

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

Szarvas

Írástanulás közben elkövetett helyesírási hibák elemzése

Témavezető:

Szarka Péter

főiskolai docens

Készítette:

Soczó Daniella

(soczo.daniella@gmail.com)

tanító szakos hallgató

2025.

Tartalom

1. Bevezetés	2
2. Az írás és olvasás	2
2.1. Az írás pszicholingvisztikai megközelítése	2
2.2. Az írás története.....	5
2.3. A magyar helyesírás	8
2.4. A nyelvi tudatosság, az olvasás és a helyesírás összefüggése	10
2.5. Az olvasás, az írás és a helyesírás tanítása	14
3. Kutatás.....	19
3.1. Kutatás bemutatása	19
3.2. Kutatási eredmények elemzése.....	22
4. Összegzés	42
Irodalom	44
Mellékletek	47

1. Bevezetés

Egyre inkább tapasztalható, hogy nem írunk helyesen. Sem a gyerekek, sem a felnőttek. Egy-egy helytelenül leírt szóra vagy mondatra ránézni is fáj. Felmerült bennem a kérdés, hogy miért írunk rosszul. Nem tudjuk a helyesírási szabályokat? Nem tanultuk? Elfelejtettük őket, vagy csak lusták vagyunk alkalmazni? Lehet tenni ez ellen?

Hallottam már olyan jóslatról, mely szerint rohamosan fejlődő világunkban lassan már nem lesz szükség az írástudásra, hiszen az okoseszközeinknek már tudunk diktálni is. Szerintem az írás, az írásbeli kommunikáció elengedhetetlen része az életünknek akár papíron, akár digitális eszközökön keresztül zajlik. Nem mindegy, hogy milyen ennek a minősége. Azt veszem észre, hogy egyre inkább torzul, romlik. Főleg a fiatalok körében egy-egy elektronikus üzenetben „elmegy” a pontatlanság, a hibákkal teli írásmód – sőt elvárt -, a hivatalos ügyekben ilyet nem engedhetünk meg magunknak.

Az iskolai életben különösen fontos a helyesírás. A gyerekek dolgozatait, írásbeli munkáit nem tudja értékelni a pedagógus, ha nem érti, mit szeretett volna kifejezni a gyermek. Emellett ne felejtsük el, hogy az érettségipontokat vonnak le a helyesírási hibákért. Persze ez az alsó tagozattól nagyon távolinak tűnik, mégis sokat tehetünk a gyerekek jövőbeli sikereiért már tanulmányaiknak ebben a szakaszában is. Elvégre a tanítók, magyartanárok feladata, hogy megtanítsák a gyerekeket nem csupán írni, de helyesen írni.

Ezekkel a gondolatokkal indítottam el a kutatásomat, mely az ötödik és hatodik osztályos gyerekek helyesírási hibáit elemzi. Az elemző munka előtt bizonyos hibatípusokat feltételeztem (kiejtéstől eltérő írásmód esetei), melyek igazolására tollbamondást írtam, a többi hibát azonban csak a gyerekek önállóan alkotott szövegeinek elemzésével lehetett előhívni.

2. Az írás és olvasás

2.1. Az írás pszicholingvisztikai megközelítése

Az írás multidiszciplináris jelenség, számos tudományterület vizsgálja. A nyelvtudományban sokáig háttérben állt a beszélt nyelvhez képest. A XX. században a prágai funkionalisták az írást is kutatni kezdték. Scinto jelentette ki, hogy nincs a beszélt és az írott nyelv között aláfölrendeltségi viszony. Az írott nyelv autonómiáját mutatja, hogy bizonyos íráshibákat nem

lehet a hangzó nyelv hibáiból levezetni, a jó verbális készség nem jelent automatikusan jó íráskészséget. (Lengyel, 1999). Egyes tudományterületek inkább a beszédet, még mások az írást kutatják jobban. A pszichológia tanulással foglalkozó részterülete, valamint az anyanyelvi pedagógia foglalkozik jobban az írással, hiszen ezeken a területeken az írás tekintélye felülírja a beszédét. A pedagógusoknak alkalmazkodnia kell a kulturális változásokhoz, az írás-olvasás már nemcsak hobbi, hanem elengedhetetlen készség a modern társadalmakban. Minden tantárgyra igaz az átadandó ismeretek mennyiségének növekedése, a tanítóknak, tanároknak mérlegelniük kell, hogy mit tanítsanak szóban, és mint írásban. Így az írás és olvasás kérdése nem csak az anyanyelvi nevelést érinti (Lengyel, 1999).

A pszicholingvisztikai kutatásoknak öt nagy területe van: 1. a beszédprodukción, 2. a beszédészlelés és beszédmegértés, 3. az anyanyelv elsajátítása (gyermeknyelv), 4. a beszédzavarok, nyelvi zavarok és az írott nyelv elsajátítása, 5. az olvasás (Gósy, 1999). Az írás- és olvasáselsajátítás egyik fontos állomása a szavak felismerése. Mind a beszédben, mind írásban kódolunk és dekódolunk, analizálunk és szintetizálunk. A szófelismerést több tényező is befolyásolhatja: gyakoriság, szószerűség, kontextus, ismeretek struktúrája, szóhossz, szó eleje stb. A lexikális hozzáférés modelljeit két csoportba sorolhatjuk: 1. a moduláris (aktivizációs) és 2. az interaktív (lexikális kereső) hipotézisek. A moduláris modelleket az jellemzi, hogy a hozzáférés folyamatában a műveletek nem kapcsolatosak egymással, az interaktív modellekben viszont az egyes szintek műveletei egymással folyamatos kapcsolattartásban dolgoznak. Az elsőben a szavak önmagukat hasonlítják a beérkező jelhez, a másodikban a központi „komparátor” a szavak egy meghatározott csoportjával veti össze a bejövő jelet. A lexikai hozzáférés két részben történik. Az elsőben a beérkező információt vetjük össze a szavakról már tárolt jegyekkel. Ezzel több lehetséges szót is találunk. A második részben történik a végleges szófelismerés, amikor is minden kétséget kizáróan felismerjük a szót. A cohort-elmélet szerint az első szakaszban minden azonosan kezdődő szó aktívvá válik, és minden szónak van egy felismerési pontja, amit elérve már a szó befejezése nélkül is biztosan tudunk választani a második szakaszban. Például a *macska* szó felismerési pontja a *cs*, mert a *macs* után már tudjuk, hogy a szó a macska lesz. A *macsó* szót a kontextus zárja ki. A logogen modellben a szavakat egy meghatározott küszöbérték szerint aktivizálódnak, azokat ez alapján azonosítjuk. A szavaknak különböző energiaküszöbe van, a gyakori szavaké alacsony, a ritkább szavaké magas. A szavakra érkezett információkat párhuzamosan elemezzük és az elért energiaszint dönti el, hogy melyik szó fog aktivizálódni (Gósy, 1999).

2.2. Az írás története

Az írás: „Nyelvileg kifejezett gondolatok maradandó rögzítésére szolgáló, kisebb-nagyobb emberi közösségektől elfogadott, egyezményes grafikai jelek rendszere.” (Kéki, 1971, p. 10). Fejlődése egy öt évezredes folyamat: az egyiptomi hieroglifáktól a betűírásig tart. Fordulópontot jelentett ebben a föníciaiak 3200 évvel ezelőtt megalkotott betűírása. Ennek a 22 betűből álló mássalhangzóírásnak a görögök magánhangzó írásjegyekkel kiegészített teljes alfabétuma a mai írásunk alapja, hiszen arra a felismerésre épül, hogy az emberi beszéd mindössze 35-40 hang variációja, s ennyi betűjellel minden nyelv szókészlete rögzíthető.

Az írás kialakulása előtt is voltak eszközök az emlékeztetésre és a gondolatközlésre. Ezek az eljárások ma a néphagyományokban élnek tovább, illetve Afrika és Ausztrália írás nélküli népei is őriznek ilyeneket. A tulajdon kifejezésére szolgált az állattenyésztő közösségek körében elterjedt tulajdonjegy vagy billog, mely a tulajdonos kilétét jelölte meg valamilyen jellel, melyet az állatok bőrébe vagy szarvába égettek. Ehhez hasonló volt a székelyek fajegye (rönk-, tönkjegye), mely a fenyőfák törzsére került rá. A rovásbot vagy rováspálca az emlékeztetés legelterjedtebb eszköze volt. Az állatállomány számbavételéhez és a kölcsönök nyilvántartására használták. A hírnökből vagy követpálca segítségével katonai parancsokat adtak ki, hírvivőket hitelesítettek vagy titkos üzeneteket adtak át. A csomójeleket (kipu) a kínaiak számadatok rögzítésére használták, az inkák pedig az államigazgatásban használták. A tetoválás számos kultúrában elterjedt különböző jelentésekkel. Nyugat-Afrikában kagylófüzéreket használtak üzenetváltásra. Ezek neve arokó. Az észak-amerikai delaver indiánok is a kagylók számával és színével hoztak létre üzenetet. A kagylófüzér neve náluk vampum. Ők a kagylókból övet készítettek és alakokat, mintákat szőttek bele. Így kötöttek például békeszerződéseket. Ez már a képírás felé mutat (Kéki, 1971; Várkonyi, 2001).

A képírás a barlangrajzokból alakult ki. A rajzok egyre stilizáltabb formában, idővel csupán pár vonallal utaltak az ábrázolt tárgyra. A képírás konkrét tárgyakat ábrázol, ám ezek hol egy-egy szót, hol egész mondatot jelentenek. A képírás jelei a piktogramok, melyek nem köthetők egyetlen nyelvhez, a stilizált ábrákat az olvasók a saját nyelvükön értelmezhetik. Az egyiptomiak írása képírás jellegű, hiszen a hieroglifák hűen ábrázolják a tárgyakat és az élőlényeket, ugyanakkor egyúttal szóírás is, ám néhány jele szótagot, sőt egyesek mássalhangzókat is jelölnek. A hieroglif írás az egyiptomiak monumentális díszírása volt, a mindennapokban a görög szóval hieratikusnak (papinak) nevezett kézírást használták, mely a

hieroglif jeleknek egyszerűsített formája. Az i.e. VII. században a hieratikus írás további egyszerűsödésével alakult ki a démotikus (népi) írás (Kéki, 1971).

A föníciaiak az i.e. II. évezred elején még Egyiptom fennhatósága alatt éltek, így az egyik egyiptomi írást, a papi hieratikust használták, de az i.e. XIV–XIII. században a függetlenség kivívása után kialakították saját ábécéjüket. Írásuk alapelve az akrofónia volt, azaz szóírásuk egy-egy jelét a szó kezdőhangjának jelölésére használták. Ez a módszer vezetett el a szóírástól a betűírásig. Mint minden keleti írás, a föníciaiaké is csak a mássalhangzókat jelölte (ezek száma 22 volt), a magánhangzókat a szavak mondatbeli jelentésétől függően az olvasónak kellett megválasztania. A görögök ezt az írást vették át változtatásokkal, hiszen a görög nyelvben a magán- és mássalhangzók egyenrangúak voltak, így a magánhangzók jelölése elengedhetetlenné vált. Ezt úgy oldották meg, hogy 16 föníciai betűt a mássalhangzók jelölésére használtak fel, még a maradék föníciai betűkkel a magánhangzókat jelölték meg (Várkonyi, 2001). A görög írásnak két változata alakult ki: a keleti vagy ión és a nyugati vagy dór (Kéki, 1971).

A latin betűs írás a dór írásból alakult ki. A latin kapitális, azaz nagybetűs írást a monumentális (emlékmű) írásnak vagy lapidaris írásnak nevezték. Ebből az unciális írás i.sz. 170 körül alakult ki. Papiruszhiány miatt áttértek a pergamenre, amire más típusú tollal tudtak írni. Emiatt a betűk egyszerűsödtek és kerekesebbek lettek. Ezek által az írás pedig gyorsabbá vált. i. sz. 400 körül a betűket alsó és felső szárral látták el. Így alakult ki a minuszkula, avagy a kisbetűs írás. Nagy Károly császár idejében Alkuin szerzetes ebből alakította ki véglegesen a kisbetűs latin írást. Ezt nevezzük a Karoling-minuszkulának (Kéki, 1971).

