DOI: 10.21030/anyp.2013.3.5

Tóth Andrea

A tollbamondás értékelésének problémái az általános iskola felső tagozatában

A tanulmány a helyesírás tanításának és értékelésének szokásait vizsgálja az általános iskola felső tagozatában, különös tekintettel a tollbamondás értékelésének a kérdésére. A tollbamondás a helyesírás mérésének az eszköze az anyanyelvi órákon, tágabban az anyanyelvi kompetencia mérését szolgálja. A helyesírási kultúra fejlesztése – alapkészségről lévén szó – fontos szerepet kap az iskolai nevelésben. Az értékelés problémái időszerűek, hiszen a hibák javítása standard norma hiányában nem mutat egységes gyakorlatot. A tanulmány ötven felső tagozatban tanító pedagógussal készített kérdőíves vizsgálat eredményeit ismerteti, és ennek segítségével vizsgálja a tollbamondás metodológiáját, összehasonlítva az elmúlt évtizedek értékelési rendszereivel. Kitér az egységes norma szükségességének kérdéseire és az ehhez kapcsolódó problémákra is.

Bevezetés

Az írásbeliséggel rendelkező kultúrákban a helyesírás a társadalmi norma részét képezi. A grammatikaoktatás részeként a helyesírás-tanítás ugyan változó intenzitással, de mindig szerepet kapott az anyanyelvi nevelésben (Szemere 1974). A helyesírástudás a műveltség jelölőjeként él ma is a köztudatban. Ha írásbeli közléseinket szemügyre vesszük – legyen szó önéletrajzról vagy internetes fórumbejegyzésről –, a helyesen írókról jobb benyomás alakul ki, míg a helyesírási hibákat ejtőket megbélyegezhetik, és hibáikat talán az alacsonyabb műveltség jegyének tartják.

„Az anyanyelv a személyiségfejlesztés eszköze" – írja Hoffmann Ottó (1974: 50). Az anyanyelvi nevelés egyik hagyományőrző, ugyanakkor folyton megújuló területe a helyesírás-tanítás. Mivel a helyesírás végigkíséri az életünket, fejlesztése nem hanyagolható el az iskolai nevelésben (Antalné 2008). A helyesírás „tanulása" a szocializációban már iskoláskor előtt megkezdődik, a tudatos fejlesztés és tanítás színtere azonban az iskola. A helyesírás a sikeres kommunikáció alapfeltétele, valamint fontos háttértudást jelent az írásbeli szövegalkotás és a fogalmazás tanításakor is (Antalné 2001); tágabb értelemben az anyanyelvi kompetencia fejlesztési területe, a Nemzeti alaptanterv pedig az írásbeli norma részeként tárgyalja (NAT 2007). Nem elszigetelt jelenség, hanem minden tantárgyban megjelenő alapkészség.

Az anyanyelvi órákon a helyesírás gyakoroltatásában és mérésében is fontos eszköz a tollbamondás, mivel halmozottan tartalmazza a tanítani kívánt helyesírási jelenségeket. Jelen tanulmány az értékelő tollbamondásokkal foglalkozik, amelyek tágabb értelemben az anyanyelvi kompetencia mérését szolgálják. A tollbamondás az anyanyelvi órákon bevett gyakorlat, értékelésére mégsem dolgoztak ki egységes normarendszert. A helyesírás értékelésének problémái ezért időszerűek. Több kutatás (Vidákovich – Cs. Czachesz 2001; Bakonyiné 2008) is kiemelte, hogy a pedagógusok sokféle értékelési módszert alkalmaznak, és a hibák javítása nem mutat egységes gyakorlatot.

Ez a tanulmány a tollbamondás értékelésének módszereit vizsgálja az általános iskola felső tagozatában. Hipotézisem szerint a helyesírás értékelésében az egységes norma hiánya miatt eltérések mutatkoznak, amelyek az osztályozás gyakorlatában is tükröződnek.

A helyesírás fogalma és a helyesírás-tanítás céljai

A helyesírás fogalma

A helyesírás tanításának alapfeltétele a helyesírás fogalmának a meghatározása. „A helyesírás valamely nyelv írásának közmegállapodáson alapuló és közérdekből szabályozott eljárásmódja, illetőleg az ezt tükröző, rögzítő és irányító szabályrendszer" (AkH. 1993: 9). Fábián Pál (2007) szerint a *helyesírás* szó relativitást fejez ki, hiszen azt jelenti, hogy a vele szemben álló írásmódok rosszak. Az azonban örök kérdés, hogy ki határoz a jó és a rossz minőségéről. Tolcsvai Nagy Gábor (2007) a helyesírást a nyelvi norma rendszerében helyezi el, amelyet a mindenkori nyelvszokás, a társadalmi megegyezés alakított ki. Leginkább nyelvtani rendszerben leírható fogalomnak tartja. Orosz Sándor szerint a helyesírás olyan „operatív tevékenység", amelyben „eszközként használjuk nyelvtani és helyesírási ismereteinket" (1974: 7). A helyesírás tanításakor az a cél, hogy a tanuló a külső algoritmus szintjéről (más megfogalmazásban a tudatosítás szintje) a belső algoritmus szintjére, az úgynevezett készségszintre jusson el. A maximális begyakorlottság szintjén sem automatikus a tevékenység, csupán a gondolkodási műveletek idejének lerövidülése láttathatja automatikusnak (Orosz 1974; Antalné 2001).

A helyesírás-tanítás céljai és feladatai

A helyesírás-fejlesztés területéhez tantárgyi célok (példák emlékezetbe vésése és felidézése, szabályok alkalmazása, eszközhasználat) és általános nevelési célok (helyesírási stratégiák alkalmazása, tanulás-módszertani tudatosság) kapcsolódnak. A helyesírás-tanulás mindezek mellett fejleszti a kreatív gondolkodást, a diákok pozitív értékekhez való viszonyulását, illetve a helyesírási kódváltás képességét is, amely például a különféle írott és írott-beszélt nyelvi szövegek esetében válik fontossá. A helyesírás-tanítás célja tehát a helyesírási kompetencia fejlesztése, amely a problémaérzékeny helyesírást és az eszközhasználat módszertani tudatosságát is magában foglalja (Antalné 2013).

A tollbamondás mint a helyesírás mérésének egyik lehetséges eszköze

A tollbamondás – mint a helyesírás gyakoroltatásának és ellenőrzésének a feladattípusa – már a kezdetektől jelen volt az alap- és a középfokú oktatásban. Fontosságát nem kérdőjelezték meg, ám egyeduralmát a gyakorlattípusok között annál inkább. Évtizedeken át vita folyt arról, hogy a tollbamondás mennyiben alkalmas a helyesírás mérésére. Somfai László (1963) szerint a helyesírási készség fejlettségét nem a tollbamondások, hanem a fogalmazások mutatják igazán. Nagy L. János (1993) a helyesírási versenyek kapcsán írt a tollbamondás hatásosságáról. Mint leszögezte, a tollbamondás nem elég a jó helyesírás megállapítására, hiszen a tanulók a szabad szövegalkotásban elkövetik ugyanazokat a hibákat, amelyeket a tollbamondásokban nem. A megszerzett ismereteket tehát nem tudatosítják, ezek nem jutnak el a szituációfüggetlen alkalmazás szintjére.

