

Bakonyiné Kovács Bea

Központozás az iskolában

Az írásjelek változatos és kifejező használata fontos eszköze az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak, és meghatározó szerepe van a félreértések elkerülésének biztosításában. A tanulmány egy Baján készült, 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulók körében végzett felmérést mutat be, és alapvetően azt vizsgálja, hogy mennyire vagyunk birtokában a helyes központosításnak. Képesek vagyunk-e az írásjelek segítségével az írásbeli kommunikációnk biztonságosságát növelni? A felmérés eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok nagy része nem tanul meg kommunikatív értéket tulajdonítani az írásjelek grammatikai használatának. Egyes írásjelek a fiatalok írásgyakorlatából kiveszni látszanak: ilyen a gondolatjel, a pontosvessző és a kettőspont, kevésbé veszélyeztetett azonban a vessző, a pont, a kérdő- és a felkiáltójel. A tanulmányban a szerző kitér a központosítás tanításának metodikájára is.

Az interpunkció mint diszciplína

Központosítás: helyesírás vagy grammatika?

A központosításról 2004-ben a magyar szakirodalomban két jelentős munka is megjelent. Keszler Borbála összefoglaló jellegű nyelvészeti könyve *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története* címmel (Keszler 2004), és ezt követően látott napvilágot az Osiris Kiadó *Helyesírás* című kézikönyve (Laczkó–Mártonfi 2004), amelyben az írásjelek az eddigi helyesírási munkákban megszokottnál jóval nagyobb terjedelmű fejezetet kaptak. E kettő alapján is látszik, hogy az írásjelezés mint helyesírási kérdés mennyire szorosan összefonódik a grammatikával. Keszler Borbála írása grammatikai alapokon építkezik, míg a másik munka helyesírási indíttatású. Nyelvtudományunkban hagyományosan (Keszler Borbála e tárgykörben kifejtett munkásságát megelőzően), ellentétben Európa több nyelvének grammatikaival, nemigen foglalkoztak az írásjelekkel, nálunk ez mindig is a helyesírás egy rövidebb fejezeteként szerepelt.

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

Központosítás és helyesírás

Tolcsvai Nagy Gábornak a nyelvi normáról írott értekezésében olvasható egy alig egyoldalas, a helyesírásról szóló fejezet (1996: 55–56), amely példázza, hogy az írásjelhasználat mennyire nem csak helyesírási kérdés: „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).” Mindezeknek az írásjelek ki vannak szolgáltatva. Tolcsvai Nagy Gábor idézi Villó Ildikót (1992: 18), aki szerint a helyesírásnak csak szabályai vannak, normája nincsen. Az írásjelhasználatnak evvel szemben 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. Ez előrevetíti a központosítás tanításának vizsgálatakor tapasztaltakat: az írásjelezés oktatása szükségszerűen nem lehet hatékony ugyanazokkal

az eljárásokkal, amelyekkel a helyesírás egyéb területeit tanítjuk. Míg a helyesírás általában reprodukív tevékenység, addig a központosítás – figyelembe véve a mondatok egységességét – produktív, azaz másfajta szabályalkalmazást igényel.

A központosítás és tanításának szakirodalma

A magyar szakirodalomban – a nyelvtudományban és a tipográfiában is – az utóbbi évtizedben megnőtt az érdeklődés az írásjelek iránt (Haiman 1995a, 1995b, 1996; Gyurgyák 1996; Virágvolgyi 1999; ELTE Nyelvész Fórum). Ez magyarázható az írásbeli kommunikáció térnyerésével, a számítógép-használat terjedésével, amelynek következtében mindenki a maga szövegének szerkesztőjévé is válik. A tipográfia többé már nem egy szakma segédtudománya, hanem olyan tudás tárháza, amelyre mindannyiunknak szüksége van. A magyar nyelvtudományban az e témában megsokasodó írások (többek között Keszler 1985, 2004, 2007; Laczkó–Mártonfi 2004) arra engednek következtetni, hogy a központosítás a grammatika önállósuló területévé kezdi kinőni magát, kilépve a helyesírás egy fejezetének szerepköréből.

A módszertani irodalomban azonban nem tapasztalunk az írásjelek felé irányuló fokozott érdeklődést, az anyanyelvi tantárgy-pedagógiának fehér foltja a központosítás tanítása. A magyar közoktatás az olvasástanítást, az írástanítást, a fogalmazástanítást, a helyesírás-oktatást és a grammatikatanítást 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 egyebek körében; de mindegyik felmérésben itt követték el a diákok a legtöbb hibát, és ez is további, részletező kutatásra ösztönöz.

