

Boda Annamária

A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára

A tanulmány a nyelvjárási háttérű tanulók helyesírás-tanítását vizsgálja, ezzel kapcsolatos kérdéseket fogalmaz meg, és a problémákat elemzi. A kutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogy egy nyelvjárási régióban a tanulók fogalmazásaiban mennyire jelennek meg a nyelvjárási eredetre visszavezethető helyesírási hibák. A kutatás hipotézise az, hogy egy kevésbé jellegzetes nyelvjárási területen, a Pápán és környékén élő tanulók fogalmazásaiban is megtalálhatók a nyelvjárási háttérre visszavezethető helyesírási hibák. A vizsgálat a diákok fogalmazásainak helyesírását elemzi, a kutatás korpuszát 3–12. osztályos tanulók iskolában írt fogalmazásai adják. A tanulmány összefoglalja a régiónak és a tanulók anyanyelvváltozatának nyelvjárási sajátosságait, feltárja azok helyesírási hibákkal való kapcsolatát, végül interaktív táblás helyesírási gyakorlatokat mutat be.

A helyesírás és a nyelvjárások

Az anyanyelvi nevelés egyik legfőbb célja a köznyelvi norma szabályai szerinti nyelvhasználat kialakítása (Guttmann 1994: 159). Ehhez azonban ismernünk kell(ene) az általános iskolások nyelvhasználatát. Közismert, hogy az iskolába kerülő diákok jelentős része valamelyik olyan nyelvjárás vagy regionális köznyelv birtokában van, amely többé-kevésbé eltér a sztenderdtől. Éppen ezért egyfajta hátránnyal indulnak azokkal szemben, akik a köznyelvet vagy a köznyelvhez nagyon közeli változatot beszélik anyanyelvváltozatként. A legnagyobb nehézséggel talán a helyesírási készség elsajátításakor szembesülhetnek a nyelvjárási háttérű tanulók, különösen a kiejtés szerinti írásmód témakörében.

Bárhogyan ítéljük is meg a helyesírás fontosságát, vitathatatlan, hogy helyesírásunk befolyásolhatja a rólunk alkotott képet, segítheti előbbre jutásunkat. Az anyanyelvi nevelés jelentős részében a már birtokolt és használt képességeket fejlesztjük, tudatosítjuk az órán, vagy a nyelv már készségszinten ismert és használt működését írjuk le, tehát a már ismert tudásra építünk. Ezzel szemben az írás, a helyesírás tanításakor egy konvencionális rendszert kell a tanulóknak elsajátítaniuk, ezért fontos, hogy a helyesírás tanítása az anyanyelvi óra tudatosan tervezett része legyen. Mivel a helyesírási készség kialakításakor a kiejtésre is alapozunk, kiemelten fontos, hogy ismerjük a tanulók anyanyelvváltozatát. Tehát a helyesírás-tanítás hatékonysága érdekében magyartanárként fontos odafigyelnünk diákjaink beszélt nyelvére, hiszen részben erre építve fejleszthető a helyesírási készség. Mechanikus helyesírás nincs (Szemere 1971: 131), a fejlesztéssel azt kell elérni, hogy a tanulók megértsék a helyesírási szabályok felépítését, logikáját, és helyesen tudják alkalmazni őket. Olyan készség kialakítása a cél, amelynek segítségével bármely helyesírási problémát – több-kevesebb sikerrel – meg tudnak oldani a diákok.

A helyesírás-tanítással, módszereivel többen is foglalkoztak az elmúlt évtizedekben. Arról azonban viszonylag kevesebbet olvashatunk a hazai szakirodalomban, hogy a nyelvjárási háttérrel iskolába kerülő tanulók helyesírás-tanítását hogyan tehetnénk hatékonyabbá. Több kutatás is alátámasztja, hogy a magyar gyerekek fele ma is nyelvjárási háttérrel vagy egy regionális köznyelv birtokában kerül iskolába (Kiss 2000: 5; Szabó 2003: 65; Menyhárt–Presinszky–Sándor 2008: 11). Külföldön több vizsgálat és néhány megoldási javaslat is született a témában (Kiss 1999; Szabó 2000, 2003, 2004, 2005), hazánkban azonban az elmúlt néhány évtized kivételével szinte alig végeztek ezzel kapcsolatos kutatásokat.

Ezt a hiányt többféleképpen is magyarázzák (Kiss 1999; 2000), ezek a következők:

- a nyelvjárások társadalmi megítélése;
- az a didaktikai „koncepció”, amely szerint a nyelvjárások értéktelen, elavult nyelvhasználati formák, használatuk helytelen és kerülendő;
- a nyelvjárások közeli eltűnésének jóslata;
- a köznyelv és a nyelvjárások közti különbség elhanyagolható volta;
- a nyelvi központosítás.

Az anyanyelvi nevelésben az alapvető cél a köznyelv elsajátíttatása, ez a társadalmi mobilitásnak, a társadalmi és nyelvi versenyképességnek is elemi feltétele (Kiss 2003: 145). Tehát nem csupán az iskolában van rá szükségünk, hiszen az életben minden a nyelv, a köznyelv alapelemeihez kötődik (Kiss 1969: 189–191). Éppen ezért minden tanulónak egyformán biztosítanunk kell a köznyelv megfelelő használatának tanítását nemcsak szóban, hanem – a helyesírás-tanítás keretében – írásban is.

Tanulmányomban a nyelvjárási háttérű tanulók helyesírás-tanításának problémáit tekintem át, majd egy kiemelt nyelvjárási régióknak szánt interaktív táblás feladatokat mutatok be.

Nyelvi hátrány

A nyelvi hátrány egyfajta nyelvi másság, amelyben a beszélő(k) nyelvhasználata „eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználatától” (Bartha 2002: 84). A közoktatásban minden diáktól köznyelvi produkciókat követelnek meg (mind szóban, mind írásban), a sztenderdizált nyelv azonban szinte valamennyi nyelvjárástól eltér. A nyelvjárási háttérű, nyelvjárásban szocializált tanulókat ezért egyfajta hátrány éri. „A szóban forgó tanulóknak az iskolában megkövetelt köznyelvi produkciói (szó- és írásbeliek egyaránt) szükségszerűen mutatnak olyan eltéréseket – a köznyelv szempontjából hibákat –, amelyek egyértelműen a tanulók nyelvi háttérével, nem pedig intelligenciahiánnyal magyarázhatók” (Kiss 1999: 373). Ahhoz tehát, hogy eredményesebben tanítsuk a köznyelvet, figyelembe kell vennünk diákjaink esetleges nyelvjárási háttérét is.

A nyelvjárás mint gátló és mint serkentő tényező

A nyelvjárást vagy regionális köznyelvet beszélő gyermekeknek tehát gyakran nehézséggel kell szembesülniük az iskolai anyanyelvi nevelésben. Ezeknek a tanulóknak nem a köznyelv az anyanyelvváltozatuk, így sokkal nehezebb a köznyelvi kiejtést követő helyesírás megtanulása. „Az anyanyelv [...] kitörölhetetlen nyomokat hagy, hosszabb ideig megmarad összehasonlítható alapul minden egyéb nyelvi tapasztalattal szemben” (Szende 1994: 155). A nyelvjárási háttérű tanulók több helyesírási hibát követnek el; lassabban és hibásabban olvasnak; a tanórákon passzívabbak; és közülük jóval kevesebben tanulnak tovább (Szabó 2003: 71).

Néhány esetben azonban segíthet a nyelvjárások ismerete, és ezt tudatosítanunk kell a diákokban is. Érezniük kell, hogy nem egy „romlott”, helytelen változatát beszéljük a magyar nyelvnek, hanem egy értékes, a magyar nyelv fejlődéséről tanúskodó nyelvváltozatot, amelyre büszkének kell lenniük. Az iskolából pedig gazdagabban fognak távozni, mint társaik, hiszen két különböző nyelvváltozatot fognak ismerni és használni.

A nyelvjárásoknak is van helyük és szerepük nyelvhasználatunkban. Olyan értékekkel bírnak, amelyeket a köznyelv nem vagy csak társadalmi rétegzettségében képes közvetíteni. Ilyen a nyelvjárások közösségépítő és identitásjelölő funkciója. A nyelvjárásokat hasznosíthatjuk az anyanyelvi nevelésben is, élményszerűbbé téve ezzel a magyarórát (nem csak a nyelvjárási beszélők számára). A jelentéstani témák vagy a magánhangzók időtartamát, nyelvválását, ajakkerekítés szerinti megoszlását tárgyaló órák színesebbé tehetők a nyelvjárási ismeretek bevonásával. A nyelvtörténeti érdekességek megemlékezésével pedig még fogékonyabbá tehetjük a

tanulókat az anyanyelvi ismeretek iránt. A magyar nyelvű szépirodalom tanításában is segítséget jelenthet, hiszen ezek a művek is számos nyelvi regionalizmust tartalmaznak (Szabó 1977: 165–166; Kiss 1999: 379).

Következtetések, feladatok

A leírtak alapján tehát több fontos feladat áll még előttünk (Kiss 2000: 5). Szükség van a dialektológiai ismeretek tanítására a felsőoktatásban is, hiszen e nélkül a magyartanárok nem ismerik fel tanítványaik nyelvhasználatában a különböző nyelvjárási jelenségeket.

