

# **Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben**



## Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben

# Helyesírás és tehetséggondozás a digitális térben

XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny

Szerkesztette  
BÁRDOS DÓRA  
TÓTH ETELKA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
Nagykőrös, 2023

A kötet megjelenése a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának támogatásával a *Művészetek és nyelvek találkozása* projekt keretében valósult meg.

Szerkesztők  
BÁRDOS DÓRA  
TÓTH ETELKA

Szakmai lektor  
FEHÉR ÉVA  
ONHAUSZNÉ GODÓ BENITA

A borítón  
GÓRNAGY GYULA alkotása, a *Simonyi-verseny* logója

ISBN 978-615-6637-16-1  
DOI 10.5281/zenodo.10467781

© Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, 2023  
© Szerzők, szerkesztők, 2023

A kiadásért felelős  
DR. PAP FERENC  
a KRE PK dékánja

Online kiadás

# Tartalom

Új fejezet a Simonyi-verseny történetében.....	6
SIMONYIRA EMLÉKEZVE.....	9
Sebő József: A veszprémi Simonyi Zsigmond .....	10
KUTATÁSI EREDMÉNYEK.....	15
Galuska László Pál – Szinger Veronika: „Szemere szomorú számara” .....	16
Vallent Brigitta: Tanulságok a 6. évfolyamos versenyzők eredményei alapján ..	26
Kovács Tibor Attila – Józsa Gabriella – Kohodné Tóth Andrea: A 7. évfolyam második fordulójának eredményértékelése .....	44
Kiss Margit – Kozmács István: Helyesírás – szövegértés – világismeret .....	54
Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching megközelítés és tanári motiváció.....	60
KONFERENCIATÜKÖR .....	80
Lőrincz Gábor – Istók Béla: A gazdasági nyelvi tájkép felhasználhatósága a helyesírás-tanításban.....	81
H. Tóth István: A felszólítás és a felszólító igealakok a nyelvhasználatban.....	92
Abstracts .....	163

## ÚJ FEJEZET A SIMONYI-VERSENY TÖRTÉNETÉBEN

A Simonyi-verseny története több évtizedet ölel át. Első alkalommal az 1996/97. tanévben rendeztek helyesírási versenyt a fővárosi 5–8. évfolyamos diákok számára, amely a következő tanévtől kezdődően az Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszékének szervezésében előbb országos, majd Kárpát-medencei rendezvényre nőtte ki magát. A verseny szervezését – partneri együttműködésben a Magyar Nyelvtudományi Társasággal, valamint a határon túli szervezők szakmai támogatásával – a 2020/21. tanévben, a koronavírus-járvány évében vette át a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara. Az új szervezőkre nem kis felelősség hárult. Egyrészt ugyanis meg kellett őrizniük azokat az értékeket és hagyományokat, amelyeket ez a nagyszabású, tanévenként sok tízezer diákot megmozgató rendezvény több mint húsz év alatt megteremtett, másrészt az akkori élethelyzet és a korábbi szervezési keretekben megjelent akadályok nem tették lehetővé a folytatást a már megszokott formában. Ezért döntöttek az új szervezők a rugalmasabb szervezést és lebonyolítást biztosító digitális platform kiépítése mellett, amely egyúttal társadalmi szinten is modellértékű példa lett a digitális kultúra eszköztárának széles körű alkalmazására.

A verseny kiemelt célja továbbra is a határok nélküli anyanyelv értékeinek megőrzése és tudatosítása, az anyanyelv iránti szeretet, valamint az igényes nyelvhasználat iránt érzett felelősségtudat erősítése, továbbá a tehetséggondozás, a Kárpát-medencében élő diákok és pedagógusok közötti közösségi és szakmai kapcsolatok elmélyítése. Fontos célja a versenynek a továbbtanuláshoz, a mindennapi élethez szükséges magabiztos nyelvhasználat és helyesírási készség fejlesztése, a helyesírási ismeretek bővítése, a helyesírási problémaérzékenység növelése. Mindemellett a digitális keretek támogatják azon célkitűzés megvalósítását, amely a digitális írástudás elmélyítését és az algoritmikus gondolkodás fejlesztését foglalja magába.

A pedagógiai célok 2022-től a felkészítő pedagógusok szakmai továbbképzésének gazdagításával is kiegészültek. Online előadássorozat formájában kerül sor a módszertani tapasztalatok, jógyakorlatok megosztására. A Kárpát-medencei döntőt a rendezvény hagyományainak megfelelően szakmai konferencia kíséri, amelynek előadói minden évben a nyelvtudomány és a pedagógia elismert szakemberei. A verseny szellemiségének megfelelően minden évben szerepel köztük határon túli előadó. A programba a sokszínű nyelvészeti előadások mellett bekerülnek beszámoló is a versenyhez kapcsolódó kutatási projektekről.

Jelen kötetünk az első kezdeményezés arra, hogy beszámoljunk azokról a kutatásokról, amelyek a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával folynak kari és egyetemi szinten. A digitális keretrendszer ugyanis lehetőséget ad a versenyeredmények és a feladatmegoldások anonim tárolására, és alapjául szolgál egy évről évre bővülő, nyelvi adatok elemzésére alkalmas célkorpusz kiépítéséhez.

E korpusz adatszerkezetének, a mélyebb elemzés lehetőségét biztosító kategóriáknak a kialakítása folyamatban van. A tartalomfejlesztő munkacsoport írásai azonban már ízelítőt nyújtanak abból, hogy elsősorban anyanyelv-pedagógiai megközelítésben hogyan hasznosíthatók a kapott eredmények a tanítási-tanulási folyamatban, illetve a versenyre való felkészülésben. Az anyanyelv-pedagógiai megközelítés mellett a korpuszból kinyerhető adatokra alapozott későbbi vizsgálatok és elemzések reális képet adhatnak az írott nyelvben zajló folyamatokról, a helyesírást érintő változásokról is.

A *Kutatási eredmények* fejezet tanulmányai között az ötödikes tartalomfejlesztő munkacsoport képviselőjében Galuska László Pál és Szinger Veronika a korosztály feladatlapjainak betürendbe sorolással kapcsolatos feladatait vizsgálják és értékelik, bizonyítva, hogy az eredményes megoldás függ a feladattípus összetettségétől, valamint az egy feladaton belül alkalmazandó szabályok számától is. Vallent Brigitta, a hatodikos tartalomfejlesztő munkacsoport tagja átfogó vizsgálati eredményeket ismertet. A hatodikos versenyzők második fordulós feladatlapjának több szempontú elemzése során megkísérel magyarázatot adni a jellemző tévesztésekre, és felsorolja azokat a területeket, amelyek fejlesztésével a felkészítő tanároknak kiemelten érdemes foglalkozniuk. Kovács Tibor Attila, Józsa Gabriella és Kohodné Tóth Andrea, a hetedikos tartalomfejlesztők írása szintén második fordulós eredményeket vizsgál. Tanulmányuk bemutatja a feladatsorok felépítésének általános koncepcióját is, különös tekintettel a különböző gondolkodási műveletek végrehajtására. Kiss Margit és Kozmács István, a nyolcadikos tartalomfejlesztők rövid írása egyetlen feladat bemutatásával és megoldásainak elemzésével hívja fel a figyelmet a szövegértési és a helyesírási tudás és a világismeret összefüggéseire.

Az egyetemi karok együttműködésében zajló kutatás tágabb vetületben, három tudományterület felől közelítve vizsgálja az adatbázist és a versenyfolyamatot. Célja: a nyelvikompetencia-mutatók alakulását befolyásoló pedagógiai, nyelvészeti és gazdasági-társadalmi faktorok mélyebb elemzése, megértése. Neumayerné Streitman Krisztina tanulmánya ebben a tágabb vetületben, a *Nyelvi kompetenciák térben és időben* elnevezésű egyetemi kutatási projekthez kapcsolódóan, külföldi szakirodalomra széleskörűen alapozva mutatja be a tanári motivációt fókuszba állító kérdőíves vizsgálat elméleti és módszertani hátterét.

Jelen kötetünk tartalmazza a 2022/23. tanévben 26. alkalommal meghirdetett verseny Kárpát-medencei döntőjét kísérő szakmai konferencián elhangzott előadások tanulmányváltozatát is. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának képviselőjében rendkívül érdekes, a nyelvészeti kutatásokban újnak számító témával, a nyelvi tájképpel foglalkozik Lőrincz Gábor és Istók Béla. Példákkal és képekkel illusztrált tanulmányuk arról szól, miként használható fel a gazdasági nyelvi tájkép a helyesírástani tanításban, hogyan teheti hatékonyabbá a nyelvtani ismeretek tanítását a problémaalapú szemlélet és az élménypedagógiai nézőpont. A 2023-ban Simonyi-éremmel kitüntetett H. Tóth István írása egyetlen

jeles témához – a felszólításhoz – kapcsolódóan tartalmaz szakirodalmi áttekintést, módszertani összefoglalót és ajánló bibliográfiát. Elemzését 100 feladatból álló példatár egészíti ki, amely kiváló segédanyagot biztosíthat az érdeklődő pedagógusok számára.

2023-ban Simonyi Zsigmond születésének 170. évfordulójára emlékezünk. Az évfordulónak szentelt megkülönböztetett figyelem és tisztelet jegyében ajánljuk Sebő József írását, amely új szemszögből mutatja be a jeles nyelvművelőt és tudóst. Megtudhatjuk, miként kötődött szülővárosához, Veszprémhez, s miként használta fel hazai tapasztalatait a nyelvészet eredményeinek gazdagításában.

Bízunk abban, hogy kötetünk élvezetes olvasmánya és haszonnal forgatható segítsége lehet minden pedagógusnak és érdeklődőnek. Külön ajánljuk a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny korábbi, jelenlegi és leendő felkészítő tanárainak: hiszen az ő fáradhatatlan munkájuknak köszönhető, hogy a versenyző diákok új és új generációja vesz részt a rangos versengésen.

Dr. Pap Ferenc  
dékán

Dr. Tóth Etelka  
dékánhelyettes  
a verseny főszervezője



# **Simonyira emlékezve**

SEBŐ JÓZSEF

## A VESZPRÉMI SIMONYI ZSIGMOND

*A tanulmány egyetlen sajátos szemszögből vizsgálja Simonyi Zsigmond életútját és pályáját: ez pedig kapcsolódása szülővárosához, Veszprémhez. Az írás két kérdésre keres választ: mit adott, mit adhatott Simonyinak Veszprém, „a nyelvészek városa”, s hogyan fordult a veszprémi születésű nyelvész szülővárosa felé, amikor már elismert tudós volt. Az olvasó azt is megtudhatja, miként él Simonyi Zsigmond emlékezete ma a szülőhelyén.*

**Kulcsszavak:** Veszprém, kulturális sziget, Simonyi Zsigmond szülővárosa, veszprémi tájnyelv, Dicshalom

Tompa József, a jeles nyelvész, Simonyi Zsigmondról írt kismonográfiájában életútját egy igencsak megkérdőjelezhető mondattal indítja: „Simonyi születése ugyancsak zord időre esett: 1853. január 1-jén jött világra *egy akkor eléggé élettelen dunántúli városkában, Veszprém*ben [kiemelés tőlem: S. J.] – mint egy szegény, félig még német anyanyelvű szatócscsalád gyermeke.”<sup>1</sup>

Veszprém a 19. században, kicsinysége ellenére is már olyan megyeszékhely, amelynek kulturális kisugárzása – hivatalainak, püspökeinek, kanonokjainak és iskoláinak köszönhetően – távolabbi megyékben is érezhető. A város már a század első évtizedeiben is egyike volt azoknak a kulturális szigeteknek, amelyek ha némi késéssel is, de átvették, visszhangozták Európa szellemi törekvéseit. A Veszprémhez, az (egyház)megyéhez kötődő írók, költők, papok jelentős szerepet játszottak a majd egy évszázadot felölelő nyelvújítási mozgalom idején, amely a magyar nyelv történetének eseményekben és eredményekben egyik legmozgalmasabb korszaka volt. A ránk maradt szövegeket megismerve joggal állíthatjuk, hogy a nyelvújítási centrum, Széphalom ellenpólusa – Veszprém volt.<sup>2</sup>

A városi tanács jegyzőkönyveit már a 18. században is magyarul vezették, így semmi sem gátolta a magyar nyelvű írásbeliség fejlődését.

A barokk idők jeles veszprémi püspöke, Padányi Biró Márton (1693–1762) prédikációit már magyarul mondta, és magyarul is nyomtatta ki őket.

1807-ben itt jelent meg – Pest vármegye után a történelmi Magyarországon másodikként – a közigazgatás latin nyelvét magyarrá formáló szótár, mégpedig Pápay Sámuel (1770–1827) tollából: *Észrevételek a magyar nyelvnek a polgári igazgatásra és törvénykezésre való alkalmaztatásáról... mellyeket a haza eleibe terjeszt Veszprém vármegye* – címmel.

<sup>1</sup> Tompa József: *Simonyi Zsigmond*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1975, 20.

<sup>2</sup> Sebő József: Veszprém, a nyelvészek városa, *Veszprémi Szemle*, 2019/3, 3–19.

Ugyancsak Veszprémben – Dicshalomban<sup>3</sup> – jelent meg 1813-ban a *Mondolat*, a magyar nyelvújítás egyik legfontosabb dokumentuma. Összeállítója, Somogyi Gedeon, a vármegye levéltárosa, a nyelvújítás túlkapásait pellengérezte ki.

És: Horváth János (1769–1835) kanonok szerkesztésében itt adták ki az első magyar nyelvű katolikus folyóiratot, az *Egyházi Értekezések és Tudósításokat* (1820–1824), amelynek életben tartását a Veszprémi Tudós Társaság vállalta. A szerkesztő a Magyar Tudós Társaság (MTA) alakuló, tagválasztó ülésén (1830. november 17-én) ott ült az elnöklő Teleki József mellett.

A magyar nyelvű irodalom és olvasmányok a reformkorra olyan népszerűvé váltak, hogy az 1841. július 1-jén 86 taggal megalakuló Veszprémi Olvasótársaság könyvtárában már csak minden negyedik volt német nyelvű kötet, míg a győri olvasótársaságéban minden második-harmadik.<sup>4</sup>

Az említett tények alapján joggal állíthatjuk, hogy Simonyi Zsigmond – legalábbis nyelvészet dolgában – kiváltképp jó helyre született. A veszprémi zsidó szatócs fia, Steiner (1874-től Simonyi) Zsigmond – a felvidéki német származású Hunfalvy Pálhoz és az ugyancsak németből magyarrá lett Budenz Józsefhez hasonlóan – idegen származása ellenére vált a magyar nyelvtudomány – *lege artis* – klasszikusává. Ugyanabból a társadalmi közegeből származott, mint az ugyancsak itt született Auer Lipót (1845–1930) hegedűművész, karmester, aki Szentpétervárott, majd New Yorkban tett szert világhírnévre, hiszen a városban már akkor is élénk zenei élet virágzott.

Az esztergomi bencés gimnáziumban végzett tanulmányainak folytatására 1869-ben érkezett Pestre, s 16 évesen az V. kerületi királyi katolikus gimnáziumban találkozott Szarvas Gáborral, a kor kiváló nyelvészével. A nagy tudású tanár hamar felismerte a kamasz Simonyi kiváló képességeit, s rövidesen munkatársává fogadta. A későbbiekben e kapcsolat baráttá fejlődött, s Szarvas örömmel közölte az ifjú egyetemista írásait 1872-ben elindított és szerkesztett folyóirata, a *Magyar Nyelvőr* hasábjain.

Simonyi érettségi után beiratkozott a budapesti Pázmány Péter Egyetem bölcsészkarára, ahol Budenz József tanítványaként klasszika-filológiát, magyar nyelvészetet és irodalomtörténetet hallgatott. Hallgatói munkálkodásába betekintést enged egyik fennmaradt, Budenzhez írt levele, amelyben arról számol be, hogy teljesítette a professzora kérte feladatot: megvizsgálta a finn közmondásokat, és kíváncsian várja Budenz véleményét a prózafordításokról.<sup>5</sup>

Nem sokkal később, valószínűleg Budenz József közbenjárására, ösztöndíjjal Lipszében, Berlinben és Párizsban tanulhatott. Ennek során megismerhette a Nyugat-Európában már honos új nyelvvizsgálati módszereket.

<sup>3</sup> Sebő József: *Dicshalom, avagy Veszprém a nyelvújítás küzdelmeiben*, Veszprém, Művészetek Háza, 2013.

<sup>4</sup> Hudi József: *Könyv és társadalom. Könyv kultúra és művelődés a XVIII–XIX. századi Veszprém megyében*, Budapest, Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat Kiadó, 2009, 14.

<sup>5</sup> Simonyi Zsigmond levele Budenz Józsefhez, tanárához. Kengyel, 1872. június 12., *Simonyi Zsigmond, Vár Ucca Tizenhét*, 1999/4, 13.

1876 őszén megszerezte a doktorátust, és már 1877-ben – huszonnégy évesen – egyetemi magántanár lett. Ettől kezdve rendkívül termékeny szerzőnek bizonyult: különböző folyóiratokban számos publikációja jelent meg, és az általa írt könyvek is majd egy folyómétert töltenek meg a veszprémi megyei könyvtár helyismereti tárában. De veszprémi kapcsolatai sem szakadtak meg.

Első írásai a *Magyar Nyelvőr* élő jellegzetességeket bemutató „néphagyományok” rovatában jelentek meg, még Steiner Zsigmond néven. Ezekben a kis hozzászólásokban, kiegészítésekben veszprémi tájszavakat, szólásokat, közmondásokat, találós kérdéseket, találós meséket, kutyaneveket, földrajzi neveket tett közzé. A veszprémi kutyanevek közül például az alábbiakat közli: *Betyár, Czézár, Czitrom, Czifra, Czigány, Dáma, Ebvagy, Fidi, Foglár, Hektor, Gallér, Gyöngyös, Kolibri* („mert kicsiny és czifra volt”), *Milór* („Milord?”), *Narancs, Pindsi, Rigó, Szurkos, Tejes, Ürge, Virgoncz*.<sup>6</sup>

A *Népnyelvhagyományok* cím, *Veszprémiek* alcím alatt pedig többek közt ezeket az általa gyűjtött kifejezéseket olvashatjuk tollából: *Ez még a faluhó tartozandó. Ez itt a kezdője. Élő föld (szántó föld). Fene egye meg a két látódat. Az a malom ott a zsványok fővárossuk*.<sup>7</sup>

Az ifjú tudós 1877. január 2-án felolvasást tartott a veszprémi iparos ifjak képző és segélyező körében, amelynek szövegét a *Veszprém* című lap ez év április 15–22-i számai is közölték.<sup>8</sup> Ebben olvashatjuk:

Örömtől repes a szívem, valahányszor néhány munkás hónap után a nagyváros zajából szülővárosom csendjébe vonulhatok vissza, hol majd minden, amit látok, gyermekkorom kedves emlékeit és nagyratörő álmait idézi fel lelkemben, s hol rokonok és jó barátok körében olyan jól érzem magamat, mint sehol máshol. Az egyetlen szemrehányás, melyet lelkiismeretem tenni szokott az itthon töltött hetek után az, hogy az időt minden hasznos munka nélkül, tétlenségben engedtem elmúlni. Midőn tehát e szépcélú egyesület részéről fölszólítottak, hogy az itt tartott fölolvadásokat eggyel én is szaporítsam, szíves örömet ragadtam meg az alkalmat, mely lelkiismeretemnek említett vádja alól ez egyszer talán fölmenthet. Mert ha sikerül figyelmüket egy fél órára tanulságosan és kellemesen foglalkoztatnom, akkor avval a megnyugtató tudattal fogok távozni, hogy ez egyszer mégsem mulattam el minden haszon nélkül az itt töltött időt.<sup>9</sup>

Majd érdekes példákkal igyekezett bemutatni a nyelvtudomány hasznosságát, fontosságát. Például:

Mért híják a holdat holdnak? Erre a nyelvész azt feleli: Hol vagy hold valamikor egyszerűen fényt jelentett, csak hogy lassanként feledésbe ment ez a jelentése és a szót csak az éjjeli fényre, a holdvilágra értették [...]. A hordó onnan vette nevét, hogy hordani lehet benne valami folyadékot, mint szapulónak nevezik azt, amiben szapulnak, vagy szakajtónak, amikbe a tésztát részekre szakajtják [...]. Legérdekesebb azonban

<sup>6</sup> Simonyi Zsigmond [Steiner Zsigmond]: Kutya nevek, *Magyar Nyelvőr*, 1873, 284.

<sup>7</sup> Simonyi Zsigmond: Népnyelvhagyományok. Veszprémmegyeiek, *Magyar Nyelvőr*, 1875, 82–83.

<sup>8</sup> Simonyi Zsigmond: A nyelvtudományról. Felolvasás a veszpr. iparos ifjak képző és segélyező körében 1877. jan. 2-án, *Veszprém*, 1877/15, 1877. április 15., 1–3, 1877/16, 1877. április 22., 1.

<sup>9</sup> Simonyi: A nyelvtudományról, 1877/15, 1.

a tubarózsa. Ez eredete szerint éppenséggel nem jelenti a galamb rózsáját, hanem a gümös növényt (lat. *tuberosa*).<sup>10</sup>

Ugyancsak a *Veszprém* című lap 1877. július 22-i számában a *Néhány szó a magyar nyelv érdekében* című írásában, az idegenszerűségek ellenében szólva, a következőket olvashatjuk:

Városunkat ezen tekintetben vád nem érhet soha; itt a magyarosodás csak a legutóbbi évtizedben is óriási léptekkel haladt; a megye székvárosával lépést tartott az egész megye, vád nem érheti most sem. Ismerünk igen tiszteletre méltó bevándorlottakat, kik, ha maguk egész életükön át küzdöttek is nyelvünk nehézségeivel, de gyermekeiken ma már senki sem venné észre, hogy őseik nem Árpáddal jöttek be hazánkba. Vagy kell-e annál több bizonyíték állításunk igazsága mellett, mint az, hogy a tanfelügyelő úr tavaszi körútja alkalmával csak egyetlen községet talált, melyben a magyar nyelv tanításában elért eredménnyel nem volt megelégedve; a megye pedig a hazai nyelv tanításában különösen buzgólkodó néptanítók jutalmazására szánt díjakat a jelen évben is szaporította.<sup>11</sup>

Majd írását így zárja:

Vegyék, a haza szent nevére kérjük, mert jelen viszonyaink közt másra nem kérhetjük, – ezen felszólalásunkat komolyan figyelembe a társadalom minden osztályai. – Tegyen meg mindenki a maga körében annyit, amennyit lehet, a nemzeti nyelv érdekében, ne tűrjünk hivatalos és nyilvános érintkezéseinkben idegen nyelvet; kényszerítsük okosan és tapintatosan a bevándorlottakat új hazájuk iránti kötelességük teljesítésére, ne tűrjünk soha és semmiféle látszólagos előnyök miatt, hogy ezekben a haza emlőin az édesanya életét ölü mérgek által veszélyeztető kígyók nevelkedjenek: s ekkor nemzetünk jövője iránt, álljanak bár be a legváltáságosabb viszonyok, nincs miért kétségbe esnünk.<sup>12</sup>

Első jelentősebb könyvében, az *Antibarbarusban* (1879) úgyszintén a germanizmusokkal, illetve a nyelvi modortalanságokkal igyekezett megküzdeni. De a diákságról sem feledkezett meg: számukra a helyes magyarságról írt különböző nyelv-könyveket, köztük latin szótárt is.<sup>13</sup>

Veszprémben a Kossuth utcában – az egykori „ménküfogós házon” – ma emléktábla hirdeti, hogy itt született Simonyi Zsigmond. (A „ménküfogós ház” elnevezés arra utal, hogy Veszprémben ezen az épületen volt először villámhárító.) De ő maga is „ménküfogós” volt, hiszen nemtelen támadások keresztüzében kellett az új, a korszerűbb magyar nyelvtant elfogadtatnia. Halálát is ezek a „villámcsapások” okozták 1919. november 22-én. Noha „tudása hatalmas épületéhez az emberi jóság és gyermeki naivság kedves futórózsái tapadnak”, mint azt tanítványa, Tóth Árpád, a költő írta róla a *Nyugat* hasábjain.<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Uo., 2–3.

<sup>11</sup> Simonyi Zsigmond [Philalethes]: *Néhány szó a magyar nyelv érdekében*, *Veszprém*, 1877/29, 1877. július 22., 2.

<sup>12</sup> Uo.

<sup>13</sup> Az életútról és a nyelvészeti tevékenységről részletesen szólnak a következő kötet tanulmányai: Révay Valéria (szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok. Simonyi-emlékülés*, 2003, Pécs, Iskolakultúra, 2005.

<sup>14</sup> Tóth Árpád: Simonyi Zsigmond, *Nyugat*, 1919/16–17. [Simonyi Zsigmond](#) (Letöltés: 2023. 05. 08.)

Veszprémben 1992 óta máig iskola is viseli a nevét. A névadóválasztás tervezésekor írta a közeli Szentgálon született Lőrincze Lajos 1992-es *Naplójába*:

a tervet a legteljesebb mértékben helyeslem; büszke lehet rá az iskola, hogy ilyen példaképet állít az ezután következő generációk elé, mint a különlegesen jeles nyelvtudós kutató, nevelő s az emberi megnyilvánulásaiban is nagyon rokonszenves Simonyi Zsigmond. [...]. Tisztelte a tényeket, a nyelvi valóságot, de becsülte olvasóját is, akit mindig szeretettel, türelemmel igyekezett felvilágosítani, meggyőzni, de sohasem volt fölényes, ledorongoló. Akik különféle jubileumok alkalmával megemlékeztek, megemlékeznek róla, főként ezt a két tulajdonságát emelik ki: állandó munka és szelíd türelem.<sup>15</sup>

### Irodalomjegyzék

- Hudi József: *Könyv és társadalom. Könyvkultúra és művelődés a XVIII–XIX. századi Veszprém megyében*, Budapest, Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat Kiadó, 2009.
- Lőrincze Lajos: Veszprémi tervek, *Simonyi Zsigmond, Vár Ucca Tizenhét*, 1999/4, 150.
- Révay Valéria (szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok. Simonyi-emlékülés, 2003*, Pécs, Iskolakultúra, 2005.
- Simonyi Zsigmond: A nyelvtudományról. Felolvasás a veszpr. iparos ifjak képző és segélyző körében 1877. jan. 2-án, *Veszprém*, 1877/15, 1877. április 15., 1–3, 1877/16, 1877. április 22., 1.
- Simonyi Zsigmond [Steiner Zsigmond]: Kutya nevek, *Magyar Nyelvőr*, 1873, 284.
- Simonyi Zsigmond levele Budenz Józsefhez, tanárához. Kengyel, 1872. június 12., *Simonyi Zsigmond, Vár Ucca Tizenhét*, 1999/4, 13.
- Simonyi Zsigmond [Philalethes]: Nehány szó a magyar nyelv érdekében, *Veszprém*, 1877/29, 1877. július 22., 2.
- Simonyi Zsigmond: Népnyelvhagyományok. Veszprémmegyeiek, *Magyar Nyelvőr*, 1875, 82–83.
- Sebő József: *Dicsalom, avagy Veszprém a nyelvújítás küzdelmeiben*, Veszprém, Művészetek Háza, 2013.
- Sebő József: Veszprém, a nyelvészek városa, *Veszprémi Szemle*, 2019/3, 3–19.
- Tompa József: *Simonyi Zsigmond*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1975.
- Tóth Árpád: Simonyi Zsigmond, *Nyugat*, 1919/16–17. [Simonyi\\_Zsigmond](#)

<sup>15</sup> Lőrincze Lajos: Veszprémi tervek, *Simonyi Zsigmond, Vár Ucca Tizenhét*, 1999/4, 150.

# **Kutatási eredmények**

GALUSKA LÁSZLÓ PÁL – SZINGER VERONIKA

## „SZEMERE SZOMORÚ SZAMARA”

### A betűrendbe sorolás ötödik évfolyamos feladatai

*A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny ötödik évfolyamának minden fordulóján megjelennek a betűrendbe sorolással összefüggő feladatok. Ez megfelel a tanulók feltételezett tudásának, hiszen a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alsó tagozaton és ötödik évfolyamon is megjelenítik a témát. A tanulók jó versenyeredményei azt bizonyítják, hogy a versenyzők jelentős része felkészült ezen a területen, de a feladat eredményes megoldása függ a feladattípus összetettségétől, valamint az egy feladaton belül alkalmazandó szabályok számától.*

**Kulcsszavak:** helyesírási verseny, szabályok, ábécé, betűrend, feladattípus

#### 1. Bevezető

A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny ötödikes korosztályának készülő digitális feladatlapok tartalomfejlesztőiként évek óta vagyunk tagjai a versenyfeladatokat elkészítő csapatnak. A Simonyi-verseny szerepét nem lehet eléggé fontosnak ítélni a mai, egyre fokozottabban írott információt közvetítő kulturális dimenzióban, annál is inkább, mert intenzív eltérés mutatkozik a szövegalapú információtartalmak növekvő száma, illetve a szélesebb tömegek olvasási, szövegértési, szövegalkotási képességeinek romló tendenciái között.

Cs. Nagy Lajos véleménye szerint<sup>1</sup> a napjainkban bekövetkező kommunikációs forradalom következtében egyre kevesebb figyelmet kap a helyesírás kérdése a mindennapi érintkezésben. A 90-es években minden hazai tanterv csökkentette a magyarórák számát, általában elmondható, hogy – tisztelet a kevés kivételnek – a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok jelentős hányada többségében irodalommal foglalkozik. Egyéb tantárgyak óráin a helyesírás nem releváns (megint csak tisztelet a kivételeknek). A mai magyar érettségi rendszerben a helyesírási problémák miatt nem lehet egy érettségi dolgozatot elfogadhatatlannak minősíteni. A felsőoktatásból – még a pedagógusok képzéséből is – gyakorlatilag eltűnt a helyesírás oktatása és számonkérése, egy szemináriumi vagy évfolyamdolgozatban a helyesírási hiba bocsánatos „bűnnek” számít. De a helyesírás nem mindenütt veszített presztíziséből és fontosságából sem.

Miközben a felnövekvő generációk elmerülnek az elektronikus vizualizáció tengerében, a munkahelyek írott motivációs leveleket, önéletrajzokat kérnek a jövőendő munkavállalóktól, akiknek az alkalmasságát – a holdudvarhatás alapján – nem

---

<sup>1</sup> Cs. Nagy Lajos – Magyarai Sára: Kell-e még a helyesírás?, *Újvár@d.ro*, 2022. március 17. [Kell-e még a helyesírás](#) (Letöltés: 2023. 10. 12.)



ritkán az írott anyag nyelvhelyességi, helyesírási kompetenciái alapján ítélik meg. A helyesírás az üzleti életben is nagyon fontos: kutatások bizonyítják, hogy a vásárló vagy a partner akár el is állhat az üzletkötéstől, ha az írott anyagban durva helyesírási hibákat talál: csalónak tekinti, vagy nem veszi komolyan a céget. Ma a marketing fontos része, hogy egy cég alkalmazottai fejlesszék nyelvhasználatukat, vagy megbízható korrektort alkalmazzanak, aki kontrollálja a reklámok, hirdetések, levelek stb. nyelvhelyességét.<sup>2</sup>

Az sem lényegtelen érv a helyesírási szabályok fontossága mellett, hogy egységes helyesírás nélkül az írott kommunikáció nehezen értelmezhetővé válik, de megzavarodik és összeomlik az elektronikus adatbázisrendszer is. A XVIII. századig nem volt egységes ortográfia Magyarországon; minden író a saját nyelvjárásának megfelelő alakban és grammatikával írt. Az egységes szabályrendszert épp az írott kommunikáció könnyebb használata érdekében dolgozták ki.

A Simonyi-verseny természetesen nem fedi le a magyar iskolarendszer helyesírás-oktatásának egészét, mégis felfogható mintegy „zászlóshajójának”, mintaadójának. Az ilyesfajta versenyek kapcsán társaik sikerei a magukat meg nem mérettető diákok felé is közvetíthetik a jó helyesírási képességek fontosságát, illetve presztízsét.

Jelen írásunkban a 2023-as Simonyi-verseny 5. osztályosok számára készült feladatsoraiban szereplő betűrendbe sorolási feladatokkal kapcsolatos tapasztalatainkat kívánjuk megosztani.

## 2. A feladatsorok összeállításának szempontjai

Tartalomfejlesztőként a feladatok készítésekor természetesen a helyesírási szabályzat megfelelő passzusait<sup>3</sup> vesszük alapul, a helyesírási verseny anyaga, tartalma ötödik évfolyamon is a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek évfolyamonként meghatározott követelményeire épül. Ez a verseny honlapján is olvasható. Nemcsak a tanterv korosztályos előírásait, elvárásait, de a gyermekek felkészültségi szintjét is figyelembe vesszük. A feladatok készítésekor használjuk a tantervi követelményeknek megfelelő tankönyveket, de autentikus szövegeket is. Nem utolsósorban azt a tényt sem hagyjuk figyelmen kívül, hogy a versenyfeladatok megoldása az átlagnál magasabb és összetettebb tudást igényel, hiszen mégiscsak egy kompetíció zajlik, amelynek eredményeként a magyar nyelvterület korosztályukban legjobb helyesíróit igyekszünk kiválasztani.

<sup>2</sup> Az ezzel kapcsolatos véleményt lásd pl. itt: Ezért mondjuk, hogy fontos a jó helyesírás a cége életében!, [e-works.hu](http://e-works.hu). [Fontos a jó helyesírás](#) (Letöltés: 2023. 11. 04.)

<sup>3</sup> *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.

### 3. A betűrend témája a *Nemzeti alaptanterv*ben és a kerettantervekben

A betűrendbe sorolás alapelvei már az 1–2. osztály kerettantervében is megjelennek. A betűrend használata szükséges a lexikonok, szótárak, betűrendes mutatók használatához, elengedhetetlen a tanulás, ismeretszerzés folyamatában. Éppen ezért kerül be már ennyire korán a tananyagba. Tanári kézikönyvekben az ismeretelsajátítás egyik eszközeként felbukkan a szótárhasználat szükségessége, és az ehhez kellő tudás elsajátítása.

Az első két évfolyamon *A magyar ábécé – a betűrend* témaköre az *Írás és helyesírás* témán belül jelenik meg, javasolt óraszám 18. A témakör sajátossága, hogy képességfejlesztésre épül. A javasolt óraszám nem feltétlenül az egymást követő tanítási órákra vonatkozik. A témakör tanulása hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló a nevelési-oktatási szakasz végére, adottságaihoz mérten, életkorának megfelelően többek között:

biztosan ismeri és használja a kis- és nagybetűs ábécét, azonos és különböző betűkkel kezdődő szavakat betűrendbe sorol. Az erre vonatkozó szabályokat alkalmazza digitális felületen való kereséskor is.<sup>4</sup>

A témakör tanulása eredményeként a tanuló képes a különböző betűkkel kezdődő szavakat betűrendbe sorolni; segítséggel használja az életkorának megfelelő szótárakat. A tanterv fejlesztési feladatként és megszerzendő ismeretként a betűrend használatát, valamint a különböző betűvel kezdődő szavak betűrendbe sorolását adja meg. A teljes témakör megvalósulásának lezárása a második tanév vége.

A harmadik és negyedik osztályban a téma a *Nyelvtan, helyesírás és szövegalkotás* témakörön belül jelenik meg *A nyelv építőkövei: hang/betű, szótag, szó, elválasztás, betűrendbe sorolás* résztémakörben, 13 javasolt órával. A témakörnek – hasonlóan az előző két évfolyamhoz – ugyanúgy sajátossága, hogy képességfejlesztésre épül. A javasolt óraszám itt sem feltétlenül az egymást követő tanítási órákra vonatkozik. A teljes témakör megvalósulásának lezárása a negyedik tanév vége.

A témakör elsajátításának eredményeként a tanuló:

biztosan ismeri a kis- és nagybetűs ábécét, az azonos és különböző betűkkel kezdődő szavak betűrendbe sorolásának szabályait, a megismert szabályokat alkalmazza digitális felületen való kereséskor is; ezen felül életkorának megfelelő, digitális és hagyományos szótárakat használ.<sup>5</sup>

Az ötödik és hatodik évfolyamon a betűrend kérdésköre, a *Betűrend, elválasztás*, amely a *Helyesírás, nyelvhelyesség – játékosan* témakörön belül jelenik meg. Tanulási eredményként itt már a helyesírási szótárak és helyesírási tanácsadó portálok használata is megfogalmazódik.

<sup>4</sup> Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom, *oktatás.hu*. [Kerettanterv](#) (Letöltés: 2023. 10. 14.)

<sup>5</sup> Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára, Magyar nyelv és irodalom, *oktatás.hu*. [Kerettanterv](#) (Letöltés: 2023. 10. 12.)

## 4. A 2023-as Simonyi-verseny feladatai a betűrendbe sorolás témaköréből

Ahogy azt már említettük, a helyesírási verseny anyaga, tartalma ötödik évfolyamon is a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek évfolyamonként meghatározott követelményeire épül.

A következőkben a 2022–2023-as tanév azon versenyfeladatait szeretnénk bemutatni, ahol a betűrendbe sorolás került a fókuszba. Az eredmények vizsgálatánál figyelembe kell venni, hogy fordulónként egyre kisebb volt a résztvevők létszáma.

### 4.1. Az I. forduló feladataiból

#### 4.1.1. Feleletválasztós feladattípus

Ahogy a sportversenyeken természetes, mi is minden fordulót bemelegítéssel kezdünk, olyan – általunk könnyebbnek ítélt – feladattípusokkal, amelyek segítik a feladatsorra való ráhangolódást. A könnyebb feladattípusok – szétszórtan – a feladatsor bármely részén előfordulhatnak, hogy a versenyzők két nehezebb feladat között tudjanak egy kicsit pihenni. Ez gyakran igaz-hamis vagy feleletválasztós (egy-, illetve többválasztós) feladat. Ez utóbbi típusra példa a 2023-as verseny első fordulójának egyik feladata, ahol a megadott felsorolásokból kellett kiválasztani azt az egyet, ahol helyes betűrendben voltak megadva a szavak.

#### **Feladatkiírás:**

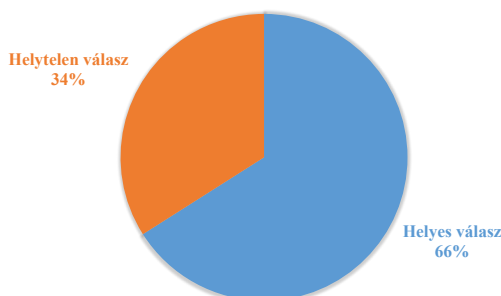
Válaszd ki! Melyik felsorolásban vannak helyes betűrendben a szavak?

*Sándor, Sára, Sarolta, Samu, Sámuel*

*Gábor, Gabriella, Gergely, Gergő, Géza*

*Bálint, Barna, Barbara, Beáta, Béla*

A feladat helyes megoldásaként a második sort kellett kiválasztani: *Gábor, Gabriella, Gergely, Gergő, Géza*.



1. ábra

Az első forduló feleletválasztós feladattípusba tartozó feladatának eredményei

A feladat arra a helyesírási szabályra fókuszált, hogy ha a szavak azonos betűvel vagy betűkkel kezdődnek, a sorrendet az első nem azonos betű ábécébeli helye határozza meg. Azt szintén tudni kellett a feladat megoldásakor, hogy a magánhangzók

rövid-hosszú párjait jelölő betűk betűrendbe sorolásakor a kialakult szokás szerint mind a szavak elején, mind pedig a szavak belsejében azonos értékűnek számítanak. A hosszú magánhangzót tartalmazó szó tehát meg is előzheti a megfelelő rövid magánhangzót tartalmazót.

A kapott eredmények alapján megállapítható (1. ábra), hogy a versenyzők (4975 tanuló) felkészültsége és feladatmegértése megfelelő volt. 66% adott megfelelő választ, és csak 34% értelmezte vagy oldotta meg helytelenül a feladatot.

#### 4.1.2. Kiegészítő feladattípus

Bár vannak kitalált mondataink, szövegeink, kedveljük a versenyen a tankönyvi és más, autentikus, gyermekeknek és fiataloknak szóló szövegeket is a történelem, természettudományok, de mindenekelőtt a gyermekirodalom területéről. Ezek a szépirodalmi szövegek gyakran arra is bizonyítésként szolgálnak, hogy a Simonyi-versenytől semmilyen érzelm nem áll távol, a vidámság sem. A következő, szintén első forduló feladatból is látszik, hogy mi is kedveljük a humort, főleg a nyelvi humort. Ezzel is szeretnénk oldani a verseny feszültségét, és persze rávilágítani a nyelvi játék lehetőségeire. A következő feladat anyagául Romhányi József egyik versrészletét választottuk. A feladattípus pedig az úgynevezett „kiegészítő” volt.

#### **Feladatkiírás:**

Olvasd el Romhányi József *Szamármese* című versrészletét! Hogyan követik egymást betűrendben a versből piros színnel kiemelt szavak? (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban! A válaszmezőbe csak a számjegyeket írd be folyamatosan! Például: 123 stb.)

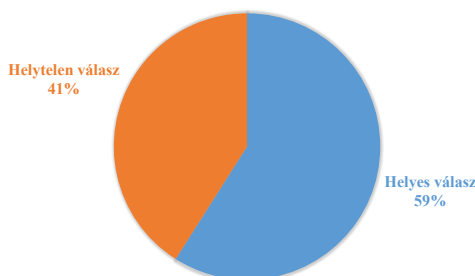
*A számárnál **szamarabb Szemere sem szerzett**  
hamarabb **szamárfi** szamarat **szomorú** számara  
számára, ezért sok szemérmes számárkönyy  
szemerkélt a számárnál **szamarabb Szemere szomorú**  
számara szemére.*

1) szamarabb 2) Szemere 3) szerzett 4) samárfi 5) szomorú.

A helyes megoldás: **14235**. Itt szintén azt kellett tudni, hogy ha a szavak azonos betűvel vagy betűkkel kezdődnek, a sorrendet az első nem azonos betű ábécébeli helye határozza meg.

A kapott eredmények (2. ábra) itt már valamivel nehezebb feladatra utalnak, bár a tanulók 59%-a még mindig helyesen tudta megoldani. Meg kell jegyeznünk, hogy a kérdés már a feladatsor végén volt, és az időtényező behatárolt volta miatt a kitöltők itt már nem tudtak akkora figyelmet fordítani a helyes megoldásra, mint a versenyforduló első szakaszában. Lehetséges magyarázat lehet az is, hogy a felsorolásban megjelenő, listázott, különálló szavak sorrendbe állítása könnyebb a gyerekek számára, mint amikor szövegkörnyezetben, ráadásul nyelvi szempontból is játékos versben található a szavak. Bár a kiegészítő feladatok gyakoriak a

feladatsorokban, esetükben meglehetősen nagy a hibázás esélye. A nehézséget elsősorban a figyelmetlenségből fakadó tévesztések, elütések jelentik.



2. ábra

Az első forduló kiegészítő feladattípusba tartozó feladatának eredményei

## 4.2. A II. forduló feladataiból

### 4.2.1. Behúzás feladattípus

A második fordulóban az úgynevezett „behúzás” feladattípust alkalmaztuk (ennek is az egyoszlopos változatát), ahol egy oszlop megfelelő helyére kellett behúzni a megadott neveket úgy, hogy azok ábécérendben szerepeljenek. A tucatnyi nevet Gimesi Dóra *Csomóünder* című kötetéből vettük.

#### **Feladatkiírás:**

Hogyan követik egymást az alábbi nevek a betűrendbe sorolás szabályai szerint? Húzd a szavakat a megfelelő helyre!

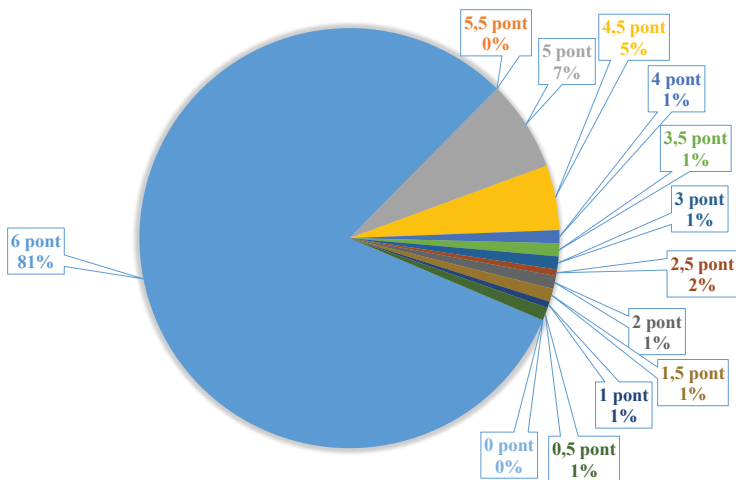
*Apollónia, Pongrác, Aranka, Menyus királyfi, Jónás, Auróra, Hess kisasszony, Panni királyné, Istipisti, Margitka, Jankó, Léna*

A helyes megoldás: *Apollónia, Aranka, Auróra, Hess kisasszony, Istipisti, Jankó, Jónás, Léna, Margitka, Menyus királyfi, Panni királyné, Pongrác.*

Könnyű volt a feladat olyan szempontból, hogy a betűrendbe sorolás azon alapszabályát kellett alkalmazni, amely szerint a különböző betűvel kezdődő szavakat az első betűk ábécébeli helye szerint állítjuk rendbe, illetőleg keressük meg. Az alapszabályt ki kellett egészíteni azzal az ismerettel, mely szerint, ha a szavak azonos betűvel vagy betűkkel kezdődnek, a sorrendet az első nem azonos betű ábécébeli helye határozza meg.

Tény, hogy a többihez képest ez a feladat nem volt nehéz. De ezen túl: a második fordulás eredmények jó feladatértésről és megfelelő tudásról árulkodnak. A versenyzők kiemelkedően magas, 81%-a oldotta meg maximális pontszámmal a feladatot (1075 tanuló). A második legmagasabb szám az 5 pontot szerző tanulók aránya volt (99 tanuló, 7%), a harmadik helyen a 4,5 pontot szerzők 72-en voltak (5%). Olyan versenyző nem volt, aki legalább 0,5 pontot ne szerzett volna a feladatteljesítés során (3. ábra).

Itt jegyezzük meg, hogy a behúzás feladat nemcsak egy, hanem két vagy akár több oszloppal is operálhat. Más tanévek versenyei során volt például olyan feladat, ahol két csoportba kellett rendezni a megadott szavakat aszerint, hogy rövid vagy hosszú *u*-ra végződnek. A feladat nehézségét az adta, hogy itt nem is egy, hanem egyszerre két feladattal kellett megbirkózni, hiszen oszloponként ábécérendben kellett, hogy szerepeljenek a szavak. Mivel a behúzás bármikor korrigálható, a versenyző stratégiáján múlik, hogy először kialakítja-e a két csoportot, és utána rendezi betűrendbe, vagy rögtön az ábécérendes megoldást alkalmazza.



3. ábra

A második forduló behúzás feladattípusba tartozó feladatának eredményei

### 4.3. A döntő feladataiból

#### 4.3.1. Behúzás feladattípus

A döntőbe a második fordulóhoz hasonlóan ismét egy behúzás feladat került be, mégpedig ugyanúgy egyoszlopos, ám azzal a nehezítéssel, hogy ezúttal a megadott szavak kezdőbetűje minden esetben azonos volt.

#### **Feladatkiírás:**

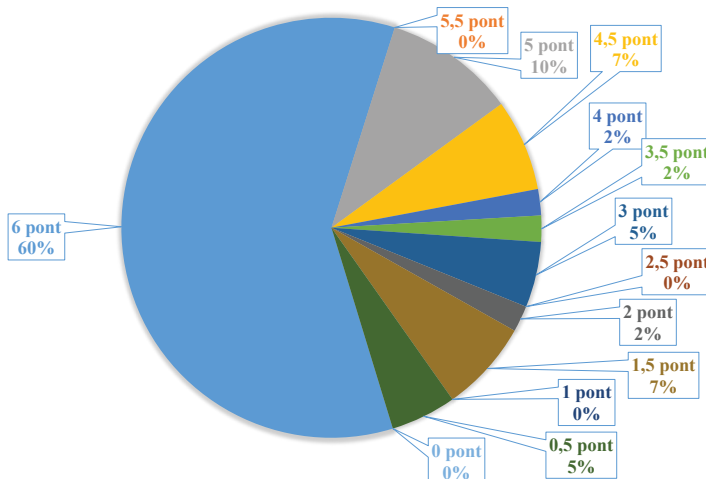
Hogyan követik egymást az alábbi nevek a betűrendbe sorolás szabályai szerint? Húzd a szavakat a megfelelő helyre!

*Jób, Judit, Jordán, Jakab, Jónás, Jolán, József, Jeromos, Jenő, János, Jácint, Jeremiás*

A helyes megoldás: *Jácint, Jakab, János, Jenő, Jeremiás, Jeromos, Jób, Jolán, Jónás, Jordán, József, Judit.*

Az eredmények értékelésénél (4. ábra) fontos megjegyeznünk, hogy a döntőben már csak a Kárpát-medence 41 legjobb helyesírója vett részt, tehát ennyi versenyző oldotta meg a feladatot. Itt is a versenyzők több mint fele érte el a legmagasabb

pontszámot (24 versenyző, 60%). A második legtöbb megoldás az ötpontos tartományban volt (4 versenyző, 10%), és a harmadik a négy és fél pontos tartomány három versenyzője lett (7%). Megállapítható tehát, hogy a feladatértelmezés, illetve -megoldás ez esetben is magas szintű volt.



4. ábra

A döntő behúzó feladattípusba tartozó feladatának eredményei

#### 4.3.2. Feleletválasztós feladattípus

Az első forduló feladattípusai között már előkerült a feleletválasztós feladat, amelyre szintén volt példa a döntőben a betűrendbe sorolást illetően, de némi csavarral. Az utasítás ugyanis szólhat úgy is egy hasonló feladatnál, hogy a megoldásban a helytelen alakot kell megjelölni. Ezért is nagyon fontos, hogy a versenyzők mindig alaposan olvassák el az utasítást, és kövessék annak instrukcióit.

##### **Feladatkiírás:**

Válaszd ki! Mely sorok *nem* helyesek a betűrendbe sorolás szabályai szerint?

*kapa, Kata, Kati, kátyú, kutya*

*para, paraj, paréj, park, part*

*bója, bojt, boly, Bóly, boka*

*csak, csap, csáp, cseng, csík, csók*

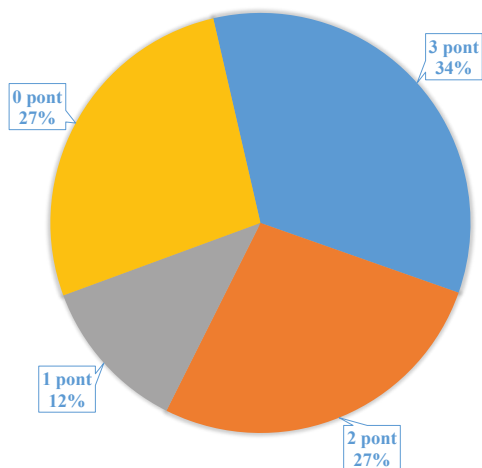
*terem, termel, természet, termet, teremt*

*dán, Dánia, dandár, Dániel, Daniella*

A helyes megoldásban a harmadik (*bója, bojt, boly, Bóly, boka*), az ötödik (*terem, termel, természet, termet, teremt*) valamint a hatodik (*dán, Dánia, dandár, Dániel, Daniella*) sort kellett kiválasztani.

