 4., 6. és 8. évfolyamosok, viszont a 10. és 12.-esek már eljutottak ezekben a mondatokban a központozási készségük optimumára, a tanév során nem fejlődtek: náluk már nem szignifikáns a különbség ($p > 0,05$). Az alsóbb évfolyamok tananyagának alkalmazásában legtöbbet a 8.-osok javultak.

4.7.1.4. A hibaszámok átlaga nemenként

A nemek közötti különbség vizsgálatában részt vevő alkorpuszok elemszáma:

Évfolyam	N			
	Év eleje		Év vége	
	Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
4.	185	185	114	135
6.	161	151	173	146
8.	148	120	155	121
10.	120	126	96	62
12.	67	96	46	55
Összesen	681	678	584	519

33. táblázat. A nemek vizsgálatának elemszáma

A hibaszámok alakulása nemenként és évfolyamonként:

Hibaszámok átlaga								
Évf.	Év eleje				Év vége			
	Fiú	Lány	t	p	Fiú	Lány	t	p
4.	1,97	1,25	5,18	0,00	1,75	1,07	4,08	0,00
6.	5,21	3,92	4,23	0,00	5,05	3,92	3,30	0,00
8.	12,67	8,75	7,26	0,00	10,58	7,02	7,11	0,00
10.	12,31	9,44	5,43	0,00	11,46	7,85	5,75	0,00
12.	9,27	7,40	4,13	0,00	8,80	6,24	3,94	0,00

34. táblázat. Hibaszámok átlaga nemenként és évfolyamonként

A fiúk és lányok teljesítménye mind az öt évfolyamon szignifikánsan eltér ($p < 0,01$). Igazolódott a 8. hipotézisem, miszerint a lányok precízebbek, az aprólékos, gondos figyelmet igénylő írásjelezésben jobbak a fiúknál.

Hibaszámok szórása nemenként								
Évf.	Év eleje				Év vége			
	Fiú	Lány	F	p	Fiú	Lány	F	P
4.	1,46	1,17	5,56	0,02	1,49	1,02	22,96	0,00
6.	2,91	2,47	4,55	0,03	3,45	2,61	5,55	0,02
8.	4,92	3,93	5,12	0,02	4,72	3,60	10,38	0,00
10.	4,56	3,71	1,32	0,25	4,69	3,18	13,67	0,00
12.	2,92	2,80	0,61	0,43	3,65	2,91	2,34	0,13

35. táblázat. A hibaszámok szórása nemenként

A fiúk közötti különbségek mértéke év elején a 10. és 12., év végén csak a 12. évfolyamon nem tér el szignifikánsan a lányok közötti különbségek mértékétől (különbség = szórás), az ezt mutató p értékeket vastagon szedtem. A fiúk populációja a többi évfolyamon lényegesen heterogénabb a lányokénál, náluk mindig magasabbak a szórások.

4.7.1.5. A hibaszámok átlaga iskolánként

A különböző iskolák tanulójának hibaátlagait összehasonlítva tulajdonképpen az iskolák teljesítményét vetjük össze. Évfolyamonként az összes és a közös itemekre, de csak az év eleji adatokat figyelembe véve néztük meg, hiszen ez a tanulók rögzült, maradandónak tekinthető tudása. Variancia-analízist és Tukey'b-próbákat alkalmaztunk.

4. évfolyam		Összes/közös item		
Év eleje		Szignyifikánsan elkülönülő csoportok		
Iskola	N	1	2	3
MNÁMK	30	0,53		
Kiscsávolyi Ált. Isk.	16	1,00	1,00	
Ének-Zenei Ált. Isk.	30	1,37	1,37	1,37
Szent László ÁMK	38		1,53	1,53
II. Rákóczi F. Ált. Isk.	60		1,68	1,68
Újvárosi Ált. Isk.	35		1,77	1,77
EJF Gyak. Ált. Isk.	102		1,83	1,83
Központi Ált. Isk.	43		1,88	1,88
Szentistváni Ált. Isk.	22			2,23
F		4,32		
p		0,00		

36. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 4. évfolyam

Az átlagosnál szignifikánsan jobb eredményt értek el az MNÁMK 4. osztályosai, míg a Szentistváni Általános Iskola negyedikesei szignifikánsan rosszabbat.

4. évfolyamon az összes item megegyezett a közös itemekkel, a felsőbb évfolyamokon pedig egymás mellé tettem ezeket az adatokat:

6. évfolyam									
Év eleje									
Összes item		Szignyifikánsan elkülönülő csoportok			Közös itemek		Szignyifikánsan elkülönülő csoportok		
Iskola	N	1	2	3	Iskola	N	1	2	3
Központi Ált. Isk.	56	3,23			Központi Ált. Isk.	56	0,93		
Ének-Z. Ált. Isk.	25	4,00	4,00		Szent László ÁMK	25	0,96		
Szentistváni Ált. I.	25	4,00	4,00		MNÁMK	33	1,06	1,06	
MNÁMK	33	4,24	4,24		Ének-Z. Ált. Isk.	25	1,20	1,20	
Szent László ÁMK	25	4,60	4,60	4,60	II. Rákóczi F. Á. I.	52	1,40	1,40	1,40
EJF Gyak. Ált. Isk.	79	5,04	5,04	5,04	Szentistváni Ált. I.	25	1,60	1,60	1,60
Újvárosi Ált. Isk.	43		5,30	5,30	Újvárosi Ált. Isk.	43	1,67	1,67	1,67
II. Rákóczi F. Á. I.	52		5,42	5,42	EJF Gyak. Ált. Isk.	79		1,86	1,86
Kiscsávolyi Ált. I.	28			6,43	Kiscsávolyi Ált. I.	28			2,07
F		5,25			5,25				
p		0,00			0,00				

37. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 6. évfolyam

A 6. évfolyamon az átlagostól szignifikánsan jobban a Központi Általános Iskola tanulói teljesítettek, mind az össze item, mind a közös itemek tekintetében. A közös itemekben a Szent László ÁMK hatodikosai is jellemzően jobbak voltak a többiekénél. Akik az átlagtól leszakadó teljesítményt nyújtottak, azok a Kiscsávolyi Általános Iskola tanulói.

8. évfolyam								
Év eleje								
Összes item		Szignifikánsan elkülönülő csoportok			Közös itemek		Szignifikánsan elkülönülő csoportok	
Iskola	N	1	2	3	Iskola	N	1	2
MNÁMK	21	8,38			MNÁMK	21	0,81	
Szent L. ÁMK	23	8,39			II. Rákóczi F. Á. I.	20	0,95	
EJF Gy. Ált. Isk.	96	9,45	9,45		Központi Ált. Isk.	48	1,08	1,08
Központi Ált. Isk.	49	11,49	11,49		EJF Gy. Ált. Isk.	95	1,35	1,35
II. Rákóczi F. Á. I.	20	11,80	11,80	11,80	Kiscsávolyi Ált. I.	31	1,61	1,61
Ének-Z. Ált. Isk.	16	11,88	11,88	11,88	Ének-Z. Ált. Isk.	16	1,63	1,63
Kiscsávolyi Ált. I.	32		12,91	12,91	Szent L. ÁMK	23	1,74	1,74
Újvárosi Ált. Isk.	33			15,12	Újvárosi Ált. Isk.	33		1,94
F		9,04					3,19	
p		0,00					0,00	

38. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 8. évfolyam

A 8. évfolyamon év elején a Szentistváni Általános Iskola tanulói írtak ugyan tollbamondást, de a javítás után nem kerültek hozzám, így itt ez az iskola nem szerepel. A nyolcadikosok között az összes itemet nézve az MNÁMK és a Szent László ÁMK tanulói szignifikánsan jobbak voltak a többiekénél, a közös itemekben pedig az MNÁMK és a II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola tanulói voltak jobbak. Mindkét itemszámot nézve az Újvárosi Általános Iskola tanulói nyújtottak a többiekénél jellemzően rosszabb teljesítményt. A közös itemeknél már csak egymástól két szignifikánsan eltérő csoportot találunk: a tanulók a negyedikes mondatokban (közös itemekben) kezdik elérni teljesítményük optimumát, aminél tovább nem fejleszthetők (és ez természetesen nem jelenti a hibátlan írást, azaz a nulla hibaszámot).

10. évfolyam								
Év eleje								
Összes item		Szignifikánsan elkülönülő csoportok			Közös itemek		Szignifikánsan elkülönülő csoportok	
Iskola	N	1	2	3	Iskola	N	1	2
MNÁMK	47	7,11			MNÁMK	47	0,72	
Szent L. ÁMK	62		9,13		Szent L. ÁMK	60		1,27
Bereczki Szakk.	112			12,85	Bereczki Szakk.	112		1,46
Jelky A. Szakk.	201			13,27	Jelky A. Szakk.	201		1,50
F		47,04					6,22	
p		0,00					0,00	

39. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 10. évfolyam

A 10. és 12. évfolyamon a középiskolák tanulóinak központosítása mérhető össze. A tizedikeseknél mindkét itemszámban az MNÁMK tanulói szignifikánsan jobbak voltak a többiekénél. Az összes itemben a Szent László ÁMK tanulói nem érték ugyan el az MNÁMK-sokat, de jellemzően jobbak voltak, mint a Bereczki Máté és a Jelky András Szakképző Iskolába járók. A negyedikes mondatok központosításában megint csak két egymástól szignifikánsan eltérő csoportot találunk, mint a nyolcadikosoknál.

12. évfolyam							
Év eleje							
Összes item		Szignifikánsan elkülönülő csoportok			Közös itemek		Szignifikánsan megegyező csoport
Iskola	N	1	2	3	Iskola	N	1
Szent L. ÁMK	58	7,59			MNÁMK	55	0,78
MNÁMK	55	7,65			Szent L. ÁMK	58	0,90
Bereczki Szakk.	50		9,40		Bereczki Szakk.	50	0,98
Jelky A. Szakk.	104			10,88	Jelky A. Szakk.	104	1,04
F		24,18					1,04
p		0,00					0,38

40. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 12. évfolyam

A 12. évfolyamon az összes item írásában a Szent László ÁMK és az MNÁMK gimnazistái voltak a legjobbak, náluk rosszabbul központosítottak a Bereczki Máté, és náluk is rosszabbul a Jelky András Szakképző tanulói. Az, hogy a közös itemek írásában egyformán teljesítettek, az a nyolcadikosoknál már említett okra vezethető vissza: elérték a maximális teljesítményüket a negyedikes mondatok központosításában.

Az iskolák rangsorának felállításához az előző Tukey'b-próbák adatait használtuk fel. Az általános iskolák esetében a közös itemekre vonatkozókat, mert azokat mindegyik évfolyamon megírták. Pontoztuk az iskolák teljesítményét. Az, amelyik csak az első oszlopban szerepelt (szignifikánsan a legjobb volt) 2 pontot kapott; az, amelyik az elsőben és a másodikban is, 3-t; amelyik mindháromban, az 3,5-t; amelyik csak a másodikban 4-t; amelyik a második és a harmadikban is, 5-t; és a csak a harmadik oszlopban szereplő iskola 6 pontot kapott. Az iskolák ily módon táblázatonként (évfolyamonként) kialakult pontszámait összeadtam:

Iskola	Évfolyam			
	4.	6.	8.	Összesen
MNÁMK	2	3	2	7
Ének-Z. Ált. Isk.	3,5	3	3	9,5
Központi Ált. Isk.	5	2	3	10
Szent László ÁMK	5	2	3	10
II. Rákóczi F. Á. I.	5	3,5	2	10,5
Kiscsávolyi Ált. I.	3	6	3	12
Újvárosi Ált. Isk.	5	3,5	4	12,5
EJF Gyak. Ált. Isk.	5	5	3	13

41. táblázat. Az általános iskolák év eleji rangsora

A Szentistváni Általános Iskola a nyolcadikos tollbamondások hiánya miatt nem szerepel az összehasonlításban. Az így kialakult rangsorral óvatosan kell bánni: statisztikailag semmit nem mond, mert a szignifikancia jelzésére nem alkalmas. Az is elképzelhető, hogy az eltérő pontszámok ellenére az iskolák teljesítménye nem is tér el egymástól. Ezzel az eljárással a 9. hipotézis állításai nem igazolhatók, és el sem vethetők. (De nem tudtam megállni az azokkal való összevetést – a vastagon szedett kiemelésekkel a többitől szignifikánsan eltérni látszó csoportokat jeleztem –: az alhipotézisekben szereplő elvárásoknak megfelelően a kéttannyelvű MNÁMK a rangsor elején áll; az Ének-Zenei Általános Iskola a középmezőnyben, az EJF Gyakorló Általános Iskola viszont a végén. Még egyszer hangsúlyozom, hogy ez statisztikailag nem helytálló megállapítás, a pontozás alapján a hipotézis tulajdonképpen nem vizsgálható!) Az effajta pontozásos rangsor megbízhatatlansága miatt a középiskolák esetében a statisztikailag is megfelelő megoldást kerestük.

4.7.1.6. A hibaszámok átlaga iskolatípusonként

Hasonlítsuk össze az iskolatípusok eredményeit, először a 10. évfolyamon. Itt még mind a három iskolatípus van: gimnázium, szakközépiskola és szakképző is. Variancia-analízist végeztünk, megint csak az év eleji adatokat nézve, mert ez a tanulók rögzült tudása, és elegendő volt az összes itemet vizsgálni, hiszen ezeken az évfolyamokon az összes mondatot megírták.

10. évfolyam			
Év eleje			
Iskolatípus	N	Összes item	
		Hibaszámok átlaga	szórása
Szakképző	150	14,58	4,25
Szakközépiskola	163	11,78	3,33
Gimnázium	107	8,41	2,93
Összesen	420	11,92	4,31

42. táblázat. Hibaszámok iskolatípusonként a 10. évfolyamon

Az egymástól szignifikánsan eltérő csoportok megállapítására Tukey'b próbát végeztünk:

10. évfolyam				
Év eleje				
Összes item				
Iskolatípus	N	Szignifikánsan eltérő csoportok		
		1	2	3
Gimnázium	107	8,41		
Szakközép	163		11,78	
Szakképző	150			14,58
F		91,96		
p		0,00		

43. táblázat. Az iskolatípusok rangsora, 10. évfolyam

A 10. évfolyamon az iskolatípusok közötti különbségek szignifikánsak: legjobb a gimnazisták központozása, náluk rosszabb a szakközépfiskolásoké, és náluk is gyengébb a szakképző iskolába járóké.

A 12. évfolyam év eleji adataival páros t-próbát néztünk, mert itt szakképző iskolások már nincsenek, csak kétféle iskolatípus van. Szintén csak az összes itemet vizsgáltuk.

12. évfolyam			
Év eleje			
Iskolatípus	N	Összes item	
		Hibaszámok átlaga	szórása
Szakközépfiskola	133	10,29	2,83
Gimnázium	113	7,62	2,92
Összesen	246	-	-
t, F		7,28	0,22
p		0,00	0,64

44. táblázat. Hibaszámok iskolatípusonként a 12. évfolyamon

A két iskolatípus hibaszámainak szórása nem jellemzően tér el, de a hibaszámok átlagában jobbak a gimnazisták a szakközépfiskolásoknál. Az előző két táblázat adatai együtt igazolják a 7. hipotézist: a legkevesebb írásjelezési hibával a gimnáziumi tanulók írnak, náluk többet hibáznak a szakközépfiskolások, és a legtöbbet a szakképző iskola tanulói vétének a központozás szabályai ellen.

4.7.2. A HIBASZÁMOK GYAKORISÁGA

4.7.2.1. A hibaszámok gyakorisága évfolyamonként

A hibaszámok gyakorisága is megvizsgálható: hány tanuló ejtett 0 hibát, hány tanuló ejtett 1 hibát stb. A negyedikes mondatok (közös itemek) hibaszámait néztem meg először, ahol összesen 8 hibahely szerepelt (vö. 25. táblázat), vagyis ennyi volt a maximális hibapont.

4-12. évfolyam											
Közös itemek											
Év eleje											
		N					%				
Évfolyam		4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Hibaszám	0	88	79	68	107	85	23,53	21,58	23,61	25,48	34,55
	1	108	138	110	141	111	28,88	37,70	38,19	33,57	45,12
	2	82	87	69	112	40	21,93	23,77	23,96	26,67	16,26
	3	61	36	22	39	8	16,31	9,84	7,64	9,29	3,25
	4	22	20	8	14	0	5,88	5,46	2,78	3,33	0,00
	5	11	5	10	5	1	2,94	1,37	3,47	1,19	0,41
	6	1	1	1	2	1	0,27	0,27	0,35	0,48	0,41
	7	1	0	0	0	0	0,27	0,00	0,00	0,00	0,00
Összesen		374	366	288	420	246	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

45. táblázat. Hibaszámok gyakorisága évfolyamonként, közös itemekben, év elején

A hibátlanul teljesítők arányát Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet is kimutatta (2001, 47. 3. táblázat). Tollbamondások íratásával végezték ők is a felmérésüket, de más szövegen, mint én, így a tanulóinknak nem azonos esélyük volt hibázni. Az adataink mégis összehasonlíthatók, hiszen a hibátlanul teljesítők arányát (%-át) közölték.

A hibátlanul teljesítő tanulók aránya			
%			
Írásjelhibák			
Évfolyam	6.	8.	10.
Widákovich - Cs. Czachesz	15,2	23,8	12,1
Bakonyiné (közös itemek)	21,6	23,6	25,5

46. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók arányának összehasonlítása évfolyamonként

A hatodikosok és a tizedikesek között nálam sokkal többen írtak hibátlanul, a nyolcadikosok között majdnem ugyanannyian, mint náluk. Összességében tehát sokkal többen írtak hibátlanul nálam, mint náluk. Ennek oka az lehet, hogy a tollbamondás negyedikes mondatainak írásjelezése könnyebb volt a hatodikosok, nyolcadikosok és tizedikesek számára, mint az ő tollbamondásukban szereplő központosási esetek írása.

A 8-12. évfolyamon egyformán az összes mondatot megírták a tanulók, ezért ezeken az évfolyamokon az összes item összehasonlítása is lehetséges (a saját adataim összevetéséről van szó). A 12 mondatban összesen 36 hibalehetőség rejlett (vö. 25. táblázat). A táblázat szűkítése és áttekinthetősége érdekében ötösével összevontam a hibaszámokat.

8-12. évfolyam							
Összes item							
Év eleje							
		N			%		
Évfolyam		8.	10.	12.	8.	10.	12.
Hibaszám	2-5	34	28	31	11,8	6,67	12,6
	6-10	103	137	135	35,77	32,63	54,88
	11-15	99	178	75	34,36	42,38	30,49
	16-20	42	62	5	14,59	14,77	2,04
	21-25	9	12	0	3,12	2,87	0,00
	26-29	1	3	0	0,35	0,72	0,00
Összesen		288	420	246	100,00	100,00	100,00

47. táblázat. Hibaszámok gyakorisága 8-12. évfolyamon, összes itemben, év elején

Nem volt ezeken az évfolyamokon sem hibátlanul, sem pedig egy hibával teljesítő tanuló. Aki legtöbbet hibázott, az 29 hibahelyet rontott el a 36-ból, és tizedikes volt. A 8. évfolyam legtöbbet hibázója 27-t, a 12. évfolyamé csak 20-t.

4.7.2.2. A hibaszámok gyakorisága iskolatípusonként

Az iskolatípusokat a 10-12. évfolyamon lehet összehasonlítani. Mindannyian az összes mondatot megírták, ezért az összes itemet vizsgáltuk. A táblázatban szereplő rövidítések: szakk. = szakképző iskola, szakp. = szakközépiskola, gimn. = gimnázium.:

10. évfolyam									
Összes item									
Év eleje									
Iskolatípus	N			%			Összesen		
	Szakk.	Szakup.	Gimn.	Szakk.	Szakup.	Gimn.	N	%	
Hibaszám	3-5	2	5	21	1,33	3,06	19,63	28	6,67
	6-10	19	54	64	12,67	33,13	59,82	137	32,62
	11-15	71	88	19	47,33	53,99	17,76	178	42,37
	16-20	45	14	3	30,00	8,59	0,00	62	14,76
	21-25	10	2	0	6,67	1,22	0,00	12	2,87
	26-29	3	0	0	2,01	0,00	0,00	3	0,72
Összesen	150	163	107	100,00	100,00	100,00	420	100,00	

48. táblázat. Hibaszámok gyakorisága 10. évfolyamon, összes itemben, év elején, iskolatípusonként

Nem voltak hibátlanul, illetve egy vagy két hibával írók sem. A szakképzőbe járóknál a legkevesebb hiba 5 volt, a szakközépiskolásoknál 3, a gimnazistáknál 4. A legmagasabb hibaszámok alakulása: szakképzőben 29, szakközépiskolában 25, gimnáziumban 17.

A középiskolások adatait a közös itemek írásában is megvizsgáltuk:

10. évfolyam									
Közös itemek									
Év eleje									
Iskolatípus	N			%			Összesen		
	Szakk.	Szakup.	Gimn.	Szakk.	Szakup.	Gimn.	N	%	
Hibaszám	0	15	54	38	10,00	33,13	35,51	107	25,48
	1	44	61	36	29,33	37,42	33,64	141	33,57
	2	56	31	25	37,33	19,02	23,36	112	26,67
	3	18	13	8	12,00	7,98	7,48	39	9,29
	4	11	3	0	7,33	1,84	0,00	14	3,33
	5	4	1	0	2,67	0,61	0,00	5	1,19
	6	2	0	0	1,33	0,00	0,00	2	0,48
Összesen	150	163	107	100,00	100,00	100,00	420	100,00	

49. táblázat. Hibaszámok gyakorisága 10. évfolyamon, közös itemekben, év elején, iskolatípusonként

Vidakovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (2001, 47. 3. táblázat) ezen az évfolyamon iskolatípusonként is mért. Megpróbáltam összevetni az adatainkat, annak ellenére, hogy az előbb – mivel a központozás tekintetében nem egyforma nehézségű volt a két tollbamondás – nagyon eltérőek voltak az eredményeink:

A hibátlanul teljesítő tanulók aránya				
%				
Írásjelhibák				
10. évfolyam				
Iskolatípus	Szakképző	Szakközép	Gimnázium	Összesen
Widákovich - Cs. Czachesz	6,2	22,0	7,9	12,1
Bakonyiné (összes item)	0,0	0,0	0,0	0,0
Bakonyiné (közös itemek)	10,0	33,1	35,5	25,5

50. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók arányának összehasonlítása iskolatípusonként

A két adatsor összehasonlíthatatlansága derült ki most is. Az összes itemet nézve az én tollbamondásom annyival nehezebb volt, hogy senki sem írta le központozási hiba nélkül a tizedikesek közül; ha pedig szűkítettük a korpuszt a negyedikes mondatokra, azok meg annyival könnyebbek voltak, hogy jóval többen írták meg hibátlanul.

4.7.3. AZ ITEMEK NEHÉZSÉGE

Az item nehézsége vagy nehézségi indexe azt mutatja meg, hogy egy tetszőlegesen kiválasztott tanuló milyen valószínűséggel oldja meg az itemet (Csapó, 1996, 289). A 10. és a 11. hipotézis vizsgálatához erre a mutatóra van szükség. Évfolyamonként vizsgáltuk külön az év eleji és az év végi hibahelyeket.

4.7.3.1. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 4. évfolyamon

A negyedikeseknek csak 8 lehetőségük volt hibázni (vö. 25. táblázat), ezért onnan a három legkönnyebbet és a három legnehezebbet emeltük ki. A könnyűek között az első a legkönnyebb, a harmadik a legkevésbé könnyű; és ugyanígy a nehezeknél: az első a legnehezebb, a harmadik a legkevésbé nehéz. Több helyen holtverseny alakult ki a hibahelyek között.

Itemek nehézsége							
4. évfolyam							
Legkönnyebb hibahelyek							
Hibahely száma		102	109	101	117	103	N
Nehézségi index	Év eleje	0,03	0,02	-	0,13	-	374
	Év vége	0,02	0,02	0,12		0,20	323
Helyezés	Év eleje	1.	2.	-	3.	-	374
	Év vége	1.	1.	2.	-	3.	323

Legnehezebb hibahelyek							
Hibahely száma		108	116	103	104	-	N
Nehézségi index	Év eleje	0,38	0,32	0,28	0,28	-	374
	Év vége	0,31	0,32	-	0,29	-	323
Helyezés	Év eleje	1.	2.	3.	3.	-	374
	Év vége	2.	1.	-	3.	-	323

51. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 4. évfolyamon

Nézzük meg, melyek ezek a hibahelyek! A tanév során könnyűvé vagy nehezzé vált mondatot (amelyik a tanév során került az adott csoportba) dőlt betűkkel szedtem; azokat a mondatokat, amelyek kikerültek a tanév során a könnyű vagy a nehéz mondatok közül, ritkított betűkkel szedtem; amelyek pedig év elején és év végén ugyanúgy könnyűnek vagy nehéznek számítottak, normál betűsnek hagytam.

Először a könnyűek:

1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok.¹⁰⁹
- 1. A gyerekek kérték a nagyapát,¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.*
7. A postás újságot vagy levelet hozott?¹¹⁷
2. Te jó ég,¹⁰³ hogy kerülsz ide?

A nehezek pedig:

4. Teltek a hetek,¹⁰⁸ múltak a hónapok.
7. A postás újságot¹¹⁶ vagy levelet hozott?
2. Te jó ég,¹⁰³ hogy kerülsz ide?
2. Te jó ég, hogy kerülsz ide?¹⁰⁴

Az elemzés során nem utalok a 3. fejezet és az 16. melléklet megfelelő táblázataira, de az itt szereplő állításaim azokkal támaszthatók alá. A 3. fejezetben tárgyaltam, hogy melyik központosítási tudnivaló melyik évfolyam tananyaga, a 16. melléklet táblázataiban pedig az egyes hibahelyeken elkövetett hibatípusok kereshetők vissza évfolyamonként. Zárójelben a 10. és 11. hipotézis vizsgálatának eredményeit adom meg: ha az állítás alátámasztja, azt + jellel mutatom, ha megdönteni látszik, arra – jellel utalok.

A 103-as hibahely év elején még a nehezek között volt, év végén pedig már a könnyűek között, vagyis ezen az évfolyamon tanulták meg a gyerekek az írását. A 101-es hibahely ugyanilyen összetett mondat, és az is év közben került be a könnyű mondatok közé.

Mindkettő szerint negyedikben tanulták meg, hogy az összetett mondatok határára vesszőt teszünk, viszont azt a tagmondathatárt, ahol nincs kötőszó, nehezen ismerik fel (108-as hibahely). A mondatvégi írásjeleket már év elején is biztonsággal használják, viszont a 104-es helyet, ami vitatható, még év végén is nehéznek találják, a hibázók többsége felkiáltó jellel zárja. A 116-os hibahely szabályként hatodikos tananyag, a negyedikesek még nem tanulták, és meg sem figyelték (11. –).

4.7.3.2. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 6. évfolyamon

A hatodikosoknak 20 lehetőségük volt hibázni (vö. 25. táblázat), ezért már az öt legkönnyebb és az öt legnehezebb hibahelyet emeltem ki.

Itemek nehézsége									
6. évfolyam									
Legkönnyebb hibahelyek									
Hibahely száma		114	109	102	120	115	126	111	N
Nehézségi index	Év eleje	0,02	0,02	0,03	0,03	0,05	0,08	0,10	366
	Év vége	0,01	0,03	0,03	0,05	0,06	0,08	-	341
Helyezés	Év eleje	1.	1.	2.	2.	3.	4.	5.	366
	Év vége	1.	2.	2.	3.	4.	5.	-	341

Legnehezebb hibahelyek									
Hibahely száma		118	124	125	112	110	-	-	N
Nehézségi index	Év eleje	1.	2.	3.	4.	5.	-	-	366
	Év vége	2.	3.	4.	1.	5.	-	-	341
Helyezés	Év eleje	0,63	0,60	0,49	0,46	0,39			366
	Év vége	0,60	0,53	0,42	0,71	0,32			341

52. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 6. évfolyamon

A 6. évfolyamosok számára könnyűnek bizonyuló hibahelyek, a negyedikeseknél már megszokott betűtípusokat alkalmazva:

6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái¹¹⁴ is nemesek lettek.
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok.¹⁰⁹
1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
8. Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.¹²⁰
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.¹¹⁵
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az enivaló.¹²⁶
5. Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél?¹¹¹

A nehéz hibahelyek:

8. Csoszogi,¹¹⁸ az öreg suszter az ablak előtt ült.
10. Tavasszal,¹²⁴ mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az enivaló.
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék,¹²⁵ kevés még az enivaló.
6. A nemesi cím öröklődött:¹¹² a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
5. Te mit tennél,¹¹⁰ ha az ő helyébe kerülnél?

A könnyűek között egy kivétellel mondatvégi írásjelek szerepelnek. A hatodikosok még nem tanulták – csak hetedikben fogják –, és nem is figyelték meg, hogy az értelmező elé vesszőt teszünk, ezért találták nehéznek a 118-as hibahelyet (11. –). A 124-125-ös helyekre a hibázók nem tesznek írásjelet. Igaz, csak nyolcadikban lesz tananyag, és úgy látszik, korábban nem is figyelik meg az írását (11. –). A kettőspont feltűnő helyzetű írásjel (112-es hibahely), írása hetedikes tananyag, de gondoltam, már korábban megjegyzik a használatát. Nem így van, nehéznek vélik, és vesszőt tesznek helyette (11. –). A 110-es hibahelyet sem ismerik fel, többnyire elhagyják a vesszőt.

A negyedikben még nehéznek talált hibahelyek közül hatodikban a 116-os már év elején sem szerepel a nehezek között, pedig csak a tanév során fogják tanulni a rá vonatkozó szabályt (11. +, 10.1. –). A 104-es hibahely sincs már hatodikban a nehezek között, holott csak hetedikes tananyag (11. +). Még egy hibahely van, amit negyedikben nehéznek találtak, hatodikban pedig már nem: a 108-ast. Hatodik év elejére már felismerik a kötőszó nélküli összetett mondatokat is.

4.7.3.3. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 8. évfolyamon

A 8. évfolyamon 36 item van, ezek közül is a legkönnyebb és a legnehezebb ötöt emelem ki, de mert egyre több hibahelyet találnak könnyűnek, megszorodott a holtversenyek száma az egyes helyezésekért.

Itemek nehézsége											
8. évfolyam											
Legkönnyebb hibahelyek											
Hibahely száma		114	120	102	128	109	115	126	101	123	N
Nehézségi index	Év eleje	1.	1.	1.	2.	3.	3.	4.	5.	-	287
	Év vége	1.	3.	4.	1.	4.	2.	5.	2.	5.	273
Helyezés	Év eleje	0,01	0,01	0,01	0,02	0,03	0,03	0,07	0,09	-	287
	Év vége	0,01	0,04	0,05	0,01	0,05	0,03	0,07	0,03	0,07	273

Legnehezebb hibahelyek											
Hibahely száma		112	127	129	135	133	105	118	-	-	N
Nehézségi index	Év eleje	2.	1.	1.	3.	4.	5.	-	-	-	287
	Év vége	1.	3.	2.	-	5.	4.	5.	-	-	273
Helyezés	Év eleje	0,92	0,95	0,95	0,74	0,57	0,56	-	-	-	287
	Év vége	0,90	0,81	0,82	-	0,50	0,53	0,50	-	-	273

53. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 8. évfolyamon

A nyolcadikosok által legkönnyebbnek talált hibahelyek:

1. A gyerekek kérték a nagyapát,¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.
1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok.¹⁰⁹
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái¹¹⁴ is nemesek lettek.
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.¹¹⁵
8. Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.¹²⁰
9. *Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót.*¹²³
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az ennivaló.¹²⁶
11. Ti mindnyájan – talán Kingát¹²⁸ és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.

A legnehezebbnek talált írásjelek:

3. Kérjük,¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!
6. A nemesi cím öröklődött:¹¹² a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
8. *Csoszogi,¹¹⁸ az öreg suszter az ablak előtt ült.*
11. Ti mindnyájan –¹²⁷ talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve –¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is¹³³” – figyelmeztet Kodály Zoltán.
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” –¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.

A könnyűek közül a 101-es és a 128-as hibahely érdemel figyelmet: ezek hatodikban még nem szerepeltek a könnyűek között. A 101-es ott lehetett volna, mert azt megírták, viszont a 128-as hibahely mondata nem volt a hatodikosoknak. Mindkettő szabálya hatodikos tananyag, és meg is tanulják nyolcadikra, hiszen könnyen megoldják, már év elején is. A nehezek közül kettő hatodikban is szerepelt: a 112-es és a 118-as; a többi problémás hely újonnan került be, hiszen azok mondatait a korábbi évfolyamok

tollbamondásai nem is tartalmazták. A 118-as hibahely hatodikban már ott volt a nehezek között, nyolcadik év elején nem került be az öt legnehezebbe, míg év végén ismét helyezett lett (ezért szedtem dőlt betűvel). Az idézetben a gondolatjel írását (135-ös hely) is megtanulják nyolcadikban, mert év elején még ott találjuk a nehezek között, év végére pedig már kikerül közülük (10.2. –). Itt sem működött a tanítást megelőző olvasás közbeni elsajátítás (11. –), hiszen év elején még nehéznek számított. Az idézőjelek írása (131-es és 134-es hibahely) viszont nem került be a nehezek közé, év elején sem: úgy tűnik, azt már a szabálytanulás előtt is használták a gyerekek (11. +, 10.2. –). Az idézett mondatot záró írásjel kitételének, illetve ki nem tételének elsajátítása (133-as hibahely) nehezen megy, nyolcadikos tananyag, de év végén is gondot okoz (10.2. +). A kettőspont, a 112-es hibahelyen, hiába hetedikes tananyag, nyolcadikban is, mind év elején, mind év végén kevesen teszik ki, többnyire vesszővel helyettesítik (10.3. +). A közbeékelést is nyolcadikban tanulják, de míg a vesszős változata (124-125-ös hibahely) hatodikban még nehéznek bizonyult, nyolcadikban már nem kapott helyezést; a gondolatjelet nem használják (127-129-es hibahely), év végén is vesszőt írnak helyette. A 122-es hibahelyet először a nyolcadikosok írták, és nem találták nehéznek, vagyis a hatodikban tanult szabályt már tudják alkalmazni, nem okoz gondot a 10.1. hipotézisben szereplő szabály (10.1. –).

4.7.3.4. A legkönnyebb és a legnehezebb hibahelyek a 10-12. évfolyamon

A 10-12. évfolyamon egyre több hibahelyet találnak a diákok könnyű írásjelezésűnek: gyakoribb a holtverseny az egyes helyezésekért. 12.-ben az első öt helyen már 12 hibahely osztozik, ezek mindegyike nem is fért be a táblázatba. Azokat hagytam ki, amelyek a 10.-eseknél nem kaptak helyezést. Mivel új ismeretet a központosításban már nem tanulnak, ezeken az évfolyamokon együtt szemléltetem az adatokat.

Itemek nehézsége												
10-12. évfolyam												
Legkönnyebb hibahelyek												
Hibahely száma		114	120	102	128	109	115	126	101	123	N	
Nehézségi index	Év eleje	10.	0,00	0,01	0,02	0,02	0,03	0,04	-	-	-	420
		12.	0,00	0,00	0,01	0,02	0,03	0,02	0,04	0,02	0,03	246
	Év vége	10.	0,00	0,04	0,02	0,02	-	0,03	0,05	-	-	373
		12.	0,00	0,00	0,01	0,01	0,04	0,02	0,03	0,01	0,03	188

Itemek nehézsége (folytatás)												
10-12. évfolyam												
Legkönnyebb hibahelyek												
Hibahely száma			114	120	102	128	109	115	126	101	123	N
Helyezés	Év eleje	10.	1.	2.	3.	3.	4.	5.	-	-	-	420
		12.	1.	1.	2.	3.	4.	3.	5.	3.	4.	246
	Év vége	10.	1.	4.	2.	2.	-	3.	5.	-	-	373
		12.	1.	1.	2.	2.	5.	3.	4.	2.	4.	188

Legnehezebb hibahelyek												
Hibahely száma			112	127	129	135	133	134	131	105	-	N
Nehézségi index	Év eleje	10.	1,00	0,95	0,95	0,75	-	0,70	0,71	-	-	420
		12.	0,96	0,91	0,91	0,62	0,71	0,64	0,64	-	-	246
	Év vége	10.	0,95	0,86	0,87	-	-	0,64	-	0,65	-	373
		12.	0,87	0,75	0,76	-	0,71	-	-	0,57	-	188
Helyezés	Év eleje	10.	1.	2.	2.	3.	-	5.	4.	-	-	420
		12.	1.	2.	2.	5.	3.	4.	4.	-	-	246
	Év vége	10.	1.	3.	2.	-	-	5.	-	4.	-	373
		12.	1.	3.	2.	-	4.	-	-	5.	-	188

54. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 10-12. évfolyamon

Könnyű hibahelyek a 10-12.-esek számára:

1. A gyerekek kérték a nagyapát,¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.
1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok.¹⁰⁹
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái¹¹⁴ is nemesek lettek.
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.¹¹⁵
8. Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.¹²⁰
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót.¹²³
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az ennivaló.¹²⁶
11. Ti mindnyájan – talán Kingát¹²⁸ és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.