A magyar nyelv latin betűs írásának kialakulása kezdete a XI. századra tehető. A latin betűs írásnak a magyar nyelvre való alkalmazása problematikus volt, ugyanis a két nyelv hangrendszere nem egészen fedte egymást. Ez még bonyolította az is, hogy a latin betűs írásgyakorlat a papsághoz volt köthető, akik többségükben idegenek voltak (szlávok, olaszok, németek stb.). Ahogy minden latin betűs nemzeti írásban, a magyarban is azoknak a hangoknak a jelölése okozott problémát, amelyek a latin nyelvből hiányoztak vagy a magyartól eltér a kiejtésük. A latinban is meglévő hangok jelölését egyszerűen a megfelelő latin betűkkel jelölték, így a magyar *p, b, t, d, g, n, m, f, l, r* hangokat. A bonyolultabb esetekben a magyar hangjelölésben az idők folyamán sokszor igen nagy a változatosság. Ezek a következők: *sz, z, s, zs, c, cs, dz, dzs, ty, gy, ny, ly, ö, ü*, a hosszú magánhangzók és a *v* és az *u*, illetve a *j* és *i*

jelölésének esete. A magyar helyesírás történetének három nagy korszakát különböztetjük meg:

1. a középkori rendszerek korszakát a könyvnyomtatás koráig, 2. az újkori rendszerek korszakát a Magyar Tudós Társaság (ma Magyar Tudományos Akadémia) 1832-ben kibocsátott első helyesírási szabályzatáig, és 3. a legújabb kori helyesírás korszakát napjainkig (Sipos, 1997).

2.3. A magyar helyesírás

„Az írás közlendőink rögzítése látható jelekkel. A helyesírás valamely nyelv írásának közmegállapodáson alapuló és közérdekből szabályozott eljárás módja, illetőleg az ezt tükröző, rögzítő és irányító szabályrendszer (Magyar Tudományos Akadémia, 2021).”

A magyar helyesírás betűíró, latin betűs, hangjelölő és értelemtükröző írásrendszer. Írásunk betűíró rendszerű, mert legkisebb egységei a hangokat jelölő betűk, melyek a latin betűkészletből alakultak ki. A hangjelölő, mert a betűk általában a szóelemekben valóban kiejtett hangokra utalnak. Írásunkban tükröződik a magyar nyelv rendszere: a szóalakokban általában ragaszkodunk a szóelemek feltüntetéséhez; a különírás és az egybeírás révén megkülönböztetjük egymástól a szókapcsolatokat és az összetételeket; az összetett szavak elválasztásakor figyelünk a szóhatárokra; stb. Ez segíti a közölnivalók pontos kifejezését és gyors felfogását. Helyesírásunkat ezért nevezzük értelemtükrözőnek is (Magyar Tudományos Akadémia, 2021).

A fonematikus alapú írásokban, mint a magyar, megkülönböztetünk mély és sekély írásmódot a morfémaállandóság alapján. A *tartja* szóban a mély írásmód érvényesül, nem mutatja az írástól eltérő fonetikai változásokat, azaz nem úgy írjuk, ahogy ejtjük. A *kesztyű* szavunk a sekély írást példázza. A *kéz* szóból származik, de helyesírása az eltűnt morfémahatárokat nem tükrözi, azaz úgy írjuk, ahogy mondjuk (Lengyel, 1999).

A magyar helyesírásnak négy alapelve van. A kiejtés szerinti írásmód szerint a szóelemek (szótövek, képzők, jelek, ragok) leírásának alapja a mai köznyelvi kiejtés. Ezt az iskolában úgy tanuljuk, hogy azt írjuk le, amit hallunk. Ettől az alapelvtől azonban vannak eltérések. Helyesírásunk a szóelemző írásmód elvének érvényesítésével biztosítja azt, hogy a toldalékos szavakban mind a szótő, mind a toldalék, az összetett szavakban pedig minden tag egyértelműen felismerhető legyen. Ezért a toldalékos és az összetett szavakat általában a szóelemeket olyan alakjukban sorakoztatjuk egymás mellé, ahogyan külön-külön ejtve hangzanak, nem jelöli a beszédbeli eltéréseket. A szóelemző írásmód elvének érvényesítése akkor válik különösen fontossá, ha a szó egészét másképp mondjuk ki, mint a szóelemeket külön-külön. Vannak kivételek a toldalékos szavak írásában is. Ezek az írásban jelölt mássalhangzó-törvények esetei. Bizonyos esetekben a magyar helyesírás a hagyomány elvét érvényesíti. Ez általában azt jelenti, hogy a máig megőrzött írásmód sem a kiejtés szerinti, sem a szóelemző írásmóddal nem magyarázható. Ide tartoznak egyes (régies írású) családnevek, az

ly-os írásmód. A negyedik elv az egyszerűsítés elve, ami a többjegyű betűk kettőzésére és a három azonos mássalhangzó egymás mellé kerülésére vonatkozik (Magyar Tudományos Akadémia, 2021).

2.4. A nyelvi tudatosság, az olvasás és a helyesírás összefüggése

A *Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás* című munkájában Adamikné Jászó Anna (2003c) azt állítja, hogy olvasni bármelyik módszerrel megtanul egy gyermek így vagy úgy, azonban az íráshoz szükséges a megfelelő modelleket követni. Ezek azok, melyek törődnek a nyelvi tudatosság fejlesztésével. Jóval könnyebb azokat a gyerekeket olvasni – és írni - tanítani, akik rendelkeznek tudással a nyelv szerkezetéről, akik tudják, hogy mi a hang, a szótag, a szó, a mondat. Ez azt is jelenti, hogy az előkészítésnek, előkészítő szakasznak igen nagy a jelentősége mind az olvasás, mind a helyesírás szempontjából.

Az 1970-es, -80-as években az olvasáspszichológiai kutatásokban két fő irányzat állt szemben egymással. Az egyik szerint nincs különbség a nyelv elsajátításának és az olvasás elsajátításának folyamata között. Ehhez a nézethez tartoztak az amerikai pszicholingvisták. Kenneth Goodman állította, hogy az olvasónak ki kell találnia az író szándékát és a felek közötti folyamatos interakciót teniszjátszmához hasonlította. Az olvasás szerinte nem más, mint pszicholingvisztikai találósjáték. Ezt azzal magyarázta, hogy a szövegek jelentése nem a felszíni struktúrában található, így azokat pusztán dekódolással nem érthetjük meg, a tapasztalással szerzett nyelvi tudásunkat kell használnunk. A dekódolás megtanítása helyett csak jó szövegeket kell a gyerekek elé tenni és segíteni őket a jelentés kihámozásában. A Goodman-féle irányzatnak kritikusai azonban azzal érveltek, hogy modellje a felnőtt, gyakorló olvasóra jellemző és nem a kezdőkre. Ennek ellenére a szemlélet népszerűségét mutatja az, hogy angol hívei teljesen elvetették a hang- és betűtanítást. Az USA-ban, Ausztráliában és Új-Zélandon egész nyelvi megközelítésnek nevezték azt a módszert, melyben a gyerekek elé szövegeket tesznek és elvárják tőlük a felfedező olvasást, majd a felfedező írást.

A másik irányzat azt állítja, hogy a beszéd és a nyomtatott szöveg megértése egymástól elkülönülő folyamatok, hiszen az utóbbihoz szükséges a nyelvi tudatosság. Ignatus Mattingly szerint kétfajta agyi tevékenység kapcsolódik az olvasáshoz. Az analitikus olvasás során a leírt nyelvi elemeket azonosítjuk, grammatikai analízist végzünk, és ezzel párhuzamosan meg is értjük a szavakat, mondatokat. Az impresszionisztikus olvasás a már gyakorlott olvasókra jellemző. Ezzel a módszerrel ugyanis nem végzünk grammatikai elemzést, hanem a szavak ismerős formájára és jelentésbeli asszociációkra támaszkodva próbáljuk kitalálni a leírtak jelentését. A grammatikai tudást, az analízis képességére azonban ennek az olvasástípusnak a használatakor is szükség van (Adamikné Jászó, 2003c).

John Downing írt arról, hogy az olvasás beleillik a készség mint viselkedési forma pszichológiai fogalmába, ugyanis valamilyen céllal végzett, hasznos, komplex tevékenység, mely gyakorlást igényel. A komplexitása abban áll, hogy számos részképesség egybekapcsolásával zajlik. A gyakorlás pedig az automatikussá válásig történik. A gyakorlott olvasó képes következtetni a cím alapján a tartalomra, ki tudja szűrni a lényeges információkat, el tud vonatkoztatni a betűk színétől vagy méretétől. Az olvasási készség elsajátításának három szakasza van: a megismerési vagy előkészítési szakaszban a hang- és betűmegfeleléseket kell elsősorban tisztázni. Ez a helyesírás szempontjából kritikus. A második periódus az elsajátítási, a harmadik az automatizálási szakasz (Adamikné Jászó, 2003c).

A nyelvi tudatosságra vonatkozó kísérletek során a kutatók hangsúlyozták, hogy a hangok előzetes tudatos ismerete az olvasástanulásban kritikus készség, mely előzetes tréninggel fejleszthető és pozitív hatással van az olvasás és a helyesírás elsajátítására. Vizsgálataik bizonyították, hogy a gyerekeknek a szótagokra bontás a legkönnyebb analízis. Eredményeik azt mutatták, hogy azok a gyerekek, akik az olvasás tanulása előtt előkészítő tréningeken vettek részt, analízálást tanultak, jobb teljesítményt nyújtottak mind az olvasás, mind a helyesírás terén. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy az olvasástanítás megalapozása a helyesírás megalapozását is jelenti. Adamikné Jászó Anna (2003c) szerint a helyesírási készség csakis az olvasási készséggel együtt alapozható meg, ezért a helyesírás szempontjából megfelelő olvasástanítási módszereket kell követni.

A fonológiai tréning vagy előkészítés több modell részét képezi, Magyarországon az 1869-es, Gönczy Pál nevéhez fűződő tanterv. 1978-ban mégis eltörölték a megalapozást az olvasástanítási programokból és a szóképek olvasásával kezdtek. Nem fordítottak elegendő figyelmet a részképességek fejlesztésére, és kiiktatták a szótagolást. Ezek hatalmas károkat okoztak az olvasástanításnak és a helyesírás tanításának is. Ezen modellek alkalmazása a diszlexiás és a diszgráfiás tanulók számának növekedését okozta (Adamikné Jászó, 2003c). Ennek oka a különböző írásrendszerekben keresendő. Vannak ugyanis diszlexiára hajlamosító és nem hajlamosító rendszerek. A magyar írás a hajlamosítók közé tartozik, bár fontos tisztázni, hogy a diszlexia orvosi és nyelvpedagógiai értelmezése eltérő, nyelvpedagógiailag több a diszlexiás eset, mint anatómiai értelemben (Lengyel, 1999). Fontos tisztázni, hogy nem a nyelv, hanem a módszer a diszlexiára hajlamosító tényező. Az írástanítás módszerét a nyelv karakteréből kell levezetni. A magyarban ez a szótagoló olvasás- és írástanítás, ugyanis csak ez tudja kiküszöbölni a beszédbe mássalhangzó-torzulásokat. Így a magyarban szükség van a

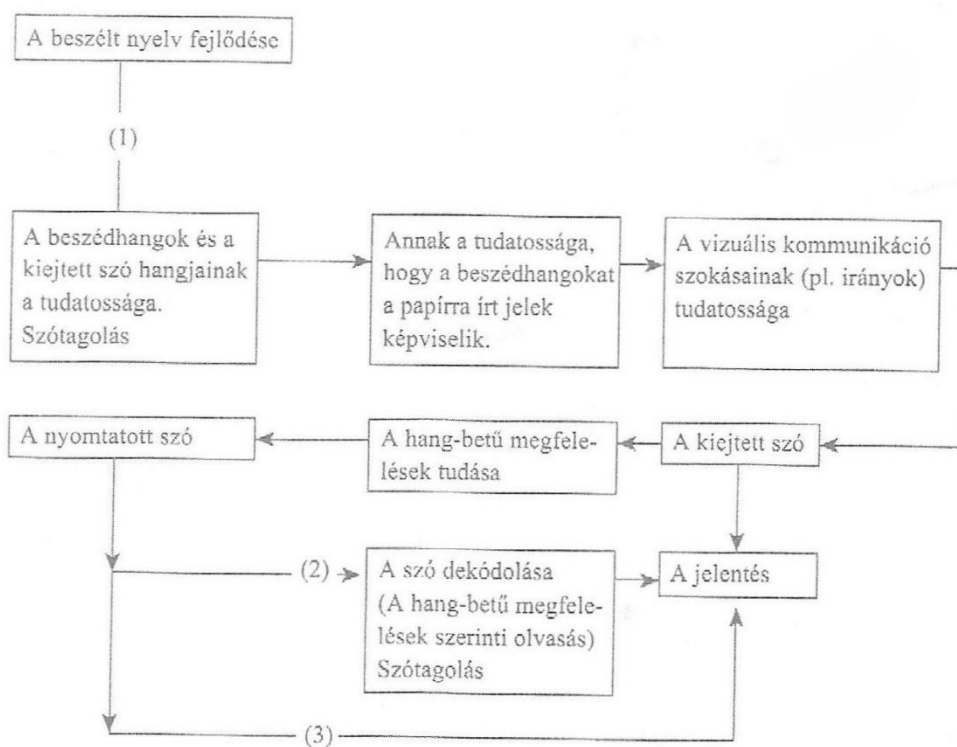
fonémák azonosítására, a helyes fonémahallásra. Ezzel szemben a szóképes módszer diszlexiára erősen hajlamosító. A nem megfelelő olvasástanítási módszer okozta olvasási nehézséget nevezik áldiszlexiának vagy pszeudodiszlexiának is (N. Kollár & Szabó, 2017). Felmerült javaslat volt az is, hogy az olvasás és az írást ne egymással párhuzamosan tanulják a gyerekek, hanem legalább egy fél évvel később kezdjenek el írni. Ezt azzal indokolták, hogy a gyerekek keze még gyenge, az íráshoz szükséges finommotorikára képtelen. A javaslat jogos volt, azonban nem a gyerekek finom mozgásának hiánya indokolta. A szóképes olvasással tanulók nincsenek tisztában a hangokkal az olvasástanulás elkezdésekor, így nem lehet őket a hang-betű megfelelésekre tanítani (Adamikné Jászó, 2003a).

