

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET PROGRAM

Bakonyiné Kovács Bea

**A M A G Y A R K Ö Z P O N T O Z Á S
É S T A N Í T Á S A**

Doktori értekezés tézisei
(PhD)

Témavezető: Dr. Kassai Ilona
egyetemi tanár

PÉCS
2007.

1. A DOLGOZAT TÁRGYA, A KUTATÁS CÉLJA

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 előbeszédet 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. E felismeréssel 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 egy tollbamondáson alapuló felmérés koncepciója, amely a már megkezdett munka során kiegészült egy kérdőíves felméréssel, valamint interjúkkal.

Céлом a központosás tanítási gyakorlatának feltérképezése mellett – tollbamondás segítségével – empirikus adatok gyűjtése volt a diákok írásjelezési szokásairól, a tanárok javítási gyakorlatáról, az oktatás hatékonyságáról. Kérdőív segítségével kikérdeztem a tollbamondásokat írató tanítókat és tanárokat arról, hogyan tanítják az írásjeleket, és hogy hatékonyak, célravezetőnek találják-e munkájukat ezen a területen. Interjúkat készítettem tapasztalt magyartanárokkal, hogy ők hogyan értékelik az anyanyelvi nevelésen belül a helyesírás és a központosás oktatását, látnak-e tendenciá(ka)t az írásjelek használatában.

Dolgozatomban a grammatikai szerepű központosással foglalkozom, azokkal az írásjelekkel, amelyeket a helyesírási szabályzat (AkH.¹¹, 239.) a fontosabbak között említ: pont, kérdőjel, felkiáltójel, vessző, kettőspont, pontosvessző, gondolatjel, zárójel, idézőjel, kötőjel, nagykötőjel.

2. AZ INTERPUNKCIÓ MINT DISZCIPLÍNA

Az írásjelek egyezményes grafikai jelölések, amelyek többféle, a grammatikához, a helyesíráshoz, a mondatfonetikához, a szövegtervezéshez, a stilisztikához, a retorikához, a szemiotikához köthető funkciót töltenek be.

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 lehetőségekre is. Másrészt irányítják a mondat intonációját: a beszédnek betűkkel ki nem fejezhető sajátosságaira, 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.

Keszler Borbála 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.” (2004, 11) Az írásjeltan tehát interdiszciplináris terület (vö. Keszler, 2007).

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 elkövetett hibák esetében. Tehát az itt tett, a helyesírásra vonatkozó megjegyzések, sorra nem bizonyulnak igaznak az interpunkcióra.

A központosításról 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 (Laczko 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 (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.

Központosítási 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 központosítási szabályait oktatjuk az iskolában, erre alapozva alakul ki az egyénre jellemző gyakorlat.

Dolgozatomban az írásjel-használati szabályok kétféle tipizálását ismertettem.

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

1. A kötelező írásjelhasználat
Itt az adott funkcióhoz kötelezően egy írásjel tartozik, és ide sorolhatók a kötelezően írásjel nélküli esetek is.
2. Az alternatív írásjelhasználat
 - a) Fakultatív jellegű – választani lehet az írásjeles és az írásjel nélküli forma között.
 - b) Írásjel használata kötelező, de fajtája megválasztható.
3. A nem szigorúan előíró jellegű írásjelhasználat
Ezek csak ajánlások, betartásuk megítélésünktől, stílusunktól, emocionális-expresszív indíttatásunktól függ, vagyis stilisztikai, retorikai funkciójuk van.

Keszler Borbála felosztását részletesebben mutattam be, 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.

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 író¹ szabadságát, választási lehetőségeit.

¹ Itt az író (fogalmazó) emberre gondolok, nem pedig az irodalmi szerzőkre.

3. SZAKIRODALMI KÖRKÉP

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 (Haiman, 1995a, 1995b, 1996, Gyurgyák, 1996, Virágvölgyi, 1999, *ELTE Nyelvész Fórum*). 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 (Keszler, 1985, 2004, Lackó-Mártonfi, 2004).

A módszertani irodalomban az írásjelek felé irányuló fokozott érdeklődés – amit a nyelvtudományban és a tipográfiában láttunk – nem tükröződik, az anyanyelvi tantárgy-pedagógiának fehér foltja a központosítás tanítása. A magyar közoktatás az olvasástanítás, az írástanítás, a fogalmazás-tanítás, a helyesírás-oktatás és a grammatika-tanítás részeként kezeli a központosítást, e témákon belül azonban sem a módszertanok, sem más szakirodalom nem tárgyalja önállóan. A Keszler Borbála által összeállított gyakorlókönyv (2006) kiváló alapként szolgálhat a központosítás tanításában alkalmazott feladattípusok egysíkúságának megszüntetéséhez, de a didaktikai, elméleti alapozás továbbra is hiányzik.

