

## A helyesírás-tanítás aktuális kérdései





# A HELYESÍRÁS-TANÍTÁS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI

Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke  
mellett működő Variológiai Kutatócsoport

**XII. nemzetközi tudományos  
szimpóziumának tanulmánykötete**

Szerkesztette:

**Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik**

Komárom, 2023

Szerkesztők:

**Mgr. Istók Béla, PhD.**

*Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

**Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.**

*Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

**PaedDr. Török Tamás, PhD.**

*Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

**PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.**

*Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék*

Szakmai lektorok:

**Kurucz Anikó, PhD.**

*Széchenyi István Egyetem, Győr*

**Mgr. Gaál Némety Alexandra, PhD.**

*Eperjesi Egyetem, Eperjes*

Nyelvi lektor:

**Mgr. Istók Ilona, PhD.**

*Móra Ferenc Alapiskola, Nemesócsa*

A kötet alapjául szolgáló konferencia szervezését,  
valamint a kötet szerkesztési munkálatait a Kulturális és Innovációs Minisztérium,  
illetve a Tempus Közalapítvány 2022/2023. évi  
fiatal határon túli magyar oktatói ösztöndíja támogatja.

© Antalné Szabó Ágnes, Baka L. Patrik, Cs. Nagy Lajos, Domonkosi Ágnes,  
Dóryné Zábrádi Orsolya, Istók Béla, Lőrincz Gábor, Ludányi Zsófia,  
Magyari Sára, Misad Katalin, N. Császi Ildikó, Pethő József, Török Tamás.

© Selye János Egyetem, Komárom

**ISBN 978-80-8122-480-5**



# TARTALOMJEGYZÉK

Előszó .....	7
I. TANULMÁNYOK .....	9
» <b>Antalné Szabó Ágnes:</b> <i>A helyesírás-tanulás stratégiái</i> .....	11
» <b>Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás:</b> <i>Memóriamankók a helyesírás tanításában</i> .....	23
» <b>Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia:</b> <i>A problémaalapú szemlélet lehetőségei a helyesírás tanításában</i> .....	43
» <b>Ludányi Zsófia:</b> <i>A helyesírási tanácsadó portál használata az anyanyelvi nevelésben.</i> <i>Esettanulmányok a portál eszközeinek megfelelő használatra</i> .....	55
» <b>Misad Katalin:</b> <i>A helyesírás-fejlesztés eljárásai a pozsonyi magyar tanszéken</i> .....	67
» <b>Döryné Zábrádi Orsolya:</b> <i>A helyesírás-tanítás problémái a pandémia után</i> .....	79
» <b>Magyari Sára:</b> <i>A helyesírás presztízse a romániai pedagógusképzésben</i> .....	93
» <b>Cs. Nagy Lajos:</b> <i>A helyesírási verseny mint a készségfejlesztés</i> <i>és a műveltségközvetítés eszköze</i> .....	101

» <b>N. Császi Ildikó:</b>	
<i>Ment-e a helyesírási szótár használata által az érettségi elébb?</i> .....	109
» <b>Pethő József:</b>	
<i>A helyesírás stilsztikája</i> .....	121
<b>II. PROGRAM</b> .....	<b>131</b>
<b>III. PILLANATKÉPEK</b> .....	<b>135</b>
<b>Tárgymutató</b> .....	<b>138</b>
<b>Szerzőink és szerkesztőink</b> .....	<b>139</b>

## ELŐSZÓ

**E** tematikus kötet a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport (VaKu) azonos című nemzetközi tudományos szimpóziumának az előadásait tartalmazza szerkesztett formában.

A többek között nyelvi változatossággal, variativitással, tankönyvkutatással lassan tizenöt éve foglalkozó Variológiai Kutatócsoport 2023. március 31-i szimpóziumának ötletét az adta, hogy bár a magyar helyesírásnak gazdag szakirodalma van, az anyanyelvi nevelés részét képező helyesírás-tanításról mindez már nem mondható el ugyanilyen bizonyossággal.

Nagy megtisztelés számunkra, hogy rendezvényünkön neves helyesírási szótárak, kötetek és munkafüzetek szerkesztői, valamint sokat idézett tanulmányok szerzői mutatták be legújabb eredményeiket. A romániai, magyarországi és szlovákiai előadók között olyan neves intézmények, egyetemek és kutatóközpontok szakemberei tűntek fel, mint a Partiumi Keresztény Egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Miskolci Egyetem, a Széchenyi István Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Nyelvtudományi Kutatóközpont, a Comenius Egyetem és a Selye János Egyetem.

A tíz tanulmányt tartalmazó kötet célja a helyesírás-tanítás során felmerülő problémák feltérképezése, a lehetséges megoldások megvitatása, és olyan jó gyakorlatok bemutatása, amelyek sikeresebb és szerethetőbbé tehetik a helyesírás tanítását az oktatás legalsó szintjétől egészen a legfelső szintig. Érintjük többek között a tankönyvek, a nyomtatott és az online segédesszközök, a versenyek és a pedagógusok szerepét, valamint számos olyan megoldást és stratégiát, amely jól alkalmazható a tanórákon.

Kötetünkkel reményeink szerint hiánypótló szakirodalmat biztosíthatunk a tanár- és tanítóképző karok hallgatóinak. Hasznos és kellemes olvasást kívánunk!

*A szerkesztők*







# TANULMÁNYOK



Antalné Szabó Ágnes<sup>1</sup>

## A HELYESÍRÁS-TANULÁS STRATÉGIÁI

### *Spelling Learning Strategies*

*In our changing world, forms of cultural learning and learning strategies are changing. These changes also affect the aims and methods of spelling development. This paper examines the old-new goals of spelling development and the learning strategies that can be used to achieve each of them. It presents the main features of conscious and non-conscious spelling learning. It presents cognitive ways of understanding and applying spelling rules and methods of learning spelling examples that cannot be described by rules. It covers the characteristics of individual spelling learning on paper and digital tools, the main types of spelling teaching aids and the use of visual learning tools. It presents developmental options that can help to ensure that learning and knowing spelling remains valuable for a long time.*

**Keywords:** learning, spelling, spelling development, learning method, learning tool

### Bevezetés

A környezeti változások hatással vannak egész életünkre, így a tanulás folyamatára és az alkalmazott stratégiákra is. A világunkban zajló változásokat, az átalakuló tanulási tereket, de legfőképpen a digitális világ kihívásaihoz alkalmazkodó tanulók sajátosságait fontos figyelembe venni az intézményi nevelésben. A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy mik a helyesírás-fejlesztés főbb céljai, területei, milyen

---

<sup>1</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Mai Magyar Nyelvi Tanszék, a.szabo.agnes@btk.elte.hu

stratégiákkal lehet a helyesírást tanítani és tanulni, milyen kognitív újtjai, tanulás-támogató eszközei és technikái vannak az iskolában a helyesírás elsajátításának. A tanulmány foglalkozik a vizuális eszközökre épülő tanulásmódszertannal is.

## **1. A helyesírás-fejlesztés területei**

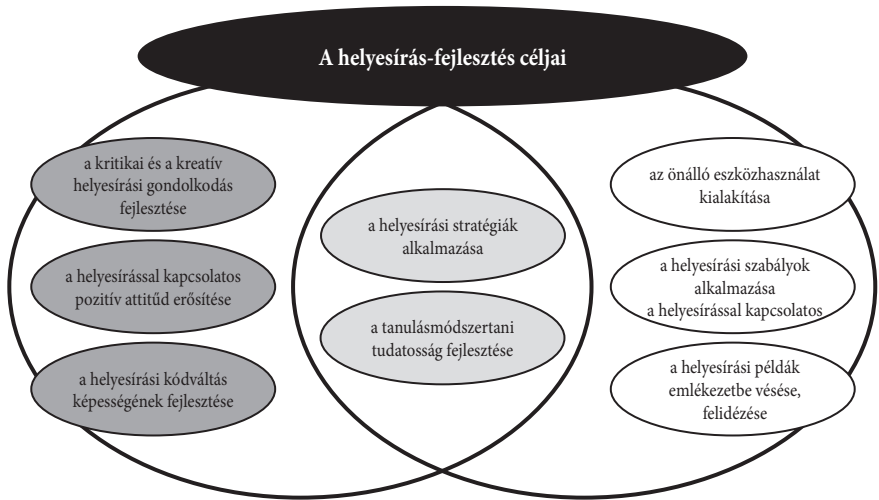
### **1.1. A nem tudatos helyesírás-tanulás**

A helyesírás tanulását és fejlődését tudatos és nem tudatos folyamatok egyaránt jellemzik. Nem tudatos helyesírás-tanulás történik akkor, amikor életünk különböző szinterein szövegekkel találkozunk, ezáltal helyesírási tapasztalatokat szerzünk. Azoknak a környezeti szövegeknek a helyesírása is hat a helyesírásunkra, amelyekkel véletlenszerűen találkozunk, hiszen megjegyzünk írásképeket. Ez a fajta helyesírás-tanulás történhet kritikai befogadással, ha mérlegeljük, szabályos-e a látott íráskép. Történhet kritikai befogadás nélkül, amikor nem foglalkozunk azzal, szabályos-e a környezeti szövegek helyesírása.

Nem tudatos helyesírás-tanulás történik, de helyesírási tapasztalatokat szerzünk akkor is, amikor tudatosan papíralapú vagy digitális szövegeket olvasunk. Az olvasott szövegekben többször előforduló kifejezések írásképe rögzül a memóriánkban. Ez a fajta nem tudatos tanulás is hozzájárul a helyesírásról való gondolkodásunkhoz és a helyesírástudásunkhoz. A nem helyesírás-fejlesztési célú írásnak is van hatása a helyesírásunkra, hiszen írás közben meg-megtorpanunk, ha bizonytalanok vagyunk egy-egy kifejezés szabályos rögzítésében, és ekkor vagy az elkerülő helyesírási stratégiát választjuk, vagy gondolkodunk a megfelelő formán, esetleg utánanézőnk a szabályos alaknak. A beszéd is hat közvetten a helyesírásra, hiszen a szavak hangzó alakja is befolyásolja, hogyan írjuk le őket.

### **1.2. A tudatos helyesírás-tanulás**

A tudatos helyesírás-tanulásnak különböző formái vannak, történhet egyéni vagy társas módon, a tanulás szintere szerint pedig oktatási-nevelési intézményben, munkahelyen, magánéleti környezetben stb. A tanúláshoz használt eszközök lehetnek papíralapúak vagy digitálisak. A tudatos helyesírás-tanulásnak és a helyesírás-fejlesztésnek különféle céljai, területei vannak. Az intézményi helyesírás-tanulásnak vannak közvetett és közvetlen, hosszabb és rövidebb távon elérhető céljai (1. ábra).



1. ábra: A helyesírás-fejlesztés céljai (Antalné Szabó 2013b)

Az intézményi és az azon túli helyesírás-tanulás hagyományos célja, a helyesírási kompetencia fontos eleme a helyesírási szabályok ismerete és alkalmazásuk képessége, valamint azoknak a példáknek a szabályos írása, amelyek írásmódját nem lehet szabályokkal leírni (Szemere 1955, 1971, Hoffmann 1976, Antalné Szabó 2008). Mivel nem lehet minden helyesírási szabályt kifogástalanul alkalmazni, minden nyelvi példa szabályos helyesírását megjegyezni, a helyesírás-tanulásban és a mindennapi helyesírásban kiemelt jelentősége van az eszközhasználatnak (Gonda 2009). A tanulás nélkülözhetetlen eleme azon weboldalak, digitális programok, online és papíralapú szótárak, kézikönyvek ismerete, önálló használatuk képessége, amelyek helyesírási segítséget adnak nemcsak az intézményi tanulás időszakában, hanem egész életünkben.

A kritikai és a kreatív helyesírási gondolkodás fejlesztése, a helyesírási stratégiák alkalmazásának a képessége a helyesírás-fejlesztés hosszabb távon elérhető, fontos céljai. A kritikai helyesírási gondolkodásra azért van szükség, mert az élet minden színterén nap mint nap találkozunk különböző helyesírási szövegekkel. Fontos, hogy felismerjük, nem minden környezeti szöveg helyesírása normakövető, és kritikai hozzáállással forduljunk a különböző írásképekhez. A kritikai helyesírási gondolkodás

eredményképpen a saját helyesírásunkhoz is képesek leszünk kritikai attitűddel viszonyulni. Felismerjük, ha bizonytalanok vagyunk a helyesírásban, ha segítségre van szükségünk.

A kreatív helyesírási gondolkodás azt jelenti, hogy képesek vagyunk kreatívan alkalmazni a különböző helyesírási megoldásokat, és a közlés céljának leginkább megfelelő nyelvi formát törekszünk kiválasztani (Nagy L. 2000, Antalné Szabó 2013b). Ha pedig helyesírási nehézséggel kerülünk szembe, megtaláljuk a leginkább célra vezető megoldást, ez lehet az elkerülő stratégia alkalmazása is, azaz a nehézséget jelentő kifejezés helyett más nyelvi formát választunk.

A sikeres helyesírás-tanulás feltétele, hogy ismerjük és képesek legyünk alkalmazni a különböző tanulásmódszertani technikákat. Továbbá hasznos, ha felismerjük, milyen tanulási stratégiákat alkalmazva lehetünk eredményesebbek, és tudatosan törekszünk ezek alkalmazására. A helyesírás-tanulás célja tehát a tanulásmódszertani tudatosság fejlesztése is.

A helyesírási stratégiák alkalmazásához szorosan kapcsolódik az a képesség és attitűd, hogy felismerjük, milyen kommunikációs színterekhez, milyen szövegtípusokhoz milyen helyesírási normák tartoznak, és képesek vagyunk, törekszünk a kódváltásra. Ha például sms-ben vagy a digitális közösségi oldalakon levő posztokban a beszélt-írott nyelvi szövegekre jellemző helyesírási normát követjük (Bódi 2007, Veszelszki 2012), tudunk váltani, és hivatalos levélben vagy szakmai önéletrajzban a szövegtípusnak megfelelő helyesírási norma alkalmazására törekszünk. Mindehhez a helyesírással kapcsolatos pozitív attitűdre, autonómiára és személyes felelősségvállalásra van szükség, ez is csak hosszabb távon alakul ki a helyesírás-tanulás folyamatában.

## **2. A helyesírási szabályok tanulásának kognitív útjai**

A helyesírási szabályokkal leírható helyesírási jelenségek közé tartoznak például a különírás és az egybeírás esetei, a tulajdonnevek írásmódja vagy az elválasztás. A helyesírási szabályok ismeretében és alkalmazásában különböző szinteket érhetünk el (Szemere 1955, Orosz 1974, Hoffmann 1976, Hernádi 1987). A külső algoritmus szintje azt jelenti, hogy a tanulás azon szakaszában járunk, amikor az alkalmazáshoz még szükség van a helyesírási szabály olvasására vagy egyéb külső segítségre, például tanár, szülő támogatására. Ekkor még nem teljes a szabály megértése, sokat hibázunk. Magasabb szintű tanulási eredményt jelent a belső algoritmus szintje, amikor már megértettük a szabályt, a szabály alkalmazásának

a lépései nagyrészt belsővé váltak, és kevés segítséggel, kevesebb hibával képesek vagyunk az alkalmazására. Nem mindenki jut el a harmadik, legmagasabb szintre a helyesírás-tanulásban, a maximális begyakorlottság szintjére. Ezen a szinten sem történik automatikus alkalmazás, a helyesírási szabály pontos ismeretét és viszonylag gyors, autonóm alkalmazását jelenti. Az életkortól, az egyéni sajátosságoktól és a helyesírási témakörtől is függ, hogy milyen szintre jutunk el a helyesírás-tanulásban. Sokéves tanítási tapasztalat alapján könnyebb elérni a maximális begyakorlottság szintjét például a személynevek kezdőbetűjének az írásmódjában, mint a földrajzi nevek helyesírásában vagy a különírásban és az egybeírásban.

A helyesírási szabályok megértéséig és önálló alkalmazásáig többféle kognitív út vezet. A következőkben az iskolai helyesírás-tanulás kognitív útjaival foglalkozik a tanulmány. Korábbi anyanyelv-pedagógiai kutatások alapján a magyar iskolai gyakorlatban igen meghatározó volt a szemléltetésre és a megbeszélésre épülő tanításmódszertan (Antalné Szabó 2006), napjainkban is gyakran alkalmazott módszer. A szemléltetés alkalmazása azt jelenti, hogy a tanulók egy adott helyesírási szabályra épülő, a tanár által adott tipikus példákat elemeznék. Felismerik a példák helyesírásának közös sajátosságait, és ez alapján fogalmazzák meg a helyesírási szabályt. Ezt a módszert alkalmazzuk, amikor például olyan szöveget kapnak a tanulók, amelyekben az igekötős ige azon eseteire van több példa, amikor az igekötő és az ige közé egy másik szó ékelődik be. Ha a megbeszélés módszerét választja a tanár, akkor kérdések irányítják az elemzést és a szabály megalkotását. Ezzel az induktív logikai úttal ellentétes a deduktív logikai menetű szabálytanulás, amikor a szabálymegismerés olyan tanári előadásra vagy tanári magyarázatra épül, amelyben előbb hangzik el a helyesírási szabály, majd ezt követi a szabályra épülő példák bemutatása. Ezek inkább tanárközpontú, kevésbé tanulóbarát módszerek, amelyekben nem kap megfelelő teret a tanulók aktív és interaktív tevékenysége, az egymás közötti kommunikációjuk (Falus 2022).

A helyesírás-tanulás eredményesebb, ha a tanulók aktív tevékenységére (Nahalka 2002), önálló gondolkodására és társas kommunikációjára épül. A tanulóközpontú tanítási módszerek közé tartozik a problémalapú tanulás. Ez a helyesírás-tanulást tekintve azt jelenti, hogy a tanulók egy valós probléma megoldására törekednek, egy problémalapú helyesírási feladatot oldanak meg, például a közlés új szándékának megfelelően átalakítják az igekötős igét tartalmazó mondatot, és ezáltal egy másik szó ékelődik be az ige és az igekötő közé, vagy az igekötő az ige mögé kerül. Ezután megfigyelik az új szerkezeteket. Problémalapú tanulás az is, amikor a tanulók a térképről gyűjtött természetföldrajzi neveket csoportosítják az

írásmódjuk szerint, és felismerik az egyes névcsoportok helyesírásának közös jellemzőit. Tehát maguk hozzák létre azokat a példákat, csoportokat, amelyek közös sajátosságait elemezve képesek lesznek felismerni és megfogalmazni a helyesírási szabályt. Tanulóközpontú módszer a kutatásalapú tanulás is, amely során a tanulók egyénileg vagy közösen egy helyesírási témakörben – kevesebb vagy több tanári segítséggel – gyűjtőmunkát, önálló kutatást végeznek. A kutatás előkészítése, megvalósítása, az eredmények feldolgozása és bemutatása maga a tanulás folyamata. Számos olyan témakör van a magyar helyesírásban, amely alkalmas a kutatásalapú tanulásra, például a hagyományos írású családnevek vagy a természetföldrajzi nevek helyesírása. A tanulók nagyobb aktivitására épül a kooperatív tanulás és a tanulói kiselőadás. A kooperatív tanulás is jelenthet induktív vagy deduktív logikai menetű szabálymegértést és -tanulást, ám minden esetben a tanulók aktív tevékenységére és társas kommunikációjára épül (Kagan 2001, Falus 2022).

### 3. A szabályokkal nem leírható példák tanulása

A helyesírás-fejlesztés másik területe a helyesírási szabályok alkalmazásán túl azoknak a példáknak a megtanulása, amelyeknek a helyesírását nem lehet helyesírási szabályokkal megmagyarázni. Ide tartozik például a hagyományos írásmódú magyar családnevek helyesírása, az *ly*-os írású szavak helyesírása vagy a szótőben levő magánhangzók és mássalhangzók időtartamának a jelölése. Ezeknek a megtanulásához olyan tanulási stratégiákat szükséges alkalmazni, amelyek a példák írásképének a megjegyzését és emlékezetből való felidézését segítik.

A helyesírási példák megtanulásának a hagyományos módszerei:

- a példa írásképének megfigyelése, olvasása, emlékezetben rögzítése;
- a példa olvasása, hangoztatása, emlékezetben rögzítése;
- a példa olvasása, többszöri leírása, emlékezetben rögzítése.

A helyesírási példák megtanulását támogatják a következő tanulásmódszertani technikák is:

- emlékeztető szószerkezetek (egy nehéz helyesírási szó megtanulása egy könnyű helyesírási szóval együtt szókapcsolatban);
- emlékeztető mondatok (egy adott helyesírási jelenséget személtető mondat megtanulása);



- emlékeztető történetek (helyesírási példák emlékezetbe vésése egy történet segítségével);
- emlékeztető képek (helyesírási példák emlékezetbe vésése kép segítségével)

(Antalné Szabó 2008, 2018).

A tanulás hatékonyságát fokozza, ha többféle módon tanulunk: ha látjuk, halljuk, kimondjuk, eljátszuk és le is írjuk, amit tanulunk. Fontos ellenőrizni is a tanulás eredményét és többféle kontextusban alkalmazni a megszerzett tudást (Fischer 2000, Mező 2004).

## 4. A helyesírás-tanulás eszközei

A helyesírás-tanuláshoz választhatunk papíralapú és digitális eszközöket, tananyagokat egyaránt. A papíralapú helyesírási taneszközöknek különféle típusai alakultak ki a magyar helyesírás története során, a teljesség igénye nélkül a tanulmány a főbb típusokat emeli ki. Olyan gazdag a helyesírási könyvek, tankönyvek, segédkönyvek tára, hogy teljes áttekintésre nem elegendő a rendelkezésre álló terjedelmi keret.

A papíralapú helyesírási (tan)könyvek, tananyagok főbb típusai:

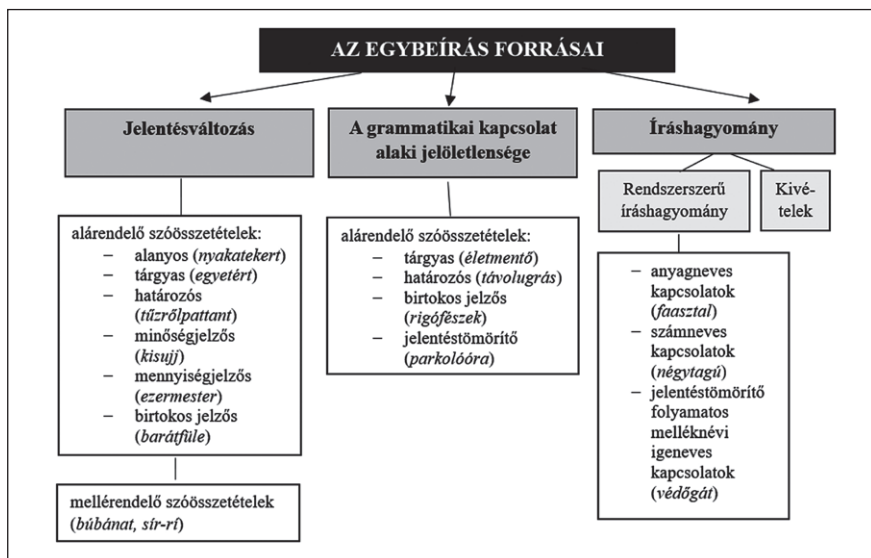
- akadémiai, iskolai, szakmai helyesírási szabályzatok;
- akadémiai, iskolai, szakmai, tematikus helyesírási szótárak;
- helyesírási tanulmánykötetek;
- helyesírásiszabály-magyarázatok;
- helyesírási példák (szavak, szószerkezetek, mondatok, szövegek) gyűjteményei;
- helyesírási feladatgyűjtemények, játékgyűjtemények;
- vizuális eszközökre épülő helyesírási tananyagok;
- helyesírási tesztkönyvek;
- komplex helyesírási segédkönyvek.

A digitális helyesírás-tanulásnak a papíralapú tanuláshoz képest részben eltérő kognitív útvjai és eszközei vannak. A digitális szótárak, digitális szabálymagyarázatok a keresés funkciójával, a kapcsolódó linkekkel bővítik a tanulás lehetőségeit. Az önállóan is használható digitális helyesírás-tanító programok, digitális tanulási

platformok (Canvas, Microsoft Teams, MOOC) számos új lehetőséget kínálnak, több vizualitást, az egyéni érdeklődéshez és az egyéni ütemhez igazodó tanulási utakat. A digitális helyesírási feladatsorok többféleképpen elágazó gyakorlatai, tudásbővítő linkjei, dinamikus magyarázó ábrái, az animációk és a videók mind a sokoldalú tanulást támogatják. A digitális tanulási platformok a társas tanulásra is lehetőséget adnak például a társértékelés és az interaktivitás beépítésével. Napjainkban még csak tanuljuk, de még messze nem aknázzuk ki a digitális helyesírás-tanulás lehetőségeit.

## 5. Vizuális helyesírás-tanulás

Változó világunkban a vizualitásnak kiemelt jelentősége van a tanulásban, ezért érdemes vizuális tanulásmódszertani megoldásokat alkalmazni (Nyíri 2006, 2009). Több évtizedes tanári tapasztalat támasztja alá, hogy a táblázatoknak, a fürtábráknak és az egyéb vizuális megoldásoknak a helyesírás-tanulásban is óriási szerepük van (Antalné Szabó 2003, 2010). A vizualitás nemcsak a digitális tanulásban, hanem a papíralapú helyesírás-tanulásban is nélkülözhetetlenné vált. Könnyebb a helyesírási szabályok kapcsolatait megérteni, ha hierarchikus ábrába rendezzük őket (2. ábra).



2. ábra: Az egybeírás forrásainak bemutatása hierarchikus ábrában (Antalné Szabó 2010)

A különböző szempontokat és több gondolkodási lépést magában foglaló helyesírási szabályokat célszerű folyamatábrával szemléltetni. Segíti a rendszerszerű gondolkodást, ha a helyesírási szabályok összefüggéseit halmazábrában vagy táblázatban mutatjuk be (3. ábra).

<b>A kapcsolat tagjainak a szerkezete</b>	<b>Anyagneves kapcsolat</b>	<b>Számneves kapcsolat</b>	<b>Jelentéssűrítő folyamatos melléknévi igeneves kapcsolat</b>
egyszerű szó + egyszerű szó	<i>faasztal</i>	<i>négytagú</i>	<i>védőgát</i>
egyszerű szó + összetett szó	<i>fa íróasztal</i>	<i>négy szótagú</i>	<i>védő homokgát</i>
összetett szó + egyszerű szó	<i>tölgyfa asztal</i>	<i>tizennégy tagú</i>	<i>partvédő gát</i>
összetett szó + összetett szó	<i>tölgyfa íróasztal</i>	<i>tizennégy szótagú</i>	<i>partvédő homokgát</i>

**3. ábra:** Az anyagneves, a számneves és a folyamatos melléknévi igeneves helyesírási szabályok összefüggéseinek szemléltetése táblázatban (Antalné Szabó 2010)

A vizuális tanulástámogató eszközöknek az alkalmazására különösen alkalmas a digitális tanulási környezet, de a modern papíralapú tankönyveknek is fontos eleme a vizualitás.

## Összegzés

A változó értékek világában átalakul a helyesírás szerepe és tanulásmódszertana is. A helyesírási tananyag tanításáról a tanulás tanítására, az attitűdformálásra, a kódváltás képességének a fejlesztésére érdemes nagyobb figyelmet fordítani (Antalné Szabó 2013a). A modern kor kihívásaihoz, az új tanulási formákhoz és a helyesírás-fejlesztés újabb céljaihoz alkalmazkodniuk szükséges a pedagógusoknak, a tankönyvszerzőknek és a tananyagfejlesztőknek egyaránt. Olyan helyesírás-tanítási módszerekre, tanulási eszközökre van szükség, amelyek funkcionális helyesírási gyakorlatokkal a kritikai és a kreatív helyesírási gondolkodást is fejlesztik, erősítik a pozitív helyesírási attitűdöt, és az egyéni tanulási utakat támogató, változatos tanulásmódszertani eljárásokat alkalmaznak. Építenek a tanulók aktív tanulási tevékenységére, és dinamikus, többféle érzékszervre ható tanulási eszközöket használnak. Ha ezt az utat választjuk, a helyesírás tanulása és tudása még sokáig maradandó érték marad.

## Felhasznált szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2003. A helyesírás-tanítás pedagógiája. *Hungarológiai Közlemények*. 35. évf. 2. sz. 19–40.
- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2022. 12. 30.)
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A magyar helyesírás vizuális rendszere. *Anyanyelv-pedagógia*. 3. évf. 4. sz.  
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=286> (2022. 12. 30.)
- Antalné Szabó Ágnes 2013a. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 6. évf. 4. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2017. 09. 01.)
- Antalné Szabó Ágnes 2013b. 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.

- Antalné Szabó Ágnes 2018. A tanulásalapú helyesírás-fejlesztés elmélete és gyakorlata. In Nagy L. János (szerk.): *Harminc év a magyar helyesírásért*. Erkel Ferenc Gimnázium. Gyula. 23–35.
- Bódi Zoltán 2007. Az írott szöveg formája az interneten. In A. Jászó Anna – Aczél Petra (szerk.): *A régi új retorika. A memória és a szónoki beszéd*. Trezor Kiadó. Budapest. 47–58.
- Falus Iván (főszerk.) 2022. *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Fischer, Robert 2000. *Hogyan tanítsuk meg gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2009. A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 2. évf. 2. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160> (2022. 12. 30.)
- Hernádi Sándor 1987. *A helyesírási készség fejlesztése*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hoffmann Ottó 1976. *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- Mező Ferenc 2004. *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas. Debrecen.
- Nagy L. János 2000. *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nyíri Kristóf 2006. *A gondolkodás képelmélete*.  
<http://mek.niif.hu/00500/00587/html/> (2022. 12. 30.)
- Nyíri Kristóf 2009. *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (2022. 12. 30.)
- Orosz Sándor 1974. *A helyesírás fejlődése*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Szemere Gyula 1955. *Helyesírási segédkönyv a középiskolák számára*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.

Szemere Gyula 1971. *A magyar nyelvtan tanítása*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Veszelszki Ágnes 2012. Új írásjelek digitális és kézzel írt szövegekben. *Anyanyelv-pedagógia*. 5. évf. 4. sz.

<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=418> (2022. 12. 30.)

Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás<sup>1</sup>

## MEMÓRIAMANKÓK A HELYESÍRÁS TANÍTÁSÁBAN<sup>2</sup>

### *Mnemonics in the teaching of orthography*

*This study have surveyed those mnemonics which help to recall the written form of hard words to spell. The authors have defined their effectiveness in three points: visualizability (Make it „easy” to remember!), norm violation (Make it „fun” to remember!) and economy (Make it „profitable” to remember!). Thereafter, based on the classification of Ágnes Antalné Szabó (2008), a corpus (N=37), based on the recollections of almost 100 students (N=37) who attended orthography courses at Selye János University, was examined. The student survey showed, that mnemonics are mostly encountered only in lower primary school, and that the most popular types of mnemonics are the pseudo-explanation and the recall word: the former is preferred for its humour and playfulness, the latter for its conciseness.*

**Keywords:** orthography, didactics, mnemonics, visuality, humor

### Bevezetés

Talán mindannyian tudunk mondani olyan szavakat, melyek helyesírására minden egyes lejegyzésük előtt rákeresünk. Hiába nézzük, figyeljük és írjuk le őket újra meg újra, valamennyi alkalommal elbizonytalanodunk. Ilyen esetben segíthetnek nekünk a memóriamankók, amelyek támpontot jelenthetnek a nehéz helyesírású szavak pontos írásképeinek a felidézésében.

---

1 Mindhárman a Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusai. E-mail: istokv@uj.s.sk, lorinczg@uj.s.sk, torokt@uj.s.sk

2 A tanulmány alapjául szolgáló kutatás egyrészt az Innovációs és Technológiai Minisztérium, illetve a Tempus Közalapítvány 2021/2022. évi, másrészt a Kulturális és Innovációs Minisztérium, illetve a Tempus Közalapítvány 2022/2023. évi fiatal határon túli, magyar oktatói ösztöndíjának a támogatásával készült.

A memóriamankók helyesírás-tanításban való felhasználásának lehetőségeit tudomásunk szerint elsőként Antalné Szabó Ágnes (2008) vizsgálta tudományos igénygel. Az érdemei között szerepel még a tipizálásuk (felidéző szó, mondat, történet és kép), illetve az is, hogy számos olyan jól felidézhető, frappáns példát hozott létre, amely mára a helyesírás-tanítás folklórájának a részévé vált.

Tanulmányunkban egyrészt a memóriamankók használatának okait (1. fejezet), színtereit (2. fejezet) és hatékonysághatórjait (3. fejezet) tekintjük át, másrészt pedig a közoktatásban való előfordulásukat vizsgáljuk (4. fejezet) a Selye János Egyetem helyesírási kurzusait látogató hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés alapján.<sup>3</sup>

## 1. Mire jók a memóriamankók?

A memóriamankók olyan tanulást segítő eszközök, amelyek a nehezebben megjegyezhető információk tárolására és előhívására szolgálnak (Antalné 2008, Istók – Tóth – N. Varagya 2021). Jelentőségüket jól mutatja, hogy már az ókori szónokok is azt tanították, hogy ha valamit meg akarunk jegyezni, igyekezzünk kontextualizálni azt, ill. képeket kapcsolni hozzá (Cornificius 1987: 181–189 nyomán Antalné 2008).

A helyesírási példák emlékezetbe vésésének hagyományos módszere – a példa elolvasása, megfigyelése, (többszöri) leírása, majd felidézése (vö. Antalné 2018: 28) – csak a bal agyféltekénket veszi igénybe. Ezzel szemben a memóriamankók alkalmazása a jobb agyféltekénket is megmozgatja. Találón fogalmaz Weitz Teréz a kétféltekés tanulásról szóló könyvében: „Csak együtt lehetnek egészek. Amikor a bal elolvasta, kiszámolta, elemezte, küldje át a jobbnak, hogy ő abból színes, hangos képet, filmkockát alkosson. Feltétlenül küldje át, mert a hosszú távú tudás, megértés csak vele jöhet létre” (2021a: 40).

## 2. Hol hasznosíthatjuk a memóriamankókat?

A memóriamankók szinte bármely tantárgyon belül hatékonyan alkalmazhatók. A korábbi munkák nemcsak a helyesírás-tanításban (Antalné 2003: 28; 2008; 2018: 28; 2023a: 16–17; Hernádi 2016: 258–260), hanem a hangtan- (Istók – Tóth – N. Varagya 2021) és az idegennyelv-tanításban (Weitz 2021a: 142–143, 2021b; Nemes 2022: 45) való hasznosíthatóságukkal is foglalkoztak.

---

3 Ezúton mondunk köszönetet a felmérésben, illetve gyűjtésben részt vevő hallgatóknak, nélkülük ugyanis ez a munka nem szülehetett volna meg.



Istók Béla, Tóth Sándor János és N. Varagya Szilvia a magán- és mássalhangzók csoportosítását felidéző memóriamankókat gyűjtötték össze magyartanárok körében (2021). A felállított korpuszuktól (uo. 67–68 és 72–73) megtudhatjuk például, hogy a *teniszütő* szavunkban azért magasak a magánhangzók, mert az ütőt magasra emeljük a labda elérése érdekében, az *uszoda* szavunkban pedig azért mélyek, mert az uszodában lévő víz is mély. A zöngétlen mássalhangzókat is egyszerűen megjegyezhetjük a *Hé, sicc, te csúf, kopasz tyúk!* vagy a *Tyúha, pici úszó kacsa, futás!* mondatok memorizálásával. Ha pedig zöngés–zöngétlen párokban gondolkodunk, használunk összetett szavakat vagy szókapcsolatokat, pl. *Budapest* (b–p), *diótörő* (d–t), *gépkocsi* (g–k), rámutatva akár a hangtan és a helyesírás disszonanciájára is: *Dzseki Csen* (dzs–cs) (vö. *Jackie Chan*).