Mindezek után fel kell tenni a kérdést, hogy miért törölték el mégis az előkészítő szakaszt és a szótagolást. Ellenzői állították, hogy ezek a módszerek akadályozzák a megértést, elrontják a szavak természetes hangsúlyát, torzítják a magánhangzók időtartamát és lepegő beszédet eredményeznek. Ezek mind igazak, azonban csak átmenetileg, csak az első évben. Ha kimarad ebben az időszakban a szótagolás, az óvodából hozott ösztönös és helyes szótagolási képesség leépül (Adamikné Jászó, 2003b).

A nyelvi analízist viszont nem lehet kikerülni, ugyanis a magyar az agglutináló nyelvek közé tartozik. Az agglutináló nyelvek gazdag morfológiával rendelkeznek: képzőkkel, jelekkel és ragokkal fejezik ki a szavak jelentésváltozásait és -módosulásait, valamint a mondatbeli viszonyokat (Adamikné Jászó, 2007). Jellemzője még a magyar nyelvnek az is, hogy a névszók és igék töve toldalékok előtt igen sokszor megváltozik, a szavak alakja nem állandó, ezért a globális módszer, azaz a szavak egészben történő kimondása olyan nyelvek esetében működik, mint az angol, amelyben a szóalakok állandók. A magyar gyerekek írás- és olvasástanításához szükséges a szótagolás. A szótagolás ugyanis a helyesírás tanításának alapja. A szótag értelem nélküli ritmikai egység, melynek a konvenció szabályozza létét és terjedelmét. A szótag fontos szerepet játszik a beszéd létrehozásában és észlelésében, emellett pedig a nyelv ritmusát is a szótagok adják. Szótagolás során nem a kiejtett szóalakot, hanem a fonémákat követjük. Például nem azt mondjuk, hogy *lát-y-ta*, hanem azt, hogy *lát-ja*. Egyértelmű tehát, hogy a szóelemzés elvére épülő helyesírási eseteket a szótagolással lehet megtanítani a gyerekeknek (Adamikné Jászó, 2003b). Adamikné Jászó Anna (2003c) Douglas Pidgeon olvasástanítási modelljét dolgozta át beletéve a magyarban oly fontos szótagolást is (1.ábra). A hatékony olvasástanítás feltétele, hogy legyen előkészítő szakasz, melyben a gyerekek megtanulják a szavak hangokra és szótagokra bontását, valamint az írási szokásokat. Például

magyarul balról jobbra írunk-olvasunk. Ügyelni kell a hangoztatás előtérbe helyezésére, azaz mindig a kimondott szó, a beszélt nyelv legyen a kiindulópont. Az olvasási készség fejlődésével ez a folyamat rövidül, így az 1.-vel jelölt útvonal a leghosszabb. A 2. útvonal során, azaz az elsajátítási szakaszban a szótagolva olvasás áll a nyomtatott szó és a jelentés között. Az automatizáltan olvasóknak pedig már elég csak ránézni egy szóra és azonnal megértik azt, így a 3. útvonal esetében közvetlenül jutunk el a jelentéshez.

1. ábra: Adamikné Jászó Anna optimális olvasástanítási modellje (Adamikné Jászó, 2003c)



2.5. Az olvasás, az írás és a helyesírás tanítása

Az anyanyelvi nevelés számos elv érvényesítésével működik. Először is különbséget kell tenni az elsődleges nyelvelsajátítás és az iskolai nyelvtanítás között. Az iskolában az utóbbi zajlik, feladatait a NAT (5/2020 (I.31.) Korm. rendelet) és a kerettanterv (Oktatási Hivatal, 2020) határozza meg. Nem lehet elégszer hangsúlyozni a fontosságát annak, hogy az olvasás- és írástanítást egy beszédbeli előkészítő szakasznak kell megelőznie, hiszen a kisgyermeknek még csak a hangzó nyelvről vannak ismeretei (Adamikné Jászó, 2008). Emellett a hat-hét éves elsősök éppen, hogy csak beléptek a Piaget fejlődéslméletének ún. konkrét műveletek szakaszába, azaz gondolkodásuk, mentális műveletvégzésük fejlesztést igényel (N. Kollár & Szabó, 2017). Az olvasástanuláshoz szükséges készségek fokozatosan az óvodáskor után fokozatosan alakulnak ki, ugyanakkor kísérletek igazolták, hogy az óvodás versikék, mondókák hozzájárulnak az olvasás kialakulásához (Vajda, 1999). Ezeknek a képességeknek a fejlődését segíti elő a tankönyvjegyzékben szereplő *Egy lépés a betű. Olvasás-írás előkészítő munkafüzet 1* (Bartha Jánosné, 2020). A feladatok fejlesztik a téri tájékozódást, a finommotorikát, a helyes artikulációt és fonémahallást, fonémafelismerést, a sorozatok alkotásának és folytatásának, a rész-egész viszonyok feltárásának, a hasonlóságok és különbségek felismerésének képességét és a szótagolást. Olvasás előkészítésre 90, írás előkészítésre a kerettanterv első osztályban 40 órát javasol (Oktatási Hivatal, 2020). Az integráció elve szerint az anyanyelvi nevelés több területre bomlik: kommunikáció, beszéd, olvasás, írás, helyesírás stb. Ezeknek a tanulók fejében össze kellene állni egy egésszé. Ebben kritikus a jó módszerek választása. Fontos tényezők az analógia és a kreativitás. Az analógia, azaz a mintakövetés a legerősebb nyelvformáló erő. Ezért is elengedhetetlen a pedagógusok helyes kiejtése, nyelvhasználata. A kreativitás, az új, izgalmas megoldások minden órát színesíthetnek. Jellemzője lehet a beszédnek, a fogalmazásnak és az alkotások befogadásának is. A nyelvi tudatosság fejlesztése elengedhetetlen az anyanyelvi nevelés, az olvasás- és írástanítás szempontjából. A fonématudattal, szótagtudattal, szótudattal és mondattudattal rendelkező gyerekek taníthatók írni-olvasni. A következő elv a felosztás és részekre bontás. Csoportosítunk, alkategóriákat hozunk létre. Például: főnevek csoportjába tartoznak a tulajdonnevek és a köznevek, vagy a szó felbontható szótőre és toldalékokra. Így a diákok fejében kialakul a rendszer. Az egész-rész problémája örök vita tárgya. Akármelyiket választjuk, vagy esetleg a kettőt egyszerre alkalmazzuk, fontos az átláthatóság és a következetesség. A kiegyensúlyozottság elve szerint minden részterületet arányosan kell fejleszteni, semmit sem hanyagolhatunk el, az egyensúlyra

kell törekedni. Az összehasonlítás fontos logikai művelet, nem hagyható el az anyanyelvi nevelés területén sem. Az összehasonlítások során értik meg a gyerekek a hasonlóságokat és különbségeket az egyes fogalmak, kategóriák között. Az induktív menetű tanítás gondolkodtató tanítás, mert szemléletre és magyarázatra épül. Példákon keresztül figyeltetjük meg az egyes jelenségeket a gyerekekkel, hagyjuk, hogy rájöjjenek a szabályokra, saját szavaikkal fogalmazzák meg azokat. A sémaelmélet szerint minél nagyobb és rendszeresebb a meglevő tudás, annál könnyebbé válik az új anyag megértése. A séma a hosszú távú memóriában tárolt tudásstruktúra. Az agyunk az új ismeretet összeveti ezzel következtetések sorozatát végezve. Az új anyag előtti ismételtes, az új ismeretek kapcsolása a már meglevő tudáshoz segít az átlátható, jól használható rendszer kialakításában, fejlesztésében, ami a pedagógusok feladata minden órán. A memória és a figyelem nagyon fontos tényezők a tanulásban, ezért minden tantárgy óráin igyekeznünk kell ezeket fejleszteni. Ezen elvek összhangban határozzák meg a tanítást (Adamikné Jászó, 2008).

A Nemzeti alaptanterv (5/2020 (I.31.) Korm. rendelet) műveltségterületekre bontja az oktatás tartalmát, kimeneti követelményeit pedig kétéves ciklusokra, nevelési-oktatási szakaszokra szabja. Alapelvként kimondja, hogy anyanyelvünk a kultúránk, hagyományaink, szellemi értékeink, így nemzeti identitásunk alapja. A magyar nyelv és irodalom műveltségi terület céljai között szerepel az anyanyelv tudatos használata, illetve az, hogy a „tanulók nyelvi megnyilatkozásai megfeleljenek a magyar nyelvhelyesség, illetve helyesírás szabályainak.” (5/2020 (I.31.) Korm. rendelet, p. 301). A kerettantervek adják meg a konkrét tananyagot. Az első és második évfolyam, azaz az olvasás- és íráselsajátítását előíró szakasz összefoglaló táblázatában láthatjuk (1. táblázat), hogy a mai magyar rendszerben van előkészítő szakasz és a tananyag tartalma és felépítése koherens a fent sorolt elvekkel.

1. táblázat: A témakörök és tevékenységek áttekintő táblázata, magyar nyelv és irodalom, alsó tagozat (Oktatási Hivatal, 2020)

Témakör neve	Javasolt óraszám	
		1.- 2. évf.
BESZÉD ÉS OLVASÁS		
Beszéd és kommunikáció	30	15 - 15
Betűtanítás kezdete. Olvasási készséget megalapozó részképességek fejlesztése	60	60 - 0
Betűtanítás. Olvasási készséget megalapozó részképességek fejlesztése	60	48 - 12
Népmesék, műmesék	36	6 - 30
Versek, népköltészeti alkotások	28	5 - 23
Helyem a közösségben – család, iskola	18	4 - 14
Évszakok, ünnepkörök, hagyományok	25	4 - 21
Állatok, növények, emberek	20	4 - 16
ÍRÁS ÉS HELYESÍRÁS		
Óvodából iskolába – írás-előkészítés, íráskészséget megalapozó képességek fejlesztése	40	40 - 0
Írás jelrendszere	40	28 - 12
A nyelv építőkövei: hang/betű, szótag, szó	26	11 - 15
A nyelv építőkövei: szó, szókapcsolat, mondat, szöveg	25	2 – 23
Kisbetű – nagybetű	18	4 - 14
A magyar ábécé – a betűrend	18	2 - 16
Hangok időtartamának jelentésmegkülönböztető szerepe	32	5 - 27
Összes óraszám:	476	252 - 252

Az általános iskola első két évfolyamának legfontosabb feladata az olvasás és az írás megtanítása. Ezek a képességek szükségesek a későbbi tanuláshoz. A kettő párhuzamos tanítása a célszerű, hiszen hatnak egymásra, befolyásolják egymást (Adamikné Jászó, 2008). Hasonló képességekre van szükségünk az íráshoz, mint az olvasáshoz, de nagyobb erőfeszítés kell hozzá. A kettő összefügg: az olvasás gyengesége negatívan befolyásolja az íráskészséget (Vajda, 1999). Az összefüggést bizonyítja az is, hogy jobb a gyerekek írása és helyesírása, ha

közben artikulálnak. Ezt olvasáspszichológiai terminussal élve szubvokalizációnak nevezzük (Adamikné Jászó, 1996). A hang- és betűtanítás során fontos, hogy a hangtanítást kövesse a betűtanítás. Az analízissel az adott hangot figyeljük meg mondatokban, szavakban, hangoztassuk, végezzünk hangfelismerési gyakorlatokat és hangösszevonásokat, mielőtt rátérünk a betűtanítás lépéseire! Az első évben kell automatizálni a hangos, szótagoló, pontos olvasást (Adamikné Jászó, 2008). Az első osztályos olvasókönyvek rövid szövegei alkalmazkodnak a gyerekekhez: a szótagolva vannak bennük leírva a szavak, mondatok, rövid szövegek (Esztergályosné Földesi, 2021). A további fejlesztések, az értelmes kifejező olvasás kialakítása a felsőbb évfolyamok feladata. Nagyon fontos a folyamatos gyakorlás, minden nap olvassanak a gyerekek egy kicsit, elvégre harmadikos korukra a percnként 100 szót kell elolvasniuk a megfelelő olvasáskészség szintjéhez (Vajda, 1999). Az írástanítás során az íróeszközök használatát is tanítjuk. Fontos a helyes ceruzafogás, testtartás, a megfelelő bútorok, fényviszonyok stb. Rá kell szoktatnunk a gyerekeket a szép, igényes írásra, a papírral való takarékoskodásra. Az írástanítást az előkészítő szakasz után a betűelemekkel kezdjük. Ezt követik a betűk, majd a betűkapcsolások (Adamikné Jászó, 2008). A betűket kezdjük a levegőbe rajzolni nagy mozdulatokkal, majd vázolólapon vastag hegyű ceruzával írjuk át többször a megrajzolt sablont mielőtt a vonalas füzet méretére térnénk át!