Az utóbbi évtizedek országos reprezentatív helyesírás-felméréseinek egyike sem fókuszált a központosításra (Orosz, 1974; Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001), az írásjelhibák csak egy adatot jelentettek, gyakran az egyéb hibák körében; de mindegyikben itt követték el a diákok a legtöbb hibát, és ez is további, részletező kutatásra ösztönzött. Témaválasztásában tehát újdonság a munkám.

4. KÖZPONTOZÁS AZ ISKOLÁBAN

A központosítás tanításának alapot teremtő pedagógiai dokumentumok (tantervek – Nat, kerettanterv, helyi tantervek –, tanmenetek, tankönyvek) elemzése során kiderült, hogy a kimenetet szabályozó tantervi környezetben a megfelelő előírások nem feltétlenül megfelelő gyakorlattal párosulnak.

A Nat (2003) elemzése az integrált anyanyelvi nevelés létjogosultságának bizonyítását eredményezte: az írásjelhasználat fejlődését szolgáló kompetenciák és készségek fejlesztése nemcsak a magyar nyelv tanításának feladata, hanem az anyanyelvi nevelés minden területe vagy közvetlenül, vagy közvetve (előkészítő, gyakoroltató, bevéső jelleggel) szolgálja, illetve szolgálhatja. 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. Adamikné Jászó Annát idézve kiderült, hogy „minden mindennel összefügg” (2000). A

tantárgy bonyolult egymásra hatásban fejleszti az iskolások nyelvhasználatának különböző formáit, az írást és központosítását is. Az anyanyelvi nevelés minden területének feladataihoz 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.

A tantervek lehetővé teszik a készségek, köztük a központosítási készség integrált elsajátíttatását, de erre sem a tanmenetek, sem a tankönyvek nem jelentenek garanciát. A koncepcionális probléma a megfelelő szintetizálás hiánya: a helyesírási ismeretek rendszerezésére fordítható idő olyan kevés, hogy abból a központosítási ismeretek rendszerint kiszorulnak. Elengedhetetlen lenne pedig, mert a csak mozaikosan oktatott helyesírási ismeret a diákok szemében lényegtelennek, mellékesnek tűnhet; és a központosítási 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 központosítási 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 (és ha maradnak, nincsenek illúzióim, azokat nem a központosítási ismeretek szintetizálására fordítják).

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. évi obszervációs kutatásának a magyarórák helyzetét vizsgáló szeptében (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 kínálkozó lehetőségeknek csak a töredékét használják ki az írásjelezés értelemtükröző szerepére történő utalásra, megfigyeltetésre, a hangsúlyozó, értelmező felolvasás gyakorlására, a központosítás 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 központosítás tanításában kifejtett munkájukra is.

A tankönyvek szerzőinek kellene a központosítás 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 központosítás 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 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 írásgyengesség 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 központosítást. Helyesírás-tanításunk módszertanának hiányosságai pedig arra engednek következtetni, hogy nem így teszik, mert nem így tanulják. A központosítás 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 központosítás grammatika és helyesírás között állóságát, interdiszciplinaritását taglaló résznek, ez előfeltétele a gyakorlat megváltozásának, illetve a központosításban vétett hibák számszerű csökkenésének.

5. TOLLBAMONDÁSOK

Egy 12 mondatos tollbamondással 11 bajai iskola 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóit mértem fel a 2004/05., illetve a 2005/06. tanévben, év elején és év végén. A kutatásban ötvöztem a keresztmetszeti és a hosszmetzeti mintavételt: öt különböző évfolyamon (transzverzális mérés) év elején és év végén (longitudinális mérés) írtam tollbamondásokat.

A 2004/05. tanévben vezették be a kétszintű érettségit, így év végén lehetetlenné vált annyi 12. évfolyamos tollbamondás összegyűjtése, hogy az reprezentálhassa az iskolák érettségiző diákjait. A 2005/06. 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.