Weitz Teréz, a *S (ch) ránk dőlt a szekrény* (vö. ném. *der Schrank* 'szekrény') c. magyar–német szótár (2021b) szerzője azt javasolja, hogy a nehezen megjegyezhető idegen szavakhoz kapcsoljunk extrém képet vagy fantáziasztorit. A 'törpe' jelentésű német *Zwerg* [cverg] pl. úgy memorizálható, ha elképzelünk magunk előtt egy, a Zorró jelével ellátott hupikék ruhába öltözött vergődő törpét (hívószavak: Z + *vergődik*) (2021a: 132–133). Olyan felidéző mondatokat is létrehozhatunk, amelyek az idegen szó egyes elemeit és a kifejezés magyar megfelelőjét is tartalmazzák, pl. az 'élelmiszer' jelentésű német *Lebensmittel* [lébenszmittel] szóhoz Weitz (2021b: 29) a következő memóriamankót kapcsolja: *Lében mit kell tárolni? Élelmiszert.* A 'szelet' jelentésű *Scheibe* [sájbe] szó felidezéséhez pedig akár egyetlen mondat is elegendő: *Szájba adom a szelet kenyeret.*

Nemes Magdolna (2022: 45) a tanulási zavarokkal küzdő (pl. diszlexiás, diszgráfias, diszortográfias) tanulók számára készített olyan memóriamankókat, amelyek segítik az idegen nyelv szavainak a felidézését, pl. az angol *desk* szónak azért 'asztal' a jelentése, mert az asztal deszkából készül; az 'ingázik' jelentésű *commute* igét pedig azért írjuk két „m”-mel, mert a dolgozók két lábon ingáznak egyik helyről a másikra.

### 3. Milyen a jó memóriamankó?

A memóriamankók hatékonyságát három fontosabb tényező, a *vizualizálhatóság*, a *normasértés* és a *gazdaságosság* paramétere befolyásolja.

#### 3.1. A vizualizálhatóság elve (Legyen „könnyű” megjegyezni!)

A vizualizálhatóság elvének követése azt jelenti, hogy olyan memóriamankók alkalmazására törekszünk, amelyek egyszerű, jól körülhatárolható, könnyen felidézhető jelenetet képeznek le (1. ábra). Ennek az elvnek köszönhetően válhattak

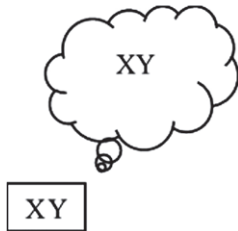
népszerűvé a szájhagyomány útján terjedő álmagyarázatok (pl. *A száll azért két „l”, mert a madárnak két szárnya van*) – a madárszárny felidézése senkinek sem okoz gondot –, és látunk nagy potenciált az akár le is rajzolható szó szerkezetekben (pl. *Superman piros köpenye*).

### 3.2. A normasértés elve (Legyen „szórakoztató” megjegyezni!)

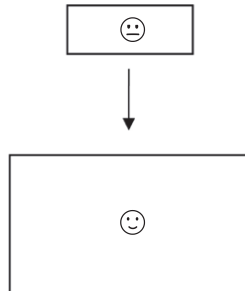
Agyunkat naponta megközelítőleg 100 ezer szó feldolgozására készítjük. Lényegre törően fogalmaz Weitz Teréz, amikor e hatalmas mennyiség kapcsán a következőt írja: „Tudod, melyik nem megy majd a levesbe? Amelyik érdekes vagy félelmetes. Amelyikhez érzélem fűződik” (2021a: 33–34). Ha tehát azt szeretnénk, hogy a megtanult információ a hosszú távú memóriánk részévé váljon, egyedi és szokatlan megoldásokra van szükség (Cornificius 1987: 189 nyomán Antalné 2008). Már a görögök nagy filozófusa, Arisztotelész is hangsúlyozta, hogy a nevetés kiváltója „valami hiba, vagyis fájdalmat, és így kárt nem okozó csúfság” (Arisztotelész 1994: 11, idézi Riszovannij 2008: 217). Erre az elgondolásra épül Thomas Veatch (1998) három alapszituációt (humor, fájdalom, közömbösség) leíró általános humorelmélete (egyensúlymodellje) is, amely szerint egy jelenség akkor humoros, ha normaszegésre (*violation*: V) kerül sor, de a normaszegés (az arisztotelészi értelemben vett „hiba”) és a normalitás (az elfogadhatóság) érzése (*normality*: N) egyensúlyban van (+V, +N) – Riszovannij (2011: 345) e jelenségre *vicces normasértésként* utal. Akkor jó tehát egy memóriamankó, ha „egészséges” (pl. a másikat nem kifigurázó) normaszegést tartalmaz (2. ábra): *A fortélyos gólya korcsolyázik az erkélyen* (Antalné–Raátz 2008: 75). Abban az esetben viszont, ha a normaszegés a normalitás érzése fölé kerekedik, felborul az egyensúly (+V, –N), a humor helyett pedig fájdalmat vagy felháborodást érzünk (Veatch 1998: 163 és 177 nyomán Riszovannij 2008: 217 és 2011: 345). Didaktikai szempontból ez azt jelenti, hogy ne használjunk olyan memóriamankókat, amelyek akár egyetlen tanulót is érzékenyen érinthetnek (pl. kerüljük a tanulók keresztnévét tartalmazó – a kifigurázás lehetőségének táptalajt adó – példákat: *suttogó Attila, irigy Ingrid, olajos Lajos*). A gyakorlást segíthetik ugyan, de nem vagy csak nehezen tudnak a hosszú távú memória részévé válni a normaszegést nem tartalmazó, ennél fogva kevésbé érdekes példák (pl. *mindig iszik, sajnos muszáj, könnyű dinnye*). Veatch elmélete (uo.) alapján ezt azzal magyarázhatjuk, hogy normaszegés híján a normalitás érzése fog dominálni (–V, +N), a jól megszokott, hétköznapi jelenségekhez pedig a legtöbbször közömbösen viszonyulunk.

### 3.3. A gazdaságosság elve (Legyen „nyereséges” megjegyezni!)

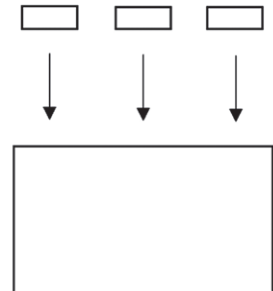
A gazdaságosság elve arra utal, hogy nagyobb haszonra tehetünk szert annak a memóriamankónak a megjegyzésével, amely az adathalmazokat kódoló tömörített fájlokhoz (3. ábra) hasonlít (Istók – Tóth – N. Varagya 2021: 59), a relevanciaelmélet szerint ugyanis egy kommunikátum annál relevánsabb a felhasználója számára, minél nagyobb hasznot húzhat belőle a lehető legkisebb befektetés mellett (Wilson–Sperber 1981: 297). Jó példa erre a biliárdozó buldog és a mamut esete, amely felidéző képként (9. ábra) és (folytatást igénylő) felidéző történetként is megtalálható egy ismert magyarországi tankönyvben (Antalné–Raátz 2005: 109–110): *Élt egyszer egy rafinált buldog. Meghívta vikendre a mamumot. A hőségben ventilátorral hűtötték magukat. A buldog briliánsan biliárdozott...* Láthatjuk tehát, hogy mindössze egyetlen történet vagy rajz megjegyzésével több olyan problémás szó írásmódja is könnyen felidézhető, amely ugyanabba a témakörbe – esetünkben a rövid mássalhangzókkal írandó szavak közé – tartozik.



**1. ábra:**  
A vizualizálhatóság elve  
(bármilyen infó → egyszerű  
memóriamankó:  
„könnyű” megjegyezni)



**2. ábra:**  
A (pozitív)  
normaszegés elve  
(közömbös infó → frappáns  
memóriamankó:  
„szórakoztató” megjegyezni)



**3. ábra:**  
A gazdaságosság  
elve (több infó → egy  
memóriamankó:  
„nyereséges”  
megjegyezni)

## 4. Kérdőíves kutatás az SJE hallgatóinak körében

### 4.1. Az adatgyűjtésről

A kérdőívet a 2021/2022-es, valamint a 2022/2023-as akadémiai évben a Selye János Egyetem Tanárképző Karának magyar és tanító szakos hallgatói töltötték ki három helyesírási kurzus keretén belül:

1. *Helyesírás* (OGE) – elsőéves magyar (nappali) szakos hallgatók;
2. *A magyar nyelv helyesírása és módszertana* (MJL8) – ötödéves tanító (nappali és levelező) szakos hallgatók;
3. az *Írás-olvasás módszertan* (MCP) kurzushoz tartozó helyesírás(-tanítás)i gyakorlatok – negyedéves tanító (nappali és levelező) szakos hallgatók.

A kérdőívet 97 hallgató töltötte ki. Mivel négy hallgató nem járult hozzá a válaszaik tudományos célú felhasználásához, kizártuk őket a mintából (N=93). Az adatokat Microsoft Excel segítségével, illetve manuálisan értékeltük ki.

A helyesírás(-tanítás)i kurzust látogató hallgatók kiváló adatközlőknek bizonyultak, az órán szerzett ismereteiknek köszönhetően ugyanis az adatfelvétel során meg tudták különböztetni az egyes memóriamankókat (a memóriamankó-csoportosításról lásd: Antalné 2008), másrészt létre is tudtak hozni ilyeneket a szerintük „nehéz” helyesírási szavak megjegyzésére).

Kérdőívünk Antalné (2008) memóriamankó-csoportosítását vette alapul, külön típusként kezelve a felidéző történetet és az álmagyarázatot (az utóbbit az előbbiből kiválva). Mind az öt típus (felidéző szó, mondat, történet, álmagyarázat és kép) kapcsán három kérdést tettünk fel a hallgatóknak: 1. Használták-e azt az oktatás egyes szintjein? 2. Ha igen, próbálják meg felidézni a konkrét példákat! 3. Hozzanak létre új példákat! Jelen tanulmányunkban csak az első két, a hallgatók eddigi tapasztalataira épülő kérdésgyűjtést értékeljük ki, az új példákban felállított hatalmas korpusz ugyanis további elemzéseket igényel.

### 4.2. Az iskolában használt memóriamankók

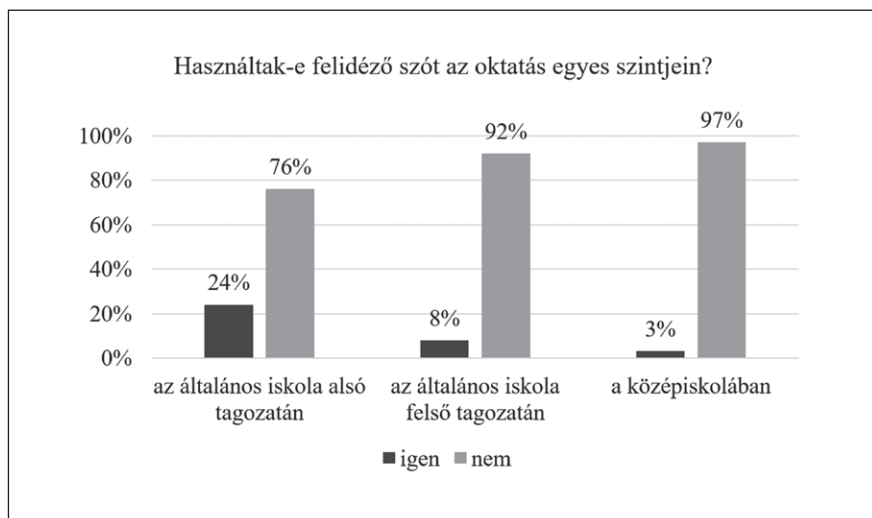
Az alábbiakban azokat a memóriamankókat mutatjuk be, amelyekkel a hallgatók a közoktatásban találkoztak. Az adattisztítás során töröltük vagy átcsoportosítottuk azokat a példákat, amelyeket egy-egy memóriamankó-típuson belül nem tudtunk értelmezni. A tartalmilag azonos, de eltérően megfogalmazott példákat (pl. álma-

gyarázatok) csak egyszer tüntettük fel. Az adattisztítás után kapott minikorpusz 37 példát tartalmaz. A memóriamankók egy részén – bizonyos didaktikai célokat (pl. a könnyebb tanulhatóságot) és az egységességet szem előtt tartva – kisebb-nagyobb helyesírási, illetve stilisztikai javításokat végeztünk.

#### 4.2.1. Felidéző szó

A felidéző szavak (Antalné 2008), hívószavak (Weitz 2021a: 121 és *passim*) vagy hétköznapi nevükön varázsszavak (Istók – Tóth – N. Varagya 2021: 59) a nehéz helyesírású szóhoz kapcsolódva emlékeztető szószerkezeteket (Antalné 2018: 28) alkotnak. Didaktikai szempontból fontos megjegyeznünk, hogy a felidéző szónak könnyű helyesírású szónak kell lennie, hogy biztos támpontot jelentsen a nehéz helyesírású szó felidezéséhez (uő. 2003: 28). Kiváló példákat hoz Antalné: *szolid Tibor, szelíd Tímea* (2003: 28), *icipici dicséret, mulya kölyök* (2008).

A felidéző szavak előfordulása (4. ábra) elsősorban az általános iskola alsó tagozatára jellemző (24%), a felső tagozaton kevesebben (8%), a középiskolában pedig már alig használják őket (3%).



4. ábra: A felidéző szó használata az oktatás egyes szintjein

A közoktatásban (főleg az alsó tagozaton) megjelenő legtöbb példa a *j/ly* helyesírására fókuszál:

*pajkos papagáj,*  
*fortélyos gólya,*  
*kajla bajusz* (vö. Antalné 2008)<sup>4</sup>,  
*szívből jövő szívesség,*  
*lakályos hely,*  
*mély egérlyuk,*  
*gömbölyű bolygó,*  
*selyemgombolyag,*  
*sirályköltyök*<sup>5</sup>.

A rövid/hosszú magánhangzók témaköréből is találunk példákat:

*mindig iszik,*  
*apu bábuja,*  
*szelíd író.*

#### 4.2.2. Felidéző mondat

A felidéző (Antalné 2008), emlékeztető (uő. 2018: 28) vagy hétköznapi nevének csak varázsmondat (Istók – Tóth – N. Varagya 2021: 59) három típusát különböztetjük meg:

- hagyományos felidéző mondat: egy vagy több könnyű hívószó + egy nehéz helyesírású szó, pl. *Az ifjú bajnok ricsajozik a kajakban* (Antalné 2008);
- dúsított mondat: csak nehéz helyesírású szavak (vö. a gazdaságosság elve): *Orsolya belegabalyodik a selyemsálba* (uő. 2003: 28).
- sarkított mondat (Hernádi 2016: 258–260)<sup>6</sup>: *Ide valamilyen sav folyt, az köhög-tet, az fojt* (uo. 259).

A felidéző mondat használata (5. ábra) főként az általános iskola alsó (18%), részben a felső tagozatához köthető (10%), a középiskolában pedig már szinte meg sem jelenik (1%).

4 Az első három példa Antalné (2008) példái között is megtalálható. Feltételezhető, hogy a hallgatók egykori oktatói az említett példatárból inspirálódtak.

5 Ez utóbbi két példában az összetett szó egyik elemére tekinthetünk felidéző szóként.

6 Ezúton szeretnénk megköszönni Cs. Nagy Lajos kollégánknak, hogy a téma kapcsán felhívta a figyelmünket a sarkított mondatokra mint memóriamankókra.



**5. ábra:** A felidéző mondat használata az oktatás egyes szintjein

A hallgatók visszaemlékezéseiből kinyert kevés példa a hagyományos felidéző mondatok közé sorolható, többségük a *j/ly* helyesírását segíti:

*A tolvajt lesújtotta a sejtelmes jóslat* (vö. Antalné 2008).

*Az iskolában muszáj jónak lenni.*

*A bagoly mosolyog.*

*Orsolya pocsolába lépett.*

*Meseszép királykék ibolyát láttam.*

*Javul a jeges papagáj szárnya.*

*A lyukasztóval lyukat lyukaszt a harkály.*

A rövid/hosszú magán- és mássalhangzók témakörét is érinti néhány példa:

*Tesz, vesz, lesz, mindig egy „sz” lesz.*<sup>7</sup>

*Piri mindig hideg vizet iszik.*

*A „mindig” mindig rövid „i”.*

*„Nem”, „ne”, ne írd egybe!*<sup>8</sup>

7 E mondat alakilag (a *tesz* és a *vesz* hívószavak révén), illetve tartalmilag is segíti a *lesz* szó helyesírásának a memorizálását.

8 A két utolsó mondat nem alakilag, hanem tartalmilag segíti a tanulókat a memorizálásban. Érdekes megjegyeznünk, hogy a szlovákiai magyarok körében a szlovák nyelv hatására – téves analógia alapján (vö. Adamikné 2001: 242–243) – gyakran okoz problémát a *ne* módosítószó helyesírása: *Ne menj!* (vö. szlov. *Nechod!*).

### 4.2.3. Felidéző történet

A felidéző (Antalné 2008) vagy emlékeztető történeten (uő. 2018: 28) olyan szöveget értünk, amely egy adott helyesírási problémakörbe tartozó szavak köré épül. A hossza miatt nehezebben jegyezhető meg, ezért inkább szolgál gyakorlásra, mint memorizálásra.

Az alsó tagozaton az adatközlőnk a 4%-a, a felső tagozaton a 3%-uk, a középiskolában pedig egyikük sem találkozott még felidéző történettel (6. ábra).



**6. ábra:** A felidéző történet használata az oktatás egyes szintjein

A felidéző történet nehéz memorizálásáról tanúskodik, hogy a csaknem száz adatközlőnk közül csak egynek sikerült felidéznie a még tanulóként tanárától hallott példát, a többiek vagy nem emlékeztek rá, vagy pedig csak a jelenség típusát tudták megnevezni (pl. a rövid „u”-val írandó szavak köré épülő történet, vö. Antalné 2008):

*A csikós felpattant a fiatal, Lili nevű lovára. Eközben anya éppen gyomot irtott a kertben. A gyomot sikerült kiirtania. Kati szintén igyekezett időben végezni az izmos kezét igénylő kerti munkával. Közben egy ima is elhangzott a szájából. Hirtelen megjelent egy inget viselő idegen ifjú fiú, aki minden idejét Katinak szentelte, és együtt időben végezni tudtak.*



#### 4.2.4. Álmagyarázat

Az álmagyarázat olyan, legalább két tagmondatból álló speciális felidéző mondat, melynek utalószava az *azért*, kötőszava pedig a *mert* szócska. Bár Antalné (2008) a felidéző történet egyik típusaként kezeli, hiszen nem tagmondatokból, hanem mondatokból építi fel azt, mi mégis a tömörített változatot részesítjük előnyben a könnyebb memorizálás érdekében.

Felidéző történetként (Antalné 2008)	Felidéző mondattá alakítva
<i>Mit szeret az autós, meddig maradjon az autója a szervizben? Rövid ideig vagy hosszú ideig? Rövid ideig, tehát a szerviz szót rövid i-vel írjuk.</i>	<i>A szerviz szó azért rövid i, mert azt szeretné az autós, hogy az autója rövid ideig maradjon a szervizben.</i>

1. táblázat: Az álmagyarázat mint speciális felidéző mondat

Az álmagyarázat a memóriamankók legnépszerűbb válfaja: az alsó tagozaton a kitöltők egyharmada (34%), a felső tagozaton a 18%-uk, a középiskolában pedig a 8%-uk használta (7. ábra).



7. ábra: Az álmagyarázat használata az oktatás egyes szintjein

A hallgatók által említett álmagyarázatok többsége a rövid/hosszú mássalhangzók helyesírását segíti. Ilyenek például a szájhagyomány útján terjedő, a testrészek helyesírását felidéző memóriamankók:

*A „száll” azért két „l”, mert a madárnak két szárnya van.*

*A „hall” azért két „l”, mert két fülünk van.*

*Az „áll” azért két „l”, mert két lábon állunk.*

*A „váll” azért két „l”, mert két vállunk van.*

A *Nyelv és Tudomány* egyik cikke (Sz. n. 2014) azonban felhívja a figyelmet az álmagyarázatokban rejlő veszélyekre: „ideig-óraig jók lehetnek, de vigyázzunk, mert teljesen félrevezetőek. Egyrészt nem működnek tesztként: a testrész *áll*-ból csak egy van, mégis két *l*-lel kell írni.<sup>9</sup> Másrészt teljesen hamis képet sugallnak a helyesírás természetéről; annak ugyanis valójában semmi köze nincs szavak által jelölt dolgok tulajdonságaihoz”.

A *tanár úr* és a *tanárnő* (a külön- és egybeírás) helyesírására a következő frappáns álmagyarázatot hozta néhány hallgatónk:

*A „tanár úr” szót, azért írjuk külön, mert a férfiak nadrágot hordanak (értsd: a két szár külön fut).*

*A „tanárnő” szót azért írjuk egybe, mert a nők szoknyát hordanak (értsd: egyben van).*

Nézzük a korpuszban található egyéb megoldásokat:

*A „bicikli” azért „bicikli”, nem pedig „bicigli”, mert a „kerékpár” is „kerékpár”, nem pedig „gerékpár”.*

*A „dicséret” rövid „i”, mivel rövid ideig tart.*

*Az „egy”-et azért írjuk egy „gy”-vel, mert a szó maga is egyet jelent.*

*Az „álarc” azért egy „l”, mert egyszerre csak egyet vehetsz fel (vö. állkapocs, két lábon áll).*

*A „fokhagyma” szót azért írjuk „k”-val, mert „fok”-okból áll.<sup>10</sup>*

*A „függ” szót azért írjuk két „g”-vel, mert két kézzel függünk a rúdon.*

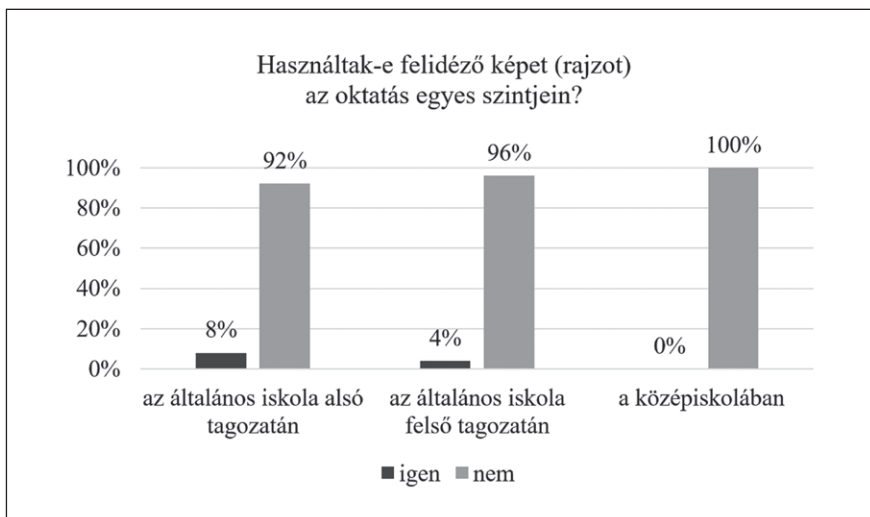
9 Fordítva is: A *fül* szót egy „l”-lel írjuk, pedig kettő van belőle. Humoros ellenérvként persze felhozható, hogy azért nem kettő, mert van Gogh levágta az egyiket.

10 Akár felidéző szókapcsolatként is működhet: *fokokból álló fokhagyma*.

#### 4.2.5. Felidéző kép (rajz)

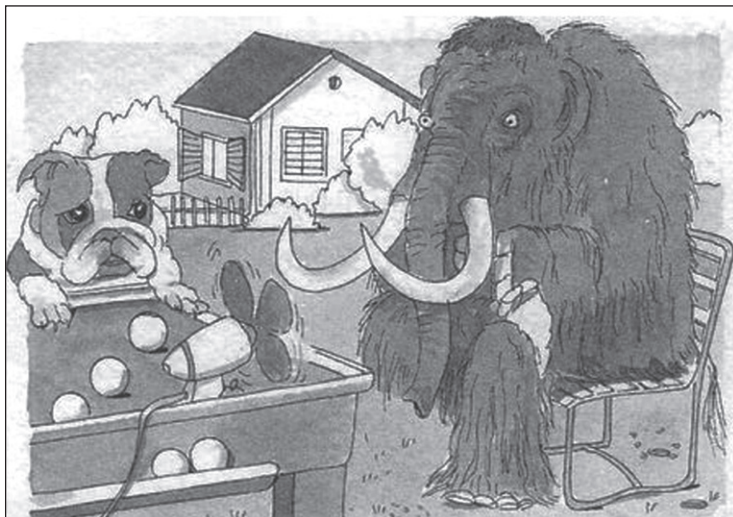
A felidéző (Antalné 2008) vagy emlékeztető kép (uő. 2018: 28) vizuális módon teszi lehetővé a nehéz helyesírású szó vagy szavak felidézését. Időnként egy felidéző szó, mondat, történet vagy álmagyarázat megfestéséről van szó.

Az alsó tagozaton az adatközlőink 8%-a, a felső tagozaton pedig 4%-uk találkozott felidéző képpel (8. ábra). E memóriamankó-típus a középiskolában egyszer sem fordult elő.



8. ábra: A felidéző kép (rajz) használata az oktatás egyes szintjein

Csupán egyetlen adatközlőnk tudott felidézni ilyen példát az iskolából:



**9. ábra:** A biliárdozó buldog története a mamuttal  
(Nagy László Ervin rajza: Antalné–Raátz 2005, idézi Antalné 2008)<sup>11</sup>

### 4.3. Eredmények és következtetések

A statisztikai adataink (4–8. ábra) szerint a helyesírással kapcsolatos memória-mankók viszonylag ritkák a közoktatásban. Általában az általános iskola alsó tagozatán találkozhatunk velük, előfordulásuk azonban az egyes szintek előrehaladtával (a tanulók helyesírásának javulásával) csökken.

A bemutatott korpuszban (N=37) a *j/ly* (pl. *gólya, bója, tolvaj*), valamint a sokszor ingadozó ejtésű rövid/hosszú magán- és mássalhangzók (pl. *mindig, egy, discséret*) helyesírását felidéző példák dominálnak. Találunk köztük szájhagyomány útján terjedő és a pedagógusok egyéni leleményén alapuló megoldásokat (pl. előbbire a *száll* igéhez, az utóbbira pedig a *bicikli* főnévhez kapcsolt álmagyarázat lehet jó példa). A „körforgásban” lévő memóriamankók csaknem 15%-a Antalné (2008) példái között is megtalálható, ami jól igazolja a kreatív, játékos megoldások iránti igényt.

<sup>11</sup> A képet Antalné Szabó Ágnes engedélyével (2023. 08. 28.) közöljük.

Az álmagyarázat és a felidéző szó bizonyult a legnépszerűbb memóriamankó-típusnak: az előbbi a rendhagyó, humoros jellegének (lásd: *a normasértés elve*), az utóbbi pedig a tömörségének köszönhetően (lásd: *a gazdaságosság elve*). Határozottan több ideig tart a felidéző mondatok megjegyzése és a felidéző képek (rajzok) elkészítése. Az időigényesség – a létrehozás és a felidézhetőség – szempontjából a legkevésbé hatékony memóriamankó a felidéző történet, gyakorlást szolgáló feladatként azonban ez is kiváló megoldás lehet.

## Összegzés

Tanulmányunkban a nehéz helyesírású szavak írásképének a felidézését segítő memóriamankók témakörét tekintettük át. Hatékonyságfaktorukat három pontban határoztuk meg: vizualizálhatóság (Legyen „könnyű” megjegyezni!), normasértés (Legyen „szórakoztató” megjegyezni!) és gazdaságosság (Legyen „nyereséges” megjegyezni!). Ezt követően Antalné Szabó Ágnes (2008) osztályozása alapján vizsgáltuk meg a Selye János Egyetem helyesírási kurzusait látogató csaknem száz hallgató visszaemlékezéseire támaszkodó korpuszt (N=37). A hallgatókkal készített felmérésből megtudtuk, hogy memóriamankókkal többnyire csak az általános iskola alsó tagozatán találkozhatunk, emellett pedig az is kiderült, hogy az álmagyarázat és a felidéző szó a legnépszerűbb memóriamankó-típus: az előbbit a humoráért, a játékoságáért, az utóbbit pedig a tömörségéért szeretik a tanulók.

## FELADATOK<sup>12</sup>

1. Keressen három olyan szót, melynek helyesírása kapcsán gyakran elbizonytalanodik! Hozzon létre egy-egy olyan felidéző szókapcsolatot, amely a jövőben segíthet elosztatni e három szó írásképével kapcsolatos kétségeit!
2. Kapcsoljon egy-egy felidéző szót vagy álmagyarázatot a következő fogalompárokhoz:

*múlik – mállik*

*válik – vállal*

*hagyj – higgy*

*muszáj – uszály*

*szegfű – fokhagyma*

---

12 Hasonló feladatokért lásd: Antalné 2015: 102.

3. Miért írjuk az *ördögös* szavunk harmadik szótagját is rövid „ö”-vel? Alkosson felidéző mondatot e kifejezéssel!

4. Hozzon létre sarkított felidéző mondatokat<sup>13</sup> homofón szópárok segítségével: *bolyt – bojt; súlyt – sújt; folyt – fojt; csuklya – csukja; szablya – szabja* stb.

5. Mennyire tartja didaktikai szempontból hasznosíthatónak a tanulmányban közölt történetet? Nehéz helyesírásúak-e a benne elrejtett hívszavak?

6. A [-ja/-je] végződésű szavak<sup>14</sup> kb. 80%-a *ly*-nal írandó (pl. *ibolya, furulya, ereklye*). Az Osiris-féle *Helyesírásban* (Laczkó–Mártonfi 2006: 66–67) megtalálja a teljes listát a „kivételekekkel” együtt: *árja, bója, buja, csája, cserje, héja, hejehuja, kopja, orja, perje, rája, szója, tarja, tuja*. E sor alapszókinccs részét képező szavainak a felhasználásával írjon összefüggő, lehetőleg humoros felidéző történetet (akár verset)!

7. A több szótagú főnevek végén gyakori a hosszú „ú”, „ű” betű<sup>15</sup> (pl. *ágyú, kátyú, nedű*). Tekintse át az AkH.<sup>12</sup> 23. szabálya pontja alapján a rövid „u”, „ü” betűre végződő hasonló főnevek valamivel rövidebb listáját (pl. *áru, ragu, menü*), majd írjon felidéző mondatot vagy történetet azon szavak felhasználásával, amelyek helyesírása az egyéni, a nyelvjárási vagy az ingadozó köznyelvi ejtés jellege okán elbizonytalanítja Önt.

8. Készítsen felidéző rajzot egy nehéz helyesírású szóhoz úgy, hogy a vizualizált entitás szerves részét képezze a problémás betű(együttes) (pl. egy „j” farkú papagáj)!

9. Az online nyelvi tanácsadással foglalkozó Magyar Nyelvi Szolgáltató Irodához (röviden: Manyszi, honlapja: e-nyelv.hu) befutó kérdések 75%-a helyesírási jellegű. Ezek megközelítőleg fele az egybe- és különírás témaköréből való (Minya 2019: 247–249). Mi lehet az oka annak, hogy a memóriamankók között alig találunk a helyesírás legnehezebb területéhez kapcsolódó példát? Vitassák meg, lenne-e értelme memóriamankót kapcsolni pl. a *papír zsebkendő, a konferencia-központ* és a *magyartanár* kifejezésekhez!

13 Az érdeklődés felkeltése érdekében reflektálhatunk a Muszály Vendéglő szlogenjére: *Ha emmi muszáj, akkor Muszály* (W1).

14 A [-ja/-je] végződésű szavak (pl. *bója, nyoszolya*) helyesírása sokszor még az egyetemi hallgatókat is elbizonytalanítja (Dörnyé Zábrádi–Vass 2022: 253).

15 Két felmérés (Dörnyé Zábrádi–Vass 2022: 254; Dörnyé Zábrádi 2023: 87) is igazolja, hogy a szóban forgó szavak (pl. *derű, bölcsőde*) helyesírása az egyetemi hallgatóknak is gondot okozhat.

**10.** A memóriamankók nemcsak a nehéz helyesírású szavak, hanem a bonyolultabb szabályok felidézését is segíthetik (vö. Antalné 2023b). A szabály informális megnevezésében szereplő kulcsszó azonban csak annak nyújt támpontot, akinek legalább hozzávetőleges ismeretei vannak a témakörben. Találkozott-e már az alábbi szabályfelidéző megnevezésekkel? Vajon mire utalhatnak? Ismer-e további példákat?

- a) *6:3-as szabály* (Minya 2006)
- b) *madzagelmélet* (Antalné 2015: 88)
- c) *mozgószabály* (Laczkó–Mártonfi 2006: 131–134; Ludányi 2019)
- d) *kézsabály* (Fábián 2019)
- e) *beékelődési teszt* (Laczkó–Mártonfi 2006: 91)
- f) *Keanu-szabály*<sup>16</sup> (saját példa: IB)

## Felhasznált szakirodalom

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

AkH.<sup>12</sup> = Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenkettedik kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Antalné Szabó Ágnes 2003. A helyesírás-tanítás pedagógiája. *Hungarológiai Közlemények*. 9. évf. 2. sz. 19–40.

Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2023. 07. 20.)

Antalné Szabó Ágnes 2015. A magyar helyesírás rendszere. In Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Mozzsaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálathoz*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 71–107.

---

<sup>16</sup> A *Keanu-szabály* a *Mátrix* c. film ismert színészéről, Keanu Reevesről kapta a nevét. E memóriamankó az AkH.<sup>12</sup> 84. szabálypontjának tömörített változata. A szabálypont szerint a **névutók** a mutató névmás „a” vagy „e” alakjához kapcsolódnak (pl. *afelé, amellett, evégett*).

- Antalné Szabó Ágnes 2018. A tanulásalapú helyesírás-fejlesztés elmélete és gyakorlata. In Nagy L. János (szerk.): *Harminc év a magyar helyesírásért*. Erkel Ferenc Gimnázium. Gyula. 23–35.
- Antalné Szabó Ágnes 2023a. A helyesírás-tanulás stratégiái. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései*. Selye János Egyetem. Komárom. 11–22.
- Antalné Szabó Ágnes 2023b. A helyesírás-tanulás stratégiái [konferencia-előadás]. Elhangzott a komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport 2023. március 30-i *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései* c. nemzetközi tudományos szimpóziumán.
- Cornificius 1987. *A. C. Herenniusnak ajánlott rétorika*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Dőryné Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde 2022. A pandémia hatása a helyesírási készség alakulására – első évfolyamos tanító és gyógypedagógus hallgatók kompetenciájának összehasonlítása. In Makkos Anikó – Kecskés Petra – Boldizsár Boglárka (szerk.): *XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés*. Széchenyi István Egyetem. Győr. 249–259.
- Dőryné Zábrádi Orsolya 2023. A helyesírás-tanítás problémái a pandémia után. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései*. Selye János Egyetem. Komárom. 79–92.
- Fábián György 2019. Nem akárhogyan kapunk pusztit Anett-től. *HAON – Hajdú-Bihar vármegyei hírportál*. <https://www.haon.hu/helyi-kultura/2019/12/nem-akarhogyan-kapunk-pusztit-anett-tol> (2023. 06. 26.)
- Hernádi Sándor 2016. *Helyesírási önképző*. Móra Könyvkiadó. Budapest.
- Istók Béla – Tóth Sándor János – N. Varagya Szilvia 2021. A fonetika tanításának problémái és lehetőségei. Memóriamankók a beszédhangok osztályozásának tanításában. *Hungarológiai Közlemények*. 22. évf. 2. sz. 56–77.  
<https://doi.org/10.19090/hk.2021.2.56-77>
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2006. *Helyesírás*. Osiris Kiadó. Budapest.



- Ludányi Zsófia 2019. A mozgószabályokról. In Uő.: *Szabályok, normák, nyelvszókás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből.* Líceum Kiadó. Eger. 11–21.
- Minya Károly 2006. A 6–3-as szabály, avagy a magyar–angol focimeccs emléke kísért? *Édes Anyanyelvünk.* 28. évf. 3. sz. 1. és 8.
- Minya Károly 2019. Internetes támogatás a helyesírásban. 11 év – 20 123 kérdés és válasz. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: helyesírásról sokszíniűen. A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok.* Líceum Kiadó. Eger. 247–254.
- Nemes Magdolna 2022. A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatásának kérdései. *Különleges Bánásmód.* 8. évf. 3. sz. 31–52.  
<https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.31>
- Riszovannij Mihály 2008. Irányzatok és kihívások a nyelvészeti humorkutatásban. In Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 213–219.
- Riszovannij Mihály 2011. Korszakváltások, normaváltások és a nevetéskultúra dinamikája. In Horváthné Molnár Katalin – Antonio Donato Sciacovelli (szerk.): *Határsávok 2009–2010.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Szombathely. 343–352.
- Sz. n. 2014. Az új az új újj. *Nyelv és Tudomány.*  
<https://www.nyest.hu/hirek/az-uj-az-uj-ujj> (2023. 05. 26.)
- Veatch, Thomas C. 1998. A Theory of Humour. *Humor: International Journal of Humor Research.* Vol. 11. No. 2. 161–216.  
<https://doi.org/10.1515/humr.1998.11.2.161>
- Weitz Teréz 2021a. *Jobb-bal jobban. Két féltékés tanulás örömmel.* Weitzterez Kft. Budapest.
- Weitz Teréz 2021b. *S (ch) ránk dőlt a szekrény. Tanuld a német szavakat szórakozva.* Weitzterez Kft. Budapest.
- W1 = <https://muszalyvendeglo.hu/> (2023. 05. 26.)