Központosítás 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 fogalmazás tanításánál, az irodalmi nevelésnél, sőt a tanulási képesség fejlesztésénél és az ítélőképesség, az erkölcsi, az esztétikai, a történelmi érzék fejlesztésénél is találunk ide vonatkozó, azaz az írásjelek alkalmazását támogató feladatokat. Adamikné Jászó Annát idézve (2000) kiderült, hogy „minden mindennel összefügg.” A tantárgyak bonyolult egymásra hatásban fejlesztik az iskolások nyelvhasználatának különböző formáit: az írásukat és a központosításukat 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 vonatkozó gyakorlatokat.

A tantervek lehetővé teszik a készségek, köztük a központosági készség integrált elsajátíttatását, de erre sem a tanmenetek, sem a tankönyvek nem jelentenek garanciát. Koncepcionális probléma a megfelelő szintetizálás hiánya: a helyesírási ismeretek rendszerezésére fordítható idő olyan kevés, hogy abból a központosági ismeretek rendszerint kiszorulnak. Elengedhetetlen lenne pedig, mert a csak mozaikosan oktatott helyesírás a diákok szemében lényegtelennek, mellékesnek tűnhet; és a központosági hibák súlyozásával, azzal, hogy zömüket enyhe hibának vesszük, ezt erősítjük is. Egy-két tanóra nem elég a teljes helyesírási rendszer áttekintésére, és ha csak ennyi áll a tanárok rendelkezésére, akkor féltő, hogy a kényszerű kihagyásnak a központosági ismeretek áldozatául esnek. Érdemes lenne 8. és 12. évfolyamon egy-egy önálló órát az interpunkció szabályainak rendszerező ismételtesére tervezni. Ennek az órának a tanmenetekben is szerepelnie kellene. Az, hogy a szabadon hagyott, a tanmenetek által nem tervezett órák egyikébe 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 központosági 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 Köznevelési Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központja 2002. évi obszervációs kutatásának a magyarórák helyzetét vizsgáló szeletében (1) 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 fordítának rá.

A tanárok az anyanyelvi nevelés minden területén kínálkozó lehetőségeknek csak a töredékét használják ki, hogy bemutassák és megfigyeltessék az írásjelezés értelemtükröző szerepét, gyakoroltassák a hangsúlyozó, értelmező felolvasást, előkészítsék a központosítást. „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 (2). Hasonló véleményt olvashatunk ugyanennek a kutatásnak a felső tagozat magyartanítását értékelő részében (1). 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 feladatokra figyelniük 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 számon kérő feladatot nagyon keveset. Keszler Borbála 2006-ban megjelentetett gyakorlókönyve kiváló alapul szolgálhat a gyakorlattípusok frissítéséhez (sőt a módszertani megújuláshoz is).

Az Országos Köznevelési Intézet 2002-ben felmérte a magyartanítás helyzetét. Eredményeiket Ligeti Csákné és Kerber Zoltán publikálták. A módszertani megújulás mellett kézikönyvek megjelenését is 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, a beszédfejlesztésre, a szövegfeldolgozás módozataira, a helyesírás eredményes begyakorlására, a szóbeli és írásbeli szövegalkotás aprólékos kimunkálására, vagyis a nyelvhasználat fejlesztésének bonyolult egészére” (2). Annál is inkább szükség van erre, 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.

A módszertanokban szerepelnie kellene egy olyan résznek, amely bemutatja a központosítás grammatika és helyesírás közötti interdiszciplinaritását, ez előfeltétele a gyakorlat megváltozásának.

Felmérés tollbamondással

A kutatás koncepciója, résztvevői és menete; a korpusz

Egy 12 mondatos tollbamondással 11 bajai iskola 4., 6., 8., 10. és 12. évfolyamos tanulóit mértem fel a 2004–2005-ös, illetve a 2005–2006-os 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.

Az év eleji adatfelvétel ideje szeptember–október volt, az év végié május–június, a 12. évfolyam kivételével. Ott az érettségi miatt korábban, már áprilisban megtörtént a tollbamondás. Azért ezeket az évfolyamokat választottam, mert a NAT (1995) által megadott követelményrendszerhez és a korábbi reprezentatív mérések (Orosz 1974; Nyitrai 1984, 1985; Orosz–Vidákovich 1988; Vidákovich–Cs. Czachesz 2001) mintáihoz kívántam igazodni. (Az 1995-ös NAT részletes követelményeket fogalmazott meg a 4., a 6., a 8. és a 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, amikor én a kutatást végeztem, csak az első osztályosokra vonatkozott.) Célom az írásjelhasználat négy legjellemzőbb területének felmérése volt:

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

Az AkH11 e négy csoporton kívül szerepelt még hármat: a szavak és szórészek közötti írásjelek, a toldalékok kapcsolása, valamint az egyéb írásjel-használati tudnivalók. Ezeket nem vizsgáltam, ennek több oka van. Egyrészt figyelembe kellett vennem, hogy a tollbamondások minden évfolyamon viszonylag rövid időt vegyenek igénybe: minden központosítási esetet nem vehettem bele. 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. Kutatás-módszertani szempontból is célszerűnek látszott kihagyni ezeket: itt volt a legnehezebb biztosítani a tollbamondásokat írató tanárok egységes eljárását, tudniillik azt, hogy sehol ne segítsenek. A próbamérésben még szerepelt keltezés tartalmazó mondat, de nem sikerült egységesen megoldani annak körülírását, hogy mit írjanak rövidítve, mit számmal és mit betűvel. Mérlegelve ezeket a szempontokat úgy döntöttem, hogy az első négy, gyakrabban előforduló központosítási részterületet mérem csak fel.

A mondatok kiválasztásakor egyértelmű volt, hogy terjedelmét és nehézségi fokát tekintve sem íratható mindenkiel ugyanaz a tollbamondás: a felsőbb évfolyamokon többet és nehezebbet lehet diktálni. A negyedikesek négy mondatot írtak, és ez a következő két évfolyamon újabb négy-négy mondattal bővült. A 8., a 10. és a 12. évfolyamok tanulói ugyanazt a 12 mondatot írták.

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 is¹³³”¹³⁴ –¹³⁵ figyelmeztet Kodály Zoltán.¹³⁶*

A mondatok forrása Cs. Nagy Lajos *Alapfokú helyesírási gyakorlókönyve* volt (1997: 132–138). Ő a 8–14 éves korosztály érdeklődéséhez, szellemi fejlettségéhez igazodva állította össze a példamondatokat. Csak egyet változtattam meg, az eredeti így szólt: *Ti mindnyájan – talán Kangát és Bagolyt kivéve – ugyanazt tettétek volna*. A próbamérés tanulságait figyelembe véve a meseszereplők nevét kicseréltem ismert személynévekre: *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. A tanári segítséget igénylő helyeket igyekeztem kerülni, ezért 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 fel az 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 közben is rögzülhetnek a memóriában az írásjel-használati szokások, ezért mindegyik korosztály mondataiban volt olyan példa, amelyet még nem tanultak, de olvasmányaikban már megfigyelhettek. Itt a tantervben meghatározott helyesírási készség szintet éppen csak meghaladó esetekre kell gondolni. A nyolcadikosok év eleji tollbamondásában például szerepeltek idézést tartalmazó mondatok, holott az idézés csak nyolcadikos tananyag. Így próbáltam felmérni, hogy működik-e az írásjelezés elsajátításában az olvasás közbeni megfigyelés.

Arra, hogy csak egyértelműen központosítható hibahelyek szerepeljenek a tollbamondásban, szándékosan nem törekedtem, hiszen a tiszta nyelvtani esetek rendszerint nem életszerűek. A 2., a 6., a 8. és a 9. mondat volt ilyen vitatható, „nem tiszta példa”. A 2. mondat valójában két mondatként is felfogható, sőt a végén kérdőjellel és felkiáltójellel együttesen is írásjelezhető. A 6. mondat kettőspontja helyettesíthető vesszővel, a 8. mondat értelmezős szerkezete pedig felfogható közbevetésnek is, s így joggal tehető az *öreg suszter* után is vessző. Hasonló a helyzet a 9. mondatban: a *meg hintót* részt értelmezhetjük utólagos hozzátoldásként is, és akkor indokolt előtte a vesszőhasználat. Az, hogy a tollbamondások szövegét írásjelezve adtam oda a pedagógusoknak, természetesen erősen befolyásolta a javításukat (és a mondatok hangsúlyozásán keresztül a diákok helyesírását is), mégis kíváncsi voltam, mernek-e saját belátásuk szerint engedékenyen javítani, legalább az alsóbb évfolyamokon, mernek-e vitát nyitni a nem egyértelmű esetekben – azaz vizsgáltam a tanárok javítási eljárásait is.