A nehezek:

3. *Kérjük,¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!*
6. A nemesi cím öröklődött:¹¹² a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
11. Ti mindnyájan –¹²⁷ talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve –¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.
12. „¹³¹A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.

12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is”¹³³ – figyelmeztet Kodály Zoltán.
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is”¹³⁴ – figyelmeztet Kodály Zoltán.
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” –¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.

A könnyen megoldható hibahelyek között három olyan is van, amelyik hatodikban az öt legkönnyebb között volt, tizedikben viszont hiányzik, és 12.-ben ismét szerepel: 101, 109, 123. Ez a 10.-esek központosításban is bekövetkező visszaesésével magyarázható. A nehéznek talált hibahelyek az érdekesek. A 135-öst 8-12. évfolyamon év elején mindig nehéznek találják, év végén pedig sohasem kerül be az öt legnehezebb közé, vagyis az évközi gyakorlás hatására év végén már használják a gondolatjelet, de nem sikerül a használatát a tanulók maradandó tudásába beépíteni (10.2. +). A 131-es hibahelyen lévő idézőjellel ugyanez a helyzet a 10-12. évfolyamon (10.2. +), de érdekes, hogy ez 8. év elején nem kapott helyet a legnehezebb öt item között. Az idézett mondatot záró írásjelre vonatkozó hely (133) nagyon érdekes: 8.-ban és 12.-ben mind év elején, mind év végén a nehezek között található, 10.-ben pedig egyszer sem. Ez a 10.-esek gyengébb teljesítményének ismeretében azt jelenti, hogy az általában jellemző, rossz központosításukkal, azzal, hogy nem használják az írásjeleket, most jól járnak, mert ide valóban nem is kell (10.2. +). A 105-ös hibahely vesszője év elején nem okozott gondot, év végén viszont mindkét évfolyamon (ez 8.-ban év elején és év végén is a nehezek között volt). A vesszők által kiszorított kettőspont (112) és gondolatjel (127-129) használatára a középiskolásokat sem tudjuk megtanítani, év elején és év végén is a nehéz, gyakran elrontott helyek között vannak.

4.7.3.5. Összefoglalás

Az évfolyamonkénti elemzésekben folyamatosan utaltam a 10. és 11. hipotézisekre, most összefoglalom a megállapításokat: az adatok tükrében eldöntöm, hogy helytállóak voltak-e az elvárásaim.

Az *és*, *s*, *meg*, *vagy* kötőszók írására vonatkozó, 10.1. hipotézisben szereplő szabályt hatodikban tanulják a gyerekek. Az ide tartozó hibahelyek közül a 116-os került be a nehezek közé, de csak negyedikben (+), hatodikban már év elején sem (-). Ez arra utal, hogy ezt a hibahelyet korai volt negyedikben diktálni. A 122-es hibahelyet

csak a 8-12. évfolyamosok írták, és nem találták nehéznek (-). Azaz ezt a szabályt elfogadható sikerrel meg tudjuk tanítani, a hipotézis megdőlt.

Az idézet írásáról szóló 10.2. hipotézist érdemes lett volna tovább bontani. Az idézőjel használatát már a szabály tanulása előtt is ismerik a gyerekek, nyolcadikban – év elején sincs az öt legnehezebb item között – nem okoz gondot, de 10-12. év elején újra a nehéz hibahelyek között találjuk, vagyis nem sikerül készségi szintűvé tenni a használatát. A tanév során gyakorolják a gyerekek, év végére megy is, de a következő tanév elején újra problémát jelent. A gondolatjellel ugyanez a helyzet: írását nyolcadikban megtanulják, de a felsőbb évfolyamokon év elején újra és újra nem megy, szintén nem válik biztossá a használata. Az idézett mondat végén lévő írásjel is problematikus, hiába a látszat, hogy a 10. évfolyamon nem szerepel a nehezek között. Átgondolva az idézés írásának három helyére (idézőjel, gondolatjel, idézett mondat zárása) kapott adatokat, a hipotézist igazoltnak tekintem.

A kettőspont (112) hipotézise, a 10.3. szintén megállja a helyét, vesszőt írnak helyette. Használatáról mondható, hogy veszélyben van, valóban kiveszni látszik a fiatalok írásgyakorlatából. Hipotézist nem fogalmaztam róla, de ugyanilyen helyzetben van a közbeékelés jelzésére használható gondolatjel is (127-129): a diákok írásában azt is kiszorítja a vessző. Sem a kettőspont, sem a gondolatjel használatát nem sikerül hatékonyan megtanítanunk. Véleményem szerint, ha a felmérésben szerepelt volna pontosvessző, annak kapcsán is ez lett volna megállapítható, de ezt adatok hiányában nem mondhatom.

A 11. hipotézis mellett és ellen is gyűltek adatok. Hibahelyek, amelyek írása alátámasztja a szabálytanulást megelőző megfigyelés hatékonyságát: 104, 131-134. Amelyek elvetik: 112, 118, 124-125, 135. A 116-os hibahely negyedikben még elveti, hatodikban már alátámasztja. Ez ismét arra utal, hogy hiba volt a negyedikeseknek is lediktálni a mondatot, a központosítása felülmúlta az ő képességeiket; de a hipotézis szempontjából a hatodikosok év eleji tapasztalata, miszerint nem nehéz az írása, támogató érvnek számít. Három támogató érv áll szemben négy, a hipotézis elvetésére sarkallóval. Így a 11. hipotézis nem állja meg a helyét, de az adatok arra mutatnak, hogy van szerepe a központosítás elsajátításában a megfigyelésnek, a megbeszélésnek, a gondos előkészítésnek, de ezt nem használjuk ki megfelelően. Van lehetőség a tanárok gyakorlatán, módszerein pozitív irányban változtatni.

4.7.4. A HIBATÍPUSOK GYAKORISÁGA

Hibahelyenként vizsgáltuk meg a típuskódokat. Az eredmény, a 36 itemhez tartozó 72 táblázat (egy év eleji és egy év végi) a 16. mellékletben található. Segítségükkel az 1. hipotézis vizsgálható, miszerint a szövegbe ékelődést jelző írásjeleket (sz) fogják elrontani a legtöbben, aztán a sorrend: mondatrészek közöttiek (mk), tagmondatok közöttiek (tk), és a legkevesebb hibát a mondatvégi írásjelek (mv) esetében várom. A tollbamondás nem egyforma számban tartalmazta a fenti központosítási helyek hibalehetőségeit, és évfolyamonként is eltérő számú itemet írtak a tanulók:

Hibahelyek száma					
Évf.	mv	tk	mk	sz	Összesen
4.	4	3	1	0	8
6.	8	5	5	2	20
8.	13	8	8	7	36
10.	13	8	8	7	36
12.	13	8	8	7	36

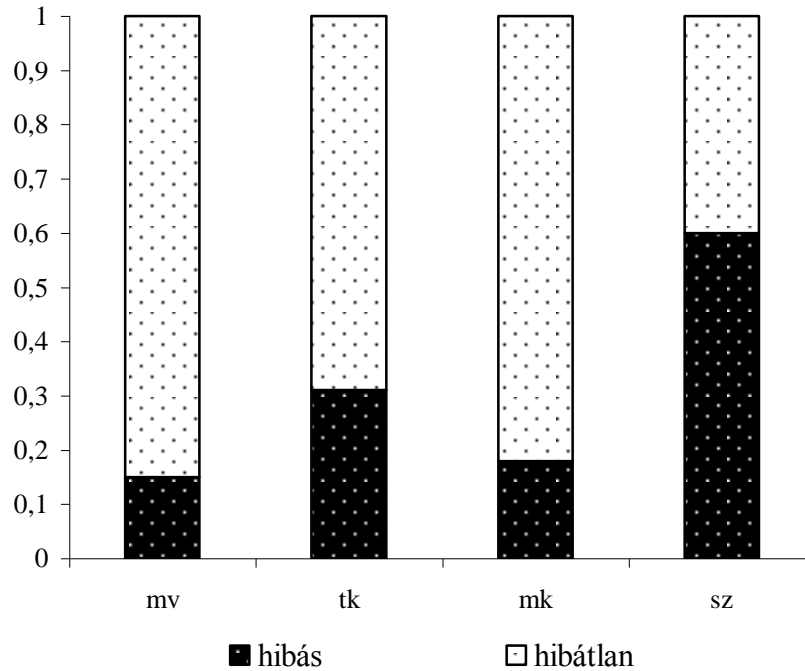
55. táblázat. A hibahelyek száma évfolyamonként és hibacsoportonként

A hibaszámok összehasonlítása így nem lehetséges. Minden csoportban (mv, tk, mk, sz) ki kellett számolnunk az egy hibalehetőségre jutó hibák számát, és ez már összehasonlítható.

Az egy hibalehetőségre jutó hibák száma			
	Év eleje	Év vége	Összesen
mv	0,15	0,14	0,15
tk	0,32	0,30	0,31
mk	0,19	0,17	0,18
sz	0,66	0,54	0,60

56. táblázat. Az egy hibalehetőségre jutó hibák száma

A hipotézis nem pontos: a legtöbb hibát valóban a szövegbe ékelődés jelzésében követik el a tanulók, de utána nem a mondatrészek közötti, hanem a tagmondatok közötti írásjelek következnek, ennél kevésbé problematikus a mondatrészek közötti írásjelezés, és a legkevesebb hiba – a hipotézissel egybehangzóan – a mondatvégi írásjelezésben volt található:



2. diagram. Az egy hibalehetőségre jutó hibás és hibátlan megoldások aránya

A tanítás során, az írásjelezés oktatására fordítható kevés idő beosztásánál, tartalommal megtöltésénél ezt az eredményt figyelembe kell venni.

4.7.5. A TOLLBAMONDÁSOK HELYESÍRÁSI ADATAI

A felmérés során nem volt célom a központosítás körén kívül eső helyesírási hibák vizsgálata, egy hipotézist azonban fogalmaztam velük kapcsolatban, a másodikat. Azt feltételeztem, hogy a központosítási készség és a helyesírás összefügg: aki jó helyesíró, az az írásjeleket is jól használja, és fordítva, aki rossz, az rosszul.

A 4.4.2. pontban leírt módon a helyesírásnak egy szokatlanul szűkített definícióját használom: minden helyesírási tudnivaló, kivéve azokat, amelyek a központosítás tárgykörébe esnek. A tollbamondások helyesírási adatait így kódoltuk, de nem részletezõn, csak a számukat.

A hipotézis vizsgálatához a központosítási hibáknál az összes itemben elkövetett hibaszámot használtuk, és az év eleji adatokat, évfolyamonként.

Korreláció r		Központosítás				
		Me4	Me6	Me8	Me10	Me12
Helyesírás	He4	0,54				
	He6	-	0,65			
	He8	-	-	0,74		
	He10	-	-	-	0,70	
	He12	-	-	-	-	0,71

57. táblázat. Korreláció a helyesírás és a központosítás között

Minden évfolyamon szignifikáns a kapcsolat a helyesírás és a központosítás között ($p < 0,01$), és erős korreláció is van (Nahalka, 1996, 442). A negyedikeseknél kapott legalacsonyabb érték arra utalhat, hogy a nekik diktált mondatok írásjelezése nehezebb volt, mint a szöveg általános helyesírása, de itt is erős az összefüggés. A hipotézis igazolódott.

A rendezetlen írásképből (külalakból) adódó hibákra itt szeretném felhívni a figyelmet: bár nem vizsgáltam őket, megfigyelésem szerint számuk nem elhanyagolható, és a tanárok is javítják őket, illetve szöveges megjegyzésben figyelmeztetik tanulóikat.

4.7.6. A TOLLBAMONDÁSOK JAVÍTÁSI ADATAI

A tollbamondások javítását, azaz a tanárok munkáját nem kódoltuk, csupán feltűnő színnel jelöltük a javítási hibákat, hogy azok később könnyebben összeszámolhatók legyenek. Csak a központosítás javításában elkövetett hibákat elemeztem (vö. 4.4.2.), mert a kódolás során ezeket a hibahelyeket kivétel nélkül átnéztük, viszont a többi helyesírási hiba javításában elkövetett vétkeket csak esetlegesen vettük észre. A központosítás javítási hibáit két csoportba soroltam:

- a) Nem javított hibák (észre nem vett hibák)
- b) Rosszul javított hibák

A 3. hipotézisem szerint az első csoportba tartozók lesznek többségben, vagyis a tanári javítási hibák zöme az írásjelhibák észre nem vételéből adódik.

A nem javított hibák számát a tollbamondásokban szereplő összes hibalehetőség számának százalékában érdemes vizsgálni, és érdekes a hibacsoportok közötti megoszlásuk is:

Hibacsoport	Összes hibalehetőség			Nem javított hibák	
	év elején	év végén	összesen	száma	%
mv	16826	15148	31974	478	1,9
tk	10584	9522	20106	382	1,9
mk	9836	8876	18712	243	1,3
sz	7410	6674	14084	99	0,7
Összesen	44656	40220	84876	1202	1,4

58. táblázat. A nem javított hibák száma

Az adatok arra engednek következtetni, hogy vannak könnyebben és nehezebben észrevehető, azaz feltűnő, várt helyen lévő hibák, illetve nem várt, „elbújó” hibák. A szövegbe ékelődést jelző írásjelek feltűnőek, várják közöttük a hibákat a tanárok, ezért nagyobb odafigyeléssel javítják őket. A mondatvégi írásjelek között azért magas a javítatlanul hagyottak száma, mert a mondat végére a tanárok figyelme is lankad, illetve ott rendszerint jó írásjeleket találnak, kevésbé várják a hibát. Ugyanakkora a tagmondatok között javítatlanul hagyott írásjelek aránya, viszont ugyanezzel nem magyarázható. A nem javított hibák zöme a tanulók által ki se tett írásjelek észre nem vétele, sokkal kevesebb közöttük a rosszul kitett írásjel javítatlanul hagyása.

A rosszul javított hibák csoportjába azok a tanári javítások tartoztak, ahol a tanár jót javított rosszra, vagy rosszat szintén rosszra. Ezek jóval kisebb arányban fordultak elő, vagyis a 3. hipotézis igazolódott. Hibacsopronként nem is számoltam össze őket:

Összes hibalehetőség	Rosszul javított hibák	
	száma	%
84876	124	0,1

59. táblázat. A rosszul javított hibák száma

A tollbamondás vitatható, illetve többféleképpen is írásjelezhető helyeket is tartalmazott. Azzal, hogy a diktálandó mondatokat valamilyen – általam helyesnek tartott – központozással adtam oda a tanároknak, befolyásoltam őket, ennek ellenére azt vártam, hogy az én változatommal szemben el fogják fogadni a szintén jó, de másmilyen írásjelezést is. Ezt egy szűkített mintán, a nyolcadikosok év eleji tollbamondásaiban néztem meg, és csak négy esetben.

Elsőként a 2. mondatot záró írásjelnél: *Te jó ég, hogy kerülsz ide?* Ez a mondat egy tagolatlan és egy tagolt mondategységből áll, melyek viszonya tulajdonképpen se nem mellérendelő, se nem alárendelő, hanem szervetlen (Keszler, 2004, 40). A mondatvégi írásjel a tagolt mondategységtől függ: *Te jó ég, hogy kerülsz ide?* Ha

javítóként figyelembe vesszük a mondat nehézségét, akkor dönthetünk úgy, hogy elfogadjuk a dupla írásjelezést: ?!, esetleg !?. A 8 alkalommal elfogadott ! azonban rossz választás:

2. Te jó ég, hogy kerülsz ide? ¹⁰⁴		
Hibatípus	Hibázó tanulók száma	A tanár helyesnek elfogadott
Nem tett	1	0
301 .	13	0
303 !	27	8
310 ?!	14	7
311 !?	13	5
Hibázott	68	20
Nem h.	220	
Össz.	288	

60. táblázat. A 2. mondat záró írásjelének javítása

Ennek a mondatnak a tagmondatai közötti vessző írása is rengeteg variánst hozott, ami érdekes, éppen 8. év elején a legtöbbet:

2. Te jó ég, ¹⁰³ hogy kerülsz ide?			
Hibatípus	Variációk	Hibázó tanulók száma	A tanár helyesnek elfogadott
Nem tett	<i>Te jó ég hogy kerülsz...</i>	27	0
303 !	<i>Te jó ég! Hogy kerülsz...</i>	25	20
	<i>Te jó ég! hogy kerülsz...</i>	8	0
305 :	<i>Te jó ég: hogy kerülsz...</i>	1	0
306 ;	<i>Te jó ég; Hogy kerülsz...</i>	1	0
	<i>Te jó ég; hogy kerülsz...</i>	1	0
407 –	<i>Te jó ég! – hogy kerülsz...</i>	2	0
	<i>Te jó ég! – Hogy kerülsz...</i>	1	0
Hibázott		66	20
Nem h.	<i>Te jó ég, Hogy kerülsz...</i>	1	0
		221	
Össz.		288	

61. táblázat. A 2. mondat tagmondatai közötti vessző javítása

Az írásjel használatától függő kisbetű-nagybetű váltások jelzésére nem volt alkalmas a kódolás. Tulajdonképpen ez a felmérés hiányosságául róható fel, de mentségemül szolgáljon, hogy így is meglehetősen nehéz volt az adatfelvitel egységességét biztosítani a több kódoló és az így is bonyolult rendszer mellett, amit újabb változó figyelembe vétele tovább nehezített volna. A mondatot felkiáltó jellel kettébontók valóban jó megoldását szép számban fogadták el a tanárok.

Harmadikként a kettőspont írását néztem meg a 6. mondatban, mert ott a vessző is elfogadható:

6. A nemesi cím öröklődött: ¹¹² a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.		
Hibatípus	Hibázó tanulók száma	A tanár helyesnek elfogadott
Nem tett	53	2
301 .	10	1
303 !	1	0
304 ,	186	11
306 ;	13	0
Hibázott	263	14
Nem h.	25	
Össz.	288	

62. táblázat. A 6. mondat tagmondatai közötti kettőspont javítása

A 186 vesszőből a tanárok csak 11-t fogadtak el, azaz többnyire tiszteletben tartották az én elvárásomat.

A 11. mondatban a közbeékelés jelzésére én gondolatjelet írtam, de ugyanilyen jó lett volna a vessző is. A páros írásjel adatait egymás mellé teszem:

11. Ti mindnyájan – ¹²⁷ talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.			11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.		
Hibatípus	Hibázó tanulók száma	A tanár helyesnek elfogadott	Hibatípus	Hibázó tanulók száma	A tanár helyesnek elfogadott
			120	1	0
Nem tett	108	1	Nem tett	138	4
301 .	1	0			
302 ?	1	0			
303 !	2	0			
304 ,	152	17	304 ,	123	12
305 :	4	0	305 :	1	0
306 ;	1	0	306 ;	1	0
308 (	4	0	309)	6	0
312 „	1	0	313 ”	1	0
Hibázott	274	18	Hibázott	271	16
Nem h.	14		Nem h.	17	
Össz.	288		Össz.	288	

63. táblázat. A 11. mondatban szereplő közbeékelés javítása

Ahogy a tanulók nem párban használták a vesszőt, úgy a tanárok sem párban fogadták el, vagyis nem voltak következetesek; illetve sejthető, hogy nem mindig a vessző tudatos elfogadása állt a döntésük hátterében, hanem részben egyszerű javítási

hibáról van szó. Tulajdonképpen a zárójel is jó lett volna, de azt a tanárok egyszer sem fogadták el.

Összegzésképpen megállapítható, hogy a tanárok a központosági hibák 1,5%-át nem megfelelően javítják. A javítási hibák zöme a hiba észre nem vételéből adódik, ahol pedig több jó megoldás is kínálkozik, a tanárok következetlenül járnak el.

4.8. ÖSSZEGZÉS

Egy 12 mondatos tollbamondással 11 bajai iskola 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóit mértem fel a 2004/05-ös, illetve a 2005/06-os tanévben, év elején és év végén. A kutatásban ötvöztem a keresztmetszeti és a hosszmetzeti mintavételt. A negyedikesek négy mondatot írtak, és ez a következő két évfolyamon újabb négy-négy mondattal bővült. A 8., 10. és 12. évfolyamok tanulói ugyanazt a 12 mondatot írták. Az elemzés során a negyedikesek mondatait, amelyek hídfeladatként minden évfolyamon szerepeltek, azaz közös itemeket tartalmaztak, többször felhasználtam, mert általuk váltak az – évfolyamonként eltérő tollbamondásokban nyújtott – tanulói teljesítmények összehasonlíthatóvá. A hatodikosok nyolc mondata is hídfeladat volt a felsőbb évesek diktátumaiban, de ezeket nem használtam összehasonlításra, mert nagy valószínűséggel nem hoztak volna más eredményt, mint a negyedikes mondatok, viszont a velük végzett összehasonlításokból a negyedikesek kimaradtak volna. A mondatokban szereplő írásjeleket az előfordulásuk helye szerint négy csoportban (1. mondatvégi írásjelek, 2. tagmondatok közötti írásjelek, 3. mondatrészek közötti írásjelek, 4. szövegbe ékelődést jelző írásjelek) vizsgáltam. A felmérés kapcsán 11 kérdés alapján ugyanennyi hipotézist fogalmaztam (vö. 4.2.1., 4.2.2.), melyek közül kettő több állítást is tartalmazott. Eredményeimet ezek mentén haladva foglalom össze: először a kérdést közlöm, majd a hipotézist, végül pedig a választ.

1. Mennyire vagyunk birtokában a helyes központosásnak? Mennyi és milyen hibákat követünk el a helyesírásnak ezen a területén?

A szövegbe ékelődést jelző írásjeleket fogják elrontani a legtöbben, aztán a sorrend: mondatrészek közöttiek, tagmondatok közöttiek, és a legkevesebb hibát a mondatvégi írásjelek esetében várom.

A korábbi felmérések tapasztalatai szerint a központosítási hiba a leggyakrabban előforduló helyesírási hibatípus. Mivel az erre adatokkal szolgáló felmérések mindegyike ezt az eredményt hozta, ezt nem kutattam, adottnak vettem. Az akadémiai helyesírási szabályzat csoportosítását alapul véve a központosítás eseteiből a fent említett négyet vizsgáltam. A hipotézis nem igazolódott, mert a tagmondatok közötti írásjelek használatában a tanulók többet vétettek, mint a mondatrészek közöttiekben. A hipotézisben a szövegbe ékelődést jelző és a mondatvégi írásjelek hibaszámát helyesen vélelmeztem (4.7.4.).

2. Összefügg a helyesírási és a központosítási készség? Aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket, aki rossz, az rosszul?

Van összefüggés a helyesírási és a központosítási készség között. Aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket is, aki rossz, az rosszul.

Igen, ez valóban így van: erős korreláció van a helyesírás egyéb esetei és a központosítási készség között (4.7.5.).

3. Hogyan javítják a tanárok a központosítási hibákat?

A tanári javítási hibák zöme az írásjelhibák észre nem vételéből adódik.

Ez az állítás is igazolódott (4.7.6.).

4. Statisztikai módszerekkel kimutatható-e az a kétféle attitűd, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák: biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; illetve, bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket?

A közvélekedés részének tekintem, hogy kétféle attitűd létezne, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák: biztos, ami biztos, mindenhová tesznek; illetve, bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket. Véleményem szerint egyik sem képez kimutatható statisztikai sokaságot.

A hipotézis nehezen volt vizsgálható, viszont a Ø írásjeles itemek negatív korrelációja azokkal a helyekkel, ahová kellett tenni írásjelet, igazolni látszik ezt, az általam csak a közvélekedés részének vélt állítást (4.6.3.).

5. A korábbi mérések tapasztalatai szerint az évfolyamok előrehaladtával nem javul mindig a tanulók helyesírása. Orosz Sándor a fejlődést a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, míg a kb. harminc évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns javulás időszaka korábban zárul (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 43). Igaz ez a központosításra is?

A korábbi felmérések tapasztalatainak megfelelően én sem várom a 10. évfolyamosok központosításának szignifikáns javulását.

Nem is javultak, sőt az összes itemet nézve év elején és év végén is szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtottak, mint a 8.-osok és a 12.-esek, vagyis az én adataim szerint is már a 10. évfolyam előtt lezárul a töretlenül szignifikáns fejlődés időszaka (4.7.1.2.).

6. Az iskolai oktatás hatására év eleje és vége között csökken a központosági hibák száma?

Elvárásaim szerint év eleje és év vége között javul a tanulók központosága.

Valóban javul, a 4.7.1.3. pont adatai igazolják.

7. Hogy alakulnak az egyes iskolatípusok eredményei?

Az iskolatípusok a 10-12. évfolyamon vethetők össze. A legkevesebb írásjelezési hibát a gimnazistáktól várom, náluk többet hibáznak a szakközépiskolások és legtöbbit a szakképző tanulói.

Ez a hipotézis is igaz (4.7.1.6.).

8. Milyen a fiúk és a lányok központosága?

A lányok precízebbek, huzamosabb ideig képesek koncentrálni, ezért központoságuk is jobb, mint a fiúké.

A fiúk és a lányok hibaszámainak átlaga mind az öt évfolyamon szignifikánsan eltér: a lányok kevesebb központosági hibával írnak. Igaz a hipotézis (4.7.1.4.).

9. Hogy alakul az egyes iskolák eredménye? Vannak kiemelkedően jól, illetve rosszul teljesítő iskolák?

Az iskolák a 4-8. évfolyamon hasonlíthatók össze. Ezek kapcsán több hipotézist fogalmaztam: 9.1. Az ének-zenei iskolába járóknak jobb a zenei hallása és ritmusérzéke, emiatt jobb a nyelvérzékük is. Ez kihat a központoságukra: jobban teljesítenek, mint más iskolába járó kortársaik. 9.2. Ugyanezt feltételezem a német két tannyelvű iskola diákjairól: jobbak a nyelvi kompetenciáik, ennek köszönhetően jobb a központoságuk. 9.3. A bajai általános iskolák között a gyakorló iskolába van a legmagasabb túljelentkezés. Véleményem szerint ez tükrözi az oktatás színvonalát, aminek a tanulók írásjelezésében is meg kell mutatkoznia: a gyakorlósok központosága jobb, mint más iskolába járó évfolyamtársaiknak.

A tollbamondások évfolyamonkénti eltérései miatt (4-8. évf.) ez a hipotézis nem volt biztonságosan vizsgálható. A 4.7.1.5. pontban olvashatók az ide tartozó eredmények, melyek szerint az MNÁMK tanulóinak teljesítménye jobbnak tűnik, mint a többi iskola tanulóié, a középmezőnyben vannak az Ének-Zenei, a Központi, a Szent László és a II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola tanulói, és náluk gyengébb a Kiscsávolyi, az Újvárosi,

valamint az EJF Gyakorló Általános Iskola tanulóinak központosási készsége (vö. 41. táblázat).

10. A központosás egyes területeinek elsajátítása azonos kognitív képességeket igényel, vagy vannak könnyebben és nehezebben megtanulható írásjelezési szabályok? Az egyes írásjelezési helyek nem egyforma nehézségűek. Vannak könnyebben és nehezebben megtanulható szabályok. Itt is igyekeztem több alhipotézist fogalmazni, de ez a tollbamondás összeállítását megelőzően nagyon nehéz volt. 10.1. A helyesírási szabályzat 247.c) pontja nehezen megtanulható: „Ha az azonos szerepű mondatrészek között kötőszó van, ez elé vesszőt teszünk, kivéve az *és*, *s*, *meg*, *vagy* kötőszókat.” Ezt sokan el fogják rontani. 10.2. Az idézet írása nehéz, nagyon sokan fogják elrontani. 10.3. A kettőspont szóban nehezen érzékeltethető, és helyesírási vétség nélkül gyakran vesszővel helyettesíthető. A kettőspont írását eltévesztők rendszerint vesszőt tesznek helyette.

A 10.1. állítás megdőlt, ezt a szabályt elfogadható sikerrel meg tudjuk tanítani. A másik két alhipotézis igazolódott (vö. 4.7.3.5.).

11. Működik a központosás elsajátításában az olvasás közbeni megfigyelés? Elképzelhető például, hogy az idézés módjának tanítása előtt ezt tudják már a tanulók? A központosás elsajátításában nagy szerepet játszik az olvasás közbeni megfigyelés, megfigyeltetés. Egyes szembetűnőbb írásjelezésű helyeken a tanulók már a tanítást megelőzően is ismerik a helyes írásmódot. Ilyennek vélem az idézet írását.

A 4.7.3.5. pontban írottak szerint a hipotézis ellen (4 érv) és mellett (3 érv) is szép számban gyűltek érvek, de mivel ellene több szólt, elvettem.

A hibátlanul teljesítő tanulók arányának összevetését Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (2001) adataival megkíséreltem, de az eltérő tollbamondások miatt nem sikerült (4.7.2.).

Korábban a diákok központosási készségének fejlődését nem vizsgálták, ez a helyesírási felmérések egy adatsoraként szerepelt csak, és mindig a legmagasabb hibaszámot mutatta. A részletező, feltáró jellegű kutatás során a 3. fejezetben megfogalmazottakkal egyezően az derült ki, hogy a központosás csak helyesírási tudnivalóként nem sajátítható el hatékonyan, szükség van az anyanyelvi nevelés egyéb területein is a megfigyelésre, az elemzésre, a következetes, tervszerű tanári munkára.

5. FEJEZET: KÉRDŐÍVEK

5.1. A KUTATÁS CÉLJA

A tollbamondások íratását hosszas szervezőmunka kísérte végig, melynek során iskolai vezetőknek (többnyire igazgató helyetteseknek), magyar szakos munkacsoportok vezetőinek, tanítóknak és tanároknak kellett elmagyaráznom kutatási célomat, be kellett mutatnom a fontosabb hipotéziseimet, a diktátum mondatait, és fel kellett vázolnom a feldolgozás módszereit, a várható eredményeket.

Mivel a tollbamondások íratásakor és javításakor sem szerettem volna, hogy a szokásostól nagyobb figyelmet kapjanak az írásjelek, valódi célomról, a központosási készség felméréséről nem beszéltem. Azt mondtam, hogy doktori dolgozatomat a helyesírás tanításáról írom, a tollbamondásokat állapotfelmérésnek szánom. Az év végi, már kijavított tollbamondások összegyűjtésekor mondtam el, hogy valójában a diákok központosását vizsgálom. A kollégák és köztem érdekes, tartalmas beszélgetések bontakoztak ki – az anyanyelvi nevelésről, az utóbbi időben ott bekövetkezett változásokról, a helyesírás tanításáról és természetesen az írásjelek használatáról –, melyeket úgy véltem, érdemes rögzíteni. Így születtek meg az itt bemutatandó kérdőívek. A tollbamondásokat írató tanítókat és tanárokat arról kérdeztem, mikor és hogyan tanítják az írásjeleket; hogy hatékonyak, célravezetőnek találják-e munkájukat ezen a területen; ha változtatnának rajta, mit, és hogyan tennék.

5.2. A KUTATÁS ESZKÖZE, MÓDSZERE ÉS RÉSZTVEVŐI

A kérdőív összeállítását megelőző beszélgetések alkalmával körvonalazódott, hogy ebben a témában mi foglalkoztatja a pedagógusokat. Ezt figyelembe véve állítottam össze a kérdéssort, szem előtt tartva azt is, hogy a dolgozatom szerves részét

képezhessék majd a válaszok, vagyis a központozás tanításának szabályozásáról, gyakorlatáról, eredményességéről is kérdeztem. (A 17. sz. melléklet tartalmazza a kérdőívet.)

A nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőív-típus mellett döntöttem¹¹ (egy kérdés kivételével mind ilyen), mert ez szabadabb véleménynyilvánításra ad módot. A kérdező itt kevésbé tudja befolyásolni a válaszokat, nem az általa elképzelt, lehetségesnek vélt, előre megfogalmazott válaszok közül lehet csak választani; sokkal inkább a témában való elmélyülésre ösztönöz. A pedagógusok nézeteinek, véleményének, viszonyulásainak, motívumainak feltárására törekedtem. A terjedelemben sem szerettem volna korlátozni őket, ezért a kérdőívek átadásakor jeleztem, hogy minden kérdésre elsősorban a kipontozott helyre várom a válaszukat, de ha oda nem fér, a folytatás egyértelmű jelölésével írják a kérdőív utolsó, üresen maradt oldalára, illetve külön lapon is hozzátűzhetik. Többen éltek e lehetőséggel. Arra is felhívtam a figyelmüket, hogy ha az anyanyelvi neveléssel vagy a központozással kapcsolatban egyéb közölni valójuk van, amire nem kérdeztem rá, azt is szívesen fogadom.

A kérdőív összeállításakor figyelembe kellett vennem, hogy viszonylag rövid idő, maximum egy óra alatt kitölthető legyen, mert egy hosszabb kérdéssort kisebb eséllyel kaptam volna ilyen szép számban kitöltve vissza. Hozzá kell tennem, hogy a válaszadókkal a kitöltést megelőző egy évben folyamatosan (de legalább év elején és év végén 2-2 hónapig) kapcsolatban álltam, mindegyikükhöz jó kollegiális kapcsolat fűzött, hiszen óralátogatóként a tollbamondások íratásának legtöbbször részt vettem. Ennek tudható be, hogy a 49 pedagógus közül 46-tól sikerült kitöltött kérdőívet visszakapnom.

Felmerült, hogy több válaszadó esetén az eredmények reprezentálhatnák a magyarországi tanítók és a magyar szakos tanárok összességének véleményét, de mivel a kitöltők a leggyakoribb iskolatípusok mindegyikéből voltak, valamint nagyobb számú kérdőív esetén sem valószínű, hogy további vélemény- és válasz-variációkat kaptam volna, maradtam azoknak a tanároknak a kikérdezésénél, akikkel a tollbamondások íratása miatt kapcsolatban voltam.

¹¹ A kérdéssor összeállításakor és mostani bemutatásakor, értékelésekor is a Falus Iván által szerkesztett módszertanban olvasható Nádasi Mária-fejezetet (1996) használtam útmutatóként. Az itt szereplő szakkifejezéseket tőle, az általa is használt jelentéssel vettem át.

A kérdéseket három csoportba osztottam.

Az első, személyi rész a válaszadó életkorát, iskolai végzettségét, munkahelyét és az oktatott évfolyamokat, tantárgyakat tudakolta, a szakmai tapasztalatról kívánt képet szerezni. Ez tulajdonképpen csak kiegészítő információkat szolgáltatott.

Az írásjelek tanítására a II. rész vonatkozott. Az első kérdés felvezető jellegű, célja a témára való ráhangolás, a figyelemkoncentráció elősegítése: azt kértem, mutassák be, hogy mely évfolyamokon milyen írásjeleket, írásjel-használati tudnivalókat tanítanak. Itt az derült ki, hogy mennyire látják át a központosítás tanításának koncepcióját. A második kérdés az írásjelezés tanításának és gyakoroltatásának módszereit, feladattípusait kutatta. A harmadik az írásjelezési hibák javítási stratégiájáról kívánt képet kapni. A negyedik, a többivel ellentétben, a válaszadó mozgásterét tekintve nem nyitott, hanem zárt típusú: saját munkájuk hatékonyságának értékelését kérő feladat. A következő (5.) kérdés a hatékonyság mértékének okát, magyarázatát tudakolta. Végezetül két, a központosítás tanításának fontosságára vonatkozó kérdést tettem fel. Az elsőre adott válaszukban az anyanyelvi nevelés más területeihez képest kellett nyilatkozniuk az írásjelezés tanításáról, a másodikban pedig az egyes írásjelek tanítása között kellett fontossági sorrendet felállítaniuk a pedagógusoknak.

A kérdőívhez csatolt III. kérdéssor levezetésként szolgált, de tartalmában nem ide tartozott. A tollbamondásokat megíró osztályokra vonatkozó adatkérés szerepelt itt. Ezeket az információkat a diktálások során, a látogatott órák alkalmával is igyekeztem begyűjteni, de a pontosság kedvéért jobbnak láttam rendszerszerűen is rájuk kérdezni.