## Tankönyvek

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2005. *Magyar nyelv és kommunikáció a nyelvi előkészítő évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2008. *Beszéd és írás. Magyar nyelvi és kommunikációs tankönyv az 5. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Domonkosi Ágnes<sup>1</sup> – Ludányi Zsófia<sup>2</sup>

## A PROBLÉMAALAPÚ SZEMLÉLET LEHETŐSÉGEI A HELYESÍRÁS TANÍTÁSÁBAN<sup>3</sup>

### *The potential of a problem-based learning to develop spelling skills*

*The aim of this study is to outline the possibilities of using problem-based learning to develop spelling skills. Focusing on the skill-level and metacognitive components of spelling knowledge, the study presents practical methods for the pedagogy of spelling. With regard to the development of spelling skills, it points to the importance of error analysis of texts written by learners, the importance of taking into account learners' linguistic and socio-cultural background, and the role of spelling in ensuring adaptability. Regarding spelling awareness, it outlines a spelling portfolio method based on guided observations of pupils.*

**Keywords:** orthography, problem-based learning (PBL), Language Management Theory (LMT)

### Bevezetés

A problémaalapú tanulás koncepciójának háttérében olyan pedagógiai tapasztalatok állnak, amelyek azt mutatják, hogy a hagyományos tanulási módszerek, a reprodukív, közlő tanulási stratégia kevésbé hatékony, és a tanulók a megszerzett tudást

---

1 HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport és Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, domonkosi.agnes@nytud.hun-ren.hu

2 HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport és Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar, Jászberényi Campus, Nyelvi és Művészeti Nevelési Tanszék, ludanyi.zsofia@nytud.hun-ren.hu

3 A tanulmány elkészítését a #52311005 (D. Á.) Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta (D. Á.) támogatta.

nehezen tudják más összefüggésekben alkalmazni (Boud–Feletti 1991). Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése, az íráskészség és a normatív írás elsajátítása is olyan területek, amelyek erőteljes módszertani megújulást kívánnak meg. A tanulmány célja, hogy olyan javaslatokat fogalmazzon meg, és kipróbálható módszereket mutasson be, amelyek a helyesírás tanításában a konstruktivista pedagógia, illetve azon belül is a problémaalapú tanulás szemléletébe illeszkednek.

## 1. A problémaalapú tanulás és anyanyelvi nevelés

A problémaalapú anyanyelvi nevelésre vonatkozó, a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport munkájának keretében kezdeményezett elképzelésünket (Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b; Ludányi–Domonkosi 2021a, 2021b; Domonkosi et al. 2022) több tényező motiválta: az iskolai anyanyelvi órák életszerűtlensége (Tolcsvai Nagy 2015), a tantárgy népszerűtlensége (Csapó 2000, Csíkos 2012), valamint az, hogy a nyelvtanítás jelenlegi keretei között a tanulók hétköznapi nyelvi tapasztalatai, megélt nyelvi és kommunikációs problémái reflektálatlanok, feldolgozatlanok maradnak (Czövek–Fazakas 2021). A módszertani javaslatunk kidolgozása során a problémaalapú tanulás modelljét (Marra et al. 2014) a nyelvmenedzselés-elmélet problémákból kiinduló szemléletével (Jernudd–Neustupný 1987, Nekvapil 2009) hangoltuk össze. A két elképzelés együttes felhasználását az tette lehetővé, hogy mindkettő épít a megismerés tapasztalati, illetve reflektív jellegére. Az elméleti koncepció kialakítása mellett nagyon fontosnak tartjuk, hogy mintát, példát is adjunk a problémaalapú anyanyelvi nevelés alkalmazására. Ennek érdekében a PeLi kutatócsoport közös munkájában (Domonkosi et al. 2022) a különböző anyanyelvi tananyagtartalmakhoz és képességfejlesztő feladatkörökhöz kapcsolódva vázoltunk fel gyakorlatötleteket, az alaktan, a hangtan, a mondat- és a névtan témaköreit, illetve a kommunikációs és szövegalkotási készségek fejlesztését is érintve. Emellett egy középiskolások számára szervezett nyelvinapló-író pályázat elindításával is belekezdünk a módszer gyakorlati alkalmazásába (Ludányi–Domonkosi 2021b, Domonkosi–Ludányi 2022).

A tanulói tapasztalatok bevonása, a diákok aktivitására épülő eddigi kisléptékű kísérleteink eredményesnek bizonyultak. Az anyanyelvi nevelés problémaalapú megújítására törekvő kezdeményezésünknek azonban fontos kiindulópontja az is, hogy a nyelvvel kapcsolatos, elsajátítandónak tartott tudás- és kompetenciaelemek mindegyike megközelíthető a diákokat körülvevő hétköznapi nyelvi problémák irányából, sőt a nyelvi problémákból való kiindulás tananyagszervező elvként is

működhet. Az egyes nyelvi jelenségek különböző technikákat, a tanári munka, a facilitáció eltérő eljárásait igénylik, ezért a koncepció kidolgozásának egyik továbblépési lehetősége, ha az egyes tananyagrészekhez, problémátípusokhoz igazodva gondoljuk végig az alkalmazható gyakorlatok típusait. A helyesírás kérdésköre a nyelvtani tananyag meghatározó elemeként szintén igényli tehát a megfelelő gyakorlattípusok kidolgozását.

## **2. Problémaalapú szemlélet és helyesírási tudás**

Az anyanyelvi nevelés feladatai között egymással összefonódva szerepelnek a nyelvről való tudás, a nyelvi tudatosság formálásának, illetve a nyelvi, kommunikációs készségek, kompetenciák fejlesztésének célkitűzései. E két feladatkör esetében eltérő módon és eltérő mértékben alkalmazhatók konstruktivista szemléletű, problémaalapú gyakorlatok. A normatív írásgyakorlat elsajátításában azért is jelent sajátos feladatot a megfelelő módszerek megtalálása, mert egy előíró szabályrendszerhez való alkalmazkodás begyakoroltatása a feladat, miközben ebben a pedagógiai szemléletben a kritikus gondolkodás fejlesztése, az ellentmondások felismertetése is igen meghatározó cél (vö. Antalné Szabó 2018).

A helyesírás-tanításban alkalmazható lehetőségek számbavételéhez fontos számot vetni a helyesírási tudás mibenlétével. A helyesírási tudásban az automatizálódó íráskészség mellett ugyanis tudatos, metanyelvi, metakognitív komponensek is érvényesülnek (vö. Tarkó 1998). A tanulók íráskészsége, helyesírási készsége az aktív gyakorlatban, azaz a rendszeres írásos feladatok végzése során fejlődik leginkább. Emellett azonban kiemelten fontos a helyesírásról való metakognitív tudás, azaz a helyesírási készséget támogató háttérismeretek tudatosítása, ami reflektív gyakorlatok, azaz a megfelelő, normatív lejegyzési mód értelmezése, rendszerbe helyezése, magyarázata révén történhet. Mind az íráskészséget, mind a metakognitív tudást fejlesztő gyakorlatok esetében lényeges, hogy rendszeres, a begyakorlást támogató módon legyenek jelen az anyanyelvi nevelés folyamatában.

## **3. A problémaalapúság alkalmazhatósága a helyesírás-tanításban**

A helyesírás problémaközpontú tanítása részben a tanulók írásos munkáiból kirajzolódó helyesírási problémákra, részben pedig az általuk észlelt helyesírási jelenségekre építhet. A tanulói produktumokból és észleletekből kiinduló helyesírás-tanítás

képes igazodni az adott közösség nyelvi, szociokulturális helyzetéhez, azaz nagyfokú adaptivitás jellemzi. A tanulók tudásszintjének, nyelvjárási hátterének figyelembevétele nélkül nem képzelhető el a helyesírási készség hatékony fejlesztése (Jánk 2020). Az alábbiakban néhány gyakorlatítípust mutatunk be, amelyet alkalmasnak tartunk a problémaalapú szemléletnek a helyesírás tanításában való érvényesítésére.

### **3.1. A rendszeres, ellenőrzött írásgyakorlás és a nyelvi problémák**

A helyesírás tanítása és tanulása az iskolai nevelésben egyetlen évfolyamhoz vagy egyetlen iskolafokozathoz sem köthető kizárólagosan (Antalné Szabó 2008). Az íráskészség fejlesztése folyamatos feladat, ezért az általános iskola összes évfolyamában szükséges lenne, hogy minden órán, illetve óráról órára legalább kisebb írásbeli feladatot kapjanak a diákok. A feladattípusok változatosságának (A. Jászó 2001) megfelelően az írásos feladat a másolástól a tollbamondáson át egészen kreatív írásig (Samu 2004) sokféle lehet.

Az írásművek ellenőrzése, javítása is meghatározó mozzanata az írásgyakorlásnak, az anyanyelvi nevelés folyamatában ezért az önellenőrzés, illetve a tanulói ellenőrzés megfelelő gyakorlatainak kialakítása minden tanulóközösségekben alapvető a reflektív gyakorlatok megalapozásához.

A tanulói hibák emellett igen fontos „pedagógiai erőforrásként” (Imrényi–Jánk 2022) is szolgálhatnak. A rendszeres írásgyakorlás tehát oly módon is összekapcsolódhat a problémaközpontú szemlélettel, hogy a tanulók szövegeiben, fogalmazásaiban a pedagógus által észlelt problémákat olyan diagnosztikus eszközként fogjuk fel, amely átfogó képet tud adni az adott közösségre jellemző helyesírási színtről, írásbeli nehézségekről.

A tanulói hibák pedagógusi gyűjtése, adatbázisba rendezése egyéni pedagógiai munkaként is elképzelhető, hiszen egy-egy korosztályról, illetve egy-egy iskoláról, nyelvjárási régióról egy tanári pálya alatt is számos adat halmozódhat fel. Emellett azonban a tanári gyűjtések magukban rejtik egy alulról szerveződő, lokálisan induló nyelvihiba-földrajz létrehozásának (Löffler 1985, Kiss 1999, Jánk 2020), illetve az egyes korosztályokra jellemző adatbázisok összeállításának esélyét is. A digitális eszközök kollaboratív használata kiváló lehetőséget teremt az ilyen kezdeményezések számára.

A helyesírás fejlesztése során szükségszerű, hogy a pedagógus rálásson, hogy egy-egy adott régióban milyen nyelvjárásfüggő helyesírási hibák fordulnak elő legtipikusabban (vö. Kiss 1999, Boda 2011, Koós 2017). A nyelvi hibák pedagógiai célú felhasználásában nagyobb szövegtörzsek hibaanalízisére is érdemes lehet

építeni, ezért fontosnak tartjuk az ilyen jellegű kezdeményezéseket is (W1). A korábbi példák, folyamatosan növekvő példatárak, adatbázisok tanórai feldolgozása elkerülhetővé teszi azt is, hogy a saját konkrét hibáik értelmezését esetleg megszegésként éljék meg a diákok (vö. Domonkosi et al. 2022).

### **3.2. A helyesírási reflexió folyamatossága és a helyesírási tudatosság fejlesztése**

A tanulói hibákra vonatkozó reflexió minden formája növeli a nyelvi tudatosságot, azonban a helyesírási tudás metakognitív komponense célzottan, hosszabb távú, kiterjedtebb projektmunkával is fejleszhető. Egy lehetséges reflektív gyakorlatként a helyesírási napló, helyesírási portfólió alkalmazására vonatkozó elképzelésünket mutatjuk be.

#### **3.2.1. Helyesírási portfólió készítése**

A problémaalapú szemlélet érvényesítésének az életközeli tapasztalatok beemelése miatt fontos és eredményes gyakorlattípusává válhat a helyesírási portfólió készítése. A helyesírási portfólió a nyelvi napló módszerének (vö. Ludányi–Domonkosi 2021b, Domonkosi–Ludányi 2022) specifikált, a helyesírás-tanításhoz igazított módját jelenti. A portfóliók vázlatának, keretének kidolgozása tanári, előkészítő feladatkör, igazodva az adott évfolyam tantervében szereplő helyesírási ismeretekhez. A tanár facilitátori feladata a gyűjtési struktúra, szempontok kidolgozása, amely akár az egész tanévre kiterjedő projektként lehetővé teszi a tanulók által észlelt írásmódok rendszerezését, csoportosítását. Például a jelenlegi 6. osztályos tananyagot (l. Kóródi 2021) figyelembe véve, a tulajdonnevek típusainak írásmódjához igazodva előkészíthető egy – akár közös, digitális – gyűjtőalbum, amelybe a különböző tulajdonnevek, illetve *-i* képzős származékaik megfelelően és hibásan leírt formáinak dokumentációját gyűjthetik a diákok.

A helyesírási gyűjteményben pozitívan értékelt helyesírási észleletek, azaz normatív módon írt adatok (1. ábra), illetve hibásan írt formák is helyet kaphatnak (2. ábra).

A nyelvmenedzselés-elmélet szemléletmódját alkalmazva tehát a helyesírási problémák mellett az ún. gratifikációnak nevezett jelenségek (Neustupný 2003: 127) is lényegi szerephez jutnak a nyelvi portfóliók összeállításában. Ez a gyakorlat tehát első lépésben olyan gyűjtőmunkát jelent, amely túlmutat a hibagyűjtésen, ugyanis a diákoknak olyan szavakat, kifejezéseket, szövegrészeket is kell gyűjteniük, amelyekben a helyesírási szabályokat megfelelően alkalmazták.

## **Millió bírságot kapott egy használtautó-kereskedés**

A GVH 15 millió forintra bírságolta az AAA Autót

 Katona Mátyás  2016.01.22.  7

 AAA Auto, autó, Autocentrum AAA Auto Kft, autókereskedés, Gazdasági Verseny Hivatal, GVH, használtautó-kereskedés

**1. ábra:** Megfelelő helyesírási megoldás képi dokumentálásának lehetősége a helyesírási portfólióban (W2)



**2. ábra:** Nem normakövető írásmód képi dokumentálásának lehetősége a helyesírási portfólióban (W3)



A normatív írásmódú példatár összeállítása mellett az attól eltérő írásformák is szerepet kaphatnak, a pusztá hibakeresésen túl azonban hatékony, ha a hibák értelmezése is a projekt részét képezi. A normától való eltérések értelmezésének tanári előkészítésében pedig nemcsak ahhoz szükséges szempontokat nyújtani, hogy mi a hiba, és mi lenne a helyesírási szabályoknak megfelelő megoldás, hanem a tévesztés okát is érdemes átgondoltatni. Imrényi és Jánk (2022) javaslataival összhangban a helyesírási tévesztések, normaszegések hátterének feltárása más nyelvi szabályszerűségek felismeréséhez is elvezethet.

Középiskolás diákok esetében akár az is elképzelhető, hogy nem normakövető, de más szempontból pozitív (például kreatív, logikus) írásmódú kifejezéseket gyűjtsenek. Ebben a korosztályban, illetve különösen a felsőoktatásban, a magyar-tanár-képzésben pedig a kritikai gondolkodást, a helyesírási tudatosságot fejlesztheti az is, ha a diákok problematikus, nem szabályozott jelenségeket gyűjtenek, értelmeznek.

A hibák okainak végiggondolása, a gyakori, rendszert mutató tévesztések értelmezése, a helyesírási szabályozás hiányosságainak, problematikusságának felismerése pedig a helyesírással kapcsolatos attitűd formálásához, a kritikai gondolkodás erősítéséhez is hozzájárulhat (Antalné Szabó 2018).

A tanári előkészítés, a gyűjtés struktúrájának kialakítása után a helyesírási portfólió munkafolyamatának első lépése tehát maga az adatgyűjtés. Ez olyan irányított észlelést jelent, amelynek eredményeképpen saját élményeken alapuló példatár jöhet létre. A digitális technológiák alkalmazása lehetőséget ad arra, hogy fényképekkel, képernyőképekkel dokumentáljuk a nyelvi, helyesírási adatokat. Maga a gyűjtés történhet egyénileg, de a problémák típusokba rendezése, rendszerezése már a páros vagy csoportmunkára is lehetőséget ad, így a portfólió lehetővé teszi egyéni és a csoportos projektek összekapcsolását is. A portfólió a megfigyelések dokumentálásán túl a gyűjtött helyesírási jelenségek értelmezését, értékelését is tartalmazza. Az adatok csoportosítása, értelmezése segíti a helyesírási szabályok önálló elsajátítását. Az egyes nyelvi adatok értelmezése mutatja a helyesírási szabály megértését, miközben jelzi a szabályalkalmazás eseteinek felismerésére való képességet is (Antalné Szabó 2018).

Az értelmezések elkészítéséhez elengedhetetlenül szükséges a helyesírási segéd-eszközök (helyesírási szabályzat, szótárak, *Helyesiras.mta.hu* portál [Ludányi 2023: 56–57]) használata. Ezáltal ez a módszer hatékonyan járul hozzá a helyesírás-tanítás egyik meghatározó célkitűzésének megvalósításához, a helyesírás-támogató eszközök önálló használatának eléréséhez is (Antalné Szabó 2018).

A portfóliókészítés összekapcsolódik az íráskészség fejlesztésével is, hiszen az értelmezések megírása maga is önálló írásgyakorlat egyben. A gyűjtött anyagok közös feldolgozása, rendszerezése pedig teret ad a csoportos közös munkaformának, elősegítve a tanulóközösség megbeszélésére alapozott kollaboratív tudásépítést.

A helyesírási portfólió következetes alkalmazása emellett – összhangban a problémaközpontú szemlélet hálózatos tananyag-elrendezésével (Domonkosi–Ludányi 2020b) – elvezethet a közlésformák, szövegtípusok kérdéséig is. A feldolgozás során az is értelmezési szempont lehet ugyanis, hogy a diákok milyen forrásokból, milyen szövegtípusokból gyűjtenek inkább gratifikálható, és honnan problematikus elemeket. Jól szemlélteti az ilyen különbségek megragadhatóságát az 1. és a 2. ábra *használat-utó-kereskedés* példája, hiszen a megfelelő írásmód egy internetes magazin sajtónyelvi szövegéből származik, míg a normától eltérő megoldás egy kisebb cég reklámjában szerepel. Ez az elemzési szempont saját tapasztalatokra építve világít rá az egyes közlésformák, szövegtípusok különbözőségére, abból a szempontból, hogy mely szövegekben érvényesül inkább a szabályozottságra való törekvés.

## Összegzés

A tanulmány a helyesírási tudás készségszintű és metakognitív komponenseinek számbavétele mellett a gyakorlatban alkalmazható módszereket mutatott be a helyesírás-tanítás pedagógiája számára. A helyesírási készség fejlesztését tekintve rávilágított, hogy a tanulók által írott szövegek hibaelemzése, a tanulók nyelvjárási, szociokulturális hátterének figyelembe vétele szükséges a helyesírás-tanítás eredményességéhez. A helyesírási tudatosság fejlesztése érdekében pedig felvázolta a tanulók irányított megfigyeléseire épülő helyesírási portfólió módszerét.

A helyesírás-tanítás módszereinek a problémaalapú tanulás elgondolásához való igazítása a pedagógiai kultúráváltásnak (Czövek 2021) az anyanyelvi nevelést tekintve elengedhetetlen feladata. A lehetséges módszerek végiggondolása bizonyította, hogy a problémaalapú projektek a helyesírás-tanítás minden háttércéljához jó eszközül szolgálnak: a hibaelemzésre épülő gyakorlatok célzott, egyénre és közösségekre szabott fejlesztést tesznek lehetővé; a dokumentálás folyamata előmozdítja a megfelelő írásképek rögzülését; a magyarázatok végiggondolása támogatja a helyesírási szabályok megértését és alkalmazását; az értelmezések kidolgozása során fejlődik a helyesírási kézikönyvek és digitális helyesírás-ellenőrző eszközök használatában való jártasság; a helyesírási tévesztések okának feltárása révén formálódik a helyesírással kapcsolatos attitűd; a szabályozatlan jelenségek felis-

mentetésével, megvitatásával alakul a kritikai és a kreatív gondolkodás; a hibák és a szövegtípusok, közlésfajták együttjárásának felismerésével pedig fejlődhet a helyesírási kódváltás képessége is (vö. Antalné Szabó 2008, 2018).

## Felhasznált szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109>
- Antalné Szabó Ágnes 2018. A tanulásalapú helyesírás-fejlesztés elmélete és gyakorlata. In Nagy L. János (szerk.): *Harminc év a magyar helyesírásért*. Erkel Ferenc Gimnázium. Gyula. 23–35.
- Boda Annamária 2011. A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. évf. 3. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333>
- Boud, David – Feletti, Grahame (eds.) 1991. *The challenge of problem-based learning*. St. Martin's Press. New York.
- Czövek Andrea 2021. Pedagógiai kultúraváltás – mi végre? In Magyar István – Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó. Eger. 8–14.
- Czövek Andrea – Fazakas Ida 2021. Életgyakorlat-alapú alprogram – módszertani ajánlások. In Magyar István – Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához*. Líceum Kiadó. Eger. 125–165.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. 100. évf. 3. sz. 343–366.
- Csikos Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*. 12. évf. 1. sz. 3–13.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. Pécs. 41–50.

- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség: A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom. 177–192.
- Domonkosi Ágnes – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Takács Judit – H. Tomesz Tímea 2022. Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használat alapú gyakorlatok. In Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgéseiből és előadásából*. Líceum Kiadó, Eger. 13–34.
- Imrényi András – Jánk István 2022. A helyesírási hiba mint pedagógiai erőforrás. Utak a kiejtés elvének túllátalánosításától a tananyagig. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 15. évf. 7. sz. 7–22.
- Jánk István 2020. A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 46. évf. 45–56.
- A. Jászó Anna 2001. A helyesírási készségfejlesztés gyakorlattípusai. In Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály*. Harmadik, változatlan kiadás. Kaposvári Egyetem CSVM Főiskolai Kar, Kaposvár. 364–368.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav 1987. Language planning: for whom? In Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Les Press de L'Université Laval, Québec. 69–84.
- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr*. 123. évf. 4. sz. 373–381.
- Koós Ildikó 2017. A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. *Képzés és Gyakorlat*. 15. évf. 4. sz. 115–123.
- Löffler, Heinrich 1985. *Germanistische Soziolinguistik*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

- Ludányi Zsófia 2023. A helyesírási tanácsadó portál használata az anyanyelvi nevelésben. Esettanulmányok a portál eszközeinek megfelelő használatára. In Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom. 55–65.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021a. Die Rolle von Sprachtagebüchern im problembasierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. Vol. 11. No. 1. 44–65.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021b. Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 47. évf. 73–89.
- Marra, Rose M. – Jonassen, David H. – Palmer, Betsy – Luft, Steve 2014. Why Problem-Based Learning Works: Theoretical Foundation. *Journal on Excellence in College Teaching* Vol. 25. No. 3–4. 221–238.
- Neustupný, Jiří V. 2003. Japanese students in Prague: Problems of communication and interaction. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 162. 125–143.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Tarkó Klára 1998. A metakogníció fogalma a pedagógiában és a pszichológiában. *Iskolakultúra*. 8. évf. 8. sz. 117–120.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra*. 25. évf. 7–8. sz. 18–27.

## **Források**

W1 = [www.origo.hu/techbazar/20180604-magyar-netezok-helyesiras-leggyakoribb-hibak.html](http://www.origo.hu/techbazar/20180604-magyar-netezok-helyesiras-leggyakoribb-hibak.html) (2023. 07. 27.)

W2 = [www.autonavigator.hu/cikkek/millios-birsagot-kapott-egy-hasznaltao-kereskedes/](http://www.autonavigator.hu/cikkek/millios-birsagot-kapott-egy-hasznaltao-kereskedes/) (2023. 07. 27.)

W3 = [auto.indavideo.hu/video/Prima\\_Hasznaltauto\\_Szombathely](http://auto.indavideo.hu/video/Prima_Hasznaltauto_Szombathely) (2023. 07. 27.)





Ludányi Zsófia<sup>1</sup>

# A HELYESÍRÁSI TANÁCSADÓ PORTÁL HASZNÁLATA AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

## ESETTANULMÁNYOK A PORTÁL ESZKÖZEINEK MEGFELELŐ HASZNÁLATÁRA

*Using the Spelling Advisory Portal in teaching Hungarian as L1  
Case studies on the appropriate use of the portal's web tools*

*The Spelling Advisory Portal of the HUN-REN Hungarian Research Centre can be a useful tool for teaching Hungarian as L1. However, feedback over the past 10 years has shown that users are not always sure which of the website's tools to use for solving their spelling problems. The case studies in the paper aim to help users, especially teachers, in this respect.*

**Keywords:** normative spelling, spelling advisory portal, teaching the rules of Hungarian spelling, Language Consulting Service

### Bevezetés

A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont (NYTK) helyesírási tanácsadó portáljának az anyanyelvi nevelésben való hasznosíthatóságával több munkámban foglalkoztam (Ludányi 2019a, 2019b, Constantinovits et al. 2022: 122–124). Mivel az elmúlt tíz év tapasztalatai alapján a felhasználóknak nem mindig egyértelmű, hogy helyesírási

---

<sup>1</sup> HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Nyelvhaználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport és Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar, Jászberényi Campus, Nyelvi és Művészeti Nevelési Tanszék, ludanyi.zsofia@nyttud.hun-ren.hu

problémájuk megoldásához a weboldal mely eszközéhez forduljon, dolgozatomban néhány jó gyakorlatot mutatok be a megfelelő eszközhasználatra. A helyesírási tanácsadó portál rövid ismertetését (1.) követően a Nyelvtudományi Kutatóközpont közönségszolgálatához érkezett, a portálra vonatkozó visszajelzéseket csoportosítottam (2.), majd három esettanulmányon keresztül mutatok példákat az eszközök megfelelő és nem megfelelő használatra.

## 1. Nyelvtechnológiai támogatás a helyesírási tanácsadásban: a *Helyesiras.mta.hu*<sup>2</sup> online tanácsadó portál

Az elmúlt évtizedekben a nyelvhasználók helyesírási kérdések esetén a hatályos akadémiai helyesírási szabályzatot, (helyesírási) szótárakat hívhattak segítségül, esetleg szakemberekhez, nyelvi tanácsadóhoz fordulhattak. A 20. század utolsó évtizedében megjelentek, majd fokozatosan elterjedtek a szövegszerkesztőkbe épített helyesírás-ellenőrző programok (pl. Prószéky 1993, Seregy 1993), amelyek új, korszerű lehetőséget jelentettek a helyesírási problémák kezelésében. 2013 óta egy további segédeszköz, a *Helyesiras.mta.hu* tanácsadó portál is segíti a nyelvhasználókat. A Nyelvtudományi Kutatóközpont jogelődje, az MTA Nyelvtudományi Intézet által fejlesztett online helyesírási tanácsadó weboldal (Pintér–Mártonfi–Oravecz 2009, Miháltz et al. 2013) rövid idő alatt nagy népszerűsége tett szert, ugyanakkor az elmúlt egy évtized tapasztalatai azt mutatják, hogy nem képes kiváltani a hagyományos, „humán” helyesírási tanácsadást. Egyrészt a beszélők között akadnak nem aktív internethasználók (főként az idősebb korosztály), másrészt pedig a magyar helyesírásnak számos olyan területe van, amely nem írható le formális szabályokkal (erre a portál is felhívja a figyelmet). Az új elnevezések, reáliák számának folyamatos gyarapodása, az új szavak, kifejezések kodifikációjának hiánya pedig sok bizonytalanságot, helyesírási problémát szül, amelyek kezelésében a portál nem tud segíteni, hiszen annak feladata éppen a kodifikált helyesírási norma közvetítése.

A helyesírási tanácsadó portál előnye, hogy korszerű, nyelvtechnológiai erőforrásokon alapuló, bárki számára ingyenesen hozzáférhető weboldal, amely interaktív, a felhasználó bevonódására, közreműködésére is épít, hiszen a kérdezőnek már elő-

---

2 Az internetes portálok címeinek helyesírása nincs egyértelműen szabályozva. Az AkH.<sup>12</sup> a címek toldalékolásával foglalkozó 200. szabálypontban két portál címét is közli a példaanyagban (a *hvg.hu-n*, az *index.hu-t*), kis kezdőbetűs írásmóddal, a kérdéssel azonban explicite nem foglalkozik. Az Osiris Helyesírás (Laczkó–Mártonfi 2004: 232) viszont az internetes portálokat állandó címnek tekinti, így a nagy kezdőbetűs írásmódot javasolja abban az esetben is, ha a portál címe megegyezik az URL-lel. A *Helyesiras.mta.hu* weboldal esetében is erről van szó, ezért a tanulmányban az Osiris Helyesírás iránymutatását követve a nagy kezdőbetűs írásmódot alkalmazom.



zeten el kell döntenie, hogy helyesírási kérdését a hétféle webeszköz közül melyik tudja megválaszolni, illetve egyes esetekben a kapott lehetséges megoldások közül is neki kell kiválasztania a megfelelőt. Mivel azonban a portál alapvető feladata a helyesírási norma közvetítése, nem tud teret nyitni a helyesírási szabályozást rugalmasabban, az egyes (szakmai) közösségek igényeihez igazítani szándékozó törekvéseknek (Domonkosi–Ludányi 2023), így összetettebb helyesírási kérdésekben a felhasználók igénylik is a nyelvi közönségszolgálat munkatársaival való konzultációt. A helyesírási tanácsadás hagyományos és újabb formája között tehát folyamatos kölcsönhatás figyelhető meg: „a teljesen automatizált rendszer – szükség esetén – visszavezeti a kérdezőt az »emberhez«, a személyes nyelvi tanácsadáshoz” (Heltainé Nagy 2014).

## 2. A helyesírási portállal kapcsolatos tipikus visszajelzések a nyelvi közönségszolgálat gyakorlatában

A helyesírási portál és nyelvi közönségszolgálat közti folyamatos kölcsönhatás eredményeképpen a közönségszolgálati e-mailek adatbázisában elkülöníthető egy olyan csoport, amely a weboldallal kapcsolatos visszajelzést tartalmaz. A visszajelzések egy része pedagógusoktól (tanítók, magyartanárok) származik. Az e-mailek, telefonos beszámolók alapján gyakori a helyesírási portál használata a nyelvtanórán, valamint az is előfordul, hogy a diákok önállóan használják a weboldalt, és az általuk furcsának talált automatikus javaslatokat osztják meg tanárjukkal, tanítójukkal.

A *Helyesiras.mta.hu* oldalra vonatkozó visszajelzések további alcsoportokra tagolhatók a következőképpen:

- a) Megerősítés kérése a közönségszolgálattól a portál javaslatára vonatkozóan
- b) Egyet nem értés a portál javaslatával (további alcsoportok: egyet nem értés helyes válasz esetén, hibás válasz esetén, esetleg kiegészítési javaslat nyújtása az automatikus válaszhoz)
- c) Ellentmondás a különféle segédesszközök javaslataiban (papíralapú szótár vs. weboldal)
- d) Segítségkérés a portál által felajánlott többféle megoldás közti választásban
- e) Nem megfelelő eszköz használata
- f) Nem megfelelő bemenet megadása

Terjedelmi okokból a továbbiakban az e) pontban megnevezett problémával, a nem megfelelő eszközhasználattal foglalkozom.

### 3. Esettanulmányok: nem megfelelő eszköz használata

A helyesírási portál fejlesztésének kezdetén az volt az eredeti elképzelés (Pintér-Mártonfi–Oravecz 2009), hogy a felhasználók egyetlen beviteli mezőbe írják be a kérdéses helyesírású kifejezéseket. A feladat összetettsége miatt azonban nyilvánvalóvá vált annak megvalósíthatatlansága, ezért az a döntés született, hogy az automatikusan generált válasz pontossága érdekében már a kérdés feltevésekor aktívan be kell vonni a felhasználót is a problémakezelés folyamatába. A felhasználónak a nyitóoldalon felkínált menüből kell kiválasztania, hogy milyen típusú helyesírási kérdésre szeretne választ kapni: külön- és egybeírás, szószintű helyesírás-ellenőrző, elvlasztás, tulajdonnevek írása, számnevek helyesírása, keltezés, betűrendbe sorolás.

A 2013 óta eltelt évek tapasztalatai alapján tipikus nyelvi probléma-forrásnak tűnik az, hogy a felhasználók kérdésükkel a helyesírási portálnak nem a megfelelő, az adott helyesírási kérdés megválaszolására kijelölt eszközt veszik igénybe. A nem megfelelő eszközhasználat általában hibás vagy legalábbis ellentmondásos írásmódú javaslatokat eredményez, ilyenkor – az esetek egy részében – a felhasználók a közönségszolgálatához fordulnak a kérdés tisztázása végett.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kérdezők a legtöbb problémával a *Helyes-e így?* eszközhöz fordulnak. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a szószintű helyesírás-ellenőrző eszköz a portál készítésekor a túlságosan leegyszerűsítő, általánosító *Helyes-e így?* nevet kapta, amely könnyen félrevezeti a felhasználókat, azt a téves elképzelést keltve bennük, hogy valamiféle univerzális helyesírásprobléma-megoldó eszközzel van szó.

#### 3.1. A *Helyes-e így?* használata a *Külön vagy egybe?* eszköz helyett

Az (1) példában szereplő levél írója egy számjeggyel írt szám és egy főnévből -s képzővel képzett melléknévből álló alakulat írásmódjával kapcsolatban fordult a *Helyes-e így?* eszközhöz. Az ilyen típusú kérdések megoldására a *Helyes-e így?* nincs felkészítve („nem illetékes a kérdésben”), ezért használata újabb nyelvi probléma forrása lett, mivel az eszköz nem adott egyértelmű választ a levélíró kérdésére.

(1) A 7 + *tűs* szó helyesírásával kapcsolatban lenne kérdésem, hogy szükséges-e a kötőjel a két szó közé. A probléma az elektronika témakörében kerül elő [...], és általában bárhol találkozok vele, akár egy honlapon belül is váltakozik a helyesírás [...]. Az oldalon nem találok tanácsot, mert a *Helyes-e így?* eszköz mindkettőt helyesnek jelöli (nyilván a jelentését nem tudja látni), így Önöket kérdezem, mit gondolnak helyesnek.

A levélíró eredeti elképzelése, a *Helyes-e így?* eszköz használata jelen esetben korrekcióra szorult, ugyanis a kérdező nem ismerte fel, hogy két szóalak külön- vagy kötőjellel írásának eldöntésében egy másik programhoz, a *Külön vagy egybe?* eszközhez kellene fordulnia, amely helyes és egyértelmű választ ad a kérdésre (W1).

### 3.2. A *Külön vagy egybe?* és *Helyes-e így?* eszköz javaslatának eltérése

Az (1) példában bemutatott eset alesetének is tekinthető az, amikor a kérdező különírás-egybeírás kérdésekben az illetékes *Külön vagy egybe?* mellett a *Helyes-e így?* eszközt is segítségül hívja helyesírási problémája megoldásában (2), de a két eszköz által adott egymásnak ellentmondó válaszok újabb nyelvi problémát eredményeznek, amely a közönségszolgálat bevonását igényli.

(2) Én ezeket a szavakat különírnám: *parafa dugó, műanyag szatyor, fenyőfa gerenda* (anyagneves, összetett szavas szó szerkezetek különírandók, ha jól tudom [...]). Ugyanakkor az interneten több helyen is egybeírva látom némelyiket. A helyesírást ellenőrző oldal is ellentétes válaszokat dob ki: ha beírom a *Külön vagy egybe?* oldalra: csakis különírja. Ha a *Helyes-e így?* részbe teszem, akkor helyesnek értelmezi az egybeírt változatot is.