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

A korpusz egységét és összehasonlíthatóságát az biztosította, hogy nem szabadon fogalmazott szövegeket írtam. Az országos reprezentatív helyesírás-vizsgálatok tapasztalatai szerint is a tollbamondás alkalmasabbnak tűnik a fogalmazásnál a még fejlődő képességek mérésére. A 4–12. évfolyamos tanulók központozása ezekben az években folyamatosan vésődik be, és éri el a maximális begyakorlottság fokát. Ez utóbbi mérésére már a fogalmazás lesz a megfelelőbb, hiszen ekkor a központozás már eszközszinten működik (vö. Orosz–Vidákovich 1988: 33–34). A mondatok tartalmilag azért nem függenek össze, mert így egyszerűbb volt az egyes évfolyamokon a központozási csoportok szerinti bővítés.

A kutatásban részt vevő iskolák:

Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája

Lukin László Ének-Zenei Általános Iskola

Kiscsávolyi Általános Iskola

Központi Általános Iskola

Szentistváni Általános Iskola

II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola

Újvárosi Általános Iskola

Szent László ÁMK Általános Iskolája és Gimnáziuma

Magyarországi Németek ÁMK-ja Általános Iskolája és Gimnáziuma

Bereczki Máté Kertészeti, Élelmiszeripari és Mezőgazdasági-Gépészeti Szakképző Iskola

Jelky András Szakképző Iskola és Nevelési Tanácsadó

A tollbamondásokat a diákok nyelvtanórán írták, a megszokott körülmények között. Arra kértem a tanárokat, 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. Óralátogatóként igyekeztem minden diktáláson jelen lenni. A tanítókat, tanárokat a javítással is megbíztam, egyrészt, mert ez nagymértékben könnyítette a munkámat, és mérhetővé tette a javítási gyakorlat iskolánként és tanáronként tapasztalható eltéréseit, valamint az esetleges javítási hibákat. Szinte minden kolléga megkérdezte, hogyan javítson, de erre vonatkozóan semmilyen kérést nem fogalmaztam meg, azt mondtam, hogy a megszokott módon. Azt, hogy értékelik, osztályozzák-e a tollbamondásokat, a pedagógusokra bíztam, ezt a kutatásban nem használtam fel.

A feldolgozáskor nem szűkítettem a mintát, mind a 3 214 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 korpusz adatai és elemzési eljárásai

A tollbamondásokkal birtokomba került adatok a következők:

- Elsődlegesen azok, amelyeket az adott mondatokkal mérni kívántam: például a mondatvégi írásjelek között a mondatvégi központozás; a tagmondatok közötti írásjeleknél a tagmondatok közötti központozás stb.

- Másodlagos adatként azok az írásjelek szolgáltak, amelyek az elsődleges adatokon kívül előfordulnak még a tollbamondásban. Például a mondatokat záró írásjelek csoportjában a tagmondatok közötti központosítás.
- A helyesírási adatokat nem az írásjelezésben előforduló hibák jelentik.
- A javítás adatai a tollbamondásokat írató pedagógusoktól származnak.

A tollbamondás központosítási adatait megszámoztam 101-től 136-ig. Ezek a hibahelyek, az elemzés során többször itemként említem őket, és ezeket kis indexszámokkal jelöltem (lásd fenn), ahol a számok mindig az előttük lévő helyre vonatkoznak.

A kódolás során nemcsak azt vizsgáltuk, hogy egy adott helyen van-e hiba, hanem annak típusát is jelöltük. Ezzel a hibatípusok váltak mérhetővé. A kutatás jóságmutatóinak vizsgálata után (objektivitás, validitás, reliabilitás), az adatok elemzésekor leíró statisztikákat és a részpulációk közti matematikai statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Többször végeztünk a több részminta összehasonlítására varianciaanalízist és t-próbát.