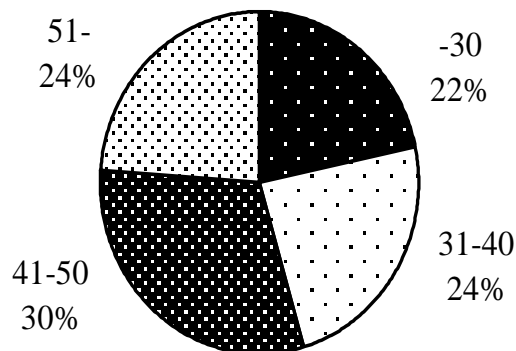
A tollbamondásokat írató tanároknak a 2004/05-ös tanév végén adtam oda a kérdőíveket, mikor az év végi, már kijavított tollbamondásokat megkaptam tőlük, és a nyári szabadságuk előtt kértem kitöltve vissza őket. Ekkor már egy éves közös munkán voltunk túl, mindannyiukat ismertem, és azt is tudták már, hogy a központosítás tanításáról írom a doktori dolgozatomat. Egyénileg, írásban válaszoltak a kérdésekre.

Hangsúlyoznám, mikor a kérdőíveket kitölttettem, a tollbamondások íratása már megtörtént (kivéve a 2005/06-os tanévben újra felmért 12. évfolyamot), de a feldolgozásukat még el sem kezdtem, az előző fejezet eredményeit nem ismertem.

5.3. A KORPUSZ BEMUTATÁSA

A tollbamondásokat 4-12. évfolyamokon, tehát általános iskolák alsó és felső tagozatán, valamint középiskolákban is megírtam. Ennek megfelelően a kérdőíveket tanítóképző főiskolát, tanárképző főiskolát és egyetemet végzett pedagógusok is kitöltötték. Az iskolák között szerepelt általános-, szakképző- és szakközépiskola, valamint négyosztályos gimnázium. Volt közöttük egyházi fenntartású és gyakorló iskola is, illetve egy nemzetiségi intézmény. (Az iskolák bemutatását részletesebben lásd. a 4.3. pontban.)

Mint írtam, a tollbamondások írásában segítő 49 pedagógus közül 46-tól kaptam kitöltött kérdőívet vissza.



3. diagram. A pedagógusok életkora

Életkoruk szerint négy csoportba osztottam őket, és számuk ezeken belül kiegyenlítettnek mondható. A 41-50 év közöttiek vannak a legtöbben, de nem kiugróan sokan. Végzettségük szerint:

Iskolai végzettség	Pedagógusok száma	
	Fő	%
Tanítóképző főiskola	14	30%
Tanárképző főiskola	18	40%
Egyetem	14	30%
Összesen	46	100%

64. táblázat. A pedagógusok iskolai végzettsége

A kérdőívet kitöltő pedagógusok megoszlását a tanítványaik által látogatott iskolaszakasz, illetve iskolatípus szerint is megnéztem, és nagyon sok átfedést találtam. Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen végzett tanítók tanítanak a felső tagozaton is, de vannak egyetemet végzett általános iskolai tanárok is. A középiskolai tanárok pedig, ha intézményükben van, vegyesen tanítanak szakképzős és szakközépiskolai osztályokat. Ez a magyarországi pedagógusképzés sokszínűségéből következik.

5.4. A KÉRDŐÍVEK ELEMZÉSE

A kimenetet szabályozó tantervi környezetnek köszönhetően a különböző iskolák azonos évfolyamain ugyanazokat az írásjeleket, írásjel-használati tudnivalókat oktatják. Az első kérdés válaszaiból kideríthető, a pedagógusok átlátják-e a központosítás tanításának rendszerét. Hipotézisem (1.) szerint az írásjelezés-oktatás helyesírási és nyelvtani vonatkozásainak tanítását illetően igen, viszont az anyanyelvi nevelés egyéb területein megvalósítandó előkészítő, megfigyeltető feladatokat esetlegesen végzik. A válaszokat három csoportba osztottam:

1. Az anyanyelvi nevelés minden (vagy legalábbis több) területére utalt válaszában, koncepciózusan átlátja és végzi a központosítás tanítását az általa oktatott évfolyamokon – 10 fő (22%).
2. A központosításnak csak a helyesírási-nyelvészeti vonatkozásaira utalt, de azt tervszerűen végzi az általa oktatott évfolyamokon – 24 fő (52%).
3. A központosítás tanítását nem látja át, az összefoglalója a központosítási ismereteknek olyan felsorolása, amelyből nem derül ki, hogy mikor és hogyan tanítja őket, vagy ha igen, az nem felel meg a tantervi előírásoknak és a tankönyvek tartalmának sem – 12 fő (26%).

A válaszlehetőségek első és harmadik pontjai a központosítás tanításának minőségét mutató skála két végpontja, az átlagos teljesítményt nyújtók a 2. csoportot képezik. A kapott válaszok megfelelnek a kutatómódszertanban leírt elvárható eredménynek. A legtöbben közepesen jól értik – és remélhetőleg végzik – a központosítás tanítását, ők a „derékhad”; az anyanyelvi nevelésnek ezt a területét át nem látók, és a legjobban értők

nagyjából azonos arányban vannak. A hipotézis első része, hogy a tanárok tervszerűen és koncepciózusan oktatják az írásjelek helyesírási és grammatikai vonatkozásait, igaz (74%); viszont a válaszokból az nem derül ki, hogy az előkészítő, megfigyeltető feladatokat esetlegesen végzik-e vagy sem (22% nem, 26% igen, és 52%-ról nem tudunk mit mondani).

Az írásjelezés feladattípusainak felsorolásánál összesen 5-10-féle választ vártam, egy-egy tanártól 3-5 félért (2. hipotézis), a központosítás előkészítő feladattípusai pedig nem fognak szerepelni (3. hipotézis). A válaszok ennél sokkal gazdagabb képet mutatnak:

Sorszám	Feladattípus	Említések száma					
		Összesen	Alsó t.	Felső t.	Szakk.	Szakup.	Gimn.
1.	Pótlás, tagolás - hiányzó írásjelek pótlása (totó formájában is), tagolatlan szöveg tagolása	34	10	14	2	4	4
2.	Tollbamondás	28	8	12	2	3	3
3.	Másolás - esetleg megadott írásjelezésű mondatok válogató másolása)	17					
4.	Javítás - helytelen írásjelezés javítása - pl. napilapból + megfigyelés, megbeszélés)	13	2	6	0	2	3
5.	Mondatalkotás - esetleg kép alapján vagy megadott szavakból)	11	4	6	0	0	1
6.	Transzformáció (mondatok átalakítása)	5	2	1	0	1	1
7.	Szabálytanulás, hiányos szabály kiegészítése	5	2	3	0	0	0
8.	Fogalmazás, párbeszéd írása	4	1	2	0	0	1
9.	Idézés, idézet mondatba illesztése	4	0	2	0	1	1
10.	Megfigyelés, megbeszélés (olvasmányokban)	4	1	2	1	0	0
11.	Olvasás, hanglejtési gyakorlatok	3	2	1	0	0	0
12.	Tanári felolvasás (hanglejtés érzékelésének tanítása) – pl. a mondatvégi írásjelnek megfelelő táblácska felmutatásával	3	3	0	0	0	0
13.	Válogatás - megadott írásjelezésű mondatok válogatása szövegből	3	2	0	1	0	0
14.	Kiegészítés - összetett mondat befejező kiegészítése és mondatvégi írásjelezése	2	0	1	0	0	1
15.	Átírás - írás tanuláskor átírás más színnel	1	1	0	0	0	0

65. táblázat. A központosítás tanításának a tanárok által említett feladattípusai

A tanárok az általam vártnál jóval több feladattípust említenek meg, fejenként átlagosan hármat: a 2. hipotézis első fele nem teljesült, a második igen. A táblázat utolsó öt oszlopát, ahol az említések számát iskolaszakaszonként, illetve -típusonként adtam meg, tájékoztató céllal közlöm, összehasonlításra nem alkalmas, mert nem azonos arányban szerepeltek a kitöltők között a különböző iskolák tanárai. Ezekből az adatokból az iskolákra jellemző vagy nem jellemző feladattípusok sem deríthetők ki.

Igaz, hogy kevesebb említést kaptak, de szerepelnek a központosítás előkészítő gyakorlatai is: mondatok átalakítása, olvasmányok írásjelezésének megfigyelése, megbeszélése, olvasás, felolvasás, hanglejtési gyakorlatok, adott írásjelezésű mondatok válogatása; azaz a 3. hipotézisem túl pesszimista volt, nem teljesült.

A központosítási hibák javításakor a tanárok évfolyamonként (de legalább iskolaszakaszonként) eltérően járnak el (4. hipotézis). A gyakorlat tanáronként is eltérő (5. hipotézis). A 3. kérdésre adott válaszok ezeket a feltevéseket igazolták, sőt az is kiolvasható belőlük, hogy van igény egy, az 1978-as tantervben szereplő *Hibajegyzékhez* (*Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, II. 71-80.*) hasonló tipizálásra, javítási segédletre. Többen hivatkoztak arra, hogy a városi helyesírási verseny (általános iskolákban), illetve az érettségi (középiskolákban) javítási útmutatója szerint járnak el (az érettségié: Hajjas – Kerner, 2003). Akadt, aki egy tanári kézikönyv, illetve egy szakcikk ajánlása szerint súlyozza a hibákat. Van, aki azt írta, hogy az azonos típusú hibákat mindig jelzi, de pontozáskor csak egyszer számítja; más az egyéb helyesírási hibák esetében így jár el, de az írásjelezés hibáit mindig beszámítja.

Igyekeztem a bemutatás szándékával összefoglalni a tanárok javítási gyakorlatát, de sem iskolaszakaszonként, sem a központosításon belüli hibatípusonként nem találtam egységes válaszokat. Néhány megállapítás azért tehető:

- A vesszőhibát tekintik a legenyhébbnek (iskolaszakasztól függetlenül hol egy, hol fél hibapont jár érte).
- A mondatvégi írásjel elrontása súlyosabb hiba, mint a vesszőhiba (egy vagy két hibapont).
- A középiskolák érettségiző osztályaiban az érettségi javítási útmutatója szerint javítanak.

A még nem, és a már tanult hibahelyek között a tanárok igyekeznek különbséget tenni, ezt többségük megfogalmazta. Az évfolyamonként nagymértékben eltérő gyakorlatuk viszont arra utal, hogy ezt nem teszik rendszeresen és következetesen.

A 4. és az 5. hipotézis is megállja a helyét, bár nagyobb káoszt találtam a javítás vonatkozásában, mint vártam, mert iskolaszakaszonként sem volt lehetséges valamiféle összefoglalás készítése.

A központosítás-tanításuk hatékonyságának megítélésekor azt gondoltam, legtöbben elégedetlenek lesznek, úgy vélik, munkájuk lehetne hatékonyabb, mert tanítványaik több hibát ejtenek az írásjelek használatában, mint elvárnák (6. hipotézis). Az eredmények igazolják ezt:

- a) Elégedett, mert a tanítványainak nincsenek ilyen jellegű helyesírási hibái: 0 fő.
- b) Nagyjából elégedett, mert a tanítványai kevés ilyen jellegű hibával írnak: 16 fő.
- c) Elégedetlen, mert a tanítványai több hibát követnek el az írásjelek használatában, mint elvárnák: 24 fő.
- d) Nagyon elégedetlen, mert a tanítványai rengeteg ide tartozó hibával írnak: 2 fő.

A kérdésre négyen nem válaszoltak, viszont ahol véleményük indoklását kértem, kifejtették álláspontjukat, meglehetősen indulatosan. Egyiküktől idézek:

„15 soros szövegben 60-70 hibapont helyett az 50-60, siker? [Feltehetően itt nemcsak központosítási hibákról ír.] Ha igen, kinek? A diák nem érzi annak, a sok munka csekély eredményt hoz.” (Egy szakképzőben és szakközépiskolában tanító tanár)

A központosítás tanításban elért sikereiket a tanárok tapasztalataikkal, következetességükkel és precizitásukkal magyarázzák, kudarcaikat az erre fordítható kevés idővel, a tanulók figyelmetlen, pontatlan munkavégzésével – szövegezt a 7. hipotézis. Két csoportra osztottam a válaszokat: a sikert és a kudarcot magyarázóakra.

A siker okai		
Sorsz.	Ok	Említések száma
1.	Tanári tapasztalat (rendszeres, következetes gyakorlás és számonkérés, megfelelő feladatok választása)	15
2.	Jó képességű tanítványok (jó a megfigyelőképességük, sokat olvasnak, jó a zenei hallásuk, rendszeresen használják a szabályzatot)	11

66. táblázat. A központosítás tanításában elért siker okai

A kudarc okai		
Sorsz.	Ok	Említések száma
1.	Kevés az idő a helyesírás gyakorlására (más helyesírási hibák fontosabbak)	22
2.	Társadalmi igénytelenség, nem divat a pontos, precíz munkavégzés	17
3.	A tanulók figyelmetlensége, önellenőrzés hiánya	14
4.	Alapvető készségek hiányával lépnek a középiskolába	8
5.	Túl sok elmélet a tananyagban	5
6.	Nyomtatott szövegek is rosszak	2
7.	Enyhe szankciók	1
8.	Nagy osztálylétszám	1
9.	Kevés munkafüzet feladat	1

67. táblázat. A központosítás tanítása során megélt kudarc okai

A siker magyarázataként kizárólag belső (iskolán belüli), személyekhez köthető okokat jelöltek meg, és több saját maguktól, a tanártól függőt. A kudarcot összetettebb jelenségnek látják: megjelennek a külső, társadalmi okok. A sikertelenséget hátrítják a tanárok: a kudarc okai között saját, esetleg nem megfelelő gyakorlatuk nem szerepel, csak rajtuk kívül álló tényezőket sorolnak, vagy legalábbis olyanokat, amelyeket maguktól függetlennek vélnék. Ilyen például a tanulók figyelmetlenségének megjelölése, holott a figyelem fejleszthető, és az iskolában, magyarázóórán is fejlesztendő, hasonlóan a pontos, precíz munkavégzéshez. Az enyhe szankciók alkalmazása is a tanár kompetenciája, illetve, ha kevesli a munkafüzet feladatait, vagy nem tartja megfelelőnek, módjában áll másikat választani, valamint egyéb feladatokkal gyakoroltatni. Kudarc hátrítása az általános iskolai munka negatív minősítése is.

Hipotézisemben a társadalmi okok nem szerepeltek, ennek ellenére mindkét állítását igazoltnak tekintem, mert az általam várt indokok a legtöbbet említettek között vannak.

A 6. kérdésre adott válaszaikban a tanárok azt fogalmazták meg, hogy bár elengedhetetlennek tartják a helyesírás fejlesztését és ezen belül a központosítási ismeretek tanítását, de nagyon nehezen tudják a heti kettő vagy egy nyelvtan órát úgy beosztani, hogy elegendő legyen erre az idő. Egyikük megemlíti: „a központosítás elsajátítása és gyakorlása is tanórai feladat, otthon hatékonyan nem végezhető,

szükséges hozzá a tanári segítség, magyarázat, míg a helyesírás néhány más területe – pl. egy szószedet segítségével – önállóan is elsajátítható.”

A központosási tudnivalók rangsorolására készítő feladatnál azt kutattam, hogy a tanárok szerint léteznek-e ritkábban használt, ezért a tananyagban sem feltétlenül szerepeltetendő írásjelek, és ha vannak ilyenek, melyek ezek. Hipotézisem (8.) az volt, hogy a ritkábban használt, illetve az elkerülhető írásjelek tanítását mellőznék a tanárok, azaz a pontosvesszőét és a gondolatjelét. A kérdés második részére adott válaszoktól a központosás-tanításunk jelenlegi rendszerének kritikáját vártam: jónak tartják vagy változtatnának rajta. Bizonyára nem sikerült jól megfogalmaznom a kérdéseket, mert a tanárok zöme az óraszám csökkentése ellen tiltakozott, és érdemi választ nem adott; a 46-ból csak négy értékelhető volt. Mindannyian ugyanannak a három írásjel tanításának az elhagyását tudnák elképzelni: a pontosvesszőét, a gondolatjelét és a kettőspontét, a többit pedig ugyanakkor tanítanak, mint most. Bár a három felsorolt írásjel közül kettő szerepelt a hipotézisben is, három válasz alapján ez nem tekinthető igazoltnak.

A kérdőív levezetőnek is tekinthető utolsó kérdései – mint már írtam – nem ide tartoztak, az információim pontosítását szolgálták a tollbamondásokat megírt osztályokról.

5.5. ÖSSZEGLÉS

A kérdőíves kikérdezés eredményei összhangban vannak a 3. fejezetben írottakkal. A tanárok kisebbik része tisztában van a központosás tanításának az anyanyelvi nevelés egészét átható feladatrendszerével, nagy részük az írásjelezés helyesírási és grammatikai ismereteit annak a pedagógiai dokumentumokban is szereplő módon tanítja, de mindannyian úgy látják, hogy a központosás tanítása az óraszám csökkenésével háttérbe szorult.

Az írásjelezés tanításának egy eddig nem említett gondjára is fény derült: a hibák javítása sem iskolaszakaszonként, sem tanáronként nem mutat egységes, következetes gyakorlatot. Módszertani oktatásunk egyik hiányosságának vélem, hogy a tanulók írásbeli munkáinak javítására nem készítjük fel kellőképpen a pedagógus-jelölteket.

Végül pedig, hogy a tanárok az írásjelezésben csekély eredményt hozó erőfeszítéseiket elegendőnek (a tőlük telhető legtöbbnek) vélik, számomra meglepő. A kudarc határozott háritásából következtetek erre. Én sem gondolom, hogy a sikertelenség oka csak a tanárok gyakorlatában rejlik, de állítom, ott is van keresni valónk.

6. FEJEZET: INTERJÚK

6.1. A KUTATÁS CÉLJA

A központozás tanításának kutatása során megfogalmazódó problémákra igyekeztem megoldási javaslatokat is adni (vö. pl. 3.3.), és az ezekről való gondolkodás további szakmai tárgyú beszélgetések, néha viták elindítói lettek, többek között munkahelyemen, a bajai Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultásának Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszékén. Ezeket a beszélgetéseket szerettem volna úgy rögzíteni, hogy tartalmuk a dolgozatomban közölhető legyen, illetve a további megoldások keresésekor, a helyesírás-tanítás modernizációjának kidolgozásakor segítségünkre lehessen.

Az interjúk készítése során tapasztalt (többnyire több iskolafokon is gyakorlatot szerzett, nálam idősebb) magyartanárokat igyekeztem rábírni a magyar- és helyesírás-tanításunkban utóbbi időben bekövetkezett változások átgondolására, ezek következményeinek elemzésére, és természetesen az írásjelezés tanításáról is kérdeztem őket.

6.2. A KUTATÁS MÓDSZERE, ESZKÖZE ÉS RÉSZTVEVŐI

Az interjúkat külön-külön (egyénilag) készítettem, szóban, összesen tízet. Többet terveztem, de mert közben kiderült, hogy a kérdésekre kapott válaszok egy idő után nem variálódtak, úgy döntöttem, elegendő ennyi. A kérdéssort, amely köré a beszélgetéseket szerveztem, előre rögzítettem (lsd. 18. melléklet), de a módszert mégsem nevezném strukturált interjúnak¹², mert az annak meghatározásában szereplő szigorú előírásoknak nem felel meg az adatfelvétel. A kérdéssor alapján részemről kézben tartott, irányított

¹² Az interjúk tervezésekor, a kérdőívekhez hasonlóan, Falus Iván kutatás-módszertani jegyzetét használtam, a kikérdezésről szóló fejezetet (Nádasi, 1996). Az itt használt fogalmakat a szerző által ott definiált értelemben használom.

szakmai beszélgetések voltak ezek, de sok rögtönzést, kitérőt tartalmaztak (pl. a felsőoktatásra vonatkozókat). A kiválasztott kollégák mindegyike tudta, hogy az írásjelek tanításáról írom a doktori dolgozatomat. Az elhangzottak lényegét a kérdéseknek megfelelően jegyzeteltem. Minden interjú egy – másfél órás beszélgetést takar.

A bevezető, ráhangoló kérdések (személyi adatok) után látszólag messziről indítottam. Az anyanyelvi nevelésünk jelenlegi állapotának jellemzésére, a tapasztalt változások összefoglalására és értékelésére, valamint a kívánatosnak tartott változások megfogalmazására kértem interjúalanyaimat. Ennek több oka van. Egyrészt, ha rögtön a központozás tanításáról kezdtünk volna beszélgetni, kevésbé sikerült volna saját semlegességemet megőrizni. Ezeknek a kérdéseknek a megbeszélése során rögzítettük egymás között a szerepeket: én feltettem a kérdéseket, jegyzeteltem a rá adott válaszokat, illetve igyekeztem segíteni az interjúalanyokat saját véleményük strukturálásában (pl. hogy az anyanyelvi nevelésnek az általuk legfontosabbnak vélt jellemzőit fogalmazzák meg, és pontosan ötöt mondjanak). Másrészt az anyanyelvi nevelésben és a központozás tanításában kívánatosnak tartott változások megértéséhez szükségesnek látszott a jelenlegi állapot leírása, illetve az eddig tapasztalt változások feltérképezése. Harmadrészt várható volt, hogy az írásjelezés tanítását nem önállóan, hanem az anyanyelvi nevelés részeként értékelik, azzal párhuzamba állítva jellemzik, és az anyanyelvi nevelés egészében bekövetkezett változásokkal vagy azok hiányával magyarázzák a tapasztaltakat.

A helyesírás-tanítás helyzetét firtató kérdés szerkezetében ismételte az anyanyelvi nevelésre vonatkozót, itt is öt megállapítást kértem, és ez a témának az írásjelek felé szűkítését célozta. Az utolsó két kérdés szólt az írásjelekről: az 5. a tanításukról, a 6. a használatukról.

A kérdéseket témánként szedtem csokorba, így a beszélgetés tematizálását szolgálták, hiszen az egy ponthoz tartozókat együtt tettem fel. A válaszokban gyakran összefolyt a jelenlegi állapot leírása az eddigi változások bemutatásával, illetve a javaslatok kifejtésével.

A kérdezettek kiválasztása során arra törekedtem, hogy tapasztalt, lehetőleg több iskolafokon és -típusban is gyakorlatot szerzett, idősebb magyartanárok legyenek. Populációjukat, mivel csak tízen vannak, nem táblázatokban, hanem szövegesen mutatom be.

Életkoruk 39, 40, 51, 54, 57, 57, 59, 59, 62 és 64 év volt. Tízük közül háromnak volt alsó tagozaton szerzett tanítási tapasztalata, négynek felső tagozaton, ötnek középiskolában és háromnak főiskolán (ez azért több, mint tíz, mert egy tanárnak általában több helyen is). Heten egyetemi végzettségűek, ketten tanárképző főiskolát végeztek, és egyikük tanító. Jelenleg ketten tanítanak alsó, hárman felső tagozaton, ketten középiskolában és hárman főiskolán. Két nyugdíjas kivételével a többiek még aktívak. A kikérdezett tanárok közül ketten nemesnádudvariak, egy sükösi, a többiek bajaiak.

6.3. A KUTATÁS EREDMÉNYE, A VÁLASZOK

Az eredmények ismertetését a válaszok összesített felsorolásával oldom meg. A tipikusnak tekinthető véleményeket szerkesztettem egybe, amelyeket lényegüket tekintve legalább hárman megfogalmaztak. Az összegzés során a válaszadók szavai, szó szerinti megfogalmazásai néha elvesztek – bár törekedtem megtartásukra –, de a tartalmi hűségre feltétlenül ügyeltem.

1. Jellemezze anyanyelvi nevelésünk jelenlegi állapotát öt lényegre törő mondattal!
 - Tartalmában messze elmarad a nyelvtudomány új eredményeitől.
 - Ragaszkodás a hagyományos (csak kissé megújult) tananyaghoz és a hagyományos módszerekhez, óraszervezésekhez (pl. frontális osztálymunka).
 - Inkább ismeretátadó, mint készségfejlesztő. („Sokat markol, keveset fog.”)
 - Nem eléggé innovatív.
 - Nincs felkészülve a nem hagyományos literációs kultúrán felnőtt, s ezért más nyelvi kompetenciákkal rendelkező fiatalság anyanyelvi nevelésére.
 - Hangoztatjuk, de nem valósítjuk meg az anyanyelvi nevelés egyetemlegességének elvét, más szaktárgyi órákon nem történik, csak magyarórán (felső tagozat, középiskola). Az alsó tagozaton a tantárgyak mindegyikére kiterjed.
 - Kevés az óraszám, gyakorlásra és a gyerekek szóbeli megnyilvánulására nem marad idő, az elmélet túlsúlyba kerül.
 - Tan eszközök kavalkádja – a bőség zavara van.

2. Pályája során mikor, miben és hogyan változott az anyanyelvi nevelésünk?

Értékelje ezeket a változásokat! Jót vagy rosszat hoztak?

Az 1980-as évek végi anyanyelv-oktatási reformok következtében a hagyományos grammatika egyeduralma megszűnt. A nyelvtan tananyagba beépült a strukturalizmus és a generatív grammatika néhány eredménye, a grammatika tanítása kiegészült kommunikációs ismeretekkel, szövegközpontú lett a tananyag, tért nyert a funkcionális nyelvszemlélet, érdekesebb, színesebb lett a tantárgy (stilisztika, nyelvtörténet stb.). Összességében jót hozott, nagy fordulat volt az előzőekhez képest, sok új tankönyv született, a szerzők igyekeztek a diákokat motiváltabbá tenni a változatosabb tananyaggal és feladattípusokkal.

Alsó tagozatban kevesebb a megtanítandó nyelvtani ismeret, pozitívum, hogy képesség-központúbb lett az oktatás.

A tantervi környezet kimenet-szabályozó lett, azt írja elő, hogy hová kell eljutni, a módszerekben és taneszközökben szabadságot ad.

Csökkenett az óraszám.

3. Ha lehetősége lenne, most min változtatna? Miért? Hol, miben lát problémákat?

Kötelezővé kellene tenni a pedagógusok számára az anyanyelvi neveléssel összefüggő továbbképzéseket, amelyek kettős célt szolgálnának. Egyrészt a nyelvtudomány és határterületei új eredményeinek megismertetését (azoknak az oktatásban való hasznosíthatóságát is bemutatva), illetve a módszertani megújulást.

A pályakezdő pedagógusok beszéd- és íráskultúrája egyre rosszabb, ezen a felsőoktatási felvételi rendszer és képzés reformjával lehetne segíteni.

Növelnék az óraszámot és a szóbeli feladatvégzést, csökkentenék az elméletet.

Megszüntetnék a tantervi változásoknak a politikától való függését.

4. Milyennek látja a helyesírás-tanítás helyzetét? Írja le öt megállapítással!

Bár megújult a leíró nyelvtan, a helyesírás szemlélete: funkcionálissá vált; ez tantárgyunkba nem, vagy alig szivárogt be.

Az alsó tagozaton még tudatosan, didaktikailag tervezetten folyik.

A felső tagozaton háttérbe szorul, a középiskolában már nem is jellemző (gyakran sajnós a nyelvtanóra sem).

Bár nagyon sok jó kiadvány készül mindenféle korosztály számára, ezek rendszeres használatára a tanórán nincsen idő, a diákok pedig az önálló gyakorlásra nem készültek fel, és nem is motiváltak.

A diákok többsége és a társadalom sem tartja a helyesírást kulturális vagy intellektuális értékmérőnek, nehéz is erről meggyőzni őket a mai, képiségben tobzódó világban („csak az a fontos, hogy megértsenek, az írásmód mellékes”).

A pedagógusképzésben is főként csak alsó tagozatos módszertanokban van jól kidolgozott metodika a helyesírás-tanításra, a felsőbb korosztály esetében ez szegényes, elavult vagy hiányzik.

5. Mi a véleménye az írásjelhasználat oktatásáról?

Ez változott munkája során? Ha igen, mikor, miben és hogyan?

Most változtatna rajta? Ha igen, mit?

Az írásjelhasználatot sosem értékelték szigorúan, mindig afféle bocsánatos bűnnek számított (az érettségi javítási útmutató is „enyhén” kezeli). Az írásjelhasználat tanítása sosem volt a helyesírás-tanítás kiemelt része (néhány alapvető szabályt leszámítva). Az oktatás során ez annyit változott, hogy a diákok írásjelhasználata egyenes arányban romlott a helyesírásukkal. A jelenség az utóbbi tíz évben érzékelhető.

Jobban oda kellene figyelni rá, de mivel a diákok részéről más, nagyon komoly helyesírási problémák is felvetődnek, a rendelkezésre álló időben a pedagógusok inkább azokat kísérelik meg kezelni. Csak az oktatás (például nyelvtanórák száma) nem tud ezen segíteni, mert a probléma jóval összetettebb. A kevesebb olvasás és a kevesebb írásbeli szövegalkotás (ezen összefüggő szöveget értenek és nem sms-t stb.) is oka a romló tendenciának. Az írásjelhasználat-oktatás hatékonyságának növelését nem önállóan kell kezelni, hanem egy – a mai fiatalok literációs tevékenységét is figyelembe vevő – megújult helyesírás-tanítási módszertan keretében.

A nyelvi igényességnek (a műveltségnek) társadalmi értéket kellene kapnia.

A központozás tanításának módszerei nem, de feladattípusai változtak, gazdagodtak.

6. Pályája idején változtak-e szokásaink az írásjelek használatában?

Lát tendenciákat? Milyen változásokat jósol a következő évtizedekre?

Az íráskészség alacsonyabb szintűvé válása, a korábbi írásos kommunikáció néhány formájának (pl. levélírás) elmaradása, valamint az olvasás csökkenése nyomán az írásjelek még lazább kezelése (vagyis negligálása) a jellemző.

Az íráskészség általános romlása magával hozza a helyesírás és ezen belül az írásjelhasználat általános romlását is.

Az elektronikus szövegek megformálása nagy általánosságban is sok kívánnivalót hagy maga után (a számítógépet gyakorlatilag mindenki használja, nem úgy, mint korábban a gépírók, akik nemcsak a gépírás technikáját tanulták, hanem a helyesírást is).

A mai helyesírási norma (az írásjelek területén is) nem lesz tartható, mert a nagy átlag, a nem könyveken szocializálódott és másfajta íráskészségű nemzedék (Balázs Géza elnevezésével: a másodlagos írásbeliség) emotikonokkal tűzdelt és egyéb rövidítéseket is beiktató írásaiban a hagyományos helyesírási norma már sok ponton nem érvényesül, és ez az írásjelhasználatra fokozottan érvényes.

6.4. ÖSSZEGZÉS

A véleményeknek ez a fajta összesítése magában hordozza az ellentmondásosságot, hiszen ütközteti, egymás mellett szerepelteti az eltérő álláspontokat. Míg az anyanyelvi nevelésünk jellemzésében „ragaszkodás a hagyományos (csak kissé megújult) tananyaghoz” olvasható, addig a változások értékelése a hagyományos grammatika egyeduralmának megszűnését tartalmazza, valamint felsorolja és pozitívumként említi az új tartalmakat.

A válaszadók között egyetértés mutatkozott abban, hogy az anyanyelvi nevelés sokkal inkább rendben van az alsó tagozaton, mint a felsőbb iskolaszakaszokon. Jobban érvényesül az egyetemesség elve, módszertanilag kidolgozottabb, és sikerült az ismeretközpontúságtól elmozdulni a készségfejlesztés felé. Egy, az alsó tagozatos magyartanítást értékelő tanulmányában Ligeti Csákné hasonló megállapítást tesz: „Ha

felsőbb évfolyamokhoz szokott pedagógusok alsó tagozatos órákat látogatnak, azonnal feltűnik nekik azok színessége, változatossága, játékosága. A tanítók módszerei sokkal látványosabbak, mint a tanárok által alkalmazottak” (Ligeti). Az interjúalanyok abban is egyetértettek, hogy a tantervi változások közül a módszertani és taneszközbeli szabadság jó, de még sok a rossz minőségű tankönyv („fércmű”) a piacon.

A válaszadók véleménye egybecseng helyesírásunk romlásának tekintetében is, és bár a reprezentatív helyesírás-mérések egyike sem mutatta ki a helyesírási-készség szignifikáns romlását az utóbbi évtizedekben, csak az intenzív fejlődési szakasz korábban zárulását (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 43), ezek az álláspontok mégsem hagyhatók figyelmen kívül, jelzés-értékük legalább van.

Megfontolandó a fejlesztés érdekében a pedagógusok e tárgyú továbbképzésének megszervezése, illetve egy új, a megváltozott társadalmi környezethez inkább igazodó helyesírás-tanítási módszertan kidolgozása és bevezetése. Az Országos Közoktatási Intézetnek a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzetét felmérő 2002-es kutatásának (Kerber) egyik végkövetkeztetése is ez: szükség van a tanárképzésben a módszertan oktatásának megújítására, a szakmai, módszertani továbbképzések, népszerűsítésére, esetleg kötelezővé tételére, „valamilyen módon preferálni kell azt, ha a tanító mindennapi munkáját szeretné magasabb színvonalon végezni” (Ligeti).

7. FEJEZET: ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Az írásbeli kommunikáció fokozatos térnyerésével (pl.: fax, sms, msn, e-mail, internet) párhuzamosan irányult a figyelmem a központosásra, illetve az írásbeli szövegek megértését gyakran akadályozó – vagy legalábbis lassító – írásjelhibákra. Gyűjteni kezdtem először a hibás, majd az érdekes, a szokásostól eltérő írásjelhasználat példáit (főiskolai hallgatók írásaiból, a sajtóból, irodalmi, szépirodalmi munkákból), illetve olvasni kezdtem a téma szakirodalmát. A nyelvészet és tipográfia körében szép számban találtam, és ezzel egy időben rájöttem, hogy az írás területén nem ismerjük tanulóink teljesítményeit, a tanítási gyakorlat erősségeit, gyengéit, rendszeres mérések ezen a területen nem történtek (ellentétben az olvasással). Körvonalazódni kezdett a tollbamondásos felmérés koncepciója, és a már megkezdett munka során egészült ki a kérdőíves felméréssel, illetve az interjúkkal. Ezek lettek a dolgozatom építőkövei.

A korábbi helyesírás-kutatások egyike sem fókuszált a központosásra, az írásjelhibák csak egy adatot jelentettek, gyakran az egyéb hibák körében. Emiatt az én eredményeim tulajdonképpen nem is, illetve alig hasonlíthatók össze a korábbi mérések eredményeivel. Témaválasztásában tehát újdonság a munkám.

Tolcsvai Nagy Gábor helyesírásra tett megjegyzéseinek a központosás tekintetében való cáfolatára (vö. 1.2.) támaszkodva feltételeztem, hogy az írásjelezést ugyanolyan módszerekkel, mint a helyesírás más területeit, nem lehet hatékonyan oktatni. Amit viszont Adamikné Jászó Anna (2001, 243-4) ír a helyesírási készségről, igaz a központosásra is: összetett tevékenység. Vannak ismeretbeli tényezői, ezek a helyesírási (*központosási*) szabályok, a nyelvtani kategóriák. Vannak pszichikai tényezői, ezek az analógiaérzék, a figyelem és az emlékezetben elraktározódott látási-, hallási, beszéd- és írásmozgási emlékképek. Vannak szokásbeli tényezői, ilyenek az írásfegyelem, vagyis a gondosság, az önellenőrzés szokása. Ezek a tényezők a gyakorlati alkalmazás során automatizálhatók, illetőleg kialakíthatók és fejleszthetők.

A központosítás tanításának alapot teremtő pedagógiai dokumentumok (tantervek, tanmenetek, tankönyvek) elemzése során kiderült, hogy a kimenetet szabályozó tantervi környezetben a megfelelő előírások nem feltétlenül megfelelő gyakorlattal párosulnak. A tantervek lehetővé teszik a készségek, köztük a központosítási készség integrált elsajátíttatását, de erre sem a tanmenetek, sem a tankönyvek nem jelentenek garanciát. Előfordulhat tehát (és elő is fordul), hogy a központosítási ismereteket csupán egy-egy helyesírási órán próbálják megtanítani a pedagógusok, és ez a központosítás interdiszciplináris jellegéből fakadóan nem jár, nem is járhat sikerrel. A központosítás tanításának koncepcióján és gyakorlatán is javítanunk kell az ezen a területen elkövetett hibák számának csökkentése érdekében. A mozaikszerű (a nyelvtani ismeretek tanítását kísérő) központosítás-tanítás mellől nem maradhat el a szintetizálás, a gyakorlatban pedig az anyanyelvi nevelés minden területére be kell iktatni ide tartozó (többnyire előkészítő) feladatokat.

