

Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai

Az oktatási rendszerekben általában mindenütt hangsúlyosan tanítják az írásbeli nyelv kanonizált, de történetileg változó szabályrendszerét. A magyar társadalom széles értelmiségi rétegei a magyar helyesírást, illetve a tanulók helyesírási képességét egyfajta nemzeti önazonossági kérdésnek tekintik. Mások más ideológiai vagy intellektuális megfontolásokból a gyenge helyesírást szociálisan stigmatizálónak tartják. Gyakran lehet olvasni, hallani a felsőoktatási hallgatói létszám utóbbi évtizedben tapasztalt emelkedésével elégedetlen egyetemi professzoroktól, hogy a felvételizők olyan gyenge felkészültségűek, hogy még helyesen írni sem tudnak.

A helyesírás az írásbeliséggel rendelkező társadalmakban hosszú évszázadok óta az egyik legfontosabb, ugyanakkor a diákok által talán az egyik legkevésbé kedvelt műveltségem. Neveléstörténeti adatok szerint már az athéni nevelés részeként a műzsai képzésben is folyt rendszeres grammatikai oktatás. A későbbi évszázadokban is, változó súllyal, de majdnem mindig szerepelt a nyelvtan és a helyesírás a tantervekben.

A helyesírás hagyományosan az anyanyelv, a nyelvtan tantárgy keretei közé tartozik. A nyelv struktúráján, szintaktikai és szemantikai jellemzőin kívül a köznyelv legális írásbeli megjelenítésének szabályait explicit módon tanítjuk a közoktatás minden iskolatípusában. Fontos háttértudást jelent az írásbeli szövegalkotás, a fogalmazás tanításához is. Az írásbeli közlés tanításában általában a műfaji sajátosságoknál, a szerkesztés elveinél és a retorikai céloknál is nagyobb hangsúlyt kap iskoláinkban a helyesírás tanítása. De vajon eredményes-e ez a munka, mondhatjuk-e azt, hogy a magyar tanulók helyesírásának színvonala elég fejlett ahhoz, hogy biztonsággal alkossanak szövegeket, hogy figyelmük teljes kapacitását a szövegalkotó műveletek és ne a helyesírási szabályok kössék le?

A helyesírás értékelését sok hazai vizsgálatban tüzték ki célul, ezek között több országos reprezentatív mintán végzett mérés is volt. A vizsgálatokat az alkalmazott mérés-metodikai megoldások sokfélesége jellemzi, sokféle értékelési módszert, elemzési szempontot alkalmaznak. A felvetett kérdések azonban minden vizsgálatban hasonlóak. Milyen feladatok, illetve feladathelyzetek segítségével lehet a helyesírás fejlettségét mérni? Milyen és hogyan változik az életkorral a magyar tanulók helyesírása? Fellelhető-e a tanulói szövegekben tipikus, esetleg életkor-specifikus hibák?

Most egy 1998 tavaszán végzett országos helyesírás-vizsgálat eredményei és tapasztalatai alapján vizsgáljuk meg a helyesírás mérésének, értékelésének néhány problémáját és természetesen a magyar tanulók helyesírásának néhány empirikus jellemzőjét. Ezt megelőzően a helyesírási képesség vizsgálatának nemzetközi tradícióiról, a magyar helyesírás alapelveiről, a helyesírási készség vizsgálatának értékelésmetodikai problémáiról írunk, és két korábbi hazai reprezentatív helyesírás-vizsgálat legfontosabb eredményeit idézzük fel.

A helyesírási képesség vizsgálatának nemzetközi tradíciói

Az olvasás és az olvasási képesség vizsgálatának rendkívül gazdag hagyományai és a különböző diszciplinákon áthúzódó kutatási irányai vannak, körülbelül egy évszázada intenzíven művelt kutatási terület. A helyesírási képességről viszont az olvasáshoz képest kevés publikáció születik, talán az utóbbi évtizedekben kezdtek az írásbeli nyelvhasználatnak ezt a vonatkozását a kutatás számára is felfedezni.

A kutatások egyik iránya – az olvasáshoz hasonlóan – a helyesírást is információfeldolgozásként próbálja modellezni. Az elméletalkotás empirikus alapja a laboratóriumi kísérlet, ahol jól kontrollált feladathelyzetben korlátozott számú kísérleti személy írásprodukciónak vizsgálják. A kísérleti adatok alapján a helyesírást sem tekintik általános szabályokkal leírható, minden esetben (és minden nyelvben) azonos módon „lefutó” információ-feldolgozó folyamatnak. Általános az a nézet, hogy a beszéd írásbeli nyelvvé való átalakulása sokféleképpen történhet és történik.

A másik irány jobban kötődik a helyesírás tanításához, amennyiben reprezentatív tanulói mintán gyűjtenek empirikus adatokat, majd ezeken úgynevezett hibaanalízist végeznek. Legtöbbször a helyesírási hibák természete, a tanulók jellemzői, illetve a szövegek, esetleg szó-listák (szósorozatok) grammatikai és lexikográfiai tulajdonságai alapján végzik el az elemzéseket.

Német nyelvterületen *Zielinski* és *Schneider* szerint a fiatalabb tanulók esetében jellegzetes hiba a betűkihagyás vagy a betűcsere. Később e hibatípus gyakorisága csökken, viszont növekszik a kezdőbetű (kis- vagy nagybetű) írásának a tévesztése. *Treiman* angol empirikus anyag alapján megpróbálja rekonstruálni azt a képet, amely a gyerekek fejében, gondolataiban a helyesírás egyes vonatkozásairól kialakul. Pontosabban azt, hogy milyen fonéma-együttesek milyen változatokban jelennek meg a gyermeki írásokban. *Ferdinand* és *Müller* megkülönbözteti még az akusztikusan és a vizuális okokból megjelenő hibákat is. Ez a kérdés szorosan összefügg a kognitív pszichológia és pedagógia által használt mentális lexikon fogalmával, illetve azzal, hogy az ember vajon vizuális vagy akusztikus módon tesz-e szert könnyebben tudásra. A helyesírás tanítása szempontjából ez azért fontos kérdés, mert úgy érintkezik az eredményesség problémájával, hogy vajon az írásbeli vagy a szóbeli gyakorlatok segítik-e jobban a helyesnek elfogadott írásforma kialakulását.

A különböző szövegek leírásakor azonban természetesen különböző helyesírási hibák fordulhatnak elő, vagyis nemcsak az író helyesírási képességének fejlettségétől, hanem a szöveg jellegétől is függ annak „nehézsége”. Elvileg sem kivitelezhető, hogy az összes lehetségesen előforduló hibát előzetesen feltárjuk, mert amíg egy-egy szó helyes leírásának egy változata van, addig az elvileg – és gyakorlatilag – fellépő hibák száma nagyon nagy lehet. (Tanárok tapasztalatai szerint egy-egy gyengén író tanuló képes ugyanazt a szót minden alkalommal másképpen rosszul leírni...) Az ebből fakadó mérési problémák csökkentésére ismeretes az az eljárás, hogy különböző műfajú szövegek segítségével mérik egy-egy korosztály helyesírási képességének alakulását (például fogalmazás közben vagy hallott szöveg leírásakor).