Az (1) és a (2) példában ismertetett és ezekhez hasonló esetekben azt szoktuk javasolni a levélíróknak a *Helyesírás.mta.hu* oldal eszközeinek használatát tekintve, hogy a különírás vagy egybeírás kérdésessége esetén ne a *Helyes-e így?* eszközt használva kérjenek tanácsot, hanem a *Külön vagy egybe?* eszközzel ellenőrizték a problematikus kifejezést. A *Helyes-e így?* eszköz ugyanis nem kezeli az egybe- és különírás kérdéseit, ezért fordulhat elő ellentmondás a két eszköz által adott válaszok között.

### 3.3. A *Helyes-e így?* használata a *Dátumok* eszköz helyett

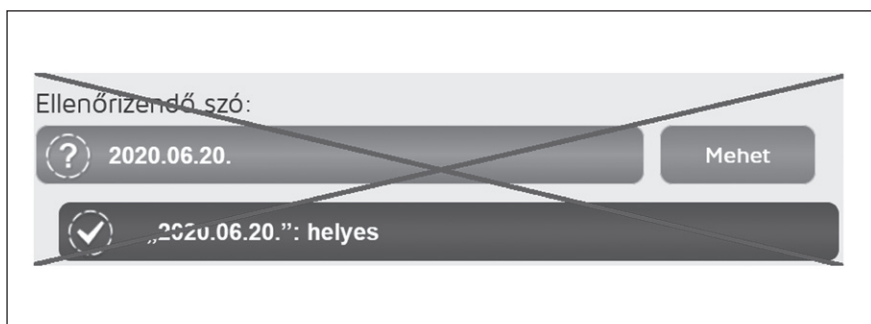
A dátumokkal kapcsolatban gyakran merülnek fel helyesírási kérdések, különös tekintettel az évszámok és napok utáni pont használatára. A (3) példában szereplő levél írója az *1-én* forma helyességével kapcsolatban kérte a közönségszolgálat állásfoglalását, már az AkH.<sup>12</sup> megjelenése utáni időszakban. A nyelvi tanácsadó szolgálat munkatársa megerősítette, hogy az *1-én* is normakövető írásmód az *1-jén* mellett. Válaszlevelében a kérdező a (3) példában olvasható módon indokolta a közönségszolgálathoz fordulását:

(3) Köszönöm a gyors választ. A kérdést azért tettem fel, mert a *Helyesiras.mta.hu* honlapon a kérdésre, hogy helyes-e, hogy *1-én*, az a válasz érkezett, hogy helyes.

Noha ebben az esetben az ilyen típusú kérdésekre nem felkészített *Helyes-e így?* eszköz megfelelő választ adott, a közönségszolgálat munkatársa felhívta a levélíró figyelmét arra, hogy az ehhez hasonló helyesírási kérdések esetén a *Helyes-e így?* helyett a *Dátumok* eszközt célszerű használni. Ha a felhasználó azt szeretné tudni, hogyan írandó számjeggyel az *elsején*, javasolt a *Dátumok* eszköz beviteli mezőjébe beírni tetszőleges évszámmal és hónappal egy dátumot, a bemenetben előírt formátumot követve (például *2015-03-01*), és a program a további lehetséges írásmódok között fel fogja tüntetni a todalékolt alakokat, így az *1-jén* és az *1-én* változatokat is (W2).

Az évet, hónapot és napot jelölő dátumok többféle formátumban írhatók: a hónap neve teljesen kiírható vagy rövidíthető, valamint jelölhető római számmal is, arab számmal is (AkH.<sup>12</sup> 295. pont). A (4) levél írója egyes dátumformátumok, valamint a napot jelölő szám utáni pont helyességével kapcsolatban fordult a portál *Helyes-e így?* eszközéhez.

(4) Tudomásom szerint a dátum egyes elemeit szóközzel kell egymástól elválasztani, és ha nincs todalék kapcsolva a napot jelző számhoz, akkor az után is pontot kell tenni (pl. *2020. 06. 20.*). A *Helyesiras.mta.hu* weblap *Helyes-e így?* oldala azonban helyesnek fogadja el a szóközők nélkül beírt dátumot, pl. *2020.06.20.*, sőt a *2020.06.20* formát is. Valóban elfogadhatók lennének az utóbbi változatok is?



1. ábra: A *Helyes-e így?* eszköz kimenete a (szóközők nélküli) *2020.06.20.* bemenetre

A levélből látható, hogy a kérdező tájékozott a keltezés helyesírási szabályait illetően, a portál nem megfelelő – s így az adott kérdésben nem megbízhatóan működő – eszközhöz fordulás azonban újabb nyelvi probléma előidézője lett (1. ábra). A közönségszolgálat munkatársa a *Dátumok* eszköz használatát javasolta ebben az esetben is, amely egyértelmű és helyes választ ad (2. ábra).



Dátum:

2020-06-20 Mehet

'2020-06-20' a következő módokon írható:

- ✓ 2020. június 20. [AkH11-293, AkH12-295]
- ✓ 2020. jún. 20. [AkH11-293, AkH12-295]
- ✓ 2020. VI. 20. [AkH11-293, AkH12-295]
- ✓ 2020. 06. 20. [AkH11-293, AkH12-295]

2. ábra: A *Dátumok* eszköz kimenete a 2020-06-20 bemenetre

A megfelelő eszközhasználat elősegítésére a *Helyes-e így?* eszköz fölötti mezőbe a példák mellé ellenpéldákat is elhelyeztünk, vagyis olyan helyesírási kérdéseket, amelyek megválaszolására a kérdezőknek nem a *Helyes-e így?* eszközt kell választaniuk. Ha az a kérdés például, hogy *1-jén* vagy *1-én* a helyes, akkor a példákra kattintva a portál elnavigálja a felhasználót a *Dátumok* eszközhöz, amely megválaszolja a kérdést. A másik példa arra hívja fel a felhasználók figyelmét, hogy ha az a kérdés, kötőjellel vagy egybeírva helyes-e például az *élelmiszer-biztonság* szó, arra a *Külön vagy egybe?* eszköz tud válaszolni, a *Helyes-e így?* nem működik megbízhatóan az összetett szavak helyességének ellenőrzésében.

**Példák:**

- muszáj – \*muzály
- mindig – \*mindíg
- egyelőre – egyenlőre

**Egyéb kérdésekkel** kérjük, forduljon további eszközeinkhez! Például:

- **élelmiszer-biztonság** vagy **\*élelmiszerbiztonság?** – **Külön vagy egybe?** eszköz,
- **1-jén** vagy **1-én** vagy **\*1.-jén** vagy **\*1.-én?** – **Dátumok** eszköz.

3. ábra: A *Helyes-e így?* eszköz fölött olvasható, kattintható példák

### 3.4. A *Helyes-e így?* eszköz használata nem helyesírási kérdésben

A levélírók időnként olyan kérdésekben is a portál *Helyes-e így?* eszközéhez fordulnak, amelyek valójában nem helyesírási kérdések. Bár a program rendelkezik néhány beépített nyelvhelyességi funkcióval (pl. a hasonló hangalakú szópárok esetén megadja a jelentést és egy példamondatot), alapvetően a beírt egyszerű (nem összetett) szavak helyesírásának ellenőrzése a célja. A hétköznapi gyakorlatban azonban a helyesírási és a nyelvhasználati kérdések összemosódnak, ahogy az (5) levél is mutatja.

(5) Rákerestem a *Helyes-e így?* keresőmotorral a következő három szóra: *legoptimálisabb*, *kiexportál*, *beimportál*, és mindhármat helyesnek jelölte. Ezek valóban helyesek ebben a formában? Eddig úgy tudtam, hogy mivel az *optimális* eleve szuperlatívusz alakban van, nem helyes tovább fokozni. A másik két szónál ehhez hasonlóan felesleges az előtag, hiszen az *exportál* eleve azt jelenti, hogy 'kiszállít'.

A levélíró valójában egy nyelvhasználati kérdésben szeretett volna eligazítást kérni: a nyelv művelő irodalomban „fölöslegesnek” minősített igekötő-, illetve felsőfokjelhasználat témakörében (Sinkovics 2006). A közönségszolgálat munkatársa válaszában kifejtette, hogy nem helyesírási, hanem nyelvhasználati kérdéstről van szó, ezért a *Helyes-e így?* eszköz – szószintű helyesírás-ellenőrző program lévén – nem tud nyelvhasználati tanáccsal szolgálni. Mivel a *legoptimálisabb* írásmódja megfelel az akadémiai helyesírási normának (a felsőfokjel egybe van írva a melléknévvel, és

a szó végi hosszú *b*-t kettőzött betű jelöli), ezért a szószintű helyesírás-ellenőrző helyesnek minősíti. Az ilyen típusú programok azért sem alkalmasak arra, hogy a hozzájuk fordulóknak nyelvhasználati kérdésekben nyújtsanak iránymutatást, mert a helyesírási kérdések nagy részével ellentétben a nyelvhasználati kérdések megválaszolása árnyaltabb megközelítést és hosszabb kifejtést igényel (Ludányi et al. 2022: 83). Annak oka, hogy a felhasználók nyelvhasználati kérdésekben is a *Helyes-e így?* eszköztől kérnek tanácsot, abban keresendő, hogy a hétköznapi nyelvi gondolkodásban erősen érvényesül az a nyelvi ideológia, hogy a nyelvi változatok megítélhetők a helyesség-helytelenség kettősségében (Domonkosi 2007). A szószintű helyesírás-ajánló eszköz elnevezése (*Helyes-e így?*) pedig még jobban felerősíti ezt a nyelvi sztereotípiát a nyelvhasználókban, és elmosza a határt a nyelvhasználati és a helyesírási problémák között.

## Összegzés

A *Helyesiras.mta.hu* portál az általános és középiskolai anyanyelvi nevelési gyakorlatban is használatos, népszerű segédeszköz, az NYTK közönségszolgálatához érkezett visszajelzések alapján azonban nem minden esetben egyértelmű, hogy melyik helyesírási probléma esetén a weboldal melyik eszközhöz érdemes fordulni. Az NYTK a magyar nyelv digitális fenntarthatóságának támogatására irányuló MTA-pályázat keretében (W3) tervbe vette a helyesírási tanácsadó portál 2.0 verziójának elkészítését, melynek céljai között szerepel ennek a problémának a kiküszöbölése a mesterséges intelligenciát (Yang et al. 2023) használó interaktív technológiával. A helyesírási portál felújítása, átalakítása azonban hosszabb időt vesz igénybe, így a pedagógusoknak továbbra is fontos feladatuk, hogy megtanítsák a diákoknak a megfelelő eszközhasználatot. Mivel a helyesírás-tanításnak magában kell foglalnia a digitális kompetencia fejlesztését is (Antalné Szabó 2008), ebbe a helyesírás-ellenőrző programok megfelelő használata is beletartozik, ezért rendkívül fontosnak tartom az alapvető számítógépes nyelvészeti, digitális bölcsészeti ismereteknek a pedagógusképzésbe való beépítését.

## Felhasznált szakirodalom

- AkH.<sup>12</sup> = Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenkettedik kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz.  
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2023. 06. 15.)
- Constantinovits Milán – Istók Béla – Ludányi Zsófia – Schirm Anita 2022. Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben. In Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. 105–135.
- Domonkosi Ágnes 2007. Nyelvi babonák és sztereotípiák. A helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó. Dunaszerdahely–Budapest. 141–153.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2023. Nyelvhasználói nézőpontok, adatalapúság, nyelvi tanácsadás. Hogyan beszélhetünk ma nyelvművelésről? In Tolcsvai Nagy Gábor – Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *Nyelv, kultúra és tudomány. Köszöntő kötet a Magyar Nyelvőr alapításának 150. évfordulójára*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 9–36.
- Heltainé Nagy Erzsébet 2014. A nyelvi tanácsadás területei és újabb eszközei az MTA Nyelvtudományi Intézetében. *Anyanyelv-pedagógia*. 7. évf. 1. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=505> (2023. 06. 14.)
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2004. *Helyesírás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Ludányi Zsófia 2019a. Online segédeszközök a helyesírás tanításában: helyesiras.mta.hu. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszíniűen. A 2015-ös és a 2017-es Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok*. Líceum Kiadó. Eger. 115–127.
- Ludányi Zsófia 2019b. Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában. In Ludányi Zsófia: *Szabályok, normák, nyelvszokás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből*. Líceum Kiadó. Eger. 69–78.



Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes – Kocsis Ágnes – Jakab Dorottya 2022. A nyelvi menedzselés szemlélete és a nyelvi tanácsadás. In Deme Andrea – Kuna Ágnes – Markó Alexandra (szerk.): *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területeiről*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 73–107.

Miháltz Márton – Hussami Péter – Ludányi Zsófia – Mittelholcz Iván – Nagy Ágoston – Oravecz Csaba – Pintér Tibor – Takács Dávid 2013. Helyesírás.hu – Nyelvtechnológiai megoldások automatikus helyesírási tanácsadó rendszerben. In Tanács Attila – Vincze Veronika (szerk.): *MSZNY 2013. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged. 135–147.

Pintér Tibor – Mártonfi Attila – Oravecz Csaba 2009. Online helyesírási szótár és megvalósítási nehézségei. In Tanács Attila – Szauter Dóra – Vincze Veronika (szerk.): *VI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. JATEPress. Szeged. 172–182.

Prószéky Gábor 1993. Nyelvművelés számítógéppel? (A számítógépes helyesíráseellenőrzés új útjai). *Magyar Nyelvőr*. 117. évf. 4. sz. 509–511.

Seregy Lajos 1993. A LEKTOR számítógépes helyesírási program tanulságai. *Magyar Nyelvőr*. 117. évf. 4. sz. 511–513.

Sinkovics Balázs 2006. Az igekötők jelentésmódosító szerepe és a nyelvi norma. *Nyelvtudomány. Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica*. 43. évf. (Új folyam 2. évf.). 165–186.

Yang Zijian Győző – Dodé Réka – Ferenczi Gergő – Héja Enikő – Jelencsik-Mátyus Kinga – Kőrös Ádám – Laki László János – Ligeti-Nagy Noémi – Vadász Noémi – Váradi Tamás 2023. Jönnek a nagyok! BERT-Large, GPT-2 és GPT-3 nyelvmodellek magyar nyelvre. In Berend Gábor – Gosztolya Gábor – Vincze Veronika (szerk.): *XIX. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem TTIK, Informatikai Intézet. Szeged. 247–262.

W1 = <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/kulegy?q=7+t%C5%B1s>  
(2023. 06. 15.)

W2 = <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/dates?q=2015-03-01>  
(2023. 06. 15.)

W3 = <https://nytud.hu/palyazat/a-magyar-nyelv-digitalis-fenntarthatosaganak-tamogatasa>  
(2023. 06. 15.)





Misad Katalin<sup>1</sup>

## A HELYESÍRÁS-FEJLESZTÉS ELJÁRÁSAI A POZSONYI MAGYAR TANSZÉKEN<sup>2</sup>

*The procedures for developing competence in orthography  
at the Hungarian department in Bratislava*

*The study examines the procedures by which competence in Hungarian orthography is developed at the Hungarian department in Bratislava. First, it formulates the main goals of skill- and ability-based development of competence in orthography. Then it gives an overview of the content, aspects, and methods of the course in orthography, which can be taken both as a compulsory and an optional subject. Finally, the study highlights the links between orthography and the underlying linguistic system.*

**Keywords:** development of competence in orthography, aspects and methods, orthography, and the underlying linguistic system

### Bevezetés

A tudatos helyesírás-tanítás fő színtere az iskola. A tanulók ott ismerkednek meg az alapvető helyesírási szabályokkal, gyakorolják alkalmazásukat, rögzítik egyes szavak, szókapcsolatok írásmódját. A helyesírás tanítása nem köthető kizárólagosan egyetlen oktatási szinthez vagy évfolyamhoz: jelen van az alapfokú oktatás alsó és felső tagozatának évfolyamaiban, a középfokú oktatásban és – főképp a bölcsészet-

---

1 Comenius Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, katarina.misadova@uniba.sk

2 A témával kapcsolatos vizsgálódások a *Kultúrna pamäť, problematika prekladu a plurilingvizmus v kontexte maďarskej literatúry a lingvistiky* című VEGA/01/0106/21-projekt, valamint a Fórum Kisebbségkutató Intézet keretében működő Gramma Nyelvi Iroda kutatási terve alapján folytak a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén (Comenius University, Faculty of Arts, Department of Hungarian Language and Literature, Bratislava).

tudományi karokon – a felsőoktatásban is. Minden iskolatípusnak és -fokozatnak megvannak a saját helyesírás-tanítási, illetve helyesírás-fejlesztési céljai, feladatai, eljárásai. A legfontosabb általános célok, illetve eljárások közé tartozik a példák emlékezetbe vésése és felidézése, a helyesírási szabályok megismerése, megértése és alkalmazása; valamint az eszközhasználat, azaz a helyesírási kézikönyvek és a helyesírás-ellenőrző eszközök használata (vö. Oroszlány 1999; Antalné Szabó 2008; Misad 2017a: 78, 2019a: 189; Ludányi 2019a: 69).

Jelen tanulmány a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén folyó helyesírás-fejlesztés eljárásait mutatja be, rövid kitekintést nyújtva a helyesírásnak a szlovákiai magyar alap- és középiskolák anyanyelvi óráin betöltött szerepére.

## 1. A helyesírás helye az alap- és középiskolai anyanyelv tantárgy követelményrendszerében

A helyesírási készség nem velünk született adottság. Kibontakoztatása, fejlesztése – az ösztönös íráskészségtől a tudatos helyesírási jártasságig – elsősorban az iskolában történik, az anyanyelvről elsajátított grammatikai ismeretek gyarapodásával párhuzamosan.

Szlovákiában a többségi nemzet és a nemzetiségi kisebbségek nyelvének anyanyelvként való oktatásáról – beleértve ennek céljait, feladatait, tartalmi és kimeneti követelményeit – az *Állami oktatási program*<sup>3</sup> című tartalmi-szabályozó dokumentum Nyelv és kommunikáció részfejezete rendelkezik.

A magyar tannyelvű alapiskola alsó tagozatán az anyanyelv tantárgy oktatásának fő céljai közé sorolja az alapvető helyesírási szabályok megismerését, miközben a helyesírás kulcsfogalomként kizárólag a hangtani tananyag részhez kapcsolódóan jelenik meg. Az első osztály anyanyelv tantárgyának tartalmi követelményeiben egyetlen helyesírási vonatkozás sem szerepel; a második és a harmadik osztályban a helyesírási készség fejlesztése a rövid és hosszú magánhangzók, illetve mássalhangzók jelölésére, továbbá a *j* és *ly* írására irányul; míg a negyedik osztályban az írásjelek, valamint (ismételten) a *j* és *ly* írására (vö. Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ. Maďarský jazyk a literatúra).

---

3 A magyarországi NAT-nak megfelelő oktatási szabályozás kizárólag szlovákul, *Štátny vzdelávaci program* címen olvasható.

Az alapiskola felső tagozatának anyanyelv tantárgyára vonatkozóan a dokumentum nem nevez meg olyan oktatási célt, amely közvetlenül kapcsolódna a helyesíráshoz. A „nyelvtani jelenségekről szerzett ismeretek elmélyítése, illetve alkalmazása a nyelvi megnyilvánulásokban”, valamint „a tanulók gondolatainak, érzéseinek, véleményének adekvát kifejezése szó- és írásbeli megnyilvánulásokban” olyan általános célok, melyek csak közvetett módon utalnak a helyesírási ismeretek elsajátítására és alkalmazni tudására; s a „nyelvészeti jellegű kézikönyvek, szótárak használata” megfogalmazás sem teszi egyértelművé a helyesírási szabályzat, illetve más helyesírási segédeszközök megismerését, használatát (Misad 2019a: 155–156). A tantárgyi követelményrendszer nem nevezi meg továbbá azokat a helyesírási képességeket sem, amelyekkel az alapiskolai tanulmányaikat befejező tanulóknak rendelkezniük kellene (Misad 2019a: 156, vö. Simon 2019: 276). Helyesírási ismeretekre való utalás a dokumentumban kijelölt tanulási egységek kulcsfogalmi mellett mutatkozik: a hangtani fejezetben a magyar helyesírás alapelvei; a szófa-ji részben a tulajdonnevek írása, a számok és a keltezés; a mondattani fejezetben a mondatrészek közötti írásjelek (vö. Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Maďarský jazyk a literatúra).

A magyar tannyelvű négy- és ötéves gimnáziumok anyanyelv tantárgyának oktatási céljai teljes mértékben megegyeznek az alapiskola felső tagozata számára kijelölt célokkal. A tantárgy tartalmi követelményei között csupán az első osztály hangtani tananyagához kapcsolódó helyesírási ismeretek szerepelnek: helyesírási alapelvek, mássalhangzó-hasonulás, mássalhangzó-összeolvadás (vö. Inovovaný ŠVP pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Maďarský jazyk a literatúra).

## **2. A helyesírás-fejlesztés eljárásai a pozsonyi magyar tanszéken**

Tanszékünkön három alap- és mesterképzési szakon folytathatnak magyar nyelvű tanulmányokat a hallgatók: tanár szak, tolmács-fordító szak, kiadványszerkesztő szak.<sup>4</sup> Az alapképzés során mindhárom szak tantárgyi rendszerében törzstárgyként is, választható diszciplínaként is megjelenik a helyesírás.

---

4 A tanár és a tolmács-fordító szak kétszakos, a kiadványszerkesztő szak egyszakos képzés keretében folyik.

## 2.1. A kötelező helyesíráskurzus tartalma és szempontjai

A kötelező helyesírás kurzust a tanszék hallgatói az első évfolyam tavaszi félévében teljesítik. Az előadásra és szemináriumra tagolódó törzstárgy célja a magyar helyesírás rendszerének részletes, a helyesírási szabályzat fő- és alfejezeteihez igazodó bemutatása gyakorlati példákon, beleértve a szlovákiai magyar írásgyakorlat helyesírási sajátosságait is. A fentiek vonatkozásában az egyes témakörök a következők: A magyar helyesírás státusz- és korpuszkérdése; A helyesírási tartományok; A helyesírás kézikönyvei és online eszközei; A helyesírási normák: a fonematikusság, az értelemtükröztetés, a hagyomány és az egyszerűsítés; A hangjelölés kérdései: kiejtés, szóelemzés és hagyomány; A különírás és az egybeírás; A tulajdonnevek írása; Írásjelezés; Elválasztás; A számok helyesírási kérdései; A magyar és a szlovák helyesírás összehasonlító áttekintése.

Az első négy témát, valamint a magyar és a szlovák helyesírás összehasonlítását előadás formájában dolgozzuk fel, de mivel az óra gyakorlati jellege megkérdőjelezhetetlen, a szemléltetés ezúttal is konkrét példákkal történik. A helyesírás egyes részterületeiből, illetve ezek szabályzati részéből a hallgatók otthon készülnek fel. Ez úgy történik, hogy a hallgatók az adekvát szabálypontok megismerése/felelevenítése közben vagy után megoldják a tanártól kapott feladatlapot, mely az adott témával kapcsolatos gyakorlatokat, feladatlapokat tartalmaz. Az órára való felkészüléskor mindenki a saját módszerét követi: a hallgatók elmondása szerint egyesek a szabálypontok tanulmányozása közben próbálják megoldani a feladatokat; mások először megoldják őket, és csak ellenőrzésképpen keresik meg a vonatkozó szabálypontokat. A következő órán sor kerül az otthon kitöltött feladatlap ellenőrzésére, ekkor jut idő az otthoni munka során felmerült kérdések megbeszélésére is. Ezután újabb feladatsort oldanak meg a hallgatók – immár nyomtatott és digitális eszközök segítségével –, melynek eredményessége jelzi számukra, milyen mértékben képesek az elsajátított ismeretek alkalmazására. E feladatokat egyéni munkában oldják meg, s az ellenőrzés folyamán a leggyakoribb hibák közös megbeszélésére is sor kerül.

A helyesírási készségek fejlesztésének szerves részét képezi a nyomtatott és a digitális eszközök használata. Az általános helyesírási kézikönyvek közül a tanszék könyvtárában is megtalálható *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás* (AkH.<sup>12</sup>) és a *Helyesírás*<sup>5</sup> c. kiadvány (Laczkó–Mártonfi 2004) a kötelező

---

5 Az Osiris-Helyesírást az új helyesírási szabályzathoz való viszonyában használják a hallgatók. A szerzők dolgoznak a kézikönyv felújításán, a szabályzat tizenkettedik kiadásához igazodó frissítés mind a tanácsadó részre, mind a szótári állományra vonatkozik (Laczkó–Mártonfi 2018: 236).

kurzus leggyakrabban használt kézikönyvei. További gyakran forgatott helyesírási, illetve helyesírást támogató szótár a *Magyar helyesírási szótár* új kiadása (Tóth szerk. 2017), a *Közgazdasági helyesírási szótár* (Bárányné Szabadkai – Mihalik szerk. 2002) és *Az idegen szavak szótára* (Tolcsvai Nagy 2007). A ritkábban igénybe vett, de a hallgatók által mind tartalom, mind használat tekintetében ismert helyesírási szótárak közé tartozik még a *Kémiai helyesírási szótár* (Fodorné Csányi – Fábíán – Hőnyi 1982), a *Műszaki helyesírási szótár* (Fodorné Csányi – Fábíán – Csengeri Pintér 1990) és az *Orvosi helyesírási szótár* (Fábíán–Magasi főszerk. 1992).

A nyomtatott, illetve a nyomtatott és online változatban egyaránt használható kézikönyvek, szótárak mellett a tanszéken folyó helyesírás-fejlesztés elengedhetetlen eszköze az MTA Nyelvtudományi Intézete által fejlesztett *helyesiras.mta.hu* online tanácsadó portál, mely az alábbi helyesírási területeken nyújt segítséget a hallgatóknak: különírás-egybeírás, szószintű helyesírás-ellenőrzés, tulajdonnevek helyesírása, elválasztás, számok és dátumok írása, betűrendbe sorolás (Ludányi 2019a: 69, 2019b: 117). A hallgatók szempontjából különösen fontos, hogy a portál nemcsak a jó megoldást vagy megoldásokat adja meg, hanem megjeleníti a hatályos akadémiai helyesírási szabályzat vonatkozó szabálypontját, emellett felhívja a figyelmet a 11. kiadáshoz képest megváltozott helyesírású alakokra is.

A kötelező kurzuson szerzett ismeretek alkalmazni tudásáról a hallgatók a szorgalmi időszak folyamán helyesírási témazáró tesztek megoldásával tesznek bizonyosságot. Az értékelés fő szempontja az, milyen mértékben sikerült készségszintre fejleszteniük az elsajátított helyesírási ismereteket, melyek tudatos, a gyakorlatban történő alkalmazását valós nyelvi tényeken, példákön kell bemutatniuk.

## 2.2. A választható helyesíráskurzus céljai és módszerei

A tanszék által biztosított szakok tantárgyi rendszerének kínálatában a kötelező mellett kötelezően választható helyesíráskurzus is szerepel. Ezt elsősorban azok a többségében kiadványszerkesztő, illetve tanár szakos hallgatók látogatják, akik majdani munkájukra készülve fejleszteni szeretnék eddig megszerzett helyesírási kompetenciájukat. A szeminárium célja a magyar helyesírás fokozottan problémás részterületeivel, a különírással-egybeírással, az intézménynevek írásával, továbbá a szlovákiai magyar írásgyakorlat helyesírási sajátosságaival való foglalkozás. A feladatsorok összeállításakor éppen ezért megkülönböztetett figyelmet fordítok a visszatérően gondot okozó jelenségekre, melyek a következő területeket érintik: a különírás-egybeírás témakörében leginkább a többszörös összetételek, illetve az ezen belül megjelenő kivételek írása; a különírt szókapcsolatok képzős alakjának

írása; továbbá a foglalkozást, kort, minőséget jelölő, ún. főnévi minőségjelzőt tartalmazó szerkezetek írása. Az intézménynevek írását illetően egyes alapalakok, például az iskolanevek írása, az *-i*, *-s*, *-beli* melléknévképzős származékok írása; a rövidült, nem hivatalos intézménynevi alakok írása; az intézményen belüli nagyobb szervezeti egységek és kisebb, típusra utaló egységek írásmódja; az intézményszerű nevek, közülük is a vendéglátóipari helyek és a lakóparkok nevének írása; valamint a vegyes írásmódú intézménynevek és rendezvénynevek írásmódja kíván egyértelmű eligazítást.

A választható kurzus céljainak megvalósítása gyakorlati jellegű órákon történik. A helyesírás-fejlesztés eljárásai között ezúttal is megtalálható a feladatlapok kitöltése, az otthoni felkészülés, valamint a nyomtatott és digitális eszközök segítségével történő ellenőrzés; emellett a hallgatók otthoni felkészülésének két új módja is megjelenik a kurzuson. Az egyik a hallgatói kiselőadás, melynek konkrét helyesírási problémához kapcsolódó témáját a félév első két hetében választják ki a hallgatók. Ezt követően felkutatják és megalapozzák a téma elméleti hátterét, majd önállóan gyűjtött példákkal alátámasztják a bemutatott jelenséget. A produktumot a hallgatók az előre megadott 5-6 perces időkeretben, élő szöveggel kiegészítve, prezentáció segítségével mutatják be. A kiselőadást a hallgatótársak értékelik a megadott szempontok alapján, amit a tanár szükség esetén kiegészít. Az önálló hallgatói munka másik komponense egy 25-30 tételből álló helyesírási szójegyzék. Ennek összeállítása során a hallgatók szlovákiai magyar nyelvű sajtótermékekből, honlapszövegekből stb. gyűjtenek helyesírási hibákat, melyeket előre megbeszélt szempontok alapján rendszereznek, javítanak, miközben a javítást a vonatkozó szabálypont ismeretében meg is magyarázzák. A benyújtott szójegyzékeket a tanár egyénileg, írásban értékeli; az órán csupán a leggyakoribb, a kodifikált írásmódtól eltérő megoldásokat beszéli meg a hallgatókkal.

A kurzuson szerzett ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazni tudását a hallgatók egy sajtónyelvi szövegrészlet helyesírási hibáinak megtalálásával és javításával, illetve egy összefoglaló tudásszintfelmérő feladatsor megoldásával bizonyítják a szorgalmi időszak végén.



### 3. A helyesírás és a nyelvi háttér összefüggései

Bármely nyelv kisebbségi nyelvként való használata természetes módon vonja maga után a nyelvhasználat speciális, az anyaországitól eltérő módosulásait. A többségi nyelv hatása leginkább a kisebbségi beszélőközösségek mindennapi beszélt nyelvi megnyilatkozásaiban figyelhető meg, de mind az anyanyelvű publikációkban, mind az iskolai helyesírásban igen gyakoriak a kontaktusjelenségek (Csernicskó 1998: 142–144; Lanstyák 2000; Péntek 2002; Misad 2017b: 127, 2017c: 26, 2019a: 131).

#### 3.1. A többségi nyelv helyesírásának hatása

A kétnyelvű környezetben folyó helyesírás-fejlesztés során arra az anyaországban nem vagy csak kevésbé tapasztalt jelenségre is fel kell hívni a figyelmet, mint a többségi (esetünkben szlovák) nyelv helyesírási sajátosságainak a magyar nyelvű írás-használatba való beszüremkedése. A magyar–szlovák nyelvi interferencia köréből a következő tipikus esetekről beszélhetünk: intézménynevek és más tulajdonnevek (főképp földrajzi nevek) szlovák helyesírás szerinti írása; köznévi és tulajdonnévi mozaikszók szlovákos írása; írásjelek szlovák írásszokás szerinti jelölése (vö. Lanstyák 2000: 194; Misad 2017b: 128–131, 2017c: 29–35).

Legerőteljesebb a szlovák helyesírás hatása az intézménynevekben, pl.: *Štátny pedagogický ústav* → *Állami pedagógiai intézet*; *Obchodná akadémia, Velký Meder* → *Kereskedelmi akadémia, Nagymegyér* (Misad 2017b: 130–131, 2019a: 134–135, 2019b: 132–133; vö. Péntek 2002: 261). Szlovák minta érvényesül a Magyarország határain ma már kívülre eső területek természetföldrajzi alakulatainak írásában, pl.: *Vysoké Tatry* → *Magas Tátra, Kováčovské vrchy* → *Kovácspataki hegyek* (Misad 2017b: 128–129, 2019a: 133–134, 2019b: 131; vö. Csernicskó 1998: 143). A szlovákos írásmód a mozaikszók írásában is megfigyelhető, pl.: *s. r. o.* („spoločnosť s ručením obmedzeným”) → *k. f. t.* („korlátolt felelősségű társaság”) (Misad 2015: 32–33, 2019a: 133–134, 2019b: 136). A központozást illetően különösen az idézőjel, a vessző, a kettőspont, valamint a kis- és nagyköjtőjel használatában tapasztalható nagyobb mértékű szlovák hatás (Misad 2015: 33–35, 2019a: 137–138, 2019b: 136–137).

### 3.2. Nyelvjárási háttér és helyesírás

A kisebbségi helyzetben folytatott anyanyelvoktatás jellegzetességeinek említésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a magyar tannyelvű iskolát látogató tanulók nagy része nyelvjárási környezetben szocializálódik. Ők anyanyelvüknek nem a köznyelvi, hanem egy regionális változatát sajátítják el, melynek sajátosságai nemcsak a szóbeli, de az írásbeli megnyilatkozásaikban is feltűnnek (vö. Kiss 1999: 373–374, Péntek 2002: 258, Jánk 2020: 45).

A nyelvjárási háttérnek az alap- és középfokú oktatási intézmények tanulóinak helyesírására gyakorolt hatását magyarországi és határon túli kutatók egyaránt vizsgálták (Kiss 1999, Boda 2011, Koós 2017, Nagy 2019, Tóth 2019). A kutatások értelmében a nyelvjárásból adódó nyelvi hátrány a négy helyesírási alapelv közül leginkább a kiejtés elvének alkalmazásakor mutatkozik meg. A kétnyelvű szlovák-magyar környezet általában azokat a tendenciákat fokozza, amelyek semlegesítik a rövid-hosszú szembenállást a hangrendszerben. Az alapiskolás tanulók fogalmazásában, tollbamondásában gyakran, a középiskolásoknál ritkábban fordul elő, hogy anyanyelvük regionális ejtés módját írásban is követik, pl.: *áломás, balon(kabát); pósta, lakós; erőssen, szivessen, hüssl* stb. Bár a pozsonyi magyar tanszék hallgatóinak körében nyelvjárási háttérű írásformák nem fordulnak elő, a tanár szakosok figyelmét érdemes felhívni erre a jelenségre.

### Összegzés

A tanulmány a pozsonyi magyar tanszéken folyó helyesírás-fejlesztés eljárásait vizsgálta. Előzetesen megfogalmazta a készség- és képesség alapú helyesírás-fejlesztés főbb céljait; majd áttekintette a kötelező és választható tárgyként is felvehető helyesírás-kurzus tartalmát, szempontjait és módszereit; végül pedig rámutatott a nyelvi háttér és a helyesírás összefüggéseire. Az eddigi tapasztalatok, valamint a hallgatók visszajelzései alapján megállapíthatjuk, hogy a helyesírás-kurzusok tartalmának meghatározása és elrendezése, illetve a tananyag-feldolgozás módszerei hozzájárulnak ahhoz, hogy a hallgatókban átfogó kép alakuljon ki helyesírásunk rendszeréről; továbbá hogy biztos helyesírástudásuk s a megfelelő nyomtatott és online segédesszközök használata által képessé váljanak a megismert szabályok funkcionális alkalmazására.

## Felhasznált szakirodalom

- AkH.<sup>12</sup> = Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenkettedik kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2023. 06. 12.)
- Bárányné Szabadkai Éva – Mihalik István (szerk.) 2002. *Közgazdasági helyesírási szótár. Szakszavak, kifejezések, szókapcsolatok és rövidítések gyűjteménye*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Boda Annamária 2011. A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. évf. 3. sz.  
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333> (2023. 06. 12.)
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely. Budapest.
- Fábián Pál – Magasi Péter (főszerk.) 1992. *Orvosi helyesírási szótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Fodorné Csányi Piroska – Fábián Pál – Csengeri Pintér Péter 1990. *Műszaki helyesírási szótár*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Fodorné Csányi Piroska – Fábián Pál – Hőnyi Ede 1982. *Kémiai helyesírási szótár*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Inovovaný ŠVP pre 1. stupeň ZŠ. Maďarský jazyk a literatúra*. mjl\_pv\_2014.pdf (statpedu.sk) (2023. 10. 02.)
- Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Maďarský jazyk a literatúra*. mjl\_nsv\_2014.pdf (statpedu.sk) (2023. 10. 02.)
- Inovovaný ŠVP pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Maďarský jazyk a literatúra*. madarsky\_jazyk\_a\_literatura\_g\_4\_r.pdf (statpedu.sk) (2023. 10. 02.)
- Jánk István 2020. A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 46. évf. 45–56.