A tollbamondásokkal 11 bajai iskola 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóinak központosítását mértem fel ugyanannak a tanévnek az elején és a végén. Tizenegy hipotézist fogalmaztam és vizsgáltam meg, most csak a fontosabb eredményeket emelem ki. A központosítási hibák száma együtt mozog a helyesírási hibák számával: aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket is; aki rossz, az rosszul. A szövegbe ékelődés jelölését tanulják meg a diákok a legnehezebben, itt követik el a legtöbb hibát. Ennél valamivel könnyebb a tagmondatok közötti írásjelek használata, még könnyebb a mondatrészek közötti központosítás; és ahol munkánk tulajdonképpen sikeresnek mondható, az a mondatvégi írásjelezés, hiszen ebben találtam a legkevesebb hibát. A tanulók teljesítménye év eleje és év vége között javult, viszont évfolyamról évfolyamra nem ezt tapasztaltam: a 10.-esek szignifikánsan rosszabban használják az írásjeleket, mint a 8.-osok. A gimnazisták, szakközép- és szakképző iskolások eredményei is jellemző eltérést mutattak: a gimnazisták voltak a legjobbak, gyengébbek a szakközépiskolások, és náluk is gyengébbek a szakképző tanulói. A lányok kevesebb írásjel-hibával írnak, mint a fiúk, véleményem szerint azért, mert fegyelmezettebben és pontosabban dolgoznak. Az, hogy vannak, akik mindenhová tesznek írásjelet, ha kell, ha nem, illetve mások a bizonytalan esetekben inkább elhagyják őket, igazolódni látszott; és arra is sikerült adatokat gyűjteni (bár nem eleget, és emiatt a hipotézis nem igazolódott), hogy a központosítás elsajátításában szerepet játszik az olvasás közbeni megfigyelés. A tanárok javítását is vizsgáltam (a nyolcadikos év eleji tollbamondások alkorpuzán), és az derült ki, hogy vannak a figyelmüket inkább lekötő írásjelek,

amelyeket rendszerint pontosan javítanak, és vannak kevésbé feltűnő helyen lévők, amelyek közül több hibát nem javítanak ki. Az észre nem vett hibák a gyakoribbak a rosszul javítottakkal szemben. A 4. fejezetben közöltek mind új eredmények, ilyen részletesen az írásjelezést egyetlen korábbi helyesírási felmérés sem vizsgálta.

A tollbamondásokat írató tanárokat egy kérdőív kitöltésére is megkértem, amelyben az írásjelek oktatásáról, annak eljárásairól, hatékonyságáról, a rá fordított időről és a javítási gyakorlatokról kérdeztem. A tanároknak csak kisebbik része van tisztában a központozás tanításának az anyanyelvi nevelés egészét átható feladatrendszerével, ennek ellenére nagy részük, igaz, csak nyelvtani és helyesírási ismeretként, de rendszerszerűen, koncepciózusan tanítja. Mindannyian úgy látják, hogy a központozás tanítása az óraszám csökkenésével háttérbe szorult. Az írásjelezés tanításának két gondjára is fény derült. 1. A hibák javítása sem iskolaszakaszonként, sem tanáronként nem mutat egységes, következetes gyakorlatot. A módszertan-oktatásunk egyik hiányosságának vélem, hogy a tanulók írásbeli munkáinak javítására nem készítjük fel kellőképpen a pedagógus-jelölteket. 2. A központozás-tanítás viszonylagos eredménytelenségének okát a tanárok saját praxisukban nem keresik, tőlük független problémákra vezetik vissza. Én sem gondolom, hogy a sikertelenség oka csak a pedagógusok gyakorlatában rejlik, de állítom, azon is lehet javítani.

Javaslataim összhangban vannak az interjúkban megszólalókéival. Szükséges a magyar nyelv és irodalom tárgy oktatására egységes, modern szemléletű, a ma kihívásaira is reagálni képes módszertan kidolgozására és bevezetésére, mind a pedagógusképzésben, mind továbbképzések útján a gyakorlatban. Az e tárgyú továbbképzéseket népszerűsíteni kell, és preferálni, ha valaki szeretné a munkáját jobban, eredményesebben végezni. A módszertanban szerepelnie kellene egy, a központozás interdiszciplinaritásáról szóló résznek, mely felhívna a figyelmet arra is, hogy csupán a helyesírás-oktatás részeként tanítva az írásjeleket nem vezet, nem vezethet, megfelelő eredményre. A tankönyvek szerzőinek az anyanyelvi nevelés minden témáját kísérve szerepeltetniük kellene az írásjelezés megfigyelését, megtanulását szolgáló feladatokat, és a megszerzett központozási ismeretek gondosabb szintetizálása is szükséges. A pedagógusoknak el kellene végeztetniük ezeket a feladatokat a tanítványaikkal, nem pedig időhiányra hivatkozva kihagyni őket.

A megújulást szolgáló változtatás tovább nem odázható, mert jelenleg a grammatikailag megfelelően alkalmazott központozás által nyújtott lehetőségeket kihasználó szövegek a napi gyakorlattól távol állnak. A diákok nagy része nem tanul

meg kommunikatív értéket tulajdonítani az írásjeleknek (grammatikai használatuk tekintetében – amiről a dolgozatom szolt – nem, az emotikonokban, illetve az internetes csevegésben igen). „Ismét azt látjuk, hogy az iskola igen kevés explicit szabálytanulás, - értelmezés és gyakorlás után adottnak veszi, hogy a diákok értelmezni tudják ezeket az üzeneteket” (Molnár, 2006, 56), miközben ezt a tanulók központosítása nem támasztja alá (itt követik el a legtöbb helyesírási hibát). Reményeim szerint dolgozatom szintézise közelebb visz az írásjelezés összetett tevékenységének megértéséhez, és a központosítás tanításának fejlesztését is előmozdítja, hogy az interpunkció változatos és kifejező használata az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak hatékonyan funkcionáló eszköze maradhasson. Nem tárgyaltam – többek között – az írásjelezés elsajátításához és használatához szükséges kognitív képességeket, nem kutattam a központosítási tevékenység pszicholingvisztikai hátterét sem, azaz biztosít az interpunkciós tevékenység vizsgálata még további témákat, a most említett kettőn túl is, melyek feltárása elengedhetetlen a fent megfogalmazott cél megvalósulásához.

A tollbamondásos felmérés hátrányainak ismeretében¹³ főiskolai hallgatók és gyakorló pedagógusok (tanítók és óvók) szövegeinek vizsgálatába magam is belefogtam, mert nagyrészt tőlük függ, hogy a jövő nemzedéke hogyan fog központosítani. Elkezdtünk egy kísérletet is a Bajai Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában, Ferencz Ildikó tanárnő segítségével, nyolcadik osztályban, melynek célja az eredményesebb írásjelezés-oktatás módszereinek kimunkálása. Ezek még nem záródtak le, ily módon folytatódik a munkám.

¹³ A már nem fejlődő készségek vizsgálatára (a maximális gyakorlottság megállapítására) alkalmasabb a fogalmazás, a szabadon írott szöveg (Orosz-Vidákovich, 1988, 36).

**IDEGEN NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ
(NÉMET)**

**FREMDSPRACHLICHE ZUSAMMENFASSUNG
(DEUTSCH)**

DIE UNGARISCHE INTERPUNKTION UND IHR UNTERRICHT

1. GEGENSTAND DER ARBEIT, ZIEL DER FORSCHUNG

Mit dem vielfachen Raumgewinn der schriftlichen Kommunikation (z.B.: Fax, SMS, MSN, E-Mail, Internet) wächst der Anspruch auf die sichere schriftliche Kommunikation, also auf die Missverständnisse bestens ausschließende, die lebendige Sprache am korrektesten wiedergebende schriftliche Sprache. Wir bemühen uns, die Eigenschaften und Nuancen der gesprochenen Sprache auch in Schrift beizubehalten, die Mittel dazu sind unter anderem die Schriftzeichen. Ihre abwechslungsreiche und ausdrucksvolle Benutzung ist ein wichtiges Mittel der sowie geistig als auch emotionell gefärbten Mitteilungsmethode. Parallel zu dieser Erkennung richtet sich meine Aufmerksamkeit auf die Interpunktion sowie auf das Verstehen der schriftlichen Texte oft hindernde – eher verlangsamende – Schriftzeichenfehler. Ich sammelte zuerst die fehlerhaften, dann die interessanten, von der Tradition abweichenden Beispiele der Schriftzeichenbenutzung (aus den Schriften der Studenten, aus den Medien, aus literarischen, schöngeistigen Arbeiten), außerdem las ich zum Thema in der Fachliteratur nach. Im Bereich der Sprachwissenschaft und Typographie fand ich zahlreiche, gleichzeitig musste ich erkennen, dass wir die Leistungen unserer Schüler, die Stärken und Schwächen der Unterrichtsmethoden auf dem Gebiet des Schreibens nicht kennen, im Gegensatz zum Lesen sind auf diesem Gebiet keine regelmäßige Ermessungen vollzogen worden. Die Konzeption einer auf Diktat beruhenden Ermessung ließ sich herausbilden, die schon zu Beginn mit einer Forschung durch Fragebögen sowie Interviews ergänzt wurde.

Mein Ziel war neben der Ermessung der Unterrichtspraxis der Interpunktion – mit Hilfe von Diktaten – auch die Sammlung von empirischen Daten über die Zeichensetzungstraditionen der Schüler, über die Korrigierpraxis der Lehrer, über Erfolg des Unterrichts. Mit Hilfe eines Fragebogens befragte ich die Lehrer darüber, wie sie die Schriftzeichen unterrichten und ob sie ihre Arbeit auf diesem Gebiet erfolgreich finden. Ich machte Interviews mit erfahrenen Lehrern des Faches Ungarische Sprache und Grammatik, wie sie den Unterricht der Rechtschreibung und Interpunktion innerhalb der muttersprachlichen Erziehung bewerten, ob sie Tendenz(en) bei der Schriftzeichenbenutzung sehen.

In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der grammatischen Interpunktion, mit jenen Schriftzeichen, die in der Rechtschreibregelung (AkH.¹¹, 239.) unter den wichtigsten erwähnt werden: Punkt, Fragezeichen, Aufrufzeichen, Komma, Doppelpunkt, Semikolon, Gedankenstrich, Klammer, Anführungszeichen, Bindestrich, Großbindestrich.

2. INTERPUNKTION ALS DISZIPLIN

Die Schriftzeichen sind graphische Abkommenszeichen, die mehrere, sich zur Grammatik, zur Rechtschreibung, zur Satzphonetik, zur Textwissenschaft, zur Stilistik, zur Semiotik anschließende Funktionen erfüllen.

Sie können einerseits eine grammatische Verbindung bezeichnen. Sie können den Aufbau, Trennung, die Verbindung sowie Trennung der Teile widerspiegeln. Sie können Satzteile, Konjunktionen ersetzen; können Sätze oder Satzteile hervorheben oder nebensächliche Bedeutung ihnen zufügen; können auf eine Wahlmöglichkeit hinweisen. Andererseits leiten sie die Intonation des Satzes: sie weisen auf die mit Buchstaben nicht gekennzeichneten Eigenschaften des Sprechens, auf Lautstärke, auf Tonhöhe, auf Intonation sowie auf Rhythmus und Sprechpausen hin. Drittens können die Schriftzeichen unser Anspruch auf Verkürzung, auf Betonung, auf nachträgliche Zufügungen zeigen; sie können die unerwarteten Wendungen bezeichnen; mit ihrer Hilfe können wir größere Kontexte semantisch trennen; sie haben auch stilistische oder rhetorische Funktionen, falls sie geeignet sind zur Aufmerksamkeitsregung, den Inhalt des Textes in Frage stellend, die stockende Vortragsweise bezeichnend.

Borbála Keszler betont ihre Rolle in der Kulturgeschichte und in der Paläographie (Schriftgeschichte): „Die Untersuchung der Interpunktionszeichen [...] erleichtert die korrekte, genaue Kodierung der Texte und helfen bei der zeitlichen und räumlichen Einschränkungen, bei der Erforschung der Quellen, bei der Bestimmung des Verfassers oder Abschreibers von schriftlichen Andenken“ (2004, 11). Die Interpunktionswissenschaft ist also ein interdisziplinärer Bereich (vergl. Keszler, 2007).

In der Arbeit über die sprachliche Norm von Gábor Tolcsvai Nagy kann man einen fast einseitigen Abschnitt lesen (1996, 55-56), in dem es bewusst wird, dass die Schriftzeichenbenutzung nicht nur eine Rechtschreibfrage ist. Er schreibt (über Rechtschreibung): „zu den einzelnen Funktionen sind keine Variablen und so auch keine Alternativen zugefügt, da die ganze Struktur Teil des Standards ist.“ Wie wir wissen, gibt es bei der Schriftzeichenbenutzung Variablen und Alternativen. Im Weiteren: „von den einzelnen Bereichen ist sie den Äußerungen der soziokulturellen Bestandteilen am wenigsten ausgeliefert (Handlung, Situation, Kontext).“ Wo sie all diesen ausgeliefert ist, ist die Schriftzeichenbenutzung. Gábor Tolcsvai Nagy zitiert Ildikó Villó (1992, 18), die der Meinung ist, dass die Rechtschreibung nur Regeln hat, keine Normen. Die Schriftzeichenbenutzung hat aber eine Norm. Zuletzt: „das Verbrechen gegen die Rechtschreibnorm zieht starke Sanktionen, stigmatisierende Beurteilung nach sich.“ Aber nicht im Falle von Fehlern der Schriftzeichenbenutzung. Also die hier aufgeführten, sich auf die Rechtschreibung beziehende Anmerkungen sind auf die Interpunktion alle unkorrekt.

Über die Interpunktion erschienen 2004 in der ungarischen Fachliteratur zwei bedeutende Arbeiten. Ein zusammenfassendes (sehr schön ausgefertigtes) sprachwissenschaftliches Buch von Borbála Keszler, mit dem Titel *Schriftzeichenlehre. Regeln, Probleme und Geschichte der Schriftzeichenbenutzung*, später veröffentlichte der Herausgeber Osiris das Handbuch *Rechtschreibung* (Laczkó K. – Mártonfi A.), in dem die Schriftzeichen einen ungewöhnlich großen Abschnitt bekamen. Anhand dieser zwei Ausgaben ist es zu beobachten, dass in der ungarischen sprachwissenschaftlichen Tradition nicht entschieden ist, wohin die Schriftzeichen gehören: zur Grammatik oder zur Rechtschreibung. Unsere Sprachwissenschaft (vor dem Schaffen von Borbála Keszler zu diesem Thema) beschäftigte sich – im Gegensatz zu anderen Grammatiken mehrerer europäischer Sprachen – nur wenig mit den Schriftzeichen. Bei uns bildeten sie nur einen kurzen Abschnitt der Rechtschreibung.

In den meisten Grammatiken der englischen, deutschen, russischen und französischen Sprache finden wir einen Abschnitt über die Schriftzeichen, dieser Bereich verfügt über eine eigene Fachliteratur. Aber die rumänische Tradition weist die Schriftzeichen zur Grammatik.

Unser Interpunktionsgebrauch ändert sich stets. Es ist sowohl für den individuellen Gebrauch als auch für die Geschichte der Sprache zutreffend. Letzteren Interpunktionsgebrauch behandle ich in meiner Arbeit nicht, aber ich versuche die Erforschung der Änderungen des individuellen Interpunktionsgebrauchs, jedoch was die Entwicklung während der Schulzeit betrifft. Selbstverständlich weis ich, dass die Beiden nicht zu trennen sind: die Gesamtheit der individuellen Interpunktionsmethoden bilden die authentische Interpunktion der Sprache; die Regeln der ungarischen Interpunktion werden in der Schule unterrichtet, woraus sich der individuelle Gebrauch entwickelt.

3. FACHLITERARISCHE UMSCHAU

Die ungarische Fachliteratur – sowohl die Sprachwissenschaft als auch die Typographie – richtet in den letzten Jahrzehnten mehr Aufmerksamkeit auf die Schriftzeichen, als früher gewohnt. Dies ist zu begründen mit dem Raumgewinn der schriftlichen Kommunikation, mit der Verbreitung der Computerbenutzung, die dazu beitragen, dass ein jeder zum Redakteur seines Textes wird. Die Typographie ist nicht mehr die Hilfswissenschaft eines Faches, sondern die Gesamtheit eines Wissens, was wir alle benötigen (Haiman, 1995a, 1995b, 1996, Gyurgyák, 1996, Virágvölgyi, 1999, *ELTE Nyelvész Fórum*). Die steigende Zahl der Schriften zu diesem Thema in der ungarischen Sprachwissenschaft lassen darauf folgern, dass auch bei uns – ähnlich wie bei der russischen, französischen, deutschen und englischen Sprache – die Interpunktion zu einem selbständigen Gebiet der Grammatik wird, ausscheidend aus der Rolle eines Rechtschreibabschnittes (Keszler, 1985, 2004, Lackó-Mártonfi, 2004).

Ein steigendes Interesse für Schriftzeichen – wie es in der Sprachwissenschaft und in der Typographie beobachtet wurde – lässt sich in der Methodikliteratur aber nicht widerspiegeln, der Unterricht der Interpunktion ist ein weißer Fleck der muttersprachlichen Unterrichtsfachpädagogik. Der ungarische Unterricht behandelt die

Interpunktion als Teil des Leseunterrichts, des Schreibunterrichts, der Aufsatzlehre, des Rechtschreibunterrichts und des Grammatikunterrichts. Innerhalb dieser Themen wird sie aber in der Methodik und anderen Fachliteraturen nicht selbständig behandelt. Das von Borbála Keszler zusammengestellte Übungsbuch (2006) würde zum Aufheben der Schlichtheit der beim Interpunktionsunterricht angewandten Übungstypen als eine hervorragende Basis dienen, aber der didaktische und theoretische Grund fehlt weiterhin.

Keine der landesweiten repräsentativen Rechtschreibermessungen der letzten Jahrzehnte konzentriert sich auf die Interpunktion (Orosz, 1974; Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001), die Schriftzeichenfehler bedeuteten nur eine Angabe, meist unter den sonstigen Fehlern aufgeführt; aber die meisten Fehler der Schüler sind hier aufgezeichnet, und das spornte mich zu einer weiteren, eingehenden Forschung. Meine Arbeit ist also in der Themenwahl eine Neuheit.

4. INTERPUNKTION IN DER SCHULE

Bei der Untersuchung der pädagogischen Dokumente zum grundlegenden Unterricht der Interpunktion (Lehrpläne – Nationaler Grundlehrplan, Rahmenlehrplan, örtliche Lehrpläne –, Unterrichtsgänge, Lehrbücher) stellte sich heraus, dass die in dem Ergebnis regelnden Lehrplan festgelegten Vorschriften nicht mit einer zutreffenden Praxis übereinstimmen.

Die Untersuchung des Nationalen Grundlehrplans (2003) ergab den Beweis der Existenzbegründung der integrierten muttersprachlichen Erziehung: die Förderung der Kompetenzen und Fertigkeiten der Schriftzeichenbenutzung ist nicht nur die Aufgabe des Fachunterrichts Ungarische Sprache, alle Gebiete des muttersprachlichen Unterrichts wirken direkt oder indirekt (vorbereitungs-, übungs-, einprägungsweise) mit. Beim Unterricht des Sprechens, des Lesens und Textverstehens sowie Lehren des Aufsatzschreibens, bei der Literaturerziehung, sogar bei der Förderung der Lernfähigkeiten, Beurteilungsfähigkeiten, moralischen, ästhetischen und geschichtlichen Sinnen finden wir zutreffende, also die Benutzung der Schriftzeichen unterstützende Aufgaben. Anna Jászó-Adamik zitierend stellte sich heraus: „alles hängt zusammen“ (2000). Das Unterrichtsfach fördert die verschiedenen Formen der Sprachverwendung, des Schreibens und der Interpunktion der Schüler in einem

komplizierten Aufeinanderwirken. Die schulische Tätigkeit der Interpunktion kann an alle Gebiete der muttersprachlichen Erziehung gebunden werden. Selbstverständlich ist nicht darüber die Rede, dass es unerlässlich zur Erfüllung der Förderarbeit ist. Ein guter Lehrer und ein gutes Lehrbuch betrachten den Unterricht der Schriftzeichen nicht nur als Bestandteil des Rechtschreibunterrichts, sondern bieten bei den Aufgaben anderer Gebiete auch einschlägige Übungen.

Die Lehrpläne machen die Aneignung der Fertigkeiten möglich, darunter auch die Fertigkeit der Interpunktion, aber dazu geben die Unterrichtsgänge und auch die Lehrbücher keine Garantie. Das konzeptionelle Problem ist das Fehlen der zutreffenden Synthese: die Zeit für die Strukturierung der Rechtschreibkenntnisse ist so gering, dass die Interpunktionskenntnisse meist wegbleiben. Es wäre aber unerlässlich, da die mosaikartig unterrichtete Rechtschreibkenntnis in den Augen der Schüler als unwesentlich, nebensächlich erscheint; und mit der Bewertung der Interpunktionsfehler, dass wir die meisten als geringe Fehler beurteilen, verstärken ebenfalls diese Ansicht. Ein-zwei Unterrichtsstunden genügen nicht zur Übersicht unserer gesamten Rechtschreibstruktur, und wenn nur so viel den Lehrern zur Verfügung steht, dann ist es zu befürchten, dass dem zwangsmäßigen Weglass die Interpunktionskenntnisse zum Opfer fallen. In den Lehrgängen 8. und 12. wäre es nötig, jeweils eine selbständige Stunde für die strukturierende Wiederholung der Interpunktionsregel einzuplanen. Diese Unterrichtsstunde sollte auch in den Unterrichtsgängen stehen. Dass sie in die freigelassenen, in den Unterrichtsgängen nicht geplanten Stunden auch eingefügt werden kann, schafft keine Garantie zur Verwirklichung. Meiner Erfahrung nach unterrichten die Lehrer nach den Unterrichtsgängen, und freuen sich, wenn sie die darin aufgezeichneten verwirklichen können, es bleiben keine freie Stunden (und falls doch, habe ich keine Illusionen: diese werden sie nicht für die Synthese der Interpunktion verwenden).

Das Beschwerde der sich mit Methodik beschäftigenden Personen über die geringen Stundenzahlen kräftigt den Verdacht auf die schlechte Verwendung der zur Verfügung stehenden Zeit, und deswegen „gehört es sich nicht“ dies als Grund der Probleme anzugeben. Obwohl in der observierenden Forschung der Zentrale für Programm- und Lehrplanförderung des Ungarischen Instituts für allgemeine Bildung im Jahre 2002 im Abschnitt über die Lage des Faches Ungarische Sprache (Kerber) bei den Problemen der Lehrbücher und Lehrmittel das nicht angemessene Verhältnis des Unterrichtsmaterials zur Stundenzahl den zweiten Platz belegte. Unter den

Themenbereichen des Rahmenlehrplanes, die von den Lehrern erweitert würden, steht die Rechtschreibung in derselben Ermessung an zweiter Stelle (an erster Stelle steht Aufsatz), und da geht es nicht um inhaltliche Ergänzung, sondern mehr Zeitaufwand.

Ich verurteile die Praxis der Lehrer deswegen, weil sie nur einen kleinen Teil der sich in der muttersprachlichen Erziehung anbietenden Möglichkeiten nutzen zum Aufmerksam machen auf die Bedeutung spielende Rolle der Interpunktion, zum Üben des betonenden Vorlesens, zur Vorbereitung auf die Interpunktion. „In der Praxis der seit Jahren unterrichtenden Lehrern finden wir zwar die nötigen Methoden zum Unterrichten des Faches, aber die Regelmäßigkeit, die Bewusstheit fehlt meistens“ – schreibt Ligeti Csákné in ihrem Artikel über den Ungarischunterricht in der Unterstufe (Ligeti). Man kann eine ähnliche Meinung in derselben Ermessung im Abschnitt über die Bewertung des Ungarischunterrichts in der Oberstufe (Kerber) lesen. Diese Feststellungen sind über die Praxen der Lehrer und Hungarologen entstanden, und dies trifft auch auf ihre Arbeit im Unterricht der Interpunktion zu.

Die Verfasser der Lehrbücher sollten Aufgaben zum Interpunktionsunterricht an alle Gebiete der muttersprachlichen Erziehung knüpfend anbieten. Die Lehrbücher durchblättern fand ich zwar zahlreiche brauchbare Sätze und Texte dazu, aber nur sehr wenige Aufgaben im Thema Interpunktion außer Rechtschreibunterricht. Das im Jahre 2006 erschienene Übungsbuch von Borbála Keszler würde eine hervorragende Basis anbieten zur Auffrischung der Übungstypen (sogar zur methodischen Erneuerung).

Das Ungarische Institut für allgemeine Bildung erforschte im Jahre 2002 die Lage des Ungarischunterrichts. Ihre Ergebnisse publizierten Ligeti Csákné und Zoltán Kerber. Neben der methodischen Erneuerung raten sie zum Erscheinen von Handbüchern: „Man bräuchte solche Handbücher – sogar unabhängig von den Lehrbüchern – die den Lehrern praktische Ratschläge geben würden zur Vorbeugung der Lese- und Schreibschwäche, zur Linderung der Teilfertigungsstörungen, zur Sprechförderung, zu den Methoden der Textverarbeitung, zur erfolgreichen Einübung der Rechtschreibung, zum Ausarbeiten des sprachlichen und schriftlichen Textverfassens, also zur Förderung der komplizierten Gesamtheit der Sprachbenutzung“ (Ligeti). Es ist auch deswegen sehr wichtig, weil es von der Vorbereitung und Bewusstheit der Lehrer abhängig, ob sie die Interpunktion integriert unterrichten. Die Mängel der Methodik unseres Rechtschreibunterrichts lassen darauf folgern, dass sie es nicht so tun, weil sie es nicht so lernen. Die Interpunktion ist auch in sprachwissenschaftlicher Hinsicht nicht Teil des Gebiets der Rechtschreibung,

methodisch können wir sie auch nicht nur als Teil des Rechtschreibunterrichts behandeln, dies würde keine Ergebnisse erbringen. In der Methodik sollte ein Teil über die interdisziplinäre Stelle der zwischen Grammatik und Rechtschreibung stehenden Interpunktion eingefügt werden, dies ist die Voraussetzung der Änderung der Praxis sowie der Senkung der Zahl bei Interpunktionsfehler.

5. DIKTATE

Mit einer aus 12 Sätzen bestehenden Diktat habe ich in 11 Schulen in Baja die Schüler der Jahrgänge 4., 6., 8., 10. und 12. ermessend, im Schuljahr 2004/05 sowie 2005/06, zum Schulanfang und Schulende. In der Forschung habe ich die Querschnitt- und Längsschnittprobenahmen verbunden: in fünf verschiedenen Jahrgängen (transversale Ermessung) zu Schuljahresbeginn und Schulende (longitudinale Ermessung) wurden die Diktate durchgeführt.

Im Schuljahr 2004/05 wurde die Abiturprüfung auf Leistungsniveau eingeführt, so wurde zu Schuljahrschluss unmöglich, so viele Diktate aus dem 12. Jahrgang einzusammeln, um die Abiturenten der Schulen zu repräsentieren. Im Schuljahr 2005/06 wurden die Diktate als Ersatz unter denselben Umständen im 12. Jahrgang wiederholt. In methodischer Hinsicht ist es nicht bedenklich, da das originale Korpus in allen zweiten Jahrgängen zustande kam, so habe ich nicht die Rechtschreibung der selben Schüler untersucht, die ich im Vorjahr als 10-klässler ermessend habe; die Konzeption der transversalen und longitudinalen Ermessung wurde nicht geschädigt.

Die Datenaufnahme zu Schulbeginn geschah im September-Oktober, zu Schulende im Mai-Juni, ausgenommen im 12. Jahrgang. Dort mussten die Diktate wegen dem Abitur schon im April durchgeführt werden. Ich wählte deswegen diese Jahrgänge, weil ich mich an die vom Nationalen Grundlehrplan (1995) angegebener Anforderungsstruktur¹⁴ und an die früheren repräsentativen Ermessungen (Orosz, 1974;

¹⁴ Der Nationale Grundlehrplan aus 1995 formulierte ausführliche Anforderungen für das Schuljahresende der Jahrgänge 4., 6., 8. und 10. – den Übergang zwischen den Schulen sichernd –, hinsichtlich des 12. Jahrganges war der Rahmenlehrplan Grund gebend. Es ist wahr, dass inzwischen, im Jahre 2003 der neue Nationale Grundlehrplan erschienen ist, aber da es in aufsteigender Struktur eingeführt wurde, war er bei meiner Forschung nur für die Erstklässler zutreffend. (In seiner Struktur brachte er jene Neuigkeit, dass er für das Schuljahresende der 4., 6., 8. und 12. Jahrgänge leistende Förderaufgaben formuliert statt der früheren Anforderungen.)

Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001) halten wollte. Mein Ziel war die Ermessung der vier charakteristischen Gebiete:

- Schriftzeichen am Satzende,
- Schriftzeichen zwischen den Teilsätzen,
- Schriftzeichen zwischen den Satzteilen,
- Schriftzeichen als Zeichen des Einfügens in den Text.

Im AkH¹¹ werden neben diesen vier Gruppen noch weitere drei aufgeführt: Schriftzeichen zwischen Wörtern und Wortteilen, Anfügen von Füllwörtern sowie sonstige Kenntnisse zur Schriftzeichenanwendung. Diese habe ich in meiner Arbeit aus mehreren Gründen nicht erforscht. Einerseits musste ich darauf achten, dass die Diktate in allen Jahrgängen möglichst in kurzer Zeit geschrieben werden können: alle Interpunktionsfälle konnte ich nicht mit hinein beziehen. Andererseits behandeln die in die ausgelassene Gruppe gehörenden Regeln keine Satz- und Textprobleme, sondern beziehen sich auf die unteren Stufen der Hierarchie der Sprachzeichen: also hier ergab sich eine auch sprachwissenschaftlich begründete Scheidelinie. Aus forschungsmethodischen Hinsichten war auch zielreich, diese wegzulassen: hier war am wenigsten zu sichern, dass die korrigierenden Lehrer einheitlich verfahren, nämlich, dass sie nirgendwo helfen. In der Probemessung befanden sich noch Datum enthaltende Sätze, aber es war sehr umständlich, man konnte die einheitliche Umschreibung nicht lösen, was sie verkürzt, mit Zahl und mit Buchstaben schreiben sollen. Diese Gesichtspunkte erwägend beschloss ich, dass ich nur die ersten vier, am meisten vorkommenden interpunktuellen Stellen ermesse.

Bei der Auswahl der Sätze war es eindeutig, dass dasselbe Diktat wegen der Länge und des Schwierigkeitsgrades nicht in allen Jahrgängen einzusetzen ist: bei den höheren Jahrgängen kann man längere und schwerere Texte diktieren. Die Viertklässler schrieben ein Diktat von vier Sätzen, in den weiteren zwei Jahrgängen erweiterte sich das Diktat mit vier-vier Sätzen. Die Schüler der Jahrgänge 8., 10. und 12. schrieben dieselben 12 Sätze.

Die Sätze der Viertklässler, die als Brückenaufgabe in allen Jahrgängen dienten, also gemeinsame Fehlerstellen (Items) enthielten, wurden von mir bei der Analyse mehrfach verwendet, da durch diese die – in den verschiedenen Diktaten der Jahrgänge gezeigten – schülerischen Leistungen vergleichbar wurden. Die acht Sätze der Sechsklässler waren auch Brückenaufgaben in den Diktaten der oberen Jahrgängen, aber diese verglich ich nicht, da diese mit größter Wahrscheinlichkeit kein anderes

Ergebnis gebracht hätten, als die Sätze der Viertklässler, und die Viertklässler wären aus dem Vergleich dieser Sätze ausgeblieben.

Darum, dass nur eindeutig Interpunktionsfehlerstellen im Diktat vorkommen, bemühte ich mich bewusst nicht, da die rein grammatischen Fälle im Grunde genommen nicht lebensnah sind. Neben der Schriftzeichensetzung der Schüler war ich interessiert auf die Korrigierweise der Lehrer. Da ich die Texte der Diktate den Lehrern mit Schriftzeichen überreichen musste, beeinflusste ihre Korrektur erheblich, doch war ich neugierig, ob sie sich wagen, auf eigene Einsicht nachsichtlich zu korrigieren – wenigstens in den unteren Jahrgängen –, ob sie in einem nicht eindeutigen Fall zur Diskussion bereit sind.

Der Interpunktionsunterricht endet in der 8. Klasse, in der Mittelschule werden keine neuen Kenntnisse vermittelt. Dies hat begründet, dass die Jahrgänge 10. und 12. dieselben Sätze schrieben wie die Achtklässler.

Dadurch, dass ich nicht frei gebildete Texte untersuchte, sah ich die Einheit und Vergleichbarkeit des Korpus gesichert. Aufgrund der Erfahrungen der schon erwähnten landesweiten Rechtschreibermessungen ist zur Ermessung der noch sich entwickelnden Fertigkeiten ein Diktat tauglicher als ein Aufsatz. Die Interpunktion der Schüler der Jahrgänge 4-12. wird fortlaufend eingeprägt und erreicht die Stufe der maximalen Eingebütheit. Zur Ermessung dieser wird ein Aufsatz schon passender, da die Interpunktion in dem Fall schon als Mittel funktioniert (vergl. Orosz-Vidákovich, 1988, 33-34). Die Sätze hängen deswegen nicht zusammen, bilden deswegen keinen Text, da so die Erweiterung nach Interpunktionsgruppen in den einzelnen Jahrgängen leichter war.

Die Diktate schrieben die Schüler in der Grammatikstunde, unter vertrauten Umständen, als wäre es eine gewohnte Aufgabe. Ich bat die Lehrer, nicht zu verraten, dass dies auf eine Bitte von Außen, zu einer Arbeit kam. Ich bat sie, selbst bei den schwersten Sätzen nicht zu helfen, sie sollten mit einer Betonung und Intonation nahe zur lebendigen Sprache diktieren. Sie sollen die Sätze so oft, wie gewohnt (meist dreimal) vorlesen, am Ende sollen sie Zeit zur Selbstkorrektur lassen: die Schüler sollen ihre Arbeiten vor dem Abgeben noch einmal durchlesen. Dass sie alle Sätze in einer neuen Zeile schreiben sollen, habe ich zur Erleichterung der Korrektur und der Kodierung verlangt. Ich habe mich bemüht, als Besucher bei allen Diktaten anwesend zu sein. Die Lehrer wurden von mir auch mit der Korrektur beauftragt, da es meine Arbeit wesentlich erleichterte, und nicht zuletzt eine Möglichkeit zur Messung der

Abweichungen der Korrekturen nach Schulen und Lehrern, nach eventuellen Korrekturfehlern gab. Fast alle Kollegen fragten, wie sie korrigieren sollen, aber dazu äußerte ich keine Bitte. Nachdrücklich sagte ich, dass sie auf gewohnte Weise, wie sonst korrigieren sollen. Ob sie die Diktate bewerten, zensieren, überließ ich den Pädagogen, dies wurde von mir nicht verwendet, nicht erlassen.

Bei der Aufarbeitung wurde das Muster nicht eingeeignet, alle Daten der 3214 Diktate wurden vom Mathematik-Informatik Lehrer Zoltán Borbély (Béla III. Gymnasium, Baja) und mir kodiert und analysiert, mit Hilfe von Excel sowie des Programms SPSS.

Die mit den Diktaten in meinen Besitz gekommenen Daten können folgendermaßen typisiert werden:

- Primären sind jene, die ich mit den gegebenen Sätzen erlassen wollte: z.B. die Interpunktion am Satzende in der Satzgruppe der Satzzeichen am Satzende; die Interpunktion zwischen den Teilsätzen bei den Sätzen der Satzzeichen zwischen den Teilsätzen usw.
- Als sekundäre Daten dienen jene Satzzeichen, die über die primären Daten in Diktaten ebenfalls vorkommen. Z.B. die Interpunktion zwischen den Teilsätzen in der Gruppe der Satzzeichen am Satzende.
- Die Rechtschreibdaten bedeuten die nicht bei der Interpunktion begangenen Fehler.
- Die Korrekturdaten stammen aus den Verbesserungen der diktierenden Pädagogen.

Die Interpunktionsdaten des Diktats wurden von mir mit den Zahlen von 101 bis 136 aufgezählt. Diese sind die Fehlerstellen (Items). Bei der Kodierung untersuchten wir nicht nur, ob an einer Stelle ein Fehler ist, es wurde auch sein Typ angegeben.

Die nicht wegen Interpunktion entstandenen Rechtschreibfehler und die Korrekturfehler der Lehrer wurden nicht im Computer gespeichert, da bei einer solchen großen Anzahl von Diktaten der Arbeitsaufwand größer schien als das zu erwartende Ergebnis. Bei meinen Hypothesen bezog sich wenig auf diese Daten und sie ließen sich auch ohne eine lange Datenspeicherung untersuchen.

Nach Vorstellung der Gutmütigkeitsverzeichnis (Objektivität, Validität, Reliabilität) verwendeten wir bei der Analyse der Daten beschreibende Statistiken und zwischen den Teilpopulationen mathematische Statistiken. Mehrmals unternahmen wir

zum Vergleich von Teilmustern eine Varianzanalyse und T-Probe. Bei der Repräsentation der Ergebnisse setzten wir Tabellen, Diagramme und Graphiken zur anschaulicheren Erscheinung der Daten ein.