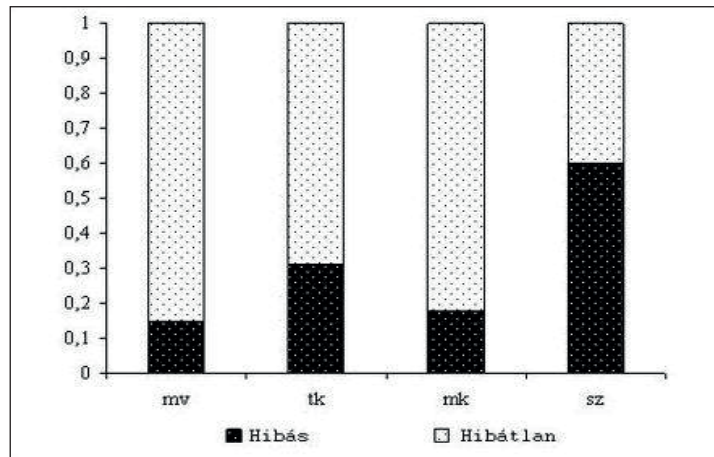
Eredmények

A kutatás eredményeiből ebben a tanulmányban néhány érdekes vagy jellemző adatot emelek ki. Azt feltételeztem, hogy van összefüggés a helyesírási és a központosítási készség között: aki jó helyesíró, az jól használja az írásjeleket is, és fordítva. Ennek igazolására évfolyamonként vettem össze a központosítási és a helyesírási hibák számát. Minden évfolyamon szignifikáns kapcsolatot találtam a helyesírás és a központosítás között ($p < 0,01$), az 1. táblázat azt mutatja, hogy erős korreláció is van (vö. Nahalka 1996: 442). A negyedikeseknél kapott legalacsonyabb érték arra utal, hogy a nekik diktált mondatok írásjelezése nehezebb volt, mint a szöveg általános helyesírása, de itt is erős összefüggést láthatunk.

1. táblázat
Korreláció a helyesírás és a központosítás között

Korreláció r		Központosítás				
		4.	6.	8.	10.	12.
Helyesírás	4.	0,54				
	6.	-	0,65			
	8.	-	-	0,74		
	10.	-	-	-	0,70	
	12.	-	-	-	-	0,71

A korábbi felmérések tapasztalatai szerint a központosítási hiba a leggyakrabban előforduló helyesírásihibatípus. Az 1. ábra mutatja az eredményt, az egy hibalehetőségre jutó hibák számát: *mv* a mondatvégi írásjelek oszlopa, *tk* a tagmondatok közötti írásjeleké, *mk* a mondatrészek közöttieké, az *sz* pedig a szövegbe ékelődés jelölését szolgálóké. Legtöbbször a szövegbe ékelődés jelölésében hibáztak a tanulók, ennél jóval kevesebbet vétettek a tagmondatok közötti központosítás szabályai ellen, még kevesebbet a mondatrészek közötti írásjelezésben, és a legkevesebb hibát a mondatvégi írásjelek használatában ejtették.



1. ábra

Az egy hibalehetőségre jutó hibák száma összesen

Megvizsgáltam, hogy kimutatható-e az a kétféle attitűd, amellyel a bizonytalan helyesírásúak az írásjeleket alkalmazzák: mindenhová tesznek, illetve bizonytalan helyeken inkább elhagyják őket. A Ø írásjeles (a Ø írásjel definíciója: olyan helyen álló írásjel, ahol a központozás nélküli írásmód a helyes) itemek negatív korrelációja azokkal a helyekkel, ahová kellett írásjelet tenni, igazolni látszik ezt a feltevést.

A 2. táblázat kiemelt helyein a negatív korrelációk a nem megbízható itemeket mutatják, vagyis azokat, ahol az egyébként jól teljesítő tanulók hibáztak, és ahol a máshol sokat hibázók jól teljesítettek.

2. táblázat

A hibahelyek és a tollbamondás egészének korrelációja

	A hibahely és a tollbamondás korrelációja r		
	8.	10.	12.
101	0,37	0,39	0,40
102	0,14	0,14	0,14
103	0,06	0,06	0,06
104	0,13	0,13	0,13
105	0,37	0,39	0,38
106	0,43	0,45	0,47
107	0,27	0,28	0,27
108	0,47	0,49	0,50
109	0,10	0,10	0,09
110	0,45	0,48	0,49
111	0,38	0,40	0,40
112	0,17	0,17	0,17
113	0,43	0,45	0,46
114	0,07	0,08	0,07
115	0,20	0,21	0,21
116	0,00	-0,02	-0,04
117	0,24	0,25	0,24
118	0,50	0,53	0,54

Item	A hibahely és a tollbamondás korrelációja r		
	8.	10.	12.
119	-0,17		
120	0,20	0,20	0,19
121	0,42	0,44	0,45
122	-0,07	-0,08	
123	0,17	0,17	0,18
124	0,50	0,53	0,54
125	0,39	0,42	0,43
126	0,13	0,13	0,14
127	0,26	0,25	0,25
128	0,09	0,09	0,08
129	0,27	0,26	0,26
130	0,13	0,13	0,13
131	0,43	0,40	0,40
132			
133	-0,14		
134	0,45	0,42	0,42
135	0,47	0,45	0,45
136	0,18	0,19	0,19

Melyek voltak ezek a hibahelyek?