- Kiss Jenő 1999. Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. *Magyar Nyelvőr*. 123. évf. 4. sz. 373–381.
- Koós Ildikó 2017. A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. *Képzés és Gyakorlat*. 15. évf. 4. sz. 115–123.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2004. *Helyesírás*. Osiris. Budapest.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2019. Az Osiris Helyesírás és az új helyesírási szabályzat. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszíniűen*. Líceum Kiadó. Eger. 227–237.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris–Kalligram–MTA Kisebbségkutató Műhely. Budapest–Pozsony.
- Ludányi Zsófia 2019a. *Szabályok, normák, nyelv szokás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből*. Líceum Kiadó. Eger.
- Ludányi Zsófia 2019b. Online segédeszközök a helyesírás tanításában: helyesiras.mta.hu. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszíniűen*. Líceum Kiadó. Eger. 115–128.
- Misad Katalin 2017a. A helyesírás-tanítás tartalma és szempontjai szlovákiai magyar szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvekben. In Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai Kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 78–90.
- Misad Katalin 2017b. Helyesírási interferencia-jelenségek szlovák földrajzi és intézménynevek magyar megfeleltetésében. In Hajba Renáta – Tóth Péter (szerk.): *„A véges végtelen”*. *Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Savaria University Press. Szombathely. 127–133.
- Misad Katalin 2017c. A szlovákiai magyar írásgyakorlat sajátosságai a többségi nyelv helyesírásának tükrében. In Misad Katalin – Polgár Anikó (szerk.): *Tanulmányok a többnyelvűség, az identitás és a kulturális sokszínűség kérdéseiről – Štúdie o otázkach mnohojazyčnosti, identity a kultúrnej mnohotvárnosti*. Univerzita Komenského. Bratislava. 26–37.
- Misad Katalin 2019a. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. Somorja.

- Misad Katalin 2019b. A többségi helyesírás hatása a szlovákiai magyar írásgyakorlatra. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszínűen*. Líceum Kiadó. Eger. 129–138.
- Nagy Natália 2019. Kárpátaljai magyar tanulók helyesírása néhány szempontból. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszínűen*. Líceum Kiadó. Eger. 139–152.
- Oroszlány Péter 1999. *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó. Budapest.
- Péntek János 2002. A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr*. 126. évf. 3. sz. 257–263.
- Simon Szabolcs 2019. Helyesírási sajátosságok szlovákiai magyar középiskolások és pedagógusjelöltek körében. In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat. Helyesírásról sokszínűen*. Líceum Kiadó. Eger. 275–284.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2007. *Idegen szavak szótára*. Osiris. Budapest.
- Tóth Edina 2019. *A helyesírási készség mérése szlovákiai magyar középiskolások körében*. Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava.
- Tóth Etelka (szerk.) 2017. *Magyar helyesírási szótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.





Dőryné Zábrádi Orsolya<sup>1</sup>

## A HELYESÍRÁS-TANÍTÁS PROBLÉMÁI A PANDÉMIA UTÁN

### *Problems of spelling teaching after the pandemic*

*In my study, I examine how the pandemic affected the teaching of spelling in higher education. Students entering higher education do not arrive at institutions with the same prior knowledge and competence. Just as in society, individuals can also observe the duality that while some people attach great importance to the precise observance of rules, others almost completely ignore them or consider it less important to follow written rules. But this is only one component, how open one is to not only formulate what one has to say, but also to take into account formal and spelling factors, to understand their logic - which is sometimes really difficult to interpret. However, the difficulties often do not only arise from this. Among other things, the spread of the coronavirus pandemic and online education affected students' spelling skills and raised new spelling questions.*

**Keywords:** pandemic, teaching of spelling, higher education, logic, spelling skills

### Bevezetés

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy miként hatott a pandémia a helyesírás tanítására a felsőoktatásban. A helyesírás-tanítás mindig is problémás területnek számított, hiszen a felsőoktatásba kerülő hallgatók nem egyforma előismeretekkel, kompetenciával érkeznek az intézményekbe. Mint ahogy a társadalomban, az egyéneken is megfigyelhető az a kettősség, hogy míg egyesek rendkívül nagy jelentőséget tulajdonítanak a helyesírásnak, a szabályok precíz betartásának, addig mások szinte teljesen figyelmen kívül hagyják, vagy kevésbé vélik fontosnak az írásbeli

---

<sup>1</sup> Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék, zabradi.orsolya@sze.hu

szabálykövetést (Jánk 2020). Ám ez csak egyetlen tényező, hogy ki mennyire nyitott arra, hogy mondandója megfogalmazásán felül a formai, helyesírási tényezőket is figyelembe vegye, vagyis elsajátítsa a helyesírási szabályokat, megértse azoknak – néha valóban nehezen értelmezhető – logikáját. A nehézségek azonban sokszor nem csak ebből adódnak. A koronavírus-járvány és a vele járó online oktatás térhódítása – többek között – a diákok helyesírási készségét is befolyásolta, valamint új helyesírási kérdéseket is felvetett (Ludányi 2020).

Feltételezésem szerint tovább nehezítette a helyzetet az a tény is, hogy a helyesírási szabályzat 2015-ben változott, vagyis azóta már a 12. kiadása, „új” szabályzat van érvényben. Mára már a 2 éves türelmi időszak is lejárt, tehát érettségizni is a 2015-ös szabályzat szerint kellett. A pandémia nyilván a megváltozott szabályok rögzülésén is rontott, hiszen mire ez megtörtént volna, vagy tudatosodott volna egyáltalán a tanulóknban (illetve akár az őket tanító tanároknban is) az, hogy némely szabályok már nem ugyanazok, mint régen, addigra kezdődött a digitális oktatás, amelyben a fókusz értelemszerűen nem a helyesírási kompetencia elmélyítésére helyeződött.

Már a 2021-es kutatásunkban is arra kerestük a választ, hogy a pandémia miként hatott a diákok helyesírási kompetenciájának fejlődésére. Hiszen csaknem másfél év, rendszeres, jelenléti oktatás és ezzel gyakorlás maradt ki, másrészt pedig két tanévben a szóbeli érettségik is elmaradtak, vagyis magyar nyelvtanból tulajdonképpen nem is érettségiztek a közelmúltban felsőoktatásba kerülő, nappali tagozatos hallgatók. Akkori felmérésünk is a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karán készült. A nappali tagozatos, 2021-ben tanulmányaikat megkezdő tanító és gyógypedagógia szakos hallgatók kompetenciáját elemeztük, hasonlítottuk össze: az akkori tudásukat vizsgáltuk (Dóryné–Vass 2022).

A tanító szakra bekerülő hallgatók gyakran arról a tényről számolnak be, hogy középiskolában nem vagy csak alig volt nyelvtanórájuk. Ám az általános iskola alsó tagozatán a magyar nyelvtan alaptantárgy, ekkor történik az egész helyesírás- és grammatikatanítás megalapozása. Már a 2021-es kutatás eredményeiből egyértelműen kitűnt, hogy a tanító szakos hallgatók helyesírási tudását fejleszteni kell, hiszen – akármi is áll a háttérben – a 9 feladatból álló feladatlapot a 30 elsőéves tanítójelölt 2021-ben 55%-os eredménnyel töltötte ki.

Két év elteltével a tanító szakos hallgatók körében a kompetenciamérést megismételtem. Ugyanazt a tesztet nagyrészt ugyanazokkal a (közben már harmadéves) hallgatókkal írtattam meg a 2022/2023-as tavaszi félév elején. A közben eltelt



két év alatt az érintett diákoknak kötelezően két nyelvtani kurzusuk volt: az egyik a Beszédművelés, hangtan és helyesírás című, a másik pedig a Magyar nyelv I., amely nem kifejezetten a helyesírási, illetve grammatikai ismeretek elmélyítését szolgálja, hanem általános nyelvészettel, kommunikációelmélettel, szókészlettanal, valamint szemantikával foglalkozik. Helyesírás-tanításra tehát csak egy heti 2 órás kurzus kb. harmadában volt lehetőség, illetve azok a diákok kaptak még kiegészítő ismereteket, akik a kötelezően választható Helyesírási készségfejlesztés vagy a szabadon választható Helyesírás tantárgyat is elvégezték (megjegyzendő, hogy elég sokan éltek ezzel a lehetőséggel).

A Beszédművelés, hangtan és helyesírás kurzus a helyesírás minden témakörét lefedi, külön figyelmet fordítunk a szabályzat értő használatának fontosságára, illetve az online segédesszközök meglétének tudatosítására és megfelelő használatára. Ma-napság egy erősen digitalizált világban élünk, ezért elgondolkodtató és meglepő az a tény, hogy sokan a felsőoktatásban hallanak először ezekről az online lehetőségekről, és saját bevallásuk szerint előtte még sohasem használtak helyesírás-ellenőrző programokat. Sokak számára az is újdonság, hogy már lassan nyolc éve egy „új”, a 12. kiadású helyesírási szabályzat van érvényben. Pedig az online platformok jelentős módszertani segítséget nyújthatnak a helyesírás-tanításban, ha a használójuk megfelelő tudás birtokában van (Ludányi 2019). Minden iskolafokozatnak megvannak a saját helyesírás-tanítási céljai és feladatai. E célok egyike a helyesírási kézikönyvek mellett a számítógépes helyesírás-ellenőrző programok funkcionális alkalmazása. A helyesírás-tanításnak – az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének részeként – össze kell kapcsolódnia a digitális kompetencia fejlesztésével (Antalné 2008).

A biztos helyesírási tudás elsajátításához egyrészt elengedhetetlen a folyamatos gyakorlás, másrészt pedig a szabályok értő alkalmazása. A helyesírás természetesen tanulható, bár sokan mumusként tekintenek rá. Egyrészt azért, mert a – valóban sok – szabályt összekeverik, tévesen alkalmazzák, másrészt pedig nem veszik észre a szabályok között megbújó logikát, és egy teljesen kaotikus rendszerként tekintenek a helyesírásra. Ez a kompetencia szinte észrevétlenül és talán a leghatékonyabban az olvasással lenne fejleszthető, ám persze nem mindegy, hogy az ember mit olvas (hiszen az internetes portálok sokszor hemzsegnek a helyesírási hibáktól), illetve az is probléma, hogy a középiskolás, frissen felsőoktatásba érkező hallgatók csak nagyon keveset, vagy szinte semmit sem olvasnak (Dőryné–Vass 2022).

## 1. A kutatás helyszíne, kérdésfeltevések

Jelen felmérés a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karán készült a mostanra már harmadéves hallgatókkal. A feladatlapot (lásd: Melléklet) 39 fő töltötte ki. A két évvel ezelőtti méréshez viszonyított létszámkülönbség oka egyrészt az, hogy 2021-ben a kitöltéskor voltak hiányzók, másrészt pedig a mostani mérésbe bekerültek a csúszó, illetve halasztó hallgatók is. A helyesírási tesztet a diákok természetesen név nélkül töltötték ki. A nemek szerinti megoszlás a következő volt: 37 fő lány és 2 fő fiú.

A kiinduló hipotéziseim a következők voltak:

1. Mivel a hallgatók közben minimum egy helyesírási kurzust sikerrel elvégeztek, a két évvel ezelőtti 55%-os eredmény jelentősen javulni fog.
2. A 2021-es felmérés típushibái alapvetően nem fognak változni.
3. Mivel az elmúlt két esztendő alatt sok hasonló helyesírási tesztet kitöltöttek már a hallgatók, a szövegértés már biztosan nem befolyásolja az eredményüket.

## 2. A kutatás elemzése

A feladattípusok a helyesírás főbb részterületeit fedik le, ezért kitöltésükkel reális képet alkothattam arról, hogy az esetleges hiányosságok mely területeken jelentkeznek, illetve arról is, hogy a hallgatók helyesírási kompetenciája fejlődött-e (és ha igen, mennyit) az elmúlt két év alatt. A 9 feladat a következő volt:

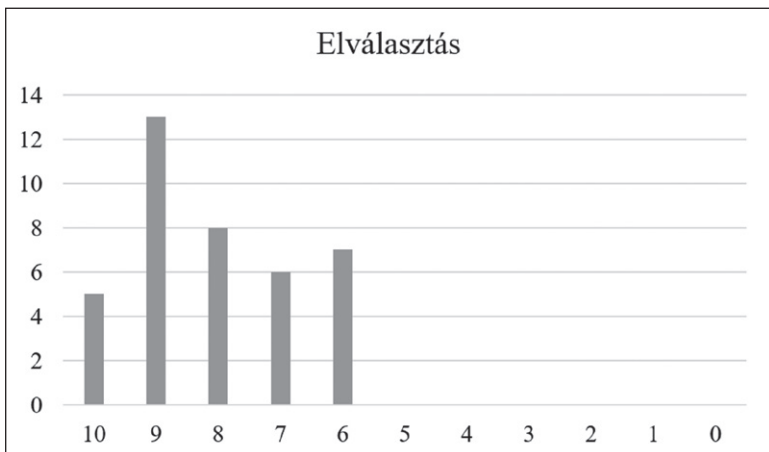
- Az 1. feladatban a megadott szavakat kellett az összes lehetséges helyen elválasztani.
- A 2. feladatban a megadott főneveket kellett *-val/-vel* raggal ellátni.
- A 3. feladatban a megadott szavakban a hiányzó *j-t* vagy *ly-t* kellett pótolni.
- A 4. feladatban a tulajdonnevek helyesírását vizsgáltam, *-i* képzővel is el kellett látni a szavakat.
- Az 5. feladatban a megadott szavak hiányzó rövid/hosszú magán-, illetve mássalhangzóit kellett pótolni.
- A 6. feladatban szóegyenleteket kellett megoldani (pl. *madár + -vá/-vé = madárrá*).

- A 7. feladatban összetett szavakat kellett alkotni a megadott szavakból.
- A 8. feladatban a hiányzó írásjeleket kellett pótolni a mondatokban.
- A 9. feladat pedig egy tollbamondás volt.

A feladatlapok kiosztása után a hallgatóknak semmilyen segítséget, útmutatást nem adtam, hogy a lehető legrealisabb képet kapjam helyesírási képességükről. A kitöltés közben felmerülő kérdésekre viszont válaszoltam. Az alábbiakban hely szűke miatt csak 4 feladat (az 1., 2., 4., 5.) elemzését végzem el. Feladatonként lebontva teszem közzé az eredményeket és a típushibákat is, amelyeket összevetek a két évvel ezelőttiekkel. A következő eredmények születtek.

## 2.1. Az 1. feladat eredményei

Az 1. feladatban a megadott szavakat kellett az összes lehetséges helyes szótagolni, elválasztani. Összesen 10 szó volt, tehát a maximális pontszám is 10, vagyis csak a mindenhol helyesen szótagolt szóért járt pont. Az 1. ábrán látható, hogy a 39 hallgatóból legtöbben, vagyis 13-an 9 pontot szereztek, 5 hibátlan megoldás született, és 6 pontnál kevesebbet senki sem ért el.



**1. ábra:** Az 1. feladat eredményei

Ebben a feladatban a következők voltak a típushibák:

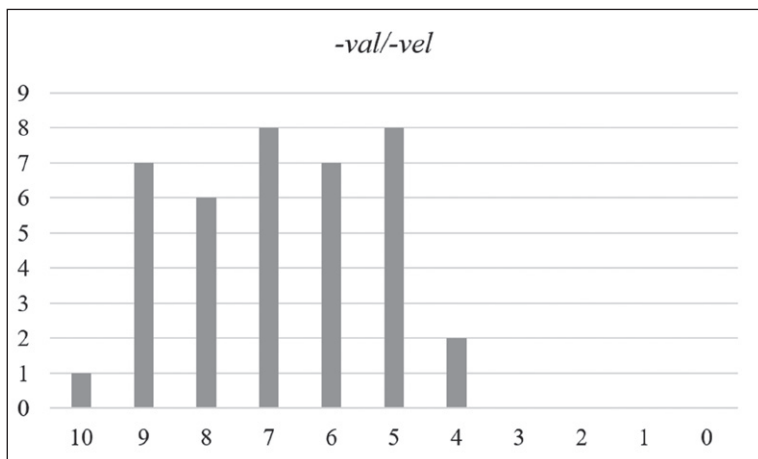
- \**Tádzs-i-kisz-tán*,
- szóelemekre bontás szótagolás helyett: \**Ko-váts-ot*,
- régies írásmódú betűk szétválasztása: \**Széc-he-nyi*.

A 2 évvel ezelőtti eredményekkel összevetve a kép némiképp mást mutat: akkor a *Tádzsikisztán* helytelen elválasztása nem volt gyakori, viszont nagyon sokan tévedtek a Baudelaire név szótagolásában (\**Ba-u-de-la-i-re*), ami viszont most nem volt jellemző. A *Tádzsikisztán* ilyen módon történő helytelen elválasztása egyébként teljes következtelenségre utal, hiszen e logika mentén a második szótagban meg az *i* mellett a *k*-nak kellene helytelenül szerepelnie.

Különös megfigyelni azt is, hogy míg a *Széchenyi* szóban a régies írásmódú betű szétválasztása merült fel hibaként, addig a *Kovátsot* szóban ez nem történt meg – vagyis a *ts*-et a többség nem választotta szét helytelenül –, hanem ott „csak” a szótagolás helyetti szóelemekre bontás jelent meg problémaként.

## 2.2. A 2. feladat eredményei

A 2. feladatban a megadott szavakat kellett *-val/-vel* raggal ellátni. Itt is 10 pont volt a maximális pontszám. A 2. ábrán látható, hogy a legtöbben 7, illetve 5 szót toldalékoztak helyesen, csupán egyetlen hibátlan megoldás született, de 4 pontnál kevesebbet nem ért el senki.



2. ábra: A 2. feladat eredményei

A leggyakoribb hibák érdekesek:

- \*galopp-pal (a Bernadett-tel mintájára),
- \*dohval (vö. méhvel/méhhel, de \*dohval/dohhal),
- \*Racineval.

A 2 évvel ezelőtti eredményekhez képest a típushibák ebben a feladatban is változtak: akkor a leggyakoribb tévesztés a \*Damjanich-csal, \*Gógh-gal, illetve a \*Racinevel volt. A Racine-nal/Racine-nel szóalak (mindkettőt helyesnek fogadtam el) helyes leírása 2023-ban és 2021-ben is problémásnak bizonyult, a többség egyik évben sem hasonította a ragot a szótőhöz. A különbség azonban a két év hibás eredményei között az volt, hogy az idei tanévben a többség nem tett kötőjelet a szóban, míg 2021-ben igen.

A \*galopp-pal új típusú hiba, amely a 12. kiadásban megváltozott szabályra reflektál, miszerint már az összes hosszú msh.-ra végződő tulajdonnévhez (így pl. a keresztnevekhez is) kötőjellel kötjük a hasonult ragot. Nyilván e szabálypont téves kiterjesztése vezetett a köznév kötőjeles toldalékolásához.

A \*dohval szóalak szintén újkeletű hibatípusnak számít. Tapasztalataim alapján a megengedő szabály, miszerint a *méh, cseh, juh stb.* szavaknál kétféle toldalékolás is megengedett – *méhvel/méhhel* –, hozzá létre a *doh, potroh, sah stb.* téves toldalékolását, amelyekre a 11. kiadású szabályzat idejében még nemigen volt példa.

### 2.3. A 4. feladat eredményei

A tulajdonnevek helyesírása általánosságban nézve is nehéznek bizonyul, ahogy korábbi tanulmányok is rámutatnak erre (Laczkó 2018). A feladat pontos szövege a következőképpen hangzott: *Ha kell, pótolja a hiányzó kötőjeleket, majd írja le a tulajdonnevek -i képzős alakjait!*

Összesen 20 pontot lehetett elérni: abban az esetben, ha az alapalak és az -i képzős forma is hibátlanul szerepelt a feladatlapon. Ez senkinek sem sikerült. A legjobb megoldás 16 pont volt, amelyet 1 hallgató ért el, 15 pontot szintén. A legtöbben, vagyis 39-ből 7-en 12 pontot szereztek, és 5 pontnál kevesebbet egy hallgató sem kapott.

Fontos megjegyezni, hogy bár a hallgatók már több ugyanilyen szövegű feladattal is találkoztak a helyesírási kurzusaikon, mégis sokaknál szövegértési probléma adódott a feladat értelmezésekor, és a jelentős pontvesztésnek sok esetben ez volt az oka. Az alapalakban ugyanis a hibázó hallgatók nagy része sehol sem pótolta kötőjelet,

még abban az esetben sem, ha az *-i* képzős formát helyesen, kötőjellel írta mellé. Ezt a jelenséget természetesen nemcsak szövegértési probléma okozhatta, hanem figyelmetlenség vagy hanyag feladatmegoldás is.



3. ábra: A 4. feladat eredményei

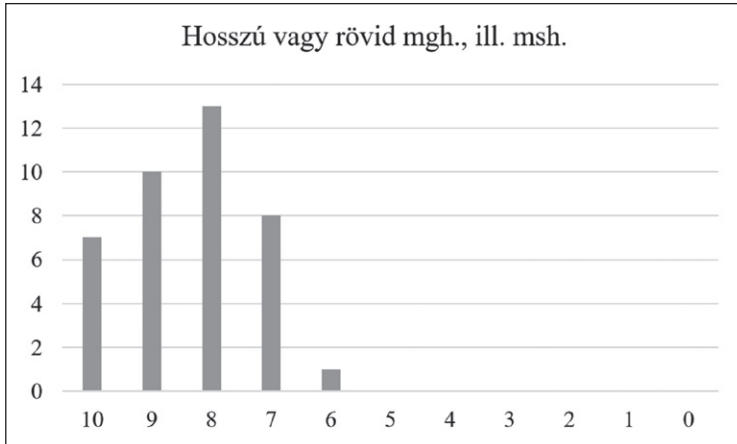
Összegezve a legtöbbször előforduló hibákat (amelyek a 2021-es adatokhoz képest nemigen változtak):

- szövegértési probléma: az alapelakban nem pótolták a hiányzó kötőjeleket, csak *-i* képzősen írták mellé,
- az előtag *-i* képzősen is nagybetűs maradt (pedig nem tulajdonnév): \*Észak-németországi,
- a hidak nevének helyesírása: \*Móricz Zsigmond-híd, \*Móricz Zsigmond-hídi; \*Zagyva híd, \*Zagyva hídi.

Részletesen csak a hidak helyesírását emelném ki. Tapasztalataim alapján bármennyiszer hangzik is el, sokan mégsem képesek fejben tartani a kétféle szabályt, írásmódot, és következetesen csak az egyiket alkalmazzák: vagyis vagy a híd saját nevét is kötőjellel írják, vagy a folyó neve és a *híd* szó közé sem tesznek kötőjelet.

## 2.4. Az 5. feladat eredményei

Az 5. feladatban a hosszú, illetve rövid magán- és mássalhangzókat kellett pótolni 10 szóban, tehát itt is 10 volt a teljes pontszám. A megoldások egészen jól sikerültek. A legtöbben (13-an) 8 pontot szereztek, 7 fő kapott maximális pontszámot, és senki sem ért el 6 pontnál kevesebbet.



4. ábra: Az 5. feladat eredményei

A leggyakrabban rosszul kiegészített szavak idén is ugyanazok voltak, mint két évvel ezelőtt: \*derü, \*bölcsöde, \*előlről, \*viszhang, \*aféle.

## Összegzés

Az eredményeket összegezve elmondható, hogy a 2023-as évben mért vizsgálaton a 39 tanító szakos hallgató az összesítésben 69%-os eredményt ért el, ami szignifikánsan jobb, mint a 2021-es 55%. Az első hipotézisem – miszerint a teljesítményük a helyesírási kurzusok elvégzése után jelentősen javulni fog – tehát beigazolódott.

A 2. hipotézis, mely szerint a típushibák a 2021-es felméréshez viszonyítva alapvetően nem változnak majd – viszont csak részben igazolódott be. Az elválasztási és a -val/-vel ragos feladatban más túlnyomórészt más hibatípusok fordultak elő, mint 2 évvel ezelőtt, viszont a tulajdonnevek helyesírása, illetve a hosszú

és rövid magán- és mássalhangzók írása tekintetében ugyanazok a tévesztések voltak a meghatározóak. A *-val/-vel* ragos alakulatok típushibáinak változását egyértelműen a 12. kiadású szabályzat megváltozott szabályának rögzítése és téves kiterjesztése okozta, vagyis az új szabály elsajátítása már folyamatban van, de még nem vált készségszintűvé.

A 3. hipotézis – mely szerint a szövegértési problémák már nem fognak pontvesztést okozni – szintén csak részben igazolódott be. Sajnos, a hallgatók többsége még mindig nem értelmezte pontosan a 4. feladatot, bár a hibázás okát sok esetben nem lehetett egyértelműen eldönteni, hiszen figyelmetlenség, hanyagság is okozhatta.

Konklúzióként leszűrhető, hogy a tanító szakos hallgatók helyesírási kompetenciáját továbbra is fejleszteni kell, mert eddigi tanulmányaik során nem rögzültek a szabályok kellőképpen. A részterületek, amelyeken a legnagyobb hiányosságok tapasztalhatók: elválasztás, *-val/-vel* ragos alakok, tulajdonnevek és azok *-i* képzős származékai, illetve az írásjelek használata, melynek tárgyalására jelen tanulmányban a hely szűke miatt most nem került sor.

## Felhasznált szakirodalom

Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2023. 03. 26.)

Dőryné Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde 2022. A pandémia hatása a helyesírási készség alakulására – első évfolyamos tanító és gyógypedagógus hallgatók kompetenciájának összehasonlítása. In Boldizsár Boglárka – Kecskés Petra – Makkos Anikó (szerk.): *XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete. A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés*. Széchenyi István Egyetem. Győr. 249–259.

Hajas Zsuzsa 2010. *Helyesírási szöveggyűjtemény középiskolásoknak*. Pedellus. Debrecen.

Jánk István 2020. A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 46. évf. 45–56.

Laczkó Krisztina 2018. Körkép a magyar helyesírásról – áttekintés a 12. kiadás után. *Magyar Nyelvőr*. 142. évf. 2. sz. 136–149.



Ludányi Zsófia 2019. Online segédeszközök a helyesírás tanításában: helyesiras.mta.hu In Bozsik Gabriella – Ludányi Zsófia (szerk.): *Szabályzat, oktatás, gyakorlat: Helyesírásról sokszínűen*. Líceum Kiadó, Eger. 115–127.

Ludányi Zsófia 2020. Helyesírási kérdések a pandémia idején. *Amega*. 27. évf. 3. sz. 33–35.

<https://www.ameganet.hu/wp-content/uploads/2020/08/Helyesirasi-kerdesek-a-pandemia-idejen.pdf> (2023. 03. 26.)

## Melléklet

### Helyesírás Kompetenciamérés

Név:

Szak:

Neptun-kód:

#### 1. Válassza el minden lehetséges helyen a következő szavakat!

Tádzsikisztán	Kovátsot
Veszprém	Széchenyi
egyoldalú	technikus
habos	Baudelaire
lábápolás	szétárad

#### 2. Írja le *-val/-vel* raggal a következő szavakat!

galopp	Damjanich
Bernadett	szonda
Kiss	doh
Gógh	Koncz
Racine	ágy

#### 3. Pótolja a hiányzó *j-t* vagy *ly-t*!

bó....a	fo....ékony
tava....	zsiva....
déva....	bá....ital
só....a	se....t
é....szaka	nyoszo....a

#### 4. Ha kell, pótolja a hiányzó kötőjeleket, majd írja le a tulajdonnevek *-i* képzős alakjait!

Bács Kiskun vármegye

Vértesszécsény

Észak Németország  
 Kaszpi tenger  
 Tisza tó  
 Móricz Zsigmond híd  
 Kossuth Lajos Téri Szakiskola és Gimnázium  
 Zagyva híd  
 Dunazug hegység  
 Arany patak

**5. Az alábbi szavakból hiányzik egy rövid vagy hosszú magánhangzó, illetve mássalhangzó. Írja be a megfelelőket!**

der... (ü/ú)	vi...hang (sz/ssz)
bölcs....de (ö/ő)	lo....anó (cs/ccs)
el...lről (ö/ő)	a....éle (f/ff)
b....ra (u/ú)	uta... (l/ll)
ir...nia (o/ó)	á....talános (l/ll)

**6. Oldja meg az alábbi szóegyenleteket! (pl. madár + -vá/-vé = madárrá)**

Tóth Árpád + -féle =  
 Vajda János + -i =  
 Hemingway + vers =  
 torony + -vá/-vé =  
 Balatonalmádi + -i =  
 Latinovits Zoltán + díj =  
 Muskátli + étterem =  
 Nők Lapja + -beli =

**7. Alkosson összetételeket az alábbi szavakból! (pl. málna + szörp = málnaszörp)**

ágról + szakadt =	bú + bánat =
giz + gaz =	teve + szőr + kalap =
betűről + betűre =	mű + anyag + doboz =
tökös + mákos + rétes =	világos + sárga =
nyers + gyapot + bővítés =	opera + énekes =

tíz + órai =

tanár + úr =

már + már =

hegy + láb =

ház + mester =

balett + táncos =

### 8. Pótolja a hiányzó írásjeleket a mondatokban!

Nem tudom miért van az hogy velem senki sem foglalkozik

Lajos vedd elő azt amiről beszéltünk és mondd el a véleményedet

Elmegyek az uszodába vagy meghívom a haveromat egy sörre

Azok az emberek akik mindig csak alszanak nagyon lusták

Értsd meg végre miről beszélek mert már kezdek ideges lenni

### 9. Tollbamondás

*A sas, a csóka és a pásztor*

A sas lecsapott a magas kőszikláról, és elragadta a bárányt. A csóka ezt látva irigykedett, és utánozni akarta, s ezért nagy károkozás közepette rászállott egy kosra. Karmai azonban belegabalyodtak a kos gyapjába, és hiába röpködött, nem tudta kiszabadítani magát mindaddig, míg a pásztor, aki látta, hogy mi történt, oda nem szaladt és meg nem fogta. Levágta a szárnya végét, és amikor beesteledett, elvitte a csókát a gyermekeinek. A gyermekeknek, akik megkérdezték, miféle madár, ezt mondta: „Én egészen biztosan tudom, hogy csóka, de ő azt szeretné, ha sas volna.” Ugyanígy értelmetlen a hatalmasokkal versengeni, mert amellett, hogy bajba sodorja még nevetségessé is teszi az embert (Hajas 2010: 7).



Magyari Sára<sup>1</sup>

## A HELYESÍRÁS PRESZTÍZSE A ROMÁNIAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

### *The prestige of spelling in Romanian teacher training*

*The question of spelling is a topic in education, but also in public speech, and we present the perception of spelling mainly in a minority situation: (a) there are those who say that spelling is a means of language retention and identity preservation, and (b) there are those who think it is almost unnecessary, compliance with the rules. I investigated to what extent and how many hours per week prescribe the official documents the teaching and practice of spelling, as well as how teaching and teacher training students relate to spelling and correcting spelling errors.*

**Keywords:** spelling, prestige, minority, Hungarian, Romanian

### Bevezetés

Mostanában azt tapasztalom, valahogyan nincs értéke a szabálykövetésnek. Nem csak a nyelvi szabályokra gondolok, hanem úgy általában véve is. Dolgozatom témaválasztását egy 2022-es tandempublisztika ihlette, melynek indító gondolatai a következők: „Mostanában vannak a helyesírási versenyek országos szakaszai. Nyúzzák a diákokat, hallgatókat a szabályzattal, a helyesírással. Az iskolán kívüli létben pedig egyre inkább azt tapasztalom, teljesen mindegy, ki, mit, hogyan ír. Nem hogy igyekeznének igazodni a szabályzathoz, de még sértőnek is tartják sokan, ha megjegyezzük, azt nem úgy kell írni! Mi lehet ennek az oka? Mi lett a helyesírás presztízsével? Mit mutatnak a magyarországi tapasztalatok és mit a romániaiak? Vajon merre tart ez a tendencia? Ilyen kérdésekkel indulunk a márciusi tandemezésnek” (Magyari – Cs. Nagy 2022: 39).

---

<sup>1</sup> Partiumi Keresztény Egyetem, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, saramagyari@yahoo.com

A helyesírás kérdése régóta téma az oktatásban, de a közbeszédben is, a helyesírás presztízse főként kisebbségi helyzetben kettős megítélést mutat napjainkban: (a) vannak, akik a nyelvmegtartás és az identitásőrzés eszközének tartják a helyesírást, és (b) vannak, akik szinte feleslegesnek gondolják a szabályokhoz való igazodást.

Magyarországi megítélése egyértelmű, ez, feltételezem, hogy az államnyelvi és a többségi nyelv státuszával lehet összefüggésben. S amikor normaszegés történik, azt inkább szubkulturálisnak ítélik meg. Például Bachát László majd negyven évvel ezelőtt írja: „[a fiatalok] a nyelvhasználatukban is idegenkednek a normától, s a csoporton belüli kommunikációban nagyon ügyelnek arra, hogy »ne lógnanak ki a sorból«” (Bachát 1986: 18). Ebben az összefüggésben a helyesírási szabályok követése inkább kerülendő a fiatalok körében, ugyanakkor az is kiderül, hogy korsztályhoz köthető magatartás.

Ami inkább jellemző a magyarországi helyesírás megítélésére, azt az alábbi idézet tükrözi: „a helyesírás (...) normájának megsértése erős szankciókkal, stigmatizáló megítéléssel jár” (Tolcsvai 1998: 56). Ehhez képest teljesen más képet mutat Péntek János kijelentése, mely szerint „csökkenőben a helyesírás presztízse” – olvasható Bodor Tünde cikkében (2018). Tegyük hozzá: Romániában.

## 1. A kutatás módszertana

A téma feldolgozásához oktatáspolitikai, -szervezési dokumentumok elemzésére vállalkoztam, egyetemi tanmenetek, órarendek elemzésére törekedtem, különös tekintettel a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) és a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE) magyar nyelv és irodalom, valamint a tanító szakosok tanmeneteit és órarendjeit vettem górcső alá. Továbbá a résztvevő megfigyelést alkalmaztam tanítási gyakorlatokon, óralátogatások alkalmával, illetve saját óráimon a tollbamondási és helyesírási gyakorlatok eredményeinek elemzésére vállalkoztam.

Azt vizsgáltam, hogy a hivatalos dokumentumok milyen mértékben, heti hány órában írják elő a helyesírás tanítását, gyakorlását, illetve hogyan viszonyulnak a tanár szakos és tanítóképzős hallgatók a helyesíráshoz, a helyesírási hibák javításához.

## 2. Az adatok értelmezése

Ahhoz, hogy megértsük, mi is a jelenlegi helyzet a romániai magyar pedagógusképzésben a helyesíráshoz való viszonyulásban, át kell tekintenünk azt is, hogy mi a helyzet a közoktatásban. Valamikor a 2013/2014-es tanév során olyan javaslat érkezett, hogy ne javítsunk pirossal a gyerekek füzetébe, mert azt stresszfaktorként hat a gyerekre, illetve az országos vizsgákon (kisérettségi, érettségi) ne jelöljük a vizsgalapon a hibákat, esetleg egyszeri aláhúzással jelezzük, hogy ott valami nem teljes. Nem használtuk az egyezményes javítási jeleket, így nem derül ki a dolgozatokból, hogy ott tartalmi vagy formai hiba van.

Ezzel párhuzamosan egyre inkább azt tapasztaltam osztályfőnökként is, megyei módszertanosként is, de az országos tanácskozásokon való beszélgetések során is, hogy a füzetjavítás szokásának elmaradása a jellemző.

Amikor én kezdő tanító voltam (1995-ben), még úgy jöttünk ki az iskolapadból, hogy tanítóként naponta kell javítanunk a diákok füzeteit, főként a főtantárgyak esetében (magyar, román, matematika), majd általános iskolai magyartanárként hetente legalább kétszer, középiskolában hetente legalább egyszer illett füzetet javítani – pirossal. Sőt, gyakori volt az is, hogy a diáknak ki kellett javítania a helytelenül írt részeket, például egy sort írnia a helyes szóval változtatva, főleg kisebb osztályosok esetében. Ez a gyakorlat idővel kiveszett, sőt kerülendő eljárássá vált.