Ennek a feladatnak a helyes megoldásához a korábban említett három szabályon túl (1. A különböző betűvel kezdődő szavakat az első betűk ábécébeli helye szerint állítjuk rendbe. 2. Ha a szavak azonos betűvel vagy betűkkel kezdődnek, a sorrendet

az első nem azonos betű ábécébeli helye határozza meg. 3. A magánhangzók rövid-hosszú páryait jelölő betűk betűrendbe sorolásakor a kialakult szokás szerint mind a szavak elején, mind pedig a szavak belsejében azonos értékűnek számítanak.) azt a szabályt is ismerni kellett, hogy bár a betűrendbe sorolás szempontjából nem teszünk különbséget a kis- és nagybetűk között, ha két besorolandó egység között csupán ebben a vonatkozásban van különbség, akkor a kis kezdőbetűs szó megelőzi a nagy kezdőbetűset.



5. ábra

A döntő feleletválasztós feladattípusba tartozó feladatának eredményei

Ebben a nehezített feladatban az eredmények is megosztottabbak voltak (5. ábra). A választ adó 41 fő mindössze 34%-a (14 fő) oldotta meg teljesen jól a feladatot. 11 fő (27%) kapott 2 pontot, 5 fő (12%) 1 pontot, és meglehetősen magas számú versenyző (11 fő, 27%) 0 pontot kapott, tehát helytelenül értelmezte vagy oldotta meg a feladatot.

## 5. Összegzés

Miközben gyakran tapasztaljuk, hogy a felsőoktatásban (pedagógusképzésben) részt vevő hallgatóknak is lehetnek gondjaik a betűrendbe sorolással egy-egy gyakorlatias, a helyesírás számonkérésétől független szituációban (pl. egy olyan hétköznapi helyzetben, amikor neveket kell betűrendbe sorolniuk, vagy meg kell keresniük egy szócikket egy nyomtatott szótárban), a magyar nyelvterületen élő ötödik osztályos tanulók jól teljesítettek a betűrendbe sorolás feladatainál. Eredményük ugyanakkor nem volt független a feladat típusától, összetettségétől, illetve attól, hogy hány helyesírási szabályt kellett egyszerre figyelembe venniük a sikeres megoldásához. Összességében azt látjuk, hogy a Simonyi-versenyen részt vevő, főleg a döntőbe bejutó tanulók jó képességű diákok, akik mindenre kiterjedő, alapos felkészítést kapnak.



## Irodalomjegyzék

*A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.*

Cs. Nagy Lajos – Magyarai Sára: Kell-e még a helyesírás?, *Újvár@d.ro*, 2022. március 17.

[Kell\\_e\\_még\\_a\\_helyesírás](#)

Ezért mondjuk, hogy fontos a jó helyesírás a cége életében!, *e-works.hu*. [Fontos\\_a\\_jó\\_helyesírás](#)  
Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom, *oktatás*.

*hu.* [Kerettanterv](#)

Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára, Magyar nyelv és irodalom, *oktatás*.

*hu.* [Kerettanterv](#)

VALLENT BRIGITTA

## TANULSÁGOK A 6. ÉVFOLYAMOS VERSENYZŐK EREDMÉNYEI ALAPJÁN

*A XXVI. Simonyi Zsigmond helyesírási verseny fordulói az online térben folytak, a versenyző tanulók digitális feladatlapokat töltöttek ki. Ez lehetővé tette a versenyadatok tárolását, rendszerezését, s létrehozott egy korpuszt, amely többféle szempontú elemzés alapjául szolgálhat. A tanulmány a 6. évfolyamos versenyzők második forduló eredményeit tekinti át. Bemutatja, mely feladatok okoztak nehézséget számukra, megkísérel magyarázatot adni a jellemző tévesztésekre, és felsorolja azokat a területeket, amelyek fejlesztésével érdemes a felkészítő tanároknak, pedagógusoknak kiemelten foglalkozni.*

**Kulcsszavak:** XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, digitális feladatlap, 6. osztály, átlageredmény, hibátlan megoldás

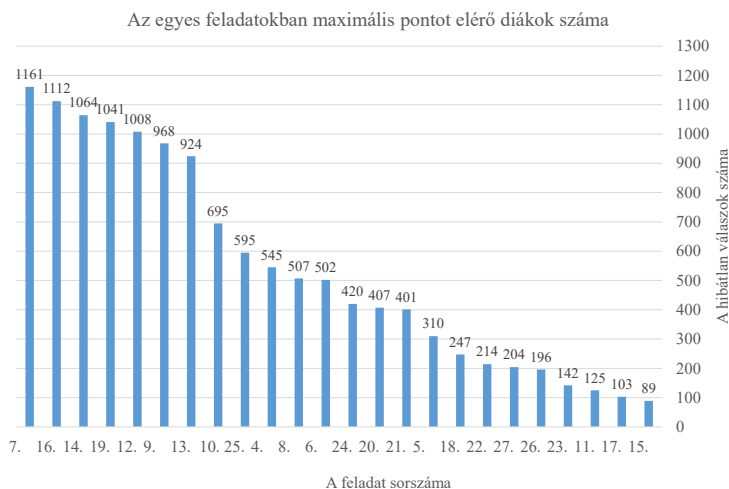
### 1. Bevezetés

Jelen tanulmány a XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny második fordulójának eredményeit veszi górcső alá. A cél, hogy olyan tanulságokat vonjunk le, amelyek megkönnyíthetik a felkészítő tanárok munkáját azáltal, hogy a különböző feladattípusok és az egyes helyesírási problémákra adott válaszok alapján kialakuljon egy kép, melyik területeket érdemes még fejleszteni, hol jelentkezik a legnagyobb lemaradás, van-e olyan feladattípus, amely önmagában nehezebbnek bizonyul. A hatodik évfolyamon összesen 1202 Kárpát-medencei diák töltötte ki a feladatsort, a legjobb pontszám 99,45 pont volt, az átlag 77,6 pont, a továbbjutók átlaga pedig 93,61 pont.<sup>1</sup> Az erdélyi versenyzők papíralapon töltötték ki a feladatlapot, 1186 diák írta meg online módon a verseny második fordulóját.

Vizsgálatunkban az online térben versenyzők eredményeit elemezzük. A második fordulóban összesen 27 választ kellett adniuk a versenyzőknek, de az első három kérdés nem feladat volt, csak a versenyző adataira vonatkozott. Ez indokolja, hogy az adatok elemzése során az első feladat 4-es sorszámú. Az adatok elemzése során arra keressük a választ, hogy melyik feladat, azaz melyik helyesírási probléma bizonyult a legnehezebbnek, valamint a legkönnyebbnek a diákok számára, illetve a többi feladat hol helyezkedik el ezen a skálán, vajon mennyire jelentősek a különbségek ebből a szempontból. Kérdés, megállapítható-e az előzőek alapján, hogy mely helyesírási kérdések a legkritikusabbak. Kirajzolódik-e, hogy például a *j/ly* vagy a földrajzi nevek helyesírása nehezebb a diákok számára, az elválasztás pedig könnyebb. Felvetődik az is, hogy a feladat típusa összefüggést mutat-e az eredménnyel, tehát például azoknál a feladatoknál, amelyeknél be kell gépelni a választ, alacsonyabb-e az átlagos pontszám, mint a feleletválasztósnál.

<sup>1</sup> <https://simonyi.kre.hu/>

A feladatok nehézsége nagyon változatos volt. A különbségek megállapításához több szempontból elemeztem a rendelkezésre álló adatokat. Egyrészt az egyes feladatok hibátlan válaszainak számát vettem össze (1. ábra). Ez alapján elmondható, hogy a legkönnyebbnek bizonyuló feladat (7. feladat) esetén a diákok 97,9%-a (1161 fő) ért el maximális pontot, míg a legnehezebb esetében (15. feladat) mindössze 89 hibátlan válasz érkezett, tehát a diákok mindössze 7,5%-a tudta hiba nélkül megoldani a feladatot.



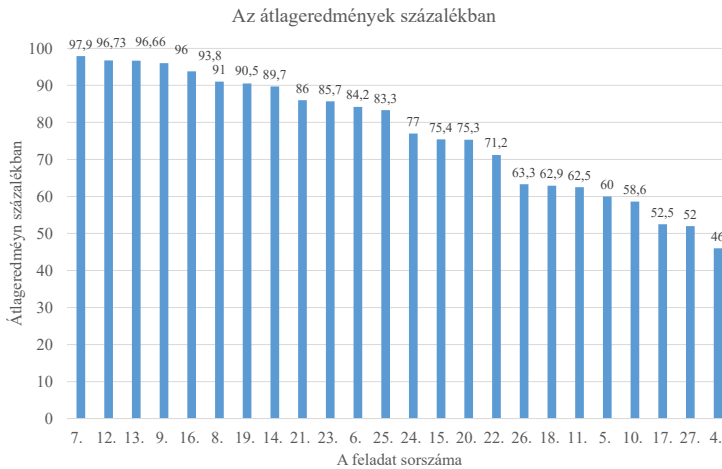
1. ábra

Az egyes feladatok nehézségi foka a hibátlan eredmények tükrében

Az 1. ábrát megfigyelve megállapíthatjuk, hogy a feladatsorban észlelhető egy-egy nehézségi szakasz. A legszembetűnőbb az első hét feladat utáni ugrásszerű eredménycsökkenés, hiszen az első hét eredmény viszonylag magas, és nem túl nagy intervallumban mozognak az eredmények (1161–924), a 13. feladat (924 fő) és a 10. feladat (695 fő) megoldói között szintén igen magas, pontosan 229 fő a különbség, majd a következő, 25. feladatot ismét 100 tanulóval kevesebb (595 fő) tudta helyesen megoldani. A következő négy feladat (25.-től 6.-ig) megoldásai kapcsán ismét elég kiegyensúlyozott adatok szerepelnek (595 és 502 között), majd a 24. feladatot ismét 82 tanulóval kevesebb (420 fő) tudta csak hiba nélkül elkészíteni. Az ezután következő három feladat hasonló kihívást jelentett, majd az 5. feladat (310 helyes megoldás) után fokozatosan, apróbb lépésekben csökken a helyes megoldások száma, amíg eljutunk a legnehezebb, 15. feladat 89 válaszadójához. Ezen adatok alapján jól nyomon követhető, hogy a megoldandó 24 feladat közel egyharmada könnyűnek minősíthető, majd néhol nagyobb ugrásokkal, de közel egyharmaduk közepesen erős, az utolsó harmad pedig fokozatosan nehezebbé kifejezetten nehezen megoldhatóan bizonyult a hibátlan válaszok arányának tükrében.

Másrészt az eredményeket érdemes a feladatonkénti átlag alapján is összevetni, azaz azt vizsgálni, melyik feladatban milyen az átlagos teljesítmény. A feladatok

különböző pontszámúak, 1-től 11-ig terjed az elérhető pontok száma, ezért az ebből százalékosan elért értékeket jelöltem a 2. ábra diagramján.



2. ábra  
Feladatonkénti átlageredmények százalékban kifejezve

Ebből a szempontból is nagy a különbség a feladatok között, a legmagasabb átlag 97,9% (7. feladat), a legalacsonyabb pedig 46% (4. feladat). Az átmenet fokozatos, és összevetve az 1. ábrával, megfigyelhető, hogy bizonyos feladatok ismét a legmagasabb értékekkel szerepelnek a 2. diagramon (7., 16., 13., 12., 9.), de a legalacsonyabb átlageredmények között ismét megjelennek olyan feladatok is, amelyekben igen csekély volt a hibátlan válaszok száma (18., 22., 11., 17., 27.). Ez a megközelítés jobban tükrözi, hogy egyes feladatok a többség által könnyen vagy nehezen megoldhatóak-e, ezért hasznosnak tartottam, hogy az alábbiakban az utóbbi sorrend alapján tekintsük át a feladatokat, és így próbáljuk felfedezni, hogy a helyesírási probléma lehet-e az oka az egyes eredményeknek, vagy a feladattípus, esetleg mindkettő.

## 2. Az eredmények áttekintése feladatonként a legkönnyebbtől a legnehezebbig

### 2.1. A 7. feladat

A helyes válaszok legmagasabb száma a 7. feladatban fordult elő, ebben az igaz vagy hamis típusú feladatban a diákok 97,9%-a (1161 fő) tudta, hogy a *külömben* szó helytelen, ez bizonyult tehát a legkönnyebb kérdésnek, a feladattípus is a legkönnyebbek közé sorolható. Az elérhető 1 pontból átlagosan 0,98 pontot értek el a tanulók

#### **Feladatkiírás:**

Így írjuk szabályosan. Igaz vagy hamis?  
*külömben*

## 2.2. A 12. feladat

Az átlag a 12. feladatban is igen magas volt (96,7%), az elérhető 3 pontból átlagosan 2,9 pontot értek el a tanulók. A diákoknak hosszú vagy rövid magánhangzóval kellett kiegészíteni hat *u* vagy *ú* betűvel írandó szót, ez a feladat 85%-nak (1008 fő) lett hibátlan. Ez a meglepően jó eredmény nem a legkönnyebb feladattípusban született, hiszen kiegészítő feladat esetében gépelniük is kell a diákoknak ügyelve a szóközökre. Áttekintve a hibákat, sokszor szerepelt elütés a hibák között (*úú, ü, sz* stb.). A magánhangzók többesjei váltakozása ugyan egy későbbi feladatban igen nehéznek bizonyult, ezek a példák azonban nem okoztak nehézséget a diákoknak.

### Feladatkiírás:

12. feladat: Pótold a hiányzó *u* vagy *ú* betűket az alábbi szövegben! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*Ha h\_ zamos ideig nem intézkednek, egy ügy sokáig elh\_ zódhat. Ha az ügyfél h\_ zakodik, h\_ zódozik, nem születik megoldás. Így az időh\_ zás csak árt. A h\_ zavona nem hoz eredményt.*

## 2.3. A 13. feladat

A 13. feladat is beírós típusú volt, itt pótolni kellett a hiányzó *z* és *sz* betűket egy szövegben, például a *kesztyű, hímzett* szavakban. A válaszadók 77,9%-a (924 fő) tette ezt helyesen. Az elérhető 4 pontból átlagosan 3,87 pontot értek el a tanulók, ez 96,6%-ot jelent.

### Feladatkiírás:

Pótold a hiányzó *z* vagy *sz* betűket az alábbi szövegben! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*Zita ne\_ telenül lépett be az ajtón. Svájcisapkát viselt, ho\_ ú sálat, csinos ke\_ tyűt. Hím\_ ett táskája, fedelén a zöld, kere\_ tszemes dí\_ itéssel azonban semmiben sem ille\_ kedett de\_ kás cipőjéhez.*

## 2.4. A 9. feladat

Ebben a feladatban megadott szavakat kellett a helyükre húzni, kiegészítve egy mondatot, ezek a szavak a magánhangzó vagy a mássalhangzó hosszúságában különböztek, és mindkét alak létező szó volt (*meny–menny, irat–írat* stb.). 81,6%-ban (968) érkezett tökéletes válasz. Az elérhető 5 pontból átlagosan 4,8 pontot értek el a tanulók, az átlageredmény is magas lett, 96%. Ebből az látszik, hogy sem a feladattípus, sem a helyesírási kérdés nem volt nehéz.

### Feladatkiírás:

Húzd a helyére! Egészítsd ki a mondatot!

*Csattan a \_\_\_\_\_ és megvillan. (József Attila)*

*Anyósát hallgatva hirtelen felcsattant a \_\_\_\_\_ is.*

*Nagyon el \_\_\_\_\_ t a virágok ára. Egy \_\_\_\_\_ rózsza már 1500 Ft-ba kerül.*

*A titkárnő kezében már ott az \_\_\_\_\_, amelyet később \_\_\_\_\_ alá a főnökével.*

Nagy \_\_\_\_\_ van az ujján, mégis \_\_\_\_\_.  
 Hangját \_\_\_\_\_ja a halász, aki sok \_\_\_\_\_fogott.

meny – menny

szál – száll

irat – írat

varr – var

halat – hallat

## 2.5. A 16. feladat

A 16. feleletválasztós feladatban nagyon magas volt a hibátlan válaszok száma (93,8%, 1112 fő) és az átlageredmény is (94%). Benne az igekötő különírására kérdeztünk rá (*meg akarom tudni*), a versenyzőknek három lehetőség közül kellett kiválasztani a helyes írásmódot. Az elérhető 1 pontból átlagosan 0,94 pontot értek el. Látható, hogy a feladattípus és a helyesírási kérdés is egyszerűnek bizonyult, pedig számtalan alkalommal írják helytelenül ezt a formát, de aki a második fordulóba eljut, már jól tudja az igekötők helyesírásának a szabályát.

### Feladatkiírás:

Melyik a helyes? Válaszd ki!

*Megakarom tudni / Megakaromtudni / Megakarom tudni az igazságot.*

## 2.6. A 8. feladat

A következő feladatban tíz szóról kellett eldönteni, hogy *j* vagy *ly* található benne, a diákok 42,7%-a (507 fő) adott teljesen helyes választ. Az elért átlageredmény viszont nem volt alacsony (91%), 5 pontból átlagosan 4,55 pontot értek el a tanulók. Ebből az következik, hogy egy-egy nehézség fordult elő a feladatban, általában a *bájos*, a *karaj* és a *dörej* szavakat rontották el a versenyzők. Ez azt bizonyítja, hogy nagy hangsúlyt fektetnek a diákok erre a problémára, de még mindig előfordulnak olyan szavak, amelyekről nehezen képesek eldönteni, hogy *j* vagy *ly* szerepel bennük.

### Feladatkiírás:

Egészítsd ki *ly*-nal vagy *j*-vel! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

bá\_\_os

ba\_\_usz

eré\_\_es

döre\_\_

erké\_\_

kara\_\_

sa\_\_nos

siko\_\_

terebé\_\_es

var\_\_ú

## 2.7. A 19. feladat

Ebben a feladatban a földrajzi nevek helyesírásával kapcsolatos helyesírási szabályt kellett kiegészíteni a megfelelő szó szerkezettel és a megadott szavak közül az odaillő példával. Ez a tanulók 87,8%-ának (1041 fő) sikerült. Az elérhető 2 pontból átlagosan 1,81 (90,7%) pontot értek el a diákok, tehát az átlageredmény hasonlóan magas mindkét vizsgálati szempontból. Ez a jó eredmény örvendetes, hiszen helyesírásunk egyik igen nehéz területéről van szó. A feladattípus egyszerű volt, a kérdés azonban nem.

### **Feladatkiírás:**

Válaszd ki azt a kifejezést, amelyik megfelelően egészíti ki a helyesírási szabályt! Ezt követően a megadott példák közül válaszd ki azokat, amelyek a kiegészített szabályt szemléltetik!

*A több elemből álló földrajzi nevekben a hegy, sziget elnevezéseket, ha azok a földrajzi név részei, \_\_\_\_\_ . Például: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ .*

*kötőjellel kapcsoljuk az előttük álló taghoz*

*különírjuk az előttük álló tagtól*

*Szent György hegy*

*Gergely-hegy*

*Óbudai-sziget*

*Petőfi sziget*

## 2.8. A 14. feladat

A 14. sorszámú feleletválasztós kérdésben a *hagyjatok* szó helyes írásmódját a diákok 89,7%-a (1064 fő) választotta ki három lehetőség közül. Az elérhető 1 pontból átlagosan 0,9 pontot értek el a tanulók, nem bizonyult nehéznek a kérdés, pedig sokan a *higgyetek* szó hatására helytelenül szokták írni ezt az igealakot. Ugyanakkor a feladattípus is könnyű volt.

### **Feladatkiírás:**

Melyik a helyes?

*hadjatok / haggyatok / hagyjatok*

## 2.9. A 21. feladat

Ebben az esetben egy összetett feladattal találkoztak a diákok, ugyanis különböző hibákkal teletűzdelt szöveget kellett hibátlanul lemásolniuk. Szerepelt a szövegben tulajdonnév toldalékolása (*Mariann-nal*), magánhangzó, illetve mássalhangzó hosszúságára kérdező szóalak is (*kisebb, óvodások*), vagy írásban jelöletlen teljes hasonulás miatt nehéz írásmódú szó (*vízszint*). A mondatzáró írásjeleket is a versenyzőknek kellett kiválasztani. Ez a feladat mindössze 33,8%-uknak (401 fő) sikerült hibátlanul. Áttekintve a hibákat, legjellemzőbb a toldalékos tulajdonnév helytelen írása (*Mariannal*) és a figyelmetlenség volt, betűkihagyások, a mondatzáró írásjel hiánya, elírások (*sikongattak* helyett *sikongatnak*, *mértékben* helyett *értékben*).

Az elérhető 9 pontból átlagosan 7,74 pontot értek el a tanulók, tehát 86%-os az átlageredmény. Összességében tehát nem lett volna nehéz ez a feladat, a feladattípus viszont bonyolulttá tette, hiszen sokféle hibát kellett észrevenni, így koncentrációt és a gépelés miatt nagy fokú pontosságot is igényelt a megoldása. Ezt tükrözi a hibátlan válaszok alacsony száma is.

### **Feladatkiírás:**

Másold le a mondatokat a magyar helyesírás szabályainak megfelelően a szórend változtatása nélkül! Figyelj a mondatvégi írásjelekre is! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*Hogyan készült lilla \_\_\_\_\_ mariannal együtt \_\_\_\_\_ az elő-  
adásra \_\_\_\_\_*

*Ma már kisebb mértékben \_\_\_\_\_ nőt tovább \_\_\_\_\_ a vízszint a  
folyóban \_\_\_\_\_*

*A mulacságos jelmezek \_\_\_\_\_ miatt síkongattak \_\_\_\_\_ az óvá-  
dások a színházban \_\_\_\_\_*

### **2.10. A 23. feladat**

A 23. ismét egy összetett, nagy koncentrációt igénylő feladat, mert egy részben hibás szöveget kell szövegegységenként javítani, vagy jelezni egy @ jellel, ha nem található benne hiba. Az ilyen típusú feladatban sokféle helyesírási nehézség előfordul, többek között nagyon kell figyelni a magán- és mássalhangzók hosszúságára (*jogcím, utána, épp*), az egybe- és különíráásra (*hetek óta, észrevette*), a hasonlóságok miatti nehézségekre (*egyébként*), stb. A hibáktól nyüzsgő szövegben sokszor nehezen észrevehetők a javítandó jelenségek. A diákok mindössze 11,97%-a (142 fő) tudta hibátlanul befejezni ezt a hosszú és nehéz feladatot, ez a nagyon alacsony szám is azt igazolja, hogy sokrétű és számos kompetenciát igénylő feladatnak bizonyult legfőképp a típusa miatt. Mégis, az elérhető 11 pontból átlagosan 9,43 pontot értek el a tanulók, az átlag (85,7%) tehát nem volt alacsony a nehézség ellenére.

### **Feladatkiírás:**

Olvasd el az alábbi, részekre tagolt szöveget! Ha úgy gondold, hogy valamelyik szövegegység hibás, írd le helyesen az egész szövegegységet az utána található szövegdobozba! Ha nincs benne hiba, írd egy @ jelet a szövegdobozba! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*Nem tulságosan \_\_\_\_\_ valószínű, hogy \_\_\_\_\_ ép a Farsangi dél-  
utánra \_\_\_\_\_ következő napot szemeljeki \_\_\_\_\_ a tanári kar a fe-  
lletetésre. \_\_\_\_\_ Rosszul felelni nem lehet, \_\_\_\_\_ nem is annyira  
ömmaga, \_\_\_\_\_ mint inkább az apja miat. \_\_\_\_\_ Nekilátott a tenniva-  
lóknak. \_\_\_\_\_ Azonnal észre vette, \_\_\_\_\_ hogy valami relytėjeis okból  
\_\_\_\_\_ sokkal kevesebbet kell készülni, \_\_\_\_\_ pedig minden tanár  
\_\_\_\_\_ hetekóta azt hangosztatta, \_\_\_\_\_ hogy a jelmezből \_\_\_\_\_  
nem jogcím \_\_\_\_\_ a nem dolgozásra. \_\_\_\_\_ Előtte és utánna is  
\_\_\_\_\_ úgy kell tanulniuk, \_\_\_\_\_ mint egyépként. \_\_\_\_\_*

(Szabó Magda *Álarcosból c. műve nyomán*)



### 2.11. A 6. feladat

A 6. feladat nem véletlenül került a nehezebb feladatok közé, mert elég összetett volt, két mondatban tíz helyesírási hibát kellett észrevenni és két mondatzáró írásjelet beírni. A helyes megoldáshoz számos helyesírási szabályt kellett alkalmazni, miközben egy hibás szöveget helyesen írtak le a diákok, de ez csak 42,3%-uknak (502 főnek) sikerült tökéletesen. Az átlag viszont elég magas volt (84,2%), az elérhető 6 pontból átlagosan 5,05 pontot értek el a tanulók. Ebből az következik, hogy egy-két igazi nehézség volt csak a feladatban, ami viszont a versenyzők többségén kifogott.

#### **Feladatkiírás:**

Másold le a mondatokat a magyar helyesírás szabályainak megfelelően a szórend változtatása nélkül! Figyelj a mondatvégi írásjelekre is! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*Megsem nézed \_\_\_\_\_ azt az orod előt \_\_\_\_\_ heverő, gyönyörű gyűrüt*

*Fellehet e kelteni \_\_\_\_\_ vajjon az érdeklődésedet \_\_\_\_\_ bármivel*

### 2.12. A 25. feladat

A versenyzők fele (50,2%, 595 fő) tudta csak hibátlanul megoldani a 25. feladatot, amelyben szópárok tagjai közül kellett kiválasztani a helyes alakot (*faggyon* – *fagyjon*), de előfordulhatott, hogy mindkét alak helyes volt (*kékell* – *kékkal*). Az elérhető 3 pontból átlagosan 2,5 pontot értek el a tanulók, 83,3% lett az átlageredmény. A legtöbb hibát a *muszáj*, a *fagyjon* és a *kékell*, *kékkal* alakok okozták, főleg utóbbinál becsapós kérdés volt, hogy mindkét szóalak helyes.

#### **Feladatkiírás:**

Jelöld meg minden párban a szabályosan írt alakot! Ahol mindkettő helyes, ott mindkettőt jelöld meg!

*állami – álam*

*muszáj – muszály*

*szunyjad – szunnyad*

*faggyon – fagyjon*

*kékell – kékkal*

### 2.13. A 24. feladat

Ennél a feladatnál a hibátlan megoldók száma már csak a versenyzők közel harmada volt (35,4%, 420 fő). A felsorolt szavak közül ki kellett választani azokat, amelyeket rövid mássalhangzóval írunk (pl. *szalag*, *egyes*). A feladattípus tehát a könnyen megoldhatóak közé sorolható volt, a helyesírási probléma azonban nem. A válaszokat áttekintve kirajzolódik, hogy nagyon sokan az *egyes* szót nem jelölték meg, a

*konnektor* szót viszont igen. Az elérhető 4 pontból átlagosan 3,08 pontot értek el a tanulók, ez 77%-os átlageredményt jelent.

### **Feladatkiírás:**

Válassz ki azokat a szavakat, amelyeket rövid mássalhangzóval írunk!

*ba\_ancs (k)*

*mode\_(l)*

*ko\_ektor (n)*

*bo\_a (dz)*

*dü\_öngél (l)*

*ga\_(ly)*

*e\_es (gy)*

*sza\_ag (l)*

### **2.14. A 15. feladat**

A legkevesebb hibátlan válasz a 15. feladat megoldásában található, a tanulók csupán 7,5%-a (89 fő) érte el a maximális pontszámot. A feladat nehézsége a feladat-típusnak is betudható, ismét hibás szöveget kellett javítani a versenyzőknek, azaz helyesen leírni a mondatokat sok szempontra figyelve, például a magán- és mássalhangzók hosszúságára (*kívánom, egyéb, lesz*), a zöngésség szerinti hasonulásokra (*nyugtával*) és az írásjelekre. A hibák között gépelési hibák is megfigyelhetők (*egyéb* helyett *előbb*, *dicsérd* helyett *dicséred*, *Nyugtával* helyett *Nyugktával*). Az elérhető 7 pontból átlagosan 5,28 pontot értek el a tanulók, közepes, 75,4%-os volt az átlageredmény, ez arra utal, hogy egy-egy válasz volt csak igazán nehéz.

### **Feladatkiírás:**

Másold le a mondatokat a magyar helyesírás szabályainak megfelelően a szórend változtatása nélkül! Figyelj a mondatvégi írásjelekre is!

*Szívből kívánom, \_\_\_\_\_ hogy életednek vigán \_\_\_\_\_ fojjanak napjai.*

*Tesék, egyék, \_\_\_\_\_ nem lesz egyébb! \_\_\_\_\_*

*Nyuktával \_\_\_\_\_ dícsérd a Napot. \_\_\_\_\_*

### **2.15. A 20. feladat**

Ebben a feladatban mindössze három tulajdonnévnek kellett eldönteni a kezdőbetűit, mégis elég nehéznek bizonyult, hiszen a válaszadók 34,3%-a (407 fő) oldotta meg helyesen a feladatot. Az elérhető 3 pontból átlagosan 2,26 pontot szereztek, 75,3 százalékot értek el a tanulók. A feladattípus nem nehéz, rövid és gyorsan megoldható, a tulajdonnevek helyesírása viszont több feladatban is előfordult, és máshol is sok nehézséget okozott.

**Feladatkiírás:**

Tippelj! Milyen kezdőbetűt írunk folyóírással a következő szavakban a piros betűvel kiemelt helyen, nem mondatkezdő helyzetben?

1 = kis kezdőbetű

2 = nagy kezdőbetű

x = mindkettő lehet

SIRÁLY ÉTTEREM ÉS RENDEZVÉNYKÖZPONT

VÁRKERTFÜRDŐ PÁPAI GYÓGY- ÉS TERMÁLFÜRDŐ

VAD FRUTTIK ROCKEGYÜTTES

**2.16. A 22. feladat**

A 22. feladatban szóegyenleteket kellett megoldani, mindössze öt szó esetében, a feladat mégis nehéznek bizonyult, mert a diákoknak csak a 18,04%-a (214) oldotta meg hibátlanul. Az öt szó más-más helyesírási problémát vetett fel. A legtöbb hiba a tulajdonnév toldalékolása kapcsán fordult elő (*Mikszáth-tal*), ahogy az előző feladatban is kitértem rá, itt is hangsúlyozom, hogy a tulajdonnevek helyesírása, különös tekintettel a toldalékolásra, feltétlenül sok gyakorlást igénylő terület. Az elérhető 5 pontból átlagosan 3,56 pontot értek el a tanulók, ez 71,2%-ot jelent. Látható, hogy itt is igen nagy a különbség a hibátlan válaszok száma és az átlageredmény között a *Mikszáth-tal* toldalékos tulajdonnév miatt.

**Feladatkiírás:**

Oldd meg a szóegyenleteket! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*Mikszáth* + -val =

*víz* + -i =

*be* + *ír* + -at + -kozik =

*az* + -hoz =

*híz(ik)* + -lal =

**2.17. A 26. feladat**

Ebben a feladatban az elválasztást kellett helyesen elvégezni olyan problémák megoldásával, mint például, hogyan kell elválasztani a felsőfok és túlzófok *leg-* és *leges-* előtagját (*le-ges-leg-ér-tel-me-seb-ben*, *leg-e-löl*), vagy az összetett szavakat és a *dzs* betűt tartalmazó szavakat (*birs-al-ma-dzse-mé-ben*), illetve hogy az igekötők hogyan viselkednek az elválasztáskor (*meg-e-he-tet-len*). A hibátlan megoldások nagyon alacsony száma (16,5%, 196 fő) azt mutatja, hogy ez is egy olyan terület, amelyet érdemes gyakorolni. A legtöbb hiba a *leges-* és a *leg-* előtag elválasztáskor eltérő viselkedése miatt történt. Az elérhető 5 pontból átlagosan 3,17 pontot értek el a tanulók, azaz 63,3%-ot.

**Feladatkiírás:**

Másold le a szavakat úgy, hogy válaszod el őket kötőjellel minden lehetséges helyen! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*legeslegértelmesebben*

*megehetetlen*

*legelő*

*kriminálpszichológiát*

*birsalmadzsémében*

**2.18. A 18. feladat**

Ez a feladat rövid és gyors volt, mindössze négy szópárból kellett eldönteni, hogy melyik alak helyes, azzal a nehezítéssel, hogy akár mindkettő is helyes lehetett. A diákok 20,8%-a (247 fő) tudta csak megjelölni az összes helyes alakot. A négy pár viszont négy különböző helyesírási szabályt vett alapul: *j – ly (robaj)*, felszólító/kijelentő módú igealak (*játsszuk*), magánhangzó-hosszúság (*szolid*), és egy grammatikai homonima (*fejel – fejjel*). A nehézséget a felszólító/kijelentő módú igealak (*játsszuk*) és a magánhangzó hosszúsága (*szolid*) okozta. A legnehezebbnek a *játsszuk* alak bizonyult, mivel 768 tanuló helytelenül elfogadta a *játszuk* alakot is, de számos diák *-i*-vel írta a *szolid* szót. Az elérhető 2 pontból átlagosan 1,26 pontot, 62,9%-os eredményt értek el a tanulók.

**Feladatkiírás:**

Jelöld meg minden párban a szabályosan írt alakot! Ahol mindkettő helyes, ott mindkettőt jelöld meg!

*játsszuk – játszuk*

*fejel – fejjel*

*szolid – szolid*

*robaly – robaj*

**2.19. A 11. feladat**

A 11. feladatban a tulajdonnevek, azon belül az állandó és az egyedi címek, valamint az intézménynevek helyesírása került előtérbe, illetve azok toldalékolási nehézségei. A legtöbb hibát a *-beli* melléknévképzős alak írása okozta. A versenyzők 10,5%-a (125 fő) tudta csak teljesen helyesen megválaszolni az összes kérdést, pedig itt nem volt sok szöveg, nem kellett több helyesírási problémára koncentrálni. Ez a terület tehát feltétlenül fejlesztésre szorul a diákok körében. Igaz, gépelni kellett, és elütés is megfigyelhető volt (*Madch-színház*), de ez elvéve fordul elő. A nehézség jelen esetben nem a feladattípusban, hanem magában a helyesírási szabály ismeretének hiányában keresendő. Az elérhető 6 pontból átlagosan 3,75 pontot, 62,5%-ot értek el a tanulók.

**Feladatkiírás:**

Alkoss tulajdonnevet a megadott elemekből! Ezt követően kapcsold a tulajdonnévhez a megadott toldalékot!

CSODÁLATOS + ÁLLATVILÁG = \_\_\_\_\_ (újságcím) + -beli = \_\_\_\_\_

KOLDUS + ÉS + KIRÁLYFI = \_\_\_\_\_ (regénycím) + -beli = \_\_\_\_\_

MADÁCH + SZÍNHÁZ = \_\_\_\_\_ + -beli = \_\_\_\_\_

**2.20. Az 5. feladat**

Az 5. feladat az egyik legnehezebb helyesírási problémát, a földrajzi nevek helyesírását taglalja. Azt a szabályt alkalmaztatja, hogy melyiket kell egybe-, külön- vagy kötőjellel írni, ezt még nehezítve azzal, hogy betűrendbe is kell sorolni a megoldásokat. A két szempontnak egyszerre kell érvényesülnie, így hiába írja a versenyző jó oszlopba a földrajzi nevet, ha a betűrendet elrontja, és ez fordítva is igaz. Ezért a figyelemnek itt kitüntetett szerepe van. A versenyzők 26,1%-a tudta hibátlanul megoldani ezt a feladatot, mindössze 310 helyes válasz érkezett. Az elérhető 10 pontból átlagosan 6 pontot értek el a tanulók, azaz 60 százalékos volt az átlageredmény, ebből a szempontból ez az öt legnehezebb feladat közé tartozik.

**Feladatkiírás:**

Hogyan írjuk? Alkoss csoportokat úgy, hogy a csoportok elemei növekvő ábécérendben kövessék egymást!

<i>Egybe</i>	<i>Külön</i>	<i>Kötőjellel</i>

MAGAS + TÁTRA, BALATON + ALMÁDI, MAGYAR + ÉRTELMEZŐ + KÉZISZÓTÁR, FERENC + KÖRÚT, VELENCEI + TÓ, DUNA + FÖLDVÁR, DUNA + KANYAR (tájegység), DUNA + FOLYAM, DUNA + KESZI, VÁCI + UTCAI, GYŐR + MOSON + SOPRON, BATÁR + PATAK

**2.21. A 10. feladat**

A negyedik legnehezebb feladat az átlageredménynek tükrében meglepő módon egy igaz-hamis feleletválasztós kérdés volt, és a *bója* szó helyesírására vonatkozott. Ez a legkönnyebb feladattípus, a tartalom azonban nehéznek bizonyult, úgy tűnik, a *j* és *ly* egy-egy szóban még mindig okozhat meglepetést. Összesen a diákok 58,6%-a (695) választotta azt, hogy nem *ly*-nal írandó ez a szavunk. Az elérhető 1 pontból átlagosan 0,59 pontot értek el a tanulók, azaz 59%-os volt az átlageredmény.

**Feladatkiírás:**

Így írjuk szabályosan. Igaz vagy hamis?

*bólya*

## 2.22. A 17. feladat

Ez a feladat szintén a helyesírási nehézsége miatt került a hibátlanra csak nehezen teljesíthető feladatok listáján, és az átlageredmények alapján is a sor végére. Mindössze nyolc szóalak (*tündököl, tűnjenek, tünemény, tünődik, tűnnének, tünékeny, tűntet, tűnedezik*) közül kellett kiválasztani a helyes alakokat, nem kellett gépelni, nem kellett több szempontra figyelni. Mégis csak a versenyzők 8,68%-a (103 fő) tudta mindet helyesen kiválasztani. A töváltozatok helyesírása több szó esetén is nagyon nehéz, láthattuk, hogy ugyanebben a feladatsorban is többször előfordult (*hízik – hizlal, ír – beirat* stb.), és mindannyiszor nehezen megoldható volt a versenyzők számára. Az elérhető 2 pontból átlagosan 1,05 pontot értek el a tanulók, azaz alig haladja meg az 50 százalékot az átlageredmény (52,5%).

### Feladatkiírás:

Válaszd ki a helyes alakokat!

*tünődik*

*tűntet*

*tűnedezik*

*tünékeny*

*tünemény*

*tűnjenek*

*tündököl*

*tűnnének*

## 2.23. A 27. feladat

Ebben a feladatban a dátumok helyesírásával kapcsolatos öt mondatpárban kellett a helyeset kiválasztani, nehezítésként az utasítás arra utal, hogy előfordulhat, hogy mindkét mondat jó. Nagyon kevés diáknak (17,2%, 204 fő) sikerült hibátlanul megoldania a feladatot, az átlageredmények alapján (52%) is a második legnehezebbnek bizonyult. Igaz, itt nem kellett beírni semmit, és viszonylag rövid volt a feladat, viszont annál több dologra kellett odafigyelni a megoldása közben. A dátumok esetében az évszámok és napok utáni pont és a toldalékolás okozza a legtöbb hibát. Az elérhető 3 pontból átlagosan 1,56 pontot értek el a tanulók. Megállapíthatjuk, hogy nagy nehézséget okoz még a versenyzők számára is a dátumok helyesírása, így ez is egy olyan terület, amelyik mindenképpen fejlesztésre szorul.

### Feladatkiírás:

Jelöld meg a mondatpárokból a helyesírási szabályoknak megfelelően írt mondatot! Ahol mindkettő helyes, mindkettőt jelöld meg!

*A forradalom 1848 tavaszán tört ki.*

*A forradalom 1848. tavaszán tört ki.*

*Petőfi Sándor 1823. január 1-jén született.*

*Petőfi Sándor 1823 január 1-én született.*

*Március 1-ig le kell adni a feladatokat.*

*Március 1-jéig le kell adni a feladatokat.*

*Június 10. óta tart a szünet.*

*Június 10 óta tart a szünet.*

*Április 10. és 15. között nem megyünk iskolába.*

*Április 10 és 15 között nem megyünk iskolába.*

## 2.24. A 4. feladat

Az digitális feladatlapon az első ténylegesen helyesírási feladat bizonyult a legnehezebbnek az átlageredményeket (46%) vizsgálva, de összességében is nevezhetjük az egyik legnehezebb feladatnak, mert a válaszadók 46%-a (545 fő) tudta csak helyesen kiválasztani a felajánlott lehetőségek közül, hogyan kell Vörösmarty Mihály nevét toldalékokkal ellátni. Az elérhető 1 pontból átlagosan 0,46 pontot értek el a tanulók, ez a legalacsonyabb átlag a feladatok között. A tulajdonnevek toldalékolása más feladatban is nehéznek bizonyult (lásd: 21. feladat: *Mariann-nal*, 22. feladat: *Mikszáthtal*), ezért feltétlenül a kritikus helyesírási problémakörök közé kell sorolni.

### **Feladatkiírás:**

Válaszd ki a helyes alakot!

*Vörösmarty Mihály-os*

*Vörösmarty-val*

*Vörösmarty-s*

*Vörösmarty Mihályos*

*Vörösmarty Mihály-lyal*

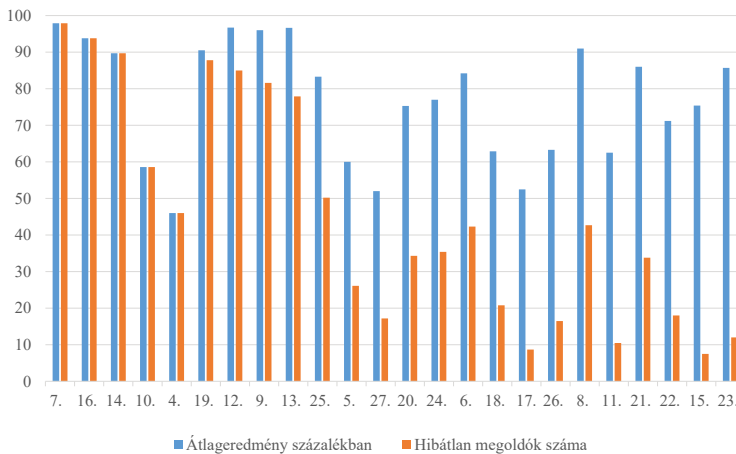
## 3. Átlageredmények és hibátlan megoldások számának összevetése

Az előzően megállapított eredményeket is érdemes összevetni, hiszen egész más szempontból közelítik meg az adatokat. A 3. ábra segítségével megfigyelhetjük, miként nő a különbség az átlageredmény és a hibátlan megoldások között. A kép azonban nem lehet teljes, hiszen ahol egy pontot lehetett csak elérni, ott értelemszerűen egybeesik a két érték, ilyen a 4., 10., 14., 16. és 7. feladat.

Az adatokat megvizsgálva kijelenthetjük, hogy az egyéni és az átlagos teljesítményt figyelembe véve könnyen megoldhatónak bizonyultak a következő feladatok: 7., 16., 14., 19., 12., 9., 13., mert ezek esetében 80% közeli vagy ezt jóval meghaladó volt az átlag, és a hibátlan megoldók száma is. Ezen feladatokban a helyesírási probléma sem mutatkozik igazán nehéznek – például a kiejtéstől eltérő szavak írása (*különben*), magán- és mássalhangzó-hosszúság könnyebb szavakban, hasonló hangzású szavak (*hal/hall*) –, és a feladattípus sem, hiszen mind feleletválasztósak.

Nézzük meg tüzetesebben azokat a feladatokat, ahol egyre nagyobb a különbség a két érték között, azaz meghaladja az 50%-ot, ez a 3. ábra utolsó öt eleme. A 11. feladatban átlagosan nem rossz az eredmény, hiszen meghaladja a 60%-ot,

a hibátlan válaszok viszont éppen elérik a 10%-ot. Ennek okát a válaszok megtekintése után abban láthatjuk, hogy sokan csak egy pontot vesztek, mert egy különösen nehéz probléma is volt a feladatban. A legtöbb versenyzőnek az intézménynevek és az újságcímek helyesírása és toldalékolása okozott nehézséget, így a *Madách színházbeli* toldalékos alak helyesírása. Itt nagyon sokan (368 fő) kötőjellel kapcsolták a toldalékot a nagybetűs alakhoz (*Madách Színház-beli*), előfordult különírás is (*Madách színház beli*, *madách színház beli*), kisbetűs alak (*madách színházbeli*), egy különleges kötőjeles megoldás (*Madách-színházbeli*), és feltehetően figyelmetlenségből más toldalékkal való ellátás (*Madách színházi*). A címek helyesírása is sok hibát idézett elő. Ebben a feladatban a *Csodálatos Állatvilág* és a *Koldus és királyfi*, illetve ezek toldalékos alakjának írása esetében ingadoztak a versenyzők a kis és a nagy kezdőbetűs alakok között. Sokan haboztak, kell-e kötőjelet használniuk vagy sem. Ezek a problémák valóban helyesírásunk nehezebb szabályai közé tartoznak, nem véletlenül akadt kevés hibátlan megoldása a kérdéseknek.



3. ábra

Az átlageredmények és a hibátlan megoldások százalékos eredményeinek összevetése a különbségek alapján

A 22. feladatban szóegyenleteket kellett megoldaniuk a tanulóknak, az átlag ugyan 70% feletti volt, a hibátlan válaszok azonban a 20%-ot sem érték el. A tanulók jelentős többségén (770 fő) a *hizlal* ige helyesírása fogott ki, 255 diák a *vízi* szót rövid *i*-vel, 249 diák a *beiratkozik* szót hosszú *i*-vel írta. De ismét sokan hibásan toldalékolták a tulajdonnevet. A *Mikszáthtal* esetében fordult elő még nagyon sok hiba, 209 diák kötőjellel írta, néhányan kis kezdőbetűvel, de elgépelés is előfordult (*Miskáthtal*), továbbá a kettő kombinációja (*miszkáthtal*), vagy egyéb hiba (*Mikszáthhal*, *Mikszáttal*).

A 21. feladatban az átlagos pontszám meghaladja a 85%-ot, tehát igen magas, a hibátlan megoldások viszont nem érik el a 20%-ot. Ez a különbség arra enged



következtetni, hogy vagy egy-egy igazán nehéz kérdés is bekerült a feladatba, vagy maga a feladattípus nehezebb. A diákoknak egy hibás szöveget kellett helyesen leírniuk, és számos helyesírási probléma a látótérbe került. Ismét szerepelt a tulajdonnevek toldalékolása (*Mariann-nal* helyett *Mariannal*, *Marian-nal*), a magán- és mássalhangzók hosszúsága (*sikongattak*, *együtt*), valamint a mondatzáró írásjelek, amelyekről többen el is feledkeztek válaszukban. A legnehezebb mégis az lehetett, hogy mindent észrevesz-e a versenyző, ezért ebben a feladatban a figyelemnek nagy szerepe volt. Ezért leginkább talán a feladattípusnak köszönhető a nehézségi fok, hiszen különösen nehéz helyesírási probléma nem jellemezte a feladatot.

A 15. feladat ugyanilyen típusú, de kevesebb pontot érő, tehát rövidebb feladat volt, viszont ebben a hibák egy részének a *follyanak* szó helyesírása volt a forrása, 257 diák úgy írta, *follyanak*, 228 esetben a *dicsérd* szót hosszú *i*-vel írták, de legtöbbször a mondatzáró írásjel hiányzott vagy volt helytelen. Itt is a figyelem és a koncentráció jutott nagy szerephez, ezért is lehetséges, hogy 75%-os az átlagos megoldás, hibátlanul viszont csak 7,5% tudta megoldani a feladatot.

A 23. feladat az, amelyikben a különbség az átlag (86%) és a hibátlan (12%) megoldások között igazán meglepő. A legmagasabb pontszámot (11 pont) is ebben a feladatban lehetett elérni, ami arra utal, hogy a leghosszabb feladat volt, ez is okozhatja a hibátlan válaszok csekély számát annak ellenére, hogy a magas átlag azt feltételezi, hogy nem volt különösen nehéz helyesírási szempontból a feladat. Valószínűleg elmondható, hogy csak a feladattípus nehezítette a diákok dolgát, hiszen javítva kellett begépelni a helyes választ, illetve előfordultak hibátlan szövegegységek is. Itt is akadt egy-egy szó, amelyik a többségnek nehezebb volt, a *rejtélyes* szó helytelenül *relytéljes* alakban szerepelt a szövegben, megtévesztő lehetett, így elképzelhető, hogy aki amúgy helyesen le tudná írni, mert tudja, hogy *j* és *ly* is szerepel a szóban, itt mégis hibázott, hiszen ugyan felcserélt sorrendben, de mindkét betű szerepelt a szóban.

#### **4. A legkönnyebb és a legnehezebb feladatok az eredmények tükrében**

##### **4.1. A hibátlan megoldások és az átlag alapján is legkönnyebbnek tűnő feladatok**

Ha összevetjük a legtöbb hibátlanul megválaszolt kérdést a feladatok átlageredményeivel, azt láthatjuk, hogy a 7., 9., 12., 13., 14., 16., és 19. feladat ugyan eltérő sorrendben, de mindkét felsorolásban az első harmadban szerepelt. Ez tehát azt jelenti, hogy a diákok többsége magas pontszámot ért el a megoldásuk során, ha a feladat több pontot ért, sokan pedig hibátlanul meg tudták oldani ezeket a feladatokat. Ezek között háromféle feladattípus fordult elő: három feladat feleletválasztós volt (7., 14., 16.), kettő esetében be kellett húzni a megfelelő panelt a helyére (9., 19.), két feladatban (12., 13.) pedig hiányzó magán- vagy mássalhangzót kellett pótolni.

A helyesírási problémák felől közelítve a betűpótlások általában nem nehéz szavakat érintettek (13. feladat: *illeszkedett*, *deszkás*; 12. feladat: *huzamos*, *időhúzás*). A feleletválasztós kérdések különböző, kevésbé nehéz helyesírású szavakra, szókapcsolatokra kérdeztek rá (*különb*en 7. feladat, *hagyjatok* 14. feladat, *meg akarom*

*tudni* 16. feladat). A behúzó feladatok is viszonylag könnyűek voltak, azért is, mert a 9. feladatban a szópár mindkét tagját be kellett húzni (pl.: *szál – száll*), a 19. feladatban helyesírási szabályhoz kellett kijelölni a megfelelő kifejezést, amellyel ki kell egészíteni, és ehhez kellett a példákat megadni a lehetőségek közül.

#### 4.2. A hibátlan megoldások és az átlag alapján is legnehezebbnek tűnő feladatok

Módszertani szempontból ez a kategória a legérdekesebb, hiszen itt derül ki, mely területekre érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a felkészülés során, szem előtt tartva azt is, hogy a feladatok folyamatosan változnak fordulónként. A fentebbi elemzésekből már kiderült, hogy körvonalazódott néhány nehezebb helyesírási probléma, és a feladattípus befolyásolta az eredményeket. A következőkben mindkét szempont megjelenik, amikor azt indokoljuk, miért épp az alábbi feladatok lehettek igazán nehezek.

- A 26. feladat elválasztással foglalkozott, megoldását a felsőfok és túlzófok *leg-* és *legesleg-* előtagja, az összetett szavak, a *dzs* betűt tartalmazó szavak, és az igekötők elválasztása nehezítette meg, közben pedig gépelniük is kellett a tanulóknak.
- A 11. feladatban tulajdonnevek és azok toldalékolási nehézségei szerepeltek. A legtöbb hibát a *-beli* melléknévképzős alak írása okozta, de sok diák a régi-es családnév határozóraggal ellátott alakját is elrontotta (*Mikszáthtal*), valamint a versenyzőknek itt is gépelniük kellett.
- A 27. feladat a dátumok helyesíráásával kapcsolatos, technikailag könnyű feleletválasztós feladat volt nehéz tartalommal.
- Az 5. feladatban több szempontot figyelembe véve kellett csoportokba sorolni a tulajdonneveket, hiszen betűrendbe is kellett sorolni azokat: ez nehezítette a megoldást.
- A 17. szintén könnyű feladattípusba tartozott, hiszen csak ki kellett választani a helyesen írt szavakat (*tűnődik, tünemény*), a többelseji magánhangzó hosszúsága viszont, mint a feladatban megjelenő problémakör, már nehéznek bizonyult.
- A 10. feladatban a könnyű feleletválasztás ellenére a *bója* szó helyesíráását nagyon sokan elrontották.
- A 4. feladat okozta a legtöbb problémát a versenyzők számára, amikor Vörösmarty Mihály helyesen toldalékolta nevét kellett kiválasztani. A feladattípus könnyű volt, a tulajdonnevek toldalékolása viszont nehéz kérdés a válaszok tükrében.
- A 15. feladatban hibás szöveget kellett hibátlanul lemásolni, a feladattípus is nehéz volt, hiszen koncentrációt igényelt, számos hibafajta előfordulhatott benne, valamint a gépelés is több hibázási lehetőséget rejtett magában.