A helyesírás megalapozása is az alsó tagozat feladata. Új helyesírási ismeret tanítására alsó tagozaton két modellt alkalmazunk: az induktív eljárást és a heurisztikus módszert. Az induktív eljárás során az új jelenségeket konkrét előfordulásukban szemléltetjük. Így a diákok megfigyeléssel, elemzéssel jutnak el a szabályszerűségek felismeréséhez. Ez az eljárás a következőképp épül fel: előkészítés, az új anyag bemutatása, elemzés és általánosítás, a helyesírási szabály nyelvi-logikai megformálása, az új ismeret rögzítése és gyakorlása. A másik módszer az alkalmazást veszi előre, problémafelvetésre és feladatmegoldásra épül, felkelti a tanulók érdeklődését, így erős a motivációs hatása. Lépései: alkalmazó jellegű feladatmegoldás, elemzés, általánosítás és gyakorlás (Koós, 2014). Gyakoroltathatjuk a megtanított nyelvtani és helyesírási szabályokat helyesírásellenőrző, szóelemző feladatokkal, másolással vagy diktálással (Adamikné Jászó, 2008).

A gyerekek által elkövetett helyesírási hibáknak sok oka lehet: figyelmetlenség, memóriagond, csökkent feladattudat, írászavar, nem megfelelő íráskészség, ismeretek vagy szabályok tudásának hiánya, hibás logika vagy téves analógia alkalmazása, a beszélt nyelv és a köznyelv erős eltérése, nyelvtani alapok bizonytalansága és az önellenőrzés (Koós, 2014). A

helyesírási hibákat nem hagyhatjuk figyelmen kívül, azokat mindig javítani kell. A PISA-mérések és a kompetenciamérések csak a szövegértési képességet mérik, a helyesírást nem vizsgálják. Az érettségiben azonban súlyozott hibapontokat viszont vonnak le a helyesírási hibákért. Erre készítjük fel a gyerekeket már alsó tagozatban helyesírási hibáik javításánál: a követelményrendszer szerinti súlyos hibákat kétszer húzzuk alá, az enyhébb hibákat egyszer. Azt, amikor az újonnan tanult nyelvtani szabály alkalmazásában hibázott a tanuló, enyhe hibának minősítjük, de későbbi évfolyamokon ugyanaz a hiba már súlyosnak számít (Koós, 2014). Érdeemes megnézni a magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi javítókulcsában (2024) kifejtett értékelési rendszert és összevetni az általam talált hibákkal. A legsúlyosabbnak ítélt hibák: 1. a mássalhangzók időtartamának hibás jelölése közhasználatú szavakban, 2. a mássalhangzók kapcsolódásának hibás jelölése, 3. a kis- és nagy kezdőbetű tévesztése közhasználatú, 4. melléknevek és egyelemű tulajdonnévből képzett melléknevek esetében, 5. az igekötős igék hibás egybe-, illetve különírása, 6. a ly – j tévesztése közhasználatú szavakban és toldalékokban, az ly – j hiánya vagy kiejtés szerinti jelölése és a felszólító módú igealakokban. Ezek a hibák az általam vizsgált szövegekben magas számban előfordultak.

3. Kutatás

3.1. Kutatás bemutatása

A kutatás során a szarvasi Gál Ferenc Egyetem Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda ötödik és hatodik osztályos (11–12. éves) tanulóinak fogalmazásait és tollbamondásait elemeztem a helyesírási hibák szempontjából. Összesen 111 szöveggel dolgoztam. Ebből 98 (17 ötödikes, 81 hatodikos) a gyerekek önállóan alkotott fogalmazása, 13 pedig az általam írt és diktált szöveg leírása volt.

A diktálás során törekedtem a tiszta, érthető hangoztatásra. Minden tagmondatot, mondatot többször megismételtem, a teljes szöveget többször felolvastam. A gyerekek annyit javíthattak, amennyit akartak. A tollbamondás szövegét magam írtam. A szövegbe igyekeztem minél több az előfeltevéseimet igazoló hibalehetőséget adni a gyerekeknek. A szöveg ez volt:

Hétvégén elutaztunk az állatkertbe. Gergely, Ivett bátyja volt a sofőr. Neki a madárház tetszett a legjobban. Láttunk keselyűt, papagájt, varjút, sirályt és harkályt. Egyszer Ivett meg akart simogatni egy majmot, de mondtuk neki, hogy hagyja, csak nézze. A legügyesebbek a fókák voltak, akik labdákkal zsonglörködtek. Te tudtad, hogy a fókák ezt is tudják? Nagyszerű kirándulás volt.

Magát a kutatást Lengyel Zsolt 1998-as vizsgálatára (Lengyel, 1999) alapoztam. Ő negyedikes gyerekekkel dolgozott. Ez azért volt szerencsés választás, mert a tízéves korosztálynál az elemi hibák már ritkán jelentkeznek, illetve hibáik jól rávilágítanak az írástanulási folyamat kritikus pontjaira. Kutatásának nehézségét az adta, hogy debreceni tanulók munkáit elemezte, akik a hangzó nyelvnek a kelet-magyarországi változatát beszélték, ugyanakkor írásban a köznyelvi normát tanulják. Egy 15 feladatból álló tesztet íratott a gyerekekkel és az ebben talált kb. 1000 hibát osztályozta. A hibatípusok a következők voltak:

- betűcsere
- kvantitás- és ékezetjelölés
- betűkihagyás
- egybeírás

- felesleges betűk beiktatása
- szövegtagolás
- különírás
- ékezzettel kapcsolatos (többszörös) hibák
- egyéb, a fentiekhez be nem sorolható hibák
- betűnél nagyobb egység kihagyása

Mindezek alapján felmerülhet a kérdés, hogy az én kutatásom csupán a Lengyel-kutatást ismételte-e meg. Ez azonban nem így van, hiszen az én vizsgálatom a gyerekek önállóan alkotott szövegeit és egy szöveg hallás utáni leírását elemzi. Én nem feladatok utasítása szerint megalkotott mondatokban, hanem olyan szövegekben kerestem a hibákat, melyeknél a gyerekek csak a témát, esetleg a formát kapták meg a tanártól. Például az ötödikesek levelet írtak János Vitéz nevében Iluskának. Ezen kívül az életkor is magasabb a saját kutatásomban, hiszen a felsős gyerekek még kevesebb elemi hibával írnak, még több nyelvtani szabályt ismernek. Emellett az ötödik és hatodik osztályosok együttes felmérése azért is volt célszerű és logikus, mert a NAT és a Kerettanterv is kétéves ciklusokra bontva határozza meg a tanulási célokat. Az általam vizsgált gyerekek már birtokában vannak az alsó tagozatos tananyagnak és az ötödik és hatodik osztályos ciklusban elvártakat a hatodik év végére kell teljesíteniük.

Fontos tisztázni azt, hogy mindkét vizsgálat a szavak, szószerkezetek szintjén keresi a hibákat. A szövegtani, stilisztikai hibákat figyelmen kívül hagyja. Így nem fogok említést tenni például vesszőhibákról vagy helytelen mondatvégi írásjelekről. Figyelmen kívül hagyom a figyelmetlenségi hibákat is. Ha egy gyermek két-három oldalas fogalmazásában van egy darab elválasztási hiba, természetesen nem mondhatjuk, hogy az adott gyermeknek szótagolási nehézségei vannak. Ugyanez igaz az elhagyott vagy rossz helyre tett ékezetek esetében is.

A szövegek kézbevétele előtt volt bennem egy kép arról, hogy milyen típushibákkal fogok találkozni a kutatómunka során. Úgy gondoltam, hogy a gyerekeknek elsősorban a kiejtéstől eltérő írásmóddal lesz problémájuk. A j-s és ly-s szavak, a régies szavak, az idegen szavak és tudományos szakszavak helyesírása nem fog menni. Számítottam arra is, hogy gyakoriak lesznek az ékezethibák, bár többségük figyelmetlenségi hibaként lesz jelen. A kis és nagy kezdőbetűk keverését is vártam, különösen az -i képzős földrajzi nevek esetében. A

földrajzi nevek helyesírása egyébként is nehéz, nem csak a gyerekeknél gyakoriak az ilyen jellegű helyesírási hibák. Leggyakoribb hibatípusnak a magánhangzó- és mássalhangzótörvények csoportját gondoltam. Azt is feltételeztem, hogy a szövegek hemzsegnek majd a hibáktól, hiszen úgy véltem, hogy ebben az életkorban kevés a jó helyesíró gyermek.

Az elemzések a következőképp zajlottak. A szövegekben előforduló hibákat azonosítottam, majd igyekeztem megállapítani, hogy miért hibázott a gyermek. A hibákra próbáltam nyelvészeti magyarázatot adni. A hibákat három csoportba soroltam az alapján, hogy hol fordultak elő. A kategóriák: fonológiai és morfo-fonológiai hibák, alaktani és szófajtani hibák és mondattani hibák. Végül minden hibára, hibatípusra megkíséreltem javítási megoldást találni eddigi tapasztalataim, a módszertani kurzusokon tanultak és a vonatkozó szakirodalom alapján.