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

Szembeötlő, hogy mind a négy helyen a Ø írásjel a helyes, és a vessző vagy más írásjel számít rossznak. Tulajdonképpen hiperkorrekt alakokról van szó, hiszen azok, akik a tollbamondásban az írásjelet követelő itemeket jól oldották meg, ide is tettek írásjelet. Ezt a hibalehetőséget jellemzően a rossz helyesírásúak kerülték el, vagyis azok, akik a helyesen írásjellel írandó helyeken nem használtak írásjelet vagy rosszat használtak. Úgy látszik, valóban vannak, akik biztos, ami biztos, mindenhová tesznek írásjelet, és vannak, akikre inkább az írásjelek elhagyása jellemző a bizonytalan esetekben.

A következtetést csak nagyon óvatosan merem megfogalmazni, hiszen a tollbamondás egészével negatív korrelációt mutató négy item közül kettő, a 119-es és a 122-es, ahogy láttuk, kétféleképpen is központosítható. Ám ezeket az itemeket vessző nélküli írásmóddal szerepeltettem a tanároknak diktálásra átadott anyagban, és ez nyilvánvalóan meghatározta a hangsúlyozásukat, azaz a tanulók zömétől a vessző nélküli írásmód lett volna elvárható.

A korábbi mérések szerint az évfolyamok előrehaladtával nem mindig javul a tanulók helyesírása. Orosz Sándor a fejlődést a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, míg a körülbelül harminc évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns javulás időszaka korábban zárul (Vidákovich–Cs. Czachesz 2001: 43). Vajon igaz ez a központosításra is? A 3. táblázat tartalmazza az erre vonatkozó adatokat: év elején a nyolcadikosok és a tizenkettedikesek teljesítménye még eltér egymástól, míg év végén már hasonló szinten áll a központosításuk; de a tizedikesek mindkét időpontban jellemzően gyengébbek náluk. Vagyis az én adataim szerint is már a 10. évfolyam előtt lezárul a töretlenül szignifikáns fejlődés időszaka.

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

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

Az 4. táblázatban az írásjelezési hibák számának szignifikáns csökkenése látható minden évfolyamon ($p < 0,05$), tehát az iskolai oktatás nem eredménytelen: hatására az év eleje és a vége között csökken a központosítási hibák száma.

4. táblázat
Hibaszámkok átlaga év elején és év végén (összes ítem)

Évfolyam	N	Átlagos hibaszám az összes ítemben		Szignifikancia p
		év elején	év végén	
4.	237	1,59	1,35	0,01
6.	234	4,68	4,01	0,00
8.	206	10,89	8,74	0,00
10.	237	12,11	11,19	0,00
12.	94	8,48	7,19	0,00
4-12.	1008	7,32	6,34	0,00

Az iskolatípusok eredményeit 10. és 12. évfolyamon vettem össze. A 10. évfolyamon még mind a három iskolatípus megtalálható: gimnázium, szakközépiskola és szakképző is, ezért először varianciaanalízist végeztem, csak az év eleji adatokat nézve, ez ugyanis a tanulók rögzült tudása. Elegendő volt az összes ítemet vizsgálni, hiszen ezen az évfolyamon az összes mondatot megírták; ezután az egymástól szignifikánsan eltérő csoportokat Tukey B próbával állapítottam meg (5. táblázat). Az eredmény: a gimnáziumba járók jellemzően jobban teljesítettek, mint a szakközépiskolai tanulók, akik viszont jellemzően jobbak voltak a szakképzők diákjainál.

5. táblázat
Az iskolatípusok rangsora (10. évfolyam)

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

A 12. évfolyam év eleji adatainál páros t-próbát néztem, hiszen itt szakképzőiskolások már nincsenek. Szintén csak az összes ítemet vizsgáltam (6. táblázat). A két iskolatípus hibaszámainak szórása nem jellemzően tér el, de a hibaszámok átlagában jobbak a gimnazisták a szakközépiskolásoknál.

6. táblázat
Hibaszámk iskolatípusonként a 12. évfolyamon

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

A lányok precízebbek, huzamosabb ideig képesek koncentrálni, ezért központozásuk is jobb, mint a fiúk. A 7. táblázatból látható, hogy a fiúk és a lányok hibaszámainak átlaga mind az öt évfolyamon szignifikánsan eltér ($p < 0,01$): a lányok kevesebb központozási hibával írnak, és mivel korábban erős korrelációt találtunk a helyesírás és a központozás között, ez alapján az az állítás is megfogalmazható, hogy a helyesírásuk is jobb a fiúkéénál.