Fontos lenne gyakorlati jellegű módszertani megoldások kidolgozása is a magyartanárok munkájának segítéséhez. Mindez azonban nem valósítható meg a pedagógusok segítsége nélkül. Tudatosítaniuk kell magukban és a tanulóknak, hogy a beszélt magyar nyelv jelentős hányadában regionális, így a magyar anyanyelvű gyerekek több mint fele nyelvjárási háttérűként kerül iskolába. Ez pedig olyan kulturális és nyelvi értéket hordoz, amelyek nemcsak nyelvészeti szempontból fontosak, hanem más területek (pl. a művészettörténet, a helytörténet, az irodalomtörténet, a néprajz) számára is hasznosak lehetnek, és értéket képviselnek. Be kell emelniük a nyelvjárást a magyar nyelvű szépirodalom, a nyelvtörténet, a jelentéstan stb. tanításába.

A pedagógusnak „nem lehet az a célja, hogy a nyelvtanítás által eltávolítsa a diákot anyanyelvváltozatától, hanem arra kell törekednie, hogy megismertesse vele, mi a nyelv/nyelvváltozat szerepe a kommunikációs tevékenységben, hogyan alkalmazza a rendelkezésre álló nyelvi eszközöket a mindennapok beszédaktusaiban, mi a funkciója az egyes nyelvi kifejezőeszközöknek és nyelvtani fogalmaknak, a kreatív beszédaktusoknak” (Menyhárt–Presinszky–Sándor 2008: 19–20).

A kutatás bemutatása

Magyarországi előzmények

A legtöbb mai kutatás, amely a nyelvjárások meglétét igazolja, kizárólag a beszélt nyelvvel foglalkozik (P. Lakatos 1986; T. Károlyi 1986; Guttmann 1994, 1995). A nyelvjárások helyesírással gyakorolt hatása a témája azonban Kiss Jenő 1999-ben írott tanulmányának (Kiss 1999), amely a Mihályiban (nyugat-dunántúli nyelvjárási régióban) élő, 10–14 éves tanulók fogalmazásait vizsgálja meg abból a szempontból, hogy a bennük található helyesírási hibák mennyire magyarázhatók a tanulók nyelvjárási háttérével. Kutatásában azt az eredményt kapta, hogy a helyesírási hibák nagy része a diákok nyelvjárási háttérével magyarázható, és ezek jelentős hányada három nyelvjárási jelenséghez kapcsolódik: a felső nyelvallású hosszú magánhangzók rövid ejtéséhez; az intervokális mássalhangzók hosszú ejtéséhez; illetve a *hol* kérdésre felelő határozók *-ba/-be* raggal való ellátásához.

2008-ban hasonló vizsgálatokat végeztem Pápán, a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régióban. A kutatást több korosztályban is elvégeztem; összesen 127 fogalmazást és 847 lexémát vizsgáltam meg. A helyesírási hibákat 10 nyelvjárási jelenséghez kötöttem, és minden hibatípusnál 3-3 kategóriát vettem fel:

- Bizonyíték: azok az alakok tartoznak ide, amelyek bizonyítják a hiba nyelvjárási eredetét.
- Hiperkorrekció: ide a hiperkorrekt, vagyis a túlhelyesbített alakokat soroltam, amelyekben a tanulók a kerülni kívánt nyelvi jelenség hatására a köznyelvben is használt, ám általuk nyelvjárásinak tartott alakot hiperkorrekt alakra cserélik (például a nyelvjárásban a köznyelvi hosszú *í* rövid ejtésének hatására a helyes *hirtelen* alakot *hírtelen* formában írják).
- Cáfolat: a hiba nyelvjárási eredetét cáfoló alakokat soroltam ebbe a kategóriába.

Az utóbbi cáfolja a helyesírási hiba nyelvjárási háttérét, az előbbieket bizonyítják.

A hipotézis

Kutatásom egyik hipotézise, hogy a nyelvjárási sajátosságok hatnak a gyerekek helyesírására, főként fiatal korban. A fogalmazásokban előforduló jelenségek gyakoriságából következtethetünk az egyes nyelvjárási jellemzők erősségére, hiszen minél inkább, minél következetesebben jelenik meg egy „hiba” írásban, annál erősebbnek, a nyelvhasználatba annál inkább beépült jelenségnek tarthatjuk. Ezen kívül arra is következtethetünk, hogy mely jelenségek azok, amelyekre jobban felhívják a figyelmet a pedagógusok, melyeket javítják gyakrabban az adott területen.

Feltételezésem szerint bizonyos nyelvjárási jelenségek erősebben hatnak a diákok helyesírására, így ezekkel külön foglalkozni kellene az általános iskola alsó osztályaiban a helyesírás tanításakor és tudatosításakor. Hipotézisem szerint a megbélyegzett és az iskolában is kerülendőnek tartott alakok kisebb arányban fordulnak elő, míg azok, amelyek a regionális köznyelv részei, ezen kívül széles körben elterjedtek, és semmilyen stigmatizációval nem járnak, nagyobb arányban jelennek meg. A stigmatizációról a hiperkorrekt alakok aránya is tanúskodik. Minél több a hiperkorrekt alak, annál inkább tűnik úgy, hogy a diákok szégyellik nyelvhasználatukat, és megpróbálják palástolni, kerülni bizonyos alakok használatát. „A legnagyobb hatással az van a tanulók helyesírására, amit környezetük beszélt nyelvében rendszeresen, szó szerint nap mint nap hallanak, illetőleg amit ebből nem éreznek nyelvjárásiak” (Kiss 1999). Vagyis azok az alakok, jelenségek, amelyek a regionális köznyelv részét képezik, és nem stigmatizáltak.

A kutatás módszere

A kutatásban empirikus vizsgálattal összekapcsolt iskolai kísérletet végeztem egy adott területen élő, különböző osztályok tanulóinak a részvételével. A kutatás adatait részben az SPSS nevű, a társadalmi kutatásokra kifejlesztett programmal dolgoztam fel. A kutatás eredményeit grafikonokon szemléltetem, az egyes ábrákon alkalmazott rövidítések **listája ide kattintva tekinthető meg**.

A mintaválasztás módja

Annak érdekében, hogy a tanulók fejlődését is vizsgálhassam, több korosztály fogalmazásait elemeztem. A vizsgált csoportok életkori megoszlását a következő táblázat mutatja.

1. táblázat
A kutatásban részt vevő osztályok

3. a	3. c	5. g	6. g	9. f	12. f	Összesen
26 fő	22 fő	26 fő	11 fő	29 fő	13 fő	127 fő

A 3. osztályosok a helyesírást és a fogalmazást még frissen tanulták. Minden tanulótól két-két rövid fogalmazást vizsgáltam meg. A tanítónő elmondása szerint ezek a csoportok még többnyire közös szövegeket fogalmaznak, ezért a hátrányuk ezeknek a fogalmazásoknak, hogy a tanítónő írás közben esetenként figyelmeztette a diákokat egy-egy hibára. Az 5. és a 6. osztályokban már önálló fogalmazások készültek. Ebben az életkorban még mindig nem erős a helyesírási tudatosság, így feltételezhető, hogy fokozottabban hatnak a nyelvjárási jellemzők. A 9. és a 12. osztályok tanulói mind falusi származásúak, az Arany János-program résztvevői. A 9. osztályos tanulók frissen kerültek a gimnáziumba, többségében falusi általános iskolákból, így valószínűleg még erősebben őrzik nyelvjárási sajátosságaikat írásban is. Fogalmazásaikat tanulságos összehasonlítani a 12. osztályos tanulók írásaival a helyesírás fejlődésének vizsgálata szempontjából.

Pápának és vidékének nyelvjárása

A vizsgált fogalmazások mind egy-egy pápai általános iskolából vagy gimnáziumból származnak. Pápa a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régió nyugati szélén helyezkedik el, így erősebben megfigyelhetők a nyugat-dunántúli régióra is jellemző sajátosságok. A pápai területen a következő három nyelvjárási jelenség hat hipotézisem szerint az írásbeliségre is (Guttman 1994; Kiss 1999; a meghatározások Kiss 2003: 267–74 alapján).

A felső nyelvvállású hosszú magánhangzókat röviden ejtik

A nyelvjárási régióban a legtöbb szóban *ú, ű, í* helyett ezek rövid párját, tehát *u, ü, i* hangot ejtenek, például: *buza, tűz, bíró*. Az ilyen típusú jellegzetességek az írásra is hatnak. Ebbe a csoportba tartozónak vettem minden olyan, a köznyelvben *ú-t, ű-t* vagy *í-t* tartalmazó szót, amelyben a nyelvjárás *u-t, ü-t, i-t* használ. Ezen kívül természetesen ide tartoznak a hiperkorrekt alakok, amelyek szintén e nyelvjárási jegy jelenlétével magyarázhatók. A csoport harmadik típusa az ellenpéldákat tartalmazza. Erre azért van szükség, hogy megvizsgálhassuk, mekkora arányban fordul elő az adott hiba biztosan, nyelvjárástól független okok miatt. Ide tartoznak például a nem felső nyelvvállású hosszú magánhangzót megrövidítő alakok (pl. *kezdődik*) vagy azok, amelyekben a rövidülés nem magyarázható nyelvjárási okokkal.