Hasonlóan vélekedik Orosz (1974) is: a helyesírás fejlettségének mérésekor az egyes témák, problémák tanítása közben használható és a téma lezárására alkalmas gyakorlati módszer a tollbamondás, amellyel ellenőrizhető, hogy mennyire képesek a tanulók a szabályok tudatos alkalmazására. Annak vizsgálatára azonban, hogy a diákok miben jutottak el a maximális begyakorlottság szintjére, és miben nem, a fogalmazás a megfelelő gyakorlattípus. A fogalmazások komplex, magasabb fokú gondolkodást igényelnek a tanulóktól, hiszen a helyesírás helyett a tartalom és a szövegformálás kerül a figyelem középpontjába (Antalné 2001).

A tollbamondás jellemzően a helyesírás-ellenőrzés és a gyakorlás utolsó szakaszában jelenik meg. Célja „a hangképnek írásban való hibátlan rögzítése" (Hoffmann 1979: 251). Követelményei és módszertani sajátosságai a tanítási cél függvényében változnak. A tollbamondás változatai/típusai szerint megkülönböztetünk:

– magyarázó (a lejegyzés mellett magyarázat adása kötelező);
– válogató (csak bizonyos jelenségek leírása, például műveltető igék);
– szabad (csak annak leírása, amire egyszeri, illetve kétszeri hallás után emlékszik a tanuló);
– toldalékoló (diktált szavakhoz toldalék illesztése);
– toldaléktalanító (toldalék elvonása);
– szótagoltató (főleg szó belseji hosszú mássalhangzók és magánhangzók írásakor használható típus);
– szóelemző (szavak elemekre bontása);
– írásjeleztető (vonatkozó írásjelek leírása);
– ékezetszedő (ékezet lejegyzése) típusú tollbamondásokat (Hoffmann 1979 nyomán).

Más felosztásban beszélhetünk még úgynevezett látó-halló tollbamondásról, amelynek az a lényege, hogy a tanár először felírja a problémás alakot a táblára, majd a diktáláskor eltakarja. A tanulókat ekkor a verbális (hangzásbeli) mellett a vizuális (látási) csatornák is segítik (Földvári 2009).

A tollbamondás „anyaga” szerint lehet természetes vagy mesterséges. A mesterséges szövegek célzottan a helyesírás gyakoroltatása végett születnek. A tollbamondás a gyakorlás céljának megfelelően állhat szavakból, szókapcsolatokból, mondatokból, mondatsorokból, illetve lehet hosszabb szöveg is. Fontos, hogy a szöveg ne legyen túl hosszú, ne okozzon szövegértési problémát, és feleljen meg a tanulók életkori sajátosságainak. Ha a tollbamondás egy célzott helyesírási jelenség gyakoroltatására szolgál, ajánlatos, hogy ezek egyenletes eloszlásúak legyenek a szövegben. A motiváció szempontjából nem hanyagolható el a témaválasztás sem (Antalné 2001).

A tollbamondás diktálásának módszertanát többen is kidolgozták (például Kuczy 1962; Hoffmann 1979; Antalné 2001). A legelterjedtebb módszer szerint a szöveget legalább háromszor kell hallaniuk a tanulóknak. Az első felolvasás célja az, hogy a diákok megismerkedjenek a szöveggel. Ezt követően kerül sor a szöveg mondatonkénti, illetve mondatszakaszonkénti diktálására. A harmadik felolvasás a hibák javítására és az ellenőrzésre ad lehetőséget.

Az általános iskolában elterjedt gyakorlat, hogy a tanulók hangoztatják is a leírt szöveget, ezzel is segítve a memorizálást és a lejegyzést. A hangoztatásos módszer leginkább az alsó tagozatban jellemző, Kuczy Károly (1962) módszertani leírásában a felső tagozat 5–6. évfolyamán ajánlja ennek a metódusnak az alkalmazását, fokozatosan elhagyva a 8. évfolyamig. Hoffmann (1979) módszertanában a leírtakon kívül még az ismeretlen szavak és kifejezések magyarázatának az előzetes megbeszélése is megjelenik.

A helyesírás értékelésének lehetőségei

A pedagógiai értékelés

A tanulási folyamatban kiemelt szerepet kap az értékelés. A visszajelzés fontos a tanulóknak, hiszen információt ad az elvégzett munka minőségéről, eredményességéről, hatással lehet a tanuló énképére, önértékelésére (Szabó et al. 2004). A pedagógiai értékelésnek három fő fajtáját különböztetik meg: a szummatív (lezáró), a formatív (formáló-segítő) és a diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelést (Falus 2004). A formatív és a diagnosztikus értékelés lehetőséget ad a diákok differenciált minősítésére. Ezeknek a módszereknek mintegy továbbgondolásaként jelent meg az elmúlt évtizedekben a fejlesztő értékelés a pedagógiában (Lénárd–Rapos 2009). A fejlesztő értékelés definíciója szerint „a tanuló fejlődésének és tudásának gyakori interaktív módon történő értékelését jelenti” (Lénárd–Rapos 2009: 20).

A kompetenciaalapú oktatásban kiemelten fontos, hogy a tanulók az adaptív oktatás részeként megfelelő értékelést kapjanak. A helyesírás-tanításban az ismertetett értékelési módok mindegyike megjelenhet a

céltól függően. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy bármelyik értékelési típust is alkalmazzuk, mindig adjunk lehetőséget a hibák megbeszélésére, indokoljuk meg a döntéseinket, az osztályzatainkat.

Az értékelés az iskolai gyakorlatban: változatok a helyesírási normára

A helyesírás területén tapasztalt hibák már 1939-ben felvetették az értékelés rendszerének a problematikusságát. Mivel a pedagógusok akár személyenként eltérő értékelési módszereket használtak, a hibák javítása nem mutatott egységes gyakorlatot. Egy központi helyesírási norma bevezetésével ezt kívánták megakadályozni. A norma mellett szóló legerősebb érv az összehasonlíthatóság és a reális osztályozás volt. A tanterven alapuló mérce hátránya azonban az, hogy figyelmen kívül hagyja a tanulók egyéni sajátosságait, teljesítménybeli korlátait. A helyesírási alapnorma meghatározására többen kísérletet tettek az 1900-as évek második harmadától (például Margócsy 1955; Zsadányi Nagy 1961; Kuczy 1962; Hernádi 1973; Orosz 1974). Jelen tanulmány csak az általános iskolai gyakorlatra vonatkozó normákkal foglalkozik bővebben, a gimnáziumi értékelési rendszereket (például Márki 1955; Szücs 1955; Zsadányi Nagy 1961; Bartos 1962) nem tárgyalja. A gimnáziumi értékelési normákhoz kapcsolódik a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi dolgozatok helyesírásának értékelése is (1).