A magyar helyesírás alapelvei

„Minden helyesírás szabályrendszere olyan elvekre épül, amelyek az írás funkciójára vonatkozó nézetekben gyökereznek. Ezek az elvek különböző rangúak. Vannak közöttük olyanok, amelyek döntően meghatározzák az írás módját egyes esetekben, mégpedig vagy teljes összhangban egymással, vagy úgy, hogy egyikük fölibe kerekedik a többinek.” – írja *Szemere Gyula* az akadémiai helyesírás történetéről írott könyvében. A magyar helyesírás alapelveit összefoglaló bevezetőben továbbra is az ő munkájára támaszkodunk.

A magyar helyesírás jelenlegi szabályozását hosszú fejlődés, sok vita előzte meg. Az 1856-ban készült első akadémiai szabályozási javaslat a fő helyesírási elvnek a kiejtést deklarálja, ennek alárendelten a jó hangzást és a takarékoszást. Számos korabeli nyelvész vitatta ezt, a magyar helyesírás legfontosabb alapelvének a „szófejtést” vagy „etimológiát” tekintette. 1900 és 1946 között az akadémiai szabályzatok két helyesírási alapelvet és két kiegészítő elvet soroltak fel. Az előbbiek: a kiejtés és a szófejtés, az utóbbiak: a hagyomány és az egyszerűsítés. 1903-tól 1922-ig a *Simonyi Zsigmond*-féle „iskolai helyesírás” szerint tanítottak iskoláinkban. A Magyar Tudományos Akadémia az egységes írásgyakorlat biztosítása céljából 1922-ben elfogadta ezt a változatot. Ezután az iskolai gyakorlat mindig az akadémiai szabályzathoz igazodik.

1950-től a helyesírási szabályzatok három alapelvet neveznek meg: a kiejtés, a szóelemzés és a hagyomány elveit. Helyesírási rendszerünk logikájáról, elveiről azonban a nyelvészek között ma is vannak még értelmezésbeli különbségek. *Deme László* például a kiejtés és a szóelemzés elvét egynek tekinti, mégpedig a fonematikus jelölés két esetének. Hosszú tanulmányában kifogásolja, hogy a magyar iskolákban a helyesírás logikájának megértetése helyett csak szabályok megtanítása és gyakoroltatása folyik. A magyar nyelv helyesírási rendszere – például az angoléhoz képest – viszonylag egyszerű, az esetek legnagyobb részében szabályokkal jól leírható. (Igaz, hogy elég sok a szabály. Az 1984-ben megjelent, az iskolákban széleskörűen használt „A magyar helyesírás szabályai” című kiadvány 299 szabályt ismertet.)

A magyar tanulók helyesírásra vonatkozó tudásáról számos (helyi) felmérés készült az elmúlt évtizedekben, de országos reprezentatív eredménymérést csak *Orosz Sándor*, illetve a JATE Pedagógiai Tanszéke végzett.

A magyar tanulók helyesírásának korábbi vizsgálatai

Több mint negyedszázada, 1972-ben jelent meg *Orosz Sándornak* a tanulói fogalmazásokról szóló könyve, amelyben országos reprezentatív mintán, négy évfolyamon (az általános iskola 5. és 8. osztálya, valamint a középiskola 2. és 4. osztálya) és három műfajban (leírás, elbeszélés, jellemzés) vizsgálta a tanulók írásbeli szövegalkotását, összesen 3400 tanulói fogalmazásban. Következő, 1974-es kötetében a szerző ugyanezekben a tanulói fogalmazásokon vizsgálta a gyerekek helyesírását is, tehát olyan írásműveken, amelyeknek az elsődleges célja a tartalmilag jól formált szöveg.

A magyar helyesírás alapelveiből kiindulva *Orosz Sándor* és munkatársai a helyesírási műveleteket két nagy csoportra osztották: az általános érvényű szabállyal leírható és az ilyen módon nem leírható műveletek csoportjára. Az előbbiek:

- a mássalhangzók írása;
- a magánhangzók írása;
- a kis és nagy kezdőbetű használata;
- a szavak elválasztása;
- a szóelemek írása;
- az írásjelek (központozás, mondatjelek) használata;
- a rövidítések és betűszók (mozaikszók) írása;
- a számnevek írása.

Az általános érvényű szabályokkal nem leírható műveletek:

- a mássalhangzók írása;
- a magánhangzók írása;
- a hagyományos nevek és idegen szavak írása;
- az *ly* írása.

(A magán- és mássalhangzók leírásának vannak olyan esetei is, amelyek általános szabállyal nem leírhatók.)

A felsorolt szabályokon belül, az általánosan előforduló hibák alapján 34-féle hibatípust határoztak meg (például a „hosszú mássalhangzó helyett rövidet ír” típusnak hét változatát, ebből az egyik: „múlt idejű igében, múlt idejű melléknévi igenévben, magánhangzó után”), a 35. kategória az „egyéb”, besorolhatatlan eseteké volt. A 34 hibatípusból 29-et általános érvényű szabály, ötöt pedig ilyenekkel nem leírható művelet megsértésének tekintettek.

A mért országos adatokból (1. táblázat) látható, hogy az általános iskola 5–8. osztálya között 44 százalékos a hibaarány csökkenése, ez az arány a 8. osztály és a középiskola 2. osztálya (a 10. osztály) között 30 százalékos, míg az utolsó két osztályban nincs javulás a hibaarányban.

teljesítménymutató	általános iskola		középiskola	
	5. osztály	8. osztály	2. osztály	4. osztály
összes hiba	18 391	22 381	26 672	30 755
tanulónkénti átlagos hibaszám	68,1	82,9	98,8	113,9
100 szóra jutó átlagos hibaszám	26,2	17,8	13,7	14,7
minden hányadik szóra jut egy hiba?	3,9	5,6	7,3	6,8

1. táblázat. A helyesírási hibák száma (Orosz, 1974, 26. old.)

Látható, hogy a vizsgált időszakban (10–18 éves korban) ugyan nő a tanulók által elkövetett helyesírási hibák száma, de a 100 szóra jutó átlagos hibaszám csökken. Ez úgy lehet, hogy a vizsgált életkorokban jelentősen javul az írástempó is. A fogalmazások megírására minden évfolyamon egy tanítási óra állt a tanulók rendelkezésére, de míg ennyi idő alatt az 5. osztályosok átlagosan 89 szót írtak, addig a nyolcadikosok már 155-öt, a középiskolás másodikosok 241-et, a negyedikesek pedig 260-at.