Az intervokális mássalhangzók bizonyos szavakban megnyúlnak

Bizonyos szavakban a magánhangzóközi helyzetben lévő mássalhangzókat hosszan ejtik a terület nyelvjárási beszélői (pl. *bellül*). Ez a jelenség is megjelenik az iskolai nevelésben mint kerülendő hiba, de a diákok között is gyakran gúny tárgya az ilyen beszéd. Talán ezzel is magyarázható a túlhelyesbítések magasabb száma.

A hol kérdésre felelő határozók ragja -ban/-ben helyett -ba/-be alakban szerepel

Ez a jelenség a köznyelvben is egyre inkább terjed. A *hol* kérdésre felelő határozókat *-ba/-be* raggal látják el. Ez írásban a tudatos nyelvhasználóknál nem jelenik meg. Bár nem kifejezetten nyelvjárási jelenségről van szó, felvettem a nyelvjárási alakok közé, mivel erőteljesebben van jelen vidéken, illetve a nyelvjárásnak a sztenderd helyesírástól való eltérését mutatja.

Az eredmények

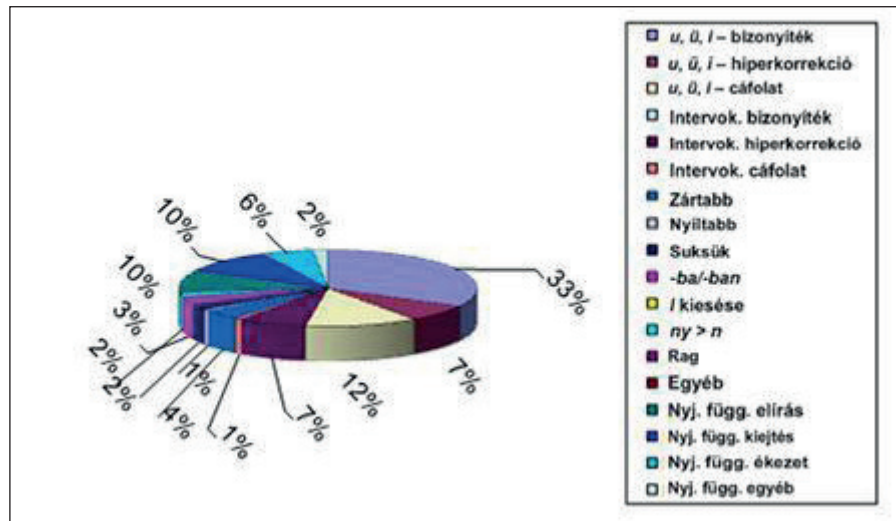
Az eredmények hasonlóképpen alakultak, mint Kiss Jenő vizsgálataiban: ugyanaz a három nyelvjárási jelenség okozta a legtöbb hibát a fogalmazásokban. Emellett azonban a korosztályok és a származási hely között is különbséget tapasztaltam: a 3. osztályosok jóval több nyelvjárásból eredő hibát ejtettek, mint az idősebbek; a környező falvakból érkező, frissen középiskolába kerülők fogalmazásaiban azonban legalább ugyanannyi hiba található, mint a kicsiknél, ez a középiskola végére jól láthatóan csökkent.

Az eredmények osztályonként

A 3. c osztály adventi témájú fogalmazásainak elemzése

A hibák többsége, összesen 70%-uk nyelvjárási eredetű (1. ábra). A legtöbb hiba az *ú, ű, í* rövid változatainak használatából ered (33%). Ugyan a hibák 12%-a cáfolja ezt, és az elírás is gyakori, de az *u, ü, i* használata elég nagy mértékű. Ezt erősíti az is, hogy a hibák 10%-a a kiejtés szerinti írásmódból fakad, vagyis a diákok hajlamosak a szavakat úgy leírni, ahogyan kiejtik őket.

Az intervokális mássalhangzók megnyúlása nem jellemző írásban, viszont a hiperkorrekcióra visszavezethető alakokból arra következtethetünk, hogy szóban sokkal többször előfordul ez a jelenség. Egyéb, nyelvjárási jellemző hibák csak elvétve, kis számban fordulnak elő a fogalmazásokban.



1. ábra

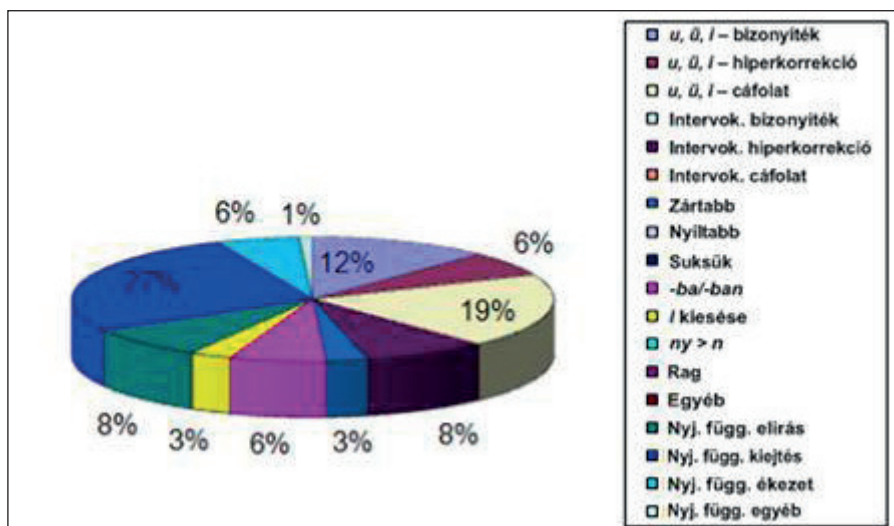
A 3. c osztály adventi témájú fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

A 3. c osztály farsangi témájú fogalmazásainak elemzése

A hibák 64%-a itt is nyelvjárási okokra vezethető vissza (2. ábra). A leggyakoribbak a kiejtés szerinti írásmódból származó hibák (27%), amelyek közvetlenül nem bizonyítják ugyan a nyelvjárási hatását, de mivel a betű-, illetve az ékezetelírásból származó hibák jóval kisebb arányban fordulnak elő, ezért arra következtethetünk belőlük, hogy ezek a gyerekek, főleg ebben a fogalmazásban, hajlamosabbak voltak a kiejtés szerinti írásmód használatára. Ugyanez az osztály az adventről szóló fogalmazásában sokkal kisebb arányban alkalmazott kiejtés szerinti írásmódot. De ez nem cáfolja az itt bizonyítani kívánt összefüggéseket, hiszen lehetséges, hogy ugyanazon osztály eltérő fogalmazásoknál más arányban alkalmazza a kiejtés szerinti írásmódot. Ezt befolyásolhatja például, hogy milyen tempóban diktál a tanár, mennyire fáradtak a gyerekek (pl. hányadik órában van az óra), valamint függhet a szöveg tartalmától is.

Ennél a fogalmazásnál tehát jól látható a szavak kiejtés szerinti írásmódjának fölénye. A nyelvjárási eredetű hibák száma azonban viszonylag alacsony. Még ha 18%-os is az *u, ü, i* szóbeli használatát bizonyító szavak aránya, az ennek a cáfolatára utaló hibák aránya 19%.

Az intervokális mássalhangzónyúlás hatása ebben a fogalmazásban sem jellemző a gyerekek helyesírására. Hiperkorrekciója azonban ismét nagyobb arányú (8%), és ezek cáfolata is csupán 3%-a az összes hibának.

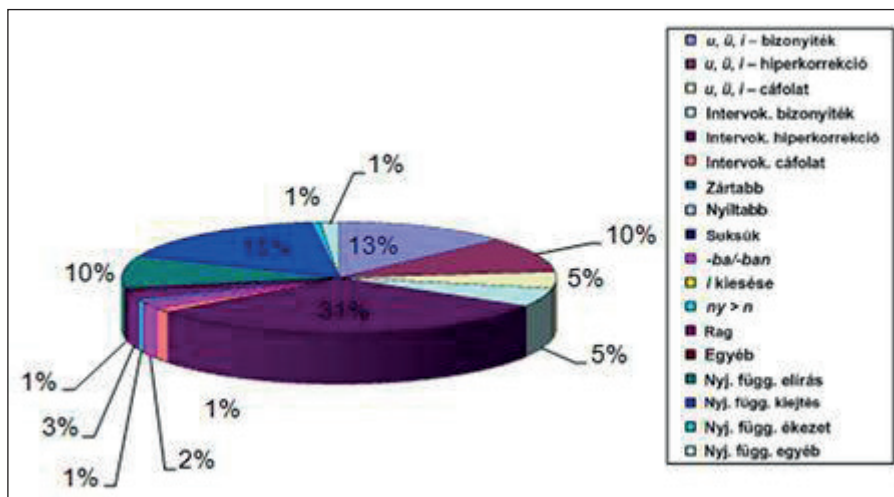


2. ábra

A 3. c osztály farsangi témájú fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

A 3. a osztály nyuszik témájú fogalmazásainak elemzése

Ezekben a fogalmazásokban a nyelvjárási eredetű hibák aránya 82% (3. ábra). Jellemző ezeknél a diákoknál a hiperkorrekció (a másik fogalmazásnál ez csak részben igaz). Ez talán a bizonyítási vágyukkal magyarázható, hiszen az évfolyamon ők számítanak a legjobb képességű osztálynak, és ezt minden bizonnyal meg is szeretnék őrizni. Viszonylag nagy arányban (16%) találunk még kiejtés szerinti írásmódot, amely a nyelvjárásból eredő hibák előfordulásának nagyobb esélyét feltételezi. Az elírás (10%) az előbbiekhöz képest kisebb arányban fordul elő (u, ü, i – 23%, intervokális – 36%, kiejtés – 17%, hiperkorrekciókkal együtt).