Az általános iskolai normák (például Szentes 1955; Margócsy 1955; Kuczy 1962; K. Hornyánszky, idézi Hernádi 1973: 98) értékelési rendszerei a helyesírási jelenségeket hibatípusokba sorolták (durva, súlyos, kis hiba), és ez alapján állították fel pontrendszerüket. A tárgyalt helyesírási jelenségek közül a magánhangzók hosszúságának tévesztése a legtöbb esetben kis hibának számított, egyetlen javítási módszer tekintette súlyos hibának. A mássalhangzók hosszúságának tévesztését a rendszerek az esetek 60%-ában durva és 40%-ában súlyos hibának minősítették. A kezdőbetűk helytelen írása legtöbbször durva, egy esetben pedig súlyos hibának számított. A középfok jelének tévesztése többségében durva, egy rendszerben pedig súlyos hiba volt. A *-t* helytelen írása (a tárgyrag és a múlt idő tekintetében) leggyakrabban durva hibának számított, szintén egy rendszerben volt súlyos hiba. A *j-ly* felcserélése többségében súlyos, egy esetben kis hibaként jelent meg. Az egybe- és különírás eseteit a szóösszetételek lehetőségének fennállása és a bonyolultság foka szerint osztályozták, fele-fele arányban sorolták a súlyos és a kis hibákhoz. Az elválasztás hibáinak értékelése eltéréseket mutatott: a rendszerek változatosan ítélték meg, mindhárom hibacsoportba besorolták. A központozás hibáit egységesen kis hibaként értelmezték.

A pontrendszerek között az osztályzatok meghatározásában nagyok voltak az eltérések. Az 5. évfolyamon a legszigorúbb norma a Szentes-féle volt, a legengedékenyebb pedig a Margócsy-féle. A különbségeket jól mutatta a jeles és az elégséges érdemjegyek hibapontjai közötti eltérés: míg Szentesnél a jeleshez átlagosan maximum 6–8 hibapontot lehetett összegyűjteni, Margócsynál ez a szám 13 volt. Az elégséges értékelésében jelentős volt az ingadozás – 20–30 hibapont közötti –, Margócsy rendszerében 41 hibapont volt a maximum. A normák mindegyikében szigorodott a pontozás a felsőbb évfolyamokon. A 8. évfolyamon a legszigorúbb a K. Hornyánszky-féle norma, míg a legengedékenyebbnek továbbra is a Margócsy-rendszer számított. Nyolcadik osztályban a jeleshez átlagosan maximum 3–4 hibapontot lehet összegyűjteni; Margócsy rendszere a legengedékenyebb, 7 hibaponttal. Az elégségeshez átlagosan maximum 14–20 hibapont kellett, Margócsy normájában pedig 32.

Anyag és módszer

A kutatásban 50 általános iskolában és hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumban dolgozó magyartanárral végeztem kérdőíves vizsgálatot a helyesírás-tanítási és -értékelési szokásaikra vonatkozóan. Az adatközlők 92%-a nő, 8%-a férfi volt. Végzettségüket tekintve a válaszadók 74%-a főiskolai, 22%-a egyetemi diplomával, 4%-a PhD fokozattal rendelkezik. A pedagógusok átlagosan 25 éve oktatnak magyar nyelvet és irodalmat.

Az adatközlők mindegyike jelenleg is tanít felső tagozatos diákokat. Az iskolákat tekintve két fővárosi általános iskola, kilenc vidéki általános iskola (települések: Nagykanizsa, Galambok, Zalakaros, Szeghalom), egy vidéki nyolcosztályos gimnázium (Nagykanizsa) és két (egy hat- és egy nyolcosztályos) fővárosi gimnázium vett részt a vizsgálatban.

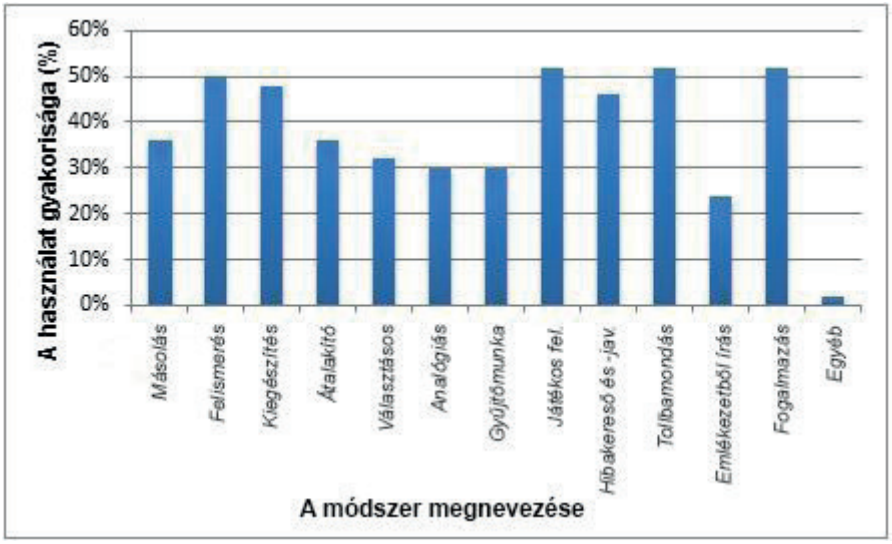
A kutatáshoz használt kérdőív nyolc kérdést és két tollbamondásszöveget tartalmazott. Felépítése (hasonlóan Raátz 1996 módszeréhez) a következő volt: az első négy kérdés a helyesírás-tanítási szokásokat és a használt módszerek gyakoriságát vizsgálta. Az ötödik és a hatodik kérdés a helyesírás értékelésére irányult: rákérdezett egy egységes norma szükségességére, illetve a pedagógusok által használt értékelési norma rendszerére. A tollbamondás módszerével az utolsó három kérdés foglalkozott, majd a kérdőívet két tollbamondásszöveg zárta, amelyet a pedagógusoknak osztályozniuk és értékelniük kellett. Mindkét szöveg a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny 2009-es megyei fordulóján használt szöveg volt. Az első szöveg ötödik osztályosok számára készült, témája a téli Duna *(A Duna jegén).* A második szöveg nyolcadik osztályosoknak szólt, amely az oroszlánok magyarországi előfordulását tárgyalta *(Mióta él oroszlán Magyarországon?).* A két korcsoport kiválasztásának alapját az adta, hogy az ötödik és a nyolcadik osztály alkalmas leginkább a felső tagozatban végbemenő fejlődés mérésére és az értékelési normák esetleges változásának (szigorodásának) a bemutatására.