Minden évfolyamon szignifikánsan jobb volt az eredmény azokban a műveletekben, amelyek általános érvényű szabályokkal leírhatók. Az országos átlagokat a különböző életkorokban a hibatípusok empirikus súlyának segítségével számították ki. Ennek alapján az életkorok sorrendjében a következőképpen alakultak az átlagok: 41,9 százalékos, 52,7 százalékos, 75,4 százalékos és 78,2 százalékos. A szerző joggal állapíthatta meg, hogy az általános iskola 5. osztályától a középiskola 2. osztályáig fejlődik a helyesírás, később nem.

A következő, 1985-ös országos vizsgálatban a helyesírást a fogalmazások mellett már tollbamondási feladatokban is értékeltük. Ebben a mérésben csak 8. osztályos tanulók vettek részt, a véletlenszerű válogatással kialakított, több mint 1800 fős minta a településtípusok szerint országosan reprezentatívnak tekinthető. A tollbamondáshoz hatféle, hasonló témájú és hosszúságú és a helyesírás szempontjából hasonló nehézségűnek tételezett szöveget választottunk ki. Mindegyik szöveg azonos szerzőtől származó, zenei ismeretterjesztő témájú, körülbelül 130 szónyi hosszúságú volt.

A többféle szöveg alkalmazására egyrészt fontos mérésmetodikai kérdések megválaszolásához volt szükség. A szakirodalmi áttekintésben is említettük, hogy mivel minden szövegnek más a helyesírási „nehézsége”, ezért azonos nehézségű szövegeket csak többszöri bemérés után lehet kiválasztani vagy összeállítani. Másrészt a többféle szöveg választását annak érdekében is szükségesnek tartottuk, hogy ismételt mérés esetén elkerülhessük az előzetes ismerőssé válás, megtanulás hatását.

Az értékeléshez a korábbi, Orosz Sándor-féle rendszer némileg egyszerűsített változatát használtuk (a szövegválogatás és az értékelési szempontok kidolgozása is Cs. Czachesz Erzsébet munkája).

1. szöveg- és mondatszintű hibák
 - 1.1. írásjelhiba

- 1.2. mondatkezdési hiba
- 1.3. szóköztévesztés
2. hibatípusok a szavak szintjén
 - 2.1. hosszú-rövid mássalhangzó tévesztése
 - 2.2. hosszú-rövid magánhangzó tévesztése
 - 2.3. hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hiba
 - 2.4. tulajdonnevek helytelen írása
 - 2.5. ly-j tévesztése
3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák
 - 3.1. elválasztási hiba
 - 3.2. fonetikai hiba (zöngés és zöngétlen)
 - 3.3. szókihagyás, szócsere, értelmetlen szó
 - 3.4. betűhiány, betűcsere

Ez az elemzés főként a fentiekben részletezett értékelésmethodikai fejlesztési célokat szolgálta, így globális fejlettségi mutatókat nem képeztünk. A vizsgálat fontos eredménye volt annak empirikus leírása, hogy milyen mértékű és jellegű az elkövethető hibák száma és összetétele egy adott szöveg esetében, illetve milyen eltérések várhatók különböző szövegek alkalmazása esetén. Az eredmények szerint a hibák – a tanári tapasztalatokkal megegyezően – igen nagy tanulónkénti szóródást mutatnak, a különböző szövegek pedig – még ha hasonló témájúak és hosszúságúak is – ilyen szempontból szinte egyáltalán nem hasonlíthatók össze.

Az 1998-as helyesírás-vizsgálat

Legutóbbi mérésünket 1998 tavaszán végeztük, egy nagyobb kutatás részeként vizsgáltuk az anyanyelvi képességek (olvasás, fogalmazás, helyesírás) fejlettségét és a változások irányait. Másutt már ismertettük az olvasási képesség fejlettségét, a fogalmazások feldolgozása még folyamatban van, ebben a tanulmányban a helyesírásról számolunk be.

A helyesírás vizsgálatához az 1985-ös országos mérés módszereit alkalmaztuk, de az akkori vizsgálat tapasztalatai alapján a helyesírást csak tollbamondási feladat alapján értékeltük. A vizsgálatban részt vevő tanulók 6., 8. és 10. osztályosok voltak, a minta a 6. és a 8. évfolyamon településtípusok szerint, a 10. évfolyamon iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A helyesírás vizsgálatára – szintén az 1985-ös mérés anyagából – négyféle szöveget (A, B, C, D) választottunk ki, a négy tollbamondást a három évfolyamon különböző létszámú, összesen 5396 tanuló írta meg. Az osztályokban az általunk felkért kísérletvezető tanárok olvasták fel az előzetesen kis mintán kipróbált és pontos instrukcióval (diktálási egységek, meghatározott időtartam és a végén egyszeri, összefoglaló ismétlés) ellátott tollbamondásokat.

A szövegek kiválasztásakor figyelembe vettük a korábbi kísérlet eredményeit és tapasztalatait. A tollbamondások javítására szintén a korábban kidolgozott rendszert vettük alapul, de az előzetes mérések és a szakirodalmi adatok alapján az elemeket kissé átcsoportosítottuk:

1. szöveg- és mondat szintű hibák
 - 1.1. mondatkezdési hiba
 - 1.2. szóköztévesztés
2. hibatípusok a szavak szintjén
 - 2.1. hosszú-rövid mássalhangzó tévesztése
 - 2.2. hosszú-rövid magánhangzó tévesztése
 - 2.3. hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hiba
 - 2.4. tulajdonnevek helytelen írása
 - 2.5. ly-j tévesztése

3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák

3.1. elválasztási hiba

3.2. fonetikai hiba (zöngés és zöngétlen)

4. egyéb hibák

4.1. írásjelhiba

4.2. szókihagyás, szócsere, értelmetlen szó

4.3. betűhiány, betűcsere

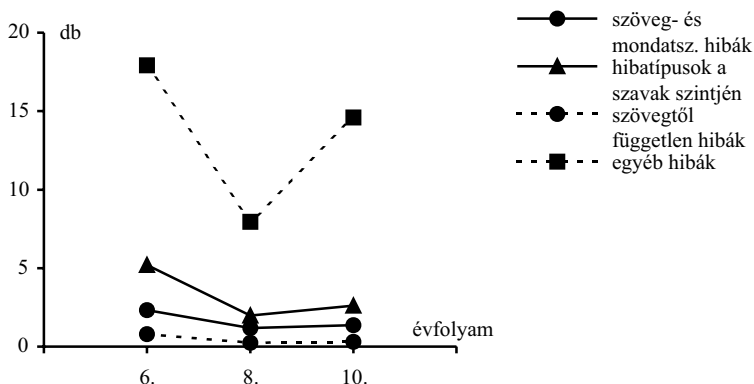
A szövegtől független hibák értelmezéséhez le kell szögeznünk: természetesen tisztában vagyunk vele, hogy nincs olyan helyesírási hiba, amelyik független volna a szövegtől, hiszen a hibák mindig valamilyen konkrét szövegben fordulnak elő. Mégis célszerűnek láttuk az ide sorolt hibák megkülönböztetését a szavak helyes leírásával és a központozással kapcsolatos hibáktól.