## 5. Összegzés

Az eredmények elemzése során a következő területek tűnnek nehezebbnek a 6. évfolyamos diákok számára: a tulajdonnevek helyesírása, ezen belül az állandó és az egyedi címek, az intézménynevek kis és nagy kezdőbetűs írása, valamint ezek és a régies családnevek, a hosszú mássalhangzóra végződő személynevek toldalékolása, különös tekintettel a címek és az intézménynevek *-beli* képzős alakjára. Sok problémát okoz a magánhangzók hosszúsága, különösen a tőváltozatok tekintetében, de a *j* és *ly* betűkkel írandó szavakat is érdemes gyakorolni. Az elválasztás a felső- és túlzófokú alakokban és az összetett szavak esetén szintén problémát okoz az eredmények alapján. A dátumok helyesírása is sok hibázásra nyújt lehetőséget. Több figyelmet igényel a földrajzi nevek helyesírása, főként az olyan feladatoknál, ahol betűrendbe is kell sorolni az oszlopok elemeit. Nagyon nehéz a hibás szöveg javítása, mert általában hosszabb a feladat, sok és sokféle hiba fordulhat elő, gépelni is kell, sokféle oszlik a diák figyelmé, de ez a készség gyakorlással jól fejleszthető<sup>2</sup>.

A feladattípusok is sokat számítanak a nehézség szempontjából, általánosságban elmondható, hogy a feleletválasztós feladatok (igaz/hamis, válaszok behúzása, menüsorból választás) könnyebbek, mint amikor a versenyzőnek kell gépelnie, vagy amikor hibás szöveget kell javítani.

## 6. Kitekintés

A meglévő adatokat még számos szempont szerint lehet és érdemes tovább is vizsgálni. Például az egyéni teljesítményt megfigyelve, vajon mennyire hullámzó egy-egy diák eredménye. Kirajzolódik-e egy-egy forduló kapcsán, hogy kinek milyen helyesírási nehézség okoz nagyobb kihívást, esetleg területi vagy iskolai szinten észre lehet-e venni összefüggéseket. A határon túli diákok eredménye is érdekes lehet abból a szempontból, hogy látszik-e valamilyen rendszerszerűség, van-e eltérés az eredményeikben abban, hogy számukra mi a nehezebb. Elképzelhető azonban, hogy a második fordulóban már elég kiegyensúlyozott eredmények születnek, hiszen már megtörtént egy előszűrés. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy aki magas pontszámot ért el, az vajon minden feladatban sok pontot szerzett-e, és egy longitudinális vizsgálat során érdemes lenne elemezni a visszatérő tanulók eredményeit is.

Az oktatásban nagy haszna lenne, ha az elemzések választ adnának arra, hogy a rosszabb teljesítmények mögött milyen okokat lehet feltárni. Ez akár a magyartanároknak, sőt akár a tankönyvkészítőknek is segítség lehet, hiszen objektív képet kaphatnánk arról, hogy országunk legjobb helyesíróinak mi okoz problémát, vagyis mire kell a tanítás és a gyakorlás során feltétlenül még nagyobb hangsúlyt fektetni.

## Irodalomjegyzék

A Simonyi-verseny honlapja, <https://simonyi.kre.hu/>

Tóth Etelka: Értékkörzés, hagyománytisztelet digitális keretekben, *Magyaróra*, 2021/3, 365–372.

<sup>2</sup> Vö. Tóth Etelka: Értékkörzés, hagyománytisztelet digitális keretekben, *Magyaróra*, 2021/3, 365–372.

KOVÁCS TIBOR ATTILA – JÓZSA GABRIELLA – KOHODNÉ TÓTH ANDREA

## A 7. ÉVFOLYAM MÁSODIK FORDULÓJÁNAK EREDMÉNYÉRTÉKELÉSE

### A feladatlap összeállítási elvei, tapasztalatok és következtetések

*A tanulmány célja bemutatni a 7. évfolyam számára készült feladatsor felépítésének koncepcióját, illetve a verseny második fordulójának eredményeit. A feladatsor összeállításban fontos elv, hogy kiemelten kapjanak szerepet a különböző gondolkodási műveletek. Az eredmények kapcsán levonható a következtetés, hogy a mondatszintű gyakorlatok bizonyultak a legnehezebbnek. Ez nagy valószínűséggel többlépcsős jellegükkel magyarázható. A számvetés és értékelés egyszerre hasznos visszajelzés a tartalomfejlesztő csapatnak, és segítség, egyfajta útmutató lehet a felkészítő pedagógusok számára is.*

**Kulcsszavak:** gondolkodási műveletek, igényes nyelvhasználat, tehetséggondozás, anyanyelvi műveltség, helyesírás

### 1. Előljáróban

A 2023/24. tanévben 27 éves Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny kiemelt szerepet játszik a tehetséggondozásban és az anyanyelvi műveltség közvetítésében. Fontos küldetése a magyar nyelv ápolása, az anyanyelvünk szeretetének erősítése. Ezen a nemes próbatételén Magyarország és a határon túli magyarok lakta területek legjobb 5–8. osztályos helyesírói mérik össze tudásukat. A verseny többfordulós, jellemzően egyre nehezebb feladatlapok megoldását várjuk el a továbbjutó diákoktól. Több év eredményeit áttekintve, nem ritka, hogy az első helyezett tanulók az elérhető 100 pontból a maximumot vagy 99 pont körüli értéket érnek el.

A modern élet velejárója, hogy a tanulók már nemcsak az iskolában szembesülhetnek helyesírási kérdésekkel, hanem minden olyan helyen, ahol valamiféle írásképpel találkoznak. A köztéri reklámlapok sokasága, a családi kör, a televízió, illetve a gyorsuló digitalizáció is hatással van a gyermekek alakuló írásminőségére. A helyesírás megtanulásának hatalmas szeletét teszi, teheti ki a nem formális tapasztalatszerzés. Nem mindegy, hogy ezek az információk milyenek, illetve az sem mindegy, hogy mit kezd ezekkel a kisdíjak, hiszen bizonyos formák akaratlanul is rögzülhetnek, ezért egyre fontosabbá kell, hogy váljon az oktatásban a tudatos nyelvszemlélet, az ismereteket szűrni képes gondolkodásmód támogatása.

Természetesen a tudatos helyesírás-tanulás legfontosabb helyszíne a tanintézmény,<sup>1</sup> ám mivel változik a világ körülöttünk, ezért az iskolai tudás és műveltség

---

<sup>1</sup> Antalné Szabó Ágnes: A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. [Anyanyelv-pedagógia](#) (Letöltés: 2023. 12. 01.)

fogalma is átalakul.<sup>2</sup> A modern információs technológiák erős hatással vannak a tanulók olvasási és írási szokásaira is, hiszen fiatal koruktól fogva használják az internetet. Új kultúraelsajátítási formák jönnek létre az okoseszközök használatával, mindezek pedig átalakítják a tanulási környezetet és szokásokat.<sup>3</sup>

A nyelvi, helyesírási tudatosság fejlesztése komplex, tervszerű előkészületeket igényel. Fontos, hogy a gyermekek adekvát nyelvi mintával találkozzanak, nyelvi tapasztalatokra tegyenek szert, illetve ezek segítségével különböző játékos, cselekedtető feladatok révén – a gondolkodási műveletvégzésüket fejlesztve – képesek legyenek a megfigyelt nyelvi jelenségekről (általános érvényű) megállapításokat (is) tenni, előbb spontán, majd ezt követően irányított keretek között.<sup>4</sup> Pedagógiai szempontból a keretek kialakítása kiemelt jelentőségű. Ilyen lehet a hibákat toleráló, azokat megbeszélő, felszabadult, támogató tanórai légkör kialakítása. Tervezőskor mindezeket szükséges figyelembe venni, de a motivációnak és az érdeklődésnek is kiemelt jelentősége van az eredményes tanulási attitűd létrejöttében.

## 2. A feladatlapok kialakításának szempontjairól

Helyesírási feladatlapjaink különböző pedagógiai elvek alapján kerülnek összeállításra. Egyrészt próbálunk igazodni az életkori sajátosságokhoz, szeretnénk változatos, kreativitást igénylő kérdéseket feltenni, másrészt törekszünk a szöveg szemlélet érvényesítésére.<sup>5</sup> A feladatlapok kialakításánál más szempontokat is figyelembe kell vennünk, hiszen korunk új kihívások elé állítja a felnövekvő nemzedéket. Nem szabad megfedkezünk arról sem, hogy személyiségünk értékeit a nyelvhasználatunk is hordozza. Abból, hogy a helyesírás a nyelv közérdekből szabályozott eljárás módja, számunkra az is következik – a területi és regionális nyelvváltozatok sokszínűségének a támogatása mellett –, hogy érték-ként tekintünk a normatív nyelvhasználat nemzetösszetartó mivoltára.

Az általunk készített online feladatlapok felépítése igazodik a megváltozott tanulási igényekhez is. Nagyobb hangsúly kerül a helyesírási tudatosságra, az értelmező gondolkodásra a versenyben. A feladatok megalkotásakor fontosnak tartottuk, hogy használjuk más tantárgyak tankönyveinek szöveg szerkezeit, mondatait. Ezzel arra szeretnénk ösztönözni a gyermekeket, hogy a nyelv tanórán megszerzett helyesírási ismeret felhasználásával, kritikusan és figyelmesen tekintsenek a más tanórákhoz készült tankönyvekben megjelenő tartalmakra. Milyen könyveket használtunk? Alapvetően a 6.-os, 7.-es matematika, történelem, földrajz és irodalom tárgyak

<sup>2</sup> Csapó Benő: Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció, in Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002, 11–36.

<sup>3</sup> Antalné Szabó Ágnes: A magyar helyesírás vizuális rendszere, *Anyanyelv-pedagógia*, 2010/4. [Anyanyelv-pedagógia](#) (Letöltés: 2023. 12. 01.)

<sup>4</sup> Juhász Valéria: A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulónak dobókocás játékokkal, *Képzés és Gyakorlat*, 2021/3–4. DOI: 10.17165/TP.2021.3-4.12

<sup>5</sup> Antalné Szabó Ágnes: A helyesírási mérés és fejlesztés gyakorlattípusai egy helyesírási verseny tükrében, *Anyanyelv-pedagógia*, 2015/1. [Anyanyelv-pedagógia](#) (Letöltés: 2023. 12. 01.)

segédleteit. Mindezek mellett az is célunk volt, hogy az általunk összeállított feladatokban helyesírási aspektusból tekintsünk a kulturális hagyományra, a történelmi ismeretekre. A közmondásainkban, szólásainkban rejlő nyelvkincset is szeretttük volna a feladatsorba emelni, ezért kiválasztottuk azokat, amelyek felhasználásával helyesírással kapcsolatos tartalomra kérdezhettünk.

A *Nemzeti alaptanterv* a magyar nyelv és irodalom tantárgy céljai között rögzíti az anyanyelvet tudatosan használó szint elérését, hogy tanulóink megnyilatkozásai megfeleljenek a nyelvhelyesség és a helyesírás szabályainak. A kerettantervi ajánlás is célként emeli ki a tudatos nyelvhasználatot, amelynek része a helyesírás célirányos fejlesztése az 5–6. évfolyamokban tanult tananyag segítségével.<sup>6</sup> A helyesírás mint anyanyelvi kompetencia fejlesztése a tanórákon is alkalmat és lehetőséget ad kreatív, játékos feladatok készítésére, a gondolkodás fejlesztésére, gyermekirodalmi alkotások felhasználására és a tantárgyi koncentrációra is. Így a versenyfeladatok elkészítésében is erre törekedtünk.

A munka során – ugyanúgy, mint egy tanórai feladatsor összeállításánál – több szempontot is figyelembe kellett vennünk:

- a feladatok feleljenek meg a gyermekek életkori sajátosságainak,
- legyenek sokszínűek, lehetőleg izgalmasak,
- legyen érzékelhető a fokozatosság egy fordulón belül is, a fordulókön átívelve is, de a különböző évfolyamok feladatsorai között is,
- jelenjenek meg a nyelvi szintek a betűktől a szóelemeken, szavakon, szószervezeteken és mondatokon át a rövid szövegig; legyen fontos szempont az arányosság (ne legyen túlsúlyban egyik szint sem, mégis legyen hangsúlyos az évfolyam szintjének megfelelő tananyag, ne legyen túl sok másolásos feladat),
- gondolkodási műveletek is legyenek a feladatokban (így az analízis, szintézis, konkretizálás, általánosítás, absztrakció, reláció, összehasonlítás, kiegészítés, rendszerezés, analógia mind szerepet kapott az összeállításban),
- használjuk fel más tantárgyak szövegeit, a különböző tankönyvekben fellelhető, helyesírási szempontból fontos szavakat is,
- a versenyeztetésre szánt feladatsor legyen ugyan tartalmasabb egy iskolai számonkérésnél, mégse terhelje a jelentkezőket olyan feladványokkal, amelyeket nem tanultak.

A 7. évfolyamnak szánt feladatsorokban már megjeleníthettük az 1–6. évfolyam teljes tananyagtartalmát:

- a hangjelölés szabályainak alkalmazása (időtartam, hangkapcsolatok rögzítése, toldalékok),
- betűrend,

<sup>6</sup> 5./2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*, 17., 2020. január 13. [Nemzeti alaptanterv](#), A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, [Oktatas.hu](#). [Kerettantervek](#) (Letöltés: 2023. 12. 01.)



- a „j” hang jelölése,
- helyesírási alapelvek,
- elválasztás szabályai (egyszerű és összetett szavak),
- szófajok helyesírása (igék: felszólító mód, múlt idő, *-t* végű igék, teljes hasonulás, igekötős igék, tulajdonnevek, melléknevek és fokozásuk, számnevek, dátumok),
- betűszók és rövidítések,
- egyszerű mondatok írása: kezdőbetű, mondatvégi írásjelek,
- hibák felismerése, javítása, hiszen a tanulóktól már elvárható, hogy társaik vagy saját munkáikban észrevegyék a tanult formáktól eltérő rögzítést és a helyesírási hibákat.

Ezen az évfolyamon tanítjuk az új NAT szerint az összetett szavak és a többszörös szóösszetételek helyesírását, így a feladatsorban ez az egyetlen, új tananyagként megjelenő elem. Minden fent említett tananyagtartalom megjelent feladatsorainkban. Ezeket oly módon nehezítettük, hogy a 7. évfolyam szintjének megfeleljenek.

Az időtartam-jelölés esetében mind a magánhangzók, mind a mássalhangzók hosszúságának jelölésével kapcsolatban szerkesztettünk feladatot, például: *kevesellte, ürü*. Igyekeztünk az 5–6. osztályban tanultaknál nehezebb, bonyolultabb szavakat felhasználni. A betűrendbe sorolásnál olyan szavakat választottunk, amelyek első néhány betűje a betűrendbe sorolás szabályai alapján ugyanolyan értékűek, tehát fokozott nehézséget jelentettek a versenyzőknek: *gyöngyház, Gyöngyi, Gyöngyös, gyöngysor, Gyöngyvér*. A „j” hang jelölésének gyakorlása az alsó tagozaton is rendszeres, ezért a 7-es feladatsorokban a legnehezebbekkel vagy akár összetett szavakkal tudunk bonyolítani a feladatsoron: *kristályjósulás, jégpálya*.

A helyesírási alapelvek több feladatunkban is megjelentek, legtöbbször párosító és csoportosító feladatban alkalmaztuk őket. Például: azonos elv szerint írjuk: *hangya, gondja, hagyja*. Igyekeztünk mindig valamilyen ravaszságot csempészni a feladatsorba: *ne felejts / nefelejcs* – melyik írásmód szerint rögzítjük. Az elválasztás egyszerű és összetett szavakban már a 4. évfolyamos tananyagban is kiemelt része, így a 7. évfolyamon is alkalmazható volt, emellett könnyű és kedvelt téma. A szófajok helyesírása a 6.-os tananyagban jelenik meg, s végtelen lehetőséget ad a feladatok témájának: *-t* végű igék, teljes hasonulás, felszólító mód, múlt idő, igekötős igék helyesírása, személynevek, *-val/-vel* ragos alakok, földrajzi nevek, *-i* képző, díjak, címek, márka- és csillagnevek, melléknevek fokozása, számok és dátum írása. Feladatsorainkban valamennyi szerepel.

A helyesírás tanítását erősíti, ha a különböző tantárgyakban megjelenő tulajdonnevek helyesírására a pedagógusok felhívják a figyelmet, és elvárásként fogalmazzák meg azok helyes rögzítését. A tankönyvek kiváló tárházai a helyesírási nehézséget okozó szavak, kifejezések rögzítésének, erre sok példa van a 7. évfolyamos tankönyvekben is. A tantárgyi koncentráció a tanítás során is alkalmazható módszer,

amely segíti egy probléma több szempontú megközelítését. A földrajzi nevek helyesírása az egyik legnehezebb feladat a tanulók számára (is). Az ilyen típusú szavakat úgy válogattuk össze, hogy arányosan, a határainkon túli területek mindegyikéről kerüljön a listába földrajzi név, és a felvidéki, kárpátaljai, erdélyi, délvidéki és magyarországi versenyzők is találjanak ismerős földrajzi fogalmat. Minden fordulóban használtuk ezt a feladattípust, amely nehéz, összetett, hiszen a külön-, egybe- vagy kötőjellel írandó földrajzi neveket úgy kell csoportba sorolni, hogy egyben betűrendben is legyenek. Mivel nem elvárás, hogy a diákok akár a magyarországi, akár a határainkon túli területek valamennyi földrajzi elnevezését ismerjék, igyekeztünk magyarázatot nyújtó segítséget adni: *Herkules + fürdő* (város).

A szóegyenletek könnyen, gyorsan megoldhatók. Ezzel a feladattípussal a *-val/-vel* rag *v*-jének teljes hasonulása, a tulajdonnevekből *-i* vagy *-s* képzővel alkotott melléknevek helyes rögzítése ellenőrizhető. A mondatba hiányzó elemeket behúzó feladatok témakörei az egyes fordulóban a következők voltak: összetett szavak, tulajdonnevek és köznevek, jelen esetben a számnevek helyesírása szerepelt. Betűszókat és rövidítéseket, bár kevésbé hangsúlyosan, de szintén szerepeltettük feladatsorainkban.

Az egyszerű mondatok helyes leírása a tollbamondást helyettesítő feladatokban jelent meg. A mondatokat rövidebb-hosszabb szakaszokra bontottuk, amelyek hibátlanok vagy hibásak voltak. Utóbbiakat kellett helyesen leírni. Ebben a feladattípustban fontos volt tehát a hibajavítás. Szívesen használtunk még közmondásokat, szólásokat, hiszen ezek a nyelvkincs részei, és remek lehetőségek adnak a helyesírási ismeretek felidézésére, vagy akár a központoszással kapcsolatos ismeretek feltérképezésére.

Mindegyik feladatsorban adtunk nyelvtani szabályt – ezekben fontos szerepet kapott a szövegértelmezés és a megfelelő példa kiválasztása. E feladatokban számos gondolkodási művelet megjelent: így az analízis, a kiegészítés, az összehasonlítás és az absztrakció is.

### 3. A második forduló eredményeinek elemzése

Alább a XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny második fordulójának megoldottsági mutatóit ismertetjük. Vizsgálatunk célja, hogy olyan megállapításokat tegyünk, amelyek hatékonyabbá formálhatják a versenyzőket támogató pedagógusok felkészítő munkáját, hiszen a diákok feladatmegoldásai által bepillantást nyerhetnek a feladatok, feladattípusok sajátosságaiba és nehézségeibe.

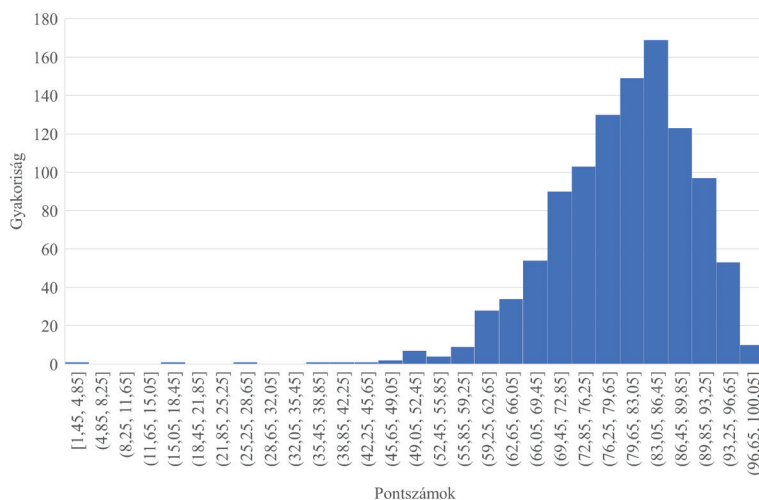
#### 3.1. Minta és módszerek

A helyesírási verseny 2. fordulója 2023 áprilisában zajlott. A 7. évfolyamosoknál 1068 tanuló vett részt a fordulóban. Mivel az adatbázis szociodemográfiai adatokat nem tartalmaz, ezért a minta településtípusának összetételéről, a nemek megoszlásáról stb. nem tudunk adatokat közölni. Az adatok feldolgozása Excel 2016 program segítségével történt.



### 3.2. A feladatlap megoldottsági mutatóinak elemzése

A legjobb megoldottságú feladatlap 98,4 pontos volt, míg a leggyengébb versenyző 1,45 pontot ért el. A feladatlap átlagos megoldottsága 79,88 pontos volt, a szórás, vagyis az átlagtól való átlagos eltérés viszonylag kicsi, 10,07. Ahogy látjuk, a legkevesebb (1,45) és legtöbb (98,4) pontot szerzett tanulók között nagyon nagy a különbség, szinte a két végponton helyezkednek el. A közel 80 pontos megoldottsági átlag azonban magasnak számít a 100 pontos skálán. Ha kiszámoljuk a kvartiliseket, látjuk, hogy az első negyedbe tartozó tanulók legjobbja is magas pontszámot (73,98) ért el. A második negyed felső határa 81,43 pont, a harmadik negyed 86,92 pontig tart. Az összes pontszám gyakorisági megoszlását az 1. ábra mutatja be.



1. ábra  
Az elért pontszámok eloszlása

A vízszintes tengelyen a pontszámok intervallumait látjuk, a függőleges tengelyről a tanulók számát olvashatjuk le. Az 1. ábra jól szemlélteti, hogy egy jobbra ferde görbén helyezkednek el a teszten elért pontszámok. Ez egyrészt jelentheti azt, hogy nem volt nagyon nehéz a feladatsor. Ez motivációs szempontból a feladatírók jó stratégiája volt, hiszen a diákoknak nem szegte kedvét a kitöltésben a nagyon nehéz feladatok megoldása, ugyanakkor a sikerélmény biztosítani tudja a helyesírást és a versenyzés melletti elköteleződést. Másrészt a magas pontszám jelentheti azt is, hogy a diákok alaposan felkészültek a versenyre, ami köszönhető a felkészítő tanároknak és a gyermekek kitartó munkájának.

Következő lépésként megnéztük egyenként a feladatok megoldottságát, amelyet az 1. táblázatban közlünk. A táblázat rendezési elvében a nehézséget vettük alapul, így legelől a legkönnyebb, a végén pedig a legnehezebb feladatok találhatók.

1. táblázat  
A feladatok sorrendje nehézség szerint

Feladat sorszáma	Elérhető pont	Hibátlan megoldások (%)	%	Feladat jellege
21.	3	90	97	zöngés-zöngétlen mássalhangzó beírása
5.	3	94	96	tulajdonnév szabállyal
7.	5	55	94	tulajdonnév (kiegészítő)
17.	3	81	93	helyesírási alapelv szabállyal
12.	5	65	91	számnév
26.	5	58	89	<i>j/ly</i>
23.	4	38	88	magánhangzó időtartam
24.	12	17	88	tagolt szöveg javítása (@-os)
25.	4	76	88	helyesírási alapelv (párkereső)
16.	2	86	87	tulajdonnév (helyesen írt alak kiválasztása)
15.	5	46	85	elválasztás
14.	3	38	84	szópárok (helyesen írt alak kiválasztása)
22.	3	49	82	intézménynév szabállyal
8.	15	56	79	tulajdonnév betűrendben
20.	5	28	76	tulajdonnév + <i>-val/-vel</i>
4.	1	75	75	betűrend
11.	2	38	71	helyesírási alapelv
18.	2	71	71	betűrend
6.	1	70	70	<i>-i</i> képzős tulajdonnév
13.	4	13	62	kötőjeles szavak
9.	1	61	61	mássalhangzótörvény (szó kiválasztása)
10.	3	19	53	mondatkiegészítés
19.	9	2	49	egybeírt mondatok tagolása, helyesírás javítása, mondatvégi írásjel

Amennyiben a feladatok megoldottságának átlagát nézzük, akkor a középérték 79%. Ez azt jelenti, hogy az ennél magasabb százalékkal megoldott feladatok bizonyultak könnyebbeknek, és alacsonyabb százalékkal rendelkeznek a nehezebb feladatok.

Ha megnézzük a feladatok jellegét, akkor a nehéz feladatokat három csoportba tudjuk sorolni: (1) szavak toldalékolása, (2) betűrendbe sorolás és (3) komplex mondatos feladatok.

A tulajdonnevek toldalékolásánál mindhárom feladat a nehezebbek közé tartozik. Ezek közül a *-val/-vel* ragos toldalékolás sikerült a legjobban, de a feladatírók által választott öt szó közül egy sem volt olyan, amit mindenki hibátlanul le tudott írni. A hosszú mássalhangzóra végződő vezetéknev toldalékolása (pl. *Kiss-sel*) sikerült a legjobban, a diákok 92%-a oldotta meg jól ezt a feladatrészt. Leggyengébben az idegen tulajdonnevek toldalékolását (pl. *Lassie-vel*) sikerült a tanulóknak, ugyanis ezt csupán a kitöltők kicsivel több, mint fele (51%) írta le megfelelően. Az *-i* képzős tulajdonnevek esetében egy tulajdonnév négy alternatívája közül kellett a versenyzőknek

kiválasztani a helyes megoldást. Itt az egyetlen jó megoldást a diákok 70%-a megtalálta. A harmadik feladattípusban olyan főneveket láthattak a gyermekek, ahol a toldalékok kötőjellel voltak kapcsolva a szóhoz. Itt az nehezítette a feladatot, hogy nem a jó megoldást kellett megjelölni, hanem azokat, ahol a kötőjeles kapcsolások hibásnak bizonyultak. Itt hibátlan feladatmegoldást a diákok 13%-a tudott nyújtani.

A betűrendbe sorolást három különböző feladattípussal mértük. Azt gondoltuk, hogy ezek közül a földrajzi nevek helyesírásával kombinált feladat lesz a legnehezebb. Ugyanis az ilyen típusú feladatban nemcsak a betűrendre kell figyelni, hanem arra is, hogy a megadott tulajdonneveket egybe, külön vagy kötőjellel kell írni. Mégis, az 1. táblázat megoldottsági mutatói szerint ez bizonyult a legkönnyebb feladattípusnak a betűrendbe sorolások között. Ám amennyiben mindhárom feladattípusnál csak a hibátlan megoldásokat vetjük össze, akkor szembeötlik a különbség. Ezt a komplex feladatot a versenyzők 56%-a tudta hibátlanul megoldani, a másik két betűrendbe sorolással foglalkozó feladat esetében a hibátlan megoldások 70% fölött vannak.

Az igaz-hamis feladatban azt kellett a tanulóknak eldönteni, hogy a megadott hat szó helyesen van-e betűrendbe sorolva. Bár tudjuk, hogy az ilyen feladattípusok esetében kérdésenként 50-50% a gondolkodás nélküli jó választás esélye, itt azonban bonyolultabb gondolkodási műveletet igényelt a megoldás. Ebben a feladatban nem egy darab szóról kellett eldönteni, hogy jól vagy rosszul van írva, hanem egy szósort kellett megvizsgálni a betűrendbe sorolás szabályai alapján ahhoz, hogy a megfelelő választ jelölje meg a tanuló. A harmadik feladatban szintén egymás után felsorolva jelentek meg a szavak. Itt a szavak előtt szereplő sorszám segítségével kellett a helyes betűrendet megadniuk a diákoknak.

A feladatsor három olyan komplex feladattípust tartalmazott, ahol mondatokkal, szövegrészekkel kellett dolgozni a versenyzőknek. Két feladat esetében a mondatrészletben szereplő helyesírási vagy központoszási hibákat úgy kellett javítani vagy pótolni, hogy a javított változatot a szövegdobozba kellett beírni. Ezek közül a legnehezebbnek a 19. feladat bizonyult. Ahogy az 1. táblázatban is láthatjuk, a feladat átlagos megoldottsága 49%, de hibátlanul csak a versenyzők 2%-a tudta elkészíteni. Munkájukat az is nehezítette, hogy a mondatban szereplő szavak tagolás nélkül voltak leírva. Tehát a központoszáson és a helyesírási hibák javításán kívül még a mondat megértésére is figyelni kellett annak érdekében, hogy helyes legyen a tagolás, a szavak egybe vagy külön való leírása.

A másik feladat átlagos megoldottsága 88%-os volt, a hibátlan feladatmegoldásoké azonban csak 17%. Ebben a feladatban el kellett dönteni a leírt szövegrészről, hogy van-e benne hiba. A hibás helyesírást vagy központoszást javítani kellett, a hibátlan szövegrészletet @ karakter beírásával jelölték a tanulók.

A harmadik feladatban mondatokat kellett szavak behúzásával kiegészíteniük a diákoknak. A behúzendő szópárok egyik tagjában hibásan szerepelt az egyik betű időtartam-jelölése, a másik hibátlan volt. A hibátlan megoldások aránya 19% lett, az átlagos megoldottság is alig több, mint 50%.

A legkönnyebb feladatnak a zöngés, zöngétlen mássalhangzók beírása bizonyult a megadott szavakba. Ezt a kihívást a tanulók 90%-a hibátlanul teljesítette. A második legkönnyebb feladat a több szóból álló földrajzi nevek egyik kötőjeles típusára vonatkozott. Ezt a feladatot 94%-ban hibátlanul oldották meg a tanulók.

Ha alaposan megnézzük az 1. táblázatot, akkor láthatjuk, hogy jellemzően azoknak a feladatoknak a megoldottsági átlaga magasabb, amelyek olyan tudás alkalmazását kérték, amelyet régebben tanultak a diákok. Ilyenek például a *j/ly*, a szóvégi magánhangzók időtartam-jelölése. Ez minden bizonnyal abból adódik, hogy ezek olyan elemei a helyesírásnak, amelyeket folyamatosan frissen tudnak tartani a tanulók olvasással, más tantárgyak tanulásával, gyakorlással. Ebben felfedezhető a helyesírás tantárgyközi és tartalomfüggetlen jellege.

A 7. évfolyam számára készült teljes második forduló tesztben több olyan feladat is volt, ahol a szabályértelmezés vagy a párok keresése részét képezte a megoldásnak. Azt tapasztaltuk, hogy ezek a feladattípusok jobban sikerültek, mint azok, amelyek ugyanarra a tudás alkalmazására kérdeztek rá, de önállóan, szabály nélkül. Például a helyesírási alapelvekre három feladat is épült. A szabállyal kiegészített helyesírási alapelvek feladat átlagos megoldottsága 93% volt. Ahol azonos helyesírási alapelv szerinti párok keresése volt a feladat, az átlagos megoldottság 88% lett. Azonban csak 71%-os volt annak a feladatnak a megoldottsága, amelyik esetében a megadott szavakból kellett kiválasztani az azonos helyesírási alapelv szerint írottakat. A tanulók hibátlan megoldása is követi ezt a sorrendet: 81%, 76%, 38%. Eszerint az analógián alapuló feladatok jobb feladatmegoldást eredményeztek, ami azt mutatja, hogy az induktív gondolkodás hozzájárul<sup>7</sup> a jobb helyesíráshoz.

#### 4. Összegzés

A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny célja egyrészt a magyar nyelv ápolása, az igényes nyelvhasználat iránti felelősségtudat kialakítása, fejlesztése a tanulóiban. Másrészt a határokon átívelő szakmai együttműködés erősítése a felkészítő tanárok között a tehetséggondozás és a szakmai programok által.<sup>8</sup> Ebből adódott tanulmányunk célja is, hogy a vonatkozó kerettantervi szabályzók, a versenyfeladatok bemutatása és azok megoldottságának kiértékelése által segítséget nyújtsunk a kollégák felkészítő munkájához.

Célkitűzésünk megvalósításához a XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny 7. évfolyamnak készült második forduló feladatait és annak adatbázisát választottuk. Az elméleti részben bemutattuk a 2020-as Nemzeti alaptanterv magyar nyelv és irodalom tantárgy céljait, az ehhez kapcsolódó kerettantervi ajánlást az 5–6. évfolyam számára. Ezután részletesen tárgyaltuk az 1–6. évfolyamra vonatkozó tananyagtartalmakat, amelyek alapján a versenyfeladatokat

<sup>7</sup> Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlődése, *Magyar Pedagógia*, 1994/1–2, 53–80.

<sup>8</sup> Tóth Etelka: Véget ért a XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, *Édes Anyanyelvünk*, 2023/4, 29–30.

készítettük. Továbbá bemutattuk azokat az alapelveket – életkori sajátosságokhoz való igazodás; fokozatosság elve; különféle gondolkodási műveletek megjelenése; változatosság; stb. –, amelyeket szem előtt tartottunk a feladatok írása, a feladatlap kialakítása során. Ezt követően a második forduló feladatsorában megjelent tananyagtartalmakat vettük sorra.

Tanulmányunk utolsó részében a versenyen, a versenyfeladatokon elért eredményeket elemeztük. Nemcsak az egyes feladatok megoldottsági mutatóit közöltük, hanem rámutattunk azokra a feladattípusokra is, amelyek a legnehezebbeknek bizonyultak. Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a több tevékenységet és gondolkodási műveletet igénylő komplex feladatok tartoztak a nehéz feladatok közé. A már jól begyakorolt problémákra – pl. zöngés-zöngétlen mássalhangzók pótlása – és az analógiára épülő feladatok megoldása könnyebben ment a tanulóknak.

Fontosnak tartjuk koncepciónk rendszeres megújítását, mert azt szeretnénk, hogy a feladataink ne csak „jól mérjenek”, hanem azt is, hogy támogassák a nyelvi tudatosságot, illetve a kitöltők érdekes és értékes gondolatokkal gazdagodjanak.

### Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó Ágnes: A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái, *Anyanyelv-pedagógia*, 2008/3–4. [Anyanyelv-pedagógia](#)
- Antalné Szabó Ágnes: A helyesírási mérés és fejlesztés gyakorlattípusai egy helyesírási verseny tükrében, *Anyanyelv-pedagógia*, 2015/1. [Anyanyelv-pedagógia](#)
- Antalné Szabó Ágnes: A magyar helyesírás vizuális rendszere, *Anyanyelv-pedagógia*, 2010/4. [Anyanyelv-pedagógia](#)
- Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlődése, *Magyar Pedagógia*, 1994/1–2, 53–80.
- Csapó Benő: Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció, in Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002, 11–36.
- Juhász Valéria: A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulóknak dobókockás játékokkal, *Képzés és Gyakorlat*, 2021/3–4. DOI: 10.17165/TP.2021.3-4.12
- Tóth Etelka: Véget ért a XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, *Édes Anyanyelvünk*, 2023/4, 29–30.
- 5./2020. (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*, 17., 2020. január 13. [Nemzeti alaptanterv](#)  
*A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók*, [Kerettantervek](#)

KISS MARGIT – KOZMÁCS ISTVÁN

## HELYESÍRÁS – SZÖVEGÉRTÉS – VILÁGISMERET

*Írásunban bemutatjuk, hogy egy javítási-másolási feladat során a Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási versenyen a versenyzők milyen típusú hibát követtek el a legtöbben. Elemzésünk kimutatja, hogy legtöbben egy olyan feladványban hibáztak, amelynek megoldása során sokkal inkább valóságismeretükre, mint helyesírási tudásukra támaszkodhattak. Ez a jelenség felhívja a figyelmet arra, hogy a helyesírás oktatása során is kiemelten fontos a tanulók valóságára vonatkozó ismereteinek fejlesztése.*

**Kulcsszavak:** helyesírás, szövegértés, világismeret, XXVI. Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, 8. osztály, átlageredmény, hibátlan megoldás

A nyolcadik évfolyamra a helyesírás terén a tanulók tudása már egyformán magába foglalja a szabályokkal leírható, másrészt a szabályokkal nem leírható ismeretek alkalmazását. A korábbi évek ismeretanyaga ekkorra egységes, komplex rendszerbe szerveződik. Ennek értelmében a Simonyi-verseny nyolcadik osztályosoknak szánt feladatsora egyfelől egy-egy helyesírási témára koncentrálnak, fő célja ugyanakkor az, hogy komplex módon rákérdezzen, rávilágítson azokra a területekre, amelyek kapcsán a helyesírás szabályainak ismerete nélkülözhetetlen: így tehát a kontextusnak megfelelően vegyesen jelennek meg a különféle helyesírási szabályok alkalmazásai.

Igyekszünk fókuszba állítani azt, hogy a magyar helyesírásban nélkülözhetetlen az értelemtükröző (olykor értelemmegkülönböztető) jelleg érvényesítése, így elsődlegesen meg kell érteni a szöveget. A feladatok meghatározó részénél tehát a szövegszerűség dominál oly módon, ahogy a helyesírás a maga sokoldalúságában a valós, életszerű használatban jelenik meg. Olyan esetekről van szó, amelyekkel a nyelvi szempontból tudatos nyelvhasználó, tudatos helyesíró az élet mindennapjaiban találkozhat. Ennek során szükség van a szövegértés, a kritikai olvasás, a helyesírási tudatosság együttes kompetenciáira. Ez a szemléletmód egyben rávilágít a helyesírás kommunikációban betöltött szerepére is: azaz mindkét fél számára egyértelmű üzenetet kell közvetítenie, hiszen a közlő és a befogadó megértése ezen alapul.

Emellett természetesen egy-egy jelenségtípust is kiemelünk, ilyen például a *j/ly*-os szavak írása, a magánhangzók és mássalhangzók időtartamának a jelölése, az idegen szavak hangjelölése és a kivételek írásmódja, a rövidítések típusai, az írásjelek használata, a különírás és az egybeírás, a földrajzi nevek írásmódja, az idézés típusai.

Fontos szempont, hogy a szöveg tartalma jól érthető legyen a diákok számára, a témája igazodjék a tanulmányaik, olvasmányaik anyagához, ugyanakkor a különféle műveltségterületeket is lefedje, így például kötődjék a magyar nyelv múltjához és jelenéhez, az irodalomhoz, a történelemhez, a földrajzhoz, a biológiához, a kulturális eseményekhez vagy akár a mindennapi életükhöz.

Ide vonatkozóan egyetértőleg idézzük Antalné Szabó Ágnes és Laczkó Krisztina gondolatait:

A funkcionális szemléletű anyanyelvi nevelés olyan feladatok megoldásába vonja be a tanulókat, amelyek kontextusba ágyazva tükrözik a nyelvet, a beszédet, olyan sokszínű állapotában mutatják meg a diákoknak a nyelvhasználatot, ahogyan az iskolán belüli és kívüli világban találkoznak vele. A szövegekkel való találkozások, a velük végzett produktív és kreatív gyakorlatok igen motiválóak a tanulók számára.<sup>1</sup> A nyelvhasználat két klasszikus módjának, az írásnak és a beszédnek a funkciója átértékelődött az utóbbi évtizedekben, az írásos formák a társadalmi érintkezés mindennapos eszközévé váltak,<sup>2</sup> ezáltal megváltozott a szövegek és a helyesírás szerepe is. A különféle kommunikációs csatornákhöz kötődő nyelvhasználatban különböző helyesírási kódok, részben eltérő helyesírási normák alakultak és alakulnak ki.<sup>3</sup> Az írásbeli nyelvhasználat változásának ezt a természetes folyamatát követni kell az anyanyelvi nevelésben és a helyesírás-tanításban is.<sup>4</sup>

A szövegek központú szemléletmód a helyesírási órákon is megmutatkozhat, amennyiben a diákok szövegekkel foglalkoznak, alkotó, kreatív, produktív gyakorlatokat végeznek velük. Ezáltal is fejlődik az a képességük, hogy helyesírástudásukat életszerű helyzetekben is alkalmazni tudják, illetve világról való ismereteik is bővülnek, amennyiben a szöveggel dolgozó helyesírási feladatok megoldása során gondot fordítunk a szövegértésre is. Ennek fontosságát igazolja a következőkben bemutatott feladat és annak megoldásai.

Úgy gondoljuk, hogy a szöveget feldolgozó helyesírási feladatok/gyakorlatok segítenek, hogy a diákok elfogadják és belássák, hogy a helyesírás nemcsak a szöveget olvasónak, a befogadónak – adott esetben a tanárnak – fontos, hanem a szöveget megalkotó számára is, hiszen a korrekt helyesírással megírt szöveg segíti, hogy pontosabban jelenjen meg a közlő mondanivalója, s ezzel jelentősen segítheti a kommunikáció sikerét. Mindez azt jelenti, hogy a „helyes” írás nem önmagáért való képesség, hanem támogatja és segíti az írásbeli kommunikációnk sikerességét.

Fontos itt megjegyezni, hogy az sms- és csetszövegek esetében, különösen amennyiben egy beszélőközösség, azonos identitáshoz kapcsolódó résztvevők között zajlik a kommunikáció, az sms-ekre jellemző rövidítések és gépelési megoldások nem képezik a helyesírás-elemzés tárgyát. Ott tulajdonképpen másképp is lehet helyesen írni, sőt sok esetben célravezetőbb a helyesírásnak nem megfelelő írásképet alkalmazni.<sup>5</sup>

A szövegekkel különféle műveleteket lehet végezni a helyesírást központba helyező órán vagy órarészben: elemzés, másolás, kiegészítés, bővítés, átalakítás,

<sup>1</sup> Antalné Szabó Ágnes: A szöveg szemléletű grammatikatanításról, *Magyar Nyelvőr*, 1995/1, 34–44.

<sup>2</sup> Laczkó Krisztina: Helyesírás és társadalom ma, *Magyar Nyelvőr*, 1993/4, 506–508.

<sup>3</sup> Antalné Szabó Ágnes: Új kihívások a helyesírás tanításában, in Paksi László – Györe Géza – Tóth-Márhoffer Márta – Bognárné Kocsis Judit (szerk.): *A pedagógia útjain*, Veszprém, Pannon Egyetemi Kiadó, 2013, 13–22.

<sup>4</sup> Antalné Szabó Ágnes: Szöveg szemlélet a helyesírás fejlesztésében, *Anyanyelv-pedagógia*, 2016/3, 63.

<sup>5</sup> Ehhez uo. 64.



csoportosítás, rendezés, formázás, javítás, alkotás, emlékezetből vagy diktálás után leírás stb. Jelen tanulmány a szöveges helyesírási gyakorlatok közül a javítással foglalkozik.

A szöveg szemléletű helyesírás-tanítás életszerű helyzetekben és fontos gondolkodási műveleteket megmozgatva valósulhat meg. Fontos, hogy a diákok helyesírással kapcsolatos attitűdjét minden tevékenységünkkel pozitív irányba erősítsük, s ne kudarcos feladatmegoldásokkal szembesítsük a tanulókat, hanem kritikus hozzáállásra neveljük őket. A helyesírás tanítása során alapvető feladat a tanulók szövegértésének fejlesztése is.<sup>6</sup>

A helyesírási versenyeknek egészen más szerepe van, mint a helyesírás iskolai órákon zajló tanulásának. A versenyeken olyan diákok vesznek részt, akikben valamely formában erősebb a pozitív hozzáállása a helyesíráshoz, vagyis ők a saját tudásukat akarják felmérni. Az iskolai órákon elsősorban fejlesztést végzünk, a helyesírási versenyek célja pedig részben a tehetséggondozás.

A 8. osztályosok versenyében 1016-an írták meg a feladatlapot. A versenyzők átlagpontszáma: 80,1 pont, azaz 80,1% volt. A medián értéke: 80,77%. Az alsó negyed legmagasabb pontszáma 74,77%, a harmadik negyed legmagasabb pontszáma: 86,3%. A legalacsonyabb pontszám 27,1% volt, a legmagasabb 100% (két versenyző érte el a maximális pontszámot). Mindez azt jelenti, hogy a versenyzők többségükben jól felkészültek voltak, 10,7%-uk (109 versenyző) ért el 90%-nál jobb teljesítményt, és csupán 19 fő nem érte el a 60%-os teljesítményt. Mindez azt mutatja, hogy többségében biztos helyesíró, gyakorlott versenyzők töltötték ki a feladatlapot.

A következőkben bemutatjuk az egyik komplex feladatot, azt, hogy milyen szöveget kellett a diákoknak javítaniuk, majd közöljük a versenyzők elért eredményeit. A kapott adatokból levonható egy érdekes következtetés a helyesírás-oktatás lehetséges irányára vonatkozóan.

Az a feladat, amelynek az alábbiakban elemezzük a megoldásait, a szöveggel végzett helyesírási feladatok közül a javítással áll legközelebbi kapcsolatban.

A versenyfeladatban egy más szerzőtől (azaz nem a feladat megalkotóitól) származó ún. természetes szöveget a forrással nem egyezően, azaz nem eredeti, nem változatlan formájában alkalmaztunk, hanem bizonyos kiemelt részeket vagy eredeti helyesírással, vagy valamilyen helyesírási hibával közöltünk. A tanuló feladata az volt, hogy megállapítsa a kiemelt rész tartalmaz vagy nem tartalmaz helyesírási hibát. A hibás részletet helyes változatban le kellett írnia, azaz be kellett gépelnie. A helyesnek tartott szövegegységek helyett a @ jelet kellett alkalmaznia annak jelölésére, hogy a feladatban megadott forma szerinte helyes. A feladatban nem koncentráltak a készítőik arra, hogy csak egy helyesírási hibatípus szerepeljen, azaz vegyesen, komplexen jelentek meg helyesírási problémák.

<sup>6</sup> Kozmács István – Vančo Ildikó: A helyesírás elsajátítása és a kiejtés szerinti írásmód problémái, *Hungarológiai Közlemények*, 2022/4, 100–107.



## 24. feladat

Olvasd el az alábbi, részekre tagolt szöveget! Ha úgy gondolod, hogy valamelyik szöveg-egység hibás, írd le helyesen az egész szövegegységet az utána található szövegdobozba! Ha nincs benne hiba, írd egy @ jelet a szövegdobozba! (Ügyelj arra, hogy felesleges szóköz ne legyen a megoldásodban!)

*A források hiányos [1.] volta miatt [2.] a történetírás két féle [3.] társadalom-szerkezetet is felvázol [4.] erről az időszakról. [5.] Árpád-utódai [6.] a nomád öröklésirend [7.] szerint követték egymást. [8.] A férfiak közül mindig a Nemzettség [9.] legidőssebb tagja [10.] örökölte a hatalmat. [11.] Így került a [12.] fejedelmi székbe 972.-ben [13.] Árpád dédunokája, Géza. [14.] Géza nevéhez fűződik [15.] a Törzsfők hatalmának [16.] fegyveres megtörése. [17.]*

A versenyzőnek 17 esetben kellett minősíteni a szöveg valamely részének helyesírását. A feladatmegoldáshoz eltérő kompetenciákra és átfogó ismeretekre volt szükség. A szövegjavítással a diákok kritikai hozzáállásának a tudatosságát szeretjük volna mérni, vagyis azt a képességüket, hogy ne fogadjanak el minden írásképet automatikusan helyesnek, s hogy meg tudják különböztetni a helyes és a nem szabályos írásmódú szövegeket. Szükség volt megfelelő figyelemre, koncentrációs készségre, a problémamegoldó gondolkodás előtérbe helyezésére. A különféle helyesírási jelenségek felismeréséhez komplex tudásra volt szükség. A minősítendő esetek között találunk egybeírásai és különírásai (pl. 2., 3., 6., 7.), kis- és nagybetűvel kapcsolatos problémát (pl. 9., 16.), magánhangzó vagy mássalhangzó hosszúságának problémáját (pl. 3., 9., 10., 12., 15.), végül a dátum megfelelő helyesírása is előkerül (13.). A feladatra összesen 10 pontot lehetett szerezni:

1. táblázat. A versenyzők száma a megszerzett pontok alapján

Pont	10	9,41	8,82	8,24	7,65	7,06	6,47	5,88	5,29	4,71	2,94	1,76	0,59	0
Versenyző	69	178	209	208	171	95	51	18	7	4	1	1	1	3

Nulla pontot 3 olyan versenyző ért el, akik inkább csak próbálkoztak a feladatlap megoldásával. További 5 fő úgy szerzett nulla pontot, hogy semmit nem írtak a feladatlapba, ők nem szerepelnek a statisztikákban. A hibaelemzés alapján megállapíthattuk, hogy az 1 hibát vétő 178 versenyző közül az 1., 5., 8., 11., 12., 14. problémák kivételével a többi helyen valaki követett el hibát. A 2 hibát vétő 209 tanuló mindegyike hibázott valahol az 1., 5., 8., 12. kivételével.

Az egyet hibázók közül a legtöbben a 4. egységet rontották el (34,27%-a az egyet hibázóknak). 60-an elfogadták *társadalom-szerkezetet is felvázol* írásmódot, azaz a számukra idegen szóösszetétel kötőjeles írását, 1 tanuló különírta a szerkezetet, 1 fő gépelési hibát vétett: a @ jel helyett egyszerűen v-t írt, 1 fő pedig csak a helyesírási problémára koncentrált, helyesen leírta ugyan a társadalomszerkezet összetételét, de elhagyta a maradék szövegrészt (*is felvázol*).

A második legtöbb hibát az egyet hibázók a 9. tételnél követték el (*A férfiak közül mindig a Nemzettség*), 26,97%-uk nem vagy rosszul javított. Tipikus hiba volt, hogy a versenyző elhagyta ugyan a nagybetűs írásmódot, de megőrizte a -tt-

és *nemzettség* formát írt. Volt versenyző, aki jól megoldotta mindkét helyesírási problémát, azonban több gépelési hibát is vétett: „*A férfisk közül mindig a nemzettség*” – írta.

A harmadik legtöbb hibát a 7. egységnél követték el az egyet hibázók (11,27%), azaz 54 fő elfogadta a feladatban található helyesírással a szövegrészt (*a nomád öröklésirend*).