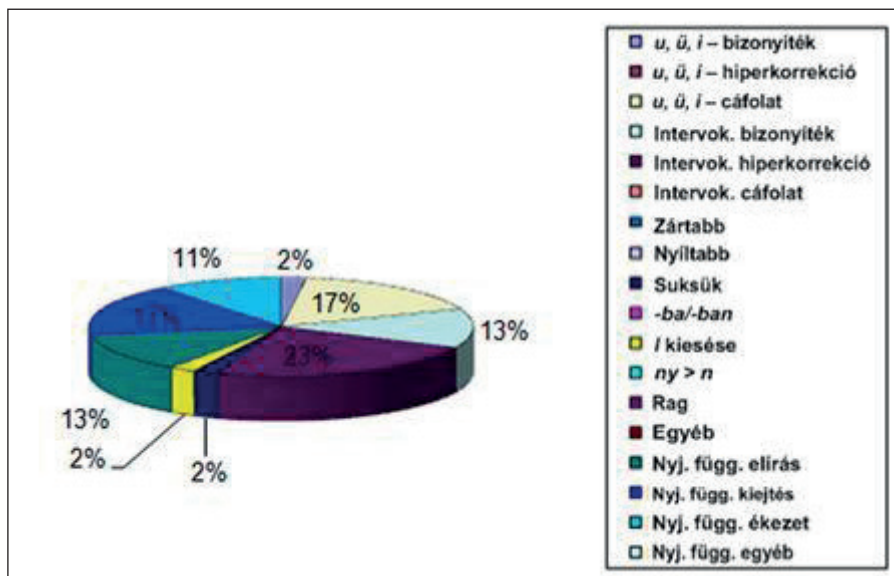
3. ábra

A 3. a osztály nyuszik témájú fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

A 3. a osztály farsangi témájú fogalmazásainak elemzése

Ezekben a fogalmazásokban a hibáknak már csak a 60%-a magyarázható nyelvjárási okokkal, bár ez több mint a hibák fele (4. ábra). Legnagyobb arányban (23%) ismét az intervokális mássalhangzók megnyúlásának hiperkorrekciója szerepel. Ez tehát újfent az előzőekben elmondottakat támasztja alá. Az u, ü, i használata a köznyelvi ú, ü, í helyett viszont szinte egyáltalán nem jellemző ezekre a fogalmazásokra, sőt ezt a jelenséget

számos példa cáfolja (17%). Az intervokális mássalhangzónyúlás gyakori hiperkorrekciója azonban arra utal, hogy ez a hibatípus erősen stigmatizált ebben a közösségben (akár a tanárok, akár a diákok által). Viszont érdekes, hogy a kiejtés szerinti írásmód is gyakori (17%). Ha azonban ehhez hozzávesszük, hogy az elírások és az ékezethiányok száma is nagy arányban fordul elő, hozzáátve a már említett *u, ü, i* használati gyakoriságát, úgy tűnik, hogy a hibák leginkább figyelmetlenséggel magyarázhatók. Ezzel szemben viszonylag kevés a közvetlenül, láthatóan nyelvjárási eredetű hiba.

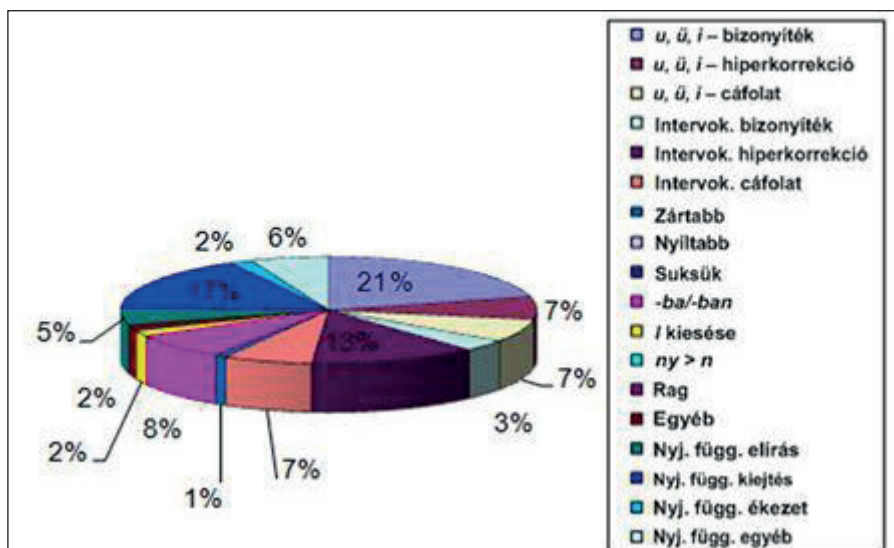


4. ábra

A 3. a osztály farsangi témájú fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

Az 5. g osztály fogalmazásainak elemzése

Ismét jóval nagyobb a nyelvjárással magyarázható hibák aránya, 73% (5. ábra). Az *u, ü, i* nem köznyelvi (21%) és a kiejtés szerinti írásmód (17%) használatából származó hibák vannak többségben. Az intervokális mássalhangzónyúlás hiperkorrekciója is gyakori (13%). Ezek egyértelműen mutatják a nyelvjárási jellegzetességek megjelenését a diákok helyesírásában: hiszen gyakori a kiejtés szerinti írásmód, leggyakoribb a szóbeli közlésekkor fel sem tűnő *u, ü, i* használata, valamint a került intervokális mássalhangzónyúlás hiperkorrekciója. A kiejtés szerinti írásmód használatát támasztja alá a -ba/-be és a -ban/-ben rag felcserélésének magas aránya (8%). Elírások, a nyelvjárás hiányát bizonyító hibák viszonylag ritkák ebben a mintában.



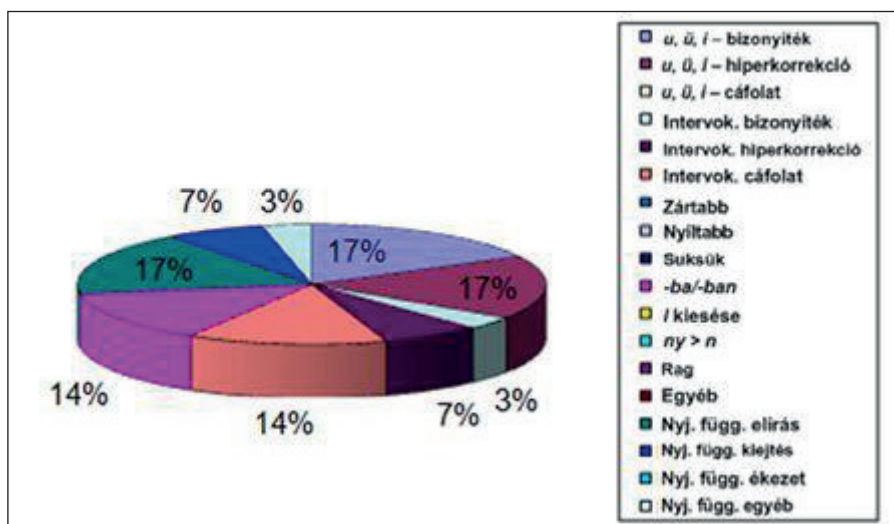
5. ábra

Az 5. g osztály fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

A 6. g osztály fogalmazásainak elemzése

A nyelvjárási hibák aránya ismét túlsúlyban van, 66%, de a különbség ez esetben sem annyira számottevő (6. ábra). Legnagyobb arányban az *u, ü, i* használatát bizonyító hibák fordulnak elő a fogalmazásokban (17% *u, ü, i*; 17% hiperkorrekció), ezt cáfoló hibák nem jelennek meg a dolgozatokban. Viszont megfigyelhető számos elírás és az intervokális mássalhangzónyúlást cáfoló hiba is (17%, ill. 14%). Így sokkal kisebb a valószínűsége, hogy valóban nyelvjárási okokra vezethetők vissza az előbbi típusú hibák.

Nagy százalékban fordul még elő a *-ba/-be* és a *-ban/-ben* helytelen használata (14%), ez szintén a szóbeliség erős hatását igazolja az írott nyelvre. Ennek a nyelvjárásiasságot cáfoló tények sem mondanak ellent, hiszen a nyelvjárási jellegzetességek is akkor kerülnek be nagyobb valószínűséggel a fogalmazásokba, amikor a diákok figyelmetlenebbül írnak (tehát ha több elírást követnek el, abból az is következhet, hogy a regionális nyelvhasználatukat is jobban „beengedik” az írásbeliség területére).