Mivel a szövegeknek a fenti szempontok szerinti javítása meglehetősen munkaigényes, ezért első lépésként csak a dolgozatok egy részét dolgoztuk fel. Azt az eljárást választottuk, hogy a négy szöveg közül csak egyet, az „A” jelűt választottuk ki, az eredeti mintáinkból pedig – a reprezentativitás szempontjait megtartva – kisebb mintákat sorsoltunk ki, véletlenszerű válogatással. Az így kapott 562 fős mintában 138 hatodikos, 126 nyolcadikos és 298 tizedik osztályos tanuló szerepelt. A részletes javítást és kódolást, valamint az alábbiakban ismertetendő elemzéseket is ez utóbbi mintán végeztük.

A fejlődés általános tendenciái

A mérésben részt vevő tanulók dolgozatait az előzőekben bemutatott szempontrendszer alapján értékeltük, regisztrálva az egyes hibatípusokba sorolható hibák előfordulásait. Az adatok elemzése során – a korábbi helyesírás-vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság érdekében – a hibák mennyiségét a 100 szóra jutó hibák számával jellemeztük.

A hibatípusonkénti eredmények (tehát a 100 szóra jutó hibaszámok) alakulását az 1. ábra mutatja be. Az ábra alapján is azonnal látható az az eredményünk, hogy a hibák döntő többsége az „egyéb” kategóriába sorolható típus volt, azaz írásjelhiba, szókihagyás-szócsere, illetve betűhiány-betűcsere. Az ilyen jellegű hibák száma megközelítőleg kétszerese volt a többi három kategóriába tartozó hibák együttes számának. A hibák előfordulási gyakorisága alapján a további kategóriák sorrendje: „hibatípusok a szavak szintjén”, „szöveg- és mondat szintű hibák”, és végül a „szövegtől független hibák”. E három kategória között azonban lényegesen kisebb különbségeket tapasztaltunk.



1. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma

A részletes, hibatípusonkénti eredményeket a későbbiekben mutatjuk be, de már ebben az átfogó elemzésben is értelmezést igényel az „egyéb kategória”-ba tartozó hibák kiugró gyakorisága. Az ilyen jellegű hibák utalhatnak a tanulók figyelmetlenségére, nem megfelelő feladattartására, de arra is, hogy a tollba mondandó szövegben általunk előre kijelölt diktálási egységek túl hosszúak voltak (a felmérést végző kollégáktól is érkezett ilyen észrevétel), és ezért a tanulók néhány szövegrészletet nem tudtak a munkamemóriájukban tartani, pontosan megjegyezni. Ezekre a lehetséges okokra különösen a szókihagyás, szócsere kiemelkedő gyakorisága mutat.

A hibagyakoriság évfolyamonkénti alakulását azzal jellemezhetjük, hogy a hibák száma a három kisebb gyakoriságú kategóriában a 6. és a 8. osztály között csökken, a 8. és a 10. osztály között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változik szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és a 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

Hasonló jellegű vizsgálatában Orosz Sándor annak idején a helyesírás fejlődését a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, és a hibák számának csökkenése csak ezt követően állt meg. A jelenlegi, mintegy 30 évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns fejlődés időszaka korábban zárul. Érdemes megjegyeznünk, hogy ez a jelenség nemcsak a helyesírás vonatkozásában mutatható ki. A közel ugyanebben az időben, 1997-ben végzett, a szövegesfeladat-megoldást és az olvasásmegértést vizsgáló méréseink eredményei ugyancsak a korábbi, 25, illetve 10 évvel azelőtti fejlődési tendenciák módosulását, az erőteljesebb fejlődés korábbi lezárulását jelezték.

Az „egyéb” kategóriába tartozó hibák száma a fejlődés tendenciáit tekintve is jelentős eltéréseket mutat. Ezeknél a hibáknál a 6. és a 8. osztály között erőteljes, szignifikáns javulást (azaz hibaszám-csökkenést) találtunk, míg a következő időszakban, a 8. és a 10. osztály között ugyancsak szignifikáns visszaesést (a hibák számának szignifikáns növekedését) tapasztaltuk. Ez a jelenség ismét többféleképpen magyarázható. A 10. osztályban a fokozott figyelmetlenség oka lehet az is, hogy a tanulók tollbamondási feladatokat már ritkábban kapnak, ezért nem voltak megfelelően motiválva a feladat megoldására. A későbbiekben megmutatjuk, hogy ez a hatás különösen a gimnazisták esetében valószínű.

A hibagyakoriság évfolyamonkénti alakulását azzal jellemezhetjük, hogy a hibák száma a három kisebb gyakoriságú kategóriában a 6. és a 8. osztály között csökken, a 8. és a 10. osztály között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változik szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és a 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

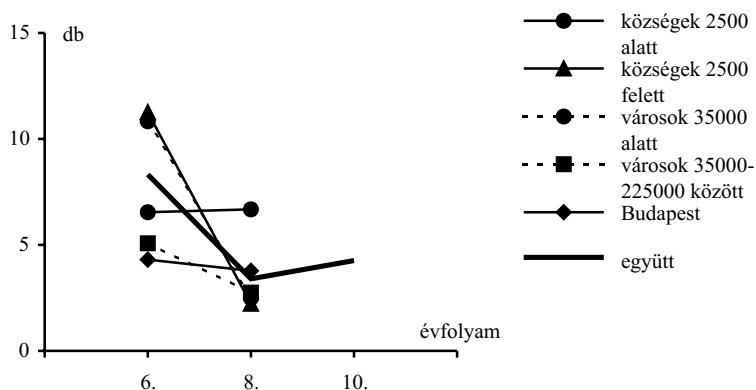
Különbőségek településtípusok és iskolatípusok szerint

A mérésben három évfolyam, a 6., a 8. és a 10. tanulói szerepeltek. A korábbiakban ismertetett eljárással mindhárom évfolyamról országos, a 6. és a 8. évfolyamon a településtípusok, a 10. osztályban pedig az iskolatípusok szerint reprezentatív mintát válogattunk ki. A településtípusok szerint öt kategóriát képeztünk úgy, hogy mindegyik az ország lakosságának körülbelül 20–20 százalékát képviselje. Az öt kategória a következő volt: községek 2500 fő alatt, községek 2500 fő felett, városok 35000 fő alatt, városok 35000 és 225000 fő között, Budapest. Az öt településkategóriának megfelelő részmin-

tákba az iskolákat a közoktatási adatbázis alapján, a tanulólétszámok arányában sorsoltuk, a mintába kerülő osztályokat viszont a kisorsolt intézmények jelölhették ki. Az iskolatípusok szerint három kategóriát szerepeltettünk, a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók csoportját, mindhármát körülbelül azonos, tehát egyharmados arányban.