A PKE az óvodai és elemi oktatás pedagógiája alapszak (BA) tanmenetében a harmadik szemeszterben opciós tárgyként találjuk a helyesírás és stilisztika tárgyat a magyar nyelvre vonatkoztatva, heti egy óra előadásban és egy óra szemináriumban. A negyedik szemeszterben szintén opciós tárgyként oktatjuk a helyesírás és kommunikáció tárgyat a román nyelvre vonatkoztatva, szintén heti egy óra előadásban és egy óra szemináriumban.

A tanárképzés alapszak (BA) a 4129/2018-as rendelet alapján működik, amely dokumentum csak kötelező tárgyakat ír elő, és ebben a tantárgycsomagban nincs helyesírás vagy ehhez hasonló tantárgy, teljesen mindegy, hogy milyen szakú diákokkal dolgozunk.

A magyar nyelv és irodalom szak 2019/2020-as tanmenetében volt utoljára kötelező tárgy a helyesírás a második szemeszterben, heti egy óra előadásban és egy óra szemináriumban. Azóta a PKE-n, alapszakon nem tanítunk helyesírást külön tantárgyként.

A BBTE magyar szakán első szemeszterben kötelező helyesírást tanulni, heti egy óra előadásban és egy óra szemináriumban.

Ez lenne az az oktatási keret, amely jelzi, hogy miként viszonyulunk a helyesíráshoz. Talán valahol azt feltételezzük, reméljük, hogy a hallgatók helyesírását megalapozza a középiskola, s mi már csak saját tárgyaink esetében hívjuk fel a figyelmet egy-egy jelenségre, de a valóságban úgy gondolom, csak ámítjuk ezzel magunkat, hiszen nagyon jól érzékelhető, hogy az elsőévesek egyre problémásabban írnak helyesen, mikor bekerülnek az egyetemre.

Saját megfigyeléseim alapján azt tapasztalom, létezik az „elfogadható” hibáknak két nagy kategóriája:

- (a) kézírásban és (b) gépeléskor. Pontosabban a hibázók, a hallgatók felől lenne ez egy elfogadható hibakategória, amit úgy kellene értenünk, hogy ez nem is „igazi” helyesírási hiba, csak a tanár(nő) „kekeckedik”. Ebbe a kategóriába kerülnek az alábbiak:
- (a. 1.) Csak egy vesszőhiba, főként a kötőszavak előtt, például: „Arra a székre ült amely az ablak mellett volt.”
- (a. 2.) Az ékezetjelölés átalakul, a helyes *ö-ő, ü-ű* helyett egy-egy vízszintes vonalat húznak az *o* és *u* betűk fölé, mintegy meghagyva a javító tanárnak azt a lehetőséget, hogy hosszú vagy rövid hangként értelmezze a betűt a mellékjellel együtt.
- (a. 3.) A mondatvégi írásjelek gyakran elmaradnak, különösen a felkiáltójel, például: „Értelmezze a rejtett tanterv fogalmát”.
- (b) Gépelt szövegekben más típusú hibákat tartanak a pedagógusjelöltek elfogadhatónak. Ilyen például a (b. 1.) vesszőhiba: kötőszó előtt, általában tagmondatok között marad el: „Korpuszközpontú megközelítést alkalmazok a gyűjtött képi és nyelvi anyag elemzése által következtetéseket vonok le.”
- (b. 2.) Még mindig gyakran találkozom olyan hallgatói szövegekkel, ahol nem használják az *i* betűt, például *televíziós, készítők, idegesítő*. Főként arra hivatkoznak, hogy nem találják a billentyűzeten.
- (b. 3.) A kötőjelek használata szintén gyakori tévesztést mutat. A hosszú kötőjelek elhagyása a gyakori a vizsgált anyagban, illetve az előtte-utána álló szóköz, pontosabban annak hiánya sem működik a szabálynak megfelelően, például *12 -13 éves; Édes fiam! - te a tűzrakáshoz sem értesz*.



Vizsgálódásaim során arra a következtetésre jutottam, hogy a magyar helyesírásnak különböző megítélésével találkozhatunk annak függvényében, hogy többségi vagy kisebbségi helyzetben élünk és dolgozunk. Egyre inkább azt tapasztalom, hogy kisebbségi helyzetben megengedőbbek vagyunk a szabályok követésével szemben, ugyanakkor érdekes jelenség, hogy az államnyelv, jelen esetben a román nyelv helyesírási szabályait is lazábban kezeljük. Igaz, hogy maga a romániai tanügyminisztérium is ad ki úgy hivatalos dokumentumokat (és nem csak ez az intézmény), hogy nem használja a román mellékjeleket (*ă, â, î, ș, ț*), illetve én magam is láttam nem egy iskolai, kézzel írt román nyelvű dokumentumot, ahol kézírásban sem használták minden esetben a mellékjeles írást.

Egy másik szempont, amely a helyesírás presztízsének megítélésekor előke­rül, az a kor. Úgy tűnik, itt egységesen kijelenthető, hogy mind kisebbségi, mind többségi helyzetben a fiatalabbak, főként az iskolások, egyetemisták körében van egy olyan magatartás, hogy csak azért sem alkalmazkodunk a szabályokhoz, így a helyesírási szabályokat sem tartjuk be.

Feltűnő különbséget észlelek a különböző foglalkozásterületek felől is: akik filológusi végzettségűek, esetleg humán műveltségűek (papok, színészek, újságírók) inkább ragaszkodnak a helyesíráshoz és magas presztízst tulajdonítanak neki, míg az egyéb doméniumban dolgozók kevésbé tartják ezt fontosnak. Érdekes ez a megoszlás a tanárok körében is, bár nem szolgálhatok statisztikai adatokkal, de a megfigyeléseim alapján az derül ki, hogy a társadalom- és reáltudományok művelői kevésbé tartják fontosnak a helyesírást. Igaz, romániai viszonylatban itt az is mérvadó lehet, hogy gyakran román nyelven végezték az ilyen szakemberek, akár tanárok a tanulmányaikat.

A negyedik szempont, amely különbséget mutat a helyesírás presztízsének megítélésében, az az éppen aktuális oktatási ideológiák mentén értelmezhető. Érdekes kérdés, hogyan viszonyul az éppen aktuális tanügyi reform a fegyelemhez (Magyari 2016), a becsületes-becstelen magatartáshoz, a helyes-helytelen stb. megítéléséhez. Izgalmas, hogy mindez hogyan tükröződik vissza a tantárgyi tantervekben. Amennyiben olyan direktívák érkeznek Bukarestből, hogy nem javíthatunk bele az országos mérések dolgozataiba, akkor ez azt is jelzi, hogy a hibázást nem kell olyan komolyan venni. Ráadásul a helyesírási hibák pontozása külön szempont egy-egy tétel esetében a nyolcadikos, de a tizenkettedikes kimeneti vizsgákon is, és ha ezeket nem jelölhetjük az egyezményes helyesírási jelekkel, akkor sérülhet az objektív pontozás lehetősége.

### 3. Következtetések

Tanulmányomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy (a) a hivatalos dokumentumok milyen mértékben, heti hány órában írják elő a helyesírás tanítását, gyakorlását, illetve (b) hogyan viszonyulnak a tanár szakos és tanítóképzős hallgatók a helyesíráshoz, a helyesírási hibák javításához.

Vizsgálódásaim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy (a) a romániai román helyesírás presztízse nem fektetnek túl nagy hangsúlyt, láthattuk, hogy a tanügyminisztérium dokumentumai sem mindig használják a román mellékjeleket. A romániai magyar helyesírás megítélése kettős megítélést mutat: egyrészt „a nemzeti megmaradás”, az „összertartozás” követelményeként tételeződik, és érdekes módon nem az érthetőség mentén. Másrészt a pedagógusképzésben alig van jelen, ez derül ki a tanmenetekből, órarendekből, illetve akik nem magyarul tanulnak is taníthatnak magyar tannyelvű iskolában. Minimális szintű nyelvvizsgát tesznek, ahol a helyesírás szinte egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben számít.

Bár az oktatáspolitikai és -szervezési dokumentumokban nem jelenik meg tételesen kötelező tárgyként a helyesírás, a PKE-n azt tapasztaltam, hogy a kollégák, főként a nyelvészeti tárgyak esetében gyakran térnek ki egy-egy helyesírási problémát érintő kérdésre.

(b) A tanár szakos és tanítóképzős hallgatók viszonyulása a helyesíráshoz szintén kettős képet mutat: egyrészt fontosnak tartják főleg a magyar helyesírást, másrészt igen toleránsak bizonyos hibákkal szemben, sőt nem is tartják „igazi” helyesírási hibának a fent említett normaszegést. A helyesírási hibák javítása szintén problémákat vet fel: mikor arról beszélünk, hogy milyen gyakorisággal kellene füzetet javítania egy gyakorló pedagógusnak, az már kevésbé tetszetős a számukra, illetve mikor én magam javítom ki az ő jegyzeteiket, dolgozataikat, akkor is inkább a nemtetszésüket fejezik ki.

### Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a helyesírás presztízse a romániai magyar pedagógusképzésben a megfigyeléseim alapján inkább alacsony. Valahogyan úgy tűnik, hogy felesleges nyűg a tanár és a diák nyakán is, nem beszélve a szülők magatartásáról, amikor gyakran köszön vissza, hogy: „a tanár már megint összefirkálta pirossal a gyerek füzetét”. Eleve a hibázás lehetősége mintha kiszorulóban lenne a magatartási formáink közül, evvel párhuzamosan azt az érzést keltve, hogy mindenki mindent tud. Kijavítani a diákot, egymást nem illő magatartássá kezd válni – még az oktatásban is.

## Felhasznált szakirodalom

Bachát László 1986. Az ifjúság nyelve. In Fülei-Szántó Endre (szerk.): *Norma-áttageltérés*. Pécsi Akadémiai Bizottság, Pécs. 9–22.

Magyari Sára – Cs. Nagy Lajos 2022. Kell-e még a helyesírás? *Újvárad* (2022. 03. 17.). <https://www.ujvarad.ro/tarsadalom/kell-e-meg-a-helyesiras/> (2023. 06. 29.)

Magyari Sára 2016. Légy fegyelmezett! A fegyelem iskolai képe. In Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Generációk nyelve*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. Budapest. 425–434.

Bodor Tünde 2018. Csökken a helyesírás presztízse. *Székely Hírmondó* (2018. 02. 05). <https://www.hirmondo.ro/kovaszna-megye/csokken-a-helyesiras-presztizse/> (2023. 03. 06.)

Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *A nyelvi norma*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

## Forrás

*Ordinul nr. 4129/2018 privind modificarea și completarea anexei la Ordinul ministrului educației naționale nr. 3.850/2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică prin departamentele de specialitate din cadrul institutiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică*. [www.edu.ro](http://www.edu.ro) (2023. 03. 06.)



Cs. Nagy Lajos<sup>1</sup>

## A HELYESÍRÁSI VERSENY MINT A KÉSZSÉGFEJLESZTÉS ÉS A MŰVELTSÉGGÖZVETÍTÉS ESZKÖZE

### *Contests on orthography as means of skill development and literacy mediation*

*The author summarises his experiences he gained as member of the jury of the Implom József national orthography competition organized for highschool students in Gyula and in Transylvania. He presents the beginnings of the competition in Felvidék (southern part of Slovakia) and Transylvania, the characteristics of the dictation and of the tests, the aspects of structuring and evaluating them. The study mentions the most common types of orthographic mistakes, and emphasizes the continuously improving results: the Transylvanian students have obtained exemplary results at the Carpathian-basin round organized in Gyula. The contest is not purely a contest on orthography. A very important factor is that students from different areas can meet, which gives the opportunity for making new friendships and strengthens national identity.*

**Keywords:** contests on orthography for high-school students, mother-tongue competence, level of orthography, dictation, test paper on orthography, main considerations when making orthographic exercises, methodological problems, improving performance, evaluation, professional discussions

### Bevezetés

Immáron több mint 30 éve érintett meg a helyesírási versenyek hangulata, élménye. 1991-ben, nyitrai vendégtanárságom első évében Nagy L. János javaslatára kezdeményeztem a felvidéki középiskolák bekapcsolását a Kárpát-medencei versenybe.

---

1 Nyugalmazott egyetemi docens (Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Magyar Nyelvészeti Tanszék; Comenius Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Pozsony), lcsnagy@gmail.com

Galántán tartottuk az első felvidéki döntőt, melyen 34 diák vett részt. A helybeli egyetemi kollégák közül Szabó Mihály Gizella karolta föl a versenyt. Vele és feleségemmel, N. Császi Ildikóval szerveztük a további versenyeket, készítettük a feladatlapokat és a tollbamondásokat, javítottuk a diákmunkákat. A nagy távolságok miatt évente két helyen – nyugaton és keleten – szerveztük meg a felvidéki döntőket. Így került sor többek között Füleken és Komáromban is országos területi fordulóra. Ekkor már évente összesen 65-70 középiskolás vett részt az akkor már Implom Józsefről elnevezett középiskolai helyesírási verseny helyi döntőin. 1996-tól, vendég-tanári kiküldetésem lejárta után, Szabó Mihály Gizella Nyitrán szervezte a felvidéki helyesírási versenyeket, tőle pedig Angyal László vette át ezt a feladatot.

1991-től 2013-ig vettem rész a Gyulán rendezett Kárpát-medencei döntő zsűrijében, ahol értékes gyakorlati és módszertani tapasztalatokkal gazdagodtam.

Erdélyben 1993-ban indult a helyesírási versenyek szervezése az AESZ irányításával. Az erdélyi verseny életében fordulópontot jelentett a 2008-ban Szováton tartott szakmai tanácskozás, melyen helyi tanárok és a román minisztériumi magyar tisztségviselők, valamint magyarországi szakértők részvételének köszönhetően új lendületet kapott az anyanyelvi mozgalomnak ez a területe is. A csillagok szerencsés állása következtében bekerült az Implom József középiskolai helyesírási verseny és az általános iskolások Simonyi Zsigmond helyesírási versenye a román minisztérium hivatalos tanulmányi versenyei közé. A középiskolások erdélyi döntőjének a sepsiszentgyörgyi Mikes Kelemen Elméleti Líceum, az általános iskolásokénak pedig a kolozsvári Brassai Sámuel Középiskola ad otthont. A román minisztériumi támogatás következtében megnőtt a verseny presztízse: a megyei szakfelügyelőknek hivatalból is biztosítaniuk kell a helyi versenyek megszervezését. A legjobb eredményt elérő diákok és fölkészítő tanáraik minisztériumi hivatalos elismerő oklevelet kapnak, melynek fontos szerepe van a tanárok szakmai munkájának értékelésében.

Mint a fentiekből látható, az AESZ 15 éves kitartó munkájának köszönhetően a versenyfeltételek kedvezően alakultak. A következő feladat a keretek tartalommal való kitöltése, vagyis a versenyzők szakmai fölkészítése volt. A szováti tanácskozást követően kért föl minket az AESZ elnöksége az erdélyi országos forduló tollbamondásának és tesztlapjának az elkészítésére, valamint a javítás irányítására és a verseny értékelésére. A továbbiakban az ott szerzett tapasztalatokat foglalom össze.

A versenyfeladatok (tollbamondásszövegek és tesztek) összeállításakor abból a sajnálatos tényből kellett kiindulnunk, hogy – a magyarországi helyzethez képest – még ritkábban foglalkoztak/foglalkoznak nyelvtannal a magyarórákon, ha egyáltalán vannak nyelvtanórák. Helyesírásra pedig csak elvétve, inkább ötletsze-

rúen kerül/került sor. Ezért szakmai továbbképzéseken középpontba állítottuk azt a közhelyszerű tényt, hogy megfelelő szintű nyelvtani ismeretek nélkül nem várható el biztos helyesírási teljesítmény. Azt javasoltuk, hogy egy-egy nyelvtani ismeretanyag tanítása közben térjenek ki annak a helyesírási vonatkozásaira is, gyakorlatokon keresztül rögzítsék a szabályszerűségeket és az esetleges kivételeket is.

Az erdélyi megyei döntők az első években az anyaországi egységes tollbamondások és feladatok megoldásával történtek, 2014-től pedig – 2016 kivételével – már ezeket is mi készítettük.

## 1. A versenyfeladatok

A verseny három szinten folyik: iskolai, megyei és országos szinten. Ezáltal minden középiskolás számára lehetővé válik a részvétel, tekintet nélkül arra, hogy az ország mely térségében él. Az iskolai fordulót a helyi magyartanárok szervezik, a megyei fordulóban a versenyzők egységes, központi tollbamondást írnak, illetve helyesírási feladatlapot töltenek ki. A megyei és az országos tollbamondásszöveghez részletes javítási útmutatót, a feladatlapokhoz pedig részletes kulcsot kapnak a javító tanárok. A tollbamondás értéke 50 pont, a feladatlapé pedig 100 pont. A versenyen a tollbamondás terjedelme 1800–2 100 karakter, időtartama kb. 30 perc, a 10-12 feladatot tartalmazó tesztlap kitöltésének időtartama 90 perc. 2012-től a tollbamondás az országos versenyen az esélyegyenlőség biztosítása végett, s hogy ne legyen váratlan erdélyi tanulóink számára – a gyulai versenyhez hasonlóan – hangfelvételtől történik. A szöveg hangosítását nem színésszel oldottuk meg, hanem profi stúdióban korábban Sólyom Réka, az utóbbi években pedig N. Császi Ildikó közreműködésével.

A tollbamondásszövegek és a feladatlapok összeállításához figyelembe vettük a középiskolai tantervben meghatározott helyesírási követelményeket. A megyei verseny számára viszonylag könnyebb anyagot állítottunk össze, az országosra viszont igazodtunk a gyulai Kárpát-medencei döntő nehézségi fokához, hogy minél sikeresebben szerepeljenek az erdélyi diákok Gyulán.

## 2. A szövegek összeállításának szempontjai

Tollbamondásaink a természeteshez közelítő mesterséges szövegek. A helyesírás szinte minden területéről (magán- és mássalhangzó-időtartam, külön- és egybeírás, tulajdonnevek, számok, rövidítések stb. írása) is előfordultak esetek. A kimaradó területek a tesztlapok feladataiban jelentek meg.

Először arra figyeltünk, hogy a szöveg megfelelő mértékben szolgálja a helyesírási teljesítmény mérését. Nagyon fontos, hogy a tollbamondás szövege kellően motiváló legyen a diák számára. Ezért olyan témákat dolgoztunk föl a szövegekben, amelyeket nagy valószínűséggel – esetleges újdonságuknál fogva is – érdekelhetik a versenyzőket, ugyanakkor már bizonyos ismereteik is vannak a témáról.

Következő szempontunk a megfelelő szintű ismeretterjesztés. Erdély híres magyar alkotóira (írókra, festőkre, tudósokra, feltalálókra, történelmi személyekre stb.) azért esett a választásunk, hogy múltunk és szülőföldünk jeles személyiségeire, megismerésükre, megbecsülésükre irányítsuk a versenyzők figyelmét. Szöveget készítettünk többek között *Mikes Kelemenről*, *Orbán Balázsról*, a Székelyföld krónikásáról, *Arany Jánosról*, a polihisztor *Kós Károlyról*, *Barcsay Jenő* festőművészről, a *két Bolyairól*, *Tamási Áronról*, *Sütő Andrásról*, *Szendrey Júliáról*, a feleségek feleségéről stb., legutóbb pedig *Kallós Zoltán* néprajzkutatóról és *Kányádi Sándor* költőről.

A fenti három szempontot igyekeztünk érvényesíteni minden tollbamondásunkban. Szükségesnek tartottuk a tollbamondás diktálására vonatkozó módszertani lépésekre fölhívni a tanárok figyelmét (a szöveg bemutatása, diktálás értelmi szakaszonként, a szöveg újbóli felolvasása, önellenőrzés). A szakaszonkénti diktálás során a szakaszokat halkabban megismételjük, és rövid, 6 mp-es szünetet tartunk, mielőtt tovább olvassuk a szöveget. Az írott változatban álló egyenessel jeleztük a hangtechnikus számára a szünetek helyét. Pl.: *A rádióműsor megszűntét követően | egy Nyárád menti hallgatója | így kesergett: | „Erősen hiányzik nekünk | vasárnap délből | Lőrincze tanár úr prédikációja”* – részlet *Egy emberközpontú nyelvművelő c.* szövegből – Erdélyi megyei forduló, 2015 (N. Császi – Cs. Nagy 2020: 33 és 144).

A következőkben bemutatjuk a tollbamondások javításához az általános javítási útmutatót, melyben példákkal szemléltetjük a helyesírási hibatípusokat. A teljesítmények értékelése, a pontozás összhangban van a Kárpát-medencei döntőn alkalmazottal.

### 3. A tollbamondás javítása

A hibák minősítése általában megegyezik a középszintű érettségi írásbeli vizsga javítási-értékelési útmutatójában foglaltakkal. Lényeges különbség azonban, hogy a központozási és mondatvégi írásjelhibák a versenyen darabonként számítanak.

Nem a teljes szót, hanem csak a hibás helyet húzzuk alá, a betű alatt vagy a szóhatáron, ugyanis egy szóban akár több helyen is lehet különböző típusú hiba. A hibaszámokat a margóra ugyanabban a sorban egymás után kiírjuk, pl. -2, -3, -1, -1 stb., hogy a hibapontokat könnyebben lehessen összeadni. (Ehhez szükséges szélesebb margó kijelöltetése a tollbamondás megkezdése előtt.)



Nincsenek típushibák (még az írásjelek esetében sem), minden tévesztésért a súlyosságuknak megfelelő hibapontot adjuk.

Ha ugyanaz a hiba ugyanabban a szóalakban (csak teljesen megegyező alak esetében) ismét előfordul, akkor a hibás írásmódot javítjuk, de újabb hibapontot nem adunk.

A nem megfelelő ékezet használata (gerendázás a két pont helyett) minden esetben javítandó, és a végén a hibapontok számához hozzáadunk 2-t.

A bekezdéseket a diktáláskor bemondjuk, aki ennek ellenére nem jelöli megfelelően a bekezdést beljebb kezdéssel, az 2 hibapontot kap. A bekezdés jelölésére nem fogadható el az egy sor kihagyás. Ez is 2 hibapontot ér.

Célszerű a versenyen a javító tanárok munkáját összehangolni. A teljes szöveg végig kell menni: helyesírási elemzést szükséges végezni az azonos javítási mód biztosítására. Nagyon sok időt takaríthatunk meg ezzel a lépéssel. (A versenyző nemegyszer kreatívabb, mint a tanár. Olyan hibát is véthet, vagy éppen jó megoldást adhat, amelyre a tanár nem is gondol.) Olykor a javító tanárokat is meg kell tanítani a helyes javításra. Ezt fogják majd hazavinni, és beépítik a gyakorlatukba. Ezzel pozitív hatással lesznek tanítványaik munkájára is.

Nézzünk példát a javításra! A korábban már Lőrincze-szövegből idézett részlet néhány szaván, szószerkezetén mutatjuk be a helyesírási elemzést és javítást: *A rádióműsor megszűntét követően egy Nyárad menti hallgatója így kesergett: „Erősen hiányzik nekünk vasárnap délben Lőrincze tanár úr prédikációja.”*

#### 4. Példák a javításra

– *megszűntét* – igekötős származékszó egybeírt formájának tévesztése durva hiba: 3 hp; részleges hasonulás jelölése durva hiba: 3 hp; a mgh.-időtartam jelölésének tévesztése súlyos hiba: 2 hp; a tárgy ragjának tévesztése durva hiba: 3 hp. Összesen: 11 hp.

– *Nyárad menti* – elfogadható így is: nyáradmenti (tájegységnevé), de kötőjellel nem, ha kötőjeles, az súlyos hiba: 2 hp.

– *hallgatója* – a msh.-időtartam jelölésének tévesztése durva hiba: 3 hp; a mgh.-időtartam jelölésének tévesztése súlyos hiba: 2 hp; a *j* hang hibás jelölése durva hiba: 3 hp. Összesen: 8 hp.

– *kesergett:* – a múlt idő jelének tévesztése durva hiba: 3 hp; utána kettőspont, ennek hiánya vagy más írásjellel történő jelölése kis hiba: 1 hp. Összesen: 4 hp.

- „Erősen – az idézőjel elhagyható, a mgh.-időtartam jelölésének tévesztése súlyos hiba: 2 hp; a msh.-időtartam jelölésének tévesztése durva hiba: 3 hp.
- *hiányzik* – a hiátus jelölése durva hiba: 3 hp.
- *tanár úr* – köznévként kezdőbetűjének tévesztése darabonként súlyos hiba: 2-2 hp; különírt formának tévesztése súlyos hiba: 2 hp. Összesen: 6 hp.

## 5. A feladatlapok összeállítási szempontjai

A feladatlapok összeállításakor a változatosságot, a kreativitást, a viszonylag gyors, objektív értékelhetőséget és a feladatok nehézségi fokát tartottuk szem előtt. A feladatok példaanyagába nemcsak a tanulók környezetében előforduló szókincs elemeiből (fogalmakat, neveket stb.) építettünk be, hanem szókincsünk újabb elemei közül is többet.

A feladatlapok többféle feladattípust tartalmaznak, a legegyszerűbb kiegészítendő, választó és csoportosító feladatok mellett átalakítók, alkotók, játékosak és hibajavítók is szerepelnek. A feladatok nehézségi foka határozta meg a pontértéküket. Mondat- vagy szövegalkotó feladatokat ritkán tartalmaztak a tesztek, mert a spontán szövegekben lévő esetleges helyesírási, nyelvhelyességi hibák szinte lehetetlenné teszik az ütemes javítást. A nyelvhasználatnak többek között ezen területére irányul a Sátoraljaújhelyen rendszeresen megrendezett az „Édes anyanyelvünk” nyelvhasználati verseny, de – az internet tanúsága szerint – kisebb, helyi versenyek is szép számmal előfordulnak.

## 6. A feladatlapok javítása, értékelése

A tesztlapok javítását a javító tanárok közös megbeszélése előzte meg, melyen a javítókulcs minden feladatán végig menve egységesítették a megoldást, a javítási módot és a pontértékeket. A javítás közben esetlegesen fölmerülő – a javítókulcstól eltérő – megoldásokat közösen mérlegelték a javítók.

Az eredményhirdetés előtt röviden értékeltük a tollbamondás és a feladatlap megoldásának a minőségét, s megemlítettünk néhány hibaforrást példákkal együtt, melyek közül most párat kiemelünk.

Hibaforrás a népnyelvi és köznyelvi alakok hatása a helyesíráásra. Ez leginkább a magán- és mássalhangzók időtartamának a jelölésében mutatkozott meg. (Pl.: *súgó, húszas, bölcsöde, bűnhődik, húgom, sima, tűzifa, bőrönd, sugdolódzik, vigasz, kísér stb.; mállik, guggol, masszíroz, bakancs, náluk, lehelet, illúzió, hajcsat.*)

A téves (helytelen irányú) analógia ugyancsak lehet hibaforrás: Az *alatt*, *hanyatt* mintájára tévesen írták hosszú *t*-vel a *talpalatnyi* és *hanyatlik* szavakat. Ugyancsak a téves analógia az oka annak, hogy az *azonban*, *ellenben* mintájára *nb*-vel rögzítettek a tanulók a *közömbös*, *szeptember*, *emberek*, *templomban* szavakat.

Az elhomályosult származékszók írása is nehézséget jelent néhány versenyzőnek: *lyuggat*, *aggat*, *szitkozódik*; *rögtön*, *pünkösd*, *mindjárt*, *mindnyájan*.

Bizonytalan, hiányos nyelvtani ismeretekre vezethető vissza az *at*, *-et*, *-tat*, *-tet* képző kapcsolása *t* végű igékhez. Pl.: A kakukk más madárral **költeti** ki a fiókáit. A zárat lakatossal **nyittatták** ki. A kertésszel **füvesíttetik** be a parkot?

Az elválasztási feladatokban még előfordult a toldalékolás és az elválasztás közti különbség tévesztése: *pénzért*: *pén-zért*, nem *pénz-ért*; *földig*: *föl-dig*, nem *föld-ig*, *csüggeteg*: *csüg-ge-teg*, nem *csügg-eteg*, *reflexek*: *ref-le-xek*, nem *reflex-ek* stb.

A megjelenő új fogalmak ismeretlensége is eredményezett helyesírási hibákat: *korrepetitor*, *müzli*, *klimatikus*, *presztízs*, *kondicionál*, *euróövezet*, *diszciplína*, *hallucinál*, *autogram* stb.

Évek során – a felkészítő tanárok munkájának, valamint a versenyfeladatok változatosságának köszönhetően – a helyesírás több területén is jelentős teljesítményjavulás történt.

Csökkenett a *j* hang jelölésében elkövetett hibák száma. Többnyire csak a peremszókincshez tartozó szavak leírásában fordultak elő helytelen írásformák: *pelyva*, *mordály*, *gödölye*, *zsindey*, *kvártély*, *fuszulyka*, *bokály*; *bojtorján*, *paréj*, *taréj*, *delejes*, *kóceráj*, *szajkó* stb.

Most már a kis- és nagyköjtjel alkalmazására is jobban figyeltek a versenyzők: *hossz-szelvény*, *Balassi-strófa*, *25-ször*; *angol-magyar*, *Kolozsvár-Marosvásárhely*, *Apollo-17* stb.

Egyre tudatosabban jártak el a versenyzők a külön- és egybeírás szabályainak a bonyolultabb eseteiben is: *sakk-készlet-gyűjtemény*, *Erdély-kutató-találkozó*, *CD-ROM-meghajtó*; *Julianus barát szobor* stb.

A tulajdonnevek helyesírásának a gyakorlására is nagy gondot fordítottak a magyartanárok, ugyanis nagyságrendekkel kevesebb lett a tévesztés még a viszonylag bonyolultabb alakok között is: *Kis-Szunda-szigetek*, *kis-Szunda-szigeteki*; *Holt-Sebes-Körös*, *holt-sebes-körösi* stb.

Az eredményhirdetés után a versenyzők megnézhatték, lefényképezhatték a munkájukat, konzultálhattak a zsűri tagjaival. Néhány nappal a verseny után az Anyanyelv-ápolók Erdélyi Szövetsége honlapján közzétették a szervezők a tollbamondást és a feladatlapot a megoldásokkal együtt. Ezzel nyilvánossá és hozzáférhetővé vált minden

érdeklődő számára az adott év anyaga. Az AESZ jóvoltából nyomtatott formában is megjelent a 2009-től 2020-ig rendezett erdélyi országos és megyei döntők teljes anyaga, ezzel segítve a következő versenyekre való fölkészülést.

## **Befejező gondolatok.**

### **Miért van szükség a helyesírási versenyekre?**

A nyelv – írott változatával együtt – meghatározója a nyelvközösségnek. Ezért nélkülözhetetlen a diákok helyesírási kompetenciájának a fejlesztése. Az évente visszatérő rendezvényekre történő felkészülés is ezt a célt szolgálja. Kétnyelvű környezetben pedig még nagyobb szükség van arra, hogy az anyanyelvhasználat minden területére kiterjedjen a figyelem. Esztendőről esztendőre új évfolyamok kapcsolódnak be a versenybe.

A találkozókhoz kapcsolódnak a felkészítő-kísérő tanárok számára szervezett szakmai tanácskozások, továbbképzések, melyeken gyakran meghívott előadók is részt vesznek.

A versenyzők számára alkalom nyílik a város néhány nevezetességének (pl. Sepsiszentgyörgyben Kós Károly Székely Nemzeti Múzeuma) a megismerésére, tárlatlátogatásra, esti színházi előadás megtekintésére stb. Nagyon fontos hozadéka a versenynek más tájegységekről érkező sorstársakkal történő találkozás, mely kibontakozó barátságok kötésére ad lehetőséget, és erősíti az együvé tartozás érzését is.

Befejezésül Erdély Judit tanárnőnek, az AESZ programvezető alelnökének a megállapítását idézem: „... az elődöntők egyik áldásos következménye, hogy az erdélyi diákok eredményei az utóbbi évtizedben a határon túli kategóriában is és az összes versenyző eredményeivel összevetve is látványosan javultak” (N. Császi – Cs. Nagy 2020: 18). Olyannyira javultak – teszem hozzá –, hogy 2017-ben, 2018-ban és 2019-ben (a járvány előtti utolsó évek) anyaországi versenyzőket is megelőzve kerültek az élre, kiérdemelve ezzel az Implom József-díjat.

## **Felhasznált szakirodalom**

N. Császi Ildikó – Cs. Nagy Lajos 2020. *„A nyelv csak élve tündököl”. Az erdélyi Implom József középiskolai helyesírási verseny tollbamondásai és feladatlapjai.* AESZ-füzetek 17. AESZ Kiadó. Sepsiszentgyörgy.

N. Császi Ildikó<sup>1</sup>

## MENT-E A HELYESÍRÁSI SZÓTÁR HASZNÁLATA ÁLTAL AZ ÉRETTSÉGI ELÉBB?

*Did the use of ortographic dictionaries improve  
the results of the bacallaureate exams?*

*In 2005 students were allowed to use ortographic dictionaries at the written exam, when the two-level bacallaureate exam was introduced. In my article I focus on the analysis of the results students obtained using ortographic dictionaries: for this, I analyse the results of the 2008 advanced-level written papers, as well as the results of the 2022 advanced-level and medium-level written papers. At the same time I also refer to what exercises are included in current school books which aim at the use of ortographic textbooks. Current school books do not present any models on how students can orient themselves in the use of ortographic dictionaries or ortographic textbooks, even though this would be of outmost importance in the development of their problem solving skills.*

**Keywords:** bacallaureate exam, the use of dictionaries, the results of ortographic evaluations, school book exercises

### Bevezetés

Először a 2005-ös kétszintű érettségi bevezetésekor használhatták a vizsgázók a helyesírási szótárt az írásbeli szövegalkotás alatt. Erre utal a cím is Vörösmarty után szabadon, mivel a tanulmányban azt vizsgálom, hogy milyen helyesírási eredményeket értek el a diákok a szótárhasználat segítségével: ehhez a 2008-as emelt szintű és a 2022-es közép és emelt szintű írásbeli dolgozatok eredményeit dolgozom fel.

---

<sup>1</sup> Károli Gáspár Református Egyetem, BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, egyetemi docens; a Partiumi Keresztény Egyetem BMK Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszékének vendégoktatója.

Ugyanakkor megvizsgálom, hogy a jelenleg érvényben lévő tankönyvek milyen helyesírási kézikönyvek használatára irányuló feladatokat tartalmaznak. A jelenleg érvényben lévő tankönyvek egyáltalán nem mutatnak példát arra, hogy a helyesírási szótárak, kézikönyvek példaanyagában hogyan tudnak tájékozódni a diákok, már pedig ez elengedhetetlenül fontos lenne a problémaérzékenységük fejlesztéséhez. A 21. század elejére vitathatatlanná vált: a magyar helyesírás magas presztízsértékkel rendelkezik. Erre utal az az általánosítható tapasztalat, hogy az online térben igen gyakori, hogy a résztvevők egymást a helyesírási teljesítmény alapján ítélik meg. Természetesen a helyesírás elsajátítása már magával az írástanulással megkezdődik, hiszen ennek alapja, hogy a szavainkat írásban rögzítsük. A helyesírás nem csupán szabályok összessége, hanem készség- és képességalapja is van. A jó helyesírás alapja a hangdifferenciálási képesség fejlettsége. Ha a kisgyerek nem sajátítja el a helyes beszédhanghallást legkésőbb 8 éves koráig, nem észleli zöngés-zöngétlen, a rövid-hosszú hangok közötti különbséget, az olvasásban, írásban, helyesírásban nem lesz képes a hangok differenciálására, helyes használatára, mert lezárul ezen idegpályák fejlődési szakasza (Fazekasné Fenyvesi 2006). Mivel a hangjelölést – a regionális nyelvhasználat miatt – gyakran nem támogatja a kiejtés, az iskolában igen nagy számú példát kell megtanulniuk a diákoknak (Antalné 2008). A helyesírási készség fejlesztése minden iskolatípusban (általános és középiskolai osztályokban) előírt tantervi feladat, amelynek érdekében a tanárok fejlesztő tevékenységet végeznek annak érdekében, hogy a diákok az adott szinten előírt elvárásoknak minél jobban megfeleljenek. A helyesírásra azonban nem egyformán van szüksége mindenkinek, hiszen más mélységben kell ismerniük és használniuk a rendszert az iskolásoknak, mint a professzionális írásbeliségben a kiadványok előkészítésével foglalkozó szakembernek vagy a szaknyelvi fordítóknak. Talán éppen ennek a szempontnak a figyelembevételével született meg 2002-ben az az OM rendelet, hogy az írásbeli vizsgafeladatok megoldásakor helyesírási szótár használható (40/2002. (V. 24.) OM rendelet, W1), vizsgahelyszínenként 4 szótárt kell biztosítani. Ez a lehetőség az azóta érvényben lévő vizsgakövetelményekben is megtalálható (W2).