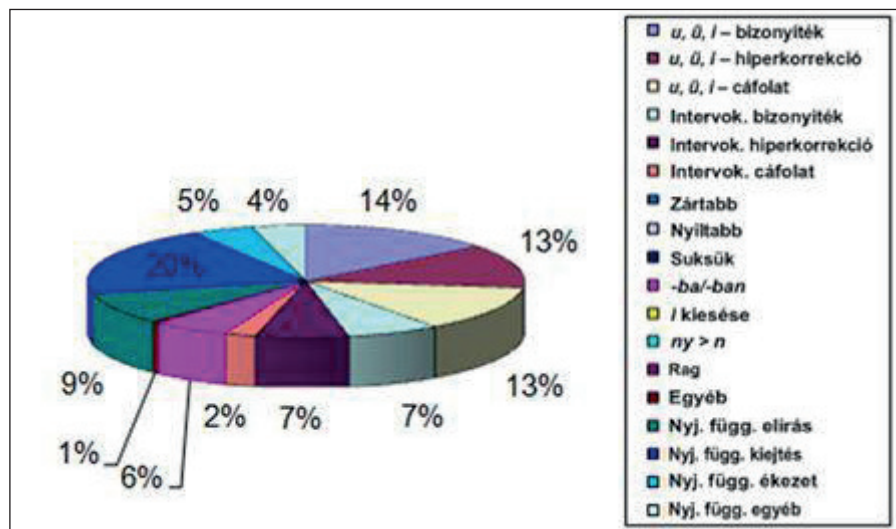


6. ábra

A 6. g osztály fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

A 9. f osztály fogalmazásainak elemzése

A nyelvjárási hibák aránya 67%, tehát ismét nem olyan éles a különbség (7. ábra). A kiejtés szerinti írásmód főként azonban egyértelmű (20%). Ez erősíti azt a tényt, hogy az *u, ü, i* magánhangzók használatát és az intervokális mássalhangzónyúlás megjelenését is nyelvjárási okokkal magyarázzuk (*u, ü, i* – 14%, annak hiperkorrekciója – 13%; bár cáfolata is 13%, illetve intervokális – 7%, annak hiperkorrekciója – 7%, cáfolata pedig csupán 2%). Utóbbi (intervokális) alacsonyabb előfordulása szintén a stigmatizációval magyarázható, különösen a vidékről frissen a városba került fiataloknál. Az elírások alacsonyabb száma (9%) szintén a nyelvjárási hibák „tudatosságát”, vagyis nem a véletlenszerűségét támasztja alá.

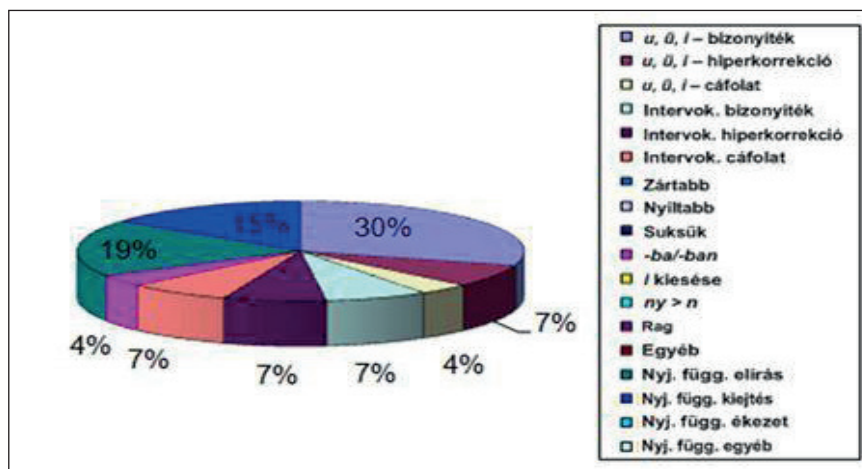


7. ábra

A 9. f osztály fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

A 12. f osztály fogalmazásainak elemzése

A hibák 70%-a nyelvjárási eredetűnek tekinthető (8. ábra). Az *u, ü, i* magánhangzók használata az összes hiba közül a legnagyobb arányban (30%) fordul elő ezekben a szövegekben. Ezt erősíti a kiejtés szerinti írásmód nagyobb aránya (15%), bár számos elírás is található a hibák között. Ez azonban akár erősítheti is a nyelvjárásiasság nem véletlenszerű megjelenéseit, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy milyen kicsi a többi nyelvjárásiasságot cáfoló hiba aránya (4%, 7%, 0%, 0%).



8. ábra

A 12. f osztály fogalmazásaiban előforduló helyesírási hibák a hibatípusok megoszlása alapján

Interaktív táblás feladatok a közép-dunántúli–kisalföldi és a nyugat-dunántúli nyelvjárási régió tanulóinak helyesírás-tanításához

Az alábbiakban azoknak a helyesírási gyakorlatoknak a diáit mutatom be, amelyek interaktív táblára készültek. A feladatok összeállításához a SMART szoftverét használtam. A feladatok interaktivitását a következő állóképek nem tudják visszaadni, ám alkalmasak lehetnek a feladatok típusának a szemléltetésére. A gyakorlatok elsősorban a helyesírás-tanítás szabályokkal nem tanítható műveleteihez kapcsolódnak (Antalné 2005: 7–8), és a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régió tanulóinak helyesírás-fejlesztéséhez javaslom őket. A feladatok célja elsősorban a szótöbbségi magánhangzók és mássalhangzók időtartam-jelölésének, valamint az *ly* és a *j* írásának a gyakorlása. Bár az utóbbi nem volt tárgya a kutatásnak, a nyelvjárási régióban egyre inkább visszaszoruló *l*-ezés (Kiss 2003: 272) már nem támogatja a tanulókat az *ly* és a *j* helyes írásának megtanulásában, ezért az ehhez a témakörhöz tartozó gyakorlatok is hasznosak lehetnek.

Az interaktív tábla mint eszköz fokozza a gyermekek motivációját, a játékos gyakorlatok erősítik a tanulóknak az anyanyelvi órákhoz, ezáltal az anyanyelv tanulásához, megismeréséhez való pozitív viszonyulását (Gonda 2008). A helyesírás-tanításban is érdemes élni vele, figyelembe véve az eszköz használatának előnyeit és korlátait.

A feladatokhoz készítettem egy társasjátékot (9. ábra), ám a feladatok a társasjáték nélkül is felhasználhatók. A társasjáték több korosztályban is alkalmazható, de leginkább a 4–8. osztályban.



9. ábra
1. dia: A társasjáték játékmezője

Utasítás: Alkossatok csoportokat!

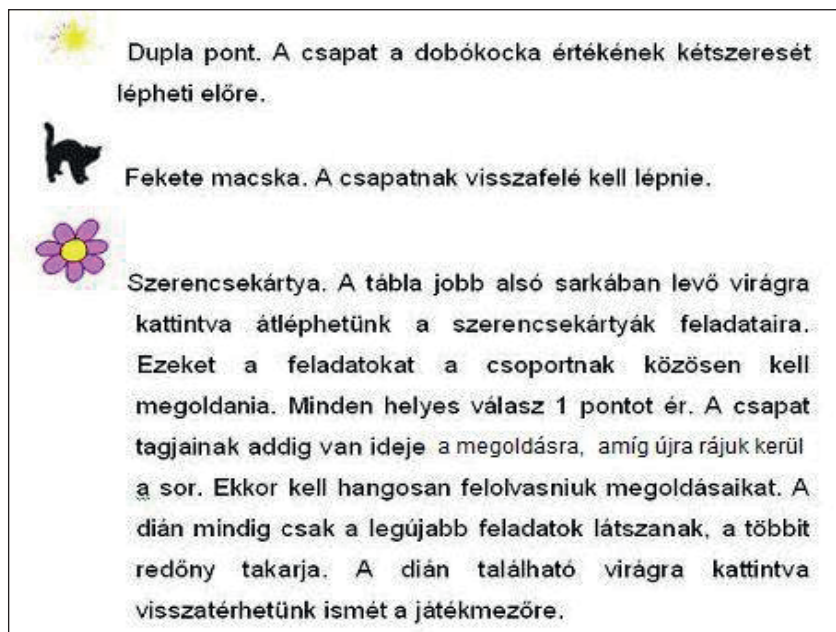
A csoportokat mi magunk is kijelölhetjük például a padsorok alapján vagy csoportképző feladatok segítségével. Minden tanulóknak adunk egy kártyát, amelyen egy-egy szó található. A diákok feladata, hogy megkeressék az azonos csoportba tartozó társaikat. A csoportszervező elv lehet például a felső nyelvválású magánhangzók időtartamának különbsége. Így lesz egy csoport, amelyikbe csak rövid *u*-t, egy másik, amelyikbe csak hosszú *ú*-t stb. tartalmazó szavak tartoznak. A szavak hiányosan szerepelnek a kártyán – a kérdéses betű helyét üresen hagyjuk.

A szókétyák: *csavarh_zó, p_pos, s_rol, sz_nyog; b_kik, _jj, _tal, _tolsó; bet_z, d_lő, felt_nő, gy_löl; kit_ntetés, le_l, s_tő, _zlet*.