Bei der Ermessung formulierte ich aufgrund von 11 Fragen ebenso viele Hypothesen, davon enthielten zwei mehrere Behauptungen. Meine Ergebnisse fasse ich – ohne Angabe der Zahlen – nach diesen Fragen zusammen.

1. Wie sind wir der richtigen Interpunktion mächtig? Wie viel und welche Fehler begehen wir auf diesem Gebiet der Rechtschreibung? Hypothese: die meisten werden die Schriftzeichen, die das Einfügen in den Text anmerken, falsch verwenden, dann die Reihenfolge: Schriftzeichen zwischen den Satzteilen, zwischen den Teilsätzen, und die wenigsten Fehler erwarte ich bei der Interpunktion am Satzende.

Laut Erfahrungen der früheren Ermessungen ist der meist vorkommende Rechtschreibfehlertyp der Interpunktionsfehler. Da alle Ermessungen zu diesen Angaben dasselbe Ergebnis brachte, untersuchte ich sie nicht, sondern nahm es als gegeben. Meine Hypothese erwies sich als falsch, da die Schüler bei der Schriftzeichenbenutzung zwischen den Teilsätzen mehr Fehler begingen als zwischen den Satzteilen. In der Hypothese vermutete ich die Fehlerzahl der Schriftzeichen, die das Einfügen in den Text anmerken und die am Satzende stehen, richtig.

2. Hängen die Fertigkeiten der Rechtschreibung und Interpunktion zusammen? Wer gut Rechtschreiben kann, verwendet die Interpunktionen auch richtig und umgekehrt? Hypothese: es gibt einen Zusammenhang zwischen den Fertigkeiten der Rechtschreibung und Interpunktion. Wer gut Rechtschreiben kann, verwendet die Interpunktion auch richtig, wer schlecht, der verwendet auch sie schlecht.

Ja, es ist wirklich so: es gibt eine starke Korrelation zwischen den Fertigkeiten der sonstigen Fällen der Rechtschreibung und der Interpunktion.

3. Wie korrigieren die Lehrer die Interpunktionsfehler? Hypothese: die meisten Korrigierfehler entstehen wegen Missachtung der Interpunktionsfehler.

Für die Korrigierfehler der Interpunktion bildete ich zwei Gruppen: 1. nicht korrigierte Fehler (nicht erkannte Fehler), 2. falsch korrigierte Fehler. Diese Behauptung erwies sich als richtig, da die Korrigierfehler der ersten Gruppe am meisten vorkamen.

4. Kann man mit statistischen Methoden die zwei Attitüde nachweisen, mit denen die unsicheren Rechtschreiber die Interpunktionen verwenden: sicher ist sicher, setzen

überall Schriftzeichen; oder bei unsicheren Stellen lassen sie sie weg? Hypothese: ich betrachte es als Teil der allgemeinen Meinung, dass es zwei Attitüde gibt, mit denen die unsicheren Rechtschreiber die Schriftzeichen anwenden: sicher ist sicher, setzen überall Schriftzeichen sowie lassen sie bei unsicheren Stellen weg. Meiner Meinung nach bildet keins der beiden eine ermessliche statistische Mehrheit.

Die Hypothese war schwer zu untersuchen, aber die negative Korrelation der Items der Ø Interpunktion¹⁵ mit jenen Stellen, wo man ein Schriftzeichen setzen muss, lässt sich die von mir als allgemeine Meinung aufgefasste Behauptung als richtig erweisen.

5. Laut Erfahrungen der früheren Ermessungen verbessert sich die Rechtschreibung der Schüler mit dem Versetzen in höhere Jahrgänge nicht. Sándor Orosz konnte die Entwicklung nur bis zum zweiten Jahrgang der Mittelschule nachweisen, dagegen behauptet man in einer Ermessung dreißig Jahre danach, dass die Periode der signifikanten Verbesserung früher endet (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 43). Ist es auch für die Interpunktion richtig? Hypothese: aufgrund der Erfahrungen der früheren Ermessungen erwarte ich die signifikante Verbesserung der Schüler des Jahrganges 10. auch nicht.

Sie haben sich auch nicht verbessert. Alle Items betrachtend haben sie sogar eine signifikant schwächere Leistung zu Jahresbeginn und zu Jahresende gebracht als die 8 und 12-klässler, also beendet sich die stets signifikante Entwicklungsperiode auch nach meine Daten schon vor dem 10. Jahrgang.

6. Mindern sich die Interpunktionsfehler auf Einwirkung des schulischen Unterrichts zwischen Schulanfang und Schulende? Hypothese: ich erwarte, dass die Interpunktion der Schüler zwischen Schulbeginn und Schulende sich verbessert.

Es ist richtig so, dass sich die Interpunktion der Schüler in allen Jahrgängen zwischen Schulanfang und Schulende verbessert.

7. Wie fallen die Ergebnisse der verschiedenen Schultypen aus? Hypothese: die Schultypen können nur in den Jahrgängen 10-12. verglichen werden. Ich erwarte die wenigsten Interpunktionsfehler von den Gymnasiasten, mehr Fehler begehen die Fachmittelschüler und die meisten die Fachschüler.

Die Daten unterstützen die 7. Hypothese.

¹⁵ Auf Beispiel des Morphems Ø möchte ich diesen Begriff einführen. Definition: Schriftzeichen an einer Stelle, wo das Weglassen der Interpunktion richtig ist.

8. Wie ist die Interpunktion der Jungen und Mädchen? Hypothese: die Mädchen sind präziser, können länger konzentrieren, so ist ihre Interpunktion besser als die der Jungen.

Der Durchschnitt der Fehlerzahl der Jungen und Mädchen ist in allen fünf Jahrgängen signifikant verschieden: die Mädchen schreiben mit weniger Interpunktionsfehlern. Die Hypothese ist richtig.

9. Wie fallen die Ergebnisse der einzelnen Schulen aus? Gibt es besonders gut oder schlecht leistende Schulen? Die Schulen können in den Jahrgängen 4-8. verglichen werden. Dazu habe ich mehrere Hypothesen formuliert: 9.1. Die Schüler der Musikgrundschule haben ein gutes musikalisches Gehör und Rhythmusgefühl, so haben sie eine bessere Sprachbegabung. Dies wirkt auf ihre Interpunktion aus: sie werden besser leisten als die gleichaltrigen Kinder anderer Schulen. 9.2. Genau dies vermute ich auch bei den Schülern der Deutsch-Ungarischen zweisprachigen Schule: ihre sprachlichen Kompetenzen sind besser, so ist auch ihre Interpunktion besser. 9.3. Unter den Grundschulen in Baja ist bei der Übungsgrundschule die größte Anmeldezahl zur Einschulung. Meiner Meinung nach widerspiegelt es das Niveau des Unterrichts, was sich auch in der Interpunktion der Schüler zeigen muss: die Interpunktion dieser Schüler ist besser als der gleichaltrigen Kinder anderer Schulen.

Wegen der Abweichung der Diktate in den verschiedenen Jahrgängen (Jg. 4-8.) war diese Hypothese mit sicheren, statistischen Methoden nicht zu untersuchen.

10. Benötigt das Erwerben der einzelnen Bereiche der Interpunktion gleiche kognitive Fähigkeiten, oder gibt es leichter und schwerer zu lernende Interpunktionsregeln? Die einzelnen Interpunktionsstellen haben nicht den gleichen Schwierigkeitsgrad. Es gibt leichter und schwerer zu lernende Regeln. Auch hier versuchte ich mehrere Unterhypothesen zu formulieren, aber dies vor dem Zusammenstellen des Diktats zu machen, war sehr schwer: 10.1. Der Punkt 247.c) der Rechtschreibregelung ist sehr schwer zu lernen: „Falls es zwischen den gleichgesetzten Satzteilen ein Bindewort steht, muss man davor ein Komma setzen, ausgenommen die Bindewörter *und (és, s, meg), oder (vagy).*“ Dies werden viele verfehlen. 10.2. Das Schreiben eines Zitats ist schwer, viele werden es falsch machen. 10.3. Der Doppelpunkt ist in Laut schwer zu erkennen, kann bei Rechtschreibfehler oft mit einem Komma ersetzt werden. Die den Doppelpunkt verfehlen, setzen meist ein Komma.

Die Regel in der Hypothese 10.1. können wir mit einem akzeptablen Erfolg beibringen, die Hypothese war falsch.

Die Verwendung der Anführungszeichen kennen die Kinder schon vor dem Lernen der Regel, in der achten Klasse bereitet es keine Probleme – zu Schuljahresbeginn ist es auch nicht unter den schwersten fünf Items –, aber zu Jahresbeginn in den Klassen 10-12. sind sie unter den schwersten Fehlern zu finden, also kann man ihre Verwendung nicht zum Fertigungsgrad machen. Während des Schuljahres üben es die Kinder, zu Jahresende geht es auch, aber zum nächsten Jahresbeginn bedeutet es erneut Probleme. Mit dem Gedankenstrich ist die Lage dasselbe: in der achten Klasse lernen sie ihre Verwendung, aber in den höheren Jahrgängen geht es zu Jahresbeginn erneut nicht, sein Gebrauch ist unsicher. Das Schriftzeichen am Ende eines zitierten Satzes ist auch problematisch, der Schein trügt, dass es im Jahrgang 10. nicht unter den schwersten steht. Die Ergebnisdaten der drei Stellen des Zitats (Anführungszeichen, Gedankenstrich, Beenden des zitierten Satzes) lassen die Hypothese 10.2 erweisen.

Die Hypothese des Doppelpunktes, 10.3. erweist sich auch als richtig, sie schreiben stattdessen ein Komma. Über seinen Gebrauch muss man erwähnen, dass er in Gefahr ist, er verschwindet in der Schreibpraxis der Jugendlichen. Darüber formulierte ich keine Hypothese, aber dieselbe Lage hat der Gedankenstrich zum Zeichnen eines Einfügens: in den Schriften der Schüler wird er vom Komma ersetzt. Wir können die Verwendung weder des Doppelpunktes noch des Gedankenstriches erfolgreich lehren. Falls in den Texten Semikolon vorgekommen wäre, hätte man meiner Meinung nach dasselbe feststellen können, aber ohne Angaben kann ich es nicht behaupten.

11. Funktioniert bei dem Erwerb der Interpunktion die Beobachtung während des Lesens? Ist es vorzustellen, dass die Schüler dies schon vor dem Lehren der Zitierungsmethode kennen? Hypothese: beim Erwerb der Interpunktion spielt die Beobachtung, Aufmerksamkeitserregung eine große Rolle. Bei manchen Schriftzeichenstellen kennen die Schüler schon vor dem Lehren die richtige Schreibweise. Ich betrachte das Schreiben von Zitaten so.

Für und gegen die Hypothese sind Daten entstanden: drei unterstützende Hypothesen stehen gegenüber von vier, die Hypothese fällende Angaben; so ist sie nicht korrekt, aber die Daten zeigen, dass die Beobachtung, die Besprechung, die sorgfältige Vorbereitung eine Rolle bei dem Erwerb der Interpunktion spielt, doch werden sie nicht richtig ausgenutzt. Es gibt Möglichkeiten, bei der Praxis und bei den Methoden der Lehrer im positiven Sinn zu ändern.

Die anhand der Diktate bekannt gegebenen Daten sind neu, so eindringlich wurde die Schriftzeichenbenutzung noch in keiner früheren Rechtschreibermessung untersucht. Bei der detaillierenden, erschließenden Forschung stellte sich heraus, dass über empirische Daten hinaus, mit den Folgerungen bei der pädagogischen Dokumenten übereinstimmend, die Interpunktion ausschließlich als Rechtschreibkenntnis nicht effektiv angeeignet werden kann, man braucht auch auf anderen Gebieten der muttersprachlichen Erziehung die Beobachtung, die Analyse, die Folgerung, die konsequente, planmäßige Lehrerarbeit.

6. FRAGEBÖGEN, INTERVIEWS

Ich bat die Lehrer, die die Diktate schreiben ließen, ein Fragebogen auszufüllen, in dem ich sie über den Interpunktionsunterricht, über die Vorgehensweise, Effektivität, die in Anspruch genommene Zeit und über ihre Korrigierpraxis befragte. Nur der kleinste Teil der Lehrer ist im Klaren über die muttersprachliche Erziehung durchdringende Aufgabenstruktur des Interpunktionsunterrichts, dagegen unterrichten diese die meisten, zwar als Grammatik- und Rechtschreibkenntnis doch ordnungsgemäß, konzeptionell. Wir alle sind der Meinung, dass der Interpunktionsunterricht mit der Senkung der Stundenzahl in den Hintergrund gedrängt wurde. Auf zwei Probleme des Schriftzeichenunterrichts sind wir gestoßen. 1. Das Korrigieren der Fehler zeigt keine einheitliche, konsequente Praxis in den Schulabschnitten und bei den Lehrern auch nicht. Ich sehe es als Mängel unseres Methodikunterrichts, dass die angehenden Pädagogen auf die Korrektur der schriftlichen Schülerarbeiten nicht genügend vorbereitet werden. 2. Die wesentliche Erfolglosigkeit des Interpunktionsunterrichts suchen die Lehrer nicht in ihrer Praxis, sie führen diese auf von ihnen unabhängige Probleme zurück. Ich glaube auch nicht, dass die Erfolglosigkeit nur in der Praxis der Lehrer versteckt ist, aber behaupte, dass man auch diese verbessern kann.

Zum Schluss versuchte ich erfahrene (in mehreren Schulgängen Praxis gesammelte, ältere) Ungarischlehrer mit einer vorher formulierten Fragenreihe bei einem (geleiteten) Gespräch (Interview) dazu zu bringen, über die in letzter Zeit eingetretenen Änderungen unseres Ungarisch- und Rechtschreibunterrichts nachzudenken, die Konsequenzen zu analysieren; und ich fragte sie natürlich auch über den Unterricht der Schriftzeichen. Meine Vorschläge sind im Einklang mit ihren

Äußerungen. Es ist nötig, für den Unterricht des Faches Ungarische Grammatik und Sprache eine einheitliche, moderne, auf die Anforderungen unserer Zeit auch reagierende Methodik auszuarbeiten und einzuführen, sowohl in der Pädagogenausbildung als auch – durch Fortbildungen – in der Praxis. Diese Fortbildungen muss man verbreiten und bevorzugen, falls man die Arbeit besser und erfolgreicher ausüben möchte. In der Methodik sollte ein Abschnitt über die Interdisziplinarität der Interpunktion stehen, der die Aufmerksamkeit darauf lenken könnte, dass der Unterricht der Interpunktion als Teil des Rechtschreibunterrichts zu keinem angemessenen Ergebnis führt. Die Verfasser der Lehrbücher sollten durch allen Themen der muttersprachlichen Erziehung Übungen zur Beobachtung, zum Lernen der Interpunktion stellen, und die gründlichere Synthetisation der schon erworbenen Interpunktionskenntnisse ist auch wichtig. Die Pädagogen müssten diese Aufgaben mit den Schülern machen lassen, und sie nicht auf Zeitmangel berufend weglassen.

Die Erneuerung dienende Änderung kann nicht aufgeschoben werden, da zurzeit die grammatisch richtig angewandten Texte zur Interpunktion von den täglichen Gewohnheiten weit stehen. Ein großer Teil der Schüler lernt es nicht, den Schriftzeichen einen kommunikativen Wert zuzuschreiben (bei ihrer grammatischen Verwendung – worüber es in meiner Arbeit ging – nicht; in den Emotikonen sowie beim Chat im Internet schon). „Erneut sehen wir, dass die Schule nach einem sehr geringen expliziten Lernen, Deuten und Üben von Regeln es gewährt sieht, dass die Schüler diese Nachrichten deuten können“ (Molnár, 2006, 56), wogegen es die Interpunktion der Schüler nicht unterstützt (hier begehen sie die meisten Rechtschreibfehler).

7. ZUSAMMENFASSUNG, AUSSCHAU

Die Synthese meiner Arbeit, hoffe ich, bringt zum Verstehen der zusammengesetzten Tätigkeit der Interpunktion, sowie beschleunigt die Förderung des Interpunktionsunterrichts, damit die abwechslungsreiche und ausdrucksvolle Verwendung der Interpunktion weiterhin ein erfolgreich funktionierendes Mittel der geistigen und emotionell gefärbten Äußerungen bleibt. Ich behandelte – unter anderem – nicht die zum Erwerb und Gebrauch der Interpunktion nötigen kognitiven Fähigkeiten, ich untersuchte nicht den psycholinguistischen Hintergrund der

Schriftzeichensetzungstätigkeit, also sichert die Untersuchung der Interpunktionstätigkeit über den oben genannten hinaus weite Themen, deren Ermessung zur Verwirklichung des oben aufgeführten Ziels unerlässlich ist.

In Kenntnis der Nachteile der Ermessung mit Diktat¹⁶ fang ich an, Texte von Studenten und praktizierenden Pädagogen (Lehrer und Kindergartenpädagogen) zu untersuchen, da es von ihnen abhängt, wie die Nation der Zukunft die Interpunktion verwenden wird. Wir leiteten mit der Lehrerin Ildikó Ferencz einen Versuch in der Übungsgrundschule der Hochschule József Eötvös in Baja in der achten Klasse ein, dessen Ziel die Ausarbeitung des effektiveren Interpunktionsunterrichts ist. Dieser wurden noch nicht abgeschlossen, so setzt sich meine Arbeit auf dieser Weise fort.

¹⁶ Zur Forschung der sich nicht mehr entwickelnden Fertigkeiten (zur Feststellung der maximalen Geübtheit) ist der Aufsatz, der frei geschriebener Text geeigneter (Orosz-Vidákovich, 1988)

A HIVATKOZOTT IRODALOM JEGYZÉKE

*A magyar helyesírás szabályai*¹¹ (1984) Budapest: Akadémiai Kiadó

Adamikné Jászó Anna (2000) Minden mindennel összefügg – Az integrációról avagy az integrált tanításról. *Módszertani Lapok. Magyar* 2: 121–7.

Adamikné Jászó Anna (2001) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó

Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (2001) *Tanmenetjavaslat Adamikné dr. Jászó Anna és dr. Fercsik Erzsébet Édes Anyanyelvünk című nyelvtankönyvéhez, valamint az Útitárs I. feladatfüzethez. Általános iskola 5. osztály*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó

Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (1999) *Tanmenetjavaslat az Édes Anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció című állandó használatú tankönyvhöz, valamint a Világvándor című feladatfüzethez. 6. évfolyam*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó

Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (2000a) *Tanmenetjavaslat az Édes Anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció az általános iskolák 7. és a gimnáziumok 3. osztálya számára című állandó használatú tankönyvhöz, valamint a Garabonciás című feladatfüzet nyelvtani és kommunikációs részeihez*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó

Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (2000b) *Tanmenetjavaslat az Édes Anyanyelvünk című 8. osztályos tankönyvhöz, valamint a Mérföldkő I. című feladatfüzethez*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó

Adamikné Jászó Anna – Gósy Mária (1997) Hagyomány és újítás az olvasástanításban. *Fejlesztő Pedagógia*, 1:24-26.

Antalné Szabó Ágnes (2001) A helyesírás-tanítás módszertana. In: *Írás – kultúra – felelősség. Simonyi Zsigmond helyesírási verseny 2000-2001*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 12–34.

- Antalné Szabó Ágnes - Bacsó Mónika – Vas Zoltánné (2003) Anyanyelvünk világa. Fogalmazási kalauz. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 4. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 17-27.
- Az általános iskolai oktatás és nevelés terve II.* (1978) Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Bacsó Mónika – Vas Zoltánné (2003a) Anyanyelvünk világa. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 2. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 19-24.
- Bacsó Mónika – Vas Zoltánné (2003b) Anyanyelvünk világa. Fogalmazási kalauz. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 3. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 19-28.
- Bakos József (1978) Az írásjelek stilisztikája és retorikája. *Nyr.* 102:257-277.
- Bakos József (1979) A száműzött írásjelek. *Nyr.* 103:185-189.
- Bakos József (1981) A kérdőjelek poétikája. *Nyr.* 105:41-45.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.a) *Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.b) *Útmutató és tanmenetjavaslat a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.c) *Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.d) *Útmutató és tanmenetjavaslat a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László – Vári Péter (2003) Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, 8:118-138.
- Benkő Loránd (1972) *Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakításmódjához*. MNyTK:129. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság
- Bérces Judit (1999) Olvasás-szövegértés. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 65-106.

- Borszéki Ágnes (2003a) Olvasókönyv és olvasási munkafüzet. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 2. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3-18.
- Borszéki Ágnes (2003b) Olvasókönyv és olvasási munkafüzet. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 3. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3-18.
- Borszéki Ágnes (2003c) Olvasókönyv és olvasási munkafüzet. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 4. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3-16.
- Csapó Benő (1996) Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 277-316.
- Csapó Benő (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió
- Csizmazia Sándor – Csizmazia Sándorné (é.n.a) *Magyar nyelv az általános iskola 5. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Csizmazia Sándor – Csizmazia Sándorné – Orosz Zsuzsa (é.n.b) *Magyar nyelv az általános iskola 7. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Cs. Nagy Lajos (1997) *Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv. 3-8. osztály*. Budapest: Trezor Kiadó, 132-138.
- ELTE Nyelvész Fórum. (Utolsó megnyitás ideje: 2007. szeptember 18.)
<http://seas3.elte.hu/nyelvezforum/viewtopic.php?t=52&postdays=0&postorder=desc&start=0&sid=989d6b33a94e6b82b0cb84e9bb1d0d75>
- Ferenczy Géza (1957) A vessző, a felkiáltójel használata. *Nyr.* 81:506.
- Ferenczy Géza (1960) Vessző használata a mondatátszövődés egyik típusában. *Nyr.* 84:507-508.
- Gyurgyák János (1996) *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó
- Haiman György (1995a) A zárójel a tipográfiában. *Magyar Grafika* 3:25-26.
- Haiman György (1995b) Gondolatok az idézőjelről. *Magyar Grafika* 5:46-49.
- Haiman György (1996) Az írásjelek néhány kérdéséről. *Magyar Grafika* 5:45-46.
- Hajas Zsuzsa – Kerner Anna (2003) *Útmutató a magyar nyelv és irodalom érettségi dolgozatok minősítéséhez*. Budapest: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény
- Helyi tanterv* (2007) Magyar nyelv és irodalom. Berecki Máté Kertészeti, Élelmiszeripari és Mezőgazdasági – Gépészeti Szakképző Iskola, Baja

- Helyi tanterv* (2007) Magyar nyelv és irodalom. Nemesnádudvari Általános Iskola
- Hernádi Sándor (1993) Az olvasó szolgálatában. In: Fercsik Erzsébet: *Ki szavatol a helyesírás biztonságáért?* Budapest: Korona Kiadó, 122.
- Hexendorf Edit (1955) Az írásjelek. *NytudÉrt.* 4:104-115.
- Horváth Zsuzsanna (1997) Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának mérése.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 107-201.
- H. Tóth István (é.n.) *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Inczefi Géza (1973) A pontosvessző használatáról. *Nyr.* 97:272-278.
- Inczefi Géza (1974) A kettőspont használata. *Nyr.* 98:25-32.
- Józsa Krisztián – Pap-Szigeti Róbert (2006) Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14-18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 131-153.
- Kádárné Fülöp Judit (1990) *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kemény Gábor (1993) Divatos írásjelek. In: Fercsik Erzsébet: *Ki szavatol a helyesírás biztonságáért?* Budapest: Korona Kiadó, 116-117.
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében.* (Utolsó megnyitás ideje: 2007. szeptember 18.)
[http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-Kerber-Magyar Kerettantervek. Magyar nyelv és irodalom. \(2000\) Oktatási Minisztérium](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-Kerber-MagyarKerettantervek.Magyar%20nyelv%20es%20irodalom.(2000)Oktatasi%20Minisztarium)
- Kernya Róza szerk. (1995) *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály.* Kaposvár – Budapest: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- Keszler Borbála (1981) Van kiskapu. *Édes Anyanyelvünk* 1:15.
- Keszler Borbála (1985) *A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai.* Kandidátusi értekezés, kézirat, Budapest: MTA Kézirattára
- Keszler Borbála (1989) Az összetett mondatok modalitása. In: Rácz Endre (szerk.): *Fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből.* Budapest: Tankönyvkiadó, 283-305.
- Keszler Borbála (1993) Helyesírásunk rendszerének szerepe a szöveg igényes kidolgozásában. *MNYTK* 196:124-38.

- Keszler Borbála (1995a) A magyar írásjelhasználat jellemző sajátosságai. In: Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdései*. Eger: Esterházy Károly Tanárképző Főiskola, 47-57.
- Keszler Borbála (1995b) A magyar írásjelhasználat története a XVII. sz. közepéig. *Nytud. Ért.* 141.
- Keszler Borbála (2003a) A magyar írásjelhasználat és Európa. *Nyr.* 127:24-36.
- Keszler Borbála (2004) *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Keszler Borbála (2006) *Írásjel-használati gyakorlókönyv. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Keszler Borbála (2007) Írásjeltan és interdiszciplinaritás. *MNy.* 1: 1-16.
- Kniezsa István (1928) *A magyar helyesírás a tatárjárásig*. MNyTK: 25. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság
- Kniezsa István (1952a) *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kniezsa István (1952b) *A magyar helyesírás története*. EMNyF. Budapest: Tankönyvkiadó
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2004) Az írásjelek. In: *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó, 291-358.
- Lengyel Zsolt (1999) Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai. Budapest: Corvina Kiadó
- Ligeti Csákné: *A magyar nyelv és irodalom helyzete a közoktatás elemi szakaszában (1–4. évfolyam)* (Utolsó megnyitás ideje: 2007. szeptember 18.) <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Ligeti-Magyar>
- Molnár Edit Katalin (2006) Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 43-60.
- Nagy J. József szerk. (1996) *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Nagy József (2000) *A XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó
- Nagy József (2006) Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 17-42.

- Nahalka István (1996) Pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 341-514.
- Nádasi Mária (1996) A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 171-211.
- Nemzeti alaptanterv* (1995) Oktatási Minisztérium
- Nemzeti alaptanterv* (2003) Oktatási Minisztérium
- Nyitrai Tamás (1984) Az országos helyesírás-vizsgálat tapasztalataiból. *Köznevelés* 30:16-18.
- Nyitrai Tamás (1985) Az országos helyesírás-vizsgálat tapasztalataiból. *Köznevelés* 29:22-25.
- Orosz Sándor (1974) *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Orosz Sándor – Vidákovich Tibor (1988) Anyanyelvi helyesírás-vizsgálatok. *Pedagógiai Technológia* 2:30-40.
- Orosz Zsuzsa – Szilágyi Gáborné – Zsolnai Józsefné (é.n.) *Magyar nyelv az általános iskola 6. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Saussure, Ferdinand de (1997) *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina Kiadó – MTA Nyelvtudományi Intézet
- Szántóné Czece Enikő (é.n.a) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 5. című olvasókönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.b) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 6. Olvasókönyv a hatodik évfolyam számára című tankönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.c) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 7. című tankönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.d) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 8. című tankönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szemere Gyula (1974) *Az akadémiai helyesírás története (1832-1954)*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Timkó György szerk. (1972) *Helyesírási és tipográfiai tanácsadó*². Budapest: Nyomdaipari Egyesülés
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996) *A nyelvi norma*. NytudÉrt: 144. Budapest: Akadémiai Kiadó

- Tolnai Gyuláné (é.n.) A heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszer tanmenete. Kézirat
- Tóth László (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Vári Péter szerk. (2003) *PISA-vizsgálat, 2000*. Budapest: Műszaki Kiadó
- Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra* 3:37-50.
- Villó Ildikó (1992) A nyelvi norma meghatározásáról. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete
- Virágvölgyi Péter (1999) *A tipográfia mestersége – számítógéppel*. Budapest: Osiris Kiadó
- Wekerle László (1901) Az írásjelek egyszerűsítése. *Nyr.* 30:7-16.

IRODALOMJEGYZÉK

- A magyar helyesírás szabályai*¹¹ (1984) Budapest: Akadémiai Kiadó
- Adamikné Jászó Anna (1990a) Az olvasástanítás aktuális problémái történeti áttekintéssel. *Nyr.* 114:205-19.
- Adamikné Jászó Anna szerk. (1990b) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Adamikné Jászó Anna (1993a) Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Nyr.* 117: 320–331.
- Adamikné Jászó Anna (1993b) A helyesírás és az olvasástanítási módszerek összefüggései. *Nyr.* 117: 534–536.
- Adamikné Jászó Anna (1995a) A grammatika az alsó tagozatos tankönyvekben. *Nyr.* 119: 142–164.
- Adamikné Jászó Anna (1995b) A grammatika a felsőbb osztályok tankönyveiben 10-18 éves korig. *Nyr.* 119: 380-392.
- Adamikné Jászó Anna (2000) Minden mindennel összefügg – Az integrációról avagy az integrált tanításról. *Módszertani Lapok. Magyar 2*: 121–7.
- Adamikné Jászó Anna (2001) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó
- Adamikné Jászó Anna – Gósy Mária (1997) Hagyomány és újítás az olvasástanításban. *Fejlesztő Pedagógia*, 1:24-26.
- Antalné Szabó Ágnes (1995) Szemléletek és módszerek a helyesírás-tanításban. In: Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdéseiből*. Eger: Esterházy Károly Tanárképző Főiskola, 96–116.
- Antalné Szabó Ágnes (1996) Utak és tévutak a helyesírás-tanításban. *Magyartanítás*, 2: 33–36.
- Antalné Szabó Ágnes (2001) A helyesírás-tanítás módszertana. In: *Írás – kultúra – felelősség. Simonyi Zsigmond helyesírási verseny 2000-2001*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 12–34.

- Bagi Valéria (1999) A helyesírás és Mohamed I-II. *Csengőszó* 3:25-30, 4:11-17.
- Bagi Valéria (2004) Alkalmazott nyelvészet a középfokú oktatásban. In: Galgóczi László – Vass László (szerk.): *Stílus és anyanyelv*. Szeged: JGYF Kiadó, 225-230.
- Bakos József (1978) Az írásjelek stilisztikája és retorikája. *Nyr.* 102:257-277.
- Bakos József (1979) A száműzött írásjelek. *Nyr.* 103:185-189.
- Bakos József (1981) A kérdőjelek poétikája. *Nyr.* 105:41-45.
- Balázs Ildikó – Bánfi Ilona – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László – Vári Péter (2003) Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, 8:118-138.
- Benkő Loránd (1972) *Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakításmódjához*. MNyTK:129. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság
- Berger, Dieter (1982) *Komma, Punkt und alle anderen Satzzeichen*². Mannheim-Wien-Zürich: Dudenverlag, Bibliographisches Institut
- Bérces Judit (1999) Olvasás-szövegértés. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 65-106.
- Bozsik Gabriella (2002) Grammatika a helyesírás-tanításban. In: V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. MNyTK: 216, Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 163–169.
- Csapó Benő (1996) Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 277-316.
- Csapó Benő (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió
- Deme László (1965) Helyesírási rendszerünk logikája. MNyTK: 110., Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 31-34.
- ELTE *Nyelvész Fórum*. (Utolsó megnyitás ideje: 2007. szeptember 18.)
<http://seas3.elte.hu/nyelvezforum/viewtopic.php?t=52&postdays=0&postorder=desc&start=0&sid=989d6b33a94e6b82b0cb84e9bb1d0d75>
- Falus Iván – Ollé János (2000) *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. H.n.: Okker Kiadó
- Farkas László (1957) Milyen mondatok végére teszünk felkiáltójelet? *Nyr.* 81:189-193.
- Fercsik Erzsébet (1993) A pedagógusjelöltek és a helyesírás. *Nyr.* 117: 529–531.
- Fercsik Erzsébet (1994) A nem verbális jelek az írásban. *Iskolakultúra* 6: 60–64.
- Ferenczy Géza (1957) A vessző, a felkiáltójel használata. *Nyr.* 81:506.

- Ferenczy Géza (1960) Vesző használata a mondatátszövődés egyik típusában. *Nyr.* 84:507-508.
- Gallmann, Peter (1996) Interpunktion (Syngrapheme). In: Hardtmut, Günther – Otto, Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use.* Berlin-New York: Walter de Gruyter Verlag, 1456-1467.
- Gyurgyák János (1996) *Szerkesztők és szerzők kézikönyve.* Budapest: Osiris Kiadó
- Haiman György (1995a) A zárójel a tipográfiában. *Magyar Grafika* 3:25-26.
- Haiman György (1995b) Gondolatok az idézőjelről. *Magyar Grafika* 5:46-49.
- Haiman György (1996) Az írásjelek néhány kérdéséről. *Magyar Grafika* 5:45-46.
- Hajas Zsuzsa – Kerner Anna (2003) *Útmutató a magyar nyelv és irodalom érettségi dolgozatok minősítéséhez.* Budapest: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény
- Hernádi Sándor (1993) Az olvasó szolgálatában. In: Fercsik Erzsébet: *Ki szavatol a helyesírás biztonságáért?* Budapest: Korona Kiadó, 122.
- Hexendorf Edit (1955) Az írásjelek. *NytudÉrt.* 4:104-115.
- Horváth Zsuzsanna (1994) Olvasás, szövegértés. *Monitor '93. Új Pedagógiai Szemle* 7-8:74-91.
- Horváth Zsuzsanna (1997) Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának mérése.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 107-201.
- Inczefi Géza (1973) A pontosvessző használatáról. *Nyr.* 97:272-278.
- Inczefi Géza (1974) A kettőspont használata. *Nyr.* 98:25-32.
- Jakó Zsigmond – Radu Manolescu (1987) *A latin írás története.* Budapest: Európa Könyvkiadó
- Jean, Georges (1992) *Az írás, az emberiség emlékezete.* Budapest: Park Könyvkiadó
- Jenei Teréz (2000) Felmérési eredmények magyar nyelv és irodalomból – 4. osztály. *Miskolci Pedagógus* 8:14-22. (különszám)
- Jeney István (2000) Felmérési eredmények magyar nyelv és irodalomból – 6. osztály. *Miskolci Pedagógus* 8:23-27. (különszám)
- Jobbágy László (2004) A magyar nyelv és irodalom tantárgy felmérésének feladatairól és eredményeiről. *Miskolci Pedagógus* 31:11-32.
- Józsa Krisztián – Pap-Szigeti Róbert (2006) Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14-18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az*

- olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 131-153.
- Kádárné Fülöp Judit (1990) *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Károly Krisztina (2002) Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2:77-87.
- Kárpáti Andrea – Molnár Edit Katalin – Csapó Benő (2002) A tesztekkel mérhető tudás a humán tárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség.* Budapest: Osiris Kiadó 65-89.
- Kéki Béla – Köpeczi Bócz István (1971) *Az írás története.* Budapest: Gondolat
- Kemény Gábor (1993) Divatos írásjelek. In: Fercsik Erzsébet: *Ki szavatol a helyesírás biztonságáért?* Budapest: Korona Kiadó, 116-117.
- Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében.* (Utolsó megnyitás ideje: 2007. szeptember 18.)
<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-Kerber-Magyar>
- Kernya Róza szerk. (1995) *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1-4. osztály.* Kaposvár – Budapest: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- Keszler Borbála (1981) Van kiskapu. *Édes Anyanyelvünk* 1:15.
- Keszler Borbála (1985) *A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai.* Kandidátusi értekezés, kézirat, Budapest: MTA Kézirattára
- Keszler Borbála (1989) Az összetett mondatok modalitása. In: Rácz Endre (szerk.): *Fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből.* Budapest: Tankönyvkiadó, 283-305.
- Keszler Borbála (1993) Helyesírásunk rendszerének szerepe a szöveg igényes kidolgozásában. *MNYTK* 196:124-38.
- Keszler Borbála (1995a) A magyar írásjelhasználat jellemző sajátosságai. In: Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdései.* Eger: Esterházy Károly Tanárképző Főiskola, 47-57.
- Keszler Borbála (1995b) A magyar írásjelhasználat története a XVII. sz. közepéig. *Nytud. Ért.* 141.
- Keszler Borbála (2002) A nyelvtanítás és a nyelvtani elemzés új szemlélete és eredményei. In: V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején.* MNYTK: 216. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 83 –101.

- Keszler Borbála (2003a) A magyar írásjelhasználat és Európa. *Nyr.* 127:24-36.
- Keszler Borbála szerk. (2003b) *Magyar grammatika*⁴. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Keszler Borbála (2004) *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Keszler Borbála (2006) *Írásjel-használati gyakorlókönyv. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Keszler Borbála (2007) Írásjeltan és interdiszciplinaritás. *MNy.* 1: 1-16.
- Kniezsa István (1928) *A magyar helyesírás a tatárjárásig.* MNyTK: 25. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság
- Kniezsa István (1952a) *Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kniezsa István (1952b) *A magyar helyesírás története.* EMNyF. Budapest: Tankönyvkiadó
- Korchmáros László (1980) Kérdem, olyan nagy hiba ez a kérdőjel? *Édes Anyanyelvünk* 4:14.
- Laczkó Krisztina (1993) Helyesírás és társadalom ma. *Nyr.* 117: 506 –508.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2004) Az írásjelek. In: *Helyesírás.* Budapest: Osiris Kiadó, 291-358.
- Lengyel Zsolt (1997) Bevezetés a pszicholingvisztikába. Veszprém: k.n.
- Lengyel Zsolt (1999) Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai. Budapest: Corvina Kiadó
- Ligeti Csákné: *A magyar nyelv és irodalom helyzete a közoktatás elemi szakaszában (1–4. évfolyam)* (Utolsó megnyitás ideje: 2007. szeptember 18.) <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Ligeti-Magyar>
- Molnár Edit Katalin (2006) Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 43-60.
- Nagy J. József szerk. (1996) *Anyanyelvi tantárgypedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Nagy József (2000) *A XXI. század és nevelés.* Budapest: Osiris Kiadó
- Nagy József (2006) Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 17-42.