Az ötödik évfolyamosoknak szóló szövegben nyolc, a nyolcadik osztályosokéban kilenc hiba szerepelt, típusukban – az értékelések esetleges változásainak a bemutatása érdekében – nagyrészt azonosak. Az előforduló hibák a következők voltak (a zárójelben közölt példák közül az első az ötödikes, a második a nyolcadikos szövegben szerepelt): *j-ly* tévesztése *(színheje; állatfalyok);* mássalhangzó hosszúságának a tévesztése *(kiálltotta ki; erőssödött);* magánhangzó hosszúságának a tévesztése *(elmult; gyüjtemény);* kezdőbetű tévesztése *(hunyadi Mátyás; velencei köztársaság);* egybeírás és különírás *(év század; Kárpát medence, csont lelet);* múlt idő helytelen írása *(lehetet jelen; kapot);* központozási hiba *(elképzelnünk hogy; sem sem);* hasonulás szabályának a tévesztése *(jégpáncéjja; büszkélkethet).*

A kutatás eredményei

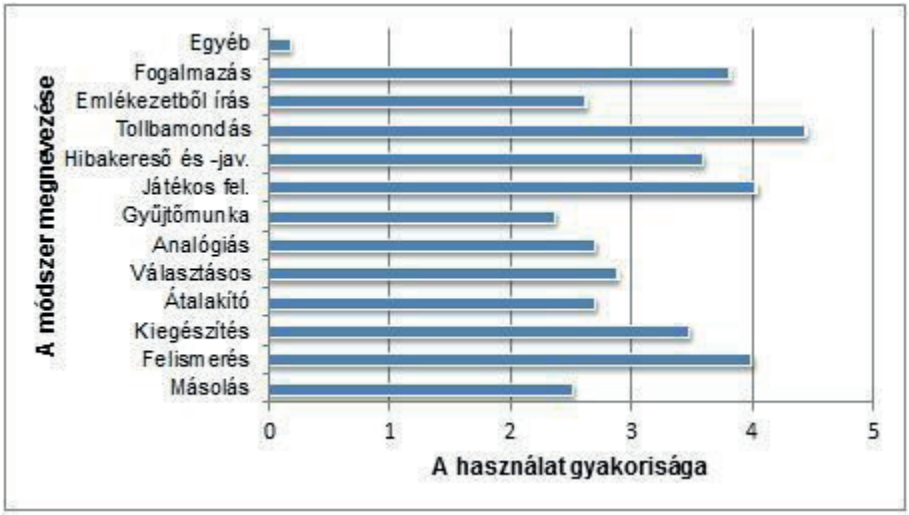
A helyesírás gyakoroltatásának módszerei

A helyesírás gyakoroltatására használt módszerek közül a legtöbben (a válaszadók 52%-a) játékos helyesírási gyakorlatokat, tollbamondást, fogalmazást, a helyesírási jelenségek felismerésére és megnevezésére alkalmas, illetve kiegészítéses feladatokat adott az anyanyelvi órákon (1. ábra). A másolást és az átalakító, illetve a választásos helyesírási gyakorlatokat az adatközlők 36%-a használta. Ritkábban jelent meg a helyesírási gyűjtőmunka (30%), az analógiás helyesírási feladat (30%) és az emlékezetből való írás (24%). Egyénileg alkalmazott módszer volt a „saját helyesírási szótár”, amelyet a pedagógusok 2%-a használt.



1. ábra
A helyesírás gyakoroltatásának módszerei a használat tükrében

A válaszadók leggyakrabban a tollbamondás módszerét alkalmazták, ezt a helyesírási jelenségek felismerésére és megnevezésére használt, valamint a játékos helyesírási feladatok követték. Az átlagosnál gyakrabban alkalmaztak kiegészítéses feladatokat, fogalmazást és hibakereső- és javító gyakorlatokat is (2. ábra).



2. ábra
A módszerek használatának gyakorisága (1 = nagyon ritkán; 5 = nagyon gyakran)

A kérdőív negyedik kérdésében a nagyon rossz helyesírású diákok fejlesztésére irányuló törekvéseket kellett bemutatni. A legtöbb pedagógus külön foglalkozás, korrepetálás keretében foglalkozott ezekkel a tanulókkal. A tanórán a differenciálást is alkalmazták, szükségleteiktől függően egyéni feladatot adtak a diákoknak. A másolást és a hangos olvasást (olvastatást) is gyakran alkalmazták. Ritkábban, de akadtak interaktív táblás feladatok, szótagoltatási, tollbamondás íratására és páros munkára vonatkozó gyakorlatok is, utóbbinál a tanulók egymás munkáit javították. A válaszadók közül többen kiemelték, hogy a rossz helyesírású diákok esetében kiemelten fontos a motiválás. Az érdeklődést felkeltő, aktivizáló, játékos nyelvi feladatokkal lehet elérni, hogy a tanuló szívesen oldja meg a feladatokat.

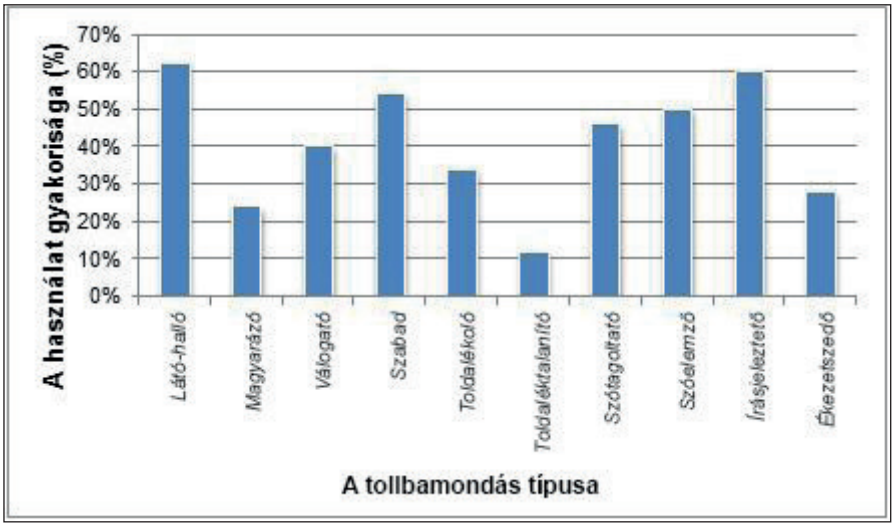
A kutatásban használt kérdőív második része a helyesírás értékelésének problémáival és lehetőségeivel foglalkozott. A vizsgálatból kiderült, hogy a válaszadók többsége (74%) szükségesnek tartja a helyesírás

értékelésére szolgáló egységes norma meglétét. Ennek hiányában az értékelési szokásokra vonatkozó kérdések jelentős különbségeket mutattak.