Nem kívánjuk a továbbiakban hasonló részletességgel bemutatni a hibákat, csupán azt jegyezzük meg, hogy ez a három egység okozta a legtöbb problémát: akárhány hibát is követett el a versenyző (10 hibánál többet 5 fő követett el – egy-egy fő 11, ill. 12 hibát vétett, és a már említett 3 fő egyetlen jó megoldást sem adott, az ő adataik nincsenek ebben a táblázatban) az elkövetett hibák nagysága megegyezett az 1 és 2 hibát vétőkével:

2. táblázat  
A hibázók százalékos aránya feladategységenként.  
A táblázat szerint tehát az 1. tételt az egyet hibázók nem rontották el,  
míg a 4. egységet 34,27%-uk elvétette

<i>Feladategységek sorszáma / Hibák száma %</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<i>1.</i>	0	0	0,96	0,58	3,16	9,8	5,56	0	25	20
<i>2.</i>	2,81	3,85	12,02	14,62	26,32	52,94	38,89	0	25	40
<i>3.</i>	5,62	17,79	29,81	51,46	60	68,63	77,78	71,43	100	100
<i>4.</i>	34,27	54,33	68,27	79,53	86,32	88,24	88,24	85,71	100	80
<i>5.</i>	0	0	0	6,43	2,11	0	0	0	0	20
<i>6.</i>	1,69	2,88	4,81	13,45	7,37	19,61	66,67	28,57	25	60
<i>7.</i>	11,24	30,29	43,17	68,42	74,74	80,39	83,33	85,71	100	100
<i>8.</i>	0	0	0	5,85	0	0	0	0	0	25
<i>9.</i>	26,97	54,33	71,63	71,35	88,42	96,08	88,89	100	100	100
<i>10.</i>	5,62	11,06	18,27	36,26	50,53	50,98	61,11	100	75	80
<i>11.</i>	0	0,48	0,48	4,68	0	0	0	0	25	20
<i>12.</i>	0	0	0	4,68	1,05	0	0	0	25	40
<i>13.</i>	5,06	2,4	13,46	28,07	16,84	35,29	27,78	85,71	50	80
<i>14.</i>	0	0,48	1,44	4,68	1,05	3,92	5,56	0	25	20
<i>15.</i>	1,12	3,85	12,02	21,64	36,84	23,53	66,67	100	100	100
<i>16.</i>	4,49	9,13	17,79	26,9	41,05	66,67	66,67	85,71	50	60
<i>17.</i>	0,56	0,96	1,44	4,68	2,11	0	0	0	25	0

Ha megnézzük a 2. táblázatot, akkor azt látjuk, hogy a 4., 9. és 7. egységet rontották el a legtöbben, akárhány hibát is vétettek. Ezt a rendet csak a 8. illetve 10 hibát vétők törlik meg, ahogyan az összevethető a vastagított dőlt számokkal a táblázatban. Azt is láthatjuk, hogy nem volt olyan egység, amelyet mindenki hibátlanul oldott volna meg. Ehhez legközelebb a 8. tétel állt.

Megállapíthatjuk, hogy az a három egység, amelyet a diákok közül a legtöbben elrontottak, olyan szavakat, szó szerkezeteket tartalmazott, amelyek a mai nyolcadik

osztályosok számára idegenek, ritkán hallottak, esetleg ismeretlenek voltak (*társadalomszerkezet, nemzetség, öröklési rend*). Azaz kimondható, hogy a legtöbbször elkövetett helyesírási hiba valójában nem is helyesírási hiba volt ez esetben, hanem a korlátozott valóságismeret miatti ismerethiány okozta bizonytalanság tükröződése. Mindezt esetünkben az is alátámasztja, hogy a feladatsor más példáiban, más szavakat, kifejezéseket illetően a vonatkozó szabályokat megfelelően alkalmazták a diákok, ez esetben a helyesírásban tükröződő problémát tehát a szöveg nem (megfelelő) értése okozhatta.

Úgy gondoljuk, ez is alátámasztja azt a korábban megfogalmazott állítást, hogy a helyesírás oktatása során a szöveggéközpontú szemlélet alkalmazása segíti a tanulók világméretű alakítását, vagyis a legjobb, ha nemcsak elolvassák a szöveget, hanem miközben írnak, reprodukálják is. Így tehát kijelenthető, hogy a helyesírás tanítása során nem feledkezhetünk meg a valóságismeret és a szövegértési kompetenciák folyamatos fejlesztéséről sem.

### Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó Ágnes: A szöveg szemléletű grammatikatanításról, *Magyar Nyelvőr*, 1995/1, 34–44.
- Antalné Szabó Ágnes: Szöveg szemlélet a helyesírás fejlesztésében, *Anyanyelv-pedagógia*, 2016/3, 63–75.
- Antalné Szabó Ágnes: Új kihívások a helyesírás tanításában, in Paksi László – Györe Géza – Tóth-Márhoffer Márta – Bognárné Kocsis Judit (szerk.): *A pedagógia útjain*, Veszprém, Pannon Egyetemi Kiadó, 2013, 13–22.
- Kozmács István – Vančo Ildikó: A helyesírás elsajátítása és a kiejtés szerinti írásmód problémái, *Hungarológiai Közlemények*, 2022/4, 100–107.
- Laczkó Krisztina: Helyesírás és társadalom ma, *Magyar Nyelvőr*, 1993/4, 506–508.

NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA

## COACHING MEGKÖZELÍTÉS ÉS TANÁRI MOTIVÁCIÓ

### A sikeres tanári énkép megvalósításának támogatása A versenyhez kapcsolódó kérdőíves kutatás elméleti és módszertani háttere

*A 21. századi pedagógia és a pozitív pszichológia fontos kérdése, miként segíthető elő, hogy a pedagógusok olyan, sikeres énképpel rendelkező, motivált szakemberek lehessenek, akik képesek támogatni és inspirálni tanítványaikat, megküzdni a stresszsel, a kiegészéssel, és autonóm, reziliens stratégiákkal fogadni pályájuk kihívásait. Ezért lett a Károli Gáspár Református Egyetem szervezésében folyó kérdőíves kutatás fő témája a tanári motiváció és a coaching. Jelen dolgozat azokról a szakirodalmi forrásokról szól, amelyek a kérdőív összeállításának elméleti és módszertani hátterét adták.*

**Kulcsszavak:** tanári motiváció, coaching, flow, Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny, kérdőíves kutatás

#### 1. Bevezetés

A 2023-ban már több mint negyedszázados múltra visszatekintő Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny főszervezője a 2020/2021-es tanévtől a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara (korábban Tanítóképző Főiskolai Kara) lett. A hagyományosan papíralapon folyó versenyzést felváltotta a digitális platform, amely a már megszokottak mellett új kompetenciákat, új gondolkodásmódot is elvárt a versenyzőktől és a felkészítőktől. Az azóta eltelt három évben egyértelműen bebizonyosodott, hogy a megújult keretrendszer kiválóan alkalmas a verseny központi szervezésben, sikeresen és zökkenőmentesen történő lebonyolítására.

Emellett azonban az online versenyzés új jellegzetességeket is magával hozott. A verseny kitűzött céljai, a tehetséggondozás, az anyanyelvápolás, az igényes nyelvhasználat iránti felelősségtudat elmélyítése mellett mára megjelenik a digitális írástudás fejlesztése is, amelyet a szervezők szintén feladatuknak tekintenek. A versenyadatok tárolásának és rendszerezésének digitális lehetőségei lehetővé teszik az adatok komplex mikroelemzését. Végül új nézőpontból lehet a tanulókat segítő, támogató pedagógusokra tekinteni: s érdemes azt vizsgálni, milyen módon, milyen tanári szerepválasztások mentén képesek tanítványaikat sikeresen felkészíteni a helyesírási verseny megmérettetésére.

A versenyhez kapcsolódó kutatási projektek keretében a Károli Gáspár Református Egyetem és a Simonyi-verseny munkatársai dolgozzák fel és elemzik különböző metszetekben a verseny adatait, vizsgálják az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítás módszertani lehetőségeit, a coaching szemlélet sikerességének indikátorait, illetve törekszenek a nyelvi kompetenciák mutatóinak alakulását befolyásoló főbb faktorok mélyebb elemzésére és megértésére.

A jelen tanulmányban ismertetett kutatás a Károli Gáspár Református Egyetem támogatásával a *Nyelvi kompetenciák térben és időben (2022–2024)* projekt keretében valósul meg. A kutatás hiánypótló jelleggel, interdiszciplináris eszközökkel, több tudományterület – coaching, pszichológiai, pedagógiai, nyelvészeti, gazdasági-társadalmi irányok – felől közelítve elemzi a Simonyi-verseny résztvevőinek válaszaiból kialakított adatbázist.

A kérdőíves kutatás tanári motivációról szóló részében fontos témákat érintő kérdéseket teszünk fel.<sup>1</sup> Ez a tíz összetett témakör magában foglalja az elkötelezett, motivált, s egyszerre facilitátor, mentor, coach tanár szerepének kialakítását, a sikeres és erős tanári énkép megvalósítását és a presztízs szempontjait. Emellett kutatjuk a motivált tanítási és tanulási tapasztalatok fontosságát, valamint az autonóm, élet-hosszig tartó, önirányító tanulás jelentőségét, illetve azt, hogyan támogathatók az egyéni tanulási erősségek, tanulási stratégiák és a flow élmény kialakítása.

A kutatás továbbá kiemeli a biztonságos, kreatív munka- és tanulási környezet kialakításának, valamint a csapatmunkának a tanítási, tanulási folyamatban betöltött szerepét. Megvizsgáljuk az értékelés és a hibákhoz való hozzáállás szempontjait, valamint a reflexió hatását a tanárok motivációjára és hatékonyságára. Ezenkívül foglalkozunk a demotivációs tényezőkkel, valamint a reziliencia és a bizonytalanságtűrés kérdéseivel és azokkal a stratégiákkal, amelyek segíthetik a tanárokat a megküzdésben. Végül pedig az (ön)irányítás a személyes, szakmai és szervezeti környezetben is kiemelt szerepet kap a kutatásban.

A kérdések összeállítása több tudományterület bevonásával – coaching, pszichológia, pszicholingvisztika, pedagógia, nyelvészet – történt.<sup>2</sup> Ebben a tanulmányban azokról a szakirodalmi forrásokról lesz szó, amelyek a kérdőív tanári motivációt érintő részének összeállításához adtak elméleti és módszertani háttérrel.

Angoltanárként kézenfekvő volt, hogy az angol nyelvtanárok motivációjához kapcsolódó pszicholingvisztikai kutatásokkal kezdjem a szakirodalmi háttér feltérképezését. Ezek elismert tudósok – köztük magyar kutatók, Dörnyei Zoltán és Csizér Kata – friss kutatásait és ezek konkrét eredményeit tartalmazzák, irányt adva a témakörök kialakításához.

A másik fontos irány a coaching és a pozitív pszichológia elveinek és eszközeinek feltárása volt, e vizsgálatok sok ponton átfedést mutatnak az (angol)tanári motivációval kapcsolatos pszicholingvisztikai kutatásokkal. A kérdőívben megjelenő coaching kérdések a felkészítő tanároknak segítséget, lehetőséget adhatnak a reflektálásra, és támogathatják a sikeres énkép, autonómia és reziliencia megvalósítását.

<sup>1</sup> A kutatáshoz kapcsolódóan lásd: Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, 14. évfolyam, 2021/1. [Anyanyelv-pedagógia](#) (Letöltés: 2023. 01. 05.)

<sup>2</sup> A tanári motivációt vizsgáló kérdőív kutatásának kérdéssora a Károli Gáspár Református Egyetemen működő kutatócsoportunk tagjainak – elsősorban Tóth Etelkának és Csontos Tamásnak –, valamint Szarka Júliának a közreműködésével készült el.

## 2. A tanári motiváció kutatása

Az idegennyelv-tanulási és -tanítási motiváció kutatása Magyarországon elsősorban Dörnyei Zoltán és Csizér Kata nevéhez kötődik. Az általuk végzett vizsgálatok témái és azok eredményei rendszerint általánosan is alkalmazhatóak, és más tantárgyakat tanító pedagógusok számára is relevánsak, átfogóan a tanári motiváció mérésére is átültethetők.

A tanári és tanítási motiváció témaköre egészen a közelmúltig nem jutott jelentős szerephez a pszichológiai kutatásokban, annak ellenére, hogy a tanulói motivációt meghatározó egyik legfontosabb tényező éppen a tanár tanításhoz való motivációja és elkötelezettsége. A téma iránti érdeklődés és az ezzel kapcsolatos szakirodalom mennyiségének megnövekedése a 2000-es évekre tehető. A tanári motivációra vonatkozó szakirodalom három fő területtel foglalkozik: a tanárok karrierválasztásával kapcsolatos kérdések, a tanítási folyamat során felmerülő nehézségek, végül a tanárok és a tanulók fejlődését befolyásoló tényezők.<sup>3</sup> A kérdések a kérdőíves kutatásban a második és a harmadik témára vonatkoznak.

A tanári motivációval foglalkozó szakirodalom épít többek között az elvárásérték elméletére, a célorientációs elméletre, a célkitűzéselméletre, az énhatékonyság elméletére, valamint az öndeterminációs elméletre, továbbá merít a személyiség- és az egészségpszichológia stresszel és kiegészéssel kapcsolatos eredményeiből is. A kutatók négy olyan tényezőt emelnek ki, amelyek kifejezetten a tanári motivációra jellemzők. Az egyik fő alkotórésze az *intrinsic* motiváció, amely szorosan összefügg bizonyos *környezeti tényezőkkel* (pl. intézményi, munkahelyi elvárások, megkötések), és van *időbeli dimenziója*: a tanári motiváció hosszú távú, akár egész életen át tartó folyamat (csakúgy, mint maga a tanári karrier), és *sérülékeny*, mivel számos negatív hatás érheti.<sup>4</sup>

## 3. A tanári motiváció fő komponensei

A tanárok többsége *intrinsic* módon jutalmazónak tartja munkáját. Csíkszentmihályi<sup>5</sup> az *intrinsic* jutalmaknak két forrását nevezi meg: magát a tanítási folyamatot, azaz a tanulók fejlődésének, eredményeinek megtapasztalását, valamint a tananyagot, amelynek átadása folyamatos fejlődés, új ismeretek és képességek elsajátításának lehetősége a tanár számára is.<sup>6</sup>

Deci, Kasser és Ryan szerint<sup>7</sup> „a tanulók intellektuális és érzelmi fejlődésének” terelgetése önmagában egy *intrinsic* jutalom, amely összhangban áll a tanárok

<sup>3</sup> Zoltán Dörnyei – Ema Ushioda: *Teaching and Researching Motivation. Second edition*, Harlow, Pearson, 2011, 158.

<sup>4</sup> Uo., 160.

<sup>5</sup> Mihály Csíkszentmihályi: *Intrinsic motivation and effective teaching. A flow analysis*, in J. L. Bess (szerk.): *Teaching Well and Liking It. Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1997, 72–89.

<sup>6</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 161.

<sup>7</sup> E. L. Deci – T. Kasser – R. M. Ryan: *Self-determined teaching. Opportunities and obstacles*, in J. L. Bess (szerk.): *Teaching Well and Liking It*, 57–71.

alapvető pszichológiai szükségleteivel és hozzájárul a személyes fejlődésükhöz is.<sup>8</sup> Ezek a szükségletek, amilyen a kompetencia, az autonómia,<sup>9</sup> és a kapcsolat más emberekkel, szolgálnak az önmotiváció alapjául, és ha kellőképpen kielégítésre kerülnek, megvalósulhat az öndetermináció, valamint javul a személy jólléte is.<sup>10</sup> A kompetencia felfogható a tanár énhatékonyság-érzésként is. A kompetenciának két dimenziója van: a tanítási hatékonyság és a személyes hatékonyság.<sup>11</sup>

A *szociális-környezeti hatások* jelentősen befolyásolják a tanári elköteleződést. Fives és Alexander<sup>12</sup> kiemelik a tanári elköteleződés és a tanári hatékonyság jelentőségét a motivációban.<sup>13</sup> Elköteleződés alatt az értendő, hogy a tanár „milyen mértékig azonosul a szervezeti célokkal és értékekkel, illetve érez lojalitást a munkahelye felé”.<sup>14</sup> Szarka Júlia szerint az elkötelezettség kulcsfontosságú tényező a hivatástudat kialakulásában: „az elkötelezettség szükséges a hivatástudat kialakulásához, és nem a hivatáshoz való viszonyulás egy alkotóeleme”.<sup>15</sup>

A tanári hatékonyság a következőkkel áll összefüggésben: „észlelt tanári autonómia, a tanulók képességei, az iskolaszervezés és a források, tanári együttműködés, továbbá olyan intézményi kultúra, amely a tananyag elsajátítását a teljesítmény fölé helyezi”.<sup>16</sup>

A tanári pálya egy életre szóló hivatást jelent, emiatt a tanári motiváció egyben az egész életre szóló hivatáshoz szükséges motivációt és egyben az egész életen át tartó tanulást jelenti.<sup>17</sup> Joel Raynor nevéhez fűződik a *kontingens út* (contingent path) fogalma, amely feladatok olyan sorozatát jelöli, ahol az aktuális feladat sikeres teljesítése szükséges ahhoz, hogy a személy képes legyen továbblépni a következőkre, és lehetősége legyen a későbbiekben sikeres karriert befutni. Raynor megkülönböztet nyitott és zárt kontingens utakat. Nyitott út esetén olyan karrierről van szó, amelynek nincsen egy hierarchikusan meghatározott legfelső „állomása”. Ebben az esetben

<sup>8</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 161.

<sup>9</sup> B. Norton: Learner investment and language teacher identity, in G. Barkhuizen (szerk.): *Reflections on language teacher identity*, London, Routledge, 2017, 80–86.

<sup>10</sup> E. L. Deci – R. M. Ryan (szerk.): *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, The University of Rochester Press, 2002, 68.

<sup>11</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 162.

<sup>12</sup> H. Fives – P. A. Alexander: How schools shape teacher efficacy and commitment. Another piece in the achievement puzzle, in D. M. McInerney – S. Van Etten (szerk.): *Big Theories Revisited. Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning. Volume 4*, Greenwich, Information Age Publishing, 2004, 329–359.

<sup>13</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 163–164.

<sup>14</sup> Uo., 165.

<sup>15</sup> N. Szarka Júlia: Az óvónők szakmai elkötelezettsége. Az elkötelezettség modellezésének lehetőségei a szakirodalmak tükrében, in Dr. Bábosik István és mtsai (szerk.): *A pedagógiai kutatások folyamatában III*. Budapest, ELTE BTK Pedagógiai Intézet, 2003, 177–187.; Nagyné Szarka Júlia: Az óvónők szakmai elkötelezettsége I–III, *Óvodai Nevelés*, 2000/9, 374–375, 2000/10, 420–423, 2001/1, 19–21.

<sup>16</sup> Dörnyei–Ushioda, *Teaching and Researching Motivation*, 165.

<sup>17</sup> Uo.



a teljesítményre vonatkozó motiváció nem csökken az előrehaladással, hanem az újabb és újabb kínáló lehetőségek miatt hosszú távon is fennmarad a kitartás és az erőfeszítésekre való hajlandóság.<sup>18</sup> A tanári pálya viszont zárt kontingens útnak tekinthető, kevés lehetőség van az előrehaladásra a karrierben, és így a tanárok egy idő után megrekedve érezhetik magukat, amely károsan hat a motivációjukra.<sup>19</sup>

A tanári motiváció sérülékenységének témáját a tanulmány későbbi részében, a demotiváció aspektusának elemzésekor részletesen kifejtem.

#### 4. A sikeres tanári énkép jelentősége

Csizér Kata 2020-ban készült *Az angoltanárok motivációja: egy feltáró kutatás eredményei* című akadémiai nagydoktori értekezése az angoltanárok motivációjának legfrissebb empirikus vizsgálata, a tanárképzésben és tanártovábbképzésben is praktikusán használható eredményekkel.<sup>20</sup>

A kutatásban jelentős hangsúlyt kap a tanári énképek vizsgálata főképp Dörnyei és Kubanyiova kutatásai alapján. „A tanári kogníció fontos részei a lehetséges énképek, amelyekbe az ideális, a szükséges és az elkerülendő [feared] énképek is bekerültek”, „ezekből az énképekből adódó összefüggések vezetnek a tanárok szakmai fejlődéséhez vagy annak hiányához”, „az énképek motiváló hatásúak, befolyásolják az osztálytermi interakciókat, és ebből fakadóan a diákok fejlődési lehetőségét”.<sup>21</sup> A tanároknak pályafutásuk kezdetén gyakran van egy ideális önmagukról alkotott képe, amelyet nem mindig sikerül teljesen megvalósítani. Azonban miután némi tapasztalatot szereznek, kialakítanak egy realisabb képet önmagukról, amely segít hatékonyabban és produktívabban végezni munkájukat.<sup>22</sup>

A tanári énképek vizsgálata kapcsán a pozitív pszichológia területén elismert Carol Dweck ún. tudati beállítódáselmélete és ennek szemléletmódja is megjelenik a kutatásban.<sup>23</sup> Dweck szerint a rögzült beállítódású emberek meggyőződése, hogy az intelligencia és a tehetség születéskor meghatározottak, nem lehet fejleszteni őket, míg a fejlődő beállítódású emberek szerint ezek a dolgok fejleszthetők. A fejlődő beállítódású tanárok és diákok motivációja erősebb.<sup>24</sup>

<sup>18</sup> J. O. Raynor: Future orientation in the study of achievement motivation, in: J. W. Atkinson – J. O. Raynor (szerk.): *Motivation and Achievement*, Washington, Winston & Sons, 1974, 121–154.; Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 166.

<sup>19</sup> Uo.,173.

<sup>20</sup> Csizér Kata: *Az angoltanárok motivációja. Egy feltáró kutatás eredményei. Akadémiai doktori értekezés*, Budapest, ELTE, 2020. [Értekezés](#) (Letöltés: 2023. 05. 08.)

<sup>21</sup> Csizér: *Az angoltanárok motivációja*, 36.

<sup>22</sup> Lamb és kollégái vizsgálata alapján. M. Lamb: „It depends on the students themselves” Independent language learning at an Indonesian state school, *Language, Culture and Curriculum*, 17, 2004, 229–245. Létezik saját-énkép és mások által elvárt énkép is.

<sup>23</sup> Csizér: *Az angoltanárok motivációja*, 39.

<sup>24</sup> C. S. Dweck: *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia, Psychology Press, 1999; C. S. Dweck: *Mindset. The new psychology of success*, New York, Random House, 2006. Későbbi kutatások szerint nem két elkülönülő kategóriáról, hanem egy kontinuumról van szó.



Csizér szerint a tanári motiváció több (minimum két-) dimenziós konstruktum, amely „magában foglalja a tanári munkát és a tanárok folyamatos tanulását is”, ezzel ellentétben a diákok motivációját egydimenziós mérőeszkővel szokták mérni.<sup>25</sup> A szerző a kutatásában két függő (magyarázandó) változó segítségével mérte a tanári motivációt: a motivált tanári viselkedés és a motivált szakmai fejlődés változójával.<sup>26</sup> Az attitűdökkel kapcsolatos skálák Gardner kutatásaira, az énképekkel és tapasztalatokkal kapcsolatos skálák Dörnyei *második nyelvi motivációs érendszerére*, az önbizalmat mérő skálák pedig Dörnyei és Clémént kutatásaira alapozódnak. A demotivációs tényezők Dörnyei és Ushioda kutatásainak eredményeit tükrözik.<sup>27</sup>

Annak ellenére, hogy a tanári motiváció kutatásakor szokás a *jövőkép* (vision) fogalmát mérni, Csizér ehelyett a *reflexió* mérése mellett döntött. A szerző szerint „míg a jövőkép, ahogy a neve is mutatja, jövőorientált (bár múltbeli tapasztalatokon is alapulhat), a reflexió mindig a múlt eseményeire reflektálva próbálja a jövőt javítani”.<sup>28</sup> Csizér külön mérte a megkérdezett tanárok tanulási és tanítási tapasztalatait is, hiszen a tanítási motivációban mindkét tényező szerepet játszik. Az idegennyelvtanítási tapasztalatokhoz kapcsolódó állításokat a szerző három dimenzióba sorolta. Ezek: a (pozitív) tanítási tapasztalatok, a diákok sikerének megtapasztalása és a szakmai fejlődés megtapasztalása.<sup>29</sup>

A kutatás eredménye szerint a motivált szakmai fejlődésre a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök voltak a legerősebb hatással („minél inkább pozitívan áll egy tanár a munkájához, annál motiváltabb, hogy szakmailag fejlődjön”), tehát a szakmai fejlődésnek nem kognitív, hanem érzelmi megalapozottsága van elsősorban. A második legerősebb hatás a reflexió volt. Noha a motiváció kutatásában eddig kevésbé jelent meg, a reflexió az egyetlen olyan tényező, amely a teljes mintában mindkét magyarázandó változóra (a motivált tanári viselkedésre és a motivált szakmai fejlődésre) pozitívan hat, tehát a tanári motivációban központi jelentősége van. A reflexió továbbá hat a tanítással kapcsolatos affektív attitűdökre, valamint a szakmai fejlődés megtapasztalására is.<sup>30</sup> A motivált szakmai fejlődést pozitívan befolyásolják még a tanárok nyelvtanítási tapasztalatai, viszont a nyelvtanulási tapasztalatok és a sok munkából adódó demotiváció negatív hatást mutat a motivált szakmai fejlődést illetően.<sup>31</sup>

A motivált tanítási viselkedés esetében jelentős pozitív hatása van a sikeres tanári énképnek a teljes mintában, de leginkább a magasan demotiváltak esetében. Ez az a tényező, „ami alkalmat adhat a demotivációs folyamatok megfordítására és

<sup>25</sup> Csizér: Az angoltanárok motivációja, 103, 153.

<sup>26</sup> Uo., 155, 156–157.

<sup>27</sup> Dörnyei–Ushioda: Teaching and Researching Motivation; Csizér: Az angoltanárok motivációja, 103.

<sup>28</sup> Uo., 159–160.

<sup>29</sup> Uo., 163. A demotivációt összesen 18 tényező segítségével mérte a szerző. Uo., 104.

<sup>30</sup> Csizér: Az angoltanárok motivációja, 201.

<sup>31</sup> Uo., 197.

a remotiváció kialakítására”.<sup>32</sup> A vizsgálat eredménye alapján a szerző arra jutott, hogy a legerősebb hatások a tanítással kapcsolatos affektív attitűdök és a reflexió esetén állnak fenn.<sup>33</sup>

## 5. Sikeres énkép és reflexió

Csizér kutatásában a tanítási motivációban szerepet játszó tényezők közül a legfontosabbak a tanár önbizalma, a diákok sikerének megtapasztalása, a tanítással kapcsolatos kognitív és affektív attitűdök, illetve a (nyelv)tanítási tapasztalatok voltak. Ezeket követi a sikeres tanári énkép és a reflexió. Érdekes módon, míg a kutatásban részt vevő legtöbb tanárnak a tanítási tapasztalatai pozitívak voltak a felmérés alapján, a tanulási tapasztalataik ennél jóval negatívabbnak voltak.<sup>34</sup>

Fontos szerepe van a motivációban a pozitív tanári énképnek is, amelynek kutatását egyértelműen Dörnyei inspirálta, és Kubanyiova úttörő munkái jellemzik.<sup>35</sup> A szerző szerint a tanárképzés elsődleges célja kellene, hogy legyen azoknak az eszközöknek az átadása, amelyek segítik a leendő tanárokat a sikeres tanári identitás kialakításában és megvalósításában.

## 6. A demotiváció

A demotivációs tényezők közül a legjelentősebbek az iskolai forráshiányhoz, a sok munka – kevés fizetés problémájához, illetve a szakmai elszigetelődés, támogatás hiányához köthetők.<sup>36</sup> A kutatás eredménye szerint a differenciálással kapcsolatos problémák voltak a legnagyobb hatással a tanárok demotiváltságára, azaz a megkérdezett tanárok számára a legfőbb stresszforrást a tanulók tudásszint alapján történő megkülönböztetésének szükségessége jelenti. A második legfontosabb tényező az alacsony fizetés, ezt követi a tanításhoz szükséges eszközök hiánya, a túl nagy csoportlétszám, valamint a tanítással járó stressz és adminisztratív feladatok. Érdekes módon a legkevésbé demotiváló tényező a fejlődési lehetőség hiánya volt.<sup>37</sup> A reflexió esetében szintén összefüggést találtak a demotiváció szintjével, a magasan demotivált tanárok reflektáltak a legkevésbé a munkájukra.<sup>38</sup>

<sup>32</sup> Uo., 198.

<sup>33</sup> Uo., 200.

<sup>34</sup> Uo., 177. Hardi Judit: Tantárgyhoz köthető szaknyelvi szókinccs felismerése és mérése, *Modern Nyelvoktatás*, 2015/2–3, 45–56.; Hardi Judit: Nyelvtanulási motivációmérés leendő angolszakos tanítók körében. *Modern Nyelvoktatás*, 2011/1, 58–72.

<sup>35</sup> Zoltán Dörnyei: *The psychology of the language learner*, New York, Routledge, 2005; M. Kubanyiova: Possible selves in language teacher development, in Z. Dörnyei – E. Ushioda (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, 314–332.

<sup>36</sup> Csizér: *Az angoltanárok motivációja*, 34.; H. Reinders – N. Lázaro: Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy. The teacher's perspective, in G. Murray – X. Gao – T. Lamb (szerk.): *Identity, motivation and autonomy in language learning*, Bristol, Multilingual Matters, 2011, 125–142.

<sup>37</sup> Csizér: *Az angoltanárok motivációja*, 179, 182, 188.

<sup>38</sup> Uo., 187–188.

Dörnyei és Ushioda kutatásában a szerzők kiemelik még a következő tanári motivációt érő negatív hatásokat: a tanári autonómia korlátozása (pl. megszabott tananyag, számonkérések, tanítási módszerek stb.), a nem elégséges énhatékonyságot a tanárok részéről (a nem megfelelő képzés miatt), a tananyag ismétlődését, amely kevés lehetőség ad az intellektuális fejlődésre, és a nem megfelelő karrierstruktúrát.<sup>39</sup>

Alapvetően hozzájárul a tanári jóllét megvalósulásához a bizalmon alapuló munka és tanulási klíma, környezet. A tanítással járó stressz szintén lényegesen csökkenthető a munkakörülmények javításával, a megfelelő mértékű munkaterheléssel, tiszta, kellően nagy és felszerelt tantermekkel és irodákkal.<sup>40</sup> A tanárképzés egyik hiányossága, hogy inkább elméleti, mintsem gyakorlati felkészítést nyújt a leendő tanároknak. Így a tanulói és egyéb szakmai csoportok menedzseléséhez szükséges konfliktuskezelési, vezetői és egyéb interperszonális készségek hiányában az új tanárokat sokként érhetik a tanítás során megtapasztalt nehézségek, amelyekkel nem tudnak kellőképpen megküzdeni.<sup>41</sup> Az ebből eredő elégtelen énhatékonyság pedig nagyban hozzájárul a magas stressz-szinthez.<sup>42</sup> Azok a tanárok, akik erős elköteleződéssel, továbbá magas elvárásokkal és ideálokkal rendelkeznek, de nincsenek megfelelő megküzdési stratégiáik és érzelmi önszabályozó képességeik, különösen ki vannak téve a tanítással járó stressznek, ez pedig motivációs krízisekhez vezethet.<sup>43</sup>

Fontos lenne, hogy a tanárképzés során kellően fel legyenek készítve a leendő tanárok a stresszel való megküzdésre,<sup>44</sup> hiszen „az oktatás minősége csak kompetens, elkötelezett és egészséges tanárok által fokozható”.<sup>45</sup>

## 7. A tanári és a tanulói motiváció kétirányú kapcsolata

Csíkszentmihályi szerint nem feltétlenül azok a tanárok gyakorolják a legerősebb hatást a tanulókra, akik a legnagyobb tudással vagy legmagasabb státusszal rendelkeznek, hanem azok, akiken látható, hogy odaadóan és szenvedélyesen (akár kissé örülten is) szeretik a munkájukat. Így ahhoz, hogy a tanuló motivált legyen a tanulásra, a tanárnak hinnie kell a saját munkájában, és élveznie kell azt a tananyagot, amit át szeretne adni.<sup>46</sup>

<sup>39</sup> Uo., 168.

<sup>40</sup> Uo., 169–170.

<sup>41</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 171.

<sup>42</sup> Uo., 172.

<sup>43</sup> Kieschke és Schaarschmidt mintegy 7700 német tanár körében végzett elemzést a tanárok munkahelyi megküzdési mechanizmusaira, pszichés jóllétére és elkötelezettségére vonatkozóan. U. Kieschke – U. Schaarschmidt: *Professional commitment and health among teachers in Germany. A typological approach. Learning and Instruction*, 2008, Volume 18, Issue 5, 429–437.

<sup>44</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 170.

<sup>45</sup> Kieschke–Schaarschmidt: *Professional commitment*, 430.

<sup>46</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 187–188.

Korábbi kutatások alapján arra lehetne következtetni, hogy a tanári motiváció az előfeltétele a tanulói motivációnak, vagy esetleg (ritkábban) következménye. A szerzők azonban felhívják a figyelmet, hogy a tanári és a tanulói motiváció inkább egymással kétirányú kapcsolatban álló, kölcsönösen egymásra ható jelenségek. Az éndeterminált, autonóm oktatási módszerek elősegítik a diákok éndeterminált tanulását, de ugyanúgy a kevésbé éndeterminált tanulók negatív hatással vannak a tanár éndetermináltság-érzésére a tanítással kapcsolatban. Ha a tanár „alulról” (a diákok részéről) nem autonóm, és „felülről” (pl. az iskola részéről) az autonómiát korlátozó viselkedéssel szembesül, az nemcsak demotiváló hatással van rá, hanem ő maga is hajlamos lehet az autonómiát nem támogató módszereket alkalmazni a továbbiakban, „ördögi kört” elindítva ezzel.<sup>47</sup>

## 8. A motiváló tanítás modellje — a motiválás pedagógiai stratégiái és eszközei

A tanári és a tanulói motiváció kölcsönösen egymásra ható jelenségek, így a motiváló tanítás modelljének, pedagógiai stratégiáinak és eszközeinek ismerete és hatékony alkalmazása a tanárok részéről alapvető fontosságú, mivel mind a pedagógus, mind pedig a diák számára megteremti a feltételeket a kétirányú tanítási-tanulási körfolyamat pozitív hatásának kialakulásához.

*A motiváló tanítás modellje* alapján a motiváló hatás számos tényező (a tanuló, a tanulócsoport, a tanítási-tanulási tevékenység és a környezet jellegzetességei, valamint a tanár jellemzői és viselkedése) együtteséből áll, épp ezért lehetetlen meghatározni egyetlen kizárólagos eljárást a tanulók motiválására. Az összetevők közül a kutatók szerint a motiváló tanítás során különösen fontos figyelembe venni a tanuló egyéni jellemzőit és személyiségét.<sup>48</sup>

A motiváció folyamata Dörnyei szerint négy fő lépésből áll. Az első a motiváció alapvető feltételeinek megteremtése. Ennek eszközei: a tanár megfelelő viselkedése, hozzáállása; a tanárnak a tanulóval kialakított jó kapcsolata; kellemes és támogató órai légkör; összetartó tanulói csoport megteremtése megfelelő csoportnormákkal. A második lépés a kezdeti motiváció kialakítása, amelynek az eszközei: a tanulók célnyelvvel kapcsolatos pozitív attitűdjeinek elősegítése; a tanulók sikerelvárásainak és célorientáltságának növelése; a tananyag relevánssá tétele a tanulók számára; reális tanulói elvárások kialakítása. A harmadik lépés a motiváció fenntartása és megóvása. Ennek eszközei: a tanulás stimulálóvá és élvezetessé tétele; a feladatok motiváló módon történő bemutatása; meghatározott tanulói célok kitűzése; a tanuló pozitív önértékelésének megóvása és önbizalmuk növelése; a tanulók pozitív

<sup>47</sup> Uo., 190–191.

<sup>48</sup> Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 82. alapján; Péter-Szarka Szilvia: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban. PhD-értekezés*, DE Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, 2007. [Ertekezés](#) (Letöltés: 2023. 05. 08.)

szociális énképének támogatása; a tanulói autonómia és önszabályozás kialakításának elősegítése; a tanulók közötti együttműködés támogatása. Különösen fontos a tanulók egyéni jellemzőinek figyelembevétele. Végül a negyedik lépés a pozitív visszatekintő önértékelés elősegítése, amelynek az eszközei: a motiváló attribúciók támogatása; motiváló visszajelzések (feedback) nyújtása; a tanulói elégedettség növelése; motiváló jutalmak és értékelés adása (1. ábra).<sup>49</sup>



1. ábra

Motiváló tanítás – Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői*, 69. alapján

A fenti négy lépés felfogható körfolyamatként is, hiszen a tanulóknak az elért eredményeikkel való elégedettsége, illetve a sikereikhez és kudarcaikhoz társított attribúciók meghatározzák a későbbi tanulási folyamatokhoz való hozzáállásukat, motivációjukat.<sup>50</sup>

A tanári motivációs kérdőívek közül, amelyeket jelenlegi kérdőív összeállításához megvizsgáltunk, *A nyelvtanulók motiválásának tíz alapszabályához* kapcsolódó a legfontosabb. Dörnyei és Csizér 1998-as kutatásában 200 magyarországi angol nyelvtanár bevonásával végzett felmérést arra vonatkozóan, hogy melyek a megkérdezett tanárok által legfontosabbnak tartott, illetve általuk leggyakrabban alkalmazott motivációs stratégiák. A résztvevők két kérdőívet töltöttek ki, mindkettőt ugyanarra az 51-féle motivációs stratégiára vonatkozóan: az első kérdőív során egy hétpontú skálán kellett osztályozniuk a megadott stratégiákat aszerint, hogy mennyire tartják azokat fontosnak, majd a második kérdőívben hasonló módon pontozták a stratégiákat az alapján, hogy az adott módszert ők maguk milyen gyakran használják az osztálytermi gyakorlatban.<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*, 107–129.

<sup>50</sup> Uo., 126.

<sup>51</sup> Uo., 210–211.

Az első kérdőív eredményei alapján a szerzők felállították a motivációs stratégiák (vélt) fontossági sorrendjét, és az így kapott listából az első tíz stratégiát kiemelve megalkották a nyelvtanulók motiválásának „tízparancsolatát”:

1. Nyújtsunk példát saját viselkedésünkön keresztül!
2. Teremtsünk nyugodt, kellemes órai légkört!
3. Megfelelően mutassuk be a feladatokat!
4. Alakítsunk ki jó kapcsolatot a tanulókkal!
5. Növeljük a tanulók önbizalmát!
6. Tegyük érdekessé az órákat!
7. Segítsük elő a tanulói autonómia kialakulását!
8. Tegyük személyessé a tanulási folyamatot!
9. Növeljük a tanulók célorientáltságát!
10. Ismertessük meg a tanulókat a célnyelvi kultúrával!<sup>52</sup>

### **9. Coaching megközelítés és eszközök a tanári motiváció fenntartásának szolgálatában**

A második, alkalmazási gyakoriságot mérő kérdőívből kiderült, hogy bizonyos fontosnak tartott stratégiákat a megkérdezett tanárok a gyakorlatban mégis kevésbé használnak. Ilyen például a tanulók célkitűzéseinek és célorientáltságának támogatása, valamint a tanár saját viselkedésén keresztül való példamutatás, motiválás.<sup>53</sup> További lényegesnek tartott, de ritkábban alkalmazott módszerek: rendszeres lehetőségek biztosítása a tanulók számára a sikerélmények megtapasztalására; kellő kihívást jelentő feladatok adása; az instrukciók világosabbá, érthetőbbé tétele.<sup>54</sup> Ebből az látszik, hogy a pozitív pszichológia és a coaching által közvetített szemléletmód csekély mértékben jellemző a tanárok, diákok körében, vagyis kívánatos lenne ennek erősítése és elterjesztése a tanárok és a tanulók között.

Annak érdekében, hogy a tanárok képesek legyenek példát mutatni, meg tudják valósítani sikeres szakmai identitásválasztásaikat, és életük során folyamatosan professzionális tanulók maradjanak, többféle segítségre van szükségük. Ilyen segítség lehet a pozitív pszichológia és a coaching szemléletmódja.<sup>55</sup> A pedagógusoknak

<sup>52</sup> Péter-Szarka: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői*, 70. Az eredeti angol nyelvű változat: Zoltán Dörnyei – Kata Csizér: Ten commandments for motivating language learners. Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 1998/3 (2), 215.

<sup>53</sup> Dörnyei–Csizér: Ten commandments for motivating language learners, 222–224.

<sup>54</sup> Uo., 224.

<sup>55</sup> D. J. Shernoff – M. Csikszentmihályi – B. Schneider – E. S. Shernoff: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, 2003/2 (18), 158–176.

először saját magukon kell elvégezniük a belső munkát.<sup>56</sup> A kezdeti lépés legfontosabb aspektusa, hogy a hagyományos előadói szerepkör helyett a szakértő tanárok a coach, mentor és facilitátor szerepébe kerüljenek, lehetővé téve ezzel, hogy a tanítási, tanulási folyamatok innovatívák és kreatívak legyenek.<sup>57</sup>

Ebben a szemléletváltásban a coaching megközelítés és eszközök használata koherenciát és bizonyos fokú kézzelfoghatóságot adhat a tanároknak abban, hogy támogatni tudják saját és a tanulók lépéseit az erős, magabiztos énkép, az önszabályozás és az önálló tanulás kialakítása felé.<sup>58</sup> A coaching olyan támogató, fejlesztő, kísérő, segítő, tanácsadó folyamat, amelynek célja a tanulás kontextusában a tanár és tanuló önbecsülésének erősítése; támogatása abban, hogy a célja felé haladjon.<sup>59</sup> Ehhez kiválóan alkalmas a közismert coaching folyamatmodell, az ún. GROW modell.<sup>60</sup> A szakértő tanárnak ki kell tűznie saját, személyes, konkrét, mérhető, releváns, időben megvalósítható SMART céljait<sup>61</sup> (G), reflektálnia kell arra, hogy milyen a jelenlegi valóság (R), meg kell vizsgálnia a lehetőségeket a célok és a kívánt jövőbeli eredmények elérésére (O), majd meg kell terveznie, hogy milyen lépésekre van szükség ahhoz, hogy tovább tudjon haladni a célja felé (W). Tanulóit is támogatnia kell abban, hogy végig tudjanak haladni ugyanezen a folyamaton.<sup>62</sup>

## 10. A pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia szerepe a tanári motivációban

A pozitív pszichológiának és a pozitív pedagógiának egyaránt fontos szerepe lehet a tanárok és diákjaik hosszú távú tanítási és tanulói motivációjának fenntartásában. A pszichológia fókuszában alapvetően a patológia és a diszfunkcionális működés állt egészen a pozitív pszichológia 2000-ben megszülető irányzatáig, amely ezzel ellentétben, újszerű módon a mentális egészség, a személyes erősségek, köztük a jóllét, a virágzás és az ún. karaktererősségek empirikus vizsgálatára és fejlesztési

<sup>56</sup> Sarah Mercer – Zoltán Dörnyei: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1–3.

<sup>57</sup> Uo., 99–100.

<sup>58</sup> Uo., 41.

<sup>59</sup> J. A. Beere – T. Broughton: *The Perfect Teacher Coach*, Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013, 228.

<sup>60</sup> Sir John Whitmore az 1990-es években honosította meg a coaching gondolatát Európában és 1992-ben jelent meg alapműve, a *Coaching for Performance*. John Whitmore: *Coaching for Performance. The Principles and Practice of Coaching and Leadership. Fifth edition*, London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

<sup>61</sup> Whitmore szerint a jó cél ismérvei a következők (az ún. SMART célok): specific – konkrét; measurable – mérhető; achievable – megvalósítható; relevant – releváns; time-bound – időhöz kötött.

<sup>62</sup> John Whitmore: *Coaching a csúcsteljesítményért*, Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2008, 76. Ez a téma megjelent a tanulási motivációról írott cikkemben is: Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 110–123.



lehetőségeire koncentrál.<sup>63</sup> Ez a szemléletmód megjelent a pedagógia szakterületén is, mind a tudományos, mind pedig az alkalmazott gyakorlat vonatkozásában.<sup>64</sup>

A legjelentősebb elméletek és modellek, például a VIA karaktererőségek (Peter Seligman), a flow (Csíkszentmihályi Mihály), a fejlődő beállítódás (Carol Dweck) és a többszörös intelligencia (Howard Gardner), mind olyan eszközöket nyújthatnak, amelyek lehetővé teszik a tanárok és tanítványaik számára, hogy egészségesen és energikusan kitartsanak a tanítási-tanulási folyamat hosszú távú kihívásai során, amelyeket a maratoni futáshoz hasonlíthatunk.

## **11. A személyes erősségek, a sikeres szakmai én és az egész életen át tartó tanulás kapcsolata**

Martin Seligman – a pozitív pszichológia egyik atyja, akinek nevéhez számos vizsgálat és elmélet fűződik – kutatásából az derül ki, hogy a szülők leginkább boldogságot, magabiztosságot, elégedettséget, kiegyensúlyozottságot, kedvességet, egészséget kívánnának a gyermekeik számára, az iskolák azonban elsősorban a sikeres teljesítményhez szükséges eszközöket adnak a gyermekek kezébe, ilyenek például a gondolkodási készségek, a tudományos ismeretek és a konformitás.<sup>65</sup> Az erre nyitott szakemberekben felmerült a kérdés, hogy miért nincs átfedés a két lista között.<sup>66</sup> Így született meg a pozitív pedagógia gondolata és célja, hogy a hagyományos iskolai értékek mellett a jóllét elérésére is megtanítsák mind a tanárokat, mind a gyerekeket.<sup>67</sup>

Christopher Peterson és Martin Seligman irányításával több, mint ötven kutató dolgozott a VIA karaktererőségek rendszerén, akik a közös pontokat keresték a különböző országok, társadalmak és kultúrák között arra vonatkozóan, hogy mit tartanak az ember legfőbb erősségének. A teljes lista végül huszonnégy karaktererőséget

<sup>63</sup> M. E. P. Seligman – M. Csíkszentmihályi: Positive psychology. An introduction, *American Psychologist*, 2000/1 (55), 5–14.

<sup>64</sup> Hamvai Csaba – Pikó Bettina: Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai, *Magyar Pedagógia*, 2008/1 (108), 71–92. Az első pedagógiai program a Penn Reziliencia Program volt. (Penn Resiliency Program, PRP)

<sup>65</sup> M. E. P. Seligman – R. M. Ernst – J. Gillham – K. Reivich – M. Linkins: Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 2009/3 (35), 293–311.; M. White – M. L. Kern: Positive education. Learning and teaching for wellbeing and academic mastery, *International Journal of Wellbeing*, 2018/1 (8), 1–17.; M. E. P. Seligman – A. Adler: Positive Education, in J. F. Helliwell – R. Layard – J. Sachs (szerk.): *Global Happiness Policy Report 2018*, Global Happiness Council, 2018, 52–73.

<sup>66</sup> Seligman–Ernst–Gillham–Reivich–Linkins: *Positive education*, 293–311.

<sup>67</sup> M. White – A. S. Murray: Well-being as freedom. Future directions in well-being, in M. White – A. S. Murray (szerk.): *Evidence-Based Approaches in Positive Education. Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*, Dodrecht, Springer Netherlands, 2015, 167–175.



határoz meg, amelyek hat fő erényre oszlanak. Ez a hat erény a bölcsesség, a bátorság, az emberség, az igazságosság, a mértékletesség és a transzcendencia.<sup>68</sup>

A sikeres szakmai én kialakításához és az egész életen át tartó tanuláshoz fontos alap az önismeret és a személyes erősségeink ismerete, alkalmazása. A pozitív pszichológia nagyon hatékony eszköz a motiváció fenntartásában, de hozzájárul a tanulási folyamat eredményes és élvezetes véghezviteléhez is, hiszen arra fókuszál, miben vagyunk jók, mik az erősségeink. A karaktererősségek használata és a pozitív érzelmek nyomatékosítása élvezetesebbé és személyesebbé teheti a tanítást és a tanulást, sőt a tanárokat és a diákokat egyaránt segítheti, hogy reziliensebbé, ellenállóbbá váljanak. Az oktatásban alkalmazott pozitív szemléletű programok hatékonyabbak, amikor a tanárok megfelelő felkészítésben és képzésben részesülnek, a teljes folyamatot végigkövetik, és magukra is alkalmazzák.

## 12. Többszörös intelligencia

A többszörös intelligencia elmélete, módszere, szemléletmódja szintén segít a tanárnak a saját és diákjai tanulási erősségeinek azonosításában és tudatosításában. Howard Gardner kutatásai nyomán arra a megállapításra jutott, hogy nincsen egységes, mindent átfogó intelligencia, ami szerte a világon IQ-tesztekkel mérhető lenne, hanem tágabban értelmezte az okosságot és a tehetséget.<sup>69</sup> Itt is azt hangsúlyozzuk, miben vagyunk jók, mik az erősségeink.

Gardner szerint az „intelligencia annak a képessége, hogy az ember hasznos dolgot hozzon létre, vagy saját kultúrájában értékesnek számító feladatot végezzen.” „Olyan képességegyüttes, amelynek segítségével az ember az életben felmerülő problémákat megoldja.”<sup>70</sup> Az egyes intelligenciák különféle készségekkel, érdeklődési körrel, jellegzetes tevékenységgel írhatók le.

Gardner könyvében arról ír, hogy 8+1 speciális tehetségterületet lehet megkülönböztetni, amelyeket ő humán intelligenciáknak nevez, ezek pedig a következők: a logikai-matematikai, a nyelvi, a testi-kinesztetikus, a térbeli, a zenei, az

<sup>68</sup> Neumayerné Streitman Krisztina: Ryan M. Niemic és Robert E. McGrath: A karaktererősségek hatalma, *Magyar Református Nevelés*, 2022/3, 75. A bölcsesség erényéhez vezető erősségek a kreativitás, a kíváncsiság, az ítélőképesség, a tanulás szeretete, és a perspektíva. A bátorság erényéhez vezető erősségek a hősiesség, a kitartás az őszinteség és a vitalitás. Az emberség erényéhez vezető erősségek a szeretet, a kedvesség, a társas intelligencia. Az igazságosság erényéhez vezető erősségek a csapatmunka, a korrektség és a vezetői képesség. A mértékletesség erényéhez vezető erősségek a megbocsátás, a szerénység, a körültekintés és az önszabályozás. Végül a transzcendencia erényéhez vezető erősségek a szépség és kiválóság értékelése, a hála, a remény, a humor és a spiritualitás. S. M. Brunwasser – J. E. Gillham – E. S. Kim: A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2009/6 (77), 1042–1054.

<sup>69</sup> Howard Gardner: *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York, Basic Books, 2000.

<sup>70</sup> Howard Gardner: *Frames of Mind. A Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983, 60–61.

interperszonális, az intraperszonális, a természeti és az egzisztencialista (ez utóbbi tudományosan még nem igazolt).

Gardner szerint az emberek egymástól egyrészt abban a tekintetben különböznek, hogy a fenti komponensek között hogyan oszlik meg az ún. intelligenciaprofiljuk. Másrészt pedig abban egyediek, ahogyan ezeket a komponenseket használják, ahogy azokat kombinálják a különböző feladatok megoldására, a különböző problémák kezelésére.<sup>71</sup>

### 13. Flow és tanulás

A pozitív pszichológiából ismert fogalom a Csíkszentmihályi Mihály nevéhez fűződő *flow* vagy áramlásélmény szintén hozzájárul a tanári motivációhoz, ahogyan bármely más élethelyzetben is segít. A flow fontos feltétele a világos célok megfogalmazása és az azonnali visszajelzés, a kihívás és a képességek megfelelő egyensúlya, a mély koncentráció és a kontroll érzése. Ebben az állapotban az egyén elfelejti mindennapi problémáit, és elveszti a tudatosságát. Az időérzék megváltozik az áramlás állapotában, gyorsabbnak vagy lassabbnak érezhetjük az idő múlását. Az áramlás élménye autotelikus, ami azt jelenti, hogy a tevékenységet önmagáért érdemes elvégezni, függetlenül külső jutalmaktól.<sup>72</sup>

A flow-élmény a fent leírt jellemzők miatt pozitívan hat életünkre, például motiváció, magas teljesítmény és jóllét formájában, így pozitív affektív minősége miatt „a flow fenomenológiai élménye erőteljes motiváló erő.”<sup>73</sup> Ez azt jelenti, olyan jutalomként működik, amely fokozza a valószínűségét, hogy az adott tevékenységet újra elvégezzék, és így a feladat elvégzése közben egyre kompetensebbé válik a feladatot végző személy. Emellett az áramlásélmény néhány jellemzője, mint például a magas koncentráció és a nagy fokú kontrollérzet, közvetlenül elősegítik a teljesítményt.<sup>74</sup>

Számos tanulmány megerősítette, hogy az áramlásélmény előre jelzi a tanulmányi eredményt,<sup>75</sup> a tanulási viselkedést<sup>76</sup> és a kreativitást.<sup>77</sup> Fontos szempont lehet

<sup>71</sup> Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Géniusz Kiadó, 2020.