Az év eleji adatfelvétel ideje szeptember-október volt, az év végéé 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 követelményrendszerhez² és a korábbi reprezentatív mérések (Orosz, 1974; Nyitrai, 1984, 1985; Orosz – Vidákovich, 1988; Vidákovich – Cs. Czachesz, 2001) mintáihoz kívántam igazodni. Célom az írásjelhasználattal négy legjellemzőbb területének felmérése volt:

² 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.)

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

Az AkH¹¹ e négy csoporton kívül szerepeltet 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 központoszási esetet nem vehettem be. Másrészt a kihagyott csoportba tartozó szabályok nem mondat- és szövegszintű problémákat taglalnak, 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 tartalmú mondat, de körülményes volt, nem sikerült egységesen megoldani annak körülírását, hogy mit írjanak rövidítve, mit számmal, mit betűvel. Mérlegelve ezeket a szempontokat, úgy döntöttem, hogy az első négy, gyakrabban előforduló központoszási helyet mérem csak fel.

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. A negyedikeselek négy mondatot írtak, és ez a következő két évfolyamon újabb négy-négy mondatot bővült. A 8., 10. és 12. évfolyamok tanulói ugyanazt a 12 mondatot írták:

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, ha lovat meg hintót.*

Szövegbe ékelődést jelző írásjelek

10. **Tavasszal, mikor kikelnek a kiscsirkék, kevés még az enivaló.**
11. *Ti mindnyájan – talán Kinygát 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 természetesen nem szerepelt az írásjelek fajtájának jelölése

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

Az elemzés során a negyedikesek mondatait, amelyek hídfeladatként minden évfolyamon szerepeltek, azaz közös hibahelyeket (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.

Feltevéseim között szerepelt, hogy olvasás közbeni megfigyeléssel is rögzíthet memóriánkban az írásjelek használatának szokása (11. hipotézis), ezért mindegyik korosztály mondataiban volt olyan központosási tudnivaló, amelyet helyesírási tananyagként még nem tanultak, de olvasmányaikban már megfigyelhettek. Itt a tantervben meghatározott helyesírási készségi 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 idézést 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 központosozható hibahelyek szerepeljenek a tollbamondásban, szándékosan nem törekedtem, hiszen a tiszta nyelvtani esetek rendszerint nem életszerűek. A tanulók írásjelezése mellett kíváncsi voltam a tanárok javítási eljárására is. A 2. mondat (*Te jó ég, hogy kerülsz ide?*) volt ilyen vitatható, „nem tiszta példa”. 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 helyesírási-vizsgálatok tapasztalatai szerint is a tollbamondás alkalmasabb eszköznek tűnik a fogalmazásnál a még fejlődő képességek mérése terén. A 4-12. évfolyamos tanulók központosása

ezekben az években folyamatosan vésődik be és éri el a maximális begyakorlottság fokát. Ennek mérésére már a fogalmazás lesz a jobb, hiszen ott a központosítás már eszközszintűen 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 központosítási csoportok szerinti bővítés. A kutatásban részt vevő iskolák:

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 alábbiakban az akkori intézményi struktúrájukat mutatom be vázlatosan. (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. A Szent László ÁMK és a Magyarországi Németek ÁMK-ja 1-12. évfolyamig általános iskolát és gimnáziumot tart fenn. A Szent László egyházi intézmény; az MNÁMK pedig az országban egyedülállóan német érettségis is ad a diákjainak (mintha Németországban vizsgáztak volna: a német állam is elfogadja, ott is továbbtanulhatnak vele). A Bereczki Máté Kertészeti Szakközépiskolába és a Jelky András Szakképző Iskolába 9-12. évfolyamosok járnak, vegyesen szakképzésben résztvevők és érettségiző szakközépiskolások.

A tollbamondásokat a diákok nyelvtanórán írták, a megszokott körülmények között, úgy, mintha egy szokásos feladat lett volna. Arra kértem a tanárokat, 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.

Feldolgozáskor nem szűkítettük a mintát, mind a 3214 tollbamondásnak az adatait kódoltuk és elemeztük Borbély Zoltán középiskolai matematika-informatika szakos tanár (III. Béla Gimnázium, Baja) segítségével, az Excel, illetve az SPSS programot használva.

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 tollbamondás 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.