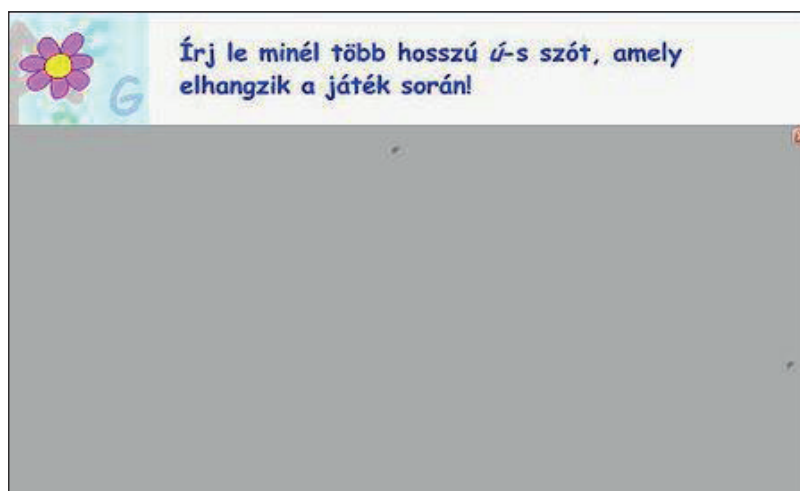
Miután megalkották a csoportokat, minden tanuló hangosan felolvassa a kártyáján szereplő szót. Ezután megnyithatjuk a notebookfájlt. Első lépésben elmondjuk a játék szabályait, amelyeket röviden fel is írhatunk egy jól látható helyre a teremben.

A szabályok:

- Minden csoportból egyszerre csak egy személy játszik, ő a játékos. Csak akkor léphet előre a csapat, ha a játékos a feladatot maradéktalanul teljesítette. Az ő feladata a dobókocka és a bábú kezelése is.
- Mindig a feladat teljesítése után szabad csak dobni a kockával. Ez a „fekete macska” mezők miatt fontos.
- Az a csapat nyer, amelyik előbb ér célba.
- Néhány mező különleges szimbólumot rejt (10. ábra), amelyek közül a szerencsekártya szimbólumára kattintva újabb feladatokat találunk (11. ábra).



10. ábra
A különleges szimbólumok



11. ábra
2. dia: A szerencsekártya feladatai

A szabályok megbeszélése után minden csapat bábút választ magának az 1. dia alján látható kerek bábuk közül, majd a „Start” mezőre helyezik őket. A kezdő csapat kijelölése lehet a tanár feladata, vagy történhet a dobókocka segítségével is: az a csapat kezd, amelyiknek kijelölt tagja a legnagyobbat dobja, vagy amelyik legelőször találta meg minden tagját a csoportba rendeződéskor.

Feladatok a magánhangzók időtartam-jelölésének gyakorlására

Az első feladatot a dobókockával való dobások előtt kell megoldani. Az ehhez tartozó diát a „Start” mezőre kattintva jeleníthetjük meg (12. ábra). A csapatoknak először négy szám közül kell választaniuk, amelyek egy-egy témakört takarnak. Először olyan, a kapott témakörbe tartozó szavakat kell mondaniuk, amelyek tartalmazzák a feladatban megjelölt magánhangzókat, majd a válaszokat a táblára írják. Természetesen csak a megfelelő helyesírású szó fogadható el. A feladatban kért magánhangzók az osztály képességeinek megfelelően változtathatók, akár szűkíthetők is.

A témakörök: állatok (tigris, zsiráf, kutya, birka, disznó, tyúk); sport (labdarúgás, rúdugrás, magasugrás, birkózás, biciklizés, futás); iskolaszerek (radír, ceruza, írólap, füzet, irodalom, fizika); ruhadarabok (ing, blúz, kesztyű, zokni, rövidnadrág, kardigán).

Minden feladatot az adott mezőre kattintva érhetünk el, majd a jobb alsó sarokban lévő ötszögre kattintva visszatérhetünk az első diára. Azoknál a diáknál, amelyek tagolhatóak, érdemes több részletben megoldani a feladatot, mivel egy mezőre akár többször is léphetnek a csapatok.



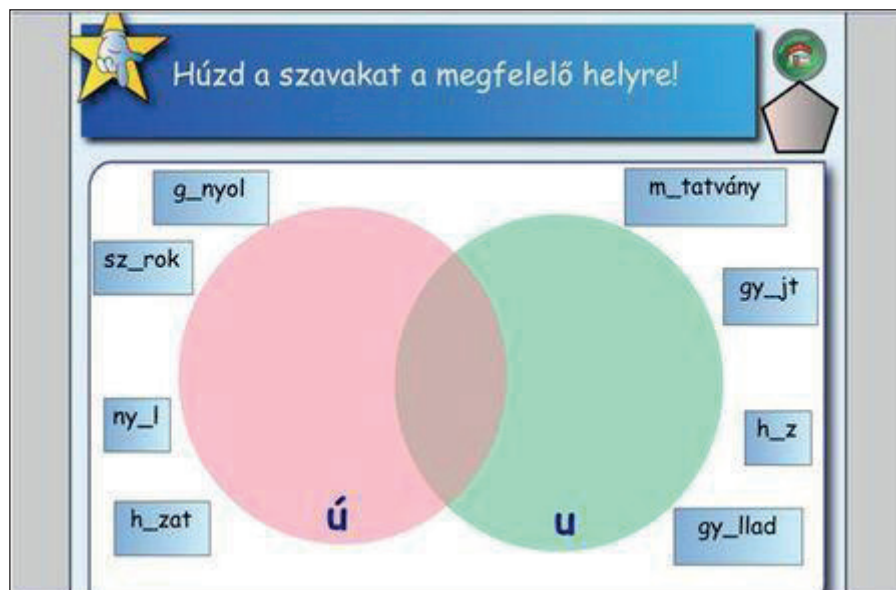
12. ábra
3. dia: Szógyűjtés

A negyedik dián (13. ábra) látható feladatban a megfelelő helyre húzott szavakat elnyeli, a többit visszadobja a két forgó tölcser.



13. ábra
4. dia: Szóalak választása

Az ötödik dia (14. ábra) feladatában a játékvezetőnek, vagyis a tanárnak kell koordinálnia a játékot, illetve ellenőriznie a megoldást. Az „u” halmazba a *mutatvány* és a *gyullad*; az „ú” halmazba a *húz*, *nyúl*, *gyújt* és *gúnyol* szavak kerülnek, míg a két halmaz metszéspontjába a *szurok/szúrok*, illetve a *huzat/húzat* szópair.



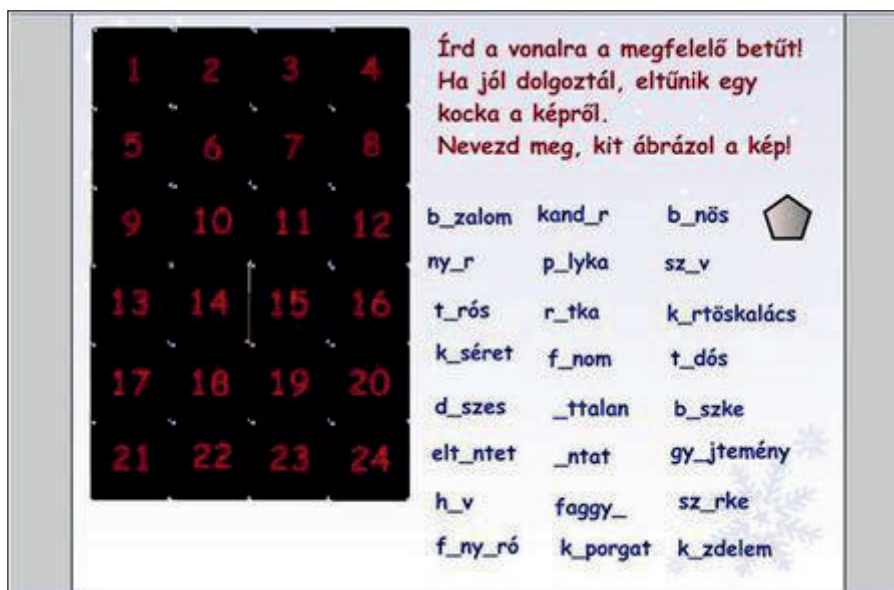
14. ábra
5. dia: Szavak csoportosítása

A következő feladatban (15. ábra) a számozott dominók felfordításával válnak láthatóvá a szavak. A megtalált párok felfordítva maradnak, a nem összeillő dominók ismét visszafordulnak. Önálló feladatként alkalmazva a megtalált szó párokból irányított fogalmazás, esetleg vers íratható (főleg, ha a szó párokat úgy válogatjuk össze, hogy rímeljenek).