## 1. A helyesírás értékelése az érettségi vizsgán

A helyesírás javítása középiskolában hagyományosan a hibák súlyozásával történik. Négyféle súlyossági fokot különböztetnek meg: a súlyos hibának két típusa van, az egyik három (ezt korábban durva hibának minősítették), a másik két hibapontnak minősül. A következő az enyhe hiba kategóriája (1 hibapont), és a negyedik csoportot a központosítási hibák jelentik, amelyeket típushibaként lehet értékelni, erre összesen, a hibázások számától függetlenül 4 hibapont adható. A 90-es évek közepéig a 30 hibapontot elért tanulók nyelvi értékelése automatikusan elégtelen lett, szóbeli vizsgára csak akkor mehettek, ha előtte a hibatípusaikból összeállított elégséges helyesírási tesztet írtak. A hagyományos érettségin (2005-ig): Elégtelen a helyesírási jegy 30 hibapont felett. Az elégtelen osztályzat nem függött az elkövetett durva hibák számától. A dolgozat végső nyelvi jegye elégtelen, ha bármely nyelvi részjegy elégtelen (W3).

A kétszintű érettségi bevezetésével 2005-től a vizsgázó összpontszámából maximum 15 vizsgapontot lehet levonni (tehát 29 vagy annál több hibapont esetén is értelemszerűen 15 vizsgapontot vontak le) (W4).

2017-es változtatásban a hibapontokat osztogató értékelés helyett a jó helyesírást jutalmazó értékelés lép életbe. Helyesírásra – adható összesen 8 pont (0–2 hp) a helyesírási normának való megfelelés szerint. 17 hibapont felett 0 hp. Ez értékeit tekintve megegyezik a korábbi ponttáblákkal, viszont csak 8 pontot lehet így összesen veszíteni a dolgozatban (W5).

Laczkó Krisztina tanulmányában arra vállalkozott, hogy a középszintű magyarérettségi helyesírási javítókulcsát elemezze, és rámutasson azokra a problémákra, amelyek a helyesírási hibák javítását régóta jellemzik a középfokú oktatásban (Laczkó 2020: 61–80). Hasonló problémakör a címek, kiadók helyesírása, illetve idén, 2023-ban az egri bikavér helyes írásmódja.

Javítási problémák azonban továbbra is felmerülnek a tanárok körében. Ilyen például az ismétlődő hiba kérdése: „ha többször leírja rosszul, hogy »metafora«, csak 1x hiba. De ha a »-tól, -től« ragot 15x írja rosszul, az 15x hiba”. A toldalékok száma nem végtelen, mint a szavaké, helyesírásuk pedig könnyen tanítható, pl. hogy az *-ul/-ül* mindig rövid, a *-tól/től* mindig hosszú. A toldalékok kevésbé érvényesülnek ejtésbeli nyelvjárási jelenségek, mint a szótőben, és ez a többségnél kevésbé okoz helyesírási problémát. Ráadásul a toldalékok típushibaként kezelése a leggyengébb helyesírású diákcsoportnak lenne engedmény, és bizonyos határon túl (17 hibapont) a nagyon rossz helyesírásnak most sincs kockázata.

Visszatérő nehézség a javításkor a terjedelem és a helyesírás értékelése. „Az egyik tanulóm nagyon gyenge teljesítményt nyújtott az érettségi dolgozatában. Erősen hiányos a szövegértése, nem készített érvelést vagy gyakorlati szövegalkotást és 80 szót írt az összehasonlító műelemzéshez, igaz ezt gyöngybetűvel és helyesírási hiba nélkül. A megoldókulcs szerint csak akkor értékelhetetlen a helyesírás és az íráskép, ha alig írt valamit a szövegértésbe ÉS üres vagy 12 szó alatti az érvelése ÉS 40 szó alatti az elemzése. Tehát a szinte semmihez most hozzá kell adnom 8+2 pontot?” A javítókulcsban a szövegértés ideális válaszainak szószáma kb. 130 szó. Ha ennek kb. a felét sem írta meg terjedelemben a jelölt, akkor a tanár az útmutató alapján kifejtetlenségre hivatkozva megteheti, hogy nem értékeli a helyesírást és az írásképet, a kifejtetlenség mértékének megítélésében a tanárnak van mérlegelési joga.

## 2. A helyesírási szótár használata az érettségi vizsgán

Először a rendeletnek megfelelően a 2005-ös kétszintű érettségi bevezetésekor használhatták a vizsgázók a helyesírási szótárt az írásbeli szövegalkotás alatt. 2006-ban megkérdezték a *Könyv és Nevelés* Tankönyv–Taneszköz rovatában (Sz. n. 2006), mit szólnak hozzá egyetemi oktatók, magyartanárok. Ez a lehetőség megosztotta még a szakmai közvéleményt is.

Az ellenzők így érveltek: „...nem szabad helyesírási szótár alkalmazását engedni, mert: 1. mire idáig eljutunk, már minimum tizenkét évnyi tanulás van a hátunk mögött; ez idő alatt illő lett volna elsajátítani a magyar nyelv helyes használatát; 2. meg nem engedhető előnyöket adhat a felkészületleneknek; 3. feltéve, hogy használhatja a helyesírási szótárt: egy-egy kifejezést lehet, hogy helyesen ír le (persze az ékezeteket nem slendriánul), de hogy hova kell tenni vesszőt, pontot, felkiáltó- vagy kérdőjelet (a kettősponttól, pontosvesszőről, gondolatjelről sem megfedkezve), alany, állítmány, jelző, határozó – hogy ne mondjam: szövegközpontozás – nos, ezekre nem ad, nem adhat választ maga a szótár.”

A támogatók, zömmel egyetemi oktatók érvei: „Jónak tartom, hogy az érettségiben lehet használni a helyesírási szabályzatot és a szótárt, hiszen a helyesírás-tanítás célja az, hogy a diákok szabályosan írjanak, nem pedig az, hogy fel tudják sorolni a szabályokat, a példákat és a kivételeket. Még jobbnak akkor látnám a helyzetet, ha a készségfejlesztés minden iskolában következetes lenne, ha a helyesírás-tanítás ötvözné a szabályelsajátítást és az eszközök segítségével való problémamegoldást, s biztosak lehetnénk abban, hogy nincs olyan érettségiző, aki a vizsgán veszi elő-

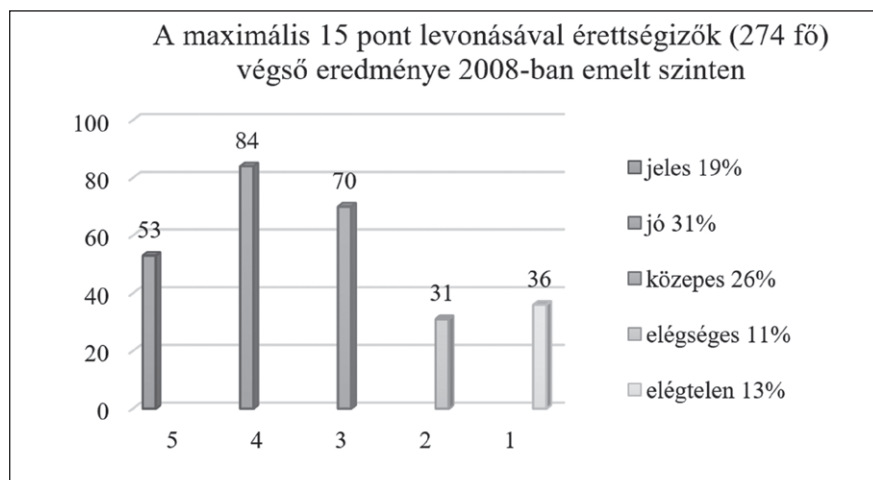


szőr kezébe a szabályzatot” (Eöry Vilma); „Megengedném az osztálydolgozatok írásakor is...” (Benczédi József); „Lehet, hogy ha a képzés folyamatát hozzáigazítjuk a »kimenethez«, azaz előkészítjük, begyakoroltatjuk, mi több, természetessé teszünk a szótár használatát, akkor ennek hatására nagyobb lesz a helyesírás jelentősége, és megnő a diák felelőssége. A továbbiakban nem mondhatja azt: *nem tudtam*, vagy *nem jól tudtam* – hiszen rendelkezésére áll egy kézikönyv, amelyben utána nézhet bármilyen helyesírási probléma megoldásának” (Fercsik Erzsébet). „*A Helyesírási Tanácsadó Szótár és A magyar helyesírás szabályai* segít, támasz nyújt, ha meginognánk valamilyen helyesírási kérdésben. (...) Meginogni, elbizonytalanodni csak az tud, akinek van min, aki mögött komoly tudás és hosszú gyakorlat áll. A segédkönyv annak segít, aki alapvetően tud helyesen írni, mert megtanulta, mert sok helyesen leírt szöveget látott (vagyis olvas). És annak segít, aki igényes, foglalkozik a leírt szöveggel. Ha a szövegalkotó rossz helyesíró, legtöbbször fel sem merül benne, hogy valamit hibásan írt” (Hollós Henriett szavai, Sz. n. 2006)

### 3. Az érettségi dolgozatok helyesírási értékelése 2008-ban és 2022-ben

2008-ban felkérést kaptunk a szovátai Bolyai Nyári Akadémián Cs. Nagy Lajos-sal együtt a helyesírás értékelésével kapcsolatos előadás tartására, hogy az erdélyi Implom-verseny értékelését a magyarországi követelményekhez igazítsuk. Ennek keretében vizsgáltam meg 2008. május–júniusi vizsgaidőszakban milyen helyesírási eredményeket értek el az emelt szinten érettségizők. A 2380 emelt szinten érettségiző helyesírási átlagpontja: -6,1, vagyis átlagban 6 pontot veszítettek a 15-ből a dolgozatuk írásbeli értékelésekor. Az emelt szinten érettségizők 11,5%-a, azaz 274 vizsgázónak volt -15 pontja a helyesírás értékelésében. A maximális pontlevonás ellenére mégis a vizsgázók fele, 50%-a elérte a négyes és ötös osztályzatot.

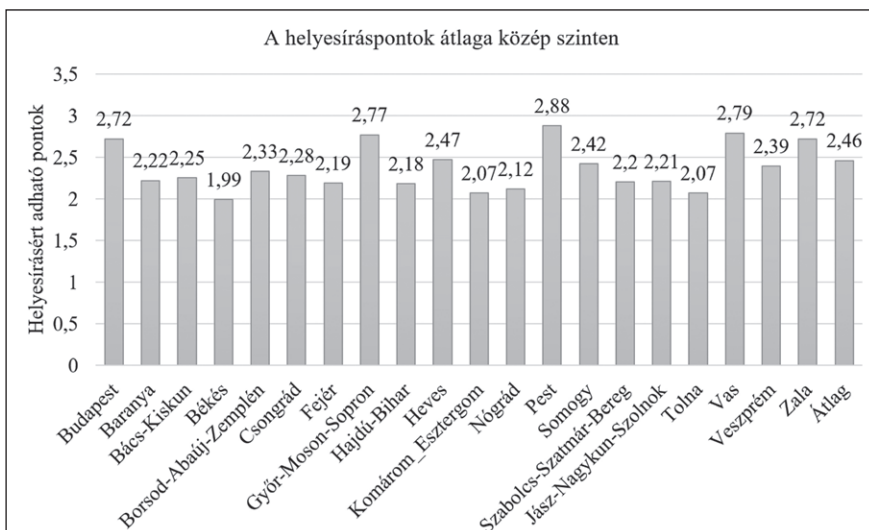
Felmerül rögtön bennünk a kérdés: De miért nem lapozták föl a helyesírási szótárt? A magyarázat egyszerű: négy év alatt nem alakult ki bennük a szükséges problémaérzékenység és gyakorlati képesség. Hiszen az írásbeli érettségiig, valószínű, egyetlen iskolai dolgozat írása közben sem használhatták a helyesírási szótárt, s az érettségien egyszerűen nyakukba szakadt ez a lehetőség, ők pedig nem tudtak élni vele. A helyesírási kézikönyveket azért találták ki, hogy az írástudó ember közvetlen útmutatója legyen. És be kell vallanunk: olykor-olykor a helyesírást tanító magyartanárnak is fel kell lapoznia a szabályzatot vagy szótárt: gondoljunk csak az egybe- és különírás vagy a tulajdonnevek néhány speciális fajtájára.



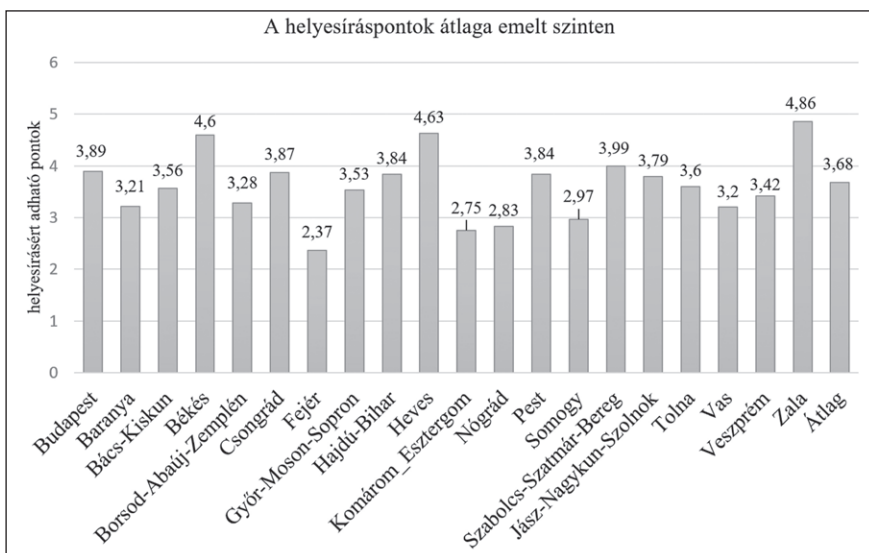
**1. ábra:** Érettségieredmények emelt szinten 2008-ban (saját diagram, forrás: W6)

A vizsgálatom óta eltelt 15 év, és kíváncsi lettem, hogy változott-e a diákok helyesírási eredménye, tudnak-e már élni azóta a helyesírási szótár használatával. Ehhez a 2022-es május–júniusi érettségi vizsga eredményeit vizsgáltam meg. Az eredményeket nem ronthatják a központozási hibák, mivel az értékelésben erre vonatkozóan továbbra is megmaradt a típushiba alkalmazása, vagyis legfeljebb 4 hibapont lehetséges akárhány központozási hibáért. A javítási útmutató szerint öt hiba elkövetése jár egyetlen hibaponttal. Ez azt sugallja, hogy nem érdekesek, nem számítanak az írásjelek, holott nem egy esetben az elhibázásuk a szöveg értelmének a megváltozásához vezethet, nagyon lényeges szerepük van a szövegkonstruálásban. Ennek a kérdéskörnek a problémás voltára Laczkó Krisztina is felhívta a figyelmet. „Kétségtelen tény, hogy az interpunkció rendkívül komplex és árnyalt. Vannak ugyanis kötelezőségi, alternatív és fakultatív szabályai. Az érettségire minimum a kötelezőségi szabályok ismerete megkövetelendő lenne, és nem az elnéző, hanem inkább a súlyos hibák közé kellene sorolni a rontásukat” (Laczkó 2020: 14).

Közép szinten 70 200 vizsgázó eredményét láthatjuk (1. ábra) vármegyéenkénti bontásban, a végén pedig kiolvasható az átlageredmény is. A legjobb eredményt a Pest vármegyei vizsgázók érték el, a helyesírási hibákért kapható 8 pontból átlag 2,88-at kaptak (kb. 12-13 hibapont), ez 36%-os teljesítmény. A leggyengébb eredmény Békés vármegyei vizsgázók mutatták, átlag 1,99 pontot értek el (kb. 14-15 hibapont),



**2. ábra:** A 2022. májusi középszintű érettségi vizsgán helyesírásért szerzett pontok (70 200 vizsgázó eredménye alapján) (saját diagram, forrás: W6)



**3. ábra:** A 2022. májusi emelt szintű érettségi vizsgán helyesírásért szerzett pontok (2220 vizsgázó eredménye alapján) (saját diagram, forrás: W6)

ez még a 25%-ot se éri el. Itt jegyzem meg, hogy a vizsgált eredmények között itt találjuk a legtöbb 8 ponttal, vagyis hibátlan helyesírású értékeléssel, vagyis nagyon nagy a szórás az eredmények között. Az országos átlag 2,46 pont (12-13 hibapont), 30 %-os teljesítmény.

Emelt szinten 2220 diák vizsgázott magyarból. Vármegyénként és összesített átlagban is megvizsgáltam a helyesírási eredményeiket (2. ábra). Emelt szinten sokkal nagyobb különbségeket találunk a vármegyék között (3. ábra). Az átlag-eredmény 3,68 pont, megközelíti az 50%-os teljesítményt (46%). Kiemelkedik Zala vármegye eredménye 4,86 ponttal, de Békés (4,6) és Heves 4,63) vármegyék eredményei is meghaladják az 50%-ot. Leggyengébb eredményt Fejér vármegyében értek el a vizsgázók (2,37). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a diákok nem tudják eredményesen használni az érettségi vizsgán a helyesírási szótárt. Vajon mi lehet ennek az oka?

## **4. Helyesírási ismeretek az érettségi követelményekben és a tankönyvekben**

A legutóbbi érettségi követelmények 2017-ben változtak. Ennek alapján az írásbeli szövegalkotás követelményei között ott találjuk: „A megnyilatkozás céljának és tárgyának megfelelő kifejtettségű és stílusú közlés, a köznyelvi norma alkalmazása, biztos helyesírás, rendezett, olvasható íráskép.” A szóbeli vizsgára készülve az ismeretkörök között a Nyelvi szintek témakörén belül mind közép, mind emelt szinten megtalálhatók a helyesírási ismeretek. Középszinten: A hangkapcsolódási szabályosságok típusai és a helyesírás összefüggése. A magyar helyesírás rendszer-szerűsége. Helyesírási szótár, elektronikus szótárak az iskolai és hétköznapi szövegalkotásban. Emelt szinten: A magyar helyesírás rendszere. A magyar helyesírás alapelvei. A helyesírás stilisztikai változatai. Vagyis elméletileg a diákok megtanulják ezeket, csak a gyakorlatban nem válik készség szintűvé.

### **4.1. A helyesírás megjelenése a tankönyvekben**

A 9. évfolyamon használt tankönyvekben (OH TK-A) a helyesírás kulcsszó a 113 oldalas kiadványban 41-szer fordul elő, ebből 4 találat a szakirodalomjegyzékben; az évfolyam másik tankönyvében (OH TK-B) a 173 oldalas kiadványban a helyesírás kulcsszó 115-ször fordul elő, ebből 3 a tartalomjegyzékben. A 104.-től már a fogalomtárban lévő találatok vannak, vagyis összesen 100 találat foglalkozik a helyesírással. Ebben a könyvben a Helyesírás önálló fejezetet kapott: Helyesírásunk rendszere (132. o.).

A 10. évfolyamon használt (OH TK-A) tankönyvben a helyesírás kulcsszó a 129 oldalas kiadványban 127-szer fordul elő, ebből 5 a tartalomban. Külön önálló fejezetbe került a helyesírás (III. fejezet: Helyesírásunk). Az évfolyam másik tankönyvében (OH TK-B) a 157 oldalas kiadványból a helyesírás kulcsszó 3-szor fordul elő, ebből egy a forrásjegyzékben (W7). A találatok közül csak néhány feladat kapcsolódik a szabályzathoz vagy az online tanácsadó portálhoz.

## **4.2. A helyesírási kézikönyvekkel kapcsolatos feladatok megjelenése a tankönyvekben**

A tankönyvben megjelenő feladatok többsége keresőfeladatok, illetve szabálypontok elolvasására, megjegyzésére ösztönöz.

– Nézz utána a könyvtárban vagy az interneten! – Mit gondolsz, miért türelmesebbek a helyesírás-ellenőrző szoftverek a különírt szavakkal? (OH TK-A 47. o.) – Nem mindig egyszerű azonban megállapítani, hogy szóösszetételről vagy szószervezetről van-e szó, mivel a két kategória tagjai között nincs éles határ. Az előző helyesírási szabályzat például szerkezetként kezelte a nyitva tartást, most már azonban egybe kell írni, tehát szóösszetételnek számít. (OH TK-A 75. o.) – Nézzetek utána a helyesírási szabályzatban, miben különbözik a következő két szerkezet jelentése! Milyen helyzetben fordulhatnak elő? Budapest–Újpest Ferencváros–Újpest (OH TK-A 101. o.) – helyesiras.mta.hu – Helyesírási tanácsadó portál Itt megtalálhatod az érvényben lévő helyesírási szabályokat, és az online helyesírás-ellenőrző program is segítségére lehet! • [www.helyesiras.mta.hu](http://www.helyesiras.mta.hu) (OH TK-A 105. o.) – Keresd az interneten további helyesírási kézikönyvekről képeket és leírásokat! (OH TK-B 135. o.) – Olvasd el a helyesírási szabályzat 23–31. oldalán levő szabályokat! (OH TK-B 138. o.) (kiejtés)

– Egészítsd ki a tankönyv példáit a helyesírási szabályzat megfelelő szabálypontjai alapján! Keresd őket a 31–34. oldalon! (OH TK-B 140. o.) (szóelemzés fejezetben) – Keresd meg a szabályzatban a márkanevek, a díjnevek és a címek helyesírására vonatkozó szabályokat! (OH TK-B 149. o.) – Jegyezd meg a szabályzathoz a 206. és a 215–217. számú szabályokat! (OH TK-B 150. o.) (idegen tulajdonnevek) – Egészítsd ki a helyesírási szabályzat 284. pontjában olvasható rövidítéseket további példákkal! Segít a fentebb látható könyv! (OH TK-B 155. o.) (Rövidítésszótár) – Gyűjts környezetedből új mozaikszókat a szabályzat 130–132. oldalán olvasható helyesírási szabályokhoz! (OH TK-B 156. o.) Ezek a feladatok egyike sem kapcsolódik a helyesírási szótárak gyakorlati használatához, szócikkfelépítéséhez.

A 10. évfolyam tankönyvi feladatai már sokkal kreatívabbak. – Versenyezzenek! Ki találja meg először az alábbi szavak, kifejezések helyes leírására vonatkozó szabály(oka)t a magyar helyesírás szabályai 12. kiadásában? Mi segít eligazodni a kézikönyvben? (A szabályzatot online is elértek a [helyesiras.mta.hu](http://helyesiras.mta.hu) oldalon.) Értelmezték a szabályok szövegét! *New York-i, papír zsebkendő, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Kossuthfal, shakespeare-i, Adrienn-nel, Mo., Mahart, ezerkilenczázkilencvenkilenc, 1848 márciusában* (OH TK-A 95. o.). Az online ellenőrzés azonban a többemű intézménynév esetében nem lehetséges. – Tanulmányozd a Magyar Tudományos Akadémia helyesírási tanácsadó portáljának ([helyesiras.mta.hu](http://helyesiras.mta.hu)) működését! b) Ellenőrizték az előző feladatban szereplő szavak, kifejezések helyesírását a portál segítségével! (OH TK-A 95. o.) – Keresd meg A magyar helyesírás szabályaiban, melyik szabály szerint kell írni a következő példákat! *játsz+ja* → [jácca] → *játssza feled+je* → [feleggye] → *feledje vonz+ja* → [vonza] → *vonzza forint+tal* → [forintal] → *forinttal* (OH TK-A 98. o.) – a) Alkossatok négyfős csoportokat! Mindenki mondja el pontosan, milyen útvonalon (utcák, terek stb. neveit is említve) keresztül érkezik az iskolába! A hallgatók jegyzeteljenek! A kör végén mondjátok vissza egymás útvonalait minél pontosabban! b) Cseréljétek ki a jegyzeteiteket, és ellenőrizték a közterületek neveinek helyes leírását! (OH TK-A 102. o.) – Készítsetek egy plakátot a szóösszetételek helyesírásáról! Minden típusához írjatok egy-egy példát is! A feladatban segítségére lehet a helyesírási szabályzat. (OH TK-A 102. o.) – Tanulmányozzátok A magyar helyesírás szabályainak az idegen szavak helyesírásához kapcsolódó pontjait! Gyűjtsetek öt olyan szót, amelynek a helyesírása nehézséget okoz számotokra! (OH TK-A 107. o.) – A leckékben szereplő helyesírási esetek közül melyik okozza nektek a legnagyobb nehézséget? Mindenki nevezze meg sorrendben a három leggyakoribbat! A válaszokból készítenek közösen egy kördiagramot! (OH TK-A 102. o.)

## Összegzés

A jelenleg érvényben lévő tankönyvek egyáltalán nem mutatnak példát arra, hogy a helyesírási szótárak, kézikönyvek példaanyagában hogyan tudnak tájékozódni a diákok, már pedig ez elengedhetetlenül fontos lenne a problémaérzékenységük fejlesztéséhez, azaz tudják azt, hogy mit nem tudnak, mi az, aminek célszerű utánanézniük. Szükség van arra is, hogy szakszerűen meg tudják fogalmazni a helyesírási problémájukat, hiszen csak így tudnak a meglévő címszavak közül megbízható analóg példát keresni a szótárban nem található szavak esetében. Ugyanilyen fontos a szótárhasználat készségszintű birtoklása, mivel nem csak a betűrendet kell

ismerniük. Sokkal inkább az adott szótár szerkesztési elveit (pl. tudniuk kell, hogy az akadémiai szótárak bokrosítva közlik a címszavakat, tehát a *létjogosultság*, a *jólét* és a *földi lét* egyaránt a *lét* címszónál található meg). A tanártovábbképzések fontos feladata lehet a helyesírási szótár eszközzintű használatának bemutatása.

## Felhasznált szakirodalom

Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. évf. 3–4. sz.  
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2023. 06. 29.)

Fazekasné Fenyvesi Margit 2021. *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában és iskolában*. Mozaik Kiadó. Szeged.

Sz. n. 2006. Helyesírási szótár az érettségien? Megkérdeztük... *Könyv és Nevelés*. 8. évf. 3. sz. [https://epa.oszk.hu/01200/01245/00031/hsz\\_0603.htm](https://epa.oszk.hu/01200/01245/00031/hsz_0603.htm) (2023. 06. 29.)

Laczkó Krisztina 2020. A helyesírási hibák értékelése. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*. 46. évf. 61–80.

## Források

OH TK-A 9 = Legeza Márton (tananyagfejlesztő) 2022. *Magyar nyelv* 9. Oktatási Hivatal. Budapest.

[https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MNY09TA\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MNY09TA__teljes.pdf) (2023. 06. 29.)

OH TK-B 9. Kurucz István (tananyagfejlesztő) 2022. *Magyar nyelv* 9. Oktatási Hivatal. Budapest.

[https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MNY09TB\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MNY09TB__teljes.pdf) (2023. 06. 29.)

OH TK-A 10. Hargittai Gergely (tananyagfejlesztő) 2022. *Magyar nyelv* 10. Oktatási Hivatal. Budapest.

[https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MNY10TA\\_\\_teljes.pdf](https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MNY10TA__teljes.pdf) (2023. 06. 29.)

W1 = [https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A0200040.OM&targetdate=ffffff4&printTitle=40/2002.+%28V.+24.%29+OM+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TXT](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A0200040.OM&targetdate=ffffff4&printTitle=40/2002.+%28V.+24.%29+OM+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TXT) (2023. 06. 29.)

W2 = [https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/kozismereti\\_vizsgatargyak\\_2023ig](https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/kozismereti_vizsgatargyak_2023ig)  
(2023. 06. 29.)

W3 = [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005tavasz/hagyomanyos/h\\_magykieg\\_ut.pdf](https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005tavasz/hagyomanyos/h_magykieg_ut.pdf) (2023. 06. 29.)

W4 = [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005tavasz/kozep/k\\_magyir\\_ut.pdf](https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok2005tavasz/kozep/k_magyir_ut.pdf) (2023. 06. 29.)

W5 = [https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok\\_2017tavasz\\_kozep/k\\_magyir\\_17maj\\_ut.pdf](https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2017tavasz_kozep/k_magyir_17maj_ut.pdf) (2023. 06. 29.)

W6 = <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> (2023. 06. 29.)

W7 = [www.helyesiras.mta.hu](http://www.helyesiras.mta.hu) (2023. 06. 29.)



Pethő József<sup>1</sup>

## A HELYESÍRÁS STILISZTIKÁJA

### *Stylistics of orthography*

*The paper presents some stylistically relevant aspects of orthography and orthography teaching. The broader theoretical-interpretive framework is provided by functional cognitive stylistics, according to which the formation of language structures, i.e. its style, does not function as a stylistic ornament, but inherently contributes to the meaning of texts. The approach is theoretical to a lesser extent, while the main types involved are presented and examples analysed.*

**Keywords:** orthography, functional cognitive stylistics, orthographic variability, style, meaning

### Bevezetés

Az alábbiakban a helyesírás és a helyesírás-tanítás néhány stilisztikai szempontból releváns vonatkozását kívánom tárgyalni, csak kisebb mértékben elméleti megközelítésben, inkább az idetartozó főbb típusok bemutatásával és példák – az adott keretek között lehetséges, azaz rövid – elemzésével.

A kifejtő részben foglaltak tágabb elméleti-értelmezési keretét a funkcionális kognitív stilisztika adja, amelynek egyik legfontosabb tétele szerint a nyelvi szerkezetek megformáltsága, azaz a stílusa nem pusztán stilisztikai díszként funkcionál, hanem inherens módon, releváns mértékben hozzájárul a szövegek jelentéséhez (vö. pl. Tolcsvai Nagy 1996, 2005; Pethő 2011: 15–30). Ennek megfelelően a helyesírási variánsok alkalmazásba vételével létrejövő stílmákat vizsgálva magam is ezek jelentésképző szerepét kívánom a fókuszba helyezni.

---

<sup>1</sup> Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, jozsef.petho@uni-miskolc.hu

Stílusértéke és jelentésképző szerepe van mind a szabályzatokban rögzített, a megengedett helyesírási variánsok közül aktuálisan alkalmazásba vett megoldásoknak, mind a szabályzatokba foglaltnak megfelelő helyesírástól való eltéréssel létrehozott formáknak. Ezt a – talán többeknek egyértelműnek tűnő – tényt, azaz kettősséget azért érdemes hangsúlyozni, mert van másféle felfogás is. Fábíán Pál (2007: 65) például témánk szempontjából alapvető jelentőségű, a továbbiakban általam is majd többször idézett tanulmányában azt írja, hogy stilisztikai hatás a helyesírásban „akkor keletkezik, ha a közmegállapodáson alapuló, a szabályozott eljárásmodoktól valamilyen módon tudatosan eltérünk”.<sup>2</sup> Magam ezzel szemben úgy vélem, hogy a szabályozott eljárásmod követésének is van stílushatása, ez a hatás érvényesül például bizonyos szövegeknek pontos, világos, tudományos stb. stílusúként való kategorizálásában.

Végezetül még egy általános érvényű megjegyzés: a helyesírás-stilisztikai<sup>3</sup> elemek mind a hétköznapi nyelvhasználatban, mind a szépirodalomban jelentős mértékben hozzájárulhatnak a jelentésképzéshez. Ehhez hozzátartozik az a tágabb érvényű kognitív stilisztikai háttérfeltevés, amely szerint a hétköznapi és a szépirodalmi nyelvhasználat között kontinuum viszony van (vö. pl. Stockwell 2002: 4; Simon 2014: 19; Domonkosi et al. 2018: 212).

## 1. Variativitás a helyesírásban

Az érvényben lévő helyesírási szabályzat által felkínált variációs lehetőségek közötti választás számos lehetőséget kínál a nyelvhasználóknak arra, hogy stílustényezőként használják fel a helyesírást. Az alábbiakban tekintsünk át néhány alapvető típust.

### 1.1. Kisbetűs – nagybetűs írásmód

A jelenleg érvényes helyesírási szabályzat (A magyar helyesírás szabályai, 12. kiadás, a továbbiakban: AkH.) 147. pontja szerint „azokat a közneveket, névmásokat és névmási szerepű határozószókat, amelyek a megszólított személyére vonatkoz-

---

2 Bár ehhez Fábíán (i. h.) hozzáfűzi „hogy természetesen a szándéktalanul rossz, primitív helyesírásnak is van stílushatása az átlagosan jó írástudók körében”, de ezt kizárja a helyesírás stilisztikai szempontú vizsgálatából: „a nyilvánvaló hibáknak végtelen és rendkívül bosszantó sorával nem óhajtok foglalkozni”.

3 *A helyesírás-stilisztika* Fábíán Pál (2007: 70) terminusa.

nak, szöveg belsejében általában kisbetűvel kezdjük, például: *Légy szíves, barátom, látogass meg bennünket! Arra kérem a polgármester urat, szíveskedjék ügyemet kedvezően elbírálni. Bárcsak itt lehetnél te is! Valószínűleg önöket is érdeklik fejlesztési terveink. Örökké hálás leszek neked a segítségéért. Melegen érdeklődött irántatok.* – Fokozott tisztelet kifejezésére azonban az ilyen esetekben nagy kezdőbetű is alkalmazható, például: *Szeretném, Apám, ha nem értene félre. A legfőbb érdem az Önöké. Szeretnék mindig Veled lenni.*”

A stilisztikai alapú *nagybetűsítés*nek, azaz a nem mondatkezdő pozícióban lévő közszavak nagybetűs kezdésének stilisztikai funkcióját most két kognitív stilisztikai szempont, illetve kategória felől közelítsük meg: egyrészt a *stílus szociokulturális rétegzettsége*, másrészt az *ikonicitás* felől.

A stílus belső szerkezetének szociokulturális eredetű összetevői a stílusnak a nyelvi interakcióban betöltött szerepéből erednek, ennek megfelelően a stílusban a következő szempontok, illetve összetevők mint változók érvényesülnek (bővebben l. pl. Tolcsvai Nagy 1996; Tátrai – Tolcsvai Nagy [szerk.] 2012): magatartás, helyzet, érték, idő, hagyományozott, intézményes nyelvváltozatok. Az egyes összetevők tartományai pedig így rendszerezhetők:

- *A magatartás szempontja szerint:* durva, laza (bizalmas), közömbös, választékos
- *A helyzet szempontja szerint:* informális, közömbös, formális
- *Az érték szempontja szerint:* értékmegvonó, például ironikus, gúnyos; közömbös; értéktelítő, például patetikus
- *Az idő szempontja szerint:* közömbös, régies, újszerű
- *A hagyományozott nyelvváltozatok szempontja szerint:* sztenderd, nyelvjárási, városi népnyelvi, diáknyelvi, a szépirodalom történeti stílusrétegeibe tartozó stb.

A fenti példák nagybetűs írásmódú közszavaihoz (*Apám, Önöké, Veled*) például prototipikusan mindenekelőtt értéktelítő, emellett jellemzően a választékos, formális (inkább formális), az idő szempontja szerint pedig a közömbös vagy régies besorolás köthető.

Az ikonicitás – szemiotikai eredetű, de itt stilisztikai értelemben alkalmazott – kategóriája szerint elsődleges ikonicitás (hasonlóság) állhat fenn a szöveg stílusa és a vele kapcsolatba hozható értelem között, a szöveg egészében vagy részeiben

is (vö. Tolcsvai Nagy 1996: 55). A fenti példákban ez a fajta ikonicitás érvényesül, hiszen a nagybetűs írásmód mintegy közvetlenül leképezi a megnevezett személy iránti tisztelet és/vagy az illető személy által betöltött pozíció stb. jelentőségét (tkp. nagyságát).<sup>4</sup>

A stilisztikai alapú nagybetűsítéssel gyakran él a szépirodalom is, főként a líra. A nagy kezdőbetű itt lehet annak jelölője, hogy az adott nyelvi elem nem a szokásos funkcióban, jelentéssel, hanem szóképként van jelen, különösen érvényes ez a szimbólumra, „emellett erősítheti a szóhangulatot, lehet figyelemfelkeltő szerepe, kifejezhet valamiféle érzelmi viszonyulást is, de akár egyszerre is szolgálhatja mindezeket a célokat. Például: *Szerelem, Végzet, Hatalom*; *Mi vagyunk: Jövő és Igazság, Engesztelés és nagy Ítélet*” (Laczkó–Mártonfi 2004: 145; vö. még Szikszainé 2007: 546).