<sup>72</sup> M. Csíkszentmihályi: *Flow and Education. Applications of Flow in Human Development and Education*, Claremont, Claremont Graduate University, 2014, 129–151.

<sup>73</sup> M. Csíkszentmihályi – S. Abuhamdeh – J. Nakamura: Flow, in A. J. Elliot – C. S. Dweck (szerk.): *Handbook of competence and motivation*, New York, Guilford, 2005, 598–608. Az idézetet fordította: Neumayer Dóra.

<sup>74</sup> J. Schüller – S. Engeser: Incentives and flow experience in learning settings and the moderating role of individual differences, in M. Wosnitza – S. A. Karabenick – A. Eklides – P. Nenniger (szerk.): *Contemporary motivation research. From global to local perspectives*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers, 2009, 339–357.

<sup>75</sup> J. Schüller: Arousal of Flow Experience in a Learning Setting and Its Effects on Exam Performance and Affect, *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 2007/3–4 (21), 217–227.

<sup>76</sup> E. Lee: The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students, *The Journal of Genetic Psychology*, 2005/1 (166), 5–14.

<sup>77</sup> S. K. Perry: *Writing in Flow. Keys to Enhanced Creativity*, Cincinnati, Writer's Digest Books, 1999; F. Rheinberg: *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*, Göttingen, Hogrefe, 1989.

tehát a szakembereknek, hogy az iskolában az áramlást támogató környezetet hozzanak létre saját maguk és diákjaik számára.

#### 14. A tanári flow elősegítése

A korábban már említett konkrét célok megléte elengedhetetlen a flow-élmény létrejöttében, és fontos, hogy a szervezeten, iskolán belül egyértelmű legyen, hogy a tanárok fő feladata a tanítás, minden egyéb adminisztratív teendő csak másodlagos szerepet játszhat. Ezenkívül a flow-élményhez szükséges a kihívás és a készségek megfelelő egyensúlya. A tanárok szakmai sikerességéhez elengedhetetlen a megfelelő képzés biztosítása, ugyanakkor a flow akkor jön létre, ha a feladat éppen megfelelő szinten okoz kihívást. Ha a feladat túlságosan nehéz, szorongást okoz, ha túl könnyű, unalmat eredményez, márpedig mindkét állapot káros hatással van a munkateljesítményre.

Az azonnali visszajelzés elengedhetetlen a tanárok flow-élményének kialakulásához. Ugyanakkor a hivatalos tanári értékelések gyakran nem nyújtanak hasznos visszajelzést, és a tanárok gyakran csak formalitásnak tekintik ezeket. Emiatt a reflexió különösen fontos, mivel segít a pedagógusoknak a személyes kontrollhely kialakításában. A tanítási folyamat magas koncentrációt igényel, ezért kiemelten fontos a zavaró tényezők nélküli környezet megteremtése.

Az iskolaigazgatónak fontos szerepe van a tanárok flow-élményének elősegítésében, ennek érdekében érdemes rendszeresen látogatnia az órákat, minimalizálnia az olyan külső előadásokat, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a tantervhez, és ha ez lehetséges, csökkentenie az iskolai csengő használatát. Az időhöz való szigorú kötöttség – az iskolai 45 perces órák – akadályt jelentenek a flow létrehozásában, de a tanári munka során érdemes erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy ez az időkorlát ne gátolja az áramlás élményét.

Az óratervek hatékony megtervezéséhez és kivitelezéséhez elengedhetetlen, hogy a tanárok megfelelő képzést kapjanak és elegendő idővel rendelkezzenek. Ezenkívül kiemelkedő fontosságú a megfelelő munkakörnyezet és folyamatos továbbképzés biztosítása is. Az iskolaigazgatónak lehetőséget kell biztosítania a tanárok közötti kommunikációra, a reflexióra, valamint az osztálytermi eredmények és nehézségek elemzésére. Amennyiben az iskolaigazgató mentori szerepet vállal, képes olyan tanulási közösségeket kialakítani, amelyekben a tanárok olyan környezetben találják magukat, ahol támogatást, értékelést és megbecsülést élvezhetnek. A diákok tanulását elősegítő módszerek is létfontosságúak a tanárok flow-élményéhez. Amikor a tanárok flow-állapotban vannak, képesek intenzív és folyamatos kapcsolatot teremteni diákjaikkal, és érzik, hogy az osztály figyelme a tanulásra irányul. Ezért a tanárokat segíteni kell abban, hogy hatékonyan támogassák diákjaikat a tanulásban, mivel így lehetőség nyílik a tanári flow-élmény elérésére.<sup>78</sup>

<sup>78</sup> M. R. Basom – L. Frase: Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences, *Mentoring and Tutoring*, 2004/2 (12), 241–258. A szöveget fordította: Neumayer Dóra.

## 15. Összegzés

Az elsődleges fókusz a tanárképzés során az kellene, hogy legyen, hogy átadjuk a leendő tanároknak azokat az eszközöket és ismereteket, amelyek nélkülözhetetlenek a sikeres tanári énkép kialakításához. Amennyiben ezek hiányoznak a kezdeti képzés során, kiemelten fontos, hogy ezeket pótoljuk a tanártovábbképzés folyamán.

A sikeres tanári énkép megvalósítása érdekében a tanárok és diákjaik számára hatékony támogatást jelenthet a coaching és a pozitív pszichológia eszköztárának használata. Fontos első lépés lehet a SMART-célok (Specifikus, Mérhető, Elérhető, Releváns, Időzített) meghatározása,<sup>79</sup> majd a saját rövid és hosszabb távú tanulási terv kidolgozása<sup>80</sup> és az egyes lépések megtervezése.<sup>81</sup> A szakértő tanárok saját személyes szükségleteinek alapos elemzésével, önálló, önirányító tanulási stratégiák, technikák alkalmazásával tudják saját és tanulóik tanulását nyomon követni.<sup>82</sup> Fontos a kellő, „kívánatos” (de nem túl nagy) kihívást jelentő feladatok biztosítása és az ún. magasabb rendű gondolkodási készségek (alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés és alkotás)<sup>83</sup> gyakorlása, a tanulási folyamat folyamatos értékelése és az erre való reflexió.<sup>84</sup> A hosszú, egész életen át tartó tanulási folyamat során a professzionális tanuló tehát maga végzi az irányítás és ellenőrzés feladatait, és azonosított, tudatosított erőforrásai segítségével könnyebb leküzdenie az akadályokat.<sup>85</sup> Az örömmel, élvezettel, kreativitással, a kíváncsiságnak,<sup>86</sup> flow-élménynek, szabad felfedezésnek mind helye van a tanulásban.<sup>87</sup> Tanárként az a kérdés, hogy sike-

<sup>79</sup> A tanulási tervet megelőzheti a tanulási szerződés, amelyben a tanuló elkötelezi magát, és felelősséget vállal a tanulási folyamatáért.

<sup>80</sup> Dörnyei–Ushioda: *Teaching and Researching Motivation*.

<sup>81</sup> Dörnyei Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában, *Modern Nyelvoktatás*, 1996/4, 3–21.

<sup>82</sup> Howard Gardner: *Multiple intelligences. New horizons*, New York, Basic Books, 2006; Mercer – Dörnyei: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, 152.; Z. Dörnyei – M. Kubanyiova: *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

<sup>83</sup> Mercer – Dörnyei: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, 131. A magasabb rendű gondolkodási készségek elnevezése: HOTS – Higher Order Thinking Skills. Erről lásd: B. S. Bloom (szerk.): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain*, New York, David McKay Co. Inc., 1956.

<sup>84</sup> Az önszabályozásról lásd: Dörnyei: *The psychology of the language learner*. A pozitív pszichológia, pedagógia több eszköze is kiváló lehet ehhez. Pl. az ún. VIA (karaktererősség) teszt, a Gardner-féle többszörös intelligencia teszt. A reflexióról ld.: F. A. J. Korthagen: Promoting core reflection in teacher education. Deepening professional growth, in L. Orland-Barak – C. J. Craig (szerk.): *International Teacher Education. Promising pedagogies. Part A*, Bingley, Emerald, 2014, 73–89.; Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.

<sup>85</sup> S. Bolhuis: Towards Process-Oriented Teaching for Self directed Lifelong Learning. A Multidimensional Perspective, *Learning and Instruction*, 2003, Volume 13, Issue 3, 327–347.

<sup>86</sup> A kíváncsiság felkeltése, fenntartása kulcs a bevonódáshoz. A Zone of Curiosity a Zone of Proximal Development mintájára, erről: Ian Leslie: *Curious. The Desire to Know and Why your Future Depends on it*, New York, Basic Books, 2014.; Mercer – Dörnyei: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, 110, 129–130.

<sup>87</sup> Péter-Szarka, *Az idegennyelv-tanulási motiváció*, 17–18.

rül-e magunkat és a tanulóinkat segíteni abban, hogy minél több ilyen élményben legyen részü(n)k.<sup>88</sup>

A jelenlegi cikk terjedelmi megszorításai miatt egy következő tanulmányban fejtem majd ki részletesen a további, kérdőívhez kapcsolódó pszichológiai elméleteket, a felnőtt tanulás és a sikeres szakmai énkép modelljeit. Arra fogok törekedni, hogy választ találjak a következő kérdésekre: Mit jelent pontosan a professzionális felnőtt tanuló és a sikeres professzionális énkép fogalma? Milyen módszerek és eszközök segítségével lehet megvalósítani ezeket? Milyen módon járul hozzá a reflexió a sikeres professzionális énkép kialakításához?

### Irodalomjegyzék

- Basom, M. R. – Frase, L.: Creating optimal work environments: exploring teacher flow experiences, *Mentoring and Tutoring*, 2004/2 (12), 241–258.
- Beere, J. A. – Broughton, T.: *The Perfect Teacher Coach*, Carmarthen, Independent Thinking Press, 2013.
- Bloom, B. S. (szerk.): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain*, New York, David McKay Co. Inc., 1956.
- Bolhuis, S.: Towards Process-Oriented Teaching for Self directed Lifelong Learning. A Multidimensional Perspective, *Learning and Instruction*, 2003, Volume 13, Issue 3, 327–347.
- Brunwasser, S. M. – Gillham, J. E. – Kim, E. S.: A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2009/6 (77), 1042–1054.
- Csikszentmihályi, M.: *Flow and Education. Applications of Flow in Human Development and Education*, Claremont, Claremont Graduate University, 2014.
- Csikszentmihályi, Mihály: Intrinsic motivation and effective teaching. A flow analysis, in J. L. Bess (szerk.): *Teaching Well and Liking It. Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1997, 72–89.
- Csikszentmihályi, M. – Abuhamdeh, S. – Nakamura, J.: Flow, in A. J. Elliot – C. S. Dweck (szerk.): *Handbook of competence and motivation*, New York, Guilford, 2005, 598–608.
- Csízér Kata: *Az angoltanárok motivációja. Egy feltáró kutatás eredményei. Akadémiai doktori értekezés*, Budapest, ELTE, 2020. [Értekezés](#)
- Deci, E. L. – Kasser, T. – Ryan, R. M.: Self-determined teaching. Opportunities and obstacles, in J. L. Bess (szerk.): *Teaching Well and Liking It. Motivating Faculty to Teach Effectively*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1997, 57–71.
- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (szerk.): *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, The University of Rochester Press, 2002.
- Dörnyei Zoltán: Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában, *Modern Nyelvoktatás*, 1996/4, 3–21.
- Dörnyei, Zoltán: *The psychology of the language learner*, New York, Routledge, 2005.
- Dörnyei, Zoltán – Csízér, Kata: Ten commandments for motivating language learners. Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 1998/3 (2), 203–229.
- Dörnyei, Z. – Kubanyiova, M.: *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- Dörnyei, Zoltán – Ushioda, Ema: *Teaching and Researching Motivation. Second edition*, Harlow, Pearson, 2011.

<sup>88</sup> Neumayerné Streitman: *Coaching szemlélet és a tanulási motiváció*, 120.

- Dweck, C. S.: *Mindset. The new psychology of success*, New York, Random House, 2006
- Dweck, C. S.: *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia, Psychology Press, 1999.
- Fives, H. – Alexander, P. A.: How schools shape teacher efficacy and commitment. Another piece in the achievement puzzle, in D. M. McInerney – S. Van Etten (szerk.): *Big Theories Revisited. Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning. Volume 4*, Greenwich, Information Age Publishing, 2004, 329–359.
- Gardner, Howard: *Frames of Mind. A Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
- Gardner, Howard: *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, New York, Basic Books, 2000.
- Gardner, Howard: *Multiple intelligences. New horizons*, New York, Basic Books, 2006.
- Hamvai Csaba – Pikó Bettina: Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai, *Magyar Pedagógia*, 2008/1 (108), 71–92.
- Hardi Judit: Nyelvtanulási motivációmérés leendő angolszakos tanítók körében. *Modern Nyelvoktatás*, 2011/1, 58–72.
- Hardi Judit: Tantárgyhoz köthető szaknyelvi szókincs felismerése és mérése, *Modern Nyelvoktatás*, 2015/2–3, 45–56.
- Kieschke, U. – Schaarschmidt, U.: Professional commitment and health among teachers in Germany. A typological approach. *Learning and Instruction*, 2008, Volume 18, Issue 5, 429–437.
- Korthagen, F. A. J.: Promoting core reflection in teacher education. Deepening professional growth, in L. Orland-Barak – C. J. Craig (szerk.): *International Teacher Education. Promising pedagogies. Part A*, Bingley, Emerald, 2014, 73–89.
- Kubanyiova, M.: Possible selves in language teacher development, in Z. Dörnyei – E. Ushioda (szerk.): *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol, Multilingual Matters, 2009, 314–332.
- Lamb, M.: „It depends on the students themselves” Independent language learning at an Indonesian state school, *Language, Culture and Curriculum*, 17, 2004, 229–245.
- Lee, E.: The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students, *The Journal of Genetic Psychology*, 2005/1 (166), 5–14.
- Leslie, Ian: *Curious. The Desire to Know and Why your Future Depends on it*, New York, Basic Books, 2014.
- Mercer, Sarah – Dörnyei, Zoltán: *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, 2020, 1–3.
- Nagyné Szarka Júlia: Az óvónők szakmai elkötelezettsége I–III., *Óvodai Nevelés*, 2000/9, 374–375., 2000/10, 420–423., 2001/1, 19–21.
- Neumayerné Streitman Krisztina: Coaching szemlélet és a tanulási motiváció – támogatás az autonóm és önszabályozó tanulói identitás megszületésében, *Magyar Református Nevelés*, 2023/3, 110–123.
- Neumayerné Streitman Krisztina: Ryan M. Niemiec és Robert E. McGrath: A karaktererőségek hatalma, *Magyar Református Nevelés*, 2022/3, 73–77.
- Norton, B.: Learner investment and language teacher identity, in G. Barkhuizen (szerk.): *Reflections on language teacher identity*, London, Routledge, 2017, 80–86.
- N. Szarka Júlia: Az óvónők szakmai elkötelezettsége. Az elkötelezettség modellezésének lehetőségei a szakirodalmak tükrében, in Dr. Bábosik István és mtsai (szerk.): *A pedagógiai kutatások folyamatában III.* Budapest, ELTE BTK Pedagógiai Intézet, 2003, 177–187.
- Perry, S. K.: *Writing in Flow. Keys to Enhanced Creativity*, Cincinnati, Writer’s Digest Books, 1999.



- Péter-Szarka Szilvia: *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban. PhD-értekezés*, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai Pszichológiai Tanszék, 2007. [Értekezés](#)
- Raynor, J. O.: Future orientation in the study of achievement motivation, in: J. W. Atkinson – J. O. Raynor (szerk.): *Motivation and Achievement*, Washington, Winston & Sons, 1974, 121–154.
- Reinders, H. – Lázaro, N.: Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy. The teacher's perspective, in G. Murray – X. Gao – T. Lamb (szerk.): *Identity, motivation and autonomy in language learning*, Bristol, Multilingual Matters, 2011, 125–142.
- Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- Rheinberg, F.: *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*, Göttingen, Hogrefe, 1989.
- Schüler, J.: Arousal of Flow Experience in a Learning Setting and Its Effects on Exam Performance and Affect, in *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 2007/3–4 (21), 217–227.
- Schüler, J. – Engeser, S.: Incentives and flow experience in learning settings and the moderating role of individual differences, in M. Wosnitza – S. A. Karabenick – A. Efklides – P. Nenniger (szerk.): *Contemporary motivation research. From global to local perspectives*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers, 2009, 339–357.
- Seligman, M. E. P. – Adler, A.: Positive Education, in J. F. Helliwell – R. Layard – J. Sachs (szerk.): *Global Happiness Policy Report 2018*, Global Happiness Council, 2018, 52–73.
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihalyi, M.: Positive psychology. An introduction, *American Psychologist*, 2000/1 (55), 5–14.
- Seligman, M. E. P. – Ernst, R. M. – Gillham, J. – Reivich, K. – Linkins, M.: Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 2009/3 (35), 293–311.
- Sherhoff, D. J. – Csikszentmihalyi, M. – Schneider, B. – Shernoff, E. S.: Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory, *School Psychology Quarterly*, 2003/2 (18), 158–176.
- Szabó Zsuzsa (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Budapest, Géniusz Kiadó, 2020.
- Szivák Judit: *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2014.
- Tóth Etelka: Új utakon a Simonyi-verseny, *Anyanyelv-pedagógia*, 14. évfolyam, 2021/1. [Anyanyelv-pedagógia](#)
- White, M. – Kern, M. L.: Positive education. Learning and teaching for wellbeing and academic mastery, *International Journal of Wellbeing*, 2018/1 (8), 1–17.
- White, M. – Murray, A. S.: Well-being as freedom. Future directions in well-being, in M. White – A. S. Murray (szerk.): *Evidence-Based Approaches in Positive Education. Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*, Dodrecht, Springer Netherlands, 2015, 167–175.
- Whitmore, John: *Coaching a csúcsteljesítményért*, Miskolc, Z-Press Kiadó Kft., 2008.
- Whitmore, John: *Coaching for Performance. The Principles and Practice of Coaching and Leadership. Fifth edition*, London, Nicholas Brealey Publishing, 2017.

# **Konferenciatükör**



LŐRINCZ GÁBOR – ISTÓK BÉLA

## A GAZDASÁGI NYELVI TÁJKÉP FELHASZNÁLHATÓSÁGA A HELYESÍRÁS-TANÍTÁSBAN

*Jelen tanulmány a gazdasági nyelvi tájkép és a helyesírás-tanítás összefüggéseivel foglalkozik a problémaalapú szemlélet és az élménypedagógia megállapításait figyelembe véve. A szerzők azért ezt a megközelítésmódot választották, mert a nyelvtani ismeretek tanítása sokkal hatékonyabb, ha a felhasznált példák a gyermekek saját verbális, illetve közvetlen környezetében megtalálható vizuális nyelvhasználatából származnak.*

**Kulcsszavak:** gazdasági nyelvi tájkép, iskolai nyelvi tájkép, helyesírás-tanítás, problémaalapú oktatás, élménypedagógia

### 1. Bevezetés<sup>1</sup>

A gazdasági nyelvi tájkép jellemzőivel több korábbi tanulmányunkban is foglalkoztunk,<sup>2</sup> melyek megírása során megerősödött bennünk az a meggyőződés, hogy a nyelvi tájkép az élménypedagógia, illetve a problémaalapú oktatás keretében hasznos eszköze lehet a nyelvtani ismeretek – a gyermekek saját verbális, illetve közvetlen környezetében megtalálható vizuális nyelvhasználatából vett példák segítségével történő – hatékonyabb átadásának és elsajátításának egyaránt. A nyelvi tájkép anyanyelvi nevelésben való felhasználásának ötlete viszonylag újnak számít,<sup>3</sup> felvetődik tehát a kérdés, hogy milyen keretek között alkalmazhatók az iskolai nyelvtanoktatás egyik legnormatívabb területének, a helyesírás-tanításnak során annak a nyelvi tájképnek az elemei, amely sokszor hemzseg a helyesírási hibáktól. Tisztában vagyunk a fenti fenntartás jogosságával, de a nyelvi tájképben azért jócskán találunk tökéletes helyesírású elemeket is, illetve ha a gyermekekben már rögzült egy-egy helyesírási szabály, akkor képesek lesznek korrigálni a helytelenül leírt szavakat, szókapcsolatokat (pl. tulajdonneveket). További fontos szempont, hogy a nyelvi tájkép helyesírási vonatkozásait eltérő módon érdemes megközelíteni egy-, illetve

<sup>1</sup> A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült, L.G. #52210471 és #52310448 számú szerződéseinek keretén belül. / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, No. #52210471 and #52310448.

<sup>2</sup> Lőrincz Gábor – Istók Béla – Tóth Sándor János: Econscape: a két Komárom gazdasági nyelvi tájképének kvantitatív szempontú vizsgálata, in Fazakas Noémi – Harangus Katalin – Kovács Gabriella – Nagy Imola – Suba Réka (szerk.): „*Nem a mennyiség, hanem a minőség a szellemi erőnek sarkalata.*” *Köszöntőkötet Pletl Rita tiszteletére*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2023, 77–87.; Lőrincz Gábor – Istók Béla: A márkanevek mint kommunikátum-összetevők szerepe a gazdasági nyelvi tájképben, *Magyar Nyelvőr*, 2024, megjelenés alatt.

<sup>3</sup> Vö. Dörnyé Zábrádi Orsolya – Lőrincz Ildikó – Presinszky Károly: Anyanyelvi nevelés – Nyelvi tájképek a Kárpát-medencében, in Lőrincz Ildikó – Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés a Kárpát-medencében. Tananyagfejlesztési tapasztalatok, jó gyakorlatok*, Győr, Széchenyi István Egyetem, 2020, 24–30.; Istók Vojtech – Lőrincz Gábor – Tóth Sándor János: *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom*. Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2022, 90–101.

kétnyelvű környezetben, ugyanis a többségi és kisebbségi nyelv helyesírási rendszerre legtöbbször különbözik egymástól. Bár ez kiváló teret biztosít a kontrasztivitás hangsúlyozásának, ügyelni kell arra is, hogy össze ne zavarjuk a tanulók helyesírási ismereteit.

## 2. Elméleti alapvetés

Kiindulásképpen tisztáznunk kell a gazdasági nyelvi tájkép – más néven *econscape*<sup>4</sup> – fogalmát! Ez a feladat nem egyszerű, mivel kimondottan a nyelvi tájkép gazdasági vonatkozásaival viszonylag kevés magyar, illetve angol nyelvű szakirodalmi forrás foglalkozik,<sup>5</sup> ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy tulajdonképpen minden olyan tanulmány megemlíthető ebben a vonatkozásban, amely a gazdaság valamelyik szegmensének vizuális nyelvhasználatát vizsgálja: pl. a bankszektor fentről lefelé (*top-down*) irányuló felirataitól kezdve a kereskedelmi egységek vagy a különböző online vállalkozások alulról felfelé (*bottom-up*) építkező hirdetésein át. A kutatási terület jobb körülhatárolása céljából megalkottunk egy definíciót, mely szerint:

a gazdasági nyelvi tájkép mindazoknak a vizuális nyelvhasználatban megjelenő szöveges és/vagy szöveges-képi elemeknek az összessége, amelyek közvetlenül vagy közvetett módon kapcsolódnak a gazdasági egységek (vendéglők, üzletek, éttermek, bankok stb.) valamelyikéhez.<sup>6</sup>

A továbbiakban tisztáznunk kell az iskolai nyelvi tájkép (más néven *schoolscape*) fogalmát is, hiszen bár a példaanyag nem az iskolai környezetből származik, de a helyesírás tanítása során már annak integráns részévé válik.

Általában véve kijelenthető, hogy iskolai nyelvi tájképen mindazon vizuális nyelvi megnyilvánulásokat értjük, melyek ezen tér kommunikációs elvárásait, igényeit szolgálják és tükrözik. Akárcsak a nyelvi tájkép jelentése, az iskolai nyelvi tájkép jelentése is fokozatosan tágul, így mindazon nyomtatott, akár egyénileg, akár csoportosan készített vagy digitális, multimédiás tárgyi környezetet nevezi meg, amely e környezet kommunikációs szintjeit és szándékait képviseli.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Vö. Lőrincz–Istók–Tóth: *Econscape: a két Komárom gazdasági nyelvi tájképének kvantitatív szempontú vizsgálata*, 77–78.

<sup>5</sup> Biró Enikő: *Speak Global, Sell Local? Digital Linguistic Landscape of Local Small Businesses in the Social Media*, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, (2021) 13/2, 177–193.; Petteri Laihonen: *Indexing the local, state and global in the contemporary linguistic landscape of a Hungarian town in Slovakia*, in Jana Wachtarzyková – Lucia Satinská – Slavomir Ondrejovič (szerk.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*, Bratislava, VEDA, 2015, 280–301.; Sorbán Angella: *Nyelv – gazdaság – tájkép. A gazdasági nyelvi tájkép kutatásának néhány lehetséges iránya erdélyi nézőpontból*, in Tótor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2018, 177–192.

<sup>6</sup> Lőrincz–Istók: *A márkanévek mint kommunikátum-összetevők szerepe a gazdasági nyelvi tájképben*.

<sup>7</sup> Tótor Erika-Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019, 20.

Az iskolai nyelvi tájkép tehát szerteágazó kutatási terület, amely többek között alkalmas pl. a többségi és kisebbségi nyelvi és kulturális identitástudat<sup>8</sup> vagy éppen a nyelvi ideológiák<sup>9</sup> vizsgálatára.

Nézzük meg a továbbiakban az élménypedagógia, illetve a problémaalapú oktatás nyelvtanításban való alkalmazásának lehetőségeit. Az élménypedagógia fogalmának meghatározása sem egyszerű feladat, „szakértői körökben ugyanis még arról is vita folyik, hogy az élménypedagógia módszer-e vagy a pedagógia résztudománya, esetleg egy pedagógiai beállítódás.”<sup>10</sup>

Véleményünk szerint célravezető úgy tekinteni rá, mint módszer és pedagógiai beállítódás sajátos ötvözetére. Ennek oka, hogy az élménypedagógia egy tevékenység-központú módszer, amely a közösség és az élmények révén, egy pedagógiaiilag nem szokványos (elsősorban iskolán kívüli, pl. természetközeli) környezetben a pedagógiai célok megvalósulása közben új tér- és időperspektívákat nyit meg.<sup>11</sup> Másrészt pedig olyan pedagógiai alapbeállítódás, amely arra törekszik, hogy a pedagógiai hétköznapiakat nem hétköznapi élményekben gazdaggá tegye.<sup>12</sup>

Ebben a keretrendszerben „a tanulás alapja a tapasztalás: a tanuló kipróbál, megfigyel, anyagot gyűjt valamilyen valós élethez kapcsolódó, számára releváns problémával kapcsolatban, és értékeli ezt a tapasztalatot, megfigyeléseinek, tevékenységeinek eredményét.”<sup>13</sup>

Alapvetően kétfajta oktatási stratégia különíthető el: a közlő, valamint a problémaalapú. Előbbiben a tanulás alapja a lexikális, a szóról szóra vagy gondolatról gondolatra reprodukált tudás, utóbbiban azonban a problémaorientált alkotó tanulás a meghatározó.<sup>14</sup> „A problémaalapú tanulás alkalmazása során a problémák tipikusan a valós életből vett szituációkat reprezentálnak, szöveges formában jelennek meg,

<sup>8</sup> Vö. pl. Lőrincz Gábor: Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében, *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, (2021) 47, 61–71.; Kecskés Judit – Illésné Kovács Mária: Részletek Baktakék nyelvi tájképéből – a baktakéki körzeti általános iskola feliratai, in *Ünnepi tanulmányok Gyulai Éva 70. születésnapjára*, Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 2023, 157–158.

<sup>9</sup> Vö. pl. Kara D. Brown: The linguistic landscape of educational spaces. Language revitalization and schools in Southeastern Estonia, in Durk Gorter – Heiko F. Marten – Luk Van Mensel (szerk.): *Minority languages in the linguistic landscape*, New York, Palgrave Macmillan, 2012, 282.

<sup>10</sup> Bikics Gabriella: Az élménypedagógia kialakulása és fejlődése Németországban és Nagy-Britanniában, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 2020, 14/1, 26.

<sup>11</sup> Bernd Heckmair – Werner Michl: *Erleben und Lernen Einführung in die Erlebnispädagogik*, München, Ernst Reinhardt Verlag, 2004, 75.

<sup>12</sup> Vö. Willy Klawe – Wolfgang Bräuer: *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung*, Weinheim–München, Juventa, 1998, 14.

<sup>13</sup> Magnuczné Godó Ágnes: Az élménypedagógia lehetőségei a nyelvoktatásban, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 2020, 14/1, 49.

<sup>14</sup> Vö. Csoma Gyula: Tanulásméletek és tanítási stratégiák, Esély 2000 – konferencia, 2000, [Tanulásméletek](#) (Letöltés: 2023. 09. 24.)

illusztrációkkal, képekkel, videókkal is kiegészülve.”<sup>15</sup> A gyermekek tehát a nyelvi tájkép elemeinek segítségével felfedezhetik a nyelv különböző formáit és funkcióit, valamint ismereteket szerezhetnek a nyelv multimodalitásáról, a multimodális nyelvhasználatról. Emellett a nyelvi jellemzők elemzése pozitív hatással van a tanulásra, segíti a véletlenszerű nem tervezett tanulást (incidental learning), és lehetőséget kínál az egyes nyelvi formák kritikai reflexiójára, a különböző nyelvi regiszterek és/vagy dialektusok elemzésére.<sup>16</sup> Ez a folyamat megvalósítható pl. egyéni vagy csoportos városi terepmunka keretében, ahol a tanulók felfedezhetik az őket körülvevő multimodális nyelvi univerzumot, majd tapasztalataikat kiselőadások, beszámolóik formájában megoszthatják egymással.<sup>17</sup> Egyes kutatások<sup>18</sup> rámutatnak arra is, hogy a diákok bevonása az ilyen típusú terepmunkába előnyösen növeli a többnyelvűséggel kapcsolatos tudatosságot, illetve a nyelvhasználati és presztízshierarchiák jobb megértését. A közterületen megjelenített vizuális többnyelvű nyelvhasználat fontos erőforrást jelent a nyelvtanulás és a nyelvoktatás számára, és a nyelvi tudatosság szintjének növelésére is felhasználható.<sup>19</sup> A szóban forgó vizsgálati terület tehát olyan speciális oktatási segédletként is felfogható, amely nemcsak az idegennyelvtanításban,<sup>20</sup> hanem pl. a társadalmi, kulturális és nyelvi diverzitás elfogadtatása során is<sup>21</sup> nagyon hasznos.

### 3. Példaanyag

Következzen a továbbiakban a példaanyag, amely az egybe- és különírásnak, a kötőjelhasználatnak, a kis és nagy kezdőbetűk írásának, valamint a nyelvjárási

<sup>15</sup> Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: 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*, Komárom, Selye János Egyetem, 2020, 181.

<sup>16</sup> Ivica Kolečani Lenčová: Linguistic landscape and reading comprehension in foreign languages teaching, *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 2020, 10/1, 161. doi.org/10.33543/1001

<sup>17</sup> Eva Molnárová: Linguistic landscape a service learning vo vyučovani cudzích jazykov na vysokých školách, *Lingua et vita*, 2021, 19/1, 116–117.

<sup>18</sup> Vö. Durk Gorter: Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes, *Linguistics and Education*, 2017, 44. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>; Sanita Lazdina – Heiko F. Marten: The linguistic landscape method as a tool in research and education of multilingualism: Experiences from a project in the baltic states, in Anju Saxena – Åke Viberg (szerk.): *Acta Universitatis Upsaliensis Studia Linguistica Upsaliensia* 8, Uppsala University, 2009, 212–225. [Multilingualism](#) (Letöltés: 2023. 09. 24.)

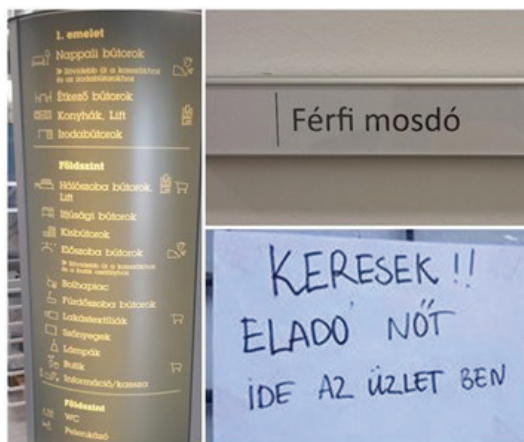
<sup>19</sup> Vö. Durk Gorter – Jasone Cenoz – Karin van der Worp: The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2021, 8/2, 161. DOI: 10.1080/23247797.2021.2014029

<sup>20</sup> Vö. pl. Michael Chesnut – Vivian Lee – Jenna Schulte: The Language Lessons around Us. Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research, *English Teaching: Practice and Critique*, 2013, 12/2, 102–120.

<sup>21</sup> Andy Hancock: Capturing the Linguistic Landscape of Edinburgh. A pedagogical tool to investigate student teachers’ understandings of cultural and linguistic diversity, in Christine Hélot – Monica Barni – Rudi Janssens – Carla Bagna (szerk.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, 249–266.

gyökerű, nem köznyelvi jelenségeknek a helyesírási kérdéseivel kapcsolatos problémákra fókuszál.

Az egybe- és különírás kérdésköre összetett és bonyolult, így most kizárólag néhány olyan példát mutatunk be, amely a jelentésváltozást mint az egybeírás forrását szemlélteti. Egy győri áruház bejáratánál található információs tábla feliratai között szerepelnek többek között az *étező bútorok*, a *nappali bútorok*, a *fürdőszoba bútorok*, illetve az *előszoba bútorok* szerkezetek, amelyeket azonban egybe kellene írni, hiszen ezek jelentéstömörítő összetett szavak. Érdekes, hogy a *kisbútorok* szóösszetételt megfelelően írták, ami jól szemlélteti a tábla készítőjének (esetleg készítettőjének) helyesírási bizonytalanságát. Egy másik intézményben a *férfi mosdó* van helytelenül feltüntetve, ami valószínűleg annak következménye, hogy a nyelvérzék az *-i-t* analógiásan képzőnek, nem pedig a szó szerves részének tekinti, amit tovább erősít a *női mosdó* jelzős szerkezet írásmódja is. Az utolsó példa azért tér el a korábbiaktól, mert az a szövegkörnyezet függvényében összetett szóként egybe, szószervezetként pedig külön is írható: az *eladó nő* az egykori rabszolgatartó társadalmak sajátja volt, napjainkban azonban az üzletek *eladónőt* keresnek. Ez azt is jelenti egyben, hogy az 1. képen látható álláshirdetés szövege hibás, hiszen az *eladónő* helyett az *eladó nő* felirat szerepel rajta.

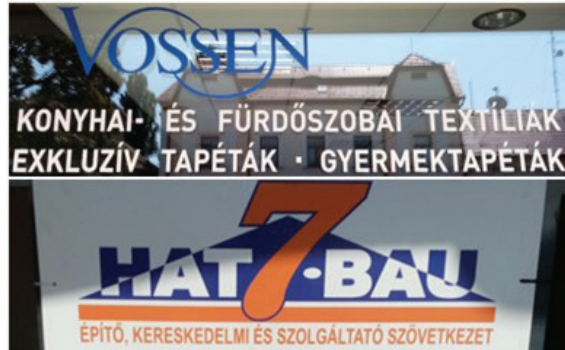


1. kép

Egybe- és különírás a nyelvi tájképben

A 2. képen a kötőjelhasználattal kapcsolatos néhány példát látunk. A kötőjelhasználat tulajdonképpen az egybe- és különírás egyik alterülete, mégis célszerű külön hangsúlyozni a vele kapcsolatos gyakori hibákat. A *konyhai- és fürdőszobai textiliák* szerkezetben indokolatlan a kötőjel használata, ugyanis a *konyhai textiliák* szerkezet különírandó. A nyelvi tájképben gyakoriak az ilyen típusú hibák, ezek háttérben minden bizonnyal az a szándék húzódik meg, hogy a feliratok készítői vagy készítettői érzékeltessék a jelző és a jelzett szó összetartozását. A másik típushiba a kötőjel elhagyása olyan esetekben, amikor az szükséges lenne. Az *építő, kereskedelmi és*

szolgáltató szövetkezet szerkezet helyes írásmódja az *építő-, kereskedelmi és szolgáltatószövetkezet*, ugyanis az *építő*, illetve a *szolgáltató* melléknévi igenevek nem folyamatot fejeznek ki, vagyis összetett szavak előtagjaként szerepelnek.



2. kép

Kötőjelhasználat a nyelvi tájképben

A kis és nagy kezdőbetűk írása is összetett kérdéskör, gondoljunk csak pl. a többemű intézménynevek alapalkjaira, illetve azok *-i* képzős származékaira.<sup>22</sup> A 3. képen azonban más jellegű problémával találkozunk: megjelenik rajta a teljesen nagybetűs írásmód, a márkanév kisbetűsítése, valamint a köznevek nagybetűsítése is. A *Női Divatáru* megfelelő alakja *női divatáru* lenne. Az utcaneveknek csak az első (jelen esetben – család- és utónévről lévén szó – első két) elemét írjuk nagy kezdőbetűvel, az *utca* azonban köznévi tag, tehát kicsivel írandó: *Asztalos Béla utca*. Mivel az AkH.<sup>12</sup> a 193. pontban nem rendelkezik a kis kezdőbetűvel bejegyzett márkanevek írásmódját illetően, ezért a *billerbeck* helyesen *Billerbeck* lenne: „Gyártmányoknak, termékeknek, készítményeknek márkanévként használt elnevezésében minden tagot nagy kezdőbetűvel írunk.”<sup>23</sup> Ennek ellenére a kis kezdőbetűs írásmód a márkanevek esetében az utóbbi időben viszonylag gyakori, hiszen pl. az *adidas*, a *telenor* vagy az *android* is sokszor kis kezdőbetűvel jelenik meg a különböző termékeken, illetve feliratokon. Az OH.-ban az alábbiakat olvassuk a márkanevekkel kapcsolatban:

Tekintve, hogy a márkanevek jogilag védettek, alapvetően a bejegyzésükkor rögzített írásmódot kell követni. [...] Egy-egy márkanév logójában előfordul a kis kezdőbetű is: *adidas*. Nem reklámcélú folyamatos szövegben azonban ezt a nevet is nagy kezdőbetűvel kell írni: *Adidas*.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Vö. Döryné Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde: 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*, Győr, Széchenyi István Egyetem, 2022, 257.

<sup>23</sup> AkH.<sup>12</sup> = Magyar Tudományos Akadémia: *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015, 86.

<sup>24</sup> OH. = Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila: *Helyesírás*, 2006, Budapest, Osiris Kiadó, 222.



A nagy kezdőbetűs írásmódot pragmatikai szempontok (pl. a beszélőközösség elvárása) is indokolják, még akkor is, ha a fenti márkanéveket idegen eredetűnek tekintjük.<sup>25</sup>



3. kép

Kis és nagy kezdőbetűk használata a nyelvi tájképben

Következzenek végül azok a példák, amelyek háttérben nyelvjárási(as) jelenségnek állnak. A *pékbótya* köznyelvi változata a *pékboltja*, melyhez képest a nyelvjárási alakban először ún. pótlónyúlás történt (az *l* kiesett, de az előtte álló magánhangzó időtartama megnyúlt), majd a szóelemző írásmód mellőzésével az összeolvadást tartalmazó kiejtett alakot írták le. A *pénztárok* alakban az ún. *á* utáni *o*-zást figyelhetjük meg, a *hűlytő* pedig mássalhangzótöbbletet tartalmaz köznyelvi változatához képest. Ennek a gondolatmenetnek a zárásaként meg kell említenünk még egy fontos jelenséget: a nyelvjárási háttérű gyermekek anyanyelvváltozata a helyesírásukban is tükröződik, ilyenként pedig gyakori hibaforrásnak számít,<sup>26</sup> megbonyolítva ezzel a kiejtés elvének tanítását is.

A bevezetőben utaltunk rá, hogy kétnyelvű környezetben a többségi (esetünkben a szlovák), illetve a kisebbségi (jelen esetben a magyar) nyelv helyesírási eltérései is megjelenhetnek a nyelvi tájképben. Ebből a szempontból a legszembetűnőbb talán

<sup>25</sup> Balázs Géza: A márkanévek helyesírása, in Kovács László (szerk.): *Márkanévek: marketing és nyelvészet határán*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2023, 26.

<sup>26</sup> Vö. Kiss Jenő: Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások, *Magyar Nyelvőr*, 1999, 123/4, 375–376.; P. Lakatos Ilona: Az általános iskolai tanulók helyesírásáról, in Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1986, 252.

az intézmények, az ünnepek, valamint a népek neveinek eltérő írásmódja. A magyarban az intézménynevek elemeit – az *a* és az *és* kivételével – nagy kezdőbetűvel (vö. 5. kép), az ünnepek és népek neveit pedig kicsivel írjuk, a szlovákban ezzel szemben pont fordítva (az intézménynevek tulajdonnévi elemeit természetesen itt is nagy kezdőbetűvel kell írni).



4. kép  
Nem köznyelvi jelenségek a nyelvi tájképben



5. kép  
A szlovák és a magyar nyelv helyesírási eltérései

A két helyesírási szabályrendszer egymásra hatása, azaz téves analógia<sup>27</sup> következtében a szlovákiai magyar sajtóban (ezzel együtt pedig a nyelvi tájképben is) egyszerre jelennek meg a sztenderd alakoktól eltérő kis- és nagybetűsítések is, például: (nszt.) *pozsonyi szlovák etnológiai Intézet* → (szt.) *pozsonyi Szlovák Etnológiai Intézet*; (nszt.) *komáromi járás* → (szt.) *Komáromi járás*; (nszt.) *Anyák Napja* → (szt.) *anyák napja*; (nszt.) *Fábry Díj* → (szt.) *Fábry-díj*.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Vö. Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*, Budapest, Trezor Kiadó, 2001, 242–243.

<sup>28</sup> Vö. Misad Katalin: Nagybetűsítések a szlovákiai magyar írásgyakorlatban, in Misad Katalin: *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*, Dunaszerdahely, Lilium Aurum, 2009, 119–139.; Misad Katalin: Standardtól eltérő helyesírási formák a szlovákiai magyar nyelvű sajtóban, in Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. A nyelv*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2011, 135–141.



#### 4. Felhasználási javaslatok és összegzés

Végezetül nézzünk néhány javaslatot a problémaalapú szemlélet alkalmazására 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,<sup>29</sup> a legnagyobb hatásfok elérése érdekében pedig a folyamatnak része kell, hogy legyen a tanulók nyelvjárási háttérének figyelembevétele is.<sup>30</sup> A tanulók az őket körülvevő nyelvi tájképben kereshetnek pl. szerintük jól, illetve rosszul írt köz- és tulajdonneveket, összetett szavakat, szó szerkezeteket. A tanárnak célszerű mindig olyan jelenségeket gyűjtetnie a gyermekekkel, amelyek az adott évfolyamban éppen aktuális helyesírási tananyagrészhöz kapcsolódnak. Mivel ez a folyamat iskolán kívüli tevékenység formájában valósul meg, az élménypedagógia nézőpontjából is hasznos. Az összegyűjtött anyagot tanári irányítás mellett helyesen és helytelenül írt csoportba oszthatják, portfóliót készíthetnek. A portfólió összeállítása során célszerű különböző helyesírási segédeszközök, pl. a helyesírási szabályzat, helyesírási szótárak vagy a *helyesiras.mta.hu* portál használata, ami egyben elősegíti a különböző helyesírási szabályok rögzítését is. Végezetül pedig a kizárólag helyesen írt nyelvtájkép-elemekből posztereket készíthetnek, amelyeket hosszabb vagy rövidebb időre kiállíthatnak az osztályteremben vagy az iskola folyosóin. Ha a különböző évfolyamok különböző helyesírási kérdésekre fókuszálnak, akkor az egyes kiállítások felölelhetik a helyesírási kérdések viszonylag széles skáláját.

#### Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*, Budapest, Trezor Kiadó, 2001.
- Balázs Géza: A márkanevek helyesírása, in Kovács László (szerk.): *Márkanevek: marketing és nyelvészet határán*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2023, 21–30.
- Bikics Gabriella: Az élménypedagógia kialakulása és fejlődése Németországban és Nagy-Britanniában, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 2020, 14/1, 13–34.
- Biró, Enikő: Speak Global, Sell Local? Digital Linguistic Landscape of Local Small Businesses in the Social Media, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2021, 13/2, 177–193.
- Brown, Kara D.: The linguistic landscape of educational spaces. Language revitalization and schools in Southeastern Estonia, in Gorter, Durk – Marten, Heiko F.– Van Mensel, Luk. (szerk.): *Minority languages in the linguistic landscape*, New York, Palgrave Macmillan, 2012, 281–299.

<sup>29</sup> Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: A problémaalapú szemlélet lehetőségei a helyesírás tanításában, in Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései*, Komárom, Selye János Egyetem, 2023, 30.

<sup>30</sup> Jánk István: A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában, *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 2020, 46, 47–48.

- Chesnut, Michael – Lee, Vivian – Schulte, Jenna: The Language Lessons around Us. Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research, *English Teaching: Practice and Critique*, 2013, 12/2, 102–120.
- Csoma Gyula: Tanulásméletek és tanítási stratégiák, *Esély 2000 – konferencia*, 2000, [Tanulásméletek](#)
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: 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*, Komárom, Selye János Egyetem, 2020, 177–192.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: A problémaalapú szemlélet lehetőségei a helyesírás tanításában, in Istók Béla – Lőrincz Gábor – Török Tamás – Baka L. Patrik (szerk.): *A helyesírás-tanítás aktuális kérdései*, Komárom, Selye János Egyetem, 2023, 28–35.
- Dörnyé Zábrádi Orsolya – Lőrincz Ildikó – Presinszky Károly: Anyanyelvi nevelés – Nyelvi tájképek a Kárpát-medencében, in Lőrincz Ildikó – Fehér Ágota (szerk.): *Pedagógusképzés a Kárpát-medencében. Tananyagfejlesztési tapasztalatok, jó gyakorlatok*, Győr, Széchenyi István Egyetem, 2020, 24–30.
- Dörnyé Zábrádi Orsolya – Vass Éva Tünde: 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*, Győr, Széchenyi István Egyetem, 2022, 249–259.
- Gorter, Durk: Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes, *Linguistics and Education*, 2017, 44, 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>
- Gorter, Durk – Cenoz, Jasone – van der Worp, Karin: The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2021, 8/2, 161–181. DOI: 10.1080/23247797.2021.2014029
- Heckmair, Bernd – Michl, Werner: *Erleben und Lernen Einführung in die Erlebnispädagogik*, München, Ernst Reinhardt Verlag, 2004.
- Hancock, Andy: Capturing the Linguistic Landscape of Edinburgh: A pedagogical tool to investigate student teachers' understandings of cultural and linguistic diversity, in Hélot, Christine – Barni, Monica – Janssens, Rudi – Bagna, Carla (szerk.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, 249–266.
- Istók Vojtech – Lőrincz Gábor – Tóth Sándor János: *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom*. Komárno, Univerzita J. Selyeho, 2022.
- Jánk István: A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában, *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 2020, 46, 45–56.
- Kecskés Judit – Illésné Kovács Mária: Részletek Baktakék nyelvi tájképéből – a baktakéki körzeti általános iskola feliratai, in *Ünnepi tanulmányok Gyulai Éva 70. születésnapjára*, Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 2023, 152–166.
- Kiss Jenő: Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások, *Magyar Nyelvőr*, 1999, 123/4, 373–381.
- Klawe, Willy – Bräuer, Wolfgang: *Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung*, Weinheim–München, Juventa, 1998.
- Kolečáni Lenčová, Ivica: Linguistic landscape and reading comprehension in foreign languages teaching, *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 2020, 10/1, 160–164. [doi.org/10.33543/1001](https://doi.org/10.33543/1001)
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila: *Helyesírás*, 2006, Budapest, Osiris Kiadó

- Laihonen, Petteri: Indexing the local, state and global in the contemporary linguistic landscape of a Hungarian town in Slovakia, in Wachtarczykóvá, Jana – Satinská, Lucia – Ondrejovič, Slavomir (eds.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*, Bratislava, VEDA, 2015, 280–301.
- Lazdina, Sanita – Marten, Heiko F: The linguistic landscape method as a tool in research and education of multilingualism: experiences from a project in the baltic states, in Anju Saxena – Åke Viberg (szerk.): *Acta Universitatis Upsaliensis Studia Linguistica Upsaliensia* 8, Uppsala University, 2009, 212–225. [Multilingualism](#)
- Lőrincz Gábor: Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros oktatási intézményeinek nyelvi tájképében, *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 2021, 47, 61–71.
- Lőrincz Gábor – Istók Béla: A márkanév mint kommunikátum-összetevők szerepe a gazdasági nyelvi tájképben, *Magyar Nyelvőr*, 2024, megjelenés alatt.
- Lőrincz Gábor – Istók Béla – Tóth Sándor János: Econscape: a két Komárom gazdasági nyelvi tájképének kvantitatív szempontú vizsgálata, in Fazakas Noémi – Harangus Katalin – Kovács Gabriella – Nagy Imola – Suba Réka (szerk.): „*Nem a mennyiség, hanem a minőség a szellemi erőnek sarkalata.*” *Köszöntőkötet Pletl Rita tiszteletére*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2023, 77–87.
- Magnuczné Godó Ágnes: Az élménypedagógia lehetőségei a nyelvoktatásban, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 2020, 14/1, 44–61.
- Magyar Tudományos Akadémia: *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.
- Misad Katalin: Nagybetűsítések a szlovákiai magyar írásgyakorlatban, in Misad Katalin: *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*, Dunaszerdahely, Lilium Aurum, 2009, 119–139.
- Misad Katalin: Standardtól eltérő helyesírási formák a szlovákiai magyar nyelvű sajtóban, in Szabó Mihály Gizella – Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. A nyelv*, Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2011, 133–149.
- Molnárová, Eva: Linguistic landscape a service learning vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách, *Lingua et vita*, 2021, 19/1, 114–121.
- P. Lakatos Ilona: Az általános iskolai tanulók helyesírásáról, in Bachát László – Fülöp Lajos – Szathmári István (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének áramában*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1986, 249–257.
- Sorbán Angella: Nyelv – gazdaság – tájkép. A gazdasági nyelvi tájkép kutatásának néhány lehetséges iránya erdélyi nézőpontból, in Tótor Erika-Mária – Tankó Enikő – Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*, Kolozsvár, Scientia Kiadó, 2018, 177–192.
- Tótor Erika-Mária: *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi éns a romániai magyar iskolákban*, Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, 2019.