A kérdőív hatodik kérdése arra kérte a pedagógusokat, hogy ismertessék az általuk használt norma rendszerét. A kérdésre kevés kifejtett válasz érkezett. Többen jelezték, hogy a tanulók teljesítményéhez viszonyítva állapítják meg az értékelés rendszerét, ezért általánosan nem tudnak a kérdésre választ adni. A tanult és a „még nem tanult" helyesírási jelenségek között azonban különbséget tettek, az utóbbit, bár jelölik, nem számítják hibának az értékeléskor. A leggyakoribb válaszokból az derült ki, hogy legtöbben az iskolában használt helyi tanterv szerint értékelnek (ennek részletei nem derültek ki minden esetben). Szintén többen javítanak egyéni rendszer alapján és a használt tankönyv útmutatója szerint. A Simonyi Zsigmond helyesírási verseny útmutatóját is többen alkalmazzák. A kérdést félreértelmező adatközlők válaszukban *A magyar helyesírás szabályai*t jelölték meg irányadóként. Az általános iskolában és a gimnáziumban dolgozók között eltérés mutatkozott a nyolcadik osztályos értékelésben, az utóbbiak leggyakrabban már az érettségi javítási útmutatója szerint jártak el az osztályozáskor, mintegy felkészülésként a kilencedik évfolyamra.

A kérdőív harmadik része a tollbamondás módszerével és értékelésével foglalkozott, a tollbamondás alkalmazott típusaira és a javítás mikéntjére kellett az adatközlőknek válaszolniuk. A leggyakrabban használt tollbamondásfajták a látó-halló (62%), illetve az írásjeleztető (60%) voltak. A válaszadók több mint fele alkalmazta a szabad és az írásjeleztető tollbamondást. A szótagoltató tollbamondást a megkérdezettek 46%-a, a válogatót 40%-a használta az anyanyelvi órákon. Viszonylag ritka volt az ékezetszedő (28%) és a magyarázó (24%) típusok alkalmazása, a toldaléktalanító tollbamondást pedig mindössze a tanárok 12%-a használta. A tollbamondástípusokat használatuk gyakorisága szerint a 3. ábra mutatja.

A tollbamondás hibáit a megkérdezettek 100%-a javíttatta a diákokkal. A leggyakoribb módszerek az újraírás (a helyesírási hibák megbeszélése után a szóalak újbóli leírása), illetve a másolás (a helyesírási alak tábláról való másolása). Többen használták a helyesírási szabályzatot a javíttatásra. A tanulópárok felállítása szintén megjelent lehetőségként, ekkor egy jobb és egy rosszabb helyesíró tanuló kerül párba, és a jobb segíti a „gyengébbet" a tanulásban. A közös megbeszélés utáni egyéni javítás módszerét is többen használták. Az analógiás feladatok alkalmazása ugyancsak elterjedt.



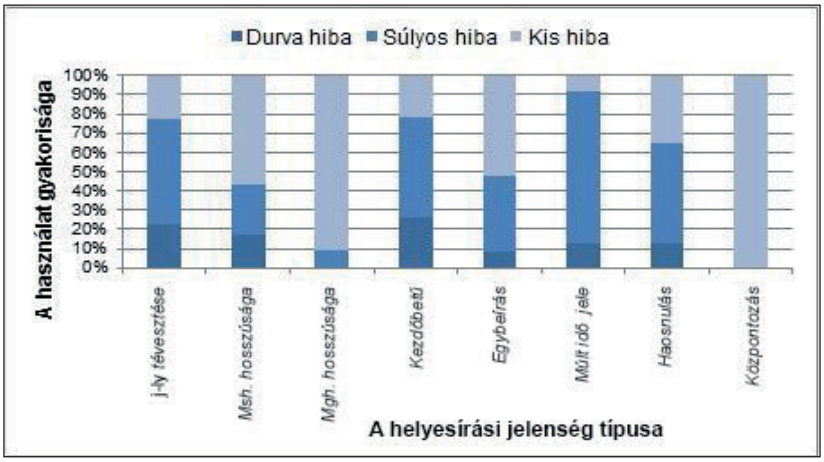
3. ábra
A tollbamondás fajtái a használat tükrében

A tollbamondás értékelése

Általánosságban elmondható, hogy a válaszadók többsége az elméleti bevezetőben is ismertetett hármas hibapontrendszert (durva, súlyos, kis hiba) alkalmazta. Ebben a rendszerben a durva hibákért három, a súlyos hibákért két, a kis hibákért egy pont levonás jár. Ötödik osztályban a megkérdezettek fele nem tett különbséget durva és súlyos hiba között, így rendszerükben csak két- (súlyos) és egy- (kis) pontos hibákat jelöltek. Négy válaszadó pedig – a Simonyi-verseny értékelési útmutatóját követve – minden hibát ugyanúgy súlyozott (kivéve a központozási hibákat, ezekért fél pont levonása járt). A nyolcadik osztályos tollbamondás esetében 40%-ra csökkent a kettős (súlyos és kis) pontrendszert használók száma, ez az értékelési rendszer szigorodására utal.

Az ötödik osztályos tollbamondás értékelésében nagyok voltak az egyéni eltérések a helyesírási jelenségek megítélésében (4. ábra). A hagyomány elve szerint írandó *színhely* szót a pedagógusok többsége (54,5%-a) súlyos hibának tekintette, illetve azonos arányban számították durva (22,7%) és kis (22,7%) hibának. A mássalhangzó hosszúságának tévesztése *(kiáltotta ki)* leggyakrabban kis hibának minősült (56,5%), a válaszadók 26,1%-a súlyos, 17,4%-a pedig durva hibaként jelölte meg. A magánhangzó hosszúságának tévesztéséért *(elmúlt)* a legtöbben egy hibapontot adtak (90,5%), súlyos hibának csak néhány pedagógusnál számított (9,5%), senki sem minősítette durva hibaként. A kezdőbetű tévesztése *(Hunyadi)* leggyakrabban súlyos hibának minősült (52,2%), durva és kis hibának közel azonos arányban jelölték. Az egybe- és különírás csoportjába tartozó *évszázad* szó rossz helyesírásáért a pedagógusok 52,2%-a egy pontot, 39,1%-a két pontot vont le, durva hibának mindössze 8,7%-uk minősítette. A múlt idő jelének téves írása *(lehetett)* többségében súlyos hibának számított (78,3%), durva (13%) és kis hibának (8,7%) kis arányban minősítették. A hasonulás törvényének rossz alkalmazásáért *(jégpáncélja)* az adatközlők 52,2%-a két pontot, 34,8%-a egy pontot, 13%-a pedig három pontot vont le. A legegyöntetűbb értékelés a vesszőhiba megítélésére vonatkozott, ezt 95,5%-ban kis hibának tartották. Az előforduló helyesírási jelenségek közül a legnagyobb „vitát" az egybe- és különírás váltotta ki.