## 1.2. Szavak alakváltozatai

„Vannak olyan szavak, amelyek a köznyelvben kétféle alakban használatosak. Ilyenkor általában az írásban is mindkét alakváltozat használata helyes” (AkH. 25.). A magánhangzók tekintetében váltakoznak például a következő szavak: *csepeg – csöpög, fedél – födél, fel – föl, seprű – söprű; csoda – csuda, csorog – csurog; dől – dül; hova – hová; levő – lévő, mienk – miénk, tied – tiéd; lábas – lábos; lány – leány, rá – reá*. A következő szavak pedig a mássalhangzók tekintetében: *benn – bent, fenn – fent, kinn – kint, lenn – lent; gyerek – gyermek; foltoz – foldoz; bólingat, kacsingat, tekinget – bólíngat, kacsíngat, tekintget*.

Az idetartozó szavak stilisztikai értéke között lényeges különbségek vannak, a különbségek jellege és mértéke természetesen alapvetően az aktuális nyelvhasználók nyelvi tudásától függ (vö. Szathmári 1995: 84). Nekem például, akinek az anyanyelvjárása az északkeleti, a *csepeg – csöpög, fedél – födél, fel – föl, seprű – söprű* alakváltozatok közül a másodikként állók stílushatása szaliens, ezek tűnnek választékosnak vagy éppen nyelvjárásiasnak.

---

4 Néhány idetartozó történeti érdekesség Fábián Páltól (2007: 71): „Nagy eredmény volt még az 1950-es években, amikor a Magyar Dolgozók Pártja szerénységét bizonyítandó lemondott a csak rá vonatkozó a *párt* említésében a nagy *P*-ről. Külön akadémiai elnökségi engedéllyel lehetett 1984-ben áttérni a kisbetűs *nagy októberi szocialista forradalom*-ra meg a *nagy honvédő háború*-ra.”

### 1.3. A kiejtési variációk jelölése

„A kiejtés szerinti írásmód azt jelenti, hogy a szóelemek (szótövek, képzők, jelek, ragok) írásformáját köznyelvi kiejtésük szerint rögzítjük [...] *Művészi vagy tudományos célból nyelvjárási, régies vagy más, nem köznyelvi alakok írásbeli használatára is szükség lehet*” (AkH. 18.: a kiemelés tőlem: P. J.). Nézzünk erre most először egy szépirodalmi példát Móricz Zsigmond *Pillangó* című regényéből:

Jaj de *fíltünk* is a *fóradalomba* meg a *komunba*, hogy elrekvirálják, még ha az ember eldugta, ott meg féltette a *nedvessígtül*. *Nízze*, lelkem, milyen virágok vannak ebbe *beleszúve*. [...] Mit gondol, *ides* jó fiam, *máma* csak egy darab *vóna ebbül* százezer papír, jaj, istenem, nincs is tán annyi *píz* a világon, *amennyiír* meg tudnánk venni ma az *ijeneket*,<sup>5</sup> rémisztő dolog e.

Stilisztikai célból, a szokatlanul hosszú ejtés érzékeltetésére a magánhangzót jelölő betűk is halmazhatók, ez mind a hétköznapi, mind a szépirodalmi szövegekben előfordul: *Één? Góóó! Neeem* (vö. AkH. 6.); és ugyanígy a mássalhangzót jelölő betűk is többszörözhetők: *Nnem! Terringettét! Pssst!* (vö. AkH. 9.). Néhány további példa Zolnai Bélától (1957: 235): *deehogy!* (erősebb tiltakozás), *tuuudós* (iróniával); *jóóó* (türelmetlen beleegyezés) *peersze* (gúnyosan) (bővebben l. még Zolnai 1957: 235–236).

### 1.4. Írásjelhasználat

Az AkH. 239. pontja szerint „az írásjelek használatának szabályai általában a nyelvtani viszonyokhoz igazodnak”, ezeknek a szabályoknak a keretein belül viszont egyazon esetre sokszor több, egyaránt helyes megoldás kínálkozik. Ezáltal az írásjelek változatos és kifejező használata is fontos eszköze az értelmileg és érzelmileg egyaránt árnyalt közlésmódnak, azaz a stílusnak. Az érzelmek hullámozását vagy erősebb fokát például az írásjelek halmazásával érzékeltethetjük: *Hogy képzeled ezt? Valóban?? Nem!!!* (AkH. 241.). „Érzelem kifejezésére – főleg régies vagy szépirodalmi jellegű szövegekben – a mondatba felkiáltójel vagy kérdőjel is beékelődhet. Az ilyen közbevetett felkiáltójel vagy kérdőjel után a mondat [...] kisbetűvel folytatódik: *Meghaltál-e? vagy a kezedet görcs bántja, imádott / Jankóm...? Most veszem észre, hohó! mind, amit mondtam, hazugság, / Csúnnya hazugság volt.*” (AkH. 251.).

5 Az *ijeneket* ún. betűnépieség, erről az írói eljárásról sok vita folyt, ezek összefoglalását l. Fábíán (2007: 69–70).

Idetartozik továbbá a tömörséget szolgáló, egyben figyelemfelkeltő kettőspont használata (Laczkó–Mártonfi 2004: 331; vö. AkH. 249.); a gúnyos vagy más jelentést hordozó idézőjel: *Mondhatom, igazán „kellemes” este volt* (Laczkó–Mártonfi 2004: 293; vö. AkH. 272.); a szaggatott, töredezett előadásmódra vagy elhallgatásra utaló három pont: *Nem tudom..., miért..., miért tettem...* (Laczkó–Mártonfi 2004: 293).

Számos szépirodalmi szövegben előtérbe kerülő, különösen fontos jelentésképző poétikai tényezővé válik a sajátos írásjelhasználat (erről bővebben l. pl. Zolnai 1957: 89–101; Rozgonyiné Molnár 1993). Így van ez például Babits egyes műveiben is, és a költőnek éppen ezt a sajátosságát emeli ki – egyebek mellett – a háromféle zárójellel és egyéb írás- és matematikai jelekkel Karinthy stílusparódiája:

Lent a lenső lélekuton {Hádesz öblén, [hol a lélek élet - állott (élet - állott, mint az állat) s aspodélosz illatokkal] öblögetve, ablakokba} ablakokba öblögetve, öblögekbe ablakogva és makogva mekegve.

És mekegve és makogva lent a mélybe,<sup>2</sup> *lent az éjbe, hol a kéjbe (éjbe, mélybe, kéjbe, éjbe)* Ötven asszony, *logarithmus ötven asszony és emelve és kivonva, négyzetekre köbgyökökre, ötven asszony, hetven asszony, százhuszonhét bűnös asszony, ötven órjás amphorába, aspodélosz ötven asszony = bűnös asszony, mennyi jött ki, mennyi jött ki.*

## 1.5. Különírás, egybeírás

A külön- és az egybeírás stilisztikai alapú variativitását a helyesírási szabályzat a szépirodalmi alkotásokban a következőképpen engedélyezi: „stilisztikai szándék [...] indokoltta teheti az általános szabályoktól eltérő különírást vagy egybeírást, illetőleg a kötőjel alkalmazását” (AkH. 138.). Az eljárás mód, ahogyan ezt Fábíán Pál (2007: 70) is leírja, „nem mai keletű”, erre, azaz a költői képek grammatikai szabályok szerint külön- vagy éppen egybeírandó elemeinek kötőjellel való összekapcsolására példaként Kölcseytől „a világ mulékonyságának jellemzésére alkotott *perc-hozta tünemény* szókapcsolatot” hozza, Adytól, aki merész metaforái alkotó-elemeinek összekapcsolására rendszeresen használta a kötőjelet, pedig a *csók-palota, rözse-dal, mámor-gálya, gyémánthit, köd-guba* nyelvi képeket. A helyesírás-stilisztikai szakirodalom talán leggyakrabban idézett idetartozó szemléletes példája Babits Mihály *soha-meg-nem-elégedés* kifejezése (vö. Fábíán i. h.).

Összességében szokatlan, alkalmi szóösszetételek kötőjeles írása főként a költői nyelvre jellemző, például: *bogáncs-szívem, gyémánt-hitemet, köd-gubában, kö- iszonyatját, rokon-örtüzek, rözse-dalok* (AkH. 263.).

Az eljárás mód lehetővé teszi, hogy a szövegalkotó szorosabbra fűzze, vagy éppen fellazítsa a szerkezetet alkotó szavak kapcsolatát (vö. Fábíán 2007: 70), ezáltal pedig új jelentésszerkezeteket alakítson ki.

## 1.6. Diakronikus variativitás: archaizáló helyesírás

Az archaizáló helyesírást is a variativitás egyik formájának tekinthetjük, hiszen az aktuálisan érvényes szabályrend helyett egy másik, nevezetesen egy korábbi szabályzat (szabályzatnak tekinthető helyesírási szokásrend, norma) alkalmazása. Ez mint stilisztikai megoldás különösen lényeges szerepet kaphat a stílusutánzásban, a szerepjátszásban. Weöres Sándor *Psyché* című művében egy 19. század eleji elképzelt költőnő alakjában szólal meg, ennek következtében kap kitüntetett szerepet az archaikus helyesírási formák használata (l. pl. *Miskóczon, elősször, piczinségem* stb.):

*Miskóczon találkozánk elősször, három esztendő s piczinségem olta ismerem, ő akkor tíz vala – hét évvel korosabb nálam. Ám első emlékim még régiebbek: Nagy-Lónyán, szegény Atyámnak várában másztam-fel a toronyba, rekkenő forró nyár volt, a magas ablakon ki-tekénték, a kert alanti fáira, kerengő madarakra, s eggyeszerre hírtelen érzésem, itt vagyok, valaki vagyok, eszmélkedek! Így ébredék ennen magamra, s az egész Világra, egy kis leány a toronyban. Ennyi vala, talám csak semmi, de nékem az-olta is csudálatos.*

## 2. A helyesírási szabályok megsértése (nem alkalmazása, mellőzése)

### 2.1. Az interpunkció (tudatos) szépirodalmi mellőzése

Az interpunkció tudatos szépirodalmi mellőzését általában Apollinaire nevéhez kötik, mivel *Alcools* című kötete 1913-ban írásjelek nélkül jelent meg, bár Mallarmé még korábban, a XIX. század végén írt írásjel nélküli verseket (Szikszainé 2007: 562.)

Az eljárás a modern irodalomban meglehetősen gyakorivá vált, különböző stílushatással és jelentésképzéssel. Az alábbi példában az írásjeltelenség az álmokképek egymásba mosódásának, az álombéli képtelenségek szürrealista jellegű sorjázásának kifejezését erősíti (vö. Keszler 2007: 4):

*Álmomban itt jártak valóban  
itt toporogtak a havas kerti úton  
de szinte könnyű nyári öltözetben  
kabátot sálat sapkát feledve*

*mint akik csak beugrottak hozzám  
téli kertnézőnek  
rigótetőnek  
fagyaratónak  
lelkes hószüretelőnek  
víg éneket mondó újévköszöntőnek.*  
(Nagy Gáspár: *Álom, téli kertnézőkkel*)

## 2.2. Helyesírás és stílusimitáció

Az alábbi versrészletben a *netnyelv* bizonyos változataira jellemző ékezet nélküli, kizárólag kisbetűs írásmód ironikusan-játékosan idéződik fel (Szikszainé [2007: 564] példája):

*jer osszian kodos homalyos enek  
info.hu fulembe meg osi dal  
enek.hu/regen jer baratom kupa  
bor mellett nem baj ha fanyar*  
(Petőcz András: [www.osszian.enek.hu](http://www.osszian.enek.hu))

## 2.3. Az iskolázatlan nyelvhasználatot imitálják az alábbi példák, a helyesírási vétségek színes és elképesztő mértékű változataival:

*Ágnes kiaszon! ismeri jókaji móríczott?*

*– Persze monta. – Emlékszik arra a gyönyörű jelenetre mikor mongyák: Istenemm!  
mit csinyát a Macska!?*

(Metta Victoria Fuller: *Egy komisz kölök naplója*. Fordította: Karinthy Frigyes)

*Ezt írta a Török Szultán:*

*Kedves fíjjug!*

*Sajnos eelőre nem. Látthatójan becsappptallak. kicsinyt. Udjanis puccollni kell a halyóról. Mert a dullajdonnosog azzz éjjjel. A halyó fennnégbee! egy naggy? ládátt hosztak? Amikorrr. Ell akartam lopnikésőbb mer ók. Elmenteg. akkor észrevettemm: hogy. A ládábann etj hulllla van. Esz igen roszt jel. Menneküljettek! el Ti is. A rend-törség miattt. Szívből sajjnálom. És kivalló Tiz tellettel Negtek.*

*A törrökk.*

(Rejtő Jenő: *Az elátkozott part*)



## Összegzés – nyelvpedagógiai vonatkozások

Fábián Pál (1995/2007: 75) az alábbi, a jelen dolgozat általános összegzéseként is érvényes, illetve a fent bemutatott típusokra és példákra is vonatkoztatható gondolatokkal zárja többször idézett, helyesírási rendszerünknek a mondanivaló árnyalásában érvényesíthető lehetőségeit bemutató tanulmányát: „Remélem, annak ellenére, hogy nem tekintettem át teljes helyesírási rendszerünket a kifejezőerő, a stilisztikai lehetőségek szempontjából, sikerült érzékeltetnem, hogy helyesírásunk szabályozottsága és egysége nem ellehetetlenítője mondanivalónk árnyalásának, hanem éppen nélkülözhetetlen alapja.” Ennek a ténynek a tudatosítása, és főként a variativitásban rejlő stilisztikai-szemantikai potenciál alkalmazásának készségi szintű begyakorlása az iskolai helyesírás-tanításnak kétségtelenül alapvető feladata. Ugyanakkor mindez lehetőség arra is, hogy a tanulókhöz közelebb vihezzük a „nyelvtant”. A különböző helyesírási lehetőségek közötti választásokkal való élés a kreativitás tere, hasznos tudás forrása, jó játék is, egyúttal a nyelv élő, dinamikus voltának is fontos demonstrációja. És így éppen ellentéte a nyelv dologszerű kezelésének, ami elidegeníti a beszélőtől és így a diáktól a nyelvet. A nyelv kreatív tudásként való funkcionális szemlélete valósulhat meg így, amely ebben a nyelvi-nyelvpedagógiai szegmensben is visszaadja a nyelv emberi lényegét (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 351–356, 2015: 18), és nem utolsósorban az anyanyelv iskolai oktatását-tanulását érdekesebbé és a képesség- és készségfejlesztés szempontjából hatékonyabbá teheti.

## Felhasznált szakirodalom

AkH.<sup>12</sup> = Magyar Tudományos Akadémia 2015. *A magyar helyesírás szabályai*. Tizenkettedik kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes – Simon Gábor – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor 2018. Poétikai mintázatok korpuszalapú kognitív stilisztikai kutatása. A Stíluskutató csoport kutatási terve. In Domonkosi Ágnes – Simon Gábor (szerk.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. Líceum Kiadó. Eger. 211–222.

Fábián Pál 1995/2007. Helyesírási rendszerünk lehetőségei a mondanivaló árnyalásában. In Bozsik Gabriella – Eöry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban: Válogatás a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny kötetének anyagából*. Eszterházy Károly Főiskola, Líceum Kiadó. Eger. 65–75.

- Keszler Borbála 2007. Írásjeltan és interdiszciplinaritás. *Magyar Nyelv*. 103. évf. 1. sz. 1–16.
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila 2004. *Helyesírás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Pethő József 2011. *Alakzat és jelentés. Az alakzatok stílus- és jelentésképző szerepe a szövegben*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Rozgonyiné Molnár Emma 1993. Írásjelek ortográfiájának vizuális és auditív rendeltetése. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis*. Nova Series Tom. XXI. Sectio Linguistica Hungarica. 21–31.
- Simon Gábor 2014. *Egy kognitív poétikai rímelmélet megalapozása*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Stockwell, Peter 2002. *Cognitive poetics: An introduction*. Routledge. London – New York.
- Szathmári István 1996. *A magyar helyesírás alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szikszaíné Nagy Irma 2007. *Magyar stilsztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2012. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilsztikai tanulmányok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilsztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. *A cognitive theory of style*. Peter Lang. Frankfurt am Main.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra*. 25 évf. 7–8. sz. 18–27.
- Zolnai Béla 1957. *Nyelv és stílus*. Gondolat Kiadó. Budapest.



---

# PROGRAM

		IDŐPONT	ELŐADÓ	ELŐADÁS CÍME
Megnyitó		8:30–8:40	Horváth Kinga (az SJE TTK dékánja)	<i>Dékáni köszöntő</i>
		8:40–9:00	Simon Szabolcs	<i>A Variológiai Kutatócsoport tíz éve</i>
Online szekció	1.	9:00–9:20	Antalné Szabó Ágnes	<i>A helyesírás-tanulás stratégiái</i>
	2.	9:20–9:40	Magyari Sára	<i>A helyesírás presztízse a pedagógusképzésben</i>
	3.	9:40–10:00	Kovács László	<i>Márkanemek és helyesírás</i>
	4.	10:00–10:20	Jánk István	<i>A nyelvi másság és változatos- ság mint a helyesírási hibák potenciális forrása</i>
		10:20–10:40	DISZKUSSZIÓ (vezeti: Domonkosi Ágnes)	
Délelőtti szekció	5.	10:40–11:00	Misad Katalin	<i>Amire a hagyományos írás mód tanításakor nem gondolunk, avagy magyar történelmi személynevek átírása a szlovákban</i>
	6.	11:00–11:20	Ludányi Zsófia	<i>A helyesírási tanácsadó portál használata az anyanyelvi nevelésben</i>
	7.	11:20–11:40	Domonkosi Ágnes	<i>A problémaalapú szemlé- let lehetőségei a helyesírás tanításában</i>
		11:40–12:00	DISZKUSSZIÓ (vezeti: Lőrincz Julianna)	
		12:00–13:00	EBÉDSZÜNET	

<b>Délutáni szekció</b>	8.	13:00–13:20	Pethő József	<i>A helyesírás stilisztikája</i>
	9.	13:20–13:40	Cs. Nagy Lajos	<i>A helyesírási verseny mint a készségfejlesztés és a műveltségkövetítés eszköze</i>
	10.	13:40–14:00	Tóth Etelka	<i>Amikor a hibák felfedezésekhez vezetnek – A Simonyi-verseny más megközelítésben</i>
	11.	14:00–14:20	N. Császi Ildikó	<i>Ment-e a helyesírási szótár használata által az érettségi elébb?</i>
	12.	14:20–14:40	Dőryné Zábrádi Orsolya	<i>A helyesírás-tanítás problémái a pandémia után</i>
	13.	14:40–15:00	Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás	<i>Memóriamankók a helyesírás tanításában</i>
	14.	15:00–15:20	Lőrincz Gábor – Istók Béla – Lőrincz Julianna	<i>A nyelvi tájkép felhasználhatósága a helyesírás-tanításban</i>
		15:20–15:40	DISZKUSSZIÓ (vezeti: Ludányi Zsófia)	
	15:40–16:00	Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás	Zárszó	





## PILLANATKÉPEK



1. fotó: A délelőtti szekció résztvevői



2. fotó: Istók Béla köszönti a résztvevőket





3. fotó: A szimpózium vendégei



4. fotó: A délutáni szekció résztvevői

## TÁRGYMUTATÓ

- álmagyarázat 26, 28, 33–37  
anyanyelvi nevelés 7, 44–46, 50, 55, 63  
betűrend 58, 71, 118  
egybeírás 14–15, 18, 34, 58–59, 70–71,  
103, 107, 126  
elválasztás 14, 58, 70–71, 84, 87–88  
hagyomány 24, 26, 30–31, 34, 36, 43,  
56–57, 70, 111, 123  
helyesírási kurzus 24, 28, 37, 70–72, 74,  
81–82, 85, 87  
helyesírási portál 57–58, 63  
helyesírási szabály 13–19, 47–50,  
56–57, 61, 67–71, 80–81, 94, 97, 112,  
117–118, 122, 126–127  
helyesírási verseny 7, 93, 101–108, 113  
helyesiras.mta.hu 49, 56–57, 59–60, 63,  
71, 117–118  
hiba 14–15, 26, 46–47, 49–51, 57–58, 70,  
72, 81–88, 94–98, 104–107, 111–112,  
114–116  
írásjel 68–70, 73, 83, 88, 92, 96, 104–105,  
114, 125–127  
keltezés 58, 61, 69  
kezdőbetű 15, 56, 106, 123–124  
kiejtés 70, 74, 110, 117, 125  
köznev 85, 106, 122  
különírás 14–15, 38, 59, 70–71, 113, 126  
logika 15–16, 80–81, 84  
memóriamankó 23–39  
norma 13–13, 25–27, 37, 44–45, 47–50,  
56–57, 59, 62, 70, 94, 98, 111, 116, 127  
nyelvjárás 38, 46, 50, 74, 111, 123–125  
pandémia 79–80  
portfólió 43, 47–50  
presztízis 93–94, 97–98  
problémaalapú tanulás 15, 43–44, 50  
rövidítés 103, 117  
stilisztika 29, 95, 116, 121–129  
stílus 116, 121–129  
számok 59, 69–71, 103–104  
szóelemzés 70, 117  
szótag 19, 38, 83–84  
szótár 7, 13, 17, 25, 49, 56–57, 69–71,  
109–119

## SZERZŐINK ÉS SZERKESZTŐINK

### » Antalné Szabó Ágnes

A magyar nyelvészet kutatója és oktatója, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Mai Magyar Nyelvi Tanszék docense. 1988 óta az ELTE oktatója, előtte és a felsőoktatási tevékenységgel párhuzamosan a köznevelésben is tanított. 1997-ben szerzett PhD-fokozatot nyelvtudományból. Fő kutatási és oktatási területei: anyanyelv-pedagógia, osztálytermi diskurzus, tanári kommunikáció, helyesírás, retorika. 2008-tól 2018-ig az ELTE BTK Szakmódszertani Központ vezetője, 2018-tól 2023-ig az ELTE Tanárképző Központ főigazgatója. 2005-től 2021-ig a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyar tanári Tagozatának elnöke. 1998-tól az Anyanyelv-pedagógia folyóirat alapító főszerkesztője. A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny alapítója, 1998 és 2021 között a főszerzője. Számos általános iskolai és középiskolai magyar nyelvi tankönyv szerzője, társszerzője.

E-mail: [a.szabo.agnes@btk.elte.hu](mailto:a.szabo.agnes@btk.elte.hu)

### » Baka L. Patrik

1991-ben született Brünnsben (Csehországban). Író, költő, irodalmár, a komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa. 2018-ban ugyanitt védte meg doktori disszertációját *A magyar alternatív történelmi regény* címmel. Kutatási területe a kortárs gyermek- és ifjúsági irodalom, a spekulatív fikciós irodalom (alternatív történelem, fantasy és steampunk műfaj), valamint az irodalompedagógia. Kiemelt munkái: *Függőhidak. Fejezetek a kortárs spekulatív fikció irodalmából* (2016), *Kristályszilánkok. A világepítő történelmi mintázatok irodalmi manifestációinak nyomában* (2018), *Teljes gözzel. Bevezetés a steampunk olvasásába* (2020), *Óperenciák. Fejezetek a kortárs magyar gyermek- és ifjúsági irodalomból* (2022). Tagja és visszatérő előadója a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoportnak, az MA Populáris Kultúra Kutatócsoportnak, valamint a Bázis kulturális egyesületnek is.

E-mail: [bakap@uj.s.k](mailto:bakap@uj.s.k); [baka.l.patrik@gmail.com](mailto:baka.l.patrik@gmail.com)

### » Cs. Nagy Lajos

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének nyugalmazott egyetemi docense. Nyelvészeti kutatómunkáját Grétsy László irányításával kezdte 1972-ben. 1976-ban a szokatlan szóképzésről írt értekezésével szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen bölcsészdoktori címet. 1977-ben került a Budapesti Tanítóképző Főiskola Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékére, ahol részt vett a magyar nyelv oktatásának korszerűsítési munkálataiban: a *Magyar nyelvészeti szöveggyűjtemény* összeállításában, valamint társszerzőként *A magyar*

*nyelv könyve* megírásában. 1975-től 1987-ig az Új magyar tájszótár készítésében vett részt tudományos segédmunkatársként. 1988-tól folyamatosan jelennek meg helyesírási és nyelvtani elemzési gyakorlókönyvei, valamint a hozzájuk kapcsolódó munkafüzetek. 1991-től 1996-ig a Nyitrai Pedagógiai Főiskola Hungarisztika Tanszékének volt a vendégtanára. Az oktatás mellett diákkörével nyelvjárásgyűjtést végzett Medvasalján. 1998-tól 2003-ig a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar Nyelv és Kultúra Tanszékén vendégtanári feladatokat látott el. 2003-tól 2011-ig a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán tanított egyetemi docensként. 2011-től 2016-ig a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének volt a vendégtanára. Tudományos tevékenysége főként a nyelvjárások vizsgálatára és a névtanra irányul. Nyelvjárás kutatásban végzett munkájának elismeréseként 2001-ben Csűry Bálint-díjjal tüntették ki. 2001-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen PhD tudományos fokozatot szerzett. Doktori értekezésének címe: *Lexikológiai vizsgálatok Medvesalja nyelvjárásában*. 2011-ben jelent meg a korábbi munka folytatásaként *Medvesalja magyar nyelvjárás atlasza*. 2005-ben meghívták a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Titkársága által szervezett helyesírási bizottságba, mely az egyházi szakkifejezések és ünnepek írásmódjával foglalkozott. 2006-ban a magyar nyelvművelés területén végzett munkájáért Gyula Város Önkormányzata és a gyulai Erkel Ferenc Gimnázium Implom József-díjjal tüntette ki. 2018-tól kilenc anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzete jelent meg a Tinta Könyvkiadónál.

E-mail: [icsnagy@gmail.com](mailto:icsnagy@gmail.com)

### » Domonkosi Ágnes

Nyelvész. A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos főmunkatársa, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének habilitált főiskolai tanára. Kutatási területei: szociolingvisztika, elsősorban a társas kapcsolattartás gyakorlatainak kérdésköre, stilisztika, pragmatika. Tagja az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának és Magyar Nyelvi Bizottságának, valamint az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának. A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport alapító tagja, a Variológiai Kutatócsoport tagja, részt vesz a DiAGram funkcionális nyelvészeti műhely és a Stíluskutató csoport munkájában.

E-mail: [domonkosi.agnes@nytud.hun-ren.hu](mailto:domonkosi.agnes@nytud.hun-ren.hu)

### » Dőryné Zábrádi Orsolya

Nyelvész, egyetemi adjunktus. A győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Karán a Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék oktatója. 2012-ben szerezte meg doktori (PhD) fokozatát

a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán a nazális más-salhangzók különböző nyelvekbeli viselkedéséről írt disszertációjával. A Széchenyi Egyetemen helyesírást, kommunikációt, retorikát és grammatikát oktat. Főbb kutatási területei: helyesírás, fonológia, morfológia, a matematika és a nyelvtudomány kapcsolata.

E-mail: [zabradi.orsolya@sze.hu](mailto:zabradi.orsolya@sze.hu)

### » Istók Béla

SZMAT fiatal kutatói díjas (2022) nyelvész. A komáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa. A Tanárképző Karon működő Variológiai Kutatócsoport és Nyelvi Tájékpé Kutatócsoport tudományos titkára, a Gramma Nyelvi Iroda külső munkatársa. Nemzetközi adatbázisokban (Web of Science, Scopus) jegyzett publikációk szerzője. Monográfiái: *Internetes futballnyelvhasználat (Közösség, mémek, szóalkotás)* (2018), *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom [Észak- és Dél-Komárom nyelvi tájképe]* (2022, társszerzők: Lőrincz Gábor, Tóth Sándor János). Fő kutatási területei: digitális kommunikáció, szóalkotástan, nyelvi humor, nyelvi tájkép, virolingvisztika.

E-mail: [istokv@ujs.sk](mailto:istokv@ujs.sk); [vojtech.istok@gmail.com](mailto:vojtech.istok@gmail.com)

### » Lőrincz Gábor

A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa, a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja, kötetek szerkesztője. 2021-től a Gramma Nyelvi Iroda és a Termini Kutatóhálózat külső munkatársa. Kutatási területei: jelentéstan, nyelvi variativitás, kontaktológia, nyelvi tájkép, virolingvisztika.

E-mail: [lorinczg@ujs.com](mailto:lorinczg@ujs.com)

### » Ludányi Zsófia

Nyelvész. A HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos munkatársa, a Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport vezetője. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának adjunktusa. Tagja az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának, az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának, valamint a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoportnak és a Variológiai Kutatócsoportnak. Kutatási területei: nyelvi menedzselés, nyelvi tanácsadás, orvosi nyelv, helyesírás, szaknyelvi helyesírások.

E-mail: [ludanyi.zsofia@nytud.hun-ren.hu](mailto:ludanyi.zsofia@nytud.hun-ren.hu)

### » Magyar Sára

1976-ban született Nagybodófalván (Románia). A Partiumi Keresztény Egyetem docense. Nyelvész, antropológus, újságíró. Tanulmányait Nagyváradon (I. Vulcan Tanítóképző, Ady Endre Sajtókollégium), Temesváron (Művészeti Iskola) és Kolozsváron (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) végezte. 1995-től tanító Újszentesen, majd a temesvári Bartók Béla Elméleti Líceumban, 2005-től magyartanár a 26-os számú Általános Iskolában, 2009-től középiskolai tanár a Bartók Líceumban, 2011–2013 között a temesvári Nyugati Egyetem adjunktusa. Rovatai: *Kívánj a szónak nyílt utat* (Román Rádió Temesvár), *Női szemmel – tisztán tudományos talajon* (Nyugati Jelen), *Tandem* (Újvárad). Utolsó kötete: *Sügérségtől incelegig – női szemmel* (Holnap Kulturális Egyesület 2021). Tudományos munkássága a nyelv és kultúra kapcsolatának, a magyar mint idegen nyelv oktatásának, férfi és női kommunikáció, gondolkodásmód vizsgálatára irányul.

E-mail: [saramagyar@yahoo.com](mailto:saramagyar@yahoo.com)

### » Misad Katalin

1961-ben született Dunaszerdahelyen. 1985-ben a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán magyar–szlovák szakos tanári oklevelet szerzett, később ugyanitt doktorált, majd habilitált. 1992-től a Comenius Egyetem magyar tanszékének oktatója, fő tárgyai a magyar leíró nyelvészet, a magyar helyesírás és a szakmódszertan. 2001-től a Gramma Nyelvi Iroda munkatársaként, 2015-től a Fórum Kisebbségkutató Intézet Gramma munkacsoportjának tagjaként is tevékenykedik. Fő kutatási területe a magyar–szlovák kétnyelvűség, emellett kisebbségi oktatási és helyesírási kérdésekkel is foglalkozik. Dunaszerdahelyen él.

E-mail: [katarina.misadova@uniba.sk](mailto:katarina.misadova@uniba.sk)

### » N. Császi Ildikó

Egyetemi docens, 2003-ban szerzett PhD-fokozatot *Zoboralja helynévtípusainak vizsgálata* című dolgozatával az ELTE-n. 2003-tól a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének oktatója, illetve 2019-től a Partiumi Keresztény Egyetem vendégoktatója. 2008-ban Csúry-emlékérmet, 2020-ban Implom-díjat kapott. Kutatási területe: hazai és határon túli névtani és élőnyelvi, dialektológiai vizsgálatok, anyanyelv-pedagógia. 2015-ben jelent meg Cs. Nagy Lajossal társszerzőként a *Magyar nyelvjárások* című könyvük a Tinta Kiadónál. Tagja a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának, valamint a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport vezetőségének. Szakmai továbbképzések, előadások, műhelyfoglalkozások, valamint határon túli tanártovábbképzések meghívott előadója

(Erdély, Partium, Felvidék, Vajdaság, Muravidék). 1993 és 2015 között az Implom József Helyesírási Verseny Kárpát-medencei döntőjének zsűritagja, 2009-től az erdélyi országos Implom József Helyesírási Verseny szakmai irányítója.

E-mail: [ncsasziildiko@gmail.com](mailto:ncsasziildiko@gmail.com); [n.czaszi.ildiko@kre.hu](mailto:n.czaszi.ildiko@kre.hu);  
[n.czaszi.ildiko@partium.ro](mailto:n.czaszi.ildiko@partium.ro)

### » Pethő József

Nyelvész, habilitált doktor, a Miskolci Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete Magyar Nyelvtudományi Tanszékének oktatója, az ELTE DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ kutatója, a Variológiai Kutatócsoport tagja, az Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények társ-főszerkesztője. Fő kutatási területei: kognitív stilisztika, a stíluselmélet és gyakorlata, Krúdy Gyula szépprózájának stílusa. Fontosabb könyvei: *A halmozás alakzata* (2004), *Krúdy-tanulmányok* (2005), *Alakzat és jelentés. Az alakzatok stílus- és jelentésképző szerepe a szövegben* (2011), *Stil und Textsinn* (2014), *A stílus a nyelvben. Kognitív stilisztikai tanulmányok* (2023).

E-mail: [pethojos@gmail.com](mailto:pethojos@gmail.com)

### » Török Tamás

1976-ban született Ipolyságon. Általános iskolai tanulmányait Búcsón végezte, 1995-ben érettségizett a komáromi Selye János Gimnáziumban. 2000-ben a nyitrai Konstatin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Karán magyar- történelem szakos tanári oklevelet, majd 2001-ben ugyanott egyetemi doktori fokozatot (PaedDr.) szerzett. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 2007-ben szerezte meg PhD-fokozatát. Doktori munkájában az Alsó-Ipoly mente földrajzi neveivel foglalkozott. 2000 és 2005 között általános iskolai, ill. középiskolai tanárként tevékenykedett Naszvadon és Gútán. 2004-től a somorjai Fórum Kisebbségkutató Intézet külső munkatársa és a *Fórum Társadalomtudományi Szemle* című folyóirat felelős szerkesztője (2009-ig). 2006-tól a Selye János Egyetem tanára. Tudományos tevékenysége elsősorban a helynevek gyűjtésére és elemzésére irányul. Fordításelméleti szempontok alapján elsőként foglalkozott az ún. „kataszteri névszlovakizációval”, azaz a magyarlakta települések határában található dűlőnevek szlovák térképeken történő megjelenésével, fordításával.

E-mail: [torokt@ujs.sk](mailto:torokt@ujs.sk)



Univerzita J. Selyeho  
Pedagogická fakulta  
Bratislavská cesta 3322  
SK-945 01 Komárno  
[www.ujs.sk](http://www.ujs.sk)

### **A helyesírás-tanítás aktuális kérdései**

Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport XII. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete

### **Aktuálne otázky vyučovania maďarského pravopisu**

Zborník XII. medzinárodného vedeckého sympózia výskumnej skupiny  
Variológia pri Katedre maďarského jazyka a literatúry PF UJS

Editori / Szerkesztők:

**Mgr. Istók Béla, PhD., Mgr. Lőrincz Gábor, PhD.**  
**PaedDr. Török Tamás, PhD., PaedDr. Baka L. Patrik, PhD.**

Recenzenti / Szakmai lektorok:

**Kurucz Anikó, PhD., Mgr. Gaál Némety Alexandra, PhD.**

Jazykový korektor / Nyelvi lektor:

**Mgr. Istók Ilona, PhD.**

Tlačová príprava / Nyomdai előkészítés:

**Szabolcs Liszka – Cool Design, Komárno**

Tlačiareň / Nyomda: **DMC, s.r.o., Nové Zámky**

Rozsah / Terjedelem: **6,7 AH / 6,7 szerzői ív**

Počet výtlačkov / Példányszám: **100 ks/db**

Vydavateľ / Kiadó: **Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem**

Rok vydania / Kiadás éve: **2023**

Prvé vydanie / Első kiadás

Nepredajné / Nem értékesíthető

**ISBN 978-80-8122-480-5**