H. TÓTH ISTVÁN

## A FELSZÓLÍTÁS ÉS A FELSZÓLÍTÓ IGEALAKOK A NYELVHASZNÁLATBAN

*A 21. századi magyartanítás nagy kérdése, sikerül-e kutatni és kérdezni vágyó és tudó, a nyelv, nyelvhasználat, helyesírás kérdései iránt érdeklődő tanítványokat nevelni felgyorsuló, az elemzéstől, nyelvi szemlélődéstől eltávolító korunkban. Így tovább nő a módszertani szempontból megújulni képes pedagógusok felelőssége. A tanulmány ezt a megújulást kívánja segíteni. Egyetlen témához – a felszólításhoz – kapcsolódóan tartalmaz szakirodalmi áttekintést, módszertani összefoglalót, ajánló bibliográfiát és egy 100 feladatból álló példatárat.*

**Kulcsszavak:** *felszólítás, felszólító igealak, nyelvpedagógiai stratégia, helyesírás, nyelvhasználat*

*Mindig a gyümölcscsel teli fát fogják kővel dobálni.  
(Régi boszniai szólás)*

### 1. Bevezetésül<sup>1</sup>

Tisztelettel köszöntöm azokat a pedagógustársaimat, akik nemcsak őrzői anyanyelvünk és a hozzá kapcsolódó tudományunk értékeinek, hanem a pedagógusi hivatásukból adódó, a „szerteosztom a tudásom, hogy gyarapodjatok” szemlélettel viszonyultak és viszonyulnak tanítványaikhoz és mindahhoz a nemes üggyhöz, amelyet a Simonyi Zsigmond nevet viselő verseny képvisel.

Sok van, mi csodálatos témának nevezhető a nyelvtudományban, ám ha a tanítási gyakorlatra is figyelemmel vagyok, akkor, de semmiképpen sem a teljességre törekedve, inkább tűnődésre készítő, vitaindító szándékkal, *a felszólító igealak kérdéskörének körülményeit* láttam s látom időszerűnek. Hogy miért nevezem időszerűnek, az nyilvánvalóvá lesz, mire befejezem az előadásomat.

Lényegében kész volt a mondandóm váza, az előadásomhoz szükséges diákat is megszerkesztettem, amikor megismerhettem a *Tani-tani* című folyóirat új tanulmányát, Bessenyei István *Mire jó a mesterséges intelligencia?* című dolgozatát.<sup>2</sup> Ekkor zavarba jöttem. Jó helyen állok én? Rám van itt és most szükség 2023-ban, most, amikor Ady Endrével szólva: „új időknek új dalaival” új dalosok jönnek? Arról olvastam Bessenyei István tanulmányában, hogy ez idő tájt mind szélesebb körben, így – feltételezem én – a világi és az egyházi nevelés-oktatás térfelein is

<sup>1</sup> Köszönöm Hnatik-Riskó Márta magyartanárnak (Beregszász, Bethlen Gábor Magyar Gimnázium), hogy nemcsak véleményezte és javította is az itt olvasható tanulmányomat, hanem meg is osztotta velem az álláspontját a felszólítással és a felszólító igealak problémájával összefüggésben, mindenekelőtt a nyelvhasználati kompetenciák fejlesztésére tekintettel.

<sup>2</sup> Bessenyei István: *Mire jó a mesterséges intelligencia?*, *Tani-tani Online*, 2023. május 6. [Mesterséges intelligencia](#) (Letöltés: 2023. 05. 07.)

folyik a vita a mesterséges intelligencia oktatási felhasználásának az előnyeiről és hátrányairól. Számomra, amiként sokunk számára is *kulcskérdés* az, hogy a tanítási és tanulási rendszerek még hosszú távúan papíralapúak, a könyvkultúra monopóliumára alapozottak, a lexikális ismeretek megjegyzésére koncentrálnak, a túlméretezett és szigorúan kötött tantervi keretek közé szorított tudásátadási módszerek, eljárások, utasítások sorozatánál maradnak-e, vagy képesek lesznek ezt feladni és alkalmazkodni a technológiai robbanás kihívásaihoz.

Mivel – remélhetőleg – a *tanulókért, az ő emberminőségükért* is folyik ez a diskurzus, magam nem a *vagy-vagy*, hanem a jelenségek, a folyamatok, a történések egymásra hatásának kapcsolatát, viszonyát, azaz az *és/vagy* relációt tartom helyénvalónak, tudniillik a tanári és a kutatói alapállásom szerint a mesterséges intelligencia oktatási használatának nagy ígérete nem más, mint az egyéni tanulási utak kialakítása lehetőségeinek egyik kamatoztatása.

## 2. Személyes gondolatok a nyelv, a nyelvtan és a nyelvhasználat tanításáról

Nyelvész és nyelvtanárok nemzedékeinek mestere, Deme László ezt is vallotta sok hasonló bölcsesség mellett: „A nyelv nem rendszerében, hanem használatában él.” Nincs itt némi ellentmondás: a *rendszer* és a *használat* vonatkozásában? Vagy inkább mélyen elgondolkodtató megállapításról, azaz a *kötöttség korlátjairól* és a *szabadság végtelenségéről* van szó? Tanítói és magyartanári munkám szilárd alapjához tartozik ez az ugyancsak Deme Lászlónak köszönhető tanulságos intelem:

Ha enciklopédikus ismeretanyag marad [a nyelvtan], csak kínozzuk vele a tanítványokat. Ám ha a nyelvi értékek, összefüggések és törvények tudatosítójává tud válni, akkor alapja lehet minden további anyanyelvi stúdiumnak.<sup>3</sup>

Ha a tanítást a szakmai-pedagógiai háttértudásunk ajándékozásaként (is) értelmezzük, nem csupán kötelezően teljesítendő penzumként, akkor *a ránk bízott gyermekek szükségleteire és érdekeire, valamint a képességeikre is érzékenyen figyelve tanítunk és nem tananyag-leadunk.*

Azt kell megérteniük az oktatásért felelősöknek minden döntéshozói szinten, hogy *a tananyag nem válhat kínzóeszközzé.* A mi esetünkben: a tanítók és a magyartanárok közösségeiben alapelveként kezelendő, hogy *a nyelv törvényeinek és összefüggéseinek tanítása nem célokként kezelendő, hanem a nyelv felfedezendő értékeiként vizsgálандók.* Meghívjuk erre az *anyanyelv-felfedező nemes játékra*, a szókinccsgyűjtésre, a nyelvi szintek elemzésére, a stílusminősítésre, a helyesírási problémákban való búvárkodásra, a véges számú nyelvi elemből végtelen számú mondat, illetőleg értelmes gondolat építésére a velünk közösségben tanuló gyermekeket? Talán? Előfordul? Mintha? Legyen *ez a helyes válasz:* igen, mert *a tanítványainkkal együttműködve, őket helyzetbe hozva szemléljük, elemezzük, értékeljük, formáljuk és alkotjuk újjá nyelvi örökségünket.*

<sup>3</sup> B. Fejes Katalin: Búcsú. Deme László (1921–2011), *Magyartanítás*, 2011/4, 3.

Az eddigiek nyomán úgy tűnhet, mintha a nyelvtan és a nyelvtanítás bővítésében létező pedagógus lennék, ám valójában *a nyelvhasználatra nyelvtanítással nevelő pedagógusnak* nevezem magamat.

Tabuk<sup>4</sup> és fétisek<sup>5</sup> szorításában *van valami* a magyar nyelv óráin. Mivel lehet pontosabbá tennünk a „van valami” szerkezetet? Talán zajlik, folyik valami, illetőleg csinálunk valamit a magyar nyelv óráin. És ez az állapot így van immár sok-sok éve. Ilyen *tabu* mindenekelőtt a nyelvtan, illetőleg a grammatika tanításának, illetőleg nem tanításának, avagy az úgy csinálunk, mintha tanítanánk létezésnek a dolga. *Fétisnek* nevezendő példának okáért a kivételek, azaz a kivételnek mondott esetek elemzésének ignorálása vagy elhanyagolása abban a tekintetben, hogy valóban kivételről van-e szó, avagy csupán az egyik fétisről a magyar nyelvóraiak közül; ilyen például a felszólító mód jelének, pontosabban jelváltozatainak a néven nem nevezése vagy a körülötte zajló óvatoskodás, settenkedés. Ezeket a példáimat csupán érzékelhető céllal adtam meg, buzdítva másokat is a hasonló helyzetek, példák kendőzetlen sorakoztatására. Ne feledjük: *a néven nevezés, a probléma számbavétele már egy-egy lépés a probléma feldolgozása érdekében.*

Ha hajlandók vagyunk visszatekinteni eleink jótékony szakmai tetteire, akkor fenntartások nélkül kijelenthetjük, hogy az 1970-es években két korszakos jelentőségű tanterv is készült a magyar nyelv tanításához az általános iskolák számára. Az egyik a Zsolnai József nevével fémjelzett *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve)*, amelyik a *kommunikációt és a szövegtant* állította a középpontba.<sup>6</sup> A másikat Takács Etel írta, ez volt a központinak nevezett országos tanterv, ennek lényege *a nyelvhasználat alapozása, a beszédművelés továbbfejlesztése* volt.<sup>7</sup>

A rendszerváltást követően az Adamikné Jászó Anna által az ábécétől az érettségiig kidolgozott anyanyelvi nevelés a *grammatikát és a retorikát* tette meg rendezőelvnek.<sup>8</sup>

Szinte hihetetlen napjainkból visszatekintve, hogy már 1993 tavaszán-nyarán elkészült a magyar tantervelmélet és tantervírás első *kompetenciaalapú tanterve*,<sup>9</sup> amelynek az irodalmi neveléssel összefüggő fejezete elkészítésében magam is részt vettem.<sup>10</sup>

<sup>4</sup> tabu: tárgy, élőlény vagy fogalom megemlítésére, vagy érintésére vonatkozó tilalom; sérthetetlen-ség, szentség

<sup>5</sup> fétis: valaminek a vallásos tiszteletben, imádatban részesítése

<sup>6</sup> Zsolnai József: *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*, Törökbálint–Budapest, Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, 1988.

<sup>7</sup> Takács Etel: *Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről. Általános iskola 5–8. osztály*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1978.

<sup>8</sup> Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*, Budapest, Trezor Kiadó, 2001.

<sup>9</sup> Nagy József: *A megtanítás stratégiája*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1984; Nagy József (szerk.): *Fejlesztési követelmények, Iskolakultúra*, 1994/1–2, 2–107.

<sup>10</sup> H. Tóth István – Gálosné Szűcs Emília: *Irodalmi felkészültség, Iskolakultúra*, 1994/1–2, 35–38.



Minden, amit a magyar nyelv tanításával összefüggésben *ezután* tantervnek nevezve írtak, szerkesztettek, lényegében *az előzők* ilyen-olyan *kompilációi* voltak, ebből adódóan nélkülöztek minden újszerűséget, ráadásul szürkék és unalmasak lettek. Reménykeltő kivételt a Csépe Valéria akadémikus által vezetett tantervkészítő szakmai munkaközössége ígért – aztán hamvába holt a remény.

Akkor mi is van ma? Kibédi Varga Áron *Lépések* című naplójában ezt olvashatjuk:

Pünkösöd a legszebb keresztény ünnep, mert a legabsztraktabb. Nincs semmi romantika – se megható, se tragikus –, ami eltéríthetne a lényegtől, nincs betlehemi istálló, nincs keresztre feszítés. Csak a nyelvek sokasága. Először volt Bábel, a nyelvek szétesése, a büntetés, most pedig pünkösöd, a nyelvek felvirágozása, a hitről való soknyelvű beszéd öröme.<sup>11</sup>

Mi van most? Bábel, nyelvi zűrzavar? Vagy pünkösöd, a nyelvek felvirágozása? Úgy látom, kevés okunk adatik az örvendezésre. Nekem is, aki alkalmazott nyelvésznek mondom magam, a beszédtanítás, a helyesírás-gondozás, a mondattan és a szövegtan, valamint a stilisztika gyakorlati, nyelvpedagógiai kérdéseivel foglalkoztam és foglalkozom anyaországbeli és külföldi kutatóműhelyekben. Abból indulok ki mindig, amikor nyelvtervezésről, nyelvi tanterv készítéséről van szó, hogy *egy-egy nyelvelméleti problémának mennyi és milyen természetű a nyelvalkalmazási hozzáadéka*, a nyelv alkalmazását segítő járuléka, bennfoglalt értéke.

A nyelvtant, másképpen nevezve, *a grammatikát* sosem öncélúan tanítjuk, helyesebben: *öncélúan sosem taníthatjuk!* Mi az, ami felvértez bennünket, jóakarátú tanítókat és magyartanárokat, hogy nyelv- és nyelvtantanításunk mentes legyen, védett lehessen mindennemű öncélúság ellen? Vannak, akik úgy gondolkodnak, hogy a grammatika tanítása nem korszerű, a mai iskolások nem tudnak mit kezdeni ezzel a tanulási problémával. Lehet, hogy mindenekelőtt a magunk szakmai-pedagógiai műhelyében, elsősorban a tanításmódszertani felkészültségünkben – korszerűen szólva: a tantárgy-pedagógiai kompetenciáink sűrűjében – kellene rendet teremtenünk, de legalábbis ösvényt vágnunk...

A magam nyelv- és irodalomtanítási gyakorlatában *a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális nyelv- és irodalomtanítás alapvetésére* támaszkodom. Ennek az általam konstruált elgondolásnak, nézőpontnak, illetőleg koncepciónak a sarokpontjai a *szemlélődés*, vagyis a kérdezés, az elemzés, a tények, adatok, összefüggések kutatása, valamint a *hozzáadás*, azaz a feladatépítés, a problémamegoldást segítő gyakorlatrendszer kimunkálása, továbbá a *haszonelvűség*, nevezetesen annak a következetes szem előtt tartása, hogy az adott nyelvi-nyelvtani problémafelvetés, a középpontba állított nyelvhasználati tevékenység hasznos-e, szolgálja-e az egyes tanulók szükségleteit, érdekeit, személyiségük gyarapodását.

Nyilvánvalóan nem kerülöm meg az egyik állandóan érvényesülő elvárásomat: tartsuk magunk előtt tanítványaink tudásának pallérozásért, készségeik, képességeik erősítéséért ezeket az általános és irányított *gondolkodási műveleteket*, valamint

<sup>11</sup> Kibédi Varga Áron: *Lépések. Napló 2005–2006*, Pozsony, Kalligram, 2007.

*nyelvi-kommunikációs képességeket*, mert felbecsülhetetlen károkat okozhatunk a műveletek, képességek elhanyagolásakor, ugyanakkor felbecsülhetetlen értékek gyarapításában játszhatunk szerepet ezek következetes alkalmazásával – az emberminőségre tekintettel.

### **Általános gondolkodási műveletek**

- analízis
- szintézis
- absztrahálás
- összehasonlítás
- összefüggés felfogása
- kiegészítés
- általánosítás
- konkretizálás
- rendezés
- analógia

### **Irányított gondolkodási képességek**

- feladatmegoldó: logikai-algoritmikus képességek
- ítéletalkotás
- következtetés
- fogalomalkotás
- problémamegoldó: heurisztikus-kreatív képességek
- elemi képességek
- távoli asszociáció
- eredetiség
- gazdaságosság és könnyedség
- rugalmasság
- összetett képességek
- megértés
- értékelés – bírálat
- választás – döntés



## Nyelvi-kommunikációs képességek

### 1. beszédképességek

- reproductív (felolvasás);
- félreproductív (szakszövegalkotás);
- spontán (produktív) beszédképességek
  - ◆ kapcsolatfelvétel,
  - ◆ kapcsolatzárás,
  - ◆ szándéknyilvánítás,
  - ◆ véleményalkotás;

### 2. beszédértés-képességek

- ◆ kapcsolatfelvétel viszonzása,
- ◆ szándék-, véleménykinyilvánítás;

### 3. írásképeségek

- reproductív írás
  - ◆ másolás,
  - ◆ diktálás utáni írás,
  - ◆ szempontkövető írás tollbamondás után;
- félreproductív írás
  - ◆ nyomtatvány, táblázat kitöltése,
  - ◆ jegyzetelés;
- akaratlagos írás;

### 4. olvasási képességek

- a felolvasás és az olvasás (a hangos és a néma olvasás) technikáinak elsajátítása és alkalmazása;
- gyorsolvasási technikák megtanulása és alkalmazása
  - ◆ lényegkiemeléssel,
  - ◆ adatkereséssel;

### 5. nyelvi normatív és korrekciós képességek

- helyesejtés;
- helyesírás.

A fentiekkel árnyaltabbá tehetjük a nyelv és a nyelvtan világáról való és valló tanítás- és tanulászervező magyartanári tevékenységeinket.

A nyelvtanítás vonatkozásában mindig szem előtt tartandó, hogy *a grammatikai tudás felvértez* bennünket a kiejtésünk tudatosabb megformálásában éppúgy, ahogyan a gyakorlati helyesírásunk a gondolataink akadálytalan megértetésében, azok

befogadásában, mivel rendkívül jelentős kárt képesek okozni az értelmet megzavaró, a gondolatok szabad áradását gátló kisebb-nagyobb, nem egyszer durva helyesírási hibák.

A helyesírást – ez a nyelvhasználat egyik kitüntetett területe – akkor is tanítanunk kell, ha a nyelvészetben szaktekintélynek mondottak mind gyakrabban hivatkoznak arra, hogy a számítógép helyesírás-ellenőrző programja majd felhívja a figyelmet a hibákra, az intelligens ellenőrző programok majd intézkednek helyettünk. Változatlanul fenntartom azt a véleményemet, hogy igen rossz helyzetbe kerül az a nyelvhasználó ember, aki a számítógép helyesírást ellenőrző programjától várja a megmentő csodát. Ugyanis annak a csodaváró embernek magával az árnyalt, sokszínű, gazdag szókészletű nyelvhasználattal szemben lesznek akarva-akaratlanul ellenérzései, hiszen a gép győzi le az ember ilyen-olyan színvonalú tudását, mert mégiscsak a gépet és a nyelvet használó ember szellemisége válik/vált csökkent értékűvé a szókinccs, a grammatikatudás, a helyesírás elfogadott szabályai tekintetében.

Megkerülhetetlenül fontosnak tartom A. Jászó Anna tiszteletet és mihez tartást is kijelölő gondolatait, jelesül: *a helyesírás ismerete* nemcsak a *műveltség*, hanem a *jó modor* és *illem* kérdése is, tudniillik embertársait tisztelő egyén nem ad ki a kezéből rendetlenül írt és a hibáktól hemzsegó irományt.

### 3. Célkitűzés

Következzék egy *vázlatos körkép a nyelvtanítás védelmében* arról, hogyan erősíthetnénk a tanulói nyelvhasználatban a felszólítással és a felszólító igealakokkal kapcsolatos árnyalt, sokoldalú tudást.

### 4. Nézetek a felszólító igealakról

Központi témánk nem más, mint a felszólítás és a felszólító módú igealak ügyének háttérismeretekkel való megtámogatása a nyelv- és nyelvtanításban és a nyelvhasználatban.

Alapállásom kialakítója Takács Etel, aki a 6. évfolyamosoknak írt magyar nyelv-könyvében így fogalmazott: „az ige olyan szó, amelyik mindig valamilyen igealakban fordul elő”.<sup>12</sup> Ez az igealak természetesen lehet felszólító módú is. Éppen ezért a felszólító mód és a felszólítás kérdése megkerülhetetlen a nyelvtanokban, az iskolai nyelvtanításban és a helyesírás-tanításban. Alapvetően azért szükséges ez a nézőpont és tanításmódszertani alapállás, mert a felszólítás a kapcsolatteremtésnek, a kapcsolat fenntartásának és a kapcsolat időleges megakasztásának, valamint a kapcsolat lezárásának is aktív kifejezőmódja.

A NYIK, vagyis a *Nyelvi-irodalmi és kommunikációs nevelési program*<sup>13</sup> keretében *Magyar nyelv* címmel tankönyvet írtam a nyolcadik évfolyamosok számára.

<sup>12</sup> Takács Etel: *A magyar nyelv könyve 6. Az általános iskola 6. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 1981.

<sup>13</sup> Zsolnai: A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve.

Ebben a tankönyvemben a felszólító módról azt az álláspontomat rögzítettem, hogy a beszélő(k) a cselekvés, történet, létezés végbemenését akarja(k), például: *mondj, adjál, jöjjön, vegye, higgyél*. Az idő tájt, 1997-ben az akkor még általánosnak mondható nézethez képest én már árnyaltabban fogalmaztam, és a könyvemben így rögzítettem a felszólító mód variánsait:  $\emptyset$ , *-j*, *-jj*, *-gy-* *ggy*. Akkor még nem számoltam a felszólító mód *-s* jelével (allomorfiájával).<sup>14</sup> Azóta mind a magyar, mind az idegen ajkú tanulóimnak és hallgatóimnak is a felszólító mód  $\emptyset$ , *-j*, *-jj*, *-gy-* *ggy*, *-s* jelváltozatait tanítom.

A szaktudományos közvélekedésben a felszólító mód általánosnak tekinthető jele a *J*, továbbá ennek a változatai. A felszólító mód jelét, jelváltozatait felszólításokban, felszólító mondatokban alkalmazzuk. Alárendelő összetett mondat mondatrészkifejtő mellékmondatában a felszólító módú igealak függő felszólításban jelenik meg. Ezt a magyar nyelvet idegen nyelvként tanítók körében többen „hogy-os mondat” kifejezéssel illetik. Vannak, így magam is, akik passzív felszólításnak mondjuk arra tekintettel, hogy a felszólító igealak nem a főmondat élén (aktív helyzetben) áll, hanem a mellékmondatban, ezáltal mondható passzív helyzetűnek.

A felszólító mód általános (alanyi) és határozott (tárgyas) paradigmáján belül az egyes szám második személyében két-két igealak állhat (*írj – írjál, számoldj – számold*). A két változat között nincs lényegbevágó különbség; ami van, az inkább pragmatikai jellegű: a rövidebb felszólító igealakok parancsot, utasítást, előírást, a hosszabb felszólító igealakok kérést fejeznek ki.<sup>15</sup>

Világosan kell látnunk, és ennek megfelelően körültekintően kell megtanítanunk a felszólító módú igealakokban végbemenő asszimilációkat. Az első asszimiláció a felszólító mód *-j* jelét csak akkor érinti, ha az szibilánsok után áll. Ekkor a felszólító mód *-j* jele teljesen hasonul az előtte álló szibilánshoz, például: *néz-* + *-j* → *nézz(é-l)*, *hoz-* + *-j* + *-(á-l)* → *hozzál*, *olvas-* + *-j* + *-uk* → *olvassuk* stb. Az *-st-re* és az *-szt-re* végződő igetövekből a hangzókivető igetőtípusnál a töből kiesik a *-t* elem, és a felszólító mód *-j* jele hasonul az előtte álló *-s*-hez, illetőleg *-sz*-hez, például: *fész-* + *-j* → *fess*, *halaszt* + *-j* → *halasz-* + *-j* → *halassz*.

A második asszimiláció a *vet*, *nevet*, *üt*, vagyis az úgynevezett *-t* végű igék esetében megy végbe, amikor a tövégi *-t* elem a felszólító mód *-j* jele hatására *-s*-re spirantizálódik, majd ez az *-s-* teljesen hasonítja az utána álló *-j* módjelet, például: *vet* + *-j* → *ves-* + *-j* → *vess* → *vess*. A rövidebb felszólító módú alak esetében (Sg/2., határozott ragozásban) kiesik a felszólító mód hasonult jele, az *-s* módjel és a kötőhangzó is, tehát: *vessed* → *vesd*. Ebben az esetben a rövidebb alak megőrzi a *t* elemnek a spirantizálódott alakját, azaz az *-s-t*.

<sup>14</sup> H. Tóth István: *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. A könyv alkotószervezője Zsolnai József volt.

<sup>15</sup> Kiefer Ferenc: *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2000.

A *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia* is hasonlóan kezeli ezeket az igéket: „A felszólítómód-jel előtt a *t s*-sé palatalizálódik, majd a felszólítómód-jel hasonulása után *-Vss-t*<sup>16</sup> kapunk: *üt + j + ek* → *üs + s + ek*.”<sup>17</sup>

A harmadik asszimiláció: a *-Ct* végződésű<sup>18</sup> ige-*t*ővekhez a felszólító módnak az *-s* jele/jelalternánása járul, például: *márt-* + *-s* + *-ak* → *mártsak*. A *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia* állítása szerint: „A *t*ő zengőhang + *t*-re végződik: *márt, olt, hajt*. Itt is a *-t* palatalizálásáról van szó, de az eredmény nem réshang, hanem a *cs* affrikáta. Ehhez az affrikátához hasonul a *-j* módjel, tehát: *márt-* + *-j* → *máracs* + *j* + *ak* → *máracs* + *cs* + *ak*, a [*máracsak(!)*] alak mássalhangzó-rövidülés (degemináció) eredménye.”<sup>19</sup> Ezt a megközelítést helytelennek tartom, hiszen a [*máracsak(!)*] mint felszólító módú igealak csak ejtésben létezik. A helyes felszólító módú alak: [*mártsak(!)*]. A *máracsak* forma kiejtési változat. A *mártsak* igealakban összeolvadás (affrikálódás) megy végbe, és ennek az eredménye a kiejtésben megjelenő harmadik hang, az adott esetben [*cs*], továbbá mássalhangzó-rövidülés is lezajlik.

A magyartanárok és nyelvészek nemzedékeit felnevelő, további kutatásra készítő *A mai magyar nyelv* is úgy definiálja a felszólító módú igealakot, hogy az általában „a beszélőnek az akaratát, kívánságát vagy beleegyezését fejezi ki”.<sup>20</sup> Alaki jelölőjeként leginkább előfordulónak a *-j* módjelet tekinti. Ugyanakkor hozzáteszi, hogy ez a *-j* módjel gyakran módosul a kiejtésben (*ad-juk* – *aggyuk*, *száll-jon* – *szájjon*), sokszor írásban is (*főz-j-étek* – *főzzétek*). Többféle összeolvadásnak tekinti a *-t* végű igék végső hangja és a *-j* módjel találkozásakor létrejövő változást. Az úgynevezett *-v-s* változatú igék felszólító módú egyes szám második személyű rövidebb alakjában a személyrag megnyúlásáról szól (*szó: szőjed* – *sződd*) *A mai magyar nyelv* egyetemi tankönyv.

A *Magyar grammatika* közismerten funkcionális aspektusú referencia-nyelvtan, ugyanakkor erőteljesen hivatkozik a nyelvtörténeti ismeretekre és azoknak az újabb kutatási eredményeire is.<sup>21</sup> Kétségtelenül árnyalt képet kapunk e kötetet lapozva a magyar felszólítás grammatikai problémáiról. Vegyük elsőként is a rendkívül részletes tárgymutatót. A felszólító mód kérdéskörével az igemódok és a jelváltozatok, valamint a felszólító mondatfajta tárgyalásakor valóban sokoldalú elemzéssel szembesülhetünk. Különösen figyelemre méltónak nevezhetjük azt a fejtegetést, amely körültekintően tárja fel a felszólító mód jelét és alternánsait:  $\emptyset$ , *-j*, *-jj*, *-gy*, *-ggy*, *-s*. Világos magyarázatot kapunk arra, hogy az *-s* alternáns felvételére a *-t*-re végződő igék egyik csoportjának a felszólításban történő sajátos viselkedése miatt van szükség, és ez a jelenség csak nyelvtörténeti megközelítésben magyarázható,

<sup>16</sup> vokális + *-ss-t*

<sup>17</sup> Kiefer Ferenc: Morfológia.

<sup>18</sup> konzonáns + *-t*-re végződő

<sup>19</sup> Kiefer Ferenc: Morfológia.

<sup>20</sup> Velcsov Mártonné: Alaktan, in Bencédy József – Fábián Pál – Rác Endre – Velcsov Mártonné: *A mai magyar nyelv*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1968, 85–204.

<sup>21</sup> Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.

tudniillik „a tő utolsó hangjának és a toldaléknak a találkozása már az ősmagyar korban összeolvadást eredményezett”.<sup>22</sup>

A *magyar nyelv kézikönyve* a felszólító mód történeti fejlődését tárja elénk, amikor az uráli alapnyelvi elemeknek az igeragozásban végbement változásait taglalja, kitekintve rokon nyelvi példákra is.<sup>23</sup>

A *magyar nyelv könyve* tárgymutatójában a felszólítás kérdése a mód és a mondat szempontjából húsz esetben fordul elő, ami jelentős, éppen a dolog fontosságára tekintettel.<sup>24</sup> Ez a referencia nyelvtan a kommunikációt és a klasszikus grammatikákat veszi figyelembe, amikor így definiálja a felszólító mód jelentését: „a felszólító mód a beszélő akaratát, kívánságát vagy beleegyezését fejezi ki. Jele a *-J*, amely hasonulhat, összeolvadhat, sőt  $\emptyset$  alakú is lehet. Használata kötelező a felszólító mondatban, de modális értékkel szerepelhet kérdésben, óhajtságban, mellékmondatban stb. is. A felszólító mód jele a szótövek nagyobb részéhez *-j-s* alakban járul (*tépjén, fűjjon*), továbbá lehet *-jj* (*jön: jöjjelek, jöjjenek*), *-gy* (*tegyek, vegyél/végy, vigyük*), *-ggy* (*hisz: higgyél/higgy, higgyétek*), *-s* (*vitassak, vitassad*).”<sup>25</sup>

A középiskolások részére készült *Új kis magyar nyelvtan* az igei jelekkel foglalkozó alpontjában csupán a *-j* jelet említi, azt is csak az egyetlen *írj* példával illusztrálva a felszólító mód gazdag jelállományából.<sup>26</sup>

A magyar felszólító mód helyesírásának megtanítása, legyenek a diákok magyar anyanyelvűek vagy idegen ajkúak, egyaránt komoly gondot okoz.<sup>27</sup> Ugyanakkor a mielőbbi tanítását, illetőleg a probléma bevezetését az alábbiak szerint tartom szükségesnek.

Alapvető tény, hogy a felszólító móddal a beszélő az akaratát, a kívánságát, esetenként a beleegyezését fejezi ki, általános jelének a *-j-t* nevezzük, melynek testetlen változata is lehet. Ez a  $\emptyset$  (*mondd, küldd, írd, hagyd*) morféma. A felszólító módnak az általános jele (reprezentánsa) a *-j*, ez szóban és írásban is gyakorta teljesen hasonul (*-s + -j: mossunk, -sz + -j: halásszon, -z + -j: főzzétek, -dz + -j: eddézél*). Kiemelendő, hogy a *jön* ige esetében a *-jj* a felszólító mód jele (*jöjjelek, jöjjetek*). A jelen idő általánossá nem vált jelével, az *-sz* jellel végződő ige-tövek rövid magánhangzós tőváltozataiban a felszólító mód *-gy* jelét különös figyelemmel szükséges elemeztetnünk (*legyek, tegyél, vegye, vigyük, egyétek, igyanak*). Hangsúlyoznunk szükséges a *hisz* igének a felszólító módban tapasztalható viselkedését, ahol a módjel a *-ggy* (*higgyek, higgyed*).<sup>28</sup> Jelentős mennyiségű gyakorlóóra és a bevését segítő felada-

<sup>22</sup> Kugler Nóra: Az igeragozás, in Keszler (szerk.): *Magyar grammatika*, 104–126.

<sup>23</sup> Sipőcz Katalin: A magyar mint finnugor nyelv, in Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2003.

<sup>24</sup> A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*, Budapest, Trezor Kiadó, 2004.

<sup>25</sup> Uo.

<sup>26</sup> Huszár János: *Új kis magyar nyelvtan a középiskolák számára*, Budapest, AMTAK Bt., 2008.

<sup>27</sup> H. Tóth István: *Leltározó. Feladatgyűjtemény leíró magyar nyelvtanból, magyar szövegtanból, magyar stílusztikából és a magyar nyelv helyesírásából*, Moszkva, OOO TTS, 2004.

<sup>28</sup> H. Tóth István: *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára*.

tok keretében rögzíthetjük, hogy a *tesz, vesz, visz, eszik, iszik, hisz* magyar igéknek a határozott (tárgyas) ragozása egyes szám 2. személyű rövidebb felszólító alakjaiban a *-d* személyrag a nyúlás következtében kettőzötten járul a felszólítómód-jel nélküli magánhangzós tőhöz (*tedd, vedd, vidd, edd, idd, hidd*).

A *-t* végű igék esetében a felszólító mód *-j* jelének a viselkedését egyes szakmunkák sajátosnak nevezik.<sup>29</sup> Ismertek azok az álláspontok, miszerint a felszólító mód *-j* jele az ige végső *-t* hangjával a kiejtésben *ss, ssz, ccs* hanggá olvad össze, és ezt írásban kettőzött betűkkel (*ss, ssz*), illetőleg *ts* betűkapcsolattal jelöljük.<sup>30</sup> Régi felfogás<sup>31</sup> ébredt újjá abban a nézetben, miszerint a felszólító mód *-j* jele *-s* változatban is jelentkezik (*üss, teremts*), a *-t* végű igék más esetében pedig hasonlóan (*ragassz, halassz, fess*). Ezzel a szemlélettel tart rokonságot a *Magyar grammatika* is, mely egyetemi tankönyv teljesen világossá teszi a *-t* végű igék problémáját.<sup>32</sup> Az úgynevezett „*s*”-ző típusú *-t* végű igéknél a felszólító mód *-j* jelének *-s* alternánsa van (*mozdítsál, pendíts, fészítsék*). Ezt a sajátos viselkedésű jelenséget kétségtelenül csak nyelvtörténeti tényekkel indokolhatjuk: összeolvad a tövégi hang és a toldalék, mivel az *ős*-, valamint az ómagyar korban még szokatlan volt a szó végi mássalhangzó-torlódás.<sup>33</sup> A *-t* végű igék úgynevezett „*s*”-ező és „*sz*”-ező típusai esetében – mivel nem egy alakú igevekről van szó – írásban is jelölt teljes hasonulás következik be (*fes-t + -j = fessed, fárasz-t + -j = fárasszátok*). Szükségszerűen gazdag példaanyaggon szembesíthetjük tanítványainkat a közel 600 *t ~ s* változatú igeívünkkel, amelyek az „*s*”-ező típus egyik csoportját képezik (*arat – arass, fut – fuss, köt – köss, bocsát – bocsáss*).<sup>34</sup>

Nemcsak az érdekesség kedvéért, hanem a célszerűség érdekében is érdemes bemutatnunk diákjainknak a *tetszik, látszik, metsz* igék kétféle felszólító alakját (a választékos nyelvhasználatban: *tessem, lássatok* ’látszódjatok’, *messe*, míg újabban: *tetsszem, látsszatok, metssze*), ugyanis a klasszikus magyar irodalmi alkotások olvasásakor a tanulók óhatatlanul szembetalálkozhatnak ezekkel a hagyományos formákkal.

A felszólító módnak az ismertetését olyan igék személyragozásával indítom, indíthatjuk, melyek igealakjában az úgynevezett általános módjel eredeti *-J* formájában

<sup>29</sup> Bokor József: Szóalaktan, in A. Jászó (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*, 254–292.

<sup>30</sup> Velcsovné: Alaktan; Rácz Endre – Takács Etel: *Kis magyar nyelvtan*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1991; Grétsy László – Kemény Gábor: *Nyelvművelő kézisztár*, Budapest, Auktor Könyvkiadó, 1996.

<sup>31</sup> Gálffy Mózes: Alaktan, in Balogh Dezső – Gálffy Mózes – J. Nagy Mária: *A mai magyar nyelv kézikönyve*, Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 1971, 138–276.

<sup>32</sup> Kugler: *Az igeragozás*.

<sup>33</sup> E. Abaffy Erzsébet: Az igei személyragozás, in Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana. A korai ómagyar kor és előzményei. I. kötet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1991, 122–159.; E. Abaffy Erzsébet: Az igei személyragozás, in Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana. A kései ómagyar kor. Morfematika. II/1. kötet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992, 184–238.

<sup>34</sup> H. Tóth István: *Helyesen írok? Munkáltató tankönyv a helyesírási készség fejlesztéséhez*, Kecskemét, UR Kiadó, 1994; Keszler (szerk.): *Magyar grammatika*.



található meg (*írj, verjék, lépjünk*). Ezt követően az igevégződésekre tekintettel<sup>35</sup> külön-külön csoportokban tárgyaljuk a felszólító mód eseteit, hogy valamennyi változat jól érzékelhetővé váljék.

A felszólító mód helyes alkalmazásával kapcsolatban fentebb kifejtetteket a következőkben foglaltam össze, mely pontok világosan mutatják meg: 11 rendszert erősítő csoportja, kifejezési lehetősége, megnyilvánulási alkalma, grammatikai formája van a magyar felszólító igealakoknak.

1. <i>j</i>	<i>írj – írjal, tanuljon – tanulja, löjünk – löjük, fújjatok – fújjátok</i> stb.
2. $\emptyset$	<i>kérd – kérjed, várd – várjad, add – adjad, mondd – mondjad, toldd – toldjad</i> stb.
3. <i>jj</i>	<i>jön – jö- → jöjjelek, jöjj – jöjjél, jöjjön, jöjjünk, jöjjetek, jöjjenek</i>
4. <i>gy</i>	<i>te-sz, ve-sz, le-sz, vi-sz, e-szik, i-szik → tegyen, vegyük, legyenek, vigyék</i> stb.
5. <i>ggy</i>	<i>hisz – hi- → higgyek – higgyem, higgy – higgyél, higgyen – higgye, higgyünk – higgyük, higgyétek</i> stb.
6. <i>s</i>	<i>tanítsam, indítsatok, ronts – rontsál, önts – öntsé, rántsák, oltsuk, ejtsd</i> stb.
A tö utolsó hangjának (-t) és a toldaléknak (-j) a találkozása feltehetőleg már az ősmagyar korban összeolvadást eredményezett.	
7. <i>fest- + -j = fess</i>	Az úgynevezett -st végű igék csoportját a <i>fest</i> ige és igekötős változatai jelentik, ezekkel számolhatunk a szükséges ismeretelmélyítés és helyesírás-fejlesztés érdekében.
8. <i>éleszt- + -j = élessz</i>	<i>hegesszél, illessze, sülyesszünk, lohassz, halasszátok, mulasszanak</i> stb.
Kb. 120 -t végű ige alkotja az <i>sz-t-sz</i> változatú igetövek csoportját, ahol a -t kiesése után szabályos, írásban is jelölt teljes hasonulás következik be, mivel a tö így -sz végű, vagyis ez a szibiláns hasonító erejű a -j-re nézve.	
9. <i>üt + -j = üss</i>	<i>lássam, bocsáss, vitassál, siessen, kutassunk, alkossatok, fussák; de: lásd, alkosd, fúsd</i> stb.
Kb. 600 -t végű ige található a <i>t-s</i> változatú igetövek csoportjában, felszólító módú alakjuk történetileg magyarázható, korai sajátos összeolvadásról van szó.	
10. <i>s, sz, z, dz + -j = -ss, -ssz, -zz, -ddz</i>	<i>moss – mosd, ússz – úszd át, főzz – főzd, eddz – edzd</i> stb.
11. <i>hogy-os mondat / passzív felszólítás</i>	<i>Azt mondtam, hogy vegyél kenyeret. Arra kért, süssem meg a kenyeret.</i> stb.

A *tetszik* → *tetsszem, tesszem; metsz* → *metssze, messe* stb. magyar igék kétféle felszólító alakban is állhatnak.

Figyelemre méltók a *botlik, csuklik, fénylik, hámlik, rémlik, érzik, ízlik, habzik, vérzik, vonaglik* stb. igék, elsősorban a felszólító módú ragozásuk vonatkozásában.<sup>36</sup>

<sup>35</sup> Bagi Ferenc: *A magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései*, Újvidék, A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, 1988.

<sup>36</sup> Dóra Zoltán: *Botoljék, csukoljék, Magyartanítás*, 2010/2, 35–36.

A *botoljék* (botlik),<sup>37</sup> *csukolj* (csuklik), *fényeljen* (fénylik), *vonagolj* (vonaglik) felszólító módú igealakok a mai magyar nyelvhasználatban szokatlanok, elég ritkák. Itt különösen tetten érhető, hogy a felszólító módú ikes személyragok lényegében kikoptak, kivesztek a mai magyar nyelvhasználatból – az idősebb korosztályok, elvéve a nyelvjárások, illetőleg a szépirodalmi stílus jóvoltából tűnnek fel idekapcsolódó nyelvi adatok. A *botoljék* helyett a *botoljon*, a *csukoljék* helyett a *csukoljon* fordul elő. A szótári alakjukban is hangzóhiányosak, felszólításként ritkán élünk velük, ugyanakkor a régi nyelvállapotban fellelhetőek. Zavaró mássalhangzó-torlódással szembesülünk a *\*csuklj*, *\*csukljon*, a *\*fénylj*, *\*fényljen* stb. szavak esetében, ezt az artikulációs helyzetet elkerülendő alakultak ki a *csukolj*, *csukoljon*, a *fényelj*, *fényeljen* stb. formák, amikor a teljesebb tövátalakot alkalmazzuk. De nincs: *\*híreljen* (hírlík), *\*rejeljetek* (rejlík), *\*rémelj* (rémlík) stb. Ezeket hiányos ragozású igéknek nevezzük. A mindennapi beszédben inkább körülírással élünk, például a *ne porzzon* (porzik) szerkezetet a *ne verje a port* kifejezéssel cseréljük fel.

Hiányos paradigmájú a *gyere*, *gyerünk*, *gyertek* igealakok sora, ennek okáról szintén érdemes szólnunk, mert így a magyar nyelv rendszerét láttathatjuk. Az ezeknek az igealakoknak a funkcióját bemutató beszélgetést a nyelvi etikett miatt se kerüljük meg! Közben gondolhatunk a *Családi kör* ismert részletére is: „De a férj unszolja: »Gyer közelebb, édes!«” Ne feledkezzünk el a *jer*, *jerünk*, *jertek* igealakokról se!

Feltétlen figyelmet érdemlő a *hagy*, *hagyjad*, *hadd* igealakok és a *had* köznévi helyesírásának és alkalmazásának a grammatikai, szemantikai és pragmatikai szempontú elemzése.

## 5. Lehetőségek a nyelvtani tudás és a nyelvhasználati képességek fejlesztéséhez

A felszólító igealak jellemző jegyeinek színes sokféleségének az áttekintését, szakmai-pedagógiai háttértudásunk rendszerezését nem lett volna ok végignézni, ha azt nem követné a továbbiakban egy olyan gyűjtemény, amely lehetőséget biztosít a nyelvtani tudás és a nyelvhasználati képességek differenciált fejlesztésére a fentiekben vázolt problémák és módszerek mentén. Ezért alkotja tanulmányom mellékletét *100 feladat*: a tanítást és a tanulást szervező-irányító, a tehetség gondozást erősítő, *száz tételből álló példa- és feladatgyűjtemény*. A szakmai-pedagógiai tisztesség megköveteli tőlem, hogy rögzítsem: e példatár, más kifejezéssel feladatbank, anyagát a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulóknak általam szerkesztett tanítást és tanulást irányító-szervező leckesorozatomból válogattam – határozottan felhasználva más tanárok, nyelvtanítási programok okos, továbbépíthető, továbbfejleszthető feladatait is.

Reményeim szerint a gyűjtemény egyaránt alkalmas az osztályban történő és az egyéni fejlesztésre, a magyar nyelvet idegen nyelvként és anyanyelvként tanulók

<sup>37</sup> Dóra Zoltán ad kulcsokat ehhez a grammatikai, szemantikai problémához, amikor Petőfi Sándornak *A Tisza* című versében előforduló *megbotoljék* felszólító módú ikes ragozású igealak kapcsán fejti ki álláspontját.



számára is. Az egymásra építve, de egyenként, önállóan is felhasználható, kompetenciafejlesztő feladatok – bízom benne – hasznára válhatnak a Simonyi Zsigmond-ról elnevezett Kárpát-medencei helyesírási verseny résztvevőinek, és segítséget nyújthatnak felkészítő pedagógustársaimnak is, amikor új anyagokat keresnek tanórájukra, szakkörükre. Hiszen nemcsak nyelvtani ismereteket adó és rendszerező, de a helyesírás egyes problémaköreit is érintő, feldolgozó feladatok ezek, amelyek alkalmasak lehetnek nyelvünk gazdagságának bemutatására és az igényes nyelvhasználat iránti felelősségtudat elmélyítésére is – összhangban a rangos versengés küldetésnyilatkozatával.

## 6. Kitekintés

Zárásként érdemes áttekinteni, milyen kötetetek segíthetik a tájékozódást a tanulmányom érintette témakörben (is).

Az Akadémiai Kiadó 2017-ben figyelemre méltó egynyelvű szótárt jelentetett meg. Ez a *Magyar helyesírási szótár*, szerkesztője Tóth Etelka, aki *A magyar helyesírás szabályai. 12. kiadása* (AkH.<sup>12</sup>)<sup>38</sup> szerint állította össze ezt a jelentős terjedelmű szójegyzéket.<sup>39</sup> A Tinta Könyvkiadó első helyesírási munkafüzetét 2016-ban az új helyesírási szabályzat alapján Fercsik Erzsébet készítette el *Helyesírási munkafüzet – Feladatok A magyar helyesírás szabályai 12. kiadásához* címmel. A szerző sorra veszi a szabályzat fő pontjait, és ezekhez kínál feladatokat.<sup>40</sup> Szintén a Tinta Könyvkiadó gondozásában látott napvilágot 2018-ban Cs. Nagy Lajos három tematikus szempontokat alapul vevő munkafüzet-együttese: *A tulajdonnevek helyesírása, az Egybeírás és különírás munkafüzet, a Hangjelölési munkafüzet*.<sup>41</sup> Ezt követően újabb nyelvtani és helyesírási készségeket fejlesztő munkafüzetek láttak napvilágot Cs. Nagy Lajos és a Tinta Könyvkiadó együttműködésének eredményeképp.<sup>42</sup>

Ugyancsak a Tinta Könyvkiadónál jelentek meg 2017–18-ban négykötetes sorozatban az általam írt kompetenciaalapú munkafüzetek: *Helyesírási gyakorlatok és*

<sup>38</sup> *A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.

<sup>39</sup> Tóth Etelka (szerk.): *Magyar helyesírási szótár. A magyar helyesírás szabályai 12. kiadása szerint*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2017.

<sup>40</sup> Fercsik Erzsébet: *Helyesírási munkafüzet. Feladatok a magyar helyesírás szabályai 12. kiadásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2007.

<sup>41</sup> Cs. Nagy Lajos: *A tulajdonnevek helyesírása. Munkafüzet a különböző típusú nevek, címek helyesírásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018; Cs. Nagy Lajos: *Egybeírás és különírás munkafüzet. Feladatok az egyszerű és az összetett szavak helyesírásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018, Cs. Nagy Lajos: *Hangjelölési munkafüzet. Feladatok helyesírásunk alapelveinek gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.

<sup>42</sup> Cs. Nagy Lajos: *Helyesírási munkafüzet a 3. évfolyam számára. 70 változatos feladat a helyesírási ismeretek gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2022; Cs. Nagy Lajos: *Helyesírási munkafüzet a 4. évfolyam számára. 80 változatos feladat a helyesírási ismeretek gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2022; Cs. Nagy Lajos: *J vagy LY? Munkafüzet a j hang kétféle jelölésének gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2021; Cs. Nagy Lajos: *Mondattani elemzések. Munkafüzet az egyszerű és az összetett mondat elemzésének gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020; Cs. Nagy Lajos: *Szóalaktani elemzések. Munkafüzet a szóelemek és kapcsolódásuk gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2019; Cs. Nagy Lajos: *Szófajtani és szó szerkezeti elemzések. Munkafüzet a szófajok és mondatrészek tanulásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.

tollbamondások – Munkafüzet az 5. évfolyam részére, Helyesírási munkafüzet a 6. évfolyam részére, Helyesírási munkafüzet a 7. évfolyam részére, Helyesírási munkafüzet a 8. évfolyam részére.<sup>43</sup> Ezeknek a munkafüzeteknek a lelkiismeretes szakmai és anyanyelvi lektora, számos esetben feladatfejlesztője dr. Bozsik Gabriella CSc, az egri Eszterházy Károly Egyetem főiskolai tanára volt – ezúton is illesse köszönet hasznos munkáját!

Az előzőekben említett szótár, szabályzat, szójegyzék, valamint a megnevezett feladatgyűjtemények és munkafüzetek egyértelműen és körültekintően a *nyelvtani tudatosságra nevelő, nyelvtani alapozottságú nyelvhasználat-fejlesztést* szolgálják kisiskolások, felső tagozatosok és középiskolások esetében egyaránt.<sup>44</sup>

## 7. Összegezés

A fentiekben a kontemplatív (szemlélődő) jellegű, additív (hozzáadó) szemléletű, funkcionális (haszonelvű, a hasznosságot támogató) nyelv- és irodalompedagógiai stratégia mentén<sup>45</sup> úgy szóltam a nyelvtanítás fontosságáról tabuk és fétisek nélkül, hogy a nyelvhasználat fejlesztésére összpontosító, a nyelvtani tudatosságot előtérbe állító tanítási gyakorlatra irányítottam tanító- és magyartanártársaim lelkiismeretességgel, a tanítványok érdekeire és szükségleteire érzékenyen figyelő tekintetét. Tettem mindezt azért, hogy legyen egyértelműen világos minden tanító és magyartanár előtt: nem bölcsekedő nyelvészeket, hanem életvidám, a magyar anyanyelvét boldogan használó és annak értékeire rácsodálkozó általános és középiskolai tanulókat, ifjakat, embereket neveljünk – kellene nevelnünk.

Ha mindezeket a pedagógiai gyakorlatunk mindennapjaiban érvényesítjük is, akkor az előadásom mottójául választott régi boszniai szólást nemes büszkeséggel valljuk és vállaljuk, miszerint: „Mindig a gyümölcscsel teli fát fogják kövel dobálni.” Erősen feltételezem, hogy kiviláglott ez időre, miért is választottam előadásom kiindulópontjának és végpontjának is a felszólító igealakot. Igen, azért, mert ezzel a grammatikai szerkezettel folyton-folyvást kutatni, elemezni, sőt szüntelenül kérdezni vágyó s tudó tanítványokat nevelhetünk a ránk bízott gyermekekből.

<sup>43</sup> H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok és tollbamondások. Munkafüzet az 5. évfolyam részére*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2017; H. Tóth István: *Helyesírási munkafüzet a 6. évfolyam részére. Gyakorlatok és tollbamondások*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018; H. Tóth István: *Helyesírási munkafüzet a 7. évfolyam részére. Gyakorlatok és tollbamondások*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018; H. Tóth István: *Helyesírási munkafüzet a 8. évfolyam részére. Gyakorlatok és tollbamondások*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.

<sup>44</sup> További feladatgyűjteményeket és hasznos módszertani olvasmányokat gyűjtöttem össze jelen írás végén *Ajánlott források és tanulmányok* cím alatt.

<sup>45</sup> H. Tóth István: A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról, in Gazdag Vilmos – Karmacszi Zoltán – Tóth Enikő (szerk.): *Értékek és kihívások II. Történelem- és társadalomtudományok, oktatásmódszertan, irodalomtudomány*, Ungvár, Autor-Shark, 2016, 211–221.; H. Tóth István: *Értékkeresés az óvodai magyar nyelvi nevelésért a hagyományápolás tükrében. Szemlélődés – hozzáadás – hasznosság*, Budapest, Sprint Kft., 2019.

## Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*, Budapest, Trezor Kiadó, 2001.
- A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*, Budapest, Trezor Kiadó, 2004.
- A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.
- Bagi Ferenc: *A magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései*, Újvidék, A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, 1988.
- Bessenyei István: Mire jó a mesterséges intelligencia?, *Tani-tani Online*, [MI](#)
- B. Fejes Katalin: Búcsú. Deme László (1921–2011), *Magyartanítás*, 2011/4, 2–3.
- Bokor József: Szóalaktan, in A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*, Budapest, Trezor Kiadó, 2004, 254–292.
- Cs. Nagy Lajos: *A tulajdonnevek helyesírása. Munkafüzet a különböző típusú nevek, címek helyesírásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- Cs. Nagy Lajos: *Egybeírás és különírás munkafüzet. Feladatok az egyszerű és az összetett szavak helyesírásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- Cs. Nagy Lajos: *Hangjelölési munkafüzet. Feladatok helyesírásunk alapelveinek gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- Cs. Nagy Lajos: *Helyesírási munkafüzet a 3. évfolyam számára. 70 változatos feladat a helyesírási ismeretek gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2022.
- Cs. Nagy Lajos: *Helyesírási munkafüzet a 4. évfolyam számára. 80 változatos feladat a helyesírási ismeretek gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2022.
- Cs. Nagy Lajos: *J vagy LY? Munkafüzet a j hang kétféle jelölésének gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2021.
- Cs. Nagy Lajos: *Mondattani elemzések. Munkafüzet az egyszerű és az összetett mondat elemzésének gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Cs. Nagy Lajos: *Szóalaktani elemzések. Munkafüzet a szóelemek és kapcsolódásuk gyakorlásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2019.
- Cs. Nagy Lajos: *Szófajtani és szó szerkezeti elemzések. Munkafüzet a szófajok és mondatrészek tanulásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Dóra Zoltán: Botoljék, csukoljék, *Magyartanítás*, 2010/2, 35–36.
- E. Abaffy Erzsébet: *Az igei személyragozás*, in Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana. A korai ómagyar kor és előzményei. I. kötet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1991, 122–159.
- E. Abaffy Erzsébet: *Az igei személyragozás*, in Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana. A kései ómagyar kor. Morfematika. II/1. kötet*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992, 184–238.
- Fercsik Erzsébet: *Helyesírási munkafüzet. Feladatok a magyar helyesírás szabályai 12. kiadásához*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2007.
- Gálffy Mózes: Alaktan, in Balogh Dezső – Gálffy Mózes – J. Nagy Mária: *A mai magyar nyelv kézikönyve*, Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 1971, 138–276.
- Grétsy László – Kemény Gábor: *Nyelvművelő kézisótár*, Budapest, Auktor Könyvkiadó, 1996.
- H. Tóth István: A kontemplatív alapú, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról, in Gazdag Vilmos – Karmacsai Zoltán – Tóth Enikő (szerk.): *Értékek és kihívások II. Történelem- és társadalomtudományok, oktatásmódszertan, irodalomtudomány*, Ungvár, Auctor-Shark, 2016, 211–221.
- H. Tóth István: *Értékkeresés és óvodai magyar nyelvi nevelésért a hagyományápolás tükrében. Szemlélődés – hozzáadás – hasznosság*, Budapest, Sprint Kft., 2019.
- H. Tóth István: *Helyesen írok? Munkáltató tankönyv a helyesírási készség fejlesztéséhez*, Kecskemét, UR Kiadó, 1994.

- H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok és tollbamondások. Munkafüzet az 5. évfolyam részére*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2017.
- H. Tóth István: *Helyesírási munkafüzet a 6. évfolyam részére. Gyakorlatok és tollbamondások*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- H. Tóth István: *Helyesírási munkafüzet a 7. évfolyam részére. Gyakorlatok és tollbamondások*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- H. Tóth István: *Helyesírási munkafüzet a 8. évfolyam részére. Gyakorlatok és tollbamondások*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2018.
- H. Tóth István: *Leltározó. Feladatgyűjtemény leíró magyar nyelvtanból, magyar szövegтанból, magyar stilisztikából és a magyar nyelv helyesírásából*, Moszkva, OOO TTS, 2004.
- H. Tóth István: *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- H. Tóth István – Gálosné Szűcs Emília: Irodalmi felkészültség, *Iskolakultúra*, 1994/1–2, 35–38.
- Huszár János: *Új kis magyar nyelvtan a középiskolák számára*, Budapest, AMTAK Bt., 2008.
- Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000.
- Kibédi Varga Áron: *Lépések. Napló 2005–2006*, Pozsony, Kalligram, 2007.
- Kiefer Ferenc: *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2000.
- Kugler Nóra: Az igeragozás, in Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000, 104–126.
- Nagy József: *A megtanítás stratégiája*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1984.
- Nagy József (szerk.): Fejlesztési követelmények, *Iskolakultúra*, 1994/1–2, 2–107.
- Rácz Endre – Takács Etel: *Kis magyar nyelvtan*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1991.
- Sipőcz Katalin: A magyar mint finnugor nyelv, in Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2003.
- Takács Etel: *A magyar nyelv könyve 6. Az általános iskola 6. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 1981.
- Takács Etel: *Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről. Általános iskola 5–8. osztály*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1978.
- Tóth Etelka (szerk.): *Magyar helyesírási szótár. A magyar helyesírás szabályai 12. kiadása szerint*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2017.
- Velcsov Mártonné: Alaktan, in Bencédy József – Fábíán Pál – Rácz Endre – Velcsov Mártonné: *A mai magyar nyelv*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1968, 85–204.
- Zsolnai József: *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*, Törökbálint–Budapest, Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, 1988.

### Ajánlott források és tanulmányok

- Adamikéné Jászó Anna – Hangay Zoltán: *Nyelvi elemzések kézikönyve*, Szeged, Mozaik Kiadó, 1995.
- Beregszászi Anikó: *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2012.
- Bozsik Gabriella: Az intézményírás alakulása 1832-től napjainkig az akadémiai helyesírási szabályzatok alapján, in Bozsik Gabriella – Eőry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban. Válogatás a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny kötetéinek anyagából*, Eger, EKf Liceum Kiadó, 2007, 153–160.

- Bozsik Gabriella: Gondolatok a színnevek helyesírásának tanításáról, in Domonkosi Ágnes (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei. Tanulmányok a magyar nyelvtudomány köréből. 46. kötet*, Eger, EKE Líceum Kiadó, 2018, 173–179.
- Bozsik Gabriella – Eöry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban. Válogatás a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny kötetjeinek anyagából*, Eger, EKF Líceum Kiadó, 2007.
- Budai László: *A magyar mint idegen nyelv grammatikája. Elmélet és gyakorlat*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2016.
- Deme László: *A beszéd és a nyelv*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1976.
- D. Máta Mária: *Nyelvünk élete*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
- Durst Péter: *Lépésenként magyarul. Első lépés – Magyar nyelvkönyv kezdőknek*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2017.
- Durst Péter: *Lépésenként magyarul. Második lépés – Magyar nyelvkönyv középfeladókknak*, Szeged, Szegedi Tudományegyetem, 2006.
- Erdős József: *Új színes magyar nyelvkönyv II. Nyelvtani munkakönyv*, Budapest, Balassi Intézet, 2007.
- Gaál Edit: *Összefoglaló feladatgyűjtemény magyar nyelvből a középiskolák számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1991.
- Gasparics Gyula: *Helyesírási nefejejcs. Gyakorlókönyv a magyar nyelv j-ly-os szavainak tanulásához*, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2006.
- Gasparics Gyula: *Helyesírási százsorszép*, Zsámbék, Hét Szabad Művészet Könyvtára, 2003.
- Gasparics Gyula: *Jeles(5)kedj a helyesírásban!*, Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 2006.
- Hajas Zsuzsa: *Helyesírási feladatgyűjtemény*, Debrecen, Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, 1995.
- Hangay Zoltán: Amit a helyesírási hibák lelepleznek, in Bozsik Gabriella – Eöry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Hagyomány és újítás a helyesírásban. Válogatás a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny kötetjeinek anyagából*, Eger, EKF Líceum Kiadó, 2007, 251–255.
- Hlavacska Edit: *Nyelvtani munkafüzet*, Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 1996.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor: *Magyar nyelvkönyv középfeladókknak*, Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem, 2001.
- H. Tóth István: Adj esélyt! Egy helyesírási verseny tényei, adatai és feladatsorai, in Bozsik Gabriella (szerk.): *Két évtized a helyesírásért. A Nagy J. Béla országos helyesírási verseny előadásai és feladatai*, Eger, EKF Líceum Kiadó, 2008, 204–233.
- H. Tóth István: *A minőségi helyesírásért. Feladatgyűjtemények és tollbamondások az 5–9. évfolyamok számára*, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2017 CD-melléklettel.
- H. Tóth István: *Feladatlapok a helyesírási készség fejlesztéséhez*, Kecskemét, Tanítóképző Főiskola, 1992.
- H. Tóth István: *Gyakoroljuk a helyesírást! 5.*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005.
- H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok 5.*, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2013.
- H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok 6.*, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2014.
- H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok 7.*, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2015.
- H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok 8.*, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2016.
- H. Tóth István: *Helyesírási gyakorlatok 9.*, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2017.
- H. Tóth István: Hozzászólás a felszólító mód tanításához, *Magyartanítás*, 2011/2, 7–14.



- H. Tóth István: *Magyar nyelvtan és helyesírás. Tudnivalók és feladatok magyar nyelvtanból és helyesírásból*, Kecskemét, Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, 2007.
- H. Tóth István: Néhány szempont a helyesírás és a nyelvtan tanításához, *Módszertani Közlemények*, 2008/2, 56–72.
- H. Tóth István: Nyelvművelés térségi összefogással. Kitekintés a hagyományteremtés és az anyanyelv-pedagógia egyik kapcsolatára, *Magyartanítás*, 2011/3, 29–34.
- H. Tóth István – Malina, Katri-Ann – Róth Judit: *Munkafüzet az igekötők tanulásához. Gyakorlatgyűjtemény az 5–8. évfolyamosok számára*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2022.
- H. Tóth István – Patloka, Radek: *Elemzési feladatok a magyar nyelvtani ismeretek erősítésére*, Prága, Károly Egyetem Filológiai Fakultásának Közép-európai Stúdiumok Szakcsoportja, 2009.
- Hegedűs Rita: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2005.
- Iván Éva: „Magyar nyelv! Sarjadsz és egy vagy velünk...” Szöveggyűjtemény tollbamondáshoz és tartalomíráshoz 10–11. évfolyamos tanulók számára, Beregszász, Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 2016.
- Kiss Gábor (főszerk.): *Magyar szóincstár. Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 1999.
- Kovács Tünde: A felszólító mód, *Magyarul Tanul(ó)k. Magazin magyarul tanulóknak*, 2009. ősz-tél, 25–28.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelvi fogalmak kisszótára*, Budapest, Korona Kiadó, 2000.
- Luchmann Zsuzsanna: *Helyesírási antológia. 5–8. osztály*, Kecskemét, Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, 1991.
- Magassy László: *Leíró magyar nyelvtan*, Budapest, Trezor Kiadó, 1998.
- Raátz Judit: *Anyanyelvi felmérők a 6. évfolyam számára. 10 feladatsor a helyesírás, a nyelvtani elemzés, a szövegértés és a szövegalkotás területéről megoldásokkal*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Raátz Judit: *Anyanyelvi felmérők a 7. évfolyam számára. 9 feladatsor a helyesírás, a nyelvtani elemzés, a szövegértés és a szövegalkotás területéről megoldásokkal*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Raátz Judit: *Anyanyelvi felmérők a 8. évfolyam számára. 10 feladatsor a helyesírás, a nyelvtani elemzés, a szövegértés és a szövegalkotás területéről megoldásokkal*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Raátz Judit: *Anyanyelvi felmérők a 9–10. évfolyam számára. 9 feladatsor a helyesírás, a nyelvtani elemzés, a szövegértés és a szövegalkotás területéről megoldásokkal*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Raátz Judit: *Anyanyelvi felmérők a 11–12. évfolyam számára. 9 feladatsor a helyesírás, a nyelvtani elemzés, a szövegértés és a szövegalkotás területéről megoldásokkal*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Raátz Judit: *Anyanyelvi felmérők az 5. évfolyam számára. 10 feladatsor a helyesírás, a nyelvtani elemzés, a szövegértés és a szövegalkotás területéről megoldásokkal*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2020.
- Somos Béla: *1000 szó magyarul*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- Szabó Kálmán: *Anyanyelvünk: magyar. Ismeretbővítő és készségfejlesztő tankönyv a szakképző iskolák számára*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- Szabó Kálmán: *Helyesírási szöveggyűjtemény az általános iskolák számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.
- Szemere Gyula (szerk.): *Helyesírási segédkönyv. Az általános iskolák számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1955.

- Szemere Gyula – Szende Aladár: *Magyar nyelvtan a gimnáziumok számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1967.
- Szende Aladár: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1994.
- Szende Virág – Szilágyi Ferencné: *Automatizációs gyakorlatok a Színes magyar nyelvkönyvhöz*, Budapest, Balassi Bálint Intézet, 2002.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin: *MagyarOK – Nyelvtani munkafüzet B1+*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, 2016.
- Vörös Ferenc: *Legyen biztos helyesírásunk!*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.



## MELLÉKLET

### 100 feladat

#### *A felszólítás és a felszólító igealakok a nyelvhasználatban című tanulmányhoz*

#### 1. feladat: Felszólítás (A = alanyi/általános), (T = tárgyas/határozott forma)

Igék	E/1.: <i>én</i>	E/2.: <i>te</i>	E/3.: <i>ő</i>
áll (A)	<i>álljak</i>	.....	.....
beszél (A)	.....	<i>beszélj/él</i>	.....
csinál (A)	.....	.....	<i>csináljon</i>
énekel (A)	.....	.....	.....
kíván (T)	.....	.....	.....
köszön (A)	.....	.....	.....
pihen (A)	.....	.....	.....
rajzol (T)	.....	.....	.....
sétál (A)	.....	.....	.....
táncol (A)	.....	.....	.....
tanul (T)	.....	.....	.....
tud (T)	.....	.....	.....

Igék	T/1.: <i>mi</i>	T/2.: <i>ti</i>	T/3.: <i>ők</i>
áll (A)	.....	.....	.....
beszél (A)	.....	.....	.....
csinál (A)	.....	.....	.....
énekel (A)	<i>énekeljünk</i>	.....	.....
kíván (T)	.....	<i>kívánjátok</i>	.....
köszön (A)	.....	.....	<i>köszönjenek</i>
pihen (A)	.....	.....	.....
rajzol (T)	.....	.....	.....
sétál (A)	.....	.....	.....
táncol (A)	.....	.....	.....
tanul (T)	.....	.....	.....
tud (T)	.....	.....	.....

**2. feladat: Kiegészítés → felszólítás**

- (te) áll \_\_\_\_\_
- (ti) tanul \_\_\_\_\_
- (ő) beszél \_\_\_\_\_
- (mi) tud \_\_\_\_\_
- (én) énekel \_\_\_\_\_
- (ők) sétál \_\_\_\_\_

**3. feladat: Hol a párja?**

1. ő	a) táncold	1. e
2. te	b) rajzoljunk	2. ....
3. mi	c) köszönjék	3. ....
4. ők	d) kívánjam	4. ....
5. én	e) pihenjen	5. ....
6. ti	f) énekeljétek	6. ....

**4. feladat: Kijelentés → felszólítás (ő → te forma)**

*Kér egy könyvet.*

***Kérj egy könyvet!***

- Hosszú levelet ír. \_\_\_\_\_
- Munka után pihen. \_\_\_\_\_
- Sétál. \_\_\_\_\_
- Sportol. \_\_\_\_\_
- Küld egy csomagot. \_\_\_\_\_
- Szorgalmasan tanul. \_\_\_\_\_
- Nem figyel. \_\_\_\_\_
- Vasárnap nem tanul. \_\_\_\_\_

**5. feladat: Állítás → Tagadás → Felszólítás → Tiltás**

Leül.	Nem ül le.	Üljön le!	Ne üljön le!
<i>Feláll.</i>	.....	.....	.....
<i>Átmegy.</i>	.....	.....	.....
<i>Kimegy.</i>	.....	.....	.....
<i>Bejön.</i>	.....	.....	.....
<i>Visszamegy.</i>	.....	.....	.....
<i>Felmegy.</i>	.....	.....	.....
<i>Lejön.</i>	.....	.....	.....

**6. feladat: Kijelentés → Felszólítás (mi forma)**

*Kérünk egy szótárt.*

***Kérjünk egy szótárt!***

- Sokat tanulunk. \_\_\_\_\_
- Írunk a tanárunknak. \_\_\_\_\_
- Hétfőn kirándulunk. \_\_\_\_\_
- Séta után pihenünk. \_\_\_\_\_
- Korán indulunk. \_\_\_\_\_
- Későn vacsorázunk. \_\_\_\_\_

**7. feladat: Kijelentés → Felszólítás (ők forma)**

*Kérnek egy könyvet.*

***Kérjenek egy könyvet!***

- Ma is kirándulnak. \_\_\_\_\_
- Sokat tanulnak. \_\_\_\_\_
- Ebéd után pihennek. \_\_\_\_\_
- Később sétálnak. \_\_\_\_\_
- Korán indulnak. \_\_\_\_\_
- Írnak a tanárunknak. \_\_\_\_\_

**8. feladat: Kijelentés → Felszólítás (te forma)***Kenyeret eszel.****Egyél kenyeret!***

- Télikabátot veszel. \_\_\_\_\_
- Vízet iszol. \_\_\_\_\_
- Tollat is teszel a táskába. \_\_\_\_\_
- Ott leszel. \_\_\_\_\_
- Könyvet is viszel az iskolába. \_\_\_\_\_

**9. feladat: Kijelentés → Felszólítás***Megyek a postára.****Menjek a postára!***

- A postára méysz. \_\_\_\_\_
- A tanterembe megy. \_\_\_\_\_
- Budára megyünk. \_\_\_\_\_
- Pestre mentek. \_\_\_\_\_
- Az udvarra mennek. \_\_\_\_\_
- A parkba megyek. \_\_\_\_\_

**10. feladat: Alanyi/általános → Tárgyas/határozott forma felszólításban***Kérjen egy újságot!****Kérje az újságot!***

- Várjunk egy lányt! \_\_\_\_\_
- Figyeljete! \_\_\_\_\_ a tanárnőt!
- Várjatok valakit! \_\_\_\_\_ a vendégeket!
- Küldjete egy könyvet! \_\_\_\_\_
- Figyeljünk! \_\_\_\_\_ az utat!
- Tanuljanak! \_\_\_\_\_ a szavakat!
- Mondjanak egy verset! \_\_\_\_\_
- Ne várjon! \_\_\_\_\_ az ímélt!

**11. feladat: Szólíts fel! Pótold a toldalékokat!**

Nem konkrét forma	Konkrét forma	Nem konkrét forma	Konkrét forma
(te) tűr.....	(ők) hagy .....	(mi) száll.....	(te) néz.....
(ő) mer.....	(ő) mond.....	(ő) szán.....	(ők) ráz .....
(ők) vár .....	(mi) ír.....	(te) enged.....	(én) keres.....
(én) varr.....	(én) tanul .....	(ők) jön .....	(ő) tapétáz .....
(ti) dob.....	(ti) kap.....	(én) enged.....	(mi) olvas.....
(mi) tűr .....	(te) fon.....	(ti) főz.....	(ti) rajzol.....

**12. feladat: Egészítsd ki a mondatokat!**

- (te) Olvas \_\_\_\_\_ azt a vers \_\_\_\_\_ !
- (ti) Csinál \_\_\_\_\_ valami \_\_\_\_\_ !
- (mi) Vesz \_\_\_\_\_ paradicsom \_\_\_\_\_ , paprika \_\_\_\_\_ , kenyér \_\_\_\_\_ is!
- (te) Ad \_\_\_\_\_ nekem ezt a sajt \_\_\_\_\_ szendvics \_\_\_\_\_ !
- (ő) Főz \_\_\_\_\_ a csoport \_\_\_\_\_ ebéd \_\_\_\_\_ : gulyás \_\_\_\_\_ és paprikás \_\_\_\_\_ !
- (ők) Rajzol \_\_\_\_\_ egy park \_\_\_\_\_ : fák \_\_\_\_\_ , hinta \_\_\_\_\_ , padok \_\_\_\_\_ , gyerekek \_\_\_\_\_ !

**13. feladat: Te vagy én?**

*Te főzöl, vagy én \_\_\_?*

***Te főzöl, vagy én főzszek?***

- Ti mentek, vagy mi \_\_\_\_\_ ?
- Te hozod, vagy én \_\_\_\_\_ ?
- Ti méritek, vagy ő \_\_\_\_\_ ?
- Te kapsz a teából, vagy ők \_\_\_\_\_ ?
- Mi tanuljunk, vagy ti \_\_\_\_\_ ?
- Ők üzenjenek, vagy te \_\_\_\_\_ ?

**14. feladat: Hogyan mondod, hogy törődjenek bele?***Nyávog a macska.***Hadd nyávogjon!**

- Téged keresnek. \_\_\_\_\_
- Nagyon mérges. \_\_\_\_\_
- Esik az eső. \_\_\_\_\_
- Hú, de fúj a szél! \_\_\_\_\_
- Fáj a szíve utánad. \_\_\_\_\_
- Rólad beszélnek. \_\_\_\_\_
- Mással táncol Éva. \_\_\_\_\_
- Külföldre mennek. \_\_\_\_\_
- Nyomja a lábamat. \_\_\_\_\_
- Jönnek a rendőrök. \_\_\_\_\_
- Szépen beszél Léna. \_\_\_\_\_
- Elég jól rajzol Simon. \_\_\_\_\_

**15. feladat: Adj tagadó válaszokat!***Aludjunk?***Ne aludjatok!**

- Várjak? \_\_\_\_\_
- Menjünk? \_\_\_\_\_
- Maradjon? \_\_\_\_\_
- Leüljek? \_\_\_\_\_
- Aludjanak tovább? \_\_\_\_\_
- Sétáljatok? \_\_\_\_\_

**16. feladat: Alanyi/általános → Tárgyas/határozott forma felszólításban***Tanulj! (a szavak)***Tanuld a szavakat!**

- Figyelj! (a tanárnő) \_\_\_\_\_
- Olvass! (az újság) \_\_\_\_\_
- Várj! (a barátnő, te) \_\_\_\_\_

- Kérj! (*a könyv, ő*) \_\_\_\_\_
- Nézz meg! (*a film*) \_\_\_\_\_
- Hozz! (*a táska, te*) \_\_\_\_\_

### 17. feladat: Szavak → felszólítás

*tanul, én; szavak, régi, a*

***Tanuljam a régi szavakat!***

- kér, ő; könyv, új, az \_\_\_\_\_
- olvas, mi; újság, mai, a \_\_\_\_\_
- néz, ti; tévéműsor, magyar, a \_\_\_\_\_
- megy, ők; szoba, kisebbik, a \_\_\_\_\_
- vesz, én; alma, kiló, egy \_\_\_\_\_
- iszik, ő; sör, sok, nem \_\_\_\_\_
- vár, ti; levél, én, a \_\_\_\_\_

### 18. feladat: Kijelentés → felszólítás

*Tejet iszom és kiflit eszem.*

***Igyak tejet és egyek kiflit!***

- Kávét iszol és kenyéret eszel? \_\_\_\_\_
- Vizet isznak és almát esznek. \_\_\_\_\_
- Teát iszunk és rizst eszünk? \_\_\_\_\_
- Teát iszik és krumplit eszik. \_\_\_\_\_
- Tejet isztek és sajtot esztek? \_\_\_\_\_

### 19. feladat: Szavak → felszólítás

*vesz, én; könyv, füzet, és*

***Vegyek könyvet és füzetet?***

- vesz, te; cipő, csizma, papucs, és \_\_\_\_\_
- vesz, ő; kabát, kesztyű, sál, és \_\_\_\_\_
- vesz, mi; meggy, szilva, kivi, és \_\_\_\_\_
- vesz, ti; kenyér, kifli, zsemle, és \_\_\_\_\_
- vesz, ők; káposzta, retek, kapor, és \_\_\_\_\_



**20. feladat: Kijelentés → felszólítás**

*Nézi a táblát.*

***Nézze a táblát!***

- Figyeli a tanárnőt. \_\_\_\_\_
- Kéri a szótárt. \_\_\_\_\_
- Olvassa a könyvet. \_\_\_\_\_
- A táskát hozza. \_\_\_\_\_
- Keresi az éttermet. \_\_\_\_\_
- Megvárja a rendőrt. \_\_\_\_\_
- Megnézi a filmet. \_\_\_\_\_
- Vigyáz az úton. \_\_\_\_\_
- Ebédet főz. \_\_\_\_\_
- Az ebédet főzi. \_\_\_\_\_
- Egy könyvet olvas. \_\_\_\_\_
- Az újságot keresi. \_\_\_\_\_

**21. feladat: Kijelentés → felszólítás**

- Segítünk. \_\_\_\_\_
- Olvasunk. \_\_\_\_\_
- Eldöntik. \_\_\_\_\_
- Összegyűjtöd. \_\_\_\_\_
- Esztek. \_\_\_\_\_
- Futunk. \_\_\_\_\_
- Megjavítjátok. \_\_\_\_\_
- Iszom. \_\_\_\_\_
- Alszunk. \_\_\_\_\_
- Fürödtök. \_\_\_\_\_
- Takarítanak. \_\_\_\_\_
- Kifestjük. \_\_\_\_\_

**22. feladat: Kijelentés → felszólítás***Segítünk a barátunknak.****Segítsünk a barátunknak!***

- Indítja az autót. \_\_\_\_\_
- Sietnek. \_\_\_\_\_
- Csökkenti a sebességet. \_\_\_\_\_
- Segít a kollégájának. \_\_\_\_\_
- Csökkentik a tempót. \_\_\_\_\_
- Jobban tanulunk. \_\_\_\_\_
- Kinek segíték? \_\_\_\_\_
- Nem sietünk. \_\_\_\_\_

**23. feladat: Azért..., mert... – Azért..., hogy...**

- Azért megyek a könyvtárba, mert \_\_\_\_\_
- Azért megyek a könyvtárba, hogy \_\_\_\_\_
- Azért sietek, mert \_\_\_\_\_
- Azért sietek, hogy \_\_\_\_\_
- Azért megyek az étterembe, mert \_\_\_\_\_
- Azért megyek az étterembe, hogy \_\_\_\_\_
- Azért megyek a boltba, mert \_\_\_\_\_
- Azért megyek a boltba, hogy \_\_\_\_\_
- Azért megyek a bankba, mert \_\_\_\_\_
- Azért megyek a bankba, hogy \_\_\_\_\_

**24. feladat: Felszólítás → kijelentés**

- Siessetek! \_\_\_\_\_
- Segítsetek egymásnak! \_\_\_\_\_
- Indítsanak! \_\_\_\_\_
- Javítsák meg az autót! \_\_\_\_\_
- Siess! \_\_\_\_\_
- Segítse a rokonait! \_\_\_\_\_

- Ne tanítson engem! \_\_\_\_\_  
 – Csökkentse a sebességet! \_\_\_\_\_

### 25. feladat: Szólíts fel!

- fog; mos, ő, meg, a \_\_\_\_\_  
 – nadrág; vesz, te, fel, a \_\_\_\_\_  
 – kávé; tesz, ő, fel, a \_\_\_\_\_  
 – asztal; terít, mi, meg, az \_\_\_\_\_  
 – szemét; visz, ők, le, a \_\_\_\_\_  
 – újság; lapoz, én, át, az \_\_\_\_\_  
 – ajtó; nyit, te, ki, az \_\_\_\_\_  
 – hang; hall, ti, meg, a \_\_\_\_\_






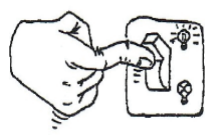
### 26. feladat: Válaszolj!

*Bemenjek?*

**Gyere be!**

- Leüljünk? \_\_\_\_\_ !  
 – Felkeljünk? \_\_\_\_\_ !  
 – Feladjam a levelet a postán? \_\_\_\_\_ !  
 – Elkísérjem a gyereket az iskolába? \_\_\_\_\_ !  
 – Kifessük a konyhát? \_\_\_\_\_ !  
 – Elengedjem a kutyát? \_\_\_\_\_ !  
 – Elmosogassunk? \_\_\_\_\_ !  
 – Kiszedjem a levelet a postaládából? \_\_\_\_\_ !  
 – Elolvassuk mind a két könyvet? \_\_\_\_\_ !  
 – Elszavaljam a verset? \_\_\_\_\_ !  
 – Megcsókoljuk a menyasszonyt? \_\_\_\_\_ !

**27. feladat: Mit csinál? Mit csináljon? – Kijelentés + felszólítás**

<p><i>be, bele, fel, ki, le, meg</i> ír, kapcsol, nyit, tesz, tölt, töröl ajtó, bor, lecke, tábla, telefon, villany</p>	<p><b>Kijelentés</b></p>	<p><b>Felszólítás</b></p>
	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p>	<p>.....</p> <p>.....</p>

**28. feladat: Ha te nem, akkor ő se! → Ha ti nem, akkor ők se!***Ha te nem mész kirándulni, akkor ő se (megy) \_\_\_\_!***Ha te nem mész kirándulni, akkor ő se menjen!**

- Ha te nem pihensz, akkor ő se \_\_\_\_\_ !
- Ha ti nem esztek, akkor ők se \_\_\_\_\_ !
- Ha te nem költesz, akkor ő se \_\_\_\_\_ !
- Ha ti nem isztok, akkor ők se \_\_\_\_\_ !
- Ha te nem mulatsz, akkor ő se \_\_\_\_\_ !
- Ha ti nem alszotok, akkor ők se \_\_\_\_\_ !
- Ha te nem jössz, akkor ő se \_\_\_\_\_ !

**29. feladat: Te vagy én? – Ti vagy mi?***Te fizetsz, vagy én (fizet) \_\_\_\_!***Te fizetsz, vagy én fizessek?**

- Te vezetsz, vagy én \_\_\_\_\_ ?
- Ti mosogattok, vagy mi \_\_\_\_\_ ?
- Te töltesz bort, vagy én \_\_\_\_\_ ?
- Ti maradtok, vagy mi \_\_\_\_\_ ?
- Te fürösztöd az öcsédet, vagy én \_\_\_\_\_ ?
- Ti festitek a konyhát, vagy mi \_\_\_\_\_ ?
- Te sétáltatod a kutyát, vagy én \_\_\_\_\_ ?

**30. feladat: Add tovább a munkát!***Hozzál be vizet!***Én hozzak be? Hozzon be Peti!**

- Sétálj a kutyával! \_\_\_\_\_ !
- Takarítsd ki a szobát! \_\_\_\_\_ !
- Vidd ki a szemetet! \_\_\_\_\_ !
- Öntözd meg a virágokat! \_\_\_\_\_ !
- Rakd vissza a könyveket a polcra! \_\_\_\_\_ !
- Szaladj el a boltba kenyérért! \_\_\_\_\_ !
- Kérd el a DVD-t a tanártól! \_\_\_\_\_ !
- Cseréld ki a vizet a macskának! \_\_\_\_\_ !

**31. feladat: Szólítsunk fel!**

*Nem értem a nyelvtant. (megmagyaráz)*

**Magyarázd meg!**

- Nem ismerem ezt a szót. (*megkeres*) \_\_\_\_\_
- Nem értem ezt a feladatot. (*gondolkozik*) \_\_\_\_\_
- A kertben vagyok a gyerekekkel. (*játszik*) \_\_\_\_\_
- Nem akarok itt maradni nyáron. (*elutazik*) \_\_\_\_\_
- Kövér vagyok. (*tornázik, úszik, teniszezik*) \_\_\_\_\_
- Nem tudom, hol a színház. (*megkérdez*) \_\_\_\_\_
- Minden ingem piszkos. (*kimos*) \_\_\_\_\_
- A családom már itthon van. (*megfőz*) \_\_\_\_\_
- Nem ismerem ezt a lányt. (*bemutatkozik*) \_\_\_\_\_
- Vége a munkaidőnek. (*befejez*) \_\_\_\_\_
- Érdekes könyvet kaptál. (*elolvas*) \_\_\_\_\_

*Kifizethetem a számlát?*

**Fizesse ki! / Fizesd ki!**

- Kinyithatjuk a könyvet? \_\_\_\_\_
- Felfuthatunk a hegyre? \_\_\_\_\_
- Bemutathatom a barátomat? \_\_\_\_\_
- Meghallgathatjuk ezt a dalt? \_\_\_\_\_
- Beszélgethetünk egy kicsit a vendégekkel? \_\_\_\_\_
- Folytathatjuk a mérkőzést? \_\_\_\_\_
- Megsüthetem már a húst? \_\_\_\_\_
- Én is vezethetem egy kicsit az autót? \_\_\_\_\_

*Hol fizethetek?*

**Fizessen a pénztárnál! / Fizess a pénztárnál!**

- Mikor futhatunk? \_\_\_\_\_
- Hol süthetem meg a húst? \_\_\_\_\_
- Milyen nyelven beszélgethetünk? \_\_\_\_\_
- Mikor nevetgetünk? \_\_\_\_\_

- Kinek mutathatjuk meg a várost? \_\_\_\_\_
- Melyik ablakot nyithatjuk ki? \_\_\_\_\_
- Mikor mosogathatunk? \_\_\_\_\_
- Hol nézhetjük meg a *Bánk bánt*? \_\_\_\_\_

*Hányszor kell csengetnem?*

***Csengessen kétszer! / Csengess kétszer!***

- Hová kell sietnünk? \_\_\_\_\_
- Szabad vezetnem? \_\_\_\_\_
- Mennyit kell fizetnem? \_\_\_\_\_
- Szabad hangosan nevetnem? \_\_\_\_\_
- Kinek kell megmutatnunk a leckénket? \_\_\_\_\_
- Meddig kell elfutnunk? \_\_\_\_\_
- Mikor kell folytatnom a munkát? \_\_\_\_\_
- Ki fog mosogatni? \_\_\_\_\_
- Hová fogunk ülni? \_\_\_\_\_
- Kinek szeretnél segíteni? \_\_\_\_\_
- Szabad elsüllyesztenem ezt a papírhajót? \_\_\_\_\_

**32. feladat: Alkoss új tagmondatokat!**

*Az orvos azt mondta a betegnek, (megmér, láz)*

***hogymérje meg a lázát!***

- Az idegenvezető mondta a turistáknak, (óvatos, utca, megy) \_\_\_\_\_
- A mérnök azt mondta a szerelőnek, (megjavít, autó) \_\_\_\_\_
- Az igazgató arra kérte a titkárnőt, (megír, levelek) \_\_\_\_\_
- A szüleim azt kérték tőlem, (bérel, lakás) \_\_\_\_\_
- Azt javasoltam nektek, (visz, maga, meleg ruha) \_\_\_\_\_



- Az utasok azt kérték a sofőrtől, (*megállít, busz*) \_\_\_\_\_
- Az eladó azt javasolta a vevőnek, (*felpróbál, ruha*) \_\_\_\_\_
- Anya azt kérte apától, (*felvisz, család, bőröndök*) \_\_\_\_\_
- A festő azt ajánlotta a barátainak, (*megnéz, új, képek*) \_\_\_\_\_
- A tanárunk azt javasolta nekünk, (*segít, egymás*) \_\_\_\_\_

### 33. feladat: Szólíts fel!

- Fruzsi! (*felszáll*) \_\_\_\_\_erre a vonatra!
- Gyerekek! (*leül*) \_\_\_\_\_, és (*rajzol*) \_\_\_\_\_egy fát!
- Misi! (*felpróbál*) \_\_\_\_\_egy harminckettes cipőt is!
- Lányok! A következő megállóban (*leszáll*) \_\_\_\_\_!
- Gyerekek! Reggel 7-kor (*elindul*) \_\_\_\_\_az iskolába!

### 34. feladat: Melyik forma a helyes?

- Gyerekek, (*írjatok/írvátok*) \_\_\_\_\_egy fogalmazást!
- Fiúk, (*üdvözöljétek/üdvözöljétek*) \_\_\_\_\_a vendégeket!
- Gyerekek, (*tanuljatok/tanuljátok*) \_\_\_\_\_meg egy verset!
- Péter, (*várj meg/várd meg*) \_\_\_\_\_Jánost is!
- Ábel, (*hívj fel/hívd fel*) \_\_\_\_\_az igazgatót!

### 35. feladat: Te → ti

*Megvárom a lányokat.*

***Várd meg őket! – Várjátok meg őket!***

- Felhívom Lászlót. \_\_\_\_\_
- Lerajzolom ezt a házat. \_\_\_\_\_
- Bekapcsolom a tévét. \_\_\_\_\_
- Megtanulom a leckét. \_\_\_\_\_
- Átmosom az új ingem. \_\_\_\_\_

**36. feladat: Kérdés → felszólítás**

*Megtanulod ezt a verset?*

***Tanuld meg ezt a verset!***

- Elmegyünk ma este színházba? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Megkóstoljátok ezt a fagyit? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Felpróbálja Anna ezt a zöld kalapot? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Leszállunk a központban a villamosról? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Megvárjátok a magyartanárt? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Megismerik a turisták Budapestet? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Feljöttek hozzánk bulizni? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Beveszi-e a beteg a gyógyszert? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Kiteszed a hűtőből a felvágottakat? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Átsétálunk a körtéren? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Rá szabad lépnem a Lánchídra? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Széttépi a szomorú levelet? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**37. feladat: Szerkessz felszólítást!***leszáll, ti***Szálljatok le a vonatról a következő állomáson!**

- ebédel, *mi* \_\_\_\_\_
- beszél, *te* \_\_\_\_\_
- táncol, *ő* \_\_\_\_\_
- megtanul, *te* \_\_\_\_\_
- feláll, *ők* \_\_\_\_\_
- megír, *ti* \_\_\_\_\_

**38. feladat: -sz + -j → ssz***Választasz egy virágot?***Válassz egy virágot!**

- Választunk egy könyvet. \_\_\_\_\_
- Orvost választ. \_\_\_\_\_
- Ezt választod? \_\_\_\_\_
- Ezeket választják? \_\_\_\_\_
- Őt választjátok? \_\_\_\_\_
- Ezt választom. \_\_\_\_\_
- Választanak egyet. \_\_\_\_\_
- Választunk néhányat. \_\_\_\_\_
- Nem ezt választom. \_\_\_\_\_

**39. feladat: Felszólítás → kijelentés***Javítsa meg az autót!***Megjavítja az autót.**

- Olvassátok el ezt a könyvet! \_\_\_\_\_
- Sétáljanak a hétvégén! \_\_\_\_\_
- Segítsünk egymásnak! \_\_\_\_\_
- Válasszon egy könyvet! \_\_\_\_\_
- Egyenek egy fagyaltot! \_\_\_\_\_
- Igyuk meg a tejet! \_\_\_\_\_
- Menjünk holnap színházba! \_\_\_\_\_

**40. feladat: Kijelentés → felszólítás***Almát eszünk.***Együnk almát!**

- Egy kiló kenyeret veszel a boltban. \_\_\_\_\_
- Veszünk egy autót? \_\_\_\_\_
- Sokat olvasol. \_\_\_\_\_
- Vigyázunk magunkra. \_\_\_\_\_
- Nem szaladunk. \_\_\_\_\_
- Segítenek a betegeknek. \_\_\_\_\_
- Ma nem pihenünk. \_\_\_\_\_
- Nem beszélünk veled. \_\_\_\_\_

**41. feladat: *megy – jön* → felszólító módban**

	megy	jön
én	.....	.....
te	.....	.....
ő	<i>menjen</i>	.....
mi	.....	.....
ti	.....	.....
ők	.....	.....

**42. feladat: Mit csináljak? – Mit csináljon? – Mit csináljanak?***Mit csináljak? (én)*

- (*megy, ki*) \_\_\_\_\_ a strandra, vagy inkább (*tanul*) \_\_\_\_\_ ?
- Levelet (*ír*) \_\_\_\_\_, vagy (*rajzol*) \_\_\_\_\_ ?
- (*hív, fel*) \_\_\_\_\_ Jolit, vagy (*beszél*) \_\_\_\_\_ inkább Petivel?
- (*vár, meg*) \_\_\_\_\_ Robit, vagy (*kér, meg*) \_\_\_\_\_ Karcsit?
- (*kapcsol, be*) \_\_\_\_\_ a tévét, vagy inkább (*megír*) \_\_\_\_\_ a leckét?

Mit csináljon? (ő)

- (megy, ki) \_\_\_\_\_ a strandra, vagy inkább (tanul) \_\_\_\_\_ ?
- Levelet (ír) \_\_\_\_\_, vagy (rajzol) \_\_\_\_\_ ?
- (hív, fel) \_\_\_\_\_ Jolit, vagy (beszél) \_\_\_\_\_ inkább Petivel?
- (vár, meg) \_\_\_\_\_ Robit, vagy (kér, meg) \_\_\_\_\_ Karcsit?
- (kapcsol, be) \_\_\_\_\_ a tévét, vagy inkább (megír) \_\_\_\_\_ a leckét?

Mit csináljanak? (ők)

- (megy, ki) \_\_\_\_\_ a strandra, vagy inkább (tanul) \_\_\_\_\_ ?
- Levelet (ír) \_\_\_\_\_, vagy (rajzol) \_\_\_\_\_ ?
- (hív, fel) \_\_\_\_\_ Jolit, vagy (beszél) \_\_\_\_\_ inkább Petivel?
- (vár, meg) \_\_\_\_\_ Robit, vagy (kér, meg) \_\_\_\_\_ Karcsit?
- (kapcsol, be) \_\_\_\_\_ a tévét, vagy inkább (megír) \_\_\_\_\_ a leckét?

**43. feladat: Ki mit csináljon? Kik mit csináljanak?**

- Zsuzsa, (jön) \_\_\_\_\_ ide!
- Csak én (megy) \_\_\_\_\_ ?
- Nem, János is (jön) \_\_\_\_\_ !
- És mit (csinál, mi) \_\_\_\_\_ ?
- (kimegy) \_\_\_\_\_ az állomásra, és (üdvözöl) \_\_\_\_\_ a vendégeket, azután (jön) \_\_\_\_\_ ide az étterembe!
- A vendégek is (jön) \_\_\_\_\_ ide?
- Igen! (sétál) \_\_\_\_\_ ide a vendégekkel!

**44. feladat: Mit csináljatok? – Mit csináljon?**

Gyerekek, ti...!

- (olvas, el) \_\_\_\_\_ ezt a leckét!
- (keres, meg) \_\_\_\_\_ a leckében a neveket!
- (néz, meg) \_\_\_\_\_ a képeket is!
- (hoz) \_\_\_\_\_ ide a füzeteket!
- (hoz) \_\_\_\_\_ piros ceruzát is!
- (megy, ki) \_\_\_\_\_ az udvarra, (játsszik) \_\_\_\_\_, (futballozik) \_\_\_\_\_ vagy (teniszeznek) \_\_\_\_\_ !

Éva, te...!

- (olvas, el) \_\_\_\_\_ ezt a leckét!
- (keres, meg) \_\_\_\_\_ a leckében a neveket!
- (néz, meg) \_\_\_\_\_ a képeket is!
- (hoz) \_\_\_\_\_ ide a füzeteket!
- (hoz) \_\_\_\_\_ piros ceruzát is!
- (megy, ki) \_\_\_\_\_ az udvarra, (játsszik) \_\_\_\_\_ ,  
(futballozik) \_\_\_\_\_ vagy (teniszeznek) \_\_\_\_\_ !

#### 45. feladat: Felszólítás

Ki?	Tesz	Vesz	Eszik	Iszik	Lesz	Hisz
én	tegyek	.....	.....	.....	.....	.....
te	.....	.....	.....	.....	.....	.....
ő	.....	vegye	.....	.....	.....	.....
mi	.....	.....	együnk	.....	.....	.....
ti	.....	.....	.....	.....	.....	higgyétek
ők	.....	.....	.....	igyák	.....	.....

#### 46. feladat: Mit csináljatok? – Mit csináljon?

Gyerekek, ti...!

- (eszik) \_\_\_\_\_ !
- (vesz) \_\_\_\_\_ még húst és krumplit!
- Vagy inkább én (tesz) \_\_\_\_\_ a tányérotokra?
- (eszik, meg) \_\_\_\_\_ a tortát is!
- (iszik) \_\_\_\_\_ vizet vagy kólát!
- (visz, ki) \_\_\_\_\_ a tányérotokat a konyhába, (lesz) \_\_\_\_\_ szívesek!

*Péter, te...!*

- *(eszik)* \_\_\_\_\_ !
- *(vesz)* \_\_\_\_\_ még húst és krumplit!
- Vagy inkább én *(tesz)* \_\_\_\_\_ a tányérodra?
- *(eszik, meg)* \_\_\_\_\_ a tortát is!
- *(iszik)* \_\_\_\_\_ vizet vagy kólát!
- *(visz, ki)* \_\_\_\_\_ a tányérodát a konyhába, *(lesz)* \_\_\_\_\_ szíves!

**47. feladat: Felszólítás (A = alanyi/általános), (T = tárgyas/határozott forma)**

Ki?	Segít (A)	Készít (T)	Tanít (T)	Tölt (A)	Vált (T)	Köszönt (A)
<i>én</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>te</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>ő</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>mi</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>ti</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>ők</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....

**48. feladat: Kérdés → felszólítás**

- Ki *(készít)* \_\_\_\_\_ ebédet?
- Ti \_\_\_\_\_ !
- Ki *(vált)* \_\_\_\_\_ pénzt a bankban?
- Ők \_\_\_\_\_ !
- Ki *(tanít, meg)* \_\_\_\_\_ a verset?
- Te \_\_\_\_\_ !
- Ki *(köszönt)* \_\_\_\_\_ a vendégeket?
- Mi \_\_\_\_\_ !
- Én *(tanít)* \_\_\_\_\_ téged?
- Nem, hanem Lilla \_\_\_\_\_ !

**49. feladat: Szólíts fel! (T = tárgyas/határozott forma)**

Ki?	Fut	Siet	Mutat (T)	Nyit (T)	Fest (T)	Választ (T)
<i>én</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>te</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>ő</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>mi</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>ti</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....
<i>ők</i>	.....	.....	.....	.....	.....	.....

**50. feladat: Mit csináljatok? – Mit csinálj?**

Gyerekek, ti...!

- *(nyit, ki)* \_\_\_\_\_ a könyveteket és a füzeteket!
- *(választ)* \_\_\_\_\_ egy képet!
- *(mutat, meg)* \_\_\_\_\_ a rajzot!
- *(siet)* \_\_\_\_\_ egy kicsit!
- *(fut, ki)* \_\_\_\_\_ az udvarra!

Csilla, te is!

- *(nyit, ki)* \_\_\_\_\_ a könyvedet és a füzetedet!
- *(választ)* \_\_\_\_\_ egy képet!
- *(mutat, meg)* \_\_\_\_\_ a rajzot!
- *(siet)* \_\_\_\_\_ egy kicsit!
- *(fut, ki)* \_\_\_\_\_ az udvarra!

**51. feladat: Ki? Mit csináljon?**

- leül (*ő*) \_\_\_\_\_
- bemegy (*ti*) \_\_\_\_\_
- belép (*ők*) \_\_\_\_\_
- rendet csinál (*te*) \_\_\_\_\_
- kocsit bérel (*ők*) \_\_\_\_\_
- levelet ír (*mi*) \_\_\_\_\_



- ímélt küld (*én*) \_\_\_\_\_
- helyet foglal (*ők*) \_\_\_\_\_
- megfésülködik (*te*) \_\_\_\_\_
- asztalt foglal (*mi*) \_\_\_\_\_
- hazamegy (*ti*) \_\_\_\_\_
- nem haragszik (*ő*) \_\_\_\_\_
- nem alszik el (*én*) \_\_\_\_\_
- nem kel fel (*ő*) \_\_\_\_\_

**52. feladat: Reggel van. Mit csináljak?**

- felkel \_\_\_\_\_
- megfürdik \_\_\_\_\_
- megfésülködik \_\_\_\_\_
- reggelizik \_\_\_\_\_
- öltözködik \_\_\_\_\_
- elindul \_\_\_\_\_

**53. feladat: Diákok vagyunk, óra van. Mit csináljunk? Mit ne csináljunk?**

- figyel \_\_\_\_\_
- alszik \_\_\_\_\_
- ír \_\_\_\_\_
- kártyázik \_\_\_\_\_
- számol \_\_\_\_\_
- táncol \_\_\_\_\_
- olvas \_\_\_\_\_
- kiabál \_\_\_\_\_



**55. feladat: Szólíts fel!**

*A diákok nem értik a nyelvtant. (tanár, magyaráz, meg)*

**Magyarázza meg nekik a tanár!**

- Nem ismerem ezt a szót. *(szótár, keres, meg)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Nem érti ezt a feladatot. *(gondolkozik)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- A kertben vagytok a gyerekekkel. *(játsszik)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Nyáron nem akarunk itthon maradni. *(elutazik)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Lusta vagyok. *(tornázik, úszik, teniszeznek)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Nem tudják, hol van a színház. *(megkérdez)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Minden zoknink piszkos. *(kimos)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Délután 5-kor a családom itthon van. *(megfőz)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Ezt a lányt még nem ismered? *(bemutatkozik)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5-kor már vége van a munkaidőmnek. *(befejez)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Érdekes könyvet kaptam a névnapomra. *(elolvas)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**56. feladat: Ki? Mit mond?**

a) *Az orvos azt mondja, hogy **nem mozgok eleget.***

b) *Az orvos azt mondja, hogy **mozogjak többet.***

c) *Orvos: **Mozogjon többet!***

a)	b)	c)
túl sokat eszem.	.....	.....
túl sokat dohányzom.	.....	.....
túl sok kávét iszom.	.....	.....
túl keveset alszom.	.....	.....
túl sokat dolgozom.	.....	.....