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

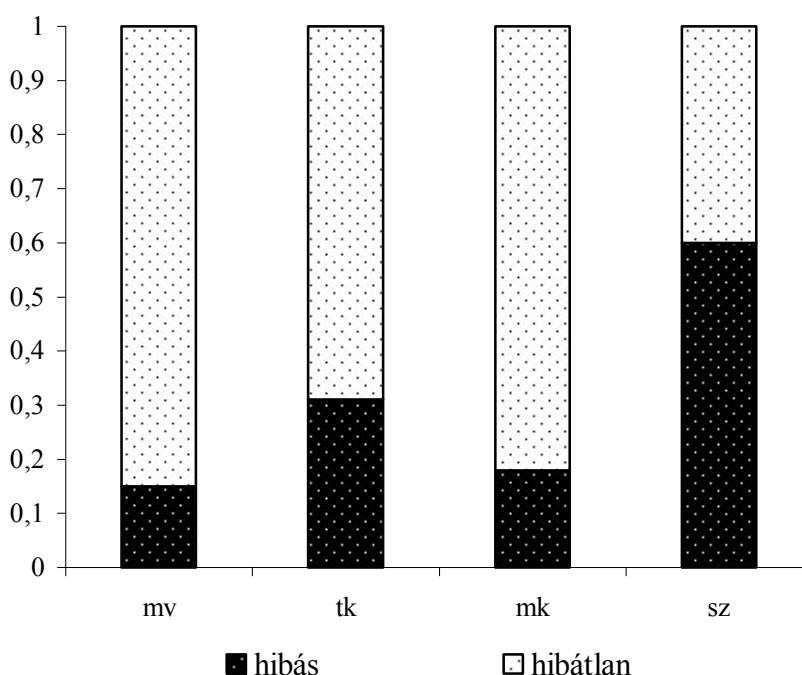
A nem a központosításban vétett helyesírási adatokat és a tanárok javítási hibáit nem vittük számítógépre, mert ilyen nagyszámú tollbamondás esetében többnek tűnt a befektetett munka, mint a várható eredmény. Hipotéziseim közül ezekre az adatokra kevés vonatkozott, és vizsgálhatók voltak a hosszadalmas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

A kutatás jóságmutatóinak bemutatása után (objektivitás, validitás, reliabilitás), az adatok elemzése során leíró statisztikákat és a részpopulációk közti matematikai statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Többször végeztünk több rész minta összehasonlítására variancia-analízist, és t-próbát. Az eredmények bemutatása során táblázatokat, diagramokat és grafikonokat használtunk az adatok szemléletesebb megjelenítésére.

A felmérés kapcsán 11 kérdés alapján ugyanennyi hipotézist fogalmaztam, melyek közül kettő több állítást is tartalmazott. Eredményeimet ezek mentén haladva foglalom össze.

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



1. diagram. Az egy hibalehetőségre jutó hibák száma összesen

A hipotézis nem igazolódott, mert a tagmondatok közötti írásjelek (tk) használatában a tanulók többet vétettek, mint a mondatrészek közöttiekben (mk). A hipotézisben a szövegbe ékelődést jelző (sz) és a mondatvégi írásjelek (mv) hibaszámát helyesen vélelmeztem.

2. Összefügg a helyesírási és a központoszási készség? Aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket, aki rossz, az rosszul? Hipotézis: van összefüggés a helyesírási és a központoszási 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 központoszási készség között.

3. Hogyan javítják a tanárok a központoszási hibákat? Hipotézis: a tanári javítási hibák zöme az írásjelhibák észre nem vételéből adódik.

Ez az állítás is igazolódott. A központoszási javítási hibáit két csoportba soroltam:

- a) nem javított hibák (észre nem vett hibák),
- b) rosszul javított hibák.

	N	%
Összes hibalehetőség	84876	100,0
Nem javított hibák	1202	1,4
Roszul javított hibák	124	0,1

1. táblázat. A javítási hibák típusai

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? Hipotézis: 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 írásjeles³ itemek negatív korrelációja azokkal a helyekkel, ahová kellett tenni írásjelet, igazolni látszik ezt, az általam csak a közvélekedés részének vélt állítást.

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

³ A Ø morféma mintájára kívánom bevezetni ezt a fogalmat. Definíciója: olyan helyen álló írásjel, ahol a központoszási nélküli írásmód a helyes.

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

2. 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 írásjel 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 kerülték el, vagyis azok, akik a helyesen írásjellel írandó helyeken nem használtak írásjelet vagy rosszat használtak. A Ø írásjelek és a teszt egészének negatív korrelációjával megdőlni látszik a 4. hipotézis: vannak, akik biztos, ami biztos, mindenhová tesznek írásjelet, és vannak, akikre inkább az írásjelek elhagyása jellemző a bizonytalan esetekben.