Az ötödik osztályos tollbamondást a tanárok többsége (60%-a) közepesre értékelte, 28%-uk jó, 12%-uk pedig elégséges osztályzatot adott. A hibapontok összege és az osztályzatok között kimutatható az összefüggés. A közepes érdemjegyet adó pedagógusok több mint 80%-a által használt ponthatár 10–16 hibapont volt. Kevesebb mint 20%-uk szigorúbban értékelt, 7–9 hibapontra adott hármas osztályzatot. A négyest adók 80%-a a 6–13 hibapont közötti teljesítményre, 20%-uk pedig 13–16 hibapontra adott jót. Az elégségesre értékelők több mint 80%-a a 16–22 hibapontos teljesítményre adott kettest, kevesebb mint 20%-uk pedig 14 hibapontra.

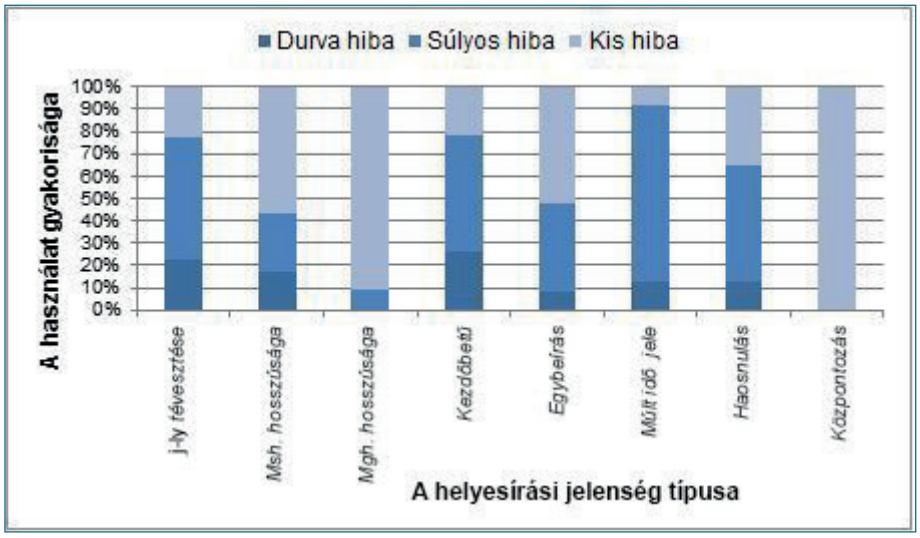


4. ábra
A helyesírási jelenségek pontozása az ötödik évfolyamon

A pontrendszerek összehasonlításából látható, hogy az egyes érdemjegyek között nagyok az átfedések: 14 hibaponttal például elégségest, közepest és jó osztályzatot is el lehetett érni. Ugyanakkor az érdemjegy megállapításakor a hiba súlyosságát is figyelembe kellene venni, valamint azt is, hogy megtanulták-e a diákok, és mikor tanulták az adott helyesírási szabályt, ez azonban nem minden adatközlő esetében valósult meg. Extrém esetben volt arra példa, hogy négyes osztályzatot adtak négy durva hibára, míg más értékelésében ez kettes osztályzatot jelentett. A durva hibák számára és az osztályzat minőségére azonban általánosan az volt a jellemző, hogy minél több durva hibát ejtett valaki, annál rosszabb jegyet kapott. Ez az összefüggés a súlyos hibák esetében már nem volt kimutatható: négyest 5–6 súlyos hibával épp úgy lehetett kapni, mint kettest.

Az elméleti bevezetőben tárgyalt normák közül háromnak az értékelési rendszere alapján osztályoztam az ötödik osztályos tollbamondásszöveget, hogy összevethető legyen az elemzésben részt vevők javítási módszereivel. A szöveg a Szentes-féle norma alapján elégséges, a Margócsy-féle norma szerint jó, a Kuczy-féle rendszer szerint pedig közepes osztályzatra volt értékelhető. A normák pontrendszere hasonlított a kutatásban kapott eredményekhez. Megvizsgáltam, hogy van-e különbség a gimnáziumi és az általános iskolai tanárok értékelése között, de nem mutatkozott eltérés az iskolatípustól függően.

A nyolcadik osztályos tollbamondás értékelései az ötödik osztályoséhoz hasonló eltéréseket mutattak. A helyesírási jelenségek megítélése közül a legegységesebb a központozás volt, ezt 86,4%-ban kis, 13,6%-ban súlyos hibának tekintették. A *j-ly* helytelen írása *(állatfajok)* azonos arányban minősült durva (43,5%) és súlyos (43,5%) hibának. Kis hibának mindössze 13%-ban tartották. A mássalhangzó hosszúságának tévesztése *(erősödött)* leggyakrabban súlyos (56,5%), ritkábban kis (26,1%) és durva (17,4%) hibának számított. A magánhangzó hosszúságának tévesztéséért *(gyűjtemény)* leggyakrabban két (57,1%) és egy (38,1%) hibapontot adtak, mindössze 4,8%-ban tekintették durva hibának. A kezdőbetű helytelen írásáért *(Velencei Köztársaság)* többségében két hibapontot adtak (61,1%), durva hibának 22,2%-ban, kis hibának 16,7%-ban számított. Az egybe- és különírásra két hibás példa volt a szövegben: a szóösszetétel *(csontlelet)* kisebb súlyú hibának minősült: 60,9%-ban egy, 26,1%-ban kettő, 13%-ban három hibapont levonása járt az elrontásáért. A földrajzi név *(Kárpát-medence)* helytelen írását szigorúbban értékelték: 56,5%-ban súlyos hibaként, 34,8%-ban kis, 8,7%-ban pedig durva hibának számított. A múlt idő jelének tévesztése *(kapott)* leggyakrabban súlyos hiba volt (60%), durva hibának 35% minősítette, kis hibának 0,5% jelölte. A hasonulás jelenségének megítélése *(büszkélkedhetett)* közel azonos arányban esett a súlyos (45,5%) és a kis (40,9%) hibák csoportjába. Durva hibának mindössze a válaszadók 13,6%-a jelölte. A helyesírási jelenségek hibacsoportba sorolását az 5. ábra szemlélteti.