3.2. Kutatási eredmények elemzése

Fonológiai és morfo-fonológiai hibák	
Példák	Hiba típusa és oka
„elhagytam a gyáj felét”, „egy nomád nép a Mongorok”, „néhány mongor szolgáló szerint”, „lesujtják a Mongorokat”, „elütztünk”	betűtévesztés, lehet félrehallás, illetve fonémahallási hiányosság
„akadájon”, „mijen csodás”, „pocsoja”, „hejette”, „valyon”, „lesujtják a Mongorokat” „csak álltam ilyedten”, „szobályába”, „hűjéskedtünk”, „varjut”, „papagályt”, „harkájt”, „keselyüt”, „sirájt”, „malymot”	formális hiba: j és ly kérdése
„régeben”, „legjobak”	formális hiba: fokjel hibás használata (bb)
„a törökök feldulták az egész országot”, „rájuk is gyujtottam”, „annyira berugtak”, „egyből ki döltek”, meteor csapodott be”, „ami mellette húzodott”, „igy a polgármester”, „az expedicio folytatására”, „lesujtják a Mongorokat”, „én mentem elől”, „azért irok”, „Ne sirj”, „igy rájössz”, „csödbe mehetsz”, „bevannak rugva”, „ami izlene neki”, „Öten sem birnánk megverni”, „csapat építőt”,	ékezethiba: a gyermek rövid magánhangzót érzékelt hosszú helyett, jelezhet fonémahallási problémát

„eltünt”, „fujta az orrát”, „ijázkodni ment”, „zsonglörködtek”, „soför”, „fokák”	
„eggyetlen”, „elementek egy párszor mellete”, „kacsa volt bene”, „Nagyon rosszul esett”, „amiat kaptam egy pengőt”, „eggyet”, „Válalok minden felelősséget”, „lecucoltunk”, „eggyik nap”, „ott felépek”, „regeli”,	rövid helyett hosszú vagy hosszú helyett rövid mássalhangzó írása: a helyesíró a hangzás alapján írt vagy rosszul érzékelt a mássalhangzó hosszát; ez utóbbi lehet fonémahallási gond is
„utánnam a három német katona”	hosszú mássalhangzó írása rövid helyett: intervokális gemináció (bizonyos mássalhangzók magánhangzóközi helyzetben megnyúlnak a beszédben)
„miután elbucsúszunk”, „elfogattam”, „attak egy zsák aranyat”, „nem fogattam el”, „vizet engetek”, „szeretettel fogatta őt”, „csúzdákat”, „csúzdákról”, „lecsúztam”, „neveszhetek”, „ott volt egy patka”, „kezet foktunk”, „kérdeszni”, „majt visszafogunk menni”, „ijezgettük egymást”, „el keztem kérdezgetni”, „Gerkely”, „elutasztunk”, „tuttad”, „eszt”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: zöngéesség szerinti részleges hasonulás (zöngésedés vagy zöngétlenedés)
„bátja”, „báttja”, „haggya”, „bátya”, „hagja”, „hadja”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: írásban jelöletlen teljes hasonulás
„elindulok hozád”, „ara gondoltam”, „ezel végeztek”, „élvezétek ki”, „sok kincsel”, „áljak be hozzájuk”, „most aszt hiszed”, „Fürdés közben vetük észre”, „Györgyel”,	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: írásban jelölt teljes hasonulás

„haljam”, „néze”, „enyi történt”, „eről annyit kell tudni”, „Enyi volt”, „Miklósál”	
„lopót tárgy”, „sok kincsel”, „egyre többkacsa”, „megszáltunk a halászkunyhóban”, „áljak be hozzájuk”, „Útközben megáltunk”, „Együt voltunk”, „zenét halgatni”, „koralzátonyhoz”, „száltunk fel a buszra”, „Györgyel” „haljam”, „farkasok holtestét”, „Felszáltunk”, „íjezgettük egymást”, „Toldi is beált hozzám”, „Mögém beált”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: rövidülés
„ne mond bele a halálom”, „mon-tuk”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: elízió
„senkinek sem tettszett”, „Ecer”	mássalhangzótörvény hibás alkalmazása: összeolvadás
„Így hagytam el a magyar sereggel az országott”, „Ebédeltünk egyett”	formális hiba: tárgyrag kettőzése
„aztat mondtam nekik”	kétszer jelölt tárgyrag, jelfelesleg (redundancia)
„együtt lehetet a család”	formális hiba: múlt idő jelének hibás használata: (előhangzós esetekben mindig tt)
„minnél hamarabb”	Analógiás hiba: mássalhangzó kettőzése. Grammatikailag nem indokolható a nn. Nem is hangoztatjuk hosszan a n hangot. Az

„felkell álldoznom magam”	<i>annál</i> szó analógiája becsapta az író. Azonban az <i>annál</i> esetében egy mássalhangzótörvény érvényesül: az írásban jelölt teljes hasonulás miatt írunk két <i>n</i> betűt. Ez a <i>minél</i> szónál nincs így. annál: az + nál minél: mi + nél Grammatikailag nem indokolható a ll. Nem is hangoztatjuk hosszan a l hangot. Az <i>áll</i> ige analógiája becsapta az író.
----------------------------------	--

Ebbe a kategóriába tartoznak a gyerekek hangtani tévedései. A fonológiai hibák egy-egy alapszón belül előforduló hibákat jelentik, a morfo-fonológiai esetekben pedig a toldalékolás során hibáztak a gyerekek. A két csoport között csak formális a különbség, a szabályok ugyanazok.

Helyesírási hibákhoz vezethet, ha a gyermek nem megfelelően hallja, érzékeli, értelmezi az egyes hangokat, hangsorokat. Az erre utaló hibák a betűtévesztések, következetesen rosszul leírt szavak. Különbséget kell tenni a beszéd észlelése és a beszéd értése között. A beszédészlelés készsége teszi lehetővé, hogy anyanyelvünk beszédhangjait, azok kapcsolódásait és sorozatait felfogjuk, sorrendben ismételni tudjuk. Ez azt is jelenti, hogy elengedhetetlen ép hallással rendelkezni, ugyanakkor a megfelelő beszédészleléshez a jelentés megértése nem szükséges. A beszédmegértés a hallott szavak, szókapcsolatok, mondatot és mondat-sorozatok jelentésének és tartalmának megértését jelenti (Gósy, 1994). Még az ép hallás vizsgálata az orvostudomány területe, a beszédészlelésben és a beszédmegértésben viszont a tanítók és a szülők is segíthetik, fejleszthetik a gyerekeket. Gósy Mária szülőket segítő könyvében (1994) az írás és az olvasás fejlesztését úgy próbálja megoldani, hogy a gyerekek azon készségét igyekszik a megfelelő szintre hozni, mellyel képesek könnyen megtalálni a kapcsolatot a beszédhangok és a betűformák között, azaz célja a helyes hang-betű megfeleltetés gyakoroltatása, automatizálása. Ennek a készségnek a fejlesztése ugyanis előkészíti és megalapozza a helyesírást. A beszédészlelési zavarok és a helyesírás összefüggését bizonyítja

Palotás Márta (1996) vizsgálata is, melynek eredményeit *Beszédészlelési zavar tükröződése a helyesírásban beszédhibás tanulóknál* című tanulmányában foglalta össze. Megállapította, hogy a beszédészlelés zavara hatással van a helyesírásra, ugyanakkor mivel mind az írás, mind a helyesírás többtényezős, a rossz helyesírásnak nem egyedüli oka, illetve zavart funkciók esetén is lehetséges az ép helyesírás.

A fonémahallás okozta helyesírási hibákat a fonémák helyes hangoztatásának gyakorlásával lehet javítani. Ebben az artikulációs- és beszédművelő gyakorlatok is a segítségünkre lehetnek. Alkalmazhatunk utánzós játékokat a különböző hangok gyakorlására. Például: *Menjünk el képzeletben egy erdőbe! Utánozzuk, hogy mi történik odakint a természetben! Figyeljétek csak: fúj a szél! (s, sz, f) Csak úgy zörög tőle az avar. (z, zs) Én úgy látom, esik az eső. (p, k) Képzeljétek, hogy találkozunk egy-két kismadárral. Halljátok, hogy csivitelnek? (c, cs)* Alkothatunk mondatokat olyan szó párokkal, melyek között csak egy betű, illetve időtartambeli eltérés van. Például: *bor-por, kasza-kassza, mer-mér.*

Nagyon fontos a tanítók helyes fonémaejtése. A pedagógusoknak fel kell készülniük minden szóbeli produkciójukra, azaz gyakorolniuk kell az órán felolvasandó szövegeket, kérdéseiket előre meg kell fogalmazniuk az óratervekben és folyamatosan ellenőrizniük kell beszédük tempóját, hangoztatásuk helyességét (Adamikné Jászó, 2008).

A hibák között gyakoriak a formális hibák. Ezek azok, amelyek abból erednek, hogy a gyermekek rosszul alkalmazzák egy-egy nyelvtani szabályt. Természetükből logikusan következik, hogy általában a szabályok ismétlésével, gyakorlásával tudjuk ezeket javítani. Vannak azonban olyan esetek, amikre egyéb „trükköket” is bevethetünk. Alkalmazhatunk mondásokat, versikéket. Például: *Amíg a világ lesz, a lesz mindig egy esz lesz.* Vagy:

Két fülemmel hallok,

két lábamon állok,

és ha madár lennék,

két szárnyammal szállnék.

Nehezítik helyesírásunkat az azonos alakú, azaz homonim toldalékmorfémák. Képzők, jelek, ragok közötti homonímia áll fenn a -t/-tt toldalék esetében. Lehet műveltető képző (*írat*),

névszóképző (*főztje*), múlt idő jele (*aludt*), tárgyrag (*bort*), régies helyhatározórag (*Kolozsvárt*) és a befejezett melléknévi igenév képzője (*fagyasztott* élelmiszer) (Adamikné Jászó, 2007).

Örök helyesírási probléma a j vagy ly kérdése mind a gyerekek, mind a felnőttek számára. A helyesírási szabályzat formálisan kezeli, a hagyomány elve alá sorolja az ly-os írásmódot, azaz grammatikai vagy hangtani magyarázatot nem társít hozzá. Az ly írására pontos szabályok nincsenek, vannak azonban olyan törvényszerűségek, melyek segíthetnek a helyesíróknak. A szó elején csak a *lyuk* szóban és toldalékos alakjaiban írunk ly-t. A tejtermékek többségét j-vel írjuk (*tej, vaj, sajít*). Az idegen szavak mindig j-vel írandók. A szabályzat említi a szóvégi [j] hangos eseteket és a lya/je végű szavakat, azonban ezek számos kivétellel rendelkeznek, így inkább zavarja, mint segíti a gyerekeket (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Helyesírási paragrafusokba lehet ugyan foglalni a j-ly írásmódját, de ez egy megtanulhatatlanul hosszú szabálysort igényelne. Fontos azonban tisztázni, hogy az ly írása nem önkényes, hangtani indokoltsága van. Az északkeleti nyelvjárás fonémája a lágy l [l']. Köszönhetően Kazinczy Ferenc és Kossuth Lajos munkásságának, ez vált a presztízis nyelvjárássá és később ebből alakult ki – más nyelvjárások vonásaival ötvözve – a mai magyar köznyelv. Írásban ly-nal jelöljük azt, amikor a nyelvjárási beszélők a lágy l-t hangoztatják (Adamikné Jászó, 2007). Ez a hangtani, illetve nyelvtörténeti magyarázat azonban a helyesírást nem segíti. Akkor mit tehetünk? Röviden: minél több input. Találkozzanak a gyerekek ezekkel a szavakkal olvasmányaikban, feladataikban nem csak a magyar órákon, lássák őket a teremben kihelyezett plakátokon, táblákon minden nap. A j/ly problémája is formális hiba, így gyakorlással tudjuk javítani, ugyanakkor vannak olyan „trükkök” is, melyeket bevethetünk. Szalai Borbála verse például segítséget nyújthat.

„Helyesírás versben

(rigmusok ly-os szavakkal)

1.

Károly, Mihály, Orsolya...

Mindnek van egy tarsolya.

Tarsolyukba mi lehet?

Nézzünk bele, gyerekek!

Van azokban: datolya,

*paszuly, konkoly, naspolya,
messzely, guzsaly, gomolya,
kristálygolyó, furulya,
tégely, pöröly, gereblye,
selyempendely, ereklye,
pulyka, csuklya, skatulya,
no meg az új korcsolya...*

2.

*Sárgarépa,
petrezselyem,
zöld levelük,
mint a selyem...*

3.

*Menjünk gyorsan, Károly,
ott egy üres páholy...
Mihályt is hívd, Károly,
övé lesz a zsámoly!...*

4.

*Hiába volt nagy aszály,
jól termett a muskotály.
Csurgasd leved, muskotály,*

hadd teljen a nagy bokály!...

5.

A gereblye nem dereglye,

a dereglye nem hajó...

A gomolyag nem gomolya,

a gomolya juhtúró...”

Ilyen típusú versikéket írhatnak a tanítók is, hogy megkönnyítsék a gyerekek számára a ly-s szavak memorizálását, hiszen kritériumként csupán a mondhatóság és a ritmikusság jelentkezik.

Sok hibát a mássalhangzótörvények okoztak. Beszéd közben a hangok hatással vannak egymásra: ezeket a kölcsönös hatások a magánhangzó- és mássalhangzótörvények. Mássalhangzótörvényekből négyet ismerünk: 1. hasonulás, 2. összeolvadás, 3. rövidülés és 4. elízió. Igen gyakori jelenség, hogy egy szóban vagy szóalakban ugyanazon a helyen több mássalhangzótörvény is hat. Ez azt jelenti, hogy az írott formához képest több lépcsőben jutunk el a hangzó formához (Adamikné Jászó, 2007).