- Nahalka István (1996) Pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 341-514.
- Nádasdy Ádám (2006) Nyelv és írás. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Mny*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 907-931.
- Nádasi Mária (1996) A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Keraban Könyvkiadó, 171-211.
- Nyitrai Tamás (1984) Az országos helyesírás-vizsgálat tapasztalataiból. *Köznevelés* 30:16-18.
- Nyitrai Tamás (1985) Az országos helyesírás-vizsgálat tapasztalataiból. *Köznevelés* 29:22-25.
- Orosz Sándor (1974) *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Orosz Sándor – Vidákovich Tibor (1988) Anyanyelvi helyesírás-vizsgálatok. *Pedagógiai Technológia* 2:30-40.
- Pásztor Bertalan (2003) Írásjelek és szövegelemzés. *Magyartanítás* 4: 26–28.
- Pléh Csaba – Radics Katalin (1982) Beszédaktus-elmélet és kommunikációkutatás. *ÁNyT*. 14:87-108.
- Ruzsiczky Éva (1964) Néhány gondolat a gondolatjel stilisztikai szerepéről. *Nyr*. 88:392-398.
- Saussure, Ferdinand de (1997) *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina Kiadó – MTA Nyelvtudományi Intézet
- Szemere Gyula (1974) *Az akadémiai helyesírás története (1832-1954)*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Timkó György szerk. (1972) *Helyesírási és tipográfiai tanácsadó*². Budapest: Nyomdaipari Egyesülés
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996) *A nyelvi norma*. *NytudÉrt*: 144. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Tóth László (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Vári Péter szerk. (2003) *PISA-vizsgálat, 2000*. Budapest: Műszaki Kiadó
- Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra* 3:37-50.

- Villó Ildikó (1992) A nyelvi norma meghatározásáról. In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete
- Virágvölgyi Péter (1999) *A tipográfia mestersége – számítógéppel*. Budapest: Osiris Kiadó
- Wekerle László (1901) Az írásjelek egyszerűsítése. *Nyr.* 30:7-16.
- Zimányi Árpád (2000) A helyesírás tanításáról – az érettségizettek szemével. *Magyartanítás* 1: 31–35.

TANTERVEK, TANMENETEK ÉS TANKÖNYVEK

- Az általános iskolai oktatás és nevelés terve II.* (1978) Budapest: Országos Pedagógiai Intézet
- Helyi tanterv* (2007) Magyar nyelv és irodalom. Berecki Máté Kertészeti, Élelmiszeripari és Mezőgazdasági – Gépészeti Szakképző Iskola, Baja
- Helyi tanterv* (2007) Magyar nyelv és irodalom. Nemesnádudvari Általános Iskola
- Kerettantervek. Magyar nyelv és irodalom.* (2000) Oktatási Minisztérium
- Nemzeti alaptanterv* (1995) Oktatási Minisztérium
- Nemzeti alaptanterv* (2003) Oktatási Minisztérium
- Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (2001) *Tanmenetjavaslat Adamikné dr. Jászó Anna és dr. Fercsik Erzsébet Édes Anyanyelvünk című nyelvtankönyvéhez, valamint az Útitárs I. feladatfüzethez. Általános iskola 5. osztály*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó
- Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (1999) *Tanmenetjavaslat az Édes Anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció című állandó használatú tankönyvhöz, valamint a Világvándor című feladatfüzethez. 6. évfolyam*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó
- Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (2000a) *Tanmenetjavaslat az Édes Anyanyelvünk. Magyar nyelvtan és kommunikáció az általános iskolák 7. és a gimnáziumok 3. osztálya számára című állandó használatú tankönyvhöz, valamint a Garabonciás című feladatfüzet nyelvtani és kommunikációs részeihez*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó

- Adamikné Jászó Anna – Fercsik Erzsébet (2000b) *Tanmenetjavaslat az Édes Anyanyelvünk című 8. osztályos tankönyvhöz, valamint a Mérőföldkő I. című feladatfüzethez*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó
- Antalné Szabó Ágnes - Bacsó Mónika – Vas Zoltánné (2003) *Anyanyelvünk világa. Fogalmazási kalauz*. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 4. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 17-27.
- Bacsó Mónika – Vas Zoltánné (2003a) *Anyanyelvünk világa*. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 2. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 19-24.
- Bacsó Mónika – Vas Zoltánné (2003b) *Anyanyelvünk világa. Fogalmazási kalauz*. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 3. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 19-28.
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.a) *Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.b) *Útmutató és tanmenetjavaslat a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 10. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.c) *Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Balázs Géza – Benkes Zsuzsa (é.n.d) *Útmutató és tanmenetjavaslat a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Borszéki Ágnes (2003a) *Olvasókönyv és olvasási munkafüzet*. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 2. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3-18.
- Borszéki Ágnes (2003b) *Olvasókönyv és olvasási munkafüzet*. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 3. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3-18.
- Borszéki Ágnes (2003c) *Olvasókönyv és olvasási munkafüzet*. In: *Útmutató és tanmenetjavaslat a 4. osztályos tankönyvcsomaghoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 3-16.

- Csizmazia Sándor – Csizmazia Sándorné (é.n.a) *Magyar nyelv az általános iskola 5. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Csizmazia Sándor – Csizmazia Sándorné – Orosz Zsuzsa (é.n.b) *Magyar nyelv az általános iskola 7. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Cs. Nagy Lajos (1997) *Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv. 3-8. osztály*. Budapest: Trezor Kiadó, 132-138.
- H. Tóth István (é.n.) *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Orosz Zsuzsa – Szilágyi Gáborné – Zsolnai Józsefné (é.n.) *Magyar nyelv az általános iskola 6. osztálya számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.a) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 5. című olvasókönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.b) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 6. Olvasókönyv a hatodik évfolyam számára című tankönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.c) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 7. című tankönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Szántóné Czece Enikő (é.n.d) *Útmutató és tanmenetjavaslat Alföldy Jenő Irodalom 8. című tankönyvéhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Tolnai Gyuláné (é.n.) *A heurisztikus programozású olvasás- és írástanítási módszer tanmenete*. Kézirat

MELLÉKLETEK

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. 100 szóra jutó hibák száma hibatípusonként (Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001, 46.).....	26
2. táblázat. Nat (2003) 1-4. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással.....	31
3. táblázat. A központozás tanításához köthető tananyag a helyi tantervben. 1-12. évfolyam.....	33
4. táblázat. Tanmenet, 1. évfolyam.....	35
5. táblázat. Magyar nyelv és irodalom tantárgy óraszámái, 2-4. évfolyam.....	36
6. táblázat. A központozás tanítását szolgáló fejlesztési feladatok száma, olvasás, 2-4. évfolyam.....	36
7. táblázat A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 2-4. évfolyam.....	37
8. táblázat. A központozás tanítása a fogalmazás órán, 3-4. évfolyam.....	38
9. táblázat. A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 5-8. évfolyam.....	41
10. táblázat. A központozás tanítását szolgáló fejlesztési feladatok említésének száma, 5-8. évfolyam.....	43
11. táblázat. Központozási ismeretek az irodalom órán, 5-8. évfolyam.....	44
12. táblázat. Készség- és képességfejlesztés az irodalom órán, 5. évfolyam.....	44
13. táblázat. A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 9. évfolyam.....	45
14. táblázat A központozás tanítása a magyar nyelv órán, 10-12. évfolyam.....	46
15. táblázat. Hibatípusok kódolása.....	63
16. táblázat. táblázat. A tollbamondások száma év elején és év végén.....	65
17. táblázat. A tollbamondások száma iskolánként.....	65
18. táblázat. A tollbamondások száma iskolatípusonként.....	66
19. táblázat. Párosítható tollbamondások száma évfolyamonként.....	66
20. táblázat. A tollbamondások száma nemenként.....	67
21. táblázat. A tollbamondások reliabilitása.....	68
22. táblázat. Cronbach- α 8-12. évfolyam.....	68
23. táblázat. A hibahelyek megfelelősége.....	70
24. táblázat. Korreláció az elsődleges és másodlagos adatok között.....	71
25. táblázat. A mondatok és hibahelyek száma évfolyamonként.....	72
26. táblázat. Hibaszámok átlaga évfolyamonként év elején és év végén.....	72

27. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év elején (összes item).....	74
28. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év végén (összes item).....	74
29. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év elején (közös itemek).....	75
30. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év végén (közös itemek).....	76
31. táblázat. Hibaszámok átlaga év végén és év elején (összes item).....	76
32. táblázat. Hibaszámok átlaga év végén és év elején (összes item).....	77
33. táblázat. A nemek vizsgálatának elemszáma.....	77
34. táblázat. Hibaszámok átlaga nemenként és évfolyamonként.....	78
35. táblázat. A hibaszámok szórása nemenként.....	78
36. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 4. évfolyam.....	79
37. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 6. évfolyam.....	79
38. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 8. évfolyam.....	80
39. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 10. évfolyam.....	80
40. táblázat. Hibaszámok átlaga iskolánként, 12. évfolyam.....	81
41. táblázat. Az általános iskolák év eleji rangsora.....	82
42. táblázat. Hibaszámok iskolatípusonként a 10. évfolyamon.....	82
43. táblázat. Az iskolatípusok rangsora, 10. évfolyam.....	83
44. táblázat. Hibaszámok iskolatípusonként a 12. évfolyamon.....	83
45. táblázat. Hibaszámok gyakorisága évfolyamonként, közös itemekben, év elején.....	84
46. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók arányának összehasonlítása évfolyamonként.....	84
47. táblázat. Hibaszámok gyakorisága 8-12. évfolyamon, összes itemben, év elején.....	85
48. táblázat. Hibaszámok gyakorisága 10. évfolyamon, összes itemben, év elején, iskolatípusonként.....	86
49. táblázat. Hibaszámok gyakorisága 10. évfolyamon, közös itemekben, év elején, iskolatípusonként.....	86
50. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók arányának összehasonlítása iskolatípusonként.....	87
51. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 4. évfolyamon.....	88
52. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 6. évfolyamon.....	89
53. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 8. évfolyamon.....	91
54. táblázat. A legkönnyebb és a legnehezebb itemek a 10-12. évfolyamon.....	93
55. táblázat. A hibahelyek száma évfolyamonként és hibacsoportonként.....	96
56. táblázat. Az egy hibalehetőségre jutó hibák száma.....	96
57. táblázat. Korreláció a helyesírás és a központosítás között.....	98
58. táblázat. A nem javított hibák száma.....	99
59. táblázat. A rosszul javított hibák száma.....	99
60. táblázat. A 2. mondat záró írásjelének javítása.....	100

61. táblázat. A 2. mondat tagmondatai közötti vessző javítása	100
62. táblázat. A 6. mondat tagmondatai közötti kettőspont javítása	101
63. táblázat. A 11. mondatban szereplő közbeékelés javítása	101
64. táblázat. A pedagógusok iskolai végzettsége.....	109
65. táblázat. A központosítás tanításának a tanárok által említett feladattípusai	111
66. táblázat. A központosítás tanításában elért siker okai	113
67. táblázat. A központosítás tanítása során megélt kudarc okai.....	114
68. táblázat. Nat (2003) 5-6. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központosítással	169
69. táblázat. Nat (2003) 7-8. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központosítással	173
70. táblázat. Nat (2003) 10-12. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központosítással.....	176

MELLÉKLETEK JEGYZÉKE

1. melléklet. A Nat (2003)-ban szereplő fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással, 5-12. évfolyam.....	166
2. melléklet. Felkérés I. Év eleji levél az iskolák igazgatóinak	177
3. melléklet. Felkérés II. Év eleji levél a kollégáknak	178
4. melléklet. Felkérés III. Év végi levél az iskolák igazgatóinak.....	179
5. melléklet. Felkérés IV. Év végi levél a kollégáknak.....	180
6. melléklet. A tollbamondás, 4., 6., 8., 10., 12. évfolyam	181
7. melléklet. Tollbamondás 4-12. évfolyam	182
8. melléklet. Egy 4. évfolyamos tanuló tollbamondása	183
9. melléklet. Egy 6. évfolyamos tanuló tollbamondása	184
10. melléklet. Egy 8. évfolyamos tanuló tollbamondása	185
11. melléklet. Egy 10. évfolyamos tanuló tollbamondása	186
12. melléklet. Egy 12. évfolyamos tanuló tollbamondása	187
13. melléklet. A tollbamondások kódolása I.....	188
14. melléklet. A tollbamondások kódolása II.	191
15. melléklet. A hibahelyek és típusaik	195
16. melléklet. A hibatípusok hibahelyenként év elején és év végén.....	196
17. melléklet. Egy kitöltött kérdőív	215
18. melléklet. Az interjú	220
19. melléklet. Egy interjú jegyzetei	221

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A Nat (2003)-ban szereplő fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással, 5-12. évfolyam

5-6. évfolyam

Beszédkészség, szóbeli szövegek alkotása és megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Egyszerű, érthető és hatékony közlés változatos kommunikációs helyzetekben.	<i>A változatos kommunikációs helyzet modalitásában és szerkezetében is változatos mondatszerkesztést követel. Ennek az elsajátítása előfeltétele a központozásnak.</i>
Törekvés a pontosságra, az érzékletességre és a lényeg kiemelésére. A különféle mondatok változatos használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	
Törekvés a kifejező és mások számára érthető, nyelvi igényes és helyes beszédre. Figyelem a beszédtempó, a hangmagasság, a hangerő és a hanglejtés alkalmazására.	<i>Ezek is előfeltételei a helyes írásjelhasználatnak.</i>
Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl. bábjáték, árnyjáték, némajáték, helyzetgyakorlat, improvizáció, versmondás).	<i>Ezek a szövegek írott formában számtalan írásjelet tartalmaznak, például a beszélőváltás jelzésére. A beszédjogátadás rítusának megtapasztalása szükséges ahhoz, hogy írásban is kialakulhasson az igény ennek jelzésére.</i>

Olvasás, írott szöveg megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Különböző szövegek néma és hangos olvasása. Ismert tartalmú szövegek értelmező hangos olvasása.	<i>Az olvasástechnika fejlődése feltételezi az írásjelek ismeretét.</i>
A szó szerinti jelentésen túli lehetséges jelentések létezésének megtapasztalása, megértésük gyakorlása. A szövegben kifejtett információk visszakeresése. Ismerkedés a szövegértési technikák alapjaival.	<i>A szöveg, a mondat jelentése függ a benne szereplő írásjelektől is.</i>
A nyelvi eszközök és a jelentés összefüggésének megtapasztalása szépirodalmi és nem szépirodalmi olvasmányokban tanári irányítással, csoportosan és egyéni munkával.	
Az olvasás örömeinek megtapasztalása.	<i>Örömiüket abban leljük, amiben sikerélményünk van. Az olvasás esetében ez az olvasottak megértését is jelenti, ami csak az írásjelek ismeretében lehetséges.</i>

Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az írástechnika továbbfejlesztése: a tanulási igényeknek megfelelő és rendezett írásmód begyakorlása.	<i>Ennek része kell legyen az írásjelek használata is.</i>
Rövidebb szövegek alkotása különböző szövegtípusokban és műfajokban. Személyes és olvasmányélmények megfogalmazása a rövidebb leírás, elbeszélés, jellemzés műfajában.	<i>Ezek írásakor és értékelésekor az írásjelek használatára is figyelni kell.</i>
Nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi ismeretek alkalmazása a fogalmazásokban, írásbeli szövegekben.	<i>Ennek része a központozás is.</i>
Az önkifejezés képessége, kreativitás különböző műfajokban. Gondolatok, vélemények, érzelmek, képzetek kifejezése különböző nézőpontokból rövidebb fogalmazások formájában.	<i>A különböző műfajok és nézőpontok nyelvileg más-más szövegalkotást igényelnek, melyeknek nyilván a központozása is változatos lesz.</i>
Az anyaggyűjtés és -elrendezés alapjainak megismerése, anyaggyűjtés gyermekek számára készült lexikonból, kézikönyvekből tanári irányítással, csoportosan és önállóan.	<i>A jegyzetelésnek, a cédulázásnak sajátos központozása van, illetve a lexikonok jelhasználata is alapvetően az írásjelekre épül.</i>

A tanulási képesség fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Gyermekeknek szóló ismeretterjesztő művek, lexikonok, szótárak megismerése, használata.	<i>A különböző információkat szolgáltató könyvek, mutatók változatos írásjelkészletet használnak.</i>
Vázlat felhasználása különböző témájú, műfajú szövegek megértéséhez, megfogalmazásához.	<i>A vázlatok tömörítenek, emiatt ott fokozottan ügyelni kell a központozás jelentésére. Az írásjelek is szükségesek ahhoz, hogy a vázlatok átláthatók, vizuálisan is információközlők legyenek.</i>
Ismerkedés különböző információ-hordozókkal (vizuális, audiovizuális, elektronikus: Internet, CD-ROM stb.):	<i>Ezek szerzőire is igaz, hogy változatos interpunkcióval élnek. A velük való ismerkedésnek része kell legyen az írásjelhasználatukkal való ismerkedés is.</i>

Ismeretek az anyanyelvről

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A diákok írásbeli és szóbeli szövegalkotásához kötődő alapvető nyelvhelyességi tudnivalók megbeszélése a beszéd és a helyesírás terén egyaránt. A helyesírás további alapvető szabályainak a megismerése és alkalmazása. Ismerkedés helyesírási kézikönyvekkel. Javítás tanári irányítással és önállóan.	<i>Ez központozási ismereteket is magába foglal. Írásjelhiba javításakor meg kell követelni a teljes nyelvi egység (mondat) újbóli leírását, nem elegendő csak az írásjelet javítani, hiszen annak önmagában nincs értelme.</i>
Egy-egy korábbi évszázadban született szöveg megfigyelése, a mai és a korábbi nyelvállapot különbségének a felismerése a korosztálynak megfelelő szinten.	<i>Az írásjelhasználat is változik, ezt is meg lehet figyeltetni a gyerekekkel.</i>
Annak felismerése, hogy a magyar nyelv ismerete miben segíti, miben nehezíti az idegen nyelv elsajátítását.	<i>A mondat nyelvi univerzálé, és vele együtt írásjelek használata is.</i>

Ismeretek az irodalomról

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Változatos ritmikái, zenei formálású lírai művek közös és önálló olvasása, feldolgozása a klasszikus és a kortárs magyar és világirodalom köréből.	<i>A stilisztika az extralingvális (nyelven kívüli) eszközök között tárgyalja az írásjelek használatát, de néhány költői kép és alakzat helyesírásában is van szerepük.</i>
Néhány fontosabb költői kép és alakzat felismerése, szerepük, hangulati hatásuk megtapasztalása.	
A versszak és a nagyobb szerkezeti egységek viszonyának megértése.	<i>Itt fontos lehet a mondathatárok és a központozás megfigyelése.</i>
Elbeszélő művek közös és önálló olvasása, feldolgozása tanári segítséggel, csoportosan és egyénileg. A megtapasztalt formák alkalmazása a mindennapi történetmondásban, a kreatív írásban.	<i>Az írásjelhasználatot is meg kell figyelni és később alkalmazni.</i>
Tapasztalatszerzés a tisztán elbeszélő és dramatikus műrészek közötti különbségekről.	<i>A kettő központozási sajátosságai is jelentősen eltérnek.</i>
Elbeszélések és elbeszélő költemények részleteinek, illetve köznapi helyzeteknek a dramatizált megjelenítése.	<i>A dramatizálás a beszélőváltás jelzésének elsajátítását segítheti.</i>

Az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Más korokban született mindennapi szövegek, tárgyak és műalkotások idegenségének megtapasztalása.	<i>Az írásrendszerek, az eltérő központozási szokások összevetése által is lehetséges ez.</i>
A különböző kultúrák eltérő létmódjának, szemléletének megtapasztalása néhány példa alapján.	

68. táblázat. Nat (2003) 5-6. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással

7-8. évfolyam**Beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása és megértése**

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.	<i>A változatos kommunikációs helyzet modalitásában és szerkezetében is változatos mondatszerkesztést követel. Ennek az elsajátítása előfeltétele a központozásnak.</i>
A különféle mondatok változatos és tudatos használata a közlési célnak és szándéknak megfelelően.	
A szöveg tartalmát és a beszélő szándékát tükröző kiejtési mód eszközeinek alkalmazása (helyes hangképzés, a mondat- és szövegfonetikai eszközök megfelelő alkalmazása). Az egyéni beszéd-sajátosságok megfigyelése.	<i>Ezek is előfeltételei a helyes írásjelhasználatnak, hiszen egy rosszul kimondott mondat leírásakor nagy valószínűséggel elrontjuk annak központozását.</i>
Memoriterek szöveg-hű tolmácsolása kifejező szövegmondással, megjelöléssel. Különféle dramatikus formák kipróbálása (pl. helyzetgyakorlat, improvizáció, versmondás, diákszínpadi előadás).	<i>A kifejező szövegmondás alapja a szöveg tökéletes megértése, értelmezése, értelmi tagolása. Ennek során a benne szereplő írásjelek funkcióit is vizsgálni kell. A dramatikus játékok a fent már említett módon kapcsolódnak a központozáshoz.</i>

Olvasás, írott szöveg megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Különböző szövegek néma és hangos olvasása. Ismert tartalmú szövegek biztonságos, értelmező felolvasása.	<i>A szöveg értelmező olvasása során figyelembe kell vennünk a benne szereplő írásjeleket, akár némán, akár hangosan olvasunk.</i>
Szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegek lehetséges jelentéseinek csoportos, egyéni, irányított és önálló megértése, ennek gyakorlása. A szövegben ki nem fejtett tartalmak kikövetkeztetésének és megértésének gyakorlása, ismerkedés a szövegértési technikákkal.	<i>A szöveg, a mondat jelentése függ a benne szereplő írásjelektől.</i>
A nyelvi eszközök és a jelentés összefüggésének felismerése szépirodalmi és nem szépirodalmi szövegekben tanári irányítással és önállóan.	
Irodalmi, ismeretterjesztő és publicisztikai szövegek önálló olvasása és megértése, a szövegelemzés alapvető eljárásainak önálló alkalmazása (pl. a téma megállapítása, a lényeg kiemelése, adatkeresés, ok-okozati kapcsolatok, válasz kérdésekre, vázlatkészítés, összefoglalás).	<i>E műveletek során a központozás értelmezésére is szükségünk lehet, illetve alkalmaznunk is kell az írásjeleket.</i>
Különböző vélemények összevetése, különbségek és hasonlóságok megfigyelése, vélemény megfogalmazása szóban és írásban.	

Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Olvasható, esztétikus írásmód a tanulási szintnek megfelelően.	<i>A központozás jeleinek írására is vonatkozik ez.</i>
Szövegalkotási képesség különböző szövegtípusokban és műfajokban (a leírás, a különböző nézőpontú elbeszélés és jellemzés gyakorlása, ismertetés és vélemény készítése stb.).	<i>Ezek írásakor és értékelésekor az írásjelek használatára is figyelni kell.</i>
A nyelvtani, helyesírási, nyelvhelyességi ismeretek és a nyelvi elemek különböző stílusértékéről tapasztalt tudatos alkalmazása a fogalmazásokban, kreatív szövegalkotásban.	

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az önkifejezés képessége és a kreativitás különböző műfajokban (párbeszédek írása, dramatizálás, párbeszédes forma átírása epikus formába, érvelés stb.). Gondolatok, érzelmek, képzetek kifejezése különböző nézőpontból.	<i>A különböző műfajok, formák és nézőpontok nyelvileg más-más szövegalkotást igényelnek, melyeknek nyilván a központozása is eltérő lesz.</i>
Rövidebb beszámolók anyagának összegyűjtése, rendezése és írásba foglalása tanári irányítással, csoportosan és önállóan.	<i>Jegyzetek, vázlatok készítése során fontos a helyes írásjelhasználatra is kiterjedő nyelvi igényesség: az írásjelek mutatják az egyes vázlatrészek, gondolatok egymáshoz való viszonyát, összefüggéseit.</i>

A tanulási képesség fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Adatok, ismeretek gyűjtése különböző információhordozókról tanári segítséggel, csoportosan és önállóan. A gyűjtött ismeretek elrendezése, a kitűzött célnak megfelelő felhasználása.	<i>Ezen tevékenységek magukba foglalják az idézés megfelelő alkalmazását, illetve az adatok elrendezése és a források megadása is sajátos központozási ismereteket igényel.</i>
Elemi gyakorlottság az információ felhasználásában, a források megjelölésében.	
Önálló vázlatkészítés rövidebb szövegek alapján.	<i>A vázlatok és jegyzetek tömörítene, emiatt fokozottan ügyelni kell a központozás jelentésére.</i>
Jegyzetkészítés tanári irányítással. A tömörítés, a lényegkiemelés gyakorlása.	<i>Az írásjelek is szükségesek ahhoz, hogy a vázlatok, jegyzetek átláthatók, vizuálisan is információközlők legyenek.</i>

Ismeretek az anyanyelvről

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A nyelvi egységek szerkezeti, jelentéstani összefüggéseinek megfigyelése (pl. azonos jelentésviszonyokat kifejező, de eltérő szerkezetű mondatok megfigyelése; szerkezetek átalakítása). A nyelvi egységek szövegbeli (kommunikációs) szerepének a megfigyelése.	<i>A nyelvi egységek tagolásában, a mondatok és a szövegek szerkezetének alakításában szerepet játszanak az írásjelek is.</i>
A szónál kisebb és nagyobb nyelvi egységek jelentésének, valamint a nyelvi szerkezetből, formából fakadó jelentésnek a megismerése.	

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A helyesírási rendszer grammatikai meghatározottságának a felismerése, az ismeretek bővítése. Gyakorlottság a helyesírási kézikönyvek használatában. Javítás tanári irányítással és önállóan.	<i>A magyar központozás éppúgy, mint a helyesírás egésze grammatikai alapokon nyugszik.</i>
Példák (régebbi korok szövegei, szövegrészei) alapján a nyelvi állandóság és változás megfigyelése a mai állapottal való összevetés során, elsősorban a szókincsben és a tanult nyelvtani jelenségek szintjén.	<i>Az írásjelhasználat is változik, ezt is meg lehet figyelteni a gyerekekkel.</i>
Az anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek összevetésének a képessége, az egyes jelenségek egyre pontosabb megnevezése.	<i>Ez a fajta összehasonlítás a központozásra is kiterjedhet.</i>

Ismeretek az irodalomról

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Változatos ritmikai, zenei formálású lírai művek olvasása és feldolgozása. A zenei és ritmikai eszközök típusainak azonosítása, funkciójuk, hangulati hatásuk felismerése a tanult művekben.	<i>A stilisztika az extralingvális (nyelven kívüli) eszközök között tárgyalja az írásjelek használatát, de néhány költői kép és alakzat helyesírásában is van szerepük.</i>
A főbb költői képek és alakzatok, szókincsbéli és mondattani jellegzetességének azonosítása a lírai szövegekben.	
A kompozíciós egység és a versszakok viszonyának felismerése.	<i>Itt fontos lehet a mondathatárok és a központozás megfigyelése.</i>
A lírai mű beszédhelyzete, a megszólító-megszólított viszony néhány jellegzetes típusának megismerése és azonosítása.	<i>Egyes esetekben itt is szerepet kaphat az írásjelek értelmezése.</i>
Elbeszélő művek önálló olvasása, feldolgozása. Kreatív történetelbeszési és történetírási gyakorlatok.	<i>Az írásjelhasználatot is meg kell figyelni és később alkalmazni.</i>
A jellemzés főbb eszközeinek azonosítása.	<i>Lehetőség a halmazott mondatrészek központozásának megfigyelésére.</i>
Az epikai és a drámai történetmegjelenítés közötti hasonlóságok és eltérések azonosítása.	<i>A kettő központozási sajátosságai is jelentősen eltérnek.</i>
Dramatizált formák, dialógusok, drámai művek közös és önálló olvasása.	<i>Az elemzésük során érdemes megfigyelni az interpunkciójukat is.</i>

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Ismerkedés egy-két korstílussal, a korstílus és egy-egy mű közötti összefüggéssel.	<i>Az egyes korok és stílusok másként kezelik a nyelvet, más a mondat- és szövegszerkesztési jellemzőjük. Ennek megfelelően a központozáshoz fűződő viszonyuk és az írásjelhasználatuk is eltérő.</i>

Az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A helyzet- és jellemkomikum a művészetben, a szerzői modalitás különféle formáinak azonosítása, jelentésteremtő szerepük felismerése (pl. irónia, gúny).	<i>Akár ezek jelölését is szolgálhatják az írásjelek.</i>

69. táblázat. Nat (2003) 7-8. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással

9-12. évfolyam

Beszédképesség, szóbeli szövegek alkotása és megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Árnyalt, rugalmas alkalmazkodás a kommunikációs folyamat tényezőihez különféle konkrét beszédhelyzetekben.	<i>A változatos kommunikációs helyzet modalitásában és szerkezetében is változatos mondat szerkesztést követel. Ennek szóbeli elsajátítása előfeltétele a változatos központozásnak.</i>
Pontosság, érzékletesség és a lényeg kiemelése a beszédben. Szándékos törekvés a változatosságra, a beszédpartnerek figyelmének megragadására és lekötésére.	
Kifejező és mások számára érthető, nyelvileg igényes és helyes beszéd. A szünet, a hangsúlyváltás, a beszédtempóváltás, a hangmagasságváltás és a hanglejtés modulációjának használatában rejlő kommunikációs lehetőségek megfigyelése és alkalmazása.	<i>A jó központozásnak előfeltétele ezek elsajátítása: egy rosszul kimondott mondat leírásakor nagy valószínűséggel elrontjuk annak írásjelezését.</i>
Érvelés: érvek felkutatása, rendszerezése, vélemény, állásfoglalás kialakítása, továbbfejlesztése, logikus gondolatmenet kialakítása.	<i>Csak tiszta gondolat szülhet jó központozású mondatot, szöveget.</i>
Memoriterek szöveghű tolmácsolása a szövegfonetikai eszközök helyes alkalmazásával, tudatos szövegmondással.	<i>A központozás megfigyelése és értelmezése szükséges a kifejező szövegmondáshoz, ez része a szöveg tökéletes megértésének, értelmezésének, értelmi tagolásának.</i>

Olvasás, írott szöveg megértése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A szöveg minél teljesebb megértését biztosító hangos és néma olvasás folyamatos gyakorlása.	<i>A szöveg értelmező olvasása során figyelembe kell vennünk a benne szereplő írásjeleket, akár némán, akár hangosan olvasunk.</i>
A szövegértési technikák ismeretének bővítése, gyakorlása, alkalmazása.	<i>Az interpunkció értelmezése tulajdonképpen a szövegértési technikák egyike.</i>
Képesség a különböző műfajú és rendeltetésű szövegek szerkezetének és jelentésrétegeinek feltárására és értelmezésére. A művek műfaji természetének megfelelő szövegfeldolgozási eljárások ismerete és alkalmazása (pl. logikai összefüggések felismerése, jelentésrétegek feltárása).	<i>Egy szöveg szerkezetének alakításában az írásjeleknek fontos tagoló szerepük van. A logikai összefüggések egy részét írásjelek is mutathatják.</i>

Írásbeli szövegek alkotása, íráskép, helyesírás

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Olvasható, esztétikus, hatékony egyéni írásmód.	<i>A központozás jeleinek írására is része ennek.</i>
Világos szövegalkotás, kifejezőkészség a hétköznapi és társadalmi (közösségi) élet minden fontos területén és műfajában (pl. levél, önéletrajz, kérvény, pályázat, jellemzés, leírás).	<i>A fogalmazás során és értékelésekor az írásjelek használatára is figyelni kell.</i>
A nyelvtani, nyelvhelyességi és helyesírási biztonság fejlesztése, gyakorlása az írásbeli szövegalkotásban. A helyesírás értelemtükröző szerepének megértése és tudatos alkalmazása.	
Önkifejező és kreatív szövegalkotás. Törekvés a személyiséget kifejező egyéni stílusra. A személyiség és a személyesség kifejezésének képessége a szövegformálás kreatív eszközeinek birtokában.	<i>A különböző műfajok, formák és nézőpontok nyelvileg más-más szövegalkotást igényelnek, melyeknek nyilván a központozása is eltérő.</i>

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Felkészülés a nagyobb anyaggyűjtést, önálló munkát igénylő, terjedelmesebb szövegek írására. Hosszabb felkészülést igénylő esszé, pályázat, értekezés, műértelmezés megalkotásának gyakorlása.	<i>E munkák során szintén fontos a helyes írásjelhasználatra is kiterjedő nyelvi igényesség.</i>

A tanulási képesség fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az információfelhasználás néhány további normájának megismerése, alkalmazása (pl. a források megjelölése, az idézés formai és etikai szabályai, jegyzetek készítése).	<i>Ezen tevékenységek sajátos központozási ismereteket igényelnek.</i>
Önálló vázlatkészítés adott feladathoz, témához, a vázlat alapján különböző szövegek alkotása.	<i>A vázlatok tömörítenek, emiatt fokozottan ügyelni kell a központozásuk jelentésére. Az írásjelek is szükségesek ahhoz, hogy a vázlatok átláthatók, vizuálisan is információközlők legyenek.</i>
Verbális és nem verbális (hangzó és képi) információk együttes kezelése, megértése (illusztráció, ábra, tipográfia, grafikonok értelmezése a szövegösszefüggésben, szövegek vizuális elrendezése stb.).	<i>Az értelmező, elemző, rendszerező és tagoló tevékenység alkalmával segíthet az írásjelezés pontos értelmezése, illetve használata is, ha munkánkat írásban végezzük.</i>
Az összefoglalás eljárásának gyakorlása, önálló alkalmazása (pl. a lényeg kiemelése, időrend követése, adatok rendszerezése, álláspontok elkülönítése).	
Önálló jegyzetkészítés gyakorlása (pl. kulcsszavak kiemelése, szerkezeti tagolás)	

Ismeretek az anyanyelvről

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A nyelv több szempontú megközelítése (a nyelv mint jelrendszer, nyelv és gondolkodás, nyelv és cselekvés, nyelv és kreativitás). A nyelvtani ismeretek önálló alkalmazása a nyelvi – nyelvhasználati jelenségek megközelítésében. A magyar nyelv típusához kötődő alapvető ismeretek.	<i>A központozás adta lehetőségek minél kreatívabb használata is ide érhető. Az írásjelezés nyelvtani ismeret, és az interpunkciónk jellemzi is nyelvünket.</i>
A szöveg nyelvi egységeinek és szerkezeteinek jelentéséből, illetve a kommunikáció nem nyelvi eszközeiből és egyéb tényezőiből fakadó jelentések, jelentésviszonyok feltérképezése; a tapasztalatok és a megszerzett ismeretek alkalmazása a szövegalkotásban.	<i>A szöveg egységei közötti jelentésviszonyok egy részét írásjelekkel is mutathatjuk. Az írásbeli szövegalkotás elképzelhetetlen központozás nélkül.</i>
Nyelvhelyességi problémák önálló megoldása (szóban és írásban egyaránt). Önálló kézikönyvhasználat mellett törekvés kifogástalan helyesírású tervezett szöveg megírására.	<i>A törekvésnek, az igénynek a kialakítása a helyes írásjelezést is magába foglaló kifogástalan nyelvhasználatra az iskola egyik legfontosabb feladata.</i>

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
A történetiség szempontjának alkalmazása a nyelvi – nyelvhasználati jelenségek megítélésében.	<i>A központozás is változik, ezt is meg lehet figyelteni a gyerekekkel.</i>
Az anyanyelvhez és az idegen nyelvhez kötődő sajátosságok összevetése az általános nyelvészeti ismeretek felhasználásával.	<i>Az összehasonlítás a központozásra is kiterjedhet.</i>

Ismeretek az irodalomról

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Költői képek és alakzatok, szókincsbeli és mondattani jellegzetességének azonosítása, jelentésteremtő szerepük megértése és értelmezése a tanult versekben. A költői nyelvhasználat összetettségének felismerése, a grammatikai eszközök funkciójának értelmezése.	<i>A stilisztika az extralingvális (nyelven kívüli) eszközök között tárgyalja az írásjelek használatát, de néhány költői kép és alakzat helyesírásában is van szerepük. A központozás is grammatikai eszköz.</i>
Különböző típusú, terjedelmű és műfajú epikai művek elemzése és értelmezése. A megtapasztalt formák és stilisztikai, nyelvi sajátosságok alkalmazása a mindennapi történetmondásban és a kreatív írásban.	<i>Az írásjelhasználatot is meg lehet figyelni és később alkalmazni.</i>
Különböző típusú drámai művek elemzésének, értelmezésének képessége.	<i>Az elemzésük során érdemes megfigyelni az interpunkciójukat is.</i>

Az ítéloképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése

Fejlesztési feladatok	Kapcsolat a központozással
Az összetett modalitású szövegek elemzésének képessége. A humor kulturális és időbeli változékonyságának megtapasztalása.	<i>Az írásbeliségben a központozás is szolgálhatja a humort, forrásává válhat.</i>

70. táblázat. Nat (2003) 10-12. évfolyam. A fejlesztési feladatok kapcsolata a központozással

2. melléklet. Felkérés I. Év eleji levél az iskolák igazgatóinak

E Ö T V Ö S J Ó Z S E F F Ő I S K O L A

Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

6500 Baja, Szegedi út 2.

Tel.: (79) 524-624/114

Bakonyiné

Kovács Bea

főiskolai

adjunktus

Eötvös József Főiskola

Gyakorló Általános

Iskolája

Bezerédi Pál u. 15.