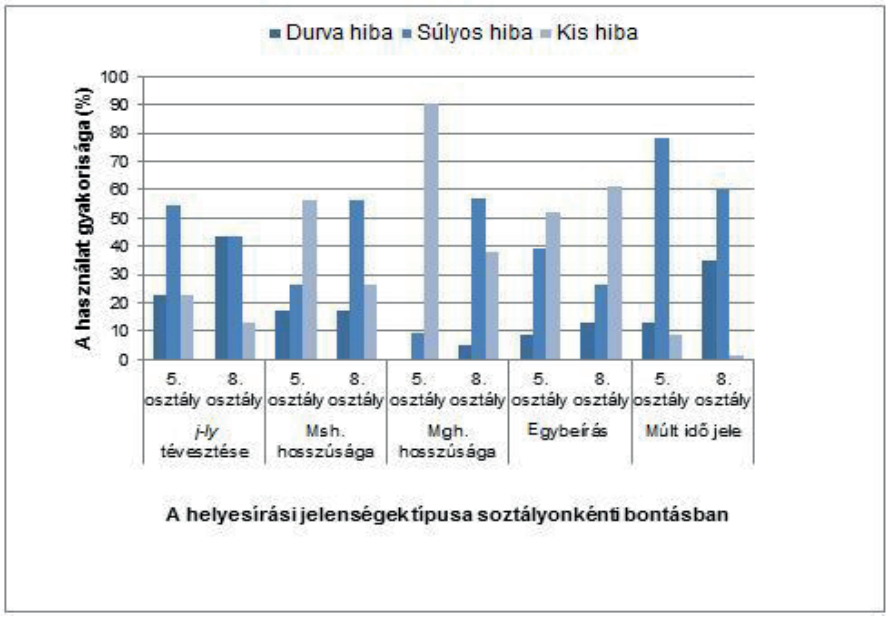
5. ábra
A helyesírási jelenségek pontozása a nyolcadik évfolyamon

A nyolcadik osztályos tollbamondást a tanárok többsége elégségesre (42,3%) és közepesre (38,5%) értékelte, néhányan (11,5%) elégtelent adtak rá. Négyesre 7,7%-uk minősítette. A közepest adó pedagógusok 80%-a 12–18 hibapont között, 20%-uk 19–20, illetve 10–11 hibapont között értékelt így. Az elégségest adók 80%-a 14–20 hibapont között adott kettest, 20%-uk szigorúbban osztályozott, náluk ez a szám 11–13 hibapont volt. Az elégtelenre értékelők 16–18 hibapont közötti teljesítményt ítéltek egyesnek.

A pontrendszerek összehasonlítása nagy különbségeket mutatott az értékelésben, jelentősek voltak az egyéni eltérések. Az elégtelenre értékelők követték a legszigorúbb osztályozási „normát". A szórás nagy, 16 hibaponttal például közepest, elégségest és elégtelent is lehetett kapni. A hibák súlya és az osztályzat a durva és a súlyos hibák esetében nem mutatott összefüggést: közepest lehetett kapni például nulla és öt durva hibával is. Az elméleti bevezetőben tárgyalt normák közül a Szentes-féle alapján a tollbamondásra elégtelent, a Margócsy-féle norma alapján közepest, a Kuczy-féle szerint pedig elégségest lehetett adni. Az osztályzatok és a hozzájuk tartozó pontozás a kutatás eredményeihez hasonlított.

Az iskolatípustól függően (általános iskola vagy gimnázium) jellemző volt az, hogy a gimnáziumban dolgozó tanárok szigorúbban értékeltek nyolcadik osztályban, többségében elégtelen és elégséges osztályzatokat adtak a tollbamondásokra. Értékelésük az ötödikes évfolyamhoz viszonyítva szigorodott, ebből arra következtethetünk, hogy ők a középiskolai évfolyamok kezdetén nagyobb elvárásokat támasztanak a tanulókkal szemben, figyelembe véve a majdani érettségi követelményeit is. Az általános iskolában tanítók értékelési rendszere az ötödik osztályoshoz viszonyítva ugyancsak szigorodik, de ez kisebb fokú változást jelent, ők inkább a felső tagozat követelményeihez igazodva mérik a tanulók teljesítményét.

Általánosan elmondható, hogy a helyesírási jelenségek hibatípusokba sorolása az ötödik és a nyolcadik évfolyam között változott, a nyolcadik osztályra szigorodtak a követelmények (6. ábra). A hagyomány elvének be nem tartását a nyolcadik évfolyamon közel kétszer annyian tekintették durva hibának, mint ötödikben. A mássalhangzó és a magánhangzó hosszúságának tévesztése nyolcadik évfolyamon többségében már nem kis, hanem súlyos hibának számított. Az egybe- és különírás esetében a szóösszetételek írása többször minősült súlyos hibának nyolcadik osztályban, mint ötödikben. A múlt idő jelének helytelen írása is szigorodott, háromszorosára nőtt a durva hibának minősítők száma a nyolcadik évfolyamra. A kezdőbetű, a hasonulás és a központozás jelenségeinek értékelésében jelentős változás nem volt tapasztalható.



6. ábra
A főbb helyesírási jelenségek hibatípusainak változása

Az értékelési rendszerek szigorodásának egyik oka természetesen a követelményrendszer változása: nyolcadik évfolyamon a diákok már tanulják/tanulták a helyesírási szabályok szinte mindegyikét, ezért tőlük magasabb szintű tudás várható el. Az ötödik osztályban ezzel szemben a helyesírási szabályok ismerete még nagyrészt hiányzik. Az értékelési rendszerek összehasonlításából kiderült, hogy a nyolcadik évfolyamra általánosan szigorodtak a pontozási rendszerek az ötödik osztályhoz képest, főként az elégséges és az elégtelen érdemjegyek esetében. A pontozási rendszerek között azonban az évfolyamokon belül is nagy volt a szórás, ezért a pontrendszer egészére vonatkozóan hasonló megállapítás nem tehető.

Összegzés

Jelen tanulmány a helyesírás tanításának és értékelésének szokásait vizsgálta az általános iskola felső tagozatában. Összefoglalásként elmondható, hogy a legtöbb pedagógus változatos módszereket használ a helyesírás gyakorlására, a kérdőívben feltüntetett gyakorlattípusok több mint felét alkalmazták.