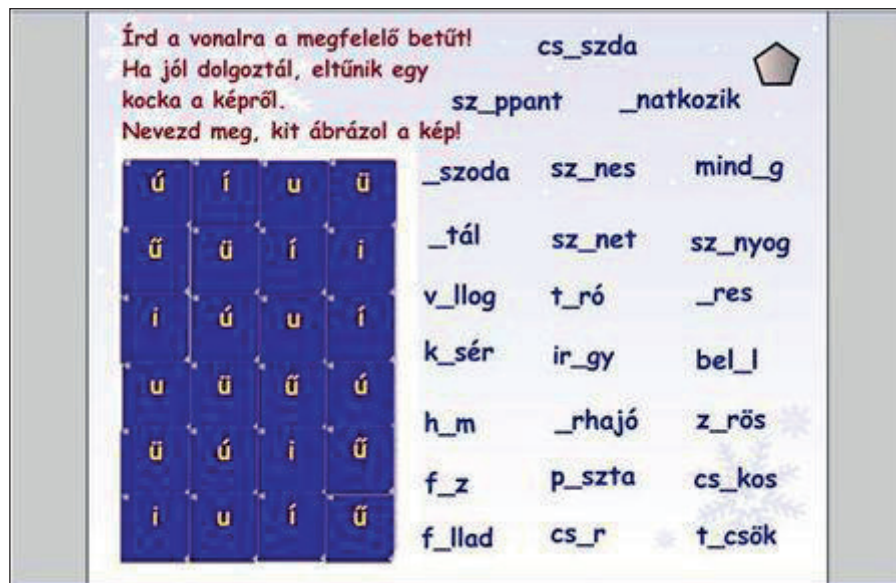


15. ábra
6. dia: Párkeresés

A 7. dia (16. ábra) esetében minden helyes megoldásnál a csapat által választott szám mellé kattintva eltűnik az adott négyzet a kép elől. A 8. dián (17. ábra) a helyesen beírt magánhangzót tartalmazó négyzetet elhúzva tűnik elő a kép egy kockája. Az első kép Vukot, a második Arany Jánost ábrázolja. Mivel ezek is viszonylag hosszabb feladatok, feloszthatjuk őket több részre.



16. ábra
7. dia: Kiegészítés 1.



17. ábra
8. dia: Kiegészítés 2.

Feladat a mássalhangzók időtartam-jelölésének gyakorlására

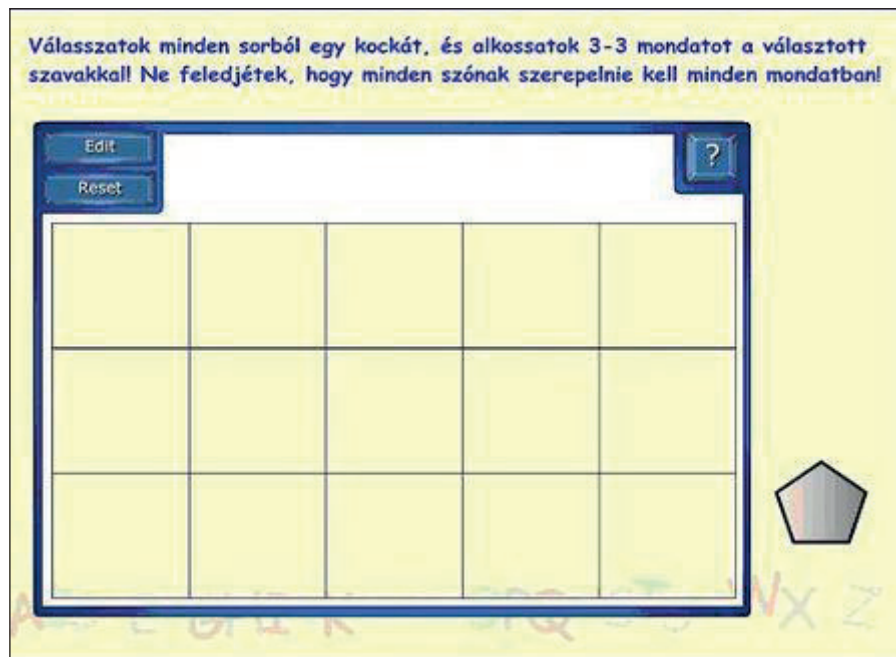
A kilencedik dián (18. ábra) a helytelen alakokat tartalmazó lufikat kell kipukkasztani. A lufik alatt minden esetben szerepel a helyes írásmód is.



18. ábra
9. dia: Hibás szavak kiválasztása

Feladatok a magánhangzók és a mássalhangzók időtartam-jelölésének gyakorlására

A következő feladatban (19. ábra) a négyzetekre kattintva tűnnek elő a szavak, amelyeknek szerepelniük kell a mondatokban. A feladat betöltése előtt minden négyzetre érdemes rákattintanunk, hogy eltűnjenek a feliratok. Csak akkor léphet előre a csapat, ha mindhárom mondatban mindhárom szó szerepel.



19. ábra
10. dia: Mondatalkotás

A következő feladatban a versenyzőknek megadott hangok szerepeltetésével kell szavakat alkotniuk. Ebben az esetben is csak a teljes megoldás ér pontot (20. ábra).



20. ábra
11. dia: Szóalkotás

A tizenkettedik dián (21. ábra) a megfelelő négyzetekre kattintva előtűnik egy-egy betű, amelyekből – helyes megoldás esetén – Lőrincze Lajos neve állítható össze. Ennél a feladatnál elegendő egyszerre csak a szavak felét kitölteni.

Hosszú vagy rövid? Kattints rá a megfelelő négyzetre! Ha jól dolgoztál, egy híres Veszprém megyei nyelvész nevét kapod.

	hosszú	rövid		hosszú	rövid
			k_ván (i)		
b_jik (u)			s_g (u)		
k_ld (ü)			mege_ezik (gy)		
s_llyed (ü)			vá_ik (l)		
f_rka (i)			ku_ancs (l)		
ny_jtózik (u)			ú_ító (j)		
f_tés (ü)			sző_ő (l)		

21. ábra
12. dia: Szóalak választása

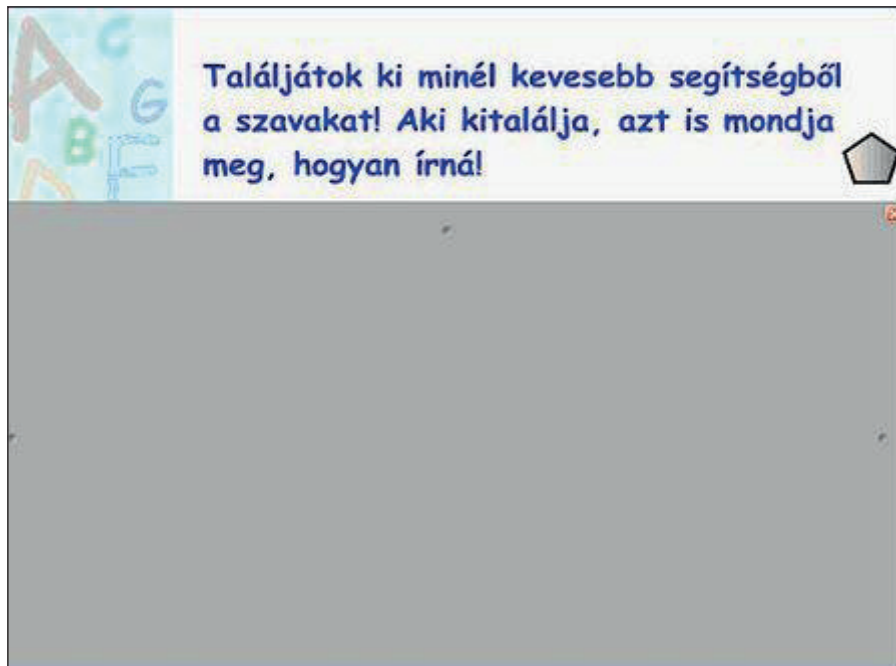
A következő feladat (22. ábra) megoldásai: víz, szalag, istálló, léggallon, hús, pókháló. Önálló feladatként írathatunk mesét, verset, párbeszédet stb. a kitalált szavak felhasználásával.



22. ábra
13. dia: Képfelismerés

A következő feladatban (23. ábra) az egész csapat játszik. A játékos egy kártyán megkapja a megfejtendő szót, csapattársainak pedig ki kell azt találniuk. Segítségképpen a játékos minden tipp előtt mondhat egy-egy szót. Ez a szó nem tartalmazhatja a kitalálendő szó egyik elemét sem, és nem állhat több szóból (összetett szó lehet). Mutogatni, idegen nyelvű szót használni nem szabad. A csapat minden egyes új szónál csak egyszer tippelhet. Ennek a feladatnak a pontozása is eltérő. Míg a többi feladatnál minden helyes megfejtés a dobókockával dobott számú előrelépést jelent, addig itt a segítségképpen elmondott szavak számával csökken a pontok, vagyis a lépések száma. Ha a csapat egyetlen szóból kitalálja a feladványt, hatot léphet előre, ha kettőből, akkor ötöt, és így tovább. Például a *büntetés* szó megfejtésekor a játékos mondhat hasonló hangalakú

(*tüntetés*) vagy tematikailag közel álló (*börtön*) szót, de nem mondhatja ki a szótöt (*bűn*). Érdemes a kártyákra ráírni a ki nem mondható szavakat is.



23. ábra
14. dia: Szavak kitalálása

Feladatok az *ly* és a *j* gyakorlására

A tizenötödik dián (24. ábra) a megfelelő betűvel kell kiegészíteni az ott szereplő szavakat. Ahol több válasz is lehetséges (*fogja/foglya*), mindkét választ el kell fogadnunk.



24. ábra
15. dia: Szavak kiegészítése

A következő diánál (25. ábra) az előző dián is szereplő szavakat kell a megfelelő sorok végére húzni. A többihez hasonlóan ez a feladat is alkalmazható önállóan. Ebben az esetben érdemes az előző diával együtt használni az órán.



25. ábra
16. dia: Versalkotás

A tizenhetedik dián (26. ábra) a tintatartót ábrázoló négyzetekre kattintva előtűnik egy-egy *j-s* vagy *ly-os* szó. A csapat kijelölt tagjának három négyzetet kell választania, és a feltűnő szavak felhasználásával verset írnia. A szavak írásának tudatosítását segíthetjük, ha a játékosal vagy egy csapattársával felírjuk a verset a táblára is.