A hasonulás vagy más néven asszimiláció azt jelenti, hogy egy mássalhangzó egy vagy több képzési mozzanatban az előtte vagy mögötte álló mássalhangzót magához hasonítja, s ezáltal a mássalhangzók képzése, kiejtése közeledik egymáshoz. A hasonlítás iránya lehet hátraható (regresszív), ami a beszéd, illetve az írás irányával ellentétes irány vagy lehet előreható (progresszív), ami a beszéd, illetve az írás irányával egyező irány. A hasonlítás mértéke szerint részleges és teljes hasonulásokról beszélhetünk. A részleges hasonulások esetében egy mássalhangzó csak egyetlen képzési mozzanat tekintetében módosítja a mellette álló mássalhangzót, még ha más több képzési mozzanat módosul, teljes hasonulással van dolgunk. A hasonulások a helyesírás szempontjából sem egyszerűek, hiszen vannak esetek, amikor a helyesírás tudomást vesz róluk, írásban jelöltté teszi, így a kiejtés elvét érvényesíti. Más esetekben azonban a helyesírás nem vesz tudomást a hasonulásokról. Ekkor a hasonulás jelöletlen és a szóelemzés elve érvényesül (Adamikné Jászó, 2007).

A részleges hasonulások iránya mindig hátraható (regresszív) és írásban mindig jelöletlenek. Van néhány kivételes eset, amelyeket a hagyomány jelölt formában őrzött meg. Például ilyen a *keszkenő* szó, mely a *kéz* és a *kendő* összetételből jött létre. A részleges hasonulásoknak két fajtáját különböztetünk meg: a zöngéesség szerinti és a képzés helye szerinti részleges hasonulást. A zöngéesség szerinti részleges hasonulásnak két fajtája van. Zöngésedéskor egy zöngés mássalhangzó az előtte álló zöngétlen mássalhangzót zöngésíti. Zöngétlenedés esetében egy zöngétlen mássalhangzó az előtte álló zöngés mássalhangzót zöngétleníti. A zöngéesség szerinti részleges hasonulás nemcsak szavakban, hanem kifejezésekben, mondatokban is érvényesül, mégpedig a szó utolsó és a következő szó első hangja között. Nem vesznek részt a részleges hasonulásban a zöngétlen párral nem rendelkező zöngés mássalhangzók: *m, n, ny, l, r, j*. A zöngétlen [h] szintén pár nélküli, ezért zöngésülni nem képes. A [v] különlegesen viselkedik, ugyanis zöngétlenül, de nem zöngésíti. A képzés szerinti részleges hasonulás az [n] hangot érinti, fonetikai környezetétől függően két esete van. Az [nb], [np] hangkapcsolatok esetében az n hangból m lesz (*azonban, színpad*). Az [ngy], [nty] hangkapcsolatok során az n hangokból ny-ek lesznek (*rongy, ponty*) (Adamikné Jászó, 2007).

Teljes hasonulásról akkor beszélhetünk, amikor egy mássalhangzó a mellette álló másik mássalhangzót több képzési mozzanatában megváltoztatja, így a két mássalhangzó azonossá válik. A teljes hasonulás lehet írásban jelölt és jelöletlen, valamint iránya szerint regresszív és progresszív. A jelöletlen regresszív típusba sok egyedi változat tartozik (*község, nagy család*), még a progresszív változat csak három hangkapcsolatra vonatkozik:

nyj > nny anyja [annya]

tyj > tty bátyja [báttya]

gyj > ggy hagyja [haggya]

Az írásban jelölt teljes hasonulás regresszív irányú kategóriájába az *ez, az* mutató névmás mássalhangzóval kezdődő határozóragos és a *-féle, -fajta, -kora, -beli* képzőszerű utótagos esetei tartoznak (*ebben, afféle*). A jelölt, progresszív teljes hasonulásnak két esete van: a névszó + *-val/-vel; -vá/-vé* szerkezetben a ragok v-je teljesen hasonul a névszó utolsó mássalhangzójához (*székkel, emberré*), illetve az *s, sz, z, dz* végű igékhez kijelentő módú tárgyas ragozásban az igei személyragok egy része j-vel kezdődik, illetve a tárgyas ragozású felszólító módban a j a felszólító mód jele, azaz a kétféle módú igeragozás alakjai azonosak, de

a belső szerkezetük különbözik (Iluska a patakban a ruhákat *mossa*. *Mossa* ki az inget!) (Adamikné Jászó, 2007).

Az összeolvadást kölcsönös hasonulásnak is nevezzük, és akkor történik, amikor két egymás mellett álló mássalhangzó úgy hat egymásra, hogy egy harmadik mássalhangzó keletkezik. Az összeolvadás eredményeképpen létrejövő harmadik mássalhangzó mindig hosszú, hiszen két mássalhangzóból jött létre, s ez az időtartam meg is marad magánhangzóközi (intervokalikus) helyzetben (pl. *tudja* [tuggya]). Az összeolvadást a helyesírásban soha nem jelölt és mindig kölcsönös irányú. Két fajtája van. Palatalizációs összeolvadásról van szó, ha az összeolvadás eredménye palatális (elülső = kemény szájpadráson) képzett mássalhangzó. Ennek esetei: t, d, n + j > tty, ggy, nny (*botja*, *vádja*, *unja*). Ha a létrejövő mássalhangzó egy zár-rés hang, az összeolvadás affrikációs. Ha t és d mellé sz kerül, cc lesz az eredmény (*metszi*, *tudsz*). Ha t és a d-sel találkozik, ccs hang keletkezik (*barátság*, *vadság*) (Adamikné Jászó, 2007).

Ha egy hosszú és egy rövid mássalhangzó (vagy fordítva) áll egymás mellett, akkor a hosszú mássalhangzó a kiejtésben törvényszerűen megrövidül, hiszen három mássalhangzót nem ejtünk egymás mellett. A rövidülést a helyesírás nem jelöli, iránya pedig regresszív vagy progresszív lehet. A regresszív rövidülés példája a *hallgat* [halgat], a progresszív rövidülése pedig az *arccal* [arcal] (Adamikné Jászó, 2007).

Az elizót, azaz mássalhangzó-kivetés mindig jelöletlen, irányát pedig nem lehet értelmezni. Ha egy szóban három vagy több különböző mássalhangzó kerül egymás mellé, és a középső hang t vagy d, akkor a mássalhangzó-torlódást az ejtéskönnyítés miatt a t és a d kivetésével oldjuk meg. Például: *kertben* [kerben], *azt mondta* [aszmonta] (Adamikné Jászó, 2007).

A magán- és mássalhangzótörvények javítása általában rávezetéssel történik. Segíthetjük a gyermeket a helyes megoldás megtalálásában úgy, hogy kikerüljük a hibát okozó a nyelvtani helyzetet, megkeresztjük vele a szótövet (*búcsúzik* – *búcsú*), illetve sok esetben segíthet a szótagolás is (*el-fo-gad-tam*).

Alaktani és szófajtani hibák

Példák	Hiba típusa és oka
„miután átvedtük”	túlkompenzáció (hiperurbanizmus): a vesz ige sz-es, v-s típusú, azaz négy tőváltozattal rendelkezik: vesz-~vev-~ve-~vé-, d-s töve nincs
„Nagy tulakvás volt”	analógiás hiba: a <i>tulakodik</i> , <i>tulakszik</i> sz-es, d-s tövű ige, v-s töve nincs.
„ittak egy kubut”, „tiswa”, „taki”, „balatonhoz”, „párizsba is mentünk”, „lelent már a nap”, „toldi”	formális hiba: tulajdonnév kis kezdőbetűvel való írása
„elmentünk a discoba”, „Casino-t csináltunk”	idegen szavak helyesírásának kérdése: a gyermek angolul írta le a szót, ehhez kapcsolta a ragot, de ebben az esetben is jelölni kellett volna a szóvégi magánhangzó nyúlását
„elmentünk családostúl”	analógiás hiba: <i>túl</i> névutó miatt a gyermek a - <i>stul</i> határozóragot is hosszú ú betűvel írta
„mond el az érzéseidet”, „máskor mond el, hogy mi bánt”	hallás után írás: E/2. személyű tárgyas ragozású felszólító módú rövid alakjának hibás írása pl.: hosszú alak: mond + j + ad (szótő + felszólítómód jele + előhangzós igei személyrag)

	rövid alak: mond + d (szótő + zérómorféma + igei személyrag) A rövidítés során a felszólító mód jelét (j) és az igei személyrag előhangzóját hagyjuk el, így kerül írásban két d egymás mellé.
<i>„soha nem tudnák elfelejteni”</i>	nákolás, ragozási hiba (az többes szám harmadik személyű rag használata egyes szám első személyben)
<i>„kezdjünk a legelején”</i>	ragozás tévesztése, alanyi ragozás használata tárgyas helyett
<i>„a Francia király lányát”, „francia országot megtámadta a török”, „megérkeztünk Francia földre”, „egy nomád nép a Mongorok”, „a Törökök elűldözték őket”, „Magyar hősokról”, „jöttek a Német katonák”, „néhány Német katona”, „követnek a Német katonák”, „A Németek tönkretennének”</i>	a népnevek és országnevek helyesírásának keverése lehet analógiás hiba, hiszen az angol nyelvben a népneveket is nagy kezdőbetűvel írjuk
<i>„francia országot megtámadta a török”, „Megérkeztünk Tatár ország közepére”, „ott volt a Szerecsen országnak jószívű királya”</i>	formális hiba: a népnév + ország, föld, alföld, part, szék utótag típusú földrajzi nevek különírása
<i>„Szarvasiak”, „Békésszentandrásiak”, „Zánkai”, „Balatoni”, „Békésszentandrási házunkba”</i>	formális hiba: tulajdonnevek i melléknévképzős alakjának nagy kezdőbetűvel való írása

„A túl világon találkozunk”, „találtam egy zsvány tanyát”, „pót csónakkal mentek”, „honvéd tiszt”, „Drága édes anyám”, „játék terem”, „vízi biciklit”, „repülő utat választottuk”, „luxus hajókat láttunk”, „séta hajózni mentek”, „zene hallgatás”, „autó busz”, „repülő jegy”, „mit csinált gyerek korában”, „elmondta a házi rendet”, „A vidám parkban”, Egy hullám vasúton”, „csapat játék”, „csapat építőt”, „egy test építő verseny”, „madár ház”, „állat kertbe”	összetett szavak hibás írása: a gyerekek nem érzékelik vagy rosszul érzékelik az összetett szavakat
„vissza felé”, „Haza felé jártam”	különírás (a szerű, fajta, rétű, kora, féle stb. képzőszerű utótagokat az alaptaggal egybeírjuk). A gyermek nem érzékelte egy szónak az összetételt.
„három szor nehezebb feladat”	formális hiba: a tőszámnév és a sorszámnév képzőjének különírása
„hogya kiűzük a törököket”	rövid mássalhangzó írása hosszú helyett, kötőmód

Az ige-tövek lehetnek egyalakúak vagy többalakúak. A többalakúakat nyolc kategóriába sorolhatjuk. 1. Az st~s és az szt~sz változatú ige-tövek és a t~s változatú ige-tövek felszólító módú alakjaiból hiányzik a t (*fesd, hegesszétek és kösd, üssetek*). 2. A hangzóhiányos tövek csoportjában lévő igéknek két tövváltozatuk van: a szótári tő (*zörög-*) és egy hangzóhiányos tő is (*zörg-, zörgött*). 3. Csupán v-s, vagy tiszta v-s változatú igéink a következők: *lő, fő, nő, nyű, ró, sző, ri*. Szótári tövük (*sző-*) mellett van egy v-s tövük is, melyben a többeli magánhangzó megrövidül (*szöv-*). Ragozásukban a két tő keveredik. 4. Az sz-es, v-s változatú tövek típusába

is hét ige tartozik: *lesz, tesz, vesz, visz, hisz, esz(ik), isz(ik)*. Ezek négy töváltozattal rendelkeznek. Például: *vesz-~vev-~ve-~vé-* (*veszek, vevő, vett, vétel*). 5. Az sz-es, d-s, v-s változatú tövek igéi: *alkuszik, cselekedik, dicsekedik, gyanakodik, haragszik, menekedik, növekedik, tolakodik, törekedik, esküszik, alszik, fekszik, nyugszik*. Ezeknek ugyancsak négy tövük van. Például: *feksz-~feküd-~fekv-~fek-* (*fekszem, feküdtam, fekvő, fekhet*). Kivétel a *dicsekszik* és az *alkuszik*, mely három töváltozattal rendelkeznek: *dicseksz- ~dicseked- ~dicsekv-* (*dicsekszem, dicsekedik, dicsekvő*) 6. Az sz-es, d-s változatú ige-tövek csoportját 20 ige alkotja: *dulakodik, furakodik, gazdagodik, gyarapodik, hidegedik, kenekedik, lerészegedik, marakodik, megbetegszik, megleégszik, melegedik, mosakodik, öregedik, tanakodik, telepedik, ülepedik, vastagodik, verekedik, veszekszik, vetekedik*. Két tövük van (*öregszik, öregedik*). 7. Az sz-es, z-s változatú ige-tövek három igéje az *igyekszik*, a *szándékszik* és az *emlékszik*. Három tövük van. Például: *igyeksz-~igyekez-~igyekv-* (*igyekszik, igyekezik, igyekvő*). 8. A *van*, a *megy* és a *jön* ige az n-es változathoz tartoznak. A *van* ige-négy töve van: *van-~vagy-~vol-~val-* (*vannak, vagytok, volt, való*). Szintén négy tövel rendelkezik a *megy* ige: *megy-~men-~me-~mé-* (*megyek, mentek, mehet, mész*). A *jön* három töváltozatú ige: *jön-~jöv-~jö-* (*jönni, jövek, jössz*) (Keszler, 2000). Ez a változatosság megzavarhatja a kezdő helyesírókat, előfordulhatnak analógiás hibák.