7. táblázat
Hibaszámk átlaga nemenként és évfolyamonként

Hibaszámk átlaga						
Évf.	Év eleje			Év vége		
	Fiú	Lány	p	Fiú	Lány	p
4.	1,97	1,25	0,00	1,75	1,07	0,00
6.	5,21	3,92	0,00	5,05	3,92	0,00
8.	12,67	8,75	0,00	10,58	7,02	0,00
10.	12,31	9,44	0,00	11,46	7,85	0,00
12.	9,27	7,40	0,00	8,80	6,24	0,00

Vajon a központozás egyes területeinek elsajátítása azonos kognitív képességeket igényel, vagy vannak könnyebben és nehezebben megtanulható írásjelezési szabályok? 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 hipotézis a következő volt: az egyes írásjelezési helyek nem egyforma nehézségűek, vannak könnyebben és nehezebben megtanulható szabályok. Az alhipotézisek pedig: 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 jellemzően sokan el fogják rontani. 2. Az idézet írása nehéz, nagyon sokan fogják elrontani. 3. A kettőspont élőbeszédben nehezen érzékeltethető, és helyesírási vétség nélkül gyakran vesszővel helyettesíthető. A kettőspont írását eltévesztők rendszerint vesszőt tesznek helyette.

Az 1. alhipotézisben 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, az alhipotézis megdőlt.

Az idézet írásáról szóló 2. alhipotézist érdemes lett volna tovább bontani. Az idézőjel használatát már a szabály megtanulása 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 szintjévé tenni. 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 már 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. Az idézés írásának három helyére (idézőjel, gondolatjel, idézett mondat zárása) kapott adatok alapján az alhipotézist igazoltnak tekintettem.

A kettőspont (112-es hibahely) alhipotézise ugyancsak megállja a helyét: vesszőt írnak helyette. Használatáról elmondható, hogy kiveszni látszik a fiatalok írásgyakorlatából. Hipotézist nem fogalmaztam róla, de ugyanilyen helyzetben van a közbeékelés jelzésére használható gondolatjel is (127–129-es hibahelyek): a diákok írásában ezt 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 ezt állapíthattuk volna meg, ám adataink nincsenek rá. Összefoglalva: az 1. alhipotézis megdőlt, a másik kettő igazolódott.

Feltételeztem, hogy 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 véltem például az idézet írását.

A hipotézis mellett és ellen is vannak adatok. A hibahelyek, amelyek írása alátámasztotta a szabálytanulást megelőző megfigyelés hatékonyságát, a következők: 104, 131–134. És amelyek elvetik: 112, 118, 124–125, 135. A 116-os hibahely negyedikben még elveti, hatodikban már alátámasztja. Ez ismét arra utal, hogy nem volt szerencsés a negyedikeseknek is lediktálni a mondatot, a központosítása felülmúlta a 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, ám az adatok mégis 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.

Kíváncsi voltam arra is, hogyan javítják a tanárok a központosítási hibákat. A kutatás ezen részének ismertetése külön tanulmány tárgya lehetne, így most csak egy adatot mutatok be. A központosítás javítási hibáit két csoportba soroltam:

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

Ezeket összeszámoltam és kifejeztem a 3214 tollbamondásban lehetséges maximális központosítási hibaszám százalékában. A 8. táblázat mutatja, hogy a tanári javítási hibák zöme az észre nem vett hibákból adódik.

8. táblázat
A javítási hibák típusai

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

Összefoglalóan megállapíthatjuk: 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.

Kérdőívek és interjúk

A tollbamondásokat írató tanárokat egy kérdőív kitöltésére is megkértem, amelyben az írásjelek oktatásáról, annak eljárásairól, hatékonyságáról, a ráfordított időről és a javítási gyakorlatokról kérdeztem őket. 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 módszertanoktatásunk egyik hiányosságának vélem, hogy a tanulók írásbeli munkáinak javítására nem készítjük fel kellőképpen a pedagógusjelölteket. 2. A központosítás-tanítás viszonylagos eredménytelenségének okát a tanárok saját praxisukban nem keresik, tőlük független problémákra vezetnek vissza. A sikertelenség oka nem csak a pedagógusok gyakorlatában rejlik, ám azon is lehet javítani.

Végül tapasztalt (több iskolafokon is gyakorlatot szerzett, idősebb) magyartanárokat igyekeztem rábírni a magyar- és helyesírás-tanításunkban utóbbi időben bekövetkezett változások átgondolására, ezek következményeinek elemzésére. Egy előre megfogalmazott kérdéssor mentén zajló (irányított) beszélgetés (interjú) alkalmával az írásjelezés tanításáról is kérdeztem őket. Javasataim 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 értékelni, ha valaki szeretné a munkáját jobban, eredményesebben végezni. A módszertanban szerepelnie kellene egy, a központosítás interdiszciplinaritásáról szóló résznek, amely 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 szintetizálására is szükség van. 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 azok a szövegek, amelyek kihasználják a grammatikailag megfelelően alkalmazott központosítás által nyújtott lehetőségeket, a napi gyakorlattól távol állnak. A diákok nagy része nem tanul meg kommunikatív értéket tulajdonítani az írásjeleknek. „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).