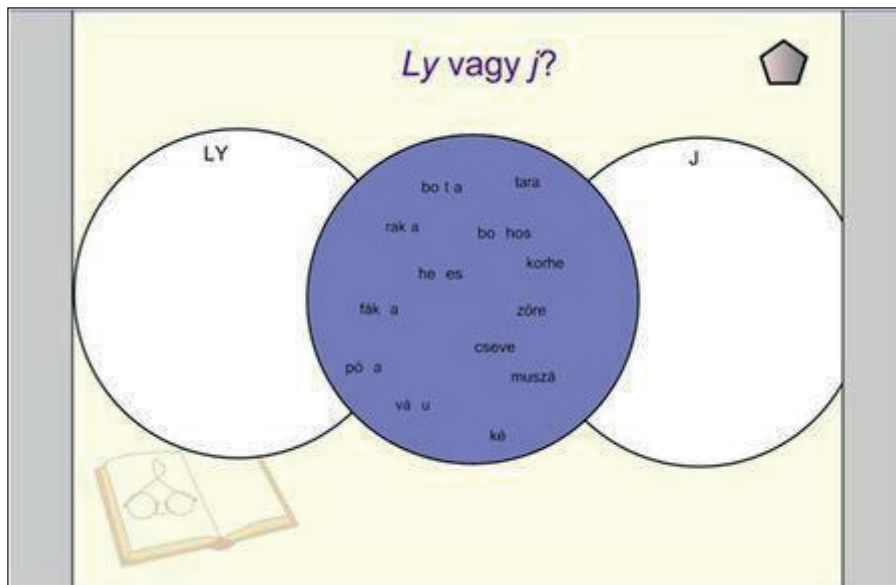
26. ábra
17. dia: Versalkotás

A következő feladat (27. ábra) egy kvíz kitöltése, amelyben a helyes megoldást egy zöld pipa, a helytelent piros X jelöli. Helyes válasz esetén a dia felső részén megjelenő „Next” felíratra kattintva léphetünk a következő kérdésre.



27. ábra
18. dia: Szóalak kiválasztása

Az utolsó dián (28. ábra) szereplő szavak elhúzásával előtűnik a helyes betű. A játékosnak előbb meg kell mondania, milyen betűt írna a hiányzó helyre, majd át kell húznia a szót a megfelelő körbe.



28. ábra
19. dia: Szóalak kiválasztása

A játék élményét fokozhatjuk úgy, hogy ha azon a mezőn, ahova az adott csapat bábuja lép, már található egy másik bábu, akkor az oda lépő csapat leveheti a másik bábuját, akiknek így újra kell indulniuk a pályán. A szabályok és a feladatok az osztály igényei szerint változtathatók, új példákkal bővíthetők.

Tanulságok és záró gondolatok

Számtalan feladat áll még tehát a pedagógia és a dialektológia kutatói, valamint a pedagógusok előtt a nyelvjárási háttérű tanulók helyesírás-tanulásának segítésében. Minden tanulónak biztosítanunk kell a továbbtanulást, a társadalmi érvényesülés lehetőségét. Az oktatási-nevelési intézmények feladata, hogy a tanulók származásából eredő különbségeket a tanítás során csökkentsék.

Nem lehet célunk a nyelvjárások kizárása az anyanyelvi nevelésből, sem a tanulók „leszoktatása” a tájnyelvi alakokról. Azt kell megértetnünk a diákokkal, hogy anyanyelvünk, akár a legtöbb nyelv, változatokban él. Ezek a változatok nem jobbak vagy rosszabbak egymásnál, hiszen mindegyiknek megvan a maga helye a kommunikációban. Fel kell ismerniük, hogy bizonyos helyzetekben a köznyelvet célszerű használniuk, ám akadnak olyan helyzetek is, amelyekben inkább a nyelvjárást érdemes. „[A pedagógus] legyen türelmes, ne akarja őket egyik napról a másikra leszoktatni a tájnyelvről. Azt is magyarázza el a gyerekeknek, hogy szüleik, nagyszüleik beszéde is szép, csak más, mint a köznyelv” (Adamikné Jászó 2001: 310). Nem fogadhatjuk el, ha a nyelvjárási alakokra megbélyegző, rosszalló kifejezések hangoznak el, hiszen „a tanulók szüleiktől, szűkebb rokoni környezetüktől a tájszólást hallják, tehát az az érzés lesz úrrá bennük, hogy szüleik »rosszul«, »helytelenül« beszélnek magyarul” (Kálmán Bélát idézi Guttmann 1994: 22). Tudatosítanunk kell a gyermekekben, hogy az ő nyelvváltozatuk ugyanolyan értékű, mint az iskolában használt és tanított köznyelv. Ha nem így teszünk, a diákok nem vállalják, sőt szégyellik anyanyelvváltozatukat, azt a nyelvet, amelyet édesanyjuktól tanultak. Gátlásosságuk pedig nyelvérzékük elbizonytalanodásával, beszélt nyelvi és írásbeli produkcióik romlásával jár (Lőrincze 1968).

Meg kell teremtenünk a két nyelvváltozat összhangját (Tolcsvai Nagy 1996). A szóbeli és az írásbeli kommunikációs gyakorlatok is segítenek abban, hogy a diákok a különböző területi változatokhoz pozitívan viszonyuljanak, felismerjék helyüket és szerepüket a társadalmi kommunikációban. Tudatosítanunk kell a gyermekekben a nyelvjárások értékeit, hogy végül képesek legyenek a nyelvjárást tisztelni és a köznyelvet használni.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2005. *Helyesírási tudáspróbák*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6–7: 84–93.
- Gonda Zsuzsa 2008. Az interaktív tábla alkalmazása az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=46> (2010. május 30.)
- Guttmann Miklós 1994. A nyelvi norma és az általános iskolások nyelvhasználata a Nyugat-Dunántúlon. In: Kemény Gábor – Kardos Tamás (szerk.) *A magyar norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában. Linguistica. Series A. Studia et dissertationes* 10. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 159–162.
- Guttmann Miklós 1995. A táji jelenség vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 202. Budapest.
- Kiss Árpád 1969. *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kiss Jenő 1999. Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelvi napok II.* (MNyTK. 212). Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 395–407.
- Kiss Jenő 2000. Magyar nyelvjárástani kalauz. *Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek* 3. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest.
- Kiss Jenő (szerk.) 2003. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Lőrincze Lajos 1968. *Nyelvőrségen*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna 2008. *Bevezetés a szlovákiai magyar nyelvjárások tanulmányozásába*. Egyetemi jegyzet. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara. Nyitra.
- P. Lakatos Ilona 1986. Az általános iskolai tanulók helyesírásáról. In: Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában*. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest. 249–256.
- Szabó József 2000. Nyelvek és nyelvjárások Svájcban. *Magyar Nyelv* 109–120.
- Szabó József 2003. A dialektológia és az iskolai oktatás kapcsolatának vizsgálata Németországban és Ausztriában. *Magyar Nyelvőr* 64–75. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1271/127108.pdf> (2011. augusztus 10.)
- Szabó József 2004. Svájc nyelvi helyzete, különös tekintettel a nyelvi kisebbségekre. *Magyar Nyelv* 159–70.
- Szabó József 2005. A nyelvjárás és az irodalmi nyelv helye és szerepe német Svájcban, különös tekintettel az iskolai oktatásra. *Magyar Nyelvőr* 59–70.
- Szabó Károly 1977. Tájnyelv és anyanyelvi nevelés. *Magyartanítás* 163–166.
- Szemere Gyula 1971. *A magyar nyelvtan tanítása*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szende Aladár 1994. Norma és anyanyelvi nevelés. In: Kemény Gábor – Kardos Tamás (szerk.) *A magyar norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. *Linguistica*. Series A. Studia et dissertationes 10. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Budapest. 152–158.
- T. Károlyi Margit 1986. Nyelvjárási elemek a szabolcsi 10–14 éves tanulók nyelvhasználatában. In: Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában (1984)*. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest. 273–285.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. A helyesírás a nyelvi normák rendszerében. In: O. Bozsik Gabriella – V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.) *Helyesírási kultúránk fejlesztéséért*. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke. Eger. 17–22.

Boda, Annamária

Teaching spelling to students with a dialectal background

This study investigates how to teach spelling to students from a dialectal background. It aims to answer the question to what extent spelling mistakes in the writing of students with a dialectal background originate in the dialect itself. According to the hypothesis, spelling mistakes with dialectal origin occur even in the writing of students from the region of Pápa, a region with little dialectal characteristics. The paper examines the spelling of students within a corpus of student compositions collected from 3-12th grades. The study summarizes the dialectal characteristics of the region and of the language variety that students use, then shows their relation to spelling mistakes. Finally, it also provides spelling exercises for the interactive white board.

Az interaktív feladatok megnyitáshoz SMART Notebook szoftver szükséges. A program ingyen letölthető itt.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, nyelvjárás, helyesírás

Keywords: first language pedagogy, dialect, spelling

Az írás szerzőjéről

Boda Annamária

Eötvös Loránd Tudományegyetem Egyetem, Budapest, Magyarország

boda.annamaria[kukac]btk.elte.hu