A földrajzi nevek helyesírása is mindig probléma szokott lenni a gyerekeknek. Alapszabály, hogy a tulajdonneveket mindig nagy kezdőbetűvel írjuk. Az országnévek földrajzi nevekként a tulajdonnevek kategóriájához tartoznak, így nagy kezdőbetűvel írjuk őket. A népnévek azonban köznevek, ezért kis kezdőbetűvel írandók (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). A tulajdonnevek -i melléknévképzős alakjának írásánál is gyakori a hiba. Tudatosítani kell a gyerekekben, hogy az -i képző köznevesít, azaz a képzett alakok kis kezdőbetűsők. Az -*ország, -föld, -alföld, -part, -szék* utótagú földrajzi neveket pedig egybeírjuk (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Gyakoroljuk a köznevek és a tulajdonnevek közötti, illetve a népnévek és az országnévek közötti különbséget! Használhatunk nyelvtörőket: *Jamaika a jamaikaiaké. Öt törököt görögöt dögönyöz. Nappal a lapp pap a lapp paplak nappalijában pipál. Három hordó portói bortól a portugál portás a pult alatt horkol. Gyere Gyuri Győrbe, győri gyufagyárba, gyufát gyűjtogatni.*

A már a magyar nyelvben meghonosodott idegen szavakat általában magyarosan írjuk, azaz a magyar hangjelölés szabályai szerint. Az o-ra végződő szavak esetében a szóvégi magánhangzók írásban megnyúltak, hiszen tükrözik a kiejtést (*diszkó, kaszinó*). Az azonban,

hogy mi számít meghonosodottnak nem egyértelmű. A magyar helyesírás szabályai szerint az idegen szavakat attól függően írjuk magyarosan vagy az eredeti írásmódjuk szerint, hogy mennyire haladtak előre a jövevényszóvá válás útján (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Ennek megítélése egy általános iskolás gyermek számára nagyon nehéz feladat.

Az igeragozás is bonyolult rendszer, így előfordul, hogy egy-egy alak kifog a gyerekeken. Alanyi (általános) ragozás használunk akkor, ha a mondatban nincs tárgy vagy a tárgy határozatlan. Az alanyi (általános) ragozás személyragjai kétfunkciósak: az alany számára és személyére utalnak. Tárgyas vagy határozott ragozást akkor használunk, ha a mondatban a tárgy határozott. Csak tárgyas (tranzitív) igéknek lehet tárgyas ragozása. Személyragjaik háromfunkciósak: az alany számán és személyén kívül megjelölik a határozott tárgy személyét is (mindig a harmadik személy) (Keszler, 2000). Éppen ezért a tárgy nélküli mondatok esetében is könnyen eldönthető, hogy melyik ragozásról van szó: ha hozzá tudjuk tenni az *ezt/azt* határozott tárgyat, akkor tárgyas ragozásról beszélünk. Ha az igehez a *valamit* tárgyat tudjuk illeszteni, az ige alanyi ragozású. Az alanyi és a tárgyas ragozás keverését gyakorolhatjuk különböző feladatokkal: Válasszák ki a gyerekek, hogy az alanyi vagy a tárgyas alak illik az egyes mondatokba! Alakítsanak át mondatokat: alanyi ragozásút tárgyassá, tárgyast alanyivá!

Az E/2. személyű tárgyas ragozású felszólító módú igék rövid alakjának hibás írása is előfordult. A helyes írásmódot a hosszú alakból kell levezetni. Például: hosszú alak: mond + j + ad (szótő + felszólító mód jele + előhangzós igei személyrag), rövid alak: mond + d (szótő + zérómorféma (Ø) + igei személyrag). A rövidítés során a felszólító mód jelét (j) és az igei személyrag előhangzóját hagyjuk el, így kerül írásban két d egymás mellé (Keszler, 2000).

A kötőmód jele homonimitást mutat a felszólító mód jelével. Gyakori a célhatározói mellékmondatban, hogy az ige kötőmódban van. Formálisan: igitő + felszólító mód jele (j) + igei személyrag. A felszólító és a kötőmód jele is a j, azaz a két jel egymással homonim (Szarka, 2000). A helyesíró számára zavaró lehet, hogy bár felszólító módú igealakot használ, felszólító jelentés nincs a mondatban, hiszen egy még nem létező, jövő idejű eseményről van szó, azaz egy virtuális valóság ábrázolásáról. Ugyancsak zavaró tényező, hogy még felszólító módban az ige + igező a szórend, a kötőmódban ez fordítva van (Gazdik, 2013). Problémát jelent az is, hogy kötőmódról a gyerekek nem tanulnak, hiszen bár a magyar nyelvtudomány többször is felvetette a kötőmód kérdését, konszenzusos elismeréséig soha nem jutott el. Nyelvészeti

kézikönyveikben ma sem írnak a kötőmódról, pedig az érvek nagyon amellett szólnak, hogy van kötőmód a magyarban (Szarka, 2000).

Az összetett szavak helyesírása bonyolult dolog, ezért gyakori hibatípus. A szóösszetétel során két vagy több szó összevonásával új lexéma keletkezik. Az új szó jelentése más, mint az elemek jelentése egyenként, bár az új jelentésben az alkotórészek jelentéstartalma a meghatározó. Az így keletkezett nyelvi egység neve összetett szó (compositum). A zárt szerkezetűek mindig csak két elemre, elő- és utótagra bonthatók (*rendőrkapitány*, *szárazföld*), míg a nyitott szerkezetű szóösszetételek kapcsolatos vagy választó mellérendelő szószerkezetekre vezethetők vissza, és tetszőlegesen hosszú sorozatokat alkothatnak (*piros-fehér-zöld*). Vannak szerves és szervetlen szóösszetételek. Szervetlen összetételeknél az elő- és az utótag között nincs alá- vagy mellérendelő kapcsolat. Szerves szóösszetételek esetében az előtag és az utótag között a mondatban előforduló alá- vagy mellérendelő viszony van. Két csoportja van. 1. A morfológiai értékű szerkezetből alakultak ki: tehát egy fogalomszó és egy morféma értékű viszonzó kapcsolatából, s a mondatban egy mondatrésznek felelnek meg. 2. A szintaktikai (mondattani) típusúak pedig szószerkezetből jöttek létre. Minkét típusra igaz, hogy a mondatban egy mondatrész szerepet töltenek be (Adamikné Jászó, 2007). Az összetett szavak egységét általában úgy jelöljük, hogy vagy egybeírjuk vagy kötőjellel kapcsoljuk a tagokat (Magyar Tudományos Akadémia, 2021). Ezt hangoztatással gyakoroltassuk, hiszen az összetett szavak egy főhangsúllyal rendelkeznek, azaz egy hangsúlyszakasszal ejtjük őket! Egyes példáknál segíthet az egybe- és különírt alakok jelentéskülönbségének magyarázata példákkal vagy képekkel (*repülő út*: út, ami repül (?), *repülőút*: a repülő útvonala).

Mondattani hibák	
Példák	Hiba típusa és oka
„ <i>rájukgyújtottam a tanyát</i> ”, „ <i>rögtön belédszerettem</i> ”, „ <i>rádgondoltam</i> ” „ <i>jó lenne otthonlenni</i> ”, „ <i>hazajössz</i> ”, „ <i>inkább leírom</i> ”, „ <i>amióta eljöttem</i> ”, „ <i>a rámbízott nyáját</i> ”	az igekötői funkció kiterjesztése a személyes névmási határozósóra

„tuddmeg”, „sötétség borultrám”, „be engedtek”, „őket jól le itattam”, „be engedtek”, „Szépséged teljesen”, meg babonázott”, „egyből ki döltek”, „vissza mentek”, „oda ment egy kacsá”, „meg küzdök vele”, „ezt vissza kapod”, „kicsit össze veszünk vele”, „Vissza szálltunk a buszra”, „oda értünk”, „meg vacsoráztunk”, „bele lógattuk a lábunkat”, „meg menekültünk”, „a társasok meg lettek”, „vissza mentünk a szállásra”, „oda értünk”, „bele mentünk”, „Vissza értünk a szobához”, „Ki mentünk a teremből”, „ahogy azt mi el terveztük”, „Ki mentünk a teremből”, „át mentünk Hannáékhoz”, „vissza mentünk vacsizni”, „be indult a szerelmi élete”, „ki pihenjük”, „Amikor oda értünk”, „bele néztem a vízbe”, „meg hívtam egy teára”, „körbe vezettem a városban”, „Toldi is beált hozzám”, „végül meg barátkoztak”, „Toldi észre vette”, „megtudtam neki mutatni”, „Oda mentünk apával”, „felakarták venni”, „Kiszereztük volna venni”, „Aztán haza mentünk”, „el kezdtem”, „meg láttam”, „körbe dobálták”, „el múlt”, „meg tudtam”, „meg ölte a nemes vitézt”, „el vinném”, „meg ennénk a Piacon”, „Be mutatnám neki”, „hozzám szólt” „oda mentem”	formális hiba: az ige után álló igekötő egybeírása az igével, az ige előtt álló igekötő és az ige különírása

„megtudjuk beszélni a problémákat”, „eltudnálak jegyezni”, „beszeretnék számolni néked”, „felkell álldoznom magam”, „elszeretnék búcsúzni”, „beszeretném bizonyítani”, „bevannak rugva”, „eltüdtük temetni”, „fekellett mosni”, „elszerettek volna jutni a fürdőbe”, „visszafogunk menni”, „lebírtunk menni”, „elszeretném olvasni”, „eltudtam menni”, „megakart simogatni”	formális hiba: az igekötő egybeírása a segédigével
„kivel lesz egyszobában”	névelő és névszó egybeírása az egy hangsúlyszakasszal ejtés miatt
„sokmindenről”, „egy kistó”, „váravavárt”, „sorrakerultünk”, „egésznap”, „sokmindent”, egyre többkacs”, „ügykészült”, „Ügylettünk volna”, „meccsközben”, „aztmondtamneki”, „errefelelte”, „veledbeszélgetni”, „Ilinénit”, „a két sajátkezében”, „furcsahangokat ad ki”, „nagyójó tóban”, „Timinéni”, „nagyyszerűkirándulás”, „milyen családbólszármazol”, „elkellbúcsúznom tőled”, „legyenhejette”	alárendelő szószerkezetek egybeírása, az egy hangsúlyszakasszal ejtés zavarta meg a gyermeket
, „mostmár”, „mégjobban”, „senkise bánthat”, „mégegyszer meghallják”, „nem túljó”, „márkésőre jár”, „miaz”, „nembaj”, „egyetlenegy”, „Éshát”, „énis”, „Else”, „csaknézze”	egybeírás (kötőszók, partikulák, módosítószók, tagadószók)

Előfordult az a hiba is, amikor a gyerekek az igekötői funkciót terjesztették ki a személyes névmási határozószóra. A személyes névmási határozószót szófajisága miatt az igétől különírjuk, még az igekötőt, ha az ige előtt áll, az igével egybeírjuk. A gyermek hibája logikus, hiszen az igekötők határozószókból jöttek létre (Keszler, 2000). A hiba oka az is, hogy a személyes névmási határozószó + ige szerkezetet egy hangsúlyszakasszal ejtjük. Taníthatunk szabályt a gyerekeknek, melyek megkönnyítik annak eldöntését, hogy határozószó vagy igekötő szerepel az egyes példákban. (Ha egyes szám harmadik személyben elé tudjuk tenni az ő-t (pl.: *őrá gondol*), akkor külön kell írni.) Gyakoroltassuk a leggyakoribb igekötők sorozatát memoriterként a gyerekekkel: *be, ki, le, fel, meg, el, át, rá, ide, oda, szét, össze, vissza!* Rávezethetjük a gyerekeket a helyes megoldásra a teljes ragozási paradigma felírásával, illetve példamondatokkal is segíthetjük a megértést (pl.: *Gondolj az öcsédre! Jó, rá gondolok.*), illetve segíthetnek az *A magyar nyelv értelmező szótárának* magyarázatai és példamondatai: *rágondol* valakire/valamire: emlékezetébe idéz, rá emlékszik (*Most is borsószik a hátam, ha rágondolok.*, *Rágondolt a fiára.*) (Bárczi, 1959–1962). Segítség lehet a konkrét és átvitt értelmű jelentéseknek eltérő helyesírásában a jelentéskülönbségek megbeszélése. Például az *oda* esetében a konkrét jelentés szerint irányt mutató határozószóról, átvitt értelemben viszont már igekötőről beszélünk. Példákkal mutathatjuk be a különbséget a gyerekeknek. (pl.: *Oda mentem a kerítéshez.*, *Odagondoltam valamit.*). Adhatunk szavakat, szópárokat a gyerekeknek, hogy ők fogalmazzák meg a példa mondatokat (pl.: *félre lép – félrelép*).