Az 1. ábra szerint az „egyéb” kategóriába tartozó hibák átlagos száma minden osztályban több mint kétszerese volt a másik három hibakategória együttes előfordulási gyakoriságának, és a szórás is jóval nagyobb volt, mint az egyéb hibakategóriákban. Emiatt ezt a kategóriát a település-, illetve iskolatípusonkénti elemzésekben mindvégig külön kezeltük, az összesítésekbe ezeket a hibatípusokat nem vontuk be.

A településtípusok szerinti elemzés eredményeit a 2. ábra foglalja össze. Látható, hogy az évfolyamonkénti hibaszámok átlagos alakulása mögött meglehetősen eltérő településtípusonkénti átlageredmények tapasztalhatók, a szóródás nagy mértékű. Érdekes, hogy a 6. és 8. évfolyamon sem a településtípusok egymáshoz viszonyított teljesítménye, sem az átlagok sorrendje nem azonos.

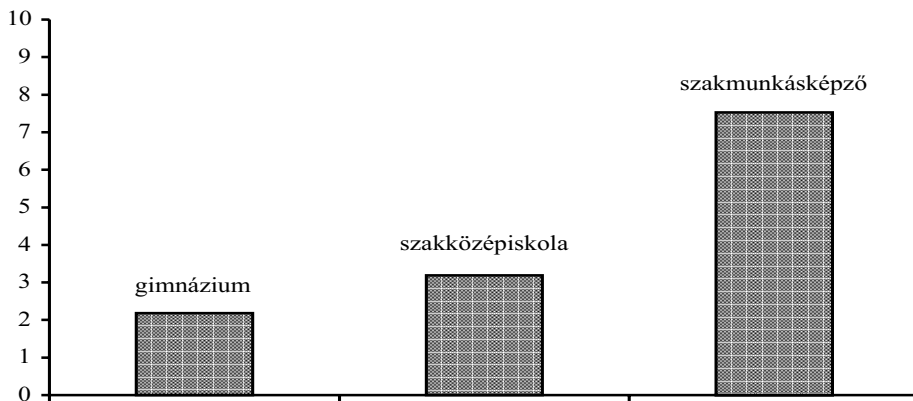


2. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma településtípusonként

A hatodik osztályban a legjobb eredményekkel (a legkisebb hibaszámokkal) a budapesti és a nagyvárosi gyerekek szerepeltek, közepes volt a kisközségek tanulóinak eredménye, és a leggyengébb a kisebb városok és a nagyobb községek átlaga, azaz ezekben a településtípusokban voltak a legnagyobbak a hibaszámok. A 8. osztályra az átlagok egyrészt közelebb kerültek egymáshoz, másrészt a sorrendjük is módosult: legjobbak voltak a városok, a nagyobb községek, valamint Budapest eredményei, és lényegesen gyengébb a kisközségek tanulóinak teljesítménye.

Kiemelendő, hogy Budapest és a kisközségek eredményeinek alakulása nem követi az általános tendenciát, a hibák száma a 6. és 8. osztály között az országos átlaggal és a többi településtípus eredményével ellentétben nem csökken. Budapest esetében ennek a viszonylagos teljesítmény-visszaesésnek az oka az is lehet, hogy a vizsgált iskolákból a jobb tanulók a hatosztályos középiskolákba kerülnek át. A vizsgálatban részt vevő tanároktól ilyen észrevétel, illetve magyarázat is érkezett.

A 10. évfolyamon a minta nem település-, hanem iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A vizsgálatunkban is szereplő három iskolatípus, a gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképző teljesítményei közötti jellegzetes különbségeket sok tudás-szint- és képességvizsgálat jelezte már. Jelenlegi eredményeink is teljes mértékben a korábbi vizsgálatok alapján várható képet mutatják. (3. ábra)



3. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma iskolatípusonként

A három iskolatípus közül a legjobb teljesítményt a gimnazisták nyújtották, azaz ők követték el a legkevesebb hibát, utánuk következnek a szakközépiskolások, majd – jóval nagyobb különbséggel – a szakmunkástanulók. Érdekes viszont, hogy a különbség csak a két érettségit adó középiskola és a szakmunkásképző átlageredménye között bizonyult jelentősnek ($p < 0,05$ szinten), a gimnázium és a szakközépiskola teljesítmény-különbsége a számszerű eltérés ellenére nem szignifikáns.

Mivel több előző vizsgálat is kimutatta, így nem váratlan eredmény, hogy a szakmunkástanulók eredménye lényegesen elmarad a másik két iskolatípusétól, illetve a 10. évfolyam átlagától is. Az is az ugyanebben az időben végzett más képességméréseinkhez hasonló eredmény, hogy teljesítményük a 6. és a 8. osztályosok szintje között áll. A helyesírás esetében, a jelenlegi mérésünk eredményei alapján a szakmunkástanulók inkább a 6. osztályosokhoz állnak közelebb, azaz helyesírásuk fejlettsége több mint három évvel marad el az életkoruknak megfelelő átlagos szinttől.

Az egyes hibatípusok gyakorisága

A fejlődési tendenciák mellett érdekes és a fejlesztés irányait meghatározó elemzési szempont az, hogy hogyan alakul az egymást követő mérési pontokon (a 6., 8. és 10. osztályban) az egyes hibatípusok előfordulási gyakorisága, vannak-e jellegzetes, esetleg egyes évfolyamokra különösen jellemző hibatípusok. Az eredményeket – a 100 szóra eső hibák átlagos számát – a 2. táblázat foglalja össze. A táblázatban a 10. osztályos eredményeket – a tapasztalt nagy mértékű és jellegzetes eltérésekre való tekintettel – iskolatípusonkénti bontásban is közöljük.

Mi lehetett a táblázat adataival kapcsolatos előzetes várakozásunk? Természetesen az, hogy a globális mutatók (a kategóriánkénti hibaszámok) korábban bemutatott változási tendenciái jelentkeznek az egyes hibatípusok előfordulási gyakoriságaiban is. Azaz a hibák száma a 6. és a 8. osztály között csökken, majd a 8. és a 10. osztály között – a kis mértékű számszerű emelkedés ellenére – nem változik jelentősen. Az iskolatípusokat illetően pedig feltételezhetjük, hogy a gimnázium – szakközépiskola – szakmunkásképző teljesítmény-sorrend a hibatípusonkénti elemzésben is kimutatható.