Dr. Cseh Béla

igazgató

Tisztelt Igazgató Úr!

Segítségét szeretném kérni ahhoz, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi (Alkalmazott Nyelvészeti) Doktori Iskolájának hallgatójaként dolgozatom elkészítéséhez Baja város 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos diákjainak helyesírását felmérhessem.

Kérem, engedélyezze, hogy az érintett osztályok tanítói, illetve magyartanárai egy általam összeállított 4–12 mondatos tollbamondást megíráthassanak tanítványaikkal az idei tanév elején (szeptember-októberben) és a végén (április-májusban) is. A pedagógusokat a tollbamondások kijavítására, majd az év végén (júniusban) egy rövid kérdőív kitöltésére is meg szeretném kérni.

Engedélye reményében bízom a sikeres együttműködésünkben.

Tisztelettel:

Bakonyiné Kovács Bea

főiskolai adjunktus

Baja, 2004. augusztus 24.

3. melléklet. Felkérés II. Év eleji levél a kollégáknak

E Ö T V Ö S J Ó Z S E F F Ő I S K O L A

Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

6500 Baja, Szegedi út 2.

Tel.: (79) 524-624/114

Kedves Kolléga/nő!

Megtisztelt, hogy segítséget nyújt doktori dolgozatom elkészítéséhez, melyet a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi (Alkalmazott Nyelvészeti) Doktori Iskolájának hallgatójaként írok.

Baja város 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos diákjainak helyesírását mérem fel az idei tanév elején (szeptember-októberben) és a végén (április-májusban) egy 4-12 mondatos tollbamondás segítségével.

A tollbamondások megíratásán túl a kijavításukra, majd az év végén (júniusban) egy rövid kérdőív kitöltésére is meg szeretném kérni.

Hogy a tollbamondásokat a kutatáshoz fel tudjam használni, legyen szíves az alábbi instrukciókat betartani:

- A tanulók számára megszokott, lehető legtermészetesebb módon és körülmények között diktálja le a mondatokat, nehogy annak tudata, hogy ez egy külső felmérés, megzavarja őket! Kérem, ezt el se árulja a diákoknak! (Emiatt a nevüket is írják fel, de ígérem, hogy a személyiségi jogaimat tiszteletben tartva kezelem a korpuszt.)
- Minden mondatot új sorban kezdjenek!
- Az élőbeszédhez közelítő hangsúllyal diktáljon, és nyomatékosan kérem, hogy még a nehézséget jelentő mondatoknál se segítsen tanítványainak, mert ebben az esetben nem tudom felhasználni a tollbamondást. (Ez a próbamérés során sajnos előfordult.)
- Javításkor is a megszokott módon járjon el! Azt, hogy értékeli, osztályozza-e a munkákat, Önre bízom – ha ez illeszkedik a tanmenetébe, nyugodtan tegye meg!

Ha bármilyen kérdése, problémája van, keressen meg a 79/478-150-es telefonon.

Sikeres együttműködésünkben reménykedve előre is köszönöm a munkáját.

Üdvözlettel:

Bakonyiné Kovács Bea
főiskolai adjunktus

Baja, 2004. szeptember 1.

4. melléklet. Felkérés III. Év végi levél az iskolák igazgatóinak

E Ö T V Ö S J Ó Z S E F F Ő I S K O L A

Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék

6500 Baja, Szegedi út 2.

Tel.: (79) 524-624/114

Bakonyiné

Kovács Bea

főiskolai

adjunktus

Eötvös József Főiskola

Gyakorló Általános

Iskolája

Bezerédi Pál u. 15.

Dr. Cseh Béla

igazgató

Tisztelt Igazgató Úr!

Bizonyára emlékszik, hogy ősszel a segítségét kértem ahhoz, hogy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi (Alkalmazott Nyelvészeti) Doktori Iskolájának hallgatójaként dolgozatom elkészítéséhez Baja város 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos diákjainak helyesírását felmérhessem.

Akkor nagy örömmre engedélyezte, hogy az érintett osztályok tanítói, illetve magyartanárai egy általam összeállított 4–12 mondatos tollbamondást megírassanak tanítványaikkal az idei tanév elején és a végén. Most, az év végéhez közeledve, aktuálissá vált a második felmérés. A pedagógusokat a tollbamondások kijavítására, majd júniusban egy rövid kérdőív kitöltésére is megkértem.

Még egyszer köszönöm az engedélyét, kollégáinak az eddigi munkájukat, és remélem, hogy további támogatását bírva folytatódhat az ősszel megkezdett munka.

Tisztelettel:

Bakonyiné Kovács Bea
főiskolai adjunktus

Baja, 2005. március 3.

5. melléklet. Felkérés IV. Év végi levél a kollégáknak**E Ö T V Ö S J Ó Z S E F F Ő I S K O L A****Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék**

6500 Baja, Szegedi út 2.

Tel.: (79) 524-624/114

Kedves Kolléga/nő!

Örülök és egyben köszönöm, hogy ősszel egy tollbamondás íratásával és kijavításával segítette doktori dolgozatom elkészítését, melyet a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi (Alkalmazott Nyelvészeti) Doktori Iskolájának hallgatójaként írok.

Bizonyára emlékszik, hogy Baja város 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos diákjainak helyesírását mérem fel az idei tanév elején és a végén egy 4-12 mondatos tollbamondás segítségével. Az év végéhez közeledve, kérem, ismételje meg a diktálást, ugyanúgy, mint év elején.

A tollbamondások megíratásán túl a kijavításukra, majd júniusban egy rövid kérdőív kitöltésére is meg szeretném kérni.

Hogy a tollbamondásokat a kutatáshoz fel tudjam használni, legyen szíves az alábbi instrukciókat betartani:

- A tanulók számára megszokott, lehető legtermészetesebb módon és körülmények között diktálja le a mondatokat, nehogy annak tudata, hogy ez egy külső felmérés, megzavarja őket! Kérem, ezt el se árulja a diákoknak! (Emiatt a nevüket is írják fel, de ígérem, hogy a személyiségi jogukat tiszteletben tartva kezelem a korpuszt.)
- Minden mondatot új sorban kezdjenek!
- Az előbeszédhez közelítő hangsúllyal diktáljon, és nyomatékosan kérem, hogy még a nehézséget jelentő mondatoknál se segítsen tanítványainak, mert ebben az esetben nem tudom felhasználni a tollbamondást. (Ez a próbamérés során sajnos előfordult.)
- Javításkor is a megszokott módon járjon el! Azt, hogy értékeli, osztályozza-e a munkákat, Önre bízom – ha ez illeszkedik a tanmenetébe, nyugodtan tegye meg!

Ha bármilyen kérdése, problémája van, keressen meg a 79/478-150-es telefonon.

A felmérés eredményét a doktori dolgozatomban foglalom össze, és a következő tanévben Önt is tájékoztatni fogom saját diákjai teljesítményéről.

További sikeres együttműködésünkben reménykedve előre is köszönöm a munkáját.

Üdvözlettel:

Bakonyiné Kovács Bea
főiskolai adjunktus

Baja, 2005. március 3.

6. melléklet. A tollbamondás, 4., 6., 8., 10., 12. évfolyam**Tollbamondás****4. évfolyam**

1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.
2. Te jó ég, hogy kerülsz ide?
3. Teltek a hetek, múltak a hónapok.
4. A postás újságot vagy levelet hozott?

6. évfolyam

1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.
2. Te jó ég, hogy kerülsz ide?
3. Teltek a hetek, múltak a hónapok.
4. Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél?
5. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
6. A postás újságot vagy levelet hozott?
7. Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.
8. Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az ennivaló.

8., 10., 12. évfolyam

1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.
2. Te jó ég, hogy kerülsz ide?
3. Kérjük, szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok.
5. Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél?
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
7. A postás újságot vagy levelet hozott?
8. Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót.
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az ennivaló.
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.

7. melléklet. Tollbamondás 4-12. évfolyam

TOLLBAMONDÁS

(összesítve)

Mondatokat záró írásjelek

1. *A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.*
2. *Te jó ég, hogy kerülsz ide?*
3. *Kérjük, szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!*

Tagmondatok közötti írásjelek

4. *Teltek a hetek, múltak a hónapok.*
5. **Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél?**
6. **A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.**

Mondatrészek közötti írásjelek

7. *A postás újságot vagy levelet hozott?*
8. **Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült.**
9. *Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót.*

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek

10. **Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az enivaló.**
11. *Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.*
12. *„A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.*

Magyarázat: 4. évfolyam

6. évfolyam: 4. évfolyam mondatai + 4 mondat

8., 10., 12. évfolyam: 6. évfolyam mondatai + 4 mondat

A diktált anyagban nem szerepelt az írásjelek fajtájának jelölése.

8. melléklet. Egy 4. évfolyamos tanuló tollbamondása

Niss Komél

A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot.

Te jó ég, hogy kerül az ide?

Jeltek a hetek, múltak a hónapok.

A postás újrát vagy levelet hozott?

01 04 01 12 2 + 25

50

n: 1 L

9. melléklet. Egy 6. évfolyamos tanuló tollbamondása

#27. 01 06 01 03 1 fW

Csepella Szabolcs 6/a

Tollbamondás

It gyereket hirtel a nagypapát, hogy mondjan nekik
 valami jó-játélot. Te jó éy, hogy leírás ide?
 Teltel a lottel, multak a hónapok. Te mittentel
 ha az ő helyébe kerülél? It nemesi cím öröklődött,
 a nemesel fiai, unokái is nemesel lettek.
 It postás újrát, vagy levelet hozott?
 Grosszi, az öreg (szóter) szóter, az ablak előtt
 ült. Tavasossal, mikor kékelt a térsírtél,
 heves még az enniel.

Minden mondatot új sorba kellett írnod.

Áp: 15


10. melléklet. Egy 8. évfolyamos tanuló tollbamondása

1621. 03 08 01 10 2 l 10 Mesáros Laura

A gyerekek kintél a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó juttelt.
 Te jó ég! Hogy kerülz ide?
 Kérjút, szíveskedjél jelezni, ha le kíván szállni!
 Telték a hetek, múltak a hónapok.
 Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél?
 A nemesi cím öröklődött. A nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.
 A postás újságot, vagy levelet hozott?
 Csozagi, az öreg szurter, az ablak előtt ült.
 Adt neked sok pénzt, hat lovat, meg hintót!
 Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kelek még az enniváló.
 Fi mindnyájan talán Kingét és Beldt kivéve, ugyanazt tettétek
 volna!
 A magyart is tanulni kell, míg a született magyarnak is! - fi-
 gyelemetted Kóddly Zoltán.

10/6p

12. melléklet. Egy 12. évfolyamos tanuló tollbamondása

3033.
08 126 08 04 2 L 15
- Tollbamondás
- Balván-Bethis
12.c
- 1) A gyerekek kintél a vagyapít, hogy mandya velet valamijé jötteket. ✓
 - 2) Te jó'ég, hogy jönni ide? ✓
 - 3) Kéjük, névkedye'k jöleam; ha le kelvén má'ki! ✓
 - 4) Jöttek a ketez, mitlak a kó'vapot. ✓
 - 5) Te mit tennél, ha az a ketyebe keni'lel? ✓
 - 6) A nevese' cím sító'k'ö'döt: a nevese' j'ai, ne'et'is; neve-
red kette ✓
 - 7) A postán rj'salgot vagy levelet hozat? ✓
 - 8) Csonegi; az nreg onzeter az ablat elö'tt illt. ✓
 - 9) Adot vedel sok pevet, hat levat meg'kintöt. ✓
 - 10) Tavarnat, milyen kikelust a kó'os'ile't, kettő meg az
ennivaló. ✓
 - 11) Ti mindnyajan - talan Kityát di Betát kivö've - vopavast kelté.
kél volka. ✓
 - 12) It magyort is kenne' kell, mely a mitetelt magyornat
is  jö'p'el'ustet Kodály doltak.

13. melléklet. A tollbamondások kódolása I.

TOLLBAMONDÁSOKON LÉVŐ KÓDOK MAGYARÁZATA

Példa:

1	01	04	01	01	2	f	e
	A	B	C	D	E	F	G
tollbamondás sorszáma	iskola	évfolyam	osztály	sorszám az osztályon belül	páros/páratlan	fiú/lány	év eleje/év vége

Sorszám

A

- 01 EJF Gyak. Ált. Isk.
- 02 Ének-Zenei Ált. Isk.
- 03 Kiscsávolyi ÁMK
- 04 Központi Ált. Isk.
- 05 Szentistváni ÁMK
- 06 Alsóvárosi ÁMK
- 07 Újvárosi Ált. Isk.
- 08 Szent László ÁMK
- 09 MNÁMK
- 10 Bereczki Máté Kertészeti Szakközépiskola
- 11 Jelky András Szakképző Iskola és Nevelési Tanácsadó

B

- 04 4. évf.
- 06 6. évf.
- 08 8. évf.
- 10 10. évf.
- 12a 12. évf. 2004/05-ös tanév
- 12b 12. évf. 2005/06-os tanév

C

- 01 a
- 02 b
- 03 c
- 04 d
- 05 7. o.
- 06 A
- 07 B
- 08 C

09	D	
10	E	
11	F	
12	H	
13	R	
14	H/G	
15	K/G	
16	KSzm	
17	1	Jelky szakiskola
18	2	Jelky szakiskola
19	3	Jelky szakiskola
20	4	Jelky szakiskola
21	5	Jelky szakiskola
22		szakközép
23	6. o.	(Alsóváros, nincs ráírva semmi)
24	6. o.	(Alsóváros, nincs ráírva semmi)
25	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
26	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
27	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
28	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
29	A vagy B	(Jelky szakközép)
30	A vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
31	A vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
32	A, B, C	emelt szint
33	B, C	középszint
34	A és F	

D

1. sorszám az osztálynévsorban, ha van rajta név
2. ha nincs, akkor a tollbamondás sorszáma az osztályon belül
- 3.
- ...

E

1. páratlan (az osztály írt az év végén /elején is, de ez a tanuló nem)
2. páros (ugyanannak a tanulónak megvan az év végi / eleji tollbamondása is)
3. párosíthatatlan (az osztály írt év végén /elején is, de nincs rajta név → párosíthatatlan)
4. nincs párja (mert az osztály nem írt év végén /elején)

F

f fiú
l lány
0 nem tudni

G

e év eleje
v év vége

**14. melléklet. A tollbamondások kódolása II.
KÓDOLÁS EXCEL BEN**

Sorszám

A tollbamondásokat megszámoztam 1-3453-ig.

Itt egy sorban egy tanulónak a tollbamondása(i) szerepel(nek).

Ha az osztály írt év elején és év végén is, de az egy tanulóhoz tartozó év eleji és év végi tollbamondásokat nem tudtam párosítani, akkor külön sorba kerültek.

Iskola

- 12 EJF Gyak. Ált. Isk.
- 13 Ének-Zenei Ált. Isk.
- 14 Kiscsávolyi ÁMK
- 15 Központi Ált. Isk.
- 16 Szentistváni ÁMK
- 17 Alsóvárosi ÁMK
- 18 Újvárosi Ált. Isk.
- 19 Szent László ÁMK
- 20 MNÁMK
- 21 Bereczki Máté Kertészeti Szakközépiskola
- 22 Jelky András Szakképző Iskola és Nevelési Tanácsadó

Évfolyam

- 04 4. évf.
- 06 6. évf.
- 08 8. évf.
- 10 10. évf.
- 12 12. évf. 2004/05-ös tanév
- 13 12. évf. 2005/06-os tanév

Osztály (ez az óraszám, tanár, tagozat azonosítására szolgál)

- 01 a
- 02 b
- 03 c
- 04 d
- 05 7. o.
- 06 A
- 07 B
- 08 C
- 09 D
- 10 E
- 11 F
- 12 H
- 13 R
- 14 H/G
- 15 K/G
- 16 KSzm
- 17 1 Jelky szakiskola
- 18 2 Jelky szakiskola
- 19 3 Jelky szakiskola

20	4	Jelky szakiskola
21	5	Jelky szakiskola
22		szakközép
23	6. o.	(Alsóváros, nincs ráírva semmi)
24	6. o.	(Alsóváros, nincs ráírva semmi)
25	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
26	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
27	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
28	A vagy B vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
29	A vagy B	(Jelky szakközép)
30	A vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
31	A vagy C vagy D	(Jelky szakközép)
32	A, B, C	emelt szint
33	B, C	középszint
34	A és F	

Nem

0	nem tudni
1	fiú
2	lány

További oszlopnevek (kérdéseket tartalmaznak – lsd. 1. karakter)

Az oszlop nevének

1. karaktere	V	van-e?	Ezeket az oszlopokat nem kell kitöltened!
	M	mennyi van?	Ezeket az oszlopokat nem kell kitöltened!
	H	hol van?	
	T	típusa	
2. karaktere	1	elsődleges adat	
	2	másodlagos adat	

A tollbamondásokkal birtokomba került adatok a következőképpen tipizálhatók:

- Elsődlegesek azok, amiket az adott mondatokkal mérni kívántam: pl. a mondatvégi írásjelek mondatcsoportjában a mondatvégi központosítás; a tagmondatok közötti írásjelek mondataiban a tagmondatok közötti központosítás stb.
- Másodlagos adatokként azok az írásjelek szolgálnak, amelyek az elsődleges adatokon kívül előfordulnak még a tollbamondásban. Pl. a mondatokat záró írásjelek csoportjában a tagmondatok közötti központosítás.

3-4. karaktere	<i>elsődleges/másodlagos adatok felosztása:</i>		
	mv	mondatvégi írásjel	
	tk	tagmondatok közötti írásjel	
	mk	mondatrészek közötti írásjel	
	sz	szövegbe ékelődést jelző írásjel	

5. karaktere	e	év eleji tollbamondás
	v	év végi tollbamondás

6-8. karakter	hibahely a mondatokon belül	
---------------	-----------------------------	--

001-012	mondat sorszáma	abban a mondatban van
101-136	írásjelezési hiba	lásd az indexszámokat
137	írásjelezési hiba	egyéb hely

Mondatokat záró írásjelek

1. A gyerekek kérték a nagyapát,¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
2. Te jó ég,¹⁰³ hogy kerülsz ide?¹⁰⁴
3. Kérjük,¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni,¹⁰⁶ ha le kíván szállni!¹⁰⁷

Tagmondatok közötti írásjelek

4. Teltek a hetek,¹⁰⁸ múltak a hónapok.¹⁰⁹
5. Te mit tennél,¹¹⁰ ha az ő helyébe kerülnél?¹¹¹
6. A nemesi cím öröklődött:¹¹² a nemesek fiai,¹¹³ unokái¹¹⁴ is nemesek lettek.¹¹⁵

Mondatrészek közötti írásjelek

7. A postás újságot¹¹⁶ vagy levelet hozott?¹¹⁷
8. Csoszogi,¹¹⁸ az öreg suszter¹¹⁹ az ablak előtt ült.¹²⁰
9. Adok neked sok pénzt,¹²¹ hat lovat¹²² meg hintót.¹²³

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek

10. Tavasszal,¹²⁴ mikor kikelnek a kiscsirkék,¹²⁵ kevés még az ennivaló.¹²⁶
11. Ti mindnyájan –¹²⁷ talán Kingát¹²⁸ és Bélát kivéve –¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.¹³⁰
12. „¹³¹A magyart is tanulni kell,¹³² még a született magyarnak is^{133,134} –¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.¹³⁶

Kérdésekre válaszok

- 0 nem/nincs
1 igen/van

Írásjelezési hibatípusok

- 000 rossz, mert nem írta le a mondatot vagy a hibahelyet
110 rossz, mert jó írásjelet tett, de rossz helyzetben (pl. ” helyett „)
120 rossz, mert jó írásjelet tett, de rossz helyre (pl. sor elejére tette)
130 rossz, mert jó írásjelet tett, de rossz alakban (pl. „, helyett ,)
200 rossz, mert nem tett írásjelet
301 rossz, mert rossz írásjelet tett .
302 rossz, mert rossz írásjelet tett ?
303 rossz, mert rossz írásjelet tett !
304 rossz, mert rossz írásjelet tett ,
305 rossz, mert rossz írásjelet tett :
306 rossz, mert rossz írásjelet tett ;
307 rossz, mert rossz írásjelet tett –
308 rossz, mert rossz írásjelet tett (
309 rossz, mert rossz írásjelet tett)
310 rossz, mert rossz írásjelet tett ?!
311 rossz, mert rossz írásjelet tett !?
312 rossz, mert rossz írásjelet tett „
313 rossz, mert rossz írásjelet tett ”
314 rossz, mert rossz írásjelet tett ...
401 rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett .
402 rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett ?

403	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	!
404	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	,
405	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	:
406	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	;
407	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	–
408	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	(
409	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett)
410	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	”
414	rossz, mert plusz (felesleges) írásjelet tett	...

15. melléklet. A hibahelyek és típusaik

Hibahelyek a mondatokban

Mondatokat záró írásjelek

13. A gyerekek kérték a nagyapát,¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.¹⁰²
 14. Te jó ég,¹⁰³ hogy kerülsz ide?¹⁰⁴
 15. Kérjük,¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni,¹⁰⁶ ha le kíván szállni!¹⁰⁷

Tagmondatok közötti írásjelek

16. Teltek a hetek,¹⁰⁸ múltak a hónapok.¹⁰⁹
 17. Te mit tennél,¹¹⁰ ha az ő helyébe kerülnél?¹¹¹
 18. A nemesi cím öröklődött.¹¹² a nemesek fiai,¹¹³ unokái¹¹⁴ is nemesek lettek.¹¹⁵

Mondatrészek közötti írásjelek

19. A postás újságot¹¹⁶ vagy levelet hozott?¹¹⁷
 20. Csoszogi,¹¹⁸ az öreg suszter¹¹⁹ az ablak előtt ült.¹²⁰
 21. Adok neked sok pénzt,¹²¹ hat lovat¹²² meg hintót.¹²³

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek

22. Tavasszal,¹²⁴ mikor kikelnek a kiscsirkék,¹²⁵ kevés még az ennivaló.¹²⁶
 23. Ti mindnyájan –¹²⁷ talán Kingát¹²⁸ és Bélát kivéve –¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.¹³⁰
 24. „¹³¹A magyart is tanulni kell,¹³² még a született magyarnak is^{133,134} –¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.¹³⁶

Hibahelyek típusai

Elsődleges:

mondatokat záró írásjelek:

102, 104, 107,

tagmondatok közötti írásjelek:

108, 110, 112,

mondatrészek közötti írásjelek:

116, 118, 119, 121, 122,

szövegbe ékelődést jelző írásjelek:

124, 125, 127, 129, 131, 134, 135.

Másodlagos:

mondatokat záró írásjelek:

109, 111, 115, 117, 120, 123, 126, 130, 133, 136,

tagmondatok közötti írásjelek:

101, 103, 105, 106, 132,

mondatrészek közötti írásjelek:

113, 114, 128.

16. melléklet. A hibatípusok hibahelyenként év elején és év végén

MONDATVÉGI ÍRÁSJELEK

Mondatvégi írásjelek év elején															
1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot. ¹⁰²															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	5	7	3	6	2	1,3	1,9	1,0	1,4	0,8	38,5	58,3	75,0	66,7	100
302 ?	1	1				0,3	0,3				7,7	8,3			
303 !	6	3		3		1,6	0,8		0,7		46,2	25,0		33,3	
304 ,	1	1				0,3	0,3				7,7	8,3			
307 –			1					0,3					25,0		
Hibázott	13	12	4	9	2	3,5	3,3	1,3	2,1	0,8	100	100	100	100	100
Nem h.	361	354	284	411	244	96,5	96,7	98,7	97,9	99,2					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év végén															
1. A gyerekek kérték a nagyapát, hogy mondjon nekik valami jó játékot. ¹⁰²															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	2	6	6	6	1	0,6	1,8	2,2	1,6	0,5	28,6	66,7	46,2	75,0	50,0
302 ?	2					0,6					28,5				
303 !	3	3	5	2		0,9	0,9	1,8	0,5	0,5	42,9	33,3	38,5	25,0	
304 ,			1					0,4					7,7		
307 –			1					0,4					7,7		
000					1										50,0
Hibázott	7	9	13	8	2	2,2	2,6	4,8	2,1	1,0	100	100	100	100	100
Nem h.	316	332	261	365	207	97,8	97,4	95,2	97,9	99,0					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év elején															
2. Te jó ég, hogy került ide? ¹⁰⁴															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	1	1	1	3		0,3	0,3	0,3	0,7		1,0	1,2	1,5	2,7	
301 .	22	15	13	28	3	5,9		4,5	6,7	1,2	22,2		19,1	25,5	5,0
303 !	60	30	27	55	24	16	8,2	9,4	13,1	9,8	60,6	37,0	39,7	50,0	40,0
310 ?!	16	19	14	16	17	4,3	5,2	4,9	3,8	6,9	16,2	23,4	20,6	14,5	28,3
311 !?		16	13	8	16		4,4	4,5	1,9	6,5		19,8	19,1	7,3	26,7
Hibázott	99	81	68	110	60	26,5	22,1	23,6	26,2	24,4	100	100	100	100	100
Nem h.	275	285	220	310	186	73,5	77,9	76,4	73,8	75,6					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év végén															
2. Te jó ég, hogy kerülsz ide? ¹⁰⁴															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	1	3	3	2		0,3	0,9	1,1	0,5		1,1	4,2	3,8	2,7	
301 .	13	13	9	17	1	4,0	3,8	3,3	4,6	0,5	14,0	18,1	11,5	23,0	2,8
303 !	55	31	41	40	18	17,0	9,1	15,0	10,7	8,6	59,1	43,1	52,6	54,1	50,0
304 ,			1					0,4					1,3		
310 ?!	24	23	14	7	12	7,4	6,7	5,1	1,9	5,7	25,8	31,9	17,9	9,5	33,3
311 !?		2	10	8	5		0,6	3,7	2,1	2,4		2,8	12,8	10,8	13,9
Hibázott	93	72	78	74	36	28,8	21,1	28,6	19,8	17,2	100	100	100	100	100
Nem h.	230	269	196	299	173	71,2	78,9	71,4	80,2	82,8					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év elején										
3. Kérjük, szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni! ¹⁰⁷										
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %			
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.	
Nem tett	7	9	1	2,4	2,1	0,4	6,5	4,7	1,4	
301 .	100	179	70	34,7	42,6	28,5	93,5	93,7	98,6	
302 ?		2			0,5			1,0		
303 !		1			0,2			0,5		
Hibázott	107	191	71	37,2	45,5	28,9	100	100	100	
Nem h.	181	229	175	62,8	54,5	71,1				
Össz.	288	420	246	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év végén										
3. Kérjük, szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni! ¹⁰⁷										
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %			
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.	
Nem tett	5	11	3	1,8	2,9	1,4	4,6	7,5	5,1	
301 .	102	133	56	37,4	35,7	26,8	94,4	91,1	94,9	
302 ?		2			0,5			1,4		
Hibázott	108	146	59	39,6	39,1	28,2	100	100	100	
Nem h.	166	227	150	60,8	60,9	71,8				
Össz.	274	373	209	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év elején															
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok. ¹⁰⁹															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	6	9	6	8	4	1,6	2,5	2,1	1,9	1,6	75,0	100	66,7	66,7	50,0
303 !	2			4	1	0,5			1,0	0,4	25,0			33,3	12,5
304 ,			1					0,3					11,1		
305 :			2		1			0,7		0,4			22,2		12,5
000					2					0,8					25,0
Hibázott	8	9	9	12	8	2,1	2,5	3,1	2,9	3,3	100	100	100	100	100
Nem h.	366	357	279	408	238	97,9	97,5	96,9	97,1	96,7					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év végén															
4. Teltek a hetek, múltak a hónapok. ¹⁰⁹															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	4	7	9	14	6	1,2	2,1	3,3	3,8	2,9	80,0	58,3	64,3	60,9	85,7
303 !	1	5	1	5	1	0,3	1,5	0,4	1,3	0,5	20,0	41,7	7,1	21,7	14,3
304 ,				1					0,3					4,3	
000			4	3				1,5	0,8				28,6	13,0	
Hibázott	5	12	14	23	7	1,5	3,5	5,1	6,2	3,3	100	100	100	100	100
Nem h.	318	329	260	350	202	98,5	96,5	94,9	93,8	96,7					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év elején													
5. Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél? ¹¹¹													
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %				
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	
Nem tett	10	1	7	1	2,7	0,3	1,7	0,4	27,0	3,3	11,5	11,1	
301 .	23	25	51	7	6,3	8,7	12,1	2,8	62,2	83,3	83,6	77,8	
303 !	3	4	3	1	0,8	1,4	0,7	0,4	8,1	13,3	4,9	11,1	
310 ?!	1				0,3				2,7				
Hibázott	37	30	61	9	10,1	10,4	14,5	3,7	100	100	100	100	
Nem h.	329	258	359	237	89,9	89,6	85,5	96,3					
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év végén													
5. Te mit tennél, ha az ő helyébe kerülnél? ¹¹¹													
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %				
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	
Nem tett	5	4	6	3	1,5	1,5	1,6	1,4	16,7	15,4	10,0	27,3	
301 .	25	19	53	8	7,3	7,0	14,2	3,8	83,3	73,0	88,3	72,7	
303 !		3	1			1,1	0,3			11,5	1,7		
Hibázott	30	26	60	11	8,8	9,5	16,1	5,3	100	100	100	100	
Nem h.	311	247	313	198	91,2	90,5	83,9	94,7					
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év elején													
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek. ¹¹⁵													
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %				
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	
Nem tett	13	8	13	4	3,6	2,8	3,1	1,6	68,4	88,9	68,4	80,0	
303 !	6	1	6	1	1,6	0,3	1,4	0,4	31,6	11,1	31,6	20,0	
Hibázott	19	9	19	5	5,2	3,2	4,5	2,0	100	100	100	100	
Nem h.	347	279	401	241	94,8	96,8	95,5	98,0					
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év végén												
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek. ¹¹⁵												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	16	5	9	4	4,7	1,8	2,4	1,9	72,7	71,4	81,8	100,0
303 !	4	2	2		1,2	0,7	0,5		18,2	28,6	18,2	
304 ,	2				0,6				9,1			
Hibázott	22	7	11	4	6,5	2,6	2,9	1,9	100	100	100	100
Nem h.	319	267	362	205	93,5	97,4	97,1	98,1				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év elején															
7. A postás újságot vagy levelet hozott? ¹¹⁷															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	8	7	2	6	1	2,1	1,9	0,7	1,4	0,4	18,2	8,0	2,0	3,9	2,4
301 .	28	70	97	137	37	7,5	19,1	33,7	32,6	15,0	63,6	79,5	95,1	88,4	88,1
303 !	8	10	2	10	2	2,1	2,8	0,7	2,4	0,8	18,2	11,3	2,0	6,5	4,8
304 ,		1					0,3					1,1			
305 :			1		1			0,3		0,4			1,0		2,4
310 ?!				2	1				0,5	0,4				1,3	2,4
Hibázott	44	88	102	155	42	11,8	24,0	35,4	36,9	17,1	100	100	100	100	100
Nem h.	330	278	186	265	204	88,2	76,0	64,6	63,1	82,9					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év végén															
7. A postás újságot vagy levelet hozott? ¹¹⁷															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	9	5	3	2	1	2,8	1,5	1,1	0,5	0,5	12,3	5,7	5,4	1,4	3,8
301 .	61	74	49	136	23	18,9	21,7	18,0	36,5	11,0	83,6	84,1	87,5	95,1	88,5
303 !	3	8	4	5	2	0,9	2,3	1,5	1,3	1,0	4,1	9,1	7,1	3,5	7,7
000		1					0,3					1,1			
Hibázott	73	88	56	143	26	22,6	25,8	20,5	38,3	12,4	100	100	100	100	100
Nem h.	250	253	218	230	183	77,4	74,2	79,5	61,7	87,6					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Mondatvégi írásjelek év elején												
8. Csoszogi, az öreg suszter az ablak előtt ült. ¹²⁰												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	9	3	6	1	2,4	1,0	1,4	0,4	90,0	75,0	100,0	100,0
303 !	1	1			0,3	0,3			10,0	25,0		
Hibázott	10	4	6	1	2,7	1,4	1,4	0,4	100	100	100	100
Nem h.	356	284	414	245	97,3	98,6	98,6	99,6				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év végén												
8. Cszozgi, az öreg suszter az ablak előtt ült. ¹²⁰												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	9	8	6		2,6	2,9	1,6		52,9	72,7	42,9	
303 !	6	2	8		1,8	0,7	2,1		35,3	18,2	57,1	
307 –		1				0,4				9,1		
000	2				0,6				11,8			
Hibázott	17	11	14	0	5,0	4,0	3,8	0,0	100	100	100	0
Nem h.	324	263	359	209	95,0	96,0	96,2	100,0				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év elején									
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót. ¹²³									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	11	17		3,8	4,0		36,7	51,5	
303 !	18	16	8	6,3	3,8	3,3	60,0	48,5	100,0
304 ,	1			0,3			3,3		
Hibázott	30	33	8	10,4	7,9	3,3	100	100	100
Nem h.	258	387	238	89,6	92,1	96,7			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év végén									
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat meg hintót. ¹²³									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	2	12	4	0,7	3,2	1,9	10,0	34,3	66,7
303 !	18	23	2	6,6	6,2	1,0	90,0	65,7	33,3
Hibázott	20	35	6	7,3	9,4	2,9	100	100	100
Nem h.	254	338	203	92,7	90,6	97,1			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év elején												
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kicsirkék, kevés még az ennivaló. ¹²⁶												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	22	16	24	6	6,0	5,6	5,7	2,4	78,6	80,0	80,0	60,0
303 !	6	4	6	4	1,6	1,4	1,4	1,6	21,4	20,0	20,0	40,0
Hibázott	28	20	30	10	7,7	6,9	7,1	4,1	100	100	100	100
Nem h.	338	268	390	236	92,3	93,1	92,9	95,9				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év végén												
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kicsirkék, kevés még az enivaló. ¹²⁶												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	17	13	12	4	5,0	4,8	3,2	1,9	63,0	72,2	60,0	66,7
303 !	9	4	8	2	2,6	1,5	2,1	1,0	33,3	22,2	40,0	33,3
304 ,		1				0,4				5,6		
000	1				0,3				3,7			
Hibázott	27	18	20	6	7,9	6,6	5,4	2,9	100	100	100	100
Nem h.	314	256	353	203	92,1	93,4	94,6	97,1				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Mondatvégi írásjelek év elején									
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna. ¹³⁰									
	N Fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	14	25	6	4,9	6,0	2,4	46,7	58,1	54,5
302 ?			1			0,4			9,1
303 !	16	18	3	5,6	4,3	1,2	53,3	41,9	27,3
304 ,			1			0,4			9,1
Hibázott	30	43	11	10,4	10,2	4,5	100	100	100
Nem h.	258	377	235	89,6	89,8	95,5			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év végén									
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna. ¹³⁰									
	N Fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	16	27	5	5,9	7,2	2,4	59,3	55,1	83,3
302 ?			1			0,5			16,7
303 !	10	22		3,7	5,9		37,0	44,9	
307 –	1			0,4			3,7		
Hibázott	27	49	6	9,9	13,1	2,9	100	100	100
Nem h.	247	324	203	90,1	86,9	97,1			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év elején									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is ¹³³ ” – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
301 .	49	53	31	17,0	12,6	12,6	31,6	19,3	18,9
302 ?	1			0,4			0,7		
303 !	34	32	30	11,8	7,6	12,2	21,9	11,7	18,3
304 ,	66	179	95	22,9	42,6	38,6	42,6	65,3	57,9
305 :	3	4	5	1,0	1,0	2,0	1,9	1,5	3,1
306 ;	2	4	3	0,7	1,0	1,2	1,3	1,5	1,8
000		2			0,5			0,7	
Hibázott	155	274	164	53,8	65,2	66,6	100	100	100
Nem h.	133	146	82	46,2	34,8	33,4			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év végén									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” ¹³³ – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
301 .	59	48	31	21,6	12,9	14,8	48,4	23,4	25,2
303 !	34	37	38	12,5	9,9	18,2	27,9	18,0	30,9
304 ,	27	115	52	9,9	30,8	24,9	22,1	56,1	42,3
305 :	1	3	2	0,4	0,8	1,0	0,8	1,5	1,6
306 ;	1	2		0,4	0,5		0,8	1,0	
Hibázott	122	205	123	44,6	55,0	58,8	100	100	100
Nem h.	152	168	86	55,4	45,0	41,2			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év elején									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán. ¹³⁶									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	43	39	11	14,9	9,3	4,5	57,3	63,9	64,7
303 !	15	22	5	5,2	5,2	2,0	20,0	36,1	29,4
304 ,	2			0,7			2,7		
309)	9			3,1			12,0		
410 ”	6		1	2,1		0,4	8,0		5,9
Hibázott	75	61	17	26,0	14,5	6,9	100	100	100
Nem h.	213	359	229	74,0	85,5	93,1			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Mondatvégi írásjelek év végén									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán. ¹³⁶									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	47	48	11	17,2	12,9	5,3	71,2	60,8	73,3
303 !	7	27	4	2,6	7,2	1,9	10,6	34,2	26,7
307 –		2			0,5			2,5	
309)	3			1,1			4,5		
410 ”	9	2		3,4	0,5		13,6	2,5	
Hibázott	66	79	15	24,2	21,2	7,2	100	100	100
Nem h.	208	294	194	75,8	78,8	92,8			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