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? Hipotézis: 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.

Összes item								
Év eleje					Év vége			
Évf.	N	Szignifikánsan különböző évfolyamok			Évf.	N	Szignifikánsan különböző évf.	
		1	2	3			1	2
12.	267	9,22	-	-	12.	188	8,49	-
8.	290	-	10,96	-	8.	279	9,04	-
10.	422	-	-	11,86	10.	373	-	11,29

3. táblázat. Szignifikánsan különböző évfolyamok év elején és év végén (összes item)

6. Az iskolai oktatás hatására év eleje és vége között csökken a központosítási hibák száma? Hipotézis: elvárásaim szerint év eleje és év vége között javul a tanulók központosítása.

Valóban javul, hiszen $p < 0,05$, mindenhol:

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

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

7. Hogy alakulnak az egyes iskolatípusok eredményei? Hipotézis: az iskolatípusok a 10-12. évfolyamon vethetők össze. A legkevesebb írásjelezési hibát a gimnazistáktól várom, náluk többet hibáznak a szakközepesek és legtöbbit a szakképző tanulói.

A 10 évfolyamon még mind a három iskolatípus van: gimnázium, szakközépiskola és szakképző is. Először variancia-analízist végeztünk, csak az év eleji adatokat nézve, mert ez a tanulók rögzült tudása, és elegendő volt az összes itemet vizsgálni, hiszen ezen az évfolyamon az összes mondatot megírták; majd az egymástól szignifikánsan eltérő csoportokat Tukey'b próbával állapítottuk meg:

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		

5. táblázat. Az iskolatípusok rangsora, 10. évfolyam

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

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

6. táblázat. Hibaszámok iskolatípusonként a 12. évfolyamon

A két iskolatípus hibaszámainak szórása nem jellemzően tér el, de a hibaszámok átlagában jobbak a gimnazisták a szakközépiskolásoknál. Az előző két táblázat adatai együtt igazolják a 7. hipotézist.

8. Milyen a fiúk és a lányok központozása? Hipotézis. a lányok precízebbek, huzamosabb ideig képesek koncentrálni, ezért központozásuk is jobb, mint a fiúké.

A fiúk és a lányok hibaszámainak átlaga mind az öt évfolyamon szignifikánsan eltér ($p < 0,01$): a lányok kevesebb központozási hibával írnak. Igaz a hipotézis:

Évf.	Hibaszámok átlaga							
	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

7. táblázat. Hibaszámok átlaga nemenként és évfolyamonként

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-zeneibe járóknak jobb a zenei hallása és ritmusérzéke, emiatt jobb a nyelvérzékük is. Ez kihat a központozásukra: 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 központosításuk. 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 központosítása jobb, mint más iskolába járó évfolyamtársaiknak.

A tollbamondások évfolyamonkénti eltérései miatt (4-8. évf.) ez a hipotézis nem volt biztonságosan, statisztikai módszerekkel vizsgálható. A számítások 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, és náluk gyengébb a Kiscsávolyi, az Újvárosi és az EJF Gyakorló Általános Iskola tanulóinak központosítási készsége; de még egyszer hangsúlyozom, ez statisztikailag nem biztos, hogy helytálló megállapítás.

10. A központosítás 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 hibahelyek nehézségi indexét kellett ehhez kiszámolni, majd a legkönnyebb és a legnehezebb itemek kiválogatásával, elemzésével vizsgáltam meg a hipotézis állításait: a mellettük szóló érveket + jellel láttam el, az ellenük szólókat – jellel.

A 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 készség 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 elmondható, hogy veszélyben van, 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.

Összefoglalva: a 10.1. megdőlt, a másik két alhipotézis igazolódott.

11. Működik a központosítás elsajátításában az olvasás közbeni megfigyelés? Elképzelhető például, hogy az idézés módjának tanítása előtt ezt tudják már a tanulók? Hipotézis: 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. Ilyennek vélem az idézet írását.

A 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 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.

A tollbamondások kapcsán közöltek új eredmények, ilyen részletesen az írásjelezést egyetlen korábbi helyesírási felmérés sem vizsgálta. A részletező, feltáró jellegű kutatás alkalmával az empirikus adatokon túl, a pedagógiai dokumentumok vizsgálata során megfogalmazott következtetésekkel egyezően, az derült ki, hogy a központosítás csak helyesírási tudnivalóként nem sajátítható el hatékonyan, szükség van az anyanyelvi nevelés egyéb területein is a megfigyelésre, az elemzésre, a következetes, tervszerű tanári munkára.