Ezek a tendenciák az első három kategóriába tartozó hibatípusok esetében többnyire meg is jelennek, azonban kivételeket is találunk. Megállapítható, hogy a „szöveg- és mondat szintű hibák”, a „hibatípusok a szavak szintjén” és a „szövegtől független hibák” csoportjába tartozó hibatípusok egyaránt a hatodikosok munkáiban fordulnak elő leg-

hibatípus	6. osztály	8. osztály	10. osztály			
			össz.	gimn.	szakk.	szakm.
szöveg- és mondat szintű hibák	2,33	1,18	1,36	0,84	1,12	2,16
– mondatkezdési hiba	0,52	0,16	0,33	0,13	0,15	0,71
– szókötésvetés	1,81	1,03	1,03	0,71	0,96	1,44
hibatípusok a szavak szintjén	5,19	1,97	2,60	1,16	1,75	4,97
– hosszú-rövid mássalhangzó	2,24	0,82	0,96	0,42	0,58	1,90
– hosszú-rövid magánhangzó	2,26	0,89	1,22	0,59	1,02	2,08
– hasonulás, felszólító mód	0,20	0,05	0,21	0,05	0,03	0,57
– tulajdonnév helytelen írása	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01
– ly-j tévesztése	0,47	0,19	0,21	0,11	0,13	0,41
szövegtől független hibák	0,80	0,25	0,30	0,18	0,32	0,40
– elválasztási hiba	0,45	0,13	0,10	0,03	0,12	0,13
– fonetikai hiba	0,35	0,12	0,20	0,15	0,20	0,26
egyéb hibák	17,92	7,95	14,60	15,38	8,72	19,86
– írásjelhiba	3,96	2,19	4,70	4,08	3,15	6,92
– szókihagyás, szócsere	9,84	3,76	8,10	9,64	3,82	10,92
– betűhiány, betűcsere	4,12	2,00	1,80	1,65	1,75	2,01

2. táblázat. A 100 szóra jutó hibák száma hibatípusonként

gyakrabban, a nyolcadik és a tizedik osztályra gyakoriságuk csökken, általában szignifikánsan. A 8. és a 10. évfolyam közötti számszerű különbségek viszont csak néhány esetben szignifikánsak, és csak ezekben az esetekben jelzik a helyesírási teljesítmények romlását. A tizedik évfolyamon többnyire a gimnazisták nyújtották a legjobb teljesítményt, őket követik a szakközépiskolások és jelentősebben lemaradva a szakmunkástanulók.

A kivételekhez tartoznak a mondatkezdési, a hosszú-rövid magánhangzókkal, a hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hibák, továbbá a fonetikai, az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere, melyek száma a nyolcadik osztályra bekövetkező csökkenés után a tizedikben ismét megnő. Amint a táblázatban látható, az átlageredmény kedvezőtlen változása mögött általában a szakmunkástanulók kiugróan gyenge teljesítménye áll, mely néhány esetben rosszabb, mint a hatodikosoké. Csaknem mindegyik, a második kategóriába tartozó hibatípusra igaz, hogy a szakmunkástanulók eredménye relatíve nagyobb mértékben tér el a 10. osztályos átlagtól, mint az első és a harmadik kategóriába tartozó hibák esetében. És az eltérés – sajnos – mindig magasabb hibaszámot, gyakoribb előfordulást jelent.

Itt is másféle változási tendenciákat mutat, és ezért külön kezelendő az „egyéb hibák” csoportja. Az ebbe a kategóriába tartozó hibák magas számán kívül a legjellemzőbb eltérés az, hogy két hibatípusnál – az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere esetében – a 10. osztályosok részmintáján lényegesen megemelkedett hibaszámot tapasztaltunk (az írásjelhibák körében a hatodikos szintnél is gyengébb teljesítményt mértünk). És éppen ez a két hibatípus a kivétel abból a szempontból is, hogy ezeket a hibákat a gimnazisták sokkal gyakrabban követték el, mint a szakközépiskolások. A jelenség megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a tanulók egyes csoportjai, feltehetően leginkább a gimnazisták számára a tollbamondás nem volt szokásos és elfogadott feladat, és így ezek a hibák többnyire a figyelmetlenség eredményei.

A hibátlanul teljesítők aránya

Egy másik, a helyesírás fejlettségét, illetve problémáit jól jellemző mutató a hibátlanul teljesítők aránya, tehát azoké, akik egy adott hibatípust az adott feladatban egyáltalán nem követnek el. Ha eltekintünk attól, hogy a tanulók egy-egy hibát véletlenszerűen (rájuk egyébként nem jellemzően) is elkövetnek, akkor ez a mutató a helyesírás fejlettségét az évfolyamok szintjén is jól jellemzi. A hibátlanul teljesítők aránya termé-

szetesen nem független az átlagos hibaszámától, mégis kissé más információt jelent, az átlagos teljesítmény helyett inkább az eloszlást, illetve annak egyik oldalát mutatja.

A hibátlanul írók arányával kapcsolatos elvárás természetesen az volt, hogy ez az arány az évfolyamokon előrehaladva egyre növekedjen, és a 8., illetve a 10. évfolyamra minél több hibatípus esetén megközelítse a 100 százalékot. A helyesírás hibáit – mint ahogyan a bevezetőben említettük – általában nagyon kedvezőtlenül ítéli meg a művelt közvélemény, ezért a harmonikus társadalmi beilleszkedés érdekében még akkor sem túlzott a magas követelmény, ha a mai iskola ezeket az elvárásokat csak egyes esetekben tudja közvetíteni, illetve teljesíteni.

De mit mutatnak az eredmények? (3. táblázat) A hibakategóriák mutatóit illetően egyik esetben sem látható folyamatos javulás, azaz a hibátlanul teljesítők arányának növekedése. A 6. és a 8. osztály közötti fejlődést a 10. osztályra visszaesés követi a „szöveg- és mondat szintű hibák”-nál, a „hibatípusok a szavak szintjén” kategóriájában és a „szövegtől független hibák”-nál is. Az „egyéb hibák” ebben az elemzésben is eltérő módon viselkednek: a 6. osztály utáni javulást a 8. és a 10. osztály között még erőteljesebb visszaesés követi.