Az igekötők helyesírása is problémásnak bizonyult. Az igekötők szórendje háromféle lehet: 1. egyenes (ha elől áll), 2. fordított (ha hátul áll) és 3. megszakításos (ha az igekötő és az ige közé más szó ékelődik) (Adamikné Jászó, 2007). Formális hibának számít az ige után álló igekötő egybeírása az igével és az ige előtt álló igekötő és az ige különírása. Meg kell tanulni a szabályt és gyakorolni! Az igekötő egybeírása a segédigével is hiba, hiszen az nem a segédigéhez, hanem az igéhez vagy igenévhez tartozik. Ez a hibatípus azonban érthetőbb. A segédige megbontja az igekötő + ige egybeírásos sorrendjét, ráadásul az igekötő és a segédige egy hangsúlyszakasszal ejtendő, ami szintén zavaró. A különírást azonban az is indokolja, hogy a segédigés szerkezetben az igekötő kerül a fókuszba, a segédige lesz a komment és az igenév hátrébb csúszik az egyéb bővítmények közé. A magyar mondat szórendjét ugyanis a hallgató szempontjából értelmezett pragmatikai/ kommunikációs szintű adott-új információ, azaz a topik–comment szerkezet szabályozza. Régebbi terminológiával téma-réma (Adamikné Jászó,

2007). A topik rész megnevezi a mondat témáját, azt, ami a felek számára a közös ismeret. Ebben a részben nyomatékos (hangsúlyos) szó nem szerepel. A topikhoz kapcsolódik a mondat új információt közlő része, azaz a komment, amelyben a központi szerepet az ige tölti be. Az ige előtti szórendi pozíció a fókusz helye. Fókuszban vagy egy szerkezetes (más néven tömbös) vagy egy puszta mondatrész áll, mely az adott mondatban a hallgató számára az új információt hordozza. Új információt maga az ige is tud hordozni, ilyenkor maga az ige áll a fókuszban. A fókuszt mindig nyomatékkal (hangsúllyal) jelöljük meg a beszédben. Az ige mögötti tér a mondatban még szereplő egyéb bővítmények helye. Az ide kerülő mondatrészek a legkevésbé informatívak, ebből következően szórendjük kötetlen, szabad (Pléh, 2013).

Az egybe- vagy különírás kérdése gyakori hibatípus volt. A gyerekek egybeírtak alárendelő szószerkezeteket. Az alárendelő szószerkezet két tagból áll: az alaptagból (főlérendelt tagból) és az alárendelt tagból (determinánsból vagy bővítményből vagy meghatározó tagból). Köztük szerves, szintváltó, grammatikai viszony van, hiszen az alárendelt tag alanya, tárgya, határozója vagy jelzője lehet a főlérendeltnek. Egy alárendelő szószerkezet tagjait nyelvtanilag mindig össze kell valahogy kapcsolni, hiszen így képes a két szó szintagmát képezni. Ez az összekapcsoltság lehet az egyeztetés (alanyt és állítmányt számban, személyben), a viszonyítás, azaz a vonzat jelölése és a szórend (kijelölő jelző esetében). A kapcsolatot azonban sosem jelöljük egybeírással, hiszen az egyes szavak különböző mondatrészi szerepet töltenek be. Szintagmák és nem lexémák, vagyis legalább két, nem viszonyszói értékű szónak nyelvtanilag megformált, a szónál alkalmibb egységei (Adamikné Jászó, 2007).

A különírás a viszonyszókra is: névelők, kötőszók, partikulák, módosítószók, tagadószók. Önálló lexémák, ezért más szavaktól külön írandók. A *-fajta*, *-féle*, *-nemű*, *-rét*, *-rétű*, *-szerű* stb. utótagot a közzszókkal egybeírjuk, hiszen ezek nem önálló szavak (Magyar Tudományos Akadémia, 2021).

4. Összegzés

Kutatásom eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a sarvasi gyakorlóiskola tanulói többnyire jó helyesírók. Kevesebb hibával írnak, mint amennyire számítottam. Számos fogalmazás bizonyult „haszontalannak”, mert nem találtam bennük hibát. Az elkövetett hibáik többsége formális hiba, mely gyakorlással, szabályismétléssel korrigálható. A logikus hibáik mögött általában a kiejtéstől eltérő írásmód áll, azaz a gyerekek a fülükre hallgatnak. Előzetes feltevéseim többnyire helyesnek bizonyultak, bár volt, ahol megleptek a gyerekek. Az ország- és népnevek keverésére, az igekötős hibák mennyiségére és az alárendelő szószerkezetek egybeírására nem számítottam.

Mind a szakirodalom, mind a kutatási eredményeim alapján kijelenthető, hogy nagyon fontos a pedagógus szerepe a helyesírási hibák megelőzésében és javításában. A hibák többsége helyes hangoztatással, szótagolással, szóelemzéssel korrigálható. Kulcskérdés, hogy mennyire vagyunk alaposak az előkészítő szakaszban, hogy ne felejtjük el a szótagolás fontosságát. Megpróbálhatjuk a típushibákat megelőzni, rámutathatunk a rossz példákra. Gyakoroltassuk, folyamatosan a nyelvtani és helyesírási szabályokat! Ügyelnünk kell arra is, hogy minél több rendelkezésünkre álló eszközt és módszert vessünk be azért, hogy segítsük a gyerekeket. Keressünk, írjunk mondókákat, rigmusokat, verseket, esetleg dalokat, hogy könnyítsük a tanulást! Igyekezzünk a többi órába is bekapcsolni a helyesírás kérdéseit! Használjuk ki az okoseszközök nyújtotta lehetőségeket is! Adjunk minél kreatívabb, minél játékosabb feladatokat, hogy a gyerekek élvezzék a nyelvtan órákat, motiváltak legyenek a helyesírás megtanulására!

Kutatásomat több irányban is lehet folytatni. Eredményeimet más hazai és nemzetközi vizsgálatokkal is össze tudom vetni. A kutatást meg tudom ismételni, össze tudom hasonlítani az eredményeket. Az esetleges változások okainak utána tudok járni. Emellett növelhetem a mintaszámot kisebb és nagyobb gyerekek bevonásával vagy kiterjeszthetem a vizsgálódást más iskolákra, városokra, esetleg országos szintre is. Összehasonlíthatnám a gyerekek és a felnőttek helyesírását. Érdekes lenne összevetni megyék, tájegységek eredményeit egymással. Kapcsolatot kereshetek az olvasási szokások és a helyesírási eredmények között. Felmerült bennem az a kérdés is, hogy vajon ugyanilyen típusú hibákat követnek el a gyerekek gépelés során is? Már ha nincs automatikus javítás bekapcsolva a szövegszerkesztő programban.

Az írás, az írásbeli kommunikáció elengedhetetlen része az életünknek. A pedagógusok felelőssége, hogy a jövő kommunikációjának milyen lesz a minősége. Feladatuk, hogy felkészítsék a rájuk bízott diákokat az élet kihívásaira, melyek között előfordulhatnak helyesírási problémák is. Elvégre hivatalos ügyek intézésénél vagy egy nyilvános írásbeli megnyilatkozásnál nem engedhető meg a helytelen írás. A rossz helyesírási készség miatt elveszíthetjük a tekintélyünket, kerülhetünk kellemetlen szituációba. Ne hagyjuk ezt megtörténni a tanítványainkkal! Legyünk jó helyesírókat! Neveljünk jó helyesírókat!

Irodalom

5/2020 (I.31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny: Magyarország hivatalos lapja* 2020 (17).
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2025.01.03.)

Adamikné Jászó, A. (1996). A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In Gósy, M. (Ed.), *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok* (pp. 228 – 251). Nikol.

Adamikné Jászó, A. (2003). A helyesírás és az olvasástanítási módszerek összefüggései. In Adamikné Jászó, A. *Csak az ember olvas: Az olvasás tanítása és lélektana* (pp. 42 – 44). Tinta Könyvkiadó.

Adamikné Jászó, A. (2003). A szótag és a szótagolás fontosságáról. In Adamikné Jászó, A. *Csak az ember olvas: Az olvasás tanítása és lélektana* (pp. 49 – 52). Tinta Könyvkiadó.

Adamikné Jászó, A. (2003). Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás, In Adamikné Jászó, A. *Csak az ember olvas: Az olvasás tanítása és lélektana* (pp. 33 – 41). Tinta Könyvkiadó.

Adamikné Jászó, A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó.

Adamikné, Jászó, A. (Ed.) (2007). *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó.

Bárczi G., Országh L., Balázs J., Bíró I., Elekfi L., Kelemen J., Kovalovszky M., Lengyel L., Martinkó A., O. Nagy G., Szabadi B. & Újváry L. (Eds.) (1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/r-46B74/ragondol-46EDE/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXhpa29ub2tfMUJFOEliXX0sICJxdWVyeSI6ICJyXHUwMGUxZ29uZG9sIn0> (2024.11.07.)

Bartha Jánosné, Fukkné Fukász E. & Szalay M. (2020). *Egy lépés a betű: Olvasás-írás előkészítő munkafüzet 1*. Oktatási Hivatal.

Esztergályosné Földesi K. (2021). *Az én ábécém*. Oktatási Hivatal.

Gazdik A. (2013). *Kötőmód a magyarban?* Nyelv és Tudomány.
<https://www.nyest.hu/hirek/kotomod-a-magyarban> (2025.01.04.)

Gósy M. (1994). *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban): Iskolásoknak.* Nikol.

Gósy M. (1999). *Pszicholingvisztika.* Corvina.

Kéki B. (1971). *Az írás története: A kezdetektől a nyomdabetűkig.* Gondolat.

Keszler B. (Ed.) (2000). *Magyar grammatika.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Koós I. (Ed.) (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Lengyel Zs. (1999). *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont: Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai.* Corvina.

Magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi vizsga javítási-értékelési útmutató (2024).
https://dload-oktatas.educatio.hu/erettségi/feladatok_2024tavasz_kozep/k_magyar_24maj_ut.pdf
(2025.01.02.)

Magyar Tudományos Akadémia (2021). *A magyar helyesírás szabályai 12. kiadás.* Akadémiai Kiadó.

N. Kollár K. & Szabó É. (Eds.) (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Osiris Kiadó.

Oktatási Hivatal (2020). *Kerettanterv: Magyar nyelv és irodalom.*
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_A_jav_0409.docx (2025.01.03.)

Palotás M. (1996). Beszédészlelési zavar tükröződése a helyesírásban beszédhibás tanulóknál. In Gósy, M. (Ed.), *Gyermekekori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok* (pp. 182 – 187.). Nikol.

Pléh Cs. (2013). *A lélek és a nyelv.* Akadémiai Kiadó.

Sipos Lajos (Ed.) (1997). *Pannon Enciklopédia: Magyar nyelv és irodalom*.
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-nyelvhasznalat-kerdesei-383D/iras-helyesiras-keszler-borbala-39A8/a-magyar-helyesiras-fejlolese-39C6/?list=eyJxdWVyeSI6ICJhIG1hZ3lhcjBoZWx5ZXNcdTAwZWRYXHUwMGUxycyJ9>
(2024.12.19.)

Szarka P. (2000). Van-e kötőmód a magyarban?: Egy szórendi vizsgálat tanulságai. *Hungarológia: Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek*, 2000 (2:1). 249-261.

Vajda Zs. (1999). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó.

Várkonyi N. (2001). *Az írás és a könyv története*. Széphalom Könyvműhely.

Mellékletek

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2025.01.15.....

Soczi Daniella.....

Aláírás

SOCZÓ DANIELLA.....

Név (olvashatóan)