Összegzés, kitekintés

Munkám szintézise reményeim szerint közelebb visz az írásjelezés összetett tevékenységének megértéséhez, és a központosítás tanításának fejlesztését is előmozdítja azért, hogy az interpunkció változatos és kifejező használata az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak hatékonyan funkcionáló eszköze maradjon.

A tollbamondásos felmérés hátrányainak ismeretében – a már nem fejlődő készségek tanulmányozására (a maximális gyakorlottság megállapítására) alkalmasabb a fogalmazás, a szabadon írott szöveg

(Orosz–Vidákovich 1988) – főiskolai hallgatók és gyakorló pedagógusok (tanítók és óvodapedagógusok) szövegeinek vizsgálatába magam is belefogtam, mert nagyrészt tőlük függ, hogy a jövő nemzedéke hogyan fog központozni. Elkezdtünk egy kísérletet is a Bajai Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában, Ferencz Ildikó segítségével nyolcadik osztályban, amelynek célja az eredményesebb írásjelezés-oktatás módszereinek kimunkálása. A megkezdett kutatást ily módon is folytatni szeretnénk.

Irodalom

- A magyar helyesírás szabályai*¹¹ 1984. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2000. Minden mindennel összefügg – Az integrációról avagy az integrált tanításról. *Módszertani Lapok. Magyar 2*: 121–127.
- Cs. Nagy Lajos 1997. *Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv. 3–8. osztály*. Trezor Kiadó. Budapest. 132–138.
- ELTE Nyelvész Fórum. <http://seas3.elte.hu/nyelvezesforum/viewtopic.php?t=52&postdays=0&postorder=desc&start=0&sid=989d6b33a94e6b82b0cb84e9bb1d0d75> (2007. szeptember 18.)
- Gyurgyák János 1996. *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*. Osiris Kiadó. Budapest.
- 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.
- Keszler Borbála 1985. *A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai*. Kandidátusi értekezés. Kézirat. MTA Kézirattára. Budapest.
- Keszler Borbála 2004. *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Keszler Borbála 2006. *Írásjel-használati gyakorlókönyv. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Keszler Borbála 2007. Írásjeltan és interdiszciplinaritás. *Magyar Nyelv 1*: 1–16.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2004. Az írásjelek. In: *Helyesírás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Molnár Edit Katalin 2006. Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 43–60.
- Nahalka István 1996. Pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. In: Falus Iván (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó. Budapest. 341–514.
- 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*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Orosz Sándor – Vidákovich Tibor 1988. Anyanyelvi helyesírás-vizsgálatok. *Pedagógiai Technológia 2*: 30–40.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. A nyelvi norma. *Nyelvtudományi Értekezések 144*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- 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*. MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest.
- Virágvolgyi Péter 1999. *A tipográfia mestersége – számítógéppel*. Osiris Kiadó. Budapest.

(1) Kerber Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-Kerber-Magyar> (2007. szeptember 18.)

(2) Ligeti Csákné: *A magyar nyelv és irodalom helyzete a közoktatás elemi szakaszában (1–4. évfolyam)* <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=tantargyak-Ligeti-Magyar> (2007. szeptember 18.)

Bakonyiné Kovács, Bea

Punctuation at school

The various and expressive use of punctuation marks is an important device for us to express subtle sensible and emotional differences. Moreover, they play a crucial role in disambiguation. The study investigates our awareness of punctuation, and whether our consciousness in written communication improves with the appropriate use of punctuation marks. The paper reports the results of a survey carried out among students in their fourth, sixth, eighth and tenth grade in a school in Baja, Hungary. It has been found that the majority of the students do not ascribe communicative value to the grammatical use of punctuation marks. Certain punctuation marks (e.g., dash, colon and semicolon) are fading away from the writing of the students, whereas others (e.g., comma, full stop, question mark and exclamation mark) are less in danger. The methodology of teaching punctuation is discussed, too.

Kulcsszók: alkalmazott nyelvészet, helyesírás, anyanyelvtanítás, írásjelek, központosítás

Keywords: applied linguistics, orthography, first-language teaching, punctuation marks, punctuation

Az írás szerzőjéről

Bakonyiné Kovács Bea

Eötvös József Főiskola, Baja, Magyarország

bakonyine.kovacs.bea[kukac]ejf.hu