hibatípus	6. osztály	8. osztály	össz.	10. osztály		
				gimn.	szakk.	szakm.
szöveg- és mondat szintű hibák	24,6	38,1	28,2	34,7	30,0	19,6
– mondatkezdési hiba	75,4	85,7	80,2	87,1	84,0	69,1
– szóköztévesztés	26,8	41,3	33,6	40,6	35,0	24,7
hibatípusok a szavak szintjén	17,4	40,5	29,9	44,6	34,0	10,3
– hosszú-rövid mássalhangzó	28,3	53,2	50,7	65,3	55,0	30,9
– hosszú-rövid magánhangzó	42,0	61,9	47,0	64,4	47,0	28,9
– hasonulás, felszólító mód	84,8	94,4	84,2	96,0	97,0	58,8
– tulajdonnév helytelen írása	97,8	99,2	99,7	100,0	100,0	99,0
– ly-j tévesztése	60,9	83,3	81,9	88,1	88,0	69,1
szövegtől független hibák	63,0	81,7	71,8	80,2	69,0	66,0
– elválasztási hiba	77,5	85,7	90,3	97,0	87,0	86,6
– fonetikai hiba	73,9	90,5	78,2	82,2	79,0	73,2
egyéb hibák	7,2	16,7	6,4	4,0	12,0	3,1
– írásjelhiba	15,2	23,8	12,1	7,9	22,0	6,2
– szókihagyás, szócsere	31,2	43,7	24,8	25,7	36,0	12,4
– betűhiány, betűcsere	18,8	45,2	29,2	32,7	32,0	22,7

3. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók aránya hibatípusonként (%)

A kategóriánkénti eredmények alapján az első három csoportban – a várakozásnak megfelelően – a gimnazisták a legjobbak, azaz közöttük van a legtöbb hibátlanul teljesítő tanuló. Ugyanakkor a negyedik csoportban, az „egyéb hibák” kategóriájában a gimnazisták eredménye meglepően gyenge, alig haladja meg a szakmunkástanulókét. Ezek az eredmények ismét arra utalhatnak, hogy a gimnazisták helyesírása általában az átlagosnál fejlettebb, de ebben a mérésben az érdektelenség vagy a mérés egyéb problémái miatt figyelmen kívül dolgoztak.

A hibatípusok szerinti elemzésben az évfolyamokon előrehaladva a hibátlanul teljesítők aránya néhány hibatípus esetében valóban növekszik, de a számszerű javulás általában nem jelent statisztikailag szignifikáns eltérést. Így inkább a hibátlanul teljesítők arányának stagnálásáról beszélhetünk. Több esetben szignifikáns viszont a hibátlan teljesítmények csökkenése, ez a helyzet a mondatkezdési hiba, a szóköztévesztés, a hosszú-rövid magánhangzó, a hasonulás, felszólító mód és a fonetikai hiba esetében. Az „egyéb hibák” kategóriájában pedig mindegyik típus eredményei így viselkednek, a 10. osztályra különösen az írásjelhiba és a szókihagyás, szócsere mutatói romlanak.

Az iskolatípusok sorrendje a részletes elemzésben is többnyire a várakozásnak megfelelően alakult. A hibátlan munkák arányában szinte minden hibatípusnál a gimnazisták érték el a legjobb eredményt, és ahol ez számszerűen nem is teljesült, a szakközépiskolások eredménye nem szignifikánsan jobb. A szakmunkástanulók lemaradása minden hibatípus esetében kifejezett, a második csoportban, tehát a „hibatípusok a szavak szintjén” kategóriában különösen feltűnő. Ebben a kategóriában mindössze 10,3 százalékuk nyújtott hibátlan teljesítményt.

Az „egyéb hibák” között a hibátlanul teljesítő gimnazisták alacsony aránya összhangban van az előző táblázatban látható magas hibaszámmal. Itt is különösen az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere eredményei rosszak, például írásjelhibáktól mentes dolgozatot a gimnazisták közül csak 7,9 százalék adott be. Mindez ismét a mérés motivációs vagy szervezési problémáira utal.

Ha a hibátlan feladatmegoldók arányát nem kategóriánként, hanem a feladat egészére vonatkoztatva számítjuk ki, azaz a teljes feladatot hibátlanul megoldók arányát vizsgáljuk, jóval gyengébb eredményeket kapunk. Az „egyéb hibák” kategóriáját nem számítva a hatodik osztályosok 10,1, a nyolcadikosok 22,2, a tizedik évfolyamosoknak pedig csak 11,7 százaléka készített teljesen hibátlan dolgozatot. Ha pedig ezeket a hibákat is figyelembe vesszük, akkor ezek az arányok 6,5, 11,1 és 3,4 százalékra módosulnak.

Mi változott az utóbbi évtizedekben?

Mivel az 1998-as, a fentiekben bemutatott vizsgálatunkban a korábbi, 1985-ös mérésünk eszközeit alkalmaztuk, és a dolgozatok értékelését is az azokhoz kidolgozott szempontrendszer alapján végeztük, lehetővé vált a korábbi és a jelenlegi eredményeink összehasonlítása. Bár a módszerek, a szövegek nem ugyanazok voltak, és az értékelési szempontok köre is eltért az általunk alkalmazottól, mégis érdemes a 30 évvel korábbi, Orosz Sándor által végzett vizsgálat adatait is felidézni és a saját adatainkkal összevetni.

Az 1968-as mérésben fogalmazási, 1985-ben fogalmazási és tollbamondási, az 1998-as vizsgálatban viszont csak tollbamondási feladatokat oldottak meg a tanulók. Több évfolyam csak a legutóbbi, 1998-as mérésben szerepelt, ezért az összehasonlítás csak a mindhárom mérésben szereplő nyolcadik osztályosok körében lehetséges. Ezen kívül az egyes vizsgálatok értékelési szempontjai (az értékelés során alkalmazott hibatípus-rendszerek) nem voltak teljesen azonosak.

A három mérés eredményeinek összevetését a 4. táblázat segíti. A táblázatban csak azokat a hibatípusokat tüntettük fel, amelyek mindhárom mérésben szerepeltek, tehát adataik valóban összehasonlíthatók. Azokban az esetekben, amikor egy hibatípust valamelyik vizsgálatban nem (vagy más formában) regisztráltak, a táblázat megfelelő sorát kihagytuk.

hibatípus	fogalmazás		tollbamondás	
	1968	1985	1985	1998
– mondatkezdési hiba	0,72	0,53	1,61	0,16
– szóköztévesztés	2,78	1,95	2,18	1,03
– hosszú–rövid mássalhangzó	1,28	1,27	2,35	0,82
– hosszú–rövid magánhangzó	3,01	1,47	2,67	0,89
– hasonulás, felszólító mód	0,50	0,09	0,65	0,05
– ly-j tévesztése	0,18	0,09	0,10	0,19
– elválasztási hiba	0,12	0,03	0,09	0,13
– írásjelhiba	6,34	4,36	5,97	2,19
– betűhiány, betűcsere	2,20	0,57	1,01	2,00

4. táblázat. A 100 szóra jutó hibák száma a 8. osztályban (Orosz – Vidákovich, 1988, 37. old. alapján)

A felsorolt korlátozó feltételek mellett is megállapítható, hogy a tanulók helyesírási mutatói az ugyanabban az időszakban (1985-ben) megoldott fogalmazási feladatokban jobbak voltak, az elkövetett hibák átlagos száma kevesebb, mint a tollbamondásokban. Ennek alapján úgy látszik, hogy a helyesírás szempontjából a fogalmazás könnyebb „műfaj” volt a vizsgált nyolcadik osztályos tanulók számára, mint a tollbamondás. Feltehető, hogy fogalmazás közben a gyerekek a nehéz helyesírású szavakat elkerülik.