A kutatás fő témája a tollbamondás értékelésének kérdése volt. Az előzetesen felállított hipotézis beigazolódott, standard értékelési norma hiányában az osztályozás nem mutatott egységes gyakorlatot, nagyok voltak az egyéni eltérések. A szakirodalmi adatok és jelen kutatás eredményei alapján az látható, hogy a tollbamondás értékelésének metodológiája kevéssé változott az elmúlt évtizedekhez képest. Az elemzett normák pontrendszere és a mai értékelések hasonlóságokat mutatnak. A felső tagozatos bemeneti és kimeneti követelmények változását az alkalmazott normák szigorodása jelezte – mind a pontrendszer alakulásában, mind a helyesírási jelenségek megítélésében. Az utóbbi esetben – hibatípusokba sorolás – a válaszadó pedagógusok többségükben azonos elveket követtek. Ezek alapja a tantervi követelmény volt, így az ötödik osztályos szövegben szereplő bizonyos hibatípusok kisebb súllyal szerepeltek.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tollbamondás értékelésére vonatkozóan szükség lenne egy olyan egységes normára, amely megkönnyítené az értékelést, és lehetővé tenné az összehasonlíthatóságot. A pedagógiai gyakorlat megváltoztatása azonban – ahogy többen kifogásolták (például Orosz 1974) – nem ilyen egyszerű. A kompetenciaalapú oktatásban a formatív és a diagnosztikus értékelés kiemelt szerepet kapott. A helyesírás-értékelés vonatkozásában ennek vetülete az, hogy a tanulókat a saját fejlődésükhöz mérten értékeljük, létrehozva ezzel egy dinamikusan változó „mércét”. Mindez kizárja az egységes norma létrejöttét.

A változó értékelés ugyanakkor a helyesírás valós helyzetének a felmérését is kizárja, hiszen egységes norma hiányában nem készíthető reprezentatív kutatás. Az eredmények nem összevethetők, ha az egyik pedagógus ugyanannyi hibára jó osztályzatot, a másik pedig elégségest ad – ahogy ez a jelen kutatásban is előfordult. Egységes norma hiányában éppen annak a lehetőségét veszítjük el, hogy a tanulók teljesítményét objektívan, országos szinten megismerhessük, és statisztikailag elemezhessük, a teljesítmények tükrében pedig újragondolhassuk az értékelés rendszerét és a problematikus pontokat.

Az egységes norma megléte és a kompetenciaalapú oktatás azonban nem zárja ki egymást. Egy norma megléte nem jelenti azt, hogy annak alkalmazása mindig kötelező, és minden gyakorlattípusra kiterjed. Ahogyan a tantervi követelmény meghatároz egy szintet, és az érettségi helyesírási javítási útmutatója is rendelkezik egységes rendszerrel, úgy a tollbamondás értékelésére vonatkozóan is készíthető lenne egy olyan – évfolyamokra bontott – norma, amelyet a pedagógus belátása szerint alkalmazhatna – leggyakrabban például év végi, illetve lezáró értékeléskor. Sok tanár számára iránymutatást jelentene ennek a megléte, hiszen nehézséget okoz számukra az értékelés. Egy ilyen rendszer bevezetését azonban alapos, az ország egészére kiterjedő kutatómunkának kell megelőznie. Ennek kidolgozása a jövő feladata.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes 2001. *Írás – kultúra – felelősség*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109 (2012. november 11.)

Antalné Szabó Ágnes 2013. Új kihívások a helyesírás tanításában. In: Paksi László – Györe Géza – Tóth-Márhoffer Márta – Bognárné Kocsis Judit (szerk.) *A pedagógia útjain.* Pannon Egyetemi Kiadó. Veszprém. 13–22.

A magyar helyesírás szabályai 1993. 11. kiadás. Magyar Tudományos Akadémia. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Bakonyiné Kovács Bea 2008. Központozás az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=104 (2012. november 11.)

Bartos Nándor 1962. Hozzászólás a helyesírási norma kérdéséhez. *Magyartanítás* 2: 77–78.

Falus Iván 2004. *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Fábián Pál 2007. A magyar helyesírás sorsfordulói. In: Bozsik Gabriella – Előry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.) *Hagyomány és újítás a helyesírásban*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 11–23.

Földvári Erika 2009. *Tanítói kézikönyv. Útmutató a tantárgyi integrációra épülő tankönyvcsalád anyanyelvi könyveinek használatához*. Mozaik Kiadó. Szeged.

Hernádi Sándor 1973. *A helyesírás tanításának problémái*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Hoffmann Ottó 1974. Anyanyelvi nevelésünk célja és tantárgy-pedagógiai alapelvei. In: Szathmári István (szerk.) *Anyanyelvünk az általános iskolában*. Tankönyvkiadó. Budapest. 47−58.

Hoffmann Ottó 1979. *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Kuczy Károly 1962. Helyesírási norma helyett hibaszázalék. *Magyartanítás* 5: 214–219.

Lénárd Sándor – Rapos Nóra 2009. *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó. Budapest.

Margócsy József 1955. A helyesírási norma kérdései. *Köznevelés* 58–59.

Márki János 1955. Egy év tapasztalatai a helyesírási norma alkalmazásáról. *Köznevelés* 570–572.

Nagy L. János 1993. A helyesírási verseny és a nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr* 532–533.

Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2012. október 31.)

Orosz Sándor 1974. *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Raátz Judit 1996. Ön hányast adott volna? *Magyartanítás* 5: 40.

Somfai László 1963. A helyesírási készség ingadozása az általános iskolában. *Magyar Nyelvőr* 438–444.

Szabó Éva – Vörös Anna – N. Kollár Katalin 2004. A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest. 418–444.

Szemere Gyula 1974. *Az akadémiai helyesírás története (1832–1954)*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Szentes Ervin 1955. Helyesírási norma az általános iskolában. *Köznevelés* 266–267.

Szücs József 1955. A helyesírási norma technikumi alkalmazása. *Köznevelés* 182–183.

Tolcsvai Nagy Gábor 2007. A helyesírás a nyelvi normák rendszerében. In: Bozsik Gabriella – Előry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.) *Hagyomány és újítás a helyesírásban*. EKF Líceum Kiadó. Eger. 37–43.

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet 2001. Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra* 3: 37–50.

Zsadányi Nagy Árpád 1961. Helyesírási alapnorma. *Magyartanítás* 6: 273–275.

(1) Középszintű írásbeli érettségi. Oktatási Hivatal http://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/feladatsorok (2013. április 13.)

Tóth, Andrea

Problems with the evaluation of dictation in grades 5–8 in primary education

This study investigates the traditions of the teaching and evaluation of spelling in grades 5–8 in primary education with special attention to the evaluation of dictation. Dictation is a device to measure spelling and – in a wider context – to measure first language competence. Developing spelling as a fundamental skill has a vital role in education at school. There is a timely discussion about the problems of evaluation, as there is no standardized practice in correcting errors due to the lack of a unified norm. This study shows the results of a questionnaire survey of fifty teachers from grades 5–8. The survey investigates the methodology of spelling, by comparing it to the evaluation systems of previous decades. It also touches upon the question of the need for a unified norm and related issues.

Kulcsszók: helyesírás, értékelés, tollbamondás, felső tagozat
Keywords: spelling, evaluation, dictation, grades 5–8

Az írás szerzőjéről

Tóth Andrea
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország
toandi[kukac]mailbox.hu