6. KÉRDŐÍVEK, INTERJÚK

A tollbamondásokat író 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 központosítás 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 központosítás 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 központosítás-tanítás viszonylagos eredménytelenségének okát a tanárok saját praxisukban nem keresik, tőlük független problémákra vezetnek vissza. Én sem gondolom, hogy a sikertelenség oka csak a pedagógusok gyakorlatában rejlik, de állítom, azon is lehet javítani.

Végül tapasztalt (több iskolafokon is gyakorlatot szerzett, idősebb) magyartanárokat igyekeztem rábírní a magyar- és helyesírás-tanításunkban utóbbi időben bekövetkezett változások átgondolására, ezek következményeinek elemzésére, egy előre megfogalmazott kérdéssor mentén zajló (irányított) beszélgetés (interjú) alkalmával; és természetesen az írásjelezés tanításáról is kérdeztem őket. Javaslataim összhangban vannak az általuk is megfogalmazottakkal. Szükséges a magyar nyelv és irodalom tárgy oktatására egységes, modern szemléletű, a ma kihívásaira is reagálni képes módszertan kidolgozása és bevezetése, 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 központosítás 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 központosítási 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 nem odázható el, mert jelenleg 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 írásjeleknek (grammatikai használatuk tekintetében – amiről a dolgozatom szólt – 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).

7. ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Dolgozatom szintézise, reményeim szerint, 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 ismeretében⁴ 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,

⁴ A már nem fejlődő készségek vizsgálatára (a maximális gyakorlottság megállapítására) alkalmasabb a fogalmazás, a szabadon írott szöveg (Orosz-Vidákovich, 1988)

melynek célja az eredményesebb írásjelezés-oktatás módszereinek kimunkálása. Ezek még nem záródtak le, ily módon folytatódik a munkám.

8. A TÉZISEKBEN 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.
- 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>
- 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.
- 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>
- Keszler Borbála (1985) *A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai*. Kandidátusi értekezés, kézirat, Budapest: MTA Kézirattára
- 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.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2004) Az írásjelek. In: *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó, 291-358.
- 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.
- 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.
- Tolcsvai Nagy Gábor (1996) *A nyelvi norma*. NytudÉrt: 144. Budapest: Akadémiai 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

9. AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN MEGJELENT PUBLIKÁCIÓIM

- 2004a: *Az írásjelek használata*. In: Dr. Steinerné dr. Molnár Judit – Dr. Simon Miklós (szerk.): *Tanítóképzés és háttere – Idegennyelv-oktatás – Környezetvédelmi, közgazdasági és műszaki kutatások – 2003 – az Eötvös József Főiskolán*. Baja: Eötvös József Főiskola, 59-63.
- 2004b: Miért nem eredményes a központosítás tanításunk? *Magyartanítás*, 4:21-26.
- 2005a: Központosítás és helyesírás. In: Cs. Jónás Erzsébet – Székely Gábor (szerk.): *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai, I. kötet*, Pécs – Nyíregyháza: MANYE – Bessenyei György Könyvkiadó, 48-55.
- 2005b: A pont, a vessző és társaik a tanításban. In: Dr. Steinerné dr. Molnár Judit – Dr. Simon Miklós (szerk.): *Tanítóképzés és háttere – Idegennyelv-oktatás – Környezetvédelmi, közgazdasági és műszaki kutatások – 2004 – az Eötvös József Főiskolán*, Baja: Eötvös József Főiskola, 72-82.
- 2005c: Szokásaink és problémáink az írásjelek használatában. In: Albertné dr. Herbszt Mária (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kutatások*. Baja: Eötvös József Főiskola, 105-114.
- 2005d: Az írásjelek. Bevezető. *Magyartanítás*, 5:36-37.
- 2006a: Az írásjelek I. A pont. *Magyartanítás*, 1:31-35.
- 2006b: Az írásjelek II. A kérdőjel. *Magyartanítás*, 2:32-34.
- 2006c: Az írásjelek III. A felkiáltójel. *Magyartanítás*, 3:28-32.
- 2006d: Bajai iskolások írásjelhasználata. In: Kassai Ilona (szerk.): *A nyelvi tabuktól a temporális referensekig*. Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek 4. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, 64-79.