**57. feladat: Ha..., akkor...**

*ha kőműves (te, van), akkor épít, ház, egy*

**Ha kőműves vagy, akkor építs egy házat!**

– A vendégeink éhesek. (*szendvics, készít*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Üres a poharam. (*narancslé, beletölt*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Rossz a kerékpárod? (*megjavít*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Érdekes helyekről kaptok leveleket. (*bélyeg, a, gyűjt*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Este vendégek jönnek hozzájuk. (*lakás, a, kitakarít*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Nem tudja betenni a bőröndjét a taxiba. (*sofőr, segít*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Jelentkezni akartok a tanfolyamra? (*úrlap, az, kitölt*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– A szobánk falai piszkosak. (*kifest*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– Az orvos gyógyszert írt fel nekem. (*bevesz, a*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Választanod kell a gyümölcsök közül. *(szőlő, a, választ)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Mindenkinek adniuk kell a tortából. *(eloszt)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Korán van ma a vizsga nekem. *(elhalaszt)* \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**58. feladat: Szólíts fel!**

- dohányzik, ön, nem \_\_\_\_\_
- eszik, ti, nem, túl, édesség, sok \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- fog, naponta, mos, te, háromszor \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- cukor, kávé, iszik, mi, nélkül, a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- lakás, takarít, ki, ők, a \_\_\_\_\_
- beszél, ti, nem \_\_\_\_\_
- kávé, főz, te, egy \_\_\_\_\_
- könyv, olvas, el, mi, a \_\_\_\_\_

**59. feladat: Kijelentés → felszólítás**

- Itthon maradunk. \_\_\_\_\_
- Mindennap újságot olvasol. \_\_\_\_\_
- Ön iszik egy kávét. \_\_\_\_\_
- Önök sokat sportolnak. \_\_\_\_\_
- Robi nem eszik édességet. \_\_\_\_\_
- Ma ágyban maradsz. \_\_\_\_\_
- Kérünk egy étlapot. \_\_\_\_\_

**60. feladat: Aktív felszólítás → passzív felszólítás***ablak, becsuk, te, az, Misi****Csukd be az ablakot!******Misi azt mondja neked, hogy csukd be az ablakot.***

- újság, olvas, el, ti, az, Tamás \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- leves, eszik, meg, te, a, anya \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- tévé, kapcsol, ki, mi, a, Kriszta \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- kávé, iszik, meg, ők, a, Ibolya \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- levél, ír, meg, én, a, Tibor \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- gyógyszer, vesz, be, ő, a, Balázs \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**61. feladat: Kérdésre felszólítással***Kifizethetem a számlát?****Fizesd ki a számlát! / Fizesse ki a számlát!***

- Kinyithatjuk a könyvet? \_\_\_\_\_
- Felfuthatunk a hegyre? \_\_\_\_\_
- Bemutathatom a barátaimat? \_\_\_\_\_
- Meghallgathatjuk ezt a dalt? \_\_\_\_\_
- Beszélgethetünk a vendégekkel? \_\_\_\_\_
- Folytathatjuk a mérkőzést? \_\_\_\_\_
- Megsüthetem ezt a húst? \_\_\_\_\_
- Én is vezethetem ezt a kocsit? \_\_\_\_\_

**62. feladat: Kijelentés → felszólítás**

- Szeretitek a gyerekeket. \_\_\_\_\_
- Önök velünk ebédelnek. \_\_\_\_\_
- Veszél egy kiló kenyeret. \_\_\_\_\_
- Találkozunk a mozi előtt. \_\_\_\_\_
- Elmentek a koncertre. \_\_\_\_\_
- Visszaadod a pénzemet. \_\_\_\_\_
- Ön becsukja az ablakot. \_\_\_\_\_

**63. feladat: Kijelentés ↔ felszólítás → tiltás**

*Szomorú vagyok. (te)*

***Legyél vidám!***

***Ne legyél szomorú!***

- Rendetlenek vagyunk. *(ti)* \_\_\_\_\_
- Lusták vagyunk. *(ők)* \_\_\_\_\_
- Ideges vagyok. *(ő)* \_\_\_\_\_
- Rossz vagyok. *(te)* \_\_\_\_\_
- Betegek vagyunk. *(ők)* \_\_\_\_\_
- Fáradtak vagyunk. *(ti)* \_\_\_\_\_
- Buta vagyok. *(te)* \_\_\_\_\_
- Ügyetlen vagyok. *(ő)* \_\_\_\_\_

**64. feladat: Szólíts fel!**

- *(vigyáz, ők)* \_\_\_\_\_ a gyerekekre!
- *(megtanul, ők)* \_\_\_\_\_ az országok nevét!
- *(beszél, ti)* \_\_\_\_\_ , *(olvas, ti)* \_\_\_\_\_ , *(ír, ti)* \_\_\_\_\_  
és *(gondolkozik, ti)* \_\_\_\_\_ magyarul!
- *(kísér, te)* \_\_\_\_\_ az uszodába!
- *(engedelmeskedik, ti)* \_\_\_\_\_ a születeknek!
- Ez a víz nem tiszta, ne *(megiszik, te)* \_\_\_\_\_ !
- *(játszik, ők)* \_\_\_\_\_ és *(gyakorol, ők)* \_\_\_\_\_  
a számítógépen és az edzőteremben!
- Minden reggel *(tornázik, ő)* \_\_\_\_\_ fél órát!
- *(van, te)* \_\_\_\_\_ itt két órán belül!
- *(fél, ti, nem)* \_\_\_\_\_ az állatoktól!
- *(keres, ő)* \_\_\_\_\_ egy piros bőröndöt a csomagmegőrzőben!
- *(megnyom, te)* \_\_\_\_\_ ezt a gombot!
- *(felpróbál, ő)* \_\_\_\_\_ ezt a ruhát és cipőt!
- Mindig *(van, mi)* \_\_\_\_\_ nagyon óvatosak az utcán!
- *(irigyel, mi, nem)* \_\_\_\_\_ a gazdagokat!
- *(elővesz, te)* \_\_\_\_\_ a tolladat és a füzetedet!
- *(rúg, ti)* \_\_\_\_\_ sok gólt!
- *(megrendez, ők)* \_\_\_\_\_ jövőre is ezt a versenyt!
- *(sportol, mi)* \_\_\_\_\_ rendszeresen: *(fut)* \_\_\_\_\_ ,  
*(úszik)* \_\_\_\_\_ , *(szörfözik)* \_\_\_\_\_ !
- *(elmagyaráz, te)* \_\_\_\_\_ nekem pontosan ezt a feladatot!
- *(megfordít, mi)* \_\_\_\_\_ ezt az asztalt!
- *(továbbmegy, ti)* \_\_\_\_\_ kb. 100 métert!
- *(betölt, ő)* \_\_\_\_\_ a mosószert, és *(elindít)* \_\_\_\_\_ a mosógépet!
- *(van, te)* \_\_\_\_\_ mindig vidám, kedves, *(segít)* \_\_\_\_\_  
a társaidnak!



**65. feladat: Szólíts fel! – te forma**

(megmond) \_\_\_\_ a fiadnak, hogy (nem; kiabál) \_\_\_\_!

**Mondd meg a fiadnak, hogy ne kiabáljon!**

- (megbeszél) \_\_\_\_\_ a szomszédoddal, hogy (nem; zongorázik) \_\_\_\_\_ !
- (kiszól) \_\_\_\_\_ Icának, hogy (becsuk) \_\_\_\_\_ az ajtót!
- (megmond) \_\_\_\_\_ apának, (nem; vesz) \_\_\_\_\_ kenyeret!
- (megkér) \_\_\_\_\_ a fiadat, hogy (nem; néz) \_\_\_\_\_ a tévét hajnalig!
- (megtanít) \_\_\_\_\_ a gyerekeknek, hogy (nem; fut) \_\_\_\_\_ a folyosón!

**66. feladat: Szólíts fel!**

*diák, te*

- tanul \_\_\_\_\_, (elkészít) \_\_\_\_\_ a lecke \_\_\_\_\_, ír \_\_\_\_\_, olvas \_\_\_\_\_, (lerajzol) \_\_\_\_\_ a ház \_\_\_\_\_ és a fa \_\_\_\_\_, számol \_\_\_\_\_, figyel \_\_\_\_\_, (nem késik) \_\_\_\_\_, (nem hiányzik) \_\_\_\_\_, (nem beszélget) \_\_\_\_\_;

*tanár, ő*

- tanít \_\_\_\_\_, magyaráz \_\_\_\_\_, beszél \_\_\_\_\_, válaszol \_\_\_\_\_, segít \_\_\_\_\_, ad \_\_\_\_\_, (elfelejt) ne \_\_\_\_\_ a házi feladat \_\_\_\_\_, (késik) ne \_\_\_\_\_ az iskola \_\_\_\_\_;

*reggel, mi*

- (felkel) \_\_\_\_\_, (bemegy) \_\_\_\_\_ a fürdőszoba \_\_\_\_\_, (megfürdik) \_\_\_\_\_, (megborotválkozik) \_\_\_\_\_, (mos) \_\_\_\_\_ fogat, (megfésülködik) \_\_\_\_\_, (felöltözik) \_\_\_\_\_, (felvesz) \_\_\_\_\_ a kabát \_\_\_\_\_, (megreggelizik) \_\_\_\_\_, (eszik) \_\_\_\_\_ (kenyér) \_\_\_\_\_, (iszik) \_\_\_\_\_ tea \_\_\_\_\_, (elindul) \_\_\_\_\_, (siet) \_\_\_\_\_;

*f fiatalok a Balatonnál, ti*

- pihen \_\_\_\_\_ , sétál \_\_\_\_\_ , (úszik) \_\_\_\_\_ ,  
 (napozik) \_\_\_\_\_ , evez \_\_\_\_\_ , (szörfözik) \_\_\_\_\_ ,  
 (vitorlázik) \_\_\_\_\_ , táncol \_\_\_\_\_ ,  
 (eszik) \_\_\_\_\_ , (iszik) \_\_\_\_\_ ;

*a barátnőm születésnapján, én*

- (bemegy) \_\_\_\_\_ a bolt \_\_\_\_\_ , (vesz) \_\_\_\_\_  
 virág \_\_\_\_\_ , (siet) \_\_\_\_\_ , (csenget) \_\_\_\_\_ ,  
 köszön \_\_\_\_\_ , (átad) \_\_\_\_\_ az ajándék \_\_\_\_\_ ,  
 kíván \_\_\_\_\_ sok boldogság \_\_\_\_\_ , (megölel) \_\_\_\_\_ ,  
 (megcsókol) \_\_\_\_\_ ;

*futballcsapat mérkőzésen, ők*

- (játsszik) \_\_\_\_\_ , (fut) \_\_\_\_\_ , rúg \_\_\_\_\_ , győz \_\_\_\_\_ ,  
 (nem fél) \_\_\_\_\_ , (nem kap) \_\_\_\_\_ gólt,  
 (nem, kikap) \_\_\_\_\_

## 67. feladat: Kijelentés → felszólítás

*kezet mos, te*

**Moss kezet!**

- rendet csinál, *te* \_\_\_\_\_  
 – nem kel fel, *ti* \_\_\_\_\_  
 – kocsit bérel, *ők* \_\_\_\_\_  
 – leül, *ő* \_\_\_\_\_  
 – ágyban marad, *ti* \_\_\_\_\_  
 – ímélt küld, *mi* \_\_\_\_\_  
 – asztalt foglal, *én* \_\_\_\_\_  
 – fogat mos, *te* \_\_\_\_\_  
 – megfészülködik, *te* \_\_\_\_\_  
 – nem száll fel, *ti* \_\_\_\_\_  
 – helyet foglal, *ők* \_\_\_\_\_  
 – rendőrt hív, *mi* \_\_\_\_\_  
 – zenét hallgat, *mi* \_\_\_\_\_

- nem iszik bort, *ő* \_\_\_\_\_
- hazajön, *ti* \_\_\_\_\_
- levest főz, *te* \_\_\_\_\_
- balra fordul, *ők* \_\_\_\_\_
- időben indul, *mi* \_\_\_\_\_
- orvoshoz megy, *ő* \_\_\_\_\_
- társaságba jár, *te* \_\_\_\_\_
- jól érzi magát, *ti* \_\_\_\_\_
- szállodát választ, *mi* \_\_\_\_\_
- nem eszik sokat, *te* \_\_\_\_\_
- kávéat iszik, *én* \_\_\_\_\_

### 68. feladat: Mit mond a tanár az iskolában?

Gyerekek!

- *(leül)* \_\_\_\_\_ !
- *(megcsinál)* \_\_\_\_\_ ezt a feladatot!
- *(ír)* \_\_\_\_\_ a füzetbe a válaszokat!
- *(leír)* \_\_\_\_\_ egy kérdést is!
- *(megtanul)* \_\_\_\_\_ a 10. leckét is!
- *(elmond)* \_\_\_\_\_ a verset!
- *(lerajzol)* \_\_\_\_\_ ezt a képet!
- *(elénekkel)* \_\_\_\_\_ a tegnap tanult dalt!
- *(feláll)* \_\_\_\_\_ !
- *(kimegy)* \_\_\_\_\_ a tanteremből!
- *(leül)* \_\_\_\_\_ , Norbi!
- *(megcsinál)* \_\_\_\_\_ ezt a feladatot, Zsuzsa!

**69. feladat: Mit csináljunk ma délután?**

- *(sétál)* \_\_\_\_\_ a parkban vagy az erdőben!
- *(felhív)* \_\_\_\_\_ Gyurit, és *(csinál)* \_\_\_\_\_ egy bulit!
- *(megebédel)* \_\_\_\_\_ egy étteremben, és *(elmegy)* \_\_\_\_\_ a Corvin moziba!
- *(beül)* \_\_\_\_\_ egy kávézóba, *(megkóstol)* \_\_\_\_\_ a sarokházat!
- *(ír)* \_\_\_\_\_ egy képeslapot, *(elmegy)* \_\_\_\_\_ a postára!
- *(telefonál)* \_\_\_\_\_ Párizsba, Pekingbe, Sydney-be a szüleinknek és a barátainknak!

**70. feladat: Kijelentés / kérdés → felszólítás**

- Megkóstoljátok ezt a tortát? \_\_\_\_\_
- Megvárjátok Ábelt? \_\_\_\_\_
- Nem kapcsolod be a rádiót. \_\_\_\_\_
- Nem hívod fel Lillát? \_\_\_\_\_
- Az állomásnál beülünk egy taxiba. \_\_\_\_\_
- Megkóstolod ezt a levest? \_\_\_\_\_
- Este megírod a házi feladatodat. \_\_\_\_\_
- Leszállnak erről a buszról? \_\_\_\_\_
- Megismerjük Magyarországot. \_\_\_\_\_
- Felpróbáljátok ezt a ruhát? \_\_\_\_\_
- A portás belép a liftbe. \_\_\_\_\_
- Lerajzolom ezt a házat és a parkot. \_\_\_\_\_

**71. feladat: Alany/általános → tárgyas/határozott forma**

- Olvass el egy könyvet! \_\_\_\_\_
- Robi, veszel két kiló krumplit? \_\_\_\_\_
- Hoztok egy pohár vizet? \_\_\_\_\_
- Megnézünk egy-két képet a könyvben. \_\_\_\_\_
- Lerajzolok egy szép parkot. \_\_\_\_\_

**72. feladat: Kérdésből felszólítás**

- Megtanulod ezt a verset? \_\_\_\_\_ !
- Elmegyünk ma este színházba? \_\_\_\_\_ !
- Megkóstoljátok ezt a fagyit? \_\_\_\_\_ !
- Zsuzsa felpróbálja a zöld kalapot? \_\_\_\_\_ !
- A központban leszállunk a villamosról? \_\_\_\_\_ !
- Megvárjátok a magyartanárt is? \_\_\_\_\_ !
- A turisták megismerik Budapestet? \_\_\_\_\_ !

**73. feladat: Kijelentés – felszólítás – óhajtás**

Találkoznak.	Találkozzanak!	Bárcsak találkoznának!
Beszélgetnek.	.....	.....
Beszéltek <i>(ti)</i> .	.....	.....
Eszik.	.....	.....
Iszunk.	.....	.....
Alszanak.	.....	.....
Küldötök.	.....	.....
Gondolkozol.	.....	.....
Kérünk.	.....	.....
Segítenek.	.....	.....

**74. feladat: Formaváltozatok**

Kijelentés	Óhajtás	Felszólítás
Elmegyünk a moziba.	.....	.....
Megfőzöd a gulyást.	.....	.....
Kivasaljátok a függönyt.	.....	.....
.....	<i>Bárcsak bicikliznél!</i>	.....
Úsznak a Dunában.	.....	.....
Hajózunk a Balatonon.	.....	.....
Kifestem a konyhát.	.....	.....
.....	.....	<i>Hallgassa a magyar operát!</i>
Kijavítjuk a hibát.	.....	.....
Elteszed a pénzt.	.....	.....

**75. feladat: Melyik a párja?**

a) <i>Lementem a piacra,</i>	1. hogy vegyek egy új porszívót.	a) 4
b) Vettem újságokat,	2. hogy találkozam a magyar barátaimmal.	b) .....
c) Ma moziba megyek,	3. hogy meghallgassuk Pavarotti koncertjét.	c) .....
d) Ma étteremben vacsorázunk,	4. <i>hogy vegyek egy kis gyümölcsöt.</i>	d) .....
e) Találkoztam magyar fiatalokkal,	5. hogy megünnepeljük Katharina születésnapját.	e) .....
f) Holnap az áruházba kell mennem,	6. hogy legyen mit olvasnom a vonaton.	f) .....
g) Az Operába mentünk,	7. hogy gyakoroljam a magyar nyelvet.	g) .....

**76. feladat: Felszólítás-változatok**

*Az orvos azt mondta a betegnek, (mégmér, láz)*

***Az orvos azt mondta a betegnek, hogy mérje meg a lázát.***

– Az idegvezető azt mondta a turistáknak, hogy *(utca, óvatos, közlekedik)*

– A mérnök azt mondta a szerelőnek, hogy *(autó, megjavít)* \_\_\_\_\_

– Az igazgató azt mondta a titkárnőnek, hogy *(levél, megír)* \_\_\_\_\_

– A szüleim azt mondták nekem, hogy *(lakás, kibérel)* \_\_\_\_\_

– Azt mondtam nektek, hogy *(ruha, meleg, visz)* \_\_\_\_\_

– Az utas azt mondta a taxisofőrnek, hogy *(autó, megállít)* \_\_\_\_\_

– Az eladó azt mondta a vevőnek, hogy *(ruha, felpróbál)* \_\_\_\_\_

– A festő azt mondta a barátainak, hogy *(kép, új, megnéz)* \_\_\_\_\_

– A feleség azt mondta a férjének, hogy *(bőröndök, űk, szoba, felvisz)* \_\_\_\_\_

**77. feladat: Ki mit csinál?**

– Éva! *(száll, fel)* \_\_\_\_\_ erre a villamosra!

– Gyerekek! *(ül, le)* \_\_\_\_\_, és *(rajzol)* \_\_\_\_\_ egy fát!

– Misi! *(vesz, elő)* \_\_\_\_\_ a táskából a szótáradat!

– Péter! *(megy, el)* \_\_\_\_\_ a második padhoz!

– Csilla! *(hív, fel)* \_\_\_\_\_ ma délután 4-kor!

– Lányok! A következő megállóban *(száll, le)* \_\_\_\_\_ a troliról!

– Gyerekek! Reggel 7-kor *(indul, el)* \_\_\_\_\_ az iskolába!

**78. feladat: Alkoss teljes felszólításokat!**

- Mit *(csinál, mi)* \_\_\_\_\_ péntek \_\_\_\_\_ ?
- *(futballozik, mi)* \_\_\_\_\_ a tornaterem \_\_\_\_\_ !
- Inkább *(teniszeznek, mi)* \_\_\_\_\_ vagy *(úszik, mi)* \_\_\_\_\_ !
- Anya, *(főz)* \_\_\_\_\_ gyümölcsleves \_\_\_\_\_ !
- Jó! De *(megmos, te)* \_\_\_\_\_ a gyümölcs \_\_\_\_\_ !
- Mártyi, *(lesz, te)* \_\_\_\_\_ szíves, *(jön, te)* \_\_\_\_\_ ide!
- Anya, *(vesz, te)* \_\_\_\_\_ egy fagyit \_\_\_\_\_ !
- *(eszik, meg, te)* \_\_\_\_\_ a leves \_\_\_\_\_ !
- Karcsi, Dávid, *(eszik, ti)* \_\_\_\_\_ még!
- *(iszik, mi)* \_\_\_\_\_ egy-egy pohár *(víz)* \_\_\_\_\_ !
- *(tesz, fel, ti)* \_\_\_\_\_ a bőrönd \_\_\_\_\_ a csomagtartó \_\_\_\_\_ !

**79. feladat: Melyik jó?**

- Ne *üljük le/üljünk le*, \_\_\_\_\_ mert mindjárt indulnunk kell!
- Eleget dolgoztunk már. Most *igyuk meg/igyunk meg* \_\_\_\_\_ egy kávét!
- Az anyukám azt mondta, hogy ne *beszéljem/beszéljek* \_\_\_\_\_ idegenekkel.
- Nem működik a DVD. Légy szíves, *vigyél el/vidd el* \_\_\_\_\_ a szerelőhöz!
- *Hívjuk fel/Hívjunk fel* \_\_\_\_\_ a szerelőt!
- Mit *csináljuk/csináljunk* \_\_\_\_\_ ma este?
- Menjünk el valahová, és *együk meg/együnk meg* \_\_\_\_\_ egy hortobágyi palacsintát!
- Melyik pólót *vegyek meg/vegyem meg?* \_\_\_\_\_ A sárgát vagy a kéket?
- Nincs itthon tej. Légy szíves, *vegyed/vegyél* \_\_\_\_\_ tejet a boltban!
- Péter megkért, hogy *vegyem/vegyek* \_\_\_\_\_ tejet a boltban.
- Ha megérkeztetek, *írd/írjátok* \_\_\_\_\_ egy SMS-t!



- A gyerekek *feküdjék le/feküdjenek le* \_\_\_\_\_ időben, mondja
- az anyukájuk.
- Ma este *ne telefonáld/ne telefonálj*, \_\_\_\_\_ mert nem leszek otthon!
- *Ne hívd fel/Ne hívj fel* \_\_\_\_\_ az anyukámat este 11-kor, mert akkor már alszik.

### 80. feladat: Felszólítás kérdésben és válaszban

- Én (*köszönt*) \_\_\_\_\_ a vendégeket?
- Igen, te \_\_\_\_\_ a vendégeket!
- Ők (*készít*) \_\_\_\_\_ ebédet?
- Nem, hanem te \_\_\_\_\_ ebédet!
- Mi (*tanít*) \_\_\_\_\_ a fiúkat angolul?
- Igen, ti \_\_\_\_\_ !
- Ők (*köszönt*) \_\_\_\_\_ tíz hollandot?
- Nem, hanem ő \_\_\_\_\_ !
- Ők (*készít*) \_\_\_\_\_ a vacsorát?
- Nem, hanem mi \_\_\_\_\_ !
- Én (*tanít*) \_\_\_\_\_ három lányt?
- Nem, hanem Robi \_\_\_\_\_ !

### 81. feladat: Állítás → tiltás

- Sokat beszél. \_\_\_\_\_
- Itt megállok. \_\_\_\_\_
- Este megnézzük ezt a filmet. \_\_\_\_\_
- A lányok elmennek a moziba. \_\_\_\_\_
- Mindennap megiszol három kávét. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Veszél egy drága ruhát a feleségednek. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- Gyakran telefonálunk a barátainknak. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Betti kinyitja az ablakot. \_\_\_\_\_
- Havonta Budapestre utaztok. \_\_\_\_\_
- Betesszük a pénzt a bankba. \_\_\_\_\_
- A vendégek halászlét esznek ma is. \_\_\_\_\_
- Meghallgatjátok ezt a CD-t. \_\_\_\_\_
- Megterítjük az asztalt. \_\_\_\_\_
- Elalszik. \_\_\_\_\_
- Kitakarítják az irodát. \_\_\_\_\_

### 82. feladat: Ki mit mond?

- Halló, Misi! Hol is laktok? (*mond, meg*) \_\_\_\_\_ ,  
 hogy hová (*megy, mi*) \_\_\_\_\_ !
- Szia, Balázs! Nagyon (*könnyű*) \_\_\_\_\_ megtaláltok minket.  
 (*jön, át*) \_\_\_\_\_ Buda \_\_\_\_\_ a 4–6-os villamos \_\_\_\_\_ !  
 (*száll, le*) \_\_\_\_\_ a Margit híd \_\_\_\_\_ !  
 (*megy, le*) \_\_\_\_\_ a lépcső \_\_\_\_\_ , aztán egy kicsi \_\_\_\_\_  
 egyenes \_\_\_\_\_ , aztán balra le a második lépcső \_\_\_\_\_ ,  
 ott lesz a HÉV-megálló! (*száll, fel*) \_\_\_\_\_ a (*Szentendre*)  
 \_\_\_\_\_ HÉV-re, és Aquincum \_\_\_\_\_  
 (*száll, le*) \_\_\_\_\_ ! (*jön, át*) \_\_\_\_\_ az út  
 \_\_\_\_\_ ! Ott áll egy kétszint \_\_\_\_\_ ház bal \_\_\_\_\_ ,  
 ott (*lakik, mi*) \_\_\_\_\_ . (*vár*) \_\_\_\_\_ (*ti*) \_\_\_\_\_ .

### 83. feladat: Egy reklámszöveg – ön

- Ön szeret (*utazik*) \_\_\_\_\_ ? Szeret (*úszik*) \_\_\_\_\_ ?  
 Szeret (*napozik*) \_\_\_\_\_ ? (*szeret*) \_\_\_\_\_ jó \_\_\_\_\_  
 érez \_\_\_\_\_ maga \_\_\_\_\_ ? (*jön*) \_\_\_\_\_ Magyarország \_\_\_\_\_ !  
 (*nyaral*) \_\_\_\_\_ nálunk! (*tölt*) \_\_\_\_\_ a szabadság \_\_\_\_\_  
 a Balaton part \_\_\_\_\_ ! (*kiválaszt*) \_\_\_\_\_ egy kellemes hely \_\_\_\_\_ !  
 (*lefoglal*) \_\_\_\_\_ egy szoba \_\_\_\_\_ egy szálloda \_\_\_\_\_  
 vagy egy panzió \_\_\_\_\_ ! (*utazik*) \_\_\_\_\_ repülőgép \_\_\_\_\_ ,  
 vonat \_\_\_\_\_ vagy autó \_\_\_\_\_ !

De ha akar, (*jön*) \_\_\_\_\_ bicikli \_\_\_\_\_ vagy gyalog!  
 Két hét \_\_\_\_\_ csak pihen \_\_\_\_\_, (*úszik*) \_\_\_\_\_,  
 (*napozik*) \_\_\_\_\_! (*eszik*) \_\_\_\_\_ és (*iszik*) \_\_\_\_\_ sokat!  
 (*megismer*) \_\_\_\_\_ a magyar konyha \_\_\_\_\_ és a magyar  
 emberek \_\_\_\_\_! Hagy \_\_\_\_\_ otthon minden gond \_\_\_\_\_!  
 Végül (*kifizet*) \_\_\_\_\_ a számla \_\_\_\_\_, és ha van még  
 pénz \_\_\_\_\_, (*utazik, nem*) \_\_\_\_\_ haza!

**84. feladat: Ha itt a tél, sokan influenzások. Mit tanácsol az orvos a beteg gyerekeknek?**

- Napjában többször is (*szellőztet*) \_\_\_\_\_!
- Naponta rendszeresen (*mos*) \_\_\_\_\_ kezét!
- Ha kimentek a levegőre, (*öltözik*) \_\_\_\_\_ melegen!
- (*iszik*) \_\_\_\_\_ sok folyadékot!
- (*eszik*) \_\_\_\_\_ sok vitamingazdag zöldséget és gyümölcsöt!
- (*megy, el*) \_\_\_\_\_ szüleitekkal az iskolaorvoshoz,  
 és (*oltat, be*) \_\_\_\_\_ magatokat influenza ellen!

**85. feladat: Ki miben segítsen?**

Adatok	Pozitív kérdés	Negatív kérdés
főz, ő, egy, kávé	.....	<i>Nem főzne egy kávé?</i>
kikapcsol, te, a, tévé	.....	.....
kiszellőztet, ti, a, lakás	.....	.....
készít, ő, valami ennivaló	.....	.....
elmosogat, te	.....	.....
békén hagy, ti, egymást	.....	.....
elmegey, ő, a, bolt	.....	.....
hoz, te, friss gyümölcs	.....	.....

**86. feladat: Kijelentés → felszólítás**

– Sietni készülsz (1) a hegyekbe. Elmész (2) az utazási irodába, és érdeklődsz (3) a lehetőségekről. Meghívod (4) a barátaidat is, és együtt eltervezitek (5) a programot. Kiválasztjátok (6) az üdülőhelyet, az időpontot, és megkérdezitek (7), mikor indul a busz. Megbeszélitek (8), meddig maradtok. Megveszitek (9) a buszjegyeket, megrendelitek (10) és kifizetitek (11) a szállást. Felírod (12), mit viszel magaddal, és mit kell csinálnod. Elintézed (13) a sürgős dolgokat: meglátogatod (14) a szüleidet, odaadod (15) nekik a lakáskulcsot, megkéred (16) őket, hogy locsolják meg a virágaidat. Elköszönsz (17) tőlük. Bevásárolsz (18) az útra: veszel (19) élelmet, meleg kesztyűt és sapkát. Kölcsönkérsz (20) egy sífelszerelést, felpróbálsz (21) a síruhádát, hogy jó-e még. Kiveszed (22) a szekrényből a szükséges ruhákat, betesz (23) őket a hátizsákodba. Mindent összepakolsz (24), amit vinni akarsz. Időben elkészítesz (25) mindent. Nem vagy (26) ideges, nyugodtan alszol (27), reggel korán kelsz (28). Gyorsan felöltözöl (29), hívsz (30) egy taxit, fogod (31) a csomagjaidat, és indulsz (32) a buszmegállóhoz. Nem késel el (33), pontosan érkezel (34). Felszállsz (35) a buszra, beszélgetsz (36) a barátaiddal. Vidámak vagytok (37), jól érzitek (38) magatokat.

(1) <i>készülj</i>	(11).....	(21) .....	(31).....
(2) .....	(12) .....	(22) .....	(32) .....
(3) .....	(13) .....	(23) .....	(33) .....
(4) .....	(14) .....	(24) .....	(34) .....
(5) .....	(15) .....	(25) .....	(35) .....
(6) .....	(16) .....	(26) .....	(36) .....
(7) .....	(17) .....	(27) .....	(37) .....
(8) .....	(18) .....	(28) .....	(38) .....
(9) .....	(19) .....	(29) .....	
(10) .....	(20) .....	(30) .....	

**87. feladat: Adj hasznos ötleteket a barátodnak a magyar nyelv tanulásához!**

- *(vesz)* \_\_\_\_\_ egy jó szótárt!
- *(választ)* \_\_\_\_\_ olyan magyartanárt, aki érthetően magyaráz, és jó módszerekkel tanít!
- *(kérdez)* \_\_\_\_\_ tőle, ha nem értesz valamit!
- *(keres)* \_\_\_\_\_ az interneten egy magyar levelezőtársat, és *(tart)* \_\_\_\_\_ vele a kapcsolatot!
- *(olvas)* \_\_\_\_\_ sokat magyarul!
- *(jegyzetel, ki)* \_\_\_\_\_ az érdekes és hasznos szavakat, kifejezéseket a magyar nyelvű olvasmányaidból!
- *(készít)* \_\_\_\_\_ szótanuló kártyákat! Ugye, tudod, hogy ezek segítségével könnyebben jegyezheted meg a szavakat?
- *(hallgat)* \_\_\_\_\_ magyar dalokat, énekeket!
- *(tanul, meg)* \_\_\_\_\_, *(memorizál)* \_\_\_\_\_ a szövegüket! Számos magyar dal szövege megtalálható a CD borítóján vagy az interneten.
- *(néz)* \_\_\_\_\_ magyar filmeket!
- Kezdetben *(választ)* \_\_\_\_\_ olyan eredeti vagy szinkronizált magyar filmeket, amelyeket az anyanyelveden feliratoztak! Így magyarul hallgathatod a szereplőket, közben az anyanyelveden ellenőrizheted a hallottakat.
- *(tölt)* \_\_\_\_\_ minden évben néhány napot Magyarországon!
- *(utazgat)* \_\_\_\_\_ az országban, és *(ismer, meg)* \_\_\_\_\_ a kultúráját!
- *(ragad, meg)* \_\_\_\_\_ minden lehetőséget arra, hogy *(gyakorolhat)* \_\_\_\_\_ a magyar nyelvet, a magyar nyelvű kommunikációt!
- *(beszélget)* \_\_\_\_\_ az emberekkel!
- *(esik, nem)* \_\_\_\_\_ kétségbe, és *(elkeseredik, nem)* \_\_\_\_\_, ha hibázol, hiszen a hibákból is lehet tanulni!

**88. feladat: Felelj tiltással!***Megnézhetjük ezt a filmet?****Ne nézzétek meg ezt a filmet!***

- Rágyújthatok? \_\_\_\_\_
- Megihatom a kávé? \_\_\_\_\_
- Becsukhatom az ablakot? \_\_\_\_\_
- Megehetem ezt a süteményt? \_\_\_\_\_
- Bemehetek? \_\_\_\_\_
- Elvihetem meghallgatni az új CD-det? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Vethetünk egy kiskutyát? \_\_\_\_\_
- Elhozhatjuk a gyerekeket magunkkal? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Benyújthatom a pályázatomat? \_\_\_\_\_
- Ott lehetünk az esküvőtökön? \_\_\_\_\_

**89. feladat: Ki? Mit csináljon?**

Szituációk	Én	Mi
Becsukja az ablakot.	.....	.....
Bekapcsolja a számítógépét.	.....	.....
Felkapcsolja a villanyt.	.....	.....
Felveszi a kabátját.	.....	.....
Kikapcsolja a számítógépet.	.....	.....
Kinyitja az ablakot.	.....	.....
Kiveszi a telefonját a táskájából.	.....	.....
Lekapcsolja a villanyt.	.....	.....
Leveszi a kabátját.	.....	.....

**90. feladat: Adj tanácsot!**

pihen, te, többet	.....
alszik, ő, legalább hat órát	.....
iszik, mi, legalább két liter vizet	.....
tart, ti, rövid szüneteket	.....
megmos, ők, hideg vízzel a kezüket	.....
többször eszik, te keveset	.....
nem tanul, te, az ágyban	.....
nem internetezik, te, órákon át	.....

**91. feladat: Tilts!***Tilos a dohányzás!****Ne dohányozz!***

- Fűre lépni tilos! \_\_\_\_\_
- Behajtani tilos! \_\_\_\_\_
- Megállni és várakozni tilos! \_\_\_\_\_
- Az állatok etetése tilos! \_\_\_\_\_
- Mozgó vonatra felugrani tilos! \_\_\_\_\_
- A parkban kutyát sétáltatni tilos! \_\_\_\_\_
- Jobbra kanyarodni tilos! \_\_\_\_\_
- A könyvtárban hangosan beszélgetni tilos! \_\_\_\_\_

**92. feladat: Hurrá nyaralunk! – Adj tanácsot nekünk!***Azt javaslom, hogy...*

- Visegrád – *megy nyaralni* \_\_\_\_\_
- Hotel Visegrád – *megszáll* \_\_\_\_\_
- fellegvár, királyi palota – *meglátogat* \_\_\_\_\_
- játékmúzeum – *felkeres* \_\_\_\_\_
- egy lekvárfőző kötény – *vesz* \_\_\_\_\_
- pilisi parkerdő – *túrázik* \_\_\_\_\_
- Ördögmalom étterem – *vacsorázik* \_\_\_\_\_
- palotajátékok – *megnéz* \_\_\_\_\_





**94. feladat: A barátom az egészséges életmód híve. Ezért mit tesz értem?**

- Segít abban, hogy egészségesebben *(él)* \_\_\_\_\_ .
- Arra biztat, hogy rendszeresen *(mozog)* \_\_\_\_\_ .
- Gondol arra, hogy *(felhív)* \_\_\_\_\_ a figyelmemet a vitaminok fontosságára.
- Ügyel arra, hogy *(sóz, el, nem)* \_\_\_\_\_ a leveseket.
- Vigyáz arra, hogy *(eszik, nem)* \_\_\_\_\_ túl sok sütit.
- Gondol arra, hogy friss fűszernövényeket *(vesz)* \_\_\_\_\_ .
- Megtanít arra, hogy *(süt)* \_\_\_\_\_ finom kenyeret.
- Gondoskodik arról, hogy mindig *(van)* \_\_\_\_\_ itthon elég zöldség és gyümölcs.

**95. feladat: Hogyan terítsük meg az asztalt?**

- Attila! *(remél, én)* \_\_\_\_\_ , hogy jó \_\_\_\_\_ *(terít, te, meg; tegnap)* \_\_\_\_\_ az asztal \_\_\_\_\_ ?
- Hogyne! A tányér *(mellől, mellett, mellé)* \_\_\_\_\_ , bal oldal \_\_\_\_\_ *(tesz, én)* \_\_\_\_\_ a szalvéta \_\_\_\_\_ és a villa \_\_\_\_\_ .  
Jobb oldal \_\_\_\_\_ a kés \_\_\_\_\_ meg a *(kanál)* \_\_\_\_\_ .
- Igen, *(lát, én; ma)* \_\_\_\_\_ , de az a szalvéta nem jó hely \_\_\_\_\_ van. *(igazít, te, meg)* \_\_\_\_\_ , *(lesz, te)* \_\_\_\_\_ szíves! *(vesz, te, ki)* \_\_\_\_\_ a tányér *(alól, alatt, alá)* \_\_\_\_\_ , és *(tesz, te)* \_\_\_\_\_ a villa *(alól, alatt, alá)* \_\_\_\_\_ !
- Rendszerben, Imre, de hová *(tesz, én)* \_\_\_\_\_ ezt a váza \_\_\_\_\_ ?
- *(tesz, te)* \_\_\_\_\_ az asztal *(közép)* \_\_\_\_\_ , oda a két pohár *(közül, között, közé)* \_\_\_\_\_ ! *(kér, én)* \_\_\_\_\_ , Attila, *(siet, te)* \_\_\_\_\_ , mert mindjárt itt lesz \_\_\_\_\_ a *(vendég, ők, mi)* \_\_\_\_\_ !

**96. feladat: Így kéri meg anyja apát! – Kedvesem!**

Kérlek, ma *(siet, haza)* \_\_\_\_\_ , mert este vendégeink jönnek.  
Útközben *(megy, be)* \_\_\_\_\_ a bolt \_\_\_\_\_ , és *(vásárol, be)* \_\_\_\_\_ !  
A lista \_\_\_\_\_ *(felejt, nem)* \_\_\_\_\_ itthon!  
Minden \_\_\_\_\_ *(vesz, meg)* \_\_\_\_\_ , ha lehet!  
*(vált, fel)* \_\_\_\_\_ a *(húszeszes)* \_\_\_\_\_ , azzal *(fizet)* \_\_\_\_\_ !  
Négy \_\_\_\_\_ *(megy, el)* \_\_\_\_\_ a gyerek \_\_\_\_\_  
az iskola \_\_\_\_\_ , és együtt *(néz, be)* \_\_\_\_\_

a nagymama \_\_\_\_\_ ! Ő már *(készít, el, tegnap)* \_\_\_\_\_  
 a sütemény \_\_\_\_\_ , csak *(hoz, el)*, \_\_\_\_\_  
 és *(tesz, be)* \_\_\_\_\_ a hűtő \_\_\_\_\_ .  
 Én már rend \_\_\_\_\_ rak \_\_\_\_\_ . *(takarít, ki, én)* \_\_\_\_\_  
 a szobák \_\_\_\_\_ . Kér *(én)* \_\_\_\_\_ , drágám, a por \_\_\_\_\_  
*(töröl, le)* \_\_\_\_\_ , *(seper, fel)* \_\_\_\_\_ a padló \_\_\_\_\_ ,  
 és *(mosogat, el)* \_\_\_\_\_ ! Erre már nem volt *(idő, én)* \_\_\_\_\_ .  
 Őt \_\_\_\_\_ itthon leszek, *(csinál, meg, én)* \_\_\_\_\_ a vacsora \_\_\_\_\_ .  
 De ha addig még van idő \_\_\_\_\_ , *(főz)* \_\_\_\_\_ kávé \_\_\_\_\_ !  
*(készít, elő)* \_\_\_\_\_ a *(pohár)* \_\_\_\_\_ , *(hűt, be)* \_\_\_\_\_  
 az italok \_\_\_\_\_ ! Évike addig *(szalad, át)* \_\_\_\_\_  
 a szomszéd \_\_\_\_\_ két szék \_\_\_\_\_ ! *(vesz, ki)* \_\_\_\_\_  
 a tányérok \_\_\_\_\_ a szekrény \_\_\_\_\_ , és  
*(terít, meg)* \_\_\_\_\_ az asztalt! A többi \_\_\_\_\_ majd  
 én megcsinál \_\_\_\_\_ .

Rohanok haza. Köszí mindent!

### 97. feladat: Anya levelet / üzenetet írt nektek – Gyerekek!

Azért nem vagyok itthon, mert fodrász \_\_\_\_\_ *(megy, én)* \_\_\_\_\_ .  
 Este vendégek *(jön)* \_\_\_\_\_ , *(van, ti)* \_\_\_\_\_ szíves \_\_\_\_\_  
 addig néhány *(dolog)* \_\_\_\_\_ megcsinál \_\_\_\_\_ !  
 Juli! *(porszívózik, ki, te)* \_\_\_\_\_ , és *(töröl, le)* \_\_\_\_\_  
 a por \_\_\_\_\_ a nagyszoba \_\_\_\_\_ !  
*(ágyaz, be)* \_\_\_\_\_ a saját *(szoba, te)* \_\_\_\_\_ , a *(cipő)* \_\_\_\_\_  
 is *(tisztít, ki)* \_\_\_\_\_ ! *(felejt, el, nem)* \_\_\_\_\_  
*(visz, ki)* \_\_\_\_\_ a *(szemét)* \_\_\_\_\_ !  
*(söpör, fel)* \_\_\_\_\_ az udvar \_\_\_\_\_ is!  
 Kati! *(mosogat, el, te)* \_\_\_\_\_ a *(piszok)* \_\_\_\_\_  
 edények \_\_\_\_\_ . Utána *(töröl, el)* \_\_\_\_\_ ők \_\_\_\_\_ ,  
 mert este szükség lesz a tányérok \_\_\_\_\_ !  
 A konyha \_\_\_\_\_ *(söpör, fel)* \_\_\_\_\_ , utána  
*(mos, fel, is)* \_\_\_\_\_ *(van)* \_\_\_\_\_ szíves!  
 A vacsora \_\_\_\_\_ már reggel *(készít, el, én)* \_\_\_\_\_ , csak  
*(terít, meg, ti, kell)* \_\_\_\_\_ .

### 98. feladat: Hogyan készíted el édesburgonyából a palacsintát?



Hozzávalók:

1 db pürésített édesburgonya

(1 bögrényi – kb. 2,5 dl)

4 db tojás

3 evőkanál vaj vagy kókuszolaj a sütéshez

(*főz, mi; meg*) \_\_\_\_\_ az édesburgonya \_\_\_\_\_ !

Amikor kihűlt, (*pürésít*) \_\_\_\_\_ , a tojások \_\_\_\_\_ együtt

kever \_\_\_\_\_ krémes \_\_\_\_\_ !

(*ken, be*) \_\_\_\_\_ a palacsintasütő \_\_\_\_\_ vaj \_\_\_\_\_ vagy

kókuszolaj \_\_\_\_\_ !

Már (*süt, -het*) \_\_\_\_\_ is az édesburgonyából kevert massa \_\_\_\_\_ .

(*süt*) \_\_\_\_\_ aranybarna \_\_\_\_\_ közepes

tűz \_\_\_\_\_ a palacsinta mindkét oldal \_\_\_\_\_ !

Ha kisebb méretű palacsinták \_\_\_\_\_ készít \_\_\_\_\_ ,

(*könnyű*) \_\_\_\_\_ lesz a sütésük.

### 99. feladat: Így készítsétek el tepsiben a lazacot sült krumplival és zöldségekkel!



(kezd, el; ti) \_\_\_\_\_ sütni-főzni!

De előbb (készít, elő) \_\_\_\_\_, (mér, meg) \_\_\_\_\_ és

(vág, fel) \_\_\_\_\_ az összes hozzávalót!

(vág) \_\_\_\_\_ a burgonyát és a gombát négy-négy részre, a sárgarépát karikákra, (darabol) \_\_\_\_\_ a lazacot 2 cm-es kockákra!

Aztán (készít, el) \_\_\_\_\_ a mártást! (vág) \_\_\_\_\_ a petrezselymet

apróra, (ad, hozzá) \_\_\_\_\_ a sót, az őrölt fekete borsot, az olívaolajat

és az összepréselt fokhagymát! (rak, bele) \_\_\_\_\_ a tepsibe

a zöldségeket, majd (önt, rá) \_\_\_\_\_ az elkészített mártást,

és (forogat, össze) \_\_\_\_\_ a zöldségekkel! (helyez) \_\_\_\_\_

a tepsit 180 °C-ra előmelegített sütőbe!

(vesz, ki) \_\_\_\_\_ 30 perc múlva a sütőből, és (ad, hozzá) \_\_\_\_\_

a lazacot, majd (tesz, vissza) \_\_\_\_\_ a sütőbe 10 percre!

(vesz, ki) \_\_\_\_\_ a sütőből, amikor egy kicsit megpirult!

Egyszerű és ízletes ebéd (készül) \_\_\_\_\_ ezekből a finom hozzávalókból.

**100. feladat: Készítsünk bográcsgulyást!**

Hozzávalók:

marhahús, zsír, vöröshagyma, krumpli, pirospaprika, fehérpaprika, paradicsom, só, köménymag, őrölt és szemes bors

(megmos) \_\_\_\_\_ a húst, (megtisztít) \_\_\_\_\_ a hagymát!  
 (vág) \_\_\_\_\_ kis darabokra a húst is és a hagymát is!  
 (tesz) \_\_\_\_\_ a hagymát a forró zsírba, majd (elkever) \_\_\_\_\_  
 pirospaprikával! (tesz) \_\_\_\_\_ a paprikás zsírba a húst,  
 (megsóz) \_\_\_\_\_ ! (önt) \_\_\_\_\_ a bográcsba kevés vizet,  
 és (főz) \_\_\_\_\_ a húst kb. 1–2 órát!  
 (megtisztít) \_\_\_\_\_ a krumplit, és (vág) \_\_\_\_\_  
 kis darabokra! (tesz) \_\_\_\_\_ a levesbe a krumplit, a paprikát és a  
 paradicsomot! (önt) \_\_\_\_\_ sok vizet a bográcsba, és (főz) \_\_\_\_\_  
 még kb. 20–25 percig! (kimer) \_\_\_\_\_ bátran a gulyást  
 a bográcsból a tányérunkba, és (eszik) \_\_\_\_\_ jó étvágygal!

## ABSTRACTS

**GALUSKA, László Pál – SZINGER, Veronika**

**„Szemere’s sad mare”**

**Fifth-grade alphabetization tasks**

In every worksheet of the 5th grade contestants of the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin there were tasks related to the order of the alphabet. This corresponds to the assumed knowledge of the students, since the *National Core Curriculum* and the *Framework Curricula* shows the topic in the lower primary school grades and in the 5th grade as well. The good competition results of the students demonstrate that a significant part of the competitors are prepared in this field of orthography, but the successful solution of the task depends on the complexity of the task type and the number of rules to be applied within one task.

**Keywords:** orthographic competition, rules, alphabet, letter order, task type

**H. TÓTH, István**

**Imperative and imperative verb forms in language use**

A major question in 21st-century Hungarian teaching is whether it is possible to educate students who are curious, able to research and interested in the issues of language, language use, and spelling, while our era is accelerating and keep away from analysis and linguistic observation. In this way the responsibility of teachers who are capable of methodological renewal continues to grow. The study aims to help this renewal. It includes a literature review, a methodological summary, a recommended bibliography, and a collection of 100 tasks, all related to a single topic – the imperative forms.

**Keywords:** imperative, imperative verb form, strategies of language pedagogy, orthography language use

**KOVÁCS, Tibor Attila – JÓZSA, Gabriella – KOHODNÉ TÓTH, Andrea**

**Evaluation of the results of the second round of the 7th grade**

**Principles of compiling the worksheet, experiences and conclusions**

The aim of the study is to present the structure of the task set compiled for the 7th grade and the results of the second round of the spelling competition. It is an important principle in compiling the tasks that different thinking operations are given a prominent role. Based on the results it can be concluded that the exercises at the sentence level proved to be the most challenging. This is likely explained by their multi-step nature. The review and evaluation serve as useful feedback for the content development team and can also be a helpful guide for teachers as well.

**Keywords:** thinking operations, demanding language use, talent management, native language knowledge, orthography

**KISS, Margit – KOZMÁCS, István**

**Orthography – reading comprehension – world knowledge**

In this paper we present what certain type of error the contestants made most during a correction-copying task at the Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin. Our analysis reveals that the majority of errors occurred in a task in which contestants could have relied much more on their knowledge of reality than on their spelling skills. This phenomenon draws attention to the fact that during spelling education, it is also our task to develop students' knowledge related to reality.

**Keywords:** orthography, reading comprehension, world knowledge, XXVI. Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin, 8th grade

**LŐRINCZ, Gábor – ISTÓK, Béla**

**The role of the economic linguistic landscape in the way of teaching orthography**

This paper deals with the relationship between the economic linguistic landscape and the teaching of orthography, taking into account the problem-based approach and the findings of experiential pedagogy. The authors have chosen this approach because teaching grammar is more effective when the examples, found in children's immediate environment, are borrowed from their verbal and visual language use.

**Keywords:** economic linguistic landscape, schoolscape, orthography teaching, problem-based learning, experiential learning

**NEUMAYERNÉ STREITMAN, Krisztina**

**Coaching and teacher motivation: supporting the realization of a successful teacher's self-image**

An important question of 21st-century pedagogy and positive psychology is how to help teachers in developing a successful self-image and become motivated professionals, who are able to support and inspire their students, fight stress and burnout, and to adopt autonomous, resilient strategies to face the challenges of their careers. That is why teacher motivation and coaching became the main topic of the questionnaire survey organized by Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. This paper is about the literature sources that provided the theoretical and methodological background for the compilation of the questionnaire.

**Keywords:** teacher motivation, coaching, flow, Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin, questionnaire survey

**SEBŐ, József**

**Zsigmond Simonyi, the Veszprém linguist**

The study examines the life and career of Zsigmond Simonyi from a specific perspective: and this is his connection to his hometown, Veszprém. The article seeks answers to two questions: what Veszprém, „the city of linguists“, gave and could have given to Simonyi, and how the Veszprém-born linguist turned to his hometown when he was already an acknowledged scholar. The reader will also learn how Zsigmond Simonyi's memory lives on today in his birthplace.

**Keywords:** Veszprém, island of culture, Simonyi Zsigmond's hometown, Veszprém's dialect, Dicsshalom

---

**VALLENT, Brigitta**

**Conclusions based on the results of the 6th grade competitors in the second round**

The rounds of the XXVI. Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin took place in the online space, where the competing students filled out digital worksheets. This made it possible to store and organize the competition data, and created a corpus that can serve as a basis for analysis from multiple perspectives. The study reviews the results of the second round of 6th-grade participants. It presents which tasks caused challenges for them, attempts to provide explanations for typical mistakes and lists the areas that teachers should focus on for development.

**Keywords:** XXVI. Simonyi Zsigmond Orthographic Competition in the Carpathian Basin, digital worksheet, 6th grade, average result, perfect solution



## A kötet szerzői

- Dr. Galuska László Pál, főiskolai docens  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
galuska.laszlo.pal@kre.hu
- Dr. H. Tóth István, ny. egyetemi docens  
Univerzita Karlova, Praha  
david228@freemail.hu
- Dr. Istók Béla, egyetemi adjunktus  
Univerzita J. Selyeho, Komárno  
istokv@uj.s.sk
- Dr. Józsa Gabriella, egyetemi adjunktus  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
jozsa.gabriella@kre.hu
- Dr. Kiss Margit, főiskolai docens  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
kiss.margit@webit.hu
- Kohodné Tóth Andrea, mestertanár  
Újpesti Bajza József Általános Iskola  
kta.bajza@gmail.com
- Kovács Tibor Attila, egyetemi tanársegéd  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
kovacs.tibor@kre.hu
- Dr. habil. Kozmács István, főiskolai tanár  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
kozmacs.istvan@kre.hu
- Dr. Lőrincz Gábor, egyetemi adjunktus  
Univerzita J. Selyeho, Komárno  
lorinczg@uj.s.sk
- Neumayerné dr. Streitman Krisztina, főiskolai docens  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
streitman.krisztina@kre.hu
- Prof. Dr. Pap Ferenc, egyetemi tanár  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
pap.ferenc@kre.hu
- Sebő József, irodalomtörténész, magyar–szociológia szakos ny, tanár  
sebo.jozsef@gmail.com
- Dr. Szinger Veronika, főiskolai tanár  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
szinger.veronika@kre.hu
- Dr. Tóth Etelka, főiskolai tanár  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
toth.etelka@kre.hu
- Dr. Vallent Brigitta, egyetemi adjunktus  
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar  
vallent.brigitta@kre.hu

A Simonyi Zsigmond Kárpát-medencei helyesírási verseny több mint negyedszázados múltja tekint vissza. Ez a kötet az első kezdeményezés arra, hogy a verseny jelenlegi szervezőjének, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának munkatársai beszámoljanak arról a tudományos munkáról, amely a verseny háttérében, azt kísérve és támogatva folyik. Az egyes évfolyamok feladatsorainak tartalomfejlesztői a verseny folyamatosan épülő adatbázisára támaszkodva mutatnak be anyanyelv-pedagógiai szemléletű elemzéseket. A kötetből megismerhetők a versennyel kapcsolatos kutatási projekt eredményei, a döntőt kísérő szakmai konferencia tanulmányai és Simonyi Zsigmond életének eddig kevésbé ismert részletei is. A könyvet mindezt bizalommal ajánljuk nemcsak a téma iránt érdeklődő kutatóknak, de a gyakorló magyartanároknak, a versenyre felkészítő pedagógusoknak is.