TAGMONDATOK KÖZÖTTI ÍRÁSJELEK

Tagmondatok közötti írásjelek év elején															
4. Teltek a hetek, ¹⁰⁸ múltak a hónapok.															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	136	105	56	62	6	36,4	28,7	19,4	14,7	2,4	98,6	98,1	98,2	96,9	100,0
301 .		1					0,3					0,9			
303 !	2					0,5					1,4				
306 ;			1					0,3					1,8		
307 –		1		2			0,3		0,5			0,9		3,1	
Hibázott	138	107	57	64	6	36,9	29,2	19,8	15,2	2,4	100	100	100	100	100
Nem h.	236	259	231	356	240	63,1	70,8	80,2	84,8	97,6					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Tagmondatok közötti írásjelek év végén															
4. Teltek a hetek, ¹⁰⁸ múltak a hónapok.															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	99	76	28	63	8	30,7	22,3	10,3	16,9	3,8	99,0	100,0	90,3	96,9	100,0
306 ;			1					0,4					3,2		
307 –	1		2	2		0,3		0,7	0,5		1,00		6,5	3,1	
Hibázott	100	76	31	65	8	31,0	22,3	11,4	17,4	3,8	100	100	100	100	100
Nem h.	223	265	243	308	201	69,0	77,7	88,6	82,6	96,2					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Tagmondatok közötti írásjelek év elején												
5. Te mit tennél, ¹¹⁰ ha az ő helyébe kerülnél?												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	140	79	92	28	38,3	27,4	21,9	11,4	97,2	100,0	98,9	100,0
301 .	1				0,3				0,7			
302 ?	3		1		0,8		0,2		2,1		1,1	
Hibázott	144	79	93	28	39,3	27,4	22,1	11,4	100	100	100	100
Nem h.	222	209	327	218	60,7	72,6	77,9	88,6				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Tagmondatok közötti írásjelek év végén												
5. Te mit tennél, ¹¹⁰ ha az ő helyébe kerülnél?												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	108	35	83	20	31,7	12,8	22,3	9,6	99,1	100,0	98,8	100,0
302 ?	1		1		0,3		0,3		0,9		1,2	
Hibázott	109	35	84	20	32,0	12,8	22,5	9,6	100	100	100	100
Nem h.	232	239	289	189	68,0	87,2	77,5	90,4				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Tagmondatok közötti írásjelek év elején												
6. A nemesi cím öröklődött: ¹¹² a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
120	1				0,3				0,6			
Nem tett	41	53	81	7	11,2	18,4	19,3	2,8	24,3	20,2	19,4	3,0
301 .	2	10	9	6	0,5	3,5	2,1	2,4	1,2	3,8	2,2	2,5
303 !		1	2			0,3	0,5			0,4	0,5	
304 ,	121	186	314	212	33,1	64,6	74,8	86,2	71,6	70,7	75,1	89,5
306 ;	3	13	12	9	0,8	4,5	2,9	3,7	1,8	4,9	2,9	3,8
307 –	1			3	0,3			1,2	0,6			1,3
Hibázott	169	263	418	237	46,2	91,3	99,5	96,3	100	100	100	100
Nem h.	197	25	2	9	53,8	8,7	0,5	3,7				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Tagmondatok közötti írásjelek év végén												
6. A nemesi cím öröklődött: ¹¹² a nemesek fiai, unokái is nemesek lettek.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	56	36	76	11	16,4	13,2	20,4	5,3	23,2	14,7	21,5	6,7
301 .	11	8	7	7	3,2	2,9	1,9	3,3	4,6	3,3	2,0	4,3
303 !			1				0,3				0,3	
304 ,	169	180	268	141	49,6	65,9	71,9	67,5	70,1	73,5	75,7	86,0
306 ;	5	18	2	5	1,5	6,6	0,5	2,4	2,1	7,3	0,6	3,0
307 –		3				1,1				1,2		
Hibázott	241	245	354	164	70,7	89,7	94,9	78,5	100	100	100	100
Nem h.	100	29	19	45	29,3	10,3	5,1	21,5				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Tagmondatok közötti írásjelek év elején															
1. A gyerekek kérték a nagyapát, ¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
120		1	1				0,3	0,3				2,1	3,7		
Nem tett	70	46	25	32	5	18,7	12,6	8,7	7,6	2,0	100,0	97,0	92,6	100,0	100,0
306 ;			1					0,3					3,7		
Hibázott	70	47	27	32	5	18,7	12,8	9,4	7,6	2,0	100	100	100	100	100
Nem h.	304	319	261	388	241	81,3	87,2	90,6	92,4	98,0					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Tagmondatok közötti írásjelek év végén															
1. A gyerekek kérték a nagyapát, ¹⁰¹ hogy mondjon nekik valami jó játékot.															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	39	48	11	21	2	12,1	14,1	4,0	5,6	1,0	97,5	100,0	91,7	100,0	100,0
301 .			1					0,4					8,3		
302 ?	1					0,3					2,5				
Hibázott	40	48	12	21	2	12,4	14,1	4,4	5,6	1,0	100	100	100	100	100
Nem h.	283	293	262	352	207	87,6	85,9	95,6	94,4	99,0					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Tagmondatok közötti írásjelek év elején															
2. Te jó ég, ¹⁰³ hogy kerülsz ide?															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	93	51	27	32		24,9	13,9	9,4	7,6		90,3	61,4	40,9	38,6	
301 .				1					0,2					1,2	
303 !	10	32	33	50	51	2,7	8,7	11,5	11,9	20,7	9,7	38,6	50,0	60,2	100,0
305 :			1					0,7					1,5		
306 ;			2					0,3					3,0		
407 –			3					1,0					4,5		
Hibázott	103	83	66	83	51	27,5	22,7	22,9	19,8	20,7	100	100	100	100	100
Nem h.	271	283	222	337	195	72,5	77,3	77,1	80,2	79,3					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Tagmondatok közötti írásjelek év végén															
2. Te jó ég, ¹⁰³ hogy kerülsz ide?															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	54	44	11	27	3	16,7	12,9	4,0	7,2	1,4	85,7	57,1	39,3	32,9	6,7
301 .		1					0,3					1,3			
302 ?	1					0,3					1,6				
303 !	8	32	15	55	36	2,5	9,4	5,5	14,7	17,2	12,7	41,6	53,6	67,1	80,0
305 :			1					0,4					3,6		
306 ;			1		6			0,4		2,9			3,6		13,3
Hibázott	63	77	28	82	45	19,5	22,6	10,3	22,0	21,5	100	100	100	100	100
Nem h.	260	264	246	291	164	80,5	77,4	89,7	78,0	78,5					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Tagmondatok közötti írásjelek év elején									
3. Kérjük, ¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	161	279	122	55,9	66,4	49,6	98,8	99,3	99,2
301 .		1	1		0,2	0,4		0,4	0,8
303 !	2	1		0,7	0,2		1,2	0,4	
Hibázott	163	281	123	56,6	66,9	50,0	100	100	100
Nem h.	125	139	123	43,4	33,1	50,0			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Tagmondatok közötti írásjelek év végén									
3. Kérjük, ¹⁰⁵ szíveskedjék jelezni, ha le kíván szállni!									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	146	240	105	53,5	64,3	50,2	100,0	99,2	98,1
303 !			2			1,0			1,9
305 :		1			0,3			0,4	
306 ;		1			0,3			0,4	
Hibázott	146	242	107	53,5	64,9	51,2	100	100	100
Nem h.	128	131	102	46,5	35,1	48,8			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Tagmondatok közötti írásjelek év elején									
3. Kérjük, szíveskedjék jelezni, ¹⁰⁶ ha le kíván szállni!									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	85	112	16	29,5	26,7	6,5	100,0	100,0	100,0
Hibázott	85	112	16	29,5	26,7	6,5	100	100	100
Nem h.	203	308	230	70,5	73,3	93,5			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Tagmondatok közötti írásjelek év végén									
3. Kérjük, szíveskedjék jelezni, ¹⁰⁶ ha le kíván szállni!									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	40	92	18	14,7	24,7	8,6	100,0	97,9	100,0
306 ;		2			0,5			2,1	
Hibázott	40	94	18	14,7	25,2	8,6	100	100	100
Nem h.	234	279	191	85,3	74,8	91,4			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Tagmondatok közötti írásjelek év elején									
12. „A magyart is tanulni kell, ¹³² még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	90	153	38	31,3	36,4	15,4	98,9	98,1	97,4
303 !	1	3	1	0,3	0,7	0,4	1,1	1,9	2,6
Hibázott	91	156	39	31,6	37,1	15,9	100	100	100
Nem h.	197	264	207	68,4	62,9	84,1			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Tagmondatok közötti írásjelek év végén									
12. „A magyart is tanulni kell, ¹³² még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	66	123	26	24,02	33,0	12,4	97,1	98,4	96,3
301 .			1			0,5			3,7
305 :	1			0,4			1,5		
306 ;		1			0,3			0,8	
307 –		1			0,3			0,8	
312 „	1			0,4			1,5		
Hibázott	68	125	27	24,9	33,5	12,9	100	100	100
Nem h.	206	248	182	75,1	66,5	87,1			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

MONDATRÉSZEK KÖZÖTTI ÍRÁSJELEK

Mondatrészek közötti írásjelek év elején															
7. A postás újságot ¹¹⁶ vagy levelet hozott?															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
302 ?					1					0,4					1,9
304 ,	118	103	67	111	51	31,6	28,1	23,3	26,4	20,7	100,0	100,0	100,0	100,0	98,1
Hibázott	118	103	67	111	52	31,6	28,1	23,3	26,4	21,1	100	100	100	100	100
Nem h.	256	263	221	309	194	68,4	71,9	76,7	73,6	78,9					
Össz.	374	366	288	420	246	100	100	100	100	100					

Mondatrészek közötti írásjelek év végén															
7. A postás újságot ¹¹⁶ vagy levelet hozott?															
	N fő					Relatív gyakoriság %					Valódi relatív gyakoriság %				
	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.	4.	6.	8.	10.	12.
301 .		1					0,3					1,0			
304 ,	104	97	73	109	37	32,2	28,4	26,7	29,2	17,7	100,0	98,0	100,0	100,0	100,0
000		1					0,3					1,0			
Hibázott	104	99	73	109	37	32,2	29,0	26,7	29,2	17,7	100	100	100	100	100
Nem h.	219	242	201	264	172	67,8	71,0	73,3	70,8	82,3					
Össz.	323	341	274	373	209	100	100	100	100	100					

Mondatrészek közötti írásjelek év elején													
8. Csoszogi, ¹¹⁸ az öreg suszter az ablak előtt ült.													
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %				
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	
Nem tett	230	153	228	80	62,8	53,1	54,3	32,5	100,0	100,0	100,0	98,8	
305 :				1				0,4				1,2	
Hibázott	230	153	228	81	62,8	53,1	54,3	32,9	100	100	100	100	
Nem h.	136	135	192	165	37,2	46,9	45,7	67,1					
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100					

Mondatrészek közötti írásjelek év végén													
8. Csoszogi, ¹¹⁸ az öreg suszter az ablak előtt ült.													
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %				
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	
Nem tett	204	137	227	67	59,8	50,0	60,9	32,1	99,5	100,0	99,1	93,1	
306 ;				1				0,5				1,4	
307 –			2	4			0,5	1,9			0,9	5,6	
000	1				0,3				0,5				
Hibázott	205	137	229	72	60,1	50,0	61,4	34,4	100	100	100	100	
Nem h.	136	137	144	137	39,9	50,0	38,6	65,6					
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100					

Mondatrészek közötti írásjelek év elején												
8. Cszozgi, az öreg suszter ¹¹⁹ az ablak előtt ült.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
301 .		1				0,3				3,3		
304 ,	35	29	49	47	9,6	10,1	11,7	19,1	100,0	96,7	98,0	100,0
307 –			1				0,2				2,0	
Hibázott	35	30	50	47	9,6	10,4	11,9	19,1	100	100	100	100
Nem h.	331	258	370	199	90,4	89,6	88,1	80,9				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év végén												
8. Cszozgi, az öreg suszter ¹¹⁹ az ablak előtt ült.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
304 ,	27	59	49	40	7,9	21,6	13,1	19,1	93,1	98,3	100,0	93,0
305 :	1				0,3				3,4			
307 –		1		3		0,4		1,4		1,7		7,0
000	1				0,3				3,4			
Hibázott	29	60	49	43	8,5	22,0	13,1	20,6	100	100	100	100
Nem h.	312	214	324	166	91,5	78,0	86,9	79,4				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év elején									
9. Adok neked sok pénzt, ¹²¹ hat lovat meg hintót.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	35	51	1	12,2	12,1	0,4	100,0	96,2	25,0
305 :		2	1		0,4	0,4		3,8	25,0
306 ;			1			0,4			25,0
307 –			1			0,4			25,0
Hibázott	35	53	4	12,2	12,6	1,6	100	100	100
Nem h.	253	367	242	87,8	87,4	98,4			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Mondatrészek közötti írásjelek év végén									
9. Adok neked sok pénzt, ¹²¹ hat lovat meg hintót.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	26	47	4	9,5	12,6	1,9	96,3	90,4	80,0
305 :		4			1,1			7,7	
306 ;	1	1	1	0,4	0,3	0,5	3,7	1,9	20,0
Hibázott	27	52	5	9,9	13,9	2,4	100	100	100
Nem h.	247	321	204	90,1	86,1	97,6			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Mondatrészek közötti írásjelek év elején									
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat ¹²² meg hintót.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
301 .	1			0,3			1,7		
304 ,	57	97	60	19,8	23,1	24,4	98,3	100,0	100,0
Hibázott	58	97	60	20,2	23,1	24,4	100	100	100
Nem h.	230	323	186	79,8	76,9	75,6			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Mondatrészek közötti írásjelek év végén									
9. Adok neked sok pénzt, hat lovat ¹²² meg hintót.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
304 ,	68	74	43	24,9	19,8	20,6	100,0	100,0	100,0
Hibázott	68	74	43	24,9	19,8	20,6	100	100	100
Nem h.	206	299	166	75,1	80,2	79,4			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Mondatrészek közötti írásjelek év elején												
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, ¹¹³ unokái is nemesek lettek.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
120		2		2		0,7		0,8		3,5		12,5
Nem tett	105	55	84	14	28,7	19,1	20,0	5,7	99,1	96,5	100,0	87,5
301 .	1				0,3				0,9			
Hibázott	106	57	84	16	29,0	19,8	20,0	6,5	100	100	100	100
Nem h.	260	231	336	230	71,0	80,2	80,0	93,5				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év végén												
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, ¹¹³ unokái is nemesek lettek.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
120		1				0,4				2,9		
Nem tett	67	30	64	14	19,6	11,0	17,2	6,7	97,1	85,7	97,0	100,0
301 .	1				0,3				1,4			
306 ;		4	1			1,5	0,3			11,4	1,5	
307 –			1				0,3				1,5	
000	1				0,3				1,4			
Hibázott	69	35	66	14	20,2	12,8	17,7	6,7	100	100	100	100
Nem h.	272	239	307	195	79,8	87,2	82,3	93,3				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év elején												
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái ¹¹⁴ is nemesek lettek.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
304 ,	3	1			0,8	0,3			100,0	100,0		
Hibázott	3	1			0,8	0,3			100	100		
Nem h.	363	287	420	246	99,2	99,7	100,0	100,0				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év végén												
6. A nemesi cím öröklődött: a nemesek fiai, unokái ¹¹⁴ is nemesek lettek.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
304 ,	2	3	1		0,6	1,1	0,3		66,7	100,0	100,0	
000	1				0,3				33,3			
Hibázott	3	3	1		0,9	1,0	0,3		100	100	100	
Nem h.	338	271	372	209	99,1	98,9	99,7	100,0				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év elején										
11. Ti mindnyájan – talán Kingát ¹²⁸ és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.										
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %			
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.	
304 ,	5	9	4	1,7	2,1	1,6	83,3	100,0	80,0	
307 –	1		1	0,3		0,4	16,7		20,0	
Hibázott	6	9	5	2,1	2,1	2,0	100	100	100	
Nem h.	282	411	241	97,9	97,9	98,0				
Össz.	288	420	246	100	100	100				

Mondatrészek közötti írásjelek év végén										
11. Ti mindnyájan – talán Kingát ¹²⁸ és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.										
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %			
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.	
Nem tett										
304 ,	3	8		1,1	2,1		100,0	100,0		
307 –			1			0,5			100,0	
Hibázott	3	8	1	1,1	2,1	0,5	100	100	100	
Nem h.	271	365	208	98,9	97,9	99,5				
Össz.	274	373	209	100	100	100				

SZÖVEGBE ÉKELŐDÉST JELZŐ ÍRÁSJELEK

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején												
10. Tavasszal, ¹²⁴ mikor kikelnek a kicscsirkék, kevés még az ennivaló.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	218	140	231	60	59,6	48,6	55,0	24,4	100,0	100,0	100,0	96,8
307 –				2				0,8				3,2
Hibázott	218	140	231	62	59,6	48,6	55,0	25,2	100	100	100	100
Nem h.	148	148	189	184	40,4	51,4	45,0	74,8				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén												
10. Tavasszal, ¹²⁴ mikor kikelnek a kicscsirkék, kevés még az ennivaló.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
Nem tett	181	114	191	54	53,1	41,8	51,2	25,8	100,0	100,0	99,0	94,7
307 –			2	3			0,5	1,4			1,0	5,3
Hibázott	181	114	193	57	53,1	41,8	51,7	27,3	100	100	100	100
Nem h.	160	160	180	152	46,9	58,2	48,3	72,7				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején												
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kicscsirkék, ¹²⁵ kevés még az ennivaló.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
120				1				0,4				1,6
Nem tett	181	114	211	58	49,5	39,6	50,2	23,6	100,0	100,0	100,0	93,5
306 ;				1				0,4				1,6
307 –				2				0,8				3,2
Hibázott	181	114	211	62	49,5	39,6	50,2	25,2	100	100	100	100
Nem h.	185	174	209	184	50,5	60,4	49,8	74,8				
Össz.	366	288	420	246	100	100	100	100				

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén												
10. Tavasszal, mikor kikelnek a kicscsirkék, ¹²⁵ kevés még az ennivaló.												
	N fő				Relatív gyakoriság %				Valódi relatív gyakoriság %			
	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.	6.	8.	10.	12.
120				1				0,3				0,6
Nem tett	133	82	157	52	39,0	30,0	42,1	24,9	99,3	98,8	98,1	92,9
306 ;		1						0,4		1,2		
307 –			2	4				0,5	1,9		1,3	7,1
000	1				0,3				0,7			
Hibázott	134	83	160	56	39,3	30,4	42,9	26,8	100	100	100	100
Nem h.	207	191	213	153	60,7	69,6	57,1	73,2				
Össz.	341	274	373	209	100	100	100	100				

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején									
11. Ti mindnyájan – ¹²⁷ talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	108	184	38	37,5	43,8	15,4	39,5	46,3	16,9
301 .	1			0,3			0,4		
302 ?	1			0,3			0,4		
303 !	2	1		0,7	0,2		0,7	0,3	
304 ,	152	211	186	52,8	50,2	75,6	55,5	53,1	82,7
305 :	4			1,4			1,5		
306 ;	1		1	0,3		0,4	0,4		0,4
308 (	4	1		1,4	0,2		1,5	0,3	
312 „	1			0,3			0,4		
Hibázott	274	397	225	95,1	94,5	91,5	100	100	100
Nem h.	14	23	21	4,9	5,5	8,5			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén									
11. Ti mindnyájan – ¹²⁷ talán Kingát és Bélát kivéve – ugyanazt tettétek volna.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
Nem tett	65	139	36	23,8	37,3	17,2		43,7	25,5
301 .		1			0,3		29,3	0,3	
303 !									
304 ,	152	175	104	55,7	46,9	49,8	68,5	55,0	73,8
305 :		1			0,3			0,3	
306 ;	1	1		0,4	0,3		0,5	0,3	
308 (		1			0,3			0,3	
312 „			1			0,5			0,7
404 ,	3			1,1			1,4		
405 :	1			0,4			0,5		
Hibázott	222	318	141	81,3	85,3	67,5	100	100	100
Nem h.	52	55	68	18,7	14,7	32,5			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején									
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
120	1		1	0,3		0,4	0,4		0,4
Nem tett	138	241	93	47,9	57,4	37,8	50,9	60,7	41,3
304 ,	123	154	130	42,7	36,7	52,8	45,4	38,8	57,8
305 :	1			0,3			0,4		
306 ;	1		1	0,3		0,4	0,4		0,4
309)	6	2		2,1	0,5		2,2	0,5	
313 ”	1			0,3			0,4		
Hibázott	271	397	225	94,1	94,5	91,5	100	100	100
Nem h.	17	23	21	5,9	5,5	8,5			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén									
11. Ti mindnyájan – talán Kingát és Bélát kivéve – ¹²⁹ ugyanazt tettétek volna.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
120		1			0,3			0,3	
Nem tett	95	206	60	34,8	55,2	28,7	42,6	63,8	42,0
301 .	1			0,4			0,4		
304 ,	121	115	83	44,3	30,8	39,7	54,3	35,6	58,0
305 :	2			0,7			0,9		
309)		1			0,3			0,3	
312 „	1			0,4			0,4		
313 ”	1			0,4			0,4		
404 ,	1			0,4			0,4		
410 ”	1			0,4			0,4		
Hibázott	223	323	143	81,7	86,6	68,4	100	100	100
Nem h.	51	50	66	18,3	13,4	31,6			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején									
12. „ ¹³¹ A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
110	7	6	2	2,4	1,4	0,8	5,3	2,0	1,3
130	1			0,3			0,8		
Nem tett	124	289	155	43,1	68,8	63,0	93,2	98,0	98,7
407 –	1			0,3			0,8		
Hibázott	133	295	157	46,2	70,2	63,8	100	100	100
Nem h.	155	125	89	53,8	29,8	36,2			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén									
12. „ ¹³¹ A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
110	11	4	1	4,0	1,1	0,5	13,9	1,7	1,1
130	2			0,7			2,5		
Nem tett	64	226	91	23,4	60,6	43,5	81,0	98,3	98,9
305 :	1			0,4			1,3		
407 –	1			0,4			1,3		
Hibázott	79	230	92	28,9	61,7	44,0	100	100	100
Nem h.	195	143	117	71,1	38,3	56,0			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” ¹³⁴ – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
110	8	2	1	2,8	0,5	0,4	5,8	0,7	0,6
120	1			0,4			0,7		
Nem tett	128	292	156	44,5	69,5	63,4	93,4	99,3	99,4
Hibázott	137	294	157	47,7	70,0	63,8	100	100	100
Nem h.	151	126	89	52,3	30,0	36,2			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” ¹³⁴ – figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
110	13	7	1	4,8	1,9	0,5	14,6	2,9	1,1
120		1			0,3			0,4	
130	1			0,4			1,1		
Nem tett	75	230	91	27,4	61,7	43,5	84,3	96,6	98,9
Hibázott	89	238	92	32,6	63,8	44,0	100	100	100
Nem h.	184	135	117	67,4	36,2	56,0			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év elején									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” ¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
120	1			0,3			0,5		
Nem tett	209	308	145	72,6	73,3	58,9	98,1	98,7	95,4
301 .		1	2		0,2	0,8		0,3	1,3
304 ,		1	5		0,2	2,0		0,3	3,3
305 :		2			0,5			0,6	
308 (	3			1,0			1,4		
Hibázott	213	312	152	73,9	74,3	61,8	100	100	100
Nem h.	75	108	94	26,0	25,7	38,2			
Össz.	288	420	246	100	100	100			

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek év végén									
12. „A magyart is tanulni kell, még a született magyarnak is” ¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.									
	N fő			Relatív gyakoriság %			Valódi relatív gyakoriság %		
	8.	10.	12.	8.	10.	12.	8.	10.	12.
110		1			0,3			0,4	
120	5			1,8			4,2		
Nem tett	95	221	89	34,9	59,2	42,6	79,1	96,5	92,7
301 .	6			2,2			5,0		
304 ,	8	5	5	3,0	1,3	2,4	6,6	2,2	5,2
305 :	4	2	2	1,5	0,5	1,0	3,3	0,9	2,1
308 (	2			0,7			1,7		
Hibázott	120	229	96	44,0	61,4	45,9	100	100	100
Nem h.	154	144	113	56,0	38,6	54,1			
Össz.	274	373	209	100	100	100			

17. melléklet. Egy kitöltött kérdőív

AZ ÍRÁSJELEK TANÍTÁSA

KÉRDŐÍV

I. Személyi rész

1. Az Ön életkora: 54.....iskolai végzettsége: ismeretlen, főiskola.....munkahelye: Magyar Köztársaság Központ.....

2. Jelenleg melyik évfolyamokon tanít? Milyen tantárgyakat?

Évfolyam:

Tantárgy:

Pl.: 5. évfolyamon
6. évfolyamonmagyar nyelvtan, magyar irodalom
történelem

6. évfolyamon.....

magyar nyelvtan, magyar irodalom, angol

7. évfolyamon.....

magyar nyelvtan, magyar irodalom

8. évfolyamon.....

angol.....

3. Az előbb felsoroltakon túl mely évfolyamokon és milyen tantárgyakat szokott még tanítani? (Most nem tanítja, de szokta, van rálátása, tapasztalata.)

Évfolyam:

Tantárgy:

11. évfolyam (1-4).....

angol.....

5. évfolyam.....

magyar nyelvtan, magyar irodalom

3. Hogyan javítja az írásjel-hibákat? Súlyozza őket? Ha igen, hogyan?

(Ha ez évfolyamonként változó, kérem, részletezze!)

- + felső tagozaton helyesírásában, fogalmazásában a mondaké-
zi írásjel tövesztését, hibával írt kélelem, kétszer bizony ad, két
kitapoztatást számítottam.
5. általában a vesszőhibát fel kitapoztatást számítottam, egyszer bizony
ad, val. az. önkéntes. utótag. tagok után. határoz. vessző
figyelme, más esetekben nem.
6. osztály: hasonló az 5. -hoz.
7. osztály: az előzők, valamint a mellérendelő szószokzatok között
vessző elhagyása és a mellérendelő utáni vessző elhagyását veszem
kétszer. (vessző fel kitapoztat)
8. osztály: k. idéző jel elhelyezése. írásjelét egy kitapoztatást számítottam.

4. Hatékonyak találja munkáját az írásjelek tanításában?

Válasszon az alábbiak közül!

- a) Igen, mert a tanítványaimnak nincsenek ilyen jellegű helyesírási hibái.
- b) Nagyjából igen, mert a tanítványaim kevés ilyen jellegű hibával írnak.
- c) Lehetne hatékonyabb, mert a tanítványaim több hibát vétének az írásjelek használatában, mint elvárnám.
- d) Nem, mert a tanítványaim rengeteg ide tartozó hibával írnak.

5. Ha sikeresnek érzi a munkáját ezen a területen, Ön szerint ez minek köszönhető? Ha nem, mi lehet a kudarc oka? Fejtse ki a véleményét!

Nem tudom, csak a témán kívül eső a munkám. Az egyszerű mondatok
végén az írásjel elhagyását már kétszer kétszer halltam, juttatva a vessző
használatára, a pontosvessző, a kettőspont, az idézőjel használatára. F. u. P. - a
tanulmányok, kevés idő marad az általában írtakra, az írásjel a fogalom-
látra. Sok esetben a hibázás az írásjelre nem az írásjel
használatát jelenti, hanem figyelmeztetésig diákja - csak
nem tudom megírni.

6. Fontosnak tartja-e, hogy a tanítványai helyesen használják az írásjeleket? A jelenleginél jobban oda kell figyelni erre a területre vagy más, ettől fontosabb dolgokra sem jut elegendő idő? Fogalmazza meg a véleményét!

Nincsen nyelv-jelesig tanítását fontosnak tartok...
 Igy az írásjeleket is... a nyelvtanítás időt keskeny tartom,
 a jelhaszn. ártásának is keskeny, a NAT 2-vel töltöt. fog
 művelni... Igy a helyes. nem is fog. járulni.....

.....

7. Ha felére csökkentenék a nyelvtan tanítására fordítható időt, mely írásjeleket és jelhasználati szabályokat tanítaná meg? Melyiket melyik évfolyamon? Miért pont akkor?

..a. első. kezdőbetűk. jelek. jelesig. hasonlóság. és fog.
 követezői (adci. 2. szm. kezd. betű. és. 1. sz. a. T. P. és jelesig.)
 (sz. a. pontosított. és a. helyes. tanítását. fogjuk. el.
 a. töltöt. ott. tanítanom). a. a. jelesig. és. tanítom. fog.

.....

III. Az alábbiakban azokról az osztályokról kérek a kutatásomhoz nélkülözhetetlen információkat, amelyekben a tollbamondásokat megíratta.

Kérem, hogy a következő információkat adja meg mindegyik osztályról:

- évfolyama, betűjele (vagy ettől eltérő jelzése), *G.A*
- létszáma, *21*
- ha van: szakjuk, fakultációjuk, speciális tantervük, *—*
- heti óraszámuk magyar nyelvtanból, *2*
- heti óraszámuk magyar irodalomból, *2*
- az iskola utolsó évfolyamán vizsgáznak-e magyar nyelvből és/vagy irodalomból; ha igen, milyen vizsgát tesznek! *nem vizsgáznak*

* *ka az idező utódat megelőzi az idézet, kettősponttal kezdődik utána.*

ka az idézettel kezdjük az idézet, a pontot nem tesszük ki utána, a kitéréssel kezdett idéző utódat gondolatjelrel zárjuk hozzá. az idézettel befejeződő idéző utódat gondolatjelrel közli fogjuk. az többszörös soros idéziót, a sorosok végét ferdé egyenes-sel (/) fejezzük.

† magyarázó vagy kiegészítő utódatokban gyakran használunk kettőspontot - felhívja a figyelmet a lényeges gondolatra.

† pontosvesszőt használunk vessző helyett a szorosabban összekapcsolható tagok közötti elvárára.

Köszönöm az együttműködést!

18. melléklet. Az interjú

**Interjú az anyanyelvi nevelésről
(tanárokkal)**

I. Személyi adatok

Név:

Iskolai végzettség:

Életkor:

Aktív vagy nyugdíjas?

Eddigi munkahelyek és az ott töltött évek száma:

Oktatott tantárgyak és évfolyamok:

II.

1. Jellemezze anyanyelvi nevelésünk jelenlegi állapotát öt lényegre törő mondattal!
2. Pályája során mikor, miben és hogyan változott anyanyelvi nevelésünk?
Értékelje ezeket a változásokat! Jót vagy rosszat hoztak?
3. Ha lehetősége lenne, most min változtatna? Miért? Hol, miben lát problémákat?
4. Milyennek látja a helyesírás-tanítás helyzetét? Írja le öt megállapítással!
5. Mi a véleménye az írásjelhasználat oktatásáról?
Ez változott munkája során? Ha igen, mikor, miben és hogyan?
Most változtatna rajta? Ha igen, mit?
6. Pályája idején változtak-e szokásaink az írásjelek használatában? Lát tendenciákat?
Milyen változásokat jósol a következő évtizedekre?

19. melléklet. Egy interjú jegyzetei

Interjú

I. Engelhardt Péter, Finis Gabriella

egyetem

39

aktív

III. Béla Gimnázium, Baja 6 év

ATK Ad. Hs. Nemcsomádudvar 10 év

magyar, történelem

5-12. évfolyam

- II. 1. - Irányonakra törvénzik az elcsúszt. ismeretek és a
 kért nyelvi, írott nyelvi feladat elvégzésének
 elsajátítására kell, de az idővesztés szülői körébe
 miatt az elcsúszt. ismeretek túlsúlyba kerülnek.
- elcsúszt. elkerülve haladnak a nyelv legnagyobb
 lépcsője felé (hang, szó, mondat, mondat).
 - a nyelvészeti szöveg megértésének lehetősége
 nagyon kevés, mert az elcsúszt. is az irratás
 felé haladnak a hangsúly.
 - tanulási nehézség a nyelvtanórán kötetlen,
 hanem amely szaktárgy órán. Mégis úgy
 gondolja, hogy a tudatosítás Magyarországon kell
 megtörténnie.
 - Késő az óraszám.
2. - Óraszámcsökkentés - negatív változás
- Kommunikáció - központult lett - ez jó (lehet), ha
 a mai, modern világban a nyelvészeti felfedezés
 az érvelés fajtáit, az igényes megfigyelést (amikor
 szóban, e-mailben sokkal egyszerűbben, rövidebbekkel)

2.

megpedigható.) Ferre vannak hivatalok, és a tanár igazgató, ötletet is segítenek.

- A magyar oktatási rendszer rendkívül központosított struktúrája, kevéssé decentralizált. A politikai eldöntések a közvetlenül megjelölt az oktatás minden szintjén. A kormányzatok maguk után vonszlatnak a tanterv-váltást vagy módosítást. A hat-ot követően a kultúraterv, majd a szűkített kereltanterv. Az illandó oktatás nem hagyja, hogy bármely tanterv előnyei, hátrányai igazán megmutathatók legyenek.
- 3.
- Feltételek vannak több nyelvtanóra. Be kell látnunk, hogy az újabb nyelvtanórák nem pótolhatják a régebbi megnyitást.
 - Az elméleti ismeretek továbbra (ezen szemléltetésével, kevésbé releváns tanításával a helyesírásra, nyelvhelyesígre, szóhasználatra helyezve a hangsúlyt.
- 4.
- Először is szólt. A fent említett drámai-változások köreshetők is, az elvárások is lehet helyesírási szabályok használati, manapság egyre kevesebb hívték fontosnak („hiszen a grammatika a helyesírási-ellenőrző program majd kijavítja”).
 - A követelmények kevés példát (népszerű, köznévi, aldi tantervek!) helyesírási hibái sem az igényesígre figyelmeztetnek. Csak az a fontos, hogy megértsék, az új mód mellett az az új írásmód (társadalom) hozzájárulása.

3.

- Kritikus állapotban került, már nem
szégyen sok hibával lenni.
- 5.
- Egy kicsit fejeseit csupán a nyelvben tanításá-
ban.
 - Fontos lenne, néha ritkán is a dialektát
elhitetni, hogy mi mindenről a mellékdol-
g az írójellet, hogyan tudják befolyásolni a
tartalmat, de ebben helyesebb ami hangsúlyt.
 - "A hangcím hal meg utoljára."
- 6.
- Írójellet - használathoz előzetesen egy kicsit
vált, a helyesírást, pontosírást vagy gondolatjel
használatát a népszerű nyelvhasználatban már
csak "mi parancs". Ez a folyamat - véleményem
szerint - tovább fog folytatódni.
 - A népszerű nyelvhasználatban szinte csak a pont és a
vessző létezik.
 - Össze, hogy miközben dolgozunk is használják az
entendit az írójellet, de bizonyos körülményekben
a hangnemesítés szerepét kellene visszatéríteni.