A különböző időpontokban végzett vizsgálatok közül a teljesítmények általában a későbbiekben voltak jobbak, azaz a hibák gyakorisága szinte minden hibatípus esetében csökkent. A táblázat adatai szerint ez a tendencia a fogalmazási feladatban (az 1968-as és az 1985-ös mérés eredményeit összevetve) minden hibatípus esetében, a tollbamondási feladatban (az 1985-ös és az 1998-as vizsgálat adatai alapján) pedig néhány kivétellel minden hibatípus esetében érvényesült.

A tollbamondási feladatban különösen nagy mértékű a javulás a mondatkezdési hibák és a hasonlással, felszólító móddal kapcsolatos hibák csoportjában, de jelentős például az írásjelhibák esetében is. Azaz annak ellenére, hogy ez a hibatípus volt a legutóbbi vizsgálat egyik leggyakrabban előforduló hibája, eredményei mégis jobbak most, mint a tizenhárom évvel korábbi mérésben voltak. A betűhiány, betűcsere eredményeinek romlása viszont a tanulók figyelmetlenségére utalhat.

Kijelenthető-e mindezek alapján, hogy a tanulók helyesírásában az eltelt évtizedek alatt fokozatosan kedvező változás következett be? Eredményeink ezt valószínűsítik, de nyilvánvaló, hogy a viszonylag kis minták, továbbá a módszerek, a szövegek eltérései miatt az összehasonlítás korlátozott érvényességű, azaz nem adhat pontos képet az elmúlt évtizedek alatt a tanulók helyesírásában bekövetkezett változások nagyságáról, de a legtöbb esetben még irányáról sem.

Összegzés

A helyesírási képesség hagyományosan fontosnak tekintett jellemzője az intellektus, sőt a személyiség fejlettségének, még akkor is, ha jelentőségét az anyanyelvi fejlesztésben – más, egyébként szintén fontos tényezők szerepét hangsúlyozva – sokszor másodlagosnak tekintik. Vizsgálatának, értékelésének módszere sokféle lehet, elméleti megfontolások alapján kidolgozott modellek és elsősorban a gyakorlati alkalmazás szempontjait figyelembe vevő rendszerek egyaránt használhatók.

Az anyanyelv-tanítási és értékelésmethodikai kutatások időről időre célul tűzik ki a helyesírás színvonalának felmérését, illetve a vizsgálatára alkalmas eszközök kidolgozását, sztenderdizálását. Tanulmányunkban célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a helyesírás értékelhetőségének módszereit és problémáit, az utóbbi évtizedekben zajlott hazai vizsgálatok, illetve saját, 1998-ban végzett reprezentatív felmérésünk eredményeinek elemzése kapcsán.

A megelőző hazai vizsgálatok a helyesírás színvonalát fogalmazási, illetve tollbamondási feladatok alapján értékelték, ezért saját mérésünkben is ezeket a módszereket alkalmaztuk, annak ellenére, hogy a hagyományos, a helyesírási hibák típusainak regisztrálására épülő értékelési módszer mérésmethodikai problémáira már az előző vizsgálatok is rámutattak.

A tollbamondás alapján történő helyesírás-értékelés testelméleti mutatóinak bizonytalanságát a jelenlegi eredményeink is igazolták, a feladatok, az alkalmazott szövegek megfelelő kiválasztása, paraméterezése, a mérés- és értékelésmethodika sztenderdizálása igen nehéz. Valószínű, hogy a helyesírási képesség mérését érdemesebb kritériumorientált feladatlappal végezni, a bizonyos életkorokban, évfolyamokon feltétlenül elsajátítandó helyesírási elemeket feladatokká fogalmazni.

Mindezek alapján 1998-as vizsgálatunk megbízhatósági szintje nem ad lehetőséget arra, hogy eredményeinkből messzemenő következtetéseket vonjunk le akár a magyar tanulók helyesírásának országos színvonalára, akár az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások mértékére vagy irányára nézve. Eredményeinket tájékoztató jellegűnek tekintjük, melyek hasznos információt jelenthetnek, alapot adhatnak a helyesírás-értékelés további eszközeinek kifejlesztéséhez.

Irodalom

- A. JÁSZÓ Anna: *Helyesírás*. In: BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Bp, 1997. 655. old.
- A magyar helyesírás szabályai*. Tizenegyedik kiadás. Akadémiai Kiadó, Bp, 1984.
- CS. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 1998.
- DEME László: *Helyesírási rendszerünk logikája*. Magyar Nyelvőr 88. 1964. 229–247. és 357–376. old.
- ELLIS, A. W.: *Spelling and writing and reading and speaking*. In: ELLIS, A. W. (szerk.): *Normality and pathology in cognitive functions*. Academic Press, New York, 1982.
- FERDINAND, W. – MÜLLER, F.: *Empirische Untersuchungen zum Legasthenieproblem*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1965/14. sz. 1–8. old.
- HOTOPF, N.: *Slips of the pen*. In: FRITH, U. (szerk.): *Cognitive processes in spelling*. Academic Press, London, 1980.
- KLICPERA, C. – KLICPERA-GASTEIGER, B.: *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten*. Huber Verlag, Bern, 1993.
- MOSÓCZI István: *Somogyi norma. Egy gyakorlatban bevált helyesírási alapszabály ismertetése*. Magyarartanítás, 1962/5. sz. 212–214. old.
- OROSZ Sándor: *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Bp, 1972.
- OROSZ Sándor: *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
- OROSZ Sándor – VIDÁKOVICH Tibor: *Anyanyelvi helyesírás-vizsgálatok*. Pedagógiai Technológia, 1988/2. sz. 30–40. old.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995.
- SZABOLCSI József: *A 4. és 5. osztályok közötti átmenet helyesírás-tanítási problémáiról*. Magyarartanítás, 1969/6. sz. 251–259. old.
- SZEMERE Gyula: *Az akadémiai helyesírás története (1832–1954)*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.
- TREIMAN, R.: *Beginning to spell: A study of first-grade children*. Oxford University Press, New York, 1993.
- VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
- VIDÁKOVICH Tibor – CSAPÓ Benő: *A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése*. In: VARGA Lajos (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1998. 247–273. old.
- VIDÁKOVICH Tibor – CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértési képesség fejlődése*. Iskolakultúra, 1999/6–7. sz. 59–68. old.
- ZIELINSKI, R. – SCHNEIDER, W.: *Diagnostische Möglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – Folgerungen aus der Forschung*. In: INGENKAMP, K. – HORN, R. – JÄGER, R. S. (Hrsg.): *Tests und Trends*. Beltz Verlag, Weinheim, 1986.